

ارزشیابی تحصیلی، نظام نوین آموزش ابتدایی در ایران و جایگاه کتابخانه‌های مدارس در آن: گزارشی از یک پژوهش

ناهید میرحسینی^۱

مهری پریرخ^۲

چکیده

در جامعه‌های دانش محور کنونی، نیاز افراد برای همگامی با تحولات سریع، تسلط فناوری در تمام امور، دسترسی و استفاده از اطلاعات افزایش یافته است. کسب یادگیری مادام‌العمر که از چالش‌های اصلی در توانمندسازی افراد در دسترسی به اطلاعات است، مورد توجه نظام آموزشی در کشورهای مختلف قرار گرفته است. یکی از هدف‌های عمده این تغییرات، آموزش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر به فراگیران است. یکی از هدف‌های طرح ارزشیابی تحصیلی در ایران نیز، به عنوان تحولی در نظام آموزشی ابتدایی، «آموختن چگونه آموختن» و تقویت مهارت‌های «یادگیری مادام‌العمر» در دانش‌آموزان است. مسئله اصلی پژوهش، آگاهی از این واقعیت است که آیا طرح توانمندی تحقق هدف نظام آموزشی یعنی پرورش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر را دارد و آیا برای کتابخانه مدرسه که زیرساخت لازم برای چنین آموزشی را فراهم می‌کند، جایگاهی در طرح در نظر گرفته شده است؟

این پژوهش با روش پیمایشی انجام شد. برای گردآوری اطلاعات از نظرسنجی و تحلیل محتوای متون و اسناد مرتبط با طرح و واقعیت‌نمایی استفاده گردید. ابزارهای گردآوری اطلاعات،

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی naheed.mirhosseini@sid.ir

۲. عضو هیئت علمی گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه فردوسی مشهد maryam.pirak@sid.ir

پرسشنامه و سیاهه واری می‌باشند. جامعه مورد پژوهش را ۸۱ معلم، مدیران ۲۹ مدرسه مجری طرح در خراسان رضوی و کتابخانه‌های این مدارس تشکیل می‌دهد. یافته‌های پژوهش نشان داد گرچه در طرح جایگاه خاصی برای کتابخانه در نظر گرفته نشده است، ولی از دیدگاه مدیران و معلمان، وجود کتابخانه و استفاده از منابع غیردرسی برای پیشبرد آموزش ضروری است. همچنین، نتایج مقایسه وضعیت کتابخانه‌های مدارس با استانداردهای جهانی نشان داد این کتابخانه‌ها به دلیل نداشتن شرایط لازم نمی‌توانند به تحقق هدفهای طرح در نظام آموزشی کمک کنند. تفاوت زیاد میان نگرش و عملکرد مدیران و معلمان مشخص می‌کند که آنها شناخت لازم در مورد هدفهای طرح و چگونگی اجرای آن را ندارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که طرح توانمندی لازم برای پرورش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در دانش‌آموزان را ندارد. یافته‌ها و پیشنهاد‌های این پژوهش، رهنمودهایی را برای تجدیدنظر، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای اجرای موفق طرح در اختیار برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی توصیفی، کتابخانه‌های مدارس، یادگیری مادام‌العمر، تحولات آموزشی.

مقدمه

در دو دهه اخیر، حجم اطلاعات و دانش در جهان افزایش چشمگیری یافته است، به طوری که در حال حاضر جهان به سوی خلق یک جامعه دانش محور پیش می‌رود. یکی از مشخصات چنین جامعه‌ای، توانایی افراد آن در دسترسی و استفاده از اطلاعات به عنوان توانمندی‌های کلیدی برای رقابت در عرصه جهانی است (۱۹۹۴، لاغی عملاپ). بنابراین، موضوع چالش برانگیز در جهان دانش محور اطلاعات، فناوری و دانش است و یادگیری مادام‌العمر، از مهارت‌های کلیدی برای توفیق بر این چالش به شمار می‌آید.

در این راستا، انسان جهان امروز باید بداند چرا به اطلاعات و دانش نیاز دارد و چگونه از فناوری برای دسترسی و استفاده از آن بهره‌گیرد. به عبارت دیگر، باید به صورت مداوم در پی دانش‌افزایی و سهم شدن در روند تولید دانش باشد. به همین دلیل، عصر حاضر را می‌توان عصر نهضت یادگیری مادام‌العمر برای متحول کردن آموخته‌ها، ساختار ذهنی و دانش و در یک کلمه «عصر ذهن»^۱ دانست.

آموزش و پرورش در عصر حاضر

در چنین روشی یکی از هدفهای نظام آموزشی، می تواند تربیت افرادی توانمند در دسترسی و استفاده از اطلاعات باشد (۲۰۰۵م لاگ گف دقلاگس گ علع کز). به قول «آلین تافلر» (۱۹۹۰، بع عر گر)، در قرن بیست و یکم، بی سوادان کسانی نیستند که نمی توانند بخوانند یا بنویسند، بلکه افرادی هستند که نمی توانند یاد بگیرند و بازآموزی کنند. این امر موجب شده است که یادگیری و یادگیری مادام العمر، کانون توجه اندیشمندان در حوزه آموزش و پرورش در بسیاری از کشورها قرار گیرد (۲۰۰۱).^۱ در این آموزش، اولین هدف نباید تدریس مطالبی باشد که فکر می کنیم به حال فراگیران مفید است، بلکه قبل از هر چیز باید به آنان بیاموزیم که «چگونه یاد بگیرند»، تا خود در هر زمانی که بخواهند، آنچه را نیاز دارند، بیاموزند (رستگار، ۱۳۸۲).

با گسترش این دیدگاه در کشورهای مختلف در سراسر جهان، سرمایه گذاری برای اصلاحات در آموزش و پرورش از اواخر دهه ۱۹۸۰ میلادی آغاز شد (۱۹۹۹ع ن فقمذ د). هدف این فعالیتها، همگام کردن آموزش در جامعه با پیشرفت سریع دانش و ایجاد «جامعه دانش محور» بود. در همین راستا، کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش^۲ یونسکو برای تغییر در قرن بیست و یکم، توجه به دو ایده اساسی را در قلمرو آموزش و پرورش به جامعه جهانی کنونی توصیه کرده است: (۱) چهار رکن یادگیری یعنی، یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای زندگی با یکدیگر و برای زندگی با دیگران، و یادگیری برای زیستن (۲) یادگیری مادام العمر (در مکلین، ۱۳۷۹).

در جهت تحقق این هدفها در سطح جهانی، سازمان یونسکو در حمایت از کشورها برای رسیدن به هدفهای برنامه جهانی «آموزش برای همه» تا سال ۲۰۱۵، «راهنمای عملکرد جهانی» را منتشر کرد (۲۰۰۷، ... ع قخ کفم عقع ع گ ق ت). در بخش دستورالعملهای

کع فلاع علع فف ف لاقف کز عکع فقم فف ک کلاک م عک ع کز عکع فلاج کع ف قع لام لعک م علع لاقخ عک کب کع قالب . ۱
ع ف قع لام لماغم ک ف کم ف لاقف کز
کگ فم ععم پک کک الف کک گ بقع کم ع لاقم کذ . ۲

راهبردی آن به این مطلب اشاره دارد که افراد هر جامعه ای باید به صورت «متفکرانی که کار می‌کنند و کارگرانی که فکر می‌کنند»^۱ تربیت شوند. برای تربیت این افراد، نظام آموزشی باید آموزش یادگیری مادام‌العمر را هدف قرار دهد و در این راستا، لازم است روشهای خلاق و مناسبی را در آموزش پیش بگیرد. بنابراین، مدارسی که بر امتحانات مبتنی بر یک کتاب و مطالب محدود تأکید دارند، باید با هدف پرورش مهارتهای یادگیری مادام‌العمر از دوران کودکی متحول شوند. اگر نظام آموزشی بخواهد تحول اساسی در روشهای آموزشی به وجود آورد، باید به فکر دگرگونی و تجدید بنای تمام عواملی باشد که به طریقی در ایجاد فضای مناسب برای یادگیری مؤثرند، زیرا، تغییر قسمتی از نظام، بدون تغییر سایر قسمتها نمی‌تواند سبب بروز تغییرات مؤثر شود.

آموزش و پرورش در ایران و لزوم توجه به رویکردهای نو در نظام آموزشی

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، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد (وزارت آموزش ... ۱۳۸۲). تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است. از ویژگیهای این شیوه ارزشیابی، پویایی، کیفی بودن، عملکردگرایی و فرایند محوری آن است (حسنی، ۱۳۸۴). به همین دلیل، در فرایند یادگیری، ضعفها و قوت‌های یادگیری دانش‌آموز بر اساس محتوای پوشه عملکرد وی - شامل گزارشی از تمامی فعالیتها، مهارتها و نگرش کودک - بررسی می‌گردد (رهباندار، ۱۳۸۴). ویژگیهای طرح که توسط «رستگار» (۱۳۸۲) از صاحب‌نظران اصلی این طرح، مطرح شده، وابستگی زیاد اجرای آن به استفاده از انواع متون و به طور کلی اطلاعات را نشان می‌دهد. بنابراین، به نظر می‌رسد برای تحقق این هدفها، تدریس

۱. «کلمه‌نگار غلام‌رضا کف‌آبادی».

دانش آموز محور و منبع محور در آموزش ابتدایی باید مورد توجه قرار گیرد. برای انجام فعالیتهایی که طرح برای دانش آموزان در نظر گرفته است، یعنی پژوهش، فعالیت‌های گروهی، رقابت در گروه و به طور کلی یادگیری، دانش آموز نه تنها باید به اطلاعات و منابع اطلاعاتی دسترسی داشته باشد، بلکه باید فنون دستیابی، جستجو و استفاده از اطلاعات را بداند (زمانی پور، ۱۳۸۴).^۱ چنین مهارتهایی، به توانمندی دانش آموزان در یادگیری مادام‌العمر، که یکی از هدفهای نظام ارزشیابی توصیفی است، کمک می‌کند. از زیرساخت‌های اصلی چنین آموزشی، وجود کتابخانه در مدرسه است.

جایگاه کتابخانه مدرسه در نظام جدید آموزشی

کتابخانه مدارس به عنوان مرکز منابع اطلاعاتی، یکی از نهادهای کلیدی و لازم این نوع آموزش است زیرا، کتابخانه‌های مدارس، اندیشه، اطلاعات و خدماتی را تأمین می‌کنند که برای حضور موفق و هدایت جامعه به سوی جامعه دانش محور، ضروری و اساسی هستند و می‌توانند دانش آموزان را به مهارتهای یادگیری مادام‌العمر تجهیز کنند. بنابراین، ایجاد، گسترش و بهره‌برداری مؤثر از این نهاد باید مهارتهای یادگیری مادام‌العمر در فرایند آموزش مورد توجه قرار گیرد.

برای تحقق چنین روندی در آموزش، کتابداران مدارس، اولین مسئولان آموزش مهارتهای اطلاع‌یابی می‌باشند. با برنامه‌ریزی این فعالیتها بر مبنای همکاری بین معلمان و کتابداران مدارس در آموزش، دانش آموزان می‌توانند از اطلاعات به منظور یادگیری بهره بگیرند. از سوی دیگر، این همکاری می‌تواند به معلمان اطمینان دهد که با همکاری کتابدار مدرسه، اطلاعات نوین موجود، منابع آموزشی و فناوری به گونه‌ای کارآمد و مؤثر می‌تواند در برنامه‌ریزی درسی به کار رود و به پیشبرد موفق آن کمک کند (اقتدار اطلاعات ...، ۱۳۷۹).

پیشینه پژوهش

پژوهشهای بسیاری در مورد کتابخانه‌ها و کتابداری مدارس در کشورهای غربی انجام شده است. نتایج این پژوهشها نشان دهنده هدفهای کتابخانه، نتایج حاصل از همکاری بین کتابدار و معلمان و راهبردهای عملی برای این همکاری است. یافته‌های آنها، همچنین اهمیت پیوند برنامه‌های کتابخانه مدرسه را با برنامه آموزشی مدرسه مشخص می‌کند. از آغاز دهه ۵۰ میلادی، کتابخانه‌های مدارس و تأثیر آن بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان مورد توجه محققان حوزه آموزش و پرورش و علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی قرار گرفت. (۱۹۵۰، *اینگرگت* - ۱۹۵۰، *ام‌کمث* - ۱۹۵۳، *اینگرگت* - ۱۹۵۵، *اینگرگت*) (۱۹۵۳، *فن‌ع‌پ* - ۱۹۵۱، *اینگرگت* در همین راستا، «هی کاک» در پژوهشی مروری (۱۹۵۳، *اینگرگت*) به بررسی بیش از ۹۰ پژوهش، پایان‌نامه دکتری و کارشناسی ارشد که تا قبل از سال ۱۹۹۵ در زمینه کتابخانه‌ها و کتابداران مدارس انجام شده بود، پرداخت. همچنین در سال ۲۰۰۳ در مقاله‌ای مروری ۲۰۰ پژوهش و پایان‌نامه دکتری و کارشناسی ارشد در مورد تأثیر کتابخانه‌ها و کتابداران مدارس در آموزش و پرورش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرد (۲۰۰۳، *اینگرگت*). این پژوهشها و پژوهشهای دیگری که در حوزه کتابداری انجام گرفته‌اند، با توجه به عناصر، عوامل و برنامه‌های کتابخانه مدرسه، عملکرد مثبت کتابخانه را در برنامه آموزشی مدارس نشان می‌دهند.

«لنس» و همکاران وی از سال ۱۹۹۳ پژوهشهای مداومی را در ۱۰ ایالت مختلف آمریکا انجام دادند تا نشان دهند کتابخانه مدرسه مجهز، وجود کتابدار تحصیلکرده و انواع خدمات ارائه شده در برنامه کتابخانه مدرسه، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (2005;...; 1993). (۱۹۹۳، *اینگرگت* & *اینگرگت*).

همزمان با این تحقیقات، در وزارت آموزش و پرورش آمریکا، محققان دیگری نیز پژوهشهای گسترده‌ای را در این رابطه انجام دادند. آنها تأثیر عناصر مختلف در کتابخانه را بر آموزش سنجیدند. این عناصر شامل استانداردها، کتابدار مدرسه، برنامه کتابخانه مدرسه، میزان استفاده از کتابخانه، میزان مطالعه در کتابخانه، شیوه‌های آموزش سواد

(کریمی، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد در هر جا استفاده دانش‌آموزان از منابع اطلاعاتی (مانند کتابخانه مدرسه مجهز با تعداد کتاب مناسب، مجله‌ها، رایانه و اینترنت) به نسبت بالا بوده، میانگین نمره‌های سواد خواندن و سواد اطلاعاتی آنان نیز بیشتر است.

اثربخش بودن برنامه کتابخانه، به تلاشهایی از سوی همه افراد مرتبط با آن از جمله مدیر مدرسه نیاز دارد. نبود حمایت لازم مدیران از کتابخانه‌های مدارس، به دلیل کمبود دانش آنان درباره اهمیت کتابخانه مدرسه و نقش حیاتی آن در تحقق هدفهای مدرسه است (۱۹۹۵، **علا غ ع ح ک ف ع م ف ب ۱۹۹۳**، **ع م غ و ک ک ف س**). همچنین، در صورت حمایت وی از کتابدار مدرسه، اهمیت نقش این همکار آموزشی برای جامعه مدرسه مشخص می‌شود (۲۰۰۲، **ع م غ ع ل ع ث ۱۹۹۵**، **ع ل ع د**). بنابراین، برای تحقق چنین روندی در مدارس، باید مدیر دانش‌زیدی درباره یادگیری منبع‌گرا و ارزش برنامه‌های کتابخانه در حمایت از نظام آموزشی مدرسه داشته باشد.

یکی از راه‌هایی که می‌تواند به صورت گسترده و یکسان شناخت نسبت به ارزش و اهمیت کتابخانه و چگونگی بهره‌گیری از آن را در نظام آموزشی در معلمان، مدیران و نیز کتابداران افزایش دهد، تهیه و انتشار دستورالعملها و رهنمودهای لازم است. این راهبردها، راهنمایی برای تبدیل نظریه‌های موجود در مورد یادگیری منبع‌محور و یادگیری مادام‌العمر به عمل می‌باشد. برای دستیابی به این رهنمودها، تحقیقاتی در جهان انجام شده است. نتیجه آنها، تصویب قوانین و استانداردهای کتابخانه‌های مدارس در سطح بین‌المللی (**ع ق غ ث ۲۰۰۲**، **ع ل ع ف د ... گ ع ل ع ک ز**، ملی (۲۰۰۲)، **و ک گ ع د ه ل ع ف ل ا خ**) و منطقه‌ای (2005، **ع م غ ع ف ع م غ ع ن ق ه ل ک ر غ خ**) است.

در ایران نیز از سال ۱۳۴۷ تاکنون پژوهشهایی در زمینه کتابخانه‌های مدارس صورت گرفته که به صورت پایان‌نامه‌های دکتری و کارشناسی ارشد بوده است. این پژوهشها اغلب در زمینه وضعیت کتابخانه‌های مدارس و لزوم بهبود شرایط آنهاست (پورآذر، ۱۳۴۷؛ سپهری، ۱۳۴۸؛ ارباب شیرانی، ۱۳۵۰؛ بیگدلی، ۱۳۶۰؛ زنگنه، ۱۳۷۴؛ عمویی او ج ا ک ی، ۱۳۸۱). این تحقیقات، همچنین بر تأثیر مثبت و حیاتی کتابخانه در روند

پیشرفت هدفهای آموزشی تأکید کرده‌اند. برخلاف آنچه در مورد کشورهای مختلف یاد شد، حاصل پژوهشها در ایران توسط نظام آموزشی به کار گرفته نشده و به همین دلیل نیز تحول قابل ملاحظه‌ای در آن و در یادگیری دانش‌آموزان صورت نگرفته است. در زمینه طرح ارزشیابی توصیفی که بر تغییر فرایند یادگیری - یاددهی تأکید دارد و آموزشی منبع محور به شمار می‌آید، به جز در آموزش و پرورش که از دیدگاهی خاص به این امر توجه شده، پژوهشی انجام نشده است.

همان‌طور که پیشتر یاد شد، طرح ارزشیابی توصیفی که برای ایجاد تحول در آموزش ابتدایی و تأثیر بر یادگیری به وجود آمد، با هدف آرمانی پرورش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در دانش‌آموزان شکل گرفته است. تحقق این هدف به اجرای مفید و مؤثر طرح، یعنی تمرکز بر تغییر در روشهای سنتی یادگیری و تدریس، بستگی دارد. این امر نیازمند روشی از آموزش در مدارس است که استفاده از کتابخانه و به طور کلی اطلاعات را تشویق و یکپارچگی بین روش آموزش و برنامه‌های کتابخانه را تضمین کند. پرسش اصلی پژوهش آن است که آیا طرح، توانمندی تحقق هدف آرمانی خود یعنی پرورش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر را دارد؟ چون تحقق چنین هدفی نیاز به کتابخانه دارد، آیا در این طرح جایگاه خاصی برای کتابخانه در نظر گرفته شده است؟ به عبارت دیگر، مجریان این طرح که از پشتیبانان اصلی حسن اجرای آن هستند، چه دیدگاهی نسبت به جایگاه کتابخانه در پیشبرد هدفهای طرح دارند؟

این پژوهش با هدف بررسی جایگاه کتابخانه مدرسه در طرح ارزشیابی توصیفی انجام شد. در این راستا، چگونگی حمایت طرح از رشد کتابخانه‌های غنی و پویا و نیز میزانی که کتابخانه‌های موجود در مدارس مجری طرح، توانمندی پاسخگویی به نیازهای اطلاعاتی معلمها و دانش‌آموزان را دارند، بررسی گردید. انتظار می‌رود یافته‌های این پژوهش رهنمودهایی را برای تجدید نظر در برنامه‌ریزی و اجرای موفق طرح در اختیار برنامه‌ریزان و مجریان آن قرار دهد.

برای دستیابی به اطلاعات لازم و شناسایی راه‌حلهایی برای مسئله این پژوهش، سؤالهای پژوهشی زیر طراحی گردید:

۱. وضعیت کتابخانه‌های مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی با استانداردهای کتابخانه‌های آموزشگاهی (بیانیه کتابخانه‌های آموزشگاهی ایفلا/ یونسکو و اقتدار اطلاعات: رهنمودهایی برای برنامه‌های چندرسانه‌ای کتابخانه‌های آموزشگاهی) تا چه میزانی هماهنگی دارد؟
۲. در طرح ارزشیابی توصیفی، تا چه میزان به کتابخانه به عنوان یک عنصر اصلی در آموزش توجه شده است؟
۳. دیدگاه مدیران و معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی و شیوه تدریس آنها، تا چه میزانی با ویژگیهای طرح همخوان است؟
۴. معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی، درباره جایگاه این طرح در نیاز به استفاده از منابع اطلاعاتی (غیر از کتاب درسی) در مقایسه با ارزشیابی سنتی (ارزشیابی کمی) چه منظری دارند؟
۵. روشهای تدریس معلمان در طرح ارزشیابی توصیفی، چقدر دانش‌آموزان را به استفاده از منابع اطلاعاتی ترغیب می‌کند؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی بوده و با روش پیمایشی صورت گرفته است. مطالعات در دو مرحله انجام شد؛ در مرحله اول با روش تحلیل محتوا، متون و اسناد، آئین‌نامه‌ها، خط‌مشی‌ها و اصول، برنامه‌ها و دستورالعملهای مربوط به طرح ارزشیابی توصیفی انتشار یافته توسط وزارت آموزش و پرورش و یا برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران، مطالعه و بررسی شد و از تحلیل این متون، اطلاعات لازم در مورد طرح به دست آمد. نتیجه این مرحله در ششمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی، که در اسفند ۱۳۸۵ در شیراز برگزار شد، ارائه گردید. هدف از این بررسی، شناسایی هدفهای طرح و کسب اطلاعات در مورد

رهنمودهای منتشر شده برای اجرای آن بود. اطلاعات به دست آمده از این قسمت، نیاز به انجام این پژوهش را توجیه کرد و مبنای پژوهش اصلی قرار گرفت.

در مرحله دوم، از روش تحلیل محتوا، نظرسنجی و واقعیت‌نمایی برای گردآوری نظرهای مدیران مدارس مجری و معلمهای آنها، در مورد روشهای تدریس و میزان موفقیت طرح و بررسی وضعیت کتابخانه‌های آن مدارس بود.

برای فراهم شدن زیرساخت نظری لازم برای طراحی ابزار نظرسنجی، یعنی پرسشنامه، محتوای متون مربوط و پژوهشهای انجام شده در کشورهای دیگر تحلیل گردید. برای اطلاع از وضعیت کتابخانه‌های مدارس مجری طرح، از سیاهه واریسی استفاده شد. جامعه مورد نظر در این پژوهش شامل همه معلمان (۸۱ نفر)، مدیران (۲۹ نفر) و کتابخانه‌های مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی (۲۹ مورد) در مدارس ابتدایی در استان خراسان رضوی (شامل نواحی ۱، ۳، ۴، ۵، ۶ مشهد، طرهبه، تبادکان، قوچان، درگز، فردوس، گناباد، سبزوار، تایباد، جوین، کاشمر، فریمان، نیشابور، سرخس، بردسکن، خواف، تربت حیدریه، خوشاب) بود. پرسشنامه‌ها و سیاهه واریسی کتابخانه مدرسه با همکاری سازمان آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، دایره ارزشیابی تحصیلی عمومی، در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی استان خراسان رضوی توزیع و جمع‌آوری شد.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا اطلاعات جمعیت‌شناختی به دست آمده ارائه و سپس یافته‌ها بر اساس سؤالهای پژوهش گزارش می‌شود. از نظر جمعیت‌شناختی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بیش از نیمی از مدیران جامعه مورد پژوهش (۵۷/۱٪) را مردان و ۴۲/۹٪ را زنان تشکیل می‌دهند. ولی، تعداد معلمان زن (۶۰/۶٪) مجری طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس، بیش از معلمان مرد است. همچنین، معلمان و مدیران دارای مدرک کارشناسی آموزش ابتدایی مشارکت بیشتری در طرح دارند. نتایج دیگر نشان می‌دهد بیشتر مدیران و معلمان سابقه کاری زیادی دارند و در نظام آموزشی که با روشهای سنتی و تک کتابی

برنامه‌ریزی شده، مدتی طولانی تدریس کرده‌اند. بنابراین، به این نوع روش تدریس عادت کرده و ممکن است ایجاد تغییر در عملکردهای آنان به آموزشی طولانی و مداوم نیاز داشته باشد. در صورت برخورداری از آموزشهای لازم، می‌توان انتظار داشت باورهای آنان تغییر یابد و با تحولات جدید همراه شود (گلاسر، ۱۳۷۳). بیشتر معلمان به عنوان مجریان اصلی طرح، بین ۳۵ - ۲۰ ساعت در کلاسهای آموزش ضمن خدمت حضور یافته‌اند. این میزان آموزش برای اجرای موفق طرحی که هدف آن تغییر در نظام آموزشی، یعنی تأکید بر ارزشیابی کیفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی کشور و تمرکز بر یادگیری تا تدریس، کافی به نظر نمی‌رسد. افزون بر این، تعداد دانش‌آموزان بیشتر کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی، ۲۰-۳۵ نفر است. پویا نمودن دانش‌آموزان در کلاس، به عنوان یکی از ویژگیهای طرح ارزشیابی توصیفی، معرفی شده است. چنین ویژگی در صورتی می‌تواند تحقق یابد که معلم بر تمام فعالیتهای دانش‌آموزان نظارت دائمی داشته باشد. در صورتی که تعداد دانش‌آموزان در کلاس زیاد باشد، نظارت بر فعالیتهای آنها ممکن است به خوبی صورت نگیرد. بنابراین، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاسها، یکی از ضعفها در روند اجرایی طرح توسط برخی از معلمها و مطالعه‌ها نیز عنوان شده است.^۱

پاسخ به سؤالات پژوهش

در راستای تحقق هدف این پژوهش، ۵ سؤال پژوهشی زیر طراحی شد. پس از طرح هر سؤال، یافته‌های مرتبط با آن تحلیل و گزارش می‌شود.

سؤال ۱. وضعیت کتابخانه‌های مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی با استانداردهای کتابخانه‌های آموزشی (بیانیه کتابخانه‌های آموزشی ایفلا/ یونسکو و اقتدار اطلاعات: رهنمودهای برای برنامه‌های چند رسانه‌ای کتابخانه‌های آموزشی) تا چه ميزانی هماهنگی دارد؟

بر اساس متون و تجربه‌های موفق در کشورهای دیگر، کتابخانه، امکانات و تجهیزات آن از عوامل توفیق و تحول در نظام آموزشی است. این امر، بخصوص در نظامهایی که یادگیری مادام‌العمر را هدف قرار داده‌اند، جایگاه خاصی دارد. این سؤال

۱. نقل شده از وب لاگ طرح ارزشیابی توصیفی (۲۶/۱۱/۰۶). www.sid.ir

فراگیران مبتنی بر فعالیتهای مختلف دانش آموزان (مانند پژوهش، مطالعه مستقل، خواندن متون، کنفرانس و بحث) باشد و از این طریق آنان را به سوی یادگیری بیشتر و عمیق‌تر سوق دهد. تحقق این نوع یادگیری در آموزش، مستلزم روشهایی از تدریس و برنامه‌های درسی است که هدف آنها پرورش مهارتهای تفکر انتقادی و یادگیری مادام‌العمر باشد. چنین آموزشی برای پیشبرد فعالیتهای یادگیری دانش آموزان و نیز تدریس معلمها به منابع اطلاعاتی مناسب و فراوان نیاز دارد. به همین دلیل، کتابخانه‌های مدارس به عنوان مرکز منابع اطلاعاتی باید در مدارس مورد توجه قرار گیرند. این مراکز زمینه‌های لازم برای دسترسی دانش آموزان و معلمان و همه افراد در مدرسه به منابع مختلف را ایجاد می‌کنند. پیوند برنامه‌های کتابخانه با برنامه درسی، کمک مؤثری برای تقویت مهارتهای یادگیری مادام‌العمر در دانش آموزان می‌باشد. برای بررسی این واقعیت که کتابخانه‌های مدارس تا چه میزانی می‌توانند از چنین آموزشی پشتیبانی کنند، سؤال اول پژوهشی طرح شد. یافته‌های پژوهش در این رابطه بیانگر آن است که نقش کتابخانه در طرح ارزشیابی توصیفی شفاف و مشخص نیست و در متون مربوط به طرح نیز بر نیاز به بهره‌گیری از کتابخانه در پیشبرد هدفهای طرح تأکید زیادی نشده است.^۱ ولی یافته‌های به دست آمده از نظرسنجی نشان می‌دهد نظر مدیران و معلمان مجری طرح در مورد نیاز به کتابخانه و لزوم بهره‌گیری از آن مثبت می‌باشد (جدول شماره ۲).

جدول ۲. توزیع فراوانی و فراوانی نسبی، نظرات مدیران و معلمان درباره نیاز به کتابخانه و کتابدار در مدارس مجری طرح

نظرها	چلی زیاد	زیاد	ناحدهی	کم	چلی کم	بی پاسخ	میانگین	انحراف استاندارد
نظر مدیران تا چه میزانی در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به کتابخانه و کتابدار نیاز دارید؟	۱۱ ٪۳۹/۳	۱۱ ٪۳۹/۳	۳ ٪۱۰/۷	-	-	۳ ٪۱۰/۷	۴/۳۲	۰/۶۹۰
نظر معلمان تا چه میزانی وجود یک کتابخانه غنی و کتابدار متخصص در مدرسه، می‌تواند به تدریس شما کمک کند؟	۴۴ ٪۶۲	۱۹ ٪۲۹/۸	-	۱ ٪۱/۴	۱ ٪۱/۴	۷ ٪۹/۷	۴/۶۰	۰/۷۲۵

۱. نتایج مربوط به تحلیل متون مربوط به طرح در این رابطه در مقاله‌ای که در ششمین همایش برنامه‌ریزی درسی در اسفند ۱۳۸۵ در شیراز برگزار شد، ارائه گردید.

تحلیل داده‌های به دست آمده از سیاهه واری نشان داد مدارس مجری طرح، فاقد مکان مناسب برای کتابخانه در مدرسه می‌باشند. افزون بر این، وضعیت کتابخانه‌ها با معیارهای تعیین شده در استاندارد بین‌المللی ایفلا/ یونسکو (2002, ...، ۵۰...، **مبلغ کمی قغذ**) و توصیه‌های اقتدار اطلاعات مقایسه شد. نتایج نشان داد کتابخانه‌های مورد مطالعه فاقد منابع و تجهیزات لازم - که انتظار می‌رود در یک کتابخانه مدرسه فراهم باشد - هستند. منابع چاپی در مجموع در مدارس در موضوعهای مختلف، در حد کمتر از ۱۰ تا ۵۰ جلد کتاب است. منابع غیر چاپی نیز به تعداد محدود کمتر از ۱۰ تا ۵۰ عدد لوح فشرده (بیشتر آنها سی‌دی آموزشی گزارش شدند) وجود دارند. همچنین، کتابخانه‌ها فاقد تجهیزات ابتدایی (مانند صندلی، برگه‌دان و قفسه) و تجهیزات مربوط به فناوری می‌باشند.

نیاز به بهره‌گیری از کتابخانه به عنوان مرکز منابع اطلاعاتی در نظامهای آموزشی منبع محور، وظایف عمده‌ای را بر عهده کتابداران مدارس قرار داده است. انتشار راهنمای اقتدار اطلاعات (۱۳۷۹)^۱ در سال ۱۹۸۸، و سپس ویرایش جدید آن در سال ۱۹۹۸ از سوی انجمن بین‌المللی کتابداران مدارس^۲، رهنمودها و معیارهای لازم برای ایجاد و گسترش کتابخانه مناسب و چگونگی ارائه خدمات را در اختیار گذاشتند. این رهنمودها چگونگی پشتیبانی کتابخانه از آموزش منبع محور و همکاری کتابدار با معلمها را مشخص می‌سازند. در این اسناد، سه نقش اصلی برای کتابداران مدارس در نظر گرفته شده است: یعنی ۱- معلم، ۲- متخصص اطلاعات و ۳- رهبری در آموزش سواد اطلاعاتی. این وظایف بیانگر تأثیر زیاد کتابدار مدرسه در پیشبرد هدفهای نظامهای آموزشی نوین می‌باشد. ولی، نتایج این پژوهش نشان داد در هیچ یک از مدارس مورد مطالعه کتابدار تحصیلکرده‌ای وجود ندارد تا بتواند چنین خدماتی را انجام دهد و نیازهای دانش‌آموزان را برای انجام فعالیتهای مرتبط با برنامه درسی و یا مطالعه مستقل آنان برآورده سازد. افرادی که در مدارس به عنوان مسئول کتابخانه معرفی شدند، مسئولیتهای دیگری نیز دارند. هر چند برخی

۱. ۸۸. ۱۹۸۸. **مبلغ کمی قغذ** کذ. ۱.

۲. ۱۹۹۸. **مبلغ کمی قغذ** کذ. ۲.

از فعالیتها را در کتابخانه انجام می‌دهند، ولی توانایی و دانش لازم را در جهت مدیریت کتابخانه و همکاری با معلمان برای پیشبرد هدفهای آموزشی ندارند. بنابراین، آنچه در مدارس، کتابخانه نامیده می‌شود، نمی‌تواند از تدریس منبع محور حمایت و دانش‌آموزان را به یادگیرندگانی مادام‌العمر تبدیل کند و زمینه‌های آموزش آنان را برای پرورش بهره‌گیرندگانی توانا از اطلاعات فراهم سازد.

ایجاد امکانات و شرایط لازم در کتابخانه مدرسه، به منابع مالی کافی نیاز دارد. ولی نتایج به دست آمده نشان داد بیشتر مدارس بودجه‌ای خاص برای کتابخانه ندارند. با توجه به تعداد دانش‌آموزان، به نظر نمی‌رسد مبالغ اعلام شده توسط مدارس که اعلام داشتند بودجه‌ای را به کتابخانه اختصاص داده‌اند، برای تهیه منابع کمک آموزشی و تجهیزات کافی و سودمند باشد و به تحقق هدفهای آموزشی کمک کند. با وجود این، مدیران و معلمان در این عقیده توافق نظر دارند که در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، آنها به کتابخانه و کتابدار نیاز دارند (جدول شماره ۲).

به نظر می‌رسد مدارس برای رفع چنین کمبودی، از کتابخانه‌های کلاسی به عنوان جایگزینی برای کتابخانه مدرسه استفاده می‌کنند. در حالی که پژوهشها نشان دادند از کتابخانه کلاسی به عنوان جایگزین برای کتابخانه مدرسه نباید استفاده شود، بلکه کتابخانه‌های کلاسی مکمل کتابخانه مدرسه می‌باشند. اهمیت کتابخانه کلاسی از آن جهت است که می‌تواند موجب فراهم کردن دسترسی سریع به منابع و افزایش یادگیری دانش‌آموزان در کنار کتابخانه مدرسه، باشد (کلاف‌گپ). نتایج به دست آمده از پرسشنامه‌ها و سیاهه واری در این رابطه، نشان داد بیشتر مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی، دارای کتابخانه کلاسی در کلاسهای مجری طرح هستند. ولی، کیفیت کتابهای کتابخانه کلاسی، اهمیت بیشتری نسبت به کمیت کتابهای آنها دارد (۲۰۰۶ کمگ‌ش). بر اساس نتایج به دست آمده از پرسشنامه معلمان، بیشتر کتابهای کتابخانه‌های کلاسی کتابهای داستانی هستند.

سؤال ۳. تا چه میزان دیدگاه مدیران و معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی و شیوه تدریس آنها با ویژگیهای طرح همخوان است؟

مدیران به عنوان رهبر مدرسه می توانند در برنامه ریزی درسی موفق، تدوین خطمشی، چگونگی پیشبرد آموزش و کنترل عملکرد موفق جامعه مدرسه، تأثیر بسیاری داشته باشند. همچنین، نگرش معلمان نیز به عنوان مجریان اصلی این برنامه ها در کلاس، نقشی حیاتی در تحقق هدفها و برنامه های مورد نظر نظام آموزشی دارد. اطلاعات به دست آمده در این رابطه نشان داد، به طور تقریب همه مدیران نسبت به استفاده از روشهای فعال تدریس، بهره گیری از منابع اطلاعاتی در تدریس معلمان و انجام فعالیتهای مختلف توصیه شده در طرح برای دانش آموزان نظر موافقی دارند (جدول شماره ۳).

جدول ۳. توزیع فراوانی و فراوانی نسبی، میانگین و انحراف معیار نظرات مدیران درباره گویه های مربوط به روش تدریس مطلوب برای معلمان در طرح ارزشیابی توصیفی (مدیران ۲۸ = n)

روش تدریس	خیلی زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	بدون پاسخ	میانگین	انحراف استاندارد
فعالتهای دانش آموزان (مانند ارائه کنفرانس، بحث و گفتگو) تا چه میزان در موفقیت تحصیلی در طرح ارزشیابی توصیفی ضروری است؟	۱۶ ٪۵۷/۱	۹ ٪۳۲/۱	۳ ٪۱۰/۷	-	-	-	۴/۳۹	۰/۷۳۷
تا چه میزان ضروری است معلمها از منابعی غیر از کتاب درسی (مانند داستان، کتابهای علمی، مذهبی، دانستیها و ...) در کلاس استفاده کنند؟	۱۲ ٪۴۲/۹	۱۶ ٪۵۷/۱	-	-	-	-	۴/۳۹	۰/۵۶۷
تا چه میزان معلمها باید برنامه های کتابخوانی را در برنامه های کلاس خود بگنجانند؟	۱۲ ٪۴۲/۹	۱۵ ٪۵۳/۶	۱ ٪۳/۶	-	-	-	۴/۳۹	۰/۶۲۹
تا چه میزان مطالعه غیر درسی (کتابهای داستانی، علمی، مجله و ...) در موفقیت طرح ارزشیابی توصیفی تأثیر دارند؟	۱۴ ٪۵۰	۱۲ ٪۴۲/۹	-	۲ ٪۷/۱	-	-	۴/۵۰	۰/۵۷۷

انحراف استاندارد	میانگین	بدون پاسخ	خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد	روش تدریس
۰/۵۷۳	۴/۵۷	-	-	-	۱ ٪۳/۶	۱۰ ٪۳۵/۷	۱۷ ٪۶۰/۷	تا چه میزانی ضروری است که افزون بر مطالب درسی، دانش آموزان از فضاها، مکانها و افرادی که در ارتباط با مطالب درسی هستند، بازدید کنند؟
۰/۹۶۷	۳/۲۵	-	۱ ٪۳/۶	۲ ٪۷/۱	۱۵ ٪۵۳/۶	۷ ٪۲۵	۳ ٪۱۰/۷	تا چه میزانی بازدیدهای یاد شده در سؤال بالا، برای آنها فراهم شده است؟
۰/۵۳۵	۴/۲۹	-	-	-	۱ ٪۳/۶	۱۹ ٪۶۷/۹	۸ ٪۲۸/۶	تا چه میزانی معتقد هستید که لازم است دستورالعملهایی در طرح ارزشیابی توصیفی برای چگونگی بهره‌گیری از کتابخانه در پیشبرد تدریس، ارائه شود؟

در همین رابطه، بیشتر معلمان، پشتیبانی کتابخانه و کتابدار در استفاده از روشهای تدریسی که در طرح پیشنهاد شده و انجام فعالیتهای یادگیری مختلف را توسط دانش آموزان ضروری می‌دانند (جدول شماره ۴). بنابراین، بیشتر مدیران و معلمان نگرش مثبتی نسبت به نیاز به استفاده از متون متعدد و دسترسی به اطلاعات برای پیشبرد دروسها دارند. به عبارت دیگر، آنها این عوامل را در موفقیت طرح سهیم می‌دانند.

جدول ۴: توزیع فراوانی و فراوانی نسبی، میانگین و انحراف معیار نظرات معلمان درباره گویه‌های مربوط به نیاز کتابخانه برای روش تدریس مطلوب در طرح

انحراف استاندارد	میانگین	بدون پاسخ	خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد	نگرش معلمان به نیاز کتابخانه
۰/۷۲۵	۴/۶۰	۷ ٪۹/۷	۱ ٪۱/۴	۱ ٪۱/۴	-	۱۹ ٪۲۶/۸	۴۴ ٪۶۲	تا چه میزانی وجود یک کتابخانه غنی و کتابدار متخصص در مدرسه، می‌تواند به تدریس شما کمک کند؟

انحراف استاندارد	میانگین	بدون پاسخ	خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد	نگرش معلمان به نیاز کتابخانه
۰/۵۷۷	۴/۵۹	۳ ٪۴/۲	-	۱ ٪۱/۴	-	۲۵ ٪۳۵/۲	۴۳ ٪۶۰/۶	تا چه میزانی معتقد هستید که لازم است دستورالعملی مناسب برای چگونگی بهره‌گیری از کتابخانه‌های مدارس در پیشبرد موفق طرح ارزشیابی توصیفی در اختیار مدارس مجری طرح قرار گیرد؟
۰/۶۷۵	۴/۱۳	۱ ٪۱/۴	-	-	۱۲ ٪۱۶/۷	۳۸ ٪۵۲/۸	۲۱ ٪۲۹/۲	تا چه میزانی در کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی، دانش آموزان باید به پژوهش پردازند؟
۰/۶۷۶	۴/۱۲	۲ ٪۲/۸	-	-	۱۲ ٪۱۶/۹	۳۷ ٪۵۲/۱	۲۰ ٪۲۸/۲	تا چه میزانی از دانش آموزان می‌خواهید در فعالیتهای کلاسی مانند تحقیق، تهیه کنفرانس کلاسی و یا بحث کلاسی شرکت کنند؟

نتایج حاصل از نظرسنجی از معلمان در مورد روشهای تدریسی که دانش آموزان را به کتاب خواندن و مطالعه مستقل تشویق می‌کند و مسئله‌گراست، بیانگر آن است که بیشتر آنان از روشهای تدریسی دارای چنین ویژگیهایی استفاده می‌کنند. ولی، آنها به همان میزان در مورد استفاده دانش آموزان از کتابهای غیر درسی برای پیشبرد تحقیق و یا فرصت کافی برای انجام فعالیتهای جانبی در کلاس، توافق ندارند. بنابراین، اعتبار نظرهای آنان مورد تردید قرار می‌گیرد. (جدول شماره ۵).

جدول ۵. توزیع فراوانی و فراوانی نسبی، میانگین و انحراف معیار آرای معلمان درباره روشهای تدریس متناسب با هدفهای طرح در کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی (معلمان n=۷۱)

انحراف استاندارد	میانگین	بدون پاسخ	اصلاً	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد	
۰/۷۵۱	۴/۰۶	۳ ٪۴/۲	-	-	۱۷ ٪۲۳/۹	۳۰ ٪۴۲/۳	۲۱ ٪۲۹/۶	جدا از برنامه درسی، تا چه میزانی در کلاس برنامه کتابخوانی (کتابهای داستانی و غیرداستانی) نیز برای دانش‌آموزان در نظر می‌گیرید؟
۰/۶۲۷	۴/۱۱	۲ ٪۲/۸	-	-	۱۰ ٪۱۴/۱	۴۲ ٪۵۹/۲	۱۸ ٪۲۵/۴	تا چه میزانی دانش‌آموزان را با طرح مسئله در کلاس و چگونگی حل آن آشنا می‌کنید؟
۰/۶۵۵	۳/۴۸	۳ ٪۴/۲	-	۳ ٪۴/۲	۳۳ ٪۴۶/۵	۳۰ ٪۴۲/۳	۳ ٪۴/۲	تا چه میزانی دانش‌آموزان کلاس، مطالعات مستقلی در مورد موضوع درس، برای بهبود یادگیری و انجام تحقیق داشته‌اند؟
۰/۷۲۶	۳/۶۳	۲ ٪۲/۸	-	۴ ٪۵/۶	۲۴ ٪۳۳/۳	۳۶ ٪۵۰	۶ ٪۸/۳	تا چه میزانی دانش‌آموزان باید کتابهای غیردرسی مورد نیاز را جستجو کنند و برای تحقیقهای کلاسی از آنها استفاده کنند؟
۰/۷۳۹	۳/۴۳	۴ ٪۵/۶	-	۵ ٪۷	۳۴ ٪۴۷/۹	۲۴ ٪۳۳/۸	۵ ٪۷	با توجه به همکاری شما در طرح ارزشیابی توصیفی، تا چه میزانی فرصت کافی برای انجام هر کدام از فعالیتهایی (مانند برنامه‌ریزی، هدایت دانش‌آموزان برای انجام پژوهش، بازدید، استفاده از منابع، درگیر کردن والدین در فرآیند آموزش و...) را در تدریس دارید؟

همچنین، هر چند مدیران و معلمان نیاز به تغییر و تحول را احساس کرده‌اند و حتی بیشتر آنان نیاز به آموزشها و دستورالعملهایی که چگونگی بهره‌گیری از کتابخانه و منابع را برای ایجاد تحول در تدریس توصیه می‌کند، تشخیص دادند؛ ولی وضعیت کتابخانه‌های مدرسه و یا کتابخانه‌های کلاسی به گونه‌ای نیست که آنها بتوانند این روشها را به صورت مطلوب اجرا کنند. به همین علت، روشهای اجرایی مورد ادعایشان با موفقیت در کلاسها انجام نمی‌شود و در نهایت به موفقیت طرح نمی‌انجامد. به عبارت دیگر، دیدگاه‌های آنان تا حدودی با ویژگیهای طرح همخوانی دارد، ولی عملکرد آنان متفاوت است.

سؤال ۴. نظر معلمان طرح ارزشیابی توصیفی در مورد جایگاه طرح درباره نیاز به استفاده از منابع اطلاعاتی (غیر از کتاب درسی) در مقایسه با ارزشیابی سنتی (ارزشیابی کمی) چیست؟

بر اساس تحلیل محتوای متون مربوط به طرح، مشخص شد تحقیق و پژوهش، از جمله فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان در کلاسهای مجری طرح باید انجام دهند. همچنین، نظر به اینکه هدف نهایی طرح، پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر می‌باشد، بر اساس مطالعه متون مرتبط با آموزش و پرورش و کتابداری در رابطه با آموزش یادگیری مادام‌العمر در مدارس، دسترسی و استفاده از منابع، تضمین‌کننده موفقیت طرحهای آموزشی است که هدف آنها پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر است. نظرسنجی به عمل آمده از معلمان نشان داد آنها نیز استفاده از متون غیر درسی را در موفقیت طرح سهیم می‌دانند (جدول شماره ۵). بیشتر آنان اعتقاد داشتند در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به وجود کتابخانه‌ای غنی و کتابدار تحصیلکرده (س ۱۳، جدول ۴) نیاز است و برای اطلاع از چگونگی بهره‌گیری از کتابخانه مدرسه، تدوین دستورالعملهای لازم ضروری است (س ۱۴، جدول ۴).

سؤال ۵. تا چه میزان روشهای تدریس معلمان در طرح ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان را به استفاده از منابع اطلاعاتی ترغیب می‌کند؟

برای سنجش عملکرد معلمان در رابطه با بهره‌گیری از شیوه تدریس منبع محور، این سؤال طراحی شد (جدول شماره ۵). گرچه نتایج نظرسنجی توافق نظرهای معلمها را در مورد استفاده از برنامه‌های کتابخوانی نشان می‌دهد، ولی به همان نسبت آنها مطالعه مستقل برای پیشبرد تحقیق و درسها و مطالعه کتابهای غیر درسی را توصیه نمی‌کنند. تعداد زیاد افرادی که به سؤالهای این قسمت پاسخ «تا حدودی» دادند، می‌تواند نشان از آشنا نبودن آنها با این شیوه تدریس و اطلاع نداشتن از نیاز به استفاده از متون باشد.

برای سنجش نگرش آنها نسبت به نیاز به استفاده از منابع اطلاعاتی، از آنان در مورد تفاوت روش تدریس سنتی با روش توصیه شده در طرح ارزشیابی توصیفی سؤال شد. حدود ۹۷٪ از معلمان، تفاوت اصلی طرح را با ارزشیابی سنتی، در روش ارزشیابی دانستند و کمی بیش از نیمی از آنان فعالیتهای دانش‌آموزان را در کلاس، به عنوان یکی از عوامل تفاوت روش سنتی با طرح مشخص کردند. در همین حال، فقط حدود ۳۷٪ به تفاوت روش تدریس خود در این طرح با روش سنتی اشاره کردند. از طرف دیگر، حدود ۱۲٪ از آنان به حذف روش تدریس تک کتابی در طرح معتقدند.

بدین ترتیب، اگر روش تک کتابی در آموزش توسط معلمهای مجری طرح ادامه داشته باشد، آنها احساس نمی‌کنند که به منابع زیادی برای پیشبرد تدریس نیاز دارند. به همین جهت نیز بیشتر آنها اعلام کردند منابع کتابخانه کلاسی برای کمک به تدریس کافی است. به عبارتی، به احتمال آنها از روشهای تدریس منبع محور شناخت درستی ندارند که با وجود مجموعه محدودی که در کتابخانه‌های کلاسی دارند، ادعا کردند از روشهای تدریس منبع محور در آموزش استفاده می‌کنند. از کسانی که معتقد به استفاده از منابع در تدریس هستند، در مورد نوع کتابهای مورد استفاده سؤال شد. نتایج نشان داد معلمان بیشتر به کتابهای داستانی به عنوان کتابهای مورد استفاده در برنامه درسی اشاره دارند. بدیهی است، از نظر محتوایی، تنها نیاز به این کتابها نمی‌تواند درک درستی از موضوعهای متنوع درسها به وجود آورد.

از آنجا که در تحلیل محتوای متون مربوط به طرح، بهره‌گیری از اطلاعات برای تحقق هدفها مورد توجه قرار نگرفته و به صورت واضح به روشهای تدریس منبع محور و چگونگی هدایت فعالیتهای پژوهشی دانش آموزان و دسترسی به اطلاعات پرداخته نشده، مجریان طرح شناخت درستی از نیازهای مرتبط با این روش ندارند. بنابراین، آنها نمی‌دانند چگونه از منابع در تدریس بهره‌گیری کنند. امکانات لازم نیز برای چنین تدریسی فراهم نیست. در این رابطه می‌توان نتیجه گرفت، نیاز به اطلاعات و مهارتهای اطلاع‌یابی از زیر ساختهای تضمین‌کننده موفقیت طرح در متون مربوط به طرح در نظر گرفته نشده است. قابل درک است که بیشتر مجریان آن نیز شناخت درستی از این نیازها نداشته باشند و بنابراین شیوه تدریس آنان، دانش آموزان را به استفاده از آنها ترغیب نمی‌کند.

سخن آخر

طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی، در صدد تغییر در نظام آموزشی است. هدف آن تربیت دانش آموزانی است که در آینده یادگیرندگانی توانا باشند. ولی، زیرساختهای لازم (مانند، تدوین راهبردها، دستورالعملها، آموزش روشهای تدریس نوین به مجریان طرح، کتابخانه‌های غنی، استخدام کتابداران متخصص و رهنمودهایی برای همکاری بین کتابدار و معلم در پیشبرد درس و هدایت دانش آموزان برای انجام تحقیق، تجسس و یادگیری) فراهم نشده است. به نظر می‌رسد، هدایت و رهبری مدیران و معلمان نیز با دیدگاه تخصصی مورد نیاز انجام نمی‌شود. در مجموع، نتایجی که از بررسی نگرش و چگونگی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی به عمل آمده، نشان داد یکی از عوامل اصلی موفقیت طرح، یعنی کتابخانه‌های مدارس و کتابداران آن مورد توجه برنامه‌ریزان طرح نبوده است. بنا بر تجربه‌های مشابه در کشورهای پیشرفته، این عوامل سهم عمده‌ای در پیشبرد یادگیری و یاددهی و تقویت مهارتهای یادگیری مادام‌العمر

دارند. بر اساس پژوهشهایی که توسط پژوهشگاه آموزش و پرورش انجام شده است^۱ گویا طرح پس از سه سال اجرای آزمایشی، توفیق لازم را کسب نکرده است. نتایج به دست آمده از این پژوهش یکی از نقصهای زیربنایی طرح را که در موفقیت آن نقش عمده‌ای دارد، مشخص کرد. به عبارت دیگر، یافته‌ها نشان داد در برنامه‌ریزیها و رهنمودهای طرح، به نیازهای اطلاعاتی معلمان و دانش‌آموزان توجه نشده است. معلمان، به عنوان مجریان طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استان خراسان رضوی، با حداقل منابع و با تکیه بر کتابهای درسی این طرح را اجرا می‌کنند. ولی بر اساس نظر پژوهشگاه آموزش و پرورش، گرچه طرح توفیق لازم را در روند یادگیری و یاددهی به دست نیاورده است، ولی به علت کم شدن استرس دانش‌آموزان در دوران تحصیل، نه تنها امکان دارد در مقطع اول تا چهارم ادامه یابد، بلکه برای کلاسهای چهارم و پنجم دوره ابتدایی هم اجرا شود. بنابراین، اگر قرار باشد این طرح ادامه و نیز گسترش یابد، ضرورت توجه به نتایج این پژوهش برای مسئولان طرح و نیز به طور کلی مسئولان آموزش و پژوهش بیشتر مشخص می‌شود. از این رو، پیش‌بینی طراحی و اجرای زیرساختهای لازم که در قسمت پیشنهادها ارائه می‌شود، اجتناب‌ناپذیر است. این زیرساختها نه تنها از عوامل مؤثر در موفقیت طرح خواهند بود، بلکه می‌توانند به کسب رتبه‌های بالاتر ایران در مطالعه‌های تطبیقی مانند آزمونهای بین‌المللی پرلز نیز کمک کنند.

پیشنهادها و راهبردها

۱. بهره‌گیری از همکاری متخصصان علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و رهبری طرح به عنوان افرادی آگاه از پیش‌نیازهای یادگیری مادام‌العمر

۱. نقل شده در: سایت آموزش و پرورش تهران: منطقه ۶ آموزش و پرورش،

<http://www.tehranedu6.ir/?pgurl=/newsAspFile/Details.asp&newsCode=840&unitCode>

۲. تصویب قوانینی لازم الاجرا در آموزش و پرورش برای رسمیت بخشیدن به وجود کتابخانه‌ها در مدارس و بهره‌گیری از دانش‌آموختگان کتابداری و اطلاع‌رسانی برای کمک به ایجاد تحول در نظام آموزشی
۳. تنظیم استانداردهای کتابخانه‌های آموزشگاهی در ایران با نظرخواهی از متخصصان آموزش و پرورش و رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی
۴. برگزاری کارگاه‌های آموزشی مداوم و مکمل برای مدیران و معلمان در مورد آموزش سواد اطلاعاتی، روشهای تدریس منبع محور، مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر، آشنایی با منابع اطلاعاتی و چگونگی بهره‌گیری از آنها
۵. تنظیم دستورالعمل و خط‌مشی برای ایجاد و گسترش کتابخانه، وظایف کتابدار، چگونگی همکاری او با معلم مدرسه در برنامه‌ریزی و اجرای درسها و آموزش سواد اطلاعاتی به اولیای مدرسه و دانش‌آموزان
۶. تشکیل کمیته‌ای برای کنترل چگونگی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و ارزیابی آن - در وزارت کل و در آموزش و پرورش در مرکز و در هر استان - متشکل از متخصصان علوم تربیتی، روانشناسی، کتابداری، برنامه‌ریزان و برخی از مجریان طرح
۷. تشکیل کمیته‌ای در هر مدرسه برای نظارت بر حسن اجرای طرح متشکل از مدیر، معلمان مجری طرح و کتابدار مدرسه و برخی از اولیای دانش‌آموزان.

- شعبانی، حسن (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (۲۰۰۱ و ذج دؤخ). تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گلاسر، ویلیام (۱۳۷۳). مدارس بدون شکست. ترجمه ساده حمزه. تهران: انتشارات رشد.
- مکین، روپرت (۱۳۷۹). مهندسی مجدد یا تغییر ساختار آموزشی برای تحول، نوآوری و توسعه. تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر همکاریهای علمی بین‌المللی آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش ایران (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش در ایران (پیش‌نویس دوم). با نظارت علی اصغر کاکو جویباری، به کوشش اعضای کمیته تدوین: نادر سلسبیلی و [دیگران]. وزارت آموزش و پرورش پژوهشکده تعلیم و تربیت.

غ گ ک گ ع ف ع گ ل ا ع ک ع غ ق ل ا ع ف ق ج گ غ ع ف گ ک گ ع ف ع گ ل ا ک ع ف ل ا ع ک ا -
د ک ف ک ع ل ا گ ع ک ژ. (۱۹۹۸) د ک ف م ع ف ک م ک گ ب ع ک ع ه غ ک ف ک ک ع ع و ک ف م ع ع م ع پ
۲۰۰۷، ۲۹، ه ق م ج ع غ و ف ل ا ع ل ا ع ک ف ل ا ع غ ل ا ع ل ا ع گ ف غ ل ا ع خ ف ه ق ف م ب ل ا ع د گ خ
ک م غ ع ک ف ف و ک م ل ا گ ک / م ع غ ع م ع ع ک ه. ک ک ه ق ع ع / / ک م ک گ ل ا ع

(۲۰۰۷). (چ ذ ا). غ ق ل ا ع ف ق ج گ غ ع ف گ ک گ ع ف ع گ ل ا ک ع ف ل ا ع ک ا -
۲۰۰۷، ۲۷، ل ا ع ک ع غ ع پ ع غ و ف ل ا ع ل ا . . ا م ک م گ ب ع ف ل ا ع ف ق ج گ غ ع د
/ ل ع م ع ق ک ع م ل ا ع ع ک ف م ع ع د ک ف ع م ع ق ک ع و ل ا گ ع ق ع. ن ن ن / / ک م ع ک گ ل ا ع
۱۷۰۵۸۵ آپ د ع م ک گ ب ک ف ع ع ق ل ا ع ف م ع م ک گ ب م ک ع غ ع ک ع د ک ع م ک گ ب

ک م ق ه ل ل ا ل ا ع گ ه ع م ق ن ف م ل ا ع گ گ ب ل. (۱۹۹۴). پ. ج ع غ د ک ف ب -
، ک ل ا ع گ ل ا خ ع ع د چ ل ا ع ف ق ج گ غ ع د ق ک ف م ع ل ا ر ع ک ع ع غ ل ا ع م ک ژ
ل ا ع ک ع خ غ ل ا ع ل ا ع د م ک ع م د غ ع ل ا ع و ف د ع گ ل ا ع ک ع م م د م ک ع غ ن غ ف ع ا
ف ک ع ف ع. Unpublished doctoral dissertation. م ه ل ا ع ن ف ک ز ع م م ل ا ع ک ع د

غ غم غ گ نه که ک لاغ تکف غ ف ق ج گ غ ع د . (۲۰۰۴). ب. م لاغ ق ک ع پ -
 ک گ لاغ ، ۲۰۰۶، ۸، ۵ ع د ع غ ف لا م غ لا ک ع غ ر ق ک ل م ف ع پ ک ف د ک د م ف م م ل ک د
 ۱۴۶۴۶ ک ع ف غ ک م ف ع ج ل ل ا ع ف ع / ل ف د ع ع غ غ ک غ ن ن د // م م غ

ف ع ن ل ا غ ذ ل ا ع ف ق ج گ غ ع د ق ج گ ج ن غ ح ا . (۱۹۵۳). ج. س ل ف ن ع پ -
 ک گ لاغ ، ۲۰۰۷، ۸، ۵ ع د ع غ ف لا م غ لا . ل ا ع ف ج غ غ م ع ک ع غ ف ف م ع ک گ غ ع د
 د ج ج ذ / ق ل ع / م ل ا ک ع ق ج ن ف غ ل ا ع // م م غ

غ غ م غ ه ه ب ع گ ذ ع ک ق ل ا گ س ، غ غ ع ق ذ ن گ ک ج . (۱۹۹۴). ت. ل غ ق م ل ا پ -
 ک ف ق ع ق گ ت . ج ک ف ن ع پ غ غ ر . م ل ا م م ک غ ب ل ف غ ر غ ک ک ف م ک ل ا گ ل غ ل ا ع ل ا و ف ق ع گ ذ
 غ گ ق گ گ غ ع د ه ع غ ک ک ج . ت. ک ن گ ج 'م' ل ا م ن ف ک ز ل ا ع ن ل ا ع ت غ ل ا م ع ج
 ک گ لاغ ، ۲۰۰۵، ۱۸، ۵ ع ل ا ع د ع غ ف لا م غ لا م ک ف ک ل ا غ ن گ ت
 گ ف ل ا ع ل ا م / ل ز ع ک ل ق / ن ن د / ل ل ا گ ل ا ع ل ا م ع غ ف / م ع غ ل ا ع ن ل ا ع غ ل ق . ن ن د // م م غ
 م م غ ق ق م ل ا ع / م

ک ف ف ل ا م م گ م گ م ل ا گ د گ م ذ ف ر گ ل ا ک ت ، ک ع ق خ ک ک ف م ع ا ق ع ع گ ق ت -
 ک گ لاغ ، ۲۰۰۸، ۲، ۵ ل ا م ک ع ج ع غ ف لا م غ لا . (۲۰۰۷). ل ق ع گ ت ا ت پ غ غ م ف ع ن غ ف غ ا
 ع ن ط خ ا ت / خ ا ت / ک گ م ع م ل ا ع گ . گ ع ل ع م ن ن د // م م غ

ع ک ع ه ه ک خ ل ا ع ف ق ج گ غ ع د غ غ م م ذ ا . (۲۰۰۵) د ش ک ع ت -
 غ ع ک ل ا م ک ب ق ع ل ا غ ک ت ا ج ت ت م ۷۱، گ ق ل ع ل ا گ ک ج ف ک ع گ ف غ ن غ پ 'م' س
 / ل ا ک ف ع ق ع ف . ن ن د // م م غ ک گ لاغ ، ۲۰۰۷، ۱۰، ۵ ع ک ع غ ف لا م غ ل ا ف ع م ک ب ک ع
ک م ع ع ک ل ا ع گ ل ا ل ا ع ق ع ف

ع ک ع گ غ ل ا ع ف ج - ل ا غ ع ع غ ر ک ف غ ل ا ع ل ا غ د . (۱۹۹۵) ب ق ع گ ع ه ع ت -
 ق ف ل ا ک ا ع غ ف لا م غ لا (۴) ۲۳ . خ ج ذ . غ ع ک ع غ غ ک ف م م ع ک ف م م ل ک ن غ م
 / ل ا ک ل ا م گ ف ع ک ل ع م ک ق ع ع / ل ع ع / ع ل ا گ ع ق ع . ن ن د // م م غ ک ل ا غ ، ۲۰۰۵، ۱۰،
 ک م ق ع گ ع ه ه م ع غ ع ق ع ل ل ا ک ک غ ک ف ع ق ع ل ل ا ک ف ه ع غ ع ل ا ک ق ل

غ ف ل ا ع ف ق ج گ غ ع د 'Canada' ک ف ل ا ف ل ا ب غ ر . (۲۰۰۳) ب ق ع گ ع ه ع ت -
 غ غ ل ا م گ م ل ا ک ل ا م ک ع م ل ن ک ن د ع ک ع ل ا گ ل ا م ل ا گ ل ا م ل ا م ل ا م ل ا م ل ا م ل ا م ل ا م
 ک ع ف ع ع ک ع ب غ ک ک گ ع ف ع گ ل ل ا . ل ا غ غ ل ا م م خ ک ع ف ع ک ع ب غ ک ک گ ع ف ع گ ل l l
 ق ک گ غ گ ن ن د // م م غ ک ل ا غ ، ۲۰۰۷، ۲۹، ۵ م ق ج ع غ ف لا م غ لا . ل ا غ غ ل ا م م خ
 م ع م ل ا گ گ ل ا م ک ف ه ق ع گ ع ل ا ع ف / م ک م ف م ع م ع ل ا گ ل ا م

ک گ غ ع د ، ل ا ع ف ج غ غ م ل ز غ ف ل ا گ م ع م ع پ غ م u . (۱۹۵۰). ت. م ک م ت -
 ک گ لاغ ، ۲۰۰۶، ۱۵، ل ا م ع ن گ ح ع غ ف لا م غ لا . ل ا ع ف ج غ غ م ع ک ع غ ف ف م ع ا
 / د ج ج ذ / ق ل ع / م ل ا ک ع ق ج ن ف غ ل ا ع // م م غ

مذوق غزگ کک گنج گنجف غزغ غزغ کع ن قه لک کغ ح کف ه غ لاف کچ ف کع لاک غ کث ع کع
غ فلاع فچ ion'م عمع م غ گ م کع ه لاک غ کغ پ ع ف کع ن قه لک کغ خ لک گ ک غ ع ذ
/ ق م ع ک غ غ م ل ل ا ل ا ل ع ف ق غ م // م م ک گ ل ا غ ، ۲۰۰۶ ، ۹ ل ا غ ک ه م ک غ ذ ع غ ف ل ا م ل ا
غ ع گ م ع ک ف م ا ع ع ک ا ل a

(۲۰۰۲) . بقوق کز ع ک ق ف ک ع ث & . ج . چه ک ع گ د . و . ج . د . و . غ ع ک ع چ -
غ غر ، ک ل ا ع ق غ ب گ ل ا غ ل ک ه م م غ ن گ ل ا ک ن غ ف ل ا ع ف ک چ گ گ ع ذ ن گ ث (م ل ع ع)
ل ا ع ف چ م ه م د گ ف و ع چ ن غ ح ، چ ح ، ن غ ت ع م ک ع ذ . ه م م ل ا گ ف و ع چ ن غ ح
ک ل گ م م ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل a ن ن ن // م م ک گ ل ا غ ، ۲۰۰۶ ، ۱۹ ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل a
غ ع گ ۲۰۰۶ ط ن ل ا ع گ ق ک ذ ک ع ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل a ل ا ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a l a

غ غر . (۲۰۰۳) . و . ن غ ک ز ع خ ک ق ف ک ع ث ع ک ع . ج . ه غ ک ع گ د . و . ج . د . و . غ ع ک ع چ -
م ک ع غ ن غ ف غ ل ا ع ک ع ع م ا ک گ غ ف ل ا ع ف ک چ گ گ ع ذ ک ع خ غ ف چ گ م م ع ک ث
ک ع خ غ ف چ گ ل ا ع ف چ ، ن د ر ع ک ا ک ع چ . ع غ ع م م ذ غ ف ل ا ع ف چ ن ع ث گ ع س ل ف د
ن گ م م ل ا ل ا ل ا ل ا ل a ن ن ن // م م ک گ ل ا غ ، ۲۰۰۶ ، ۱۹ غ ک م ج ع غ ف ل a ل a ل a
غ ع گ ۷ ط ۶۶ ۲۶ ط ۷۶۶ ۰۳ م م ل ا ل ا ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a l a

بقوق کز ع ک ق ف ک ع ث ع ک ع ه غ ک ع گ د & . ج . چ . و . ج . د . و . غ ع ک ع چ -
ل ف ک ف ک ق ق ذ غ غر ، ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a
ک گ ف ع ف ع ک ل a ل ا ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a
۲۰۰۵ م م ذ چ / غ ع ک ل ا ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a l a
غ ع گ

ه ل ا ل ا ل a
ا م ک ع غ ن غ ف غ م ک ع م د ک گ ک ع ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a
ع ک ه ف م ع م ط ل ا ک ف ع م گ ب ک ع ق ع ل a م ل a . غ ل a ع غ ل a د غ م م گ ن غ ف ن غ د
غ ک ل a م گ ع ق ن چ ، ک گ ف ع ک ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a
/ ه ل a l a

ه ، ل ا ل a
ف ث ، ر ز ، ه م ف ن غ ق ع چ م ق ع ذ . (. ع پ ۲۵) غ ل a ع غ ل a د غ غ م گ ن غ ف ن غ د ا
ک ل ا غ ، ۲۰۰۶ ، ۹ ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a l a
ک گ ع غ ل a م گ ل ا ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a l a

غ ف ۲۰۰۶-۱۰۲۵۹ ل ک غ ل ا ر ل ا ع ف ک چ م م ه گ ل a م ک ث . (۱۹۵۳) ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a
// م م ک گ ل a غ ، ۲۰۰۶ ، ۹ ه ل a م ک ع ج ع غ ف ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a
غ ع گ م ه ک ل a م ا ع ک ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a ل a l a

