

## تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از افت استرس مولد تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی - کیفی

شهربانو حسن‌زاده پلکویی\*

کیوان صالحی\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه‌های زیسته آموزگاران، دانش‌آموزان و والدین در خصوص چالش‌های ناشی از کاهش افت استرس مولد تحصیلی در اجرای نامتوازن برنامه ارزشیابی توصیفی بر نظام آموزشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختارمند و به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، پس از بررسی ۶۳ نفر به روش کلاسی تحلیل شد. یافته‌ها در دو مقوله عمده «چالش‌هایی در حوزه فرایند یادگیری-یاددهی» و «چالش‌هایی در حوزه آینده علمی» به همراه ۹ زیرمقوله دسته‌بندی شد. شواهد نشانگر کاهش شدید استرس مولد در دانش‌آموزان است که این امر، کاهش رقابت سازنده و تلاش، انگیزه پیشرفت و کاهش یادگیری عمیق در دانش‌آموزان و درنهایت، افت تحصیلی و کم‌سوادی را در پی داشته است. نتایج نشان داد تفکیک نشدن دو نوع استرس مفید و مضر در هدف‌گذاری برنامه ارزشیابی توصیفی، زمینه بروز و تشدید چالش‌های متعدد و متنوعی را فراهم کرده است. به نظر می‌رسد، هنگامی که هدف‌گذاری بر حذف کامل استرس دانش‌آموزان استوار شده باشد و ایشان هیچ‌گونه استرسی نداشته باشند و ملاک‌های ارزشیابی بسیار کلی باشد، حرف‌شنوی از معلم نداشته و همین امر ضمن تزلزل جایگاه آموزگاران، زمینه افزایش نافرمانی، افت عملکرد تحصیلی، توقعات نابجای دانش‌آموز و اولیا را فراهم کند.

**واژگان کلیدی:** افت استرس مولد، تحلیل پدیدارشناسانه، روش کیفی، نظام ارزشیابی توصیفی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۰۷/۱۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۱/۲۵

\* دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران

\*\*استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول: keyvansalehi@ut.ac.ir)

## مقدمه

استرس از جمله پدیده‌هایی است که از پیش از تولد وارد زندگی انسان می‌شود و تا هنگام مرگ، با ضعف‌ها و قوت‌های مختلف، ادامه دارد و همچون آفتی بزرگ بر ابعاد مختلف زندگی و فعالیت‌ها و تصمیم‌ها تأثیر می‌گذارد (طلایی زواره‌ایی، ۱۳۸۹). تعریف لازاروس و فولکمن<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) از استرس عبارت است از «رابطه‌ای بین شخص و محیط که به وسیله شخص، ارزیابی می‌شود، با سلامت فرد مرتبط است و در قالب آن منابع پیرامون فرد افزوده شده یا هزینه می‌شود». هنگامی یک موقعیت برای انسان استرس است که با مشکلی روبرو شود و احساس کند آن مشکل موجب تهدید یا نابودی منابع درونی و بیرونی او می‌شود (گوارتس و گریگوری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). گابریل، دیفندورف و اریکسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)؛ گانستر و روسن<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)؛ پودساکوف، لپاین و لپاین<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) و می‌یر، گروس، اسپکتور و سیممر<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) در پژوهش خود به اثرات زیان‌آور استرس بر سلامت و عملکرد اشاره کردند (به نقل از کوزازینک، لورت، رودریگو و پیروی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵، ۶۷). استرس را لزوماً نباید پدیده‌ای منفی در نظر گرفت؛ میزانی مشخص از استرس که برای فرد، سازنده و محرک باشد استرس مفید است و نباید از آن هراس داشت. آنچه باید کنترل و با آن مقابله شود استرس‌های زیان‌آور و مخل است (صفاری، غفرانی‌پور و محمودی، ۱۳۹۴). اسچوارزر و نول<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) بر این باورند که استرس خوب بر فعال‌سازی و انرژی حیاتی و مولد و در مقابل، استرس منفی بر احساسات و فشارهای منفی اثر دارد (کوزازینک و همکاران، ۲۰۱۵، ۶۸). کاوانو، بوسول، رولینگ و بودریو<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) و سانتیج، موجزا، دی‌مروتی و باکسر (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این موضوع اشاره کردند که رویکردهای روان‌شناسی نشان می‌دهد استرس حاصل از تجربه مثبت، نتایج مطلوبی در پی دارد (به نقل از کوزازینک و همکاران، ۲۰۱۵، ۶۷).

1. Lazarus & Folkman

2. Govaerts & Gregoire

3. Gabriel, Diefendorff & Erickson

4. Ganster & Rosen

5. Podsakoff Lepine & Lepine

6. Meier, Gross, Spector & Semmer

7. Kozusznik, Peiró, Lloret & Rodriguez

8. Schwarzer & Knool

9. Cavanaugh, Bowell, Roehling & Boudreau

در دهه‌های اخیر، به موضوع استرس و آثار آن توجه بسیاری شده است. استرس، واکنش بدن به تغییراتی است که انسان توان مقابله با آن را ندارد و به او تحمیل می‌شود. استرس، همیشه نامطلوب نیست؛ استرسی که کنترل شود، فرد را به خواسته‌هایش ترغیب می‌کند. هنگامی که فرد بتواند استرس خود را کنترل کند، دچار استرس مفید شده است. آموزش در بسیاری از کشورها موجب استرس مفید در دانش‌آموزان می‌شود. بر اثر عوامل زیادی مانند انتظارات والدین و اولیای مدرسه از دانش‌آموزان، وجود رقابت سخت و ترس از شکست، فشارهای زیادی به دانش‌آموزان وارد می‌شود که نمی‌توانند تحمل کنند. مواردی مانند وضعیت اقتصادی و اجتماعی، زمینه‌های خانوادگی، هزینه آموزش و کنترل‌های نظام آموزش مثل آزمون‌ها بر دانش‌آموزان اثر منفی دارد (چان چان‌تانگ، جیان‌هونگ و تیم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶ و گاردنر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر، در برخی مطالعات، نوع مفیدی از استرس با عنوان استرس مثبت و مولد تأیید شده و بر ضرورت اجتناب از نگاه صرفاً منفی به استرس، تأکید دارد (پودساکوف، لپاین و لپاین، ۲۰۰۷؛ گاردنر، ۲۰۱۰؛ گابریل، دیفندورف و اریکسون، ۲۰۱۱؛ گانستر و روسن، ۲۰۱۳؛ می‌یر و همکاران، ۲۰۱۳؛ کوزازینک و همکاران، ۲۰۱۵؛ چان‌تانگ، جیان‌هونگ و تیم، ۲۰۱۶). سطوحی از استرس ممکن است به بهتر شدن عملکرد دانش‌آموزان کمک کند. وقتی استرس وجود نداشته باشد احتمال دارد که برخی از دانش‌آموزان، دچار تنبلی و کسالت شوند. چنان‌که استرس مولد، افزایش پیدا کند عملکرد رو به بهبود می‌رود. به‌زعم ویک<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) حذف همه عوامل استرس‌زایی که افراد با آن مواجه می‌شوند، غیرممکن و حتی نامطلوب است. افراد می‌توانند عوامل استرس‌زای زیان‌بار را به‌گونه‌ای مؤثر حذف کنند مثلاً به جای واکنش صرف بر محیط، فعالانه بر آن اثر بگذارند.

یکی از اهداف اصلی ارزشیابی توصیفی حذف استرس از دانش‌آموزان بوده است. شواهد منطقی و مستندات پژوهشی تأیید می‌کند که حذف استرس مثبت از برنامه دانش‌آموزان به بهانه حفظ سلامت روانی، نتیجه‌ای معکوس داشته است (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴). این موضوع به دلیل ناتوانی در مقابله با

1. Chun-Tung, Jianhong & Tim

2. Gardner

3. Weick

استرس‌های متنوع زندگی که به قول سلی<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) چالش زندگی است و رهایی کامل از آن فقط با مرگ، امکان‌پذیر است، می‌تواند موجب بروز تقویت احتمال عملکردی مخرب در زندگی آینده فرد شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴، ۸۵). از سال ۱۹۹۰ میلادی، یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمام کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فرا خوانده و هدف از اصلاحات آموزش را بهبود کیفیت نظام آموزش اعلام کرده است (زاهد بابلان، فرج‌الهی و هم‌رنگ، ۱۳۹۱). سابقه اجرای ارزشیابی توصیفی در برخی از کشورها، حداقل به سال ۱۹۳۰ میلادی برمی‌گردد که با عنوان توسعه اجتماعی مطرح شد (سبحانی‌فرد، ۱۳۸۴). در ایران نیز این طرح در سال ۱۳۳۴ به اجرا درآمد اما پس از مدتی بدون دلایل ثبت شده‌ای، متوقف شد (شهبازی، ۱۳۸۱). به‌منظور رفع کاستی‌های نظام ارزشیابی سنتی در دوره ابتدایی ایران، نظام ارزشیابی توصیفی از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی - یادگیری و شیوه‌های اثربخشی ارزشیابی دانش‌آموزان، بر اساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدرسه‌های دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی بود (ناطق، سیفی و فیجانی، ۱۳۹۱).

نتیجه مطالعات صالحی و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که تمایز نگذاشتن بین دو سطح استرس، یوسترس (استرس مفید) با دیسترس (استرس منفی)، در هدف‌ها و رویه‌های اجرایی نظام موسوم به ارزشیابی توصیفی در آموزش ابتدایی ایران، پیامدهای بسیاری بر نظام آموزشی، تحمیل و سلامت و بالندگی آن را با چالشی اساسی روبرو کرده است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از عناصر مهم و اساسی برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزش و پرورش جهان به‌شمار می‌آید. در بسیاری از دایره‌المعارف‌ها با موضوع نظام‌های ملی آموزش و پرورش کشورها، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از عناوین برجسته‌ای است که مورد توجه ویژه بیشتر صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گرفته است (نوو، ۱۹۵۵؛ نقل از خوش‌حلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۶). نامور، راستگو، ابوالقاسمی و سیف درخشنده (۱۳۸۹) و زمانی‌فرد، کشتی‌آرا و میرشاه جعفری (۱۳۸۹) تأثیر معنی‌دار بودن برنامه ارزشیابی توصیفی را در کاهش تلاش و رقابت بین دانش‌آموزان تأیید کردند. این در حالی است که رقابت ماهیتاً امری نامطلوب نیست و

<sup>1</sup> . Selye

مقداری از آن برای ایجاد پویایی در دانش‌آموزان و افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان به پیشرفت تحصیلی، لازم به نظر می‌رسد. رقابت، زمانی مخرب است که به هدف تبدیل شود، فراتر از توانایی فرد باشد یا اینکه بیشتر از تهییج حس تعاون و همیاری بر رقابت و به جای رقابت سازنده بر موفقیت به هر شکل ممکن، تأکید شود. کاهش افراطی رقابت‌جویی در دانش‌آموزان نه تنها مطلوب نیست که از اثرات نامطلوب قلمداد می‌شود. بر اساس پژوهش‌ها دلهره و اضطراب دانش‌آموزان و خانواده‌ها کاهش یافته و آرامش درونی ایجاد شده است. همچنین دانش‌آموزان به دلیل فاصله زیاد بین مقیاس‌ها نسبت به درس خواندن، بی‌خیال و به درس و مدرسه، بی‌علاقه شده‌اند، درس خواندن را بازی می‌دانند و چون تشویق‌های مادی در این طرح حذف شده، به هیچ صورتی نمی‌توان دانش‌آموزان را به درس خواندن تحریک کرد (زمانی‌فرد، کشتی‌آرای و میرشاه جعفری، ۱۳۸۹).

پژوهش‌های فراوانی در مورد مشکلات اضطراب امتحان اجرا شده است اما در مورد تأثیر منفی حذف استرس مولد در برنامه ارزشیابی توصیفی، پژوهش‌های کافی انجام نگرفته است. بر اساس همین احساس نیاز، در پژوهش حاضر کوشش شده است تا مشکلات مربوط به حذف افراطی استرس مولد بررسی شود. مسئله اصلی در این پژوهش، نبود شناخت کافی و مستدل بروز عوامل افت استرس مولد در دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی است. بر این اساس، پژوهشگر در صدد است به این پرسش پاسخ دهد که چالش‌های ناشی از افت استرس مولد تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی - کیفی چیست؟

### پیشینه پژوهش

استرس، واکنش بدن به تغییراتی است که انسان توان مقابله با آن را ندارد و به او تحمیل می‌شود. استرس، همیشه نامطلوب نیست؛ استرسی که مدیریت شود، فرد را به خواسته‌هایش ترغیب می‌کند. هنگامی که فرد بتواند استرس خود را کنترل کند، دچار استرس مفید شده است (چان‌تانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

در زندگی روزمره، معمولاً از واژه «استرس» برای بیان وضعیت منفی استفاده می‌شود. این موضوع موجب می‌شود که بیشتر مردم به استرس دیدی منفی داشته باشند

(میلز، ریس و دامبک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) فرضیه‌ای ارائه دادند مبنی بر اینکه استرس زمانی رخ می‌دهد که میزان فشار وارد شده بیش از گنجایش و تحمل فرد باشد. روشن است که استرس، روی رفتار فرد، اثرگذار است و همه افراد سطحی از استرس را تجربه کرده‌اند و به دنبال توسعه شیوه‌های مفید برای مقابله با عوامل استرس‌زا هستند. این امر، زمینه پیدایش ابعاد دیگری از رفتار مانند ظرفیت هر فرد برای مقابله با استرس را فراهم می‌کند (چان‌تنگ و همکاران، ۲۰۱۶). همان اندازه که ظرفیت و چگونگی برخورد هر فرد با رخدادها متفاوت و متنوع است، تأثیرپذیری از استرس نیز متفاوت و متنوع خواهد بود. خود فرد و ادراک او از اوضاع است که مشخص می‌کند استرس تا چه اندازه و به چه شیوه بر عملکرد او تأثیر می‌گذارد. به دیگر سخن، هر یک از دانش‌آموزان مبتنی بر ادراک و زمینه‌های فردی و محیطی منحصر به خودشان هستند که وضعیت استرس‌زا را تفسیر کرده، اثر پذیرفته و تصمیم می‌گیرند که آیا این وضعیت، فوق‌العاده استرس‌زا است یا آن را وضعیتی طبیعی و معمولی بدانند. بسیاری از صاحب‌نظران، استرس را بیماری قرن نامیده‌اند (قاضی میرسعید، کوئیک، جعفرقلی و درگاهی، ۱۳۹۳). رابطه علی بین استرس و سه علت اصلی مرگ و میر در ایالات متحده به‌خوبی مستند شده است. شدت و نوع استرس از دلایل ضعف سلامت جسمانی است (بنکز، مارموت، اولدفیلد و اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ و توئیتز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). نظریه‌ها و یافته‌ها بر تأثیر استرس روی سلامت جسمانی و روان تأکید دارد. استرس، حالت برانگیختگی فیزیولوژیکی است که در اثر تغییر در عملکرد سیستم عصبی مرکزی و سیستم ایمنی ایجاد می‌شود (بام و پوسلازنی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹؛ کوهن و ویلیامسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱؛ کونور<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ کراگر و چانگ، ۲۰۰۸؛ لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ اسپچیس و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). استرس، حالتی تنش‌زا است که فردی که با تقاضاهای غیرعادی، موانع یا فرصت‌هایی روبه‌رو است، تجربه می‌کند (نیتو و مک‌میلان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). اغلب

1. Mills, Reiss & Dombeck

2. Banks, Marmot, Oldfield & Smith

3. Thoits

4. Baum & Posluszny

5. Cohen & Williamson

6. Connor

7. Schepis et al

8. Nieto & Macmillan

روان‌شناسان، استرس را فرایندی می‌دانند که شامل درک شخص از واقعه تهدیدکننده و پاسخ او به آن است (سلی، ۱۹۷۸). استرس از مهم‌ترین مشکلات در جوامع کاری و حرفه‌ای به‌شمار می‌آید که به‌طور مستقیم موجب به مخاطره افتادن سلامتی افراد و کارایی حرفه‌ای و شغلی آنها می‌شوند (هیلهوس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ هیلی و ماکای<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). استرس، پاسخی ساده به تغییراتی است که ناخواسته ایجاد می‌شوند (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴). اغلب ما در زندگی روزمره برای توصیف وضعیت منفی از اصطلاح استرس استفاده می‌کنیم و بسیاری از مردم بر این باورند که همه استرس‌ها برای ما بد است که باور درستی نیست (میلز، ریس و دامبک، ۲۰۰۸). یوسترس - که از لحاظ ادبی، استرس خوب معنا شده است - با احساسات مثبت و سلامت در ارتباط است. مطالعات پیشین بر افسردگی عام، تمرکز داشتند تا زمانی که استرس مفید مورد توجه قرار گرفت (گاردنر، ۲۰۱۰). برخلاف تصور عموم که همواره فشار عصبی را با مفهوم منفی در نظر می‌گرفتند فشار عصبی همیشه بد و مذموم نیست. البته یک شکل از فشار عصبی که بار منفی دارد و «دیسترس<sup>۳</sup>» نامیده می‌شود مثلاً به هنگام ناراحتی از مرگ عزیزی، گرفتن تویخ رسمی از رئیس یا در جلسه امتحان درس مشکلی در ما ایجاد می‌شود (برومند، ۱۳۸۲). دیسترس، تجربه مداوم غرق شدن در مسئولیت‌هاست. دیسترس حرکت در تونل مشکلات است. بی‌آنکه انتهای تونل معلوم باشد مانند مشکلات مالی، تعارض در روابط بین فردی، تعهدات بیش از حد، دست و پنجه نرم کردن با بیماری مزمن یا تجربه کردن ضربه روحی شدید (میگنا)؛ اما فشار عصبی، حالت مثبت و خوشایندی هم دارد که به وسیله چیزهای خوب ایجاد می‌شود و «یوسترس<sup>۴</sup>» نام گرفته است (برومند، ۱۳۸۲).

یوسترس، نوعی استرس مثبت و مفید است. در حالت یوسترس، تحت فشار هستیم، ولی این فشار به ما انرژی و انگیزه می‌دهد تا مسئولیت‌هایمان را انجام دهیم و به اهدافمان برسیم. تحصیل کردن، ازدواج کردن با فردی که دوستش داریم، ترفیع شغلی و تغییر شغل از جمله یوسترس‌های فشارزا اما مفید هستند. بنابراین، استرس همیشه زیان‌آور نیست. در واقع، استرس می‌تواند ما را به سوی پاسخ‌دهی مؤثر به یک موقعیت

1. Hillhouse

2. Heealy & Makay

3. Distress

4. Eustress

هدایت کند (مثل اضطراب پیش از امتحان) به این معنی که شما می‌توانید تصمیم بگیرید که استرس، اثر مثبت یا منفی روی زندگی شما داشته باشد. یوسترس، شکل مثبتی از استرس است که بر سلامت و عملکرد فرد تأثیر مثبتی برجای گذاشته و بر تازگی و ابتهاج زندگی می‌افزاید. یوسترس می‌تواند فرد را برای انجام بهتر کار خود تحریک کند تا سریع‌تر عمل کند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴).

تمرکز بر حذف استرس تحصیلی از دانش‌آموزان ابتدایی، ذهنیت نادرستی است که پیامدهای گسترده‌ای داشته است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). شواهد و مستندات نشان می‌دهد به جای ذهنیت حذف استرس تحصیلی، تمایز قائل شدن بین سطوح استرس تحصیلی و به‌ویژه، آموزش چگونگی تفسیر و استفاده از آن می‌تواند زمینه‌ساز پویایی و نشاط علمی شود. همان‌گونه که استرس کمتر از حد، عامل خمودگی بوده و در فرد احساس خستگی و رخوت ایجاد می‌کند، استرس مفرط، تنش‌زا بوده و عملکرد و سلامت فرد را با مخاطرات جدی روبرو می‌کند. آنچه ما بدان نیازمندیم، یافتن سطح بهینه و مطلوبی از استرس است که ما را برمی‌انگیزد ولی در خود غرق نمی‌کند (مورهد و گریفین، ۲۰۰۴؛ ترجمه الوانی و معمارزاده، ۱۳۸۳). نوجوانان و دانشجویان بیشتر از دیگر افراد جامعه در معرض استرس و عواقب مربوط به آن قرار دارند (کومپاس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ اومان و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). عوامل استرس‌زا برای دانشجویان شامل استرس تحصیلی، استرس فردی، نگرانی از آینده، فشارهای مالی و زمانی است با این حال همه عوامل استرس‌زا برای همه افراد جهان یکسان نیست (اینسل و روث<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). یافته‌های پیشین و نظریه‌ها نشان می‌دهد که استرس تنها زمانی که فرد احساس تهدید می‌کند (به‌عنوان مثال، امتحان، شغل، رابطه) یا هر موقعیت قابل دسترس‌تری (برای مثال حل مسئله) رخ می‌دهد (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴). به‌طور خلاصه استرس بر منشأ روانی و ذهنی تأکید دارد. علائم استرس از فردی به فرد دیگر متفاوت است. ماندگاری استرس در درازمدت می‌تواند تأثیر منفی بر بدن داشته باشد (لارگو-وایت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

<sup>۱</sup> . Compas et al

<sup>۲</sup> . Oman et al

<sup>۳</sup> . Insel & Roth

<sup>۴</sup> . Largo-Wight



کارکرد مثبت سطحی از استرس برای ارتقای هوشیاری و در نتیجه افزایش یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان پیش از ارائه آموزش و نسبت به یادگیری خود، تکالیف تخصیص یافته و نحوه ارزشیابی معلم و احساس مسئولیت است. اگر این مسائل با کمی استرس همراه باشد، بر کیفیت یادگیری و عملکرد آنها تأثیر مثبت بر جای می‌گذارد. آنچه خطرناک است، وجود استرس در فرایند آموزش است که می‌تواند تأثیر مخرب داشته باشد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). حذف کامل استرس در زندگی هیچ‌وقت امکان‌پذیر نیست. مقدار کمی استرس می‌تواند به ما کمک کند تا بتوانیم در شرایط مختلف و سخت کار کنیم و در نتیجه آنها را به بهترین نحو ممکن انجام دهیم. استرس، عامل تأثیرگذار بر یادگیری و حافظه است. استرس با افزایش انتقال و بازسازی انتقال‌دهنده عصبی به نام گلوپومات باعث تقویت حافظه می‌شود. هورمون‌های استرس به‌طور مستقیم بر مناطقی از مغز که مربوط به یادگیری و احساسات هستند تأثیر می‌گذارد که می‌تواند کمکی برای یادگیری بهتر و تقویت حافظه باشد. وقتی که هورمون‌های استرس ترشح می‌شوند قلب سریع‌تر می‌تپد، ماهیچه‌ها سفت می‌شوند، فشار خون افزایش می‌یابد، تنفس سریع‌تر می‌شود و البته احساس ما به محیط و درک وضعیت، بیشتر می‌شود. این تغییرات فیزیکی، قدرت و استقامت را افزایش می‌دهد، قدرت تمرکز را بالا می‌برد و قدرت پاسخ‌گویی به محیط و محرک‌ها را افزایش داده و این وضعیت، باعث آماده‌سازی ما می‌شود. استرس و اضطراب در حد توان هر کسی برای مقاوم شدن در برابر مشکلات و انجام صحیح کارها، لازم است. اگر استرس و اضطراب نداشته باشیم، به سطح آمادگی روانی برای انجام کار نمی‌رسیم و موفقیت به دست نمی‌آید. در واقع، استرس جزء جدانشدنی زندگی هر فرد است و نمی‌توان تأثیر آن را منکر شد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴).

استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور هم‌زمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. گادزلا و بالوگلو<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) بر عوامل پنج‌گانه استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیلی) و واکنش‌های چهارگانه، نسبت به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و هیجانی) تأکید کردند. میشی، گلارجان و بری (۲۰۰۱) بر اساس نتایج مطالعات

---

<sup>۱</sup> . Gadzella & Baloglu

ابوذری<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) کرپر و همکاران (۱۹۹۸)، نقل از میسرا و کاستیلو<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، بر نقش مهم و تعیین‌کننده استرس تحصیلی در شکل‌گیری تجارب دانشجویان در کنار متغیرهای شش‌گانه (سن، جنس‌انگیزه، ادامه تحصیل، عزت نفس کلی، مفهوم خود تحصیلی) تأکید کردند (شکری، کدیور، نقش و دانشورپور، ۱۳۸۵).

در پی تغییرات نظام آموزش و پرورش، روش‌های ارزشیابی نیز دگرگون شده و از ارزشیابی کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی کیفی، مستمر، توصیفی و فرایندمدار دیدگاه سازایی‌گرایی تغییر کرده است. سازایی‌گرایی از دیدگاه‌های یادگیری است که به یادگیری همچون فرایندی پویا می‌نگرد. در این فرایند یادگیرنده فعال است و به سبب تعامل با محیط اطراف، دانش مورد نیاز خود را می‌سازد (استیو سالو، ۲۰۰۱؛ به نقل از رضوی، ۱۳۸۴). نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی کشور ایران نیز با هدف ایجاد تغییراتی سازنده، دستخوش دگرگونی‌هایی شد. تلقی طراحان بر این بود که با اجرای روش ارزشیابی توصیفی از بروز آسیب‌هایی چون اضطراب، بی‌انگیزه شدن و کاهش اعتماد به نفس در یادگیری جلوگیری می‌شود و یادگیری دانش‌آموزان در فضایی بدون فشار و نگرانی خواهد بود. ارزشیابی کیفی توصیفی با جهت‌گیری‌های خود در راستای فراهم کردن محیطی بدون فشار و استرس گام برداشت.

نتایج اجمالی اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در طی سال‌های ۸۳-۱۳۸۲ و ۸۴-۱۳۸۳ نشان داد که این طرح به دلایلی همچون نداشتن پیشنهاد پژوهشی، نداشتن مبانی نظری مشخص، ناهماهنگی میان هدف‌های طرح و اصول آن، ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای تغییر مقیاس کمی به کیفی، ناهماهنگی در اجرای طرح در سطح مدرسه‌های مشمول و کاهش نیافتن حساسیت والدین به نمره، در تحقق هدف‌های از پیش تعیین شده ناموفق بوده است (خوش‌خلق و پاشاشریفی، ۱۳۸۶). ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین و مسئولان مدرسه (کولمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸؛ اپشتاین و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ داتنو و استرینکفیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰) از عوامل مؤثر در اجرای تغییر در برنامه درسی هستند. همچنین خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۶)، در پژوهش

1. Abouserie

2. Misra & Castillo

3. Colman

4. Epstein et al

5. Datnow & Stringfield

دیگری در این زمینه دریافتند که بیشتر هدف‌های پیش‌بینی شده طرح در عمل، تحقق نیافته‌اند. هنوز زیرساخت‌های نظری و ابزارهای لازم در جهت اجرای طرح فراهم نشده است.

با بررسی پیشینه تحقیق به مواردی اشاره می‌شود. امیریان در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهداشت روان دانش‌آموزان پایه اول دبستان شهر اراک» به این نتیجه دست یافت که بین وضعیت بهداشت روانی دانش‌آموزان مشمول طرح توصیفی و سنتی در متغیر سلامت روان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. زمانی فرد و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی کیفی با عنوان «بررسی تجارت معلمان ابتدایی شهر اصفهان از طرح ارزشیابی توصیفی» با گردآوری تجارب مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این نتایج رسیدند که طرح ارزشیابی توصیفی سبب کاهش اضطراب دانش‌آموزان، حذف رقابت‌های ناسالم، ارتباط بیشتر معلم و دانش‌آموز، افزایش اعتماد به نفس، افزایش همکاری، سازگاری و صمیمیت بین دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، پاسخگویان به پرسش‌های این پژوهش اذعان داشته‌اند که دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی، شلوغ‌تر و پرخاشگرتر شده‌اند (ناطق، سیفی و فیجانی، ۱۳۹۱). پژوهش خوش‌خلق و پاشاشریفی (۱۳۸۶) نشان داد که طرح ارزشیابی توصیفی در برخی از هدف‌های پیش‌بینی شده از سوی شورای عالی، موفق و در بسیاری از موارد ناموفق بوده است. از جمله، تفاوت معنی‌داری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو گروه توصیفی و غیرتوصیفی دیده نشد. فتح‌آبادی (۱۳۸۹) هم در پژوهش خود در برخی موارد پیشرفت تحصیلی، تفاوت معنی‌داری را مشاهده نکرد. ربانی (۱۳۸۹) نیز بیان کرده است که در برخی متغیرهای نوشتن فارسی بین دو گروه توصیفی و غیرتوصیفی تفاوت معنی‌داری دیده نشد. قلندری (۱۳۸۹) به نقل از حسنی و نصرت ناهوکی (۱۳۹۳) و صالحی (۱۳۸۹) در تحقیق خود نشان دادند که از نظر عزت نفس بین دو گروه ارزشیابی توصیفی و کمی، تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود. همچنین نتایج پژوهش رضایی و سیف (۱۳۸۵) و شیرمحمدی (۱۳۸۸) با دو پژوهش اخیر همسو بود (حسنی و نصرت ناهوکی، ۱۳۹۳). نتایج پژوهش شیرمحمدی (۱۳۸۸) نیز در بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی توصیفی بر کیفیت زندگی مدرسه‌ای، نشان‌دهنده آن بود که در مورد خرده‌مقیاس پیشرفت (احساس اطمینان به توانایی برای کسب توفیق درانجام کارهای مدرسه‌ای) بین دو گروه دانش‌آموزان تحت پوشش طرح و خارج از

طرح، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین نادری (۱۳۸۸) کافی نبودن آمادگی معریان برای پذیرش طرح را مهم‌ترین ضعف در اجرای طرح بیان کرده است. حیدری (۱۳۸۹) تراکم دانش‌آموزان کلاس را مهم‌ترین مشکل اجرای این طرح در استان ایلام عنوان کرده است. حامدی (۱۳۸۸) نیز به مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی شامل کمبود امکانات انسانی (جمعیت کلاسی و کم‌سواد والدین، امکانات مادی (چک‌لیست، مساحت کلاس) و امکانات پشتیبانی (معلم راهنما، دوره‌های ضمن خدمت و کیفیت دوره‌ها) اشاره کرده است. به دیگر سخن، به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان به بهانه حذف استرس، با نوعی بی‌خیالی آموخته شده و آمادگی نداشتن برای مدیریت استرس مواجه شوند، عملاً برای زندگی آینده و مقابله منطقی با فشارهای زندگی آماده نمی‌شوند. در این خصوص، یافته‌های مطالعه گلد، پیترنیو و ژیلر در سال‌های ۱۹۷۹، ۱۹۸۲ و ۱۹۸۳ در مطالعه‌ای طولی درباره دانش‌آموزان، نشان داد دانش‌آموزانی که در برابر فشارهای روانی، سازگاری ضعیفی دارند، می‌توانند به بزهکاری سوق داده شوند (به نقل از حافظی، احدی، عنایتی و نجاریان، ۱۳۸۶). پیامدهای بروز این مسئله آن‌گاه جدی‌تر می‌شود که حذف کامل استرس در دانش‌آموزان، از عمده مزایای طرح ارزشیابی توصیفی دانسته شده و نسبت به پیامدها و مخاطرات دامن‌گیر و گسترده آنچه معلم‌ها از آن به‌عنوان «بروز بی‌خیالی حاد و حساس نبودن دانش‌آموزان ابتدایی به امر یادگیری و تحصیل خود به دلیل احساس کم‌ارزش بودن نحوه ارزشیابی توصیفی دریاور دانش‌آموزان»، یاد می‌کنند، آگاه نبوده یا در به‌کار بستن و آموزش الگو، دقت کافی نشده است. بنابراین در پژوهش حاضر، تلاش شده تا بر اساس رویکردهای ژرفانگر، چالش‌های ناشی از افت استرس مؤلد تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی - کیفی، شناسایی و بازنمایی شود.

چهارچوب مفهومی در این پژوهش بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی مبتنی است. به اعتقاد بازرگان (۱۳۸۴)، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. در رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی به‌عنوان رویکرد اصلی این پژوهش، باور بر این است که با توجه به خلاق بودن ماهیت انسان، سیال بودن واقعیت اجتماعی و ساخته و معنی‌دار شدن در فرایند درک و تفسیر انسان‌ها از آن، نمی‌توان مسیر و روش خاصی برای درک واقعیات و یا ایجاد تغییر در آنها پیشنهاد کرد. در این پژوهش، تلاش شد تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه، ادراک معلمان، دانش‌آموزان و اولیا از چالش‌ها و آسیب‌های احتمالی ناشی از کاهش استرس مولد در نظام ارزشیابی

توصیفی، بازسازی معنایی شده و نشان داده شود که مشارکت‌کنندگان چه درکی از آسیب‌های ناشی از این نظام دارند و چگونه آن را درک و ارزیابی می‌کنند.

### روش پژوهش

همان‌طور که اشاره شد، مروری بر پیشینه پژوهش در ایران نشان می‌دهد مطالعات ژرفی در حیطه کاهش استرس مولد در دانش‌آموزان نظام ارزشیابی توصیفی، اجرا نشده است. این امر لزوماً اتخاذ رویکرد اکتشافی برای کشف ابعاد پنهان پدیده کاهش استرس مولد را بیش از پیش نمایان می‌کند. در این پژوهش، با اتخاذ رویکردی استقرایی، کشف ابعادی از بازنمایی پیامدهای حاصل از ارزشیابی توصیفی با توجه ویژه به کاهش استرس مولد در دانش‌آموزان ابتدایی دنبال می‌شود. با توجه به ماهیت موضوع و پرسش‌های تحقیق، استفاده از روش‌شناسی کیفی با رویکرد امیک<sup>۱</sup>، انتخابی درست به نظر می‌رسد. فن گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. مصاحبه با پرسش «به نظر شما چه فرقی بین ارزشیابی توصیفی با سنتی وجود دارد؟» آغاز شد و سپس با پرسش‌های جزئی‌تر ادامه یافت. در فرایند مصاحبه‌ها به‌منظور تسهیل مسیر مصاحبه برای کشف پدیده مورد بررسی، از پرسش‌های کاوشی استفاده شد.

در تحقیق کیفی، مشخص کردن حجم نمونه با تصمیم‌گیری و قضاوت پژوهشگر، رابطه‌ای مستقیم دارد و قواعد از پیش تعیین شده‌ای وجود ندارد (گال، بورک و گال، ۲۰۱۴؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۴). پژوهشگر کوشیده است تا به‌صورت هدفمند، بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعات خاصی در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، مشارکت‌کنندگان را انتخاب کند. از سویی، حجم نمونه در مطالعات کیفی به سطح اشباع داده‌ها بستگی دارد (محمودپور، ۱۳۸۶). اشباع نظری، زمانی اتفاق می‌افتد که پژوهشگر به این نتیجه برسد که در مرحله‌ای از کار به مفاهیم و پاسخ‌های مشابه دست یافته و مفاهیم جدید ظهور نیابد (گلاسر و استراوس<sup>۲</sup>، ۱۹۶۷؛ نقل در محمودپور و بهمنی، ۱۳۸۹). در این پژوهش پس از انجام ۶۳ مصاحبه کیفی عمیق، اشباع داده‌ها حاصل شد

<sup>۱</sup>. رویکرد امیک یکی از مفاهیم بنیادی در روش‌شناسی کیفی است و به معنای درک، تفسیر و بازنمایی پدیده

یا موضوع مورد بررسی «از نقطه نظرات افراد درگیر» با آن است.

<sup>۲</sup>. Glaser & Strauss

(۱۶ نفر آموزگار ابتدایی، ۱۴ نفر دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم، ۱۳ نفر دبیران متوسطه یک، ۱۰ نفر دانش‌آموزان متوسطه یک و ۱۰ نفر ولی دانش‌آموزان ابتدایی دو و متوسطه یک). به منظور رعایت اخلاق پژوهشی، پیش از شروع مصاحبه با شرکت‌کنندگان، در مورد هدف‌های پژوهش، اطلاعات لازم به آنها داده شد و با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. در خصوص محرمانه بودن اطلاعات نیز اطمینان لازم به آنها داده شد. مدت زمان مصاحبه از ۱۰ تا ۲۰ دقیقه متغیر بود.

گردآوری داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه کیفی نیمه ساختاریافته انجام گرفت. برای هدایت نظام‌یافته مصاحبه‌ها، پیش‌نویسی از متن مصاحبه تنظیم شد. پس از وصول آمادگی مصاحبه‌شونده‌ها، طبق برنامه زمان‌بندی‌شده، گفت‌وگو شد و سپس، تنظیم و بازبینی متن گفت‌وگوها، صورت گرفت. مصاحبه در سه قالب (حضور، تلفنی و کتبی) انجام گرفت و ثبت شد. به دلیل رعایت اخلاق پژوهشی و عمل به تعهد اولیه مبنی بر افشا نشدن نام مشارکت‌کنندگان، یافته‌های به دست آمده از هر مصاحبه بدون نام مشارکت‌کننده و بر اساس دانش‌آموز ابتدایی و دانش‌آموز متوسطه؛ آموزگار ابتدایی و دبیر متوسطه؛ اولیای ابتدایی و اولیای متوسطه بودن مشارکت‌کنندگان، طبقه‌بندی و با تخصیص کد، نشان‌دار شد. در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. نخست، تمام توصیف‌های ارائه شده توسط مشارکت‌کنندگان که به‌طور مرسوم پروتکل نامیده می‌شود، خوانده شد تا پژوهشگر با آنها مانوس شود. سپس با هدف استخراج جمله‌های مهم در هر پروتکل، جمله‌ها و عبارات‌های کاملاً مرتبط با پدیده مورد مطالعه، استخراج شد. در ادامه تلاش شد تا به معنای هر یک از جمله‌های مهم، پی برده شود. این مرحله‌ها برای هر یک از پروتکل‌ها، تکرار شد و معانی فرموله شده و مرتبط به هم در قالب خوشه‌هایی از موضوعات اصلی (تم‌ها) دسته‌بندی شد. پس از آن، به منظور شناسایی چالش‌های ناشی از افت استرس مؤلد تحصیلی، نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق شد. در پایان، تلاش شد تا به منظور توصیف ساختار ذاتی پدیده مورد مطالعه، بیانیه‌ای روشن از ساختار اساسی آن تدوین شده و پدیده مورد بررسی به‌گونه‌ای جامع و ژرف‌نگر توصیف شود. سرانجام و به منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، نتایج به دست آمده، در اختیار مشارکت‌کنندگان گذاشته شد و پس از تعدیل جزئی و تأیید اکثریت یافته‌ها، فرایند تحلیل به پایان رسید و گزارش نهایی تدوین شد. برای افزایش صحت داده‌ها از سه فرد آشنا با اهمیت مسئله پژوهش، کمک گرفته شد تا میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده از سوی

پژوهشگر را بررسی کنند. برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها از راهبرد چندسویه‌سازی داده‌ها استفاده شد. بدین منظور با بهره‌گیری توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه، چندسویه‌سازی محیطی (با انجام مصاحبه‌ها در مکان‌ها و زمان‌های متفاوت) تلاش شد تا میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل آمده، افزایش یابد. در ارتباط با وابستگی و انکارپذیری، تلاش شد تا با تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص مسئله پژوهش، به‌گونه‌ای مشروح و دقیق، رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش، توصیف شود. برای تأییدپذیری، کوشش شد تا با توضیح جزئیات کافی از فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری یافته‌ها تأمین شود.

### نتایج

یافته‌های حاصل از بررسی مصاحبه‌ها در دو مقوله عمده «چالش‌هایی در حوزه فرایند یادگیری-یاددهی» و «چالش‌هایی در حوزه آینده علمی» دسته‌بندی شد. در ادامه به این مقوله‌های اصلی و بیان تجربه‌های آموزگاران، دانش‌آموزان و اولیا اشاره شده است. مقوله اصلی «چالش‌هایی در حوزه فرایند یادگیری-یاددهی» شامل خرده‌مقوله‌های «بی‌انگیزگی، افت رقابت سالم، کم شدن تلاش، جدی نگرفتن یادگیری، افت تحصیلی و انتظارات بالای دانش‌آموزان و اولیا از آموزگار و مدرسه» است. مقوله اصلی «چالش‌هایی در حوزه آینده علمی» از خرده‌مقوله‌های «بی‌سوادی، ضعف در خلق دانش و کاهش میزان مطالعه» تشکیل شده است. در ادامه به هر یک از مقوله‌ها و روایت‌های مشارکت‌کنندگان اشاره شده است.

### مقوله اصلی اول: چالش‌هایی در حوزه فرایندهای یادگیری-یاددهی

#### الف- نمونه تجربه‌های آموزگاران

تأثیرات ناشی از کاهش استرس مولد برافت کیفیت فرایندهای یادگیری-یاددهی، میزان فهم، ماندگاری و عمق یادگیری دانش‌آموزان، از بحث‌انگیزترین مسائل در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است که بسیاری از معلمان مورد مطالعه به آن اشاره کرده‌اند. در این خصوص، بخش قابل توجهی از معلمان در خصوص کاهش استرس مولد در نظام ارزشیابی توصیفی و پیامدهای آن برافت انگیزه و تلاش دانش‌آموزان ابراز نگرانی

کرده و کاهش استرس مولد را عامل اصلی بروز بی‌علاقگی و افت روحیه رقابت‌جویی دانش‌آموزان برشمرده‌اند. برای نمونه به این دو مورد می‌توان اشاره کرد:

«بچه‌ها چون استرسی برای درس خواندن ندارند خیلی بی‌انگیزه شدن» و «دیگر هیچ رقابتی برای بهتر شدن نمی‌کنن». علاوه بر این مشکل دیگری که بسیاری از آموزگاران به آن اشاره کرده‌اند کم شدن سواد و جدی نگرفتن یادگیری و افت تحصیلی است. برای نمونه یکی از آموزگاران بیان می‌کند که: «بچه‌ها دیگه درس و جدی نمیگیرن، تلاشی برای یادگیری بیشتر ندارند و همین چیزها باعث افت تحصیلی تو اونا شده». نظر دبیران متوسطه نیز بسیار جای بحث دارد آنها دانش‌آموزان راه‌یافته از نظام توصیفی به متوسطه را «بی‌سواد»، «فاجعه» و «افتضاح» می‌نامند و اعتقاد دارند که این دانش‌آموزان خیلی «بی‌سواد» هستند. به‌طور نمونه: «این بچه‌ها واقعا فاجعه‌ان»، «وای از این دانش‌آموزان از من نپرس اونا خیلی بیسوادن»، «املاشون خیلی ضعیفه» یا «وقتی به سؤالات علوم جواب میدن فقط به علوم فکر می‌کنن و جواب‌هاشون پر از غلط املاویه» یا «ادبیاتشون افتضاحه». در مورد سطح توقع و انتظارات دانش‌آموزان نیز بسیار گله‌مند بوده و بیان می‌دارند که «انگار معلم اسباب‌بازی اولیا و دانش‌آموز شده و هیچ حرف‌شنویی از معلم ندارند» یا «شما فکر می‌کنی وقتی من اجازه ندارم و نباید به بچه سخت بگیرم که مبادا اون دچار استرس بشه دانش‌آموز حرفمو گوش می‌کنه» و معتقد بودند که این نظام ارزشیابی باعث «بالا بردن توقع» در آنها شده است. دبیران متوسطه در این مقوله هم‌نظر بودند که توقع بالای اولیا و دانش‌آموزان باعث آزار آنها شده است به‌طور نمونه: «واقعا اولیا را پرتوقع بار آورده، اولیا فکر می‌کنن بچه‌شون حتما باید ۲۰ بگیره چون توی ابتدایی خیلی خوب بوده، هر روز میان مدرسه دعوا که چرا به بچه‌ها استرس وارد می‌کنیم»، «با ما دعوا دارن که چرا بچه‌شون شده ۱۷ و ۱۶ شده چرا ۲۰ نشده و همین باعث شده که اونا انگیزه‌شونو از دست بدن و بهشون استرس وارد میشه» یا «چرا دبیرای متوسطه همش به بچه‌ها استرس وارد می‌کنند و کاری می‌کنن که بچه‌ها فقط برای نمره درس بخونن اما معلم‌های ابتدایی اصلا این‌جوری نبودن».

#### ب- نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان

جالب توجه اینکه بخش گسترده‌ای از دانش‌آموزان نیز از نظام ارزشیابی توصیفی دل‌خوشی نداشتند. به‌ویژه دانش‌آموزان پرتلاش، زیرا این نوع ارزشیابی را باعث



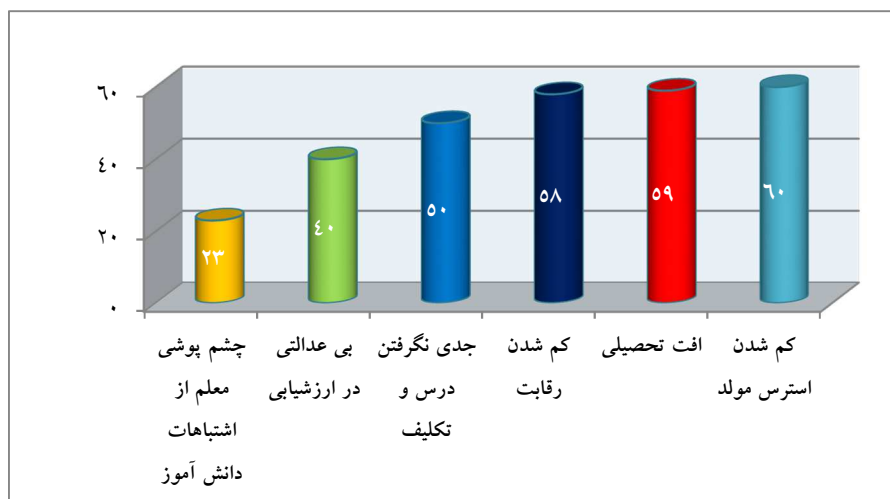
تبعیض بین خودشان و دانش‌آموزان ضعیف می‌دانند و معتقدند در حقشان ظلم شده و توانایی‌هایشان نادیده گرفته شده است. از آنجایی که در این نوع ارزشیابی، استرسی وجود ندارد همین امر باعث کاهش تلاششان شده، انگیزه را از آنها ربوده و در نهایت باعث افت تحصیلی در آنها شده است. به خاطر همین اشتباهات، نتایج کار دانش‌آموزان زیاد مشخص نیست و چون فکر می‌کنند که در هر صورت خیلی خوب هستند به خودشان سخت نمی‌گیرند و تلاش نمی‌کنند و به‌مرور باعث افت تحصیلی در آنها خواهد شد.

به‌طور نمونه: «در حق ما بی‌عدالتی شده»، «استرسمون کمتر شده و برای دانش‌آموز ضعیف فرقی نمی‌کنه که از قابل قبول بشه خوب چون انگیزه هم نداره»، «استرسمون کمتر شده چون ۱۰ با ۱۴ خیلی فرقی با هم نداره»، «اصلا رقابتی نداریم». در این میان تجارب و نظرات دانش‌آموزان متوسطه بسیار تأمل‌برانگیز بوده است؛ آنها ارزشیابی توصیفی را به «خیانت کردن در حقشان و دروغ‌گو» عنوان کردند و تجربه خوبی از آن ابراز نکردند. به‌طور نمونه: «ارزشیابی توصیفی خیلی بده و به ما دروغ گفته»، «در حق ما خیانت شده چون من واقعا فکر می‌کردم خیلی خوبم اما الان می‌فهمم نمره‌ام خیلی خوب نیست» یا «در حق ما کوتاهی شده». در ارتباط با انتظارشان از آموزگار بیان کردند که: «همش به ما کار میدن می‌خوان ما همه کارها رو بکنیم» یا «معلم‌ها هیچ کاری نمی‌کنن و همه رو ما باید انجام بدیم» یا «چقدر به ما تکلیف میدن اصلا معلم‌ها نباید به ما این‌قدر تکلیف و تحقیق بدن و بهمون استرس وارد می‌کنن» و امثال اینها که نشان‌دهنده توقع بالای دانش‌آموزان و تنبلی آنها است که می‌خواهند از انجام کار شانه خالی کنند.

### ج- نمونه تجربه‌های اولیا

در این میان، نظرات اولیا هم ضد و نقیض بود. بعضی‌ها نبود استرس را خوب، ولی در ادامه مصاحبه خودشان به بی‌سوادی دانش‌آموزان اقرار می‌کردند. اولیایی که فرزند بزرگ‌ترشان در نظام سنتی تحصیل می‌کرده را با فرزند کوچکشان که در نظام ارزشیابی توصیفی تحصیل می‌کند مقایسه کرده و واقعا انزجار خود را از ارزشیابی توصیفی بیان می‌کردند و معتقد بودند که اصلا قابل مقایسه نیستند. نظام سنتی را جالفتاده‌تر از نظام جاری و عملکرد دانش‌آموز را روشن‌تر می‌دانستند.

به‌عنوان نمونه: «من با اون بچه‌ام که تو نظام سنتی درس خونده تکلیفم مشخص‌تر بود اما با این یکی نه»، «واقعا نمی‌دونم چی بلده»، «اصلا استرسی نداره و همین باعث می‌شه درس و جدی‌نگیره» یا «کلمه‌ای به‌عنوان رقابت و استرس نمی‌شناسه»، «اون حتی فرق خوب و خیلی خوب رو هم نمی‌دونه»، «بی‌خیال بی خیال شده» یا «درس و مدرسه رو جدی نمی‌گیره». در مورد انتظارشان از آموزگار بیان کردند: «توی ابتدایی که بود خیلی خوب بود این‌قدر درس نداشت همه رو تو مدرسه انجام می‌داد فوقش یک تحقیق و کار عملی، اما الان همش باید درس بخونه نمی‌دونم دبیراش چی کار می‌کنن؟»، «دبیرای متوسطه الکی از بچه‌ها نمره کم می‌کنن و همش بهش استرس وارد می‌کنن» یا «والا بچه‌ام تو ابتدایی بود خدا رو شکر خیلی خوب بود اما الان دبیراش از اش راضی نیستند حتما خوب درس نمی‌دن وگرنه این همون بچه است خنگ نشده که با کاراشون مدام استرس برایشون ایجاد می‌کنن».



نمودار (۱) چالش‌های مرتبط با فرایند یادگیری - یاددهی

جدول (۱) چالش‌های مرتبط با مقوله فرایندهای یادگیری - یاددهی

مقوله‌ها	نمونه تجربه‌های
آموزگاران	<p>کم شدن استرس تو دانش‌آموزان به نظرم باعث کاهش توانایی‌های بالقوه اونا میشه؛ متأسفانه توی این نظام رقابت خیلی کم‌رنگ شده؛ رقابت تو بچه‌ها مرده و از بین رفته. هدف درس خواندن از بین رفته. بچه‌ها اونقدر استرس ندارن و از اون طرف بوم افتادن چون خیلی بی‌خیال شدن. استرس توأم با رقابت باعث پیشرفت تحصیلی میشه که متأسفانه این نظام ازاشون گرفته. در حال حاضر با این نظام و روش توصیفی رقابت خیلی کم‌رنگ شده حتی توی کارهای علمی و دست‌ورزی‌های کلاسی و غیر کلاسی هم رقابت کم‌رنگ شده و کم‌کم در حال از دست دادن جایگاه خودشون تو امر تحصیل هستنند. گاهی وقت‌ها استرس سازنده است و باعث می‌شه دقت بچه‌ها بیشتر بشه و بتونن به نقاط ضعفشون پی ببرن و برطرفش کنن. بچه‌ها هیچ رقابتی برای بهتر شدن ندارن. انگیزه‌ای که باعث رقابت بشه توی این بچه‌ها از بین رفته. استرس تحصیلی در کل خوب نیست ولی در این حد که در دانش‌آموز ایجاد انگیزه کنه لازمه. رقابتی بین دانش‌آموزان وجود نداره چون تفاوتی بین خودشون احساس نمی‌کنن. استرس تحصیلی تو این بچه‌ها کمتر شده و بعضاً می‌بینیم که رقابت بینشون کم شده. رقابت بین بچه‌ها خیلی کم شده و همین باعث شده که سطح سواد بچه‌ها هم کم بشه و مطالب کتاب رو سطحی و کم‌عمق یاد بگیرن. چون انگیزه ندارن برای یادگیری بیشتر تلاش نمی‌کنن و افت تحصیلی دارن. واقعا بیسوادن. اصلاً براشون مهم نیست فکر می‌کنن خیلی خوبن و اسه همین هر روز تو درس‌ها افت می‌کنن. من به‌عنوان دبیر متوسطه شاهدیم که سطح سواد بچه‌ها خیلی پایین‌تر از محتویات کتاباشونه اما توقعشون بالاست. استرس مولد از بین رفته و بچه‌ها تنبل شدن همین هم باعث افت شدید تو اونا شده. وقتی بچه‌ها شکست رو تجربه نکردن فردا تو جامعه چی‌کار می‌خوان بکنن خدا به دادشون برسه. مقام معلم تنزل پیدا کرده. میزان توقع اولیا خیلی بالا رفته البته توقع بچه‌ها هم خیلی بالا است. تو متوسطه توقع اولیا و بچه‌ها خیلی بالاتر رفته اولیا همش توقع نمره بالا دارن اگه بچه‌شون نمرش بالا نشه فکر می‌کنن دبیرشون بی‌سواده. هم بچه‌ها و هم اولیا انتظار نمره بالا دارن. از دید من آموزگاران دچار نوعی سردرگمی و بلا تکلیفی توی اجرای این روش هستن. بعضی از معلم‌ها خیلی سلیقه‌ای عمل می‌کنن.</p>
دانش‌آموزان	<p>ارزشیابی توصیفی خوبه اما اگه ترکیبی بود بهتر می‌شد. توصیفی خوبه اما بعضی وقت‌ها در حق ما بی‌عدالتی شده. تلاش زیادی لازم نداره. حس رقابت تو ارزشیابی توصیفی خیلی کمه. استرس خیلی کم شده به خاطر همین اصلاً نگران نیستم. تفاوت بین ماها معلوم نیست انگار هم خوبن ولی واقعا این‌جوری نیست. کار عملی زیاد داره. به نظرم رقابت کمه چون چیزی واضح نیستش. توی خیلی خوب هم بین بچه‌ها فرقه و همه که خیلی خوب بدون غلط نیستن. بچه‌ها زیاد درس نمی‌خونن چون انگیزه ندارن فکر می‌کنن چه فایده داره زیاد بخونن وقتی خیلی خوب می‌شن. انگیزه دانش‌آموزای قوی هم خیلی کم شده. توی توصیفی به نظرم معلم‌ها خیلی ارفاق می‌کنن و از اشکالات بچه‌ها چشم‌پوشی می‌کنن. دانش‌آموزان ضعیف هم خیالشون جمع جمه. بچه‌ها خیلی بی‌خیال شدن چون انگیزشون کم شده. اولیا هم فکر می‌کنن خیلی خوب یعنی خیلی خوب یا وقتی بچه‌ای خوب می‌شه. پدر و مادرش کاری بهش ندارن فکر می‌کنن خوب شده و بی‌خیالش می‌شن و بچه‌ها هم اصلاً براشون مهم نیست و اسه همین هرروز درساشونو کمتر می‌خونن و افت می‌کنن. به نظرم ارزش تلاش بچه‌ها توی توصیفی</p>

مقوله‌ها	نمونه تجربه‌های
	<p>نادیده گرفته می‌شود. به نظرم ارزشیابی سنتی به واقعیت نزدیک‌تره. ارزشیابی توصیفی خیانته چون وقتی بچه‌ای درس رو خوب نفهمیده باشه اصلا معلوم نیست. بچه‌ها اصلا هیچی بلد نیستن الان که اومدم متوسطه این چیزا رو بیشتر می‌فهمم که توصیفی در حق ما کوتاهی کرده. به نظرم ارزشیابی توصیفی خیلی بده چون با دروغ پیش رفتیم. کسی که وقت گذاشته و درس خونده و بدون غلط بوده با کسی که زیاد توجه نکرده و چند تا غلط داشته همه توی یک سطح هستن. ارزشیابی توصیفی دقیق نیست. درسته که الان توی دبیرستان استرس دارم ولی به نظرم همین استرس برای بچه‌ها خوبه چون متوجه اشکالاشون می‌شن و نمره دقیق‌تره. معلم‌ها بی‌عدالتی می‌کنن. معلم‌ها به بعضی‌ها خیلی ارفاق می‌کنن. از اشتباهات بچه‌ها خیلی چشم‌پوشی می‌کنن. عادلانه قضاوت نمی‌کنن. اگر نمره‌ای بود بهتر بود معلم بهتر عمل می‌کرد. نظر خودشون توی ارزشیابی خیلی نقش داره. به نظرم کار معلم خیلی راحت‌تره. کارشون راحت شد و همه چی رو ما خودمون باید انجام بدیم. همش به ما کار عملی می‌دن پس خودشون می‌خوان چیکار کنن</p>
اولیا	<p>رقابت خیلی کم‌رنگ‌تر شده. اصلا استرس ندارن و همین باعث خوب درس نخوندنشون شده و بی‌سواد شدن. اصلا نمی‌دونن نمره چیه و فرق بین خیلی خوب و خوب رو نمی‌دونن. من اصلا این ارزشیابی رو قبول ندارم واقعا نمی‌دونم بچه‌ام داره چیکار می‌کنه. انگار همه چی یک شوخیه. بچه‌های ما موش آزمایشگاهی شدن چرا طرح باید این قدر باعجله اجرا می‌شد. فقط بچه‌های ما هستند که ضربه می‌خورن اونا قربانی‌های اصلی این طرحن. به نظر من خیلی بیسوادن بچه‌های نسل ما خداییش باسوادتر بودن اینا با این امکانات خیلی بیسوادن مسئولین می‌تونستن از این بچه‌ها استفاده بهتری کنن و نتیجه بهتری بگیرن. کاش به صورت ترکیبی اجرا می‌شد. اجرائش در حال حاضر دقیق نیست. سطح رقابت خیلی پایین اومده. رقابت کمتر شده چون فرق بین بچه‌ها مشخص نیست. کاش مثل کشورهای دیگه سطوح ارزشیابی بیشتر بود. من اصلا راضی نیستم چون طرح جاافتاده‌ای نیست. افت توی وضعیت درسی بچه‌ها به‌وفور دیده میشه. استرس ندارند و برای پیشرفت هم هیچ تلاش نمی‌کنن. در ارزشیابی توصیفی بچه‌ها هیچ علاقه‌ای به درس و مطالعه ندارن و واقعا بی‌سوادتر شدن. به نظرم چون معلم‌ها شیوه رو خوب بلد نیستن باعث افت تحصیلی شدن. به نظرم برای معلم‌ها وقت گیره. نقش کلیدی داره چون اونه که با توصیفاش باعث میشه بچه‌ها به بالاتر برن. در حق بعضی‌ها خیلی بی‌انصافی می‌کنن. بعضی‌هاشون خیلی سلیقه‌ای عمل می‌کنن. دبیرای دبیرستان خیلی سخت‌گیرن انگار سواد کافی ندارن و همش به بچه‌ها سخت می‌گیرن و نمره کم میدن. برام جالبه بچه‌ام توی ابتدایی خیلی خوب می‌گرفت اما اینجا این قدر ضعیفه یا معلم ابتدایش الکی توصیف می‌کرده یا دبیرای دبیرستان دارن الکی نمره می‌دن البته اگه خوب درس بدن حتما بچه‌ها هم نمره خوب می‌گیرن.</p>

**مقاله اصلی دوم: چالش‌هایی در حوزه آینده علمی****الف - نمونه تجربه‌های آموزگاران**

از دیدگاه آموزگاران نمی‌توان به آینده علمی کشور با وجود این وضعیت امیدوار بود. البته نمی‌توان تنها دلیل آن را نوع ارزشیابی دانست اما می‌توان آن را یکی از دلایل برشمرد؛ زیرا سواد علمی و خلق دانش، خود مقوله‌ای بسیار چالش‌برانگیز است و باید از جنبه‌های گوناگون بررسی شود و سیاست‌گذاری کلان در این زمینه لازم به نظر می‌رسد. شناسایی چالش‌های موجود می‌تواند ما را به برطرف کردن این مشکل رهنمون کند در آن صورت می‌توان با یاری هم آینده بهتری را رقم زد. آموزگاران معتقدند که دانش‌آموزان، سواد کافی ندارند و از آنجایی که یادگیری در آنها عمیق نشده است بی‌انگیزه و کم‌تلاش شده‌اند، دیگر حس رقابت ندارند و تلاشی برای بهتر شدن نمی‌کنند. البته باز هم یادآور می‌شود دانش‌آموزان ارزشیابی توصیفی هنوز وارد متوسطه دوم نشده‌اند و نمی‌توان به‌طور قطع و یقین نظر داد. امیدواریم که سیاست‌گذاری‌های درستی صورت پذیرد و این دانش‌آموزان، با سوادی درخور توجه، خود را نشان دهند.

به‌طور نمونه: «من که خیلی می‌ترسم اینا بخوان کشور را اداره کنن»، «اینای خیلی بیسوادن و اصلا حس خوندن و بهتر شدن ندارن»، «نمی‌شه همه چی رو گردن ارزشیابی توصیفی گذاشت به عوامل دیگه‌ای هم بستگی داره»، «نمی‌دونم چی بگم فقط آرزو می‌کنم بهتر بشن ولی اگه همین‌طوری پیش بره آینده خوبی نداریم» یا «برای این بچه‌ها نگرانم اینا تحمل شکست و ندارن و اگه تو مسیروشون شکست بخورن خیلی صدمه می‌بینن چون همیشه همه چی براشون آماده بوده و هیچ استرسی رو تجربه نکردن».

**ب - نمونه تجربه‌های دانش‌آموزان**

دانش‌آموزان نظر خاصی نداشتند و به آینده فکر نمی‌کردند، آنها حتی از فکر کردن در مورد مسائل روزمره خود غافل بوده و همین باعث تأسف است. اگر آنها این‌گونه تربیت شوند جای نگرانی دارد زیرا آینده از آن همین دانش‌آموزان است؛ اما آنها هیچ حسی برای بهبود و شناخت آینده ندارند. به‌طور نمونه: «نظر خاصی ندارم»، «حالا کورتا آینده»، «نمی‌دونم» یا «درموردش فکر نکردم».

**ج - نمونه تجربه‌های اولیا**

اما اولیا نگران بودند و تمام مشکلات را از سوی سیاست‌گذاران می‌دانستند و معتقد بودند چرا طرحی با این عجله، اجرا شده است. به‌طور نمونه:

«مگه بچه‌های ما موش آزمایشگاهی هستند»، «دودش فقط تو چشم بچه‌های ما رفت»، «کدوم آینده علمی، اینا تو امروزتون موندن»، «خدا کنه بهتر شه» یا «کاش مسئولین موقع اجرای طرح به این چیزها هم فکر می‌کردن».

### جدول (۲) مقوله مربوط به مقوله آینده علمی

مقوله‌ها	نمونه تجربه‌ها
آموزگاران	<p>سطح سواد بچه‌ها خیلی پایینه. چشم‌انداز خوبی برای آینده علمی نمی‌بینم چون شاهد بی‌سوادی و کم‌تلاشیشون هستم. آینده علمی رو به ضعف و بی‌سوادی. آینده علمی ضعیفی رو پیش‌بینی می‌کنم. البته نمی‌شه به این زودی قضاوت کرد و به عوامل زیادی بستگی داره و فقط همیشه همه چی رو گردن ارزشیابی توصیفی انداخت اما اگه نظام اصلاح نشه و همین‌طوری پیش بره زیاد خوش‌بین نیستم. آینده علمی کشور فقط مختص به نوع ارزشیابی نیست باید به جنبه‌های دیگه‌ای هم پرداخته بشه. با این بچه‌ها ما آینده علمی روشنی نداریم. به آینده علمی خوش‌بین نیستم. البته به جنبه‌های مختلفی بستگی داره و همیشه کلی جواب داد. بستگی به دانش‌آموز داره توی ادبیات و فارسی ضعیف خواهند شد اما توی علوم و ریاضی مفهومی و دانش‌آموزان توی اونا علاقه بیشتری دارن اما فارسی چون نیاز به مطالعه و نوشتن زیاد داره و اینا چون توی نوشتن و مطالعه کردن تبلن امیدی به بهشون نیست.</p>
دانش آموزان	<p>بهش فکر نکردم. حالا کو تا آینده. اونایی که اهل درس‌خوندن خوب ادامه میدن و حتما موفق هم میشن اما اونایی که درس‌خوندن رو دوست‌ندارن برن کارای هنری. بچه‌ها به جای اینکه درس بخونن همش دارن چشم و هم‌چشمی می‌کنن و به دنبال درس نیستن.</p>
اولیا	<p>واقعا نگرانم چون بچه‌ها خیلی بی‌سوادر شدن با زمان خودمون که مقایسه می‌کنم می‌بینم ما با چه سختی‌هایی داشتیم درس می‌خوندیم اینا با این همه رفاه بی‌خیال ان و اصلا به درس اهمیت نمی‌دن. زیاد که اهل مطالعه نیستن و خیلی بی‌سوادن. نه چیزی از شعر می‌دونن و نه از ادبیات واقعا سواد فارسی شونم ضعیفه. اگه ازشون بخواین یک متن بنویسن پره اشکال و ایراد و غلط‌املائی تحویلتون می‌دن. سرشون توی تبلته. توی یه دنیای دیگه‌ای سیر می‌کنن. کاش مسئولین توجه بیشتری کنن با این وضعیت نمی‌شه به آینده زیاد امیدوار بود. این بچه‌ها آینده این کشورن اما متأسفانه برنامه‌ریزی درستی برای اونا نشده. با این وضعیت اینا چطور می‌خوان شغل پیدا کنن و تشکیل خانواده بدن واقعا تمام ذهنمو به خودش مشغول کرده. کاش برنامه بهتری براشون اجرا می‌شد اینا که مقصر نیستن سیستم اشکال داره. ای بابا با این همه اشکالات توی سیستم آموزش نباید انتظار آینده علمی خوبی داشته باشیم.</p>

با توجه به نقاط قوت و ضعفی که از دیدگاه آموزگاران، دانش‌آموزان و اولیا مطرح شد می‌توان افزایش اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، روحیه‌بخش بودن، صمیمیت بین

آموزگار و دانش‌آموز را از نقاط قوت و تبعیض بین دانش‌آموزان، افت تحصیلی و بی‌خیالی دانش‌آموزان را از نقاط ضعف برشمرد.

جدول (۳) نقاط قوت و ضعف

مقوله‌ها	نقاط قوت	نقاط ضعف
آموزگاران	رفاقت بین بچه‌ها بیشتر شده، مشارکت بیشتر شده، ارتباط معلم و شاگرد عمیق‌تر شده، به تفاوت‌های فردی توجه شده، روحیه پرسشگری و خلاقیت، افزایش اعتماد به نفس، مقایسه نکردن دانش‌آموزان با هم، احساس آرامش در دانش‌آموزان، کم شدن استرس، کاهش استرس و اضطراب، افزایش تعامل دانش‌آموزان.	کاهش رقابت، کاهش سطح سواد دانش‌آموزان، فراگیری سطحی کتاب‌های درسی، بی‌خیالی دانش‌آموزان، از بین رفتن رقابت، منصفانه نبودن ارزشیابی، چشم‌پوشی معلم از خطاهای دانش‌آموزان، بی‌خیالی، همه چی رها شده است، همه بار به دوش معلم است، سلیقه‌ای عمل کردن معلم، کم شدن انگیزه، کم شدن تلاش برای بهتر شدن، نبود مقیاس مناسبی برای اندازه‌گیری، نبود استانداردهای ارزشیابی مناسب، وقت‌گیر بودن ثبت گزارش‌ها، وقت‌گیر بودن برای معلم‌ها، افت تحصیلی در متوسطه، بی‌توجهی والدین، بالا رفتن توقع اولیا و دانش‌آموز، بی‌ رغبتی در دانش‌آموزان، از بین رفتن تلاش، مشخص نشدن شاگردان عالی از خوب.
دانش‌آموزان	مفید برای دانش‌آموزان ضعیف، افزایش اعتماد به نفس، کم شدن استرس، احساس عالی بودن به آدم دست می‌ده، روحیه بخشه.	تبعیض بین بچه‌ها، ضایع شدن حق بچه‌ها، بی‌خیالی، کم شدن انگیزه، کم شدن حس رقابت، پی نبردن دانش‌آموزان به نمره واقعی خود، مشخص نشدن تفاوت‌های بین دانش‌آموزان، مشخص نشدن سطح واقعی دانش‌آموزان، مشخص نشدن درست موقعیت درسی.
اولیا	افزایش اعتماد به نفس، تکیه نکردن بر نمره ۲۰، رابطه صمیمی بین معلم و شاگرد، ایجاد روحیه خودباوری در دانش‌آموزان، نداشتن استرس، راحت‌تر شدن دانش‌آموزان، کاهش استرس امتحان، یادگیری هدفمند، متکی نبودن به برگه پایانی، نظارت بر وجوه مختلف یک درس، توجه به فهم و فراگیری مطالب درسی.	افت تحصیلی، سنجیده نشدن دقیق اختلاف سطح بین بچه‌ها، ارائه نتایج کلی و تیتروار، مشخص نشدن دانش‌آموزان ممتاز و خوب، از بین رفتن حس رقابت، بی‌خبری والدین از وضعیت بچه‌ها.

آموزگاران، اولیا و دانش‌آموزان در این پژوهش، راهکارهایی برای بهبود وضعیت موجود پیشنهاد کردند. برای نمونه به موارد زیر اشاره می‌شود:

کم کردن تعهدات دانش‌آموزان، برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت برای آموزگاران، توجه اولیا در مورد طرح، دقت و جزئی‌تر کردن سطوح اندازه‌گیری، خلاق‌تر شدن آموزگاران، توجه به بهداشت روانی و ایجاد محیط‌های خلاقانه و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان، ایجاد فضای اخلاقی در کلاس، آموزش خانواده‌ها، استفاده از استادان مجرب برای آموزش آموزگار و اولیا، مجهز شدن مدرسه‌ها به امکانات و ابزار مناسب و کافی، توجه به کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری، استفاده از ملاک واقعی ارزشیابی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای توجه والدین، دانش‌آموزان و معلمان، غنی‌تر کردن کتابخانه‌های مدرسه‌ها، نمره‌ای شدن نظام، سخت‌گیرتر شدن معلم‌ها، نادیده نگرفتن تلاش دانش‌آموزان، برقراری نظام سنتی، چند درجه‌ای کردن هر سطح ارزشیابی، ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به فراگیری عمیق مطالب علمی و فرهنگی، برپایی فضای رقابتی بهتر، برگزاری کلاس‌هایی در فضای طبیعی و طبیعت، دست‌ورزی بیشتر.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی و تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از افت استرس مولد در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بود. وجود میزانی از استرس چالش‌زا (یوسترس) برای دانش‌آموزان، نه‌تنها در فرایند تحصیل و زندگی، مطلوب است بلکه امری ضروری به نظر می‌رسد. افراط و تفریط در هر قضیه‌ای، نادرست است. بنابراین نه‌تنها توجه منطقی برای ذوق‌زده شدن از حذف کامل استرس دانش‌آموزان وجود ندارد، بلکه می‌توان این مسئله را از معایب عمده طرح ارزشیابی توصیفی برشمرد که اثرات مخرب آن نه‌تنها در سطح مدرسه، بلکه می‌تواند دامن‌گیر رفتارهای دانش‌آموزان در جامعه شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴، ۸۵).

عوامل متعدد و متنوعی بر سطح و میزان استرس دانش‌آموزان اثرگذار است. ارتقای ظرفیت مواجهه هوشمندانه دانش‌آموزان با پدیده‌ها، از عمده‌ترین تدابیری است که ضرورت دارد در یک نظام آموزشی پویا و اصیل، در نظر گرفته شود و از آن پشتیبانی کند. این امر ضرورت بازطراحی نظام آموزشی برای کاهش سطح و عمق دیسترس را



دوچندان کرده و بر لزوم شناسایی ویژگی‌های آزمون‌ها، تکالیف تخصیص‌یافته، چیدمان برنامه درسی و نحوه تعامل با دانش‌آموزان، صحنه می‌گذارد تا از این رهگذر، زمینه مناسب برای کاهش دیسترس و افزایش یوسترس، فراهم آید. پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای ژرف و دقیق، عوامل افزاینده دیسترس و کاهنده یوسترس و سهم هر یک، شناسایی شود.

یافته‌های تحقیق در ارتباط با مقوله اصلی اول (فرایندهای یادگیری- یادگیری) نشان داد که دانش‌آموزان از نظر تحصیلی و سواد دچار افت شده‌اند. دلیل اصلی افت تحصیلی و کم شدن سواد دانش‌آموزان، کم شدن استرس مولد و نبود حس رقابت و تلاش برای یادگیری بهتر و بیشتر بوده و همین امر باعث مطالعه کمتر، بی‌سوادی بیشتر و افت تحصیلی به‌ویژه در مقطع متوسطه قلمداد می‌شود. همچنین آموزگاران، نگران میزان یادگیری، کیفیت و میزان فهم، ماندگاری و عمق یادگیری در این نوع ارزشیابی هستند. از نگاه آموزگاران که کاهش استرس مولد در نظام ارزشیابی توصیفی باعث بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان شده و همین بی‌علاقگی و نداشتن حس رقابت در دانش‌آموزان خود باعث کمتر شدن تلاش برای یادگیری و درنهایت افت تحصیلی بیشتر آنها شده است. همچنین بی‌سوادی و مشکلات یادگیری ناشی از این نوع ارزشیابی از دیگر چالش‌ها است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که در برنامه‌ریزی و اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، دقت و توجه کافی به اثرات مستقیم این طرح بر فرایند یاددهی- یادگیری و همچنین اثرات غیر مستقیم بر بازده‌های یادگیری نشده است. در واقع، ارزشیابی از تأثیر طرح در زمینه‌های یاددهی و یادگیری توسط ارزشیابی برون‌سازمانی می‌توانست پیش از اجرای کامل طرح، مشکل کیفیت یادگیری و همچنین تأثیر این طرح بر بحث انگیزه برای یادگیری را بهبود بخشد. دلیل این نتیجه‌گیری هم این است که ارزشیابی‌های صورت گرفته یا از سوی تدوین‌کنندگان طرح بوده یا وزارت آموزش و پرورش خود مجری طرح‌ها بوده است و از این نظر، خواسته یا ناخواسته به نقاط ضعف طرح در کیفیت یادگیری و رفع کاستی‌ها اشاره نکرده‌اند. در همین زمینه، تجربه‌های معلمان در زمینه فرایندهای یادگیری- یاددهی با نتایج خوش‌حلق و پاشا شریفی (۱۳۸۶)؛ کشتی آرای، کریمی علویجه و فروغی ابری (۱۳۹۲)؛ کارشکی، مؤمنی مهمویی و قریشی (۱۳۹۳)؛ موسوی و مقامی (۱۳۹۱) هماهنگ است.

برای نمونه خوش‌خلق و پاشا شریفی (۱۳۸۵۶) نشان دادند که از جمله هدف‌های بهبود نگرش دانش‌آموزان به یادگیری، افزایش ماندگاری ذهنی (دوام و پایداری یادگیری)، توجه به هدف‌های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، ایجاد فرصت اصلاح برای دانش‌آموزان و معلم برای رفع کاستی‌های فرایند یادگیری، استفاده از بازخوردهای فرایندی در مسیر بهبود یادگیری، کاملاً تحقق نیافته‌اند یا زمینه‌های تحقق آنها هنوز فراهم نشده است. کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۹۲) نیز دریافتند که از دیدگاه معلمان، حیطه‌های فرایند یاددهی و یادگیری و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان، موانع و چالش‌های پیش روی طرح ارزشیابی توصیفی هستند. کارشکی، مؤمنی مهمویی و قریشی (۱۳۹۳) دریافتند که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزانی که با ارزشیابی کیفی-توصیفی سنجش می‌شوند با دانش‌آموزانی که تحت ارزشیابی سنتی سنجش بودند، تفاوت معنی‌داری دیده نشد. موسوی و مقامی (۱۳۹۱) نیز دریافتند دانش‌آموزانی که به روش مرسوم ارزشیابی شده‌اند در نگرش به خلاقیت، عملکردی مطلوب‌تر از دانش‌آموزانی داشته‌اند که به روش جدید ارزشیابی شده‌اند. اما در پیشرفت درسی، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه دیده نشد. از سوی دیگر، این تجربه‌ها با یافته‌های تحقیق رضایی و سیف (۱۳۸۵)، زارعی (۱۳۸۸)، قبادی چهارراه‌گشین، فانی و فلاحی (۱۳۹۳) و نامور و همکاران (۱۳۸۹) همسو بوده است؛ یعنی پژوهشگران دریافتند که سطح پیشرفت دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدرسه‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در متغیرهای شناختی از قبیل دانش ریاضی، علوم تجربی، زبان فارسی و همچنین میزان آگاهی فراشناختی، به‌طور معنی‌داری، بیشتر از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدرسه‌های عادی هم‌سطح آنهاست. نتایج تحقیق قبادی چهارراه‌گشین، فانی و فلاحی (۱۳۹۳) نشان‌دهنده تأثیر معنی‌دار ارزشیابی توصیفی بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان بوده است. سرانجام، نتایج پژوهش نامور و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که ارزشیابی توصیفی تأثیری بیشتر از ارزشیابی سنتی بر میزان کار گروهی و همکاری و کاهش رقابت و همچنین افزایش مشارکت آنها در بحث و گفتگوهای دانش‌آموز دارد. نتایج گویای این مسئله بود که با کم شدن استرس دانش‌آموزان و کم‌توجهی به درس، سطح توقع اولیا و دانش‌آموزان از آموزگار بسیار بالا رفته است. این امر باعث شده که جایگاه آموزگار، دچار تزلزل و احترام به آموزگار بسیار کم‌رنگ شود. گاهی این بی‌احترامی به نحوی شدید است که آموزگار خود را در این عرصه، یکه و تنها می‌بیند و باید پاسخگوی دانش‌آموز، اولیا و مدیران باشد.

پاسخگویی به طرحی که خود به‌طور کامل توجیه نیست، در نتیجه اجرای آن برایش غیر قابل تحمل و گاهی بسیار سخت و وقت‌گیر خواهد شد.

در ارتباط با مقوله اصلی دوم (تولید علم و خلق دانش) باید اشاره کرد که ارزشیابی توصیفی و کم‌شدن استرس مولد در دانش‌آموزان را نمی‌توان به‌تنهایی مورد توجه قرار داد بلکه باید از منظرهای مختلف و گوناگونی به مشکل نگاه کرد. با این وجود، نتایج به دست آمده نشان‌دهنده آن است که آینده علمی روشن و خوبی برای کشور نمی‌توان متصور شد و به نظر می‌رسد، کم‌شدن استرس مولد در دانش‌آموزان همان‌طور که در مقوله اصلی اول اشاره شد باعث کم‌شدن تلاش و رقابت دانش‌آموزان و افت سطح و عمق سواد در آنها شده است. شواهد منطقی و مستندات پژوهشی تأیید می‌کند که حذف استرس مثبت از برنامه دانش‌آموزان به بهانه حفظ سلامت روانی، نتیجه‌ای معکوس خواهد داشت. این موضوع به دلیل ناتوانی در مقابله با استرس‌های متنوع زندگی که به قول سلی (۱۹۸۷) چالش زندگی است و رهایی کامل از آن فقط با مرگ، امکان‌پذیر است، می‌تواند موجب بروز تقویت احتمال عملکردی مخرب در زندگی آینده فرد شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴، ۸۵). امید است مسئولان امر، ضمن بررسی همه‌جانبه مختصات موضوع و پیامدهای این مسئله، اصلاح نظام حاکم بر آموزش ابتدایی و یا بازاندیشی و بازطراحی رویه‌های ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌ها را محور فعالیت‌های خود قرار داده و از عمق گرفتن پیامدهای موجود جلوگیری کنند.

باور به احتمال بروز عدم موفقیت در کارها، از مهم‌ترین زمینه‌های موفقیت است. موضوعی که تأمل دوچندانی می‌طلبد و موجب نگرانی پژوهشگران شده است. اوضاع و پیامدهای ناشی از اجرای نامتوازن نظام ارزشیابی توصیفی و تمایز نداشتن دو سطح استرس در هدف‌گذاری این نظام است. به نظر می‌رسد این کاستی، زمینه شکل نگرفتن احتمال بروز شکست در ذهنیت دانش‌آموزان ابتدایی را دوچندان کرده است. از آنجایی که شکست در زندگی انسان، معانی مختلفی دارد و اگر شخصی آن را تجربه نکرده باشد محتمل است در بزرگسالی با کوچک‌ترین مصداق، ضربات غیر قابل جبرانی از نظر روانی و جسمی بر او وارد شود و پیامدهای بد و ناگواری در انتظارش باشد، ضرورت توجه به پیامدهای ناشی از این ذهنیت، دوچندان می‌شود. یافته‌های مطالعه گلد، پترینو و ژیلر در سال‌های ۱۹۷۹، ۱۹۸۲ و ۱۹۸۳، نشان داد دانش‌آموزانی که در برابر فشارهای روانی سازگاری ضعیفی دارند، می‌توانند به بزهکاری سوق داده شوند

(صالحی و همکاران، ۱۳۹۴، ۸۵). در این رابطه، پیشنهاد می‌شود مطالعات آسیب‌شناسانه ژرف‌تر و دقیق‌تری صورت پذیرد تا این مسئله از زوایای مختلف، واکاوی شده و از تشدید پیامدهای احتمالی جلوگیری شود.

توجه به پیشنهادها زیر می‌تواند به بهبود وضعیت موجود اجرای ارزشیابی توصیفی کمک کند:

۱- دانش‌آموزان و آموزگاران، طرح ارزشیابی توصیفی را به‌خوبی نمی‌شناسند یا شاید در هنگام تصمیم‌گیری طرح، نقشی در آن نداشتند. آنها در حال حاضر، مقاومت زیادی در اجرای طرح از خود نشان می‌دهند و آن را از خود نمی‌دانند؛ به همین سبب، برای بهبود روند اجرایی آن تلاش نمی‌کنند. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود تا آموزش‌های لازم به سه گروه (آموزگاران، اولیا و دانش‌آموزان) توسط استادان مجرب، ارائه و از نظرات و دیدگاه‌های آنها در بهبود روند طرح استفاده شود.

۲- اگر تدریس با خلاقیت همراه باشد بر تعمیق یادگیری خواهد افزود. اگر این طرح نیز با خلاقیت و بازی همراه باشد یادگیری برای دانش‌آموزان لذت‌بخش‌تر خواهد شد و دانش‌آموز را مشتاق یادگیری و تلاش بیشتری خواهد کرد. پیشنهاد می‌شود تا آموزگاران از روش‌های نوین تدریس همراه با خلاقیت و بازی استفاده کنند تا نقطه‌ضعف بی‌تلاشی و خمودگی از دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی زدوده شود.

۳- همیشه تشویق به‌خصوص اگر توسط آموزگار، به‌موقع و مناسب استفاده شود باعث شوق و تلاش بیشتر دانش‌آموزان خواهد شد. در همین خصوص پیشنهاد می‌شود تا در ارزشیابی توصیفی برای ایجاد حس رقابت و تلاش بیشتر به یادگیری بهتر، آموزگاران از طرح‌های تشویقی مناسب و خلاقانه استفاده کنند.

۴- کتاب‌های درسی در طرح ارزشیابی توصیفی تغییر یافته است تا مناسب با این طرح شود. متأسفانه حجم کتاب‌ها همسان‌سنجی نشده و طراحان به این موضوع توجه ویژه‌ای نداشته‌اند. این امر باعث تعجیل در به اتمام رساندن مطالب کتاب‌ها می‌شود و خلاقیت در تدریس را کم می‌کند. پیشنهاد می‌شود از حجم کتاب‌ها کاسته شود تا آموزگار فرصت کافی برای تدریس خلاقانه داشته باشد. اگر مطالب به‌درستی و در فرصت مناسبی ارائه شود به تعمیق یادگیری دانش‌آموز کمک بزرگی خواهد کرد.

۵- موضوع مورد توجه دیگر، سطوح ارزشیابی است. عملاً از سطح نیازمند به تلاش استفاده نمی‌شود یا خیلی به‌ندرت استفاده می‌شود. ملاک اندازه‌گیری و انتخاب

سطوح ارزشیابی این سطح برای آموزگار و دانش‌آموز به‌خوبی مشخص نیست و اغلب بسیار سلیقه‌ای است. اگر سطوح ارزشیابی بتواند از چهار سطح حداقل به شش سطح ارتقا پیدا کند در آن صورت برای دانش‌آموز و اولیا قابل درک‌تر خواهد بود.

## منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیر بنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تأکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی. (مجموعه مقالات) علوم تربیتی: به مناسبت نکوداشت دکتر علی محمد کاردان (صص ۳۸-۵۰). تهران: انتشارات سمت.
- برومند، زهرا (۱۳۸۲). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- حافظی، فریبا؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میر صلاح‌الدین و نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز. دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۳۲، ۱۴۵-۱۶۶.
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- حسینی، محمد و نصرت ناهوکی، عبدالسلام (۱۳۹۳). مقایسه میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی و ارزشیابی سنتی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳ (۴۹)، ۱۰۸ - ۱۲۴.
- حیدری، جعفر (۱۳۸۹). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- خوش‌خلق، ایرج و پاشا شریفی، حسن (۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۶ (۵)، ۱۵۹-۱۷۳.
- ربانی، هادی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی بر یادگیری درسی املای فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر قم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز.
- رضایی، علی‌اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸)، ۴۰-۱۱.
- رضوی، سید عباس (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی. ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، ۱۶۵-۱۶۷.

- زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۵ (۲)، ۷۹-۹۲.
- زاهد بابلان، عادل؛ فرج‌الهی، مهران و هم‌رنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. *فناوری آموزش (فناوری و آموزش)*، ۷ (۱)، ۴۵ - ۵۴.
- زمانی‌فرد، کاظم؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی*، ۷ (۵)، ۳۹-۵۲.
- سبحانی‌فرد، طاهره (۱۳۸۴). *گزارش اجرای دومین سال طرح ارزشیابی توصیفی*. تهران: معاونت آموزش عمومی.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا و دانش‌ورپور، زهره (۱۳۸۵). عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به آن عوامل در دانشجویان دختر و پسر. *تازه‌های علوم شناختی*، ۸ (۴)، ۴۰ - ۴۸.
- شهبازی، رحمت اله (۱۳۸۱). *سیر تحول آیین‌نامه امتحانات از سال ۱۳۰۲ تا ۱۳۸۱ در نظام آموزش و پرورش ایران دوره عمومی*. دفتر ارزشیابی تحصیلی وزارت آموزش و پرورش.
- شیرمحمدی، جواد (۱۳۸۸). *بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی و کمی بر کیفیت زندگی مدرسه‌اضطراب امتحان و خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی (۱۳۸۱-۱۳۸۷)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صالحی، زهرا (۱۳۸۹). *بررسی اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۸۸*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۹)، ۵۹-۹۹.

صفاری، محسن؛ فضل‌الله، غفرانی‌پور و محمودی، محمد (۱۳۹۴). فشار عصبی، مقابله و عوامل تأثیرگذار بر آنها در نمونه‌ای از نوجوانان پسر. *نشریه پایش*، ۱۴ (۳)، ۳۱۵-۳۲۲.

طلایی زواره، سید حسین (۱۳۸۹). مدیریت استرس در مدرسه؛ مدیریت استرس در مدرسه؛ توجه به کدام یک از عوامل استرس زا عملکرد مدرسه‌مان را بهبود می‌بخشد؟ *رشد مدیریت مدرسه*، ۷۲، ۲۳ - ۲۴.

فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۹). *بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی - کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی*. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

قاضی میرسعید، سید جواد؛ کوئیک، سمیه؛ جعفرقلی، زینب و درگاهی، حسین (۱۳۹۳). ارزیابی عوامل استرس‌زا در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران از طریق بررسی واحد تغییر زندگی (LCU). *مجله بهداشت و توسعه*، ۴ (۳)، ۲۳۵ - ۲۴۶.

قبادی چهارراه‌گشین، کاووس؛ فانی، حجت‌اله و فلاحی، ویدا (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۱ (۱۳)، ۱۱۵-۱۲۸.

کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی تحصیلی با ارزشیابی سنتی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳ (۴)، ۱۰۴-۱۱۴.

کشتی‌آرای، نرگس؛ کریمی علویجه، اکرم و فروغی ابری، احمدعلی (۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۰ (۱۲)، ۵۳-۶۸.

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۷). *بازیابی شده از* <http://www.sce.ir>

محمودپور، احمد (۱۳۸۶). *بازسازی معنایی پیامدهای نوسازی در منطقه اورامان کردستان ایران*. رساله دکتری جامعه‌شناسی، بخش جامعه‌شناسی و برنامه‌ریزی دانشگاه تهران.

محمودپور، احمد و بهمنی، مریم (۱۳۸۹). *زنان، پاساژ و مصرف نشانه‌ها*. *مطالعات راهبردی زنان*، ۴۷، ۴۱-۷۲.



گال، مردیت؛ بورک، والتر و گال، جویس (۲۰۱۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی جلد اول؛ ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.

مورهد، گرگوری و گریفین، ریکی (۲۰۰۴). رفتار سازمانی؛ ترجمه سید مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده (۱۳۸۳). تهران: مروارید.

موسوی، سیده ماهرخ و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲، ۱۲۵-۱۴۶.

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

ناطق، فائزه؛ سیفی، محمد و فیجانی، نفیسه (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت و سلامت روان پسر پایه چهارم. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳ (۴)، ۱۲۹-۱۴۹.

نامور، یوسف؛ راستگو، اعظم؛ ابوالقاسمی، عباس و سیف درخشنده، سعید (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه اثربخشی اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی و ارزشیابی سنتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، علوم تربیتی، ۳ (۱۲)، ۱۴۳-۱۵۲.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14 (3), 323-330.

Banks, J.; Marmot, M.; Oldfield, Z. & Smith, J.P. (2006). Disease and Disadvantage in the United States and In England. *Journal of American Medical Association JAMA*, 295 (17), 2037-2045.

Baum, A. & Posluszny, D. M. (1999). *Healthy Psychology: Mapping Biobehavioral Contributions to Health and Illness*.

Cavanaugh, M. A.; Howell, W. R.; Roehling, M. V. & Boudreau, J. W. (2000). An Empirical Examination Of sel - Reported Work Stress among V.S. Managers. *Journal of Applied Psychology*, 85, 65-74.

Cohen, S. & Williamson, G. M. (1991). Stress and Infectious Disease in Humans. *Psychological Bulletin*, 109, 5-24.

Colman, P. (1998). *Parent Student and Teacher Collaboration: The Power of Three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Chun-Tung, L.; Jianhong, C. & Tim, M. H. L. (2016). Eustress or distress: an empirical study of perceived stress in everyday college life. *Proceeding UbiComp '16 Proceedings of the 2016 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing: Adjunct, Heidelberg, Germany*. 1209-1217.
- Compas, B. E.; Connor-Smith, J. K.; Saltzman, H.; Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping With Stress during Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Connor, P. J. (2008). Don't Stress Out Your Immune System – Just Relax. *Brain, Behavior, And Immunity*, 22, 1128–1129.
- Datnow, A. & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (1-2), 183-204.
- Epstein, J.; Sanders, M.; Simon, B.; Salinas, K.; Janson, N. & Van Vuirhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2)*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Erin Largo-Wight, P. (2011). Reserved Improving Health by Reducing Stress. *Journal of Health Education Teaching*, 2 (1), 8-11.
- Gabriel, A. S.; Diefendorff, J. M. & Erickson, R. J. (2011). The Relations of Daily Task Accomplishment Satisfaction With changes in Affect: a Multilevel Study in Urses. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1095-1104.
- Gadzella, B. M. & Baloglu. M. (2001). Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of Student. Life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 48-94.
- Gardner, S. (2010). Stress among Prospective Teachers: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (8), 18-28.
- Ganster, D. C. & Rosen, C. C. (2013). Work Stress An Employee Health: A Multidisciplinary Review. *Journal of Management*, 39, 1085-1122.
- Govaertss, Gregoire (2004). Stressful Academic Situations: Study on Appraisal Variables in *Adolescence Revue Europeannede Psychology Appliqué*, 54, 261-271.
- Mills, Harry; Reiss, Natalie & Dombeck, Mark (2008). Types of Stressors (Eustress vs. Distress).  
<https://www.mentalhelp.net/articles/types-of-stressors-eustress-vs-distress>
- Heealy, C. M. & Makay, M. F. (2000). Nursing Stress: The Effects of Coping Strategies and Job Satisfaction in a Sample of Australian Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31 (3), 68-8.
- Hillhouse, J. & Adler, C. M. (1997). Investigating Stress Effect Patterns in Hospital Staff Nurses: Results of a Cluster Analysis. *Social Science & Medicine*, 45 (12), 1781-1788.
- Huffman, K. (2006). *Living Psychology*. John Wiley & Sons. INC

- Insel, P. & Roth, W. (2010). *Core Concepts in Health*, 11th Edition Brief. New York, NY: Mcgraw Hill.
- Kozusznik, Malgorzata; Peiró, José María; Lloret, Susana & Rodriguez, Isabel (2015). Hierarchy of eustress and distress: Rasch calibration of the Valencia Eustress-Distress Appraisal Scale. *Central European Journal of Management*, 2 (1, 2).
- Krueger, P. M. & Chang, V. W. (2008). Being Poor and Coping With Stress: Health Behaviors and the Risk of Death. *American Journal of Public Health*, 98 (5), 889-896
- Largo-Wight, E. (2011). Cultivating Healthy Places and Communities: Evidenced-Based Nature Contact Recommendations. *International Journal of Environmental Health Research*, 21 (1), 41-61.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotion and Coping. *European Journal of Personality*, 1, 141- 169.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer, New York: Springer.
- Malgorzata, W. K.; Susana, L.; Isabel, R. & José, M. P. (2015). Hierarchy Of Eustress and Distress: Rasch Calibration of the VDAS. *Central European Journal of Management*, 2, 67-79. From DOI: 10.5817/CEJM2015-1-2-5.
- Meier, L. L.; Gross, S.; Spector, P. E. & Semmer, N. K. (2013). Relationship and task conflict at work: Interactive short-term effects on angry mood and somatic complaints. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18, 144–156.
- Misra, R. & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management* 11, 132-148.
- Nieto, M.I. & Macmillan, P. (2007). *An Introduction to Human Resource Management: An Integrated Approach. 1th ed.* New York: Palgrave Macmillan.
- Oman, D.; Shapiro, S. L.; Thoresen, C. E.; Plante, T. G. & Flinders, T. (2008). Meditation Lowers Stress and Supports Forgiveness among College Students: A Randomized Controlled Trial. *Journal of American College Health*, 56 (5), 569-578.
- Podsakoff, N. p.; Lepine, J. A. & Lepine, M. A. (2007). Differential Challenge Stressor – Hindrance Stressor Relationships With Job A Hituers, Turnover Intentions, Turnover, And Withdrawal Behavior: A meta – Analysis. *Journal of Applide Psychology*, 92 (2), 438-444.
- Schepis, T. S.; Mcfetridge, A.; Chaplin, T. M.; Sinha, R. & Krishnan-Sarin, S. (2011). A Pilot Examination of Stress-Related Changes in Impulsivity and Risk Taking as Related To Smoking Status and Cessation Outcome in Adolescents. *Nicotine and Tobacco Research*, [Epub Ahead Of Print] Feb 28: Doi 10.1093/Ntr/Ntr022.

- Schwarzer, R. & Knool, N. (2003). Positive Coping: Meaning Demands and Searching For Meaning. Ins. J. Lopez & G. R. Snyder (Eds.), *Handbook of Positive Psychological assessment. A Handbook of Models and Measures*. PP. 394-409.
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life*. 2thed. New York: Mc Graw Hill.
- Thoits, P. A. (2010). Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51 (S), 41-52.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Reading Mass; Addison Wesley.
- West, R. & Crighton, J. (1999). Examination Reform in Central and Eastern Europe. *Issues and Trends Assessment in Education*, 2, 45-58. [WWW.Migna.ir/cdchmqnz.23nxidfH2-htmi](http://WWW.Migna.ir/cdchmqnz.23nxidfH2-htmi).