

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

ناهید میرحسینی<sup>۱</sup>

مهری پریرخ<sup>۲</sup>

### 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 فرآگیران 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 محتواهای متون و اسناد مرتبط با طرح و واقعیت نمایی استفاده گردید. ابزارهای گردآوری اطلاعات،

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی گروه کتابداری و اطلاع رسانی از دانشگاه فردوسی مشهد.

۲. عضو هیئت علمی گروه کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاه فردوسی مشهد.

پرسشنامه و سیاهه وارسی می‌باشد. 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 (laguq عملاب). بنابراین، موضوع چالش بانگزیر 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 بهره گیرد. به عبارت دیگر، باید به صورت مداوم در پی دانش‌افزایی و سهیم 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»<sup>۱</sup> دانست.

---

<sup>۱</sup> عکس از خانم سارا مک‌کلین.

آموزش و پژوهش در عصر حاضر

در چنین روشی یکی از هدفهای نظام آموزشی، می تواند تریست افرادی توانمند در دسترسی و استفاده از اطلاعات باشد (۲۰۵ ملاگ گنگ دلاغ گس گعلاغ کز). به قول «آلین تافلر» (۱۹۹۰، لعله گر)، در قرن بیست و یکم، بی سودان کسانی نیستند که نمی توانند بخوانند یا بنویسند، بلکه افرادی هستند که نمی توانند یاد بگیرند و باز آموزی کنند. این امر موجب شده است که یادگیری و یادگیری مادامالعمر، کانون توجه اندیشمندان در حوزه آموزش و پرورش در بسیاری از کشورها قرار گیرد (۵۵ کمب 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 اوخر دهه ۱۹۸۰ میلادی آغاز شد (۱۹۹۹ع<sup>۲</sup> فقmezد. ح). هدف این فعالیتها، همگام کردن آموزش در جامعه با پیشرفت سریع دانش و ایجاد «جامعه دانش محور» بود. در همین راستا، کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش<sup>۳</sup> 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<sup>۴</sup> ۲) یادگیری مادام‌العمر (در مکلين، 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، ...، گفتم عقیع گفتم). در بخش دستورالعملهای

راهبردی آن به این مطلب اشاره دارد که افراد هر جامعه‌ای باید به صورت «متفکرانی» که کار می‌کنند و کارگرانی که فکر می‌کنند<sup>۱</sup> تربیت شوند. برای تربیت این افراد، نظام آموزشی باید آموزش یادگیری مدام‌العمر 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 مدام‌العمر 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 ۱۳۸۲-۸۳ 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 (۰-۲۰) 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 (رهباردار، 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

---

<sup>۱</sup> «گفتم غلط اعلام قلاچ داغ لاغ دگ غلط اعلام کف غ». ۱

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) <sup>۱</sup>. چنین مهارتهایی، به توانمندی دانش آموزان در یادگیری مدام العمر، که یکی از هدفهای نظام ارزشیابی توصیفی است، کمک می کند. از زیر ساختهای اصلی چنین آموزشی، وجود کتابخانه در مدرسه است.

## جاگاه 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 مادام عمر تجهیز کنند. بنابراین، ایجاد، گسترش و بهره برداری مؤثر از این نهاد باید مهارتهای یادگیری مادام عمر در فرایند آموزش مورد توجه قرار گیرد.

برای تحقیق 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).

پیشنهاد 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 دانش آموزان مورد توجه محققان حوزه آموزش و پرورش و علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی قرار گرفت - ۱۹۵۳م کمث - ۱۹۵۵م لاغرگچ - ۱۹۵۵م علاف‌گژ

۱۹۵۱-۱۹۵۳ عن پ - گوگد در همین راستا، «هی کاک» در پژوهشی مورواری (۱۹۹۵) به بررسی بیش از ۹۰ پژوهش، پایان نامه دکتری و کارشناسی ارشد (۱۹۹۵) که تا قبل از سال ۱۹۹۵ در زمینه کتابخانه‌ها و کتابداران مدارس انجام شده بود، پرداخت. همچنین در سال ۲۰۰۳ در مقاله‌ای مورواری ۲۰۰ پژوهش و پایان نامه دکتری و کارشناسی ارشد در مورد تأثیر کتابخانه‌ها و کتابداران مدارس در آموزش و پرورش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بررسی کرد (۱۹۹۵). 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 مدارومی را در ۱۰ ایالت مختلف آمریکا انجام دادند تا نشان دهنده کتابخانه مدرسه مجهز، وجود کتابدار تحصیلکرده و انواع خدمات ارائه شده در برنامه کتابخانه مدرسه، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حلد (2005؛...؛ 1993).<sup>۲</sup> فقیر کلمات قف کعث عک «ج.ج.د.غ.ک.گ.د & ج.ج.د.غ.ع.ک.ع.چ.».

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

اطلاعاتی در تدریس معلمان با همکاری کتابدار، دسترسی به فناوری اطلاعات، منابع و امکانات کتابخانه، بودجه و چگونگی به کارگیری آن می‌باشند.

**کھنڈ غلامب - ۲۰۰۷) لفظی کس & لا خطا لایو گج - ۲۰۰۱، بخلاف عدے کے عوامی گر (۲۰۰۳، ۲۰۰۵، ... ذریعہ کا ۲۰۰۵، ... ذریعہ کا ۲۰۰۳)**

تو انسیهای بالقوه کتابخانه مدرسه در گسترش سواد اطلاعاتی دانش آموزان به عنوان

نیازی اساسی در نظام آموزشی، مسئله موردنظر پژوهش‌های دیگری است. یکی از این تحقیقات بنیادین درباره نقش حیاتی کتابخانه و کتابدار مدرسه در توسعه سواد اطلاعاتی، تحقیقات پی در پی «کولشاو» (۱۹۹۹-۱۹۹۴-۱۹۹۱، معغم‌قغمج) می‌باشد. «تاد» و

یادگیرندگانی توانا برای کسب دانش با استفاده از برنامه‌های مؤثر کتابخانه مدرسه هستند. این پژوهشها از دیدگاه آموزشی بیانگر نقش حیاتی برنامه‌های کتابخانه مدرسه در نظام آموزشی قرن بیست و یکم، با تأکید بر یادگیری منبع محور در آموزش و کسب مهارتهای یادگیری مدام‌العمر دانش‌آموزان است. تحقیقات در دیگر کشورها نیز در زمینه تأثیر مثبت کتابخانه مدرسه مجهز و برنامه‌های آن در روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی، انجام یافته است؛ مانند تحقیقاتی که در کانادا (۲۰۰۶، *کَعْفَ عَگَّالا لَاعْفَ چَّجَّ فَلَاعْمَ كَد* – ۲۰۰۵، ... لفگ)، استرالیا (۲۰۰۳، *غَقْعَكَّاجَّ* – ۲۰۰۳، *غَعْقَبَهَ* – ۱۹۹۷، *غَلَّاجَّ* چ)، انگلستان (۲۰۰۵، *كَعْلَاعَعَچَّ* – *كَعْلَاعَعَغَلَابَ* – ۲۰۰۱، *لَاعْقَكَّجَّ* – *كَعْلَاقَقَسَ*)، کره جنوبی (۲۰۰۵، *كَعْلَاقَعَثَّ*)، ژاپن (۲۰۰۵، *عَغَزَ*، چین (۱۹۹۶، *فَعَعَجَّفَسَ*) و آلمان (۲۰۰۴، *لَاعْقَكَعَپَ*) انجام گرفته است.

از سوی دیگر، یافته‌های دو مطالعه تطبیقی در کشورهای مختلف که سواد خواندن، ریاضیات، علوم و سواد اطلاعاتی دانش آموزان را می‌سنجند، بعنی «پیسا»<sup>۱</sup> فکلافت<sup>۲</sup> ۲۰۰۷ و «گلدنستون»<sup>۳</sup> فم غب کع خلا<sup>۴</sup> Board کفم عح و «پرلز»<sup>۵</sup>

للمكح لالع مكح عم ذفع كمع لالع مككلاخ عكع لالع لاخ ببب د.  
 (ذج دنخ) مع لالع ح كف هغ ده كم علائم كنف لالع لالع لاخ ٢.

(کریمی، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد در هر جا استفاده دانش آموزان 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، *بغایلاغ عَلَيْكَ حَفَظُ الْحَمْدَ*). همچنین، در صورت حمایت وی از کتابدار مدرسه، اهمیت نقش این همکار آموزشی برای جامعه مدرسه مشخص می‌شود (۲۰۰۲، *بغایلاغ عَلَيْكَ حَفَظُ الْحَمْدَ*). بنابراین، برای تحقق چنین روندی در مدارس، باید مدیر دانش زیادی درباره یادگیری منبع‌گرا و ارزش برنامه‌های کتابخانه در حمایت از نظام آموزشی مدرسه داشته باشد.

یکی از راه‌هایی که می‌تواند به صورت گستردگی 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 منبع محور و یادگیری مدام‌العمر 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 (۲۰۰۲، *بغایلاغ عَلَيْكَ حَفَظُ الْحَمْدَ* ... گلاغ عَلَيْكَ حَفَظُ الْحَمْدَ، ملی ۲۰۰۲) و منطقه‌ای (۲۰۰۵، *بغایلاغ عَلَيْكَ حَفَظُ الْحَمْدَ*) 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؛ عموبی اوچاکی، 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 راه حل‌هایی برای مسئله این پژوهش، سوالهای پژوهشی زیر طراحی گردید:

۱. وضعیت کتابخانه‌های مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی با استانداردهای کتابخانه‌های آموزشگاهی (بینیه 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، آشنایی‌ها، خط مشی‌ها 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 واقعیت نمایی 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 وارسی 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، طرقبه، تبادکان، قوچان، درگز، فردوس، گناباد، سبزوار، تایباد، جوین، کاشمر، فریمان، نیشابور، سرخس، بردسکن، خوفاف، تربت حیدریه، خوشاب) بود. پرسشنامه‌ها و سیاهه وارسی کتابخانه مدرسه با همکاری سازمان آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، دایرۀ ارزشیابی تحصیلی عمومی، در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی استان خراسان رضوی توزیع و جمع‌آوری شد.

### یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا اطلاعات جمعیت شناختی به دست آمده ارائه و سپس یافته‌ها بر اساس سؤالهای پژوهش گزارش می‌شود. از نظر جمعیت شناختی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بیش از نیمی از مدیران جامعه مورد پژوهش (۵۷/۱٪) را مردان و (۴۲/۹٪) 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 تحولهای جدید همراه شود (گلاسر، ۱۳۷۳). بیشتر معلمان به عنوان مجریان اصلی طرح، بین ۳۵ - ۲۰ ساعت در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت حضور یافه‌اند. 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 ، ۳۵-۲۰ 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.<sup>۱</sup>

### پاسخ به سوالهای 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 آموزشگاهی (بیانیه کتابخانه‌های آموزشگاهی ایفلا/ یونسکو و اقتدار اطلاعات: رهنمودهای برای برنامه‌های چند رسانه‌ای کتابخانه‌های آموزشگاهی) تا چه میزانی 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 مدام‌العمر را هدف قرار داده‌اند، جایگاه خاصی دارد. این سؤال

۱. نقل شده از وب لاغ طرح ارزشیابی توصیفی (۱۱/۰۶/۰۶)، [گمنگ گلچهگ فرهنگ‌آگ معه ۵ غلبه‌اع//تقمغ](http://www.SID.ir)

پژوهشی برای سنجش وضعیت کتابخانه‌های مدارس مجری طرح و میزانی که آنها می‌توانند پشتیبان اجرای طرح و دست یافتن به هدفهای آن باشند، طرح شد. نتایج به دست آمده از سیاهه وارسی کتابخانه مدارس - که پیشتر به آنها پرداخته شد و برخی از آنها را در جدول ۱ می‌توان مشاهده کرد - حاکی از آن بود که مکانی به نام کتابخانه مدرسه با شرایطی که این استانداردها معین کرده است، وجود ندارد. با وجود نگرش مثبتی که در میان معلمان و مدیران نسبت به وجود و استفاده از این نهاد در طرح ارزشیابی توصیفی دیده می‌شود، در نظام آموزشی، جایگاهی تعریف شده، اصول و خط مشی مناسب و لازم الاجرا، بودجه مشخص و برنامه‌ای برای تهیه منابع و تجهیزات وجود ندارد. علاوه بر این، معلمان و مدیران با رسالت و وظایف کتابدار تحصیلکرده در کتابخانه مدرسه و چگونگی پشتیبانی او از پیشرفت تحصیلی دانشآموزان آشنا نیستند. به همین علت، کتابخانه‌های این مدارس با وضعیتی که در زمان انجام این پژوهش داشتند، نمی‌توانند از تدریس منبع محور حمایت و دانشآموزان را یادگیرند گرانی مادام‌العمر تربیت کنند.

جدول ۱. برخی مشخصات کتابخانه‌های مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی

(سیاهه وارسی کتابخانه مدرسه  $n = 27$ )

ردیف نام بر	تجهیزات و امکانات				مسئول کتابخانه			منابع			بودجه هزار تومان	فضای کتابخانه	مشخصات			
	قفسه		نمایشگاهی نمایشگاهی	آینه	پایه	کتاب	دیوار	پنجره	آینه	پایه						
	۱	۲														
-	۲	۹	۷	-	۱	۶	۱۲	۱۷	۱۳	۱۲	۲۱	۷۷۷/۸	فراغتی و قابلیت ذوقی			
	۷/۴	%۳۳/۳	%۲۹/۵		%۳/۷	%۲۲/۲	%۴۴/۴	%۶۳	%۴۸/۱	%۴۴/۴						

سؤال ۲. در طرح ارزشیابی توصیفی، تا چه میزانی به عنوان یک عنصر اصلی در آموزش توجه شده است؟

ارزشیابی توصیفی، الگویی جدید در نظام آموزش ابتدایی در ایران است. بر اساس متون مربوط به طرح، این نوع آموزش تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم سازد تا ارزشیابی

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 مدام‌العمر 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 مدام‌العمر 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.<sup>۱</sup> ولی یافته‌هایی 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**

نظر	مدیران	نظرها							
		آزمایش							
توصیفی به کتابخانه و کتابدار نیاز دارد؟	تا چه میزانی در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به کتابخانه و کتابدار نیاز دارد؟	۰/۶۹۰	۴/۳۲	۳	-	-	۱۱	۱۱	۰/۳۹/۳
می‌تواند به تدریس شما کمک کند؟	تا چه میزانی وجود یک کتابخانه غنی و کتابدار متخصص در مدرسه، می‌تواند به تدریس شما کمک کند؟	۰/۷۲۵	۴/۶۰	۷	۱	۱	۱۹	۴۴	۰/۶۲

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 وارسی نشان داد مدارس مجری طرح، فاقد مکان مناسب برای کتابخانه در مدرسه می‌باشد. افزون بر این، وضعیت کتابخانه‌ها با معیارهای تعیین شده در استاندارد بین المللی ایفلا/یونسکو (2002, ۰۰۲۰۰۰ علّغ کمیع قعّد) 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 سی دی آموزشی گزارش شدن) وجود دارند. همچنین، کتابخانه‌ها فاقد تجهیزات ابتدایی (مانند صندلی، پرگه‌دان 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) در سال ۱۹۸۸، و سپس ویرایش جدید آن در سال ۱۹۹۸ از سوی انجمن بین‌المللی کتابداران مدارس<sup>۲</sup>، رهنمودها و معیارهای لازم برای ایجاد و گسترش کتابخانه مناسب و چگونگی ارائه خدمات را در اختیار گذاشتند. این رهنمودها پشتیبانی کتابخانه از آموزش منبع محور و همکاری کتابدار با معلمها را مشخص می‌سازند. در این استناد، 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 مع فی، شدنده، مسئول‌لتهای دیگری نیز دارند. هر چند بر خم،

۱۸۸. کڈگ فکھلاگ غ کڈ.

١٩٩٨، خدلاج لاغ عَفْ غلالع كلاع گرفقف مع لاغ ڈکھ فم علَّا گخ كنلاع ڈکھ فم علَّا گخ 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 دانش آموزان را به یادگیرندگانی مدام‌العمر 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 دانش آموزان، به نظر نمی‌رسد مبالغ اعلام شده توسط مدارسی 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 دانش آموزان در کنار کتابخانه مدرسه، باشد (۵۹۵۰۰۰۶). نتایج به دست آمده از پرسشنامه‌ها و سیاهه وارسی 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 (۶۰۰۰۶). 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 می‌توانند در برنامه‌ریزی 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 برنامه‌ها در کلاس، نقشی حیاتی در تحقق هدفها و برنامه‌های 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، بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی در تدریس معلمان و انجام فعالیتهای مختلف توصیه شده در طرح برای دانش‌آموزان نظر موافقی دارند (جدول شماره ۳).

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

روش تدریس	خیلی زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	بدون پاسخ	میانگین	انحراف استاندارد
فعالیتهای دانش‌آموزان (مانند ارائه کنفرانس، بحث و گفتگو) تا چه میزانی در موقیت تحصیلی در طرح ارزشیابی توصیفی ضروری است؟	۱۶٪/۵۷/۱	۹٪/۳۲/۱	۳٪/۱۰/۷	-	-	-	۴/۳۹	۰/۷۳۷
تا چه میزانی ضروری است معلمها از منابعی غیر از کتاب درسی (مانند داستان، کتابهای علمی، مذهبی، دانستنیها و...) در کلاس استفاده کنند؟	۱۲٪/۴۲/۹	۱۶٪/۵۷/۱	-	-	-	-	۴/۳۹	۰/۵۶۷
تا چه میزانی معلمها باید برنامه‌های کتابخانی را در برنامه‌های کلاس خود بگنجانند؟	۱۲٪/۴۲/۹	۱۵٪/۵۳/۶	۱٪/۳/۶	-	-	-	۴/۳۹	۰/۶۲۹
تا چه میزانی مطالعه غیر درسی (کتابهای داستانی، علمی، مجله و ...) در موقیت 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 افراد بر مطالب درسی، دانش آموزان از فضاهای 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 درسها دارند. به عبارت دیگر، آنها این عوامل را در موقعیت طرح سهیم می‌دانند.

**جدول ۴. توزیع فراوانی و فراوانی نسبی، میانگین و انحراف معیار نظرات معلمان درباره گوییه‌های 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؟

نگرش معلمان به نیاز کتابخانه	خیلی زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	بدون پاسخ	میانگین	انحراف استاندارد
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؟	۴۳	۲۵	%۳۵/۲	-	%۱/۴	-	۴/۰۹	.۰/۵۷۷
تا چه میزانی در کلاسهای مجری طرح ارزشیابی توصیفی، دانش آموzan باید به پژوهش پردازند؟	۲۱	۳۸	%۵۲/۸	۱۲	%۱۶/۷	-	۴/۱۳	.۰/۶۷۵
تا چه میزانی از دانش آموzan می‌خواهید در فعالیتهای کلاسی مانند تحقیقی، تهیه کنفرانس کلاسی و یا بحث کلاسی شرکت کند؟	۲۰	۳۷	%۵۲/۱	۱۲	%۱۶/۹	-	۴/۱۲	.۰/۶۷۶

نتایج حاصل از نظرسنجی از معلمان در مورد روشهای تدریسی که دانش آموزان را به کتاب خواندن و مطالعه مستقل تشویق می‌کند و مسئله گراست، 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 مناسب با هدفهای طرح در کلاس‌های مجری طرح ارزشیابی توصیفی (معلمان  $n=21$ )

انحراف استاندارد	میانگین	بدون پاسخ	اصلاً	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد	
۰/۷۵۱	۴/۰۶	۳ ٪۴/۲	-	-	۱۷ ٪۲۲/۹	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 می‌کنند؟
۰/۶۵۵	۳/۴۸	۳ ٪۴/۲	-	۳ ٪۴/۲	۳۳ ٪۴۶/۰	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 ٪۰/۸	-	۵ ٪۷	۳۴ ٪۴۷/۹	۲۴ ٪۳۳/۸	۵ ٪۷	با توجه به همکاری شمادر طرح ارزشیابی توصیفی، تا چه میزانی فرصت کافی برای انجام هر کدام از فعالیتهاي (مانند برنامه‌ریزی، هدایت دانش آموزان برای انجام پژوهش، بازدید، استفاده از منابع، در گير كردن والدين در فرآيند آموزش و....) را در تدریس داريد؟

همچنین، هرچند 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، تضمین کننده 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 سوالهای 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 منع محور شناخت درستی ندارند که با وجود مجموعه محدودی که در کتابخانه‌های کلاسی دارند، ادعا کردند از روش‌های تدریس منع 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 در ک 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 آموzan 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 تضمین کننده موقفيت طرح در متون مربوط به طرح در نظر گرفته نشده است. قابل درک است که بيشتر مجریان آن نیز شناخت درستی از این نیازها نداشته باشند و بنابراین شیوه تدریس آنان، دانش آموzan 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 رهنماوهای برای همکاری بین کتابدار و معلم در پیشبرد درس و هدایت دانش آموzan 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 آمد، نشان داد یکی از عوامل اصلی موقفيت 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<sup>۱</sup> 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 موقیت 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 این‌رو، پیش‌بینی طراحی و اجرای زیرساختهای لازم که در قسمت پیشنهادها ارائه می‌شود، اجتناب‌ناپذیر است. این زیرساختها نه تنها از عوامل مؤثر در موقیت 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 پیش نیازهای یادگیری مadam العمر

---

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 بهره گیری 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 رشتۀ 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 بهره گیری از آنها
۵. تنظیم دستورالعمل و خط مشی 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 دانش‌آموzan
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.

### منابع

- ارباب‌شیرانی، بدری (زهرا) (۱۳۵۰).  فهرست تحلیلی کتابهای کودکان برای کتابخانه دبستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چکیده). تهران: دانشگاه علوم تربیتی.
- نقل شده در: ۲۷، ۲۰، ۱۱، آع غوغ. لف و م/ لف لاغ مع. ع. لاغ. ۵/ ع. غ. قع // حکم غ
- بیگدلی، زاهد (۱۳۶۰). «طرح پیشنهادی برای تربیت کتابدار آموزشگاهی در شرایط فعلی». پایان نامه فوق لیسانس کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران. نقل شده در: کم غ اع/ ق غ اقع لغ اقع/ ق مع/ ق. مع. ع. نند// حکم غ
- تافلر، آلوین (۱۳۷۰). تغییر ماهیت قدرت: دانش، ثروت و خشونت در آستانه قرن بیست و یکم. ترجمه حسن نورائی بیدخت و شاهرخ بهار، مقدمه‌نویس: محمد جواد لاریجانی. تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- جوکار، عبدالرسول و جلال رحیمیان (۱۳۷۹). اقتدار اطلاعات: رهنمودهایی برای برنامه‌های چند رسانه‌ای کتابخانه‌های آموزشگاهی. شیراز: دانشگاه شیراز.
- حسنی، محمد (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی: پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان. تهران: آثار معاصر.
- رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش: رویکردهای نو در سنجش و ارزشیابی با تأکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد مؤثر به دانش آموزان در فرآیند آموزش. تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- رهباردار، حمید (۱۳۸۴). سنجش پروندهای، پوشه کار: ارزشیابی کیفی - توصیفی. مشهد: کتابخانه رایانه‌ای.
- زمانی‌پور، علی (۱۳۸۴). وب‌لاگ ارزشیابی توصیفی. نقل شده در: ک گ ع غ غ قع لاغ گ فف قع ع ۵ غ لاغ لاغ. نند// حکم غ
- زنگنه، محمد (۱۳۷۴). نگرش مدیران و دیبران دیبرستانهای شهر تهران درباره کتابخانه آموزشگاهی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چکیده). دانشگاه تهران. نقل شده در: ۱۰، ۴۰، ۱۲، آع غوغ. لف و اف دلا لاغ مع. ع. لاغ ۲/ گ غ غ ف// حکم غ

- 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 ذچ‌دثخ*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

- گلاسر، ویلیام (۱۳۷۳). *مدارس بدون شکست. ترجمه ساده حمزه*. تهران:  
انتشارات رشد.

- مکلین، 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 سلسیلی و [دیگران]. وزارت آموزش و پرورش پژوهشکده تعلیم و تربیت.

**غَكْعَفْعَوْگَلَاكَعْ غَقْلَاعْفِقْجَغْ كَغْعَفْعَوْگَلَاكَعْ كَا-  
كَغْفَكْعَلَاكَغْ كَذْ (۱۹۹۸). كَمَكْفَمْعَفْ كَمَكْكَدْ كَعْ غَقْلَاعْغَكْعَفْعَ  
2007، ۲۰۰۷، ۵۲۹، *مِعْ قَكْ غَعْنَفِلَامُعْ لَا كَفِلَاعْغَلَاجْكَغْ غَلَاعْخَفِلَافَمْ لَاغْذَكَخْ  
كَمْغَلَجَفْقَمَلَاجَمْ مِعْ غَمَعْكَهْنَهْ كَمَكْكَلَاجْ***

- (ج. ذ۱۱) *غَقْلَاعْفِقْجَغْ كَغْعَفْعَوْگَلَاكَعْ كَا-  
لَاغْ كَعْغَعْغَعْ پْ غَعْنَفِلَامُعْ لَا . اِمْ كَهْغَبْغَلَاعْفِقْجَغْ كَغْعَدْ  
لَامْعَقَغْ غَعْمَ& لَانْعَجْ فِمْعَيْذَكْغِيْجَعْ قَكْغَغْ غَلَاقْعَقْعَيْزَنْ (نَذَزَ/ كَمَمْ كَلَاغْ  
۱۷۰۵۸۵ آپْمَهْكَغْ كَغْبِكْغَعْهَغَلَافْهِكَغْمَ كَغْبِمْ كَعْهَغْغَعْ كَغْمَ كَغْ؛*

*- كَمَقَهْلَاعْغَ غَمِمَقَنْ فِمْلَاعْكَغْ بِـ ۱. (۱۹۹۴). پَجَعْغَكَفْب -  
كَلاعْكَلاخْ غَعْجَلَاعْفِقْجَغْ كَغْعَذْقَعْكَغْفَصِعْلَارْ كَعْ غَعْلَاغْغَمْ كَذْ  
لَاغْ كَعْخَ غَلَاعْلَاغْدمَ كَغْعَمَذْ غَعْلَاغْفَفْنَغْ كَتْكَغْعَمَمَدْ كَعْغَنْغَعْ فَغَعا  
قَعْغَفْعَ. Unpublished doctoral dissertation. مَهْلَغْنَفْ كَزْغَمَمَا لَاغْلَاغْ*

کگ لاغ ۲۰۷، ۲۹، ۵۰ قمچ عئون فلاخلا . ۲۰۳. ج. قعک معهعت خے گملاگ گملاگ فقمع گمه له لفج کت کئی معمغ لاغ خچ ڈگ غے ننذا// ہجمغ.

مع غنس ، کئی مع حغ خچ ڈگ کج غم ہنک قمع کپ . ۲۰۱. ا. کمب -  
قع کئی مع ح ۱۱. ملام کع : غم ۱. لاغ غم کف لعغ حفیع قمع لام لاما  
عنون فلاخلا . ۲۱-۲۴) م لمهملاع گت خوکچ خچ ڈگ کلھیف کغور لاع فج  
لاغ ڈے ۲۰۱/ خج میظہ / ملہیگ فی قمع طائی لاغ خچ کے / ہجمغ کم ۲۹، ۲۰۷، ۵۰ قمچ  
کم غ ۵۰ کمع.

کئی مع خچ ڈگ کعک م کع پلے کا . ۲۰۰۳. بخ، ۵۰ مع لاب کع . ڈکف غلامب -  
خن گلاگ ذ کلاغ لاخ غ چخ چ لاع فج چ گ چ ڈگ قمع ڈگ ذ گت  
ذ گقفسرفت ، سر ، ڈکلا ڈذع کفک لاع غم لاغ ح کف م کع خن غ فغمام کع عمدم  
کگ لاغ ۲۰۶، ۲۱، ۵۰ قمچ ۲۱ کف فلاقع مخ کع غلاع خبغ ا بعد  
کت ڈگ گ غولیج / کع کفل لامع لا . ننذا// ہجمغ ۲۰۳/

خ ۵۰ ممذ خ اع لاغ ڈگ خ لاع فچخ نچجی ڈ . ۱. پ. کگ فل قمع ب -  
School فلکع قخ غم کگ غ عکق قمع کف مع عمپ ، ع قاع لاع ح ح ڈکع کف ج  
Libraries Worldwide ۵ (۴۵-۶۲). ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ کلھیفس رک خ ڈب .  
الق لاغ ڈھلکیخ ڈگ غیگم مع گلائی قفخ / قمعع. مغلاذ ننڈا

- ۱۹۹۱ ڈکع کلاغ فچ ڈگ غعد کف غلاع لاغ د . ۲۰۰۳. ا. ڈچ ، ۵۰ قب -  
کگ لاغ ۲۱، ۲۰۶، ۵۰ قمچ ڈکھم غ خ کف فمع کھافٹ کع کف فی قمع لام اما ...،  
کم غ ع ۵۰ قمچ وغ قمع ۵۳.۲ کفع کلکاف قمع م گم غ لاق کف قمع خ کع قع // ہجمغ

- لاغ غمع غ رکع غ فلکع فچ ڈگ غعد کع فمع کع : ( پ. ڈلف ڈگ -  
کع کف کع لاغ کٹ . ۲۰۰۳/۰۴ کگ لاغ لم ملعد غر ع فلکع فج  
م ڈھیفیم ذ لقیع مام ڈاغن لاطک ڈگ غعد کف فلگ ڈگ کھوئ لارک فمیع کمک کگ  
لاغ ع کع کع مام ننڈا// ہجمغ کت ڈگ لاغ ۲۰۶، ۲۰۷، لاغ ع کم محت خن فلاخلا . ع. کع کع :  
خ ۵۰۲۸۰-۵۰۵۹۵-۸۱/ ۸۱-۵۹۵۲۰-۵۰۲۸۰ لاغ غ خ لاثاف ڈکع

خ گ غن نام ۱. ۲۰۵) . ڈ. علاع کھچ کع . ڈ. لاغ غ ع لاب -  
۲۰۰۴ جز غم کف کلک عق ڈکع ڈگ غ عکیم فیون لاغ ڈلاع فج  
لاغ ع کم معد عئون فلاخلا . زذچ مظلدون فختک لاغ ع کم کف کلک ع لف غلاع ڈکع  
۵. لاغ ڈکگ ڈھافد / اقم کھی ڈلاع ڈچ ڈکع ڈکع لاغ ڈکع ننڈا// ہجمغ  
۲۰۰۶

غنمغ گذ کعک لاغ فلایع فچ گ غعد . (۲۰۰۴). ب. ملاع ق کع پ -  
ک گ لاغ ، ۲۰۶، ۸، ۲۰۶ ع چ عن فلامخ لا کع غر قیلام ف ع پ غ کف ق کد م فم رک  
کعک فیع ک ۱۶۴۶ د گ نز// م گم غ

فعن لاغ ذ لاع فچ گ غعد قیغ گ ج نج ح ۱. (۱۹۵۳). ج سلف ن ع پ -  
ک گ لاغ ، ۲۰۷، ۸، ۲۰۵ ع چ عن فلامخ لا لاع فج غم کع غوف فم ها ک گ غعد  
د چ ۵/ قاع ج لاغ قیع قیون ف غلایع // م گم غ

غ غم غه غ گذ ع کی لاغس غ فیع ق د گ کد . (۱۹۹۴). ت. بیغ ق عمل اپ -  
کف ق ع گ د . ج کف ن پ غر ملام کع؛ لف غرخ گ کا کع لاغ فق و گ د  
خ گ گ گ غعد ه ع کع ج . ت ک گ ج س م قلاغون ف کز لاغن لاغث خ لام ع ج  
ک گ لاغ ، ۲۰۵، ۸، ۲۰۵ غ لاع چ عن فلامخ لا م کف ک لاغن گ د  
کف لاع ع لام / لاغ ک لاق / نز// لاغ لاغ لاغ لاغ لاغ غ لاق . نز// م گم غ  
کم غ غ ق ق عمل ا لم

کف فلایام که گ مم لاغ گ گمذ فیئ گ لاغ ک ، کع قیخ ک گ فم عاقیع گ ق د -  
ک گ لاغ ، ۲۰۸، ۲، ۲۰۵ لع م کع ج عن فلامخ لا . (۲۰۰۷). لاع گ د مات بیغ غم فغ کن غ فغا  
ع ن ط خ ا / خ ا / ک گ مع عمل لاغ . گ ع لاغ کم نز// م گم غ

ع کع ه گ د خ لاع فچ گ غعد غ غ گ ه م م د ۱. (۲۰۰۵) دش کع ث -  
ع کع لاغ ک گ؛ قع لاغ کع ت اچ ت ۷۱، ۷۱، ۷۱ ک گ لاغ ک گ کع گ ق غ ن غ پ س م د  
الاکن غ قیغ ف . نز// م گم گ لاغ ، ۲۰۰۷، ۱۰، ۲۰۵ کع عن فلامخ لاغ کف کم گ د کع  
کم غ غ ک لاغ لاغ لاغ قیغ ف

ع کع گ غ غ فلایع فج لاغ غ غ رکف غلایع لاغ د . (۱۹۹۵). بیغ ع پ -  
قف لاغ اعن فلامخ لا . (۲۳). خ چ ۵. غ غ کع غ غ گ گ فم غ کف فم فم اک غ غم  
لایلام گ ف کع لع م گ قطع لع / ع قیغ لاغ قیع . نز// م گم گ لاغ ، ۱۰، ۲۰۵  
کف ق ع کع غ غ فغ قیخ ک لاغ ک خ کف قیع ک لاغ فغ لاغ لاغ

غ فلایع فچ گ غعد لایلام Canada -  
غ غلایخ م لاغ ک گ لاغ م لاغن کت خ د کع لاغ غ لاغ خ غ اع؛ غ غر  
کع فیع کع بخ گ کع فیع گ لایلام . لاغ غلایع مخ کع فیع کع بخ گ ک گ ع فیع گ لایلام  
قی د گ غ گ نز// م گم گ لاغ ، ۲۰۰۷، ۲۹، ۲۰۵ فم ج غ غ فلامخ لا . لاغ غلایع مخ  
غ ع گم لاغ ک گ فیع ک گ فلایع ک گ فیع ک گ فیع لاغ ک خ

ق گ گ غعد لاع فج غم لغ ف لاغ م ع پ غم لای . (۱۹۵۳). ب. م کم ث -  
ک گ لاغ ، ۲۰۶، ۱۵ لای غ ن گ ح عن فلامخ لا لاع فج غم کع غوف فم عا  
د چ ۵/ قاع ج لاغ قیع قیون ف غلایع // م گم غ



متفق غذگرگ که غنیف غنیف کعن قهاد که حرف هنچ فکیع لاغ که که کعن  
غفلایع فوج لامون مع عمیق خ گ م کعن ملاع ده بیع ف کعن قهاد که حرف هنچ گ غذ  
قمع گ غرم لایع فقمع هم // هم گ لاغ ۲۰۰۶، ۹۱، لاغ که غرم که د غنیف فلاخ لا  
خ ۲۰۰۶ طبقه که قمع هم لایع فقمع هم لایع فقمع هم لایع فقمع هم لایع

(۲۰۰۲). ب. قفع کعن حگ قفکبعت & ج. چه کعن گ د. د. غر کعن ج -  
غ غر، کعن عقف غبدگ دغ کعن مخن گ لاغ غ فلایع فچ گ غذ گ دگ (مربع)  
لایع فوج هنچ مذگ فوغ چ دغ، چه غتعم کع د. ۵۰. معم اگ فوغ چ دغ  
کل گ بضم لق گ غول نند// هم گ لاغ ۲۰۰۶، ۱۹، هه لایع غت غنیف فلاخ لا  
خ ۲۰۰۶ طبقه که قمع هم لایع فقمع هم لایع فقمع هم لایع فقمع هم لایع

(۲۰۰۳). ع. غر کعن حگ قفکبعت کعن چه کعن گ د. د. ج. غر کعن ج -  
م کعن غنیف غعلف کعن عاک گ غ فلایع فچ گ غذ کعن غف چ گ م مع گ ک  
کعن غف غنیف گ لایع فوج، چه بکه لایع ج. غ غ عمدغ فلایع فچ غنیف غس لایع  
ان گ غنیف غفک. نند// هم گ لاغ ۲۰۰۶، ۱۹، غ کمح غ غنیف فلاخ لا  
خ ۲۰۰۶ ط ۷۶۶۲۶۰۳. معم فی قغ عاطققطقوع غ لم کعن مع گ

ب. قفع کعن حگ قفکبعت کعن چه کعن گ د & ج. چ، ب. ج. غر کعن ج -  
اف گ فکفکه غ غر لایع غ ج غلایع زک خ غ قمع چه غ فلایع فوج غلایع زک خ. (۲۰۰۵)  
که کعن فع وگ لایع غ غ لایع فچ گ غطف گ فکفکه، ج چ کگم کع د. (مربع) ۵۰ معم مذ  
۵۰ معم ذج// خ گ لاغ. عقالف. نند// هم گ لاغ ۲۰۰۶، ۱۹، غ کمح غ غنیف فلاخ لا  
خ ۲۰۰۶

ه. لایع لایع گ غطف که قمع لام لام غلم کخ لاغ که د. (۲۰۰۴). چه قمع لام که چ -  
ا م کعن غنیف غ عام کعن مذگ که لایع فچ گ غمعن گ کعن گ فیع گ لایع  
ع کف فمع عمالا گ فع که گ که قمع لام لام. غلایع لایع د غ غمغ گ دغ فن دغ  
ع کلام گ قع چه گ لایع فچ گ لایع فع گ لایع فلایع لام لام غلایع لایع د  
ه. لایع و مع. لایع. نند// هم گ لاغ ۲۰۰۶، لایع کعن کعن دغ غنیف فلاخ لا

د. غ لایع فچ گ فکیع لاغ که د. ب. ف. گل گس & ژ. پ. لایع لایع گ چ -  
فت، رز، ۵۰ م ف بع قمع جم قع د. (اپ ۲۵) غلایع غ لایع دغ غمغ گ دغ فن دغ د  
ک گ لاغ ۲۰۰۶، ۹۱، لایع که غرم که د غنیف فلاخ لا غ کف فلایع مخ کعن غ لایع د گ فکس  
ک گ غ لام گ لوک قذ نند

غ ف. ۶۲. ۱۲۵۹ لایع لار لایع فچ گ فممه گ لام که د. (۱۹۵۳) لایع لایع گ چ -  
// هم گ لاغ ۲۰۰۶، ۹، ۵۰ لایع کعن ج غ غنیف فلاخ لا دغ ۲۰۰۰ رغ کعن ج کف  
خ ۲۰۰۶ گ مک لام ماع که لایع لایع فچ فلایع فچ لایع فچ ملایع ملایع نند

کوچک‌تر و کوچک‌تر لایحه فکری لایحه که تقدیم شد (۱۹۹۷). خ لایحه گردید -  
اجتنب عرض ۶۳۵. غیرنامه می‌شوند می‌لایحه جگ فکری لایحه که کلیه گذشت کلیه لایحه  
لایحه نویس لایحه هم کلیه لایحه که بیش از کلیه لایحه که بیش از کلیه لایحه که  
۲۰۰۶، ۲۹۰، لایحه هم در دستور این فلامنچه ایام را ۳۱ ملمومند  
**کم غریب کارکرد / نزدیکی قاعده**

ک ای لایحه غلامی لایحه ملایحه کارکرد قاعده PricewaterhouseCoopers (۱۹۹۷). پ. غلامی  
ک ای لایحه کارکرد غلامی لایحه که بیش از کلیه لایحه ایام ۶۳۶  
ک ای لایحه ۲۰۰۶، ۱۰۰، غلامی (۵). لایحه هم در دستور ایام ۳۱ ملمومند) لایحه نویس لایحه  
**کم غریب کارکرد / نزدیکی قاعده**

- . کارکرد Queen's هم معممد ۱. کارکرد Queen's هم معممد ۱.  
کارکرد کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
ک ای لایحه ۲۰۰۷، ۱۶، هلامی غلامی کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
هم معممد ایام لایحه کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد  
**کم غریب کارکرد / نزدیکی قاعده**

کارکرد قاعده پ کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
کارکرد کارکرد ایام کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
ک ای لایحه ۲۰۰۸، ۱۳، هلامی کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
ک ای لایحه ۲۰۰۹، ۳۲۴، هم رسمت / هم رسمت / هم رسمت / هم رسمت / هم رسمت  
**کم غریب کارکرد / نزدیکی قاعده**

ک ای لایحه کارکرد فوجی هم معممد ۱. بعیت فوجی  
ک ای لایحه ۲۰۰۶، ۱۰۰، کارکرد فوجی کارکرد فوجی کارکرد  
ک ای لایحه ۲۰۰۶، ۱۰۰، لایحه کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
عیت فوجی هم معممد ۱۰۰، بج بج بج بج بج بج  
**کم غریب کارکرد / نزدیکی قاعده**

- . (۲۰۰۵) کارکرد لایحه کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
کارکرد هم معممد ۲۰۰۵ کارکرد لایحه کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
کارکرد هم معممد ۲۰۰۵ کارکرد لایحه کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
کارکرد هم معممد ۲۰۰۵ کارکرد لایحه کارکرد فوجی کارکرد فوجی  
**کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد / نزدیکی قاعده**

عیت فوجی هم معممد ۱۰۰، بج بج بج بج بج بج  
کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد  
کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد کارکرد  
**کارکرد کارکرد کارکرد / نزدیکی قاعده**

”فَدِلْعُ لِلْقَوْنَجِ گُخْتِهْفَتْ غُخْ كُعْجَج“ (<sup>۱۹۵۰</sup>). دَنْجَنْكَدْ - ۱۹۸۶. لَاغْنِنْ عَلَادْ كَفْ غَفَّبْ . ۱۹۵۰. ۱۹۵۴ ص ۱۳۴ فَقْمَبْ لَاعْفَجْ كَجْفَس  
/ قَاعِ عَقْلَاهَا لَاغْنِيْقَعْ قَعْ. نَذْ//حَكَمْ كَـ لَاغْ ، ۱۰۶ . ۱۳۷ عَنْ فِيْلَامَغْ دَـ کَـ غَـ لَاغْنِنْ عَلَامَـ فَـ قَـ عَـ لَـ لَـ كَـ غَـ كَـ فَـ كَـ لَـ عَـ مَـ ثَـ قَـ عَـ

- ۲۰۰۶). لَاغْ كَعْ فَـ كَـ مَـ عَـ کَـ مَـ کَـ تْ غَـ لَـ اـ عَـ لَـ اـ کَـ سَـ غَـ قَـ لَـ ا~ فَـ قَـ جَـ گَـ غَـ دَـ -  
، دَقَـ قَـ عَـ کَـ کَـ قَـ کَـ عَـ ثَـ عَـ کَـ عَـ کَـ جَـ & جَـ جَـ ، دَـ دَـ دَـ غَـ عَـ کَـ عَـ جَـ (۱۹۹۳-۲۰۰۵). کَـ لَـ خَـ ۲۰۰۷ هـ ۱۹ مـ لـ عـ مـ کـ عـ جـ عـ غـ فـ لـ اـ مـ جـ لـ اـ کـ لـ عـ کـ عـ

۲۰۰۶ طـ نـ قـ عـ گـ وـ کـ گـ عـ فـ لـ اـ گـ لـ اـ عـ فـ کـ کـ فـ عـ اـ وـ گـ غـ عـ دـ نـ حـ مـ

مـ کـ غـ عـ مـ مـ ذـ . ۲۰۰۴) بـ اـ جـ پـ دـ عـ کـ عـ بـ بـ دـ دـ عـ غـ مـ قـ غـ مـ جـ جـ دـ عـ گـ رـ -  
غـ لـ اـ عـ دـ گـ فـ غـ دـ غـ رـ غـ فـ لـ اـ عـ فـ قـ جـ گـ غـ عـ گـ فـ غـ حـ مـ گـ لـ اـ غـ رـ غـ کـ فـ لـ اـ عـ جـ  
کـ عـ فـ عـ گـ لـ لـ اـ عـ عـ چـ لـ اـ عـ فـ حـ کـ فـ مـ عـ مـ گـ فـ غـ دـ ، ثـ دـ لـ مـ کـ مـ قـ بـ بـ مـ مـ مـ مـ مـ  
مـ قـ مـ عـ غـ هـ کـ فـ لـ اـ عـ قـ کـ عـ مـ الـ اـ لـ اـ گـ عـ قـ عـ. نَذْ//حَكَمْ ۲۰۰۷ هـ ۱۴ مـ قـ مـ عـ غـ فـ لـ اـ مـ جـ لـ اـ گـ

قلـاـ گـ سـ غـ وـ لـ اـ کـ عـ اـ فـ پـ یـ غـ غـ عـ هـ گـ زـ ۱۰۰۵) اـ هـ غـ لـ لـ اـ فـ جـ .  
عـ کـ عـ لـ اـ نـ گـ بـ قـ عـ لـ اـ غـ کـ نـ اـ جـ تـ ثـ مـ ۷۱، لـ لـ اـ لـ اـ کـ کـ بـ فـ کـ عـ لـ اـ لـ اـ کـ عـ کـ عـ لـ ا~ فـ جـ  
کـ لـ ا~ خـ ۲۰۰۶، ۱۴ لـ ا~ خـ کـ ع~ بـ ع~ غ~ بـ ع~ غ~ بـ ع~ غ~ ف~ ل~ ا~ م~ ج~ ل~ ا~ ک~ ب~ ع~ ک~ ع~  
کـ م~ ع~ خ~ ه~ ک~ ف~ ل~ ا~ ل~ ا~ ک~ ل~ ا~ ع~ گ~ ل~ ا~ ا~ ا~ ق~ ف~ ل~ ا~ ا~ گ~ ع~ ق~ ف~. نَذْ//حَكَمْ

قـ هـ هـ عـ گـ دـ غـ فـ حـ قـ دـ ا~ ک~ ک~ ل~ ا~ ع~ ل~ ا~ ع~ ک~ زـ -  
لـ ا~ غ~ ف~ ل~ ا~ ا~ ا~ گ~ ع~ ک~ م~ ع~ ک~ ع~ ل~ ا~ ع~ ک~ م~ ع~ ک~ ع~ ل~ ا~ ع~ ف~ ل~ ا~ م~ ج~ ل~ ا~  
ع~ ۱۴۱۸/۱۴۱۸۴۳

لـ ا~ غ~ ع~ ک~ ل~ ا~ ب~ پ~ بـ بـ ع~ ه~ ا~ ف~ م~ ع~ م~ ذ~ لـ ا~ غ~ غ~ ف~ م~ ا~ ک~ ع~ ل~ ا~ ع~ ک~ ز~ -  
ع~ غ~ م~ ل~ ا~ ک~ ع~ ق~ ق~ ق~ د~ م~ ل~ ا~ ف~ ج~ (ا~ ا~ ث~ خ~) م~ ک~ ع~ ک~ ل~ ل~ ل~ ا~ ل~ ا~ ک~ ف~ م~ ع~ ل~ ا~ م~ ک~ م~  
۲۰۰۶، ۱۰۰۶ ل~ ا~ ل~ ا~ ک~ ع~ ب~ ع~ غ~ ف~ ل~ ا~ م~ ا~ م~ ک~ ع~ د~ ل~ ا~ ل~ ا~ م~ ا~ م~ ا~ ک~ ک~ ل~ ا~ ک~ س~  
ا~ ک~ ک~ ف~ م~ ه~ ف~ ق~ م~ گ~ ل~ ا~ گ~ ع~ ل~ ا~ ع~ ک~ م~ ا~ ف~ م~ د~ ن~ . ۲۰۰۷ ا~ ا~ ذ~ ک~ خ~ گ~ ل~ ا~  
ک~ گ~ ف~ م~ ه~ ف~ ق~ م~ گ~ ع~ ل~ ا~ ع~ ک~ ل~ ا~ ک~ ل~ ا~ گ~ ع~ ج~ گ~ ع~ ل~ ا~ ع~ ک~ ل~ ا~ گ~ ع~ ج~ گ~ ع~ ل~ ا~ گ~

لـ ا~ غ~ ل~ ا~ ه~ ک~ ع~ ق~ ق~ ل~ ک~ ل~ م~ ح~ . ۲۰۰۵) ا~ ک~ ا~ ک~ ف~ م~ ع~ م~ ع~ گ~ م~ ک~ ع~ ه~ ل~ ا~ ع~ گ~ ب~ . د~ ز~ -  
ل~ ا~ غ~ م~ ک~ ع~ ب~ غ~ ع~ ب~ ل~ ا~ ع~ ف~ ق~ ج~ گ~ غ~ د~ . (ذـ بـ) فـ لـ عـ هـ ل~ ا~ م~ ف~ ل~ ا~ ع~ ک~ م~ ع~ م~ ع~  
- ۲۰۰۷ ل~ ا~ گ~ ۱۴۱۸ ک~ م~ م~ ه~ ق~ ک~ ف~ م~ ه~ م~ د~ ک~ ج~ گ~ ف~ م~ ع~ م~ ع~ گ~ ه~ م~ گ~ ل~ ا~ م~ ق~ م~ ع~ د~ ع~ ه~ ق~ د~  
۲۰۰۵ ل~ ا~ م~ گ~ ا~ ن~ گ~ خ~ ع~ ل~ ا~ ع~ د~//حَكَمْ ۲۰۰۷، ۱۴ مـ قـ مـ عـ غـ فـ لـ ا~ م~ ج~ ل~ ا~ ۲۰۰۴.  
۲۰۰۵۳۰۲

قگ گ غلطغف گ فک گ فم ع ق ع طلعا گ لاع فج . (۱۹۵۵) م.ب. ظف گ ر -  
ایغ قغ خ کالا گ ج لفء . عغ خ م کع گ لک گ ف ک م ق ف لامخ گ ک لامخ گ لاد  
ک گ لاغ ۲۰۷ ، ۱۴ قمچ عغ فلامخ لامخ گ خ ف قع ب لاغ خم گ لاغ گ مظاون ف کز  
دچ ۳/ قاع ب لاغ ی قع قن ف غلعا ۳/ گم غ

قگ گ غلطغ گ م مع گ ۳ . (۲۰۱) ج لاغ قگ ب & ب ه عن ع بن . پ. کفع قس -  
قع هف لاب ، کف لاغ خ د کع م که ب ن قع خ د ک گ لق ن لاغ ر ه ل لاغ خ د  
ک گ لق ن لاغ ر ه ل لاغ خ گ گ غلعا گ مع گ ف غ مخ گ غ فن خ لام مع لف خ د  
قلع ر نع ب غ غخ گ ق لاغ ۳ نع غلما گ ب کف م کف لاغ خ د کع م که ب ن قع خ د  
م که ب کلاغ ن گ تغ غم کف ع تکم ک گ لک گ فم مع م کع که ب ک گ ف کم گ ه م غ ا گ لاد  
لاغ خ د کع کلاغ گ غ ب مف کم ک گ ب کف لاغ خ د ج غم فک لاغ د گ گ کم غ ا گ لاغ  
ا کم غ لام لاغ قف که گ ب غ غر ، غلام گ لاغ د کع قفق د گ ف م مع  
خ گ ه قمع ع ت ، غ د ع چ کم گ غ خ گ غ د غ فلعا ی فج & لغ ف غلعا  
۳۱ ، لاغ ب غ غ ب پ عغ فلامخ لامظاون ف ک گ ع لام لاغ خ گ د غ غر م کع کغ ب غ کع ک  
لیغ لاغ د گ ف کم گ غ خ گ م مع گ لاغ قف خ / ق مع م غلا . نزد / گم غ ۲۰۶ ،  
خ ۱ گ

۱۹۹۶) گ ع ف س د کع غنیف ل ف ف گ ع ف و کمش م پ قع ج گ ع ف س -  
د ع ۱۵۰ ر ۱۵۰ خلم لغ شن غ فلام فچ گ غ د لاغ د ک گ غ د د کع کلاغ لاخ لع کف غ د  
غ ع کلاغ ک گ ب - غ ع کلاغ ک گ ب قع لاغ ک گ د اج ت ۳ ۶۲۵ د للا گ ک گ ر د کع  
کم غ خ ۳۱ / ۶۶۲ قع قع / لانگ . ع قع ف . د نه / گم غ (۲۵۳۱) م لغما - لف کفع گ لاخ