

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی

Investigation of the Relationship between Teachers' Epistemological Beliefs and Their Attitudes toward Using Descriptive Evaluation

تاریخ دریافت مقاله: ۱۲/۱۱/۹۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۰۴/۰۸/۹۲

F. Seraji (Ph.D)

F. Khodarahmi mosavi

فرهاد سراجی^۱

فاطمه السادات خدارحمی موسوی

Abstract: The teachers are not mere curriculum implementers, but by their beliefs about cognition, knowing and learning, the curriculum could be affected. Descriptive evaluation is one of the important innovations that has been implemented at primary level of Iran's education system. Main purpose of this research is to investigate the relationship between teachers' epistemological beliefs and their attitudes toward using descriptive evaluation. Research method is correlation and the research population are Isfahan primary teachers (N=5060) from six educational regions. For selecting research sample, categorized sampling method is used and 384 teachers are selected. For data gathering, Two questionnaires were used; schommers' standard questionnaire for epistemological beliefs and a researcher-made questionnaire for attitudes toward descriptive evaluation. For analyzing data, pearson correlation method, F, T and Dankan test were used. The results showed that the correlation between the row epistemological beliefs of the teachers and their attitudes toward using descriptive evaluation was $-0/17$, and correlation between the advanced epistemological beliefs of teachers and attitudes toward using descriptive evaluation was $+0/34$. This research also showed that teacher's gender is not related to using or not using descriptive evaluation. However attitudes toward using descriptive evaluation were differed among the teachers based on their academic degrees.

Keywords: epistemological beliefs, attitudes, descriptive evaluation, primary teachers.

چکیده: معلمان در مرحله اجرای برنامه درسی تنها مجری صرف نیستند، بلکه بر اساس باورها و تلقی‌های خود از شناخت، یادگیری و تفکر تا حد امکان بر اجرای برنامه درسی مستند و مکتوب تأثیر می‌گذارند. ارزشیابی توصیفی یکی از نوآوری‌هایی است که در دهه اخیر در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران به اجرا گذاشته می‌شود. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان دوره ابتدایی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی در بین آنها است. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تعداد آنها ۵۰۶۰ نفر بوده است. برای انتخاب نمونه از این جامعه روش طبقه‌بندی نسبتی به‌کار رفته است و از شش ناحیه آموزشی به نسبت جمعیت معلمان و با توجه به حجم نمونه پژوهش، نمونه‌ها انتخاب و تعداد آنها ۳۸۴ نفر بوده است. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به باورهای معرفت‌شناختی از پرسشنامه ۶۳ گویه‌ای استاندارد شومر و برای بخش ارزشیابی توصیفی از پرسشنامه محقق ساخته ۲۸ گویه‌ای استفاده شده است. روایی و پایایی پرسشنامه استاندارد با استفاده از پژوهش‌های متعدد داخلی و خارجی مدنظر قرار گرفته است ولی روایی پرسشنامه محقق ساخته با استفاده نظرات ده نفر از متخصصان علوم تربیتی و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرانیاخ به میزان $0/۹۲$ به‌دست آمده است. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون F و آزمون تعقیبی دانکن تحلیل شده و نشان می‌دهد: بین باورهای معرفت‌شناختی خام معلمان و استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه $-0/17$ اما بین باورهای معرفت‌شناختی مترقی و استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه $+0/34$ وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که جنسیت معلمان با باورهای معرفت‌شناختی و استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه ندارد. به‌علاوه نتایج آزمون F نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی و استفاده از ارزشیابی توصیفی بر حسب میزان تحصیلات تفاوت وجود دارد و معلمان دارای سطح تحصیلات کارشناسی ارشد بیش از سطوح پایین‌تر به استفاده از ارزشیابی توصیفی اعتقاد دارند.

کلیدواژه‌ها: باور معرفت‌شناختی، باورهای خام، باورهای مترقی، ارزشیابی توصیفی، معلمان ابتدایی.

مقدمه

نوآوری در برنامه درسی یکی از مؤلفه‌های مهم طراوت‌بخش نظام آموزشی است. نظام آموزشی برای تربیت فرزندان، متناسب با تحولات و پیشرفت‌های اجتماعی باید به‌طور مستمر در برنامه‌های درسی خود نوآوری‌هایی را به وجود آورد و اصلاحاتی را به کار بندد (راجرز، ۱۹۹۵، ص ۵۷). تصمیم‌های کلی و کلان مربوط به این نوآوری‌ها در مرحله طراحی برنامه درسی و تصمیم‌های عملیاتی، خرد و اجرایی مربوط به آن‌ها در مرحله اجرای برنامه درسی توسط معلم اتخاذ می‌شود (الی، ۲۰۰۶). گرچه فرض بر این است که در مرحله طراحی نوآوری یا اصلاح برنامه درسی کلیه عوامل دخیل در طراحی و اجرا شناسایی و به‌طور دقیق راه‌های تعامل با آن‌ها مدنظر قرار گیرد ولی در عمل غالباً این اتفاق رخ نمی‌دهد و در برخی از نوآوری‌ها یا اصلاحات مربوط به برنامه‌های درسی بین آنچه در مرحله طراحی در نظر گرفته شده است، با آنچه در عمل رخ می‌دهد، تفاوت‌های فاحشی به چشم می‌خورد (هال و هورد، ۲۰۰۱، ص ۵۶).

معلم به‌عنوان اصلی‌ترین تأثیرگذار در مرحله اجرای برنامه درسی بسته به درجه تمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی هر کشور، در مرحله طراحی و تولید برنامه‌ها نیز به درجه‌ای نقش ایفاء می‌کند؛ لیکن در مرحله اجرا عوامل گوناگونی مانند فرهنگ حاکم بر مدرسه، وجود امکانات و منابع، باورهای تربیتی معلم، میزان تعامل والدین با مدرسه و کیفیت مدیریت مدرسه بر اجرای نوآوری‌ها و اصلاحات برنامه درسی تأثیر می‌گذارند (ارتمر، ۲۰۰۵). از این‌رو تصمیم‌های مربوط به نوآوری برنامه درسی که در مرحله طراحی اتخاذ شده است، ممکن است تحت تأثیر این قبیل عوامل، ضعیف‌تر یا احیاناً غنی‌تر به اجرا گذاشته شود (آهه، پیکانن و سهلبرگ، ۲۰۰۶). ارزشیابی توصیفی یکی از نوآوری‌هایی است که در سال‌های اخیر در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران به اجرا گذاشته شده است.

-
1. E. M. Rogers
 2. M.G. Eley
 3. G. E. Hall & S. M. Hord
 4. P.A. Ertmer
 5. E. Aho.,K. Pitkanen & P. Sahlberg

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

طراحان این نوآوری قصد دارند با به‌کارگیری این شیوه فاصله بین آموزش، یادگیری و ارزشیابی را کاهش و این سه مقوله را به هم نزدیک و همسو نمایند (سدلر^۱، ۲۰۰۹، ص ۴۹). به کارگیری صحیح ارزشیابی توصیفی می‌تواند ضمن افزایش پایداری آموخته‌های دانش‌آموزان، توجه بهتر به هدف‌های سطوح بالای شناختی، افزایش درگیری دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری و ایجاد موقعیت‌های آموزشی لذت‌زا، توجه به اهداف حیطه‌های عاطفی و مهارتی را بهبود بخشد (حسنی، ۱۳۸۴، ص ۸). لیکن به‌مانند هر نوآوری آموزشی دیگر، تحقق اهداف این طرح نیز به همسویی معلمان و حمایت آن‌ها نیاز دارد. اگر باورهای معرفت‌شناختی معلمان با اهداف این طرح هم‌جهت نباشد، آن‌ها نمی‌توانند با اتخاذ زمینه و شرایط لازم تصمیم‌های آموزشی، فعالیت‌هایی تدریسی و شیوه‌های ارزشیابی را متناسب با اهداف طرح نوآورانه به اجرا بگذارند (هوفر، ۲۰۰۲؛ الاوسون و شراو^۲، ۲۰۰۶).

باورهای معرفت‌شناختی

معرفت‌شناسی یکی از قلمروهای مهم فلسفی است و به بررسی باورهای افراد درباره ماهیت، نحوه کسب، اعتبار و ارزش، معیارها و محدودیت‌های دانش می‌پردازد. این قلمرو دانشی توجه روانشناسان یادگیری نظیر پیاز^۳ و پژوهشگران تربیتی مانند ویلیام پری^۳ (۱۹۶۸)، بکستر مگیلدا^۴ (۲۰۰۲) و شومر ایکینز (۲۰۰۲) را به خود معطوف داشته است. پری (۱۹۶۸) با تأکید بر این اصل که باورهای معرفت‌شناسی افراد با گذر از موقعیت‌های گوناگون یادگیری دستخوش تغییر می‌شود، دریافت که دانشجویان سال اول از لحاظ معرفت‌شناسی بر سادگی و قطعی بودن دانش و دانشجویان سال‌های آخر به پیچیدگی، موقتی و مبتنی بر استدلال بودن آن اعتقاد دارند. بکستر مگیلدا (۲۰۰۲) بر مبنای مطالعات پری باورهای مربوط به ماهیت یادگیری و شیوه‌های دانستن در کلاس درس را به چهار دسته؛ مطلق بودن دانش، انتقالی بودن دانش، مستقل بودن دانش و موقعیتی بودن دانش طبقه‌بندی کرد. شومرایکینز (۲۰۰۲) تلاش کرد نظام خاصی برای بررسی باورهای معرفت‌شناختی ابداع کند. او باورهای معرفت‌شناسی را دارای پنج بعد؛ ساختار دانش، ایستایی و پویایی دانش، منبع دانش، سرعت یادگیری و توان یادگیری می‌داند که هر بعد ماهیت

1. D. Royce Sadler

2. L. J. Olafson & G. Schraw

3. W.G. Perry

4. M. B. Baxter-Magolda

طیفی دارد. براساس طرح شومرایکینز بعضی از افراد ساختار دانش را ساده و مطلق و برخی دیگر آن را پیچیده و موقتی تلقی می‌کنند. همین‌طور برخی از افراد به ایستایی و غیرقابل تغییر بودن دانش و برخی دیگر به تغییر مستمر آن باور دارند. به نظر او، افرادی منبع دانش را مراجع و کتب معتبر و افراد دیگر منبع آن را استدلال‌ها و تلاش ذهنی یادگیرنده می‌دانند.

هم‌چنین وی درباره سرعت و توان یادگیری عقیده دارد، افرادی یادگیری را توان ذاتی و پدیده‌ای سریع می‌دانند که با تلاش اندک به دست می‌آید و افرادی هم معتقدند، یادگیری امری اکتسابی و مستمر است که مستلزم تلاش‌ها و درگیری‌های گوناگون می‌باشد. براساس این الگو، باورهای معرفت‌شناختی افراد به‌صورت پیوستاری از باورهای خام تا مترقی در نوسان است.

افراد دارای باورهای معرفت‌شناسی خام، دانش را ساده، معین، قطعی و در احاطه مراجع معتبر می‌دانند. به نظر آن‌ها مفاهیم به‌سرعت قابل یادگیری و توان یادگیری افراد ذاتی است. در مقابل افراد دارای باورهای معرفت‌شناسی مترقی، دانش را موقتی، پیچیده و به وجود آمدنی می‌دانند و به عقیده آن‌ها توان یادگیری افراد تحت تأثیر عوامل گوناگون محیطی تغییر می‌یابد و یادگیری امری است که به تلاش و صرف زمان نیاز دارد. نتایج پژوهش شومر، کریستی و گائینا^۱ (۱۹۹۷) نشان می‌دهد، دانش‌آموزان سال‌های آخر دبیرستان در مقایسه با دانش‌آموزان سطوح پایین‌تر به پویا بودن توان یادگیری، پیچیده، تدریجی و نسبی بودن دانش اعتقاد بیشتری دارند. یافته‌های ایکینز و هاتر^۲ (۲۰۰۴) نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان، به‌طور معناداری از سال اول به چهارم دبیرستان، تغییر پیدا می‌کند. بدین معنا که عقاید ساده و مطلق-انگاری دانش، همراه با عقیده به یادگیری سریع، از سال اول به چهارم دبیرستان تغییر پیدا می‌کند. معدود پژوهش‌هایی نیز مانند بلنکی و همکاران^۳ (۱۹۸۶)، محمودی اصل (۱۳۸۱) و شعبانی ورکی و قلی زاده (۱۳۸۶) به تفاوت باورهای معرفت‌شناسی جنسیت‌های مختلف تأکید دارند.

بعضی از پژوهشگران تأثیر باورهای معرفت‌شناسی را در رفتارهای آموزشی معلمان مورد بررسی قرار داده‌اند. چن و الیوت^۴ (۲۰۰۴) در پژوهشی دریافتند دانشجو معلمان دارای باورهای

-
1. M. Schommer., C. Christy & G. Gianna
 2. O. K. Schommer-Atkins & R. Hutter
 3. M. F. Belenky., B.M. Clinchy., N. R. Goldberger & J.M. Tarule
 4. K. Chan & R.G. Elliott

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

معرفت‌شناسی خام عمدتاً به یادگیری رفتارگرایانه و معلمان دارای باورهای معرفت‌شناسی مترقی به یادگیری سازنده‌گرایانه تأکید دارند. نایلان و همکاران^۱ (۲۰۰۷) درمی‌یابند که رهبران دارای باورهای معرفت‌شناسی مترقی، در پویا سازی فرآیند یادگیری سازمانی نقش مهمی دارند. ونگ، چن و لی^۲ (۲۰۰۹) نشان می‌دهند که به‌کارگیری شیوه‌های تدریس فعال با باورهای معرفت‌شناسی مترقی معلمان ارتباط مستقیم دارد؛ بنابراین می‌توان گفت، باورهای معرفت‌شناختی معلمان می‌تواند در تنظیم برخی از رفتارهای آن‌ها نظیر؛ تهیه طرح درس، شیوه تدریس، نحوه تعامل با دانش‌آموزان و نحوه ارزشیابی نقش مهمی داشته باشد.

ارزشیابی توصیفی

شیوه‌های ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که عناصر دیگر مانند نحوه ارائه محتوا، چگونگی مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌ها، نحوه تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و میزان تلاش یادگیرندگان برای جستجو و دسترسی به منابع را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رویکردهای مختلفی نسبت به ارزشیابی وجود دارد که می‌توان در یک سر پیوستار رویکرد کمی و در سر دیگر آن رویکردهای کیفی را مدنظر قرار داد و رویکردهای دیگر را در بین این دو سر پیوستار جای داد. در رویکردهای کمی غالباً برای ارزشیابی منطبق بر اهداف رفتاری، سنجش مهارت‌های جزئی، محفوظات و رفتارهای عینی تأکید می‌شود و برای این کار شیوه‌هایی مانند آزمون‌های کوتاه‌پاسخ، چندگزینه‌ای و جور کردنی به کار گرفته می‌شود. این رویکرد غالباً نتیجه محور بوده و بر ارزشیابی پایانی بیش از ارزشیابی تکوینی و تشخیصی تأکید می‌کند (بوید، کلسی و هیرامی^۳، ۲۰۰۵). در این رویکرد «ارزشیابی از یادگیری»^۴ بر «ارزشیابی برای یادگیری»^۵ ترجیح داده می‌شود. در مقابل در رویکرد کیفی ارزشیابی از مهارت‌های سطح بالای شناختی، خلاقیت و حل مسئله مورد توجه قرار می‌گیرد و برای انجام آن‌ها از شیوه‌هایی نظیر؛ پوشه‌کار^۶، خودارزیابی^۷، ارزیابی هم‌گروهی^۱ و پروژه استفاده می‌شود. در این رویکرد فرآیند محور،

1. D. Nailon., B. Delahaye & J. Brownlee
 2. A.K.-Y. Wong., K.-W. Chan & P.-Y. Lai
 3. B. Boyd., K. Kelsey & A. Hirumi
 4. Evaluation from learning
 5. Evaluation for learning
 ۶. Portfolio
 7. Self- assessment
- ۱۳۳

ارزشیابی تکوینی بیش از ارزشیابی پایانی مورد توجه است (کپل، کیتای و وینگ، ۲۰۰۶). ارزشیابی توصیفی نوعی ارزشیابی با رویکرد کیفی است که ارزشیابی را در خدمت فرآیند یادگیری قرار می‌دهد. در این شیوه، ارزشیابی بیشتر در حین یادگیری و برای شناسایی ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموز انجام می‌شود. داده‌های مورد نیاز برای ارزشیابی در یک فاصله زمانی مشخص و با استفاده از ابزارهای گوناگون مانند مشاهده، مصاحبه، پوشه‌کار، آزمون‌های مداد - کاغذی، پروژه و تکالیف یادگیری جمع‌آوری می‌شود تا براساس آن داده‌ها معلم بتواند ضمن شناخت دانش‌آموز به او در زمینه‌های مختلف کمک کند (یانگ، ۲۰۱۰). بر این اساس و با توجه به نتایج برخی از پژوهش‌ها می‌توان گفت، اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی می‌تواند به کاهش اضطراب دانش‌آموزان، افزایش بازده و کیفیت یادگیری، کاهش اختلالات یادگیری دانش‌آموزان، بهبود عملکرد شناختی و روانی - حرکتی، رشد خلاقیت و تقویت مشارکت در فرآیند یادگیری کمک کند (کریمی، ۱۳۸۴؛ فتح‌آبادی و رضایی (۱۳۸۸)؛ زارعی (۱۳۸۸)؛ مک میلان، ونبل و ورییر، ۲۰۱۳).

رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و شیوه‌های ارزشیابی معلمان

معلمان که با مقوله یادگیری، تدریس و ارزشیابی سروکار دارند، باید با حساسیت بیشتر درباره باورهای معرفت‌شناختی تأمل کنند (قائدی، ۱۳۸۸). آن‌ها در حین اجرای برنامه درسی درباره نحوه تدریس، چگونگی تعامل با دانش‌آموزان، نحوه راهنمایی آن‌ها، شیوه تدارک فعالیت‌ها و تکالیف، شیوه ارزشیابی و چگونگی ارائه بازخورد به دانش‌آموزان براساس باورهای معرفت-شناختی خود تصمیم‌گیری می‌کنند (ونگ، چن و لی، ۲۰۰۹). عده‌ای از معلمان کسب مطالب و اطلاعات ارائه شده از بیرون را یادگیری تلقی می‌کنند و براساس آن تلقی از یادگیری، شیوه تدریس، نحوه ارزشیابی و سایر فعالیت‌های آموزشی خود را تنظیم می‌کنند. این‌گونه معلمان غالباً دانش را ساده، واضح، مطلق و لایتغیر می‌دانند و تأکید می‌کنند، آنچه که به وسیله کتاب درسی و معلم به یادگیرنده ارائه می‌شود، باید بدون کم و کاست در ارزشیابی باز تولید و

1. Peer assessment
2. M. Keppell., E. A. Kitoi., A. M. W. Wing
3. V. Young & D. Kim
4. J. H. McMillan., J.C. Venable & D. Varier

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

بازنمایی شود (تیکل، جونو و نایلان، ۲۰۰۵). آن‌ها دارای معرفت‌شناسی دانش صریح هستند و از ارزشیابی‌های عینی، دقیق و کمی حمایت می‌کنند (باقری، ۱۳۸۵). در مقابل برخی دیگر از معلمان یادگیری را فرآیند بنا کردن دانش و ساخت آن تلقی می‌کنند و براساس آن نحوه راهنمایی دانش‌آموزان، شیوه‌های ارزشیابی و چگونگی ارائه بازخوردها را مدیریت می‌کنند. این گونه معلمان دانش را پیچیده، پویا و توان یادگیری افراد را تغییرپذیر تلقی می‌کنند. آن‌ها دارای معرفت‌شناسی دانش ضمنی هستند. این‌گونه معلمان در ارزشیابی از آموخته‌ها به فرآیند فکر کردن، تحلیل و پیش‌زمینه‌های ذهنی یادگیرندگان توجه دارند و برای این منظور به استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مستمر و ذهنی مانند پوشه‌کار، خودآزمایی، هم‌گروه سنجی و پروژه تمایل دارند؛ بنابراین نوع نگاه معلمان به ارزشیابی، نقش آن در فرآیند آموزش و یادگیری و نحوه ارائه بازخوردها تحت تأثیر باورهای معرفت‌شناختی و تلقی آن‌ها از یادگیری است (هوفر، ۲۰۰۲).

بر این اساس، معلمانی که دارای معرفت‌شناسی دانش صریح هستند، دانش را عینی، ساده، کاملاً ساختارمند، ایستا و دارای مراجع موثق تلقی می‌کنند و یادگیری آن را به توان ذاتی، تلاش‌های سریع و فعالیت‌های محفوظاتی افراد نسبت می‌دهند. آن‌ها یادگیری را فرآیند قطعی، غیرمنعطف و خطی در نظر می‌گیرند و از این منظر در ارزشیابی آموخته‌ها نیز از شیوه‌ها و ابزارهای عینی و غیرمنعطف بهره می‌گیرند. این افراد براساس نظر شومرایکینز غالباً دارای باورهای معرفت‌شناسی خام تلقی می‌شوند و در مقابل معلمانی که از معرفت‌شناسی دانش ضمنی بهره‌مند هستند، دانش را ذهنی، پیچیده، نسبتاً بی‌ساختار، پویا و دارای مراجع متعدد در نظر می‌گیرند و یادگیری را فرآیند مداوم، تدریجی و وابسته به زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی و موقعیتی می‌دانند. آن‌ها برای ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان بر استفاده از شیوه‌های مستمر و تکوینی بیش از شیوه‌های ارزشیابی پایانی تأکید می‌کنند و از شیوه‌های خودآزمایی، پوشه‌کار و سنجش گروهی بهره می‌گیرند. این افراد از باورهای معرفت‌شناسی مترقی برخوردار هستند.

در پژوهش‌هایی مانند حسنی و احمدی (۱۳۸۵)، حامدی (۱۳۸۸)، بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۹۰)، میرزامحمدی (۱۳۹۰)، عزیزی و حیدری (۱۳۹۱) و زاهد بابلان، فرج‌اللهی و هم‌رنگ (۱۳۹۱) به عوامل مؤثر بر استفاده معلمان از شیوه‌های ارزشیابی توصیفی و جایگاه باورهای

1. E.L.Tickle., B. Joanne and D. Nailon

2. B. K. Hofer

تربیتی و معرفت‌شناسی معلمان اشاره شده است. حسنی و احمدی (۱۳۸۵) تمایل معلمان ابتدایی شهر تهران به ارزشیابی‌های سنتی را مانع اشاعه ارزشیابی توصیفی تلقی می‌کنند. حامدی (۱۳۸۸) به ضعف معلمان راهنما، نبود دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مستمر و باکیفیت در ارتباط با طرح تأکید می‌کند. بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم، عوامل فیزیکی و روانی، عوامل ایجاد کننده جو تعامل و تشریک مساعی را به ترتیب اولویت در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مؤثر می‌دانند. بر اساس یافته‌های آنها، درک و باور معلمان از ارزشیابی توصیفی، دسترسی معلمان به متخصصان و مشاوران فنی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با ارزشیابی توصیفی، اصلاح و ارتقای نگرش معلمان، ق‌ردانی از تلاش‌های معلمان، نظرخواهی از معلمان در زمینه‌های مرتبط با طرح، توجه به زمینه‌های اجتماعی، سازمانی و تاریخی طرح، تحصیلات معلمان و سابقه و تجربه کاری معلمان از عوامل مهم در اجرای ارزشیابی توصیفی است. میرزا محمدی (۱۳۹۰) خو گرفتن معلمان به ارزشیابی سنتی را یکی از موانع توسعه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان زنجان شناسایی کرده است. عزیزی و حیدری (۱۳۹۱) ضعف اطلاعات، کلی و غیرعملیاتی بودن دانش معلمان سنندج درباره ارزشیابی توصیفی را از ضعف‌های اجرای ارزشیابی توصیفی می‌دانند. زاهد بابلان، فرج‌اللهی و هم‌رنگ (۱۳۹۱) عوامل روانی، مدیریتی، آموزشی، فرآیندی و فردی را به ترتیب اولویت به‌عنوان عوامل مؤثر بر کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی مدنظر قرار داده‌اند.

بر این اساس با توجه به نقش باورهای معرفت‌شناسی در تصمیم‌گیری‌های معلمان، هدف پژوهش حاضر شناسایی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی (خام و مترقی) معلمان دوره ابتدایی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی است و در این راستا فرضیه‌هایی درباره رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی، کسب تدریجی دانش و جنسیت و اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی مطرح می‌کند. فرضیه اول و دوم این پژوهش بر اساس یافته‌های پژوهش‌هایی مانند چن و لیوت (۲۰۰۴) نایلان و همکاران (۲۰۰۷) و ونگ، چن و لی (۲۰۰۹) مطرح شده است. فرضیه سوم با توجه به اصل تحول تدریجی باورهای معرفت‌شناختی و یافته‌های پژوهش‌های پری (۱۹۶۸)، شومر، کریستی و گاینا (۱۹۹۷) و ایکنز و هاتر (۲۰۰۴) طرح می‌شود و فرضیه چهارم نیز با توجه به یافته‌های مرتبط با تفاوت باورهای معرفت‌شناسی در جنسیت‌های مختلف

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

(نظریه بلنکی و همکاران (۱۹۸۶)، پژوهش محمودی اصل (۱۳۸۱) و پژوهش شعبانی ورکی و قلی زاده (۱۳۸۶) مطرح می‌شود. بدین ترتیب اهداف و فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

اهداف و فرضیه‌های پژوهش

هدف کلی این پژوهش شناسایی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی در بین معلمان ابتدایی شهر اصفهان است و فرضیه‌های آن عبارتند از:

- بین باورهای معرفت‌شناختی خام معلمان ابتدایی شهر اصفهان و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه وجود دارد.
- بین باورهای معرفت‌شناختی مترقی معلمان ابتدایی شهر اصفهان و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه وجود دارد.
- بین باورهای معرفت‌شناختی و میزان اعتقاد معلمان به استفاده از ارزشیابی توصیفی برحسب جنسیت تفاوت وجود دارد.
- بین باورهای معرفت‌شناختی و میزان اعتقاد معلمان به استفاده از ارزشیابی توصیفی برحسب میزان تحصیلات معلمان تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده می‌شود. هدف پژوهشگر از انجام این نوع پژوهش توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا یک موضوع است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در مدارس ابتدایی مشغول به تدریس بوده‌اند. شهر اصفهان دارای شش ناحیه آموزشی است که تعداد کل معلمان ابتدایی آن ۵۰۶۰ نفر می‌باشد. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی، متناسب با حجم نمونه مورد نظر و تعداد معلمان هر ناحیه، تعداد نمونه به میزان ۳۸۴ نفر معلم زن و مرد انتخاب شده است. در این پژوهش از پرسشنامه استاندارد شومر برای جمع‌آوری اطلاعات درباره باورهای معرفت‌شناختی معلمان و از پرسشنامه محقق ساخته «باور به کاربرد ارزشیابی توصیفی» برای سنجش نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی استفاده شده است.

الف) پرسشنامه استاندارد شومر. این ابزار دارای ۶۳ گویه است که پنج بعد مربوط به معرفت‌شناسی افراد را می‌سنجد. در این پرسشنامه نیمی از گوی‌ها، نشان‌دهنده باورهای معرفت‌شناختی خام و نیمی دیگر نشان‌دهنده باورهای مترقی است؛ بنابراین در نمره‌گذاری، گویه‌هایی که با باورهای خام فرد مغایرند، نمره معکوس آن‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت مورد توجه قرار می‌گیرد. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌های گوناگون مانند ایکینز و هاتر (۲۰۰۴) به میزان ۰/۷۴ و ضریب همبستگی بین عامل‌های دوازده‌گانه آن دامنه‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ گزارش شده است و در پژوهش‌های ایرانی نظیر پژوهش مرزوقی (۱۳۷۴) و شعبانی ورکی (۱۳۸۶) ضریب پایایی این پرسشنامه به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ گزارش شده است. هم‌چنین خالقی نژاد و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی روایی سازه این پرسشنامه را تأیید و ضریب پایایی آن را در حد قابل قبول گزارش کرده‌اند.

ب) پرسشنامه محقق ساخته «باور به کاربرد ارزشیابی توصیفی». برای سنجش میزان اعتقاد به ارزشیابی توصیفی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. این پرسشنامه دارای دو بخش ویژگی‌های عمومی و گویه‌های اختصاصی است. در بخش ویژگی‌های عمومی سؤالات مربوط به جنسیت، سطح تحصیلات، سابقه کاری، نام ناحیه و مدرسه گنجانده شده است و در بخش اختصاصی ۲۸ گویه در مورد اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی مطرح شده است که گویه‌های آن با توجه به ویژگی‌ها و دستاوردهای ارزشیابی توصیفی تهیه شده است. گویه‌های این پرسشنامه با محوریت پنج عامل؛ توجه به هدف‌های سطوح بالاتر حیطه شناختی، تعمیق یادگیری، افزایش علاقه به یادگیری، توجه به هدف‌های یادگیری مربوط به حیطه‌های عاطفی و مهارتی و خود تنظیمی تدوین شده است. در این پرسشنامه گویه‌ها به این صورت طرح شده‌اند تا بتوان اعتقاد به ارزشیابی توصیفی را در معلمان سنجید؛ نظیر این که «به اعتقاد شما استفاده از ارزشیابی توصیفی تا چه اندازه می‌تواند موقعیت‌های نوآوری، مشارکت، روحیه همکاری، تحلیل و تقویت بهداشت روانی برای دانش‌آموزان به وجود آورد؟» باور معلمان نسبت به این گویه‌ها با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) سنجیده می‌شود. جهت سنجش روایی آن، از روایی صوری و محتوایی استفاده گردید؛ به این ترتیب که پرسشنامه تهیه شده در اختیار ده نفر از اساتید برنامه درسی قرار گرفت و پس از اعمال اصلاحات مورد نظر، پرسشنامه نهایی مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت. هم‌چنین برای تعیین پایایی این پرسشنامه، از

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن برابر با ۰/۹۳ بود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این ابزار است.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول) باورهای معرفت‌شناختی خام معلمان ابتدایی شهر اصفهان با میزان اعتقاد آن‌ها به استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه دارد.

در جدول (۱) داده‌های مربوط به میزان باور معرفت‌شناختی خام، میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی و رابطه بین آن‌ها ارائه شده است.

جدول (۱). ضریب همبستگی پیرسون بین میزان باور معرفت‌شناختی خام و میزان استفاده از ارزشیابی توصیفی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	(p) سطح معنی‌داری
باور معرفت‌شناختی خام	۳۰۰	۹۹/۹۳	۱۶/۵۶	-۰/۱۷۸	۰/۰۰۲
اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی	۳۰۰	۱۵۷/۲۱۶	۱۳/۷۷۴		

با توجه به داده‌های ارائه شده در جدول (۱) میانگین باور معرفت‌شناسی خام در بین معلمان ابتدایی ۹۹/۹۳ و انحراف معیار آن ۱۶/۵۶ است. به علاوه میانگین اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی ۱۵۷/۲۱۶ و انحراف معیار آن ۱۳/۷۷۴ می‌باشد و ضریب همبستگی بین این دو متغیر در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۲ برابر ۰/۱۷۸- است؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض مقابل تأیید می‌گردد؛ به عبارت دیگر بین باور معرفت‌شناختی خام معلمان و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی آنان رابطه منفی وجود دارد. با توجه به منفی بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت این ارتباط معکوس است، یعنی با افزایش باور معرفت‌شناختی خام معلمان ابتدایی شهر اصفهان، میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی آنان کاهش می‌یابد.

فرضیه دوم) باور معرفت‌شناختی مترقی معلمان ابتدایی شهر اصفهان با میزان اعتقاد آنان به استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه دارد. در جدول (۲) داده‌های مربوط به میزان باور معرفت‌شناختی مترقی، میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی و رابطه بین آن‌ها ارائه شده است.

جدول (۲). ضریب همبستگی بین میزان باور معرفت‌شناختی مترقی معلمان ابتدایی و میزان استفاده از ارزشیابی توصیفی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری (p)
باور معرفت‌شناختی مترقی	۳۰۰	۱۲۴/۶۰	۱۶/۹۴	+۰/۳۵۴	۰/۰۰۰
استفاده از ارزشیابی توصیفی	۳۰۰	۱۵۷/۲۱۶	۱۳/۷۷۴		

داده‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که میانگین باور معرفت‌شناسی مترقی در بین معلمان ابتدایی ۱۲۴/۶۰ و انحراف معیار آن ۱۶/۹۴ است. به علاوه میانگین اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی ۱۵۷/۲۱۶ و انحراف معیار آن ۱۳/۷۷۴ می‌باشد و ضریب همبستگی بین این دو متغیر در سطح معنی‌داری ۰/۰۰ برابر +۰/۳۵۴ است؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض مقابل تأیید می‌گردد؛ به عبارت دیگر بین باور معرفت‌شناختی مترقی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی رابطه مثبت وجود دارد. با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت این ارتباط مستقیم است، یعنی با افزایش باور معرفت‌شناختی مترقی معلمان ابتدایی شهر اصفهان، میزان استفاده از ارزشیابی توصیفی آنان افزایش می‌یابد.

فرضیه سوم) بین باورهای معرفت‌شناختی و میزان اعتقاد معلمان به استفاده از ارزشیابی توصیفی برحسب جنسیت تفاوت وجود دارد. در جدول (۳) داده‌های مربوط به باورهای معرفت‌شناختی، جنسیت، میانگین و مقدار T ارائه شده است.

جدول (۳). مقایسه باورهای معرفت‌شناختی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی بر حسب جنسیت

شاخص	جنسیت	تعداد	میانگین	مقدار T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
باورهای معرفت‌شناختی	مرد	۹۶	۱۵۸/۶۵۶	۱/۲۴۳	۲۹۸	/۰۲۱
	زن	۲۰۴	۱۵۶/۵۳۹			
اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی	مرد	۹۶	۱۱۲/۲۶۵	-۰/۸۴	۲۹۸	/۰۴۰
	زن	۲۰۴	۱۱۳/۹۴۰			

با توجه به داده‌های جدول (۳)، ۹۶ نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش مرد (۳۲ درصد) و ۲۰۴ نفر زن (۶۸ درصد) بوده است که میانگین باور معرفت‌شناختی مردان ۱۵۸/۶۵۶ و میانگین باور معرفت‌شناسی زنان ۱۵۶/۵۳۹ است و میانگین اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی در

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

مردان ۱۱۲/۲۶۵ و در زنان ۱۱۳/۹۴۰ می‌باشد. مقدار T به‌دست آمده در مقایسه مردان و زنان از لحاظ باورهای معرفت‌شناسی در سطح معنی‌داری ۰/۰۲۵ برابر ۱/۲۴۳ و در مقایسه مردان و زنان از لحاظ اعتقاد به ارزشیابی توصیفی در سطح معنی‌داری ۰/۰۴۰ برابر ۰/۸۴- است. با توجه به اینکه مقدار T به‌دست آمده در هر دو مقایسه از میزان آن در جدول پایین‌تر است؛ بنابراین فرض صفر تأیید و فرض مقابل رد می‌شود. به عبارتی می‌توان گفت بین باورهای معرفت-شناختی و میزان اعتقاد معلمان به استفاده از ارزشیابی توصیفی بر حسب جنسیت تفاوتی وجود ندارد.

فرضیه چهارم بین باورهای معرفت‌شناختی و میزان اعتقاد معلمان به استفاده از ارزشیابی توصیفی بر حسب میزان تحصیلات تفاوت وجود دارد. در جدول (۴) متغیرها، سطح تحصیلات، فراوانی، میانگین، مقدار F و سطح معنی‌داری مربوط به فرضیه پژوهش ارائه شده است.

جدول (۴). تعیین اختلاف نگرش به شاخص‌های پژوهش برحسب سطح تحصیلات معلمان

متغیرها	سطح تحصیلات	فراوانی	میانگین	آماره F	سطح معنی‌داری
باورهای معرفت‌شناختی	دیپلم	۲۹	۱۲۴/۷۸	۲/۷۶	۰/۰۴۲
	فوق دیپلم	۱۳۵	۱۱۳/۳۱		
	لیسانس	۱۲۷	۱۱۰/۹۹		
	فوق لیسانس	۹	۱۱۲/۰۹		
اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی	دیپلم	۲۹	۱۵۴/۷۶	۶/۰۴	۰/۰۰۱
	فوق دیپلم	۱۳۵	۱۵۵/۸۵		
	لیسانس	۱۲۷	۱۵۸/۵۲		
	فوق لیسانس	۹	۱۶۷/۲۲		

نتایج مندرج در جدول (۴) نشان می‌دهد که میانگین باورهای معرفت‌شناسی شرکت‌کنندگان برحسب مدرک تحصیلی به ترتیب دیپلم برابر ۱۲۴/۷۸، فوق دیپلم برابر ۱۱۳/۳۱، لیسانس برابر ۱۱۰/۹۹ و فوق لیسانس برابر ۱۱۲/۰۹ است. مقایسه شرکت‌کنندگان چهار گروه مدرک تحصیلی

با استفاده از آزمون F ، سطح معنی داری $0/042$ و مقدار F برابر $2/76$ نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناسی شرکت‌کنندگان بر حسب مدرک تحصیلی متفاوت است.

هم‌چنین این جدول نشان می‌دهد که میانگین اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی در شرکت‌کنندگان بر حسب مدرک تحصیلی به ترتیب دیپلم برابر $154/76$ ، فوق دیپلم $155/85$ ، لیسانس برابر $158/52$ و فوق لیسانس برابر $167/22$ است. مقایسه شرکت‌کنندگان چهار گروه مدرک تحصیلی با استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که در سطح معنی داری $0/001$ مقدار F به دست آمده برابر $6/04$ است. مقدار F به دست آمده بیانگر وجود تفاوت بین چهار گروه تحصیلی است. بر این اساس فرض صفر رد و فرض مقابل تأیید می‌شود؛ بنابراین می‌توان گفت، معلمان بر حسب میزان تحصیلات، باورهای معرفت‌شناختی متفاوتی دارند و میزان اعتقادشان به استفاده از ارزشیابی توصیفی نیز متفاوت است.

در تحلیل واریانس و پس از اینکه فرض تساوی رد و فرض اختلاف تأیید می‌گردد، می‌بایست با تعیین گروه‌بندی نشان داد که اختلاف حاصل ناشی از چه سطحی از تحصیلات می‌باشد. بدین منظور از آزمون دانکن استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵). آزمون دانکن برای تعیین اختلاف حاصل از سطح تحصیلات معلمان

شاخص	تحصیلات	میانگین	سطح معنی داری
باورهای معرفت‌شناختی	دیپلم	۱۲۴/۷۸	۰/۶۲۹
	فوق دیپلم	۱۱۳/۳۱	
	لیسانس	۱۱۰/۹۹	
	فوق لیسانس	۱۱۲/۰۹	۱/۰۰۰
استفاده از ارزشیابی توصیفی	دیپلم	۱۵۴/۷۶	۰/۳۶۴
	فوق دیپلم	۱۵۵/۸۵	
	لیسانس	۱۵۸/۵۲	
	فوق لیسانس	۱۶۷/۲۲	۱/۰۰۰

نتایج مندرج در جدول (۵)، بر اساس آزمون دانکن و سطوح معنی داری به دست آمده نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی معلمان با مدارک تحصیلی دیپلم، فوق دیپلم و لیسانس باهم یکسان و همگی با باورهای معرفت‌شناخت معلمان با مدارک تحصیلی فوق لیسانس متفاوت

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

هستند. هم‌چنین براساس آزمون دانکن و سطوح معنی‌داری می‌توان گفت استفاده معلمان از ارزشیابی توصیفی با مدارک تحصیلی دیپلم، فوق دیپلم و لیسانس با هم یکسان و همگی با باورهای معرفت‌شناخت معلمان با مدارک تحصیلی فوق لیسانس متفاوت هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از نوآوری‌های اخیر در برنامه درسی دوره ابتدایی، جایگزین کردن ارزشیابی توصیفی با شیوه‌های ارزشیابی سنتی و نمره‌محور است. ارزشیابی توصیفی، رویکرد کیفی به ارزشیابی از آموخته‌هاست که اطلاعات معتبر و مستندی را برای شناخت دقیق و همه‌جانبه یادگیرندگان فراهم می‌سازد. در این شیوه، ابزارها و روش‌هایی مانند کارپوشه، آزمون‌های عملکردی، مشاهده مستمر و مصاحبه به کار گرفته می‌شود تا بازخوردهای توصیفی مورد نیاز برای کمک به بهبود یادگیری و ایجاد فضای روانی و عاطفی مطلوب برای دانش‌آموز، معلم و اولیا فراهم شود. با وجود این مزیت‌ها، اجرای مؤثر این نوآوری، به تصمیم‌گیری‌های منطقی در دو سطح طراحی و اجرا نیاز دارد.

معلمان به‌عنوان تصمیم‌گیران بلافصل مرحله اجرای برنامه درسی، نقش مهمی در اجرای تصمیم‌های طراحی و بهبود آن‌ها دارند. آن‌ها برای مشارکت و اجرای نوآوری‌ها یا اصلاحات برنامه درسی باید ماهیت و ویژگی‌های نوآوری‌ها را درک کنند و به آن علاقه داشته باشند. از طرفی باور و درک معلمان درباره فعالیت‌های آموزشی‌شان نظیر تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و ارزشیابی از آموخته‌ها، از باورهای معرفت‌شناسی آن‌ها ناشی می‌شود. بر این‌اساس هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان ابتدایی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی است.

یافته‌های این پژوهش با توجه به فرضیه‌های طرح شده از سه جهت قابل‌بحث است.

الف) رابطه بین باورهای معرفت‌شناسی معلمان و اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی. یافته‌های مربوط به فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین میزان باور خام معلمان و اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی در سطح معنی‌داری $0/002$ برابر $0/178-$ است. یافته‌های مربوط به فرضیه دوم نیز نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین میزان باور مترقی معلمان و اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی در سطح معنی‌داری $0/00$ برابر $0/354+$ است. براساس

این یافته‌ها، معلمان به هراندازه که دارای باورهای معرفت‌شناسی مترقی باشند، به همان اندازه به استفاده از ارزشیابی توصیفی در برنامه درسی ابتدایی اعتقاد بیشتری خواهند داشت و برعکس معلمان به هراندازه که دارای باورهای معرفت‌شناسی خام باشند، به همان اندازه به استفاده از ارزشیابی توصیفی اعتقاد کمتری خواهند داشت. نتایج پژوهش‌هایی همچون چن و الیوت (۲۰۰۴) نیلان و همکاران (۲۰۰۷) و ونگ، چن و لی (۲۰۰۹) با این یافته‌ها همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها عمده‌تأثیر باورهای معرفت‌شناسی بر رفتارهای آموزشی معلمان را تأیید می‌کنند. هم‌چنین پژوهش بیرمی پور و همکاران (۱۳۹۰)، میرزا محمدی (۱۳۹۰) و عزیزی و حیدری (۱۳۹۱) به‌صورت خاص‌تر تأکید می‌کنند که نگرش معلمان و درک آن‌ها از ارزشیابی توصیفی عامل مؤثری در به‌کارگیری این شیوه می‌باشد. به‌علاوه افرادی مانند تیکل و همکاران (۲۰۰۵)، هوفر (۲۰۰۴) و باقری (۱۳۸۵) معتقدند که فعالیت‌ها و رفتارهای آموزشی معلمان در باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها ریشه دارد. صاحب‌نظران دیگری مانند الن گریشن (۱۹۹۱) نیز نشان می‌دهند که معلمان دارای باورهای اثبات‌گرایانه و پدیدارشناسانه رویکردهای متفاوتی نسبت به تدریس و ارزشیابی اتخاذ می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۸۴)؛ بنابراین می‌توان گفت معلمانی که باورهای معرفت‌شناسی مترقی هستند، به نقش تفکر، تفسیرهای شخصی، تفاوت‌های فردی و پیش‌زمینه‌ها در یادگیری تأکید دارند. این نوع نگاه به یادگیری آن‌ها را ترغیب می‌کند که برای ارزشیابی از یادگیری شیوه‌هایی را به‌کارگیرند که از یادگیری دانش-آموزان اطلاعات همه‌جانبه، عمیق و جامع به‌دست آورند.

ب) رابطه بین سطح سواد معلمان و اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی. یافته‌های مربوط به فرضیه سوم این پژوهش نشان می‌دهد که بین سطح سواد معلمان (دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس و فوق لیسانس) و باورهای معرفت‌شناختی آن‌ها با مقدار F مساوی $۲/۷۶$ در سطح معنی-داری $۰/۰۴۲$ تفاوت وجود دارد. هم‌چنین این پژوهش نشان می‌دهد که بین سطح سواد معلمان و اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی با مقدار F مساوی $۶/۰۴$ در سطح معنی‌داری $۰/۰۰۱$ تفاوت وجود دارد. نتایج آزمون دانکن نیز نشان می‌دهد که معلمان فوق لیسانس در مقایسه با مدارک تحصیلی سطح پایین‌تر اعتقاد بیشتری به استفاده از ارزشیابی توصیفی دارند. در پژوهش‌هایی مانند پری (۱۹۶۸)، شومر، کریستی و گاینا (۱۹۷۷)، شومر (۱۹۹۴) و هوفر (۲۰۰۴) نیز نشان داده شده است که با افزایش سطح شناخت افراد، باورهای معرفت‌شناسی آن‌ها نیز به

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

سمت باورهای تفسیری و سازنده‌گرایانه پیش می‌رود. از این رو معلمانی که کسب دانش را فرآیند پویا و پیچیده تلقی می‌کنند، ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان را نیز با استفاده از شیوه‌های کمی نظیر آزمون‌های چندگزینه‌ای دارای مشکل می‌دانند. از نظر آن‌ها ارزشیابی توصیفی، برای برآورد میزان آموخته‌های یادگیرندگان و کمک به بهبود فرآیند یادگیری آن‌ها امکان مناسبی فراهم می‌آورد.

ب) رابطه بین جنسیت معلمان و اعتقاد به ارزشیابی توصیفی. یافته‌های این پژوهش در مورد فرضیه چهارم نشان می‌دهد که بین باورهای معرفت‌شناسی معلمان زن و مرد با مقدار T مساوی $1/24$ در سطح معنی‌داری $0/021$ تفاوت وجود ندارد. هم‌چنین این یافته‌ها بیان می‌کند که بین میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی با مقدار T مساوی $0/84$ - و سطح معنی‌داری $0/043$ تفاوت وجود ندارد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که جنسیت معلمان با میزان استفاده آن‌ها از ارزشیابی توصیفی رابطه‌ای ندارد. گرچه یافته‌های معدود پژوهش‌هایی مانند محمودی اصل (۱۳۸۱) به تفاوت در باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی اشاره داشته‌اند و در نظریه بلنکی و همکاران (۱۹۸۶) نیز بر این تفاوت تأکید شده است؛ لیکن نتایج این پژوهش چنین ارتباطی را تأیید نمی‌کند. قابل‌ذکر است که امروزه نظریه بلنکی از طرف افراد مختلف مانند تایلر، مارینو و فلندرز- (۲۰۰۰) و هوفر- (۲۰۰۸) مورد انتقاد قرار گرفته است.

به طور کلی می‌توان گفت معلمان برای کمک به اجرای مؤثر طرح ارزشیابی توصیفی باید تا حد امکان در باورهای معرفت‌شناختی خود نسبت به یادگیری و فلسفه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان تأمل کنند. آن‌ها برای همسویی مؤثر با این طرح نوآورانه باید ارزشیابی از آموخته‌ها را بخشی از فرآیند مستمر یادگیری تلقی کنند که در این فرآیند، هراندازه اطلاعات کیفی و همه‌جانبه بیشتری درباره آموخته‌های دانش‌آموزان فراهم شود، می‌توان بازخوردهای بهتری برای کمک به بهبود یادگیری دانش‌آموزان ارائه نمود. در این طرح ارزشیابی با این فرض مسلم که هدف و رسالت مدرسه، تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان است، ارزشیابی نیز امکان و فرصتی در همین راستا در نظر گرفته می‌شود؛ بنابراین باید شیوه‌ها و ابزارهای مناسب برای آن توسط معلمان فراهم شود که لازمه آن داشتن باور همسو با اهداف این طرح است. براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱) با توجه به رابطه مثبت بین باورهای معرفت‌شناختی مترقی و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی، به طراحان برنامه درسی دوره ابتدایی و مدیران اجرایی توصیه می‌شود، معلمان را از طریق شیوه‌های قالبی و دستورالعملی به اجرای این طرح ملزم نکنند؛ بلکه به‌جای آن سعی کنند، باورهای معرفتی آن‌ها را به سمت درک همسو با باورهای معرفت‌شناسی مترقی شومر سوق دهند. با توجه به اینکه ارزشیابی در درجه اول امکانی برای جمع‌آوری اطلاعات درباره میزان آموخته‌هاست، لازمه اتخاذ تصمیم‌های صحیح درباره آموخته‌های دانش‌آموزان، اجرای صحیح شیوه‌های ارزشیابی است.

۲) یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که با افزایش دانش تربیتی و سطح سواد، باورهای معرفت‌شناختی معلمان به سمت باورهای مترقی تغییر می‌کند. از این رو می‌توان با تدارک دوره‌های آموزشی، معلمان را علاوه بر شیوه‌های ارزشیابی توصیفی با نظریه‌ها، رویکردها و مفاهیم یادگیری سازنده‌گرا، تفسیری و ذهنیت‌گرا آشنا ساخت.

۳) این پژوهش در راستای شناسایی عوامل مرتبط با اجرای بهتر ارزشیابی توصیفی، به بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی معلمان ابتدایی با میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی پرداخته است. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، رابطه بین باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان و والدین و میزان اثربخشی ارزشیابی توصیفی را مورد بررسی قرار دهند؛ زیرا ممکن است عدم اعتقاد دانش‌آموزان و والدین آن‌ها به استفاده از ارزشیابی توصیفی، در اجرا یا عدم اجرای مؤثر طرح ارزشیابی توصیفی نقش مهمی داشته باشد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۵). ارزشیابی از آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی؛ قلمروی نوین در فلسفه برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲، صص ۲۳-۱.
- بیرمی پور، علی. شریف، مصطفی. جعفری، سید ابراهیم و مولوی، حسین (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور. دو فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی ۱ (۲)، صص ۲۸-۱.
- زارعی، اقبال (۱۳۸۸). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر شهر بندرعباس. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۶ (۲)، صص ۹۲-۷۹.

بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و ...

زاهد بابلان، عادل، فرج‌اللهی، مهران و هم‌رنگ، محمد (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در کاربرد ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان ابتدایی. فصلنامه فناوری و آموزش، ۷(۱)، صص ۵۴-۴۶.

حامدی، هاجر (۱۳۸۸). ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس استان سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشگاه الزهراء.
حسینی، محمد (۱۳۸۴). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی پایه‌های اول، دوم و سوم دبستان. تهران: آثار معاصر.

حسینی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۵). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی- توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (۲۳)، صص ۸۱-۱۲۲.

خالقی نژاد، سید علی. بشارت، محمدعلی و زمانپور، عنایت اله (۱۳۹۰). ساختار عاملی مقیاس باورهای معرفت‌شناختی شومر. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی شماره ۵، صص ۲۶-۱.

شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۶). تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، شماره ۲۶، صص ۳۶-۲۳.

عزیزی، نعمت اله و حیدری، شهریار (۱۳۹۱). بررسی نگرش معلمان سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی. فصلنامه علوم تربیتی شهید چمران اهواز. شماره ۶(۲)، صص ۱۸۹-۲۰۹.

کریمی، علی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر شیوه‌های ارزشیابی توصیفی بر اختلالات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر شیراز. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان فارس.

فتح‌آبادی، جلیل و رضایی، اکبر (۱۳۸۸). تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان ابتدایی استان مرکزی. دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. ۲(۳)، صص ۵۶-۳۱.

قائدی، یحیی (۱۳۸۸). بررسی فلسفه‌ی معلمی و اشارات آن برای برنامه درسی فلسفه تربیت معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۴، صص ۸۱-۶۳.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازان‌دیشی فرآیند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.

محمودی اصل، محمد (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناسی و پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تبریز.

مرزوقی، رحمت اله (۱۳۷۴). بررسی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان مدارس پسرانه تیزهوش و عادی کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده دانشگاه تهران.

میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راه کارهایی برای بهبود کیفیت آن، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان، چاپ نشده.

- Aikins. O. K & Hutter. R(2004). Epistemological Beliefs, Mathematical Problem-solving Beliefs and Academic. *The Elementary School Journal*3(2), 105-113.
- Aho. E., Pitkanen. K & Sahlberg. P(2006) Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968 to now. Washington, DC: World Bank.
- Baxter-Magolda, M. B. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York, NY: Basic Books.
- Boyd. B., Kelsey. K & Hirumi. A(2005). Learner Centered Assessment and Facilitation Techniques. In K.E. Dooley., J. R. Linder., L. M. Dooley. *Advanced Method in Distance Education*. London: Information Science Publishing.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831.
- Eley. M. G(2006). Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Journal of Higher Education* 51. 191–214.
- Ertmer. P. A(2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Hall. G. E & Hord. S. M (2001). *Implementing change: patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hofer. B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hofer. B. K(2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129–163.
- Hofer. B.K (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across cultures*. (pp. 322). Dordrecht, the Netherlands.
- Keppell. M., Kitoi. E. A & Wing. A.M.W(2006). *Authentic Online Assessment: Three Case Studies in Teacher Education*. In S. Howell., M. Hricko. *On line Assessment and Measurement: Case Studies from Higher Education, k-12 and Corporate*. London: Information Science Publishing.
- Nailon. D., Delahaye. B & Brownlee. J (2007). Learning and Leading: How Belief about Learning Can Be Used to Promote Effective Leadership, Development and Learning in Organization. *Journal of Management Development*, 21, 6-17.
- Olafson. L. J & Schraw. G (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71–84.
- Perry. W. G(1968). *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme: Final Report (Contract No. SAE-8973)*, Cambridge, MS: Bureau of Study Counsel, Harvard University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 024315).
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations (4th Ed.)*. New York: The Free Press.
- Sadler. D. R(2009). Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. In Gordon Joughin(editor) *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Springer
- Schommer-Aikins. M (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schommer.M.,Christy.c & Gianna.G(1997)The development of epistemological beliefs among secondary students: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 18(3), 37-45.

- Taylor. K., Marienau. C & Fiddler. M (2000). Women's ways of knowing. In *Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Tickle. E. L., J. Brownlee & Nailon. D(2005). Personal Epistemological Beliefs and Transformational Leadership Behaviours. *Journal of Management Development*, 24, 706-719.
- Trumpower, D.L., Sharara, H., & Goldsmith, T.E. (2010). Specificity of Structural Assessment of Knowledge. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 8(5). Retrieved [12 March 2013] from <http://www.jtla.org>.
- Wong. A. K.-Y., Chan. K.-W., & Lai. P.-Y. (2009). Revisiting the relationships of epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 1-19.
- Young, V. & Kim D. (2010). Using assessments for instructional improvement: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, 18(19), 1-40. Retrieved [12 March 2013] from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/809>