

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان درباره تاثیر استفاده از
روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی

دکترافسانه کلباسی^۱

دکتر شهلا ذهبیون^۲

پروین روشن قیاس^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان درباره تاثیر استفاده از روش ارزیابی همتا بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در برنامه درسی کارورزی بوده است. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه اساتید کارورزی رشته آموزش ابتدایی به تعداد ۲۷ نفر و همچنین کلیه دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی به تعداد ۶۰ نفر در دانشگاه فرهنگیان اصفهان، در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. حجم نمونه استادان با استفاده از روش سرشماری کامل، به تعداد ۲۷ نفر و حجم نمونه دانشجویان به شیوه نمونه گیری ساده و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۵۰ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۲ گویه بود و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دو بخش اساتید و دانشجویان به ترتیب به میزان ۰/۸۷ و ۰/۸۱ برآورد شد. تحلیل داده ها با استفاده از آزمون های آماری t تک نمونه ای و مستقل در محیط نرم افزار spss انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو گروه اساتید و دانشجویان بر تاثیر مثبت این شیوه ارزیابی بر ارتقاء سطح دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان تاکید دارند. همچنین تفاوت معناداری بین نظرات آنها وجود نداشت.

کلید واژه ها: ارزیابی معتبر، ارزیابی همتایان، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان. ایران (نویسنده مسئول) kalbasiafsaneh@gmail.com

۲. مدرس دانشگاه فرهنگیان اصفهان. ایران

۳. مدرس دانشگاه فرهنگیان. اصفهان. ایران

مقدمه

یکی از اهداف برنامه های درسی کارورزی در تمام رشته های دانشگاه فرهنگیان، تربیت دانشجو معلمانی است که در مورد نقش و عمل حرفه ای خود نقادانه یا تاملی^۱ داشته باشند. از این رو کیفیت ارزشیابی از درس کارورزی، نقش بسزایی در توانمند سازی آنان داشته و موجب تامل در تجربیات و رشد حرفه ای آنها خواهد شد. به طور کلی ارزشیابی به عنوان یکی از اجزای مهم فرآیند یاددهی - یادگیری، کاربردها و اهداف مختلفی دارد، از جمله این امکان را فراهم می آورد تا بر اساس نتایج آن، بتوان از میزان دستیابی به اهداف آموزشی مطلع شد؛ نقاط قوت و ضعف فراگیر را در جنبه های مختلف شناسایی کرد و در جهت تقویت یا رفع آنها گام برداشت. بر همین اساس است که ارزیابی دانشجو به عنوان یکی از زیر مجموعه های مقوله ارزشیابی در فعالیت های آموزشی، از مهمترین ارکان آموزش دانشگاهی قلمداد می گردد. بدیهی است شیوه متداول ارزشیابی از عملکرد فراگیران در فرآیند یاد دهی - یادگیری در بسیاری از نظام های آموزشی، همچنان به شیوه سنتی و توسط معلمان و اساتید انجام می گیرد. بنا به گفته ویکرمن^۲ (۲۰۰۹)، اگر چه در سال های اخیر به ارزیابی همپایان به عنوان یک روش ارزیابی پیشرفت تحصیلی توجه ویژه ای شده و بتدریج در دانشگاه ها به مرحله اجرا در آمده و به طور فزاینده ای به عنوان یک روش ارزیابی جایگزین مورد استفاده قرار گرفته است، اما هنوز در بسیاری از دانشگاه ها از روش های سنتی ارزیابی استفاده می شود. ارزیابی همپایان عبارت است از ارزشیابی فراگیر از عملکرد و فعالیت های یادگیری همپایان خود و هدف اساسی آن ایجاد احساس مسؤولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود و همپایان است (شاموی و هاردن^۳، ۲۰۰۳). این در حالی است که در پژوهش های مختلفی که در زمینه آموزش معلمان صورت گرفته، بر نقش ارزیابی های اصیل و معتبر^۴ و تأثیر آن در یادگیری دانشجویان تأکید شده است. این نوع ارزیابی، نه تنها موجب ارتقاء استانداردهای عملکردی و وظایف می گردد، بلکه تأثیر مثبت بر استقلال، انگیزه، خود تنظیمی و فراشناخت دانشجویان دارد. به همین دلیل بازنگری در شیوه های ارزشیابی به سمت شیوه های غیر سنتی از جمله ارزیابی توسط همپایان سوق یافته است (ویلاروئل و همکاران^۵، ۲۰۱۷).

-
1. critical reflection
 2. Vickerman
 3. Shumway and Harden
 4. authentic assessments
 5. virralloel

قنواتی نسب (۲۰۱۵)، اظهار می دارد؛ اصلاحات در شیوه های ارزیابی توجه خود را از استفاده صرف از شیوه های سنتی به روش های معتبرتر که با حضور فعال خود فراگیر انجام می گیرد، معطوف ساخته است. همچنین پژوهش های دارلینگ-هاموند و سیندر (۲۰۰۰) در راستای بررسی تغییر از آزمون های دانش محور و غیر موقعیتی یا ارزیابی های فارغ از زمینه^۲ به ارزیابی های معتبر انجام گرفته است. تأکید گرز^۳ و همکاران (۲۰۱۰) نیز بر تغییر شیوه ارزشیابی در این راستا انجام می گیرد تا دانشجویان از طریق ارزیابی عملکرد همتایان و همچنین بازخورد گرفتن از آنان، یادگیری خود را افزایش دهند.

ارزیابی از همتایان در تربیت معلم به چند دلیل دارای اهمیت است: الف) دانشجو معلمان باید از یکدیگر یاد بگیرند و عضوی از یک سازمان یادگیری شوند. ب) به عنوان افرادی که در آینده مسئولیت ارزیابی دانش آموزان را بر عهده دارند بتوانند عملکرد همتایان خود را ارزیابی نمایند و ج) بعد از فارغ التحصیل شدن قادر به ارزیابی اثربخشی تدریس همکاران خود و ارائه بازخورد سازنده^۴ به آنها باشند (ورلوپ و وابلز^۵، ۲۰۰۰).

نتایج مطالعات در مورد روش ارزیابی همتایان نشان داده که این روش در درگیر نمودن شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان نقش بسزایی داشته است. ارزیابی توسط همتایان دارای مزایای مختلفی چون افزایش درک فراگیر از سبک یادگیری خود، تشویق فراگیران به مسئولیت پذیری در یادگیری خود و درگیر شدن در فرآیند آموزش با شرکت در بحثها (الیوت و هگینز^۶، ۲۰۰۵)، کسب و بهبود مهارتهای ارزیابی نقادانه از طریق پیشنهاداتی که برای کار سایر فراگیران می دهد، دادن و گرفتن بازخورد فوری و مرتبط از یک یا چند نفر و فهم فراگیران از ضعف و قوت یادگیری خودشان می باشد (اسپیلر^۷، ۲۰۱۲). همچنین ارزیابی همتایان باعث افزایش آگاهی از حساسیتهای فردی در زمان دریافت بازخورد، باز شدن ذهن فراگیران از طریق انتقادات و پیشنهادات، توانایی قضاوت در یک موقعیت و کمک به یادگیری مادام العمر در فراگیران و همچنین دریافت بازخوردهای بیشتر و سریع تر از طرف همتایان در مقایسه با دیگر ارزیابی ها

-
1. Darling-Hammond & Snyder
 2. de-contextualised tests
 3. Grez
 4. constructive feedback
 5. Verloop & Wubbels
 6. Elliott & Higgins
 7. . Spiller

می شود (ارسموند^۱، ۲۰۰۴؛ کالاهان^۲، ۲۰۰۷؛ هاگ^۳، ۲۰۱۸؛ یوان و کیم^۴، ۲۰۱۸).

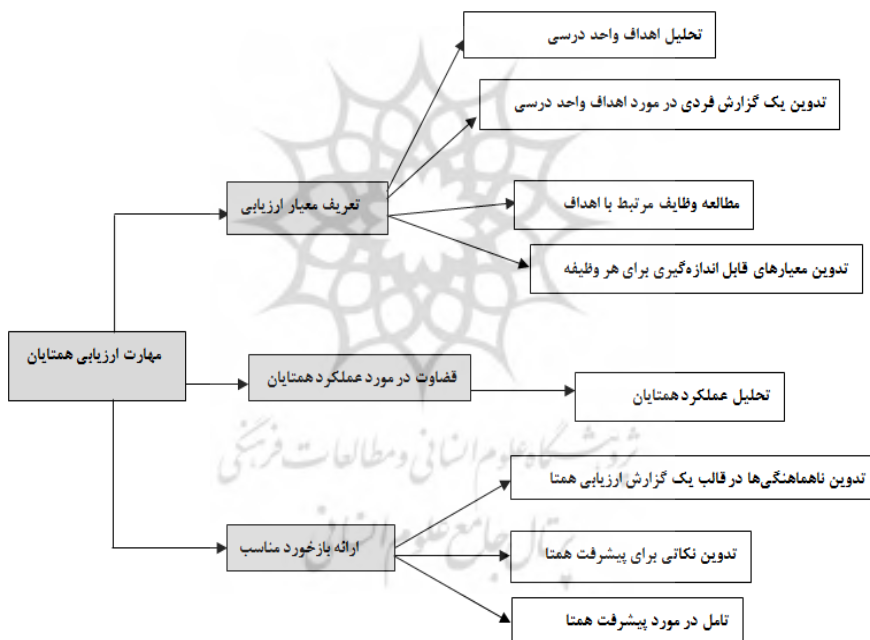
توماس و همکاران^۵ (۲۰۱۱) نیز معتقدند مزایای خود ارزیابی و ارزیابی از همتایان در این است که اینگونه ارزیابی ها باعث ایجاد فرصت هایی برای بحث و گفتگو و تفکر سطح بالا در دانشجویان درباره یادگیری و ارزیابی می شود. دانشجویان می توانند به یکدیگر کمک کنند تا از نقایص در یادگیری و فهم خود آگاهی یابند و درک دقیق تری از روند یادگیری بدست آورند (اسپیلر، ۲۰۱۲). یافته های حاصل از پژوهش ایگان و کاستلو^۶ (۲۰۱۶) که به شیوه کیفی انجام گرفت، نشان داد باور دانشجویان بر این بوده که فرصت هایی که انجام ارزیابی همتایان در اختیار آنان قرار داده، موجب افزایش طیفی از ویژگی ها و مهارت های تفکر انتقادی در آنها شده است. این مهارتها شامل مهارت ارزیابی، مهارت برقراری ارتباط و مهارت خود- تأملی می باشد. این دو معتقدند کاربرد ارزیابی همتا را باید از دو جنبه برای دانشجو معلمان در نظر گرفت. از یک سو برای دانشجو معلمان به عنوان یادگیرنده و از سوی دیگر برای دانشجو معلمان به عنوان مربیانی حرفه ای. همچنین اظهار می دارند دانشجو معلمان به عنوان یک معلم و همچنین به عنوان یک فراگیر خواهان توسعه مهارت های خود در محیطی امن، قابل اعتماد و حمایت کننده می باشند. با این وجود در پژوهش کمالی و همکاران (۱۳۹۰) در محدودیت های روش ارزیابی همتایان به ارتباط خصوصیات اخلاقی فراگیر و نتایج ارزیابی و عدم پایایی کافی این روش، تمایل فراگیران به دادن نمرات مشابه به همه همتایان، عدم تمایل فراگیران به قضاوت درباره همتایان خود و تبانی کردن تعدادی از فراگیران در مقابل یک همتا اشاره نموده است. با توجه به این که شیوه های جدید ارزیابی برخاسته از موقعیت هستند، نمی توانند استاندارد مشخصی داشته باشند. بنابراین پایایی آنها وابسته به موقعیت های مکانی، ارزیابی کننده ها و سایر زمینه ها می باشد.

چنانچه ارزیابی همتا به شیوه درستی انجام شود، می تواند یک شیوه ارزیابی معتبر و پایا باشد و دارای منافع زیادی برای دانشجویان و مربیان است، اگر چه اجرای صحیح آن به ویژه در دفعات اول می تواند یک تلاش وقت گیر هم برای دانشجویان و هم برای مربیان باشد (سند ارزیابی

-
1. Orsmond
 2. Callahan
 3. Hogg
 4. Yuan and Kim
 5. Thomas et all
 6. Egan and Costello

همتایان^۱ دانشگاه مک گیل^۲، ۲۰۱۸). بنابراین آموزش چگونگی اجرای ارزیابی همتایان به فراگیران می تواند باعث بهبود انجام ارزیابی در جهت بهبود نگرش، سبک تفکر و پیشرفت تحصیلی آنها شود (ون زوندرت^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین اگر این روش با هدف تحریک توسعه حرفه ای و بازخورد سازنده به منظور پیشرفت بیشتر انجام می شود، پس باید یکی از مهارت هایی باشد که دانشجویان آن را کسب می نمایند (اسلویزمنز^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ اسلیومنز و پرینز^۵، ۲۰۰۶)

گولیکرز و همکاران^۶ (۲۰۰۹) مهارت ارزیابی همتایان را به چند مهارت اصلی تقسیم نموده که عبارتند از: تعریف معیار ارزیابی، قضاوت در مورد همتایان و ارائه بازخورد. لذا به اعتقاد آنها یک برنامه درسی مناسب کارورزی باید شامل تقویت این سه نوع مهارت در دانشجویان باشد که الگوی اجرایی آن در شکل شماره یک به تصویر کشیده شده است.



شکل شماره ۱ - الگوی اجرایی مهارت های ارزیابی از همتایان (گولیکرز و همکاران، ۲۰۰۹)

1. Peer Assessment Resource Document
2. McGill University
3. Van Zundert
4. Sluijsmans
5. Prins
6. Gulikers et all

مطالعه سرفصل های واحدهای درسی چهارگانه کارورزی برنامه های درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان و همچنین راهنماهای ارزیابی از این دروس نشان می دهد که تامل حرفه ای یکی از ملاک های کلیدی در نیل به شایستگی های مورد انتظار بوده است. همچنین در راهبردهای ارزشیابی از یادگیری کارورزی های چهارگانه در قالب ارزشیابی فرآیند، بر بازخوردهای ارائه شده در نشست های گروهی در سطح مدرسه و واحد آموزشی با مشارکت معلمان/ همقطاران تاکید شده است. از یک سو در شیوه نامه های ارزیابی های کارورزی دانشگاه فرهنگیان به این نوع ارزیابی به عنوان یکی از راهکارهای افزایش مشارکت دانشجو معلمان و ایجاد حس مسئولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود توجه نشده است. از سوی دیگر تاکنون پژوهشی در زمینه استفاده از روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی انجام نشده است. با توجه به این که هدف برنامه درسی کارورزی، تغییر در دانش، نگرش و مهارت دانشجو معلمان و در نهایت رسیدن به شایستگی های مورد انتظار است، بر اساس جستجوهای انجام شده، پژوهشگران به تحقیقی در داخل یا خارج که تأثیر استفاده از ارزیابی همتا را در سه حیطه دانش، نگرش و مهارت به طور مجزا مورد بررسی قرار داده باشند، دست نیافتند، بر این اساس، هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان در مورد تاثیر روش استفاده از روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی می باشد.

سوالات پژوهش

سؤال کلی پژوهش: دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان در مورد تأثیر استفاده از روش ارزیابی همتایان در برنامه درسی کارورزی چگونه است؟

۱ - دیدگاه دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش آنها چگونه است؟

۲ - دیدگاه اساتید کارورزی در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان چگونه است؟

۳ - آیا بین دیدگاه اساتید کارورزی و دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور بررسی نظرات استادان کارورزی و دانشجو معلمان نسبت به تاثیر ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت دانشجویان در برنامه درسی کارورزی از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه استادان واحد درسی کارورزی در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان پردیس فاطمه زهرا (س) به تعداد ۲۷ نفر و همچنین دانشجو معلمان که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۹۷ درس کارورزی را اخذ نموده بودند به تعداد ۶۰ نفر بود. جهت انتخاب نمونه در بخش اساتید از روش سرشماری کامل استفاده شد. برای تعیین حجم نمونه دانشجویان از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که تعداد ۵۰ دانشجو معلم به دست آمد؛ و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته در دو بخش دانشجویان و اساتید بود که از نتایج مطالعه تحلیلی اسناد و مدارک، کتب و مجلات الکترونیکی و همچنین پایگاه های اطلاعاتی معتبر، در حوزه ارزیابی و کارورزی مراکز تربیت معلم مشخصه های ارزیابی همتایان استخراج گردید و در مجموع در قالب یک پرسشنامه با ۳۲ گویه تدوین شد. گویه ها در سه بعد دانش، نگرش و مهارت و بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت سازماندهی شدند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها توسط ۵ نفر از اساتید علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، با توجه به این که نتایج حاصل از استخراج گویه های اولیه برای اعتباربخشی نیاز به مطالعه اولیه داشت در بین ۵ نفر از استادان و ۲۰ نفر از دانشجو معلمان توزیع شد و برای تحلیل پرسشنامه ها از آزمون آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی استفاده گردید. پایایی پرسشنامه در بخش اساتید ۰/۸۷ و در بخش دانشجویان ۰/۸۱ به دست آمد. در تحلیل داده ها از آزمون های آماری t تک نمونه ای و t مستقل استفاده شد.

یافته‌ها

سوال ۱: دیدگاه دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش آنان چگونه است؟

به منظور تعیین دیدگاه دانشجویان درباره تاثیر ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت های آنان از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد. آماره های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه ای در ابعاد دانش، نگرش و مهارت به تفکیک در جدول شماره یک ارائه می گردد.

جدول شماره ۱: نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه ای دیدگاه دانشجویان در ابعاد دانش، نگرش و مهارت

ردیف	گویه ها	میانگین	انحراف معیار	ت.ف.د	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری
۳	۱. یادگیری من بیشتر شود	۴/۱۶	۰/۸۴۱	۰/۷۲۳	۱۱/۱۳۶	۰/۰۰۰	
	۲. دانش حرفه ایم بیشتر شود	۴/۰۲	۰/۸۹۱				
	۳. بازخورد بیشتری از کارم دریافت کنم	۴/۲۴	۰/۸۷۰				
	۴. آگاهی بیشتری از نقاط ضعف و قوتم پیداکنم.	۴/۲۴	۰/۸۹۳				
	۵. ملاک‌های ارزیابی برایم عینیت یافته و آنها را در ارزیابی از فراگیرانم به کار گیرم.	۴/۰۴	۰/۹۰۲				
	۶. سرعت دریافت بازخوردها افزایش یابد.	۴/۰۸	۰/۷۷۸				
	۷. یادگیری از حوزه فردی به حوزه جمعی گسترش یابد.	۴/۳۶	۰/۷۵۰				
	۸. یادگیری مشارکتی تشویق و ترویج شود.	۴/۰۸	۰/۸۵۳				
۴	۹. اختلاف قدرت میان اساتذ و دانشجو کاهش یابد.	۳/۸۶	۰/۸۸۰	۰/۳۹۹	۱۱/۷۲۶	۰/۰۰۰	
	۱۰. ضرورت حضور فراگیران در فرآیند یادگیری افزایش یابد.	۳/۸۸	۰/۹۱۷				
	۱۱. تصور دریافت قضاوت منصفانه تری داشته باشم.	۳/۶۴	۱/۲۴۴				
	۱۲. در صورت عدم راهنمایی درست، امکان ارائه بازخورد معنادار را نداشته باشم.	۴/۰۸	۰/۷۷۸				
	۱۳. نسبت به ارزیابی صحیح و عاری از خطای همتایانم در مورد کارم اعتماد نداشته باشم.	۳/۳۴	۱/۰۲۲				
	۱۴. وقت زیادی تلف شود.	۳/۴۶	۱/۱۶۴				
	۱۵. به دلیل وجود روابط دوستانه بین دانشجویان قضاوت صحیح انجام نشود.	۳/۴۶	۱/۳۱۲				
	۱۶. وجود انگیزه های شخصی موجب عدم تمایل به قضاوت عادلانه گردد.	۳/۵۴	۱/۱۲۸				
	۱۷. کنترل و خودگردانی در فرایند یادگیری ایجاد شود.	۳/۹۴	۰/۹۳۴				
	۱۸. ارزیابی از دقت و اعتبار کافی برخوردار نباشد.	۲/۷۰	۱/۰۳۵				
	۱۹. احساس ناامنی در دانشجویان ایجاد گردد.	۲/۷۰	۱/۰۵۴				
	۲۳. صلاحیت من در قضاوت و انتخاب گزینه های هوشمندانه افزایش یابد.	۳/۸۶	۰/۹۰۳				

۰/۰۰۰	۱۱/۷۲۶	۰/۳۹۹	۳/۶۶۲	۰/۷۴۶	۴/۱۲	۲۴. ایده های من شفاف شده ، بازنگری و اصلاح گردد.	۳
				۰/۸۵۳	۳/۹۲	۲۵. احسلس استقلال یا خودگردانی در من رشد یابد.	
				۰/۹۳۴	۳/۹۴	۲۷. دیدگاه من در آینده نسبت به ارزیابی از فراگیرانم وسعت یابد.	
				۰/۷۶۵	۴/۱۶	۳۰. تفکر سطح بالا بین من و همتایانم درباره یادگیری و ارزیابی شکل بگیرد.	
۰/۰۰۰	۱۲/۵۹۴	۰/۵۸۹	۴/۰۵۰	۰/۷۶۵	۳/۸۴	۲۰. به نوعی خودتنظیمی در یادگیری برسم.	۴
				۰/۷۵۴	۳/۹۶	۲۱. مهارت خودارزیابی در من تقویت شود.	
				۰/۸۲۹	۳/۹۲	۲۲. ملاک های ارزیابی و انطباق عملکرد خود با آنها را به خوبی تشخیص دهم.	
				۰/۸۷۳	۴/۱۸	۲۶. نسبت به نقش و عمل حرفه ای در من خود- انتقادی ایجاد شود.	
				۰/۷۳۵	۴/۱۰	۲۸. مسؤلیت پذیری من در قبال یادگیری افزایش یابد.	
				۰/۶۹۰	۴/۱۸	۲۹. بعنوان فردی سهیم در امر آموزش، در فرایند ارزشیابی وارد شوم.	
				۰/۸۷۶	۳/۹۲	۳۱. مهارت یادگیری مادام العمر در من ایجاد شود.	
۰/۶۷۷	۴/۳۰	۳۲. مهارت تفکر انتقادی در من افزایش یابد.					
۰/۰۰۰	۱۳/۵۰۷	۰/۴۶۰	۳/۸۷۸	مجموع			

بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون t تک نمونه ای مقدار این آزمون با ۹۵ درصد اطمینان در سه بعد دانش، نگرش و مهارت معنادار است که بیانگر اختلاف معنادار میانگین در هر یک از سه بعد مطرح شده با مقدار مفروض ۳ می باشد. با توجه به جدول شماره یک، از دیدگاه دانشجویان کمترین میانگین در بعد دانش به گویه ۲ با مقدار ۴/۰۲ (۲. موجب رشد دانش حرفه ای می شود) و بیشترین میانگین به گویه ۷ با مقدار ۴/۲۶ (۷. یادگیری از حوزه فردی به حوزه جمعی گسترش می یابد) اختصاص یافته است.

در بعد نگرش کمترین میانگین به گویه های ۱۸ و ۱۹ (ارزیابی همتا از دقت و اعتبار کافی برخوردار نیست. و ارزیابی همتا موجب احساس ناامنی در دانشجویان می گردد) معادل، ۲/۷۰ و بیشترین میانگین به گویه ۳۰ (ارزیابی همتا موجب شکل گیری تفکر سطح بالا بین همتایان درباره یادگیری و ارزیابی می شود.) معادل ۴/۶۱ تعلق گرفته است. در بعد مهارت، کمترین

میانگین به گویه ۲۰ (۲۰). ارزیابی همتا موجب دستیابی به نوعی خود تنظیمی در یادگیری می شود. معادل ۳/۸۴ و بیشترین میانگین به گویه ۳۲ (ارزیابی همتا موجب رشد مهارت تفکر انتقادی می گردد). معادل ۴/۳۲ مربوط است.

مقایسه ی بین میانگین سه بعد دانش، نگرش و مهارت نیز نشان می دهد که روش ارزیابی همتایان، بر دانش بیشترین تاثیر و بر نگرش دانشجویان کمترین تاثیر را دارد.

سوال ۲: دیدگاه اساتید کارورزی در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان چگونه است؟

جدول شماره ۲: نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای دیدگاه اساتید در ابعاد دانش، نگرش و مهارت

بند	گویه ها ارزیابی همتایان از عملکرد یکدیگر موجب می شود تا.....	میانگین استاد	انحراف معیار	میانگین بعد	انحراف معیار بعد	آماره t	سطح معناداری
دانش	۱- یادگیری دانشجویان بیشتر شود.	۴/۵۱	۰/۵۷۹	۴/۴۷۶	۰/۴۲۴	۱۸/۰۷۱	۰/۰۰۰
	۲- توانمندی دانشجویان در کار حرفه ای افزایش یابد.	۴/۵۱	۰/۷۰۰				
	۳- از افراد بیشتری در مورد کار خود بازخورد بگیرند.	۴/۴۰	۰/۶۹۳				
	۴- نسبت به نقاط ضعف و قوتشان آگاهی بیشتری پیدا کنند.	۴/۶۲	۰/۴۹۲				
	۵- ملاک ها و استانداردهای ارزیابی برای آنها عینیت پیدا می کند به طوری که بعداً میتوانند در ارزیابی عملکرد خودشان نیز از آنها استفاده کنند.	۴/۳۳	۰/۶۷۹				
	۶- بازخوردهای بیشتر و سریع تری از یکدیگر دریافت کنند.	۴/۴۸	۰/۵۰۹				
	۷- یادگیری از حیطه خصوصی و فردی فراتر رفته و جنبه عمومی تری پیدا کند.	۴/۴۴	۰/۶۴۰				
	۸- یادگیری مشارکتی تشویق و تعمیم یابد.	۴/۴۸	۰/۵۰۹				
نگرش	۹- اختلاف قدرت میان استاد و دانشجو کاهش یابد.	۳/۵۱	۰/۸۹۳				
	۱۰- حضور فراگیران را در فرآیند یادگیری افزایش ده.	۴/۱۴	۰/۹۰۷				

۰/۹۱۶	۴/۰۷	۱۱ - دانشجو معلمان احساس کنند به طور منصفانه تری مورد قضاوت قرار می گیرند.
۰/۷۳۳	۴/۳۲	۱۲ - چنانچه دانشجو معلمان در مورد ارزیابی عملکرد همتایان خود درست راهنمایی نشوند، قادر به ارائه بازخورد معنادار نباشند
۰/۹۵۷	۳/۹۲	۱۳ - دانشجو معلمان به ارزیابی عملکرد شان توسط همتایان اعتماد نکنند و تصور کنند که آنها قادر به ارزیابی درست نیستند.
۱/۱۷۷	۳/۱۸	۱۴ - برای دانشجو معلمان و هم اساتید بسیار وقت گیر باشد.
۱/۱۴۳	۳/۳۳	۱۵ - وجود روابط دوستانه بین دانشجو معلمان مانع از قضاوت صحیح و در نتیجه موجب عدم ارزشیابی صحیح از عملکرد یکدیگر گردد.
۱/۱۸۵	۳/۴۰	۱۶ - وجود انگیزه های شخصی موجب عدم تمایل به قضاوت و ارزشیابی صحیح و عادلانه از عملکرد همتایان گردد.
۰/۶۶۸	۴/۲۹	۱۷ - افزایش انگیزه، کمک به توسعه درک بهتر، تشویق در جهت آموزش عمیق، کنترل و خودگردانی در فرایند یادگیری، گردد.
۰/۹۷۴	۳/۱۱	۱۸ - از دقت و اعتبار کافی برخوردار نباشد.
۱/۱۳۳	۲/۸۵	۱۹ - م احساس ناامنی در دانشجو معلمان ایجاد شود.
۰/۶۶۸	۴/۲۹	۲۳ - صلاحیت آنها در قضاوت کردن و انتخاب گزینه های هوشمندانه افزایش یابد.
۰/۸۴۷	۴/۱۱	۲۴ - ایده های آنها شفاف شده، بازنگری و اصلاح گردد.
۰/۶۹۷	۴/۲۲	۲۵ - استقلال یا خودگردانی را رشد داده و موجب می شود تا ارزیابی کنندگان و همچنین ارزیابی شوندگان تبدیل به یادگیرنده ای اثر بخش شوند.

				۰/۶۰۸	۴/۲۹	۲۷ - مهارت دانشجو معلمان در ارزیابی از دانش آموزانشان در آینده افزایش یابد.	دانشجویان
				۰/۵۵۴	۴/۳۳	۳۰ - فرصت های بحث و گفتگو و تفکر سطح بالا بین آنها درباره یادگیری و ارزیابی افزایش یابد.	
				۰/۴۷۴	۴/۰۷	۲۰ - دانشجویان به نوعی خود تنظیمی در یادگیری برسند.	مهارت
				۰/۵۲۵	۴/۲۵	۲۱ - مهارت خودارزیابی در دانشجویان ایجاد شود.	
				۰/۴۴۶	۴/۲۵	۲۲ - دانشجویان نه تنها در تشخیص و بکار بستن معیار های ارزیابی بلکه در قضاوت نسبت به میزان انطباق عملکردشان با این معیارها ، نیز درگیر شوند.	
				۰/۶۰۸	۴/۲۹	۲۶ - دانشجویان نقش و عمل حرفه ای خود را به طور نقادانه مورد تأمل قرار دهند.	
۰/۰۰۰	۱۴/۷۷۳	۰/۴۲۸	۴/۲۱۷	۰/۷۱۲	۴/۲۵	۲۸ - مشارکت دانشجویان در فرایند ارزشیابی و در نتیجه رشد مسؤلیت پذیری در قبال یادگیری افزایش یابد.	
				۰/۶۲۰	۴/۳۳	۲۹ - دانشجویان به عنوان فردی سهم در امر آموزش، در فرایند ارزشیابی نیز وارد شوند.	
				۰/۸۹۱	۳/۸۸	۳۱ - مهارتهایی برای رشد و توسعه حرفه ای و یادگیری مادام العمر در دانشجویان ایجاد می شود.	
				۰/۷۹۱	۴/۳۷	۳۲ - مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان افزایش یابد.	
۰/۰۰۰	۱۵/۱۵۱	۰/۳۷۵	۴/۰۹۳				دانشجویان

براساس نتایج به دست آمده از آزمون t تک نمونه ای، این آزمون در هر سه بعد دانش، نگرش و مهارت در سطح $sig < 0.05$ معنا دار می باشد. بنابراین بین میانگین در این سه بعد و مقدار پیش فرض ۳، اختلاف معنا داری وجود دارد و میانگین ها در سطح مطلوب قرار گرفته است که نشان دهنده ی موافقت اساتید با تاثیر ارزیابی همتا بر سطح دانش، نگرش و مهارت دانشجویان می باشد.

بنابر یافته های توصیفی گزارش شده در جدول شماره ۲ ، بر اساس دیدگاه اساتید بیشترین میانگین در بعد دانش مربوط به گویه ۴ (موجب آگاهی بیشتر از نقاط ضعف و قوت دانشجویان می شود) با میانگینی معادل ۴/۶۲ و کمترین میانگین که نشانگر کمترین تاثیر می باشد به گویه ۵ (ملاک های ارزیابی برای دانشجویان عینیت یافته و آنها را در ارزیابی از فراگیرانشان به کار می گیرند) با میانگینی معادل ۴/۳۳ اختصاص یافته است. در بعد نگرش، کمترین میانگین به گویه ۱۹ (ارزیابی همتا موجب احساس ناامنی در دانشجویان می گردد) با میانگین، ۲/۸۵ و بیشترین میانگین به گویه ۳۰ (ارزیابی همتا موجب شکل گیری تفکر سطح بالا بین همتایان درباره یادگیری و ارزیابی می شود.) با میانگینی معادل ۴/۳۳ تعلق یافته است.

در بعد مهارت، بیشترین تاثیر مربوط به گویه ۳۲ (ارزیابی همتا موجب رشد مهارت تفکر انتقادی می گردد.) با میانگینی معادل ۴/۳۷ و کمترین تاثیر مربوط به گویه ۳۱ (مهارت هایی را برای یادگیری مادام العمر ایجاد می کند.) با میانگین ۳/۸۸ اختصاص یافته است.

همچنین براساس میانگین های به دست آمده برای بعد دانش، نگرش و مهارت، از دیدگاه اساتید، ارزیابی همتایان بر بعد دانش بیشترین تاثیر و بر بعد نگرش دانشجویان کمترین تاثیر را دارد.

سوال ۳: آیا بین دیدگاه اساتید کارورزی و دانشجویان در مورد تاثیر روش ارزیابی همتایان بر سطح دانش، مهارت و نگرش دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد؟

برای بررسی تفاوت دیدگاه اساتید و دانشجویان، از آزمون t مستقل استفاده شد. ابتدا مفروضات این آزمون یعنی مستقل بودن آزمودنی ها، تصادفی بودن و نرمال بودن توزیع نمرات بررسی گردید. برای یکسانی واریانس های دو گروه اساتید و دانشجویان در ابعاد سه گانه از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است. همچنین نتایج حاصل از آزمون t مستقل در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: آزمون لوین برابری واریانس های اساتید و دانشجویان در ابعاد سه گانه

بعد	آماره لوین	df۱	df۲	سطح معناداری
دانش	۲/۵۲۱	۱	۷۵	۰/۱۱۷
نگرش	۰/۰۶۰	۱	۷۵	۰/۸۰۸
مهارت	۲/۵۱۲	۱	۷۵	۰/۱۱۷

جدول ۳ نشان دهنده آزمون لوین برای یکسانی واریانس های دو گروه اساتید و دانشجویان در

ابعاد سه گانه می باشد. با توجه به این که آماره لوین برای هر سه بعد دانش، نگرش و مهارت در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد، فرض برابری واریانس ها تایید می شود؛ بنابراین، برای بررسی مقایسه میانگین ها از فرض همگنی واریانس ها استفاده شد. در ادامه آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین ها ارائه شده است.

جدول شماره ۴: نتایج آزمون t مستقل مربوط به تفاوت دیدگاه اساتید و دانشجویان در ابعاد دانش، نگرش و مهارت

معنی داری	T	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	نمونه	بعد
۰/۰۳	-۲/۲۱۷	۷۵	۰/۴۲۴	۴/۴۷۶	۲۷	اساتید	دانش
			۰/۷۲۳	۴/۱۴۰	۵۰	دانشجویان	
۰/۴۶۱	۰/۷۴۰	۷۵	۰/۴۴۶	۳/۸۴۰	۲۷	اساتید	نگرش
			۰/۳۹۹	۳/۶۶۲	۵۰	دانشجویان	
۰/۱۹۷	-۱/۳۰۲	۷۵	۰/۴۲۸	۴/۲۱۷	۲۷	اساتید	مهارت
			۰/۵۸۹	۴/۰۵۰	۵۰	دانشجویان	

جدول ۴ نشان دهنده آزمون t مستقل جهت مقایسه دیدگاه اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر استفاده از روش ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت دانشجویان می باشد. نتایج حاکی از آن است که بین دیدگاه اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر روش ارزیابی همتایان در بعد دانش تفاوت معناداری وجود دارد ($t = -2.217; P < 0.05$)؛ بر اساس میانگین نمره اساتید (۴/۴۷۶) و دانشجویان (۴/۱۴۰) می توان گفت دیدگاه اساتید نسبت به دانشجویان درباره تاثیر روش ارزیابی همتایان بر بعد دانش بهتر است. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین نگرش اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر روش ارزیابی همتایان بر بعد نگرش تفاوت معناداری وجود ندارد ($t = -0.740; P > 0.05$)؛ بر اساس میانگین نمره اساتید (۳/۸۴۰) و دانشجویان (۳/۷۵۳) می توان گفت اساتید نگرش بهتری به بعد نگرش نسبت به دانشجویان دارند. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین نگرش اساتید و دانشجویان نسبت به تاثیر روش ارزیابی همتایان بر بعد مهارت تفاوت معناداری وجود ندارد ($t = -1.302; P > 0.05$)؛ بر اساس میانگین نمره اساتید (۴/۲۱۷) و دانشجویان (۴/۰۵۰) می توان گفت اساتید نسبت به دانشجویان نگرش بهتری به تاثیر روش ارزیابی همتایان بر افزایش بعد مهارتی دانشجویان دارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر ارزیابی همتایان بر دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان در برنامه درسی کارورزی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. براساس یافته های به دست آمده، استفاده از ارزیابی همتایان در درس کارورزی تاثیر مثبتی بر بعد دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان دارد. در حقیقت، ارزیابی همتا به عنوان یکی از راه های مؤثر دریافت بازخورد یاد گیرندگان از یکدیگر می تواند بازتاب مفیدی از میزان موفقیت برنامه درسی کارورزی در ایجاد توانمندی های لازم در عملکرد دانشجویان را نشان داده و یادگیری را از حوزه فردی به حوزه جمعی گسترش دهد. از این رو می بایست به عنوان ابزاری قوی برای افزایش پویایی فردی و گروهی مورد توجه بیشتری قرار گیرد. این یافته با نتایج پژوهش های ویلاروئل و همکاران (۲۰۱۷)؛ اسپیلر (۲۰۱۲)؛ ایگان و کاستلو (۲۰۱۶) و توماس و همکاران (۲۰۱۱) هم راستا است. در حقیقت هدف اساسی این روش ایجاد احساس مسؤلیت بیشتر نسبت به یادگیری خود و همتایان می باشد و به همین علت با توجه دادن افراد به آگاهی بیشتر از نقاط ضعف و قوت دیگران، آن ها را از کیفیت یادگیری خود مطلع می کند. این یافته در پژوهش های گرز و همکاران (۲۰۱۰)؛ شاموی و هاردن (۲۰۰۳)، الیوت و هگینز، (۲۰۰۵)؛ اسپیلر، (۲۰۱۲) نیز تایید شده است. از ارزیابی همتایان می توان در ارزیابی مهارت های ارتباطی، تعهد حرفه ای و موارد مرتبط با حیطه عاطفی نیز استفاده کرد. با این وجود در به کارگیری ارزیابی همتایان باید به نکاتی توجه کرد: تعیین معیارهای ارزیابی، انجام بحث بین فراگیران، بعد از ارزیابی همتایان، اطمینان از وجود زمان کافی برای انجام این نوع ارزیابی و آموزش چگونگی اجرای آن به فراگیران. همچنین باید به بعضی محدودیت های آن مثل ارتباط خصوصیات اخلاقی فراگیر و نتایج ارزیابی و پایایی پایین آن توجه داشت.

پیشنهادات کاربری:

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادات کاربردی زیر ارائه می گردد:

۱- با توجه به این که صلاحیت های دانشجو معلمان شامل مجموعه ای از دانش، مهارت و نگرش می باشد یک ابزار صرف نمی تواند تمام جنبه های آن را پوشش دهد به همین دلیل مجموعه ای از روش های ارزیابی باید در ارزیابی شایستگی های مورد انتظار به کار گرفته شوند. بنابراین در ارزشیابی فرآیندی و فرم های مختلف ارزیابی گزارش های پایانی، ارزیابی همتایان به

- عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار مورد توجه قرار گیرد و بخشی از نمره به این امر اختصاص یابد.
- ۲- از ارزیابی همتایان به عنوان یک ابزار ارزیابی در واحدهای درسی عملی دیگر مانند راهبردهای تدریس، پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱، ۲ و ۳ که شامل روایت پژوهی، اقدام پژوهی و درس پژوهی می شوند استفاده شود.
- ۳- قبل از کاربرد ارزیابی همتایان، آموزش چگونگی اجرای مراحل آن شامل تعیین معیارهای ارزیابی، نظارت بر انجام بحث بین فراگیران در قضاوت عملکرد همتایان و شیوه‌های ارائه بازخورد و همچنین اطمینان از وجود زمان کافی برای انجام این نوع ارزیابی دارای اهمیت است. بنابراین آموزش چگونگی اجرای ارزیابی همتایان باید به عنوان بخشی از آموزش‌های بالندگی حرفه‌ای مدرسان و اعضای هیات علمی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- برنامه درسی بازنگری شده دوره کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۵).
- کمالی، فرحناز؛ شکور، مهسا؛ یوسفی، علیرضا (۱۳۹۰). روش «ارزیابی همتایان» در ارزشیابی دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی؛ ۱۱ (۹): ۱۴۴۳-۱۴۵۲
- Callahan, E. (2007). Effects of peer assessment on attitude toward science in high school students: ProQuest.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Egan, A. & Costello, L. (2016). Peer Assessment of, for and as Learning: A Core Component of an Accredited Professional Development Course for Higher Education Teachers. *National College of Ireland, AISHE-J Volume 8, Number 3*.
- Elliott N, Higgins A. (2005). Self and peer assessment: does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*. 5(1):40-8.
- Ghanavati Nasab, F. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. Volume 2, Issue 6, pp. 165-178.
- Greze, D, Valcke, Berings. (2010). Peer assessment of oral presentation skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2(2):1776-80.
- Gulikers, J., Sluijsmans, D., Baartman, L and Bartolo, P. (2009). The Power of Assessment in Teacher Education. In Swennen, A. & van der Klink, M (Eds.). *Becoming a Teach-*

- er Educator. Theory and Practice for Teacher Educators. Springer. 173- 179.
- Hogg, L. M. (2018). Empowering Students through Peer Assessment: Interrogating Complexities and Challenges. *Reflective Practice* 19 (3): 308–321.
- Orsmond, P. (2004). Self and peer- assessment Guidance on Practice in the Biosciences. Teaching in Biosciences. Enhancing Learning Series. The Higher Education Academy, Center for Biosciences. Available from: https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/sites/teaching-learning/files/self_and_peer_assessment.pdf
- Peer Assessment Resource Document (2018). Teaching and Learning Services. McGill University. Available from: <https://www.mcgill.ca/tls/files/tls/pa-resource-doc-final.pdf>
- Shumway, J.M & Harden R.M. (2003). The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Education in Higher Education*, 27(5), 443-54.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Merriënboer, J., van, & Martens, R. (2004). Training teachers in peer assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59–78.
- Sluijsmans, D. & Prins. F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*.32:6-22.
- Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment. Teaching Development | Wāhanga Whakapakari Ako. Available from: http://cei.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf
- Thomas, G, Martin, D & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 8(1):1-17.
- Van Zundert, M, Sluijsmans, D & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*. 20(4):270-279.
- Verloop, N., & Wubbels, Th. (2000). Some major developments in teacher education in the Netherlands and their relationship with international trends. In G. M. Willems, J. H. J. Stakenborg, & W. Veuglers (Eds.), *Trends in teacher education* (pp. 19–32).
- Vickerman, P. (2009). Student Perspectives on Formative Peer-assessment: An Attempt to Deepen Learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 34 (2): 221–230.
- Villarroel, V., Bloxham, S, Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in*

Higher Education. 43(5). 840-854

The Effects of Autonomy Support on Student Engagement in. (۲۰۱۸) .Yuan, J., and C. Kim
.۵۲-۲۵ : (۱) ۶۶ .Peer Assessment. Educational Technology Research and Development

