

## A phenomenological study to explore the teachers' reactions toward the changes of evaluation system of educational achievement in primary education

Shiva Goran, Keyvan Salehi, Mohammad Javadipour

<sup>1</sup> MA student, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

### Abstract

Teachers are considered as the most effective human resources and forces of the Education Organization in the implementation of the aimed changes. Analyzing the teachers' lived experiences from the recent changes created in the evaluation system of the educational achievements in the primary schools has provided a proper background to promote the evaluation system of the educational achievements. This study aims at exploring and analyzing the teachers' reactions to the changes created in the evaluation system of the educational achievements in the primary schools. The present study has been conducted on the basics and principles of the qualitative approach of the interpretive phenomenology, with the participation of 14 male and female teachers teaching in the district two in Tehran based on the purposeful sampling and through using the semi-structured interviews and was finally analyzed based on the method of Diekelmann et al. (1989). The results showed that teachers generally have no positive attitude towards the nature of the descriptive evaluation. From the teachers' point of view, the changes in the evaluation system has created a situation in which the education system has employed a demanding and increasing expectations on the teachers leading to the formation of the negative opinions towards the teachers in the society. Teachers' perceptions and reactions to these changes in the evaluation system has been summarized in three main theme: "professional competencies", "problems in the education system" and "expectations of the education system" and also in nine sub theme. It seems that the focus and interest in making changes, regardless of the conditions of change, and especially the appropriateness of change with organizational maturity, have brought various and varied challenges to the educational system and its continuity can have devastating effects on all components of the educational system.

**Keywords:** Teachers' Perception, Descriptive evaluation, Responding to Changes, primary school, interpretive phenomenology

## رهیافتی پدیدارشناختی در بازنمایی واکنش‌های معلمان نسبت به تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی<sup>۱</sup>

شیوا گوران، کیوان صالحی<sup>\*</sup>، محمد جوادی‌پور

<sup>۱</sup> دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌درسی، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> استادیار سنجش آموزش، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشیار برنامه‌درسی، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

### چکیده

معلمان به‌عنوان مؤثرترین نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش در اجرای تغییرات محسوب می‌شوند. واکاوی در تجربه زیسته معلمان در تغییرات اخیر نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی، زمینه مناسبی را برای ارتقای کیفیت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، فراهم می‌نماید. پژوهش حاضر، با هدف واکاوی واکنش‌های معلمان نسبت به تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی انجام شده است. مطالعه حاضر مبتنی بر رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری، با حضور ۱۴ مشارکت‌کننده معلم زن و مرد در منطقه دو شهر تهران به روش نمونه‌گیری هدفمند، با انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شده و به روش (Diekelmann, Allen and Tanner, 1989) تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد معلمان در کل، نسبت به ماهیت برنامه ارزشیابی توصیفی، نظر مثبتی ندارند. از دیدگاه معلمان تغییرات نظام ارزشیابی باعث شده انتظارات سیستم آموزشی از آنها زیاد شود که این مسئله منجر به شکل‌گیری ذهنیت منفی در معلمان شده است. واکنش معلمان در مقابل تغییرات نظام ارزشیابی در سه مضمون اصلی «صلاحیت‌های حرفه‌ای»، «مشکلات سیستم آموزشی»، «انتظارات سیستم آموزشی» و نه زیرمضمون، شناسایی و طبقه‌بندی گردید. به نظر می‌رسد، تمرکز و علاقه‌مندی به ایجاد تغییر بدون توجه به شرایط تغییر و به‌ویژه تناسب تغییر با بلوغ سازمانی، چالش‌های متعدد و متنوعی را برای نظام آموزشی به همراه داشته است که تداوم آن می‌تواند تبعات مخربی را برای تمامی ارکان نظام آموزشی به همراه داشته باشد.

**واژه‌های کلیدی:** ادراک معلمان، ارزشیابی توصیفی، واکنش به تغییر، دوره ابتدایی، پدیدارشناسی تفسیری.

\* نویسنده مسئول: keyvansalehi@ut.ac.ir

## مقدمه

امروزه سرعت فوق‌العاده تغییر و تحول، به‌ویژه در تولید، ارتباطات و اطلاعات، نیازهای غیرقابل‌انکاری را بر جوامع، به‌ویژه نظام‌های آموزشی، تحمیل کرده و همین امر ضرورت تغییر و نوسازی در برنامه‌های درسی را دو چندان نموده است؛ اما ایجاد تغییرات بدون بررسی و کنترل دقیق تمامی عوامل تأثیرگذار در آن نمی‌تواند به تغییرات اثربخش و مفید منجر گردد (Beyramipour, Sharif, Jafaree & Moulavi, 2012). به اعتقاد کارسون معنای تغییر برنامه درسی برای مجریان برنامه‌درسی مبهم مانده است و این غفلت برای رویارویی با چالش‌های قرن ۲۱ بسیار مهم است. تأکید صرف بر محتوای تغییر و غفلت از روند اجرایی آن بزرگ‌ترین اشتباه است (Tushman & O'reilly, 2009). از دیدگاه روانشناسان تغییرات به وجود آمده در عرصه‌های گوناگون شغلی باعث ایجاد استرس در افراد می‌شود؛ بنابراین اولین واکنش طبیعی در برابر تغییر واکنش منفعلانه و حتی منفی خواهد بود (Kalyal & Saha, 2008). پیش‌بینی واکنش‌های افراد به تغییرات به‌عنوان موضوعی مهم حائز اهمیت است زیرا این واکنش‌ها بر تمایلات رفتاری کارکنان نسبت به تغییر مؤثر است و موضوعی کلیدی در ایجاد موفقیت‌آمیز تغییر است (Klein, Conn & Sorra, 2001). پژوهش‌های مختلف نشان داده است که مقاومت معلمان مانع از اجرای تغییرات است. (Ornstein & Hunkins, 2013; Aydin, Sarier & Uysal, 2011; Zimmerman, 2006). از این‌رو، بدون توجه به باورها و نگرش‌های کارگزاران تربیتی به‌عنوان مجریان برنامه‌های جدید، نمی‌توان اجرای موفقیت‌آمیزی را برای تغییر برنامه‌ها رقم زد (Mosa Pour, 2012). در همین راستا ضرورت بررسی واکنش‌های معلمان به برنامه‌های مصوب، اجراشده و کسب‌شده، دوچندان است. ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزشی به شمار می‌رود (Mohammadi Far, Najafi, 2012).

ارزشیابی یکی از مهم‌ترین وظایف معلمان است توجه به وضعیت آن قطعاً تأثیر مهمی در اجرای مناسب‌تر طرح ارزشیابی توصیفی خواهد گذاشت. طرح‌های اصلاحات مدارس به کیفیت معلمان و انگیزه آنها برای شرکت در اجرای تغییرات بستگی دارد در نتیجه توجه به معلمان به نقطه کانونی تمامی اصلاحات تبدیل شده است. (Goroizidis & Papaioannou, 2014). هرگونه تغییر در اهداف، محتوا و ساختار برنامه‌های آموزشی، بدون در نظر گرفتن تغییر در نگرش و ادراک معلمان مثمرتر نخواهد بود. دل بستن به تغییرات بدون در نظر گرفتن عوامل اصلی تغییر، یعنی معلمان، به‌عنوان آموزش‌دهندگان و تسهیل‌کنندگان فرآیند رشد همه‌جانبه فراگیران، پیشرفتی حاصل نمی‌کند (Hashemi, 2007). افرادی که نتوانند پیچیدگی‌های تغییر را درک کنند، احتمالاً فعالیت‌هایی را آغاز خواهند کرد که نتایج آن به‌صورت اختلاف‌نظر و ناسازگاری در داخل سازمان مدرسه یا در سطح مدرسه و ناحیه نمود پیدا می‌کند (Alipour & Muammar, 2014). تعیین میزان آگاهی و شناخت دیدگاه‌ها و نظرات معلمان (مجریان اصلی طرح) راجع به ارزشیابی توصیفی خواهد توانست بر اجرای بهتر طرح و همچنین بهبود کیفیت نظام آموزشی و به تبع آن نظام ارزشیابی تحصیلی مؤثر باشد.

بدون وجود معلمان توانمند و باکیفیت در کلاس درس، امکان موفقیت هیچ‌کدام از برنامه‌های اصلاح نظام آموزشی وجود ندارد. نقش معلم تا آنجا مهم و حیاتی است که می‌توان در نقش‌سکان‌دار اصلی نظام آموزشی تصور نمود. این نقش در آموزش ابتدایی به دلایلی نظیر پایه‌ای بودن و حساسیت وضعیت دانش‌آموزان دو چندان است (Salehi, Bazargan, Sadeghi & Shokoohi-Yekta, 2015). کیفیت و چگونگی استقرار نظام نوین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین مسائل و چالش‌هایی است که نظام آموزشی

به‌ویژه معلمان با آن مواجه‌اند (faizha, 2011). بدین منظور معلمان به‌عنوان مجریان برنامه‌های آموزشی و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش هستند اگر باورهایی منطبق با اهداف در نظر گرفته شده در تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی داشته باشند می‌توانند با عملکرد مناسب و اثرگذار در تحقق اهداف مورد نظر نظام آموزشی کمک‌کننده باشند.

معلمان می‌توانند عکس‌العمل‌های متفاوتی در مواجهه با تغییرات داشته باشند. آنها می‌توانند برنامه جدید را بپذیرند، می‌توانند موضعی بی‌تفاوت داشته باشند و یا مخالف برنامه باشند و در برابر آن مقاومت کنند (Lee, 2000; Ham & Sewing 1987 & 1988; Stevenson, 1993 & 1987 & Gough 1997; quoted by Mirarab Razi, Fardanesh & Talae, 2012). پژوهش (Mirarab razi, 2014) نیز نشان داد بیشتر معلمان مخالف اصلاحات در برنامه‌درسی هستند. نتایج بررسی‌ها متعدد (Kemp & Tardiff, 1998; Lachiver & Tardiff, 2002; Leahy, Lion, Tomson & William, 2005) نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با تغییر در طرز تفکر و روش کار خود در زمینه‌های ارزشیابی تحصیلی، آن را در خدمت بهبود یادگیری قرار دهند. بر این اساس مطالعه حاضر به واکاوی واکنش و ادراک معلمان نسبت به نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پرداخته است.

Constantinescu, 2014) در پژوهشی نشان داد که تغییرات آموزشی زمینه لازم را برای بازسازی و به‌روزرسانی مأموریت‌ها و شیوه‌های جدید در سطح مدرسه فراهم می‌نماید. زمینه‌سازی برای ایجاد تغییر در نگرش معلمان به‌منظور اجرا و ترویج تغییرات آموزشی، بخش بسیار مهمی از تغییرات است. نتایج حاصل از پژوهش تحلیل عاملی (Zahed Babelan, Farajollahi & Hamrang, 2013) نشان داد از دیدگاه معلمان پنج عامل به ترتیب روانی و طرز تفکر، مدیریتی، آموزشی، فرآیندی و فردی بیشترین تأثیر را در کاربرد ارزشیابی توصیفی دارد. یافته‌های پژوهش (Beyramipour & et

(2004) در مورد تاریخ ارزشیابی‌های معلم اثربخش بیان داشته‌اند سه معیار مهارت‌های حرفه‌ای، جو کلاس درس و مهارت‌های تدریس برای معلم ضروری است (Reynolds & et al, 2004; quoted by Salimi & Ramezani, 2015)؛ اما اصلی‌ترین مانع برای اجرای تغییر آن است که معلمان درک درستی از تغییر به دست نمی‌آورند و فهم و شناخت معلمان نسبت به اجرای منویات ارزشیابی توصیفی را از چالش‌های فرا روی این طرح بیان نموده‌اند (Hasani, 2004; Yamtim & Leithwood, 2005). یافته‌های پژوهش (Wongwanich, 2014) نشان داد بسیاری از معلمان از دانش و آگاهی خوبی نسبت به ارزشیابی برخوردار نیستند که از جمله روش‌های پیشنهادی این پژوهش برای بهبود دانش و آگاهی معلمان، آموزش و یادگیری به صورت مشارکتی، پیگیری در اجرا، کارهای تیمی و راهنمای‌های آموزشی به وسیله افراد زبده و ماهر است. در پژوهش‌های مختلف دیگر نیز نشان داده شده که معلمان مجری ارزشیابی توصیفی مهارت و درک درستی از انواع کامل بازخورد و اهداف طرح ندارند که ناشی از نبود آموزش کافی و مؤثر بوده است (Aslanpoor, 2012; Keshtiaray, Karimi Alavijeh & Foroughi Abari, 2014; Entehayi, Hasani, & Shekari, 2015; Beyrami, Hasanabadi & Kavossian, 2017).

در پژوهش‌های (Ebadi, 2013; Karamalian, Jafari harandi & Ebadi, 2013; Beyramipour & et al, 2012) نشان داده شده که بسیاری از مشکلات اجرای ارزیابی کیفی-توصیفی در رابطه با عناصر برنامه‌درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی/یادگیری و زمان‌بندی) است و روش‌های ارزشیابی توصیفی با عناصر برنامه درسی در تناقض است. در پژوهش دیگر (Davoodi, Nateghi & Faghihi, 2015) به مقایسه دو ارزشیابی کمی و توصیفی از دیدگاه معلمان پرداختند بر طبق نتایج حاصل از مطالعه، معلمان نگرش مثبتی به ارزشیابی توصیفی و منفی نسبت به ارزشیابی کمی داشته‌اند. با این وجود در این

پژوهش (Hasani, 2014) عدم توجه به جایگاه معلمان از نظر معلمان عدم همکاری و نظرخواهی از معلمان باعث تضعیف جایگاه آنها شده است. از این رو باید زمینه‌های جلب مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها فراهم شود و از ابلاغ دستورالعمل‌های اداری بدون توجه به زمینه‌های پذیرشی آن خودداری شود، زیرا مشارکت دادن اعضا در تصمیم‌گیری باعث قبول تغییرات از طرف آنان می‌شود.

عامل هم دیگر در موفق نبودن ارزشیابی توصیفی کمبود انگیزه کافی در معلمان است. عدم توجه به جایگاه معلمان، عدم همکاری و نظرخواهی از معلمان بر انگیزه و عملکرد آنها تأثیر خواهد گذاشت. (Salehi & et al, 2015) در پژوهشی از شش آسیب احتمالی برای معلمان ۱. کاهش شوق معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی، ۲. افت جایگاه معلمان در مدرسه ۳. تمرکز بر فعالیت‌های صوری در امور ارزشیابی ۴. بروز و تشدید احساس بی‌تفاوتی در معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی ۵. بروز دلخوری پنهان در بین معلمان ۶. بروز خستگی روانی و جسمانی برای معلم را از دیدگاه معلمان در ارزشیابی توصیفی نشان دادند. (Hasani, 2014) نشان داد از دیدگاه معلمان مجری، طرح ارزشیابی توصیفی جایگاه ضعیف‌تری در مقایسه با ارزشیابی سنتی نزد معلمان دارد. (Mirza Mohammadi, 2011) عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی را یکی از دلایل مشکلات اجرایی دانست.

در مطالعات مختلفی نشان داده شده که ارزشیابی توصیفی از وضعیت خوبی در اجرا برخوردار نیست (Khoshkholgh, Sharifi 2010; Gholtash, Ojinejad & Dehghan Mongabadi, 2015). آشنایی با تجربیات معلمان، به‌عنوان مجریان برنامه و تأکید بر این مهم که آنان اهداف این طرح را چگونه طرح درک کرده و برای خود معنادار ساخته‌اند، نقش مهمی در رفع نواقص طرح و بالا بردن اثربخشی آن دارد. رینولدز و همکاران

اجرای طرح، منابع کالبدی و آموزشی، متناسب نبودن تجهیزات و امکانات آموزشی، جمعیت زیاد کلاس‌ها و فضاهای موجود با اهداف طرح ارزشیابی توصیفی بیان شده است. (Hasani, 2014; Keshtiaray & et al, 2013; Karamalian & et al, 2014).

مطالعه معلمان معتقدند که نحوه ارزشیابی کیفی به‌خصوص در درس ریاضی مشکل و منطبق بر محتوای کتاب نیست و معلمان آموزش‌های لازم را برای ارزشیابی کیفی درس ریاضی کسب نکردند. از چالش‌های دیگر پیش روی اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان نبود زیرساخت‌ها و ابزارهای لازم برای

جدول ۱. خلاصه‌ای از پیشینه پژوهش

نوع	ردیف	پژوهشگران	نتایج
داخلی	۱	اصلان‌پور (۱۳۹۱)، کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲)، انتهایی‌آرانی و همکاران (۱۳۹۳)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۵)	معلمان مجری ارزشیابی توصیفی مهارت و درک درستی از انواع کامل بازخورد و اهداف طرح ندارند که ناشی از نبود آموزش کافی و مؤثر بوده است.
	۲	بیرمی‌پور، شریف، جعفری و مولوی (۱۳۹۰)	به ترتیب: عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی عوامل ایجادکننده‌ی جو تعامل و تشریک بر اجرای ارزشیابی توصیفی مؤثرند.
	۳	پارسا (۱۳۸۶)	بین نگرش معلمان و تمایلات رفتاری آنان در پیشبرد برنامه‌های درسی جدید رابطه معناداری وجود دارد.
	۴	حسینی، (۱۳۹۳)	از تجربیات معلمان در اجرای طرح ارزشیابی ابزارهای ارزشیابی، جو کلاسی، تدارکات، جایگاه معلم و نگاه والدین از وضعیت مناسبی برخوردار نیست.
	۵	زاهد بابلان، فرج‌الهی و هم‌رنگ (۱۳۹۱)	از دیدگاه معلمان چهار عامل مدیریتی، آموزشی، فرآیندی و فردی بیشترین تأثیر را در کاربرد ارزشیابی توصیفی دارد.
	۶	زمانی‌فرد، کشتی‌آرای، میرشاه‌جعفری (۱۳۸۹)	معلمان مجری طرح تجارب مثبت و منفی زیادی را به دست آورده‌اند که بر ادراک آنان از طرح تأثیر داشته است.
	۷	صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا (۱۳۹۴)	از تجربه زیسته معلمان از ارزشیابی توصیفی و آسیب‌های احتمالی برای معلمان و دانش‌آموزان را شناسایی کرد که در مجموع با چالشی مضاعف در فرایند یاددهی و یادگیری روبه‌رو هستند.
	۸	قاسمی روشناوند و خوشبختی (۱۳۹۳)، روچا (۲۰۱۱)، فراهانی و همکاران (۱۳۸۹)، آصفی و همکاران (۱۳۸۸)	در این پژوهش‌ها رابطه معناداری بین مشارکت کارکنان و مقاومت آنان در برابر تغییرات وجود دارد با افزایش جلب مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها میزان مقاومت آنان را در برابر تغییرات کاهش می‌یابد.
	۹	کرملیان، هرنندی و عبادی (۱۳۹۲)	بررسی‌ها پژوهش نشان داد میزان مشکلات اجرایی توصیفی در چهار مؤلفه عناصر برنامه درسی، امکانات، دانش معلمان، روش‌ها و ابزار گردآوری بالاتر از حد متوسط است.
	۱۰	میرعرب، فردانش، طلایی (۱۳۹۱)	واکنش و پاسخ‌های معلمان در برابر تغییرات در سه بعد عاطفی، رفتاری و شناختی طیف وسیعی از نظرات متفاوت را شامل می‌شود. معلمان کم‌سابقه معلمانی در پذیرش تغییرات مشکل کمتری داشتند در حالی معلمان باسابقه بیشتر شواهد دل‌گرم‌کننده‌ای از پذیرش عملی نوآوری در کلاس‌هایشان وجود نداشت.

معلمان نگرش مثبتی به ارزشیابی توصیفی و منفی نسبت به ارزشیابی کمتی داشته‌اند.	داودی، ناطقی و فقیهی (۲۰۱۵)	۱	خارجی
در مورد ارزشیابی‌های سه معیار مهارت‌های حرفه‌ای، جو کلاس درس و مهارت‌های تدریس برای معلم ضروری است.	رینولدز و همکاران (۲۰۰۴)	۲	
نتایج نشان داد مشکلات اجرای ارزیابی توصیفی در رابطه با عناصر برنامه درسی است که ۷ راه‌حل را در مورد بازنگری در نظام آموزشی پیشنهاد می‌کند.	عبادی (۲۰۱۳)	۳	
هر تغییری در نظام آموزشی شخصیت، هویت حرفه‌ای و سازمانی معلم را درگیر می‌کند.	کنستانتینسکو (۲۰۱۴)	۴	
متغیرهای نگرش به برنامه درسی جدید و تمایلات رفتاری با متغیرهای ادراک از فشار کار، قابلیت اجرایی، حمایت مدرسه و حمایت سایر اداره‌ها هم بسته بود.	لی (۲۰۰۰)	۵	
اکثر معلمان ادراک مثبتی نسبت به این نوع ارزشیابی توصیفی دارند زیرا معتقدند باعث تفکر انتقادی و خلاق در دانش‌آموزان می‌شود، اما اشکالات این نوع سنجش نبود وقت زیاد برای معلمان، کاغذبازی و تشریفات اداری است.	نسری، روسلان، سکوان، ابوبکر و نورپوته (۲۰۱۰)	۶	
نتایج نشان داد بسیاری از معلمان از دانش و آگاهی خوبی نسبت به ارزشیابی برخوردار نیستند.	یامتین و ونگوانیچ (۲۰۱۴)	۷	

مؤثر باشد. در پژوهش حاضر، تلاش می‌شود تا با واکاوی در ادراک و تجربه زیسته معلمان، واکنش‌های ایشان نسبت به تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی، شناسایی شده و بازنمایی گردد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی و پدیدارشناسی - تفسیری انجام پذیرفته است. پدیدارشناسی، علم مطالعه، توصیف و تفسیر دقیق پدیده‌های گوناگون زندگی است که بر تمام حوزه‌های تجربی تأکید دارد. در تحقیق پدیدارشناسی تجربیات، برداشت‌ها و احساسات افراد مورد مطالعه قرار می‌گیرد ( Adib-Hajbaghery, Parvizy & Salsali, 2014). دو رویکرد اصلی در مطالعات پدیدارشناسی ظهور یافته‌اند: رویکرد اول را پدیدارشناسی توصیفی ( descriptive phenomenology) گویند، چراکه قائل به ذات عمومی و فراگیر پدیده‌ها هستند و پدیدارشناس را فردی

با توجه به یافته‌ها، این پژوهش نیز از طریق شناسایی ادراک معلمان نسبت به نظام ارزشیابی دوره ابتدایی درصدد آن هستیم تا پشتوانه‌ای علمی در مورد واکنش معلمان به تغییر نظام ارزشیابی و مشکلاتی که در اجرا وجود دارد به دست آید. همچنین انجام این پژوهش سبب می‌شود که الگویی مناسب برای استفاده مسئولان و صاحب‌نظران آموزش و معلمان باشد، زیرا که دیدگاه‌ها و درک معلمان از تغییر نظام ارزشیابی و کمبودهای که در این زمینه وجود دارد و رفع این کمبودها می‌تواند در طراحی برنامه‌های آینده متمر ثمر واقع شود. به دیگر سخن، واکاوی در تجربه زیسته معلمان در خصوص واکنش‌های به عمل آمده در مواجهه با تغییرات اخیر نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی، می‌تواند زمینه‌ای مناسبی برای اجرای بهینه و کاهش تبعات ناشی از اجرای عجولانه آن را فراهم نموده و در ارتقای کیفیت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و به تبع آن نظام آموزشی

روند تکراری داشت. در این پژوهش، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی، پس از انجام ۱۴ مصاحبه با معلمان، اشباع داده‌ها حاصل شد. محقق در پی کسانی بود که تجربه‌ای غنی از پدیده مورد بررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته باشند ( Gall, Borg & Gall, 2005). بدین منظور با معلمانی که آگاه به موضوع پژوهش بودند و تمایل خویش را به شرکت در پژوهش از طریق اظهار شفاهی اعلام نمودند مصاحبه گردید.

در این پژوهش پدیدارشناسی تفسیری از روش هفت مرحله‌ای دیکلمن و همکاران ( Diekelmann, Allen and Tanner, 1989) برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. بدین ترتیب در گام اول و به‌منظور دستیابی به درک کلی از پدیده مورد مطالعه (واکنش‌های معلمان نسبت به تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی)، چندین مرتبه متن تمامی مصاحبه‌ها توسط محققین خوانده شد. در گام دوم، به‌منظور آشکارسازی معانی نهفته در بیانات ارائه شده مشارکت‌کنندگان، هر یک از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تفسیر متون (نوشتن خلاصه‌های تفسیری و کدگذاری مضمون‌های ظاهر شده)، مورد بررسی قرار گرفت؛ به‌عبارت‌دیگر با هدف جستجو برای یافتن موضوعات بالقوه، تلاش شد تا خلاصه‌ای تفسیری از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان تهیه شود و سپس با هدف تعیین مضامین اولیه، هر یک از مصاحبه‌ها با توجه به معانی استخراج‌شده کدبندی گردید. در گام سوم، به‌منظور دستیابی به درکی مشترک از توصیفات ارائه شده توسط مشارکت‌کنندگان، متون کدگذاری شده توسط اعضای گروه تحقیق، مورد بحث قرار گرفت. به‌دیگر سخن، به‌منظور مشخص کردن مضامین اصلی، تحلیل گروهی از همه خلاصه‌های توصیفی، صورت پذیرفت. در گام چهارم، به‌منظور تشخیص تناقضات احتمالی موجود در تفاسیر ارائه شده از طرف تیم تحقیق، تلاش شد تا با مراجعه مجدد به متن اصلی مصاحبه‌ها و در یا در صورت ضرورت و برای

مستقل و جدا می‌داند که ذات یک پدیده را در آگاهی افراد شناسایی و توصیف می‌نماید. رویکرد دوم را پدیدارشناسی تفسیری ( interpretive phenomenology) می‌نامند به این دلیل که احصاء و توصیف ذات پدیده‌ها را در حالت ذهنیت استعلایی و جهان‌شمول، نه ممکن و نه مطلوب می‌دانند و بر این باورند که توصیف همیشه عنصر تفسیر را در خود دارد و انسان‌ها همگی مُفسرانی هستند دارای درک و فهم پیشینی که به‌واسطه حضور آنها، در بافتی خاص شکل گرفته است. در زمینه انتخاب این دو رویکرد، می‌توان گفت که وقتی هدف پژوهش کشف ابعاد عمومی و فراگیر یک پدیده است که تاکنون مفهوم‌سازی نشده و یا به‌طور ناقص در پژوهش‌های پیشین مفهوم‌سازی شده‌اند، پدیدارشناسی توصیفی سودمند است و هنگامی که پژوهشگر در پی بررسی و کشف ابعاد و ویژگی‌های خاص یک پدیده در چارچوب زمینه یا بافت خاص است، پدیدارشناسی تفسیری مناسب‌تر است (DaniyanFard & Kazemi, 2011). از آنجاکه پژوهش حاضر در پی کشف و تحلیل ویژگی‌های خاص پدیده واکنش‌های معلمان به تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی بوده است، از رویکرد تفسیری استفاده شده است.

میدان پژوهش معلمان آموزش‌وپرورش منطقه ۲ تهران بودند. مناسب‌ترین گزینه جمع‌آوری داده‌های پدیداری در پژوهش‌های کیفی مصاحبه است ( Aspess, 2004; quoted by Yousefi & Tabei, 2011). به دلیل ماهیت پژوهش به‌منظور انجام مصاحبه از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، به‌این ترتیب که ابتدا مصاحبه‌شوندگان در جریان موضوع بحث قرار گرفته‌اند و از ایشان خواسته شد تا به سؤالات پژوهش پاسخ دهند سپس در ادامه روند مصاحبه در جهت اهداف پژوهش توسط پژوهشگر هدایت شد. جمع‌آوری داده‌ها تا جایی ادامه داده شد که امکان دسترسی به مقولات، موضوعات یا تبیین‌های جدید وجود نداشت و مصاحبه

### یافته‌ها

در این پژوهش با توجه به حساسیت‌های ادراک و باورهای معلمان و تأثیراتی که در فعالیت‌هایشان می‌گذارد سعی گردید بر ادراک آنها تمرکز گردد تا از رهگذر شناخت آن به واکنش‌ها پرداخت.

۱. معلمان درباره تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چه ادراکی دارند؟ یافته‌های حاصل از ادراک معلمان درباره تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی نشان داد معلمان نسبت به ماهیت طرح ارزشیابی نظر مثبتی ندارند که بر واکنش آنها تأثیر داشته است. ادراک معلمان، در خصوص تغییرات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در دو مضمون اصلی ۱. صلاحیت‌های حرفه‌ای (زیرمضمون: ۱. ضعف دانش و آگاهی کافی معلم ۲. ضعف مهارت و تجربه معلمان در به کارگیری ابزارهای طرح ۳. فقدان دانش و آگاهی مدیران) و ۲. مشکلات سیستم آموزشی (زیرمضمون: ۱. عدم هماهنگی بین عناصر برنامه‌درسی ۲. تمرکز در سیستم آموزشی ۳. نبود منابع کالبدی و آموزشی) استخراج گردید. در ادامه مضامین و زیرمضامین در جدول ۲ آورده شده است:

توضیح و تبیین بیشتر موضوع، با مشارکت کنندگان مربوطه تماس حاصل گردید و از این طریق برخی موارد تناقض و ناسازگاری بین برداشت و تفسیر گروه محققان با متن اصلی و یا بیانات مشارکت‌کنندگان شناسایی و برطرف گردید. همچنین در این مرحله برای هر یک از مصاحبه‌های انجام شده، یک تحلیل ترکیبی بین محققان تدوین گردید. در گام پنجم، به‌منظور شناسایی و توصیف معانی مشترک از مضامین، به مقایسه و مقابله متن مصاحبه‌ها با یکدیگر پرداخته شد. حاصل این مرحله شناسایی ۹ درون‌مایه (زیرمضمون) بود که بر اساس تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان و در راستای تبیین پدیده مورد مطالعه استخراج گردید بود. در گام ششم و به‌منظور مشخص کردن الگوریتم الگوهایی که مضامین مختلف شناسایی شده را به یکدیگر پیوند می‌زند، توسط اعضای تیم پژوهشی مورد بررسی مجدد قرار گرفت و یافته‌های مطالعه در قالب سه مضمون اصلی استخراج شده که طرح نهایی یافته‌ها است، ارائه گردید. در گام هفتم، به‌منظور تهیه گزارش نهایی، ضمن کسب نظرات نهایی اعضای تیم پژوهش، از نظرات مشورتی دیگر افراد آشنا به محتوا و شیوه مطالعه، نظرخواهی گردید.

جدول ۲. مضامین اصلی و زیرمضمون‌های تجربیان معلمان از واکنش‌های معلمان نسبت به تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

مضامین اصلی (درون‌مایه‌های اصلی)	زیرمضمون‌ها (زیر درون‌مایه‌ها)
صلاحیت‌های حرفه‌ای	ضعف دانش و آگاهی کافی معلم
	ضعف مهارت و تجربه معلمان در به کارگیری ابزارهای طرح
	فقدان دانش و آگاهی مدیران
	عدم هماهنگی بین عناصر برنامه‌درسی
مشکلات سیستم آموزشی	تمرکز در سیستم آموزشی
	نبود منابع کالبدی و آموزشی
	نادیده گرفتن
انتظارات سیستم آموزشی	مقاومت کردن
	پذیرفتن و جایگزین کردن



در صورتی که معلم‌های ما باید مطالعه به‌روز داشته باشند تا دنیای کلاس خودشونو بهتر ببینن و اون‌رو درک کنن" (مشارکت‌کننده شماره ۱).  
"من در دانشگاه فرهنگیان فارغ‌التحصیل شدم از دانشگاه فرهنگیان راضی نبودم در دانشگاه فرهنگیان در همه زمینه‌ها و اختصاصاً در مورد ارزشیابی توصیفی مطلب خاصی را برای ما پوشش ندادند، معلم‌های ما فقط یک بار آموزش می‌بیند ولی این آموزش باید درست باشد. از همکاران که سؤال می‌کنم کیفیت ارائه آموزش در دوره ضمن خدمت بسیار پایین بوده به طوری که هیچ‌کس توجیه نشد و این باعث شد که انجام این طرح براشون سخته بشه" (مشارکت‌کننده شماره ۶).

• زیرمضمون ۱-۲: ضعف مهارت و تجربه معلمان

در به‌کارگیری ابزارهای طرح یکی از موضوعاتی که بیشتر معلمان بدان اشاره داشته به ابزار و وسیله سنجشی ارزشیابی توصیفی برمی‌گردد. از دیدگاه معلمان نقاط ضعف بسیاری در مورد ابزار و وسیله سنجشی وجود دارد؛ در نحوه قضاوت و اعلام پیشرفت دانش‌آموز، عدم وقت کافی معلم و عدم کارایی روش‌های مثل خودسنجی و همسال‌سنجی که به نظر می‌رسد معلمان ما مهارت کافی را در به خدمت گرفتن ابزار ندارند. استفاده نادرست و غیر هدفمند از ابزار و بی‌توجهی به کارایی هر یک از ابزارها نشان می‌دهد معلمان ما اصلاً به درک درستی از وسیله سنجش و ارزشیابی نرسیده‌اند چراکه تغییری که به خوبی درک نشده باشد و بر مبنای مفروضات نادرستی قرار گرفته باشد، به‌طور ضعیفی اجرا می‌شود. اظهاراتی که معلمان به آن اشاره داشته‌اند:

مضمون اصلی ۱: صلاحیت‌های حرفه‌ای

موفقیت و کامیابی آینده سازمان آموزش و پرورش به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان بستگی دارد. در این راستا کیفیت آموزش معلمان ابزاری اثربخش و اساسی برای دستیابی به این موفقیت است. تغییرات برنامه درسی باعث کمبود صلاحیت‌های حرفه‌ای برای مواجهه با موقعیت جدید در معلمان می‌شود به طوری که آموزش‌های اولیه آنان چندان مفید نخواهد بود و این نیازمند توجه هر چه بیشتر مسئولان نظام آموزشی به آموزش‌های اثربخش حین خدمت برای معلمان است. مشارکت‌کنندگان در اظهارات خود به عدم دانش و آگاهی کافی معلمان، ضعف مهارت معلمان در به‌کارگیری ابزارهای طرح و فقدان دانش و آگاهی مدیران اشاره کردند.

• زیرمضمون ۱-۱: ضعف دانش و آگاهی کافی معلم

از نظر معلمان، سطح دانش و آگاهی معلمان در مورد ارزشیابی بسیار کم است. معلمان مواردی چون کاهش زمان مطالعه، کافی نبودن آموزش‌های ضمن خدمت و به‌روز بودن اطلاعات همکاران خود را عنوان می‌کردند که در زیر به اظهارنظرهای معلمان در این باره اشاره می‌شود:

"به نظر من ارزشیابی توصیفی نسبت به روش قبل به‌روزتر و علمی‌تره اما دانش معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی بسیار کمه و معلمان ما مطالعه دقیقیه در مورد این طرح نداشتند و فقط به چند روز کلاس ضمن خدمت اکتفا کردن و خودشون اصلاً برای این کار وقتی رو برای مطالعه صرف نکردن. در صحبت‌های که با همکاران داشتم می‌بینم که اصلاً از ماهیت این طرح آگاه نیستن. مشکل معلم‌های ما اینکه تقلید داریم ولی تحقیق نداریم

"متأسفانه نظام آموزشی ما مشکل دارد و باعث شده معلم هم ناتوان شود. ابزارهای مورد استفاده بیشترشون اجرا نشدنی هستند مثلاً خودسنجی و همسال سنجی برای مقطع ابتدایی ساخته دانش‌آموزان اون درک ندارن. در ارتباط با پوشه کارها زود خراب می‌شوند معلم فقط باید به حاشیه و تزئین پوشه کارها برسد مجبوریم نمادین کار کنیم چون پوشه کارها شاید در بازدیدها بررسی شوند" (مشارکت‌کننده شماره ۷).

"معلم فقط به یک نویسنده تبدیل شده، بازخوردهای طولانی ولی وقت کم، این زنگ تموم نشده دغدغه زنگ بعدی را دارم که کارهایم تمام نشده. قضاوت معلمان در شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان خیلی سخته ابزارهای مورد استفاده کارنامه توصیفی، چک‌لیست مشاهده رفتار، آزمون‌های عملکردی فقط از این سه شیوه استفاده می‌شه بقیه شون وقت گیرند" (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

• **زیرمضمون ۱-۳:** فقدان دانش و آگاهی مدیران از نگاه معلمان دخالت مدیران در فرآیند ارزشیابی منجر به عدم تصمیم‌گیری معلم در مورد ارتقای تحصیلی شده است.

از دیدگاه معلمان، مدیران از ماهیت طرح آگاهی کافی نداشته و اصلاً به دنبال یادگیری نبوده فقط فشار مضاعفی به معلم برای ارتقای تحصیلی با هدف آمار قبولی بیشتر داشته‌اند. برای مثال به این دو مورد می‌توان اشاره کرد:

"اعمال نمادین در سیستم آموزشی ما خیلی زیاد هست مثلاً معلم نظر خود رو برای تکرار پایه اعلام می‌کنه ولی

مدیران بهش فشار میارن که باید دانش‌آموز ارتقا پیدا کنه. مدیران دائم به معلمان میگن عیبی نداره خودتون پوشه کارها رو مرتب کنید چون اداره و اولیا این رو بیشتر می‌بینن در حالی که این وظیفه خود دانش‌آموز هستش ملاک کار رو فقط پوشه کار می‌دانند (مشارکت‌کننده شماره ۲).

"نظر معلمان در مورد ارتقا پایه اهمیتی ندارد. تکرار پایه به ندرت اتفاق می‌افته در تکرار پایه باید شورای تشکیل شود و نظر دهد از طرفی نه والدین قبول دارن نه مدیر مدرسه که هزینه این دانش‌آموز زیاد شود و این بزرگ‌ترین آفت در یادگیری است. مدیران ما روی درصد قبولی خیلی تأکید دارند و به یادگیری دانش‌آموزان توجهی ندارند" (مشارکت‌کننده شماره ۴).

## مضمون اصلی ۲: مشکلات سیستم آموزشی

مشکلات سیستم آموزشی در زمینه عدم هماهنگی بین عناصر برنامه‌درسی، تمرکز در سیستم آموزشی و نبود منابع کالبدی و آموزشی از عواملی هستند که معلمان در تجربیات خود بدان اشاره می‌کردند. ضرورت توجه به نظرات معلمان قبل از اجرا و افزایش جلب مشارکت معلمان، فراهم‌سازی امکانات و منابع مورد نیاز باعث قبول تغییرات از طرف آنان می‌شود. متأسفانه معلمان از عدم تناسب و هماهنگی بین عناصر برنامه‌درسی، تصمیم‌گیری‌ها و ابلاغ دستورالعمل‌های اداری بدون توجه به زمینه‌های پذیرشی و امکانات در اجرا گلایه داشتند.

• **زیرمضمون ۲-۱:** عدم هماهنگی بین عناصر

برنامه‌درسی

بسیاری از معلمان بیان کرده‌اند که گرچه تغییراتی در عناصر برنامه‌درسی به وجود آمده اما هماهنگی باهم

مشارکت است. معلمان فقط خود را یک مجری صرف می‌دانند که تصمیم‌گیری‌ها در مراتب بالاتر گرفته می‌شود و راه تبادل نظری وجود ندارد اصلاً امکان طرح مسائل و مشکلات اجرایی وجود ندارد. معلمان در اظهارنظرهای خود به این موضوع اشاره کرده بودند:

"عدم دخالت نظر معلم در طرح‌ها باعث شده که ما معلمان بی‌انگیزه شویم تا زمانی که سیستم و ساختار آموزشی از بالا اصلاح نشود همچنان گرفتار این شرایط هستیم، معلم‌ها صرفاً مجری برنامه‌های هستند که نویسندگان آن برنامه‌ها همراه برنامه‌ها به صورت سفارشی پکیجی تهیه می‌کنند و کل عمرشان را برای تبیین و توجیه این پکیج می‌گذرانند. اصلاً نظارت و پیگیری بعد از اجرای طرح انجام نشد تا مشکلات آن رفع شود" (مشارکت‌کننده شماره ۹).

"در اوایل مخالف این طرح بودم چند بار هم به اداره بازخورد دادیم ولی چون جوابی دریافت نکردم خودمو با شرایط وفق دادم. مدیر و معلم دخالتی در جریان تصمیم‌گیری‌های آموزشی و اداری ندارد. راه تبادل نظر بین برنامه‌ریزان در سطح بالاتر و مجریان حقیقی برنامه‌ها در سطوح پایین‌تر تقریباً مسدود است اصلاً امکان طرح مشکلات اجرایی وجود ندارد. معلمان ما عملاً بی‌اختیارند این در حالی است که معلم از دنیای کلاس خود باخبر است، اما هیچ مشارکتی ندارد. (مشارکت‌کننده شماره ۵).

• زیرمضمون ۲-۳: نبود منابع کالبدی و آموزشی مشارکت‌کنندگان در اظهاراتشان مشکلات خود را در اجرا از جمله نبود پیش‌نیازها، امکانات محیط و منابع

نیستند. بین عناصر برنامه‌درسی از قبیل کتاب‌های درسی، اهداف، حجم فعالیت‌های کلاسی با زمان آموزش، تعداد دانش‌آموزان کلاس، حجم و محتوای کتاب درسی و ارزشیابی تناسب و هماهنگی وجود ندارد. معلمان به این موارد اشاره داشتند:

"بسیاری از دانش‌آموزانم ضعیف‌اند دلیل آن هم عدم تناسب‌ها در حجم کتاب‌های درسی، محتوای کتاب، زمان‌بندی، تعداد دانش‌آموز در کلاس کل کار برایمان سخت شده است. کتاب‌ها حجم زیادی دارند همه کتاب‌ها باید تا آخر سال با تعطیلی‌های پیش‌بینی‌نشده تموم بشه. اون یادگیری که انتظار می‌رود را نداریم از طرف دیگر با این حجم کاری ارزشیابی توصیفی وقت‌گیر است. تغییراتی هم که در کتاب‌ها هم رخ داده اما باز هم هماهنگ با هم نیستند" (مشارکت‌کننده شماره ۸).

"معلم بسیار سردرگم است از طرفی بین محتوا، روش، زمان، تعداد یادگیرنده با ارزشیابی توصیفی عدم توازن وجود ندارد و از طرف دیگر بخشنامه‌ها و دستورات و طرح‌های دیگری مثل طرح کرامت بسیاری از معلمان از این تغییرات متعدد راضی نیستن مجبورن فقط با این شرایط تا کنند سطح یادگیری دانش‌آموزانم زیاد خوب نیست محتوا کتاب براشون سنگینه." (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

• زیرمضمون ۲-۴: تمرکز در سیستم آموزشی موفقیت ایجاد و هدایت تغییر در سازمان‌های آموزشی به بازنمایی دیدگاه مجریان تغییر یعنی معلمان بستگی دارد. تجربه دیگری که معلمان مطرح کرده‌اند، تمرکز در سیستم آموزشی، عدم توجه به اجرا و عدم

آموزشی ذکر می‌کردند. قبل از هر تغییری سازوکار دقیق و منسجم برای عوامل اجرایی باید آماده شده باشند، اما از دیدگاه معلمان تمهیدات لازم برای اجرا به کار گرفته نشده است. در اینجا دو مورد از نظرات معلمان آورده شده است:

"در این طرح معلم بیشترین کار رو انجام میده اما امکانات آموزشی که لازم است مثل کارگاه، آزمایشگاه محیط، فضا و وقت اختصاصی ندارد بودجه‌ای به این طرح اختصاص داده نشده. کمبود وسایل آموزشی مورد نیاز، تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس و محتوای سنگین کتاب‌ها معلم هم نمی‌تواند با این شرایط طرح رو به‌طور کامل انجام بدهد" (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

"هزینه سرانه‌ای به دانش‌آموزان تعلق نمی‌گیرد. دستگاه‌های چاپ مدرسه مجهز نیستند کاغذبازی در این طرح بسیار است با این وضع امکانات معلم نمی‌تواند کاری را انجام دهد. مشکل دیگر نبود امکانات آموزشی در کلاس‌های ضمن خدمت بود" (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

## ۲. واکنش‌های معلمان درباره تغییرات نظام ارزشیابی

### پیشرفت تحصیلی دوره ابتدایی چیست؟

تحلیل محتوای مصاحبه افراد نمونه نشان می‌دهد که آنها انتظارات سیستم آموزشی را از معلم زیاد می‌دانند واکنش آنها در یک مضمون اصلی انتظارات سیستم آموزشی (زیرمضمون‌های: ۱. نادیده گرفتن ۲. مقاومت کردن ۳. پذیرفتن و جایگزین کردن) استخراج گردید.

### مضمون اصلی ۳: انتظارات سیستم آموزشی

برخی از معلمان انتظارات سیستم آموزشی را زیاد می‌دانستند و معتقد بودند تغییرات با سرعت اعمال می‌شود و زحمات مضاعفی را بر دوش معلمان تحمیل می‌کند و از معلمان فقط اجرای آن را می‌خواهد. معلمان با حجم کاری زیاد مجبور هستند خود را با شرایط وفق دهد. توقعات سیستم با واقعیت‌ها که در کلاس درس وجود دارد فاصله بسیاری دارد که این موضوع شرایط کاری را برای معلم دشوار و باعث عدم همکاری، نادیده گرفتن، مقابله کردن، پذیرفتن و جایگزین کردن شده است.

#### • زیرمضمون ۳-۱: نادیده گرفتن

کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان نشان داد که (۵ نفر از ۱۴ نفر)، در خصوص تغییرات مداوم، کار مضاعف، نبود شرایط کلاسی و نارضایتی شغلی صحبت کردند. عوامل زمینه‌سازی که باعث شده معلمان به این طرح توجه نداشته باشند، آن را نادیده بگیرند و به‌صورت نمادین کار کنند. دو نمونه از اظهاراتی که معلمان به آن اشاره داشته‌اند:

"من که نسبت به کارم کم‌انگیزه شده‌ام تقریباً می‌توانم گفت بی‌هدف هستم. تعداد دانش‌آموزان کلاس زیاد هستند. تغییرات مداوم کارهای بیشتری را از معلم درخواست دارد. معلم فقط به یک نویسنده تبدیل شده، بازخوردهای طولانی ولی وقت کم، این زنگ تموم نشده کارهای زنگ بعدی را دارم که کارهایم تمام نشده. وقتی شرایط کلاسی من با نظام ارزشیابی جور در نمیاد مجبورم زیاد به این شیوه اکتفا نکنم به‌صورت نمادین کار می‌کنم" (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

کتاب ریاضی‌اش ساخته معلمان هم خوب نمی‌تونستن چون سواد کافی نداشتن. در ارزشیابی توصیفی هم من اصلاً به روش جدید کاری ندارم ازش برای کارنامه توصیفی استفاده می‌کنم ولی بیشتر بر اساس ملاک‌های کمی پیش میرم" (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).  
"انتظار بهبود وضعیت همیشه از تغییر مد نظر است ولی روال قدیم امتحان و پرسش و پاسخ سرچاشه فقط معیار عددی به کیفی فرق کرده. امکانات همون که بچه‌های ده سال پیش داشتند. این تغییرات با نظام آموزشی ما جور در نمیاد چون استانداردهای آموزشی در کشور ما پایین است. من اصلاً این تغییرات را درست نمی‌بینم" (مشارکت‌کننده شماره ۸).

• **زیرمضمون ۳-۳:** پذیرفتن و جایگزین کردن معلمان مورد مطالعه (۳ نفر از ۱۴ نفر)، در تغییر رویکرد و جایگزین کردن نگرش مثبتی داشتند تغییر را امری ضروری می‌دانستند و درک ماهیت تغییر را برای پذیرش معلمان پیشنهاد کردند. از دیدگاه آنان درک تغییر برای معلمان در پذیرش تأثیر دارد. دو نمونه از اظهاراتی که معلمان به آن اشاره داشته‌اند:

"در چند سال اخیر تغییرات خوبی داشتند و باعث شدند راندمان کار و بهره‌وری بالا رود. معلمانی که دچار یکنواختی و جمود در تدریس نشده باشند و به یک روند ثابت عادت نکرده باشند، می‌توانند تغییرات را بپذیرند. درست است که در ابتدا ممکن است یکسری مشکلاتی وجود دارد ولی با دیدن آثار مثبت تغییرات معلمان می‌توانند رضایت بیشتری داشته باشند.

"از شرایط کاری راضی نیستم برای معلم یک دغدغه است که کارش را به خوبی انجام دهد معلم سردرگم است که با این حجم کاری به چه پردازد پس مجبوره یادگیری برایش اولویت داشته باشه تا اینکه بیاد به پوشه‌کار، کارنامه توصیفی، آزمون‌های عملکردی و مداد و کاغذی پردازد. بسیاری از معلمان از این تغییرات متعدد راضی نیستن مجبورن سرو ته قضیه را سرهم بیاروند و به صورت فرمالیته کارها رو خودشون انجام دهند و به آن زیاد اهمیت ندهند واقعاً برای معلم تغییر دشوار است" (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

• **زیرمضمون ۳-۲:** مقاومت کردن

در ضمن گفت‌وگو با معلمان مورد مطالعه (۶ نفر از ۱۴ نفر)، تمایلی به تغییر ندارند به نظر آنها تدریس با توجه به تغییرات بسیار سخت شده، امکانات به نسبت ده سال پیش هیچ تغییری نکرده، عدم تناسب بین کتاب درسی و توانایی دانش‌آموزان و درنهایت افت کیفیت یادگیری دانش‌آموزان باعث عدم تمایل معلمان به تغییرات شده است. دو نمونه از اظهاراتی که معلمان به آن اشاره داشته‌اند:

"ارزشیابی توصیفی درست اجرا نمی‌شود بحث توانمندی سابقه یا مدرک و تجربه معلم نیست معلم هر چقدر هم توانمند باشد باز مشکلاتی رو داره باید کل بسترها برای معلم مهیا شده باشد در کل هم نگاه کنیم گاهی به آزمون‌های بین‌المللی دانش‌آموزان یادگیری خوبی نداشتند معلم‌ها مقصر نیستند. مثلاً تغییراتی که در پایه ششم به وجود آمد تدریس پایه ششم واقعاً

دست اجرا است. این پژوهش ارائه الگویی مناسب برای استفاده مسئولان و صاحب‌نظران آموزش و معلمان است، زیرا درک دیدگاه‌های معلمان از تغییر نظام ارزشیابی و کمبودهای که در این زمینه وجود دارد و رفع این کمبودها می‌تواند در طراحی برنامه‌های آینده مثر ثمر واقع شود.

اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است. در این پژوهش نیز با توجه به حساسیت‌های ادراک و باورهای معلمان و تأثیراتی که در فعالیت‌هایشان می‌گذارد سعی گردید بر ادراک آنها تمرکز گردد تا از رهگذر شناخت آن به واکنش‌ها پرداخت. از تحلیل ادراک و برداشت‌های معلمان نسبت به ماهیت تغییر واکنش مثبتی را نداشتند که بر ادراک آنها تأثیر داشته است. در مجموع بدون تغییر در نگرش معلمان، نمی‌توان تغییرات را به‌طور مؤثر ایجاد و یا به کار گرفت. در پژوهش‌های (Chi- kin lee, 2000; Parsa, 2008) نیز نشان داده شد که بین نگرش معلمان و تمایلات رفتاری آنان در پیشبرد برنامه‌های درسی جدید رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهشی دیگر (Zamani Fard & et al, 2010) معلمان در جریان طرح ارزشیابی تجارب مثبت و منفی زیادی را به دست آورده‌اند که بر ادراک آنان از طرح تأثیر داشته است؛ بنابراین لازم است اقداماتی در جهت ایجاد، تقویت و نگهداری نگرش مثبت معلمان به موازات تغییر صورت گیرد. اگر قبل از هر تغییراتی بسترهای آن فراهم شود و معلمان از منطق تغییرات آگاه شوند بهتر می‌توانند خود را با تغییرات همسو کنند. از آنجاکه کیفیت عملکرد افراد تحت تأثیر ادراک آنها قرار دارد. برای هر تغییر اثربخش ضروری است که باورها، ادراک و واکنش‌های معلمان به تغییرات روشن شود. تأکید بر این که معلمان چه درکی از اهداف تغییرات داشته و آن را چگونه برای خود معنادار ساخته‌اند، نقش مهمی در رفع نواقص طرح دارد. از یافته‌های پژوهش سه مضمون اصلی (درون‌مایه) و نه

معلم نقش مهمی در تغییرات دارد، نگاه معلم به تغییرات بسیار مهم است. اگر در نظام آموزشی ما کارشناسان ارزشیابی برای معلم کارهای مثل انتظارات آموزشی و معیارها بر اساس اهداف مشخص شده داشته باشد و در اختیار معلم قرار می‌دادند بقیه معلمان مشکلی نداشتند" (مشارکت‌کننده شماره ۶).

"من تغییرات رو مثبت ارزیابی می‌کنم و واقعاً ماهیتشون درک می‌کنم کار را وقتی ندانی سخت‌تر می‌شود و این مصداق بارز کار معلم‌های ماست. یک معلم توانمند در تغییرات برای هموار کردن مشکلات و شرایط می‌توانند کمک‌کننده باشند. مثلاً در ارزشیابی معلم باید کل فرایند یادگیری را در نظر بگیرد ممکن است یک دانش‌آموز در درس ضعیف باشه اما در هنر و ورزش موفق باشه نباید زیاد به دانش‌آموز فشار آورد. من هرگز دانش‌آموزانم با هم مقایسه نمی‌کنم چون هر کسی استعداد خاص خودشو داره و این طرح هم دقیقاً به همین منظور است. نیاز به تغییر در دنیای که همه چیز در حال تغییر است برای نظام آموزشی نیز امری اجتناب‌ناپذیر است" (مشارکت‌کننده شماره ۱).

### بحث و نتیجه‌گیری

نظام‌های آموزشی سیستم پویایی هستند که همواره نیازمند تغییر مناسب با اقتضائات عصری خود می‌باشند، با توجه به تغییرات اخیر در دوره ابتدایی، ارزشیابی توصیفی نیز به‌عنوان مصداقی از یک پروژه تغییر در

افراد زبده و ماهر است. در پژوهش حاضر از دیدگاه معلمان مواردی چون کاهش زمان مطالعه، کافی نبودن آموزش‌های ضمن خدمت و به‌روز بودن اطلاعات سبب پایین بودن سطح دانش شده است. زیرمضمون دوم از دیدگاه معلمان مشکل استفاده از ابزار و وسیله سنجشی است مواردی چون نحوه قضاوت و اعلام پیشرفت دانش‌آموز، وقت‌گیر بودن و عدم کارایی روش‌های مثل خودسنجی و همسال‌سنجی به آن اشاره شد که به نظر می‌رسد معلمان ما مهارت کافی را در به خدمت گرفتن ابزارهای ارزشیابی ندارند. زیرمضمون سوم از یافته‌ها عدم دانش و آگاهی مدیران از ماهیت طرح ارزشیابی است. معلمان به عدم همکاری مدیران با معلمان و دخالت در تصمیم‌گیری معلمان در خصوص ارتقا دانش‌آموزان اشاره داشتند که با یافته‌های (Karamalian & et al, 2010; Beyramipour & et al, 2013; Zahed Babelan & et al, 2012) همسو است. یافته‌های (Karamalian & et al, 2010) نشان داد غفلت نظام آموزشی در زمینه دانش‌افزایی معلمان و مدیران و فقدان برنامه‌های مشخص سازمانی برای ارتقای سطح علمی معلمان و مدیران و انتقال مهارت‌های جدید حرفه‌ای در راستای اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی از جمله مشکلاتی است که زیاد به آن توجه نشده است. همچنین یافته‌های (Beyramipour & et al, 2012) نشان داد یکی از عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی ارتقای مستمر دانش، مهارت و ظرفیت مدیران و برقراری ارتباط سازنده مدیران با کارکنان مدرسه به‌منظور اجرای بهتر طرح است.

از یافته‌های دیگری که می‌توان به آن اشاره نمود مضمون دوم در خصوص مشکلات سیستم آموزشی است. معلمان در پژوهش حاضر زیرمضمون‌هایی از قبیل عدم هماهنگی بین عناصر برنامه‌درسی، تمرکز در سیستم آموزشی و نبود منابع کالبدی و آموزشی را جزء مشکلات سیستم آموزشی عنوان کردند. با تغییر رویکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اصلاحاتی در برنامه‌درسی

زیرمضمون استخراج شد که در زیر خلاصه و جمع‌بندی شده‌اند.

اولین مضمون اصلی استخراج شده از تجربیات معلمان صلاحیت‌های حرفه‌ای است. معلمان در پژوهش حاضر زیرمضمینی از قبیل ضعف دانش و آگاهی کافی معلم، ضعف مهارت و تجربه معلمان در استفاده از ابزارهای طرح و فقدان آگاهی مدیران را جز عدم صلاحیت‌های حرفه‌ای عنوان کردند. اگر قبل از هر تغییری بسترهای آن فراهم شود و آموزش‌های لازم در دو بعد علمی (دانش) و عملی (مهارت) به معلمان و مدیران داده شود و از منطق تغییرات آگاه شوند بهتر می‌توانند خود را با تغییرات همسو کنند. طبق نظر رینولدز و همکاران (2004) در مورد تاریخ ارزشیابی‌های معلم اثربخش بیان داشته‌اند سه معیار مهارت‌های حرفه‌ای، جو کلاس درس و مهارت‌های تدریس برای معلم ضروری است. کیفیت و توانمندسازی معلمان به بالا بردن سطح دانش و آگاهی معلمان به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت بستگی دارد. دوره‌های که طبق نظر فورد (1999) باید در سه محور اساسی توسعه دانش، بهبود مهارت‌ها و ایجاد یا تغییر نگرش ارائه شود (quoted by Daneshfard & Rashidi, 2012). در این پژوهش نیز معلمان از دانش و مهارت در زمینه بهبود مهارت‌های حرفه‌ای احساس نیاز می‌کردند. در همین زمینه تجربه‌های معلمان در زمینه یافته‌های ضعف دانش و آگاهی کافی، ضعف مهارت و تجربه معلمان در استفاده از ابزارهای طرح با نتایج (Aslanpoor, 2012; Keshtiaray, Karimi Alavijeh & Foroughi Abari, 2014; Entehayi, Hasani, & Shekari, 2015; Beyrami, Hasanabadi & Kavossian, 2017) همسو است. همچنین یافته‌های پژوهش (Yamtim & Wongwanich, 2014) نشان داد معلمان از دانش و آگاهی کمی نسبت به ارزشیابی برخوردارند و چندین راه‌حل برای افزایش دانش معلمان پیشنهاد شده است از جمله آموزش و یادگیری به صورت مشارکتی، پیگیری در اجرا، کارهای تیمی و راهنمای‌های آموزشی به‌وسیله

معلم‌ان یکی دیگر از مشکلات سیستم آموزشی در یافته‌ها مضمون اصلی سوم، نبود منابع کالبدی و آموزشی است. از نظر آنها متناسب نبودن تجهیزات و امکانات آموزشی و فضای موجود با اهداف طرح کمبود وسایل آموزشی مورد نیاز، تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس و محتوای سنگین کتاب‌ها از مشکلات اجرای ارزشیابی است که به فراهم‌سازی پیش‌نیازها، شرایط، امکانات محیط و منابع آموزشی نیاز دارد. این یافته‌ها با یافته‌های (Hasani, 2014; Keshtiaray & et al, 2014; Karamalian & et al, 2013) یکسان است. این پژوهش‌ها دریافته‌اند از مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلم‌ان نبود زیرساخت‌ها و ابزارهای لازم برای اجرای طرح، منابع کالبدی و آموزشی، جمعیت متناسب نبودن تجهیزات و امکانات آموزشی، جمعیت زیاد کلاس‌ها و فضاهای موجود با اهداف طرح ارزشیابی توصیفی بیان شده است.

کنکاش دقیق در دیدگاه معلم‌ان نشان داد طیف رفتاری و واکنش معلم‌ان در مواجهه با تغییرات نادیده گرفتن، مقاومت و پذیرش بوده است؛ که اکثریت آنها مقاوم در برابر تغییرات بودند. چون معلم‌ان تصمیم‌گیرندگان نسبتاً مستقل در کلاس درس هستند نقش آنها به‌عنوان عاملان اجرایی این دگرگونی کاملاً برجسته و واضح است. هرگونه تغییر در اهداف، محتوا و ساختار برنامه‌های آموزشی، بدون در نظر گرفتن تغییر در نگرش معلم‌ان مثرثمر نخواهد بود. زیرمضمون اول معلم‌ان نادیده گرفتن تغییرات نظام ارزشیابی است. تغییرات مداوم، کار مضاعف، نبود شرایط کلاسی و نارضایتی شغلی از عوامل زمینه‌سازی که باعث شده معلم زیاد به این طرح توجه نداشته باشد و آن را نادیده بگیرد و به‌صورت صوری کارها را انجام دهند. از دیدگاه (Salehi & et al, 2015) پیامدهای احتمالی ارزشیابی توصیفی برای معلم‌ان تمرکز به امور صوری و ظاهری، بروز احساس بی‌تفاوتی معلم‌ان نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بروز خستگی روانی و جسمانی

هم رخ داده ولی این هماهنگی و تناسب باید بیشتر شود که ضروری است بازنگری‌ها در ارتباط با اهداف، محتوا و حجم کتاب‌های درسی، روش تدریس، برنامه زمان کلاسی صورت گیرد. در پژوهشی از (Beyramipour & et al, 2012) هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌درسی با اهداف طرح را از عوامل و گویه‌های مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی دانستند. (Karamalian & et al, 2010; Ebadi, 2013) نشان دادند بسیاری از مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در رابطه با عناصر برنامه‌درسی است. در این پژوهش دیگر (Davoodi & et al, 2015) در این مطالعه معلمین معتقدند که نحوه ارزشیابی کیفی به‌خصوص در درس ریاضی مشکل و منطبق بر محتوای کتاب نیست و معلمین آموزش‌های لازم را برای ارزشیابی کیفی درس ریاضی کسب نکرده‌اند. با این نگاه به این پژوهش‌ها که همسو با پژوهش حاضر است با تغییر رویکرد در ارزشیابی، تغییر در سایر عناصر برنامه‌درسی را ضروری می‌نماید. زیرمضمون دوم از دیدگاه معلم‌ان تمرکز در سیستم آموزشی است. در پژوهش‌های هم‌راستا با این زیرمضمون و زیرمقوله‌های (Ghasemi Roshnavand & Khoshbakhti, 2014; Rocha, 2011; Farahani & et al, 2010; Asefi & et al, 2009) به رابطه معنادار مشارکت معلم‌ان در تغییرات برنامه‌درسی با میزان پذیرش آنها پرداخته شده است. در این پژوهش معلم‌ان نقش خود را مجریان و انتقال‌دهندگان برنامه‌های درسی تدوین شده می‌دانند که کاملاً بی‌اختیارند و هیچ مشارکتی ندارند. نبود فرصت مشارکت معلم‌ان در تغییرات باعث می‌شود که با پذیرش، همراهی و همیاری معلم‌ان مواجه نگردد. در پژوهش دیگر (Hasani, 2014) از دیدگاه معلم‌ان عدم همکاری و نظرخواهی از آنها باعث تضعیف جایگاه آنها شده است. ارتقا شأن و منزلت حرفه‌ای معلم‌ان با مشارکت در تصمیم‌گیری به‌عنوان جنبه‌ای انسانی در برنامه‌ریزی‌ها می‌تواند به‌عنوان وسیله‌ای برای برانگیختن افزایش کارایی در تغییرات به کار گرفته شود. از نظر



جهت ایجاد، تقویت و نگهداری نگرش مثبت معلمان به موازات تغییر صورت گیرد.

### پیشنهادهای پژوهش

- با توجه به اینکه معلمان و مدیران در تغییرات به اصلاح و ارتقای نگرش نیازمند هستند؛ همچنین جهت همسو شدن با تغییرات نیاز به دانش و مهارت دارند و یافته‌های پژوهش نیز این مسئله را نشان داد، لذا، پیشنهاد می‌شود برای بالا بردن سطح دانش و آگاهی‌های معلمان و مدیران باید نیازهای آموزشی معیاری و هنجاری معلمان شناسایی و اولویت‌بندی گردد و بر اساس آن برنامه‌های آموزشی لازم و مناسب در قالب یک نظام آموزشی ضمن خدمت برای آنها طرح‌ریزی شود.

- برای افزایش توانایی و بهبود مهارت‌های حرفه‌ای آشنایی معلمان با ((پژوهش در عمل یا اقدام پژوهی)) در ارتقای دانش و مهارت حرفه‌ای آنان بسیار تأثیرگذار است. لذا، پیشنهاد می‌شود مسئولین به اقدام پژوهی معلمان با راهکارهای تشویقی، برگزاری نشست‌های گروهی اقدام کنند که معلمان حرفه خود را یک فرآیند پویا در نظر داشته باشند و همیشه در جهت به‌روز کردن اطلاعات خود تلاش کنند.

- در راستای نتایج به دست آمده از عدم هماهنگی و تناسب بین عناصر برنامه‌درسی برای برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی لازم ۱. بازنگری در اهداف برنامه‌درسی ابتدایی ۲. بازنگری در محتوا و حجم کتاب‌های درسی ابتدایی ۳. بازنگری در روش تدریس ۴. بازنگری در برنامه زمانی کلاس انجام شود.

- نتایج پژوهش نشان داد تمرکزگرایی در ساختار اداری و تصمیم‌گیری وزارت آموزش و پرورش سبب گشته که معلمان عملاً خود را عضوی بیگانه بدانند در تغییرات توجه به نظرات معلمان قبل از اجرا ضروری است. لذا پیشنهاد می‌شود به عدم تمرکز، مشارکت سطوح پایین‌تر سازمانی برای مشارکت در اصلاحات

معلم است. (Mirza Mohammadi, 2011) عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی را یکی از دلایل مشکلات اجرایی دانست که این دو پژوهش همسو با مضمون اول است. زیرمضمون دوم استخراج شده از نظر معلمان مقاومت است. معلمان اظهار داشتند که تمایلی به تغییر ندارند به نظر آنها تدریس با توجه به تغییرات بسیار سخت شده، امکانات به نسبت ده سال پیش هیچ تغییری نکرده، عدم تناسب بین کتاب درسی و توانایی دانش‌آموزان و درنهایت افت کیفیت یادگیری دانش‌آموزان باعث عدم تمایل معلمان به تغییرات شده است. اگر تغییرات بدون بسترسازی و با سرعت اعمال شود و شرایط آن برای اجرا هموار نشود با آثار زیان‌باری چون تنش، نارضایتی شغلی، کارشکنی و درنهایت با مقاومت روبه‌رو خواهد شد. در پژوهش (Davoodi & et al, 2015) معلمان نگرش مثبتی به ارزشیابی توصیفی و منفی نسبت به ارزشیابی کمی داشته‌اند که همسو با یافته‌های این پژوهش نیست. همچنین در پژوهش (Nasri & et al, 2010) نشان داده شد با وجود مشکلات طرح ارزشیابی معلمان ادراک مثبتی نسبت به این طرح داشته و آن را پذیرفتند که این نتیجه هم در راستای مقاومت معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی نیست؛ اما در پژوهش میرعرب که معلمان مخالف اصلاحات در برنامه‌درسی بودند همسو است. زیرمضمون سوم استخراج شده پذیرش و جایگزین کردن است. معلمان نسبت به تغییرات نگرش مثبتی داشتند تغییر را امری ضروری می‌دانستند و درک ماهیت تغییر را برای پذیرش معلمان پیشنهاد کردند بدون تغییر در نگرش معلمان، نمی‌توان تغییرات را به‌طور مؤثر ایجاد و یا به کار گرفت. ارتقا شأن و منزلت حرفه‌ای معلمان، جلوگیری از فرسودگی شغلی، افزایش رضایت حرفه‌ای آنها، بهبود کیفیت تدریس و درنهایت ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از محاسن ایجاد دبستگی و تعهد در معلمان نسبت به اجرای تغییرات است؛ بنابراین لازم است اقداماتی در

### منابع

- Adib-Hajbaghery, M. Parvizy, S., & Salsali, M. (2014). *Qualitative Research Methods*. Tehran: Boshra.
- Alipour, A., & Muammar, J. (2014). Historical curriculum studies based on the characteristics of change. *National Conference on Change in Curriculum of Education Courses*. [In Persian].
- Asefi, A., Hamidi, M., Farahani, M., & Dehghan Ghahfarokhi, A. (2009). The Study of Participative Management and Resistance to Change in Physical Education Organization and Physical Education Department of Ministry of Education. *Journal Of Sport Management*, 1(3), 5-30. [In Persian].
- Aslanpoor, S. (2012). Investigation of the use of descriptive qualitative evaluation instruments by teachers Executive at schools In the city of Bandar Anzali (Master Thesis), *Payame Noor University of Tehran*. [in Persian].
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2011). The effect of gender on organizational commitment of teachers: A Meta analytic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 628-632.
- Beyrami, M., Hasanabadi, H.A., & Kavossian, J. (2017). The Approaches and Obstacles to Providing Feedback to Students in the Descriptive Assessment Program. *Journal of Measurement & Educational Evaluation Studies*, 6(16), 7-42. [In Persian].
- Beyramipour, A., Sharif, M., Jafaree, E., & Moulavi, H. (2012). Identification and Ranking of Factors Affecting the Implementation of Descriptive Evaluation Model in Iranian Primary Schools. *Journal of Curriculum Reserch*, 1(2), 1-28. [In Persian].
- Chi-kin Lee, J. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: the case of environmental education in Hong Kong. *Curriculum studies*, 32(1), 95-115.
- Constantinescu, M. (2014). Teachers Attitudes toward Educational changes in Romania. *Procedia- Social and Behavioral Sciences Journal*, 177, 61- 64.
- DaniyanFard, H., & Kazemi, S.H. (2011). *Interpretative research in organization - Phenomenology and selenography strategy*. Tehran: Imam Sadiq University Press.

برنامه‌درسی و مهیاکردن شرایطی برای راهنمایی کردن معلمان در سطوح ملی در نظر گرفته شود.

- از جمله محدودیت‌ها اجرای طرح ارزشیابی امکانات فیزیکی مدارس، ناکافی بودن گنجایش فضا فیزیکی کلاس‌ها و نبودن تجهیزات آموزشی متناسب با برنامه است؛ بنابراین لازم است که امکانات و تجهیزات آزمایشگاه‌ها مورد نیاز تأمین شود.

- با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر طیف واکنشی معلمان در برابر تغییرات سطوح دفاعی آنها در تغییرات می‌تواند رضایت حرفه‌ای معلمان را پایین آورد و منجر به کاهش کیفیت فعالیت‌های معلمان شود. لذا، اصلاح دیدگاه معلمان نسبت به نوآوری و تغییر، ایجاد زمینه و بستر فکری مناسب برای پذیرش تغییر، وجود مشاوره‌های حین اجرا در تغییرات، کارگاه‌های آموزشی، همایشی منطقه‌ای و سازمانی و همچنین گروه‌های آموزشی با برگزاری جلسات نسبت به توجیه و رفع اشکال ضروری است اقدام نمایند.

- با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر تناسب اندک تغییرات به عمل آمده در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با بلوغ سازمانی در آموزش و پرورش و مخاطبان و مجریان تغییرات، ضرورت دارد، متولیان و مجریان علاقه‌مند به ایجاد تغییر در عناصر سازمانی، از اصول تغییر پیروی نموده و صرفاً بر تغییر تمرکز نمایند؛ بلکه بیش از تغییر بر تناسب تغییر با شرایط و فرهنگ موجود، تمرکز نموده و ضمن ایجاد زمینه و شرایط لازم، به صورت مرحله‌ای تغییرات مورد نظر را اجرایی نمایند. شواهد موجود نشان می‌دهد تمرکز و علاقه‌مندی بر تغییرات و کم‌توجهی به تناسب تغییرات با وضعیت موجود و بلوغ سازمانی در نظام آموزش و پرورش، بزرگ‌ترین آفت تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در ایران بوده است و پیشنهاد می‌شود در موارد بعدی، این آسیب به‌طور جدی مورد نظر قرار گرفته و برای پیشنهاددهندگان یا مدیران علاقه‌مند به تغییر، دوره‌های اصول تغییر، برگزار گردد.

- Daneshfard, K., & Rashidi, Z. (2012). The study of the quality of in-service training centers of Islamic Azad University (case study of district units of ten Islamic Azad universities). *Journal of Management(Researcher)*, 8(22), 36-50. [In Persian].
- Davoodi, K., Nateghi, F., & Faghihi, A. (2015). The Effectiveness of Descriptive Evaluation Plan from the Point of View of Sixth Grade Teachers. *European Online Journal of Natural Social Sciences*, 2, 401-413.
- Diekelmann, N., Allen, D., & Tanner, C. (1989). *The national league for nursing criteria for appraisal of baccalaureate programs: A critical hermeneutic analysis*. New York: NLN Press.
- Ebadi, S. H. (2013). The Problems of Qualitative- Descriptive Evaluation in Relation to the Curriculum Elements. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(11), 796-812.
- Entehayi, A. A., Hasani, M., & Shekari, A. (2015). The Study of the feedback of the Teachers, Administering the descriptive-quantitative evaluation. *Research in Curriculum Planning*, 11(16), 119-131. [In Persian].
- Farahani, A., Asadi, H., & Aghajani, A. (2010). The Relationship between Participative Management and Resistance of Physical Education Teachers to Change. *Journal Of Sport Management*, 2(7), 61-71. [In Persian].
- Faizha, A. M. (2011). School based Assessment in Malaysian school: The concerns of the English Teachers. *Journal of us-china Education Review*, 8(10), 393-402.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2005). Educational research: an introduction (Volume 2). translated by Nasr Esfahani & et al, Tehran: *Shahid Beheshti University*. [In Persian].
- Ghasemi Roshnavand, J., & Khoshbakhti, J. (2014). The Relationship of employees' participation, resistance to change and staff burnout in youth and sport administration of great Khorasan. *Applied Research Of Sport Management*, 3(9), 73-84. [In Persian].
- Gholtash, A., Ojinejad, A., & Dehghan Mongabadi, A. (2015). The Pathology of Descriptive Evaluation Model in Order to Present an Appropriate Model for Elementary Levels. *Research in School and Virtual Learning*, 3(10), 7-16. [In Persian].
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Hasani, R. (2014). Experiences of Elementary School Teachers on Implementing the Descriptive Evaluation Plan. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(7), 33-60. [In Persian].
- Hasani, M. (2004). *Descriptive Evaluation Implementation Guide*. Tehran: Preschool Education Office.
- Hashemi, S.H. (2007.) The Role of Individual and Collective Alliances in Promoting Innovations in Education. *Journal of Educational Innovations*, 5(15), 115-149. [In Persian].
- Kalyal H. J., & Saha S, K. (2008). Factor affecting commitment to organization change in a public sector organization. *Journal of Business and Economics*, 1(1).
- Karamalian, H., Jafari harandi, R., & Ebadi, H. (2013). A study of the qualitative descriptive evaluation problems from Primary School teacher's and manager's point of view. *New Educational Approaches*, 8(2), 73-92. [In Persian].
- Kemp, J., & Toperff, S. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. London: Ministry of Educatio.
- Keshtiaray, N., Karimi Alavijeh, A., & Foroughi Abari, A. (2014). Identifying the barriers and challenges in performing the descriptive evaluation plan. *Research in Curriculum Planning*, 10(12), 53-68. [In Persian].
- Khoshkholgh, I. Sharifi, H. (2010). *Report the results of the evaluation of the implementation Descriptive evaluation test in some of the country's educational areas*. Tehran: Research Center Education studies.
- Klein, K.J., Conn, B., & Sorra, J.S. (2001). Implementing computerized technology: An organizational analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 811-824.
- Lachiver, R., & Taradif, G. (2002). Teacher evaluation, student self evaluation. *Journal of Learning Disabilities*, 13(5).
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.

- Leithwood, K. (2005). *Teacher working condition that matter*. Toronto: Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Mirarab Razi, R. (2014). Explaining the role of Teacher culture in the face of change and innovation in curriculum. *PhD thesis, University of Tarbiat Moalem*. [In Persian].
- Mirarab Razi, R., Fardanesh, H., & Talae, E. (2012). Teacher Culture: An important factor in realization or non-realization of reforms in schools curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 7(26), 83-104. [In Persian].
- Mirza Mohammadi, H. (2011). Identifying the problems and obstacles of descriptive qualitative evaluation in primary schools In Zanjan province and providing recommendations for improving their qualities. *Department of Education Research Council Zanjan*. [In Persian].
- Mohammadi Far, M., Najafi, M., Razm Ara, S., & Mohammad Zadeh, A. (2012). The effects of formative and traditional evaluation types on academic achievement and test anxiety in the students of second grade of primary school in Tehran. *Journal of Educational Psychology*, 7(20), 33-49. [In Persian].
- Mosa Pour, N. (2012). Changes approaches in education and Curriculum system at Iran: From engineering approach to cultural approach. *Strategy For Culture*, 5(17), 243-273. [In Persian].
- Nasri, N., Roslan, N., Iskandar Sekuan, M., Abu Bakar, K., & Nor Puteh, Sh. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2013). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Pearson.
- Parsa, A. (2008). The survey on attitudes and behavioral tendencies of teachers in the advancement of new curriculum. *Journal of curriculum Studies*, 1(4), 103-138. [In Persian].
- Rocha, R. (2011). The search for legitimacy and organizational change: The agency Of subordinated actors. *Scandinavian Journal of Management*, (27), 261- 272
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 5(9), 59-99. [In Persian].
- Salimi, J., & Ramezani, G. (2015). Identification of the Components of Effective Teaching and Assessment of Teaching Case Study: University of Applied Science of Kurdistan Province). *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(8), 33-61. [In Persian].
- Tushman, M., O'Reilly, C. (2009). *Winning Through Innovation*. translated by Rezaiejad, Tehran: Rasa Cultural Service Institutions.
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A Study of Classroom Assessment Literacy of Primary School Teachers. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 116, 2998-3004.
- Yousefi, A., & Tabei, A. (2011). An Empirical Phenomenological Study of the Meaning of Death: A Case Study of Women in Mashad City. *Strategy For Culture*, 4(15), 39-51. [In Persian].
- Zahed Babelan, A., Farajollahi, M., & Hamrang, M. (2013). Effective Factors in Applying Descriptive Evaluation from Primary School Teachers' Point of View. *Journal of Technology Of Education*, 7(1), 45-54. [In Persian].
- Zamani Fard, F., Keshti Aray, N., & Mirshah Jafari, E. (2010). The investigation of elementary schools teachers in Isfahan of the descriptive assessment program. *Research in Curriculum Planning (Knowledge & research in educational sciences)*, 25, 39-52. [In Persian].
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.