

برنامه‌ریزی درسی - دانش و پژوهش در علوم تربیتی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره بیست و پنجم - بهار ۱۳۸۹

صص ۵۲ - ۳۹

تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی

فاطمه زمانی فرد^۱ - نرگس کشتی آرای^۲ - سیدابراهیم میرشاه جعفری^۳

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تجارب معلمان از طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی بوده است. روش پژوهش، کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. شرکت کنندگان در پژوهش ۲۳ نفر از معلمان مجری طرح در نواحی ۲ و ۳ و ۴ و ۵ آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بودند که با روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف انتخاب گردیدند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و با به کارگیری روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل و تفسیر قرار گرفت. از مجموع یافته‌های این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک ۱۰۰ کد مفهومی که بیانگر تجارب مشارکت کنندگان بود، استخراج گردید که در سه مفهوم محوری: ۱- فرایند یاددهی - یادگیری، یادگیری: (میزان یادگیری، کیفیت یادگیری، کاربرد یادگیری)،

*. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان است.

۱. کارشناس ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (نویسنده مسئول)

Email: fatemehzamanyfard@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

۳. دانشیار دانشگاه اصفهان (دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی)

تدریس: (روش تدریس، نقش معلم، مشارکت فراگیر)، ارزشیابی: (هدف ارزشیابی، شیوه ارزشیابی، زمان ارزشیابی)، ۲- بهداشت روانی: (تعادل روحی و روانی در روابط فردی، شناخت تواناییها و محدودیت‌های فردی، شادابی محیط یادگیری)، ۳- حیطه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان: (حیطه عاطفی و حیطه اجتماعی) دسته‌بندی شد. معلمان در جریان آموزش و اجرای طرح تجارب مثبت و منفی زیادی را به دست آورده‌اند که بر ادراک آنها از طرح تأثیر داشته است. آشنایی برنامه‌ریزان با تجربیات معلمان، به‌عنوان مجریان برنامه و تأکید بر این مهم که آنان اهداف این طرح را چگونه درک کرده و برای خود معنادار ساخته‌اند، نقش مهمی در رفع نواقص طرح و بالا بردن اثربخشی آن دارد.

کلید واژه‌ها: تجارب معلمان، ارزشیابی توصیفی، انتشار برنامه درسی، پدیدارشناسی

مقدمه

امروزه جهان، پرمخاطره، پر تغییر و تحول و انقلابی است و نظام آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر این تغییرات و اصلاحات قرار دارد. از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو^۱ با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد (رضایی، ۱۳۸۵). مطالعات بین‌المللی وست و کرای‌شن^۲ (۱۹۹۰) در زمینه ارزشیابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری در نظام آموزشی و ارزشیابی خود، دست به اصلاحات زده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی گرایش‌های ارزشیابی جدید دیده می‌شوند که براساس تعریف معیارهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش‌محور^۳ به ارزشیابی قابلیت‌محور^۴ پایه‌گذاری شده‌اند (محمدی و اخوان تفتی، ۱۳۸۶).

1. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
2. West & Crighton
3. Knowledge-based Assessment
4. Competency-based Assessment

نتایج مطالعات مؤسسه بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی^۱ تحت عنوان تیمز^۲ در سال ۱۹۹۵ و پرلز^۳ در سال ۲۰۰۱ نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در دروس ریاضی، علوم و سواد خواندن بسیار پایین است. در این مطالعات دانش‌آموزان ایران در درس ریاضی از میان ۲۶ کشور، رتبه ۲۵ و در درس علوم از میان ۲۴ کشور، رتبه ۲۳ و در پیشرفت سواد خواندن از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند. عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعات، ضرورت توجه جدی برای اصلاحات و بهبود کیفیت آموزش عمومی و امور تربیتی را نشان داد و موجب شد که شورای عالی آموزش و پرورش به معاونت آموزش عمومی مأموریت دهد تا نسبت به تهیه طرحی برای تغییر نظام ارزشیابی پایه‌های ابتدایی اقدام کند. بنابراین طرحی تحت عنوان ارزشیابی توصیفی تهیه و به اجرا گذاشته شد (سیفی مقدم، ۱۳۸۷).

نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی در ایران، از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی-یادگیری و شیوه‌های اثربخش ارزشیابی دانش‌آموزان، براساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (حسنی، ۱۳۸۴).

مقامات عالی تصمیم‌گیرنده در شورای عالی و نیز مجریان طرح در معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی انتظار دارند با اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی به اهداف؛ اصلاح روند یاددهی-یادگیری در کلاس درس، ارتقای سطح بهداشت روانی و توجه به حیطه‌های گوناگون شخصیت دانش‌آموزان دست پیدا کنند. برای رسیدن به این اهداف معلم در ارزشیابی توصیفی از ابزارهای گوناگونی مانند: پوشه کار، برگ ثبت مشاهدات (واقع‌نگاری)، چک‌لیست (سیاهه رفتار)، تکالیف درسی،

1. IAEA

2. TIMSS

3. PIRLS

گزارش پیشرفت تحصیلی، باز خورد، خودسنجی و همسال‌سنجی و انواع ارزشیابی تکوینی و عملکردی استفاده می‌کند.

لوکاس و مورفی (۲۰۰۷)^۱ توصیه می‌کنند که وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایت‌گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌کند. لوبرز^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند.

لی‌هی و همکاران^۳ (۲۰۰۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نمره دادن به آموخته‌های دانش‌آموزان به خودی خود موجب یادگیری بعدی آنان نمی‌شود. در واقع اولین کاری که دانش‌آموز انجام می‌دهد، نگاه کردن به نمره برگاهش و سپس نگاه کردن به نمره دانش‌آموز بغل‌دستی‌اش است.

رایت^۴ (۱۹۹۸) ابراز داشت که تأکید فزاینده بر بازده‌های شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان و غفلت از سایر ابعاد رشد ایشان، عواقب زیانباری را به دنبال دارد و برخی از پژوهشگران نیز بازده‌های عاطفی تحصیل را معادل کیفیت زندگی در مدرسه می‌دانند و این دو را به مثابه بهداشت و سلامت روان دانش‌آموزان قلمداد کرده‌اند (لئونارد، بورک و اسکافیلد^۵، ۲۰۰۲).

تئو، کارلسون و ماتئئو^۶ (۲۰۰۰) در پژوهشی نشان دادند که در سالهای ابتدایی، متغیرهایی همچون محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز نبودن تنش در کلاس، در پیشرفت تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش‌آموزان بیشتر از عوامل دیگر اثرگذارند (ماهر و همکاران، ۱۳۸۶).

در دنیا و در اغلب کشورهای اروپایی، آمریکایی و در بعضی از کشورهای

1. Loukas & Murphy

2. Lubbers

3. Leahy

4. Writh

5. Leonard, Bourke & Schofield

6. Teo, Carlson & Matheieu

صنعتی آسیا از جمله چین و ژاپن گزارش پیشرفت دانش‌آموزان به صورت برآورد کیفی صورت گرفته و از نمره به صورت محض استفاده نشده است. بررسی نتایج مطالعات سبحانی فرد (۱۳۸۲) در این کشورها نشان داد که مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای (نمره) به صورت مطلق و محض برای ارزیابی تحصیلی کافی نیست. چنانکه می‌دانیم فرایند ارزشیابی در کشور ما شامل ارزیابی نهایی است که در پایان آموزش به منظور سنجش پیشرفت دانش‌آموزان و انجام رتبه‌بندی صورت می‌گیرد که همان ارزشیابی کمی یا مقیاس فاصله‌ای (نمره) است. در این‌گونه ارزیابی تمام توجه معلم و دانش‌آموز معطوف به نمره است و ماحصل تمام زحمات فراگیران در یک عدد یک یا دو رقمی خلاصه می‌شود و این نمره نه تنها ملاک قضاوت و ارزشیابی دانش‌آموز است، بلکه کل نظام را هم مورد قضاوت و سنجش قرار می‌دهد.

هدف پژوهش

برای دستیابی به اهداف برنامه، اجرای صحیح آن یکی از ارکان مهم طرح است. در طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی نیز یکی از ارکان مهم برنامه، اجرای آن است. برای اجرای موفق این طرح، معلمان نقش اساسی را ایفا می‌کنند. این پژوهش با تأکید بر نقش معلمان به عنوان مجریان برنامه به بررسی تجارب آنان از اجرای طرح اقدام کرد. این مهم که آنان اهداف این طرح را چگونه درک کرده و برای خود معنادار ساخته‌اند، تأثیر زیادی بر فرایند یاددهی - یادگیری دارد. این مسأله از اهداف اصلی پژوهش بود که به آن پرداخته شد.

روش پژوهش

در این پژوهش از سنت پژوهشی تجربه زیسته از نوع پدیدارنگاری که یکی از روشهای تحقیق کیفی است، استفاده شده است.

در نمونه‌گیری نظری یا مبتنی بر هدف پژوهشگر معمولاً می‌کوشد تا به صورت هدفدار، بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعات خاصی، در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، نمونه‌هایی را انتخاب نماید. بنابراین اینکه بعداً چه کسانی انتخاب شوند، تحت تأثیر این است که قبلاً چه کسانی آمده‌اند و چه اطلاعاتی داده‌اند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۶).

شرکت‌کنندگان در پژوهش کلیه معلمان مدارس ابتدایی مجری طرح در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بودند که با توجه به سابقه تدریس، میزان تحصیلات، پایه تدریس و سابقه تدریس به روش توصیفی، شرکت‌کنندگان مورد مصاحبه قرار گرفتند.

به منظور انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد و تا اشباع اطلاعات (زمانی که ادامه مصاحبه هیچ داده جدیدی را به داده‌های قبلی اضافه نکرد) ادامه یافت. در مجموع شمار شرکت‌کنندگان در پژوهش به ۲۳ نفر از ۸ مدرسه واقع در نواحی دو، سه، چهار و پنج رسید که مورد مصاحبه عمیق نیمه‌ساختار یافته قرار گرفتند. علت انتخاب مدارس از این نواحی آن بود که نواحی ۲ و ۳ و ۴ هر کدام (با یک مدرسه) جزو اولین مدارسی بودند که طرح ارزشیابی توصیفی در آنها به اجرا درآمده است. هر شرکت‌کننده پس از انتخاب، مورد مصاحبه قرار گرفت که مدت هر مصاحبه به طور متوسط ۵۰ دقیقه بود.

جدول ۱- ویژگیهای جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در مصاحبه

تعداد مشارکت‌کنندگان	۲۳ نفر
سابقه تدریس	زیر بیست سال ۷ نفر بیست تا سی سال ۱۵ نفر
تحصیلات	دیپلم ۶ نفر فوق‌دیپلم ۹ نفر لیسانس ۸ نفر
پایه‌های تدریس	اول: ۱۲ نفر دوم: ۲ نفر سوم: ۴ نفر چهارم: ۵ نفر

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. در این روش ابتدا کلمات اساسی یا رمزهای محوری مورد نظر از متن‌ها استخراج گشت. سپس این مفاهیم رمزبندی، خلاصه‌سازی و طبقه‌بندی شد و موضوع‌ها استخراج شدند. کدها براساس تفاوت‌ها و شباهت‌ها در طبقات مختلف تقسیم‌بندی شد.

پژوهشگر با حسن ارتباط و جلب اعتماد معلمان در طی مصاحبه، بررسی مداوم داده‌ها^۱ تجزیه و تحلیل داده در اولین فرصت پس از اتمام هر مصاحبه و بازخورد آن به مصاحبه‌های بعدی و نیز استفاده از بازخورد آن برای تعیین کفایت داده‌ها و افزایش تعداد مصاحبه‌ها، بازنگری معلمان و استفاده از نظر اصلاحی آنان و مرور بعضی از کدهای استخراج شده با تعدادی از شرکت‌کنندگان سعی نمود تا بر صحت و تأییدپذیری^۲ داده‌های پژوهش بیفزاید.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل شامل ۱۰۰ کد مفهومی استخراج شده از مصاحبه‌ها بود که در سه دسته اصلی و هشت دسته فرعی به شرح نمودار ۱ جمع‌آوری شد:

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تجارب معلمان از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در سه مضمون اصلی دسته‌بندی شد که به ترتیب به ذکر یافته‌های حاصل اقدام می‌گردد:

۱- فرایند یاددهی- یادگیری که شامل سه دسته فرعی تدریس، یادگیری و ارزشیابی است. الف - نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی تدریس: این طرح به دلیل استفاده از ابزارهای مختلف، هدف بودن یادگیری و تدریس به روش فعال تغییرات زیادی در روش تدریس به وجود آورده و دست معلم باز شده است. در ارزشیابی توصیفی انواع تکالیف وجود دارد، در این طرح دانش‌آموز محور کلاس است و معلم نقش مشاور را در کلاس دارد، در این طرح تدریس را خود دانش‌آموز انجام می‌دهد، معلم کمتر حرف می‌زند و دانش‌آموزان بیشتر کار می‌کنند.

-
1. prolonged engagement
 2. confirmability

Archive of SID

ب - نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی یادگیری: پیشرفت دانش‌آموزان و یادگیری بیشتر و عمیق‌تر و درک و فهم آنان در این طرح بیشتر شده است، تلاش دانش‌آموزان و تکرار و تمرین در منزل کم می‌شود، سطح علمی دانش‌آموزان در این طرح پایین آمده است. در این طرح تأکید روی یادگیری است و نه نمره، توجه و تلاش دانش‌آموز به درس و از بین بردن اشتباهها زیاد شده است، دانش‌آموزانی که در امتحان شفاهی موفق بودند، ولی در امتحان کتبی ناتوان بودند و برعکس، می‌توانند یادگیری خود را نشان دهند، دانش‌آموزان در این طرح مستقل بار می‌آیند و متوجه می‌شوند که باید روی پای خود بایستند و خود اشکالاتشان را رفع کنند.

ج - نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی ارزشیابی: تکیه ارزشیابی کمی بر حافظه و ارزشیابی کیفی بر فهمیدن است، در ارزشیابی کیفی باج دادن به دانش‌آموز (برای گرفتن نمره بالاتر) حذف شده است، در این طرح مردودی حذف می‌شود چون هزینه زیادی برای دولت دارد و ارزشیابی از میزان یادگیری دانش‌آموزان است، آزمونهای عملی و کار گروهی در این طرح بیشتر شده است، در این طرح چون دانش‌آموزان همیشه به صورت گروهی ارزشیابی می‌شوند تکیه بر معلومات گروه است و در ارزشیابی فردی دچار مشکل می‌شوند، رقابت مثبت بین دانش‌آموزان در این طرح کم شده است.

۲- بهداشت روانی که شامل سه دسته فرعی تعادل روحی روانی در روابط فردی، شناخت توانایی‌ها و محدودیت‌های فردی، شادابی محیط یادگیری است.

الف- نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی تعادل روحی روانی در روابط فردی: دلهره و اضطراب دانش‌آموزان و خانواده‌ها کم و آرامش درونی ایجاد می‌شود. فشار زیاد از روی دانش‌آموزان برداشته شده، رقابت‌های منفی و چشم و هم‌چشمی‌ها از بین می‌رود، حس حسادت بین دانش‌آموزان در این طرح بسیار کم شده است، رقابت‌های ناسالم بدبینی، دشمنی، صحبت علیه دانش‌آموزان دیگر، کمک نکردن به هم‌کلاسی‌ها و انتقامجویی حذف و رقابت سالم ایجاد شده، تأثیرات بد حاصل از نمره کم برای دانش‌آموزان ضعیف (طرد شدن، احساس حقارت، زیر پا له شدن، سرکوب شدن، انگشت‌نمایی و ...) در این طرح حذف شده است، معلم و دانش‌آموز در این طرح ارتباط بیشتری دارند.

ب- نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی شناخت تواناییها و محدودیت‌های فردی: چون ارزشیابی از حفظ کردنی‌ها نیست تقلب کم شده، هر دانش‌آموز با پیشرفت خود مقایسه می‌شود و نه با دانش‌آموزان دیگر، اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان بیشتر شده است.

ج- نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی شادابی محیط یادگیری عبارت‌اند از: روحیه دانش‌آموزان در این طرح بهتر شده است، در این طرح دانش‌آموزان و کلاس درس به‌دلیل یادگیری با بازی و کار در گروه شاد هستند، دانش‌آموزان در این طرح از درس خواندن، یادگیری و کار گروهی لذت می‌برند و به درس، مدرسه و معلم علاقه‌مند شده‌اند.

۳- حیطه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان که شامل دو دسته فرعی حیطه عاطفی و حیطه اجتماعی است.

الف- نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی حیطه عاطفی: چون در این طرح نمره و جایزه نمی‌دهم دانش‌آموزان از من ناراحت‌اند، بچه‌ها به دلیل فاصله زیاد بین مقیاس‌ها نسبت به درس خواندن بی‌خیال شده‌اند، دانش‌آموزان در این طرح نسبت به درس و مدرسه بی‌علاقه شده‌اند، در این طرح دانش‌آموزان درس خواندن را بازی می‌دانند، چون تشویق‌های مادی در این طرح حذف شده، به هیچ صورتی نمی‌توان دانش‌آموزان را به درس خواندن تحریک کرد.

ب- نمونه‌ای از تجارب معلمان در دسته فرعی حیطه اجتماعی: طرح در عملکرد دانش‌آموزان تأثیرات مثبتی دارد، به‌دلیل کمک دانش‌آموزان قوی به دانش‌آموزان ضعیف در کارهای گروهی رفاقت و همکاری و سازگاری بین دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، ارتباط و صمیمیت بین آنها زیادتر شده، دید بهتری نسبت به هم دارند و دوستیابی افزایش یافته است، در خانواده‌هایی که دانش‌آموزان دیگری هم دارند که به روش کمی درس می‌خوانند باعث به وجود آمدن دوگانگی شده است، دانش‌آموزان در این طرح شلوغ‌تر و پرخاشگر شده‌اند.

محیطی که در آن دانش‌آموزان به کسب علم و آموزش مشغول‌اند، همچون تمام محیط‌های دیگر که بر رفتار فرد مؤثر است رفتار و سلامت روان آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و برای داشتن روحی سالم و شاداب حفظ بهداشت روانی لازم است. فشار روانی که کودک از ناحیه امتحان، معلم و والدین تحمل می‌کند تا حدی است که آن را

به شب‌های به یاد ماندنی تبدیل کرده است، به علت این تأثیرات نامطلوب است که برخی کشورها مانند آلمان اجرای امتحانات کتبی را در دو سال اول ابتدایی ممنوع کرده‌اند. سیچانی (۱۳۷۲) دریافت که امتحان و شرکت در آن موجب افزایش اضطراب در افراد می‌شود، همچنین افرادی چون ساراسون و مندلی^۱، پال و اریکسون^۲ نیز به نتایج مشابهی رسیده‌اند (زینی‌وند، ۱۳۸۷). لوبرز (۲۰۰۶)^۳ بیان می‌کند که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند. نتایج پژوهش حاضر نیز بیانگر کاهش اضطراب دانش‌آموزان، حذف رقابت‌های ناسالم، ارتباط بیشتر معلم و دانش‌آموز، کاهش تقلب، افزایش اعتماد به نفس، افزایش همکاری، سازگاری و صمیمیت بین دانش‌آموزان مشمول طرح است. همچنین علاقه‌مندی بیشتر به درس، معلم و مدرسه، لذت از یادگیری و مشارکت و فعالیت زیاد دانش‌آموزان را معلمان از تأثیرات اجرای طرح دانسته‌اند.

ترنر^۴ (۲۰۰۰) این مسأله را که ارزشیابی روی تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارد را مورد تأکید قرار می‌دهد، همچنین پرودروما^۵ (۱۹۹۵) نیز بر تأثیر ارزشیابی در ایجاد انگیزه یادگیری در فراگیران، تضمین توجه و حضور منظم شاگردان در کلاس صحنه می‌گذارد. پیرسون^۶ (۱۹۸۸) نیز معتقد است که ارزشیابی کم و بیش برای ایجاد انگیزه در فراگیران مؤثر است (بیرمی‌پور و نصر، ۱۳۸۷).

نتایج تحقیق رضایی و سیف (۱۳۸۵)، همچنین فتح‌آبادی (۱۳۸۵) نیز نشان داد که سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی و روانی حرکتی به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بوده است (بهرامی، ۱۳۸۷). نتایج تحقیق فرج‌اللهی و حقیقی (۱۳۸۶) نیز از تعمیق یادگیری دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی حکایت می‌کند. نتایج پژوهش

-
- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1. Sarsoon & Mandly | 2. Poal & Ericsoon |
| 3. Lubbers | 4. Turner |
| 5. Prodrumou | 6. Pearson |

حاضر نیز نشان داد که یادگیری و پیشرفت تحصیلی، دوام و عمق یادگیری، درک و فهم و مهارت‌های عملکردی دانش‌آموزان بر اثر اجرای طرح افزایش یافته است.

گراس و همکاران^۱ (۱۹۷۱) ادعا می‌کنند که اصلی‌ترین مانع برای اجرای تغییر در برنامه درسی آن است که معلمان هرگز درک درستی از تغییر به دست نمی‌آورند. همچنین فولن و استیگلبر^۲ (۱۹۹۱) به این نکته اشاره می‌کنند که مردم همیشه بعضی از جنبه‌های تغییرات آموزشی را درست درک نمی‌کنند و آن را به اشتباه تفسیر می‌کنند (بیرمی پور و نصر، ۱۳۸۷). همچنین کارلس^۳ (۱۹۹۸) بیان می‌کند که برای اجرای موفقیت‌آمیز تغییر باید شرایطی را فراهم ساخت که معلمان اصول و عملکردهای تغییر پیشنهادی را درست درک کنند، وی همچنین اضافه می‌کند که معلمان نه تنها باید اساس نظری تغییر را بفهمند، بلکه باید بدانند که چگونه تغییر در کلاس به شکل بهتری عملی می‌گردد. کندی^۴ (۱۹۸۸) اذعان می‌دارد که با توجه به نقش معلمان به عنوان مجریان اصلی تغییر، افزایش قدرت تصمیم‌گیری معلمان باعث تقویت حس تملک آنان خواهد شد. او همچنین بیان می‌دارد که اگر همه شرکت‌کنندگان این احساس را پیدا کنند که آنها در شکل‌بندی تغییر نقش داشته‌اند، در آن صورت اجرای تغییر با موفقیت همراه خواهد شد، اما اگر افراد در جریان تغییرات کنار گذاشته شوند آنها نسبت به اجرای تغییرات تازه هیچ‌گونه احساس مسئولیتی نخواهند داشت. اگر مجریان مجبور شوند که برحسب وظیفه شغلی تغییرات را اعمال نمایند، احتمال مقاومت آنان در برابر این تغییرات زیاد خواهد بود، زیرا وادار کردن مجریان به اجرای تغییر باعث ایجاد حس نارضایتی و کاهش احساس تعهد آنان نسبت به انجام تغییر می‌گردد. پژوهش پالم^۵ (۱۹۹۳) نشان داد که معلمان با تجربه در رویارویی با تغییر دوست دارند که به آنها فرصتی برای ابراز عقیده داده شود و نهایت اینکه معلمان وقتی احساس کنند که تغییر با شرایط آنان مناسب است آن را به راحتی می‌پذیرند.

-
- | | |
|----------------|--------------------------|
| 1. Gross et al | 2. Fullan & Stiegelbauer |
| 3. Carless | 4. Kennedy |
| 5. Sikes | |

منابع

بهرامی گهروئی، س. (۱۳۸۷)، «بررسی میزان رضایت معلمان و والدین از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی استان اصفهان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.

بیرمی پور ع؛ انصر. (۱۳۸۷)، «مدل‌های اجرای تغییر برنامه درسی: بررسی عوامل مؤثر در کاربست ارزشیابی توصیفی در نظام آموزشی کشور. ارزشیابی توصیفی (فرایند و فرآورده)»، *گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان*، خرم‌آباد، انتشارات شاپورخواست.

حاج باقری م؛ س پرویزی. و م صلصالی. (۱۳۸۶)، *روشهای تحقیق کیفی*، تهران، انتشارات بشری. حسنی، م؛ ح احمدی. (۱۳۸۳)، *گزارش اجرایی آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۱۳-۱۳۸۲*، تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

حسنی، م. (۱۳۸۴)، *راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی*، پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان، تهران، آثار معاصر.

رضایی، ا. (۱۳۸۵)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران»، پایان‌نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

رضایی، ا؛ ع سیف. (۱۳۸۵)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۸، سال پنجم.

زینی‌وند، م. (۱۳۸۷)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر دانش‌آموزان در ابعاد بهداشت روانی، رفتارهای کلاسی و... ارزشیابی توصیفی (فرایند و فرآورده)»، *گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان*، خرم‌آباد، انتشارات شاپورخواست.

سیفی‌مقدم، پ. (۱۳۸۷)، «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، ارزشیابی توصیفی (فرایند و فرآورده)»، *گزیده مقالات همایش سازمان آموزش و پرورش استان لرستان*، خرم‌آباد، انتشارات شاپورخواست.

فرج‌اللهی، م؛ ف حقیقی. (۱۳۸۶)، «نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۴)، مسلسل ۹۲.

ماهر، ف؛ آقایی؛ ابرجعی؛ ع روحانی. (۱۳۸۶)، «ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی براساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، *فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره چهاردهم. محمدی، ف؛ م اخوان تفتی. (۱۳۸۶)، «بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۲۳ (۲)، مسلسل ۹۰.

Carless, D. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong, *System Journal*, 26, PP: 353-368.

Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT PROJECT, *Applied Linguistics journal*, 9(4), PP: 329-342.

Leonard, C.A.R., Bourke. S. & Schofield, N.J. (2002). Student stress and absenteeism in primary school. Paper presented at annal conference of the Australian association for research in education, melbourn. Available from: <http://www.edu.au/aare/99,42>. [Accessed 7 April 2009].

Loukas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school climate. Examining protective function on subsequent adjustment problems. *Learning Environments Journal*. V12, N2, PP: 85-99. Available from: <http://www.springerlink.com>. [Accessed 7 April 2009].

Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. school psychology *Journal*. Vol 44, Issue 6, PP:491-512. Available from: <http://www.rung.nl/staff/b>. [Accessed 14 April 2009]

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. *Educational leadership*. 63, PP: 19-24. Available from:

[http:// www. ascd. Org /Portal/Site/ascd/template](http://www.ascd.Org/Portal/Site/ascd/template). [Accessed 11 April 2009]

Palmer, C. (1993). Innovation and experienced teacher, *English Language Teaching Journal*, 47(2) PP: 166-171.