

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه سیستان و بلوچستان
سال سوم- اسفند ماه ۱۳۸۵

بررسی رابطه بین کارکرد ارزشیابی و جو یادگیری *

**** دکتر سعید رجایی پور**

***** تقی آقا حسینی**

***** ابوالقاسم فرهنگ**

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی ارتباط بین ارزشیابی های کلاسی و جو یادگیری در کلاسهای درس دوره راهنمایی نواحی پنجگانه ی شهر اصفهان بوده است. جامعه ی آماری این پژوهش کلیه ی معلمان مدارس دوره ی راهنمایی شهر اصفهان بوده است. حجم نمونه ۳۰ نفر بوده است که به روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی متناسب با حجم و با توجه به متغیر جنسیت و ناحیه محل خدمت انتخاب گردیده اند. روش پژوهش همبستگی است و داده ها به وسیله دو چک لیست و با مشاهده ی رفتار معلمان در کلاس های درس در طول یکسال تحصیلی به دست آمده است.

* این پژوهش با اعتبارات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان انجام گردیده است.

** استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان .

*** دانشجویان دوره دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان .

نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان دوره ی راهنمایی شهر اصفهان کارکرد ارزشیابی را پایین تر از حد متوسط ($\bar{X} = 2/84$) و فرآیند یاددهی - یادگیری را بیشتر از حد متوسط ($\bar{X} = 3/33$) ایجاد نموده اند. بین ارزشیابیهای مستمر کلاسی وجو یادگیری رابطه ی مثبت و معنی داری وجود داشته است. ضریب همبستگی $0/554$ و ضریب تعیین $0/307$ بوده است. به عبارت دیگر 30 درصد جو یادگیری کلاس درس را می توان بوسیله ارزشیابی تبیین نمود.

واژه های کلیدی: مدیریت کلاس، جو یادگیری، ارزشیابی کلاسی، ارزشیابی مستمر.



مقدمه

کلاس درس محلی است که گروهی از دانش آموزان در حال آموزش و یادگیری هستند. گروه کلاس درس گروهی از دانش آموزان هستند که باورها و ارزشهای مشترکی را پذیرفته و هنجارهای خاصی را رعایت می کنند. صاحب نظران این گروه را اصطلاحاً اجتماع می خوانند (آکسفورد، ۲۰۰۵).

در کلاس درس روابط متقابل معلم و شاگرد و شاگردان با یکدیگر وضعیتی را به وجود می آورد که بر فرآیند یاددهی - یادگیری تأثیر می گذارد. در تحلیل کلاس درس می توان هم به رفتار معلم و شاگرد به عنوان افراد و روابط آنها با گروه و هم به تأثیرات گروه بر فرد توجه نمود. مطالعات جامعه شناسان تربیتی از دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ نشان داد که رفتار معلم و شاگردان تحت تأثیر جو گروهی حاکم بر کلاس درس است. این جو فرآیند یاددهی - یادگیری را در کلاس درس شکل می دهد (اندرسون، ۱۳۸۰).

به نظر جامعه شناسان و روانشناسان اجتماعی کلاس درس یک گروه اجتماعی ثانوی و یک گروه کاری است که بین آنها روابطی صمیمانه و چهره به چهره وجود دارد. این روابط موجب عواطف و دلبستگی های قابل توجهی بین معلم و شاگردان می گردد. از طرف دیگر این گروه یک گروه کاری است که وظایف مشخصی را بر عهده ی معلم و شاگرد گذاشته است تا در چارچوب اصول و قواعد پذیرفته شده نسبت به انجام وظایف خود اقدام نمایند. بنابراین کلاس درس به عنوان یک گروه یا سیستم اجتماعی یا یک سازمان رسمی کوچک دارای اهداف

آموزشی مشخصی است که همواره مستلزم ارزشیابی است تا میزان تحقق اهداف آموزشی تعیین و محیطی مناسب برای یادگیری فراهم گردد (سرجیوانی، ۱۹۹۳).

کلاس درس به عنوان یک گروه یا سیستم اجتماعی یا سازمان رسمی مستلزم مدیریتی اثر بخش و کاراست. معلم در کلاس درس در نقش مدیر می تواند ایفای نقش نماید. توجه به معلمان به عنوان مدیران کلاس درس رویکردی جدید ولی کاملاً توسعه یافته است. این رویکرد به دلیل تحولات و تغییرات سریع اجتماعی، آموزشی بیش از پیش مورد توجه صاحبان علوم تربیتی بخصوص برنامه ریزان آموزشی و درسی و مدیریت آموزشی قرار گرفته است. در این رویکرد معلمان مدیرانی هستند که کلاس درس را یک گروه اجتماعی یا یک سازمان و سیستم اجتماعی در نظر می گیرند که با انجام کارکردهای مدیریت یعنی طراحی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل و ارزشیابی در صدد ایجاد جو یادگیری اثربخشی می باشند که در نهایت موجبات تحقق اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را فراهم می نماید (هنسن، ۱۳۶۷).

ویژگی منحصر به فرد کلاس درس این است که وظایف و کارکردهای معلم بر خلاف سایر سازمانها و گروههای اجتماعی بسیار در هم تنیده است. با این وجود نقش ارزشیابی های کلاسی در اداره ی کلاس درس و ایجاد جو یادگیری آنچنان برجسته و حیاتی است که به صورت مستقل مورد مطالعه ی صاحبان نظر تربیتی قرار گرفته است.

ارزشیابی از نظر لغوی به معنی داوری، قضاوت و تعیین ارزش یا کیفیت برای چیزی است. و از لحاظ اصطلاحی فرآیند نظامدار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است تا میزان تحقق هدفها را تعیین کند. در این رابطه ارزشیابی در هر سطحی و در هر بعدی به منظور قضاوت و داوری، تصمیم گیری و یا پاسخگویی انجام می شود. (سیف، ۱۳۸۴: ۱۲۶)

با توجه به اینکه معلمان با انجام وظایف خود درصدد ایجاد جو یادگیری در کلاس درس هستند. نوع و چگونگی انجام هر کدام از وظایف و بخصوص ارزشیابی های معلم از دانش آموزان بر جو یادگیری و در نهایت بر نتایج و ماحصل آموزش تأثیر می گذارد. کیفیت در ارزشیابی های کلاسی با افزایش دانش و عملکرد و بهبود نگرش ها مشخص می شود. بنابراین

سنجش و اندازه گیری از مهارتها و نگرشها در حین آموزش و در پایان آموزش میزان تحقق اهداف آموزشی را مشخص خواهد کرد (رستگار، ۱۳۸۳).

بنابراین ارزشیابی های کلاسی بخشی از فرآیند آموزش محسوب می شوند به این معنی که معلمان از نتایج ارزشیابی های کلاسی برای آموزش و تدریس بهتر استفاده کنند چون، هدف از ارزشیابی های کلاسی شناخت نواقص و مشکلات احتمالی است تا در طراحی و سازماندهی، رهبری و نظارت و کنترل کلاس درس مورد توجه قرار گرفته و معلمان با تجدید نظر در فرآیند آموزشی به رشد حرفه ای خود، رشد دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی کمک نمایند (آقاحسینی، ۱۳۸۵: ۸۶).

ارزشیابی های کلاسی معمولاً کیفی و مستمر و در طول سال تحصیلی و به هنگام آموزش انجام می شود. این ارزشیابی ها با ویژگیهایی چون پویایی، بازخورد، عملکردگرایی، فرآیندی، جامع نگری و مستمر بودن مشخص می شود. این نوع ارزشیابی ها را می توان مکمل و متمم آموزش در کلاس درس دانست (حسینی و احمدی، ۱۳۸۴).

ارزشیابی های کلاسی معمولاً به منظور میزان تحقق هدفهای آموزشی انجام می گردد. هدفهای آموزشی متعدد و متنوع است و از آنها طبقه بندیهای زیادی نیز به عمل آمده است که معروفترین آنها طبقه بندی هدفها به سه طبقه شناختی، عاطفی و عملکردی است که سازمان یونسکو از آن به عنوان 3H (دست، سر، قلب) یاد می کند. هدفهای حوزه شناختی به فعالیتهای ذهنی و فکری، هدفهای عاطفی به علائق، ارزشها، نگرشها و سازگاریها و هدفهای عملکردی به مهارتها و تواناییهای عملی دانش آموزان مربوط می شود (کریمی، ۱۳۸۰).

معلم به هنگام آموزش باید به هدفهای هر سه حیطه توجه داشته باشد و آنها را به طور مستمر سنجش و میزان تحقق اهداف را مشخص و در جهت بهبود فرآیند آموزش تلاش نماید. به عبارت بهتر ارزشیابی در خدمت آموزش و فرآیند یاددهی یادگیری قرار گیرد تا اثربخشی و کارایی کلاس درس افزایش یابد. ارزشیابی های کلاسی جزئی از آموزش و فرآیند یاددهی- یادگیری بوده و حلقه ی اتصال کلیه ی عوامل یک برنامه آموزشی به حساب می آید. ارزشیابی روشی مستمر و پویا برای شناسایی نواقص و تصمیم گیری برای بهبود تدریس و یادگیری است (سیف، ۱۳۸۳).

ارزشیابی های پیشرفت تحصیلی با توجه به نحوه جمع آوری اطلاعات و چگونگی استفاده از آنها به دو دسته ارزشیابیهای مستمر (تشخیصی و تکوینی) و پایانی (نهایی یا تراکمی) تقسیم می شوند ارزشیابیهای پایانی، کمی و نتیجه دار و به منظور ارتقاء به کلاس بالاتر انجام می شود و بیشتر محدود به هدفهای حوزه شناختی است. ولی ارزشیابیهای مستمر، کیفی و فرآیند مدار بوده و به قصد بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری انجام می شود و با توجه به تفاوتهای فردی از روشهای متعدد و متنوعی استفاده می کند تا حداکثر فرصت را برای یادگیری ایجاد نماید. این ارزشیابی ها انعطاف پذیر بوده و با توجه به شرایط و موقعیت از روشهای جدید سنجش و اندازه گیری استفاده می نماید تا اطلاعات لازم را برای ارزشیابی فراهم نماید. این نوع ارزشیابیها بر سنجش همه ی اهداف در سه حوزه ی یادگیری تأکید می نماید. وجود هماهنگی بین هدفهای آموزشی، چگونگی تدریس و چگونگی ارزشیابی یکی از ویژگیهای کلاسهای پویا و اثربخش است.

بنابراین لازم است معلمان ضمن توجه به هدفهای آموزشی در هر سه حوزه ی یادگیری از روشهای فعال تدریس و ارزشیابیهای مستمر و روشهای جدید سنجش و اندازه گیری استفاده نمایند. برای رسیدن به پویایی و نشاط در کلاس درس باید مهارتهای فرآیندی مانند مهارتهای حل مسئله، تفکر انتقادی و مهارتهای اجتماعی را آموزش و ارزشیابی نمود.

در ارزشیابیهای پایانی، ارزشیابیها در صدد پاسخهای صحیح از پیش تعیین شده است و به رابطه ی ارزشیابی و یادگیری توجهی نمی شود. این روشها به مجموعه های مصنوعی، غیرمستقیم و سؤالات مبتنی بر روشهای رفتاری روی آورده اند که به راحتی قابل اندازه گیری هستند این ارزشیابیها افراد را رتبه بندی و با یکدیگر مقایسه نموده و به نقاط ضعف افراد تأکید می نماید و لذا موجب کاهش عزت نفس دانش آموزان می شود. در صورتیکه در ارزشیابی های مستمر کلاسی به نیازهای فراگیران، نقاط قوت، بازخورد مستمر، تکالیف مثبت رشد دهنده توجه می شود. در این رویکرد یادگیرنده تبدیل به فردی فعال، ریسک پذیر و محقق می شود که دائم از آموزش و تدریس بهره گرفته و اعتماد به نفس خود را افزایش می دهد (رستگار، ۱۳۸۳).

جو کلاسی یک مفهوم کلی برای توصیف، توضیح و تبیین کیفیت پایدار در کلاس درس است که زمینه و بستر یادگیری را فراهم می نماید. (هوی و میسکل، ۲۰۰۷) جو کلاس درس

مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی است که نشانگر وضعیت و حال و هوای خاصی است. بنابراین می‌توان گفت که جو یادگیری شخصیت کلاس درس است که تحت تأثیر تعاملات معلم و شاگرد و چگونگی انجام وظایف معلم در کلاس درس است. یکی از وظایف معلمان در کلاس درس ارزشیابی است که چگونگی و میزان انجام این وظیفه بر جو یادگیری و فرآیند یاددهی-یادگیری تأثیر می‌گذارد (دسی، ۲۰۰۳).

ارزشیابی‌های کلاسی به عنوان یک متغیر مؤثر بر جو یادگیری باید جامع مستمر و به همه ابعاد یادگیری و اهداف آموزشی توجه نماید. در این رابطه ارزشیابی باید در راستای آموزش صحیح به کار گرفته شود تا جو کلاس درس را برای یادگیری و در نهایت رشد فراگیران آماده سازد ارزشیابی‌های کلاسی به عنوان منبع اطلاعات برای رسیدن به آموزش اثربخش مورد توجه صاحب‌نظران تربیتی است. این ارزشیابی‌ها در صدد ایجاد فرصت مجدد برای کسب موفقیت همه جانبه شاگردان است. ایجاد فرصت یادگیری برای فراگیران مستلزم جو یادگیری اثربخش است. جو یادگیری در کلاس درس جوی جذاب، وظیفه‌مدار و کاملاً سازمان یافته است که معلم و شاگردان با یکدیگر رابطه‌ای مثبت و اثربخش دارند. در این کلاسها همگی احساس مسئولیت می‌کنند و انتظارات معلم و شاگرد از یکدیگر شفاف و مشخص است. جو یادگیری به عنوان یک متغیر میانی تحت تأثیر متغیرهای رفتاری متعددی و من جمله ارزشیابی‌های کلاسی معلم است، مطالعات گوسکی (۲۰۰۴) استیگیتز (۲۰۰۳)، ویگنز (۱۹۹۴) و استرانبرگ (۱۹۹۴) نشان می‌دهد که بین نحوه ارزشیابی‌های کلاسی و جو یادگیری رابطه مثبت معنی داری وجود دارد.

بنابراین با توجه به تأثیر ارزشیابی معلمان بر فرآیند یاددهی - یادگیری در کلاس درس، این پژوهش در صدد بررسی و تعیین میزان ارتباط بین کارکرد ارزشیابی و جو یادگیری در کلاسهای درس دوره ی راهنمایی نواحی پنجگانه ی شهر اصفهان بوده است. سؤالهای پژوهشی عبارتند از:

۱- معلمان تا چه حد کارکرد ارزشیابی‌های کلاسی را در کلاس درس محقق ساخته اند؟

۲- معلمان تا چه حد جو کلاس درس را برای یاددهی - یادگیری فراهم نموده اند؟

۳- آیا بین میزان تحقق کارکرد ارزشیابی کلاسی و جو یادگیری رابطه معنی داری وجود دارد؟

۴- آیا متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سابقه خدمت، مدرک تحصیلی، پایه تدریس، ناحیه محل خدمت و رشته تحصیلی معلمان در میزان ارتباط بین ارزشیابی کلاسی و جو یادگیری تأثیری دارند؟

روش

این پژوهش از نظر هدف نوعی تحقیق کاربردی و از جهت نحوه جمع آوری اطلاعات از نوع همبستگی است. چون در این تحقیق متغیر ارزشیابی و جو یادگیری در یک گروه نمونه اندازه گیری و رابطه ی میان آنها مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است.

جامعه ی آماری این پژوهش کلیه ی معلمان مدارس راهنمایی نواحی پنجگانه ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ بوده اند که تعداد کل آنان ۵۹۷۲ نفر بوده است که در ۳۱۳۴ کلاس درس مشغول انجام وظیفه می باشند. از این تعداد ۴۳ درصد آنها را مردان و ۵۷ درصد آنها را زنان تشکیل می دهند.

در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه ابتدا یک مطالعه مقدماتی بر روی ۲۰ نفر از معلمان انجام شد. چون بنظر صاحب نظران برای تعیین حجم نمونه باید ابتدا ابرازهای پژوهشی بر روی تعداد محدودی از معلمان انجام شود و براساس فرمول های آماری حجم نمونه مشخص شود (گال و بورگ و گال ۱۳۸۳). داده های حاصل نشان داد که واریانس بدست آمده از مطالعه مقدماتی ٪ ۷۸ بوده است که با استفاده از فرمول زیر حجم نمونه ۳۰ نفر بدست آمده است. ضمناً صاحب نظران نیز پیشنهاد می نمایند که در تحقیقات همبستگی دو متغیری تعداد ۳۰ نفر برای نمونه کافی است (همان: ۳۸۵).

واحد نمونه گیری در این پژوهش کلاس درس بوده است. روش نمونه گیری در این پژوهش طبقه ای متناسب با حجم بوده است و ویژگیهایی چون جنسیت و ناحیه ی محل خدمت در نظر گرفته شده است.

ابزار جمع آوری اطلاعات در این پژوهش دو چک لیست (فهرست واری) مشاهده بوده است. هر کدام از چک لیست ها از ۲۰ سؤال کاملاً عینی و مصداقی تشکیل شده که بر روی

یک طیف لیکرت که از ۱ تا ۵ نمره گذاری گردیده است متغیرهای ارزشیابی و جو یادگیری را مورد سنجش قرار داده است.

چک لیست کارکرد ارزشیابی بر اساس شاخصهای گوسکی (۲۰۰۱) و چک لیست جو یادگیری بر اساس شاخصهای بلیک و دسی تهیه شده است. برای تعیین روایی صوری و محتوایی این سؤالات یک فرم ارزیابی با توجه به طیف لیکرت تهیه و برای چهار نفر از اساتید و صاحبان دانشگاه اصفهان ارسال شده است. میانگین ارزیابی متخصصان در مورد روایی صوری و محتوایی چک لیست های کارکرد ارزشیابی و جو یادگیری به ترتیب ۴/۷۵ و ۴/۸۸ بوده است که در سطح بسیار زیاد مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی این ابزارها با روش ضریب آلفای کراباخ به ترتیب ۰/۹۸۶ و ۰/۹۷۸ بوده است.

برای جمع آوری اطلاعات در ابتدای سال تحصیلی یک تیم مشاهده گر با تجربه انتخاب و برای چگونگی ثبت مشاهدات یک فرم توصیف متغیرها و چگونگی درجه بندی آنها تنظیم و در مورد آنها اتفاق نظر به عمل آمده و مشاهدات تقریباً در طول یکسال تحصیلی از هفته دوم مهرماه تا هفته دوم اردیبهشت به صورت متناوب (هر دو یا سه هفته یکبار) و در مجموع هر کلاس درس جمعاً ۱۲ جلسه مورد مشاهده ی مستقیم مشاهده گران قرار گرفته است. برای افزایش دقت مشاهده گران در طول سال تحصیلی دو جلسه ی مشترک دیگر برگزار و در مورد نحوه ی درجه بندی و سنجش دقیق رفتارها تبادل نظر و هماهنگی مجدد به عمل آمد. در نهایت هر کدام از مشاهده گران دو چک لیست نمره گذاری شده را که حاصل میانگین مشاهدات آنها بود را ارائه نموده اند که مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

در این پژوهش برای توصیف داده ها از شاخصهای آمار توصیفی (جداول توزیع فراوانی، میانگین انحراف معیار، واریانس و ضریب همبستگی پیرسون) و برای آزمون سؤالات پژوهش از آزمون t تک نمونه‌ای (سؤال ۱ و ۲) و آزمون رگرسیون ساده (سؤال ۳) و آزمون ضریب همبستگی جزئی (سؤال ۴) استفاده به عمل آمده است.

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش ابتدا جداول توزیع فراوانی تهیه و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش محاسبه و توصیف گردیده اند. یافته های پژوهش نشان می دهد

که ۳/۳۳ درصد معلمان وظایف و فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی‌های کلاس درس را در حد کم، ۶۰ درصد در حد متوسط و ۳۶/۷ درصد در حد زیاد انجام داده اند و در مجموع میانگین نمرات معلمان در کارکرد ارزشیابی ۲/۸۴ و با انحراف معیار ۰/۴۴ بوده است. بنابراین ارزشیابی‌های کلاس درس کمتر از حد متوسط محقق شده است. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که ۲۶/۷ درصد معلمان جو کلاس درس را در حد متوسط و ۶۰ درصد در حد زیاد و ۳/۳۳ درصد در حد خیلی زیاد به جو یادگیری تبدیل نموده اند. میانگین جو یادگیری ۳/۳۳ با انحراف معیار ۰/۶ بوده است. بنابراین جو یادگیری در کلاسهای درس بالاتر از حد متوسط بوده است. میانگین این داده‌ها بوسیله آزمون t تک نمونه‌ای آزمون گردیده است. این آزمون نشان داد که مقدار t مشاهده شده برای جو یادگیری در سطح $p = 0/01$ معنی دار بوده است ولی برای ارزشیابی در سطح $\alpha = 0/05$ معنی دار نبوده است. به عبارت دیگر کارکرد ارزشیابی کمتر از متوسط و جو یادگیری در حد بالاتر از متوسط قابل تعمیم به جامعه آماری است. نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۱: داده‌های مربوط به کارکرد ارزشیابی و جو یادگیری

شاخصها متغیرها	\bar{X}	s	μ_0	df	t	P
ارزشیابی	۲/۸۴	۰/۴۴	۳	۲۹	-۱/۹	۰/۰۸
جو یادگیری	۳/۳۳	۰/۶	۳	۲۹	۳/۱۳۱	۰/۰۰۰

داده‌های پژوهش نشان داد که ضریب همبستگی بین کارکرد ارزشیابی در کلاس درس و جو یادگیری ($r = 0/554$) و ضریب تعیین ($R^2 = 0/307$) بوده است. بنابراین بین این دو متغیر همبستگی بیشتر از حد متوسط وجود دارد. و ارزشیابی به تنهایی می‌تواند ۳۰ درصد فرآیند یاددهی - یادگیری را در کلاس درس تبیین نماید. آزمون t و F در سطح $p = 0/001$ معنی دار بوده است. جداول زیر رابطه بین ارزشیابی و جو یادگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۲: رگرسیون تبیین جو یادگیری بر اساس ارزشیابی

P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۰۰۱	۱۲/۴۳	۳/۰۳۲	۱	۳/۰۳۲	رگرسیون
		۰/۲۴۴	۲۸	۶/۸۳	باقیمانده
			۲۹	۹/۸۶۲	کل

$$R = ۰/۵۵۴$$

$$R^2 = ۰/۳۰۷$$

P	t	Beta	SE	B	
۰/۰۲۸	۲/۳۱		۰/۵۷۵	۱/۳۳	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۳/۵۲	۰/۵۵۴	۰/۲	۰/۷۰۵	ارزشیابی

یافته های حاصل از ضریب همبستگی جزئی و کنترل متغیرهای جنسیت ناحیه محل خدمت، پایه تدریس، مدرک تحصیلی معلمان، سابقه خدمت و رشته تحصیلی نشان داد که ضریب همبستگی جزئی بین ارزشیابی و جو یادگیری ۰/۵۹۴ است. به عبارت بهتر چنانچه تأثیر متغیرهای دموگرافیک از نظر آماری کنترل شوند همبستگی بین ارزشیابی کلاس و جو یادگیری از ۰/۵۵۴ به ۰/۵۹۴ و ضریب تعیین از ۰/۳۰۷ به ۰/۳۵۳ افزایش می یابد. بنابراین می توان چنین استنباط نمود که ۳۵/۳ درصد فرآیند یاددهی - یادگیری یا جو یادگیری در کلاس درس بوسیله انجام کارکرد ارزشیابی توصیفی، توضیح و تبیین می گردد. آزمون ضریب همبستگی جزئی در سطح $\alpha = ۰/۰۰۲$ معنی دار بوده است.

جدول زیر نتایج حاصل از آزمون t مربوط به ضرایب همبستگی جزئی را نشان می دهد.

جدول ۳: نتایج ضریب همبستگی جزئی کنترل متغیرهای جنسیت، پایه، ناحیه محل خدمت،

پایه تدریس، مدرک تحصیلی، سابقه خدمت و رشته تحصیلی

P	df	R ²	R	شاخصها متغیرها
۰/۰۰۲	۲۳	۰/۳۵۳	۰/۵۹۴	ارزشیابی و جو یادگیری

بحث

کلاس درس به عنوان کوچکترین خرده نظام آموزشی کانون توجه کلیه ی نظریه پردازان علوم تربیتی و بالخصوص مدیریت و برنامه ریزی آموزشی و درسی است. چون تمامی تلاشها، برنامه ها و فعالیت های دست اندرکاران نظام آموزشی در کلاس درس تجلی پیدا می نماید. کلاس درس خط مقدم جبهه ی آموزش و پرورش برای یادگیری و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی است. در رویکرد جدید، کلاس درس یک گروه یا سیستم اجتماعی و یک سازمان رسمی است که مستلزم مدیریتی اثربخش و کاراست. در این دیدگاه معلم به عنوان مدیرکلاس درس مسئول تحقق اهداف آموزشی است که باید با انجام کارکردهای مدیریت یعنی برنامه ریزی، سازماندهی رهبری، نظارت و کنترل، ارتباط، انگیزش و ارزشیابی مستمر و دائمی، جو کلاس درس را برای فرآیند یاددهی - یادگیری آماده نماید. ویژگی منحصر به فرد مدیریت کلاس درس در هم تنیدگی و تأثیر متقابل این کارکردها بر روی یکدیگر است. که آن را از مدیریت مدرسه و سایر مدیریت ها متمایز می سازد. از میان این کارکردها، ارزشیابی های کلاسی از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا ارزشیابی ها حلقه اتصال کلیه عوامل مدیریت در کلاس درس است و از طرفی فرصت اصلاح و بهبود فرآیند یادگیری را فراهم می نماید. بنابراین چنانچه معلمان کارکردهای مدیریت کلاس درس و به ویژه کارکرد ارزشیابی را به طور اثربخش و کارا انجام دهند جو کلاس درس برای یاددهی - یادگیری آماده خواهد شد و لذا ارزشیابی تأثیر بسیار زیادی بر فرآیند یاددهی - یادگیری در کلاس درس خواهد داشت.

به نظر راگ (۲۰۰۱) جو کلاس برای فرآیند یاددهی - یادگیری تحت تأثیر محیط فیزیکی و روانی کلاس درس است. محیط فیزیکی تقریباً ثابت بوده و به طور غیرمستقیم بر فرآیند یاددهی - یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارد ولی محیط روانی کلاس درس به طور مستقیم بر جو کلاس و فرآیند یاددهی - یادگیری مؤثر است.

جو کلاس درس و فرآیند یاددهی - یادگیری بستگی به چگونگی انجام وظایف معلم در کلاس درس دارد. این وظایف شامل طراحی، سازماندهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی است. اندرسون (۱۳۸۰) معتقد است محیط روانی کلاس همان جو یادگیری است که به صورت بالقوه بر فرآیند یاددهی - یادگیری تأثیر دارد. به نظر وی جو یادگیری اثربخش با سه عنصر سازماندهی، عاطفه و وظیفه مشخص می شود که با ترکیب با یکدیگر می توانند کلاسهایی

جذاب، وظیفه مدار و کاملاً سازمان یافته بوجود آورند. بنابراین حفظ و ایجاد چنین شرایطی پیش از هر متغیر دیگری مستلزم ارزشیابی های مستمر است. پژوهشهای گود و برافی (۲۰۰۳)، استرنبرگ و ویلیامز (۲۰۰۲) توماس و براونل (۱۹۹۹) و منصور (۲۰۰۳) و فضلی خانی (۱۳۸۲) در مورد جو یادگیری نشان داد که پرسیدن سؤالات و ارائه تکالیف مناسب و ارزشیابی های اثر بخش در کلاس درس بر جو یادگیری (فرآیند یاددهی - یادگیری) مؤثر است. بارتون و کیفر (۲۰۰۲) ارزشیابی های کلاسی را یکی از ضروری ترین کارکردهای معلمان در کلاس درس می دانند که کم توجهی به آن کل مدیریت کلاس درس را با مشکل مواجه می نماید. این صاحب نظران معتقدند ارزشیابی های کوتاه و مستمر، بازخورد نتایج به دانش آموزان، تجزیه و تحلیل نتایج ارزشیابی ها و استفاده از آنها برای ایجاد فرصت مجدد برای یادگیری معلم و شاگرد بر فرآیند آموزش بسیار مؤثر است.

پژوهشهای ویکینز (۱۹۹۴)، استیگینز (۲۰۰۲) و گوسگی (۲۰۰۴) در مورد تأثیر ارزشیابی های کلاسی بر فرآیند آموزش نشان می دهد که ارزشیابی ها و سنجش های کلاسی که به طور منظم و مستمر به وسیله ی معلمان انجام و از نتایج آنها برای اصلاح آموزش استفاده به عمل می آید بسیار مفید و سودمند است. پژوهش مختاری (۱۳۸۱) نیز نشان داد که بین جو کلاس درس و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره ی راهنمایی شهر اصفهان رابطه معنی داری ($F=0/316$) وجود داشته است.

به نظر این پژوهشگران برای اینکه ارزشیابی های کلاسی اثربخش تر گشته و معلمان به استفاده از آن ترغیب گردند باید رویکرد و نگرش معلمان در مورد ارزشیابی ها تغییر یابد. معلمان باید با استفاده از روشهای ارزشیابی کیفی و با تکیه بر فرآیند آموزش بین ارزشیابی و یادگیری رابطه ایجاد نمایند. هرگونه ارزشیابی کلاسی باید برای دانش آموز و معلم سودمند بوده و گامی برای آموزش صحیح و بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری باشد. نتایج و یافته های این پژوهش نیز نشان می دهد که بین ارزشیابی کلاسی و جو یادگیری (فرآیند یاددهی - یادگیری) همبستگی و رابطه ی قابل ملاحظه ای وجود دارد که با مبانی نظری و کلیه ی پژوهشهای فوق هماهنگی و همخوانی دارد.



منابع

- ۱- آقاحسینی، تقی (۱۳۸۵). مقدمه ای بر مدیریت کلاس درس فرآیند مدار. تهران: انتشارات قلم معلم.
- ۲- آندرسون، لورین دبلیو (۱۳۸۰). افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس، ترجمه ی محمد امینی. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۳- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس (۱۳۸۴). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه دکتر احمد نثر و دیگران. تهران: انتشارات سمت.
- ۴- حسینی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگو نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۵- رستگار، طاهره (۱۳۸۳). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۶- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. ویرایش سوم. تهران: نشر دوران.
- ۷- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). سازه های دموکراسی و تربیت، عقلانیت، مدنیت، معنویت. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۸- مختاری، احمد (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دوره ی راهنمایی با ویژگیهای اجتماعی و آموزشی آنها در شهر اصفهان. ناظر فاطمه بهرامی. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان. شورای تحقیقات.
- ۹- هنسن، ماک (۱۳۶۷). مدیریت آموزشی و رفتار سازمانی. ترجمه ی محمدعلی نائلی. اهواز: دانشگاه چمران.
- ۱۰- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران. نشر پارسا.
- 11- Black A. E, Deci , E.L.(2003). *Learning climate. Questionnaire*. Available at :[http://rochester.edu/SDT/measures/auton – Learn. html](http://rochester.edu/SDT/measures/auton-Learn.html).
- 12- Good, T.L, Brophy, J.E.(1995). *Teacher student relationship*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- 13- Guskey. R.(2003). How classroom assessment improve learning. *Educational leadership*, 60(5).
- 14- Hoy, weink, miskel, cecilg. (2007). *Educational administrative, theory reacerch and practice*. Seventh edition, New York: MCGraw-Hill.

- 15- Stiggins , R.j. (1999). Evaluating classroom assessment Training in teacher education Programs. *Educational measurement, issues and practice* . 18.
- 16- Sergiovanni, Thomas, j and starrat, Robert .(1993). *Supervision Human Perspectives*. 3 th Edition, New York : MC Graw Hill inc.
- 17- Williams & Sternberg .(2000). Classroom management. Availabl at: [http://muskingum.edu/~cal ~ data base /organixation .html](http://muskingum.edu/~cal~data base /organixation .html).
- 18- Wragg, E.C. (1993). *Primary Teaching skill*. London: Routlefge, Falmer.
- 19- Wragg, E,C. (1999). *An introduction to classroom observation*. second edition. New York: U.S.A Routledge falmer.
- 20- Wiggins, G(1998). *Educative assessment*. Sanfrancisco: Jossey. Bass.