

The Barriers and Problems in Implementation of Descriptive Evaluation in Special Schools Mentally Retarded

Leila Mohagheghian

MA in educational planning, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad university, Isfahan, Iran

Seyed Ibrahim MirShah Jafari

Master of Educational Sciences Isfahan university

موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی

لیلا محقیان

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)

سیدابراهیم میرشاه‌جعفری*

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

Abstract

This study aim to identify barriers and difficulties in implementation of descriptive evaluation in special schools mentally retarded in Isfahan city in years 92-93. The method of this research was descriptive-survey. The population was, all teachers that employed in special schools mentally retarded, at the first grade to fifth, that was 108. The sample size by formula Cochran, was determined 90. The sampling method was random stratified. Collect data, a questionnaire. Validity is verified by specialists and experts in the field of exceptional education and reliability, based on alpha Korenbakh were obtained 0/97. Data analysis using software SPSS-19, was done two levels descriptive and inferential statistics (T-test, univariate and multivariate (ANOVA). The results showed that lack of in-service classes and workshops for special schools, lack editing books and tuition sources, time consuming to complete logs educational performance, the high psychological pressure governing the lives of parents and lack of workshop and laboratory facilities, of the most barriers and problems of the implementation descriptive evaluation in special schools mentally retarded. It is suggested to holding in-service educational and practical workshops for special schools mentally retarded.

Keywords: Descriptive evaluation, Student, Mentally retarded, Special schools, Barriers and Problems

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی شهر اصفهان در سال ۹۳-۱۳۹۲ است. روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری، کلیه معلمان مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی پایه اول تا پنجم شهر اصفهان، به تعداد ۱۰۸ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۹۰ نفر برآورد گردید. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای بود. جهت گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده شده، روایی آن توسط متخصصان و کارشناسان حوزه‌ی آموزش و پرورش استثنایی و پایایی آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS-19، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی (آزمون t تک متغیره و تحلیل واریانس چندراهه) انجام گردید. نتایج نشان داد که: عدم برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی تخصصی، عدم تدوین کتاب کار و منابع کمک‌درسی، زمان بر بودن تکمیل سیاهه‌های عملکرد تحصیلی، فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین و فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی، از مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی است. **واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی توصیفی، دانش‌آموزان، کم‌توان ذهنی، مدارس استثنایی، موانع و مشکلات.

*. نویسنده‌ی مسؤول: sebrahimjafari@yahoo.com

مقدمه

امروزه اعتقاد بر این است که آموزش و ارزشیابی دو فرایند درهم‌تنیده‌اند. سنجش و ارزشیابی (Assessment and Evaluation) معتبر، دانش‌آموز را برمی‌انگیزاند تا بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. در چنین رویکردی، یادگیرنده، تبدیل به فردی فعال، ریسک‌پذیر و محقق می‌شود که به‌طور دائم از تدریس بهره می‌گیرد. به‌بیان دیگر، توالی آموزش-ارزشیابی-آموزش، مرتب تکرار می‌شود و در این فرایند، شایستگی فرد رشد می‌کند و اعتمادبه‌نفس او افزایش می‌یابد و فراگیر به‌خوبی یاد می‌گیرد که چگونه آموخته‌ها را در وضعیت‌های دشوار و ناآشنا به کار گیرد. این امر توان تصمیم‌گیری و تشخیص وضعیت را در فرد رشد می‌دهد و این هدف آموزش است. ارزشیابی جزء لاینفک چنین آموزشی به کار می‌رود و در جایگاه واقعی خود، یعنی در خدمت آموزش قرار می‌گیرد (Rastegar, 2009). به پیروی از تغییر و تحولات جهانی در زمینه‌ی ارزشیابی آموزشی و ظهور رویکردهای نوین در ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی توصیفی (Descriptive evaluation) و کیفی، جایگزین ارزشیابی سنتی و کمی شده، به‌سرعت در نظام‌های آموزشی جهان از جمله کشور ایران، در حال پیشرفت است. ارزشیابی توصیفی، رویکردی در ارزشیابی تحصیلی است که از طریق آن، از طرفی فرایند جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی با بهره‌گیری از ابزارهای متنوع سنجش انجام می‌گیرد و از طرف دیگر با بررسی همواره‌ی وضعیت دانش‌آموز، نقاط ضعف احتمالی اصلاح و با بهبود و تعمیق یادگیری، زمینه‌ای برای رشد همه‌جانبه‌ی او فراهم می‌شود (shokohi & Qrhdaghy, 2009). رویکرد اساسی در ارزیابی کیفی توصیفی توجه به ارزشیابی تکوینی و کاهش نقش افراطی نمره در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان است (Hassani, 2011). این طرح با «هدف افزایش کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری، کاهش اعتبار آزمون‌های پایانی و افزایش بهداشت روانی محیط

یاددهی-یادگیری» (Hassani & Ahmadi, 2006)، همگام با مدارس عادی، با همان اهداف و ساختار مندرج و تدوین‌شده برای دانش‌آموزان عادی، در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی (Mentally retarded) نیز، پیاده و اجرا شد. این در حالی است که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از بسیاری جهات با دانش‌آموزان عادی تفاوت داشته و «با ناتوانی همراه با محدودیت‌های فراوانی در کارکرد هوشی و رفتار سازشی، مثل مهارت‌های سازشی مفهومی، اجتماعی و عملی، مشخص می‌شوند» (Kirk, & et al Galagr, kolman (2011)، که قابل قیاس با دانش‌آموزان عادی نبوده، نمی‌توانند به‌صورت خودکار راهبردهای مناسب یادگیری-یادداری را به کار برند (Verter, Tompkins, kalata; translator Sharifi, 2011 Daramadi et al). نگاهی به محتوای برنامه‌درسی این مدارس نیز، نشان می‌دهد که از لحاظ حجم و کیفیت مطالب آموزشی، به‌هیچ‌وجه با برنامه و منابع درسی مدارس عادی برابری نمی‌کند. حضور فرزند معلول و کم‌توان ذهنی و گاهی وجود چندین فرزند معلول و عقب‌مانده، در خانواده و یا حتی معلول بودن برخی از والدین و مسائل و مشکلات ناشی از آن، والدین را از همکاری لازم و مثمر ثمر با معلم و دانش‌آموز، در فرایند آموزش و ارزشیابی باز می‌دارد. توجه به این نکته نیز، ضروری است که این دانش‌آموزان، حدود «دو درصد از کل دانش‌آموزان مدرسه رو کشور را تشکیل داده» (Afrooz, 2010)، یکی از دروندادها و اجزاء بدنه‌ی آموزش و پرورش کشور محسوب شده و سالانه بودجه‌ی زیادی صرف آموزش و پرورش این دانش‌آموزان می‌شود. مهم‌تر از همه وقت و انرژی مضاعفی است که معلمان مدارس استثنایی، در یک شرایط کاری سخت‌تر و پرمخاطره، نسبت به معلمان مدارس عادی، برای آموزش و ارزشیابی این دانش‌آموزان صرف می‌کنند. با گذشت چند سال که از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی می‌گذرد، هنوز نگاه و توجه خاصی به امکان‌سنجی، پیامد و ره‌آورد اجرای طرح ارزشیابی

چالش‌های تبدیل ارزشیابی کمی نگر به ارزشیابی کیفی نگر را بررسی کرده، چالش‌های شناسایی شده را به این شرح معرفی کرد: عدم آشنایی معلمان با فلسفه و نظریه‌های مربوط به ارزشیابی کیفی نگر، عدم توجه معلمان و اولیاء نسبت به ارزشیابی کیفی نگر، عدم تسلط مدرسان به رویکرد کیفی نگر، عدم تناسب برنامه‌ها و کتاب‌های آموزشی با رویکرد کیفی نگر و وقت‌گیر بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی نگر در کلاس درس. Zand & Ilanlou (2011)، چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی کیفی را در آموزش و پرورش ایران، مورد بررسی قرار داده، به این نتیجه دست یافتند که از مهم‌ترین موانع اجرای موفقیت‌آمیز ارزشیابی کیفی، آشنا نبودن والدین با این پروژه و عدم همکاری پدر و مادر و مخالفت آن‌ها برای انطباق با شرایط جدید، عدم همکاری مدیران در تأمین وسایل و امکانات اولیه، دانش و آگاهی ناکافی معلمان، تئوری و پایه‌ای بودن دوره‌های آموزش معلمان و فقدان آموزش عملی به ایشان، تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس، عدم همکاری دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و مشق شب، امکانات و تجهیزات آموزشی ناقص، فقدان وسایل و محیط آموزشی مناسب، کمبود وسایل و امکاناتی چون دستگاه کپی، دوربین، ضبط صوت، کامپیوتر و عدم دسترسی به فن‌آوری روز است. نتایج پژوهش Azizi & Heidari (2012)، با عنوان نگرش معلمان ابتدایی شهر سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی، نیز نشان داد که اهم مسائل و مشکلات ارزشیابی توصیفی، شامل افزایش حجم کاری معلمان، زمان‌بر بودن اجرای این طرح در کلاس و هزینه‌بر بودن آن است. همچنین ضرورت برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان و نیاز مدارس به امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب در راستای اجرای هر چه بهتر طرح ارزشیابی توصیفی نیز مشخص شد. Hosseini & Afzalkhany (2013)، رابطه بین اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی (Job Burnout) معلمان را بررسی کرد و به این نتیجه دست یافتند که بین روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی

توصیفی در این مدارس نشده، جستجو و تحقیقی، برای شناسایی کاستی‌ها و موانع و مشکلات و نقاط قوت و ضعف آن، با محوریت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، صورت نگرفته است. اگرچه در اثنای این سال‌ها، پژوهش‌های قابل‌توجهی، در ابعاد گوناگون و از زوایای مختلف، پیرامون طرح ارزشیابی توصیفی، قوت‌ها، ضعف‌ها، چالش‌ها و مشکلات آن صورت گرفته، لیکن تحقیقات انجام‌شده، مربوط به دانش‌آموزان عادی بوده، درزمینه‌ی دانش‌آموزان استثنایی و کم‌توان ذهنی پژوهشی انجام نشده است. بررسی پیشینه تحقیق نیز بر این مطلب صحنه گذاشته، در ادامه نیز به ذکر خلاصه‌ای از این مطالعات و پژوهش‌ها اشاره می‌شود. می‌توان گفت مطرح کردن این موضوع و تحقیق و پژوهش پیرامون رویکرد ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، در نوع خود ایده‌ای نو و جدید و درعین حال کاربردی است. محققان تعلیم و تربیت و کارشناسان بصیر نظام‌های آموزشی عمدتاً بر این باور هستند که پیشرفت‌های حاصل در آموزش و پرورش عادی، در زمینه‌هایی همچون شناخت ویژگی‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان، مسلح شدن به روش‌های کنترل رفتار و آموزش و پرورش، بهره‌گیری از آزمون‌های معتبر هوشی و روانی و انجام مطالعات بالینی و تجربی، مرهون انجام تحقیقات، درباره کودکان استثنایی و یافته‌های حاصل از روانشناسی و آموزش پرورش استثنایی است (Afrooz, 2010). لذا انجام تحقیق و پژوهش، پیرامون رویکرد ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی و بررسی نتایج حاصل از آن، نه فقط برای دانش‌آموزان استثنایی، بلکه برای سیستم آموزش و پرورش عادی و روند تحصیلی دانش‌آموزان عادی نیز، مفید به فایده خواهد بود. با توجه به موارد مطرح شده، ضرورت انجام این پژوهش در زمان حاضر و پرداختن به رویکرد ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی، در قالب موضوعی چون موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی به‌وضوح و بیش‌ازپیش، آشکار و نمایان می‌شود. Mohammadi (2011) ماهیت ارزشیابی و

اطلاعات کافی در مورد روش‌های ارزشیابی است دیدگاه‌های معلمان برون‌نسبت به ارزشیابی جایگزین پرداخته و به این نتیجه دست یافتند که اکثر معلمان ادراکات و نظرات مثبتی نسبت به این نوع ارزشیابی دارند، زیرا در پرورش مهارت تفکر انتقادی و خلاق دانش‌آموزان، به آن‌ها کمک می‌کند. عمده‌ترین مشکل معلمان نیز، زیاد شدن کار و افزایش کاغذبازی و تشریفات اداری است. یافته‌های پژوهش Yamtim & Wongwanich (2014)، در بررسی سواد و دانش ارزشیابی کلاسی معلمان مدارس ابتدایی نشان داد، بسیاری از معلمان، از میزان دانش و آگاهی ارزیابی کلاسی پایینی، برخوردار هستند. همچنین مشخص شد که از جمله روش‌هایی که برای بهبود سواد ارزیابی معلمان مدارس ابتدایی، باید بر آن تأکید کرد، آموزش و یادگیری مشارکتی و کار تیمی (برای تبادل دانش و اطلاعات و کمک به یکدیگر برای حل مشکلات دانش‌آموزان)، با افراد زبده و آماده‌به‌کاری است که به‌عنوان مربی و راهنما به معلمان در طول آموزش عملی مشاوره می‌دهند. هدف این پژوهش، شناسایی موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی است.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی شهر اصفهان بوده، که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در پایه‌های اول تا پنجم تدریس کرده و تعداد آن‌ها ۱۰۸ نفر، است. از آنجا که، در سال تحصیلی جاری، پایه ششم، هنوز در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، اجرا نشده بود، لذا، جامعه آماری پژوهش، معلمان کلاس‌های اول تا پنجم را در بر گرفت. از این تعداد، ۳۰ نفر در پایه‌ی اول، ۱۱ نفر در پایه‌ی دوم، ۱۴ نفر در پایه‌ی سوم، ۸ نفر در پایه‌ی چهارم، ۱۶ نفر در پایه‌ی پنجم و ۱۱ نفر در کلاس‌های دوپایه و چندپایه مشغول تدریس بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول

(سنجش مشاهده‌ای، پوشه کار (Portfolio)، آزمون‌های مداد کاغذی و بازخورد)، با دو بعد از ابعاد فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی و عدم موفقیت و کاهش عملکرد فردی)، رابطه معنادار وجود داشته و با دیگر بعد فرسودگی شغلی (مسخ شخصیت)، هیچ‌گونه رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. همچنین از بین روش‌های ارزشیابی توصیفی، پوشه کار، پیش‌بینی کننده معناداری برای فرسودگی شغلی است. Ebadi (2013)، در پژوهش خود با عنوان مشکلات ارزشیابی کیفی - توصیفی در ارتباط با عناصر برنامه‌درسی، به این نتیجه دست‌یافت که مشکلات زیادی در اجرای ارزشیابی توصیفی در رابطه با اجزاء و عناصر برنامه‌درسی (اهداف، محتوی، روش‌های تدریس - یادگیری و زمان‌بندی) وجود دارد. دیگر این‌که ارزشیابی توصیفی اجرا شده در مدارس کشور، با سایر عناصر برنامه‌درسی سازگار و هماهنگ نیست و محتوی برنامه‌درسی موجود با اهداف ارزشیابی توصیفی هم‌خوانی ندارد. عدم تناسب زمان و فرصت‌های یادگیری، عدم تغییر و نوآوری در فعالیت‌های تدریس - یادگیری، همگام با تغییر در روش‌های ارزشیابی و عدم تغییر و بازنگری در سازمان‌دهی روش‌های آموزشی، از جمله مشکلات مطرح شده در این پژوهش بود. Simsek (2010)، به مطالعه وضعیت معلمان اجتماعی در مراحل ابتدایی به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی جایگزین پرداخته و از معایب آن به زمان‌بر بودن روش‌های ارزشیابی، بار مالی سنگین دسترسی به اطلاعات از طریق اینترنت، امکانات ناکافی برای به‌کارگیری روش‌های ارزشیابی، دانش ناکافی معلمان و سیستم نسبت به ارزشیابی اشاره کرد. این معایب به‌خصوص برای دانش‌آموزان مناطق روستایی مشکلات عمده‌ای ایجاد می‌کند. نتایج یافته‌های Usta, Diky & Elif (2010)، در مورد نحوه‌ی گزینش و انتخاب ابزارهای ارزشیابی نوین، توسط دانشجویان تربیت‌معلم، در درس‌های علوم و اجتماعی، نشان داد که بیشترین مشکل معلمان کارآموز در ارتباط با فن‌های ارزشیابی توصیفی، کلاس‌های پرجمعیت، نداشتن وقت کافی و نداشتن

تحصیلی، سابقه خدمت و پایه تدریس) معلمان شرکت کننده در پژوهش نشان می دهد که بر اساس جنس، ۹۱/۱ درصد معلمان زن و ۳/۳ درصد آن ها مرد هستند. سن ۶۳/۳ درصد، بین ۳۳ تا ۴۲ سال، سن ۲۷/۸ درصد بین ۴۳ تا ۵۲ و سن ۸/۹ درصد، بین ۲۲ تا ۳۲ سال است. مدرک تحصیلی ۷۷/۸ درصد کارشناسی، ۱۵/۵ درصد دارای مدرک دیپلم و فوق دیپلم و مدرک تحصیلی ۶/۷ درصد فوق لیسانس است. سابقه خدمت ۴۷/۸ درصد، ۲۰ سال به بالا، سابقه خدمت ۳۱/۱ درصد از ۱۱ تا ۲۰ سال و سابقه خدمت ۲۱/۱ درصد بین ۱ تا ۱۰ سال است. ۳۳/۳ درصد در پایه اول، ۱۷/۸ درصد در پایه پنجم، ۱۵/۶ درصد در پایه سوم، ۱۲/۲ درصد در پایه دوم، ۱۲/۲ درصد در کلاس های دوپایه و ۸/۹ درصد در پایه چهارم تدریس می کنند.

پرسش اول. تا چه میزان موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی مربوط به برنامه درسی است؟

همان طور که جدول ۱، نشان می دهد مقدار t به دست آمده به میزان ۱۱/۹۰۶ در سطح کمتر از ۰/۰۵ از t ملاک جدول (۱/۹۶)، بزرگ تر است و بین میانگین مؤلفه های برنامه درسی به میزان ۳/۸۲ و میانگین فرضی ۳، تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین میزان نقش موانع و مشکلات مربوط به برنامه درسی در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی، بیشتر از سطح متوسط است.

کوکران، ۹۰ نفر، برآورد گردید. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نیز، معلمان شرکت کننده در پژوهش انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته ای، شامل ۴۲ گویه که از این تعداد، ۹ گویه برای عامل برنامه درسی، ۹ گویه برای عامل معلمان، ۸ گویه برای ابزارهای ارزشیابی توصیفی، ۸ گویه برای عامل شرایط فیزیکی محیط یاددهی- یادگیری و ۸ گویه نیز، برای عامل والدین، تهیه و مطابق با مقیاس لیکرت در پنج سطح خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم، تنظیم شد. روایی پرسشنامه توسط متخصصان و کارشناسان حوزه ی آموزش و پرورش استثنایی تأیید شد. پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها، از نرم افزار آماری SPSS- استفاده شد و داده های به دست آمده، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش توصیفی از مشخصه های آماری فراوانی، درصد فراوانی و میانگین استفاده شد. در بخش آمار استنباطی، از مشخصه هایی چون انحراف از میانگین، آزمون F ، درجه آزادی و سطح معناداری استفاده شد. تجزیه و تحلیل استنباطی سؤال اول تا پنجم پژوهش، با استفاده از آزمون t تک متغیره و تجزیه و تحلیل سؤال ششم پژوهش، با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندراهه (ANOVA) انجام گرفت.

یافته های پژوهش

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده های مربوط به ویژگی های جمعیت شناختی (جنس، سن، مدرک

جدول ۱. مقایسه میانگین میزان نقش برنامه درسی در ایجاد موانع و مشکلات، با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
برنامه درسی	۳/۸۲	۰/۶۵	۰/۰۶۹	۱۱/۹۰۶	۸۸	۰/۰۰۱

ابزارهای ارزشیابی توصیفی به میزان ۳/۶۹ و میانگین فرضی ۳، تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین میزان نقش موانع و مشکلات مربوط به ابزارهای ارزشیابی توصیفی در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی، بیشتر از سطح متوسط است.

پرسش دوم. تا چه میزان موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی مربوط به ابزارهای ارزشیابی توصیفی است؟
همان طور که جدول ۲، نشان می دهد مقدار t به دست آمده به میزان ۱۰/۳۶۶ در سطح کمتر از ۰/۰۵ از t ملاک جدول (۱/۹۶)، بزرگ تر است و بین میانگین مؤلفه ی

جدول ۲. مقایسه میانگین میزان نقش ابزارهای ارزشیابی توصیفی در ایجاد موانع و مشکلات، با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ابزارها	۳/۶۹	۰/۶۳	۰/۰۶۷	۱۰/۳۶۶	۸۸	۰/۰۰۱

میزان ۳/۶۲ و میانگین فرضی ۳، تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین میزان نقش موانع و مشکلات مربوط به معلمان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، بیشتر از سطح متوسط است.

پرسش سوم. تا چه میزان موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی مربوط به معلمان است؟

همان‌طور که جدول ۳، نشان می‌دهد مقدار t به دست آمده به میزان ۹/۲۰۷ در سطح کمتر از ۰/۰۵ از t ملاک جدول (۱/۹۶)، بزرگ‌تر است و بین میانگین مؤلفه‌ی معلمان به

جدول ۳. مقایسه میانگین میزان نقش معلمان در ایجاد موانع و مشکلات، با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
معلمان	۳/۶۲	۰/۶۳	۰/۰۶۷	۹/۲۰۷	۸۷	۰/۰۰۱

معنادار وجود دارد. بنابراین میزان نقش موانع و مشکلات مربوط به شرایط فیزیکی در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، بیشتر از سطح متوسط است.

پرسش چهارم. تا چه میزان موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی مربوط به شرایط فیزیکی محیط یاددهی - یادگیری است؟

همان‌طور که جدول ۴، نشان می‌دهد مقدار t به دست آمده به میزان ۷/۵۰۰ در سطح کمتر از ۰/۰۵ از t ملاک جدول (۱/۹۶)، بزرگ‌تر است و بین میانگین مؤلفه‌ی شرایط فیزیکی به میزان ۳/۶۳ و میانگین فرضی ۳، تفاوت

جدول ۴. مقایسه میانگین میزان نقش شرایط فیزیکی محیط یاددهی - یادگیری در ایجاد موانع و مشکلات، با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
شرایط فیزیکی	۳/۶۳	۰/۷۸	۰/۰۸۲	۷/۵۰۰	۸۸	۰/۰۰۱

مؤلفه‌ی والدین به میزان ۳/۸۷ و میانگین فرضی ۳، تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین میزان نقش موانع و مشکلات مربوط به والدین در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بیشتر از سطح متوسط است.

پرسش پنجم. تا چه میزان موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی مربوط به والدین است؟

همان‌طور که جدول ۵، نشان می‌دهد، مقدار t به دست آمده به میزان ۱۱/۹۸۴ در سطح کمتر از ۰/۰۵ از t ملاک جدول (۱/۹۶)، بزرگ‌تر است و بین میانگین

جدول ۵. مقایسه میانگین میزان نقش والدین در ایجاد موانع و مشکلات، با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف از معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
والدین	۳/۸۷	۰/۶۸	۰/۰۷۳	۱۱/۹۸۴	۸۷	۰/۰۰۱

گرفت که بین نمرات موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی برحسب جنس، سن، میزان تحصیلات، سابقه کار و پایه تدریس فعلی تفاوت معنی دار وجود ندارد.

پرسش ششم. آیا بین دیدگاه معلمان بر اساس ویژگی های جمعیت شناختی (جنس، سن، میزان تحصیلات، سابقه کار، پایه تدریس فعلی) تفاوت معنادار وجود دارد؟

همان طور که جدول ۶، نشان می دهد، با توجه به سطح معناداری به دست آمده، برای هر کدام از ویژگی های جمعیت شناختی که بیشتر از ۰/۰۵ است، می توان نتیجه

جدول ۶. تحلیل واریانس چند راهه (ANOVA) نمرات موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی با توجه به ویژگی های جمعیت شناختی (جنس، سن، میزان تحصیلات، سابقه کار، پایه تدریس فعلی)

منبع	مجموع مجذورات	درجه ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
جنس	۰/۲۱۲	۱	۰/۲۱۲	۰/۷۶۸	۰/۳۸۴
سن	۰/۱۷۶	۲	۰/۰۸۸	۰/۳۱۹	۰/۷۲۸
مدرک تحصیلی	۰/۲۵۸	۲	۰/۱۲۹	۰/۴۶۷	۰/۶۲۹
سابقه خدمت	۰/۱۵۶	۲	۰/۰۷۸	۰/۲۸۳	۰/۷۵۵
پایه تدریس	۰/۲۵۱	۴	۰/۰۶۳	۰/۲۲۷	۰/۹۲۲

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش، با هدف شناسایی موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ انجام شد و به شش سؤال پژوهشی مطرح شده، پاسخ داده شد. نتایج مربوط به سؤال اول، حاکی از آن است که برنامه درسی تدوین شده برای دانش آموزان استثنایی کم توان ذهنی، یکی از موانع و مشکلات مهم مدارس استثنایی کم توان ذهنی، در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است. همچنین از میان گویه های مربوط به برنامه درسی، عدم تدوین کتاب کار و منابع کمک درسی ویژه ی دانش آموزان کم توان ذهنی، مشکل اصلی برنامه درسی این مدارس، شناسایی شد. با توجه به گوناگونی بهره هوش دانش آموزان کلاس (آموزش پذیر بالا، متوسط، پایین، دیرآموز و مرزی) و تشکیل شدن کلاس های دوپایه و چندپایه، فشردگی و حجم زیاد کار معلم در تهیه تکالیف درسی و تنظیم سؤالات متناسب با ابزارهای

ارزشیابی توصیفی و ویژگی های شناختی هر دانش آموز، کاملاً مشهود است. در نتیجه کتاب کار و منابع کمک درسی متناسب با روش های نوین ارزشیابی، در نوع بخشی به فرایند یادگیری و ارزشیابی دانش آموزان، تأثیر مثبت داشته، در کار تدریس و ارزشیابی، کمک و یاریگر معلم و حتی والدین نیز است. نتایج این پژوهش با یافته های Mohammadi (2011) و Ebadi (2013)، مبنی بر عدم هماهنگی محتوی برنامه درسی با اهداف ارزشیابی کیفی نگر همخوانی دارد. نتایج به دست آمده برای سؤال دوم، نشان از آن دارد که نقش ابزارهای ارزشیابی توصیفی در شکل گیری موانع و مشکلات، بیشتر از سطح متوسط است. این نتیجه نشان می دهد که شیوه های طراحی شده برای استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم توان ذهنی، چندان مناسب و رضایت بخش نیست. همچنین از میان گویه های مربوط به ابزارهای ارزشیابی توصیفی، زمان بر بودن تکمیل سیاهه های عملکرد تحصیلی و نمره گذاری آن در کلاس درس، به عنوان

است، ولی هیچ‌کدام با محوریت کودکان استثنایی کم‌توان ذهنی و آموزش تخصصی و جداگانه معلمان شاغل در این مدارس نبوده است. شرکت معلمان در کلاس‌های ضمن خدمت مدارس عادی، اگرچه خالی از لطف نیست و بر اطلاعات و تجارب آن‌ها می‌افزاید، لیکن از آنجاکه محتوی برنامه‌درسی و از همه مهم‌تر مخاطب اصلی این معلمان در کلاس درس، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بوده، با بهره‌ی هوش پایین‌تر و ضعف‌های قابل توجه در درک، دریافت و یادآوری، قابل قیاس با دانش‌آموزان عادی نیستند، لذا تخصصی کردن آموزش ضمن خدمت استثنایی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی، صرف معلمان استثنایی ضروری بوده، استفاده از تجارب مشترک یکدیگر و تبادل نظر بین ایشان را باعث می‌شود. یافته‌های پژوهش آگاهی ناکافی معلمان، ثنوری و پایه‌ای بودن دوره‌های آموزش معلمان و فقدان آموزش عملی به ایشان، از جمله موانع و مشکلاتی است که معلمان، در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، با آن مواجه هستند. در پژوهش Azizi & Heidari (2012) نیز، ضرورت برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان، مورد تأکید قرار گرفت. همچنین، Yamtim & Wongwanich (2014) به این نتیجه دست یافتند که آموزش و یادگیری مشارکتی و کار تیمی (برای تبادل دانش و اطلاعات و کمک به یکدیگر برای حل مشکلات دانش‌آموزان)، با افراد زنده و آماده‌به‌کاری که به‌عنوان مربی و راهنما به معلمان در طول آموزش عملی، مشاوره می‌دهند، از جمله روش‌هایی است که می‌توان برای بهبود سواد ارزیابی معلمان مدارس ابتدایی، به کار برد. نتایج حاصل از سؤال چهارم، نشان داد که نقش شرایط فیزیکی محیط یاددهی - یادگیری، در شکل‌گیری موانع و مشکلات موجود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بیشتر از سطح متوسط است و این مطلب را می‌رساند که، یکی از عواملی که می‌تواند بر اجرای صحیح طرح ارزشیابی توصیفی مؤثر باشد، مطلوبیت شرایط فیزیکی محیط یاددهی - یادگیری است. از میان گویه‌های مربوط

مشکل اصلی برنامه‌درسی این مدارس شناسایی شد. این مسئله گویای آن است که وابسته بودن ابزارهای ارزشیابی توصیفی به گزارش‌نویسی، علاوه بر وقت‌گیر بودن، به دقت و تمرکز، نیاز داشته و انجام آن در کلاس، از وقت مفید آموزش و ارزشیابی دانش‌آموزان خواهد کاست. این نتیجه، با یافته‌های پژوهش Nor Puteh, Nasri, Norhidayah & et al (2010)، مبنی بر این است که عمده‌ترین مشکلی که معلمان، در مواجهه و به‌کارگیری ابزارهای ارزشیابی توصیفی در کلاس درس دارند، زیاد شدن کار آن‌ها و افزایش کاغذبازی و تشریفات اداری است، همخوانی دارد. همچنین، مطالعات Usta, Diky & Elif (2010) نیز، حاکی از آن است که نداشتن وقت کافی، برای استفاده از تمام ابزارهای ارزشیابی از جمله موانع و مشکلات مربوط به ابزارها، است. Simsek (2010) نیز، به این نتیجه دست‌یافت که، زمان‌بر بودن روش‌های ارزشیابی، از معایب و نقاط ضعف ابزارهای ارزشیابی توصیفی، است. همچنین، نتایج پژوهش Mohammadi (2011) وقت‌گیر بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی‌نگر را در کلاس درس تأیید می‌کند. پژوهش Azizi & Heidari (2012) نیز، بر زمان‌بر بودن اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، در کلاس درس صحت، می‌گذارد. از نتایج به‌دست‌آمده برای سؤال سوم می‌توان استنباط کرد که نقش معلمان در شکل‌گیری موانع و مشکلات موجود اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بیشتر از سطح متوسط است و این نتیجه حاکی از آن است که نوع برنامه‌ریزی انجام‌شده برای معلمان نیز در شکل‌گیری موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بی‌تأثیر نیست. بررسی گویه‌های مربوط به معلمان، نشان از آن دارد که عدم برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی، ویژه‌ی معلمان مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، مهم‌ترین دغدغه‌ی معلمان بوده و مشکل اصلی ایشان به حساب می‌آید. در طی سال‌هایی که از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می‌گذرد، کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی زیادی ترتیب داده شده

تأثیر گذاری مثبت و همکاری و تعامل سازنده‌ی والدین با دانش‌آموزان و معلم، در فرایند ارزشیابی می‌شود. خانواده‌ی کودک معلول، به لحاظ داشتن کودکی متفاوت با سایر کودکان، با مشکلات فراوانی در زمینه‌ی نگهداری، آموزش و تربیت آن‌ها روبه‌رو است. در شرایطی که بیش از یک کودک معلول در خانواده وجود داشته باشد، شرایط به مراتب سخت‌تر می‌گردد. این مسائل، همگی بر والدین، فشارهایی وارد می‌کنند که سبب برهم خوردن آرامش و یکپارچگی خانواده می‌شود و در نتیجه سلامت روان شناختی والدین، علی‌الخصوص، مادران، به دلیل درگیری بیشتر در این مورد، تحت تأثیر قرار گرفته و در نهایت، سازگاری آنان با محیط اجتماعی، دچار دگرگونی می‌شود (Kakabaraei et al. According (2012), Reid & Brunt (2006), Azar & Kvrdahy (2010). از آنجایی که در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، رکن سوم آموزش و پرورش، یعنی خانه نیز باید با مدرسه هماهنگ بوده، (Ahmadi, 2006) Hassani &)، موفقیت معلم در به‌کارگیری روش‌های نو و خلاقانه، منوط به برقراری ارتباط با اولیاء و هماهنگی با آنان، برای تداوم فعالیت‌های مدرسه در خانه است (FarrokhMehr, 2009) حال با توجه به مسائل و مشکلات خاص والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، که آن‌ها را متحمل فشار روانی زیادی می‌کند، می‌توان استنباط کرد که در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، خیلی نمی‌توان روی همکاری و تعامل سازنده والدین با دانش‌آموز و معلم در فرایند ارزشیابی (پر کردن برگه‌های والدین سنجی، کمک و همیاری والدین به معلم و دانش‌آموز در کامل کردن پوشه‌های کار و ارزشیابی و شرکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و ارزشیابی کلاس)، حساب بالایی باز کرده، از آن‌ها انتظارات سطح بالایی داشت. نتایج این پژوهش با یافته‌های Zand & Ilanlou (2011) مبنی بر آشنا نبودن والدین با این پروژه و عدم همکاری پدر و مادر و مخالفت آن‌ها برای انطباق با شرایط جدید همخوانی دارد. نتایج حاصل از سؤال ششم، نشان داد که بین نمرات موانع و

به شرایط فیزیکی، فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی در مدرسه، یکی از مشکلات اساسی مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، شناسایی شد. در مورد دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که از ضعف حافظه رنج برده و در تعمیم‌دهی مطالب آموخته شده به شرایط واقعی زندگی مشکل دارند، وجود امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی در مدرسه، باعث شده، فضایی همانند آزمون‌های سنجش عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده و نمونه کار، ایجاد شده و مطالب درسی برای دانش‌آموزان، مجسم و کاربردی‌تر شود. Simsek (2010) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که، بار مالی سنگین دسترسی به اطلاعات از طریق اینترنت، امکانات ناکافی برای به‌کارگیری روش‌های ارزشیابی، از موانع و مشکلاتی است محیط یاددهی - یادگیری، در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، با آن روبه‌رو است. این معایب به‌خصوص برای دانش‌آموزان مناطق روستایی مشکلات عمده‌ای ایجاد می‌کند. همچنین، نتایج این پژوهش با یافته‌های Zand & Ilanlou (2011) مبنی بر این که امکانات و تجهیزات آموزشی ناقص، فقدان وسایل و محیط آموزشی مناسب، کمبود وسایل و امکاناتی چون دستگاه کپی، دوربین، ضبط صوت، کامپیوتر و عدم دسترسی به فن آوری روز، از موانع و مشکلات مربوط به شرایط فیزیکی محیط یاددهی - یادگیری، در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی است، همخوانی دارد. Azizi & Heidari (2012) نیز به این نتیجه دست یافتند که، مدارس به امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب در راستای اجرای هر چه بهتر طرح ارزشیابی توصیفی، نیاز دارند. نتایج حاصل از سؤال پنجم، نشان داد که نقش والدین در شکل‌گیری موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، بیشتر از سطح متوسط است. می‌توان گفت که والدین نیز، از عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی می‌باشند. از میان گویه‌های مربوط به والدین، فشار بالای روانی حاکم بر زندگی والدین، به‌عنوان مشکل مهم والدین، شناسایی شد که خود مانع از

مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی برحسب جنس، سن، میزان تحصیلات، سابقه‌ی کار، پایه‌ی تدریس فعلی، تفاوت معنادار، وجود نداشته و هیچ‌کدام از این عوامل، تأثیر فراوانی را روی نوع پاسخ‌دهی و نگرش معلمان به موانع و مشکلات، نداشته است. به‌طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که، عدم برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت تخصصی و کارگاه‌های آموزشی جداگانه، ویژه‌ی معلمان مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، عدم تدوین کتاب کار و منابع کمک‌درسی ویژه‌ی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، زمان‌بر بودن تکمیل سیاهه‌های عملکرد تحصیلی و نمره‌گذاری آن در کلاس، فقدان امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی در مدرسه و فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین، در حال حاضر، مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، است. پژوهش حاضر نیز همچون سایر تحقیقات، با محدودیت‌هایی مواجه بوده که اهم آن بدین شرح است: محدود بودن جامعه آماری پژوهش به معلمان مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی شهر اصفهان، محدود بودن نتایج پژوهش به دوره‌ی ابتدایی و احتیاط در تعمیم نتایج به سطوح متوسطه‌ی اول و دوم، محدود بودن نتایج پژوهش به مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی و احتیاط در تعمیم نتایج به مدارس استثنایی نابینا، ناشنوا، اوتیسم، جسمی - حرکتی، استعدادهای درخشان و مدارس عادی. در پایان با توجه به موانع و مشکلات شناسایی شده در این پژوهش، در راستای اجرای هر چه بهتر طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد: ۱- تشکیل کارگروهی، متشکل از معلمان مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی و متخصصان این حوزه و کارشناسان حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی تحصیلی و حتی، والدین، جهت بررسی نیازهای واقعی دانش‌آموزان در انطباق با ارزشیابی توصیفی و تهیه کتاب کار و منابع کمک‌درسی، با تأکید و تمرکز بیشتر بر گنجاندن مطالب عینی و کاربردی

و مهارت‌مدار، همراه با متون و تصاویر جذاب و تأثیرگذار و داستان‌های برگرفته شده از زندگی واقعی دانش‌آموزان ۲- دعوت به همکاری از خدمات بخش خصوصی، در جهت تولید محتوی کتاب کار و منابع کمک‌درسی، نیز می‌تواند گامی مؤثر، در جهت غنای مطالب آموزشی و کاربردی متناسب با ارزشیابی توصیفی باشد. ۳- حجم مطالب نوشتاری پوشه‌ی کار (نمونه‌برگ‌ها، چک‌لیست، سیاهه‌ی عملکرد تحصیلی)، باید کاهش یابد. ۴- برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی ویژه‌ی معلمان مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی و تخصصی کردن آموزش‌ها، باید در اولویت برنامه‌ریزی، جهت اجرای موفق طرح ارزشیابی توصیفی قرار گیرد. ۵- آموزش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هرچه بیشتر، به صورت عملی و کاربردی و ملموس و واقعی و تصویری باشد، ماندگاری مطالب در حافظه و ثبت و نگه‌داری ذهنی، بیشتر خواهد بود و در اجرای ارزشیابی توصیفی، خود را بهتر و بیشتر، نشان خواهد داد. یکی از بهترین وسایل و ابزارهایی که تحقق چنین هدفی را محقق می‌سازد، هوشمندسازی مدارس و استفاده از برد هوشمند می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود که تمام کلاس‌های مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی، به این سیستم مجهز شود. همچنین، امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی و کامپیوتری و محتوی الکترونیک، در حد مطلوب در اختیار این مدارس گذاشته شود. ۶- با توجه به این که والدین نیز، از ارکان اصلی اجرای موفقیت‌آمیز طرح ارزشیابی توصیفی می‌باشند و آرامش و آسودگی خاطر آن‌ها، سهم بسزایی در پیشبرد اهداف این طرح، خواهد داشت، لذا پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزش خانواده، با هدف آشنایی با راههای مقابله با استرس و فشار و هیجانات زندگی، همچنین آشنایی بیشتر با ویژگی‌های شناختی و استعدادهای بالقوه‌ی دانش‌آموزان و افزایش سطح دانش و آگاهی آنان، در مورد طرح ارزشیابی توصیفی و ابزارهای آن، برای والدین، ترتیب داده شود.

transforming evaluation of prospective assessment to qualitative perspective. Master's thesis, Tehran University.

منابع

- Nor Puteh, Sharifah; Nasri, Nurfaradilla; Roslan, Norhidayah Siti; Iskandar Sekuan, Mohammad & Abu Bakar Kasmah. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. Article Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 7, P: 37-42
- Rastegar, Tahereh. (2009). Evaluation of in-service training. The ninth edition. Tehran: Ministry of Education, Institute Culture of mouthpiece training.
- Shokoohi, Morteza & Gharedaghi Bahman. (2009). Management Portfolio, puzzle knowledge and ability to apply. The twelfth edition. Tehran: Cyrus printing.
- Simsek, Nihat. (2010). Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative measurement. Article Procedia - Social and Behavioural Sciences. Volume.2, No.2, P:3368-3372.
- Szumsk, Grzegor & Karwowski, Maciej. (2012). School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. Department of Educational Sciences, Academy of Special Education, Warsaw, Research in Developmental Disabilities. Poland. Vol.33, P:1615-1625
- Usta, Seda; Cıgır, Diky, Derya & Ince, Elif. (2010). The alternative evaluation tools chosen by social and science teacher candidates. Procedia Social and Behavioural Sciences. Innovation and Creativity in Education, Vol.2, p: 3457-3462.
- Yamtim, Varaporn & Wongwanich, Suwimon. (2014). A Study of Classroom Assessment Literacy of Primary School Teachers. Procedia-Social and Behavioural Sciences, Vol.116, P: 2998-3004
- Zand, Maryam & Ilanlou, Maryam. (2011). Qualitative Evaluation in the Education System of Iran: Challenges and Barriers. Article Procedia-Social and Behavioural Sciences, Vol.29, P:772-779.
- Afroz, Gholamali. (2010). Introduction to Psychology and Education of Exceptional Children. The twenty-seventh edition. Tehran: Tehran University.
- Azizi, Nematollah & Heydari, Shahriar. (2012). City of elementary teachers' attitudes toward descriptive evaluation. Journal of Educational Sciences martyr Chamran University. Volume 6, Number 2, p: 189 -208
- Ebadi, Seyed Hossein. (2013). The problems of qualitative – descriptive evaluation in relation to the curriculum elements. Interdisciplinary journal of contemporary research in business, Vol.4, No.11, P: 769-812.
- Farrokh Mehr, Hossein. (2009). Keeping pace Descriptive evaluation With Teachin – Learning. First Edition. Esfahan: Publishing Fereshteh
- Jay Verter, Margaret; R.Tompkins, James & A.kalata, Richard. (2010). Foundations of education of gifted children. Translation gentleman, income; Parviz, Sharifi Daramadi; Simin, Safaryzdy, Zahra. Printing. Tehran: Danzhh.
- Kakabaraei, Kievan; Arjmannia, AliAkbar; Afsharina, Karim & Seidi, Maryam. (2012). Review and compare five-factor big personality in between mothers has more than one of exceptional child and the mothers with more than a normal child. First National Congress personality and modern life. Azad university of Sanandaj
- Kirk, Samuel; Jy-Galagr, James; Rd kolman, Mari & Anastasio, Nick. (2011). Education Special children. translator Kakavand, Ali Reza, Sahimi, Mhyas. Printing. Karaj: Sarafraz.
- Hassani, Mohammad & Ahmadi, Hosein. (2006). Descriptive evaluation of the new model of academic evaluation. Third edition. Tehran: school.
- Hassani, Mohammad. (2011). Guide the implementation of descriptive qualitative assessment in the classroom. Third edition. Tehran: Abed.
- Hosseini, Abdul Ghafoor & Afzalkhany, Maryam. (2013). The relationship between burnout and implement descriptive evaluation of teachers in primary schools Garmsar city. Journal of Educational Leadership and Management. No. 2, p: 9-30
- Mohammadi, Tofigh. (2011). Nature of Assessment and study the challenges