

## شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور<sup>۱</sup>

دکتر مصطفی شریف\*\*

علی بیرمی‌پور\*

دکتر حسین مولوی\*\*\*

دکتر سید ابراهیم جعفری\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر در صدد شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور است. در این پژوهش، از روش تحقیق توصیفی پیمایشی استفاده شده است. جامعه‌ی آماری آن، شامل تمامی معلمان و مدیران مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور بوده و ابزار تحقیق پرسش‌نامه‌ی ۳۳ گویه‌ای محقق ساخته بوده است.

نتایج پژوهش نشان داد که به ترتیب، عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی و عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی بیش‌ترین تأثیر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور را داشته‌اند. همچنین، از میان گویه‌های مربوط به عوامل مدیریتی گویه‌ی ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان، از میان گویه‌های مربوط به عوامل مرتبط با معلم، گویه‌ی توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح؛ در رابطه با عوامل فیزیکی و روانی، گویه‌ی متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح و در رابطه با عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی، گویه‌ی ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسؤولان مدرسه، بیش‌ترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بررسی تحلیلی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور و ارائه‌ی الگوی مناسب در این زمینه» می‌باشد.

e-mail: a\_b\_613@hahoo.com

\* دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

e-mail: msharif@ui.ac.ir

\*\* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

e-mail: sebrahimjafari@yahoo.com

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

e-mail: hmolavi@ui.ac.ir

\*\*\*\* استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

تاریخ پذیرش: ۹۰/۸/۹

تاریخ دریافت مقاله‌ی نهایی: ۹۰/۷/۱۶

تاریخ دریافت: ۹۰/۱/۱۷

دوره ابتدایی کشور داشته‌اند. پژوهش‌گران در پایان، پیشنهادهایی برای بهبود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور ارائه داده‌اند.

**کلید واژه‌ها:** ارزشیابی توصیفی، دوره ابتدایی، عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی.

## مقدمه و بیان مسأله

امروزه، سرعت فوق‌العاده‌ی تغییر و تحول، به ویژه در تولید، ارتباطات و اطلاعات، نیازهای غیر قابل انکاری را بر جوامع، به ویژه نظام‌های آموزشی، تحمیل کرده و همین امر ضرورت تغییر و نوسازی در برنامه‌های درسی را دوچندان نموده است؛ اما ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی بدون بررسی و کنترل دقیق تمامی عوامل تأثیرگذار در آن نمی‌تواند به تغییرات اثربخش و مفید منجر گردد.

تحقیقات زیادی در اواخر دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به طور مستند گزارش نمودند که تدوین، پخش، انتشار، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های درسی جدید اغلب در عمل به تغییرات واقعی منتهی نشده است (فولن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۲). نتایج پژوهش‌هایی که اخیراً نیز در رابطه با اصلاحات آموزشی- به خصوص در حوزه برنامه درسی- صورت گرفته، نشان می‌دهد که برنامه‌های اصلاحی در دستیابی به اهداف مشخص شده و دراز مدت ناکام بوده‌اند (هلسبای و مک کولو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷ و پریستلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). به زعم کانلی و لانتز<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) مواجه شدن با مشکلات متعدد در سطوح مختلف اجرای برنامه درسی، اجتناب‌ناپذیر می‌باشد؛ بر همین اساس، به نظر می‌رسد که ایجاد تغییر در برنامه‌ی درسی بسیار پیچیده‌تر از آن است که بسیاری فکر می‌کنند (بریندلی و هود<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰ و فولن و استیگلبر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱).

مطالعه‌ی تغییر برنامه‌ی درسی، شیوه‌ی اجرا و نهادینه شدن آن در نظام آموزشی، یکی از برنامه‌های تحقیقاتی بسیار جدی در همه‌ی کشورهای دنیا می‌باشد که مقالات و کتاب‌های زیادی را در جهان به خود اختصاص داده است (کاردان، ۱۳۸۱).

پژوهش‌های اولیه در مورد فرآیند تغییر برنامه‌ی درسی به عناصری مهم و فراموش شده در مدیریت تغییر، اشاره داشتند و پژوهش‌گران به دنبال دلایل شکست بسیاری از برنامه‌های جدیدی بودند که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به اجرا درآمده، اما در دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده، ناکام مانده بودند.

1. Fullen

2. Helsby & McCullough

3. Priestley

4. Connelly & Lantz

5. Brindly & Hood

6. Fullen & Stiegelbauer

در مورد اجرای برنامه‌ی درسی در کشور، به‌خصوص در مورد به اجرا درآوردن تغییرات در برنامه‌های درسی، از منظر دقیق و علمی توجه کافی صورت نگرفته است. به علاوه، در گذشته سیاست‌گزاران نظام آموزشی، همواره از یک الگوی ساده و تقریباً یکسان برای اشاعه و انتشار برنامه‌های جدید استفاده می‌کردند که در مواردی نیز ناموفق بوده است (کاردان، ۱۳۸۱).

در هر صورت طرح ارزشیابی توصیفی، یک طرح ملی است که بر اساس مصوبه‌ی ۷۶۹ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۸۷/۴/۱۸، پس از یک دوره اجرای آزمایشی، از سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در کلیه‌ی مدارس ابتدایی کشور به اجرا گذاشته شده است. با اجرای تدریجی این طرح، طی ۵ سال از سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸، ابتدا پایه‌ی اول و در سنوات بعدی به ترتیب سایر پایه‌ها، به طور کامل تحت پوشش این طرح قرار خواهند گرفت (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷).

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

با توجه به موارد یاد شده، یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر اجرای این طرح با آن مواجه است، اجرای برنامه درسی قصد شده می‌باشد. به عبارت بهتر، خط مشی‌ها و اهدافی که سیاست‌گزاران در راستای تحقق ارزشیابی توصیفی به دنبال آنند، در اجرا با مشکلات فراوانی روبه‌روست. با بررسی پژوهش‌های انجام شده در کشور، پژوهش‌هایی که به بررسی اجرای ارزشیابی توصیفی پرداخته باشند بسیار اندک و محدود می‌باشند.

براساس گفته تاشمن و وایلی (۱۳۷۸)، اشتباه بزرگ آن است که تنها بر محتوای تغییر تأکید شده و از روند اجرایی آن غفلت شود. اهمیت فرآیندی که تغییر را اداره می‌کند، هم‌سنگ خودِ اندیشه‌ی تغییر است. به عبارت دیگر، اشاعه و نهادینه کردن نوآوری‌ها و تغییرات در نظام آموزشی، تأمل و تدبیر ویژه را طلب می‌نماید (حسینی و احمدی، ۱۳۸۶). بنابراین، از آن‌جا که از نظر صاحب‌نظران اولین راهکار ممکن برای غلبه بر مشکلات فراروی نوآوری‌های آموزشی «دستیابی به نتایج پژوهشی لازم برای شناخت موانع موجود بر سر راه این نوآوری‌های آموزشی» می‌باشد (منطقی، ۱۰: ۱۳۸۵)، این پژوهش قصد دارد عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور شناسایی کند تا با اولویت‌بندی عوامل یادشده، گامی مؤثر در جهت بهبود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور برداشته شود.

### سوالات پژوهش

۱. عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، از نظر معلمان و مدیران دوره ابتدایی کشور، کدامند؟
- ۱-۱- آیا از نظر معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی کشور، عوامل مدیریتی بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مؤثر است؟
- ۲- آیا از نظر معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی کشور، عوامل مرتبط با معلم بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مؤثر است؟
- ۳- آیا از نظر معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی کشور، عوامل فیزیکی و روانی بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مؤثر است؟
- ۴- آیا از نظر معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی کشور، عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مؤثر است؟
۲. اولویت‌بندی عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، از نظر معلمان و مدیران مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور، چگونه است؟

### پیشینه‌ی موضوع پژوهش

با توجه به پیچیدگی اجرای تغییر، محققان بسیاری درصددند که بدانند داخل این «جعبه‌ی سیاه» چه اتفاقاتی می‌افتد و یا اشکالات مربوط به اجرای تغییرات از کجا نشأت می‌گیرند.

در این زمینه فولن (۱۹۸۲ و ۲۰۰۷) و فولن و استیگلبور، (۱۹۹۱)، با استناد به نتایج پژوهش‌های انجام شده، بیان می‌کنند که برای اجرای تغییر در برنامه‌های درسی لازم است عوامل تأثیرگذار در اجرای اثربخش تغییر مشخص شوند، اما پیچیدگی فرآیند تغییر این امر را برای محققان مشکل کرده است.

مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر اجرای برنامه‌های درسی، بر اساس مدل‌های تغییر عبارتند از: هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌ی درسی از قبیل کتاب‌های درسی (ریچاردز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸ و وودوارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) و ارزشیابی (وال و الدرسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳، وال، ۲۰۰۰، چنگ، واتانابه و ویت کوریس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴ و ترنز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰)، با اهداف برنامه درسی، ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت مجریان (بریندلی و هود، ۱۹۹۰، ریچارد و فارل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵، لی<sup>۷</sup>،

- 
- |                                 |             |                    |
|---------------------------------|-------------|--------------------|
| 1. Richards                     | 2. Woodward | 3. Wall & Alderson |
| 4. Cheng, Watanabe & With Curis |             | 5. Turner          |
| 6. Richard & Farrell            |             | 7. Li              |

۱۹۹۸ و موریس<sup>۱</sup>، (۱۹۹۵)، فراهم‌سازی منابع انسانی، مالی و مواد آموزشی (کریتهک<sup>۲</sup>، ۱۹۷۶، کارلس<sup>۳</sup> ۱۹۹۹، فولن و مایلز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲ و لی، ۱۹۹۸)، ایجاد فرهنگ مساعد تغییر در مدرسه (الیس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶، تامیلسون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰، هو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲ و مک‌کای<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳) و نظرخواهی از تمام افراد (مجریان) در حین سیاست‌گذاری در برنامه‌های درسی جدید (کاراواس دوکاس<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵، وایت<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳ و اُسلیوان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲). هم‌چنین، حمایت از رهبری و مدیریت مدیران و کارگردانان برنامه‌ها (ماتیاس و رادفورد<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۳، فولن، ۱۹۸۲، ویلیامز، گورای، بیرام، برنتون و مک‌کورمک<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۴)، رهبری و مدیریت اثربخش فرآیند اجرای تغییر (فولن، ۲۰۰۵، هارگریوز و فینک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶)، برقراری شیوه‌های ارتباطی مناسب برای تبادل اطلاعات (کانتر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۴ و فولن، ۲۰۰۷)، مناسب بودن زمینه‌های فرهنگی و روانی جامعه برای اجرای تغییرات (دافور، ایگر و مانی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶) و فراهم‌سازی فرصت درک این حقیقت که ناهم‌خوانی نظرات و تفاوت در دیدگاه‌ها جزئی از روند طبیعی اجرای اصلاحات در برنامه درسی می‌باشد (فولن، ۲۰۰۷)، نیز از جمله عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های درسی می‌باشند. به علاوه، نگاه نظام‌مند به اجرای اصلاحات از سوی دست‌اندرکاران (سنگه<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۰، محقق معین، ۱۳۸۵ و واحدی، ۱۳۸۷)، فراهم‌سازی فرصت کافی برای همکاری مدارس مختلف به منظور تبادل تجارب و اطلاعات (فولن، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶)، فعال بودن و همکاری شورای مدرسه با اجرای تغییر (گلد و مایلز<sup>۱۸</sup>، ۱۹۸۱ و مک‌آدامز<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۶). در نهایت ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین و مسؤولین مدرسه از یک طرف (کولمن<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۸ و ایشتاین، ساندرز، سیمون، سالیناس، جانسون و ون ورهیس<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۲) و حمایت جوامع و دست‌اندرکاران محلی از برنامه‌ی اصلاحات (فولن، ۲۰۰۷، مک‌آدامز، ۲۰۰۶ و دات نو و استرینگ فیلد<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۰) از طرف دیگر از عوامل مؤثر در اجرای تغییر در برنامه‌های درسی می‌باشند.

در بحث از عوامل مؤثر بر اجرای تغییر برنامه‌ی درسی و مرتبط با معلمان چند موضوع اساسی قابل بررسی می‌باشد، این موضوعات عبارتند از: عقاید معلمان و تصمیمات

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Morris  | 2. Kritek                | 3. Carless               |
| 4. Fullen & Miles  | 5. Ellis                 | 6. Tomilson              |
| 7. Hu  | 8. McKey                 | 9. Karvas- Doukas        |
| 10. White  | 11. O'Sullivan           | 12. Mathias & Rutherford |
| 13. Williams, Guray, Berram, Brenton & McCormack           | 14. Hargreaves & Fink    |                          |
| 15. Kanter   | 16. Dufour, Eaker & Mony | 17. Senge                |
| 18. Gold & Miles   | 19. McAdams              | 20. Coleman              |
| 21. Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jonson & Van Voorhis |                          |                          |
| 22. Datnow & Stringfield                                   |                          |                          |

معلمان در زمینه‌ی ایجاد تغییر ( کاگان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲، فارل، ۱۹۹۹ و پیکوک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)؛ نگرش‌های معلمان نسبت به تغییر (بایلی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲، موریس، ۱۹۸۴، یانگ و لی، ۱۹۸۷، گاهین و مایهیل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱) و دانش، درک و فهم و مشارکت معلمان در تغییر (لیت وود<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵، برتا<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰، کارلس، ۱۹۹۸، پالمر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳). به علاوه، نگرانی‌های شخصی معلمان، برداشت‌های معلمان از میزان حمایتی که از آنان در جهت ایجاد تغییر می‌شود، ترس و عدم اطمینان از عواقب تغییر (هوبرمن<sup>۸</sup>، ۱۹۸۸ و وو و پانچ<sup>۹</sup>، ۱۹۸۷) و میزان آمادگی معلمان برای پذیرش تغییر (برتا، ۱۹۹۰) نیز از عوامل تأثیرگذار در تغییر برنامه‌های درسی هستند. همچنین، ایجاد جو تفاهم و همکاری میان مدیران و معلمان مدارس (لیتل<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۱ و کانتر، ۲۰۰۴)، قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان، نظرخواهی، ایجاد علاقه، انگیزه و حمایت از آنان (لیت وود، ۲۰۰۵ و فولن، ۲۰۰۷) و ایجاد زمینه‌ی تعامل و تشریک مساعی میان معلمان (فولن، ۲۰۰۷ و کانتر، ۲۰۰۴) از دیگر عوامل مؤثر در اجرای تغییر برنامه‌های درسی می‌باشند.

با نگاهی اجمالی بر نتایج پژوهش‌های انجام شده و مرتبط با اجرای ارزشیابی توصیفی در کشور، مشخص می‌شود که پژوهش‌های اندکی به بررسی اجرای ارزشیابی توصیفی پرداخته‌اند. نتایج اجمالی ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در طی سال‌های ۸۳-۱۳۸۲ و ۸۴-۱۳۸۳ نشان داد که این طرح به دلایلی از قبیل فقدان یک پیشنهاد پژوهشی، فقدان مبانی نظری مشخص، ناهماهنگی میان اهداف طرح و اصول آن، ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای تغییر مقیاس کمی به کیفی، ناهماهنگی در اجرای طرح در سطح مدارس مشمول و عدم کاهش حساسیت والدین نسبت به نمره، در تحقق اهداف از پیش تعیین شده ناموفق بوده است (خوش خلق، ۱۳۸۴). همچنین، خوش خلق و شریفی (۱۳۸۶)، در پژوهشی دیگر در این زمینه دریافتند که اکثر اهداف پیش‌بینی شده طرح در عمل تحقق نیافته‌اند.

حسینی (۱۳۸۲)، چالش‌های فراروی ارزشیابی توصیفی را نامشخص بودن هویت مفهوم ارزشیابی توصیفی، فقدان ابزارهای سنجش کیفی برای گردآوری داده‌ها درباره‌ی فرآیند یادگیری، فقدان یک برنامه‌ی روشن و مدون برای تربیت نیروهای متخصص و پیش‌بینی و تأمین منابع مالی، امکانات و تجهیزات خاص فعالیت‌های کیفی بیان نموده است.

- |                  |            |            |                   |
|------------------|------------|------------|-------------------|
| 1. Kagan         | 2. Peacock | 3. Baily   | 4. Gahin & Myhill |
| 5. Leithwood     | 6. Beretta | 7. Palmer  | 8. Huberman       |
| 9. Waugh & Punch |            | 10. Little |                   |

واحدی (۱۳۸۷)، بی‌توجهی به سرفصل‌های موجود در دروس تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان، حجم زیاد کتاب‌های درسی در دوره‌ی ابتدایی، نبود مکانیزم مطلوب و راهنمایی آموزشی برای معلمان، وجود آیین‌نامه‌های ارزشیابی متفاوت و متناقض را حاکی از ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه‌ی درسی عنوان نموده است.

بر اساس پژوهش مهری و ناهید (۱۳۸۵)، هنوز زیر ساخت‌های نظری و ابزارهای لازم در جهت اجرای طرح فراهم نشده است. حیدری (۱۳۸۷) نیز تراکم دانش‌آموزان کلاس را مهم‌ترین مشکل اجرای این طرح در استان ایلام عنوان کرده است.

حامدی (۱۳۸۸) نیز مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را کمبود امکانات انسانی (جمعیت کلاس و کم‌سواد والدین)، امکانات مادی (چک‌لیست و مساحت کلاس) و امکانات پشتیبانی (معلم راهنما، دوره‌های ضمن خدمت و کیفیت دوره‌ها) بیان نموده است. بر اساس نتایج پژوهش ملایی دستجردی (۱۳۸۹)، در حال حاضر مهم‌ترین مشکل اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور، بالا بودن جمعیت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس است.

نادری (۱۳۸۸) نیز کافی نبودن میزان آمادگی مجریان برای پذیرش طرح را مهم‌ترین ضعف در اجرای طرح بیان کرده است.

## روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش بر حسب هدف تحقیق، کاربردی و بر حسب نحوه‌ی گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری آن را کلیه‌ی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی کشور، که مشمول طرح ارزشیابی توصیفی می‌باشند، تشکیل می‌دهند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای استفاده شده؛ نخست استان‌های کشور بر حسب موقعیت جغرافیایی در شش گروه سازمان‌دهی شدند. سپس از هر گروه به شیوه‌ی تصادفی یک استان انتخاب گردید. شش استان منتخب عبارت بودند از اصفهان، تهران، بوشهر، همدان، آذربایجان شرقی و کرمان. با توجه به این که بر اساس جدول کرجسی و مورگان برای جامعه‌ی تحقیق ۱۰۰۰۰۰ نفر به بالا، تعداد نمونه ۳۸۴ نفر کافی می‌باشد (بولاً، ۱۳۷۵)، تعداد کل نمونه لازم ۳۹۰ نفر محاسبه گردید. در ادامه با در نظر گرفتن

۱. در زمان اجرای پژوهش، طرح ارزشیابی توصیفی، به طور رسمی در پایه‌های اول و دوم کلیه‌ی مدارس ابتدایی کشور، در حال اجرا بوده است.

درصد و نسبت حجم نمونه در جامعه‌ی آماری (متناسب با حجم استان‌ها)، معلمان و مدیران به صورت تصادفی انتخاب شده، پرسش‌نامه‌ها در بین آنان توزیع گردید. از مجموع ۳۹۰ پرسش‌نامه‌ی توزیع شده در نهایت تعداد ۳۳۶ پرسش‌نامه جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (نرخ بازگشتی ۰/۸۶). از مجموع ۳۳۶ نفر گروه نمونه، ۴۹ نفر مدیر و ۲۸۷ نفر معلم بودند. همچنین، از این تعداد ۱۹۳ نفر زن و ۱۴۳ نفر مرد بودند. به علاوه، ۷۰ نفر دارای مدرک تحصیلی دیپلم و کمتر از دیپلم، ۱۳۵ نفر دارای مدرک فوق دیپلم، ۱۲۲ نفر دارای مدرک لیسانس و ۹ نفر دارای مدرک فوق لیسانس بودند. از نظر سن نیز ۱۲ نفر کمتر از ۲۵ سال، ۱۲۱ نفر ۲۶-۳۲ سال، ۱۴۸ نفر ۳۳-۳۹ سال و ۵۵ نفر نیز بالاتر از ۴۰ سال سن داشتند.

ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته بود. مؤلفه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی با بررسی مبانی نظری، ادبیات پژوهش و مقایسه مدل‌های مختلف تغییر برنامه‌ی درسی تهیه گردید. سپس برای بررسی و تکمیل مؤلفه‌های یادشده، پرسش‌نامه‌ای بر اساس مفهوم پایه‌ی تکنیک دلفی طراحی و میان ۳۱ نفر از کارشناسان و صاحب‌نظران توزیع گردید. پس از گذراندن فرآیندی طولانی مدت و بررسی‌های بسیار و اعمال چندین باره‌ی اصلاحات علمی و ویرایشی، در نهایت پرسش‌نامه با ۳۳ گویه‌ی مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱=بسیار کم تا ۵=بسیار زیاد) تنظیم شده بود، تهیه گردید. در این پرسش‌نامه از پاسخ‌گویان خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر یک از سؤال‌ها بر مبنای طیف پنج درجه‌ای از «بسیار زیاد» تا «بسیار کم» بیان کنند. معیار ۳ به عنوان مبنای تشخیص در نظر گرفته شده است. بر این اساس طیفی تعریف گردید که در آن نمره‌ی زیر ۳ پایین‌تر از حد متوسط و نمره‌ی بیش‌تر از ۳، بالاتر از حد متوسط به حساب آمده است. بنابراین، بسته به نظرات پاسخ‌دهندگان دامنه‌ی نمرات بین ۱ تا ۵ در نوسان خواهد بود، که عدد ۱ حاکی از ارزیابی «خیلی کم» و نمره‌ی ۵ نشان دهنده‌ی ارزیابی «خیلی زیاد» از طرف پاسخ‌دهندگان می‌باشد.

روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه توسط استادان، صاحب‌نظران و کارشناسان مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، با توجه به این که نتایج حاصل از استخراج گویه‌های اولیه برای ساخت عوامل کلی و بررسی روایی سازه‌ی پرسش‌نامه نیازمند به‌کارگیری تکنیک «تحلیل عاملی» است، بنابراین، به منظور بررسی ساخت سازه‌ی (دسته‌بندی) پرسش‌نامه و روایی سازه‌ی پرسش‌نامه، از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی از طریق حداکثر پراکنش<sup>۱</sup> و استفاده از سطح تمایز حداقل ۰/۴ انجام شد.



مقدار KMO برابر با ۰/۹۳۰ به دست آمد که نشان دهنده‌ی مناسب بودن تکنیک تحلیل عاملی در تحلیل داده‌ها است. هم‌چنین هرگاه مقدار KMO بیش از ۰/۶۰ باشد نشان دهنده‌ی کیفیت حجم نمونه برای تحلیل است (مولوی، ۱۳۸۶ و بریس، کمپ و سنلگار<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴). به‌علاوه، مقدار مشخصه آزمون کرویت بارتلت در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  معنادار و نشان دهنده‌ی مناسب بودن همبستگی سؤالات پرسش‌نامه برای اجرای تحلیل عاملی می‌باشد. به طور کلی شاخص‌های توانایی عاملی شدن خوب بودند و باقی مانده‌ها تأیید کردند که راه حل، راه حل خوبی بوده است. چهار عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک یافت شدند؛ نمودار سنگریزه<sup>۲</sup> نیز چهار عامل را تأیید کرد. در جدول (۱) این عوامل همراه با مقادیر ویژه و درصد پراکندگی کل که هر عامل اندازه‌گیری می‌کند، ارائه شده است.

**جدول ۱: مقادیر ویژه و درصد پراکندگی عامل‌ها برای پرسش‌نامه پژوهش**

ردیف	عوامل	مقدار ویژه	درصد پراکندگی مقدار ویژه	فراوانی تجمعی درصد پراکندگی
۱	اول	۷/۳۶۳	۲۲/۳۱۲	۲۲/۳۱۲
۲	دوم	۶/۵۳۵	۱۹/۸۰۳	۴۲/۱۱۵
۳	سوم	۵/۰۶۸	۱۵/۳۵۹	۵۷/۴۷۴
۴	چهارم	۴/۴۸۴	۱۳/۵۸۸	۷۱/۰۶۲

این عوامل در مجموع ۷۱/۰۶۲ درصد از پراکندگی کل را تبیین می‌کنند. با توجه به محتوای پرسش‌ها، چهار عامل استخراج شده به ترتیب: ۱- عوامل مدیریتی (۲۲/۳۱۲)، ۲- عوامل مرتبط با معلم (۱۹/۸۰۳)، ۳- عوامل فیزیکی و روانی (۱۵/۳۵۹) و ۴- عوامل ایجاد کننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی (۱۳/۵۸۸)، سازه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را توضیح می‌دهند. نتایج ساخت ۳۳ گویه‌ی استخراج شده در چهار دسته عوامل کلی (ساختار پرسش‌نامه‌ی پژوهش)، به کمک تحلیل عاملی در نمودار ۱ آورده شده است. با توجه به این که بر اساس نتایج به‌دست آمده، مقدار پراکندگی توضیحی (۰/۷۱/۰۶۲) بیش از ۰/۶۰ می‌باشد، بنابراین، روایی سازه‌ای پرسش‌نامه‌ی پژوهش تأیید می‌گردد. پایایی کل پرسش‌نامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه گردید. در جدول ۲ پایایی مربوط به عوامل پرسش‌نامه آورده شده است.

جدول ۲: میزان ضریب آلفای کرونباخ مربوط به عوامل پرسش‌نامه

پایایی	عوامل
۰/۹۴۷	عوامل مدیریتی
۰/۹۳۰	عوامل مرتبط با معلم
۰/۹۰۰	عوامل فیزیکی و روانی
۰/۸۹۹	عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

**سؤال اول:** عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، از نظر معلمان و مدیران دوره ابتدایی کشور، کدامند؟

جدول ۳: نتایج به دست آمده از بررسی سؤالات فرعی (۱-۱) تا (۴-۱)

سؤال پژوهشی	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون t	سطح معناداری	تصمیم‌گیری
سؤال فرعی (۱-۱)	۴/۵۱	۰/۴۵۶	۶۰/۸۳۴	۰/۰۰۰۱	مؤثر بودن «عوامل مدیریتی» بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی
سؤال فرعی (۲-۱)	۴/۴۰	۰/۶۲۰	۴۱/۴۲۱	۰/۰۰۰۱	مؤثر بودن «عوامل مرتبط با معلم» بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی
سؤال فرعی (۳-۱)	۴/۲۷	۰/۶۲۱	۳۷/۴۵۵	۰/۰۰۰۱	مؤثر بودن «عوامل فیزیکی و روانی» بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی
سؤال فرعی (۴-۱)	۴/۰۶	۰/۶۵۴	۲۹/۹۱۱	۰/۰۰۰۱	مؤثر بودن «عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی» بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی

### نمودار ۱: عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی

- تبیین احساس نیاز به تغییر روش‌های سنتی ارزشیابی
  - برقراری راهبردهای ارتباطی مناسب و فعال برای تبادل اطلاعات
  - ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت مدیران
  - رهبری و مدیریت اثربخش طرح ارزشیابی توصیفی
  - فراهم‌سازی منابع (انسانی، مالی و مادی) مورد نیاز اجرای طرح
  - ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان
  - اصلاح برنامه‌های درسی مؤسسات تربیت معلمان
  - هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌درسی با اهداف طرح
  - نگاه نظام‌مند به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از سوی دست‌اندرکاران
  - تصریح دقیق انتظارات از مجریان در رابطه با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی
  - فراهم‌سازی زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مناسب به منظور توجیه اولیا
- 
- دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی
  - دسترسی آسان و مستمر معلمان به متخصصان و مشاوران فنی
  - مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با طرح ارزشیابی توصیفی
  - توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی
  - قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان
  - نظرخواهی از معلمان در زمینه‌های گوناگون و مرتبط با اجرای طرح
  - توجه به زمینه‌های اجتماعی، سازمانی و تاریخی معلمان
  - تحصیلات معلمان
  - سابقه و تجربه کاری معلمان
- 
- متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح ارزشیابی توصیفی
  - متناسب بودن حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش
  - وجود جو حمایتی از طرف جامعه، مدیران و دست‌اندرکاران طرح در مدرسه
  - فراهم بودن مواد آموزشی مناسب در مدرسه
  - احساس اعتماد و امنیت و نبود استرس و نگرانی از اجرای طرح در مجریان
  - در دسترس بودن امکانات و تجهیزات مناسب و مورد نیاز در مدرسه
  - ایجاد علاقه و انگیزه در مجریان از طرف مسؤولان و دست‌اندرکاران طرح

عوامل مدیریتی

عوامل مرتبط با معلم

عوامل فیزیکی و روانی

عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی

- برقراری ارتباط سازنده مدیران با کارکنان مدرسه به منظور اجرای بهتر طرح
- ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان معلمان مدرسه
- فعال‌سازی شورای معلمان و مدرسه برای هماهنگ‌سازی فرهنگ سازمانی مدرسه با طرح
- ایجاد جو تفاهم و تشریک‌مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسؤولان مدرسه
- فراهم‌سازی فرصت تبادل تجارب و اطلاعات مجریان طرح در مدارس مختلف
- فراهم‌سازی فرصت فهم این حقیقت که ناهم‌خوانی نظرات و تفاوت در دیدگاه‌ها جزیی از روند طبیعی اجرای اصلاحات در برنامه درسی می‌باشد.

**عوامل ایجاد  
کننده جو تعامل و  
تشریک مساعی**

به منظور شناسایی عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی کشور می‌بایست به سؤالات پرسش‌نامه‌ی پژوهش پاسخ داده شود. به همین منظور، برای پاسخ به سؤالات فرعی (۱-۱) تا (۴-۱)، آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه (t-test)، به کار رفت که یافته‌های آن در جدول (۳) آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ بوده و این امر نشان دهنده‌ی مؤثر بودن عوامل شناسایی شده بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی کشور است. بنابراین، هر کدام از چهار دسته عوامل کلی: ۱- عوامل مدیریتی؛ ۲- عوامل مرتبط با معلم؛ ۳- عوامل فیزیکی و روانی و ۴- عوامل ایجاد کننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی کشور مؤثرند.

**سؤال دوم:** اولویت‌بندی عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، از نظر معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی کشور، چگونه است؟

جدول ۴: نتایج آزمون فریدمن برای تعیین معناداری رتبه‌بندی‌ها و اولویت‌بندی آن‌ها

میانگین رتبه		عوامل	
۳		عوامل مدیریتی	
۲/۶۳		عوامل مرتبط با معلم	
۲/۴۴		عوامل فیزیکی و روانی	
۱/۹۳		عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی	
$p < 0.0001$	df=۳	$\chi^2 = 129.533$	n=۳۳۶

به منظور تعیین الویت‌بندی و معناداری عوامل اصلی و تأثیرگذار بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، آزمون فریدمن انجام شد. در جدول (۴) مشخصات آماری و آماره  $\chi^2$  آورده شده است. با توجه به خروجی SPSS مقدار عدد معناداری (sig)  $p < 0.0001$  می‌باشد و از معیار قضاوت محقق ( $\alpha = 0.05$ ) کمتر است؛ بنابراین، فرض H<sub>0</sub> در سطح

اطمینان ۹۵٪ رد می‌شود و نتیجه می‌گیریم که از بعد اهمیت و تأثیرگذاری بین عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/0001$ ).

«عوامل مدیریتی» با میانگین رتبه ۳، «عوامل مرتبط با معلم» با میانگین رتبه ۲/۶۳، «عوامل فیزیکی و روانی» با میانگین رتبه ۲/۴۴ و «عوامل ایجاد کننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی» با میانگین رتبه ۱/۹۳ به ترتیب دارای بیش‌ترین الویت می‌باشند. بنابراین، از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی کشور، «عوامل مدیریتی» بیش‌ترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور داشته است؛ و عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی و عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی نیز به ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار دارند. یافته‌های حاصل از رتبه‌بندی گویه‌های هر یک از عوامل چهارگانه‌ی اصلی در جدول‌های ۸-۵ ارائه شده است.

جدول ۵: اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به عوامل مدیریتی با استفاده از آزمون فریدمن

رتبه	میانگین رتبه	گویه‌ها
۶/۸۱		ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان
۶/۶۶		نگاه نظام‌مند به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی
۶/۳۲		فراهم سازی منابع (انسانی، مالی و مادی) مورد نیاز اجرای طرح
۶/۱۷		ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت مدیران
۶/۰۹		هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌درسی با اهداف طرح
۶/۰۶		رهبری و مدیریت اثربخش طرح ارزشیابی توصیفی
۶/۰۴		فراهم‌سازی زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مناسب به منظور توجیه اولیا برای پذیرش آسان تر طرح
۵/۷۳		تصریح دقیق انتظارات از مجریان در رابطه با اجرای طرح
۵/۶۶		برقراری راهبردهای ارتباطی مناسب و فعال برای تبادل اطلاعات
۵/۵۶		تبیین احساس نیاز به تغییر شیوه‌های سنتی ارزشیابی
۴/۸۹		اصلاح برنامه‌های درسی مؤسسات تربیت معلمان
$p < 0/0001$	$df=10$	$\chi^2 = 273/14$ $n=336$

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد، بر اساس نتایج آزمون فریدمن، از میان گویه‌های مربوط به «عوامل مدیریتی» گویه‌های «ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان»، «نگاه نظام‌مند به اجرای طرح» و «فراهم‌سازی منابع (انسانی، مالی و مادی) مورد نیاز اجرای طرح» به ترتیب با میانگین رتبه‌ی ۶/۸۱، ۶/۶۶ و ۶/۳۲ تأثیرگذارترین گویه‌ها بر

اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور می‌باشند. درجه‌ی تأثیرگذاری سایر گویه‌ها در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۶: اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به عوامل مرتبط با معلم با استفاده از آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها
۵/۵۴	توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح
۵/۲۱	دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی
۵/۲۰	قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان
۵/۱۵	توجه به نظام‌های ارزشی و زمینه‌های اجتماعی، سازمانی و تاریخی معلمان
۴/۹۴	دسترسی آسان و مستمر معلمان به متخصصان و مشاوران فنی
۴/۹۱	تحصیلات معلمان
۴/۸۵	نظرخواهی از معلمان در زمینه‌های گوناگون و مرتبط با اجرای طرح
۴/۷۵	مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با طرح
۴/۴۴	تجربه و سابقه‌ی کاری معلمان
$p < 0.0001$	$df=8$ $\chi^2=120.462$ $n=336$

در جدول ۶ نتایج آزمون فریدمن مربوط به گویه‌های «عوامل مرتبط با معلم» ارایه شده است. همان‌گونه که داده‌های جدول نشان می‌دهد، از نظر معلمان و مدیران شاغل در مدارس ابتدایی کشور، از میان گویه‌های این عامل اصلی، گویه‌های «توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح» و «دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به طرح» و «قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان» با میانگین رتبه‌ی ۵/۵۴، ۵/۲۱ و ۵/۲۰، تأثیرگذارترین گویه‌ها بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می‌باشند. در جدول ۶ اولویت‌بندی سایر گویه‌های این عامل اصلی آورده شده است.

جدول ۷: اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به عوامل فیزیکی و روانی با استفاده از آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها
۴/۷۰	متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح
۴/۴۳	متناسب بودن حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش
۴/۱۶	در دسترس بودن امکانات و تجهیزات مناسب و مورد نیاز در مدرسه
۴/۰۹	فراهم بودن مواد آموزشی مناسب در مدرسه
۴/۰۶	ایجاد علاقه و انگیزه در مجریان از طرف مسئولان و دست‌اندرکاران
۳/۲۹	احساس ایمنی و آسایش و نبود استرس و نگرانی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مجریان
۳/۲۷	وجود جو حمایتی از طرف جامعه، مدیران و دست‌اندرکاران طرح در مدرسه
$p < 0.0001$	$df=6$ $\chi^2=346/929$ $n=336$

بر اساس نتایج آزمون فریدمن از میان گویه‌های مربوط به «عوامل فیزیکی و روانی» گویه‌های «متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح»، «متناسب بودن حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش» و «در دسترس بودن امکانات و تجهیزات مناسب و مورد نیاز در مدرسه»، به ترتیب با میانگین رتبه‌ی ۴/۷۰، ۴/۴۳ و ۴/۱۶، با اهمیت‌ترین گویه‌ها برای بهبود بخشیدن به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور می‌باشند (جدول ۷).

جدول ۸: اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به عوامل ایجاد کننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی با استفاده از آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها		
۴/۰۸	ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسؤولان مدرسه به منظور توجیه بهتر والدین		
۳/۷۴	ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان معلمان مدرسه		
۳/۵۹	فراهم‌سازی فرصت کافی برای مجریان در مدارس مختلف به منظور تبادل تجارب، اطلاعات و ایده‌ها		
۳/۳۸	برقراری ارتباط سازنده‌ی مدیران با کارکنان مدرسه به منظور اجرای بهتر طرح		
۳/۱۶	فعال‌سازی شورای معلمان و مدرسه به منظور هماهنگ‌سازی فرهنگ‌سازمانی مدرسه با پذیرش بهتر طرح		
۳/۰۵	فراهم‌سازی فرصت فهم این حقیقت که ناهم‌خوانی نظرات و تفاوت در دیدگاه‌ها جزئی از روند طبیعی اجرای اصلاحات در برنامه درسی می‌باشد		
$p < 0.0001$	$df=5$	$\chi^2 = 20.7/6.2$	$n=336$

اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به «عوامل ایجاد کننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی» در جدول ۸ آورده شده است. بر اساس نتایج آزمون فریدمن گویه‌های «ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسؤولان مدرسه»، «ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان معلمان مدرسه» و «فراهم‌سازی فرصت کافی برای معلمان مدارس مختلف به منظور تبادل تجارب، اطلاعات و ایده‌ها» از میان گویه‌های مربوط به «عوامل ایجاد کننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی»، به ترتیب با میانگین رتبه‌ی ۴/۰۸، ۳/۷۴ و ۳/۵۹، مؤثرترین گویه‌ها در بهبود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور می‌باشند. میزان تأثیرگذاری سایر گویه‌ها در جدول ۸ آمده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس پژوهش‌های سپاسی (۱۳۸۲)، حیدری (۱۳۷۵)، برقی (۱۳۷۸)، قادری (۱۳۷۷)، فرهادی (۱۳۷۷) و کرد (۱۳۸۱)، شیوه‌ی متداول ارزشیابی سنتی از آموخته‌های فراگیران دارای نارسایی‌های جدی بود. به علاوه، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی از چنان وضعی



در ارزیابی دانش خود برخوردار بودند که در حدود یک پنجم آن‌ها مردود می‌شدند (شاه‌زمانی، ۱۳۸۰). بر اساس پژوهش سعیدی (۱۳۸۲) تکرار پایه در مقطع ابتدایی کشور در سال ۸۱-۱۳۸۰ در حدود ۲۷۰۱۸۳ نفر و میزان ترک تحصیل در حدود ۵۷۳۱۵ نفر بوده که این مسأله هزینه‌های بالغ بر ۳۹۲۱۰۶۳۰۰۰۰ تومان را در بر داشته است (حسینی، ۱۳۸۲). این در حالی بود که مطالعات بین‌المللی نشان می‌داد که کشورهایی که دارای سیستم ارتقای خودبه‌خود بودند، در آزمون‌های بین‌المللی تیمز، عملکردی بالاتر از متوسط جهانی داشتند (ایزمن، ۱۳۷۸)؛ و اما بر اساس این یافته‌ها، جایگاه و عملکرد کشور ایران در تیمز سال‌های ۱۹۹۵ و ۱۹۹۹ همواره از میانگین عملکرد بین‌المللی به طور معناداری پایین‌تر بوده است (مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز، ۱۳۸۷). بر همین اساس و با توجه به این که یکی از مؤثرترین و کارسازترین مجاری اصلاح نظام آموزش و پرورش، تحلیل و نقد نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در سایه‌ی اهداف و آرمان‌های تصریح شده‌ی نظام آموزشی (برنامه‌ی درسی) می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲ و محقق معین، ۱۳۸۵)، سیاست‌گذاران آموزش و پرورش کشور از اواخر دهه‌ی هفتاد شمسی، تلاش‌هایی را برای بهبود ارزشیابی تحصیلی در دوره‌ی آموزش و پرورش عمومی، آغاز نمودند. تصویب آیین‌نامه امتحانات دو نوبته به جای امتحانات سه ثلثی و مقرر نمودن مصوباتی در زمینه‌ی ارزشیابی مستمر، تصویب اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و بالاخره اصول حاکم بر ارزشیابی در شورای عالی آموزش و پرورش از جمله فعالیت‌هایی است که در سال‌های اخیر انجام شده است (محقق معین، ۱۳۸۵).

با توجه به مطالب گفته شده، به نظر می‌رسد بسیاری از معضلات فعلی نظام آموزشی کشور، ارتباط تنگاتنگی با بحث ارزشیابی دارد و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی کلید حل بسیاری از مشکلات نظام آموزشی را در اجرای درست ارزشیابی توصیفی می‌دانند. آنان امیدوارند با اجرای ارزشیابی توصیفی، توجه به اهداف آموزش و پرورش به جای توجه به محتوای کتب درسی مد نظر قرار گرفته، با اصلاح فرآیندهای یاددهی-یادگیری و استفاده از شیوه‌ها و ابزارهای متنوع ارزشیابی بر مشکلات چندین ساله‌ی نظام آموزشی کشور تا حدودی فائق آیند. بنابراین، بدیهی است که اجرای درست این تغییر نیازمند مطالعه و بررسی دقیق تمامی عوامل تأثیرگذار و تهیه و تدارک مناسب ابزارها، امکانات و شرایط برای اجرای این طرح می‌باشد. به همین دلیل، پژوهش حاضر سعی داشته تا عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور شناسایی و رتبه‌بندی نماید. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر به شرح زیر است:

یافته‌های پژوهش نشان داد که: (۱) عوامل مدیریتی، (۲) عوامل مرتبط با معلم، (۳) عوامل فیزیکی و روانی و (۴) عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور مؤثرند. به علاوه، نتایج حاصل از تحلیل عاملی نیز بیانگر آن است که عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور که در پژوهش حاضر شناسایی شده‌اند، در مجموع ۷۱/۰۶۲ درصد از پراکندگی کل را تبیین می‌کنند. به عبارت دیگر، در این پژوهش در حدود ۷۱ درصد عوامل و گویه‌های تأثیرگذار بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی کشور شناسایی و اولویت‌بندی شده‌اند.

یافته‌های به‌دست آمده از اجرای آزمون فریدمن نشان داد که از میان چهار دسته عوامل کلی، «عوامل مدیریتی» بیش‌ترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور داشته است. همچنین، نتایج حاکی از آن است که به ترتیب «عوامل مرتبط با معلم»، «عوامل فیزیکی و روانی» و «عوامل ایجادکننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی» در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

در رابطه با «عوامل مدیریتی»، نتایج نشان داد که گویه‌های «ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان»، «نگاه نظام‌مند به اجرای طرح» و «فراهم‌سازی منابع مورد نیاز اجرای طرح»، تأثیرگذارترین مؤلفه‌ها بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور هستند. این نتایج با یافته‌های بریندلی و هود (۱۹۹۰)، ریچارد و فارل (۲۰۰۵)، لی (۱۹۹۸) و موریس (۱۹۹۵) که بر ارتقای مستمر دانش و مهارت مجریان تأکید داشتند و یافته‌های سنگه (۱۹۹۰)، محقق معین (۱۳۸۵) و واحدی (۱۳۸۷) که نگاه نظام‌مند دست‌اندرکاران به اجرای اصلاحات را ضروری می‌دانستند، هم‌خوانی دارد. همچنین، این نتایج با یافته‌های کریتک (۱۹۷۶)، کارلس (۱۹۹۹)، فولن و مایلز (۱۹۹۲) و لی (۱۹۹۸) که فراهم‌سازی منابع انسانی، مالی و مواد آموزشی را بر اجرای تغییر در برنامه‌های درسی مؤثر می‌دانستند در یک راستا است.

یافته‌های حاصل از رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به «عوامل مرتبط با معلم» نشان داد که- از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی کشور، از میان گویه‌های مربوط به این عامل، گویه‌های «توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح»، «دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به طرح» و «قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان»، دارای بیش‌ترین اولویت هستند. نتایج پژوهش‌های بایلی (۱۹۹۲)، موریس (۱۹۸۴)، یانگ و لی (۱۹۸۷) و گاهین و مایهیل (۲۰۰۱) که بر اصلاح نگرش‌های معلمان نسبت به تغییر برنامه‌ی درسی تأکید داشتند و یافته‌های لیت وود (۲۰۰۵)، برتا (۱۹۹۰)، کارلس (۱۹۹۸)

و پالم (۱۹۹۳) که دانش و درک و فهم معلمان از تغییرات ایجاد شده در برنامه‌های درسی را برای به اجرا درآوردن تغییرات، اساسی می‌دانستند، با این یافته‌ها هم‌سو می‌باشند. همچنین، این نتایج با یافته‌های حسنی (۱۳۸۲) و واحدی (۱۳۸۷) که هر کدام به نوعی عدم دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به ارزشیابی توصیفی را از چالش‌های فراروی اجرای این طرح بیان نموده بودند، در یک راستا قرار دارد. به علاوه، یافته‌های فولن (۲۰۰۷) که قدردانی شایسته از معلمان را برای اجرای تغییرات با اهمیت عنوان کرده بود، با این یافته‌ها هم‌خوانی دارد.

در رابطه با «عوامل فیزیکی و روانی»، نتایج نشان داد که به ترتیب گویه‌های «متناسب بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس با توجه به اهداف طرح»، «متناسب بودن حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش» و «در دسترس بودن امکانات و تجهیزات مناسب مورد نیاز در مدرسه»، بیش‌ترین تأثیر را بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی دارند.

در همین رابطه پژوهش‌های ملایی دستجردی (۱۳۸۹)، حیدری (۱۳۸۷) و حامدی (۱۳۸۸)، نیز نشان دادند که در حال حاضر اصلی‌ترین مشکل اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره‌ی ابتدایی کشور، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس می‌باشد.

بر اساس یافته‌های حیدری (۱۳۸۷)، معلمان و مدیران پیشنهاد دادند که تعداد مناسب دانش‌آموزان کلاس برای اجرای طرح برای پایه‌ی اول ۱۵-۱۰ نفر و برای پایه‌ی دوم، سوم و چهارم ۲۰-۱۵ نفر باشند. بنابراین، این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین در کشور هم‌خوان می‌باشد. به علاوه، پژوهش‌های حامدی (۱۳۸۸) و حسنی (۱۳۸۲) که کمبود امکانات و تجهیزات مناسب را از مشکلات اساسی اجرای طرح بیان کرده بودند با تأکیدی که معلمان و مدیران بر تهیه‌ی این امکانات دارند، در یک راستا می‌باشد.

نتایج پژوهش هم‌چنین نشان داد که در رابطه با «عوامل ایجادکننده‌ی جو تعامل و تشریک مساعی» گویه‌های «ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسؤولان مدرسه»، «ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان معلمان مدرسه» و «فراهم‌سازی فرصت کافی برای معلمان مدارس مختلف به منظور تبادل تجارب، اطلاعات و ایده‌ها»، به ترتیب مؤثرترین مؤلفه‌ها در بهبود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در کشور می‌باشند. این نتایج به ترتیب با یافته‌های کولمن (۱۹۹۸) و اپشتاین و همکاران (۲۰۰۲) که ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین و مسؤولان مدرسه را بر اجرای تغییر مؤثر می‌دانستند و یافته‌های فولن (۲۰۰۷) و کانتر (۲۰۰۴) که ایجاد زمینه‌ی همکاری و تشریک مساعی میان معلمان را برای اجرای تغییرات ضروری بیان کرده بودند، هم‌سو می‌باشد. همچنین، این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های فولن (۲۰۰۵ و ۲۰۰۶) که بر

فراهم‌سازی فرصت کافی برای همکاری مدارس مختلف به منظور تبادل تجارب و اطلاعات تأکید داشتند کاملاً هم‌خوان می‌باشد.

بر اساس نتایج پژوهش خوش‌خلق (۱۳۸۴)، یکی از دلایل تحقق نیافتن اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، عدم کاهش حساسیت والدین مشمول طرح نسبت به نمره بوده است. همکاری و تعاملات میان معلم کلاس و اولیای دانش‌آموزان از یک طرف و مدیر مدرسه و اولیا از طرف دیگر، به منظور توجیه اولیا می‌تواند بسیار ثمربخش باشد. لازم به توضیح است که با توجه به این که نقش دانش‌آموز در نظام جدید ارزشیابی توصیفی تغییر کرده و دانش‌آموز از طریق بازخوردی که از معلم، والدین و همکلاسی‌های خود می‌گیرد، یادگیری خود را بهبود می‌بخشد؛ در این شیوه، نقش والدین بسیار برجسته‌تر از قبل می‌باشد. بنابراین، اگر والدین همکاری لازم را با مدرسه و جریان یادگیری فرزندانشان نداشته باشند، قطعاً فرآیندهای یاددهی-یادگیری، دانش‌آموز را با مشکلات جدی مواجه خواهد نمود.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، به منظور بهبود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

- پیشنهاد می‌گردد مسؤولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی‌های صحیح و علمی به عوامل مدیریتی توجه ویژه مبذول دارند.

- با توجه به مؤلفه‌هایی که در بررسی هر کدام از عوامل اصلی، دارای بیش‌ترین مقدار میانگین رتبه شده بودند، پیشنهاد می‌گردد که دست‌اندرکاران نظام آموزشی به‌ویژه متولیان اصلی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور، به مکانیزم‌هایی مانند: (۱) ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت معلمان، (۲) نگاه نظام‌مند به اجرای طرح، (۳) فراهم‌سازی منابع انسانی، مالی و مادی مورد نیاز اجرای طرح، (۴) توجه به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی، (۵) قدردانی شایسته از تلاش‌های معلمان، (۶) دستیابی معلمان به درک و فهم درست نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی، (۷) متناسب بودن حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش، (۸) کاستن از تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های دوره ابتدایی، (۹) در دسترس بودن امکانات و تجهیزات مناسب و مورد نیاز در مدرسه، (۱۰) ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش‌آموزان و مسؤولان مدرسه، (۱۱) ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان معلمان مدرسه و (۱۲) فراهم‌سازی فرصت کافی برای مجریان مدارس مختلف به منظور تبادل تجارب توجه ویژه نمایند؛ پیاده‌سازی چنین مکانیزم‌هایی می‌تواند اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را بهبود بخشد.

- با توجه به این که یافته‌های به دست آمده از به‌کارگیری تحلیل عاملی نشان می‌دهد عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی که در پژوهش حاضر شناسایی شده‌اند، در مجموع حدود ۷۱ درصد پراکندگی کل را تبیین می‌نمایند، بنابراین تعدادی مؤلفه وجود دارد که در اجرای این طرح مؤثرند، اما در این پژوهش مورد بررسی و تحلیل واقع نشده‌اند. بدین وسیله پیشنهاد می‌گردد پژوهشی به منظور کشف و شناسایی سایر عوامل و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور انجام گیرد و بر اساس نتایج آن پژوهش، زمینه‌ی لازم برای اجرای بهتر و موفق‌تر طرح ارزشیابی توصیفی در کشور فراهم شود.

- یکی از نکات درخور تأمل در یافته‌های این پژوهش آن است که در بررسی ادبیات پژوهش و به خصوص، بر اساس مدل‌های تغییر مواردی چون همکاری، تعامل و تشریک مساعی میان معلمان، مدیران و کارکنان، اولیا و مسؤولان مدارس، اولیا و دست‌اندرکاران اصلی طرح، جوامع محلی و مسؤولان مدرسه و غیره، در تمامی مدل‌های تغییر، به عنوان عوامل مؤثر در اجرای تغییر برنامه‌های درسی به چشم می‌خورد. اساس نظری چنین تعاملات و همکاری‌هایی آن است که «کل بیش‌تر از مجموع اجزای آن است». منظور این است که ممکن است در جریان تعاملات، تشریک مساعی‌ها و هم‌گرایی‌ها سؤالاتی مطرح شده، به بحث گذاشته و پاسخ داده شود که در سایر موارد ممکن بود هرگز مطرح نشوند؛ در بعضی موارد، نتایجی که از چنین تعاملاتی به دست می‌آید ممکن است در هیچ کتاب تخصصی نیز مطرح نشده و حتی در آموزش‌های رسمی نیز بیان نگردیده باشد. بنابراین، یکی از مواردی که لازم است دست‌اندرکاران اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به آن توجه ویژه نمایند، ایجاد هم‌فکری، تعامل و تشریک مساعی میان افراد درگیر در طرح می‌باشد، زیرا نتایجی که از هم‌فکری و کار گروهی به دست می‌آید، فراتر از تفکرات و دانش و فهم تک‌تک افراد می‌باشد و در بسیاری از موارد می‌تواند راه‌گشا باشد.

## منابع

### الف. فارسی

۱. ایزمن، فاماس راون. (۱۳۷۸). **راهبردهایی برای کاهش تکرار پایه**. مترجم: ع. ا. سیف. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۲. برقی، محمد جعفر. (۱۳۷۸). **علل موفقیت و عدم موفقیت دانش‌آموزان دوره راهنمایی در پاسخ‌گویی به سؤالات ریاضی**. **سومین مطالعات بین‌المللی ریاضیات و علوم**. تهران: دانشگاه تهران.

۳. بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد. و سنلگار، رزمی. (۱۳۸۴). **تحلیل داده‌های روان‌شناسی با برنامه‌ی اس پی اس اس**. مترجم: خ. علی آبادی و ع. صمدی. تهران: نشر دوران.
۴. بولا، هاربنز. (۱۳۷۵). **ارزیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه**. مترجم: خ. ابیلی. تهران: مرکز انتشارات مؤسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان.
۵. تاشمن، مایکل. و وایلی، چارلز. (۱۳۷۸). **نوآوری بستر پیروزی**. مترجم: ع. خوی‌نژاد. تهران: مؤسسات خدمات فرهنگی رسا.
۶. حامدی، هاجر. (۱۳۸۸). **ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه الزهرا.
۷. حسنی، محمد. (۱۳۸۲). **راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی**. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی.
۸. حسنی، محمد. و احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶). **زمینه‌یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. ۲۳ (۶). صص ۱۲۳-۸۵.
۹. حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۲). **ارزشیابی توصیفی. رشد مدیریت مدرسه**. ۷. ص ۴.
۱۰. حیدری، جعفر. (۱۳۸۷). **بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۱۱. حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). **تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های نظام جدید فریدون کنار در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۲. خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۴). **ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۳. خوش‌خلق، ایرج. و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۶). **ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت**. ۱۶ (۵). صص ۱۷۳-۱۵۹.
۱۴. سپاسی، حسین. (۱۳۸۲). **بررسی تأثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی درس ریاضیات. اولین همایش ارزشیابی تحصیلی**. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

۱۵. فرهادی، حسین. (۱۳۷۷). کیفیت آزمون‌های کارشناسی ارشد زبان انگلیسی. تهران: سازمان سنجش کشور.

۱۶. کاردان، علی‌محمد. (۱۳۸۱). نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. (۱)، ۱۹-۱۱.

۱۷. کرد، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی شهر بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم.

۱۸. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). بازیابی شده در ۲ آبان ۱۳۸۸ از <http://www.sce.ir/>

۱۹. محقق معین، محمد حسن. (۱۳۸۵). بهبود نظام آموزشی تنها از طریق اصلاح ارزشیابی تحصیلی ممکن نیست. همایش نوآوری‌های آموزشی در دوره ابتدایی. بازیابی شده در نهم آبان ۱۳۸۸ از <http://bahar.blogfa.com/post-26.aspx>

۲۰. مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. (۱۳۸۷). تحلیلی بر نتایج و یافته‌های مطالعات ملی و بین‌المللی تیمز ۲۰۰۷ و پرلز ۲۰۰۶. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. بازیابی شده در نهم مردادماه ۱۳۸۸ از

<http://rie.ir/index.aspx?siteid=75&pageid=812>

۲۱. ملایی دستجردی، سمیه. (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. اصفهان: دانشگاه اصفهان.

۲۲. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۵). بررسی چالش‌های فراروی نوآوری‌های آموزشی. اولین همایش ملی نوآوری‌های آموزشی. تهران. صص ۳۸-۲۴.

۲۳. مولوی، حسین. (۱۳۸۶). راهنمای عملی اس پی اس اس ۱۳، ۱۴ و ۱۵ در علوم رفتاری. اصفهان: انتشارات پویا اندیشه.

۲۴. مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۲). نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا ایدئولوژی عملیاتی شده نظام آموزشی. مجموعه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی. تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش.

۲۵. مهری، پریخ. و ناهید، میر حسین. (۱۳۸۵). جایگاه کتابخانه‌های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی (چاپ نشده). **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

۲۶. نادری، مهین. (۱۳۸۸). بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. اصفهان: دانشگاه اصفهان.

۲۷. واحدی، محمد توفیق. (۱۳۸۷). **میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه‌ی درسی و مهارت‌های معلمان در ارزشیابی توصیفی (فرآیند-فرآورده)**. ح. مهرداد، ع. قدم پور، ح. جزایری. و ع. راست خانه (ویراستاران علمی). صص: ۱۹۰-۱۶۹. خرم آباد: انتشارات شاپور خواست.

ب. انگلیسی

28. Baily, K. (1992). The process of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change, In J. Flowerdew, M. Brook, & S. Hsia (Eds.). **Perspectives on Second Language Teacher Education**. pp: 253-282. Hong Kong: City Polytechnic.
29. Beretta, A. (1990). Implementation of the Bangalora Project. **Applied Linguistics**. 11(4): 321-337.
30. Brindley, G., & Hood, S. (1990). Curriculum innovation in adult ESL, In G. Brindley (Ed.). **The Second Language Curriculum in Action**. pp: 232-248.
31. Carless, D. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. **System**. 26: 353-368.



32. Carless, D. (1999). Factors affecting classroom implementation: Task-based curriculum renewal in Hong Kong. **International Journal of Educational Reform**. 8(4): 374-382.
33. Cheng, L., & Watanabe, Y. With Curis, A. (Eds.). (2004). **Washback in language testing: Research context and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Coleman, P. (1998). **Parent student and teacher collaboration: The power of three**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
35. Connelly, F. M., & Lantz, O. C. (1990). Definitions of curriculum: An introduction, In A. Lewy (Ed.). **The International Encyclopedia of Curriculum**. pp: 15-18. New York: Pergamon Press.
36. Datnow. A & Stringfield. S. (2000). Working together for reliable school reform. **Journal of Education for Students Placed at Risk**. 5(1-2): 183-204.
37. Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). **Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work**. Bloomington, IN: Solution Tree.
38. Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? **English Language Teaching Journal**. 50(3): 213-218.
39. Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Janson, N., & Van Voorhis, F. (2002). **School, family and community partnerships: Your handbook for action** (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Crown Press.
40. Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. **RELC Journal**. 30(2): 1-17.
41. Fullan, M. (1982). **The meaning of educational change**. Toronto: OISE Press.
42. Fullan, M. (2005). **Leadership and sustainability**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
43. Fullan, M. (2006). **Turnaround leadership**. San Francisco: Jossey – Bass.
44. Fullan, M. (2007). **The new meaning of educational change** (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teacher Collage Press.
45. Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reforms right: What works and what doesn't. **Phi Delta Kappan**. 73(10): 745-752.

46. Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). **The new meaning of educational change**. New York: Teachers Collage Press.
47. Gahin, G., & Myhill, D. (2001). The communicative approach in Egypt: Exploring the secrets of the pyramids. **TEEL Web Journal**. 1(2). Retrieved July 24, 2003, from [http://www.teflweb-j.org/v1n2/Gahin\\_Myhill.html](http://www.teflweb-j.org/v1n2/Gahin_Myhill.html).
48. Gold, B., & Miles, M. (1981). **Whose school is it anyway? Parent-teacher conflict over an innovative school**. New York: Praeger.
49. Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). **Sustainable leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
50. Helsby, G., & McCulloch, G. (Eds.). (1997). **Teachers and the National Curriculum**. London: Cassel.
51. Hu, G. W. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. **Language, Culture and Curriculum**. 15(2): 93-105.
52. Huberman, M. (1998). Teacher careers and school improvement. **Journal of Curriculum Studies**. 20(2): 119-132.
53. Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. **Educational Psychologist**. 27(1): 65-90.
54. Kanter, R. M. (2004). **Confidence: How winning and losing streaks begin and end**. New York: Crown Business.
55. Karvas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of a curriculum innovation in Greek public secondary schools. **Language, Culture and Curriculum**. 8(1): 53-65.
56. Kritek, W. L. (1976). Lessons from the literature on implementation. **Educational Administration Quarterly**. 12(3): 86-102.
57. Leithwood, K. (2005). **Teacher working condition that matter**. Toronto: Elementary Teachers Federation of Ontario.
58. Li, D. F. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. **TESOL Quarterly**. 32(4): 677-703.
59. Little, J. W. (1981). The power of organizational setting. Paper adapted from final report. **School Success and Staff Development**. Washington DC: National Institute of Education.

60. Mathias, H., & Rutherford, D. (1983). Decisive factors affecting innovation: A case study. **Studies in Higher Education**. 8(1): 45-55.
61. McAdams, D. (2006). **What school boards can do**. New York: Teacher College Press.
62. McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chiean context. **English Language Teaching Journal**. 57(2): 139-148.
63. Morris, P. (1984). Teachers' perspectives of the barriers to the implementation of a pedagogic innovation: A South East Asian case study. **International Review of Education**. 31: 3-18.
64. Morris, P. (1995). **The Hong Kong School curriculum: Development, issues and policies**. Hong Kong: Hong Kong University Press.
65. O'Sullivan, M. C. (2002). Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case study. **Compare**. 32(2): 219-137.
66. Palmer, C. (1993). Innovation and experienced teacher. **English Language Teaching Journal**. 47(2): 166-171.
67. Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. **System**. 29: 177-195.
68. Priestley, M. (2005). Making the most of the curriculum review: some reflection on supporting and sustaining change in schools. **Scottish Educational Review**. 37(10): 29-38.
69. Richard, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). **Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
70. Richards, J. C. (1998). **Beyond training: Perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press.
71. Senge, P. (1990). **The fifth discipline**. New Yprk: Doubleday.
72. Tomilson, B. (1990). Managing change in indonesian high school. **English Language Teaching Journal**. 44(1): 25-37.
73. Turner, C. E. (2000). **Investigating washback from empirically derived rating scales: Background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools**. Paper presented at the annual language testing research colloquium, Vancouver, BC. 22<sup>nd</sup>.

74. Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled? **System**. 28(4): 499-509.
75. Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. **Language Testing**. 10(1): 41-69.
76. Waugh, R., & Punch, k. (1987). Teacher receptivity of systemwide change in the implementation stage. **Review of Educational Research**. 57(3): 237-254.
77. White, R. (1993). Innovation in curriculum planning and program development. **Annual Review of Applied Linguistics**. 13: 244-259.
78. Williams, P., Guray, C., Berram, A., Brenton, R., & McCormack, A. (1994). Perceived barriers to implementing a new integrated curriculum. **Curriculum Perspectives**. 14(1): 17-23.
79. Woodward, A. (1993). Introduction: Learning from textbooks, In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.). **Learning from Textbooks: Theory and Practice**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
80. Young, R., & Lee, S. (1987). EFL curriculum innovation and teacher attitudes. In R. Lord & H. N. L. Cheng (Eds.), **Language Education in Hong Kong**, pp: 83-97. Hong Kong: Chinese University Press.

Archive of SID