

رابطه بین اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی معلمان در مدارس ابتدایی شهرستان گرمسار

عبدالغفور حسینی¹، مریم افضل خانی²

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی و ابعاد فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی در سال تحصیلی 89-90 در شهر گرمسار انجام شد. جامعه آماری شامل معلمان پایه اول، دوم و سوم مقطع ابتدایی به تعداد 79 نفر بود، که با توجه به محدود بودن، کل جامعه با روش سرشماری به عنوان گروه نمونه انتخاب گردید. این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده و داده‌های حاصل از آن بوسیله آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، جدول و نمودار) و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون) محاسبه و تجزیه و تحلیل گردید. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته شامل 56 سوال متشکل از دو قسمت ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی ماسلاچ بود. ضریب پایایی اجرای ارزشیابی توصیفی از طریق سنجش مشاهده ای 0/77، پوشه کار 0/85، آزمون‌های مداد- کاغذی 0/90، باز خورد 0/83 و کل پرسشنامه 0/91 بدست آمد. همچنین ضریب پایایی خستگی عاطفی 0/89، مسخ شخصیت 0/78، عدم موفقیت فردی (کاهش عملکرد فردی) 0/90 و کل فرسودگی شغلی 0/83 بدست آمد. نتایج نشان داد بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی (سنجش مشاهده ای، پوشه کار، آزمون‌های مداد- کاغذی و باز خورد) 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) هیچ گونه رابطه ای وجود ندارد. همچنین در بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی، پوشه کار بیش بینی کننده معناداری برای فرسودگی شغلی می‌باشد.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی توصیفی، فرسودگی شغلی، معلمان، مدرسه ابتدایی.

پذیرش مقاله: 1391/9/20

دریافت مقاله: 1390/10/15

¹ . دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار agh.hosseini@yahoo.com

² . استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گروه علوم تربیتی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول)

afzalkhani_mr@yahoo.com

مقدمه

اثربخشی و کارایی نظام آموزشی در گرو پرورش انسان‌های کامل و رشد یافته است. پیشرفت‌ها و تحولات پرشتاب کنونی و مطرح شدن دیدگاه‌هایی همچون تکثرگرایی، هوش چندگانه، هوش هیجانی و... ایجاب می‌کند که با نگاهی جامع به انسان، امکان پرورش شخصیتی متوازن فراهم گردد. در این میان آموزش و پرورش هر جامعه، یکی از نهادهای تاثیرگذار است که انتظار داریم بطور متعادل، به همه جنبه‌های مختلف وجودی انسان توجه داشته باشد، و زمینه‌ها و اسباب لازم را برای رشد همه جانبه دانش‌آموزان فراهم سازد. استامپن¹ (2004) بیان می‌دارد که در بلند مدت جامعه از یک سو متمایل به بکارگیری فرایند آموزشی است که تفکر و شیوه انتقال دانش را در عرصه زندگی آموزش می‌دهد؛ و از سوی دیگر، تمایل به فرایند ارزشیابی ایبی دارد که مبتنی بر سنجش و قضاوت عادلانه، و براساس اطلاعات دقیقی باشد که در ضمن یادگیری و آموزش گردآوری شود. گی² (1991) اعتقاد دارد ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل، و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود، و به این منظور بکار می‌رود که تعیین شود، آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. هومن (1375) هدف ارزشیابی را «داوری درباره ارزش تمامی برنامه‌ها، و گاه درباره موثر بودن یک برنامه برای گروه خاصی از یادگیرندگان» می‌داند.

در آموزش و پرورش هنگامی که از ارزشیابی سخن به میان می‌آید، منظور ارزشیابی منظمی است که با استفاده از روش‌های خاص و به شیوه ای علمی، و به منظور آگاهی از پیشرفت تحصیلی، بهبود یا تغییر فرایند آموزش، و اطلاع از تغییرات ایجاد شده در ساخت شناختی و فرایندهای ذهنی یادگیرندگان، صورت می‌گیرد (قره داغی (الف)، 1389: 35) مطالعات بین‌المللی در زمینه ارزشیابی تحصیلی نشان می‌دهد که کشورهای بسیاری، در نظام آموزشی و ارزشیابی خود دست به اصلاحات زده‌اند، برخی از کشورهای آسیایی مانند بنگلادش، سریلانکا، هند و فیلیپین برای پاسخگویی به نیازهای عصر حاضر برنامه قابلیت محور را آغاز کرده‌اند. در کشورهای اروپای شرقی (بلوک شرق) گرایشهای جدید ارزشیابی دیده می‌شود، که محورهای آن عبارتند از: حرکت به سوی تعریف استانداردهای ملی و گذر از ارزشیابی دانش محور به ارزشیابی قابلیت

¹. Stampen

². Gay

محور (وست و کرای شن¹، 1999) در اجلاس جهانی آموزش و پرورش که در سال 2000 میلادی در سنگال برپا شد؛ چارچوبی عملی برای برنامه "آموزش برای همه" تصویب شد، که کشورهای جهان برای اجرای آن با هم توافق کردند. در آموزش و پرورش کشورمان، سند ملی برنامه «آموزش برای همه» تهیه و تدوین شده است، که در بخشهایی از آن بر تغییر رویکرد ارزشیابی از نتیجه مداری به فرایند محوری، در راستای بهبود کیفیت آموزش و پرورش تاکید شده است (حسینی و احمدی، 1385) نظام ارزشیابی ایران حدود 9 دهه (یعنی از سال 1301 تا کنون) زیرسلطه الگوی کمی گرایی، نگاهی خطی و تک بعدی به دانش آموزان و نظام تعلیم و تربیت داشته، و بی آنکه توجهی به اثربخشی و عمق کیفیت یادگیری دانش آموزان داشته باشد، همواره به صورت امتحان کتبی - شفاهی و بر اساس ملاک ثابت (20-0) جریان داشته است (قره داغی (الف)، 1389: 19).

از نظر حسینی و احمدی (1385) مهمترین ضعف های نظام ارزشیابی سنتی (کمی) عبارتند از: مغالطه جز و کل، مغالطه هدف و وسیله، عوارض امتحان محوری، نابودکننده خلاقیت، ایجاد اضطراب امتحان، ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و مدرسه، امتحان ابزار تهدید و ارعاب دانش آموز، تقلب، فشار نهادی برای کسب نمره و نتیجه مداری. تداوم این نقدها و آشکار شدن ضعف های جدی این نظام به نوعی روند رویگردانی را شکل داده، آهسته آهسته آنرا گسترش بخشیده است و این جریان، منشاء جستجوی رویکردهای جدید ارزشیابی تحصیلی شده است. آیین نامه امتحانات دو نوبتی و طرح ارزشیابی مستمر که در سال 77 توسط شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید، علی رغم اینکه دارای مبانی فکری پیشرفته ای بود، اما نتوانست به درستی در نظام آموزشی ما استقرار یابد و ضمن روبرو شدن با استحاله مفهومی، معنی آزمون های مکرر پیدا کرد (حسینی و احمدی 1385: 46). شورای عالی آموزش و پرورش در جلسات 674 مورخه 81/2/5 و 679 مورخه 81/8/30 طرح ارزشیابی توصیفی (طرح ارتقاء خودبخودی دانش آموزان) را تصویب نمود، (حسینی و احمدی، 1385). که این طرح، همان سال در تعدادی از مدارس بصورت آزمایشی به اجرا در آمد، و بعد از چند سال اجرای آزمایشی در برخی از مناطق کشور، از سال تحصیلی 88-89 به صورت پلکانی در تمامی مدارس اجرا گردید و تا پایان سال

¹. West & Crighton

تحصیلی 92-93 پنج پایه اول ابتدایی را در بر خواهد گرفت. ارزشیابی توصیفی¹، شیوه ای از ارزشیابی تحصیلی - تربیتی است که اطلاعات لازم و معتبر و مستند، برای شناخت دقیق و همه جانبه‌ی فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری، با استفاده از روش‌ها و ابزارهای مناسب سنجش، همانند آزمون‌های عملکردی، پوشه کار، مشاهدات در حول فرایند یاددهی - یادگیری را فراهم می‌نماید؛ و سپس براساس اطلاعات مستند جمع آوری شده ی منظم و هدفمند، بازخوردهای کیفی مورد نظر را برای کمک به یادگیری بهتر دانش‌آموزان در فضای روانی - عاطفی مطلوب‌تر، ارائه می‌نماید (قره داغی (الف)، 20:1389). این طرح با هدف افزایش کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری، کاهش اعتبار آزمون‌های پایانی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری، همراه با ایجاد تغییرات زیر در نظام موجود ارزشیابی تحصیلی تهیه شد:

- تغییر مقیاس فاصله ای (20 - 0) به مقیاس ترتیبی (در حد انتظار، نزدیک به انتظار، نیازمند تلاش بیشتر).

- تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی (گزارش پیشرفت تحصیلی).

- تغییر ابزارها و روشهای جمع آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش آموز.

- تغییر در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی.

- تغییر در مرجع تصمیم گیرنده در ارتقاء دانش آموزان، که در این طرح به جای امتحانات پایانی (تراکمی)، معلم و شورای مدرسه مرجع صاحب صلاحیت تصمیم گیری در خصوص دانش آموزان تعیین شدند (حسینی و احمدی، 8:1385).

ابزارهای مناسب سنجش برای اجرای ارزشیابی توصیفی از نظر احمدی و همکاران (1388). عبارتند از:

الف) سنجش مشاهده‌ای: فرایند جمع‌آوری، توصیف وقایع و رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموز در موقعیت‌های واقعی و عملی است که در حیطه‌های مختلف، اطلاعات مناسبی برای شناخت دقیق تر دانش‌آموز، زمانی که فرایندی یاددهی - یادگیری هنوز جریان دارد و معلم فرصت دارد نقش یاری‌گری خود را برای فراهم‌سازی گام‌های بعدی تدریس اجرا نماید؛ در اختیار معلم و اولیاء قرار می‌دهد (قره داغی (ب)، 80:1389 و 79).

¹. Descriptive Evaluation

مهمترین ابزارهای سنجش مشاهده ای از نظر احمدی و همکاران (1388). عبارتند از:

1- فهرست وارسی (چک لیست)، 2- مقیاس درجه بندی، 3- رویدادنگاری (واقعه نگاری)

ب) آزمون‌های مداد- کاغذی: سیف (1386) معتقد است آزمون‌های مداد- کاغذی به شرح زیر می‌باشند:

1- **ب) آزمون‌های ذهنی (کتبی - انشایی):** به آزمون‌هایی گفته می‌شود که پاسخ پرسش‌های آنها از یک پاراگراف تا یک انشاء، یا مقاله ای کامل را شامل می‌شود. نمونه‌های این نوع آزمون‌ها عبارتند از:

1-1- ب) آزمون‌های تشریحی گسترده پاسخ (انشایی)

2-1- ب) آزمون‌های تشریحی کوتاه پاسخ (کامل کردنی، پرسشی کوتاه پاسخ، تشخیصی کوتاه پاسخ)

2- **ب) آزمون‌های عینی (بسته پاسخ):** در این نوع آزمون‌ها، پاسخ پرسش به همراه آن بوسیله سازنده، تهیه و در اختیار آزمون شونده گذاشته می‌شود؛ و آزمون شونده باید در مورد پاسخ‌های داده شده تصمیماتی اتخاذ نماید. مهمترین این نوع آزمون‌ها عبارتند از:

1-2- ب) پرسش‌های چند گزینه ای.

2-2- ب) پرسش‌های جور کردنی.

3-2- ب) پرسش‌های درست - نادرست.

ج) بازخورد: بازخود عبارت است از نظر و واکنش معلم، نسبت به وضعیت یادگیری دانش آموز. با دریافت هر بازخورد، برای دانش آموز مشخص می‌شود که در چه وضعیتی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی را باید انجام دهد؛ در واقع بازخورد نه تنها به دانش آموز درباره چگونگی مهارت و دانشی که کسب کرده است اطلاعاتی می‌دهد، بلکه به او می‌گوید که چگونه مهارت‌ها و دانش خود را ارتقاء دهد (حسینی و احمدی، 1385:120).

د) پوشه کار (کارپوشه): پوشه کار مجموعه ای هدفدار و منظم از نمونه کارها و فعالیت‌های دانش آموزان است که تلاش و کوشش، پیشرفت، رشد دستاوردها و موفقیت‌های آنان را نشان می‌دهد (شکوهی و قره داغی (ب)، 1389).

در این میان یکی از مهمترین عواملی که می‌تواند با اجرای مناسب ارزشیابی توصیفی رابطه داشته باشد فرسودگی شغلی معلمان است.

سلیمانی (1389) فرسودگی شغلی را پدیده‌ای عمومی و فراگیر می‌داند، که از کنش متقابل و یگانه شخصیت فرد و محیط ناشی می‌شود، و نتیجه آن از دست رفتن انگیزه، اشتیاق، انرژی و کاهش عملکرد فرد در زندگی است. فرسودگی شغلی، عامل آسیب‌زا و بازدارنده‌ای است، که معلمان یا کارکنان در دراز مدت تجربه می‌کنند، که این عامل بهداشت روانی، سلامتی و کارآمدی آنان را تهدید می‌کند.

فرسودگی شغلی عبارت از کاهش قدرت سازگاری فرد بر اثر عوامل فشارزا و نشانگان آن عبارتند از خستگی جسمی و هیجانی؛ این نشانگان منجر به ایجاد خود پنداره منفی در فرد، نگرش منفی نسبت به شغل و فقدان احساس ارتباط با دیگران می‌گردد. این نشانگان ممکن است فرد را به سوی انواع بیماری‌های روانی و جسمانی سوق دهد (ماسلاچ و جکسون، 1981:31).

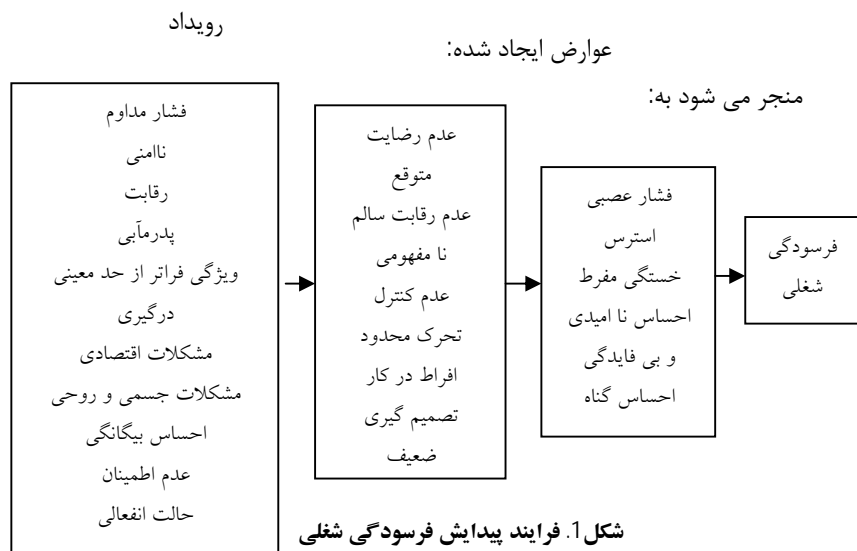
تحقیق فرویدنبرگر¹ (1975) نشان می‌دهد که هر شغلی با تنیدگی (استرس) همراه است، اما برخی مشاغل موجب فشارهای بیشتری می‌شوند، اغلب حرفه‌های درمانی از جمله پرستاری، پزشکی و همچنین حرفه‌هایی که با خدمات انسانی سروکار دارند از جمله مشاغلی هستند که فشار روانی بسیاری را ایجاد می‌کنند که از آن میان، می‌توان حرفه معلمی و تدریس را نام برد. عواملی چون انفجار جمعیت دانش‌آموزان، ضعف انگیزه‌ی تحصیلی، بحران هویت، تنوع مشکلات عاطفی - روانی دانش‌آموزان، فقر فرهنگی - اقتصادی خانواده، چند شیفت کار کردن معلمان، پایین بودن حقوق آنها، عدم حمایت سیستم اداری و مدیریتی از آنها، معلمان را با چالش‌های جدی روبه‌رو کرده است. (نقل از احقر، 1385:97).

فرسودگی شغلی علاوه بر تحلیل عاطفی، شامل علائمی مانند ناامیدی، بدبینی نسبت به آینده شغلی، از بین رفتن انگیزه مثبت، کاهش کوشش‌های سازنده شغلی، عدم احساس همدردی، منفی‌گرایی، داشتن تمایلات خود آزاری یا آزار دیگر همکاران، تحریک پذیری، گرایش به توجیه شکست‌ها و نسبت دادن آنها به دیگران و وضع موجود، مقاومت در برابر تغییر، افزایش رشد تغییر

¹. Ferudenberger

ناپذیری و سرسختی در افکار و عقاید، فقدان احساس خلاقیت حرفه ای نیز می گردد. (غباری بناب و همکاران، 1384:110).

از دیدگاه لوید و لسلی^۱ (2008) فرسودگی شغلی زمانی رخ می دهد که کار انجام شده پس از مدت کوتاهی برای فرد نامفهوم جلوه کند همچنین می تواند نتیجه اضطراب، یا گوناگونی در کارهای مربوط به فرد و یا نتیجه عوامل فردی باشد. تصویر زیر روند رویدادهایی را که اغلب منجر به فرسودگی شغلی می شود را نشان می دهد:



ماسلاچ و جکسون (1981) نشان دادند که فرسودگی شغلی یک ساختار چند بعدی است و از سه مولفه مرتبط به هم تشکیل شده است:

1- **خستگی عاطفی**: مولفه‌ی خستگی عاطفی عامل اصلی فرسودگی است؛ این بعد از فرسودگی شغلی دلالت بر پاسخ اساسی به استرس است. خستگی عاطفی موجب می شود تا افراد به لحاظ هیجانی و شناختی از کارشان فاصله بگیرند و احتمالاً این راهی برای مقابله با فشارهای کاری است. خستگی عاطفی در واقع وجود احساساتی است که در آن شخص نیروهای هیجانی خود را از دست داده است و قادر به برقراری روابط عاطفی با دیگران نیست.

2 . Lloyd & Leslie

2- **مسخ شخصیت:** دومین مولفه فرسودگی شغلی، شخصیت زدایی است که در حرفه‌های خدمات انسانی، و در تعامل با مردم به عنوان یک شیء و اغلب براساس برچسب‌های مورد استفاده آشکار می‌شود. معلمان با فرسودگی شغلی در بعد شخصیت زدایی، نسبت به دانش‌آموزان خود بازخوردهای منفی، بدبینانه و خصومت آمیز دارند.

3- **عدم کارایی فردی (عدم موفقیت فردی):**¹ عدم موفقیت فردی به احساس کفایت و پیشرفت موفقیت آمیز در کار با افراد اطلاق می‌شود. افرادی که دچار کاهش موفقیت فردی می‌شوند از تلاش‌های حرفه‌ای خود برداشت‌های منفی دارند و احساس می‌کنند که در شغل خودشان پیشرفتی ندارند و در کار و تلاش و حرفه خویش نتایج مثبت به همراه ندارند.

به علت جدید بودن موضوع، محقق نتوانست پیشینه‌هایی مرتبط با موضوع مورد پژوهش خویش پیدا کند، در زیر به تحقیقاتی که در حوزه ارزشیابی توصیفی و یا فرسودگی شغلی بوده و تا حدودی به موضوع پژوهش حاضر می‌توانست ارتباط داشته باشد، آورده شده است. اصطلاح ارزشیابی تکوینی (مستمر - توصیفی) برای اولین بار توسط اسکریون² (1967) بکاربرده شد (نقل از یادگارزاده، 64:1384)؛ و از آن پس موضوع تحقیقات بسیاری در سطح ایران و جهان بوده است: اُزوغول و سولیوان³ (2009) و السعداوی⁴ (2008) در پژوهش‌های خود اثرات مثبت خودسنجی و همسال سنجی را مورد تاکید قرار دادند. نتایج پژوهشی وان او⁵ را (2004) نشان داد، که بازخورد حاصل از سنجش تکوینی افزایش معنی داری را در کارآمدی شخصی دانش‌آموزان دوره راهنمایی بوجود می‌آورد. مطالعات پژوهشی یونگ⁶ (2000)؛ بری⁷ (2005)؛ بلک⁸ و همکاران (2004) اثرات مثبت سنجش شخصی (خودسنجی) و سنجش همسالان (همسال سنجی) را مورد تاکید قرار داده است. آنان اعتقاد دارند دانش‌آموزان با این دو روش سنجشی، یاد می‌گیرند که چگونه بر یادگیری خود و دیگران نظارت کنند و آنرا کنترل و مدیریت کنند.

1. Personal disaccomplishment

2. Scriven

3. Ozogul & Sullivan

4. Al sadaawi

5. Van Evera

6. young

7. berry

8. black

مطالعات کروکز¹ (1988)، بارون² (1991)، پوکرت و ریچاردس³ (2000) مبین این امر است که ارزشیابی‌های تکوینی و بازخوردهای به کار رفته در آنها، منجر به بهبود عملکرد شده و انگیزش پیشرفت آنها به نحو چشمگیری ارتقاء یافته است (نقل از کرد، 1384:141).

کمپ و تپروف⁴ (1998) تحقیقی در زمینه «ارزشیابی تحصیلی فراگیران با استفاده از پرونده کار یا کارنما در انگلستان» انجام داده اند. نتایج نشان داد پوشه کار، یادگیرنده را فعال، پویا و مستقل بار می‌آورد. حسینی (1389) به « بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان زن از رویکرد ارزشیابی توصیفی و عملکرد آنها در ارزشیابی توصیفی پایه اول ابتدایی ناحیه یک شیراز در سال تحصیلی 88-89 » پرداخت؛ و نتیجه گرفت، بین میزان آگاهی معلمان و عملکرد آنان در اجرای ارزشیابی توصیفی، رابطه معناداری وجود دارد. حسنی و احمدی (1386) در پژوهشی به « زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران » پرداختند، و نتیجه گرفتند که نگرش مثبت به ارزشیابی توصیفی و اطلاعات گسترده معلمان از این طرح از جمله عوامل موثر در اشاعه الگوی ارزشیابی توصیفی در سطح شهر تهران می باشد. نخعی (1387) ضمن «مقایسه نقش دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 86-87» نتیجه گرفت که از دیدگاه معلمان هر دو گروه، نظام ارزشیابی توصیفی، کارآمدی زیادی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، اما معلمان مجری ارزشیابی توصیفی اعتقاد بیشتری به این موضوع دارند. نادری (1388) به « بررسی چالشهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری» پرداخت و نتیجه گرفت، که در مولفه ضعف، بیشترین میانگین پاسخ مربوط به « کافی نبودن میزان آمادگی مجریان برای پذیرش طرح ارزشیابی توصیفی» می باشد.

موسوی (1384) با « نظر سنجی از اولیاء و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی در سال 1384 » دریافت که اولیای دانش‌آموزان و معلمان مجری طرح، در زمینه اثر اجرای طرح در کاهش اضطراب، ایجاد علاقه به یادگیری، افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان و حذف فرهنگ

1. Crokez

2. Baron

3. Paukert&Rechards

4. Kemp & Toperoff

بسیست‌گرایی نظر مثبت دارند. یادگارزاده (1384) در «بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس» استان همدان نتیجه گرفت که میزان آگاهی آنها از مراحل اجرایی ارزشیابی تکوینی در حد کم می‌باشد. مرتضایی نژاد (1384) ضمن «بررسی نگرش معلمان و والدین در زمینه کاربردی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 83-84» دریافت که معلمان و والدین، اتفاق نظر دارند که ارزشیابی توصیفی (مستمر) در بهبود رفتار و بهبود یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان تاثیر مثبت دارد.

از سال 1974 و از زمانی که اصطلاح فرسودگی شغلی توسط فرویدنبرگر¹ مطرح شد، به عنوان موضوع بسیاری از تحقیقات، مورد توجه بوده است که در زیر به برخی از آنها اشاره شده است: اینار و سیدسل² (2008) در «بررسی رابطه بین ادراک معلمان از چهار چوب مدرسه، فرسودگی معلم و رضایت شغلی معلمان مرد نروژی» نتیجه گرفتند که رضایت شغلی معلمان به طور مستقیم با دو بعد از ابعاد فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی و کاهش موفقیت شخصی) مرتبط و بطور غیر مستقیم از طریق کاهش خستگی عاطفی و رسیدن به کمال شخصی با تمام جنبه‌های چهار چوب مدرسه ارتباط دارد. نیازی و بیسی اُ گلو³ (2010)، سبان کیا⁴ (2009)، برت⁵ و همکاران (2009)، لاوگا⁶ و همکاران (2008) در پژوهش‌های خود نتیجه گرفتند که سطح فرسودگی شغلی معلمان کم بوده و روابط مثبت و معناداری بین ابعاد تحقق وجودی و فرسودگی شغلی وجود دارد؛ رضایت شغلی و موفقیت شخصی معلمان بیشترین تاثیر را در کاهش فرسودگی شغلی، و از طرفی استرس (تنش‌های حرفه‌ای) اصلی‌ترین نقش را در ایجاد فرسودگی شغلی دارد. سلیمانی (1389) ضمن «بررسی رابطه رفتار اخلاقی مدیران و فرسودگی شغلی معلمان و کارکنان با رفتار شهروندی سازمانی آنان» نتیجه گرفت که بین فرسودگی شغلی معلمان و کارکنان با رفتار شهروندی سازمانی رابطه منفی معنادار وجود دارد؛ همچنین سطح فرسودگی شغلی در میان آنان

1. Ferudenberger

2. Einar & Sidsel

3. Niyazi & Beycioglu

4. Sabancia

5. Bert

6. Laugaa

پایین است. رستمی گندمانی(1388) در « بررسی ارتباط سلامت سازمانی با فرسودگی شغلی دبیران دوره متوسطه شهرستان قزوین و کارزین » نتیجه گرفت که بین سلامت سازمانی و فرسودگی شغلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. محمدی(1388) ضمن «بررسی رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی دبیران دوره متوسطه شهرستان رشت» نتیجه گرفت که بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه منفی معنادار وجود دارد. دولتیان(1387) در «بررسی رابطه بین الگوهای تدریس و میزان فرسودگی شغلی دبیران متوسطه گرمسار» نتیجه گرفت که بین روشهای تدریس و مولفه‌های فرسودگی شغلی رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد اما سطح فرسودگی شغلی در میان دبیران پایین است. قدیمی مقدم و حسینی طباطبائی(1385) در پژوهشی میزان «شیوع فرسودگی شغلی در بین معلمان و کارکنان سازمان آموزش و پرورش فارس» را سنجید؛ و نتیجه گرفت که در اکثر آزمودنی‌ها (69 درصد) درجاتی از فرسودگی شغلی (خفیف تا شدید) وجود دارد.

از آنجایی که انجام صحیح ارزشیابی توصیفی با استفاده از ابزارهای سنجشی همانند آزمون‌های مداد-کاغذی، پوشه کار، مشاهدات در حول فرایند یاددهی - یادگیری و ارائه بازخوردهای کیفی، مستلزم صرف وقت و دقت بالا بوده؛ لذا احتمال دارد همانند طرح ارزشیابی مستمر، که دچار استحاله مفهومی گردید و تبدیل به یکسری آزمون‌های مکرر شد؛ مورد توجه عده‌ای از معلمینی که احیاناً دچار نوعی از فرسودگی شغلی هستند قرار نگیرد، و از آنجایی که هیچ‌گونه پژوهشی قبلاً در کشور انجام نشده بود، ضروری می‌نمود که پژوهشی در خصوص بررسی رابطه بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی (از طریق آزمون‌های مداد-کاغذی، پوشه کار، مشاهدات در حول فرایند یاددهی - یادگیری و ارائه بازخوردهای کیفی)، و ابعاد فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم موفقیت و کاهش عملکرد فردی) از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی - که عناصر اصلی اجرای این طرح می‌باشند - صورت پذیرد، تا بتواند با ارائه نتایج منطقی از وجود و یا عدم وجود رابطه بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی و ابعاد فرسودگی شغلی، جامعه آموزشی کشور را در شناخت آسیب‌های طرح ارزشیابی توصیفی و اصلاح به موقع آن یاری رساند.

فرضیه‌ها

1. بین روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در بعد خستگی عاطفی رابطه معنادار وجود دارد.
2. بین روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در بعد مسخ شخصیت رابطه معنادار وجود دارد.
3. بین روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در بعد عدم موفقیت (کاهش عملکرد فردی) رابطه معنادار وجود دارد.
4. بین روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی و ابعاد فرسودگی شغلی رابطه چندگانه معنادار وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بوده و به لحاظ هدف، در دسته تحقیقات کاربردی قرار دارد. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان ابتدایی پایه‌های اول، دوم و سوم (مشمول اجرای طرح ارزشیابی توصیفی) در سال تحصیلی 90-91 به تعداد 79 نفر بود؛ که با توجه به محدود بودن جامعه مورد بررسی، کل جامعه به روش سرشماری حجم نمونه این پژوهش را تشکیل داد. در این پژوهش برای جمع آوری داده‌ها، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد؛ این پرسشنامه حاوی 56 سوال در طیف پنج درجه ای لیکرت (هرگز: 0، کم: 1، متوسط: 2، زیاد: 3، خیلی زیاد: 4) شامل دو بخش به شرح زیر بود:

الف) روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی: این بخش از پرسشنامه محقق ساخته بوده و شامل 34 سوال بود که برای سنجش نظرات معلمان پیرامون نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی، از طریق چهار روش پوشه کار، سنجش مشاهده ای، بازخورد و آزمون‌های مداد- کاغذی تشکیل شده بود.

ب) پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاچ (1972): این پرسشنامه از 22 سوال و سه خرده مقیاس خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش عملکرد فردی (عدم موفقیت) تشکیل شده بود. روایی محتوایی پرسشنامه از طریق مطالعه و اصلاح سوالات پرسشنامه توسط اساتید راهنما، مشاور و دو نفر دیگر از اساتید دانشگاه صورت گرفت. برای تعیین پایایی، پرسشنامه در سطح 30 نفر از معلمان ابتدایی توزیع شد که پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات، ضریب پایایی اجرای ارزشیابی

توصیفی از طریق سنجش مشاهده‌ای 0/77، پوشه کار 0/85، آزمون‌های مداد-کاغذی 0/90، بازخورد 0/83 و کل پرسشنامه 0/91 بدست آمد. همچنین ضریب پایایی خستگی عاطفی 0/89، مسخ شخصیت 0/78، عدم موفقیت فردی (کاهش عملکرد فردی) 0/90 و کل فرسودگی شغلی 0/83 بدست آمد.

یافته‌ها

جدول 1. توصیف آماری روش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی و ابعاد فرسودگی شغلی

متغیر	مولفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	بیشینه	کمینه	میانگین نظری
ارزشیابی توصیفی	پوشه کار	74	2,90	.87	.77	4,0	1,0	2
	سنجش مشاهده ای	76	2,34	.75	.57	4,0	1,0	2
	بازخورد	70	3,08	.72	.53	4,0	.73	2
فرسودگی شغلی	مداد- کاغذی	71	2,95	.82	.67	4,0	.88	2
	خستگی عاطفی	74	0/65	0/57	0/33	3/00	0/00	2
	کاهش عملکرد فردی (عدم موفقیت)	74	0/90	0/55	0/29	3/00	0/00	2
	مسخ شخصیت	75	0/87	0/28	0/08	2/00	0/00	2

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود:

- در بین مولفه‌های ارزشیابی توصیفی، بازخورد دارای بالاترین میانگین (3/08) بوده است؛ آزمون‌های مداد-کاغذی دارای میانگین 2/95 و مولفه‌های پوشه کار (2/90) و سنجش مشاهده ای (2/34) دارای پایین ترین میانگین بوده اند.
- در بین مولفه‌های فرسودگی شغلی، کاهش عملکرد فردی دارای بالاترین میانگین 0/90 بوده و مولفه ی مسخ شخصیت دارای میانگین 0/87 می‌باشد. همچنین مولفه ی خستگی عاطفی دارای پایین ترین میانگین 0/65 بوده است.

جدول 2. ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده برای فرضیه‌های پژوهش

فرضیه	متغیرها	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
فرضیه 1	روشهای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در بعد خستگی عاطفی	71	- 0/627**	0/018
فرضیه 2	روشهای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در بعد مسخ شخصیت	72	- 0/082	0/550
فرضیه 3	روشهای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در بعد عدم موفقیت	71	- 0/607**	0/000

* نمایانگر سطح معنی داری 0/05 است. ** نمایانگر سطح معنی داری 0/01 است.

- 1- سطح معنی داری بدست آمده 0/018 می‌باشد که نشان دهنده اطمینان 99 درصدی همبستگی معنادار بین دو متغیر مورد بررسی است. ضریب همبستگی 0/627 - نیز مشخص می‌کند جهت

این رابطه غیرمستقیم می‌باشد. یعنی هر چه میزان استفاده از روشهای ارزشیابی توصیفی توسط معلمان بیشتر باشد، فرسودگی شغلی در بعد خستگی عاطفی پایین تر می‌باشد و بالعکس.

2- سطح معنی داری بدست آمده 0/550 می‌باشد که بزرگتر از 0/05 می‌باشد و نشان دهنده عدم همبستگی معنادار بین دو متغیر مورد بررسی است. ضریب همبستگی 0/082 - می‌باشد.

3- سطح معنی داری بدست آمده 0/000 می‌باشد که نشان دهنده اطمینان 99 درصدی همبستگی معنادار بین دو متغیر مورد بررسی است. ضریب همبستگی 0/607 - نیز مشخص می‌کند جهت این رابطه غیر مستقیم می‌باشد. یعنی هر چه میزان استفاده از روشهای ارزشیابی توصیفی توسط معلمان بیشتر باشد، فرسودگی شغلی در بعد عدم موفقیت و کاهش عملکرد فردی کمتر می‌باشد و بالعکس.

4- نتایج تجزیه و تحلیل‌های رگرسیونی این پژوهش نشان داده است که پوشه کار پیش بینی کننده معناداری برای فرسودگی شغلی می‌باشند ($p < 0/01$). اما سایر مولفه‌ها نمی‌توانند پیش بینی کننده‌های معناداری برای فرسودگی شغلی باشند.

جدول 3. نتایج رگرسیون بین مولفه‌های ارزشیابی توصیفی با فرسودگی شغلی (متغیر وابسته)

مدل	R	مجذور R (R^2)	مجذور R تنظیم شده	خطای استاندارد برآورد شده
1	0/618 ^a	0/382	0/332	1/1016
2	0/617 ^b	0/381	0/344	1/0918
3	0/606 ^c	0/367	0/343	1/0933
4	0/583 ^d	0/340	0/328	1/1054

a: آزمون‌های مداد - کاغذی، سنجش مشاهده‌ای، پوشه کار و بازخورد.

b: آزمون‌های مداد - کاغذی، سنجش مشاهده‌ای، پوشه کار.

c: سنجش مشاهده‌ای، پوشه کار.

d: پوشه کار.

جدول بالا نشان می‌دهد که:

- در مدل اول، هر 4 مولفه ارزشیابی توصیفی (آزمون‌های مداد - کاغذی، سنجش مشاهده‌ای، پوشه کار و بازخورد) وارد شده است. مجذور R تنظیم شده نشان می‌دهد که 4 مولفه فوق 33 درصد از واریانس فرسودگی شغلی را تبیین می‌کنند (0/332 = مجذور R تنظیم شده).

- در مدل شماره 2، مولفه بازخورد حذف شده است. مجذور R تنظیم شده نشان می‌دهد که سه مولفه باقیمانده، 34 درصد از واریانس فرسودگی شغلی را تبیین می‌کنند ($0/344 = \text{مجذور R}$ تنظیم شده).
- در مدل شماره 3، مولفه آزمون‌های مداد - کاغذی حذف شده است. مجذور R تنظیم شده نشان می‌دهد که دو مولفه باقیمانده، بازهم 34 درصد از واریانس فرسودگی شغلی را تبیین می‌کنند ($0/344 = \text{مجذور R}$ تنظیم شده).
- در مدل شماره 4، فقط مولفه پوشه کار وارد شده است. مجذور R تنظیم شده مشخص می‌کند که این مولفه، 32 درصد از واریانس فرسودگی شغلی را تبیین می‌کند ($0/328 = \text{مجذور R}$ تنظیم شده).

جدول 4. خلاصه تحلیل واریانس برای مدل رگرسیونی (Anova)

مدل	منابع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری
1	رگرسیون	37/491	4	9/373	7/723	0/000
	باقیمانده	60/683	50	1/214		
	کل	98/173	54			
2	رگرسیون	37/375	3	12/458	10/450	0/000
	باقیمانده	60/799	51	1/192		
	کل	98/173	54			
3	رگرسیون	36/016	2	18/008	10/065	0/000
	باقیمانده	62/157	52	1/195		
	کل	98/173	54			
4	رگرسیون	33/408	1	33/408	27/338	0/000
	باقیمانده	64/766	53	1/222		
	کل	98/173	54			

جدول فوق نتایج تحلیل واریانس (Anova) مربوط به هر یک از مدل‌ها را نشان می‌دهد. سطح معناداری در تمامی مدل‌ها 0/000 می‌باشد. پس با اطمینان 99 درصد اطمینان می‌توان گفت مدل‌های مورد استفاده برای تحلیل واریانس مدل رگرسیونی مناسب می‌باشد.

جدول 5. نتایج تجزیه و تحلیل‌های رگرسیونی (ضریب بتا)

مدل	ضرایب بتای (B) استاندارد نشده		t	سطح معناداری
	مقدار بتا (B)	خطای استاندارد		
1 عدد ثابت پوشه کار سنجش مشاهده ای بازخورد مداد - کاغذی	7/139	0/864	8/264	0/000
	-0/923	0/357	-2/586	0/013
	-0/383	0/329	-1/162	0/251
	-0/158	0/511	-0/309	0/758
	-0/437	0/430	-1/015	0/315
2 عدد ثابت پوشه کار سنجش مشاهده ای مداد - کاغذی	7/169	0/851	8/424	0/000
	-0/870	0/311	-2/797	0/007
	-0/362	0/319	-1/132	0/263
	-0/352	0/330	-1/067	0/291
3 عدد ثابت پوشه کار سنجش مشاهده ای	6/830	0/791	8/638	0/000
	-1/022	0/277	-3/687	0/001
	-0/454	0/308	-1/477	0/146
4 عدد ثابت پوشه کار	6/334	0/724	8/750	0/000
	-1/240	0/237	-5/229	0/000

این جدول مقادیر بتا، ضرایب بتای استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی داری مربوط به هر یک از مدل‌ها را نشان می‌دهد. سطح معنی داری مولفه ی پوشه کار در تمامی مدل‌ها، کمتر از 0/01 است. پس با 99 درصد اطمینان می‌توان گفت که پوشه کار پیش‌بینی کننده معناداری برای فرسودگی شغلی است، اما سایر مولفه نمی‌توانند پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای فرسودگی شغلی باشند. با توجه به این نتیجه، می‌توان معادله رگرسیونی پیش‌بینی فرسودگی شغلی را به صورت زیر بیان نمود:

$$\text{پوشه کار} = 6/334 + (-0/583) = \text{فرسودگی شغلی}$$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی شهر گرمسار در سال تحصیلی 90-89 بود. تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی (سنجش مشاهده ای، پوشه کار، آزمون‌های مداد- کاغذی و بازخورد) با دو بعد از ابعاد فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی و عدم موفقیت و کاهش عملکرد فردی) رابطه منفی معنادار دارد. به عبارت دیگر هرچه استفاده از چهار روش سنجش مشاهده ای، پوشه کار، آزمون‌های مداد- کاغذی و بازخورد در اجرای ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد، فرسودگی شغلی در ابعاد خستگی عاطفی و عدم موفقیت (کاهش عملکرد فردی) کمتر خواهد بود و بالعکس. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت:

الف- اگر معلم با استفاده از ابزارهای مناسب سنجش مشاهده ای، همچون فهرست واریسی (چک لیست) و... اقدام به مشاهده، جمع آوری و ثبت اطلاعات با درجه ی اطمینان بالا و مطابق با اهداف هر درس، از رفتار و عملکرد دانش آموزان داشته باشد؛ می تواند توصیفی واقعی از میزان یادگیری دانش آموزان داشته باشد و آگاهانه گام بعدی تدریس خویش مشخص سازد.

ب- چنانچه معلم از طریق پوشه کار بتواند سوابقی را گرد آورد؛ تا هنگام مراجعه به آنها، بتواند به راحتی در مورد فرایند پیشرفت کار و نحوه یادگیری دانش آموزان، قضاوت نموده و در صورت نیاز، به اولیاء ایشان و مسئولین مدرسه گزارش کاملی از وضعیت دانش آموز ارائه دهد.

ج- اگر معلم در طول سال تحصیلی با استفاده از آزمون های مناسب کتبی و یا شفاهی، میزان آموخته های دانش آموزان را بسنجند، بر پایه آنچه که تا کنون درباره توانمندیها، نقاط قوت و ضعف، اشتباهات و نقایص دانش آموز درک نموده؛ بهتر می تواند از واژه ها و عبارات مثبت، متناسب با خصوصیات روانی و سن دانش آموز استفاده نماید و به صورت دقیق و کامل، فراگیر و اولیائش را در جریان موفقیت ها و پیشرفت های دانش آموز و یا احیاناً نقاط ضعفش قرار دهد.

این مسئله باعث خواهد شد تا به لحاظ هیجانی و شناختی از کارش فاصله نگیرد (خسته نشود) و احتمالاً فشارهای کاری وی نیز کاهش یافته و قادر به برقراری ارتباط عاطفی بهتری با دانش آموزان باشد؛ و احساس کند که عملکرد وی همراه با موفقیت بوده و از این طریق فرسودگی شغلیش کاهش خواهد یافت.

نتایج پژوهش حاضر به نوعی با یافته های تحقیق حسینی (1389)، رستمی گندمانی (1388) و محمدی (1388)، حسنی واحمدی (1386)، اینار و سیدسل (2008) که در پژوهشهای خویش نتیجه گرفته بودند که بین میزان آگاهی و عملکرد، سلامت سازمانی، هوش هیجانی و رضایت شغلی معلمان با فرسودگی شغلی، رابطه منفی معناداری وجود دارد، همسو است. در تبیین این موضوع می توان نتیجه گرفت احتمالاً هرچه آگاهی و رضایت شغلی معلمان و میزان استفاده آنها از روش های مناسب ارزشیابی توصیفی در یک محیط سالم، بیشتر باشد میزان فرسودگی شغلی آنان کمتر خواهد بود. همچنین نتایج پژوهش حاضر، به نوعی می تواند با نتایج پژوهش های نخعی (1387)، موسوی (1384) و مرتضایی نژاد (1384)، کمپ و تپروف (1998) همسو باشد؛ آنان دریافته بودند که معلمان و والدین اتفاق نظر دارند ارزشیابی توصیفی (مستمر) و سنجش عملکردی کارآمدی زیادی در موفقیت تحصیلی، بهبود یادگیری و سلامت روحی دانش آموزان داشته و آنان

را فعال، پویا و مستقل بار می آورد. در تبیین این موضوع می توان گفت به احتمال زیاد اجرای مناسب ارزشیابی توصیفی با بهره گیری از روشهای مطلوب، باعث تاثیر مثبت بر موفقیت، سلامت روحی و روانی دانش آموزان داشته و از این طریق فرسودگی شغلی معلمان کاهش می یابد. نتیجه پژوهش حاضر به نوعی می تواند با نتایج نادری (1388) و یادگارزاده (1384)، که دریافته بودند یکی از نقاط ضعف اجرای ارزشیابی توصیفی (تکوینی)، کافی نبودن میزان آمادگی و آگاهی مجریان برای پذیرش این طرح است، مغایر باشد. چرا که نبود آمادگی و یا آگاهی برای پذیرش و اجرای یک طرح، احتمالاً فشار کاری، سردرگمی و استرس زیادی در مجری طرح ایجاد نموده و در نتیجه باعث ایجاد فرسودگی شغلی می شود. در حالی که نتیجه تحقیق حاضر، مبین رابطه منفی بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی در دو بعد است. می توان این مسئله را به این صورت تبیین نمود که اولاً، پژوهش های فوق قبل از اجرای سراسری طرح ارزشیابی توصیفی اجرا شده؛ و ثانیاً، در فاصله زمانی بین تحقیقات قبلی و پژوهش حاضر، احتمالاً از طریق برگزاری کارگاهها و دوره های آموزش ضمن خدمت، میزان آگاهی و آمادگی معلمان مجری طرح افزایش یافته است.

نتیجه دیگر پژوهش این بود که بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی (از طریق سنجش مشاهده ای، پوشه کار، آزمون های مداد- کاغذی و بازخورد) با مسخ شخصیت هیچ گونه رابطه ای وجود ندارد.

نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیونی این پژوهش نشان داد سطح فرسودگی شغلی در میان معلمان ابتدایی مشمول طرح پایین است؛ این یافته با نتایج سلیمانی (1389)، دولتیان (1387)، سبان کیا (2009)، قدیمی مقدم و حسینی طباطبائی (1385) همسو می باشد.

مطابق با نتایج این تحقیق مبنی بر ارتباط منفی بین روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی، پیشنهاد می شود بررسیهای لازم در خصوص ارتباط سایر روشهای اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی معلمان دوره ابتدایی انجام شود.

مطابق با نتایج گرفته شده در این پژوهش مبنی بر وجود رابطه منفی و معنادار بین روش های اجرای ارزشیابی توصیفی و فرسودگی شغلی پیشنهاد می شود پژوهشی در خصوص بررسی نقش اجرای ارزشیابی توصیفی در بروز فرسودگی شغلی معلمان دوره ابتدایی انجام شود.

از آنجایی که تا پایان سال تحصیلی 92-93 تمامی پایه‌های دوره ابتدایی مشمول اجرای طرح ارزشیابی توصیفی می‌شوند، پیشنهاد می‌شود ارتباط سایر عوامل مرتبط با معلم نظیر استرس، فشار روانی، سلامت روانی و ... با ارزشیابی توصیفی مورد بررسی قرار گیرد.

با توجه به سابقه معلمی پژوهشگر و صحبت با معلمان مجری طرح در خصوص مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، و اینکه معلمان بزرگترین چالش فرا روی طرح مذکور را تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس می‌دانند، پیشنهاد می‌شود از طریق ادارات آموزش و پرورش تربیتی اتخاذ گردد تا حداکثر دانش‌آموز موجود در هر کلاس 20 نفر در نظر گرفته شود.

منابع

- احقر، قدسی (1385). بررسی نقش فرهنگ سازمانی مدارس در فرسودگی شغلی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره 86، صص 93_123.
- احمدی، آمنه. حمزه بیگی، طیبه. رستگار، طاهره. فروزبخش، فیروزه و یاسینی، زهرا سادات (1388). **راهنمای معلم در ارزشیابی کیفی (توصیفی) ویژه معلمان پایه اول**، چاپ اول. تهران: چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- حسینی، محمد و احمدی، حسین (1385). **ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی**. تهران: مدرسه. چاپ سوم.
- حسینی، محمد و احمدی، غلامعلی (1386). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. **فصلنامه نوآوریهای آموزشی**، سال ششم، شماره 23، صص 85_122.
- حسینی، محمد حسن (1389). **بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان زن از رویکرد ارزشیابی توصیفی و عملکرد آنها در ارزشیابی توصیفی پایه اول ابتدایی ناحیه یک شیراز در سال تحصیلی 88-89**. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- دولتیان، محمدرضا (1387). **بررسی رابطه بین الگوهای تدریس با فرسودگی شغلی دبیران مقطع متوسطه شهرستان گرمسار**، پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.
- رستمی گندمانی، دانیال (1388). **بررسی ارتباط سلامت سازمانی با فرسودگی شغلی دبیران دوره متوسطه شهرستان قیر و کارزین 87-88**. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

- سلیمانی، نادر (1389). **بررسی رابطه بین رفتار اخلاقی مدیران با فرسودگی شغلی و رفتار شهروندسازمانی معلمان و کارکنان در مدارس شهرستان گرمسار**. طرح پژوهشی (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.
- سیف، علی اکبر (1386). **اندازه گیری سنجش و ارزشیابی آموزشی**، (ویرایش چهارم). تهران: دوران، چاپ بیست و پنجم.
- شکوهی، مرتضی و قره داغی، بهمن (1389). **مدیریت بازخورد (راهنمای ارائه بازخورد در ارزشیابی کیفی - توصیفی)**، چاپ مرداد. تهران: کوروش چاپ (الف).
- شکوهی، مرتضی و قره داغی، بهمن (1389). **مدیریت پوشه کار (جورچین دانستن، توانستن و به کار بستن در ارزشیابی کیفی - توصیفی)**، چاپ پانزدهم، مرداد 1389. تهران: کوروش چاپ (ب).
- غباری بناب، باقر. نبوی، محمد و شیرکول، ماندانا (1384). عوامل موثر بر بروز فرسودگی شغلی معلمان دانش آموزان نابینا، ناشنوا، و عادی در مقطع راهنمایی شهر تهران. **فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی**، سال 35، شماره 2، صص 109_135.
- قره داغی، بهمن (1389). **بهبود یادگیری با آزمون‌های مداد- کاغذی**. تهران: کوروش چاپ. (الف).
- قره داغی، بهمن (1389). **سنجش مشاهده ای شیوه ای نو در خدمت ارزشیابی کیفی - توصیفی**. تهران: کوروش چاپ. چاپ نهم (ب).
- قدیمی مقدم، ملک محمد. حسینی طباطبایی، فوزیه (1385). شیوع فرسودگی شغلی در بین معلمان و کارکنان سازمان آموزش و پرورش و رابطه آن با جنسیت، مدرک تحصیلی، مقطع شغلی و موقعیت جغرافیایی. **پژوهشهای روان شناختی**. شماره 9، صص 73_56.
- کرد، بهمن (1384). **بازخورد در ارزشیابی تکوینی و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی درس علوم**. **فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی**، شماره 2، صص 139_150.
- مرتضایی نژاد، عصمت (1384). **بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرت ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 84-83**. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرری.
- محمدی، عالم (1388). **بررسی رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی در دبیران دوره متوسطه شهرستان رشت در سال تحصیلی 88-87**. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه گیلان.

موسوی، سیدضیاء الدین. (1384). **نظر سنجی از اولیاء و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی 83-84**. سازمان آموزش و پرورش استان قم.

نادری، مهین (1388). **بررسی چالش‌ها و چشم اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری**. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه اصفهان.

نخعی، مریم (1387). **مقایسه نقش دو نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی 86-87**. پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

هومن، حیدرعلی (1375). **زمینه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی**. تهران: نشرپارسا.
یادگاززاده، غلامرضا (1384). **بررسی میزان آگاهی معلمان از روشهای ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاسهای درس پایه چهارم ابتدایی استان همدان**. فصلنامه **تعلیم و تربیت**، شماره 83، صص 61_86.

Al Sadaawi. A. (2008). **An Investigation of performance-based assessment in science in Saudi primary schools**.

<http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org>.

Berry, R. (2005). Entwining feedback, self, and peer assessment. **Academic Exchange Quarterly**, 9, pp225-230.

Bert, Loadstar. André, Brouwers. Welko, Tomic(2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. **Teaching and Teacher Education**, Volume 25, Issue 5, Pages 752-757.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). **Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom**. Phi Delta Kappan, 86, pp8 -21.

Einar M, Skaalvik & Sidsel, Skaalvik(2008). **Does school context matter Relations with teacher burnout and job satisfaction**. Norwegian University of Science and Technology, Dragvoll, 7491 Trondheim, Norway

Gay, L. R. (1991). **Educational evaluation and measurement** (2nd Ed.)Maxwell Macmillan, international.

Kemp, J., & Toperoff, D. (1998). **Guidelines for port folio assessment in teaching English**. Ministry of Education. <http://plar.org/assessment>.

Laugaa, D. Rascle, N. Bruchon, Schweitzer, M(2008). Stress and burnout among French elementary

- School teacher's transactional approach. **European review of applied psychology**. Vol58, pp241-251.
- Lloyd L.B. & Leslie W.R. (2008), **HRM**, 9th ed, McGraw – Hill International editions.
- Maslach, c.& Jacksons. (1981).The Measurement of Experienced Burnout: **Journal of occupational behavior**. Vol 2.
- Niyazi, Ozer. Beycioglu, Kadir. (2010).The relationship between teacher professional development and burnout. **Proscenia- Social and Behavioral Sciences**, Volume2, Issue 2, Pages 4928-4932.
- Ozogul, G & Sullivan, H. (2009).Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. **Educational Technology Research and Development**. Vol57, Number3, pp393-410.
- Sabancia, Ali(2009).The effect of primary school teachers' burnout on Organizational health.Sciences, Volume, Pages 195-205.
- Stampen.P, (2004).**Theory and practice of learning**. From <http://www.soimedison.Emerald/syllabi/stampen875/flower.gi>.
- Van Evera, W.C. (2004). **Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback**. Doctoral Dissertation, George Masson University.
- West, R., & Crightion, J. (1999). Examination Reform in Central and Eastern Europe, **Issues and trends Assessment in Education**, Vol 3, No. 2.
- Young, E. A. (2000). **Enhancing student writing by teaching self-assessment strategies that incorporate the criteria of good writing**. Doctoral Dissertation, Rutgers the state U. of N.J. –New Brunswick and U.M.D.N.J.