

بازنمایی تجربه زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی:
مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی

Representation of teachers' lived experience of
learning difficulties in primary schools: A
phenomenological study

Razieh Shafaei

Keyvan Salehi

راضیه شفافائی *

کیوان صالحی **

چکیده

Abstract

The first 5 years experience in school has an important role in children's improvement and success drives, self- concept, mental health and proper performance. The first step to improve learning is identifying learning difficulties. The aim of this study was analyzing the lived experience of primary school teachers to represent the students' learning problems. Sampling has been purpose-based and after deep and semi structured interviews with 12 teachers, saturation was achieved. Data analysis was done via 7- stage strategy of Colaizzi and after referring results to the participants, the reliability was obtained. Deep analysis of data was resulted in extracting ۲ main concepts of primary school students' learning problems and difficulties, including: difficulties related to the teachers and descriptive evaluation, factors and 11 sub concepts. The results reveal the existence of some deep and wide problems in learning arena so that they can get the development and safety of education system face serious challenges.

Keywords: learning difficulties, primary school, Phenomenology, teachers' lived Experience

پنج سال اول تجربه مدرسه، نقش بسزایی در رشد سائقه پیشرفت و موفقیت، خودپنداری، سلامت روانی و عملکرد مناسب کودکان دارد. اولین گام در راستای بهبود یادگیری، شناسایی مشکلات حاکم بر آن است. این پژوهش با هدف تحلیل ادراک و تجربه زیسته آموزگاران ابتدایی برای بازنمایی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام شده است. نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی بوده و پس از مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ معلم، اشباع نظری داده‌ها بدست آمد. تحلیل داده‌ها با استفاده از راهبردی هفت مرحله‌ای کلایزی صورت پذیرفته و با ارجاع یافته‌ها به شرکت‌کنندگان، اعتباریابی یافته‌ها حاصل شد. تحلیل عمیق داده‌ها به استخراج دو مضمون اصلی از مسائل و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شامل مسائل مربوط به معلمان و مسائل مرتبط با برنامه ارزشیابی توصیفی و ۱۱ زیرمضمون، منجر گردید. نتایج نشانگر وجود مشکلات عمیق و گسترده در عرصه یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی است، به گونه‌ای که این آسیب‌های محتمل و موجود، می‌تواند سلامت و بالندگی نظام آموزش ابتدایی را با چالش‌های جدی همراه سازد.

واژه‌های کلیدی: مشکلات یادگیری، مدارس ابتدایی، پدیدارشناسی، تجربه زیسته معلمان

• دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی. دانشگاه تهران

•• نویسنده مسئول: عضو هیات علمی دانشگاه تهران

مقدمه

جوامع نوین به انسان‌هایی بالنده نیاز دارند که بتوانند با بینش مناسب مجموعه‌ای از مهارت‌ها را در مشاغل گوناگون به کار گیرند. انسان‌هایی شایسته، خلاق و مبتکر با مهارت‌های گسترده که در نظام آموزشی علمی و نظام‌مند به اهداف مشخص دست یابند. مؤلفه‌های این نظام در هماهنگی و پیوستگی، جستجوی مداوم را در درون و برون انسان در پی دارند. جستجویی برای دستیابی به کمال مطلوب و ارزشمند که نوعی مراقبت از رشد در مسیر طبیعی است و از مراحل پرستاری، تادیب و تعلیم تا مرحله خودسازی و تأثیر فرد بر خویشتن خویش و آغاز انعکاس فعل روی فاعل ادامه خواهد داشت (فرج‌الهی و حقیقی، ۱۳۸۶). فعالیت‌های هر سال تحصیلی جدید، با سوال‌ها، ناامیدی‌ها و مشارکت معلمان در راهنمایی دانش‌آموزان آغاز می‌شود. معلمان می‌خواهند تمام دانش‌آموزان خوب کار کنند و درس بخوانند. آنها می‌دانند که بچه‌های زیادی نیز هستند که اشتیاق چندانی برای درس خواندن ندارند (ریم، ۱۳۹۰). پنج سال اول تجربه مدرسه کودک را "مرحله بحرانی" در رشد سائقه پیشرفت و موفقیت نامیده‌اند. بعضی از روانشناسان از تحقیقات خود چنین نتیجه گرفته‌اند که سطح بالای رفتار موفقیت و پیشرفت در آن سال‌ها با رفتار پیشرفت در دوران بزرگسالی همبستگی بالایی دارند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۷). ظاهراً اکثریت افراد، هوش را یکی از عوامل بسیار مهم در امر موفقیت تحصیلی تلقی می‌کنند. ولی بسیاری از بچه‌های ناموفق در تحصیل کسانی هستند که در مدرسه معدل‌های پایین‌تر از آنچه از وضعیت هوشی آنان انتظار می‌رود، کسب می‌کنند. به‌طور کلی، این موضوع پذیرفته شده است که عوامل گوناگونی در موفقیت تحصیلی دخالت دارد (قریشی‌راد، ۱۳۷۶). الگوهای پیشرفت ناکافی تحصیلی اغلب در سال‌های اولیه مدرسه ظاهر شده و تا دوره نوجوانی ریشه‌دارتر می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که ۵۰ درصد دانش‌آموزان دبیرستان اولین شکست تحصیلی را در دوم دبستان، ۷۵ درصد تا چهارم دبستان و ۹۰ درصد تا دوم راهنمایی تجربه می‌کنند. سپس از آغاز این الگو به عنوان یک دوره معیوب عمل خواهد نمود. زمینه ضعف دانش‌آموزان ناموفق در درسی که قبلاً در آن با شکست مواجه شده‌اند، اعتماد به نفس آنها را پایین می‌آورد و فقدان انگیزش و لذت در یادگیری به تدریج منجر به اختلاف بیشتری بین توانایی بالقوه و عملکرد تحصیلی می‌شود. علل افت تحصیلی پیشرفت ناکامی تحصیلی، ناشی از علل مختلف است (قریشی‌راد، ۱۳۷۶). نتایج تحقیقات پاولاچ لی و تیردیا^۱ (۲۰۱۵) این فرضیه را که عملکرد مدرسه به‌طور ویژه‌ای با سطح درگیری والدین و انگیزه درونی آنها رابطه دارد، تأیید کرد. همچنین کاس (۲۰۱۵) به این نتیجه رسید که مهمترین عامل تأثیر گذار در مشارکت بچه‌ها در خانواده و جامعه، پایه تحصیلی پدر است. تغییرات زندگی اجتماعی، ارتباطی، آموزشی و خانوادگی تأثیرات بسیار بر رشد و تحول کودکان داشته و دارد. کودکان امروز با کودکان یکی دو نسل پیش تفاوت بسیار دارند. آنها فعال‌تر، کنجکاوتر و مستقل‌ترند. آنان بزرگتر از معمول می‌نمایند و علائق پیچیده‌تر دارند. کودکان امروزی را به آسانی نمی‌توان رام کرد، زیرا در مقابل محدودیت‌ها به معارضة بر می‌خیزند. وسایل بازی متنوع، رایانه، انواع کتب و توجه بیشتر والدین به تربیت آنان، تأثیری بسیار بر زندگی بزرگسالان، جوانان و نوجوانان و همچنین بر رشد و آموزش کودکان می‌گذارند (فرج‌الهی و حقیقی،

^۱Pavalache-Ilie and Tirdia

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

۱۳۸۶). همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاینده یادگیری است و وظیفه بهبود آن، محور فعالیت تمام نهادهای آموزشی است. اعتبار یک نظام آموزشی وابسته به میزان یادگیری فراگیران آن است. یادگیری یک متغیر بسیار پیچیده است که عوامل متعددی مثل هوش، انگیزه، محیط مناسب، عوامل خانوادگی، اجتماع، کیفیت آموزشگاه و کیفیت مربی در آن تاثیر می‌گذارند (ناصری، ۱۳۸۶). اهمیت تاثیر پیشرفت تحصیلی در سلامت روانی دانش‌آموزان به حدی است که برخی از متخصصان آن را حداقل تا نیمه دوم دوره نوجوانی ملاک اساسی برای تشخیص عملکرد سالم دانسته‌اند. به عقیده ایشان نوجوانانی که علی‌رغم برخورداری از هوش‌بهر طبیعی کارکرد رضایت‌بخشی در مدرسه نداشته باشند، مسائل روانی قابل ملاحظه‌ای نشان خواهند داد و پیشرفت تحصیلی را به عنوان شاهدی برای سلامت روانی دانش‌آموزان ارزیابی نموده‌اند. سیف (۱۳۶۳) به نقل از بلوم می‌نویسد: هنگامی که محیط مدرسه شواهدی حاکی از شایستگی و لیاقت برای دانش‌آموز در طی چند سال اول فراهم کند و در چهار پنج سال بعد نیز همین تجارب موفقیت‌آمیز تکرار شود، نوعی مصونیت در برابر بیماری‌های روانی برای مدتی نامحدود در فرد ایجاد می‌شود. چنین فردی قادر خواهد بود که به راحتی بر فشارها و بحران‌های زندگی غلبه کند (رحیمی، ۱۳۸۷). امروز از معلم انتظار می‌رود که بتواند برای دانش‌آموزانی که از خانواده‌های مختلف با فرهنگ‌ها، آداب و رسوم، نیازها و انتظارات گوناگونی هستند، نه فقط یک معلم بلکه دوست، مشاور، راهنما و مددکار اجتماعی باشد و بتواند با درک موقعیت‌های دشوار بسیاری از خانواده‌ها پاسخگوی انتظارات متنوع آموزشی و پرورشی فرزندان آنان باشد (بازرگان، ۱۳۷۵). میرشمسیری (۱۳۸۸) با رویکردی نقادانه به بررسی شرایط فیزیکی و اجتماعی مدرسه، کتاب‌های درسی، برنامه کلاسی، سازماندهی و تلفیق بین درس‌های مختلف و نظام ارزشیابی پرداخته است. میرشمسیری می‌نویسد: "یکسان فرض کردن دانش‌آموزان علی‌رغم استعدادها و تفاوت‌های فرهنگی آنان، مفهوم عدالت آموزشی در مدارس را مخدوش می‌کند؛ اگر دانش‌آموزان عدالت اجتماعی را در متن و بطن مدرسه نیاموزند، در کجا خواهند آموخت؟"

بهراری‌قره‌گوز وهاشمی (۱۳۹۱) در پژوهشی میزان شیوع اختلالات یادگیری را در استان آذربایجان شرقی ۳/۴۸ برآورد کرده‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان‌داد که فراوانی مشکلات ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی مختلف، متفاوت است. با توجه به نتایج به دست آمده بیشترین میزان ابتلا به مشکلات ویژه یادگیری در پایه‌ی دوم دبستان است و این امر احتمالاً به این علت است که دانش‌آموزان در این پایه هنوز به طور کامل به توانایی خواندن و نوشتن تسلط پیدا نکرده‌اند و همین امر باعث می‌شود که در حین خواندن و نوشتن، با مشکلات و اشتباهات بیشتری مواجه شوند و به زمان بیشتری نیاز دارند تا بتوانند کلمات را شناسایی و رمزگشایی کنند و معانی و مفاهیم آن را درک نمایند. هر چند برخی از متخصصان معتقدند که با توجه به این که در پایه‌های پایین‌تر هنوز توانایی خواندن به طور کامل کسب نشده است، نمی‌توان به طور قطع برچسب مشکل ویژه یادگیری را اطلاق نمود، ولی از آنجا که این دانش‌آموزان در مقایسه با همسالان خویش، اختلاف قابل توجهی نشان می‌دهند، می‌توان به‌نوعی وجود مشکل ویژه یادگیری را در آن‌ها حدس زد. رحیمیان بوگر نیز در پژوهشی (۱۳۹۰) به این نتیجه رسید که عوامل مربوط به بافت زندگی کودکان نظیر درآمد والدین، سطح سواد آنان، فقر و میزان دسترسی به مواد آموزشی بروز اختلالات یادگیری را به عنوان اختلالاتی وابسته به محیط تحت تأثیر قرار می‌دهند. در واقع، وضعیت اجتماعی - اقتصادی به عنوان یک عامل تعدیل‌کننده در روابط بین عوامل زیستی و

بروز اختلال‌های یادگیری نقش مهمی دارد. به‌علاوه، طبق این مدل، محل سکونت نیز به طور معناداری شیوع اختلال‌های یادگیری را در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پیش بینی می‌کند. نتایج پژوهش ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان رابطه منفی معناداری دارد ($P < 0.01$) به عبارت دیگر، با افزایش باورهای فراشناختی مختل، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان کاهش می‌یابد. ریم (۱۳۹۰) با مطرح کردن "سندرم کم‌آموزی" می‌نویسد: "بچه‌ها می‌آموزند که کم‌آموز باشند و این عادت، ممکن است خیلی زود و حتی قبل از ورودشان به مدرسه، پیدا شود. عناصری که قبل از سن دبستان کودک را مستعد ابتلا به سندرم کم‌آموزی می‌کنند به چندین طبقه تقسیم می‌شوند. این عناصر محیطی شامل ناخواسته بودن کودک، بیش از حد مورد توجه قرار گرفتن او، مشکلات اولیه سلامت جسمانی، ترتیب قرار گرفتن در میان خواهران و برادران، مشکلات ویژه جسمانی و تیزهوشی است". گیسک واوزولا^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان "عوامل تاثیر گذار بر سواد خواندن در سطح مدارس ابتدایی" چهار عامل، شامل عوامل اجتماعی - اقتصادی خانواده، همکاری خانواده و دانش‌آموز، خواندن دانش‌آموزان در خارج از مدرسه، خواندن دانش‌آموزان در مدرسه را بر شمرده است. آکین بوت^۲ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای آماده‌سازی معلمان با کیفیت بالا را برای تمام مدارس ابتدایی لازم میدانند و مینویسد آرزوهای بزرگی که ما برای بچه‌ها و آینده کشور داریم تنها با معلمان فداکار، موثر و شایسته میسر خواهد شد.

مطالعات فراوانی سعی در بررسی هر یک از این ابعاد داشته است با این حال غالب این پژوهش‌ها مبتنی بر پارادایم پوزیتویسم و و به شیوه کمی بوده و فاقد نگاهی کل‌نگر به مسائل یادگیری بوده است. به‌منظور حل مشکلات یک سیستم، برخورداری از تصویری عمیق و کلی، ضرورت دارد. علاوه بر این بافت و محیط مختلف در زمان‌های گوناگون می‌تواند شرایط و مسائل متفاوتی را ایجاد کند. در پژوهش حاضر تلاش شده تا با رویکردی اکتشافی، کل‌نگرانه و بافتارمند، و مبتنی بر ادراک و تجربه‌زیسته معلمان، مسائل و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی را مورد واکاوی قرار داده و بازنمایی نماید. بنابراین پرسش اصلی پژوهش حاضر، این است که بر پایه ادراک و تجربه‌زیسته آموزگاران، مشکلات عمده یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی، چیست؟

چارچوب مفهومی

چارچوب مفهومی در تحقیق حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی است. به زعم بازرگان (۱۳۸۴)، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. انسان از طریق تجربه می‌تواند دانش مربوط به واقعیت را در ذهن خود بسازد. پژوهشگر از طریق تعامل با موضوع مورد پژوهش، به شناخت آن نایل می‌شود. در این دیدگاه، شناخت امری عینی نیست و ابعاد و تفسیرهای گوناگون دارد (ص. ۴۱). در رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی به عنوان رویکرد اصلی در این مطالعه، باور بر این است که با توجه به خلاق بودن ماهیت انسان، سیال بودن واقعیت اجتماعی، و ساخته و معنادار شدن در فرایند درک و تفسیر انسان‌ها از آن، لذا نمی‌توان مسیر و روش

^۱ Geske and Ozola

^۲ Akinbote

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

خاص برای درک واقعیات و یا ایجاد تغییر در آنها پیشنهاد کرد (دنزین و لینکلن؛ ۲۰۱۱؛ نیومن؛ ۲۰۰۷؛ گوبا و لینکلن؛ ۲۰۰۵؛ گلیر؛ ۲۰۰۱، به نقل از صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴ الف؛ ۱۳۹۴ ب). با توجه به این موضوع با استفاده از دیدگاه بازرگان (۱۳۸۴)، برای انجام پژوهش‌های آموزشی که بتواند راهگشای شناخت عمقی عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش‌شناسی تفسیری استفاده نمود (ص. ۴۶). در این پژوهش سعی گردید تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایی به بازنمایی ادراک معلمان از مشکلات یادگیری دوره ابتدایی پرداخته شود و نشان داده شود که این مشارکت‌کنندگان چه درکی از این پدیده دارند، آنها را چگونه درک و ارزیابی می‌کنند.

روش

با توجه به سطره رویکردهای کمی پژوهش در مطالعات حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی از یکسو (لطف‌آبادی، نوروزی، حسینی، ۱۳۸۶)، عمق کم یافته‌های به دست آمده از مطالعات کمی (صالحی و گل‌افشانی؛ ۲۰۱۰) و تعدد مطالعات کمی در حوزه بررسی مشکلات و موانع یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی از سوی دیگر، به نظر می‌رسد شناخت به دست آمده در بازنمایی پدیده مورد مطالعه، از عمق کافی برخوردار نیست. از نظر بازرگان (۱۳۹۴)، زمانی می‌توان از پژوهش کیفی استفاده نمود که بخواهیم یک پدیده را از جهات گوناگون مورد بررسی قرار داده و ضمن مطالعه افراد در شرایط طبیعی‌شان، تصویری تفصیلی از پدیده‌های مورد مطالعه را بازنمایی کرد (ص ۳۰)؛ بدین منظور در این پژوهش، تلاش گردید تا مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی^۶ با استفاده از روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی^۷، ضمن تحلیل تجربه زیسته معلمان و کسب شناخت عمیق از پدیده مورد مطالعه، مشکلات و موانع یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی، شناسایی و بازنمایی گردد. به دیگر سخن، با توجه به محدود بودن تعداد مطالعات عمیق در زمینه مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی، به نظر می‌رسد، توجه به تجربه‌زیسته

1. Denzin & Lincoln
2. Neuman
3. Guba & Lincoln
4. Glaser
5. Salehi & Golafshani

^۶ بر اساس دیدگاه تفسیری، واقعیت مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. انسان از طریق تجربه می‌تواند دانش مربوط به واقعیت را در ذهن خود بسازد (آدکاک، ۲۰۰۳، به نقل از بازرگان، ۱۳۹۴، ص. ۱۸).
^۷ از نظر پنر و مک‌کلمنت (۲۰۰۸)، زمانی که پژوهشگران تنها بر اساس روایت‌ها و نقل قول مشارکت‌کنندگان، به بازنمایی پدیده مورد مطالعه می‌پردازند و سعی می‌نمایند، دانش و شناخت قبلی و برداشت خود از پدیده مورد مطالعه را در بازنمایی آن دخالت نداده و تا حد ممکن مبتنی بر ذهن‌مایه و ادراک مشارکت‌کنندگان، به توصیف و تفسیر آن بپردازند، می‌توانند از پدیدارشناسی توصیفی استفاده نمایند (ص. ۹۵). بنابراین در این مطالعه، پژوهشگران تلاش کردند تا مبتنی بر تجربه‌زیسته معلمان که شناخت عمیق از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی دارند، به توصیف و تفسیر از پدیده مورد بررسی بپردازند. بنابراین از پدیدارشناسی توصیفی استفاده گردید.

معلمان از این پدیده، با رویکردی امیک (بازنگری پدیده مورد بررسی از نقطه‌نظر افراد درگیر) می‌تواند به کشف ابعاد تازه‌ای منتج شود. این تحقیق با توجه به ماهیت اکتشافی‌اش، فاقد چارچوب نظری از پیش تعیین‌شده و فرضیه‌های مبتنی بر آن است. انتخاب مشارکت‌کنندگان مبتنی بر هدف و از نوع ملاکی بوده است و تا زمان اشباع داده‌ها، ادامه پیدا کرد. برای گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته استفاده شد. پس از مصاحبه با ۱۰ معلم و ۲ مدیر، اشباع نظری داده‌ها حاصل گردید. تمامی شرکت‌کنندگان دارای سابقه بیش از ۱۵ سال بودند. پس از گردآوری و مقوله‌بندی داده‌ها، به منظور اعتباریابی یافته‌ها، مراجعه به شرکت‌کنندگان، روشن نمودن ایده‌های بدست آمده و همچنین موثق نمودن یافته‌ها، انجام شد. در فرایند مصاحبه‌ها، ابتدا از معلمان راجع به دانش‌آموزانی که در حال حاضر و در سال‌های گذشته در کلاس ایشان عملکرد مناسبی نداشته‌اند و دلایل عدم یادگیری آنها سؤال شد. با توجه به اینکه تعدادی از شرکت‌کنندگان مایل به ضبط مصاحبه نبودند، مصاحبه یادداشت‌برداری به‌طور همزمان صورت‌پذیرفت. داده‌ها بر اساس راهبرد کلاسی، در هفت مرحله شامل الف) خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها؛ ب) استخراج عبارات مهم و جملات مرتبط با پدیده؛ ج) مفهوم بخشی به جملات مهم استخراج شده؛ د) مرتب سازی توصیفات شرکت‌کنندگان؛ ه) تبدیل کلیه عقاید استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل؛ و) تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر، و ز) مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن نمودن ایده‌های به دست آمده و موثق نمودن یافته‌ها، مورد تحلیل قرار گرفت. نگارش مقالات به روش کیفی، متضمن گزارش داده‌های متنی (نه عددی) است و با لغات، موضوعات و نوشته‌ها مشخص می‌شود. اغلب از نقل قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان استفاده می‌شود و از ضمیر اول شخص مفرد، یا در اصطلاح «صدای فعال» استفاده می‌شود. چنین صدایی منجر به اطمینان بیشتر می‌شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف).

در پژوهش حاضر سعی گردید، این ویژگی‌ها در نگارش مورد توجه ویژه قرار گیرد. برای پایایی و روایی^۲ نتایج در پژوهش کیفی از چهار ملاک اعتبارپذیری (اعتبار درونی)، انتقال‌پذیری (اعتبار بیرونی)، تأییدپذیری^۵ (عینیت) و قابلیت اطمینان^۶ (پایایی) استفاده شد (باقری‌فر و صالحی، ۱۳۹۵). در راستای اعتبارپذیری و به منظور افزایش صحت داده‌ها، از شرکت‌کنندگان در مصاحبه برای بازبینی در نتایج داده‌ها استفاده گردید. صحت داده‌ها به وسعت تأیید تفسیر پژوهشگران، توسط افراد دیگر اشاره دارد، یعنی به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا افراد دیگر به غیر از پژوهشگر، تفسیر و نتیجه‌گیری او را تأیید می‌کنند (به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف). بدین منظور، از معلمان آشنا با ماهیت مسئله پژوهش، کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده

^۲ Reliability

^۱ Vaidity

^۳ Credibility

^۴ Transferability

^۵ Confirmability

^۶ Dependability

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

از سوی پژوهشگران، پردازند. بعد از بررسی و تایید تفسیرهای نگارش شده، در خصوص باورپذیری تفسیرها و صحت داده‌ها اطمینان حاصل گردید. به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، از راهبرد چندسویه‌سازی پژوهشگر^۱ (با بهره‌گیری از همکار پژوهشی در فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها)، استفاده شد. همچنین با توضیح جزئیات دقیق از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری داده‌ها تأمین گردید و به‌منظور دستیابی به قابلیت اطمینان و اینکه سایر پژوهشگران امکان‌رسیدگی و موشکافی در پژوهش را داشته باشند، تمامی داده‌ها مستند شد.

تحلیل داده‌ها

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها، به بازنمایی دو مضمون اصلی شامل، **الف) مسایل مربوط به معلمان** (با زیرمضمون‌های: روحیه معلمان، استفاده از فناوری‌ها، ارتباط با دانش‌آموزان، خصوصیات معلمان، تحصیلات معلمان، نمره غیرواقعی و آشنایی ناکافی با اختلالات یادگیری)، **ب) مسایل مربوط به ارزشیابی توصیفی** (با زیرمضمون‌های: کاهش‌انگیزه، کارهای وقت‌گیر مثل پوشه‌کار، بازخورد بیش از اندازه مثبت، عینی نبودن نتایج ارزیابی و قضاوت معلم)، منتج گردید.

جدول ۱. مسایل مربوط به معلمان

مضامین اصلی	زیر مضامین	روایت‌های مشارکت‌کنندگان
مسایل مربوط به معلمان	روحیه معلمان	" جوان بودن معلم خیلی مهمه.." " طرح‌های پشت سر هم و فشردگی آنها برای معلم فرسودگی و خستگی آورد اگر با فاصله بود جذاب و دلنشین میشد.. معلم با انبوه ناگهانی طرح‌ها در کنار معضلات اقتصادی رو به رشد و از نظر سنی هم در روحیه پایین تری است.. معلم‌ها تا یک در مدرسه اند و بعد از ساعت ۳ تا ۷ به دوره‌های توصیفی میرند که معلم رو از پا میندازه..!" " معلم‌ها روحیه ندارن وقتی زنگ کلاسیه با خستگی به کلاس میرن مشکلات اقتصادی به دلیل.. از معلم حمایت نمیشه از نظر مادی یا معنوی"
	ارتباط با دانش آموزان	" اگه ارتباط بین دانش‌آموز و معلم خوب باشه و شاگرد به او علاقه داشته باشه به راهی که معلم بگه میره. معلم کلاس چهارم ما آنقدر با بچه‌ها صمیمی بود و ما اورا دوست داشتیم که وقتی میگفت من بعد از کلاس برای نماز میمونم ، ما هم برای نماز میموندم و به خونه میسپردیم که قدری دیر میاییم.. او مقنعه اش رو که جلو میکشید ما هم همین کار را میکردیم. ولی الان سر ساعت نماز نمیتونیم بچه‌ها رو به نماز بفرستیم."
	خصوصیات معلم:	" ظاهر معلم دانش‌آموز را جذب میکنندو چون علاقه مند به معلم میشه نمیتواد در کلاس و درس او ضعیف باشه اما دانش‌آموز اگه زرتنگ هم باشه ولی به معلم علاقه نداشته باشه نسبت به درس هم بی علاقه میشه" "تن صدای معلم وقتی بلند باشه دانش‌آموز رو وادار به تحرک میکنه ولی وقتی پایینه مشغول بازی و صحبت با همکلاسی میشه" " معلمی که دانش‌آموزان رو با اسم کوچک صدا میزنه و طوری برخورد و صحبت میکنه که دانش‌آموز احساس کنه بی عدالتی نیست دانش‌آموز رو به کلاس و درس علاقه مند میکنه"

! Investigator / researcher triangulation

<p>" معلمان ابتدایی باید در رشته آموزش ابتدایی ادامه تحصیل بدن. در حالیکه حتی در رشته‌هایی مثل مدیریت بازرگانی برای افزایش حقوق ادامه میدن بدون اینکه با روش‌های تازه تدریس آشنا بشن یا تاثیری در کارشون داشته باشه" " آنهایی که سواد پایین تری دارند اهمیت کمتری به استفاده از روش‌های تازه تدریس میدهند ولی آنهایی که دوره‌های بالاتر تحصیلی رفتند پرکار تر شده اند."</p>	<p>تحصیلات معلمان</p>	
<p>" معلم‌ها گاهی نمره‌های غیر واقعی میدن تا کلاس را خوب نشون بدن. من در صوفیان کلاسی داشتم که پایه اول ابتدایی همه " خیلی خوب" بودند. در حالیکه چنین امکانی وجود نداره و بعد دیده شد نمرات غیر واقعی بود."</p>	<p>نمره غیر واقعی</p>	
<p>" معلم‌ها کمتر به استفاده از روش‌های نوین تدریس دارند بیشتر مایلند از روش‌های سنتی استفاده کنند و کمتر به سراغ فناوریها میرندن... میروند اما موردی و به ندرت." " .. معلم‌ها اطلاعات کافی برای استفاده از فناوریها ندارند."</p>	<p>استفاده از فناوری‌ها</p>	
<p>" معلم‌ها آشنایی کافی ندارند و بچه‌هایی با اختلالات یادگیری را "تنبل" میشناسند و در نتیجه ممکنه شاگردی اختلال یادگیری داشته باشه و شناسایی نشه هرچند اگه قرار باشه به تعداد بیشتری از دانش‌آموزان در این مرکز رسیدگی بشه باید کادر معلمان LD هم بیشتر بشه... من قبل از اینکه وارد مرکز ال دی بشم دانش‌آموز ضعیفی داشتم که سر کلاس فوق العاده براش انرژی میذاشتم بعد از ورود به این مرکز وقتی ارزش تست گرفتم دیدم اختلال یادگیری داره."</p>	<p>آشنایی ناکافی با اختلالات یادگیری:</p>	

جامعه آنچنان است که مدارس هستند و مدارس چنانند که معلمان هستند (یوکیچ، ۱۹۹۶ به نقل از آکین بوت، ۲۰۰۷). بی‌شک درصد زیادی از یادگیری دانش‌آموزان به عملکرد، دلسوزی و دقت نظر معلم بستگی دارد. و این عملکرد تحت تاثیر روش تدریس، روحیه، نحوه برقراری ارتباط، تحصیلات و ویژگی‌های معلم است. عدم توجه به چنین عواملی کاهش کارایی در فرایند یاددهی - یادگیری را در پی خواهد داشت.

• روحیه معلمان

روحیه بالا و چهره شاداب در جذب دانش‌آموز بسیار موثر است. این معلمان تمرکز بهتری بر فرایند آموزش و یادگیری دارند، بهتر می‌توانند توجه دانش‌آموزان را جلب کرده و در حل مسایل آموزشی دقت نظر کافی را داشته باشند. همینطور شادابی از معلم به شاگردان منتقل شده و نشانگر آغاز کلاسی برانگیخته و پذیرا است. در حالیکه عواملی چون مشغله‌های فکری، روزمرگی یا عدم علاقه به تدریس، فضایی کسالت بار بوجود می‌آورد و از علاقه دانش‌آموزان به درس و کلاس مورد نظر می‌کاهد. نتایج تحقیقات حیدری و رجاپور (۱۳۸۷) نشان می‌دهد سطح روحیه معلمان در ابعاد ارتباطات، رضایت از شغل، تشریک مساعی بین معلمان، تناسب حجم کار آموزشی، توجه به مسائل و مشکلات برنامه درسی، فراهم بودن خدمات و تسهیلات آموزشی لازم و فشارهای اولیاء منطقه بر معلمان بالاتر از حد متوسط و در زمینه‌های رفاه اقتصادی، توجه به موقعیت اجتماعی معلمان و حمایت جامعه از آموزش و پرورش پایین‌تر از سطح متوسط بوده است.

• ارتباط با دانش‌آموز

عطوفی سلمانی، بهاری و گودرزی ملایری (۱۳۸۷) در پژوهش خود می‌نویسند: "چون ادراک و انتظار از جو روانی - اجتماعی کلاس درس با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنا دار دارد، بنابراین این معلمان باید سعی کنند که جو روانی - اجتماعی بالایی را در کلاس‌ها ایجاد کنند. برای ایجاد جو روانی - اجتماعی بالا لازم است که:

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

۱) دانش‌آموزان مشارکت فعالی در کلاس، در تمام زمینه‌ها (در امر تدریس، یادگیری، برنامه ریزی و...) داشته باشد (طوسی، ۱۳۷۱).

۲) بین معلم و دانش‌آموزان رابطه مثبت و صمیمی وجود داشته باشد (نصر اصفهانی، ۱۳۷۱).

۳) بین دانش‌آموزان رابطه صمیمی و حسنه وجود داشته باشد (نصر اصفهانی، ۱۳۷۱).

۴) نظم انضباط در کلاس وجود داشته باشد و برای آن لازم است که با مقررات واضح و روشنی در کلاس رو به رو باشند (کدیور، ۱۳۷۲).

۵) مطالب آموزشی به شکل سازماندهی شده ارائه شود تا باعث یادگیری معنی دار گردد (سیف، ۱۳۷۰).

۶) به تلاش و تکالیف دانش‌آموزان اهمیت داده شود، زیرا انجام تکالیف بر یادگیری اثر دارد و بازخوردها باید صریح، روشن، کتبی و فوری باشد (کردستانی، ۱۳۷۱).

۷) معلمان با مطالعه منابع جدید و نو، مطالب تازه و رغبت انگیزی به دانش‌آموزان عرضه کنند و از افکار نو و تازه دانش‌آموزان در صورت صحیح بودن - حمایت گردد تا سبب ایجاد رغبت در دانش‌آموزان شود (بودو، ۱۳۵۸).

• خصوصیات معلم

حتی اگر شیوه‌های تدریس، محتوا و برنامه درسی کاملاً یکسانی بر معلمان دیکته شود، هر معلم ویژگی‌های منحصر بفردی دارد که فضای کلاسی متفاوتی می‌سازد. جدیت یا شوخ طبعی، بینشی که نسبت به مسایل مختلف دارد، انتظاری که از رفتار و نتایج کلاسی دارد، روش‌هایی که اقتدار خود را اعمال می‌کند، نحوه به مشارکت کشیدن دانش‌آموزان از جمله مواردی است که بر فضای کلاس، جلب توجه و یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. بسیاری از این امور اکتسابی هستند و معلمان آگاه با استفاده از آنها کیفیت آموزش و یادگیری را ارتقاء می‌دهند.

• تحصیلات معلمان

سطح تحصیلات معلمان از نشانگرهای تخصص ایشان است. در واقع انتظار می‌رود، معلمی با کارشناسی ارشد، تخصص و آشنایی بیشتری با مهارت‌های آموزشی و تربیتی داشته باشد در حالیکه تخصص در سایر رشته‌ها نمی‌تواند چنین انتظاری را برآورده کند.

• نمره غیر واقعی (ارزش‌گذاری نامعتبر)

خوشبختانه تنها یکی از معلمان حاضر در پژوهش به نمره غیر واقعی در گفتگوی خود اشاره داشت. با این حال سیستم نمره‌دهی حاضر، که درجه‌ای و از نوع ترتیبی است و به قضاوت معلم بستگی دارد، احتمال وجود نمره غیر واقعی را (ولو سهوا) تشدید می‌کند. درک این نکته که این مسئله تا چه حد و از طریق چه فرایندهایی در حال تاثیرگذاری بر سیستم آموزشی کشور است، بررسی‌های دقیق‌تری لازم دارد. یکی از تبعات منفی تخصیص نمره یا ارزش‌گذاری غیر واقعی، ارتقا دانش‌آموزان با سطح آمادگی ضعیف به پایه‌های بالاتر است که می‌تواند تبعات دیگری را ایجاد نماید.

" بر کسی پوشیده نیست که سیستم ارزیابی، ارزشیابی و نمره‌گذاری، در برخی از مدارس کشور دارای معضلات و مشکلات فراوانی است. سیستم نمره در بیشتر مدارس بر اساس احساسات، روابط، و برخی ملاحظات است. با

- رقابتی شدن مدارس خصوصاً مدارس آموزش از راه دور و غیر انتفاعی، نمره‌گذاری‌های غیر واقعی و اعلام معدل‌ها و قبولی‌های بالا برای جذب دانش‌آموز بیشتر، یک امر مرسوم و متداول در خیلی از شهرستان‌ها شده است.
- البته در خیلی از مدارس دولتی ما، این بیماری بیشتر از مدارس مذکور نباشد کم تر نیست. به شکلی که می‌توان گفت دومین عامل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و افت تحصیلی بعد از بیکاری و عدم اشتغال، همین سیستم اعمال نمره‌ای است که تقریباً اکثریت دانش‌آموزان به این شناخت و باور رسیده‌اند، بدون نیاز به مطالعه و تلاش، آخر سال آنها قبول، و به کلاس و مقطع بالا تر بالاجبار سوق داده خواهند شد. هر کس در درون سیستم آموزشی کشور باشد متوجه این معضل، عواقب و پیامدهای ناگوار آن حتی در دانشگاه‌های کشور، در آینده‌ای نزدیک خواهد شد" (جعفری، ۱۳۹۱). یکی از عوامل موثر بر نمرات غیر واقعی می‌تواند "تقلب" باشد. عامل تقلب به نوبه خود از عدم احساس ضرورت یادگیری سرچشمه می‌گیرد. بعنوان مثال شخصی که قصد رانندگی دارد بی تردید به یادگیری آن می‌پردازد و شخصی که قصد مسافرت به کشورهای دیگر را دارد از یادگیری زبان خارجی ناگزیر است، اما شخصی که تنها ضرورت یادگیری را کسب نمره می‌بیند به روش‌های ساده‌تر و میانبرهایی چون تقلب متوسل می‌شود، وی استفاده دیگری غیر از مدرک و نمره بر یادگیری متصور نیست. در واقع اگر جامعه طالب مهارت‌های واقعی باشد، نمرات غیر واقعی سرانجامی نخواهند داشت. جعفری (۱۳۹۱) در ادامه بیست و چهار مورد را برای خطرات و دلایل ناشی از تخصص نمرات غیر واقعی ذکر می‌نماید که در ادامه فهرست شده است.
- افزایش کم‌سوادی، کاهش سطح علمی جامعه، عقب افتادن از قافله علوم جهانی، مسئولین و متخصصین نالایق در آینده
 - عدم انگیزه برای دانش‌آموزان خوب و خود دانش‌آموزان ضعیف به جهت مساوی بودن آنها در پایان سال و در نتیجه عدم تلاش آنها برای مطالعه بیشتر
 - انتقال تمام نیروی کار به دانشگاه‌ها و بالابردن سطح توقعات فارغ‌التحصیلان و تن ندادن به کارهایی که میز و صندلی ندارند
 - کمبود شدید نیرو در بخش‌های خدماتی کشور در آینده و نیاز جامعه به ورود نیروی کار از کشورهای دیگر؛
 - اسراف در وقت، هزینه‌ها و نیروی انسانی به جهت استفاده نشدن از فرصت‌ها صرفنظر از گناه کبیره بودن آن؛
 - غیر مسئول و متقلب بار آمدن فرد در منصب‌های آینده به جهت مشاهده اینهمه تقلب و تساهل؛
 - تن‌پرور و راحت طلب بار آمدن فارغ‌التحصیل در امور پژوهشی و آموزشی؛
 - عدم حساب بردن دانش‌آموز از معلم به عنوان تنها حربه‌ای که در دست وی می‌باشد.
 - عدم توجه و احترام دانش‌آموز، والدین و جامعه به معلم به دلیل احساس عدم نیاز به وی جهت صعود به مدارج بالاتر؛
 - تحمیل بار مالی زیاد بردولت و شرکت‌ها به ناحق، به دلیل صدور مدارک بالا بصورت بی‌حساب و کتاب و بدون تخصص و شایستگی لازم؛
 - آلوده و شبهه‌ناک شدن همین مقدار حقوق کم برخی از معلمان و در نهایت اثر نکردن کلام و گفتار وی بر دانش‌آموزان؛

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

- حال جای این سؤال است چه عواملی باعث شده است که برخی از معلمان بی حساب و کتاب در نمره دادن اسراف و تساهل می‌کنند؟ در ذیل می‌توان به برخی موارد اشاره نمود:
 - دلسوزی و ترجم به دانش‌آموز به خیال اینکه در حق آنها با این عمل لطفی صورت می‌گیرد؛
 - گمان یا باور بر اینکه نظام آموزشی کشور چنین می‌خواهد، چرا که برخی معتقدند فلسفه برخی از تغییرات و مقررات آموزشی در جهت هل دادن دانش‌آموز به سطح‌های بالاست.
 - خواهش یا گفتار تلویحی برخی مدیران، معاونین، دبیران دیگر، آشنایان، فامیل و در یک کلام سفارش از طرف شخصی؛
 - برای جذب دانش‌آموزان در برخی مدارس که تعداد زیاد آنها یعنی یک تجارت پر سود؛
 - کم کاری برخی از دبیران و راهی برای جبران و خلاصی از عذاب وجدان ناشی از آن؛
 - تصور معلم از اینکه نمره نیاوردن دانش‌آموز پای حساب کم کاری وی گذاشته می‌شود.
 - ترس و اجتناب دبیران از نخواستن وی در سال‌های آتی در آن مدرسه یا مدارس دیگر و یا عدم دعوت از وی جهت اضافه کار؛
 - اجتناب برخی دبیران از طرح مجدد یا تصحیح مجدد سوال‌ها برای شهریورماه یا ماه‌های دیگر و خلاصی هرچه زودتر از مدرسه
 - تعهدی که برخی دبیران به دلیل پذیرفتن دانش‌آموزان خصوصی به گردن خود احساس می‌کنند و برای قبول شدن آنها به هر نحوی تلاش می‌کند.
 - پیشنهاد رشوه‌های بالا از طرف برخی افراد که جهت استخدام، دریافت پروانه کسب و... نیازمند مدرک تحصیلی هستند.
 - تغییر نمرات و فهرست‌های نمره بدون اطلاع دبیر توسط عوامل اجرائی مدرسه؛
 - و نهایتاً ضعف شدید نظارتی سیستم آموزش بر عملکرد کلیه پرسنل و تساهل در انجام وظایف قانونی و شرعی؛
- در مطالعه خالصی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۵) و حسن‌زاده‌پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) بر وجود رویه‌های غلط ارزشیابی، فشار برخی از مدیران مدارس بر معلمان برای بیش‌برآورد کردن توانایی دانش‌آموزان و تبعات منفی آن، اذعان شده است. این امر از نبود نظارت کافی و اثرگذار بر روند اجرایی مدیریت در برخی از مدارس ابتدایی حکایت می‌کند.

• آشنایی ناکافی با اختلالات یادگیری

بدون شک درصدی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان را می‌توان به اختلالات یادگیری نسبت داد با توجه به این موضوع و با توجه به اشارات اکثر معلمان در خلال صحبت که برخی شاگردان را در یک درس خاص خیلی ضعیف توصیف می‌کردند بنظر آمد توجه دقیق‌تری به این موضوع می‌بایست داشت. برآوردی که از اطلاعات معلمان در این زمینه، ضمن مصاحبه‌ها بعمل آمد بسیار اندک بود. هر چند یکی از معلمان مرکز اختلالات یادگیری هر هفته

برای آموزش به این دانش‌آموزان به مدرسه می‌آید ولی شناسایی و تشخیص این اختلال در دانش‌آموزان در وهله اول با معرفی معلم به مرکز صورت می‌گیرد. بنابر این عدم آشنایی معلم با علائم این اختلالات، مانعی جدی برای اقدام و بهبودی است.

جدول ۲. مسائل مربوط به ارزشیابی توصیفی

مضامین اصلی	زیر مضامین	روایت‌های مشارکت‌کنندگان
مسائل مربوط به ارزشیابی توصیفی	کاهش انگیزه	"... درروش ارزشیابی توصیفی انگیزه برای تلاش بیشتر وجود ندارد. چون یک غلط و سه غلط هر دو خیلی خوب محسوب می‌شوند." "... بزرگترین مانع توصیفی است، چون نمره نیست، حس رقابت نیست، حساسیت اولیاء نسبت به درس از بین رفته." "... برگه ای که توسط والدین دیده و امضاء شده چه لزومی به قراردادن در پوشه کار داره در حالیکه وقت کلاسو میگیره" "... توصیفی از لحاظ نوشتاری خیلی وقت گیره..." "... ما یادداشت‌های لازم را در مواقع لزوم برای والدین مینویسیم و این جداول بی مورد و صدمی تاثیر نداره..."
	کارهای وقت‌گیر مثل پوشه کار	"... همیشه دانش‌آموز انتظار دارد که بازخورد مثبت باشد حتی در شرایطی که هیچ نوشته‌ای به تلاش بیشتر توصیف میشود. این بچه‌ها را شکننده میکند، بچه‌ها اهمیت خوب درس خواندن را نمیدانند و به این ترتیب وقتی کمترین بازخواست و محرومیت هم سلب میشه با خودش میگه اگر درس نخونم مگه معلم چه خواهد کرد؟" "... الان روانشناسی نادرستی حاکمه .. گفته میشه معلم برخوردی نکنه تا شخصیت دانش‌آموز خرد نشه ولی به جایگاه معلم توجهی نمیشه و وقتی دانش‌آموز برخوردی نمی‌بینه براش اهمیتی نداره که گفته معلم را انجام بده یا نه .. کلاسها بیشتر براساس خواست دانش‌آموزه و خواست معلم به سختی پیاده میشه..." "... جای تنبیه خالیه البته نه شدید یا تنبیه بدنی بلکه مثل محرومیت از زنگ ورزش که مورد علاقه بچه‌هاست ..." "... وجود بیش از حد جایزه و تشویق و عدم محرومیت ارزش آنرا پایین آورده. بچه‌ها نازک نارنجی هستند."
	استفاده بیش از حد از بازخورد مثبت	"... توصیفی خوبه ولی چون ۱۷ به بالا خیلی خوب توصیف میشه اولیاء فکر میکنند وضعیت فرزندشان برابر با ۲۰ و بدون غلط است و احتیاج به کار و تمرین بیشتر ندارد." "... من خودم دقیقا نمیتوانم بگم دو شاگرد خیلی خوب چقدر متفاوتند، مقایسه بین بچه‌ها سخت تر میشه." "... توصیفی حساسیت والدین روابین برده و هدفشان رفتن به پایه بالاتره و حتی گاهی معلم خودش رو از طرف والدین تحت فشار مبینه چون نمره دهی نیست و به قضاوت معلمان بستگی داره." "... بعضی معلم‌ها ممکن است ۳ غلط جزئی را خیلی خوب حساب کنند و برخی ۳ اشتباه اساسی را..." "... شیوه‌ها ی توصیفی خوبه ولی جا نیافتاده چون ما در قضاوت احساسات را دخیل میکنیم."
	عینی نبودن نتایج ارزیابی و قضاوت معلم	

• کاهش انگیزه

معلمان در خصوص ارزشیابی توصیفی دیدگاه‌های متفاوتی داشتند. عده‌ای با اظهارات بیان‌شده، مخالف بوده و از تاثیر کاملاً مثبت و سازنده ارزشیابی توصیفی سخن می‌گفتند. این عده ارزشیابی توصیفی را اقدامی در جهت حل مشکلات یادگیری دانش‌آموزان بر شمردند. ایشان کاهش انگیزه را بیشتر در مورد معلمان صادق می‌دانند تا دانش‌آموزان. "سیستم از معلم کار می‌کشه، معلم رو به فعالیت میکشه و روش‌های نوین تدریس رو باید پیاده کنه در حالی که معلم ترجیح میده همون تدریس قدیم رو انجام بده." همین‌طور وقت‌گیر بودن پوشه‌کار را به دلیل انباشتن کار در یک روز و عدم تمایل معلمان به صرف وقت خارج از ساعات کلاسی به این امر می‌دانند و طبق

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

اظهارات ایشان بازخوردهای ارائه شده در شیوه‌های توصیفی کاملاً منطبق بر اصول روانشناسی است. همچنین در این طرح مقایسه دانش‌آموزان مد نظر نبوده و نمره ۱۷ به بالا، نشان‌دهنده تسلط کافی دانش‌آموز بر مفاهیم است. سیف (۱۳۹۲) نیز یکی از اهداف نمره را نقش انگیزشی آن معرفی می‌کند. با این حال شاید پیش از قضاوت راجع به مزایا و معایب هر یک از روش‌های نمره‌دهی عددی یا ترتیبی به بررسی دقیق‌تر این نکته پرداخته‌شود که روش‌های جدید تا چه حد در رسیدن به اهداف خود موفق بوده‌است و اگر نمره و رقابت به‌عنوان یک عامل انگیزشی حذف‌شده آیا رفاقت و کارگروهی توانسته به‌خوبی جایگزین آن شود و یا روش‌های جدید تا چه اندازه در میزان و عمق یادگیری دانش‌آموزان در دروس مختلف موثر بوده‌است. برداشتها و گفته‌های متناقض از ارزشیابی توصیفی صرف‌نظر از اینکه کدامیک پذیرفته شود، نشان‌دهنده توجیه ناکافی معلمان، عدم اجرای صحیح و یا ابعادی از ارزشیابی توصیفی است که نیاز به بازبینی و اصلاح دارد. کارلس بیان می‌کند که برای اجرای موفقیت‌آمیز تغییر باید شرایطی را فراهم‌ساخت که معلمان اصول و عملکردهای تغییر پیشنهادی را درست درک کنند، وی همچنین اضافه می‌کند که معلمان نه تنها باید اساس نظری تغییر را بفهمند، بلکه باید بدانند که چگونه تغییر در کلاس به شکل بهتری عملی می‌گردد (زمانی‌فرد، ۱۳۸۹). بخش قابل توجهی از معلمان نیز نسبت به تبعات نامطلوب استفاده از رویکرد ارزشیابی توصیفی در کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان و به ویژه افت انگیزه دانش‌آموزان توانمند و پرتلاش گلایه داشتند. این یافته با مطالعات صالحی و همکاران (۱۳۹۴ الف) و همکاران (۱۳۹۵) و حسن‌زاده و صالحی (۱۳۹۶) همسو است. صالحی و همکاران (۱۳۹۴ الف)، در مطالعه خود از بروز پدیده‌ای خطرناک در دانش‌آموزان با عنوان «بی‌خیالی آموخته‌شده» یاد نموده‌اند. به زعم معلمان مصاحبه شده در این مطالعه، یکی از عمده‌ترین آسیب‌های ناشی از اجرای طرح موسوم به ارزشیابی توصیفی، شکل‌گیری و تقویت نوعی احساس بی‌خیالی آموخته‌شده و عدم باور و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به اقدامات سنجشی معلمان است که بر میزان تلاش، سواد دانش‌آموزان و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرات منفی برجای گذارده است. غفاری و گویا (۱۳۹۴) نیز در مطالعه خود نشان داد که به‌نظر معلمان، ارزشیابی توصیفی موجب کاهش رقابت می‌شود، ولی این کاهش رقابت به کاهش انگیزه می‌انجامد. بر پایه نتایج پژوهش ایشان، بی‌میلی و بی‌انگیزگی به‌دلیل کاهش رقابت، از بین رفتن رقابت به‌دلیل عدم توجه به نمره دقیق، بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان برای فعالیت و درس خواندن، تلاش‌محور نبودن دانش‌آموزان و کاهش روحیه رقابت و درس خواندن در آن‌ها، از نقاط ضعفی است که به دلیل اجرای نادرست رویکرد ارزشیابی توصیفی شکل گرفته است.

• پوشه کار

روایت‌های معلمان در خصوص سنجش با پوشه‌کار با گفته‌های سیف (۱۳۹۲) همخوانی دارد. وی می‌نویسد: "مشکل اصلی این روش سنجش شیوه نمره‌گذاری آن است. به باور پوپام (۲۰۰۲) بعضی از دستورالعمل‌ها یا راهنمایی‌هایی که برای نمره‌گذاری کارپوشه تهیه می‌شود بسیار کلی‌اند به گونه ای که "بی‌شبهت به لکه‌های جوهر رورشاخ نیستند و هر تصحیح‌کننده‌ای هر آنچه را که خودش می‌خواهد در آنها می‌بیند" علاوه بر این، بعضی دستورالعمل‌های دیگر تصحیح کار پوشه آنقدر پیچیده و پرطول و تفصیل‌اند که مصحح را گیج می‌کنند. مشکل

دیگر سنجش با کار پوشه وقت زیادی است که صرف آن می‌شود. معلم هم در کلاس و هم در خارج از کلاس باید مقدار قابل ملاحظه‌ای از وقت خود را صرف بررسی و ارزشیابی کارپوشه‌های دانش‌آموزان نمایند. باز هم مشکل دیگر سنجش با کارپوشه و بطور کلی همه آزمون‌های عملکردی این است که آگاهی از عملکرد دانش‌آموزان در یک تکلیف خاص درباره عملکرد آنان در تکالیف دیگر اطلاعات زیادی در اختیار ما نمی‌گذارد. این مشکل نمونه‌گیری محتوایی یک مشکل جدی است که از اعتبار این روش سنجش می‌کاهد" معلمان معتقدند وقتی که در کلاس می‌بایست صرف تمرین شود صرف پوشه کار می‌شود و تاثیر مثبتی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان نداشته است.

• بازخورد

برای شروع، مهم این است که نقش کاربردی بازخورد مثبت و منفی را جداگانه تشخیص دهیم. بازخورد مثبت، تعهد شما را به کاری که انجام می‌دهید افزایش می‌دهد، چون هم تجربه و هم اعتماد شما را زیاد می‌کند. در مقابل، بازخورد منفی آموزنده است و به شما می‌گوید که تلاش‌هایتان را در کجا باید صرف کنید و برای پیشرفت چه بینشی داشته باشید. با توجه به این دو نوع کاربرد مختلف، بازخوردهای مثبت و منفی برای افراد مختلف در زمان‌های مختلف، کارایی بیشتری دارد و انگیزه بیشتری به آنها می‌دهد. به عنوان مثال، وقتی واقعاً در انجام کاری بازمی‌مانید، بازخورد مثبت به شما کمک می‌کند که خوش بین باشید و در برابر چالش‌هایی که با آن روبه رو می‌شوید - به خصوص برای کارمندان تازه کار - احساس راحتی بیشتری داشته باشید. اما وقتی در کارتان حرفه‌ای و باتجربه می‌شوید و تقریباً بر کارتان مسلط هستید، این بازخورد منفی است که به شما کمک می‌کند، در کارتان پیشرفت بیشتری داشته باشید. فینکلشتین و فیشاچ، در تحقیق خود نشان داده‌اند که افراد تازه کار و متخصص در واقع به دنبال اطلاعات مختلف هستند و با این اطلاعات انگیزه پیدا می‌کنند. در یکی از این تحقیقات، آنها دانشجویان سطوح مبتدی و پیشرفته زبان فرانسه را مورد بررسی قرار دادند و از آنها پرسیدند که آیا استادی را ترجیح می‌دهند که از آنها تمجید می‌کند (یعنی بر نقاط قوت آنها متمرکز می‌شود) یا انتقاد (یعنی اشتباهات آنها را متذکر می‌شود). دانشجویان مبتدی بیشتر استادانی را ترجیح می‌دادند که مشوق آنها باشد و از توانایی‌های آنها تعریف کند. اما دانشجویان سطوح پیشرفته، بیشتر خواهان استادی بودند که رفتار منتقدانه‌تری داشته باشد و به آنها در تقویت مهارت‌های ضعیف شان کمک کند (رضایی، ۱۳۹۴). با این حال معلمان با مواردی رو به رو می‌شوند که تنها با ارائه بازخورد، موفق به هدایت دانش‌آموز نمی‌شوند. بسیاری اوقات مشکلات درسی دانش‌آموزان با مسائل تربیتی آنها گره خورده است. علاوه بر تقویت‌های مثبت و منفی که در مدارس جهت تقویت رفتار دانش‌آموزان استفاده می‌شود، محرومیت نیز از جمله روش‌هایی است که در روانشناسی به‌عنوان روشی جهت اصلاح رفتار به آن اشاره شده است. با این حال به‌نظر می‌آید معلمان خود را در استفاده از آن محدود می‌بینند. به خاطر داشته باشیم هیچ‌کس مدرسه را تنها به عنوان جایی برای یادگرفتن خواندن و نوشتن در نظر نمی‌گیرد. مدرسه مهدی که انتظار می‌رود بهترین فرهنگ و اندیشه و ادب را به دانش‌آموزان بیاموزد.

سیف (۱۳۹۲) موفق‌ترین سبک اداره کلاس را سبک اقتدارگرایانه معرفی می‌کند و می‌نویسد: "در کلاس درسی که با سبک اقتدارگرایانه اداره می‌شود، معلم و شاگردان با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می‌کنند و

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

نسبت به هم احترام کامل به جای می‌آورند... همچنین حق و حقوق معلم و شاگردان به روشنی بیان می‌شود و همه اعضای گروه کلاس درس می‌پذیرند که به ضوابط تعیین شده و مقررات وضع شده گردن بنهند. از آن پس کلاس با اقتدار اداره می‌شود و کسی نمی‌تواند به میل خود عمل کند، مقررات را زیر پا بگذارد، یا حق دیگران را به خاطر منافع خودش نادیده بگیرد" و همچنین در خصوص سبک آزادگذاری (آسان‌گیری) می‌نویسد: "از آنجا که معلم در این سبک کلاس‌داری در رابطه با یادگیری و هدایت رفتاری، کمک‌چندانی به دانش‌آموزان نمی‌کند، تعجب‌آور نیست که دانش‌آموزان اینگونه کلاس‌ها از مهارت‌های تحصیلی ناکافی و کنترل شخصی ضعیفی برخوردارند." اکثریت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس تابع قوانین‌اند اما در اینجا سخن از عده قلیلی است که محیط را "آسان‌گیر" می‌بیند و معلم نیز خود را در استفاده از روش‌های تغییر رفتار محدود می‌داند. سبک‌های تربیتی آسان‌گیر در مدرسه و خانه، (که در زیرمضمون حمایت بیش از حد اولیا از فرزندان به آن اشاره شد) منجر به تربیت فرزندان و دانش‌آموزانی با مهارت تحصیلی ناکافی و کنترل شخصی ضعیف می‌شود. مسلماً بهبود رفتار تنها با بازخوردهای کتبی تعیین شده میسر نمی‌شود و تعیین قوانین و دستورالعمل‌هایی با تفکیک موقعیت‌های مختلف، آگاهی و اقتدار لازم را به معلم و دانش‌آموز و در نهایت جامعه (با تربیت شهروندانی قانون‌مدار) خواهد بخشید.

• عینی نبودن قضاوت و ارزیابی

در صورتی که بخواهیم تعریف دقیقی از عملکرد شخص و پیشرفت او در مراحل مختلف داشته باشیم همچنین برای اینکه به قضاوت‌های تقریباً یکسانی از یک عملکرد مشخص دست پیدا کنیم، پیشنهاد شده است که ارزیابی‌ها تا آنجا که ممکن است، عینی‌تر و منصفانه‌تر، باشد. عینی نبودن ارزیابی در شیوه‌های توصیفی نمی‌تواند در نمره‌های غیرواقعی بی‌تأثیر بوده باشد. نمره ۱۶/۵ که می‌بایست در رتبه خوب طبقه‌بندی شود با کمی ارفاق می‌تواند به رتبه خیلی خوب برسد، که هرچند در نمره‌دهی تفاوت بارزی ایجاد نمی‌کرد اما در نمره‌دهی توصیفی می‌تواند هم‌تراز با ۲۰ و ۱۸،۱۹ محسوب شود. این رتبه‌بندی‌ها مسلماً در برداشتی که معلمان آتی از توانمندی دانش‌آموز دارد و همچنین میزان تلاشی که دانش‌آموز برای بهبود وضعیت تحصیلی خود می‌کند، بسیار موثر است. علاوه بر این در سیستم نمره‌دهی پیشین برای هر سوال باری اختصاص یافته بود که به روشنی ارزش آن سوال را در تعیین نمره مشخص می‌کرد. ولی در ارزشیابی توصیفی، ممکن است سه خطا با ارزش‌های ۰/۲، ۵ و ۱ نمره، یکسان (هرکدام به عنوان یک خطا صرف نظر از اهمیت آن) محسوب شوند. معلمان مکرراً از غلط‌های املائی فراوان در برگه‌های امتحانی شکایت دارند و بدتر اینکه به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان به پیروی از رویه ارزش‌گذاری در شیوه توصیفی، تلاش لازم را برای رسیدن به تسلط کامل انجام نمی‌دهند. به نظر می‌رسد اختصاص تعاریف متفاوت به همراه استانداردهایی برای هر یک از سطوح خوب و خیلی خوب در هر درس؛ بتواند در ارتقای عملکرد دانش‌آموزان و بهبود عملکرد آنها نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

مسائل مربوط و درگیر در یادگیری دانش‌آموزان را نمی‌توان به تدریس و کلاس درس محدود کرد. عوامل انگیزشی، تربیتی، محیطی، فرهنگی، ارزشیابی، نظارتی و اقتصادی فراوانی در یادگیری دخیل‌اند. جیئوبا (۲۰۱۱) موانع عملکرد موثر معلمان دوره ابتدایی را در بی‌نظمی در پرداخت حقوق، نامناسب بودن کتاب‌های معلمان و تدارک نامناسب نظارت مدارس می‌داند. نتایج تحقیقات کامانداری (۲۰۱۳) نشان داد که وابستگی به معلمان پیش‌دبستانی با سطح پیشرفت زبانی، مهارت‌های روانی درگیر در آمادگی برای مدرسه و خطر مشکلات یادگیری رابطه دارد. برخی مسایل مطرح شده نه تنها امروز یادگیری را مختل می‌کند بلکه در درازمدت می‌تواند عواقب ناخوشایندی داشته باشد.

یافته‌ها از وجود تضاد آشکار بین برخی از زیرمضمون‌های شناسایی شده در این مطالعه با پیشینه پژوهشی حکایت دارد. بررسی‌های تکمیلی به بازنمایی واقعیتی تلخ اما عبرتی ارزشمند منتج گردید. به گونه‌ایی که طبق مطالعات متعدد، استفاده از پوشه کار، اثرات مطلوبی را بر پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی فراگیران برجای می‌گذارد، لیکن به نظر می‌رسد، به دلیل کم‌توجهی به شرایط مورد نیاز برای اثربخشی تغییرات در استفاده مناسب از رویکردهای نوین سنجش نظیر پوشه کار از یک سو و تمرکز صرف بر تغییر، این مزیت موجود گزارش شده و ظرفیت شگرف در نظام‌های پیشرفته آموزشی، به یک تهدید و یک آسیب مبدل شده است. به جاست که متولیان علاقه‌مند به تغییرات زودبازده، از تمرکز صرف بر عنصر تغییر و کم‌توجهی به شرایط مناسب اثرگذاری و الزامات لازم برای استفاده از رویکردهای نو نیز غافل نباشند و پیش از استفاده یا تلاش برای پیشنهاد هرگونه تغییری در نظام آموزشی، به جد در خصوص دو مسئله اساسی مغفول واقع‌شده شامل ۱. تناسب رویه‌ها و مولفه‌های تغییر پیشنهادی با فرهنگ موجود ذینفعان، و ۲. تناسب امکانات و شرایط موجود نظام آموزشی موجود با الزامات اجرای موفق رویه‌ها و مولفه‌های تغییر پیشنهادی، بیندیشند و ابتدا زمینه‌سازی نمایند و سپس به اجرایی‌سازی مقطعی و مرحله‌ای و هماهنگ تغییر مورد نظر بپردازند. شواهد امر و مطالعات میدانی نشان می‌دهد که مهمترین دلیل ناکارآمدی نظام موسوم به ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش ابتدایی ایران، کم‌توجهی به این دو مسئله اساسی و ستابزدگی در اجرایی‌سازی آن بوده است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ الف؛ صالحی و همکاران، ۱۳۹۴ ب؛ خصالی و همکاران، ۱۳۹۵؛ حسن‌زاده و صالحی، ۱۳۹۶)؛

طبق پژوهش‌های اکینولا و گابهین^۳ (۲۰۱۴) برای تمام گروه‌های دانش‌آموزی، عواملی چون ادراک از مدرسه، ارتباطات کلاسی، ارتباط با معلم، ادراک از رویه مدرسه، و مشارکت والدین در زندگی مدرسه همگی بطور قابل توجهی با بروندهای سلامت در ارتباط است. مسایلی چون تقلب و نمره غیر واقعی به مثابه اسکناس‌های جعلی که تحرک و رشد اقتصادی را مختل می‌سازد، تحرک علمی را ساقط می‌کند. هرچند این موارد بطور نگران‌کننده از سوی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش ذکر نشد اما جستجوی کوتاه در سایت‌های اینترنتی نگرانی

Jaiyeoba

۲Commodari

۳Akinola and Gabhainn

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

عمیق برخی معلمان را در این زمینه به‌خوبی آشکار می‌کند. علاوه بر این، قانون‌شکنی‌ها (از جانب معلمان یا دانش‌آموزان)، رفتارهای گستاخانه و برخی فرهنگ‌های ناصحیح در صورت عدم برخورد و کنترل به‌سهولت و سرعت رواج پیدا می‌کند. مسایلی که در نهایت محصول آنها تحصیل‌کردگان کم‌سواد، دانشمندان بی‌اخلاق یا مسئولین متقلب هستند. عبدالهی (۱۳۹۴) می‌نویسد: تقلب و تخلف در همه جا اتفاق می‌افتند. اما مهم نحوه برخورد با تخلف و متخلفان و نگاه جامعه به این افراد متخلف و متقلب است. موضوع رده‌بندی مدارس بر اساس درصد قبولی در امتحانات پایان سال و دادن امتیاز به این گونه مدارس، تنها در شرایطی که نظارت دقیقی بر ارزشیابی دانش‌آموزان وجود داشته باشد قابل اعتماد است. در ادامه به منظور بهبود شرایط موجود و با توجه به حساسیت آموزش ابتدایی و آسیب‌پذیری کودکان، راهکارهایی مبتنی بر یافته‌های پژوهش حاضر، ارائه شده است که می‌تواند در اصلاح شرایط موجود، نقش سازنده‌ای ایفا نماید:

- ۱- آموزش والدین در خصوص شیوه‌های جدید ارزشیابی و تدریس
- ۲- آموزش معلمان در خصوص آشنایی با نشانه‌های اختلال یادگیری
- ۳- نظارت بر اجرای موثر شیوه‌های توصیفی و اصلاح جنبه‌هایی از آن، که کارایی‌شان با توجه به زمانبر بودن آنها مورد تردید است.
- ۴- تعیین قوانین و دستورالعمل‌های مشخص تربیتی در مدارس به تفکیک سن و جنسیت و موقعیت‌های مختلف و آموزش معلمان برای اعمال شیوه‌های صحیح اصلاح رفتار
- ۵- اختصاص تعاریف متفاوت به همراه توصیف‌گرها و استانداردهایی برای هریک از سطوح خوب و خیلی خوب در هر درس، با توجه به ضرورتی که یادگیری هر درس دارد. به گونه‌ای که هر معلم صرفاً بر اساس ذهنیت خود به انتخاب سطوح نپردازد بلکه مبتنی بر توصیف‌گرها و معیارهای مشخصی به قضاوت عینی‌تر و عادلانه‌تر اقدام نماید.
- ۶- اجرای برنامه‌های بازپروری و آموزش کودکان دارای نقایصی در گرفتن قلم، و توجه به توانمندسازی عضلات دست و تقویت مهارت‌های حرکتی ظریف انگشتان و همچنین تقویت مهارت‌های بینایی - حرکتی
- ۷- متناسب ساختن امکانات آموزشی و مهارت‌های معلمان با شیوه‌های نوین
- ۸- توجه به موثر بودن تحصیلات معلمان در افزایش کیفیت شغلی ایشان برای افزایش عادلانه مزایا و حقوق؛
- ۹- برنامه‌ریزی برای استفاده از جذابیت و قابلیت‌های فناوری‌های نوین برای آموزش مفاهیم درسی
- ۱۰- توجه به وجود فضای سبز مناسب، محوطه‌های نیمه باز، طراحی مناسب دیوارها، سالن ورزشی، کارگاه و آزمایشگاه در مدارس
- ۱۱- جدیت بیشتر معلمان در اجرای شیوه‌های توصیفی و نظارت دقیق‌تر بر این روند برای بهره‌وری کامل جنبه‌های مثبت و آشکار شدن نقاط ضعف و امکان بهبود طرح
- ۱۲- نظارت دولتی بر ارزشیابی مدارس و اطمینان از نمرات واقعی

۱۳- ایجاد سازوکار دقیق و قابل اجرا برای نظارت بر عملکرد مدیران مدارس به منظور کاهش برخی از تهدیدهای گزارش شده توسط معلمان در نبود آزادی برای استفاده از برچسب‌های «قابل قبول و نیاز به تلاش» برای دانش‌آموزان کم‌توان و کم‌کار؛

۱۴- به نظر می‌رسد بررسی فرایند شکل‌گیری بی‌خیالی آموخته‌شده در دانش‌آموزان دوره ابتدایی از طریق مطالعه‌ای به روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها، بتواند ضمن کاهش بخشی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، چگونگی شکل‌گیری آن را بازنمایی نموده تا علاوه بر عوامل اثرگذار، پیامدها و تبعات ناشی از آن بر انگیزه و آینده تحصیلی دانش‌آموزان آشکار گردد.

مطالعه حاضر تنها در مدارس دخترانه انجام شده و پیشنهاد می‌شود، مطالعات مشابه در مدارس پسرانه نیز انجام گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ گلپور، رضا؛ نریمانی محمد و قمری حسین (۱۳۸۶). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی* ۱۰(۳)، ۲۰-۵
- بازرگان، زهرا (۱۳۷۵). روش‌های نوین مشارکت اولیا در آموزش و پرورش؛ *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*؛ ۱۰(۴-۱)، ۸۵-۱۰۲
- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تاکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی. (مجموعه مقالات) *علوم تربیتی*؛ به مناسبت نکوداشت دکترعلیمحمدکاردان (صص ۳۸-۵۰). تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دیدار.
- باقری‌فر، علی‌اکبر؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی باورهای دینی دانش‌آموزان دبیرستانی. *کنفرانس بین‌المللی مطالعات اجتماعی فرهنگی و پژوهش دینی-غدير*.
- بهراری قره‌گوز، علی وهاشمی، تورج (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع مشکلات ویژه یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان آذر بایجان شرقی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*؛ ۱(۳) ۴۳-۲۸
- جعفری، علیرضا (۱۳۹۱)؛ مهلک‌ترین بیماری آموزشی کشور؛ بازیابی‌شده در تاریخ ۱۳۹۴/۶/۲۶؛ از آدرس: <http://fararu.com/fa/news/138386>
- خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان؛ بهرامی، مسعود (۱۳۹۵). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۱۲(۵)، ۱۵۲-۱۲۱.
- حسن‌زاده‌پلکویی، شهربانو و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از افت استرس مولد تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی-کیفی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۲۰)، ۱۹۱-۱۵۱.
- حیدری، مرضیه و رجایی پور، سعید (۱۳۸۷)؛ بررسی سطح روحیه معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان آباءه؛ *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*؛ ۴(۱) ۴۳-۲۹
- رحیمی، عبدالکریم (۱۳۸۷). عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. دسترسی در ۱۳۹۳/۱۱/۳، از وب سایت

بازنمایی تجربه‌زیسته آموزگاران از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش ...

رضایی، مریم (۱۳۹۳). چرا گاهی بازخورد منفی برای کارمندان بهترین است؟، گرفته شده در تاریخ ۱۳۹۴/۶/۲۱ از آدرس: <http://www.apa-iran.com/web/?p=885>

ریم، سیلویا (۱۳۹۰). وقتی که فرزندان باهوش نمره‌های کم میگیرند. تهران: صابری

سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: دوران

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی رشد؛ تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴ الف). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹، ۵۹-۹۹.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴ ب). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه‌زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳۱(۳)، ۶۸-۱۹.

عطوفی سلمانی، محمدرضا، بهاری، سیف‌الله و گودرزی ملایری، بهزاد (۱۳۸۷). بررسی تاثیر جو روانی - اجتماعی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان کاشان. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی؛ ۳(۴) ۶۳-۸۲

غفاری، سمیه؛ گویا، زهرا (۱۳۹۴). ارزشیابی توصیفی: نظریه بدون عمل!، نظریه رشد ریاضی، ۱۱۹(۳)، ۱۳-۸.
فرج‌الهی، مهران و حقیقی فهیمه السادات (۱۳۸۶). نقش ارزیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران؛ مجله تعلیم و تربیت، ۲۳(۴) ۱۱۷-۷۹

قربشی راد، فخرالسادات (۱۳۷۶). بررسی علل پدیده کم‌آموزی و افت تحصیلی در مدارس و راه‌های مقابله با آن؛ مجله تربیت، ۱۳(۶) ۳۶-۳۳

لطف‌آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده؛ حسینی، نرگس. (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۶(۲۱)، ۱۴۰-۱۰۹.

میر شمشیری، مرجان و مهر محمدی، محمود (۱۳۸۶). افسانه تعلیم و تربیت: مطالعه موردی یک مدرسه به روش خبرگی و نقادی تربیتی؛ فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ ۸(۳۰)، ۳۰-۷

عبدالهی، شیرزاد (۱۳۹۴/۳/۲۴). فرزند شما احتمالاً نابغه نیست؟، اعتماد، ۱۶

Geske, A., & Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school level. *Problems of education in the 21st century*, 6, 71-77

Akinbote, O. (2007). Problems for Teacher Education for Primary Schools in Nigeria: Beyond Curriculum Design and Implementation - *Essays in Education*- 22, 4-11

Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Using mixed methods in research studies: an opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4, 186 – 191.

Penner, J. L., McClement, S. E. (2008). Using Phenomenology to Examine the Experiences of Family Caregivers of Patients with Advanced Head and Neck Cancer: Reflections of a Novice Researcher. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 92-101.

- Jaiyeoba-Adebola, O. (2011). Primary school teachers' knowledge of primary education objectives and pupils development: *The African Symposium*; 11, 4-11
- Commodari, E. (۲۰۱۵). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28,123-133
- Akinola John-, Y.O., & Gabhainn ,S. N. (2014). Socio-ecological school environments and childrens health and wellbeing outcomes. *Health Education*. 115, 420-434
- Pavalache-Ilie, M., & Țirdia, F.A. (2015). Parental Involvement and Intrinsic Motivation with Primary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.187, 607-612
- Kus, Z. (2015). Participation Status of Primary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 190-196.