

هفتمین همایش ملی بنیاد علمی قانون یار

همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین

بنیاد علمی قانون یار - آموزش و پرورش استان کرمانشاه - واحد پژوهش سپاه پاسداران (با همکاری و حمایت معنوی دانشگاه رازی، دانشگاه آزاد، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، دانشگاه علمی و کاربردی، جهاد دانشگاهی واحد کرمانشاه، دانشگاه صنعتی کرمانشاه، بنیاد شهید و سازمان ارشاد و ...

سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی (نماینده مقالات در پایگاه های ملی و بین المللی)
تاریخ برگزاری همایش: ۸ اسفندماه ۱۴۰۳ شماره مقاله: ۲۸/۹۷۰۱۲ رده بندی کنگره: ب ۵۶/۱۱۰

رابطه ی طرح ارزشیابی توصیفی با اضطراب دانش آموزان و

رضایت مندی اولیا از آن در مدارس ابتدایی دخترانه

امید رضایی^۱، ایوالفضل رضایی، مرضیه فرخی، الهه قنبری

دبستان شکوفه های انقلاب، اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲، آموزش و پرورش شهرستان کرمانشاه

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه طرح ارزشیابی توصیفی با اضطراب دانش آموزان و رضایت مندی اولیا از آن در دانش آموزان مدارس ابتدایی دخترانه شهر کرمانشاه می باشد. روش پژوهش همبستگی بوده و جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش آموزان دختر پایه سوم، چهارم و پنجم دبستان شهر کرمانشاه تشکیل می دهند. حجم نمونه آماری نیز از طریق فرمول کوکران برابر با ۳۸۴ نفر برآورد گردید و ابزار تحقیق پرسشنامه ای محقق ساخته می باشد که به صورت تلفیقی از پرسشنامه های متفاوت استفاده گردیده، که شامل: پرسشنامه اضطراب مدرسه، که پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی بالای این پرسشنامه می باشد. پرسشنامه ارزشیابی توصیفی که پایایی آن به تفکیک ابعاد آن؛ حذف سیستم نمره دهی ۰/۶۷٪، مشارکت گروهی دانش آموزان ۰/۷۱٪ و تعامل میان معلم و دانش آموز ۰/۷۰٪ به دست آمده است. پرسشنامه رضایت والدین که پایایی آن ۰/۸۹٪ به دست آمده است و روایی آن ها از طریق روش لاوشه به دست آمده است. جهت گردآوری داده ها، با توجه به وسعت و پراکندگی جامعه آماری تحقیق از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. جهت تحلیل فرضیات، با توجه به سطح سنجش

^۱ نویسنده مسئول



ناپارامتریک بودن آن‌ها از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شده است. براساس نتایج تحقیق ارتباط بین متغیرهای حذف سیستم نمره دهی و مشارکت گروهی دانش آموزان با اضطراب دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفته است و ارتباط بین تعامل معلم و دانش آموز و اضطراب دانش آموزان اثبات نشده است. همچنین ارتباط بین روش‌های تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیای دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، اضطراب، رضایت مندی، مشارکت گروهی، تعامل

۱- مقدمه

عصر حاضر، عصر شتاب فزاینده تحولات علمی، تکنولوژیکی، اجتماعی و... در آن است. در چنین زمانی که تنها پدیده با ثبات تغییر و بی ثباتی است، جوامع انسانی و سازمان‌ها برای بقا، پویایی و ایجاد تحولات سازنده در آینده ناگزیر از دستیابی به گرایش‌های نوین می‌باشند، چراکه به گفته ی تافلر^۱ «تنها با بهره‌گیری خلاقانه از تغییر برای هدایت خود تغییرات است که می‌توان از آسیب شوک آینده در امان ماند و به آینده‌ای بهتر و انسانی‌تر دست یافت» (تافلر، ۱۳۹۶).

سازمان آموزش و پرورش نیز از این تغییرات مصون نمانده و یکی از مهمترین دغدغهی نظام آموزشی یک کشور، ایجاد بستری مناسب جهت رشد و تعالی سرمایه‌های فکری در جامعه‌ی اطلاعاتی و دانایی محور می‌باشد. کلید پیشرفت جوامع امروزی در دست آموزش و پرورش بوده و این نظام نقش حیاتی را در آینده جوامع مختلف دارد. اگر نظام تعلیم و تربیت یک کشور ناسالم باشد و با روش‌های ناکارآمد و قدیمی راه خود را ادامه دهد، یقیناً همه ابعاد جامعه با رکود روبرو خواهند شد، زیرا در دنیای مدرن که

^۱ - Toffler

تکنولوژی به سرعت در حال پیشرفت و تغییر است؛ استفاده از روش‌های قدیمی در دستگاه آموزش و پرورش و هدایت آن با روش‌های سنتی، کارایی چندانی نخواهد داشت (عبادی، ۱۳۹۳).

از این رو در دهه های گذشته تلاش هایی در جهت تغییر در سیستم آموزش و پرورش سنتی و ایجاد شیوه ای نوین آموزشی در جهان صورت گرفت. در ایران نیز از سال تحصیلی ۱۳۸۲ با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در نظام موجود ارزشیابی و با عنایت به رویکردهای نوین در فرایند یاددهی-یادگیری و شیوه های اثربخش ارزشیابی دانش آموزان، براساس دستورالعمل شورای عالی آموزش و پرورش در تعدادی از مدارس دوره ابتدایی اجرا شد. تأکید این نظام بر تغییر مقیاس کمی (۲۰-۰) به مقیاس کیفی (ارزشیابی توصیفی) و ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی است (حسنی، ۱۴۰۱).

سیستم آموزش سنتی در ایران دارای نقاط ضعف عمده ای همچون ایجاد اضطراب در دانش -آموزان مخصوصاً در مقطع ابتدایی می باشد، زیرا در این سیستم نمره دهی و آزمون های مبتنی بر نمره و... سبب ایجاد فشارهایی استرس زا در دانش آموزان می شود که خود عامل ایجاد مشکلات روحی، افت تحصیل، عدم رضایت والدین، و... است.

یکی از نتایج ملموس و آشکار امتحانات حساس و مهم، اضطراب است که اکثر دانش آموزان به شکلی آن را تجربه کرده اند. خاطره ی شب های امتحان پایان سال و ثلث ها را همه به یاد دارند. اضطراب امتحان پدیده شایعی در بین دانش آموزان است. به همین سبب در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی مطالعات زیادی درباره ی آن صورت گرفته است.

اضطراب در صورتی که در حد و اندازه ی طبیعی باشد یک عامل انگیزشی محسوب می شود و برای هر فعالیت حساس و دقیقی شرط لازم است؛ اما به هر میزان که اضطراب افزایش یابد روند بهبود یادگیری کاهش می یابد و اندک اندک خودِ اضطراب به یک معضل و مانع در مسیر یادگیری تبدیل می شود. بین اضطراب و کارکرد، ارتباط منحنی خطی وجود دارد؛ یعنی اضطراب تا نقطه ی معینی، فرد را تحریک می کند و در نتیجه به بهبود کارکرد می انجامد؛ اما اگر میزان اضطراب افزایش یابد، فراتر از آن نقطه، کارکرد آسیب می بیند.



افزایش اضطراب به طور طبیعی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر منفی دارد. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد (شعیری و همکاران، ۱۳۹۹). بیابانگرد (۱۳۹۸) ضمن بیان اثر فوق، از نتایج پژوهش‌های خارجی نام می‌برد که به نتایج مشابه رسیده‌اند. سارامون و مندلی^۱ (۲۰۰۹)، پال و اریکسون^۲ (۲۰۱۸) و سارامون^۳ (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که اضطراب بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

ساموئل بال^۴ (۲۰۱۹) معتقد است «از آنجا که تجربه‌ی شکست در مدرسه اغلب با افزایش اضطراب مرتبط می‌شود، مدرسه باید به گونه‌ای سازمان یابد که فرصت برای شکست را کاهش داده، فرصت برای احساس موفقیت را بالا برد». شاید براساس شواهدی از این دست است که در نظام آموزشی آلمان اجرای آزمون‌های مداد کاغذی (امتحان) در دوسال اول و دوم ابتدایی، ممنوع است.

سیچانی^۵ (۱۳۹۴) دریافت که امتحان و شرکت در آن موجب افزایش اضطراب در افراد می‌شود. همچنین افرادی چون سارامون و مندلین، پال و اریکسون نیز به نتایج مشابهی رسیده‌اند (زینی و نند، ۱۳۹۷). لویز^۶ (۲۰۱۶) بیان می‌کند که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند. نتایج پژوهش حاضر نیز بیانگر کاهش اضطراب دانش‌آموزان، حذف رقابت‌های ناسالم، ارتباط بیشتر معلم و دانش‌آموز، کاهش تقلب، افزایش اعتماد به نفس، افزایش همکاری، سازگاری و صمیمیت بین دانش‌آموزان مشمول طرح است (لویز، ۲۰۱۶).

با توجه به رشد تکنولوژی و علم و تخصصی‌تر شدن مشاغل در جامعه، روز به روز بر دوشغله شدن والدین افزوده می‌شود و والدین جهت پرورش و آموزش فرزندان فرصت کمتری پیدا می‌کنند. بنابراین، نقش جامعه‌پذیری آموزشی و پرورشی بر دوش نهاد آموزش پرورش افتاده است. نهاد آموزش و پرورش

^۱ - Saramvn and Mendelian

^۲ - Paul and Erikson

^۳ - Saramvn

^۴ - Samuel Ball

^۵ - Sichani

^۶ - Lewis



که وظیفه ی آموزش علمی و تخصصی و پرورش ذهنی و آماده کردن افراد را برای زندگی بر عهده دارد، بر اساس معیارها و شرح وظایفی ایفای نقش می کند. از طرف دیگر والدین از آموزش و پرورش خواسته ها یا انتظاراتی دارند که هر چه سیستم آموزشی و آموزش‌هایی که به دانش آموزان داده می شود، به انتظارات والدین نزدیکتر باشد، رضایت والدین را برآورده می کند. لذا بررسی این انتظارات به آموزش و پرورش این کمک را می کند که از وضعیت میزان رضایت والدین از آموزش و پرورش آگاهی یابد و این نکته را کشف کند که چه مؤلفه هایی آموزشی و پرورشی می تواند تغییر کند تا رضایت والدین را افزایش دهد.

طرح ارزشیابی توصیفی دو دهه است که در مدارس ابتدایی ایران اجرا شده و طرحی نو پا محسوب نمی شود اما بررسی و شناسایی تأثیرات مثبت و منفی آن می تواند مثمرتر بوده و مسئولین امر را در اجرای برنامه های مربوط به بهبود طرح فوق یاری نماید. لذا با رویکرد به مباحث ذکر شده یکی از مشکلاتی که در بین دانش آموزان ایران مخصوصاً شهرستان کرمانشاه در مقطع ابتدایی شایع است، اضطراب می باشد، بر اساس مطالعات محمدی (۱۳۸۹) میزان اضطراب در دانش آموزان ابتدایی این شهرستان بالاتر از حد نرمال می باشد که این عامل می تواند مشکلات عمده ای را برای این دانش آموزان و همچنین والدین آن ها به همراه داشته باشد. لذا سؤالی مسأله ای که در این رابطه مطرح می شود این است که طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی دخترانه پایه های سوم، چهارم و پنجم شهرستان کرمانشاه تا چه اندازه می تواند عاملی موثر بر (کاهش یا افزایش) اضطراب دانش آموزان باشد؟ با عنایت به موارد هدف از این تحقیق بررسی رابطه ی طرح ارزشیابی توصیفی با اضطراب دانش آموزان و رضایت مندی اولیا از آن در بین مدارس ابتدایی دخترانه پایه های سوم، چهارم و پنجم شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می باشد.

۲- مبانی و چارچوب نظری

آموزش و پرورش در مسیر حرکت رو به رشد خود از مکاتب مختلفی متأثر شده است و عمدتاً به یک جنبه از وجود متعدد انسان توجه کرده و کمتر از نظام مندی کلی برخوردار بوده است. توجه افراطی به جسم، تعلیم و تربیت به عنوان آمادگی، تعلیم و تربیت به عنوان شکوفا کردن استعداد و تربیت به عنوان



پرورش یا تشکیل ذهن، توجه و تکرار به گذشته، عمده کردن محیط آن چنان که در مکاتب رفتارگرایان مطرح است، مصادیق یک سونگری در امر تعلیم و تربیت می باشد. در طول هزاران سال تربیت مترادف با عادت دادن، استفاده از حیوانات برای آزمایش و تعمیم آن به انسان، آموزش توأم با تکرار و تمرین بوده است در تمام دیدگاه هایی که در مکاتب مختلف تا نیمه دوم قرن بیستم ادامه داشته است یادگیری و آموزش را یک فرآیند افزایشی دانسته، یادگیری جزء به جزء بوده و اجزا به صورت جدا از هم معنا دار فرض می شد. در مقابل این دیدگاه ها نظریه های دیگری مطرح شده است که دو باور عمده بر آن حاکم است:

۱- یکتا بودن و اهمیت خود انسان

۲- واکنش شدید در برابر رویکردهای ماشین نگر و مادی به مطالعه انسان (کاملی، ۱۴۰۱).

در ادامه بحث به بررسی مبانی نظری دیدگاه های مختلف درخصوص ارزشیابی توصیفی می پردازیم.

به طور کلی درخصوص ارزشیابی دو دیدگاه روانشناختی وجود دارد.

۲-۱- رفتار گرایی (نتیجه مدار)

آموزش و یادگیری نتیجه مدار برخاسته از دیدگاه روان شناسان رفتارگراست که در اواخر قرن نوزدهم و قرن بیستم به سرعت رشد کرد رفتارگرایان اعتقاد دارند که همه رفتارهای انسان در اثر شرطی شدن آموخته می شوند و شرطی شدن پاسخی است که اولین بار جاندار به یک محرک بیرونی می دهد و آن پاسخ نتیجه ی مطلوبی به بار می آورد که در صورت پدیدار شدن مجدد محرک حیوان یا انسان پاسخ تقویت شده فعلی را تکرار می کند و با کنترل و در اختیار داشتن محیط می توان رفتار انسان را کنترل کرد. انسان ها در برخورد با محرک های محیطی پاسخ های گوناگون از خود بروز می دهند که می توان آن ها را گزینش کرده و پاسخ های مورد انتظار را تقویت کنیم، لذا به معلمان توصیه می کنند به محض مشاهده رفتارهای مطلوب از سوی یادگیرنده آن را تقویت کنند تا به سرعت بیاموزند و پیشرفت کنند. از نظر این دیدگاه عامل کنترل شده رفتار انسان تنها محیط است نه فرآیندهای ذهنی و شناختی، یعنی انسان در یک جبر محیطی قرار دارد و رفتارهایش، پاسخ های تقویت شده ای است که به محرک های

اسکینر با طرح این موضوعات روش آموزش برنامه ای و استفاده از ماشین آموزش را برای معلمان و دانش آموزان ابداع کرد در آموزش های مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی هدف های کلی آموزشی باید تا سطح هدف های عینی و رفتاری یعنی رفتارهای قابل مشاهده و اندازه گیری تجزیه شوند و در سه حیطه شناختی، روانی حرکتی، عاطفی و در سطوح مختلف از رفتارهای ساده تا پیچیده طبقه بندی شوند و دست یابی به هدف های سطوح بالاتر در هر حیطه مستلزم رسیدن و عبور از هدف های سطح پایین تر است. تجزیه هدف ها در آموزش و یادگیری نتیجه مدار از آن جهت اهمیت دارد که کار آموزش و ارزشیابی پیشرفت یادگیری را برای معلم آسان می کند. هدف های رفتاری که معمولاً در ابتدایی در طراحی منظم آموزشی (طرح درس) از سوی معلم نوشته می شود مجموعه ای از رفتارهای قابل مشاهده اند که انتظار می رود از یادگیرنده در پایان درس سر بزند و معلم مؤلف است با آموزش های عینی میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در پایان تدریس اندازه گیری کند (مهر محمدی، ۱۳۹۸).

به طور کلی در رویکرد نتیجه مدار فرآیند تعیین هدف ها، انتخاب و سازماندهی محتوا، روش های آموزش، یادگیری و تعیین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همگی با توجه به نتیجه نهایی که همان رفتارهای قابل مشاهده و اندازه گیری در دانش آموزان است صورت می گیرد. در نقد این دیدگاه باید گفت اولاً رفتارهای انسان بسیار پیچیده است و به آسانی نمی توان انتظار داشت که در برابر محرک های خاص رفتارهای معینی از خود بروز دهد. رفتارهایی مانند تحلیل، تغییر، استدلال، حل مسئله، قضاوت و ارزشیابی را نمی توان در قالب رفتارهای ساده محرک پاسخ توجیه کرد. ثانیاً آموزش های مبتنی بر رویکرد نتیجه مدار به یادگیری سطحی، کورکورانه و طولی وار منتهی می شود. ثالثاً در این رویکرد بیشتر به نتیجه یادگیری تاکید می شود و به درگیری مستقیم و فعال یادگیرنده در تجارب یادگیری کمتر توجه می شود، شاگرد نقش منفعلی دارد و همه چیز به وی تحمیل می شود. شاگرد مجبور است مطالب زیادی را حفظ کند و عیناً آنها را تکرار نماید لذا منجر به سلب قدرت خلاقیت و نو آوری از



وی می شود. چنین تعلیم و تربیتی بسیار خشک، ماشینی و مکانیکی است. رابعاً این رویکرد بیشتر معلم مدار است و ارزشیابی بیشتر بر بازده و نتیجه یادگیری تأکید دارد و کمتر به فرآیندهای ذهنی و کوششی شاگرد برای یادگیری اهمیت می دهد. این ارزشیابی نمی تواند نحوه بکارگیری دانش ها، مهارت ها و نگرش های دانش آموز را در جریان عمل مورد ارزشیابی قرار دهد (حسنی، ۱۳۹۵).

۲-۲- شناخت گرای (فرایند مدار)

نظریه شناختی در مقابل نظریه رفتار گرایی که به نتیجه و بازده یادگیری توجه می کرد به چگونگی و نقش فرآیند های ذهنی در یادگیری اهمیت می دهد. از نظر شناخت گرایان یادگیری ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرآیند های ذهنی است، یعنی رخدادهای که در ذهن انسان اتفاق می افتد و قابل مشاهده نیستند مانند تعبیر و تفسیر کردن، کشف کردن، دسته بندی کردن، طرح فرضیه ها، تعمیم یافته ها و ... که اساس یادگیری را تشکیل می دهند (غلامعلی، ۱۴۰۰). شناخت گرایان اعتقاد دارند که کل چیزی بیش از اجزای تشکیل دهنده آن است، لذا به معلمان توصیه می کنند که در جریان آموزش و یادگیری، یادگیرنده را با یک موقعیت کلی و مسئله ای روبرو کنند تا نوعی عدم تعادل در آنان ایجاد شود، در چنین وضعی فرایند تفکر و یادگیری آغاز می شود (حسنی، ۱۳۹۴).

براساس دیدگاه فرآیند مدار، یادگیرنده در برخورد با محرک های محیط، اتوماتیک وار واکنش نشان نمی دهد بلکه ذهن فعال او مرتب به تجزیه و تحلیل اطلاعات دریافت شده می پردازد و دانش ها و مهارت ها و نگرش های خود را شکل می دهد و به نوعی به خود راهبری و خود ارزشیابی که دو مؤلفه اساسی یادگیری شناختی محسوب می شوند می رسد (حقیقی، ۱۴۰۰). در رویکرد فرایند مدار اولاً فعالیت ها و فرآیندهای ذهنی یادگیرنده مهمتر از رفتارهای بیرونی است که از وی مشاهده می شود. ثانیاً به سطح آمادگی و تجارب قبلی یادگیرنده توجه می شود لذا معلمان قبل از تدریس درس جدید با کاربرد ارزشیابی تشخیصی سطح دانش پایه و تجارب قبلی یادگیرنده را مشخص می کنند. ثالثاً فراگیرندگان در جریان یادگیری نقشی فعال دارند و روش های آموزشی بیشتر فعال، اکتشافی و زنده است. در این رویکرد نقش اساسی را یادگیرنده دارد و معلم نقش راهنما را بازی می کند. رابعاً هدف ها، محتوا، روش ها و راهبردهای تدریس و نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری همگی با توجه به نیازها، توانایی ها و علایق



یادگیرنده طراحی و اجرا می شوند (آلن و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۲۵). خامساً معلم باید محتوا و مراحل تدریس را طوری سازماندهی کند که دانش آموزان با موقعیت های نا معین، پرسش برانگیز و مسئله ای روبرو شوند تا از نظر درونی بر انگیزته شوند. معنا چیزی نیست که در سخنان معلم یا محتوای کتاب نهفته است بلکه معنا در اثر دریافت و پردازش اطلاعات در ذهن یادگیرنده به وجود می آید تأکید بر فعالیت های گروهی و یادگیری مشارکتی در این رویکرد اساسی است (حصاری، ۱۳۹۵). در رویکرد فرایند مدار برای ارزشیابی حداقل چهار نقش قائلند:

۱- تشخیص میزان تحقق هدف های یک برنامه

۲- نقش تصمیم گیری یعنی مدیران و معلمان و طراحان برنامه می توانند براساس اطلاعات بدست آمده از طریق ارزشیابی تصمیمات خود را اتخاذ نمایند.

۳- نقش قضاوت و داوری

۴- نقش پاسخ گویی روش ها و ابزارهای اندازه گیری در رویکرد نتیجه مدار همان استفاده از ابزارهای اندازه گیری عینی مانند انواع آزمون هاست که تهیه و تولید پاسخ از سوی آزمون شونده ضروری نیست بلکه شاگرد تنها پاسخ را از میان پاسخ های عرضه شده انتخاب می کند. این ارزشیابی به نمره وابسته است در مقابل در ارزشیابی فرایند مدار به دلیل آنکه چگونه آموختن مهمتر از بازده و نتایج یادگیری است ارزشیابی بخشی از فرایند آموزش و یادگیری محسوب می شود که به صورت تدریجی و مرحله به مرحله است و به ارزشیابی حالتی غیر رسمی می دهد و مبتنی بر عملکرد یادگیرنده است که از طریق آن، شیوه بکارگیری دانش ها، مهارت ها و نگرش های فراگیران در جریان عمل مورد اندازه گیری و سنجش قرار می گیرد. (احمدی، ۱۳۹۵). جدیدترین نظریه فرایند گرایی، نظریه ساخت و ساز گرایی است. سه نفر در این نظریه نقش دارند:

۱- جان دیویی^۱

^۱ - John Dewey



در اوایل قرن ۲۰ جان دیویی نسبت گرای را در مقابل مطلق گرایی و آموزش و پرورش آمریکا را به چالش کشید وی اعتقاد داشت تعلیم و تربیت هیچ هدف نوشته شده ای ندارند، نتایج را نمی شود از قبل پیش بینی کرد. تعلیم و تربیت عین زندگی است نه آماده شدن برای زندگی لذا مدرسه باید عین زندگی باشد. البته در آن زمان به دلیل اینکه شرایط آماده نبود موفق نشد ولی دوباره نظریه او در حال رشد است. در این نظریه برنامه ریزی و ارزشیابی به شکل فعلی وجود ندارد بچه ها خود برنامه ریزی و ارزشیابی می کنند. شیوه های گروهی، شیوه حل مسئله، مهم بودن روش در برابر محتوا، روش تحقیق و فکر و مهارت های زندگی و یادگیری از جمله اعتقادات دیویی بود. وی می گفت: اگر مسئله یادگرفته شود مسئله های جدید هم یادگیریشان آسان می شود.

۲-ژان پیاژه^۱

وی یک روانشناس بود که مراحل رشد شناختی را مطرح می کند. برای پیاژه تکامل ذهنی مستلزم دو فرایند است: رشد (تحول) و یادگیری. به اعتقاد او رشد فرایندی است اساسی و خود جوش، اما فرایند یادگیری را می توان ایجاد کرد و محدود به موقعیت های معین است. از نظر او یادگیری واقعی عبارت است از کسب یک ساخت جدید از عملیات ذهنی نه یاد گیری دادن پاسخ های تازه به موقعیت های بخصوص. روش آموزشی مبتنی بر نظریه ی پیاژه بر یادگیری اکتشافی متمرکز است در این روش یادگیری کودکان مفاهیم و اصول را شخصاً کشف می کنند نه از راه توضیح و توصیف معلم. در روش یادگیری اکتشافی، معلمان به جای اینکه دانش را به صورت آماده و از راه توضیحات کلامی در اختیار دانش آموزان قرار دهند، برای آنان مجموعه ای از فعالیت های متنوع فراهم می آورند از جمله وسایل مختلف هنری و دستی، پازل ها، معماها، مکعب های چوبی و مانند این ها تا به کمک آن ها به کاوش و کشف دانش بپردازند. طبق این نظریه هم در تدریس و هم در ارزشیابی باید به تفاوت های فردی توجه کرد تا شخص به خودراهبری در ارزشیابی و یادگیری برسد. باید قالب شکنی شود تا بچه ها رشد کنند یادگیری مداوم است و هوش یعنی تغییر به نفع خودمان (احمدی، ۱۳۹۵).

^۱ - Jean Piaget



۳- ویگوتسکی^۱

نفر بعدی ویگوتسکی است. از دیدگاه او یادگیری امری اجتماعی است. ما آنچه می بینیم را تقلید می کنیم و یاد می گیریم.

رویکرد انسان گرایی نیز یکی از رویکرد‌های جدید در فلسفه و روانشناسی است که ارزشیابی توصیفی ریشه در آن نیز دارد. ویژگی های این رویکرد عبارتند از:

۱- توجه بیشتر به تفکر و احساس و نه کسب دانش.

۲- یادگیری یک فرآیند رشد است که نتیجه بصیرت و تشخیص بوده و حقایق و مهارت‌ها در رابطه با فعالیت‌های با معنا متشکل از اجزای مرتبط آموخته می شوند.

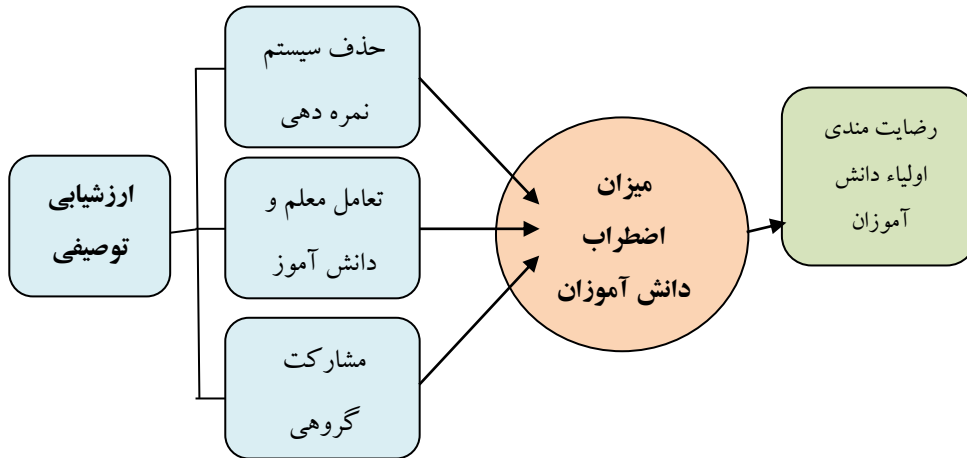
۳- رویکردهای انسان‌گرا بر احساس و عواطف فرد، رشد خود پنداره‌های مثبت، روابط انسانی مثبت و ارتباط میان فردی صادقانه مبتنی است.

۴- بزرگترین کمک به تعلیم و تربیت انسان‌گرا آماده کردن معلمان در حوزه نگرش‌ها است و نه فقط در حوزه روش‌ها.

۵- برخلاف رویکردهای سنتی که بر نتیجه گرایی، ایستایی، تکرار پذیری و بی توجهی به تعامل‌ها تأکید داشتند دیدگاه کیفی بر انعطاف در پاسخ، ارتباط داشتن با متون درسی و نه محدود به عین مطالب درسی، توجه به کلیت و ساختار متن، شکل گروهی دادن به ارزشیابی، چند وجهی ساختن ارزشیابی و فرآیندی ساختن ارزشیابی تأکید دارد. بنابر این توجه به انسانی کردن تعلیم و تربیت و ظهور مکاتب انسان‌گرای به ویژه در روانشناسی زمینه بروز ارزشیابی فرآیندی را فراهم کرده و در بسیاری از کشورها جاری شده است. همچنین یافته‌های جدید در حوزه روانشناسی و علوم تربیتی و همچنین آسیب‌ها و کاستی‌های موجود در نظام ارزشیابی کمی موجب ایجاد نظام ارزشیابی فرایند مدار و همه جانبه نگری با عنوان ارزشیابی توصیفی شد.

^۱ - Vygotsky

۲-۳- مدل مفهومی تحقیق



۲-۴- فرضیات تحقیق

- بین حذف سیستم نمره دهی و اضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- بین مشارکت گروهی دانش آموزان و کاهش اضطراب آنان رابطه وجود دارد.
- بین تعامل معلم و دانش آموز و اضطراب دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- بین روش های تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیای دانش آموزان رابطه وجود دارد.



۲-۵- تعریف نظری و عملیاتی متغیرها

۲-۵-۱- ارزشیابی توصیفی

الف) تعریف نظری: ارزشیابی توصیفی الگویی کیفی است که تلاش می کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضع یادگیری آن ها ارائه دهد که موجب اصلاح، بهبود و توسعه مهارت ها، دانش ها و نگرش های دانش آموزان شود. در این روش و در فرآیند یاددهی - یادگیری، نقش معلم از انتقال دهنده به تسهیل کننده یادگیری تغییر یافته و فراگیر جستجوگر، خودرهبر، محقق، خلاق و تصمیم گیرنده است. در کلاس های درس فعالیت های فردی جای خود را به فعالیت های تیمی و گروهی داده و باتوجه به پیشرفت های گوناگون، جامعه از دانش آموزان انتظار دارد که در پی کسب مهارت های اجتماعی، ارتباطی و دارای شخصیت عالی باشند. (بنی اسدی، ۱۳۹۴). **ب) تعریف عملیاتی:** در این تحقیق جهت عملیاتی نمودن این مفهوم از سه معرف: حذف سیستم نمره دهی، مشارکت گروهی دانش آموزان و تعامل میان معلم و دانش آموزان استفاده شده است.

۲-۵-۲- حذف سیستم نمره دهی

الف) تعریف نظری: در روش ارزشیابی توصیفی، سیستم نمره دهی به دانش آموزان حذف شده است. و این سیستم جای خود را به ارزشیابی مستمر داده است که براساس مقیاس ترتیبی می باشد. این روش کمتر ایجاد رقابت می کند و مشکلات نمره های کمی را ندارد؛ زیرا با مقیاس های ترتیبی و بازخوردهای توصیفی دانش آموزان، دیگر نگران کسب نمره نیستند. آن ها به دنبال شناخت اشتباه خود در فعالیت های یادگیری هستند. والدین نیز از فرزندانشان نمره نمی خواهند و به جای این که از آنان بپرسند امروز چند گرفته ای؟ می پرسند امروز چه یادگرفته ای؟ تغییر مقیاس فاصله ای به مقیاس ترتیبی، یعنی حذف یکی از عوامل استرس آور در کلاس درس (شریفی، ۱۳۹۳). **ب) تعریف عملیاتی:** جهت سنجش این متغیر و عملیاتی نمودن آن از ۵ پرسش، شامل سؤالات ۶ تا ۱۰ پرسشنامه در سطح اسمی (بله و خیر) و



ترتیبی (کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۵ و همچنین خیلی کم ۱ تا خیلی زیاد ۵) استفاده شده است.

۲-۵-۳- مشارکت گروهی دانش آموزان

الف) تعریف نظری: عبارت است از دخالت و مشارکت دانش آموزان با معلم و یا با یکدیگر در فرایند ارزشیابی. مشارکت گروهی دانش آموزان در ارزشیابی خویش این امکان را فراهم می کند تا دانش آموزان در فرایند قضاوت نسبت به برنامه آموزشی سهمی بر عهده داشته باشند. از این طریق سعی می شود فرایند قضاوت از دیدگاه دانش آموزان بهتر درک شود و شرایط بهبود بخشیدن به آن جهت دستیابی به وضعیت آرمانی فراهم شود. این رهیافت به عنوان بخشی از یک نظام یاددهی-یادگیری مؤثر، دانش آموزان را قادر می سازد که از تجارب، موفقیت ها و آموخته های همکلاسی های خود بیاموزند تا بتوانند در آینده بهتر عمل کنند (محمد میرزایی، ۱۴۰۰). **ب) تعریف عملیاتی:** جهت عملیاتی نمودن این متغیر از ۴ پرسش (شامل سؤالات ۱۱ تا ۱۴ پرسشنامه) و در سطح ترتیبی استفاده شده است. دامنه پاسخ ها از خیلی کم ۱ تا خیلی زیاد ۵ می باشد.

۲-۵-۴- تعامل میان معلم و دانش آموزان

الف) تعریف نظری: عبارت است از نوع روابط میان دانش آموزان و معلم در سیستم ارزشیابی توصیفی.

ب) تعریف عملیاتی: جهت عملیاتی نمودن این متغیر از ۴ پرسش شامل سؤالات ۲ تا ۵ پرسشنامه و در سطح ترتیبی (خیلی کم ۱ تا خیلی زیاد ۵) استفاده شده است.

۲-۵-۵- اضطراب

الف) تعریف نظری: اضطراب یک علامت هشدار دهنده است که خبر از خطری قریب الوقوع می دهد و شخص را برای مقابله آماده می سازد. همه انسان ها اضطراب را تجربه می کنند و اگر در حد اعتدال باشد، نه تنها مضر نیست، بلکه به عنوان پاسخی سازش یافته تلقی می شود و باعث می گردد



انسان، همواره خود را برای مقابله با خطرات ناگهانی و تهدید کننده آماده سازد. این نوع اضطراب را می توان امری طبیعی، مفید، سازنده و در عین حال یکی از مؤلفه های ساختار شخصیت به حساب آورد. اما در مقابل، اضطراب مرضی نیز وجود دارد که باعث شکست، ناکامی و مانع فعالیت های عادی و بهنجار می شود. نشانه های این اضطراب عبارت است از: احساس ناخوشایند و نوعی دل واپسی مبهم که با چند احساس جسمی، مانند احساس خالی شدن سردل، تنگی قفسه سینه، تپش قلب، تعریق، سردرد یا میل جبری و ناگهانی برای دفع ادرار، بی قراری و میل برای حرکت همراه است (کاپلان، ۲۰۱۸). (ب) **تعریف عملیاتی:** جهت سنجش این متغیر از ۳۳ پرسش، شامل سؤالات ۱ تا ۳۳ پرسشنامه اضطراب مدرسه در سطح ترتیبی (به هیچ وجه ۱ تا خیلی زیاد ۵) استفاده شده است.

۲-۵-۶- رضایت مندی اولیاء

الف) تعریف نظری: رضایت احساس مثبتی است که در فرد پس از استفاده از کالا یا دریافت خدمت ایجاد می شود، احساس مورد نظر از تقابل انتظارات فرد و عملکرد عرضه کننده به وجود می آید (سهیلی، ۱۴۰۲). در این تحقیق منظور میزان رضایت والدین از سیستم ارزشیابی توصیفی و میزان اضطراب فرزندان خویش می باشد. (ب) **تعریف عملیاتی:** جهت عملیاتی نمودن این متغیر از ۲۰ پرسش سؤالات ۱ تا ۲۰ پرسشنامه مخصوص اولیای دانش آموزان و در سطح ترتیبی (خیلی کم ۱ تا خیلی زیاد ۵) استفاده شده است.

۳- روش تحقیق

پژوهش حاضر بر حسب هدف از نوع پژوهش های کاربردی می باشد و از لحاظ ماهیت از نوع تحقیقات توصیفی- همبستگی می باشد که با استفاده از روش پیمایش داده های تحقیق گردآوری شده است. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان دختر مقطع دبستان شهر کرمانشاه تشکیل می دهد. حجم نمونه آماری نیز از طریق فرمول کوکران برابر با ۳۸۴ نفر برآورد گردید. جهت گردآوری داده ها از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. برای این منظور ابتدا از هر ناحیه آموزشی شهر

^۱ - Kaplan



کرمانشاه ۲ منطقه انتخاب گردید، سپس از هر منطقه ۳ دبستان انتخاب و سپس با مراجعه به دبستان های انتخابی داده های پژوهش گردآوری گردید. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق حاضر، پرسشنامه می-باشد. که بدین منظور از ۳ پرسشنامه محقق ساخته، شامل: پرسشنامه اضطراب مدرسه، پرسشنامه رضایت والدین و پرسشنامه ارزشیابی توصیفی استفاده شده است.

الف) پرسشنامه اضطراب مدرسه: این پرسشنامه به صورت استاندارد و مشتمل بر ۳۳ پرسش در سطح ترتیبی می باشد و گویه ها با طیف لیکرت و (به هیچ وجه، ۱، کم، ۲، تا حدودی، ۳، زیاد، ۴، خیلی زیاد) طراحی شده اند. لازم به ذکر می باشد که برای پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و برای روایی آن از روش لاوشه استفاده شده است.

ب) پرسشنامه ارزشیابی توصیفی: این پرسشنامه شامل ۳ بخش؛ سؤالات مرتبط با بعد حذف سیستم نمره دهی، سؤالات مرتبط با بعد مشارکت گروهی دانش آموزان و سؤالات مرتبط با بعد تعامل میان معلم و دانش آموز می باشد. که مشتمل بر ۱۴ سوال اسمی- و ترتیبی می باشد. و گویه ها با طیف لیکرت و (خیلی کم، ۱، کم، ۲، تا حدودی، ۳، زیاد، ۴، خیلی زیاد) و (کاملاً موافق، ۱، موافق، ۲، بی نظر، ۳، مخالف، ۴، کاملاً مخالف) طراحی شده اند. همچنین برای روایی این پرسشنامه از روش لاوشه و برای پایایی آن از روش آلفای کرونباخ که به تفکیک ابعاد آن؛ حذف سیستم نمره دهی ۰/۶۷، مشارکت گروهی دانش آموزان ۰/۷۱ و تعامل میان معلم و دانش آموز ۰/۷۰ به دست آمده است که در مبحث بعدی به طور کامل توضیح داده خواهد شد.

ج) پرسشنامه رضایت والدین: این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ پرسش در سطح ترتیبی می باشد و گویه ها با طیف لیکرت (خیلی کم، ۱، کم، ۲، متوسط، ۳، زیاد، ۴، خیلی زیاد) طراحی شده اند. که پایایی آن ۰/۸۹ به دست آمده است و برای روایی آن از روش لاوشه استفاده گردیده است.

در ارتباط با پرسشنامه های تحقیق باید یادآوری نمود که هر سه پرسشنامه شامل؛ پرسشنامه سنجش ارزشیابی توصیفی، پرسشنامه اضطراب مدرسه و پرسشنامه رضایت اولیا را به هم متصل (منگنه) نموده و پس از تکمیل پرسشنامه های ارزشیابی توصیفی و اضطراب، از دانش آموزان خواسته شد که پرسشنامه را به منزل برده و به والدین خویش ارائه کنند و پس از تکمیل سؤالات مربوط به رضایت مندی



			آموز		
	۰/۹۱	ترتیبی	اضطراب	وابسته	
	۰/۸۹	ترتیبی	رضایت مندی اولیا		

۴- یافته های پژوهش

ضریب همبستگی اسپیرمن، که به ضریب همبستگی رتبه ای (رو) اسپیرمن^۱ معروف است، یک ضریب همبستگی بر اساس رتبه (نمرات یا داده ها) است که میزان همبستگی بین دو متغیر در سطح ترتیبی را اندازه گیری می کند. ضریب همبستگی اسپیرمن، که معادل ناپارامتری ضریب همبستگی پیرسون است، صرفاً همبستگی میان رتبه های دو متغیر (همبستگی دوجانبه) در جامعه های با حجم نمونه کم را نشان می دهد. (حبیب پور و صفری شالی، ۱۴۰۱)

۴-۱- فرضیه اول: بین حذف سیستم نمره دهی و اضطراب دانش آموزان رابطه معنا داری وجود دارد.

جدول شماره ۲: ضریب همبستگی اسپیرمن حذف سیستم نمره دهی و اضطراب دانش آموزان

اضطراب آموزان	دانش	حذف نمره	سیستم
-۰.۲۲۸		۱.۰۰۰	اسپیرمن - حذف سیستم نمره دهی ضریب همبستگی
۰.۰۰۰		.	
۳۸۴		۳۸۴	سطح معناداری
			نمونه

^۱- Spearman rank (rho) correlation coefficient.



به عبارت دیگر با اطمینان ۰/۹۵ می توان گفت که رابطه آماری معناداری بین دو متغیر حذف سیستم نمره دهی و اضطراب دانش آموزان وجود دارد.

۲-۴- فرضیه دوم: بین مشارکت گروهی دانش آموزان و کاهش اضطراب آنان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۳: ضریب همبستگی اسپیرمن مشارکت گروهی دانش آموزان و کاهش اضطراب آنان

اضطراب دانش آموزان	مشارکت گروهی دانش آموزان	
۰.۲۶۱-	۱.۰۰۰	اسپیرمن - مشارکت گروهی دانش آموزان ضریب همبستگی
۰.۰۰۰	.	
۳۸۴	۳۸۴	سطح معناداری
		نمونه

جدول شماره ۴: ضریب همبستگی اسپیرمن تعامل معلم و دانش آموز و اضطراب دانش آموزان

اضطراب دانش آموزان	تعامل بین معلم و دانش آموز	
۰.۰۶۶	۱.۰۰۰	اسپیرمن- تعامل بین معلم و دانش آموز ضریب
۰.۲۷۹	.	همبستگی
۳۸۴	۳۸۴	سطح معناداری
		نمونه



با استناد به نتایج به دست آمده از جدول همبستگی اسپیرمن ضریب همبستگی بین دو متغیر تعامل بین معلم و دانش آموز و اضطراب دانش آموزان برابر با ۰.۰۶۶ می باشد که عددی کوچک می باشد و نشان دهنده رابطه خیلی ضعیف بین دو متغیر می باشد. سطح معناداری به دست آمده ($\text{sig}=0/279$)، می باشد که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد که باعث رد فرض همبستگی و پذیرش فرض عدم وجود رابطه معنا دار بین دو متغیر در سطح اطمینان ۰.۹۵ می شود.

به عبارت دیگر با اطمینان ۰/۹۵ می توان گفت که بین دو تعامل دانش آموز و معلم و اضطراب دانش آموزان رابطه معنا داری وجود ندارد.

۴-۴- فرضیه چهارم: بین روش های تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیای دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۵: ضریب همبستگی اسپیرمن روش های تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیای دانش آموزان

رضایت مندی اولیا	روش تدریس توصیفی	اسپیرمن - روش های تدریس توصیفی ضریب همبستگی
۰.۱۹۵	۱.۰۰۰	اسپیرمن - روش های تدریس توصیفی ضریب همبستگی
۰.۰۰۱	.	سطح معناداری
۳۸۴	۳۸۴	نمونه

با استناد به نتایج به دست آمده از جدول همبستگی اسپیرمن ضریب همبستگی بین دو متغیر روش تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیا برابر با ۰/۱۹۵ می باشد که عددی مثبت می باشد و نشان دهنده رابطه مستقیم بین دو متغیر می باشد بدین معنی که با افزایش تدریس توصیفی رضایت مندی اولیا افزایش می یابد. سطح معناداری به دست آمده ($\text{sig}=0/001$)، می باشد که کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد که باعث رد فرض عدم همبستگی و پذیرش فرض وجود رابطه معنا دار بین دو متغیر در سطح اطمینان ۰/۹۵ می شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۰/۹۵ می توان گفت که رابطه آماری معناداری بین دو متغیر روش تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیا وجود دارد.

• تحلیل رگرسیون چند متغیره

جدول شماره ۴: رگرسیون خطی چند متغیره

متغیرهای مستقل	ضرایب استاندارد شده		ضرایب استاندارد شده (Beta)	T	سطح معناداری
	ضریب رگرسیونی (B)	خطای معیار (Std.Error)			
حذف سیستم نمره دهی	۰/۲۱۵	۰/۰۴۹	۰/۲۲۷	۲/۲۶۸	۰/۰۰۰
مشارکت گروهی دانش آموزان	۰/۲۷۹	۰/۰۳۵	۰/۳۲۰	۲/۴۵۲	۰/۰۰۰
تعامل معلم و دانش آموز	۰/۱۴۰	۰/۰۳۴	۰/۱۲۸	۴/۰۱۰۸۹۹	۰/۰۴۱

نتیجہ گیری

نتایج حاصل از تحلیل فرضیه نشان می دهد که حذف نمره دهی به دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی با افزایش رضایت دانش آموزان از معلم، افزایش یادگیری و درک بهتر مطالب، علاقه به حضور در کلاس به دلیل عدم وجود آزمون و ترس از نمره پایین در آزمون و...بر کاهش اضطراب دانش آموزان تأثیر گذار است. برخی از مؤلفه های طرح ارزشیابی توصیفی از پستوانه تجربی محکمی برخوردار است. برای مثال، پژوهش های موسوی (۱۳۸۴)، اکبری نژاد (۱۳۸۸)، نعمتی (۱۳۸۶)، حسنی، احمدی و دیگران (۱۳۸۳)، ون اورا (۲۰۰۴) اثربخشی ارزشیابی توصیفی و ارائه بازخورد در کاهش اضطراب دانش آموزان را مورد تایید قرار داده اند. در چنین سیستمی، به جای روش نمره دهی، ارزشیابی در خدمت آموزش قرار می گیرد و جزو لاینفک آن به شمار می رود و همواره در فرایند آموزش جاری است و این معنای ارزشیابی «رشد دهنده»، «پویا» و «مستمر» است که از آن با عنوان «ارزشیابی توصیفی» یاد می شود. در این طرح، معلم باید ارزشیابی مستمر را جزئی اساسی در فرایند یادگیری بداند که به طور مداوم از ابتدای سال تحصیلی تا پایان سال ادامه دارد. از ویژگی های این طرح، بازخورد پیوسته ای است که دانش آموز از معلم می گیرد، زیرا معلم موظف است که در جریان این ارزشیابی، تمام گزارش های



رفتاری، علمی و اجتماعی دانش آموز را در پوشه‌های مربوطه جمع آوری و به صورت کتبی، شفاهی و فردی یا گروهی به اطلاع دانش آموز و والدینش برساند.

در رابطه فرضیه دوم مبنی بر ارتباط بین مشارکت گروهی دانش آموزان و کاهش اضطراب آنان باید گفت که طرح ارزشیابی توصیفی با مشارکت دادن دانش آموز در فعالیت‌های گروهی و همچنین دخالت در نمره دهی به خود و همکلاسان باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و افزایش مشارکت دانش آموزان در امور گروهی می‌شود و در نتیجه افزایش مهارت‌های اجتماعی و تعامل با دیگر دانش آموزان از اضطراب دانش آموزان نسبت به محیط کلاس، معلم و همکلاسان کاسته می‌شود. مقایسه این یافته با نتایج تجربی برخی محققان در کشور از قبیل؛ آزاد ابراهیمی و بهنوی (۱۳۸۸)، احمدی (۱۳۸۱) و فاتحی و اخلاصی (۱۳۸۷) پیش از این به آن دست یافته بودند. مؤید تأیید پژوهش حاضر می‌باشد.

یافته‌های پژوهش در ارتباط با فرضیه سوم مبنی بر تعامل معلم و دانش آموز و اضطراب دانش آموزان با تحقیقات مرادی (۱۳۸۹) که در بین دانش آموزان تهرانی صورت گرفته است، همچنین تحقیقات: محمدی (۱۳۸۴)، زمانی فرد (۱۳۸۳)، ویلسون (۲۰۰۱)، وان اورا (۲۰۰۴) همخوانی ندارد زیرا بر اساس نتایج تحقیقات فوق الذکر، روش ارزشیابی توصیفی باعث افزایش تعامل بین معلم و دانش آموز و در نتیجه کاهش اضطراب آنان می‌شود. در گذشته یکی از مهمترین عوامل اضطراب دانش آموزان در مدرسه برخورد با معلم، مخصوصاً در پاسخگویی به دروس و حاضر شدن پای تخته و درس پس دادن بود، که این مسئله و اضطراب ناشی از آن حتی باعث فراموشی بسیاری از مطالبی که دانش آموزان از قبل مرور نموده و بر آن مسلط بودند، می‌شد. اما در روش ارزشیابی توصیفی، برخلاف گذشته، معلم در کنار دانش آموز است نه در مقابل او، چرا که این ارتباط باعث از بین رفتن اضطراب‌های ناشی از برگزاری آزمون و بهبود روابط بین معلم و دانش آموز و صمیمیت میان آن‌ها می‌شود.

در ارتباط با فرضیه چهارم پژوهش نیز می‌توان اذعان داشت که با اطمینان بالای ۰/۹۵ رابطه آماری معناداری بین دو متغیر روش‌های تدریس توصیفی و رضایت مندی اولیای دانش آموزان وجود دارد. به عبارت دیگر با اطمینان بالا می‌توان گفت که با افزایش تدریس به روش توصیفی رضایت مندی اولیای دانش آموزان افزایش یافته است که این نتیجه با نتایج تحقیقات: حسینی (۱۳۸۹)، مرتضایی نژاد (۱۳۸۳)،



| ۲۵



پیشنهادهای:

- به والدین توصیه می شود در جلساتی که از طرف مدرسه تشکیل می شود، شرکت داشته و در زمینه شیوه های تربیتی و کاهش اضطراب فرزندان خود دقت بیشتری داشته باشند، چرا که این موضوع در زندگی نقش مهمی دارد.
- برای آشنایی بیشتر معلمان با شیوه های تربیتی مناسب تمامی مدارس و آموزشگاه ها با توجه به امکانات و تسهیلات خود، جلسات بازآموزی و مشاوره تشکیل دهند تا بدین وسیله معلمان را از اثرات مثبت و مزایای شیوه های نوین تربیتی آگاه ساخته و آنان را تشویق کنند تا ضمن برقراری ارتباط گرم و عاطفی با دانش آموزان، آنان را در بهبود فراگیری و کاهش مشکلاتی همچون اضطراب، مهارت های اجتماعی، جرأت ورزی و... یاری دهند.



منابع و مآخذ

- آلن، استوارت و همکاران (۱۴۰۰)، غلبه بر اضطراب، ترجمه ماشاءالله مدیحی، تهران، انتشارات یادآوران.
- احمدی، غلامعلی (۱۳۹۵)، جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار، تهران، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- بنی اسدی، حسین (۱۳۹۴)، آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: آزمون نوین.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۲)، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهی (سمت).
- حسینی، احمد، (۱۳۹۹)، الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی: ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی برای یادگیری بهتر، تهران: انتشارات مدرسه.
- حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۶)، نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی (۸۴-۸۳)، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مرکز تهران، منتشر نشده.
- سهیلی، بیژن (۱۴۰۲)، بررسی رابطه منبع کنترل و خودپنداره با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- صفری شالی، رضا و حبیب پور، کرم (۱۴۰۱)، راهنمای جامع کاربرد spss، تهران، انتشارات لویه.



- عبدی، محمد (۱۴۰۰)، شکست تحصیلی و رابطه آن با زمینه خانوادگی دانش آموزان در دوره ابتدایی مدارس شیراز، دانشگاه شیراز.
- کاپلان، سادوک و گرب، (۱۳۹۹)، خلاصه روانپزشکی علوم رفتاری و روانپزشکی بالینی، ترجمه پورافکاری، تهران، انتشارات شهر آشوب.
- محمد میرزایی، علی رضا (۱۴۰۰)، ارزشیابی در مدارس، نشر شورا.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳)، برنامه درسی، علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن، تهران، سازمان سمت.

- Kaplan, B, M (۲۰۱۸). Improvements in mathematics performance as a consequence of Self Assessment in portuguese primary school pupils, Wads worth , Thomas learning. University of Georgia.
- Lovis, S.J. (۲۰۱۶). The effect of goal setting and attributional feedback on self-efficacy for writing and writing achievement. Doctoral Dissertation, Florida
- -Van Evera, W.C. (۲۰۱۴). Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback. Doctoral Dissertation, George Maason University.

لوگو سازمان ها و نهادها علمی، سیاسی و دولتی حامی معنوی هفتمین همایش ملی بیژوهتر ها علمی علوم اسلامی و انسان در عصر نوین



اکافت اینتا و ایمیل رسمی همایش جهت ارسال مقاله
Ghanonyar@YAHOO.COM ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

۱۴۰۳/۱۲/۰۸
دانشگاه رازی - سالن همایش دانشکده علوم اجتماعی


 معاونت علمی، فرهنگی و ارتباطات
 تحت پوشش خبری صداوسیما



جهت همکاری در برگزاری همایش با دبیر اجرایی تماس بگیرید:
خانم دکتر شهلا رضایی ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵