

بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه‌ی موردی استان همدان

غلامرضا یادگارزاده*



چکیده

در بحث ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی تکوینی عبارت است از سنجش یادگیری دانش‌آموزان در حین اجرای یک دوره‌ی آموزشی و استفاده از نتایج آن برای بهبود فرایند تدریس و یادگیری. در مقاله‌ی حاضر به موضوع میزان آگاهی معلمان از ارزشیابی تکوینی، میزان کاربرد آن در کلاس درس و مشکلات موجود بر سر راه معلمان پرداخته شده است. نمونه‌ی مورد مطالعه، معلمان و دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ در استان همدان بوده‌اند. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که میزان آگاهی معلمان در «شناخت مفاهیم»

* عضو هیأت علمی مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور

(yadegarzadeh@gmail.com)

«تعاریف»، «فرایندهای اجرایی» و روش‌های ارزشیابی تکوینی در حد «متوسط» است؛ اما میزان آگاهی آن‌ها از «مراحل اجرایی» ارزشیابی تکوینی در حد «کم» بوده است. همچنین نتایج به دست آمده نشان داد که معلمان در کلاس درس زمانی محدود را به ارزشیابی تکوینی اختصاص داده‌اند. آنان به دلیل عدم آگاهی از چگونگی تدوین «طرح ارزشیابی» در «اجرای ارزشیابی تکوینی» نیز با مشکل مواجه هستند. در تجزیه و تحلیل نتایج و بازخورد به دانش‌آموزان نیز مشکلاتی وجود دارد. همچنین معلمان نمی‌توانند از نتایج ارزشیابی استفاده کنند.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی آموزشی، معلم، دانش‌آموز، آگاهی از ارزشیابی تکوینی، کاربرد ارزشیابی تکوینی، آموزش و پرورش، همدان

مقدمه و طرح مسأله

از گذشته‌های بسیار دور تاکنون، معلمان برای پی بردن به میزان موفقیت فراگیران و اطمینان از آنچه آموخته‌اند به شکل‌های گوناگون آنان را ارزشیابی کرده‌اند. به عبارت دیگر قدمت ارزشیابی احتمالاً با قدمت آموزش برابر است. همچنان که در گذشته دور، آموزش به صورت غیر نظامدار و غیر رسمی صورت می‌گرفته، ارزشیابی نیز به صورت غیر نظامدار و غیر رسمی انجام می‌شده است (کیامش، ۱۳۸۱ ص ۲۲). مقصود از ارزشیابی استفاده از تجربه به منظور بهبود بخشیدن به اقدامات آینده است (بازرگان، ۱۳۸۱ ص ۲۲). ارزشیابی مبنایی برای تغییر، تبدیل و بهبود است و بستری برای بالا بردن سطح کیفی فرایند تدریس و یادگیری به شمار می‌آید (وولفولک^۱، ۲۰۰۱ ص ۵۵۶).

معلم از ابتدای آموزش با ارزشیابی سروکار دارد و همان‌طور که لفرانسوا^۲ (۱۹۹۱) می‌گوید: «ارزشیابی زمان قابل توجهی از فرایند آموزش را به خود اختصاص می‌دهد. به طور متوسط ۵ تا ۱۵ درصد وقت کلاس صرف آزمون می‌شود و این علاوه بر نوشتن، تصحیح و مرور آزمون‌ها، و بازخورد نتایج است. در واقع شاید بتوان گفت بدون ارزشیابی، آموزش ناقص خواهد بود» (لفرانسوا، ۱۹۹۱/ترجمه فرجامی، ۱۳۸۰ ص ۵۸۵). انواع آزمون‌های کلاسی، تکالیف نوشتاری، و سایر ارزشیابی‌هایی که معلمان براساس یک روال منظم در کلاس اجرا می‌نمایند بهترین مجموعه برای بهبود و هدایت یادگیری دانش‌آموزان است (گوسکی^۳، ۲۰۰۳ ص ۱). بنابراین آگاهی معلمان از مبانی و روش‌های ارزشیابی و میزان کاربرد آن در کلاس درس دارای اهمیتی ویژه است.

1. Woolfolk
2. Lefrancois.G.R
3. Thomas R.Guskey

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این سؤال مهم مطرح می‌شود که چگونه اطمینان پیدا کنیم:

◀ دانش‌آموزان، آموزش‌های داده شده را به درستی فرا گرفته‌اند؟

◀ تلاش‌های دانش‌آموزان برای یادگیری تا چه اندازه اثربخش بوده است؟

◀ فعالیت‌های معلم در کلاس چقدر مفید بوده است؟

◀ نقاط قوت و ضعف معلم و یادگیرنده کدامند؟

انجام دادن ارزشیابی در جریان یادگیری می‌تواند بسیار مفید و پاسخگوی سؤالات مطرح شده باشد. این روش ارزشیابی را ارزشیابی تکوینی می‌نامند. از لحاظ نظری، اسکریون^۱ (۱۹۶۷)، اولین فردی بود که در یک تقسیم‌بندی کلی، ارزشیابی را به دو بخش تکوینی و پایانی تقسیم کرده است (سیف، ۱۳۸۲، ص ۷۷). اسکریون با تمایز میان ارزشیابی تکوینی و پایانی، دو کارکرد عمده برای ارزشیابی در نظر گرفت. هر چند این تمایز سریعاً به وسیله‌ی محققان پذیرفته شد و تلاش به عمل آمد تا در برنامه‌های آموزشی به کار گرفته شود، اما هیچ‌گاه در معنای واقعی مورد استفاده قرار نگرفت (نووا^۲، ۱۹۹۵ ص ۸۲). وولفولک (۲۰۰۱) می‌گوید ارزشیابی تکوینی عبارت است از «آزمون بدون نمره که قبل یا در جریان آموزش با هدف برنامه‌ریزی یا تشخیص صورت می‌گیرد» (ص ۵۹۵).

کلکر^۳ (۲۰۰۳) می‌گوید چهار هدف می‌توان برای ارزشیابی تکوینی در نظر گرفت:

۱. افزایش درک دانش‌آموزان از مفاهیم؛

۲. ارائه‌ی بازخورد به مربی و دانش‌آموز؛

1. Scriven
2. Nevo.D
3. Klecker, B.M..

۳. تقویت محیط یادگیری کلاسی؛

۴. به کارگیری روش‌های متنوع سنجش آموخته‌ها (ص ۱).

کلکتر مهم‌ترین ویژگی ارزشیابی تکوینی را ارائه‌ی بازخورد به مربیان و دانش‌آموزان می‌داند و در این زمینه بر تعامل گسترده میان دانش‌آموز و معلم، و دانش‌آموز با همسالان تأکید می‌کند.

ارزشیابی تکوینی گذشته از یاری رساندن به معلم، دانش‌آموزان را نیز در شناختن نقاط قوت و ضعف خود، توانمند می‌سازد. همچنین با قرار دادن اطلاعاتی در اختیار معلم به او کمک می‌کند تا برای تدریس و یادگیری بهتر، برنامه‌ریزی کند. بنابراین عدم توجه به این شیوه‌ی مهم ارزشیابی در فرایند تدریس و یادگیری در واقع بی‌توجهی به کیفیت آموزش و بهبود آن است. اگر معلم همواره خود و دانش‌آموزان را محک نزند شاید نتواند به اثربخشی فرایند آموزش و میزان یادگیری دانش‌آموزان پی ببرد.

وقتی که معلم بداند دانش‌آموزان چطور پیشرفت می‌کنند و در چه بخش‌هایی از یادگیری با دشواری مواجه‌اند، می‌تواند از این اطلاعات برای ایجاد تعدیل و اصلاحات لازم در آموزش مانند تدریس مجدد، تلاش برای رویکردهای آموزشی جایگزین، یا پیشنهاد فرصت‌های بیشتر برای تمرین استفاده کند. این فعالیت‌ها می‌تواند به بهبود موفقیت دانش‌آموزان منجر شود (بوستون، ۲۰۰۲ ص ۱).

اگر برای ارزشیابی تکوینی پنج مرحله‌ی اساسی «برنامه‌ریزی»، «جمع‌آوری منظم اطلاعات»، «بررسی و تحلیل اطلاعات»، «بازخورد نتایج» و «بهبود امور» را در نظر بگیریم، می‌توانیم دادن بازخورد مداوم به یادگیرندگان و بهبود امور را ثمره‌ی ارزشیابی تکوینی بدانیم. دادن بازخورد به دانش‌آموز بخشی از ارزشیابی تکوینی است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا نسبت به شکافی که میان هدف مطلوب و دانش، علم یا مهارت فعلی آن‌ها وجود دارد آگاهی یابند

و آنها را به سوی انجام اعمال لازم برای دستیابی به اهداف هدایت می‌کند (بوستون، ۲۰۰۲ ص ۲).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ارزشیابی تکوینی اثراتی مفید بر فرایند تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد (سیف، ۱۳۸۲ ص ۹۶؛ کلکسر، ۲۰۰۳ ص ۲؛ یادگسارزاده، ۱۳۸۳ ص ۷۸؛ سپاسی، ۱۳۷۳ ص ۱۴؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ کرد، ۱۳۸۱؛ گانیه^۱ و همکاران، ۱۹۹۲/ ترجمه علی‌آبادی ۱۳۷۴، ص ۵۰۷). بلوم، در نظریه‌ی یادگیری در حد تسلط، که آن را از دیدگاه کارول^۲ الهام گرفته بود، استفاده‌ی زیادی از دیدگاه اسکریون درباره‌ی ارزشیابی به عمل آورد. بلوم هشت مرحله برای نظریه‌ی خود بیان نمود که یکی از مراحل آن (مرحله ششم) اجرای ارزشیابی تکوینی است. بلوم (۱۹۵۸) می‌گوید ارزشیابی تکوینی شامل تعدادی سؤال دقیق براساس هدف‌های آموزشی هر واحد آموزشی است که پس از آزمایش آن واحد و انجام فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری از سوی یادگیرندگان به اجرا در می‌آید. هدف این آزمون‌ها فراهم آوردن بازخورد از نتایج فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری از سوی یادگیرندگان به اجرا در می‌آید. هدف این آزمون‌ها فراهم آوردن بازخورد از نتایج آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموزان است (سیف ۱۳۷۹ ص ۴۱۵-۴۱۱). تاثیر ارزشیابی تکوینی با هدف‌های خاص و در پژوهش‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است. از جمله‌ی آنها می‌توان به بررسی اثرات آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (بلوم، ۱۹۷۱ به نقل از سپاسی، ۱۳۷۳، ص ۱۸-۱۷)؛ ارزشیابی تکوینی همراه با نوعی بازخورد (فونج^۳ و همکاران ۱۹۸۵ به نقل از سپاسی، ۱۳۸۲ ص ۳۰؛ حیدری، ۱۳۷۵)؛ توسعه‌ی مهارت‌های شناختی از طریق راهبردهای ارزشیابی تکوینی (جوناسن، ۱۹۹۸)

-
1. Gagne
 2. John Corrol
 3. Funch

اشاره کرد. در بعضی دیگر ارزشیابی تکوینی عمدتاً با هدف بهبود کیفیت (نو و ۱۹۹۵ ص ۵۲)؛ پی بردن به اثرات بازخوردهای نوشتاری، کلامی یا ترکیبی از هر دو (کرد، ۱۳۸۱) مورد آزمون قرار گرفته و در همه‌ی این پژوهش‌ها بر اثرات مثبت روش‌های ارزشیابی تکوینی تأکید شده است.

علیرغم اهمیت ارزشیابی تکوینی و ضرورت به کارگیری آن در کلاس درس، روش‌های این شیوه ارزشیابی به خوبی مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. مرور پژوهش‌های انجام شده در حوزه ارزشیابی نشان می‌دهد سهم ارزشیابی تکوینی بسیار ناچیز است. این امر عدم توجه به موضوع و گستردگی مشکل را در کل نظام آموزشی بر ما نمایان می‌سازد. از سوی دیگر معلمان در دوره‌های راهنمایی و ابتدایی ارزشیابی تکوینی را به صورت علمی به اجرا نمی‌گذارند و در پاره‌ای موارد توجهی به آن ندارند (گوسکی، ۲۰۰۳ ص ۱؛ یادگارزاده، ۱۳۸۳ ص ۱۰ و ۶۷). دلایل احتمالی این امر می‌تواند مواردی مانند عدم آگاهی معلمان از روش‌های علمی ارزشیابی تکوینی، باور نداشتن به اثربخشی آن، کمبود وقت، فشار برنامه درسی مصوب، پُر حجم بود کتاب‌ها و عده‌ی زیاد دانش‌آموزان کلاس باشد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ارزشیابی تکوینی دارای روش‌های متفاوت است، اما در منابع گوناگون درباره‌ی نوع یا نام روش‌ها تفاوت نظر وجود دارد. مثلاً بی‌یر^۱ (۱۹۹۵)، آزمون‌های معلم ساخته، مشاهده عملکرد، بحث گروهی، پروژه، تکلیف منزل و کار پوשה^۲ را روش‌هایی می‌داند که می‌توان از آن‌ها برای پی بردن به نقاط قوت و ضعف دانش‌آموز، روش‌های تدریس و برنامه درسی سود جست (بی‌یر، ۱۹۹۵). اما برخی دیگر فقط به نام سنجش یا ارزشیابی تکوینی بسنده کرده و روشی را برای آن ذکر نکرده‌اند، مانند نوولا «۱۹۹۵» یا سیف «۱۳۸۲».

گئورک و کوان^۱ (۱۹۹۸) در کتاب «دستنامه‌ی فنون ارزشیابی تکوینی» روش‌های ارزشیابی تکوینی را در چهار طبقه تقسیم‌بندی کرده‌اند. این طبقات و روش‌ها عبارتند از:

الف) کسب اطلاعات در خصوص تجارب یادگیری بی‌واسطه. هدف از این روش‌ها به دست آوردن اطلاعات موردنیاز دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌ها، تثبیت وضع آن‌ها در یادگیری، واکنش آن‌ها به ساختار تدریس و یادگیری و احساس دانش‌آموزان نسبت به شرایط یادگیری است (ص ۳۷).

۱. بررسی صلاحیت خود؛ در این روش از دانش‌آموزان خواسته می‌شود توانایی‌های خود را فهرست کنند (ص ۳۹).

۲. فهرست‌های سؤالات پویا - مطالعه یادگیری در خلال یک واقعه؛ در این روش سؤال‌هایی از دانش‌آموزان درباره انتظاراتشان از کلاس پرسیده می‌شود. سؤال‌های اولیه از پیش تعیین شده هستند در ادامه ممکن است معلم با استفاده از یک اتفاق برای جهت دادن به سؤال‌ها استفاده کند (ص ۴۰).

۳. مشاهده؛ در این روش معلم به مشاهده‌ی هدف‌دار رفتارها، کنش و واکنش دانش‌آموزان می‌پردازد. گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۴. فن حادثه بحرانی؛ در این روش معلم یک موضوع بحث‌انگیز را به صورتی که واکنش دانش‌آموزان را برانگیزد طرح می‌کند و به ارزشیابی دانش‌آموزان می‌پردازد (ص ۴۳).

۵. تفاهم نامهی گفتگو؛ در این روش معلم با دانش‌آموزان قرار می‌گذارد هر یک از آن‌ها در زمینه یک موضوع درسی با سایر دانش‌آموزان گفتگو کند. یک تا سه دانش‌آموز گفتگو را ارزشیابی می‌کنند (ص ۴۶).

۶. مجلات، دفاتر خاطرات و گزارش‌ها؛ در این روش معلم تلاش می‌کند از دفاتر خاطرات و گزارش‌های دانش‌آموزان استفاده کند (ص ۴۷).

۷. مرور فعالیت‌ها به وسیله خود دانش‌آموز؛ در این روش دانش‌آموزان به مرور فعالیت‌ها و آموخته‌های خود می‌پردازند (ص ۵۳).

۸. جمع‌آوری دیدگاه‌های گروه‌ها، در این روش معلم در حین تدریس نظرات دانش‌آموزان را در گروه‌های مختلف جمع‌آوری می‌کند (ص ۵۴).

ب) کسب اطلاعات در خصوص واکنش‌های بی‌واسطه در خلال تجارب یادگیری؛ هدف این روش‌ها شناخت کنش و واکنش دانش‌آموز در فرایند یادگیری است (ص ۵۷).

۱. آگاهی از آموخته‌های دانش‌آموزان؛ در این روش معلم پس از پایان تدریس، بخشی از موضوع تدریس شده را در بین دانش‌آموزان به بحث می‌گذارد و از آن‌ها می‌خواهد براساس آموخته‌های خود، موضوع را بررسی کنند (ص ۱۲۱).

۲. فرایند یادآوری بین فردی؛ در این روش معلم دانش‌آموزان را با مسأله‌ای درگیر می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد با کمک همدیگر آن را حل کنند (ص ۱۲۳).

۳. مجلات؛ در این روش معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد در موضوع مورد تدریس به مقالات چاپ شده مراجعه، و تلاش کنند درک بهتری از موضوع به دست آورند (ص ۶۳).

ج) کسب اطلاعات در زمینه پیامدهای یادگیری؛ اهداف این روش‌ها پی بردن به نتایج یادگیری دانش‌آموزان است.

۱. بازنمایی مفهومی؛ در این روش معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد آموخته‌های خود را به زبان خودشان بیان کنند (ص ۶۷).

۲. پیش آزمون - پس آزمون؛ معلم قبل و بعد از تدریس از دانش آموزان به عمل می آورد (ص ۶۸).

۳. تحلیل نتایج آزمون‌ها؛ معلم نتایج آزمون‌ها و مشاهدات خود را با روش‌های آماری تحلیل می‌کند.

۴. یادآوری، جمع‌بندی، پرسش، تداعی کردن، اظهار نظر؛ معلم پس از پایان تدریس یا در جلسات بعد، از دانش آموزان می‌خواهد آنچه آموخته‌اند یادآوری، جمع‌بندی و تداعی کنند و در خصوص دیدگاه‌های همکلاسی‌های خود اظهار نظر کنند (ص ۷۱).

د) کسب اطلاعات در زمینه واکنش‌های دانش آموزان بعد از تجربه؛ به منظور آگاهی از دیدگاه‌های دانش آموزان پس از پشت‌سر گذاشتن یک تجربه می‌توان از روش‌های زیر استفاده کرد:

۱. پرسشنامه نظرسنجی

۲. مصاحبه با دانش آموزان

۳. فن دلفی

۴. نامه‌ای به دانش آموزان سال بعد

۵. جلسات دوستانه

۶. بحث در زمینه سؤالات خاص

۷. نگارش عقاید در زمینه سؤالات خاص

۸. بحث گروهی متمرکز

۹. ایستادن / شروع کردن / ادامه دادن (گنورک و کوان، ۱۹۹۸).

استفاده از ارزشیابی تکوینی در کلاس، اطلاعات بسیاری را از واکنش شاگردان در اختیار معلم قرار می‌دهد که به این وسیله می‌تواند از نقاط قوت و ضعف برنامه‌ی خود آگاه شود. کاربرد روش‌های متنوع ارزشیابی تکوینی

مستلزم شناخت معلم، وجود شرایط مطلوب آموزشی و صرف وقت از سوی معلم است.

معلمان در ابتدای ورود به آموزش و پرورش، در مراکز گوناگون دانشگاهی و مراکز تربیت معلم آموزش می‌بینند تا بتوانند در امر مهم آموزش موفق باشند. در ابتدای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی تکوینی نیز این موضوع صدق می‌کند. معلمان باید با آگاهی کامل فرایند تدریس و یادگیری را هدایت کنند.

اکنون بررسی‌ها نشان می‌دهند که درباره‌ی آموزش ارزشیابی و ارزشیابی تکوینی در مراکز تربیت معلم و دانشگاهها تحقیقی صورت نگرفته است. بنابراین براساس آنچه در کشورهای دیگر تجربه شده است تلاش خواهیم کرد به سه سؤال زیر پاسخ دقیق و علمی بدهیم.

۱. معلمان ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی تکوینی و روش‌های آن آگاهی دارند؟

۲. معلمان ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی تکوینی در کلاس درس استفاده می‌کنند.

۳. معلمان در استفاده از ارزشیابی تکوینی با چه مشکلاتی روبرو هستند؟

روش تحقیق

روش این بررسی از نوع پیمایشی است. روش تحقیق پیمایشی برای بررسی توزیع ویژگی‌های یک جامعه‌ی آماری به کار می‌رود. در این بررسی ما به دنبال پی بردن به میزان آگاهی معلمان از ارزشیابی تکوینی، روش‌های آن و میزان کاربرد آن‌ها در کلاس درس بوده‌ایم و نوعی پیمایش انجام شده است.

این طرح دارای دو جامعه‌ی آماری معلمان چهارم ابتدایی و دانش‌آموزان سال چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ همدان بوده است. از جمعیت فوق نمونه‌ای با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شد. در این پژوهش

ابتدا فهرست مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش استان تهیه شد. سپس این مناطق براساس سه طبقه برخوردار، نیمه برخوردار، و محروم^۱ (مطابق طبقه‌بندی معاونت آموزش عمومی سازمان آموزش و پرورش استان همدان) منظم شد. در مرحله‌ی بعد از سه طبقه‌ی فوق بر حسب حجم زیر جامعه‌ها به طور تصادفی یک، دو یا سه منطقه انتخاب شد. سپس هر منطقه از لحاظ جغرافیایی به مناطق کوچک‌تر تقسیم شد و نهایتاً واحدهای مشاهده (کلاس و یا معلم) انتخاب و داده‌ها جمع‌آوری گردید.

برابر آمار سازمان آموزش و پرورش استان همدان (۱۳۸۲) ۱۳۶۰ نفر معلم در پایه‌ی چهارم ابتدایی در حال تدریس بودند. از این عده با استفاده از فرمول کوکران ۲۸۸ نفر به عنوان نمونه برگزیده شدند.

جدول ۱ تعداد نمونه‌های انتخاب شده از هر منطقه

نام منطقه	تعداد مناطق	منطقه انتخابی	عده‌ی نمونه‌ی معلم	عده‌ی نمونه دانش‌آموز
محروم	۴	قروه در جزین	۲۵	۶۴
نیمه برخوردار	۷	لالجین	۱۶	۶۴
		قلقارود	۱۳	۶۴
برخوردار	۸	ناحیه یک	۹۹	۶۴
		تویسرکان	۴۰	۶۴
		نهاوند	۸۲	۶۴
جمع	۱۹		۲۸۸	۲۸۴

به دلیل در دسترس نبودن آمار دقیق دانش‌آموزان، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری براساس واریانس نمونه‌ای به حجم ۲۸۴ دانش‌آموز از مناطق قروه در جزین، لالجین، قلقارود، ناحیه یک، تویسرکان و نهاوند انتخاب، و از طریق تسهیم یکسان به مناطق اختصاص داده شد (به جدول ۱ نگاه کنید).

۱. طبقه‌بندی مناطق آموزش و پرورش به برخوردار، نیمه برخوردار و محروم مطابق شاخص‌های مختلفی در استانها صورت می‌گیرد که عمدتاً نشان دهنده میزان برخورداری از امکانات است.

ابزار اندازه‌گیری

برای پی بردن به میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی، میزان کاربرد و استفاده از آن‌ها، پرسشنامه‌ای با سه بخش تدوین شد:

بخش اول: اطلاعات کلی

بخش دوم: سؤالات آگاهی سنجی (چهار گزینه‌ای و تشریحی) که شامل سؤالاتی درباره‌ی مبانی نظری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مراحل اجرایی، مسائل فنی و روش‌ها بود.

بخش سوم: سؤالات مربوط به میزان به کارگیری روش‌های ارزشیابی تکوینی که در برگرفته‌ی موضوعات تدوین طرح ارزشیابی، اجرای ارزشیابی، تجزیه و تحلیل، بازخورد نتایج و استفاده از نتایج بود.

یک سؤال باز پاسخ نیز برای پی بردن به مشکلات معلمان در استفاده از ارزشیابی تکوینی در پرسشنامه گنجانده شد.

برای برآورد پایایی پرسشنامه از روش‌های همسانی درونی استفاده شده است. پایایی بخش دوم آزمون با استفاده از روش کودر ریچاردسون ۲۱ برآورد شد که برابر با ۰/۸۹۶ بود. دلیل انتخاب این روش نوع مقیاس اندازه‌گیری سؤال‌های بخش دوم (فاصله‌ای) و عدم امکان آزمون مجدد است. پایایی بخش سوم آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴۲ بود. به دلیل اینکه مقیاس اندازه‌گیری سؤال‌ها در بخش سوم ترتیبی و پرسشنامه چند بخشی بود از آلفای کرونباخ برای برآورد پایایی استفاده شد.

پرسشنامه‌ی دانش‌آموزان نیز با توجه به پیشینه تدوین گردید که شامل تعداد ۱۱ سؤال بود و هر کدام دارای زیر بخش‌های متعدد بودند. در این سؤال‌ها تلاش شده بود از موضوعات درس علوم دانش‌آموزان کلاس چهارم پرسش‌هایی جهت سنجش میزان کاربرد ارزشیابی تکوینی مطرح شود که

دانش‌آموزان آن‌ها را بفهمند و پاسخ دهند. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ عدد ۰/۹۷۵ را نشان می‌دهد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از درصد، فراوانی و میانگین وزنی استفاده شده است. به دلیل اینکه در این پژوهش استان همدان مورد بررسی قرار گرفته و هدف، تعمیم نتایج نبوده از آزمون‌های استنباط آماری استفاده نشده است.

نتایج

معلمان دوره‌ی ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی تکوینی و شیوه‌های آن آگاهی دارند؟

برای پاسخ به این پرسش چهار سؤال تشریحی و ۱۷ سؤال چهار گزینه‌ای تدوین و از معلمان خواسته شد به آن‌ها پاسخ دهند. این پرسش‌ها شامل سه زیر بخش «دانش پایه ارزشیابی تکوینی، آگاهی از روش‌ها و مراحل اجرایی ارزشیابی تکوینی» بودند. نمرات معلمان از ۲۰ محاسبه شده بود که خلاصه‌ی آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۲ توزیع نمرات معلمان در سؤالات سنجش آگاهی

دامنه نمرات	فراوانی	درصد	میانگین
۱-۵	۲۳	۸/۶	
۶-۱۰	۱۱۲	۴۱/۸	
۱۱-۱۵	۱۲۴	۴۴/۴	
۱۶-۲۰	۹	۳/۲	
جمع	۲۶۸	۱۰۰	۱۰/۱۲

همان‌طور که مشاهده می‌شود درصد قابل توجهی از نمرات در دامنه‌ی ۱۱-۱۵ قرار دارد (در حدود ۵۰ درصد) و نشان‌دهنده‌ی آگاهی پایین معلمان از ارزشیابی تکوینی است. درصد نمرات میان ۱۰-۶ نیز قابل توجه است. بعد از دو طبقه‌ی فوق دامنه‌ی نمرات ۱-۵ و پس از آن دامنه‌ی نمرات ۱۶-۲۰ قرار

دارد. اما به طور کلی میانگین نمران پایین است و این امر نشان‌دهنده‌ی ضعف پاسخگویی است. تحلیل محتوای پاسخ‌های معلمان با توجه به زیربخش‌های «دانش پایه، روش‌ها و مراحل اجرایی» به شرح زیر است:

جدول ۳ تحلیل نمرات معلمان در سؤالات آگاهی‌سنج

درصد پاسخگویی صحیح	آگاهی		ردیف
۵۵	مفاهیم	دانش پایه	۱
۲۶/۸	تعاریف		
۲۲/۲	فرایندها		
۴۵/۵	روش‌ها		۲
۳۲/۶	مراحل اجرایی		۳

اطلاعات جدول نشان می‌دهد که معلمان «دانش پایه» لازم برای استفاده از ارزشیابی تکوینی ندارند. معلمان مورد مطالعه به بیشتر از ۵۰ درصد سؤالات‌های مربوط به مفاهیم، پاسخ صحیح داده‌اند. اما در مورد تعریف «مفاهیم» درصد پاسخگویی زیر ۳۰ درصد است و نشان‌دهنده‌ی این است که آن‌ها بسیاری از مفاهیم را می‌شناسند، اما نمی‌توانند آن‌ها را تعریف کنند. درصد پاسخگویی صحیح به سؤالات‌های مربوط به «تعاریف» به این امر تأکید دارد. از طرف دیگر «فرایندهای» ارزشیابی تکوینی (آگاهی درباره‌ی فرایند کلی ارزشیابی از تدوین طرح ارزشیابی تا بازخورد و استفاده از نتایج) نیز برای آن‌ها ناآشناست. این بخش کمترین درصد پاسخگویی صحیح را دارا است. معلمان نسبت به «روش‌های» ارزشیابی تکوینی (شامل تست، پرسش شفاهی، مشاهده، و...) در حد متوسطی است. اما در اجرای روش‌ها در کلاس درس با مشکلات جدی مواجه‌اند، ۳۲ درصد پاسخ صحیح مؤید این مطلب است.

به طور کلی میزان آگاهی معلمان ابتدایی استان همدان از ارزشیابی تکوینی مطلوب نیست و تا آگاهی لازم وجود نداشته باشد نمی‌توان انتظار داشت که آن‌ها بتوانند از این شیوه‌ی ارزشیابی استفاده کنند.

معلمان دوره‌ی ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی تکوینی در کلاس درس استفاده می‌کنند؟

برای پاسخ به پرسش فوق، ۳ سؤال چند بخشی و ۸ سؤال مجزا در پرسشنامه طراحی و در اختیار معلمان قرار گرفت. این سؤالات، پنج جنبه‌ی کاربرد یا استفاده از ارزشیابی تکوینی را در بر می‌گرفت: «تدوین طرح ارزشیابی، اجرای ارزشیابی در کلاس درس، تجزیه و تحلیل نتایج، بازخورد نتایج به دانش‌آموزان و استفاده از نتایج برای بهبود فرایند آموزش». در دو بخش «اجرای ارزشیابی در کلاس درس و ارائه‌ی بازخورد»، نظر دانش‌آموزان نیز در قالب پرسشنامه‌ای کوتاه مورد بررسی قرار گرفت. اطلاعات مربوط به این سؤال در جدول زیر خلاصه شده است:

جدول ۴ وضعیت کاربرد ارزشیابی در فرایند تدریس و آموزش

ردیف	کاربرد	نمره		وضعیت پاسخگویی	
		معلم	دانش‌آموز	معلم	دانش‌آموز
۱	تدوین طرح ارزشیابی	۱/۱۴	---	نامطلوب	---
۲	اجرای ارزشیابی	۱/۹۲	۲/۳۰	نسبتاً مطلوب	---
۳	تجزیه و تحلیل	۰/۵	---	کاملاً نامطلوب	---
۴	بازخورد نتایج	۲/۸۴	۱/۷۵	مطلوب	---
۵	استفاده از نتایج	۱/۰۲	---	نامطلوب	---

نمره هر گونه

کاملاً نامطلوب ← ۰-۰/۸

نامطلوب ← ۰/۸۱-۱/۶

نسبتاً مطلوب ← ۱/۶۱-۲/۴

مطلوب ← ۲/۴۱-۳/۲

کاملاً مطلوب ← ۳/۲۱-۴

همان‌طور که اطلاعات جدول نشان می‌دهد میزان کاربرد ارزشیابی تکوینی، با استفاده از نظر دانش‌آموزان و معلمان مورد بررسی قرار گرفته است. در دو بخش «اجرای ارزشیابی» و «بازخورد نتایج» گذشته از نظر معلمان، نظر دانش‌آموزان نیز جمع‌آوری شده است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد در بخش «تدوین طرح ارزشیابی» بیشتر معلمان اظهار داشته‌اند که برای انجام ارزشیابی تکوینی از «طرح ارزشیابی» استفاده نمی‌کنند. اجرای روش‌های ارزشیابی در کلاس هم از نظر دانش‌آموز و هم از نظر معلم «نسبتاً مطلوب» بوده است. به عبارت دیگر از نظر دانش‌آموزان معلمان «تا حدودی» از ارزشیابی تکوینی در کلاس درس استفاده می‌کنند. در بخش «تجزیه و تحلیل نتایج ارزشیابی» وضعیت مناسب نیست و می‌توان گفت معلمان نتایج را تحلیل نمی‌کنند. بیشتر معلمان اظهار داشته‌اند که نتایج ارزشیابی را به اطلاع دانش‌آموزان می‌رسانند. در این زمینه نظر دانش‌آموزان با معلمان متفاوت است و آن‌ها عملکرد معلمان را در ارائه‌ی بازخورد، «نسبتاً مطلوب» ارزشیابی کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد بیشتر معلمان از «نتایج» ارزشیابی تکوینی برای بهبود فرایند تدریس استفاده نمی‌کنند.

معلمان در استفاده از ارزشیابی تکوینی با چه مشکلاتی روبه‌رو هستند؟

برای پاسخ دادن به این پرسش یک سؤال باز پاسخ (با سه زیر بخش) مطرح شد که در آن مشکلات دانش‌آموزی، مشکلات مربوط به معلم و مشکلات مربوط به سازمان آموزش و پرورش پوشش داده شد. پاسخ‌های معلمان به این پرسش‌ها در جدول‌های (۵)، (۶) و (۷) خلاصه شده است.

جدول (۵) عوامل مربوط به دانش آموز

ردیف	عوامل مربوط به دانش آموز	فراوانی	درصد
۱	تفاوت‌های فردی دانش آموزان	۲۱۰	۷۳/۶
۲	نداشتن انگیزه به دلیل وجود درصد قبولی	۱۶۸	۵۹
۳	ضعیف بودن پایه‌های قبلی دانش آموزان	۱۵۸	۵۵
۴	عدم مسؤلیت‌پذیری، توجه و علاقه‌ی دانش آموزان	۱۴۲	۴۹/۸
۵	عدم آمادگی دانش آموز و نداشتن مطالعه در منزل	۱۳۶	۴۸
۶	نداشتن چگونگی مطالعه‌ی دقیق و شیوه‌های آن	۶۶	۲۳
۷	مشکلات خانوادگی	۵۲	۱۸
۸	کم‌رویی دانش آموزان و ناتوانی در سخن گفتن شفاهی	۴۳	۱۵
۹	ضعف یادگیری	۴۲	۱۴/۸
۱۰	فقر اقتصادی و سوء تغذیه	۳۵	۱۲/۲
۱۱	عدم مسؤلیت‌پذیری و توجه اولیاء در قبال فرزندان	۳۷	۹/۴
۱۲	مشکل مربوط به دانش آموزان دیرآموز	۱۵	۵/۲
۱۳	چند پایه بودن بعضی کلاس‌ها	۱۵	۵/۲
۱۴	بی‌سوادی یا کم سوادی والدین	۱۵	۵/۲
۱۵	مشکلات خاص جسمی مانند بیماری	۱۲	۴/۲

جدول (۶) عوامل مربوط به سازمان آموزش و پرورش

ردیف	عوامل مربوط به سازمان	فراوانی	درصد
۱	عده‌ی زیاد دانش آموزان مدارس و کلاس‌ها	۲۲۳	۷۸
۲	توجه و تأکید به درصد قبولی که در بعضی موارد نمرات را کاذب می‌کند	۱۸۳	۶۴
۳	عدم ایجاد انگیزه در معلمان ابتدایی	۱۱۸	۴۱
۴	عدم کفایت بودجه‌ی مدارس	۱۵۶	۵۵
۵	عدم آموزش، آگاه کردن و توجیه معلمان در استفاده از ارزشیابی تکوینی	۱۳۲	۴۶
۶	عدم وجود ساز و کاری برای تشویق و تنبیه دانش آموزان	۱۱۳	۳۹/۶
۷	ارسال بخشنامه‌های دست و پا گیر	۱۰۹	۳۸
۸	کمبود تجهیزات و امکانات (وسایل چاپ و کپی)	۸۶	۳۰
۹	مشکلات فیزیکی مدارس و جو آموزشی	۸۳	۲۹/۱
۱۰	عدم توجه به کیفیت آموزش و توجه بیش از حد به کمیت	۷۹	۲۷/۷
۱۱	قرار ندادن امکانات در اختیار معلم مانند سرویس ایاب و ذهاب و...	۶۸	۲۳/۸
۱۲	مشکلات معیشتی معلم	۶۲	۲۱/۷
۱۳	عدم وجود ساز و کار بازرسی جامع و دقیق	۴۸	۱۶/۸
۱۴	نامناسب بودن زمان ارزشیابی‌ها	۴۵	۱۵/۷
۱۵	نبود وسایل کمک آموزشی	۳۸	۱۳
۱۶	وقت گیر بودن نوشتن مطالب به دفترها	۳۵	۱۲/۲
۱۷	ناکارآمدی نظام تشویق و تنبیه	۲۸	۹/۸
۱۸	بی‌اعتنایی به معلمان و مشکلات آنان	۱۸	۶
۱۹	تغییرات پی در پی دفاتر ثبت ساخص‌ها	۱۵	۵/۲

جدول (۷) عوامل مربوط به معلم

ردیف	عوامل مربوط به معلم	فراوانی	درصد
۱	مشکلات اقتصادی معلم	۲۱۱	۷۴
۲	بی‌انگیزگی و بی‌حوصلگی معلم	۱۸۵	۶۵/۵
۳	وقت‌گیر بودن روش	۱۱۶	۴۰/۷
۴	نداشتن علاقه و آگاهی به روش‌های تدریس	۸۵	۲۹/۸
۵	عدم شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت	۸۵	۲۹/۸
۶	نداشتن طرح درس	۷۰	۲۴/۵
۷	عدم استفاده از روش‌های نوین تدریس	۶۵	۲۲/۸
۸	تکرار بیش از حد مطالب که باعث خستگی معلم می‌شود	۶۲	۲۱/۷
۹	عدم برنامه‌ریزی دقیق از سوی معلم	۳۶	۱۲/۶
۱۰	بی‌توجهی و عدم همکاری اولیاء	۳۰	۱۰/۵
۱۱	چند شغله بودن معلم	۱۶	۵/۶
۱۲	نبودن معلمان متخصص برای درس‌های خاص	۱۵	۵/۲
۱۳	عدم شناخت کافی معلم از دانش‌آموزان	۱۵	۵/۲

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین موارد در حوزه‌های گوناگون دانش بشری، آگاهی از مبانی نظری آن است و افراد بدون آگاهی و شناخت لازم نمی‌توانند وارد عرصه‌های گوناگون شوند. معلمان برای ورود به فرایند آموزش و کلاس درس باید دارای دانش و تخصص لازم برای یاددهی و یادگیری باشند. ارزشیابی نیز بخشی از فرایند آموزش است که مستلزم آگاهی و دانش پایه است. بر این اساس در سؤال پژوهشی اول مطرح کردیم «معلمان دوره‌ی ابتدایی تا چه حد از ارزشیابی تکوینی و شیوه‌های آن آگاهی دارند؟» پاسخ پرسش فوق نشان داد نمره‌ی بیشتر معلمان (۴۱ درصد) بین ۱۰-۶ بوده است. تحلیل نمرات معلمان نشان داد که معلمان به طور کلی از نظر شناخت ارزشیابی تکوینی وضعیتی نامطلوب دارند، اما در زیر بخش‌های مفاهیم و روش‌ها نسبت به تعاریف، فرایندها و مراحل اجرایی وضع نسبتاً بهتر است.

گوسکی (۲۰۰۳) می‌گوید عدم آموزش ویژه به معلمان تازه کار، سبب می‌شود تا آنان در فهم روش‌های ارزشیابی ارائه شده در متون آموزشی با دشواری‌های بسیار روبه‌رو شوند. وقتی که یک شیوه‌ی مناسب ارزشیابی در دسترس نباشد، معلمان ارزشیابی را شبیه روش همکاران خود با سؤالات پیش پا افتاده و آسان و با روشی آشفته انجام می‌دهند (ص ۲). برای انجام هر نوع ارزشیابی باید به معلمان آموزش داد. در واقع یکی از دلایل مهم عدم کاربرد ارزشیابی تکوینی در کلاس پایین بودن آگاهی معلمان است (نافرا، ۱۹۴۴ ص ۱). معلمان به دلیل عدم آگاهی از مبانی نظری و شیوه‌های ارزشیابی تکوینی نمی‌توانند از آن‌ها در کلاس درس استفاده کنند.

نتایج دومین سؤال پژوهشی این امر را تأیید می‌کند. پاسخ معلمان و دانش‌آموزان نشان داد که میزان کاربرد ارزشیابی تکوینی در کلاس درس «نسبتاً مطلوب» است. به نظر دانش‌آموزان، معلمان آن‌ها در اجرای ارزشیابی تکوینی و بازخورد نتایج آن وضعیتی «نسبتاً مطلوب» دارند. معلمان وضعیت خود را در اجرای ارزشیابی تکوینی «نسبتاً مطلوب» و در ارائه‌ی بازخورد نتایج «مطلوب» دانسته‌اند. وضعیت در بخش‌های تدوین طرح ارزشیابی «نامطلوب»، تجزیه و تحلیل «کاملاً نامطلوب»، و در استفاده از نتایج «نامطلوب» است. نگاهی به نتایج نشان می‌دهد که از نظر دانش‌آموزان، معلمان در اجرای ارزشیابی تکوینی در کلاس درس و بازخورد نتایج به شاگردان وضعیتی مطلوب ندارند. با توجه به اینکه نهایتاً دانش‌آموزان بیشترین بهره را از نتایج ارزشیابی تکوینی می‌برند ضعف ارائه‌ی بازخورد می‌تواند اثرات ارزشیابی تکوینی را در بهبود یادگیری کاملاً از بین ببرد. در بخش‌هایی از ارزشیابی تکوینی که به دانش تخصصی نیاز دارند - تدوین طرح ارزشیابی، تجزیه و

تحلیل - وضع بدتر است. بخش «استفاده از نتایج ارزشیابی» نشان می‌دهد که معلمان کار خود را - هر چند به صورت ناقص انجام داده باشند - پیگیری نمی‌کنند و از ارزشیابی تکوینی برای بازخورد به دانش‌آموزان و اصلاح نقاط قوت و ضعف تدریس بهره نمی‌برند.

معلمان در استفاده از ارزشیابی تکوینی گذشته از ناآشنا بودن با این روش‌ها با مشکلات دیگری نیز مواجه‌اند این مشکلات برخی ریشه در ساختار آموزش و پرورش دارد و بعضی دیگر مربوط به برنامه درسی، تراکم ساعات درس، دانش‌آموزان و... است.

در سؤال پژوهشی سوم به مشکلات معلمان در کاربرد ارزشیابی تکوینی در کلاس درس پرداختیم. معلمان در سؤالات تشریحی مطرح شده به عوامل متعدد اشاره کرده بودند که برخی از آنها مربوط به معلم، بعضی مربوط به دانش‌آموز و بعضی دیگر مربوط به سازمان آموزش و پرورش است. به دلیل حاکم نبودن فرهنگ ارزشیابی در جامعه‌ی ما، این امر همواره با موانعی روبه‌رو بوده است. ساختار مرکزی و از بالا به پایین نظام آموزشی معلم را در مقابل برنامه‌ای از پیش تعیین شده قرار می‌دهد و او هیچ‌گونه ابتکار نخواهد داشت. این شاید مهم‌ترین مانع باشد. معلمان ناچارند محتوای از قبل تعیین شده، برنامه و ساختار از قبل پیش‌بینی شده را رعایت کنند، بخش‌نامه‌ها را مو به مو اجرا کرده و سرانجام در مقابل درصد قبولی خاصی به مدیر و اداره پاسخگو باشند. این عوامل پیامدهایی دارند که عملکرد مطلوب معلم را زیر سؤال می‌برند.

در هزاره‌ی سوم تأکید تعلیم و تربیت بر یادگیری است و از مدرسه انتظار می‌رود به دانش‌آموزان کمک کند بهتر یاد بگیرند. یادگیری و تدریس فرایندی بسیار پیچیده است، زیرا با انسان سروکار دارد. ساده انگاشتن این موضوع خساراتی زیانبار متوجه نظام آموزش و پرورش خواهد کرد. امروزه ما دیگر

جایی برای آزمایش و خطا نداریم، ناچاریم کیفیت یادگیری و آموزش را بالا ببریم و این جز از طریق ارزشیابی ممکن نیست. ارزشیابی تکوینی در بهبود کیفیت یادگیری اثراتی بسیار مثبت دارد (یادگارزاده، ۱۳۸۳؛ سپاسی، ۱۳۷۳؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ کرد، ۱۳۸۱) و لازم است در نظام آموزشی ما مورد توجه بیشتر قرار گیرد؛ بنابراین:

۱. پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزش ضمن خدمت ویژه ارزشیابی تکوینی برای معلمان ابتدایی برگزار گردد؛
۲. پیشنهاد می‌شود برای معلمان راهنما دوره‌های آموزشی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی تکوینی در سطح پیشرفته برگزار شود تا بتوانند این فرایند را در مدارس هدایت کنند و مشکلات احتمالی معلمان را برطرف نمایند؛
۳. ارزشیابی تکوینی از طریق کارگاه‌های آموزشی به معلمان ابتدایی آموزش داده شود؛
۴. در حین انجام دادن ارزشیابی تکوینی بهتر است دانش‌آموزان با تکیه بر نتایج آن رتبه‌بندی نشوند، زیرا ممکن است ارزش بازخوردی و بهبود دهنده ارزشیابی تکوینی کاهش یابد؛
۵. مطابق نظر معلمان حجم زیاد مطالب کتاب‌های درسی از مشکلات اساسی عدم استفاده از ارزشیابی تکوینی به شمار می‌آید. در رفع این مشکل باید کوشید.
۶. مشکلات معیشتی و سلامت روانی معلمان موردی دیگر است که در کل فرایند تدریس و یادگیری اثرات مخرب دارد. باید کوشید تا این معضل نیز حل شود؛
۷. ارزشیابی تکوینی مستلزم حمایت مدیر و اداره‌ی آموزش و پرورش است، در غیر این صورت معلم نمی‌تواند از نتایج مفید آن استفاده کند؛

۸. با توجه به اینکه بیشتر مشکلات معلمان در استفاده از ارزشیابی تکوینی به نوعی به سازمان آموزش و پرورش مربوط می‌شود باید در این زمینه بررسی‌های لازم به عمل آید و راهکارهای مناسب تهیه شود؛
۹. پیشنهاد می‌شود برای معلمان دوره‌ی ابتدایی که از نظر ارزشیابی تکوینی به نحو مطلوب و مستند استفاده می‌نمایند امتیازاتی در نظر گرفته شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع فارسی

- بازرگانی، عباس (۱۳۸۱). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی). تهران، انتشارات سمت.
- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدون کنار؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد به راهنمایی: علی دلاور، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سپاسی، حسین (۱۳۷۳). مقایسه‌ی تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران. مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران. دوره: سوم، شماره: ۱ (۳۹-۵۰).
- سپاسی، حسین (۱۳۸۲). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در درس ریاضی. مجله دانشور دانشگاه شاهد. سال دهم، شماره ۱ (۲۹-۳۱).
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵). روش تهیه پژوهش‌نامه. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ویرایش سوم، تهران: نشر دوران.
- لفرانسوا، گای. آر (۱۹۹۱). روان‌شناسی برای آموزش. (ترجمه فرجامی، ۱۳۸۰)، مشهد: انتشارات استان قدس.
- کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی

- شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد به راهنمایی: بهرام محسن‌پور، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). روش‌های ارزشیابی آموزشی. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- گانیه، رابرت؛ بریگز، لسلی؛ ویگر، والتر (۱۹۹۲). اصول طراحی آموزشی. (ترجمه خدیجه علی‌آبادی، ۱۳۷۴) تهران: نشر دانا.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی مشکلات روش‌های ارزشیابی تکوینی رایج در مدارس ابتدایی استان همدان و ارائه راهبردهایی برای بهبود آن. طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان همدان.

منابع انگلیسی

- Beyer, Barry K.(1995) **How to Conduct a Formative Evaluation**., Alexandria, VA: Asspociation for Supervision and Curriculum Development, ...
- Boston, Carol (2002). **The concept of formative assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation**, 8(9). Retrieved June 24,2004
- George, Judith and John Cowan (1998) **A Handbook of Techniques for Formative Evaluation and Measurement**. NewYork: Kogan Page publication.
- Guskey, T. (2003). **How classroom assessments improve learning**. Esucational Leadership, 60(5), 6-11.
- Jonassen, D. (1998). **Designing Constructivist Learning Environments**, in C.M. Reigeluth (Ed.), **Instrutional theories and models**, (2nd ed.). Mahwah, Eybaum.
- Kelcker B.M (2003) **Formative classroom assessment using cooperative groups: Vygotsky and random assignment** Journal of Instructional Psychology, Sept, 2003
- Nevo, David (1995). **School - Based Evaluation: A dialogue for School Improvement** London: Pergamon publication.
- Nuhfer, E. B., (1994). **The place of Formative Evaluations in Assessment**. Available in <http://www.Mid.Muohio.Edu/ctl/assessment.Cfm>.
- Woolfolk, Anita (2001). **Edicational Psychology**. Boston: Allyn & Bacon Co press.



ثرويشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی