بررسی مقایسه‌ای ارزشیابی کیفی– توصیفی با نظام حقوق کودک در ایران

دکتر محمد حسنی*

چکیده

مدرسه از نهادهای ارزشمند جوامع به شمار می آید که با زمینه سازی برای رشد نوباوگان، نوجوانان و جوانان مقدمات تعالی و پیشرفت جامعه را فراهم می‌سازد. به همین سبب جایگاه مدرسه و به طور کلی نظام تربیت رسمی و عمومی و سازوکارهای حاکم بر آن باید بر اساس و پایه ای معتبر استوار شود. یکی از اصول بنیادی برای ارزیابی سازوکارهای تربیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی، حقوق کودکان است. به سخن دیگر محتوا و مفاد حقوق کودکان یکی از ملاکهای ارزیابی سازو کارهای نظام و در نتیجه مدرسه است. یکی از فرایندهای مهم و برجسته مدارس، ارزشیابی تحصیلی است که به سبب اهمیت آن لازم است مورد مداقه و توجه قرار گیرد و از تطابق آن با اصول معتبر علمی و نظام ارزشی اطمینان حاصل شود. ارزشیابی کیفی –توصیفی از طرحهای نوآورانه در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که در شش سال گذشته در دوره دبستانی به صورت آزمایشی اجرا شده و از سال تحصیلی ۸۷/۸۸ به شکل رسمی و به صورت پلکانی در حال گسترش است.در این مقاله تلاش شده است به روش مقایسه‌ای چگونگی انطباق الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی با حقوق کودکان بررسی شود. محورهای این مقایسه ابعاد چهارگانه حمایت، پیشگیری، تأمین نیازها و مشارکت است که در اسناد قانونی مرتبط با حقوق کودکان مطرح هستند. نتیجه این بررسی مقایسه‌ای نشان می‌دهد که بر اساس تحلیل‌های موجود دربارهٔ ویژگیهای ارزشیابی کیفی – توصیفی و نتایج پژوهشهای انجام گرفته در ایران ارزشیابی کیفی –توصیفی از منظر ابعاد چهارگانه یادشده با حقوق کودکان سازگاری بسیار دارد. یعنی در راستای تحقق بخشیدن به این حقوق گام بر می‌دارد.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی کیفی –توصیفی، حقوق کودک، نظام آموزشی

تاریخ دریافت: ۹۱/۵/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۲۵

* عضو هیأت علمی پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی mhassani101@gmail.com

از دکتر باقر انصاری حقوقدان و عضو هئیت علمی دانشگاه شهید بهشتی برای راهنمایی های ارزشمندشان سپاسگزارم.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

مقدمه

تداوم و بسط حیات بشر از طریق تربیت کودکان و نوجوانان امکان پذیر است، به همین سبب در عصر حاضر یکی از جریانهای اجتماعی با ارزش و مهم تلقی می شود، به گونه‌ای که بدون استثنا همهٔ ملتهای جهان با سازوکارهای مشابه و متفاوت رسمی، شبه رسمی، غیررسمی به آن همت گماشته‌اند. مدرسه نماینده برجسته تربیت رسمی و نهاد مقبول جهانی است که با پذیرش کودکان در بهترین دوران زندگی خود تلاش می‌کند با فراهم آوردن محیطی مناسب برای دانش‌آموزان، زمینه رشد متعادل و همه‌جانبه در ابعاد جسمانی و روانی آنان را ایجاد کند. مدرسه در پی آن است که کودکان و نوجوانان به مثابهٔ انسانهایی مسئول و آگاه، وارد محیط اجتماع شوند و وظایف خود را به بهترین شکل انجام دهند، بنابراین مدرسه نهادی است که علاوه بر رشد و توسعه انسانیت در انتظام اجتماع نقش حساس و سرنوشت‌سازی به عهده دارد.

بر اساس قوانین موجود داخلی و خارجی دولتها موظف اند که شرایط لازم را برای تحقق بخشیدن به حق بر تربیت رسمی و عمومی[۱] (آموزش و پرورش) برای آحاد کودکان فراهم آورند. در این راستا دولتها در چهار سطح متعهد به تحقق بخشیدن به حق بر تربیت رسمی و عمومی (آموزش و پرورش) هستند. این سطوح چهارگانه عبارت اند از : موجود بودن[۲]، در دسترس بودن[۳]، قابل قبول بودن[۴] و قابل انطباق بودن[۵] (تارنمای پروژه حق بر تربیت[۶]، تاریخ برداشت ۲۰۱۱). معنی دو سطح نخست تا حد زیادی روشن است. منظور از «قابل قبول بودن» این است که تربیت ارائه شده باید از حد نصابی از کیفیت برخوردار باشد که در آن سلامت جسمی و روانی کودکان تضمین شود. مراد از «قابل انطباق بودن» این است که تربیت ارائه شده به کودکان علاوه بر منطبق بودن با نیازهایشان، با چارچوب‌ها و ملاکهای معتبر تطابق داشته باشد. به بیان دیگر تربیت رسمی و عمومی برای ایفای نقش یاد شده، نیازمند سازوکارهای دقیق و حکیمانه‌ای است. برنامه‌ریزی، هدایت، مراقبت، آموزش، تدریس و ارزشیابی از جمله این سازوکارها هستند که نظام تربیت رسمی و عمومی، به ویژه مدرسه برای ایفای نقشهای خود در جامعه به کار می‌گیرد. روشن است که برای

۱ . در این مقاله اصطلاح «تربیت رسمی و عمومی» معادل اصطلاح «آموزش و پرورش» گرفته شده است و آن تربیتی است که تقریباً از حدود شش سالگی تا هجده سالگی از سوی دولتها و اساساً و عمدتاً در مدرسه ارائه می‌شود.

2 . Availability
3 . Accessibility
4 . Acceptability
5 . Adaptability
6. http://www.right-to-education.org/node/237

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

اطمینان از صحت و درستی جریان و چگونگی رسیدن به اهداف مورد نظر، سازوکارهای مدرسه باید با اصولی خاص هماهنگ و سازگار باشد.

این اصول و ملاکها از منابع گوناگون به دست می‌آیند. فلسفه اجتماعی، تعالیم دین، علومی مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی از آن جمله‌اند. تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانونمندی که یکی از ویژگیهای عام آن محسوب می‌شود (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰) با نظام حقوقی هر کشور نیز ربط وثیق پیدا می‌کند. به سخن دیگر یکی از ملاکهایی که می‌توان فرایندها و سازوکارهای حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و به ویژه مدرسه را با آن محک زد، نظام حقوقی جامعه است. در واقع، نظام حقوقی جامعه در نگاهی کلان، مجموعه گزاره‌های اعتباری و تجویزی است که خرد جمعی جامعه مبتنی بر فلسفه اجتماعی خود آنها را برای حیات بالنده آحاد خود ضروری می‌پندارد، لذا به آنها وجاهت قانونی می دهد و برای آن لوازم ضمانت اجرایی فراهم می‌آورد. از این رو نظام‌های حقوقی نیز با مصالح کلان و عالیه تربیتی جامعه ارتباط دارند. این مدعا دربارهٔ نظام حقوقی کودکان به طریق اولی موضوعیت بیشتری دارد.

بر این اساس می‌توان گفت علاوه بر منابع فوق، حقوق یا نظام حقوقی ملی به طور خاص و جهانی به طور عام نیز از منابع الهام‌بخش اصول حاکم بر سازوکارهای نظام تربیت رسمی و عمومی است که لازم است، مورد توجه قرار گیرند و پیوسته سازو کارها، فعالیتها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی با ملاکهای حقوقی مورد پایش قرار گیرد.

یکی از خرده نظامهای حقوقی در هر کشور حقوق کودکان است. این نظام حقوقی امروزه به صورت نظامی جهانی درآمده و کشورهای جهان آن را به مثابه بخشی از نظام حقوق ملی خود پذیرفته‌اند. علاوه بر این، در هر کشور نظام حقوقی ویژه وجود دارد که آنها نیز از منابع الهام بخش هدایت سازوکارهای تربیت رسمی و عمومی هستند. اما واقعیت این است که حق بر تربیت و حقوق کودکان موضوعی است که باید در ترتیبات اجتماعی محقق شود نه روی کاغذ و در گفتار. یکی از راههای بررسی چگونگی تحقق بخشیدن به حق بر تربیت (در همه سطوح آن) و به نحو اولی حقوق کودکان، رصد آن در فرایندهای مختلف اجتماعی است؛ لذا بررسی توافق و سازگاری رویه‌های جاری در نهادها به ویژه نهاد تربیت رسمی و عمومی از منظر نظام حقوقی ضرورت می‌یابد. به سخن دیگر پیگیری و رصد حقوق (در اینجا حقوق کودکان) در ترتیبات اجتماعی و در جریان تربیت رسمی و عمومی ضرورت دارد که به گونه‌ای پیوسته انطباق سازوکارهای موجود و ابداعی آن با نظام حقوقی کودکان مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

نهادهای جهانی مانند یونسکو و یونیسف تلاشی گسترده برای توسعه انطباق جهت گیریهای تربیتی (عمدتاً تربیت رسمی و عمومی) با حقوق کودکان انجام می‌دهند (تیبیتس[1]،۲۰۰۷) (تاماسِوسکی[2]،۲۰۰۴). موضوع تربیت رسمی و عمومی حقوق‌مدار[3] انعکاس قابل توجهی در نظامهای آموزشی داشته است. اساساً هدف رویکرد حقوق‌مدار در تربیت رسمی و عمومی این است که هر کودک از تربیت با کیفیت برخوردار شود و در آن به کرامت او احترام گذاشته شود و موجبات رشد متعادل وی فراهم شود (یونسکو، ۲۰۰۷).

دین مبین اسلام که خود پیشتاز طرح حقوق کودکان بوده است برای کودکان به ویژه از منظر تربیتی و مراقبت تکالیف ویژه ای را برای والدین و حاکم قائل شده است. «در اسلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین و حق کودکان است. در قرآن کریم برخی آیات به صراحت یا غیرمستقیم بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارند. از جمله: آیهٔ ۶ سورهٔ تحریم[4]، آیهٔ ۳۲۳ سورهٔ بقره[5]، آیهٔ ۱۳۲ سورهٔ طه[6] و آیهٔ ۵۵ سورهٔ مریم[7]. همچنین روایات بسیار دال بر این معنا می‌شود؛ از جمله فرموده‌های مکرر حضرت رسول اکرم[8] (ص) و امام علی[9] (ع) که بر مسئولیت تربیتی خانواده و حقوق کودکان در تربیت صراحت دارند. در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین دانسته شده است» (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۱۶). در رسالهٔ حقوق امام سجاد (ع) بخشی ویژه به حق کودک (فرزندان) اختصاص داده شده است.

نظام تربیت رسمی و عمومی کشور طی دو دهه اخیر به موازات تلاش وافر در راستای گسترش کمّی تربیت رسمی و عمومی (موجود بودن و در دسترس بودن) در بعد کیفی (قابل قبول بودن و انطباق داشتن) نیز اقداماتی مفید انجام داده است. طرحها و برنامه‌های بسیار برای بهبود

1 . Tibbitts
2 . Tomasevski
3 .Human Rights-Based Education (HRE)

۴ . «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفسکم و أهلیکم ناراً وَقودها الناس و الحجارةُ»
۵ . «لا تُضارَّ والدةٌ بِوَلَدها و لا مولودٌ لَه بِولدِهِ»
۶ . وأمر أهلک بالصلوةِ واصطَبِر علیها
۷ . وکان یأمر اهله بالصلوة و الزکوة و کان عند ربه مرضیا
۸ . برخی از فرموده های حضرت رسول(ص) به این شرح اند:
«حق الولد علی والده ان یحسن اسمه و یحسن من موضعه و یحسن ادبه.»
«ما ورّث والداً ولداً خیراً من ادب حسن»
«ما نحل والدٌ ولداً من نحل افضل من ادب حسن» و
«ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب أهل بیته، و قرائة القرآن، فإن حملة القرآن فی ظل الله یوم لا ظل إلا ظله مع أنبیائه و أصفیائه.»
۹ . امام علی(ع) : علموا صبیانکم من علمنا ما ینفعهم الله

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

کیفیت فرایند تربیت رسمی و عمومی انجام داده است. یکی از این برنامه‌ها تغییر الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از کمی به کیفی است که با نام الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی مشهور است. این الگو در طول سالهای بررسی و اجرای آزمایشی از منظرهای گوناگون مورد ارزیابی قرار گرفته است.

بر این اساس در این مقاله تلاش شده است الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی که در شرایط فعلی مطابق با مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش در حال توسعه و استقرار در نظام آموزشی دبستانی است با چارچوب نظام حقوق کودکان مقایسه شود. به دیگر سخن پرسش اساسی این مقاله آن است که تا چه میزان، ارزشیابی کیفی- توصیفی با جهت گیریها و مؤلفه‌های مواد مرتبط نظام حقوقی کشور دربارهٔ کودکان تناسب و هماهنگی دارد؟

با توجه به موضوع و مسئله صورت بندی شده روش این پژوهش روش تطبیقی است. در یک مسئله پژوهش تطبیقی نکته مهم و اساسی تعیین انطباق پذیر بودن دو موضوع مورد مقایسه است. در این پژوهش نظام حقوق کودک با الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی قابل مقایسه مفروض شده است. دلیل این مدعا، نخست این است که هر دو این موضوعات یعنی نظام حقوق کودک و الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی دارای موضوع مشترک و هدف کلان واحدی هستند. یعنی هردو موضوعشان کودکان[1] هستند و از سویی هم، هردو به قصد فراهم کردن زمینه‌های مساعد رشد و تعالی کودکان و مراقبت از جریان پر مخاطره رشد آنان تدوین شده‌اند و به لحاظ نظری بستر مشترکی دارند.

بر این اساس در این مطالعه محتوای نظام حقوق کودکان با محتوا و اهداف و سازوکارهای الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی از منظر توجه به فراهم کردن شرایط رشدی کودکان مقایسه می‌شوند. هدف این مقایسه بررسی چگونگی و میزان هماهنگی یا شباهت و تفاوت این دو در موضوع «توجه به فراهم کردن شرایط رشدی کودکان» است. فرضیه اصلی این پژوهش این است که اهداف و سازوکارهای الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی با مؤلفه‌های حقوق کودکان از منظر «توجه به فراهم کردن شرایط رشدی کودکان» انطباق دارد. در راستای بررسی این فرضیه، نخست ویژگیهای اصلی الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی و نظام حقوقی کودکان با استفاده از منابع حقوقی کشور تشریح می‌شود. سپس مؤلفه‌های مربوط به «فراهم کردن شرایط رشدی کودکان» تعریف

۱ . شایان ذکراست که در تعاریف حقوقی، کودک به افرادی نسبت داده می‌شود که بین سنین تولد تا هجده سالگی به سر می‌برند. دامنه سنی شمول تربیت رسمی و عمومی در ایران نیز از شش سالگی تا هجده سالگی است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

می‌شوند و آنگاه با تحلیل اهداف و سازوکارهای الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی و بهره گیری از نتایج بررسیهای تجربی و میدانی چگونگی مطابقت این دو موضوع با مؤلفه‌های مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرند و شباهتها و تفاوتهای آنها واکاوی می شوند. در پایان تبیینی از موارد وفاق یا خلاف ارائه می‌شود.

این بررسی از دو منظر دارای اهمیت است. نخست اینکه کشور ایران طبق چارچوب سند داکار[1] می‌بایست تا سال ۱۳۹۴ هجری شمسی (۲۰۱۵ میلادی) به تعهدات مندرج در این سند (اهداف برنامه جهانی «آموزش برای همه[2]») عمل کند. از محتوای این سند برمی‌آید که یکی از راهبردهای مهم مورد توجه آن تأکید بر تحقق یافتن حق بر تربیت در سطوح آموزشی دبستانی و راهنمایی است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۳). در واقع از اهداف و گروه‌های هدف این برنامه بر می‌آید که رویکردی حقوق مدار در این برنامه لحاظ شده است. از این رو محک خوردن سازوکارهای مورد نظر تربیت رسمی و عمومی از منظر حقوقی می‌تواند به تحقق یافتن کیفی مطالبات این سند در کشور کمک کند و همچنین قانون مداری از رویکردهای جاری مورد قبول آحاد جامعه ما محسوب می‌شود. مطابقت ترتیبات اجتماعی به ویژه سازو کارهای تربیت رسمی و عمومی به سبب ارزش و حساسیت زیاد آن با نظام حقوقی به جریان اجتماعی قانون مداری و قانون گرایی یاری می رساند.

الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی

یکی از این اصلاحاتی که در سالهای اخیر در حوزه خرده نظام ارزشیابی تحصیلی صورت گرفته است، اشاعه الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی در دوره دبستان است. این الگو در راستای تغییرات دهه هفتاد خورشیدی با عنوان امتحانات دو نوبته و یا ارزشیابی مستمر شکل گرفته و از

۱ . این سند در اجلاس جهانی آموزش و پرورش که در سال ۲۰۰۰ میلادی در شهر داکار پایتخت کشور سنگال برگزار شد به تصویب رسید و ۱۹۶ کشور جهان متعهد شدند که اهداف آن را محقق کنند. این سند دارای ۶ هدف است. اهداف برنامه آموزش برای همه به ترتیب عبارت اند از : ۱- توسعه آموزشهای پیش از دبستان ۲- کامل شدن آموزش تحصیلی دوره ابتدایی ۳- افزایش ۵۰ درصدی فعالیتهای سوادآموزی ۴- رفع نابرابریهای جنسیتی ۵- آموزش مهارتهای زندگی ۶-ارتقای کیفیت آموزش. «دانش آموزان دوره پیش از دبستان»، «جمعیت لازم التعلیم آموزش پایه»، «کودکان خارج از مدرسه» و «بزرگسالان بیسواد» گروههای هدف این برنامه به شمار می‌آیند. در این سند در ابعاد مختلف به موضوع کیفیت تربیت رسمی و عمومی پرداخته شده است. در بخشی از این سند چنین آمده است: محیطهای یادگیری همچنین باید سالم و امن و حمایت آمیز باشند که دو مورد از مهم‌ترین آنها به شرح زیر است: ۱) سیاستها و روشهای عملی که سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و عاطفی آموزگاران و شاگردان را تقویت کند. ۲) محتوا و جنبه‌های عملی آموزش به کسب دانش و نگرشها و ارزشها و مهارتهای زندگی که برای عزت نفس و تندرستی مطلوب و امنیت شخصی مورد نیازند، منجر شوند (یونسکو،۲۰۰۰: ۲۳).

2 . Education for All (EFA)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

سال ۱۳۸۲ به صورت آزمایشی بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش[۱] در تعداد محدودی از کلاسهای پایه‌های اول تا سوم دوره دبستانی در کشور اجرا شده است. این الگو در پنج محور در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره دبستانی تغییر ایجاد کرده است که عبارت اند از:

- تاکید بر ارزشیابی تکوینی و فرایندی (ارزشیابی برای یادگیری)
- تغییر نظام بازخورد از کمّی به کیفی و توصیفی
- تنوع بخشی به ابزارهای جمع آوری اطلاعات
- تغییر ساختار کارنامه و گزارش پیشرفت از کمی به توصیفی
- تفویض اختیار تصمیم گیری درباره ارتقای تحصیلی دانش آموزان به معلم و شورای مدرسه

ارزشیابی کیفی- توصیفی به دلیل اجرای نسبتاً موفق در دوره پنجساله آزمایشی[۲] در حال حاضر بر اساس مصوبه شماره ۷۶۹ مورخ ۸۷/۴/۱۸ شورای عالی آموزش و پرورش[۳] به صورت پلکانی و از پایه اول دبستان در حال گسترش در سراسر کشور است. با توجه به اینکه در جریان مقایسه، به تفصیل جزئیات این الگو پرداخته می‌شود بنابراین در اینجا برای جلوگیری از اطناب کلام از ورود به جزئیات الگو خودداری می‌شود.

حقوق کودک

حقوق[۴] در یک معنا عبارت است از امتیازات و تواناییهای ویژه‌ای که هر جامعه برای اشخاص خویش به رسمیت شناخته و دیگران را مکلف به رعایت آنها کرده است (کاتوزیان، به نقل از

---

۱ . مصوبات شماره ۶۷۹ مورخ ۸۱/۸/۳۰ و ۷۱۰ مورخ ۸۳/۶/۳ شورای عالی آموزش و پرورش و ۲۹۶ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۲/۶/۱۲ این مصوبات در سایت شورای عالی آموزش و پرورش به آدرس (www.sce.ir) قابل دسترسی است.

۲ . این طرح را در طول دوره آزمایشی پژوهشکده تعلیم و تربیت در دو نوبت مورد ارزشیابی قرار داد. نتایج این ارزشیابیها به شورای عالی آموزش و پرورش گزارش شد؛ و شورا بر اساس نتایج این پژوهش تصمیم به گسترش آن گرفت.

۳ . ماده واحده شورای عالی آموزش و پرورش مقرر می‌دارد: طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۸۸–۸۷ در آن دسته از مدارس که شرایط و امکانات لازم را دارند اجرا شود و پس از رفع نارساییهای موجود از سال تحصیلی ۸۹–۸۸ در کلیه مدارس ابتدایی کشور با رعایت موارد زیر اجرا شود: ۱- با اجرای تدریجی این طرح طی ۵ سال، از سال تحصیلی ۸۹–۸۸ ابتدا پایه اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه ها به طور کامل تحت پوشش قرار گیرند. ۲- پایه‌های چهارم و پنجم مدارسی که تاکنون مجری طرح بوده‌اند، به ترتیب از سال تحصیلی آینده مشمول اجرای آن خواهند بود. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش موظف است ضمن بررسی نتایج اجرای طرح در پایه‌های چهارم و پنجم، پیشنهادهای لازم رابرای اصلاح طرح به شورای عالی عرضه کند.۳- وزارت آموزش و پرورش موظف است: **الف**- برای معلمان، مدیران و معاونان مدارس ابتدایی و همچنین معلمان راهنما، دوره های ضمن خدمت مرتبط با موضوع با اولویت عوامل مؤثر در بندهای ۱و۲ (حداقل ۳۰ ساعت) برگزارکند. **ب** - دستورالعمل اجرایی و برنامه زمانبندی طرح را حداکثر ظرف مدت ۲ ماه تهیه وبا امضای وزیرآموزش و پرورش جهت اجرا به سازمانهای آموزش و پرورش ابلاغ نماید. ج- حداکثر ظرف مدت ۲ ماه آیین نامه ارزشیابی تحصیلی- تربیتی دوره ابتدایی را با رویکرد ارزشیابی توصیفی اصلاح و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش برساند. د- پیش از اجرای طرح در هر پایه، محتوای کتب درسی مربوط را متناسب با این شیوه ارزشیابی مورد بررسی قرار داده و اصلاحات لازم را انجام دهد.

۴ . در مجموع، در زبان فارسی واژه حقوق به چند معنا به کار می‌رود. از جمله مهم‌ترین معانی حقوق می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

حاجی ده آبادی، ۱۳۹۱ : ۱۱). هدف نظام حقوقی، حفظ تمامیت شخصیت آدمی و سهم او در جهان هستی در جهت دستیابی به کمال جسمی و روحی و معنوی است. در معنای دیگر که معنای خاص و ویژه آن است عبارت است از مجموعه قواعد و مقرراتی است که در زمان بر جامعه معین حکومت می‌کند (همان).

یکی از اجزای نظام حقوقی در سطح ملی و بین‌المللی مجموعه قواعد و مقرراتی است که دربارهٔ کودکان تهیه و تنظیم شده است که به آن حقوق کودک گفته می‌شود. حقوق کودک در بردارندهٔ هر دو مفهوم فوق است. در واقع حقوق کودک، نظامی از قواعد است که برای حفظ تمامیت شخصیت کودکان و در جهت دستیابی به رشد و کمال آنان تنظیم شده است. به طور کلی منظور از حقوق کودک بحث از حقوقی است که کودک به سبب خردسال بودنش دارد و از آن محروم است (عبادی، ۱۳۷۵). از این منظر اگر به حقوق کودکان نگاه کنیم. بی‌تردید، تمامی حقوق کودکان در راستای تحقق رشد و کمال آنان است لذا می‌توان تمامی حقوق کودکان را حقوق تربیتی آنان بدانیم، زیرا نقش زمینه‌سازی برای رشد بهتر آنان را فراهم می‌آورد (حاجی ده آبادی،۱۳۹۱). اما در معنای محدود حقوق کودکان، مستقیماً به مسائل تربیتی آنان مربوط می‌شود و می‌توان آن را حقوق تربیتی آنان نامید که عبارت است از مجموعه‌ای از دستورالعملها، نظامها و قوانین الزام آوری که برای نهادهای تربیت رسمی و عملکرد بهینه آنان وضع شده است. این قوانین جدا از آنکه وظایف و تکالیف متولیان و مسئولان اجرایی را در زمینه تربیت رسمی و حتی غیر رسمی مشخص

• گاهی حقوق به مجموع «حق» ها گفته می‌شود. منظور از «حق»، یک آزادی، امتیاز، توانایی یا اختیاری است که به حکم عقل، قانون یا قرارداد به یک فرد یا گروه اعطا می‌شود. همانند: حق تحصیل، حریم خصوصی، حق حیات، حق مالکیت، حق ازدواج، حق کار، حق تعیین سرنوشت، حق برخورداری از محیط زیست سالم.

• در معنای دیگر، حقوق به مجموع «قواعد حقوقی» گفته می‌شود که روابط مختلف اشخاص را در جامعه تنظیم می‌کند. منظور از «قاعدهٔ حقوقی» قاعده‌ای است کلی و الزام آور که دارای ضمانت اجرای دولتی است. برای مثال، هر پسر ایرانی وقتی که به سن ۱۸ سال رسید باید به خدمت سربازی برود؛ هر فردی که مرتکب قتل عمد شود قصاص خواهد شد؛ هر شخصی که به دیگری توهین کند مجازات خواهد شد. اینها نمونه‌هایی از هزاران قاعدهٔ حقوقی است که در کشور ما وجود دارد. قواعد حقوقی، عموماً در قوانین انعکاس یافته‌اند همانند قانون اساسی، قانون مدنی، قانون تجارت، قانون مجازات اسلامی، قانون حمایت از خانواده.

برای فهم معنای قاعده حقوقی، مقایسه آن با «قاعدهٔ اخلاقی» سودمند است: این قواعد که «دروغ نگویید»، «به بزرگ‌ترها احترام بگذارید»، «به همنوع خود کمک کنید»، قواعد اخلاقی هستند. اگر فردی این قواعد را رعایت نکند دولت او را تنبیه نمی‌کند اما اگر قواعد حقوقی رعایت نشوند دولت، متخلف را تنبیه می‌کند.

• گاهی مقصود از واژه «حقوق» علم حقوق است. یعنی دانشی که به تحلیل قواعد حقوقی و سیر تحول و زندگی آن می‌پردازد: قواعد حقوقی چگونه ایجاد می‌شوند و چگونه زندگی می‌کنند و چگونه می‌میرند؟

همچنین، اهداف حقوق به دو دسته تقسیم می‌شوند: هدف عالی یا غایی حقوق که همان عدالت است و اهداف ابزاری حقوق همانند ایجاد و حفظ نظم و امنیت حقوقی.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

می‌نماید به نوعی سازوکار نظام تربیت رسمی و عمومی و فرایند حاکم بر آن را تعریف می‌کند. به سخن دیگر حقوق تربیتی کودکان از یک منظر، ملاکهایی هستند که بر اساس آنها می‌توان به بررسی و داوری درباره درستی و صحت فرایندها و برنامه‌ها و تصمیمات جاری در نظام تربیت رسمی و عمومی پرداخت.

حقوق کودکان هم به صورت مستقل و تحت عنوان خاص کودکان و هم به صورت انضمامی ذیل قوانین کلی جوامع مطرح شده است. مهم‌ترین منابع که حقوق کودکان در آنها تعریف شده است به شرح زیرند:

الف) در سطح بین‌المللی

در سطح بین‌المللی مجموعه‌ای از اسناد حقوقی وجود دارند که مورد توافق دولتهای گوناگون جهان است. اسناد بسیاری از این دست وجود دارد، اما آنچه به اهداف این مقاله نزدیک است عبارت اند از:

۱. اعلامیه جهانی حقوق بشر

۲. اعلامیه جهانی حقوق کودک: این اعلامیه در ۲۰ نوامبر سال ۱۹۵۹ در مجمع عمومی سازمان ملل متحد به تصویب رسیده است و نماینده ایران در آن زمان به آن رأی مثبت داده است (عبادی، ۱۳۷۲).

۳. میثاق جهانی حقوق کودک[1]: این میثاق مهم‌ترین سند بین‌المللی در زمینه شناسایی حقوق کودک است و کشورها به رعایت آن الزام دارند. این سند که در نوامبر ۱۹۸۹ تهیه شده است مورد اجماع جهانی است و به تصویب اکثر کشورها رسیده است. ایران نیز در تاریخ ۷۲/۲/۱ به این میثاق ملحق شده است.

۴. اعلامیه اسلامی حقوق بشر[2]: این اعلامیه را کشورهای اسلامی تهیه کرده اند و در اجلاس وزرای امور خارجه کشورهای کنفرانس اسلامی در قاهره در اگوست سال ۱۹۹۰ مصادف با ۱۴ محرم ۱۴۱۱ به تصویب رسیده است.

۵. میثاق جهانی حقوق سیاسی و مدنی[3]: این میثاق در دسامبر سال ۱۹۶۶در مجمع عمومی سازمان ملل به تصویب رسیده است.

1 . International Convention on the Rights of the Child
2 . Cairo Declaration on the Human Rights in Islam
3 . International Covenant on Civil and Political Rights

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

۶. میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی[۱]: این میثاق در دسامبر ۱۹۶۶در مجمع عمومی سازمان ملل به تصویب رسیده است.

ایران در سال ۱۳۵۴ دو میثاق اخیر را در مراجع قانونی خود تصویب کرده است که اکنون مفاد مصوب آنها طبق ماده ۹ قانون مدنی در حکم قوانین داخلی هستند.

ب) در سطح ملی

۱. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

۲. قانون حمایت از کودکان و نوجوانان مصوب سال ۸۱/۹/۲۵

۳. قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایران مصوب ۱۳۵۳/۴/۳۰

۴. منشور ملی حقوق دانش‌آموز: مصوب چهارمین نشست مجلس دانش‌آموزی مهر ۱۳۸۳ است. این منشور مشتمل بر هفت فصل و ۵۶ ماده است[۲].

اسناد و قوانین داخلی با توجه به حاکمیت ارزشهای اسلامی در کشور بر مبنای اسلام و ارزشهای اسلامی تدوین شده است. این اسناد به حقوق کودکان از منظر اسلامی پرداخته‌اند.

به طور کلی در این قوانین (داخلی و بین‌المللی) تلاش بر این است که زمینه‌های مساعد برای رشد و تعالی کودکان در جوامع گوناگون قانونمند الزامی شود. این زمینه سازی برای زندگی بالنده کودکان در چهار مؤلفه اساسی زیر مورد نظر قرار گرفته است که عبارت اند از[۳]:

- حمایت[۴]
- پیشگیری از صدمات[۵]
- تأمین نیازهای کودکان[۶]
- مشارکت[۷]

این چهار محور موضوع مقایسه این مطالعه در دو دامنه «حقوق کودک» و «الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی» به شمار می‌روند و بر اساس آنها نظام حقوق کودکان و الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی مورد مقایسه قرار می‌گیرند.

---

1 . International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights

۲ .این منشور به دلیل اینکه درمراجع قانونی به تصویب نرسیده است اعتبار قانونی لازم را ندارد. در اینجا به عنوان یک سند پیشنهادی و قابل توجه مطرح می‌شود.

۳ . محورهای مذکور از سخنرانی آقای دکتر رهامی عضو هیأت علمی دانشگاه مفید قم در دفتر یونیسف در تهران برگرفته شده است.

4 . Protection
5 . Prevention
6 . Provision
7 . Participation

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

مقایسه الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی با حقوق کودک از منظر مؤلفه‌های اصلی زمینه سازی برای رشد و تعالی کودکان

در ادامه بحث به تشریح هر یک از این مؤلفه‌ها می‌پردازیم و بعد از تشریح هر مؤلفه در حوزه حقوق کودکان به بررسی سازگاری و هماهنگی آن با اهداف و سازو کارهای ارزشیابی کیفی توصیفی و نتایج مشاهده شده از اجرای این الگو در کلاس درس می‌پردازیم.

حمایت

بخش مهمی از محتوای «حقوق کودکان» به حمایت از حیات جسمی و روانی کودک معطوف است منظور از حمایت در محتوای حقوق کودکان وضعیتی است که در آن بزرگ‌ترها (دولت، جامعه، مربیان و والدین) سهم خود را در بهتر کردن شرایط زندگی کودک شناخته و به وظایف خود در آن زمینه عمل کنند. در اعلامیه جهانی حقوق کودک آمده است: «کودک باید از حمایت ویژه برخوردار شود و امکانات و وسایل ضروری جهت پرورش بدنی، فکری، اخلاقی و اجتماعی وی به نحوی سالم و طبیعی در محیطی آزاد و محترم توسط قانون یا مراجع ذی‌صلاح، در اختیار آنان قرار گیرد» (ناصرزاده به نقل از حاجی ده‌آبادی، ۱۳۹۱: ۳۱).

به طور کلی کودکان موجوداتی وابسته و ضعیف و آسیب‌پذیر هستند. تغییرات محیطی به نحو سلبی و ایجابی بر روند رشد و تعالی جسمی و روحی آنان تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس کودکان نیازمند حمایت ویژه هستند و قوانین در این زمینه ناظر به شرایط این چنین کودکان است. در این باره ماده ۱۹ بند ۱ میثاق جهانی حقوق کودک اعلام می‌نماید کشورهای طرف میثاق تمام اقدامات قانونی و اجرایی و اجتماعی و آموزشی را جهت حمایت از کودک در برابر تمام اشکال خشونتهای جسمی و روحی آسیب‌رسان یا سوءاستفاده، بی‌توجهی یا رفتار سهل‌انگارانه، بدرفتاری یا استثمار من جمله سوءاستفاده جنسی در حینی که کودک تحت مراقبت است، اعمال دارند (حاجی ده‌آبادی،۱۳۹۱).

همچنین در بند الف ماده ۷ اعلامیه اسلامی حقوق بشر آمده است که هر کودک که از بدو تولد، حقوقی بر گردن والدین، جامعه، دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندیهای مادی و بهداشتی و تربیتی خود دارد (شایگان و همکاران، ۱۳۸۲). در ماده ۱۰ میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیز به حق کودکان در برخورداری از حمایت تأکید شده است (همان). اعلامیه جهانی حقوق کودک در اصل دوم بیان می‌دارد که کودک باید از حمایت برخوردار باشد و امکانات

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

و وسایل ضروری جهت پرورش فکری و اخلاقی و راهنمایی وی به نحوی سالم و طبیعی ... در اختیار وی قرار گیرد (عبادی، ۱۳۷۵).

همچنین به این حمایت اجتماعی در بند ۲ ماده ۲۵ اعلامیه جهانی حقوق بشر[۱] و بند ۱ ماده۲۴ میثاق بین‌المللی حقوق مدنی و اساسی اشاره شده است. ماده ۱ میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بیان می‌دارد که کودک حق برخورداری از استانداردهای مناسب زندگی را دارد، محیط مدرسه که بخش مهمی از زندگی کودک در آن می‌گذرد نیز باید از استانداردهای مناسب برخوردار باشد. چنین مضامینی در قوانین داخلی کشور ما نیز وجود دارد که به طور کلی در جهت حمایت از روند رشد و تعالی کودکان تصویب شده است. بند های مختلف اصل سوم قانون اساسی[۲] ناظر به تأمین شرایط و زمینه‌های مناسب برای بالندگی و رشد استعداد های آحاد ملت به ویژه نسل نوخاسته است.

بر اساس این مبانی حقوقی مدرسه باید جو آموزشی مناسب را فراهم سازد به گونه‌ای که دانش‌آموز با احساس نشاط و شادابی از آموزشهای با کیفیت برخوردار شود. هر کودک محق است تا به امور تربیتی‌اش رسیدگی شود و از تربیتی مناسب که به سلامت روحی و روانی و شکوفایی قابلیتها و استعدادهایش منجر شود، برخوردار گردد.

به طور کلی بنیاد حقوقی تأسیس مدرسه که نماد جریان تربیت رسمی و عمومی در جوامع مختلف است، چنین منطقی دارد که مدرسه، محیط و زمینه مساعدی برای رشد و تعالی و توسعه امکانات جسمی و معنوی خدادادی کودکان است. در هر صورت زندگی مدرسه‌ای کودکان بخش مهم و حساس از زندگی آنان را تشکیل می‌دهد. آنان بهترین شرایط زندگی (از نظر آمادگی برای یادگیری) و بهترین اوقات عمر خود را در مدرسه به سر می‌برند. به همین سبب تجربیات مدرسه

۱ .مادران و کودکان حق دارند که از کمک و مراقبت مخصوص بهرمند شوند ... همه از یک نوع حمایت اجتماعی برخوردار شوند.

۲. اصل سوم: (بندهای مناسب گزینش شده‌اند) دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه امکانات خود را برای امور زیر به کار برد: ۱ – ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوی و مبارزه با کلیه مظاهر فساد و تباهی. ۲ – بالا بردن سطح آگاهی های عمومی در همه زمینه ها با استفاده صحیح از مطبوعات و رسانه های گروهی و وسایل دیگر. ۳ – آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان برای همه در تمام سطوح، و تسهیل و تعمیم آموزش عالی. ۴ – تقویت روح بررسی و تتبع و ابتکار در تمام زمینه های علمی، فنی، فرهنگی و اسلامی از طریق تاسیس مراکز تحقیق و تشویق محققان. ۵ – طرد کامل استعمار و جلوگیری از نفوذ اجانب. ۶ – محو هر گونه استبداد و خودکامگی و انحصارطلبی. ۷ – تأمین آزادیهای سیاسی و اجتماعی در حدود قانون. ۸ – مشارکت عامه مردم در تعیین سرنوشت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خویش. ۹ – رفع تبعیضات ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه، در تمام زمینه های مادی و معنوی. ۱۰ – ایجاد نظام اداری صحیح و حذف تشکیلات غیر ضرور ... ۱۲ – پی ریزی اقتصادی صحیح و عادلانه بر طبق ضوابط اسلامی جهت ایجاد رفاه و رفع فقر و برطرف ساختن هر نوع محرومیت در زمینه های تغذیه و مسکن و کار و بهداشت و تعمیم بیمه. ۱۴ – تأمین حقوق همه جانبه افراد از زن و مرد و ایجاد امنیت قضایی عادلانه برای همه و تساوی عموم در برابر قانون. ۱۵ – توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همه مردم.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

به ویژه در دوران خردسالی بر شخصیت آنان تأثیری شگرف می گذارد. به بیان دیگر مدرسه فضا و محیطی است که باید سازوکارهای آن در جهت حمایت از زندگی و تجارب تعالی بخش کودکان باشد.

حال باید دید که الگوی ارزشیابی کیفی – توصیفی تا چه حد در راستای این مؤلفه از حقوق کودکان گام بر می‌دارد. به نظر می‌رسد که ارزشیابی کیفی – توصیفی به عنوان یکی از برنامه‌های نوآورانه نظام آموزشی در دوره دبستانی در راستای تأمین حقوق تربیتی کودکان است. از بعد نظری می‌توان چنین بحث کرد که یکی از اصول اساسی ارزشیابی کیفی– توصیفی «ارزشیابی در خدمت یادگیری» یا «ارزشیابی برای یادگیری بهتر» است. بی‌تردید یادگیری با کیفیت از حقوق اساسی کودکان است. در این زمینه، ارزشیابی کیفی – توصیفی، با تغییر رویکرد موجود (ارزشیابی پایانی) به ارزشیابی تکوینی و فرایندی در راه بهبود شرایط یادگیری و حمایت از جریان یادگیری دانش‌آموزان قدم برداشته است. اساساً نگاه فرایندی و تکوینی به ارزشیابی ماهیتی حمایتی دارد. این رویکرد به فرایند یادگیری و تسهیل و بهبود این جریان کمک می‌کند.

نگاه فرایندی و تکوینی از معلم می‌خواهد که با مداخله‌های مؤثر و مفید در روند یادگیری دانش آموزان موانع مختلف یادگیری را از بین ببرد. در این نگاه پرسش مهم این است: چگونه دانش آموزان بهتر و بیشتر یاد می‌گیرند. به سخن دیگر معلم نقش حمایتی[1] خود را به نحوی بارز گسترده می کند و توسعه می‌بخشد.

با تغییر رویکرد ارزشیابی از پایانی به تکوینی تعامل دانش‌آموزان با معلم افزایش خواهد یافت. محور این تعامل، بازخوردهایی است که میان دو قطب یادگیری (معلم و دانش آموز) برای بهبود یادگیری مبادله می‌شود. در این فرایند معلم حامی دانش‌آموزان در محیط یادگیری است. بازخوردهای مفید و مؤثر و به موقع که از منابع گوناگون ارائه می‌شوند فرایند یادگیری را با نیازهای دانش آموزان سازگار می‌کند و از این طریق جریان یادگیری توسعه و بهبود می‌یابد (بلک[2]،۲۰۰۴؛ بروکهارت[3]، ۱۳۸۹؛ توکلی، ۱۳۷۹). اساساً این رویکرد ارزشیابی تاکید خود را بر بهبود فرایندهای یادگیری قرار داده است.

۱ . به این صورت که معلم در این شیوه ارزشیابی به مثابه "همسفر یادگیری" دانش آموزان، همراه با آنها به سوی مقاصد آموزشی و تربیتی‌حرکت می‌کند.

2. Black, P.

3 .Brookhart, S.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

بی‌شک ایجاد چنین فضای حمایتی در کلاس درس باید به بهبود یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. این موضوع هم به لحاظ نظری مورد تایید است (گوسکی[1]، ۱۳۸۸) (بوستون[2]، ۱۳۸۸) و هم در برخی از پژوهش‌ها مورد تایید بوده است. رضایی (۱۳۸۵)، حقیقی (۱۳۸۴)، رزم‌آرا (۱۳۸۵)، امیری (۱۳۸۵)، احمدی (۱۳۸۶)، فتح آبادی (۱۳۸۵)، رزی(۱۳۸۹)، عیسی زاده (۱۳۸۸)، صالحی (۱۳۸۹)، حسنی (۱۳۸۹)، ربانی (۱۳۸۹)، نصرت ناهوکی (۱۳۹۱) و قبادی (۱۳۹۱) نشان می‌دهند که کلاس‌هایی که شیوه ارزشیابی کیفی- توصیفی در آنها اجرا شده است، نسبت به کلاسهای معمولی یادگیری بهتری داشته‌اند. درباره بهبود یادگیری گزارشهای خوش‌خلق (۱۳۸۵ و ۱۳۸۹) از ارزشیابی از طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی نشان می‌دهند که در بیشتر موارد میانگین نمرات یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش شیوه ارزشیابی کیفی - توصیفی از دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی سنتی بالاتر بوده است. اما آزمون آماری تفاوت را معنادار نشان نداده است[3].

شواهد عملی هم به این مدعا که ارزشیابی کیفی - توصیفی رویکردی حمایتی دارد، قوت می‌بخشد. تحقیقات بسیار نشان داده است که تغییر رویکرد ارزشیابی از ارزشیابی مبتنی بر آزمونهای پایانی و با هدف اندازه گیری میزان یادگیری به منظور تعیین ارتقای پایه به رویکرد تکوینی و فرایندی با هدف بهبود فرایند یادگیری[4] موجب توسعه یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (حیدری، ۱۳۷۵) (کرد، ۱۳۸۱) (سپاسی، ۱۳۸۲) (رستگار، ۱۳۸۳) (قدم‌پور،۱۳۸۵) (رزی، ۱۳۸۹). پژوهشی دیگر نشان داده است که از دیدگاه معلمان فرایندهای ناظر به عمل یاددهی معلم و فرایندهای یادگیری ناظر به عمل یادگیری دانش آموز در کلاسهای مجری این برنامه در مقایسه با کلاسهای مجری الگوی ارزشیابی کمّی بهتر است (خوارزمی، ۱۳۸۹). از این رو می‌توان گفت که الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی طبق تحلیل و شواهد فوق در راستای مؤلفه حمایت حقوق کودکان قرار دارد.

1 .Guskey, T.R.
2 .Boston,C.

۳ . در تحلیل نتایج ناهماهنگ در زمینهٔ بهبود یادگیری می‌توان به عامل مهارت و آمادگی معلمان اشاره کرد که نقشی اساسی در تحقق بخشیدن به این جریان حمایتی درکلاس است. تغییر رویکرد ارزشیابی تحصیلی در کلاس درس به توانمندیها و صلاحیتهای معلم بستگی تام دارد. چه بسا معلمی که با نگاه سنتی به یادگیری و تدریس قصد داشته باشد رویکرد جدید را عملی کند که این کار امکان‌پذیر نیست. به طور کلی رویکرد مورد نظر در ارزشیابی کیفی - توصیفی یک رویکرد کاملاً حمایتی است که در آن معلم تلاش می‌کند در کنار دانش‌آموزان قرار بگیرد و در مسیر یادگیری با آنها پیش برود و به عنوان یک حامی در کنار آنها به سر برد و از کودکان در مسیر پر نشیب و فراز یادگیری رسمی و مدرسه‌ای حمایت و مراقبت کند.

4 .Assessment for learning

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

پیشگیری از صدمات

یکی دیگر از مؤلفه‌های حقوق کودک و در واقع محور دوم مقایسه نظام حقوق کودک و الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی توجه به پیشگیری از وارد شدن صدمات به کودکان است. به هر حال کودک موجودی وابسته و شکننده و آسیب‌پذیر است. دوران رشد دورانی حساس است که کوچک‌ترین آسیبها می‌توانند آثار ناگوار بر آینده زندگی کودکان داشته باشند، بنابراین یکی از قوانین حقوق کودکان این است که در محیطی زندگی کنند که از عوامل آسیب‌رسان تا حد امکان به دور باشند[۱]. به گونه‌ای که آنها بتوانند به پرورش قوای جسمی و روحی خود بپردازند. به عنوان مثال همان‌گونه که در ماده ۸ میثاق جهانی حقوق کودک اشاره شده است، والدین از گذاردن اسامی تحقیرآمیز و زننده منع شده‌اند. زیرا نام زشت و نامتناسب با فرهنگ و زمانه موجب تحقیر و آسیب روحی خواهد شد. همچنین بر اساس مواد ۳، ۱۳، ۱۵، ۳۲، ۳۳ و ۳۱ میثاق جهانی حقوق کودک[۲]،

---

۱ . نقل شده است که در حضور پیامبر اسلام (ص) کسی یکی از فرزندانش را بوسید و دیگری را نبوسید. پیامبر به این فرد اعتراض کرد چرا میان آنها به مساوات رفتار نکردی. یک روز نیز مشغول خواندن نماز ظهر بودند که دو رکعت آخر را سریع به جای آورند .مردم سبب را پرسیدند ایشان فرمودند که مگر صدای شیون طفلی را نشنیدید. یک روز هم سجده را طولانی کرد مردم فکر کردند که بر پیامبر(ص) وحی نازل شده است. ایشان فرمودند که خیر وحی نازل نشده است اما فرزندم بر دوشم سوار شده بود نخواستم او را ناراحت کنم از این‌رو سجده را طولانی کردم (بهشتی، ۱۳۵۴: ۴۳). همچنین در تعالیم اسلامی نام نیکو از حقوق کودکان تلقی شده است. در روایت اسلامی به نقل از پیامبر (ص) تأکیداتی در خصوص نام گذاری فرزندان داریم. حتی در روایتی نام نیکو به مثابه حق بیان شده است.

۲. ماده۳ : ۱) درانجام هر اقدامی که به نوعی به کودک مربوط می‌شود، چه در بخش عمومی، خصوصی، اداری، غیر اداری یا هر بخش دیگر، رعایت نفع و تأمین سلامت کودک بر سایر مسائل تقدم دارد. ۲) حکومتهای عضو پیمان موظف اند با رعایت حقوق والدین و یا سرپرست، از کودکان حمایت نموده و اقدامات لازم حقوقی و قانونی را به عمل آورند. ۳) حکومتهای عضو پیمان، اطمینان می‌دهند که ارگانها و نهادهای مسئول حمایت کودک، دارای استانداردهای تعیین شده مربوط به تعداد و تخصص نیروی شاغل و تکنیک موجود در موسسات هستند و به ویژه در زمینه ایمنی و بهداشت کنترل کافی وجود دارد.

ماده :۱۳ (آزادی آگهانش) ۱) کودک حق آزادی بیان دارد و این حق در پیوند با آزادی آگهانش است که کودک بدون ترس از محدودیتهای حکومتی، دانستنیها و افکار متنوع خود را در قالب کلمات، دست نویس یا چاپ، کارهای هنری یا هر طریق و یا هر وسیله انتخابی دیگر، بیان کرده، دریافت نموده و یا به دیگران بدهد. ۲) اجرای این حق می‌تواند از طرف قوانین دیگری که لازم هستند، محدود شود: الف) به خاطر حفظ حقوق یا شهرت فردی دیگر. ب) به خاطر حفظ امنیت ملی، نظم عمومی، اخلاق و عفت عمومی و یا سلامتی جامعه.

ماده ۱۵ (آزادی تشکیل انجمن و گروه) ۱) حکومتها حق کودک برای شرکت در اجتماعات را به رسمیت می‌شناسند. ۲) اجرای این حق نباید با امنیت ملی و نظم عمومی تعارض داشته و منافی اخلاق عمومی و یا برخلاف حقوق اولیه و آزادی دیگری باشد.

ماده ۳۱ (حق بازی و اوقات فراغت) ۱) حکومتها حق کودک را برای داشتن بازی، سرگرمی، وقت آسایش و استراحت به رسمیت می‌شناسند. کودک می‌تواند به طور فعال و آزادانه در امور فرهنگی و هنری در خور سنی خودش، شرکت جوید. ۲) حکومت‌ها به حق کودک برای فعالیت‌های هنری و فرهنگی توجه داشته و با اقدام‌های خود، آن را پشتیبانی می‌کنند و امکانات مناسب را برای انجام فعالیت‌های فرهنگی_ هنری و همچنین اوقات فراغت و سرگرمی کودک فراهم می‌نمایند.

ماده ۳۲ (ممنوعیت استثمار ۱) حکومت‌ها این حق را به رسمیت می‌شناسند که کودک استثمار اقتصادی نگردیده و به کاری که برای سلامتی جسم یا جان و یا تربیت و تکامل او زیان بخش است، گمارده نشود. ۲) حکومت‌ها برای تضمین و اجرای این حق، امکانات مختلف قانونی، اجتماعی، اداری و آموزشی را به‌کار می‌برند. حکومت‌ها برای این منظور و در هماهنگی با پیمان‌ها و توافق نامه‌های بین المللی دیگر، ضمن تعیین سن آغاز اشتغال و تنظیم مدت و شرایط کار کودک، مجازات مختلف همراه محاصره اقتصادی دولت خاطی را بررسی می‌نمایند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

محتوای اصل ۲۲، ۲۵ و ۲۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی[۱]، کودکان باید در محیطی شاد و عاری از فشارهای روانی تحصیل کنند و مصون از تعرضات جسمانی و روانی و حیثیتی باشند و شأن و کرامت والای شخصیت انسانی آنها مورد احترام قرار گیرد. بند الف ماده ۱۷ حقوق بشر اسلامی بر داشتن حق محیط پاک اخلاقی تاکید کرده است (مرکز مطالعات حقوق بشر،۱۳۸۲). همچنین مواد ۲، ۲۷ و ۳۶ منشور ملی حقوق دانش‌آموز[۲] بر این موضوع تأکید کرده است.

مراقبت از کودک در مقابل خشونت و صدمات وارده ناشی از آنها در قوانین داخلی کشور ما وجود دارد. قانون حمایت از کودکان و نوجوانان مصوب سال ۸۱/۹/۲۵ و مواد ۱۴۲ و ۶۱۹ قانون مجازات اسلامی به این موضوع پرداخته است (یزدانی، ۱۳۸۵). به هر حال روح کلی قوانین نشان از مراقبت از کودک در مقابل خشونت و آسیب است.

مدرسه باید با فراهم کردن جو آموزشی مناسب به دور از خشونت در پیشگیری از تعرضات روحی و روانی به کودک مؤثر باشد. ارزشیابی تحصیلی که یکی از فرایندهای اساسی زندگی مدرسه‌ای است باید درجهت فراهم کودن چنین محیطی تلاش کند.[۳]

ارزشیابی کیفی – توصیفی با جهت‌گیریهای خود در زمینه فراهم کردن محیطی بدون فشار و استرس گام بر می‌دارد. کاهش ارزش امتحانات پایانی در جریان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تعیین ارتقای پایه و حذف نمره، سبب کاهش خشونت، تحقیر و سرزنش و توهین دانش‌آموزان

ماده ۳۳ (حمایت در برابر مواد مخدر) حکومت‌ها تمامی اقدامات مناسب همراه استفاده از امکانات قانونی، اداری، اجتماعی و آموزشی را به عمل می‌آورند تا کودک را علیه موادی که مطابق اسناد بین المللی به عنوان مواد اعتیادآور و مخدر شناخته شده‌اند، حمایت نمایند و از به کارگیری غیرمجاز کودکان در تولید و یا توزیع این مواد جلوگیری می‌کنند.

۱ . اصل بیست و دو: حیثیت، جان، مال، حقوق، مسکن و شغل اشخاص از تعرض مصون است مگر در مواردی که قانون تجویز کند.

اصل بیست و پنج: بازرسی و نرساندن نامه ها، ضبط و فاش کردن مکالمات تلفنی، افشای مخابرات تلگرافی و تلکس، سانسور، عدم مخابره و نرساندن آن‌ها، استراق سمع و هر گونه تجسس ممنوع است مگر به حکم قانون.

اصل بیست و نه: برخورداری از تأمین اجتماعی از نظر بازنشستگی، بیکاری، پیری، از کارافتادگی، بی سرپرستی، در راه ماندگی، حوادث و سوانح، نیاز به خدمات بهداشتی درمانی و مراقبت‌های پزشکی به صورت بیمه و غیره، حقی است همگانی. دولت موظف است طبق قوانین از محل درآمدهای عمومی و درآمدهای حاصل از مشارکت مردم، خدمات و حمایت‌های مالی فوق را برای یک‌یک افراد کشور تأمین کند.

۲ .ماده دو: دانش آموز مصون از تعرضات جسمانی، روانی و حیثیتی است و شان و کرامت والای شخصیت انسانی وی باید مورد احترام قرار گیرد.

ماده بیست وهفت: دانش آموز همواره می‌تواند از حق شادی در محیط آموزش بهرمند گردد.

ماده سی و شش : دانش آموز حق برخورداری از محیط سالم و ایمن آموزشی به منظور تأمین بهداشت رورانی و سلامت جسمانی را دارد.

۳ . متاسفانه آمار دقیقی در دست نیست اما شواهد نشان می‌دهد الگوی ارزشیابی تحصیلی کمی که سالها مورد استفاده بوده است منشا آسیبهای قابل توجهی بر دانش آموزان شده است. به این صورت که دانش آموزان به سبب کسب نمره‌های کمتر از انتظار، تحت فشار و حتی تنبیه والدین و معلمان قرار می‌گیرند. تحقیر، توبیخ و سرزنشهای افراطی دانش‌آموزان به سبب نتایج عملکرد نامطلوب تحصیلی از رخدادهای رایج در خانواده ها و مدارس است که می‌توان آن را از مصادیق کودک‌آزاری عاطفی دانست.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

شده است. حذف تأثیر نهایی ارزشیابی پایانی در تعیین ارتقای دانش‌آموزان و کاهش فضای رقابتی در مدرسه مانع ایجاد آسیبهای روانی می‌شود.

ویژگی سرنوشت ساز بودن یک آزمون منجر به ایجاد اضطراب امتحان می‌شد. در الگوی ارزشیابی کیفی – توصیفی، ارزشیابی پایانی با موقعیتهای کاملاً کنترل شده وجود ندارد. ارزشیابی عملکرد دانش آموز بر اساس مجموعه اطلاعاتی صورت می گیرد که در طول جریان یادگیری گردآوری می‌شود. در این جریان، داوری درباره عملکرد دانش آموز بر اساس انتظارت آموزشی و تلاش و پیشرفت فردی انجام می‌گیرد. روند ارزشیابی به گونه‌ای پیش می‌رود که عمدتاً عملکرد دانش آموز با ملاکهای مورد نظر (اهداف تعریف شده) مقایسه می‌شود یا عملکردش با خودش مقایسه می‌شود. منظور این است که از مقایسه میان- فردی عملکردهای درسی دانش آموزان خودداری شود.

حذف نمره به عنوان بازخورد در این الگوی ارزشیابی با این هدف صورت گرفته است که از مقایسه میان- فردی عملکردها خودداری شود. بازخورد کمّی به گونه‌ای است که دانش آموزان به سادگی با هم مقایسه می‌شوند. این مقایسه‌ها بر رقابت میان دانش آموزان دامن می‌زند. بر این اساس می‌توان گفت در الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی محیط آموزشی از رقابت دور می‌شود و شرایط مساعد عاطفی و روانی برای یادگیری در کلاس به وجود می‌آید. بهبود شرایط عاطفی محیط یادگیری موجب بهبود یادگیری خواهد شد. برخی پژوهشها نشان از این واقعیت دارند. محمدی (۱۳۸۴) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزان تحت پوشش شیوه ارزشیابی کیفی- توصیفی نسبت به دانش‌آموزان مدارس معمولی از اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند. بیگی (۱۳۸۸) نیز به نتایج مشابه رسیده است. همچنین کریمی (۱۳۸۴) در شیراز نشان داد که اختلالات رفتاری دانش‌آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی- توصیفی به مراتب کمتر از دانش‌آموزان مدارس معمولی است. این تحقیق تفاوت را در گروه دختران، معنادار یافت و در گروه پسران معنادار نیافت. عیسی زاده (۱۳۸۸) نیز میان دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی -توصیفی اختلالات رفتاری کمتری مشاهده کرد. تحقیقات خوش‌خلق (۱۳۸۵ و ۱۳۸۹) بیانگر آن است که در کلاسهای ارزشیابی کیفی -توصیفی ضمن حذف اضطراب امتحان فضای همدلی و شاد در کلاس ایجاد می شود. همچنین پژوهشهای نیک نژاد (۱۳۸۶)، رزم‌آرا (۱۳۸۵)، امیری (۱۳۸۵)، فتح آبادی (۱۳۸۵)،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

خدابنده (۱۳۸۵) و شیرمحمدی (۱۳۸۸) نشان داده است که اضطراب امتحان[۱]، ترس از ابراز وجود، فقدان اعتماد به نفس، واکنشهای فیزیولوژیک اضطراب در مدارس تحت پوشش طرح ارزشیابی کیفی –توصیفی به طرز معناداری کمتر است. همچنین نظرات معلمان و والدین هم از کاهش پدیده اضطراب امتحان حکایت می‌نماید. سبحانی فرد (۱۳۸۴)، کلهر (۱۳۸۴)، مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۴)، حامدی (۱۳۸۸) و قلندری (۱۳۸۹) نیز در بررسی های خود به این نتیجه رسیدند که بهداشت روانی در کلاسهای ارزشیابی توصیفی در سطح مطلوب تری قرار داشته است. کاهش اضطراب امتحان راهکاری مهم در جهت پیشگیری از صدمات روحی و جسمی به دانش‌آموزان است. بنابراین ارزشیابی کیفی– توصیفی با سیاستها و روشهای خود فضای عاطفی کلاس را تغییر می‌دهد و لذا محیطی خالی از استرس و فشار را به وجود می‌آورد. این امر موجب کاهش آسیبهای روانی به کودکان خواهد شد.

از همه مهم‌تر اینکه فضای رقابتی و جو فشار و اضطراب، به آلودگی محیط به بد اخلاقی نیز منجر می‌شود. علی احمدی (۱۳۸۳: ۲۶۳) از پژوهش خود چنین نتیجه گرفته است که «تهدیدات و احساس نا امنی در مسیر و در حین فعالیت مدرسه‌ای و ترس از نتایج ضعیف آموزشی و عقوبت از سوی خانواده و عوامل اجرایی مدرسه، مهم‌ترین عوامل مدرسه گریزی هستند. دروغ‌گویی در مدرسه به احساس بی اعتمادی، صمیمانه نبودن روابط دانش آموز با معلم و سایر عوامل مدرسه‌ای مرتبط است. در محیطهای آموزشی حسادت می‌تواند به دلایل مختلفی از جمله احساس نابرابری و تبعیض، ضعف مناسبات گفتمانی میان نقش‌های مختلف، انتظارات تعریف نشده، احساس تحقیر و عوامل دیگر مربوط باشد.» تقلب نیز از رفتار های غیر اخلاقی است که محیط آموزشی را به شدت آلوده به بد اخلاقی می‌کند و این نیز خود به تشدید کنترل و بی اعتمادی دامن می‌زند. تقلب زمانی رخ می‌دهد که والدین، معلمان و دانش‌آموز بیش از درک مطلب برای نمره ارزش قائل هستند و دانش آموز در موقعیتهای بسیار احساس بی کفایتی و نا امنی می‌کند (نوابی نژاد، به نقل از علی احمدی ۱۳۸۳). همچنین تقلب در شرایطی که دانش آموزان احساس کنند آزمون حساس و سرنوشت سازی را می‌دهند رخ می‌دهد. در واقع حساسیت آزمون یکی از عوامل گرایش دانش‌آموزان به تقلب محسوب می‌شود (علمدار، ۱۳۶۵). تحقیق نامور (۱۳۸۹) به این نتیجه رسیده

۱ . یکی از رخدادهای شایع در مدرسه به ویژه در روزهای امتحان، هیجان اضطراب است. مطالعات بسیار نشان می‌دهد که امتحان یک تجربه اضطراب آور و ایجادکننده فشار روانی است (حسین زاده، ۱۳۸۰) و اگر حساسیت امتحان همراه با مداخله والدین نیز باشد، اضطراب بیشتری را به وجود می‌آورد (خسروی، بی تاریخ). اضطراب امتحان عوارض جسمی (علی‌پور و سیادتی، ۱۳۸۵، ۱۳۸۵) و روانی بر جای می‌گذارد. اضطراب می‌تواند در روند یادگیری آثار مخربی را بر جای گذارد (جوکار و چلبیانلو،۱۳۸۲؛ شعیری و همکاران،۱۳۸۲؛ بیابانگرد، ۱۳۷۸).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

است که در کلاسهای ارزشیابی توصیفی رقابت کاهش یافته و همکاری و کارگروهی افزایش می یابد. فاطمه محمد جعفری (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داد که از نظر معلمان جو اخلاقی در کلاسهای تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بهتر است. کفایتی (۱۳۸۷) نیز نشان داد که رفتارهای اخلاقی بین دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی بیشتر است.

ارزشیابی کیفی –توصیفی با کاهش فرهنگ رقابت در کلاس درس و تبدیل این فضا به فضای مشارکت و تأکید بر یادگیری به جای کسب صرف نمره، زمینه مساعدی را برای ایجاد فضای اخلاقی و اعتماد میان دانش آموزان و معلم و میان خود دانش آموزان فراهم می‌آورد. همچنین با کاهش استفاده از آزمونهای پایانی و تأثیر نتایج آزمونهای پایانی در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان زمینه گرایش به تقلب در فضای کلاس حذف شده است. همچنین کاربرد ابزارها و روشهایی مانند خود سنجی و همسال سنجی بر بستر چنین فضای اخلاقی امکان پذیر می‌شود. یعنی بدون وجود جو اخلاقی مساعد در کلاس درس خود سنجی و همسال سنجی کارایی لازم را ندارد. در این فضا حسادت و تقلب و دروغ‌گویی و ریا کاری به سبب ترس از شکست (کسب نمره ضعیف) رخ نمی‌نماید و لذا مانع بروز آسیبهای اخلاقی به دانش آموزان می‌شود.

از منظر دیگر ارزشیابی کیفی –توصیفی می‌تواند موجب پیشگیری از صدمات به کودکان شود. تصمیمهای آموزشی که مدرسه یا معلم درباره کودکان اتخاذ می‌کنند عمدتاً بر اساس ارزشیابیهایی است که از کودک به عمل می‌آید. در صورتی که اطلاعات حاصل از ارزشیابیها نادقیق و کمتر معتبر باشد می‌تواند به تصمیمات نادرست و حتی آسیب زا منجر شود. یکی از مهم‌ترین و سرنوشت سازترین تصمیمهای آموزشی تصمیم گیری درباره تکرار پایه است. تصمیم گیری درباره تکرار پایه به دلیل احتمال وجود آثار منفی بسیار بر زندگی دانش آموز از مهم‌ترین تصمیمات آموزشی و به عبارتی از حساس‌ترین مداخله‌هاست. آثار منفی تصمیم گیریهای نامناسب بر دانش آموزان در خطر افت تحصیلی قابل توجه است.

تحقیقات نشان داده‌اند که رفتارهای ناسازگار مشخصه اصلی دانش آموزان مردود شده است و اعتماد به نفس آنها نسبت به گروههای دیگر کمتر است (جیمرسون و کافمن[1]، ۲۰۰۳). فراتحلیلهای هولمز و ماتیو[2] نشان می‌دهند که دانش آموزان مردود شده در زمینه سازگاری اجتماعی، نگرش نسبت به مدرسه، خودپنداره و در کل جنبه‌های عاطفی و اجتماعی در مقایسه با گروه همتا

1 . Jimerson & Kaufman
2 .Holms & Mathew

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

ضعیف‌تر بوده‌اند (کیامنش، ۱۳۸۲). جیمرسون نیز در فراتحلیل خود نتایج مشابه را در جنبه‌های عاطفی و اجتماعی یافته است (جیمرسون، ۲۰۰۱). برخی پژوهشها هم به این نتیجه رسیده‌اند که مردودیها مشکلات انطباقی با مدرسه دارند (کانینگام و تامپسون[1]، ۲۰۰۰). گفته شده است که اگر دفعات تکرار پایه به ۲ بار برسد احتمال ترک تحصیل فرد به ۹۰٪ افزایش می‌یابد (ایزمن، ترجمه حمیدی، ۱۳۷۸؛ یونسکو، ۱۹۹۸؛ اوینگز و مگلیارو[2]، ۱۹۹۸). در تحقیقی که در ایران صورت گرفته نشان داده شده است که دانش آموزانی که در پایه چهارم ابتدایی تکرار پایه می‌کنند شانس رسیدن آنها به پایه سوم راهنمایی ۲۵٪ است، یعنی بعد از ۵ سال همین تعداد در پایه سوم راهنمایی دیده شده‌اند و تعداد زیادی از آنها (۷۵٪) از نظام آموزشی خارج شده‌اند (حسنی، ۱۳۸۷).

ورود دانش‌آموز بدون کسب مهارتهای لازم برای زندگی به جامعه آثار و عواقب خطرناکی به همراه خواهد داشت. ورود زودهنگام یک کودک و نوجوان به جامعه (به دلیل ترک تحصیل یا اخراج از مدرسه به دلیل افت تحصیلی) احتمال آسیبهای اجتماعی را افزایش می‌دهد؛ آسیبهایی مانند سوء استفاده جسمی (کار) و جنسی، مواد مخدر و مانند اینها. ارتباط میان ترک تحصیل و تکرار پایه واقعیت دیگری را آشکار می‌سازد که باید نسبت به تصمیم گیری در این باره دقیق عمل نمود و مداخله تکرار پایه را برای کسانی که واقعاً نیازمند تکرار پایه هستند تجویز نمود. در غیر این صورت تکرار پایه نابجا و نامناسب به نوعی با حقوق دانش آموز مغایرت دارد و موجب ایجاد آسیبهای اجتماعی و رفتاری خواهد شد.

در الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی تصمیم گیری درباره تکرار پایه، شکل انسانی‌تر و عقلایی‌تری پیدا می‌کند تا تصمیم گیری درباره تکرار پایه بیشتر و بهتر با نیاز واقعی دانش آموز مطابقت نماید. در این شیوه ارزشیابی با توجه به رویکرد فرایندی و تکوینی و تنوع ابزارهای گردآوری اطلاعات، اطلاعات مناسب از فرایند یادگیری و پیشرفت دانش آموز فراهم می‌گردد. به سخن دیگر اعتبار اطلاعات گردآوری شده بیشتر می‌شود و بر اساس این اطلاعات فرایندی، مداخله‌های[3] ضروری و ممکن برای جلوگیری از افت عملکرد درسی طراحی و اجرا می‌شود. همچنین در مرحله تصمیم گیری تصمیم برای تکرار پایه در اختیار شورای مدرسه قرار می‌گیرد تا با استفاده از شواهد موجود و اطلاعات متنوع با همفکری و خرد جمعی دربارهٔ تکرار پایه دانش‌آموز تصمیم‌گیری شود (حسنی، ۱۳۸۸). به این ترتیب احتمال خطا در تصمیم گیری تکرار

1. Cunningham &Thompson
2. Owings & Magliaro
3. Intervention

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

پایه برای یک دانش آموز به حداقل می‌رسد و لذا آثار مخرب تکرار پایه بر دانش آموزان کاهش می‌یابد.

بر اساس تحلیل‌ها و شواهد فوق می‌توان گفت که در مؤلفه دوم یعنی پیشگیری از صدمات میان حقوق کودکان و الگوی ارزشیابی توصیفی توافق وجود دارد.

تأمین نیازهای کودکان

محور سوم مقایسه میان نظام حقوق کودکان و الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی، تأمین نیازهای کودکان است. کودکان در دوران حساس رشد به سر می‌برند. تحقق روند طبیعی رشد، مستلزم رعایت نیازهای رشدی آنان است، بنابراین این موضوع از ضرورتهای بدیهی حیات کودکان است. ترتیبات اجتماعی و سازوکارهای نهادهای مرتبط با کودکان باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شوند که مقولهٔ حساس و مهم نیازها، مورد عنایت قرار گیرد. محتوای مواد ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۱ میثاق جهانی حقوق کودک نشان می‌دهد که این موضوع، مورد توجه قرار گرفته است. در این میثاق بر نیازهای اساسی کودک مانند نیاز به امنیت، نیاز به دانستن و نیاز به سلامت جسمانی و روانی و آزادی تأکید شده است. در ماده ۷ اعلامیه اسلامی حقوق بشر نیز به تأمین نیازهای اساسی کودکان تأکید شده است (انصاری، ۱۳۸۶).

در زمینهٔ نیازهای دانش آموزان نظریه‌های گوناگون وجود دارد و هر نظریه به گونه ای نیازهای اساسی بشر را تعریف و تبیین کرده‌است. صرف نظر از اختلاف نظرها دربارهٔ الگوی نیازهای انسان به ویژه کودکان و نوجوانان آنچه اهمیت دارد، توجه به نیازهای اساسی آنهاست که از لوازم رشد و تعالی کودکان محسوب می‌شود. تردیدی نیست که تربیت رسمی یکی از این سازوکارهای اجتماعی مهم معطوف به کودکان است؛ لذا این سازوکار باید چنین توجهی را به نیازهای کودکان داشته باشد.

پرسش مهم این است که تا چه حد الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی در راستای تأمین نیازهای کودکان گام بر می‌دارد. شواهد نشان می‌دهد از جنبه نظری و عملی ارزشیابی کیفی -توصیفی با روشها و راهکارهای خود به تأمین هرچه بهتر نیازهای دانش‌آموزان در محیط آموزشی توجه داشته است. با این توضیح که یکی از اهداف اجرای برنامه ارزشیابی کیفی -توصیفی «آرامش خاطر مسافر سفر یادگیری» است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴). در واقع این اصل به منظور حذف عوامل استرس‌زای ناشی از شرایط ارزشیابی از محیط یادگیری و برآورده کردن نیاز اساسی و بنیادی امنیت روانی دانش‌آموزان است. سازوکارهای مورد نظر این الگو در تأمین نیاز به امنیت دانش آموزان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

نخست حذف آزمونهای پایانی از نظام ارزشیابی و توجه به ارزشیابیهای فرایندی و گاهی نامحسوس است. تلفیق ارزشیابی با جریان یاددهی- یادگیری نیز از راهکارهای کاهش استرس امتحان است. به کارگیری ابزارهایی مانند خود سنجی و همسال سنجی دارای دو کارکرد یادگیری و ارزشیابی هستند که به تلطیف فضای روانی کلاس نیز کمک می‌نماید.

برخی مشاهدات در کلاس‌های مجری الگوی ارزشیابی کیفی -توصیفی نشان می‌دهد که آرامش خاطر بیشتری وجود دارد (خوش‌خلق، ۱۳۸۵؛ نیک‌نژاد، ۱۳۸۶؛ رزم‌آرا، ۱۳۸۵؛ امیری، ۱۳۸۵؛ فتح آبادی،۱۳۸۵؛ خدابنده، ۱۳۸۵ و شیر محمدی، ۱۳۸۸). دانش‌آموزان بدون دغدغه برای گرفتن نمرات مورد قبول والدین و رقابت با همکلاسیهای خود به یادگیری مشغول می‌شوند. از سویی هم به سبب کاهش رابطه منفی و کنترلی شدید معلم نسبت به دانش‌آموزان، ارتباطی بهتر میان معلم و دانش‌آموز برقرار می‌شود. دانش‌آموزان در چنین فضای عاطفی آزادی عمل بیشتری احساس می‌کنند. به سخن دیگر فضای حاکم بر کلاس درس انسانی‌تر شده و از سخت‌گیریها و خشونتهای پیدا و پنهان کاسته می‌شود.

همچنین برخی مشاهدات نشان داده است که دانش‌آموزان در کلاسهای ارزشیابی کیفی- توصیفی توانایی ابراز وجود بیشتری دارند و تعامل با همکلاسیها و معلمان از خود نشان می دهند (محمدی، ۱۳۸۴؛ نیک نژاد، ۱۳۸۶؛ حقیقی، ۱۳۸۴). این پژوهشگران مشاهده کرده‌اند که تعامل دانش آموزان با معلم و همکلاسیها در کلاسهایی که در آن الگوی ارزشیابی کیفی -توصیفی اجرا می‌شود بیشتر است. پژوهشگری دیگر (خواجه بهجانی، ۱۳۸۹) مشاهدکرده است که در کلاسهای مجری، همکاری و شرکت در فعالیت‌های گروهی در مقایسه با کلاسهای دیگر بیشتر مشاهده می‌شود. نشانه توجه به نیازهای دانش آموزان را می‌توان در نگرش آنان نسبت به مدرسه دید. یک تحقیق (رزی، ۱۳۸۹) نشان داده است که دانش آموزان تحت پوشش الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی نگرشی مطلوب‌تر نسبت به مدرسه داشته‌اند. به این ترتیب الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی هم به نیاز به امنیت و هم به نیاز به ابراز وجود و نیاز تعلق به گروه دانش‌آموزان توجه کرده است و در این مؤلفه نیز با حقوق کودک همسانی و توافق دارد.

مشارکت

محور چهارم حقوق کودکان، مشارکت است. منظور از مشارکت این است که دانش‌آموزان (کودکان) باید متناسب با شرایط رشدی خود در سازوکارهای آموزشی و تربیتی مربوط به خود، مشارکت فعال داشته باشند. این کار موجب تسهیل رشد اجتماعی و عاطفی کودکان و افزایش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

مهارتهای زندگی آنان می شود. ماده ۱۱ منشور ملی حقوق دانش‌آموز بیان می‌دارد کـه «دانـش‌آمـوز حق اظهار نظر درباره مسائل و امکانات آموزشی را دارد». همچنین در ماده ۳۲ همـین منشـور بیـان شده است که دانش‌آموز حق دارد در تدوین برنامه‌های آموزشـی و آزمـون خـود مشـارکت داشـته باشد. ماده ۲۱ سند رهنمودهای سازمان ملل برای پیشگیری از بزهکاری نوجوانان مصـوب دسـامبر ۱۹۹۰در ریاض مشارکت جوانان را به عنوان شرکای فعال و مؤثر در فرآینـد آموزشـی درخواسـت کرده است (انصاری ۱۳۸۶).

بر این اساس مشارکت دانش‌آموزان در امور آموزشی و تربیتـی مربـوط بـه خودشـان در زمـره حقوق آنان به حساب می‌آید و مدرسه باید تمهیداتی دراین‌باره بیندیشد. مشارکت در مسائل مربوط به فعالیتهای آموزشی و تربیتی در کشور ما عمدتاً در فعالیتهای اجرایـی و مـدیریتی ماننـد شـورای مدارس و مانند اینهاست. اما کمتر در حوزه ارزشیابی چنین مشـارکتی طلـب شـده اسـت. درسـت خلاف رویکرد جاری که ارزشیابی تحصیلی را امری فراتر از مداخله و وظایف دانـش‌آمـوز تلقـی کرده و آن را در حیطه وظایف مدرسه و معلم دانسته است، در ارزشیابی کیفی –توصیفی بر مداخله دانش‌آموزان در امر ارزشیابی از عملکرد خودشان تأکید می شود. اساسـاً دانـش آمـوزان مـی‌تواننـد متناسب با شرایط رشدی خود در فرایند ارزشیابی عملکرد خود شـرکت کننـد. از آنجـا کـه هـدف ارزشیابی بهبود یادگیری است، دقت و تأمل دانش آموز در چگونگی یادگیری بـه تعمیـق یـادگیری منجر می‌شود و تجارب کافی برای هدایت و کنترل رفتارش را در موقعیتهای مختلف زندگی کسب می کند.

خودسنجی[1] از جمله ابزارهای مورد استفاده معلمان در جریان اجرای ارزشیابی کیفی –توصـیفی است. در این ابزار از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که از نتایج عملکرد خودشان در حـین یـادگیری ارزشیابی به عمل آورند. البته این کار زیر نظر معلم انجـام مـی‌گیـرد و معلمـان شـرایط لازم بـرای خودسنجی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورند. این عمل نخسـت موجـب بهبـود یـادگیری مـی‌گـردد. شواهد بسیار در دست است که نشان می‌دهد خودسنجی موجب بهبود پیشرفت تحصیلی مـی‌شـود (زان[2]،۲۰۰۲؛ آرتور[3]، ۱۹۹۵؛ هوک و همکاران، ۱۹۸۵؛ اسچانک،۱۹۹۶ و اسـپارک،۱۹۹۱ بـه نقـل از شیر محمدی، ۱۳۸۸). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می دهـد خودسـنجی موجـب بهبـود رفتار دانش آموزان می‌شود (هنری،۱۹۹۴؛ نلسون و همکاران، ۱۹۹۵ و روس، ۱۹۹۵ به نقل از شـیر

1. Self-assessment
2. Zane
3. Arthur

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

محمدی، ۱۳۸۸). از منظر دیگر این روش موجب توسعه مهارتهایی مانند خود اصلاحی و خود تنظیمی می‌گردد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴). همان گونه در ماده ۳۱ میثاق حقوق کودک متذکر شده است، این فعالیت یعنی مشارکت در امور مربوط، باید متناسب با سن رشد و تواناییهای دانش‌آموزان باشد. خودسنجیها در این سطح متناسب با امکانات قوای فکری آنان تنظیم می‌شوند.

همسال سنجی[1] نیز از ابزار های مورد استفاده در ارزشیابی کیفی- توصیفی است. در جریان کاربرد این ابزار دانش آموزان عملکرد یادگیری همکلاسیهای خود را بررسی می کنند و نقاط ضعف و قوت آن را بازخورد می‌دهند. با این روش دانش آموزان در یادگیری به همدیگر یاری می‌رسانند. این دو روش روحیه مشارکت در فرایند ارزشیابی و یادگیری را شدت می‌بخشد. به سخن دیگر از مصادیق مشارکت دانش آموزان در جریان آموزش خودشان است.

به طور کلی ارزشیابی کیفی- توصیفی فضایی را در کلاس ایجاد می‌کند که دانش آموزان تمایل بیشتری به مشارکت در فعالیتهای کلاس و تعامل با معلم و همکلاسیها دارند (محمدی،۱۳۸۴؛ حقیقی،۱۳۸۴؛ زارعی، ۱۳۸۸؛ خواجه بهجانی،۱۳۸۹). از این رو می‌توان گفت که ارزشیابی کیفی توصیفی با این مؤلفه از حقوق کودکان سازگار و هماهنگ است.

نتیجه‌گیری و بحث

به نظر می‌رسد نظام حقوقی یک جامعه در نگاهی کلان، لوازم و زمینه‌هایی است که خرد جمعی (برگرفته از تجربیات متراکم جامعه، و علومی مانند روان شناسی، جامعه شناسی و زیست شناسی، فلسفه اجتماعی و...) یک جامعه آنها را برای سعادت و حیات بالنده و تعالی بخش آحاد جامعه ضروری می‌داند. از آنجا که این لوازم شروط اساسی حیات بالنده اجتماعی هستند به صورت دستورالعملهای قانونی به تصویب مراجع ذیصلاح می‌رسند تا اجرایی شدن آنها تضمین گردد. از این منظر می‌توان گفت که نظامهای حقوقی اساساً بر مصالح تربیتی کلان جامعه استوارند. به طریق اولی این نکته دربارهٔ نظامهای حقوقی کودکان صادق‌تر است. به سخن دیگر این ابتنا بر مصالح عالیه کودکان در نظام حقوقی ویژه کودکان می‌باید نمود برجسته‌تری داشته باشد.

از آنجا که در مباحث فلسفه تربیت رسمی و عمومی از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش بخشی به تبیین مبانی حقوقی اختصاص داده شده است (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰)، می‌توان گفت که نظام آموزش و پرورش به این موضوع توجه جدی و اساسی دارد و خواهد داشت. در این صورت لازم است طرحها و برنامه‌های نظام آموزش و پرورش پیوسته با

1 . Peer assessment

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

محکهای این مجموعه حقوقی سنجیده و ارزیابی گردند تا سلامت حقوقی آن مشخص شود. این کاری است که این مقاله متکفل آن شده است و الگوی ارزشیابی کیفی- توصیفی را با نظام حقوقی (کودکان) مطابقت داده است.

گفتنی است که این موضوع به عنوان یکی از استانداردهای ارزشیابی تحصیلی مورد نظر دانشمندان این حوزه قرار دارد. در مجموعه استانداردهای ارزشیابی آموزشی تدوین شده در مرکز آموزشی دانشگاه میشیگان غربی، درزمینهٔ استانداردهای ارزشیابی دانش‌آموزان آمده است که ارزشیابی دانش‌آموزان باید هماهنگ با قوانین کاربردی و اصول بنیادی حقوق انسانی باشد؛ بنابراین حقوق و رفاه دانش‌آموزان باید مدنظر قرار گیرد (استافل بیم، ۱۳۸۶).

این مقاله در تلاش برای آزمون میزان مطابقت رویکرد ارزشیابی کیفی –توصیفی با حقوق کودکان به این نتیجه رسید که این الگوی ارزشیابی در هر چهار مؤلفه حقوق کودکان یعنی حمایت، پیشگیری، مشارکت و تأمین نیازهای کودکان، در راستای حقوق کودکان حرکت کرده است. نتایج این تحقیق با نتایج نظرسنجی شکرالهی (۱۳۸۵) که از معلمان مجری شیوه ارزشیابی کیفی – توصیفی است و درباره میزان توافق ارزشیابی کیفی –توصیفی با استانداردهای ارزشیابی (از جمله مطابقت با حقوق کودک) پرسیده هماهنگ است. همچنین با نتایج نظرسنجی دیگر که سبحانی فرد (۱۳۸۴) گزارش کرده است، مطابقت دارد. در این نظرسنجی مطابقت داشتن ارزشیابی کیفی – توصیفی با حقوق کودکان را معلمان، مدیران مجری طرح ارزشیابی کیفی –توصیفی تائید کرده اند. بنا بر این الگو ارزشیابی کیفی –توصیفی در زمینهٔ حقوق کودکان گامی استوار برداشته است. به طور کلی روح کلی حاکم بر الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی به منظور تحقق بخشیدن کامل و دقیق به حقوق کودکان است. اما پرسش مهمی که در اینجا مطرح می‌شود و در واقع پرسش تمام کننده یک پژوهش تطبیقی است آن است که چه تبیینی از شباهتهای دو موضوع مورد مقایسه در حوزه‌های مورد مقایسه وجود دارد. در واقع پرسش این است که دلیل وفاق نظری نظام حقوق کودکان با الگوی ارزشیابی کیفی –توصیفی در این چهار مؤلفه چیست؟ تاکنون بحث بر این بود که در محورهای چهارگانه مورد بحث به چه میزان شباهت یا تفاوت دیده می‌شود. اما در اینجا بحث بر این است که چرا این شباهت وجود دارد. هر چند پاسخ به این پرسش نیازمند تأملات عمیق و دقیقی در مبانی انسان شناختی دو موضوع است، در یک مواجهه اجمالی با این پرسش به نظر می‌رسد که زمینه نگاه انسان شناختی این دو یعنی نظام «حقوق کودکان» و الگوی «ارزشیابی کیفی- توصیفی» اشتراکاتی وجود دارد. یعنی نشان می‌دهد که در این دو زمینه مشترک انسان شناختی با

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

رویکرد خوش‌بینانه به انسان و قابلیتهای او وجود دارد. این نگاه کرامتی به انسان در هر چهار مؤلفه مورد بررسی یعنی حمایت، پیشگیری، مشارکت و تأمین نیازهای کودکان دیده می‌شود. در این نگاه انسان و به ویژه کودک انسان، موجودی رشد یابنده و با قابلیتهای ارزشمندی است که در جریان این رشد باید مورد حمایت قرار گیرد تا قابلیت‌های ارزنده و انسانی‌اش تحقق یابد. در حقیقت هر دو (ارزشیابی کیفی- توصیفی و حقوق کودک) به گونه‌ای مصالح عالیه کودک را در نظر می‌گیرند. در اصل دوم از اعلامیه جهانی حقوق کودک آمده است که «کودک از حمایت خاصی برخوردار است و به او از نظر وضع قوانین و سایر وسایل، امکانات و تسهیلاتی داده خواهد شد تا بتواند از نظر جسمی و فکری و روحی و اجتماعی و اخلاقی به نحو سالم و طبیعی در محیط آزاد و شایسته رشد کند. در قوانینی که برای حفظ این منظور وضع می‌گردد مصالح عالیه کودک باید بیش از هر نکته دیگر مورد توجه قرار گیرد» (بهشتی، ۱۳۵۴: ۳۴).

پیشنهاد مهمی که در زمینه نتایج این مطالعه به نظر می‌رسد این است که با عنایت به اهمیت رعایت چارچوبهای حقوقی (کودکان) در سازوکارهای تربیت رسمی و عمومی لازم است چنین فرایندی در کشور به عنوان یک جریان دائمی و مستمر مورد توجه قرار گیرد و تشکیلاتی خارج از وزارت آموزش و پرورش طراحی و تشکیل شود تا مسئولیت این امر مهم را بر عهده گیرد. یعنی پیوسته سلامت حقوقی سازوکارهای تربیتی نظام تربیت رسمی و عمومی و حتی کلان جامعه را رصد و دیدبانی نماید و به مراجع ذیصلاح گزارش دهد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

منابع

احمدی اسماعیل. (۱۳۸۶). *مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان طرح ارزشیابی توصیفی با دانش‌آموزان خارج از طرح در پایه چهارم ابتدایی شهر تهران*. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

استافل بیم، دی. ال. (۱۳۸۶). *درآمدی بر الگوهای ارزشیابی* (ترجمه غلامرضا یادگارزاده و دیگران). تهران: انتشارات یادواره کتاب.

امیری، طاهره. (۱۳۸۵). *بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهار محال بختیاری سال تحصیلی۸۶- ۸۵* . گزارش تحقیق منتشر نشده، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهار محال بختیاری.

انصاری، باقر. (۱۳۸۶). *بررسی مبانی حقوقی آموزش و پرورش*. گزارش منتشر نشده از مجموعه پژوهش‌های مرتبط با طرح تدوین سند مّلی آموزش و پرورش.

ایزمن ، ت . ا . (۱۳۷۸). *راهبردهایی برای کاهش تکرار پایه* (ترجمه منصور علی حمیدی). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

بروکهارت، سوزان. (۱۳۸۹). *ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر* (ترجمه طاهره رستگار). تهران: انتشارات منادی تربیت.

بوستون، کارول. (۲۰۰۲) مفهوم سنجش تکوینی (ترجمه کوروش پرند و غلامرضا یادگارزاده) (۱۳۸۸) در کتاب: *گفتارهایی در سنجش آموزش*. تهران: انتشارات نوای مهتاب.

بهشتی، احمد. (۱۳۵۴). *اسلام و حقوق کودک*. تهران : مرکز دارالتبلیغ اسلامی.

بیابان گرد، اسماعیل. (۱۳۷۸). *اضطراب امتحان*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

بیگی، رضا. (۱۳۸۸). *مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی کیفی با ارزشیابی کمی*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

توکلی، مهین. (۱۳۷۹). *آموزش ابتدایی از دیدگاه تحقیقات تربیتی (۱)*. تهران : انتشارات مدرسه.

جوکار، بهرام و چلبیانلو، غلامرضا. (۱۳۸۲). اضطراب امتحان و راه‌های مقابله با آن. در *خلاصه مقالات همایش ارزشیابی در هزاره سوم*، شیراز، سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

حاجی ده آبادی، محمد علی. (۱۳۹۱). *حقوق تربیتی کودک*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

حامدی، هاجر. (۱۳۸۸). *ارزشیابی از برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان در سال تحصیلی ۱۳۸۸/۱۳۸۷*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.

حسنی، شهربانو. (۱۳۸۹). *بررسی مقایسه‌ای اثر شیوه‌های ارزشیابی کمی و توصیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهرستان کرج در سال ۸۹-۱۳۸۸* . پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، گروه علوم تربیتی.

حسنی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۴). *ارزشیابی توصیفی*. تهران: انتشارات مدرسه.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

حسنی، محمد. (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه تأثیر «تکرار پایه» و «قبولی با استفاده از مواد مربوط به تک‌ماده (ماده ۱۸ آئین نامه امتحانات دورهٔ عمومی)» در روند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دوره آموزش عمومی بین سال‌های تحصیلی ۱۳۷۸/۷۹ تا ۱۳۸۳/۸۴ . *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال بیست و چهارم، شماره ۲، ۹۹-۱۲۲.

حسنی، محمد. (۱۳۸۸). *راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس*. تهران: انتشارت عابد.

حسین زاده، فتح الله. (۱۳۸۰). *آسیب شناسی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان جمهوری اسلامی ایران*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، منتشر نشده.

حقیقی، فهیمه‌السادات. (۱۳۸۴). *نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳*. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.

حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). *تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدون کنار*. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

خدابنده، صدیقه. (۱۳۸۵). *مقایسه اثر بخشی ارزشیابی توصیفی و کمّی بر میزان یادگیری، اضطراب، و علاقه به یادگیری دانش آموزان ابتدایی شهرکرد*. پایان نامه منتشر نشده کار شناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

خسروی، زهره. (؟). *اعتبار یابی پرسشنامه اضطراب بک به همراه بررسی عوامل پیش بینی کننده اضطراب در دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران*. تهران: شورای تحقیقات آموزش و پرورش شهر تهران.

خواجه بهجانی، شهرام. (۱۳۸۹) *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پایه سوم دبستان‌های فرهنگیان شیراز در سال تحصیلی ۸۹-۸۸*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه واحد مرودشت.

خوارزمی، مرتضی. (۱۳۸۹). *بررسی تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان کلاس سوم ابتدایی استان هرمزگان از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹* . پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم تهران.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۵). *گزارش ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴*. تهران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، منتشر نشده.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۹). *ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در پایه های چهارم و پنجم دبستان در سالهای ۱۳۷۸ الی ۱۳۸۹*.تهران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

ربانی، هادی. (۱۳۸۹). *بررسی تاثیر ارزشیابی کیفی بر یادگیری درس املای فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر قم*. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی. دانشگاه پیام نور، مرکز تهران، دانشکده علوم انسانی، گروه زبان شناسی و زبانهای خارجی.

رزم آرا، صمد. (۱۳۸۵). *مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۵*. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

رزی، جمال. (۱۳۸۹). *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸*. پایان نامه کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز.

رستگار، طاهره. (۱۳۸۳) *ارزشیابی در خدمت آموزش*. تهران: انتشارات منادی تربیت.

رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). *تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران*. رساله منتشر نشده دکتری. رشته روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

زارعی، اقبال. (۱۳۸۸). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندر عباس. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره پنجم. سال شانزدهم، شماره ۲، ۷۹-۹۲*.

سبحانی فرد، طاهره. (۱۳۸۴). *گزارش اجرای دومین سال اجرای ارزشیابی توصیفی*. وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی، دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی، منتشر نشده.

سپاسی، حسین. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی درس ریاضیات. *در اولین همایش ارزشیابی تحصیلی*، تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

شایگان، فریده و ممتاز، جمشید. (۱۳۸۲). *تقویت همکاری‌های بین المللی در زمینه حقوق بشر*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

شعیری، محمد رضا و همکاران (۱۳۸۲). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان. در *خلاصه مقالات همایش ارزشیابی در هزاره سوم*، شیراز، سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

شکرالهی، محبوبه. (۱۳۸۵). *مقایسه سبک‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمین مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳*. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

شیر محمدی، جواد. (۱۳۸۸) *بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی و کمی بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

صادق زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد؛ احمدی، آمنه و کشاورز، سوسن. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، شورای عالی آموزش و پرورش*. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.

صالحی، زهرا. (۱۳۸۹). *بررسی اثر بخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت نفس دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی. دانشگاه علامه طباطبایی.

عبادی، شیرین. (۱۳۷۲). *حقوق کودک تطبیقی*. تهران: انتشارات کانون.

_____ (۱۳۷۵). *حقوق کودک*. تهران: انتشارات کانون.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

علمدار، فاطمه. (۱۳۶۵). *تأثیر آموزش اخلاق بر تقلب و رابطه آن با اهمیت امتحان*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. رشته روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

علی احمدی، امیر. (۱۳۸۳). *فرا تحلیل عوامل مؤثر بر ناهنجاری‌های اخلاقی- اجتماعی در آموزش و پرورش*. وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و پرورش عمومی.

علی‌پور، احمد و سیادتی، سید محمد. (۱۳۸۵). اثر استرس امتحان بر تغییرات کورتیزول بزاق و نبض دانش آموزان و تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر آن. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی گرگان*، دوره هشتم، شماره ۲، ص ۱۹.

علی‌پور، احمد و سیادتی، سید محمد. (۱۳۸۵) تأثیر امتحانات نهایی مدارس ابتدایی بر میزان ایمنوگلوبین بزاقی A دانش آموزان تهرانی در سال۱۳۸۴. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک*، سال نهم، شماره ۴، ص ۴۶.

عیسی زاده، توحیده. (۱۳۸۸). *بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی، مسائل رفتاری و مهارت های اجتماعی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی*. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی، منتشر نشده.

قبادی چهارراه گشین، کاوس. (۱۳۹۱). *تاثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.

قدم پور، عزت الله. (۱۳۸۵). *تأثیر تعاملی روش‌های مختلف سنجش و سبک‌های یادگیری شناختی بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم متوسطه رشته علوم تجربی در درس زیست شناسی*. رساله منتشر نشده دکتری. رشته روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

قلندری، حسن. (۱۳۸۹). *تبیین میزان تاثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و بهداشت روانی دانش آموزان پسر دوره ابتدایی نواحی چهار گانه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاداسلامی مرودشت.

کرد، بهمن. (۱۳۸۱). *بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱* . رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). *بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز*. شیراز، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس، منتشر نشده.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

کفایتی، زرین‌تاج. (۱۳۸۷). *بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر یادگیری رفتارهای اخلاقی و مذهبی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی از نظر معلمان شهر تهران*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.

کلهر، منوچهر. (۱۳۸۴). *بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در استان قزوین*. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین، منتشر نشده.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۲). تکرار پایه و ارتقای خودبخودی و برابری فرصت‌های آموزشی در دوره ابتدایی. در *همایش ارزشیابی تحصیلی*، وزارت آموزش و پرورش، تهران.

گوسکی، ر. توماس. (۲۰۰۳). سنجش کلاسی چگونه یادگیری را بهبود می دهد؟ (ترجمه کوروش پرند و غلام رضا یادگارزاده) (۱۳۸۸) در کتاب: *گفتارهایی در سنجش آموزش*. تهران: انتشارات نوای مهتاب.

محمد جعفری، فاطمه. (۱۳۹۱). *بررسی نگرش معلمان پایه چهارم ابتدایی شهر تهران نسبت به جو اخلاقی کلاس درس در دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.

محمدی، فرزانه. (۱۳۸۴). *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران*. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.

مرتضایی‌نژاد، عصمت. (۱۳۸۴). *بررسی نگرش معلمین و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۴-۸۳* . رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد شهرری.

مرکز مطالعات حقوق بشر. (۱۳۸۲) *گزیده‌ای از مهم‌ترین اسناد بین المللی حقوق بشر*. تهران، دانشگاه تهران. دانشکده حقوق و علوم سیاسی.

نامور، یوسف. (۱۳۸۹). *بررسی میزان اثربخشی اجرای آزمایشی ارزشیابی کیفی توصیفی بر عملکرد تربیتی و تحصیلی دانش آموزان مدارس ابتدایی استان اردبیل*. سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل، منتشر نشده.

نصرت ناهوکی، عبدالسلام. (۱۳۹۱) *بررسی مقایسه ای رابطه بین عزت نفس و یادگیری دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰*. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند.

نیک نژاد، سهیلا. (۱۳۸۶). *مقایسه تأثیر نوع ارزشیابی (کیفی-کّمی) بر میزان اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه سوم دبستان‌های شهر تهران*. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۳). *سند ملی برنامه آموزش برای همه*. تهران: انتشارات منادی تربیت.

یزدانی، جواد. (۱۳۸۵). *آشنایی با حقوق کودک در قوانین مّلی و بین‌المللی*. تهران: انتشارات سروش هدایت.

یونسکو (۱۹۹۸). *اتلاف در آموزش و پرورش* (ترجمه ناصرالدین حسن زاده). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

_____ (۲۰۰۰). *اجلاس جهانی آموزش و پرورش (چهارچوب عمل داکار)*. ترجمه دفتر همکاری‌های علمی و بین المللی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۹) تهران.

Arthur, H. (1995). Student self evaluation: How useful? How valid. International *Journal of Nursing Studies*, *32*, 271-276.

Black, P. (2004). Working inside the black box. *Phi Delta Kappan*, *86*, 8-12.

Cunningham, E.K., & Tompson, L.C. (2000). *Retention and social promotion*, Eric Digest. L61

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]

Jimerson, S.R.(2001). Meta-analysis of grade retention research: Implication for practice in the 21th century. *School Psychology Review, 30*(3),420-437.

Jimerson, S.R., & Kaufman, A.M. (2003). Reading, writing and retention: A primer on grade retention research. *Reading Teacher, 56*(7),622-635.

Olina, Z., & Sullivan, H. J. (2004). Teacher evaluation, student self – evaluation and learner performance. *Educational Technology Research and Development, 52*(3), 5-22.

Owings, W.A., & Magliaro, S. (1998). Grade retention, a history of failure. *Educational Leadership, 56*(1), 86-88.

Right to Education Project (2007). *Education rights: A guide for practitioner and activities*. Available at www.right-to-education.org

Tibbitts, A. F. (2007). *The Rights-based approach to education.* Available at www.idp-europe.org

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education.* Collaborative project between the UN Special Reporter on the Right to Education and UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO (2007). *A human right based approach to education for all.* Available at www.unesdoc.unesco.org.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.2.2.6]