

An Investigation into the Relationship between Assessment Knowledge and Pedagogical Knowledge of Iranian EFL Teachers with a Focus on Teaching Experience



Ali Akbar Khomeijani Farahani✉*^{ID} 0000-0002-4916-794x

Department of German Language Education, Faculty of Foreign Languages, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email: farahani@ut.ac.ir



Davood Borzabadi Farahani**^{ID}

Department of English, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran.

Email: borzabad@ut.ac.ir



Mehri Jalali***^{ID} 0000-0002-7134-5298

Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran.

Email: jalali@cfu.ac.ir



Mitra Khalilzad****^{ID}

English Language Teaching Department, Kish International Campus, University of Tehran, Kish, Iran.

Email: Mitra.khalilzad@ut.ac.ir

ABSTRACT

Since assessment literacy is a newly developed concept in the assessment field, teachers should be informed about how to use their pedagogical knowledge of subject matter and at the same time how to use assessment strategies to assess their knowledge of teaching and students' achievement. Inspired by these concepts, the present study attempted to examine the relationship between Iranian EFL inexperienced teachers' and experienced teachers' assessment knowledge and pedagogical knowledge. Participants were 50 Iranian (i.e., 25 inexperienced and 25 experienced) teachers at State and Azad universities in Tabriz and Tehran. They were selected based on convenient sampling from both genders with teaching experience between 3 and 30 years. It should be mentioned that the teachers with teaching experience between 3 and 10 years, were considered as inexperienced teachers. And those with teaching experience of more than 10 years were considered as experienced teachers. Farhady's and Tavassoli's (2018) scenario-based language assessment knowledge test was used to measure teachers' assessment knowledge. A pedagogical knowledge base questionnaire developed and validated by Dadvand (2013) was also used to assess the teachers' pedagogical knowledge base. The results of data analysis showed that there was a significant difference among the two groups of participants regarding both their assessment knowledge and pedagogical knowledge scores. In addition, there was a significant positive relationship between inexperienced teachers' and experienced teachers' assessment knowledge and pedagogical knowledge. Results have some implications for English teachers concerning updating their pedagogical and assessment knowledge.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 07 December 2021

Received in revised form 26 January 2022

Accepted: 31 January 2022

Available online: Winter2025

Keywords:

Assessment knowledge, pedagogical knowledge, inexperienced teachers, experienced teachers

Khomeijani Farahani, A. A. , Borzabadi Farahani, D. , Jalali, M. and Khalilzad, M. (2024). An Investigation into the Relationship between Assessment Knowledge and Pedagogical Knowledge of Iranian EFL Teachers with a Focus on Teaching Experience. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (3), 597-610. <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.335136.917>.

© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.335136.917>.



* Ali Akbar Khomeijani Farahani is Associate Professor of Linguistics, Department of English language and Literature, the University of Tehran, Iran.

** Davood Borzabadi Farahani is Assistant Professor of English as a Foreign Language (EFL) in Department of English Language and Literature at University of Tehran, Iran.

*** Mehri Jalali is an Assistant Professor at Farhangian (teacher education) University.

**** Mitra Khalilzad is Ph.D. Student at the University of Tehran, Kish International Campus.



بررسی رابطه بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان ایرانی زبان انگلیسی با در نظر گرفتن تجربه تدریس

علی اکبر خمیجانی فراهانی*

گروه انگلیسی دانشکده زبان و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

رایانامه: farahani@ut.ac.ir

داوود برزآبادی فراهانی**

گروه انگلیسی دانشکده زبان و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

رایانامه: borzabad@ut.ac.ir

مهری جلالی***

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

رایانامه: jalali@cfu.ac.ir

میترا خلیل زاد****

گروه آموزش زبان انگلیسی، پردیس بین‌المللی کیش، دانشگاه تهران، کیش، ایران.

رایانامه: Mitra.khalilzad@ut.ac.ir



چکیده

از آنجایی که سواد ارزیابی یک مفهوم جدید در زمینه ارزیابی و آموزش تدریس است، معلمان باید از نحوه استفاده از راهبردهای ارزیابی برای ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان خود مطلع شوند. پژوهش حاضر با الهام از عدالت در تدریس و ارزیابی، به بررسی رابطه بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه زبان انگلیسی پرداخت. شرکت‌کنندگان ۵۰ معلم ایرانی (۲۵ نفر کم‌تجربه و ۲۵ نفر باتجربه) در دانشگاه‌های دولتی و آزاد تبریز و تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. معلمان با سابقه تدریس بین یک تا سه سال به‌عنوان معلمان کم‌تجربه در نظر گرفته شدند، درحالی‌که معلمان با سابقه تدریس بیش از ۳ سال به‌عنوان معلمان باتجربه در نظر گرفته شدند. برای سنجش دانش ارزیابی معلم از آزمون دانش ارزیابی زبان مبتنی بر طرح هادی و توسلی (۲۰۱۸) استفاده شد. یک پرسش‌نامه پایه دانش تربیتی که توسط دادوند (۲۰۱۳) تهیه و تأیید شده است برای ارزیابی پایه دانش آموزشی معلمان مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که در دانش ارزیابی بین دو گروه از معلمان تفاوت معناداری وجود دارد. علاوه بر این، در دانش آموزشی بین همان دو گروه تفاوت معناداری وجود داشت. همچنین بین دانش ارزیابی معلمان کم‌تجربه و باتجربه از یک سو و دانش آموزشی آنان از سوی دیگر رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از اهمیت به‌روزرسانی دانش تربیتی در تدریس معلمان زبان انگلیسی دارد.

اطلاعات مقاله

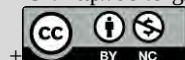
تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۹/۱۶
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۱۱/۰۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۱
تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۳
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

سواد ارزیابی؛ دانش سنجش؛
دانش تربیتی؛ معلمان
کم‌تجربه؛ معلمان باتجربه

خمیجانی فراهانی، علی اکبر، برزآبادی فراهانی، داود، جلالی، مهری و خلیل زاد، میترا. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان ایرانی زبان انگلیسی با در نظر گرفتن تجربه تدریس. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۴ (۳)، ۵۹۷-۶۱۰.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2022.335136.917.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2022.335136.917.

* علی اکبر خمیجانی فراهانی دانشیار زبان‌شناسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران و با بیش از ۳۰ سال مشغول به تدریس زبان‌شناسی و زبان انگلیسی می‌باشد.
** داود برزآبادی فراهانی استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران می‌باشد.
*** مهری جلالی استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. وی بیش از ۲۲ سال مشغول به تدریس زبان انگلیسی می‌باشد.
**** میترا خلیل زاد دانشجوی دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی در پردیس بین‌المللی کیش دانشگاه تهران است.

عموماً اعتقاد بر این است که ارزیابی در هر زمینه آموزشی در درجه اول با فراگیران مرتبط است، اما نقش معلمان در تصمیم‌گیری برای نتایج ارزیابی و موفقیت یا شکست فراگیران غیرقابل انکار است. بحث در مورد نقش معلمان در ارزیابی و تخصص آنها در این زمینه به توسعه مفهوم نسبتاً رایج «سواد ارزیابی» کمک کرده است. استیگینز^۱ (۱۹۹۱)، که عمدتاً در مطالعات آموزشی و روان‌شناسی شناخته شده است، استدلال می‌کند که معلمان باسواد ارزیابی می‌دانند «چه چیزی را اندازه‌گیری می‌کنند، چرا این کار را انجام می‌دهند، چگونه بهترین مهارت‌ها و دانش مورد علاقه را ارزیابی می‌کنند. چگونه می‌توانند مثبت باشند. چگونه نمونه‌های مثبت ارزیابی را از موفقیت دانش‌آموز ارائه دهند و چگونه از مواردی که از نظر تئوری اشتباه هستند جلوگیری کنند. (ص ۲۴۰). از دیدگاه اجتماعی-فرهنگی یادگیری، سواد ارزیابی معلمان به عنوان فرآیندی پویا در نظر گرفته می‌شود که دانش ارزیابی، مهارت‌های ارزیابی و مفاهیم ارزیابی آنها را با زمینه‌های تمرینی آنها در کنار هم قرار می‌دهد (دلوکا و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ خو و براون^۳، ۲۰۱۶). به شرط اینکه ارزیابی کلاسی با راهبردهای آموزشی متفاوت انجام شود، ممکن است مؤلفه‌های تثبیت‌شده سواد ارزیابی بر اساس معیارهای ارزیابی در زمینه‌های زبان انگلیسی (به عنوان مثال، بروکهارت^۴، ۲۰۱۱؛ دولوکا، ۲۰۱۶ و خو و براون^۳، ۲۰۱۶) برای ارزیابی معلمانی که در زمینه‌های آموزشی دیگر کار می‌کنند مناسب نباشد. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد سواد ارزیابی معلمان انگلیسی در ایران حداقل تا حدی مسئول عدم پیروی آنها از اصلاحات در زمینه سنجش این زبان است (رضوی پور و رضاگاه^۵، ۲۰۱۸). باین‌حال، این بی‌توجهی در درجه اول به فعالیت‌ها و ابتکارات واقع‌بینانه ناکافی در برنامه‌های آموزشی آنها نسبت داده می‌شود. آنها نیازی به درک اهمیت سواد ارزیابی احساس نمی‌کنند (کریمی و شافعی^۶، ۱۳۹۳؛ رضوی پور، ریاضی و رشیدی^۷، ۱۳۹۰). ارزیابی کارایی و دانش دانش‌آموز یکی از مهمترین جنبه‌های عملکرد معلم است و مستلزم صرف وقت و انرژی ذهنی قابل توجهی برای معلمان

است. در ارزیابی، مسائلی مانند معلمان و ابزارهای سنجش، رویه‌ها، نگرش‌ها و شایستگی‌های آنها قرار دارند. اینکه معلمان تا چه اندازه ابزارها و خط مشی‌های موفق ارزیابی را برای کلاس‌های درس خود ایجاد می‌کنند، تحت تأثیر سواد ارزیابی، درک مطلب و دانش آنها از اصول و شیوه‌های صحیح ارزیابی است. هرچه معلمان سواد ارزیابی بیشتری داشته باشند، ارزیابی برای دست‌اندرکاران آسان‌تر می‌شود - برای خود معلمان، برای برنامه‌ها، برای مؤسسات، برای زمینه آموزش زبان، و به‌ویژه برای زبان‌آموز و یادگیری زبان آنها (وایت^۸، ۲۰۱۹). امروزه، اگرچه دانش اولیه و اساسی در مورد مفاهیم ارزیابی کلاسی مورد نیاز است، برخی از معلمان عموماً تنها به امور تدریس می‌پردازند.

همچنین با پیشرفت دستگاه‌های آموزشی جدید و بهبود در برنامه درسی آموزشی، مواد و آموزش، استانداردها بهبود یافته است. در این راستا، معلمان و مربیان باید بررسی‌های کلاسی را ایجاد کنند که برنامه‌های درسی جدید را با معیارهای مورد توافق به عنوان راهی برای افزایش توانایی‌ها، کیفیت ارزیابی‌ها و درک نمرات آزمون یادگیرندگان مطابقت دهند (دایال و لینگام^۹، ۲۰۱۵؛ مرلتر^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ گروسمن^{۱۱}، ۱۹۹۰). مدل دانش محتوای آموزشی (PCK) از چهار عنصر تشکیل شده است که عبارتند از: «تصور از اهداف برای آموزش موضوع». «دانش درک دانش‌آموزان»؛ «دانش درسی»؛ و «دانش راهبردهای دانش آموزشی» (ص ۱۷). «مفاهیم و اهداف برای آموزش موضوع» مهم‌ترین جنبه از این چهار جنبه است و جزء مهم PCK است زیرا هدف تدریس را نشان می‌دهد. این امر بر دانش و باورها در مورد قصد تدریس یک موضوع در سطوح مختلف پایه تأثیر می‌گذارد (گروسمن، ۱۹۹۰، ص ۸).

مطالعات نشان داده‌اند که معلمان به‌ندرت از پایه‌های دانش مشترک برای بهبود عملکرد خود استفاده می‌کنند و نکته برجسته این است که آنها لزوماً در کلاس خود از دانش مبتنی بر تحقیق استفاده نمی‌کنند (دایال و لینگام، ۲۰۱۵). متأسفانه، معلمان فقط برای مشاغل خود آماده می‌شوند و هیچ دوره ارزیابی اجباری به عنوان پیش‌نیاز وجود ندارد، بنابراین ممکن است آموزش کافی را برای ارزیابی موفقیت دانش‌آموزان

^۱ Razavipour, Riaz, & Rashidi

^۲ White

^۳ Dayal & Lingam

^۴ Mertler

^۵ Grossman

^۱ Stiggins

^۲ DeLuca et al.

^۳ Kubanyiova, M., & Feryok

^۴ Brookhart

^۵ Razavipour & Rezagah

^۶ Karimi & Shafee

نگذرانده باشند و به‌طور کامل کارکرد اساسی را که ارزیابی ممکن است در اثربخشی آنها ایفا کند، تشخیص ندهند. تنها آموزشی که این معلمان ممکن است در زمینه ارزیابی آموزشی گذرانده باشند حداقل تعداد ساعت درس در روان‌شناسی تربیتی یا مطالعه تکنیک بوده باشد. در واقع، «تنها تعداد معدودی از معلمان توانایی رویارویی با مشکلات ارزیابی کلاس درس را دارند، زیرا توانایی برای انجام این کار به آنها آموزش داده نشده است» (هایزر^{۱۲}، ۲۰۱۳، ص ۲۸). علی‌رغم نقش حیاتی سواد ارزیابی در نظام آموزشی، برخی از معلمان در این زمینه عملکرد ضعیفی دارند. توجه به صدای معلمان به‌عنوان عنصر اصلی یک مثلث آموزشی اهمیت دارد (مالون^{۱۳}، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، ماهیت بازتابی دیدگاه معلمان منجر به ایجاد فعالیت‌های آموزشی می‌شود. در برنامه‌های آموزش معلمان، تمرکز بیشتری بر سواد ارزیابی زبان مورد نیاز است. معلمان زبان که در ارزیابی باسواد هستند، استاندارد تدریس خود را افزایش داده و به‌طور مؤثرتری با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان خود سازگار می‌شوند.

هدف اصلی این پژوهش نشان دادن اهمیت نقش معلمان در ارزیابی خود و دانش‌آموزان و دانش تربیتی آنان در استفاده از راهبردهای ارزیابی صحیح و مناسب در ارزیابی دانش‌آموزان است. از آنجایی که تدریس و ارزیابی مکمل یکدیگر هستند و نمی‌توان آنها را جدا کرد، معلمان باید سواد ارزیابی مناسبی داشته باشند. آنها همچنین باید راهبردهای ارزیابی مناسب را در کلاس‌های درس و تدریس خود تمرین کنند.

۲- چهارچوب نظری و پیشینه تحقیق

تغییری مهم در الگوی رویکرد غالب در زمینه آموزش معلمان هم‌زمان با جنبش ایجاد پایگاه دانش آموزشی محتوا محور (PCK) برای تدریس اتفاق افتاده است (دارلینگ-هاموند^{۱۴}، ۲۰۱۶). محققان آموزشی به این نتیجه رسیدند که دانش معلم، علاوه بر آموزش، از طریق دیدگاه تدریس آنها (کابانیوا و فرویک، ۲۰۱۵) و درک آنها از دانش‌آموز، که عموماً به‌عنوان یادگیری مشاهده‌ای شناخته می‌شود، شکل می‌گیرد (وستریک و موریس^{۱۵}، ۲۰۱۶) در نتیجه، سوبه پژوهش به سمت رمزگشایی اطلاعاتی حرکت کرد (مرتله^{۱۶}، ۲۰۰۳) که مربیان در طول تدریس خود در کلاس درس از آنها استفاده

می‌کنند. بنابراین افزایش دانش معلمان در مورد عمل تدریس، مانند اهداف، رویه‌ها و استراتژی‌هایی که پایه فرآیندهای تدریس آنها را در کلاس درس تشکیل می‌دهند، به‌عنوان پایگاه دانش آموزشی معلمان شناخته می‌شود (مولاک^{۱۷}، ۲۰۰۶). نقش پژوهش در زمینه دانش آموزشی محتوا محور بسیار حائز اهمیت است زیرا این دانش نه تنها در عملکرد معلمان بلکه در الهام بخشیدن، درک و نتایج یادگیری دانش‌آموزان موثر است (جانستون و آهتی^{۱۸}، ۲۰۰۶).

سواد ارزیابی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های ضروری دانش حرفه‌ای معلمان، دانش ارزیابی (AK) به‌عنوان سواد ارزیابی (AL) در سطح اساسی خود تلقی می‌شود. برای نشان دادن تمام ابعاد آن، تلاش‌های اولیه برای تعیین AK به‌اندازه کافی دقیق نبود.

اصطلاح دانش ارزیابی زبان (LAK) علاوه بر استفاده از عبارت AK در آموزش عمومی، در آموزش زبان نیز به کار رفته است. سطح پایه LAK که همچنین به‌عنوان سواد ارزیابی زبان (LAL) شناخته می‌شود، تعیین می‌کند که ذی‌نفعان باید در مورد مشکلات ارزیابی، مانند معلمان زبان، بدانند (مالون^{۱۹}، ۲۰۰۸). پیشنهاد موجود (مالون^{۲۰}، ۲۰۱۳) به اهمیت جایگاه معلمان در فرآیند ارزیابی و معنای آن می‌پردازد. تحقیقات همچنین نشان می‌دهد معلمان برای به دست آوردن دانش ارزیابی آموزش کافی ندیده‌اند و به همین دلیل، آنها برای نقش خود به‌عنوان ارزیاب آماده نیستند (مرتله^{۲۱}، ۲۰۰۵).

زمینه ارزیابی از نظریه‌های یادگیری اجتماعی-فرهنگی نشئت گرفته است، طوری که مفهوم سواد ارزیابی معلم، متشکل از دانش ارزیابی، تصور ارزیابی، و واکنش او به زمینه‌های بیرونی، فشارها و تجربیات واقعی محیطی است (زو و براون^{۲۲}، ۲۰۱۶). سواد ارزیابی توانایی مورد نیاز معلمان برای توسعه حرفه‌ای بلندمدت آنهاست (هایلایا^{۲۳}، ۲۰۱۴). در فرآیند ارزیابی، نقش معلمان قابل توجه است و چندین محقق (استیگنیز، ۱۹۹۹؛ پاپهام^{۲۴}، ۲۰۰۹) خاطرنشان کرده‌اند که معلمان زبان اگر به دانش ارزیابی زبان مجهز شوند، تصمیم‌گیرندگان تحصیل‌کرده‌تری خواهند شد. با چنین نقش مهم در ارزیابی زبان، دانش معلم از ارزیابی تأثیر قابل توجهی بر کیفیت آموزش دارد (مالون^{۲۵}، ۲۰۱۳). در نتیجه، معلمان

^{۱۷} Mullock

^{۱۸} Johnstn & Ahtee

^{۱۹} Xu & Brown

^{۲۰} Hailaya

^{۲۱} Popham

^{۱۲} Haiser

^{۱۳} Malone

^{۱۴} Darling-Hammond

^{۱۵} Westrick & Morris

^{۱۶} Mertler

همچنان به استفاده از راهبردهای ارزیابی برای تصمیم‌گیری، تمرکز بر مناسب‌ترین دستورالعمل برای یادگیرندگان، و سپس ایجاد ایده موفقیت در تدریس و یادگیری ادامه می‌دهند.

علاوه بر پشتیبانی نظری، نیاز به پیشینه تجربی برای پشتیبانی از عملی بودن مطالعه وجود دارد. لذا محقق به منظور ایجاد مبنای عملی برای متغیرهای مورد بررسی به مطالعات مرتبط زیر مراجعه کرده است. در یک مطالعه، سواد ارزیابی معلمان و مدیران در مورد ارزیابی‌های مرجع معیار توسط **کینگ^{۲۲}** (۲۰۱۰) مورد بررسی قرار گرفت. این نظرسنجی شامل ۳۸۰ مربی شاغل در ایالت‌های آلاباما و می‌سی‌سی‌پی ایالات متحده آمریکا (۳۱۰ مربی زن و ۷۰ مربی مرد) با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای بود. محقق از پرسش‌نامه سنجش مرجع معیار به‌عنوان راهنمای تحقیق استفاده کرد. **کینگ (۲۰۱۰)** نشان داد که سال‌ها تجربه تأثیر قابل توجهی بر موفقیت پرسش‌نامه مرجع معیار یک شرکت‌کننده از طریق تحلیل‌های آماری ندارد.

الخاروسی^{۲۳} (۲۰۱۱)، در مطالعه دیگری، مهارت‌های ارزیابی خود ادراک شده معلمان را با در نظر گرفتن جنسیت، حوزه موضوعی، سطح پایه، تجربه تدریس و آموزش ارزیابی ضمن خدمت بررسی کرد. این مطالعه از جامعه نمونه ۲۱۳ معلم از مدارس دولتی مسقط، عمان استفاده کرد. محقق از مقیاس مهارت‌های ارزیابی خود ادراک شده ۲۵ سؤالی به‌عنوان ابزار مطالعه استفاده کرد. براساس تجزیه و تحلیل داده‌ها، **الخاروسی (۲۰۱۱)** اشاره کرد که تفاوت‌های آماری معنی‌داری در مهارت‌های ارزیابی خود ادراک شده مربوط به جنسیت، حوزه موضوعی، سطح پایه، تجربه تدریس و آموزش ارزیابی ضمن خدمت وجود دارد. در یک مطالعه مشابه، **هایلایا (۲۰۱۴)** سواد ارزیابی معلم و تأثیر بالقوه آن بر پیشرفت و استعداد یادگیرنده را از طریق متغیرهای مداخله‌گر در سطح معلم و یادگیرنده بررسی کرد. همچنین تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی را در نظر گرفت. گروه تحقیق متشکل از ۵۸۲ معلم و ۲۰۷۷ دانش‌آموز در کلاس‌های ششم، دوم و سوم دبیرستان در استان Tawi-Tawi، فیلیپین بود. این مطالعه بر اساس طرح ترکیبی روش‌ها با استفاده از روش‌های کمی و کیفی انجام شد. بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌ها، **هایلایا (۲۰۱۴)** دریافت که معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه سواد ارزیابی نسبتاً پایینی داشتند.

علاوه بر این، **ذوالفقاری و اشرف^{۲۴}** (۲۰۱۵) از انجمن سنجش سواد، تجربه تدریس و سن معلمان زبان انگلیسی ایرانی بازدید کردند. جامعه نمونه این پژوهش ۶۵۸ معلم زبان انگلیسی بودند که برای تکمیل فهرستی از سواد ارزیابی که فرآیندهای اعتبارسنجی و پایایی را طی کردند، نامزد شدند. **ذوالفقاری و اشرف (۱۳۹۴)** با انجام تجزیه و تحلیل آماری دریافتند که سواد ارزیابی و تجارب تدریس معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌طور معناداری همبستگی دارند. ارتباط مثبتی بین سواد ارزیابی معلمان ایرانی زبان انگلیسی و سن آنها آشکار شده است. **گاتبونتون^{۲۵}** (۲۰۰۸)، همچنین شباهت‌ها و تفاوت‌های بین الگوهای تفکر آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه را با استفاده از یک طرح یادآوری محرک برای استخراج ادراک شرکت‌کنندگان بررسی کرد. تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که معلمان کم‌تجربه و باتجربه، هم از نظر تعداد ایده‌های آموزشی تولیدشده توسط معلمان و هم از نظر انواع دسته‌ها، موازی هستند. برخی از حوزه‌های خاص دانش آموزشی برای معلمان کم‌تجربه و باتجربه به‌عنوان مدیریت زبان، بررسی رویه، بررسی پیشرفت و دانش دانش‌آموز شناسایی شده است. **اکبری و دادوند^{۲۶}** (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای مقایسه‌ای به بررسی تفاوت‌های پایگاه دانش معلمان زبان انگلیسی ایرانی با سطوح مختلف تحصیلی پرداختند. محققان نشان دادند که این دو گروه در تفکر آموزشی متفاوت بودند. همچنین نشان داده شد که سطح تحصیلات معلمان عامل تعیین‌کننده‌ای است، زیرا معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد به‌طور قابل توجهی واحدهای فکری بیشتری نسبت به معلمان دارای مدرک کارشناسی تولید کردند که تفاوت اصلی آنها تفکر عاطفی آنها بود.

همان‌طور که پیشینه نشان می‌دهد، هیچ شواهد تجربی‌ای در مورد اثربخشی سواد و دانش ارزیابی در پیشرفت حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه و توسعه دانش معلمان کم‌تجربه و باتجربه در ارزیابی و آموزش وجود ندارد. برای این منظور، باید تلاش کرد تا نه تنها دانش تربیتی معلمان کم‌تجربه و باتجربه زبان انگلیسی ایرانی، بلکه دانش ارزیابی یا سواد ارزیابی آنها نیز مورد پژوهش قرار گیرد. علاوه بر این، پژوهش حاضر سعی دارد بررسی کند که آیا بین ارزیابی معلم کم‌تجربه و باتجربه ایرانی

^{۲۵} Gatabonton

^{۲۶} Akbari & Dadvand

^{۲۲} King

^{۲۳} Alkharusi

^{۲۴} Zolfaghari & Ashraf

و دانش تربیتی رابطه وجود دارد یا خیر. با در نظر گرفتن این اهداف، سوال ذیل در پژوهش حاضر مطرح شد:

۱. آیا تفاوت آماری معنی‌داری بین دانش ارزیابی معلمان کم‌تجربه EFL ایرانی و معلمان باتجربه EFL ایرانی وجود دارد؟

۲. آیا تفاوت آماری معنی‌داری بین دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه EFL ایرانی و معلمان باتجربه EFL ایرانی وجود دارد؟

۳. آیا بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه زبان انگلیسی و معلمان باتجربه ایرانی زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟

۳- روش تحقیق

این پژوهش با روش کمی و به‌صورت پیمایشی با استفاده از پرسش‌نامه و مصاحبه انجام شده است.

جامعه آماری

۵۰ معلم ایرانی (متشکل از ۲۵ نفر کم‌تجربه و ۲۵ نفر باتجربه) در دانشگاه‌های دولتی و آزاد تبریز و تهران در پژوهش حاضر شرکت کردند. انتخاب با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از دانشگاه‌های مختلف تبریز و تهران انجام شد. دامنه سنی معلمان بین ۲۶ تا ۶۰ سال و از هر دو جنس با سابقه تدریس بین ۳ تا ۳۰ سال بود. لازم به ذکر است معلمان با سابقه تدریس بین ۱ تا ۳ سال به‌عنوان معلمان کم‌تجربه و معلمان با سابقه تدریس بیش از ۳ سال به‌عنوان معلمان باتجربه در نظر گرفته شدند. ۲۸ نفر از معلمان شرکت‌کننده مرد و ۲۲ نفر زن بودند. تمامی شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه در این تحقیق شرکت کردند. شرکت‌کنندگان می‌توانستند در هر نقطه از جمع‌آوری داده‌ها از مطالعه خارج شوند.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه سنجش دانش دانش پرسش‌نامه ارزیابی کلاس درس شامل ۲۷ مولفه چهارگزینه‌ای مرتبط با پایگاه اطلاعاتی ارزشیابی معلم بود که به معلمان کم‌تجربه و باتجربه دانشگاه سراسری و آزاد به‌دلیل برخط بودن کلاس‌ها از طریق پست الکترونیک فرستاده شد. همچنین باید به خاطر داشت که آزمون دانش ارزیابی کلاس درس از شش بخش تشکیل شده بود که هر بخش بر حوزه اصلی ارزیابی زبان، از جمله تطبیق مولفه‌های بسته، ترتیب‌بندی و قالب‌های چندگزینه‌ای متمرکز بود. پایایی

پرسش‌نامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ سنجیده شد و نتیجه ۰.۸۵ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای پرسش‌نامه‌ها بود. روایی محتوایی آزمون توسط پنج استاد دانشگاه تأیید شد. زمان مورد نیاز برای جواب دادن به پرسش‌نامه یک روز بود. مجموع آیت‌های پرسش‌نامه به‌عنوان نمره کلی برای هردانش‌آموز در نظر گرفته شده بود که کمترین نمره ۲۷ و بیشترین نمره ۱۰۸ بود.

پرسش‌نامه دانش آموزشی

در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه پایگاه دانش تربیتی که توسط دادوند^{۲۷} (۱۳۹۲) تهیه و اعتبارسنجی شده است، برای ارزیابی پایگاه دانش معلمان استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۵۰ مولفه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای بود که از ۱ «هیچ»، ۲ «خیلی کم»، ۳ «تأثیر کمی»، ۴ «کمی» و ۵ «خیلی زیاد» متغیر بود که به معلمان کم‌تجربه و باتجربه دانشگاه سراسری و آزاد به‌دلیل برخط بودن کلاس‌ها از طریق ایمیل فرستاده شد. پرسش‌نامه پایه دانش آموزشی دارای ۹ جزء است: (الف) دانش در مورد موضوع، (ب) دانش زبان آموز، (ج) دانش آموزش زبان دوم، (د) دانش یادگیری زبان دوم، (چ) دانش ارزیابی/آزمون، (و) دانش مدیریت کلاس درس ارزیابی‌شده، (ز) دانش از زمینه آموزشی، (ح) دانش برابری و تنوع، و در نهایت (ی) دانش حرفه‌ای خود. پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ با ۰/۹۲ اندازه‌گیری شد که نشان‌دهنده همسانی درونی پرسش‌نامه‌هاست. روایی محتوایی آزمون توسط پنج استاد دانشگاه تأیید شد. همچنین زمان مورد نیاز برای جواب دادن به پرسش‌نامه یک روز بود. مجموع مولفه‌های پرسش‌نامه به‌عنوان نمره کلی پرسش‌نامه برای هر دانش‌آموز در نظر گرفته شده بود که کمترین نمره ۵۰ و بیشترین نمره ۲۵۰ بود.

روش جمع‌آوری داده‌ها

از آنجایی که طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی و کمی بود، محقق مراحل زیر را انجام داد. داده‌ها در زمستان ۱۳۹۹ گردآوری شد. ۵۰ معلم ایرانی (یعنی ۲۵ معلم کم‌تجربه و ۲۵ باتجربه) که در دانشگاه‌های دولتی و آزاد تبریز و تهران تدریس می‌کردند، در این پژوهش شرکت کردند. معلمان شرکت‌کننده از میان معلمان کم‌تجربه و معلمان باتجربه از دانشگاه‌های مختلف تبریز و تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. شایان ذکر است با توجه به شیوع ویروس کرونا، کلاس‌ها به‌صورت آنلاین برگزار شد.

نمرات دانش آموزی		نمرات دانش ارزیابی	گروه معلمان
25	25	تعداد	معلمان کم تجربه
154.56	62.20	میانگین	معلمان کم تجربه
10.81	6.47	انحراف معیار	
1.123	1.133	مطلق	
0.091	1.133	مثبت	
-0.123	-0.098	منفی	
1.123	1.133	آمار تست	
200 ^{c,d}	200 ^{c,d}	سطح معناداری (دودامنه)	معلمان کم تجربه
25	25	تعداد	معلمان باتجربه
165.80	65.36	میانگین	معلمان باتجربه
9.07	3.67	انحراف معیار	
1.179	1.140	مطلق	
1.179	1.140	مثبت	
-0.097	-0.085	منفی	
1.179	1.140	آمار تست	
0.089 ^e	200 ^{c,d}	سطح معناداری (دودامنه)	معلمان باتجربه

تجزیه و تحلیل دانش کلاس در ارزیابی معلمان، از آزمون دانش ارزیابی زبان طرح محور فرهادی و توسلی (۱۳۹۷) استفاده شد. این ارزیابی شامل ۲۷ آیتم چندگزینه‌ای است که با پایگاه اطلاع‌رسانی ارزیابی معلمان مرتبط است. در این پژوهش از پرسش‌نامه پایگاه دانش تربیتی که توسط دادوند (۱۳۹۲) تهیه و تأیید شده است، برای ارزیابی پایگاه دانش تربیتی معلمان استفاده شد. همچنین لازم به یادآوری است که دقت پرسش‌نامه‌ها با آلفای کرونباخ تعیین شد و کیفیت محتوای آنها توسط ۵ استاد دانشگاه بررسی شد.

۴- یافته‌ها و بحث

پاسخ به سؤالات پژوهش

پس از جمع‌آوری داده‌ها، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای اطمینان از نرمال بودن توزیع دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان باتجربه و کم‌تجربه، از آزمون تک نمونه‌ای کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱ آزمون تک نمونه‌ای کولموگروف اسمیرنوف برای نمرات دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه

ایرانی

پژوهش از توزیع نرمال برخوردار است. بنابراین، فرض نرمال بودن برآورده شد.

نتایج سؤال اول تحقیق

سؤال اول تحقیق به تفاوت معنادار آماری در دانش ارزیابی بین معلمان کم‌تجربه زبان انگلیسی و معلمان باتجربه EFL ایرانی پرداخت. محقق برای مقایسه دانش ارزیابی بین دو گروه

بنابراین، برای به دست آوردن داده‌ها، محقق پرسش‌نامه‌ها را با استفاده از یک سند Google ایجاد کرد و آدرس URL را از طریق ایمیل برای معلمان ارسال کرد و از شرکت‌کنندگان خواست که پرسش‌نامه‌ها را ظرف یک روز پر کنند. شایان ذکر است که محقق اول آدرس URL پرسش‌نامه دانش آموزشی را برای معلمان ارسال کرد. سپس با فاصله زمانی یک هفته، آدرس URL پرسش‌نامه سواد ارزیابی را ارسال کرد. نمونه‌گیری آسان نوعی روش انتخابی بود که شامل شرکت‌کنندگانی بود که به راحتی در دسترس بودند (دورنیه، ۲۰۰۷). دامنه سنی معلمان بین ۲۳ تا ۶۰ سال متغیر بود و معلمان شرکت‌کننده از هر دو جنس باتجربه تدریس ۳-۳۰ سال انتخاب شدند. ۲۸ شرکت‌کننده مرد و ۲۲ نفر زن بودند. برای این مطالعه، همه شرکت‌کنندگان داوطلب بودند. داشتن مدرک دکتری یا کارشناسی ارشد برای شرکت در این پژوهش ضروری نبود. در هر مرحله از جمع‌آوری داده‌ها، شرکت‌کنندگان می‌توانستند از مطالعه خارج شوند. برای

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، مقادیر P برای سواد ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه بالاتر از ۰.۰۵ بود. بنابراین، نشان داده شد که دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه ایرانی شرکت‌کننده در

(کم تجربه و باتجربه)، پرسش نامه دانش ارزیابی معلم را بر روی ۵۰ معلم اجرا کرد. آمار توصیفی نمرات دانش ارزیابی معلم در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲ آمار توصیفی نمرات سنجش دانش معلمان کم تجربه و معلمان باتجربه

انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه معلمان
6.47	62.20	25	معلمان کم تجربه
3.67	65.36	25	معلمان باتجربه

باتجربه در دانش ارزیابی بالاتر از میانگین نمره معلمان کم تجربه است.

بالین حال، آزمون های t-test نمونه مستقل برای بررسی اینکه آیا بین میانگین نمرات دانش ارزیابی معلم کم تجربه و باتجربه تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر اجرا شد. جدول ۳ نتایج آزمون های t تست نمونه مستقل را نشان می دهد.

همان طور که از جدول ۲ مشاهده می شود، نمرات میانگین و انحراف معیار دانش ارزیابی معلمان کم تجربه به ترتیب $(M=20/62, SD=6/47)$ و میانگین نمره و انحراف معیار نمرات دانش ارزیابی معلمان باتجربه، $(SD=3/67, M=36/65)$ بود. مشخص شد که میانگین نمره معلمان

جدول ۳ آزمون t-test نمونه ای مستقل برای نمرات دانش ارزیابی معلمان کم تجربه و باتجربه

		آزمون لونس برای برابری واریانس ها		آزمون تی-تست برای برابری میانگین ها					
				درجه آزادی	سطح معناداری (دو دانه)	تفاوت میانگین	تفاوت خطای معیار	اطمینان ۹۵٪	
								فاصله تفاوت	حد پایین
		F	سطح معناداری	t				حد بالا	حد پایین
نمرات دانش ارزیابی	فرض برابری واریانس ها	3.556	.065	-2.124	48	-3.16	1.49	-6.15	-1.17
	فرض برابری واریانس ها			-38.021	.040	-3.16	1.49	-6.17	-1.15

سؤال دوم تحقیق به تفاوت معنادار آماری دانش آموزشی بین معلمان کم تجربه زبان انگلیسی و معلمان باتجربه زبان انگلیسی پرداخته بود.

محقق مجدداً با مقایسه دانش تربیتی معلم بین دو گروه (معلم کم تجربه و باتجربه)، پرسش نامه دانش تربیتی معلم را بر روی ۵۰ معلم اجرا کرد. آمار توصیفی نمرات دانش ارزیابی معلم در جدول ۴ نشان داده شده است.

همان طور که جدول ۴ نشان می دهد، مقدار p در آزمون Levene برای برابری واریانس ها ۰.۰۶۵ بود. یعنی واریانس های مساوی در نظر گرفته شده است. از آنجایی که $t(48) = -2.124$ ، $p = 0.039 < 0.05$ ، مشخص شد که تفاوت معناداری در نمرات دانش ارزیابی بین گروه معلمان کم تجربه و باتجربه وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر اول رد شد و پاسخ به سؤال اول مثبت بود.

نتایج سؤال دوم تحقیق

جدول ۴ آمار توصیفی نمرات دانش آموزشی معلمان کم تجربه و باتجربه

انحراف معیار	مانگین	تعداد	گروه معلمان
10.81	154.56	25	معلمان کم تجربه
9.07	165.80	25	معلمان باتجربه

اینکه آیا تفاوت معناداری بین نمرات دانش تربیتی معلم کم تجربه و باتجربه وجود دارد یا خیر اجرا شد. جدول ۵ نتایج آزمون t-test نمونه‌های مستقل را یادداشت می‌کند.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین نمره معلمان کم تجربه ۱۵۴,۵۶ با انحراف معیار ۱۰,۸۱ با میانگین نمره معلمان باتجربه ۱۶۵,۸۰ با انحراف معیار ۹,۰۷ متفاوت است. باین حال، یک آزمون تی تست نمونه مستقل برای بررسی

جدول ۵ آزمون تی تست نمونه‌های مستقل برای نمرات دانش آموزشی دانش‌آموزان و معلمان

		آزمون تی-تست برای برابری میانگین ها								
		آزمون تست لونس برای								
		برابری واریانس ها								
		F	سطح معناداری	T	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین	خطای معیار	اطمینان تفاوت فاصله تفاوت	%۹۵
									Lower	Upper
دانش	بر نمرات	۰.۵۴۶	۰.۴۶۴	-	۴۸	۰.۰۰۰	-۱۱.۲۴	۲.۸۲	-۱۶.۹۲	-۵.۵۶
	موزشی			۳.۹۸۱						
	فرض واریانس های برابر			-	۴۶.۵۹۶	۰.۰۰۰	-۱۱.۲۴	۲.۸۲	-۱۶.۹۲	-۵.۵۶
	فرض واریانس های نابرابر			۳.۹۸۱						

از آنجایی که فرض خطی بودن نقض شد. جدول ۶ نتایج Spearman Rho را نشان می‌دهد.

جدول ۶ همبستگی ترتیب رتبه اسپیرمن (Rho) برای معلمان ایرانی کم تجربه و باتجربه ارزیابی دانش و نمرات دانش

آموزشی

نمرات دانش آموزی				نمرات دانش ارزیابی		گروه معلمان
Spearman's rho	معلمان کم تجربه	نمرات دانش ارزیابی	ضریب همبستگی	1	143.	
			سطح معناداری (دودامنه)	.	004.	
			تعداد	25	25	
		نمرات دانش آموزشی	ضریب همبستگی	143.	1	
			سطح معناداری	004.	.	
			تعداد	25	25	
	معلمان باتجربه	نمرات دانش ارزیابی	ضریب همبستگی	1	345.	
			سطح معناداری (دودامنه)	.	030.	
			تعداد	25	25	
		نمرات دانش آموزشی	ضریب همبستگی	345.	1	
			سطح معناداری (دودامنه)	030.	.	
			تعداد	25	25	

با توجه به سؤال تحقیق اول و در نظر گرفتن تفاوت دانش ارزیابی معلمان ایرانی کم تجربه و باتجربه زبان انگلیسی، نتایج این مطالعه از یافته‌های مطالعات (کینگ 2010)، (الخاروسی، ۲۰۱۱) (هیالیا، ۲۰۱۴) و (ذوالفقاری و اشرف، ۱۳۹۴) حمایت کرد. همه آنها دریافتند که بین دانش ارزیابی معلمان کم تجربه و باتجربه تفاوت معناداری وجود دارد. علاوه بر این، نتایج این سؤال با نتایج یافته‌های مرتلر (۲۰۰۵) هم سو بود زیرا به گفته مرتلر، نقش تجربه تدریس خیلی مهم هست. نتایج این تحقیق در این رابطه ممکن است به این مورد دلالت کند که باید دانش پیش زمینه‌ای ارزیابی در کارنامه معلم وجود داشته باشد که باعث پیشرفت آنها از طریق تجربه می‌شود. اگر این دانش وجود نداشته باشد، معلمان قادر به توسعه سواد ارزیابی نخواهند بود. این امر مستلزم برگزاری دوره‌های آموزشی ارزیابی قبل از شروع کار معلمان و همچنین تدریس آنهاست.

از طرف دیگر، نتایج تحقیق حاضر مخالف با نتایج تحقیق (مهمان دوست، علوی و کیوان پناه^۸، ۱۳۹۷) است که نشان می‌دهد تفاوت آماری معنی داری مابین باتجربه‌ترین و کم تجربه‌ترین معلمان وجود ندارد که این امر شاید مربوط به عدم پذیرش شیوه‌های نوین آموزشی در زمینه سنجش و

با توجه به نتایج جدول ۶ مشخص شد که بر اساس دستورالعمل کوهن (۱۹۸۸) بین ارزیابی معلم ایرانی کم تجربه و نمرات دانش آموزشی همبستگی کوچک و مثبت معنادار ($r=0.143, p=0.004$) وجود دارد. علاوه بر این، بین نمرات دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلم باتجربه ایرانی مطابق با دستورالعمل‌های کوهن (۱۹۸۸) همبستگی متوسط و مثبت معنادار ($r=0.345, p=0.03$) وجود داشت. بنابراین سومین فرضیه صفر رد شد و پاسخ به سؤال سوم مثبت بود.

هدف کلی این پژوهش بررسی رابطه بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان زبان انگلیسی ایرانی در تجربه تدریس بود. برای پرداختن به هدف پژوهش، یک طرح کمی همبستگی مشخص شد. نتایج آزمون‌های تی تست نمونه‌ای مستقل نشان داد که بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم تجربه و باتجربه زبان انگلیسی تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. همچنین، نتایج همبستگی رتبه-ترتیب اسپیرمن (Rho) نشان داد که بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان ایرانی زبان انگلیسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به طور مشابه، بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلم باتجربه رابطه مثبت و معنادار آماری وجود داشت.

^۸ Memmendoost, Alavi, & Keivanpanah

ارزیابی، به دلیل نوعی حس برتری و همچنین نبود انگیزه های استخدامی به دلیل ثبات شغلی باشد، از طرفی نظام آموزشی در مواجهه با این افراد، الزامی را برای تکمیل آموزش به وجود نیاورده است.

بر اساس این موارد می توان ادعا کرد که در پژوهش حاضر بین دانش ارزیابی معلمان ایرانی کم تجربه و باتجربه تفاوت معناداری وجود دارد، زیرا هرچه معلمان باتجربه تر باشند، سواد آنها در ارزیابی خود و دانش آموزانشان بیشتر است. همچنین معلمانی که تجربه تدریس قابل توجهی دارند می توانند از راهبردهای ارزیابی متفاوتی در ارزیابی پیشرفت دانش آموزان خود استفاده کنند. به عبارت دیگر، هرچه معلمان باسوادتر باشند، نقش محوری و مهم تری در پیشرفت دانش آموزان، روش های تدریس و دستورالعمل های ارتقای آموزش و یادگیری دارند.

با توجه به سؤال دوم تحقیق و نظر به تفاوت دانش آموزشی معلمان کم تجربه و باتجربه ایرانی، نتایج این پژوهش با یافته های مطالعات انجام شده توسط گاتبوتون (۲۰۰۸) و اکبری و دادوند (۱۳۹۰) مطابقت دارد. همه این پژوهشگران دریافتند که بین دانش آموزشی معلمان کم تجربه و باتجربه تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج نشان داد که معلمان کم تجربه و باتجربه، ایده های آموزشی موازی دارند. حوزه های دانش آموزشی برای معلمان کم تجربه و باتجربه به عنوان مدیریت زبان، بررسی رویه، بررسی پیشرفت و دانش معلمان شناسایی شده است.

می توان ادعا کرد که در پژوهش حاضر، تفاوت معناداری بین دانش آموزشی معلمان ایرانی کم تجربه و باتجربه وجود دارد، زیرا تجربه تدریس آنها بر دانش آموزشی آنها تأثیر گذاشته است. به عبارت دیگر، هرچه معلمان از نظر آموزشی دانش بیشتری داشته باشند، در موضوعی که تدریس می کنند، اقتدار بیشتری دارند و روش های آموزشی و دستورالعمل هایی که استفاده می کنند می تواند دستاوردهای فراگیران را تغییر دهد. در نهایت، با توجه به سؤال سوم تحقیق و رابطه بین دانش ارزیابی و دانش آموزشی معلمان کم تجربه و باتجربه، یافته های پژوهش حاضر با یافته های حکیم^{۲۹} (۱۳۹۴) هم سو بود که نشان داد بین دانش ارزیابی و دانش تربیتی معلمان کم تجربه و باتجربه رابطه معناداری وجود دارد.

حکیم (۲۰۱۵) اصل ارزیابی معلمان زبان انگلیسی را مطرح کرده و خاطر نشان کرد که تبیین مفاهیم ارزیابی توسط معلمان

مقتضای در عملکردهای ارزیابی آنها به دنبال تجربیات تدریس آنها است. هرچه معلم زبان تجربه بیشتری کسب کند، مفاهیم بیشتری برای ارزیابی در شیوه های ارزیابی آنها استفاده می شود. همچنین، نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق وایت (۲۰۱۹) هم سو بود که در زمینه هایی مانند «اصول و مفاهیم»، «نمره دهی و تصمیم گیری»، معلمان نیاز به سواد ارزیابی عملکردی دارند، در حالی که در «گستره مهارت های فنی» آنها نیاز به سواد رویه ای دارند و برای زمینه «آموزشی زبان» باید به سطح سواد چندبعدی دست یابند.

می توان ادعا کرد که در پژوهش حاضر بین دانش ارزیابی و دانش تربیتی معلمان کم تجربه و باتجربه رابطه معناداری وجود دارد، زیرا تدریس و ارزیابی مکمل یکدیگر هستند و نمی توان آنها را از یکدیگر جدا کرد. معلمانی که تجربه تدریس بالایی در زمینه سواد دانش ارزیابی دارند، اطلاعات مورد نیاز را در مورد اثربخشی آموزش، موضوع مورد نظر، روش های تدریس، راهبردهای ارزیابی و مواد برنامه درسی ارائه می دهند.

۴. نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین ارزیابی معلمان کم تجربه و باتجربه ایرانی زبان انگلیسی با دانش آموزشی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه در هر دو نوع دانش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین ارزیابی و دانش آموزشی معلمان ایرانی کم تجربه و باتجربه زبان انگلیسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد معلمان کم تجربه می توانند تشخیص دهند که معلمان باتجربه یا متخصص در مورد تدریس، محیط کلاس، موضوعی که می خواهند تدریس کنند، راهبردهای ارزیابی که برای ارزیابی دستاوردهای دانش آموزان خود و همچنین خودشان استفاده می کنند، می دانند. بنابراین، نتایج می تواند برای معلمان کم تجربه در ارتقای دانش خود از تدریس و دانش ارزیابی در کلاس های خود مفید باشد و همچنین تجربیات آنها می تواند به مربیان معلمان کم تجربه یا معلمان باتجربه کمک کند تا در کلاس های تربیت معلم در مورد دانش تدریس و ارزیابی تصمیم گیری کنند. همچنین مشخص شد که معلمان باتجربه بالا همیشه در هر جنبه مرتبط با فرآیند تدریس از جمله دانش موضوعی، مدیریت کلاس، بالاتر و فراتر از استراتژی های ارزیابی متفاوتی که در کلاس های خود و برای ارزیابی به کار می برند، از همکاران معلم کم تجربه خود و از دانش آموزان خود جلوتر هستند. بنابراین پیشنهاد می شود معلمان آگاهی خود را

^{۲۹} Hakim

difference? A
comparison of pedagogical thought
units of BA versus MA teachers'.
*Modern Language
Journal*, 95 (1), 44–60.

Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom
assessment skills: Influence of gender,
subject are
grade level, teaching experience, and
in-service assessment training. *Journal
of Turkish
Science Education*, 8(2), 39-48.

Brookhart, S. M. (2011). Educational
assessment knowledge and skills for
teachers. *Educational
Measurement: Issues and Practice*,
30(1), 3–12.

Dadvand, B. (2013). *Examining the
pedagogical knowledge base of EFL
teachers and its
relation to teacher reflection and
student achievement* (Doctoral
dissertation).

Department of English Language
Teaching, Tarbiat Modares University,
Tehran, Iran.

Darling-Hammond, L. (2016). Research on
teaching and teacher education and its
influences on
policy and practice. *Educational
Researcher*, 45(2), 83–91.

Dayal, H. C., & Lingam, G. I. (2015). Fijian
Teachers' Conceptions of Assessment.
*Australian
Journal of Teacher Education*, 40(8),
43-58.

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., &
Luhanga, U. (2016). Teacher
assessment literacy: a

از اهمیت دانش آموزشی که برای بهبود تدریس خود در زمینه
آموزشی استفاده می‌کنند ارتقا دهند. در رابطه با این موضوع،
سواد ارزیابی به معنای دانش در مورد فرآیندها و روش‌ها یا
راهبردهای ارزیابی است که معلمان برای ارزیابی دانش‌آموزان
خود و نیز خودشان از آنها استفاده می‌کنند. سواد ارزیابی باید
مرکز آموزش باشد. یعنی تدریس مبنای سنجش و ارزیابی
است. یک ارزیاب خوب باید ابتدا در تدریس باسواد و آگاه باشد
و سپس روش‌ها و فرآیندهای ارزیابی را بداند تا در ارزیابی
دانش‌آموزان خود نیز باسواد باشد.

شایان ذکر است که نتایج این پژوهش می‌تواند برای
معلمان و طراحان برنامه درسی مفید باشد تا دانش آموزشی
خود را در تدریس و ارزیابی به‌روز کنند و سعی کنند در ارزیابی
خود و ارزیابی دانش‌آموزان باسواد باشند. همچنین می‌تواند
برای توسعه‌دهندگان مطالب مفید باشد و کتاب‌های درسی‌ای
را تدوین کنند که ارزیابی و دانش آموزشی را به‌عنوان یک
عنصر مؤثر و جدید در برنامه آموزشی ادغام کند.

بنابراین، با کاهش محدودیت‌های تحمیل‌شده بر پژوهش
حاضر، مانند تعداد محدود معلمان باتجربه و کم‌تجربه دانشگاه،
محدودیت‌های زمانی و حجم نمونه کوچک، تحقیقات بیشتری
برای صحت یافته‌های این مطالعه، به‌ویژه در رابطه با بسیاری
از موارد کلیدی مورد نیاز است. مسائلی مانند انجام مطالعه با
تعداد مساوی معلمان زن و مرد دانشگاه. علاوه بر این، برای
بررسی موضوعات مختلفی که ممکن است با ارزیابی معلمان
و دانش آموزشی مرتبط باشند، تحقیقات بیشتری مورد نیاز
است، مانند تدریس بازتابی، هویت معلم و استقلال معلم که
می‌توانند نقش واسطه‌ای در دانش ارزیابی معلمان و دانش
آموزشی داشته باشند.

منابع

- مهمان‌دوست، زهره، علوی، سید محمد، کیوان پناه، شیوا
(۱۳۹۷). بررسی سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان
دانشگاهی زبان انگلیسی در ایران. *پژوهشهای
زبان‌شناختی در زبانهای خارجی*. ۸(۲)، ۳۴۵–۳۳۷.
عباسیان، غلامرضا، کوشا، مهدی (۱۳۹۶). بررسی میزان سواد
ارزیابی مدرسان زبان انگلیسی در بافت آموزشی ایران.
۲۵۵-۲۶۵
Akbari, R., & Dadvand, B. (2011). 'Does
formal teacher education make a

- King, J. D. (2010). Criterion-referenced assessment *literacy of educators* (Dissertation). University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *Modern Language Journal*, 99(3), 435-449.
- Malone, M. (2008). Training in language assessment. In Shohamy, E. and Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*(pp. 225 – 239). New York: Springer.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344.
- Mertler, C. A. (2003). *Pre-service versus in-service teachers' Assessment literacy: Does classroom experience make a Difference?* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272.
- Farhady, H., & Tavassoli, K. (2018). Assessment knowledge needs of EFL teachers. *Teaching English Language*, 12(2), 45-65.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher Education*. Teachers College Press New York.
- Hailaya, W. M. (2014). *Teacher assessment literacy and student outcomes in the province of Tawi-Tawi, Philippines* (Doctoral dissertation). University of Adelaide, Australia.
- Johnston, J., & Ahtee, M. (2006). Comparing primary student teachers' attitudes, subject knowledge and pedagogical content knowledge needs in a physics activity. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 503-512.
- Karimi, M., & Shafee, Z. (2014). Iranian EFL teachers' perceptions of dynamic assessment: Exploring the role of education and length of service. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 143-162.

- White, E. (2019). Developing assessment literacy through assessing classroom tests: instruments and procedures. In *Handbook of Research on Assessment Literacy and Teacher-Made Testing in the Language Classroom* (pp. 16-41). IGI Global
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
- Zolfaghari, S., & Ashraf, H. (2015). The relationship between EFL teachers' assessment literacy, their teaching experience, and their age: A case of Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2550-2556.
- Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Mullock, B. (2006). The Pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48-66.
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.
- Razavipour, K., & Rezagah, K. (2018). Language assessment in the new English curriculum in Iran: managerial, institutional, and professional barriers. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-18.
- Razavipour, K., Riazi, A., & Rashidi, N. (2011). On the Interaction of Test Washback and Teacher Assessment Literacy: The Case of Iranian EFL Secondary School Teachers. *English Language Teaching*, 4(1), 156-161.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 534-539.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stiggins, R. J. (1999) Are you assessment literate? *High School Magazine*, 6(5), 20-3.
- Westrick, J. M., & Morris, G. A. (2016). Teacher education pedagogy: Disrupting the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 27(2), 156-172.