

بررسی رابطه بین میزان آشنایی و به کارگیری روشهای ارزشیابی تحصیلی توسط مدرسین دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

اعظم راستگو^۱، یوسف نامور^۲، صدرالدین ستاری^۳

۱-۲-۳) استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران

*نویسنده مسئول: rastgoo20@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۰/۷/۲ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۰/۷/۶ تاریخ پذیرش مقاله ۹۰/۱۰/۲۹

چکیده

هدف این تحقیق بررسی رابطه بین میزان آشنایی مدرسین دانشگاه با شیوه های مختلف ارزشیابی و میزان به کارگیری آن شیوه ها در فرایند تدریس است. این تحقیق از نوع کاربردی و روش آن از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری تحقیق را کلیه مدرسین دانشگاه آزاد اسلامی به تعداد ۶۵۰ نفر تشکیل می دهند که از بین آنها نمونه ای به حجم ۳۱۱ نفر به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته (خودگزارشی) استفاده گردید. روایی محتوایی از طریق متخصصان بررسی و تأیید گردید و پایایی پرسشنامه نیز از طریق آلفای کرونباخ /۸۵ بدست آمد. داده های جمع آوری شده با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین) و آمار استنباطی (آزمون همبستگی پیرسون) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده نشان داد که بین میزان آشنایی مدرسان با شیوه های ارزشیابی و میزان به کارگیری آن شیوه ها در فرایند تدریس رابطه معناداری وجود دارد.

کلید واژگان: سواد ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی پایانی.

مقدمه

مدرسان دوباره مورد ارزشیابی و توجه قرار بگیرد در غیر

این صورت موفقیت چندانی در تغییر فعالیت های آموزشی و ارزشیابی مدرسان به دست نخواهد آمد (چیمبر و چاکیر، ۲۰۱۰، ص ۲۶۶۵).

مدرسان از روشهای مختلف سنجش و ارزشیابی برای تصمیم گیری در کلاسهایشان استفاده می کنند. سواد ارزشیابی می تواند به عنوان توانایی طراحی^۴، انتخاب^۵، تفسیر^۶ و استفاده از نتایج ارزشیابی به طور مناسب برای تصمیمات آموزشی اتخاذ شود. متأسفانه بسیاری از مدرسان، دوره آموزش لیسانسشان را بدون تکمیل دوره ای

سواد ارزشیابی^۱ به عنوان درک و فهم اصول ارزشیابی و آشنایی با روشهای مختلف ارزشیابی و شیوه های آن تعریف شده است (پوفام^۲، ۲۰۰۴؛ استینگز^۳، ۲۰۰۲، ص ۲). پی بردن به اینکه مدرسان چگونه ابعاد مختلف ارزشیابی را می فهمند و به کار می برند، و چگونه نقش شان را در این فرایند تفسیر می کنند، مهم است. این امر، راه را برای برداشتن گام هایی جهت رشد حرفه ای و تغییر معرفت شناسی مدرسان، همگام با ضرورت های جدید در سیستم هموار خواهد کرد. به شرط اینکه مفروضات بنیادی

4 . Design
5 . Selection
6 . Interpretation

1. Evaluation Literacy
2 . Popham
3 . Stiggins

در آزمون کردن و اندازه گیری، تمام می کنند(جت و شافر^۱، ۱۹۹۲؛ وارد^۲، ۱۹۸۰؛ به نقل از کولتر و گالینی^۳، ۲۰۰۰، ص ۱۱۷).

شیوه ارزشیابی تحت تأثیر فلسفه حاکم بر نظام آموزشی یک کشور است که با تغییر آن، شیوه ارزشیابی نیز ممکن است تغییر یابد. در نیمه دوم قرن ۲۰ میلادی پارادایم انتقال در تعلیم و تربیت آشکار شد این انتقال با حرکت از رفتارگرایی به سمت ساختارگرایی، منجر به تأکیدهای متفاوت برای تدریس و یادگیری شد. این تغییرات به عنوان یک جنبش با ویژگیهای زیر مشخص شده بود:

- حرکت از یادگیری ساختمند به سوی تحقیق نامحدود
- حرکت از دانش مجزا به سوی درک مفهومی
- حرکت از اهمیت بیشتر به مطالب خشک به سوی آنچه مدلل است(داو،^۴ ۱۹۹۹، ص ۱۶).

با این تغییر در فلسفه و روانشناسی آموزشی، نظام ارزشیابی به همان صورت باقی ماند این عدم تغییر پاسخگوی نیاز امروز فراگیران و نظام آموزشی نبود. زیرا روشهای سنتی ارزشیابی، مهارتهای حل مسأله و دانش واقعی فراگیر و همچنین نگرش های او را نمی توانست مورد سنجش قرار دهد. علاوه بر این ها، آزمونهای سنتی تأکید بر تفکر در سطوح بالای شناختی را کاهش می دهد(شپارد^۵، ۱۹۹۱، ص ۲۳۵).

علاوه بر آن، متأسفانه بسیاری از مدرسان اطلاعات کمی درباره ارزشیابی آموزشی دارند. از نظر برخی مدرسان، آزمون یک کلمه چهار حرفی است. اکثر مدرسان

وقتی برنامه ها و دروس تخصصی شان را به اتمام می رسانند، هیچ نیازی نمی بینند که درباره ارزشیابی آموزشی یاد بگیرند. تنها فرصت این مدرسان جهت آشنایی با فعالیتهای ارزشیابی آموزشی، ممکن است چند جلسه کلاس روانشناسی تربیتی و یا شاید چند کلاس روشهای تدریس باشد(لامارسا^۶، ۲۰۰۶؛ استیگنز^۷، ۲۰۰۲، ص ۳). بنابراین بسیاری از مدرسان، معمولاً در اولین تدریستان، کاملاً از هر گونه فهم و درک بنیادی از اندازه گیریهای آموزشی، بی بهره هستند و صرفاً بر اساس آنچه بر روی آنها انجام شده است، عمل می کنند و این می تواند نتایج زیانباری داشته باشد. ارزشیابی بر اساس زمان انجام آن به سه نوع ارزشیابی آغازین^۸، ارزشیابی تکوینی^۹ و ارزشیابی پایانی^{۱۰} تقسیم شده است که هر کدام از آنها در جای خود مهم است و می تواند به پیشرفت یادگیری دانش آموزان کمک کند و نادیده گرفتن هر کدام می تواند صدمات جبران ناپذیری ایجاد نماید. از این سه نوع ارزشیابی بیشترین تأکید بر ارزشیابی از نوع تکوینی است. کروکس^{۱۱} (۱۹۹۸) در مقاله ای مزایای استفاده از ارزشیابی های تکوینی را به صورت زیر بیان کردند:

- ۱) آنها بر درک و فهم تأکید دارند، نه فقط شناسایی یا به خاطر آوردن دانش.
- ۲) وقتی به طور تکوینی مورد استفاده قرار گیرند به یادگیری فراگیر کمک می کنند.
- ۳) آنها با بازخورد دادن به فراگیر کمک می کنند رشد و پیشرفت خودشان را درحین یادگیری نظارت کنند.

6 . La Marca
7 . Stiggins
8 .Preassessment
9 .Formative assessment
10 .Summative assessment
11. Crooks

1 . Jett & Schafer
2 . Ward
3 . Quilter & Gallini
4 . Dow
5 . Shpard

استاگر^۱، ۱۹۸۶، به نقل از کولتر و کالینی، ۲۰۰۰، ص ۱۱۸). اگر مدرسان ضمن خدمت نگرش های منفی نسبت به شیوه های خاص از ارزشیابی های آموزشی داشته باشند، بعید است که از آن شیوه های ارزشیابی در آینده استفاده کنند (کولتر و گالینی، ۲۰۰۰، ص ۱۱۹). رابطه رسمی قوی ای بین نگرش های گذشته مدرسان نسبت به ارزشیابی آموزشی و نگرش های فعلی آنها به ارزشیابی آموزشی وجود دارد. نتایج این تحقیق نشان می دهد که تجارب شخصی از آزمون کردن و امتحان نقش مهمی در فهمیدن نگرش های مدرسان به ارزشیابی بازی می کند، در حالیکه آموزشهای حرفه ای شان در اندازه گیریهای آموزشی، ممکن است نقش ناچیزی را بازی کند. نتایج این مطالعه بیانگر این است که نگرش های فعلی مدرسان نسبت به فعالیتهای آموزشی منتج از ترکیبی از متغیرهای عاطفی و شناختی است، البته با تأکید بیشتر بر متغیرهای عاطفی. در این مطالعه، متغیرهای عاطفی در فهم نگرش های فعلی مدرسان نسبت به اشکال مختلف ارزشیابی آموزشی، برجسته تر بودند مدرسانی که در گذشته، نگرشهای منفی به ارزشیابی آموزشی دارند، نسبت به تمام اشکال ارزشیابی آموزشی نگرش منفی دارند (کولتر و گالینی، ۲۰۰۰، ص ۱۲۰).

نتایج تحقیق بار^۲ (۱۹۹۳) با عنوان بررسی وضعیت ارزشیابی آموزشی در دانشگاه میسوری نشان داد که مربیان میسوری در بسیاری از زمینه های ارزشیابی با توجه به استانداردها باسواد نیستند. اما آنها به بهبود سطح سواد ارزشیابی شان علاقه مند هستند (بار، ۱۹۹۳، ص ۱۴).

بنت لچوسکی^۳ (۲۰۰۳)، در تحقیقی با عنوان به کارگیری ارزشیابی توسط اعضای هیات علمی در دانشگاه

۴) آنها به تعامل فراگیر متکی هستند به شیوه ای که رشد مهارتهای خود ارزشیابی را بالا می برد.

۵) آن انتظارات بالا، اما قابل کسب را به دقت روشن می کند.

۶) آن به دامنه وسیعی از سبکهای ارزشیابی متکی است.
۷) ارزشیابی تکوینی همه انتظارات ارزشمند و مطلوب پیشرفت تحصیلی را پوشش می دهد (کروکس، ۱۹۹۸، ص ۴۴۰).

به تعدادی از تحقیقات انجام شده در زمینه ارزشیابی و نتایج بدست آمده اشاره می گردد:

تحقیقی با عنوان رابطه بین سواد ارزشیابی و نگرش های مربوط به ارزشیابی به شیوه های مختلف انجام شده است. این مطالعه، استفاده مدرسان از نگرش آنها نسبت به ارزشیابی های جایگزین و نیز روش های سستی را در بر می گیرد. این امر در تنظیم و تشکیل یک چهارچوب مقدس برای مسیر فعلی ارزشیابی در مدارس مهم است، هم مدرسان کلاس و هم دپارتمانهای ایالتی آموزش، روشهای ارزشیابی جایگزین را با فراوانی فزاینده، استفاده می کنند. برای مثال، نگرش های نسبتاً مثبت به ارزشیابی های جایگزین با فقدان آموزش یا تجارب بد با آزمونهای استاندارد مرتبط است که ممکن است بر گزینش معلم نسبت به یک شیوه ارزشیابی بر دیگری، تأثیر بگذارد. یعنی معلم ممکن است ارزشیابی هایی را انتخاب کند که برای یک هدف ارزشیابی معین مناسب نباشد. نگرش های مدرسان نسبت به آزمون و اندازه گیری، نهایتاً بر توانایی آنها جهت استفاده و تفسیر نتایج مختلف آزمون، تأثیر خواهد گذاشت. استفاده از آزمون مناسب، با نگرش نسبت به کارایی آزمون، بطور مثبتی مرتبط هستند (گرین و

1. Green & Stager
2. Barr
3. Bentlejewski

گیرند. اما این شیوه ها به ویژه در مقایسه با آزمون، اثر کمی بر نمرات دانشجویان دارند(والوچ، ۲۰۰۶، ص ۱).

نتایج تحقیق ولانته و فازیو^۳(۲۰۰۷) نشان می دهد که اکثریت مدرسان ارزشیابی را برای اهداف سنتی آن و به شکل پایانی(ارزشیابی از یادگیری) به کار می برند و برنامه های آموزش مدرسان باید دوره های مخصوصی را برای ارزشیابی و ارزشیابی فراهم کنند و این طور تصور نشود که هر معلمی که فارغ التحصیل می شود سطح قابل قبولی از سواد ارزشیابی را دارد و می تواند فراگیران را به طور موثر ارزشیابی و سنجش کند. مدرسان بیشتر مستعد تکیه بر رویکردهای سنتی هستند که قبلاً به آنها به عنوان فراگیر تحمیل شده است. این مطالعه همچنین پیشنهاد می کند که فرصتهای ضمن خدمت باید به سمت مفاهیم رایج تر ارزشیابی یعنی ارزشیابی «برای» و ارزشیابی «به عنوان» یادگیری، سوق داده شود.

کوح^۴(۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان دیدگاههای هیأت علمی از ارزشیابی تکوینی در رشته پرستاری به این نتایج دست یافت که: مدرسان باید عمل و فعالیت ارزشیابی تکوینی و بازخورد را تغییر دهند با این باور و اعتقاد که یادگیری، محور و کانون (هدف) ارزشیابی تکوینی است و فراگیران باید به عنوان شریک در این فرایند تلقی شوند. در این تحقیق، پنج آیت مهم به شکل مصاحبه مورد سوال قرار گرفت: اهداف ارزشیابی تکوینی، مشارکت همسالان در فرایند ارزشیابی، دوگانگی در مورد زمان ارزشیابی تکوینی، انواع ارزشیابی تکوینی، کیفیت بازخورد خوب. برخی از مشارکت کنندگان اعلام کردند که برخی دانشجویان، به ارزشیابی تکوینی ارزشی قابل نیستند و بیشتر گرایش به ارزشیابی پایانی دارند، و دلیل دیگر اینکه

مربند نشان داد که اساتید، شماری از شیوه های مؤثر را با توجه به بهبود نتایج یادگیری، طراحی مقیاس های ارزشیابی، فراهم کردن تجارب یادگیری و استفاده از نتایج ارزشیابی به کار می برند. به عبارتی بین انواع ابزارهای اندازه گیری و بهبود در نتایج یادگیری تفاوت معنی داری وجود دارد(بنت لجوسکی، ۲۰۰۳، ص ۱).

مطالعه گرین استین^۱(۲۰۰۴)، با عنوان دستیابی به تعادل در ارزشیابی کلاسی: دانش و عمل مدرسان دبیرستان، نتایج زیر را نشان داد: سواد ارزشیابی پایین، عدم ارتباط بین ارزشیابی و تدریس و تنوع زیاد در روشها در بین مدرسان، تمایل مدرسان به استفاده از روش های سنتی برای اهداف سنتی. افزایش آزمون های استاندارد و ارزشیابی های جایگزین، افزایش ارزشیابی های طراحی شده توسط مدرسان و نیز استفاده نامناسب و محدود از ارزشیابی تکوینی و مبتنی بر خود ارزشیابی یا ارزشیابی توسط خود فراگیران(گرین استین، ۲۰۰۴، ص ۱).

نتایج تحقیق والوچ^۲(۲۰۰۶)، با عنوان فعالیتهای ارزشیابی در رشته پرستاری: بررسی شیوه های ارزشیابی مربیان از دانشجویان، نشان داد که مربیان پرستاری از شیوه های ارزشیابی استفاده می کنند که برای آنها ارزش قایلند و بر عکس. یعنی از شیوه های ارزشیابی که برای آنها ارزشمند نیست، استفاده نمی کنند. این مربیان به آزمون های چند گزینه ای بیشتر ارزش قایل هستند. در حالیکه مربیان پرستاری از انواع مختلف ارزشیابی استفاده می کنند اما آزمون های چندگزینه ای شیوه مرجح ارزشیابی دانشجویان است. شیوه های دیگر مانند: ارزشیابی مبتنی بر کار گروهی، مطالعات موردی و ارایه یا بیان شفاهی، همچنین به عنوان روش های دیگر مورد استفاده قرار می

3. Volante & Fazio
4. Koh

1. Greenstein
2. Walloch

اطلاعات درباره سنجش عملکرد، ناکارآمد بودند. ناکارآمدی این دوره ها، همچنین توسط سایر پژوهشگران نیز گزارش شد. محققان نشان دادند که دوره های مربوط به برنامه های درسی جدید به ویژه شیوه های ارزشیابی جایگزین، ناکارآمد هستند، عمدتاً از نظر کیفیت مربیان، شیوه های تدریس به کار گرفته شده، طول دوره ها و پشتیبانی یا حمایت بعد از کارآموزی. دوره های کارآمد ضمن خدمت باید شامل، برنامه ریزی مؤثر، انتقال مؤثر با ترکیب شیوه های مؤثر ارایه، مدل سازی، تمرین، بازخورد و مربیگری و ارزشیابی مؤثر همراه با پیگیری کارها باشد (آیاس و همکاران^۱، ۲۰۰۷ و چاکیر و چیمیر، ۲۰۰۷؛ به نقل از چیمیر و چاکیر، ۲۰۱۰، ص ۱۲). برای موفقیت در دوره ها، باید بین برنامه ریزان و طراحان دوره ها، سیاستگذاران و استادان تربیت معلم، همکاری باشد. یکی از دلایل دیگر، کلاسهای پرجمعیت و فقدان علاقه فراگیران به ویژه در مورد تکالیف عملکرد و پوشه کار بود. از مدرسان خواسته شد تا فراگیرانشان را با استفاده از شیوه های سنجش عملکرد، ارزشیابی کنند، در حالیکه، نتایج این ارزشیابی ها، سهم اندکی در نمره نهایی فراگیران داشت. نمره نهایی از سه امتحان تشکیل شده، دو آزمون تشریحی و یک ارزشیابی عملکرد. این نمره عملکرد میانگین امتیازات از تمام تکالیف عملکردی است که در طول ترم انجام شده است. بنابراین هر تکلیف عملکردی سهم اندکی در نمره نهایی دارد. همانطور که در ابتدای مقاله گفته شد، فراگیران مهارتهایی را توسعه می دهند که مورد سنجش واقع می شوند و ما نمی توانیم از فراگیرانمان انتظار داشته باشیم تا در مهارتهای تفکر سطح بالاتر درگیر شوند، مگر اینکه ارزشیابی های ما آن را بطلبد. ارزشیابی هایی که

برخی از دانشجویان ممکن است ارتباط بین ارزشیابی تکوینی و پایانی را تشخیص ندهند و در نتیجه آنرا یک کار اضافی تلقی کنند (کوح، ۲۰۰۹، ص ۳).

گیلسون^۱ (۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان رشد حرفه ای در ارزشیابی برای یادگیری نشان داد که مشارکت کنندگان از رشد حرفه ای متأثر شدند آنها احساس مثبتی به ارزشیابی تکوینی نشان دادند و به آن متعهد شدند و در اجرای آن اعتماد پیدا کردند (گیلسون، ۲۰۰۹، ص ۳).

نتایج مطالعه چیمیر و چاکیر (۲۰۱۰)، به منظور آشکار کردن دانش و تجربیات مدرسان در ارتباط با سنجش نشان داد که در مدرسی که این مطالعه آنها را بررسی می کرد، سنجش عملکرد به طور مؤثر اجرا نمی شود. مدرسان همچنین، در ارزشیابی های خود، از آزمونهای سنتی استفاده می کنند، تنها تعداد کمی از مدرسان از پوشه کار و تکالیف عملکردی استفاده می کردند که آنها هم آنرا به شیوه مؤثری اجرا نمی کردند. برای مثال، تنها دو نفر از مدرسان از پوشه کار استفاده می کردند که آنها هم تنها پوشه کار را به عنوان یک پوشه جهت جمع آوری کارهای فراگیران تلقی می کردند. اما آنچه که پوشه کار را به یک ابزار سنجش و یادگیری قابل اعتماد تبدیل می کند، بعد خود انعکاسی یا خود تأملی^۲ آن است (چیمیر^۳، ۲۰۰۴، ص ۲۳). دلیل اصلی منتج از داده ها این است که فقدان دانش مدرسان درباره روش های سنجش عملکرد است. باید دوره های ضمن خدمت از کارآیی بالایی برخوردار باشند. اگر ضرورت تغییر به مدرسان به روشنی توضیح داده نشود و سؤالات در ذهن آنها حل نشود، شانس اجرای موفقیت آمیز هر تغییری پایین می آید. مدرسان گزارش دادند که دوره های ضمن خدمت که آنها حضور داشتند از نظر فراهم آوردن

بورسیه، حق التدریس) هر رشته تحصیلی به عنوان نمونه آماری و به صورت تصادفی انتخاب گردید. که در مجموع تعداد نمونه ۳۱۱ نفر شد.

ابزار گردآوری و تجزیه و تحلیل داده ها

برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته که حاوی ۳۲ سؤال در مقیاس لیکرت و به صورت دو طرفه طراحی شده بود، استفاده گردید. یک طرف پرسشنامه، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی را می سنجد و طرف دیگر میزان به کارگیری هر کدام از مؤلفه ها توسط اعضای هیأت علمی را می سنجد. این پرسشنامه بر اساس مؤلفه های موجود در فرضیه ها طراحی شد و برای بررسی روایی محتوایی به چند تن از متخصصان رشته داده شد و پس از تصحیح اصلاحات مورد نظر آنها دوباره توسط آنها بررسی و برای سنجش فرضیه های مطرح شده مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ /۸۵/ برآورد گردید که پایایی مناسبی هست. برای پاسخ به سؤالات تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. توضیح اینکه چون متغیرهای تحقیق با مقیاس فاصله ای مورد سنجش قرار می گیرد از ضریب همبستگی پیرسون برای سنجش رابطه دو متغیر استفاده شد.

یافته های تحقیق

۱. بین میزان آشنایی با ارزشیابی تشخیصی و میزان به کارگیری آن رابطه معنی داری وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین میزان آشنایی با ارزشیابی تشخیصی و میزان به کارگیری آن از آزمون آماری همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۱ می باشد.

مدرسین در این مطالعه به کار می بردند ممکن است فراگیرانی را به وجود بیاورد که دانش واقعی دارند اما ممکن نیست افرادی را پرورش دهند که استدلال کنند، فکر کنند و مسایل را حل کنند. بنابراین مدرسین باید به کاربرد سنجش عملکرد مجهز شوند و تأکید بیشتری بر توانایی فراگیران جهت جستجو و کاوش، استدلال علمی، به کارگیری مفاهیم علمی در موقعیت های دنیای واقعی و برقرار ارتباط به طور مؤثر داشته باشند(چاکیر و چیمیر، ۲۰۱۰).

فرضیه های تحقیق

۱. بین میزان آشنایی با ارزشیابی تشخیصی و میزان به کارگیری آن رابطه معنی داری وجود دارد.
۲. بین میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی و میزان به کارگیری آن رابطه معنی داری وجود دارد.
۳. بین میزان آشنایی با ارزشیابی پایانی و میزان به کارگیری آن رابطه معنی داری وجود دارد.

روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این تحقیق را کلیه استادان اعم از (اعضای هیأت علمی - بورسیه - حق التدریس) دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل تشکیل می دهند. که مجموع آنها ۶۵۰ نفر می باشد. روش نمونه گیری از نوع تصادفی طبقه ای می باشد. با توجه به جدول مورگان ۲۴۲ نفر حجم نمونه برآورد شد اما با توجه به اینکه قاعده کلی در مورد حجم نمونه این است که هر چه نمونه با حجم بزرگتری انتخاب شود، شاخص های آماری محاسبه شده برآورد دقیق تری از پارامترهای جامعه بدست خواهند داد(دلاور، ۱۳۹۱، ص ۱۳۱)، به همین منظور ۵۰ درصد استادان(هیأت علمی،

جدول ۱: میزان رابطه بین آشنایی با ارزشیابی تشخیصی و به کارگیری آن

مؤلفه	میزان همبستگی	میزان معنی داری
رابطه بین آشنایی با ارزشیابی تشخیصی و به کارگیری آن	.۵۹	.۰۰

جدول ۲: میزان رابطه بین آشنایی با ارزشیابی تکوینی و به کارگیری آن

مؤلفه	میزان همبستگی	میزان معنی داری
رابطه بین آشنایی با ارزشیابی تکوینی و به کارگیری آن	.۴۵	.۰۰

جدول ۳: میزان رابطه بین آشنایی با ارزشیابی پایانی و به کارگیری آن

مؤلفه	میزان همبستگی	میزان معنی داری
رابطه بین آشنایی با ارزشیابی پایانی و به کارگیری آن	.۶۱	.۰۰

علاوه بر میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی وجود دارد که بر به کارگیری این نوع ارزشیابی توسط اعضای هیأت علمی تأثیر می گذارد.

۳. بین میزان آشنایی با ارزشیابی پایانی و میزان به کارگیری آن رابطه معنی داری وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی و میزان به کارگیری آن از آزمون آماری همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر می باشد.

داده های جدول ۳ نشان می دهد که بین میزان آشنایی با ارزشیابی پایانی و به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی همبستگی معنی داری وجود دارد ($P < .05$). یعنی هر چه میزان آشنایی با ارزشیابی پایانی بیشتر باشد میزان به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی بیشتر است. همبستگی بین میزان آشنایی با ارزشیابی پایانی و میزان به کارگیری آن در مقایسه با دو نوع دیگر ارزشیابی بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

یکی از عوامل مؤثر در عمل ارزشیابی، میزان دانش فرد در زمینه ارزشیابی و اثربخشی آن در فرایند یادگیری

داده های جدول فوق نشان می دهد که بین میزان آشنایی با ارزشیابی تشخیصی و به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی همبستگی معنی داری وجود دارد ($P < .05$). یعنی هر چه میزان آشنایی با ارزشیابی تشخیصی بیشتر باشد میزان به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی بیشتر است.

۲. بین میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی و میزان به کارگیری آن رابطه معنی داری وجود دارد.

برای بررسی رابطه بین میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی و میزان به کارگیری آن از آزمون آماری همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر می باشد.

داده های جدول ۲ نشان می دهد که بین میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی و به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی همبستگی معنی داری وجود دارد ($P < .05$). یعنی هر چه میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی بیشتر باشد میزان به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی بیشتر است. البته اگر چه بین میزان آشنایی با ارزشیابی تکوینی و میزان به کارگیری آن توسط اعضای هیأت علمی رابطه معنی داری وجود دارد اما میزان این همبستگی در مقایسه با ارزشیابی تشخیصی کمتر است. یعنی عوامل دیگری

نتایج این تحقیق همچنین با نتایج تحقیق ولانته و فازبو^۲ (۲۰۰۷) همخوان است. تحقیق آنها نشان می دهد که اکثریت مدرسان ارزشیابی را برای اهداف سنتی آن و به شکل پایانی (ارزشیابی از یادگیری) به کار می برند.

نکته ای که نباید از آن غفلت کرد این است که ارزشیابی در هیچ موقعیتی نباید به عنوان هدف مطرح شود و فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار دهد. اما در هیچ شرایطی نیز نباید ارزشیابی از فرایند آموزش را به تعویق انداخت. به کارگیری ارزشیابی صحیح در فرایند آموزش، به ویژه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از مهم ترین فعالیتهای آموزشی معلمان و مربیان است. معلمان باید در سراسر جریان آموزش به ارزشیابی میزان یادگیری شاگردان خود پردازند. این امر سبب می شود که معلم اشکالات و نقایص موجود در هدفها، محتوا، شیوه ها، وسایل آموزشی و در یک کلام اشکالات فعالیت های آموزشی را دریابد و از چگونگی توفیق و شکست شاگردان و میزان آمادگی آنان برای فعالیت های بعدی آگاه شود و سرانجام وجوه قوت و ضعف تدریس خود و کفایت ابزارهایی را که در اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان به کار گرفته است را دریابد (شعبانی، ۱۳۸۹، ص ۳۳۱).

با توجه به اینکه بین سواد ارزشیابی و میزان به کارگیری آن توسط مدرسین دانشگاه رابطه معناداری وجود دارد بنابراین پیشنهاد می شود که دانشگاه برای بالابردن میزان استفاده مدرسان از شیوه های مختلف ارزشیابی دوره های ضمن خدمت در هر سال تحصیلی برگزار کند تا اساتید با شیوه های نوین ارزشیابی تحصیلی آشنا شوند که با توجه به نتایج این تحقیق، آشنایی آنها تغییر در نحوه ارزشیابی آنها را در پی خواهد داشت.

است. یافته های این تحقیق، این گزاره را تأیید کرد و نشان داد که بین میزان آشنایی مدرسان با شیوه های مختلف ارزشیابی و میزان به کارگیری آن شیوه در فرایند تدریس رابطه معنی داری وجود دارد. میزان معنی داری آنها در سطح پنج صدم می باشد. این امر نشانگر این است که هر چه مدرسان با شیوه های مختلف ارزشیابی آشنا تر باشند امکان به کارگیری آن شیوه ها در فرایند تدریستان بیشتر است. اگر چه بین میزان آشنایی و میزان به کارگیری روشهای مختلف ارزشیابی رابطه معنی داری وجود دارد اما میزان رابطه در هر سه مورد یکسان نیست و میزان رابطه در ارزشیابی پایانی نسبت به میزان رابطه در دو نوع دیگر ارزشیابی بیشتر است و احتمالاً این امر بخاطر توجه بیش از حد همه معلمان و مدرسان به ارزشیابی پایانی باشد. بر اساس تحقیق گرین و استاگر (۱۹۸۶) نگرش های مدرسان نسبت به آزمون و اندازه گیری، نهایتاً بر توانایی آنها جهت استفاده و تفسیر نتایج مختلف آزمون، تأثیر خواهد گذاشت. استفاده از آزمون مناسب، با نگرش نسبت به کارایی آزمون، به طور مثبتی مرتبط هستند (گرین و استاگر، ۱۹۸۶، به نقل از کولتر و کالینی، ۲۰۰۰، ص ۱۱۸). اینکه مدرسان از ارزشیابی آغازین یا تکوینی کمتر از ارزشیابی پایانی استفاده می کنند می تواند به دلیل نگرش نامناسب آنها به ارزشیابی آغازین یا تکوینی باشد. نتایج بدست آمده از این تحقیق با نتایج تحقیق بار (۱۹۹۳) همخوان نیست تحقیق بار (۱۹۹۳) نشان داد که مربیان میسوری در بسیاری از زمینه های ارزشیابی با توجه به استانداردها باسواد نیستند. در حالیکه میزان سواد ارزشیابی مدرسان دانشگاه بالاتر از میانگین بدست آمده است شاید دلیل این امر برگزاری دوره های ضمن خدمت روشهای تدریس برای مدرسان دانشگاه آزاد باشد که شرکت همه اساتید در این دوره ها الزامی است.

منابع

- Popham, W. J. (2004). *All about accountability/why assessment illiteracy is professional suicide*. Educational leadership , 82-83.
- Quilter, S. M., & Gallini, J. K. (2000). *Teachers assessment literacy and attitudes*. The Teacher Educator , 115-131.
- Shpard, L. A. (1991). *Will national tests improve student learning?* Phil Delta Kapan , 3 (73), 223.
- Stiggins, R. (2002). *Assessment crisis:The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan , 758-64.
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates assessment literacy:implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education* , 749-770.
- Walloch, J. A. (2006). *Assessment practices in the nursing classroom:An exploration of educators' assessment of students*. Illinois State University.
- دلاور، علی. (۱۳۹۱). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۹). *مهارتهای آموزشی و پرورشی*. جلد اول. تهران: انتشارات سمت.
- Barr, S. L. (1993). *The state of knowledge of educational assessment in Missouri*. University of Missouri - Columbia.
- Bentlejewski, J. T. (2003). *Utilization of assessment by Maryland cooperative Extension Faculty*. West Virginia University.
- Cimer, O. S. (2004). *An investigation into Biology teachers perceptions of classroom assessment in secondary schools in turkey*. University of Nothingam, U.K.: Unpublished EdD Thesis.
- Cimer, S. O., & Cakir, I. (2010). *Teacher knowledge and practices of performance assessment*. Procedia Social and Behavioral Sciences , 2661-2666.
- Crooks, T. J. (1998). The impact of classroom evaluation on students. *Review of Educational Research* , 58, 438-481.
- Dow, P. (1999). *Why inquiry? In inquiry: Thoughts , views and strategies for the K-5 classroom*. Arlington: National science foundation.
- Greenstein, L. (2004). *Finding balance in classroom assessment:High school teachers' knowledge and practice*. Johnson & Wales University.
- Koh, L. C. (2009). *Academic staff perspectives of formative assessment in nurse education*. Nurse Education in Practice.
- La Marca, P. (2006). Assessment Literacy:building capacity for improving student learning. *The National Conference on LargeScale Assessment*. San Francisco.

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 2, No. 4, winter 2011, No 8



Journal of Educational
Psychology

Survey of relationship between familiarity and applying of educational assessment methods by faculties of Islamic Azad University, Ardabil Branch teachers and faculties

Rastgoo. Azam¹; Namvar. Yousef²; Sattari. Sadraddin³

1, 2, 3) Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran

*Corresponding author: rastgoo20@yahoo.com

Abstract

Educational assessment is one of teacher profession skills and effective factor in effective teaching. The purpose of study was survey of familiarity and applying of educational assessment methods (pre-assessment, formative and summative) by Islamic Azad University, Ardabil Branch teachers and faculties. Research was applied research and the method was descriptive. Research population were 650 faculties and teachers and research sample were 311 people that selected by stratified random sampling method. Researcher-made questionnaire were used to collect data. Content validity were surveyed and accepted by experts and the questionnaire reliability was accounted by alpha cronbach and it was .85. Data were analyzed by Spss software. The results showed that there are significant relationship between familiarity and applying of educational assessment methods by faculties and teachers.

Keywords: Educational assessment, Pre-assessment, Assessment, Formative assessment, Summative assessment.
