



## ارزشیابی شایستگی دانشجویان آموزش زبان و ادبیات فارسی در تولید و اجرای

### آزمون‌های تحصیلی

## Competency Assessment of Student-Teachers of Persian Language and Literature Education in the Production and Implementation of Academic Exams

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹

H. Ghamari (Ph.D)  
N. Mousapour (Ph.D)  
M. Shadrooymanesh (Ph.D)

حیدر قمری<sup>۱</sup>

نعمت‌الله موسی‌پور<sup>۲</sup>

محمد شادروی‌منش<sup>۳</sup>

**Abstract:** The present article assesses the competence of student-teachers of Persian language and literature education in the field of classification of exams, exam planning, analysis of exams, new methods and tools in assessment, and standardized exams. For this purpose, a two-group assessment design was employed as the evaluation method. The statistical population of the study included undergraduate student-teachers in the field of Persian language and literature at teacher training university throughout the country, who have been admitted in 2015 and 2016. Also, the statistical sample was selected from these student-teachers. The two mentioned entrances had a total number of 694 people. From a sample of 283 people, a written test was performed and finally exam sheets of 263 people were examined and analyzed. The analysis of the findings shows that the student-teachers have achieved the necessary competency in four of the five components studied. In such a way that in the three components of test analysis, new methods and tools of assessment and standardized tests are qualified at a moderate level; and in the test classification component at a low level. They have poor knowledge of test planning component and have not acquired the necessary competence.

**Keywords:** professional competence, student-teachers, academic exams, teaching, Persian language and literature, teacher training university

**چکیده:** مقاله حاضر به سنجش میزان شایستگی دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در زمینه دسته‌بندی آزمون‌ها، طرح‌ریزی آزمون، تجزیه و تحلیل آزمون‌ها، روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش، و آزمون‌های هنجار شده می‌پردازد. بدین منظور از روش ارزشیابی با به‌کارگیری طرح سنجش دوگروهی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی پیوسته رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، شامل پذیرفته‌شدگان سال‌های ۱۳۹۴ و ۱۳۹۶، و نمونه آماری از بین دانشجویان معلمان مذکور، انتخاب شد. از بین دو ورودی یادشده که تعدادشان جمعاً ۶۹۴ نفر بود، از نمونه‌ای به حجم ۲۸۳ نفر آزمون کتبی به عمل آمد که در نهایت برگه‌های امتحانی ۲۶۳ نفر بررسی و تحلیل شد. یافته‌ها نشان می‌دهد دانشجویان معلمان در چهار مؤلفه از مؤلفه‌های پنج‌گانه بررسی‌شده، شایستگی لازم را احراز کرده‌اند. به گونه‌ای که در سه مؤلفه تجزیه و تحلیل آزمون‌ها، روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش و آزمون‌های هنجار شده، در سطحی متوسط و در مؤلفه دسته‌بندی آزمون‌ها در سطحی ضعیف حائز شایستگی شده‌اند. آنان در مؤلفه طرح‌ریزی آزمون در سطحی بسیار ضعیف قرار دارند.

**کلیدواژه‌ها:** شایستگی حرفه‌ای دانشجویان معلمان، شایستگی تولید و اجرای آزمون‌های تحصیلی، آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان.

h.ghamari@cfu.ac.ir

n\_mosapour@yahoo.com

shadrooy@khu.ac.ir

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

۳. استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه خوارزمی

## مقدمه

واژه شایستگی در زبان فارسی - چنان که انوری و همکاران (۱۳۸۱) می‌گویند - در معنای شایسته بودن، لیاقت و استحقاق است. بر اساس همین منبع، صلاحیت نیز «شایستگی» و توانایی برای انجام دادن کاری معنی شده است. لذا این دو را باید در زبان فارسی مترادف به حساب آورد. در زبان انگلیسی نیز مفهوم شایستگی و صلاحیت با واژگانی چند بیان می‌شود<sup>۱</sup> که در بین آنها واژه Competence<sup>۲</sup> اغلب برای تبیین این موضوع به کار گرفته می‌شود. در انگلیسی واژه یاد شده سه معنی دارد: الف) توانایی انجام مطلوب کار ب) در علم حقوق، صلاحیت یک دادگاه، سازمان یا فردی برای رسیدگی به امری پ) مهارت مورد نیاز در شغل یا وظیفه‌ای خاص. معنای اول و آخر در این پژوهش مورد نظر است (رک. هورنبی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴، ذیل واژگان اشاره شده).

شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان مجموعه‌ای از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هایی (یا نگرش، دانش و مهارت) است که آنان به لحاظ حرفه‌ای باید از آنها برخوردار باشند (رک. رضایی، ۱۳۹۶، ص ۱۲). لذا این اصطلاح، چنان که ناظر به حرفه معلمی باشد، دربردارنده کیفیت‌ها و نگرش‌های فردی معلم‌ان و هم‌چنین مهارت‌ها و دانش آنهاست که به عنوان حاصل کارشان ظاهر می‌شود (لیاکوپولو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱، ص ۶۶).

در توضیح «شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان»، لازم است به «شایستگی معطوف به دانش تربیتی موضوعی (PCK)» اشاره شود که دارای نقش پیش‌نیاز است. شایستگی تربیتی موضوعی «شایستگی حاصل از درهم‌تنیدگی و ادراک ترکیبی دانش موضوعی و دانش تربیتی است که برای به کارگیری در موقعیت تربیتی حاصل آمده و امکان آموزش (تربیت) مدرسه‌ای در رشته تخصصی را فراهم می‌کند و با قابلیت به کارگیری تلفیقی (توأم‌ان) شایستگی موضوعی و شایستگی تربیتی در موقعیت تربیتی خاص متبلور می‌شود. این شایستگی، نوعی برآیند ترکیبی است و با ادراک دانش، فهم مسأله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است. این

1. Competence, Competency, Capacity, Capability, Ability, Qualification ....

۲. به علاوه، واژه Competency هم با میزان کاربرد کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

3. Hornby

4. Liakopoulou

ارزشیابی شایستگی دانشجومعلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

شایستگی، توان اجتهادی معلمی در موقعیت تربیتی دارای مصداق خاص آموزش موضوع است» (موسی پور و احمدی ۱۳۹۵، ص ۲۰).

در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۸)، بر بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه‌دستی تربیت معلم و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه‌دستی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش تأکید شده است. یکی از راهکارهای این هدف، راهکار ۴-۱۱ (ص ۳۹) است که به ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی اشاره دارد. هم چنین در این سند (ص ۳۹) در راهکار ۵-۱۱ به ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با تأکید بر رویکرد تلفیقی و به‌روزرسانی توانمندی‌های تربیتی و تخصصی معلمان، در راهکار ۶-۱۱ به استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، در راهکار ۷-۱۱ به توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان، و بالآخره در راهکار ۱۰-۱۱ بر جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر و حوزه‌های علمیه در امر تربیت تخصصی- حرفه‌ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان توجه شده است. در «مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش ۲، ۱۳۹۰، ص ۳۹۲) ارزشیابی عملکرد مربیان در طول دوره آموزش، پایان دوره و در حین خدمت مورد توجه قرار گرفته و حتی تمدید پروانه اشتغال و نیز ارتقای شغلی آنان به این امر منوط شده است. امری که در «برنامه‌دستی ملی جمهوری اسلامی ایران»

(وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱)، مورد تأکید و توجه است؛ به‌ویژه در بند دهم آن (ص ۴۱) که اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی برشمرده شده است.

بر اساس طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵، ص ۱۷) شایستگی‌های کلیدی حرفه‌ای معلم عبارتند از:

- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی<sup>۱</sup> (شایستگی تخصصی رشته)

- شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی<sup>۲</sup>

- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی<sup>۳</sup>

- شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی<sup>۴</sup>

رضایی (۱۳۹۶، ص ۸) می‌گوید، در «وضعیت در حال گذار جهان، رشد و گسترش فزاینده علوم به ویژه در حوزه روان‌شناسی رشد و یادگیری، و نیز تغییر رو به جلوی نظام آموزش و پرورش کشورها در زمینه اهداف و مأموریت‌ها و به تبع آن افزایش وظایف معلمان ایجاب می‌کند تا شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان شناسایی و اعتبارسنجی شود».

در این مقاله تنها یک زمینه از شایستگی‌های حرفه‌ای یادشده دانشجوی معلمان، یعنی شایستگی در زمینه «ساخت و اجرای آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی»<sup>۵</sup>، سنجیده می‌شود. شایستگی‌ای که معطوف به عمل تربیتی موضوعی یا دانش آموزش محتواس و چنان‌که پیشتر گفته شد، در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت کشور مورد توجه خاص است.

در سند «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵، ص ۴۵) برای این موضوع دو واحد درسی با عنوان «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی در

---

۱. Content Knowledge (Ck)

۲. Pedagogical Knowledge (Pk)

۳. Pedagogical Content Knowledge (Pck)

۴. General Knowledge (Gk)

۵. «آزمون‌سازی» ساخت آزمون برای سنجش کیفیت یا اعتبار چیزی، یا برای سنجش دانش، مهارت، نگرش یا آمادگی یک فرد است. در این پژوهش، آزمون‌سازی یکی از شایستگی‌های حرفه‌ای مفروض دانشجوی معلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان است که بر اساس آن، آنان برای موضوعات درسی، متناسب با ظرفیت‌های هر موضوع، در سطوح مختلف انواع پرسش‌ها را جهت ارزیابی صلاحیت‌های دانش‌آموزان طراحی و تولید می‌کنند.

ارزشیابی شایستگی دانشجومعلم‌ان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

آموزش زبان و ادبیات فارسی<sup>۱</sup> (۱۶ ساعت نظری و ۳۲ ساعت عملی، مجموعاً ۴۸ ساعت)، اختصاص یافته است. این زمینه، از جمله درس‌های «دانش آموزش محتوا (تربیتی موضوعی)» و از کلیدی‌ترین مهارت‌های مورد نیاز معلمان به حساب می‌آید. آنچه لازم است روشن گردد، میزان تسلط و احاطه دانشجومعلم‌ان به این موضوع اساسی است؛ بدین معنی که معلوم گردد آیا آنان مهارت کافی در ساخت ابزارهای لازم برای سنجش دانش و مهارت دانش‌آموزان دارند یا خیر؟ چرا که سنجش و پایش پیوسته خروجی‌ها و برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در نهایت تضمین‌کننده دستیابی به هدف‌های مورد نظر است.

با توجه به این‌که علی‌رغم جستجوی بسیار، برای بررسی حاضر پیشینه‌ای یافت نشد، می‌توان آن را احتمالاً در نوع خود اولین یا دست‌کم در زمره نخستین پژوهش‌ها به شمار آورد. این مقاله بر آن است با محوریت هدف‌های پژوهشی زیر<sup>۲</sup> آشکار سازد دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی به چه میزان به اهداف پیش‌بینی شده برای درس آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی، دست یافته‌اند.

۱. سنجش شایستگی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در زمینه دسته‌بندی آزمون‌ها

۲. سنجش شایستگی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در زمینه طرح‌ریزی آزمون

۳. سنجش شایستگی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در زمینه تجزیه و تحلیل آزمون‌ها

۴. سنجش شایستگی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در زمینه روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش

۵. سنجش شایستگی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در زمینه آزمون‌های هنجار شده

---

۱. این درس غیر از درس ۲ واحدی «ارزشیابی از یادگیری» است که در شمار دروس تربیتی (PK) است.

۲. هدف‌ها بر اساس آخرین برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی (سرفصل مصوب دروس دانشگاه ۱۳۹۵) انتخاب شده است.

## پیشینه پژوهش

### الف. مبانی نظری پژوهش

شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از جمله مهمترین دغدغه‌های دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. ابعاد این شایستگی‌ها اغلب موضوع بحث و فحص صاحب‌نظران و نهادهای داخلی و خارجی بوده و دست‌مایه مطالعاتی بسیار است. در پژوهش رضایی (۱۳۹۶، ص ۲۴) آمده است: مطابق با نظر یونسکو، معلم با صلاحیت در قرن بیست و یکم، باید دانش گسترده‌ای از برنامه درسی موضوع خود و استفاده از فناوری در برنامه درسی داشته باشد. کمیسیون اروپا هم معتقد است که برخورداری معلمان از صلاحیت‌های اساسی برای اثربخش بودن در کلاس درس لازم است و داشتن این شایستگی‌ها از عوامل اصلی مؤثر در ارتقای موفقیت دانش‌آموزان است و باعث ترغیب معلمان به تداوم توسعه و گسترش صلاحیت‌هایشان می‌شود. رضایی هم‌چنین (همان، ص ۲۷) شایستگی‌های مورد انتظار از یک معلم خوب را «ویژگی‌های شخصیتی، نگرش‌ها و عقاید و نیز دانش و مهارت‌های پداگوژیکی» دانسته است. به علاوه، از نظر وی، عمده‌ترین حوزه‌هایی که تسلط بر آن‌ها برای هر معلمی ضرورت دارد عبارتند از:

الف) دانش موضوعی، ب) دانش راجع به یادگیرنده، ج) روش‌شناسی تدریس، د) دانش برنامه درسی، ه) دانش عمومی تعلیم و تربیت، و) دانش درباره بافت‌ها (شرایط محیطی و زمینه‌ای آموزش).

رضایی (همان، ص ۱۷۳) در نتیجه‌گیری پژوهش خود، بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سایر اسناد بالادستی شایستگی‌های ویژه معلمان را به سه دسته کلی شایستگی‌های معطوف به اخلاق و تعهد حرفه‌ای، شایستگی‌های معطوف به دانش حرفه‌ای، و شایستگی‌های معطوف به مهارت‌های تربیتی تقسیم می‌کند.

امروزه یکی از مصادیق دانش حرفه‌ای، «دانش آموزش محتوا» است که خود یک تخصص کنار تخصص محتوایی، و به مثابه مکمل آن است. به دیگر سخن، لازمه آموزشگر موفق بودن، تنها احاطه بر دانش موضوعی نیست، بلکه در کنار آن باید از دانش و مهارت‌هایی دیگر از جمله روش آموزش، سنجش و ارزشیابی دانش تخصصی و موضوعی و... نیز بهره داشت.

ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

این امر برای معلمان حائز اهمیت بسیار است، تا بر اساس آن، محتوای آموزشی را به روش‌های درست و دقیق به مخاطبان خود، یعنی دانش‌آموزان، منتقل کنند. بر اساس چنین ضرورتی، در نظام‌های دانشگاهی معتبر که عهده‌دار تربیت معلمان هستند، در کنار تربیت تخصصی معلمان، آنان را برای آموزش و ارزشیابی موضوعات تخصصی نیز تربیت می‌کنند؛ به گونه‌ای که هم قادر به تفهیم موضوعات تخصصی گردند و هم در سنجش و ارزیابی موضوعات تدریس‌شده مهارت لازم را کسب کنند.

دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان دانشگاهی که عهده‌دار تربیت معلم در ایران است، آموزش معلمان را با عنایت به ضرورت‌های مختلف، از جمله دو ضرورت فوق، برنامه‌ریزی و عملیاتی کرده، و در راستای این امر، برنامه‌های درسی تازه‌ای را طراحی و اجرا کرده است. لذا این دانشگاه در کنار شایستگی‌های عمومی، تربیتی و...، به شایستگی‌های تربیتی-موضوعی نیز عنایت داشته است. یکی از این شایستگی‌ها، یعنی «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» به عنوان موضوع این پژوهش انتخاب گردید.

آموزش و ارزشیابی مکمل هم، و به مثابه دو رکن اساسی تعلیم و تربیت‌اند. آزمون‌سازی از حساس‌ترین و مهم‌ترین تخصص‌ها و نیازهای حرفه‌ای یک آموزشگر است؛ زیرا اثبات یا رد کیفیت آموزش، بهسازی آن و اتخاذ تصمیماتی مانند ارتقای آزمودنی‌ها و... به آن بستگی دارد و به تعبیر مرتضوی و همکاران (۱۳۹۹) موفقیت‌یاددهنده و یادگیرنده به آن پیوند خورده است. از این رو، هرچه ابزار سنجش دقیق‌تر باشد، نتایج آن قابل اعتمادتر است. آنچه بر حساسیت و اهمیت این قلمرو دانشی می‌افزاید این است که چند دانش‌دیگر از جمله آمار، روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی، دانش تخصصی-موضوعی، و... در شکل‌گیری و موفقیت آن دخیل هستند.

در آزمون‌سازی نوین ملاحظات و اصول عدیده‌ای جهت ساخت ابزار استاندارد ملحوظ می‌گردد. یکی از این ملاحظات، تدارک گام‌ها یا مراحل اصلی آزمون‌سازی است. در این زمینه کافی است به دیدگاه جعفرپور (۱۳۷۵)، نظری اجمالی بیفکنیم که چهار مرحله زیر را برای تهیه آزمون ترسیم می‌کند:

۱. آماده کردن طرح آزمون (توصیف هدف آزمون، تهیه رئوس مطالب، گزینش نوع سؤالات، تعیین درجه دشواری و....)؛ ۲. نوشتن ماده‌ها (طراحی سؤالات)؛ ۳. بازبینی ماده‌ها؛ ۴. پیش‌آزمایی.

اجرای پیش‌آزمون یا پیش‌آزمایی بدان سبب است که براساس آن، جرح و تعدیل لازم در آزمون اصلی انجام شود تا استاندارد گردد؛ زیرا نمی‌توان بر اساس آزمونی سنتی و استاندارد نشده تصمیمات بزرگ برای امر حیاتی تعلیم و تربیت اتخاذ کرد.

علاوه بر تدارک گام‌های اساسی در آزمون‌سازی، ملاحظات و اصول دیگری نیز مورد تأکید است که در زیر به پاره‌ای از آنها اشاره می‌شود:

بر اساس پژوهش استارمی و قدوسی (۱۳۹۲)، دسته‌ای از زبان‌شناسان و پژوهشگران عدم دستیابی زبان‌آموزان به نتایج مطلوب در آزمون‌های زبانی را تنها ناشی از دلایل روانی و شخصی آنان یا شرایط استرس‌زای امتحان نمی‌دانند؛ بلکه بر این عقیده‌اند که ممکن است مشکل اساسی در روش و کیفیت طرح سؤال‌های آزمون باشد. به عبارت دیگر، احتمالاً مشکل اساسی ضعف‌های فردی و روانی نیست، بلکه این ضعف معطوف به چگونگی طراحی پرسش‌های آزمون است که موجب ارزیابی نادقیق معلومات زبانی افراد می‌شود. ای بسا زبان‌آموزانی که به دلیل طرح پرسش‌های اشتباه، در حقیقت قربانی خطای آزمونی شده باشند. اینان تأکید می‌کنند معلم که به طور طبیعی در انتها یا مقطعی از تدریس کتاب آموزشی زبان، خواهان برآورد آموخته‌های دانش‌آموزانش است، باید با هدف آموزشی هر درس آشنا باشد تا بتواند سؤال‌های آزمون را متناسب با آن طراحی کند. اهداف خود بر اساس استانداردهای آموزشی تعریف می‌شوند و دستیابی به آنها برای فراگیری مهارت‌های زبانی ضروری است. لذا تعیین این اهداف در بهبود کیفیت آموزش زبان نقش به‌سزایی دارد و در صورتی که آزمون‌ها با شرایط استاندارد طراحی شوند، تا حد زیادی از ترس و استرس و تأثیرات منفی آن‌ها بر زبان‌آموزان هم کاسته می‌شود.

از معیارهای دیگر برای ساخت آزمون استاندارد، برخوردار کردن آنها از ویژگی روایی، پایایی و عینیت است؛ یعنی آزمون هم باید به گونه‌ای تنظیم شود که کاملاً بر مطالب تدریس‌شده منطبق باشد؛ نه بیشتر و نه کمتر. هم نتایج آن در موقعیت‌های



ارزشیابی شایستگی دانشجویان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

مشابه بعدی تکرارپذیر باشد و هم این که اگر شخصی دیگر بخواهد عملکرد و پاسخ زبان آموز را ارزیابی کند، به همان نتایجی برسد که شخص دیگر سنجیده و به آن رسیده است. پرسش‌ها چنان مطرح شوند که پاسخ‌های ثابت و واضحی داشته باشند تا هر فردی به راحتی بتواند آن را ارزیابی کند (همان).

جلیلی و خدادادیان (۱۳۹۲) در پژوهش خود مبتنی بر منابع مورد استفاده، تفاوت‌های آزمون را در دو رویکرد «علمی و نظام‌مند نوین» و «سنتی» این گونه برشمرده‌اند؛ موضوعی که لازم است در برنامه‌ریزی و تدریس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» مطمح نظر قرار گیرد.

جدول ۱- تفاوت‌های آزمون در دو رویکرد «علمی و نظام‌مند نوین» و «سنتی»

| «آزمون» در رویکرد علمی و نظام‌مند  | «امتحان» در رویکرد سنتی  |
|--|--|
| «آزمون» یکی از حلقه‌های زنجیره آموزش و یادگیری است.  | «امتحان»، پایانی بر آموزش است.   |
| آزمون معتبر، محتوا و چگونگی تدریس مدرسان، و محتوا و چگونگی یادگیری یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.   | آزمون و نتایج آن تأثیری بر محتوا و روش تدریس یا یادگیری ندارد.   |
| «پیش‌آزمون» برگزار می‌گردد تا پرسش‌ها پیش از برگزاری آزمون اصلی استاندارد شوند. پرسش استاندارد، تعاریف و ویژگی‌های خاص خودش را دارد.   | سؤال‌ها بدون بررسی و بلافاصله پس از طراحی، در اختیار امتحان‌دهندگان قرار می‌گیرند و با قضاوت‌های شخصی و شمی طراحان ارزیابی می‌شوند.  |
| به نوع آزمون و هدف آزمون توجه می‌شود.  | نوع امتحان‌ها تفاوتی ندارد، و هدف امتحان صرفاً اعلام قبولی / ردی است.  |
| روی پرسش‌ها تحلیل آماری صورت می‌گیرد و پرسش‌های خیلی سخت، ایده‌آل، و آسان مشخص می‌شوند.  | هیچ تحلیلی بر روی سؤال‌ها انجام نمی‌شود و تنها قبول شدن یا نشدن امتحان‌دهندگان مشخص می‌شود.  |
| پاسخ‌های زبان‌آموزان به هر پرسش، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد؛ میزان سهولت / دشواری و میزان تمییز هر پرسش مشخص می‌شود و بر اساس آن، برای هر پرسش امتیازی کمتر یا بیشتر در نظر گرفته می‌شود. | چنانچه امتحان سخت بوده باشد و اعتراضات زیاد باشد، نمره‌ها اصطلاحاً «روی نمودار» می‌روند و در صورتی که سؤال‌ها برای شرکت‌کنندگان در امتحان آسان بوده باشند، تنها به منزله باهوش بودن امتحان‌دهندگان و رضایت از کار آموزش‌دهندگان تلقی می‌شود. |
| «آزمون‌سازی» فرایندی پیچیده، دقیق و هدفمند است. از تحلیل پرسش‌ها و نتایج برای بهینه‌سازی آموزش استفاده می‌شود.   | طراحی سؤال، کاری ساده، بی‌زحمت و تک‌بعدی است و از نتایج امتحان، به دلیل عدم تحلیلشان بهره‌ای برده نمی‌شود.   |
| به ابعاد مختلف مانند ابعاد روان‌شناختی و اجتماعی آزمون و نتایج آن توجه می‌گردد.  | به ابعاد و تأثیرات مختلف آزمون و نتایج آن توجه نمی‌گردد.   |

آنچه گذشت خلاصه‌ای از اصول بنیادین در آزمون‌سازی است. اصول و مبانی دیگری در این امر مورد توجه و تأکیدند که در اینجا به ضرورت رعایت اختصار از تبیین آنها خودداری می‌گردد.

#### ب. پیشینه پژوهش‌های مرتبط

۱. فرخی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود با نام «تبیین و بررسی تأثیر انگاره بومی ارزشیابی پویا در شناخت و رفع مشکلات یادگیری مهارت‌های زبانی مولد در دانش‌آموزان متوسطه» نشان دادند که به واسطه این انگاره بومی می‌توان مشکلات دانش‌آموزان را در مهارت‌های مولد بازشناخت و برای رفع آنها فهرستی بومی از الگوهای مداخله‌ای ارائه داد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس نیز نشان داد که این فهرست مداخله‌ای بومی بر انگاره معیار مذکور برتری نسبی دارد و به صورت معناداری باعث رشد یادگیری مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان آموزان می‌شود.

۲. جاویدان و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تدوین الگوی ویژگی‌ها و شایستگی‌های علمی بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش»، به این نتیجه رسیده‌اند که در بین عامل‌های هشت‌گانه سنجش الگوی شایستگی معلم، یعنی ارزش‌ها، دانش‌ها، انگیزش‌ها، سلامت، توانایی‌ها، رغبت‌ها، باورها، و صلاحیت اخلاقی به ترتیب بالاترین بار عاملی و وزن عاملی را بر روی عامل دوم الگوی شایستگی معلمان نشان دادند.

۳. رضایی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تدوین استانداردهای عملکرد حرفه‌ای معلمان بر اساس شایستگی‌های شناسایی‌شده در اسناد تحولی و اعتباربخشی آن» می‌گوید: توصیف‌گرها یا شاخص‌های عملکرد حرفه‌ای معلمان با مراجعه به کتب و مقالات مرتبط، مطالعات داخلی و تجارب عملی جهانی شناسایی و نهایتاً ۲۳۸ توصیف‌گر برای هشت استاندارد و سی و شش مؤلفه تعیین شد.

۴. عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) در پژوهش «الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران»، برآنند که الگویی جامع و استاندارد برای سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمی ارائه کرده‌اند. الگو دارای ۷ ساحت، ۳۳ حوزه محوری و ۵۱۲ شاخص صلاحیت است.

ارزشیابی شایستگی دانشجومعلم‌ان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

۵. خروشی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان «مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلم‌ان در برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران»، یافته‌های خود را در قالب یک مدل مفهومی چهار دسته‌ای شامل شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی، و دانش عمومی ارائه کرده‌اند.

۶. رضایی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با نام «تعیین شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلم متناسب با سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن و اعتباربخشی شایستگی‌ها»، به این نتیجه رسیده است که از منظر اعضای گروه کانونی، استانداردهای تعیین شده با گزاره‌های مستخرج از اسناد تحولی، و نیز مؤلفه‌های ذیل استانداردها با استانداردهای تعیین شده هم‌خوانی و توافق بالایی دارند.

۷. صدری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان «حلقه‌ی مفقوده‌ی نظام تربیت معلم برای تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان: کارورزی و کارآموزی با رویکرد استادشاگردی نوین» دریافته‌اند که رابطه‌ی محبت‌آمیز معلم با دانش‌آموزان و به‌کارگیری مباحثه هم به عنوان روش تدریس و هم یادگیری مشارکتی با استفاده از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی می‌تواند برای آموزش مؤثر در قرن بیست و یکم راه‌گشا باشد.

۸. آقایی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهش «شناخت صلاحیت حرفه‌ای ضروری معلم تربیت بدنی با رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد» را اجرا کرده و ۵۳ مؤلفه را در حیطه‌های عاطفی، مهارتی، شناختی و رفتاری به مثابه عوامل صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم تربیت بدنی نشان داده‌اند.

۹. دیبایی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش «تبیین مؤلفه‌های شایستگی‌های حرفه‌ای معلم‌ان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران» یافته‌های اصلی خود را این گونه برمی‌شمارند: چارچوب مفهومی شایستگی معلم‌ان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط، در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی، و ویژگی‌های شخصیتی تدوین کرد؛ میزان توجه به مؤلفه‌های شایستگی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش متفاوت است تا آنجا که بیشترین تأکید بر مؤلفه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و کمترین تأکید بر

مؤلفه توانایی شده است؛ و بالاخره در بین اسناد مورد بررسی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به سند چشم‌انداز بیست‌ساله و کمترین ضریب اهمیت مربوط به سند تحول بنیادین بوده است.

۱۰. عباسی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با نام «تهیه و تدوین آزمون بسندگی زبان فارسی» سازوکار و اصولی را برای برگزاری آزمونی که توانایی‌های زبانی آزمودنی‌های داوطلب تحصیل در ایران را پیش‌بینی کرده است.

۱۱. جلیلی و نیکفرجام (۱۳۹۳) در پژوهش «بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت‌های معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان» دریافته‌اند که بین وضعیت موجود توانمندی معلمان با وضعیت مطلوب توانمندی آنان تفاوت معناداری وجود دارد و توانمندی آنان در ابعاد شناختی، مهارتی و نگرشی در حد مطلوب قرار ندارد.

۱۲. رضایی (۱۳۹۳) در پژوهش «بررسی ویژگی‌های معلم توانمند، تهیه و اعتباربخشی ابزاری برای سنجش این ویژگی‌ها و ترسیم نیمرخ توانمندی معلمان در دوره ابتدایی»، بر دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، تعهد حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی به عنوان ویژگی‌های معلم توانمند تأکید می‌کند. از جمله یافته‌های این طرح، تأکید آموزگاران بر توانمندی بیشتر معلمان ابتدایی در حیطه دانش حرفه‌ای است.

۱۳. عباباف و همکاران (۱۳۹۳) طی پژوهش «تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی» دریافته‌اند که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دو زمینه متناسب با دانش برنامه درسی (شامل دانش موضوعی، دانش پداگوژی، دانش روان‌شناسی، و دانش اجتماعی)، و متناسب با عمل برنامه درسی (شامل توانمندی‌هایی از قبیل توانایی کاربرد رویکردهای یاددهی-یادگیری، سنجش و ارزشیابی، و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات) قابل دسته‌بندی هستند.

۱۴. عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) در مقاله برگرفته از پژوهش خود با عنوان «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش»، شایستگی‌های معلمان را در ۹۸ مورد احصا و در ۷ بعد یا مؤلفه دسته‌بندی کرده‌اند. بعد دوم این شایستگی‌ها (پس از

ارزشیابی شایستگی دانشجومعلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

پیش‌نیازهای معلم، به عنوان مهم‌ترین شایستگی معلمی، نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه دانش‌آموزان است که بر اساس آن، معلمان باید به ارزیابی دائم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند و ضمن استفاده از استراتژی‌های مختلف ارزیابی، بازخوردهای معناداری را به دانش‌آموزان ارائه نمایند. سپس بر اساس نتایج ارزیابی، اقدام به ایجاد تغییرات لازم در تدریس و توضیح مجدد درس نمایند و آموزش خود را با سطوح پیشرفت تحصیلی و نیازهای مخاطبان متناسب کنند.

۱۵. صحرايي و جليلي (۱۳۹۱) در پژوهش خود با نام «مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا)» مبانی نظری و قالب کلی آزمون سنجش و ارزیابی مهارت زبان فارسی‌آموزان خارجی را ارائه کرده‌اند.

مؤسسه وینگ<sup>۱</sup> در بررسی اجمالی آموزش مؤثر<sup>۲</sup> در موضوع شایستگی‌های معلم<sup>۳</sup> اظهار می‌دارد:

خلاصه‌ای از مطالعات در دسترس ۴۰ سال گذشته درباره شایستگی‌های معلم، راهبردهای عملی، شیوه‌های عمل و قواعدی را برای هدایت معلمان در اختیار می‌گذارد که موجب بهبود آموزش و در نتیجه بهبود عملکرد دانش‌آموز و کیفیت تجربه کاری می‌شود. چهار دسته از این شایستگی‌ها می‌تواند به معلمان کمک کند تا عملکرد خود را به بالاترین سطح برسانند. این چهار دسته شایستگی عبارتند از: مدیریت کلاس درس، انتقال آموزش، سنجش تکوینی، و شایستگی‌های فردی (شخصی). این مؤسسه هم‌چنین معتقد است سنجش تکوینی برای ارتقا و موفقیت دانش‌آموز ضروری است. سنجش تکوینی غالباً در صدر مداخله‌ها برای بهسازی مدرسه فهرست می‌شود. بازخورد، به عنوان مؤلفه اصلی سنجش تکوینی، به مثابه ابزار اصلی برای بهبود عملکرد شناخته می‌شود.

هتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) بازخورد را به عنوان نیرومندترین ابزار آموزشی در دسترس برای بهبود عملکرد دانش‌آموز معرفی می‌کند. سنجش تکوینی مشتمل بر طیفی از شیوه‌های آزمودن

---

1. The Wing Institute

2. Effective Instruction Overview

3. <https://www.winginstitute.org/effective-instruction-overview>; The Last Online Available At: 24 February 2020

تشخیصی رسمی و غیر رسمی است که در سرتاسر فرایند یادگیری توسط معلم انجام می‌شود تا تدریس خود را بهبود بخشد و به منظور افزایش موفقیت دانش‌آموز فعالیت‌هایی را تعدیل کند و متناسب سازد.

کانگ و کانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) خودتشخیصی معلمان ابتدایی را درباره شایستگی خودشان برای سنجش در علوم تحلیل کردند. طی این مطالعه، پرسشنامه‌ای برای ۲۱۷ معلم ابتدایی به اجرا درآمد و مصاحبه‌های عمیقی با ۶ معلم هم انجام شد. نتایج آشکار کرد که متوسط نمره پنج زیرمقوله «انتخاب روش‌های سنجش»، «تهیه ابزارهای سنجش»، «اجرا، نمره‌گذاری و درجه‌بندی»، «تحلیل، تفسیر، کاربرد، و اطلاع دادن نتایج سنجش» و «به رسمیت شناختن اخلاق در سنجش» به ترتیب عبارت بود از ۳٫۸۲، ۳٫۵۰، ۳٫۹۲، ۳٫۷۶، و ۴٫۰۹ روی یک مقیاس پنج درجه‌ای. معلمانی که تجربه تدریس بیشتری داشتند، نمره‌های بالاتری را در همه زیرمقوله‌ها کسب کردند. با این‌همه، فقط معلمانی که بیش از ۲۰ سال تجربه تدریس داشتند به لحاظ آماری از کسانی که کمتر از ۵ سال تجربه تدریس داشتند در چهار زیرمقوله به‌جز زیرمقوله «به رسمیت شناختن اخلاقیات در سنجش» بهتر بودند. علاوه بر این، معلمانی که برای حوزه سنجش، آموزشی را گذرانده بودند، میانگین نمره‌های بالاتری را نسبت به هم‌تایانشان در چهار زیرمقوله به‌جز «به رسمیت شناختن اخلاقیات در سنجش» به نمایش گذاشتند.

پژوهش پانگ و لئونگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) طرحی دوساله است که برای بررسی شیوه عمل ارزشیابی برای یادگیری توسط معلمان هنگ‌کنگ طراحی شد. این طرح، مشارکتی متشکل بود از تیم توسعه و ارزشیابی دانشگاه چینی هنگ‌کنگ و معلمانی از ده مدرسه پیش‌دبستانی و ده مدرسه ابتدایی. در این طرح، برنامه‌های کارورزی، کارگاه‌های آموزشی، و جلساتی تدارک دیده شد تا مدارس با هدف بهبود و توسعه شایستگی معلمان در امر سنجش برای یادگیری در تدریس روزانه خود در آن شرکت کنند. پرسشنامه‌ای که تهیه شده بود دو بار برای همه معلمان مدارس شرکت‌کننده در این طرح به اجرا گذاشته شد؛ یک بار در آغاز طرح و یک بار در

- 
1. Hattie
  2. Kang & Kang
  3. Pang & Leung

ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

اواخر آن، تا هر گونه بهبود را در پیوند با عادات معلمان در بهره‌گیری از راهبردهای سنجش برای یادگیری در خلال این مطالعه ثبت و ضبط کنند. بر اساس نتایج حاصل، پیشنهاد شد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی مدارس برای تقویت و افزایش سواد معلمان در زمینه سنجش جهت یادگیری در تدریس روزانه آن‌ها باید فراهم شود و در اختیارشان قرار گیرد.

کمبل و ایوانس<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه خود دریافتند که ارزشیابی معلمان از یادگیری شاگردان باید با نتایج یادگیری مشخص شده در سطح عملکرد قصد شده هم‌ساز باشد. به هر میزان که برنامه درسی و سنجش هم‌سو باشند، روایی استنتاج‌ها درباره دانش شاگردان تقویت می‌شود. مقصود از این بررسی، ارزشیابی شیوه سنجش معلمان پیش از خدمتی بود که کار پایان ترم در اندازه‌گیری آموزشی را با موفقیت به اتمام رسانده‌اند. در مطالعه، ۳۰۹ طرح درس از ۶۵ دانشجو معلم بررسی شد. نویسندگان این مقاله دریافتند که در خلال تدریس به دانش‌آموزان، دانشجو معلمان بسیاری از شیوه‌های سنجش پیشنهاد شده در کار پایان ترم خود را دنبال نکردند. شاید به نظر برسد که به اجرا گذاشتن شیوه‌های سنجش کلاسی پیشنهاد شده به چیزی بیش از برخورداری از دانش مورد نیاز بستگی داشته باشد.

مطالعه ولانت و فازیو<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) سواد سنجش دانشجو معلمان را برای مدارس ابتدایی و راهنمایی در هر چهار سال برنامه تربیت معلم بررسی کرده است. داوطلبان از هر چهار سال برنامه، پیمایشی را در ارتباط با سطح خود در زمینه سنجش تکمیل کردند که مشتمل بر این حوزه‌ها بود: مقاصد اصلی و عمده از سنجش، بهره‌گیری از روش‌های مختلف سنجش، نیاز به آموزش بیشتر، و روش‌های پیشنهاد شده برای ارتقای سواد سنجش در دانشگاه و شیوه عمل در موقعیت‌های تدریس. سطوح خودکارآمدی دانشجو معلمان طی هر چهار سال این برنامه نسبتاً پایین باقی ماند. بیشتر دانشجو معلمان ارزشیابی تراکمی را برای سنجش پیشنهاد کردند و فقط اقلیتی اهداف تکوینی را بیان کردند.

مرتler و کمبل<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که سنجش عملکرد دانش‌آموز یکی از حساس‌ترین مسئولیت‌های معلم کلاس است. معذالک بسیاری از معلمان

---

1. Campbell & Evans  
2. Volante & Fazio  
3. Mertler & Campbell

گمان می‌کنند که به اندازه کافی برای این وظیفه آماده نشده‌اند. معلمان غالباً بر این باورند که در به کارگیری مفاهیم و فنون سنجش و نیز اتخاذ تصمیمات مرتبط با سنجش به کمک و مساعدت نیاز دارند.

مرتلا<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) دریافت که سنجش عملکرد دانش‌آموز یکی از حساس‌ترین ابعاد کار معلم کلاس است؛ لیکن عده زیادی از معلمان تصور می‌کنند که به اندازه کافی آماده نشده‌اند که عملکرد دانش‌آموزان خود را بسنجند. در این مطالعه، به منظور اندازه‌گیری و مقایسه سواد سنجش معلمان پیش از خدمت (دانشجومعلمان) و معلمان ضمن خدمت (معلمان مشغول به کار)، هر دو گروه با استفاده از سیاهه سنجش کلاسی که به قصد مقایسه استانداردهای مربوط به شایستگی معلم در سنجش آموزشی دانش‌آموزان طراحی شده بود، مورد بررسی قرار گرفتند. معلمان پیش از خدمت در استاندارد «اجرا، نمره‌گذاری و تفسیر نتایج سنجش‌ها» در سطح بالاتر و در استاندارد «تهیه شیوه‌های نمره‌دهی معتبر» در سطح پایین‌تری عمل کردند. پاسخ‌دهندگان عبارت بودند از ۶۷ معلم پیش از خدمت و ۱۹۷ معلم حین خدمت. مقایسه‌های بین دو گروه تفاوت‌های معناداری را در پنج حوزه شایستگی از مجموع هفت حوزه و نیز نمره‌های کلی آشکار ساخت. در همه موارد تفاوت‌های معناداری وجود داشت و معلمان ضمن خدمت در مقایسه با معلمان پیش از خدمت نمره‌های بالاتری کسب کردند.

چنان‌که ملاحظه می‌شود موضوعات محوری و مورد تأکید پژوهش‌های داخلی و خارجی فوق را می‌توان شامل انواع شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به‌ویژه در مقوله سنجش و ارزشیابی به عنوان نیرومندترین ابزار آموزش و ضامن عملکرد بهتر، تدوین الگوها، معیارها، مؤلفه‌ها و شیوه‌های سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، ضرورت احصای ابعاد شایستگی آنان، و بالأخره ضعف جزئی دانشجومعلمان در این قلمرو نسبت به معلمان حرفه‌ای و باتجربه دانست. باین‌همه، هیچ‌یک از پژوهش‌های فوق به ارزیابی صلاحیت آزمون‌سازی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به عنوان معلمان آتی نپرداخته‌اند و کم و کیف اثربخشی برنامه موجود برای برنامه‌ریزان درسی دانشگاه نامعلوم است. از این رو، انجام مطالعه حاضر که



ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

پیشینه‌ای کاملاً مرتبط هم برای آن یافت نشد، ضروری است و می‌تواند خلأ مطالعاتی این قلمرو را تا حدی برطرف کند.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر ارزشیابی و الگوی آن، «ارزشیابی تحقق هدف‌ها» (موسوم به روش تایلر) است. در این الگو، سؤال اساسی این است که آیا یادگیرندگان برنامه به اهداف آموزشی آن دست یافته‌اند یا خیر (رک: بازرگان، ۱۳۹۳، ص ۱۰۹، ۱۲۱، ۱۲۲). لذا عمل آزمایش پس از ارائه و اجرای سرفصل، با پس‌آزمون برای گروه آزمایش و نیز برای گروه شاهد مطابق الگوی زیر (موسی‌پور و صفرنواده، ۱۳۹۸، ص ۳۴۵) انجام شده است:

جدول ۲- الگوی انجام پژوهش

| گروه   | متغیر مستقل | متغیر وابسته |
|--------|-------------|--------------|
| آزمایش | رخ داده است | سنجش می‌شود  |
| کنترل  | -           | سنجش می‌شود  |

دو گروه برای اجرای طرح تحقیق انتخاب شدند: گروه آزمایش و گروه شاهد. گروه آزمایش واحد درسی آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی را گذرانده و گروه شاهد این درس را نگذرانده بودند. از هر دو گروه آزمون پیشرفت تحصیلی از نوع مداد کاغذی و آزمون عملکرد تحصیلی به عمل آمد و نتایج مربوط با یکدیگر مقایسه شد.

جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی پیوسته رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان شامل پذیرفته‌شدگان سال ۱۳۹۴، به تعداد ۲۳۹ نفر و پذیرفته‌شدگان سال ۱۳۹۶، به تعداد ۴۵۵ نفر (جمعاً ۶۹۴ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود. نمونه آماری پژوهش از بین دانشجویان مذکور انتخاب شد. تعداد این افراد بر اساس اطلاعات مندرج در سامانه آموزش دانشگاه (گلستان) به تفکیک جنسیت و سال ورود به قرار جدول زیر است:

جدول ۳- اطلاعات جامعه آماری به تفکیک جنسیت و سال ورود

| جنسیت | ورودی ۱۳۹۴ | ورودی ۱۳۹۶ | جمع |
|-------|------------|------------|-----|
| زن    | ۶۵         | ۱۲۳        | ۱۸۸ |
| مرد   | ۱۷۴        | ۳۳۲        | ۵۰۶ |
| جمع   | ۲۳۹        | ۴۵۵        | ۶۹۴ |

نمونه آماری این پژوهش براساس جدول مورگان و کرجسی و نیز فرمول کوکران، بایست دست‌کم برابر با ۲۴۸ نفر از دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان ورودی سال ۱۳۹۴ و ۱۳۹۶ می‌بود. اما به منظور جلوگیری از افت نمونه آماری، آزمون از نمونه‌ای ۲۸۳ نفری (شامل ۱۴۰ دانشجوی ورودی سال ۱۳۹۴ و ۱۴۳ دانشجوی ورودی سال ۱۳۹۶) به عمل آمد که برگه‌های امتحانی ۲۶۳ نفر از آنان مورد بررسی قرار گرفت. از این تعداد ۱۵۸ نفر به عنوان گروه آزمایش که بر اساس سرفصل جدید (مصوب ۹۴/۹/۲۸)، دو واحد «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» را گذرانده بودند و ۱۰۵ نفر از بین دانشجویان ورودی ۱۳۹۶ همین رشته به عنوان گروه کنترل که این واحد درسی را نگذرانده بودند.

با توجه به دسترسی به فهرست اسامی ۶۹۴ نفره جامعه آماری، به صورت نظام‌دار ۲۸۳ نفر از این فهرست که در رشته آموزشی زبان و ادبیات فارسی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل بودند، انتخاب گردید.

ابزار این پژوهش شامل دو بخش آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون کتبی عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> برای سنجش شایستگی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی بود. از آنجا که مؤلفه‌های مورد بررسی در این مطالعه میزان «تحقق اهداف برنامه درسی در دو قلمرو شناختی و مهارتی» است، و سنجش میزان نیل به اهداف هم با آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون عملکرد تحصیلی ممکن است و بدون آزمون نمی‌توان درصد یا کم و کیف تحقق

۱. آزمون عملکرد را می‌توان «روش سنجشی تعریف کرد که در آن یادگیرنده با انجام تکالیف واقعی یا مشابه با زندگی واقعی توانایی خود را در استفاده از دانش و مهارت‌های آموخته شده برای استدلال، حل مسأله، تولید محصول و یا اجرای یک مهارت ویژه نشان داده، سپس معلم با مشاهده عملکرد، کیفیت آن را توصیف و مورد قضاوت قرار می‌دهد» (خوش‌خلق، ۱۳۹۱، ص ۱۰).

ارزشیابی شایستگی دانشجویان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

اهداف (برنامه کسب‌شده) را به درستی دریافت، در این طرح از آزمون یادشده استفاده شد. این آزمون حاوی سؤالات بازپاسخ و بسته‌پاسخ بود. پرسشنامه بازپاسخ دارای پرسش‌هایی بود که عملکرد دانشجویان را در زمینه سؤالات ۲ (و ۳) پژوهش (یعنی طرح‌ریزی آزمون، تجزیه و تحلیل آزمون‌ها) سنجید<sup>۱</sup>. (البته ۴ سؤال از سؤالات موضوع «تجزیه و تحلیل آزمون‌ها» با توجه به ماهیت آن بسته‌پاسخ و دانشی بود و ۴ پرسش باقیمانده نیازمند عمل محاسبات آماری خارج از برگه آزمون بود). طراحی و تهیه بخش کتبی آزمون عملکرد چنان‌که خوش‌خلق (۱۳۹۱)، ص ۱۳) هم تأکید می‌کند، با طی مراحل زیر محقق شد:

۱. نوشتن اهداف و انتظارات یادگیری به شیوه عملکرد؛ ۲. نوشتن ملاک‌ها، نشانه‌ها و یا شواهد یادگیری عملکرد؛ ۳. نوشتن تکلیف سنجش؛ ۴. نوشتن راهنمای توصیف عملکرد در قالب یک فرم؛ ۵. بازنگری و اصلاح مراحل چهارگانه فوق و سپس تهیه فرم نهایی آزمون عملکرد؛ ۶. انجام سنجش‌های لازم یعنی تأمین روایی و پایایی ابزار و ...

بخش بسته پرسشنامه نیز حاوی سؤالات چندجوابی بود که سؤالات ۱، ۴ و ۵ پژوهش را (یعنی دسته‌بندی آزمون‌ها، روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش و آزمون‌های هنجارشده) بررسی کرد. سؤال ۱ پژوهش با آزمون یادآوری<sup>۲</sup> با هدف سنجش حافظه دانشجویان در یادآوری مطالب ارائه شده و سؤالات ۴ و ۵ با آزمون انتقال<sup>۳</sup> به قصد اندازه‌گیری درک و فهم آنان در زمینه موضوع مورد آزمون، سنجیده شد.

آزمون حاوی سؤالاتی بود که براساس نظر استادان مجرب اهداف آموزشی درس مربوط را پوشش می‌داد. مقیاس اندازه‌گیری سؤالات آزمون از نوع چندگزینه‌ای و بازپاسخ بود. لذا آزمون در دو بخش عملکردی و دانشی صورت‌بندی شد و باید سرفصل پیش‌بینی‌شده را پوشش می‌داد. به دیگر سخن، این آزمون بایست میزان شایستگی دانشجویان را در زمینه‌های دسته‌بندی آزمون‌ها، طرح‌ریزی آزمون، تجزیه و تحلیل آزمون‌ها، روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش و بالاخره آزمون‌های هنجارشده که موضوعات اصلی سرفصل درسی

---

۱. نظر به اهمیت و کمیت محتوای درس نگارش در برنامه درسی آموزش و پرورش، آزمون مربوط به سؤال ۲ پژوهش، از محتوای این درس بود.

2. Retention Test

3. Transfer Test

دانشجویان در درس مورد نظر بود، می‌سنجید. شاخص‌های ارزیابی نیز از سرفصل درسی مربوط انتخاب گردید. برای هر یک از ملاک‌های مندرج در سرفصل/هدف‌ها، ۸ سؤال در برگه آزمون پیش‌بینی شد. آزمون از نوع محقق‌ساخته استاندارد شده بود که برای دو گروه آزمایش (در پایان دوره کارشناسی) و کنترل اجرا شد تا موفقیت برنامه درسی سنجیده شود. در صورتی که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در مجموعه سؤالات یک مؤلفه برای نمونه «دسته‌بندی آزمون‌ها» و یا دیگر مؤلفه‌ها و نیز هر سؤال پژوهشی (به صورت جداگانه) برابر با نصاب ۶۵ درصد امتیاز هر سؤال یا بالاتر از آن بود، به عنوان احراز صلاحیت حرفه‌ای تلقی شد. اگر از نصاب ۶۵ درصد امتیاز پایین‌تر بود، وضعیت عدم احراز صلاحیت حرفه‌ای و بسیار ضعیف به حساب آمد. بر اساس این، نمره‌هایی که کسب آنها ملاک احراز صلاحیت است، این گونه سطح‌بندی گردیده است:

- از نمره ۵٫۲ تا ۵٫۵۹، از ۸ (یا ۲۰٫۸ تا ۲۲٫۳۹ از ۳۲) معادل ۶۵ تا ۶۹٫۹۹ درصد امتیاز، احراز صلاحیت حرفه‌ای ضعیف؛
- از نمره ۵٫۶ تا ۶٫۳۹، از ۸ (یا ۲۲٫۴ تا ۲۵٫۵۹ از ۳۲) معادل ۷۰ تا ۷۹٫۹۹ درصد امتیاز، احراز صلاحیت حرفه‌ای متوسط؛
- از نمره ۶٫۴ تا ۷٫۱۹، از ۸ (یا ۲۵٫۶ تا ۲۸٫۷۹ از ۳۲) معادل ۸۰ تا ۸۹٫۹۹ درصد امتیاز، احراز صلاحیت حرفه‌ای خوب؛
- از نمره ۷٫۲ تا ۸، از ۸ (یا ۲۸٫۸ تا ۳۲) معادل ۹۰ تا ۱۰۰ درصد امتیاز، احراز صلاحیت حرفه‌ای خیلی خوب.

کسب نصاب ۶۵ درصد امتیاز به عنوان معیار احراز صلاحیت حرفه‌ای، برگرفته از کتاب طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) نوشته موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۵، ص ۵۳) است که به تصویب شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه و کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم و گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم و شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز رسیده است. در این سند تأکید شده است کسب نصاب یادشده

ارزشیابی شایستگی دانشجومعلم‌ان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

برای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان لازم است و در صورت موفقیت، گواهی صلاحیت حرفه‌ای (برای معلمی) دریافت خواهند کرد.

برای سنجش میزان روایی ابزار پژوهش، محتوای مربوط پس از درخواست شفاهی، در اختیار چهار تن از متخصصان موضوعی قرار داده شد. سپس دیدگاه آنان پیرامون ابزار کتبی و شفاهی دریافت و اصلاح لازم صورت گرفت. ابزار اصلاح‌شده مجدد در اختیار متخصصان قرار گرفت. آنان در اظهار نظرهای فردی و شفاهی تأیید کردند در نتیجه اصلاحات اعمال‌شده، پرسش‌های آزمون به‌طور دقیق ناظر به محتوای پرسش‌های پژوهش است و جوانب مهم و اصلی خصوصیات مورد نظر دانشجومعلم‌ان را مرتبط با اهداف پژوهش می‌سنجد.

به منظور تعیین پایایی ابزار پژوهش از محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برای هر دو گروه کنترل و آزمایش استفاده شد. با توجه به ضرایب محاسبه‌شده می‌توان اظهار داشت که ابزار ساخته‌شده برای هر دو گروه کنترل و آزمایش از توان لازم برای اندازه‌گیری هدف‌های پژوهش (شامل چهار مؤلفه دسته‌بندی آزمون‌ها، تجزیه و تحلیل آزمون‌ها، روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش، و آزمون‌های هنجار شده) برخوردار است. نتایج ضرایب محاسبه‌شده در جدول زیر آمده است.

جدول ۴- ضرایب آلفای کرانباخ در دو گروه کنترل و آزمایش

|             |                    |      |
|-------------|--------------------|------|
| گروه کنترل  | ضریب آلفای کرانباخ | ۰/۷۰ |
|             | تعداد              | ۱۰۵  |
| گروه آزمایش | ضریب آلفای کرانباخ | ۰/۷۰ |
|             | تعداد              | ۱۵۸  |

تعیین پایایی مؤلفه طرح‌ریزی آزمون، که پرسش‌های مربوط به آن به صورت تشریحی در ابزار تحقیق طرح شده بود نیز از طریق پایایی بین ارزیابان صورت گرفت، که بر اساس آن دست‌کم توافق بین دو نمره‌گذار یا ارزیاب منظور شد (ر.ک. جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵ ص ۲۵۹). برای تحقق «عینیت» یا توافق حداکثری بین دست‌کم دو ارزیاب، سؤالات و پاسخ‌های صحیح و غیر قابل تفسیر سؤالات آزمون، همراه با روش نمره‌گذاری در اختیار آنان قرار گرفت.

داده‌ها با استفاده از اجرای ابزار پژوهش در بین نمونه منتخب گردآوری شد. داده‌ها در خرداد و تیر ۱۳۹۸ از ۱۳ پردیس دانشگاه در سراسر کشور به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از طریق دستورالعمل اندازه‌گیری و نمره‌دهی صورت گرفت. برای تحلیل آماری مؤلفه‌های پنج‌گانه پرسشنامه با مقیاس فاصله‌ای از آزمون تک‌نمونه‌ای تی، برای سؤالات بسته‌پاسخ آن (سؤالات ۱ تا ۳۲) با داده‌های درجه‌بندی و نیز فراوانی به ترتیب از آزمون تک‌نمونه‌ای کالموگروف اسمیرنوف و آزمون خی ۲ برای گروه‌های مستقل و برای مقایسه داده‌های مؤلفه‌های پنج‌گانه با مقیاس فاصله‌ای در بین گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون تی. (تفاوت میانگین‌ها) برای گروه‌های مستقل استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از آزمون تشریحی (سؤال ۳۳) براساس پاسخ‌نامه‌ای صورت گرفت که پیشاپیش زیر نظر متخصصان تدوین شده بود. به پاسخ‌های درست مندرج در هر پاسخ‌نامه حداکثر ۸ نمره (برابر با جمع نمره هر یک از چهار مؤلفه دیگر پژوهش) با رعایت موازین مربوط اختصاص یافت.

### یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های سؤالات ۱ تا ۳۳ پرسشنامه از آزمون تی. تک‌نمونه‌ای استفاده شده است. برای تمام سؤالات پرسشنامه، طبق ادبیات پژوهشی، میانگین مشاهده‌شده با میانگین مورد انتظار ۵/۲ (۶۵ درصد از بالاترین نمره ممکن) مقایسه می‌شود.

جدول ۵ - نتایج (در کل نمونه کنترل و آزمایش، ۲۶۳ نفر) به تفکیک مؤلفه‌های پنج‌گانه

| شماره سؤال پژوهش | مؤلفه مورد بررسی               | سؤالات مربوطه در ابزار | سطح معنی‌ناری | درجه آزادی | احراف استاندارد | تفاوت میانگین نظری | میانگین مشاهده‌شده |
|------------------|--------------------------------|------------------------|---------------|------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| ۱                | دسته‌بندی آزمون‌ها             | ۸-۱                    | $P > 0.05$    | ۱۶۱        | ۱۰۴             | ۰/۱۷               | ۵/۳۷               |
| ۲                | طرح‌ریزی آزمون                 | ۳۳                     | $P < 0.05$    | -۴۵/۳۵     | ۱۰۴             | -۲/۷۵              | ۱/۶۲               |
| ۳                | تجزیه و تحلیل آزمون‌ها         | ۱۶-۹                   | $P < 0.05$    | ۷/۲۳       | ۱۰۴             | ۰/۹۵               | ۶/۱۵               |
| ۴                | روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش | ۲۴-۱۷                  | $P < 0.05$    | ۵/۴۲       | ۱۰۴             | ۰/۸۸               | ۶/۰۸               |
| ۵                | آزمون‌های هنجار شده            | ۳۲-۲۵                  | $P < 0.05$    | ۴/۷۶       | ۱۰۴             | ۰/۱۷               | ۵/۹۰               |

ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

نتایج حاصل از آزمون تک‌نمونه‌ای تی. نشان می‌دهد تفاوت میانگین مشاهده‌شده از میانگین نظری به لحاظ آماری معنادار است و فرض صفر در سطح آلفای  $\alpha=0,05$  رد می‌شود. بر اساس مندرجات جدول فوق، می‌توان گفت دانشجویان دوره کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان ورودی سال ۱۳۹۴ در چهار مؤلفه از پنج مؤلفه فوق، شایستگی لازم را احراز کرده‌اند. چنان‌که در سه مؤلفه تجزیه و تحلیل آزمون‌ها، روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش و آزمون‌های هنجار شده، در سطحی متوسط و در مؤلفه دسته‌بندی آزمون‌ها در سطحی ضعیف حائز این ویژگی شده‌اند. اما در مؤلفه طرح‌ریزی آزمون (با طرح سؤال از درس ششم کتاب آموزش مهارت‌های نوشتاری پایه نهم) در سطح بسیار ضعیفی قرار دارند و شایستگی لازم را کسب نکرده‌اند (۱,۶۲ از ۸، یعنی حدود ۲۰ درصد از حداکثر نمره، یعنی ۸).

در مورد سؤال پژوهشی ۲، بررسی پاسخ دانشجویان به پرسش ۳۳ ابزار، که به منظور سنجش توانایی طرح‌ریزی آزمون تهیه شده، نشان می‌دهد، ۲۴۳ نفر (۸۶,۲ درصد) از ۲۸۲ دانشجوی مورد مطالعه، پاسخی به این پرسش نداده یا پاسخ آن را نمی‌دانسته‌اند؛ فقط ۳۹ دانشجو (۱۳,۸ درصد نمونه مورد مطالعه) به این پرسش پاسخ داده و در ارزیابی نمره‌هایی بین ۰,۳ تا ۲,۲ (در مقیاس اندازه‌گیری ۰ تا ۸) گرفته‌اند. میانگین نمره‌ها ۱,۴۳ است. به مانند سؤالات دیگر پژوهش، این سؤال پژوهشی نیز از طریق آزمون تی. پاسخ داده شد.

### بررسی نمره کل (۳۲ پرسش بسته پاسخ ابزار، مجموعه ۴ مؤلفه)

برای تحلیل نمره کل (مجموع نمرات سؤالات بسته ۱ تا ۳۲ پرسشنامه) هم از آزمون تی. تک‌نمونه‌ای استفاده شده است. میانگین مورد انتظار ۲۰/۸ (۶۵ درصد بالاترین نمره کل یعنی ۳۲) در نظر گرفته شده است.

جدول ۶- وضعیت نمره کل آزمون (در مجموع نمونه کنترل و آزمایش، ۲۶۳ نفر)

| سطح معنی‌داری | t    | درجه آزادی | انحراف استاندارد | تفاوت میانگین | میانگین نظری | میانگین مشاهده شده |
|---------------|------|------------|------------------|---------------|--------------|--------------------|
| $P < 0,05$    | ۷۱۰۶ | ۱۰۴        | ۳/۶۴             | ۲/۷           | ۲۰/۸         | ۲۳/۵               |

نتایج حاصل از آزمون تک‌نمونه‌ای تی. نشان می‌دهد تفاوت میانگین مشاهده شده (۲۳.۸۷) از میانگین نظری (۲۱) از لحاظ آماری معنادار است. فرض صفر در سطح آلفای  $\alpha=0,01$  رد می‌شود.

براساس نتایج، شایستگی دانشجوی معلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی ورودی سال ۱۳۹۴ در زمینه آزمون‌های کل در سطح متوسط قرار دارد (تفاوت میانگین مشاهده شده ۲۳,۵، از میانگین نظری ۲۰,۸ معنی‌دار و بالاتر بوده و بین ۲۲,۴ تا ۲۵,۵۹، یا ۷۹,۹۹ درصد ۳۲ نمره، قرار می‌گیرد). در جدول زیر، وضعیت گروه‌های آزمایش و کنترل مقایسه می‌شود.

جدول ۷- مقایسه میانگین نمره کل، در گروه‌های آزمایش و کنترل

| گروه‌ها           | میانگین | تفاوت میانگین‌ها | درجه آزادی | T    | سطح معنی داری |
|-------------------|---------|------------------|------------|------|---------------|
| آزمایش (ورودی ۹۴) | ۲۴/۱۲   | ۰/۶۲             | ۲۶۱        | ۱/۳۹ | $P > 0,05$    |
| کنترل (ورودی ۹۶)  | ۲۲/۵۰   |                  |            |      |               |

نتایج حاصل از اجرای آزمون تی. مستقل نشان داد تفاوت میانگین نمره مربوط به پرسش‌های (۱ تا ۳۲) در دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ آماری معنادار نیست. بنابراین براساس نتایج حاصل از جدول آزمون تک‌نمونه‌ای هرچند وضعیت نمره کل در گروه آزمایش بیش از حد میانگین نظری ۲۰,۸ است، اما به دلیل این که گروه کنترل هم از وضعیتی مشابه (متوسط) برخوردار است، تفاوتی بین آنها مشاهده نمی‌شود و در مجموع نمی‌توان ادعا کرد گذراندن دو واحد درسی مورد نظر توسط دانشجویان ورودی ۱۳۹۴ (گروه آزمایش) تأثیری بر شایستگی آنها در آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی داشته است.

### جمع‌بندی نتایج

#### ۱. شایستگی دانشجوی معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی در «دسته‌بندی آزمون‌ها»

آن دسته از دانشجوی معلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی که درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» را گذرانده‌اند، شایستگی «دسته‌بندی آزمون‌ها» را در سطحی ضعیف کسب کرده‌اند. اما سایر دانشجویان این رشته بدون گذراندن این درس نیز، دارای همان میزان



ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

شایستگی بوده‌اند. گرچه به استناد آن‌که شایستگی دانشجویان معلمان دارای تجربه گذراندن درس مذکور بدان معناست که اهداف برنامه درسی موضوع مورد بررسی محقق شده است، اما نمی‌توان این عملکرد را نشانه اثربخشی برنامه یادشده قلمداد کرد. نبود تفاوت بین شایستگی دسته‌بندی آزمون‌ها بین دو گروه که درس آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی را گذرانده و نگذرانده‌اند، بدین معناست که این دستاورد را نمی‌توان به تجربه درس مذکور نسبت داد. یعنی هدف‌ها به سبب دیگری محقق شده است؛ نه به سبب گذراندن درس مورد نظر.

احتمالاً -و نه به ضرس قاطع و مبتنی بر داده‌های یک بررسی مستقل- علت تحقق اهداف و کسب شایستگی در دسته‌بندی آزمون‌ها مربوط به درس دیگری است که هر دو گروه دانشجویان معلمان آن را تجربه کرده‌اند و آن درس «ارزشیابی از یادگیری» است که مقدم بر درس آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی به دانشجویان معلمان ارائه می‌شود. هم‌پوشی و اشتراک بخش‌هایی از محتوای دو درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» و «ارزشیابی از یادگیری» (رک. دانشگاه فرهنگیان ۱۳۹۵) سبب شده تا دانشجویان معلمان که درس آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی را تجربه نکرده‌اند، دارای همان شایستگی‌هایی باشند که افراد گذراننده درس مذکور دارا هستند. شواهد مربوط به هم‌پوشانی دو درس مذکور، از طریق مقایسه محتوای دو سرفصل، در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۸- مقایسه محتوای سرفصل دو درس «ارزشیابی از یادگیری» و «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی»

| ردیف | محتوا یا موضوع   | ارزشیابی از یادگیری | آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی |
|------|--|---------------------|-------------------------------|
| ۱    | تعاریف و اصطلاحات: آزمون، اندازه‌گیری، ارزشیابی، مقیاس‌ها و انواع آن   | ✓                   | ✓                             |
| ۲    | انواع آزمون‌ها و ویژگی آن‌ها   | ✓                   | ✓                             |
| ۳    | رویکردهای مطرح در ارزشیابی   | ✓                   | ✓                             |
| ۴    | مراحل ارزشیابی آموزشی، تحلیل موقعیت، اهداف و مؤلفه‌های ارزشیابی آموزشی | ✓                   | ✓                             |
| ۵    | تعریف، اهداف، مراحل، روش‌ها و طبقه‌بندی‌های طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی | ✓                   | ✓                             |
| ۶    | انواع آزمون‌ها و کاربرد آن‌ها و قواعد هر یک                            | ✓                   | ✓                             |
| ۷    | طرح نمونه‌های عملی در کلاس   | ✓                   | ✓                             |

| ردیف | محتوا یا موضوع  | ارزشیابی از یادگیری | آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی |
|------|---|---------------------|-------------------------------|
| ۸    | تعریف آزمون‌های عملکردی و انواع آن، مراحل تهیه آزمون‌های عملکردی، روش واقع‌نگاری، چگونگی تهیه چک‌لیست | ✓                   | ✓                             |
| ۹    | شرایط اجرای آزمون، نحوه نمره گذاری، نحوه تفسیر اطلاعات، محاسبه ضریب دشواری آزمون                      | ✓                   | ✓                             |
| ۱۰   | نقش و کاربرد آمار توصیفی در تفسیر داده‌ها، شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی                         | ✓                   | ✓                             |
| ۱۱   | تعیین روایی، اهمیت و انواع آن   | ✓                   | ✓                             |
| ۱۲   | تعریف پایایی، روش‌های پایایی، نحوه محاسبه ضریب پایایی   | ✓                   | ✓                             |
| ۱۳   | هدف‌های ارزشیابی، تعریف ارزشیابی، انواع ارزشیابی  | ✓                   | ✓                             |
| ۱۴   | روش‌های مشاهده موقعیت، مصاحبه، نظرخواهی   | ✓                   | —                             |
| ۱۵   | آزمون‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی، خودسنجی، ارزیابی همکاران  | ✓                   | ✓                             |
| ۱۶   | هنجار (نرم) و انواع آن (ملی، محلی، سنی، کلاسی و...)   | —                   | ✓                             |
| ۱۷   | ابزارهای هنجار شده و به کار بستن یک یا چند مورد   | —                   | ✓                             |
| ۱۸   | آشنایی با آزمون‌های زبان، ریاضی، علوم در سطح بین‌المللی   | —                   | ✓                             |

چنان‌که مشاهده می‌شود، از هجده موضوع مندرج در دو سرفصل، چهارده موضوع در هر دو یکسان است و تفاوت آن دو تنها در چهار مبحث فرعی است.

## ۲. شایستگی دانشجومعلم‌ان آموزش زبان و ادبیات فارسی در «طرح‌ریزی آزمون»

آن دسته از دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی که درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» را گذرانده‌اند، شایستگی لازم را در طرح‌ریزی آزمون کسب نکرده و از این نظر در سطحی بسیار ضعیف قرار دارند. سایر دانشجویان این رشته هم که این درس را نگذرانده‌اند، فاقد شایستگی لازم در این زمینه بوده‌اند. بنابراین، دو گروه گذرانده و نگذرانده این درس، هر دو ضعیف عمل کرده‌اند. لذا اهداف برنامه درسی دانشگاه در زمینه موضوع طرح‌ریزی آزمون محقق نشده است.

### ۳. شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی در «تجزیه و تحلیل آزمون‌ها»

آن دسته از دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی که درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» را گذرانده‌اند، شایستگی تجزیه و تحلیل آزمون‌ها را در سطحی متوسط کسب کرده‌اند و لذا به ظاهر، آن بخش از اهداف برنامه درسی که مربوط به موضوع حاضر است، محقق شده است. اما سایر دانشجویان این رشته هم، بدون گذراندن این درس، در آن حائز شایستگی لازم بوده‌اند. امری که سبب و علت آن را می‌توان سبب ذکرشده در جمع‌بندی نتایج سؤال ۱ پژوهش دانست.

### ۴. شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی در «روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش»

شایستگی دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی که درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» را گذرانده‌اند، در زمینه روش‌ها و ابزارهای جدید در سنجش در سطحی متوسط قرار دارد. البته آن دسته از دانشجویان این رشته که این درس را نگذرانده‌اند نیز در این زمینه از شایستگی لازم برخوردار بوده‌اند. بنابراین، وضعیت دو گروه گذرانده و نگذرانده درس حاضر از نظر موضوع مورد بررسی، یکسان و در حد متوسط است. استدلال قابل طرح برای این امر، همان استدلال مطرح‌شده در جمع‌بندی نتایج سؤال ۱ پژوهش است.

### ۵. شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی در «آزمون‌های هنجارشده»

شایستگی دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی - گذرانده و نگذرانده درس موضوع پژوهش - در زمینه آزمون‌های هنجارشده درس در سطحی متوسط قرار دارد. می‌توان در اینجا دلیل کسب نمره نسبتاً یکسان به وسیله دو گروه گذرانده و نگذرانده درس را امری متفاوت از دلیل کسب چنین نتیجه‌ای در مؤلفه‌های پیشین دانست؛ زیرا در سرفصل مصوب و رسمی درس «ارزشیابی از یادگیری» موضوع «آزمون‌های هنجارشده» مغفول است و در صورت تقید استادان مربوط به اجرای سرفصل مذکور، دانشجویان معلمان شرکت‌کننده در آزمون حاضر، یعنی گروه کنترل، نمی‌بایست نمره متوسط را کسب می‌کردند. احتمالاً دلیل این امر را می‌توان هم‌پوشی و اشتراک بخش‌هایی از محتوای تدریس‌شده و نه قصدشده - برای دو درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» و «ارزشیابی از یادگیری» در دوره کارشناسی پیوسته

رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانست. به دیگر سخن، به نظر می‌رسد موضوع «آزمون‌های هنجارشده»، به صورتی مورد توجه و تدریس استادان مربوط بوده و نتایج این توجه نیز در ارزیابی حاضر بازتاب یافته است. براساس آنچه گفته شد، وضعیت شایستگی دانشجویان مورد مطالعه به تفکیک مؤلفه‌های مورد بررسی در قالب جدول زیر - که به نوعی خلاصه نتایج نیز هست - ارائه می‌شود.

جدول ۹- میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان در تولید و اجرای آزمون‌های تحصیلی

| سطوح شایستگی |     |       |      | احراز شایستگی |     | عنوان شایستگی | ردیف |
|--------------|-----|-------|------|---------------|-----|---------------|------|
| خیلی خوب     | خوب | متوسط | ضعیف | بسیار ضعیف    | بلی |               |      |
|              |     |       | ✓    |               | ✓   |               | ۱    |
|              |     |       |      | ✓             | ✓   |               | ۲    |
|              |     | ✓     |      |               | ✓   |               | ۳    |
|              |     | ✓     |      |               | ✓   |               | ۴    |
|              |     | ✓     |      |               | ✓   |               | ۵    |

از جمله یافته‌های غیرمستقیم و فرعی این پژوهش این است که در سرفصل مورد بررسی، مسائل و موضوعات تخصصی زبان و ادبیات فارسی مغفول است و لازم است به عنوان درسی بین‌رشته‌ای، بخش‌هایی از آن رنگ سنجش در آموزش زبان و ادبیات داشته باشد. چنان‌که در کنار موضوعات و مطالب سنجشی، به تناسب محتوای خاص این رشته، به سنجش مهارت‌های چهارگانه زبانی (خواندن، گوش دادن، نوشتن و سخن گفتن) و نیز دانش‌ها و مهارت‌های ادبی و تعریف ملاک‌هایی دقیق برای هر یک در آن توجه شود و حجم قابل توجهی از مطالب سرفصل به آنها اختصاص یابد. نتیجتاً این درس در عمل فاقد کاربردهای عملی متنوع برای دبیران آتی زبان و ادبیات فارسی است و از منظر برخوردار کردن آنان از ملاک‌های تخصصی

ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

ارزشیابی در رشته خود، تقریباً بی‌فایده است. موضوعی که تعدادی اندک از پژوهشگران در پژوهش‌های مرتبط، از جمله تعیین و همکاران (۱۳۹۷، ص ۲۱)، دانشگر (۱۳۹۶، ص ۲۵۱) و نیز دانای طوسی (۱۳۹۰) به آن اشاره کرده‌اند. به سخن دیگر، برنامه‌های موجود ارزشیابی قادر به تشخیص دقیق مهارت‌های مخاطبان نیستند و ضعف جدی دانش‌آموزان ایرانی در سنجش‌های ملی و بین‌المللی نشان‌دهنده نیاز نظام آموزشی کشور به سنجشی است که بتواند اطلاعات تشخیصی مناسبی را در اختیار معلمان و برنامه‌ریزان قرار دهد.

نکته مغفول دیگر در سرفصل مورد بررسی، بی‌توجهی به تفاوت‌های آزمون در دو رویکرد «علمی» و «سنتی» است. توجه به این امر از آنجا ضروری می‌شود که دانشجویان معلمان، در دوران تحصیل، حتی در تحصیلات عالی، خود پیوسته در معرض تجربه رویکرد سنتی بوده و هستند و لازم است با عوارض و اشکالات آن در دوره کارشناسی آشنا گردند تا زمینه تغییر در آنان فراهم شود. کاستی‌ای که در مطالعات خارجی، از جمله در بررسی مؤسسه وینگ (گزارش برخط)، پژوهش هتی (۲۰۰۹)، پژوهش کمبل و ایوانس (۲۰۱۰) و مطالعه ولانت و فازیو (۲۰۰۷) بیشتر به وجود آن در پاره‌ای ممالک دیگر اشاره شد و طی پژوهش جلیلی و خدادادیان (۱۳۹۲) به عنوان تفاوت دو رویکرد علمی و سنتی در سنجش به تفصیل و با جزئیات به آن پرداخته شد.

### پیشنادهای پژوهش

۱. با توجه به این‌که دانشجویان معلمان در مؤلفه «طرح‌ریزی آزمون» عملکرد بسیار ضعیفی از خود نشان داده‌اند، لازم است تدریس مطالب و موضوعات مربوط به این موضوع در برنامه درسی کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان با جدیت بیشتر در کلاس‌های درس پی‌گیری شود. افزون بر این، می‌توان زمان بیشتری را در برنامه درسی دانشگاه به این درس اختصاص داد.

۲. با توجه به نوپا بودن سنجش و ارزشیابی در آموزش زبان و ادبیات فارسی، لازم است در کنار دانش تربیتی سنجش، بر اساس ملاک‌های مشخص (برای نمونه: قمری، ۱۳۹۹)، برای

اندازه‌گیری صلاحیت‌های زبانی و ادبی در آموزش این رشته، پژوهشی جداگانه تعریف و شاخص‌های هر ملاک تدوین و تبیین گردد.

۳. با توجه به سیطره گسترده رویکرد سنتی در سنجش و ارزشیابی حتی در نظام آموزش عالی کنونی، برنامه‌های درسی به‌ویژه درس «آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌سازی» به گونه‌ای سازمان‌دهی شود که دانشجو معلمان رویکرد علمی را به جای آن در سنجش برگزینند.

۴. نظر به گسترش آموزش‌های برخط و غیر حضوری، سنجش و ارزشیابی در فضای مجازی در هر نوع برنامه‌ریزی مطمح نظر قرار گیرد.

## منابع

آقایی، نجف، صفاری، مرجان و میرحسینی، فرنازسادات (۱۳۹۶). شناسایی صلاحیت حرفه‌ای ضروری معلمان تربیت بدنی با رویکرد نظریه‌پردازی داده بنیاد. دوفصلنامه پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۷ (۱۴)، ۷۱-۸۳.

استارمی، ابراهیم و قدوسی شاهنشین، الناز (۱۳۹۲). نقش آزمون‌سازی در سنجش آموخته‌های زبان‌آموز در آموزش زبان آلمانی. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۳ (۱)، ۴۳-۱۹. امامی، محمد (۱۳۹۶). بررسی و شناخت انواع لحن و پیوند آن با مهارت‌های خوانداری در کتاب فارسی هشتم (دوره اول متوسطه). پویش در آموزش علوم انسانی، ۲ (۷)، ۳۱-۱۶.

انوری، حسن و همکاران (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن (چاپ هفتم). تهران: سخن. بازرگان، عباس (۱۳۹۳). ارزشیابی آموزشی (چاپ سیزدهم/ویراست ۳). تهران: سمت.

تقیان، حسن، خدایی، ابراهیم، بازرگان، عباس، مقدم‌زاده، علی و کبیری، مسعود. (۱۳۹۷). ساخت آزمون خواندن برای دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی با استفاده از انگاره سنجش‌شناختی تشخیصی. پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۷ (۱)، ۳۰-۳.

جانسون، آر. بورک و کریستنسن، لری (۱۳۹۵). پژوهش آموزشی. برگردان دکتر علیرضا کیامنش و همکاران (چاپ اول). تهران: نشر علم. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۴ چاپ شده است).

جاویدان، لیدا، علی اسماعیلی، عبدالله و شجاعی، علی اصغر (۱۳۹۷). تدوین الگوی ویژگی‌ها و شایستگی‌های علمی بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (ویژه‌نامه بهار ۱۳۹۷)، ۱۱۳۶-۱۱۲۳.

ارزشیابی شایستگی دانشجویان معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

جعفرپور، عبدالجواد (۱۳۷۵). *مقدمه‌ای بر آزمون‌شناسی زبان* (چاپ اول). شیراز: دانشگاه شیراز.  
جلیلی، سید اکبر و خدادادیان، مهدی (۱۳۹۲). *ضرورت رویکرد نظام‌مند به آزمون‌سازی در زبان فارسی: مقایسه برآوردهای مدرسان و واقعیت آماری*. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲ (۳)، ۳-۳۶.

جلیلی، مهسا و نیک‌فرجام، حسین (۱۳۹۳). *بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت‌های معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۱۳)، ۱۲۹-۱۳۸.

خروشی، پوران، نصرافهانی، احمدرضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۶). *مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران*. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷ (۱۸)، ۱۶۹-۱۹۹.

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۹۱). *ساخت و تهیه آزمون عملکرد* (چاپ اول). تهران: انتشارات زنده‌اندیشان.  
دانای طوس، مریم (۱۳۹۰). *سخن‌گفتن، مهارتی مغفول در برنامه درسی زبان فارسی*. نوآوری‌های آموزشی، ۱۰ (۱)، ۱۵۰-۱۲۱.

دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). *برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی*. کمیته تخصصی برنامه‌های آموزش و پرورش (گروه هفتم، بازنگری شده). تهران: دانشگاه فرهنگیان. (قابل دسترسی در: <https://cfu.ac.ir/fa/attach/171252>)

دانشگر، مریم (۱۳۹۶). *مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: شهر تهران)*. دو ماهنامه جستارهای زبانی، ۸ (۱)، ۲۵۶-۲۳۱.

دیبايي صابر، محسن، عباسی، عفت، فتحی و اجارگاه، کوروش و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵). *تبیین مؤلفه‌های شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران*. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۳ (۲)، ۱۰۹-۱۲۳.

رضایی، منیره (۱۳۹۳). *بررسی ویژگی‌های معلم توانمند، تهیه و اعتباربخشی ابزاری برای سنجش این ویژگی‌ها و ترسیم نیمرخ توانمندی معلمان در دوره ابتدایی* (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

رضایی، منیره (۱۳۹۷). تدوین استانداردهای عملکرد حرفه‌ای معلمان بر اساس شایستگی‌های شناسایی شده در اسناد تحولی و اعتباربخشی آن (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

رضایی، منیره (۱۳۹۶). تعیین شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان متناسب با سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن و اعتباربخشی شایستگی‌ها (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۷). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویراست هفتم، چاپ چهل و ششم). تهران: نشر دوران.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). سنجش فرایند و فرآورده یادگیری (چاپ دوم و ویرایش دوم). تهران: نشر دوران.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش ۱ (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش ۲ (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

صحرائی، رضامراد و جلیلی، سید اکبر (۱۳۹۱). مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا). پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱(۱)، ۱۵۰-۱۲۳.

صدری، عباس، زاهدی، انسیه و شفیعی، فاطمه صغری (۱۳۹۶). حلقه مفقوده نظام تربیت معلم برای تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان: کارورزی و کارآموزی با رویکرد استاد-شاگردی نوین. پژوهش در تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، ۱(۱)، ۹۹-۷۵.

عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود، مهرعلیزاده، یدالله و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲)، ۱۸۲-۱۵۷.

عباسی، زهرا (۱۳۹۴). تهیه و تدوین آزمون بسندگی زبان فارسی. مجموعه مقاله‌های نخستین همایش آموزش زبان و ادبیات فارسی، اسفند ماه ۱۳۹۳، قابل دسترسی در:

<http://www.anjomanfarsi.ir/pdf/amozech1/1042.pdf>



ارزشیابی شایستگی دانشجومعلم‌ان آموزش زبان و ادبیات فارسی ...

عبداللهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۱)، ۲۵-۴۸.

عسکری متین، سجاد و کیانی، غلامرضا (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۴(۲)، ۹-۳۰.

فرخی پور، سجاد، خوش‌سیما، هوشنگ، گنجی، منصور و سارانی، عبدالله (۱۳۹۹). تبیین و بررسی تأثیر انگاره بومی ارزشیابی پویا در شناخت و رفع مشکلات یادگیری مهارت‌های زبانی مولد در دانش‌آموزان متوسطه. نشریه پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰(۱)، ۱۲۰-۱۳۴.

قمی، حیدر (۱۳۹۹). بررسی میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان در تولید و اجرای آزمون‌های تحصیلی (طرح پژوهشی). تهران: دانشگاه فرهنگیان.

مرتضوی، مرتضی، ملکی، حسن، گویا، زهرا، غلام‌آزاد، سهیلا و حسنی، محمد (۱۳۹۹). ضرورت تدوین معیارهای روبریک کیفی برای اجرای موفقیت‌آمیز ارزشیابی توصیفی درس ریاضی دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۱۵(۵۷)، ۵-۴۰.

موسی پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۵). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) (چاپ اول). تهران: دانشگاه فرهنگیان. موسی پور، نعمت‌الله و صفرنواده مریم (۱۳۹۸). درباره روش تحقیق تربیتی با تمرکز بر آموزش ابتدایی (چاپ اول). قم: انتشارات بیان روشن.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.

- Campbell, C., & Evans, J. A. (2010). **Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching.** The Journal of Educational Research, 93(6), 350-355. Published online: 02 Apr 2010.
- Hattie, J. (2009). **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.** New York, NY: Routledge.
- Hornby, A. S. (2004). **Oxford Advanced Learner's Dictionary** (6th ed.). London: Oxford University Press.
- Kang, H., & Kang, S. (2015). **Analysis of elementary school teachers' self-diagnosis on their competency for assessment in science.** Journal of Korean Elementary Science Education, 34(2), 153-163.

- Liakopoulou, M. (2011). **The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness.** International Journal of Humanities and Social Science, 1(21), 66-78.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). **Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: development of the assessment inventory.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada, April, 11-15, 2005.
- Mertler, C. A. (2003). **Preservice versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?.** Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH (Oct. 15-18, 2003).
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2018). **PIRLS 2021 Assessment Frameworks.** TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Available at: <https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/InternationalAssessments/Documents/PIRLS2021%20Framework.pdf>
- Pang, N. S-K., & Leung, Z. L-M. (2011). **Teachers' competency in assessment for learning in early childhood education in Hong Kong.** Educational Research Journal, 26(2), 199-202.
- The Wing Institute (2020). **Effective instruction overview.** Available at: <https://www.winginstitute.org/effective-instruction-overview>
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). **Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development.** Canadian Journal of Education, 3(30), 749-770.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی