





وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

پژوهشگاه خانواده و مدرسه

ارزشیابی آمین نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی

پژوهشگر:

دکتر عبدالحمید رضوی

ناظر:

دکتر شمس‌نامی

۱۳۹۳

سپاسگزاری

موفقیت در اجرای این پژوهش مرهون حمایت‌های علمی ناظر محترم طرح سرکار خانم دکتر شمسی نامی و نیز همکاری کارشناسان و مدیران مدارس منتخب در استان‌ها و مناطق کشور بوده است که بدین وسیله از این عزیزان سپاسگزاری می‌شود.

از راهنمایی‌های خردمندانه و کارگشای آقای دکتر ایرج خوش خلق نیز صمیمانه سپاسگزارم.

همچنین زحمات کارشناسان و مدیران کل حوزه وزارتی آقایان دکتر شکوهی، جهان آرای، ذوالفقاری و قره داغی و مدیران آموزش ابتدایی استان‌ها و مناطق منتخب که در جریان انجام مصاحبه‌ها پژوهشگر را یاری نمودند، ارج می‌نهم.

این پژوهش با همکاری و مشارکت مدیران پژوهش و تحقیقات و کارشناسان تحقیقات استان‌های منتخب اجرا شده است. بدین وسیله از کلیه متخصصان، معلمان و همکارانی که مجری را در اجرای طرح پژوهشی یاری رساندند تشکر و سپاسگزاری می‌نمایم.

عبدالحمید رضوی

چکیده

ارزشیابی آیین نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی

از سال ۱۳۸۱ ارزشیابی از شیوه کمی به کیفی (توصیفی) به صورت آزمایشی در دوره ابتدایی به اجرا درآمده است و تا کنون به همه مدارس کشور گسترش یافته است. شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۸ آیین نامه‌ای را تحت عنوان "آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی" را تصویب نموده است و آن را برای اجرای آزمایشی ابلاغ نموده است. پژوهش حاضر نیز به دنبال ارزشیابی این آیین نامه از طریق گرد آوری داده‌های کمی و کیفی است. بررسی میزان تناسب مفاد آیین نامه با فلسفه و اهداف ارزشیابی توصیفی، بررسی میزان تحقق اهداف آیین نامه بررسی چگونگی اجرای آیین نامه، بررسی واکنش‌های گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف آیین نامه، ارزیابی آیین نامه از نظر اصول آیین نامه نویسی، شناسایی نقاط قوت و ضعف، نارسایی‌ها، محدودیت‌ها موانع و مشکلات در حوزه اجرا، بررسی چگونگی نظارت بر اجرای آیین نامه و ارائه پیشنهاد های اصلاحی برای آیین نامه اهداف این پژوهش بوده است.

چون هدف اصلی پژوهش حاضر فراهم کردن اطلاعات مورد نیاز مدیران و تصمیم گیرندگان برای کمک به بهبود ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموزان است، رویکرد "ارزشیابی مبتنی بر مدیریت" به عنوان زیربنای نظری انتخاب شد و "سیپ" به عنوان الگوی ارزشیابی استفاده شد.

این مطالعه از نوع ارزشیابی است. بدین ترتیب شیوه انجام تحقیق تلفیقی از روش‌های «اسنادی - توصیفی و پیمایش» است. جامعه آماری این پژوهش را در مرحله اول کلیه دانش آموزان و پرونده های تحصیلی آنان، والدین دانش آموزان، معلمان، مدیران مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ و در مرحله دوم کلیه دانش آموزان مدارس ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و فارس و بوشهر و کارپوشه های و معلمان آنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل داده است.

در مرحله اول در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ ابتدا استان‌های کشور در ۳ طبقه همگن برخوردار، نیمه برخوردار و محروم قرار گرفته و از هر طبقه ۲ استان به صورت تصادفی انتخاب شدند. علاوه بر این از بین مناطق آموزشی شهر تهران ۹ منطقه و از شهرستان‌های تهران ۳ شهرستان تصادفی انتخاب شد. در هر استان، ۳ منطقه به طور تصادفی انتخاب شد و در هر منطقه ۱ مدرسه پسرانه ابتدایی و ۱ مدرسه دخترانه ابتدایی به طور تصادفی انتخاب شد. چون در مرحله گردآوری اطلاعات و مراجعه به برخی مدارس تعداد دانش آموزان به اندازه تعیین شده نبود بنا بر این در همان منطقه مدرسه دیگری به نمونه‌ها اضافه می‌شدین ترتیب تعداد نهایی مدارس نمونه جمعاً ۶۴ مدرسه بود. سپس در هر مدرسه و از پایه سوم و چهارم و پنجم و هر جنسیت، ۱۰ دانش آموز (۱۹۴۶ نفر) انتخاب شد. همچنین در هر پایه ۵ نفر از اولیا دانش آموزان (۱۵۸۳ نفر) انتخاب شدند. از هر پایه در هر مدرسه ۱ نفر معلم (جمعاً ۳۵۹ نفر معلم) به طور تصادفی انتخاب شد. علاوه بر این همه مدیران مدارس منتخب (۶۴ نفر) و ۳۴ کارشناس ادارات آموزش و پرورش مناطق نیز جز نمونه بودند. برای تعیین چگونگی اجرای مواد آیین نامه، پرونده تحصیلی ۱۵۵۹ نفر و پوشه کار ۳۸۰ نفر دانش آموز پایه های اول تا پنجم از طریق مشاهده و بررسی شد. علاوه بر این ۸۰ نفر کارشناس و مدیر استانی و حوزه وزارت و صاحب‌نظر جهت تکمیل پرسشنامه و انجام مصاحبه انتخاب شدند بنابراین در پایان

کار جمعاً ۶۰۰۵ پرسشنامه و فرم تکمیل شد. همچنین ۷ نفر کارشناس و صاحب‌نظر در حوزه ستادی برای تشکیل کار "گروه هم‌اندیشی" همکاری نمودند. جدول (۳).

در مرحله دوم در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در هر یک از استان‌های فارس و بوشهر و آذربایجان شرقی ۳ منطقه برخوردار، نیمه برخوردار و محروم انتخاب شد. سپس در هر منطقه ۱ مدرسه تصادفی و در هر مدرسه از بین هر یک از ۵ پایه تحصیلی ۱ کلاس تصادفی و در هر کلاس منتخب ۳ پوشه کار انتخاب شد. به نحوی که هر یک از پوشه‌های کار به دانش‌آموزان قوی و متوسط و ضعیف تعلق داشت. همچنین برای تکمیل اطلاعات با معلمان کلاس‌های منتخب هر مدرسه مصاحبه نیمه ساختارمند به عمل آمد. علاوه بر این ۸۰ نفر کارشناس و مدیر استانی و حوزه وزارت و صاحب‌نظر جهت تکمیل پرسشنامه و انجام مصاحبه انتخاب شدند بنابراین در پایان کار جمعاً ۶۰۰۵ پرسشنامه و فرم تکمیل شد. همچنین ۷ نفر کارشناس و صاحب‌نظر در حوزه ستادی برای تشکیل کار "گروه هم‌اندیشی" همکاری نمودند.

پوشه کار	مدیر و کارشناس کشوری	پرونده تحصیلی	مدیر مدرسه و کارشناس استانی	معلم	ولی	دانش‌آموز
۳۸۰	۸۰	۱۵۵۹	۹۸	۳۵۹	۱۵۸۳	۱۹۴۶

در این پژوهش از ۴ پرسشنامه (دانش‌آموز، والدین، معلمان، کارشناس و مدیر)، ۱ فرم مشاهده، ۲ فرم مصاحبه و ۱ فهرست واری (چک لیست) پوشه کار استفاده شد. پایایی ابزارها با روش‌های متناسب تعیین شد. همچنین روایی صوری ابزارها با نظر ناظر طرح تایید شد.

ابزار	دانش‌آموز	ولی	معلم	مدیر مدرسه و کارشناس استانی	فرم واری پرونده تحصیلی	فرم واری پوشه کار
تعداد گویه‌ها	۱۵	۲۰	۴۴	۸۹	۴۵	۵۸
روش	آلفای کرانباخ	آلفای کرانباخ	آلفای کرانباخ	آلفای کرانباخ	پایایی مصححان	پایایی مصححان
میزان پایایی	۰/۶۶	۰/۹۰	۰/۸۲	۰/۹۳	۰/۸۹	۰/۷۶

تحلیل داده‌ها متناسب با نوع مقیاس اندازه‌گیری و نوع سؤالات ارزشیابی و داده‌های جمع‌آوری شده و طبقه‌بندی، تلخیص و در چارچوب مدل ارزشیابی سیپ انجام شد. تحلیل داده‌های کمی با روش توصیفی (محاسبه در صدها و میانگین) و استنباطی (آزمون t برای گروه‌های مستقل و آزمون t تک متغیره و ضریب همبستگی پیرسون) و به کمک نرم افزار SPSS انجام شد. داده‌های مربوط به پرونده‌های تحصیلی و پوشه کارها و مصاحبه‌ها با استفاده از روش‌های ناظر بر مطالعات کیفی با توجه به مستدل بودن و قابل دفاع بودن تحلیل شد.

پژوهش حاضر در ۶۴ دبستان واقع در ۳۰ منطقه آموزشی استان‌های فارس، بوشهر، هرمزگان، ایلام، آذربایجان شرقی، اصفهان، شهرستان‌های تهران و شهر تهران به اجرا در آمده است. ۱۹۴۶ نفر دانش‌آموز از بین ۳۰ منطقه آموزشی و در ۶۴ مدرسه (۳۶ پسرانه و ۲۸ دخترانه) تحصیل می‌کردند. نسبت پایه تحصیلی دانش‌آموزان تقریباً برابر بود و حدود ۵۶ درصد آنان پسر و ۴۴ درصد دختر بودند. از بین اولیاء مدارس منتخب تعداد ۱۵۸۳ ولی (پدر یا مادر) به طور تصادفی انتخاب شدند. تنها تفاوت بین نمونه‌های دانش‌آموزی و اولیاء این بود که اولیاء دانش‌آموزان از بین همه پایه‌های تحصیلی (اول تا پنجم) انتخاب شدند اما به دلیل ناتوانی دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم ابتدایی در تکمیل پرسشنامه، نمونه‌های دانش‌آموزی از بین پایه‌های سوم تا پنجم انتخاب شدند. از تعداد ۳۵۹

معلم در مدارس منتخب نظر سنجی به عمل آمد. از این تعداد ۷۲ نفر (۲۰ درصد مرد) و ۲۸۷ نفر (۸۰ درصد) زن بوده‌اند. میانگین سابقه آنان حدود ۲۱ سال و بیشتر آنان (حدود ۹۰ درصد) متأهل بوده‌اند. در حالی که ۹۳ درصد آنان در استخدام رسمی آموزش و پرورش بوده‌اند. همچنین بیشتر آنان (۵۲ درصد) تحصیلات لیسانس و یا فوق دیپلم (۳۷ درصد) و بقیه دیپلم و یا فوق لیسانس بوده‌اند. از بین معلمان مورد بررسی ۱۴۶ نفر (۴۱ درصد) بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت آموزش‌های مربوط به شیوه ارزشیابی توصیفی را طی نموده‌اند. از ۹۸ مدیر مدرسه و کارشناس ادارات نمونه گیری شده نیز ارزیابی به عمل آمد. از این تعداد ۳۱ نفر (۳۳ درصد) کارشناس و ۶۴ نفر مدیر دبستان (۶۴ درصد) بودند. میانگین سابقه آنان حدود ۲۳ سال و از بین آنان ۳۵ نفر (۳۸ درصد) ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت آموزش‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی را طی نموده‌اند. همچنین تعداد ۱۵۵۹ پرونده تحصیلی و ۳۸۰ پوشه کار دانش آموزان واری شد. نسبت ترکیب پایه تحصیلی دانش آموزان تقریباً برابر بود و حدود ۵۶ درصد آنان پسر و ۴۴ درصد دختر بودند. بیشتر دانش آموزان در مناطق نیمه برخوردار و بقیه در مناطق برخوردار و محروم مشغول به تحصیل بودند. نتایج نشان داد حدود ۳۱ درصد والدین پدر و بقیه مادر دانش آموزان بوده‌اند همچنین تحصیلات والدین بیشتر لیسانس بوده است و میانگین سابقه تحصیل فرزندان آنها در ارزشیابی توصیفی ۳/۰۳ سال بوده است از ۳۵۹ معلم ۷۲ نفر (۲۰ درصد مرد) و ۲۸۷ نفر (۸۰ درصد) زن بوده‌اند و میانگین سابقه آنان ۲۱ سال و دامنه ای بین ۱ تا ۳۰ سال داشته است، بیشتر آنان متأهل و ۹۳ درصد آنان در استخدام رسمی آموزش و پرورش بوده‌اند که بیشترشان لیسانس بوده‌اند همچنین ۴۰ درصد آنان دوره های آموزشی ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی را بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت را طی نموده‌اند. از ۶۴ مدیر مدرسه و ۳۳ کارشناس ادارات ۳۸ درصد زن بوده‌اند. میانگین سابقه دو گروه ۲۳ سال که دامنه ای بین ۵ تا ۲۲ سال داشته است و بیشتر آنان تحصیلات لیسانس بوده‌اند. حدود ۳۸ درصد این دو گروه بین ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت آموزش‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی را طی نموده‌اند.

درو نداد

نتایج نشان داد که اصولی همچون "تأثیر ارزشیابی بر بهبود فرایند یاددهی-یادگیری" و "توجه به دانش‌ها و نگرش‌ها و مهارت‌های دانش آموزان" در آئین نامه بیشتر رعایت شده است. آنچه که بیشتر نیاز به تجدید نظر دارد به ویژگی هائی همچون "هماهنگی در تحقق اصول" و "خود ارزیابی"، "توجه به فرایند های فکری منتهی به پاسخ"، "ارزشیابی کردن از کارهای گروهی" و "استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی" مربوط است. البته می توان به جنبه های مثبتی که آئین نامه باعث آن شده، توجه نمود.

از نظر معلمان بهتر است با بخش‌های دیگری که به نحوی با مدرسه و کارکرد های آن در ارتباطند هماهنگی

بیشتری به عمل آید تا ارزشیابی بتواند دانش آموزان را به مهارت خود ارزشیابی و تولید پاسخ رهنمون کند.

بررسی میزان مناسب بودن مفاد آئین نامه بر اساس اصول مورد توافق نشان داد که کارشناسان و مدیران مدارس نسبت به ویژگی‌های ۲۳ گانه مورد نظر واکنش‌های متفاوتی داشته‌اند. برای آنان اهداف روشن است و تبصره‌ها و توضیح مواد و مصادیق به خوبی راهنمای عمل هستند. آنان هم چنین متن آیین نامه را ساده توصیف کرده‌اند. در عین حال آیین نامه را دارای نقاط ضعفی می‌دانند. این گروه معتقدند متن آیین نامه کمتر می‌تواند از اشتباهات جلوگیری کند و نیز برخی از مواد آن قابل اجرا نیست و دیگر اینکه محتوای آیین نامه نتوانسته بین بخش‌های مختلف آموزش و پرورش هماهنگی ایجاد کند از نظر آنان برخی از مواد آیین نامه کمتر کار بردار است به عبارت دیگر تفسیر پذیر است همچنین کمتر حاوی جزئیاتی است که در اجرای قوانین تسهیل ایجاد کند به طور خلاصه

می‌توان گفت کارشناسان و مدیران مدارس نسبت به مؤلفه‌هایی چون "تدوین" و "وضوح و هماهنگی" مواد آیین نامه نگاه مثبت‌تری نسبت به مؤلفه "کاربر مدار بودن" آن دارند. البته همه کارشناسان و مدیران و معلمان انتقاداتی بر ماده ۷ و ۱۵ آیین نامه داشتند. در مورد نقاط ضعف مفروض آیین نامه کارشناسان، مدیران و معلمان نتایج ناسازگاری وجود داشت. کارشناسان و مدیران در مورد همه نقاط ضعف مفروض در آیین نامه نظر تایید کننده ای نداشتند. کارشناسان و مدیران معتقدند ارزشیابی توصیفی "انگیزه" را در بین دانش آموزان کاهش داده ولی در مورد "کاهش رقابت" اظهار نظر معنی داری نکرده اند. در حالی که معلمان معتقدند ارزشیابی توصیفی به نحو معنی داری "رقابت" را در بین دانش آموزان کاهش داده است.

اگرچه اکثریت معلمان مستقیماً با متن آیین نامه مواجه نشده‌اند اما در جلسات مصاحبه وقتی با این سؤال مواجه می‌شدند که از نظر آنان مهم‌ترین ضعف آیین نامه چیست؟ به مسئله قبولی ماده ۷ آیین نامه تاکید فراوان داشتند. این مسئله به ویژه در مورد معلمان پایه های پایین‌تر بیشتر جلب توجه می‌نمود. به طور کلی از نظر درون‌داد می‌توان گفت در مورد برخی از مواد آیین نامه نیاز به انجام اصلاحاتی است. این اصلاحات بیشتر به موادی مربوط است که بتواند به سازوکار های فی‌مابین معلم و دانش آموز کمک کند. همچنین بتواند به کاربر مدار شدن آیین نامه کمک بیشتری کند.

فرایند

با هم نگرانی آنچه که به محدودیت‌های اجرایی آئین نامه مربوط است نشان داد که "وقت" و "تراکم کلاس" مهم‌ترین عامل تلقی می‌شود در این میان معلمان مرد نسبت به دانش و اطلاعات مسئولین و مدیران خود در مورد آئین نامه منتقد تر بوده‌اند. آن‌ها بیشتر از زنان معتقدند مدیران و مسئولین رده های بالاتر کمتر از مفاد آئین نامه اطلاع دارند. علاوه بر این ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی و دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها نیز از جمله دیگر عوامل مربوط به محدودیت‌های اجرایی آیین نامه تلقی شده است.

نظارت بر اجرای آیین نامه در سه سطح وزارتی، استانی و منطقه ای بررسی شد. نظارت بر عملکرد مناطق آموزشی از سوی استان‌ها تقریباً مطلوب بوده است. اما از مدارس توسط مسئولین استان‌ها و از مناطق توسط مسئولین وزارتی کم بازدید به عمل آمده است. در سطح مدرسه نیز توسط مسئولین منطقه در حد کمی بازدید شده است. همچنین بازدید های به عمل نیامده توسط مسئولین وزارتی از مدارس به مراتب بیشتر از بازدید های به عمل نیامده توسط مسئولین استان بوده است. به نظر می‌رسد هرچه از سطح مدرسه به سطح ستاد نزدیک‌تر می‌شویم، فرایند نظارت ضعیف‌تر نشود.

برون‌داد

به نظر کارشناسان و مدیران مدارس تنها ۴ هدف چون "ایجاد تعامل بین معلم و دانش‌آموز"، "در نظر گرفته شدن علایق دانش‌آموز"، "رشد شخصیت دانش‌آموز" و "آگاهی اولیاء از روند پیشرفت فرزندان" تحقق یافته اند. نتایج بیانگر آن است که مدیران مدارس نسبت به تحقق اهداف در مقایسه با کارشناسان نظر مثبت‌تری دارند. توجه به انگیزه‌ها، شناسایی استعدادها، مهارت خود ارزیابی، ارتقاء روش‌های یاد دهی - یادگیری و تربیتی زمینه‌هایی هستند که ارزشیابی توصیفی نیازمند توجه بیشتر به آن‌هاست. اما معلمان نگرش مثبت‌تری نسبت به تحقق اهداف

دارند و اهداف بیشتری را نسبتاً تحقق یافته می‌دانند. آنها به خلاقیت و استعداد به عنوان دو مقوله ای که در ارزشیابی توصیفی به آنها توجه بیشتری می‌شود، معتقدند.

یکی دیگر از اهداف آیین نامه " شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان با تکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان " است. بیشتر معلمان مناطق محروم معتقدند وصول این هدف به مناطق محروم مربوط نمی‌شود و جایی برای شناسایی استعداد دانش‌آموزان وجود ندارد. البته آنچه که بیشتر قابل توجه و تمهید است تا در مورد آن اقدامات مناسبی به عمل آید " خودسنجی " است. به نظر دو گروه کارشناسان و معلمان آیین نامه تا کنون نتوانسته به ویژه در زمینه مهارت خود سنجی دانش‌آموزان را مهیا سازد تا این هدف آیین نامه نیز به خوبی محقق شود.

بررسی ویژگی‌های شکلی پوشه کارها تنها بیانگر عملکرد مطلوب مدارس در مورد نوشتن مشخصات دانش‌آموزان بر روی آن‌هاست. در حالی که در مورد برخی از ویژگی‌ها همانند داشتن نظم و انضباط در چینش شواهد و ابزار و یا سیر منطقی داشتن شواهد و فهرست محتوا داشتن و یا داشتن شرح حال دانش‌آموز نامطلوب عمل شده است.

نتایج نشان داد بسیاری از آزمون‌های به عمل آمده توسط معلمان دارای بافتی نبودند که نشانه‌های اندازه‌گیری داشته باشند و یا یادگیرنده را به نتیجه‌گیری راهنمایی کنند. این آزمون‌ها دارای دستورالعمل خاصی برای پاسخ دهندگان نبودند. شاید بتوان فقط به دو ویژگی که رعایت شده اشاره کرد. اینکه آزمون‌ها تا حدودی دارای "راهنمای توصیف عملکرد" بودند و نیز دانش‌آموزان را به "استفاده از دانش در زندگی واقعی" وادار می‌کردند. همچنین ترجیحات معلمان در مورد استفاده از ۴ نوع آزمون عملکردی به ترتیب به آزمون‌های "مدادی-کاغذی"، "شبیه سازی شده"، "نمونه کار" و "شناسایی" اختصاص داشت.

در مورد نحوه باز خورد باید گفت معلمان تا حدودی فراتر از عملکرد دانش‌آموز به آنان بازخورد می‌دهند و بیشتر باز خورد های خلاصه نویسی شده ای دارند. اما از اینکه بتوانند فاصله بین عملکرد دانش‌آموز و اهداف آموزشی را در هنگام باز خورد توصیف کنند تا حد زیادی ضعیف عمل نموده‌اند. همچنین آن‌ها کمتر توانسته‌اند بین عملکرد فعلی دانش‌آموز و تجربه های قبلی او پیوند برقرار کنند؛ و یا برای پیشرفت‌های بعدی او رهنمود های اصلاحی بدهند. مهم‌ترین مشکل معلمان در رعایت اصل محتوای بازخورد آن است که محتوای بازخوردهایشان به دانش‌آموز با هدف‌های یادگیری مرتبط نیست و یا بازخوردهایشان دانش‌آموز را راهنمایی نمی‌کند و به مهم‌ترین نکات در کار دانش‌آموز کمتر توجه دارد. البته از این نظر که محتوای بازخوردها ناظر بر پیشرفت‌های دانش‌آموز است تا حدی مطلوب بوده است.

شواهد در مورد توجه معلمان به ملاک‌های قضاوت در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان نشان دهنده آن است که قضاوت‌های معلمان کمتر با هنجارها یا نمونه ای از عملکرد دانش‌آموزان مقایسه می‌شود. بررسی‌ها نشان داد که توصیف معلمان بیشتر به پیشرفت دانش‌آموز اشاره نموده است اما با اصلاح و بهبود عملکرد آنان کمتر اشاره داشته است. همچنین جذابیت توصیف‌ها نیز در حد متوسطی است.

علی‌رغم استفاده نسبتاً مطلوب معلمان در استفاده از کلمات ساده و رعایت قواعد دستوری در نوشتن باز خورد در ورقه های آزمون باید به عدم توجه کافی معلمان به متناسب بودن بازخوردها با سطح رشد دانش‌آموزان اشاره نمود. در بازخورد های معلمان کمتر اثری از خطاب کردن دانش‌آموزان با اسم ملاحظه شد و یا اینکه کمتر حاوی

عباراتی بود که برای جبران کاستی‌های یادگیری دانش آموز فرصت جبرانی فراهم نموده باشند. بنابراین به نظر می‌رسد معلمان اساساً نیاز به آموزش ویژه و اختصاصی در مورد روش‌ها و تکنیک‌های باز خورد دارند. اما باید گفت که لحن باز خورد معلمان تا حدود زیادی با احترام همراه بوده اگر چه بیشتر به نقاط ضعف دانش آموزان اشاره نموده و کمتر توانسته‌اند دانش آموزان را فردی فعال معرفی کنند و یا حس کار آمدی را در آنها تقویت کنند.

مقایسه میزان استفاده دانش آموزان از روش‌های چهارگانه خود سنجی نشان داد که دانش آموزان تقریباً در پرسش از خود مهارت لازم را ندارند و به طور کلی مهارت اندک استفاده از مهارت‌های چهارگانه خود سنجی در پایه های پایین‌تر بیشتر مشهود است. نتایج در مورد روش‌های همسال سنجی نشان داد که اغلب معلمان از روش‌های محدودی استفاده می‌کنند و یا آشنایی اندک با مفاهیم و روش‌های مختلف همسال سنجی دارند. معلمینی که از همسال سنجی استفاده کرده‌اند بیشتر از روش "فهرست واری" بهره می‌برند.

مرور پروژه های دانش آموزی نشان داد که بیشتر آنها به فعالیت‌های داخل مدرسه مربوطند و بیشتر به صورت گروهی انجام شده‌اند. همچنین کمتر در محیط آزمایشگاه مدارس اجرا شده‌اند. در پوشه کار های بررسی شده کمتری اثر از مراقبت مرحله ای و باز بینی و راهنمایی معلمان در مراحل مختلف انجام پروژه و یا خود ارزیابی دانش آموز مشاهده شد بررسی پرونده های تحصیلی دانش آموزان از نظر میزان انطباق با مفاد آیین نامه نشان داد که پرونده‌ها از نظر بایگانی مستندات مربوط به همه مواد به جز ماده ۱۵ مطلوب بوده است.

در مورد بهبود تعامل اولیاء با مدرسه به طور خلاصه می‌توان گفت دانش آموزان پایه های پایین‌تر از تعامل اولیا شان با مدرسه آگاهی بیشتری دارند. همچنین دختران از این تعامل بیشتر راضی‌اند. همچنین پدران بیشتر از مادران با این نظر موافق اند که روش ارزشیابی توصیفی باعث بهبود تعامل اولیا با مدارس شده است. البته معلمین از میزان تعامل والدین با مدرسه رضایت چندانی ندارند. اما از میزان تعامل خودشان با دانش آموز بیشتر خشنودند.

در مورد واکنش گروه های مختلف نسبت به ارزشیابی توصیفی می‌توان گفت کارشناسان اداری در مقایسه با مدیران مدارس نسبت به محدودیت‌های اجرایی آیین نامه و نقاط ضعف آیین نامه نگاه منفی‌تری داشته‌اند همچنین مدیران در مقایسه با کارشناسان نگرش مثبت‌تری نسبت به ارزشیابی توصیفی داشته‌اند. مقایسه واکنش دانش آموزان در پایه های مختلف تحصیلی بیانگر آن بود که هرچه پایه تحصیلی بالاتر می‌رود، واکنش‌ها به ارزشیابی توصیفی مثبت‌تر می‌شود. همچنین دختران نسبت به پسران واکنش مثبت‌تری داشته‌اند.

اولیا دانش آموزان نیز اگرچه نتایج ارزشیابی توصیفی را با انتظاراتشان دقیقاً منطبق ندانسته‌اند اما با عباراتی چون "فرزندم با معلمش بهتر برخورد می‌کند"، "فرزندم راحت‌تر به کلاس بالاتر می‌رود"، "یادگیری فرزندم بهتر شده است"، "شخصیت فرزندم بهتر رشد می‌کند" و "فرزندم بهتر تربیت شده است" بسیار موافق بوده‌اند.

بررسی پرونده های دانش آموزان نشان داد که عملکرد مدارس برای ثبت عملکرد دانش آموزان مطابق ماده های آئین نامه، به جز ماده ۱۵ مطلوب بوده است. ماده ۱۵ به ۸ ویژگی رفتاری که به ارزشیابی وضعیت تربیتی دانش آموز مربوط است، اشاره دارد. نگاهی به واکنش دانش آموزان به عنوان یکی از گروه‌های ذینفع آئین نامه نشان می‌دهد که به طور کلی دختران از پسران به "هم کلاسی‌ها و یادگیری و کلاس" واکنش مطلوب‌تری دارند. آنچه که در مورد واکنش دانش آموزان جلب توجه می‌نماید، نگرش نسبتاً ضعیفشان به "نظارت ولی و معلم به کارشان" است. آنان می‌گویند امکان اینکه مشکلات درسی‌شان را به معلم بگویند کم است و علاوه بر این پدر و مادرشان کمتر به مدرسه سر می‌زنند.

به طور خلاصه در مورد برونداد می‌توان گفت که نتایج بیانگر درجاتی از مطلوبیت در تحقق اهداف آئین نامه است. تحقق اهدافی که به تعامل معلم و دانش آموز و آگاهی اولیاء از پیشرفت فرزندان مربوطند، مطلوب ارزیابی می‌شوند و تحقق اهدافی که به اصلاح روش‌های آموزشی و تربیتی و نوآوری دانش آموزان و مهارت خود ارزیابی دانش آموزان مربوطند، نامطلوب ارزیابی می‌شوند. عواملی را که بیشتر می‌توان به تحقق نامطلوب اهداف آئین نامه مربوط دانست، عبارتند از "وقت گیر بودن روند ارزشیابی دانش آموزان و تنظیم پوشه کار" و "بازخورد به والدین"، "آشنایی ناکافی والدین و معلمان و مدیران و مسئولان با فلسفه و اهداف ارزشیابی توصیفی" و آنچه که به "امکانات" از قبیل تراکم زیاد کلاسی و کمبود امکانات و وسایل تسهیل کننده آموزش و ارزشیابی در کلاس مربوط می‌شوند.

نتیجه نهایی آیین نامه ای است که از طریق تشکیل گروه هم اندیشی با کارشناسان وزارت آموزش و پرورش و با استفاده از نتایج زمینه ای تحقیق تدوین شده و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه شده است.

در نتیجه تشکیل کارگروه هم اندیشی برای باز خوانی مواد بندها و تبصره های آیین نامه از مجموع ۲۴ ماده، ۳ ماده و ۳ بند ابقا، ۹ تبصره ایجاد، ۲۰ ماده و ۳ بند و ۱۱ تبصره اصلاح و ۱ ماده و ۱ بند آیین نامه حذف گردید.

کلید واژه : آیین نامه، ارزشیابی توصیفی، پوشه کار، خودسنجی، همسال سنجی

۳	سپاسگزاری
۴	چکیده
۱۹	فصل اول
۱۹	مقدمه
۲۲	بیان مسئله
۲۳	اهمیت و ضرورت
۲۷	اهداف تحقیق
۲۷	سؤالات تحقیق
۲۸	مدل ارزشیابی طرح
۳۳	فصل دوم
۳۳	بررسی مطالعات پیشین
۳۴	مقدمه
۳۵	مرور پژوهش‌های مرتبط با ارزشیابی توصیفی
۴۰	مروری بر تحولات آیین نامه های امتحانات ایران
۵۰	فصل سوم
۵۰	روش پژوهش
۵۱	مقدمه
۵۱	جامعه آماری
۵۲	روش نمونه گیری
۵۴	ابزار های اندازه گیری
۵۵	پرسشنامه دانش آموز
۵۵	پرسشنامه والدین
۵۵	پرسشنامه معلم
۵۵	پرسشنامه کارشناس و مدیر

فرم مشاهده پرونده دانش آموز.....	۵۵
فرم‌های مصاحبه مدیران و صاحب‌نظران منتخب و معلمان.....	۵۶
فرم واریسی (چک لیست) پوشه کارها.....	۵۶
شیوه تحلیل داده‌ها.....	۵۶
فصل چهارم.....	۵۸
ارائه نتایج.....	۵۸
بخش اول : ویژگی‌های عمومی.....	۵۹
ویژگی‌های عمومی دانش آموزان.....	۵۹
ویژگی‌های عمومی والدین.....	۶۰
ویژگی‌های عمومی معلمان.....	۶۱
ویژگی‌های عمومی مدیران و کارشناسان.....	۶۱
ویژگی‌های عمومی پرونده های تحصیلی.....	۶۲
بخش دوم: بررسی سؤال‌های ارزشیابی.....	۶۳
ارزشیابی درون‌داد.....	۶۴
سؤال اول: تا چه اندازه مفاد آیین نامه با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش منطبق است؟.....	۶۴
سؤال دوم : متن آیین نامه تا چه میزان ویژگی‌های یک آیین نامه مناسب را دارد؟.....	۶۵
سؤال سوم : نقاط ضعف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چیست و چه اصلاحاتی برای آن می‌توان پیشنهاد کرد؟.....	۶۷
الف : نقاط ضعف آیین نامه از نظر مدیران مدارس و کارشناسان.....	۶۸
ب : نقاط ضعف آیین نامه از نظر معلمان.....	۶۹
ارزشیابی فرایند.....	۷۱
سؤال چهارم : محدودیت‌های اجرایی آیین نامه کدامند؟.....	۷۱
سؤال پنجم : آیا برای اجرای بهینه آیین نامه نظارت کافی انجام گرفته است؟.....	۷۳
ارزشیابی برونداد.....	۷۶
سؤال ششم : تا چه اندازه اهداف آیین نامه تحقق یافته است؟.....	۷۶
سؤال هفتم: آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا شده انطباق وجود دارد؟.....	۷۷

- الف : بررسی پوشه کارها..... ۷۸
۱. ویژگی‌های شکلی پوشه کارها..... ۸۰
۲. آزمون‌های عملکردی..... ۸۱
۳. بازخوردها..... ۸۳
- ۱.۳ اصل زمان..... ۸۴
- ۲.۳ اصل نوع بازخورد..... ۸۵
- ۳.۳ اصل نحوه بازخورد..... ۸۶
- ۴.۳ اصل مخاطبان..... ۸۷
- ۵.۳ اصل محتوای بازخورد..... ۸۸
- ۶.۳ اصل توجه به ملاک‌های مقایسه و قضاوت در بازخورد..... ۹۰
- ۷.۳ اصل نقش و جذابیت بازخورد..... ۹۲
- ۸.۳ اصل شفافیت در بازخورد..... ۹۲
- ۹.۳ اصل ویژه بودن بازخورد..... ۹۳
- ۱۰.۳ لحن بازخورد..... ۹۵
۴. خودسنجی..... ۹۸
۵. همسال سنجی..... ۱۰۰
۶. پروژه‌های دانش‌آموزی..... ۱۰۱
- ب : بررسی پرونده‌های تحصیلی..... ۱۰۲
- سؤال هشتم : آیا در اثر اجرای آیین نامه تعامل بین اولیاء دانش‌آموزان و مدارس بهبود یافته است؟..... ۱۲۲
- سؤال نهم : واکنش‌های گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه (مدیران و کارشناسان، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنها) نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف این نوع ارزشیابی و آیین نامه چگونه است؟..... ۱۲۴
- الف : واکنش مدیران مدارس و کارشناسان..... ۱۲۴
- ب : واکنش معلمان..... ۱۲۴
- ج : واکنش دانش‌آموزان..... ۱۲۶
- د : واکنش اولیاء..... ۱۲۷
- فصل پنجم..... ۱۳۱
- بحث و نتیجه‌گیری..... ۱۳۱

۱۳۲	.....	مقدمه
۱۳۳	.....	خلاصه نتایج
۱۳۸	.....	بحث درو نداد
۱۴۰	.....	بحث فرایند
۱۴۲	.....	بحث برونداد
۱۴۹	.....	محدودیت‌ها
۱۴۹	.....	پیشنهادات پژوهشی
۱۵۰	.....	پیشنهادات کاربردی
۱۵۳	.....	متن آیین نامه پیشنهادی
۱۶۰	.....	منابع
۱۶۷	.....	ضمایم
۱۶۸	.....	نمونه های بازخورد و صرفاً برای انتقال تجربه)
۱۹۳	.....	فرم مشاهده پرونده تحصیلی
۱۹۷	.....	پرسشنامه دانش آموز
۱۹۸	.....	پرسشنامه کارشناس و مدیر
۲۰۴	.....	پرسشنامه معلم
۲۰۷	.....	پرسشنامه ولی
۲۰۹	.....	دفترچه مصاحبه با کارشناسان و مدیران
۲۱۴	.....	کاربرگ بررسی پوشه کار دانش آموزان
۲۲۷	.....	چارچوب مصاحبه با معلمان

۲۰	جدول ۱ مقایسه نظام‌های ارزشیابی در چند کشور
۳۱	جدول ۱۲ انطباق سؤالات پژوهش با مدل ارزشیابی سیپ
۵۲	جدول ۳ مدارس نمونه‌گیری شده مرحله اول
۵۹	جدول ۴ فراوانی نمونه‌ها
۵۹	جدول ۵ توزیع فراوانی پایه‌های تحصیلی
۶۰	جدول ۶ فراوانی نسبت والدین با دانش آموزان
۶۰	جدول ۷ فراوانی پایه تحصیلی فرزندان
۶۰	جدول ۷ تحصیلات والدین
۶۱	جدول ۸ تحصیلات معلمان
۶۱	جدول ۹ میزان ساعت دوره ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی گذرانیده معلمان
۶۲	جدول ۱۰ تحصیلات کارشناسان و مدیران مدارس
۶۲	جدول ۱۱ میزان ساعت دوره ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی گذرانیده مدیران و کارشناسان
۶۲	جدول ۱۲ پایه تحصیلی پرونده‌های بررسی شده
۶۳	جدول ۱۳ چگونگی استفاده از ابزارها با استفاده از مدل سیپ
۶۴	جدول ۱۴ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان انطباق مفاد آیین نامه با اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی با میانگین نظری
۶۵	جدول ۱۵ رتبه بندی نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان انطباق مواد آیین نامه با اصول ارزشیابی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش
۶۶	جدول ۱۶ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد متن آیین نامه با میانگین نظری
۶۶	جدول ۱۷ رتبه بندی نظر مدیران و کارشناسان در مورد متن آیین نامه
۶۷	جدول ۱۸ نتیجه آزمون تی مستقل بین نظران کارشناسان و مدیران در مورد متن آیین نامه
۶۸	جدول ۱۹ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد نقاط ضعف آیین نامه با میانگین نظری
۶۸	جدول ۲۰ رتبه بندی نظر مدیران و کارشناسان در مورد نقاط ضعف آیین نامه
۶۹	جدول ۲۱ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه با میانگین نظری
۶۹	جدول ۲۲ رتبه بندی نظر معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه
۷۱	جدول ۲۳ مقایسه میانگین نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری
۷۲	جدول ۲۴ رتبه بندی نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه
۷۲	جدول ۲۵ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری
۷۳	جدول ۲۶ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری
۷۴	جدول ۲۷ دفعات بازدید مسئولین استان از منطقه آموزشی
۷۴	جدول ۲۸ دفعات بازدید مسئولین وزارت از منطقه آموزشی
۷۴	جدول ۲۹ دفعات بازدید مسئولین منطقه از مدرسه
۷۵	جدول ۳۰ دفعات بازدید مسئولین استان از مدرسه
۷۵	جدول ۳۱ دفعات بازدید مسئولین وزارت از مدرسه
۷۶	جدول ۳۲ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه با میانگین نظری
۷۷	جدول ۳۳ مقایسه نظر مدیران مدارس و کارشناسان در مورد تحقق اهداف آیین نامه
۷۷	جدول ۳۴ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه با میانگین نظری
۷۹	جدول ۳۵ فراوانی نمونه‌ها در مناطق و پایه‌های تحصیلی و جنسیت
۸۰	جدول ۳۶ فراوانی وضعیت شکلی پوشه کارها

جدول ۳۷	ترتیب عملکرد مطلوب مدارس در مورد ساختار پوشه کارها.....	۸۱
جدول ۳۸	فراوانی آزمون‌های اجرا شده در چهار ماهه اول سال تحصیلی در مدارس منتخب.....	۸۱
جدول ۳۹	توصیف درصد کلی وضعیت کیفی آزمون‌های موجود در پوشه کارها.....	۸۲
جدول ۴۰	فراوانی بازخورد معلمان به عملکرد دانش آموزان در آزمون‌های اجرا شده و پروژه های دانش آموزی در ۴ ماهه ابتدای سال تحصیلی.....	۸۳
جدول ۴۱	فراوانی بازخورد های کتبی معلمان به والدین.....	۸۴
جدول ۴۲	درصد فراوانی چگونگی فاصله زمانی بین عملکرد و بازخورد معلمان.....	۸۴
جدول ۴۳	در صد فراوانی بین عملکرد دانش آموز با بازخورد معلم به تفکیک پایه تحصیلی.....	۸۵
جدول ۴۴	در صد فراوانی میزان استفاده معلمان از باز خورد های کتبی در پوشه کارها.....	۸۵
جدول ۴۵	در صد فراوانی استفاده از باز خورد کتبی به تفکیک پایه تحصیلی.....	۸۵
جدول ۴۶	درصد فراوانی نحوه بازخورد معلمان با عملکرد دانش آموزان.....	۸۶
جدول ۴۷	درصد فراوانی مخاطبان باز خورد های معلمان در پوشه کارها.....	۸۷
جدول ۴۸	در صد فراوان محتوای باز خورد های معلمان به عملکرد دانش آموزان.....	۸۸
جدول ۴۹	در صد فراوانی چگونگی توجه معلمان به استفاده از ملاک برای قضاوت در مورد عملکرد دانش آموز.....	۹۰
جدول ۵۰	درصد فراوانی جذابیت و نقش توصیف‌های معلمان در مقابل عملکرد دانش آموز.....	۹۲
جدول ۵۱	درصد فراوانی شفافیت بازخورد معلمان به دانش آموزان.....	۹۲
جدول ۵۲	فراوانی ویژگی‌های بازخورد معلمان.....	۹۳
جدول ۵۳	در صد فراوانی چگونگی لحن بازخورد معلمان با دانش آموزان.....	۹۵
جدول ۵۴	خلاصه ارزیابی عملکرد معلمان در زمینه باز خوردها.....	۹۸
جدول ۵۵	فراوانی شیوه استفاده از خود سنجی توسط دانش آموزان.....	۹۸
جدول ۵۶	فراوانی همسال سنجی انجام شده توسط دانش آموزان.....	۱۰۰
جدول ۵۷	فراوانی پروژه های دانش آموزی در پوشه کارها.....	۱۰۱
جدول ۵۸	فراوانی و درصد پروژه های دانش آموزان به تفکیک جنس و پایه تحصیلی.....	۱۰۲
جدول ۵۹	وضعیت پرونده دانش آموز از نظر گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول.....	۱۰۳
جدول ۶۰	فراوانی پرونده های فاقد گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول به تفکیک استان‌ها.....	۱۰۴
جدول ۶۱	فراوانی پرونده های فاقد گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول به تفکیک جنسیت.....	۱۰۴
جدول ۶۲	فراوانی پرونده های فاقد گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول به تفکیک پایه تحصیلی.....	۱۰۴
جدول ۶۴	وضعیت پرونده دانش آموز از نظر گزارش پیشرفت تحصیلی و تربیتی در سال تحصیلی گذشته و ارائه حداقل دو گزارش از مدیر مدرسه یا معلم.....	۱۰۵
جدول ۶۵	وضعیت پرونده دانش آموزان از نظر ارزشیابی های به عمل آمده در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی طبق مقیاس تعیین شده در نوبت اول.....	۱۰۶
جدول ۶۶	وضعیت پرونده دانش آموز از نظر داشتن شرایط ارتقاء به پایه بالاتر در خرداد ماه سال قبل.....	۱۰۶
جدول ۶۷	وضعیت پرونده دانش آموز از نظر نداشتن شرایط ارتقاء به پایه بالاتر در خرداد ماه سال قبل و شرکت در کلاس‌های جبرانی.....	۱۰۷
جدول ۶۸	توزیع فراوانی دانش آموزانی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول رسیده و به پایه بالاتر رفته‌اند در استان‌ها.....	۱۰۷
جدول ۶۹	توزیع فراوانی دانش آموزانی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول رسیده و به پایه بالاتر رفته‌اند به تفکیک پایه.....	۱۰۸
جدول ۷۰	توزیع فراوانی دانش آموزانی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول رسیده و به پایه بالاتر رفته‌اند.....	۱۰۸

- جدول ۷۱ توزیع فراوانی پرونده‌هایی که جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار گرفته و به پایه بالاتر رفته‌اند به تفکیک استان
۱۰۸.....
- جدول ۷۲ توزیع فراوانی پرونده‌هایی که جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار گرفته و به پایه بالاتر رفته‌اند به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۰۹.....
- جدول ۷۳ وضعیت پرونده دانش آموز منتقلی.....
۱۰۹.....
- جدول ۷۴ وضعیت پرونده ناقص دانش آموز منتقلی به تفکیک استان.....
۱۰۹.....
- جدول ۷۵ وضعیت پرونده ناقص دانش آموز منتقلی به تفکیک جنسیت.....
۱۱۰.....
- جدول ۷۶ وضعیت پرونده دانش آموز منتقلی به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۱۰.....
- جدول ۷۷ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ گزارش ارزشیابی آموزشی- تربیتی نوبت اول سال ۹۲-۹۱ ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه.....
۱۱۰.....
- جدول ۷۸ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ ارزشیابی آموزشی- تربیتی ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه به تفکیک استان.....
۱۱۱.....
- جدول ۷۹ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ ارزشیابی آموزشی- تربیتی ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه به تفکیک جنسیت.....
۱۱۱.....
- جدول ۸۰ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ ارزشیابی آموزشی- تربیتی ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۱۱.....
- جدول ۸۱ عملکرد مدیر در مورد اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز.....
۱۱۲.....
- جدول ۸۲ عملکرد مدیر در مورد عدم اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز به تفکیک استان ها.....
۱۱۲.....
- جدول ۸۳ عملکرد مدیر در مورد عدم اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز به تفکیک جنسیت.....
۱۱۲.....
- جدول ۸۴ عملکرد مدیر در مورد عدم اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۱۳.....
- جدول ۸۵ وضعیت پرونده دانش آموز از نظر سوابق اعتراض به نتیجه ارزشیابی.....
۱۱۳.....
- جدول ۸۶ وضعیت پرونده دانش آموزان معترض بررسی نشده به تفکیک استان.....
۱۱۳.....
- جدول ۸۷ وضعیت پرونده دانش آموزان معترض بررسی نشده به تفکیک جنسیت.....
۱۱۳.....
- جدول ۸۸ وضعیت پرونده دانش آموزان معترض بررسی نشده به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۱۴.....
- جدول ۸۹ ثبت ارزشیابی دانش آموزان در دفتر ثبت ارزشیابی سال تحصیلی ۹۱-۹۰ و وضعیت مسدود دفتر.....
۱۱۴.....
- جدول ۹۰ توزیع فراوانی دانش آموزانی که مشخصات آنها در دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت نشده.....
۱۱۵.....
- جدول ۹۱ وضعیت دفاتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت نشده مدارس به تفکیک جنسیت.....
۱۱۵.....
- جدول ۹۲ وضعیت دفاتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت نشده مدارس به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۱۵.....
- جدول ۹۳ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه.....
۱۱۶.....
- جدول ۹۴ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه به تفکیک استان.....
۱۱۶.....
- جدول ۹۵ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه به تفکیک جنسیت.....
۱۱۶.....
- جدول ۹۶ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۱۶.....
- جدول ۹۷ وضعیت ارزشیابی دانش آموزان اقلیت‌های مذهبی.....
۱۱۷.....
- جدول ۹۸ گزارش وضعیت تربیتی دانش آموز در پرونده.....
۱۱۸.....
- جدول ۹۹ وضعیت پایه تحصیلی دانش آموزان شامل موارد خاص.....
۱۱۸.....
- جدول ۱۰۰ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل.....
۱۱۹.....
- جدول ۱۰۱ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل به تفکیک استان.....
۱۱۹.....
- جدول ۱۰۲ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل به تفکیک جنسیت.....
۱۲۰.....
- جدول ۱۰۳ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل به تفکیک پایه تحصیلی.....
۱۲۰.....
- جدول ۱۰۴ فراوانی دانش آموزان جهشی.....
۱۲۱.....
- جدول ۱۰۵ درصد عملکرد مدرسه در مورد دانش آموزان جهشی.....
۱۲۱.....
- جدول ۱۰۶ عملکرد مدرسه در مورد دانش آموزان داوطلب آزاد.....
۱۲۲.....

- جدول ۱۰۷ مقایسه میانگین نظر والدین در مورد بهبود تعامل با مدرسه با میانگین نظری..... ۱۲۲
- جدول ۱۰۸ رتبه بندی نظر والدین در مورد بهبود تعامل با مدرسه ۱۲۲
- جدول ۱۰۹ مقایسه میانگین نظر معلمان با میانگین نظری در مورد بهبود تعامل اولیاء با مدرسه ۱۲۳
- جدول ۱۱۰ رتبه بندی نظر معلمان در مورد تعامل اولیاء با مدرسه ۱۲۳
- جدول ۱۱۱ واکنش مدیران و کارشناسان به مؤلفه‌ها ۱۲۴
- جدول ۱۱۲ واکنش معلمان نسبت به تحقق اهداف آیین نامه ۱۲۵
- جدول ۱۱۳ واکنش معلمان به نقاط ضعف آیین نامه ۱۲۵
- جدول ۱۱۴ واکنش معلمان به محدودیت اجرایی ۱۲۶
- جدول ۱۱۵ مقایسه میانگین نظر دانش آموزان در مورد ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری ۱۲۶
- جدول ۱۱۶ رتبه بندی واکنش دانش آموزان به جنبه های مختلف آیین نامه ۱۲۷
- جدول ۱۱۷ مقایسه میانگین نظر اولیاء در مورد ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری ۱۲۸
- جدول ۱۱۸ مقایسه میانگین نظر اولیاء در مورد ویژگی های مثبت ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری ۱۲۸
- جدول ۱۱۹ رتبه بندی واکنش اولیا به جنبه های مثبت ارزشیابی توصیفی ۱۲۸
- جدول ۱۲۰ مقایسه میانگین نظر اولیاء در مورد ویژگی های منفی ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری ۱۲۹
- جدول ۱۲۱ رتبه بندی واکنش اولیا به جنبه های منفی ارزشیابی توصیفی ۱۲۹
- جدول ۱۲۲ خلاصه تغییرات متن آیین نامه در نسخه پیشنهادی طرح ۱۵۲

فصل اول

مقدمه

فصل اول

مقدمه

ارزشیابی توصیفی الگویی است که تلاش می‌کند به جای کمی‌نگری از طریق توجه به معیار های درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آنان ارائه دهد. در سال‌های اخیر در ایران اقداماتی در زمینه بهبود روند ارزشیابی تحصیلی صورت گرفته است. شورای عالی آموزش و پرورش در ششصد و هفتاد و نهمین جلسه خود در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰ به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش مأموریت داد تا نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام کنند و آن را از سال تحصیلی ۸۲-۸۱ به صورت آزمایشی در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی، که از نظر نیروی انسانی و امکانات ویژگی‌های لازم را دارند، اجرا نمایند (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ۱۳۸۲). سپس گروه مطالعات دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، طرح تأثیر ارزشیابی توصیفی را تهیه کرد و از نیمه دوم بهمن ماه ۱۳۸۱ عملاً اجرای پیش آزمایشی طرح مقیاس کیفی را در ۲۰ کلاس پایه اول ابتدایی در ۱۰ مدرسه و با کمک ۳۰ نفر از معلمان آغاز کرد. این طرح عملاً از مهرماه سال ۱۳۸۲ در تعداد محدودی از مدارس ابتدایی کشور اجرا شد. این طرح عملاً از مهر ماه ۱۳۸۲ در تعداد محدودی از مدارس ابتدایی کشور اجرا گردید به گونه ای که در سال ۱۳۸۵ نزدیک به ۱۳۰۰ کلاس در سرتاسر کشور تحت پوشش ارزشیابی توصیفی قرار گرفتند (جمشیدی، ۱۳۸۵). در جدول ۱ روش‌های ارزشیابی چند کشور مشاهده می‌شود.

جدول ۱ مقایسه نظام‌های ارزشیابی در چند کشور

ر دیف	کشور	نظام ارزشیابی ابتدایی ^۱
۱	روسیه	برای نمره دادن به دانش آموزان از نمرات ۱ تا ۵ استفاده می‌شود که ۵ بیشترین و ۱ کمترین نمره است. نمره قبولی ۳ می‌باشد. اگر دانش آموزی در دو یا سه درس نمره ۲ بیاورد، هنوز اجازه ارتقاء به کلاس بالاتر را خواهد داشت. اگر دانش آموزی در سال پایانی یک نمره ۲ داشته باشد، گواهی نامه پایان تحصیلات به وی داده می‌شود ولی این نمره ممکن مانع از ورود وی به مراکز آموزش عالی در برخی از رشته های تحصیلی شود
۲	ژاپن	در ژاپن هیچ‌گونه امتحان نهایی وجود ندارد. ارتقاء به کلاس بالاتر بر اساس ارزشیابی داخلی انجام می‌گیرد و در عمل ارتقاء از کلاسی به کلاس بالاتر در مرحله آموزش اجباری (تا کلاس نهم) به صورت اتوماتیک و قطعی می‌باشد
۳		در مدارس سوئد هیچ‌گونه امتحان نهایی وجود ندارد. در دوره آموزش اجباری بجز تعداد

^۱ قابل بازیابی در <http://isedor.persianblog.ir/page/>

ر دیف	کشور	نظام ارزشیابی ابتدایی ^۱
	سوئد	معدودی از دانش آموزان بقیه به کلاس بالاتر ارتقاء می‌یابند و قبولی یا مردودی در واقع مفهومی ندارد. در سال دو بار (آخر پاییز و بهار) به دانش آموزان کلاس‌های هشتم و بالاتر نمره داده می‌شود. نمرات با اعداد ۱ تا ۵ مشخص می‌شود
۴	بلغارستان	در بلغارستان، دانش آموزان دوره ابتدایی به طور اتوماتیک و بر اساس سن به کلاس بالاتر ارتقاء می‌یابند. در دوره های پیش متوسطه، متوسطه و دانشگاهی، وضعیت تحصیلی دانش آموزان با نمرات ۲ تا ۶ مشخص می‌شود. نمره ۲ به معنای ضعیف است و دانش آموز باید مجدداً در امتحان شرکت کند، نمره ۳، به معنای رضایت‌بخش، نمره ۴ خوب، نمره ۵ خیلی خوب و نمره ۶ به معنای عالی می‌باشد. دانش آموزان ضعیف باید پایه تحصیلی را تکرار کنند
۵	اسپانیا	بر اساس مقررات جدید، ارزشیابی در مقطع پیش دبستانی به صورت مستمر و ارتقاء به صورت اتوماتیک خواهد بود. در دوره ابتدایی و متوسطه، اطلاعات لازم برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با روش‌های مختلف از قبیل مشاهده منظم، تحلیل تکالیف درسی، آزمون‌های کتبی، شفاهی و عملی جمع آوری خواهد شد. در صورتی که بررسی‌ها نشان دهند که دانش آموز به هدف‌های مورد نظر نائل نشده است، باید سال تحصیلی را تکرار کند. تکرار پایه در هر دوره فقط یک‌بار و در مجموع در طی ۱۰ سال آموزش اجباری، دو بار امکان خواهد داشت.
۶	آلمان	ارزشیابی از دانش آموزان توسط معلمان مربوطه و بر اساس امتحانات کتبی، شفاهی، انجام دادن تکالیف درسی و مشارکت فعال دانش آموزان در کلاس صورت می‌گیرد. که نتیجه به صورت گزارش کتبی (به ویژه در دوره ابتدایی) و یا بر اساس نمره گزاری در مقیاس ۶ نمره ای به اطلاع خانواده‌ها می‌رسد
۷	آرژانتین	از سال ۱۹۸۹ وضع درسی دانش آموزان با نمرات ۱ تا ۳ سنجیده می‌شود (عالی، رضایت بخش، غیر رضایت بخش) و اعتقاد کلی آن است که این روش موجب پایین آمدن استانداردهای آموزش شده است؛ و بسیاری معتقدند که شیوه نمره گذاری گذشته که با اعداد ۱ تا ۱۰ مشخص می‌شد، نتیجه بهتری داشت و شیوه جدید باید مورد تجدید نظر قرار گیرد.

تحقیقات زیادی در اواخر دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به طور مستند گزارش نمودند که تدوین، پخش، انتشار، برنامه ریزی و اجرای برنامه های درسی جدید اغلب در عمل به تغییرات واقعی منتهی نشده است (فولن ۲ ۱۹۸۲). نتایج پژوهش‌هایی اخیر نیز نشان می‌دهد که برنامه های اصلاحی در دست یابی به اهداف مشخص شده و دراز مدت ناکام بوده‌اند (هلسبای و مک کولو ۳ ۱۹۹۷ و پرستلی ۴، ۲۰۰۵). این در حالی است که برخی دیگر معتقدند که ایجاد تغییر در برنامه درسی و اجزا آن بسیار پیچیده تر از آن است که بسیاری فکر می‌کنند (بریند لی و هود ۵ ۱۹۹۰ و فولن و استیگلبر ۶ ۱۹۹۱).

بیان مسئله

طرح ارزشیابی توصیفی، یک طرح ملی است که بر اساس مصوبه‌ی ۷۶۹ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸، پس از یک دوره اجرای آزمایشی، از سال تحصیلی ۸۹-۸۸، در کلیه‌ی مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شده است. با اجرای تدریجی این طرح، طی ۵ سال از سال تحصیلی ۸۹-۸۸، ابتدا پایه‌ی اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار گرفت.

صاحب نظران آموزشی، سنجش و ارزش یابی را به عنوان یک عنصر بنیادی برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان در نظر می‌گیرند (شریفی ۳۲۳:۱۳۸۳). نظام ارزش یابی سنتی آموزش و پرورش کشور ما به دلیل مشکلاتی چون محدود شدن اهداف آموزش و پرورش، محدود کردن خلاقیت، ایجاد رقابت بین فردی مخرب، نگرش منفی، تقلب، اضطراب، تکرار پایه، اتلاف سرمایه های انسانی و مادی ناشی از تکرار پایه آسیب‌های عاطفی و اجتماعی، اغلب به رتبه بندی کردن دانش آموزان می‌پردازد و بر نقاط ضعف دانش آموز تکیه دارد و در مورد پیشرفت دانش آموز حساس نیست (رستگار، ۱۳، ۱۳۸۲).

ارزشیابی توصیفی به عنوان بخشی از یک پروژه تغییر در دست اجراست. پژوهش‌های متعددی نیز در همین راستا و در مراحل متعدد اجرای آزمایشی این پروژه، اهمیت، ضرورت و منافع طرح را کاملاً مفید و مثبت ارزیابی نموده‌اند.

بر اساس گفته تاشمن و وایلی (۱۳۷۸)، اشتباه بزرگان است که تنها بر محتوای تغییر تأکید شده و از روند اجرایی آن غفلت شود. اهمیت فرایندی که تغییر را اداره می‌کند، هم سنگ خود اندیشه‌ی تغییر است. به عبارت دیگر، اشاعه و نهادینه کردن نوآوری‌ها و تغییرات در نظام آموزشی، تأمل و تدبیر ویژه را طلب می‌نماید (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶).

۲ Fullan

۳ Helsby & McCullough

۴ Priestley

۵ Brindly & Hood

۶ Fullan & Stiegelbauer

اجرای ارزشیابی توصیفی، هم نیازمند ایجاد نظام فکری و ارزشی نظام آموزشی کشور و هم نیازمند شناسایی عوامل فردی مجریان (شناخت، نگرش، مهارت)، بستر مناسب فرهنگی در جامعه و هم مستلزم ایجاد ساز و کارهای اداری، تمهیدات و امکانات آموزشی است.

از طرفی برای حصول اطمینان در جهت وصول به اهداف، کنترل و ارزشیابی امری ضروری است. بدون اعمال نظارت و ارزشیابی به طور مستمر، امکان انحراف از اهداف همیشه وجود خواهد داشت. تجربه نشان داده است هر نظامی که ساخته و پرداخته‌ی انسان باشد نمی‌تواند بدون اعمال ارزشیابی صحیح مدت مدیدی به کار خود ادامه دهد؛ لذا در سلسله مراتب وظایف هر سازمان، ارزشیابی یکی از مهم‌ترین وظایف به حساب می‌آید (صادقپور و مقدسی، ۱۳۷۳: ۱۵۸).

لذا با توجه به نکات و مطالب مذکور، جهت اشاعه و اجرای ارزشیابی توصیفی در نظام آموزشی و جلوگیری از چالش‌های مکرر در اجرای آن، آگاهی از موانع و چالش‌های مربوط به آیین نامه مربوط به این طرح (ارزشیابی توصیفی) که عنوان "آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تربیتی دوره ابتدایی" به خود گرفته ضروری به نظر می‌رسد

اهمیت و ضرورت

از آن جا که از نظر صاحب‌نظران اولین راهکار ممکن برای غلبه بر مشکلات فرا روی نو آوری های آموزشی " دست یابی به نتایج پژوهشی لازم بر ای شناخت موانع موجود بر سر راه این نوآوری‌های آموزشی " می‌باشد (منطقی، ۱۰: ۱۳۸۵). عوامل مختلفی در این زمینه مطرح اند. فراهم سازی منابع انسانی، مالی و مواد آموزشی (کریتهک ۷ ۱۹۷۶ کارلس ۸ ۱۹۹۹)، نظرخواهی از تمام افراد مجریان (در حین سیاست گذاری در برنامه های درسی جدید (کاراواس دوکاس ۹ ۱۹۹۵ و اسلیوان ۱۰ ۲۰۰۲) و مناسب بودن زمینه های فرهنگی و روانی جامعه برای اجرای تغییرات (دافور، ایگر و ما نی ۱۱ ۲۰۰۶)، ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین و مسئولین مدرسه (کولمن ۱۲ ۱۹۹۸)، نگرش‌های معلمان نسبت به تغییر (بایلی ۱۳ ۱۹۹۳) همچنین نگرانی‌های شخصی معلمان، برداشت‌های معلمان از میزان حمایتی که از آنان در جهت ایجاد تغییر می‌شود ترس و عدم

۷ Kritek

۸ Carless

۹ Karvas- Doukas

۱۰ O'Sullivan

۱۱ Dufour, Eaker & Mony

۱۲ Coleman

۱۳ Baily

اطمینان از عواقب تغییر (هوپرمن ۱۴، ۱۹۸۸) و میزان آمادگی معلمان برای پذیرش تغییر (برتا ۱۵، ۱۹۹۰) از جمله عوامل مؤثر بر اجرای برنامه های درسی ، و ارزشیابی می باشند.

بررسی ارزشیابی و آگاهی به مبانی و مفاهیم آن، چهار چوب مناسبی برای تصمیم گیری و اجرای دقیق برنامه های آموزشی فراهم می سازد و در هر نظام آموزشی هدف از آن بیش از هر چیز دیگر آگاهی دادن و کمک به مربیان برای تبیین ضرورت و اهمیت درک ماهیت علمی ارزشیابی در جریان فعالیت یاددهی -یادگیری است (یار محمدیان، ۱۳۷۷: ۵۱).

نتایج اجمالی ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در طی سال های ۸۳-۸۲ و ۸۴-۸۳ نشان داد که این طرح به دلایلی از قبیل فقدان یک پیشنهاد پژوهشی، فقدان مبانی نظری مشخص ناهماهنگی میان اهداف طرح و اصول آن، ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای تغییر مقیاس کمی به کیفی، ناهماهنگی در اجرای طرح در سطح مدارس مشمول و عدم کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، در تحقق اهداف از پیش تعیین شده ناموفق بوده است (خوش خلق، ۱۳۸۴). خوش خلق در ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی پایه های چهارم و پنجم که در سال ۱۳۸۹ انجام داد البته نتایجی نسبتاً متفاوت گزارش می کند. او در این زمینه می نویسد: کار بست و ماندگاری آموخته ها، سلامت روانی دانش آموزان پایه ی چهارم و پنجم و خود کارآمدی دانش آموزان پایه ی پنجم مشمول ارزشیابی توصیفی کمی بهتر از دانش آموزان غیر مشمول طرح است. همچنین نگرش اولیای خانه و مدرسه نسبت به اجرای ارزشیابی توصیفی در پایه های چهارم و پنجم کمی مثبت می باشد. اما در ارتباط با برنامه ریزی محتوایی و اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های چهارم و پنجم چالش ها و دستاوردهای منفی نیز وجود دارد (خوش خلق، ۱۳۸۹).

حسنی (۱۳۸۲) ، چالش های فرا روی ارزشیابی توصیفی را نامشخص بودن هویت مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی برای گردآوری داده ها درباره ی فرآیند یادگیری، فقدان یک برنامۀ روشن و مدون برای تربیت نیروهای متخصص و پیش بینی و تأمین منابع مالی، امکانات و تجهیزات خاص فعالیت های کیفی بیان نموده است.

واحدی (۱۳۸۷)، بی توجهی به سرفصل های موجود در دروس تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان، حجم زیاد کتاب های درسی در دوره ی ابتدایی، نبود مکانیزم مطلوب و راهنمایی آموزشی برای معلمان، وجود آیین نامه های ارزشیابی متفاوت و متناقض را حاکی از ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه های درسی عنوان نموده است.

مطالعه مهری و ناهید (۱۳۸۵) نشان داد که هنوز زیر ساخت‌های نظری و ابزارهای لازم در جهت اجرای طرح فراهم نشده است. حیدری (۱۳۸۷) نیز تراکم دانش آموزان کلاس را مهم‌ترین مشکل اجرای این طرح در استان ایلام عنوان کرده است. بر اساس مطالعاتی که حامدی (۱۳۸۸) در استان سمنان انجام داد مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را کمبود امکانات انسانی (جمعیت کلاس و کم سواد والدین)، امکانات مادی (چک لیست و مساحت کلاس) بیان نموده است. جمعیت زیاد کلاسی را ملایبی دستجردی (۱۳۸۹) در اصفهان اشاره نموده است و نادری (۱۳۸۸) نیز کافی نبودن میزان آمادگی مجریان برای پذیرش طرح را مهم‌ترین ضعف در اجرای طرح بیان کرده است.

نتایج پژوهش بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که به ترتیب، عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی و عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی بیش‌ترین تأثیر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور را داشته‌اند. وی می‌نویسد عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی که در پژوهش او شناسایی شده‌اند، در مجموع حدود ۷۱ درصد پراکندگی کل را تبیین می‌نمایند، بنابراین تعدادی مؤلفه وجود دارد که در اجرای این طرح مؤثرند، اما در این پژوهش مورد بررسی و تحلیل واقع نشده‌اند. بدین وسیله پیشنهاد می‌گردد پژوهشی به منظور کشف و شناسایی سایر عوامل و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور انجام گیرد.

یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر اجرای برنامه‌های درسی، ارزشیابی است (وال و الدرسون ۱۹۹۳، وال، ۲۰۰۰، چنگ ۱۷، واتانابه و ویت کورس و ترر ۲۰۰۰، ۱۸).

صاحب نظران آموزشی، سنجش و ارزش‌یابی را به عنوان یک عنصر بنیادی برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان در نظر می‌گیرند (شریفی ۱۳۸۳:۳۲۳). نظام ارزش‌یابی سنتی آموزش و پرورش کشور ما به دلیل مشکلاتی چون محدود شدن اهداف آموزش و پرورش، محدود کردن خلاقیت، ایجاد رقابت بین فردی مخرب، نگرش منفی، تقلب، اضطراب، تکرار پایه، اتلاف سرمایه‌های انسانی و مادی ناشی از تکرار پایه و آسیب‌های عاطفی و اجتماعی، اغلب به رتبه بندی کردن دانش آموزان می‌پردازد و بر نقاط ضعف دانش آموز تکیه دارد و در مورد پیشرفت دانش آموز حساس نیست (رستگار، ۱۳، ۱۳۸۲).

برخی نتایج دیگر نیز بیان‌کننده اثرات ناچیز این شیوه ارزشیابی بر دانش آموزان است. مثلاً مطالعه رضایی و سیف (۱۳۸۵) نشان داد که در برخی زمینه‌ها همانند رضایت کلی از مدرسه، عاطفه منفی نسبت به مدرسه، نگرش در مورد معلمان، همبستگی اجتماعی، فرصت (باور نسبت به مفید بودن مدرسه)، موفقیت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق در انجام کارهای مدرسه) و ماجرا (احساس خودانگیختگی و لذت بردن از یادگیری)

۱۶ Wall & Alderson

۱۷ Cheng, Watanabe & With Curis

۱۸ Turner

تفاوت‌های معنی داری بین دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول، غیر مشمول طرح ارزش یابی توصیفی مشاهده نشد، اگرچه در متغیرهای حوزه روانی-حرکتی بین دانش آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و دانش آموزان مدارس عادی تفاوت‌های معنی داری به دست آمد. (رضایی و سیف، ۱۳۸۵ : ۱۲). اما زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۱) به نقل از فرج الهی و حقیقی معتقد است طرح ارزشیابی توصیفی در دستیابی به اهداف خود موفق عمل کرده است (زاهد بابلان و همکاران: ۱۳۹۱، ۴۶).

سوابق میزان موفقیت این‌گونه ارزشیابی نیز چندان مستند نیستند. بررسی آیین نامه و دستورالعمل‌های امتحانات هم نشان می‌دهد که در سال ۳۶-۱۳۳۵ طرح مشابهی بر ای پایه های اول، دوم و سوم دبستان اجرا و پس از سه سال متوقف شد (شهبازی، ۱۳۸۱). حسنی در مورد علت یا علل توقف این طرح می‌نویسد سند مکتوبی در اختیار نیست اما بنا به گفته برخی سالخوردگان، این طرح به دلیل افت شدید در مهارت‌های اساسی دانش آموزان مورد بازبینی قرار گرفت (حسنی، ۱۳۸۲).

در مورد ضرورت بررسی‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی دو نکته دیگر قابل ذکر است: نخست آنکه باید تعیین شود که ارزشیابی از فعالیت‌ها، تا چه میزان زمینه رشد یادگیرنده را فراهم ساخته است. دوم آنکه بهبود یادگیری در دوره ابتدایی تا حدود به زیادی به اجرای صحیح ارزشیابی مستمر وابسته است؛ لذا ضروری است مشکلات و معضلات ارزشیابی آموزشی در این دوره شناخته شود و در جهت رفع آن قدم‌های مؤثری برداشته شود. اهداف برنامه‌ریزان آموزشی در مورد کاهش ارزشیابی‌های تراکمی و پایانی و افزایش ارزشیابی های مستمر تحقق یابد (شاهزمانی، ۱۳۸۰).

اسناد و شواهد پژوهشی موجود برای تعیین حصول اهداف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در حال حاضر در اختیار نیست. ضروری است نسبت به فراهم آوردن امکانات لازم و تأمین وسایل و تجهیزات و طراحی و اجرای برنامه‌های در خور و شایسته این آیین نامه اقدام لازم به عمل آورد. محدودیت در تدوین آیین نامه و اجرای مفاد آن و کمبود منابع مادی و نیروی انسانی در ابعاد مختلف، مشکلات مدیریتی، تجهیزاتی همگی بیانگر ضرورت بررسی لازم در این خصوص است.

شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۸ آیین نامه‌ای را تحت عنوان "آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی" را تصویب نموده است و آن را به مدت ۳ سال برای اجرای آزمایشی ابلاغ نموده است. اکنون در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ با مصوبه‌ای آن را برای چهارمین سال به صورت آزمایشی تمدید نموده است و از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش خواسته است تا نسبت به ارزشیابی این آیین نامه اقدام نماید تا بتواند در مورد آن تصمیم گیری کند. پژوهش حاضر نیز به دنبال ارزشیابی این آیین نامه از طریق گرد آوری داده‌های کمی و کیفی کشوری است تا این نیاز ملی را برآورده نماید.

اهداف تحقیق

۱. بررسی میزان تناسب مفاد آیین نامه با فلسفه و اهداف ارزشیابی توصیفی
۲. بررسی میزان تحقق اهداف آیین نامه
۳. بررسی چگونگی اجرای مصوبه به تفکیک مواد آیین نامه
۴. بررسی واکنش‌های گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف آیین نامه
۵. ارزیابی آیین نامه از نظر اصول آیین نامه نویسی
۶. شناسایی نقاط قوت و ضعف، نارسایی‌ها، محدودیت‌ها موانع و مشکلات در حوزه اجرا
۷. بررسی چگونگی نظارت بر اجرای آیین نامه
۸. ارائه پیشنهاد های اصلاحی برای آیین نامه

سؤالات تحقیق

۱. تا چه اندازه مفاد آیین نامه با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش منطبق است؟
۲. متن آیین نامه تا چه میزان ویژگی‌های یک آیین نامه مناسب را دارد؟
۳. نقاط ضعف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چیست و چه اصلاحاتی برای آن می‌توان پیشنهاد کرد؟
۴. محدودیت‌های اجرایی آیین نامه کدامند؟
۵. آیا برای اجرای بهینه آیین نامه نظارت کافی انجام گرفته است؟
۶. تا چه اندازه اهداف آیین نامه تحقق یافته است؟
۷. آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا شده انطباق وجود دارد؟
۸. آیا در اثر اجرای آیین نامه تعامل بین اولیاء دانش آموزان و مدارس بهبود یافته است؟
۹. واکنش گروه های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه (برنامه ریزان، مدیران، معلمان، دانش آموزان و اولیای آنها) نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه های مختلف این نوع ارزشیابی چگونه است؟

مدل ارزشیابی طرح

بررسی تاریخچه ارزشیابی مبین آن است که الگوهای متعددی در تمامی زمینه‌ها به ویژه ارزشیابی آموزشی، ظهور کرده است. آثار بولا (۱۹۹۰) و هاووس (۱۹۸۳) نشان دهنده تفاوت‌هایی است که بین این الگوها و مدل‌ها وجود دارد.

ورتن و ساندر (۱۹۸۷) (به نقل از، ۱۳۸۴) الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی را در شش دسته کلی هدف گرا، مدیریت گرا، مصرف کننده گرا، الگوی مبتنی بر نظر متخصصان، الگوی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان (مدافعه) و الگوی طبیعت‌گرایانه و مشارکتی تقسیم بندی کردند. یکی از الگوهایی که امروزه به وفور مورد استفاده قرار گرفته است الگوهای ارزشیابی مبتنی بر هدف (هدف مدار) است. تمرکز این الگو بر تشخیص هدف‌های کلی و هدف‌های ویژه و تعیین حدود اندازه ای که این اهداف تحقق یافته‌اند. در این دسته الگوها، از قبل مشخص بودن هدف‌های برنامه مورد ارزیابی و امکان اندازه گیری کمی متغیرهای برونداد از مفروضه های زیربنایی بشمار می‌آید (بازرگان، ۱۳۸۱: ۹۲). رالف دلبیو تایلر ۲۰ شناخته شده ترین فردی است که در این زمینه فعالیت نموده است او ارزشیابی را یک فرایند اصلاح کننده می‌دانست و معتقد بود فعالیت ارزشیابی باید برای تدوین یا تعریف مجدد هدف‌های آموزشی، اطلاعات مفید و دقیقی فراهم آورد (کیامنش، ۱۳۸۰: ۲۹). بنا به گفته ورتن و ساندرز (۱۹۸۷)، الگوی ارزشیابی تایلر، از لحاظ منطقی صحیح، از لحاظ علمی، قابل پذیرش و استفاده از آن توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت امکان پذیر است و به همین دلیل از زمان پیدایش تا به امروز تأثیرات شگرفی را بر نظریه‌پردازان ارزشیابی گذاشته است (ورتن و ساندرز، ۱۹۸۷). مایکل اسکریون تاکید می‌کند که عامل ارزشیابی باید بتواند به نوعی قضاوت در رسیدن به هدف‌ها را تعیین سازد بدین لحاظ وی تعریف تایلر از ارزشیابی را به علت آنکه مطلوبیت هدف‌های برنامه را مورد توجه قرار نمی‌دهد، محدود و گمراه کننده می‌داند. اسکریون و پیروان روش وی، نتایج برنامه را ارزشیابی می‌کنند، در مورد مطلوبیت هدف‌های برنامه قضاوت می‌کنند و در مورد مطلوبیت کلی برنامه‌ها نتیجه گیری می‌کنند بدین ترتیب اسکریون مسئولیت اصلی عامل ارزشیابی و هدف ارزشیابی را قضاوت کردن می‌داند (سیف، ۱۳۸۲: ۸۲).

بنابراین برای انجام ارزیابی، الگوهای متفاوتی (الگوهای مبتنی بر هدف، الگوهای مبتنی بر مصرف کننده، الگوهای مبتنی بر نظر متخصصان، الگوهای مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و الگوهای مبتنی بر مدیریت) عرضه شده است که این الگوها نتیجه تجربه های متفاوت متخصصان در امر ارزیابی بوده است؛ لذا با توجه به تعدد الگوهای ارزشیابی و محاسن و معایب هر یک، ارزیاب باید عملگرا و واقع گرا بوده و در برخورد با تنگناها با توجه به شرایط از بهترین روش و الگوی ممکن استفاده نماید؛ و از عدم رعایت برخی از جنبه‌ها در اجرای طرح واهمه ای

^{۱۹} -Huse, E.R

^{۲۰} -Ralph.W.Tyler

نداشته باشد، چرا که ارزیاب به دنبال معنی دار بودن عملی است نه معنی داری بودن آماری (بولا / ترجمه‌ی بازرگان، ۱۳۶۲). از آنجایی که هدف اصلی پژوهش حاضر فراهم کردن اطلاعات مورد نیاز مدیران و تصمیم‌گیرندگان برای کمک به بهبود ارزشیابی پیشرفت تحصیلی-تربیتی دانش‌آموزان از طریق ارزشیابی آیین نامه مربوط است، رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مدیریت که در صدد برآوردن نیازهای اطلاعاتی مدیران و تصمیم‌گیرندگان است، به عنوان زیربنای نظری انتخاب شده است. در گام بعد با توجه اهداف طرح الگوی سیپ که یکی از اثرگذارترین ۲۱ مدل‌های نظام‌مند است به عنوان الگوی ارزشیابی پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. در این الگو، فراگرد ارزیابی سه مرحله تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات لازم برای قضاوت درباره موارد تصمیم‌گیری را در بر می‌گیرد. در الگوی سیپ، چهار نوع ارزیابی برای چهار نوع تصمیم‌گیری آموزشی در نظر گرفته شده است از جمله: در ارزیابی زمینه به ارزیابی هدف‌ها برای تصمیم‌های برنامه‌ریزی و به منظور شناخت زمینه و شرایط و تعیین هدف‌های اجرایی پرداخته می‌شود. ارزیابی درونداد برای اتخاذ تصمیم‌های ساختی و تعیین نوع طرح‌های اجرایی، به منظور نیل به هدف‌های مورد نظر بکار می‌رود. از ارزیابی فراگرد یا فرایندی برای اتخاذ تصمیم‌های مربوط به عملیات اجرایی و به منظور کنترل آن‌ها استفاده می‌شود. نهایتاً از ارزیابی برونداد (محصول) برای اتخاذ تصمیم‌های تکمیلی به منظور قضاوت درباره نتایج طرح‌های اجرایی بکار می‌رود. در الگوی ارزشیابی سیپ این ارزیاب است که متناسب با نیاز برنامه، موسسه، سیستم و ... مشخص می‌نماید که کدام مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز دارد. ممکن است تمام مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز داشته باشد، در نتیجه هر چهار نوع ارزشیابی در مورد برنامه به اجرا درآید. گاه ممکن است فقط یک یا چند قسمت برنامه به ارزشیابی نیاز داشته باشد. در آن صورت فقط آن یک یا چند قسمت مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد (کیامنش، ۱۳۶۷: ۹۰).

مدل سیپ که اغلب با نام دانیل ال. استافل بیم ۲۲ ملازمت دارد وی ارزشیابی را فرایندی می‌داند که اطلاعات مفید و سودمندی را برای تصمیم‌گیرندگان فراهم می‌آورد که متضمن سه هدف عمده است:

هدایت تصمیم‌گیری (کمک به تصمیم‌گیری)؛

فراهم آوردن اطلاعات برای پاسخگویی؛

ارتقاء درک و فهم از پدیده یا پدیده‌های مورد ارزشیابی (استافل بیم و شینکفیلد ۲۳: ۱۹۸۵: به نقل از کیامنش، ۱۳۸۱: ۴۰). البته آنان هدف اول را مهمترین هدف ارزشیابی تلقی نموده‌اند. از نظر آنان جنبه‌های کلیدی برنامه‌ی که باید مورد سنجش قرار گیرند عبارتند از تعیین هدف‌های برنامه؛ تهیه طرح مناسب برای رسیدن به اهداف؛ اجرای طرح تهیه شده و بررسی محصول یا بازده برنامه، که به ترتیب

^{۲۱} - Most Influential

^{۲۲} - Daniel Stufflebeam

^{۲۳} - Stufflebeam & Shinkfield

توسط ارزشیابی زمینه، ارزشیابی درونداد، ارزشیابی فراگرد و ارزشیابی برونداد مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند (همان منبع ۱۳۸۱: ۴۱).

پدید آورندگان این الگو بر این باورند که این الگو، با استعاره از رویکرد سیستمی در ارزشیابی، می‌تواند به مدیران و تصمیم‌گیرندگان در چهار بعد تصمیم‌گیری یاری رساند.

-تصمیم‌های برنامه ریزی با هدف تعیین اهداف برنامه؛

-تصمیم‌های ساختی با هدف طرح شیوه‌های آموزشی به منظور رسیدن به اهداف برنامه؛

-تصمیم‌های اجرایی با هدف به‌کارگیری شیوه‌های آموزش و اصلاح آن شیوه‌ها؛

-تصمیم‌های تکمیلی با هدف قضاوت و برخورد با بازه‌های بدست آمده در اثر اجرای شیوه‌های آموزشی

(خورشیدی و شاهی‌راد، ۱۳۸۲ به نقل از صالحی، ۱۳۸۴).

نکته قابل توجه در ارزیابی هر موسسه، سازمان یا برنامه این است که ضرورتاً ارزیاب، ملزم به استفاده از هر چهار نوع ارزیابی نمی‌باشد بلکه این ارزیاب است که متناسب با نیاز برنامه (موسسه یا سازمان) مشخص می‌نماید که کدامین مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز دارد. ممکن است تمام مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز داشته باشد، در نتیجه هر چهار نوع ارزشیابی در مورد برنامه به اجرا در آید. گاه ممکن است فقط یک یا چند قسمت برنامه به ارزشیابی نیاز داشته باشد در آن صورت فقط آن یک یا چند قسمت مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد (کیامنش، ۱۳۶۷: ۹۰).

به وسیله ارزشیابی زمینه به سنجش نیازها و مسائل موجود، فرصت‌ها و امکانات بلا استفاده پرداخته می‌شود و می‌توان به تدوین هدف‌های آموزش یک برنامه پرداخت (بازرگان، ۱۳۸۱: ۱۰۵). ارزیاب می‌تواند با استفاده از نتایج ارزشیابی زمینه، از سویی به تدوین اهداف یک موسسه، سازمان یا یک برنامه کمک نموده و از سوی دیگر در مورد میزان مطلوبیت اهداف از پیش تعیین شده سازمان؛ موسسه یا برنامه قضاوت نماید. زندوانیان نائینی در مورد کارکرد های مربوط به ارزشیابی زمینه می‌نویسد در ارزشیابی زمینه به نیاز سنجی پرداخته می‌شود تا اهداف برنامه بر اساس نیازهای دارای اولویت تدوین گردند. همچنین از طریق این ارزشیابی می‌توان در مورد مطلوبیت اهداف از قبل تعیین شده قضاوت نمود روش ارزشیابی زمینه شامل تحلیل سیستمی، بررسی پیمایشی، بازنگری اسناد و مدارک، مصاحبه با افراد ذیصلاح و دست اندر کاران مسایل آموزشی، آزمون‌های تشخیصی و فن دلفی می‌باشد (زندوانیان نائینی: ۱۳۸۴، ۳۷).

در مورد ارزشیابی درونداد سیف (۱۳۸۲) معتقد است که ارزیاب با استفاده از نتایج بدست آمده از ارزشیابی درونداد امکان دسترسی سازمان درخواست کننده ارزشیابی به اطلاعات مورد نیاز درباره‌ی چگونگی استفاده از منابع به منظور دستیابی به هدف‌های برنامه (سیف، ۱۳۸۲: ۷۵) را فراهم می‌نماید. آگاهی و بهره‌مندی از یافته‌های منتج از ارزشیابی درونداد، می‌تواند دست‌اندرکاران برنامه، موسسه یا سازمان را در فرایند اتخاذ تصمیم کمک شایانی نماید.

ارزشیابی فرایند به منظور تشخیص یا پیش بینی مشکلات اجرایی در جریان انجام فعالیت‌ها و میزان مطلوبیت فرایند اجرای این فعالیت‌ها به عمل می‌آید (بازرگان، ۱۳۸۱: ۱۰۶). در این مرحله، چگونگی اجرای برنامه مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و مبنایی مناسب برای هدایت تصمیمات اجرایی فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر نقش ارزشیاب فرایند (فراگرد) آن است که چگونگی اجرای هر یک از بخش‌های برنامه را با آنچه که در برنامه پیش بینی شده است را مورد مقایسه قرار دهد و کمبودها و نارسایی‌های احتمالی را مشخص نماید.

هدف از ارزشیابی برون‌داد، اندازه‌گیری، تفسیر و قضاوت در خصوص دستاوردهای یک برنامه می‌باشد (استافل بیم، ۱۹۷۱). بنابراین جهت‌گیری اصلی این نوع ارزشیابی به سمت تعیین میزان و اندازه‌ای است که نتایج مورد انتظار کسب شده‌اند. عامل ارزشیابی برون‌داد سعی دارد تا میزان موفقیت برنامه، سازمان یا موسسه را در برآوردن نیاز گروه‌هایی که برنامه جهت خدمت به آن‌ها طراحی و به اجرا گذاشته شده است مشخص نماید. او در جریان این تلاش‌ها، علاوه بر ارزشیابی برو ندادهای مورد انتظار (هدف‌های مدون شده)، اثرات جانبی مثبت و یا منفی برنامه، یا به عبارت دیگر اثرات پیش بینی نشده را نیز مورد قضاوت قرار دهد. بازرگان بر این باور است که در جریان ارزشیابی برون‌داد، باید با استفاده از روش‌های تحلیل کمی و کیفی، به گرد آوری داده درباره قضاوت یاران آموزشی (افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع، ذی‌علاقه) نسبت به مطلوبیت برو ندادهای آموزشی (بازرگان، ۱۳۸۱: ۱۰۶) اهتمام ورزید. ولف (۱۹۸۴) به نقل از صالحی، (۱۳۸۴) اظهار می‌دارد که با استفاده از عقاید و عکس‌العمل‌های افراد و گروه‌های ذینفع و در ارتباط با برنامه که از طریق پرسشنامه و مصاحبه جمع‌آوری می‌گردد، می‌توان به ارزشیابی برو ندادهای برنامه و تصمیم‌گیری در مورد آن کمک نمود (ولف، ۱۹۸۴) به نقل از کیامنش، (۱۳۸۱: ۴۵). بنابراین بر اساس آنچه گفته شد سؤال‌های ۹ گانه این پژوهش در مدل ارزشیابی سیپ به شکل زیر قرار می‌گیرند. در جدول (۲) چگونگی انطباق سؤال‌های این پژوهش با ۳ پارامتر مدل ارزشیابی سیپ نشان داده شده است.

جدول ۲ انطباق سؤال‌های پژوهش با مدل ارزشیابی سیپ

ارزشیابی فرا برد	سؤال ارزشیابی
درون‌داد	تا چه اندازه مفاد آیین نامه با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش منطبق است؟
	متن آیین نامه تا چه میزان ویژگی‌های یک آیین نامه مناسب را دارد؟
	نقاط ضعف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چیست و چه اصلاحاتی برای آن می‌توان پیشنهاد کرد؟
فرایند	محدودیت‌های اجرایی آیین نامه کدامند؟
	آیا برای اجرای بهینه آیین نامه نظارت کافی انجام گرفته است؟
برون‌داد	تا چه اندازه اهداف آیین نامه تحقق یافته است؟
	آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا شده مغایرت وجود دارد؟

آیا در اثر اجرای آیین نامه تعامل بین اولیاء دانش آموزان و مدارس بهبود یافته است؟	
واکنش‌های گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه (برنامه ریزان، مدیران، معلمان، دانش آموزان و اولیای آنها) نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف این نوع ارزشیابی و آیین نامه چگونه است؟	

فصل دوم

بررسی مطالعات پیشین

فصل دوم بررسی مطالعات پیشین

مقدمه

امروزه اعتقاد بر این است که آموزش و ارزشیابی دو فرایند در هم تنیده‌اند. سنجش و ارزشیابی معتبر، دانش‌آموز را بر می‌انگیزد تا بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. در چنین رویکردی یادگیرنده، تبدیل به فردی فعال، ریسک‌پذیر و محقق می‌شود که به طور دائم از تدریس بهره می‌گیرد. به بیان دیگر، توالی آموزش - ارزشیابی - آموزش مرتب تکرار می‌شود و در این فرایند شایستگی فرد رشد می‌کند و اعتماد به نفس او افزایش می‌یابد و فراگیر به خوبی یاد می‌گیرد که چگونه آموخته‌ها را در وضعیت‌های دشوار و ناآشنا به کار گیرد. این امر توان تصمیم‌گیری و تشخیص وضعیت را در فرد رشد می‌دهد و این هدف آموزش است. ارزشیابی جزء لاینفک چنین آموزشی به شمار می‌رود و در جایگاه واقعی خود، یعنی در خدمت آموزش قرار می‌گیرد. در این صورت است که ارزشیابی پویا و رشد دهنده می‌شود، به طوری که همواره در فرایند آموزش جاری است و این معنای ارزشیابی رشد دهنده، پویا و مستمر است (رستگار، ۱۳۸۲).

آیزنر^{۲۴} (۱۹۹۴) اعتقاد دارد که اهداف تعلیم تربیت به سه دسته‌ی رفتاری، حل مسئله و بیانگر ۲ تقسیم می‌شود. اهداف رفتاری با قدرت تفکر مرتبط است و اهداف حل مسئله و بیانگر، عمدتاً در حوزه هنرها و فعالیت‌های خلاق، قرار می‌گیرد؛ لذا امتحان از نوع رایج آن تنها قادر است بخش کوچکی از اهداف را که همان اهداف رفتاری است، اندازه‌گیری نماید و در مورد اهداف بعدی دچار مشکل می‌شود.

نظام‌های رسمی آموزش و پرورش به خودی خود در حال حاضر شکلی ارتقایی دارند. بدین معنی که رفتن به پله ای بالاتر الزاماً به صعود از پله فروتر وابسته است. اما همواره این‌گونه نظام‌ها با این سؤال مواجه اند که با پدیده ارتقا چه کنند. اگر دانش‌آموز نتواند در بازه زمانی معین به سطح مطلوب برسد چه باید کرد. به طور سنتی قضاوت در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بر اساس استانداردهای از پیش تعیین شده انجام می‌شود. مثلاً در پایان دوره آموزشی وضعیت یادگیرنده در مقایسه با این ملاک سنجیده می‌شود و بر اساس فاصله ای که او با این ملاک دارد قادر است از پایه ای به پایه دیگر ارتقا یابد. این ملاک معمولاً ۵۰ درصد است. این شیوه را ملاک مدار^{۲۵} می‌گویند. از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد (رضایی، ۱۳۸۵).

۲۴ Eisner W.E

۲۵ Criterion referenced

مطالعات بین‌المللی وست و کرای شن ۲۶ (۱۹۹۰) در زمینه ارزشیابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی و ارزشیابی خود دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزشیابی جدید دیده می‌شوند که بر اساس تعریف معیارهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش محور ۲۷ به ارزشیابی قابلیت محور ۲۸ پایه گذاری شده‌اند (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶). لی هی و همکاران ۲۹ (۲۰۰۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نمره دادن به آموخته‌های دانش آموزان به خودی خود موجب یادگیری بعدی آنان نمی‌شود. در واقع اولین کاری که دانش آموز انجام می‌دهد، نگاه کردن به نمره برگه‌اش و سپس نگاه کردن به نمره دانش آموز بغل دستی‌اش است. شاید یک سؤال این باشد که اکنون کشور های دیگر برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از چه شیوه ای استفاده می‌کنند. سبحانی فرد و حسنی (۱۳۸۲) در یک مطالعه تطبیقی پس از بررسی کارنامه های دانش آموزان دوره ابتدایی ۱۶ کشور، مقیاس اندازه گیری کارنامه‌ها را با یکدیگر مقایسه کردند. نتایج نشان دادند که در کشورهای که آموزش و پرورش رشد یافته دارند از مقیاس‌های توصیفی در کنار مقیاس‌های عددی استفاده می‌شود.

مرور پژوهش‌های مرتبط با ارزشیابی توصیفی

زارعی (۱۳۸۸) در پژوهشی که با هدف تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی بندر عباس انجام داد چنین نتیجه می‌گیرد که بین میزان مشارکت در یادگیری و خلاقیت و تعامل دانش آموزان با یکدیگر و با معلم، نظم و انضباط دانش آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی می‌شدند نسبت به دانش آموزان عادی تفاوت معنی داری وجود دارد (زارعی، ۱۳۸۸: ۷۹).

مرتضایی نژاد (۱۳۸۴) نیز در بررسی خود چنین اشاره می‌کند که از دیدگاه معلمان و والدین در زمینه اثر بخشی ارزشیابی توصیفی بیشترین تأثیر را در بهداشت روانی و روحی دارد و همین تأثیر را در افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان دارد. از نظر او معلمان و والدین در خصوص "اثر بخشی طرح در بهبود یادگیری" توافق نظر دارند. به اعتقاد معلمان و اولیاء این طرح به اندازه زیاد و خیلی زیاد موجب "تعامل بیشتر والدین با مسئولین مدرسه" می‌شود و این طرح تا حد زیاد و خیلی زیاد در "دشواری کار معلمان" مؤثر است (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۴: ۵۶). شاید یکی از دلایل این احساس دشواری ناشی از رغبت معلمان باشد. چنانچه پرویزیان و کاظمی (۱۳۸۴) در بررسی وضعیت ارزشیابی مستمر در استان مرکزی نیز با استناد به نظر آموزگاران مورد بررسی نشان داد که ۴۷ درصد

۲۶ West & Crighton

۲۷ Knowledge-based Assessment

۲۸ Competency-based Assessment

۲۹ Leahy

معلمان به انجام دادن فعالیت‌های ارزشیابی مستمر رغبت چندانی ندارند و کمترین فعالیت‌های ارزشیابی مستمر مربوط به سه ماده درسی دینی، قرآن و فارسی است.

بسیاری معتقدند ارزشیابی توصیفی به دلیل فراهم ساختن بازخورد در مراحل مختلف آموزش سبب پیشرفت تحصیلی و بهبود و معنادار کردن یادگیری و خلاقیت می‌شود. (بلک و ویلیامز، ۱۹۸۸، فرنچ و دیگران، ۱۹۸۵، حیدری، ۱۳۷۵، کرد، ۱۳۸۱ و حقیقی، ۱۳۸۴). ماهر و همکارانش در پژوهش خود با مقایسه بین ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی و سنتی چنین نتیجه می‌گیرند که ارزشیابی توصیفی احتمالاً بر ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان آثار مثبت و قابل تأملی بر جای گذاشته است و توانسته به رشد بازده‌های عاطفی در دانش‌آموزان کمک کند و در کلاس‌های مشمول ارزشیابی توصیفی جوی مشارکتی، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی برقرار است. علاوه بر آن رفتارهای خلاقانه در بین دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی بیشتر از همتایانشان در نظام سنتی ارزشیابی مشاهده می‌شود و همچنین متغیرهایی چون آموزش مشارکتی، انصاف در نمره دهی، تعامل بین معلم و دانش‌آموز، احساس خودانگیزگی، احساس اطمینان به توانایی برای کسب موفقیت و لذت بردن از یادگیری مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت کلی دانش‌آموزان است (ماهر و همکاران، ۱۳۸۶). نعمتی (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی که با هدف بررسی نظر معلمان مجری و غیر مجری طرح ارزشیابی توصیفی شهر خرم‌آباد در مورد تأثیر این شیوه ارزشیابی بر یادگیری و ابعاد آن انجام داد نتیجه می‌گیرد که از نظر معلمان ارزشیابی توصیفی بهداشت روانی محیط یاددهی-یادگیری را افزایش می‌دهد، باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود و تکرار پایه و ترک تحصیل را کاهش می‌دهد (نعمتی، ۱۳۸۶).

نتایج تحقیق بهادرانی (۱۳۸۲) با عنوان چگونگی استفاده از ارزشیابی مستمر و فعالیت‌های خارج از کلاس در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان نشان می‌دهد فعالیت خارج از کلاس می‌تواند به تقویت مهارت‌های گوش کردن، فن بیان، ایفای نقش، ابراز وجود، همکاری، آزاد اندیشی دانش‌آموزان کمک کند (بهادرانی، ۱۳۸۲ : ۶۸).

در مطالعه‌ای که توسط حیدری (۱۳۷۵) به عنوان تأثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول نظام جدید صورت گرفته است نشان داده شده در صورتی که ارزشیابی تکوینی همراه با بازخورد باشد میزان یادگیری افزایش یافته و با آن همبستگی مستقیم دارد (حیدری، ۱۳۷۵ : ۷۲). مشابه همین نتیجه را سپاسی (۱۳۸۲) در مطالعه خود بیان نموده است. او چنین می‌نویسد "در بین گروه‌های آزمایشی، آن دسته از دانش‌آموزان که در طول ترم در آزمون‌های تکوینی با فراوانی متوسط (سه آزمون تکوینی در هر ترم) شرکت داشتند نسبت به گروه‌های آزمایشی که آزمون‌های تکوینی را در زمان مشابه و در فراوانی‌های زیاد (چهار آزمون تکوینی) و کم (دو آزمون تکوینی) دریافت داشتند، پیشرفت بیشتری در درس ریاضیات از خود نشان دادند" (سپاسی، ۱۳۸۲ : ۳۷).

نتایج پژوهش مجیدی (۱۳۸۸) که به مقایسه بهداشت روانی دانش‌آموزان پایه اول دبستان مشمول و غیر مشمول ارزشیابی توصیفی در شهر اراک پرداخت نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه مشمول و غیر

مشمول در بهداشت روانی دانش آموزان پایه‌ی اول شهر اراک در مؤلفه‌هایی چون اضطراب، سازگاری اجتماعی کاهش نقص توجه، پرخاشگری و بهبود رفتار ضد اجتماعی وجود ندارد و یا اگر در بعضی از مؤلفه‌ها هست این تفاوت بسیار ناچیز می‌باشد. در طرح جدید ارزشیابی توصیفی تغییر کلی در بهداشت روانی ارزشیابی دانش آموزان صورت نگرفت در نتیجه در میزان کاهش استرس‌ها، نگرانی‌ها، توانایی حل مسئله و احساس کنترل آزمودنی‌ها با شرایط آموزش که می‌تواند در بهبود بهداشت روانی دانش آموزان مقطع ابتدایی مؤثر باشد مخصوصاً پایه اول ابتدایی تغییری ایجاد نشده و تفاوت معنی داری در شاخص‌های یاد شده وجود ندارد و در سایر پایه‌های ابتدایی نیاز به پژوهش‌های بعدی در دیگر شهرستان‌های استان مرکزی و کشور را دارد (مجیدی، ۱۳۸۸ : ۶۸). نتایجی را که احمدی (۱۳۸۶) در پژوهش خود به مقایسه بین پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مشمول و غیر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در شهر تهران پرداخته موید آن است که بین هر دو گروه دانش آموز هم با لحاظ جنسیت و هم غیر آن، از نظر رشد مهارت‌های اجتماعی تفاوت معنی داری مشاهده نشده است، اما در گروه مشمول طرح دختران نسبت به پسران پیشرفت تحصیلی بیشتری بوده‌اند (احمدی، ۱۳۸۶).

در این زمینه مقایسه‌های دیگری انجام شده است. مثلاً شکرالهی (۱۳۸۵) بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی همانند استاندارد های اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت بین سبک‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی مقایسه نموده است. از دیدگاه معلمین مدارس ابتدایی شهر تهران نتایج نشان داد که ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی با استانداردهای ارزشیابی مطابقت بیشتری دارد. این در حالی است که بر اساس برخی مطالعات معلمان معمولاً در مورد به کار بردن ابزارهای اندازه‌گیری مقاومت می‌کنند (شکرالهی، ۱۳۸۵ : ۴۷). مثلاً شاه زمانی (۱۳۸۰) به نقل از هایپکینز (۱۹۸۷) شالکی و آمو (۱۹۸۳) می‌نویسد "در یک مطالعه بر روی معلمین نتایج نشان داد که مهم‌ترین و بحرانی‌ترین مسئله در ارزشیابی، اختلاف سطح مهارت دبیران در استفاده از ابزارها و روش‌ها می‌باشد و عدم آشنایی دبیران با روش‌ها و ابزارهای کارآمد و اثربخش در ارزشیابی مستمر از جمله ضعف‌های آنان در ارزشیابی می‌باشد (شاه زمانی، ۱۳۸۰ : ۶۲).

نتایج پژوهش سمساری مقدم (۱۳۹۰) نشان داد که نگرش معلمان و مدیران نسبت به ارزشیابی توصیفی مثبت نبوده و آن را وقت گیر و غیر قابل اجرا میدانند. همچنین مشکلات مربوط به عوامل ساختاری و آموزشی نامناسب در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی نقش دارند عوامل فرهنگی و اجتماعی تأثیر بسزایی در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی دارند مشکلات مربوط به ناهماهنگی کتاب‌های درسی در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی نقش داشته است مشکلات مربوط به دانش آموزان در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی نقش داشته است. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که از جنبه‌های مختلف در دیدگاه پاسخگویان راجع به سؤالات اساسی پژوهش تفاوت معنی داری مشاهده نگردید (سمساری مقدم ۱۳۹۰ : ۷۱). حسنی و احمدی (۱۳۸۳) نیز در گزارشی با عنوان اجرایی آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی ۸۳-۸۲، ضمن بر شمردن فعالیت‌های انجام شده به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته‌اند. بر اساس این گزارش برخی از نقاط ضعف

طرح اعلام شده است. وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم، شلوغ بودن کلاس‌ها، عدم وجود آیین نامه اجرایی از جمله این نقاط ضعف اند. قبل از اجرای فراگیر این طرح نیز در دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، معاونت آموزش و پرورش عمومی وزارت آموزش و پرورش، محقق معین (۱۳۸۲) از طریق نظر خواهی از ذی‌نفعان ارزشیابی در ۵ استان گزارشی از چگونگی اجرای طرح داده است. به نظر این گروه ضمن اینکه ارزشیابی توصیفی و تغییر مقیاس کمی به کیفی را به عنوان تحولی مثبت در آموزش و پرورش کشور تلقی نموده‌اند به حجم کتاب‌های درسی و عدم حمایت کافی و سازمان دهی مناسب در سطح وزارتخانه، استان، مناطق به عنوان دو مشکل اساسی این طرح اشاره نموده‌اند.

ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) نشان دادند که ۷۵ درصد معلمان و مدیران دوره ابتدایی، با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی موافق هستند. به نظر آنان، ارزشیابی توصیفی منجر به کاهش اضطراب، افزایش بازده یادگیری، استمرار ارزشیابی گردیده و افزایش سطح کیفی یادگیری و رشد شخصیت، یادگیری بهتر و سنجش کلیه جنبه‌های رشد شخصیت دانش آموزان را باعث می‌شود. محدودیت‌هایی چون توجه نبودن والدین، وقت گیر بودن این نوع ارزشیابی و همچنین کم رنگ شدن حس رقابت میان دانش آموزان به عنوان معایب ارزشیابی توصیفی توصیف شده است. در انتهای دومین سال اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی کلهر (۱۳۸۴) نیز به بررسی میزان تحقق اهداف طرح در استان قزوین پرداخت. نتایج نشان داد که از نظر همه مجریان طرح اعم از مدیران و معلمان، اهداف ارزشیابی توصیفی تحقق یافته است. ۹۱ درصد والدین دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی، با آن موافق اند و معلمان و مدیران زن بیشتر از معلمان و مدیران مرد با طرح ارزشیابی توصیفی موافق هستند. اما در پژوهش‌های سال‌های اخیر نتایج تا حدودی متفاوت اند. مثلاً نتایج پژوهش حسن پور (۱۳۹۰) که با هدف وضعیت اجرای ابزارهای ارزشیابی توصیفی و چالش‌های پیش روی آن انجام شد حاکی از آن بود که میزان استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی از قبیل تکالیف درسی، آزمون مداد-کاغذی، همسال سنجی، آزمون عملکردی، گزارش پیشرفت تحصیلی و پروژه بالاتر از حد متوسط او ابزارهایی از قبیل فهرست واری و پوشه کار در حد متوسط و واقعه نگاری پایین‌تر از متوسط ارزیابی شده است. او چالش‌هایی از قبیل وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار، تراکم زیاد دانش آموزان، زمان بر بودن ارائه باز خورد توصیفی و وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها پیش بینی شده است (حسن پور، ۱۳۹۰).

حسینی (۱۳۸۵) به برخی از سوء برداشت‌هایی که اجرای موفقیت آمیز ارزشیابی توصیفی را با چالش روبرو نموده اشاره کرده است که عبارتند از: نبودن تکرار پایه در ارزشیابی توصیفی، برابر دانستن ارزشیابی مستمر با امتحانات مکرر، معادل دانستن ارزشیابی توصیفی با ابزار آن. حسینی (۱۳۸۵) همچنین نقل می‌کند که به باور بعضی دیگر از صاحب نظران هدف ارزشیابی توصیفی ارتقای خود به خود دانش آموزان به پایه‌های بالاتر است و تصور می‌شود در ارزشیابی توصیفی تکرار پایه وجود ندارد، در حالی که چنین نیست و این معلم و شورای مدرسه

است که تشخیص می‌دهد کدام یک از دانش آموزان نیاز به تکرار پایه و کدام یک شایستگی ارتقاء به کلاس‌های بالاتر را دارند.

"معادل دانستن ارزشیابی مستمر با امتحانات مکرر"، یکی از چالش‌هایی است که فرا روی ارزشیابی توصیفی قرار دارد و حتی این باور تا آنجا پیش رفت که باعث به وجود آمدن نمره مستمر شد که معمولاً با میانگین گرفتن از نمرات دو یا چند امتحان به دست می‌آمد. همچنین "معادل دانستن ارزشیابی توصیفی با ابزارهای جمع آوری اطلاعات"، سوءتفاهم دیگری است که اجرای ارزشیابی توصیفی در کشور با آن روبرو است. بعضی از معلمان هم اجرای ارزشیابی توصیفی را معادل "به‌کارگیری تمام ابزارهای جمع آوری اطلاعات در یک زمان" میدانند.

برخی دیگر از ابعاد چالش برانگیز در زمینه ارزشیابی به والدین دانش آموزان مربوط است. از جمله چالش‌های مربوط به اولیاء می‌تواند عواملی همچون پایین بودن میزان سواد و آگاهی اولیاء، انتظار ارتقاء پایه شاگردان به مرتبه بالاتر، عدم ارتباط و شناخت نزدیک اولیاء با مدرسه نسبت به اجرای ارزشیابی توصیفی، عوامل اقتصادی و فرهنگی و اجتماعی باشد که این موانع با فرهنگ سازی از طریق رسانه‌ها، هماهنگی و مشارکت آنان با آموزگار و مدیر، برگزاری جلسات مجمع کلاسی در هر پایه توسط مدرس مجرب، مرتفع خواهد شد (مهاجر، ۱۳۷۱: ۴۴).

نتایج پژوهش حسینی (۱۳۸۶) نشان داد که تمام اهداف ارزشیابی تکوینی که شامل بازخورد به معلم، بازخورد به دانش آموز، بازخورد به والدین، تقویت اعتماد به نفس، تحکیم آموخته‌ها و افزایش تلاش می‌باشد، از نظر معلمان تحقق یافته‌اند. همچنین بیشترین میزان تحقق به ترتیب مربوط به هدف "تحکیم آموخته‌ها" و کمترین میزان تحقق هدف "بازخورد به والدین" مربوط است.

از آنجا که ارزشیابی فرایندی است که مستقیماً به دانش آموز بیشتر مربوط می‌دانیم. بنابراین بررسی منابع پژوهشی نسبتاً زیادی به بررسی تأثیر ارزشیابی مستمر و توصیفی بر ابعاد مختلف عاطفی و شناختی دانش آموزان پرداخته‌اند.

رضایی (۱۳۸۵) ضمن بررسی تأثیر توصیفی بر ویژگی‌های راهبردهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی نشان داد که سطح پیشرفت دانش آموزان پایه سوم ابتدایی مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان پایه سوم مدارس عادی هم سطحشان عملکرد دارند. خدابنده (۱۳۸۵) در مطالعه ای که در شهر کرد انجام شد، نشان داد که ارزشیابی توصیفی میزان اضطراب را کاهش می‌دهد و نسبت به ارزشیابی کمی، علاقه به یادگیری و درس و مدرسه را بیشتر افزایش می‌دهد. مشابه همین نتایج را موسوی (۱۳۸۴) در استان قم گزارش نموده است. او کاهش اضطراب، آرامش روحی، ایجاد علاقه به یادگیری، بهبود یادگیری دانش آموزان را از نظر اولیاء و مجریان ارزشیابی توصیفی بیان می‌کند. کریمی (۱۳۸۴) در بررسی خود که با هدف تأثیر ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان شهر شیراز انجام داد بیان می‌کند که اختلالات رفتاری

دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی کاهش یافته است (کریمی، ۱۳۸۴: ۴۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس در پژوهشی که محمدی و اخوان تفتی (۱۳۸۶) بر روی دانش آموزان ابتدایی شهر تهران انجام دادند، بررسی شد. نتایج نشان داد که تفاوت معنا داری میان عزت نفس دانش آموزانی که با روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند در مقایسه با گروه دیگر وجود دارد. همچنین مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش آموزان با یکدیگر و با معلم در کلاس و گروه ارزشیابی توصیفی بیشتر از گروه ارزشیابی سنتی بوده است. نتایج پژوهش بیگی (۱۳۸۸) نیز که با هدف مقایسه عزت نفس و یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی در سنجش انجام شد نشان داد که میزان عزت نفس، یادگیری خود تنظیمی، نمرات راهبرد های فراشناختی، میزان راهبرد های شناختی دانش آموزان دختر و پسر پایه چهارم مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش آموزان همان پایه و همان شهر به طور معنی داری بیشتر است (بیگی، ۱۳۸۸).

دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی سابق، با توجه به رویکردهای جدید ارزشیابی، پس از مطالعات فراوان در پاسخ به رأی صادره در جلسه‌ی ۶۷۴ مورخ ۸۱/۵/۲ شورای عالی آموزش و پرورش در خصوص تبدیل مقیاس کمی به مقیاس کیفی، طرح ارزشیابی توصیفی را ارائه داد. طرح ارزشیابی توصیفی در ۸۱-۸۲ به صورت پیش آزمایشی در ۲۵ کلاس در ۵ استان اجرا شد. در تاریخ ۸۶/۶/۱۲ کمیسیون شورای عالی آموزش و پرورش دستورالعمل ارزشیابی توصیفی را تصویب نمود. این دستورالعمل برای اجرای آزمایشی در پایه اول ابتدایی کل کشور در نظر گرفته شد. اجرای این طرح به مرور به پایه های دوم و سوم ابتدایی تسری یافت (حسنی و احمدی، ۱۳۸۲؛ خوش خلق، ۱۳۸۳).

مروری بر تحولات آیین نامه های امتحانات ایران

قبل از مرور لازم است توضیحی در مورد چند مفهوم که من بعد به کار خواهد رفت داده شود. میدانیم که عمر رسمی شدن نظام تعلیم و تربیت در ایران ۱۰۰ سال بیشتر نیست و آن را به حدود سال ۱۳۰۰ شمسی مربوط می‌کنند. البته اولین تلاش‌ها در این مسیر از سال ۱۲۷۵ شمسی توسط امین الدوله و با همراهی تعدادی از فرهیختگان وقت صورت گرفت که با نام‌های انجمن معارف آغاز و منتج به شورای عالی معارف شد. اما باید گفت اولین تشکیلات رسمی با هدف توسعه دوایر علوم و اشاعه معارف و فنون و رفع نقایص تحصیلات علمی در بیستم اسفند ماه سال ۱۳۰۰ شمسی با تصویب قانون تاسیس شورای عالی معارف به تصویب مجلس شورای ملی رسید. در سال ۱۳۱۶ شمسی با تصویب فرهنگستان ایران، وزارت معارف به وزارت فرهنگ تغییر نام داد، بنابراین شورای عالی معارف به شورای عالی فرهنگ تغییر نام یافت. در سال ۱۳۴۳ شمسی وزارت فرهنگ به دو وزارتخانه فرهنگ و هنر و آموزش و پرورش تفکیک شد و شورای عالی آموزش و پرورش در وزارت آموزش و پرورش تشکیل گردید که تا سال ۱۳۵۵ به کار خود ادامه داد و از آن تاریخ تا مهرماه ۱۳۵۸ متوقف شد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در مهرماه

۱۳۵۸ شورای انقلاب اسلامی قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش را به تصویب رساند و اولین جلسه آن در مهرماه ۱۳۵۸ (یک صد و شصت و یکمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش) تشکیل گردید.

بنابراین واژگان "شورای عالی معارف"، "شورای عالی فرهنگ" و "شورای عالی آموزش و پرورش" دارای سوابق پیش گفته هستند که اطلاع از آنها به فهم مطالب بعدی کمک خواهد کرد.

از ابتدای سده ۱۴۰۰ تا کنون در آموزش و پرورش رسمی ایران امتحان و نقش آن در تحصیل دانش آموزان نقش برجسته ای یافته است. بررسی سوابق ۹۰ ساله آیین نامه‌هایی که در تشکیلاتی همچون شورای عالی معارف تصویب شده نشان می‌دهد که از طریق برگزاری جلسه ای تحت عنوان امتحان نمره به عنوان وسیله ای برای مجوز ارتقاء دانش آموز تلقی می‌شده است.

در سی و یکمین جلسه شورای عالی معارف در سال ۱۳۰۲ شمسی مقرر شده در مقیاس صفر تا بیست معلمان پیشرفت تحصیلی دانش آموز را ارزیابی کنند. نکته قابل توجه در این مصوبه در عین حالی که مردودی پیش بینی شده به نقش شورای معلمان و ممتحنین به عنوان ملاک تکمیل کننده ارزشیابی دانش آموز اهمیت داده شده است (نظام نامه امتحانات رسمی، مصوب سی و یکمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۰۲).

پنج سال بعد شورای مذکور در مهر ماه ۱۳۰۷ شمسی برای کلاس ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه و دوره دوم متوسطه، مصوبه ای ۳۱ ماده ای تحت عنوان "نظام نامه امتحانات" به تصویب می‌رساند که در آن شرایط قبولی را برای این دسته از دانش آموزان اعلام می‌کند. کماکان مقیاس صفر تا بیست و ردی-قبولی در این نظام نامه مشاهده می‌شود. ضمن اینکه نوبت خرداد و شهریور در آن پیش بینی شده و برای کلیه دروس مشمول نظام نامه مدت زمان و ضریب تعیین شده است (نظام نامه امتحانات، مصوب یکصد و بیست و دومین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۰۷ شمسی). برخی از مواد این نظام نامه در یکصد و هفتاد و چهارمین جلسه شورای مذکور در مصوبه با عنوان "اصلاحیه مواد نظام نامه مدارس ابتدایی" اصلاح شد. معاف شدن دانش آموزان کلاس ششم ابتدایی از شرکت در امتحانات ثلث سوم از جمله این مواد اصلاحی بوده است (اصلاحیه مواد نظامنامه مدارس ابتدایی، یکصد و هفتاد و چهارمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۰۹).

پنج ماه بعد در همان سال شورای عالی معارف برای مدارس ابتدایی و متوسطه مصوبه ای تحت عنوان "نظام نامه مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث" را مشتمل بر ۹۰ ماده تصویب نمود. فصل هفتم این نظام نامه امتحانات داخلی نام داشت و حاوی ۱۲ ماده بود. وجه تمایز این مواد نگاه به امتحانات مستمر دو ماه در طول سال برای ابتدایی و سه ماه یکبار برای متوسطه، جهش تحصیلی و اعلام کتبی نتایج امتحانات به اولیاء دانش آموزان است (نظام نامه مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث، مصوب یکصد و سی و سومین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۰۷).

به دلیل نقایصی که این نظام نامه داشت در سال بعد و در شورای عالی معارف مصوبه اعلام شد که اصلاحیه ای بر موارد مربوط به امتحانات نیز داشت. موضوع این مواد تلفیقی "ارتقاء مشروط به پایه بالاتر" و "اخراج از مدرسه

بعد از دو سال مردودی" بود (مواد اضافی نظام نامه مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث، مصوب یکصد و پنجاه و هفتمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۰۸).

روند تکاملی مصوبات مربوط به امتحانات در شورای مذکور ادامه یافت تا در اسفند ماه ۱۳۰۸ "نظام نامه امتحانات نهایی مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث" به تصویب رسید. این نظام نامه ۳۲ ماده داشت. علاوه بر ویژگی‌های قبلی نکات قابل توجه در این نظام نامه ریز تر شدن ضرایب دروس برای ارتقاء پایه، دادن فرصت اعتراض به یادگیرنده، ارتقاء به پایه بالاتر به شرط داشتن میزان مشخصی معدل کل و مشروط به شرکت در امتحان شهریور همان سال، غیبت و تبعات آن، انتخاب اعضای هیئت ممتحنه برای هر دوره تحصیلی از دوره تحصیلی بالاتر، توجه به شرایط برگزاری محل جلسه امتحانات بوده است (نظام نامه امتحانات نهایی مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث، مصوب یکصد و شصتمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۰۸).

در حد فاصل زمانی سال ۱۳۰۸ تا ۱۳۱۳ شورای عالی معارف ۱۶۰ جلسه تشکیل داده است. در دویست و هشتاد و نهمین جلسه این شورا مجموعه‌ای تحت عنوان "نظام نامه دبستان" به تصویب رسید که مواد ۳۴ تا ۵۱ آن به امتحانات داخلی مربوط بود. ویژگی بارز این نظام نامه معادل سازی نمره با مقیاس ترتیبی بود. برای اولین بار نمرات از صفر تا بیست با مقیاس‌های شش‌گانه "خیلی بد"، "بد"، "ضعیف"، "متوسط"، "خوب" و "خیلی خوب" ارزش‌گذاری شد. دادن اختیار به معلم برای اینکه در درسی مثل هندسه امتحان کتبی و یا شفاهی به عمل آوردن نیز تصحیح برگه امتحانی دانش آموز به وسیله دو مصحح از ویژگی‌های دیگر این نظام نامه بود (نظام نامه دبستان، مصوب دویست و هشتاد و نهمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۱۳).

پس از برگزاری ۱۱۸ جلسه شورای عالی معارف در سال‌های ۱۳۱۳ تا ۱۳۱۹، در چهارصد و هشتمین جلسه شورا "آیین نامه دبستان" در سال ۱۳۱۹ تصویب شد. مواد ۷۵ تا ۸۹ این آیین نامه به امتحانات مربوط است. سه ویژگی قابل توجه در این آیین نامه را می‌توان چنین برشمرد: "توجه به تفاوت‌های اقلیمی در برگزاری امتحانات"، "برگزاری امتحان نوبت سوم به صورت اشتراکی بین آموزگار اصلی دانش آموز و آموزگاری که مدیر مدرسه تعیین می‌کند" و "شورایی کردن ادامه تحصیل دانش آموزان دو سال مردود شده" (آیین نامه دبستان، مصوب چهارصد و هشتمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۱۹).

در همان سال شورا "آیین نامه امتحانات نهایی ابتدایی و متوسطه" را تصویب نمود. این آیین نامه ۱۶ ماده‌ای به نکاتی از جمله "تعیین سقف سنی برای دانش آموزان ابتدایی و متوسطه"، "تعریف تقلب و مصادیق آن" و "تعیین موضوعات امتحانی دروس به صورت متمرکز" اشاره نموده است که هدف آن رفع نواقص آیین نامه قبلی بوده است ("آیین نامه امتحانات نهایی ابتدایی و متوسطه، مصوب چهارصد و هفدهمین جلسه شورای عالی معارف، ۱۳۱۹).

در سال ۱۳۲۳ عنوان شورای عالی معارف به "شورای عالی فرهنگ" تغییر یافت و در پانصد و پانزدهمین جلسه خود مصوبه‌ای تک ماده‌ای با عنوان "اصلاحیه آیین نامه دبستان‌ها و دبیرستان‌ها" دارد که به

غیبت در جلسه امتحان و چگونگی شرکت دانش آموز در جلسه جبرانی دارد" (اصلاحیه آیین نامه دبستان‌ها و دبیرستان‌ها، مصوب پانصد و پانزدهمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۲۳).

در سال ۱۳۲۵ شورای عالی فرهنگ آیین نامه ۲۲ ماده ای را به تصویب رساند که در آخرین ماده آن کلیه آیین نامه‌ها و مقررات امتحانات ابتدایی قبلی را بلا اثر اعلام نمود. از نظر این آیین نامه امتحان نهایی برای سه کلاس ششم ابتدایی و پنجم و ششم متوسطه اجرا می‌شود. "تخصیص ضریب برای تعداد زیاد دروس"، "دادن مسئولیت ویژه به فارغ‌التحصیلان دانشسرای مقدماتی"، "تعریف دقیق‌تر مصادیق تقلب در جلسه امتحان" از بود (آیین نامه امتحانات نهایی ابتدایی و متوسطه، مصوب پانصد و نودمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۲۵).

شاید اولین نشانه‌هایی که شباهت به ارزشیابی مستمر کنونی دارد را بتوان در ماده ۵ آیین نامه امتحانات مربوط به داوطلبان رسمی مصوب سال ۱۳۲۹ شورای عالی فرهنگ مشاهده نمود. این آیین نامه برای اولین بار پیش بینی کرده است امتحان هر کلاس شامل دو بخش است. پرسش‌های عرض سال و امتحان آخر سال. معلم لازم بوده در طول سال از هر دانش آموز حداقل دو پرسش داشته باشد و نمره آن را ضمن ثبت در دفتر مخصوص، و معدل آن نمرات را در پایان ثلث به دفتر مدرسه به عنوان نمره ثلث تحویل دهد. جالب اینکه در اثر اجرای این آیین نامه دانش آموزان در طول سال تحصیلی فقط در ثلث آخر در امتحان شرکت می‌کرده اند. (آیین نامه امتحانات مربوط به داوطلبان رسمی، مصوب هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۲۹).

اهمیت به پرسش‌های ضمن سال به صورت فردی یا گروهی در سال ۱۳۳۱ با تصویب آیین نامه ای در شورای عالی فرهنگ برای دوره ابتدایی و متوسطه ادامه یافت. سندی برای توجیه تصویب این آیین نامه در حالی که اشتراکات زیادی با آیین نامه های قبلی داشت، به دست نیامد. در عین حال برگزاری امتحانات نهایی به طور همزمان در ساعت یکسان و طرح سؤال واحد کشوری با دعوت از ۲۰ دبیر خبره و تشکیل بانک سؤال در وزارت فرهنگ و انتخاب دوره ای از بین سؤالات موجود در بانک سؤال، یکی از مزایای این آیین نامه بود. اولین بار در این آیین نامه موضوع اخلاق و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در ماده ۳۱ مطرح شد. شرط قبولی در هر پایه تحصیلی داشتن حداقل نمره ۱۰ در اخلاق را شاید بتوان از نو آوری های آیین نامه دانست. (آیین نامه امتحانات دوره های ابتدایی و متوسطه، مصوب هشتصد و هجدهمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۳۱).

در قسمت هفتم آیین نامه دبستان سال ۱۳۳۳ که به امتحانات دبستان اختصاص داشت مجدداً همانند سال ۱۳۱۳ نظام نمره-رتبه مورد تاکید قرار گرفت. تفاوت عمده با مصوبات قبلی در طبقات اختصاصی به نمرات بود. در آیین نامه سال ۱۳۱۳ نمرات به ۶ طبقه و در آیین نامه اخیر به ۵ طبقه تقسیم شدند. برای اولین بار در این آیین نامه واژه "کارنامه" به کار رفت. همانند آیین نامه قبلی برخی دروس همانند حساب، دیکته فارسی قرائت فارسی و تعلیمات دینی نقش و تویی (نمره کمتر از ۷ نداشتن) در قبولی نهایی در یک پایه تحصیلی داشته است. (آیین نامه دبستان، مصوب هشتصد و شصت و ششمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۳۳).

برای سال تحصیلی ۱۳۳۶-۱۳۳۵ شورای عالی معارف "آیین نامه امتحانات دبستان‌ها" را تصویب کرد.

نکاتی که در ۲۲ ماده این آیین نامه بیشتر جلب توجه می‌نماید عبارت‌اند از:

۱. تغییر مقیاس‌های ۵ گانه به مقیاس‌های ۴ گانه ضعیف، متوسط، خوب و خیلی خوب
 ۲. موظف کردن معلمان به انجام پرسش‌های ابتدای هر جلسه کلاس
 ۳. نگهداری سوابق پرسش‌های کلاس در پرونده دانش آموز به مدت یک سال
 ۴. شیوه گرد کردن نمرات اعشاری دروس
 ۵. گروه بندی دانش آموزان با وضعیت تحصیلی مشابه در یک کلاس در هر مدرسه
 ۶. منوط بودن ارتقا دانش آموزان کلاس‌های اول تا سوم به نتیجه پرسش‌های کلاسی و حضور در کلاس و منوط بودن ارتقا دانش آموزان پایه های چهارم تا ششم به پرسش‌های کلاس و انجام امتحان پایانی
 ۷. وتویی کردن نمرات دروس قرائت فارسی و دیکته و انشا و حساب و هندسه و تعلیمات دینی و تاریخ برای قبول شده
 ۸. ممنوعیت دانش آموزان دو سال مردود شده در یک پایه برای تحصیل در مدارس دولتی
 ۹. پیش بینی برای حسن اجرای آیین نامه از طریق آموزش دانشجویان دانشسراهای تربیت معلم
- از نظر کیفیت محتوای آیین نامه به نظر می‌رسد آن را بتوان دارای جامعیت نسبی دانست و به نحوی که در مقایسه با آیین نامه های قبل مزیت‌های مبتنی بر برنامه ریزی درسی دارد (آیین نامه امتحانات دبستان‌ها، مصوب نهصد و یکمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۳۴).
- سه سال بعد و در سال ۱۳۳۹ و احتمالاً به دلیل مشکلاتی که ناشی از دخالت پرسش‌های کلاسی در ارتقا دانش آموزان (ارزشیابی کیفی) شورای عالی فرهنگ آیین نامه دیگری را برای دوره ابتدایی تصویب نمود. به نظر حسنی (۱۳۸۲) در مورد اینکه چرا و به چه دلیل این آیین نامه اجرا و بعد از سه سال لغو گردید به صورت مکتوب سندی وجود ندارد ولی به گفته سالخوردگان این طرح به دلیل افت شدید در مهارت‌های اساسی دانش آموزان مورد بازبینی قرار گرفت (حسنی، ۱۳۸۲). در هر صورت در آیین نامه مصوب سال ۱۳۳۹ اثری از پرسش‌های کلاس نیست و ارتقا دانش آموز صرفاً به موفقیت در امتحانات ۳ ثلث مربوط است. تفاوت دیگری که در این آیین نامه مشاهده می‌شود تغییر مقیاس‌های چهار گانه قبلی به مقیاس‌های پنج گانه بسیار ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب و خیلی خوب بود و دیگر اینکه قبلی دانش آموزان پایه ششم مشروط به کسب حد اقل نمره ۱۰ در دروس حساب و هندسه (یک ماده) و املاء و انشاء فارسی شده است (آیین نامه امتحانات ابتدایی، مصوب نهصد و نود و هفتمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۳۹). بنابراین ملاحظه می‌شود در طول زمان همواره ارزشیابی توصیفی و جایی که قرار است معلمان با کیفی کردن قضاوت در مورد ارتقاء دانش آموز نظر بدهند با چالش مواجه است.
- پنج سال بعد از آن و در سال ۱۳۴۴ آموزش ابتدایی با آیین نامه دیگری مواجه می‌شود. این آیین نامه "آیین نامه دبستان‌ها" نام دارد که فصل هشتم آن به امتحانات اختصاص دارد. مقایسه آن با آیین نامه قبلی نکاتی را بیان می‌دارد از قبیل:

۱. شورایی کردن تصمیم در مورد دانش آموزان دو ساله
 ۲. پیش بینی چگونگی شرکت در امتحان برای دانش آموزان ایرانی خارج از کشور پس از مراجعت به ایران
 ۳. مشروط کردن معرفی دانش آموزان پایه ششم برای امتحانات نهایی به کسب حداقل نمره ۱۰ در ۳ ثلث آنان
 ۴. ممنوعیت گذراندن دو پایه در یک سال تحصیلی
 ۵. معاف شدن دانش آموزان دارای نقص عضو در امتحانات ورزش و خط
- ان چه که می‌توان در مورد این آیین نامه (آیین نامه دبستان‌ها، مصوب هزار و هفتاد و ششمین جلسه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۴۳) بیان کرد این که شورای عالی فرهنگ وقت بنا به الزاماتی که در مدارس ایجاد شده در دوره های زمانی مختلف آیین نامه های نه چندان متفاوت و با تغییراتی اندک را تصویب نموده است.
- اولین آیین نامه مربوط به امتحانات دوره ابتدایی که به وسیله شورای عالی آموزش و پرورش قبل از انقلاب اسلامی تصویب شده است را "آیین نامه امتحانات مرحله اول تعلیمات عمومی" نام گذاشته‌اند. تعلیمات عمومی در این دوره را یک دوره تحصیلی ۸ ساله تشکیل می‌داده که خود دارای دو مرحله ۵ ساله ابتدایی و ۳ ساله راهنمایی بوده است. مهم‌ترین تمایزات این آیین نامه با قبل از آن را می‌توان چنین برشمرد:
۱. چهار نوبته شدن امتحان در طول سال تحصیلی
 ۲. طراحی و اجرای امتحان پایان سال توسط دو معلم هر مدرسه به صورت اشتراکی برای مدارس که در هر پایه یک کلاس دارند و به صورت اشتراکی بین همه آموزگاران یک پایه برای مدارس که چند کلاس را یک پایه دارند
 ۳. سهم برابر ارزشیابی کلاسی و نمره پایان سال در احراز شرایط قبولی دانش آموز
 ۴. افزودن عناوین دروس و تویی به ۹ درس برای قبول شدن در هر پایه
 ۵. حذف اختیاری درس تعلیمات دینی اسلامی برای دانش آموزان اقلیت‌های مذهبی از عناوین دروس امتحانی پایان سال
 ۶. بین شدن واژه "بارم" برای اولین بار در آیین نامه
 ۷. مشروط شدن قبولی در پایان دوره ابتدایی به سه شرط داشتن معدل کتبی حداقل ۱۰ و نمره حداقل ۱۰ در دروس کتبی و شفاهی و نداشتن نمره ۷ در همه مواد امتحانی
- این آیین نامه ۵۶ ماده ای از نظر تقسیم بندی بخشی به شرایط قبولی در دوره آموزش عمومی، امتحان داخلی، شرایط قبولی در امتحانات پایان دوره و امتحانات داوطلبان متفرقه تقریباً دارای انسجام درونی قابل قبولی است (آیین نامه امتحانات مرحله اول تعلیمات عمومی، مصوب شصت و سومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۴۹).

بعد پیروزی انقلاب اسلامی اولین مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش که به امتحانات (ارزشیابی) دوره ابتدایی مربوط بوده است، آیین نامه امتحانات آموزش همگانی (ابتدایی - راهنمایی) نام دارد. برای اولین بار مفاهیمی همچون "پرسش‌های مداوم" و "آزمایش‌های تدریجی و مداوم" در این آیین نامه خود نمایی می‌کنند. در اینجا معلم موظف شده در هر ثلث نمره ای به عنوان میانگین پرسش‌های ثلث برای هر دانش آموز محاسبه کند و نمره نهایی هر درس میانگین نمره های مربوط به پرسش‌های مداوم و نمره پایان ثلث بوده است. در این آیین نامه نکته بسیار قابل توجه راهنمایی معلمان برای اندازه گیری ویژگی‌هایی همچون رعایت آرامش و شمردگی و حسن بیان و نظم در کلام در تفهیم مطالب در پرسش‌های شفاهی و جمله بندی صحیح، نظم در تحریر، تفکیک کلمات، فاصله متناسب سطور، رعایت حاشیه خالی دور صفحه تحریر، تاریخ گذاری و پاکیزگی نوشته و خوانایی خط و عدم اسراف در مصرف لوازم تحریر برای پرسش‌های کتبی و اختصاص ۱ نمره از ۲۰ به آن است. همچنین دوباره برای دانش آموزان سال پنجم تسهیلاتی برای جهش تحصیلی با در نظر گرفتن شرایطی پیش بینی شده است (آیین نامه امتحانات آموزش همگانی (ابتدایی - راهنمایی)، مصوب یکصد و هشتاد و هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۵۹).

در سال ۱۳۶۸ و در جلسه ۴۸۹ شورای عالی آموزش و پرورش آیین نامه ۳۵ ماده ای دوره پنج ساله ابتدایی را تصویب نمود. محتوای این آیین نامه را شاید بتوان همانند آیین نامه سال ۱۳۵۹ دانست. تفاوت در جمله پردازی ها و تدوین مواد و برخی شرایط قبولی نکاتی از این قبیل داشت:

۱. استفاده از واژه "دوره" برای اولین بار در آیین نامه
 ۲. اختصاص ۲ نمره به رعایت آیین نگارش و رعایت برخی نکات در زمان پاسخ دادن به پرسش‌های شفاهی امتحان شفاهی و کتبی (میزان این نمره در آیین نامه قبلی ۱ بود)
 ۳. ضریب دادن به نمره امتحانی دروس ثلث سوم و دخالت دادن آن در معدل گیری
 ۴. ظهور موادی که امروزه به آن تک ماده می‌گویند در آیین نامه برای کلاس‌های سوم تا پنجم برای اولین بار
 ۵. فراهم نمودن تسهیلات برای جهش تحصیلی دانش آموزان پایه سوم و چهارم به پایه بالاتر
- این آیین نامه مقرر داشت از ابتدای سال تحصیلی ۶۹-۶۸ در دوره ابتدایی اجرا شود (آیین نامه دوره ابتدایی، مصوب چهار صد و هشتاد و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۶۸). در پژوهشی که الهام پور (۱۳۷۴) برای ارزیابی این آیین نامه انجام داد توصیه‌هایی چنین برای اصلاح این آیین نامه گزارش شده است :

۱. انجام پرسش‌های مکرر معلمان برای جلوگیری از خطای ارزیابی
۲. افزایش معدل از ۱۰ به ۱۲ برای گذر از یک پایه
۳. کسب حد اقل معدل به ۱۸ برای استفاده از جهش تحصیلی
۴. کسب حداقل معدل ۱۲ برای استفاده از تک ماده
۵. انجام امتحان کتبی در درس ریاضی برای همه پایه‌ها

۶. امتحان کتبی در درس‌های تعلیمات اجتماعی، تاریخ و مدنی و جغرافیا برای پایه‌های چهارم و پنجم چون برای اولین بار موضوع تک ماده در آیین نامه مطرح شد حساسیت‌هایی را که بیشتر متوجه کیفیت آموزش بود را در مسئولین و پژوهشگران برانگیخت. جواهری (۱۳۷۲) در پژوهشی طولی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی را که از تک ماده استفاده کرده‌اند را در استان خوزستان بررسی نمود. او نتایجی چنین را برای دانش آموزانی که در دوره ابتدایی از تک ماده استفاده نموده‌اند بر می‌شمرد:

۱. استفاده از تک ماده در درس ریاضی به مراتب بیشتر از سایر دروس است
 ۲. بین افت تحصیلی در دوره راهنمایی و استفاده از تک ماده در دوره ابتدایی رابطه وجود دارد
 ۳. بین استفاده از تک ماده و تکرار پایه، ترک تحصیل رابطه وجود دارد
- او پیشنهاد نموده است که استفاده از تک ماده در هر دوره تحصیلی به یک نوبت تقلیل یابد و کسب حد اقل نمره ۷ در ماده درسی مربوط الزامی شود و در س ریاضی از شمول استفاده از تک ماده حذف شود (جواهری، ۸۲: ۱۳۷۲).

اما همزمان با انگیزه وضوح بخشیدن به موضوع پرسش شفاهی، برخی پژوهش‌ها به بررسی تأثیر پرسش‌های کلاسی بر وضعیت تحصیلی پرداختند. نادری نیا و همکاران (۱۳۳) با هدف بررسی تأثیر نمرات شفاهی در کیفیت ارزشیابی تحصیلی پایه چهارم دوره ابتدایی مطالعه ای را در استان مرکزی انجام دادند. آنان نتیجه گرفتند که از نظر مدیران و معاونان مدارس تفاوتی بین تأثیر امتحان کتبی و پرسش‌های شفاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود ندارد. همچنین آنان معتقد بوده‌اند بهتر است تنها ۲۵ درصد نمره نهایی هر درس به پرسش شفاهی اختصاص یابد (نادری نیا و همکاران، ۱۳۷۳).

در سال ۱۳۷۷ با توجه به تغییراتی که در برنامه های آموزشی کشور پدید آمد شورای عالی آموزش و پرورش برای دوره های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی آیین نامه واحدی را به تصویب رساند. ویژگی‌های متفاوت این آیین نامه چنین اند:

۱. دو نوبتی شدن امتحان برای دوره
۲. تاکید بر ارزشیابی مستمر فعالیت‌های خارج از کلاس دانش آموز و اختصاص ۵ نمره در مقیاس ۲۰ در این نوع ارزشیابی
۳. انتخاب منشی در جلسه امتحان برای دانش آموزانی که به دلایلی قادر به نوشتن نیستند
۴. برگزاری امتحان هماهنگ برای پایه پنجم در نوبت دوم
۵. مشروط کردن کسب حداقل نمره معدل و درسی برای متقاضیان استفاده از تسهیلات جهش تحصیلی
۶. ترکیب شدن دو نمره ارزشیابی مستمر و پایانی به عنوان شرط قبولی
۷. توجه به ارزشیابی تحصیلی اقلیت‌های دینی

از نظر تفصیلی بودن شاید بتوان گفت این آیین نامه نسبت به آن چه که قبلاً به عنوان آیین نامه تصویب می‌شده مناسب‌تر است این آیین نامه ۳۵ ماده ای را وزارت آموزش و پرورش در اسفند ماه ۱۳۷۷ برای اجرا با ادارات متبوع خود ابلاغ نموده است (آیین نامه امتحانات دوره های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی، مصوب ششصد و سی و سومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۷). این آیین نامه را خوش خلق (۱۳۷۸) در برخی استان‌های کشور ارزشیابی نمود. نتایج پژوهش وی چنین بیان می‌دارد که متوسط پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مشمول طرح دو نوبتی دوره ابتدایی در سه درس مورد بررسی شامل زبان فارسی، علوم و ریاضی بالاتر از دانش آموزان غیر مشمول بوده است اما نگرش دانش آموزان غیر مشمول نسبت به امتحان از دانش آموزان مشمول مثبت‌تر بوده است. مدیران و معلمان بر خلاف والدین امتحان دو نوبتی را به سه نوبتی ترجیح می‌دهند. (خوش خلق، ۱۳۷۸).

در همان سال "آیین نامه برگزاری امتحانات داوطلبان آزاد (متفرقه) خارج از کشور" تصویب شد که مواد آن صرفاً به شرایط برگزاری امتحان و یا به شرایط مجاز داوطلبان برای استفاده از تسهیلات این آیین نامه اشاره داشت (آیین نامه برگزاری امتحانات داوطلبان آزاد (متفرقه) خارج از کشور، مصوب ششصد و بیست و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۷). یک سال بعد آیین نامه ای به تصویب رسید که مواد ۳۳ گانه آن بیشتر به ضوابط چگونگی شرکت ایرانیان خارج از کشور در امتحانات مربوط است (آیین نامه امتحانات مجتمع‌های آموزشی بین‌المللی، مصوب ششصد و سی و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۸). در سال ۱۳۸۱ به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده شد نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی از دانش آموزان اقدام و آن را به صورت آزمایشی از سال تحصیلی جاری (۸۲-۸۱) در تعداد محدودی از مدارس دوره ابتدایی اجرا کند. همچنین قرار شد طرح در مدارس اجرا شود که ویژگی‌های لازم را از نظر نیروی انسانی و امکانات برخوردار باشند (اجرای آزمایشی مقیاس کیفی در دوره ابتدایی و ارتقای دانش آموزان دوره مذکور، مصوب ششصد و هفتاد و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۱).

شورای عالی آموزش و پرورش به منظور نظام بخشی به فعالیت‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و با توجه به رویکردها و نگرش‌های نوین در تعلیم و تربیت، اصولی ۱۶ گانه ای را با عنوان "اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی" تصویب نمود. عناوین این اصول این است.

۱. جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی یادگیری
۲. استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرایند یاددهی یادگیری و اصلاح برنامه‌ها و روش‌ها
۳. هماهنگی میان هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و فرایند ارزشیابی
۴. توجه به آمادگی دانش آموزان
۵. توجه به رشد همه جانبه دانش آموزان
۶. توجه همه جانبه به دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها
۷. توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری‌های خود (خود ارزشیابی)

۸. ارزشیابی فعالیت‌های گروهی
۹. توجه به فرآیندهای فکری منتهی به تولید پاسخ
۱۰. « تأکید بر نوآوری و خلاقیت
۱۱. تنوع روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی
۱۲. استفاده از انواع ارزشیابی
۱۳. استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی
۱۴. اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی
۱۵. اصل توجه به تفاوت‌های فردی
۱۶. ضرورت هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی

در این مصوبه از سازمان‌ها، مراکز، ادارات، واحدها و سایر بخش‌های مسئول ارزشیابی خواسته شده در مورد روش‌ها، ابزارها، معیارها و برنامه‌های اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تعهد و هماهنگی کامل داشته باشند. (اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مصوب هفتصد و سیزدهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۳)

بر اساس مصوبه شورای عالی، طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در یک دوره زمانی ۵ ساله از سال تحصیلی ۸۸-۸۹ به تدریج ابتدا پایه اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها به طور کامل اجرا شود. وزارت آموزش و پرورش نیز موظف شده حداکثر ظرف مدت ۲ ماه آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی- تربیتی دوره ابتدایی را با رویکرد ارزشیابی توصیفی اصلاح و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برساند (استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، مصوب هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). در سال بعد شورای عالی " آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) " را به تصویب رساند و مقرر داشت برای مدت سه سال به صورت آزمایشی اجرا شود و اتخاذ تصمیم نهایی برای اجرای قطعی آن را، منوط به ارائه گزارش ارزشیابی از آیین‌نامه مذکور دانست (اجرای آزمایشی آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی)، مصوب هفتصد و نود و سومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۸).

فصل سوم

روش پژوهش

مقدمه

در این فصل ابتدا به معرفی طرح پژوهش، متغیرهای پژوهش، جامعه مورد مطالعه، نمونه و روش نمونه گیری و سپس به ابزارهای پژوهش و روش‌های تعیین پایایی و روایی آن‌ها، نحوه اجرای پژوهش و روش تجزیه و تحلیل‌های آماری اشاره شده است.

روش پژوهش

این مطالعه از نوع مطالعات ارزشیابی است که البته در پی یافتن قوانین کلی که ممکن است به سایر موقعیت‌ها گسترش داده شود نیست و بیش از آن که به جنبه‌های علمی و مباحث نظری پرداخته شود جنبه‌های عملی و کاربردی مسائل مورد نظر است (بازرگان، ۱۳۸۶). موضوعی که در طرح حاضر مورد نظر است مربوط به ارزشیابی آیین نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی است. در این طرح سعی شده است ضمن بهره‌گیری از روش‌های پژوهشی موجود یک رشته فعالیت‌های نظام دار در جهت آگاهی از تناسب مفاد آیین نامه با فلسفه و اهداف ارزشیابی توصیفی، میزان تحقق اهداف آیین نامه، واکنش‌های گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف آیین نامه، ارزیابی آیین نامه از نظر اصول آیین نامه نویسی، شناسایی نقاط قوت و ضعف، نارسایی‌ها، محدودیت‌ها موانع و مشکلات اجرا آیین نامه، نظارت بر اجرای آیین نامه به عمل آید. بنابراین در بخشی از تحقیق از روش پیمایش و در بخش دیگر از شیوه مطالعه کیفی و مقایسه‌های تحلیلی استفاده شده است.

بدین ترتیب شیوه انجام تحقیق تلفیقی از روش‌های «اسنادی - توصیفی و پیمایش» است. به عبارت دیگر پژوهش در نظر دارد با محور قرار دادن سؤالات تحقیق مسئله را قابل درک سازد. در این روش با نگاهی دقیق به مسئله، مفاهیم روشن‌تری از آن به دست می‌آید همچنین پژوهش قصد دارد از طریق پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهشی و تحلیل مصاحبه‌ها و بررسی پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان به تشریح و توصیف مسئله بپردازد.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را در مرحله اول کلیه دانش‌آموزان و پرونده‌های تحصیلی آنان، والدین دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ و در مرحله دوم کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و فارس و بوشهر و کارپوشه‌های و معلمان آنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل داده است.

روش نمونه گیری

می‌دانیم که طرح‌های ارزشیابی برنامه‌ها اصولاً به حجم نمونه و گاهی به شیوه نمونه‌گیری حساس نیستند چرا که در ارزشیابی، کارفرما، همانند پژوهشگر بنیادی، به دنبال تعمیم یافته‌ها نیست (گال و همکاران، ۱۹۹۶، ۱۱۹۳). بلکه طراحی ارزشیابی و شیوه جمع‌آوری داده‌ها بیشتر مورد نظر هستند.

در مرحله اول در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ ابتدا استان‌های کشور در ۳ طبقه همگن برخوردار، نیمه برخوردار و محروم قرار گرفته و از هر طبقه ۲ استان به صورت تصادفی انتخاب شدند. علاوه بر این از بین مناطق آموزشی شهر تهران ۹ منطقه و از شهرستان‌های تهران ۳ شهرستان تصادفی انتخاب شد. در هر استان، ۳ منطقه به طور تصادفی انتخاب شد و در هر منطقه ۱ مدرسه پسرانه ابتدایی و ۱ مدرسه دخترانه ابتدایی به طور تصادفی انتخاب شد. چون در مرحله گردآوری اطلاعات و مراجعه به برخی مدارس تعداد دانش‌آموزان به اندازه تعیین شده نبود بنا بر این در همان منطقه مدرسه دیگری به نمونه‌ها اضافه می‌شد. بدین ترتیب تعداد نهایی مدارس نمونه جمعاً ۶۴ مدرسه بود. سپس در هر مدرسه و از پایه سوم و چهارم و پنجم و هر جنسیت، ۱۰ دانش‌آموز (۱۹۴۶ نفر) انتخاب شد. همچنین در هر پایه ۵ نفر از اولیا دانش‌آموزان (۱۵۸۳ نفر) انتخاب شدند. از هر پایه در هر مدرسه ۱ نفر معلم (جمعاً ۳۵۹ نفر معلم) به طور تصادفی انتخاب شد. علاوه بر این همه مدیران مدارس منتخب (۶۴ نفر) و ۳۴ کارشناس ادارات آموزش و پرورش مناطق نیز جز نمونه بودند. برای تعیین چگونگی اجرای مواد آیین‌نامه، پرونده تحصیلی ۱۵۵۹ نفر و پوشه کار ۳۸۰ نفر دانش‌آموز پایه‌های اول تا پنجم از طریق مشاهده و بررسی شد. علاوه بر این ۸۰ نفر کارشناس و مدیر استانی و حوزه وزارت و صاحب‌نظر جهت تکمیل پرسشنامه و انجام مصاحبه انتخاب شدند بنابراین در پایان کار جمعاً ۶۰۰۵ پرسشنامه و فرم تکمیل شد. همچنین ۷ نفر کارشناس و صاحب‌نظر در حوزه ستادی برای تشکیل کار "گروه هم‌اندیشی" همکاری نمودند. جدول (۳).

در مرحله دوم در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ در هر یک از استان‌های فارس و بوشهر و آذربایجان شرقی ۳ منطقه برخوردار، نیمه برخوردار و محروم انتخاب شد. سپس در هر منطقه ۱ مدرسه تصادفی و در هر مدرسه از بین هر یک از ۵ پایه تحصیلی ۱ کلاس تصادفی و در هر کلاس منتخب ۳ پوشه کار انتخاب شد. به نحوی که هر یک از پوشه‌های کار به دانش‌آموزان قوی و متوسط و ضعیف تعلق داشت. همچنین برای تکمیل اطلاعات با معلمان کلاس‌های منتخب هر مدرسه مصاحبه نیمه ساختارمند به عمل آمد.

جدول ۳ مدارس نمونه‌گیری شده مرحله اول

استان	جنس مدرسه	ردیف	نام مدرسه
آذربایجان شرقی	پسرانه	۱	ولی عصر
		۲	شهید رضازاده
		۳	شهید رحیم زاده
		۴	باغچه‌بان

استان	جنس مدرسه	ردیف	نام مدرسه
	دخترانه	۵	شهید بهشتی
		۶	شهید عمله زاده
		۷	۱۲ فروردین اهر
		۸	فضیلت
		۹	سمیه چاراویماق
		۱۰	شهدا
اصفهان	پسرانه	۱۱	شهید محمد منتظری
		۱۲	همدانیان
		۱۳	شهید صدوقی
	دخترانه	۱۴	مکتبی
		۱۵	شهید فتاحی
		۱۶	حافظ اصفهان
ایلام	پسرانه	۱۷	مختار
		۱۸	۱۷ شهریور
		۱۹	شهید رحیمی
	دخترانه	۲۰	۱۲ فروردین ایلام
		۲۱	شهید خدا مرادی
		۲۲	شهید شیرخانی
فارس	پسرانه	۲۳	تزکیه
		۲۴	شهیدان بهاری خوب
		۲۵	دکتر حسابی
	دخترانه	۲۶	شهید نسیمی - پسرانه
		۲۷	قرانی نجمه
		۲۸	فیض ۲
هرمزگان	پسرانه	۲۹	نبوت
		۳۰	حضرت ابوالفضل العباس
		۳۱	شهید ساسانی - دخترانه
	دخترانه	۳۲	حافظ هرمزگان
		۳۳	مولوی
		۳۴	صنعتی
بوشهر	پسرانه	۳۵	ظهور المهدی
		۳۶	سمیه هرمزگان
		۳۷	شهید نامجو
	دخترانه	۳۸	شهید محمدی
		۳۹	سعیدی
		۴۰	شاهد شهید ملک نیا
شهر تهران	پسرانه	۴۱	مهتاب
		۴۲	شهید عالی پور
		۴۳	شاهد خدیجه کبری
	دخترانه	۴۴	غدیر
		۴۵	علامه طباطبایی
		۴۶	شهید مدنی ۱

نام مدرسه	ردیف	جنس مدرسه	استان
رسالت	۴۷		
چمران	۴۸		
سادات	۴۹		
فرهیختگان پویا	۵۰		
شهید غلامعلی پیچک	۵۱		
معین	۵۲		
برهان نو	۵۳		
استقلال	۵۴		
شهید قدوسی	۵۵		
شهید یوسفی ۱	۵۶			دخترانه
حضرت زهرا (س)	۵۷		
دین و دانش	۵۸		
کوثر	۵۹		
شکوفه های انقلاب	۶۰		
صفا	۶۱	پسرانه	شهرستان های تهران
ائمه اطهار	۶۲		
ابن سینا	۶۳		
شهید چراغی	۶۴		

ابزار های اندازه گیری

در این پژوهش از ۸ ابزار (مشاهده و مصاحبه و پرسشنامه) استفاده شده است.

۱. پرسشنامه دانش آموز
۲. پرسشنامه والدین
۳. پرسشنامه معلمان
۴. پرسشنامه کارشناس و مدیر
۵. فرم مشاهده پرونده دانش آموز
۶. فرم مصاحبه نیمه ساختارمند برای مدیران آموزش ابتدایی ستادی و استانها و صاحب نظران منتخب
۷. فرم مصاحبه نیمه ساختارمند با معلمان
۸. فهرست واری (چک لیست) پوشه کارها

پرسشنامه دانش آموز

مقیاس (پرسشنامه) دانش آموز شامل ۱۵ گویه بود که عوامل موثر بر نگرش آنان را اندازه‌گیری می‌کرد. اعتبار صوری ۳۰ ابزار توسط ناظر طرح تایید شد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرانباخ استفاده تعیین شد که برابر ۰/۶۶ بود.

پرسشنامه والدین

مقیاس (پرسشنامه) والدین شامل ۲۰ گویه است که عوامل موثر بر نگرش آنان را اندازه‌گیری می‌کرد. اعتبار صوری ابزار توسط ناظر طرح تایید شد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرانباخ استفاده تعیین شد که برابر ۰/۹ بود.

پرسشنامه معلم

مقیاس (پرسشنامه) معلم شامل ۴۴ گویه در سه بخش بود که عوامل موثر بر نگرش آنان را اندازه‌گیری می‌کرد. اعتبار صوری ابزار توسط ناظر طرح تایید شد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرانباخ استفاده تعیین شد که برابر ۰/۸۲ بود.

پرسشنامه کارشناس و مدیر

مقیاس (پرسشنامه) کارشناس و مدیر شامل ۸۹ سؤال بود که ۸۰ گویه در آن برای اندازه‌گیری میزان تحقق اهداف آیین نامه و بررسی نقاط ضعف و محدودیت‌ها و نیز ارزیابی متن آیین نامه تعبیه شد. اعتبار صوری ابزار توسط ناظر طرح تایید شد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرانباخ استفاده تعیین شد که برابر ۰/۹۳ بود.

فرم مشاهده پرونده دانش آموز

مواد این فرم با استفاده از ۲۴ مواد و ۱۳ تبصره آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) مصوبه هفتصد و نود و سومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش تهیه شد. این فرم دارای ۴۵ سؤال بود که با استفاده از آن امکان ارزیابی میزان پایبندی عوامل اجرایی مدارس به آیین نامه فراهم می‌شد. پایایی این فرم با استفاده از روش پایایی مصححان ۳۱ محاسبه شد. بدین ترتیب که ۳۰ پرونده تحصیلی دانش آموز به وسیله مجری طرح و یک نفر دیگر از همکاران مجری به طور جداگانه مطالعه شد. از دو داور خواسته شد تا فرم مشاهده پرونده تحصیلی را برای ۳۰ پرونده تکمیل کنند. سپس با استفاده از روش

همبستگی پیرسون میزان همبستگی بین قضاوت آن‌ها محاسبه شد. که برابر ۰/۸۹ بود. همچنین اعتبار صوری این فرم توسط ناظر طرح تایید شد.

فرم‌های مصاحبه مدیران و صاحب‌نظران منتخب و معلمان

این فرم‌ها به صورت نیمه ساختارمند تهیه شد. هدف از این ابزار هدایت مصاحبه کننده به سمت نظرات مصاحبه شونده در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه و نیز مدلل کردن اظهارات وی بوده است. برای انجام این کار در ابتدای فرم نیز راهنمایی‌های لازم به مصاحبه کننده داده شد.

فرم واریسی (چک لیست) پوشه کارها

این فرم ۹۹ سؤال و گویه داشت که برای سؤالاتی که در آنها اطلاعات عینی مثل تعداد آزمون‌های موجود در پرونده و یا اطلاعات منو گرافی دانش آموز و یا تعداد خود سنجی‌ها و همسال سنجی‌ها شمارش، تعیین و درج می‌شد نیاز به تعیین شاخص‌های اعتبار سنجی و پایایی سنجی نبود. اما برای تعیین پایایی گویه‌هایی که به وسیله آنها قضاوت مشاهده کننده پوشه کار درخواست می‌شد (۵۸ گویه) از روش آلفای کرانباخ استفاده شد که برابر ۰/۷۶ بود. همچنین اعتبار صوری آن با نظر ناظر طرح تایید شد.

شیوه تحلیل داده‌ها

با توجه به اینکه برای اجرای این طرح از انواع داده‌های کمی و کیفی استفاده شد. تحلیل داده‌ها متناسب با نوع مقیاس اندازه گیری و نوع سؤالات ارزشیابی و داده‌های جمع آوری شده و طبقه بندی، تلخیص و در چارچوب مدل ارزشیابی سیپ انجام شد. تحلیل داده‌های کمی با روش توصیفی (محاسبه در صدها و میانگین) و استنباطی (آزمون t برای گروه‌های مستقل و آزمون t تک متغیره و ضریب همبستگی پیرسون) و به کمک نرم افزار SPSS انجام شد. اطلاعاتی که از طریق بررسی پرونده‌های تحصیلی و پوشه کارها و مصاحبه‌ها جمع آوری شد با استفاده از روش‌های ناظر بر مطالعات کیفی تحلیل شد. به عبارت دیگر برای طبقه بندی و تحلیل نتیجه گزارش مصاحبه‌هایی که انجام شد مستدل بودن و قابل دفاع بودن نظرات ارایه شده ملاک تحلیل بوده است.

ملاک داوری در مورد پاسخگویی مثبت به سؤالات تحقیق ۶۰ درصد می‌باشد. به عبارتی چنانچه در مورد یک سؤال تحقیق ۷۰ درصد پاسخگویان نظر مثبت و یا موافق داشتند و یا شواهد جمع آوری شده از طریق مشاهده و یا اسناد بررسی شده به میزان ۶۰ درصد منطبق بر آیین بود، می‌توان به آن سؤال پاسخ مثبت داد. در مواردی که پاسخگویی به سؤال پژوهشی مستلزم بررسی میانگین یک یا چند گویه از پرسشنامه بود ملاک قضاوت میانگین نظری ۳ (از ۵) برای گویه‌های با مقیاس پنج درجه ای (برابر ۶۰ درصد) بوده است. گفتنی است این الگوی ارزشیابی توسط شورای پژوهشی موسسه پژوهشی برنامه ریزی و نوآوری‌های آموزشی تصویب شده و برای تمامی طرح‌های ارزشیابی لازم‌الاجرا بوده است (رضوی، ۱۳۹۱: ۵۹).

بحث گروهی متمرکز ۳۲ که در این مطالعه به آن کارگروه هم اندیش می‌گوییم، نوعی مصاحبه با حضور یک گرداننده بحث است که بر اساس یک راهنمای از قبل تنظیم شده بحث را هدایت می‌شود. گروهی ۷ نفری از شرکت کنندگان در بحث نظراتشان را درباره محتوای آیین نامه آیین نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی مطرح می‌نمودند. گرداننده بحث (در اینجا پژوهشگر) نکات اصلی که در صحبت‌های شرکت کنندگان مطرح می‌شد را در برگه ای که از قبل آماده شده بود و بالای آن مشخصاتی مانند موضوع بحث تعداد و نام شرکت کنندگان تاریخ و ساعت برگزاری جلسه و ... نوشته بود، یادداشت می‌کرد. هدف اصلی در این جلسات یافتن پاسخ این سؤال بود که چگونه می‌توان با ارائه پیشنهادهای به بهبود آیین نامه کمک کرد. واحد تحلیل نتایج در این روش گروه بود و نه فرد. تمامی کوشش محقق در این روش این بود که در هنگام برگزاری جلسات بتوان بیشترین مقدار داده های مفید را به دست آورد. در هر حال در این جلسات معمولاً با ۷ گروه از افراد مواجه بودیم.

فصل چہارم

ارائه نتائج

فصل چهارم

ارائه نتایج

پژوهش حاضر در ۶۴ دبستان واقع در ۳۰ منطقه آموزشی استان‌های فارس، بوشهر، هرمزگان، ایلام، آذربایجان شرقی، اصفهان، شهرستان‌های تهران و شهر تهران به اجرا در آمده است. داده‌ها از طریق اجرای ۵۹۲۲ پرسشنامه و فرم و انجام ۸۰ مصاحبه گرد آوری شد. از ۷ نفر کارشناس و صاحب‌نظر در حوزه ستادی برای تشکیل کار گروه هم‌اندیشی برای ۱۰ جلسه بهره گرفته شد جدول ۴

جدول ۴ فراوانی نمونه‌ها

پوشه کار	مدیر و کارشناس کشوری	پرونده تحصیلی	مدیر مدرسه و کارشناس استانی	معلم	والدین	دانش آموز
۳۸۰	۸۰	۱۵۵۹	۹۵	۳۵۹	۱۵۸۳	۱۹۴۶

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌هایی که به وسیله اجرای ۷ ابزار: پرسشنامه، مصاحبه و فرم مشاهده پرونده و پوشه کار دانش‌آموزان حاصل شده در دو بخش "ویژگی‌های عمومی" و "بررسی سؤال‌های ارزشیابی" در این فصل ارائه می‌شود.

بخش اول: ویژگی‌های عمومی

ویژگی‌های عمومی دانش‌آموزان

۱۹۴۶ نفر دانش‌آموز از بین ۳۰ منطقه آموزشی و در ۶۴ مدرسه (۳۶ پسرانه و ۲۸ دخترانه) تحصیل می‌کردند.

جدول ۵ توزیع فراوانی پایه‌های تحصیلی

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۶۱۵	۳۱.۶۰	۳۱.۶۰	۳۱.۶۰	سوم
۶۵۹	۳۳.۸۶	۳۳.۸۶	۶۵.۴۷	چهارم
۶۷۲	۳۴.۵۳	۳۴.۵۳	۱۰۰.۰۰	پنجم
۱۹۴۶	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰		جمع

نسبت ترکیب پایه تحصیلی این دانش‌آموزان تقریباً برابر بود جدول ۵ و حدود ۵۶ درصد آنان پسر و ۴۴ درصد دختر بودند. بیشتر آنان در مناطق نیمه برخوردار (۳۷ درصد) و بقیه در مناطق برخوردار (۳۰ درصد) و محروم (۳۳ درصد) مشغول به تحصیل بودند.

ویژگی های عمومی والدین

از بین اولیاء مدارس منتخب تعداد ۱۵۸۳ ولی (پدر یا مادر) به طور تصادفی انتخاب شدند. تنها تفاوت بین نمونه های دانش آموزی و اولیاء این بود که اولیاء دانش آموزان از بین همه پایه های تحصیلی (اول تا پنجم) انتخاب شدند اما به دلیل ناتوانی دانش آموزان پایه های اول و دوم ابتدایی در تکمیل پرسشنامه، نمونه های دانش آموزی از بین پایه های سوم تا پنجم انتخاب شدند. نتایج نشان داد که حدود ۳۱ درصد نمونه ها پدر و بقیه مادر دانش آموزان بوده اند جدول ۶ .

جدول ۶ فراوانی نسبت والدین با دانش آموزان

نسبت	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
پدر	۴۸۴	۳۰.۵۷	۳۰.۵۷	۳۰.۵۷
مادر	۱۰۹۹	۶۹.۴۳	۶۹.۴۳	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۵۸۳	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

میانگین سابقه تحصیل فرزندان در برنامه ارزشیابی توصیفی ۳/۰۳ سال بوده است جدول .

جدول ۷ فراوانی پایه تحصیلی فرزندان

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
اول	۲۸۶	۱۸.۰۷	۱۸.۰۷	۱۸.۰۷
دوم	۳۲۲	۲۰.۳۴	۲۰.۳۴	۳۸.۴۱
سوم	۳۳۱	۲۰.۹۱	۲۰.۹۱	۵۹.۳۲
چهارم	۳۴۸	۲۱.۹۸	۲۱.۹۸	۸۱.۳۰
پنجم	۲۹۶	۱۸.۷۰	۱۸.۷۰	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۵۸۳	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

میانگین سنی والدین ۳۷.۲۳ و میزان تحصیلات آنان بیشتر لیسانس (۳۴ درصد) و یا دیپلم (۳۱ درصد) بوده است جدول ۷.

جدول ۷ تحصیلات والدین

تحصیلات				
	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
لیسانس	۵۲۲	۳۲.۹۸	۳۲.۹۸	۳۲.۹۸
دیپلم	۴۸۸	۳۰.۸۳	۳۰.۸۳	۶۳.۸۰
زیر دیپلم	۲۶۱	۱۶.۴۹	۱۶.۴۹	۸۰.۲۹
فوق لیسانس	۲۰۳	۱۲.۸۲	۱۲.۸۲	۹۳.۱۱
فوق دیپلم	۹۱	۵.۷۵	۵.۷۵	۹۸.۸۶
بدون جواب	۱۰	۰.۶۳	۰.۶۳	۹۹.۴۹
بالتر از فوق لیسانس	۸	۰.۵۱	۰.۵۱	۱۰۰.۰۰

تحصیلات				
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۱۵۸۳	جمع

ویژگی‌های عمومی معلمان

از تعداد ۳۵۹ معلم در مدارس منتخب نظر سنجی به عمل آمد. از این تعداد ۷۲ نفر (۲۰ درصد مرد) و ۲۸۷ نفر (۸۰ درصد) زن بوده‌اند. میانگین سابقه آنان حدود ۲۱ سال و دامنه‌ای بین ۱ تا ۳۰ سال داشته است. بیشتر آنان (حدود ۹۰ درصد) متأهل و بقیه مجرد بوده‌اند. در حالی که ۹۳ درصد آنان در استخدام رسمی آموزش و پرورش بوده‌اند بقیه به صورت قراردادی مشغول به کار بوده‌اند.

جدول ۸ تحصیلات معلمان

لیسانس	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
لیسانس	۱۸۸	۵۲.۳۷	۵۲.۳۷	۵۲.۳۷
فوق دیپلم	۱۳۲	۳۶.۷۷	۳۶.۷۷	۸۹.۱۴
دیپلم	۲۸	۷.۸۰	۷.۸۰	۹۶.۹۴
فوق لیسانس	۱۱	۳.۰۶	۳.۰۶	۱۰۰.۰۰
جمع	۳۵۹	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

وضعیت تحصیلی معلمان مورد بررسی نشان دهنده آن است که بیشتر آنان (۵۲ درصد) دارای تحصیلات لیسانس و یا فوق دیپلم (۳۷ درصد) هستند. بقیه آنان دارای مدارک دیپلم و یا فوق لیسانس بوده‌اند جدول ۸. از سوی وزارت آموزش و پرورش برای آشنایی کارکنان با ارزشیابی توصیفی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برگزار می‌شده است. نتایج نشان داد که از بین ۳۵۹ نفر معلم مورد بررسی ۱۴۶ نفر (۴۱ درصد) بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت آموزش‌های مربوط به این شیوه ارزشیابی را طی نموده‌اند جدول ۹.

جدول ۹ میزان ساعت دوره ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی گذرانیده معلمان

چند ساعت دوره ضمن خدمت گذرانیده آید				
ببین ۲۱ تا ۵۰ ساعت	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
ببین ۲۱ تا ۵۰ ساعت	۱۴۶	۴۰.۶۷	۴۰.۶۷	۴۰.۶۷
ببین ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت	۷۰	۱۹.۵۰	۱۹.۵۰	۶۰.۱۷
بیش از ۱۰۰ ساعت	۶۶	۱۸.۳۸	۱۸.۳۸	۷۸.۵۵
بدون جواب	۴۳	۱۱.۹۸	۱۱.۹۸	۹۰.۵۳
کمتر از ۲۰ ساعت	۳۴	۹.۴۷	۹.۴۷	۱۰۰.۰۰
جمع	۳۵۹	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

ویژگی‌های عمومی مدیران و کارشناسان

از ۹۵ مدیر مدرسه و کارشناس ادارات نمونه گیری شده نیز ارزیابی به عمل آمد. از این تعداد ۳۱ نفر (۳۳ درصد) کارشناس و ۶۴ نفر مدیر دبستان (۶۴ درصد) بودند.

از این تعداد افراد ۳۵ نفر زن (۳۸ درصد) و بقیه مرد بوده‌اند. میانگین سابقه آنان حدود ۲۳ سال و دامنه ای بین ۵ تا ۲۲ سال داشته است. بیشتر آنان (حدود ۹۵ درصد) متأهل و بقیه مجرد بوده‌اند

جدول ۱۰ تحصیلات کارشناسان و مدیران مدارس

تحصیلات				
درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۷۳.۶۸	۷۳.۶۸	۷۳.۶۸	۷۰	لیسانس
۹۳.۶۸	۲۰.۰۰	۲۰.۰۰	۱۹	فوق لیسانس
۱۰۰.۰۰	۶.۳۲	۶.۳۲	۶	فوق دیپلم
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۹۵	جمع

وضعیت تحصیلی مدیران و کارشناسان مورد بررسی نشان دهنده آن است که بیشتر آنان (۷۴ درصد) دارای تحصیلات لیسانس و یا فوق لیسانس (۲۰ درصد) هستند جدول ۱۰.

از سوی وزارت آموزش و پرورش برای آشنایی کارکنان با ارزشیابی توصیفی دوره های آموزشی ضمن خدمت برگزار می شده است نتایج نشان داد که از بین ۹۵ نفر مدیر و کارشناس مورد بررسی ۳۵ نفر (۳۸ درصد) بین ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت آموزش های مربوط به این شیوه ارزشیابی را طی نموده‌اند جدول ۱۱.

جدول ۱۱ میزان ساعت دوره ضمن خدمت ارزشیابی توصیفی گذرانیده مدیران و کارشناسان

چند ساعت دوره ضمن خدمت گذرانیده اید؟				
درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۳۷.۸۹	۳۷.۸۹	۳۷.۸۹	۳۶	بین ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت
۷۲.۶۳	۳۴.۷۴	۳۴.۷۴	۳۳	بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت
۸۷.۳۷	۱۴.۷۴	۱۴.۷۴	۱۴	بیش از ۱۰۰ ساعت
۹۴.۷۴	۷.۳۷	۷.۳۷	۷	کمتر از ۲۰ ساعت
۱۰۰.۰۰	۵.۲۶	۵.۲۶	۵	بدون جواب
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۹۵	جمع

ویژگی های عمومی پرونده های تحصیلی

برای تعیین میزان انطباق بین آنچه که در آیین نامه پیش بینی شده با آنچه که عملاً در واحد های آموزشی اجرا شده تعداد ۱۵۵۹ پرونده تحصیلی دانش آموزان شاغل به تحصیل در مدارس منتخب توسط یک فرم مشاهده بررسی شد. توزیع این پرونده ها تقریباً بین پنج پایه تحصیلی مساوی بود جدول ۱۲.

جدول ۱۲ پایه تحصیلی پرونده های بررسی شده

پایه تحصیلی				
درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۲۱.۰۴	۲۱.۰۴	۲۱.۰۴	۳۲۸	اول

پایه تحصیلی				
دوم	۳۲۹	۲۱.۱۰	۲۱.۱۰	۴۲.۱۴
سوم	۳۱۰	۱۹.۸۸	۱۹.۸۸	۶۲.۰۳
چهارم	۳۱۶	۲۰.۲۷	۲۰.۲۷	۸۲.۳۰
پنجم	۲۷۶	۱۷.۷۰	۱۷.۷۰	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۵۵۹	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

بخش دوم: بررسی سؤال‌های ارزشیابی

برای پاسخگویی به هر یک از سؤالات ارزشیابی از یک یا چند ابزار استفاده شد. جدول ۱۳ چگونگی استفاده از داده‌های هر یک از ابزارها را با استفاده از مدل سیپ نشان می‌دهد.

جدول ۱۳ چگونگی استفاده از ابزارها با استفاده از مدل سیپ

پوشه کار	پرونده تحصیلی	کارگروه	دانش آموز	والدین	معلم	مدیر مدرسه	سؤال ارزشیابی	شماره سؤال ارزشیابی	ابعاد ارزشیابی
						✓	تا چه اندازه مفاد آیین نامه با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب شورای عالی منطبق است	۱	درونداد
		✓				✓	متن آیین نامه تا چه میزان ویژگی‌های یک آیین نامه مناسب را دارد؟	۲	
		✓			✓	✓	نقاط ضعف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چیست و چه اصلاحاتی برای آن می‌توان پیشنهاد کرد؟	۳	
					✓	✓	محدودیت‌های اجرایی آیین نامه کدامند؟	۴	فرایند
					✓	✓	آیا برای اجرای بهینه آیین نامه نظارت کافی انجام گرفته است؟	۵	
					✓	✓	تا چه اندازه اهداف آیین نامه تحقق یافته است	۶	برونداد
✓	✓						آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا شده انطباق وجود دارد؟	۷	
				✓	✓		آیا در اثر اجرای آیین نامه تعامل بین اولیاء دانش آموزان و مدارس بهبود یافته است؟	۸	
		✓	✓	✓	✓	✓	واکنش گروه های ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه (برنامه ریزان، مدیران، معلمان، دانش آموزان و اولیای آنها) نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه های مختلف این نوع ارزشیابی و آیین نامه چگونه است؟	۹	

ارزشیابی درونداد

سؤال اول: تا چه اندازه مفاد آیین نامه با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب

شورای عالی آموزش و پرورش منطبق است؟

در مهر ماه ۱۳۸۳ و در هفتصد و سیزدهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، اصول ۱۶ گانه حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به تصویب رسید. هدف این مصوبه نظام بخشیدن به فعالیت‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، با توجه به رویکردها و نگرش‌های نوین در تعلیم و تربیت بوده است. شورای مذکور در ذیل هر یک از اصول مصوب منظور خود را در مورد هر یک از اصول در قالب توضیحاتی آورده است. بر همین اساس در پرسشنامه ای که برای ارزشیابی میزان انطباق مواد آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی با این اصول تهیه شد از دو گروه مدیران و کارشناسان خواسته شد تعیین کنند تا چه میزان این انطباق وجود دارد.

جدول ۱۴ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان انطباق مفاد آیین نامه با اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار	اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی
۰.۶۳	۰.۰۰	۹.۷	جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی - یادگیری
۰.۷۷	۰.۰۰	۱۶.۷	استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرایند یاددهی- یادگیری و اصلاح برنامه‌ها و روش‌ها
۰.۷۱	۰.۰۰	۱۴.۳	همانگی میان هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و فرایند ارزشیابی
۰.۵۸	۰.۰۰	۸.۳	توجه به آمادگی دانش‌آموزان
۰.۵۸	۰.۰۰	۹.۸	توجه به رشد همه جانبه دانش‌آموزان
۰.۷۱	۰.۰۰	۱۵.۰	توجه همه جانبه به دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها
۰.۵۵	۰.۰۰	۸.۴	توجه به ارزشیابی دانش‌آموز از یادگیری‌های خود (خودارزشیابی)
۰.۵۶	۰.۰۰	۸.۹	ارزشیابی از فعالیت‌های گروهی
۰.۵۳	۰.۰۰	۸.۶	توجه به فرآیندهای فکری منتهی به تولید پاسخ
۰.۵۵	۰.۰۰	۷.۳	تأکید بر نوآوری و خلاقیت
۰.۶۲	۰.۰۰	۹.۰	تنوع روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی
۰.۵۴	۰.۰۰	۶.۹	استفاده از انواع ارزشیابی
۰.۵۳	۰.۰۰	۷.۱	استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی
۰.۶۳	۰.۰۰	۸.۴	اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی
۰.۵۵	۰.۰۰	۷.۷	اصل توجه به تفاوت‌های فردی
۰.۴۲	۰.۰۰	۵.۲	ضرورت همانگی در تحقق اصول ارزشیابی

جدول ۱۴ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان انطباق مفاد آیین نامه با اصول حاکم بر

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی با میانگین نظری نشان می‌دهد. برای تعیین سطح معناداری تفاوت

میانگین نظر مدیران و کارشناسان با میانگین نظری (test value= ۲) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر آهمه گوینه ها بین ۵.۲ تا ۱۶.۷ و همگی در سطح ۵ درصد معنی دار بودند. بررسی بیشتر به وسیله آزمون فریدمن انجام شد. این آزمون وقتی که بخواهیم نظرات یک گروه را در چند زمینه بررسی کنیم و اولویت هر کدام از موارد را بر اساس رتبه بندی معنی دار (یا گرایشات معنی دار افراد به هر کدام از متغیرها) مشخص نماییم، استفاده می شود. به عبارت دیگر فریدمن این فرضیه صفر را می آزماید که کمترین تغییر از ۱ تا طبقه بندی می شود.

جدول ۱۵ رتبه بندی نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان انطباق مواد آیین نامه با اصول ارزشیابی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش

رتبه انطباق با اصول ارزشیابی	اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی	میانگین رتبه
۱	استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرایند یاددهی یادگیری و اصلاح برنامه ها و روش ها	۹.۶۶
۲	توجه همه جانبه به دانش ها، نگرش ها و مهارت ها	۹.۲۳
۳	هماهنگی میان هدف ها، محتوا، روش های یاددهی - یادگیری و فرایند ارزشیابی	۹.۲۲
۴	اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی	۸.۹۲
۵	جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی - یادگیری	۸.۸۷
۶	تنوع روش ها و ابزارهای اندازه گیری گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی	۸.۷۹
۷	توجه به آمادگی دانش آموزان	۸.۳۵
۸	توجه به رشد همه جانبه دانش آموزان	۸.۳۳
۹	تأکید بر نوآوری و خلاقیت	۸.۳۲
۱۰	استفاده از انواع ارزشیابی	۸.۲۹
۱۱	اصل توجه به تفاوت های فردی	۸.۱۸
۱۲	استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی	۸.۱۶
۱۳	ارزشیابی از فعالیت های گروهی	۸.۱۴
۱۴	توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری های خود (خود ارزشیابی)	۸.۰۸
۱۵	توجه به فرآیندهای فکری منتهی به تولید پاسخ	۸.۰۱
۱۶	ضرورت هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی	۷.۴۵

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط مدیران و کارشناسان با مقدار خی دو برابر ۴۸/۳۳ و درجه آزادی ۱۵ در سطح ۵ درصد معنی دار است جدول ۱۵.

سؤال دوم: متن آیین نامه تا چه میزان ویژگی های یک آیین نامه مناسب را

دارد؟

در سؤال دوم تحقیق به دنبال این بودیم تا روشن کنیم کارشناسان و مدیران در مورد متن آیین نامه با توجه به اصول و قواعد ۲۲ گانه ای که طرح پیش بینی کرده بود چه نظری دارند. مثلاً اینکه در متن آیین نامه مصادیق هر ماده دز زیر هر یک آمده یا خیر و یا اینکه فعالیت های مرتبط در قالب مواد آیین نامه دسته بندی و گروه بندی شده است یا خیر.

برای پاسخگویی به این سؤال ۹۵ نفر کارشناس و مدیر مدرسه در نظر گرفته شدند. از آنان خواسته شد تا در مورد ۲۳ ویژگی آیین نامه اظهار نظر کنند. اینکه این ویژگی‌ها "خوب"، "متوسط" و یا "ضعیف" هستند.

جدول ۱۶ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد متن آیین نامه با میانگین نظری

متن آیین نامه	t مقدار	سطح معنی داری	تفاوت با میانگین نظری
عنوان آیین نامه	۱۰.۱	۰.۰۰	۰.۶۱
روشن بودن اهداف و تعاریف	۷.۰	۰.۰۰	۰.۴۵
روشن بودن متن آیین نامه	۶.۳	۰.۰۰	۰.۳۹
تعریف شدن واژه‌های کلیدی	۷.۲	۰.۰۰	۰.۴۹
سادگی عبارات	۵.۸	۰.۰۰	۰.۳۹
پر کردن خلاء قانونی	۳.۳	۰.۰۰	۰.۱۹
ایجاد نظم و هماهنگی	۴.۴	۰.۰۰	۰.۳۲
دسته‌بندی و گروه‌بندی فعالیت‌های مرتبط در قالب مواد آیین نامه	۵.۳	۰.۰۰	۰.۳۸
بیان جزئیات و تسهیل اجرای قوانین	۳.۵	۰.۰۰	۰.۲۴
تعریف فعالیت‌ها و تفکیک مسئولیت‌ها داشتن	۴.۴	۰.۰۰	۰.۳۶
پیش بینی برای ارزیابی عملکرد داشتن	۳.۵	۰.۰۰	۰.۲۶
ایجاد هماهنگی بین بخش‌های مختلف آموزش و پرورش	۲.۶	۰.۰۱	۰.۲۱
جلوگیری کردن از بروز اشتباهات در کار	۰.۹	۰.۳۶	۰.۰۷
اولویت‌بندی و شماره‌گذاری مواد آیین نامه	۴.۸	۰.۰۰	۰.۳۳
هر ماده در قالب تیترا اصلی شرح داده شده	۵.۵	۰.۰۰	۰.۴۱
شرح دادن مصادیق در زیر هر ماده به صورت بند	۶.۲	۰.۰۰	۰.۴۶
استفاده از تبصره برای تفسیر و یا توضیح بیشتر	۴.۹	۰.۰۰	۰.۳۷
جامع بودن	۳.۹	۰.۰۰	۰.۲۸
شفاف و روشن بودن	۳.۷	۰.۰۰	۰.۲۶
عدم تناقض در مفاد	۲.۵	۰.۰۱	۰.۲۰
قابل اجرا بودن	۲.۶	۰.۰۱	۰.۲۱
کاربر مدار بودن	۳.۱	۰.۰۰	۰.۲۳
قابل بازنگری بودن	۲.۶	۰.۰۱	۰.۱۹

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر مدیران و کارشناسان با میانگین نظری ($\text{test value} = 2$) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه‌ها بین ۲.۵۰ تا ۱۰.۱۱ و همگی در سطح ۵ درصد معنی دار بودند. تنها در مورد گویه "جلوگیری کردن از بروز اشتباهات در کار" تفاوت‌ها معنی دار نبود جدول ۱۶.

جدول ۱۷ رتبه بندی نظر مدیران و کارشناسان در مورد متن آیین نامه

رتبه	متن آیین نامه	میانگین رتبه
۱	عنوان آیین نامه	۱۴.۷۹
۲	تعریف شدن واژه‌های کلیدی	۱۳.۸۵
۳	شرح دادن مصادیق در زیر هر ماده به صورت بند	۱۳.۵۹
۴	روشن بودن اهداف و تعاریف	۱۳.۳۱
۵	هر ماده در قالب تیترا اصلی شرح داده شده	۱۲.۹۶
۶	استفاده از تبصره برای تفسیر و یا توضیح بیشتر	۱۲.۶۹

رتبه	متن آیین نامه	میانگین رتبه
۷	روشن بودن متن آیین نامه	۱۲.۵۹
۸	سادگی عبارات	۱۲.۵۷
۹	دسته‌بندی و گروه‌بندی فعالیت‌های مرتبط در قالب مواد آیین نامه	۱۲.۵۳
۱۰	تعریف فعالیت‌ها و تفکیک مسئولیت‌ها داشتن	۱۲.۴۷
۱۱	اولویت‌بندی و شماره‌گذاری مواد آیین نامه	۱۲.۰۱
۱۲	ایجاد نظم و هماهنگی	۱۱.۹۳
۱۳	جامع بودن	۱۱.۶۱
۱۴	پیش بینی برای ارزیابی عملکرد داشتن	۱۱.۵۱
۱۵	شفاف و روشن بودن	۱۱.۳۵
۱۶	عدم تناقض در مفاد	۱۱.۳۰
۱۷	بیان جزئیات و تسهیل اجرای قوانین	۱۱.۱۵
۱۸	کاربر مدار بودن	۱۱.۰۴
۱۹	ایجاد هماهنگی بین بخش‌های مختلف آموزش و پرورش	۱۱.۰۲
۲۰	قابل اجرا بودن	۱۰.۹۴
۲۱	قابل بازنگری بودن	۱۰.۶۱
۲۲	پر کردن خلاء قانونی	۱۰.۵۲

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط مدیران و کارشناسان در مورد متن

آیین نامه با مقدار خی دو برابر ۱۴۳/۱۸ و درجه آزادی ۲۲ در سطح ۵ درصد معنی دار است جدول ۱۷.

جدول ۱۸ نتیجه آزمون تی مستقل بین نظرات کارشناسان و مدیران در مورد متن آیین نامه

سمت	تعداد	میانگین	F	Sig.	t	df	Sig. (۲-tailed)
کارشناس	۳۱	۱۷.۷۱	۰.۶۲	۰.۴۳	-۲.۴۲	۹۳.۰۰	۰.۰۲
مدیر	۶۴	۲۱.۲۸					

نتیجه آزمون تی مستقل بین دو گروه کارشناسان و مدیران در مورد متن آیین نامه نشان داد که تفاوت

بین دو گروه در سطح ۲ درصد معنی دار است جدول ۱۸. به عبارت دیگر مدیران مدارس در مقایسه با کارشناسان

ادارات به نحو معنی داری نظر مثبت تری نسبت به متن آیین نامه دارند.

سؤال سوم: نقاط ضعف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی

چیست و چه اصلاحاتی برای آن می‌توان پیشنهاد کرد؟

در این بخش به دنبال این بوده‌ایم تا روشن سازیم آیین نامه از نظر تأثیر مورد انتظار بر روی عوامل پیش

فرضی همچون رقابت، انگیزه، توجه به استعداد و اعتماد به نفس دانش آموزان، و ... تا چه حد دارای نقطه ضعف‌هایی

بوده است و در این صورت چه اصلاحاتی می‌توان برای نقطه ضعف‌ها پیشنهاد نمود. برای پاسخگویی به این سؤال ۹۵

نفر کارشناس و مدیر مدرسه و ۳۵۹ معلم در نظر گرفته شدند. از آنان خواسته شد تا در مورد ۱۳ نقطه ضعف

مفروض آیین نامه اظهار نظر کنند. اینکه این نقطه ضعفها در حد "کم"، "متوسط" و "زیاد" هستند و یا "اصلاً" ضعفی تلقی نمی‌شوند.

الف : نقاط ضعف آیین نامه از نظر مدیران مدارس و کارشناسان

جدول ۱۹ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد نقاط ضعف آیین نامه با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	t مقدار	نقاط ضعف آیین نامه
۰.۱۵	۰.۱۹	۱.۳	کاهش رقابت در بین دانش آموز
۰.۰۰	۱.۰۰	۰.۰	کاهش انگیزه در بین دانش آموز
-۰.۲۹	۰.۰۲	-۲.۴	کاهش روند یادگیری دانش آموز
-۰.۳۴	۰.۰۱	-۲.۹	کاهش علاقمند نمودن دانش آموز به امر یادگیری
-۰.۵۴	۰.۰۰	-۵.۰	تصویر کاملی از رفتارهای (مثبت و منفی) دانش آموزان در اختیار معلم قرار نمی‌دهد
-۰.۴۰	۰.۰۰	-۳.۴	تصویر روشن از پیشرفت یادگیری دانش آموز ارائه نماید
-۰.۵۹	۰.۰۰	-۵.۹	تصویر روشنی از وضعیت جسمانی دانش آموز ارائه نماید
-۰.۶۰	۰.۰۰	-۶.۶	تصویر روشنی از مهارت‌های اجتماعی دانش آموز ارائه نماید
-۰.۵۳	۰.۰۰	-۵.۸	تصویر روشنی از وضعیت عاطفی دانش آموز ارائه نماید
-۰.۴۷	۰.۰۰	-۴.۷	به خودآگاهی دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی‌کند.
-۰.۴۷	۰.۰۰	-۴.۴	به ایجاد احساس مسئولیت دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی‌کند
-۰.۵۵	۰.۰۰	-۵.۲	به پرورش اعتماد به نفس دانش آموز کمک نمی‌کند
-۰.۵۶	۰.۰۰	-۵.۷	به معلم در کشف تفاوت‌های فردی و استعداد های دانش آموز کمک نمی‌کند

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر مدیران و کارشناسان با میانگین نظری ($\text{test value} = 3$) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۶.۶- تا ۱.۳ بود و به جز نظر آنان در مورد " کاهش رقابت در بین دانش آموز" و " کاهش انگیزه در بین دانش آموز" بقیه تفاوت‌ها با میانگین نظری در سطح ۵ درصد معنی دار بودند جدول ۱۹.

جدول ۲۰ رتبه بندی نظر مدیران و کارشناسان در مورد نقاط ضعف آیین نامه

رتبه	نقاط ضعف آیین نامه	میانگین رتبه
۱	تصویر روشنی از مهارت‌های اجتماعی دانش آموز ارائه نماید	۶.۰۷
۲	به معلم در کشف تفاوت‌های فردی و استعداد های دانش آموز کمک نمی‌کند	۶.۱۷
۳	به پرورش اعتماد به نفس دانش آموز کمک نمی‌کند	۶.۱۸
۴	تصویر روشنی از وضعیت جسمانی دانش آموز ارائه نماید	۶.۲
۵	تصویر روشنی از وضعیت عاطفی دانش آموز ارائه نماید	۶.۴۲
۶	تصویر کاملی از رفتارهای (مثبت و منفی) دانش آموزان در اختیار معلم قرار نمی‌دهد	۶.۵
۷	به ایجاد احساس مسئولیت دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی‌کند	۶.۵۵
۸	به خودآگاهی دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی‌کند.	۶.۵۶
۹	تصویر روشن از پیشرفت یادگیری دانش آموز ارائه نماید	۷.۰۳
۱۰	کاهش علاقمند نمودن دانش آموز به امر یادگیری	۷.۴۲
۱۱	کاهش روند یادگیری دانش آموز	۷.۶۵

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط مدیران و کارشناسان در مورد نقاط ضعف آیین نامه با مقدار خی دو برابر $136/45$ و درجه آزادی 12 در سطح 5% معنی دار است جدول 20 در این جدول تفاوتی که با جدول های دیگر فریدمن باید در نظر داشت این است که رتبه بندی در ارتباط با گویه های منفی (نقطه ضعف) انجام شده است. به عبارت دیگر کارشناسان و مدیران بیشتر معتقدند آیین نامه موجب کاهش روند یادگیری دانش آموزان شده است. در حالی که کمتر معتقدند آیین نامه در ارائه تصویر روشن از وضعیت مهارت های اجتماعی دانش آموز ضعف داشته است.

ب : نقاط ضعف آیین نامه از نظر معلمان

توزیع فراوانی پاسخ معلمان به پرسشنامه در جدول 21 آمده است.

جدول 21 مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	نقاط ضعف آیین نامه
0.23	0.0	5.2	کاهش رقابت در بین دانش آموزان
-0.02	0.7	-0.4	کاهش انگیزه در بین دانش آموز
-0.61	0.0	-11.5	کاهش روند یادگیری دانش آموز
-0.62	0.0	-10.8	کاهش علاقمند نمودن دانش آموز به امر یادگیری
-0.44	0.0	-8.5	تصویر کاملی از رفتارهای (مثبت و منفی) دانش آموزان در اختیار معلم قرار نمی دهد
-0.49	0.0	-9.0	تصویر روشن از پیشرفت یادگیری دانش آموز ارائه نمیدهد
-0.67	0.0	-12.5	تصویر روشنی از وضعیت جسمانی دانش آموز ارائه نمیدهد
-0.62	0.0	-11.8	تصویر روشنی از مهارت های اجتماعی دانش آموز ارائه نمیدهد
-0.75	0.0	-14.2	تصویر روشنی از وضعیت عاطفی دانش آموز ارائه نمیدهد
-0.47	0.0	-8.3	به خودآگاهی دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی کند.
-0.45	0.0	-8.0	به ایجاد احساس مسئولیت دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی کند
-0.63	0.0	-11.3	به پرورش اعتماد به نفس دانش آموز کمک نمی کند
-0.59	0.0	-10.8	به معلم در کشف تفاوت های فردی و استعداد های دانش آموز کمک نمی کند

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری ($\text{test value} = 3$) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین 14.19 تا 5.22 بود و به جز نظر آنان در مورد " کاهش انگیزه در بین دانش آموز " بقیه تفاوت ها با میانگین نظری در سطح 5% معنی دار بودند. به عبارت دیگر توزیع نظر معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه به جز در رابطه با اینکه آیین نامه باعث کاهش انگیزه بین دانش آموزان شده نقاط ضعف های دیگر عنوان شده دارای توزیع طبیعی معنی داری هستند.

جدول 22 رتبه بندی نظر معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه

رتبه	نقاط ضعف آیین نامه	میانگین رتبه
1	تصویر روشنی از وضعیت عاطفی دانش آموز ارائه نمیدهد	5.86

رتبه	نقاط ضعف آیین نامه	میانگین رتبه
۲	تصویر روشنی از وضعیت جسمانی دانش آموز ارائه نماید	۶.۱۵
۳	به پرورش اعتماد به نفس دانش آموز کمک نمی کند	۶.۱۸
۴	تصویر روشنی از مهارت های اجتماعی دانش آموز ارائه نماید	۶.۳۸
۵	کاهش روند یادگیری دانش آموز	۶.۳۹
۶	کاهش علاقمند نمودن دانش آموز به امر یادگیری	۶.۴۶
۷	به معلم در کشف تفاوت های فردی و استعداد های دانش آموز کمک نمی کند	۶.۵۱
۸	تصویر روشن از پیشرفت یادگیری دانش آموز ارائه نماید	۶.۹۴
۹	به خودآگاهی دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی کند.	۷.۰۸
۱۰	به ایجاد احساس مسئولیت دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی کند	۷.۱۲
۱۱	تصویر کاملی از رفتارهای (مثبت و منفی) دانش آموزان در اختیار معلم قرار نمی دهد	۷.۱۸
۱۲	کاهش رقابت در بین دانش آموزان	۹.۹۱

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه با مقدار خی دو برابر $556/12$ و درجه آزادی ۱۲ در سطح ۵ درصد معنی دار است. جدول ۲۲. در این جدول تفاوتی که با جدول های دیگر فریدمن باید در نظر داشت این است که رتبه بندی در ارتباط با گویه های منفی (نقطه ضعف) انجام شده است. به عبارت دیگر معلمان بیشتر معتقدند آیین نامه موجب کاهش رقابت بین دانش آموزان شده است. در حالی که کمتر معتقدند آیین نامه در ارائه تصویر روشن از وضعیت عاطفی دانش آموز ضعف داشته است.

در مصاحبه های انجام شده با مدیران و کارشناسان در مورد هر یک از مواد و تبصره های آیین نامه پیشنهاداتی برای تغییر و یا اصلاح داده شد. برخی از این پیشنهادات به صورت بندی آیین نامه مربوط بودند. مثال در مورد ماده ۱ گفته شد شماره های اهداف آیین نامه با ماده تطابق ندارند و باید به صورت ۱-۱، ۱-۲، ۱-۳، ۱-۴ و ... اصلاح شوند. همچنین واحد بررسی کننده در بند ۱-۲ علی القاعده باید دانش آموز و فرد باشد در حالی که در متن اصلاح یادگیری در کلاس و مدرسه مورد نظر است که در این صورت با اهداف سازگاری ندارد. در مورد این ماده پیشنهاد شده است که بند های ۲-۲، ۲-۳، ۲-۴ و ۲-۵ قابل ادغامند. به طور کلی برخی معتقد بودند که در بیان اهداف نوعی حشو و تحویل مشاهده می شود. مثلاً نحوه تحقق بند ۷-۲ نامشخص است.

در مورد برخی مواد کامل نبودن واژگان و یا گویا نبودن آنها مورد تاکید مصاحبه شوندگان بوده است. در این مورد می توان به موادی همچون ماده ۲ اشاره نمود. در مورد این ماده گفته شده واژه "ایشان" واژه کاملی نیست و اهداف آیین نامه را پوشش نمی دهد. همچنان که در ماده ۳ " برای اطمینان بیشتری" عبارت کاملی به نظر نمی رسد. همین ابهام در مورد ماده ۷ بیان شده است. عبارت " اکثریت اعضا" دارای ابهام بوده و معلوم نیست چه کسانی برای ارتقا دانش آموز در شورای مدرسه حق رای دارند. به نظر مصاحبه شوندگان در ماده ۹ بین دو مفهوم مربی و معلم تفاوت به خوبی روشن نیست و بهتر است در بخش مفاهیم و تعاریف ذکر شوند. علاوه بر این ماده ۱۷ نیز برای مصاحبه شوندگان دارای ابهام بوده است. " ۸۰ درصد روزهای آموزش" در آیین نامه توضیح داده نشده

است. ابهام دیگر در مورد همین ماده مربوط به تبصره ۲ بوده است. "عبارت یک یا چند سال وقفه آموزشی" را از نظر مصاحبه شوندگان به گونه های مختلفی می توان تعبیر نمود. آنچه که تحت عنوان "آموزش و پرورش استثنایی" در بند "ب" ماده ۱۸ آمده نیز تفسیر پذیر تلقی شده است. اینکه منظور اداره آموزش و پرورش استثنایی یک منطقه مرجع تشخیص صلاحیت های هوشی و روانی دانش آموزی است که تقاضای جهش تحصیلی دارد یا سازمان مرکزی استثنایی. با توجه به تشکیلات تغییر یافته وزارتی لازم است در ماده ۲۱ اصطلاح "معاون آموزش و نو آوری" اصلاح شود. همچنین در این ماده در مورد عبارت "نمونه اسناد و مدارک تحصیلی" رفع ابهام شود. همین اقدام نیز در مورد عبارت "دستورالعمل های ان" لازم است انجام شود. همچنین در مورد ماده ۲۴ نیز عبارت "برای مدارس مجری" نیز لازم است حذف شود.

ارزشیابی فرایند

سؤال چهارم : محدودیت های اجرایی آیین نامه کدامند؟

مدیران و کارشناسان در مورد محدودیت های اجرایی آیین نامه نظر داده اند. محدودیت های اجرایی آیین نامه را می توان به وقت گیر بودن، نا آشنایی والدین و معلم، نا آشنایی مدیران و مسئولان و امکانات نسبت داد. جدول ۲۳ مقایسه میانگین نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری را نشان می دهد.

جدول ۲۳ مقایسه میانگین نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	عوامل موثر	
۰.۱۹	۰.۰۸	۱.۸	نبود وحدت رویه در اجرای ارزشیابی	۱
۰.۳۲	۰	۳.۴	وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها	۲
۰.۵۲	۰	۵.۵	تراکم زیاد دانش آموزان در کلاس ها	۳
۰.۵۷	۰	۸	کمبود امکانات و وسایل مورد نیاز	۴
۰.۵۳	۰	۶.۴	ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی	۵
۰.۳۳	۰	۳.۸	عدم همکاری والدین با مدرسه	۶
۰.۱۶	۰.۱۲	۱.۶	دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها	۷
-۰.۲۳	۰.۰۲	-۲.۴	کمبود اطلاعات معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی	۸
-۰.۱۸	۰.۰۸	-۱.۷	کمبود اطلاعات مدیران در رابطه با ارزشیابی توصیفی	۹
-۰.۳۵	۰	-۳.۲	کمبود اطلاعات مسئولان آموزش و پرورش در باره ارزشیابی توصیفی	۱۰
۰.۰۳	۰.۷۳	۰.۳	اعمال نظر شخصی معلم در ارزشیابی، به جهت عدم ثبت دقیق و مستند اطلاعات و شواهد مربوط به وضعیت پیشرفت دانش آموزان	۱۱
۰.۵۲	۰	۵.۷	وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار	۱۲
۰.۴۵	۰	۵.۱	زمان بر بودن ارائه بازخورد توصیفی برای معلم	۱۳

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر کارشناسان و مدیران با میانگین نظری (test value= ۳) در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه‌ها بین ۳.۲- تا ۸.۰۰ بود و در سطح ۵ درصد معنی دار بودند. به عبارت دیگر توزیع نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه دارای توزیع طبیعی معنی داری است. فقط گویه‌هایی که به کمبود اطلاعات مدیران و معلمان و یا مسئولان اشاره داشته‌اند از نظر کارشناسان و مدیران یا معنی دار نبوده‌اند و یا آنها را به عنوان عواملی که به محدودیت اجرایی آیین نامه مربوط باشند تلقی ننموده‌اند. به عبارت دیگر این گروه معتقد به این نبوده‌اند که مسئولان و مدیران و معلمان در ارتباط با ارزشیابی توصیفی اطلاعات کافی دارند و محدودیتی از این نظر وجود ندارد.

جدول ۲۴ رتبه بندی نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه

رتبه	عوامل موثر	میانگین رتبه
۱	وقت‌گیر بودن تنظیم پوشه کار	۸.۶
۲	تراکم زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها	۸.۴
۳	کمبود امکانات و وسایل مورد نیاز	۸.۴
۴	ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی	۸.۳
۵	زمان بر بودن ارائه بازخورد توصیفی برای معلم	۸.۱
۶	وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها	۷.۴
۷	عدم همکاری والدین با مدرسه	۷.۳
۸	نبود وحدت رویه در اجرای ارزشیابی	۷.۰
۹	دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها	۶.۹
۱۰	اعمال نظر شخصی معلم در ارزشیابی، به جهت عدم ثبت دقیق و مستند اطلاعات و شواهد مربوط به وضعیت پیشرفت دانش‌آموزان	۵.۹

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه با مقدار χ^2 دو برابر ۲۲۱/۹۵ و درجه آزادی ۹ در سطح ۵ درصد معنی دار است

جدول ۲۴

همچنین در مورد محدودیت‌های اجرایی اهداف آیین نامه از ۳۵۹ معلم مدارس نمونه نظر خواهی شد. جدول ۲۵ درصد فراوانی نظرات این گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۲۵ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	t مقدار	عوامل موثر
-۰.۱۹	۰.۰۰	-۳.۲	نبود وحدت رویه در اجرای ارزشیابی
۰.۵۳	۰.۰۰	۱۲.۷	وقت‌گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها
۰.۶۲	۰.۰۰	۱۳.۲	تراکم زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها
۰.۳۵	۰.۰۰	۷.۵	کمبود امکانات و وسایل مورد نیاز
۰.۲۸	۰.۰۰	۵.۹	ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی
۰.۰۹	۰.۰۴	۲.۱	عدم همکاری والدین با مدرسه

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	تعداد	عوامل موثر
۰.۱۳	۰.۰۱	۲.۷	دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها
-۰.۳۲	۰.۰۰	-۶.۲	کمبود اطلاعات معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی
-۰.۳۵	۰.۰۰	-۶.۶	کمبود اطلاعات مدیران در رابطه با ارزشیابی توصیفی
-۰.۲۳	۰.۰۰	-۴.۱	کمبود اطلاعات مسئولان آموزش و پرورش در باره ارزشیابی توصیفی
-۰.۰۹	۰.۰۹	-۱.۷	اعمال نظر شخصی معلم در ارزشیابی، به جهت عدم ثبت دقیق و مستند اطلاعات و شواهد مربوط به وضعیت پیشرفت دانش آموزان
۰.۶۳	۰.۰۰	۱۵.۷	وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار
۰.۴۵	۰.۰۰	۹.۴	زمان بر بودن ارائه بازخورد توصیفی برای معلم

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری ($\text{test value} = 3$) در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۶.۶- تا ۱۵.۷ بود و به جز گویه ای که به اعمال نظر شخصی معلمان اشاره داشت همه گویه ها در سطح ۵ درصد معنی دار بودند. به عبارت دیگر توزیع نظر معلمان در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه دارای توزیع طبیعی معنی داری است. معلمان نیز همانند کارشناسان و مدیران به این مسئله معتقد نیستند که کمبود اطلاعات مدیران و مسئولان و خود معلمان از ارزشیابی توصیفی را می‌توان محدودیت اجرایی این نامه تلقی نمود. تفاوت دیگر معلمان با کارشناسان در بیان محدودیت‌های اجرایی آیین نامه در مورد "وحدت رویه" بوده است. درحالی‌که مدیران به وحدت رویه به عنوان یکی از محدودیت‌های اجرایی اشاره نموده اند اما معلمان در این مورد با کارشناسان و مدیران مدارس هم عقیده نیستند.

جدول ۲۶ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه با میانگین نظری

رتبه	عوامل	میانگین رتبه
۱	تراکم زیاد دانش آموزان در کلاس‌ها	۹.۳
۲	وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار	۹.۰
۳	وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها	۸.۶
۴	زمان بر بودن ارائه بازخورد توصیفی برای معلم	۸.۳
۵	کمبود امکانات و وسایل مورد نیاز	۷.۷
۶	ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی	۷.۵
۷	دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها	۶.۷
۸	عدم همکاری والدین با مدرسه	۶.۶

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط معلمان در مورد محدودیت‌های

اجرایی آیین نامه با مقدار خی دو برابر ۹۱۰/۰۷ و درجه آزادی ۷ در سطح ۵ درصد معنی دار است جدول ۲۶

سؤال پنجم: آیا برای اجرای بهینه آیین نامه نظرات کافی انجام گرفته است؟

برای پاسخگویی به این سؤال ۹۵ نفر کارشناس و مدیر مدرسه و ۳۵۹ معلم در نظر گرفته شدند. از آنان خواسته شد تا در مورد تعداد بازدیدهایی که توسط مسئولین رده بالاتر از چگونگی اجرای آیین نامه در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ به عمل آمده، اظهار نظر کنند. کارشناسان و مدیران در مورد بازدیدهای مسئولین استان و وزارت و معلمان در مورد بازدید های مسئولین منطقه و استان و وزارت این اظهار نظرها را داشته‌اند.

جدول ۲۷ دفعات بازدید مسئولین استان از منطقه آموزشی

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۲۴.۲۱	۲۴.۲۱	۲۴.۲۱	۲۳	هیچ
۳۸.۹۵	۱۴.۷۴	۱۴.۷۴	۱۴	یک بار
۶۴.۲۱	۲۵.۲۶	۲۵.۲۶	۲۴	دو بار
۱۰۰.۰۰	۳۵.۷۹	۳۵.۷۹	۳۴	سه یا بیشتر
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۹۵	جمع

جدول ۲۸ دفعات بازدید مسئولین وزارت از منطقه آموزشی

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۷۵.۷۹	۷۵.۷۹	۷۵.۷۹	۷۲	هیچ
۹۳.۶۸	۱۷.۸۹	۱۷.۸۹	۱۷	یک بار
۹۸.۹۵	۵.۲۶	۵.۲۶	۵	دو بار
۱۰۰.۰۰	۱.۰۵	۱.۰۵	۱	سه یا بیشتر
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۹۵	جمع

بر اساس نتایج حاصله ۲۴ درصد کارشناسان و مدیران مدارس اظهار داشته‌اند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ توسط مسئولین ادارات کل از منطقه یا مدارس هیچ بازدیدی به عمل نیامده است؛ و تنها حدود ۷۶ درصد آن‌ها اعلام داشته‌اند که مسئولین بین ۱ تا ۳ بار از منطقه یا مدرسه بازدید نموده‌اند جدول ۲۷. این وضعیت در مورد بازدید های وزارتی به مراتب بیشتر است. بر اساس نتایج به دست آمده ۷۶ درصد پاسخ دهندگان اظهار داشته‌اند در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ توسط مسئولین وزارت از منطقه آن‌ها بازدیدی به عمل نیامده است جدول ۲۸.

از ۳۵۹ معلم نیز در مورد تعداد بازدیدهای به عمل آمده توسط مسئولین استان، منطقه و یا وزارت پرسش شد

جدول ۲۹ دفعات بازدید مسئولین منطقه از مدرسه

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۳۱.۷۵	۳۱.۷۵	۳۱.۷۵	۱۱۴	هیچ
۵۳.۷۶	۲۲.۰۱	۲۲.۰۱	۷۹	یک بار
۷۰.۷۵	۱۶.۹۹	۱۶.۹۹	۶۱	دو بار
۱۰۰.۰۰	۲۹.۲۵	۲۹.۲۵	۱۰۵	سه و بیشتر
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۳۵۹	جمع

بر اساس نتایج حاصله ۳۲ درصد معلمان مدارس اظهار داشته‌اند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ توسط مسئولین منطقه از مدارس هیچ بازدیدی به عمل نیامده است در حالی که ۳ و ۱ و ۲ بار بازدید به ترتیب بیشترین دفعات بازدیدهایی بوده که توسط مسئولین منطقه از مدارس صورت گرفته است جدول ۲۹.

جدول ۳۰ دفعات بازدید مسئولین استان از مدرسه

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۶۰.۴۵	۶۰.۴۵	۶۰.۴۵	۲۱۷	هیچ
۸۳.۸۴	۲۳.۴۰	۲۳.۴۰	۸۴	یک بار
۹۷.۲۱	۱۳.۳۷	۱۳.۳۷	۴۸	دو بار
۱۰۰.۰۰	۲.۷۹	۲.۷۹	۱۰	سه و بیشتر
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۳۵۹	جمع

در سطح استانی نیز ۶۰ درصد معلمان اظهار نموده‌اند که هیچ بازدیدی توسط مسئولین استان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ از مدرسه و کلاس آن‌ها به عمل نیامده است. در این میان ۲۴ درصد و ۱۳ درصد ۱ بار و ۲ بار بازدید را اعلام نموده‌اند جدول ۳۰.

جدول ۳۱ دفعات بازدید مسئولین وزارت از مدرسه

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۸۱.۸۹	۸۱.۸۹	۸۱.۸۹	۲۹۴	هیچ
۹۶.۹۴	۱۵.۰۴	۱۵.۰۴	۵۴	یک بار
۹۸.۸۹	۱.۹۵	۱.۹۵	۷	دو بار
۱۰۰.۰۰	۱.۱۱	۱.۱۱	۴	سه و بیشتر
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۳۵۹	جمع

در سطح وزارتی نیز ۸۲ درصد معلمان اظهار نموده‌اند که هیچ بازدیدی توسط مسئولین وزارت در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ از مدرسه و کلاس آن‌ها به عمل نیامده است. در این میان ۱۵ درصد اعلام نموده‌اند مسئولین وزارت ۱ بار از مدرسه‌شان بازدید نموده‌اند جدول ۳۱. مقایسه نظر مدیران و کارشناسان نشان می‌دهد که بازدیدهای انجام شده در سطح مدرسه بیشتر به سطح اداری و دفاتر مدارس محدود شده و کارشناسانی که از استان و یا حتی وزارت در مدارس حاضر شده‌اند کمتر در کلاس درس حاضر شده‌اند و ارزشیابی توصیفی را مورد بررسی و مشاهده قرار داده‌اند

ارزشیابی برونداد

سؤال ششم: تا چه اندازه اهداف آیین نامه تحقق یافته است؟

۹۵ کارشناس و مدیر مدرسه و ۳۵۹ معلم گروه‌هایی بودند که برای تعیین میزان تحقق اهداف آیین نامه از طریق پاسخگویی به دو پرسشنامه در نظر گرفته شدند. در صد فراوانی میزان تحقق اهداف آیین نامه از نظر مدیران و کارشناسان در جدول ۳۲ آمده است.

جدول ۳۲ مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه با میانگین نظری

اهداف آیین نامه	t مقدار	سطح معنی داری	تفاوت با میانگین نظری
فرایند یاددهی-یادگیری ارتقا یافته	۰.۷	۰.۴۷	۰.۰۵
بین معلم و دانش آموز تعامل ایجاد شده	۵.۲	۰.۰۰	۰.۳۹
استعداد دانش آموزان شناسایی شده	۱.۱	۰.۲۸	۰.۰۸
استعداد دانش آموزان پرورش یافته	۱.۶	۰.۱۲	۰.۱۲
علاقه دانش آموز در نظر گرفته شده	۱.۹	۰.۰۵	۰.۱۶
دانش آموز به رشد متعادل رسیده	۰.۰	۱.۰۰	۰.۰۰
شخصیت دانش آموز رشد یافته	۲.۷	۰.۰۱	۰.۲۲
اولیاء از روند پیشرفت فرزند آگاه شده‌اند	۳.۵	۰.۰۰	۰.۲۸
مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده	-۰.۷	۰.۴۷	-۰.۰۶
انگیزه دانش آموز تقویت شده	-۱.۵	۰.۱۴	-۰.۱۴
خلاقیت دانش آموز شکوفا شده	۱.۱	۰.۳۰	۰.۰۸
دانش آموز نو آور شده	-۰.۵	۰.۵۹	-۰.۰۴
دانش آموز به مهارت خود ارزیابی مجهز شده	۰.۷	۰.۵۱	۰.۰۵
ارتقا به پایه بالاتر اطمینان بخش تر شده	-۰.۱	۰.۹۱	-۰.۰۱
روش‌های آموزشی و تربیتی اصلاح شده است	۰.۰	۱.۰۰	۰.۰۰

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر مدیران و کارشناسان با میانگین نظری (test value= ۲) در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۱.۵- تا ۵.۲ بود و تنها ۴ گویه در سطح ۵ درصد معنی دار و بقیه گویه ها معنی دار نبودند. به نظراین دو گروه تنها اهدافی چون "ایجاد تعامل بین معلم و دانش آموز"، "در نظر گرفته شدن علاقه دانش آموز"، "رشد شخصیت دانش آموز" و "آگاهی اولیاء از روند پیشرفت فرزندان" تحقق یافته اند و در مورد اهداف دیگر میزان تحقق اهداف را مطلوب ندانسته اند.

همچنین نتایج نشان داد که تا حدودی بین نظر مدیران مدارس و کارشناسان در مورد تحقق اهداف آیین نامه تفاوت وجود دارد. برای تعیین چگونگی این تفاوت بین نظرات این دو گروه آزمون t برای گروه های مستقل انجام شد جدول ۳۳. نتایج حاکی از مثبت تر بودن نظر مدیران مدارس در مقایسه با کارشناسان ادارات در مورد میزان تحقق اهداف بود.

جدول ۳۳ مقایسه نظر مدیران مدارس و کارشناسان در مورد تحقق اهداف آیین نامه

مقدار t	سطح معنی داری	میانگین ن	تعداد	سمت	
-۳.۲۹	۰.۰۰	۲۷.۰۳	۳۱.۰۰	کارشنا س	نظر کلی کارشناس و مدیر در مورد تحقق اهداف
		۳۳.۲۰	۶۴.۰۰	مدیر	

گروه دوم معلمان بودند که نظرشان در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه بررسی شد.

جدول ۳۴ مقایسه میانگین نظر معلمان در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه با میانگین نظری

اهداف آیین نامه	مقدار t	سطح معنی داری	تفاوت با میانگین نظری
فرایند یاددهی-یادگیری ارتقا یافته	۰.۹	۰.۳۵	۰.۰۴
بین معلم و دانش آموز تعامل ایجاد شده	۱۲.۶	۰.۰۰	۰.۴۷
استعداد دانش آموزان شناسایی شده	۷.۰	۰.۰۰	۰.۲۷
استعداد دانش آموزان پرورش یافته	۳.۴	۰.۰۰	۰.۱۳
علاقه دانش آموز در نظر گرفته شده	۴.۲	۰.۰۰	۰.۱۶
دانش آموز به رشد متعادل رسیده	۱.۲	۰.۲۳	۰.۰۵
شخصیت دانش آموز رشد یافته	۹.۰	۰.۰۰	۰.۳۵
اولیاء از روند پیشرفت فرزند آگاه شده اند	۶.۰	۰.۰۰	۰.۲۵
مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده	۴.۴	۰.۰۰	۰.۱۸
انگیزه دانش آموز تقویت شده	۱.۴	۰.۱۸	۰.۰۶
خلاقیت دانش آموز شکوفا شده	۴.۶	۰.۰۰	۰.۱۸
دانش آموز نو آور شده	-۰.۲	۰.۸۴	-۰.۰۱
دانش آموز به مهارت خود ارزیابی مجهز شده	۰.۱	۰.۸۹	۰.۰۱
ارتقا به پایه بالاتر اطمینان بخش تر شده	-۰.۲	۰.۸۶	-۰.۰۱
روش های آموزشی و تربیتی اصلاح شده است	-۱.۷	۰.۰۹	-۰.۰۷

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری (test value= ۲) در مورد میزان تحقق اهداف آیین نامه از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۱.۷- تا ۱۲.۶ بود و ۹ گویه در سطح ۵ درصد معنی دار بود جدول ۳۴.

سؤال هفتم: آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا

شده انطباق وجود دارد؟

آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) مصوبه هفتصد و نود و سومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش ۲۴ ماده و ۱۳ تبصره دارد. ماده ۱ اهداف هفت گانه ارزشیابی تحصیلی - تربیتی در دوره ابتدایی، ماده ۲ به تعریف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی در دوره ابتدایی که به صورت تکوینی پرداخته و بیان می دارد که در این شیوه ارزشیابی معلم و مربی با استفاده از ابزارهای مختلف از جمله آزمون های

عملکردی، کار پوشه، مشاهدات، درس پژوهی و پروژه، اطلاعات لازم را در زمینه فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس و مدرسه و مراکز مکمل مدرسه از دانش آموزان اعم از فردی یا گروهی جمع آوری می‌کند تا بازخورد به موقع و مناسب را به ایشان ارائه نماید. ماده های ۲۱ تا ۲۴ به وظایف معاونت آموزش و نو آوری وقت و نظارت بر اجرای آیین نامه و وظیفه وزارت برای تهیه گزارش ارزشیابی آیین نامه و تایید و تصویب آیین نامه اشاره دارد. برای پاسخ گویی به این سؤال داده های جمع آوری شده از دو سند موجود در مدارس (پوشه کار و پرونده تحصیلی) استفاده شد.

در این بخش ضمن آوردن مفاد هر ماده و تبصره یا تبصره های آن، داده های ثبت شده ناشی از مشاهده پوشه کار ها و و سپس داده های ثبت شده ناشی از مشاهده پرونده های دانش آموزان بیان می‌شود. ملاک مطلوبیت عملکرد مدارس (انطباق با آیین نامه) ۶۰ درصد بوده است. به عبارت دیگر چنانچه عملکرد برابر یا بیشتر از ۶۰ درصد مطابق مفاد آیین نامه بوده بحث در مورد آن صورت نگرفته است و فقط به مطلوب بودن آن عملکرد اشاره شده است. چنانچه عملکرد کمتر از ۶۰ درصد بوده است طرح به دنبال بررسی کنجکاوانه تر رفته تا مثلاً تعیین کند ضعف عملکرد در مورد کدام استان و یا کدام جنسیت و ... متفاوت بوده است.

الف : بررسی پوشه کارها

شاید بتوان گفت مهم ترین ماده آیین نامه ماده شماره ۲ آن است. این ماده چنین بیان می‌کند:

ماده ۲- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی در دوره ابتدایی به صورت تکوینی در طول سال تحصیلی بر اساس اهداف برنامه درسی هر پایه انجام می‌پذیرد. در این ارزشیابی معلم و مربی با استفاده از ابزارهای مختلف از جمله آزمون های عملکردی، کار پوشه، مشاهدات، درس پژوهی و پروژه، اطلاعات لازم را در زمینه فعالیت های داخل و خارج از کلاس و مدرسه و مراکز مکمل مدرسه از دانش آموزان اعم از فردی یا گروهی جمع آوری می‌کند تا بازخورد به موقع و مناسب را به ایشان ارائه نماید.

در پایان مرحله گرد آوری داده‌هایی که از طریق بررسی پرونده های تحصیلی و نیز اجرای پرسشنامه‌ها و اجرای مصاحبه‌ها با مدیران مدارس و کارشناسان ادارات نمونه گیری شده جمع آوری شده بود، کارشناسان و مدیران معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش معتقد بودند یکی از مهم ترین ابزارهایی که در ارزشیابی توصیفی به کار می‌رود و از آن می‌توان شواهد بیشتری برای نتیجه گیری به دست آورد، پوشه کار است. بنابراین پیشنهاد دادند برای گردآوری اطلاعات بیشتر به منظور پاسخ گویی به سوالات تحقیق، تعدادی پوشه کار دانش آموزان در برخی از استان‌هایی که قبلاً طرح در آن‌ها اجرا شده بررسی شود و به همراه این اقدام با تعدادی معلم نیز مصاحبه به عمل آید. ان‌ها این پیشنهاد مورد تایید ناظر محترم طرح قرار گرفت و این مرحله از کار در سال تحصیلی بعد (۹۳-۹۲)

اجرا شد. پژوهش برای بررسی چگونگی اجرای این ماده در مدارس لازم بود به پوشه کار های دانش آموزان مراجعه شود. پوشه کار را مجموعه ای از اسناد می دانیم که زمانمند است و با توجه به آنها می توان فرایند یادگیری دانش آموزان را تحلیل کرد. پوشه کار مساوی با نمره و ویتترین نیست نوعی ارزشیابی مستمر مانند حلقه های زنجیر متصل به هم می باشد که می تواند به وسیله خود دانش آموزان مدیریت شود. هدف پوشه کار تحلیل فرایند یادگیری و کمک به آن است. برخی معتقدند مشخصات دانش آموزی؛ نظرات والدین؛ تشویق ها؛ مهارت های دانش آموزی؛ تکالیف دانش آموز؛ گزارش های آزمایش؛ تحقیق ها؛ آزمون های منزل؛ دست ساخته ها؛ روزنامه های دیواری مدارکی است که با توجه به ضعف و قدرت دانش آموز و تلاش؛ پیشرفت و نتایج مثبت در آن قرار می گیرد و البته در صورت تحقق اهداف می توان مدارک قبلی موجود در آن را دور ریخت. (حسنی ۳۳: گردهمایی سر گروه های شیمی استانها در دبیرخانه شیمی).

برای بررسی پوشه کار های دانش آموزان در دی ماه سال تحصیلی ۹۳-۹۲ به سه استان فارس، بوشهر و آذربایجان شرقی مراجعه شد و جمعاً تعداد ۳۸۰ پوشه کار در ۱۷ مدرسه ابتدایی در ۱۰ منطقه این استانها بررسی شد. جدول ۳۵

جدول ۳۵ فراوانی نمونه ها در مناطق و پایه های تحصیلی و جنسیت

۵۳	ناحیه ۱ شیراز	
۵۱	بوشهر	
۵۰	برازجان	
۴۷	ارژن	
۳۹	اهر	منطقه
۳۷	دیر	
۳۴	ناحیه ۲ شیراز	
۲۳	هریس	
۲۳	شادباد مشایخ	
۲۳	کندرود	
۳۸۰	جمع	
۱۸۵	پسرانه	جنسیت
۱۷۲	دخترانه	
۲۳	چند پایه مختلط	
۳۸۰	جمع	
۸۲	اول	پایه تحصیلی
۷۶	دوم	
۷۵	سوم	
۷۶	چهارم	
۷۱	پنجم	
۳۸۰	جمع	

بنابراین حدود ۳۰ درصد نمونه‌ها به استان آذربایجان شرقی، ۳۴ درصد به فارس و ۳۶ درصد بقیه به بوشهر اختصاص یافت. همچنین ۴۸ درصد پرونده‌ها مربوط به مدارس پسرانه و ۴۶ درصد مربوط به مدارس دخترانه و ۶ درصد به مدارس مختلط چند پایه تعلق داشته است. از نظر پایه تحصیلی نیز بیشترین پرونده مربوط به دانش آموزان پایه اول (۲۱ درصد) و کمترین مربوط به دانش آموزان پایه پنجم (۱۸ درصد) بوده است... نتایج اولیه نشان داد که همه ۳۸۰ دانش آموز دارای پوشه کار بودند.

در این بخش با توجه به مفاد ماده ۲ آیین نامه نتایج بررسی‌ها در مورد محتوا و شکل پوشه کارها در ۶ مؤلفه زیر ارائه می‌شود.

۱. ویژگی‌های شکلی پوشه کارها
۲. آزمون‌های عملکردی
۳. بازخوردها
۴. خودسنجی
۵. همسال سنجی
۶. پروژه‌های دانش آموزی

۱. ویژگی‌های شکلی پوشه کارها

برای بررسی چگونگی تنظیم پوشه کار شاخص‌های ۷ گانه ای در نظر گرفته شد. نتیجه بررسی در این زمینه در جدول ۳۶ آمده است

جدول ۳۶ فراوانی وضعیت شکلی پوشه کارها

خبر	ناقص	کامل	گویه‌ها
۹.۷	۲۲.۴	۶۶.۸	مشخصات دانش آموز بر روی جلد و شیرازه‌ی پوشه کار وجود دارد
۶۱.۸	۱۱.۸	۲۶.۳	پوشه کار فهرست محتوا دارد
۶۳.۴	۵.۵	۳۱.۱	پوشه کار نمون برگ شرح حال دانش آموز را دارد
۳۵.۳	۳۹.۷	۲۵.۰	نظم و انضباط در چینش شواهد و ابزار در پوشه کار رعایت شده است
۶.۸	۴۳.۷	۴۹.۵	ظاهر و نوع پوشه کار مناسب محتوا، انتخاب شده است
۴۰.۰	۱۹.۲	۴۰.۸	فرم‌ها و نمون برگ‌ها به صورت منطقی و هدفمند تکمیل شده است
۴۶.۳	۲۵.۵	۲۸.۲	شواهد موجود در پوشه کار دارای یک سیر منطقی مناسب هست

نتایج تنها بیانگر عملکرد مطلوب (نقطه برش ۶۰ درصد) مدارس در مورد نوشتن مشخصات دانش آموزان بر روی پوشه کارها ست در حالی که در مورد ۶ شاخص دیگر یا به صورت ناقص عمل شده (مثلاً نظم و انضباط در چینش شواهد و ابزار و یا سیر منطقی داشتن شواهد موجود در پوشه کار) و یا نامطلوب عمل شده است (مثلاً فهرست محتوا داشتن و یا شرح حال دانش آموز داشتن). به عبارت بهتر ترتیب عمل کرد مطلوب تا نامطلوب مدارس در مورد شکل و تنظیم محتوای پوشه کارها به صورتی است که در جدول ۳۷ آمده است.

جدول ۳۷ ترتیب عملکرد مطلوب مدارس در مورد ساختار پوشه کارها

وجود مشخصات دانش آموز بر روی جلد و شیرازه‌ی پوشه کار
مناسب بودن انتخاب ظاهر و نوع پوشه کار با محتوا
منطقی و هدفمند بودن فرم‌ها و نمون برگ‌ها
نظم و انضباط در چینش شواهد و ابزارها
سیر منطقی داشتن شواهد موجود در پوشه کار
فهرست محتوا داشتن پوشه کار
موجود بودن شرح حال دانش آموز در پوشه کار

برخی شواهد در مورد ویژگی‌های ظاهری پوشه کارها

۱. پوشه کار حاوی تکالیف هم هست
 ۲. پوشه کار مرسوم نبود و فقط چند آزمون پراکنده معمولی در آن وجود داشت
 ۳. برگه های پوشه کار تقریباً دارای یک چارچوب ثابت بودند که در پایین آن خلاصه ای این‌گونه نوشته شده بود ارزیابی آموزگار ارزیابی دانش آموز
 ۴. از ویژگی‌های پوشه کار های تعدادی از مدارس یکسان بودن شکل آنها و استفاده از نمونه های شیک بوده است
 ۵. در برخی از کلاس‌ها دانش آموزان دو پوشه کار دارند ۱- مدرسه ای ۲- کلاسی
 ۶. به صورت ماهانه آزمون‌ها بایگانی شده ولی آزمون‌های کوتاه را در طول سال بایگانی نمی‌کنند
- مطلبی در روی تکالیف وجود ندارد که شواهدی داشته باشد

۲. آزمون‌های عملکردی

بر اساس طرح تهیه شده برای بررسی چگونگی تهیه و اجرای آزمون‌های عملکردی و مشاهده محتوای پوشه کارها ملاک‌هایی در نظر گرفته شد که در ادامه گزارش خواهد آمد. ابتدا تعداد آزمون‌هایی که از ابتدای سال تحصیلی ۹۲-۹۳ و در ماه‌های مهر، آبان، آذر و دی و برای دروس فارسی، ریاضی و علوم هر دانش آموز تهیه و اجرا شده شمارش می‌شد. جدول ۳۸ فراوانی این آزمون‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳۸ فراوانی آزمون‌های اجرا شده در چهار ماهه اول سال تحصیلی در مدارس منتخب

تعداد آزمون	فارسی	ریاضی	علوم	جمع
مهر	۴۳۹	۵۰۶	۳۷۲	۱۳۱۷
آبان	۶۲۸	۵۷۳	۵۲۶	۱۷۲۷
آذر	۶۲۵	۴۶۸	۵۲۶	۱۶۱۹
دی	۵۵۰	۴۶۲	۳۸۸	۱۴۰۰
جمع	۲۲۴۲	۲۰۰۹	۱۸۱۲	۶۰۶۳

بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که در چهار ماهه اول سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در مدارس منتخب جمعاً ۶۰۶۳ آزمون برای ۳۸۰ دانش آموز به ترتیب بیشتر در درس فارسی، علوم و ریاضی تهیه و اجرا شده است. همچنین آزمون‌ها به ترتیب بیشتر در ماه های مهر، آبان، آذر و دی تهیه و اجرا شده است. اینکه محتوای این آزمون‌ها را می‌توان از نوع عملکردی دانست یا نه در ادامه گزارش خواهد آمد. برای قضاوت بهتر در مورد محتوای آزمون‌های اجرا شده توسط معلمان ۹ ملاک با استفاده از کتاب «اصول و راهنمای عملی گام به گام ساخت و تهیه آزمون عملکردی با تاکید بر یافته های پژوهشی و مبانی یادگیری سازنده گرابی» (خوش خلق، ۱۳۹۱) پیش بینی و استفاده شد جدول ۳۹.

جدول ۳۹ توصیف درصد کلی وضعیت کیفی آزمون‌های موجود در پوشه کارها

خیر	بلی	
۸۰.۸	۱۹.۲	دانش آموز را به استفاده کردن از دانش در زندگی واقعی وادار کرده است
۸۱.۱	۱۸.۹	دانش آموز را به نشان دادن عملکرد بر انگیزته است
۸۸.۲	۱۱.۸	هدف‌های یادگیری آزمون‌های عملکردی دارای افعال ترکیبی هستند
۸۹.۲	۱۰.۸	دانش آموز را به نتیجه گیری راهنمایی می‌کنند
۶۷.۹	۳۲.۱	بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای راهنمای توصیف عملکرد هستند؟
۸۸.۹	۱۱.۱	بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای راهنمای توصیف خود سنجی دانش آموز هستند؟
۸۹.۲	۱۰.۸	بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای دستورالعمل اجرای تکلیف هستند؟
۹۱.۳	۸.۷	بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای نشانه‌هایی برای اندازه گیری عملکرد هستند؟
۹۲.۴	۷.۶	بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای راهنمای توصیف خود سنجی دانش آموز هستند؟

انتظار می‌رفت که آزمون‌های عملکردی دارای ویژگی های ۹ گانه پیشنهادی خوش خلق باشند. ملاحظه می‌شود که هیچ یک از ۹ ملاک پیش گفته در آزمون‌های موجود در پوشه کارها در حد مطلوبی رعایت نشده است. همچنین بررسی پوشه کارها نشان داد که معلمان بیشتر از آزمون‌های مداد کاغذی استفاده نموده‌اند. آنها در مصاحبه‌هایی که حین بررسی پوشه کارها داشتند عمده‌ترین دلیل استفاده بیشتر از آزمون مدادی کاغذی را اینگونه بیان نموده‌اند.

۱. تهیه آسان آن
۲. آشنایی نداشتن با روش‌هایی به جز مدادی کاغذی
۳. آشنایی ملموس تر اولیاء با نقاط ضعف فرزندانشان
۴. راحت تر بودن دانش آموزان در پاسخ دادن
۵. راحت تر بودن تصحیح

نتایج بررسی‌های کمی آزمون‌های عملکردی و پروژه های دانش آموزی قابل توجه بود. در ۴ ماه ابتدای سال تحصیلی ۹۳-۹۲ جمعاً ۶۰۶۳ آزمون در پوشه کار ۳۸۰ دانش آموز نمونه مشاهده شد. همچنین در این پوشه کارها ۱۰۲۲ سند وجود داشت که به آنها واژه پروژه را می‌توان اطلاق نمود. این پروژه‌ها عموماً تکالیفی بودند که یا در کلاس یا به صورت فردی یا گروهی انجام شده بودند و یا برخی موارد تکالیف عملی بودند که دانش آموزان در منزل به صورت فردی و یا با کمک اولیا انجام داده بودند. برخی از این پروژه‌ها فعالیت‌های تحقیق عملی مربوط به

درس علوم (مثلاً کاشت لوبیا) و یا درس فارسی (مثلاً کار بر روی بریده روز نامه برای یافتن حروف تازه آموزش داده شده به کلاس اولی‌ها) بوده‌اند.

۳. بازخوردها

چنانچه بخواهیم در مورد کمیت باز خوردهای معلمین به دانش آموزان و نیز بازخورد والدین به معلمین قضاوت کنیم چنین می‌توان گفت که در مقابل ۷۰۸۵ فعالیت دانش آموزان (شامل ۶۰۶۳ آزمون و ۱۰۲۲ پروژه) معلمان جمعاً ۷۱۹۶ بازخورد به دانش آموزان داده‌اند. یعنی در مقابل هر فعالیت (هر آزمون و یا هر پروژه) حدود ۱/۰۲ بازخورد داده شده است. البته باید این نکته را از نظر دور نداشت که آزمون‌های اجرا شده در سه درس فارسی، علوم و ریاضی بوده‌اند و هر یک از این آزمون‌ها دارای تعدادی سؤال بوده‌اند و میانگین ۱/۰۲ برای هر آزمون یا هر پروژه میزان قابل قبولی نیست و این بدان معنی است که برخی از آزمون‌ها یا پروژه را معلمان باز خورده ندادند. چرا که در برخی از آزمون‌ها به بیش از یک سؤال معلمان باز خورده بودند. جدول ۴۰ فراوانی تعداد بازخورد های معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۴۰ فراوانی بازخورد معلمان به عملکرد دانش آموزان در آزمون‌های اجرا شده و پروژه های دانش آموزی در ۴ ماهه ابتدای سال تحصیلی

تعداد بازخورد به هر دانش آموز	تعداد دانش آموز	جمع باز خوردها	درصد	درصد فراوانی مطلق	فراوانی تجمعی
۱۱	۹	۹۹	۲.۴	۲.۴	۲.۴
۱۲	۷	۸۴	۱.۸	۱.۸	۴.۲
۱۳	۹	۱۱۷	۲.۴	۲.۴	۶.۶
۱۴	۱۳	۱۸۲	۳.۴	۳.۴	۱۰.۰
۱۵	۳۹	۵۸۵	۱۰.۳	۱۰.۳	۲۰.۳
۱۶	۱	۱۶	۰.۳	۰.۳	۲۰.۵
۱۷	۴۶	۷۸۲	۱۲.۱	۱۲.۱	۳۲.۶
۱۸	۳۸	۶۸۴	۱۰.۰	۱۰.۰	۴۲.۶
۱۹	۲۰	۳۸۰	۵.۳	۵.۳	۴۷.۹
۲۰	۵۳	۱۰۶۰	۱۳.۹	۱۳.۹	۶۱.۸
۲۱	۴۹	۱۰۲۹	۱۲.۹	۱۲.۹	۷۴.۷
۲۲	۴۴	۹۶۸	۱۱.۶	۱۱.۶	۸۶.۳
۲۳	۳۹	۸۹۷	۱۰.۳	۱۰.۳	۹۶.۶
۲۴	۱۲	۲۸۸	۳.۲	۳.۲	۹۹.۷
۲۵	۱	۲۵	۰.۳	۰.۳	۱۰۰.۰
جمع	۳۸۰	۷۱۹۶	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	

ملاحظه می‌شود که تعداد باز خورد کتبی به عملکرد هر دانش آموز ۱۱ بین ۲۵ متغیر بوده است. مثلاً به ۹ دانش آموز ۱۱ بازخورد در کل فعالیت‌های او اعم از آزمون‌های کتبی و یا پروژه داده شده و به ۱ دانش آموز ۲۵ باز

خورد داده شده است و در مجموع تعداد کل بازخورد های داده شده به ۳۸۰ دانش آموز ۷۱۹۶ بوده است. از سوی دیگر فراوانی بازخورد معلمان به والدین نیز بررسی شد جدول ۴۱.

جدول ۴۱ فراوانی بازخورد های کتبی معلمان به والدین

تعداد بازخورد داده شده به والدین	فراوانی	جمع بازخوردها	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۰	۲۶۰	۰	۶۸.۴۲	۶۸.۴۲	۶۸.۴۲
۱	۹۴	۹۴	۲۴.۷۴	۲۴.۷۴	۹۳.۱۶
۲	۲۲	۴۴	۵.۷۹	۵.۷۹	۹۸.۹۵
۳	۴	۱۲	۱.۰۵	۱.۰۵	۱۰۰.۰۰
جمع	۳۸۰	۱۵۰	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

بدین ترتیب در طول ۴ ماهه اول سال تحصیلی در پوشه کار دانش آموزان نمونه جمعاً ۱۵۰ بازخورد به والدین داده شده است. که بیشترین تعداد باز خورد کتبی به اولیا ۳ و کمترین آن صفر بوده است. به عبارت دیگر هر ولی دانش آموز در طول ۴ ماه به طور متوسط ۰/۴ بازخورد کتبی دریافت نموده است. البته باید گفت که این تعداد بازخورد فقط مربوط به ۱۲۰ دانش آموز بوده است که ۵۶ درصد آنها دختر و بقیه پسر بوده‌اند و بدین معنی که در پوشه کار بقیه دانش آموزان اثری از بازخورد کتبی دیده نشده است.

باید به یاد داشته باشیم که اصولاً بخش زیادی از باز خورد های کلاسی، شفاهی هستند و باز خورد های کتبی تنها زمان‌های خاصی کاربرد دارند. در این جا بررسی ما به باز خورد های کتبی معلمان بیشتر مربوط است و مستند هم پوشه کار دانش آموزان نمونه بوده است. برای تحلیل بیشتر محتوای آزمون‌ها و نیز تعیین میزان انطباق بازخوردهای معلمان با ملاک‌های مناسب از ۱۰ اصل که در کتاب خود با عنوان «اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه باز خورد های توصیفی در کلاس درس» توسط خوش خلق (۱۳۹۱) پیشنهاد نموده استفاده شد و محتوای پوشه کار دانش آموزان نمونه بررسی گردید.

۱.۳ اصل زمان

این اصل بیان می‌دارد که بین عملکرد یادگیرنده و بازخورد معلم چه مقدار زمان طی شده است. برای این کار با مشاهده برگه های آزمون در پوشه کارها بر اساس یک مقیاس چهار درجه ای مشاهده کننده قضاوت نمود که این فاصله زمانی چگونه بوده است. چنانچه فاصله انجام کار (آزمون یا پروژه) و بازخوردی که معلم داده بین ۱ تا ۴ روز بوده فاصله "زمانی اندک"، چنانچه بین ۵ روز تا ۱ هفته بود فاصله زمانی "تقریباً اندک"، چنانچه بیش از ۱ هفته تا ۲ هفته بازخورد داده می‌شد "نسبتاً زیاد" و فاصله زمانی بیشتر از ۲ هفته "زیاد" قضاوت می‌شد. این کار فقط در مورد اسنادی انجام شد که بر روی آنها تاریخ اجرا و تاریخ بازخورد وجود داشته است. جدول ۴۲ و جدول ۴۳ درصد فراوانی فاصله عملکرد دانش آموز با بازخورد معلمان را به تفکیک جنسیت و پایه های تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۴۲ درصد فراوانی چگونگی فاصله زمانی بین عملکرد و بازخورد معلمان

فاصله زمانی بین عملکرد و بازخورد			
تقریباً اندک بوده	اندک بوده	پسرانه	
۱۰۰	۸.۱	۹۱.۹	پسرانه
۱۰۰	۹.۹	۹۰.۱	دخترانه

چند پایه مختلط	۱۰۰.۰		۱۰۰
	۹۱.۶	۸.۴	۱۰۰

جدول ۴۳ در صد فراوانی بین عملکرد دانش آموز با بازخورد معلم به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	فاصله زمانی بین عملکرد و بازخورد		
	اندک بوده	تقریباً اندک بوده	
اول	۹۳.۹	۶.۱	۱۰۰
دوم	۸۱.۶	۱۸.۴	۱۰۰
سوم	۸۶.۷	۱۳.۳	۱۰۰
چهارم	۱۰۰.۰		۱۰۰
پنجم	۹۵.۸	۴.۲	۱۰۰
جمع	۹۱.۶	۸.۴	۱۰۰

برخی شواهد در مورد زمان بازخوردها چنین بوده‌اند:

۱. فاصله بین عملکرد و بازخورد در مورد آزمون‌های فارسی تقریباً اندک ولی در مورد ریاضی بیشتر بوده است
۲. برخی باز خوردها فاقد تاریخ بازخورد بود
۳. در خصوص زمان دقت خاصی نشده است مثلاً اینکه تاریخ بازخورد قبل از تاریخ آزمون است

۲.۳ اصل نوع بازخورد

نوع بازخوردها را معمولاً به سه دسته کتبی، شفاهی و نمایشی تقسیم می‌کنند. در این مورد به دلیل آن که عملاً امکان ثبت بازخورد های شفاهی و نمایشی در پوشه کارها نبود، بنابراین صرفاً وضعیت بازخوردهای کتبی بررسی و قضاوت شد. جدول ۴۴ در صد فراوانی استفاده معلمان از باز خورد کتبی را نشان می‌دهد.

جدول ۴۴ در صد فراوانی میزان استفاده معلمان از باز خورد های کتبی در پوشه کارها

بازخورد های کتبی				جنسیت
زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	
۸۶.۵	۴.۳	۲.۲	۷.۰	پسرانه
۷۵.۶	۲۴.۴			دخترانه
				چند پایه
۲۱.۷		۳۴.۸	۴۳.۵	مختلط
۷۷.۶	۱۳.۲	۳.۲	۶.۱	

همچنین جدول ۴۵ میزان استفاده معلمان از باز خورد های کتبی در پوشه کار های دانش آموزان پایه های مختلف تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴۵ در صد فراوانی استفاده از باز خورد های کتبی به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	بازخورد های کتبی			
	زیاد	متوسط	کم	
اول	۸۱.۷	۱۱.۰	۷.۳	۱۰۰
دوم	۷۶.۳	۱۳.۲	۱۰.۵	۱۰۰
سوم	۸۲.۷	۱۷.۳		۱۰۰

۱۰۰	۵.۳	۱۰.۵	۱۰.۵	۷۳.۷	چهارم
۱۰۰	۷.۰	۵.۶	۱۴.۱	۷۳.۲	پنجم
۱۰۰	۶.۱	۳.۲	۱۳.۲	۷۷.۶	

اگر چه بیشتر باز خوردها کتبی بودند اما برخی معلمان اظهار داشتند که از بازخوردهای شفاهی در کلاس درس استفاده می‌کنند. همچنین معلمان اظهار نمودند که برای کاردستی‌ها بازخوردهایمان بیشتر شفاهی است. آنها معتقدند برای دانش آموزان کلاس اول قادر به استفاده از باز خورد های کتبی نیستند و ناچارند از باز خورد های شفاهی و یا نمایشی استفاده کنند. در برخی از کلاس‌های کم تراکم البته می‌توان از باز خورد شفاهی استفاده کرد. معلمیم مناطق روستایی هم به دلیل میزان اندک سواد والدین و یا حتی بی سوادی به صورت شفاهی باز خورد داده می‌شود.

۳.۳ اصل نحوه باز خورد

پژوهش در این مورد به دنبال این بود تا ضمن بررسی پوشه کارها قضاوت کند که باز خوردها تا چه اندازه فراتر از عملکرد هستند، کلی و با عملکرد نامربوط هستند، خلاصه هستند، فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی توصیف کرده‌اند، با تجربه های قبلی دانش آموز پیوند داشته‌اند و یا اینکه برای پیشرفت‌های بعدی دانش آموز رهنمود های اصلاحی داده‌اند. جدول ۴۶ فراوانی این ویژگی‌های پوشه کارها را نشان می‌دهد.

جدول ۴۶ درصد فراوانی نحوه باز خورد معلمان با عملکرد دانش آموزان

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۸.۲	۲.۶	۱۱.۳	۲۳.۷	۵۴.۲	نکات نوشته شده فراتر از عملکرد هستند
۵.۳	۲۰.۵	۷.۴	۳۳.۹	۳۲.۹	نکات کلی و با عملکرد نامربوط هستند
	۶.۳	۲۷.۶	۳۰.۳	۳۵.۸	خلاصه گویی شده است
۸۳.۹	۸.۹	۴.۷	۱.۱	۱.۳	فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی توصیف کرده است
۷۴.۵	۱۹.۲	۳.۷	۲.۱	۰.۵	با تجربه های قبلی دانش آموز پیوند برقرار کرده است
۵۴.۲	۱۹.۲	۱۰.۰	۱۳.۲	۳.۴	برای پیشرفت‌های بعدی دانش آموز رهنمود های اصلاحی داده است

برخی از باز خوردها به شکلی کلی و نامربوط با عملکرد دانش آموزان بود. مثلاً اینکه در برگه دانش آموزان نوشته شود نیازمند تلاش، آفرین، آفرین به دخترم، از کوشش به هر چیزی خواهی رسید، بسیار خوب، بسیار عالی آفرین، تلاش تلاش تلاش، خوب است، خوب بود، خیلی خوب، دقت دقت کن، صد آفرین، قابل قبول خانم درس بخوان در واقع به دانش آموز باز خورد رهنمود دهنده ای داده نشده است.

برخی از باز خوردها به صورت خلاصه گویی بیان شده‌اند نمونه ای از این نوع چنین است :

۱. آفرین خوب بود ولی من از تو انتظار بیشتری دارم
۲. از تلاشت سپاسگزارم
۳. ملاحظه شد
۴. موفق باشی

برخی از باز خوردها تا حدودی فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی بیان نموده‌اند اما به شکلی که توصیفی از این فاصله باشند نبوده است. نمونه ای از این نوع چنین است :

۱. آفرین دختر خوبم در تقسیم کسرها بیشتر دقت کن
۲. بهتر بود مراحل را کامل می‌نوشتی بسیار خوب بود
۳. دختر گلم چرا در سه سؤال آخر این قدر بی دقتی کردی و ناقص نوشتی
۴. دختر گلم عالی نوشتی آفرین آفرین اما ضرب ۶ در ۷ را بیشتر تکرار و تمرین کن

نمونه ای از بازخوردهایی که سعی در برقراری پیوند بین عملکرد فعلی دانش آموز با تجربه های قبلی داشته‌اند چنین‌اند:

۱. آفرین پسر من از این که نسبت به دفعه قبل بهتر جواب دادی خوش‌حالم.
۲. ابوالفضل عزیز، خوش‌حالم که از ابتدای سال تحصیلی تاکنون توانسته ای همیشه بهترین و عالی‌ترین نتیجه را در نوشتن املاء و سایر دروس کسب کنی موفق باشید
۳. از قبل بهتر شدی
۴. پسر من! توانایی انجام آزمایش‌های علوم را داشتی، توانایی تو را در انجام آزمایش‌ها دیدم
۵. خوب است ولی اگر در سؤال‌های - - بیشتر دقت کرده بودی نتیجه‌ی بهتری می‌گرفتی

گونه ای دیگر از بازخوردها سعی داشته‌اند برای پیشرفت‌های بعدی دانش آموزان رهنمودهایی بدهند که موجب اصلاح عملکرد آنان شود. نمونه از این بازخوردها چنین‌اند:

۱. آفرین خوب حل کردی در سؤال ۲ بیشتر دقت کن
۲. آفرین دخترم خوب یاد گرفتی دوباره در خانه مرور کن
۳. امیدوارم آزمون‌های بعدی را با دقت و توجه بیشتری پاسخ دهی
۴. امیدوارم دفعه بعد تکرار نشود
۵. با دقت بیشتر نتیجه بهتری خواهی گرفت
۶. دخترم اشتباه را تمرین کن آفرین عزیزم خیلی خوب و زیبا نوشته ای
۷. دخترم برای هر مسئله جلو نویسی کن موفق باشی
۸. نمونه متن بالا را تمرین کن

۴.۳ اصل مخاطبان

هدف دیگر از بررسی پوشه کارها این بود که تعیین کنیم بیشترین مخاطب معلمان در هنگام ارائه بازخورد کدام دسته هستند. فرد یا گروه و یا ترکیبی از این دو (فرد-گروه). جدول ۴۷ در صد فراوانی مخاطبان معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۴۷ درصد فراوانی مخاطبان بازخورد های معلمان در پوشه کارها

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
			۶.۱	۹۳.۹	بازخورد های فردی
۶۰.۸	۳۲.۹	۵.۵	۰.۸		بازخورد های گروهی

۹۲.۹	۴.۷	۱.۶	۰.۸		بازخورد های فردی - گروهی
------	-----	-----	-----	--	--------------------------

البته این نکته قابل ذکر است که در جریان مصاحبه معلمان اظهار می کردند که باز خورد های گروهی و یا فردی-گروهی را نمی توان در پوشه کارها که به افراد تعلق دارد ثبت نمود. ان ها بیان می کردند که باز خورد های گروهی را در زمان اداره کلاس و یا فعالیت های دسته جمعی به دانش آموزان ارائه می دهند.

معلمان در جلسات مصاحبه نیز برای توضیح بیشتر در مورد استفاده از بازخورد فردی یا گروهی می گویند نوع باز خورد و اینکه فردی باشد یا گروهی بستگی به نوع کار دارد. مثلاً در ورقه های امتحانی ناچاریم باز خورد فردی بدهیم اما در حال اداره کلاس گروهی باز خورد می دهیم. چنانچه مشکل فرد باشد طوری بیان می کنم که خود فرد غیر مستقیم متوجه شود. اما اگر کار گروهی باشد به تناسب تلاش هر فرد به او بازخورد می دهیم. البته در بیشتر مواقع فرد را با خودش مقایسه می کنیم. البته ان ها به این نکته هم اشاره می نمودند که به دلیل بالا رفتن حجم کتاب های درسی جدید دادن باز خورد های فردی تا اندازه زیادی مشکل شده است.

۵.۳ اصل محتوای باز خورد

بر اساس این اصل از معلمان انتظار می رود در محتوای باز خورد هایشان به مهم ترین نکات در کار دانش آموز توجه کنند، با هدف های یادگیری مرتبط باشد، به سطح توانایی دانش آموز اشاره کنند و ضمن نظارت بر پیشرفت او راهنمایی های لازم را به او داشته باشند. جدول ۴۸ نتایج بررسی ۳۸۰ پوشه های کار دانش آموزان را نمایش می دهد.

جدول ۴۸ در صد فراوان محتوای باز خورد های معلمان به عملکرد دانش آموزان

جمع درصد	اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۱۰۰	۴۰.۰	۳۶.۸	۱۵.۳	۷.۱	۰.۸	به مهم ترین نکات در کار دانش آموز توجه داشته است
۱۰۰	۳۷.۶	۵۷.۹	۱.۱	۳.۴		با هدف های یادگیری مرتبط است
۱۰۰	۱۶.۸	۳۲.۱	۳۱.۶	۱۶.۳	۳.۲	به سطح توانایی دانش آموز اشاره دارد
۱۰۰	۱۳.۹	۹.۷	۲۰.۵	۳۷.۶	۱۸.۲	ناظر بر پیشرفت های دانش آموز است
۱۰۰	۵۹.۲	۲۳.۹	۶.۳	۸.۴	۲.۱	دانش آموز را راهنمایی کرده اند
۱۰۰	۲۱.۳	۹.۵	۳۵.۸	۳۰.۳	۳.۲	دانش آموز را نهی کرده اند

نمونه ای از بازخورد هایی که در آنها به مهم ترین نکات در عملکرد دانش آموز توجه شده، چنین است:

۱. آفرین پیشنهاد های جالبی داده ای
۲. آفرین با انتخاب تصاویر مناسب مواد را خیلی خوب دسته بندی کردی
۳. آفرین به رنگ آمیزی که انجام دادی
۴. از دقت شما لذت بردم
۵. پسر گلم خیلی خوب نوشتی خوش حالم از املاء تمیز و بدون اشتباه تو
۶. عزیزم از این که صداها را به آسانی از یک دیگر تفکیک می کنی و سیلاب ها را می سازی ممنونم و به تو افتخار می کنم

یکی دیگر از مصداق‌های توجه به اصل مربوط به محتوا در بازخوردها آن است که بازخورد با هدف‌های یادگیری مرتبط باشد. جند نمونه از این بازخوردها در پوشه کارها چنین بودند:

۱. از کار و نقاشی او راضی بودم چون منظور موضوع را فهمیدی
۲. املاء نوشتن کماکان ضعیف است املاء ناتوان است
۳. بازگشت آب به کره زمین را چرا نشان نداده ای

همچنین توجه به سطح توانایی یادگیرنده در ارائه بازخورد لازم است. برخی از بازخوردهایی که در پوشه کارها گویای توجه به این نکته بود چنین اند:

۱. آفرین کارت زیباست امیدوارم بیشترین قسمت آن را خودت انجام داده باشی
۲. از کارت لذت بردم پیداست که برای انجام این کار تلاش نموده ای
۳. آفرین خوب است ولی توقع بیشتری از شما می‌رفت
۴. اگر بخواهی می‌توانی بهتر باشی
۵. داری به هدف می‌رسی پس به تلاشت ادامه بده
۶. عزیزم لازمه‌ی پیشرفت خواستن است

از معلمان انتظار می‌رود تا در بازخورد دادن به پیشرفت‌هایی که دانش آموز داشته توجه کنند. در بازخوردهای معلمان گاهی مستقیماً به پیشرفت داشتن و گاهی غیر مستقیم به گونه‌ای بازخورد داده شده که به صورت ضمنی دانش آموز احساس پیشرفت در کار خود را داشته است. این‌ها نمونه‌ای از این گونه بازخوردهایی است که در پوشه کارها ملاحظه شد:

۱. آفرین امروز موفق شدی جمع را به درستی انجام دهی
۲. آفرین جمله‌های زیبایی با واژه‌ها می‌سازی
۳. آفرین دختر گلم از پیشرفتی که در نوشتن املاء داشته‌ای خوشحالم سه کلمه را اشتباه نوشتی صحیح کلماتی که زیرش خط کشیدم یاد بگیر
۴. اسپرم خوب بود در ضرب بی دقتی داشتی جبران شود از پیشرفت شما خیلی خوشحالم
۵. تلاش خوبی داری جمع‌ها را خوب نوشتی
۶. دختر گلم تو که این قدر خوب می‌نویسی تعداد سؤالات را بیشتر کن
۷. دختر گلم خوش‌حالم که جمع دو عدد را به درستی یاد گرفتی و قادر هستی جمع‌ها را ذهنی و سریع انجام دهی
۸. گل قشنگم از اینکه با دقت به سؤالات پاسخ دادی از تو متشکرم تلاش تو قابل تقدیر است

همچنین انتظار می‌رود معلمان در هنگام ارائه بازخورد به یادگیرنده توصیه‌هایی بکنند که برای بهبود عملکرد او جنبه راهنمایی داشته باشد. این‌ها نمونه‌هایی از بازخوردهای معلمان در این زمینه است:

۱. آفرین پاسخ‌هایت خیلی خوب است سعی کن خط زیبایی هم داشته باشی
 ۲. آفرین خیلی خوب بود با املاء درست کلمه‌هایی را که زیر آن‌ها خط کشیده‌ام بنویس
 ۳. آفرین دختر گلم دقت خیلی خوب کرده ای کلمه های غلط را تمرین کن و دوباره بنویس
 ۴. دوباره با دقت بنویس
 ۵. عزیزم از اینکه می‌بینم پیشرفت داشتی در امتحان خیلی خوشحالم معنی کلمات را فراگیر و جمله بندی بهتر بنویس
 ۶. عزیزم شما باید سریع‌تر کار انجام دهی دسته بندی بهتر انجام دهی با خاصیت ضرب بهتر آشنا شوی
- در برخی از باز خوردها معلمان دانش آموزان را از بروز عملکردی منع می‌کنند. این‌ها نمونه ای از این دسته بازخوردها در پوشه کارها بود:

۱. انتظار داشتم در درس املاء تمرین بیشتری داشته باشی
۲. بسیار بدخط نوشته شده
۳. پسرم چرا در جواب دادن دقت نداری
۴. پیداست برای این کار تلاش نکردی
۵. خوب است دخترم چرا این قدر بی دقتی کرده ای و سؤال ۶ را جواب نداده ای
۶. خوب است دخترم خیلی با دقت دیکته بنویس که کلمات را جا نیندازی
۷. دخترم در کتابخانه کتاب نمی‌فروشند
۸. عزیزم دقت در انجام کار بهتر از عجله کردن است
۹. فراموش نکن که چه می‌نویسی
۱۰. گلم چرا از خط کش استفاده نکردی

۶.۳ اصل توجه به ملاک‌های مقایسه و قضاوت در باز خورد

هنگامی که یادگیرنده در زمان ارزشیابی از ملاک‌هایی که قرار است بر اساس آن‌ها ارزیابی شود آگاه است، احتمالاً بهتر می‌تواند عملکرد واقعی‌تری از خود نشان دهد. اینکه چگونه عملکرد دانش آموز را با خودش و یا دیگران و یا ملاک‌هایی در آزمون مقایسه می‌کنیم از مهارت‌های اساسی در تهیه و اجرای هر نوع ارزشیابی است. جدول ۴۹ وضعیت استفاده از ملاک‌ها در ارزیابی‌های به عمل آمده توسط معلمان در ۳۸۰ پوشه کار را نشان می‌دهد.

جدول ۴۹ در صد فراوانی چگونگی توجه معلمان به استفاده از ملاک برای قضاوت در مورد عملکرد دانش آموز

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۵۵.۵	۱۶.۸	۵.۰	۴.۵	۱۸.۲	عملکرد با ملاک‌های از پیش تعیین شده ارزیابی شده
۷۸.۲	۱۰.۸	۴.۲	۴.۲	۲.۶	عملکرد با هنجار یا نمونه ای از عملکرد دانش آموزان ارزیابی شده
۶۷.۹	۲۱.۶	۳.۷	۲.۹	۳.۹	عملکرد با گذشته دانش آموز ارزیابی شده

نمونه ای از بازخوردهایی که در آنها تا حدودی عملکرد دانش آموز با ملاک‌های از پیش تعیین شده ارزیابی شده،

چنین است:

۱. آفرین گلم عالی نوشتی غیر از سؤال ۴ و ۷ صحیح و غلط که باید حواست را جمع می‌کردی
۲. آفرین گلم عالی نوشتی ولی سؤال ۱۷ را که مشکل داری در منزل بیشتر تکرار و تمرین کن
۳. آفرین گلم معلوم است که درس‌های ۱ و ۲ را به خوبی یاد گرفتی از تلاش ممنونم
۴. آفرین گلم غیر از سؤال ۳ و ۵ که بی دقتی کردی بقیه سؤالات را عالی نوشتی
۵. آفرین بر شما اگر جواب سؤال ۱۴ را می‌نوشتی خیلی بهتر بود
۶. شکل‌ها غلط است که کشیدی
۷. آفرین مهدی جان فقط سؤال آخر را ناقص جواب دادی جملات را کامل کن متشکرم
۸. دختر خوبم! شما به تمام اهداف در جمع و تفریق‌های اساسی در حد مطلوب دست یافته‌ای

یکی دیگر از راه‌های رعایت اصل مربوط به ملاک‌های مقایسه برای قضاوت در مورد عملکرد دانش‌آموزان آن است که عملکرد یک دانش‌آموز را با هنجار یا نمونه‌ای از عملکرد دانش‌آموزان دیگر مقایسه شود. عبارات زیر را تا حدودی می‌توان شاهدی بر استفاده معلمان از این شیوه دانست. اما باید گفت هنجار به معنی واقعی در بازخوردها ملاحظه نشده است.

۱. نور دیده امیدوارم همیشه جزء بهترین‌ها باشی از تلاش تو ممنونم
 ۲. فرشته کوچکم آفرین به تو عالی نوشتی امیدوارم همیشه بهترین‌های کلاس باشی
 ۳. پسرم لازم است سر کلاس شنونده بهتری باشی و در جلسه با دقت تر باشی
 ۴. گلم از شما بیشتر از این انتظار دارم
 ۵. دخترم توانستی به نیمی از سؤالات پاسخ دهی (۱۰-۹-۸-۵-۴) دوباره با دقت بنویس
- همین‌طور ارزیابی عملکرد دانش‌آموز با گذشته‌اش می‌تواند معیار خوبی برای رعایت کردن اصل مربوط به ملاک باشد. بازخورد‌های زیر نمونه‌ای از این ارزیابی‌هاست:
۱. نسبت به قبل بهتر شده
 ۲. عزیزم تلاش و دقت شما باعث شد کمتر اشتباه کنی
 ۳. پیشرفت داشتی برای بهتر شدن کارت کلمات جدید درس و کلماتی که مشکل داری در کارت‌ها بنویس و هر روز تمرین کن
 ۴. در ترکیب و جداسازی کلمات و کامل کردن هنوز مشکل دارد
 ۵. دختر گلم از این که در کارهایت پیشرفت داشتی به خودت امیدوار باش

۷.۳ اصل نقش و جذابیت بازخورد

در اینجا به دنبال این بوده‌ایم که بدانیم توصیف‌های معلمان که در برگه‌های آزمون و یا دیگر فعالیت‌های مکتوب دانش آموز داشته‌اند تا چه حد جذابیت داشته و یا در عملکرد دانش آموز تا چه میزان نقش داشته است. جدول ۵۰ فراوانی ملاک‌های این بررسی را نشان می‌دهد.

جدول ۵۰ درصد فراوانی جذابیت و نقش توصیف‌های معلمان در مقابل عملکرد دانش آموز

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۳۷.۱	۲۸.۴	۲۰.۸	۱۰.۰	۳.۷	بازخوردها تا چه حد با پیشرفت عملکرد دانش آموز مرتبط بوده است؟
۲۱.۶	۴۱.۶	۵.۸	۲۸.۲	۲.۹	بازخوردها تا چه حد با اصلاح و بهبود عملکرد دانش آموز مرتبط بوده است؟
۱۶.۱	۴۳.۲	۱۸.۹	۱۶.۱	۵.۸	بازخوردها تا چه حد جذاب بوده است؟

۸.۳ اصل شفافیت در بازخورد

سطح رشد دانش آموزان دوره ابتدایی اقتضا می‌کند تا در بازخورد نشان دادن به آنها از اصل شفافیت بهره جوییم. استفاده از کلمات ساده و یا توجه به قواعد دستوری از آن دسته هستند. جدول ۵۱ وضعیت توجه معلمان به اصل شفافیت در بازخوردهایشان را نشان می‌دهد.

جدول ۵۱ درصد فراوانی شفافیت بازخورد معلمان به دانش آموزان

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۱.۳	۱.۸	۲۴.۷	۱۱.۶	۶۰.۵	بازخوردها از قواعد دستوری برخوردار است
	۱.۳	۶.۶	۲۹.۲	۶۲.۹	بازخوردها از کلمات ساده استفاده کرده است
۱۷.۶	۲۰.۰	۱۲.۹	۳۵.۰	۱۴.۵	بازخوردها با سطح رشد دانش آموزان سازگار است

۱. نمونه ای از بازخورد های معلمان را که می‌توان بیانگر ملاک‌های جذابیت و شفافیت است این‌هايند:
۱. دخترم به سؤال‌ها در حد خوبی پاسخ دادی، زاویه و حل مسئله را بیشتر تمرین کن
۲. حالا سی و پنج قسمت کن تفریق عدد دوم را از اولی کم می‌کنیم نه اضافه دوباره بکنیم
۳. پسر گلم از اینکه می‌بینم دو تا مسئله را درست حل کردی خیلی خوشحالم سعی کن در بقیه سؤالات هم دقت بیشتری داشته باشی
۴. حالا یک زاویه‌ی تند و یک زاویه‌ی باز با ۴ نوار دیگر درست کن و روی کاغذ بچسبان زاویه‌ها را نام گذاری کن و به ۳ روش بنویس
۵. خسته نباشی پسرم از این به بعد طبق گزارش نویسی که گفته شد باید کار انجام شود
۶. دختر گلم نشانه‌ها را می‌توانی بخوانی و بنویسی اما کمی دقت بیشتر تلاش تو را بهتر به ثمر می‌رساند

۹.۳ اصل ویژه بودن باز خورد

اصل ویژه بودن باز خورد به این اشاره می‌کند که معلمان تا چه حد از صفت یا اسم دانش آموز استفاده می‌کنند و یا اینکه در توصیف عملکرد دانش آموزان تا چه میزان از ملاک استفاده می‌نمایند. جدول ۵۲ فراوانی رعایت این نکات را نشان می‌دهد.

جدول ۵۲ فراوانی ویژگی‌های بازخورد معلمان

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۷۷.۶	۶.۳	۳.۴	۴.۲	۸.۴	استفاده از اسم
۵.۸	۱۴.۲	۲.۹	۳۱.۱	۴۶.۱	استفاده از صفت
۵۰.۵	۱۴.۵	۱۴.۷	۲۰.۰	۰.۳	توصیف کردن عملکرد بر اساس ملاک‌ها
۴۰.۰	۳۳.۹	۱۸.۲	۳.۷	۴.۲	ارائه نمودن رهنمود های کاربردی برای اصلاح
۵۹.۲	۱۵.۸	۱۵.۰	۵.۸	۴.۲	فراهم کردن فرصت جبران برای دانش آموز
۴۶.۱	۱۱.۸	۱۹.۵	۱۹.۷	۲.۹	به اهداف آموزشی مستقیماً مربوط بودن

می‌دانیم که در تعاملات هرچه به طرف مقابل محترمانه تر برخورد داشته باشیم ارتباط صمیمی‌تری برقرار می‌شود و کار نتیجه بخش تر خواهد بود. این مسئله به خصوص در مورد دانش آموز بیشتر خود نمایی می‌کند. وقتی معلم در برگه دانش آموز و یا دیگر انواع بازخورد او را با نام صدا می‌کند و یا مخاطب قرار می‌دهد به روشنی پیداست که عکس‌العمل دانش آموز و ارتباط او با پیام دهنده قوی تر خواهد بود. برخی از باز خورد های از این نوع این‌هايند:

۱. آفرین رضا جان پرچم کشورمان را با رنگ‌های خودش درست کرده ای متشکرم
۲. آفرین مهدی جان همه را درست نوشته ای فقط به یک مورد دقت نکرده ای دوباره از روی آن کلمه بنویس
۳. امروز کارت عالی بود باعث خوشحالی بود ای ابوالفضل مهربان دوستت دارم فراوان
۴. پرنیان خانم آفرین بیشتر سؤالات را عالی نوشتی البته چندین اشتباه کوچک هم داشتی
۵. پگاه گلم کارت حرف نداشت دقت بیشتری داشته باش
۶. دریا چقدر قشنگه آقا ابوالفضل زر نگه ماهی نوشت رودریا آفرین و مرحبا
۷. دلبندم ابوالفضل عزیز از میزان آمادگی و توانایی شما به پاسخگویی به سؤالات ارزشیابی بسیار خشنودم
۸. دلبندم سینای عزیزم شما در جمع و تفریق، شناخت الگوها و تعیین زمان آمادگی لازم را کسب کرده ای.

اما تعداد زیادی از بازخوردها بیانگر نوعی استفاده از صفت بودند.

۱. آفرین بر دختر گلم
۲. آفرین بر گل پسر
۳. پسر خوبم خوب نوشتی ولی نیاز به مطالعه داری
۴. هزار آفرین بر دختر خوش خط و مرتب و با دقت
۵. هزار آفرین به دختر کنجکاو خیلی خوب توضیح دادی
۶. هزار آفرین به دختر منظم و درس خوان که خیلی خوب و با دقت پاسخ می‌دهد

۷. هزار آفرین ریاضی دان کوچکم

۸. هزاران آفرین محقق کوچکم

از معلمان انتظار می‌رود تا در باز خورد هایشان به نحوی عملکرد دانش آموز را توصیف کنند تا وی به مشکلات و یا نکات مثبت آنچه را که فرا گرفته و یا نگرفته پی ببرد. برخی از باز خورد های بررسی شده در پوشه کارها چنین بوده‌اند:

۱. آفرین به دختر گلم به سؤالات عالی پاسخ دادی غیر از سؤال ۱۵ که ناقص بود

۲. آفرین به دخترم بیشتر سؤالات را عالی نوشتی ولی سؤال ۱۶ و ۱۷ را دوباره مطالعه کن

۳. سه کلمه را اشتباه نوشته ای صحیح کلماتی که زیرش خط کشیدم یاد بگیر

۴. در نوشتن شکل حروف دقت لازم را نداری شکل صحیح حروف را تمرین کن و زیباتر بنویس

۵. پسرم تکلیف را اشتباه نوشتی قرار بود راه سلامتی را بنویسی

۶. مدادت را محکم‌تر بگیر تا بهتر بنویسی

۷. مفهوم ضرب را خوب انجام نداده است دسته بندی را درست انجام نداده است

۸. می‌توانستی با حوصله بیشتر کار کنی در ترکیب‌ها

۹. می‌توانی بهتر و خوش‌خط‌تر از این هم انجام بدهی

۱۰. هزار آفرین پسر خوب با استفاده از خط کش شکل‌های متقارن را رسم کردید متشکرم

توصیف کردن عملکرد دانش آموز این مزیت را دارد که امکان دادن رهنمود های اصلاحی برای رفتار های بعدی یادگیرنده را فراهم می‌کند. تعدادی از این گونه باز خورد های اصلاحی چنین بودند:

۱. اگر خط زمینه را رعایت می‌کردی خوش‌حال می‌شدم

۲. اگر در سؤال --- به عدد مناسب بیشتر دقت می‌کردی بهتر بود

۳. اگر در فاصله‌ی کلمات بیشتر دقت می‌کردی چه خوب بود

۴. پسرم ضرب (مسئله‌ها) را تمرین کن

۵. پسرم بهتر بود با فلش چرخه آب را نمایش می‌دادی

۶. دخترم دندانه اضافی برای کلمات نگذار خیلی خوب است دخترم با دقت بیشتری دیکته بنویس

۷. نتیجه آزمایش را بنویس نمودار یا شکل مربوط به آزمایش را بکش

۸. همیشه بعد از نوشتن از روی نوشته‌هایت بخوان متوجه غلط‌هایت می‌شوی

از ویژگی های دیگری بازخوردها این است که برای رفتار های اشتباه یادگیرنده فرصت اصلاح رفتار فراهم کنند. از این طریق است که می‌توان برای دانش آموز فرصت جبران فراهم نمود. برخی از این نوع باز خورد ها چنین اند:

۱. بسیار خوب است پسرم از روی کلمه‌ی محبت‌های ۵ بار بنویس

۲. بسیار خوب است پسر م با کلمه (اصلاً) یک جمله بساز
۳. پسر خوب بیشتر سؤالات را درست نوشتید به سؤالات دقت کن و سه بار بنویس
۴. پسر م از تو انتظار دارم هر شب ۴ کلمه بنویسی و با آن جمله بسازی
۵. پسر م درس را مجدداً تمرین کن و دیکته را بنویس
۶. پسر م سؤالات های شماره --- دوباره با دقت نگاه کن و جواب بده.
۷. پسر م سریع تر کار شود زاویه ها را خیلی کوچک درست کردی امیدوارم با تمرین مفهوم زاویه ... درست کنی
۸. دختر م خوب بود اما امیدوارم در آینده بهتر از قبل باشی
۹. دختر م سعی کن پاسخ ها را فقط با خود کار آبی بنویسی

البته باید اضافه نمود که برخی بازخوردها برای جبران تا حدود زیادی جنبه کلی و غیر کاربردی از نظر دانش آموز دارند. به عبارت دیگر دانش آموز نمی داند عملاً چه اقدامی باید انجام دهد که جبران کننده مشکل وی باشد.

۱۰.۳ لحن باز خورد

یافته های جدول ۵۳ در صد فراوانی چگونگی لحن بازخورد معلمان با دانش آموزان را در پوشه کار های بررسی شده نشان می دهد.

جدول ۵۳ در صد فراوانی چگونگی لحن بازخورد معلمان با دانش آموزان

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
۶.۸	۱۷.۱	۱۴.۵	۲۸.۹	۳۲.۶	به نقاط ضعف دانش آموز اشاره شده است
۲۹.۵	۱۳.۷	۱۹.۲	۱۶.۶	۲۱.۱	جملات امرانه استفاده شده است
۱۵.۵	۳۸.۷	۱۹.۵	۱۸.۴	۷.۹	دانش آموز را فردی فعال تلقی کرده است
۱۵.۵	۳۸.۷	۱۹.۵	۱۸.۴	۷.۹	حس خود کارآمدی را در دانش آموز تقویت کرده است
۱.۶		۱۴.۵	۳۹.۵	۴۴.۵	با احترام همراه بوده است

در این میان استفاده از عباراتی که به نقطه ضعف دانش آموزان در عملکردشان مربوط بود نسبتاً زیاد بود. از قبیل:

۱. اصلاً رضایت بخش نیست کیان بیشتر دقت داشته باش در هنگام جواب دادن عزیزم در چند کلمه اشتباه داشتی
۲. اصلاً رضایت بخش نبود بهار
۳. این طور به نظر می رسد که در درس ... مشکل داری. امیدوارم که با انجام فعالیت ها در منزل یا تمرین و تکرار تلاش کنیم تا موفق گردی. موفقیت در زمینه ی درس نیاز به تمرین دارد. تمرین کن، تمرین کن، تمرین کن.

۴. بهار خوب تلاش نکردی بسیار خوب آفرین عزیزم سپاس گزارم
۵. تمام غلط
۶. خوب کار کردی ولی باید در منزل به دقت مطالعه و کار کنی

و نیز برخی دیگر از باز خوردها جنبه های آمرانه به دانش آموزان داشت. که برخی جنبه تکلیفی و یا توصیه های اخلاقی مرتبط با کار های مدرسه ای داشتند. از قبیل :

۱. تمرین و تکرار انجام بده
۲. چرا آزمایش بالا را انجام نداده ای
۳. خیلی خوب نوشتی اما دقت کن تا بهتر نتیجه بگیری
۴. دخترم زینبی باش
۵. دخترم فعالیتها را دوباره بنویس
۶. عزیزم جوابهای درست تو با خط زیبا بیشتر به دلم می چسبد
۷. کمی تلاش بیشتر هستش برات مفیدتر

البته در این میان گروهی از معلمان با لحن مثبتی دانش آموزان را فردی فعال تلقی کرده اند و این گونه باز خورد داده اند:

۱. از تلاش و همتی که داری بسیار خوش حالم
۲. از وقتی که گذاشتی خوشحالم
۳. با پشتکار خود موفقیت های بیشتری را در پیش رو داری
۴. پشت کار و تلاش شما می تواند در موفقیت و پیروزی مؤثر باشد
۵. پی گیری تو در فهم و حل مسئله قابل تقدیر است
۶. خودت خوب می دانی که می توانی پس نگو نمی توانم
۷. خوش حالم که با پشت کار خود پله های ترقی را پشت سر می گذاری
۸. دخترم تلاش رمز موفقیت است و من از تلاش و موفقیت تو بسیار شادم
۹. دفتر تو بیانگر همت و تلاش توست
۱۰. کوشش تو بالاخره به نتیجه خواهد رسید
۱۱. کوشش زیاد تو باعث پیروزی تو در یادگیری -- شده است

خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی می شود. تشویق های ناشی از حس خود کارآمدی دانش آموزان نیز به انحاء مختلفی در برخی از باز خورد های معلمین دیده شد. اینها نمونه ای از این باز خوردها بوده است :

۱. آسمان پر ستاره کارت نظیر نداره

۲. آفرین بر تو که پرچم موفقیت را بر قله علم و دانش برافراستی
۳. از این که کارهایت را خودت انجام می‌دهی خوش حالم
۴. از این که مهارت لازم برای حل مسئله داری خوش حالم
۵. خسته نباشی دانشمند کوچولو
۶. دقت و ظرافت تو مرا به شگفتی واداشت
۷. عزیزم با ذوق و سلیقه ای که در تو می‌بینم توانایی زبان‌نویسی را داری تا بهتر از این باشی
۸. فرزندم از این که از عهده‌ی انجام کار برآمده ای خوش حالم
۹. مطمئنم می‌توانی بیشتر از این‌ها موفق باشی
۱۰. یقین دارم که تو حتماً می‌توانی موفق‌تر از این باشی، منتظرم

یکی دیگر از ویژگی‌های باز خورد با لحن مطلوب همراه بودن آن با احترام است. تقریباً این ویژگی با همه باز خوردها همراه بود. اینجا برخی از آن‌ها که در پوشه کارها مشاهده شد آمده است:

۱. آفرین بر تو خداوند هم دانش آموز کوشا را دوست دارد.
۲. آفرین رضا جان پرچم کشورمان را با رنگ‌های خودش درست کرده ای متشکرم
۳. آفرین، مرحبا به این همت و تلاش عالی.
۴. احسنت به دخترم عالی نوشتی
۵. ای کودک کوچولو تمرین بکن تو از نو
۶. خلاق و مهربونی همیشه اینطور بمونی
۷. صد آفرین پسر
۸. غنچه بودی و اشدی چقدر تو زیبا شدی
۹. یک آسمان پرستاره تقدیم به پسر گلم راضی هستم مرحبا
۱۰. یک سبد گل تقدیم به تو لذت بردم

جمع بندی نتایج حاصل از بررسی وضعیت باز خورد ها نشان می‌دهد که از نظر کمیت، باز خوردها نسبت مناسبی با میزان عملکرد دانش آموزان نداشته اند. به عبارت دیگر از آنجا که انتظار می‌رود معلم مثلاً در یک آزمون ریاضی برای هر عملکرد دانش آموز در هر بخش از آزمون که طبعاً متفاوت از بخش دیگر آزمون است، باز خورد ویژه ای بدهد. اما میانگین ۱/۲۰ باز خورد به هر آزمون نشان می‌دهد که عموماً باز خوردها به کل آزمون ها ارائه شده اند و نه به هر بخش از عملکرد دانش آموز در هر آزمون.

اما از نظر کیفی نیز مقایسه باز خورد ها با ۱۰ ملاک کیفی نیز چندان تفاوتی با کمیت باز خورد ها ندارد. در عین حال در برخی ملاک ها عملکرد معلمان بهتر بوده است. در یک نتیجه گیری کلی عملکرد معلمان در مورد اصول ده گانه مربوط به باز خورد به شرحی است که در جدول ۵۴ می‌آید.

جدول ۵۴ خلاصه ارزیابی عملکرد معلمان در زمینه باز خوردها

ردیف	اصل	مطلوب ^{۳۴}	نسبتاً مطلوب ^{۳۵}	نا مطلوب ^{۳۶}
۱	زمان	✓		
۲	نوع باز خورد	✓		
۳	نحوه باز خورد		✓	
۴	مخاطبان	✓		
۵	محتوای باز خورد		✓	
۶	ملاک‌های مقایسه			✓
۷	نقش و جذابیت باز خورد		✓	
۸	شفافیت در باز خورد			✓
۹	ویژه بودن باز خورد			✓
۱۰	لحن باز خورد	✓		

۴. خود سنجی

برای تعیین میزان خود سنجی دانش آموزان از عملکرد خود تعداد عباراتی را که آنان در برگه های آزمون و یا دیگر تولیداتشان با مضامین خود ارزیابی نوشته بودند استخراج شد. از ۳۸۰ پوشه کار تعداد ۱۰۹ پوشه کار این ویژگی را داشتند. به عبارت دیگر حدود ۲۵ درصد دانش آموزان به خود سنجی پرداخته بودند. در پوشه کار این دانش آموزان جمعاً ۴۵۷ مورد خود سنجی وجود داشته است. در حالی که در پوشه کار بقیه دانش آموزان اثری از خود سنجی نبود. جدول ۵۵ فراوانی شیوه‌هایی که این دانش آموزان برای خود سنجی استفاده کرده بودند را نشان می‌دهد.

جدول ۵۵ فراوانی شیوه استفاده از خود سنجی توسط دانش آموزان

شیوه استفاده شده	تعداد دفعات استفاده شده
۱. ارزیابی و واریسی عملکرد خود	۱۱۰
۲. پرسش از خود	۵۸
۳. جمع بندی و خلاصه کردن آموخته‌ها	۳۶
۴. بررسی پوشه کار با همکاری معلم	۲۵
۵. سایر موارد (با ذکر نام)	۰
جمع	۴۵۷

جملات و یا عباراتی که دانش آموزان برای خود سنجی استفاده کرده و می‌توان آنها را مصداق "ارزیابی و واریسی عملکرد خود" تلقی کرد چنین بوده‌اند:

۱. از کارم راضی هستم
۲. از کاری که فریبا انجام داده بهتر بودم
۳. من از نوشتن این انشاء احساس ...داشتم

^{۳۴} برابر یا بیشتر از نقطه برش ۶۰ درصد

^{۳۵} بین ۲۰ تا ۶۰ درصد

^{۳۶} کمتر از ۲۰ درصد

۴. من از انجام این تکلیف بسیار خوش حال شدم
۵. راه کار خوب می نویسم
۶. من از نوشتن این انشا احساس بسیاری داشتم زیرا این تکلیف به بهتر نوشتن انشا کمک می کند
۷. تمرینات کتاب را به کمک معلم و دوستانم به درستی انجام می دهم
۸. در جمع خوانی سوره ها مشارکت دارم
۹. در کارهای گروهی به دوستانم کمک می کنم
۱۰. می توانم قسمت های خواسته شده از یک شکل را رنگ آمیزی کنم
۱۱. می توانم اعداد دو و سه رقمی را در جدول ارزش مکانی نوشته و جمع و تفریق نمایم
۱۲. می توانم با دماسنج دمای هوا را در شبانه روز به دست آورم

دانش آموزان تقریباً در "پرسش از خود" مهارت لازم را ندارند. به ویژه این مهارت در پایه های پایین تر بیشتر مشهود است. عبارات زیر شواهدی بر مهارت پرسش از خود آنان است که در پوشه کارها مشهود بود:

۱. چگونه زیبا رونویسی می کنم
۲. چطور اعداد را باز کنم و با هم جمع و تفریق کنم
۳. چگونه با دید از دیگران سوالاتم را بپرسم.
۴. شب و روز چگونه به وجود می آیند.
۵. چطور حرکت خورشید باعث کم زیاد شدن نور و گرمای خورشید می شود
۶. چطوری با کلمات تصویر بسازم
۷. در پایین برخی از برگه های علوم چند ستاره رسم شده که از دانش آموز خواسته شده هرچقدر از کار خود راضی هستی ستاره رنگ کن

یکی از نشانه های یادگیری توانایی جمع بندی است. «جمع بندی و خلاصه کردن آموخته ها» یکی از مهارت هایی بود که آن را شاخص خود سنجی می دانیم. در پوشه کار دانش آموزان نمونه عبارات و جملات زیر مصداقی از این مهارت بود. برخی از این عبارات را مدارس به صورت چاپی در پایین برگه های دانش آموزان درج کرده بودند مثلاً:

۱. پیشرفت هایی که داشته ام
۲. خوبی های تکلیف من ...
۳. خوبی های گزارش من ...
۴. در زمینه ی ... تلاش داشته ام.
۵. در زمینه ی ... پیشرفت کرده ام.
۶. ضعف های تکلیف من ...
۷. ضعف های گزارش من ...

اما برخی جمع بندی ها را خود دانش آموزان با عباراتی اینچنین در برگه ها نوشته بودند:

۱. من از انجام این فعالیت فهمیدم موقع مسواک زدن شیر آب را ببندم
۱. من یاد گرفتم در ماه محرم گریه کنم در ماه محرم به عروسی نروم یا لاک نزنم
۲. من یاد گرفتم که برای امام حسین گریه کنم و لباس سیاه بپوشم و سینه بزنم و به امام و بقیه امامان احترام گذاریم
۳. با مفهوم کسر و قسمت‌هایی از یک شکل واحد آشنایی دارم.
۴. به روش انتقالی جمع و تفریق‌ها را انجام می‌دهم.
۵. پیام قرآنی را به زبان ساده بیان می‌کنم.
۶. کلمات و عبارات قرآنی را به صورت بخش بخش و یا شمرده می‌خوانم.
۷. می‌توانم با توجه به اندازه گیری مفهوم کسر را بنویسم.

در جلسات مصاحبه شواهد نشان داد که برخی از معلمین علی رغم اینکه روش‌ها چهارگانه خود سنجی را در فرم مصاحبه رتبه بندی می‌کردند اما هنگامی که از آنها در مورد شیوه‌هایی که رتبه بندی می‌کردیم سؤال می‌شد معلوم شد که از روش‌های مختلف خود سنجی شناخت کافی نداشتند. همچنین برخی از آنها برای ترجیحاتی که به روش‌ها می‌دادند دلیل خاصی نداشتند و بیان می‌کردند که با روش‌های دیگر آشنایی ندارند و اصولاً مفاهیم خود سنجی را نمی‌دانند.

۵. همسال سنجی

جدول ۵۶ فراوانی همسال سنجی انجام شده توسط دانش آموزان

تعداد همسال سنجی مشاهده شده در پوشه کار	تعداد پوشه کار	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۰	۲۹۸	۷۸.۴	۷۸.۴	۷۸.۴
۱	۵۸	۱۵.۳	۱۵.۳	۹۳.۷
۲	۲۴	۶.۳	۶.۳	۱۰۰.۰
جمع	۳۸۰	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	

از تعداد ۳۸۰ پوشه کار بررسی شده در ۱۰۶ پوشه کار (حدود ۲۲ درصد) عباراتی حاکی از همسال سنجی وجود داشت. که برخی (۵۸ پوشه کار) دارای ۱ مورد و برخی (۲۴ پوشه کار) دارای ۲ مورد همسال سنجی بود. به عبارت دیگر در ۲۹۸ پوشه کار هیچ همسال سنجی مشاهده نشد. جدول ۵۶ فراوانی همسال سنجی دانش آموزان را نشان می‌دهد. تنوع جملاتی که دانش آموزان استفاده کرده بودند و مصداقی از «توصیف کامل عملکرد خود» اینگونه بود

۱. من و دوستانم عالی بودیم و خوش حال هستیم
۲. عباس نمی‌تواند اعداد دو رقمی را در جدول ارزش مکانی بنویسد
۳. از هم کلاسی‌هایم راضی هستم
۴. علی از من کاری که انجام داده بهتر بود
۵. بچه‌ها از انجام این تکلیف بسیار خوش حال شدند
۶. بچه‌ها از لوبیا کاری راضی هستند
۷. در سنگ جمع کردن بچه‌های هم گروه من زرنگ‌تر بودند

۸. افسانه با چوب کبریت شکل قشنگی ساخته

و برخی از "جملات ناقص" برای همسال سنجی استفاده کرده بودند. مانند:

۱. گروه شماره ۱ در ... برنده شد
۲. باید برای برنده شدن ...
۳. اگر ... انجام می‌دادیم برنده می‌شدیم

اما از سوی دیگر در جریان مصاحبه هم از معلمین در مورد روش‌های مختلفی که بیشتر برای همسال سنجی استفاده می‌کنند پرسش شد. این روش‌ها "فهرست واریسی" و "جملات ناقص" و "توصیف کامل عملکرد" بودند. نتیجه نشان داد که معلمین بیشتر از روش "فهرست واریسی" بهره می‌برند. دلایل این گروه از این قبیل اند:

۱. از نظر کار کردن راحت‌تر است که با چک لیست کار کنم (روش دیگر به خصوص برای املاء)
۲. چون نسبت به دیگر روش‌ها وقت کمتر می‌گیرد ولی والدین با روش‌های دیگر مشکل ندارند ولی فهرست واریسی ریز شده موارد است
۳. بیشتر دقت نظر تصحیح کننده ورقه منظور است

برخی از آنها به دلایل زیر از روش‌های "جملات ناقص" و "توصیف کامل عملکرد" استفاده می‌کردند:

۱. جزئیات در توصیف کامل عملکرد بیشتر مشخص می‌شود و موجب یادگیری دیگر گروه‌ها می‌شود
۲. چون دانش آموز سعی دارد نقایص خودش در مقایسه با دیگران را برطرف کند (توصیف کامل عملکرد)
۳. چون برای دانش آموز پایه اول امکان کاربرد "فهرست واریسی" و "جملات ناقص" وجود ندارد (توصیف کامل عملکرد به صورت شفاهی)
۴. دانش آموز ۹ ساله سومی توانایی بیشتری برای انجام روش‌هایی غیر از فهرست واریسی دارند.
۵. تمرینات تکمیلی جهت یادگیری دانش آموز اطلاعات ناقص را به وسیله ارتباط با دیگران کامل‌تر می‌کند و با استفاده از روش "توصیف کامل عملکرد" هم‌کلاسی‌ها به او کمک می‌کند و بهبود می‌بخشد

۶. پروژه های دانش آموزی

در آیین نامه یکی از ابزارهای پیشنهادی برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی تربیتی دانش آموزان از "پروژه دانش آموزی" نام برده شده است. برخی از ویژگی‌های ۱۰۲۲ پروژه دانش آموزی اجرا شده که شواهدی از آنها در پوشه کارها وجود داشت بررسی شد.

جدول ۵۷ فراوانی پروژه های دانش آموزی در پوشه کارها

تعداد پروژه	فراوانی پوشه کار	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
-------------	------------------	------	-----------	-------------

تعداد پروژه	فراوانی پوشه کار	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۱	۵۰	۱۳.۲	۱۳.۲	۱۳.۲
۲	۱۲۱	۳۱.۸	۳۱.۸	۴۵.۰
۳	۱۲۰	۳۱.۶	۳۱.۶	۷۶.۶
۴	۷۵	۱۹.۷	۱۹.۷	۹۶.۳
۵	۱۴	۳.۷	۳.۷	۱۰۰.۰
جمع	۱۰۲۲	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	

تعداد کل آثاری که در پوشه کارها مشاهده شد و تقریباً می‌توان عنوان پروژه بر آن‌ها نهاد برابر ۱۰۲۲ بود جدول ۵۷. این آثار مجموعه‌ای از تکلیف‌هایی بودند که به صورت دست ساخته و یا نتیجه مشاهداتی که در محیط مدرسه و یا خارج از آن انجام شده و برخی نیز انجام برخی آزمایش‌های مختصر خانگی و گاهی انجام آزمایشی مختصر در محیط آزمایشگاه و یا در کلاس بودند. پوشه کارهایی که کمترین تعداد پروژه (۱ مورد) در آن‌ها بود برابر ۵۰ و بیشترین آن (۵ مورد) ۱۴ تا بودند.

جدول ۵۸ فراوانی و درصد پروژه‌های دانش آموزان به تفکیک جنس و پایه تحصیلی

تعداد پروژه دانش آموزی انجام شده												
		پروژه ۵ ای		پروژه ۴ ای		پروژه ۳ ای		پروژه ۲ ای		پروژه ۱ ای		
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴۸.۷	۱۸۵	۲.۴	۹	۱۲.۴	۴۷	۹.۲	۳۵	۲۰.۳	۷۷	۴.۵	۱۷	پسرانه
۴۵.۳	۱۷۲			۵.۸	۲۲	۲۱.۳	۸۱	۱۰.۵	۴۰	۷.۶	۲۹	دخترانه
۶.۱	۲۳	۱.۳	۵	۱.۶	۶	۱.۱	۴	۱.۱	۴	۱.۱	۴	چند پایه مختلط
	۳۸۰		۱۴		۷۵		۱۲۰		۱۲۱		۵۰	تعداد کل پوشه کار
	۱۰۲۲		۷۰		۳۰۰		۳۶۰		۲۴۲		۵۰	تعداد پروژه

بررسی نشان داد که بیشتر دانش آموزان در طول چهار ماهه ابتدای سال تحصیلی ۳ (۳۶۰ مورد) و یا ۴ (۳۰۰) پروژه انجام داده‌اند و در مقایسه این دو گروه، دانش آموزان دختر بیشتر ۳ (۸۱ مورد در مقابل ۳۵ مورد) و دانش آموزان پسر بیشتر ۴ (۴۷ در مقابل ۲۲ مورد) پروژه انجام داده اند جدول ۵۸.

ب: بررسی پرونده های تحصیلی

چنانچه گفته شد سؤال هفتم طرح به دنبال پاسخگویی به این سؤال بود که "آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا شده انطباق وجود دارد؟" تا کنون از پوشه کارها برای پاسخگویی به این سؤال استفاده شد و اکنون از پرونده های تحصیلی دانش آموزان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به عنوان سند استفاده می‌شود. می‌دانیم که از نظر اجرایی و مدیریت مدرسه وضعیت تحصیلی تربیتی هر دانش آموز در طول سال تحصیلی در مجموعه ای به نام پرونده تحصیلی ثبت می‌گردد. هدف اصلی از تشکیل پرونده تحصیلی در اختیار داشتن سوابق فردی، خانوادگی و تحصیلی دانش آموزی است که در حال تحصیل در مدرسه است. البته باید گفت که پرونده تحصیلی بیشتر به کلاس و یادگیری از بیرون می‌نگرد و به آنچه که در جریان یاددهی - یادگیری بین دانش آموز و

عوامل آن می‌گذرد کمتر نگاه می‌کند. با این هدف که بدانیم مدارس تا چه میزان اصول مصوب و مصرح در آیین نامه پیشرفت تحصیلی تربیتی ابتدایی را مراعات نموده‌اند و اقدامات آن‌ها تا چه حد با مواد و تبصره های آیین نامه منطبق است؟ پرونده های تحصیلی دانش آموزان پایه های اول تا پنجم مدارس منتخب تعداد ۱۵۵۹ پرونده تحصیلی دانش آموزان ۶۴ مدرسه بررسی شد. ابزار بررسی فرم مشاهده ای بود که با استناد به ۲۴ ماده و ۱۳ تبصره آیین نامه تدوین شده بود و آنچه که در پرونده های تحصیلی مورد مشاهده قرار گرفته است به ماده های ۳ تا ۲۰ و تبصره های آنها مربوط بوده است.

در اینجا که به تفکیک هر ماده آیین نامه ابتدا متن هر ماده و تبصره های آن آورده می‌شود و سپس نتیجه بررسی پرونده‌ها گزارش می‌شود.

بر اساس ماده ۳ آیین نامه انتظار می‌رفت حداقل یک گزارش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مربوط به نوبت اول (دی ماه) در پرونده‌ها وجود داشته باشد چرا که هنوز مهلت ارزشیابی نوبت دوم (خرداد ماه) فرا نرسیده بود.

ماده ۳- گزارش نتایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموزان در طول سال تحصیلی و در هر زمان قابل ارائه می‌باشد لیکن برای اطمینان بیشتر به صورت رسمی و مکتوب در نوبت‌های زیر ارائه می‌شود:

الف) نوبت اول در دی ماه (شامل نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا پایان دی ماه)

ب) نوبت دوم در خردادماه (شامل نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا خردادماه)

ج) ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش آموزانی که در درس یا دروسی در خردادماه نیاز به آموزش و تلاش بیشتر دارند (لغایت ۱۵ شهریور).

تبصره- علاوه بر موارد فوق، مدیر مدرسه و معلم در طول هر نوبت، حداقل دو بار دیگر اولیاء دانش آموز را از روند پیشرفت تحصیلی - تربیتی وی به نحو مقتضی مطلع می‌نمایند.

جدول ۵۹ وضعیت پرونده دانش آموز از نظر گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول

گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر تا دی				
بدون جواب	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۲۲	۱	۱	۱	۱
۱,۱۶۰	۷۴	۷۴	۷۴	۷۶
۳۷۷	۲۴	۲۴	۲۴	۱۰۰
۱,۵۵۹	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	

از میان ۱۵۵۹ پرونده مشاهده شده ۱۱۶۰ مورد (۷۴ درصد) گزارش نوبت اول در دی ماه (شامل نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا پایان دی ماه) را داشته‌اند. بنابراین عملکرد مطلوب ارزیابی

می‌شود. در این بررسی‌ها "بدون جواب" به معنی پرونده تحصیلی در اختیار مدرسه نبودن است بنابراین مشاهده کننده نتوانسته تشخیص دهد که آیا گزارش پیشرفت تحصیلی وجود دارد یا خیر. در مورد ۳۷۷ (۲۴ درصد) پرونده که گزارش نتایج پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر تا دی موجود نبوده پی گیری انجام شد جدول ۵۹. توزیع این گونه پرونده‌ها به تفکیک استان‌های مختلف در جدول ۶۰ آمده است. ملاحظه می‌شود که بیشترین تعداد این پرونده‌ها به استان ایلام مربوط است. همچنین مدارس دخترانه از این نظر وضعیت نامناسب‌تری دارند جدول ۶۱.

جدول ۶۰ فراوانی پرونده های فاقد گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول به تفکیک استان‌ها

ایلام	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۱۲۱	۳۲.۱۰	۳۲.۱۰	۳۲.۱۰	۳۲.۱۰
شهر تهران	۸۷	۲۳.۰۸	۲۳.۰۸	۵۵.۱۷
بوشهر	۷۷	۲۰.۴۲	۲۰.۴۲	۷۵.۶۰
فارس	۶۱	۱۶.۱۸	۱۶.۱۸	۹۱.۷۸
آذربایجان شرقی	۲۰	۵.۳۱	۵.۳۱	۹۷.۰۸
هرمزگان	۱۱	۲.۹۲	۲.۹۲	۱۰۰.۰۰
جمع	۳۷۷	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

جدول ۶۱ فراوانی پرونده های فاقد گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول به تفکیک جنسیت

دخترانه	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۲۱۹	۵۸.۰۹	۵۸.۰۹	۵۸.۰۹	۵۸.۰۹
پسرانه	۱۵۸	۴۱.۹۱	۴۱.۹۱	۱۰۰.۰۰
جمع	۳۷۷	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

علاوه بر این نتایج نشان داد که بیشترین پرونده های فاقد گزارش نوبت اول به پایه های اول و دوم مربوط بوده

است جدول ۶۲.

جدول ۶۲ فراوانی پرونده های فاقد گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی نوبت اول به تفکیک پایه تحصیلی

اول	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۹۵	۲۵.۲۰	۲۵.۲۰	۲۵.۲۰	۲۵.۲۰
سوم	۷۶	۲۰.۱۶	۲۰.۱۶	۴۵.۳۶
پنجم	۷۰	۱۸.۵۷	۱۸.۵۷	۶۳.۹۳
دوم	۶۸	۱۸.۰۴	۱۸.۰۴	۸۱.۹۶
چهارم	۶۸	۱۸.۰۴	۱۸.۰۴	۱۰۰.۰۰
جمع	۳۷۷	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

چون گردآوری داده ها در اردیبهشت ۹۲ انجام شد بررسی وضعیت پرونده دانش آموزان در مورد نوبت دوم (شامل نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا خردادماه) امکان پذیر نبود. به عبارت دیگر در زمان مذکور هنوز زمان ارزشیابی پایان سال فرا نرسیده بود تا چنین گزارشی در پرونده‌ها بایگانی شود لذا در زمان انجام تحقیق موضوعیت نداشته است.

جدول ۶۳ وضعیت پرونده تحصیلی از نظر وجود گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموز در پایه تحصیلی قبلی

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۶	بدون جواب
۲۹۰	۲۸۰	۲۸۰	۴۴۷	بلی
۷۹۰	۴۹۰	۴۹۰	۷۶۸	خیر
۱۰۰۰	۲۱۰	۲۱۰	۳۲۸	دانش آموز پایه اول است
	۱۰۰۰	۱۰۰۰	۱۵۵۹	جمع

جدول ۶۴ وضعیت پرونده دانش آموز از نظر گزارش پیشرفت تحصیلی و تربیتی در سال تحصیلی گذشته و ارائه حداقل دو گزارش از مدیر مدرسه یا معلم

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۶۰۰	۶۰۰	۶۰۰	۹۴۸	وجود دارد
۱۰۰۰	۳۹۰	۳۹۰	۶۱۱	وجود ندارد
	۱۰۰۰	۱۰۰۰	۱۵۵۹	جمع

ماده ۳ آیین نامه از مدرسه برای دانش آموزی که در خرداد ماه هر سال شرایط ارتقا به پایه بالاتر را دارد می‌خواهد که دو گزارش پیشرفت تحصیلی در نوبت اول (مهر تا دی) و نوبت دوم (مهر تا خرداد) در پرونده تحصیلی دانش آموز ثبت کند. این تعداد گزارش برای دانش آموزی که در شهریور ماه ارزشیابی می‌شود به ۳ می‌رسد. اما در مورد بند ج ماده ۳ مدرسه به نحو مقتضی می‌تواند از طرق دیگری در طول سال تحصیلی حد اقل دو بار والدین را از چگونگی پیشرفت تحصیلی دانش آموز مطلع سازد. اینگونه گزارش‌ها طبق عرف رایج در آموزش ابتدایی لزوماً نباید همانند گزارش‌های رسمی ماده ۳ (نوبت اول و نوبت دوم) در پرونده قرار بگیرد. مثلاً می‌توان در نشست‌های انجمن اولیا و مربیان یا دعوت‌های موردي والدین را در جریان قرار داد.

در مورد پرونده دانش آموزان پایه دوم تا پنجم نتایج مربوط به بند ج ماده ۳ (ارائه گزارش پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش آموزانی که در درس یا دروسی در خردادماه نیاز به آموزش و تلاش بیشتر دارند) نشان داد که به دلیل عدم نیاز به آموزش بیشتر در خرداد ماه دانش آموز، گزارشی در این مورد در پرونده موجود نبوده است. همچنین نتایج حاکی از آن است که پرونده حدود ۶۰ درصد دانش آموزان، واجد حد اقل دو گزارش مدرسه به اولیاء بوده است (عملکرد نسبتاً مطلوب) جدول ۶۳ و جدول ۶۴

ماده ۴ - وضعیت آموزشی و تربیتی دانش آموز در هر درس بر اساس ارزشیابی های به عمل آمده در طول هر نوبت با توجه به اهداف آن درس در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی طبق مقیاس زیر مشخص و گزارش می‌شود.

نوبت اول	نوبت دوم	نوبت شهریور
خیلی خوب	خیلی خوب	خیلی خوب
خوب	خوب	خوب
قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول
نیاز به آموزش و تلاش بیشتر	نیاز به آموزش و تلاش بیشتر	نیاز به آموزش و تلاش مجدد

جدول ۶۵ وضعیت پرونده دانش آموزان از نظر ارزشیابی های به عمل آمده در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی طبق مقیاس تعیین شده در نوبت اول

ارزشیابی ماده ۴ آیین نامه		
گزارش شده %	گزارش نشده %	
۸۷.۱۷	۱۲.۸۳	وضعیت دانش آموز در هر درس با توجه به اهداف در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی

هدف اصلی از این ماده آن بوده که به ارزشیابی کنندگان مقیاس های اندازه گیری پیشرفت تحصیلی-تربیتی را یادآوری کند. مشاهده ۸۷.۱۷ درصدی عملکرد مدارس در مورد ارزشیابی های به عمل آمده در نوبت اول با توجه به اهداف آن درس در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی طبق مقیاس مندرج در آیین نامه نشان دهنده عملکرد در حد مطلوب است جدول ۶۵.

ماده ۵- دانش آموزی در خرداد ماه شرایط ارتقاء به پایه بالاتر را دارد که در نوبت دوم در کلیه دروس حداقل سطح قابل قبول را کسب کرده باشد

تبصره - سطح قابل قبول، حصول اطمینان معلم یا مربی از دستیابی دانش آموز به اهداف اساسی دروس می باشد.

جدول ۶۶ وضعیت پرونده دانش آموز از نظر داشتن شرایط ارتقاء به پایه بالاتر در خرداد ماه سال قبل

ارزشیابی ماده ۵ آیین نامه			
بدون جواب %	شرایط قبولی داشته %	دانش آموز پایه اول است %	
۰.۳۲	۷۸.۶۴	۲۱.۰۴	کسب حداقل سطح قابل قبول در نوبت دوم در کلیه دروس

نتایج نشان داد که پرونده های دانش آموزان دوم تا پنجم گزارشی مبنی بر داشتن شرایط ارتقاء به پایه فعلی داشته اند جدول ۶۶. چون دانش آموزان پایه اول در سال قبل دانش آموز نبوده اند به طور طبیعی گزارشی نمی بایست در پرونده آنها وجود داشته باشد.

ماده ۶- دانش آموزی که در خرداد ماه شرایط ارتقاء به پایه بالاتر را کسب نکند، تا ۱۵ شهریور فرصت دارد با شرکت در کلاس های جبرانی و یا انجام فعالیت های پیشنهادی معلم یا مربی در قالب پروژه نسبت به جبران ضعف های خود در درس یا درس های مربوط اقدام نماید. معلم یا مربی با بررسی عملکرد دانش آموز در کلاس های جبرانی یا فعالیت های انجام شده توسط وی و یا انجام آزمون (آزمون های مناسب عملکردی) نتیجه ارزشیابی وی را اعلام می نماید.

جدول ۶۷ وضعیت پرونده دانش آموز از نظر نداشتن شرایط ارتقاء به پایه بالاتر در خرداد ماه سال قبل و شرکت در کلاس‌های جبرانی

ارزشیابی ماده ۶ آیین نامه بدون جواب	سال گذشته قبول شده	دانش آموز پایه اول است
		%
%	%	%
۰.۳۲	۷۸.۶۴	۲۱.۰۴

شواهد پشتیبانی کننده ماده ۵ در بررسی پرونده‌ها در مورد ماه ۶ نیز تصدیق کننده عملکرد مناسب مدارس در مورد اقدام مبتنی بر مفاد ماده ۶ آیین نامه بوده است جدول ۶۷.

ماده ۷- دانش‌آموزی در شهریور ماه شرایط ارتقاء به پایه بالاتر را دارد که در کلیه دروس حداقل سطح قابل قبول را کسب کرده باشد.

تبصره ۱ - دانش‌آموزی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول نرسد، می‌تواند به پایه بالاتر ارتقاء یابد.

تبصره ۲- در مورد دانش‌آموزی که در بیش از دو درس سطح قابل قبول کسب نکرده باشد، پرونده دانش‌آموز جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار می‌گیرد. موضوع در شورای مدرسه با حضور والدین و معلم مربوط مطرح و در صورت موافقت اکثریت اعضا، دانش‌آموز به پایه بالاتر ارتقاء می‌یابد. معلم می‌بایست مدارک و مستندات لازم برای اتخاذ تصمیم در مورد ارتقاء دانش‌آموز را به شورای مدرسه ارائه دهد.

تبصره ۳- ارتقای دانش‌آموز با استفاده از مفاد تبصره ۲ ماده ۷ در طول دوره ابتدایی حداکثر ۲ بار و به صورت غیر متوالی مجاز است.

از بین ۱۵۵۹ پرونده بررسی شده ۸۵ نفر در ۵ استان که به مدارس پسرانه و دخترانه مربوط بود از امتیاز تبصره ۱ ماده ۷ (حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول نرسیدن) استفاده کرده‌اند. جدول ۶۸ و جدول ۶۹ توزیع استانی و پایه ای آنان را نشان می‌دهد.

جدول ۶۸ توزیع فراوانی دانش‌آموزانی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول رسیده و به پایه بالاتر رفته‌اند در استان‌ها

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۱۳	۱۵.۲۹	۱۵.۲۹	۱۵.۲۹
۴	۴.۷۱	۴.۷۱	۲۰.۰۰
۲۰	۲۳.۵۳	۲۳.۵۳	۴۳.۵۳
۵	۵.۸۸	۵.۸۸	۴۹.۴۱
۲۳			۷۶.۴۷

	۲۷.۰۶	۲۷.۰۶		
شهرستان‌های تهران	۲۳.۵۳	۲۳.۵۳	۲۰	
جمع	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۸۵	

جدول ۶۹ توزیع فراوانی دانش آموزانی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول رسیده و به پایه بالاتر رفته‌اند به تفکیک پایه

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۲۳.۵۳	۲۳.۵۳	۲۳.۵۳	۲۰	دوم
۴۸.۲۴	۲۴.۷۱	۲۴.۷۱	۲۱	سوم
۷۸.۸۲	۳۰.۵۹	۳۰.۵۹	۲۶	چهارم
۱۰۰.۰۰	۲۱.۱۸	۲۱.۱۸	۱۸	پنجم
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۸۵	جمع

بر اساس مفاد تبصره ۲ ماده ۷ آیین نامه، پرونده دانش آموزانی که در پایان شهریور ماه حداکثر از دو درس سطح قابل قبول کسب نکنند باید جهت تعیین تکلیف در شورای مدرسه با حضور والدین و معلم مربوط مطرح و در صورت موافقت اکثریت اعضا، دانش آموز به پایه بالاتر ارتقاء می‌یابد و مدارک و مستندات لازم در پرونده موجود باشد.

جدول ۷۰ توزیع فراوانی دانش آموزانی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول نرسیده و به پایه بالاتر رفته‌اند

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۲.۸۹	۲.۸۹	۲.۸۹	۴۵	از تبصره ۲ استفاده کرده
۱۰۰.۰۰	۹۷.۱۱	۹۷.۱۱	۱۵۱۴	از تبصره ۲ استفاده نکرده
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۱۵۵۹	جمع

۱۵۱۴ نفر (حدود ۹۷ درصد) دانش آموزان از این تبصره استفاده نکرده‌اند و ۴۵ نفر (حدود ۳ درصد) استفاده کرده‌اند. نتایج نشان داد که بر طبق مفاد ماده ۷ گزارش لازم در پرونده وجود داشته است جدول ۷۰. جدول ۷۱ و جدول ۷۲ توزیع پرونده‌های فاقد گزارش را در استان‌ها و پایه‌های تحصیلی نشان می‌دهد. از این امکان دانش آموزان شهرستان‌های تهران و هرمزگان بیشتر استفاده نموده‌اند. همچنین دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و سوم به ترتیب بیشترین بهره را برده‌اند. معلمین در مصاحبه‌های انجام شده در مورد ماده ۷ و تبصره‌های آن معتقد بودند تبصره ۱ از ماده ۷ یا حذف گردد و یا مشروط به یک درس باشد، همچنین تبصره ۲ ماده ۷ حذف گردد.

جدول ۷۱ توزیع فراوانی پرونده‌هایی که جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار گرفته و به پایه بالاتر رفته‌اند به تفکیک استان

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۴۴.۴۴	۴۴.۴۴	۴۴.۴۴	۲۰	شهرستان‌های تهران
۸۰.۰۰	۳۵.۵۶	۳۵.۵۶	۱۶	هرمزگان
۹۷.۷۸	۱۷.۷۸	۱۷.۷۸	۸	آذربایجان شرقی
۱۰۰.۰۰	۲.۲۲	۲.۲۲	۱	اصفهان
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۴۵	جمع

جدول ۷۲ توزیع فراوانی پرونده‌هایی که جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار گرفته و به پایه بالاتر رفته‌اند به تفکیک پایه تحصیلی

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
چهارم	۲۰	۴۴.۴۴	۴۴.۴۴
پنجم	۱۳	۲۸.۸۹	۷۳.۳۳
ششم	۱۲	۲۶.۶۷	۱۰۰.۰۰
جمع	۴۵	۱۰۰.۰۰	

ماده ۸- وضعیت آموزشی- تربیتی دانش‌آموزی که در حین سال تحصیلی با رعایت مقررات از مدرسه‌ای به مدرسه‌ای دیگر منتقل می‌شود، توسط معلم یا مربی مدرسه مقصد، با استفاده از مستندات و ارزشیابی های معلم یا مربی مبدأ (گزارش نوبت اول، توصیه‌ها و ...) تعیین می‌شود.

جدول ۷۳ وضعیت پرونده دانش‌آموز منتقلی

ماده ۸			
%	تعداد		
۱۹.۶۳	۳۰۶	گزارش معلم قبلی موجود است	تعیین وضعیت آموزشی- تربیتی معلم فعلی، با استفاده از ارزشیابی معلم قبلی
۱.۸۶	۲۹	گزارش معلم قبلی موجود نیست	
۷۸.۵۱	۱۲۲۴		انتقالی نبوده

از ۱۵۵۹ پرونده تحصیلی، تعداد ۳۳۵ نفر دانش‌آموزان منتقلی بوده‌اند که بر اساس ماده ۸ آیین نامه می‌بایستی از آنها گزارشی که مدرسه قبلی تحت عنوان " وضعیت آموزشی -تربیتی " تهیه شده در پرونده وجود داشته باشد. نتایج نشان داد که تنها ۳۰۶ پرونده (حدود ۹۰ درصد) از ۳۳۵ پرونده دانش‌آموزان منتقل شده حاوی چنین گزارشی بوده و حدود ۱ درصد پرونده های دانش‌آموزان منتقل شده فاقد گزارش معلم یا مربی مدرسه مبدأ است. جدول ۷۳.

جدول ۷۴ وضعیت پرونده ناقص دانش‌آموز منتقلی به تفکیک استان

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
شهر تهران	۱۴	۴۸.۲۸	۴۸.۲۸
بوشهر	۱۰	۳۴.۴۸	۸۲.۷۶
آذربایجان شرقی	۴	۱۳.۷۹	۹۶.۵۵
هرمزگان	۱	۳.۴۵	۱۰۰.۰۰
جمع	۲۹	۱۰۰.۰۰	

توزیع ۲۹ پرونده فاقد گزارش معلم یا مربی مدرسه دانش‌آموزان منتقل شده به تفکیک استان‌ها در جدول ۷۴ آمده است. ملاحظه می‌شود که این وضعیت در شهر تهران و استان بوشهر بیشتر وجود داشته است.

جدول ۷۵ وضعیت پرونده ناقص دانش آموز منتقلی به تفکیک جنسیت

درصد تراکمی	درصد خالص	درصد	فراوانی	
۶۲.۰۷	۶۲.۰۷	۶۲.۰۷	۱۸	دخترانه
۱۰۰.۰۰	۳۷.۹۳	۳۷.۹۳	۱۱	پسرانه
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۲۹	جمع

همچنین توزیع ۲۹ پرونده فاقد گزارش معلم یا مربی مدرسه دانش آموزان منتقل شده به تفکیک جنسیت در جدول ۷۵ آمده است. ملاحظه می شود که پرونده دانش آموزان منتقل شده دختر بیشتر از پسر نقص داشته است.

جدول ۷۶ وضعیت پرونده دانش آموز منتقلی به تفکیک پایه تحصیلی

درصد تراکمی	درصد خالص	درصد	فراوانی	
۳۱.۰۳	۳۱.۰۳	۳۱.۰۳	۹	پنجم
۵۸.۶۲	۲۷.۵۹	۲۷.۵۹	۸	چهارم
۷۵.۸۶	۱۷.۲۴	۱۷.۲۴	۵	اول
۹۳.۱۰	۱۷.۲۴	۱۷.۲۴	۵	دوم
۱۰۰.۰۰	۶.۹۰	۶.۹۰	۲	سوم
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۲۹	جمع

همچنین فراوانی پرونده های ناقص دانش آموزان منتقل شده پایه های پنجم و چهارم نسبت به پایه های دیگر بیشتر بوده است جدول ۷۶.

ماده ۹- ارائه گزارش ارزشیابی آموزشی- تربیتی دانش آموزان، در نوبت های اول، دوم و شهریور ماه باید به وسیله معلم یا مربی در نمودن برگ مربوط بدون قلم خوردگی، ثبت و امضاء شده، حداکثر تا ۵ روز پس از پایان دوره ارزشیابی هر نوبت به دفتر مدرسه ارائه شود.

تبصره- چنانچه معلم یا مربی مربوطه، در پایان هر نوبت (به هر دلیل) نتایج ارزشیابی دانش آموزان را ارائه ندهد، مدیر مدرسه ضمن گزارش به مدیریت آموزش و پرورش اداره متبوع باید به تشخیص خود مدارک و اطلاعات مربوط به ارزشیابی دانش آموزان را برای اعلام نتیجه نهایی در اختیار یکی از معلمان یا مربیان واجد شرایط قرار دهد.

بر اساس ماده ۹ آیین نامه، معلمان موظفند در فاصله زمانی ۵ روزه بعد از هر دوره ارزشیابی (در اینجا فقط نوبت اول مهر تا دی به دلیلی که قبلا گفته شد) گزارش ارزشیابی آموزشی - تربیتی دانش آموزان را پس از ثبت و امضا به دفتر مدرسه ارائه کنند.

جدول ۷۷ فراوانی پرونده ها از نظر نمودن برگ گزارش ارزشیابی آموزشی- تربیتی نوبت اول سال ۹۲-۹۱ ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۹۲.۵۰	۹۲.۵۰	۹۲.۵۰	۱۴۴۲	گزارش وجود دارد
۱۰۰.۰۰	۷.۵۰	۷.۵۰	۱۱۷	گزارش وجود ندارد
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۱۵۵۹	جمع

از بین ۱۵۵۹ پرونده مشاهده شد که در پرونده ۱۱۷ دانش آموز (حدود ۸ درصد) گزارش ارزشیابی آموزشی- تربیتی نوبت اول وجود ندارد جدول ۷۷.

جدول ۷۸ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ ارزشیابی آموزشی-تربیتی ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه به تفکیک استان

اصفهان	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
اصفهان	۳۹	۳۳.۳۳	۳۳.۳۳	۳۳.۳۳
آذربایجان شرقی	۲۸	۲۳.۹۳	۲۳.۹۳	۵۷.۲۶
فارس	۲۲	۱۸.۸۰	۱۸.۸۰	۷۶.۰۷
هرمزگان	۱۱	۹.۴۰	۹.۴۰	۸۵.۴۷
شهر تهران	۷	۵.۹۸	۵.۹۸	۹۱.۴۵
ایلام	۵	۴.۲۷	۴.۲۷	۹۵.۷۳
بوشهر	۵	۴.۲۷	۴.۲۷	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۱۷	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

توزیع فراوانی این تعداد پرونده در استان‌های مختلف در جدول ۷۸ آمده است. بیش از ۵۷ درصد اینگونه پرونده‌ها را می‌توان در استان‌های اصفهان و آذربایجان شرقی یافت.

جدول ۷۹ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ ارزشیابی آموزشی-تربیتی ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه به تفکیک جنسیت

پسرانه	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
پسرانه	۸۰	۶۸.۳۸	۶۸.۳۸	۶۸.۳۸
دخترانه	۳۷	۳۱.۶۲	۳۱.۶۲	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۱۷	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

همچنین توزیع فراوانی پرونده های فاقد گزارش ارزشیابی نوبت اول نشان داد که بیشتر آنها به دانش آموزان پسر (حدود ۶۸ درصد) مربوط است جدول ۷۹. فراوانی این دسته از پرونده‌ها را در پایه های تحصیلی مختلف می‌توان دید. بدین ترتیب پرونده دانش آموزان پایه های دوم و سوم بیش از ۶۲ درصد فراوانی‌ها را داشته اند جدول ۸۰. جدول ۸۰ فراوانی پرونده ها از نظر نمون برگ ارزشیابی آموزشی-تربیتی ثبت، امضا و تحویل شده به مدرسه به تفکیک پایه تحصیلی

دوم	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
دوم	۴۵	۳۸	۳۸.۴۶	۳۸.۴۶
سوم	۲۸	۲۴	۲۳.۹۳	۶۲.۳۹
چهارم	۲۵	۲۱	۲۱.۳۷	۸۳.۷۶
پنجم	۱۹	۱۶	۱۶.۲۴	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۱۷	۱۰۰	۱۰۰.۰۰	

ماده ۱۰ آیین نامه مربوط به اطلاع رسانی مدرسه نسبت به پیشرفت تحصیلی -تربیتی دانش آموزان است. همچنین این ماده پیش بینی ساز و کار تهیه نمون برگ گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموزان با نیازهای ویژه را نموده است.

ماده ۱۰- مدیر مدرسه موظف است با همکاری معلمان و مربیان حداکثر تا ۱۰ روز پس از هر نوبت ارزشیابی، گزارش نتایج آن را به صورت کتبی به اطلاع ولی دانش آموز برساند.

تبصره: نمون برگ گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموزان با نیازهای ویژه، توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور تهیه و پس از تایید معاون آموزش و نوآوری به استان‌ها ابلاغ خواهد شد.

جدول ۸۱ عملکرد مدیر در مورد اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز

درصد	تعداد	ماده ۱۰'	
۸۸.۷۱	۱۳۸۳	بلی	گزارش نتایج ارزشیابی توسط مدیر به ولی
۱۱.۲۹	۱۷۶	خیر	

ابتدا در نظر بود که از طریق تطبیق دو تاریخی که مدیر به والدین ابلاغ می‌نماید و نیز تاریخی که والدین گزارش را دریافت می‌کنند، عملکرد مدارس در مورد این ماده بررسی شود. اما به دلیل آنکه در هنگام بررسی پرونده‌ها مشاهده شد که والدین عموماً در هنگام باز پس فرستادن گزارش‌ها به مدرسه تاریخی درج نمی‌نمایند. علاوه بر این مفاد ماده به درستی بیان نمی‌کند که چگونه مدیر موظف است پس از ۱۰ روز این اطلاع رسانی را انجام دهد. بنابراین عملکرد مدارس در مورد این ماده صرفاً از طریق بررسی اینکه آیا اثری از مطلع شدن والدین از گزارش ارزشیابی فرزندشان در پرونده وجود دارد یا خیر، انجام شد. نتیجه نشان داد که از بین کلیه پرونده‌های بررسی شده ۱۷۶ پرونده فاقد نشانه‌ای از وصول و یا مطلع شدن اولیا از گزارش ارزشیابی فرزندشان است جدول ۸۱.

جدول ۸۲ عملکرد مدیر در مورد عدم اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز به تفکیک استان‌ها

استان	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
شهر تهران	۵۶	۳۱.۸۲	۳۱.۸۲	۳۱.۸۲
بوشهر	۴۷	۲۶.۷۰	۲۶.۷۰	۵۸.۵۲
آذربایجان شرقی	۲۴	۱۳.۶۴	۱۳.۶۴	۷۲.۱۶
فارس	۱۶	۹.۰۹	۹.۰۹	۸۱.۲۵
ایلام	۱۴	۷.۹۵	۷.۹۵	۸۹.۲۰
هرمزگان	۹	۵.۱۱	۵.۱۱	۹۴.۳۲
اصفهان	۶	۳.۴۱	۳.۴۱	۹۷.۷۳
شهرستان های تهران	۴	۲.۲۷	۲.۲۷	۱۰۰.۰۰
	۱۷۶	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

جالب آنکه این دسته از پرونده‌ها بیشتر به اولیای دانش آموزان شهر تهران (۳۱ درصد) و بوشهر (۲۷ درصد) جدول ۸۲. در این میان دانش آموزان دختر بیشتر از پسر جدول ۸۳ و دانش آموزان پایه های اول (۴۰ درصد) و چهارم (۱۹ درصد) بیشتر از دانش آموزان پایه های دیگر از ملاحظه نتیجه ارزشیابی خود توسط والدین محروم بوده‌اند جدول ۸۴.

جدول ۸۳ عملکرد مدیر در مورد عدم اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز به تفکیک جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد خالص	درصد تراکمی
دخترانه	۹۷	۵۹.۸۸	۵۹.۸۸	۵۹.۸۸
پسرانه	۶۵	۴۰.۱۲	۴۰.۱۲	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۶۲	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

جدول ۸۴ عملکرد مدیر در مورد عدم اعلام نتایج هر نوبت ارزشیابی به والدین ظرف مدت ده روز به تفکیک پایه تحصیلی

فراوانی	درصد	درصد خالص	درصد تراکمی
اول	۶۵	۴۰.۱۲	۴۰.۱۲
چهارم	۳۱	۱۹.۱۴	۵۹.۲۶
پنجم	۲۸	۱۷.۲۸	۷۶.۵۴
سوم	۲۳	۱۴.۲۰	۹۰.۷۴
دوم	۱۵	۹.۲۶	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۶۲	۱۰۰.۰۰	

موضوع ماده ۱۱ آیین نامه به اعتراض به ارزشیابی توسط دانش آموز یا ولی وی مربوط است.

ماده ۱۱ - مهلت اعتراض به گزارش ارزشیابی، حداکثر یک هفته پس از اعلام گزارش خواهد بود. مدیر مدرسه اعتراض دانش آموز یا ولی وی را در اختیار معلم یا مربی مربوطه قرار می دهد و ایشان با بررسی مجدد و با نظارت مدیر مدرسه و در صورت نیاز طرح در شورای مدرسه، نتیجه نهایی را حداکثر ظرف مدت ۳ روز اعلام می نماید.

جدول ۸۵ وضعیت پرونده دانش آموز از نظر سوابق اعتراض به نتیجه ارزشیابی

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
بدون جواب	۳	۰.۱۹	۰.۱۹
سوابق اعتراض وجود دارد	۷۵	۴.۸۱	۵
سوابق پاسخگویی به اعتراض وجود ندارد	۹	۰.۵۸	۵.۵۸
دانش آموز یا ولی اعتراضی نداشته اند	۱۴۷۲	۹۴.۴۲	۱۰۰
جمع	۱۵۵۹	۱۰۰	

جدول ۸۶ وضعیت پرونده دانش آموزان معترض بررسی نشده به تفکیک استان

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
هرمزگان	۳	۳۷.۵	۳۷.۵۰
آذربایجان شرقی	۲	۲۲.۲۲	۶۲.۵۰
اصفهان	۲	۲۲.۲۲	۷۵.۰۰
فارس	۱	۱۱.۱۱	۸۷.۵۰
شهر تهران	۱	۱۱.۱۱	۱۰۰.۰۰
جمع	۹	۱۰۰	

جدول ۸۷ وضعیت پرونده دانش آموزان معترض بررسی نشده به تفکیک جنسیت

جنس مدرسه				
فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۶	۶۶	۶۶	۶۶	پسرانه
۳	۳۴	۳۴	۱۰۰	دخترانه
۹	۱۰۰	۱۰۰		جمع

پایه تحصیلی				
درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۴۴	۴۴	۴۴	۴	چهارم
۶۶	۲۲	۲۲	۲	دوم
۱۰۰	۳۴	۳۴	۳	سوم
	۱۰۰	۱۰۰	۹	جمع

ماده ۱۱ آیین نامه مهلت یک هفته ای به دانش آموز یا اولیا ء وی داده است و مدیر مدرسه باید آن را در اختیار معلم یا مربی وی قرار دهد. نتیجه این بررسی لازم است ۳ روزه اعلام شود. از بین ۱۵۵۹ دانش آموز ۸۴ نفر به نتیجه ارزشیابی خود اعتراض داشته‌اند که در مورد همه آن‌ها بجز ۹ نفر (۵۸ / درصد) پرونده حاوی گزارش چگونگی رسیدگی به اعتراض بود جدول ۸۵. توزیع این پرونده‌ها را در استان‌ها، جنسیت‌ها و پایه های تحصیلی جدول ۸۶ و جدول ۸۷ وجودول ۸۸ نشان می‌دهند.

یکی از اسناد مهمی که همانند دفاتر امتحانی سابق باید در مدارس تهیه و وضعیت تحصیلی تربیتی دانش آموزان در آن ثبت و ضبط شود "دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی" است. بر اساس ماده ۱۲ آیین نامه این دفتر در پایان سال تحصیلی توسط مدیر امضا و مهر میشود و سپس توسط نماینده اداره مسدود می گردد.

ماده ۱۲- نتایج ارزشیابی حداکثر یک ماه پس از خاتمه هر نوبت در دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت و پس از پایان سال تحصیلی، توسط مدیر مدرسه امضا و مهر و توسط نماینده اداره آموزش و پرورش مسدود می‌شود.

جدول ۸۹ ثبت ارزشیابی دانش آموزان در دفتر ثبت ارزشیابی سال تحصیلی ۹۱-۹۰ و وضعیت مسدودی دفتر

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۱.۸۶	۱.۸۶	۱.۸۶	۲۹	بدون جواب
۷۴.۶۶	۷۲.۸۰	۷۲.۸۰	۱۱۳۵	مسدود شده
۷۸.۹۶	۴.۳۰	۴.۳۰	۶۷	مسدود نشده
۱۰۰.۰۰	۲۱.۰۴	۲۱.۰۴	۳۲۸	دانش آموز پایه اول بوده
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۱۵۵۹	جمع

برای بررسی عملکرد مدارس در مورد ماده ۱۲، در "دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی" مدرسه مشخصات دانش آموزان نمونه جستجو می‌شد. در صورتی که چنین مشخصاتی در دفتر وجود داشت عنوان "مسدود شده" به وی اطلاق می‌شد و چنانچه مشخصات وی مشاهده نمی‌شد عنوان "مسدود نشده" به وی اطلاق می‌شد جدول ۸۹. باید گفت که دانش آموزانی که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ (سال اجرای طرح) در پایه تحصیلی اول تحصیل می‌نموده اند انتظار نمی‌رود که در سال تحصیلی گذشته وضعیت تحصیلی داشته باشند و ثبت شوند (۳۲۸)

نفر). همچنین تعداد ۲۹ نفر از دانش آموزان انتقالی نیز به دلیل نا معلومی مشخصاتی از آنها در دفاتر مشاهده نشد که به آنها برچسب "بدون جواب" زده شد.

جدول ۹۰ توزیع فراوانی دانش آموزانی که مشخصات آنها در دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت نشده

ماده ۱۲				
درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۵۰.۷۵	۵۰.۷۵	۵۰.۷۵	۳۴	شهر تهران
۷۳.۱۳	۲۲.۳۹	۲۲.۳۹	۱۵	آذربایجان شرقی
۸۳.۵۸	۱۰.۴۵	۱۰.۴۵	۷	اصفهان
۹۱.۰۴	۷.۴۶	۷.۴۶	۵	هرمزگان
۹۸.۵۱	۷.۴۶	۷.۴۶	۵	بوشهر
۱۰۰.۰۰	۱.۴۹	۱.۴۹	۱	فارس
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۶۷	جمع

در مورد ۶۷ نفر دانش آموزی که مشخصات آنها در دفتر ثبت نشده بود جدول تئزیه فراوانی تهیه شد. ملاحظه می شود که چنین پرونده هایی در شهر تهران و استان آذربایجان شرقی فراوانی بیشتری داشته است جدول ۹۰.

جدول ۹۱ وضعیت دفاتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت نشده مدارس به تفکیک جنسیت

درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۷۳.۱۳	۷۳.۱۳	۷۳.۱۳	۴۹	دخترانه
۱۰۰.۰۰	۲۶.۸۷	۲۶.۸۷	۱۸	پسرانه
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۶۷	جمع

این دسته از دانش آموزان بیشتر دختر بوده اند جدول ۹۱ و همچنین پایه تحصیلی آنها به ترتیب بیشتر پنجم و چهارم بوده است جدول ۹۲.

جدول ۹۲ وضعیت دفاتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت نشده مدارس به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی				
درصد تراکمی	درصد مطلق	درصد	فراوانی	
۴۳.۲۸	۴۳.۲۸	۴۳.۲۸	۲۹	پنجم
۶۵.۶۷	۲۲.۳۹	۲۲.۳۹	۱۵	چهارم
۸۵.۰۷	۱۹.۴۰	۱۹.۴۰	۱۳	سوم
۱۰۰.۰۰	۱۴.۹۳	۱۴.۹۳	۱۰	دوم
	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۶۷	جمع

در آیین نامه برای دانش آموزان با شرایط ویژه ماده ۱۳ در نظر گرفته شده بود.

ماده ۱۳- ارزشیابی دانش آموزانی که دارای نقص عضو و یا مشکلات ویژه یادگیری هستند، متناسب با ویژگی های ایشان انجام می پذیرد.

جدول ۹۳ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه

ماده ۱۳		تعداد	%
دانش آموز دارای شرایط ویژه بوده	آیا ارزشیابی دانش آموز بر اساس ضوابط دانش آموزان با مشکلات ویژه انجام شده	ارزشیابی ویژه انجام شده	۷۵
دانش آموز دارای شرایط ویژه نبوده			۴۸۱
			۹۵.۱۹

از بین ۱۵۵۹ پرونده تعداد ۷۵ پرونده (۵ درصد) مربوط به دانش آموزان با مشکلات ویژه یا نقص عضو بود. بر اساس بخشنامه ساز مان آموزش و پرورش استثنایی کشور این گروه از دانش آموزان می بایستی بر اساس شرایط خاص یادگیری و یا جسمانی که داشته اند ارزشیابی شوند. محتوای همه پرونده های این دانش آموزان نشان داد که ارزشیابی آنها به طور ویژه در مدارس انجام شده است جدول ۹۳.

جدول ۹۴ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه به تفکیک استان

ماده ۱۳				
فرآوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۲۹	۳۸.۶۷	۳۸.۶۷	۳۸.۶۷	هرمزگان
۲۰	۲۶.۶۷	۲۶.۶۷	۶۵.۳۳	شهرستان های تهران
۱۸	۲۴.۰۰	۲۴.۰۰	۸۹.۳۳	شهر تهران
۸	۱۰.۶۷	۱۰.۶۷	۱۰۰.۰۰	آذربایجان شرقی
۷۵	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰		جمع

جدول ۹۵ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه به تفکیک جنسیت

ماده ۱۳				
فرآوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۴۶	۶۱.۳۳	۶۱.۳۳	۶۱.۳۳	پسرانه
۲۹	۳۸.۶۷	۳۸.۶۷	۱۰۰.۰۰	دخترانه
۷۵	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰		جمع

جدول ۹۶ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای شرایط ویژه به تفکیک پایه تحصیلی

ماده ۱۳				پایه تحصیلی
فرآوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۲۳	۳۰.۶۷	۳۰.۶۷	۳۰.۶۷	پنجم
۲۱	۲۸.۰۰	۲۸.۰۰	۵۸.۶۷	چهارم
۱۱	۱۴.۶۷	۱۴.۶۷	۷۳.۳۳	اول
۱۰	۱۳.۳۳	۱۳.۳۳	۸۶.۶۷	دوم
۱۰	۱۳.۳۳	۱۳.۳۳	۱۰۰.۰۰	سوم
۷۵	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰		جمع

جدول ۹۴ و جدول ۹۵ و جدول ۹۶ توزیع این پرونده‌ها را در استان‌ها، جنسیت‌ها و پایه های تحصیلی نشان می‌دهند. ملاحظه می‌شود که این گروه از دانش آموزان بیشتر در استان هرمزگان و نیز پسر و در پایه پنجم تحصیل می‌کرده اند.

همواره در آیین نامه های امتحانی رسم بر این بوده که تمهیدات لازم برای ارزشیابی دانش آموزان اقلیت‌های مصرح در قانون اساسی اندیشیده شود. ماده ۱۴ آیین نامه نیز در این مورد چگونگی ارزشیابی از درس تعلیمات دینی اقلیت‌ها را تعیین نموده است.

ماده ۱۴- ارزشیابی از تعلیمات دینی دانش‌آموزان سایر مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی مصرح در قانون اساسی، برابر شیوه‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش و از تعلیمات دینی خاص آنها صورت می‌پذیرد و نتیجه آن مطابق ماده ۴ گزارش می‌شود

تبصره - در صورت تمایل این دانش‌آموز و ولی او، منعی برای شرکت وی در کلاس درس تعلیم و تربیت اسلامی (هدیه‌های آسمان) و ارزشیابی آن وجود ندارد.

جدول ۹۷ وضعیت ارزشیابی دانش آموزان اقلیت‌های مذهبی

آیا دانش‌آموز پیرو سایر مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی است؟			
درصد	تعداد		
۱۶۷	۲۶	بدون جواب	آیا ارزشیابی از تعلیمات دینی اقلیت‌ها برابر شیوه‌نامه‌های وزارت صورت پذیرفته
۱۷۰۰	۲۶۵	بلی	
۸۱۳۳	۱۲۶۸	دانش آموز غیر شیعه نیست	
			بدون جواب
			بلی
			خیر

از تعداد ۱۵۵۹ پرونده تحصیلی تعداد ۲۶۵ (۱۷ درصد) پرونده مربوط به اقلیت های مصرح در قانون اساسی (غیر شیعه) بود. برابر ماده ۱۴ آیین نامه ارزشیابی از تعلیمات دینی آنان باید برابر شیوه‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش و از تعلیمات دینی خاص آنها صورت پذیرد. جدول ۹۷ توزیع چگونگی اقدام در مورد این پرونده‌ها را نشان می‌دهد.

یکی از اهداف آیین نامه توجه و کمک به رشد متعادل و همه جانبه شخصیت دانش آموزان و با تاکید بر حیطه های شناختی و عاطفی و مهارتی بوده است. مقرر بوده ۸ ویژگی در این حیطه‌ها با همکاری عوامل مدرسه ای ارزشیابی شوند و در پرونده دانش آموز درج شود.

ماده ۱۵- وضعیت تربیتی دانش آموز با توجه به حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی و بر اساس مواردی از جمله (رعایت آموزه های اخلاقی- احترام به ارزش‌های مذهبی- رعایت قوانین، مقررات و ضوابط- مشارکت در کار گروهی- مسئولیت پذیری در فعالیت‌های جمعی- رعایت بهداشت فردی و اجتماعی- اشتیاق به صداقت و امانت داری- توجه به مطالعه و کتاب‌خوانی) با نظر معلم و مربی و تایید مدیریت مدرسه (مدیر یا معاون) برابر ماده ۴ گزارش می‌شود.

ماده ۴ آیین نامه برای ارزشیابی این ۸ ویژگی اخلاقی و تربیتی به مقیاس‌های چهارگانه "خیلی خوب"، "خوب" و "قابل قبول" و "نیاز به آموزش و تلاش بیشتر" ارجاع داده است. به عبارت دیگر مدرسه می‌بایستی در مورد دانش آموزان ویژگی‌های کیفی مذکور در ماده ۱۵ را ارزشیابی کنند و بر اساس مقیاس‌های اخیرالذکر در پرونده دانش آموز ثبت کنند.

جدول ۹۸ گزارش وضعیت تربیتی دانش آموز در پرونده

ارزشیابی ماده ۱۵ آیین نامه			
خیر	بلی	بدون جواب	
%	%	%	
۷۳.۷۷	۲۵.۷۹	۰.۴۵	رعایت آموزه های اخلاقی
۷۶.۴۶	۲۲.۹۶	۰.۵۸	احترام به ارزش‌های مذهبی
۷۹.۶۰	۱۹.۸۲	۰.۵۸	مشارکت در کارگروهی در
۷۴.۰۲	۲۵.۵۹	۰.۳۸	مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌های جمعی
۷۲.۸۰	۲۶.۶۸	۰.۵۱	اشتیاق به صداقت و امانت داری
۷۳.۴۴	۲۶.۱۱	۰.۴۵	توجه به مطالعه و کتاب‌خوانی
۶۹.۶۰	۲۹.۹۶	۰.۴۵	رعایت قوانین، مقررات و ضوابط
۷۱.۳۳	۲۷.۸۴	۰.۸۳	رعایت بهداشت فردی و اجتماعی

جدول ۹۸ نتیجه مشاهده ۱۵۵۹ پرونده را نشان می‌دهد. به دلیل مشخص نبودن متولی اصلی این بخش از ارزشیابی ملاحظه شد که بسیاری از پرونده‌ها فاقد مستندات در این مورد بودند. به طور متوسط حدود ۷۴ درصد پرونده‌ها چنین گزارش‌هایی در بر نداشت.

فقدان مدرک تحصیلی قبلی و یا ترک تحصیل و یا وقفه تحصیلی همواره مسائل مبتلا به مدارس است. برخی از این مشکلات اختیاری است و برخی چنین نیست. ماده ۱۶ آیین‌نامه در این خصوص پیش‌بینی‌هایی داشته است. به اینگونه دانش آموزان "موارد خاص" می‌گویند.

ماده ۱۶ - پایه تحصیلی دانش‌آموزی که به عللی مانند عدم دسترسی به مدرسه، بیماری و یا اقامت در خارج از کشور نتوانسته به موقع وارد مدرسه شود و یا وقفه‌ای در ادامه تحصیل او ایجاد شده یا مدارک تحصیلی وی در اثر حوادثی از قبیل سیل، زلزله و آتش‌سوزی از بین رفته است، همچنین دانش‌آموزی که مدارک قابل قبولی برای ارزشیابی ندارد، با رعایت حداقل سن متعارف ثبت‌نام و بررسی‌های انجام شده از سوی شورای معلمان، توسط شورای مدرسه تعیین می‌شود و در ستون ملاحظات دفتر آمار به رأی شورای مدرسه استناد می‌شود. (سن متعارف در دوره ابتدایی برای پایه‌های اول تا پنجم به ترتیب ۶ و ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰ سال تمام می‌باشد).

جدول ۹۹ وضعیت پایه تحصیلی دانش آموزان شامل موارد خاص

ماده ۱۶			
%	تعداد	بلی	آیا در ستون ملاحظات دفتر آمار به رأی شورای مدرسه در مورد دانش‌آموز شامل موارد خاص استناد شده
۲.۷۶	۴۳	شامل موارد خاص	
۹۷.۲۴	۱۵۱۶	نبوده	

آیین نامه برای دانش آموزانی که به علل مختلفی چون بیماری و اقامت در خارج از کشور و دچار حوادثی از قبیل زلزله و... می‌شوند پیش بینی کرده است که برای آنان وقفه تحصیلی در نظر گرفته شود و این موضوع پس از رای گیری در شورای مدرسه در دفتر آمار ثبت شود. برابر نتایج به دست آمده، از مجموع ۱۵۵۹ پرونده بررسی شده تعداد ۴۳ نفر (۲/۸ درصد) شامل این ماده از آیین نامه شده‌اند که سوابق همه آنان در دفتر آمار درج شده است جدول ۹۹.

غیبت نیز از مسائلی است که پیوسته وقت مدیران و معاونان مدارس را به خود اختصاص می‌دهد. آیین نامه اصطلاح "وقفه تحصیلی" را امری موجه برای ادامه تحصیل به صورت عادی و "ترک تحصیل" را غیر عادی تلقی نموده است. ماده ۱۷ آیین نامه در این مورد تعیین تکلیف نموده است.

ماده ۱۷- با توجه به اینکه در ارزشیابی جدید حضور فعال و مستمر دانش آموز ضروری است، گزارش پیشرفت تحصیلی برای دانش آموزانی ارائه می‌شود که حداقل ۸۰ درصد روزهای آموزشی را در مدرسه حضور داشته باشند. در صورتی که دانش آموزی با عذر موجه، کمتر از این میزان در مدرسه حضور داشته باشد، آن سال برای وی وقفه تحصیلی و در صورت غیر موجه بودن غیبت، برای وی ترک تحصیل محسوب می‌شود.

تبصره ۱- تشخیص موجه و غیر موجه بودن غیبت به عهده شورای مدرسه می‌باشد.

تبصره ۲- در مورد دانش آموزانی که یک یا چند سال وقفه تحصیلی داشته باشند، یک سال به سقف سنی مجاز تحصیل آنها اضافه می‌شود.

جدول ۱۰۰ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل

آیا دانش آموز شامل وقفه تحصیلی و یا ترک تحصیل شده				
فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۷۲	۴.۶۲	۴.۶۲	۴.۶۲	بلی
۱۴۸۷	۹۵.۳۸	۹۵.۳۸	۱۰۰.۰۰	خیر
۱۵۵۹	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰		جمع

جدول ۱۰۱ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل به تفکیک استان

فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی	
۲	۲.۷۸	۲.۷۸	۲.۷۸	آذربایجان شرقی
۱	۱.۳۹	۱.۳۹	۴.۱۷	هرمزگان
۵۴	۷۵.۰۰	۷۵.۰۰	۷۹.۱۷	شهر تهران
۱۵	۲۰.۸۳	۲۰.۸۳	۱۰۰.۰۰	شهرستان‌های تهران
۷۲	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰		جمع

جدول ۱۰۲ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل به تفکیک جنسیت

پسرانه	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۶۳	۸۷.۵۰	۸۷.۵۰	۸۷.۵۰	۸۷.۵۰
۹	۱۲.۵۰	۱۲.۵۰	۱۲.۵۰	۱۰۰.۰۰
۷۲	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

جدول ۱۰۳ وضعیت پرونده دانش آموزان دارای وقفه و یا ترک تحصیل به تفکیک پایه تحصیلی

سوم	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۲۰	۲۷.۷۸	۲۷.۷۸	۲۷.۷۸	۲۷.۷۸
۳۸	۵۲.۷۸	۵۲.۷۸	۵۲.۷۸	۸۰.۵۶
۱۴	۱۹.۴۴	۱۹.۴۴	۱۹.۴۴	۱۰۰.۰۰
۷۲	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

چنانچه در ماده ۱۷ آمده است، حضور ۸۰ درصدی دانش آموز در مدرسه به وسیله ماده ۱۷ آیین نامه مدیریت می شود. تعداد ۷۲ پرونده از بین ۱۵۵۹ پرونده (حدود ۵ درصد) به دانش آموزان مشمول وقفه تحصیلی مربوط بود جدول ۱۰۰. موجه بودن غیبت به وقفه تحصیلی و غیر موجه بودن آن به ترک تحصیل منجر می شود. جدول ۱۰۱ و جدول ۱۰۲ جدول ۱۰۳ وضعیت این پرونده ها را در استان ها، جنسیت ها و پایه های تحصیلی نشان می دهد. بر اساس مفاد ماده ۱۸ آیین نامه، بجز دانش آموزان پایه های اول، چهارم و پنجم دانش آموزان پایه های دوم و سوم با لحاظ شرایطی می توانند به صورت جهشی به پایه بالاتر بروند.

ماده ۱۸- قبول شدگان ساعی و برجسته پایه های دوم و سوم ابتدایی با رعایت شرایط ذیل و تقاضای کتبی ولی خود می توانند مطابق ماده ۶ در ارزشیابی شهریورماه پایه بالاتر شرکت نموده و در صورت کسب سطح پیشرفت «خیلی خوب» در کلیه دروس به صورت جهشی به آن پایه ارتقاء یابند.

الف) از کلیه دروس آن پایه و پایه (های) قبل، سطح پیشرفت «خیلی خوب» را کسب نموده باشند.

ب) آموزش و پرورش استثنایی صلاحیت های هوشی و روانی دانش آموز را به این منظور تایید نماید.

تبصره ۱- دانش آموزان موضوع این ماده از ارزشیابی دروس تربیت بدنی و وضعیت تربیتی معاف می باشند.

تبصره ۲- استفاده از این ماده صرفاً یک بار در طول دوره ابتدایی و برای یک پایه مجاز می باشد.

تبصره ۳- گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که با استفاده از مفاد این ماده قبول می شوند در نوبت شهریورماه

ارائه شده و در دفتر ثبت ارزشیابی تحصیلی- تربیتی با ذکر استناد به مفاد این ماده ثبت و مهر و امضا

می شود.

جدول ۱۰۴ فراوانی دانش آموزان جهشی

آیا دانش آموز شامل جهش تحصیلی شده است؟			
فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
۴۴	۲.۸۲	۲.۸۲	۲.۸۲
۸۵۸	۵۵.۰۴	۵۵.۰۴	۵۷.۸۶
۶۵۷	۴۲.۱۴	۴۲.۱۴	۱۰۰.۰۰
۱۵۵	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	
۹			

ملاحظه می‌شود که از بین ۱۵۵۹ پرونده بررسی شده، ۴۴ دانش آموز (۳ درصد) از امتیاز جهش استفاده نموده‌اند. در حالی که بقیه یا به دلیل پایه تحصیلیشان حق استفاده از جهش نداشته‌اند و یا اساساً متقاضی جهش نبوده‌اند جدول ۱۰۴.

جدول ۱۰۵ درصد عملکرد مدرسه در مورد دانش آموزان جهشی

ارزشیابی ماده ۱۸ آیین نامه	
بلی	%
۱۰۰.۰۰	تقاضای کتبی ولی برای جهش تحصیلی وجود دارد
۱۰۰.۰۰	برای جهش تحصیلی در ارزشیابی شهریورماه پایه بالاتر شرکت نموده
۱۰۰.۰۰	برای جهش تحصیلی از کلیه دروس آن پایه و پایه (های) قبل، سطح پیشرفت "خیلی خوب" را کسب نموده
۱۰۰.۰۰	برای جهش تحصیلی آموزش و پرورش استثنایی صلاحیت‌های هوشی و روانی دانش آموز را تایید نموده
۱۰۰.۰۰	از ماده مربوط به جهش تحصیلی صرفاً یک بار در طول دوره ابتدایی و برای یک پایه استفاده نموده
۱۰۰.۰۰	گزارش دانش آموز در دفتر ثبت ارزشیابی با استناد به مفاد ماده مربوط ثبت و مهر و امضا شده

برای جهش دانش آموزان شرایط ویژه ای در آیین نامه در نظر گرفته شده است. کسب سطح پیشرفت «خیلی خوب» در کلیه دروس و تایید صلاحیت‌های هوشی و روانی دانش آموز توسط آموزش و پرورش استثنایی و استفاده صرفاً یک بار در طول دوره ابتدایی و برای یک پایه از مهم‌ترین شرایط استفاده از این ماده است. چگونگی اقدام مدرسه بر اساس مفاد ماده ۱۸ آیین نامه در جدول ۱۰۵ آمده است.

معمولاً آیین نامه های امتحانی برای آن دسته از افرادی که در سن تحصیل نیستند و یا به دلایلی نتوانسته‌اند از امتیاز تحصیل در دوره روزانه و دیگر امکانات برای ادامه تحصیل استفاده کنند تمهیداتی در نظر می‌گیرند. به این گروه از افراد "داوطلب آزاد" می‌گویند. ماده ۱۹ آیین نامه شرایط استفاده از امتیاز داوطلبی آزاد را تعیین نموده است.

ماده ۱۹ - در دوره ابتدایی، ارزشیابی از داوطلبان آزاد صرفاً در پایه پنجم ابتدایی و با داشتن شرط سنی حداقل ۱۴ سال تمام انجام می‌شود. این ارزشیابی در کلیه مواد درسی صرفاً به صورت پایانی و از تمام محتوای کتب درسی به عمل می‌آید و نتیجه آن مطابق ماده ۴ گزارش می‌شود. برای درس تربیت بدنی و وضعیت تربیتی داوطلبان آزاد رتبه‌ای منظور نخواهد شد.

اگر داوطلب آزاد بوده از کلیه دروس به جز قرآن و قرائت فارسی به صورت پایانی امتحان کتبی به عمل آمده و نتیجه ثبت شده				
	فراوانی	درصد	درصد مطلق	درصد تراکمی
بلی	۱۰	۰.۶۴	۰.۶۴	۰.۶۴
مشمول داوطلب آزاد نبوده	۱۲۸۳	۸۲.۳۰	۸۲.۳۰	۸۲.۹۴
شرط سنی نداشته اند	۲۶۶	۱۷.۰۶	۱۷.۰۶	۱۰۰.۰۰
جمع	۱۵۵۹	۱۰۰.۰۰	۱۰۰.۰۰	

دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی با داشتن شرط سنی حداقل ۱۴ سال تمام می‌توانند به عنوان داوطلب آزاد امتحان دهند. ماده ۱۹ آیین نامه برای این گروه مجوز لازم را فراهم نموده است. بر اساس ضوابط این ماده صرفاً دانش آموزان کلاس پنجم حق استفاده از امتیاز داوطلبی آزاد را دارند و تعداد کل پرونده های دانش آموزان کلاس پنجم ۲۷۶ بوده است. نتایج نشان داد که از بین ۲۷۶ دانش آموز پایه پنجم، ۱۰ نفر داوطلب آزاد بوده‌اند که از همه آنان بر اساس آیین نامه ارزشیابی به عمل آمده است در حالی که ۲۶۶ نفر بقیه در حالی که کلاس پنجم بوده اند اما شرط سنی نداشته و مشمول تعریف داوطلب آزاد نمی‌شده اند. جدول ۱۰۶ چگونگی اقدام در مورد این پرونده‌ها را نشان می‌دهد.

سؤال هشتم: آیا در اثر اجرای آیین نامه تعامل بین اولیاء دانش آموزان و

مدارس بهبود یافته است؟

اولیاء و معلمین گروه‌هایی بودند که برای پاسخگویی به این سؤال در نظر گرفته شدند.

جدول ۱۰۷ مقایسه میانگین نظر والدین در مورد بهبود تعامل با مدرسه با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	نقاط ضعف آیین نامه
۰.۲۳	۰.۰۰	۱۱.۶۲	از وضعیت تحصیلی فرزندم بیشتر آگاه می‌شوم
۰.۲۶	۰.۰۰	۱۳.۴۸	والدین بیشتر با مدرسه همکاری می‌کنند

مقایسه میانگین نظر والدین با میانگین نظری در مورد بهبود تعاملشان با مدرسه در جدول ۱۰۷ آمده است. برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر والدین با میانگین نظری ($\text{test value} = 2$) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۱۱.۶۲ تا ۱۳.۴۸ و همگی در سطح ۵ درصد معنی دار بودند.

جدول ۱۰۸ رتبه بندی نظر والدین در مورد بهبود تعامل با مدرسه

رتبه	تعامل	میانگین رتبه
۱	والدین بیشتر با مدرسه همکاری می‌کنند	۱.۵۱
۲	از وضعیت تحصیلی فرزندم بیشتر آگاه می‌شوم	۱.۴۹

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط والدین در مورد بهبود تعاملشان با

مدرسه با مقدار خی دو برابر ۰/۹۷۵ درجه آزادی ۱ و غیر معنی دار بود جدول ۱۰۸.

جدول ۱۰۹ مقایسه میانگین نظر معلمان با میانگین نظری در مورد بهبود تعامل اولیاء با مدرسه

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	t مقدار	تعامل از نظر معلمان
۰.۲۵	۰.۰۰	۵.۹۶	اولیاء از روند پیشرفت فرزند آگاه شده اند
۰.۱۸	۰.۰۰	۴.۴۳	مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده

جدول ۱۱۰ رتبه بندی نظر معلمان در مورد تعامل اولیاء با مدرسه

رتبه	تعامل	میانگین رتبه
۱	اولیاء از روند پیشرفت فرزند آگاه شده اند	۱.۵۳
۲	مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده	۱.۴۷

مقایسه میانگین نظر معلمان با میانگین نظری در مورد تعامل اولیاء با مدرسه در جدول ۱۰۹ آمده است. برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری ($\text{test value} = 2$) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۴.۴۳ تا ۵.۹۶ بود و همگی در سطح ۵ درصد معنی دار بودند. همچنین نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط معلمان در مورد تعامل اولیا با مدرسه با مقدار خی دو برابر ۰/۹۷۵ درجه آزادی ۱ و غیر معنی دار بود جدول ۱۱۰.

معلمین در جلسات مصاحبه نیز به برخی ویژگی‌های مثبت و منفی مرتبط با بهبود تعامل اولیا با مدرسه اشاره نموده‌اند.

برخی از این نکات به شرایط اقتصادی - اجتماعی اولیاء مربوطند. مثلاً اینکه در مناطق محروم و روستایی که میزان سواد کمتر است مدارس و معلمین در تفهیم ویژگی‌ها و الزامات ارزشیابی توصیفی به والدین مشکل دارند و قانع کردن آنها در مورد اینکه تفاوت‌های اساسی بین روش نمره دادن سنتی و این نوع ارزشیابی چیست رت با مشکل مواجه می‌سازد. یا اینکه این دسته از اولیاء ارتباط با بازخوردها نمی‌توانند برقرار کنند و مهارت مراجعه به محتوای پوشه کار را ندارند. همینطور تهیه ابزار و وسایل کار برای این گروه از اولیاء که در مناطق روستایی زندگی می‌کنند مشکل است

برخی دیگر از اولیاء هنوز نسبت به عادت‌های ارزشیابی با شیوه قدیم احساس بهتری دارند و با مفاهیم ارزشیابی توصیفی نمی‌خواهند ارتباط برقرار کنند. مثلاً بعد از چند سال هنوز با این عبارات غریبند که "خیلی خوب" یا "خوب" یا "قابل قبول" به چه معنی است و تفاوت آنها تا چه حد تعیین کننده است. آنها نمی‌دانند رقابت در این روش کمتر معنی دارد. به عبارت دیگر با مفهوم مشارکت غریبند و خانواده‌ها را به مشارکت نمی‌توان جلب کرد.

سؤال نهم: واکنش‌های گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه (مدیران و کارشناسان، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها) نسبت به مؤلفه‌ها و جنبه‌های مختلف این نوع ارزشیابی و آیین‌نامه چگونه است؟

برای بررسی واکنش گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه نسبت به مؤلفه‌های آیین‌نامه نظرات مدیران مدارس و کارشناسان ادارات، معلمان، دانش‌آموزان، اولیا، تحلیل شد.

الف: واکنش مدیران مدارس و کارشناسان

کارشناسان و مدیران مدارس و معلمان به عنوان گروه‌های هدف برای پاسخگویی به این سؤال انتخاب شدند. نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان تحقق اهداف آیین‌نامه در سؤال ششم تحقیق، نظر مدیران و کارشناسان در مورد نقاط ضعف آیین‌نامه در سؤال سوم تحقیق، نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین‌نامه در سؤال چهارم تحقیق بررسی شد. در این بخش به هر یک از این مؤلفه‌ها از دیدی کلی‌تر می‌نگریم و نتایج با استفاده از تحلیل واریانس با هم مقایسه می‌شود.

جدول ۱۱۱ واکنش مدیران و کارشناسان به مؤلفه‌ها

واکنش	سمت	تعداد	میانگین	مقدار F	معنی داری F	مقدار t	درجه آزادی	معنی داری دو دامنه
به تحقق اهداف آیین‌نامه	کارشناس	۳۱	۲۷.۰۳۲۳	۰.۱۶	.۸۹	-۳.۲۹	۹۳	.۰۰۱
	مدیر	۶۴	۳۳.۲۰۳۱					
به ضعف آیین‌نامه	کارشناس	۳۱	۳۶.۹۶۷۷	۱.۲۸	.۲۶	۱.۹۸	۹۳	.۰۰۵
	مدیر	۶۴	۳۲.۲۸۱۳					
به محدودیت اجرایی آیین‌نامه	کارشناس	۳۱	۴۵.۲۵۸۱	۱۱.۰۷	.۰۰۱	۳.۰۶۶	۹۳	.۰۰۳
	مدیر	۶۴	۴۰.۱۸۷۵					

به طور خلاصه نتایج بیانگر آن است که مدیران مدارس نسبت به تحقق اهداف در مقایسه با کارشناسان نظر مثبت‌تری دارند اما کارشناسان بیشتر از مدیران مدارس تایید کننده نقطه ضعف‌ها و محدودیت‌های اجرایی آن هستند و همه این تفاوت‌ها در سطح ۵ درصد معنی‌دار بوده است جدول ۱۱۱.

ب: واکنش معلمان

در اینجا معلمان به عنوان گروه هدف انتخاب شدند. نظر معلمان در مورد میزان تحقق اهداف آیین‌نامه در سؤال ششم تحقیق، در مورد نقاط ضعف آیین‌نامه در سؤال سوم تحقیق و در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین‌نامه در سؤال چهارم تحقیق بررسی شد. در این بخش به هر یک از این مؤلفه‌ها از دیدی کلی‌تر می‌نگریم و نتایج را با استفاده از تحلیل واریانس با هم مقایسه می‌شود.

پرسشنامه ۱۵ سؤالی معلمان برای بررسی نظر آنان در مورد میزان تحقق اهداف آیین‌نامه مقیاس ۳ درجه ای "بلی"، "خیر" و "تا حدودی" بود که می‌توانست نمراتی بین ۱۵ تا ۴۵ داشته باشد. اگر توقع داشته باشیم

اهداف از نظر معلمان به طور متوسط در حد " تا حدودی" باشد می‌توان میانگین نظری ۳۰ را برای انجام آزمون t تک متغیره بکار برد. این میانگین نظری در صورت انتظار ما از معلمان برای ارزیابی تا حدودی مناسب تحقق اهداف بود. بنابراین برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری (test value= ۳۰) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد ...جدول ۱۱۲ مقایسه نظر معلمان با مقدار مفروض تی را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱۲ واکنش معلمان نسبت به تحقق اهداف آیین نامه

مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین ها	واکنش معلمان به تحقق اهداف آیین نامه
۵۰۲۰	۲۵۸	.۰۰۰	۲۰۵۳	

نتیجه بیانگر آن است که توزیع نظر معلمان با توزیع فرضی مورد مقایسه تفاوت معنی داری در حد ۵ درصد دارد و معلمان معتقدند تا حدودی اهداف آیین نامه تحقق یافته است. اما در مورد اینکه در اثر اجرای ارزشیابی توصیفی و اجرای آیین نامه آن روش‌های آموزشی و تربیتی اصلاح شده باشد هنوز تردید دارند.

معلمان در جلسات مصاحبه نیز در اظهار نظر در مورد اینکه از نتایج ارزشیابی توصیفی چگونه در رفع موانع یادگیری دانش آموزان استفاده می‌شود بیشتر به دست آورد های روانشناختی و تربیتی آن اشاره نموده اند. کاهش استرس، ایجاد رغبت برای انجام کار گروهی، انجام ارزشیابی همزمان با آموزش، پرورش روحیه تجزیه و تحلیل گری در یادگیرندگان از آن جمله اند

پرسشنامه ۱۳ سؤالی معلمان برای بررسی نظر آنان در مورد نقاط ضعف آیین نامه مقیاس ۴ درجه ای "زیاد"، "متوسط"، "کم" و "اصلاً" داشت که می‌توانست نمراتی بین ۱۳ تا ۵۲ داشته باشد. اگر توقع داشته باشیم میانگین نظر معلمان در مورد نقاط ضعف آیین نامه در حد " کم" باشد می‌توان میانگین نظری ۲۶ را برای انجام آزمون t تک متغیره بکار برد. این میانگین نظری در صورت انتظار ما از معلمان برای ارزیابی نقاط ضعف آیین نامه در حد "کم" می‌باشد. بنابراین برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری (test value= ۲۶) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. جدول ۱۱۳ مقایسه نظر معلمان با مقدار مفروض تی را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱۳ واکنش معلمان به نقاط ضعف آیین نامه

مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین ها	واکنش معلمان به نقاط ضعف آیین نامه
۱۳۰۴۳۷	۲۵۸	.۰۰۰	۶۰۸۸۹	

ملاحظه شد اگر چه معلمان نسبت به برخی از نکات همچون "کاهش رقابت در بین دانش آموزان" و "به ایجاد احساس مسئولیت دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نکردن" به عنوان نقطه ضعف آیین نامه اشاره نموده اند اما به طور معنی داری و در سطح ۵ درصد، نقاط ضعف آیین نامه را در حد "کم" می‌دانند.

پرسشنامه ۱۳ سؤالی معلمان برای بررسی نظر آنان در مورد محدودیت اجرایی آیین نامه مقیاس ۴ درجه ای "زیاد"، "متوسط"، "کم" و "اصلاً" داشت که می‌توانست نمراتی بین ۱۳ تا ۵۲ داشته باشد. اگر توقع داشته باشیم میانگین نظر معلمان در مورد محدودیت اجرایی آیین نامه در حد " متوسط" باشد می‌توان میانگین نظری ۳۹ را

برای انجام آزمون t تک متغیره بکار برد. بنابراین برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری (test value= ۳۹) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. این میانگین نظری در صورت انتظار ما از معلمان برای ارزیابی محدودیت اجرایی آیین نامه در حد "متوسط" می باشد. جدول ۱۱۴ مقایسه نظر معلمان با مقدار مفروض تی را نشان می دهد.

جدول ۱۱۴ واکنش معلمان به محدودیت اجرایی

مقدار تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین ها
۵.۱۰۲	۳۵۸	.۰۰۰	۱.۹۰۳

اگر چه معلمان نسبت به برخی از نکات همچون " تراکم زیاد دانش آموزان در کلاس ها " و " وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار " و " وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها " به عنوان محدودیت های اجرایی آیین نامه اشاره نموده اند. اما توزیع نظر آنها با توزیع فرضی مورد مقایسه تفاوت معنی داری در سطح ۵ درصد دارد و آنها معتقدند محدودیت اجرایی آیین نامه در حد "متوسط" می باشد.

محدودیت های اجرایی آیین نامه یکی از موضوعاتی بود که در جلسات مصاحبه با معلمان در مورد آن بحث شده است. بیشتر معلمان تا زمان مصاحبه مستقیماً با متن آیین نامه مواجه نشده اند بلکه آشنایی آنان بیشتر از طریق شرکت در کلاس های باز آموزی و یا تعامل با همکارانی که در سال های قبل مجری ارزشیابی توصیفی بوده اند، می باشد. اما آنان به مشکلاتی در این زمینه اشاره نموده اند "زمان بر بودن تکمیل فرم های ارزشیابی توصیفی"، "وقت گیر بودن تکمیل دفتر مدیریت فرایند کلاس"، "سازگار نبودن روش با تراکم زیاد کلاس"، "در دست نبودن ملاک برای خانواده ها در مورد تشخیص نقاط ضعف و قوت فرزندشان"، "مشکل بودن اجرا در مناطق محروم" و "منطبق نبودن اجرای آیین نامه با انتظاراتی که در کلاس های چند پایه و دو جنسی وجود دارد" از این جمله هستند.

ج : واکنش دانش آموزان

جدول ۱۱۵ مقایسه میانگین نظر دانش آموزان در مورد ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	گویه ها
۰.۷۸	۰.۰۰	۷۳.۳	احساس می کنم خوب یاد می گیرم
۰.۲۰	۰.۰۰	۱۱.۹	به معلم بیشتر مشکلات درسی ام را می گویم
۰.۷۳	۰.۰۰	۵۹.۸	معلم توانایی های من را می شناسد
۰.۸۶	۰.۰۰	۸۳.۳	معلم سعی می کند بهتر پرورش یابم
۰.۱۳	۰.۰۰	۷.۴	مدرسه به آن چه که من دوست دارم توجه می کند
۰.۳۹	۰.۰۰	۲۲.۶	مدرسه به همه دانش آموزان به یک اندازه احترام می گذارد
۰.۸۲	۰.۰۰	۷۷.۵	پدر و مادرم از وضعیت درسی من آگاه هستند
-۰.۰۴	۰.۰۱	-۲.۴	پدر و مادرم بیشتر اوقات به مدرسه سر می زنند
۰.۳۴	۰.۰۰	۲۰.۵	هم مدرسه ای هایم صبح ها با شوق به مدرسه می آیند

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	گویه ها
۰.۲۶	۰.۰۰	۱۵.۳	بیشتر بچه ها در مدرسه چیز های جدید می سازند تا نظر معلم را جلب کنند
۰.۶۱	۰.۰۰	۴۱.۴	می دانم از نظر معلم چگونه دانش آموزی هستم
۰.۷۹	۰.۰۰	۶۴.۰	از اینکه به کلاس بالا تر می روم مطمئن هستم
۰.۳۷	۰.۰۰	۲۰.۹	هم کلاسی هایم از روش امتحان گرفتن بدون نمره معلمان اطلاع دارند
۰.۳۹	۰.۰۰	۲۱.۳	حس می کنم روش توصیفی در مدرسه ما خوب است.
۰.۸۰	۰.۰۰	۶۷.۴	از اینکه معلم به من می گوید خیلی خوب و یا خوب بودی راضی هستم

برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر دانش آموزان با میانگین نظری ($\text{test value} = 2$) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t همه گویه ها بین ۲.۴ تا ۸۳.۳ و همگی در سطح ۵ درصد معنی دار بودند جدول ۱۱۵. ملاحظه می شود که فقط نظر دانش آموزان در مورد "مراجعه والدینشان به مدرسه" دارای توزیع طبیعی و معنی دار نیست.

جدول ۱۱۶ رتبه بندی واکنش دانش آموزان به جنبه های مختلف آیین نامه

رتبه	میانگین رتبه
۱	معلم سعی می کند بهتر پرورش یابم
۲	پدر و مادرم از وضعیت درسی من آگاه هستند
۳	از اینکه معلم به من می گوید خیلی خوب و یا خوب بودی راضی هستم
۴	از اینکه به کلاس بالا تر می روم مطمئن هستم
۵	احساس می کنم خوب یاد می گیرم
۶	معلم توانایی های من را می شناسد
۷	می دانم از نظر معلم چگونه دانش آموزی هستم
۸	حس می کنم روش توصیفی در مدرسه ما خوب است.
۹	مدرسه به همه دانش آموزان به یک اندازه احترام می گذارد
۱۰	هم کلاسی هایم از روش امتحان گرفتن بدون نمره معلمان اطلاع دارند
۱۱	هم مدرسه ای هایم صبح ها با شوق به مدرسه می آیند
۱۲	بیشتر بچه ها در مدرسه چیز های جدید می سازند تا نظر معلم را جلب کنند
۱۳	به معلم بیشتر مشکلات درسی ام را می گویم
۱۴	مدرسه به آن چه که من دوست دارم توجه می کند

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط دانش آموزان به جنبه های مختلف آیین نامه با مقدار خی دو برابر ۵۵۴۹/۷۷ و درجه آزادی ۱۳ در سطح ۵ درصد معنی دار است جدول ۱۱۶.

د: واکنش اولیاء

پرسشنامه ۲۰ سؤالی اولیاء برای بررسی نظر آنان در مورد آیین نامه مقیاس ۳ درجه ای "زیاد"، "متوسط" و "کم" داشت که می توانست نمراتی بین ۲۰ تا ۶۰ داشته باشد. اگر توقع داشته باشیم اولیاء به ارزشیابی ناشی از اجزای آیین نامه نگاهی در حد "متوسط" داشته باشند می توان میانگین نظری ۴۰ را برای انجام آزمون تک متغیره

بکار برد. بنابراین برای تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین نظر اولیاء با میانگین نظری (test value= ۴۰) از آزمون تی تک متغیره استفاده شد.

جدول ۱۱۷ مقایسه میانگین نظر اولیاء در مورد ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	واکنش کلی اولیا به ارزشیابی توصیفی
۴.۹۳	۰.۰۰	۲۴.۷۶	

نتیجه نشان داد که نظر اولیاء در مورد ارزشیابی توصیفی در مقایسه با میانگین فرضی تفاوت در حد ۴ امتیاز داشت و این تفاوت در حد ۵ درصد معنی دار بود جدول ۱۱۷.

جدول ۱۱۸ مقایسه میانگین نظر اولیاء در مورد ویژگی های مثبت ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	ویژگی های مثبت
۰.۵۰	۰.۰۰	۲۹.۵۸	یادگیری فرزندم بهتر شده است
۰.۷۰	۰.۰۰	۴۴.۳۲	فرزندم با معلمش بهتر برخورد می کند
۰.۳۳	۰.۰۰	۱۷.۶۷	استعداد فرزندم بهتر شناسایی شده است
۰.۳۱	۰.۰۰	۱۶.۲۲	استعداد فرزندم بهتر پرورش میابد
۰.۳۲	۰.۰۰	۱۶.۴۳	به علاقه فرزندم بیشتر توجه شده است
۰.۳۵	۰.۰۰	۱۹.۱۰	فرزندم بهتر رشد می کند
۰.۴۱	۰.۰۰	۲۱.۸۷	شخصیت فرزندم بهتر رشد می کند
۰.۲۳	۰.۰۰	۱۱.۶۲	از وضعیت تحصیلی فرزندم بیشتر آگاه می شوم
۰.۲۶	۰.۰۰	۱۳.۴۸	والدین بیشتر با مدرسه همکاری می کنند
۰.۲۶	۰.۰۰	۱۳.۰۷	فرزندم با انگیزه تر شده است
۰.۲۳	۰.۰۰	۱۱.۸۴	خلاقیت فرزندم بیشتر شکوفا شده است
۰.۱۳	۰.۰۰	۶.۸۹	فرزندم نوآور تر شده است
۰.۲۲	۰.۰۰	۱۰.۹۸	فرزندم بهتر می تواند خود را بیازماید
۰.۶۳	۰.۰۰	۳۹.۱۸	فرزندم راحت تر به کلاس بالاتر می رود
۰.۴۲	۰.۰۰	۲۳.۲۰	فرزندم بهتر تربیت شده است

برای بررسی دقیق تر بر روی گویه هایی که اولیاء نظر داده اند و با توجه به اینکه برخی گویه ها مثبت و برخی منفی بودند تحلیل ها متفاوت خواهد بود. در مورد ۱۵ گویه مثبت پرسشنامه، میانگین نظری ۲ (test value= ۲) در نظر گرفته شد و آزمون تی تک متغیره بکار رفت جدول ۱۱۸.

جدول ۱۱۹ رتبه بندی واکنش اولیا به جنبه های مثبت ارزشیابی توصیفی

رتبه	ویژگی های مثبت	میانگین رتبه
۱	فرزندم با معلمش بهتر برخورد می کند	۱۰.۱۸
۲	فرزندم راحت تر به کلاس بالاتر می رود	۹.۵۴
۳	یادگیری فرزندم بهتر شده است	۸.۹۶

رتبه	ویژگی های مثبت	میانگین رتبه
۴	شخصیت فرزندم بهتر رشد می کند	۸.۴۲
۵	فرزندم بهتر تربیت شده است	۸.۳۹
۶	فرزندم بهتر رشد می کند	۸.۰۰
۷	استعداد فرزندم بهتر شناسایی شده است	۷.۸۳
۸	به علاقه فرزندم بیشتر توجه شده است	۷.۸۲
۹	استعداد فرزندم بهتر پرورش مییابد	۷.۷۴
۱۰	فرزندم با انگیزه تر شده است	۷.۴۵
۱۱	والدین بیشتر با مدرسه همکاری می کنند	۷.۳۴
۱۲	از وضعیت تحصیلی فرزندم بیشتر آگاه می شوم	۷.۲۷
۱۳	خلاقیت فرزندم بیشتر شکوفا شده است	۷.۲۲
۱۴	فرزندم بهتر می تواند خود را بیازماید	۷.۱۸
۱۵	فرزندم نوآور تر شده است	۶.۶۶

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط اولیاء به جنبه های مثبت ارزشیابی

توصیفی با مقدار خی دو برابر ۱۸۹۳ و درجه آزادی ۱۴ در سطح ۵ درصد معنی دار است جدول ۱۱۹.

در مورد ۵ گویه منفی پرسشنامه، میانگین نظری ۱ (test value=۱) در نظر گرفته شد و آزمون تی تک متغیره بکار رفت. به عبارت دیگر انتظار می رفت که والدین نسبت به ابعاد منفی ارزشیابی توصیفی در حد "کم" در پرسشنامه موافقت داشته باشند جدول ۱۲۰.

جدول ۱۲۰ مقایسه میانگین نظر اولیاء در مورد ویژگی های منفی ارزشیابی توصیفی با میانگین نظری

تفاوت با میانگین نظری	سطح معنی داری	مقدار t	
۰.۸۰	۰.۰۰	۳۷.۶۰	اجرای این روش ارزشیابی را مناسب نمیدانم
۱.۳۱	۰.۰۰	۶۱.۳۴	بهتر است روش های بهتری برای ارزشیابی دانش آموزان شناسایی شود
۰.۸۶	۰.۰۰	۴۱.۳۸	انتظاراتی که از این روش ارزشیابی داشته ام بر او رده نشده است
۰.۸۴	۰.۰۰	۴۱.۰۳	این روش ارزشیابی، آنقدر هم که فکر می کردم خوب نیست
۰.۸۱	۰.۰۰	۳۸.۸۶	تغییر مطلوبی در رفتار فرزندم بعد از اجرای این روش مشاهده نمی کنم

نتیجه نشان داد که اولیاء به جنبه های منفی ارزشیابی توصیفی بیشتر از کم ارزیابی نموده اند جدول ۱۲۱.

جدول ۱۲۱ رتبه بندی واکنش اولیا به جنبه های منفی ارزشیابی توصیفی

رتبه	ویژگی های منفی	میانگین رتبه
۱	بهتر است روش های بهتری برای ارزشیابی دانش آموزان شناسایی شود	۳.۷۲
۲	انتظاراتی که از این روش ارزشیابی داشته ام بر او رده نشده است	۲.۸۹
۳	این روش ارزشیابی، آنقدر هم که فکر می کردم خوب نیست	۲.۸۵
۴	تغییر مطلوبی در رفتار فرزندم بعد از اجرای این روش مشاهده نمی کنم	۲.۷۸
۵	اجرای این روش ارزشیابی را مناسب نمیدانم	۲.۷۶

نتیجه آزمون فریدمن نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط اولیاء به جنبه های منفی ارزشیابی توصیفی با مقدار χ^2 دو برابر ۷۴۰ و درجه آزادی ۴ در سطح ۵ درصد معنی دار است جدول ۱۲۱.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

مقدمه

از سال ۱۳۸۱ که نسبت به تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (توصیفی) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام شد و در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی به صورت آزمایشی اجرا شد، همواره در مورد بهتر اجرا شدن آن در بین کارشناسان آموزش و پرورش بحث‌های جدی درگرفته است. صاحب نظران آموزشی، سنجش و ارزش یابی را به عنوان یک عنصر بنیادی برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان در نظر می‌گیرند (شریفی ۱۳۸۳:۳۲۳).

شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۸ آیین نامه‌ای را تحت عنوان "آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی" تصویب نموده است و آن را به مدت ۳ سال برای اجرای آزمایشی ابلاغ نمود. در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ با مصوبه‌ای آن را برای چهارمین سال به صورت آزمایشی تمدید نمود و از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش خواسته است تا نسبت به ارزشیابی این آیین نامه اقدام نماید تا بتواند در مورد آن تصمیم گیری کند. پژوهش حاضر به دنبال ارزشیابی این آیین نامه از طریق گرد آوری داده‌های کمی و کیفی کشوری است تا این نیاز ملی را برآورده نماید.

سؤالات تحقیق

۱. تا چه اندازه مفاد آیین نامه با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش منطبق است؟
۲. آیین نامه تا چه میزان ویژگی‌های یک آیین نامه مناسب را دارد؟
۳. نقاط ضعف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چیست و چه اصلاحاتی برای آن می‌توان پیشنهاد کرد؟
۴. محدودیت‌های اجرایی آیین نامه کدامند؟
۵. آیا برای اجرای بهینه آیین نامه نظارت کافی انجام گرفته است؟
۶. تا چه اندازه اهداف آیین نامه تحقق یافته است؟
۷. آیا بین آنچه در آیین نامه پیش بینی شده و آنچه عملاً اجرا شده انطباق وجود دارد؟
۸. آیا در اثر اجرای آیین نامه تعامل بین اولیاء دانش آموزان و مدارس بهبود یافته است؟

۹. واکنش گروه های ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه (برنامه ریزان، مدیران، معلمان، دانش آموزان و اولیای آنها)

نسبت به مؤلفه ها و جنبه های مختلف این نوع ارزشیابی چگونه است؟

هدف اصلی پژوهش حاضر فراهم کردن اطلاعات مورد نیاز مدیران و تصمیم گیرندگان برای کمک به بهبود ارزشیابی پیشرفت تحصیلی-تربیتی دانش آموزان از طریق ارزشیابی آیین نامه مربوط است، رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مدیریت که در صدد برآوردن نیازهای اطلاعاتی مدیران و تصمیم گیرندگان است، به عنوان زیربنای نظری انتخاب شده است. در گام بعد با توجه اهداف طرح، الگوی سیپ به عنوان الگوی ارزشیابی پژوهش استفاده شد و سؤال های ۹ گانه پژوهش در مدل ارزشیابی سیپ قرار گرفت.

در بخشی از تحقیق از روش پیمایش و در بخش دیگر از شیوه مطالعه کیفی و بررسی اسناد استفاده شد. همچنین طرح بر اساس ضرورت هایی در دو مرحله اجرا شد. در مرحله اول جامعه آماری را کلیه دانش آموزان و پرونده های تحصیلی آنان، والدین دانش آموزان، معلمان و مدیران مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ و در مرحله دوم کلیه دانش آموزان مدارس ابتدایی استان های آذربایجان شرقی و فارس و بوشهر و کارپوشه ها و معلمان آنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل داده است.

پژوهش در ۶۴ دبستان واقع در ۳۰ منطقه آموزشی استان های فارس، بوشهر، هرمزگان، ایلام، آذربایجان شرقی، اصفهان، شهرستان های تهران و شهر تهران به اجرا در آمده است. ۱۹۴۶ نفر دانش آموز پسر و دختر که نسبت پایه تحصیلی (اول تا پنجم) آنها تقریباً برابر بود انتخاب شدند. همچنین از بین اولیاء دانش آموزان تعداد ۱۵۸۳ ولی (پدر یا مادر) به طور تصادفی انتخاب شدند. تنها تفاوت بین نمونه های دانش آموزی و اولیاء این بود که اولیاء دانش آموزان از بین همه پایه های تحصیلی (اول تا پنجم) انتخاب شدند اما به دلیل ناتوانی دانش آموزان پایه های اول و دوم ابتدایی در تکمیل پرسشنامه، نمونه های دانش آموزی از بین پایه های سوم تا پنجم انتخاب شدند. از تعداد ۳۵۹ معلم مرد و زن و ۹۸ مدیر مدرسه و کارشناس ادارات نیز ارزیابی به عمل آمد. همچنین تعداد ۱۵۵۹ پرونده تحصیلی و ۳۸۰ پوشه کار دانش آموزان واریسی شد. برای پاسخگویی به هر یک از سؤالات تحقیق از یک یا چند ابزار استفاده شد. ابزار های پژوهش عبارت بودند از ۴ پرسشنامه (دانش آموز، والدین، معلمان، کارشناس و مدیر)، ۱ فرم مشاهده پرونده تحصیلی، ۲ فرم مصاحبه و ۱ فهرست واریسی (چک لیست) پوشه کار که پایایی و روایی آنها با روش های مناسب تعیین شد. نقطه برش تعیین مطلوبیت عملکرد در مورد سؤالات پژوهش ۶۰ درصد تعیین شد.

خلاصه نتایج

نتایج اجمالی بررسی سؤالات تحقیق حاکی از آن است که مفاد آیین نامه به نسبت های مختلفی با مبانی ارزشیابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش منطبق است. مقایسه میانگین نظر مدیران و کارشناسان در مورد میزان انطباق مفاد آیین نامه با اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مصوب شورای عالی با میانگین نظری از طریق استفاده از آزمون تی تک متغیره نشان داد که از نظر این دو گروه مفاد آیین نامه با اصول مصوب

شورای عالی آموزش و پرورش منطبق اند و این انطباق معنی دار است اما بین ترتیب این میزان انطباق تفاوت‌هایی وجود دارد.

برای تعیین میزان مناسب بودن متن آیین نامه با ویژگی‌های یک آیین نامه خوب، اصول و قواعد ۲۲ گانه ای تدوین شد و از دو گروه مدیران مدارس و کارشناس آموزش و پرورش خواسته شد در این مورد اظهار نظر کنند و ویژگی‌های آیین نامه را با اصول مذکور در ۳ مقیاس "خوب"، "متوسط" و یا "ضعیف" داوری کنند. نتایج نشان داد هر دو گروه به نسبت‌های مختلف اما معنی دار مفاد آیین نامه را با اصول و قواعد یک آیین نامه خوب در حد "متوسط" ارزیابی نمودند. این دو گروه فقط در مورد اینکه آیین نامه قادر به "جلوگیری کردن از اشتباه کار" است، نظر معنی داری نداشتند.

برای تعیین نقطه ضعف‌های آیین نامه دو گروه مدیران و کارشناسان و معلمان مخاطب بودند. از آنان خواسته شد با توجه به ۱۳ نقطه ضعف مفروض در مورد آیین نامه اظهار نظر کنند. اینکه این نقطه ضعف‌ها در حد "کم"، "متوسط" و "زیاد" هستند و یا "اصلاً" ضعفی تلقی نمی‌شوند. برای تعیین تفاوت میانگین نظر مدیران و کارشناسان با میانگین نظری از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t به جز در مورد "کاهش رقابت در بین دانش‌آموزان" و "کاهش انگیزه در بین دانش‌آموزان" بقیه تفاوت‌ها با میانگین نظری معنی دار بودند و ضعف‌ها را در حد کم تایید کردند. همچنین برای تعیین تفاوت میانگین نظر معلمان با میانگین نظری در مورد نقطه ضعف‌های آیین نامه از آزمون تی تک متغیره استفاده شد. مقادیر t به جز نظر معلمان در مورد "کاهش انگیزه در بین دانش‌آموز" همگی معنی دار بودند و ضعف‌ها را در حد کم تایید کردند.

فرایند اجرای آیین نامه و مشکلات ناشی از محدودیت‌های اجرایی و نظارت بر اجرای آیین نامه از نظر دو گروه مدیران و کارشناسان و معلمان بررسی شد. محدودیت‌های اجرایی آیین نامه را می‌توان به عواملی ۱۳ گانه از قبیل وقت گیر بودن، نا آشنایی والدین و معلم با ارزشیابی توصیفی، نا آشنایی مدیران و مسئولان با ارزشیابی توصیفی، کمبود امکانات و یا تراکم کلاسی نسبت داد. نتیجه کاربرد آزمون تی تک متغیره نشان داد که توزیع نظر کارشناسان و مدیران در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه دارای توزیع طبیعی معنی داری است. فقط گویه‌هایی که به کمبود اطلاعات مدیران و معلمان و یا مسئولان اشاره داشته اند از نظر کارشناسان و مدیران یا معنی دار نبوده اند و یا آنها را به عنوان عواملی که به محدودیت اجرایی آیین نامه مربوط باشند، تلقی ننموده اند. به عبارت دیگر این گروه معتقد نبوده اند که مسئولان و مدیران و معلمان در ارتباط با ارزشیابی توصیفی اطلاعات کافی ندارند و محدودیتی از این نظر وجود ندارد. نتیجه کاربرد آزمون تی تک متغیره نشان داد که نظر معلمان در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه به جز گویه‌ای که به اعمال نظر شخصی معلمان اشاره داشت، دارای توزیع طبیعی معنی داری است. معلمان نیز همانند کارشناسان و مدیران به این مسئله معتقدند که مدیران و مسئولان و خودشان از ارزشیابی توصیفی کمبود اطلاعات ندارند و از این نظر محدودیت اجرایی تلقی نمی‌شود. تفاوت دیگر معلمان با کارشناسان در بیان محدودیت‌های اجرایی آیین نامه در مورد "وحدت رویه" بوده است. درحالی‌که مدیران به وحدت رویه به عنوان

یکی از محدودیت‌های اجرایی اشاره نموده اند اما معلمان در این مورد با کارشناسان و مدیران مدارس هم عقیده نیستند.

برای بررسی وضعیت نظارت بر اجرای آیین نامه از مدیران و کارشناسان و معلمان پرسش شد. بررسی نتایج حاصله

نشان داد که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در ۲۴ درصد موارد توسط مسئولین ادارات کل از منطقه یا مدارس هیچ بازدیدی به عمل نیامده است و تنها در حدود ۷۶ درصد موارد اعلام شده که مسئولین ادارات کل بین ۱ تا ۳ بار از منطقه یا مدرسه بازدید نموده‌اند. این وضعیت در مورد بازدید های وزارتی به مراتب نگران کننده تر است. چنانچه در ۷۶ درصد از موارد اعلام شده در همان سال تحصیلی مسئولین وزارت از منطقه آموزشی بازدید نکرده اند. از معلمین نیز در مورد تعداد بازدیدهای به عمل آمده توسط مسئولین استان، منطقه و یا وزارت پرسش شد. ۳۲ درصد معلمان اظهار داشته‌اند که در همان سال تحصیلی مسئولین منطقه از مدارسشان هیچ بازدید نداشتند. در سطح استانی نیز ۶۰ درصد معلمان اظهار نموده‌اند که در همان سال تحصیلی هیچ بازدید توسط مسئولین استان از مدرسه و کلاس آن‌ها نداشته‌اند و در سطح وزارتی نیز ۸۲ درصد معلمان اظهار نموده‌اند که هیچ بازدید توسط مسئولین وزارت در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ از مدرسه و کلاس آن‌ها هیچ بازدیدی به عمل نیامده است.

یکی از شاخص‌های بررسی برونداد آیین نامه، تعیین میزان تحقق اهداف آیین نامه است. به نظر مدیران و کارشناسان تنها اهدافی چون "ایجاد تعامل بین معلم و دانش آموز"، "در نظر گرفته شدن علایق دانش آموز"، "رشد شخصیت دانش آموز" و "آگاهی اولیاء از روند پیشرفت فرزندان" تحقق یافته‌اند. همچنین نتایج حاکی از مثبت‌تر بودن نظر مدیران مدارس در مقایسه با کارشناسان ادارات در مورد میزان تحقق اهداف بود.

شاخص دیگر بروندادی، میزان انطباق آیین نامه با اجرای آن در عمل بود و برای این منظور از دو سند "پوشه کار" و "پرونده تحصیلی" استفاده شد. بدین منظور ابتدا پوشه کار دانش آموزان بررسی شد.

نتایج بررسی‌ها در مورد پوشه کارها در ۶ مؤلفه "ویژگی‌های شکلی پوشه کارها"، "آزمون‌های عملکردی"، "بازخوردها"، "خودسنجی"، "همسال سنجی" و "پروژه های دانش آموزی" طبقه بندی و بررسی شد.

برای بررسی چگونگی تنظیم ظاهری پوشه کار شاخص‌های ۷ گانه ای در نظر گرفته شد. نتایج تنها بیانگر عملکرد مطلوب مدارس در مورد نوشتن مشخصات دانش آموزان بر روی پوشه کارها بود در حالی که در مورد ۶ شاخص دیگر یا به صورت ناقص عمل شده و یا نامطلوب عمل شده است.

در چهار ماهه اول سال تحصیلی ۹۳-۹۲ جمعاً ۶۰۶۳ آزمون برای ۳۸۰ دانش آموز به ترتیب بیشتر در درس فارسی، علوم و ریاضی تهیه و اجرا شده است. برای قضاوت بهتر در مورد محتوای آزمون‌های اجرا شده ۹ ملاک در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد که هیچ یک از ۹ ملاک پیش گفته در آزمون‌های موجود در پوشه کارها در حد مطلوبی رعایت نشده است. در پوشه کارها ۱۰۲۲ سند نیز وجود داشت که به آنها واژه پروژه می‌توان اطلاق نمود. این پروژه‌ها عموماً تکالیف عملی بودند که دانش آموزان در منزل به صورت فردی و یا با کمک اولیا انجام داده بودند.

در مورد کمیت باز خوردهای معلمین به دانش آموزان و نیز بازخورد والدین به معلمین نتایج نشان داد که معلمان در مقابل ۷۰۸۵ فعالیت دانش آموزان (شامل ۶۰۶۳ آزمون و ۱۰۲۲ پروژه) جمعاً ۷۱۹۶ بازخورد به دانش آموزان داده‌اند. یعنی در مقابل هر فعالیت (هر آزمون و یا هر پروژه) حدود ۱/۰۲ بازخورد داده شده است. در طول ۴ ماهه اول سال تحصیلی جمعاً ۱۵۰ بازخورد به والدین داده شده یعنی والدین به طور متوسط ۰/۴ بازخورد کتبی دریافت نموده است.

برای تحلیل محتوای آزمون‌ها و نیز تعیین میزان انطباق بازخوردهای معلمان با ملاک‌های مناسب از ۱۰ اصل استفاده شد.

نتایج در مورد رعایت اصل زمان بیانگر عملکرد مطلوب معلمان است. در مورد نوع بازخوردها، نتایج نشان داد که معلمان در مدارس دخترانه در مقایسه با مدارس پسرانه بیشتر از بازخورد کتبی استفاده می‌کنند. البته میزان استفاده از بازخورد کتبی در ارتباط با پایه های تحصیلی نیز از الگوی خاصی پیروی نمی‌کند. به عبارت دیگر واریانس استفاده از بازخورد کتبی با واریانس پایه تحصیلی ارتباط کمی دارد. در مورد اصل نحوه بازخورد نتایج نشان داد که برخی از بازخوردها کلی و نامربوط با عملکرد دانش آموزان بود و یا برخی تا حدودی فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی بیان نموده‌اند اما توصیفی از این فاصله نداشتند. همچنین تعداد اندکی از بازخوردها سعی در برقراری پیوند بین عملکرد فعلی دانش آموز با تجربه های قبلی داشته‌اند و در مقابل گونه ای دیگر از بازخوردها سعی داشته‌اند برای پیشرفت‌های بعدی دانش آموزان رهنمودهایی بدهند که موجب اصلاح عملکرد آنان شود. باید گفت که بیش از ۹۰ درصد بازخوردها به صورت فردی به دانش آموزان داده شده است

در مورد اصل محتوای بازخورد، نتایج نشان داد که معلمان عملکرد مطلوبی نداشته‌اند و همه بازخوردهای ناظر به این اصل، کمتر از نقطه برش ۶۰ درصد بوده است. همچنین نتایج نشان داد که معلمان در مورد رعایت اصل توجه به ملاک‌های مقایسه و قضاوت نیز عملکرد مطلوبی نداشته‌اند و همه بازخوردهای ناظر به این اصل کمتر از نقطه برش ۶۰ درصد بوده است. همچنین معلمان در مورد رعایت اصل نقش و جذابیت بازخورد نیز عملکرد مطلوبی نداشته‌اند و همه بازخوردهای ناظر به این اصل کمتر از نقطه برش ۶۰ درصد بوده است و در مورد رعایت اصل شفافیت در بازخورد حد اقل در ۲ مورد عملکرد مطلوبی داشته‌اند. آنها در بازخوردهایشان از قواعد دستوری و کلمات ساده استفاده می‌کنند (بالتر از نقطه برش ۶۰ درصد). اما بازخوردهایشان با سطح رشد دانش آموزان کمتر سازگار است (کمتر از نقطه برش ۶۰ درصد).

نتایج بیانگر مطلوب بودن فقط یک معیار مرتبط با اصل ویژه بودن بازخورد بوده است. استفاده از صفت هنگام بازخورد دادن را معلمان در حد مطلوبی (بیش از نقطه برش ۶۰ درصد) رعایت نموده‌اند. اما در مواردی مثل "استفاده از اسم"، "توصیف عملکرد بر اساس ملاک‌ها"، "ارائه رهنمود کاربردی برای اصلاح"، "فراهم کردن فرصت جبران برای دانش آموز" و "مربوط به اهداف آموزشی بودن" عملکرد مطلوبی نداشته‌اند.

اصل لحن باز خورد به معلمان می‌گوید تا در عین حالی که به نقاط ضعف دانش آموزان اشاره می‌نمایند، دانش آموزان را فردی فعال بدانند و حس خود کارآمدی را در آنها تقویت نمایند. نتایج نشان داد که معلمان در مورد "بازخورد محترمانه دادن به دانش آموزان" مطلوب (بالاتر از نقطه برش ۶۰ درصد) عمل کرده اند اما علی‌رغم آنکه در مورد "به نقاط ضعف دانش آموز اشاره کردن" و "استفاده از جملات آمرانه" بیش از نقطه برش ۶۰ درصد عمل کرده اند، نباید مطلوب تلقی شود. این در حالی است که دانش آموزان را کمتر فردی فعال تلقی کرده اند و همچنین حس خود کارآمدی را در آنان کمتر تقویت نموده اند (کمتر از نقطه برش ۶۰ درصد). بررسی میزان خود سنجی دانش آموزان از عملکرد خود نشان داد حدود ۲۵ درصد دانش آموزان خود سنجی نموده اند. نتایج نشان داد که دانش آموزان به استفاده از روش "ارزیابی و واریسی عملکرد خود" و "پرسش از خود" بیشتر علاقه‌مندند. همچنین عملکرد دانش آموزان در مورد همسال سنجی کمتر از نقطه برش ۶۰ درصد بوده است. در مورد ۱۰۲۲ آثاری که می‌توان عنوان پروژه بر آنها نهاد بررسی نشان داد که به طور متوسط هر دانش آموز در طول چهار ماهه ابتدای سال تحصیلی ۲/۶ پروژه انجام داده است.

بعد از استفاده از پوشه کارها برای تعیین میزان انطباق مفاد آیین نامه با آن چه در عمل اجرا شده، از پرونده های تحصیلی دانش آموزان نیز به عنوان سندی دیگر استفاده شد.

بر اساس ماده ۳ آیین نامه انتظار می‌رفت حداقل یک گزارش مکتوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مربوط به نوبت اول (دی ماه) در پرونده‌ها وجود داشته باشد. از میان ۱۵۵۹ پرونده مشاهده شده ۱۱۶۰ مورد (۷۴ درصد) گزارش نوبت اول در دی ماه (شامل نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا پایان دی ماه) را داشته‌اند. بنابراین عملکرد مطلوب ارزیابی می‌شود. هدف اصلی از ماده ۴ آیین نامه آن بوده که به ارزشیابی کنندگان مقیاس‌های اندازه گیری پیشرفت تحصیلی-تربیتی را یادآوری کند. مشاهده ۸۷.۱۷ درصدی عملکرد مدارس در مورد ارزشیابی های به عمل آمده در نوبت اول طبق مقیاس مندرج در آیین نامه نشان دهنده عملکرد در حد مطلوب است. نتایج بررسی در مورد ماده ۵ آیین نامه نشان داد که پرونده های دانش آموزان دوم تا پنجم گزارشی مبنی بر داشتن شرایط ارتقاء به پایه فعلی داشته‌اند و عملکرد مطلوب بوده است. شواهد جمع آوری شده نشان داد که عملکرد مدارس در مورد ماده ۶ نیز مطلوب بوده است.

از بین ۱۵۵۹ پرونده بررسی شده ۸۵ نفر از امتیاز تبصره ۱ ماده ۷ (حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول نرسیدن) استفاده کرده‌اند. همچنین مدارک و مستندات لازم در مورد دانش آموزانی که از تبصره ۲ ماده ۷ آیین نامه استفاده کرده اند، در پرونده موجود بود و از این نظر عملکرد مدرسه مطلوب ارزیابی شد. نتایج بررسی عملکرد مدارس بجز در ماده ۱۵ در مورد ماده های ۸ تا ۱۹ مطلوب ارزیابی شد. بر اساس ماده ۱۵، مقرر بوده ۸ ویژگی رفتاری با همکاری عوامل مدرسه ای بر اساس مقیاس‌های "خیلی خوب"، "خوب" و "قابل قبول" ارزشیابی شوند و در پرونده دانش آموز درج شود. نتیجه نشان داد حدود ۷۴ درصد پرونده‌ها چنین گزارش‌هایی در بر نداشت و عملکرد در این مورد نامطلوب ارزیابی می‌شود.

بهبودی تعامل اولیاء با مدرسه یکی دیگر از انتظاراتی است که از اجرای ارزشیابی توصیفی و آیین نامه آن می‌رفت. نتیجه کاربرد آزمون تی تک متغیره نشان داد که نظر والدین در مورد بهبود تعاملشان با مدرسه توزیع طبیعی معنی داری دارد. والدین معتقدند بیشتر با مدرسه همکاری می‌کنند و از وضعیت تحصیلی فرزندشان بیشتر آگاه می‌شوند. همچنین نتیجه کاربرد آزمون تی تک متغیره نشان داد که نظر معلمان در مورد بهبود تعامل اولیاء با مدرسه توزیع طبیعی معنی داری دارد. معلمان معتقدند اجرای آیین نامه باعث شده اولیاء از روند پیشرفت فرزندانشان آگاه شوند و مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده است.

مدیران ستادی و اجرایی همواره علاقه‌مندند تا واکنش گروه‌های ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه را نسبت به جنبه‌های مختلف برنامه‌های اجرایی بدانند.

کارشناسان بیشتر از مدیران مدارس تایید کننده نقطه ضعف‌ها و محدودیت‌های اجرایی آن هستند. معلمان نیز معتقدند تا حدودی اهداف آیین نامه تحقق یافته است. اما در مورد اینکه در اثر اجرای ارزشیابی توصیفی و اجرای آیین نامه آن روش‌های آموزشی و تربیتی اصلاح شده باشد، تردید دارند. معلمان اگرچه در برخی موارد آیین نامه را دارای نقاط ضعف می‌دانند اما به طور کلی نقاط ضعف آیین نامه را در حد "کم" می‌دانند. در حالی که محدودیت اجرایی آیین نامه را در حد "متوسط" ارزیابی نموده‌اند. در مورد دانش آموزان نتایج نشان داد که میانگین رتبه نظرات داده شده توسط دانش آموزان به جنبه‌های مختلف ارزشیابی توصیفی معنی دار است. نتایج بررسی نظر اولیاء در مورد ارزشیابی توصیفی نشان داد که آنها به جنبه‌های مثبت ارزشیابی توصیفی نظر مساعدی داشته‌اند. در حالی که نسبت به ابعاد منفی ارزشیابی توصیفی در حد "کم" موافقت داشته‌اند.

بحث درو نداد

بحث و نتیجه‌گیری درو نداد با توجه به نتایج حاصل از بررسی ۳ سؤال پژوهشی بیان می‌شود. در ۳ سؤال پژوهشی میزان انطباق مفاد آیین نامه با مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، مطابقت متن آیین نامه با ویژگی‌های یک آیین نامه خوب و نقاط ضعف آیین نامه بررسی شده است.

بر اساس آنچه که شورای عالی آموزش و پرورش تحت عنوان اصول ۱۵ گانه حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را به تصویب رسانیده، انتظار می‌رود هر گونه اقدام مرتبط با ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در نظام تعلیم و تربیت بر این اصول منطبق باشد. به عنوان یکی از شاخص‌های درون‌داد آیین نامه پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی در نظر گرفته شد تا میزان انطباق آن را با اصول ۱۵ گانه مذکور ارزشیابی شود.

کارشناسان، مدیران و معلمان معتقدند برخی از اصول همچون "تأثیر ارزشیابی بر بهبود فرایند یاددهی-یادگیری" و "توجه به دانش‌ها و نگرش‌ها و مهارت‌های دانش آموزان" در آیین نامه بیشتر رعایت شده است. همسو با نتایج موسوی (۱۳۸۴) که گزارش نموده است از نظر اولیاء و مجریان ارزشیابی توصیفی، علاقه به یادگیری و بهبود یادگیری در دانش آموزان افزایش یافته است.

آنچه که بیشتر نیاز به تجدید نظر دارد به ویژگی هائی همچون "هماهنگی در تحقق اصول" و "خود ارزیابی"، "توجه به فرایند های فکری منتهی به پاسخ"، "ارزشیابی کردن از کارهای گروهی" و "استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی" مربوط است. البته می توان به جنبه های مثبتی که آئین نامه باعث آن شده، توجه نمود.

از نظر معلمان بهتر است با بخش های دیگری که به نحوی با مدرسه و کارکرد های آن در ارتباطند هماهنگی بیشتری به عمل آید تا ارزشیابی بتواند دانش آموزان را به مهارت خود ارزشیابی رهنمون کند. همچنین دانش آموز را بتوان به تولید پاسخ در فرایند ارزشیابی تحصیلی کمک کرد.

ویژگی های یک آئین نامه اجرایی را می توان از ابعاد مختلف بررسی نمود. نتایج بررسی برای تعیین میزان مناسب بودن مفاد آئین نامه بر اساس اصول مورد توافق نشان داد که کارشناسان و مدیران مدارس نسبت به ویژگی های ۲۳ گانه مورد نظر واکنش های متفاوتی داشته اند. برای آنان اهداف روشن است و تبصره ها و توضیح مواد و مصادیق به خوبی راهنمای عمل هستند. آنان هم چنین متن آیین نامه را ساده توصیف کرده اند. در عین حال آیین نامه را دارای نقاط ضعفی می دانند. این گروه معتقدند متن آیین نامه کمتر می تواند از اشتباهات جلوگیری کند و نیز برخی از مواد آن قابل اجرا نیست و دیگر اینکه محتوای آیین نامه نتوانسته بین بخش های مختلف آموزش و پرورش هماهنگی ایجاد کند از نظر آنان برخی از مواد آیین نامه کمتر کار بردار است به عبارت دیگر تفسیر پذیر است همچنین کمتر حاوی جزییاتی است که در اجرای قوانین تسهیل ایجاد کند به طور خلاصه می توان گفت کارشناسان و مدیران مدارس نسبت به مؤلفه هایی چون "تدوین" و "وضوح و هماهنگی" مواد آیین نامه نگاه مثبت تری نسبت به مؤلفه "کاربر مدار بودن" آن دارند. علاوه بر این مقایسه نظر دو گروه کارشناس و مدیر، نشان دهنده مثبت تر بودن نگرش مدیران نسبت به کارشناسان در مورد متن آیین نامه است. به عبارت دیگر متن آیین نامه از نظر عنوان، تعریف شدن واژه های اصلی، شرح مصادیق، و روشن بودن اهداف و توضیحاتی که تبصره ها برای هر ماده داده اند به نظر مناسب بوده اند. همچنین برخی از ماده ها قابلیت اجرایی کمی دارند (ماده ۱۵). در مشاهداتی که انجام شد، معلمان و مدیران انتقاداتی بر این ماده داشتند. آنان به ویژه در مورد شیوه های اندازه گیری رعایت آموزه های اخلاقی و یا اشتیاق به صداقت و امانت داری در دانش آموزان با مشکلاتی مواجه هستند. دیگر آنکه اجرای برخی از مواد آن مستلزم ایجاد هماهنگی با بخش های مختلف (مثلاً تألیف کتاب) آموزش و پرورش هستند. بدین معنی که آیین نامه در برخی مواد بعد از تألیف برخی کتابها و در برخی مواد قبل از تألیف کتابها نوشته شده است. مثلاً شیوه ارزشیابی توصیه شده برای کتاب هدیه اسمانی با متن آیین نامه سازگاری ندارد. همسو با پژوهش سمساری مقدم (۱۳۹۰) که مشکلات مربوط به ناهماهنگی کتاب های درسی در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی را موثر دانسته است. نتیجه مقایسه بین نظر مدیران و کارشناسان بیانگر تفاوت دیدگاه مثبت تر مدیران مدارس نسبت به کارشناسان بود. به عبارت دیگر به طور کلی می توان ادعا نمود که مدیران به عنوان نمایندگان صف در آموزش و پرورش علی رغم همه مشکلاتی که ممکن است در مورد آیین نامه داشته باشند در مقایسه با کارشناسان نگرش مثبت تری نسبت به آیین نامه و اجرای آن داشته اند.

در مورد نقاط ضعف مفروض آیین نامه بین نظرات کارشناسان، مدیران و معلمان نتایج ناسازگاری وجود داشت. کارشناسان و مدیران در مورد همه نقاط ضعف مفروض در آیین نامه نظر تایید کننده ای نداشتند. فقط در مورد " کاهش رقابت" و " کاهش انگیزه" دو گروه به دو گونه قضاوت کرده اند. کارشناسان و مدیران به طور معنی داری معتقدند ارزشیابی توصیفی "انگیزه" را در بین دانش آموزان کاهش داده ولی در مورد "کاهش رقابت" اظهار نظر معنی داری نکرده اند. در حالی که معلمان معتقدند ارزشیابی توصیفی به نحو معنی داری "رقابت" را در بین دانش آموزان کاهش داده، نتیجه ای که با پژوهش ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) که کم رنگ شدن حس رقابت میان دانش آموزان را به عنوان یکی از معایب ارزشیابی توصیفی می داند هم سو نیست ولی در مورد "کاهش انگیزه" معلمان اظهار نظر معنی داری نکرده اند. تحلیل این نظر بیانگر آن است که از دیدگاه روان شناسانه آنان، دو مفهوم رقابت و انگیزه در تعاملی هم سو با یکدیگرند. به نحوی که افزایش یکی موجب افزایش دیگری می شود. این رابطه متقابل را شاید بتوان با نگاه سنتی به امر ارزشیابی تحلیل نمود. در نگاه سنتی به ارزشیابی و با رویکردی کمی نگر می توان گفت هرچه بین افراد رقابت بیشتری ایجاد کنیم، انگیزه یادگیری آنان افزایش می یابد و این فرایند صرفاً در زمانی اتفاق می افتد که یادگیرندگان یک به یک با یکدیگر رقابت کنند. در حالی که در ارزشیابی توصیفی برای ایجاد انگیزه، "گروه" هدف آموزش و یادگیری است. بدین معنی که دانش آموزان وقتی در کارگروهی مشارکت می کنند رقابت بین گروه معنی پیدا می کند. بنابراین نتیجه برداشت فردگرایانه از ارزشیابی طبعاً به این قضاوت منتهی خواهد شد که ارزشیابی توصیفی رقابت را کاهش داده، پس انگیزه یادگیری کاهش یافته است. نکته ای که می توان از تقابل این دیدگاه متناقض با دانش روانشناسی تربیتی و یادگیری استنباط نمود آن است که برخی از مجریان آیین نامه (کارشناس، مدیر و معلم) به خاستگاه نظری ارزشیابی توصیفی چندان واقف نیستند. اینکه رقابت در رویکرد ارزشیابی توصیفی بیشتر در قالب فعالیت های گروهی تعریف می شود.

اگرچه اکثریت معلمان مستقیماً با متن آیین نامه مواجه نشده اند اما در جلسات مصاحبه وقتی با این سؤال مواجه می شدند که از نظر آنان مهم ترین ضعف آیین نامه چیست؟ به مسئله قبولی ماده ۷ آیین نامه تاکید فراوان داشتند. این مسئله به ویژه در مورد معلمان پایه های پایین تر بیشتر جلب توجه می نمود.

بنابراین از نظر درونداد می توان گفت در مورد برخی از مواد آیین نامه نیاز به انجام اصلاحاتی است. این اصلاحات بیشتر به موادی مربوط است که بتواند به سازوکارهای فی مابین معلم و دانش آموز کمک کند. همچنین بتواند به کاربر مدار شدن آیین نامه کمک بیشتری کند.

بحث فرایند

اجرای آیین نامه و محدودیت های آن و نظارت بر اجرای آن در قالب ۲ سؤال پژوهشی به عنوان فرایند در نظر گرفته شد.

با هم نگرانی آنچه که به محدودیت های اجرایی آیین نامه مربوط است نشان داد که "وقت" و "تراکم کلاس" مهم ترین عامل تلقی می شود چیزی که حسن پور (۱۳۹۰) و ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) آن را تایید نموده اند.

در این میان معلمان مرد نسبت به دانش و اطلاعات مسئولین و مدیران خود در مورد آئین نامه منتقد تر بوده‌اند. آن‌ها بیشتر از زنان معتقدند مدیران و مسئولین رده های بالاتر کمتر از مفاد آئین نامه اطلاع دارند. علاوه بر این ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی و دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها نیز از جمله دیگر عوامل مربوط به محدودیت‌های اجرایی آیین نامه تلقی شده است. البته کارشناسان و مدیران نسبت به عواملی از قبیل "کمبود اطلاعات مسئولان آموزش و پرورش در باره ارزشیابی توصیفی" و "کمبود اطلاعات معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی" و "کمبود اطلاعات مدیران در رابطه با ارزشیابی توصیفی" که توانسته باشد به اندازه عوامل دیگر در محدودیت اجرایی آیین نامه موثر باشد، کمتر موافقت داشتند و این عوامل را همانند "تراکم کلاسی" و وقت گیر بودن " موثر نمی‌دانستند. همسو با نتیجه مطالعه حسنی و احمدی (۱۳۸۳) که بر اساس آن برخی از نقاط ضعف اجرای ارزشیابی توصیفی را وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم و شلوغ بودن کلاس‌ها برشمرده‌اند.

نکته جالب اینکه شباهت زیادی بین دیدگاه مدیران و کارشناسان با معلمان در مورد عواملی که در محدودیت‌های اجرایی آیین نامه تأثیر داشته‌اند وجود داشت. معلمان نیز به عوامل وقت گیر بودن و تراکم کلاسی به عنوان عوامل محدود کننده اجرای آیین نامه، اشاره نموده‌اند. البته به "کمبود اطلاعات مدیران، مسئولان و البته خود گروه معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی" به عنوان عاملی که کمتر با محدودیت اجرایی ارتباط دارد، اشاره نموده‌اند.

به طور خلاصه آن چه که در مورد محدودیت‌های اجرایی آیین نامه می‌توان گفت آن است که کارشناسان و مدیران و معلمان در برخی زمینه‌ها تقریباً هم رای بوده‌اند. هم رایی این دو گروه مربوط به "بیان مطلوب خود" است. به بیان دیگر هیچ یک از این دو گروه در مورد خودشان معتقد نبوده‌اند که در مورد ارزشیابی توصیفی کمبود اطلاعات دارند و حتی در برخی از موارد کمبود اطلاعات خود و دیگران را عاملی محدودیت کننده برای اجرایی‌بیین نامه و ارزشیابی توصیفی تلقی نمی‌کنند. اما مدیران بر خلاف معلمان اجرای آیین نامه را نیازمند "وحدت رویه" می‌دانند.

نظارت بر اجرای آیین نامه در سه سطح وزارتی، استانی و منطقه ای بررسی شد. نظارت بر عملکرد مناطق آموزشی از سوی استان‌ها تقریباً مطلوب بوده است. اما از مدارس توسط مسئولین استان‌ها و از مناطق توسط مسئولین وزارتی کم بازدید به عمل آمده است. همسو با پژوهش محقق معین (۱۳۸۲) که از طریق نظری خواهی از ذی‌نفعان ارزشیابی در ۵ استان به عدم حمایت کافی و سازمان دهی مناسب در سطح وزارتخانه، استان، مناطق به عنوان دو مشکل اساسی اجرای ارزشیابی توصیفی اشاره نموده‌اند، می‌باشد.

در سطح مدرسه نیز توسط مسئولین منطقه در حد کمی بازدید شده است. همچنین بازدید های به عمل نیامده توسط مسئولین وزارتی از مدارس به مراتب بیشتر از بازدید های به عمل نیامده توسط مسئولین استان بوده است. بنابراین با توجه به آزمایشی بودن اجرای آیین نامه به نظر می‌رسد بازدید های ستادی برای راهبری اجرای بهینه، یکی از نیاز های اساسی است که باید در برنامه ریزی‌های آتی مد نظر قرار گیرد تا هرچه از سطح مدرسه به سطح ستاد نزدیک تر می‌شویم، فرایند نظارت ضعیف تر نشود.

بحث برون‌داد

میزان تحقق اهداف، انطباق عملکرد مدارس با آیین نامه، بهبود تعامل والدین با مدرسه و واکنش گروه های ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه نسبت به ارزشیابی توصیفی مضمون سؤالات پژوهشی چهار گانه ای بود که برای بحث برون‌داد در نظر گرفته شد.

کارشناسان و مدیران مدارس و معلمان گروه‌هایی بودند که از نظرشان برای تعیین میزان تحقق اهداف آیین نامه استفاده شد.

به نظر کارشناسان و مدیران مدارس تنها ۴ هدف چون "ایجاد تعامل بین معلم و دانش‌آموز"، "در نظر گرفته شدن علایق دانش‌آموز"، "رشد شخصیت دانش‌آموز" و "آگاهی اولیاء از روند پیشرفت فرزندان" تحقق یافته اند. نتایج بیانگر آن است که مدیران مدارس نسبت به تحقق اهداف در مقایسه با کارشناسان نظر مثبت‌تری دارند که با نتایج سمساری مقدم (۱۳۹۰) که نشان داد نگرش مدیران نسبت به ارزشیابی توصیفی مثبت نبوده و آن را وقت گیر و غیر قابل اجرا میدانند. همسو نیست (سمساری مقدم ۱۳۹۰ : ۷۱) و با نتایج کلهر (۱۳۸۴) که به بررسی میزان تحقق اهداف طرح پرداخت و نشان داد که از نظر همه مجریان طرح اعم از مدیران و معلمان، اهداف ارزشیابی توصیفی تحقق یافته است، غیر همسوست و در مورد اهداف دیگر میزان تحقق اهداف را مطلوب ندانسته اند. توجه به انگیزه‌ها، شناسایی استعدادها، مهارت خود ارزیابی، ارتقاء روش‌های یاد دهی - یادگیری و تربیتی زمینه‌هایی هستند که ارزشیابی توصیفی نیازمند توجه بیشتر به آن‌هاست. اما معلمان نگرش مثبت‌تری نسبت به تحقق اهداف دارند و اهداف بیشتری را نسبتاً تحقق یافته می‌دانند. همسو با ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) که نشان دادند که ۷۵ درصد معلمان و مدیران دوره ابتدایی، با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی موافق هستند. آنها به خلاقیت و استعداد به عنوان دو مقوله ای که در ارزشیابی توصیفی به آنها توجه بیشتری می‌شود، معتقدند. این نتایج با نتایج پژوهش مجیدی (۱۳۸۸) که به مقایسه بهداشت روانی دانش‌آموزان پایه اول دبستان مشمول و غیر مشمول ارزشیابی توصیفی در شهر اراک پرداخت غیر همسو است. او نشان داد که تفاوت معنی داری بین دو گروه مشمول و غیر مشمول در بهداشت روانی دانش‌آموزان در مؤلفه‌هایی چون اضطراب، سازگاری اجتماعی کاهش نقص توجه، پرخاشگری و بهبود رفتار ضد اجتماعی وجود ندارد. همچنین با نتایج احمدی (۱۳۸۶) که به مقایسه بین پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مشمول و غیر مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در شهر تهران و نتیجه گرفت که بین هر دو گروه از نظر رشد مهارت‌های اجتماعی تفاوت معنی داری مشاهده نشده است، غیر همسوست (احمدی، ۱۳۸۶).

در عین حال معلمان همسو با پژوهش زارعی (۱۳۸۸) معتقدند، اعتماد به نفس دانش‌آموزان بالا رفته، دانش‌آموزان بیشتر در کلاس مشارکت می‌کنند، نحوه یادگیری دانش‌آموزان بهتر شده، علاقمندی به یادگیری افزایش یافته است. معلمان همچنین معتقدند بیش از آنکه به ضعف‌ها توجه شود به قوت‌ها توجه می‌شود، اضطراب دانش‌آموزان کم شده که همسو با ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) که به نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی منجر به کاهش اضطراب، افزایش بازده یادگیری و افزایش سطح کیفی یادگیری شده است می‌باشد. آنها همچنین معتقدند هنر جمع

آوری اطلاعات دانش آموزان افزایش یافته و نقش معلم در ارتقاء بارزتر شده است. معلمینی که نگرش مثبت به ارزشیابی توصیفی داشتند شواهدی چنین برای ارزیابی خود بیان می نمودند:

۱. دستاوردهای این طرح بیشتر متوجه دانش آموزان متوسط و ضعیف است
۲. دانش آموز را از نظر نقاط ضعف و قوت می توان شناسایی کرد
۳. مهم ترین دستاورد ارزشیابی توصیفی تربیت شهروند خوب است چون از نظر اجتماعی دانش آموزان پیشرفت کرده اند تعامل باهم دارند معنی همکاری و مشورت را می فهمند
۴. اضطراب، استرس و دلهره کاهش یافته و دانش آموزان با خیال راحت در کلاس کار می کنند
۵. اعتماد به نفس یادگیرندگان را افزایش داده است و در این روش "نمی توانم" معنی ندارد

یکی دیگر از اهداف آیین نامه " شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی ها و علایق دانش آموزان با تکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان " است. بیشتر معلمین مناطق محروم معتقدند وصول این هدف به مناطق محروم مربوط نمی شود و آموزش های لازم را ندیده اند و یا امکانات لازم سنجش و اندازه گیری برای شناسایی استعداد دانش آموزان در اختیار ندارند که مثلاً آزمون های استعداد سنجی، هوش، علاقه و انگیزه اجرا شود. ملاحظه می شود این نظر با نتیجه پژوهش شکرالهی (۱۳۸۵) که بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت بین سبک های ارزشیابی توصیفی و سنتی مقایسه نموده است و نتیجه گرفت از دیدگاه معلمین مدارس ابتدایی شهر تهران، ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی با استانداردهای ارزشیابی مطابقت بیشتری دارد غیر همسوست و البته با نتایج سمساری مقدم (۱۳۹۰) که معتقد است عوامل فرهنگی و اجتماعی تأثیر بسزایی در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی دارند همسوست. داده های این پژوهش نشان داد که تقریباً در همه مدارس مورد بررسی آزمون های استاندارد در زمینه های استعداد و علاقه اجرا نشده است.

بسیاری از معلمین در مورد اینکه در راستای هدف شماره ۷ آیین نامه که به " تولید اطلاعات برای ارزیابی، اصلاح و تقویت برنامه ها و روش های آموزشی- تربیتی " اشاره دارد و اینکه چگونه روی روش های آموزشی اثر گذاشته است اطلاعی ندارند. آنان در مصاحبه های انجام شده می گویند اگر یکی از اهداف آیین نامه این باشد ، تاکنون اطلاعات مکفی برای اصلاح و تقویت برنامه های ناشی از اجرای این آیین نامه فراهم نشده است تا بتوانند اصلاحات لازم را انجام دهند. آنها می گویند سازو کاری برای انتقال تجربیات به دیگران و یا کسب تجربیات دیگران وجود ندارد و صرفاً به برخی جلسات اکتفا می شود که کارآئی مطلوبی نداشته است.

البته آنچه که بیشتر قابل توجه و تمهید است تا در مورد آن اقدامات مناسبی به عمل آید " خودسنجی " است. به نظر دو گروه کارشناسان و معلمان آیین نامه تا کنون نتوانسته به ویژه در زمینه مهارت خود سنجی دانش آموزان را مهیا سازد تا این هدف آیین نامه نیز به خوبی محقق شود.

مهم ترین ماده آیین نامه که بیشتر به فعالیت های درون کلاس مربوط است، ماده ۲ آیین نامه است. این ماده سعی دارد فرصت استفاده از ابزار های ارزشیابی را برای معلمین فراهم کند و حاصل فعالیت های دانش آموزان را در مجموعه ای به نام "پوشه کار " جمع اوری کند. شاه زمانی (۱۳۸۰) به نقل از هاپکینز (۱۹۸۷) و شالکی و

امو(۱۹۸۳) می‌نویسد "در یک مطالعه بر روی معلمین نتایج نشان داد که مهم‌ترین و بحرانی‌ترین مسئله در ارزشیابی، اختلاف سطح مهارت دبیران در استفاده از ابزارها و روش‌ها می‌باشد و عدم آشنایی دبیران با روش‌ها و ابزارهای کارآمد و اثربخش در ارزشیابی مستمر از جمله ضعف‌های آنان در ارزشیابی می‌باشد.

بررسی ویژگی‌های شکلی پوشه کارها تنها بیانگر عملکرد مطلوب مدارس در مورد نوشتن مشخصات دانش آموزان بر روی آن‌هاست. در حالی که در مورد برخی از ویژگی‌ها همانند داشتن نظم و انضباط در چینش شواهد و ابزار و یا سیر منطقی داشتن شواهد و فهرست محتوا داشتن و یا داشتن شرح حال دانش آموز نامطلوب عمل شده است.

برای بررسی چگونگی تهیه و اجرای آزمون‌های عملکردی و مشاهده محتوای پوشه کارها ملاک‌های ۹ گانه ای در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد بسیاری از پوشه کارها در بیشتر موارد فاقد این ویژگی‌ها بودند. آنها دارای بافتی نبودند که نشانه‌های اندازه‌گیری داشته باشند و یا یادگیرنده را به نتیجه‌گیری راهنمایی کنند. این آزمون‌ها دارای دستورالعمل خاصی برای پاسخ دهندگان نبودند. شاید بتوان فقط به دو ویژگی که رعایت شده اشاره کرد. اینکه آزمون‌ها تا حدودی دارای "راهنمای توصیف عملکرد" بودند و نیز دانش آموزان را به "استفاده از دانش در زندگی واقعی" وادار می‌کردند. می‌دانیم که آزمون‌های عملکردی کارکردی‌های متفاوتی دارند. که عبارتند از:

۱. دانش آموز را به تولید راه حل راهنمایی کنند

۲. دانش آموز را به تولید یک محصول راهنمایی کنند

۳. دانش آموز را به اجرای یک مهارت راهنمایی کنند

بررسی آزمون‌های عملکردی نشان داد که صرف نظر از میزان برخورداری کامل آنها از ویژگی‌های یک آزمون عملکردی مناسب، این آزمون‌ها بیشتر دانش آموزان را به اجرای یک مهارت راهنمایی می‌کرده‌اند تا تولید راه حل کردن و تولید یک محصول.

همچنین با توجه به نتایجی که از جلسات مصاحبه با معلمان به دست آمد، هم آشنایی و هم تنوع استفاده از روش‌های مختلف تهیه آزمون‌های عملکردی اندک به نظر رسید. ترجیحات معلمان در مورد استفاده از ۴ نوع آزمون عملکردی به ترتیب به آزمون‌های "مدادی-کاغذی"، "شبییه سازی شده"، "نمونه کار" و "شناسایی" اختصاص داشت. این نتیجه با پژوهش حسن پور (۱۳۹۰) که میزان استفاده از آزمون مداد-کاغذی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرد، همسوست.

اما صرف نظر از ساختار آزمون‌های عملکردی، شاید مهم‌ترین پیام ارزشیابی توصیفی را بتوان "بازخورد" دانست. مطالعه حیدری (۱۳۷۵) نشان داد در صورتی که ارزشیابی تکوینی همراه با بازخورد باشد میزان یادگیری افزایش یافته و با آن همبستگی مستقیم دارد. برای ارزیابی کیفیت بازخوردها ۱۰ ملاک در نظر گرفته شد. انتظار می‌رود که بین عملکرد یادگیرنده و بازخورد معلم زمان مناسبی وجود داشته باشد. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که فاصله بین عملکرد با بازخورد در مدارس پسرانه کمی کمتر از دخترانه بوده است و همچنین عملکرد معلمان در ارائه بازخورد در زمان مناسب در پایه‌های چهارم و پنجم و اول تا حدودی وضع مناسب‌تر از پایه دیگر داشته است.

اگر چه بسیاری همانند حیدری (۱۳۷۵) ، کرد (۱۳۸۱) و حقیقی (۱۳۸۴) معتقدند ارزشیابی توصیفی به دلیل فراهم ساختن بازخورد در مراحل مختلف آموزش سبب پیشرفت تحصیلی و بهبود و معنادار کردن یادگیری و خلاقیت می‌شود و این تاثیر را برخی چون سپاسی (۱۳۸۲) در مطالعه خود در مورد درس ریاضیات نشان داد. اما شواهد نشان داد که معلمان به نحو زیادی از باز خورد های کتبی استفاده می‌نمایند و این میزان بیشتر در پایه های سوم و اول صورت گرفته است، آنچه که با نتایج پژوهش حسینی (۱۳۸۶) که می گوید بازخورد به دانش آموز از نظر معلمان تحقق یافته، غیر همسوست. اما در مورد نحوه باز خورد باید گفت معلمان تا حدودی فراتر از عملکرد دانش آموز به آنان بازخورد می دهند و بیشتر باز خورد های خلاصه نویسی شده ای دارند. اما از اینکه بتوانند فاصله بین عملکرد دانش آموز و اهداف آموزشی را در هنگام باز خورد توصیف کنند تا حد زیادی ضعیف عمل نموده‌اند. همچنین آن‌ها کمتر توانسته‌اند بین عملکرد فعلی دانش آموز و تجربه های قبلی او پیوند برقرار کنند؛ و یا برای پیشرفت‌های بعدی او رهنمود های اصلاحی بدهند. بر اساس اصل محتوای باز خورد از معلمان انتظار می‌رود در محتوای باز خورد هایشان به مهم‌ترین نکات در کار دانش آموز توجه کنند، با هدف‌های یادگیری مرتبط باشد، به سطح توانایی دانش آموز اشاره کنند و ضمن نظارت بر پیشرفت او راهنمایی‌های لازم را به او داشته باشند. جمع بندی محتوای بازخورد های معلمان نشان داد که باز خورد های معلمان کمتر با هدف‌های یادگیری مربوط بوده و یا دانش آموزان را برای بهبود عملکردشان راهنمایی نموده‌اند اما در عین حال بازخوردها حاکی از توجه ایشان به پیشرفت‌های دانش آموزان بوده است البته دانش آموزان را نهی نیز نموده‌اند. مهم‌ترین مشکل معلمان در رعایت اصل محتوای بازخورد آن است که محتوای بازخوردهایشان به دانش آموز با هدف‌های یادگیری مرتبط نیست و یا بازخوردهایشان دانش آموز را راهنمایی نمی‌کند و به مهم‌ترین نکات در کار دانش آموز کمتر توجه دارد. البته از این نظر که محتوای بازخوردها ناظر بر پیشرفت‌های دانش آموز است تا حدی مطلوب بوده است.

وقتی که اصل توجه به ملاک‌های مقایسه و قضاوت در باز خورد رعایت شود، احتمالاً یادگیرنده بهتر می‌تواند عملکرد واقعی‌تری از خود نشان دهد. اینکه چگونه عملکرد دانش آموز را با خودش و یا دیگران و یا ملاک‌هایی در آزمون مقایسه می‌کنیم، از مهارت‌های اساسی در تهیه و اجرای هر نوع ارزشیابی است. شواهد در مورد توجه معلمان به ملاک‌های قضاوت در ارزیابی عملکرد دانش آموزان نشان دهنده آن است که قضاوت‌های معلمان کمتر با هنجارها یا نمونه ای از عملکرد دانش آموزان مقایسه می‌شود. در حالی که در مواردی و در حد «کم»، عملکرد دانش آموزان با ملاک‌های از پیش تعیین شده ای مقایسه شده است. شواهد موجود در پوشه کارها نشان دهنده استفاده از بارم بندی در سؤالات امتحانی برگزار شده بود. بررسی‌ها نشان داد که توصیف معلمان بیشتر به پیشرفت دانش آموز اشاره نموده است اما با اصلاح و بهبود عملکرد آنان کمتر اشاره داشته است. همچنین جذابیت توصیف‌ها نیز در حد متوسطی است.

اصل شفافیت در باز خورد توصیه می‌کند تا معلمان در بازخورد از شفافیت بهره جویند. استفاده از کلمات ساده و یا توجه به قواعد دستوری از آن جمله هستند توجه به سطح رشد دانش آموزان در ارائه بازخوردها از جمله معیار های یک بازخورد مناسب است. علی رغم استفاده نسبتاً مطلوب معلمان در استفاده از کلمات ساده و رعایت قواعد دستوری در نوشتن باز خورد در ورقه های آزمون باید به عدم توجه کافی معلمان به متناسب بودن بازخوردها با سطح رشد دانش آموزان اشاره نمود. مثلاً اینکه برای دانش آموز پایه اول نوشته شود «ایواله» یا «مرحبا». علاوه بر این ، نوشته‌های معلمان بیشتر گفتاری بوده است. در بازخورد های معلمان کمتر اثری از خطاب کردن دانش آموزان

با اسم ملاحظه شد و یا اینکه کمتر حاوی عباراتی بود که برای جبران کاستی‌های یادگیری دانش آموز فرصت جبرانی فراهم نموده باشند. بنابراین به نظر می‌رسد معلمان اساساً نیاز به آموزش ویژه و اختصاصی در مورد روش‌ها و تکنیک‌های باز خورد دارند.

اما باید گفت که لحن باز خورد معلمان تا حدود زیادی با احترام همراه بوده اگر چه بیشتر به نقاط ضعف دانش آموزان اشاره نموده و کمتر توانسته‌اند دانش آموزان را فردی فعال معرفی کنند و یا با استفاده از مهارت‌های روانشناسی تربیتی حس کار آمدی را در آنها تقویت کنند و به ناچار از جملات آمرانه هم بهره جستند.

مقایسه میزان استفاده دانش آموزان از روش‌های چهار گانه خود سنجی "ارزیابی و واریسی عملکرد خود"، "پرسش از خود"، "جمع بندی و خلاصه کردن آموخته‌ها" و "بررسی پوشه کار با همکاری معلم" نشان داد که دانش آموزان تقریباً در پرسش از خود مهارت لازم را ندارند در حالی که کم و بیش از روش‌های دیگر استفاده می‌نمایند. ولی به طور کلی مهارت اندک استفاده از مهارت‌های چهار گانه خود سنجی در پایه های پایین تر بیشتر مشهود است و این شاید به آگاهی اندک معلمان با شیوه های مذکور مربوط است.

نتایج مصاحبه با معلمان در مورد روش‌های همسال سنجی نشان داد که اغلب آنان از روش‌های محدودی استفاده می‌کنند و یا آشنایی اندک با مفاهیم و روش‌های مختلف همسال سنجی دارند با نتایج پژوهش حسن پور (۱۳۹۰) که میزان استفاده از همسال سنجی را بالاتر از حد متوسط ارزیابی نموده است، غیر همسوست. استفاده از روش‌های "فهرست واریسی" و "جملات ناقص" و "توصیف کامل عملکرد" روش‌هایی بود که از آن‌ها پرسش می‌شد. نتیجه نشان داد که معلمینی که از همسال سنجی استفاده کرده‌اند بیشتر از روش "فهرست واریسی" بهره می‌برند که با نتیجه پژوهش حسن پور (۱۳۹۰) که میزان استفاده از فهرست واریسی را در حد متوسط میدانند، همسوست. بنابراین آموزش‌های تخصصی آشنایی با شیوه های همسال سنجی برای معلمین کاملاً ضروری به نظر می‌رسد.

پروژه های دانش آموزی فرصتی است تا معلمان روحیه همکاری و تعاون و کار گروهی را در دانش آموزان افزایش دهند. چنانچه بهادرانی (۱۳۸۲) نشان داد که فعالیت خارج از کلاس می‌تواند به تقویت مهارت‌های گوش کردن، فن بیان، ایفای نقش، ابراز وجود و همکاری دانش آموزان کمک کند. مرور پروژه های دانش آموزی نشان داد که بیشتر آنها به فعالیت‌های داخل مدرسه مربوطند و بیشتر به صورت گروهی انجام شده‌اند. همچنین کمتر در محیط آزمایشگاه مدارس اجرا شده‌اند. در پوشه کار های بررسی شده کمتری اثر از مراقبت مرحله ای و باز بینی و راهنمایی معلمان در مراحل مختلف انجام پروژه مشاهده شد. علاوه بر این بر روی پروژه‌ها شواهد کمی که نشان دهنده خود ارزیابی دانش آموزان باشد مشاهده شد. همین وضعیت تقریباً در مورد ارزیابی کار دانش آموزان توسط والدین نیز مشاهده شد.

بنابراین می‌توان گفت که به طور کلی ماده ۲ آیین نامه به دلیل برخی ابهامات و اینکه معلمین و مدارس به درستی در مورد شیوه های انجام کار کاملاً توجیه نبوده‌اند، هر مدرسه ای با اجتهاد خود سعی در اجرای این ماده از آیین نامه داشته است. در واقع می‌توان اذعان نمود که آزمون‌های عملکردی به درستی فهمیده نشده است و معلمین و دانش آموزان با روش‌های خود سنجی و همسال سنجی آشنایی مختصری دارند. همچنین باز خورد های معلمین به دانش آموزان و اولیا آنان انطباق قابل قبولی با اصول ۱۰ گانه ای که به عنوان معیار این پژوهش در نظر گرفته شد، نداشته‌اند به طور خلاصه می‌توان گفت عملکرد مدارس در مورد ماده ۲ آیین نامه نسبتاً مطلوب بوده است. البته در

مورد باز خورد به والدین نیز این نتیجه همسو با نتایج پژوهش حسنی (۱۳۸۶) است که می گوید (۱۳۸۶) کمترین میزان تحقق هدف "بازخورد به والدین" مربوط است.

بررسی پرونده های تحصیلی دانش آموزان از نظر میزان انطباق با مفاد آیین نامه نشان داد که پرونده ها از نظر بایگانی مستندات مربوط به همه مواد به جز ماده ۱۵ مطلوب بوده است. البته به این نکته لازم است اشاره شود که پرونده های تحصیلی و پوشه کار اهداف متفاوتی دارند. پرونده تحصیلی بیشتر جنبه اداری و پوشه کار کارکردی آموزشی و کیفی تری از نظر ارزشیابی تحصیلی دارد. به عبارت ساده تر می توان گفت مدارس سوابق اداری دانش آموزان را در پرونده های تحصیلی تقریباً به نحو مطلوبی بایگانی نموده اند اگرچه در برخی موارد نقایصی وجود داشته است

طرح در نظر داشت نظر دانش آموزان، اولیاء و معلمین را به عنوان مشتریان و کارگزاران شیوه ارزشیابی توصیفی و آیین نامه آن در مورد اینکه تا چه حد تعامل با مدرسه بهبود یافته را جویا شود. به طور خلاصه می توان گفت دانش آموزان پایه های پایین تر از تعامل اولیا شان با مدرسه آگاهی بیشتری دارند. همچنین دختران از این تعامل بیشتر راضی اند. اولیا می گویند "فرزندانشان با معلمین بهتر برخورد می کند" و پدران بیشتر از مادران با این نظر موافق اند که روش ارزشیابی توصیفی باعث بهبود تعامل اولیا با مدارس شده است. البته معلمین از میزان تعامل والدین با مدرسه رضایت چندانی ندارند. اما از میزان تعامل خودشان با دانش آموز بیشتر خشنودند

برای بررسی واکنش گروه های ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه نسبت به مؤلفه های آیین نامه نظرات مدیران مدارس و کارشناسان ادارات، معلمان، دانش آموزان و اولیا تحلیل شد.

در مورد واکنش گروه های مختلف نسبت به ارزشیابی توصیفی می توان گفت کارشناسان اداری در مقایسه با مدیران مدارس نسبت به محدودیت های اجرایی آیین نامه و نقاط ضعف آیین نامه نگاه منفی تری داشته اند همچنین مدیران در مقایسه با کارشناسان نگرش مثبت تری نسبت به ارزشیابی توصیفی داشته اند و آن را خوب ارزیابی نموده اند. معلمان در جلسات مصاحبه نیز در اظهار نظر در مورد اینکه از نتایج ارزشیابی توصیفی چگونه در رفع موانع یادگیری دانش آموزان استفاده می شود، برخی به ابعاد منفی و برخی به ابعاد مثبت ناشی از استفاده از روش توصیفی اشاره داشته اند. یکی از مشکلاتی که معلمان در مورد آن با محدودیت هایی مواجه بوده اند عدم آشنایی مستقیم با مفاد آیین نامه به بوده است. آنان بیشتر از طریق شرکت در کلاس های باز آموزی و یا تعامل با همکارانی که در سال های قبل مجری ارزشیابی توصیفی بوده اند، با آیین نامه آشنا شده اند. همسو با آنچه سمساری مقدم (۱۳۹۰) می گوید که مشکلات مربوط به عوامل ساختاری و آموزشی نامناسب در اجرای ناموفق ارزشیابی توصیفی نقش دارند.

مقایسه واکنش دانش آموزان در پایه های مختلف تحصیلی بیانگر آن بود که هرچه پایه تحصیلی بالاتر می رود، واکنش ها به ارزشیابی توصیفی مثبت تر می شود. همچنین دختران نسبت به پسران واکنش مثبت تری داشته اند.

اولیا دانش آموزان نیز اگرچه نتایج ارزشیابی توصیفی را با انتظاراتشان دقیقاً منطبق ندانسته اند اما همسو با نتایج پژوهش ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) که در آن معلمان معتقد بودند ارزشیابی توصیفی رشد شخصیت دانش آموزان را باعث می شود، با عباراتی چون "فرزندم با معلمش بهتر برخورد می کند"، "فرزندم راحت تر به کلاس بالاتر می رود"، "یادگیری فرزندم بهتر شده است"، "شخصیت فرزندم بهتر رشد می کند" و "فرزندم بهتر تربیت شده است" بسیار موافق بوده اند. این نتایج تایید کننده پژوهش کلهر (۱۳۸۴) است که نتیجه گرفت بیش از

۹۱ درصد والدین دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی، با آن موافق بوده‌اند، می باشد. ولی والدین کماکان از ارزشیابی توصیفی انتظارات بیشتری دارند.

یکی از ابزارهای تعیین میزان صحت عملکرد مدارس و انطباق آن با مواد آئین نامه، پرونده تحصیلی دانش آموزان است. بررسی پرونده های دانش آموزان نشان داد که عملکرد مدارس برای ثبت عملکرد دانش آموزان مطابق ماده های آئین نامه، به جز ماده ۱۵ مطلوب بوده است. ماده ۱۵ به ۸ ویژگی رفتاری که به ارزشیابی وضعیت تربیتی دانش آموز مربوط است، اشاره دارد. اگر چه ماهر و همکارانش (۱۳۸۶) چنین نتیجه می گیرند که ارزشیابی توصیفی احتمالاً بر ویژگی های عاطفی دانش آموزان آثار مثبت و قابل تأملی بر جای گذاشته است و توانسته به رشد باز ده های عاطفی در دانش آموزان کمک کند و یا کریمی (۱۳۸۴) که بیان می کند اختلالات رفتاری دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی کاهش یافته است. اما آنچه که در مورد ماده ۱۵ قابل ذکر است، اینکه معلمان و عوامل اجرایی به دلایل مختلف و به ویژه کمبود وقت و نیز عدم دانش کافی تربیتی و روانشناسی در مورد اینکه دانش آموز مثلاً "اشتیاق به صداقت و امانت داری" دارد یا نه و یا اینکه "احترام به ارزش های مذهبی" می گذارد یا نه؟ عملکرد مطلوبی نداشته اند. بسیاری از پرونده های بررسی شده فاقد گزارشاتمی است که نشان دهنده وضعیت تربیتی دانش آموز باشد. بدیهی است این نوع ارزشیابی نیاز مبرم و حرفه ای به اندازه گیری کیفی از رفتار های دانش آموز در حیطه های عاطفی و شناختی و اخلاقی دارد که در این مورد عملکرد مناسبی مشاهده نشد و بیشتر پرونده های دانش آموزان از این نظر نقص عمده ای دارند.

یکی دیگر از اهداف آئین نامه آگاه ساختن دانش آموز و اولیاء وی از فرایند پیشرفت تحصیلی تربیتی و جلب مشارکت آنان در بهبود عملکرد دانش آموز است. برای بررسی این تعامل، معلمین، اولیاء و دانش آموزان مخاطب بودند. نتایج به طور کلی نشان دهنده نگرش مثبت دانش آموزان به تعامل بین خانه و مدرسه و نگرش به معلم و مدرسه بود. اما نکته قابل توجه اینکه هرچه پایه تحصیلی افزایش می یابد نگرش مثبت به این دو مؤلفه کاهش می یابد و به طور کلی نگرش دختران به تعامل با معلم و مدرسه از نگرش پسران مثبت تر بوده است. تعامل مدرسه و اولیاء را می توان در دو زمینه "دانش آموزی" و "ارزشیابی" خلاصه نمود. اولیاء همه پایه های تحصیلی دارای نگرش مثبت و مطلوب به تعامل دانش آموز با مدرسه بوده اند و هر چه پایه تحصیلی دانش آموزان افزایش می یابد نگرش اولیا به ارزشیابی توصیفی مثبت تر شده، اما اولیا در مورد ارتباطی که دانش آموزان با مدرسه در زمینه ارزشیابی داشته اند نگرش مثبت و مطلوب نداشته اند. اولیا می گویند بهتر است روش های بهتری برای ارزشیابی شناسایی شود چون انتظاراتی که از این روش داشته اند، بر آورد نشده است.

اگر چه اولیاء در مورد تعامل فرزندشان با مدرسه بیشتر معتقدند فرزندشان با معلمین بهتر برخورد می کنند و راحت تر به کلاس بالاتر می روند، اما در مورد نوآوری و خلاقیت و یا خود آزمایی وی نگران هستند. به طور کلی می توان گفت رضایت پدران از مادران در زمینه تعامل دانش آموز با مدرسه مثبت تر از مادران بوده است.

نگاهی به واکنش دانش آموزان به عنوان یکی از گروه های ذینفع آئین نامه نشان می دهد که به طور کلی دختران از پسران به "هم کلاسی ها و یادگیری و کلاس" واکنش مطلوب تری دارند. آنچه که در مورد واکنش دانش آموزان جلب توجه می نماید، نگرش نسبتاً ضعیفشان به "نظارت ولی و معلم به کارشان" است. آنان می گویند امکان اینکه مشکلات درسی شان را به معلم بگویند کم است و علاوه بر این پدر و مادرشان کمتر به مدرسه سر می زنند. اما واکنش والدین حاکی از نگاه مثبت به ابعاد فردی فرزندان در ارزشیابی با شیوه توصیفی است. آنان معتقدند

فرزندشان با معلم بهتر برخورد می‌کند و راحت‌تر به کلاس‌های بالاتر می‌رود. نتایجی که با نتایج سمساری مقدم (۱۳۹۰) که نشان داد نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی مثبت نبوده و آن را وقت‌گیر و غیر قابل اجرا میدانند و با نتایج ابو محمدی و خانقائی (۱۳۸۴) و حسن پور (۱۳۹۰) که در آن معلمین وقت‌گیر بودن این نوع ارزشیابی را تایید نموده‌اند، همسوییست.

به طور خلاصه در مورد برون‌داد می‌توان گفت که نتایج بیانگر درجاتی از مطلوبیت در تحقق اهداف آئین نامه است. تحقق اهدافی که به تعامل معلم و دانش آموز و آگاهی اولیاء از پیشرفت فرزندان مربوطند، مطلوب ارزیابی می‌شوند و تحقق اهدافی که به اصلاح روش‌های آموزشی و تربیتی و نوآوری دانش آموزان و مهارت خود ارزیابی دانش آموزان مربوطند، نامطلوب ارزیابی می‌شوند. عواملی را که بیشتر می‌توان به تحقق نامطلوب اهداف آئین نامه مربوط دانست، عبارتند از "وقت‌گیر بودن روند ارزشیابی دانش آموزان و تنظیم پوشه کار" و "بازخورد به والدین"، "آشنایی ناکافی والدین و معلمان و مدیران و مسئولان با فلسفه و اهداف ارزشیابی توصیفی" و آنچه که به "امکانات" از قبیل تراکم زیاد کلاسی و کمبود امکانات و وسایل تسهیل‌کننده آموزش و ارزشیابی در کلاس مربوط می‌شوند. بطور کلی می‌توان گفت کارشناسان ادارات بیشتر از مدیران مدارس به عوامل محدود کننده تاکید داشته‌اند و این بدان معنی است که احتمالاً مدیران مدارس با همه کاستی‌هایی که برای اجرای آئین نامه محدودیت فراهم می‌کنند، سازگاری بیشتری دارند و سعی در انجام وظایف مدیریتی خود داشته‌اند در حالی که کارشناسان به عنوان مسئول بیشتر از مدیران، منتقد وضعیت موجود بوده‌اند. البته باید اشاره کرد این تفاوت‌ها در مقایسه عملکرد استان‌های، متفاوت بوده است.

محدودیت‌ها

۱. همزمانی اجرای آن با انتخابات ریاست جمهوری دوره یازدهم بود. تعطیلی زود هنگام مدارس و فرصت اندک برای جمع آوری داده‌هایی که نیازمند دسترسی به نمونه‌های دانش آموزی و والدین آن‌ها بود
۲. تعداد اندک دانش آموزان در برخی مناطق روستایی که موجب می‌شد مجری مدارس دیگری را به جز مدارس نمونه‌گیری شده اصلی به جمع نمونه‌ها اضافه نماید
۳. در پرسشنامه کارشناسان و مدیران و معلمان در بخشی از پرسشنامه سؤالاتی طرح شده بود که بیانگر نقاط ضعف آیین نامه بود و از آن‌ها خواسته شده بود در مورد نقاط ضعف‌های مطرح شده اظهار نظر کنند. به نظر می‌رسد این سؤالات به خودی خود به عنوان یک متغیر مستقل در جهت دهی به ذهن پاسخ دهنده هنگام تکمیل کردن پرسشنامه سوگیری ایجاد کرده باشد.

پیشنهادات پژوهشی

پژوهش حاضر به دلیلی وسعت موضوعی در حین انجام با چالش‌هایی روبرو شده که هر یک به خودی خود می‌تواند به عنوان موضوع پژوهش مستقلی باشد.

۱. پژوهش حاضر صرفاً براساس سه مولفه "درونداد"، "فرایند" و "برونداد" در مدل سیپ انجام شد. از آنجا که می‌توان به وسیله ارزشیابی "زمینه" به سنجش نیازها و مسائل موجود، فرصت‌ها و امکانات بلا استفاده پرداخت و به تدوین اهداف یک برنامه کمک نمود و در مورد میزان مطلوبیت اهداف از پیش تعیین شده قضاوت نمود. پیشنهاد می‌شود پژوهشی با استفاده از تحلیل سیستمی، بررسی پیمایشی، بازنگری اسناد و مدارک به ارزشیابی "زمینه" پرداخت.
۲. نتایج نشان داد که به نظر نمونه‌ها تنها برخی از اهداف ارزشیابی توصیفی تحقق یافته، پیشنهاد می‌شود تحقیق مستقلی با هدف بررسی میزان تحقق اهدافی که به زمینه‌هایی چون "خلاقیت و نوآوری"، "مشارکت اولیا"، "فرایندهای یاددهی یادگیری"، "مهارت‌های خود ارزیابی" و "پرورش استعداد" مربوطند به وپیه در مناطق محروم، انجام شود.
۳. رقابت و انگیزه به عنوان یکی از چالش‌های ارزشیابی توصیفی در نظر خواهی مدیران و کارشناسان مطرح شده است. این که کارکرد ارزشیابی توصیفی به افزایش انگیزه منجر می‌شود و آیا رقابت را در بین دانش آموزان افزایش می‌دهد یا خیر همواره مورد سؤال است. پیشنهاد می‌شود پژوهشی با تمرکز بر روی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر دو سازه "رقابت" و "انگیزه" انجام شود.
۴. برای پاسخگویی به این سؤال اساسی که آیین نامه فعلی و یا آیین نامه ای که در آینده اصلاح خواهد شد تا چه اندازه به اهداف خود می‌رسد پیشنهاد می‌شود پروژه ای طولی تعریف شود تا ظرف مدت زمانی چند ساله به رصد تحولات گروهی از دانش آموزان بپردازد.
۵. از آنجا که معلمین در باز خو ردهایشان از روش‌های سه گانه ای استفاده می‌کنند و یکی از روش‌ها بازخورد شفاهی و یا نمایشی است. پیشنهاد می‌شود پژوهش طولی مستقلی با هدف بررسی تنوع و فراوانی بازخورد های شفاهی و نمایشی در محیط کلاس انجام شود.

پیشنهادات کاربردی

۱. تقریباً بیشتر معلمان در مورد مهارت‌هایی که به آنها کمک کند تا دانش آموزان خود ارزیابی کنند و یا فرایندهایی در طراحی سؤالات ایجاد کنند که منتهی به پاسخ از سوی دانش آموز شود کمبودهایی داشته اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود دوره های آموزش مهارت آموزی در این زمینه‌ها تشکیل شود.
۲. یکی از محدودیت‌هایی که معلمان و مدیران از آن یاد کرده ان "تراکم" و "وقت اندک" در اجرای ارزشیابی توصیفی است. از آنجا که این دو مشکل را در ارزشیابی توصیفی تا حدودی می‌توان از طریق استفاده از مهارت‌های آموزش گروهی کاهش داد. پیشنهاد می‌شود کارگاه های مهارت آموزی "مدیریت کارگروهی دانش آموزان" برای معلمان برگزار گردد.
۳. برای بهبود نظارت بر اجرای آیین نامه در سه سطح وزارتی، استانی و منطقه ای بررسی شد. پیشنهاد می‌شود برنامه ای ملی توسط دفتر ذی‌ربط در حوزه ستادی برای پایش مستمر یک ساله بر اجرای آیین نامه تنظیم شود. این برنامه می‌تواند در قالب طرح پژوهشی طولی نیز قرار بگیرد.

۴. یکی از نیازهای اساسی معلمان در زمینه مهارت‌های مربوط به تهیه و اجرای آزمون‌های عملکردی که بتوانند در آزمون‌ها تولید پاسخ کنند می‌باشد. پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان بخشی به آموزش تهیه این نوع آزمون‌ها قرار گیرد
۵. از آن جا که در جریان مصاحبه با معلمان برخی از معلمان اطلاعات تربیتی در حد متوسطی داشتند و از مفاهیم اساسی روش توصیفی همانند خود سنجی، همسال سنجی دانش نظری و کاربردی کافی نداشتند. پیشنهاد می‌شود در این زمینه دوره‌های کاربردی و کارگاهی ضمن خدمت برای آشنایی و مهارت آموزی آنان طراحی و اجرا شود
۶. قاطبه معلمینی که با آن‌ها مصاحبه به عمل آمد علی‌رغم اقداماتی که انجام می‌دهند، با متن آئین نامه و اهداف آن آشنایی کافی نداشتند و بیشتر از طریق تجربی و گفتگوهای بین همکاران با اهداف آئین نامه آشنا شده‌اند. پیشنهاد می‌شود که اولاً در مورد تربیت مدرسین دوره‌های ضمن خدمت مربوط به ارزشیابی توصیفی گزینش مطلوب‌تری به عمل آید و ثانیاً محتوای آموزشی یکسانی در سطح کشور تهیه شود تا از اجتهاد‌های مخربی که بعضاً در هنگام اجرا پیش می‌آید جلوگیری شود
۷. نتیجه مصاحبه‌های انجام شده با معلمان نشان داد که عمده‌ترین دلیل رتبه پایین دادن به تحقق برخی از اهداف آئین نامه به ماده ۷ آن مربوط است. برخی از معلمان علی‌رغم میل باطنی خود به دو دلیل دانش آموزان غیر واجد شرایط را در خرداد ماه به پایه بالاتر ارتقاء می‌دهند. اول آنکه از سوی ادارات آموزش و پرورش به نحو غیر مستقیم تشویق به این کار می‌شوند و دیگر اینکه خانواده‌ها هزینه‌های آموزش‌های جبرانی تابستانی را بر نمی‌تابند. پیشنهاد می‌شود برای آموزش‌های جبرانی دستورالعمل اجرایی ویژه تهیه و ابلاغ شود.
۸. ماده ۱۵ آئین نامه که از مدرسه انتظار دارد به ارزیابی رفتارهایی در زمینه‌های اخلاقی و شخصیت بپردازد. رفتارهایی ۸ گانه که عمدتاً نیاز به بکار بردن دانش روانشناسی و تربیتی حرفه‌ای و نیمه حرفه‌ای از سوی معلمان و کارگزاران مدرسه دارد. پیشنهاد می‌شود در این خصوص کلاس‌های آموزشی هدفمند با تاکید بر بهبود مهارت‌های اندازه‌گیری رفتارهای مورد نظر در ماده ۱۵ آئین نامه برگزار گردد.
۹. با هماهنگی شوراهای انجمن اولیا و مربیان و دفتر مشارکت‌های مردمی وزارت در برنامه‌های آموزش خانواده دوره ابتدایی سرفصل‌های خاصی مرتبط با ارزشیابی توصیفی در نظر گرفته شود
۱۰. مشاهدات مربوط به پوشه کار نشان داد که تقریباً در مورد ساختار و محتوای یک پوشه کار شیوه واحدی به معلمان از سوی مدرسان دوره‌های ضمن خدمت پیشنهاد نشده است و به همین دلیل تقریباً هر مدرسه‌ای به صورت ذوقی پوشه کارهایی خاصی را تهیه و تنظیم نموده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود اجزاء و محتوای پوشه کار به صورت ملی تعریف شود تا تفاوت در عملکرد مدارس و استان‌ها کمتر شود
۱۱. چون در هنگام بررسی آزمون‌های موجود در پوشه کارها به دلیل عدم درج تاریخ اجرای آزمون و بازخورد معلم و یا بازخورد والدین امکان تعیین فاصله زمانی بین عملکرد دانش آموز و بازخورد معلم نبود. پیشنهاد می‌شود در کلاس‌های آموزشی معلمان و نیز جلسات انجمن‌های اولیاء و مربیان بر این نکته تاکید شود که هر عملکردی و بازخوردی از طرف هر یک از طرفین (معلم و ولی) با درج تاریخ باشد.

۱۲. متن آیین نامه و ملحقات آن پس از تشکیل کارگروه با شرکت کارشناسان استانی و وزارتی برای بررسی و تصویب در مراجع ذی ربط پیشنهاد می شود. این متن حاوی مواد و تبصره های ابقاء شده، اصلاح شده، حذف شده و یا ایجاد شده ای است که حاصل بازخوانی متن اصلی آیین نامه و ترکیب آن با نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر است. خلاصه آن چه که در متن پیشنهادی آمده جدول ۱۲۲ آمده است.

جدول ۱۲۲ خلاصه تغییرات متن آیین نامه در نسخه پیشنهادی طرح

جمع	تعداد			تصمیم	ردیف
	تبصره	بند	ماده		
۶	-	۳	۳	ابقاء	۱
۹	۹		-	ایجاد	۲
۳۴	۱۱	۳	۲۰	اصلاح	۳
۲	-	۱	۱	حذف	۴

حاصل نهایی این پژوهش که به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه خواهد شد، متن اصلاح شده آیین نامه ای است که اینجا آمده است

متن آیین نامه پیشنهادی

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره
عنوان آیین نامه		اصلاح	آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی دوره ابتدایی
ماده واحده		اصلاح	
ماده ۱		اصلاح	ارزشیابی تحصیلی - تربیتی در دوره ابتدایی با توجه به اهداف دوره و اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (مصوب جلسه ۷۱۳ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۳/۷/۲۱) از طریق جمع آوری، طبقه بندی، تحلیل و تفسیر اطلاعات برای تشریح وضعیت تلاش، پیشرفت و عملکرد تحصیلی - تربیتی دانش آموزان در کلاس، مدرسه و خارج از آن (فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه) با اهداف زیر انجام می‌گیرد:
ماده ۱-۱		بدون تغییر	اصلاح، بهبود و ارتقاء فرایند یاددهی _ یادگیری در کلاس، مدرسه، مراکز مکمل مدرسه و خارج از آن به ویژه از طریق افزایش تعامل موثر و سازنده بین معلم و دانش آموز.
ماده ۱-۲		بدون تغییر	شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان با تکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان.
ماده ۱-۳		اصلاح	توجه و کمک به رشد متعادل و همه جانبه شخصیت دانش آموز
ماده ۱-۴		اصلاح	آگاه ساختن دانش‌آموز و اولیاء وی از فرایند پیشرفت تحصیلی - تربیتی و جلب مشارکت آنان برای بهبود عملکرد دانش آموز
ماده ۱-۵		اصلاح	ایجاد زمینه مناسب به منظور تقویت انگیزه یادگیری و پرورش روحیه خلاقیت و نوآوری و ایجاد مهارت خود سنجی و همسال سنجی در دانش‌آموز
ماده ۱-۶		بدون تغییر	تصمیم‌گیری در مورد ارتقاء دانش‌آموز به پایه بالاتر با حصول اطمینان از میزان تحقق اهداف آموزشی - تربیتی در چارچوب مقررات مربوط.
ماده ۱-۷		حذف	تولید اطلاعات برای ارزیابی، اصلاح و تقویت برنامه‌ها و روش‌های آموزشی - تربیتی به دلیل عدم اطلاع معلمان از مفهوم آن مستند به نتیجه تحقیق

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره															
ماده ۲		اصلاح	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی در دوره ابتدایی به صورت فرایندی در طول سال تحصیلی بر اساس اهداف برنامه درسی هر پایه انجام می‌پذیرد. در این ارزشیابی معلم و مربی با استفاده از ابزارهای مختلف از جمله آزمون‌های عملکردی، آزمون‌های مداد- کاغذی، ابزارهای سنجش مشاهده ای مانند فهرست واری و انواع مقیاس‌های درجه بندی، پروژه و ... اطلاعات لازم را در زمینه فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس، مدرسه، مراکز مکمل و فوق برنامه مدرسه از دانش آموز در پوشه کار جمع آوری می‌کند تا با بررسی روند پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموز بازخورد پایانی مناسب را به او ارائه نماید															
ماده ۲	تبصره	ایجاد	گزارش پیشرفت تحصیلی نوبت دوم و شهریور ماه دانش آموز پایه ششم توسط معلم بر اساس مفاد ماده ۴ این آیین نامه و با اجرای آزمون هماهنگ منطقه ای و سایر شواهد فرایندی پیشرفت تحصیلی دانش آموز کلاس تکمیل می‌گردد															
ماده ۳		اصلاح	گزارش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموز در طول سال تحصیلی به صورت رسمی و مکتوب در نوبت‌های زیر ارائه می‌شود: الف) نوبت اول: دی ماه (از اول مهر ماه تا پایان نیمه اول دی ماه) ب) نوبت دوم: خردادماه (از اول مهر ماه تا پایان نیمه اول خردادماه) ج) نوبت شهریور ماه: ویژه دانش آموزانی که در درس یا دروسی در خردادماه نیاز به آموزش و تلاش بیشتر دارند (از ابتدای شهریور لغایت ۱۵ شهریور)															
ماده ۳	تبصره	اصلاح	مدیر مدرسه ملزم است در طول نوبت‌های اول و دوم حداقل دو بار دیگر اولیاء دانش آموز را از روند پیشرفت تحصیلی - تربیتی فرزندشان به نحو مقتضی مطلع نماید															
ماده ۴		اصلاح	گزارش پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش آموز در هر درس بر اساس ارزشیابی‌های به عمل آمده در طول هر نوبت با توجه به اهداف آن درس در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی طبق مقیاس‌های رتبه ای زیر مشخص و گزارش می‌شود															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>نوبت اول</th> <th>نوبت دوم</th> <th>نوبت شهریور ماه</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>خیلی خوب</td> <td>خیلی خوب</td> <td>خیلی خوب</td> </tr> <tr> <td>خوب</td> <td>خوب</td> <td>خوب</td> </tr> <tr> <td>قابل قبول</td> <td>قابل قبول</td> <td>قابل قبول</td> </tr> <tr> <td>نیاز به آموزش و تلاش بیشتر</td> <td>نیاز به آموزش و تلاش بیشتر</td> <td>نیاز به آموزش و تلاش مجدد</td> </tr> </tbody> </table>				نوبت اول	نوبت دوم	نوبت شهریور ماه	خیلی خوب	خیلی خوب	خیلی خوب	خوب	خوب	خوب	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	نیاز به آموزش و تلاش بیشتر	نیاز به آموزش و تلاش بیشتر	نیاز به آموزش و تلاش مجدد
نوبت اول	نوبت دوم	نوبت شهریور ماه																
خیلی خوب	خیلی خوب	خیلی خوب																
خوب	خوب	خوب																
قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول																
نیاز به آموزش و تلاش بیشتر	نیاز به آموزش و تلاش بیشتر	نیاز به آموزش و تلاش مجدد																
ماده ۴	تبصره	ایجاد	کاربرد مقیاس‌های فوق‌الذکر منحصراً در گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموز مجاز می‌باشد															

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره
ماده ۴	تبصره	ایجاد	در گزارش تربیتی دانش آموز صرفاً مقیاس رتبه ای "خیلی خوب"، "خوب" و "قابل قبول" کاربرد دارد
ماده ۵		اصلاح	دانش آموزی در خرداد ماه به پایه بالاتر ارتقا می یابد که در نوبت دوم در کلیه دروس حداقل به سطح قابل قبول رسیده باشد
ماده ۵	تبصره	اصلاح	سطح قابل قبول عبارت از قضاوت معلم نسبت به میزانی از دستیابی دانش آموز به اهداف اساسی دروسی است که به پیشرفت تحصیلی وی در پایه ی بعد آسیب نرساند
ماده ۶		اصلاح	دانش آموزی که در خردادماه شرایط ارتقا به پایه بالاتر را کسب نکنند، بر اساس بند ج ماده ۳، تا ۱۵ شهریور ماه همان سال فرصت دارد با شرکت در کلاس های جبرانی یا انجام فعالیت های پیشنهادی معلم یا مربی طول سال تحصیلی نسبت به جبران ضعف های خود در درس یا دروس مرتبط اقدام نماید. معلم یا مربی با بررسی عملکرد دانش آموز در کلاس های جبرانی یا فعالیت های انجام شده توسط دانش آموز و یا اجرای آزمون مناسب گزارش ارزشیابی تحصیلی وی را اعلام می نماید
ماده ۷		اصلاح	دانش آموزی در نوبت شهریور شرایط ارتقا به پایه بالاتر را دارد که در کلیه دروس حداقل به سطح قابل قبول رسیده باشد
ماده ۷	تبصره ۱	اصلاح	دانش آموزی که در نوبت شهریور ماه در دروس زبان و ادبیات فارسی (شامل املاء فارسی، انشاء فارسی، قرائت فارسی) و ریاضی به سطح قابل قبول نرسد به پایه بالاتر ارتقا نمی یابد
ماده ۷	تبصره ۲	اصلاح	پرونده دانش آموزی که در درس یا دروسی غیر از دروس مندرج در تبصره ۱ به سطح قابل قبول نرسیده باشد، جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار می گیرد. موضوع در شورای مدرسه با حضور معلم مربوط مطرح و در صورت موافقت اکثریت اعضای شورا در مورد ارتقاء یا عدم ارتقاء دانش آموز تصمیم گیری می شود. معلم مربوط ملزم است مدارک و مستندات لازم برای اتخاذ تصمیم در مورد دانش آموز را به شورای مدرسه ارائه دهد. والدین دانش آموز می توانند تا قبل از زمان رای گیری در جلسه شورای مذکور حضور داشته باشند
ماده ۷	تبصره ۳	اصلاح	ارتقای دانش آموز با استفاده از مفاد تبصره ۲ ماده ۷ در دوره ابتدایی حداکثر ۲ بار و به صورت غیر متوالی مجاز است. رای شورای مدرسه برای این گونه دانش آموزان قطعی و لازم الاجراست
ماده ۸		اصلاح	وضعیت تحصیلی- تربیتی دانش آموزی که در حین سال تحصیلی و حد اکثر تا پایان فروردین ماه با رعایت مقررات از مدرسه ای به مدرسه ای دیگر منتقل می شود، توسط معلم یا مربی مدرسه مقصد، با استفاده از مدارک، مستندات و ارزشیابی های معلم یا مربی مدرسه مبدأ تعیین می شود
ماده ۸	تبصره	ایجاد	انتقال دانش آموز بعد از فروردین ماه صرفاً با مجوز کمیسیون خاص اداره آموزش و پرورش محل امکان پذیر است
ماده ۹		اصلاح	گزارش ارزشیابی تحصیلی- تربیتی دانش آموزان، در نوبت های اول، دوم و شهریور ماه باید به وسیله معلم یا مربی در نمودن برگ مربوط بدون قلم خوردگی، ثبت و امضاء شده، حداکثر تا ۸ روز کاری پس از پایان هر نوبت ارزشیابی به دفتر مدرسه ارائه گردد

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره
ماده ۹	تبصره	اصلاح	چنانچه معلم یا مربی مربوط، در پایان هر نوبت، گزارش ارزشیابی دانش‌آموز را ارائه ندهد، مدیر مدرسه ضمن گزارش به مدیریت آموزش و پرورش اداره متبوع، به تشخیص خود مدارک و مستندات مربوط به ارزشیابی دانش‌آموز را برای اعلام گزارش ارزشیابی همان نوبت در اختیار یکی از معلمان یا مربیان واجد شرایط قرار دهد
ماده ۱۰		اصلاح	مدیر مدرسه موظف است با همکاری معلمان و مربیان حداکثر تا ۸ روز کاری پس از هر نوبت ارزشیابی، گزارش ارزشیابی تحصیلی- تربیتی دانش‌آموز را به صورت کتبی به اطلاع ولی وی برساند
ماده ۱۰	تبصره	اصلاح	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی دانش‌آموزان تلفیقی - فراگیر، طبق دستورالعمل‌های معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش انجام می‌گیرد
ماده ۱۱		اصلاح	مهلت اعتراض دانش‌آموز یا ولی وی به گزارش ارزشیابی تحصیلی - تربیتی حد اکثر ۵ روز کاری می‌باشد. مدیر مدرسه موظف است نسبت به جمع‌آوری اعتراضات و تحویل آن‌ها به معلم یا مربی مربوط اقدام نماید
ماده ۱۱	تبصره ۱	ایجاد	معلم یا مربی مربوط موظف است ظرف مدت ۲ روز کاری نتیجه بررسی مجدد خود را به مدیر مدرسه اعلام نماید
ماده ۱۱	تبصره ۲	ایجاد	در صورتی که نتیجه بررسی مجدد معلم مورد اعتراض دانش‌آموز یا ولی وی باشد، مدیر مدرسه ملزم است حد اکثر ظرف ۳ روز کاری با طرح موضوع در شورای مدرسه، رای شورا را اعلام نماید. این رای نهایی و غیر قابل اعتراض می‌باشد.
ماده ۱۲		اصلاح	گزارش ارزشیابی تحصیلی - تربیتی حداکثر یک ماه پس از خاتمه هر نوبت در دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی درج می‌گردد و پس از پایان سال تحصیلی، توسط مدیر مدرسه امضا و مهر می‌شود و سپس طبق ضوابط توسط نماینده اداره آموزش و پرورش مسدود می‌گردد.
ماده ۱۳		حذف	ارزشیابی دانش‌آموزانی که دارای نقص عضو و یا مشکلات ویژه یادگیری هستند، متناسب با ویژگی‌های ایشان انجام می‌پذیرد به دلیل اشتراک با متن و مضمون ماده ۱۰ آیین نامه
ماده ۱۴		اصلاح	ارزشیابی از تعلیمات دینی دانش‌آموزان اقلیت‌های دینی مذکور در قانون اساسی، برابر شیوه‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش و از تعلیمات دینی خاص آن‌ها انجام می‌شود و نتیجه آن مطابق ماده ۴ این آیین نامه گزارش می‌شود
ماده ۱۴	تبصره	اصلاح	این گروه از دانش‌آموزان در صورت تمایل می‌توانند در کلاس‌های درس قرآن و تعلیمات دینی شرکت نمایند
ماده ۱۵		اصلاح	گزارش تربیتی دانش‌آموز با توجه به حیطه‌های شناختی، عاطفی و مهارتی و بر اساس مواردی از جمله (رعایت آموزه‌های اخلاقی - احترام به ارزش‌های مذهبی - رعایت قوانین، مقررات و ضوابط - مشارکت در کار گروهی - مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌های جمعی - رعایت بهداشت فردی و اجتماعی - اشتیاق به صداقت و امانت‌داری - توجه به مطالعه و کتاب‌خوانی) با نظر معلم و مربی و تایید مدیریت مدرسه (مدیر یا معاون) در یکی از سه رتبه "خیلی خوب"، "خوب" یا "قابل قبول" تنظیم شود

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره
ماده ۱۶		اصلاح	<p>تعیین سطح پایه تحصیلی دانش‌آموزان مشروح زیر با رعایت حداقل سن متعارف ثبت نام توسط شورای معلمان و تایید شورای مدرسه انجام می‌شود و در ستون ملاحظات دفتر آمار به رأی شورای مدرسه استناد می‌شود. (حد اقل سن متعارف در دوره ابتدایی برای پایه‌های اول تا ششم به ترتیب ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ سال تمام می‌باشد).</p> <ul style="list-style-type: none"> • عدم دسترسی به مدرسه • عدم امکان ورود به موقع به مدرسه ناشی از بیماری • عدم امکان ورود به موقع به مدرسه ناشی از اقامت در خارج از کشور • از بین رفتن مدارک تحصیلی ناشی از حوادث غیر مترقبه از قبیل سیل، زلزله و یا آتش سوزی • وقفه تحصیلی • فقدان مدرک ارزشیابی تحصیلی قابل قبول
ماده ۱۶	تبصره ۱	ایجاد	مبنای محاسبه سن متعارف اول مهر ماه هر سال تحصیلی می‌باشد
ماده ۱۶	تبصره ۲	ایجاد	تعیین سطح پایه تحصیلی برای هر دانش‌آموز صرفاً در یک نوبت (نوبت دوم یا نوبت شهریور ماه) سال تحصیلی و برای همه دروس به صورت یک جا انجام می‌شود
ماده ۱۷		اصلاح	<p>گزارش پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزانی ارائه می‌شود که به صورت متوالی یا غیر متوالی حداقل ۸۰ درصد روزهای آموزشی مصوب را در مدرسه حضور داشته باشد. در صورتی که دانش‌آموزی با عذر موجه، کمتر از این میزان در مدرسه حضور داشته باشد، آن سال تحصیلی برای وی "وقفه تحصیلی" و در صورت غیر موجه بودن غیبت "ترک تحصیل" محسوب می‌شود. تشخیص موجه و یا غیر موجه بودن غیبت برای دو گروه از دانش‌آموزان اخیرالذکر به عهده شورای مدرسه است.</p>
ماده ۱۷	تبصره ۱	ایجاد	میزان روزهای آموزشی حضور متوالی در مدرسه برای دانش‌آموز با عذر موجه، حداقل ۶۰ درصد روزهای آموزشی مصوب تعیین می‌گردد
ماده ۱۷	تبصره ۲	اصلاح	به سقف سنی مجاز تحصیل دانش‌آموزانی که یک یا چند سال وقفه تحصیلی داشته باشند، یک سال اضافه می‌شود
ماده ۱۸		اصلاح	<p>دانش‌آموز ساعی و برجسته پایه دوم، سوم یا چهارم با رعایت شروط زیر و تقاضای کتبی ولی می‌تواند مطابق ماده ۶ این آیین نامه در ارزشیابی نوبت شهریورماه پایه بالاتر شرکت نموده و در صورت کسب سطح "خیلی خوب" در تمامی دروس به صورت جهشی به پایه مورد تقاضا ارتقا یابد</p>

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره																																							
			الف) از تمامی دروس پایه و پایه های قبل، سطح «خیلی خوب» را کسب نموده باشد ب) تأییدیه صلاحیت‌های هوشی و روانی از آموزش و پرورش استثنایی داشته باشد																																							
ماده ۱۸	تبصره ۱	اصلاح	دانش آموز مشمول این ماده، از ارزشیابی درس "تربیت بدنی" معاف است و نیازی به "گزارش وضعیت تربیتی" ندارد																																							
ماده ۱۸	تبصره ۲	اصلاح	استفاده از این ماده صرفاً دو بار در طول دوره ابتدایی و هر بار برای یک پایه مجاز می‌باشد																																							
ماده ۱۸	تبصره ۳	اصلاح	گزارش پیشرفت تحصیلی دانش آموزی که با استفاده از مفاد این ماده ارتقاء می‌یابد در نوبت شهریورماه در دفتر ثبت ارزشیابی تحصیلی- تربیتی با ذکر استناد به مفاد این ماده ثبت، مهر و امضاء می‌شود.																																							
ماده ۱۹		اصلاح	ارزشیابی تحصیلی - تربیتی از داوطلبان آزاد داخل و خارج از کشور صرفاً در پایه ششم و با داشتن شرط سنی حداقل ۱۵ سال تمام انجام می‌شود. ارزشیابی در کلیه مواد درسی صرفاً به صورت پایانی و از تمام محتوای کتب درسی به شرح جدول ذیل به عمل می‌آید و نتیجه آن مطابق ماده ۴ این آیین نامه گزارش می‌شود. برای درس "تربیت بدنی" و "گزارش وضعیت تربیتی" این داوطلبان رتبه‌ای منظور نخواهد شد																																							
			<table border="1"> <thead> <tr> <th>ردیف</th> <th>مواد درسی</th> <th>نوع ارزشیابی</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>۱</td> <td>قران</td> <td>شفاهی</td> </tr> <tr> <td>۲</td> <td>تعلیمات دینی و اخلاق</td> <td>کتبی</td> </tr> <tr> <td>۳</td> <td>قرائت فارسی</td> <td></td> </tr> <tr> <td>۴</td> <td>املاء فارسی</td> <td></td> </tr> <tr> <td>۵</td> <td>انشاء فارسی</td> <td></td> </tr> <tr> <td>۶</td> <td>مطالعات اجتماعی و آداب زندگی</td> <td>کتبی</td> </tr> <tr> <td>۷</td> <td>ریاضیات</td> <td>کتبی</td> </tr> <tr> <td>۸</td> <td>علوم تجربی</td> <td>کتبی</td> </tr> <tr> <td>۹</td> <td>هنر</td> <td>عملی</td> </tr> <tr> <td>۱۰</td> <td>سلامت و تربیت بدنی</td> <td>معاف</td> </tr> <tr> <td>۱۱</td> <td>کار و فناوری</td> <td>عملی</td> </tr> <tr> <td>۱۲</td> <td>تفکر و پژوهش</td> <td>عملی</td> </tr> </tbody> </table>	ردیف	مواد درسی	نوع ارزشیابی	۱	قران	شفاهی	۲	تعلیمات دینی و اخلاق	کتبی	۳	قرائت فارسی		۴	املاء فارسی		۵	انشاء فارسی		۶	مطالعات اجتماعی و آداب زندگی	کتبی	۷	ریاضیات	کتبی	۸	علوم تجربی	کتبی	۹	هنر	عملی	۱۰	سلامت و تربیت بدنی	معاف	۱۱	کار و فناوری	عملی	۱۲	تفکر و پژوهش	عملی
ردیف	مواد درسی	نوع ارزشیابی																																								
۱	قران	شفاهی																																								
۲	تعلیمات دینی و اخلاق	کتبی																																								
۳	قرائت فارسی																																									
۴	املاء فارسی																																									
۵	انشاء فارسی																																									
۶	مطالعات اجتماعی و آداب زندگی	کتبی																																								
۷	ریاضیات	کتبی																																								
۸	علوم تجربی	کتبی																																								
۹	هنر	عملی																																								
۱۰	سلامت و تربیت بدنی	معاف																																								
۱۱	کار و فناوری	عملی																																								
۱۲	تفکر و پژوهش	عملی																																								

ماده	تبصره	اقدام	متن پیشنهادی برای ابقا/ایجاد/اصلاح و یا بیان دلیل برای حذف ماده یا تبصره
ماده ۲۰		بدون تغییر	مواد و تبصره‌هایی از این آیین‌نامه - که ناظر بر تحصیلات ضمن سال تحصیلی دانش‌آموزان است، شامل داوطلبان آزاد نخواهد شد
ماده ۲۱		بدون تغییر	نمونه‌ی اسناد و مدارک تحصیلی دانش‌آموزان با مشارکت مرکز سنجش آموزش و پرورش و معاونت آموزش ابتدایی تهیه و تأیید وزیر آموزش و پرورش ابلاغ می‌شود
ماده ۲۲		بدون تغییر	نظارت بر حسن اجرای این آیین‌نامه و دستورالعمل‌های آن در داخل و خارج کشور به عهده وزارت آموزش و پرورش خواهد بود
ماده ۲۳		اصلاح	وزارت آموزش و پرورش موظف است فرایند ترمیم این آیین‌نامه را مطابق با بازه‌های زمانی پیش‌بینی شده در بخش سوم فصل هشتم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اعمال نماید
ماده ۲۴		اصلاح	این آیین‌نامه در جلسات کمیسیون اساس‌نامه‌ها و مقررات تحصیلی شورای عالی آموزش و پرورش بررسی و به تأیید رسید و با تصویب آن تمامی مصوبات قبلی که مغایر مفاد این آیین‌نامه می‌باشد، لغو می‌شود

منابع

۱. ابو محمدی، مرضیه و خانقایی، ملیحه (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمین و مدیران دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان یزد.
۲. احمدی، حسین و حسینی، محمد (۱۳۸۳). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی ۸۳-۸۲. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۳. احمدی، حسین و شکوهی، مرتضی و سیاه پشت، مهرداد و چابک، حسین و رحمانی، جهانبخش (۱۳۸۴). راهنمای طراحی و اجرای فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه در دوره ابتدایی، دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی وزارت آموزش و پرورش، انتشارات آزمون نوین، تهران.
۴. احمدی، اسمعیل (۱۳۸۶). مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش دبستانی، دانشگاه علامه طباطبایی.
۵. بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.
۶. بهادرانی، فرزانه (۱۳۸۲). چگونگی استفاده از ارزشیابی مستمر و فعالیت‌های خارج از کلاس در پرورش خلاقیت دانش آموزان، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
۷. بیرمی پور، علی. مصطفی شریف. سید ابراهیم جعفری؛ و حسین مولوی (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، ۲۸-۱.
۸. بیگی، رضا (۱۳۸۸). مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) با ارزشیابی کمی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. پرویزیان، محمدعلی و کاظمی، مریم (۱۳۸۴). بررسی وضع ارزشیابی های مستمر در دوره ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
۱۰. جمشیدی، اعظم (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر رشد مهارت‌های یادگیری و اجتماعی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۱. جواهری، ابوالفضل (۱۳۷۲). بررسی اثرات ماده ۱۸ آئین نامه امتحانات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، گزارش پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان مرکزی.

۱۲. حسن پور، محمد (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اجرای ابزار های ارزشیابی توصیفی و چالش های پیش روی آن از دیدگاه معلمان و مدیران مقطع ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرند.
۱۳. حسن زاده، کبری (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور تهران
۱۴. حسینی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران، دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی.
۱۵. حسینی، محمد و یحیی کاظمی (۱۳۸۲). ارزشیابی توصیفی، تهران، آثار معاصر.
۱۶. حسینی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). زمینه یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران فصلنامه نوآوری های آموزشی. ۲۳(۶). ۸۵-۱۲۳.
۱۷. حسینی، افضل السادات (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه معلمان نسبت به میزان تحقق اهداف ارزشیابی تکوینی تأثیر روش های تکوینی (شفاهی و کتبی) بر نمرات پایانی درس روان شناسی در دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان بیرجند، در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۱۸. حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش آموزان در پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران.
۱۹. حیدری، جعفر (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام، پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران، دانشگاه تربیت معلم
۲۰. حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان های نظام جدید منطقه فریدون کنار، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
۲۱. خدابنده، صدیقه (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی (کیفی) و کمی بر میزان یادگیری، اضطراب و علاقه به یادگیری دانش آموزان پایه اول تا سوم ابتدایی شهرستان شهر کرد در سال تحصیلی ۸۴-۸۵. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی
۲۲. خوش خلق (۱۳۷۸). گزارش ارزشیابی طرح آزمایشی دو نوبتی شدن امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی برخی از مناطق آموزشی استان های کشور (مرحله اول)، گزارش پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۲۳. خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۲۴. خوش خلق، ایرج (۱۳۸۹). گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی توصیفی پایه های چهارم و پنجم برخی از مناطق آموزشی کشور، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۲۵. خوش خلق، ایرج (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه ی بازخوردهای توصیفی در کلاس درس ... تهران : انتشارات نشر جوان امروز.
۲۶. خوش خلق، ایرج (۱۳۹۱). اصول و راهنمای عملی آموزش گام به گام ساخت و تهیه ی آزمون عملکرد، تهران : انتشارات زنده اندیشان.
۲۷. رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش، تهران : موسسه فرهنگی منادی تربیت.
۲۸. رضایی، اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، پایان نامه دکتری، دانشکده روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۲۹. رضایی، اکبر و علی اکبر سیف (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش آموزان، فصلنامه نو آوری های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم، زمستان.
۳۰. رضوی، عبدالحمید (۱۳۹۱). ارزشیابی عملکرد مدارس آموزش از راه دور دوره راهنمایی و متوسطه کشور، گزارش پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران.
۳۱. زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، تابستان ۱۳۸۸، دوره پنجم، سال شانزدهم، شماره ۹۲: ۲-۷۹.
۳۲. زاهد بابلان، عادل. مهران فرج الهی و محمد هم رنگ (۱۳۹۱). عوامل موثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. فصلنامه فناوری آموزش، سال هفتم، جلد ۷، شماره ۱، پاییز.
۳۳. زندوانیان نائینی، احمد (۱۳۸۴). ارزشیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ، گزارش پژوهشی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خوزستان.
۳۴. سبحانی فرد، طاهره و حسنی، محمد (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی کارنامه های توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی در چند کشور جهان، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران : انتشارات تزکیه.
۳۵. سپاسی حسین (۱۳۸۲). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات، دانشور رفتار : (۳) ۱۰: ۲۹-۳۸.

۳۶. سمساری مقدم، فرشید (۱۳۹۰). بررسی موانع اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر سنندج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه.
۳۷. شاه زمانی، محمد (۱۳۸۰). بررسی نحوه ارزشیابی مستمر در سال اول نظام سالی - واحدی دوره متوسطه استان اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
۳۸. شاه زمانی، محمد (۱۳۸۰). بررسی نحوه ارزشیابی های مستمر نظام سالی واحدی دوره متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۰-۷۹، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
۳۹. شکرالهی، محبوبه (۱۳۸۵). مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاقی، کار آمدی، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران. منتشر نشده.
۴۰. شهبازی، سید رحمت اله (۱۳۸۱). سیر تحول آیین نامه امتحانات از سال ۱۳۰۲ تا ۱۳۸۱ در نظام آموزش و پرورش ایران دوره عمومی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
۴۱. شهبازی، سید رحمت اله. (۱۳۸۱). سیر تحول آیین نامه امتحانات از سال ۱۳۰۲ تا ۱۳۸۱ شمسی در نظام آموزش و پرورش ایران دوره آموزش عمومی. گزارش پژوهشی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی
۴۲. قره داغی، بهمن (۱۳۹۲). راهنمای آشنایی مادران و پدران با برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی. انتشارات زنده اندیشان، تهران
۴۳. قره داغی، بهمن (۱۳۹۲). سنجش مشاهده ای : شیوه های نو در خدمت ارزشیابی کیفی - توصیفی. انتشارات زنده اندیشان، تهران
۴۴. قره داغی، بهمن و شکوهی، مرتضی (۱۳۸۸). مدیریت پوشه کار : جورچین دانستن، توانستن و به کار بستن در ارزشیابی کیفی توصیفی، موسسه کورش چاپ، تهران
۴۵. کبیری، مسعود (۱۳۹۰). بررسی میزان هماهنگی بین برنامه های مصوب، اجرا شده و کسب شده در درس علوم پایه سوم راهنمایی بر اساس تیمز ۲۰۰۷، گزارش پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۴۶. کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر باز خورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران.

۴۷. کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شهر شیراز. گزارش پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش فارس.
۴۸. کلهر، منوچهر (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف ارزشیابی توصیفی در استان قزوین. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان قزوین
۴۹. ماهر، فرهاد، اصغر آقایی، احمد برجعلی و عباس روحانی (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد خوراسگان، شماره ۱۴.
۵۰. مجیدی، حسین (۱۳۸۸) مقایسه ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی در بهداشت روانی دانش آموزان اول ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۸۷-۸۸، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اراک.
۵۱. محقق معین، محمد حسن (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای پیش آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، گزارش پژوهشی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، معاونت آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش.
۵۲. محمدی، ف؛ م اخوان تفتی. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۳ (۲)، مسلسل ۹۰.
۵۳. مرتضایی نژاد، عصمت (۱۳۸۴). بررسی نگرش معلمان و والدین در ارتباط با اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی پایه های اول و دوم شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران مرکز.
۵۴. ملایی دستجردی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. پایان نامه کارشناسی ارشد. اصفهان، دانشگاه اصفهان
۵۵. منطقی، مرتضی (۱۳۸۵). بررسی چالش‌های فرا روی نو آوری های آموزشی، اولین همایش ملی نو آوری های آموزشی. تهران، ۲۴-۳۸.
۵۶. مهاجر، یحیی (۱۳۷۱). مجموعه مقالات سمپوزیوم جایگاه تربیت در آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی. تهران: تربیت.
۵۷. مهری، پریخ و ناهید، میر حسین (۱۳۸۵). جایگاه کتابخانه های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی، پایان نامه کارشناسی ارشد. مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.
۵۸. موسوی، سید ضیاءالدین (۱۳۸۴). نظر سنجی از اولیاء و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال ۸۳-۸۴. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان قم.

۵۹. مولوی، حسین (۱۳۸۶). راهنمای عملی اس پی اس ا س ۱۰ ، ۱۳ ، ۱۴ در علوم رفتاری. اصفهان: انتشارات پویش اندیشه.
۶۰. نادری، مهین. (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و چشم اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری. پایان نامه کارشناسی ارشد. اصفهان، دانشگاه اصفهان.
۶۱. نادری نیا، غلامرضا، شهناز عباسیان، میترا نادری نیا، صدیقه عمرانی، فاطمه احمدی و ملیحه غفوریان (۱۳۷۳). بررسی تأثیر نمرات شفاهی دانش آموزان در کیفیت ارزشیابی تحصیلی پایه چهارم دوره ابتدایی، گزارش پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.
۶۲. نامی، شمسی (۱۳۸۰). بررسی انتظارات دانش آموزان، والدین و مدیران از مشاور در منطقه ۱۳ آموزش و پرورش شهر تهران، گزارش پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۶۳. نامی، شمسی (۱۳۸۱). بررسی موانع ادامه تحصیل معلمان دیپلمه ابتدایی با تأکید بر رویکرد جنسیتی، گزارش پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۶۴. نامی، شمسی (۱۳۸۱). بررسی و ارزیابی دانش و نگرش مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران نسبت به اقدام پژوهی، گزارش پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۶۵. نامی، شمسی (۱۳۸۸). میزان اعمال کار کرد های رهبری توسط مدیران مدارس متوسطه، گزارش پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۶۶. نعمتی، عزیز علی (۱۳۸۶). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی شهر خرم آباد از دیدگاه معلمان، گزارش پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان لرستان.
۶۷. الهام پور، حسین (۱۳۷۴). ارزیابی آیین نامه امتحانات دوره ابتدایی از دیدگاه کادر مدیریت مدارس در سال تحصیلی ۷۳-۷۴، گزارش پژوهش شورای تحقیقات آموزش و پرورش خوزستان.
۶۸. واحدی، محمد توفیق. (۱۳۸۷). میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه درسی و مهارت‌های معلمان در ارزشیابی توصیفی فرآیند- فراورده. ج. مهرداد. ح. جزایری؛ و ع. راست خانه (ویراستاران علمی)، خرم آباد، انتشارات شاپور خواست، ۱۹۰-۱۶۹.
۶۹. ولف، ریچارد، ارزشیابی آموزشی، ترجمه علیرضا کیا منش (۱۳۷۵)، تهران: نشر دانشگاهی.
۷۰. یار محمدیان، محمد حسین (۱۳۷۷). اصول برنامه ریزی درسی. تهران، انتشارات یادواره کتاب.

۷۱. Black, P. & Williams, D. (۱۹۹۸). *Inside the Black Box: Raising standards Through classroom Assessment*. London: King College.

۷۲. Eisner, W.E. (۱۹۹۴). *The educational imagination*. New York: MacMillan college publishing company.

۷۳. Frunchs, L.R. & Others (۱۹۸۵). *Effects of curriculum Based Measurement and consultation on teacher planning and student Achievement in Mathematics operation*. Educational Research journal, ۲۸, pp. ۶۴۱-۶۱۷.

- ΥϚ. Leahy ,S.,Lyon, C.,Thompson, M., & William, D. (Ϛϙϙϙ). **Classroom assessment :minute by minute, day by day**. Educational leadership. 11,PP: 19-24. Available from: [http:// www. ascd. Org /Portal/Site/ascd/template](http://www.ascd.Org/Portal/Site/ascd/template). [Accessed 11 April 2013].
- ΥΩ. Baily, K. (1992). **The process of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change**, In J. Flowerdew, M. Brook, & S. Hsia (Eds.). Perspectives on Second Language Teacher Education. pp: 202-282. Hong Kong: City Polytechnic.
- ΥϞ. Beretta, A. (1990). Implementation of the Bangalora Project.**Applied Linguistics**. 11 (4) : 321-337.
- ΥΥ. Carless, D. (1999). Factors affecting classroom implementation:Task-based curriculum renewal in Hong Kong. **International Journal of Educational Reform**. 8(4) : 374-387.
- ΥΛ. Cheng, L., & Watanabe, Y. With Curis, A. (Eds.). (Ϛϙϙϙ). **Washback in language testing: Research context and methods**. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Υϩ. Coleman, P. (1998). **Parent student and teacher collaboration: The power of three**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Λ•. Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (Ϛϙϙ6). **Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work**. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Λ1. Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). **The new meaning of educational change**. New York: Teachers Collage Press.
- Λ2. Fullan,M.(1982). T he meaning of educational change. Toronto:OISE Press.
- Λ3. Helsby, G., & McCulloch, G. (Eds.)(1997). **Teachers and the National Curriculum**.London: Cassel.
- ΛϚ. Huberman, M. (1998). **Teacher Careers and school improvement** Journal of Curriculum .20 (2) : 119-132.
- ΛΩ. Karvas-Doukas, E. (1990). **Teacher identified factors affecting the implementation of a curriculum innovation in Greek public secundaru schools**. Language, Culture and Curriculum. 8(1) : 02-10.
- ΛϞ. Kritek,W.L.(1976). **Lessons from the litreture on implementation**. Educational Administration Quarterly. 12(3) : 86-102.
- ΛΥ. O'Sullivan, M. C. (Ϛϙϙ2). **Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case study**. Compare. 22(2) : 219-237.
- ΛΛ. Priestley, M. (Ϛϙϙ0). **Making the most of the curriculum review: some reflection on supporting and sustaining change in schools**. Scottish Educational Review. 37(10) : 29-38.Brindley, G., & Hood, S. (1990). Curriculum innovation in adult ESL, In G. Brindley (Ed.). The Second Language Curriculum in Action. pp: 222-248.
- Λϩ. Turner, C. E. (Ϛϙϙ0). **Investigating washback from empirically derived rating scales: Background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools**. Paper presented at the annual language testing research colloquium, Vancouver, BC. 22'nd.
- ϩ•. Wall, D. (Ϛϙϙϙ). **The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled?** System. 28(4) : 499-509.
- ϩ1. Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). **Examining washback: The SriLankan impact study**. **Language Testing**. 10(1) : 41-69.

ضمائم

نمونه های بازخورد و..... صرفاً برای انتقال تجربه)

نمونه هایی از بازخورد های کتبی که به نحوه بازخورد مربوط اند و بیشتر به شکلی کلی و نا مربوط با عملکرد دانش آموزان به دانش آموزان داده می شود.

۱. نیازمند تلاش
۲. آرزوی موفقیت و سربلندی برایت دارم سپاسگزارم
۳. آفرین
۴. آفرین به دخترم
۵. آفرین تلاش کردی
۶. آفرین خوب نوشتی
۷. آفرین خیلی خوب است
۸. آفرین دانش آموز عزیز سرفراز باشی عزیزم
۹. آفرین دختر خوبم همه کلمات را درست نوشته ای
۱۰. آفرین دخترم خیلی خوب انجام داده ای
۱۱. آفرین دخترم خیلی خوب شرح دادی
۱۲. آفرین دوست عزیزم عالی بود
۱۳. آفرین زیبا نوشته ای
۱۴. از کوشش به هر چیزی خواهی رسید.
۱۵. امیدوارم فرزند خوبی برای پدر و مادرت باشی
۱۶. با طلب همت از خداوند همیشه سربلند باشی.
۱۷. بسیار خوب
۱۸. بسیار خوب بسیار خوب آفرین بسیار خوب ملاحظه گردید
۱۹. بسیار خوب آفرین پسرم
۲۰. بسیار خوب است
۲۱. بسیار خوب هزار آفرین
۲۲. بسیار راضی هستم
۲۳. بسیار عالی آفرین
۲۴. بسیار عالی آفرین به گل قشنگم
۲۵. بسیار عالی بود
۲۶. بسیار خوب پیروز باشید هزاران آفرین

۲۷. بسیار خوب آفرین
۲۸. بیشتر تلاش کن دخترم
۲۹. پاسخها درست بود
۳۰. پسر گلم امیدوارم اطلاعات شما در این زمینه افزایش یافته باشد به شرط یادگیری
۳۱. تکلیف خوبی بود از زحمات شما متشکرم
۳۲. تلاش بسیار عالی بود
۳۳. تلاش تلاش تلاش
۳۴. تلاش تو چه زیباست اینها کار خداست
۳۵. خوب
۳۶. خوب آفرین
۳۷. خوب است
۳۸. خوب است آفرین صد آفرین
۳۹. خوب است دخترم بیشتر درس بخوان
۴۰. خوب باید بیشتر درس بخوانی
۴۱. خوب بود
۴۲. خوب خانم بیشتر درس بخوان
۴۳. خوب نوشته ای
۴۴. خوب نوشتی آفرین
۴۵. خیلی خوب
۴۶. خیلی خوب خیلی خوب بسیار خوب
۴۷. خیلی خوب دقت کن
۴۸. خیلی خوب نیاز به تلاش بیشتر، بیشتر درس بخوان دخترم
۴۹. خیلی خوب ولی بیشتر دقت داشته باش
۵۰. دختر خوبم بسیار خوب خواندی
۵۱. دختر گلم بسیار عالی نوشتی آفرین برنو امیدوارم همیشه جزء بهترینها باشی
۵۲. دختر گلم دستت درد نکنه
۵۳. دستت درد نکنه
۵۴. دقت بکن همیشه
۵۵. دقت دقت کن
۵۶. دقت کن
۵۷. دقت و تلاش به اندازه داشته باش
۵۸. دوست دارم همیشه شاهد موفقیت تو باشم.
۵۹. دیکتهات را دیدم امروز خوشحال گردیدم

۶۰. راه موفقیت تو با سعی و تلاش هموار تر می‌شود.
۶۱. زنده باشی ماشاءالله تلاشت ستودنی است
۶۲. زیبا نوشتی و ناز حالا شدی سرافراز
۶۳. سبید سبید گل یاس زرنگ توی کلاس
۶۴. سخت است چاره ای نیست راضی هستم داره بهتر می شه
۶۵. سر بلندی شما آرزوی ماست خیلی خوب خیلی خوب آفرین بر شما
۶۶. سعی در انجام کار بالاخره تو را موفق خواهد کرد.
۶۷. سعی و تلاش کردی زیبا و خوش خط نوشتی
۶۸. سعی و تلاش کردی منظره را کشیدی
۶۹. صد آفرین
۷۰. عزیزم بسیار خوب و کامل بود
۷۱. عزیزم بیشتر در جواب دادن دقت داشته باش
۷۲. فرشته قشنگم آفرین به تو عالی نوشتی
۷۳. فرشته قشنگم درود برنو از تلاش و دقت تو در پاسخگویی به سؤالات بسیار متشکرم خدا قوت
۷۴. قابل قبول
۷۵. قابل قبول بیشتر توجه کن
۷۶. قابل قبول خانم درس بخوان
۷۷. کمی نامرتب است نه کوتاه نه بلند
۷۸. گل زیبای من عالی نوشتی اشتباه هم نداشتی درود بر تو
۷۹. گل زیبای من عالی نوشتی عزیزم آفرین
۸۰. گل قشنگم آفرین برنو از تلاش و توجه تو ممنونم
۸۱. گل قشنگم آفرین به تو عالی نوشتی
۸۲. گل قشنگم بسیار عالی نوشتی آفرین برنو و تلاش تو
۸۳. گل قشنگم درود بر تو عالی نوشتی
۸۴. متشکرم
۸۵. مرتب و زیبا کار شده است
۸۶. هزار آفرین بر دانشمند کوچک من
۸۷. هزار آفرین بر دختر گلم
۸۸. هزار آفرین پیروز باشی
۸۹. هزار آفرین تلاشت بسیار عالی ست
۹۰. هزار آفرین خوب نوشتی
۹۱. هزار آفرین خیلی خوب
۹۲. هزار آفرین خیلی عالی بود

- ۹۳. هزاران آفرین بر شما بیشتر دقت کن گلم
- ۹۴. هزاران آفرین خوب است
- ۹۵. هزاران آفرین خیلی عالی است عزیزم
- ۹۶. هزاران آفرین گلم
- ۹۷. هزاران آفرین گلم خیلی عالی است
- ۹۸. هزاران آفرین گلم خیلی عالی است عزیزم

برخی از باز خوردها به صورت خلاصه گویی بیان شده‌اند نمونه ای از این نوع چنین است :

- ۵. آفرین خوب بود ولی من از تو انتظار بیشتری دارم
- ۶. آفرین درست انجام دادی و نتیجه درستی گرفتی
- ۷. از تلاشت سپاسگزارم
- ۸. خوش حالم که برای حل مسائل ریاضی، کوشا بوده ای یا هستی
- ۹. ملاحظه شد
- ۱۰. ملاحظه شد آفرین دخترم
- ۱۱. موفق باشی
- ۱۲. موفق و سربلند باشید
- ۱۳. موفقیت تو باعث افتخار من است

برخی از باز خوردها تا حدودی فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی بیان نموده‌اند اما به شکلی که توصیفی از این فاصله باشند نبوده است. نمونه ای از این نوع چنین است :

- ۵. آفرین دختر خوبم در تقسیم کسرها بیشتر دقت کن
- ۶. بهتر بود مراحل را کامل می‌نوشتی بسیار خوب بود
- ۷. خوبی‌های تکلیف تو : نواقص تکلیف تو:
- ۸. خوبی‌های تکلیف تو : نواقص تکلیف تو:
- ۹. خوبی‌های تکلیف تو : انجام دادن فعالیت خواسته شده به طور خوش خط و زیبا و کامل نواقص تکلیف تو:
- ۱۰. دختر گلم چرا در سه سؤال آخر این قدر بی دقتی کردی و ناقص نوشتی
- ۱۱. دختر گلم عالی نوشتی آفرین آفرین اما ضرب ۶ در ۷ را بیشتر تکرار و تمرین کن

نمونه ای از بازخوردهایی که سعی در برقراری پیوند بین عملکرد فعلی دانش آموز با تجربه های قبلی داشته‌اند چنین اند:

۶. آفرین پسر من از این که نسبت به دفعه قبل بهتر جواب دادی خوشحالم.
۷. ابوالفضل عزیز، خوشحالم که از ابتدای سال تحصیلی تاکنون توانسته ای همیشه بهترین و عالی ترین نتیجه را در نوشتن املاء و سایر دروس کسب کنی موفق باشی
۸. از قبل بهتر شدی
۹. باز مثل همیشه دقت تو عالیه
۱۰. بهتر از دیگه قبل بود اما تلاش کافی نبود
۱۱. پسر من! توانایی انجام آزمایش های علوم را داشتی، توانایی تو را در انجام آزمایش ها دیدم
۱۲. تلاش زیاد تو باعث موفقیت تو در یاد گیری شده است
۱۳. خوب است ولی اگر در سؤال های - - بیشتر دقت کرده بودی نتیجه ی بهتری می گرفتی

گونه ای دیگر از باز خوردها سعی دارند برای پیشرفت های بعدی دانش آموزان رهنمودهایی بدهند که موجب اصلاح عملکرد آنان شود. نمونه از این بازخوردها چنین اند:

۹. آفرین خوب حل کردی در سؤال ۲ بیشتر دقت کن
۱۰. آفرین دخترم خوب یاد گرفتی دوباره در خانه مرور کن
۱۱. امیدوارم آزمون های بعدی را با دقت و توجه بیشتری پاسخ دهی
۱۲. امیدوارم دفعه بعد تکرار نشود
۱۳. امیدوارم کارهایت با دقت بیشتری انجام شود
۱۴. امیدوارم که با تلاش بهتر از این شوی
۱۵. انتظار دارم تمیز تر کار کنی
۱۶. با دقت بیشتر نتیجه بهتری خواهی گرفت
۱۷. پسر من : کسانی موفق می شوند و موفق باقی می ماندند که تلاش و تمرین داشته باشند.
۱۸. تلاش پیگیر تو در انجام تمرینات درسی بالاخره موجب موفقیت تو خواهد شد.
۱۹. دختر خوبم مطمئنم با دقت و تلاش بیشتر حتماً موفق تر از این خواهی شد.
۲۰. دخترم اشتباه را تمرین کن آفرین عزیزم خیلی خوب و زیبا نوشته ای
۲۱. دخترم با دقت بیشتری جواب بده آفرین - شکل ها غلط است که کشیده ای
۲۲. دخترم برای هر مسئله جلو نویسی کن موفق باشی
۲۳. دخترم در جواب دادن دقت بیشتری کن مرحبا به دخترم
۲۴. نمونه متن بالا را تمرین کن

۲۵. نیاز به تلاش
 ۲۶. نیاز به تلاش بیشتر
 ۲۷. نیاز به تلاش بیشتر است
 ۲۸. هر چه بیشتر توضیح بدی دوستانت را شاد می‌کنی

نمونه ای از بازخوردهایی که در آنها به مهم‌ترین نکات در عملکرد دانش آموز توجه شده، چنین است:

۷. آفرین پیشنهادهای جالبی داده ای
 ۸. آفرین با فکر و تلاش خودت خوب رنگ آمیزی کرده ای
 ۹. آفرین با انتخاب تصاویر مناسب مواد را خیلی خوب دسته بندی کردی
 ۱۰. آفرین بر سلیقه‌ات و کار خوبت (مربوط به درس ریاضی)
 ۱۱. آفرین به رنگ آمیزی که انجام دادی
 ۱۲. آفرین تلاش تو رمز موفقیت توست
 ۱۳. آفرین تلاش خوبی کرده ای
 ۱۴. از دقت شما در کار خوش حالم
 ۱۵. از دقت شما لذت بردم
 ۱۶. از دقتت سپاس گزارم
 ۱۷. از دقتت سپاس گزارم دخترم
 ۱۸. از زحمات و تلاش تو قدردانی می‌شود
 ۱۹. پسر گلم خیلی خوب نوشتی خوش حالم از املاء تمیز و بدون اشتباه تو
 ۲۰. دخترم نمی‌دانم چطور نیمساز کشیدی من هیچ کمانی روی زاویه‌ها نمی‌بینم
 ۲۱. عزیزم از این که صداها را به آسانی از یک دیگر تفکیک می‌کنی و سیلاب هار امی سازی ممنونم و به تو افتخار می‌کنم

یکی دیگر از مصداق‌های توجه به اصل مربوط به محتوا در باز خوردها آن است که بازخورد با هدف‌های یادگیری مرتبط باشد. چند نمونه از این باز خوردها چنین اند:

۴. از کار و نقاشی او راضی بودم چون منظور موضوع را فهمیدی
 ۵. املاء نوشتن کماکان ضعیف است املاء ناتوان است
 ۶. بازگشت آب به کره زمین را چرا نشان نداده ای

همچنین توجه به سطح توانایی یادگیرنده در ارائه بازخورد لازم است. برخی از بازخوردهایی که گویای توجه به این نکته بود چنین اند:

۷. آفرین کارت زیباست امیدوارم بیشترین قسمت آن را خودت انجام داده باشی
۸. از کارت لذت بردم پیداست که برای انجام این کار تلاش نموده ای
۹. آفرین خوب است ولی توقع بیشتری از شما می‌رفت
۱۰. اگر بخواهی می‌توانی بهتر باشی
۱۱. داری به هدف می‌رسی پس به تلاشت ادامه بده
۱۲. عزیزم داستان جالبی بود فقط جمله بندی را درست بنویس و خوش خط بنویس
۱۳. عزیزم لازمی پیشرفت خواستن است

از معلمان انتظار می‌رود تا در بازخورد دادن به پیشرفت‌هایی که دانش آموز داشته توجه کنند. در بازخورد های معلمان گاهی مستقیماً به پیشرفت داشتن و گاهی غیر مستقیم به گونه ای باز خورد داده می‌شود که به صورت ضمنی دانش آموز احساس پیشرفت در کار خود را داشته است. این‌ها نمونه ای از این گونه باز خوردها است:

۹. آفرین امروز موفق شدی جمع را به درستی انجام دهی
۱۰. آفرین به همه سؤالات درست جواب دادی در حد خیلی خوب نوشتی
۱۱. آفرین جمله های زیبایی با واژه‌ها می‌سازی
۱۲. آفرین دختر گلم از پیشرفتی که در نوشتن املاء داشته ای خوشحالم سه کلمه را اشتباه نوشتی صحیح کلماتی که زیرش خط کشیدم یاد بگیر
۱۳. از پیشرفت شما خیلی خوشحالم
۱۴. از پیشرفت شما راضی هستم
۱۵. از زحماتت کمال تشکر را دارم رسولی
۱۶. با تلاش و با دقت دیکته‌ات می‌شه بی غلط
۱۷. پسرم جدول را کامل نوشتی
۱۸. پسرم خوب بود در ضرب بی دقتی داشتی جبران شود از پیشرفت شما خیلی خوشحالم
۱۹. پیشرفت تو در درس --- مرا خیلی خوش حال کرده است
۲۰. پیشرفت چشمگیری در درس‌هایت نشان دادی متشکرم
۲۱. تلاش خوبی داری جمع‌ها را خوب نوشتی
۲۲. چه شکل خوب کشیدی رنگش را جالب کردی
۲۳. دختر گلم تو که این قدر خوب می‌نویسی تعداد سؤالات را بیشتر کن

۲۴. دختر گلم خوش حالم که جمع دو عدد را به درستی یاد گرفتی و قادر هستی جمع‌ها را ذهنی و سریع انجام دهی
۲۵. دخترم پیشرفت روز افزون شما را تبریک می‌گویم
۲۶. در نوشتن مهارت خوبی داری
۲۷. عزیزم خوشحالم از پیشرفت شما امیدوارم همیشه به این صورت باشی
۲۸. عزیزم شکل‌های جالبی را رسم کردی
۲۹. قابل قبول پسر گلم پیشرفت داشتی ولی امیدوارم بهتر از این امتحان بدهی
۳۰. کامل و درست انجام دادی
۳۱. کاملاً درست و تمیز نوشتی خیلی خوب است
۳۲. گل قشنگم از اینکه با دقت به سؤالات پاسخ دادی از تو متشکرم تلاش تو قابل تقدیر است
۳۳. نقاشی را خیلی خوب کشیده

انتظار می‌رود معلمان در هنگام ارائه بازخورد به یادگیرنده توصیه‌هایی بکنند که برای بهبود عملکرد او جنبه راهنمایی داشته باشد. این‌ها نمونه‌هایی در این زمینه است :

۷. آفرین پاسخ‌هایت خیلی خوب است سعی کن خط زیبایی هم داشته باشی
۸. آفرین خوب است فقط باید دقت بیشتری داشته باشی بهار واقعاً بی دقت بودی خیلی خوب آفرین
۹. آفرین خیلی خوب بود با املاء درست کلمه‌هایی را که زیر آن‌ها خط کشیده‌ام بنویس
۱۰. آفرین دختر گلم دقت خیلی خوب کرده ای کلمه‌های غلط را تمرین کن و دوباره بنویس
۱۱. پسرم لازم است سر کلاس شنونده فعالی باشی و تلاش بیشتری داشته باشی این نتیجه رضایت بخش نیست
۱۲. تو که با من دوست هستی به کلمه‌ی --- دقت می‌کردی
۱۳. خوب بود دخترم بیشتر دقت کن از روی غلط‌ها بازنویسی کنید آفرین دوست گلم
۱۴. دخترم مقدار سؤالات کم و نوع سؤالات خیلی ساده است سعی کن با مهارت بیشتری سؤال طرح کنی و جواب‌های مهم در سؤال گنجانیده شود
۱۵. دلبندم هرگز کاری را که امروز می‌توانی انجام دهی به فردا موکول نکن
۱۶. دوباره با دقت بنویس
۱۷. عزیزم از اینکه می‌بینم پیشرفت داشتی در امتحان خیلی خوشحالم معنی کلمات را فراگیر و جمله بندی بهتر بنویس
۱۸. عزیزم شما باید سریع‌تر کار انجام دهی دسته بندی بهتر انجام دهی با خاصیت ضرب بهتر آشنا شوی
۱۹. نیازمند تکرار و تمرین بیشتر است

در برخی از باز خوردها معلمان دانش آموزان را از بروز عملکردی منع می کنند. این ها نمونه ای از این دسته باز خوردها هستند:

۱۱. اشتباه نوشتی
۱۲. امیدوارم کارهای ناپسندش تکرار نگردد
۱۳. انتظار داشتم در درس املاء تمرین بیشتری داشته باشی
۱۴. بسیار بدخط نوشته شده
۱۵. پسرم چرا در جواب دادن دقت نداری
۱۶. پیداست برای این کار تلاش نکردی
۱۷. خوب است اما دختر گلم بیشتر تلاش و دقت کن
۱۸. خوب است دخترم چرا این قدر بی دقتی کرده ای و سؤال ۶ را جواب نداده ای
۱۹. خوب است دخترم خیلی با دقت دیکته بنویس که کلمات را جانیندازی
۲۰. خوب پسرم با کمی دقت بیشتر می توانی عالی شوی با هر غلط یک جمله بساز
۲۱. خیلی خوب خانم خوب بی دقتی نکن
۲۲. دخترم در کتابخانه کتاب نمی فروشند
۲۳. در رنگ آمیزی بیشتر دقت کن
۲۴. رضایت بخش نیست
۲۵. سؤال را با دقت نخواندی
۲۶. عالی و خوب نوشتی چرا دقت نکردی
۲۷. عزیزم خیلی خوب نوشتی دوست دارم که خیلی بهتر از این بنویسی من خیلی تو را دوست دارم عزیزم
خداحافظ
۲۸. عزیزم دقت در انجام کار بهتر از عجله کردن است
۲۹. فراموش نکن که چه می نویسی
۳۰. کامل جواب ندادی
۳۱. کامل ننوشتی
۳۲. کامل نیست بسیار خوب سربلند و پیروز باشید
۳۳. کمی بیشتر دقت کن
۳۴. گلم چرا از خط کش استفاده نکردی

نمونه ای از باز خوردهایی که در آنها عملکرد دانش آموز با ملاک های از پیش تعیین شده تا حدودی ارزیابی شده، چنین است:

۹. آفرین گلم عالی نوشتی غیر از سؤال ۴ و ۷ صحیح و غلط که باید حواست را جمع می کردی

۱۰. آفرین گلم عالی نوشتی ولی سؤال ۱۷ را که مشکل داری در منزل بیشتر تکرار و تمرین کن
۱۱. آفرین گلم معلوم است که درس‌های ۱ و ۲ را به خوبی یاد گرفتی از تلاشت ممنونم
۱۲. آفرین گلم غیر از سؤال ۳ و ۵ که بی دقتی کردی بقیه سؤالات را عالی نوشتی
۱۳. خوشحالم که فعالیت خواسته شده را انجام دادی اما می‌توانستی دقیق‌تر و بهتر هم انجام بدهی
۱۴. دختر خوبم خیلی خوب توضیح دادی و کار را دنبال کردی ممنونم
۱۵. آفرین بر شما اگر جواب سؤال ۱۴ را می‌نوشتی خیلی بهتر بود
۱۶. شکل‌ها غلط است که کشیدی
۱۷. بسیار خوب پسر در بعضی از سؤالات کمی بی دقتی کردی
۱۸. آفرین مهدی جان فقط سؤال آخر را ناقص جواب دادی جملات را کامل کن متشکرم
۱۹. دختر خوبم! شما به تمام اهداف در جمع و تفریق‌های اساسی در حد مطلوب دست یافته‌ای

یکی دیگر از راه‌های رعایت اصل مربوط به ملاک‌های مقایسه برای قضاوت در مورد عملکرد دانش‌آموزان آن است که عملکرد یک دانش‌آموز را با هنجار یا نمونه‌ای از عملکرد دانش‌آموزان دیگر مقایسه شود. عبارات زیر را تا حدودی می‌توان شاهدی بر استفاده معلمان از این شیوه دانست. اما باید گفت هنجار به معنی واقعی در بازخوردها ملاحظه نشده است.

۶. نور دیده امیدوارم همیشه جزء بهترین‌ها باشی از تلاش تو ممنونم
۷. فرشته کوچکم آفرین به تو عالی نوشتی امیدوارم همیشه بهترین‌های کلاس باشی
۸. پسر لازم است سر کلاس شنونده بهتری باشی و در جلسه با دقت تر باشی
۹. پسر لازم است سر کلاس شنونده بهتری باشی
۱۰. گلم از شما بیشتر از این انتظار دارم
۱۱. دخترم توانستی به نیمی از سؤالات پاسخ دهی (۱۰-۹-۸-۵-۴) دوباره با دقت بنویس
۱۲. دختر خوبم به غیر از سؤال ۱ همه را اشتباه نوشتی بهتر و بیشتر مطالعه کن

همین طور ارزیابی عملکرد دانش‌آموز با گذشته‌اش می‌تواند معیار خوبی باشد برای رعایت کردن اصل مربوط به ملاک. بازخورد‌های زیر نمونه‌ای از این قضاوت‌هاست:

۶. دخترم به خاطر پیشرفتت تبریک می‌گویم
۷. آفرین پیشرفت خوبی داشتی
۸. نسبت به قبل بهتر شده
۹. عزیزم تلاش و دقت شما باعث شد کمتر اشتباه کنی

۱۰. پیشرفت داشتی برای بهتر شدن کارت کلمات جدید درس و کلماتی که مشکل داری در کارت‌ها بنویس و هر روز تمرین کن
۱۱. در ترکیب و جداسازی کلمات و کامل کردن مشکل دارد
۱۲. دختر گلم از این که در کارهایت پیشرفت داشتی به خودت امیدوار باش
۱۳. گل شکوفای کلاسم تلاش و دقت تو مرا خوشحال کرد

نمونه ای از باز خورد های معلمان را که می توان بیانگر ملاک های جذابیت و شفافیت است این هایند:

۷. دخترم به سؤال‌ها در حد خوبی پاسخ دادی، تمرین کن، زاویه و حل مسئله را بیشتر تمرین کن
۸. به به! نقاشی زیبایی کشیدی آفرین بر تو خدا قوت
۹. حالا سی و پنج قسمت کن تفریق عدد دوم را از اولی کم می کنیم نه اضافه دوباره بکنیم
۱۰. بسیار عالی و زیبا کار کرده ای عزیزم (در درس هنر)
۱۱. پسر گلم از اینکه می بینم دو تا مسئله را درست حل کردی خیلی خوشحالم سعی کن در بقیه سؤالات هم دقت بیشتری داشته باشی
۱۲. حالا یک زاویه ی تند و یک زاویه باز با ۴ نوار دیگر درست کن و روی کاغذ بچسبان زاویه‌ها را نام گذاری کن و به ۳ روش بنویس
۱۳. خسته نباشی پسرم از این به بعد طبق گزارش نویسی که گفته شد باید کار انجام شود
۱۴. ممنون از پسر تمیزم
۱۵. پسرم دقت بیشتر = نتیجه ی بهتر
۱۶. دختر گلم نشانه‌ها را می توانی بخوانی و بنویسی اما کمی دقت بیشتر تلاش تو را بهتر به ثمر می رساند
۱۷. منظره هات قشنگه زیبا و رنگارنگه
- ۹.۳ اصل ویژه بودن باز خورد

اصل ویژه بودن باز خورد به این اشاره می کند که معلمان تا چه حد از صفت یا اسم دانش آموز استفاده می کنند و یا اینکه در توصیف عملکرد دانش آموزان تا چه میزان از ملاک استفاده می نمایند. برخی از باز خورد های از این دست این هایند:

۹. آفرین رضا جان پرچم کشورمان را با رنگ‌های خودش درست کرده ای متشکرم
۱۰. آفرین مهدی جان اکثر سؤالات را درست نوشته ای اما به حل مسئله‌ها در جدول دقت نکرده ای و نوشتن اعداد به صورت شاخه ای را ناقص نوشته ای عجله نکن با دقت بنویس
۱۱. آفرین مهدی جان اکثر سؤالات را درست نوشته ای فقط الگو سازی را دقت نکردی و حل مسئله را ناقص نوشتی عجله نکن موفق باشید
۱۲. آفرین مهدی جان همه را درست نوشته ای فقط به یک مورد دقت نکرده ای دوباره از روی آن کلمه بنویس

۱۳. امروز کارت عالی بود باعث خوشحالی بود ای ابوالفضل مهربان دوستت دارم فراوان
۱۴. پرنیان خانم آفرین بیشتر سؤالات را عالی نوشتی البته چندین اشتباه کوچک هم داشتی که امیدوارم با تکرار و تمرین بیشتر در منزل بهتر از این شوی
۱۵. پگاه گلم کارت حرف نداشت دقت بیشتری داشته باش
۱۶. دریا چقدر قشنگه آقا ابوالفضل زر نگه ماهی نوشت رودریا آفرین و مرحبا
۱۷. دلبندم ابوالفضل عزیز
۱۸. دلبندم ابوالفضل عزیز از میزان آمادگی و توانایی شما به پاسخگویی به سؤالات ارزشیابی بسیار خشنودم موفق باشی گلم - خیلی دوستت دارم
۱۹. دلبندم سینای عزیزم شما در جمع و تفریق، شناخت الگوها و تعیین زمان آمادگی لازم را کسب کرده ای. فقط در نوشتن اعداد دو رقمی به صورت نظام‌دار باید بیشتر تلاش کنی موفق باشی گلم خیلی دوستت دارم
۲۰. سپیده خانم بهتر بود خودت انجام می‌دادی
۲۱. صد آفرین امیر مهدی جان تصاویری از موجودات نیمه زنده را تهیه نموده و در مورد آن‌ها گزارش نمودید
۲۲. صد آفرین امیر مهدی جان در مورد ورزش و بازی تحقیق نمودی و به کلاس گزارش کردی
۲۳. صد آفرین بر سینا، حل کرده‌های چه زیبا
۲۴. هزار آفرین امیر مهدی در مورد حیوانات تحقیق کردی و گزارش را به کلاس ارائه کردی
۲۵. هزار آفرین بر ریحانه جان دخترم زحمت کشیدی خیلی خوب اما تعداد زیادی از بازخوردها بیانگر نوعی استفاده از صفت بودند.
۹. آفرین بر دختر گلم
۱۰. آفرین بر گل پسر
۱۱. آفرین برنو گلم
۱۲. آفرین به دختر گلم از تلاشت ممنونم
۱۳. آفرین پسر گلم از کارت لذت بردم.
۱۴. آفرین پسر
۱۵. آفرین دختر گلم از تلاشت ممنونم
۱۶. آفرین دختر مهربانم
۱۷. آفرین دختر مهربانم دوستت دارم فراوان
۱۸. آفرین عزیزم بسیار خوب و زیبا و مرتب نوشتی
۱۹. آفرین عزیزم بسیار خوب و کامل بود
۲۰. آفرین عزیزم بسیار خوب و کامل بودی
۲۱. آفرین عزیزم خیلی خوب شرح دادی
۲۲. آفرین عزیزم خیلی خوش حالم که به سؤالات خوب پاسخ داده ای
۲۳. آفرین عزیزم خیلی زیبا و کامل بود

۲۴. آفرین فرزندم
۲۵. آفرین گل قشنگم دستت درد نکنه
۲۶. آفرین گل قشنگم عالی نوشتی
۲۷. آفرین گلم
۲۸. آفرین گلم بسیار مرتب و زیبا نوشتی از تلاشت ممنونم ولی کمی دقتت را بیشتر کن
۲۹. آفرین گلم عالیه
۳۰. آفرین گلم قشنگم عالی نوشتی
۳۱. آفرین گلم کارت عالیه
۳۲. با تشکر از زحمات شما عالیه خیلی خوب دختر زرنگ
۳۳. پسر خوبم خوب نوشتی ولی نیاز به مطالعه داری
۳۴. پسرم خیلی خوب نامه نوشتی
۳۵. پسرم درست نوشتی
۳۶. دست دخترم درد نکنه خیلی خوب
۳۷. دست دخترم درد نکنه خیلی خوب نوشتی
۳۸. دستت دخترم درد نکنه خیلی خوب بود خیلی خوب و عالی نوشتی دخترم
۳۹. زیباست دست پسر گلم درد نکنه راضی هستم
۴۰. صد آفرین پسر
۴۱. صد آفرین دختر گلم
۴۲. صد آفرین دختر گلم خیلی بهتر از قبل نوشتی
۴۳. صد آفرین مرحبا
۴۴. عالیه پسر گلم قشنگی چون کبوتر از همه هستی بهتر
۴۵. عالیه پسر
۴۶. عالیه دختر گلم خیلی خوب عزیزم خیلی خوب بسیار خوب
۴۷. مرحبا به دخترم در جمله سازی بیشتر دقت کن گلم
۴۸. مرحبا به شما دختر گلم بیشتر دقت کن
۴۹. هزار آفرین بر تلاش پسر گلم
۵۰. هزار آفرین بر دختر خوش خط و مرتب و با دقت
۵۱. هزار آفرین به تلاش پسر
۵۲. هزار آفرین به دختر کنجکاو خیلی خوب توضیح دادی
۵۳. هزار آفرین به دختر منظم و درس خوان که خیلی خوب و با دقت پاسخ می‌دهد
۵۴. هزار آفرین پسر خوبم
۵۵. هزار آفرین پسر گلم
۵۶. هزار آفرین ریاضی دان کوچکم

۵۷. هزار و سیصد آفرین فرشته روی زمین عالیه پسر

۵۸. هزار آفرین دختر پر تلاش و با دقت

۵۹. هزاران آفرین بر دختر پرتلاش

۶۰. هزاران آفرین محقق کوچکم

از معلمان انتظار می‌رود تا در باز خورد هایشان به دانش آموز به نحوی عملکرد او را توصیف کنند تا وی به مشکلات و یا نکات مثبت آنچه را که فرا گرفته و یا نگرفته پی ببرد. همانند نمونه های زیر:

۱۱. آفرین به دختر گلم به سؤالات عالی پاسخ دادی غیر از سؤال ۱۵ که ناقص بود

۱۲. آفرین به دخترم بیشتر سؤالات را عالی نوشتی ولی سؤال ۱۶ و ۱۷ را دوباره مطالعه کن

۱۳. آفرین پسر تلاش تو در --- چشم گیر است

۱۴. آفرین دختر گلم از پیشرفتی که در نوشتن املاء داشته ای خوشحالم سه کلمه را اشتباه نوشته ای صحیح کلماتی که زیرش خط کشیدم یاد بگیر

۱۵. آفرین دخترم املاء شما خیلی خوب است اما در نوشتن شکل حروف دقت لازم را نداری شکل صحیح حروف را تمرین کن و زیباتر بنویس

۱۶. از این که برای بهتر نمودن ---- از خودت تلاش زیادی نشان دادی ممنونم

۱۷. پسرم تکلیف را اشتباه نوشتی قرار بود راه سلامتی را بنویسی

۱۸. عزیزم با خط زیبا و تلاش فراوان نتیجه خیلی خوبی گرفتی

۱۹. مدادت را محکم تر بگیر تا بهتر بنویسی

۲۰. مفهوم ضرب را خوب انجام نداده است دسته بندی را درست انجام نداده است

۲۱. می توانستی با حوصله بیشتر کار کنی در ترکیبها

۲۲. می توانی بهتر و خوش خط تر از این هم انجام بدهی

۲۳. ولی اگر شکل هایت مربوط به هم بود چقدر جالب می شد

۲۴. هزار آفرین پسر خوب با استفاده از خط کش شکل های متقارن را رسم کردید متشکرم

توصیف کردن عملکرد دانش آموز این مزیت را دارد که امکان دادن رهنمود های اصلاحی برای رفتار های بعدی یادگیرنده را فراهم می کند. تعدادی از این گونه باز خورد های اصلاحی چنین هستند:

۹. اگر بیشتر فکر کنی در حل تمرینات نتیجه ی بهتری خواهی داشت

۱۰. اگر خط زمینه را رعایت می کردی خوش حال می شدم

۱۱. اگر در رنگ آمیزی بیشتر دقت می کردی زیباتر می شد

۱۲. اگر در سؤال --- به عدد مناسب بیشتر دقت می کردی بهتر بود

۱۳. اگر در فاصله‌ی کلمات بیشتر دقت می‌کردی چه خوب بود
۱۴. اگر در کلمه‌ی --- بیشتر دقت می‌کردی مشکلی نبود
۱۵. اگر در نوشتن دقت نمایی نتیجه‌ی بهتری خواهی گرفت
۱۶. بسیار خوب پسرم به دقت بیشتری نیاز داری
۱۷. پسر گلم سؤالات را با دقت بخوان و سرعت عمل داشته باش در جواب دادن
۱۸. پسرم ضرب (مسئله‌ها) را تمرین کن
۱۹. پسرم بهتر بود با فلش چرخه آب را نمایش می‌دادی
۲۰. پسرم داشتن خط زیبا بر زیبایی کارت می‌افزاید
۲۱. پسرم هنگام دیکته نوشتن بیشتر حواست را جمع کن
۲۲. دخترم دندانه اضافی برای کلمات نگذار خیلی خوب است دخترم با دقت بیشتری دیکته بنویس
۲۳. صد آفرین ولی کمی بی دقتی کردی لطفاً با اشکالات کار شود
۲۴. نتیجه آزمایش را بنویس نمودار یا شکل مربوط به آزمایش را بکش
۲۵. نیاز به تلاش ۲ بار از روی امتحان بنویس و صحیح حل کن
۲۶. همیشه بعد از نوشتن از روی نوشته‌هایت بخوان متوجه غلط‌هایت می‌شوی

از این طریق است که می‌توان برای دانش آموز فرصت جبران فراهم نمود. تعدادی از این دسته از باز خورده‌ها این‌گونه هستند:

۱۰. آفرین دخترم عالی نوشتی البته اما به یک کلمه دقت بیشتری نکرده ای سعی کن آن را یک بار بنویسی
۱۱. آفرین ولی منتظر تلاش بیشتر تو هستم و مطمئنم با تلاش بیشتر موفق‌تر خواهی بود.
۱۲. بسیار خوب است پسرم از روی کلمه‌ی محبت‌های ۵ بار بنویس
۱۳. بسیار خوب است پسرم با کلمه (اصلاً) یک جمله بساز
۱۴. پسر خوب بیشتر سؤالات را درست نوشتید به سؤالات دقت کن و سه بار بنویس
۱۵. پسرم از تو انتظار دارم هر شب ۴ کلمه بنویسی و با آن جمله بسازی
۱۶. پسرم بیشتر بخوان
۱۷. پسرم بیشتر مطالعه داشته باش
۱۸. پسرم درس را مجدداً تمرین کن و دیکته را بنویس
۱۹. پسرم سؤال‌های شماره --- دوباره با دقت نگاه کن و جواب بده.
۲۰. پسرم سریع‌تر کار شود زاویه‌ها را خیلی کوچک درست کردی امیدوارم با تمرین مفهوم زاویه ...درست کنی
۲۱. پسرم لازم است بیشتر دقت کنی
۲۲. تلاش‌های تو در آینده نتیجه خواهد داد.
۲۳. دخترم از شما انتظار دارم در جواب دادن تلاش بیشتری کنی و جواب راحت ماً بنویسی
۲۴. دخترم با دقت بیشتری کار کنی عالی می‌شوی

۲۵. دخترم خوب بود اما امیدوارم در آینده بهتر از قبل باشی
۲۶. دخترم سعی کن پاسخها را فقط با خودکار آبی بنویسی
۲۷. عالی بود ان شاءالله در مراحل بعدی هم نمرات خوبی کسب می کنید
۲۸. قابل قبول متن بالا را تمرین کن

استفاده از عباراتی که به نقطه ضعف دانش آموزان در عملکردشان مربوطند را در اینجا می بینیم :

۷. اصلاً رضایت بخش نیست کیان بیشتر دقت داشته باش در هنگام جواب دادن عزیزم در چند کلمه اشتباه داشتی
۸. اصلاً رضایت بخش نبود بهار آفرین خوب است خوب
۹. اگر از پاک کن کمتر استفاده می کردی دفترت زیبا بود.
۱۰. ای سبنای باهوشم چرا دقت نکردی
۱۱. این طور به نظر می رسد که در درس... مشکل داری. امیدوارم که با انجام فعالیتها در منزل یا تمرین و تکرار تلاش کنیم تا موفق گردی. موفقیت در زمینه ی درس نیاز به تمرین دارد. تمرین کن، تمرین کن، تمرین کن.
۱۲. بهار خوب تلاش نکردی بسیار خوب آفرین عزیزم سپاس گزارم
۱۳. تمام غلط
۱۴. خوب است آفرین فقط حواست رو بیشتر جمع می کردی خیلی خوب بودی
۱۵. خوب کار کردی ولی باید در منزل به دقت مطالعه و کار کنی
۱۶. دختر عزیزم خیلی خوب یاد گرفته ای اما دقت لازم را نداری
۱۷. گل پسر خوب بود اما در بعضی سؤالات بی دقتی داشتی تکرار نشود
۱۸. نتیجه را چرا ننوشتی

و نیز برخی دیگر از باز خوردها جنبه های آمرانه به دانش آموزان دارند. که برخی جنبه تکلیفی و یا توصیه های اخلاقی مرتبط با کار های مدرسه ای دارند. از قبیل :

۸. تمرین و تکرار انجام بده
۹. تو بهتر از این هم می توانی کار کنی
۱۰. تو می توانی بهترین باشی
۱۱. تو می توانی موفق تر باشی
۱۲. چرا آزمایش بالا را انجام نداده ای
۱۳. چرا دوباره یادت رفته
۱۴. خوب کامل تر یاد بگیر

۱۵. خوب گوش کن گوش کردن با دقت
۱۶. خیلی خوب نوشتی اما بیشتر دقت کن
۱۷. خیلی خوب نوشتی اما دقت کن تا بهتر نتیجه بگیری
۱۸. دخترم زینبی باش
۱۹. دخترم فعالیت‌ها را دوباره بنویس
۲۰. عزیزم جواب‌های درست تو با خط زیبا بیشتر به دلم می‌چسبد
۲۱. کار شما خوب است دخترم با دقت بیشتر خیلی خوب می‌شوی دخترم خوب بودی آفرین بر دوست خوبم همیشه موفق باشی
۲۲. کمی تلاش بیشتر هستش برات مفیدتر

گروهی از معلمان با لحن مثبتی دانش آموزان را فردی فعال تلقیمی کنند و این‌گونه باز خورد می

دهند:

۱۲. از تلاش و همتی که داری بسیار خوش حالم
۱۳. از توانایی به کارگیری دانش تو عزیزم ابراز شادی می‌کنم
۱۴. از موفقیت‌های تو شاد می‌شوم
۱۵. از وقتی که گذاشتی خوشحالم
۱۶. اطمینان دارم توانایی‌هایت تو را به اوج موفقیت می‌رساند
۱۷. این تمرین را به خوبی انجام دادی
۱۸. با آنچه در توان داری به اوج موفقیت خواهی رسید
۱۹. با اون توانایی‌ها بیان کن آموخته‌ها
۲۰. با پشتکار خود موفقیت‌های بیشتری را در پیش رو داری
۲۱. بسیار عالی نوشتی
۲۲. بسیار عالی نوشتی آفرین
۲۳. بسیار عالی نوشتی گلم آفرین
۲۴. بسیار عالی نوشتی گلم آفرین برنو
۲۵. بسیار عالی نوشتی گلم خدا قوت
۲۶. بسیار عالی نوشتی گلم موفق باشی
۲۷. پایداری و تلاش تو موجب سرافرازی تو می‌شود
۲۸. پسرم همیشه پر تلاش و با دقت باش
۲۹. پشت کار و تلاش شما می‌تواند در موفقیت و پیروزی مؤثر باشد
۳۰. پی‌گیری تو در فهم و حل مسئله قابل تقدیر است
۳۱. تلاش خوبی کردی مرا خوشحال نمودی

۳۲. تلاش و پیگیری تو در امر درس من را امیدوار کرده است
۳۳. تلاش و موفقیت تو قابل تحسین است
۳۴. حاصل زحمتهای تو بسیار دل‌پذیر می‌شود
۳۵. خودت خوب می‌دانی که می‌توانی پس نگو نمی‌توانم
۳۶. خوش‌حالم که با پشت‌کار خود پله‌های ترقی را پشت‌سر می‌گذاری
۳۷. خیلی خوب است هزاران آفرین بر دختر پرتلاشم پیروز باشی
۳۸. خیلی خوب کار کردی دختر باهوشم
۳۹. خیلی زرنگی
۴۰. دانشمند کوچک من از این که کامل توضیح دادی خوش‌حالم
۴۱. دختر باهوشم خوب عملکردی
۴۲. دختر خوبم از تلاش و دقت تو ممنونم عالی نوشتی آفرین برنو
۴۳. دختر خوبم از دقت تو متشکرم، مرحبا
۴۴. دختر عزیزم بسیار زیبا کشیدی از تلاشت ممنونم
۴۵. دخترم تلاش رمز موفقیت است و من از تلاش و موفقیت تو بسیار شادم
۴۶. دخترم تلاش شما قابل تقدیر است
۴۷. دخترم زحمت کشیدی ملاحظه شد خیلی خوب آفرین از اینکه در خانه پرتلاشی شاد شدم، موفقیت شما آرزوی قلبی ماست
۴۸. دخترم کار نیکو کردن از پر کردن است
۴۹. دفتر تو بیانگر همت و تلاش توست
۵۰. دقت و تلاش تو بسیار خوش‌حالم کرد سپاس گزارم
۵۱. زیبا و با دقت نوشته‌ای آفرین
۵۲. سعی تو خوشبختانه موجب گردیده که کمتر غلط داشته باشی
۵۳. سعی و تلاش تو باعث موفقیت تو و شادی من است
۵۴. سعی و تلاش تو قابل تمجید است
۵۵. سعی و تلاش تو موجب موفقیت تو و خشنودی خداوند می‌گردد
۵۶. شما با تلاش خوبی که داری حتماً موفق می‌شوی
۵۷. عزیزم آنچه که امروز می‌توانی بخوانی و بنویسی نتیجه‌ی همت و تلاش توست
۵۸. عزیزم تلاش و کوشش تو باید دائمی باشد و زود خسته نشوی
۵۹. عزیزم معلوم است که تو تلاش زیادی کرده‌ای
۶۰. فرزندم وقتی دقت تو را در درس یا تکالیف می‌بینم خوش‌حال می‌شوم یا از تلاش تو لذت می‌برم
۶۱. فعالیت جالبی بود
۶۲. کوشش تو بالاخره به نتیجه خواهد رسید
۶۳. کوشش زیاد تو باعث پیروزی تو در یادگیری -- شده است

۶۴. مرحبا دختر گلم همت خوبی در انجام تکلیف داری ممنونم
۶۵. من مطمئن هستم که با تلاشت می‌توانی سریع به هدفت برسی پس بکوش
۶۶. موفقیت و تلاش تو قابل تقدیر است
۶۷. نتیجه‌ی همت و تلاش تو برایم بسیار شیرین است
۶۸. هستی پسر توانا فرزند خوب و دانا
۶۹. همیشه پر تلاش همیشه موفق

تشویق‌های ناشی از حس خود کارآمدی دانش آموزان نیز به انحای مختلفی در برخی از باز خورد های معلمین دیده می‌شود. این‌ها نمونه ای از این باز خورد ها هستند :

۱۱. آسمان پر ستاره کارت نظیر نداره
۱۲. آفرین بر تو که پرچم موفقیت را بر قله علم و دانش برافراشتی
۱۳. آفرین برنو خداوند هم دانش آموز کوشا را دوست دارد
۱۴. آفرین خلاقیت خوبی داشتی
۱۵. آفرین دخترم امیدوارم همیشه جزء بهترین‌ها باشی
۱۶. آفرین هنرمند کوچک
۱۷. ابوالفضل جان امروز باعث افتخار من و خانواده شدی امیدوارم همیشه موفق باشی
۱۸. ابوالفضل عزیزم از اینکه در این املاء توانستی بهترین نمره را کسب کنی خیلی خوشحالم. افتخار می‌کنم که شاگردی همچون شما دارم هزار آفرین بر شما
۱۹. از این که امروز موفق شدی خوش حالم
۲۰. از این که کارهایت را خودت انجام می‌دهی خوش حالم
۲۱. از این که مهارت لازم برای حل مسئله داری خوش حالم
۲۲. از این که نسبت به یادگیری درس ... شوق زیاد داری لذت می‌برم
۲۳. از تلاش پسرم سپاسگزارم
۲۴. از تلاش شبانه روزی‌ات تقدیر و تشکر می‌کنم
۲۵. از نوشته های زیبایت لذت فراوان بردم
۲۶. بسیار زیبا کشیدی آفرین
۲۷. بسیار عالی است از خواندن یادداشت‌هایت لذت بردم
۲۸. بسیار عالی است پسرم موفق باشید
۲۹. بسیار عالی است دانا و توانا باشی
۳۰. بسیار عالی است دخترم
۳۱. پسر خوب و نازم به دقتت می‌نازم
۳۲. پسر خوب و نازنین خط خودت را ببین

۳۳. پسر من از خط زیبای تو لذت بردم
۳۴. ثمره‌ی همت و دقت تو برایم بسیار شیرین است
۳۵. چه خوش سلیقه‌ای پسر من
۳۶. خروشت در دریای علم همیشگی باد
۳۷. خسته نباشی با علاقه کار کردی بارک‌الله
۳۸. خسته نباشی دانشمند کوچولو
۳۹. دختر من کار شما خیلی خوب است ملاحظه شد بسیار خوب است خیلی خوب
۴۰. دختر من نتیجه کارت عالی بود
۴۱. دخترهای تلاشگر موفق باشید
۴۲. درود بر دقت زنده باشی خدا قوت
۴۳. دقت و ظرافت تو مرا به شگفتی واداشت
۴۴. سپاس از دقت درود بر فرزند پرتلاش من
۴۵. ستاره درخشان گل کاشتی دختر گلم کارت حرف نداره
۴۶. ستاره‌ی قشنگم درود بر نو عالی نوشتی از تلاشت ممنونم
۴۷. شما دختر خوب و وظیفه‌ات را به طور کامل و مفید انجام می‌دهی
۴۸. عزیزم با ذوق و سلیقه‌ای که در تو می‌بینم توانایی زبان‌نویسی را داری تا بهتر از این باشی
۴۹. عزیزم نامه‌ات را خیلی خوب نوشتی
۵۰. فرزند خوبم وقتی می‌بینم تو پله‌های ترقی را یکی پس از دیگری با موفقیت طی کرده‌ای خوش حال می‌شوم
۵۱. فرزند من از این که از عهده‌ی انجام کار برآمده‌ای خوش حالم
۵۲. کوچولوی مهربون خوب می‌خونی تو از رو
۵۳. گام‌های موفق تو در سر زمین علم و دانش استوار باد
۵۴. گزارش بسیار خوبی تهیه نمودی دقت تو در مشاهده مرا خوش حال کرده است
۵۵. مطمئنم می‌توانی بیشتر از این‌ها موفق باشی
۵۶. موفقیت روز افزون تو تحسین بر انگیز است
۵۷. موفقیت همیشگی تو آرزوی من است
۵۸. نور دیده‌ام تو مایه‌ی افتخار من و پدر و مادرت هستی
۵۹. هزار آفرین به سلیقه‌ات
۶۰. یقین دارم که تو حتماً می‌توانی موفق‌تر از این باشی، منتظرم

یکی دیگر از ویژگی‌های باز خورد با لحن مطلوب همراه بودن آن با احترام است. اینجا برخی از آن‌ها که در پوشه کارها مشاهده شد آمده است:

۱۱. آفرین بر تو خداوند هم دانش آموز کوشا را دوست دارد.
۱۲. آفرین رضا جان پرچم کشورمان را با رنگ‌های خودش درست کرده ای متشکرم
۱۳. آفرین، مرحبا به این همت و تلاش عالی.
۱۴. آینده ساز کشور ایران پاینده باشی.
۱۵. احسنت بر پسر پر تلاشم
۱۶. احسنت بر شما
۱۷. احسنت به دخترم عالی نوشتی
۱۸. از عکس‌ها خوشم نیامد
۱۹. اسپند دونه دونه فاطمه شده نمونه بسیار خوب
۲۰. ای پسر نازنین بهت میگم آفرین
۲۱. ای دختر نازنین بهت میگم آفرین
۲۲. ای سینای باهوشم عالی و خوب تحقیق کردی
۲۳. ای کودک کوچولو تمرین بکن تو از نو
۲۴. حالا که خوب می خونی مثل گلا می مونی
۲۵. خسته نباشی دلبندم
۲۶. خسته نباشی عزیزم
۲۷. خسته نباشی گلم
۲۸. خلاق و مهربونی همیشه اینطور بمونی
۲۹. خوش حالم که آزمایش را با موفقیت انجام دادی
۳۰. خیلی خوب - عالی - آفرین پسر خوبم
۳۱. خیلی خوب آفرین خوب است خوب است بیشتر دقت کن
۳۲. خیلی خوب هزاران آفرین
۳۳. خیلی خوب آفرین بر دختر خوبم
۳۴. خیلی خوب بسیار خوب صد آفرین از زحمات شما بسیار سپاسگزارم
۳۵. خیلی خوب، باید بیشتر دقت کنی خیلی خوب، دقت کن عزیزم
۳۶. خیلی خوب آفرین بسیار عالی صد آفرین عزیزم بسیار سپاسگزارم
۳۷. خیلی خوب آفرین از زحمات شما بسیار سپاسگزارم بسیار خوب هزار آفرین
۳۸. خیلی خوب آفرین بسیار سپاسگزارم بسیار خوب آفرین
۳۹. خیلی خوب است آفرین
۴۰. خیلی خوب است دخترم دقت بیشتری کن
۴۱. خیلی خوب نوشتی پسر گلم
۴۲. خیلی زیبا درست شده است
۴۳. خیلی زیبا رسم شده

۴۴. دختر خوب و نازم به تحقیقت می‌نازم
۴۵. دختر گلم، دانشمند خوبم
۴۶. دختر گلم مرحبا به تو عالی نوشتی
۴۷. دخترم با کوشش به هر چیز خواهی رسید.
۴۸. دخترم سپاسگزارم دخترم افتخار آفریدی برای چندمین بار
۴۹. دخترم سپاسگزارم دخترم سرفرازم کردی
۵۰. در تو لیاقت و رشد درسی را می‌بینم.
۵۱. درود بیکران آرزوی تابستانی خوب و شاد برایت دارم
۵۲. دست پسر کلم درد نکنه
۵۳. زیبا کار کرده ای
۵۴. سرافرازی تو مرا شاد می‌کند
۵۵. صد آفرین دخترم
۵۶. صد آفرین پسرم
۵۷. عالی-خیلی خوب-خوب
۵۸. عالی بود
۵۹. عالی بود پسرم
۶۰. عالی خیلی خوب و خوب
۶۱. عالی کار کردی عزیزم
۶۲. عالی نوشتی گلم آفرین
۶۳. عالی نوشتی گلم احسنت
۶۴. عالی نوشتی و نقاشی زیبایی کشیدی آفرین
۶۵. عالی و خوب زحمت کشیدی
۶۶. عالی و خوب کشیدی و حل کردی
۶۷. عالی و خوب نوشتی
۶۸. عالی گلم
۶۹. عالی گلم آفرین
۷۰. عالی گلم آفرین بر شما
۷۱. عزیز دوست داشتنی زیبا و قشنگ نوشتی
۷۲. عزیزم موفقیت تو آرزوی من است
۷۳. عطر گل محمدی زیبا، درست نوشته ای
۷۴. غنچه بودی و اشدی چقدر تو زیبا شدی
۷۵. کار شما عالی بود
۷۶. کارت خیلی عالی است هزاران آفرین دخترم

۷۷. کارت عالی بود گلم آفرین
۷۸. کارت عالیه گلم
۷۹. کارت عالیه گلم احسنت بر شما
۸۰. کودک خوب و نازم به تلاش تو می نازم
۸۱. کودک ناز و خوبم خوب بلدی می دونم
۸۲. مثل گل های پونه ای فرزند من نمونه ای
۸۳. مرا خوش حال نمودی متشکرم
۸۴. نقاشی ات را دیدم خوشحال از جا پریدم
۸۵. نوشته ام با این رنگ تو هست قشنگ
۸۶. نوشته ای چه زیبا احسنت بارک ا ...
۸۷. نون پنیر و پسته املا ت به دل نشسته
۸۸. هنرمند عزیزم کار تو عالیه
۸۹. یک آسمان پرستاره تقدیم به پسر گلم راضی هستم مرحبا
۹۰. یک سبد گل تقدیم به تو لذت بردم
۹۱. دختر خوب و نازم به دیکته ات می نازم
۹۲. صد آفرین خیلی خوب

جملات و یا عباراتی که دانش آموزان برای خود سنجی استفاده کرده بودند و می توان آنها را مصداق ارزیابی و واریسی عملکرد خود تلقی کرد چنین هستند:

۱۳. دانش آموز تقریباً در پایین همه ورقه ها نوشته عالی بود
۱۴. از کارم راضی هستم
۱۵. از کاری که فریبا انجام داده بهتر بودم
۱۶. من از نوشتن این انشاء احساس ... داشتم
۱۷. من از انجام این تکلیف بسیار خوش حال شدم
۱۸. اشتباه را خوب می نویسم
۱۹. راه کار خوب می نویسم
۲۰. امتحان عالی بود
۲۱. عالی و آسان
۲۲. من از نوشتن این انشا احساس بسیاری داشتم زیرا این تکلیف به بهتر نوشتن انشا کمک می کند
۲۳. تمرینات کتاب را به کمک معلم و دوستانم به درستی انجام می دهم
۲۴. در جمع خوانی سوره های مشارکت دارم
۲۵. در کارهای گروهی به دوستانم کمک می کنم

۲۶. می‌توانم قسمت‌های خواسته شده از یک شکل را رنگ آمیزی کنم
۲۷. می‌توانم اعداد دو و سه رقمی را در جدول ارزش مکانی نوشته و جمع و تفریق نمایم
۲۸. می‌توانم با دماسنج دمای هوا را در شبانه روز به دست آورم
۲۹. می‌دانم برای یادگرفتن درس علوم باید به همه چیز خوب نگاه کنم

دانش آموزان تقریباً در پرسش از خود مهارت لازم را ندارند. به ویژه این مهارت در پایه های پایین تر بیشتر مشهود است. عبارات زیر شواهدی بر مهارت پرسش از خود است:

۸. چگونه زیبا رونویسی می‌کنم
۹. چطور اعداد را باز کنم و با هم جمع و تفریق کنم
۱۰. چگونه باید از دیگران سؤالاتم را بپرسم.
۱۱. شب و روز چگونه به وجود می‌آیند.
۱۲. چطور حرکت خورشید باعث کم زیاد شدن نور و گرمای خورشیدی شود
۱۳. چطوری با کلمات تصویر بسازم
۱۴. در پایین برخی از برگه های علوم چند ستاره رسم شده که از دانش آموز خواسته شده هرچقدر از کار خود راضی هستی ستاره رنگ کن

یکی از نشانه های یادگیری توانایی جمع بندی است. «عبارات و جملات زیر مصداقی از این مهارت

است:

۸. من از انجام این فعالیت فهمیدم موقع مسواک زدن شیر آب را ببندم
۹. دانش آموز ضعیف کسی است که در بعضی چیزها علاقه ندارند و نه در همه چیزها
۱۰. عملکرد را عالی می‌نویسم
۱۱. من یاد گرفتم در ماه محرم دیگر گریه کنم در ماه محرم به عروسی نروم یا لاک نزنم
۱۲. من یاد گرفتم که برای امام حسین گریه کنم و لباس سیاه بپوشم و سینه بزنم و از همه مهم تر باید به امام و بقیه امامان احترام گذاریم
۱۳. با کلمات و تصاویر جمله می‌سازم.
۱۴. با مفهوم کسر و قسمت‌هایی از یک شکل واحد آشنایی دارم.
۱۵. به روش انتقالی جمع و تفریق‌ها را انجام می‌دهم.
۱۶. پیام قرآنی را به زبان ساده بیان می‌کنم.
۱۷. دو سوره را به انتخاب خود از حفظ می‌خوانم.
۱۸. کلمات و عبارات قرآنی را به صورت بخش بخش و یا شمرده می‌خوانم.

۱۹. می‌توانم با توجه به اندازه گیری مفهوم کسر را بنویسم.
۲۰. می‌توانم راه‌های مختلف برای صرفه جویی را بیان کنم.
۲۱. می‌دانم با گردش زمین به دور خورشید باعث ایجاد فصل‌ها است.
۲۲. باید برای بهتر شدن ...
۲۳. پیشرفت‌هایی که داشته‌ام ...
۲۴. تلاش‌هایی که انجام داده‌ام ...
۲۵. خوبی‌های تکلیف من ...
۲۶. خوبی‌های گزارش من ...
۲۷. در زمینه‌ی ... تلاش داشته‌ام.
۲۸. در زمینه‌ی ... پیشرفت کرده‌ام.
۲۹. ضعف‌های تکلیف من ...
۳۰. ضعف‌های گزارش من ...

برخی از عباراتی که حاکی از همسال سنجی هستند را اینجا می‌بینیم:

۹. من و دوستانم عالی بودیم و خوش حال هستیم
۱۰. عباس نمی‌تواند اعداد دو رقمی را در جدول ارزش مکانی بنویسد
۱۱. از همکلاسی‌هایم راضی هستم
۱۲. علی از من کاری که انجام داده بهتر بود
۱۳. بچه‌ها از انجام این تکلیف بسیار خوش حال شدند
۱۴. بچه‌ها کارهایی که برای بهتر شدن باید انجام دهید
۱۵. بچه‌ها از لوبیا کاری راضی هستند
۱۶. در سنگ جمع کردن بچه‌های هم گروه من زرنگ‌تر بودند
۱۷. افسانه با چوب کبریت شکل قشنگی ساخته

و در برخی از جملات ناقص برای همسال سنجی استفاده همانند اینهایند:

۴. لطفاً عملکرد دوست خود را در هر درس توصیف کنید
۵. گروه شماره ۱ در ... برنده شد
۶. باید برای برنده شدن ...
۷. اگر ... انجام می‌دادیم برنده می‌شدیم

فرم مشاهده پرونده تحصیلی

استان: منطقه آموزشی: نام مدرسه:.....

جنسیت مدرسه: پسرانه دخترانه پایه تحصیلی: اول دوم سوم چهارم پنجم

همکار محترم، چنانچه می‌دانید در دوره ابتدایی چند سالی است که ارزشیابی آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان بر اساس شیوه توصیفی اجرا می‌شود. بدون تردید شما به طور مستمر در جریان اجرای برنامه‌ها قرار دارید و می‌توانید اطلاعات معتبری در اختیار بگذارید. پرسشنامه ای که پیش رو دارید، برای کسب اطلاعات لازم درباره پرونده دانش‌آموزی است که به عنوان نمونه برای بررسی انتخاب شده است. از شما خواسته می‌شود همزمان با مرور پرونده انتخاب شده به سؤالات این پرسشنامه پاسخ دهید. عنایت داشته باشید که مناسب بودن اطلاعات به طور کامل به صداقت، صراحت و دقت شما در پاسخگویی به پرسش‌های مطرح شده وابسته است.

۱	آیا گزارشی که نشان دهنده نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا پایان دی ماه (نوبت اول) سال تحصیلی جاری باشد در پرونده وجود دارد؟	بلی	خیر
۲	آیا گزارشی که نشان دهنده نتایج ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی - تربیتی مهر ماه تا خردادماه (نوبت دوم) سال تحصیلی قبل باشد در پرونده وجود دارد؟	بلی	خیر
۳	آیا گزارشی از پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموز در سال تحصیلی گذشته در صورتی که در درس یا دروسی در خردادماه نیاز به آموزش و تلاش بیش‌تر داشته در پرونده وجود دارد؟	بلی	خیر
۴	آیا گزارشی از مدیر مدرسه یا معلم (حداقل دو گزارش) که در آن اولیاء دانش‌آموز از روند پیشرفت تحصیلی - تربیتی فرزند مطلع شده باشند وجود دارد؟	بلی	خیر
۵	آیا وضعیت آموزشی و تربیتی دانش‌آموز در هر درس بر اساس ارزشیابی های به عمل آمده در طول هر نوبت با توجه به اهداف آن درس در حیطه های شناختی، عاطفی و مهارتی طبق مقیاس‌های تعیین شده در آیین نامه، در پرونده گزارش شده است.	بلی	خیر
۶	آیا دانش‌آموز در پایه قبلی حداقل سطح قابل قبول را در نوبت دوم در کلیه دروس کسب کرده است؟	بلی	خیر
۷	اگر پاسخ خیر است، آیا گزارشی از شرکت در کلاس‌های جبرانی و یا انجام فعالیت‌های پیشنهادی معلم یا مربی در قالب پروژه نسبت تا شهریور ماه همان سال برای ارتقاء به پایه کنونی وجود دارد؟	بلی	خیر
۸	آیا دانش‌آموز با استفاده از تبصره ۱ ماده ۷ (دانش‌آموزی که در پایان نوبت شهریور ماه حداکثر از دو درس به سطح قابل قبول نرسد، می‌تواند به پایه بالاتر ارتقا یابد) به پایه	بلی	خیر

		کنونی ارتقاء یافته است؟	
خیر	بلی	آیا دانش آموز با استفاده از تبصره ۲ ماده ۷ (در مورد دانش آموزی که در بیش از دو درس سطح قابل قبول کسب نکرده باشد، پرونده دانش آموز جهت تعیین تکلیف در اختیار شورای مدرسه قرار می گیرد. موضوع در شورای مدرسه با حضور والدین و معلم مربوط مطرح و در صورت موافقت اکثریت اعضا، دانش آموز به پایه بالاتر ارتقا می یابد. معلم می بایست مدارک و مستندات لازم برای اتخاذ تصمیم در مورد ارتقای دانش آموز را به شورای مدرسه ارائه دهد) به پایه کنونی ارتقاء یافته است.	۹
خیر	بلی	اگر پاسخ بلی است، آیا گزارشی در این مورد در پرونده وجود دارد؟	۱۰
خیر	بلی	آیا دانش آموز از تبصره ۲ ماده ۷ (حداکثر ۲ بار و به صورت غیر متوالی در طول دوره ابتدایی ارتقا یافتن) استفاده کرده است؟	۱۱
	۲ بار	اگر پاسخ بلی است، چند بار استفاده نموده است	۱۲
خیر	بلی	آیا دانش آموز در حین سال تحصیلی از مدرسه ای دیگر به مدرسه فعلی منتقل شده است؟	۱۳
خیر	بلی	اگر پاسخ بلی است، وضعیت آموزشی - تربیتی او توسط معلم یا مربی مدرسه فعلی، با استفاده از مستندات و ارزشیابی های معلم یا مربی مبدأ (گزارش نوبت اول، توصیه ها و ... تعیین شده است؟	۱۴
خیر	بلی	آیا گزارش ارزشیابی آموزشی - تربیتی دانش آموز در پایه های قبلی، در نوبت های اول، دوم و شهریور ماه به وسیله معلم یا مربی در نمون برگ مربوط بدون قلم خوردگی، ثبت و امضاء شده و در پرونده موجود است؟	۱۵
خیر	بلی	آیا در پرونده اثری از اینکه ارزشیابی دانش آموز به دلیل اینکه معلم یا مربی مربوطه، در پایان هر نوبت (به هر دلیل) نتایج ارزشیابی دانش آموزان را ارائه نداده و مدیر مدرسه به مدیریت آموزش و پرورش اداره متبوع گزارش داده، وجود دارد؟	۱۶
خیر	بلی	اگر پاسخ بلی است، ارزشیابی دانش آموز برای اعلام نتیجه نهایی به عهده یکی از معلمان یا مربیان واجد شرایط قرار داده شده است؟	۱۷
خیر	بلی	آیا مدیر مدرسه حداکثر تا ۱۰ روز پس از هر نوبت ارزشیابی، گزارش نتایج آن را به صورت کتبی به ولی دانش آموز اطلاع داده است؟	۱۸
خیر	بلی	آیا در پرونده سوابقی از اعتراض دانش آموز یا ولی وی به نتیجه ارزشیابی وجود دارد؟	۱۹
خیر	بلی	اگر پاسخ بلی است، مدیر مدرسه اعتراض دانش آموز یا ولی وی را در اختیار معلم یا مربی مربوطه قرار داده و در صورت نیاز در شورای مدرسه مطرح شده و نتیجه نهایی به ذینفع اعلام شده است؟	۲۰
خیر	بلی	آیا نتایج ارزشیابی در دفتر ثبت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی ثبت و پس از پایان سال تحصیلی، توسط مدیر مدرسه امضا و مهر و توسط نماینده اداره آموزش و پرورش مسدود شده است؟	۲۱
خیر	بلی	آیا دانش آموز واجد ویژگی های مربوط به ارزشیابی دانش آموزان دارای نقص عضو و یا مشکلات ویژه یادگیری بوده است؟	۲۲

۲۳	اگر پاسخ بلی است، آیا ارزشیابی دانش آموز بر اساس ضوابط این گونه دانش آموزان انجام شده است؟	بلی	خیر
۲۴	آیا دانش آموز پیرو سایر مذاهب اسلامی و اقلیت های دینی مصرح در قانون اساسی است؟	بلی	خیر
۲۵	اگر پاسخ بلی است، ارزشیابی از تعلیمات دینی او برابر شیوه نامه های وزارت آموزش و پرورش و از تعلیمات دینی خاص آن ها صورت پذیرفته است	بلی	خیر

*****در پرونده گزارشی که بیانگر ارزشیابی از وضعیت تربیتی دانش آموز در زمینه های زیر باشد، وجود دارد؟

۲۶ رعایت آموزه های اخلاقی	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>	۳۰ احترام به ارزش های مذهبی	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>
۲۷ مشارکت در کارگروهی	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>	۳۱ مسئولیت پذیری در فعالیت های جمعی	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>
۲۸ اشتیاق به صداقت و امانت داری	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>	۳۲ توجه به مطالعه و کتاب خوانی	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>
۲۹ رعایت قوانین، مقررات و ضوابط	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>	۳۳ رعایت بهداشت فردی و اجتماعی	بلی <input type="checkbox"/> خیر <input type="checkbox"/>

۳۴	آیا دانش آموز شامل موارد خاص چون عدم دسترسی به مدرسه، بیماری و یا اقامت در خارج از کشور و حوادثی از قبیل سیل، زلزله و آتش سوزی یا وقفه ای در ادامه تحصیل بوده است؟	بلی	خیر
۳۵	اگر پاسخ بلی است، در ستون ملاحظات دفتر آمار به رأی شورای مدرسه در این مورد استناد شده است؟	بلی	خیر
۳۶	آیا دانش آموز به دلیل عدم حضور فعال و مستمر شامل وقفه تحصیلی شده و سابقه ای از ترک تحصیل برای او محسوب شده است؟	بلی	خیر
۳۷	آیا دانش آموز شامل جهش تحصیلی شده است؟ (در مورد دانش آموزانی که در سال تحصیلی جاری در پایه سوم یا چهارم و یا پنجم در حال تحصیل هستند)	بلی	خیر

*****اگر پاسخ بلی است، سوابقی شامل موارد زیر در پرونده وجود دارد؟

۳۸	تقاضای کتبی ولی وجود دارد	بلی	خیر
۳۹	در ارزشیابی شهریورماه پایه بالاتر شرکت نموده است	بلی	خیر
۴۰	از کلیه دروس آن پایه و پایه (های) قبل، سطح پیشرفت «خیلی خوب» را کسب نموده است	بلی	خیر

خیر	بلی	آموزش و پرورش استثنایی صلاحیت‌های هوشی و روانی دانش‌آموز را تایید نموده است	۴۱
خیر	بلی	از این ماده صرفاً یک بار در طول دوره ابتدایی و برای یک پایه استفاده نموده است	۴۲
خیر	بلی	گزارش این دانش‌آموز در دفتر ثبت ارزشیابی تحصیلی- تربیتی با ذکر استناد به مفاد این ماده ثبت و مهر و امضا شده است؟	۴۳
خیر	بلی	آیا دانش‌آموز داوطلب آزاد بوده است؟	۴۴
خیر	بلی	اگر پاسخ بلی است، از کلیه دروس به جز قرآن و قرائت فارسی به صورت پایانی امتحان کتبی به عمل آمده و نتیجه ثبت شده است	۴۵



پرسشنامه دانش آموز



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

..... شهر: تان:

مدرسه: پسرانه دختر

نام کامل مدرسه شما چیست؟

کلاس چندم هستید؟ سوم چهارم پنجم

دانش آموز عزیز از شما خواسته می شود جلو هر جمله زیر هر نظری دارید علامت بزنید

ردیف	جمله	زیاد	متوسط	کم
۱.	احساس می کنم خوب یاد می گیرم			
۲.	به معلم بیشتر مشکلات درسی ام را می گویم			
۳.	معلم توانایی های من را می شناسد			
۴.	معلم سعی می کند بهتر پرورش یابم			
۵.	مدرسه به آن چه که من دوست دارم توجه می کند			
۶.	مدرسه به همه دانش آموزان به یک اندازه احترام می گذارد			
۷.	پدر و مادرم از وضعیت درسی من آگاه هستند			
۸.	پدر و مادرم بیشتر اوقات به مدرسه سر می زنند			
۹.	هم مدرسه ای هایم صبح ها با شوق به مدرسه می آیند			
۱۰.	بیشتر بچه ها در مدرسه چیز های جدید می سازند تا نظر معلم را جلب کنند			
۱۱.	می دانم از نظر معلم چگونه دانش آموزی هستم			
۱۲.	از اینکه به کلاس بالا تر می روم مطمئن هستم			
۱۳.	هم کلاسی هایم از روش امتحان گرفتن بدون نمره معلمان اطلاع دارند.			
۱۴.	حس می کنم روش توصیفی در مدرسه ما خوب است.			
۱۵.	از اینکه معلم به من می گوید خیلی خوب و یا خوب بودی راضی هستم			



پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

پرسشنامه کارشناس و مدیر



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

استان: منطقه آموزشی:

همکار محترم، پرسشنامه ای که پیش رودارید، برای کسب اطلاعات لازم درباره جنبه های مختلف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی تدوین شده و جنابعالی به عنوان یکی از منابع اصلی اطلاعات انتخاب شده‌اید. بدون تردید شما به طور مستمر در جریان اجرای برنامه‌ها قرار دارید و می‌توانید اطلاعات معتبری در اختیار بگذارید. عنایت داشته باشید که مناسب بودن اطلاعات به طور کامل به صداقت، صراحت و دقت شما در پاسخ‌گویی به پرسش‌های مطرح شده وابسته است. انتظار می‌رود بدون نگرانی به سؤال‌ها پاسخ دهید.

پیشاپیش از همکاری و مشارکت شما سپاسگزاریم.

۱. سن.....	۲. جنس: <input type="checkbox"/> زن <input type="checkbox"/> مرد	۳. وضعیت تأهل: <input type="checkbox"/> مجرد <input type="checkbox"/> متأهل
۴. سمت: <input type="checkbox"/> کارشناس <input type="checkbox"/> مدیر	۵. آخرین مدرک تحصیلی: <input type="checkbox"/> لیسانس <input type="checkbox"/> فوق لیسانس و بالاتر	
۶. (سابقه کار) .....سال		

۷. تا کنون در ارتباط با ارزشیابی توصیفی چند ساعت دوره ضمن خدمت گذرانیده اید؟

کمتر از ۲۰ ساعت بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت بین ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت بیش از ۱۰۰ ساعت

*****میدانیم که شورای عالی آموزش و پرورش برای ارزشیابی اصول ۱۶ گانه ای تصویب نموده که لاجرم این اصول باید در هر جا که امر ارزشیابی اتفاق می افتد رعایت شود. در جدول زیر اصولی را که شورای عالی آموزش و پرورش برای ارزشیابی تصویب کرده و توضیحاتی را که همان شورا برای هر اصل داده آورده شده است. از شما خواسته می شود نظرتان را در مورد اینکه مواد آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی تا چه میزان با اصولی که شورای عالی تصویب کرده منطبق است اظهار بفرمایید.

ردیف	اصل مصوب شورای عالی آموزش و پرورش	توضیح اصل مصوب شورای عالی آموزش و پرورش			
		نظر شما در مورد میزان انطباق مواد آیین نامه ارزشیابی با این اصل	زیاد	متوسط	کم
۸	جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی - یادگیری	ارزشیابی دانش آموزان باید به عنوان بخش جدایی ناپذیر فرآیند یاددهی - یادگیری ونه به عنوان نقطه پایانی آن تلقی شود.			
۹	استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرایند یاددهی- یادگیری و اصلاح برنامه ها و روش ها	هدف نهایی ارزشیابی، اصلاح و بهبود فرآیند یاددهی _ یادگیری است و نتایج ارزشیابی ها باید در اصلاح برنامه ها و روشها مورد استفاده قرار گیرد.			
۱۰	هماهنگی میان هدفها، محتوا، روش های یاددهی- یادگیری و فرایند ارزشیابی	در ارزشیابی باید تناسب و هماهنگی بین هدفها، محتوا و روش های یاد دهی - یادگیری مربوط به هر درس مورد توجه قرار گیرد.			
۱۱	توجه به آمادگی دانش آموزان	در طراحی و اجرای انواع برنامه های ارزشیابی باید به آمادگی های جسمی، عقلی، عاطفی و روانی دانش آموزان توجه شود.			
۱۲	توجه به رشد همه جانبه دانش آموزان	در ارزشیابی باید به جنبه های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و حرکتی دانش آموزان توجه شود			
۱۳	توجه همه جانبه به دانش ها، نگرش ها و مهارت ها	در ارزشیابی، متناسب با محتوای آموزش و پرورش باید به حیطه دانش ها، نگرش ها و مهارت های دانش آموزان توجه شود.			
۱۴	توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری های خود (خودارزشیابی)	در ارزشیابی باید شرایطی فراهم شود که دانش آموز نیز بتواند از یادگیری ها و عملکردهای خود و دیگر دانش آموزان ارزشیابی کند.			

ردیف	اصل مصوب شورای عالی آموزش و پرورش	توضیح اصل مصوب شورای عالی آموزش و پرورش	نظر شما در مورد میزان انطباق مواد آیین نامه ارزشیابی با این اصل
۱۵.	ارزشیابی از فعالیتهای گروهی	در نظام ارزشیابی، علاوه بر ارزشیابی فردی، باید از فعالیتهای گروهی نیز ارزشیابی به عمل آید.	
۱۶.	توجه به فرآیندهای فکری منتهی به تولید پاسخ	در ارزشیابی باید علاوه بر پاسخ نهایی، به فرآیندی که منجر به تولید پاسخ شده است توجه کرد.	
۱۷.	تأکید بر نوآوری و خلاقیت	در ارزشیابی باید با تأکید بر روش حل مسأله، زمینه رشد و شکوفایی دانش آموزان را فراهم کرد.	
۱۸.	تنوع روشها و ابزارهای اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی	با توجه به اهداف، ماهیت و نوع موارد ارزشیابی، از انواع مختلف روشها و ابزارهای ارزشیابی (مانند پرسشهای شفاهی، آزمونهای عملی، انواع پرسشهای عینی و انشایی، روشهای مشاهده رفتار، پوشه های مجموعه کار، ارایه مقالات و طرحها، گزارش مربوط به فعالیتهای تحقیقاتی، ارزشیابی عملکردی، ارزشیابی مستمر، انواع دست ساخته ها، روش خودسنجی و...) استفاده می شود.	
۱۹.	استفاده از انواع ارزشیابی	در فرآیند یاددهی- یادگیری لازم است با توجه به هدفها، محتوا و روشهای تدریس از انواع ارزشیابی ها (از قبیل تشخیصی، تکوینی، مجموعی، هنجار مرجع، هدف مرجع، درونی، بیرونی، ملی و...) استفاده شود.	
۲۰.	استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی	در فرایند ارزشیابی باید استقلال مدرسه و معلم در چارچوب سیاستهای کلی آموزش و پرورش حفظ شود.	
۲۱.	اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی	به موجب این اصل، ارزشیابی باید به گونه ای ساماندهی و اجرا شود که موجب خدشه دار شدن حقوق، تعاملات انسانی، اعتماد به نفس و سلامت روانی دانش آموز یا معلم نگردد.	
۲۲.	اصل توجه به تفاوت های فردی	در انجام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می بایست به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه شود	
۲۳.	ضرورت هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی	در به کار گیری اصول باید میان سازمان ها، مراکز، ادارات، واحدها و سایر بخش های مسئول ارزشیابی در مورد روشها، ابزارها، معیارها و برنامه های اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، تعهد و هماهنگی کامل وجود داشته باشد.	

***** برای آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی اهدافی در نظر گرفته شده است. اکنون به نظر شما، آیا این اهداف تحقق یافته است؟

ردیف	اهداف آیین نامه	بلی	خیر	تا حدودی
۲۴.	فرایند یاددهی-یادگیری ارتقا یافته			
۲۵.	بین معلم و دانش آموز تعامل ایجاد شده			
۲۶.	استعداد دانش آموزان شناسایی شده			
۲۷.	استعداد دانش آموزان پرورش یافته			
۲۸.	علاقه دانش آموز در نظر گرفته شده			
۲۹.	دانش آموز به رشد متعادل رسیده			
۳۰.	شخصیت دانش آموز رشد یافته			
۳۱.	اولیاء از روند پیشرفت فرزند آگاه شده‌اند			
۳۲.	مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده			
۳۳.	انگیزه دانش آموز تقویت شده			
۳۴.	خلاقیت دانش آموز شکوفا شده			
۳۵.	دانش آموز نو آور شده			
۳۶.	دانش آموز به مهارت خود ارزیابی مجهز شده			
۳۷.	ارتقا به پایه بالاتر اطمینان بخش تر شده			
۳۸.	روش‌های آموزشی و تربیتی اصلاح شده است			

***** چنانچه موارد زیر را نقطه ضعف آیین نامه بدانیم، نظر شما چیست؟

نقطه ضعف		زیاد	متوسط	کم	اصلاً
۳۹.	کاهش رقابت در بین دانش آموز				
۴۰.	کاهش انگیزه در بین دانش آموز				
۴۱.	کاهش روند یادگیری دانش آموز				
۴۲.	کاهش علاقمند نمودن دانش آموز به امر یادگیری				
۴۳.	تصویر کاملی از رفتارهای (مثبت و منفی) دانش آموزان در اختیار معلم قرار نمیدهد				
۴۴.	تصویر روشنی از پیشرفت یادگیری دانش آموز ارائه نمیدهد				
۴۵.	تصویر روشنی از وضعیت جسمانی دانش آموز ارائه نمیدهد				
۴۶.	تصویر روشنی از مهارت‌های اجتماعی دانش آموز ارائه نمیدهد				
۴۷.	تصویر روشنی از وضعیت عاطفی دانش آموز ارائه نمیدهد				

اصلاً	کم	متوسط	زیاد	نقطه ضعف	
				به خودآگاهی دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی کند.	۴۸.
				به ایجاد احساس مسئولیت دانش آموز در فرایند یادگیری کمک نمی کند	۴۹.
				به پرورش اعتماد به نفس دانش آموز کمک نمی کند	۵۰.
				به معلم در کشف تفاوت های فردی و استعداد های دانش آموز کمک نمی کند	۵۱.

به نظر شما مهم ترین نقطه ضعف آیین نامه به غیر از موارد ذکر شده کدامند؟

۱-

۲-

**** چنانچه موارد زیر را محدودیت اجرایی آیین نامه بدانیم، نظر شما چیست؟

ردیف	محدودیت	زیاد	متوسط	کم	اصلاً
۵۲.	نبود وحدت رویه در اجرای ارزشیابی				
۵۳.	وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها				
۵۴.	تراکم زیاد دانش آموزان در کلاس ها				
۵۵.	کمبود امکانات و وسایل مورد نیاز				
۵۶.	ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی				
۵۷.	عدم همکاری والدین با مدرسه				
۵۸.	دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها				
۵۹.	کمبود اطلاعات معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی				
۶۰.	کمبود اطلاعات مدیران در رابطه با ارزشیابی توصیفی				
۶۱.	کمبود اطلاعات مسئولان آموزش و پرورش در باره ارزشیابی توصیفی				
۶۲.	اعمال نظر شخصی معلم در ارزشیابی، به جهت عدم ثبت دقیق و مستند اطلاعات و شواهد مربوط به وضعیت پیشرفت دانش آموزان				
۶۳.	وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار				
۶۴.	زمان بر بودن ارائه بازخورد توصیفی برای معلم				

به نظر شما مهم ترین محدودیت آیین نامه به غیر از موارد ذکر شده کدامند؟

۱-

۲-

***** متن آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی را چگونه ارزیابی می کنید

ردیف	موضوع	خوب	متوسط	ضعیف
۶۵.	عنوان آیین نامه			

ردیف	موضوع	خوب	متوسط	ضعیف
۶۶.	روشن بودن اهداف و تعاریف			
۶۷.	روشن بودن متن آیین نامه			
۶۸.	تعریف شدن واژه‌های کلیدی			
۶۹.	سادگی عبارات			
۷۰.	پر کردن خلاء قانونی			
۷۱.	ایجاد نظم و هماهنگی			
۷۲.	دسته‌بندی و گروه‌بندی فعالیت‌های مرتبط در قالب مواد آئین نامه			
۷۳.	بیان جزئیات و تسهیل اجرای قوانین			
۷۴.	تعریف فعالیت‌ها و تفکیک مسئولیت‌ها داشتن			
۷۵.	پیش بینی برای ارزیابی عملکرد داشتن			
۷۶.	ایجاد هماهنگی بین بخش‌های مختلف آموزش و پرورش			
۷۷.	جلوگیری کردن از بروز اشتباهات در کار			
۷۸.	اولویت‌بندی و شماره‌گذاری مواد آئین نامه			
۷۹.	هر ماده در قالب تیترا اصلی شرح داده شده			
۸۰.	شرح دادن مصادیق در زیر هر ماده به صورت بند			
۸۱.	استفاده از تبصره برای تفسیر و یا توضیح بیشتر			
۸۲.	جامع بودن			
۸۳.	شفاف و روشن بودن			
۸۴.	عدم تناقض در مفاد			
۸۵.	قابل اجرا بودن			
۸۶.	کاربر مدار بودن			
۸۷.	قابل بازنگری بودن			

۸۸. توسط مسئولین استان/منطقه در سال تحصیلی جاری چند دفعه از منطقه /مدرسه شما بازدید شده است؟

هیچ یک بار

دو بار سه و بیشتر

۸۹. توسط مسئولین وزارت در سال تحصیلی جاری چند دفعه از منطقه/مدرسه شما بازدید شده است؟

هیچ یک بار

دو بار سه و بیشتر



پرسشنامه معلم

استان: **منطقه آموزشی:** **جنسیت مدرسه:** پسرانه دخترانه

همکار محترم، پرسشنامه ای که پیش رو دارید، برای کسب اطلاعات لازم درباره جنبه های مختلف آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی تهیه شده و جنابعالی به عنوان یکی از منابع اصلی اطلاعات انتخاب شده‌اید. بدون تردید شما به طور مستمر در جریان اجرای برنامه‌ها قرار دارید و می‌توانید اطلاعات معتبری در اختیار بگذارید. عنایت داشته باشید که مناسب بودن اطلاعات به طور کامل به صداقت، صراحت و دقت شما در پاسخگویی به پرسش‌های مطرح شده وابسته است. انتظار می‌رود بدون نگرانی به سؤال‌ها پاسخ دهید.

پیشاپیش از همکاری و مشارکت شما سپاسگزاریم.

۱. سن.....	۲. جنس: <input type="checkbox"/> زن <input type="checkbox"/> مرد	۳. وضعیت تأهل: <input type="checkbox"/> مجرد <input type="checkbox"/> متأهل
۴. آخرین مدرک تحصیلی:		۵. سابقه (کار) سال
۶. وضعیت استخدام: <input type="checkbox"/> رسمی <input type="checkbox"/> قراردادی		
۴. تا کنون در ارتباط با ارزشیابی توصیفی چند ساعت دوره ضمن خدمت گذرانیده اید؟ <input type="checkbox"/> کمتر از ۲۰ ساعت <input type="checkbox"/> بین ۲۱ تا ۵۰ ساعت <input type="checkbox"/> بین ۵۱ تا ۱۰۰ ساعت <input type="checkbox"/> بیش از ۱۰۰ ساعت		

*****برای آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی اهدافی در نظر گرفته

شده است. اکنون به نظر شما، آیا این اهداف تحقق یافته است؟

ردیف	اهداف آیین نامه	بلی	خیر	تا حدودی
۸.	فرایند یاددهی-یادگیری ارتقا یافته			
۹.	بین معلم و دانش‌آموز تعامل ایجاد شده			
۱۰.	استعداد دانش‌آموزان شناسایی شده			

ردیف	اهداف آیین نامه	بلی	خیر	تا حدودی
۱۱.	استعداد دانش‌آموزان پرورش یافته			
۱۲.	علاقه دانش‌آموز در نظر گرفته شده			
۱۳.	دانش‌آموز به رشد متعادل رسیده			
۱۴.	شخصیت دانش‌آموز رشد یافته			
۱۵.	اولیاء از روند پیشرفت فرزند آگاه شده‌اند			
۱۶.	مشارکت اولیاء در امور مدرسه جلب شده			
۱۷.	انگیزه دانش‌آموز تقویت شده			
۱۸.	خلاصیت دانش‌آموز شکوفا شده			
۱۹.	دانش‌آموز نو آور شده			
۲۰.	دانش‌آموز به مهارت خود ارزیابی مجهز شده			
۲۱.	ارتقا به پایه بالاتر اطمینان بخش تر شده			
۲۲.	روش‌های آموزشی و تربیتی اصلاح شده است			

***** چنانچه موارد زیر را نقطه ضعف آیین نامه بدانیم، نظر شما چیست؟

نقطه ضعف		زیاد	متوسط	کم	اصلاً
۲۳.	کاهش رقابت در بین دانش‌آموز				
۲۴.	کاهش انگیزه در بین دانش‌آموز				
۲۵.	کاهش روند یادگیری دانش‌آموز				
۲۶.	کاهش علاقمند نمودن دانش‌آموز به امر یادگیری				
۲۷.	تصویر کاملی از رفتارهای (مثبت و منفی) دانش‌آموزان در اختیار معلم قرار نمی‌دهد				
۲۸.	تصویر روشنی از پیشرفت یادگیری دانش‌آموز ارائه نماید				
۲۹.	تصویر روشنی از وضعیت جسمانی دانش‌آموز ارائه نماید				
۳۰.	تصویر روشنی از مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز ارائه نماید				
۳۱.	تصویر روشنی از وضعیت عاطفی دانش‌آموز ارائه نماید				
۳۲.	به خودآگاهی دانش‌آموز در فرایند یادگیری کمک نمی‌کند.				
۳۳.	به ایجاد احساس مسئولیت دانش‌آموز در فرایند یادگیری کمک نمی‌کند				
۳۴.	به پرورش اعتماد به نفس دانش‌آموز کمک نمی‌کند				
۳۵.	به معلم در کشف تفاوت‌های فردی و استعداد های دانش‌آموز کمک نمی‌کند				

به نظر شما مهم‌ترین نقطه ضعف آیین نامه به غیر از موارد ذکر شده کدامند؟

*** چنانچه موارد زیر را محدودیت اجرای آیین نامه بدانیم، نظر شما چیست؟

ردیف	محدودیت	زیاد	متوسط	کم	اصلاً
۳۶.	نبود وحدت رویه در اجرای ارزشیابی				
۳۷.	وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها				
۳۸.	تراکم زیاد دانش آموزان در کلاسها				
۳۹.	کمبود امکانات و وسایل مورد نیاز				
۴۰.	ناآشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی				
۴۱.	عدم همکاری والدین با مدرسه				
۴۲.	دشواری تحلیل نتایج حاصل از ابزارها				
۴۳.	کمبود اطلاعات معلمان در رابطه با ارزشیابی توصیفی				
۴۴.	کمبود اطلاعات مدیران در رابطه با ارزشیابی توصیفی				
۴۵.	کمبود اطلاعات مسئولان آموزش و پرورش در باره ارزشیابی توصیفی				
۴۶.	اعمال نظر شخصی معلم در ارزشیابی، به جهت عدم ثبت دقیق و مستند اطلاعات و شواهد مربوط به وضعیت پیشرفت دانش آموزان				
۴۷.	وقت گیر بودن تنظیم پوشه کار				
۴۸.	زمان بر بودن ارائه بازخورد توصیفی برای معلم				

به نظر شما مهم ترین محدودیت آیین نامه به غیر از موارد ذکر شده کدامند؟

۱-

۲-

۴۹. توسط مسئولین منطقه در سال تحصیلی جاری چند دفعه از مدرسه شما بازدید شده است؟

هیچ یک بار

دو بار سه و بیشتر

۵۰. توسط مسئولین استان در سال تحصیلی جاری چند دفعه از مدرسه شما بازدید شده است؟

هیچ یک بار

دو بار سه و بیشتر

۵۱. توسط مسئولین وزارت در سال تحصیلی جاری چند دفعه از مدرسه شما بازدید شده است؟

هیچ یک بار

دو بار سه و بیشتر



پرسشنامه ولی

ولی محترم

پرسشنامه حاضر برای اطلاع از نظرات شما در مورد روش جدید ارزشیابی که به ارزشیابی توصیفی شهرت یافته است تهیه شده است. در اینجا سؤالاتی از شما شده است که تقاضا دارد با دقت آن‌ها را بخوانید و آن چه فکر می‌کنید به نظرتان نزدیک‌تر است را علامت بزنید. به شما اطمینان می‌دهیم که نحوه پاسخ‌گویی شما به سرنوشت فرزندتان مستقیماً ارتباطی نداشته و از نتایج آن در یک کار پژوهشی استفاده می‌شود. با پاسخ‌گویی دقیق به تمامی سئوالات این پرسشنامه ما را در انجام این پژوهش یاری فرمایید.

با تشکر

۱. استان	۲. نام منطقه	۳. نام مدرسه
۴. سن.....	۵. جنس: <input type="checkbox"/> زن <input type="checkbox"/> مرد	
۶. آخرین مدرک تحصیلی:	۷. فرزندتان چند سال است که با روش توصیفی ارزشیابی می‌شود؟ <input type="checkbox"/> ۱ سال <input type="checkbox"/> ۲ سال <input type="checkbox"/> ۳ سال <input type="checkbox"/> ۴ سال <input type="checkbox"/> ۵ سال	
۸. فرزندتان کلاس چندم است؟	<input type="checkbox"/> اول <input type="checkbox"/> دوم <input type="checkbox"/> سوم <input type="checkbox"/> چهارم <input type="checkbox"/> پنجم	

***** فکر می‌کنید در اثر اجرای روش ارزشیابی توصیفی کدام یک از نتایج زیر حاصل شده است؟

ردیف	موضوع	زیاد	متوسط	کم
۹.	یادگیری فرزندم بهتر شده است			
۱۰.	فرزندم با معلمش بهتر برخورد می‌کند			
۱۱.	استعداد فرزندم بهتر شناسایی شده است			
۱۲.	اجرای این روش ارزشیابی را مناسب نمیدانم			
۱۳.	استعداد فرزندم بهتر پرورش می‌یابد			
۱۴.	به علاقه فرزندم بیشتر توجه شده است			

کم	متوسط	زیاد	موضوع	ردیف
			بهتر است روش‌های بهتری برای ارزشیابی دانش‌آموزان شناسایی شود	۱۵.
			فرزندم بهتر رشد می‌کند	۱۶.
			شخصیت فرزندم بهتر رشد می‌کند	۱۷.
			انتظاراتی که از این روش ارزشیابی داشته‌ام بر او رده نشده است	۱۸.
			از وضعیت تحصیلی فرزندم بیشتر آگاه می‌شوم	۱۹.
			والدین بیشتر با مدرسه همکاری می‌کنند	۲۰.
			فرزندم با انگیزه تر شده است	۲۱.
			خلاقیت فرزندم بیشتر شکوفا شده است	۲۲.
			این روش ارزشیابی، آنقدر هم که فکر می‌کردم خوب نیست	۲۳.
			فرزندم نوآور تر شده است	۲۴.
			فرزندم بهتر می‌تواند خود را بیازماید	۲۵.
			تغییر مطلوبی در رفتار فرزندم بعد از اجرای این روش مشاهده نمی‌کنم	۲۶.
			فرزندم راحت تر به کلاس بالاتر می‌رود	۲۷.
			فرزندم بهتر تربیت شده است	۲۸.



دفترچه مصاحبه با کارشناسان و مدیران

- سلام خسته نباشید
- از اینکه افتخار ملاقات با شما را پیدا کردم خیلی خرسندم
- امیدوارم وقت شما را نگیرم
- و یک گپ دوستانه‌ای با شما (به صورت مصاحبه) با شما داشته باشم
- تلاش من این است که با شما بنشینم و صحبت داشته باشم
- البته با تعداد محدودی که با روش نمونه گیری انتخاب شده‌اند
- خوب، این یک فرصتی است که هم شما بتوانید از این طریق نظرات خودتان را به راحتی بیان کنید
- و این را هم گفته باشم که در اینجا اسمی از کسی آورده نمی‌شود و داده‌ها به صورت آماری جمع بندی می‌شود
- و نتیجه کار به صورت یک گزارش پژوهشی (برای استفاده قسمت‌های ذی‌ربط) ارائه می‌شود
- و خود شما هم می‌توانید از آن مطلع شوید
- حالا اجازه می‌فرمایید (سؤالی ندارید) شروع کنیم

مقدمه

حتماً اطلاع دارید شورای عالی آموزش و پرورش مقرر داشته آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) را از سال تحصیلی ۸۹-۸۸ به مدت سه سال تحصیلی به صورت آزمایشی اجرا شود و اتخاذ تصمیم نهایی برای اجرای قطعی آن را منوط به ارائه گزارش ارزشیابی از آیین نامه مذکور نموده است.

ارزشیابی از آیین نامه را پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به عهده گرفته است. برای انجام این کار از منابع مختلفی استفاده می‌شود. قطعاً اطلاعات و نظر شما در نتیجه گیری بهتر، ما را کمک می‌کند. بنابراین مصاحبه حضوری تشکیل شده است. مراتب سپاس من را بپذیرید.

۱. با این عبارت موافقید یا مخالف "در ارزشیابی توصیفی از مقیاس‌های متفاوت فاصله‌ای - رتبه‌ای و مقوله‌ای متناسب با نیاز، همچنین از بازخوردهای کیفی با عبارت‌های واضح و روشن که منجر به تشویق و ترغیب دانش‌آموز برای تلاش بیشتر شود استفاده می‌شود" چرا؟ (لطفاً اظهارات ایشان را بنویسید):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

۲. با این عبارت تا چه حد موافقید یا مخالف "از نتایج ارزشیابی توصیفی در رفع موانع یادگیری دانش‌آموز در طول فرایند یاددهی - یادگیری استفاده می‌شود". چرا؟ (لطفاً اظهارات ایشان را بنویسید):

.....

.....

.....

.....

.....

***آیین نامه داری ۷ هدف است. اکنون از شما می‌خواهم به میزان تحقق اهداف ۷ گانه این آیین نامه در مورد استان / منطقه / مدرسه خود رتبه بدهید (رتبه ۱ به بیشترین میزان تحقق و تا رتبه ۷ به کمترین میزان تحقق)

اهداف آیین نامه	رتبه تحقق اهدا ف ردیف	
اصلاح، بهبود و ارتقاء فرایند یاددهی _ یادگیری در کلاس، مدرسه، مراکز مکمل مدرسه و خارج از آن به ویژه از طریق افزایش تعامل موثر و سازنده بین معلم و دانش آموز.	۳	

اهداف آیین نامه	رتبه تحقق اهدا ف ↓↓↓	ردیف
شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان با تکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان		۴.
توجه و کمک به رشد متعادل و همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان		۵.
آگاه ساختن دانش‌آموز و اولیاء وی از فرایند پیشرفت تحصیلی - تربیتی و جلب مشارکت آنان در بهبود عملکرد دانش‌آموز		۶.
ایجاد زمینه مناسب به منظور تقویت انگیزه یادگیری و پرورش استعدادهای برتر دانش‌آموزان از جمله خلاقیت و نوآوری و ایجاد مهارت خود ارزیابی در دانش‌آموزان		۷.
تصمیم‌گیری در مورد ارتقاء دانش‌آموزان به پایه بالاتر با حصول اطمینان از میزان تحقق اهداف آموزشی - تربیتی در چارچوب مقررات مربوط		۸.
تولید اطلاعات برای ارزیابی، اصلاح و تقویت برنامه‌ها و روش‌های آموزشی - تربیتی		۹.

۱۰. -اگر ممکن است دلیل (دلایل) خود را برای هدفی که بالاترین رتبه تحقق را به آن اختصاص دادید بیان کنید؟
(دلیل یا دلایل گفته شده عیناً نوشته شود)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

۱۱. اگر ممکن است دلیل (دلایل) خود را برای هدفی که کم‌ترین رتبه تحقق را به آن اختصاص دادید بیان کنید.
(دلیل یا دلایل گفته شده عیناً نوشته شود)

.....

.....

.....

۱۲. در صورتی که به نظر شما آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی باعث تغییرات مثبتی در فرایند یاددهی-یادگیری شده است. دلایل و شواهدی را بیان فرمایید. لطفاً فقط دلایل و شواهد (نه تعریف و تمجید) گفته شده عیناً نوشته شود.

*****با عباراتی که برایتان قرائت می‌کنم تا چه اندازه موافقید؟ این سوالات در مورد آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی است.

ردیف	سوالات	بسیار زیاد	زیاد	کمی	اصلاً
۱۳	اجرای این آیین‌نامه را به طور کلی تا چه اندازه در نظام آموزشی کشور موثر می‌دانید؟				
۱۴	آیا منابع مالی و امکانات لازم از سوی آموزش و پرورش برای اجرای این آیین‌نامه ارائه شده است؟				
۱۵	نیروی انسانی به کار گرفته شده در مدارس برای اجرای این آیین‌نامه تا چه میزان موثر و کارآمد بوده‌اند؟				
۱۶	مواد این آیین‌نامه تا چه اندازه در راستای نیازهای دانش‌آموزان مناطق مختلف تدوین شده است؟				
۱۷	اجرای این آیین‌نامه تا چه میزان رضایتمندی دانش‌آموزان را فراهم کرده است؟				
۱۸	میزان رضایتمندی اولیا دانش‌آموزان از اجرای این آیین‌نامه چه اندازه است؟				
۱۹	اجرای این آیین‌نامه تا چه اندازه در گسترش شیوه‌های متنوع آموزشی موثر است؟				

۲۰. در پایان به عنوان حسن ختام می‌خواستم عرض کنم اگر خودتان یکی از مسئولین ستادی در وزارت آموزش و پرورش بودید برای بهبود وضعیت امور چه تغییر و تحولاتی را در این آیین‌نامه در نظر می‌گرفتید؟ بیشتر در مورد تغییراتی که در نظر دارید در آیین‌نامه ایجاد شود، پیشنهاد بدهید.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

اگر موافق باشید می‌خواستم یک مقدار راجع به خودتان بگوئید که دیگر از شما خدا حافظی کنم.

۲۱. عنوان سمت فعلی شما :.....

۲۲. جنس پاسخگو مرد زن

۲۳. میزان تحصیلات شما چیست؟ فوق دیپلم لیسانس فوق لیسانس دکتری

۲۴. سابقه کار شما چقدر است؟ سال

۲۵. چند سال دارید؟ سال

۲۶. در چه رشته‌ای تحصیل کرده‌اید؟ علوم انسانی علوم پایه غیره (نام ببرید)

۲۷. استان:

۲۸. منطقه آموزشی:

۲۹. نام مدرسه

تاریخ انجام مصاحبه : ساعت شروع مصاحبه : ساعت خاتمه مصاحبه:

با تشکر از اینکه وقتتان را گرفتم، موفق و پیروز باشید.

ارزیابی مصاحبه کننده از میزان آشنایی مصاحبه شونده با آیین نامه

کاربرگ بررسی پوشه کار دانش آموزان

همکار محترم: در این فرم از شما سؤالاتی پرسیده شده که به ما کمک می‌کند تا تشخیص دهیم آیا پوشه کار ای را که مشاهده و بررسی می‌کنید دارای چه ویژگی‌هایی است. چنانچه محتوای پوشه کار آن ویژگی را دارا هست، در محلی از فرم که پیش بینی شده شواهدی که تایید کننده آن ویژگی هست را بنویسید.

هدف: باز بینی پوشه کار دانش آموز به منظور استخراج داده‌های که تایید کننده شاخص‌های ابزارهای استفاده شده برای ارزشیابی توصیفی یادگیری دانش آموزان از طریق بررسی کمیت و کیفیت:

۱. آزمون‌های عملکردی اجرا شده

۲. مشاهدات ثبت شده معلم

۳. پروژه‌های اجرا شده دانش آموز

۴. باز خورد های معلم

۵. بازخورد های والدین

۶. خود سنجی‌های دانش آموز

۷. همسال سنجی‌های دانش آموز

مثال: مثلاً چنانچه معلمی برای بازخورد دادن به دانش آموز جمله (یا جملاتی) و توضیحی (یا توضیحاتی) را به عنوان باز خورد به دانش آموز داده است. از شما خواسته می‌شود در زیر شاخص مربوطه آن جمله را عیناً درج کنید. به عبارت ساده هر جا بازخورد نوشتاری در پوشه کار ملاحظه شد باید در زیر شاخص مربوطه، آن باز خورد را به عنوان شاهد بنویسید. چنانچه در کل پوشه کار جمله یا عبارتی بیش از یک بار استفاده شده در جلو هر جمله یا عبارت تعداد دفعات استفاده شده را بنویسید.

۱. استان: شهر:

۲. مدرسه: پسرانه دختر نام کامل مدرسه

۳. کلاس دانش آموز اول دوم سوم چهارم پنجم

۴. از ابتدای سال تحصیلی جاری آیا پوشه کار ای برای دانش آموز تهیه شده است؟ □ بلی □ خیر

*****تعداد آزمون‌های عملکردی اجرا شده موجود در پوشه کار را در جدول زیر درج کنید:

تعداد آزمون	فارسی	ریاضی	علوم
۵. مهر			
۶. آبان			
۷. آذر			
۸. دی			

چنانچه می‌دانید مهم‌ترین شاخص ارزشیابی توصیفی بازخوردهایی است که به دانش آموز داده می‌شود. این بازخوردها دارای اصولی هستند که لازم است رعایت شوند. در اینجا از شما خواسته می‌شود پس از مرور پوشه کار ای که انتخاب شده در هر یک از موارد زیر قضاوت نمایید.

***** اصل مربوط به زمان:

انداک بوده	تقریباً اندک بوده	تقریباً زیاد بوده	زیاد بوده

۹. فاصله زمانی بین عملکرد و بازخورد

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

***** اصل مربوط به نوع بازخورد

آیا اثری از بازخورد های زیر در پوشه کار وجود دارد؟

	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	اصلاً
۱۰. کتبی					
۱۱. نمایشی					

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

******* اصل مربوط به مقدار باز خورد:**

قضاوت شما در مورد باز خورد های معلم چگونه است؟

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد		نوع بازخوردها
					۱۲. نکات نوشته شده فراتر از عملکرد هستند.	
					۱۳. نکات کلی و با عملکرد نامربوط هستند.	
					۱۴. خلاصه گویی شده است	
					۱۵. فاصله عملکرد دانش آموز را با اهداف آموزشی توصیف کرده است.	
					۱۶. با تجربه های قبلی دانش آموز پیوند برقرار کرده است.	
					۱۷. برای پیشرفت های بعدی دانش آموز رهنمود های اصلاحی داده است.	

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

اصل مربوط به مخاطبان

مخاطب باز خوردهای ثبت شده در پوشه کار کدام یک از موارد زیر بوده اند؟

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
					۱۸. فرد
					۱۹. گروه (کلاس)
					۲۰. فرد-گروه

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

******* اصل مربوط به محتوای باز خورد**

محتوای بازخوردها را چگونه ارزیابی می کنید؟

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
					۲۱. به مهم ترین نکات در کار دانش آموز توجه داشته است.
					۲۲. با هدف های یادگیری مرتبط است.
					۲۳. به سطح توانایی دانش آموز اشاره دارد.
					۲۴. ناظر بر پیشرفت های دانش آموز است
					۲۵. دانش آموز را راهنمایی کردن

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	
					۲۶. دانش آموز را نهی کرده‌اند

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

******* اصل مربوط به ملاک‌های مقایسه (قضاوت)**

ارزیابی شما از نوع معیار های قضاوت معلمان در مورد عملکرد دانش آموزان چیست؟

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	عملکرد
					۲۷. با ملاک‌های از پیش تعیین شده ارزیابی شده است.
					۲۸. با هنجار یا نمونه ای از عملکرد دانش آموزان ارزیابی شده است.
					۲۹. دانش آموز با گذشته‌اش ارزیابی شده است.

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

******* اصل مربوط به نقش و جذابیت بازخورد**

توصیف‌هایی که در پوشه کار به وسیله معلم بکار رفته است را از نظر نقش و جذابیت چگونه ارزیابی می‌کنید؟

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	توصیف‌ها
					۳۰. تا چه حد با پیشرفت عملکرد دانش آموز مرتبط بوده است؟
					۳۱. تا چه حد با اصلاح و بهبود عملکرد دانش آموز مرتبط بوده است؟
					۳۲. تا چه حد جذاب بوده است؟

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

******* اصل مربوط به شفافیت در بازخورد**

اصلاً	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بازخورد های معلم تا چه حد
					۳۳. از قواعد دستوری برخوردار است؟
					۳۴. از کلمات ساده استفاده کرده است؟

بازخورد های معلم تا چه حد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	اصلاً
۳۵. با سطح رشد دانش آموزان سازگار است؟					

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

***** اصل مربوط به ویژه بودن بازخورد

بازخورد های معلم تا چه حد از ویژگی های زیر برخوردار بوده است؟

بازخورد های معلم تا چه حد از ویژگی های زیر برخوردار بوده است؟	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	اصلاً
۳۶. استفاده از اسم					
۳۷. استفاده از صفت					
۳۸. توصیف کردن عملکرد بر اساس ملاکها					
۳۹. ارائه نمودن رهنمود های کاربردی برای اصلاح					
۴۰. فراهم کردن فرصت جبران برای دانش آموز					
۴۱. به اهداف آموزشی مستقیماً مربوط بودن					

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

***** اصل مربوط به لحن بازخورد

لحن بازخورد های معلم تا چه حد از ویژگی های زیر برخوردار بوده است؟

لحن بازخورد های معلم تا چه حد از ویژگی های زیر برخوردار بوده است؟	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	اصلاً
۴۲. به نقاط ضعف دانش آموز شده است					
۴۳. جملات امرانه استفاده شده است					
۴۴. دانش آموز را فردی فعال تلقی کرده است					
۴۵. حس خود کارآمدی را در دانش آموز تقویت کرده است					
۴۶. با احترام همراه بوده است					

شواهدی از پوشه کار بنویسید که قضاوت شما را تایید کند

.....

.....

.....

***آزمون‌های عملکردی اجرا شده موجود در پوشه کار :

۴۷. دانش آموز را به استفاده کردن از دانش در زندگی واقعی وادار کرده است بلی خیر

شواهد.....

۴۸. دانش آموز را به نشان دادن عملکرد بر انگيخته است بلی خیر

شواهد.....

۴۹. هدف‌های یادگیری آزمون‌های عملکرد دارای افعال ترکیبی هستند بلی خیر

شواهد.....

۵۰. دانش آموز را به نتیجه گیری راهنمایی می کنند بلی خیر

شواهد.....

*****بافت سؤالات آزمون‌های عملکردی به ترتیب بیشتر دارای چه ویژگی هستند؟ (بیشترین استفاده را ۱ و

کمترین را ۳ علامت بزنید)

رتبه میزان استفاده	
۵۱. دانش آموز را به تولید راه حل راهنمایی می کنند	
۵۲. دانش آموز را به تولید یک محصول راهنمایی می کنند	
۵۳. دانش آموز را به اجرای یک مهارت راهنمایی می کنند	

۵۴. بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای راهنمای توصیف عملکرد هستند؟

بلی خیر

شواهد.....

۵۵. بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای توضیح کافی در مورد لوازم و وسایل کار برای انجام تکلیف اند؟ بلی خیر

شواهد.....

۵۶. بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای دستورالعمل اجرای تکلیف هستند؟ بلی خیر

شواهد.....

۵۷. بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای نشانه‌هایی برای اندازه‌گیری عملکرد هستند؟ بلی خیر

شواهد.....

۵۸. بافت یا مسئله‌ی آزمون‌های عملکردی دارای راهنمای توصیف خود سنجی دانش آموز هستند؟ بلی خیر

شواهد.....

***** آیا در پوشه کار شواهدی مربوط به اجرای آزمون‌های مشاهده می‌شود؟

نوع آزمون	بلی	خیر
۵۹. علاقه		
۶۰. استعداد		
۶۱. انگیزه		
۶۲. رشد اخلاقی		
۶۳. سایر موارد نام ببرید		

شواهد.....

*****از ابتدای سال تحصیلی جاری بر روی کلیه مستندات موجود در پوشه کار جمعاً چند مورد بازخورد کتبی معلم به دانش آموز و والدین مشاهده می شود.

۶۴. تعداد بازخورد به دانش آموز

۶۵. تعداد بازخورد به والدین

*****زمان ارائه بازخوردها چگونه بوده است؟

هر دو هفته یا بیشتر	هر هفته	هر دو روز	هر روز	
				۶۶. بازخورد به دانش آموز
				۶۷. بازخورد به والدین

*****از ابتدای سال تحصیلی جاری بر روی کلیه مستندات موجود در پوشه کار جمعاً چند مورد

خودسنجی دانش آموز مشاهده می شود؟

۶۸. تعداد خودسنجی دانش آموز

*****می دانیم که شیوه های مختلفی برای خود سنجی دانش آموزان پیشنهاد شده است. در

پوشه کار ای که مشاهده کردید از هر یک شیوه های خودسنجی زیر چند بار استفاده شده است؟

تعداد دفعات استفاده شده	شیوه استفاده شده
	۶۹. ارزیابی و واری عملکرد خود
	۷۰. پرسش از خود
	۷۱. جمع بندی و خلاصه کردن آموخته ها
	۷۲. بررسی پوشه کار با همکاری معلم
	۷۳. سایر موارد (با ذکر نام)

***** در اینجا ۵ نمونه از شیوه‌هایی که دانش آموز برای خود سنجی استفاده نموده است را بنویسید.

-۱
-۲
-۳
-۴
-۵

***** از ابتدای سال تحصیلی جاری بر روی کلیه مستندات موجود در پوشه کار جمعاً چند مورد همسال سنجی دانش آموز مشاهده می‌شود.

۷۴. تعداد همسال سنجی دانش آر

***** می‌دانیم که روش‌های مختلفی برای گزارش همسال سنجی به معلم و یا ولی دانش آموز وجود دارد. در پوشه کار دانش آموز چه تعداد از هر یک از این نوع گزارش‌ها مشاهده نمودید؟

گزارش همکلاسی دانش آموز به ولی	گزارش همکلاسی دانش آموز به معلم	شیوه‌ی استفاده شده
تعداد	تعداد	
		۷۵. فهرست وارسی (چک لیست)
		۷۶. جملات ناقص
		۷۷. توصیف کامل عملکرد
		۷۸. سایر موارد (با ذکر نام)

***** در اینجا ۵ نمونه از عبارت‌هایی که دانش آموز برای همسال سنجی استفاده نموده است را بنویسید.

-۱
-۲
-۳
-۴
-۵

***** از ابتدای سال تحصیلی جاری بر روی کلیه مستندات موجود در پوشه کار جمعاً چند مورد بازخوردهایی از

والدین مشاهده می‌شود؟

۷۹. تعداد باز خورد های از والدین

۸۰. اگر بلی، والدین بیشتر چه نوع باز خوردی (با بازخوردهایی) داده‌اند؟ لطفاً به ترتیب فراوانی رتبه بدهید.

- به امضاء اکتفا کرده‌اند
- از اولیای مدرسه تشکر کرده‌اند
- در مورد محتوای عملکرد فرزندشان اظهار نظر کرده‌اند
- سایر موارد

****از ابتدای سال تحصیلی جاری جمعاً چند مورد گزارش انجام پروژه دانش آموزی انجام شده مشاهده می‌شود؟

۸۱. تعداد پروژه دانش آموزی انجام شده

پروژه‌ها :			زیاد	کم	اصلاً
۸۲. به فعالیت داخل مدرسه مربوط بوده					
۸۳. به فعالیت خارج از مدرسه مربوط بوده					
۸۴. به صورت گروهی انجام شده					
۸۵. به صورت فردی انجام شده					
۸۶. به فعالیت‌های کتابخانه ای مربوط بوده					
۸۷. به فعالیت‌هایی از قبیل تکمیل پرسش نامه و یا انجام مصاحبه مربوط بوده					
۸۸. در آزمایشگاه مدرسه انجام شده					
۸۹. در مراحل مختلف توسط معلم باز بینی شده و راهنمایی انجام شده					
۹۰. توسط دانش آموز خود ارزیابی شده					
۹۱. توسط والدین دیده شده و بازخورد داده شده					
۹۲. موارد دیگر (با ذکر نام)					

****فهرست واریسی پوشه کار دانش آموز :

خیر	بلی به طور ناقص	بلی به طور کامل	گویه ها
			۹۳. آیا مشخصات دانش آموز بر روی جلد و شیرازه‌ی پوشه کار وجود دارد؟
			۹۴. آیا پوشه کار فهرست محتوا دارد؟
			۹۵. آیا پوشه کار نمون برگ شرح حال دانش آموز را دارد؟
			۹۶. آیا نظم و انضباط در چینش شواهد و ابزار در پوشه کار رعایت شده است؟

خیر	بلی به طور ناقص	بلی به طور کامل	گویه ها
			۹۷. آیا ظاهر و نوع پوشه کار مناسب محتوا، انتخاب شده است؟
			۹۸. آیا فرمها و نمون برگها به صورت منطقی و هدفمند تکمیل شده است؟
			۹۹. آیا شواهد موجود در پوشه کار دارای یک سیر منطقی مناسب هست؟

چارچوب مصاحبه با معلمان

- سلام خسته نباشید
- از اینکه افتخار ملاقات با شما را پیدا کردم خیلی خرسندم
- امیدوارم وقت شما را نگیرم
- و یک گپ دوستانه ای با شما (به صورت مصاحبه) با شما داشته باشم
- تلاش من این است که با شما بنشینم و صحبت داشته باشم
- البته با تعداد محدودی که با روش نمونه گیری انتخاب شده‌اند
- خوب، این یک فرصتی است که هم شما بتوانید از این طریق نظرات خودتان را به راحتی بیان کنید
- و این را هم گفته باشم که در اینجا اسمی از کسی آورده نمی‌شود و داده‌ها به صورت آماری جمع بندی می‌شود
- و نتیجه کار به صورت یک گزارش پژوهشی (برای استفاده قسمت‌های ذی‌ربط) ارائه می‌شود
- و خود شما هم می‌توانید از آن مطلع شوید
- حالا اجازه می‌فرمایید (سؤالی ندارید) شروع کنیم

۲. منطقه آموزشی :

۱. استان :

۳. نام مدرسه

- تاریخ انجام مصاحبه : ساعت شروع مصاحبه : ساعت خاتمه مصاحبه :
- اگر موافق باشید می‌خواستم یک مقدار راجع به خودتان بگویم
۴. عنوان سمت فعلی شما :.....
۵. جنس پاسخگو مرد زن
۶. میزان تحصیلات شما چیست؟ دیپلم یا فوق دیپلم لیسانس فوق لیسانس و بالاتر
۷. چند سال دارید؟ سال
۸. سابقه کار شما چقدر است؟ سال
۹. در چه رشته ای تحصیل کرده‌اید؟ علوم انسانی علوم پایه غیره (نام ببرید)

حتماً اطلاع دارید شورای عالی آموزش و پرورش مقرر داشته آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی (ارزشیابی توصیفی) را از سال تحصیلی ۸۹-۸۸ به مدت سه سال تحصیلی به صورت آزمایشی اجرا شود و اتخاذ تصمیم نهایی برای اجرای قطعی آن را منوط به ارائه گزارش ارزشیابی از آیین نامه مذکور نموده است.

ارزشیابی از این آیین‌نامه را پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به عهده گرفته است. برای انجام این کار از منابع مختلفی استفاده می‌شود. قطعاً اطلاعات و نظر شما در نتیجه گیری بهتر، ما را کمک می‌کند. بنابراین مصاحبه حضوری تشکیل شده است. مراتب سپاس من را بپذیرید.

۱۰. یکی از ویژگی‌های ارزشیابی توصیفی "ارائه بازخورد توصیفی (کتبی یا نمایشی) به عملکرد دانش آموزان" است. شما اصولاً در ارائه بازخوردهایتان به دانش آموز چه ملاک‌هایی را در نظر می‌گیرید؟ این ملاک‌ها را چگونه مورد استفاده قرار می‌دهید؟ (اظهارات ایشان را بنویسید) : *

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... ۱۱. مخاطب باز خورد های شما در کلاس بیشتر کدام است؟ چرا؟

فرد کلاس

.....

.....

.....

*****می‌دانیم که شیوه های مختلفی برای خود سنجی دانش آموزان پیشنهاد شده است. شما دانش آموزان را بیشتر به استفاده از کدام روش خود سنجی تشویق می‌کنید؟ (بیشترین فراوانی را با ۱ الی ۴ رتبه بدهید)

رتبه استفاده	شیوه استفاده
	۱۲. ارزیابی و واریسی عملکرد خود
	۱۳. پرسش از خود
	۱۴. جمع بندی و خلاصه کردن آموخته‌ها
	۱۵. بررسی پوشه کار با همکاری معلم
	۱۶. سایر موارد (با ذکر عنوان)

دلایل استفاده بیشتر را ذکر کنید

.....

.....

.....

.....

*****می‌دانیم که روش‌های مختلفی برای همسال سنجی به معلم و یا ولی دانش آموز وجود دارد. شما از کدام روش همسال سنجی بیشتر استفاده می‌کنید؟ (بیشترین فراوانی را با ۱ الی ۳ رتبه بدهید) چرا؟ مورد دیگر را با دلیل ذکر کنند.

ترتیب استفاده	شیوه‌ی استفاده همسال سنجی
	۱۴. فهرست وارسی (چک لیست)
	۱۵. جملات ناقص
	۱۶. توصیف کامل عملکرد
	۱۷. سایر (با ذکر عنوان)

دلایل استفاده بیشتر را ذکر کنید

.....

.....

.....

.....

..... ۱۸. تا کنون چگونه از نتایج ارزشیابی توصیفی در رفع موانع یادگیری دانش‌آموزان استفاده کرده‌اید؟ (اظهارات ایشان را بنویسید) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شما در ارزشیابی دانش آموزان از کدامیک آزمون‌های زیر را به ترتیب بیشتر استفاده کرده‌اید؟ چرا؟ ۱۹.

آزمون مدادی - کاغذی

آزمون شناسایی

آزمون شبیه سازی شده

آزمون نمونه کار

چرا بیشتر توضیح دهید

.....
.....
.....
.....
.....

۱۰. مهم‌ترین دستاورد ارزشیابی توصیفی را چه می‌دانید؟ توضیح دهید

.....
.....
.....
.....
.....

۱۱. آیا در جلب مشارکت اولیای دانش آموزان در بهبود عملکرد فرزندانشان مشکلی دارید؟ اگر بلی در باره این مشکلات توضیح دهید.

.....
.....
.....
.....
.....

۲۱. مهم‌ترین محدودیت اجرای آیین نامه ارزشیابی توصیفی را چه می‌دانید؟ با دلیل ذکر کنید

.....

.....

.....

.....

.....

۲۲. اگر تا کنون آیین نامه را مطالعه کرده‌اید. به نظر شما مهم‌ترین نقطه ضعف آیین نامه چیست؟ توضیح

دهید

.....

.....

.....

.....

.....

****آیین نامه دارای ۷ هدف است. به نظر شما با اجرای این آیین نامه کدام یک از اهداف ۷ گانه به ترتیب محقق شده است؟ اکنون از شما می‌خواهم به میزان تحقق اهداف ۷ گانه این آیین نامه در مورد استان / منطقه / مدرسه خود رتبه بدهید (رتبه ۱ به بیشترین میزان تحقق و تا رتبه ۷ به کمترین میزان تحقق)

اهداف آیین نامه	رتبه تحقق اهداف ↓↓↓	ردیف
اصلاح، بهبود و ارتقاء فرایند یاددهی _ یادگیری در کلاس، مدرسه، مراکز مکمل مدرسه و خارج از آن به ویژه از طریق افزایش تعامل موثر و سازنده بین معلم و دانش آموز.		۳
شناسایی و پرورش استعدادها، توانایی‌ها و علایق دانش آموزان با تکیه بر استعدادهای برتر هر یک از آنان		۱۴
توجه و کمک به رشد متعادل و همه جانبه شخصیت دانش آموزان		۵
آگاه ساختن دانش آموز و اولیاء وی از فرایند پیشرفت تحصیلی - تربیتی و جلب مشارکت آنان در بهبود عملکرد دانش آموز		۱۶

اهداف آیین نامه	رتبه تحقق اهداف ↓↓↓	ردیف
ایجاد زمینه مناسب به منظور تقویت انگیزه یادگیری و پرورش استعداد های برتر دانش آموزان از جمله خلاقیت و نوآوری و ایجاد مهارت خود ارزیابی در دانش آموزان		۷۶
تصمیم گیری در مورد ارتقاء دانش آموزان به پایه بالاتر با حصول اطمینان از میزان تحقق اهداف آموزشی - تربیتی در چارچوب مقررات مربوط		۷۸
تولید اطلاعات برای ارزیابی، اصلاح و تقویت برنامه ها و روش های آموزشی - تربیتی		۷۹

۳۰. لطفاً دلیل (دلایل) خود را برای هدفی که بالاترین رتبه تحقق را به آن اختصاص دادید بیان کنید؟ (دلیل یا دلایل گفته شده عیناً نوشته شود)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

۳۱. لطفاً دلیل (دلایل) خود را برای هدفی که کمترین رتبه تحقق را به آن اختصاص دادید بیان کنید. (دلیل یا دلایل گفته شده عیناً نوشته شود)

.....

.....

.....

.....

.....

۳۲. در صورتی که به نظر شما آیین نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی باعث تغییرات مثبتی در فرایند یاددهی-یادگیری شده است. دلایل و شواهدی را بیان فرمایید. لطفاً فقط دلایل و شواهد (نه صرفاً تعریف و تمجید) گفته شده عیناً نوشته شود.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

۳۳. در پایان به عنوان حسن ختام می‌خواستم عرض کنم اگر خودتان یکی از مسئولین ستادی در وزارت آموزش و پرورش بودید برای بهبود وضعیت امور چه تغییر و تحولاتی را در این آیین‌نامه در نظر می‌گرفتید؟ بیشتر در مورد تغییراتی که در نظر دارید در آیین‌نامه ایجاد شود، پیشنهاد دهید.

.....

.....

.....

.....

.....

با تشکر از اینکه وقتتان را گرفتم، موفق و پیروز باشید.
ارزیابی مصاحبه کننده از میزان آشنایی مصاحبه شونده با آیین‌نامه

.....

.....

.....

.....