

بررسی رابطه ارزشیابی تکوینی با مؤلفه های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

سهراب مهدیلو^۱، سعید اسدپور^۲

۱- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

۲- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۱۴ تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۷/۰۳/۲۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین ارزشیابی تکوینی و مؤلفه های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه اول از دیدگاه معلمان انجام گرفت. در این پژوهش از روش نمونه گیری طبقه ای استفاده شده است. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان مرد دوره متوسطه اول ناحیه دو شهرستان بهارستان (۱۶۰ نفر) بود که از بین آن ها ۱۱۳ نفر معلم به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. این پژوهش از نوع مطالعه همبستگی می باشد. همچنین در این پژوهش، از پرسشنامه محقق ساخته با مقیاس لیکرت به عنوان ابزار جمع آوری اطلاعات استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و...) و آمار استنباطی (آزمون تی تک نمونه ای و ضریب همبستگی اسپیرمن) استفاده شده است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه بین الگوی ارزشیابی تکوینی و پنج مؤلفه مهم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (بهبود یادگیری، بهداشت روانی، اعتماد به نفس، مشارکت در یادگیری و مهارت خوداصلاحی و خودتنظیمی) از نظر آماری معنی دار بوده و همبستگی مثبت و مستقیمی بین همه آن ها وجود دارد.

واژه های کلیدی: ارزشیابی تکوینی، پیشرفت تحصیلی، دوره متوسطه

۱- مقدمه

سرعت تغییر و تحول در شیوه های آموزش و ارزشیابی در اکثر نظام های آموزشی جهان یادآور مسابقه ی خرگوش و لاک پشت است. یعنی در حالی که شیوه های آموزش مدام در حال تحول و نو شدن است، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شیوه های چند دهه ی قبل را تکرار می کند. به عبارت دیگر، تاریخچه ی نظام های آموزشی در مقوله ارزشیابی کیفی و جامع از دانش آموزان بسیار لاغر اندام مانده است در حالی که در زمینه ی ارزشیابی از مهارت های ساده و دانش حافظه ای بسیار فربه است. حاصل این شیوه کار از یک طرف روانه کردن افرادی به جامعه است که دارای خزاین دانش و احتمالا مهارت های قطعه قطعه ای هستند که کاربردی در زندگی روزمره ندارند و از طرف دیگر دسته بندی مدارس و دانش آموزان به نمونه و تیزهوش و المپیادی و ... است. این امر باعث شده است تا رغبت یادگیری در دانش آموزان کاهش یابد (رستگار، ۱۳۸۲).

روش های سنتی سنجش و ارزشیابی، دانش آموز را در جهت ارائه ی پاسخ های « صحیح » از پیش تعیین شده به کار و می دارد. در این فرآیند به رابطه ی سنجش و یادگیری توجهی نمی شود، آزمون های سنتی باعث ایجاد فاصله بین آموخته ها و واقعیت های زندگی دانش آموز می شود، در حالی که زندگی روزمره ی او ساختار بسیار پیچیده و مبهمی دارد .

هدف اساسی سنجش و ارزشیابی ارتقای یادگیری دانش آموزان است. محتوا و چگونگی ارزشیابی در فرآیند تدریس، نحوه مطالعه و کیفیت یادگیری دانش آموزان را رقم می زند، اگر معلم بر حفظ کردن مطالب بی ارتباط تاکید کند دانش آموزان به یادگیری سطحی و طوطی وار روی می آورند. به همین دلیل است که گفته اند: اگر می خواهید نظام آموزشی را بهبود ببخشید شیوه های سنجش و ارزشیابی را اصلاح کنید (شریفی، ۱۳۸۳) .

مسئله ی پیشرفت تحصیلی یکی از مسائل امروز آموزش و پرورش در تمام نقاط دنیاست. چنانچه بخواهیم مدارسمان به خلق موقعیت هایی دست بزنند تا دانش آموزان موفق تری پرورش دهیم ضروری است عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی را بشناسیم و برنامه ریزی دقیقی در همین راستا داشته باشیم.

ناکامی در تحصیل باعث افزایش هزینه ی تحصیلات همگانی آموزش و پرورش می شود. آمارهای به دست آمده از تحقیقات در مدارس کشور نشان دهنده ی آن است که افت تحصیلی به صورت مردودی و ترک تحصیل و یا صورت های دیگر، مقدار زیادی از منابع مالی و استعداد های انسانی جامعه ما را تلف کرده و آثار شومی بر جا می گذارد (گلشنی، ۱۳۷۹).

شواهد قابل ملاحظه ای وجود دارد که نشان می دهد سنجش و ارزشیابی تکوینی فرآیندی قدرتمند در افزایش یادگیری است. (بلک و ویلیامز^۱، ۱۹۹۸)، بیش از ۲۵۰ مطالعه ی مربوط به سنجش و یادگیری را ترکیب کردند و دریافتند که استفاده ی جهانی از سنجش و ارزشیابی تکوینی یا مستمر در کلاس درس برای تقویت و تحکیم یادگیری، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را افزایش می دهد.

با الگوی ارزشیابی تکوینی، فرآیند یاددهی - یادگیری بهبود می یابد و نتایج مورد انتظار آموزشی بهتر و بیشتر محقق می شود. در ضمن یادگیری عمیق و پایدار صورت می گیرد. از آنجا که دانش آموزان در این الگو نگران باز پس دهی درس نیستند؛ تلاش آنها معطوف به فهم دقیق و درک عمیق تر از مفاهیم و موضوعات درسی است. این موضوع در تحقیقات زیادی مورد تأیید قرار گرفته است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴).

در سنجش و ارزشیابی مستمر (رشد دهنده)، دانش آموزان نگرش مطلوبی نسبت به یادگیری پیدا می کنند و از آن لذت می برند. بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری بهبود می یابد و سایه ی زشت اضطراب از محیط یادگیری برچیده می شود. در این الگو، اعتماد به نفس، انگیزش تحصیلی و استقلال عمل دانش آموز افزایش می یابد. هم چنین علاقه ی دانش آموزان به یادگیری و نگرش مثبت آنان به مدرسه، مشارکت دانش آموزان را در فرآیند یادگیری افزایش می دهد. در این روش دانش آموزان توانایی اصلاح و بهبود فرآیند یادگیری خود را کسب می نمایند. تحقیقات نشان می دهد هر گاه روش خود سنجی با ارزشیابی معلم همراه شود یعنی معلم به روش فرآیندی بازخوردهای مؤثر و مناسب به دانش آموز بدهد، عملکرد دانش آموز بهبود می یابد (اولینا^۲، ۲۰۰۴ و آرتور^۳، ۱۹۹۵).

^۱. Black and Williams

^۲. Olina

^۳. Arthur

از نکات مهم در ارزشیابی تکوینی، دادن بازخورد مداوم به دانش آموز در فرایند آموزش است. این بازخورد می تواند از معلم، از خود دانش آموز و یا دیگر هم کلاسی ها باشد. برای آنکه دانش آموز بتواند به فرا شناخت برسد باید در فرایند آموزش، دایم بازخورد بگیرد. زمانی که فراگیر بتواند آن چه را در یک موقعیت فرا گرفته است، در موقعیت متفاوتی به کار برد، یعنی توان انتقال آن آموخته را داشته باشد، یادگیری اتفاق افتاده است. به عبارت دیگر، دانش آموز به "فرا شناخت" رسیده است.

در مجموع باید گفت پژوهش حاضر در صدد است به مدرسان، معلمان، مدیران و دلسوزان امر تعلیم و تربیت این را القا کند که هر دانش آموز قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آنکه ما آن ابزار سنتی را که بدون توجه به تفاوت های فردی، به دنبال یافتن نقطه ضعف هاست، رها کنیم و ابزاری بسازیم که توانایی های او را شناسایی کند، به دانش آموز اعتماد به نفس بخشد و بر اساس این باور عمل کند که آموزش و ارزشیابی فرایندهایی در هم تنیده اند و اگر آموزش فرایندی است که حداقل به اندازه دوران دانش آموزی زمان بر است، ارزشیابی هم به همین طول زمان نیاز دارد.

انواع ارزشیابی

یکی از دسته بندی های ارزشیابی با توجه به زمان و هدف استفاده از آنها صورت می گیرد که از این لحاظ ارزشیابی به چهار دسته تقسیم می شود که عبارتند از: ارزشیابی آغازین^۱، ارزشیابی تکوینی^۲، ارزشیابی تشخیصی^۳، و ارزشیابی تراکمی^۴ (پایانی) که در زیر توضیحاتی درباره آنها داده می شود.

۱) ارزشیابی آغازین: نخستین ارزشیابی است که توسط معلم پیش از شروع فعالیت آموزشی به اجرا در می آید. هدف این ارزشیابی بررسی تسلط یادگیرندگان بر دانش ها و مهارت های پیش نیاز درس جدید و تعیین میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطالبی که قرار است به آنان آموزش داده شود، می باشد.

۲) ارزشیابی تکوینی: ارزشیابی، ضمن اینکه باید به غایت برنامه یا فعالیت آموزشی توجه داشته باشد لازم است که به وسایل و ابزار و فرایند برنامه برای دستیابی به هدف های مورد نظر نیز توجه داشته باشد. ارزشیابی تکوینی وسیله ای است که عمدتاً در فرایند اجرای برنامه یا فعالیت های آموزشی به منظور بهبود و اصلاح فعالیت ها به کار برده می شود. به طور کلی در ارزشیابی تکوینی، هدف، تعیین میزان موفقیت فراگیران در رسیدن به تک تک هدف های واحد درسی است و هیچ گونه مقایسه ای میان افراد مختلف مدنظر نیست (سیف، ۱۳۸۷).

۳) ارزشیابی تشخیصی: این ارزشیابی را می توان نوعی ارزشیابی تکوینی به حساب آورد که هدف آن تشخیص و بررسی مشکلات و نارسایی های یادگیری دانش آموزان در یک موضوع درسی باشد. ارزشیابی تشخیصی در رابطه با مشکلات یادگیری دانش آموزان فرضیه هایی در اختیار معلمان قرار می دهد تا آنان نسبت به رفع مشکلات احتمالی یادگیرندگان اقدام نمایند (سیف، ۱۳۸۷).

^۱. Presses ment

^۲. Formative

^۳. Diagnostic

^۴. Summative

۴) ارزشیابی تراکمی (پایانی): ارزشیابی آموخته ها و یادگیری های متراکم فراگیران در پایان یک دوره آموزشی است. از آنجایی که این نوع ارزشیابی در پایان دوره آموزشی به عمل می آید، به آن ارزشیابی پایانی نیز می گویند. این نوع ارزشیابی، با نام های دیگری چون ارزشیابی نهایی، تجمعی یا اجمالی نیز به کار برده شده است

ارزشیابی تکوینی از دیدگاه صاحب نظران

ما نیازمند سیستم هایی از سنجش و ارزشیابی هستیم که به هر دانش آموز به دیده حرمت بنگرد، موهبت های طبیعی و انسانی او را بسیار بیشتر از آزمون های سنتی نشان دهد، بازخوردی مثبت و تکالیفی رشد دهنده به او ارائه کند و باور داشته باشد که هر دانش آموز قابلیت رشد و پیشرفت مداوم را دارد (رستگار، ۱۳۸۲).

امروزه بحث درباره این موضوع که ارزشیابی برنامه های آموزشی باید به عنوان عامل تعیین کننده سودمندی هر گونه برنامه، توسعه و رشد اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، به شدت رایج است و به این خاطر تأکید زیادی بر روند رو به رشد ارزشیابی می شود. بنابراین شاهدیم که برنامه های ارزشیابی در کلیه سطوح به طور عام و در سطوح مختلف آموزشی به طور خاص گسترش می یابند یا به عبارت دیگر، ارزشیابی می تواند برای بهبودی و اصلاح ابعاد مختلف نظام آموزشی در سطوح خرد و کلان مفید واقع گردد و یکی از شیوه های ارزشیابی در نظام آموزشی که کاربرد ضروری و لازم دارد، ارزشیابی تکوینی است.

مهرنز^۱ و لهما^۲ (۱۹۸۴)، بر این عقیده هستند که منظور از ارزشیابی تکوینی، گردآوری اطلاعات در هنگام جریان یادگیری است تا بدین طریق بتوانیم تجربیات یادگیری دانش آموز را افزایش دهیم.

شواهد نشان می دهد که هر چه ارزشیابی های بیشتری انجام بگیرد، میزان پیشرفت تحصیلی بیشتر خواهد شد. البته تأکید بر آن است که ارزشیابی های تکوینی مختصر و کوتاه ولی مستمر باشد، زیرا این امتحانات مکرر توجه دائمی دانش آموزان را می طلبد و در هر آزمون تکوینی معایب و نارسایی های دانش آموز به لحاظ یادگیری بهبودخواهد یافت. چون در این آزمون های مکرر بازخوردهای بیشتر داده می شود. به عبارت دیگر در این نوع آزمون ها تلاش بیشتر در مقاطع امتحانی و تقویت های آن بلافاصله دریافت می شود (کدیور، ۱۳۷۹).

کرانباخ^۳ (۱۹۸۸) سه نوع از تصمیماتی را مشخص ساخته است که ارزشیابی می تواند برای آنها به کار گرفته شود. این تصمیمات عبارتند از :

۱). بهبود و اصلاح دوره

۲). تصمیم گیری در مورد افراد

۳). تصمیم گیری برای سیستم اجرایی

از این سه مورد، اولین تصمیم، مستقیماً به ارزشیابی تکوینی مربوط است و دو تصمیم دیگر نیز به نحوی با ارزشیابی تکوینی در ارتباط می باشد (مهجور، ۱۳۷۶).

^۱. Mehrens

^۲. Lehman

^۳. Cronbach

آنچه عمدتاً به منظور کمک به اصلاح موضوع مورد ارزشیابی، یعنی برنامه یا روش آموزشی، مورد استفاده قرار می گیرد ارزشیابی تکوینی نام دارد. این ارزشیابی در طول دوره آموزشی یعنی زمانی که فعالیت آموزشی معلم هنوز در جریان است و یادگیری دانش آموزان در حال تکوین یا شکل گیری است انجام می شود.

هدف ارزشیابی تکوینی، اصلاح و بهبود برنامه است و به معلم امکان اصلاح و تعدیل برنامه تدریس او را می دهد؛ بنابراین، هم برای معلم و هم برای دانش آموز سازنده و رشد دهنده است و خصلت عمده این نوع ارزشیابی، پویایی و گستردگی آن است و از معلم انتظار اقداماتی فراتر از آزمون های سنتی را دارد، تا تصویری کلی از تمامیت شخصیت دانش آموز ارائه دهد. این نوع سنجش، برای هر دانش آموز قابلیت رشد و پیشرفت قایل است و برای آموزش هر دانش آموز برنامه خاصی را طراحی می کند. در این رویکرد، فرایند ارزشیابی با فرایند آموزش در هم تنیده، جاری و مستمر است. از نتایج این سنجش برای مقایسه یا نمره دادن به دانش آموزان استفاده نمی شود. (رستگار، ۱۳۸۲).

تفاوت ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی

الف). ارزشیابی تکوینی و پایانی بر اساس اهداف کلی ارزشیابی معلومات فراگیران طبقه بندی می شوند. تفاوت مهم بین این دو ارزشیابی، در هدفی است که ارزشیابی صورت می گیرد. در ارزشیابی پایانی تاکید بیشتر بر نتایج است چنین گرایشی باعث می شود اهداف برجسته و عالی کمتر مورد توجه قرار گیرد یا این که در اثر توجه افراطی به عینیت، اهداف عالی اجازه ظهور و بروز نمی یابند (احمدی، ۱۳۸۲) در حالی که ارزشیابی تکوینی پویا و رشد دهنده است.

ب). ارزشیابی تکوینی بر آن است که آموزش را به صورت یک فرایند در حال پیشرفت و مداوم درآورد؛ اما ارزشیابی پایانی، پیشرفت و ارزیابی همه موفقیت های هر دوی فراگیران و برنامه های آموزشی را در طولانی مدت پایش و کنترل می کند.

ج). ارزشیابی تکوینی اغلب غیر رسمی است و به هر یک از فعالیت های کلاسی احاطه دارد و فعالیت های آموزشی ویژه را به طور دقیق در یک سطح قرار می دهد؛ در صورتی که ارزشیابی پایانی رسمی تر و جدای از فعالیت های آموزشی کلاسی است (محمد میرزایی، ۱۳۸۷).

د). ارزشیابی تکوینی به پیشرفت و اصلاح به موقع فعالیت های در حال تکوین منتج می شود. تحت تکنیک آموزشی مهارت یادگیری، فراگیران به اهداف بعدی دست نمی یابند تا اینکه آنها به هدف جاری تسلط یابند. در ارزشیابی تکوینی، به ازای واحد داده شده، معلم بر اساس روش تدریس استاندارد آموزش می دهد. پس از آموزش، معلم ارزشیابی تکوینی را برای آن واحد اجرا می کند و فراگیران را بر اساس اینکه به اهداف دست یافته اند یا نه طبقه بندی می کند. برای فراگیرانی که به اهداف دست نیافته اند، معلم با استفاده از اطلاعات تشخیصی که از بررسی و شناخت به دست آمده به منظور تصحیح عمل، از آموزش هدفمند که مختص فراگیران ضعیف است، استفاده می کند (شعبانی ورکی، ۱۳۷۲).

ه). منظور اصلی از اجرای ارزشیابی تکوینی، تشخیص میزان مهارت فراگیر در قسمت های خاصی از درس و تعیین قسمت هایی که فراگیر در آنها مهارت کافی نیافته است، می باشد. بنابراین، منظور این نیست که به فراگیر فقط نمره ای دهیم و به آن قانع باشیم، بلکه با استفاده از ارزشیابی تکوینی می خواهیم هم به یادگیری فراگیر کمک کنیم و هم فرایند آموزش را به جهاتی سوق دهیم که وی به مهارت های لازم برسد (عصمتی پور، ۱۳۷۸).

فواید ارزشیابی تکوینی

فواید ارزشیابی تکوینی برای دانش آموزان عبارتند از: کمک به یادگیری دقیق واحدهای یادگیری هر درس (حجازی، ۱۳۸۵)، ارائه باز خورد و آگاهی از نتایج هر واحد درسی (کرد، ۱۳۸۱)، تسلط آموزی^۱، تشخیص مشکلات و نارسایی های یادگیری (صفوی، ۱۳۸۵) و برای معلمان نیز عبارتند از: بازخورد برای معلمان، کنترل کیفیت، به کارگیری راه های نوین به منظور بهبود بخشیدن یاددهی (شعبانی ورکی، ۱۳۷۲). پیش بینی نتایج ارزشیابی نهایی (تراکمی).

ابزارها و شیوه های اجرایی ارزشیابی تکوینی

علی رغم مبانی فکری و نظری و نقاط قوت یک الگوی ارزشیابی، توصیه های اجرایی برای معلمان که قصد دارند آن را در عمل و در کلاس پیاده نمایند، اهمیت بسیاری دارد. معلمان، بدون این توصیه ها و راهکارها قادر نخواهند بود الگویی را در عمل به طور کامل، پیاده نمایند؛ لذا برای آنان بسیار مهم است که بدانند چگونه می توان الگوی ارزشیابی تکوینی را در کلاس پیدا کرد؟ یکی از مهم ترین موارد استفاده از ارزشیابی تکوینی، مقوله گام به گام پیش رفتن یادگیری است؛ به این معنی که آموختن مطالب یک موضوع درسی به صورت مرحله ای صورت می گیرد و یادگیری واحدهای قبلی برای یادگیری کامل واحدهای بعدی ضروری می باشد. با چنین تعبیری نتایج آزمونهای تکوینی، پاداش و انگیزه بسیار مؤثری برای مطالب جدید خواهد بود. (حجازی، ۱۳۸۵).

ارزشیابی تکوینی، تنها به اندازه گیری پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در مراحل مختلف آموزشی ختم نمی شود، بلکه سبب اطلاع به موقع دانش آموز و معلم از چگونگی و نوع اشکال ها یشان می شود. اگر ارزشیابی تکوینی انجام نگیرد تنها به ارزشیابی پایانی اکتفا شود، دیگر فرصتی برای تغییر روش تدریس و طرح برنامه اصلاحی پیش نمی آید (صفوی، ۱۳۸۵).

توصیه دیگر این که معلم نباید تنها به ابزار آزمون های کتبی بسنده نماید. شناخت بهتر و دقیق تر، مستلزم به کارگیری ابزارها و شیوه های دیگری است که امروزه معلمان علاقمند ابزارهایی مانند مشاهده، پوشه کار، آزمون عملکردی و مانند این ها را به کار می برند. این ابزارها تصویر دقیق تری از فرایند یادگیری و نتایج حاصل از تلاش های دانش آموز را برای معلم ارائه می دهد (بازرگان، ۱۳۸۲).

پیشینه تحقیق

فونچ^۲ و دیگران (۱۹۸۵)، تحقیقی در رابطه با تأثیر ارزشیابی تکوینی بر عملکرد دانشجویان رشته های دبیری انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که ارزشیابی تکوینی دریافت نموده اند از عملکرد بهتری نسبت به دانشجویانی که هیچ گونه آزمون تکوینی دریافت ننموده اند برخوردار بوده اند. بلوم^۳ و همکاران (۱۹۵۶)، تحقیقی تحت عنوان رابطه بین نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ارزشیابی تکوینی و آنچه در کلاس درس می گذرد انجام دادند، آنها در این تحقیق نشان دادند که بین این دو مقوله، ارتباط و همبستگی بالایی وجود دارد. بلک و ویلیامز (۱۹۹۸)، بر اساس مطالعات و تحقیقات گسترده دریافتند که استراتژی سنجش تکوینی (رشد دهنده) استانداردهای پیشرفت را ارتقا می بخشد و این امر به خصوص در مورد دانش آموزانی که توانایی

^۱. Mastery Learning

^۲. Funchs, et.al

^۳. Bloom, et.al.

های کمتری دارند محسوس تر است. یکی از یافته های بسیار جالب و با ارزش دیگری که به دنبال این مطالعات به دست آمده این بود که، در یادگیری موفق آنچه حرف اصلی را می زند، میزان اعتماد به نفس فراگیران است. استیگینز^۱ (۱۹۸۵)، در طی پژوهشی گسترده در مورد سنجش و یادگیری نشان می دهد، استفاده ماهرانه از سنجش تکوینی بر بهبود یادگیری اثر مثبت دارد. جی، ال، براون^۲ و همکارانش (۱۹۹۹)، به بررسی «سنجش تأثیرات نهایی بازخورد در ارزشیابی های تکوینی در یک برنامه» در دانشگاه پنسیلوانیا پرداخته اند. در این مطالعه خاطر نشان شده است بازخورد در ارزشیابی های تکوینی، بر تقویت و مؤثر واقع شدن یک برنامه، تأثیر زیادی دارد. سپاسی (۱۳۷۳)، تحقیقی تحت عنوان «مقایسه تأثیر ارزشیابی پایانی و تراکمی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز» انجام داده و بر این نتیجه دست یافت که آزمون های تکوینی باعث حضور جدی و فعال دانشجویان شده و آنها حتی به ندرت، درآمدن به کلاس دارای تأخیر بودند. حویزوی (۱۳۷۴)، تحقیقی تحت عنوان «مقایسه تأثیر سطوح پاداش و پسخوراند در ارزشیابی تکوینی بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان سوسنگرد» انجام داده است. نتایج این تحقیق نشان می دهد که اثر اصلی پاداش در سطوح بدون پاداش، پاداش کم و پاداش زیاد برای عملکرد و علاقه، تفاوت معنا داری نشان نمی دهد. در حالی که بازخوردهای به موقع و مثبت سبب افزایش و بازخوردهای منفی موجب کاهش عملکرد و علاقه می شود. سپاسی (۱۳۸۲)، پژوهشی تحت عنوان «بررسی تأثیر آزمون های تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات» انجام داده است و به این نتیجه رسید که چنانچه آزمون های تکوینی به تعداد متوسط (سه بار در هر ثلث) طی یک سال تحصیلی انجام پذیرد، بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و همچنین بر معدل پایان سال تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضیات تأثیر بیشتری خواهد داشت. حیدری (۱۳۷۵)، نیز پژوهشی تحت عنوان «تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان های نظام جدید منطقه فریدونکنار» انجام داده است. نتایج به دست آمده از تحقیق نشان داد که هر گاه ارزشیابی با بازخورد نتایج به دانش آموزان همراه باشد با میزان پیشرفت تحصیلی همبستگی مستقیم دارد.

۲- روش تحقیق

این پژوهش از نوع مطالعه همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان مرد دوره متوسطه اول ناحیه ۲ شهرستان بهارستان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می باشد تعداد این معلمان ۱۶۰ نفر می باشد و بر اساس جدول مورگان ۱۱۳ نفر از آنها با روش نمونه گیری طبقه ای به عنوان نمونه، انتخاب شدند.

برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته شامل ۳۰ گویه با طیف لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم)، تهیه و تنظیم گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، رسم نمودار و جدول) و آمار استنباطی (آزمون t تک نمونه ای و ضریب همبستگی اسپیرمن) استفاده شده است.

¹. Stiggins

². J.l.Brown,et.al.

۳- یافته های تحقیق

این بخش شامل دو قسمت است؛ در قسمت اول، محقق با استفاده از آزمون تی تک نمونه ای به بررسی معناداری تفاوت میانگین ها می پردازد.

جدول ۱: میانگین ها و مقادیر t تک نمونه ای برای بررسی معناداری تفاوت بین آنها

SIG	T	DF	SD	M	N	رابطه بین ارزشیابی تکوینی و پنج مؤلفه پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۰	۱۴/۱۸	۱۱۲	۰/۵۷	۳/۷۶	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و بهبود یادگیری دانش آموزان
۰/۰۰۰	۱۴/۴۹	۱۱۲	۰/۵۳	۳/۷۲	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و بهداشت روانی دانش آموزان و کلاس درس
۰/۰۰۰	۱۴/۴۹	۱۱۲	۰/۵۳	۳/۷۲	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و اعتماد به نفس دانش آموزان
۰/۰۰۰	۱۵/۰۴	۱۱۲	۰/۵۴	۳/۷۷	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی مشارکت در یادگیری دانش آموزان
۰/۰۰۰	۱۱/۹۲	۱۱۲	۰/۵۲	۳/۵۹	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و رشد مهارت خوداصلاحی و خودتنظیمی دانش آموزان

طبق اعداد و ارقام مندرج در جدول شماره ۱، از آنجا که سطح معناداری آزمون در تمامی موارد کم تر از ۰/۰۵ است، ($\text{sig} < 0.05$) نتیجه می گیریم که تفاوت میانگین ها با مقدار ثابت (۳) معنادار است. به عبارت دیگر اختلاف بین میانگین های هر یک از مؤلفه ها با میانگین جامعه (۳) معنادار بوده و ناشی از شانس و تصادف نیست. و در قسمت دوم، با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی اسپیرمن، محقق به بررسی معناداری رابطه بین ارزشیابی تکوینی و هر یک از مؤلفه های پنج گانه پیشرفت تحصیلی پرداخته است.

جدول ۲: بررسی رابطه بین ارزشیابی تکوینی و پنج مؤلفه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن

P	SIG	R	N	متغیرها
۰/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۴۶	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و بهبود یادگیری دانش آموزان
۰/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۸۹	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و بهداشت روانی دانش آموزان
۰/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۸۹	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و اعتماد به نفس دانش آموزان
۰/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۷۸	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و مشارکت در یادگیری دانش آموزان
۰/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۵۴	۱۱۳	ارزشیابی تکوینی و رشد مهارت خوداصلاحی و خودتنظیمی دانش آموزان

همانگونه که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود سطح معنی داری به دست آمده برای تک تک مؤلفه های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ۰/۰۱ است که نشان دهنده ی همبستگی معنادار بین متغیر ارزشیابی تکوینی و هر یک از مؤلفه های پنجگانه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با اطمینان ۹۹ درصدی است.

(۱) آیا بین ارزشیابی تکوینی و بهبود یادگیری دانش آموزان از دیدگاه معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟

یافته های به دست آمده ($r=0/846$) نشان دهنده وجود همبستگی معنادار و مستقیم بین دو متغیر ارزشیابی تکوینی و بهبود یادگیری دانش آموزان است. این یافته، با نتیجه تحقیقات انجام شده توسط کُرد (۱۳۸۱)، سپاسی (۱۳۷۳ و ۱۳۷۵) و بلک و ویلیام (۱۹۹۸) مبنی بر اثر بخشی ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد در بهبود یادگیری دانش آموزان هم خوانی دارد. به جهت اینکه یکی از نتایج این تحقیق این بود که بین ارزشیابی تکوینی و بهبود یادگیری دانش آموزان همبستگی معنادار و مستقیمی وجود دارد.

همچنین نتایج به دست آمده از این پژوهش، با یافته های تحقیقی فونچ و دیگران (۱۹۸۵) و استیگینز (۱۹۸۵) مبنی بر تأثیر ارزشیابی تکوینی بر روی پیشرفت تحصیلی و بهبود یادگیری، هم خوانی دارد.

۲) آیا بین ارزشیابی تکوینی و بهداشت روانی دانش آموزان و کلاس درس از دیدگاه معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟
یافته های به دست آمده ($r=0/889$) نشان دهنده وجود همبستگی معنادار و مستقیم بین دو متغیر ارزشیابی تکوینی و بهداشت روانی دانش آموزان است.

بلوم و همکاران (۱۹۵۶)، تحقیقی تحت عنوان رابطه بین نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ارزشیابی تکوینی و آنچه در کلاس درس می گذرد انجام دادند. آنها در این تحقیق نشان دادند که بین این دو مقوله، ارتباط و همبستگی بالایی وجود دارد. این یافته تحقیقی بلوم و همکارانش با نتایج به دست آمده از این پژوهش، هم خوانی کاملی دارد.

۳) آیا بین ارزشیابی تکوینی و اعتماد به نفس دانش آموزان از دیدگاه معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟
یافته های به دست آمده ($r=0/889$) نشان دهنده وجود همبستگی معنادار و مستقیم بین دو متغیر ارزشیابی تکوینی و اعتماد به نفس دانش آموزان است.

یکی از یافته های بسیار جالب و با ارزش دیگری که بلک و ویلیام (۱۹۹۸) در طی تحقیقات گسترده خود به آن دست یافتند این بود که: در یادگیری موفق آنچه حرف اصلی را می زند، میزان اعتماد به نفس فراگیران است. یکی از نتایج به دست آمده از این پژوهش، با این یافته تحقیقی بلک و ویلیام، هم خوانی بسیار بالایی داشته و نتایج به دست آمده را تأیید می کند.

۴) آیا بین ارزشیابی تکوینی و مشارکت در یادگیری دانش آموزان از دیدگاه معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟
یافته های به دست آمده ($r=0/878$) نشان دهنده وجود همبستگی معنادار و مستقیم بین دو متغیر ارزشیابی تکوینی و مشارکت در یادگیری دانش آموزان است. این نتیجه، با یافته های تحقیقی فرزانه محمدی (۱۳۸۴) مبنی بر مشارکت و تعامل دانش آموزان با یکدیگر و با معلم در ارزشیابی های توصیفی و تکوینی هم خوانی دارد. به جهت اینکه یکی از نتایج این تحقیق این بود که بین ارزشیابی تکوینی و میزان مشارکت در یادگیری دانش آموزان همبستگی معنادار و مستقیمی وجود دارد.

۵) آیا بین ارزشیابی تکوینی و رشد مهارت خود اصلاحی و خود تنظیمی دانش آموزان از دیدگاه معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟

یافته های به دست آمده ($r=0/854$) نشان دهنده وجود همبستگی معنادار و مستقیم بین دو متغیر ارزشیابی تکوینی و رشد مهارت های خود اصلاحی و خود تنظیمی دانش آموزان است. این یافته، با یکی از نتایج تحقیقات انجام شده توسط بلک و ویلیام (۱۹۹۷) مبنی بر توانا کردن دانش آموزان در ارزیابی خود و تصمیم گیری برای پیشرفت و ارتقا هم خوانی دارد. به جهت اینکه یکی از نتایج این تحقیق این بود که بین ارزشیابی تکوینی و رشد مهارت های خودارزیابی و خود تنظیمی دانش آموزان همبستگی معنادار و مستقیمی وجود دارد.

۴- بحث و نتیجه گیری

تحقق هدف های آموزشی با تغییر رفتار یادگیرندگان به تدریج و به مرور زمان امکان پذیر می شود. به همین دلیل، معلمان ناگزیرند تحقق هدف های آموزشی هر بخش را در فاصله زمانی معین، متناسب با توانایی و امکانات یادگیرندگان انتظار داشته باشند. بنابراین برای آنکه از چگونگی تحقق هدف های آموزشی آگاه شوند، ضروری است در پایان هر بخش، آموخته های یادگیرندگان را مورد ارزشیابی قرار دهند. بدیهی است محتوای ارزشیابی تکوینی، مستقیماً ناظر به اندازه گیری آن دسته از هدف های آموزشی است که دارای هر یک از بخش های مختلف و در فواصل زمانی معین پیش بینی شده است. ارزشیابی تکوینی، تنها به اندازه گیری پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در مراحل مختلف آموزشی ختم نمی شود، بلکه سبب اطلاع به موقع دانش آموز و معلم از چگونگی و نوع اشکال هایشان می شود. اگر ارزشیابی تکوینی انجام نگیرد و تنها به ارزشیابی پایانی اکتفا شود، دیگر فرصتی برای تغییر روش تدریس و طرح برنامه اصلاحی پیش نمی آید؛ بنابراین در ارزشیابی تکوینی باید سعی شود که اساسی ترین و بیشترین اطلاعات در زمینه نارسایی های یادگیری و تدریس به دست آید و بهترین روش تجزیه و تحلیل داده ها به کار گرفته شود.

جهت روابط بین ارزشیابی تکوینی با یک یک مؤلفه های پیشرفت تحصیلی پژوهش حاضر مستقیم است یعنی هرچه میزان کیفیت و دقت در به کارگیری الگوی ارزشیابی تکوینی بیشتر و بالاتر باشد به همان میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در ابعاد پنجگانه آن (بهبود یادگیری، بهداشت روانی دانش آموزان، اعتماد به نفس دانش آموزان، مشارکت در یادگیری دانش آموزان و رشد مهارت های خوداصلاحی و خودتنظیمی دانش آموزان) هم بیشتر و بالاتر است.

منابع

- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرآیند مدار، تهران: اولین همایش ارزیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- احمدی، حسین و حسینی، محمد (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: مدرسه ۱۳۸۴.
- حجازی، شیرین (۱۳۸۵). طراحی آموزشی در تدریس. تهران: انتشارات بشری، ۱۳۸۵: ۱۱۹-۱۱۷.
- حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تاثیر اجرای ارزشیابی مستمر بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان های نظام جدید منطقه فریدونکنار، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رستگار، طاهره (۱۳۸۲). ارزشیابی در خدمت آموزش: رویکردهای نو در سنجش و ارزشیابی با تاکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد موثر به دانش آموزان در فرآیند آموزش، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- سپاسی، حسین (۱۳۷۳). مقایسه تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران، سال اول، شماره اول.

- سیاسی، حسین (۱۳۸۲). بررسی تاثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سوم راهنمایی، درس ریاضیات، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی تهران: دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). سنجش فرایند و فراورده یادگیری روش های قدیم و جدید، تهران: نشر دوران.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۳). سنجش عملکرد در فرآیند یاددهی - یادگیری، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، همایش مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۲). ضرورت توجه به ارزشیابی تکوینی در فرایند تدریس. مجله پیوند، ۱۳۷۲، شماره ۱۶۴. ۳۶-۳۹.
- صفوی، امان ... (۱۳۸۵). روش ها، فنون و الگوهای تدریس. تهران: انتشارات سمت، ۹۲-۹۳.
- عصمتی پور، محمدحسین (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی با نگرشی بر فرایند طراحی و تدوین کتاب های درسی و روش های اجرا. تهران: انتشارات ستاد مرکزی بهینه سازی نظام آموزشی ۱۳۷۸.
- کرد، بهمن (۱۳۸۱). بررسی تاثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کدیور، پروین (۱۳۷۹). روانشناسی تربیتی، تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
- گلشنی فومنی، محمد رسول (۱۳۷۹). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر دوران.
- محمد میرزایی، علیرضا (۱۳۸۷). آیین نامه جدید ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره راهنمایی گامی در سیر تحول. تهران: ناشر معاونت آموزش و پرورش ۱۳۸۷.
- مهجور، سیامک رضا (۱۳۷۶). ارزشیابی آموزشی، نظریه ها، مفاهیم، اصول و الگو ها. شیراز: نشر ساسان.

Arthur, H. (1995). Student Self Evaluation, How useful? How valid International Journal of Nursing Valid, Vol32 jun.

Black, P. and William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, London: King's College

Brown, J. L. (1999). Assessing the subsequent effect of a formative evaluation on a program. Web: <http://www.elsevier.com/locate/evalplan>.

Bloom, B. and et al. (1956). Taxonomy of Educational objective: The classification of educational of goals. Hand book1: cognitive domain, New York, Mc kay.

Funchs, L.R. and others. (1985). Effects of curriculum based measurement and consultation on teacher planning and student achievement in mathematics operation. Educational research journal 28,617-641.

Stiggins, R. L. (1985). Improving Assessment Where it Means the Most In the Classroom. Educational Leadership PP,69-74.

Mehrens, M. A. W. & Lehman, J. I. (1984). Measure ment and Evaluation in Educational Research, NewYork: Holt Rinehart and Winston Inc.

Olina, Z.(2004). Student Self evaluation, Teacher evaluation and Learner performance. Educational Technolgy Research and Development,52,5-22.