

Examining the Use and Value of Formative Assessment Strategies Among Persian Language Teachers of Non-Persian Speakers in Multicultural Classes

Masoomeh Estaji^{1*}  & Faranak Eslami² 

Vol. 13, No. 4, Tome 70
pp. 73-119
September & October
2022

Received: 26 July 2020
Received in revised form: 29 October 2020
Accepted: 4 December 2020

Abstract

Formative assessment has an important role in controlling the quality of teachers' methodology in multicultural classes. Although many research studies have been conducted in the domain of formative assessment and the strategies used by English teachers, there is a dearth of research on teachers involved in Persian language instruction to non-Persian speakers. The present study aimed to recognize the most fruitful and invaluable formative assessment strategies used in the multicultural context of teaching Persian language classes and examine the relationship between the value and uses of formative assessment strategies and the teaching level of Persian language teachers. To this end, three Persian language teachers of the basic, intermediate, and advanced levels in the Persian language teaching center of Allameh Tabataba'i University were asked to answer the formative assessment strategies questionnaire (Jett, 2009). To gain more reliable results, other data collection methods based on class observation checklist (Jett, 2009; Stevens, 2012) and semi-structured interviews were used. To analyze the quantitative data, Pearson correlation (using SPSS version 25) was run. Descriptive statistics and content analysis were also applied for analyzing the interview data. Based on the results, self and peer assessment were found the mostly used strategy. The most invaluable strategy was also reported to be both self and peer assessment and involving language learners in their own learning. Although according to course observations the teachers' practices were variant, there was a significant correlation between the teaching level and degree of use and value of formative assessment strategies. The findings of this study have implications for Persian language teachers and teacher educators in that they can raise their knowledge and awareness of classroom-based assessment through the use of effective formative assessment strategies in multicultural classes.

Keywords: Formative assessment strategies, Multicultural classes, Teachers' views, Teaching Persian language to non-Persian speakers, Assessment use, Assessment value

1. Corresponding author: Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; Email: estaji@atu.ac.ir, ORCID ID: <https://orcid.org/0000000280149491>

2. Ph.D.Candidate in Persian language teaching to non-Persian speakers, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran, ORCID ID: <https://orcid.org/0000000166849056>

1. Introduction

One of the essential features of any educational system is assessment to investigate needs, determine goals and strategies and measure performances (Sadler, 1998). Usually, teachers use two kinds of assessment to measure class activities for learning: Formative assessment and summative assessment. Summative assessment, which lays a seal of approval on learning and usually takes place at the end of an educational program, compares the amount of knowledge or skills of students with specific standards and criteria (States et al., 2018). Formative assessment, however, has attracted attention of many educational researchers over recent years. Black and Wiliam (1998) provides a clear-cut definition on formative assessment as “all those activities undertaken by teachers-and by their students in assessing themselves- that provide information to be used as feedback, to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs” (p. 140).

William and Thompson (2008) offered a conceptual framework based on the definition, provided by Black and Williams (1998, p. 8), which presented five fundamental strategies for formative assessment. The framework introduces an instructor to have the role of designing and establishing an effective environment for learning and the language learners in such environment are responsible for their and their peers' learning. Nowadays, due to extensive physical and virtual exchanges and internationalization of education, especially in the field of language teaching, classrooms are held in multicultural contexts, deserving special strategies for formative assessment. Regarding expansion of Persian language teaching and growth in number of those learning Persian language all over the world, teachers in the centers to teach Persian language to speakers of other languages, experience multicultural contexts thanks to presence of language learners, who represent different nationalities and cultures in a single classroom. Therefore, regarding importance of using formative assessment strategies in the classes for teaching Persian language to speakers of other languages, that are multi-cultural in

nature, and also regarding considerable gap in the literature, the writers of this research, relying on the conceptual framework William and Thompson (2008) regarding formative assessment strategies, tried to address three questions as follows:

1. Which formative assessment strategy is the most usable in the multicultural classrooms from the viewpoint of the teachers of Persian language in three elementary, intermediate and advanced levels?
2. Which formative assessment strategy is the most valuable in the multicultural classes from the viewpoint of the teachers of Persian language in three elementary, intermediate and advanced levels?
3. To what extent is there any relationship between the use and value of the formative assessment strategies and the educational level of the teachers?

2. Literature Review

There has been many research on the use and value of the formative assessment strategies, applied by teachers of English language and of schools and other educational centers; however, there has been handful of such research on teachers of Persian language to speakers of other languages, who are present in class and represent different cultures. Yadegarzadeh (2005) in a study focused on the extent of teachers' awareness of the strategies of formative assessment and the degree of their application in classroom. Estaji and Fasihi (2016) in research investigated the relationship between the use of formative assessment strategies and self-efficacy of the male and female teachers in the English language teaching centers in Tehran and also the effect of their gender and experience. Jett's (2009) two-phase research concerned the perception of the elementary school teachers in a region in Louisville (in the state of Kentucky) on the most valuable and usable strategies of formative assessment. Setevens' (2012) research aimed to investigate perception of teachers on cultural responsiveness, formative assessment and the inquiry-

based teaching of math and science for American native students in a school in Montana state. To study the perceptions of teachers on formative assessment, Hue and Kennedy (2015) dealt with the perception and view of the native teachers of Hong Kong on formative assessment. In a study, conducted in the Philippines recently, Cagasan et al. (2020) tried to offer a framework to investigate the pattern of teachers' formative assessment function in class, using the class observation instrument.

3. Methodology

To conduct this research, three teachers of the Centre for Teaching Persian to Speakers of Other Languages of Allameh Tabataba'i University, participated in this study teaching in three elementary, intermediate and advanced levels. Two of the teachers were female and one male, who were introduced by the Education Department Director, with respect to their educational level and the multi-cultural context of the classroom. The two elementary and intermediate teachers were female, while the advanced level teacher was male. All the three teachers were young (aged 26 on average) and were novice regarding their background of teaching Persian to speakers of other languages. However, all the three teachers enjoyed enough knowledge and skill to teach in the specified levels. Three sources were used to collect data for this study: The Questionnaire of Use and Value of Formative Assessment Strategies of Jett (2009) (for the quantitative part); interview with instructors (for the qualitative part) and class observations by using the checklist of Stevens (2012) and checklist of Jett (2009) (for the qualitative part). The SPSS software version 25 was used for analysis of the quantitative data and for Pearson correlation test, while descriptive indexes and content analysis were used for investigation of the interview data.

4. Results

This research was conducted to investigate the use and value of the formative assessment strategies, that are applied by teachers of the Persian language to speakers of other languages in three elementary, intermediate, and advanced levels in the multi-cultural contexts. Three sources were used to collect data for this study: Questionnaire, interview, and class observations. Research findings showed that the three instructors of the elementary, intermediate, and advanced levels believed that the self/peer assessment strategy was the most prevalent and the most valuable strategy, that is used for formative assessment in multicultural contexts. Analysis of the data also confirmed the correlation between the use and value of the strategy of setting work of language learners as a model (for other peers), offering feedback, and the self/peer assessment. Furthermore, the results of this study showed a significant correlation between the educational levels of the instructors and the use and value of the formative assessment strategies, and the use and value of the formative assessment strategies grow alongside promotion in the educational level. Content analysis of the interview data showed that in the instructors' point of view, the self/peer assessment, contribution of the language learners into their own learning, and presentation of feedback were hierarchically the most effective class strategies. Based on the class observation checklist data (1), the highest degree of support was provided to the elementary level and the least one to the advanced level. In terms of enforcement of the formative assessment strategies in the multi-cultural classes and with respect to the checklist, feedback reserved the highest number of frequencies, while the specification of the learning goals gained the least frequency in the list. Results of this research also showed that the instructors were aware of the use and value of the formative assessment strategies, but they were not fully in agreement on operationalizing the strategy. However, their ability to create and establish a supportive and fair environment, which is requisite for such assessments, should not be underestimated.

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.3]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.3.2]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-04-19]



دوماهنامه بین‌المللی

۱۳د، ش ۴ (پیاپی ۷۰)، مهر و آبان ۱۴۰۱، صص ۷۳-۱۱۹

مقاله پژوهشی

<http://dori.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.13.4.3.2>

بررسی کاربرد و ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی از

منظر مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در

کلاس‌های چندفرهنگی

معصومه استاجی^{۱*}، فرانک اسلامی^۲

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی،

تهران، ایران

۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی،

دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۵

چکیده

اجرای ارزش‌یابی تکوینی عاملی مهم در کنترل کیفیت روش تدریس مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی به‌شمار می‌رود. اگرچه تحقیقات متعددی در حوزه ارزش‌یابی تکوینی و راهبردهای مورداستفاده مدرسان زبان انگلیسی انجام شده است، درمورد مدرسان آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی تحقیقات اندک است. پژوهش حاضر با تمرکز بر سه هدف ازجمله شناسایی پرکاربردترین و ارزشمندترین راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط چندفرهنگی کلاس‌های آموزش زبان فارسی و سنجش میزان همبستگی ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی با سطح آموزشی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام گرفته است. بدین منظور، ۳ مدرس آموزش زبان فارسی از سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی به سؤالات پرسش‌نامه راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی (Jett, 2009) پاسخ دادند. همچنین برای ارائه نتایج قابل‌اعتمادتر، داده‌هایی براساس فهرست واری مشاهدات کلاسی (Jett, 2009; Stevens, 2012) و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۵ برای تحلیل داده‌های کمی و انجام آزمون همبستگی پیرسون، و جهت بررسی داده‌های مصاحبه از شاخص‌های توصیفی و تحلیل مضمونی استفاده شد. ترکیب یافته‌های کمی و کیفی حاصل از این پژوهش گویای این است که از دیدگاه مدرسان آموزش زبان فارسی در هر سه سطح مقدماتی، میانی، و پیشرفته پرکاربردترین راهبرد، ارزش‌یابی خود/

E-mail: estaji@atu.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

همتاست و بیشترین ارزش نیز به ارزش‌یابی خود/همتا و مشارکت زبان‌آموزان در روند یادگیری خود اختصاص دارد. اگرچه براساس نتایج مشاهدات کلاسی، عملکرد مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی‌شان در مورد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی تا حدودی متفاوت بود، هم‌بستگی معناداری بین سطح آموزشی مدرسان و میزان کاربرد و ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی وجود داشت. نتایج این پژوهش می‌تواند در بالا بردن سطح دانش و آگاهی مدرسان و طراحان دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در ارائه ارزش‌یابی کلاس‌محور با استفاده از راهبردهای مؤثر ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی کمک کند.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی، کلاس‌های چندفرهنگی، دیدگاه مدرسان، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، کاربرد ارزش‌یابی، ارزش ارزش‌یابی.

۱. مقدمه

یکی از ویژگی‌های اساسی هر نظام آموزشی، ارزش‌یابی^۱ است که به‌واسطه آن می‌توان به بررسی نیازها، تعیین اهداف و راهبردها، و سنجش عملکردها پرداخت. ارزش‌یابی، میزان کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها را روشن می‌سازد و هرگز نمی‌توان از آن بی‌نیاز بود (Sadler, 1998). به‌طور معمول در فعالیتهای یادگیری کلاس، دو نوع ارزش‌یابی توسط معلمان صورت می‌گیرد: ارزش‌یابی تکوینی^۲ و ارزش‌یابی تراکمی^۳. ارزش‌یابی تراکمی که تأییدی بر یادگیری است و در انتهای یک دوره آموزشی برگزار می‌شود، میزان دانش یا مهارت‌های دانش‌آموزان را با استانداردها و معیارهای مشخص مقایسه می‌کند (States et al., 2018). ارزش‌یابی تکوینی اما در سال‌های اخیر توجه بسیاری را در بین پژوهشگران آموزشی به خود جلب کرده است. بلک^۴ و ویلیام^۵ (1998) تعریفی دقیق از ارزش‌یابی تکوینی ارائه می‌دهند:

ارزش‌یابی تکوینی به تمام فعالیت‌هایی اشاره می‌کند که هم توسط معلمان و هم زبان‌آموزان صورت می‌گیرد تا اطلاعاتی را در قالب بازخورد فراهم کند و به این وسیله عملکردهای تدریس و یادگیری را اصلاح و متناسب سازد. چنین ارزش‌یابی، زمانی از نوع ارزش‌یابی تکوینی خواهد بود که به‌طور دقیق از شواهد برای سازگار کردن فعالیت‌های

آموزشی در جهت برآورده کردن نیازهای یادگیرندگان بهره گیرد (p.140).

ویلیام و تامپسون^۱ (2008) براساس تعریف بلک و ویلیام (1998, p. 8) چارچوبی مفهومی ارائه دادند که پنج راهبرد اساسی ارزشیابی تکوینی در آن معرفی شد. در این چارچوب، نقش مدرس طراحی و ایجاد محیطی مؤثر برای یادگیری است و زبان‌آموزان در این محیط مسئول یادگیری خود و دیگر همتایانشان هستند. از دیدگاه آیالا^۲ (2005) ارزشیابی تکوینی فراتر از فقط اجرای آزمون بوده و هدفش یادگیری است و نه رتبه‌بندی؛ تمرکزش بر فهم عمیق‌تر زبان‌آموزان است و درنهایت، برای زبان‌آموزان فرصت خطا کردن و سپس اصلاح آن را فراهم می‌کند. امروزه به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی و نیز بین‌المللی شدن آموزش به‌خصوص در حوزه آموزش زبان، کلاس‌های درس به‌صورت محیط‌هایی چندفرهنگی^۳ درآمده‌اند که راهبردهایی خاص از ارزشیابی تکوینی را می‌طلبند. به‌منظور درک بهتر این مفهوم، ابتدا لازم است تا به تعریف واژه فرهنگ و چندفرهنگی پرداخته شود.

فرهنگ به باور مونتنگرو و جانکوفسکی^۴ (2017) از دیدگاه تاریخی به‌آسانی قابل‌تعریف نیست و براساس تعاریف پیشین درباره فرهنگ، باید درک جدیدی از آن را با توجه به سه رویکرد ارائه داد: اول، عناصری آشکار که تعلق افراد به گروهی خاص را شناسایی می‌کنند که شامل: رفتارها، عملکردها، آداب و رسوم، نقش‌های اجتماعی، نظرات، ظاهر، بیان هویت، زبان، منطقه سکونت، میراث فرهنگی، نژاد، آداب و رسوم مذهبی و مذهب هستند؛ دوم، عناصری آشکار که سبب گردهم آمدن افراد شده و شامل باورها، ارزش‌ها، اصول اخلاقی، هویت، تجربیات مشترک (مانند پرورش فرزند) و هویت اجتماعی است و سوم، عناصرشناختی و روش‌هایی که بر تجربیات یک گروه از افراد، فراگیری دانش، رفتار، شناخت، ارتباطات، بیان دانش، درک خودشان و دیگران و نیز همکاری بین آنان اثرگذار است. از دیدگاه پارخ^۵ (2008) فرهنگ‌های مختلف نشان‌دهنده نظام‌های مختلف معانی و دیدگاه‌های متفاوت درباره زندگی است. بنابراین هر فرهنگ فقط بخشی از کل وجود انسانی را نشان می‌دهد و طیف محدودی

از ظرفیت‌ها و احساسات انسانی را درک می‌کند؛ در نتیجه هیچ فرهنگی بی ارزش نیست و هیچ فرهنگی نیز کامل نیست. بنابراین، گفت‌وگوی بینا فرهنگی می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای زندگی بشری پذیرفته شود.

باتوجه به گسترش آموزش زبان فارسی و افزایش فارسی‌آموزان از سراسر جهان، مدرسان در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به واسطه زبان‌آموزانی که از ملیت‌ها و فرهنگ‌های متفاوت در یک کلاس حضور دارند، کلاس‌های چندفرهنگی را تجربه می‌کنند. عباسی و همکاران (۱۳۹۹) با بررسی آموزش چندفرهنگی، بیان داشته‌اند که زبان‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی، زبانی، قومی، آموزشی، مذهبی و ... در یک دوره آموزشی گردهم می‌آیند و توانش ارتباطی و منظورشناختی آن‌ها نیز به‌ویژه در دوره‌های مقدماتی و میانی به حد کمال نرسیده است و همین نکته سبب بروز چالش‌های متنوعی در آموزش می‌شود. به باور سولانو - فلورس و نلسون - باربر^{۱۱} (2001) گوش سپردن به نظرات زبان‌آموزان، ایجاد محیطی امن برای پرسش کردن و رفع سوءتفاهم‌ها پایه‌ای مستحکم‌تر برای پیشرفت و موفقیت زبان‌آموزان ایجاد می‌کند. به‌منظور خلق چنین محیطی، طراحی و اجرای رویکردهایی در ارزش‌یابی که از نظر فرهنگی پاسخ‌گو^{۱۲} یا فرهنگ حساس^{۱۳} باشند، ضروری به‌نظر می‌رسد.

واژه «پاسخ‌گو» به معنای هرگونه اقدام ضروری برای ایجاد بافت‌ها و برنامه‌های آموزشی است که نیازهای اجتماعی، فرهنگی، و آموزشی زبان‌آموزان را برآورده می‌سازد و به دنبال شناسایی و سازماندهی فعالیت‌هایی باشد که تأییدکننده عملکردهای فرهنگی و واقعی زبان‌آموزان است (Khalifah et al., 2016). بنابراین با توجه به اهمیت راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که بافتی چندفرهنگی دارند و خلأ قابل‌ملاحظه تحقیقاتی در این زمینه، نویسندگان قصد دارند در این پژوهش با استناد به چارچوب مفهومی راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی ویلیام و تامپسون (2008) پاسخ‌گوی سه سؤال باشند که عبارت‌اند از: ۱) کدامیک از راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در کلاس‌های

چندفرهنگی از دیدگاه مدرسان زبان فارسی در سه سطح مقدماتی، میانی، و پیشرفته بیشترین کاربرد را دارد؟ (۲) کدامیک از راهبردهای ارزشیابی تکوینی در کلاس‌های چندفرهنگی از دیدگاه مدرسان زبان فارسی در سه سطح مقدماتی، میانی، و پیشرفته بیشترین ارزش را دارد؟ (۳) تا چه میزان بین ارزش و کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی و سطح آموزشی مدرسان ارتباط وجود دارد؟

به‌منظور پاسخ به این پرسش‌ها، نویسندگان با بهره‌گیری از روش کیفی (مطالعه موردی) و با استفاده از پرسش‌نامه کاربرد و ارزش راهبردهای ارزشیابی تکوینی و نیز دو فهرست واری مشاهدات کلاسی به گردآوری داده‌ها اقدام کردند. ابزارهای پژوهش حاضر از دو پژوهش دیگر در این زمینه برگرفته شده‌اند که بنیان نظری هر دوی آن‌ها براساس آرای بلک و ویلیام (۱۹۹۸) و چارچوب مفهومی ویلیام و تامپسون (۲۰۰۸) در حوزه ارزشیابی تکوینی است. بخش دیگری از داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته حاصل شد که طی آن سؤالاتی بازپاسخ از شرکت‌کنندگان پرسیده شد. هر سه ابزار پژوهش (پرسش‌نامه و دو فهرست واری) ترجمه شده و در اختیار مدرسان باتجربه قرار داده شد و اصلاحات لازم در آن‌ها اعمال شد. در این پژوهش سه مدرس از سه سطح آموزشی در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی، شرکت کردند. از آنجایی‌که تاکنون به این جنبه مهم از راهبردهای ارزشیابی تکوینی پرداخته نشده است، به باور نویسندگان نتایج این پژوهش و پژوهش‌هایی از این گونه می‌تواند گام مؤثری در جهت جلب توجه طراحان دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی و نیز مدرسان آموزش زبان فارسی به ماهیت ارزشیابی تکوینی و استفاده بهینه‌تر از راهبردهای آن در کلاس‌های چندفرهنگی برای افزایش بازدهی آموزشی محسوب شود.

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های متعددی درمورد نگرش و کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی مدرسان زبان‌انگلیسی و نیز معلمان مدارس و دیگر مراکز آموزشی انجام شده است، اما چنین تحقیقاتی در رابطه با مدرسان آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی که با فرهنگ‌هایی متفاوت در محیط کلاس حضور دارند انگشت‌شمار است. یادگارزاده (۱۳۸۴) در پژوهش خود به

بررسی میزان آگاهی معلمان از راهبردهای ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن‌ها در کلاس پرداخت. نتایج این پژوهش که ۲۸۸ معلم و ۳۸۴ دانش‌آموز کلاس چهارم ابتدایی از ۶ شهر استان همدان در آن شرکت کردند، نشان داد که میزان آگاهی معلمان از راهبردهای ارزشیابی تکوینی در حد متوسط بوده و میزان آگاهی آن‌ها از مراحل اجرایی این راهبردها در حد کم است. همچنین معلمان کم‌ترین زمان کلاس را به ارزشیابی تکوینی اختصاص داده و حتی در نحوهٔ ارائهٔ بازخورد به دانش‌آموزان با مشکل مواجه بودند. برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی ضمن خدمت درمورد ارزشیابی تکوینی از پیشنهادات این پژوهش است.

استاجی و فصیحی (2016) در پژوهش خود به بررسی ارتباط بین کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی و خودکارآمدی ۶۱ مدرس خانم و آقا در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی تهران و نیز تأثیر جنسیت و تجربهٔ کاری آنان پرداخته‌اند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داده است که همبستگی مثبتی بین سطح خودکارآمدی^{۱۴} مدرسان با بهره‌گیری از راهبردهای ارزشیابی تکوینی وجود دارد. از سویی دیگر رابطهٔ معناداری بین کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی با تجربهٔ کاری و جنسیت وجود نداشته است. براساس این نتایج، زمانی که مدرسان آگاهی بیشتری دربارهٔ راهبردهای ارزشیابی تکوینی به‌منظور ارتقای کیفیت تدریس خود کسب می‌کند، سطح خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد.

جت^{۱۵} (2009) در پژوهش دو مرحله‌ای خود به بررسی رویکرد معلمان مدرسه‌های ابتدایی در منطقه‌ای از شهر لوئیزویل^{۱۶} (ایالت کنتاکی^{۱۷}) دربارهٔ باارزش‌ترین و پرکاربردترین راهبردهای ارزشیابی تکوینی پرداخت. داده‌های این پژوهش به شیوه‌ای ترکیبی با استفاده از پرسش‌نامه، مصاحبه، و مشاهدات کلاسی گردآوری شدند. در مرحلهٔ اول ۲۷۰ معلم به پرسش‌نامهٔ راهبردهای ارزشیابی تکوینی پاسخ داده و در مرحلهٔ دوم، ۴ معلم با توجه به نمره‌های پرسش‌نامه و نیز سطح آموزشی برای انجام مشاهدات کلاسی و مصاحبه که به‌صورت مطالعه موردی صورت گرفت، انتخاب شدند. مصاحبه بعد از هر مشاهدهٔ کلاسی نیز

تکرار می‌شد تا محقق دلیل عدم کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی را در بافت کلاسی از معلمان جویا شود. یافته‌های این پژوهش، که به‌واسطه بهره‌گیری از سه منبع بسیار غنی بود، نشان داد که برای تمامی معلمان راهبردهای ارزشیابی تکوینی بسیار ارزشمندند. ارائه بازخورد و مشارکت زبان‌آموزان در روند یادگیری‌شان به‌عنوان پرکاربردترین و باارزش‌ترین راهبردها معرفی شدند. در نتیجه در کلاس‌های معلم‌محورتر، معلمان کمتر از راهبردهای ارزشیابی تکوینی بهره می‌گرفتند. داده‌های حاصل از مصاحبه و مشاهدات کلاسی هم نشان داد که عدم آموزش حرفه‌ای و تکیه معلمان بر باورهای خود درباره مفهوم ارزشیابی مانع از اجرای مطلوب ارزشیابی تکوینی در کلاس شده است.

استفاده از راهبردهای ارزشیابی تکوینی در کلاس‌های چندفرهنگی پیچیده بوده و اجرای آن توسط مدرسان در کلاس به دلیل نیاز به مجموعه‌ای از مهارت‌ها چالش‌برانگیز است. انجام این نوع ارزشیابی به صورت علمی، نیازمند برنامه‌ریزی و آمادگی کافی مدرس است. پژوهش استیونز^{۱۸} (2012) به منظور بررسی درک معلمان از پاسخ‌گویی فرهنگی، ارزشیابی تکوینی، و تدریس تفکر برانگیز ریاضیات و علوم برای دانش‌آموزان بومی آمریکایی در مدرسه‌ای در ایالت مونتانا^{۱۹} انجام گرفته است. پنج معلم از سه پایه اول، دوم، و پنجم در انجام این پژوهش شرکت کردند. زمان و نحوه کاربرد ارزشیابی تکوینی پاسخ‌گو و نیز پی بردن به میزان آگاهی معلمان درباره اهمیت این نوع ارزشیابی در جهت افزایش درک و موفقیت دانش‌آموزان از هدف‌های این پژوهش عنوان شده و برای نیل به این هدف‌ها، داده‌هایی غنی از چهار منبع مطالعه پیمایشی^{۲۰}، مشاهده کلاسی، مصاحبه با معلمان، و فهرست‌های واری‌مربوط به روش تدریس و محتوای آموزشی پاسخ‌گو و نیز راهبردهای ارزشیابی تکوینی گردآوری شدند. محور نظری این پژوهش بر مبنای آرای بلک و ویلیام (1998) در حوزه ارزشیابی تکوینی بوده و تمامی ابزارهای پژوهشی بر این اساس طراحی و تنظیم شده‌اند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داده است که اگرچه تمامی شرکت‌کنندگان به اهمیت راهبردهای ارزشیابی تکوینی برای

ارتقای تدریس اذعان داشتند، ولی در عملیاتی ساختن آن‌ها کاملاً موفق نبودند. دانش پیشین معلمان از محیط کلاس و فرهنگ دانش‌آموزان نقش قابل‌ملاحظه‌ای را در اجرای منظم راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی ایفا کرده و اعتماد به نفس آنان را افزایش داده بود. معلمانی که ارزش‌یابی تکوینی را با دانش فرهنگی خود ترکیب کرده بودند، توانستند به‌آسانی دانش‌آموزان را متوجه اهداف تدریس و محتوای آموزشی کنند. این نتیجه تاحدودی مطابقت بین داده‌های حاصل از مصاحبه و یافته‌های به‌دست‌آمده از مطالعه پیمایشی را تأیید کرد. براساس یافته‌های این پژوهش به‌منظور اجرای ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی، نیاز بیشتر به رشد حرفه‌ای، مهارت‌های مدیریتی، و برنامه‌ریزی کلاسی معلمان احساس می‌شود.

به‌منظور بررسی نظرات مدرسان درمورد ارزش‌یابی تکوینی، هو و کندی^{۲۱} (2015) نگرش و دیدگاه معلمان بومی هنگ‌کنگ درباره ارزش‌یابی تکوینی را مطالعه کردند. این تحقیق با بهره‌گیری از داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۳۲ معلم از سه دبیرستان انجام شد. نتایج این تحقیق نشان داد که ارزش‌یابی تراکمی، فعالیت‌های ارزش‌یابی تکوینی معلمان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. در این پژوهش رویکرد فرهنگ حساس، محدود به چندگانگی فرهنگی نبوده و اصول زیر براساس یافته‌های آن نتیجه شده است: یکی کردن ارزش‌یابی با آموزش، مدیریت نیازهای گوناگون یادگیری دانش‌آموزان، مرتفع کردن موانع زبانی از روند ارزش‌یابی، و بررسی تأثیر آزمون‌های کشوری بر ارزش‌یابی‌های کلاسی. در یک پژوهش اخیر در فیلیپین، کاگاسان^{۲۲} و همکاران (2020) مطالعه‌ای با هدف طراحی چارچوبی برای بررسی الگوی عملکرد ارزش‌یابی تکوینی معلمان در کلاس با استفاده از ابزار مشاهده کلاسی انجام دادند؛ ابزاری که در مقیاسی بزرگ‌تر و قابل اعتمادتر باشد و ملاحظات فرهنگی را نیز موردتوجه قرار دهد. ابزار مشاهده کلاسی ارزش‌یابی تکوینی^{۲۳} حاصل متناسب‌سازی مدل چرخه‌ای فراخوانی پاسخ دانش‌آموز – تشخیص پاسخ – کاربرد اطلاعات^{۲۴}، طی دو مرحله بوده که در آن تمرکز تنها بر دو بخش فراخوانی و کاربرد قرار گرفته است. عملکرد ارزش‌یابی تکوینی معلمان براساس این

چارچوب در ۲۸ کلاس زبان انگلیسی و ریاضی توسط دو مشاهده‌گر بررسی و در چهار سطح رتبه‌بندی شد. نتایج پژوهش نشان داد که ابزار طراحی‌شده قابلیت‌های معلمان را در اجرای ارزش‌یابی تکوینی افزایش می‌دهد و می‌تواند در طراحی دوره‌های تربیت مدرس در جهت رشد حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار گیرد.

استفاده از ابزار مناسب، ارائه بازخورد به مدرسان و آگاهی مستمر آنان از نقاط قوت و ضعف روش‌های تدریس خود، کنترل و اصلاح شیوه تدریس، به‌کارگیری شیوه‌های نوین به‌منظور بهبود بخشیدن فرایند یاددهی - یادگیری، و پیش‌بینی نتایج ارزش‌یابی تراکمی از مهم‌ترین فواید ارزش‌یابی تکوینی برای مدرسان است که در پژوهش محمودزاده و رحمانی (۱۳۸۷) به آن‌ها اشاره شده است. استفاده از راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی به مدرسان کمک می‌کند تا برنامه‌ها و عملکردهای آموزشی خود را مدیریت کنند و زبان‌آموزان را از فرایند یادگیری خود آگاه سازند (Estaji & Fassihi, 2016). به‌منظور درک دقیق ارزش‌یابی در محیط‌های چند فرهنگی، لازم است که ارزش‌یابی تکوینی، مبنای آموزش و تدریس در نظر گرفته شود (Black & Wiliam, 1998).

با توجه به گسترش زبان فارسی و افزایش مشتاقان به یادگیری زبان فارسی از سراسر جهان، لازم است که مدرسان آموزش زبان فارسی به‌ویژه در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای آموزش زبان‌آموزانی که از ملیت‌ها و فرهنگ‌های متفاوت در یک کلاس حضور دارند، از راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی مناسبی استفاده و آن‌ها را با شاخص‌های فرهنگی ترکیب کنند تا ارزش‌یابی دقیق‌تری از موفقیت و توانایی آنان داشته باشند.

۳. چارچوب نظری

بنجامین بلوم^{۲۰} اولین فردی بود که مفهوم ارزش‌یابی تکوینی را در ارزش‌یابی آموزشی مورد استفاده قرار داد تا ویژگی‌های اساسی را برای یادگیری مسلط مشخص کند. هدف از این نوع یادگیری چنین است که تا یادگیرندگان در سطح فعلی خود به اهداف موردانتظار نرسیده‌اند، انتقال آن‌ها به سطح بالاتر امکان‌پذیر نیست (Bloom et al., 1971, as cited in Estaji &)

(Fassihi, 2016, p. 67). در دهه ۱۹۷۰، ارزش‌یابی تکوینی برای اولین بار به‌منظور ارزش‌یابی یادگیری زبان‌آموزان استفاده شد. اما هنوز تمرکزش بر نتایج بوده و تنها در انتهای هر بخش از برنامه‌ریزی آموزشی اجرا می‌شد. در اواخر ۱۹۸۰، رویکردی جدید نسبت به ارزش‌یابی تکوینی بروز کرد و فرایندی را که در حین یادگیری رخ می‌دهد مورد توجه قرار داد، ولی اهمیت دادن به نتایج را نادیده نمی‌گرفت (Fernandes, 2011).

بلک و ویلیام (1998) ارزش‌یابی تکوینی را به‌طور گسترده‌ای تعریف کردند که شامل همه فعالیت‌هایی می‌شود که معلمان و دانش‌آموزان برای به‌دست‌آوردن اطلاعاتی که می‌تواند به‌طور تشخیصی برای تغییر فعالیت‌های تدریس و یادگیری استفاده شود، انجام می‌دهند. براساس این تعریف جامع، ارزش‌یابی تکوینی شامل مواردی مانند مشاهدات معلمان از کار دانش‌آموزان، بحث‌های کلاس، ارزیابی تکالیف دانش‌آموزان، بررسی تکالیف، و تجزیه و تحلیل نمرات آزمون می‌شود. ویژگی بارز ارزش‌یابی تکوینی زمانی است که این فعالیت‌ها و منابع داده که حاصل تعاملات دانش‌آموزان و معلم هستند، برای انطباق راهبردهای تدریس و به‌منظور برآوردن نیازهای یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد. آن‌ها نتیجه گرفته‌اند که یادگیری دانش‌آموزان (به‌ویژه ضعیف‌ترها) با این نوع از ارزش‌یابی ارتقا یافته است و این روش، فرصت تفکر در مورد تدریس و یادگیری را به آن‌ها می‌دهد.

پژوهش‌های اولیه بلک و همکاران (2003) بر پنج فعالیت اساسی از جمله: (۱) آگاه‌سازی زبان‌آموزان از معیارهای موفقیت^{۳۶} در انجام تکلیف، (۲) پرسش‌گری در کلاس، (۳) نمره‌گذاری فقط به‌صورت اظهار نظر^{۳۷} یا ارائه بازخورد، (۴) ارزش‌یابی خود/همتا^{۳۸} و (۵) اتخاذ رویکردی تکوینی نسبت به آزمون‌های تراکمی متمرکز شده است. در چنین رویکردی، زبان‌آموزان مسئولیت بررسی و تجدیدنظر در انجام تکالیف خود را برعهده گرفته و در مسیر کمک به یکدیگر قرار می‌گیرند. ویلیام و تامپسون (2008) با توجه به فقدان ساختار نظری مبنی بر ارتباط روشن و صریح بین پنج فعالیت ذکر شده با ایده اصلی ارزش‌یابی تکوینی، ساختاری مفهومی برای آن ارائه داده‌اند که مشتمل بر پنج راهبرد اساسی در ارزش‌یابی تکوینی است و

مبنای نظری پژوهش حاضر نیز قرار گرفته است (جدول ۱). این پنج راهبرد اساسی طبق جدول ۱ شامل روشن ساختن اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت، مهندسی بحث‌های مؤثر کلاسی، ارائه بازخورد، فعال‌سازی یادگیرندگان به‌عنوان منابع آموزشی برای یکدیگر، و فعال‌سازی یادگیرندگان به‌عنوان عاملان خود یادگیری می‌شود. بلک و ویلیام (2009) پنج فعالیت ذکرشده را ابزاری برای تأیید این پنج راهبرد اساسی می‌دانند. برای مثال، پرسش کردن در کلاس تنها یکی از روش‌های اجرای راهبرد دوم است. ارزش‌یابی خود/ همتا نیز می‌تواند راهبردهای چهارم و پنجم را ترغیب کند.

جدول ۱: ۵ راهبردهای اساسی در ارزش‌یابی تکوینی (Wiliam & Thompson, 2008, p. 15)

Table 1. Fundamental strategies in formative assessment

| مقصد نهایی یادگیرندگان | جایگاه کنونی آنان | چگونگی رسیدن به مقصد |
|---|--|--|
| ۱. روشن‌ساختن اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت | ۲. مهندسی بحث‌های مؤثر کلاسی | ۳. ارائه بازخوردهایی که سبب پیشرفت یادگیرندگان می‌شود. |
| معلم | پرسش‌ها و دیگر تکالیفی که شواهدی برای فهم و درک یادگیرنده فراهم می‌کند | |
| ۴. فهمیدن اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت | ۴. فعال‌سازی یادگیرندگان به‌عنوان منابع آموزشی برای یکدیگر | |
| همتا | | |
| ۵. فهمیدن اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت | ۵. فعال‌سازی یادگیرندگان به‌عنوان عاملان خود یادگیری | |
| یادگیرنده | | |

به باور بلک و ویلیام (2009)، این چارچوب هم‌چنین با الهام از سه مرحله اصلی یادگیری و آموزش راماپراساد^{۲۹} (1983)، سه مرحله مهم در یادگیری و آموزش را موردتوجه معلمان قرار داده است که عبارت‌اند از: زبان‌آموزان در حال حاضر در چه جایگاهی هستند، به چه جایگاهی می‌خواهند برسند و درنهایت، برای رسیدن به این جایگاه چه نیازهایی باید برآورده شوند. اگرچه به‌طور سنتی مسئولیت گذر از این سه مرحله بر عهده معلم است، ولی باید به نقش بسیار مهم یادگیرنده و همتا در طی این مراحل توجهی ویژه داشت.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴-۱. شرکت‌کنندگان

برای انجام این پژوهش سه مدرس مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی از سه سطح مقدماتی، میانی، و پیشرفته شرکت کردند. دو مدرس زن و یک مدرس مرد با در نظر گرفتن سطح آموزشی و بافت چندفرهنگی کلاس توسط مدیر آموزش این مرکز معرفی شدند. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۲ ارائه شده است. دو مدرس سطح مقدماتی و میانی، زن و مدرس سطح پیشرفته از مدرسان مرد بودند. هر سه مدرس جوان بوده و براساس سابقه تدریس فارسی به غیرفارسی‌زبانان، کم‌تجربه محسوب می‌شوند. با وجود این، هر سه مدرس از دانش و مهارت کافی برای آموزش سطوح مشخص شده برخوردار بودند. به منظور سهولت در نام بردن مدرسان در پژوهش شماره ۱، ۲، و ۳ به ترتیب برای مدرس سطح مقدماتی، میانی، و پیشرفته در نظر گرفته شده‌اند.

جدول ۲: توصیف مدرسان شرکت‌کننده در پژوهش

Table 2. Demographic information of teacher participants in the research

| مدرس ۳ | مدرس ۲ | مدرس ۱ | |
|---|---|---|--|
| مرد | زن | زن | جنسیت |
| ۲۷ | ۲۷ | ۲۶ | سن |
| کارشناسی ارشد | کارشناسی ارشد | کارشناسی ارشد | مدرک تحصیلی |
| ۱سال | ۱.۵سال | ۱سال | سابقه تدریس در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان |
| پیشرفته | میانی | مقدماتی | سطح آموزشی |
| *دوره‌های تربیت مدرس *مطالعه کتاب‌ها و مقالات | *دوره‌های تربیت مدرس *مطالعه کتاب‌ها و مقالات | *دوره‌های تربیت مدرس *مطالعه کتاب‌ها و مقالات | گذراندن دوره‌های آموزشی و استفاده از دیگر منابع به منظور آگاهی از راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط چندفرهنگی |
| | *تبادل نظر با سایر زبان مدرسان | *تبادل نظر با سایر مدرسان *نرم‌افزارهای آموزش فارسی | |

۲-۴. ابزار پژوهش

برای انجام این پژوهش از سه منبع برای گردآوری داده‌ها استفاده شد که به ترتیب عبارت‌اند از: پرسش‌نامه کاربرد و ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی (بخش کمی)، مصاحبه با مدرسان (بخش کیفی)، و مشاهدات کلاسی (بخش کیفی).

۲-۴-۱. پرسش‌نامه کاربرد و ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط

چندفرهنگی

پرسش‌نامه‌ای بسته‌پاسخ حاوی چهار بخش پنج سؤالی (در مجموع ۲۰ سؤال) که براساس مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای برای بررسی ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی از بدون ارزش تا ارزشمند و از هرگز تا همیشه برای بررسی میزان فراوانی کاربرد راهبردها در محیط‌های چندفرهنگی در دو ستون در کنار یکدیگر طراحی شده بود، در اختیار مدرسان قرار گرفت. در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی جت (2009) مورد استفاده قرار گرفت. پرسش‌نامه مذکور به زبان فارسی ترجمه شده و برای تأیید روایی محتوایی آن با استفاده از رویکرد قضاوت متخصص در اختیار تعدادی از مدرسان با سابقه زبان‌شناسی کاربردی (۱ نفر) و زبان فارسی (۲ نفر) که تجربه تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را داشتند، قرار گرفت تا پرسش‌نامه را از نظر انعکاس زبان و محتوای بررسی کنند. براساس نتایج، شاخص روایی محتوا ۰.۹۵ محاسبه شد که حاکی از توافق بالا در نظرات متخصصان بود. پیرو نظرات ارائه‌شده، اصلاحاتی در کلمات و عبارات پرسش‌نامه انجام شد. پرسش‌نامه حاوی چهار بخش پنج سؤالی به این ترتیب بود: (۱) مشارکت دادن زبان‌آموزان در یادگیری خود؛ (۲) الگو قرار دادن کارهای زبان‌آموزان (برای دیگر همتایان)؛ (۳) ارائه بازخورد؛ و (۴) ارزش‌یابی خود/همتا. هدف از تکمیل پرسش‌نامه راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی و اهمیت موضوع برای مدرسان بیان شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای ارزش راهبردها ۰.۸۹ و برای فراوانی راهبردها ۰.۹۰ بوده که نشان‌دهنده میزان مطلوبی از پایایی است.

۲-۲-۴. مصاحبه

در مطالعات موردی، مصاحبه یکی از مهم‌ترین منابع گردآوری اطلاعات است (Yin, 2009). به این سبب که داده‌های حاصل از مصاحبه مواردی را که در پرسش‌نامه‌های بسته‌پاسخ هدف قرار نگرفته‌اند، به‌خوبی و از زاویه‌ای متفاوت انعکاس می‌دهد. مصاحبه به‌صورت نیمه‌ساختاریافته بوده و رویکرد مدرسان را در رابطه با استفاده از راهبردهای خاص ارزش‌یابی تکوینی و اثرگذارترین آن‌ها در تدریس بهتر و نیز مزایا و محدودیت‌های ارزش‌یابی تکوینی را در کلاس‌های چندفرهنگی موردپرسش قرار داد.

۳-۲-۴. مشاهدات کلاسی

مشاهدات کلاسی (۳۶۰ دقیقه برای مجموع سه کلاس) با هماهنگی مدیریت کلاس‌ها و ابراز تمایل سه مدرس انتخاب‌شده در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علامه طباطبائی انجام شد. برای این منظور دو فهرست و آرسی تنظیم شد:

◀ فهرست و آرسی سنجش محیط کلاس از نظر دارا بودن مشخصه‌های فرهنگ حساس (شماره ۱)

برای انجام این بخش از پژوهش، از فهرست و آرسی استیونز (2012) استفاده شد. این فهرست به فارسی ترجمه شده است و با نظرخواهی از چندین مدرس باتجربه در زبان‌شناسی کاربردی (۱ نفر) و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (۲ نفر)، اصلاحات لازم در جهت روان‌سازی جمله‌ها و قابل فهم کردن آن‌ها انجام شد. این فهرست و آرسی شامل ۸ جمله بوده و برای هر جمله از نمره ۱ (حداقل میزان حمایت‌کنندگی^۳ محیط کلاس) تا نمره ۵ (حداکثر میزان حمایت‌کنندگی محیط کلاس) لحاظ شد.

◀ فهرست و آرسی کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط چندفرهنگی (شماره ۲)

فهرست و آرسی راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی برای انجام مشاهدات کلاسی براساس فهرست و آرسی جت (2009) ترجمه و تنظیم شد. این فهرست و آرسی موردبازبینی چندین

مدرس و پژوهشگر باتجربه زبان‌شناسی کاربردی (۱ نفر) و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (۲ نفر) قرار گرفت و بر آن اساس اصلاحات و تغییراتی انجام شد. بر این اساس و با توجه به نقش فزاینده فناوری‌های متنوع در آموزش زبان به‌طور ویژه، زیرراهبرد «بهره‌گیری مدرسان از فناوری» به بخش ارزشیابی خود/ همتا افزوده شد. این فهرست واریسی شامل ۵ راهبرد کلی ارزشیابی تکوینی از جمله مشخص کردن اهداف یادگیری، مهندسی بحث‌های کلاسی، ارائه بازخورد، زبان‌آموزان را مسئول یادگیری خود کردن، ارزشیابی خود/همتا، و زیرراهبردهای هرکدام بوده و امکانی ایجاد کرد تا فعالیت‌های مدرسان در کلاس طبقه‌بندی شود و به این صورت ارزیابی دقیق‌تری از کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی توسط مدرسان صورت پذیرد.

۳-۴. گردآوری داده‌ها

۱-۳-۴. پرسش‌نامه

از آنجایی که مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی در روزهای مختلفی از هفته به تدریس اشتغال داشتند، داده‌ها طی چند نوبت جمع‌آوری شدند. از مدرسان خواسته شد تا نظرات خود را براساس مقیاسی ۴ گزینه‌ای برای هر راهبرد از «بسیار ارزشمند تا بدون ارزش» و «از همیشه تا هرگز» در پرسش‌نامه منعکس کنند. این پرسش‌نامه دانش پیشین مدرسان را در مورد ارزشیابی تکوینی در کلاس‌های چندفرهنگی می‌سنجید. برای تحلیل بخش کمی پژوهش، از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۵ استفاده شد تا نمره میانگین هر راهبرد از نظر کاربرد و ارزش آن برای هر سطح آموزشی سنجیده شود.

۲-۳-۴. مصاحبه

پس از انجام فرایند تکمیل پرسش‌نامه، مدرسان به سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته پاسخ دادند. پاسخ‌های مدرسان، پیاده‌سازی شد و با استفاده از تحلیل مضمونی کدگذاری و طبقه‌بندی شد. نتایج مصاحبه به‌عنوان یک منبع داده در کنار نتایج دو منبع دیگر، پرسش‌نامه و مشاهدات کلاسی، باعث عمق بخشیدن به پژوهش و ارائه تحلیل‌های دقیق‌تر می‌شود (Jett, 2009).

۳-۳-۴. مشاهدات کلاسی

مشاهده کلاسی، زمانی ابزار پژوهشی به‌شمار می‌رود که نظام‌مند بوده و تمرکزش بر سؤال خاصی در پژوهش باشد و برای ارائه یافته‌های قابل‌اعتماد مورداستفاده قرار گیرد (Merriam, 2009). بنابراین محقق برای درک بهتر عملکرد ارزش‌یابی تکوینی مدرسان در بافت واقعی کلاس، در کلاس‌ها حضور یافت. در زمان انجام مشاهدات کلاسی، محقق براساس طبقه‌بندی گلد^{۳۱} (1958) فقط مشاهده‌گر^{۳۲} محسوب شده و بدون ایجاد هیچ مزاحمت و دخالتی، نظاره‌گر آنچه در کلاس رخ داده و تعاملات میان مدرس و زبان‌آموزان بوده است. برگه‌های تکلیف نیز که در بین زبان‌آموزان توزیع می‌شد، جزو فعالیت‌های کلاس بوده، و یادداشت‌های کاملی نیز در این رابطه جمع‌آوری شد. جدول ۳ جزئیات برنامه مشاهدات کلاسی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: برنامه مشاهدات کلاسی در مرکز آموزش زبان فارسی

Table 3: Course observation schedule in the center for Persian instruction

| مدت زمان هر مشاهده | زمان مشاهدات کلاسی (ساعت تشکیل کلاس) | تعداد مشاهدات کلاسی | مدرس |
|--------------------|--------------------------------------|---------------------|---------------------|
| ۱۲۰ دقیقه | ۱۰-۱۲ | ۱ جلسه | مدرس ۱، سطح مقدماتی |
| ۱۲۰ دقیقه | ۸-۱۰ | ۱ جلسه | مدرس ۲، سطح میانی |
| ۱۲۰ دقیقه | ۸-۱۰ | ۱ جلسه | مدرس ۳، سطح پیشرفته |

طی مشاهدات کلاسی، پژوهشگر با توجه به فهرست‌های واری‌سی که در اختیار داشت، تعاملات در کلاس و رخداد‌های آن را به دقت یادداشت می‌کرد. تمرکز بر نحوه ارزش‌یابی مدرس از زبان‌آموزان و راهبردهایی با فراوانی بیشتر بود. این اطلاعات خام برای تحلیل نتایج به‌همراه دو منبع دیگر داده، مورداستفاده قرار گرفتند.

۵. ارائه و تحلیل داده‌ها

۵.۱. یافته‌های پرسش‌نامه

پاسخ به پرسش شماره ۱ پژوهش

نمرات در پرسش‌نامه راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی براساس مقیاس لیکرت از ۱ به معنی حداقل کاربرد تا ۴ به معنی حداکثر کاربرد بود؛ در نتیجه نمرات ۱ و ۲ به معنی میزان کم‌کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی، نمره ۳ به معنی میزان زیاد و نمره ۴ به معنی میزان خیلی زیاد کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی لحاظ شد. همچنین از آنجا که تعداد پرسش‌های زیرمقیاس‌های راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی متفاوت بودند، تمام نمرات تراز شدند. در جدول ۴ نتایج گزارش شده است.

جدول ۴: نمرات کل و میانگین میزان کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی براساس سطح تدریس

Table 4: Total score and Mean score of formative strategy use across levels of instruction

| سطوح آموزشی | | | | | | راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در کلاس چندفرهنگی |
|-----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|---|
| پیشرفته | | میانی | | مقدماتی | | |
| نمره میانگین | مجموع نمره | نمره میانگین | مجموع نمره | نمره میانگین | مجموع نمره | |
| ۴ | ۲۰ | ۳.۲۰ | ۱۶ | ۳.۴۰ | ۱۷ | مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود |
| ۳.۸۰ | ۱۹ | ۲.۴۰ | ۱۲ | ۲.۲۰ | ۱۱ | الگو قراردادن کار زبان‌آموزان (برای دیگر همتایان) |
| ۳.۸۶ | ۲۷ | ۲.۸۶ | ۲۰ | ۲.۲۹ | ۱۶ | ارائه بازخورد |
| ۴ | ۱۶ | ۳.۷۵ | ۱۵ | ۳.۵۰ | ۱۴ | ارزش‌یابی خود/همتا |
| ۳.۹۰ | ۸۲ | ۳ | ۶۳ | ۲.۷۶ | ۵۸ | نمره کل راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی |

براساس جدول ۴، میانگین نمره کل کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی مدرسان از بیشترین کاربرد تا کمترین کاربرد مربوط به سطح آموزشی پیشرفته (میانگین ۳.۹۰)، سطح آموزشی میانی (میانگین ۳)، و سطح آموزشی مقدماتی (میانگین ۲.۷۶) است. در سطح مقدماتی، ارزشیابی خود/همتا بیشترین نمره را در بین دیگر راهبردها از نظر میزان کاربرد به خود اختصاص داده است (نمره ۳.۵۰) و کمترین میزان کاربرد به الگو قرار دادن کار زبان‌آموزان (برای دیگر همتایان) تعلق دارد (نمره ۲.۲۰). در سطح میانی، ارزشیابی خود/همتا بیشترین نمره از نظر میزان کاربرد را دارد (نمره ۳.۷۵) و کمترین نمره به الگو قرار دادن کار زبان‌آموزان (برای دیگر همتایان) اختصاص دارد. در سطح پیشرفته، ارزشیابی خود/همتا و مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود با نمره یکسان (نمره ۴) بیشترین میزان کاربرد و الگو قرار دادن کار زبان‌آموزان (برای دیگر همتایان) (نمره ۳.۸۰) کمترین میزان کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی را به خود اختصاص داده‌اند. میانگین نمره کل کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی مدرسان از بیشترین کاربرد تا کمترین کاربرد به ترتیب مربوط به سطح آموزشی پیشرفته، میانی و سطح آموزشی مقدماتی است.

پاسخ به پرسش شماره دو پژوهش

نمرات در پرسش‌نامه راهبردهای ارزشیابی تکوینی براساس مقیاس لیکرت از ۱ به معنی حداقل ارزش تا ۴ به معنی حداکثر ارزش راهبردهای ارزشیابی تکوینی لحاظ شد، بنابراین، نمرات ۱ و ۲ به معنی میزان ارزش کم، نمره ۳ به معنی میزان ارزش زیاد و نمره ۴ به معنی میزان ارزش خیلی زیاد در نظر گرفته شدند. تمام نمرات به دلیل تعداد متفاوت پرسش‌ها تراز شدند. در نتیجه نمرات بالاتر نشانه ارزش بیشتر هستند. نتایج در جدول ۵ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۵: نمرات کل و نمرات میانگین میزان ارزش راهدیهای ارزشیابی تکوینی براساس سطح تدریس
Table 5: Total score and mean score for the value of formative assessment strategies across levels of instruction

| سطوح آموزشی | | | | | | راهبردهای ارزشیابی تکوینی در کلاس چندفرهنگی |
|-----------------|----------------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|--|
| پیشرفته | | میانی | | مقدماتی | | |
| نمره میانگین | مجموع نمره میانگین مجموع نمره | نمره میانگین | مجموع نمره | نمره میانگین | مجموع نمره | |
| ۴ | ۲۰ | ۴ | ۲۰ | ۳.۶۰ | ۱۸ | مشارکت زبان آموزان در یادگیری خود |
| ۴ | ۲۰ | ۲.۸۰ | ۱۴ | ۲.۶۰ | ۱۳ | الگو قرار دادن کار زبان آموزان (برای دیگر همتایان) |
| ۴ | ۲۸ | ۲.۸۶ | ۲۰ | ۲.۸۶ | ۲۰ | ارائه بازخورد |
| ۴ | ۱۶ | ۳.۷۵ | ۱۵ | ۳.۷۵ | ۱۵ | خود/همتا ارزشیابی |
| ۴ | ۸۴ | ۳.۲۹ | ۶۹ | ۳.۱۴ | ۶۶ | نمره کل راهبردهای ارزشیابی |

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین نمره کل ارزش راهدیهای ارزشیابی تکوینی مدرسان از بیشترین ارزش تا کمترین ارزش مربوط به سطح آموزشی پیشرفته (میانگین ۴)، سطح آموزشی میانی (میانگین ۳.۲۹)، و سطح آموزشی مقدماتی (میانگین ۳.۱۴) است. در سطح مقدماتی، بیشترین ارزش به ارزشیابی خود/همتا اختصاص دارد (نمره ۳.۷۵) و پس از آن و در رتبه بعدی مشارکت زبان آموزان در یادگیری خود است (نمره ۳.۶۰). در سطح میانی، بیشترین ارزش به مشارکت زبان آموزان در یادگیری خود اختصاص یافت (نمره ۴) و پس از آن ارزشیابی خود/همتا است (نمره ۳.۷۵). در سطح پیشرفته با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول، تمامی راهبردهای ارزشیابی تکوینی ارزش یکسان (نمره ۴) را به خود اختصاص داده‌اند. میانگین نمره کل ارزش راهدیهای ارزشیابی تکوینی مدرسان از بیشترین ارزش تا کمترین ارزش به ترتیب مربوط به سطح آموزشی پیشرفته، میانی، و سطح آموزشی مقدماتی است.

پاسخ به پرسش شماره سه پژوهش

از آزمون همبستگی پیرسون^{۳۳} برای بررسی ارتباط بین ارزش و کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی با سطح آموزشی مدرسان استفاده شد. جدول ۶ نشان‌دهنده نتایج به‌دست‌آمده از آزمون همبستگی پیرسون است.

جدول ۶: ماتریس همبستگی بین ارزش و کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی با سطح آموزشی مدرسان

Table 6: Correlation Coefficient between the value and use of formative assessment strategies across teachers with various levels of Instruction

| سطح آموزشی | راهبردهای ارزشیابی | خود/همتا ارزشیابی | ارائه بازخورد | الگو قرار دادن کار | زبان آموزان | مخالت دادن | زبان آموزان در یادگیری خود | ارزش | کاربرد |
|------------|--------------------|-------------------|---------------|--------------------|-------------|------------|----------------------------|--|--------|
| ۰/۷۲ | ۰/۹۲ | ۰/۹۷ | ۰/۹۷ | ۰/۹۳ | ۰/۳۸ | ۰/۶۰ | ۰/۲۸ | مشارکت زبان آموزان در یادگیری خود | |
| ۰/۹۲ | ۰/۹۹** | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹** | ۰/۶۰ | ۰/۷۸ | ۰/۲۸ | الگو قرار دادن کار زبان آموزان (برای دیگر همتایان) | |
| ۰/۹۸ | ۰/۹۸ | ۰/۹۳ | ۰/۹۳ | ۰/۹۷ | ۰/۷۸ | ۰/۸۷ | ۰/۲۸ | ارائه بازخورد | |
| ۰/۹۵ | ۰/۹۳ | ۰/۸۷ | ۰/۸۷ | ۰/۹۲ | ۰/۸۷ | ۰/۸۷ | ۰/۲۸ | ارزشیابی خود/همتا | |
| -۰/۸۷ | -۰/۹۹ | ۰/۹۹** | ۰/۹۹** | -۰/۹۹ | -۰/۵۰ | ۰/۸۷ | ۰/۲۸ | نمره کل راهبردهای ارزشیابی تکوینی | |
| ۱ | ۰/۹۳ | ۰/۸۷ | ۰/۸۷ | ۰/۹۲ | ۰/۸۷ | ۰/۸۷ | ۰/۲۸ | سطح آموزشی | |

(**) معناداری در سطح ۰/۰۱ و (*) معناداری در سطح ۰/۰۵

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که همبستگی بین ارزش و کاربرد راهبردهای الگو قرار دادن کار زبان آموزان (برای سایر همتایان)، ارائه بازخورد، و ارزشیابی خود/همتا در سطح $(P < 0.01)$ از نظر آماری معنادار است و همبستگی بالایی بین کاربردها و ارزشیابی راهبردهای ارزشیابی تکوینی مدرسان وجود دارد. همچنین از سطح آموزشی مقدماتی به سمت پیشرفته نمره کاربرد و ارزش راهبردهای ارزشیابی تکوینی مدرسان بیشتر است (ضرایب

دارای جهت منفی به این معنی هستند که اگر کاربرد بالا باشد ارزش پایین می‌آید و بالعکس).

۲.۵. یافته‌های مصاحبه

براساس تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبهٔ مدرسان، مقوله‌های زیر از راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی حاصل شدند. با توجه به پاسخ‌های مدرسان در هر سه سطح آموزشی راهبردهای مشارکت زبان‌آموزان در فرایند یادگیری خود، ارائهٔ بازخورد و ارزش‌یابی خود/همتا جزء راهبردهای خاص در کلاس‌های چندفرهنگی عنوان شد. براساس تحلیل داده‌ها در بین این سه راهبرد به ترتیب ارزش‌یابی خود/همتا، مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود و ارائهٔ بازخورد اثربخش‌ترین راهبردها در کلاس برشمرده شدند. مقوله‌های استخراج‌شده و رتبه‌بندی راهبردها بر مبنای اثربخشی بیشتر در محیط‌های چندفرهنگی در جدول ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۷: راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی

Table 7: Formative assessment strategies of teachers in multicultural classes

| راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی | مقوله‌های استخراج‌شده | فراوانی/% |
|------------------------------------|---|-----------|
| *مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود | *تشویق کردن به کار گروهی و بحث‌های گروهی *مشارکت دادن زبان‌آموزان در انجام تکالیف | ۳۳% |
| *ارائهٔ بازخورد | *تصحیح خطاهای زبان‌آموز با بازخورد مستقیم *بازخورد غیرمستقیم *پرسش قبل و پس از پایان درس و ارائهٔ بازخورد | ۳۰% |
| *خود/همتا ارزش‌یابی | *ارزش‌یابی تکالیف همدیگر *شیوهٔ مقایسهٔ فرهنگی برای بحث و تفکر زبان‌آموزان و ارائهٔ بازخورد به یکدیگر | ۳۷% |

راهبردهای مؤثر ارزش‌یابی تکوینی برای کلاس‌های چندفرهنگی در پاسخ دو مدرس این‌گونه بیان شد:

انجام کارهای گروهی را در کلاس ترغیب می‌کنم. به‌عنوان مثال هم‌گروه کردن زبان‌آموزان از

فرهنگ‌های مختلف با هم و ایجاد تعامل بین آن‌ها به زبان فارسی می‌تواند شیوه‌ای مؤثر باشد. همچنین ارزش‌یابی جملات زبان‌آموزان توسط یکدیگر محیطی صمیمی‌تر در کلاس ایجاد می‌نماید. مدرس بهتر است از بازخوردهای مستقیم استفاده کند. (مدرس ۱)

یکی از شیوه‌های مفید، پرسشگری در آغاز درس و در انتهای آن است. به نحوی که مدرس می‌تواند بازخوردی مؤثر برای تقویت زبان‌آموزان ارائه کرده و از میزان یادگیری زبان‌آموزان نیز بازخورد گیرد. انجام تکالیف به اتفاق یکدیگر نیز به همدلی بین زبان‌آموزانی که از فرهنگ‌های متفاوتی هستند کمک شایانی می‌نماید. (مدرس ۳)

به باور مدرسان سطح مقدماتی و پیشرفته، ارزش‌یابی خود/همتا، مشارکت زبان‌آموزان در فرایند یادگیری خودشان، و ارائه بازخورد به ترتیب مؤثرترین راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی هستند:

تصحیح تکالیف همدیگر، تعاملات بیشتر گروهی به زبان فارسی در رابطه با مهارت نوشتاری و گفتاری و ارائه بازخورد مستقیم به خصوص در بخش دستور، تأثیر بیشتری در روند ارزش‌یابی تکوینی دارند. (مدرس ۱)

تأثیر بیشتر دو راهبرد ارزش‌یابی خود/همتا و ارائه بازخورد در نظر یکی از مدرسان این چنین منعکس شد:

بعد از گروه‌بندی و انجام تکلیف، از گروه‌های دیگر بخواهیم که سایر گروه‌ها را ارزش‌یابی کنند و از بین نمرات مشخص شده، نمره بدهند. در این صورت هم به کار سایر گروه‌ها بیشتر توجه می‌شود و هم احساس رضایت بیشتری در کلاس دارند؛ چرا که از آن‌ها به عنوان عضوی مهم استفاده شده است. البته مدرس در انتها باید خودش درمورد تکالیف انجام‌شده بازخورد دهد. (مدرس ۲)

به نظر می‌رسد اجرای راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی به‌ویژه برای کلاس‌های چندفرهنگی امتیازات متعددی دارد. مزیت‌های ارزش‌یابی تکوینی در پاسخ مدرس ۳ این گونه بیان شده است:

از امتیازات ارزش‌یابی تکوینی فراهم شدن بازخوردهای تأثیرگذار برای مدرس و در نتیجه آگاهی مدرس برای انتخاب شیوه بهتر برای افزایش یادگیری زبان‌آموزان است. البته نباید به صورت سخت‌گیرانه‌ای باشد؛ چون هدفش فقط یادگیری بهتر زبان‌آموزان است.

اجرای راهبردهای ارزشیابی تکوینی محدودیت‌هایی را نیز به‌همراه دارد. براساس پاسخ‌های مدرسان ۲ و ۳، عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به کار گروهی و همکاری با یکدیگر به دلایل تفاوت‌های فرهنگی و نبود وقت کافی برای انجام راهبردهای ارزشیابی تکوینی در کلاس از محدودیت‌ها به‌شمار می‌روند.

۳-۵. یافته‌های فهرست‌های واریسی مشاهدات کلاسی

فهرست واریسی مشاهدات مربوط به سنجش محیط کلاس از نظر فرهنگ حساس (پاسخ‌گو) بودن (شماره ۱) براساس مقیاس لیکرت از نمره ۱ به معنی حداقل حمایت‌کنندگی محیط کلاس تا نمره ۵ به معنی حداکثر حمایت‌کنندگی است. نمرات این فهرست واریسی در جدول شماره ۸ گزارش شده است.

جدول شماره ۸: نمرات کل و میانگین فهرست واریسی (ش.۱) مشاهدات کلاسی در سطوح آموزشی مختلف

Table 8. Total score and mean score for course observation checklist across levels of instruction

| پیشرفته | میانی | مقدماتی | پرسش |
|---------|-------|---------|---------------------|
| ۴ | ۴ | ۴ | امتیاز پرسش شماره ۱ |
| ۵ | ۵ | ۵ | امتیاز پرسش شماره ۲ |
| ۵ | ۵ | ۵ | امتیاز پرسش شماره ۳ |
| ۴ | ۴ | ۴ | امتیاز پرسش شماره ۴ |
| ۵ | ۵ | ۵ | امتیاز پرسش شماره ۵ |
| ۵ | ۵ | ۵ | امتیاز پرسش شماره ۶ |
| ۴ | ۵ | ۵ | امتیاز پرسش شماره ۷ |
| ۳ | ۵ | ۵ | امتیاز پرسش شماره ۸ |
| ۳۶ | ۳۸ | ۳۸ | نمره کل |
| ۴/۵ | ۴/۷۵ | ۴/۷۵ | میانگین |

همان‌گونه که در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود، میانگین نمره کل حمایت‌کنندگی محیط

کلاس (فرهنگ حساس بودن کلاس) از بیشترین میزان حمایت‌کنندگی تا کمترین میزان حمایت‌کنندگی مربوط به سطح آموزشی مقدماتی (میانگین ۴.۷۵)، سطح آموزشی میانی (میانگین ۴.۷۵) و سطح آموزشی پیشرفته (میانگین ۴.۵) است. با توجه به زیرراهبردهای مشخص شده در فهرست و ارسی شماره ۲ (جدول ۹)، شواهدی از رفتار و عملکرد مدرسان در کلاس در بخش مشخص شده یادداشت شد.

جدول ۹: فهرست و ارسی (ش.۲) کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی توسط مدرسان

Table 9: Observation checklist for the teachers' use of formative assessment strategies

| راهبردهای کلی ارزش‌یابی تکوینی | زیرراهبردهای ارزش‌یابی تکوینی | عملکرد معلمان در رابطه با راهبرد ارزش‌یابی تکوینی استفاده شده |
|--------------------------------------|---|---|
| الف) مشخص کردن اهداف یادگیری | ۱- بیان اهداف درس | ۱.م ۱.۲.۴ |
| | ۲- آنچه قرار است انجام گیرد | ۲.م ۱.۲.۴ |
| | ۳- به چه مرحله‌ای می‌خواهیم برسیم | ۳.م ۱.۲.۴ |
| | ۴- استفاده از زبانی که زبان‌آموزان بفهمند | |
| ب) مهندسی بحث‌های گروهی | ۱- سؤالات از نوع: *تفکربرانگیز و کنجکاوانه *انگیزشی | ۱.م ۱.۳.۴ |
| | ۲- گروه‌بندی کلاس و بحث گروهی | ۲.م ۱.۳.۴ |
| | ۳- مقایسه بین فرهنگی | ۳.م ۱.۳.۴ |
| | ۴- زمان انتظار | |
| ج) ارائه بازخورد | ۱- اظهارنظر برای پیشرفت و روش بهتر برای انجام تکلیف | ۱.م ۱.۲.۴ |
| | ۲- دخالت دادن زبان‌آموزان | ۲.م ۱.۲.۴ |
| | ۳- به فکر و اداشتن زبان‌آموزان | ۳.م ۲.۴ |
| | ۴- بازخورد مستقیم و غیرمستقیم | |
| د) مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود | ۱- فراهم کردن بازخورد برای مدرس | ۱.م ۲.۴ |
| | ۲- الگو قرار دادن نمونه کار زبان‌آموزان | ۲.م ۱.۴ |
| | ۳- پیشنهادات زبان‌آموزان برای پیشرفت خود | ۳.م ۱.۴ |
| | ۴- تعیین سرعت روند کلاس توسط زبان‌آموزان | |

| | | | |
|-----|-----|---|-------------------------------|
| ۱.۳ | ۱.م | ۱-درمورد دیگر همتایان خود اظهارنظر کردن | (و ارزش‌یابی خود/همتا 3 |
| ۱.۳ | ۲.م | ۲-مرور تکلیف توسط خود زبان‌آموزان | |
| ۱.۳ | ۳.م | ۳-استفاده از فناوری برای ارزش‌یابی تکلیف‌های یکدیگر | |

براساس داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از این فهرست و ارسى، نتایج مشاهدات مربوط به راهبردهای کلی و زیرراهبردها برای سه مدرس مقدماتی، میانی، و پیشرفته گزارش می‌شود. در سطح مقدماتی، ۸ زبان‌آموز از کشورهای کره، اسپانیا، روسیه، و چین حضور داشتند. مدرس سطح مقدماتی نمره بالایی برای ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی داشته (میانگین نمرات او برابر با ۳.۱۴ و ۲.۷۶ است) و کلاسی با حمایت‌کنندگی مطلوب (نمره ۴.۷۵) برای زبان‌آموزان فراهم کرده بود. مدرس اهداف یادگیری را برای زبان‌آموزان توضیح داد. وی فضای پرسشگری مؤثری را برای زبان‌آموزان فراهم کرد و از شباهت‌ها و تفاوت‌های زبانی - فرهنگی برای ایجاد فضای گفت‌وگو و پرسش کردن استفاده کرد. زمان انتظار متناسب با نوع پرسش و سطح زبان‌آموزان در نظر گرفته شد؛ به طوری که زبان‌آموزان فرصت تفکر و اندیشیدن را داشته باشند. کلاس به میزان بالایی زبان‌آموزمحور بود. مدرس برای فعالیت‌های همه زبان‌آموزان بازخورد مستقیم و غیرمستقیم ارائه کرد و مشارکت فعال آنان را در انجام تکالیف کلاسی ترغیب کرد. به باور بلک و ویلیام (2009) اقداماتی که به دنبال ارزش‌یابی توسط مدرسان انجام می‌شود بسیار مهم هستند؛ به این دلیل که آن‌ها ماهیت و ذات ارزش‌یابی تکوینی بوده و برای یادگیری زبان‌آموزان سودمند خواهند بود. از زبان‌آموزان خواسته شد تا با استفاده از تلفن همراه و در فضای مجازی تکالیف همدیگر را مورد ارزش‌یابی قرار دهند (ارزش‌یابی خود/همتا)؛ ولی مسئولیت نهایی ارزش‌یابی بر عهده مدرس بود.

کلاس سطح میانی متشکل از ۱۰ زبان‌آموز بوده که ۹ نفر چینی و یک نفر روسی را شامل می‌شد. زبان‌آموزان دانشجوی زبان و ادبیات فارسی در کشور چین بودند. این مدرس نمره بالایی برای ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی داشته (میانگین او برابر با ۳.۲۹ و ۳ است) و کلاسی با حمایت‌کنندگی مطلوب (نمره ۴.۷۵) برای زبان‌آموزان فراهم کرده بود. مدرس هدف آن جلسه را بیان کرد و فضای بحث را به خوبی پیش می‌برد. وی نظرات زبان‌آموزان را با توجه به فرهنگ خودشان می‌پرسید و درخصوص محتوای بین‌فرهنگی آن‌ها

را به چالش‌های کلاسی دعوت می‌کرد. زمان انتظار به‌درستی رعایت شده و فرصت تفکر به زبان‌آموزان داده می‌شد. محوری بودن نقش زبان‌آموزان در روند ارزش‌یابی کلاسی به چشم می‌خورد. مدرس سعی کرد پس از ارائه پاسخ‌های زبان‌آموزان درباره تکلیف ارائه‌شده، برداشت‌های نادرست آنان را با بیان توضیحات از جانب خودشان، اصلاح سازد. بازخوردها غالباً مستقیم بودند. پرسش‌های پسینی^{۳۴} برای ردگیری میزان یادگیری پرسیده نشد. از فناوری در کلاس نیز تا حدودی بهره برده شد.

کلاس سطح پیشرفته متشکل از ۱۱ زبان‌آموز بود که همگی چینی و دانشجوی رشته ادبیات فارسی در کشور چین بودند. در این کلاس، فارسی برای اهداف ویژه تدریس می‌شد. این مدرس نمره بسیار بالایی برای ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی داشته (میانگین او برابر با ۳.۹۰ و ۴ است) و کلاسی با حمایت‌کنندگی نسبتاً مطلوب نسبت به دو مدرس دیگر (با نمره ۴.۵) برای زبان‌آموزان فراهم ساخت. مدرس فهم کامل متن درس و بحث درباره مفهوم بعضی اصطلاحات را هدف تدریس خود برشمرد. تک تک زبان‌آموزان درباره مفهوم متن درس مورد ارزش‌یابی قرار گرفتند. زمان انتظار برای زبان‌آموزان رعایت می‌شد، ولی در مقایسه با دو مدرس قبل، مدت کم‌تری بود. ارائه بازخوردها به‌صورت مستقیم بود و البته مدرس گاهی برای خطاهای تلفظی از بازگویی^{۳۵} که نوعی از شیوه غیرمستقیم است، استفاده می‌کرد. وی از فضای مجازی بهره می‌برد و در آنجا فرصت ارزش‌یابی را به زبان‌آموزان می‌داد. او از زبان‌آموزان خواست تکلیف‌های ارسال‌شده به گروه مجازی را ارزش‌یابی کنند. اگرچه در کلاس، مدرس مسئولیت ارزش‌یابی نهایی را برعهده داشت. در جدول ۱۰ میزان کاربرد و درصد فراوانی راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در کلاس چندفرهنگی برای سه مدرس در طول یک جلسه کلاس نشان داده شده است.

جدول ۱۰: دفعات استفاده از راهبردهای ارزشیابی تکوینی در کلاس چندفرهنگی در یک جلسه کلاس

Table 10: Frequency of formative assessment strategies use in multicultural classes in a session

| راهبرد | مشخص کردن اهداف یادگیری | مهندسی بحث‌های کلاسی | ارائه بازخورد | مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود | ارزشیابی خود/همتا |
|--------|-------------------------|----------------------|---------------|-----------------------------------|-------------------|
| مدرس ۱ | ۳ | ۱۰ | ۱۹ | ۱۷ | ۱۰ |
| مدرس ۲ | ۲ | ۹ | ۱۳ | ۱۴ | ۹ |
| مدرس ۳ | ۳ | ۶ | ۱۰ | ۸ | ۴ |
| مجموع | ۸ | ۲۵ | ۴۲ | ۳۹ | ۲۳ |
| %درصد | ۵.۸۳ | ۱۸.۲۴ | ۳۰.۶۵ | ۲۸.۴۶ | ۱۶.۷۸ |

براساس داده‌های جدول ۱۰، ارائه بازخورد با ۳۰.۶۵ درصد بالاترین فراوانی و مشخص کردن اهداف یادگیری با ۵.۸۳ درصد کم‌ترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

۶. بحث

مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌هایی تدریس می‌کنند که زبان‌آموزانی از ملیت‌ها و پیشینه‌های فرهنگی متفاوت در آن‌ها مسیر فارسی‌آموزی را طی می‌کنند. واکاوی بخش مهمی از این مسیر یادگیری برای آگاه شدن مدرسان از شیوه‌های یاددهی مناسب‌تر و ایجاد فرصتی برابر برای تمامی زبان‌آموزان، با استفاده از راهبردهای ارزشیابی تکوینی میسر می‌شود. این پژوهش با هدف بررسی کاربرد و ارزش راهبردهای ارزشیابی تکوینی توسط مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چندفرهنگی در سه سطح مقدماتی، میانی، و پیشرفته انجام گرفت. داده‌های پژوهش از سه منبع پرسش‌نامه، مصاحبه، و مشاهدات کلاسی گردآوری شدند. یافته‌های حاصل از پرسش‌نامه با استفاده از روش توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون تحلیل شد. برای تحلیل مصاحبه روش تحلیل مضمونی مورداستفاده قرار گرفت. مشاهدات کلاسی نیز براساس دو فهرست واریسی جت (2009) و استیونز (2012) طبقه‌بندی و بررسی شدند. این یافته‌ها، اطلاعات قابل‌ملاحظه‌ای

درباره ارزش‌یابی تکوینی فرهنگ حساس و راهبردهای به‌کار گرفته‌شده توسط مدرسان در بافت‌های چندفرهنگی ارائه داد.

نتایج پژوهش نشان داد هم‌بستگی معناداری بین کاربرد و ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی با سطح آموزشی مدرسان وجود دارد. از سطح مقدماتی به سمت پیشرفته، کاربرد و ارزش راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی مدرسان از نمرات بالاتری برخوردار شده‌اند. تحلیل داده‌های پرسش‌نامه و مصاحبه نشان دادند که راهبرد خود/همتا ارزش‌یابی از نظر میزان کاربرد در هر سه مدرس سطوح مقدماتی تا پیشرفته بیشترین نمره را به خود اختصاص داده است. از جنبه ارزش راهبردها، در سطح مقدماتی بیشترین نمره به راهبرد خود/همتا ارزش‌یابی تعلق گرفته، در سطح میانی با اختلاف اندکی از آن به راهبرد مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود، و در سطح پیشرفته نیز راهبرد خود/همتا ارزش‌یابی نمره بالایی به خود اختصاص داده است (دیگر راهبردها نیز نمرات یکسان و بالا یعنی ۴ داشتند). شواهد نشان می‌دهند ارزش‌یابی خود، روند یادگیری را بهتر می‌کند و باعث می‌شود زبان‌آموزان مسئول یادگیری خود شوند و استقلال بیشتری در انجام تکالیف داشته باشند (McNamara, 2001).

نتایج مصاحبه نیز هم‌سویی قابل‌توجهی با نتایج بخش کمی دارد. ازجمله راهبردهای مؤثری که مدرسان به آن‌ها اشاره داشته‌اند علاوه بر ارزش‌یابی خود/همتا و مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود، ارائه بازخورد به زبان‌آموزان و گرفتن بازخورد از آنان، عاملی مهم در شناسایی روش‌های پربازده‌تر در فرایند یاددهی - یادگیری عنوان شد. یافته‌های حاصل از فهرست‌های واری مشاهدۀ کلاسی نیز تا حدود زیادی با یافته‌های دو منبع دیگر هم‌سویی دارد. میزان حمایت‌کنندگی بالایی برای فضای کلاس‌ها در هر سه سطح گزارش شد (نمره ۴.۷۵ برای دو سطح مقدماتی و میانی و ۴.۵ برای سطح پیشرفته). در سطح مقدماتی زبان‌آموزان به فضایی نیاز دارند تا بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی در محیطی آرام و حمایت‌کننده به تعامل و یادگیری بپردازند. مدرس ۱ (مقدماتی)، مدرس ۲ (میانی)، و با اختلاف اندکی مدرس ۳ (پیشرفته) در خلق این چنین محیطی بسیار تلاش کردند. مدرسان، فضایی دوستانه و زبان‌آموزمحور در کلاس ایجاد کرده بودند. آن‌ها تک‌تک زبان‌آموزان را به‌صورت عادلانه‌ای تشویق می‌کردند، برای آن‌ها فرصت‌های برابر برای مشارکت در تعاملات کلاسی فراهم می‌کردند، و بازخوردهای مؤثر برای هر کدام ارائه می‌دادند. زبان‌آموزان نیز بسیار تلاش

می‌کردند تا پس از انجام تکلیف‌ها بدون راهنمایی مدرسان، از بازخوردهای آنان در جهت اصلاح کار خود بهره‌گیرند. بنا به باور لطافتی وزرینی (۱۳۹۴) آموزش زبان تنها در مهارت مدرس در به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی خلاصه نمی‌شود، بلکه مدرس می‌باید در ارتباط با شاگردان ظرافت‌های خاصی را رعایت کند که سبب تقویت انگیزه و اعتماد به نفس و علاقه به یادگیری در زبان‌آموز شود. در بخش کاربرد راهبردهای استفاده‌شده توسط مدرسان در کلاس با توجه به داده‌های جدول ۹، از تمامی راهبردهای کلی در هر سه کلاس استفاده شد. نتیجه حائزاهمیت این است که مدرسان اگرچه از راهبردهای اثربخش ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی و امتیازات آن به‌خوبی آگاه بودند و آن را در نتایج حاصل از داده‌های مصاحبه و پرسش‌نامه منعکس کردند، در محیط واقعی کلاس نتوانستند این راهبردها را به‌طور کامل پیاده‌سازی کنند. ازجمله، راهبرد مهندسی بحث‌های کلاس (زیرراهبرد گروه‌بندی زبان‌آموزان) که برای مشارکت بیشتر زبان‌آموزان به‌ویژه با ملیت‌ها و فرهنگ‌های متفاوت بسیار کارآمد است؛ سهم کمی از راهبردهای استفاده‌شده توسط مدرسان را به خود اختصاص داده بود. این عدم مطابقت و هم‌سویی کم‌تر، در سطح پیشرفته بیشتر به‌چشم می‌خورد. در این کلاس، مدرس از راهبردهای خود/ هم‌تا ارزش‌یابی نتوانست به‌خوبی بهره‌گیرد. به‌نظر می‌رسد برای تبدیل نگرش‌های مدرسان به عملکردهای مفید تجربه بیشتری لازم است تا آنان محوریت کلاس را به زبان‌آموزان بسپارند. هرچند که مدرسان در مصاحبه، کمبود وقت و عدم تمایل زبان‌آموزان به انجام‌دادن فعالیت‌های گروهی و تفاوت‌های بارز فرهنگی بین آنان را از محدودیت‌های اجرای عملی و واقعی راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی برشمردند. در بین پژوهش‌های انجام‌شده پژوهش استیونز (2012) و جت (2009) هم‌خوانی بیشتری با پژوهش حال حاضر دارد. بنابراین نتایج این پژوهش با آن‌ها مقایسه می‌شود. در پژوهش استیونز (2012) اگرچه معلمان از اهمیت ارزش‌یابی تکوینی در کلاس‌های چندفرهنگی خود آگاهی خوبی داشتند، میزان به‌کارگیری راهبردهای این نوع ارزش‌یابی در محیط واقعی کلاس براساس تحلیل داده‌ها کم‌تر از حد انتظار بود (برای گزینه بیشتر/اوقات^{۳۱} ۲۴٪ و برای گزینه گاهی/اوقات^{۳۲} ۵۱٪؛ p. 36). در این پژوهش (ibid) اکثر معلمان در ایجاد

فضایی حمایت‌کننده و ارائه بازخوردهای مؤثر برای تمامی زبان‌آموزان نمره نسبتاً بالایی (۴) کسب کردند (p. 34). به نظر می‌رسد نتایج پژوهش حاضر هم‌سویی نسبی با این پژوهش دارد. به این دلیل که در سه سطح آموزشی و به‌خصوص در سطح پیشرفته مدرسان کمتر توانستند راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی را به‌طور کامل عملیاتی کنند. براساس تحلیل داده‌های کمی پژوهش جت (2009)، مدرسان ارزش و کاربرد بالایی را برای راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی قائل بودند و خود/همتا ارزش‌یابی به‌عنوان ارزشمندترین و کاربردی‌ترین راهبرد ارزش‌یابی تکوینی برجسته شد. ولی براساس مشاهدات کلاسی معلمان توجه اندکی به بهره‌مندی از این راهبرد داشتند. این عدم هم‌خوانی بین نتایج کمی و کیفی تاحدودی در پژوهش حاضر نیز شناسایی شد. آنچه فهرست و ارسای راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی این پژوهش را متفاوت از فهرست و ارسای جت (2009) می‌کند، وجود زیر راهبرد بهره بردن مدرسان از صورت‌های گوناگون فناوری در کلاس است. همانطور که پیش‌تر اشاره شد در فهرست و ارسای مشاهدات کلاسی، زیرراهبرد «بهره‌گیری مدرسان از فناوری» افزوده شد. مدرسان در هر سه سطح با استفاده از صفحه نمایش کلاس برای نمایش تصاویر و فیلم‌های آموزشی، تلفن همراه، و فضای مجازی ابعاد جدیدی به ارزش‌یابی تکوینی می‌دهد و مهم‌تر آنکه، پروسه ارزش‌یابی از درون کلاس‌های فیزیکی فراتر رفته و خارج از آن یعنی در فضاهای مجازی ادامه می‌یابد. مدرسان حتی تکالیفی را برای زبان‌آموزان طراحی و آن‌ها را در گروه‌های فضای مجازی ارسال کردند تا پس از انجام تکلیف، ارزش‌یابی، و ارائه بازخورد از مدرس و سایر زبان‌آموزان در همان‌جا صورت گیرد. و این یعنی مدرس همیشه، حتی پس از زمان کلاس در مرکز آموزش زبان فارسی، همراه زبان‌آموزان است.

۷. نتیجه

ارزش‌یابی تکوینی به باور کریمی (2014) یکی از اثرگذارترین روش‌های بهبود فرایندهای آموزش و یادگیری است. استفاده از راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی به مدرسان کمک می‌کند تا برنامه‌ها و عملکردهای آموزشی خود را مدیریت کنند و زبان‌آموزان را از فرایند یادگیری خود آگاه سازند (Estaji & Fassihi, 2016). این پژوهش با هدف شناسایی پرکاربردترین و

با ارزش‌ترین راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی و سنجش میزان همبستگی ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی با سطح آموزشی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام گرفته است. نویسندگان برای نیل به این هدف، با اتخاذ روش کیفی (مطالعه موردی) و بهره‌گیری از سه ابزار پژوهشی یعنی پرسش‌نامه ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی جت (2009)، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، و فهرست واری مشاهدات کلاسی جت (2009) و استیونز (2012) به گردآوری داده‌ها پرداختند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۵ برای تحلیل داده‌های کمی و انجام آزمون همبستگی پیرسون انجام و جهت بررسی داده‌های مصاحبه از تحلیل مضمونی استفاده شد.

پرکاربردترین راهبرد ارزش‌یابی تکوینی در سطح مقدماتی و میانی، خود/همتا ارزش‌یابی و در سطح پیشرفته، خود/همتا ارزش‌یابی و مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود بوده‌اند. با ارزش‌ترین راهبرد ارزش‌یابی تکوینی برای سطح مقدماتی، خود/همتا ارزش‌یابی، در سطح میانی مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود و پس از آن خود/همتا ارزش‌یابی، و در سطح پیشرفته تمام راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی ارزش یکسان را داشته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که از دیدگاه هر سه مدرس سطوح آموزشی مقدماتی، میانی، و پیشرفته، راهبرد خود/همتا ارزش‌یابی پرکاربردترین و با ارزش‌ترین راهبرد ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی است. تحلیل داده‌ها همچنین، همبستگی بین ارزش و کاربرد راهبردهای الگو قراردادن کار زبان‌آموزان (برای سایر همتایان)، ارائه بازخورد، و ارزش‌یابی خود/همتا را تأیید کرد. به علاوه، رابطه معناداری بین سطوح آموزشی مدرسان با ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی وجود دارد و با افزایش سطح آموزشی، ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی نیز افزایش می‌یابند.

تحلیل مضمونی یافته‌های مصاحبه نشان داد که به باور مدرسان، خود/همتا ارزش‌یابی، مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری خود، و ارائه بازخورد به ترتیب اثربخش‌ترین راهبردها در کلاس بودند. براساس داده‌های فهرست واری مشاهدات کلاسی (۱)، بیشترین میزان حمایت‌کنندگی به سطح مقدماتی و کمترین میزان به سطح آموزشی پیشرفته اختصاص داشته است. از نظر اجرای راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در کلاس چندفرهنگی و با توجه به فهرست واری (۲)، ارائه بازخورد بالاترین فراوانی و مشخص کردن اهداف یادگیری کمترین فراوانی

را به خود اختصاص داده‌اند. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که مدرسان نسبت به ارزشمند بودن و کارایی راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی آگاه‌اند، ولی در عملیاتی کردن این‌گونه راهبردها کاملاً موفق نبوده‌اند. هرچند که توانایی‌های آنان را در خلق محیطی حمایت‌کننده و عادلانه که لازمه این نوع از ارزش‌یابی است نباید کم‌اهمیت دانست. باکس^{۳۸} و همکاران (2015) که به بررسی محدودیت‌ها و مزیت‌های اجرایی ارزش‌یابی تکوینی در کلاس پرداخته‌اند، به این نتیجه رسیدند که اگر مدرسان این نوع ارزش‌یابی را سودمند در نظر گیرند، کاربرد راهبردهای آن را در کلاس افزایش می‌دهند و اگر آن را بدون فایده بدانند اجرای آن را در کلاس محدود می‌کنند. نتایج این پژوهش جنبه‌های مهم و با اهمیت ارزش‌یابی تکوینی را برای کلاس‌های چندفرهنگی آموزش زبان فارسی که زبان‌آموزانشان از ملیت‌ها و زبان‌های متفاوتی هستند، نشان داد. این نتایج کاربردهای مهمی در برنامه‌های آموزش و تربیت مدرسان زبان فارسی در پی دارد. دوره‌های تربیت مدرس آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی و کارگاه‌های برگزارشده باید در محتوای آموزشی خود، ارزش بیشتری برای اثربخشی این نوع از ارزش‌یابی قائل باشند و مدرسان را بیشتر با نحوه به‌کارگیری راهبردهای آن آشنا سازند. البته، به منظور اجرای ارزش‌یابی تکوینی در کلاس‌های چندفرهنگی علاوه بر برنامه‌های تربیت مدرس با رویکردی جدید، همراهی عوامل دیگری نیز نیاز است. سیاست‌گذاری‌های مراکز آموزش زبان فارسی، کتاب‌ها و فیلم‌های آموزشی مناسب‌تر و آموزش و آگاه‌سازی زبان‌آموزان از این راهبردها، می‌توانند در نهادینه کردن ارزش‌یابی تکوینی در روند یاددهی و یادگیری نقشی مهم داشته باشند.

در انجام این پژوهش، محدودیت‌هایی از جمله تعداد کم‌تر کلاس‌هایی با بافت چندفرهنگی وجود داشته و به دلیل فاصله مکانی و زمانی، داده‌ها از یک مرکز گردآوری شده است. پژوهش‌های مشابهی را می‌توان در مراکز دیگر آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان و با مشارکت تعداد بیشتری از مدرسان انجام داد که به غنای پژوهشی این حوزه کمک خواهد کرد. همچنین، مربیان معلم این حوزه می‌توانند در دوره‌های تربیت مدرس با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش، به آموزش راهبردهای مهم ارزش‌یابی تکوینی در محیط‌های چندفرهنگی پرداخته و

در نهایت مدرسان آموزش زبان فارسی به خارجیان را هر چه بیشتر در این حوزه توانمند سازند و به توسعه حرفه‌ای آنان کمک کنند.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. assessment
2. formative
3. summative
4. Black
5. William
6. Thompson
7. Ayala
8. Multiculturalism
9. Montenegro & Jankowski
10. Parekh
11. Solano-Flores & Nelson-Barber
12. responsive
13. culturally responsive
14. self-efficacy
15. Jett
16. Louisville
17. Kentucky
18. Stevens
19. Montana
20. survey information
21. Hue & Kennedy
22. Cagasan
23. Classroom Observation of Formative assessment (COFA)
24. Elicit-Student Response-Recognize-Use (ERU)
25. Benjamin Bloom
26. success criteria
27. comment-only marking
28. peer- and- self assessment
29. Ramaprasad
30. supportive
31. Gold
32. complete observer
33. Pearson Correlation
34. follow up

- 35. recast
- 36. frequently
- 37. occasionally
- 38. Box

۹. منابع

- عباسی، ز، عامری، ح، و مردانلومقدم، ح. (۱۳۹۹). شناسایی و طبقه‌بندی چالش‌های مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چند فرهنگی. *جستارهای زبانی*، ۱۱ (۴)، ۶۰۴-۵۶۷.
- لطافتی، ر، و زرینی، ع. (۱۳۹۲). همدلی، الگوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرسه و زبان‌آموز. *جستارهای زبانی*، ۶ (۱)، ۲۲۹-۲۵۲.
- محمودزاده، ف، و رحمانی، ر. (۱۳۸۷). ضرورت ارزش‌یابی تکوینی در نظام آموزشی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱ (۲)، ۱۹-۲۷.
- یادگارزاده، غ.ر. (۱۳۸۴). بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزش‌یابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان. *تعلیم و تربیت*، ۱۳، ۸۵-۶۱.

References

- Abbasi, Z., Ameri, H., & Mardanloo Moghadam, H. (2020). Identifying and classifying the challenges of Persian language instructors to Non-Persian speakers in multicultural classes. *Language Related Research*, 11(4), 567-604. [In Persian].
- Ayala, C. (2005). Formative assessment guideposts. *Science Scope*, 28(4). Pp: 46-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1) 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

- Box, C., Skoog, G., & Dabbs, J. M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*. 52 (5). 956-983.
- Cagasan, L., Care, E., Robertson, P., & Luo, R. (2020). Developing a formative assessment protocols to examine formative assessment practices in Philippines. *Educational Assessment*. 25(3). 1-17.
- Estaji, M., & Fassihi, S. (2016). On the relationship between the implementation of formative assessment strategies and Iranian EFL teachers' self- efficacy: Do gender and experience make a difference? *Journal of English Language Teaching and Learning*. 8(18). 65-86.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*. 36(3). 217-223.
- Hue, M-T., & Kennedy, K. J. (2015). Promoting cultural responsive ness: teachers' constructs of an assessment classroom environment for ethnic minority students in Hong Kong secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 21(3). 289-304.
- Jett, P. M. (2009). *Teachers' valuation and implementation of formative assessment strategies in Elementary science classrooms* (Doctoral dissertation). University of Louisvill Electronic Theses and Dissertations. Retrieved from <https://doi.org/10.18297/etd/684>
- Karimi, M. N. (2014). Iranian EFL teaches' perception of dynamic assessment: Exploring the role of education and length of service. *Australian Journal of teacher Education*. 39(8). 143-162.
- Khalifah, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*. 86(4). 1272-1311.
- Letafati, R., & Zarrini. A. (2015). Empathy, an influencing behavioral model in the

interaction between teacher and learner. *Language Related Research*. 6(1), 229-252. [In Persian].

- Mahmudzadeh, F., & Rahmani, R. (2008). The necessity of formative assessment in educational system. *Education Strategies in Medical Sciences*. 1(2), 19-27.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*. 18(4). 333-349.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2017). *Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment*. Urbana, IL: university of Illinois and Indian University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
- Parekh, B. (2008). The concept of multicultural education. In S. Madgil, G. KVerma, & K. Mallick (Eds.), *Multicultural Education, The International Debate* (pp.19-31). Philadelphia: Falmer.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Sciences*. 28(1). 4-13.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*. 5(1). 77- 84.
- Solano-Flores, G., & Nelson-Barber, S. (2001). On the cultural validity of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*. 38(5). 553-573.
- States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2018). *Overview of summative assessment*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Stevens, L. R. (2012). *Culturally responsive formative assessment* (Unpublished M.A thesis). Bozeman: Montana State University.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Yadegarzadeh, Gh. (2005). The study of teachers' awareness of formative assessment methods and their usage in the class. A Case study in Hamedan. *Quarterly Journal of Education*. 21(3), 61-85. [In Persian].
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

۱۰. ضمیمه

۱. پرسشنامه ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط چندفرهنگی مدرس گرامی با سلام و عرض ادب، از قبول زحمت تکمیل پرسشنامه ارزش و کاربرد راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط چندفرهنگی بسیار سپاسگزاریم. این پرسشنامه دارای ۴ بخش و مشتمل بر راهبردهای اصلی ارزش‌یابی تکوینی و زیر راهبردهای هر کدام در محیط چندفرهنگی است.

* لطفاً دور حرف و عددی که با دیدگاه شما در رابطه با راهبردهای ارزش‌یابی تکوینی در محیط چندفرهنگی بسیار هم‌سویی دارد، دایره بکشید:

کاربرد این راهبرد در کلاس

- ۴ = همیشه
 ۳ = بیشتر اوقات
 ۲ = گاهی اوقات
 ۱ = هرگز

ارزش این راهبرد در کلاس

- A. بسیار ارزشمند
 B. ارزشمند
 C. بسیار کم ارزش
 D. بدون ارزش

* بخش اول: دخالت دادن زبان آموزان در مراحل یادگیریشان

- ۱- توضیح دادن برای زبان‌آموزان که انتظار دارید چه چیزی یاد بگیرند و چرا باید آن را یاد بگیرند.
 ۲- دعوت کردن زبان‌آموزان به مشارکت کردن در درس و انجام تکالیف
- A B C D ۴ ۳ ۲ ۱ A B C D

- ۳- طراحی کردن تکالیفی که زبان آموزان
را برای مستقل تمرین کردن توانمند سازد.
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۴- تشویق کردن به کار گروهی برای انجام تکلیف
های مشترک
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۵- درخواست کردن از زبان آموزان که به یکدیگر
کمک کنند
A B C D 4 3 2 1

***بخش دوم: الگو قرار دادن کارهای زبان آموزان (برای دیگر همتایان)**

- ۱- انتخاب کردن و نشان دادن کار سایر زبان آموزان
به منظور یادگیری دیگران
A B C D ان ۴ ۳ ۲ ۱
- ۲- از زبان آموزان می خواهید روش انجام تکلیف را
توضیح دهند تا خطاهایشان را شناسایی کنید.
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۳- از زبان آموزان می خواهید درباره چگونگی تقویت
کار خودشان پیشنهادهای ارائه کنند.
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۴- نشان دادن تکالیف زبان آموزان به یکدیگر برای
نظرخواهی درباره عملکرد سایرین
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۵- نشان دادن تکالیف زبان آموزان به یکدیگر به
عنوان یک الگو و مثال
A B C D به ۴ ۳ ۲ ۱

***بخش سوم: ارائه بازخورد**

- ۱- استفاده از سؤالات دقیق برای تشخیص میزان یادگیری
زبان آموزان
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۲- تحلیل کارهای انجام شده برای شناسایی دلایل موفقیت
یا ناکام ماندن زبان آموزان در انجام تکلیف
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۳- تأیید کردن زبان آموزان فقط زمانی که نتیجه
رضایت بخش است.
A B C D ه ۴ ۳ ۲ ۱

- ۴- جلوگیری کردن از بیان مستقیم و صریح در مورد
اشتباه زبان آموزان
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۵- توضیح دادن درباره علت صحیح بودن
پاسخ داده شده
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۶- مشخص کردن روش های گوناگون و بهتر
برای انجام یک تکلیف
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۷- نوشتن یادداشت اثرگذار درباره تکلیف زبان آموزان
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱

*** بخش چهارم: خود ارزشیابی و ارزشیابی توسط هممتایان**

- ۱- فراهم کردن فرصتی برای زبان آموزان با هدف
بحث و تفکر درباره یادگیری خودشان
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۲- فراهم کردن فرصتی برای زبان آموزان با هدف
ارزشیابی کار همدیگر و ارائه باز خورد به یکدیگر
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۳- کمک به زبان آموزان برای درک موفقیت های خود
و آگاهی از آنچه باعث پیشرفت آنها می شود.
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱
- ۴- ترغیب کردن زبان آموزان برای مرور کار خود
و ثبت مراحل پیشرفت خودشان
A B C D ۴ ۳ ۲ ۱

*** مدرس محترم با سپاس از همکاری ارزشمند جنابعالی، دانستن اطلاعات خواسته شده
در زیر راهگشای این پژوهش خواهد بود.**

*** جنسیت:** زن مرد

*** سن:**

*** سطح آموزشی که اکنون مشغول به تدریس هستید:**

*** سابقه تدریس در حوزه فارسی به غیرفارسی زبانان:.....**

*** از چه منابعی برای درک و کاربرد مؤثرتر راهبردهای ارزشیابی تکوینی در کلاس های**

چندفرهنگی بهره برده اید:

- شرکت در کارگاه‌های تربیت مدرس آزفا
 - تبادل نظر با سایر همکاران و مدرسان
 - مطالعه پژوهش‌ها و مقالات در این باره
- سایر (لطفا نام ببرید):

۲. فهرست و ارسى مشاهدات کلاسی (۱)

فهرست و ارسى مشاهدات نویسندگان در ارتباط با حمایت‌کنندگی کلاس

کلاس مدرس..... سطح.....

| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|--|---|---|---|---|
| محیط کلاس پاسخ‌گو و (فرهنگ حساس) و حمایت‌کننده نیست. | | | | محیط کلاس بسیار پاسخ‌گو (فرهنگ حساس) و حمایت‌کننده است. |

- ۱- محیط کلاس زبان‌آموزمحور است و به زبان‌آموزان حق انتخاب و قدرت می‌دهد. از رشد خود نظم‌دهی زبان‌آموزان حمایت می‌کند و رتبه‌بندی را به حداقل می‌رساند. نمره:
- ۲- تعاملات کلاسی نشان‌دهنده قدردانی و احترام برای انواع فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های گوناگون است. نمره:
- ۳- جایگاه معلم به‌عنوان فردی حمایت‌گر، خونگرم، شوخ‌طبع و محترم و حامی است و نه اقتدارگرا، رسمی و خشک. نمره:
- ۴- معلم در ارتباطش با تک تک زبان‌آموزان در ارائه پشتیبانی و تشویق کردن، عادلانه عمل می‌کند. نمره:
- ۵- کلاس محیطی امن است و برای عزت نفس و شخصیت زبان‌آموزان مانعی وجود ندارد. نمره:
- ۶- دسترسی به همه منابع برای همه به‌صورت مساوی است و برای همه زبان‌آموزان فرصت‌های کافی برای استفاده از آن‌ها در هر زمان ممکن وجود دارد. نمره:
- ۷- معلم انتظارات بالایی از تمامی زبان‌آموزان دارد. نمره:
- ۸- حمایت زبانی انجام می‌شود و مدرس از منابع متعدد برای به تصویر کشیدن استفاده می‌کند: گرافیک‌ها، انگاره‌ها و امکانات صوتی و بصری. نمره:

۳. فهرست واریسی (۲): کاربرد راهبردهای ارزشیابی تکوینی طبق مشاهدات نویسندگان در کلاس

| مدرس سطح پیشرفته | کاربرد راهبردها و توضیحات | | |
|------------------|---------------------------|------------------|---|
| | مدرس سطح میانی | مدرس سطح مقدماتی | زیرراهبردهای ارزشیابی تکوینی |
| | | | ۱- بیان اهداف درس ۲- آنچه قرار است انجام گیرد ۳- به چه مرحله‌ای می‌خواهیم برسیم. ۴- استفاده از زبانی که زبان‌آموزان بفهمند. |
| | | | سؤالات: ۱- تفکر انگیز ۲- انگیزشی ۳- صندلی داغ ۴- بدون نیاز به بلند کردن دست ۵- کنجکاوانه و کاوشگرانه |
| | | | ۱- اظهار نظر برای پیشرفت ۲- بررسی سوءتفاهمات ۳- دخالت دادن زبان‌آموزان ۴- نشان دادن راه بهتر برای انجام تکلیف ۵- به جلو بردن زبان‌آموزان ۶- به فکر و داشتن زبان‌آموزان |
| | | | ۱- بازخورد دادن به مدرس ۲- پرسشگری زبان‌آموزان ۳- پیشنهادات زبان‌آموزان برای پیشرفت |
| | | | ۱- درمورد دیگر زبان‌آموزان اظهار نظر کردن ۲- پاسخ‌های اندیشمندانه ۳- مرور تکلیف توسط خود زبان‌آموز |