


The Role of Individual and Contextual Factors in Teachers' Leadership in Implementing Formative Evaluation

Mohammad
Ghafari Mejelej* 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran. E-mail: m.ghafari51@gmail.com

ABSTRACT

Implementation of formative evaluation as one of the alternative methods of traditional evaluation, despite its advantages, has faced many difficulties and challenges. The current survey research, with a quantitative approach, examines the individual and contextual factors that affect teachers' leadership in this regard. For this purpose, a statistical sample of 592 participants was selected from among the primary and secondary teachers in West Mazandaran through random cluster sampling. They answered a questionnaires measuring teachers' leadership performance in formative evaluation. The data were analyzed using factor analysis and structural equation modeling. As a result, while confirming the validity and reliability of the questionnaires, it was found that teachers' self-efficacy, the population of teachers working in the school, and the school's support for teachers have the greatest impact on the implementation of formative evaluation. Also, middle school teachers showed more interest in this method of evaluation. In addition, teaching experience and tendency to formative evaluation had a reverse relationship. The results showed that factors such as students' characteristics and the subject of the course do not have a significant effect on teachers' willingness and leadership performance in formative evaluation. Finally, suggestions are provided regarding significance of practical techniques and a supportive environment to encourage using formative evaluation.

Keywords: formative assessment, teacher leadership, contextual factors, individual factors, self-efficacy

Cite this Article: Ghafari Mejelej, M. (2023). The Role of Individual and Contextual Factors in Teachers' Leadership in Implementing Formative Evaluation. *Educational Leadership Research*, 7(27), 138-159. doi: 10.22054/JRLAT.2024.72652.1662



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: 10.22054/JRLAT.2024.72652.1662

نقش عوامل فردی و زمینه‌ای در رهبری معلمان برای اجرای ارزشیابی تکوینی

محمد غفاری مجلیج *
نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. رایانامه: m.ghafari51@gmail.com

چکیده

اجرای ارزشیابی تکوینی به‌عنوان یکی از شیوه‌های جایگزین ارزشیابی سنتی، علیرغم مزیت‌های فراوان، با دشواری و چالش‌های متعددی روبرو بوده است. پژوهش پیمایشی حاضر با رویکرد کمی به بررسی عوامل فردی و زمینه‌ای که بر رهبری معلمان در این باره اثرگذارند، می‌پردازد. به این منظور، از میان معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه غرب مازندران یک نمونه آماری شامل ۵۹۲ نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده و به پرسشنامه‌های مربوط به عملکرد رهبری معلمان در ارزشیابی تکوینی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفتند. در نتیجه، ضمن تأیید روایی و پایایی پرسشنامه‌ها، مشخص شد که خودکارآمدی معلمان، جمعیت معلمان شاغل در مدرسه و حمایت مدرسه از معلمان بیشترین تأثیر را بر رهبری ارزشیابی تکوینی دارند. همچنین، معلمان مقطع متوسطه رغبت بیشتری به این شیوه ارزشیابی نشان دادند. بعلاوه، سابقه تدریس و گرایش به ارزشیابی تکوینی نیز رابطه معکوس داشتند. نتایج نشان داد که عواملی همچون ویژگی‌های دانش‌آموزان و موضوع و عنوان درس تأثیر معناداری بر تمایل و رهبری معلمان در ارزشیابی تکوینی ندارند. در پایان، پیشنهادهایی درباره آموزش تکنیک‌های عملی و ایجاد فضای حمایتی برای تشویق معلمان به استفاده از ارزشیابی تکوینی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی تکوینی، رهبری معلم، عوامل زمینه‌ای، عوامل فردی، خودکارآمدی

استناد به این مقاله: غفاری مجلیج، محمد. (۱۴۰۲). نقش عوامل فردی و زمینه‌ای در رهبری معلمان برای اجرای ارزشیابی تکوینی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۲۷(۲۷)، ۱۳۸-۱۵۹. doi: 10.22054/JRLAT.2024.72652.1662

مقدمه

ارزشیابی تکوینی نوآوری مهمی در حوزه آموزش بوده است و منجر به تحولات چشمگیری در شیوه‌های تعلیم و تربیت شده است (Yan et al., 2022). ارزشیابی تکوینی به معنای گردآوری اطلاعات درباره فرآیند یادگیری دانش‌آموزان به منظور بهبود تصمیم‌گیری درباره تنظیم شیوه تدریس و یادگیری بر مبنای نیازهای دانش‌آموزان است (Veugen et al., 2021). بر این اساس، ارزشیابی تکوینی یک فرآیند دائمی نظارت بر روند یادگیری به منظور ارتقا یادگیری بر اساس عملکرد فعلی دانش‌آموزان است. بسیاری از کارشناسان تعلیم و تربیت بر این باورند که این شیوه باید عنصر پایه‌ای فرآیند تدریس و یادگیری باشد (Black & William, 2018). مطالعات پرشماری نیز تأیید کرده‌اند که ارزشیابی تکوینی تأثیرات مثبت فراوانی بر روند پیشرفت و ابعاد گوناگون یادگیری دانش‌آموزان دارد (Schildkampa et al., 2020؛ Yan & Pastore, 2022)؛ برای نمونه، باعث بهبود خودتنظیمی (Xiao & Yang, 2019)، ارتقا یادگیری (Klute et al., 2017)؛ خلیلی و همکاران، (۱۴۰۰)، انگیزه دانش‌آموزان (Granberg et al., 2021)؛ محمودزاده و رحمانی، (۱۳۸۷) و موفقیت تحصیلی (Gotwals & Cisterna, 2022)؛ یادگارزاده، (۱۳۸۶) می‌گردد. با وجود اجماع پژوهشگران و معلمان درباره اهمیت ارزشیابی تکوینی و افزایش گرایش به اعمال آن در کلاس درس، رهبری عملی آن با چالش‌هایی روبرو بوده است تا جایی که شماری از مطالعات نشان داده‌اند که از این روش در واقعیت چندان بهره برده نمی‌شود (Andrade & Heritage, 2018؛ Yan & Pastore, 2022) و برخی دیگر از پژوهش‌ها نیز حاکی از آن هستند که در برخی موارد مشاهده شده نیز نتایجی کمتر از حد انتظار به بار آمده است (Van der Kleij, 2019؛ Schildkampa et al., 2020). دلایلی کلی برای توضیح این مشکلات و چالش‌ها عنوان شده است که عمدتاً متوجه ویژگی‌های معلمان (Popham, 2018؛ Yan & Pastore, 2022)، کمبود دانش معلمان (Qin & Yi, 2021؛ Veugen et al., 2021)؛ راستگو و همکاران، (۱۳۹۰) و توانایی و مهارت ایشان (Dobbelaer, 2019؛ Heredia, 2020) است. در مواردی نیز همچون دیدگاه Lee و همکاران (2020)، عوامل فرهنگی و اجتماعی در عدم اجرای موفقیت‌آمیز ارزشیابی تکوینی مؤثر دیده شده‌اند؛ اما در مجموع، چنان‌که در بررسی جامع Schildkampa و همکاران

(2020) عنوان شده، نقش رهبری معلمان عنصر حیاتی و تعیین کننده در توفیق یا عدم توفیق این شیوه تشخیص داده شده است.

پژوهش‌های موجود تأکید دارند که نحوه طراحی و رهبری فعالیت‌های مبتنی بر ارزشیابی تکوینی توسط معلمان تأثیر مستقیمی بر میزان موفقیت و کارآمدی این شیوه دارد؛ اما بسیاری از معلمان از دانش و مهارت لازم برای اجرای آن بی‌بهره هستند و عمداً از درگیر شدن با آن پرهیز می‌نمایند (Cowie & Harrison, 2016؛ Granberg et al., 2021). در بسیاری از اوقات نیز عملکرد خود را با اغراق و بزرگ‌نمایی مثبت و موفق تلقی می‌نمایند تا به نوعی از احساس ناامیدی و شکست خودداری نمایند (Dobbelaer, 2019). پیداست که اجرای عملی ارزشیابی تکوینی پیچیده است و تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار می‌گیرد. تحقیقات در دسترس در این زمینه، درک فراگیری از دلایل و علل عدم کاربرد یا موفقیت ارزشیابی تکوینی ارائه نموده و به دریافت‌های کلی بسنده نموده‌اند. لذا، این پرسش همچنان باقی است که دقیقاً چه شرایط و عواملی در کار هستند که رهبری معلمان را در این باره تحت تأثیر خود قرار داده و هدایت می‌کنند؛ بنابراین، لزوم جستجو در عوامل مؤثر بر عملکرد رهبری معلمان در اجرای ارزشیابی تکوینی و رسیدن به درک جامعی از شرایطی که منجر به موفقیت عملی این فرآیند می‌گردد، بیش از هر زمانی حس می‌شود. مطالعه حاضر به دنبال تجمیع عوامل مؤثر بر ارزشیابی تکوینی معلمان و قرار دادن آن‌ها در یک مدل جامع و نظام‌مند است. از این روی، در این پژوهش هدف عمده این است که هر دو گروه عوامل فردی و زمینه‌ای مهم در کنار هم قرار داده شوند تا اثرگذاری هم‌زمان و توأمان آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد.

پیشینه پژوهش

Black and William (2009)، به‌عنوان پیشگامان این حوزه، ارزشیابی تکوینی را شامل تمام آن فعالیت‌هایی دانسته‌اند که توسط معلمان و یا دانش‌آموزان انجام می‌شود که اطلاعاتی را برای استفاده به‌عنوان بازخورد به منظور اصلاح فعالیت‌های آموزشی و یادگیری که درگیر آن هستند، ارائه می‌کند؛ اما این درک کلی و فراگیر از این مفهوم در عمل به اشکال و روش‌های بسیار متنوع و متفاوتی نمود یافته است. از این روی، برای دستیابی به یک چهارچوب مشخص و درکی جامع از ارزشیابی تکوینی، William and Thompson (2008) پنج راهبرد اصلی را تدوین نموده و تأکید کردند که هرگونه ارزشیابی تکوینی باید این پنج راهبرد را در خود داشته باشد: (۱) تبیین اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت، (۲)

مدیریت بحث، پرسش و پاسخ، و تکالیف یادگیری در کلاس درس، ۳) ارائه بازخوردی که به پیشرفت یادگیرندگان کمک کند، ۴) فعال‌سازی دانش‌آموزان به‌عنوان منابع آموزشی برای یکدیگر و ۵) فعال‌سازی دانش‌آموزان به‌عنوان مسئول و مدیر یادگیری خودشان. Gulikers and Baartman (2017) نیز در یک چهارچوب نظری دیگر، ارزشیابی تکوینی را در قالب چرخه‌ای متشکل از پنج مرحله تعریف نمودند که هر یک از آن‌ها فعالیت ویژه‌ای از سوی معلم را می‌طلبد. چهارچوب مفهومی آن‌ها شباهت‌هایی با راهبردهای ویلیام و تامسون دارد: ۱) تبیین اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت، ۲) استخراج و دریافت پاسخ دانش‌آموزان به‌منظور گردآوری اطلاعات درباره فرآیند یادگیری، ۳) تحلیل و تفسیر پاسخ‌های مذکور، ۴) گفتگو و بحث با دانش‌آموزان درباره پاسخ‌هایشان، و ۵) اعمال تنظیمات لازم در آموزش و تدریس متناسب با نتایج به‌دست‌آمده.

به گفته Sach (2015) عوامل فردی و زمینه‌ای از قبیل دانش یا باورهای معلم و همچنین، عوامل زمینه‌ای مانند فرهنگ مدرسه، رهبری و مدیریت مدرسه و یا میزان پاسخگویی درباره عملکرد همگی بر رهبری معلمان در اجرای ارزشیابی تکوینی مؤثر هستند. لذا، با شناسایی و کنترل این عوامل که برخی تسهیل‌کننده و برخی چالش‌برانگیز هستند، می‌توان برنامه مناسبی برای تشدید عوامل مثبت و غلبه بر عناصر چالش‌ها تدارک دید تا فایده ارزشیابی تکوینی را به حداکثر رساند. سه پژوهش مهم به شناسایی این مجموعه عوامل پرداخته‌اند. نخست، Fulmer و همکاران (2015) با استفاده از یک چهارچوب سه سطحی شامل معلم، مدرسه و جامعه، نشان دادند که فعالیت‌های سنجش و ارزیابی معلمان، از جمله ارزشیابی تکوینی، تحت تأثیر عوامل زیر می‌باشند: الف) پایه تحصیلی، عنوان درس، تجربه معلم، پاسخگویی، ارزش‌ها، مفاهیم و دانش معلم درباره ارزشیابی، ب) رهبران و فضای عمومی مدرسه و ج) برنامه درسی، عرف فرهنگی و سیاست‌های کلی آموزشی. اندکی بعد، Heitink و همکاران (2016) دریافتند که ابعاد گوناگون زیر بر اجرای ارزشیابی تکوینی تأثیر می‌گذارند: الف) دانش، مهارت، باورها و نگرش‌های معلمان و دانش‌آموزان درباره ارزشیابی تکوینی، ب) رهبران، فرهنگ و حمایت مدرسه و ج) توسعه حرفه‌ای. در سومین مورد، پژوهش Yan و همکاران (2021) حاکی از آن بود که عوامل فردی و زمینه‌ای بر ذهنیت و رهبری معلمان در ارزشیابی تکوینی تأثیر عمده‌ای دارد. در این پژوهش عوامل یادشده در قالب دسته‌بندی دوگانه زیر مطرح شده‌اند: ۱) آموزش، نگرش ابزاری، باورها، مهارت و توانایی و

خودکارآمدی معلمان، و ۲) محیط مدرسه، حمایت در درون مدرسه، شرایط کاری، ویژگی‌های دانش‌آموزان، سیاست‌های کلی بالادستی و عرف فرهنگی. تحقیقات کاربردی بعدی که در این خصوص انجام شدند، ابعاد و جزئیات بیشتری از عوامل فردی و زمینه‌ای اثرگذار را شناسایی نمودند که در ادامه مطلب موردبررسی و مرور قرار خواهند گرفت.

در بخش عوامل فردی، تحقیقات موجود حاکی از آن هستند که معلمان باتجربه‌تر بیش از سایر همکارانشان از انواع روش‌های ارزشیابی جایگزین بهره‌جسته‌اند و عمدتاً فعالیت‌های معلم ساخته و پیچیده‌تر را به ابزار سنجش پیش‌ساخته و آسان ترجیح داده‌اند (Yan و همکاران، 2022). هرچند Xu and Brown (2017) به این نتیجه رسیدند که تجربه تدریس و مرتبه علمی ارتباط چندانی با دانش و مهارت ارزشیابی ندارد، پژوهش Moss and Brookhart (2019) نشان داد که معلمان با مرتبه علمی، تجربه و درآمد بالاتر گرایش بیشتری به استفاده از ارزشیابی تکوینی به‌عنوان بخشی از برنامه تدریس خود دارند.

فارغ از موضوع تجربه، باورها، نگرش‌ها، خودکارآمدی، دانش و مهارت‌های معلمان نیز در رهبری آنان نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کنند و رفتار واقعی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کنند (Harrison, 2013؛ Pastore & Andrade, 2019). راستگو و همکاران (۱۳۹۰) به نقش دانش معلمان در این باره پی برده و تأکید زیادی بر آن کردند. بر اساس یافته‌های Karaman and Sahin (2017)، معلمانی که نگرش ابزاری مثبتی به ارزشیابی تکوینی دارند، آن را وسیله‌ای سازنده و مفید برای بهبود کارآمدی آموزش و یادگیری به شمار آورده و با انگیزه بیشتری رهبری می‌کنند. علاوه بر این، اجرای ارزشیابی تکوینی از سوی معلمانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، یعنی اعتماد بیشتری به توانمندی خود در کار ارزشیابی دانش‌آموزانشان دارند، نیز محتمل‌تر است (Crichton & McDaid, 2016).

در کنار عوامل فردی، عوامل زمینه‌ای نیز بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. اهمیت این عوامل از آنجا ناشی می‌گردد که ارزشیابی تکوینی در یک محیط پیچیده و چندبعدی رخ می‌دهد و عناصر متعددی همچون برنامه درسی، مدرسه، گرایش‌های فرهنگی و اجتماعی و بسیاری دیگر در اجرای آن توسط معلمان نقش مهمی دارند (Fulmer et al., 2015). عوامل یادشده از منابع مختلفی نشئت می‌گیرند که ممکن است از عنوان و موضوع درس، فضای عمومی مدرسه و محیط تدریس تا فرهنگ و عادات آزمون و سنجش تنوع داشته باشند (Carless, 2012؛ Moss & Brookhart, 2019). برای مثال،

Zhang and Burry-Stock (2003) دریافتند که معلمان درس‌هایی از قبیل ریاضی، علوم و زبان‌های خارجی بیش از معلمان درس‌های هنر و ورزش و نظایر آن‌ها درگیر فعالیت‌های ارزیابی و سنجش هستند و علاقه بیشتری به نوآوری در این زمینه دارند. علاوه بر این، Pastore and Andrade (2019) هم متوجه شدند که معلمان درس‌هایی مانند ریاضی که بر شیوه حل مسئله تمرکز بیشتری دارند انگیزه بیشتری برای استفاده از روش‌های متفاوت و خلاقانه ارزشیابی از جمله ارزشیابی تکوینی دارند. Yan و همکاران (2022) تأکید دارند که اگر عملکرد دانش‌آموزان در یک آزمون تعیین‌کننده مانند کنکور ورودی دانشگاه‌ها بر معلمان مربوطه تأثیر داشته باشد (مثل افزایش درآمد یا شهرت)، احتمال استفاده معلمان از روش‌های جایگزین مانند ارزشیابی تکوینی بیشتر می‌شود. Christakis and Fowler (2013) مشاهده کردند که در محیط‌های آموزشی پرشمارتر، یعنی در مدارس که بزرگ‌ترند و تعداد بیشتری از معلمان را در خود جای می‌دهند، رغبت بیشتری برای استفاده از راهبردهای ارزشیابی جایگزین از جمله ارزشیابی تکوینی وجود دارد. آن‌ها دریافتند که این عملکرد به تدریج به یک فرهنگ تبدیل می‌شود و به سایرین هم سرایت می‌نماید.

علاوه بر این موارد، عامل فضای مساعد و حمایتی مدرسه نیز تأثیر چشمگیری بر رهبری معلمان دارد. نوع رهبری موجود در مدرسه و سیاست‌ها و منابع حمایتی که ارزشیابی تکوینی را تسهیل نمایند و معلم را به اجرای آن تشویق کنند بسیار مؤثر هستند (Fulmer et al., 2015؛ de Jong et al., 2019). وجود چنین شرایط مساعدی به معلمان قوت قلب و اطمینان خاطر بیشتری می‌دهد و زمینه را برای اعمال مداوم و پیوسته این نوع ارزشیابی فراهم می‌کند (Sach, 2015). معلمانی که در چنین فضایی فعالیت می‌کنند اغلب نگرش مثبت‌تری به روش‌های ارزشیابی و سنجش جایگزین و غیرسنتی نشان می‌دهند (Brink & Bartz, 2017). در کنار فضای عمومی و سیاست‌گذاری محیط آموزشی، عوامل جزئی‌تری مانند زمان تدریس، ملزومات برنامه درسی، حجم و فشار کار هم بر اقدام به ارزشیابی تکوینی اثر دارند. معلمان، در صورت وجود زمان بیشتر و فراغ بال ناشی از فشار کاری کمتر برای تکمیل برنامه درسی، فرصت و انگیزه بیشتری برای نوآوری خواهند داشت و به احتمال بیشتر به سراغ ارزشیابی تکوینی و سایر ابداعات نوین آموزشی خواهند رفت (Crichton & McDaid, 2016). سرانجام، فرهنگ سنجش و آزمون‌هایی که در یک محیط اجتماعی و آموزشی حکم فرماست عامل تعیین‌کننده‌ای است. درجایی که آزمون‌های پراهمیت و

سرنوشت‌ساز و آمادگی برای گذراندن موفقیت‌آمیز آن‌ها ارزش محسوب می‌شود، ارزشیابی نهایی بر تکوینی تقدم می‌یابد زیرا موفقیت و نمره هدف غایی ذینفعان آموزش، از جمله دانش‌آموزان و والدینشان، می‌شود (Deneen et al., 2019). ارزشیابی تکوینی مستلزم شکیبایی و صرف زمان است و برخلاف نوع پیشین بیشتر بر یادگیری واقعی تمرکز دارد تا بر کسب نمره و رتبه مطلوب. از این روی، در برخی پژوهش‌ها رابطه منفی میان وجود و غلبه فرهنگ امتحان محور و اجرای ارزشیابی تکوینی دیده شده است (Yan et al., 2021; Bonner, 2016).

با توجه به آنچه گفته شد، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است: مجموعه عوامل فردی و زمینه‌ای که بر رهبری معلمان در ارزشیابی تکوینی اثر می‌گذراند چیست؟ به این منظور، یک مدل پیشنهادی که دربرگیرنده عواملی از هر دو دسته است، از طریق داده‌های تجربی مورد آزمایش و بررسی قرار می‌گیرد.

روش

در این تحقیق، تعداد ۵۹۲ معلم از ۴۱ مدرسه (۲۲ مدرسه ابتدایی و ۱۹ مدرسه متوسطه) در غرب استان مازندران (شهرستان‌های نوشهر، چالوس، کلاردشت، عباس‌آباد، تنکابن و رامسر) شرکت داشتند. از میان شرکت‌کنندگان، ۳۳۷ نفر زن و ۲۵۵ نفر مرد بودند. بازه سنی ایشان از ۲۷ تا ۵۰ سال با میانگین ۳۵/۳۳ سال بود. در مجموع، ۲۲۶ نفر از معلمان (شامل ۱۲۸ زن و ۹۸ مرد) در مقطع ابتدایی و ۳۶۶ نفر (شامل ۲۰۹ زن و ۱۵۷ مرد) در مقطع متوسطه مشغول به تدریس بودند. به‌طور میانگین، شرکت‌کنندگان در این تحقیق ۱۱/۶۶ سال تجربه تدریس داشتند. انتخاب این افراد از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انجام شد به این ترتیب که با توجه به گستردگی منطقه، پراکندگی مدارس و تعداد پرشمار معلمان، ۴۱ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس همه معلمان شاغل در مدارس مذکور در پژوهش شرکت داده شدند.

در پژوهش حاضر سه ابزار اصلی برای اندازه‌گیری متغیرها به کار گرفته شدند. برای سنجش میزان استفاده معلمان از ارزشیابی تکوینی از پرسشنامه عملکرد معلمان در ارزشیابی تکوینی که توسط Yan and Pastore (2022) طراحی و اعتبارسنجی شد، بهره گرفته شد. پرسشنامه مذکور مشتمل بر ۱۰ گویه است و همه پنج راهبرد اصلی که در چارچوب نظری William and Thompson (2008) طراحی شده بود را در خود جای داده است.

پاسخ‌دهندگان بایست بر اساس طیف شش مرحله‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۶ (بسیار زیاد) جواب می‌دادند. پایایی این پرسشنامه، با استفاده از آلفای کرونباخ، در پژوهش یان و پاستور ($\alpha=0/77$) و در تحقیق حاضر ($\alpha=0/79$) بوده است.

برای سنجش چهار عامل پیش‌بینی‌کننده ارزشیابی تکوینی از پرسشنامه ادراک و عملکرد معلمان در ارزشیابی تکوینی (Yan & Cheng, 2015) استفاده شد. این چهار عامل به شرح زیر هستند: ۱) نگرش ابزاری: شامل ۱۰ گویه، مثال: ارزشیابی تکوینی می‌تواند دانش آموزان را به یادگیری مستقل تشویق نماید. ۲) خودکارآمدی شامل ۶ گویه، مثال: من برای اجرای ارزشیابی تکوینی مهارت کافی دارم. ۳) استانداردهای ذهنی شامل ۵ گویه، مثال: مدیر مدرسه من معتقد است که ارزشیابی تکوینی باید در کلاس اجرا شود. ۴) قصد (برای استفاده از ارزشیابی تکوینی) شامل ۶ گویه، مثال: من مشتاقم تا ارزشیابی تکوینی را وارد فرآیند تدریس خود نمایم. پایایی این پرسشنامه در پژوهش اصلی برای هر یک از چهار مؤلفه با استفاده از پایایی رش (Rasch reliability) محاسبه شد که به ترتیب (۰,۸۴، ۰,۷۵، ۰,۸۸، ۰,۷۵) بودند. در تحقیق حاضر، از آلفای کرونباخ برای برآورد پایایی استفاده شد که منجر به نتایج زیر برای هر یک از مؤلفه‌ها، به ترتیب مذکور در بالا، شد: (۰,۸۲، ۰,۷۸، ۰,۸۰، ۰,۷۷).

علاوه بر این موارد، یک پرسشنامه دیگر هم برای اندازه‌گیری عوامل زمینه‌ای شامل فرهنگ آزمون، محیط تدریس، حمایت مدرسه و ویژگی‌های دانش‌آموزان هم مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه دربرگیرنده ۲۰ گویه است و هر یک از چهار عامل زمینه‌ای توسط پنج گویه سنجیده می‌شود. پرسشنامه مذکور توسط Yan و همکاران (2022) طراحی و اعتبارسنجی شد. پاسخ‌های این پرسشنامه هم بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) طراحی شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش اولیه ($\alpha=0/87$) و در تحقیق حاضر ($\alpha=0/77$) تخمین زده شده است.

گردآوری داده‌ها در یک مرحله انجام گرفت. پرسشنامه‌ها به صورت برخط و از طریق برنامه گوگل فرمز^۱ در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفت و داده‌ها به این ترتیب جمع‌آوری شدند. در همه مراحل یاد شده از انتخاب افراد تا جمع‌آوری داده‌ها نهایت دقت به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی و حریم خصوصی افراد به کار گرفته شد. همه آن‌ها موافقت خود

1. google forms

برای جمع‌آوری اطلاعاتشان را در حین تکمیل پرسشنامه کتباً اعلام نمودند. در ضمن، به همه ایشان اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری‌شده بی‌نام بوده و تنها برای اهداف مرتبط با پژوهش مورداستفاده قرار خواهد گرفت و همچنین، اعلام شد که هر یک از افراد شرکت‌کننده در پژوهش در هر زمان که بخواهند می‌توانند از شرکت در تحقیق انصراف داده و خارج شوند.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS 22 انجام شد. پیش از هر اقدامی، جهت انتخاب نوع آزمون‌های مربوطه، به بررسی وضعیت نرمال بودن متغیرها پرداخته شد. آزمونی که جهت بررسی نرمال بودن متغیرها استفاده شد، آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (KS) است. نتایج بررسی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. نتایج بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق (آزمون KS)

متغیر	ابعاد	سطح معناداری	وضعیت
عوامل فردی	سن	۰/۱۲۱	نرمال است
	سابقه	۰/۰۷۴	نرمال است
	جنسیت	۰/۱۹۷	نرمال است
	عناوین درس	۰/۱۴۶	نرمال است
	نگرش ابزاری	۰/۰۶۷	نرمال است
	خودکارآمدی	۰/۱۶۵	نرمال است
	استانداردهای ذهنی	۰/۱۱۴	نرمال است
	قصد	۰/۰۶۹	نرمال است
عوامل زمینه‌ای	فرهنگ آزمون	۰/۰۹۸	نرمال است
	محیط تدریس	۰/۳۴۰	نرمال است
	حمایت مدرسه	۰/۱۴۳	نرمال است
	ویژگی‌های دانش آموزان	۰/۱۳۱	نرمال است
	جمعیت معلمان حاضر در مدرسه	۰/۱۴۶	نرمال است
میزان استفاده معلمان از ارزشیابی تکوینی	ارزشیابی تکوینی	۰/۱۶۵	نرمال است

جدول ۲. آمار توصیفی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی	K.S	معناداری
سن	۲۷/۳۸	۴/۲۴	۱۹/۵۷۸	-۰/۶۰۳	۰/۳۷۵	۱/۱۷۴	۰/۱۲۱
سابقه	۳۵/۵۶	۳/۸۱	۱۴/۵۲	-۰/۵۵۱	-۰/۱۳۱	۱/۲۶۸	۰/۰۷۴
جنسیت	۳۰/۸۰	۳/۷۹	۱۴/۳۶	-۰/۶۳۶	-۰/۰۳۴	۱/۰۰۵	۰/۱۹۷
عناوین درس	۶۹/۱۰	۴/۷	۲۲/۰۹	-۰/۷۱۱	-۰/۱۱۲	۱/۱۳۷	۰/۱۴۶
نگرش ابزاری	۱۴/۲۷	۴/۰۳	۱۶/۲۳	-۰/۳۱۴	-۰/۷۴۸	۱/۲۸۲	۰/۰۶۷
خودکارآمدی	۲۴/۲۸	۵/۴۸	۳۰/۰۹	-۵/۰۱۲	-۰/۵۳۴	۱/۱۱۷	۰/۱۶۵
استانداردهای ذهنی	۸/۱۴	۲/۲۱	۴/۹۰	-۰/۴۴۲	-۰/۵۰۰	۱/۱۲۱	۰/۱۱۴
قصد	۱۹/۶۶	۱۵/۶۸	۲۴۵/۸۶	-۰/۲۴۰	۰/۰۵۲	۱/۲۸۱	۰/۰۶۹
فرهنگ آزمون	۱۶/۹۴	۳/۸۷	۱۴/۹۸	-۰/۳۳۱	-۰/۰۴۸	۱/۲۲۸	۰/۰۹۸
محیط تدریس	۸۳/۳۰	۱۵/۶۵	۲۴۵/۸۵	-۰/۱۶۴	-۰/۳۶۲	۰/۹۴۰	۰/۳۴۰
حمایت مدرسه	۳۰/۶۶	۵/۸۹	۳۴/۶۹	۰/۲۶۷	-۰/۶۵۰	۱/۱۴۸	۰/۱۴۳
ویژگی‌های دانش آموزان	۷/۶۱	۱/۵۱	۲/۲۷۳	۰/۰۱۰	-۰/۷۳۹	۱/۱۸۷	۰/۱۳۱
جمعیت معلمان حاضر در مدرسه	۴۰/۰۱	۶/۷۸	۴۵/۹۹	-۰/۵۸۸	-۰/۰۳۲	۱/۱۴۱	۰/۱۴۶
ارزشیابی تکوینی	۷۸/۵۲	۱۲/۳۵	۱۵۲/۶۴	-۰/۲۲۲	-۰/۵۱۰	۱/۱۱۷	۰/۱۶۵

همان‌گونه که یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد مقدار سطح معناداری آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای متغیرهای پژوهش بیشتر از ۰/۰۵ است بنابراین فرض صفر پذیرفته می‌شود یا به عبارت دیگر توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است. به جدول ۲ نیز نشان می‌دهد که محیط تدریس دارای بالاترین میانگین ($m=83/30$) و متغیر قصد دارای بالاترین واریانس ($v=4/90$) می‌باشند.

در بخش آمار استنباطی به کمک تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری مدل پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد و فرضیات در سطح اطمینان ۹۵ درصد بررسی می‌شود. آزمون KMO برای محاسبه توان آماری و تأیید کفایت حجم نمونه قبل از بررسی فرضیات استفاده می‌شود. این آزمون که با علامت اختصاری KMO مشخص شده، اولین هدف تحلیل عاملی را برآورده می‌کند؛ یعنی این آزمون مشخص می‌کند که آیا واریانس متغیرهای تحقیق تحت تأثیر واریانس مشترک برخی عامل‌های پنهانی و اساسی هست یا خیر؟

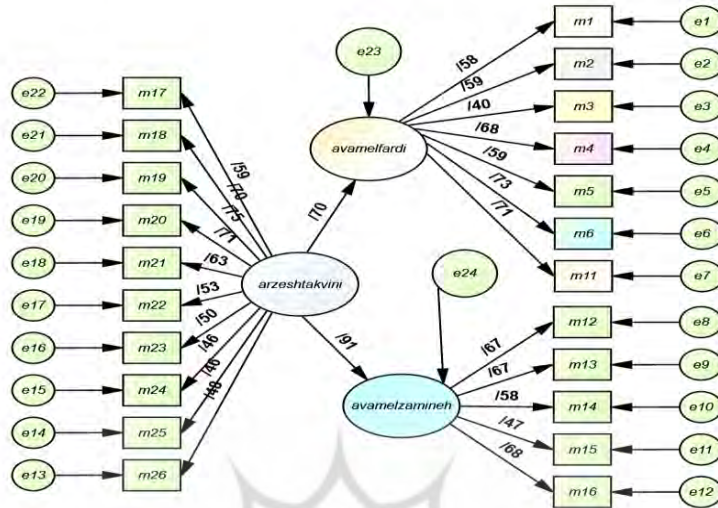
مقدار این آزمون بین (۰) تا (۱) نوسان دارد. به طوری که می‌توان سه طیف برای این نوسان تعریف کرد و در هر مورد، تصمیم به انجام یا عدم انجام تحلیل عاملی گرفت: مقدار ۰/۴۹ و پایین‌تر: در این صورت انجام تحلیل عاملی پیشنهاد نمی‌شود. مقدار ۰/۵ تا ۰/۶۹: در این صورت، انجام تحلیل عاملی در صورت اصلاحات داده‌ها پیشنهاد می‌شود، یعنی می‌توان با انجام اصلاحاتی، تناسب داده‌ها را برای انجام تحلیل عاملی بیش‌تر کرد و مقدار KMO را به بالاتر از ۰/۷ افزایش داد. مقدار ۰/۷ و بالاتر: در این صورت، انجام تحلیل عاملی پیشنهاد می‌شود. نتیجه آزمون KMO در جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار KMO برای همه مقیاس‌ها بیشتر از ۰/۷ است بنابراین حجم نمونه از کفایت خوبی برخوردار است.

جدول ۳. نتایج آزمون KMO

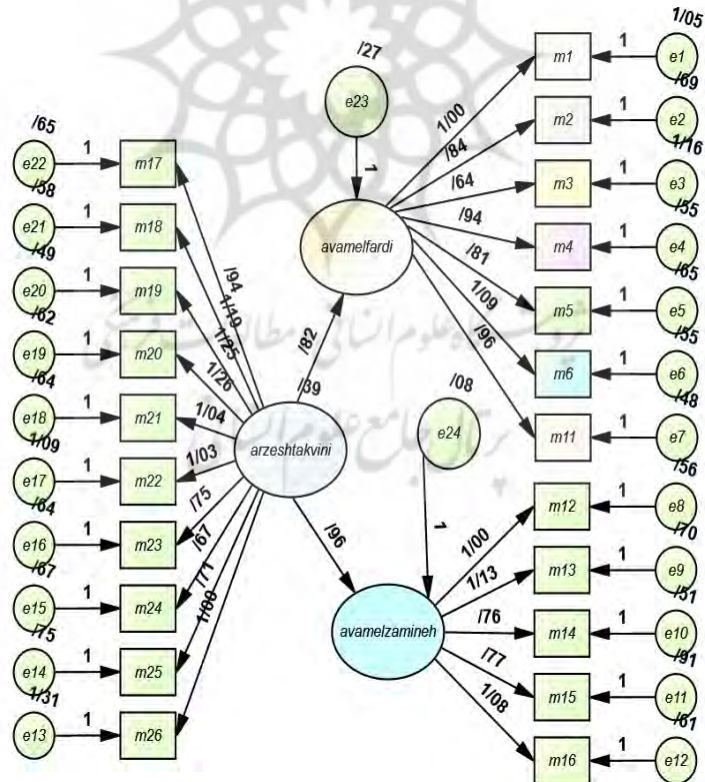
ابعاد	KMO	نتیجه
ارزشیابی تکوینی	۰/۷۹۸	توان آماری و کفایت نمونه تأیید می‌شود
عوامل فردی	۰/۷۵۷	توان آماری و کفایت نمونه تأیید می‌شود
عوامل زمینه‌ای	۰/۷۳۵	توان آماری و کفایت نمونه تأیید می‌شود

به منظور برآورد و آزمون مدل مفهومی تحقیق از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده می‌کنیم. دلیل استفاده از این روش آن است که این مدل قابلیت این را دارد که به جای بررسی دوجه‌دو و منفک متغیرها، روابط همه متغیرها را به طور هم‌زمان تحلیل کند. رویکرد SEM، روش جامعی برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط بین متغیرهای مشاهده‌شده و متغیرهای مکنون است. در این مرحله با تعیین روابط ساختاری بین متغیرهای مفهومی، فرضیات پژوهش مورد بررسی و آزمون قرار می‌گیرند. برای پاسخگویی به فرضیات تحقیق از پنج مدل ساختاری که در نرم‌افزار Amos-22 برآزش شده است بهره گرفته می‌شود که در ادامه به تفکیک آمده‌اند.

شکل ۱. مدل ساختاری تحقیق در حالت تخمین استاندارد



شکل ۲. نتایج بار عاملی متغیرهای پژوهش



جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

df	CFI	IFI	AGFI	X2	RMSEA	شاخص برازندگی
۳-۱	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	۳-۱	<۰/۱	مقادیر قابل قبول
۱/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۱	۲۰۵/۲۵	۰/۰۱۲	مقادیر محاسبه شده

با توجه به جدول ۴ از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب برابر (۰/۰۱۲) است، مدل از برازش خوبی برخوردار است. جدول ۴ نشان می‌دهد شاخص‌های نیکویی برازش از برازش مطلوب الگو با داده‌های گردآوری شده حمایت کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

علیرغم شواهد تجربی و نظری متعدد که مؤید مزیت‌های ارزشیابی تکوینی به‌ویژه در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان هستند، اجرای عملی آن و نیز القای باورهای مثبت در معلمان که باید عامل آن باشند یک چالش بزرگ به شمار می‌رود (Andradee & Heritage, 2018). مطالعات پیشین به خوبی نشانگر این امر بوده‌اند که بسیاری از معلمان، به دلایل متعدد و پیچیده‌ای، تمایلی به تغییر شیوه‌های سنتی ارزشیابی و جایگزینی آن‌ها با ارزشیابی تکوینی ندارند. پژوهش حاضر بخشی از عوامل پیش‌بینی کننده عملکرد معلمان در ارزشیابی تکوینی را شناسایی نمود و در نتیجه، راه تقویت عملکرد معلمان در این زمینه و بهبود اجرای آن را به‌نوعی روشن‌تر کرده است.

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی نقش عوامل فردی و زمینه‌ای در عملکرد رهبری معلمان در ارزشیابی تکوینی انجام یافت. نتایج به‌دست آمده می‌تواند نقش سازنده‌ای در رسیدن به یک نظریه جامع درباره تأثیر هم‌زمان عوامل فردی و زمینه‌ای بر عملکرد معلمان در این باره داشته باشد. به‌طور خلاصه، یافته‌ها نشان دادند که معلمان که در پایه‌های بالاتر با سابقه تدریس کمتر مشغول کار هستند و یا آنان که از خود کارآمدی بیشتری برخوردارند، بیش از دیگر هم‌قطاران خود به رهبری ارزشیابی تکوینی روی می‌آورند (عوامل فردی). بعلاوه، معلمان که در مدارس با جمعیت معلمان بیشتر تدریس می‌کنند هم گرایش بیشتری به استفاده از ارزشیابی تکوینی دارند (عوامل زمینه‌ای مدرسه). همچنین، معلمان مقطع متوسطه تمایل بیشتری به این نوع ارزشیابی از خود نشان می‌دهند (عوامل زمینه‌ای پایه و درس).

از یافته‌ها چنین برمی‌آید که سابقه تدریس معلمان به میزان کاربرد ارزشیابی تکوینی ارتباط دارد. سابقه تدریس کمتر عموماً به معنای استفاده بیشتر از این نوع ارزشیابی بود. به نظر می‌رسد معلمان تازه کار آمادگی و انگیزه بیشتری برای آزمودن شیوه‌های نوین و متفاوت دارند. این یافته مؤید ادعای Graham و همکاران (2020) مبنی بر کاهش کیفیت عملکرد برخی معلمان پس از سال‌های نخست تدریس است. از منظر آن‌ها، دلیل این امر افزایش فشار کار، کمبود حمایت لازم و فرسودگی است. این امر می‌تواند توضیحی برای این یافته ارائه نماید.

همچنین، معلمانی که خودکارآمدی بالاتری داشتند بیشتر رهبری ارزشیابی تکوینی را گزارش نمودند و این عامل بیشترین تأثیر را در میان سایر عوامل داشته است. نتایج مطالعات Karaman and Sahin (2017) و Yan and Cheng (2015) نیز از این موضوع پشتیبانی می‌نمایند. Crichton & McDaid (2016) نیز به وضوح نشان دادند که حتی دوره‌های بازآموزی و آموزش‌های ضمن خدمت هم در تغییر عملکرد ارزشیابی معلمانی که خودکارآمدی پایینی دارند چندان مؤثر نیستند. از آنجا که خودکارآمدی با نگرش ابزاری ($r=0/57$) و استاندارد شخصی ($r=0/55$) و همین‌طور قصد معلم برای بهره‌گیری از ارزشیابی تکوینی ($r=0/59$) همبستگی بالایی نشان داد، هیچ‌یک به تنهایی رهبری ارزشیابی تکوینی را پیش‌بینی نکردند. بعلاوه، نگرش ابزاری ($r=0/57$) و استاندارد شخصی ($r=0/53$) هم همبستگی نیرومندی با قصد نشان دادند. این ضریب‌های بالای همبستگی نشانگر هم‌راستایی یافته‌ها با نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده¹ (Ajzen, 1991) است. بر اساس این نظریه، نگرش و استانداردهای شخصی به شکل‌گیری قصد رفتاری یا عملکردی کمک می‌کنند و در همراهی با خودکارآمدی رفتار یا عملکرد واقعی را پیش‌بینی می‌نمایند.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن هستند که تأثیرات معنی‌دار عوامل زمینه‌ای مدرسه و نیز پایه و درس بر رهبری معلمان چشمگیر است و از این‌رو می‌توان گفت که ارزشیابی تکوینی کاملاً تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و محیطی قرار دارد. این گزاره در نتایج تحقیقات Yan و همکاران (2021) و Carless (2012) نیز دیده می‌شود. مدارس که جمعیت معلمان بیشتری در خود داشتند احتمال استفاده معلمان از ارزشیابی تکوینی را افزایش می‌دادند. این یافته نیز یادآور پژوهش Christakis and Fowler (2013) است که باور داشتند جامعه بزرگ‌تری از معلمان در یک مدرسه می‌تواند فرهنگ حمایت متقابل را در

میان افراد توسعه داده و در نتیجه جسارت و ریسک‌پذیری آن‌ها را افزایش می‌دهد و بر اهمیت تشریک تجربیات حرفه‌ای تأکید ورزیدند. عامل جمعیت معلمان مدرسه با تجربه تدریس تأثیر تعاملی منفی بر استفاده از ارزشیابی تکوینی داشتند و مشخص شد که تعداد معلمان بیشتر با سابقه تدریس کمتر شانس بیشتری برای رهبری ارزشیابی تکوینی ایجاد می‌کند.

یافته‌ها بیانگر این بودند که معلمانی که حمایت مدرسه را در کنار خود می‌دیدند علاقه افزون‌تری به ارزشیابی تکوینی داشتند. این مورد نیز هم‌جهت با برخی پژوهش‌های گذشته است که نشان دادند تشویق و اقدامات حمایتی رهبران مدرسه به استفاده بیشتر از ارزشیابی تکوینی منتهی می‌گردد (Brink & Bartz, 2017؛ Moss & Brookhart, 2019؛ Yan et al., 2021). می‌توان گفت که به دلیل جنبه‌های نوآورانه و بدیع ارزشیابی تکوینی که آن را کاملاً از شیوه‌های سنتی و رایج متمایز می‌کند، مدارس باید اقدامات مؤثر و حمایتی برای اجرای آن توسط معلمان انجام دهند. اگرچه دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های مشابه می‌توانند دانش و مهارت معلمان را درباره ارزشیابی تکوینی افزایش دهند، اجرای عملی و واقعی آن مستلزم حمایت و پشتیبانی سازمانی از سوی مدرسه است. این نکته مؤید دیدگاه Yan (2021) و de Jong و همکاران (2019) است. آن‌ها نیز در تحقیقات خود پی بردند که آموزش‌های حرفه‌ای معلمان بدون پشتیبانی عملی و اجرایی مدرسه تنها به فرسودگی و مقاومت در برابر تغییرات و نوآوری‌هایی مانند ارزشیابی تکوینی منجر می‌شود. تحلیل‌های آماری نشان دادند که فرهنگ آزمون، محیط تدریس و ویژگی‌های دانش‌آموزان تأثیر معناداری بر عملکرد رهبری ارزشیابی تکوینی معلمان نداشتند؛ بنابراین، از دیدگاه معلمان، فرهنگ و درک عمومی افراد از آزمون و اهمیت و نقش آن تأثیر قابل توجهی بر عملکرد معلمان ندارد. محیط تدریس و ویژگی‌های دانش‌آموزان با حمایت مدرسه و خودکارآمدی معلمان همبستگی داشتند که ممکن است عدم معناداری فرهنگ آزمون را توضیح دهد. علاوه بر این، همبستگی میان آن‌ها حاکی است که حمایت و پشتیبانی مدرسه محیط تدریس را ارتقا می‌دهد ($r=0/58$) که به نوبه خود ویژگی‌های دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. برآیند همه این عناصر می‌تواند احساس خودکارآمدی معلمان را افزایش بدهد.

در مشاهده‌ای دیگر، مشخص شد که معلمان مقطع متوسطه بیش از سایر هم‌قطاران خویش به ارزشیابی تکوینی توجه نشان می‌دادند. در فقدان پژوهش‌های مشابه که تأثیر پایه

یا مقطع تحصیلی را بر ارزشیابی تکوینی معلمان سنجیده باشند، می‌توان با احتیاط گفت که شاید بلوغ شناختی و آمادگی رفتاری و همکاری بیشتری که در میان دانش‌آموزان متوسطه، در قیاس با مقطع ابتدایی وجود دارد، باعث می‌شود تا معلمان بتوانند با راحتی و توفیق بیشتری روش‌های نوین و متفاوت مانند ارزشیابی تکوینی را رهبری نمایند و امید بیشتری به نتیجه موفقیت‌آمیز دارند. هرچند، تحقیقات فراوانی برای رسیدن به درک روشن‌تر در این زمینه ضروری است.

همچنین، آشکار شد که عنوان و موضوع درس (مثلاً، ریاضی، زیست‌شناسی، زبان انگلیسی و ...) هم تأثیر مهمی بر اجرای ارزشیابی تکوینی ندارد. این یافته در تقابل با برخی تحقیقات پیشین مانند Zhang and Burry-Stock (2003) قرار می‌گیرد که عنوان درس را عامل تعیین‌کننده‌ای در این موضوع یافته بودند. البته در پژوهش مذکور عملکرد ارزشیابی به‌منزله برگزاری جلسات امتحان و نظایر آن معنا شده بود اما در تحقیق حاضر، فراوانی رهبری ارزشیابی تکوینی معیار قرار گرفت که شامل طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های ارزشیابی است که برخی شباهتی به جلسات رسمی آزمون‌های مرسوم سنتی ندارند. در مجموع، با کنار هم گذاشتن یافته‌های این دو پژوهش، می‌توان گفت که عنوان و موضوع درس بر انتخاب‌های معلم از میان فعالیت‌های گوناگون ارزشیابی اثر بگذارد اما بر فراوانی و کمیت بی‌تأثیر است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها بیان‌گر این بود که نیرومندترین عامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد رهبری ارزشیابی تکوینی معلمان خودکارآمدی آن‌هاست و عوامل مؤثر بعدی نیز به ترتیب، جمعیت معلمان حاضر در مدرسه و حمایت مدرسه هستند. لذا، با توجه به مشاهدات می‌توان پیشنهادهای عملی زیر را به معلمان و مربیان آن‌ها ارائه نمود. نخست، با توجه به نقش برجسته خودکارآمدی، تربیت معلمان نه تنها مستلزم آموزش نظریات و روش‌های ارزشیابی تکوینی است بلکه نیازمند آموزش تکنیک‌ها و راهبردهای عملیاتی است که به معلمان توانایی و قابلیت اجرای موفقیت‌آمیز ارزشیابی تکوینی را بدهد و به این ترتیب احساس توانمندی و شایستگی و در ادامه آن خودکاری را به معلمان القا نماید. همچنین، با ارائه مثال‌ها و نمونه‌های موفق از سایر معلمان می‌توان به افراد کم‌تجربه‌تر اعتماد به نفس و انگیزه افزون‌تری برای رهبری ارزشیابی تکوینی تزریق نمود. ایجاد محیطی حمایتی هم که در آن معلمان از شکست و دشواری نهراسند، اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد. اجرای ارزشیابی تکوینی آسان نیست

و چالش‌های خود را دارد. احساس امنیت و بهزیستی حرفه‌ای ناشی از کار در محیطی حمایتی جرئت و جسارت معلمان برای ریسک‌پذیری و تن دادن به روش‌های نوین را به دنبال خواهد داشت. بی‌گمان، در نبود سیاست‌گذاری حمایتی و پشتیبانی مدرسه، معلمان تمایل چندانی به تغییر روش‌های سنتی ارزشیابی نخواهند داشت.

با عنایت به اهمیت معلمان همکار در مدرسه که از منابع مشابه بهره می‌برند و با زمینه و فضای موجود آشنایی کافی دارند، پیشنهاد می‌گردد تا پژوهش‌های آینده بیشتر بر این مسئله متمرکز شوند و کارآیی تشریک دانش و منابع، حمایت‌های عاطفی همکاران و دادوستد تجربه میان معلمان همکار در مدرسه را مورد بررسی و مطالعه دقیق قرار دهند. تحقیق در این مورد که چگونه نهادها و تشکلهای غیررسمی که به‌طور طبیعی در فضای همکاری مدرسه شکل می‌گیرد می‌توانند اثرگذارتر و نافذتر از دوره‌های آموزش رسمی ضمن خدمت و کارگاه‌های توانمندسازی عمل کند، می‌توانند در آینده حائز اهمیت و روشنگر باشد. علاوه بر این، در این پژوهش از پرسشنامه مبتنی بر خوداظهاری استفاده شد. همچنین، توزیع، پاسخگویی و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها نیز به‌صورت برخط و غیرحضور روی داد. با توجه به محدودیت‌های مترتب بر این ابزار و به‌خصوص شیوه غیرحضوری گردآوری داده‌ها، تعمیم نتایج این تحقیق باید با احتیاط بیشتری صورت گیرد. از این روی، پیشنهاد می‌شود که محققان از روش‌های دیگر به‌ویژه از مصاحبه و مشاهده نیز برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده نمایند.

تعارض منافع

نویسنده هیچ‌گونه تعارض منافی ندارد.

سپاسگزاری

نویسنده از کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش سپاسگزاری و قدردانی می‌نماید.

منابع

خلیلی، زهرا، خطیبان، مهناز، علی‌محمدی، ندا، مولوی وردنجانی، مهدی، تاپاک، لیلی، توحیدی، شهین و مقدری کوشا، مهناز (۱۴۰۰). مقایسه دو روش ارزشیابی تکوینی بر رضایتمندی و یادگیری مهارت‌های بالینی در دانشجویان پرستاری. *آموزش پرستاری*، ۱۰(۵)، ۴۳-۵۲.

راستگو، اعظم، نامور، یوسف و ستاری، صدرالدین (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین میزان آشنایی و به‌کارگیری روش‌های ارزشیابی تحصیلی توسط مدرسین دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل. *روانشناسی تربیتی*، ۲(۴)، ۶۹-۷۸.

محمودزاده فاطمه و رحمانی رمضان (۱۳۸۷). ضرورت ارزشیابی تکوینی در نظام آموزشی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۲)، ۱۹-۲۷.

یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های سنجش تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. *دانشور رفتار*، ۱۴(۲۷)، ۶۷-۸۱.

References

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement and academic self-regulation*. Routledge
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment, *Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.
- Bonner, S. M. (2016). Teachers' perceptions about assessment: Competing narratives. In G. T. L. Brown, & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 21-39). Routledge.
- Brink, M., & Bartz, D. E. (2017). Effective use of formative assessment by high school teachers. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 22. <https://doi.org/10.7275/p86s-zc41>.
- Carless, D. (2012). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. Routledge.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2013). Social contagion theory: Examining dynamic social networks and human behavior. *Statistical Medicine*, 32, 556-577.
- Cowie, B., & Harrison, C. (2016). Classroom processes that support effective assessment. In G. T. L. Brown, & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 335-350). Routledge.
- Crichton, H., & McDaid, A. (2016). Learning intentions and success criteria: Learners' and teachers' views. *Curriculum Journal*, 27(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/095851762015.1103278>
- de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>. Article 102925.
- Deneen, C. C., Fulmer, G. W., Brown, G. T. L., Tan, K. H. K., Leong, W. S., & Tay, H. Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.022>
- Dobbelaer, M. J. (2019). *The quality and qualities of classroom observation systems (Doctoral dissertation)*. Retrieved 21 January, 2022 from

https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/88769970/Dobbelaer_The_quality_and_qualities_of_classroom_observation_systems.pdf.

- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H., & Tan, K. H. K. (2015). Multilevel model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Gotwals, A. W., & Cisterna, D. (2022). Formative assessment practice progressions for teacher preparation: A framework and illustrative case. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103601>
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Piana, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>. Article 103190.
- Granberg C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. K. J. (2017). *Targetted professional development: formative assessment practices with effect! What the teacher DOES in the classroom. NRO review report number 405-15-722*. the Netherlands: Wageningen University.
- Harrison, C. (2013). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: The KREST project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741839>
- Heitink, M., van der Kleij, F., Veldkamp, B., Schildkampa, K., & Kippers, W. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Heredia, S. C. (2020). Exploring the role of coherence in science teachers' sense making of science-specific formative assessment in professional development. *Science Education*, 104(3), 581-604.
- Karaman, P., & Sahin, C. (2017). Adaptation of teachers' conceptions and practices of formative assessment scale into Turkish culture and a structural equation modeling. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>
- Khalili, Z., Khatiban, M., Alimohammadi, N., Moloudi Vardanjani, M., Tapak, L., Tohidi, S., & Moghaddari Koosha, M. (2021). Comparison of two methods of formative assessment on satisfaction and learning of clinical skills in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 10(5), 43-52. [In Persian]
- Klute, M., Aphthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence (REL 2017-259)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140.
- Mahmoodzadeh, F., & Rahmani, R. (2008). Necessity of formative assessment in educational systems. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 1(2), 19-27. [In Persian]

- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2019). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders* (2nd ed.). ASCD.
- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Popham, W. J. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. ASCD.
- Qin, X., & Yi, C. (2021). Preservice teachers' implementation of formative assessment in English writing class: Mentoring matters. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101019. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101019>
- Rastgoo, A., Namvar, Y., & Sattari, S. (2011). Survey of relationship between familiarity and applying of educational assessment methods by faculties of Islamic Azad University, Ardabil Branch teachers and faculties. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 2(4), 69-78. [In Persian]
- Sach, E. (2015). An exploration of teachers' narratives: What are the facilitators and constraints which promote or inhibit 'good' formative assessment practices in schools? *Education* 3-13, 43(3), 322e335. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.813956>
- Schildkampa, K., van der Kleij, F. M., Heitinka, M. C., Kippersa, W. B., & Veldkampa, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., & den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101027. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Erlbaum.
- Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2017). University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 133-158.
- Yadegarzadeh, G. (2007). Effect of formative assessment methods on grade four students' academic advancement in empirical sciences. *Daneshvar Behavior*, 14(27), 67-81. [In Persian]
- Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136.
- Yan, Z., Chiu, M. M., & Cheng, E. C. K. (2022). Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103718. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103718>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

- Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101183. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101183>
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers, self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

