

تبیین ویژگی‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی^۱

احمد عربی جوفقانی*
اصغر سلطانی**
کرامت اسمی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین ویژگی‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان بود. طرح پژوهش ترکیبی در هم تنیده بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل همه معلمان شهر کرمان بود که از میان آنها ۳۵۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در بخش کیفی نیز نمونه آماری شامل ۳۰ نفر از معلمان برتر استانی در دوره ابتدایی بود. ابزار پژوهش در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته بود. در بخش کیفی نیز از مصاحبه غیرساختارمند برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار PLS و روش پایایی مرکب ۰/۹۱ و مقدار روایی همگرا ۰/۵۲ برآورد شد. عمده‌ترین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که معلمان در ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک بیشترین اولویت را به استفاده از آزمون عینی و کمترین اولویت را به آزمون‌های استعداد و پیشرفت تحصیلی می‌دهند. همچنین، وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری معلمان، مانند ثبت مشاهدات و مدیریت پوشه کار و تکمیل فرم‌های ارزشیابی، از مهم‌ترین علل ضعف ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان بود. از سوی دیگر، کاهش اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس زبان‌آموزی و همچنین تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در برنامه درسی زبان‌آموزی، به ترتیب به‌عنوان مهم‌ترین دلایل قوت ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان بود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، برنامه درسی، زبان‌آموزی، دوره ابتدایی، تربیتی

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته مطالعات برنامه درسی است.

* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان

** استادیار بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان (نویسنده مسئول: a.soltani.edu@uk.ac.ir)

*** استادیار بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان

مقدمه

زبان به معنی عام شامل تمام نظام‌هایی است که با استفاده از نشانه‌ها و علائمی محدود برای برقراری ارتباط به‌کار می‌رود. این پدیده دارای ویژگی‌های مختلفی است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از نظام‌مند بودن، قراردادی بودن نشانه‌های زبانی، خلاقیت زبان، وابستگی نداشتن به زمان و مکان و چند نقشی بودن (زندى، ۱۳۹۳). در این بین، نقش ارتباطی زبان از همه برجسته‌تر بوده و به‌عنوان مهم‌ترین ویژگی زبان شناخته می‌شود. بر این اساس، زبان با استفاده از برخی ساختارهای معنایی، به انسان امکان می‌دهد تا در مورد تجربه‌های خود بیندیشد و به شیوه‌ای سازنده منظور خود را به زبان آورد (هالییدی^۱، ۲۰۰۶). اگرچه در مورد یادگیری زبان نظریه‌های متعددی ارائه شده^۲ و برخی از اندیشمندان حوزه زبان‌شناسی، مانند چامسکی^۳ (۲۰۰۶)، بر فطری بودن یادگیری زبان تأکید دارند، با این حال، پس از مراحل اولیه یادگیری زبان که عمدتاً در محیط خانواده و با همیاری والدین و همسالان انجام می‌شود، آموزش زبان به‌ویژه در شکل رسمی و دانشگاهی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. در واقع، فرایند یادگیری زبان در مراحل مختلف و در هر مرحله نیز با شرایط خاص زبان‌شناختی و روان‌شناختی مختص خود صورت می‌گیرد و دانش‌آموز به‌طور طبیعی پیش از ورود به دبستان، با توجه به محیط خانوادگی و فرهنگی و پیش‌زمینه اجتماعی اقتصادی خود تا حدی مهارت‌های زبانی را کسب کرده است. با این وجود، فراگیری زبان رسمی و ملی هر کشوری معمولاً به‌طور رسمی از دوران دبستان شروع می‌شود (دانای طوسی و بازیار، ۱۳۹۰). اهمیت آموزش زبان در دوره دبستان به‌اندازه‌ای است که کودکانی که در معرض زبان‌آموزی مناسب قرار نگرفته‌اند، از توانایی ارتباطی کافی در دنیای متغیر امروز برخوردار نخواهند بود (کلیاموا^۴، ۲۰۱۴). بنابراین می‌توان زبان‌آموزی را از اولین مهارت‌هایی دانست که کودک برای برقراری ارتباط بهتر با دیگران، کسب توان استفاده از کارکردهای مختلف زبان و رفع نیازهای مرتبط با زبان، در مدرسه فرامی‌گیرد (دانای طوسی و بازیار، ۱۳۹۰). دانش‌آموزان در جریان یادگیری

1. Halliday

۲. عمده‌ترین نظریه‌های یادگیری زبان شامل رفتارگرایی، یادگیری فطری زبان، نظریه یادگیری شناختی زبان و نظریه یادگیری پردازشی (تعاملی) زبان است.

3. Chomsky

4. Klimova

زبان در دوره ابتدایی، ضمن فراگیری زبان رسمی کشور، توانمندی خود را در بهره‌گیری از مهارت‌های زبانی و برقراری ارتباط افزایش می‌دهند (قاسم‌پور، ۱۳۸۵). از سوی دیگر، آموزش زبان باکیفیت و مبتنی بر مبانی، اصول، نظریه‌ها و روش‌های علمی زبان‌آموزی و زبان‌شناختی، وابسته به طراحی و اجرای برنامه درسی مناسب زبان‌آموزی در تمامی عناصر سازنده یک برنامه درسی است (هی،^۱، ۲۰۱۴). برنامه درسی به آن نوع محتوایی اطلاق می‌شود که طراحی شده و فراگیران طی فرایند آموزش در معرض آن قرار می‌گیرند (کیلی،^۲، ۲۰۰۵). صاحب‌نظران مختلف، برای یک برنامه درسی، عناصر متفاوتی را در نظر می‌گیرند. برخی مانند زایس^۳ (۱۹۷۶)، عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، اجرا و ارزشیابی را برای برنامه‌درسی قائل هستند. از دید آیزنر^۴ (۲۰۰۱)، این عناصر می‌تواند شامل هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان دادن محتوا، روش ارائه و روش پاسخ و ارزشیابی باشد. همچنین کلاین^۵ (۱۹۸۵)، عناصر برنامه درسی را شامل نه عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا تعریف می‌کند. فان‌دن آکر^۶ (۲۰۰۳) نیز در الگوی تارنکوتی خود از عناصر برنامه درسی، ده عنصر را معرفی می‌کند که با بیشتر عناصر مورد نظر کلاین مشترک بوده و شامل منطق، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و سنجش و ارزشیابی است. در تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز که عناصر برنامه درسی از سوی افرادی چون تایلر^۷ (۲۰۱۳)، بوشامپ^۸ (۱۹۸۱) و اش^۹ (۱۹۹۱) ارائه شده است، عنصر ارزشیابی، عنصری مهم و تأثیرگذار در برنامه درسی معرفی شده است، به گونه‌ای که هر گونه ضعف در این عنصر که عمدتاً در آخر چرخه برنامه درسی نیز قرار می‌گیرد، می‌تواند به شکست یک طرح برنامه درسی منجر شود.

1. He

2. Keeley

3. Zais

4. Eisner

5. Klein

6. van den Akker

7. Tyler

8. Beauchamp

9. Eash

ارزشیابی برنامه درسی از قدیمی‌ترین قلمروهای شناخته شده در حوزه برنامه درسی بوده و شامل فرایند یا فرایندهای اندازه‌گیری شایستگی‌های نسبی آموزش داده شده در حوزه اجرای برنامه درسی است (نری^۱، ۲۰۰۲). به نقل از رجب‌پور و همکاران، (۱۳۹۵). هدف از ارزشیابی برنامه درسی نیز جستجوی راه‌های بهبود برنامه درسی و روش‌های آموزشی و تأثیر آنها بر یادگیری و رفتار دانش‌آموزان است (آنرو و آنرو^۲، ۱۹۸۴). عبارت ارزشیابی عمدتاً به معنای آزمون کردن دانش‌آموزان است (در آمریکای شمالی) ولی در بریتانیا به ارزیابی^۳ نیز معروف است. همچنین عبارت نظارت و ارزیابی^۴ نیز معادل این معنا به کار می‌رود (کولس^۵ و گال‌گرانت^۶، ۱۹۸۵).

با این حال برداشت‌های متفاوتی از مفهوم ارزشیابی برنامه درسی در موقعیت‌های مختلف وجود دارد. به‌عنوان مثال، ارزشیابی خود شامل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی آموزشی است. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، کیفیت را میزان دستیابی دانش‌آموزان به دانش‌ها و مهارت‌هایی که از آنها انتظار می‌رود، تعریف کرده‌اند ولی در ارزشیابی آموزشی، کیفیت به‌عنوان تناسب داشتن موضوع مورد ارزشیابی باهدف‌های مورد نظر تعریف می‌شود (مهدیان امرایی و کونانی، ۱۳۹۲). همچنین تمایز میان ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی در برنامه درسی، تمایزی کارکردی است (شامپانی^۷ و کلاپفر^۸، ۱۹۷۴)، به‌طوری که ارزشیابی تکوینی طی جریان آموزش رخ می‌دهد، در حالی که ارزیابی تراکمی عمدتاً پس از اجرای یک برنامه درسی، طی یک دوره آموزشی انجام می‌شود.

بر اساس برداشت عمومی که از مفهوم برنامه درسی وجود دارد، برنامه درسی زبان‌آموزی نیز تشریح‌کننده مجموعه‌ای از فرایندهایی است که بر طراحی، بازبینی، پیاده‌سازی و ارزیابی برنامه‌های زبان‌آموزی متمرکز هستند (ریچاردز^۹، ۲۰۰۱). در عمل، برنامه درسی زبان‌آموزی فارسی، در مجموعه‌ای از نیازسنجی‌ها، تعیین و تدوین

1. Neary

2. Unruh

3. assesment

4. monitoring

5. Coles

6. Gale Grant

7. Champagne

8. Klopfer

9. Richards

اهداف، تعیین اصول، تعیین جداول وسعت و توالی هدف و محتوا، ساختار محتوای کتاب درسی، شیوه‌های یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی، آثار و کلام برنامه‌ریزان و مؤلفان، عملکرد و رفتار معلمان و درنهایت در ابعاد وجودی دانش‌آموزان جلوه‌گر می‌شود (زندى، ۱۳۹۳). در این میان، ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، به دلیل نقش مهم آن در سنجش میزان دستیابی فراگیران به نتایج یادگیری پیش‌بینی شده در هدف‌های برنامه درسی زبان‌آموزی، برجسته است. از مشکلات اساسی در برنامه‌های درسی، به‌کار نگرفتن شیوه‌های متنوع و مناسب ارزشیابی است که به کاهش کیفیت آموزشی منجر می‌شود (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۸۵). بر این اساس، اهمیت و ثمربخشی روش‌های ارزشیابی بهتر، همواره مورد نظر پژوهشگران بوده به‌گونه‌ای که از آغاز قرن بیستم، مطالعات زیادی در مورد شیوه‌های بهبود ارزشیابی برنامه درسی انجام شده است (پریخ و میرحسینی، ۱۳۸۵).

با توجه به جایگاه ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی، ارائه الگوها و رویکردهای کارآمد در زمینه ارزشیابی برنامه درسی آموزش زبان در این دوره از اهمیت بالایی برخوردار است. پژوهش‌های متعددی درباره ارزشیابی برنامه درسی در حوزه‌هایی مانند آموزش علوم، آموزش ریاضی و مانند آن انجام گرفته است اما در زمینه ویژگی‌ها و مشخصات یک الگوی مطلوب برای ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، مطالعه مستقلی انجام نشده و شکاف دانشی در این بخش دیده می‌شود. نظر به ماهیت متفاوت رشته‌های درسی و ویژگی‌های خاص هر حوزه دیسپلینی، تدوین الگوهای ارزشیابی متناسب با آن حوزه نیز ضروری است. بر این اساس، به‌منظور تبیین ویژگی‌های بهینه برای ارزشیابی برنامه زبان‌آموزی، لازم است که روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی مطلوب و همچنین وضعیت فعلی ارزشیابی زبان‌آموزی، از دید آموزشگران این حوزه یعنی معلمان دوره ابتدایی، سنجیده شود و بر اساس یافته‌های حاصل، ویژگی‌های یک ارزشیابی مطلوب برای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی ارائه شود. این پژوهش در راستای این هدف و به منظور پاسخ به پرسش‌های زیر انجام شده است:

۱- روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان کدام‌اند؟

۲- وضعیت فعلی شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان چگونه است؟

پیشینه پژوهش

بررسی پژوهش‌های مختلف مرتبط با موضوع این مقاله نشان داد که پژوهش‌های اندکی با موضوع ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی انجام شده است. برخی پژوهش‌های مرتبط با موضوع، جنبه‌های مختلف زبان‌آموزی، مانند اهمیت نقش ارتباطی زبان در فرایند زبان‌آموزی (پهلوان‌نژاد و نجفی، ۱۳۸۷)، آموزش شاخص‌های گوش دادن در مقطع ابتدایی (دانای طوسی و بازیار، ۱۳۹۰)، رشد زبان و فرضیه‌های زبان‌آموزی کودک (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰) و تأثیر فعالیت‌های زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی بر رشد زبان گفتاری دانش‌آموزان (مفیدی و سبزه، ۱۳۸۸) را بررسی کرده‌اند. تأکید تعدادی از این پژوهش‌ها، بر تعدادی از عناصر برنامه درسی زبان‌آموزی مانند فرایندهای یاددهی - یادگیری در آموزش زبان است. بخش دیگری از این پژوهش‌ها، بر فرایند رشد زبان در دوره پیش از دبستان، نقش‌های مختلف زبان و همچنین مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی در دوره ابتدایی متمرکز است.

همچنین گروه دیگری از پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش، مربوط به بررسی مؤلفه ارزشیابی در دوره ابتدایی است. از آنجا که در تبیین الگوی مطلوب ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، اهمیت انواع مختلف ارزشیابی، مانند ارزشیابی‌های توصیفی، روش‌های کمی، شیوه‌های کیفی ارزشیابی، انواع ارزشیابی تکوینی، تراکمی و مانند آن و همچنین رابطه میان ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی مدنظر قرار می‌گیرد، بررسی نتایج پژوهش‌های مربوط به این حوزه نیز دارای اهمیت است. ارزشیابی توصیفی، از رویکردهای فعلی ارزشیابی در برنامه‌های درسی، از جمله برنامه درسی زبان‌آموزی است. برخی پژوهش‌ها تمرکز خود را بر تأثیرات مختلف این رویکرد بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان قرار داده‌اند. از جمله، حبیبی و نهاوندی (۱۳۹۵) در پژوهشی تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که میزان پیشرفت تحصیلی در دو گروه ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی متفاوت است. گروهی که برای آنها از ارزشیابی توصیفی استفاده شد، پیشرفت تحصیلی بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی داشتند که برای آنها از ارزشیابی کمی استفاده شد. در پژوهشی دیگر از این دست، فلاحی و همکاران (۱۳۹۲) تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی را

بررسی کردند. نتایج نشان داد، ارزشیابی توصیفی تأثیر معنی‌داری بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دارد. همچنین، مهدیان امرایی و کونانی (۱۳۹۲) رابطه ارزشیابی توصیفی با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر کوهدشت را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که ارزشیابی توصیفی با یادگیری خودتنظیمی دختران و پسران پایه پنجم ابتدایی رابطه معنی‌دار دارد. قلی‌زاده (۱۳۹۲) در پژوهشی تأثیر انواع ارزشیابی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی بررسی کرد. نتایج این تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی مشمول طرح ارزشیابی توصیفی و توصیفی کمی، در مقایسه با گروه‌های گواه که این طرح ارزشیابی را دریافت نکرده بودند، پیشرفت بیشتری در درس علوم نشان دادند. نیتکو^۱ (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود اثرگذاری ارزشیابی کیفی بر خصوصیات گوناگون دانش‌آموزان ابتدایی را بررسی کرد. نتایج نشان داد که این‌گونه آزمون‌ها و ترویج این نوع از ارزشیابی تحصیلی در کلاس درس، باعث ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به انجام تفکر باز و انجام کارهای خلاقانه در آنها می‌شود. همچنین، بلک و ویلیام^۲ (۲۰۰۴)، اثربخشی بازخورد ارزشیابی تکوینی در عملکرد و انگیزش دانش‌آموزان در کلاس فارسی دوره راهنمایی را بررسی کردند. نتایج نشان داد که بازخورد ارزشیابی تکوینی باعث افزایش معنی‌دار در کارآمدی شخصی دانش‌آموزان شده است، به‌گونه‌ای که ارزشیابی تکوینی بر یادگیری دانش‌آموزان از نظر شناختی، اجتماعی و عاطفی تأثیر به‌سزایی دارد. نتایج پژوهش‌های یاد شده بر این مسئله تأکید دارند که کاربست ارزشیابی توصیفی که یکی از روش‌های فعلی سنجش یادگیری‌های زبانی دانش‌آموزان نیز است، از اثربخشی مناسب در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی برخوردار است.

گروه دیگری از پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی نیز این عنصر برنامه درسی را از جنبه دیدگاه و همچنین توانایی‌های معلمان در رویارویی با فرایند ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی بررسی کرده‌اند، رویکردی که در این پژوهش نیز مورد توجه بوده است. به‌عنوان مثال، رجب‌پور سواری و همکاران (۱۳۹۵)، ارزشیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی شهر قزوین از دیدگاه معلمان را بررسی

1. Nitko

2. Black & William

کردند که در آن وضعیت موجود ارزشیابی برنامه درسی با وضعیت مطلوب آن مقایسه شد. نتایج نشان داد که در ابعاد آماده‌سازی، شناختی، رفتاری، روش تدریس پیش‌بینی شده و ارزشیابی، برنامه درسی، جایگاه مناسبی ندارد. تورانی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی ارزشیابی درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی را از دیدگاه معلمان این درس بررسی کرد. نتایج نشان داد که دانش معلمان از روش‌های ارزشیابی و آموزش در این درس کافی نیست. کامرول حسن^۱ (۲۰۰۴) در تحقیقی که در مدرسه‌های بنگلادش انجام داد، نتیجه گرفت که سوق دادن تدریس در جهت ارزشیابی نادرست از مهم‌ترین دلایل موفق نشدن در رسیدن به اهداف و استانداردهای تعیین شده است. بونایاسو^۲ (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی رهنمودهای راهبردی مرتبط با آموزش معلمان در زمینه پیاده‌سازی و ارزشیابی برنامه درسی در اروپا را بررسی کرد. هدف وی بررسی نظرات و ادراکات برنامه‌ریز از عوامل تصمیم‌گیری، کارشناسان برنامه‌ریز و کارکنان آموزشی در ارتباط با آموزش معلمان در زمینه پیاده‌سازی و ارزشیابی برنامه درسی در اروپا بود. نتایج پژوهش وی ارتباط این موضوعات با رهنمودهای راهبردی در ارزشیابی را تأیید کرد و به تأیید به‌کارگیری برخی برنامه‌ها و روش‌های ارزشیابی در سطح ملی و اروپایی منجر شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر شامل دو بخش کیفی و کمی است و چون در گردآوری داده‌ها در این پژوهش، هیچ یک از روش‌های کمی و کیفی، اولییتی بر دیگری نداشت، بنابراین نوع آن ترکیبی درهم تنیده است (صفایی موحد و عطاران، ۱۳۹۴). طرح پژوهش در بخش کیفی، پیمایشی^۳ از نوع مصاحبه و در بخش کمی نیز طرح پژوهش پیمایشی از نوع پرسشنامه بود. جامعه آماری در بخش کمی، شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شاغل به تدریس در شهر کرمان (۳۳۴۴ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود. روش نمونه‌گیری در این بخش، تصادفی خوشه‌ای^۴ یا ناحیه‌ای تک‌مرحله‌ای بود که بر اساس آن، ۳۵۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه‌گیری بخش کیفی پژوهش به

1. Kamrule Hasan

2. Bunăiașu

3. survey

4. cluster random sampling

شکل هدفمند انجام شد. بر این اساس، معلمان برتر استانی به‌عنوان جامعه آماری در بخش کیفی انتخاب شدند. به نظر پژوهشگران، این گروه از معلمان می‌توانستند داده‌های مناسبی در مورد وضعیت فعلی و مطلوب ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در اختیار قرار دهند. مبنای کفایت نمونه در این بخش نیز تکراری شدن اطلاعات به دست آمده بود. بر اساس تشخیص پژوهشگران، تکرار داده‌ها در این بخش، تقریباً در حجم نمونه ۳۰ نفر از معلمان رخ داد. گردآوری اطلاعات با پرسشنامه محقق ساخته، شامل ۱۰ گویه در مورد روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، با مقیاس پنج نمره‌ای لیکرت انجام شد. این تعداد گویه مربوط به مؤلفه ارزشیابی، به‌عنوان بخشی از ابزار بررسی «ویژگی‌های مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی» می‌باشد. در بخش کیفی نیز، ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه غیرساختارمند بود.

به‌منظور تعیین روایی سازه، از روایی همگرا با استفاده از روش عاملی تأییدی (در نرم‌افزار PLS) استفاده شد. اگر همبستگی میان نمره‌های آزمون‌هایی که ویژگی واحدی را اندازه‌گیری می‌کنند، بالا باشد، نشان از همگرا بودن روایی ابزار دارد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳). بر این اساس، میزان روایی همگرای پرسشنامه ۰/۵۲ برآورد شد که نشان‌دهنده روایی مطلوب ابزار مورد استفاده بود. پایایی ابزار نیز با استفاده از روش پایایی مرکب^۱ (در نرم‌افزار PLS)، ۰/۹۱ برآورد شد. همچنین میزان پایایی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ (در نرم‌افزار SPSS22) ۰/۸۸ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه مورد استفاده بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی، آماره‌های تحلیل عاملی و اولویت اثر (در نرم‌افزار SmartPLS₃) و t تک‌نمونه‌ای (در نرم‌افزار SPSS22) به‌کار گرفته شد. همچنین برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه غیرساختارمند از روش مقوله‌بندی استفاده شد.

¹ . Composite Reliability

یافته‌های پژوهش

یافته‌های کمی پژوهش

سؤال اول پژوهش، روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان را ارزیابی کرده است. جدول (۱) نتایج بار عاملی و اولویت اثر هر یک از روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان را نشان می‌دهد. بر این اساس، هرچه مقدار بار عاملی یک شاخص در رابطه با یک سازه مشخص (در اینجا روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی) بیشتر باشد، آن شاخص سهم بیشتری در تبیین آن سازه ایفا می‌کند. میزان بار عاملی بین ۰/۳ تا ۰/۶ مطلوب و مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۶ خیلی مطلوب هستند. نتایج جدول (۱) حاکی از آن است که تمام مقادیر بار عاملی مربوط به روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی بزرگ‌تر از ۰/۳ هستند. بنابراین رابطه میان عامل (روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی) و متغیرهای قابل مشاهده (هر یک از گویه‌های مربوط به روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی) در تمامی موارد مطلوب است. همچنین، تمام مقادیر تی (t) محاسبه شده بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است و به این ترتیب اولویت اثر هر یک از روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی در سطح ۰/۰۵ قابل پذیرش است. بر این اساس، از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر (۱) مربوط به «آزمون‌های عینی صحیح و غلط» و کمترین آن (۱۰)، مربوط به «آزمون‌های استعداد و پیشرفت تحصیلی»^۱ است. بنابراین، از نظر معلمان، استفاده از آزمون عینی (پاسخ بسته) صحیح - غلط برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک، در اولویت اول و استفاده از آزمون‌های استعداد و پیشرفت تحصیلی، در اولویت اثر آخر آزمون‌های ارزشیابی قرار می‌گیرد. نتایج مربوط به اولویت اثر هر یک از روش‌های مورد استفاده در فرایند ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی نشان‌دهنده این واقعیت است که استفاده از آزمون‌هایی که ماهیت عینی و بسته پاسخ دارند، جایگاه مناسبی در روش‌های مطلوب مورد نظر معلمان در این درس دارد.

۱. منظور از آزمون‌های استعداد و پیشرفت تحصیلی، آن دسته از آزمون‌های دوره‌ای است که در زمان‌های مختلف و معمولاً به شکل متمرکز و کشوری، به منظور ارزیابی میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس‌های مختلف برگزار می‌شوند و نتایج آن بیشتر در جهت آگاهی دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مسئولان آموزش و پرورش از وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در طول یک پایه تحصیلی است.

از سوی دیگر، استفاده از آزمون‌های تراکمی و پایانی، با هدف نمره‌دهی و قضاوت پیرامون اثربخشی برنامه درسی و آزمون‌های استعداد و سنجش پیشرفت تحصیلی دوره‌ای، چندان شیوه مطلوب ارزشیابی مورد نظر معلمان نیست. معلمان ترجیح می‌دهند که علاوه بر استفاده از آزمون‌های عینی، یادگیری‌های زبانی کودک را با آزمون‌های ذهنی تشریحی نیز مورد سنجش قرار دهند. نتایج مربوط به اولویت اثر روش‌های مورد استفاده همچنین نشان می‌دهد که علیرغم تأکید متخصصان حوزه سنجش و ارزشیابی بر انجام سنجش آغازین و ارزشیابی تشخیصی، معلمان اولویت بالایی برای این نوع ارزشیابی‌ها در نظر نمی‌گیرند. یکی از علت‌های این مسئله را می‌توان در زمان‌بر بودن و مشکلات اجرایی این نوع ارزشیابی‌ها جستجو کرد.



جدول (۱) بار عاملی و اولویت اثر هر یک از روش‌ها و آزمون‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان

اولویت اثر	معنی‌داری t	بار عاملی	سؤال
۸	۱۰/۷۷	۰/۵۰	۱ سنجش آغازین در دو آزمون رفتار ورودی و آزمون پایه گزینی (پیش‌آزمون)
۷	۱۶/۷۲	۰/۶۸	۲ ارزشیابی تکوینی برای آگاهی از میزان یادگیری و تعیین نقاط قوت و ضعف
۶	۲۷/۵۴	۰/۷۶	۳ ارزشیابی تشخیصی برای تشخیص مشکلات یادگیری کودکان در یک مهارت زبانی
۹	۵/۳۵	۰/۳۹	۴ ارزشیابی تراکمی باهدف نمره‌دهی به کودکان و قضاوت پیرامون اثر بخشی برنامه زبان‌آموزی
۵	۲۶/۴۹	۰/۷۸	۵ استفاده از آزمون عینی (بسته‌پاسخ) چندگزینه‌ای برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک
۱	۴۹/۳۵	۰/۸۸	۶ استفاده از آزمون عینی (بسته‌پاسخ) صحیح - غلط برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک
۲	۴۶/۴۲	۰/۸۶	۷ استفاده از آزمون‌های عینی (بسته‌پاسخ) جور کردنی برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک
۳	۴۵/۸۲	۰/۸۵	۸ استفاده از آزمون‌های ذهنی یا سؤال‌های تشریحی برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک
۴	۵۶/۷۶	۰/۸۴	۹ استفاده از آزمون‌های عینی با سؤال‌های کوتاه‌پاسخ برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک
۱۰	۴/۲۹	۰/۳۲	۱۰ استفاده از آزمون‌های استعداد و پیشرفت تحصیلی برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک

یافته‌های کیفی پژوهش

سؤال دوم پژوهش، وضعیت فعلی شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان را مورد ارزیابی قرار داده است. پاسخ به این پرسش به شکل مصاحبه غیرساختارمند انجام شد و طی آن معلمان دیدگاه‌های خود را در مورد وضعیت فعلی ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در دو بخش قوت‌ها و ضعف‌ها بیان کردند. ضمن بررسی این نظرات، آنها با وضعیت مطلوب برنامه درسی ارزشیابی از نظر معلمان که در بخش کمی مورد سنجش قرار گرفت، مقایسه شدند.

یکی از تأکیدات اصلی معلمان در مصاحبه‌های انجام شده، وضعیت جاری ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی بود که در سال‌های اخیر در تمام پایه‌های تحصیلی به شکل توصیفی و کیفی انجام می‌شود. بر این اساس، بیشتر مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که در پایان هرماه یک ارزشیابی تکوینی به‌منظور آگاهی از نحوه یادگیری فراگیران و تعیین نقاط قوت و ضعف آنها انجام می‌دهند که در پوشه کار دانش‌آموزان ثبت می‌شود. اگرچه در طرح ارزشیابی توصیفی، انجام چنین ارزشیابی تکوینی‌ای از آموخته‌های زبانی دانش‌آموزان توصیه شده است و معلمان موظف به اجرای آن به شکل توصیفی هستند، با این حال، با توجه به اولویت اثر نسبتاً پایین ارزشیابی تکوینی (اولویت اثر ۷) در وضعیت مطلوب ارزشیابی از دیدگاه معلمان، به نظر می‌رسد که انجام ارزشیابی به شکل تکوینی چندان مطلوب معلمان دوره ابتدایی نیست. سایر فعالیت‌های ارزشیابی انجام شده از سوی معلمان در راستای ارزشیابی توصیفی، عبارت است از انجام ارزشیابی پایانی در اواخر دی‌ماه جهت صدور کارنامه به شکل کیفی و ارزشیابی پایانی در اواخر اردیبهشت توسط معلمان هر پایه تحصیلی. انجام ارزشیابی‌های تراکمی و پایانی از اولویت اثر کمتری نسبت به ارزشیابی تکوینی برخوردار است (اولویت اثر ۹)، بنابراین به نظر می‌رسد به‌طور کلی، شیوه ارزشیابی توصیفی در شکل تراکمی و همچنین تکوینی آن، مطلوب معلمان دوره ابتدایی در درس زبان‌آموزی نیست، اگرچه تمایل بیشتری به انجام آن به شیوه تکوینی وجود دارد.

علاوه بر وضعیت کلی ارزشیابی توصیفی از درس زبان‌آموزی در داده‌های کمی و کیفی پژوهش، دیدگاه معلمان در مورد نقاط ضعف و قوت ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی نیز در بخش کیفی بررسی شد. در ادامه با بررسی این نقاط قوت و ضعف

در وضعیت فعلی، یافته‌ها در ارتباط با بخش کمی که وضعیت مطلوب را مورد سنجش قرار داد، تحلیل شده‌اند.

نقاط ضعف مؤلفه ارزشیابی در برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی

مصاحبه‌شوندگان برخی از عمده‌ترین ضعف‌های فعلی ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی را دوره ابتدایی تبیین کردند. از نظر آنان، مهم‌ترین نقاط ضعف ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در این دوره شامل، صرفاً خوانداری و نوشتاری بودن مؤلفه‌های ارزشیابی پایانی (تراکمی) در برنامه درسی زبان‌آموزی و وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری معلمان در ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، مانند ثبت مشاهدات و مدیریت پوشه کار و تکمیل فرم‌های ارزشیابی است. این مسئله را می‌توان در ارتباط با اولویت اثر پایین ارزشیابی تکوینی و تراکمی در وضعیت مطلوب تحلیل کرد. در واقع مشکلاتی مانند ماهیت بیشتر خوانداری و نوشتاری ارزشیابی و همچنین زمان‌بر بودن فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی توصیفی، مانند مشاهده، ثبت و مدیریت پوشه کار و فرم‌های ارزشیابی، باعث شده است که معلمان اقبال کمی به انجام ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی داشته باشند. اولویت‌های ارزشیابی مطلوب معلمان در درس زبان‌آموزی نیز تأیید کننده این جهت‌گیری در معلمان است. ماهیت صرفاً خوانداری و نوشتاری ارزشیابی به‌عنوان یکی از نقاط ضعف وضعیت فعلی ارزشیابی برنامه درسی، در گفته‌های یکی مصاحبه‌شوندگان این‌گونه نمود یافته است:

«هدف‌های مورد انتظار برای ارزشیابی در همه پایه‌های ابتدایی در درس فارسی، مهارت‌های خوانداری (گوش دادن، سخن گفتن، خواندن) و مهارت‌های نوشتاری (درست‌نویسی و املا، نگارش و انشا) است که بر اساس سطوح کیفی، خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش، مورد ارزشیابی پایانی و در کارنامه پیشرفت تحصیلی تربیتی کیفی - توصیفی درج می‌شود. این مسئله، ناکامی در فراهم آوردن شرایط مناسب برای تغییر مقیاس کمی به مقیاس کیفی و نقص در کارنامه توصیفی است» (مصاحبه‌شونده شماره ۵، اردیبهشت ۱۳۹۵).

چنین نقطه ضعفی که باعث رضایت نداشتن معلمان از ارزشیابی توصیفی در حال اجرا، در قالب ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی شده است، از نظر یکی دیگر از معلمان مصاحبه‌شونده، به مسئله شکل و قالب ارزشیابی بازمی‌گردد که عمدتاً کتبی

است. در حالی که لازمه ارزشیابی از مهارت‌های ارتباطی زبان، استفاده از ارزشیابی در قالب‌های شفاهی است که در ارزشیابی پایانی پیش‌بینی نشده است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ در این ارتباط می‌گوید:

«من ارزشیابی را به شکل کتبی و در قالب آزمون عینی و ذهنی، بر اساس مهارت‌های خوانداری و نوشتاری انجام می‌دهم اما مهارت‌های ارتباطی را به شکل شفاهی ارزیابی می‌کنم؛ در حالی که در ارزشیابی پایانی در گزارش کارنامه به مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزی توجه نشده است و تفاوت‌های فردی در ارزشیابی پایانی مدنظر نیست» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۹، اردیبهشت ۱۳۹۵).

از جمله دلایل دیگر علاقه کم معلمان به ارزشیابی توصیفی، به‌عنوان راهبرد فعلی ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی، کاستی در فراهم آوردن شرایط لازم برای انجام این نوع ارزشیابی است:

«کمبود امکانات و تجهیزات مورد نیاز طرح ارزشیابی توصیفی از جمله هزینه‌های زیاد برگه‌های امتحانی و نبود فضای کافی در اکثر مدارس برای نگهداری پوشه کار دانش‌آموزان و کمبود فضای فیزیکی به‌خصوص در مدارس پرجمعیت، یکی از ضعف‌های ارزشیابی توصیفی در این دوره است» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱، اردیبهشت ۱۳۹۵).

زمان‌بر بودن انجام ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی نیز این‌گونه در گفته‌های یکی از مصاحبه‌شوندگان منعکس شده است:

«وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری معلمان در ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی مانند ثبت مشاهدات و مدیریت پوشه کار و تکمیل فرم‌های ارزشیابی، باعث صرف وقت زیاد در جمع‌آوری برگه‌ها و مستندات لازم پوشه کار فعالیت‌های زبان‌آموزی می‌شود و به‌جای توجه بیشتر به امر یادگیری، به محصول یادگیری و ارزشیابی اهمیت بیشتری داده و وقت بیشتری صرف می‌کنند» (مصاحبه‌شونده شماره ۲، اردیبهشت ۱۳۹۵).

نقاط قوت مؤلفه ارزشیابی در برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی

تحلیل معلمان مورد مصاحبه از مهم‌ترین نقاط قوت ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی، بر مواردی چون کاهش اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس زبان‌آموزی و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در برنامه درسی زبان‌آموزی متمرکز است. در واقع، اگرچه ارزشیابی فعلی با کاستی‌هایی همراه است و ارزشیابی مطلوب معلمان به حساب نمی‌آید، با این حال، ارزشیابی فعلی در برخی موارد، مانند افزایش تعامل و کم شدن اضطراب امتحان دانش‌آموزان، مورد حمایت

معلمان است. به نظر می‌رسد ماهیت ارزشیابی توصیفی و شیوه‌های سنجش یادگیری‌های زبانی کودکان در این شیوه به‌گونه‌ای است که موجب ارتباط بیشتر معلم با فراگیر می‌شود. همچنین، نمره ندادن به‌عنوان معیار سنجش یادگیری‌های زبانی دانش‌آموزان در نظام ارزشیابی توصیفی و کیفی، به کم شدن برخی اثرات جانبی امتحان و آزمون به شیوه سنتی، از جمله کاهش اضطراب امتحان منجر شده است. در این مورد یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

«ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی به کاهش محسوس اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس زبان‌آموزی منجر شده است. از نظر من، بهبود نسبی نگرش دانش‌آموزان نسبت به کسب علم و دانش و گرایش به ادامه تحصیل و علاقه بیشتر به یادگیری مفاهیم زبان‌آموزی، با ارزشیابی توصیفی ایجاد شده است» (مصاحبه‌شونده شماره ۱، اردیبهشت ۱۳۹۵).

یکی از نمودهای افزایش تعامل میان دانش‌آموزان در جریان ارزشیابی زبان‌آموزی به شیوه توصیفی، در اجرای ارزشیابی گروهی از یادگیری‌های زبانی کودک جلوه‌گر شده است. نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ در این خصوص این‌گونه است:

«با ارزشیابی توصیفی زمینه‌گرایی دانش‌آموزان به ارزشیابی گروهی و فرایند اجرای روش تدریس فعال از سوی معلم فراهم شده است و از سوی دیگر، انگیزه و بازخوردهای فرآیندی و زمینه لازم برای رشد دانش و معلومات و توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان افزایش یافته است» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴، اردیبهشت ۱۳۹۵).

از جمله قوت‌های دیگر مرتبط با وضعیت فعلی ارزشیابی، افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان است. یکی از مصاحبه‌شوندگان، این مسئله را این‌گونه تبیین کرده است:

«ارزشیابی توصیفی در برنامه درسی زبان‌آموزی باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان و نیز افزایش مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان در کلاس می‌شود و همچنین کاهش حس رقابت‌جویی در بین دانش‌آموزان و افزایش تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم را فراهم می‌سازد» (مصاحبه‌شونده شماره ۷، اردیبهشت ۱۳۹۵).

جدول (۲) خلاصه‌ای از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در مورد نقاط ضعف و قوت ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی را نشان می‌دهد. این جدول حاوی عمده‌ترین و پرتکرارترین دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در مورد ضعف‌ها و قوت‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی است. بیشترین درصد فراوانی در مورد نقاط ضعف ارزشیابی (۵۰ درصد) مربوط به وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری معلمان در ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی مانند ثبت مشاهدات و مدیریت پوشه

کار و تکمیل فرم‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی است. در مورد نقاط قوت، کاهش اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس زبان‌آموزی با (۲۰ درصد)، بیشترین فراوانی را نشان داد. همچنین کمترین درصد فراوانی (۱۳ درصد) مربوط به ماهیت صرفاً خوان‌داری و نوشتاری ارزشیابی پایانی زبان‌آموزی و توجه کم به دو مهارت گوش دادن و صحبت کردن در زبان‌آموزی بود.

جدول (۲) نقاط ضعف و قوت ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی در وضعیت فعلی از دیدگاه

معلمان

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد	درصد فراوانی
نقاط ضعف	مؤلفه‌های ارزشیابی پایانی (تراکمی) در برنامه درسی زبان‌آموزی در همه پایه‌های ابتدایی صرفاً مهارت‌های خوان‌داری و نوشتاری است.	۴	۱۳
	وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری معلمان در ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی مانند ثبت مشاهدات و مدیریت پوشه کار و تکمیل فرم‌های ارزشیابی	۱۵	۵۰
نقاط	کاهش اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس زبان‌آموزی	۶	۲۰
قوت	تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در برنامه درسی زبان‌آموزی	۵	۱۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، تبیین ویژگی‌های ارزشیابی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهر کرمان بود. به‌منظور دستیابی به این هدف، دو سؤال از دیدگاه معلمان در بخش کمی و کیفی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده در بخش کمی نشان داد که استفاده از آزمون عینی (پاسخ بسته) صحیح - غلط برای ارزیابی یادگیری‌های زبانی کودک با اولویت اثر (۱) مناسب‌ترین آزمون ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان در وضعیت مطلوب شناخته می‌شود. به نظر می‌رسد از دلایل تمایل بیشتر معلمان به استفاده از آزمون‌های عینی (بسته‌پاسخ)، سهولت تصحیح اوراق امتحانی و مرسوم بودن این

آزمون‌ها در کتاب‌های کمک‌آموزشی و مؤسسات آموزشی است. با این حال، کاربری آزمون‌های ذهنی یا تشریحی، به دلیل سنجش سطوح بالای شناختی، مانند تجزیه و تحلیل و ترکیب، نباید در ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی مورد غفلت قرار گیرند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان از نظر سبک تفکر، به گروه‌های مختلفی تقسیم می‌شوند، بنابراین استفاده از یک روش ارزشیابی در ارزیابی آموخته‌های زبانی کودک مطلوب نیست. استفاده از شیوه‌های تلفیقی ارزشیابی در این خصوص راهگشا خواهد بود. این شیوه‌ها مبتنی بر نظریه‌های روان‌شناسان تربیتی و ساخت‌گرایان اجتماعی است که به ارائه روش‌های نوین سنجش یادگیری دانش‌آموزان منجر شده است. از آن میان، می‌توان به روش‌هایی مانند سنجش همراه با راهنمایی دانش‌آموزان، سنجش پویا و سنجش پرونده‌ای (مجموعه کارها) اشاره کرد که تلفیقی از شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی است.

در وضعیت مطلوب ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، کمترین اولویت اثر به شیوه‌های ارزشیابی تراکمی، تکوینی و سنجش آغازین تعلق داشت. معلمان تمایل کمی به انجام این‌گونه ارزشیابی‌ها در قالب ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهند. علاوه بر دشواری انجام این‌گونه ارزشیابی‌ها و زمان‌بر بودن آنها، به نظر می‌رسد که مهیا نبودن شرایط انجام ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌های دوره ابتدایی، از مهم‌ترین دلایل روی روی‌گردانی معلمان از این‌گونه روش‌های ارزشیابی باشد. بر این اساس، وقت‌گیر بودن فعالیت‌های نوشتاری معلمان در ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی، از قبیل ثبت مشاهدات و مدیریت پوشه کار و تکمیل فرم‌های ارزشیابی، تأکید صرف این روش‌ها بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری و توجه نکردن آنها به سنجش مهارت‌های ارتباطی، از جمله عمده‌ترین علل ضعف ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان بود. از آنجا که مهم‌ترین نقش زبان، نقش ارتباطی و مهم‌ترین نظریه یادگیری زبان، نظریه تعاملی است، بنابراین ناکارآمدی شیوه‌های فعلی ارزشیابی زبان در بررسی ماهیت ارتباطی زبان، از جمله مسائلی است که توجه بیشتر برنامه‌ریزان درسی را در بازنگری این روش‌ها، در جهت توجه بیشتر به ماهیت ارتباطی زبان، هم در آموزش و هم در شیوه‌های ارزشیابی، می‌طلبد. با این حال، از نظر معلمان دوره ابتدایی، شیوه جاری ارزشیابی در برنامه درسی زبان‌آموزی، موفقیت‌هایی نیز داشته است. برخی از این کامیابی‌ها از جمله مشکلات سنتی نظام ارزشیابی در دوره ابتدایی و حتی دوره‌های بالاتر است. اضطراب امتحان، نمونه‌ای از آن است که به‌زعم معلمان دوره

ابتدایی، شیوه فعلی ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی توانسته است به کاهش این نوع اضطراب در دانش‌آموزان کمک کند. همچنین برخی شیوه‌های ارزشیابی توصیفی، مانند ارزشیابی گروهی، باعث شده تا تعامل میان دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در برنامه درسی زبان‌آموزی افزایش یابد. چنین وضعیتی می‌تواند به بهبود یادگیری‌های زبانی کودک کمک کرده و نقطه قوت مهمی در ارزشیابی آموزش زبان در دوره ابتدایی به‌شمار آید.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر در زمینه ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی ارائه می‌شود:

۱- از آنجا که یکی از دلایل اقبال کم معلمان به ارزیابی توصیفی، زمان‌بر بودن و حجم کار زیاد این‌گونه ارزشیابی است، بنابراین، توصیه می‌شود که تعامل والدین با مسئولان مدرسه در خصوص انجام بهتر ارزشیابی برنامه درسی زبان‌آموزی به‌ویژه در گردآوری و تهیه پوشه کار دانش‌آموزان افزایش یابد.

۲- با توجه به ماهیت بیشتر خوان‌داری و نوشتاری ارزشیابی توصیفی و توجه کم آن به سنجش مهارت‌های ارتباطی کودکان، پیشنهاد می‌شود ساختار و محتوای ارزشیابی توصیفی به شکلی تغییر یابد تا میزان رشد مهارت‌های ارتباطی کودکان نیز، به‌عنوان مهم‌ترین هدف یادگیری زبان، به شکل شایسته‌ای مورد سنجش قرار گیرد. استفاده از فناوری‌های ارتباطی برای سنجش این مهارت می‌تواند مناسب باشد.

۳- علاقه کم معلمان به ارزشیابی تراکمی و تکوینی از یافته‌های این پژوهش بود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که ماهیت و ساختار ارزشیابی توصیفی زبان‌آموزی به گونه‌ای تغییر یابد تا زمینه توجه بیشتر معلمان به ارزشیابی‌های تکوینی و تراکمی فراهم شود. یکی از راهکارها می‌تواند چندمرحله‌ای کردن ارزشیابی‌های تراکمی و تکوینی و یا توزیع مناسب آنها در طول سال تحصیلی باشد تا از افزایش حجم کاری معلمان جلوگیری شده و در نتیجه کیفیت ارزشیابی افزایش یابد.

۴- یکی از هدف‌های ارزشیابی کیفی و توصیفی در آموزش زبان، همه‌جانبه بودن سنجش یادگیری‌های زبانی کودک است. بر این اساس، جمع‌آوری اطلاعات دقیق‌تر و بیشتر از دانش‌آموزان، مستلزم به‌کارگیری شیوه‌های جدید و ابتکاری سنجش است. از آنجا که تمایل بیشتر معلمان به انجام آزمون‌های عینی است، توصیه می‌شود این

شیوه‌ها به گونه‌ای تغییر یابند تا بتوان آنها را در قالب‌های مختلف آزمون‌های عینی
سنجید.

۵- در جهت افزایش علاقه معلمان به استفاده از ابزارهای ارزشیابی کیفی در برنامه
درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، تشویق معلمان از سوی مدیران مدرسه‌ها و لحاظ
کردن امتیازهای آموزشی ویژه برای آنان پیشنهاد می‌شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- پریخ، مه‌ری و میرحسینی، ناهید (۱۳۸۵). جایگاه کتابخانه‌های مدارس در پشتیبانی از طرح ارزشیابی توصیفی نظام آموزش ابتدایی، همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی. شیراز، دانشگاه شیراز، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- پهلوان‌نژاد، محمدرضا و نجفی، آزاده (۱۳۸۷). اهمیت نقش ارتباطی زبان در جهت تکامل فرایند زبان‌آموزی در کودکان دبستانی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۸، ۴۷-۷۴.
- تورانی، حیدر (۱۳۹۳). ارزشیابی برنامه درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. همایش ملی تغییر در دوره‌های آموزش و پرورش، تهران.
- حبیبی، مرضیه و نهاوندی، احمد (۱۳۹۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی کمی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول در سال تحصیلی (۱۳۹۱-۱۳۹۲). کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و اجتماعی، ترکیه، استانبول.
- دانای طوسی، مریم و بازیار، مهدی (۱۳۹۰). شاخص‌های آموزش گوش دادن در دوره ابتدایی: شواهدی از برنامه درسی زبان ملی چند کشور پیشرو در زبان‌آموزی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴۱، ۸۹-۱۱۲.
- داوری، علی و رضازاده، آرش (۱۳۹۳). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- رجب‌پور سواری، فاطمه؛ عارفی، محبوبه و طالب‌زاده نوبریان، محسن (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی شهر قزوین از دیدگاه معلمان. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۳، ۱۱-۳۲.
- زند، بهمن (۱۳۹۰). روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان). تهران: سمت.
- زند، بهمن (۱۳۹۳). زبان‌آموزی. تهران: سمت.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۸۵). ارزشیابی کیفی از آموخته‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی. همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، شیراز، دانشگاه شیراز، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- صفایی موحد، سعید و عطاران، محمد (۱۳۹۴). واکاوی برنامه درسی در انتخاب محتوای مناسب: یک مطالعه کیفی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰ (۳۸)، ۱-۲۱.

فلاحی، ویدا؛ فانی، حجت‌الله و قبادی، کاووس (۱۳۹۲). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳، ۱۱۵-۱۲۸.

قاسم‌پور، حسین (۱۳۸۵). بررسی تحلیلی ابعاد نوآوری در برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی ایران. همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، شیراز: دانشگاه شیراز، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

قلی‌زاده، آذر (۱۳۹۲). بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۳۲، ۸۲-۹۴.

مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۸۰). رشد زبان و فرضیه‌های زبان‌آموزی کودک. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.

مفیدی، فرخنده و سبزه، بتول (۱۳۸۸). تأثیر فعالیت‌های زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی بر رشد زبان گفتاری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳۰، ۱۳۰-۱۵۳.

مهدیان امرایی، اکرم و کونانی، کبری (۱۳۹۲). بررسی رابطه ارزشیابی توصیفی با یادگیری خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر کوهدشت در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. کنفرانس بین‌المللی مدیریت، چالش‌ها و راهکارها، دانشگاه شیراز.

Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory (4th Ed.)*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers.

Black, P.; Williams, S. & Boston, J. (2004). Working inside the black box. *Phi delta Kappan*, 86, 8-21.

Bunăiașu, C. M. (2014). Strategic directions regarding trainers' instruction in the field of European curriculum's planning and implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1121 - 1126.

Champagne, A. B. & Klopfer, L. E. (1974). Formative evaluation in science curriculum development. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 185-203.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind (3rd Ed.)*. London: Cambridge University Press.

Coles, C. R. & Gale, Grant J. (1985). Curriculum evaluation in medical and health-care education. *Medical Education*, 19, 405-422.

- Eisner, E. (2001). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd Ed.)*. New York: Pearson.
- Eash, M. (1991). Curriculum components. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (pp. 71-73). Oxford: Pergamon Press.
- Halliday, M. A. K. (2006). *The Language of Early Child*. Britain: Continuum International Publishing Group.
- He, Z. (2013). Comparative analysis of diversification of language teaching curriculum. In W. Du (Ed.), *Informatics and Management Science IV* (pp. 641-646). London: Springer.
- Kamrullah, M. (2004). *A linguistic study of English language Curriculum at the secondary level in Bangladesh- A communicative approach to curriculum development. Language in India*. Available: <http://www.languageinindia.com/aug2004/hasandissertation1.html>
- Klein, M. F. (1985). Curriculum design. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (pp. 1163-1169). Oxford: Pergamon.
- Klimova, B. F. (2014). Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 85-92.
- Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post – compulsory education: A teachers' study guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Nitko, A. J. (2010). *Educational assessment and evaluation (3rd Ed.)*. New Jersey: Merrill, prentice-hall.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tyler, R. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction (reprint Ed.)*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Unruh, G. G. & Unruh, A. (1984). *Curriculum development*. Berkeley, CA: Mccutchan Publishing Corporation.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An Introduction: In J. van den Akker, U. Hamer, & W. Kuiper (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Crowell.