

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال نهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۹، بهار و تابستان ۱۳۹۳

ص ۱۴۳-۱۵۹

## ارائه مدلی برای ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی با شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و خشنودی تحصیلی با میانجیگری امید تحصیلی

مجتبی سهرابی، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه  
فرهاد شفیع پور مطلق\*، استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات، محلات، ایران  
Farhad\_shafiepoor@yahoo.com

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی با شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و خشنودی تحصیلی مبتنی بر میانجیگری امید تحصیلی بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده که نهایتاً تعداد ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان مورد نظر پژوهش، بطور تصادفی برای تحقیق انتخاب شده‌اند. ابزار تحقیق پنج پرسشنامه محقق ساخته بوده است: ۱- پرسشنامه محقق ساخته شاخص‌های ارزشیابی توصیفی کارآمد؛ ۲- پرسشنامه محقق ساخته امید تحصیلی؛ ۳- پرسشنامه خلاقیت تحصیلی (عابدی)؛ ۴- پرسشنامه محقق ساخته شیفتگی تحصیلی؛ ۵- پرسشنامه محقق ساخته موفقیت تحصیلی که روایی آنها به لحاظ محتوا تأمین شده و در این خصوص از نظرهای استادان و متخصصان استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل مسیر و مدل معادله ساختاری استفاده شده است. نتایج پژوهش حاضر، نشان داد که ارزشیابی توصیفی بر امید تحصیلی اثر مستقیم دارد. نیز امید تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد ( $P < 0/001$ ). همچنین، نتایج نشان داد، ارزشیابی توصیفی بر شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی تأثیر غیر مستقیم دارد ( $P < 0/001$ ). مطالعه مدل تجربی پژوهش به روش معادله ساختاری نشان داد، شاخص‌های GFI برابر با ۰/۹۶، AGFI برابر با ۰/۹۳، RMSEA برابر با ۰/۰۴۸۳،  $\chi^2$  برابر با ۲۴۶/۷۱ و  $df=94$  بوده که گویای برازش مطلوب مدل است.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی توصیفی، شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی، امید تحصیلی.

## مقدمه

ارزشیابی توصیفی، شکلی از ارزشیابی تحصیلی- تربیتی است که در آن معلم با مشارکت فعال دانش آموز و اولیای با استفاده از ابزارهای مختلف به جمع آوری اطلاعات در زمینه تلاش‌ها، پیشرفت‌ها و موفقیت‌های دانش آموزان می‌پردازد و با طبقه بندی تحلیل و تفسیر اطلاعات به آنها کمک می‌کند تا بهتر یاد بگیرند و مشکلات یادگیری خود را به کمک اولیا و معلمان برطرف کنند (امیری، ۱۳۸۵). هدف اصلی در ارزشیابی توصیفی، بهبود شرایط یادگیری دانش آموزان با از بین بردن اضطراب‌های نامطلوب ناشی از برگزاری امتحانات و بازخوردهای عددی است (شیرمحمدی، ۱۳۸۸). 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 عمیق‌تر مطالب درسی را یاد بگیرند. ۱. در ارزشیابی توصیفی به جای دادن نمره به دانش آموز از عبارت‌های کیفی مثل تلاش خوبی داشته‌ای، با تلاش به موفقیت رسیده‌ای، برای موفقیت باید بیشتر تلاش کنی، با انجام تمرین بیشتر مشکل شما برطرف می‌شود و ... استفاده می‌شود. ۲. ارزشیابی توصیفی به زمان خاص محدود نمی‌شود. این ارزشیابی در کل جریان یادگیری، در فعالیت‌های خارج از کلاس و در محیط زندگی جریان دارد. ۳. تلاش و رشد کودکان همانند موفقیت آنان ارزشمند است و فقط به موفقیت‌ها امتیاز داده نمی‌شود، بلکه تلاش و پیشرفت نیز امتیاز دارد. ۴. همان‌گونه که یادگیری دانش آموزان در حوزه‌های مختلف و سطوح متفاوت است، سنجش و ارزشیابی آن نیز باید با استفاده از ابزارهایی باشد که بتواند این یادگیری‌ها را بسنجد. ۵. در ارزشیابی توصیفی اصل بر ارتقای دانش آموزان به پایه‌های بالاتر است مگر در موارد بسیار نادر و زمانی که دانش آموزان دارای ناتوانی‌های ذهنی باشند. ۶. کارنامه دانش آموزان علاوه بر عملکرد درسی، عملکرد اجتماعی و عاطفی و جسمانی- فیزیکی را نیز منعکس می‌کند. مطالعات حسنی (۱۳۸۴)، نشان داد که بین ارزشیابی توصیفی و علاقه مندی به یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. مطالعات عابدی (۱۳۸۷) نشان داد که بیشتر رفتارهایی که انگیزه تحصیلی را نشان می‌دهند، عبارتند از: پافشاری برای انجام تکالیف دشوار، سختکوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارند. یافته‌های کوپر و همکاران

(۱۹۹۹)، تراوتوین<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که بین میزان ساعات انجام تکالیف در منزل و فعالیت های تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش لواسانی و همکاران (۱۳۸۶)، نشان داد که بین فعالیت تحصیلی با انگیزه پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی رابطه معناداری ملاحظه می شود. مطالعات روبرت<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نشان داد، امید تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارد. پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) نشان داد، ارزشیابی آموزشی بر کیفیت یادگیری اثر گذار است. مطالعات کسورکار<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۶) و انستینکیس<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد، انگیزه تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر شگرفی دارد. مطالعه (شاهسونی، ۱۳۷۹)، نشان داده است که شیفتگی تحصیلی در قالب رغبت تحصیلی قابل بررسی است. رغبت تحصیلی دانش آموزان را می توان به صورت های مختلف جستجو کرد، از قبیل: رغبت های اظهار شده توسط دانش آموز، رغبت های ابراز شده، رغبت های آزمون شده، و بالاخره رغبت های فهرست شده. بلکوویلیام<sup>۶</sup> (۱۹۹۸) معتقدند که یکی از عوامل اساسی در ارتقای آموزش از طریق سنجش کلاسی، بازخورد مؤثر به دانش آموزان است. بازخورد به عملکرد یادگیرنده، برای او اطلاعاتی فراهم می کند که این اطلاعات به اصلاح شخصی و بهبود یادگیری منجر می شود. شواهد پژوهشی، تأثیر بازخورد اسنادی بر کارآمدی شخصی (مکگی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶) و همچنین، تأثیر بازخورد شایستگی بر افزایش علاقه و عملکرد (حویزروی، ۱۳۷۴) را نشان داده اند. در واقع، تأثیر بازخورد، چنان قوی است که اِگنو کاوچک<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) آن را یک اصل اساسی در یادگیری و انگیزش نامیده اند. در رویکرد ارزشیابی توصیفی، معلمان، پیشرفت دانش آموزان را با بیانات توصیفی، به صورت کلامی و گاهی اوقات به صورت نوشتاری، مورد سنجش قرار می دهند (حسینی، ۱۳۸۴). یکی از فعالیت های تکمیلی که در رویکرد جدید سنجش عملکرد دانش آموزان و در جریان فرایند آموزش - یادگیری مورد استفاده معلمان قرار می گیرد، کارپوشه است.

---

1-Trautwein

2-Roberts

3-Parri

4-Kusurkar

5-Ansteenkiste

6-Black & Wiliam

7 -McGee

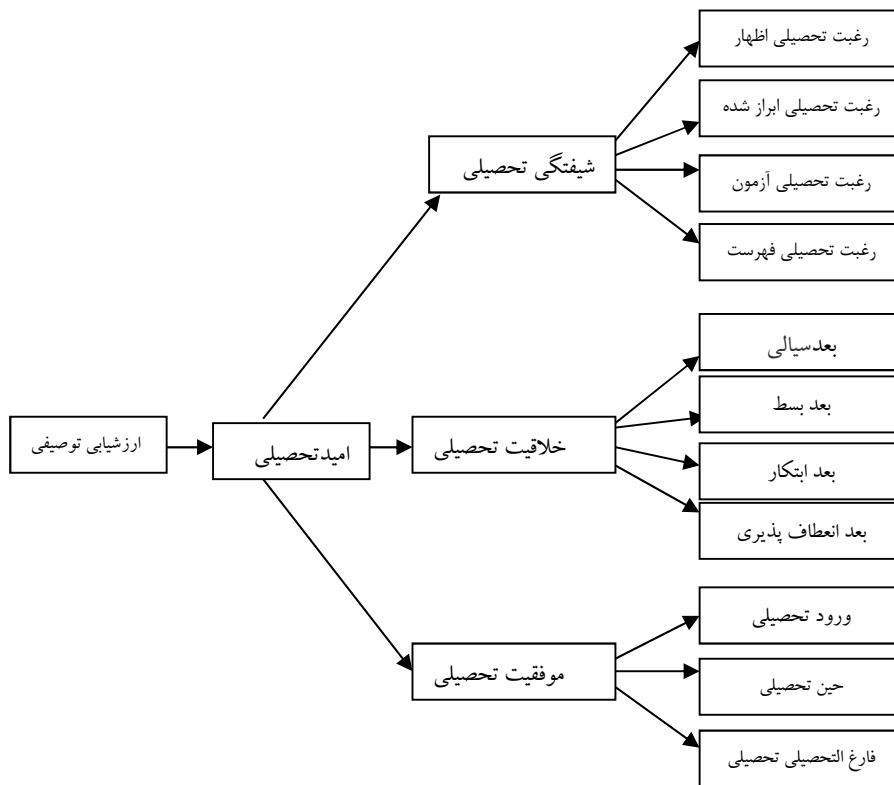
8- Eggen&Kauchak

بنا به تعریف شوآقنسی<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) کارپوشه، مجموعه‌ای از کارهای دانش آموز است که رشد، خوداندیشی و پیشرفت او را در یک زمینه خاص نشان می‌دهد. به نقل از خوارزمی (۱۳۸۹)، نتایج پژوهش گریس<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، گویای آن است که کارپوشه‌ها، پیشرفت دانش آموزان را بهتر و واقعی‌تر نشان می‌دهند. هنگامی که دانش آموزان به طور فعال در رشد ابزارهای سنجشی خود، درگیر می‌شوند، شروع به انتخاب هدف می‌کنند و پیشرفت خود را در رسیدن به هدف‌ها و ارسی می‌کنند و یاد می‌گیرند که توانایی‌های خود را ارزیابی نمایند (پالسون و پالسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). نتایج کلی پژوهش رضایی و سیف (۱۳۸۵)، نشان داد که هر دو گروه گواه و آزمایش تحت تأثیر ارزشیابی توصیفی بوده‌اند و تفاوت معناداری در خصوص حوزه عاطفی بین آنها مشاهده نشده است. نتایج تحقیق رزی (۱۳۸۸)، نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش آموزان مدارس سنتی بوده و ضمن آنکه نگرش نسبت به مدرسه در بین دو گروه تفاوت معناداری داشته، دانش آموزان گروه ارزشیابی توصیفی نگرش مطلوبتری نسبت به مدرسه دارند. همچنین، بین پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه همبستگی مثبت مشاهده شده است. بر اساس پژوهش‌های ماکوفلین<sup>۴</sup> (۲۰۰۲)، تجربه دانش آموزان از محیط کلاس، عوامل شخصیتی به ویژه عزت نفس آموزشگاهی (کراتزیس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) و رفتار کنترل از مهمترین عوامل تبیین کننده کیفیت زندگی دانش آموزان در خصوص کلاس است. خلاقیت از دیگر پیامدهای ارزشیابی توصیفی است. از نظر ساتتراک<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) خلاقیت توانایی اندیشیدن درباره امور به راه‌های تازه و غیر معمول و رسیدن به راه حل‌های منحصر به فرد برای مسائل است (سیف، ۱۳۸۷). تورنس (۱۹۹۸)، خلاقیت را به عنوان سازه‌ای فرض می‌کند که چهار عنصر سیالی، انعطاف پذیری، اصالت و مهارت را در برمی‌گیرد (باباپور، ۱۳۷۸). وی در تعریف سیالی، به تعداد کل عقاید و پاسخ‌های مرتبط، معنی دار و قابل تفسیر اشاره دارد. در خصوص رابطه بین موفقیت تحصیلی و خود شکوفایی تحصیلی، مطالعات شه<sup>۷</sup> (۱۹۹۰)، نشان داد که انگیزه پیشرفت تحصیلی با پیشرفت

---

1- Shaughnessy  
 2- Grace  
 3- Paulson & Paulson  
 4- Mok & Flynn  
 5- Karatzias  
 6- Santrock  
 7- Shah

تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد (سیف، ۱۳۷۳). امید تحصیلی از دیگر پیامدهای ارزشیابی توصیفی است. تحقیقات (بلدریچ، ۲۰۰۲)، نشان داده است که امید پیشگویی کننده معتبری برای موفقیت‌های علمی است. مطالعات توکلی، (۱۹۹۹) نشان داده است که شور و نشاط تحصیلی باعث افزایش امید شده، میزان امید تحصیلی با نوع ارزشیابی دانش آموزان رابطه دارد. نتایج پژوهش‌های کوپر و همکاران (۱۹۹۹)، تراوتوین<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲)، نشان دادند که امید تحصیلی با سختکوشی و فعالیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. مدل مفهومی پژوهش به صورت نمودار تدوین شده است:



نمودار شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش در خصوص ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی با شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی مبتنی بر میانجیگری امید تحصیلی

با توجه به مباحث مطرح شده در مقدمه و مدل مفهومی ارائه شده فرضیه‌ها و سؤالهای پژوهش به شرح زیر تدوین می‌گردد:

۱. ارزشیابی توصیفی بر امید تحصیلی اثر مستقیم دارد.
۲. امید تحصیلی بر شایستگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی اثر مستقیم دارد.
۳. مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد.
۴. تأثیر غیر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر شایستگی تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی چقدر است؟
۵. تأثیر غیر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی چقدر است؟
۶. تأثیر غیر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر موفقیت تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی چقدر است؟

### روش پژوهش

روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان ابتدائی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تشکیل داده است. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده که نهایتاً تعداد ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان مورد نظر پژوهش، بطور تصادفی برای تحقیق انتخاب شده‌اند. ابزار تحقیق پنج پرسشنامه محقق ساخته بوده که در ادامه توضیحاتی درباره آنها ارائه می‌گردد:

- ۱- پرسشنامه محقق ساخته ارزشیابی توصیفی که دارای چهاره گویه است و دارای طیف پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) می‌باشد.
- ۲- پرسشنامه محقق ساخته چابکی تحصیلی که دارای بیست گویه و چهار حیطه است. حیطه‌های واکنش سریع به محرکات یادگیری (۵ گویه)، سرعت انجام تکالیف درسی (۵ گویه)، سرعت یادگیری (۴ گویه)، و دقت یادگیری (۶ گویه) است.

۳- پرسشنامه خلاقیت عابدی دارای شصت سؤال و چهار حیطه سیالی (استعداد تولید ایده‌های فراوان)، بسط (استعداد توجه به جزئیات)، ابتکار (استعداد تولید ایده‌های نو و غیر معمول)، و انعطاف پذیری (استعداد تولید ایده‌ها یا روش‌های بسیار گوناگون) است. این پرسشنامه دارای پاسخ سه گزینه الف، ب، و ج است و جمع امتیاز آن ۱۰۰ است.

۴- پرسشنامه محقق ساخته خشنودی تحصیلی که دارای چهارده گویه و سه حیطه ورودی تحصیلی (۵ گویه)، حین تحصیلی (۵ گویه)، و فارغ التحصیلی (۵ گویه) بوده و و مشتمل بر طیف پنج درجه ای لیکرت می باشد.

۵- پرسشنامه محقق ساخته امید تحصیلی که دارای هشت گویه است و مشتمل بر طیف پنج درجه‌ای لیکرت می باشد.

روایی پرسشنامه‌های یاد شده به لحاظ محتوا تأمین شده و در این خصوص از نظرهای استادان و متخصصان استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل مسیر و مدل معادله ساختاری استفاده شده است. در این پژوهش با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی اکتشافی مرتبه اول، عوامل ابتدایی این متغیرها استخراج شد که نتایج آن در جدول (۲) آمده است:

جدول ۱: ضرایب پایایی پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش

تعداد	پرسشنامه	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفا
۱	پرسشنامه محقق ساخته ارزشیابی توصیفی	۲۴	۰/۸۷
۲	پرسشنامه محقق ساخته امید تحصیلی	۸	۰/۸۶
۳	پرسشنامه خلاقیت تحصیلی عابدی	۶۰	۰/۹۳
۴	پرسشنامه محقق ساخته موفقیت تحصیلی	۱۸	۰/۸۹
۵	پرسشنامه محقق ساخته شیفتگی تحصیلی	۲۰	۰/۹۵

بر اساس جدول (۱) پرسشنامه ارزشیابی توصیفی مشتمل بر ۲۴ گویه و ضریب آلفای ۰/۸۷، پرسشنامه امید تحصیلی دارای ۸ گویه و ضریب آلفای ۰/۸۶، پرسشنامه خلاقیت تحصیلی مشتمل بر چهار مؤلفه و ۶۰ گویه و ضریب آلفای ۰/۹۳، پرسشنامه موفقیت تحصیلی مشتمل بر سه مؤلفه و ۱۸ گویه و ضریب آلفای ۰/۸۹، پرسشنامه شیفتگی تحصیلی مشتمل بر چهار مؤلفه و ۲۰ گویه و ضریب آلفای برابر با ۰/۹۵ بوده است.

جدول ۲: تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه های ابزارهای پژوهش

تعداد عامل ها و میزان تبیین واریانس			عدد آزمون بارتلت	عدد KMO	متغیرهای پژوهش
درصد واریانس	مقدار ارزش ویژه	نام عامل ها			
۳۱/۲۸	۲/۴۷	بعد سیالی	۰/۰۰۰	۰/۶۷۸	خلاقیت تحصیلی
۲۵/۸۶	۲/۱۸	بعد بسط			
۲۳/۴۹	۱/۷۲	بعد ابتکار			
۱۹/۲۵	۱/۳۱	بعد انطاف پذیری			
۲۹/۶۲	۱/۱۷	ورود تحصیلی	۰/۰۰۰	۰/۶۳۲	موفقیت تحصیلی
۳۱/۷۳	۱/۲۶	حین تحصیلی			
۲۳/۴۳	۱/۰۵	فارغ التحصیلی			
۳۰/۸۹	۲/۰۸	رغبت تحصیلی اظهار شده	۰/۰۰۰	۰/۶۱۰	شیفتگی تحصیلی
۱۸/۳۷	۱/۲۷	رغبت تحصیلی ابراز شده			
۳۵/۲۳	۲/۳۵	رغبت تحصیلی آزمون شده			
۱۶/۵۶	۱/۲۰	رغبت تحصیلی فهرست شده			



یافته‌های جدول (۲) نشان داد، KMO پرسشنامه خلاقیت تحصیلی برابر ۰/۶۷۸ و عدد آزمون بارتلت آن برابر ۰/۰۰۰، KMO پرسشنامه موفقیت تحصیلی برابر ۰/۶۳۲ و عدد آزمون بارتلت آن برابر ۰/۰۰۰، KMO پرسشنامه شیفتگی تحصیلی برابر ۰/۶۱۰ و عدد آزمون بارتلت آن برابر ۰/۰۰۰، بوده است. از آنجایی که مقدار آماره KMO از ۰/۶ بزرگتر است، لذا نشان می‌دهد که نمونه برای تحلیل با کفایت است. در پرسشنامه خلاقیت، بار عامل بُعد سیالی با ارزش ویژه ۲/۴۷ و درصد واریانس ۳۱/۲۸، در پرسشنامه موفقیت تحصیلی، بار عامل حین تحصیلی با ارزش ویژه ۱/۲۶ و درصد واریانس ۳۱/۷۳ و در پرسشنامه شیفتگی تحصیلی، بار عامل رغبت تحصیلی آزمون شده با ارزش ویژه ۲/۳۵ و درصد واریانس ۳۵/۲۳ بیشترین درصد از واریانس کل هر آزمون را تشکیل داده اند.

### یافته‌های پژوهش

جدول ۳: نتایج مدل معادلات ساختاری

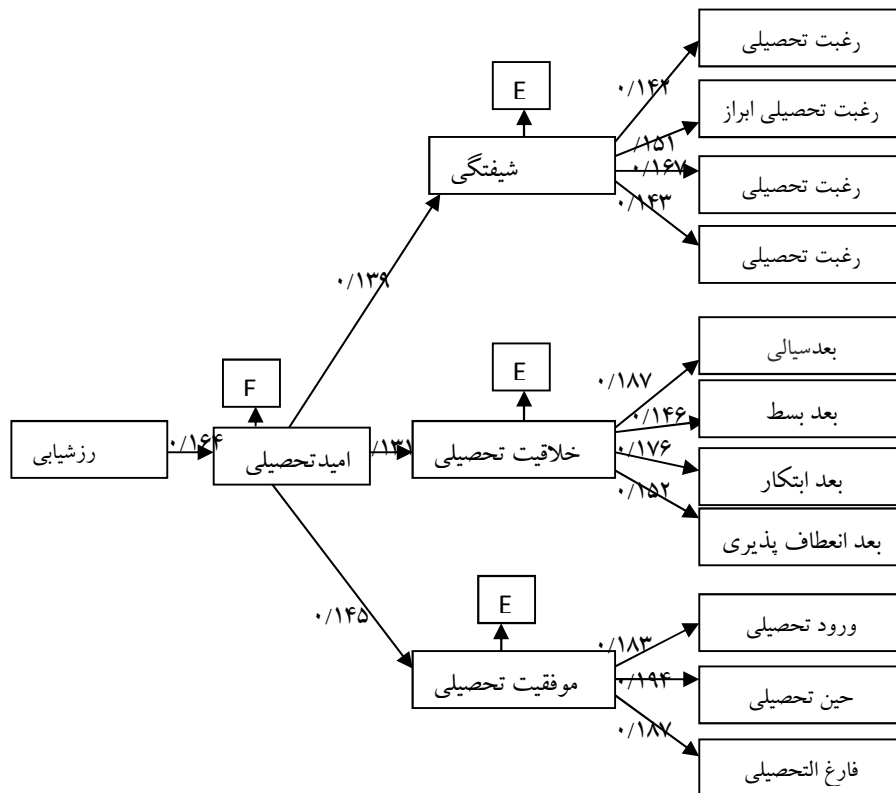
ردیف	مسیرالگو		R <sup>2</sup>	Sig
۱	ارزشیابی توصیفی	←	امید تحصیلی	۰/۰۰۱
۲	ارزشیابی توصیفی	←	رغبت تحصیلی اظهار شده	۰/۰۴۱
۳	ارزشیابی توصیفی	←	رغبت تحصیلی ابراز شده	۰/۰۰۶
۴	ارزشیابی توصیفی	←	رغبت تحصیلی آزمون شده	۰/۰۳۰
۵	ارزشیابی توصیفی	←	رغبت تحصیلی فهرست شده	۰/۰۲۱
۶	ارزشیابی توصیفی	←	بعد سیالی	۰/۰۱۵
۷	ارزشیابی توصیفی	←	بعد بسط	۰/۰۰۰
۸	ارزشیابی توصیفی	←	بعد ابتکار	۰/۰۰۳
۸	ارزشیابی توصیفی	←	بعد انعطاف پذیری	۰/۰۳۰
۹	ارزشیابی توصیفی	←	ورودی تحصیلی	۰/۰۰۷
۱۰	ارزشیابی توصیفی	←	حین تحصیلی	۰/۰۰۴
۱۱	ارزشیابی توصیفی	←	فارغ التحصیلی	۰/۰۰۱
۱۲	امید تحصیلی	←	شیفتگی تحصیلی	۰/۰۰۲
۱۳	امید تحصیلی	←	موفقیت تحصیلی	۰/۰۰۱
۱۴	امید تحصیلی	←	خلاقیت تحصیلی	۰/۰۰۹

بر اساس جدول (۳) تأثیر ارزشیابی توصیفی بر امید تحصیلی ( $P = 0/001$ ) معنادار بوده است. لذا فرضیه اول تأیید شد. تأثیر امید تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی ( $P = 0/001$ ) و تأثیر امید تحصیلی بر خلاقیت تحصیلی ( $P = 0/009$ ) و تأثیر امید تحصیلی بر موفقیت تحصیلی ( $P = 0/009$ ) معنادار بوده و نشان داد فرضیه دوم تأیید شد.

در خصوص سؤال اول تحقیق (تأثیر غیرمستقیم ارزشیابی توصیفی بر شیفتگی تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی چقدر است؟)، میزان این تأثیر برابر با  $0/146 * 0/16$  می‌باشد.

در خصوص سؤال دوم تحقیق (تأثیر غیر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی چقدر است؟)، میزان این تأثیر برابر با  $0/13 * 0/16$  می‌باشد.

در خصوص سؤال سوم تحقیق (تأثیر غیر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر موفقیت تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی چقدر است؟)، میزان این تأثیر برابر با  $0/145 * 0/16$  می‌باشد.



شکل ۲: مدل تجربی پژوهش در خصوص ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی و شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی مبتنی با میانجی‌گری امید تحصیلی بر اساس ضرایب بتا

بر اساس شکل (۲)، ضریب بتا در خصوص اثر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر امید تحصیلی، برابر با ۰/۱۶۴ ( $P < ۰/۰۰۱$ ) بوده و بیانگر این است که فرضیه اول پژوهش تأیید شده است. ضریب بتا در خصوص اثر مستقیم امید تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی برابر با ۰/۱۳۹ ( $P < ۰/۰۰۱$ )، اثر مستقیم امید تحصیلی بر خلاقیت تحصیلی برابر با ۰/۱۳۱ ( $P < ۰/۰۰۱$ )، اثر مستقیم امید تحصیلی بر موفقیت تحصیلی برابر با ۰/۱۴۵ ( $P < ۰/۰۰۱$ )، بوده و بیانگر این است که فرضیه دوم پژوهش تأیید شده است. ضریب بتا در خصوص اثر غیرمستقیم ارزشیابی توصیفی بر شیفتگی تحصیلی برابر با ۰/۰۲۳ ( $P < ۰/۰۰۱$ )، ضریب بتا در خصوص اثر غیرمستقیم ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت تحصیلی برابر با ۰/۰۲۱ ( $P < ۰/۰۰۱$ )، ضریب بتا در خصوص اثر غیرمستقیم ارزشیابی توصیفی بر موفقیت تحصیلی برابر با ۰/۰۲۴ ( $P < ۰/۰۰۱$ )، بوده و بیانگر این است که فرضیه سوم پژوهش تأیید شده است.

جدول ۴: برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش در خصوص تعیین ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی با شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی مبتنی بر میانجیگری امید تحصیلی

برآورد	شاخص های برازندگی
۰/۹۶	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۳	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۰۴۸۳	ریشه استاندارد شده میانگین مجذور باقی مانده ها (RMSEA)
۲۴۶/۷۱	مجذور کا ( $\chi^2$ )
۹۴	درجه آزادی (df)

بر اساس نتایج جدول ۴، شاخص GFI برابر با ۰/۹۶ و شاخص AGFI برابر با ۰/۹۳، RMSEA برابر با ۰/۰۴۸۳، ( $\chi^2$ ) برابر با ۲۴۶/۷۱ و  $df = ۹۴$  بوده که گویای برازندگی مدل با داده‌ها است. لذا فرضیه سوم پژوهش تأیید شد.

## بحث و نتیجه گیری

ارزشیابی توصیفی، روشی برای بهبود شرایط یادگیری برای دانش آموزان است. ارزشیابی توصیفی، الگوی جدیدی است که می‌کوشد زمینه‌ای را فراهم سازد تا دانش آموزان در کلاس درس با شادابی و نشاط بهتر و بیشتر و عمیق‌تر مطالب درسی را بیاموزند. نتایج پژوهش نشان داد، ضریب بتا در خصوص اثر مستقیم ارزشیابی توصیفی بر امید تحصیلی، برابر با  $0/164$  ( $P < 0/001$ ) بوده و بیانگر این است که فرضیه اول پژوهش دال بر اینکه ارزشیابی توصیفی بر امید تحصیلی اثر مستقیم دارد، تأیید شده است. تحقیقات (بلدریچ، ۲۰۰۲)، نشان داده است که امید، پیشگویی‌کننده معتبری برای موفقیت‌های علمی است. مطالعات توکلی، (۱۹۹۹) نشان داده است که شور و نشاط تحصیلی باعث افزایش امید شده، میزان امید تحصیلی با نوع ارزشیابی دانش آموزان رابطه دارد. نتایج پژوهش نشان داد، ضریب بتا در خصوص اثر مستقیم امید تحصیلی بر شیفستگی تحصیلی برابر با  $0/139$  ( $P < 0/001$ ) اثر مستقیم امید تحصیلی بر خلاقیت تحصیلی برابر با  $0/131$  ( $P < 0/001$ )، اثر مستقیم امید تحصیلی بر موفقیت تحصیلی برابر با  $0/145$  ( $P < 0/001$ ) بوده است. لذا فرضیه دوم پژوهش دال بر اینکه امید تحصیلی بر شیفستگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی تأثیر مستقیم دارد، تأیید شده است. به نقل از سیف (۱۳۸۷)، نتایج تحقیق سانتراک (۲۰۰۸) نشان داده است که خلاقیت توانایی اندیشیدن درباره امور به راه‌های تازه و غیرمعمول و رسیدن به راه‌حل‌های منحصر به فرد برای مسائل است و لذا از آنجا که ارزشیابی توصیفی، انگیزه یادگیری هرچه بیشتر را برای دانش آموزان فراهم می‌کند، استعدادهای بالقوه آنها بهتر شکوفا شده و از این رو به سطوحی از خلاقیت دست می‌یابند. نتایج پژوهش حسنی (۱۳۸۴) عابدی (۱۳۸۷) نشان داد که بین ارزشیابی توصیفی و علاقه‌مندی به یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش نشان داد، ضریب بتا در خصوص اثر غیرمستقیم ارزشیابی توصیفی بر موفقیت تحصیلی برابر با  $0/24$  ( $P < 0/001$ )، بوده، بیانگر این است که فرضیه سوم پژوهش دال بر اینکه ارزشیابی تحصیلی بر شیفستگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد، تأیید شده است. به نقل از خوارزمی (۱۳۸۹)، نتایج پژوهش گریس (۲۰۰۴)، گویای آن است

که کارپوشه‌ها، پیشرفت دانش آموزان را بهتر و واقعی‌تر نشان می‌دهند. مطالعات حویزای (۱۳۷۴) نشان داد، بازخورد شایستگی بر افزایش علاقه و عملکرد اثرگذار است. در خصوص رابطه بین ارزشیابی توصیفی و موفقیت تحصیلی، نتایج تحقیق رزی (۱۳۸۸)، نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان طرح ارزشیابی توصیفی بیشتر از دانش آموزان مدارس سنتی بوده است. مطالعه مدل تجربی پژوهش به روش معادله ساختاری نشان داد، شاخص‌های GFI برابر با ۰/۹۶، AGFI برابر با ۰/۹۳، RMSEA برابر با ۰/۰۴۸۳، ( $\chi^2$ ) برابر با ۲۴۶/۷۱ و  $df=۹۴$  بوده که گویای برازش مطلوب مدل است.

باتوجه به یافته‌های پژوهشی برای اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد.

در ارزشیابی توصیفی بر سرعت انجام تکلیف درسی تأکید شود.

در ارزشیابی توصیفی بر دقت یادگیری تأکید شود.

در ارزشیابی توصیفی بر بعد سیالی خلاقیت تأکید شود.

در ارزشیابی توصیفی بر بعد بسط خلاقیت تأکید شود.

در ارزشیابی توصیفی تلاش شود بین معلم و دانش آموزان رابطه مؤثری برقرار شود تا خشنودی تحصیلی برای دانش آموزان فراهم شود.

باتوجه به یافته‌های پژوهشی برای اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی پیشنهادهای زیر برای انجام پژوهش بعدی ارائه می‌گردد.

تعیین رابطه بین اضطراب تحصیلی با ارزشیابی توصیفی

تعیین رابطه بین استرس تحصیلی با ارزشیابی توصیفی

تعیین رابطه بین پیشرفت تحصیلی با ارزشیابی توصیفی

بررسی میزان دقت تحصیلی دانش آموزان با بهره‌گیری از ارزشیابی توصیفی

عوامل مؤثر بر توسعه ارزشیابی توصیفی کارآمد

کیفیت‌سازی ارزشیابی توصیفی و عوامل مؤثر بر آن

از جمله محدودیتهای پژوهش حاضر اجرای آن در یک شهر و مطالعه برخی از متغیرهای اثرگذار می‌باشد. لذا در تعمیم یافته‌ها باید کاملاً احتیاط کرد.

## منابع

- امیری، طاهره. (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهارمحال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش، استان چهارمحال بختیاری.
- باباپور، جلیل. (۱۳۷۸). خلاقیت، توصیف، محدودیتها و روشهای ایجاد خلاقیت، نشریه پیوند، ۲۴۱.
- بیگی، رضا. (۱۳۸۸). مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی- کیفی با ارزشیابی کمی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیت دانشگاه علامه طباطبایی.
- حسینی، محمد. (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی، تهران: آثار معاصر.
- حویزوی، عبدالامام. (۱۳۷۴). تأثیر سطوح پاداش و پسخورانند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان سوسنگرد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- خوارزمی، مرتضی. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی استان هرمزگان از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم.
- ریزی، جمال. (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز.
- رضایی، اکبر؛ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش‌آموزان، فصل‌نامه نوآوریهای آموزشی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.

شاهسونی، سودابه. (۱۳۷۹). بررسی علل کاهش انگیزه به تحصیل در دانش آموزان دوره متوسطه نظری شهر اصفهان، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.

شیرمحمدی، جواد. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و کمی (روش قدیم) بر کیفیت زندگی مدرسه، اضطراب امتحان و خلاقیت دانش آموزان پایه سوم دبستان شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

عابدی، احمد. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگیهای خانوادگی و شخصیتی آنان، طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.

علوی لنگرودی، سید کاظم؛ افروغ، الهه. (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان در رابطه با میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهرستان بافق سال تحصیلی ۸۹-۸۸، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، ۲۸ اردیبهشت.

لواسانی، غلامعلی؛ کیوانزاده، محمد؛ و کیوانزاده، هدیه. (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۷، (۱).

Ansteeenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.

Black P. I. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-71.

- Boldridge, E. A. (2002). *The role of hope in the academic and sport achievements of division I college football players*; University of Kansas.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Great house, S. (1999). Relationship among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed and student achievement, *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 70-83.
- Eggen, P, Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dis satisfaction. *Educational Psychology*, 22, 33-50.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos .C. M. P., Westers .P., and Croiset .G.(2012). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis, *Health SciEduc*, *published online*, 22 February
- McGee, S. J. (1996). *The effect of goal setting and attributional feedback on self-efficacy for writing and writing achievement*. Doctoral Dissertation, Florida International University.
- Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students, quality of school life: A path model. *Learning, Environments Research*, 5, 275-300.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Management*, 2(11), 107-111.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. P. (1994). *Student led portfolio conferences*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377 241.
- Roberts, G. A. (2007). *The effect of extracurricular activity participation in the relationship between parent involvement and*



*academic performance in a sample of third grade children.*  
Retrieved from <https://www.lib.utexas.edu/etd/d/2007>.

Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology*, (3rd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Shah, J. H. (1990). Relationship among intelligence, self concept and academic achievement og pupils of standard x of semi- urban and rural areas of shihare taluk, *Expt, Edu.*,18(4):104-110.

Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy, *Educational Psychology Review*, June, 16, Issue 2, 153-176.

Torrance, E. P. (1998). *The Torrance tests of creative thinking norms-technical manual figural (streamlined) forms A & B.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

Trautwein, U., Koller, O., Schmitz ,B., Baumert, J. (2002). Do homework assignmnets enhance achievement? A multilevel analysis in 7 grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.