

**Receive Date:**  
05/05/2022

**Accept Date:**  
14/10/2022



**Research  
Article**

Vol.18, No. 2, Serial 34

Autumn & Winter  
2022

pp.: 51-64

# A Study of Teachers' and Students' Perceptions on Elementary school language learning curriculum Evaluation

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/TLR.2022.10318.0>

**Ahmad Arabi Junghani<sup>\*1</sup>, Gholam Ali Ahmadi<sup>2</sup>**

1. *MA in Curriculum Development, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)*

*Email: arab.ahmad146@gmail.com*

2. *Associate professor of the Department of Educational Studies. Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran*

*Email: gaahmadi@sru.ac.ir*

## **Abstract**

**Introduction:** This research aims to examine the teachers' and students' perceptions regarding the evaluation of the elementary school language learning curriculum during 2017-2018 in primary schools of Shahrekord.

**Method:** It is mixed research in terms of the type of research. The reliability of the researcher-made questionnaire was estimated at 0.89 and the convergent validity value was 0.78 using PLS software and composite reliability method. The statistical population of the quantitative part consisted of 13682 male and female students of primary schools and in the qualitative part with the phenomenological method, it included 30 female and male teachers of Shahrekord. The purposive sampling method was used to collect data.

**Results:** The results of the quantitative part showed that the students consider mathematics and experimental sciences more significant than the language learning curriculum. In the qualitative part, from the teachers' viewpoint, the inclusion of self-assessment activities, strengthening the scientific and research character of students, and increasing self-confidence and self-belief were among the merits of language learning curriculum evaluation. The student's feelings of discomfort due to possible errors affecting on teachers' evaluation methods and excessive focus on written tests were raised as disadvantages of language learning curriculum evaluation.

**Discussion and Conclusion:**

**Keywords:** Curriculum, Evaluation, Language Teaching, Teachers, Elementary.

# بررسی ادراک معلمان و دانش آموزان از ارزشیابی برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/TLR.2022.10318.0>

احمد عربی جونتانی\*<sup>۱</sup>، غلامعلی احمدی<sup>۲</sup>

۱. دانش آموخته رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: arab.ahmad146@gmail.com

۲. دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

Email: gaahmadi@sru.ac.ic

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی ادراک معلمان و دانش آموزان از ارزشیابی برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ در دبستان‌های ابتدایی شهر کرد بود. پژوهش حاضر، از نظر نوع تحقیق، ترکیبی بهم تنیده است. پایایی پرسشنامه محقق ساخته با استفاده از نرم افزار PLS و روش پایایی مرکب ۰/۸۹ و مقدار روایی همگرا ۰/۷۸ برآورد گردید. جامعه آماری بخش کمی، مشتمل بر ۱۳۶۸۲ نفر دانش آموز دختر و پسر دوره ابتدایی و در بخش کیفی با روش پدیدارشناسی شامل ۳۰ نفر از معلمان زن و مرد شهر کرد بود. برای گردآوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. نتایج بخش کمی نشان داد دانش آموزان، ارزشیابی درس ریاضی و علوم تجربی را مهم تر از برنامه درسی زبان آموزی می‌دانند. در بخش کیفی نیز از نظر معلمان، گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی، تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش آموزان و افزایش اعتماد به نفس و خودباوری از محاسن ارزشیابی برنامه درسی زبان آموزی بود. احساس ناراحتی دانش آموزان به دلیل تأثیرات خطاهای احتمالی در شیوه‌های ارزشیابی معلمان و تمرکز بیش از حد بر آزمون‌های کتبی را به عنوان معایب ارزشیابی برنامه درسی زبان آموزی مطرح نمودند.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۸، شماره ۲، پیاپی ۳۴  
پاییز و زمستان ۱۴۰۰  
صص: ۵۱-۶۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۲

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.18, No. 2, Serial 34

Autumn & Winter  
2022

pp.: 51-64

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، ارزشیابی، زبان آموزی، معلمان، دوره ابتدایی.

## مقدمه

نظام آموزشی هر کشور، حیاتی‌ترین و زیربنایی‌ترین بخش فرهنگی برای آن کشور محسوب می‌شود و در عین حال نهادی است که همه مردم به‌نوعی با آن مرتبط هستند. لذا بیشتر کشورهای جهان در تلاش برای بهبود مدارس و تمام ابعاد آموزشی اعم از ساختار، سازمان و نیز محتوای برنامه درسی، روش‌های آموزشی و ارزشیابی نظام آموزشی هستند. کیفیت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که در تعالی یا تباهی فرد و جامعه تأثیرگذار است. نگرش مثبت یا منفی عوامل انسانی تأثیرگذار بر فرایند یاددهی یادگیری، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت اجرای آن داشته باشد [۱]. مبحث شناخت و ادراک از جمله موضوعات علمی است که از دیدگاه فلسفی، روانشناسی، مدیریتی و رهبری جایگاه بسیار ویژه‌ای در بحث‌های آموزشی دارد. از نظر فلسفی اهمیت ادراک به لحاظ دیدگاهی است که از جهان خلقت به فرد می‌بخشد. از جنبه روانشناسی اهمیت ادراک به لحاظ نقشی است که در تکوین شخصیت فرد و روحیه وی دارد [۲]. کانتریل<sup>۱</sup> (۱۹۴۸) ادراک را شامل قلمرو کامل نگرش‌ها، داورها، نظرات و عقاید می‌داند. همچنین ادراک فرآیندی شناختی است که بر اساس آن محیط پیرامون خود را تفسیر و درک می‌کنیم [۳]. به عبارتی ادراک که به‌طور اعم، به معنای شناخت انسان، از جهان بیرون و دنیای درونی خود است، از نظر یرهون<sup>۲</sup> ادراکات انسان از امور، به ذهن شخص ادراک‌کننده بستگی دارد که در شرایط زمانی، مکانی و وضعیت روانی اشخاص متفاوت است. [۴]

ادراک در روان‌شناسی امروز، به معنای فرایند ذهنی یا روانی است که بر اساس آن تجارب حسی معنادار می‌شود و از این طریق، انسان روابط امور و معانی اشیاء را درمی‌یابد. [۵] ادراک تابعی از محرک‌های خاصی همچون یادگیری‌های قبلی و انتظارات، حالات انگیزشی متغیر عاطفی یا شناختی و نهایتاً اتخاذ تصمیم و اراده فرد ادراک‌کننده است. [۶] بنابراین ادراک را نمی‌توان کاملاً مشخص و منتج از محرکی خاص در نظر گرفت؛ زیرا فرد ادراک‌کننده تنها استنتاج ذهنی نمی‌کند و با توجهی خاص و فعالیتی کلی تصمیم می‌گیرد. در این تصمیم‌گیری، فرایندهای شناختی از قبیل حافظه و تفکر نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارند [۷].

بخش مهمی از شناخت و ادراک در فرایند آموزش و پرورش در مدرسه و از طریق آموزش دروس مختلف

صورت می‌گیرد. آنچه مسلم است ادراک و نگرش دانش‌آموزان به ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، به‌عنوان یک عامل اثرگذار در یادگیری زبان رسمی و تصمیم‌گیری‌های معلمان و دانش‌آموزان در فرآیند آموزشی مدارس است [۸]. لذا، ارزیابی ادراک و نگرش افراد به‌نظام ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، جایگاه ویژه‌ای را در پروژه‌های کاربردی حوزه برنامه درسی ابتدایی به خود اختصاص داده است. از سوی دیگر، اگر ادراک را مکانیزم تنظیم‌کننده و انطباق‌دهنده اعمال آدمی در محیط زندگی بدانیم، الزاماً از تمامی عناصر زمینه‌ای یاددهی و یادگیری، متأثر می‌گردد. محیط یادگیری به بافت اجتماعی، روانی و برنامه درسی مربوط می‌شود [۹]. مطالعات متعدد صورت گرفته، بیانگر آن است که بین ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری و انگیزش<sup>۳</sup> یادگیری (کاپلان و میدلتون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲)، نگرش آنان نسبت به علم (آلدریج<sup>۵</sup> و فرانسر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰؛ واهیودو دیوید<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴)، ارزشیابی تحصیلی (چارچ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰) و همچنین پیشرفت تحصیلی و عملکرد کلاسی (دیکا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷) و انگیزه درونی (چای<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶) ارتباط معنی‌داری وجود دارد. با توجه به اهمیت ادراکات محیط یادگیری دانش‌آموزان و تأثیر به‌سزای آن در یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان، نظام ارزشیابی باید به‌گونه‌ای باشد که به تمام فرصت‌های یادگیری توجه نموده و مهارت‌های اجتماعی و مشارکتی دانش‌آموزان رشد و ارتقاء دهد [۱۰].

در این پژوهش درک دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان دو عنصر بسیار مهم در نظام آموزشی نسبت به ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی سنجیده شده است. زبان ابزاری است که انسان را به اظهارنظر درباره خودش و انتقال مفاهیم و نمادهای موجود در فرهنگ که به‌وسیله‌ی افراد خلق شده است، قادر می‌سازد [۱۱]. امروزه آموزش زبان برای افراد بزرگ‌سال و کودکان تحت تأثیر رویکرد ارتباطی است؛ یعنی هدف و غایت آموزش زبان برای هر دو گروه این است که فرآیند آموزش زبان به آن‌ها کمک کند تا بتوانند زبان مقصد را درک و با آن زبان صحبت کنند و به‌طورکلی با زبان مقصد ارتباط برقرار کنند [۱۲]. باید توجه نمود که مبانی، اصول و اهداف برنامه درسی زبان‌آموزی، بسته به سن افراد تحت یادگیری متفاوت است [۱۳]. شناخت همه‌جانبه از زبان و زبان‌آموزی به‌عنوان مهم‌ترین وسیله ارتباط، بیانگر اهمیت این برنامه درسی است.

<sup>6</sup> Wahyudi&David

<sup>7</sup> Charch

<sup>8</sup> Dickha

<sup>9</sup> Chae

<sup>1</sup> Cantril

<sup>2</sup> Yrrhon

<sup>3</sup> Motivation

<sup>4</sup> Kaplan & Middleton

<sup>5</sup> Aldridge

پیشرفت تحصیلی و میزان یادگیری دانش‌آموزان است؛ اما علاوه بر آن، نگرش و واکنش‌های دانش‌آموزان به برنامه درسی نیز می‌تواند مبنای ارزشیابی از آن باشد [۲۲]؛ بنابراین یکی از راه‌های پی بردن به این‌که دانش‌آموزان چه برداشتی از ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی دارند، بررسی ادراک آنان از این درس است. علیرغم اهمیت و لزوم شناسایی ادراکات دانش‌آموزان و معلمان، در پژوهش‌های داخلی، زیاد به آن توجه نشده است؛ بنابراین هدف از این پژوهش توصیفی پیمایشی، بررسی ادراک معلمان و دانش‌آموزان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی است که بستر مناسب برای ارتقا برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی را فراهم نماید. این پژوهش در راستای این هدف و به‌منظور پاسخ به پرسش‌های زیر انجام شده است:

۱. ادراک معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی چگونه است؟
۲. بین ادراک دانش‌آموزان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۳. بین ادراک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، نسبت به سایر دروس تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

### پیشینه پژوهش

نگاهی اجمالی به طرح‌های انجام‌شده مرتبط با موضوع این مقاله نشان داد: پژوهش‌های گوناگونی در ارتباط با جنبه‌های مختلف زبان‌آموزی صورت گرفته است؛ اما پژوهش‌های اندکی با موضوع بررسی ادراک معلمان و دانش‌آموزان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی انجام شده است. برخی پژوهش‌های مرتبط با موضوع، به جنبه‌های مختلف زبان‌آموزی پرداخته‌اند از آن جمله تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه اول مقطع ابتدایی از بعد زبان‌آموزی؛ مجلل چوبقلو و تمجید تاش [۲۳]. بررسی راه‌های تقویت و گسترش تفکر خلاق در کودکان دبستانی با محوریت زبان‌آموزی؛ آذرشب و میرمرادی [۲۴]. بررسی تأثیر بازی آموزشی بر زبان‌آموزی کودکان پیش‌دبستانی [۲۵]. کریستیناپاپ<sup>۱</sup> به بررسی طراحی محتوای برنامه درسی زبان‌آموزی زبان فرانسه با استفاده از فناوری‌های نوین برای اهداف خاص یادگیری و آموزش پرداخت. تأکید تعدادی از این پژوهش‌ها، بر عناصر برنامه درسی زبان‌آموزی مانند فرایندهای یاددهی یادگیری در آموزش زبان است. ایزرهاپرن<sup>۲</sup> [۲۶] در تحقیق خود کارت‌های تصویری و کتابچه

هدف عمده آموزش دوران ابتدایی، پرورش استعدادها و قابلیت‌های بالقوه کودکان است؛ لذا این امر به کمک برنامه زبان‌آموزی، بهتر انجام می‌گیرد [۱۴]. مطالعه ادراک از برنامه درسی بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموزان از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به‌نوبه خود بر روشی که وی درباره‌ی دنیای اجتماعی می‌اندیشد و تفکرش نسبت به محیط اطراف، تأثیر می‌گذارد [۱۵]. بر این اساس، ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری و نظام ارزشیابی برنامه‌های درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، بر شرکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و نیز برقراری روابط با همسالان تأثیر می‌گذارد.

بهره‌مندی از رویکردهای نوین سنجش آموخته‌ها، در همه مقاطع آموزشی ضرورت و اهمیت بسیاری دارد؛ اما این ضرورت در مقطع ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژه آن در کسب مهارت‌های پایه دوچندان است [۱۶]. نظام سنجش آموخته‌ها در دوره آموزش ابتدایی باید به‌گونه‌ای طراحی و اجرا گردد تا دانش‌آموزان ضمن کسب مهارت‌های پایه و فراهم‌سازی فرصت لازم برای پرورش ابعاد چندگانه وجودی‌شان، لذت یادگیری را احساس کنند [۱۷]. اندازه‌گیری‌های ادراکی به دلیل برتری بر روش‌های مشاهده‌ای، حمایت بیشتری را به دست آورده‌اند [۱۸]. زمانی که دانش‌آموزان ادراک مثبتی از ارزیابی برنامه درسی خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت‌تری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت. همچنین ادراک معلمان در ارزشیابی برنامه‌درسی به‌عنوان یکی از میانجی‌های مهم، بین رفتار معلمان و عملکرد یادگیری دانش‌آموزان عمل می‌کند [۱۹]. افزون بر این‌که دانش‌آموزان با توجه به رفتارهای معلمان خود عمل می‌کنند و هر یک از ایشان شیوه خاص خود از این رفتارها را ادراک و تفسیر می‌کند. ادراک دانش‌آموزان از مدرسه و ارزیابی از آموخته‌ها، روی انگیزش تحصیلی و اجتماعی باورهای مربوط به خود، رفتارهای یاری‌طلبی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد هیجانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد [۲۰]؛ بنابراین ادراک از ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی متغیری مهم و اساسی در دوره ابتدایی است. به‌منظور تقویت و بهبود یادگیری، مطالعه ادراک دانش‌آموزان از ارزیابی برنامه درسی زبان‌آموزی و عواملی که بر این ادراک تأثیر می‌گذارد، برای معلمان و پژوهشگران علوم تربیتی مهم است. نظر به اینکه ادراک بر رفتار اثر می‌گذارد و با رفتار رابطه‌ی علت و معمولی دارد، مطالعه‌ی ادراک و نگرش به ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، اهمیت زیادی دارد [۲۱]. اگرچه در ارزشیابی از برنامه و مواد آموزشی عمده‌ترین ملاک،

<sup>2</sup> Iserhienrhien

<sup>1</sup> Cristina Pop

گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی متفاوت است و گروهی که برای آن‌ها از ارزشیابی توصیفی استفاده گردیده است، پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که برای آن‌ها از ارزشیابی کمی استفاده شده، داشته‌اند. در پژوهشی دیگر از این دست، رجب‌پور سواری [۳۵] به بررسی ارزشیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی شهر قزوین از دیدگاه معلمان پرداختند که در آن وضعیت موجود ارزشیابی برنامه درسی با وضعیت مطلوب آن مقایسه شد. نتایج نشان داد که در ابعاد آماده‌سازی، شناختی، رفتاری، روش تدریس پیش‌بینی شده و ارزشیابی، برنامه درسی از جایگاه مناسبی برخوردار نیست. همچنین سرفراز، منصورا و طارق<sup>۱</sup> [۳۶]، در مطالعه‌ای موردی به بررسی ادراکات دانش‌آموزان و معلمان از روش زبان‌آموزی ارتباطی پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که ادراکات کلی دانش‌آموزان و معلمان، رابطه‌ای مثبت با رویکرد زبان‌آموزی ارتباطی دارد.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شامل دو بخش کمی و کیفی است. مجموعه‌ای از این روش‌ها به‌عنوان روش تحقیق ترکیبی، تلفیقی و آمیخته<sup>۲</sup> شناخته می‌شود [۳۷]، پژوهش‌های آمیخته از ترکیب روش کمی و کیفی حاصل می‌شوند [۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱]. در حال حاضر، برای شناسایی مسائل و مشکلات سیستم‌های اجتماعی رفتاری به‌طور اعم و محیط‌های آموزشی به‌طور اخص، استفاده از روش‌های مبتنی بر ترکیب پارادایم‌های مختلف پژوهشی، از اهمیت زیادی برخوردار شده است؛ زیرا به‌رغم ماهیت پیچیده این نظام‌ها و محیط‌ها، نمی‌توان فقط به استفاده از یک روش (کمی یا کیفی) اکتفا کرد و به شناخت کافی نسبت به موقعیت‌های معین دست یافت. انواع پژوهش‌های آمیخته شامل سه روش کلی است.

**الف) متوالی:** نوعی از پژوهش‌های آمیخته که از ترکیب روش کمی و کیفی حاصل می‌شود و خود سه نوع است: اکتشافی، تشریحی، بهم تنیده.

۱- بهم تنیده: (کمی = کیفی) در این نوع طرح، پژوهشگر به هر دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی وزن مساوی می‌دهد.

۲- تشریحی: (کمی < کیفی).

۳- اکتشافی: (کمی > کیفی).

تفاوت این سه نوع طرح متوالی مربوط به اولویت در گردآوری داده‌های کمی و کیفی است.

راهنمای تصویر را به‌عنوان روشی برای توسعه یادگیری زبان انگلیسی برای کودکان دوزبانه فنلاند معرفی می‌کند.

همچنین گروه دیگری از پژوهش‌های مرتبط در خصوص بررسی مؤلفه ارزشیابی در دوره ابتدایی است. برخی پژوهش‌ها تمرکز خود را بر تأثیرات مختلف ارزشیابی توصیفی بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان قرار داده‌اند. از جمله: صالحی و همکاران در پژوهشی بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که شش آسیب احتمالی برای دانش‌آموزان از جمله: «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان با سطح سواد ناکافی»، «پرورش نامطلوب دانش‌آموزان بی‌انگیزه نسبت به پیشرفت تحصیلی»، «شش آسیب احتمالی برای معلمان نظیر: «کاهش شوق معلمان به فعالیت‌های آموزشی»، «افت جایگاه معلمان در مدرسه» بیان نمودند. در همین راستا، حسنی [۲۷] تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را بررسی نمود که نتایج این پژوهش نشان داد که از نگاه معلمان در نظام ارزشیابی سنتی، نمره برای دانش‌آموزان همانند تقویت‌کننده‌ای مثبت عمل می‌کرد که در نظام کیفی به این مسئله توجهی نشده است. همچنین در این پژوهش معلمان سه مشکل ابزارهای ارزشیابی توصیفی را شامل عدم دقت، وقت‌گیر بودن و نیاز به تمرین برای پر کردن فرم‌ها دانسته‌اند. خوش‌خلق و شریفی [۲۸] نیز درباره برنامه‌ریزی محتوایی و اجرایی برنامه ارزشیابی توصیفی، به وجود چهار دسته چالش و ضعف در مرحله اجرا، برنامه‌ریزی و منابع مربوط به ارزشیابی توصیفی اشاره کردند. از سوی دیگر، مطالعات زیادی نیز به مزیت‌های اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی پرداخته‌اند. بر پایه مطالعات انجام‌شده از مهم‌ترین مزیت‌ها به ارتقا میزان همکاری و کارگروهی بین دانش‌آموزان، کاهش رقابت، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث و گفتگو و بهبود یادگیری، حذف اضطراب امتحان و مطابقت بیشتر با استانداردهای ارزشیابی اشاره کرد [۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳].

گروه دیگری از پژوهش‌ها در خصوص ارزشیابی یک برنامه درسی خاص و نیز ادراک معلمان از رویارویی با فرایند ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی را بررسی کرده‌اند، رویکردی که در پژوهش حاضر نیز مورد توجه بوده است. به‌عنوان مثال، حبیبی و نهاوندی [۳۴] در پژوهشی تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی ابتدایی شهرستان دزفول را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که میزان پیشرفت تحصیلی در دو

<sup>2</sup> Mixed Method Research

<sup>1</sup> Sarfraz, Mansoor & Tariq

از همگرا بودن روایی ابزار دارد [۴۳]. پایایی ابزار نیز با استفاده از روش پایایی مرکب<sup>۵</sup> (در نرم‌افزار PLS)،  $0/89$  محاسبه گردید. علاوه بر این، میزان پایایی ابزار به روش همسانی درونی و بر اساس ضریب آلفای کرونباخ<sup>۶</sup> (در نرم‌افزار SPSS22)  $0/91$  برآورد شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه مورداستفاده بود. ذکر این نکته ضروری است که پایایی مرکب معیار بهتری از آلفای کرونباخ به شمار می‌رود [۴۴].

نظر به این‌که استفاده از آزمون (پارامتریک و ناپارامتریک) مستلزم اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها است، ابتدا آزمون کولموگروف - اسمیرنوف<sup>۷</sup> تک متغیره (k-S) اجرا و پس از آن برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی از  $t$  تک نمونه‌ای و آزمون  $\chi^2$  دو (در نرم‌افزار SPSS22) و آماره‌های تحلیل عاملی و اولویت اثر (در نرم‌افزار SmartPLS) به کار گرفته شد. همچنین جهت تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساختارمند از روش مقوله‌بندی استفاده گردید.

### یافته‌های پژوهش

#### یافته‌های کیفی پژوهش

سؤال اول پژوهش، ادراک معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی را مورد ارزیابی قرار داده است. در این قسمت پژوهش سعی در واکاوی ادراک معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی بود. در فرآیند مصاحبه معلمان به بیان تجربه‌های خود از اجرای ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در کلاس پرداختند، بررسی‌های دقیق و مقایسه‌های متوالی در دیدگاه معلمان منجر به شناسایی و بازنمایی محاسن و معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی شده است. این معایب و محاسن بر اساس تحلیل ادراکات معلمان به‌دست‌آمده است که محاسنی از جمله: گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی و کارگاه درس‌پژوهی در ارزیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری، توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان در ارزیابی برنامه درسی زبان‌آموزی است و معایبی مانند احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش معلمان، ضعف برخی از دانش‌آموزان در املا، تمرکز بر آزمون‌های کتبی و غفلت از دیگر ابزارهای سنجش در برنامه درسی زبان‌آموزی را معلمان

(ب) موازی: در این نوع تحقیق، روش کمی و کیفی به‌موازات هم استفاده می‌شوند. (ج) تبدیلی: در این نوع تحقیق؛ داده‌های کمی را جستجو و سپس تبدیل به داده کیفی می‌کنند و بالعکس [۴۲].

بنابراین پژوهش حاضر از نظر نوع تحقیق ترکیبی بهم تنیده است. چون اولویت در گردآوری داده‌های کمی و کیفی به میزان مساوی است. طرح پژوهش در بخش کیفی، مبتنی بر روش پدیدارشناسی<sup>۱</sup> از نوع مصاحبه و در بخش کمی نیز طرح پژوهش پیمایشی<sup>۲</sup> از نوع پرسشنامه، بود. جامعه آماری در بخش کمی، شامل دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر شهرکرد در سال تحصیلی (۱۳۹۷-۱۳۹۸) که شامل ۲۲ مدرسه پسرانه (۱۵ دولتی و ۷ غیردولتی) و نیز ۲۳ مدرسه دخترانه (۱۶ دولتی و ۷ غیردولتی) جمعاً ۱۳۶۸۲ نفر دانش‌آموز با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان تعداد ۳۷۶ نفر، به‌عنوان نمونه‌ی آماری پژوهش انتخاب شدند؛ که به علت وسعت زیاد و تعداد بسیار، نمونه‌گیری خوشه‌ای لازم است. روش نمونه‌گیری در این بخش، تصادفی خوشه‌ای یا ناحیه‌ای تک‌مرحله‌ای<sup>۳</sup> بود که بر اساس آن، ۳۷۶ نفر به‌عنوان نمونه بخش کمی انتخاب شدند. نمونه‌گیری بخش کیفی پژوهش به شکل هدفمند انجام گردید.

هدف پژوهشگران از اجرای تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از افراد بررسی کند؛ زیرا بسیاری از پدیده‌ها از جمله ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی با توجه به ماهیتش اندازه‌پذیر نیست؛ از آنجاکه در تحقیق کیفی، هدف انتخاب مورد یا نمونه‌ها، برای فهم عمیق‌تر پدیده‌های موردبررسی است؛ بنابراین به انتخاب مواردی پرداخته می‌شود که با توجه به هدف پژوهش اطلاعات بیشتر داشته باشند؛ بنابراین از معلمان برتر استانی به‌عنوان جامعه آماری در بخش کیفی انتخاب شدند. مبنای کفایت نمونه در این بخش نیز تکراری شدن اطلاعات به‌دست‌آمده بود. بر اساس تشخیص پژوهشگران، تکرار داده‌ها در این بخش، تقریباً در حجم نمونه ۳۰ نفره از معلمان رخ داد. در بخش کیفی نیز، ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته<sup>۴</sup> بود. به‌منظور تعیین روایی سازه ابزار پرسشنامه، از روایی همگرا، با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی (در نرم‌افزار PLS) استفاده شد. بر این اساس، میزان روایی همگرا پرسشنامه،  $0/78$  برآورد گردید که نشان‌دهنده روایی مطلوب ابزار مورداستفاده بود. اگر همبستگی میان نمرات آزمون‌هایی که خصیصه واحدی را اندازه‌گیری می‌کنند بالا باشد، نشان

<sup>5</sup> Composite Reliability

<sup>6</sup> Cronboakh Alpha

<sup>7</sup> Kolmogorove – smimov test

<sup>1</sup> phenomenology

<sup>2</sup> survey

<sup>3</sup> cluster random sampling

<sup>4</sup> unstructured interview

در مورد فعالیت‌های کارگاه درس‌پژوهی در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی جویا می‌شویم.

«کارگاه درس‌پژوهی فعالیتی جذاب و فرصتی عالی برای ایجاد فضای نشاط در گروه است. دانش‌آموزان با همفکری اعضای گروه یادگیری‌های خودشان را گسترش می‌دهند و باعث می‌شود سواد دیداری و تصویربرداری ذهنی و شکل نوشتاری کلمات تقویت و پرورش داده شود» (مصاحبه‌شونده شماره ۸، مهر ۱۳۹۷).

تأملی در روایت‌های معلمان، همان‌گونه که به آن اذعان نمودند با انجام این‌گونه فعالیت‌ها باعث تجسم بخشیدن به آموزه‌های درس، در محیط همدلی گروه می‌شود و دانش‌آموزان با تشریک‌مساعی، فرایند یادگیری خود را معنادار می‌سازند. این قسمت با هدف فرصت‌سازی دقیق‌تر و سنجیده‌تر همراه با آموزش و بهره‌گیری از شگردهایی برای پرورش ذهن و تفکر خلاق به هنگام نوشتن، در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی سامان‌یافته است. یکی دیگر از محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان است که مصاحبه‌شونده شماره (۱۰) این‌گونه عنوان می‌کند:

«در ارزشیابی توصیفی با توجه به کارنمای عملی دانش‌آموز که با تعامل متقابل معلم، دانش‌آموز و اولیا است هرکدام از نمونه‌های برجسته و موردعلاقه که دانش‌آموز در آن پیشرفت بیشتری نسبت به قبل داشته است می‌تواند انتخاب نماید و همچنین دانش‌آموزان فعالیت‌های موردعلاقه خارج از کلاس درس را در قالب تحقیق و پروژه در پوشه کار خود قرار می‌دهند.» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰، مهر ۱۳۹۷).

توجه به فعالیت‌های مستمر دانش‌آموز در قالب سنجش عملکرد، ضمن آشکار کردن استعدادها و توانایی‌های منحصربه‌فرد هر یک از فراگیران امکان تولید دانش و نوآوری و خلاقیت را فراهم می‌کند. آنجایی که ادراک دانش‌آموزان با روش‌های معمول قابل‌اندازه‌گیری نیست، روش پوشه‌ی کار یکی از شیوه‌های قابل‌استفاده در این زمینه است. پوشه کار یکی از روش‌های نوین در ارزشیابی به‌حساب می‌آید، ازجمله عوامل مهم و مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان است که به نحو شایسته‌ای می‌تواند باعث پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری شود. اجزا و عناصر پوشه کار عبارت‌اند از: پوشه، جلد و مشخصات روی جلد، فهرست محتوا، برگ شرح حال، برگ محتویات پوشه، اسامی درس‌ها، برگ محتویات درس، نمونه برگ خودارزیابی دانش‌آموز، نمونه برگ ارزیابی معلم، نمونه برگ ارزیابی والدین و نمونه برگ پیشرفت تحصیلی که مجموعه کاملی را برای ارزشیابی در اختیار معلمان و اولیا قرار می‌دهد. یکی دیگر از محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری، است که در گفته‌های

مطرح نمودند که در ادامه پژوهش تعدادی از نقل و قول‌های معلمان استفاده شده است.

### محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی

مصاحبه‌شوندگان برخی از عمده‌ترین محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی را بیان کردند از نظر آنان، مهم‌ترین محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی و عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی توصیفی در این دوره شامل گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی و کارگاه درس‌پژوهی در ارزیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، افزایش توجه دانش‌آموزان به فعالیت و تفکر، مطلع بودن دانش‌آموز از پیشرفت تحصیلی در طول دوره آموزشی، ارزیابی با ایجاد نگرش پژوهشگری، عادت به مطالعه و خودآموزی‌ها و تقویت درک هنری، ایجاد خلاقیت‌های ذهنی و یکپارچگی ارزیابی مطالب درسی، کمک به دانش‌آموزان برای مطالعه بیشتر، توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان، افزایش یادگیری مشارکتی در فراگیران، تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری را تبیین نمودند. برای برقراری ارتباط شفاف‌تر با ادراک معلمان نسبت به موضوع موردبررسی، در ادامه دیدگاه‌های چند نفر از معلمان مشارکت‌کننده می‌تواند نکات قابل‌توجهی را بازنمایی کند؛ که به بررسی این دیدگاه‌ها می‌پردازیم. گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی و کارگاه درس‌پژوهی در ارزیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی یکی از محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی است که در گفته‌های یکی از مصاحبه‌شوندگان این‌گونه نمود یافته است:

«در فعالیت‌های خودارزیابی با طرح سؤالاتی، دانش‌آموزان به ارائه پاسخ شفاهی که برخاسته از تفکر و یادگیری ایشان درباره‌ی محتوای درس است، تشویق می‌شوند این امر باعث تقویت مهارت سخن گفتن و فن بیان و مشارکت در فعالیت‌های گروهی می‌شود و برای دانش‌آموزان خجالتی و کمرو فعالیت مناسبی است. این فعالیت، تعامل بین معلم و دانش‌آموزان را وسعت بخشیده و ارزشیابی میزان درک دانش‌آموز از خودارزیابی مطالب درسی را تسهیل می‌سازد» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴، مهر ۱۳۹۷).

این نوع فعالیت‌ها در واقع ارزشیابی از مهارت‌های شفاهی زبان‌آموزی است و کسب اطمینان از اینکه آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده است یا نیاز به آموزش مجدد در برنامه‌درسی زبان‌آموزی دارد. در همین راستا، یکی دیگر از فرم‌های ارزیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی در پوشه کار دانش‌آموز قرار می‌گیرد و خود دانش‌آموز فرم را تکمیل می‌کند و روندی است که دانش‌آموز به بیان پیشرفت‌ها، ضعف‌ها و فعالیت‌های تکمیلی در این برنامه‌درسی جهت اطلاع معلم و خانواده می‌پردازد. در ادامه بررسی ادراکات معلمان نظر مصاحبه‌شونده دیگری را

مصاحبه‌شوندگان می‌توان دید. نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ در این خصوص این‌گونه است:

«در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی از شیوه‌های گوناگون ارزشیابی، مثل آزمون‌های کتبی، شفاهی و خود ارزشیابی استفاده می‌شود و برای تکمیل ارزشیابی دانش‌آموزان باید برخی سؤالات را از طریق تحقیق و مطالعه گردآوری نماید و از این طریق با آشنایی با روش‌های گردآوری اطلاعات باعث تقویت شخصیت علمی و پژوهشی همچنین افزایش اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان می‌گردد» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۹، مهر ۱۳۹۷).

زمینه‌سازی برای ارتقای آداب و مهارت‌های زندگی در کودکان با توجه به جنبه‌های کاربردی مهارت‌های زبانی، تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت و گسترش فرهنگ مطالعه مستمر در زندگی کودک از اصول جامع برنامه‌درسی زبان‌آموزی است؛ که ادراک معلمان نیز برگرفته از این اصل

برنامه‌درسی زبان‌آموزی در جهت تقویت شخصیت علمی دانش‌آموزان در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی است. نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که همه مقادیر  $t$  محاسبه‌شده بزرگ‌تر از  $1/96$  است و به این ترتیب اولویت اثر هر یک از موارد مربوط به محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی در سطح  $0/05$  معنادار است. بر این اساس، از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر مربوط به «تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری» است. از سوی دیگر، کمترین اولویت اثر مربوط به «عادت به مطالعه و خودآموزی‌ها و تقویت درک هنری» است. در ضمن نتایج به‌دست‌آمده در نرم‌افزار  $pls$  مطابق با نتایج کیفی از مصاحبه‌شوندگان در مورد ادراکات معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی است.

جدول ۱. اولویت اثر هر یک از محاسن ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان

ردیف	سؤال	$t$	اولویت اثر
۱	گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی و کارگاه درس‌پژوهی در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی	۵۰/۳۸	۲
۲	افزایش توجه دانش‌آموزان به فعالیت و تفکر افزایش یادگیری مشارکتی در فراگیران	۸۸/۱۶	۶
۳	مطلع بودن دانش‌آموز از پیشرفت تحصیلی در طول دوره آموزشی	۱۴/۲۱	۵
۴	عادت به مطالعه و خودآموزی‌ها و تقویت درک هنری	۲۷/۹	۷
۵	ایجاد خلاقیت‌های ذهنی و یکپارچگی ارزیابی مطالب درسی	۹۰/۲۹	۴
۶	کمک به دانش‌آموزان برای مطالعه بیشتر، توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان	۵۸/۳۵	۳
۷	تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری	۹۷/۴۲	۱

تلاشگر به دلیل ارزشیابی کلی، احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش معلمان در سطوح ارزشیابی توصیفی، بی‌نظمی و نافرمانی دانش‌آموزان به خاطر مهم تلقی نشدن امتحان و قبولی در هر صورت، کاهش اقتدار معلم، تمرکز بر فعالیت‌های صوری در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، بخشی از تجربه زیسته و واقعیت ادراک‌شده معلمان را در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی بازنمایی می‌نماید؛ که به بررسی پرتکرارترین این نظرات می‌پردازیم. یکی از معایبی که از دیدگاه معلمان در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی وجود دارد، تمرکز بر آزمون‌های کتبی و غفلت از دیگر ابزارهای سنجش در برنامه‌درسی زبان‌آموزی است. مصاحبه‌شونده شماره (۲۰) نظرات خود را این‌گونه بیان می‌کند:

«در اکثر مدارس معلمان از آزمون‌های کتبی برای ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی استفاده می‌کنند و به دلیل زمان‌بر بودن تهیه چک‌لیست و فرم خودارزیابی دانش‌آموزان، از این‌گونه ابزارها به‌ندرت استفاده می‌کنند و ارزشیابی هنوز تک‌بعدی و به شکل کتبی است و تنها معیار کمی نمره حذف‌شده است.» (مصاحبه‌شونده شماره ۲۰، مهر ۱۳۹۷).

### معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی

در ادامه پژوهش، مصاحبه‌شوندگان برخی از عمده‌ترین معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی را بیان کردند؛ از نظر آنان، مهم‌ترین معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی و عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی توصیفی در این دوره شامل ضعف برخی از دانش‌آموزان در املا فارسی، تمرکز بر آزمون‌های کتبی و غفلت از دیگر ابزارهای سنجش در برنامه‌درسی زبان‌آموزی، تصور اشتباه معلم‌مداری و معلم‌محوری در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، نوشتن زیاد و حجم کار بالا در پر کردن فرم‌های ارزشیابی، ارزشیابی با دید کلی، ناآگاهی برخی معلمان از کاربرد ابزارهای متنوع ارزیابی، کمبود زمان کافی برای ارزشیابی و شلوغی زیاد کلاس‌ها، عدم آگاهی خانواده‌ها نسبت به معیارهای ارزشیابی، ناممکن بودن مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر، عدم همکاری خانواده‌ها برای برگزیدن نمونه‌های مناسب در پوشه کار، استفاده نکردن از چک‌لیست‌های ارزیابی در برنامه‌درسی زبان‌آموزی، نادیده گرفتن دلایل فراگیران از انتخاب نمونه‌های فعالیت توصیفی، بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان



از انواع مختلف املا تقریری و فعالیت‌های املائی را در کلاس درس می‌طلبد. یکی دیگر از معایب ارزشیابی برنامه درسی زبان آموزی احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش معلمان است. یکی از مصاحبه‌شوندگان، این مساله را این‌گونه تبیین کرده است:

«در طول این چند سال تدریس دانش‌آموزان زنگ همیشه این اعتراض را دارند که چرا فلان دانش‌آموز با تعداد غلط‌های بسیار زیاد باز هم نمره قابل قبول را گرفته است یا دانش‌آموزی که در درس املا یا انشا ضعیف است باید با معیار قابل قبول ارزیابی شود و این عامل باعث بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان تلاشگر می‌شود و از سوی دیگر دانش‌آموزان قوی و ضعیف از هم متمایز نمی‌شوند و در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان آموزی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان قابل تشخیص برای اولیا نیست.» (مصاحبه‌شونده شماره ۳۰، مهر ۱۳۹۷).

بر اساس دیدگاه معلمان شرکت‌کننده باور و ذهنیت دانش‌آموزان مبنی بر دقیق بودن معیارهای سنجش و عادلانه بودن رویه‌های درجه‌بندی یا نمره‌دهی آن‌ها، نقش به‌سزایی در افزایش مشارکت آن‌ها در فرایند یاددهی یادگیری دارد. در صورتی که در ذهن دانش‌آموزان احساسی مبنی بر وجود معیارهای غیردقیق، سوگیری در قضاوت یا روش‌های غیرعادلانه شکل می‌گیرد که این امر می‌تواند به شدت عملکرد دانش‌آموزان را تحت‌الشعاع خود قرار دهد. در خصوص تأثیرات منفی نبود ملاک‌ها و رویه‌های دقیق در سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و به‌ویژه تبعات ناشی از عدم امکان شناسایی دانش‌آموزان شایسته و توانمند از دانش‌آموزان کم‌کار، توجه دقیق به این مسئله، ضرورت دوجندانی از سوی معاونین آموزشی و کارشناسان آموزش ابتدایی دارد.

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که همه مقادیر  $t$  محاسبه‌شده بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است و به‌این ترتیب اولویت اثر هر یک از موارد مربوط به معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان آموزی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بر این اساس، از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر مربوط به «نوشتن زیاد و حجم کار بالا در پر کردن فرم‌های ارزشیابی» است. از سوی دیگر، کمترین اولویت اثر مربوط به «عدم آگاهی خانواده‌ها نسبت به معیارهای ارزشیابی، ناممکن بودن مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر» است.

ارزشیابی توصیفی برنامه‌درسی زبان آموزی از طریق افراد دخیل در فرایند یاددهی - یادگیری و با ابزارهای مختلف مانند انواع آزمون‌های کتبی، شفاهی، عملی، سیاهه (چک‌لیست) قضاوت شخصی، نظرات شفاهی هم‌تایان، سیاهه مشاهده رفتار معلم و سیاهه نگرش‌سنج صورت می‌گیرد؛ اما بنا بر گفته اکثر معلمان بیشتر از ابزار کتبی در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان آموزی استفاده می‌شود که این امر باید مدنظر کارشناسان و متولیان آموزشی دوره ابتدایی باشد. برخی از مهارت‌های که جنبه‌ی فرآیندی دارند، تنها در هنگام وقوع و از طریق مشاهده‌ی رفتار دانش‌آموزان سنجیده می‌شوند، مانند خواندن متون نظم و نثر، سخن گفتن در برابر جمع، اجرای نمایش و ... در این حالت، معلم به مشاهده‌ی مستقیم عملکرد دانش‌آموزان می‌پردازد و بر اساس مقیاس در نظر گرفته‌شده رفتارهای او را درجه‌بندی می‌کند. ابزار ارزشیابی از طریق مشاهده رفتار بر اساس سیاهه رفتار (چک‌لیست) است؛ که معلمان اقبال کمی از استفاده این‌گونه ابزار در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان آموزی دارند. یکی دیگر از معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان آموزی ضعف دانش‌آموزان در املا است. مصاحبه‌شونده شماره ۲۵ در این خصوص نظرات خود را بیان می‌کند:

«من آموزگار کلاس ششم هستم و چهار نفر از دانش‌آموزانم املا ضعیفی دارند و در همان اوایل زمانی که کارنامه سال قبل را بررسی نمودم، ارزشیابی درس فارسی با معیار (خوب) درج شده بود؛ درحالی که در یک املا یک‌صفحه‌ای بیش از ده غلط املائی دارند و به نظر من ارزشیابی املا و انشا باید به شکل جداگانه در کارنامه دانش‌آموزان باشد چون معیاری برای کار معلم و اطلاع خانواده در طول سال تحصیلی باشد. از سوی دیگر این امر باعث افت تحصیلی دانش‌آموز در مقاطع بالاتر خواهد شد.» (مصاحبه‌شونده شماره ۲۵، مهر ۱۳۹۷).

یکی از مهم‌ترین و اصولی‌ترین بخش‌های زبان آموزی املائی صحیح واژگان هر زبان است که نمود عینی تسلط به زبان آموزی به شمار می‌رود و دقیقاً قابل سنجش و ارزیابی است. برای موفقیت در این بخش مهم زبان آموزی باید روش‌های آموزش درست املا، موانع یادگیری و اختلال‌های آموزشی و ارزشیابی صحیح موردبررسی متولیان امر باشد. از آنجایی که در کارنامه دانش‌آموزان ابتدایی ارزشیابی برنامه‌درسی زبان آموزی و با دو عنوان مهارت‌های خوانداری: گوش دادن، سخن گفتن و خواندن و مهارت‌های نوشتاری: درست‌نویسی و املا، نگارش و انشا به شکل تلفیقی درج گردیده است. نیازمند ارزشیابی تکوینی املا و توجه بیشتر به مهارت درست‌نویسی و توانایی تشخیص شکل‌های نوشتاری توسط معلمان و اولیا است. این امر ضرورت استفاده معلمان

جدول ۲. اولویت اثر هر یک از معایب ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان

ردیف	سؤال	t	اولویت اثر
۱	ضعف برخی از دانش‌آموزان در املا فارسی	۵۰/۳۳	۵
۲	تمرکز بر آزمون‌های کتبی و غفلت از دیگر ابزارهای سنجش در برنامه درسی زبان‌آموزی	۵۸/۳۶	۴
۳	نوشتن زیاد و حجم کار بالا در پر کردن فرم‌های ارزشیابی	۳۱/۷۴	۱
۴	ارزشیابی با دید کلی، ناآگاهی و اطلاعات معلمان از کاربرد ابزارهای متنوع ارزیابی	۳۷/۱۲	۷
۵	کمبود زمان کافی برای ارزشیابی و شلوغی زیاد کلاس‌ها	۸۳/۲۹	۶
۶	عدم آگاهی خانواده‌ها نسبت به معیارهای ارزشیابی، ناممکن بودن مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر	۲۲/۸	۹
۷	احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش معلمان در سطوح ارزشیابی توصیفی	۱۷/۶۲	۲
۸	بی‌نظمی و نافرمانی دانش‌آموزان به خاطر مهم تلقی نشدن امتحان و قبولی در هر صورت	۷۴/۶۰	۳
۹	عدم همکاری خانواده‌ها برای برگزیدن نمونه‌های مناسب در پوشه کار	۲۳/۱۰	۸

دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش در فرایند ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی است. در مورد محاسن، تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری با (۱۶ درصد)، بیشترین فراوانی را نشان داد. همچنین کمترین درصد فراوانی (۱۱ درصد) مربوط به توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان در فرایند ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان بود.

جدول (۳) خلاصه‌ای از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در مورد ادراک معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی را نشان می‌دهد. این جدول حاوی عمده‌ترین و پرتکرارترین دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در مورد محاسن و معایب فرایند ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی است. بیشترین درصد فراوانی در مورد معایب ارزشیابی (۲۴ درصد) مربوط به احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به

جدول ۳. ادراک معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد	درصد فراوانی
محاسن ارزشیابی زبان‌آموزی	گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی و کارگاه درس‌پژوهی در ارزیابی برنامه درسی زبان‌آموزی	۴	۱۲
	تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتماد به نفس و خودباوری	۵	۱۶
معایب ارزشیابی زبان‌آموزی	توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان	۳	۱۱
	احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش	۷	۲۴
	تمرکز بر آزمون‌های کتبی و غفلت از دیگر ابزارهای سنجش	۶	۲۱
	ضعف دانش‌آموزان در املا	۵	۱۶

ادراک دانش‌آموز نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. رد می‌شود؛ یعنی بین ادراک دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، مشخص شد اغلب دانش‌آموزان (۳۱۱ نفر) نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی درک مثبت و تنها (۴۳ نفر) از آن‌ها نسبت به ارزشیابی این درس درک منفی دارند.

### یافته‌های کمی پژوهش

سؤال دوم پژوهش، بین ادراک دانش‌آموز نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همان‌طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، نوع درک دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی که توسط آزمون خی دو به‌دست‌آمده در سطح  $(P \leq 0/05)$  معنی‌دار است و بنابراین فرضیه صفر ( $H_0$ : بین

جدول ۴. بررسی ادراک دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی

درک نسبت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی	فراوانی مشاهده‌شده	فراوانی مورد انتظار	آزمون خی دو	سطح معنی‌داری
مثبت	۳۱۱	۱۲۵	۳	۰۰۱/۰
منفی	۴۳	۱۲۵		
تردید	۲۱	۱۲۵		

رد می‌شود؛ یعنی بین درک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، نسبت به سایر دروس، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر اساس جدول (۵) بین ادراک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی نسبت به سایر دروس تفاوت معنی‌داری در سطح  $(P \leq 0/05)$  وجود دارد. همچنین دانش‌آموزان ارزشیابی درس ریاضی و علوم تجربی را مهم‌تر از برنامه‌درسی زبان‌آموزی می‌دانند؛ اما ارزشیابی این درس را از سایر دروس دیگر دوره ابتدایی مهم‌تر عنوان نمودند.

سؤال سوم پژوهش، بین ادراک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، نسبت به سایر دروس تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد، نوع ادراک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، نسبت به سایر دروس توسط آزمون خی دو به‌دست‌آمده در سطح  $(P \leq 0/05)$  معنی‌دار است و بنابراین فرضیه صفر ( $H_0$ ): بین درک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، نسبت به سایر دروس تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.)

جدول ۵. بررسی درک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، نسبت به سایر دروس

نام درس	میزان اهمیت	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	آزمون خی دو		
				خی دو	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
ریاضی	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۵۶	۷۵/۹۳	۴۱/۲۶۲	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۷۱	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۱۰	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۲۳۸	۷۵/۹۳			
علوم تجربی	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۶۸	۷۵/۹۳	۶۷/۲۸۹	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۹۸	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۱۳	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۱۹۶	۷۵/۹۳			
هدیه‌های آسمانی	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۱۴۷	۷۵/۹۳	۲۴/۳۴۶	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۱۵۴	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۲۱	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۵۳	۷۵/۹۳			
تربیت بدنی	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۳۰۱	۷۵/۹۳	۶۵/۲۷۱	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۳۷	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۹	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۲۸	۷۵/۹۳			
هنر	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۲۹۴	۷۵/۹۳	۲۱/۲۹۴	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۴۱	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۱۴	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۲۶	۷۵/۹۳			
قرآن	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۱۷۱	۷۵/۹۳	۸۴/۳۲۴	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۱۳۸	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۱۷	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۴۹	۷۵/۹۳			
مطالعات اجتماعی	ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مهم‌تر است	۱۸۶	۷۵/۹۳	۵۷/۳۳۶	۳	۰/۰۰۱*
	هر دو به یک اندازه مهم هستند	۱۱۵	۷۵/۹۳			
	مطمئن نیستم کدام مهم‌ترند	۱۸	۷۵/۹۳			
	ارزشیابی این درس مهم‌تر است	۵۶	۷۵/۹۳			

\* در سطح  $(P \leq 0/05)$  معنی‌دار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه برنامه‌درسی زبان‌آموزی بر نگرش شبکه‌ای استوار است و همه مهارت‌های زبانی به‌صورت درهم‌تنیده آموزش داده می‌شوند؛ بنابراین ارزشیابی نیز باید رنگی از آموزش و نگرش مبتنی بر آن داشته باشد؛ زیرا ارزشیابی آخرین حلقه آموزش و یادگیری است و نمی‌شود به شیوه‌ای آموزش داد و به شیوه دیگر ارزشیابی کرد. روش‌های مختلف فرایندهای ناشی از ارزشیابی باید از پایایی و ثبات لازم برخوردار باشند و به تشخیص تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و تصمیم‌گیری در خصوص پیش‌بینی آموزش‌های ترمیمی و جبرانی برای شاگردان منجر شود. بررسی و مطالعه برنامه‌های درسی مختلف از دیدگاه افراد و گروه‌هایی که از نزدیک درگیر اجرای آن در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری مدارس و کلاس‌های درس هستند، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی را در مورد مهم‌ترین مسائل و چالش‌ها و راه‌حل رفع مشکلات، ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی فراهم نماید. تردیدی وجود ندارد که معلمان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه‌درسی در اجرا و عملیاتی ساختن آن در کلاس‌های درس، نقش اصلی را بر عهده دارند. با عنایت به مطالب فوق، پژوهش حاضر کوشیده است تا با استناد به نظرات و دیدگاه‌های معلمان دوره ابتدایی شهر شهرکرد به تبیین ادراکات معلمان و دانش‌آموزان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی بپردازد و بسترهای لازم را برای توجه و حل نقاط ضعف و موانع اجرایی این برنامه درسی و اساسی فراهم سازد. نتایج حاصل از ارزشیابی دانش‌آموزان را به کشف توانایی‌ها، ضعف‌ها و قابلیت‌ها رهنمون می‌سازد و برنامه‌ریزی در جهت غنای یادگیری و استمرار در یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد. نظام ارزشیابی در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی بر اساس رویکرد فرایندمحور و برای گذر دانش‌آموزان از یک دوره تحصیلی به دوره دیگر بر اساس رویکرد نتیجه‌محور و مبتنی بر برنامه درسی ملی صورت می‌گیرد. به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، دیدگاه معلمان در بخش کیفی و دانش‌آموزان در بخش کمی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده در بخش کمی نشان داد بین ادراک دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، مشخص شد اغلب دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی درک مثبت دارند. همچنین بین ادراک دانش‌آموزان از اهمیت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی نسبت به سایر دروس تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین دانش‌آموزان ارزشیابی درس ریاضی و علوم تجربی را مهم‌تر از برنامه‌درسی زبان‌آموزی می‌دانند؛ اما

ارزشیابی این درس را از سایر دروس دیگر دوره ابتدایی مهم‌تر عنوان نمودند. نتایج تحقیق حسیبی و نهاوندی نیز با نتایج این تحقیق هم‌خوانی دارد، آن‌ها معتقد بودند ارزشیابی توصیفی به‌مراتب از ارزشیابی کمی برای دانش‌آموزان رضایت‌بخش‌تر و موردقبول فراگیران است. از سوی دیگر، با نتایج تحقیق سرفراز، منصورا و طاروق در مورد ادراکات کلی دانش‌آموزان و معلمان، با رویکرد زبان‌آموزی هم‌خوانی دارد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان از نظر سبک تفکر، به گروه‌های مختلفی تقسیم می‌شوند و محتوای هر درس متفاوت است؛ بنابراین، با بهره‌گیری از راهبردهای متفاوت ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی و مجموعی و شیوه‌های گوناگون کتبی، شفاهی و خودارزشیابی و همچنین ابزارهای مختلف نگرش‌سنج با یک نگاه تلفیقی در آموزش و ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی (آموزش املا، نگارش، انشا و آموزش فارسی) در این خصوص راهگشا خواهد بود. مقایسه‌های متوالی و کنکاش دقیق در دیدگاه معلمان منجر به شناسایی و بازنمایی ادراکات معلمان از ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی در بخش کیفی پژوهش گردید و سعی شد تا با روش‌شناسی کیفی و ورود به‌نظام معنایی معلمان، سطح و عمق ادراک و تفسیر آن‌ها نسبت به فرایند ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی بررسی و شناسایی شود، ادراکات معلمان در دو طبقه کلی محاسن و معایب ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی تقسیم‌بندی شد. محاسن شامل: گنجاندن فعالیت‌های خودارزیابی و کارگاه درس‌پژوهی در ارزیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی، تقویت شخصیت علمی و پژوهشی دانش‌آموزان و افزایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری، توجه به علایق و رغبت‌های شاگردان در ارزیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی است. نتایج این قسمت پژوهش با نتایج تحقیق وکیلی و امینی ۱۳۸۹، نامور و همکاران، ۱۳۸۹ همخوانی دارد؛ باین‌حال، از نظر معلمان دوره ابتدایی، شیوه جاری ارزشیابی در برنامه‌درسی زبان‌آموزی، معایبی نیز داشته است. برخی از این معایب مانند احساس ناراحتی و خشم دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه سنجش معلمان، ضعف برخی از دانش‌آموزان در املا، تمرکز بر آزمون‌های کتبی و غفلت از دیگر ابزارهای سنجش در برنامه‌درسی زبان‌آموزی را معلمان مطرح نمودند. نتایج این قسمت پژوهش با نتایج تحقیق میرزا محمدی [۴۵] که مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی را دشوار بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس گزارش نموده است و نیز با نتایج گل پرور و نادری [۴۶] و خوش‌خلق و شریفی و زمانی فرد، [۴۷] کشتی‌آرای، میرشاه جعفری و حسنی نیز در مورد موانع موجود در ارزشیابی توصیفی هم‌خوانی دارد.

## پیشنهادات

- با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر در زمینه ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی ارائه می‌گردد:
۱. به دلیل حساسیت‌های موقعیتی و ماهیتی سلامت روانی دانش‌آموزان و با حفظ کرامت انسانی یادگیرنده و با توجه به عناصر تفکر، ایمان، علم، عمل و اخلاق مطابق با برنامه‌درسی ملی نیازمند بازنگری در خصوص تأثیرات ناعادلانه سنجش برنامه‌درسی توسط مجریان امر است.
  ۲. با توجه به احساس ناراحتی دانش‌آموزان تلاشگر به دلیل تأثیرات ناعادلانه ارزشیابی، ضرورت دارد تا به‌منظور جلوگیری از تشدید این مسئله و تبعات بعدی، پژوهش‌های مستقل و جامعی انجام پذیرفته و راهکارهایی برای کاهش این فشار و بهبود شرایط دانش‌آموزان ممتاز در نظر گرفته شود.
  ۳. آزمون‌های پایش به شکل هماهنگ در سطح استانی و ملی جهت بررسی موانع موجود در ارزشیابی و کیفیت نظام آموزشی برنامه درسی زبان‌آموزی برگزار شود.
  ۴. تشکیل انجمن‌های علمی معلمان باتجربه و مشارکت دادن معلمان در فرایند تدوین و ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در مراکز استانی و ادارات آموزش و پرورش مناطق ایجاد شود.
  ۵. لزوم طراحی و سازمان‌دهی نظام ارزشیابی با سازوکار دقیق و منصفانه در ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان تلاشگر و جلوگیری از تشدید ناراحتی و دل‌سردی و کاهش عملکرد با افزایش ملاک‌ها و شاخص‌های ارزشیابی جزئی‌تر در ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی در ارزشیابی تکوینی و پایانی دانش‌آموزان لحاظ شود.
  ۶. جهت تقویت دانش‌آموزان در املا، معلمان و اولیا از انواع املاهای کامل‌کردنی، تصویری، گروهی، مشارکتی و شاخه‌ای در کلاس درس و خانه استفاده نمایند و از به‌کارگیری تنها یک روش برای ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی اجتناب کنند.
  ۷. از شیوه‌ها و ابزار گوناگون ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی و انواع آزمون‌های کتبی، شفاهی، عملی، سیاهه (چک‌لیست) قضاوت شخصی، نظرات شفاهی هم‌تایان و سیاهه مشاهده رفتار معلم جهت ارزشیابی برنامه‌درسی زبان‌آموزی استفاده شود.
  ۸. به دلیل کم‌توجهی به اثرات ناخواسته ارزشیابی توصیفی برنامه‌درسی زبان‌آموزی مطالعه‌ای جامع

در خصوص پیامدهای پنهان و تأثیرات ناخواسته و منفی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی فعلی به اجرا درآید و با شناسایی اثرات منفی ناخواسته، راهکارهایی برای بهبود وضعیت موجود و حرکت به سمت وضعیت مطلوب، فراهم آید.

## منابع

- ۱- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ۵(۹۶)-۹۹.
- 2- Lee, G. (2010). Holistic Assessment (HA) in Primary Schools. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE.
- ۳- آزمون، جواد؛ مظفری، امیراحمد؛ هادوی، فریده (۱۳۹۰). مقایسه‌ی ادراکات دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی ایران از تربیت‌بدنی و ورزش مدرسه‌ای. فصلنامه المپیک، شماره ۲(۱۲۷-۱۰۹).
- ۴- نادری، عزت‌اله؛ سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۸۹). نارسایی‌های ویژه در یادگیری. تهران: انتشارات مکیال
- 5- Trang Dao, T. (2019). Child Language Acquisition and Bilingualism: Some of the best practices. published Dissertation Laurea University of Applied Sciences Degree Programme in Social Services
- ۶- رضائیان، محسن. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی برنامه درسی فارسی به‌عنوان الگوی تغییر در برنامه درسی دوره متوسطه، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- ۷- یمینی، محمد؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و مرادی، علی‌رضا (۱۳۹۰). رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی، سبک‌های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده‌ها یا پیامدهای یادگیری، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، ۳(۱۲)-۱۱۵-۱۴۶.
- 8- Suominen, V. (2019). An activity pack to support the second language acquisition of English for a bilingual preschool group in the Y.E.S. daycare centre. published Dissertation Laurea University
- 9- Fraser, B. J. (2013). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. Journal of Learning Environments Research, 1, 7- 33.

- ۲۱- سلطانی، اصغر و عربی، احمد (۱۳۹۷). تبیین شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب در برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان. تدریس پژوهی، ۱(۶) ۷۸-۸۹.
- ۲۲- انتهای آرائی، علی؛ حسنی، محمد؛ شکاری، عباس (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی) فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۱۱) ۱۱۹-۱۳۱.
- ۲۳- مجلل چوبقلو، محمدعلی و تمجید تاش، الهام. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب فارسی (بخوانیم و بنویسیم) پایه اول مقطع ابتدایی از بعد زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه، همایش زبان مادری، مجال‌ها و چالش‌ها، گرگان: دانشگاه آزاداسلامی واحد گرگان.
- ۲۴- آذر شب، معصومه؛ میرمادی، عیسی (۱۳۹۴). بررسی راه‌های تقویت و گسترش تفکر خلاق در کودکان دبستانی با محوریت زبان‌آموزی، اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، به‌صورت الکترونیکی، انجمن پایش.
- ۲۵- موسوی زاده، فاطمه و احمدی مبارکه، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر بازی آموزشی بر زبان‌آموزی کودکان پیش‌دبستانی، کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی، ترکیه - استانبول.
- 26- Iserhienrhien, I. (2019). Picture cards and picture handbook for learning English as a second language in day-care. published Dissertation Laurea University of Applied Sciences
- ۲۷- حسنی، رفیق (۱۳۹۳). تجربه‌های معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۷) ۳۳-۶۰
- ۲۸- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۹). ارزشیابی اجرای آموزشی طرح توصیفی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۶(۵) ۱۵۹-۱۷۳
- ۲۹- شکاری، عباس، سبحانی‌نژاد، مهدی، بهروی، فری‌ناز. (۱۳۹۲). مقایسه دو شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیفی و سنتی از دید معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر شوش. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱۰(۱) ۹۱-۱۰۸.
- ۳۰- نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و درخشنده، سعید (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه علوم تربیتی، ۳(۱۲) ۱۴۳-۱۵۲
- 10- Fisher, D. L. Waldrip, B. G. & den Brok, P. (2008). Students' perceptions of primary teachers interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*, 43, 25-38.
- 11- Sevinç, m. & Önkol, f. (2009). Language processing skills of 5-6 years old Turkish children attending monolingual and bilingual preschool education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1.
- 12- Bunăiașu, C. M. (2014). Strategic directions regarding trainers' instruction in the field of European curriculum's planning and implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1121 – 1126.
- 13- Cristina Pop, M-C (2015). Course Material Design Using the New Technologies in Language for Specific Purposes Teaching and Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No. 182, pp. 325 – 330. edition. Library of congress cataloging in publication data, 79. & Gunn Ltd. USA: McNaughton & Gunn
- ۱۴- عربی، احمد (۱۳۹۵). تبیین الگوی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- 15- Patrick, H. Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- 16- Nxumalo, Z. F. (2017). The role of continuous assessment in primary school. Thesis of Master of education (Doctoral dissertation). University of Zululand, Faculty of Education, Department of Foundations of Education.
- 17- Forster, N. (2017). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, Vol. 7 No. 5, PP, 81–100.
- 18- Aldridge, J. M. Fraser, B. J. & Huang, T.C.I. (2010). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- 19- Den Brok, P. Fisher, D. L. Rickards, T. & Bull, E. (2012). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12, 3-25.
- 20- Turner, J. E. Husman, J. & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologists*, 37(2), 79-89.

- ۳۱- یوسف‌وند، مهدی؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ ملکی، سبحان؛ پادروند، پیمان؛ رجبی، هومن. (۱۳۹۸). اثربخشی بازخوردهای اصلاحی کتبی و کلامی معلمان طی ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان پسر. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱۶ (۱). ۳۷-۴۹.
- ۳۲- موسوی، فرانک و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۷) ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. ۴(۱):۱۰۹-۱۳۶
- ۳۳- خوش‌خلق، ایرج و اسلامی، محمدمهدی (۱۳۸۵) تدوین و طراحی الگویی برای ارائه بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی، نوآوری‌های آموزشی. ۵(۱۸):۵۷-۷۸
- ۳۴- حبیبی، مرضیه؛ نهبانندی، احمد (۱۳۹۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول در سال تحصیلی (۱۳۹۲-۱۳۹۱). کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و اجتماعی، ترکیه، استانبول.
- ۳۵- رجب‌پور سواری، فاطمه؛ عارفی، محبوبه؛ طالب‌زاده نوبریان، محسن (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی شهر قزوین از دیدگاه معلمان. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. شماره ۱۳۳۲-۱۱.
- 36- Sarfraz, S. Mansoor, Z. & Tariqa, R. (2015). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 730 – 736.
- ۳۷- بازرگان، عباس. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای کندوکاو در مسائل نظام آموزشی و حل آن‌ها، فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۷ (۳)، ۱۱۹-۱۰۱.
- ۳۸- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت، فصلنامه دانش مدیریت، ۲۱(۸۱)، ۳۶-۱۹.
- ۳۹- منصوریان، یزدان. (۱۳۹۰). مبانی روش‌های پژوهش آمیخته: ترکیب رویکردهای کمی و کیفی در علوم اجتماعی و رفتاری، اطلاعات، ارتباطات و دانش‌شناسی، ۴(۴)، ۶۹-۶۶.
- ۴۰- تدلی، چالز و تشکری، عباس. (۱۳۹۵). مبانی پژوهش ترکیبی تلفیق رویکردهای کمی و کیفی، ترجمه عادل آذر و سعید جهانیان. تهران: جهاد دانشگاهی.
- ۴۱- نجفی اصل، زهره. (۱۳۹۳). بهره‌گیری از روش تحقیق آمیخته در پروژه‌های توسعه روستایی، فصلنامه توسعه روستایی، ۶(۱)، ۱۶۶-۱۴۷.
- ۴۲- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.
- ۴۳- داوری، علی و رضازاده، آرش. (۱۳۹۳). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی
- 44- Vinzi, V. Trinchera, L. & Amato, S. (2018). PLS Path Modeling: From Foundations to Recent Developments and Open Issues for Model Assessment and Improvement. In V. Esposito Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler & H. Wang (Eds.), *Handbook of Partial Least Squares*, (pp. 47-82): Springer Berlin Heidelberg.
- ۴۵- میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). بررسی موانع و مشکلات اجرایی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان زنجان و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت آن. طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان زنجان.
- ۴۶- گل‌پرور، محسن و نادری، محمدعلی (۱۳۹۰) باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری، عدالت در ارزیابی و استرس منفی در مدرسه. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۲(۲):۵۱-۶۱.
- ۴۷- زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس و میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۹) تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۳۹-۲۵.