

بورسی مقایسه‌ای ارزشیابی کیفی - توصیفی با نظام حقوق کودک در ایران

دکتر محمد حسنی*

چکیده

مدارسه از نهادهای ارزشمند جوامع به شمار می‌آید که با زمینه سازی برای رشد نویاوه‌گان، 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 سازوکارهای نظام و در نتیجه مدرسه است. یکی از فرایندهای مهم و برجسته مدارس، ارزشیابی تحصیلی است که به سبب اهمیت آن لازم است مورد مذاقه و توجه قرار گیرد و از تطبیق 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 پاکانی 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 استناد قانونی مرتبط با حقوق کودکان مطرح هستند. نتیجه این بررسی مقایسه‌ای نشان می‌دهد که بر اساس تحلیل‌های موجود درباره 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

mhassani101@gmail.com

* عضو هیأت علمی پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی

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

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 می‌شود، به گونه‌ای که بدون استثنای همه ملت‌های جهان با سازوکارهای مشابه و متفاوت رسمی، شبه رسمی، غیررسمی به آن همت گماشته‌اند. مدرسه نماینده بر جسته 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 مثابة 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 هیجده 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>

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 می‌پنداشد، لذا به آنها وجاht قانونی می‌دهد و برای آن لوازم ضمانت اجرایی فراهم می‌آورد. از این رو نظام‌های حقوقی نیز با مصالح کلان و عالیه تربیتی جامعه ارتباط دارند. این مدعای درباره 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 سازوکارها، فعالیتها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی با ملاکهای حقوقی موردن 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 الهام‌بخش 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.

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،^۱ ۲۰۰۷، تاماسووسکی^۲، ۲۰۰۴). موضوع تربیت رسمی و عمومی حقوق‌مدار^۳ انکاس 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 صراحةً یا غیرمستقیم بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارند. از جمله: آیه ۶ سوره تحريم^۴، آیه ۳۲۳ سوره بقره^۵، آیه ۱۳۲ سوره طه^۶ و آیه ۵۵ سوره مریم^۷. همچنین روایات بسیار دال بر این معنا می‌شود؛ از جمله فرموده‌های مکرر حضرت رسول اکرم^۸ (ص) و امام علی^۹ (ع) که بر مسئولیت تربیتی خانواده و حقوق کودکان در تربیت صراحةً دارند. در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین دانسته شده است» (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۱۶). در رساله 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 واfer در راستای گسترش کمی 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 . «يا ايها الذين آمنوا قُروا انفسكم و أهليكم ناراً وقودها الناس و الحجارة»

۵ . «لَا نُنَصَّارُ وَلَا يُوَلَّنَّهَا وَلَا مُوْلَوْهُ لَهُ يُوَلِّهُ»

۶ . وأمر أهلك بالصلوة واصطبر عليها

۷ . وكان يأمر أهله بالصلوة والزكوة وكان عند ربه مرضيا

۸ . برخی از فرموده‌های حضرت رسول(ص) به این شرح اند:

(حق الولد على والده ان يحسن اسمه و يحسن من موضعه و يحسن ادبه)»

«ما ورث والدًا ولدًا خيراً من ادب حسن»

«ما تخل والدًا ولدًا من نحل افضل من ادب حسن» و

«ابيوا اولادكم على ثالث خصال: حب نبيكم، و حب أهل بيته، و قرائة القرآن، فإن حملة القرآن في ظل الله يوم لا ظل إلا ظله مع أنبيائه وأصحابه».۹

۹ . امام علی(ع) : علموا صبيانکم من علمتنا ما یتفعهم الله

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 درباره 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 مدعای 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^۱ 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 حقوقی 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 ذکر است که در تعاریف حقوقی، کودک به افرادی نسبت داده می‌شود که بین سینین تولد تا هجدۀ سالگی به سر می‌برند. دامنه سنی شامل تربیت رسمی و عمومی در ایران نیز از شش سالگی تا هجدۀ سالگی است.

می‌شوند و آنگاه با تحلیل اهداف و سازوکارهای الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی و بهره‌گیری از نتایج بررسیهای تجربی و میدانی چگونگی مطابقت این دو موضوع با مؤلفه‌های مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرند و شباهتها و تفاوت‌های آنها واکاوی می‌شوند. 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^۱ می‌باشد تا سال ۱۳۹۴ هجری شمسی (۲۰۱۵ میلادی) به تعهدات مندرج در این سند (اهداف برنامه جهانی «آموزش برای همه»^۲) عمل کند. از محتوای این سند بر می‌آید 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 سازوکارهای تربیت رسمی و عمومی به سبب ارزش و حساسیت زیاد آن با نظام حقوقی به جریان اجتماعی قانون مداری و قانون گرایی یاری می‌رساند.

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 بیساد» 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 تدرستی مطلوب و امنیت شخصی مورد نیازند، منجر شوند (یونسکو، ۲۰۰۰: ۲۲).

2 . Education for All (EFA)

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 فراینده‌ی (ارزشیابی برای یادگیری)

○ تغییر نظام بازخورد از کمی به کیفی و توصیفی

○ نوع 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 پنجم‌ساله آزمایشی^۲ در حال حاضر بر اساس مصوبه شماره ۸۷/۴/۱۸ مورخ ۷۶۹ 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 اطماب 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 تعلم 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 ۸۷-۸۸ در آن دسته از مدارس که شرایط و امکانات لازم را دارند اجرا شود و پس از رفع ناراضیهای موجود از سال تحصیلی ۸۸-۸۹ در کلیه مدارس ابتدایی کشور با رعایت موارد زیر اجرا شود: ۱- با اجرای تدریجی این طرح طی ۵ سال، از سال تحصیلی ۸۸-۸۹ ابتدایاً پایه اول و در سنتوات 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 ارجای طرح در پایه‌های چهارم و پنجم، پیشنهادهای لازم را برای 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 راهنمای، دوره‌های ضمن خدمت مرتبط با موضوع با اولویت عامل مؤثر در بندهای ۱۰۱ (حداقل ۳۰ ساعت) برگزار کند. ب- دستورالعمل اجرایی و برنامه زمانبندی طرح را حداکثر ظرف مدت ۲ ماه تهیه و با امضا وزیرآموزش و پرورش جهت اجرا به سازمانهای آموزش و پرورش ابلاغ نماید. ج- حداکثر ظرف مدت ۲ ماه آینین 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 مناسب 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:

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 درباره کودکان تهیه و تنظیم شده است که به آن حقوق کودک گفته می‌شود. حقوق کودک در بردارنده 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 (عبدی، 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 اعطای 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 «قاعده حقوقی» قاعده‌ای است که 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 برو؛ هر فردی که مرتکب قتل عمد شود شخصاً خواهد شد؛ هر شخصی که به دیگری توهین کند مجازات خواهد شد. اینها نمونه‌هایی از هزاران قاعدة 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 «قاعده اخلاقی» سودمند است: این قواعد که «دروع 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 ایزیاری حقوق همانند ایجاد و حفظ نظام و امنیت حقوقی.

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 انضمایی 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 (عبدی، ۱۳۷۲).
۳. ميثاق جهانی حقوق کودک^۱: این ميثاق 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 ميثاق ملحق شده است.
۴. اعلامیه اسلامی حقوق بشر^۲: 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. ميثاق جهانی حقوق سیاسی و مدنی^۳: این ميثاق در دسامبر سال ۱۹۶۶ در 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

۶. میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی^۱: این میثاق در دسامبر ۱۹۶۶ در 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 در مراجع 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 رهامي عضو هیأت علمی دانشگاه مفید قم در دفتر یونیسف در تهران برگرفته شده است.

4 . Protection

5 . Prevention

6 . Provision

7 . Participation

مقایسه‌ای 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

بخشنده 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، مریان 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 خشونتهاي 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

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

همچنین به این حمایت اجتماعی در بند ۲ ماده ۲۵ اعلامیه جهانی حقوق بشر^۱ و بند ۱ ماده ۲۴ 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 مضماینی 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 نو خاسته است.

بر اساس این مبانی حقوقی مدرسه باید جو آموزشی مناسب را فراهم سازد به گونه‌ای که دانش آموز با احساس نشاط و شادابی از آموزش‌های با کیفیت برخوردار شود. هر کودک محق است تا به امور تربیتی اش رسیدگی شود و از تربیتی مناسب که به سلامت روحی و روانی و شکوفایی قابلیتها و استعدادها یش 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 به مردم 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 فضایی اخلاقی بر اساس ایمان و تقوی و مبارزه با کالیه مظاہر فساد و تباہی. 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 تبیغ و ابتکار در تمام زمینه های علمی، فنی، فرهنگی و اسلامی از طریق تأمیس مراکز تحقیق و تشویق محققان. ۵ - طرد کامل استعمار و جلوگیری از نفوذ اجانب. ۶ - محظوظ گونه استبداد و خودکامگی و انحصار طلبی. 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.

به ویژه در دوران خردسالی بر شخصیت آنان تأثیری شگرف می‌گذارد. 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 دانش آموزان 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^۱ خود را به نحوی بارز گستردۀ می‌کند و توسعه می‌بخشد.

با تغییر رویکرد ارزشیابی از پایانی به تکوینی تعامل دانش آموزان با معلم افزایش خواهد یافت. محور این تعامل، بازخوردهایی است که میان دو قطب یادگیری (علم و دانش آموز) برای بهبود یادگیری مبادله می‌شود. در این فرایند معلم حامی دانش آموزان 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^۲؛ بروکهارت^۳؛ 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 تربیتی حرکت می‌کند.

2. Black, P.

3. Brookhart, S.

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^۱، ۱۳۸۸) (بوستون^۲، ۱۳۸۸) و هم در برخی از پژوهش‌ها مورد تایید بوده است. رضایی (۱۳۸۵)، حقیقی (۱۳۸۴)، رزم‌آرا (۱۳۸۵)، امیری (۱۳۸۵)، احمدی (۱۳۸۶)، فتح‌آبادی (۱۳۸۹)، رزی (۱۳۸۸)، عیسی‌زاده (۱۳۸۸)، صالحی (۱۳۸۹)، حسنی (۱۳۸۹)، ربانی (۱۳۹۱)، نصرت‌ناهوكی (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.^۳

شواهد عملی هم به این مدعای 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 فرایндی با هدف بهبود فرایند یادگیری^۴ موجب توسعه یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (حیدری، ۱۳۷۵) (کرد، ۱۳۸۱) (سپاسی، ۱۳۸۲) (رسنگار، 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 دانش‌آموز در کلاس‌های مجری این برنامه در مقایسه با کلاس‌های مجری الگوی ارزشیابی کمی 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 ناهمانگ در زمینه بهبود یادگیری می‌توان به عامل مهارت و آمادگی معلمان اشاره کرد که نقشی اساسی در تحقق پیخشیدن به این جزیان حمایتی در کلاس است. تغییر رویکرد ارزشیابی تحصیلی در کلاس درس به توانمندیها و صلاحیتهای معلم بستگی تمام 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 کالی 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 کنند.

4.Assessment for learning

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 بپردازنند. 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 نشنیدند. 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 دوش سوار شده بود نخواستم او را ناراحت کنم از این رو 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 نام‌گذاری فرزندان داریم. حتی در روایتی نام نیکو به مثابه حق بیان شده است.

۲. ماده ۳: (۱) در انجام هر اقدامی که به نوعی به کودک مربوط می‌شود، چه در بخش عمومی، خصوصی، اداری، غیر اداری یا هر بخش دیگر، رعایت فرع و تأمین سلامت کودک بر سایر مسائل تقدم دارد. (۲) حکومتها عضو پیمان موظف اند را رعایت حقوق والدین و یا سرپرست، از کودکان حمایت نموده و اقدامات لازم حقوقی و قانونی را به عمل آورند. (۳) حکومتها 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 یمنی و بهداشت کنترل کافی وجود دارد.

ماده ۱۲: (آزادی آگهایش) (۱) کودک حق آزادی بیان دارد و این حق در پیوند با آزادی آگهایش است که کودک بدون ترس از محدودیتهای حکومتی، دانستهایها 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 تنافی اخلاقی 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 پیشیگانی می‌کنند و امکانات مناسب را برای انجام فعالیت‌های فرهنگی- هنری و همچنین اوقات فراغت و سرگرمی کودک فراهم می‌نمایند.

ماده ۳۲ (ممنو عیت استثمار) (۱) حکومتها این حق را به رسمیت می‌شناسند که کودک استثمار اقتصادی نگذیده 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 به کار 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 مختلاف همراه محاصره اقتصادی دولت خاطی را بررسی می‌نمایند.

محتوای اصل ۲۵، ۲۶ 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 شان و کرامت والای شخصیت انسانی آنها مورد احترام قرار گیرد. بند الف ماده ۱۷ حقوق بشر اسلامی برداشت حق محیط پاک اخلاقی تاکید کرده است (مرکز مطالعات حقوق بشر، ۱۳۸۲). همچنین مواد ۲۷ و ۳۶ منشور ملی حقوق دانشآموز^۲ بر این موضوع تأکید کرده است.

مراقبت از کودک در مقابل خشونت و صدمات وارد 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 باشد 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 استاندارین 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 نامه‌ها، ضبط و فاش کردن مکالمات تلفنی، اشای مخابرات تلگرافی و تلکس، سانسور، علم مخابره و نرساندن آن‌ها، استراق سمع و هر گونه تعجیس ممنوع است مگر به حکم قانون.

اصل بیست و نه: برخورداری از تأیین اجتماعی از نظر بازنیستگی، بیکاری، پیری، از کارافتادگی؛ بی سرپرستی، در راه ماندگاری، حوادث و سوانح، نیاز به خدمات بهداشتی درمانی و مرافقی‌های پزشکی به صورت بیمه و غیره، حقی است همگانی. دولت موظف است طبق قوانین از محل درآمدات ا عمومی و درآمدهای حاصل از مشارکت مردم، خدمات و حمایت‌های مالی فوق را برای یکی افراد کشوار تأمین کند.

۲. ماده دو: داش آموز مصون از تعرضات جسمانی، روانی و حیثیتی است و شان و کرامت والای شخصیت انسانی وی باید مورد احترام قرار گیرد.
ماده بیست و هفت: داش آموز همواره می‌تواند از حق شادی در محیط آموزش بهره‌مند گردد.

ماده سی و شش: داش آموز حق برخورداری از محیط سالم و این آموزشی به منظور تأمین بهداشت روانی و سلامت جسمانی را دارد.
۳. متنافنه آمار دقیقی در دست نیست اما شواهد نشان می‌دهد الگوی ارزشیابی تحصیلی کمی که سالها مورد استفاده بوده است منشا آسیبهای قابل توجهی بر داش آموزان شده است. به این صورت که داش آموزان به سبب کسب نمره‌های کمتر از انتظار، تحت فشار و حتی تنبیه والدین و معلمان قرار می‌گیرند. تحقیر، توبیخ و سرزنشهای افزایی داش آموزان به سبب نتایج عملکرد نامطلوب تحصیلی از رخدادهای رایج در خانواده ها و مدارس است که می‌توان آن را از مصادیق کودک آزاری عاطفی دانست.

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 می‌گیرد 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 کمی به گونه‌ای است که دانش آموزان به سادگی با هم مقایسه می‌شوند. این مقایسه‌ها بر رقابت میان دانش آموزان دامن می‌زنند. 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 دانش آموزان تحت پوشش شیوه ارزشیابی کیفی - توصیفی نسبت به دانش آموزان مدارس معمولی از اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند. بیگی (۱۳۸۸) نیز به تاییج مشابه رسیده است. همچنین کریمی (۱۳۸۴) در شیراز نشان داد که اختلالات رفتاری دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی کیفی - توصیفی به مراتب کمتر از دانش آموزان 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 کمتر مشاهده کرد. تحقیقات خوش خلق (۱۳۸۵ و ۱۳۸۹) بیانگر آن است که در کلاس‌های ارزشیابی کیفی - توصیفی ضمن حذف اضطراب امتحان فضای همدلی و شاد در کلاس ایجاد می‌شود. همچنین پژوهش‌های نیک نژاد (۱۳۸۶)، رزم آرا (۱۳۸۵)، امیری (۱۳۸۵)، فتح آبادی (۱۳۸۵)،

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)، مرتضایی نژاد (۱۳۸۴)، حامدی (۱۳۸۸) و قلندری (۱۳۸۹) نیز در بررسی‌های 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) از پژوهش خود چنین نتیجه گرفته است که «تهذیبات و احساس ناامنی در مسیر و در حین فعالیت مدرسه‌ای و ترس از نتایج ضعیف آموزشی و عقوبت از سوی خانواده و عوامل اجرایی مدرسه، مهم‌ترین عوامل مدرسه‌گریزی هستند. دروغ‌گویی در مدرسه به احساس بی‌اعتمادی، صمیمانه نبودن روابط دانش آموز با معلم و سایر عوامل مدرسه‌ای مرتبط است. در محیط‌های آموزشی حساست می‌تواند به دلایل مختلفی از جمله احساس نابرابری و تبعیض، ضعف مناسبات گفتمانی میان نقش‌های مختلف، انتظارات تعریف نشده، احساس تحفیر و عوامل دیگر مربوط باشد». تقلب نیز از رفتارهای غیر اخلاقی است که محیط آموزشی را به شدت آلوده به بد اخلاقی می‌کند و این نیز خود به تشدید کنترل و بی‌اعتمادی دامن می‌زند. تقلب زمانی رخ می‌دهد که والدین، معلمان و دانش‌آموز بیش از درک مطلب برای نمره ارزش قائل هستند و دانش آموز در موقعیتها بسیار احساس بی‌کفایتی و ناامنی می‌کند (نوایی 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 دانش آموزان 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، بی‌تاریخ). اضطراب امتحان عوارض جسمی (علی‌پور و سیادتی، ۱۳۸۵) و روانی بر جای می‌گذارد. اضطراب می‌تواند در روند یادگیری آثار مغربی را بر جای گذارد (جوکار و چلبانلو، ۱۳۸۲؛ شعیری و همکاران، ۱۳۸۲؛ بیانانگر، ۱۳۷۸).

است که در کلاس‌های ارزشیابی توصیفی رقابت کاهش یافته و همکاری و کارگروهی افزایش می‌یابد. 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 عمدهاً بر اساس ارزشیابی‌ای است که از کودک به عمل می‌آید. در صورتی که اطلاعات حاصل از ارزشیابی‌ها نادریق 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 مداخله‌های است. 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^۱، ۲۰۰۳). فراتحلیلهای هولمز و ماتیو^۲ 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

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 انتقامی با مدرسه دارند (کانینگام و تامپسون^۱، ۲۰۰۰). گفته شده است که اگر دفعات تکرار پایه به ۲ بار بر سر احتمال ترک تحصیل فرد به ۹۰٪ افزایش می‌یابد (ایزمن، ترجمه حمیدی، ۱۳۷۸؛ یونسکو، ۱۹۹۸؛ اوینگز و مگلیارو^۲، 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 دانش آموز 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 عقلانی‌تری 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^۳ 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 درباره تکرار پایه دانش آموز تصمیم‌گیری شود (حسنی، ۱۳۸۸). به این ترتیب احتمال خطا در تصمیم گیری تکرار

1. Cunningham & Thompson

2. Owings & Magliaro

3. Intervention

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 مقوله 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 زمینه نیازهای دانش آموزان نظریه‌های گوناگون وجود دارد و هر نظریه به گونه‌ای نیازهای اساسی بشر را تعریف و تبیین کرده است. صرف نظر از اختلاف نظرها درباره 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان است. سازوکارهای مورد نظر این الگو در تأمین نیاز به امنیت دانش آموزان

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؛ فتح‌آبادی، 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 خشنونهای 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 می‌دهند (محمدی، ۱۳۸۴؛ نیک‌نژاد، ۱۳۸۶؛ حقیقی، ۱۳۸۴). این پژوهشگران مشاهده کرده‌اند که تعامل دانش‌آموزان با معلم و همکلاسیها در کلاس‌هایی که در آن الگوی ارزشیابی کیفی - توصیفی اجرا می‌شود بیشتر است. پژوهشگری دیگر (خواجه بهجاتی، ۱۳۸۹) مشاهد کرده است که در کلاس‌های مجری، همکاری و شرکت در فعالیت‌های گروهی در مقایسه با کلاس‌های دیگر بیشتر مشاهده می‌شود. نشانه توجه به نیازهای دانش‌آموزان را می‌توان در نگرش آنان نسبت به مدرسه دید. یک تحقیق (رزی، ۱۳۸۹) نشان داده است که دانش‌آموزان 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

مهارت‌های زندگی آنان می‌شود. ماده ۱۱ منشور ملی حقوق دانش‌آموز بیان می‌دارد که «دانش‌آموز حق اظهار نظر درباره مسائل و امکانات آموزشی را دارد». همچنین در ماده ۳۲ همین منشور بیان شده است که دانش‌آموز حق دارد در تدوین برنامه‌های آموزشی و آزمون خود مشارکت داشته باشد. ماده ۲۱ سند رهنمودهای سازمان ملل برای پیشگیری از بزهکاری نوجوانان مصوب دسامبر ۱۹۹۰ در ریاض مشارکت جوانان را به عنوان شرکای فعال و مؤثر در فرآیند آموزشی درخواست کرده است (انصاری ۱۳۸۶).

بر این اساس مشارکت دانش‌آموزان در امور آموزشی و تربیتی مربوط به خودشان در زمرة حقوق آنان به حساب می‌آید و مدرسه باید تمهیداتی دراینباره بیندیشد. مشارکت در مسائل مربوط به فعالیتهاي آموزشی و تربیتی در کشور ما عمدها در فعالیتهاي اجرایی و مدیریتی مانند شورای مدارس و مانند اينهاست. اما کمتر در حوزه ارزشیابی چنین مشارکتی طلب شده است. درست خلاف رویکرد جاری که ارزشیابی تحصیلی را امری فراتر از مداخله و وظایف دانش‌آموز تلقی 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 می‌شود. اساساً دانش‌آموزان می‌توانند متناسب با شرایط رشدی خود در فرآیند ارزشیابی عملکرد خود شرکت کنند. از آنجا که هدف ارزشیابی بهبود یادگیری است، دقت و تأمل دانش‌آموز در چگونگی یادگیری به تعیق یادگیری منجر می‌شود و تجرب کافی برای هدایت و کنترل رفتارش را در موقعیتهاي مختلف زندگی کسب می‌کند.

خودستجو^۱ از جمله ابزارهای مورد استفاده معلمان در جریان اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی است. در این ابزار از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که از نتایج عملکرد خودشان در حین یادگیری ارزشیابی به عمل آورند. البته این کار زیر نظر معلم انجام می‌گیرد و معلمان شرایط لازم برای خودستجو دانش‌آموزان را فراهم می‌آورند. این عمل نخست موجب بهبود یادگیری می‌گردد. شواهد بسیار در دست است که نشان می‌دهد خودستجو موجب بهبود پیشرفت تحصیلی می‌شود (زان^۲، ۲۰۰۲؛ آرتور^۳، ۱۹۹۵؛ هوك و همکاران، ۱۹۸۵؛ اسچانک، ۱۹۹۶ و اسپارک، ۱۹۹۱ به نقل از شیر محمدی، ۱۳۸۸). همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد خودستجو موجب بهبود رفتار دانش‌آموزان می‌شود (هنری، ۱۹۹۴؛ نلسون و همکاران، ۱۹۹۵ و روس، ۱۹۹۵ به نقل از شیر

1. Self-assessment

2. Zane

3. Arthur

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 ميثاق حقوق کودک متذکر شده است، این فعالیت یعنی مشارکت در امور مربوط، باید متناسب با سن رشد و توانایی‌های دانش آموزان باشد. خودسنجیها در این سطح متناسب با امکانات قوای فکری آنان تنظیم می‌شوند. همسال سنجی^۱ نیز از ابزارهای مورد استفاده در ارزشیابی کیفی- توصیفی است. در جریان کاربرد این ابزار دانش آموزان عملکرد یادگیری همکلاسیهای خود را بررسی می‌کند 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 بهجتی، 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 روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زیست‌شناسی، 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 درباره نظامهای حقوقی کودکان صادق‌تر است. به سخن دیگر این ابتدا بر مصالح عالیه کودکان در نظام حقوقی ویژه کودکان می‌باید نمود بر جسته‌تری 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

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، در زمینه استانداردهای ارزشیابی دانشآموزان آمده است که ارزشیابی دانشآموزان باید همانهنج 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 همانهنج 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 زمینه 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

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 وسائل، 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.

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 طباطبائی.
- 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 تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۶. 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 ملی آموزش و پرورش.
- ایزنمن، 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 پرنده 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 کرد، اسماعیل. (۱۳۷۸). اختراق امتحان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- بیگی، رضا. (۱۳۸۸). مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خود تنظیمی دانش‌آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی کیفی با ارزشیابی کمی. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- توکلی، مهین. (۱۳۷۹). آموزش ابتدایی از دیدگاه تحقیقات تربیتی (۱). تهران: انتشارات مدرسه.
- جوکار، بهرام و چلبیانلو، غلام‌رضا. (۱۳۸۲). اختراق 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 ۱۳۸۸-۱۳۸۹. 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.

- حسنی، محمد. (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه تأثیر «تکرار پایه» و «قبولی با استفاده از مواد مربوط به تکماده (ماده ۱۸ آئین نامه امتحانات دوره عمومی)» در روند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دوره آموزش عمومی بین سال های 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 برنامه ریزی آموزشی، منتشر نشده.
- حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴-۱۳. رساله متشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.
- حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان های نظام جدید منطقه فردیون کنار. رساله متشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- خدابنده، صدیقه. (۱۳۸۵). مقایسه اثر بخشی ارزشیابی توصیفی و کمی بر میزان یادگیری، اختلال، و علاقه به یادگیری دانش آموزان ابتدایی شهرکرد. پایان نامه متشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- خسروی، زهره. (۹). اعتبار یابی پرسشنامه اختلال بک به همراه بررسی عوامل پیش بینی کننده اختلال در دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران. تهران: شورای تحقیقات آموزش و پژوهش شهر تهران.
- خواجه بهجتی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان پایه سوم دبستان های فرهنگیان شیراز در سال تحصیلی ۱۴-۱۳. پایان نامه متشر 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 ۱۴-۱۳. تهران، وزارت آموزش و پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پژوهش، منتشر نشده.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۹). ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در پایه های چهارم و پنجم دبستان در سال های ۱۴-۱۳. تهران، وزارت آموزش و پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پژوهش.
- ربانی، هادی. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی بر یادگیری درس املای فارسی دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهر قم. پایان نامه متشر 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 اختلال و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۱۴-۱۵. رساله متشر نشده کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران.

رژی، جمال. (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پیروزشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۸-۱۴۰۷. 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 دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. رساله متنشر نشده دکتری. رشته روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. زارعی، اقبال. (۱۳۸۸). تأثیر 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، ۷۹-۴۲.

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، متنشر 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.

شکراللهی، محبوبه. (۱۳۸۵). مقایسه سبک‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقیق) از دیدگاه معلمین مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴. رساله متنشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

شیر محمدی، جواد. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی و کمی بر کیفیت زندگی مادرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۷-۱۴۰۸. پایان نامه متنشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

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 ۱۴۰۸-۱۴۰۷ پایان نامه متنشر نشده کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی. دانشگاه علامه طباطبائی.

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

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

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 ناهنجاری های اخلاقی- اجتماعی در آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و پرورش عمومی.

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

علی پور، احمد و سیادتی، سید محمد. (۱۳۸۵) تأثیر امتحانات نهایی مدارس ابتدایی بر میزان اینتوگلوبین بزاقی A دانش آموزان تهرانی در سال ۱۳۸۴. 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. دانشگاه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. فتح آبادی، جلیل. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی، منتشر نشده.

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

قدم پور، عزت الله. (۱۳۸۵). تأثیر تعاملی روش های مختلف سنجش و سبک های 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 طباطبائی.

قلندری، حسن. (۱۳۸۹). تبیین میزان تأثیر 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 آزاد اسلامی مرودشت.

کرد، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بروکان در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

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

- کفایتی، زرین تاج. (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.
- کاهر، منوچهر. (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهمیت 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.
- گووسکی، ر. توماس. (۲۰۰۳). سنجش کلاسی چگونه یادگیری را بهبود می‌دهد؟ (ترجمه کوروش پرنده و غلام رضا یادگارزاده) (۱۳۸۸) در کتاب: گفتماره‌ایی در سنجش آموزش. تهران: انتشارات نوای مهتاب.
- محمد جعفری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی تگرگش 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 تاثیر 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 کاریست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۱۳۸۴-۱۳۸۳. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد شهری.
- مرکز مطالعات حقوق بشر. (۱۳۸۲) گردیده‌ای از مهم‌ترین اسناد بین‌المللی 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 دانشآموزان مدارس ابتدایی استان اردبیل. سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل، منتشر نشده.
- نصرت ناهوکی، عبدالسلام. (۱۳۹۱) بررسی مقایسه‌ای رابطه بین عزت نفس و یادگیری دانشآموزان پایه چهارم ابتدایی در مدارس با طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی شهر سراوان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند.
- نیک نژاد، سهیلا. (۱۳۸۶). مقایسه تاثیر نوع ارزشیابی (کیفی-گكمی) بر میزان اضطراب مدرسه دانشآموزان 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 ملی و بین‌المللی. تهران: انتشارات سروش هدایت.
- يونسکو (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 بین‌المللی 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

- 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.