

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال نهم - شماره ۳۴ - تابستان ۱۳۹۵

ص. ۶۲-۵۱

کاربرد ارزشیابی فرایندی در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی آموزش و پرورش منطقه ممقان)

فیروز محمودی^۱

محمدتقی عبداللهزاده^۲

محمد منصورزاده^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۱۵

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۰۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان آشنایی و رابطه‌ی آن با کاربرد ارزشیابی فرایندی در بین معلمان دوره ابتدایی شهرستان ممقان است تا مشخص شود معلمان تا چه اندازه با ارزشیابی فرایندی آشنایی دارند و از آن در کلاس درس خود استفاده می‌کنند. این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی بوده و شامل کلیه‌ی معلمان مدارس ابتدایی منطقه‌ی ممقان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تعداد ۱۸۰ جهت بررسی انتخاب شدند که از این تعداد ۱۲۷ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش دو پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته است که پایایی پرسشنامه اول از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و پرسشنامه دوم از طریق روش دو نیمه کردن ۰/۸۳ محاسبه شد. نتایج پژوهش نشان داد معلمان از ارزشیابی فرایندی و ابزارهای آن شناخت کمتری دارند، اکثر معلمان از مفاهیم، فرآیندها، روش‌ها و ویژگی‌های ارزشیابی فرایندی آگاهی لازم را ندارند. معلمان نسبت به ارزشیابی فرایندی دیدگاهی مثبت دارند و در کلاس‌های درس خود استفاده می‌کنند، اما سابقه و مدرک آنها با میزان شناخت از این نوع ارزشیابی و به کارگیری آن ارتباط معنی‌داری ندارد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی فرایندی، معلمان ابتدایی، ارزشیابی کلاس درس، ارزشیابی تکوینی

۱- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، firoozmahmmoodi@tabrizu.ac.ir

۲- دانش آموخته برنامه‌ریزی درسی

۳- دانش آموخته برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

هدف تعلیم و تربیت ایجاد تغییر در دانستنی‌ها، عادات، گرایش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان است و میزان تغییر از طریق ارزیابی مداوم قابل بررسی است. بنابراین ارزیابی حلقه جدایی ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری است (یارمحمدیان، ۱۳۹۰). چرخه‌ی ارزشیابی، برنامه‌ریزی درسی و تدریس رابطه‌ای ناگسستنی دارند و ارزشیابی به مربی و برنامه‌ریز کمک می‌کند تا تغییرات رفتاری حاصل آموزش را در رفتار فراگیران تحلیل کند (جیمز، ۱۳۸۲؛ بیرمی‌پور، شریف، جعفری، و مولوی، ۱۳۹۰). در سال‌های اخیر ارزشیابی کلاسی یکی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری، بسیار مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. تحقیقات زیادی نیز از سال ۱۹۸۰ در جهان در رابطه با ارزشیابی و نحوه اجرای آن و تأثیر آن بر روی یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفته است. نتایج چنین پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با تغییر در طرز تفکر و روش کار خود در زمینه ارزشیابی تحصیلی، آن را در خدمت بهبود یادگیری دانش‌آموزان قرار دهد (کرمعلیان، جعفری هرندی و عبادی، ۱۳۹۲). بنابراین در راستای کاربردی یافته‌های پژوهشی، رویکردها، الگوها و روش‌ها و فنون متعددی برای ارزیابی کلاس درس ارائه شده است. انجلو و کراس^۲ (۱۹۹۳) فنون مختلفی از ارزیابی کلاسی را نام می‌برند:

- تکوینی در مقابل تراکمی
- غیررسمی در مقابل رسمی
- فرایندی در مقابل نهایی و پایانی
- واگر در مقابل همگرا

این فنون را می‌توان در دو رویکرد کلی دسته‌بندی کرد؛ رویکرد فرایندی و رویکرد نتیجه‌مدار (پالمیتر و جونی^۳، ۱۹۹۴). رویکردهای ارزشیابی فرایندی مجموعه‌ای از پروژه‌ها و تکالیفی ارائه شده به دانش‌آموزان را شامل می‌شود که هدف آنها ارزیابی توانایی حل مسأله، تفکر انتقادی، قدرت تبیین و ... در دانش‌آموزان است. این رویکرد فنون ارزیابی تکوینی، غیررسمی، فرایندی و واگرا هستند. اما رویکردهای ارزیابی نتیجه‌مدار بر میزان مهارت نهایی در پایان دوره تأکید دارند (انجلو و کراس، ۱۹۹۳) که همان ارزیابی‌های سنتی هستند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که ارزشیابی در نظام آموزشی کشور بیشتر بر آزمون‌های سنتی تکیه دارد (یادگارزاده، ۱۳۸۳؛ رستگار، ۱۳۸۸؛ احدی ارسون، ۱۳۹۱). استفاده از روش‌های سنتی ارزشیابی، در مدارس مورد انتقاد قرار گرفته است و سعی شده که به جای آنها از روش‌های دیگری استفاده شود و

۱- James

۲- Angelo & Cross

۳- Palmetier & Jeanne

جانشین آنها گردد (موسوی و مقامی، ۱۳۹۱)، آزمون‌های سنتی به دلیل ساختار خود به خواست و نیاز افرادی غیر از آزمون‌شونده پاسخ می‌دهند و اغلب به رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان می‌انجامد (رایگلوث^۱، ۲۰۱۱). این روش بر نقاط ضعف آزمون‌شونده تأکید دارد و نسبت به پیشرفت دانش‌آموزان حساس نیست (ویگنز^۲، ۱۹۹۳). در این نوع آزمون‌ها دانش‌آموز منفعل است و آنچه که به او القاء شده است بازپس می‌دهد (سیف، ۱۳۸۹؛ موسوی‌پور، ۱۳۷۷؛ کیامنش، ۱۳۷۳؛ هیل و فلاین^۳، ۲۰۰۶). از دانش‌آموزان می‌خواهند تا سؤال‌هایی را جواب دهند یا مسائلی را حل کنند که هرگز دوباره با آنها روبه‌رو نخواهند شد، از آنان می‌خواهند تا این کارها را تنها انجام دهند، بدون اتکاء به هیچ نوع ابزار یا منبعی و در شرایطی با محدودیت زمانی، در صورتی که زندگی واقعی اصلاً به این‌ها شبیه نیست (موسوی و مقامی، ۱۳۹۱). از طرف دیگر ارزشیابی‌های سنتی آزمون‌محور هستند و با مشکلات آزمون و امتحان‌محوری مانند پدیده تقلب، اضطراب، تأکید بر بخشی از مطالب، عدم آرایه بازخورد واقعی به دانش‌آموز، بی‌توجهی به خلاقیت و حس پرسش‌گری دانش‌آموزان، و ... مواجه هستند (حسنی، احمدی و حصاربانی، ۱۳۸۷). در پاسخ به این انتقادات، اگر ارزشیابی بخشی از فرایند یاددهی - یادگیری محسوب شود، این مشکلات حل خواهند شد (انجلو و کراس، ۱۹۹۳؛ پالمیتر و جونی، ۱۹۹۴؛ بروکهارت^۴، ۲۰۰۶)؛ زیرا در این صورت هدف ارزشیابی بهبود و اصلاح آموزش است، و تعیین می‌کند که چه چیزی، به چه کسی، در چه زمانی، به چه منظوری و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای منطبق با اهداف و مطلوب فرا گرفته شود (رستگار، ۱۳۸۸). ارزشیابی باید به صورت جامع و پیوسته تمام جنبه‌های رشد دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهد (نوازش، ۱۳۸۸). بهترین زمان این نوع ارزشیابی، زمانی است که فرایند آموزش و یادگیری در حال انجام است (بروکهارت، ۲۰۱۰). در ارزشیابی فرایندی، تحلیل عملکرد یادگیرنده کمک خواهد کرد تا یادگیرنده و معلم، مشکلات آموزش و یادگیری را شناسایی نموده و برای رفع آنها اقدام کند (بروکهارت، ۲۰۰۶؛ ۲۰۱۰). این نوع ارزشیابی به شیوه‌های گفتاری، نوشتاری، و عملکردی، یا استفاده از انواع ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش مانند بحث و گفتگو، ارائه‌ی گزارش، پاسخ دادن به پرسش‌های کتبی، اجرای پروژه‌های پژوهشی و ... مورد استفاده قرار می‌گیرد این نوع ارزشیابی را می‌توان "ارزشیابی فرایندی یا فرایندمدار"^۵ نام نهاد (ساوین - بادن^۶ و می‌جر^۷، ۲۰۰۴). ارزشیابی فرایندی صرفاً به ارزشیابی از جانب معلم محدود نمی‌شود، بلکه یادگیرنده در کنار ارزشیابی معلم، به خودارزشیابی فردی، گروهی و

۱-Reigeluth

۲-Wiggins

۳- Hill & Flynn

۴- Brookhart

۵- process-oriented evaluation

۶-Savin-Baden

۷- Major

کلاسی می‌پردازد و از این طریق نقاط قوت و ضعف خویش، گروه و کلاسی که در آن عضویت دارد روشن می‌سازد (هاتیه و تیمپرلی^۱، ۲۰۰۷). نتایج این نوع ارزشیابی، میزان تحقق هدف‌ها را در هر مرحله از آموزش و یادگیری نشان می‌دهد و بازخورد آن زمینه‌ی اصلاحات لازم در برنامه‌ریزی درسی، مواد آموزشی، رسانه‌ها، روش‌های تدریس و فرایند ارزشیابی را فراهم می‌نماید (فضلی‌خانی و محمدمیرزایی، ۱۳۸۴). زارعی (۱۳۸۸) و ماهر، آقایی، برجلی و روحانی (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که شیوه ارزشیابی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، به طوری که بین خلاقیت دانش‌آموزان و نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد و ارزشیابی فرایندی در خلاقیت، مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرتر بوده است.

کوبی^۲ و بل^۳ (۱۹۹۹) در مورد کاربرد ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های درس به پنج نکته کلیدی اشاره کرده‌اند که به شرح زیرند:

- ۱) درگیری با اهداف یادگیری، فهم آنها و مشارکت معلم و دانش‌آموز برای رسیدن به هدف؛
 - ۲) کمک به دانش‌آموز برای فهم استانداردهای عملکرد مطلوب؛
 - ۳) مشارکت دانش‌آموز در ارزیابی خودش؛
 - ۴) آرایه بازخورد به معلم و دانش‌آموز و تعیین گام بعدی آموزش؛
 - ۵) ایجاد اطمینان از اینکه دانش‌آموزان می‌توانند کارشان را بهبود ببخشند.
- دانش‌آموزانی که ارزشیابی فرایندی از فعالیت‌های آنان به عمل می‌آید نسبت به دانش‌آموزانی که ارزشیابی پایانی از فعالیت‌های آنان به عمل می‌آید از قدرت خلاقه‌ی بهتری برخوردارند (فرج‌اللهی و حقیقی، ۱۳۸۶). همچنین ارزشیابی فرایندی موجب کاهش اضطراب امتحان می‌شود (رحمانپور، ۱۳۸۲). از طرف دیگر، هرگاه مواد آموزشی همراه با ارزشیابی فرایندی باشد پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین ارائه‌ی بازخورد نتایج به دانش‌آموزان سبب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود (رزاق‌منش، ۱۳۸۶). ارزشیابی فرایندی، استانداردهای پیشرفت را ارتقاء می‌دهد، به ویژه برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی کم، تأثیر زیادی دارد (بلک و ویلیام^۴، ۱۹۹۸). معلمان نیز به این ارزشیابی نگرش مثبتی دارند، به طوری که اکثر معلمان با تغییر شیوه‌ی ارزشیابی سنتی به ارزشیابی مرحله‌ای (فرایندی) موافق‌اند و آن را سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانند و همچنین به کاهش اضطراب، افزایش سطح یادگیری، رشد شخصیت و یادگیری بهتر در اثر ارزشیابی فرایندی اعتقاد دارند (ابومحممدی و خانقایی، ۱۳۸۴).

۱- Hattie & Timperley

۲- Cowie

۳- Bell

۴- Black & William

با وجود همه‌ی مزایای ذکر شده برای ارزشیابی فرایندی میزان آگاهی معلمان از مراحل اجرای ارزشیابی فرایندی در حد کم بوده و معلمان در کلاس درس زمان محدودی را به ارزشیابی فرایندی اختصاص می‌دهند. معلمان در اجرای ارزشیابی فرایندی نیز به دلیل عدم آگاهی از چگونگی تدوین "طرح ارزشیابی" با مشکلاتی مواجه‌اند (یادگارزاده، ۱۳۸۳). آنچه معلمان انجام می‌دهند با تصویری که برنامه‌ریزان درسی از ارزشیابی فرایندی دارند متفاوت است و بسیاری از دبیران تعبیر درستی از ارزشیابی فرایندی ندارند و نمرات ارزشیابی‌های تدریجی را با ارزشیابی فرایندی اشتباه می‌گیرند (احدی‌ارسون، ۱۳۹۱). همچنین براساس یافته‌های پژوهشی عوامل متعددی به عنوان موانع ارزشیابی فرایندی هستند از جمله: نگرش منفی معلمان نسبت به نوآوری و تحول، عدم وجود رویکردهای یاددهی یادگیری متناسب با الگوی ارزشیابی، ناهماهنگی درونی (درون سازمانی) بین اجزاء مؤثر برنامه‌ریزی درسی، نگرش منفی والدین به تغییر و نوآوری (واحدی، ۱۳۸۷)، وقت‌گیر بودن ارزشیابی فرایندی، نداشتن آگاهی لازم و کافی در مورد ارزشیابی فرایندی، فراهم نبودن شرایط و مقتضیات لازم و عدم تناسب ساختار و مقررات نظام آموزشی کشور با ارزشیابی فرایندی و فقدان شاخص‌ها و ملاک‌های معین برای ارزشیابی فرایندی (احدی‌ارسون، ۱۳۹۱)، کمبود امکانات انسانی، مادی و پشتیبانی (حامدی، ۱۳۸۸)، بالا بودن جمعیت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس (ملایی دستجردی، ۱۳۸۹)، و کافی نبودن میزان آگاهی مجریان برای پذیرش ارزشیابی فرایندی (نادری، ۱۳۸۸).

بنابراین با توجه به اهمیت ارزشیابی فرایندی، هدف این پژوهش بررسی میزان آشنایی و رابطه‌ی آن با کاربرد ارزشیابی فرایندی در بین معلمان دوره ابتدایی شهرستان ممقان و پاسخ به سوالات زیر است. معلمان ابتدایی تا چه اندازه با ارزشیابی فرایندی آشنایی دارند؟ معلمان ابتدایی تا چه اندازه از ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند؟ آیا بین دیدگاه معلمان ابتدایی نسبت به ارزشیابی فرایندی با میزان به کارگیری ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های درس رابطه وجود دارد؟ آیا بین سابقه و مدرک تحصیلی معلمان با میزان به کارگیری ارزشیابی فرایندی رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش با روش توصیفی-پیمایشی انجام گرفته است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی آموزگاران دوره‌ی ابتدایی منطقه‌ی آموزش و پرورش ممقان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به تعداد ۱۸۰ نفر است. برای انتخاب نمونه، از روش سرشماری استفاده شد و به همه‌ی آموزگاران پرسشنامه داده شد اما ۱۲۷ نفر از ایشان به پرسشنامه‌ها پاسخ داده و آنها را عودت دادند.

جهت گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته استفاده شده است. پرسشنامه‌ی اول شامل ۳۰ سؤال است و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تهیه شده است که برای بررسی میزان استفاده و دیدگاه معلمان نسبت به ارزشیابی فرایندی مورد استفاده قرار گرفت. روایی (محتوایی) این پرسشنامه با

نظرخواهی از متخصصان و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ $0/92$ محاسبه گردید. پرسشنامه‌ی دوم به صورت چهار گزینه‌ای تهیه شده بود که میزان آشنایی معلمان با ارزشیابی فرایندی را ارزیابی می‌کرد. روایی (محتوایی) این پرسشنامه با نظرخواهی از متخصصان و پایایی آن با استفاده از روش دو نیمه کردن $0/83$ محاسبه گردید.

یافته‌های پژوهش

۱. معلمان ابتدایی تا چه اندازه با ارزشیابی فرایندی آشنایی دارند؟
برای پاسخ به این پرسش از شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد فراوانی (۲۰ سؤال چهار گزینه‌ای در مورد آشنایی با روش‌ها، مراحل و نکات اجرایی ارزشیابی فرایندی) استفاده شده است.

نتایج نشان داد که $18/1$ درصد از نمونه‌ی آماری آشنایی خیلی کمتر؛ $57/5$ درصد تا حدودی کم؛ $13/4$ درصد در حد متوسط؛ و 11 درصد در حد مطلوب با ارزشیابی فرایندی آشنایی دارند.

۲. معلمان ابتدایی تا چه اندازه از ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند؟
برای پاسخ به این پرسش از شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد فراوانی با استفاده از نمرات طیف‌بندی شده (۱۵ سؤال در پرسشنامه به صورت ۵ طیف) استفاده شده است.

نتایج نشان داد که $8/7$ درصد به میزان متوسط، 63 درصد به میزان زیاد و $28/3$ درصد به میزان خیلی زیاد از ارزشیابی فرایندی استفاده می‌کنند.

۳. آیا بین دیدگاه معلمان ابتدایی نسبت به ارزشیابی فرایندی با میزان به کارگیری ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های درس رابطه وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره‌ی (۱) نشان داده شده است.

جدول شماره (۱): نتیجه‌ی آزمون همبستگی جهت بررسی رابطه‌ی دیدگاه معلمان با میزان استفاده از ارزشیابی فرایندی

متغیرها	تعداد	مقدار R	سطح معنی‌داری
دیدگاه معلمان نسبت به ارزشیابی فرایندی	۱۲۷	$0/696$	$0/001$

و

میزان به کارگیری ارزشیابی فرایندی

با توجه به جدول شماره‌ی (۱)، سطح معنی‌داری به دست آمده ($0/001$) کوچک‌تر از $0/05$ است، بنابراین بین دیدگاه مثبت معلمان به ارزشیابی فرایندی و میزان به کارگیری ارزشیابی فرایندی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

۴. بین استفاده از ارزشیابی فرایندی و سابقه‌ی تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد.

برای آزمون این فرضیه از تحلیل واریانس یک‌سویه استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره‌ی (۲) نشان داده شده است. معلمان براساس سابقه به سه دسته کلی (سابقه‌ی کم، سابقه‌ی متوسط و سابقه‌ی زیاد) تقسیم شده‌اند.

جدول شماره‌ی (۲): نتیجه‌ی آزمون تحلیل واریانس یک‌سویه جهت بررسی تفاوت میانگین میزان استفاده معلمان از ارزشیابی فرایندی با توجه به سابقه آنها

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
بین گروهی	۱۴۱/۳۴۶	۲	۷۰/۶۷۳	۱/۳۰۵	۰/۲۷۵
درون گروهی	۶۷۱۵/۵۵۲	۱۲۴	۵۴/۱۵۸		
کل	۶۸۵۶/۸۹۸	۱۲۶			

با توجه به جدول شماره‌ی (۲)، سطح معنی‌داری به دست آمده (۰/۲۷۵) بزرگ‌تر از (۰/۰۵) است، بنابراین می‌توان گفت بین سابقه‌ی تدریس و استفاده از ارزشیابی فرایندی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

۵. بین استفاده از ارزشیابی فرایندی و سطح تحصیلات معلمان رابطه وجود دارد.

برای آزمون این فرضیه نیز از تحلیل واریانس یک‌سویه استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره‌ی (۳) نشان داده شده است. معلمان دارای مدارک تحصیلی متفاوت (دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس و فوق لیسانس) هستند.

جدول شماره‌ی (۳): نتیجه‌ی آزمون تحلیل واریانس یک‌سویه جهت بررسی تفاوت میانگین میزان استفاده معلمان از ارزشیابی فرایندی با توجه به سطح تحصیلات آنان

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
بین گروهی	۷/۸۹۷	۳	۲/۶۳۲	۰/۰۴۷	۰/۹۸۶
درون گروهی	۶۸۴۹/۰۰۱	۱۲۳	۵۵/۶۸۳		
کل	۶۸۵۶/۸۹۸	۱۲۶			

با توجه به جدول شماره‌ی (۳)، سطح معنی‌داری به دست آمده (۰/۹۸۶) بزرگ‌تر از (۰/۰۵) است، بنابراین می‌توان گفت که بین سطح تحصیلات معلمان و استفاده از ارزشیابی فرایندی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

۶. بین میزان آشنایی و به‌کارگیری ارزشیابی فرایندی رابطه وجود دارد.

برای آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتیجه آن در جدول شماره‌ی (۴) نشان داده شده است.

جدول شماره‌ی (۴): نتیجه‌ی آزمون همبستگی جهت بررسی رابطه‌ی بین میزان آشنایی و به‌کارگیری ارزشیابی فرایندی

متغیرها	تعداد	مقدار R	سطح معنی‌داری
---------	-------	---------	---------------

میزان آشنایی	۱۲۷	۰/۱۷۱	۰/۰۲۷
و			
به کارگیری ارزشیابی فرایندی			

با توجه به جدول شماره ۴ (۴)، سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۲۷) کوچکتر از ۰/۰۵ است، بنابراین نتیجه نشان می‌دهد بین میزان آشنایی و استفاده از ارزشیابی فرایندی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. هر چه میزان معلمان با انواع ارزشیابی فرایندی بیشتر آشنا باشند بیشتر از این فنون استفاده می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان با ارزشیابی فرایندی و ابزارهای مورد استفاده برای این نوع ارزشیابی آشنایی کمی دارند اما علیرغم این آشنایی کم، معلمان از ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند. بنابراین نمی‌توان از آنان انتظار داشت که به اجرای صحیح ارزشیابی فرایندی در کلاس بپردازند و ارتقاء و بهبود سطح آگاهی معلمان از ارزشیابی فرایندی و فراهم ساختن امکانات و شرایط لازم، ضروری است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های شیپارد^۱ (۲۰۰۰)، احدی ارسون (۱۳۹۱)، فرج‌اللهی و حقیقی (۱۳۸۶) و ابومحمدی و خانقایی (۱۳۸۴) همخوانی دارند.

همچنین این پژوهش نشان داد که دیدگاه مثبت نسبت به ارزشیابی فرایندی موجب می‌شود تا معلمان از این نوع ارزشیابی در فرآیند تدریس خود بیشتر استفاده کنند، هرچند که با این نوع ارزشیابی آشنایی کمتری داشته باشند. بنابراین باید عوامل مؤثر بر دیدگاه معلمان نسبت به ارزشیابی فرایندی شناسایی و تقویت شوند و سیاست‌گذاری‌ها در جهت‌ی باشد که دیدگاه مثبت نسبت به ارزشیابی فرایندی در معلمان ایجاد شود. همچنین با برطرف کردن موانعی که بر سر راه معلمان برای استفاده از ارزشیابی فرایندی وجود دارد مانند محدودیت زمانی، نبود فضای لازم، مشکلات مدیریت و تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس‌ها می‌توان نگرش معلمان را نسبت به استفاده از این نوع ارزشیابی بهبود بخشید. این یافته با نتایج پژوهش ایرازیان^۲ (۱۹۹۱)؛ و راسل^۳ و ایرازیان (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

در این پژوهش بین میزان استفاده از ارزشیابی فرایندی و سابقه‌ی تدریس معلمان رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد و این یافته با نتایج پژوهش‌های بنی‌اسد (۱۳۸۴)، حیدری (۱۳۷۵) و احدی ارسون (۱۳۹۱) همخوانی دارد. چون دانش و آگاهی معلمان از ارزشیابی فرایندی کم است و در مورد ارزشیابی فرایندی دوره‌های ضمن خدمت یا برگزار نمی‌شود و یا اینکه از مربیان متخصص در برگزاری دوره‌ها استفاده نمی‌شود.

۱- Shepard

۲- Airasian

۳- Russell

بین استفاده از ارزشیابی فرایندی و سطح تحصیلات معلمان رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد و اکثر معلمان با مدارک تحصیلی متفاوت اظهار داشته‌اند که از ارزشیابی فرایندی در درس خود استفاده می‌کنند که این یافته با پژوهش یادگارزاده (۱۳۸۳) همخوانی دارد. این یافته نشان می‌دهد که در مقاطع تحصیلی مختلف به ارزشیابی فرایندی توجه نمی‌شود و متناسب با بالا بودن سطح تحصیلات معلمان آشنایی آنان از ارزشیابی فرایندی و به تبع آن استفاده از این نوع ارزشیابی افزایش پیدا نمی‌کند.

بین میزان آشنایی و به کارگیری ارزشیابی فرایندی رابطه‌ی مثبتی وجود دارد. هر اندازه یک معلم آشنایی بیشتری با ابزارها و روش‌های ارزشیابی فرایندی داشته باشد بهتر می‌تواند از این ابزارها و روش‌ها در تدریس خود استفاده کند. بنابراین، بایستی میزان آشنایی معلمان با ارزشیابی فرایندی را در طول خدمت و همچنین در مقاطع مختلف دوران تحصیل افزایش داد و از این طریق موجب استفاده‌ی بیشتر معلمان از این نوع ارزشیابی در کلاس شد. یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش یادگارزاده (۱۳۸۳)، حسنی و احمدی (۱۳۸۶) و احدی ارسون (۱۳۹۱) همخوانی دارند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش میان میزان آشنایی با ارزشیابی فرایندی و استفاده از آن رابطه‌ی مثبت وجود دارد همچنین میان سطح تحصیلات و استفاده از ارزشیابی فرایندی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد، این نتایج نشان می‌دهد که افراد در طول تحصیل با ارزشیابی فرایندی آشنایی پیدا نمی‌کنند. لذا باید در مقاطع تحصیلی تربیت معلم به این موضوع توجه شود و آنها در طول تحصیل با ارزشیابی فرایندی آشنایی پیدا کنند. همچنین با توجه به اینکه معلمان آگاهی لازم و کافی از ارزشیابی فرایندی ندارند، نمی‌توان از آنان انتظار داشت که به اجرای صحیح آن در کلاس بپردازند، بنابراین ارتقاء و بهبود سطح آگاهی معلمان از ارزشیابی فرایندی و فراهم ساختن امکانات و شرایط لازم، ضروری است.

پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزش ضمن خدمت مخصوص آموزش ارزشیابی فرایندی برای معلمان برگزار شود و نیز این معلمان از طریق کارگاه‌های آموزشی با این گونه ارزشیابی و چگونگی آن آشنا شوند. با توجه به اینکه حجم زیاد مطالب کتاب‌های درسی، کمبود زمان و تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس‌های درسی از موانع اساسی استفاده از ارزشیابی فرایندی به شمار می‌روند بایستی تلاش شود این مشکلات برطرف شوند.

در گروه‌های آموزشی نواحی، گروهی تحت عنوان گروه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به منظور نظارت و اجرای روش‌های نوین ارزشیابی و توجیه و رفع اشکالات معلمان و ارائه‌ی طرح‌های مفید در این زمینه تشکیل گردد.

گسترش فرهنگ ارزشیابی فرایندی در کلاس‌های درس و اینکه ارزشیابی جزئی از فرآیند یاددهی-یادگیری است.

منابع

- ابومحمدی، مرضیه و خانقایی، بی‌بی‌ملیحه (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمان دوره‌ی ابتدایی در مورد ارزشیابی. سازمان آموزش و پرورش استان یزد.
- احدی‌ارسون، کبری (۱۳۹۱). مطالعه‌ی تجربیات پسران دوره متوسطه‌ی شهر تبریز از ارزشیابی فرایندی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- بنی‌اسد، حسین (۱۳۸۴). آشنایی با طرح ارزشیابی توصیفی. تهران: آگاه.
- بیرمی‌پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. پژوهش‌های برنامه‌درسی، (۲): ۱-۲۸.
- جیمز، فرانسیس و براون، کیت (۱۳۸۲). یادگیری مبتنی بر تفاوت‌های فردی (ترجمه‌ی مجید نعمتی و حیدر تورانی). تهران: قو.
- حامدی، هاجر (۱۳۸۸). ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه الزهرا.
- حسینی، محمد؛ احمدی، حسین و حصاربانی، زهرا. (۱۳۸۷). الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی: ارزشیابی توصیفی: ارزشیابی برای یادگیری بهتر. تهران: برهان.
- حسینی، محمد؛ و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۶). زمینه‌یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۳(۶): ۱۲۳-۸۵.
- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید، منطقه فریدون کنار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- رحمانپور، فرزانه (۱۳۸۲). بررسی میزان تأثیر نمرات فرایندی بر آموزش از دیدگاه مدیران و معلمان دوره‌ی ابتدایی شهرستان مانه و سملقان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی آموزش ابتدایی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان بجنورد.
- رزاق‌منش، حسن (۱۳۸۶). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارائه‌ی بازخورد بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد مرودشت.
- رستگار، طاهره (۱۳۸۸). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: منادی تربیت.
- زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دبستان شهر بندرعباس. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، ۵ (۲)، ۷۹-۹۲.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- فرج‌اللهی، مه‌رمان و حقیقی، فهیمه‌سادات (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی فرایندی در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهرستان تهران. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ۳۳(۹۲): ۷۹-۱۱۶.
- فضلی‌خانی، منوچهر و محمدمیرزایی، علیرضا (۱۳۸۴). ارزشیابی از فرآیندهای کیفی در مدارس راهنمایی تحصیلی. تهران: آزمون نوین.

- کرمعلیان، حسن؛ جعفری هرندی، رضا و عبادی، سید حسین (۱۳۹۲). بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۸ (۲): ۹۲-۷۳.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۳). *روش‌های ارزشیابی آموزشی*. تهران: دانشگاه پیام نور.
- ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱۴: ۷۱-۹۲.
- ملایی دستجردی، سمیه (۱۳۸۹). *بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه اصفهان.
- موسوی، سیده ماهرخ؛ و مقامی، حمیدرضا (۱۳۹۱). مقایسه اثر بخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲(۲): ۱۴۶-۱۲۵.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۷۷). ارزشیابی از سیستم آموزشی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی در برآورد نیاز هدایت تحصیلی و شغلی فراگیران: ۷۴-۱۳۴۴. *نشریه ادب و زبان فارسی*، ۳(۸): ۱۴۴-۱۲۲.
- نادری، مهین (۱۳۸۸). *بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه اصفهان.
- نوازش، سیامک (۱۳۸۸). *مطالعه تطبیقی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دوره‌ی ابتدایی در کشورهای ایران، انگلستان و هندوستان*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه خواجه نصیر.
- واحدی، محمدتوفیق (۱۳۸۷). *میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه درسی و مهارت‌های معلمان در ارزشیابی توصیفی (فرآیند- فراورده)*، خرم‌آباد: شاپور خواست.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۳). *بررسی مشکلات روش‌های ارزشیابی تکوینی رایج در مدارس ابتدایی استان همدان و ارائه‌ی راهبردهایی برای آن*. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان همدان.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: یادواره‌ی کتاب.
- Airasian, P., (1999). *Assessment in the Classroom: A Concise Approach*. United States: McGraw-Hill.
- Angelo, Thomas, A. & Cross, K. Patricia (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey Bass.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: kings College.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher-order Thinking Skills in Your Classroom*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M. (2006). *Formative assessment strategies for every classroom*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in education*, 6(6), 101-110.
- Hill, J. D., & Flynn, K. M. (2006). Classroom instruction that works with English language learners. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Palmetier, L. & Jeanne B. (1994). *Formative Self-Assessment Techniques: The Kudosn Approach*. Lilly Ratcliff: Conference.
- Reigeluth, C. (2012). *Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education*. <http://www.um.es/ead/red/32> (Received 2015/03/28).
- Russell, K. M., & Airasian, P. W., (2011). *Classroom Assessment: Concepts and Applications, 7th Edition*. United States: McGraw-Hill.
- Savin-Baden, M & Major, C H. (2004). *Foundations of Problem-Based Learning*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

