

ارزشیابی کیفی توصیفی

در مسیر تحقق تربیت همه جانبه

مقدمه:

ارزشیابی کیفی-توصیفی

در میثاق مشترک در بندهای مختلفی به ارزشیابی کیفی توصیفی اشاره مستقیم شده است از جمله در بند ۶-۳ آمده است که: هر معلم در پایان سال تحصیلی برای تک تک دانش آموزان گزارش توصیفی از وضعیت آموزشی و تربیتی و مسیر بالندگی او ارائه می کند.

یا در بند ۴-۲ چنین آمده که: همه معلمان نسبت به تهیه پوشه کار و ثبت مستمر فرایند ارزشیابی در طی سال تحصیلی اقدام می کنند.

با توجه به بندهای بالا و روح کلی میثاق مشترک که بر پایه کرامت انسانی است لزوم پرداختن به ارزشیابی با روش هایی که بتواند این موارد را محقق سازد، یک ضرورت در جهت تحقق تربیت همه جانبه است.

اما مقدمه حضور دکتر حسنی از حدود دو سال گذشته در هم اندیشی هایی با عنوان مدرسه ما با همراهی جمعی مشتاق به بهبود وضعیت آموزشی و تربیتی، کلید خورد. در اولین قدم پنج کتاب از بهترین کتاب هایی را که به ارزشیابی کیفی-توصیفی پرداخته بودند انتخاب و در اختیار هر گروه قرار گرفت تا هر گروه نظر خود را درباره هر ۵ کتاب ارائه دهد. جمع نظرات این بود که کتاب راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در دبستان می تواند به عنوان کتابی جامع و کامل در اختیار مدارس قرار گیرد تا معلمان بیشتری از آن بهره مند شوند.

در نشست ۲۸ مرداد ۱۴۰۵، ۱۱۰ نفر از معلمان و کادر آموزشی از دروه ابتدایی با پرسش های خود از کتاب آمده بودند تا ببینند در مسیر به ثمر رساندن ارزشیابی کیفی توصیفی، پاسخ پرسش هایشان چیست. این نشست دو بخش داشت بخش اول سخنان دکتر حسنی درباره کتاب و موضوع ارزشیابی توصیفی و بخش دوم پاسخ های او به این پرسش ها بود.

با اینکه به واسطه خواندن کتاب با نظرات دکتر حسنی آشنایی نسبی اتفاق افتاده بود اما شنیدن اینکه ارزشیابی کیفی توصیفی چیست از زبان نویسنده کتاب فهم بهتری را ایجاد کرد. به صورت خلاصه مفهوم ارزشیابی کیفی توصیفی از زبان دکتر حسنی چنین بود:

بخش اول: خلاصه مطالب مطرح شده در کارگاه^۱

۱. تنظیم و تلخیص دکتر علیرضا مصباحفر

ارزشیابی در نگاه دکتر حسنی یعنی پداگوژی یعنی علم آموزش یعنی طراحی آموزشی در سنجشهای نتیجه محور یک موضوع سنجیده میشود اما نگاه ما در ارزشیابی توصیفی فقط سنجش نیست.

ارزشیابی توصیفی را باید بیش از آنکه مجموعه‌ای از ابزارها و روش‌های سنجش بدانیم، یک رویکرد تربیتی و پداگوژیک تلقی کنیم. عنوان و جهت‌گیری اصلی این رویکرد، «ارزشیابی برای یادگیری» است؛ یعنی ارزشیابی نه در پایان مسیر یادگیری، بلکه در خدمت خود یادگیری قرار می‌گیرد.

در این نگاه، معلم یک مجتهد تربیتی است؛ زیرا در هر لحظه از فرایند آموزش باید بر اساس شناختی که از دانش‌آموز و وضعیت یادگیری او دارد، تشخیص دهد چه اقدامی مناسب‌تر است. از این منظر، هیچ برنامه درسی بدون ارزشیابی معنا و کارکرد کامل پیدا نمی‌کند.

نگاه به ارزشیابی در طول زمان تحول یافته است. ارزشیابی ابتدا بیشتر با رویکرد نتیجه‌محور مطرح بود و سپس توجه به فرایند یادگیری افزایش یافت. در رویکردهای جدید، حرکت مهمی از «ارزشیابی از یادگیری» به سمت «ارزشیابی برای یادگیری» و حتی «ارزشیابی به مثابه یادگیری» شکل گرفته است.

در این رویکرد، معلم داور مسابقه یادگیری نیست؛ بلکه هم‌سفر، همراه، همکار و یاور دانش‌آموز در مسیر یادگیری است. هدف آن است که دانش‌آموز به تدریج مسئولیت یادگیری خود و حتی یادگیری همسالانش را بر عهده بگیرد و کلاس نیز به صورت جمعی رشد کند؛ بنابراین، در ارزشیابی توصیفی، ارتقای خودکار دانش‌آموز می‌تواند با این رویکرد همراه باشد.

یکی از اهداف مهم ارزشیابی، ایجاد شوق برای یادگیری است. بازخورد توصیفی باید به دانش‌آموز کمک کند بفهمد چه چیزی را به خوبی انجام داده، در چه زمینه‌ای نیاز به بهبود دارد و برای ادامه مسیر چه اقدامی می‌تواند انجام دهد. در بیان نقاط ضعف نیز لازم است از زبانی نرم، محترمانه و متناسب با درک مخاطب استفاده شود. راهنمایی‌های ارائه‌شده نیز باید روشن، عملی و در حد فهم دانش‌آموز باشد.

در این میان، باید میان گزارش یادگیری و نمایش یادگیری تفاوت قائل شد. گاهی به جای آنکه واقعاً یادگیری دانش‌آموز را آشکار کنیم، صرفاً به نمایش آن می‌پردازیم. آشکارسازی یادگیری نیز فقط به آزمون‌های مداد و کاغذی محدود نیست؛ بلکه حضور شناختی و اجتماعی دانش‌آموز در کلاس و میزان درگیر شدن او با فرایند یادگیری اهمیت دارد.

در روش‌های سنتی، یادگیری غالباً در محدوده کلاس باقی می‌ماند؛ اما در رویکردهای جدید، مسئولیت‌پذیری نسبت به یادگیری باید از کلاس فراتر رود و به زندگی واقعی دانش‌آموز تسری

پیدا کند. از این رو، پرورش خودراهبری و توانایی مدیریت یادگیری، از اهداف مهم ارزشیابی توصیفی محسوب می‌شود.

ارزشیابی توصیفی به عنوان یک رویکرد، از ابزارهای متنوعی بهره می‌گیرد. آزمونک‌ها، آزمون‌های مقیاس وسیع، آزمون‌های ترکیبی و شیوه‌های مختلف ارزشیابی می‌توانند در قالب یک الگوی ارزشیابی آمیخته مورد استفاده قرار گیرند. مبنای ارزشیابی نیز باید با شایستگی‌ها و عملکردهای مورد انتظار دانش‌آموزان دوره ابتدایی هماهنگ باشد.

البته هیچ تکنیکی را نمی‌توان بدون توجه به شرایط محیطی و تربیتی اجرا کرد. هر شیوه ارزشیابی به **بستر اجرایی و بستر اخلاقی مناسب نیاز دارد**؛ بنابراین، همه تکنیک‌ها در همه کلاس‌ها و برای همه دانش‌آموزان به یک شکل قابل اجرا نیستند.

در فضای مجازی نیز لازم است مسئولیت یادگیری بیش از گذشته به خود دانش‌آموزان واگذار شود. در این مسیر، خودسنجی و همسال‌سنجی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کنند. با این حال، **خودسنجی صرفاً یک تکنیک نیست؛ بلکه یک هدف و یک مهارت مهم فردی است**. دانش‌آموز باید یاد بگیرد عملکرد خود را ارزیابی کند، مسئولیت یادگیری خود را بپذیرد و برای بهبود آن تصمیم بگیرد.

برای اثربخشی خودسنجی، دانش‌آموز باید پیش از ارزیابی، **ملاک‌های صحیح و روشن ارزیابی را بشناسد**. اگر خودسنجی با سنجش و بازخورد معلم ترکیب شود، می‌تواند آثار تربیتی و یادگیری بیشتری داشته باشد. در غیر این صورت، احتمال شکل‌گیری خودستایی یا خودشکنی وجود دارد.

همچنین، بازخورد گروهی می‌تواند یکی از شیوه‌های مؤثر در فرایند ارزشیابی باشد. بخش قابل‌توجهی از بازخوردهای توصیفی نیز می‌تواند **شفاهی، گفت‌وگومحور و تعاملی** باشد و الزاماً به شکل گزارش‌های نوشتاری ارائه نشود.

از نگاه تربیتی، هدف نهایی آن است که نسل آینده، **نسلی مشارکت‌جو و مسئولیت‌پذیر** باشد و کلاس درس یکی از مهم‌ترین محیط‌های تجربه و تمرین مشارکت برای دانش‌آموزان است.

در این میان، معلم همچنان مهم‌ترین عنصر انسانی تعلیم و تربیت است. هیچ ابزار یا فناوری نمی‌تواند به‌طور کامل جایگزین عنصر انسانی یعنی معلم شود. حتی در عصر فناوری و هوش مصنوعی، باید توجه داشت که **هوش مصنوعی می‌تواند ابزاری برای اندیشیدن باشد، اما تکنولوژی درعین حال می‌تواند تمرکز انسان را نیز مختل کند**.

در ارزشیابی، ارتباط با والدین نیز اهمیت فراوانی دارد. لازم است جلسات با والدین به صورت مستمر برگزار شود و فرصت اظهارنظر برای والدین، معلم و دانش آموز فراهم باشد. تجربه بشری نیز فرایندی لایه لایه است و همانند لایه های پیاز، در طول زمان و از طریق تجربه های متعدد شکل می گیرد.

بر این اساس، برنامه تربیتی و یادگیری نباید بر **انگیزه های بیرونی، پاداش و رشوه** استوار شود؛ بلکه باید به سمت شکل گیری انگیزه های درونی، مسئولیت پذیری و خودراهبری حرکت کند.

در نهایت، مسئولیت برخی ابزارهای یادگیری و ارزشیابی نیز می تواند به خود دانش آموز واگذار شود؛ از جمله **پوشه کار** که بهتر است دانش آموز در مدیریت و نگهداری آن نقش و مسئولیت اصلی داشته باشد. چنین رویکردی، ارزشیابی را از یک ابزار کنترل و قضاوت، به ابزاری برای رشد، یادگیری، خودشناسی و مسئولیت پذیری تبدیل می کند.

بخش دوم: پرسش های همکاران و پاسخ های دکتر حسنی

در ادامه، پرسش های مطرح شده از سوی همکاران و پاسخ های دکتر حسنی ارائه می شود. پاسخ ها بر اساس محتوای سخنان ایشان برداشت، تدوین و تنظیم شده اند و لزوماً نقل قول لفظ به لفظ از سخنان ایشان نیست.

۱. در کتاب اشاره شده است که فقط از دانش آموزان سریع و قوی، پاسخ نخواهیم و پاسخ ها را برای شناخت شیوهی تفکر دانش آموز بررسی کنیم و پرسش را در سطح حفظ کردن متوقف نکنیم. از آنجاکه برای اجرای این موارد و طرح سؤالاتی چون «از کجا فهمیدی؟»، «می توانی با روش دیگری توضیح دهی؟» یا ... زمان کم است و شامل تعداد زیادی از دانش آموزان نخواهد شد، در کلاس های ۳۰ نفره چطور می توان این موارد را پوشش داد؟ آیا راهکاری برای معلم وجود دارد؟

پاسخ: اگر هدف ارزشیابی را «ارزشیابی در خدمت یادگیری» قرار دهیم، نه اینکه صرفاً بخواهیم تک تک دانش آموزان را ارزیابی کنیم، بهتر می توانیم زمان را مدیریت کنیم. درست است که در کلاس های شلوغ، اجرای ارزشیابی توصیفی دشوارتر است؛ اما اگر هدف، یادگیری بهتر دانش آموزان باشد، می توانیم دانش آموزانی را که به علت مشابهی به هدف آموزشی نرسیده اند شناسایی و به صورت گروهی برای آن ها برنامه ریزی آموزشی کنیم؛ بنابراین ارزشیابی قرار نیست همیشه به معنای بررسی جداگانه و کامل عملکرد تک تک دانش آموزان باشد. معلم می تواند از انواع پرسش های روشن گر، چرایی، گزینش گر، هدایت کر، فرضیه ای و ... به شکل آزمونک

در کلاس استفاده کند گاهی شناسایی یک الگوی مشترک در عملکرد چند دانش‌آموز، به معلم کمک می‌کند تا یک مداخله آموزشی مناسب برای آن گروه انجام دهد و زمان را نیز بهتر مدیریت کند.

۲. والدین معمولاً اصرار دارند که از عملکرد دانش‌آموزان نمره‌ای را به‌عنوان بازخورد دریافت کنند و به توضیحات معلم درباره مفهوم ارزشیابی توصیفی قانع نیستند. از طرفی والدین دانش‌آموزان پایه ششم با توجه به ورود به دوره اول دبیرستان که ارزشیابی‌ها به‌صورت نمره است، خواهان دریافت نمره جهت آمادگی فرزندشان هستند. در این مورد نیز لطفاً راهنمایی بفرمایید.

پاسخ: گفت‌وگو با والدین، به‌ویژه گفت‌وگوهای مؤثر در گروه‌های کوچک، می‌تواند در تبیین اهداف ارزشیابی توصیفی مؤثر باشد. باید برای والدین روشن کنیم که هدف اصلی ارزشیابی، یادگیری بهتر دانش‌آموز است، نه صرفاً اختصاص یک عدد به عملکرد او.

اگر در فعالیت‌های روزمره، نتایج ارزشیابی را بررسی کنیم و برای والدین توضیح دهیم که علت نرسیدن دانش‌آموز به یادگیری عمیق چه بوده و چگونه می‌توان این وضعیت را بهبود داد، به‌تدریج والدین نیز با اهداف ارزشیابی توصیفی همراه خواهند شد.

۳. در اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی آنچه به‌صورت اساسی مانع اجراست، در درجه اول مقاومت معلم‌ها و خانواده‌هاست... برای این مشکل چه راهکاری ارائه می‌دهید؟

پاسخ: اینکه معلمان یا خانواده‌ها نسبت به ارزشیابی توصیفی مقاومت داشته باشند، قابل‌درک است؛ زیرا وقتی می‌خواهیم یک فرهنگ را تغییر دهیم، این تغییر به زمان نیاز دارد. تغییر فرهنگ با گفت‌وگو و عملکرد مؤثر و نشان دادن نتایج مثبت، به‌تدریج اتفاق می‌افتد؛ بنابراین نمی‌توان انتظار داشت که صرفاً با ارائه یک دستور یا توضیح، باورها تغییر کنند. باید با معلمان و خانواده‌ها گفت‌وگو کنیم و در عمل نشان دهیم که ارزشیابی می‌تواند در خدمت یادگیری قرار بگیرد. به‌تدریج، با تکرار تجربه‌های موفق و گفت‌وگو درباره آن‌ها، می‌توان فرهنگ ارزشیابی را تغییر داد. برای مثال وقتی دانش‌آموزان از مدرسه برگشته‌اند بهتر است والدین از او بپرسند چه یاد گرفته‌ای؟ دانش‌آموزان در پاسخ به سؤال پدر یا مادر با تجربه مدیریت فراشناخت بیان می‌کنند چه یاد گرفته‌اند یا چه یاد نگرفته‌اند؛ مشکل بود و مانند این‌ها. این رابطه موجب افزایش توان سخن گفتن و همچنین ماندگاری یاد گرفته‌ها خواهد شد.

۴. در قسمتی از کتاب در مورد آزمون‌های مقیاس وسیع صحبت شده و بیان شده است. مشکلات ناشی از کنکور در حال حاضر با برگزاری آزمون‌های ورودی تیزهوشان، نمونه دولتی و بقیه مدارس

خاص به سطح دبستان هم کشیده شده... با این روند و وقتی بخش زیادی از اولیای دانش‌آموزان و حتی مدارس، خواهان قبولی در این آزمون‌ها هستند، چگونه باید سیستم آموزش و پرورش بتواند روی آن مسیری که این کتاب طراحی کرده و متناسب با معیارهای درست ارزشیابی کیفی – توصیفی هست پیش برود؟

پاسخ: در مورد آزمون‌های مقیاس وسیع، باید توجه داشته باشیم که هرگونه جداسازی، مانند آزمون مدارس خاص یا آزمون‌هایی مثل کنکور، می‌تواند بر کل نظام آموزشی اثر بگذارد و آثار منفی آن به ارزشیابی توصیفی نیز منتقل شود. ما ارزشیابی توصیفی را در خدمت یادگیری می‌بینیم؛ درحالی‌که آزمون‌های ورودی و رتبه‌بندی، هدف دیگری دارند. وقتی دانش‌آموز و خانواده از سال‌های ابتدایی با فشار رقابت و آزمون‌های جداساز مواجه می‌شوند، طبیعی است که این نگاه می‌تواند بر شیوه یادگیری و حتی نگاه آن‌ها به ارزشیابی اثر بگذارد؛ بنابراین لازم است میان هدف ارزشیابی برای یادگیری و ارزشیابی‌هایی که با هدف گزینش و جداسازی انجام می‌شوند، تفاوت قائل شویم و تلاش کنیم فرهنگ ارزشیابی در مدرسه همچنان بر یادگیری، رشد و بهبود عملکرد دانش‌آموز متمرکز باشد. البته می‌توان از آزمون‌های مقیاس وسیع برای بهبود یادگیری و شناخت مشکلات و ضعف‌های یادگیری دانش‌آموزان استفاده کرد.

۵. در پایه اول دبستان که نوآموز هنوز مهارت‌های پایه‌ای خواندن و نوشتن را نیاموخته و ابزارهای مکتوب کارایی محدودی دارند، کدام دسته از ابزارها و شواهد (مانند آزمون‌های عملکردی، پوشه‌کار، یا مشاهدات رفتاری) از اعتبار و روایی بیشتری برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی برخوردار هستند؟

پاسخ: اینکه تصور کنیم در پوشه‌کار صرفاً باید آثار نوشتاری دانش‌آموز قرار بگیرد، درست نیست. هرگونه عملکردی که دانش‌آموز دارد، می‌تواند در پوشه‌کار قرار گیرد؛ حتی نقاشی، الگویی که کشیده یا سایر فعالیت‌هایی که نشان‌دهنده عملکرد و یادگیری اوست. همچنین یکی از عواملی که در ارزشیابی توصیفی، به‌ویژه برای دانش‌آموزان پایه اول و دوم که هنوز خواندن و نوشتن را به‌صورت حرفه‌ای نیاموخته‌اند، بسیار مؤثر است، گفت‌وگوی مؤثر با دانش‌آموز است؛ بنابراین معلم می‌تواند از مجموعه‌ای از شواهد، مانند مشاهده عملکرد، آثار دانش‌آموز، فعالیت‌های عملی و گفت‌وگو با او استفاده کند.

۶. چگونه می‌توان بین «رویکرد حمایتی و تقویت عزت نفس کودک» با «بیان صادقانه و واقع‌بینانه ضعف‌های درسی او» توازن برقرار کرد؟

پاسخ: ما چه در مورد نقاط قوت کودک و چه در مورد نقاط ضعف او، نباید صرفاً به تشویق یا تنبیه متوسل شویم. کاری که انجام می‌دهیم این است که به عملکرد کودک توجه نشان می‌دهیم و با سؤال‌هایی که از او می‌پرسیم، کمک می‌کنیم خودش با توجه به هدف‌های یادگیری، عملکردش را اصلاح کند.

درواقع، به جای اینکه دانش‌آموز را بیشتر به سمت انگیزه‌های بیرونی مانند تشویق و تنبیه ببریم، تلاش می‌کنیم او را به سمت انگیزه‌های درونی هدایت کنیم. هرچه بیشتر بتوانیم انگیزه‌های درونی دانش‌آموز را تقویت کنیم، طبیعتاً عزت نفس و اعتماد به نفس او نیز تقویت خواهد شد. بین این دو را فرهنگ مسئولیت‌پذیری برای یادگیری پر می‌کند. باید با تکنیک‌های مناسب این حس مسئولیت‌پذیری را در کودکان گسترش داد. بهتر است به فکر این توانایی باشیم. اکسیر حیات‌بخشی است.

۷. یکی از دغدغه‌های معلمان، نوشتن بازخوردهایی است که در عمل منجر به بهبود یادگیری شوند. از نظر شما شاخص‌های عملیاتی یک «بازخورد اثربخش» چیست؟

پاسخ: هر بازخوردی که منجر به ارتقای یادگیری دانش‌آموز شود، بازخورد اثربخش است. همیشه باید هدف اصلی را به یاد داشته باشیم؛ یعنی ارزشیابی در خدمت یادگیری و برای یادگیری انجام می‌شود؛ بنابراین هرگونه بازخوردی که فرایند یادگیری دانش‌آموز را تسهیل و تسریع کند، بازخورد اثربخش محسوب می‌شود. ملاک اصلی این است که بازخورد بتواند به بهبود یادگیری کمک کند، نه اینکه صرفاً یک عبارت تشویقی یا توضیح تزئینی باشد. در بازه بازخورد مناسب دادن نکات زیادی در کتاب آمده است؛ برای مثال برای اثربخش‌تر کردن بازخورد به موقع در و در لحظه باشد. صمیمانه باشد. به یک تلنگر برای تحریک بیشتر فرد تبدیل شود.

۸. جناب دکتر حسنی، مرز میان «پوشه‌کار به عنوان ابزار پویای هدایت یادگیری» با «پوشه‌کار به عنوان یک بایگانی حجیم و نمایشی از فعالیت‌ها» چیست؟

پاسخ: اولین نکته این است که مدیریت پوشه‌کار باید بر عهده خود دانش‌آموز باشد. دانش‌آموز از طریق تعامل میان عملکرد خودش و چیزهایی که در پوشه‌کار قرار می‌دهد، به نوعی به خودسنجی می‌رسد. پوشه‌کار باید روند اصلاحی و رشد عملکرد دانش‌آموز را هم برای خود او و هم برای کسانی که قرار است درباره مسیر آموزشی او تصمیم بگیرند، به خوبی نشان دهد؛ بنابراین نباید پوشه‌کار را با یک بوروکراسی اداری و مجموعه‌ای از برگه‌هایی که ارزش یادگیری ندارند، پر کنیم. پوشه‌کار باید ابزاری برای نشان دادن فرایند رشد و یادگیری دانش‌آموز باشد، نه صرفاً بایگانی فعالیت‌ها. مدیریت و ساماندهی منطقی و مواد داخل پوشه کار مهم است.

مهم این است که محتوای پوشه با منطق زمانی و موضوعی مرتب شوند تا نمایشگر رشد و تغییرات عملکرد کودکان باشند.

۹. با توجه به مراحل مختلف ارزشیابی توصیفی، توسعه کدام «شایستگی حرفه‌ای» در معلمان ابتدایی اولویت بیشتری دارد؟ به عبارت دیگر، پاشنه آشیل معلمان در اجرای این الگو معمولاً در کدام مرحله رخ می‌دهد؟

پاسخ: مهم‌ترین موضوع در فهم معلم درک کلی و فهم الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی است. اگر منطق و فلسفه وجودی، ضرورت و ماهیت آن درک و فهم شود، بقیه مشکلات خودبه‌خود برای یک معلم پویا حل می‌شود. معلم باید با انواع ابزارها و تکنیک‌های ارزشیابی توصیفی آشنا باشد و صرفاً از یک ابزار استفاده نکند. او باید بتواند از مجموعه‌ای از ابزارها، مانند آزمون‌های عملکردی، پورتفولیو یا پوشه کار، مشاهده، مصاحبه و گفت‌وگو استفاده کند. ارزشیابی توصیفی نیز باید به‌عنوان یکی از بخش‌های الگوی طراحی آموزشی، با سایر جنبه‌های طراحی آموزشی و روش‌های تدریس هماهنگ باشد؛ بنابراین معلمی که بتواند طراح آموزشی خوبی باشد و با انواع الگوهای تدریس و الگوهای ارزشیابی آشنا باشد، از شایستگی حرفه‌ای بیشتری برخوردار است.

۱۰. کیفیت اجرای ارزشیابی توصیفی توسط چه کسانی و چگونه ارزیابی می‌شود؟

پاسخ: کارشناسان آموزشی می‌توانند با مشاهده عملکرد معلمان و گفت‌وگو با همکاران، کیفیت اجرای ارزشیابی توصیفی را بررسی کنند. این فرایند می‌تواند به شکل تعاملی انجام شود؛ یعنی کارشناسان و معلمان با گفت‌وگو و بررسی تجربه‌های واقعی، در این زمینه با یکدیگر رشد کنند و زمینه اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی را فراهم کنند.

۱۱. جناب آقای دکتر، در کتاب شما بر رویکرد ارزشیابی کیفی – توصیفی تأکید شده که ذاتاً با ماهیت کمی و استانداردسازی شده نظام آموزشی که امروزه در جامعه هست در تقابل هست. با توجه به فشار برنامه‌های درسی و محدودیت زمانی معلم در مقطع دبستان، شما چه راهکار عملیاتی و کم‌هزینه‌ای را پیشنهاد می‌دهید تا این ارزشیابی کیفی از یک بار آموزشی اضافی برای معلم به یک ابزار تسهیلگر برای یادگیری تبدیل شود؟

پاسخ: آمیختگی ارزشیابی کیفی توصیفی با یاددهی یادگیری کلید این معماست. اگر ارزشیابی کیفی توصیفی به‌مثابه بخشی از جریان یادگیری درک و فهم شود و آن در فرایند یاددهی یادگیری حل شود مانند قندی که در آب حل شده و همه آب را شیرین می‌کند با وجودی که به چشم نمی‌آید و هست و اثر گذرا در ذائقه فرد

است، مشکل برطرف می‌شود. اگر هدف ارزشیابی را «ارزشیابی در خدمت یادگیری» قرار دهیم، نه اینکه بخواهیم صرفاً تک‌تک دانش‌آموزان را ارزیابی کنیم، می‌توانیم زمان را بهتر مدیریت کنیم. درست است که در کلاس‌های شلوغ، ارزشیابی توصیفی دشوار است، اما اگر هدف، یادگیری بهتر باشد، می‌توانیم دانش‌آموزانی را که به علت مشابهی به هدف آموزشی نرسیده‌اند شناسایی کنیم و برای آن‌ها به صورت گروهی برنامه‌ریزی آموزشی داشته باشیم. در این صورت، ارزشیابی به جای اینکه یک کار اضافی برای معلم باشد، به ابزاری برای تصمیم‌گیری آموزشی و بهبود یادگیری تبدیل می‌شود.

۱۲. یکی از چالش‌های اصلی در ارزشیابی کیفی، مسئله ذهنی بودن و احتمال قضاوت‌های اشتباه یا بروز سوگیری و جناحی شدن در تفسیر داده‌ها توسط معلم یا ارزشیاب است. شما پیشنهاد خاصی در این زمینه دارید؟

پاسخ: درست است که در ارزشیابی کیفی - توصیفی، دقت اندازه‌گیری ممکن است به اندازه آزمون‌های کمی نباشد؛ اما باید دوباره به هدف ارزشیابی توجه کنیم. در آزمون‌های استاندارد، ممکن است نمره‌ها برای مقایسه هنجاری یا رتبه‌بندی استفاده شوند، اما در ارزشیابی توصیفی هدف صرفاً اندازه‌گیری یا رتبه‌بندی نیست. موارد دیگری برای تسهیل یادگیری و ایجاد مسئولیت‌پذیری برای یادگیری هم هدف است.

هدف این است که بینیم در فرایند یادگیری، دانش‌آموز چه تغییرهایی باید انجام دهد تا یادگیری بهتر صورت بگیرد و روش‌های آموزشی نیز چه تغییرهایی باید داشته باشند.

از طرف دیگر، هرچه معلم با ابزارهای مختلف ارزشیابی توصیفی آشنا تر شود و این کار را تکرار کند، در ارزشیابی مهارت بیشتری پیدا می‌کند و از سلیقه‌های شخصی فاصله می‌گیرد و بیشتر از دانش حرفه‌ای خود استفاده می‌کند.

۱۳. در مقطع دبستان والدین نقش بسیار پررنگی در فرایند رشد کودک دارند. با توجه به اینکه گزارش‌های کیفی برخلاف نمرات عددی برای والدین گنگ و مبهم است، راهکار شما برای ترجمه و انتقال شفاف این یافته‌های کیفی به زبان قابل فهم برای والدین چیست؟

پاسخ: اگر توصیف عملکرد به درستی انجام گیرد برای دانش‌آموزان قابل فهم خواهد بود معلمان باید در ارائه توصیفات منصفانه از عملکرد دانش‌آموزان مهارت پیدا کنند. در مقطع دبستان والدین نقش بسیار پررنگی دارند. به میزانی که بتوانیم گفت‌وگویی مؤثر و الهام‌بخش درباره یادگیری عمیق با والدین داشته باشیم و از نتایج ارزشیابی استفاده کنیم تا والدین را راهنمایی کنیم که چگونه می‌توانند یادگیری کودک خود را عمیق‌تر کنند، آن‌ها نیز با این فرایند همراه خواهند شد. گفت‌وگوهای مؤثر، به ویژه گفت‌وگو با گروه‌های کوچک

والدین، می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا هدف ارزشیابی توصیفی را بهتر درک کنند. همچنین می‌توان از نظر والدین نیز برای شناخت بهتر شیوه یادگیری فرزندشان استفاده کرد؛ یعنی از والدین بپرسیم که کودکشان چگونه بهتر یاد می‌گیرد. اگر این فرایند به‌خوبی انجام شود، اتفاقاً مورد استقبال والدین قرار خواهد گرفت.

۱۴. با توجه به پیشرفت‌های اخیر در حوزه هوش مصنوعی، آیا در چشم‌انداز آینده مدل پیشنهادی شما جایگاهی برای ارزشیابی کیفی دیجیتال یا استفاده از ابزارهای هوشمند برای مستندسازی رفتارهای دانش‌آموزان دیده‌شده است یا معتقدید ماهیت کیفی این ارزشیابی حتماً باید در قالب تعاملات انسانی و سنتی باقی بماند؟

پاسخ: یک نکته کلی این است که هوش مصنوعی ابزار اندیشیدن است و جای اندیشه را نمی‌گیرد. با این حال، روزبه‌روز اپلیکیشن‌ها و نسخه‌های مختلف هوش مصنوعی برای ارزشیابی در حال توسعه هستند. ما می‌توانیم برای تحلیل نتایج مختلفی که از مشاهده، ضبط عملکرد و سایر رویدادهای ارزشیابی به دست می‌آوریم نیز از هوش مصنوعی استفاده کنیم. مطمئناً در آینده نرم‌افزارهایی برای کاربرد بهتر هوش مصنوعی در حوزه ارزشیابی توسعه پیدا خواهند کرد.

۱۵. در کتاب جناب عالی مرز میان ارزشیابی برای یادگیری و ارزشیابی از یادگیری در قالب رویکرد کیفی چگونه ترسیم شده است؟ به‌طور مشخص چگونه می‌توان از داده‌های کیفی جمع‌آوری شده در جریان کلاس برای تغییر مسیر تدریس استفاده کرد، بدون اینکه این فرایند به یک فرایند مستندسازی بی‌هدف تبدیل شود؟

پاسخ: ارزشیابی «برای یادگیری» با این منظور انجام می‌شود که ما از نتایج ارزشیابی برای بهبود یادگیری استفاده کنیم؛ اما ارزشیابی «از یادگیری» بیشتر یک نگاه سنتی به یادگیری است که در پایان کار به یادگیرنده نمره اختصاص می‌دهیم و می‌گوییم یاد گرفته یا یاد نگرفته است. هدف ارزشیابی برای یادگیری، هدفی متعالی‌تر و توسعه‌یافته‌تر است؛ بنابراین داده‌هایی که در جریان ارزشیابی جمع‌آوری می‌شوند، باید به تصمیم آموزشی منجر شوند؛ یعنی مشخص کنند دانش‌آموز برای یادگیری بهتر چه تغییری نیاز دارد یا معلم در روش آموزشی خود چه تغییری باید ایجاد کند. در این صورت، ارزشیابی از یک مستندسازی صرف خارج شده و در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد. همان‌طور که در جلسه هم‌بیان شد، الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی، ترکیبی از سه رویکرد است. حتی ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان را نیز دنبال می‌کند. روش کار روش تکوینی است. این‌که داده‌ای که در حین فرایند یادگیری از یادگیری جمع‌آوری شده و در پوشه کار یا به طریق

دیگری جمع‌آوری شده است می‌تواند یک تصویر کلی از یادگیری دانش‌آموز در یک درس را به معلم بدهد و معلم این تصویر را با تصویر مطلوب مقایسه و یا توصیف می‌کند.

۱۶. در کتاب تأکید می‌شود که ارزشیابی توصیفی قرار است از نمره‌محوری فاصله بگیرد، اما در گزارش نهایی همچنان از مقیاس‌هایی مانند «خیلی خوب، خوب، قابل قبول...» استفاده می‌شود. چه سازوکاری مانع می‌شود که این مقیاس‌ها در ذهن والدین و حتی معلم عملاً به همان ۲۰، ۱۸ و ۱۵ تبدیل نشوند؟

پاسخ: راه‌حل اصلی، گفت‌وگو در حوزه یادگیری است. اگر والدین و دانش‌آموز همچنان مقیاس‌های «خیلی خوب، خوب و قابل قبول» را معادل نمره‌های ۲۰، ۱۸ و ۱۵ تلقی کنند، درواقع فقط نام نمره تغییر کرده است. باید با توصیف دقیق عملکرد دانش‌آموز و گفت‌وگو با خود دانش‌آموز و والدین، آن‌ها را به مفهوم واقعی ارزشیابی برای یادگیری و یادگیری عمیق برسانیم. وقتی والدین بدانند هدف ارزشیابی این نیست که صرفاً یک سطح یا رتبه به دانش‌آموز بدهیم، بلکه هدف این است که مشخص کنیم دانش‌آموز چگونه بهتر یاد می‌گیرد و برای پیشرفت او چه اقدامی باید انجام شود، نگاه آن‌ها نیز به تدریج تغییر خواهد کرد.

۱۷. در خودسنجی و همسال‌سنجی، فرض بر این است که دانش‌آموز به تدریج مسئولیت بیشتری در یادگیری خودش بپذیرد؛ اما در دبستان قضاوت کودک می‌تواند تحت تأثیر دوستی، رقابت، اعتماد به نفس یا محبوبیت همکلاسی قرار بگیرد. از چه سنی و با چه میزان آموزش می‌توان نتایج خودسنجی و همسال‌سنجی را واقعاً قابل استفاده دانست؟

پاسخ: اگر ذهن ما نمره‌محور باشد، نگرانی‌هایی که مطرح شده درست است؛ زیرا دانش‌آموز ممکن است به دلیل رقابت یا علاقه به گرفتن نمره بهتر، در قضاوت خود یا همسال خود دچار سوگیری شود؛ اما اگر هدف برای دانش‌آموز نیز روشن باشد که ما درباره عملکرد خود یا دوستان گفت‌وگو و اظهار نظر می‌کنیم تا بهتر یاد بگیریم، خودسنجی و همسال‌سنجی می‌تواند واقعی‌تر انجام شود. حتی از دوره خردسالی نیز می‌توان نظر کودکان را نسبت به عملکرد یکدیگر جویا شد. البته باید به آسیب‌ها و چالش‌های همسال‌سنجی توجه داشت و دانش‌آموزان را برای انجام درست آن آموزش داد. یکی از کارکردهای مهم همسال‌سنجی این است که توجه کودکان را نسبت به یکدیگر افزایش می‌دهد و گفت‌وگو درباره رفتار و عملکرد می‌تواند به عنوان عاملی برای تقویت انگیزه درونی مورد استفاده قرار گیرد.

۱۸. در بخش تحلیل اطلاعات، معلم تشویق می‌شود از الگوی خطاهای دانش‌آموز به علت ضعف یادگیری برسد؛ اما بعضی مشکلات به تشخیص تخصصی نیاز دارند. مرز صلاحیت معلم کجاست؟

پاسخ: تا جایی که مسئله به اهداف آموزشی مربوط است، علت‌یابی و تشخیص آموزشی در حیطه کار معلم است. برای مثال، اگر معلم در حال آموزش جمع دو رقم با دو رقم باشد و مشاهده کند دانش‌آموز هنگام انتقال از یکان به دهگان یا از دهگان به یکان دچار اشتباه می‌شود، این یک تشخیص آموزشی است و معلم می‌تواند بر اساس آن، مداخله آموزشی مناسبی انجام دهد؛ اما رویکرد معلم نباید تبدیل به تشخیص اختلال روانی، جسمی یا ذهنی شود. هرگاه موضوع به اختلال جسمی، ذهنی، روانی یا اختلال یادگیری تخصصی مربوط شود، باید تشخیص را به متخصص مربوط واگذار کرد.

۱۹. چگونه می‌توان ارزشیابی را واقعاً «همه‌جانبه» دانست وقتی تصمیم‌های مهم تحصیلی عمدتاً همچنان بر مهارت‌های درسی استوارند؟

پاسخ: در ارزشیابی باید هدف را مشخص کنیم. ارزشیابی توصیفی صرفاً برای رتبه‌بندی یا قضاوت درباره یک فرد نیست؛ هدف اصلی آن این است که در فرایند یادگیری مشخص شود دانش‌آموز چه تغییرهایی نیاز دارد و روش‌های آموزشی چه تغییرهایی باید داشته باشند تا یادگیری بهتر اتفاق بیفتد؛ بنابراین همه‌جانبه بودن ارزشیابی به این معنا نیست که برای همه ابعاد زندگی دانش‌آموز الزاماً یک نمره یا حکم صادر کنیم؛ بلکه باید شواهد متنوعی از عملکرد و رشد او داشته باشیم و از این شواهد برای تصمیم‌های آموزشی مناسب استفاده کنیم. ارزشیابی همه‌جانبه لازمه‌اش توجه به مهارت‌های غیردرسی است. این مهم زمانی میسر است که این مهارت‌ها در برنامه‌های درسی به نحو مشخص گنجانده شود. مثلاً توانایی‌های اخلاقی.

۲۰. اگر امروز بخواهیم موفقیت خود الگوی ارزشیابی کیفی – توصیفی را ارزشیابی کنیم، سه شاخص اصلی شما چه خواهد بود و چه شواهدی شما را قانع می‌کند که این الگو نیاز به بازنگری جدی دارد؟

پاسخ: چیزی که بیش از همه نیاز به بازنگری دارد، فرهنگ ارزشیابی برای آموزش و یادگیری است. اگر بتوانیم این باور را تغییر دهیم که «ما ارزشیابی می‌کنیم تا بهتر یاد بگیریم» و اینکه «ارزشیابی می‌کنیم تا دانش‌آموز بهتر یاد بگیرد»، اتفاق مهمی رخ داده است. در میان مؤلفه‌هایی که مطرح شد، عمق یادگیری باید یکی از مهم‌ترین شاخص‌ها باشد. اگر ارزشیابی برای یادگیری انجام شود، اضطراب نیز کاهش پیدا می‌کند و انگیزه درونی دانش‌آموز افزایش می‌یابد.

۲۱. با توجه به اینکه نظام توصیفی تا سال ششم اجرا می‌شود و از سال هفتم نمره‌ای می‌شود، آیا این موضوع باعث افزایش میزان استرس و اضطراب دانش‌آموزان در پایه‌های هفتم به بعد نمی‌شود؟
چه راهکاری برای رفع این مشکل وجود دارد؟

پاسخ: قرار بود ارزشیابی توصیفی از دوره ابتدایی شروع شود و به دوره‌های بعدی نیز تسری پیدا کند؛ اما اکنون ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی اجرا می‌شود و در دوره‌های بعدی توصیه این است که با تأکید بر ارزشیابی مستمر و با این هدف که ارزشیابی همچنان در خدمت یادگیری و برای یادگیری باشد، پیوند مناسبی میان ارزشیابی دوره ابتدایی و دوره‌های متوسطه اول و دوم برقرار شود؛ بنابراین مهم این است که ارزشیابی در دوره‌های بالاتر نیز صرفاً به ارزشیابی پایانی و نمره‌محوری محدود نشود و استمرار نگاه «ارزشیابی برای یادگیری» حفظ شود.

۲۲. برای اینکه قضاوت معلم واقعاً بر اساس «شواهد کافی» باشد، حداقل چه تعداد و چه تنوعی از شواهد را باید برای هر هدف یادگیری در نظر بگیریم؟

پاسخ: مسئله مهم این است که اگر شواهد اصیل و در فرایند، گردآوری‌شده باشند داوری‌ها و تحلیل‌ها درست و اخلاقی خواهد بود. هرچه شواهد متنوع‌تر و بیشتر باشد، شناخت بیشتری از عملکرد و یادگیری دانش‌آموز به دست می‌آید؛ اما باز هم باید به هدف ارزشیابی برای یادگیری برگردیم. گاهی حتی با یک مشاهده می‌توانیم یادگیری را تسهیل کنیم و گاهی به مشاهده‌های بیشتر و استفاده از شیوه‌های متنوع‌تر ارزشیابی نیاز داریم؛ بنابراین تعداد شواهد را باید متناسب با هدف و موقعیت یادگیری تعیین کرد، نه بر اساس یک عدد ثابت.

۲۳. در ارزشیابی توصیفی، چگونه می‌توانیم اطمینان پیدا کنیم که قضاوت معلمان مختلف درباره یک سطح عملکرد تا حد امکان به یکدیگر نزدیک است و ارزشیابی صرفاً سلیقه‌ای نمی‌شود؟

پاسخ: معلم باید با ابزارها و تکنیک‌های مختلف ارزشیابی توصیفی آشنا شود و استفاده از آن‌ها را در عمل تکرار کند. هرچه معلم در ارزشیابی مهارت بیشتری پیدا کند، از سلیقه‌های شخصی خود فاصله بیشتری می‌گیرد و دانش حرفه‌ای او بیشتر در قضاوت‌هایش نقش پیدا می‌کند. همچنین استفاده از شواهد متنوع به جای تکیه بر یک مشاهده یا یک ابزار، می‌تواند به قضاوت دقیق‌تر و منصفانه‌تر کمک کند. با قضاوت‌های مبتنی بر شواهد اصیل و از سوی دیگر ملاک‌های روشن و شفاف می‌توان کمی از تأثیرگذاری سوگیری‌های شخصی دور شد. این موضوع در کتاب به‌خوبی تشریح شده است.

۲۴. مرز بین «ارزشیابی توصیفی واقعی» و «توصیفی کردن همان شیوه سنتی ارزشیابی» کجاست؟

پاسخ: تفاوت اصلی در همان تفاوت میان ارزشیابی برای یادگیری و ارزشیابی از یادگیری است. در ارزشیابی توصیفی واقعی، ارزشیابی برای یادگیری انجام می‌شود؛ یعنی نتایج ارزشیابی قرار است به بهبود یادگیری و اصلاح فرایند آموزش کمک کند؛ اما در ارزشیابی سنتی، بیشتر ارزشیابی از یادگیری انجام می‌شود؛ یعنی در پایان کار بررسی می‌کنیم که دانش‌آموز چه مقدار یاد گرفته و بر اساس آن نمره یا نتیجه‌ای به او اختصاص می‌دهیم؛ بنابراین اگر فقط شکل گزارش را از عدد به عبارت‌هایی مانند «خیلی خوب» تغییر دهیم، اما همچنان هدفمان رتبه‌بندی و قضاوت پایانی باشد، درواقع نگاه سنتی را فقط با یک ظاهر توصیفی ادامه داده‌ایم. مرز دقی‌تر این است که ارزشیابی کیفی توصیفی در فرایند و آمیخته با فرایندی یاددهی یادگیری تحقق پیدا می‌کند. شواهد هم در فرایند بیشتر گردآوری می‌شود.

۲۵. اگر شواهدی که معلم از طریق مشاهده، آزمون عملکردی، آزمون کتبی یا... به دست می‌آورد با همدیگر همخوانی نداشته باشد، معلم چگونه به یک قضاوت نهایی در مورد عملکرد دانش‌آموز می‌رسد؟

پاسخ: ما بر اساس یک مؤلفه تصمیم نمی‌گیریم و قضاوت نمی‌کنیم؛ بلکه قضاوت ارزشیابی باید بر اساس مجموع عواملی باشد که از عملکرد دانش‌آموز به دست آورده‌ایم.

اگر بین شواهد مختلف مغایرت وجود داشته باشد، باید مجموعه شواهد را موردتوجه قرار دهیم و بر اساس آن تصویری از یادگیری دانش‌آموز به دست آوریم. درنهایت نیز آنچه برای ما اهمیت دارد، شناخت وضعیت واقعی یادگیری و استفاده از این شناخت برای بهبود آن است.

۲۶. با توجه به زمان‌بر بودن طراحی و اجرای آزمون عملکردی، آیا لازم است برای همه دروس و همه اهداف یادگیری آزمون عملکردی طراحی شود؟

پاسخ: آزمون عملکردی یکی از ابزارهای ارزشیابی توصیفی است و لازم نیست برای همه درس‌ها و همه اهداف یادگیری از آن استفاده کنیم. هر جا که آزمون عملکردی به شناخت ما کمک کند تا بتوانیم به راهبردهایی برای یادگیری بهتر برسیم، از آن استفاده می‌کنیم. معیار مشخصی وجود ندارد که بگوییم حتماً در یک درس باید از آزمون عملکردی استفاده کنیم یا حتماً نباید استفاده کنیم. انتخاب ابزار باید متناسب با هدف آموزشی و نوع اطلاعاتی باشد که برای تصمیم‌گیری آموزشی به آن نیاز داریم. آزمون‌های عملکردی برای این است که

بینیم تا حد قابلیت کار بستن تحقق یافته است. اهداف ویژه‌ای برای این آزمون‌ها مناسب‌اند. اهداف شناختی در حد حافظه برای این کار مناسب نیست.

۲۷. اگر دانش‌آموز پایه اول در بعضی مهارت‌های اساسی مثل خواندن و نوشتن هنوز به سطح مورد انتظار نرسیده، اما در سایر دروس مانند علوم و ریاضی پیشرفت قابل قبولی داشته باشد، تصمیم در مورد ارتقا یا تکرار پایه بر اساس چه معیاری باید در نظر گرفته شود؟

پاسخ: در مورد ارتقا و تکرار پایه، باید به آیین‌نامه‌ها و ضوابط مربوط توجه کرد. این موضوع یک تصمیم اجرایی و آیین‌نامه‌ای است و باید بر اساس مقررات مربوط به ارتقای پایه انجام شود؛ ولی بحث از منظر پداگوژی و اخلاق حرفه‌ای این است که ضعف‌های دانش‌آموزان عموماً با تکرار پایه بهبود نمی‌یابد. مخصوصاً ضعف‌هایی که علل روان‌شناختی و عصبی و فیزیولوژیک داشته باشند. با این ضعف باید با دقت و به صورت تخصصی برخورد کرد. مشاوره از متخصص لازم دارد؛ اما مداخلات طراحی شده در فرایند و در تابستان می‌تواند این ضعف‌ها را جبران کند. کودکی که مشکل نارسا خوانی و نارسا نویسی داشته باشد باید تخصصی با او برخورد کرد.

۲۸. آیا همسال‌سنجی برای دانش‌آموز پایه دوم مناسب است؟ از چه سنی می‌توان انتظار داشت دانش‌آموز بتواند عملکرد همسال خود را نسبتاً دقیق و عادلانه ارزیابی کند؟

پاسخ: از همان دوره خردسالی می‌توان نظر کودکان را نسبت به عملکرد یکدیگر جویا شد و از همسال‌سنجی استفاده کرد. البته باید به آسیب‌ها و چالش‌های همسال‌سنجی توجه داشت و دانش‌آموزان را با هدف و شیوه درست انجام آن آشنا کرد. اگر ذهن دانش‌آموز نمره‌محور باشد، ممکن است دوستی، رقابت یا تمایل به گرفتن نمره بهتر بر قضاوت او اثر بگذارد؛ اما اگر هدف برای دانش‌آموز روشن باشد که گفت‌وگو درباره عملکرد دوستش برای کمک به بهتر یاد گرفتن اوست، همسال‌سنجی می‌تواند واقعی‌تر و مؤثرتر انجام شود. یکی از کارکردهای مهم همسال‌سنجی نیز این است که توجه کودکان را نسبت به یکدیگر افزایش می‌دهد و گفت‌وگو درباره رفتار و عملکرد می‌تواند به تقویت انگیزه درونی کمک کند.

۲۹. یکی از چالش‌های سال‌های اخیر، آموزش مجازی در دوران بحران، مثل دوران کرونا و جنگ و آلودگی بود. از نگاه شما، اصول ارزشیابی کیفی-توصیفی در چنین شرایطی چگونه باید حفظ شود؟

و اگر دوباره با چنین موقعیتی روبه‌رو شویم، چه تغییراتی در شیوه‌های ارزشیابی، ارائه‌ی بازخورد و مشارکت خانواده‌ها پیشنهاد می‌کنید تا کیفیت یادگیری آسیب نبیند؟

پاسخ: در ارزشیابی توصیفی امکان بروز جلوه‌های یادگیری بیشتر وجود دارد و فقط متکی به نمره نیست و این نگرانی که ممکن است دانش‌آموز شایستگی خود را بیشینه نشان دهد کمتر وجود دارد. مهم‌ترین مسئله بحث درگیر سازی و آشکارسازی از یادگیری است. یکی از مهم‌ترین اصول در این کار گردآوری شواهد اصیل از یادگیری است؛ که می‌تواند الکترونیکی و فیزیکی باشد.

۳۰. چگونه توصیف‌های عمومی که اغلب در مدارس انجام می‌شود را به ارزشیابی توصیفی ارتقا دهیم؟

بازخورد باید هدایت‌گر و به زبان قابل‌فهم دانش‌آموز ارائه شود و منجر به بهبود جریان یادگیری شود. معلمان با آشنایی با فرایند یادگیری و تسلط بر موضوع درسی می‌توانند بازخوردهای مناسبی جهت ارتقای فرآیند و عمق یادگیری ارائه دهند.