

بررسی تأثیر روانشناسی رفتار بر ارزشیابی توصیفی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۰ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۱

خلاصه

مقدمه

از جمله وظایف و اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش، تربیت انسانهایی آزاد اندیش، مسئول، حقیقت طلب، شجاع، فعال و خلاق است این نظام زمانی می تواند به اهداف مورد نظر خود دست یابد که متناسب با تغییراتی در بخشهای گوناگون جامعه انسانی به ویژه در حوزه های نظریه های یادگیری به وجود می آید تحول بنیادین در همه بخشهای خود به وجود آورد.

مطالعه حاضر از نظر هدف از جمله تحقیقات کاربردی و از نظر چگونگی اجرای پژوهش توصیفی-پیمایشی است. از نظر این پژوهش ارزیابی و سنجش میزان تحقق یافتن این اهداف بر عهده نظام ارزشیابی است و ارزشیابی تحصیلی یکی از عوامل مهم در بهبود یادگیری و پیشرفت است. در این راستا نظام ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش ایران و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی یادگیری و گذر از ارزشیابی دانش محور به ارزشیابی قابلیت محور به صورت به اجرا در آمده است. از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که ارتباط ارزشیابی با پیشرفت تحصیلی مسأله ای است که از جهات مختلف قابل بررسی می باشد و ارزشیابی باید در عین ایجاد مسأله به سیالی فکر و اندیشه نیز کمک کرده و رشد تحصیلی دانش آموزان را باعث گردد و زمینه ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را فراهم سازد. در پی تغییرات نظام آموزشی، روشهای ارزشیابی نیز دگرگون گردید و از ارزشیابی نتیجه مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی فرایند مدار از دیدگاه سازگرایی تغییر رویه داده است.

کلمات کلیدی

دانش آموزان، مقطع ابتدایی، پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی توصیفی.

پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می باشد.

علی اصغر ماشینچی*^۱

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران

Email: Mashinchialiasghar@gmail.com

مقدمه

روانشناسی یا سایکولوژی علمی است که با استفاده از روش علمی به پژوهش و مطالعه روان (ذهن)، فرایند ذهنی و رفتار در موجودات زنده می‌پردازد. [۲] به عبارت دیگر، روانشناسی علمی است که در آن درباره حالات روانی و رفتار آدمی تحقیق و بررسی می‌شود. روان‌شناسی به رفتار و فرایندهای روانی می‌پردازد. منظور از «رفتار»، همه حرکات، اعمال و رفتار قابل مشاهده مستقیم و غیرمستقیم است، و منظور از «فرایندهای روانی»، چیزهایی همچون: احساس، ادراک، اندیشه (تفکر)، هوش، شخصیت، هیجان و انگیزش و حافظه... است. (احمدی، و بنی‌جمالی، ۱۳۸۰) آغاز پژوهش‌های روان‌شناختی به شکل علمی و دانشگاهی، به اواخر قرن هفدهم و اوایل قرن هجدهم بازمی‌گردد؛ می‌توان گفت اکتشاف‌ها و پژوهش‌های قابل توجه در روان‌شناسی، تنها از حدود ۱۵۰ سال پیش، شروع شده‌است، و این درحالی است که علوم تجربی دیگر از تاریخچه‌ای بلندتر و پربارتر برخوردارند؛ البته مباحث مربوط به ذهن و روان، قرن‌هاست که ذهن متفکران را به خود مشغول کرده و آثار مکتوب آن، از دانشمندان یونان باستان و متفکرانی چون سقراط، افلاطون و ارسطو نیز در دست است؛ اما این شاخه از علم تا پیش از روان‌شناسی جدید، به صورت مدون و آکادمیک، مورد مطالعه قرار نگرفته بود (احمدیان، و آقازاده، ۱۳۹۹) روانشناسی رفتاری بررسی ارتباط می‌آن ذهن و رفتار ما است. پژوهشگران و دانشمندانی که در زمینه روانشناسی رفتاری مطالعه می‌کنند، در تلاشند تا درک کنند دلیل رفتارهای ما چیست و الگوهای رفتارها و اقدامات ما را بشناسند. رفتارگراها معتقدند که واکنش‌های ما به محرک‌های محیطی، اعمال ما را شکل می‌دهند. پژوهشگران این حوزه امیدوارند بتوانند با استفاده از رفتارگرایی به شناخت الگوهای رفتاری و در نتیجه پیش‌بینی رفتار انسان و همچنین حیوانات دست پیدا کنند. در این صورت انسان‌ها می‌توانند رفتارها و عادات فردی بهتری در خود ایجاد کنند و از این طریق جوامع

انسانی نیز تبدیل به مکان‌های بهتری برای زندگی شوند (احمدوند، ۱۳۷۲). در این رفتارشناسی معلم، روشها و اصولی مورد بحث قرار می‌گیرند که معلمان را در هدایت رفتارهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در محیط آموزشگاه یاری می‌دهند. به این مجموعه اصول و روشهای تغییر رفتار یا تغییر و اصلاح رفتار می‌گویند. معلمان و سایر کسانی که با تربیت کودکان و نوجوانان سروکار دارند از روشهای تغییر رفتار استفاده می‌کنند تا رفتارهای مختلف آنان را زیر نظارت و هدایت خود درآورند و به انجام رفتارهای مطلوب و جلوگیری از بروز رفتارهای نامطلوب مورد تشویق قرار دهند (احمدی، ۱۳۷۵). بنا به تعریف، تغییر رفتار به کاربرد مجموعه‌ای از اصول و فنون یادگیری گفته می‌شود که هدف آن اصلاح رفتار افراد می‌باشد. تغییر رفتار با رفتار درمانی معادل بکار می‌رود. زیرا هر دو روش با رفتار سروکار داشته و خواستگاه‌های مشترکی دارند. به همین سبب، بسیاری از متخصصان تغییر رفتار و رفتار درمانی این دو اصطلاح را بجای هم بکار می‌برند. با این حال، تعداد دیگری از این متخصصان بین این دو مفهوم تفاوت‌هایی قائل شده‌اند. بهر حال متخصصانی که در موقعیتهای آموزشی، خانوادگی و سایر موقعیتهای غیر بالینی به تغییر و اصلاح رفتار افراد می‌پردازند از اصطلاح تغییر رفتار استفاده می‌کنند، اما روان‌شناسان بالینی و روانپزشکان که در موقعیتهای بالینی مانند کلینیکهای روانی به تغییر و اصلاح رفتار مراجعان خود اقدام می‌کنند اصطلاح رفتار درمانی را ترجیح می‌دهند (سیف، ۱۳۸۸). ارزشیابی توصیفی الگویی است که تلاش می‌کند؛ به جای کمی‌نگری از طریق توجه به معیارهای درسی و آموزشی و عمق و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آنان ارائه دهد. برای موفقیت آموزش فراگیر باید شرایطی مهیا گردد. معلم‌ها باید به توانایی دانش‌آموز برای پیشرفت در کلاس عادی اطمینان داشته باشند و سایر دانش‌آموزان کلاس را برای پذیرش دانش‌آموز دارای ناتوانی آماده کنند. توجه به معیارهای خلاقیت و رشد دانش‌آموزان

در مورد مفاهیم خلاقیت نقش زیادی در رشد تحصیلی دانش آموزان دارد. با توجه به عقیده مؤید نیا (۱۳۹۲) در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی، آخرین گام است و برای تصمیم گیری درباره‌ی ارتقای فراگیران به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود. اکنون ارزشیابی، بخش جدایی ناپذیر و همگام فرایند آموزش یادگیری است که به جای طبقه بندی دانش آموزان بر هدايت یادگیری آنها متمرکز است (شریفی، ۱۳۹۳). با این حساب ارزشیابی بخش جدایی ناپذیر فرایند یادگیری و بیشتر از سه چهارم زمان یک ساعت آموزشی به ارزشیابی اختصاص دارد و توجه به معیارهای تازگی و ایجاد خلاقیت در آن بسیار اهمیت دارد. بنا به اعتقاد قره داغی (۱۳۹۴)، ارزشیابی از مهمترین مراحل یادگیری و تدریس است. ارزشیابی در هیچ موقعیتی نباید به عنوان هدف مطرح گردد و فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار دهد. اما در هیچ شرایطی نباید ارزشیابی را از فرایند آموزش جدا در نظر گرفت. ارزشیابی سبب می‌شود که معلم اشکالات و نقایص موجود در هدفها، محتوا، شیوه تدریس و مواد و وسایل آموزشی و در یک کلام فعالیتهای آموزشی را دریابد، از توفیق و شکست و میزان آمادگی برای فعالیت‌های بعدی مرتبط با آموزش آگاه گردد (شعبانی، ۱۳۹۳، ص ۳۸۷). ارزشیابی توصیفی واژه‌ای است که در سالهای اخیر وارد مدرسه‌ها گردیده و از این منظر دریچه تازه‌ای را در تحلیل و علت یابی مسائل اجتماعی و اقتصاد گشوده است. (صاحب، ۱۳۹۴) رویکردی از ارزشیابی تحصیلی است که از طریق آن، جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی با بهره گیری از ابزارهای متنوع سنجش انجام می‌گیرد و از طرف دیگر، با بررسی وضعیت دانش آموز، نقاط ضعف احتمالی اصلاح و با بهبود و تعمیق یادگیری، زمینه رشد همه جانبه او را فراهم می‌کند. ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای را فراهم سازد تا دانش آموزان

در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق تر مطالب درسی را یاد بگیرند (علی‌شاهی، ۱۳۹۳). ارزشیابی به یک فرآیند نظام‌دار (سیستماتیک) برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود. به این منظور که تعیین می‌شود آیا هدف‌های موردنظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی (حسنی، ۱۳۹۲). ورتن و سندرز^۱ دو تن از صاحب نظران در حوزه ارزشیابی آموزشی گفته‌اند "در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی به اجرا درمی‌آید (Matin & Baldwin, 2013). رالف تایلر^۲ ارزشیابی را "وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدفهای آموزشی مطلوب مورد نظر" می‌داند (Hashimoto, 2013). فرایند ارزشیابی، از دیدگاه تایلر با اطلاع کامل از هدف‌های آموزشی از قبل تعیین شده، در پی آن است که تعیین کند این تغییرات رفتاری در عمل به چه میزان در رفتار فراگیران ظاهر شده است (Christopher Damian, 2013). از نظر پرووس^۳ ارزیابی عبارت از فراگرد توافق درباره استانداردهای برنامه، تعیین اینکه آیا تفاوتی میان بعضی از جنبه‌های برنامه و استانداردهای موردنظر برای آنها وجود دارد و استفاده از اطلاعات مربوط به تفاوت‌های یادشده برای مشخص کردن نارسائی‌های برنامه می‌باشد (سیف، ۱۳۹۱). پایهام^۴ معتقد است که ارزشیابی یعنی تعیین ارزش کردن "ارزشیابی آموزشی نظام‌دار دربرگیرنده سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است" (Lee. H. C, 2014) کرانباخ^۵ ارزشیابی را جمع آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم گیری در مورد یک برنامه آموزشی می‌داند (chadoori., and, Mohammad, 2014). به عقیده کرانباخ تعیین موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی فقط از طریق جمع آوری اطلاعات در موقعیت‌های واقعی یاددهی - یادگیری

⁴ Popham.

⁵ Cronbach

¹ Worthen & Sanders

² Ralf Tyler

³ Provous

زمان، در پی آن است که تحولات بنیادین و گسترده ای را در حوزه های متعدد جامعه، ایجاد نماید و تلاش می کند به جای نگاه کمی نگری، از طریق توجه به معیارهای برنامه درسی و آموزشی به عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند. ارزشیابی توصیفی در امر آموزش آخرین نقطه کار نیست بلکه باید در مسیر یادگیری می باشد و ارزشیابی با یادگیری در هم تنیده شده است (کیامنش، ۱۳۹۴). نیک پور (۱۳۹۷)، در پژوهشی با موضوع بررسی چالشهای ارزشیابی توصیفی دوره ی ابتدایی در استان مازندران به این نتیجه رسید که در سطح اطمینان ۹۵٪ وضعیت مناسبی در اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان مازندران وجود ندارد و چالش بسیاری برای این امر وجود دارد و همچنین رتبه بندی چالش های اصلی نشان داد که چالش مرتبط با دانش آموزان - والدین در رتبه اول و چالش آموزشی - فرایندی در رتبه دوم و چالش مدیریتی در رتبه سوم و چالش مرتبط با معلمان در رتبه چهارم قرار دارد. ابوطالبی (۱۳۹۷)، در پژوهشی به بررسی مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی و سنتی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان پرداخته است. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که بین عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان با ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر استفاده از ارزشیابی توصیفی بیش از اجرای ارزشیابی سنتی در بالابردن عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان تأثیر گذار بوده است. اما بین انگیزش پیشرفت دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشد. اکبری، (۱۳۹۴)، در پژوهش خود با موضوع تأثیر ارزشیابی توصیفی بر افزایش کارایی دانش آموزان استان اصفهان نشان داد که ارزشیابی توصیفی، عامل افزایش کارایی، مهارت و رضایت دانش آموزان در مدارس استان اصفهان بوده و این تأثیر با نود و پنج درصد اطمینان به تأیید رسیده است. زارعی (۱۳۹۵)، در پژوهشی به بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش

امکان پذیر می باشد، و هرگونه تصمیم گیری در مورد برنامه آموزشی باید براساس اطلاعات جمع آوری شده صورت گیرد (Brook hart & ALL, 2014). از نظر استافلیم و شینگ فیلد^۱ ارزشیابی عبارت از فرآیند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی، در مورد ارزش و مطلوبیت هدفها، طرح ها، اجرا و نتایج؛ به منظور هدایت تصمیم گیری، خدمت به نیازها و پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده هاست (مجیبی، ۱۳۹۲). ارزشیابی آموزشی از اواسط دهه ی ۱۹۷۰ به عنوان یک رشته ی مستقل شناخته شد و از این تاریخ تاکنون دستخوش تحولات شگرف گردیده است (محسنی، ۱۳۹۴). در این تغییر و تحولات، نظریه پردازانی چون ولف، تایلر، کرونباخ و... تاثیر بسزایی داشته اند. براساس منابع تاریخی در ایران نیز در زمان شاپور - پادشاه ساسانیان، در دانشگاه جندی شاپور برای دانشجویان پزشکی، مجالس امتحان (ارزیابی) برگزار می شد و به شرط موفقیت اجازه نامه پزشکی داده می شد (محمدی باغملایی، ۱۳۹۱). ارزشیابی تحصیلی در سایر کشورها، تحولات فراوانی را به خود دیده است. این تحولات منجر به ظهور روشهای متنوع شده است. روشهایی که در آنها ارزشیابی وسیله ای برای شناخت ابعاد مختلف فرایند یاددهی - یادگیری و تعمیق نقش و وظیفه ی هریک از عوامل موثر در این فرایند شده است (مقنی زاده، ۱۳۹۱). ارزشیابی توصیفی در دهه هشتاد خورشیدی در نظام آموزش ایران، طرح گردیده که این رویکرد محدود به ایران نبوده و در کشورهای نظیر (فرانسه، چین، آلمان، استرالیا، ژاپن) نیز با استفاده از ارزشیابی توصیفی تمامی فعالیتها و مهارتها و نگرشهای کودک را توصیف و ارزشیابی می نماید. جالب این که در اکثر کشورها، ارتقاء دانش آموزان در دوره ابتدایی تا پایان کلاس سوم بدون تکرار پایه و خودکاراست (خورشیدی و ملکشاهی، ۱۳۹۲). ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش ایران رویداد خجسته و نوآورانه در حوزه تعلیم و تربیت است که متناسب با شرایط

¹ Stitifilebeam and Shink field

آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندر عباس پرداخت. نتایج نشان داد که بین خلاقیت دانش آموزان و نظام ارزشیابی توصیفی سنتی تفاوت معناداری وجود دارد و ارزشیابی توصیفی در عملکرد تحصیلی فراگیران مؤثر بوده است. اما در بین دختران و پسران تفاوت معناداری دیده نشده است. بیابان گرد، ۱۳۹۳، در پژوهشی با عنوان بررسی میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر مدیریت آموزش و پرورش به نتایج زیر دست یافت که ارزشیابیهای توصیفی در کارکنان موجب افزایش دقت، ارتقای کیفیت فعالیتها، افزایش دانش شغلی، افزایش مهارت شغلی، بهبود روحیه و کاهش هزینه در بسیاری از زمینه‌ها می‌شود. یوسفی، ۱۳۹۴، در پژوهشی به مقایسه روشهای ارزشیابی کیفی و کمی پرداختند. نتایج این تحقیق که با روش آزمایشی گروه کنترل و آزمایش انجام شد نشان داد که روشهای ارزشیابی کیفی بر رشد یادگیری فراگیران در سه حیطه شناختی مهارتی و نگرشی مؤثر می‌باشد. هولتن^۱ (۲۰۱۸)، در پژوهشی خود به بررسی فرارزشیابی کیفی - توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی پرداخت. هدف این مطالعه ارزشیابی فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی دانش آموزان دوره ابتدایی است تا مشخص شود که اجرای ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی بر اساس الگوی فرارزشیابی و استانداردهای ارزشیابی دانش آموز تا چه حد مفید، عملی و دقیق است و آیا با اهداف دوره ابتدایی متناسب است. فرارزشیابی ارزشیابی کیفی - توصیفی بر اساس الگوهای تناسب، دقت، مفید بودن و عملی بودن و بهره‌گیری از چک لیست در حوزه آموزش توصیفی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بر اساس سطح معناداری و اختلاف میانگین دقت ارزشیابی توصیفی با میانگین طیف، از نظر شرکت کنندگان ارزشیابی توصیفی از دقت مناسبی برخوردار است و معلمان تا حد زیادی این نوع ارزشیابی را اجرایی می‌دانند و بعد مفید بودن هم ارزشیابی توصیفی به نظر شرکت کنندگان وضعیت

مطلوبی دارد. کویر^۲ (۲۰۱۷)، پژوهشی با عنوان خلاقیت و ارزشیابی توصیفی انجام داد. این تحقیق بر آموزش تمرکز می‌کند و نقش و وظایف مربی و مربی را در هم می‌آمیزد و ذکر می‌کند که خلاقیت یک فرآیند شناختی نیست، بلکه یک عنصر از عوامل فعال می‌باشد. همچنین این تحقیق معلمان را دعوت می‌کند که اهداف و آرمانهای خودشان را ارزشیابی توصیفی جستجو کنند. این عوامل تجربه خلاق را ایجاد می‌کند. کاواگامی^۳ و استوارتر^۴ (۲۰۱۷)، در پژوهشی که با عنوان آموزش و ارزیابی توصیفی به منظور بهبود آموزش ضمن خدمت انجام دادند یک سری شکافهای آموزشی را آشکار کردند که شناسایی این شکافها نقطه شروع یک برنامه آموزشی اصلاح شده می‌باشد. هدف اولیه این ارزیابی مجزا کردن خطاهای کاربر، نرم افزار و شبکه کاری بود. نتایج تحقیق سادلر و گود^۴ (۲۰۱۵)، نشان می‌دهد که ارزشیابی توصیفی موجب تعامل دانش آموزان در امر ارزشیابی و افزایش دادن فرصت آموزشی معلم و تقویت کردن یادگیری دانش آموزان و همچنین یادگرفتن سیستم نمره گذاری توسط دانش آموزان می‌گردد. کلینک^۵ و استرومر^۶ (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر کار در دفاتر پست هلند به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های ارزشیابی تنها به صورت نسبی در تشخیص اهداف مؤثر بوده‌اند. گلیرز^۶ (۲۰۱۵)، در مطالعه خود جهت تعیین مدلی از مولفه‌های ارزشیابی توصیفی، تحقیقی کاربردی انجام داد. مطابق نتایج این تحقیق آگاهی اجتماعی یک عنصر کلیدی در ارزشیابی توصیفی محسوب می‌شود و دیگر عوامل نیز جهت تعیین میزان ارزشیابی توصیفی تأیید می‌شود. در عصر جدید پدید آمده است؛ تحقق پیشنهاد کانت را امری حیاتی جلوه‌گر می‌سازد و آموزش و پرورش نیز در پی ارائه محتوای آموزش و ارزشیابی به دنبال تربیت انسانهایی باشد که برای اندیشیدن، نوآوری، شناخت، مقابله با ناشناخته‌ها و موقعیت‌های دشوار

⁴ Sadler, p.M & Good

⁵ . Klink Marcel R. Streumer, Jan N

⁶ Glaser

¹ Holten,

² Kavr.

³ Kawagami, G, Stuart

۰,۹۲ تعیین گردید. داده‌های حاصل با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل گردید. نتایج تحقیق نشان داد که ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

چارچوب نظری و مدل پژوهش

از مطالعه پیشینه چنین استنتاج می‌شود که منظور از در تغییر رفتار تمام اصطلاحات مبهم و کلی روان‌شناختی، مانند هوش، نگرش، ناتوانی یادگیری و غیره برحسب رفتارهای آشکار فرد تعریف می‌شوند. برای مثال انگیزش به چگونگی رفتارهای افراد اشاره دارد. دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی سطح بالایی دارند وقت زیادی صرف مطالعه و انجام تکالیف درسی خود می‌کنند، کارهای محوله را با آمادگی و اشتیاق انجام می‌دهند، در فعالیتهای یادگیری شرکت می‌کنند و غیره. در هر حال، همه صفات کلی و روان‌شناختی، وقتی که بدقت تعریف شوند، بصورت ویژگیهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری رفتار درمی‌آیند؛ و همین ویژگیهای مشاهده پذیر و اندازه پذیر هستند که در تغییر رفتار و رفتار درمانی بکار می‌روند (ارنست هیلگارد و گوردن باور، ترجمه براهنی (۱۳۶۷). دانش‌آموزان به عنوان آینده سازان جامعه، افرادی حساس با ویژگیهای منحصر به فردی هستند که قسمت عمده شخصیت آنها، در همین دوران نوجوانی و در کانون همین کلاس‌ها و در مدارس شکل می‌گیرد. توجه به ویژگیهای منحصر به فرد و نیر خصوصیات عمومی دانش‌آموزان و ایجاد بستری مناسب برای آموزش آنها، می‌تواند گره از بسیاری از مشکلات بعدی باز کند. نگاهی گذرا به ویژگیهای رفتاری شاگردان ما را به تعدادی از ویژگیهای روانی سوق می‌دهد (امیل دورکیم، ترجمه کاردان، ۱۳۷۶). روشهای توصیفی در ارزشیابی توجه به رویکردی است که در آن معلم تغییرات و تحولات ایجاد شده در دانش‌آموز را با فنون متفاوت بررسی کرده و به صورت مشروح بر اساس شاخصهای پیشرفت و یا اهداف از پیش تعیین شده به اطلاع دانش‌آموز و والدین می‌رساند. بررسی نظام ارزشیابی

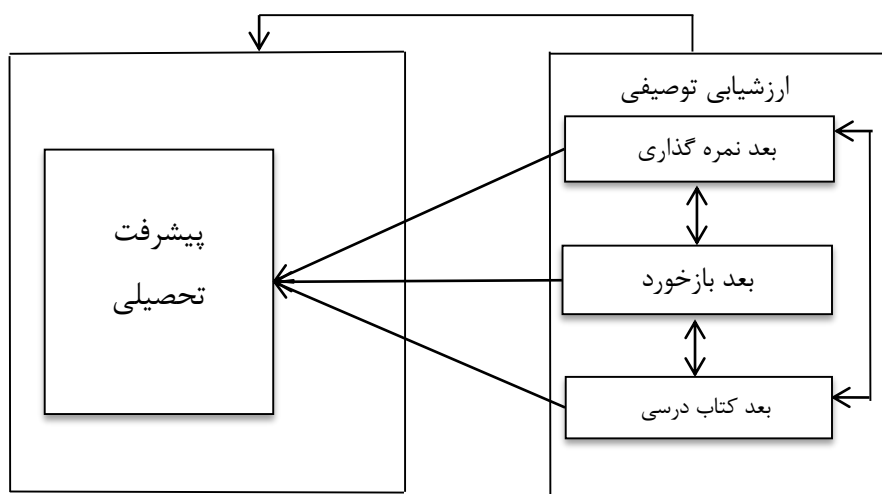
آماده شوند باید از اطلاعات به عنوان مواد خام نه محصول نهایی یاد کرد و ارزشیابی نیز از آن چه باعث تجزیه و تحلیل و ترکیب اطلاعات می‌گردد، صورت گیرد (Clare, 2015). لذا ارزشیابی به شکل فرایندی یا توصیفی به عنوان معیاری برای ارزشیابی از فرایند یادگیری دانش‌آموزان باید دربرگیرنده رشد فراگیران از مهارت‌ها و پیشرفت تحصیلی آنان باشد. بر این اساس تحقیق حاضر در پی پاسخ این سؤالات می‌باشد: سؤال اصلی: آیا ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟ سؤال اول: آیا بعد نمره گذاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟ سؤال دوم: آیا بعد بازخورد با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟ سؤال سوم: آیا بعد کتاب درسی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟

روش تحقیق

این پژوهش به بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناحیه ۱ شیراز می‌پردازد. از نظر هدف از جمله تحقیقات کاربردی و از نظر چگونگی اجرای پژوهش توصیفی- پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان ناحیه ۱ شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ می‌باشد که تعداد آنها ۶۰۴ نفر شامل (۲۵۸ زن و ۳۴۶ مرد) می‌باشد که با استفاده از جدول مورگان و نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۳۶ نفر شامل (۱۰۱ زن و ۱۳۵ مرد) به عنوان نمونه انتخاب شد. داده‌های پژوهش با استفاده از پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی توصیفی جمع‌آوری گردید. روایی محتوایی پرسشنامه‌های پژوهش مورد تأیید متخصصان قرار گرفت و همچنین با استفاده از آزمون تحلیل عاملی روایی ۰,۹۳، پرسشنامه ارزشیابی توصیفی و روایی ۰,۸۶ پرسشنامه پیشرفت تحصیلی تأیید شد. پایایی پرسشنامه‌های تحقیق نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پرسشنامه ارزشیابی توصیفی ۰,۹۰ و در پرسشنامه پیشرفت تحصیلی

تأثیر بگذارد. اما تأثیر گذاری ارزشیابی توصیفی می‌تواند در سطوح مختلف و به شیوه‌های گوناگونی صورت گیرد. برخی مواقع این تأثیر معنادار بوده و گاهی اوقات نیز معناداری ندارد. می‌توان گفت اکثر پژوهش‌ها بر نقش مؤثر ارزشیابی توصیفی تأکید داشته و آن را عاملی برای تغییر پیشرفت تحصیلی بیان نموده‌اند (قلندری، ۱۳۹۲). در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی آخرین گام است و برای تصمیم‌گیری درباره‌ی ارتقای دانش آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود. اکنون ارزشیابی، بخش جدایی‌ناپذیر و همگام فرایند آموزش یادگیری است که به جای طبقه‌بندی دانش آموزان، بر هدایت یادگیری آنها متمرکز است. ارزشیابی آن سوی سکه برنامه‌ی درسی است (جلالی، ۱۳۹۲). ارزشیابی در کلاس فراگیر باید بر اساس یادگیری باشد چون ارزشیابی برای یادگیری بهترین امکان را برای دانش آموز فراهم می‌کند تا از عملکرد و تجارب وی ارزیابی به عمل آید. در یک کلاس فراگیر ارزشیابی باید معیارهای زیر آورده سازد. برنامه و روشهای تدریس باید به گونه‌ای باشد که برای تمام دانش آموزان پذیرفتنی و یار معلم باشد، برنامه‌ی کاری باید به دانش آموزان و والدین بازخورد بدهد (حامدی، ۱۳۹۳). با توجه به ویژگیهای ارزشیابی توصیفی، اجرای این روش نیازمند ایجاد زمینه‌های مناسب در نظام تربیتی می‌باشد. توجه به تغییر نگرش مدیران، والدین، معلمان و حتی خود فراگیر به عنوان شرایط اساسی اجرای این روش می‌باشد. در صورتی که این شرایط فراهم نگردد، اجرای این روش با شکست مواجه می‌شود و ترکیب و توجه به مؤلفه‌های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است. این تحقیق به نیز بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس نمودار ذیل می‌پردازد.

کشورهای مختلف جهان نشان می‌دهد استفاده از کارنامه توصیفی امری رایج و دارای سابقه‌ی طولانی است. در کشور فرانسه روش نمره گذاری استفاده از طیف با عبارات توصیفی: بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد و... می‌باشد. در آلمان شش مقوله و یا طیف و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی است (نادری، ۱۳۹۲). خلاصه اینکه در بسیاری از کشورهای مختلف جهان، کارنامه فقط نمرات خام را شامل نگردیده و تمامی فعالیتها و مهارت‌ها و نگرش کودک، توصیف و ارزشیابی می‌شود. ارائه نمره صرف ضمن ایجاد رقابت و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت الشعاع قرار داده و با ایجاد افسردگی، بخش زیادی از منابع و استعدادها با لقوه انسانی و اقتصادی را تلف می‌نماید. برخورد دانش آموزان و والدین و ارزش بیش از حد قائل شدن به امتحان و تکرار بیهوده آن و استفاده ابزاری از آن باعث ایجاد دلسردی از تعلیم و تربیت و امتحان با این سبک و سیاق، نقطه پایان یادگیری و نوعی رهایی از درس و تحصیل محسوب می‌شود (مهرافروز، ۱۳۹۳). همچنین با توجه به ادبیات پژوهش واضح است که سازمان‌ها ماهیتی به طور کلی ماهیتی انسانی، اجتماعی دارند و دانش و به طور کلی پیشرفت تحصیلی پدیده‌ی اجتماعی، فرهنگی است و با تعاملات انسانی و در بستر فرهنگ محیطی یا سازمانی به وقوع می‌پیوندد. از طرف دیگر ارزشیابی توصیفی یکی از مؤلفه‌های مهم در بحث ارتباطات و تعاملات اجتماعی و انسانی است. برابر پژوهشهای انجام شده، گسترش ارزشیابی توصیفی موجب بهبود پیشرفت تحصیلی می‌شود (کوبائی حاجی، ۱۳۹۳). نتایج پژوهشهای پیشین نشان داد که ارزشیابی توصیفی می‌تواند بر متغیرهای گوناگون تأثیر بگذارد و همچنین پیشرفت تحصیلی نیز می‌تواند از متغیرهای گوناگونی تأثیر بپذیرد و همچنین تأثیراتی نیز بر عوامل سازمانی بگذارد. در نتیجه ارزشیابی توصیفی نیز می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان



شکل ۱- مدل نظری پژوهش (تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان)

امروزه در بیشتر پژوهش هایی که متکی بر اطلاعات جمع آوری شده از موضوع مورد پژوهش می باشد؛ تجزیه و تحلیل اطلاعات از اصلی ترین و مهمترین بخشهای پژوهش محسوب می شود. داده های خام با استفاده از فنون آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند و پس از پردازش به شکل اطلاعات در اختیار استفاده کنندگان قرار می گیرند. پردازش داده ها در دو سطح انجام گرفته است که عبارتند از: توصیف داده ها و تحلیل و استنباط آنها. در مرحله توصیف داده ها جامعه مورد مطالعه با توجه به متغیرهای مورد نظر توصیف شده و تصویری از وضع وجود ارائه می گردد. در مرحله تحلیل داده ها به تعیین روابط بین متغیرها، تفاوت موجود بین گروه ها و تبیین متغیرها پرداخته می شود.

خلاصه نتایج جمعیت شناختی تحقیق

در این پژوهش ۵۷٫۲ درصد از پاسخگویان مرد و ۴۲٫۸ درصد از آنها زن می باشند و بیشترین تعداد پاسخگویان یعنی ۵۱٫۷ درصد از آنها دارای مدرک لیسانس بوده اند و ۲۵ درصد دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر، ۲۱٫۲ دارای مدرک فوق دیپلم و کمترین تعداد یعنی ۲٫۱ درصد دارای مدرک دیپلم می باشند. همچنین بیشتر پاسخگویان یعنی ۳۰٫۹ درصد از آنها ۱۱ تا ۱۵ سال سابقه تدریس داشته اند.

ارزشیابی توصیفی الگویی است که تلاش می کند؛ به جای کمی نگری از طریق توجه به معیارهای درسی و آموزشی و عمق و کیفیت یادگیری دانش آموزان توجه کند و تبیین و توصیفی از وضعیت آنان ارائه دهد. برای موفقیت آموزش فراگیر باید شرایطی مهیا گردد. معلم ها باید به توانایی فراگیران برای پیشرفت در کلاس عادی اطمینان داشته باشند و سایر دانش آموزان کلاس را برای پذیرش دانش آموز دارای ناتوانی آماده کنند. در صورت لزوم باید کلاس و مدرسه از لحاظ فیزیکی آماده شوند و همه ی کارکنان مدرسه نیازهای دانش آموزان دارای ناتوانی را بشناسند. کارکنان باید برای حمایت و تقویت دانش آموز آماده شوند و روابط کاری خوبی با مربیان مدرسه برقرار گردد (قانعی راد، ۱۳۹۱). ارزشیابی توصیفی مختص رشته ای خاص نیست و در واقع موضوعی بین رشته ای است و امروزه به عنوان یکی از مهم ترین شاخصهای رشد و توسعه در هر جامعه ای مطرح است و شرط لازم برای توسعه ی علمی، اقتصادی و سیاسی در جوامع گوناگون وجود میزان قابل قبولی از ارزشیابی توصیفی است.

نتایج

تجزیه و تحلیل داده ها برای بررسی صحت و سقم فرضیات برای هر نوع پژوهش از اهمیت خاصی برخوردار است.

فرضیه‌ی سؤال اصلی تحقیق: آیا ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟

همچنین ۱۷,۸ درصد ۱ تا ۵ سال سابقه، ۲۱,۲ درصد ۶ تا ۱۰ سال سابقه و ۳۰,۱ درصد دارای سابقه‌ی ۱۵ سال به بالاتر می‌باشند.

بررسی سؤالات تحقیق

جدول ۱. تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

آزمون معناداری		R^2	R	p -value	t	β (استاندارد)	β	متغیر
رگرسیون	F							
p -value	F							
۰,۰۰۰	۹۶,۲۰۱	۰,۲۹۱	۰,۵۳۹	۰,۰۰۰	۴,۹۱۰		۱,۳۰۹	ارزشیابی توصیفی
				۰,۰۰۰	۹,۷۹۹	۰,۵۳۹	۰,۷۵۱	پیشرفت تحصیلی

مستقیم می‌باشد. یعنی توسعه‌ی بهره گرفتن از ارزشیابی توصیفی در فرایند آموزش، بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیران را در پی دارد. بنابراین رابطه‌ی فوق را تأیید شده و بر اساس نتایج ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد.

فرضیه‌ی سؤال اول تحقیق: آیا بُعد نمره گذاری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟

با توجه به مقدار F و p -value مربوط به سؤال اصلی تحقیق که کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد، می‌توان استنباط نمود که رگرسیون در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد. مقدار ضریب تعیین نیز حاصل از آزمون برابر ۰,۲۹۱ به دست آمده است و این ضریب تعیین نشان از آن دارد که ۲۹,۱ درصد از تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس ارزشیابی توصیفی تبیین شده است. ضریب همبستگی حاصل از آزمون مثبت و برابر ۰,۵۳۹ می‌باشد. این نتیجه بدین معنی می‌باشد که رابطه‌ی موجود بین این دو متغیر

جدول ۲. تأثیر بعد نمره گذاری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

آزمون معناداری		R^2	R	p -value	t	β (استاندارد)	β	متغیر
رگرسیون	F							
p -value	F							
۰,۰۰۰	۹۵,۵۰۸	۰,۲۹۰	۰,۵۳۸	۰,۰۰۰	۴,۴۳۳		۱,۲۰۵	نمره گذاری
				۰,۰۰۰	۹,۷۷۳	۰,۵۳۸	۰,۷۶۴	پیشرفت تحصیلی

فراگیران تبیین شده است. ضریب همبستگی حاصل از آزمون مثبت و برابر ۰,۵۳۸ می‌باشد. این نتیجه بدین معنی می‌باشد که رابطه‌ی موجود بین این دو متغیر مستقیم می‌باشد. یعنی توسعه‌ی خارج شدن از بعد نمره گذاری بهره در ارزشیابی توصیفی در فرایند آموزش، بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیران را در پی دارد. بنابراین رابطه‌ی فوق را تأیید شده و بر اساس

با توجه به مقدار F و p -value مربوط به سؤال اول تحقیق که کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد، می‌توان استنباط نمود که رگرسیون در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد. مقدار ضریب تعیین نیز حاصل از آزمون برابر ۰,۲۹۰ به دست آمده است و این ضریب تعیین نشان از آن دارد که ۲۹ درصد از تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس توجه به چگونگی نمره گذاری و سطح بندی وضعیت تحصیلی

فرضیه‌ی سؤال دوم تحقیق: آیا بُعد بازخورد با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟

نتایج توجه بعد نمره گذاری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد.

جدول ۳. تأثیر بعد بازخورد بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

متغیر	β	β (استاندارد)	t	p-value	R	R^2	رگرسیون	آزمون معناداری
							F	p-value
بازخورد	۱,۵۵۷		۴,۶۲۴	۰,۰۰۰	۰,۴۳۴	۰,۳۸۸	۵۴,۱۸۶	۰,۰۰۰
پیشرفت تحصیلی	۰,۷۱۳	۰,۴۳۴	۷,۳۶۱	۰,۰۰۰				

این دو متغیر مستقیم می‌باشد. یعنی توسعه‌ی بهره گرفتن از بعد بازخورد در ارزشیابی توصیفی در فرایند آموزش، بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیران را در پی دارد. بنابراین رابطه‌ی فوق را تأیید شده و بر اساس نتایج توجه بعد بازخورد بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد.

فرضیه‌ی سؤال سوم تحقیق: آیا بُعد کتاب درسی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد؟

با توجه به مقدار F و p -value مربوط به سؤال دوم تحقیق که کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد، می‌توان استنباط نمود که رگرسیون در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد. مقدار ضریب تعیین نیز حاصل از آزمون برابر ۰,۳۸۸ به دست آمده است و این ضریب تعیین نشان از آن دارد که ۳۸,۸ درصد از تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس توجه به چگونگی بازخورد به عملکرد تحصیلی فراگیران تبیین شده است. ضریب همبستگی حاصل از آزمون مثبت و برابر ۰,۴۳۴ می‌باشد. این نتیجه بدین معنی می‌باشد که رابطه‌ی موجود بین

جدول ۴. تأثیر بعد کتاب درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

متغیر	β	β (استاندارد)	t	p-value	R	R^2	رگرسیون	آزمون معناداری
							F	p-value
کتاب درسی	۱,۱۳۹		۴,۱۶۴	۰,۰۰۰	۰,۵۴۴	۰,۲۹۶	۹۸,۳۲۲	۰,۰۰۰
پیشرفت تحصیلی	۰,۷۸۰	۰,۵۴۴	۹,۹۱۶	۰,۰۰۰				

همبستگی حاصل از آزمون مثبت و برابر ۰,۵۴۴ می‌باشد. این نتیجه بدین معنی می‌باشد که رابطه‌ی موجود بین این دو متغیر مستقیم می‌باشد. یعنی توسعه‌ی بهره گرفتن از بعد کتاب درسی در چارچوب ارزشیابی توصیفی در فرایند آموزش، بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیران را در پی دارد. بنابراین رابطه‌ی فوق را تأیید شده و بر اساس نتایج توجه بعد کتاب

با توجه به مقدار F و p -value مربوط به سؤال سوم تحقیق که کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد، می‌توان استنباط نمود که رگرسیون در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد. مقدار ضریب تعیین نیز حاصل از آزمون برابر ۰,۲۹۶ به دست آمده است و این ضریب تعیین نشان از آن دارد که ۲۹,۶ درصد از تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی فراگیران بر اساس توجه به کتاب درسی فراگیران در فرایند آموزش تبیین شده است. ضریب

درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ناحیه ۱ شیراز تأثیر معناداری دارد.

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که رفتارگرایی که با نام روانشناسی رفتاری نیز شناخته می شود، یک نظریه‌ی آموزشی بر پایه‌ی این ایده است که همه‌ی رفتارها از طریق شرطی شدن حاصل می شوند. شرطی شدن از طریق تعامل با محیط رخ می دهد. بر اساس این سبک فکری، رفتار می تواند به روشی منظم و قابل مشاهده و بدون توجه به حالت‌های روانی درونی بررسی شود. در سبک فکری رفتارگرایی، اساساً تنها رفتارهای قابل مشاهده و ملموس باید در نظر گرفته شوند، زیرا شناخت‌ها، احساسات و حالت‌های روانی بسیار ذهنی هستند. رفتارگرایی سخت گیر بر این باورند که هر فرد به طور بالقوه و بدون توجه به پیش زمینه‌ی ژنتیکی، ویژگی‌های شخصیتی و افکار درونی اش می تواند آموزش ببیند که هر کاری را در محدوده‌ی توانایی های فیزیکی اش انجام دهد و این مسئله تنها به شرطی شدن صحیح نیاز دارد. آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی هر جامعه نقش حیاتی دارد. به دلیل فراگیر بودن اثرات آن در همه‌ی مراحل زندگی بشری، رمز خو شبختی و بدبختی ملتها در آن نهفته است. بنابراین، آموزش و پرورش وظیفه دارد برای تربیت نیروی انسانی و شکوفایی استعدادهای افراد جامعه، برنامه های آموزشی خود را بر اساس علاقه ها و نیازهای افراد تهیه و توسط دانش آموزانی توانا به آنها منتقل کند. مدیریت دانش باید همساز با فرهنگ آموزش و پرورش و به عنوان بخشی کلیدی از آن فرهنگ در نظر گرفته شود. امروزه کارکنان دانش دریافته اند که مدیریت کردن دانش به طور سنتی دشوار است و مدرسه را دچار مشکل می کند. تغییرات محیطی آنقدر سریع و غیرقابل پیش بینی هستند که چه بسا عواملی که در گذشته در شمار فرصتها و عوامل سازنده به شمار می آمدند، در حال حاضر در زمره‌ی تهدیدات و عوامل مخرب مدرسه تلقی شوند. در چنین شرایطی، سازما نهایی پیروز و کامیاب هستند که ضمن کسب دانش و آگاهی

وسیع از عوامل درون و برون مدرسه‌ی، دیگر سازما نها و کارکنان رشد و پویایی مدرسه خویش را حفظ و بهبود بخشند. از این رو، مناسبترین روش برای جلوگیری از زوال و حفظ حیات مدرسه و نیز غلبه بر رقبا در یک محیط پیچیده، افزایش رهبران و اشاعه‌ی دانش و اطلاعات در بین کارکنان در سطوح گوناگون مدرسه و آشناسازی آنها با مسائل و موضوعات متفاوت است. در مدارس، یکی از عوامل اساسی موفقیت، توجه به موضوع دانش است. بنابراین، تأکید و توجه به این نکته مهم، از جهت توانا شدن فراگیران به منظور شرکت در تصمیم گیری‌ها، تأثیر در یادگیری دانش آموزان، توان برقراری ارتباط مؤثر و... بسیار اهمیت دارد. این مطالعه نشان داد، کشورها در نظام آموزشی و ارزشیابی خود دست به اصلاحات زده اند. ارزشیابی توصیفی امروزه نیازمند سیستم هایی از سنجش و ارزیابی هستیم که به هر دانش آموز به دیده‌ی حرمت نگاه کند. موهبت های طبیعی و انسانی او را بسیار بیشتر از آزمونهای سنتی نشان دهد. پس آن نوع سنجش که بتواند تصویری واضح و سه بعدی از رشد مهارت ها، تواناییها و دانش و نگرش دانش آموز بدهد قابل دفاع می باشد. برخلاف ارزشیابی کمی که با داده های کمی و ریاضی و عدد و ارقام سروکار دارد و از قضاوت برخوردار است. باید دانست که کیفیت یک امر نسبی است و انعطاف پذیر می باشد و به طور کلی می توان گفت که کیفیت مقطعی نیست، بلکه اندیشه ای مستمر است و بر اساس تلاش و فعالیت فرد انجام می گیرد. در رویکرد سنتی ارزشیابی، عمدتاً معلمان، تلاش می نمودند از نتایج یادگیری دانش آموزان ارزشیابی به عمل آورند و آن را به صورت نمره گزارش دهند. کمتر تلاش می شد که به نحوه و چگونگی یادگیری و بهبود آن توجه شود. در این الگوی جدید ارزشیابی، معلم، ارزشیابی را در خدمت یادگیری قرار می دهد؛ لذا نگاه وی به آن کاملاً تغییر می کند. بدون شک در دنیای پیشرفته‌ی امروزی یکی از علائم موفقیت فرد، موفقیت تحصیلی می باشد که بدون آن توسعه و ترقی هیچ

۱- با توجه به همبستگی درونی متغیرهای ارزشیابی توصیفی مدیر می تواند با ایجاد و تقویت جو مدرسه‌ی و فرهنگی مناسب، هر یک از این ابعاد را گسترش دهد و میزان ارزشیابی توصیفی را بالا برد.

۲- مدیر، دانش موجود در مدرسه را شناسایی و مدرسه‌ی ای کند و به منظور قابلیت دستیابی و استخراج بهتر باید با ایجاد زمینه گسترش تعاملات انسانی و روابط بین شبکه‌ها، دانش ضمنی موجود در لایه‌های پنهان ذهن دانشگران را کشف و استخراج نماید.

مدیر باید قوانین و مقررات دست و پا گیر، روشهای کاری زاید و سلسله مراتب طولانی و پیچیده را حذف نماید تا سطح دیوان سالاری زاید در مدرسه کاهش یابد

کشوری امکان پذیر نخواهد بود. ترقی هر کشوری رابطه‌ی مستقیم با پیشرفت علم و دانش و تکنولوژی آن کشور دارد. پیشرفت علمی نیز حاصل نمی‌شود، مگر این که افراد متفکر و خلاق تربیت شده باشند. پیشرفت تحصیلی ضمن این که در توسعه و آبادانی کشور مؤثر است در سطوح عالی منجر به یافتن شغل و موقعیت مناسب و در نتیجه در آمد کافی می‌شود.

بر اساس نتایج بدست آمده به به معلمان ناحیه ۱ شیراز پیشنهاد می‌شود جهت توسعه ارزشیابی توصیفی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مدرسه خود موارد ذیل را لحاظ نمایند.

منابع

۱. ابوطالبی، نرگس (۱۳۹۷). مقایسه‌ی اثربخشی ارزشیابی توصیفی و سنتی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۲. اکبری، محمد (۱۳۹۴). بررسی شیوه‌های مختلف تدریس در افزایش کیفیت ارزشیابی توصیفی دبیران شیمی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
۳. بابایی، محمود (۱۳۹۱)، نیاز سنجی اطلاعات، تهران: انتشارات مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
۴. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۳). روشهای افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
۵. جلالی، سید احمد، (۱۳۹۲). هوش هیجانی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هجدهم، ش ۲۱، صص ۸۹ تا ۱۰۵.
۶. حامدی، اکبر (۱۳۹۳). بررسی ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی دبستانهای سمنان و مهدی شهر، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
۷. حسینی، محمد (۱۳۹۲). کژتابیهای ذهنی چالش پیش روی گسترش ارزشیابی کیفی توصیفی در دوره ابتدایی، رشد مدیریت مدرسه، ش ۶۴، ص ۳۱.
۸. خورشیدی، عباس، ملکشاهی محمدرضا (۱۳۹۲) ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر یسپرون.
۹. زارعی، اقبال (۱۳۹۵). بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری عملکرد تحصیلی دانش آموزان در پایه سوم دبستان شهر بندر عباس، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، ۵ (۲)، ۷۹-۹۲.
۱۰. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). اندازه گیری و سنجش و ارزشیابی آموزشی، انتشارات آگاه.
۱۱. شریفی، حمید (۱۳۹۳). تحلیل و بررسی چگونگی استفاده از ارزشیابی توصیفی در مقطع ابتدایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خراسان اصفهان.
۱۲. شعبانی، حسن (۱۳۹۳). مهارتهای آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، انتشارات سمت.

۱۳. صاحب، حسین(۱۳۹۴). بررسی میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در جریان تدریس در بین معلمان و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک ادبیات، پایان نامه ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران.
۱۴. علیشاهی، مجید (۱۳۹۳). بررسی تکرار پایه بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان در روند آنی تحصیلی آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران.
۱۵. قانع راد، صالح(۱۳۹۱). بررسی نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین ارزشیابی توصیفی دانشگاهی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهیدبهبشتی تهران.
۱۶. قره داغی، بهمن (۱۳۹۴). بهبود یادگیری با آزمون های مداد- کاغذی . تهران: انتشارات کوروش چاپ.
۱۷. قلندری، حسن(۱۳۹۲). تبیین میزان تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بر عزت نفس و بهداشت روان دانش آموزان پسر دوره ی ابتدایی نواحی چهار گانه شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مرودشت..
۱۸. کوبائی حاجی، مهران(۱۳۹۳). بررسی میزان ارزشیابی توصیفی بر عملکرد دانش آموزان مدارس ابتدایی شهرستان قائم شهر، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مشهد.
۱۹. محبی، عظیم (۱۳۹۲). بررسی نظریه ی ساختن گرایی در روشهای تدریس، پایان نامه دکتری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش .
۲۰. محسنی، معصومه(۱۳۹۴). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی و تعهد مدرسه ی دبیران ناحیه ۱ شهرتهران ،پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی رودهن،
۲۱. محمدی باغملایی، حیدر(۱۳۹۱). واکاوی مطالعه ی آزاد بر میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان در دورس نظری نظام جدید آموزش متوسطه، مجله علوم تربیتی دانشگاه تهران اهواز، ش ۹، ص ۵۸.
۲۲. مقنی زاده، محمد حسن، (۱۳۹۱). ارتقای فرهنگ مدرسه، بنیانی برای اصلاح مدرسه، سال هجدهم، ش ۳، صص ۱۰۳ تا ۱۳۳.
۲۳. مهرافروز، حجت ا... (۱۳۹۳). بررسی رابطه ی بین نگرش به شیوه های فرزند پروری و پیشرفت تحصیلی، مجله ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ش ۹، ص ۵۸.
۲۴. مویدنیا، فریبا (۱۳۹۲). بررسی انگیزه نوآوری معلمان و ارتباط ساختار سازمانی مدرسه در مدارس دخترانه شهرستان خوی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تبریز.
۲۵. نادری، بهمن (۱۳۹۲). بررسی چالشها و چشم اندازهای طرح ارزشیابی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مدارس ابتدایی استان چهارمحال بختیاری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد مشهد.
۲۶. نیک پور، مریم(۱۳۹۷). بررسی چالشهای ارزشیابی توصیفی دوره ی ابتدایی در استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه ی آموزش عالی آمل.
۲۷. یوسفی، باقر (۱۳۹۴). تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ش ۳۱، ص ۵۷.
28. Brook hart , S , M , Moss , C , M & Long , B , A (2014). Teacher inquiry into formative assessment practice in remedial reading classrooms . *Assessment in education*,17(1), 41.
29. chadoori -, T., and, Mohammad, A (2014). personality and intellectual competence. Mahwah, NJ: Lawrence- Erlbaum Associates. physical Reports, 1001- 1002, p71.
30. Christopher Damian , D (2013). Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward . University of Mel born , Department of learning and educational development .
31. Clare , V .B (2015) . Cultural diversity and white teacher scaffolding of student self – regulated learning in Algebra classes . M .A . Thesis Ohio University .
32. Clinic, H, Stromer, S (2015). A Survey on the Effectiveness of Descriptive Evaluation on Work in Netherlands Post Offices, *Journal of classroom interaction*.

33. Gellers, J (2015). Determination of a model of descriptive evaluation components, *Gifted child today*, Vol12(5),pp.36-39.
34. Hashimoto, F (2013) Review the descriptive evaluation dimensions in Japan, the modern language Journal, pp. 562-579.
35. Holten, H (2018), Qualitative-Descriptive Classification of Elementary Students, *Journal of Global Information management* ,Vol19(5) ,pp. 42-61 .
36. Kavir. J (2017). Investigating creativity and descriptive evaluation, *Journal of Educational Psychology*,p. 80.
37. Kawagami, G, Stuart, K (2017). Training and descriptive evaluation to improve in-service training, University of Mel born , Department of learning and educational development.
38. Lee. H. C, (2014).on information technology and organization structure. *Academy of Management* 1:30 pp. 204-10.
39. Martin . N.K Yin , Z & Baldwin , B (2013) . Classroom Management training , class size and graduate study . ERIC Identifier : ED 420671 .
40. Sadler, p.M & Good , E ,(2015) The impact of self and peer-grading on student learning educational assessment , Vol .11,No , 1, pp .11-31.
41. Santrock, J , W.(2015). *Educational psychology* . New York : McGraw- Hill.

Original Article

Investigating the effect of descriptive evaluation on students' academic achievement

Received: 30/04/2022 - Accepted: 13/10/2022

Ali Asghar Machinchi¹

¹Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Lamerd Branch, Lamerd, Iran

Email:
Mashinchialiasghar@gmail.com

Abstract

One of the main tasks and goals of the education system is to train free-thinking, responsible, truth-seeking, brave, active and creative people. This system can achieve its goals when it is commensurate with changes in various sectors. Human society, especially in the field of learning theories, has undergone a fundamental transformation in all its parts. The present study is applied research in terms of purpose and descriptive-survey research in terms of how to conduct research. According to this study, evaluating and measuring the achievement of these goals is the responsibility of the evaluation system and academic evaluation is one of the important factors in improving learning and progress. In this regard, the descriptive evaluation system in the primary school with the aim of creating fundamental changes in the Iranian education system and with regard to new approaches in the process of teaching learning and passing from knowledge-based evaluation to ability-based evaluation has been implemented. From the issues raised, it is concluded that the relationship between evaluation and academic achievement is an issue that can be examined from different angles, and evaluation should help the fluidity of thought and the academic growth of students while creating the problem. And provide the ground for students' academic progress. Following the changes in the educational system, the evaluation methods have also changed and the procedure has changed from result-oriented evaluation from a behaviorist perspective to process-oriented evaluation from a conformist perspective.

Key words

Students, Elementary school, Academic achievement, Descriptive evaluation.

Acknowledgement: There is no conflict of interest