

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال نهم - شماره ۳۳ - بهار ۱۳۹۵

ص. ۴۳-۱۳

مطالعه تجربیات دبیران دوره متوسطه شهر تبریز از ارزشیابی مستمر: یک مطالعه پدیدار شناسی

یوسف ادیب^۱

کبری احدی ارسون^۲

سمیه مولاقلچای^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۰۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف مطالعه تجربیات دبیران دوره متوسطه از ارزشیابی مستمر انجام شد. این مطالعه به شیوه کیفی و به روش پدیدارشناسی با نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از مصاحبه نیمه سازمان یافته با ۲۴ دبیر انجام پذیرفت. مصاحبه‌ها ضبط شده، سپس به صورت کتبی پیاده گشته و به روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. جهت افزایش دقت و استحکام و این همانی یافته‌ها از بررسی دقیق و مشاهده مداوم در تمام مراحل پژوهشی، نظرات تکمیلی همکاران، مرور و بازنگری دست نوشته‌ها توسط مشارکت کنندگان استفاده شد. یافته‌های حاصل از تجربیات دبیران در هشت مضمون اصلی «عوامل مخدوش کننده ارزشیابی مستمر»، «مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر»، «عدم تناسب ساختار و مقررات نظام آموزشی با ارزشیابی مستمر»، «خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر»، «ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر»، «نکات قوت»، «موانع اجرایی»، «معایب ارزشیابی» و چندین مضمون فرعی خلاصه گردید. یافته‌های حاصل از مطالعه می‌توانند تصویری روشن از تجربه دبیران در خصوص ارزشیابی مستمر ارائه دهند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی مستمر، تجارب دبیران، دوره متوسطه، پدیدارشناسی

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز Yousef_@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز

۳. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز molasamayeh@yahoo.com

مقدمه:

نظام آموزشی هر کشور از نظر نیروی انسانی و مشاغل ایجاد شده در آن، بالاترین میزان را در میان سازمان‌ها و دستگاه‌های دولتی دارد. بر این اساس، نظام آموزشی را می‌توان یکی از پیچیده‌ترین زیر نظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منظور داشت. با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیت‌های آموزشی، امر ارزشیابی نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی دارد (بازرگان، ۱۳۸۰). نظام‌های آموزشی از دیرباز به ساز و کارهای متنوعی برای ارزشیابی فرآیندهای یادگیری - یاددهی متوسل می‌شوند تا در راستای بهره‌گیری از این ساز و کارها، چگونگی و میزان تحقق یا عدم تحقق اهداف آموزشی را معین کنند (سیف، ۱۳۸۳). در هزاره‌ی سوم، تأکید تعلیم و تربیت بر یادگیری است و از مدرسه انتظار می‌رود به دانش‌آموزان کمک کند تا بهتر یاد بگیرند. در این میان، حلقه‌ی مکمل فرآیندهای یادگیری و تدریس، یک مکانیزم کارآمد ارزشیابی است (عزیزی و حیدری، ۱۳۹۱). بسنده کردن به شیوه ارزشیابی پایانی در عصری که یادگیری کلید رویا رویی با مسائل فراصنعتی و فراتخصصی است، راه به جایی نبرده و نخواهد برد. عصر کنونی نیازمند بازنگری عمیق در این فرآیند است، زیرا دانش‌آموزان تنها نیازمند این نیستند که بدانند چه نمی‌دانند بلکه خواهان این مسئله هستند که بدانند چرا نمی‌توانند از دانسته‌های خود عملاً در زندگی واقعی بهره بگیرند (یادگیری عمیق و کاربردی). آنها دوست دارند که موانعی که بر سر راه یادگیری و به کارگیری دانسته‌هایشان است، شناخته و از میان برداشته شود. آنها محتاج این هستند که بدانند در کجا قرار گرفته‌اند و کجا می‌توانند بروند. احتیاجی نیست که بگوییم پایان خط رقابت و مسابقه حافظه پروری کجاست و آنها با حفظ و اندوخته کردن دانش چگونه می‌توانند بر رقبای خود غلبه کنند و یا به کلاس بالاتر ارتقا یابند. کافی است شیوه یادگرفتن و به کارگیری اندوخته‌های علمی را فرابگیرند، آنگاه قادر خواهند بود که به کمک ابزارهای الکترونیکی کلیه ساختار دانش پیچیده را بدون آنکه متحمل حفظ طوطی وار آنها شوند به تصویر کشانند. دانش‌آموز می‌تواند خود تولیدکننده فن و دانش جدید باشد و آمادگی زیستن در عصر دانایی را بیابد. برقراری این فرصت‌ها نیازمند ارزشیابی مستمر و تکوینی است که لحظه به لحظه و گام به گام به همراه آموزش و یادگیری بر عملکرد ذهنی و رفتاری دانش‌آموز نظارت کند و بارخوردهای لازم را بموقع در اختیار آنان قرار دهد. این شیوه ارزشیابی در رویکرد فرآیند-محور قادر خواهد بود که سنجشی درست از اهداف به عمل آورده و یادگیری عمیق را به ارمغان آورد (میری، ۱۳۸۰).

بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه ارزشیابی مستمر نشان می‌دهد که بین شیوه‌های ارزشیابی مستمر و بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه قوی وجود دارد. مطالعات انجام یافته نشان می‌دهند که اجرای ارزشیابی در کلاس درس منجر به بهبود یادگیری، پیشرفت تحصیلی، کاهش شکاف بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش انگیزه، اعتماد به نفس و عزت نفس دانش‌آموزان می‌شود (محمود و

همکاران^۱، ۲۰۱۲؛ علی و اقبال^۲، ۲۰۱۳؛ ویلیام و همکاران^۳، ۲۰۰۴ و ویلیام، ۲۰۰۶؛ تریدان و همکاران^۴، ۲۰۱۵، هاتی^۵، ۲۰۰۹، ۲۰۱۲؛ آیدنیز و پابوکو^۶، ۲۰۱۱؛ میلر و لاولین^۷، ۲۰۰۷، باقرپور و همکاران، (۱۳۹۱).

بلاک و ویلیام^۸ (۱۹۹۸) حدود ۲۵۰ گزارش پژوهشی را مطالعه کرده و نتیجه گرفته‌اند که ارزشیابی مستمر یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و گسترش می‌دهد و کاربرد ارزشیابی مستمر در کلاس درسی توسط معلمان، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

موضوع ارزشیابی مستمر و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، به‌عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران امور آموزش و پرورش در آمده است. در این مسأله که انجام ارزشیابی مستمر امری ضروری است، جای شک و شبهه‌ای وجود ندارد، لکن بحث اساسی در این است که دلایل توجیهی وجود چنین فرآیندی در نظام آموزشی کنونی، از چنان تنوع و کثرتی برخوردار است که نمی‌توان به یک جمع‌بندی منطقی و معقول دست یافت. برخی به نقش اطلاعاتی ارزشیابی مستمر (شپارد^۹، ۲۰۰۰) تأکید دارند و برخی به نقش اصلاحی آن (شریفی، ۱۳۸۳). عده‌ای ارزشیابی مستمر را به‌عنوان گرفتن آزمون و ارائه‌ی بازخورد تلقی می‌کنند و عده‌ای هم ارزشیابی مستمر را به‌عنوان فعالیت‌های آموزشی و مستمر و ارائه دستورالعمل تلقی می‌کنند (ویلیام، ۲۰۱۰). ویلیام و دلپی^{۱۰} (۲۰۰۷) ارزشیابی مستمر را شامل ارائه دستورالعمل‌های صریح یا ضمنی برای فعالیت‌های آتی می‌دانند. ارزشیابی مستمر به‌عنوان یکی از اجزای مهم تدریس در کلاس درس حائز اهمیت می‌باشد که به‌طور مستقیم بر یادگیری فراگیران تأثیرگذار می‌باشد (مک میلان^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ شپارد، ۲۰۰۵).

ارزشیابی مستمر رویکردی است که توجه صرف مدرس را از پایان فعالیت یادگیری به فرایند فعالیت یادگیری معطوف می‌دارد. این رویکرد در عین آن که نیم‌نگاهی به انتظارات دارد، سعی می‌کند نحوه تحقق انتظارات را در عملکرد فراگیر مورد توجه قرار دهد. چرا که وقتی مدرس در حین ارزشیابی مستمر از کیفیت یادگیری او آگاهی پیدا می‌کند و به فاصله او با انتظارات و اهداف پی می‌برد، فرصتی برای تغییر روش فراهم می‌شود (بوستون^{۱۲}، ۲۰۰۲). بلاک و ویلیام (۱۹۹۸) ارزشیابی مستمر را به‌عنوان کلیه فعالیت‌های انجام یافته از سوی معلمان و فرگیران که اطلاعاتی را جهت دریافت بازخورد و ایجاد تغییر در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری فراهم می‌سازد، تعریف نموده‌اند (یام و روسینی^{۱۳}، ۲۰۱۳). هر

1. Mehmood & et al
2. Ali & Iqbal
3. Wiliam et al
4. Tridane & et al
5. Hattie
6. Aydeniz & Pabuccu
7. Miller & Lavin
8. Black & William
9. Shepard
10. William & Dleahy
11. Mcmillan
12. Boston
13. Yam & Rossini

سنجشی که از دانش‌آموز به عمل می‌آید باید فرصتی را برای بهبود فرایند یادگیری وی نیز فراهم سازد. هدف ارزشیابی دانش‌آموز نه تنها اندازه‌گیری استانداردها بلکه توسعه و بهبود آنها (بلاک و همکاران، ۲۰۰۴) و حمایت از یادگیری فراگیران با ارائه بازخورد در خصوص عملکردشان به منظور بهبود یادگیری می‌باشد (سادلر، ۱۹۹۸؛ هارگریوس، ۲۰۰۲؛ یورک^{۱۴}، ۲۰۰۳).

بلاک و همکاران (۲۰۰۴) ویژگی‌های ارزشیابی مستمر را این گونه بیان کرده‌اند: ارزشیابی مستمر بخشی از فرایند یادگیری است؛ آنچه در ارزشیابی مستمر مهم است توجه به شیوه یادگیری دانش‌آموز است؛ مهارت انجام ارزشیابی مستمر باید مهارت کلیدی حرفه معلمی به شمار آید؛ ارزشیابی مستمر باید رغبت و تعهد یادگیری را افزایش دهد و به وی نه تنها بگوید که چه یاد می‌گیرد و چگونه یاد می‌گیرد بلکه تضمین کند بر اساس چه ملاک‌هایی سنجیده می‌شود؛ دانش‌آموز باید توصیه‌های سازنده برای پیشرفت دریافت کند؛ برای دانش‌آموز فرصت‌های خودارزیابی کردن فراهم کند و ارزشیابی مستمر باید بر کلیه جهات موفقیت دانش‌آموز اشراف داشته باشد.

در ماهیت سنجش مستمر این نکته مهم نهفته است که این فرایند، سنجشی برای یادگیری است نه سنجش یادگیری (پلی‌گرینو و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۰). لذا با تکوین و شکل‌گیری یاددهی و یادگیری انجام می‌شود. با این دیدگاه، ارزشیابی مستمر دارای چهار مؤلفه اصلی تشخیص نتایج مورد انتظار در پایان فعالیت یادگیری، به کارگیری راهبردهای مناسب تدریس، پیگیری عملکرد دانش‌آموز، دادن بازخورد سازنده در خصوص نقاط قوت و ضعف و در صورت نیاز، بهبود وضع موجود می‌باشد (داوس و سین^{۱۶}، ۱۹۹۸؛ به نقل از یادگارزاده، ۱۳۸۶).

با این حال در یک نگاه اجمالی و جامع، چنین به نظر می‌رسد که ارزشیابی مستمر از فواید عملکردی، رفتاری و اصلاحی بیشتری برخوردار است و به معلم بازخورد مناسبی می‌دهد تا بتواند فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان طراحی کند که با سطح دانش، نگرش و مهارت‌های آنها هم‌خوانی داشته باشد و قادر است روند تحصیلی دانش‌آموزان را در مسیری از پیش تعیین شده به پیش ببرد (اگن کاوچک^{۱۷}، ۲۰۰۱؛ نقل از زارعی، ادیب، هاشمی و زمینی، ۱۳۸۷). ارزشیابی یکی از عناصر اساسی برنامه درسی در هر نظام آموزشی و از وظایف اساسی هر معلمی است که به کار تدریس می‌پردازد. اگر معلم تنها فعالیت آموزشی در کلاس درس انجام دهد و هیچ اقدام دیگری برای اطلاع از مطلوب یا نامطلوب بودن این فعالیت‌ها انجام ندهد در این صورت مشخص نخواهد شد آیا کوشش انجام شده و شرایط ایجاد شده مطلوب بوده است؟ و اینکه آیا شاگردان با کسب تجارب و انجام دادن فعالیت‌های تعیین شده به هدف‌های آموزشی و تربیتی مورد نظر رسیده‌اند؟ چرا که هر فعالیتی در نظام آموزشی برای رسیدن به هدفی انجام می‌گیرد. برای کسب

1. Sadler, Hargreaves, Yorke
2. Pellegrino & et al
3. Daws & Singh
4. Eggen & Kauchack

چنین اطلاعاتی، ارزشیابی مستمر از فرایند تدریس و یادگیری امری ضروری به نظر می‌رسد (کیامنش، ۱۳۸۶). باید اعتراف کرد که در نظام آموزشی کشور ما، ارزشیابی مستمر تا مدت زیادی به شکل ناقص اجرا شده است. مرور پژوهش‌های انجام شده در حوزه ارزشیابی نشان می‌دهد که سهم ارزشیابی مستمر بسیار ناچیز است، از سوی دیگر معلمان در دوره‌های راهنمایی و متوسطه ارزشیابی مستمر را به صورت علمی به اجرا نمی‌گذارند و در پاره‌ای موارد توجهی به آن ندارند. همچنین برخی از معلمان تجربه کافی در انجام ارزشیابی مستمر ندارند و نمی‌دانند از چه مواردی می‌شود ارزشیابی انجام داد (محبی، ۱۳۸۲). آنچه امروزه به عنوان پدیده‌ای ناهنجار در نظام آموزشی شاهد آن هستیم و به عنوان یک عرف در ساختار نظام آموزشی ایران در آمده است تأکید بر درصد قبولی و منظور کردن راه‌های مرسوم و آسانی چون ماده ۱۸ (نمره مستمر) و تبصره‌های آن (تک ماده و جفت ماده) جهت بالا بردن چنین هدفی می‌باشد. به نظر می‌رسد که ارزشیابی مستمر علی‌رغم اهداف مطلوب و نقش محوری در بهبود یادگیری و افزایش کیفیت آموزشی در عمل با مشکلاتی مواجه است و مجریان آن یعنی معلمان که نقش مهمی در فرایند یاددهی یادگیری و تحقق اهداف آموزشی دارند، تجربیات و ادراکات متفاوتی از آن دارند. یان و چنچ^{۱۸} (۲۰۱۵) به بررسی رابطه بین نگرش، قصد و رفتار معلمان در زمینه ارزشیابی مستمر در چارپوب نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده پرداختند. نتایج نشان داد که نگرش، هنجار انتزاعی و خودکارآمدی پیش‌بین‌های معنادار قصد معلمان در اجرای ارزشیابی مستمر بودند. اما مولفه‌های نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده پیش‌بین‌های مؤثر اعمال معلمان نبودند. تدریس یک فعالیت شخصی است که در آن معلمان به ارائه فلسفه آموزشی، عقاید خودشان در خصوص برنامه درسی و سنجش می‌پردازند (هاریسون^{۱۹}، ۲۰۱۳). بنابراین عوامل شناختی و نگرش معلمان تأثیر زیادی بر فعالیت‌های آموزشی معلمان در کلاس درس می‌گذارد (یان و چنچ، ۲۰۱۵).

بنابراین پژوهش حاضر با هدف مطالعه پدیدارشناسانه تجارب معلمان در خصوص ارزشیابی مستمر صورت گرفته است. پدیدارشناسی یک فلسفه و نیز یک روش تحقیق است که کانون توجه آن تجربیات زندگی می‌باشد. این روش مطالعه به فهم بهتر و مطالعه جوهره پدیده‌ها اهمیت می‌دهد. همچنین می‌کوشد تا توضیحی مستقیم از پدیده و تجربیات انسان به همان گونه که هستند در زمان، مکان و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، فراهم نماید؛ بدون اینکه تئوری درباره علت یا منشأ روانی یا علل علمی آنها داده شود (شین، کیم و کیم، ۲۰۰۳) با توجه به اینکه تجربیات معلمان مهمترین منبع اطلاعات برای بررسی پدیده مورد نظر بوده و کمتر پژوهشی به بررسی و مطالعه تجارب عمیق معلمان در خصوص ارزشیابی مستمر پرداخته است از این رو در پژوهش حاضر جهت توصیف و توضیح پدیده مذکور و شناخت عمیق آن از روش کیفی و پدیدارشناسی استفاده شده است. پژوهش پدیدارشناختی پژوهشی است که بر

محتوای تجربه آدمی متمرکز است. این پژوهش در بنیادی ترین شکل خود، ادراک انسانی افراد و نتایج توصیف این ادراکات را تا آنجا که مستقیم به ادراکات دیگر افراد مربوط می شود، بررسی می کند تا به درک عمیقی از تجارب روزانه انسان دست یابد (شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸). سؤالاتی که در پژوهش حاضر مطرح گردیده عبارتند از: دبیران چه تجربیات و ادراکاتی از مفهوم ارزشیابی مستمر و تأثیرات آن دارند؟ دبیران چه تجربیاتی از موانع اجرای ارزشیابی مستمر دارند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه کیفی و از نوع پدیدارشناسی می باشد. پدیدارشناسی روش تحقیقی است که کانون توجه آن تجربیات افراد است. مطالعات پدیدارشناسی به این سؤال پاسخ می دهد که: پدیده تجربه شده چیست؟ ساختار و اشتراکات این پدیده در اشکال مختلف آن چیست؟ روش پدیدارشناسی می کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه ای که در آن روی می دهد توصیف نماید (ادیب، حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰). بطوریکه در این تحقیق تجربیات دبیران آن چنانکه آنها از ارزشیابی مستمر داشتند کشف و توصیف گردید. در پژوهش های کیفی از ابتدا نمی توان حجم نمونه را تخمین زد. با این حال در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه از اشباع نظری داده ها استفاده شد. بدین معنی که فرآیند گزینش نمونه تا جایی ادامه یافت که دیگر هیچ داده جدیدی پدیدار نشد و به عبارتی داده ها به اشباع رسیدند. پس از بررسی نظرات ۲۴ دبیر رشته های نظری، که شامل ۱۵ دبیر زن و ۹ دبیر مرد می باشد، داده ها به حد اشباع رسیدند و عمل گزینش دیگر ادامه نیافت. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه های نیمه سازمان یافته استفاده گردید. مصاحبه با یک سؤال وسیع و کلی در مورد ارزشیابی مستمر شروع شده و سپس سؤالات اکتشافی (از قبیل: بیشتر توضیح دهید، منظورتان را واضح تر بیان کنید،...) جهت دستیابی به اطلاعات عمیق تر پرسیده شد. مصاحبه ها بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه بطول انجامید. مصاحبه ها بر روی نوار ضبط و سپس عین کلمات افراد استخراج و به صورت مکتوب نوشته می شد و مجدداً برای حصول اطمینان از دقت کار، نسخه ها با نوار مصاحبه مقایسه می گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت^{۲۰} (اسمیت، ۱۹۹۵؛ به نقل از ادیب حاج باقری، پرویزی، صلصالی، ۱۳۸۹) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: ۱- تولید داده ها ۲- تجزیه و تحلیل داده ها ۳- تلفیق موردها.

مرحله تجزیه و تحلیل داده ها شامل چهار مرحله می باشد: ۱- مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد؛ ۲- تشخیص و برچسب زدن به مقوله ها؛ ۳- لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها؛ ۴- ایجاد یک جدول خلاصه سازی.

در این پژوهش، پس از انجام مصاحبه‌ها (مرحله اول، تولید داده‌ها) بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آغاز شد. در مرحله دوم، یعنی تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا هریک از متون مکتوب شده با دقت خوانده و بازخوانی شدند و مضامین یا برداشتهای اولیه در گوشه‌ای از متن پیاده شده نگاشته شدند که شامل برخی تداعیها، پرسش‌ها، مفاهیم و غیره بود و به ذهن پژوهشگر خطور می‌کرد و می‌توانست در مراحل بعدی استفاده شود. سپس مضامینی که می‌توانست معرف بخشهایی از متن (معمولاً یک یا چند جمله) باشد تعیین و ثبت شدند. در مراحل بعدی عمل لیست کردن و خوشه بندی مقوله‌ها (مضامین اصلی و فرعی) صورت گرفت؛ به طوری که برای محتوای هریک از مصاحبه‌ها یک جدول خلاصه تشکیل شد. در آخرین مرحله اصلی، برای تلفیق موردها و یا مضامین، همه جدول‌ها کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه‌وری در داده‌ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت‌ها و تفاوت‌ها، مقوله‌ها و مضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده‌های این جدول مبنای گزارش یافته‌های پژوهشی شد.

جهت اعتباربخشی و صحت و استحکام داده‌ها، سوالات به صورت هدفمند مطرح گردید. در این مطالعه سوالات باز مطرح شدند و مشارکت‌کننده در ارائه نظرات خود آزاد بودند. در صورت وجود هر گونه ابهامی در درک مطالب، مفهوم برداشت شده به شخص بازخورد داده می‌شد تا فرد صحت آن را تأیید کند و پس از اتمام مصاحبه و برگردان مصاحبه‌ها بر روی کاغذ جهت تأیید، نتایج نهایی از طریق بازدید دوباره شرکت‌کنندگان در میان‌گذارده شد تا تعیین نمایند که آیا توصیفات منعکس‌کننده تجربیات آنها هست یا خیر. در انجام این تحقیق از مشاوره یک فرد متخصص در تحقیقات کیفی استفاده گردید. وی بخشی از مصاحبه‌های پیاده شده را مطالعه کرده و در تحلیل داده‌ها کمک نمود. و همچنین، برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش مطالعه مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اینکه داده‌ها آسیبی ببینند استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها ۸ مضمون اصلی و ۲۷ مضمون فرعی استخراج گردید. مضامین اصلی و فرعی در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

مضمون اصلی ۱: عوامل مخدوش‌کننده

با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره یک، چهار مضمون فرعی شامل تأکید بر درصد قبولی، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، سلیقه‌ای عمل کردن دبیران، ضعف ارزشیابی‌ها در پایه‌های پایین‌تر تحصیلی به‌دست آمد که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: تأکید بر درصد قبولی

در حال حاضر مسئله‌ای در مدارس به شکل رقابتی مطرح است به عنوان «درصد قبولی» که این موضوع بین مدارس مختلف شهر، شهرستان، استان و کشور به صورت معضلی درآمده است. تلاش برای بالا بردن درصد قبولی از طریق نمره دادن، نمره دادن‌های بی‌دلیل، رویه‌ای نامتناسب است که کم‌کم به عنوان یک عرف در ساختار نظام آموزشی ایران جا افتاده است و در دهه‌های آینده باید منتظر اثرات نامطلوب آن باشیم. در این قسمت کلیه دبیران مسئله تأکید بر درصد قبولی را از مهمترین چالش‌ها و معضلات موجود در ارزشیابی مستمر دانسته‌اند که آثار مخربی به دنبال دارد. در ادامه تجربیات چند نفر از دبیران ذکر می‌گردد:

پاسخگوی شماره «۱»: «ملاک و معیار قضاوت درباره عملکرد یک معلم برای آموزش و پرورش فقط درصد قبولی است بدون این که به عملکرد و چگونگی تدریس او در کلاس توجهی کنند. اصلاً معیار درستی برای سنجش عملکرد یک معلم ندارند. از طرف دیگر از همان ابتدای سال تحصیلی از معلمان برای بالا بردن درصد قبولی‌شان نسبت به سال قبل تضمین می‌خواهند که این امر اصلاً منطقی و شدنی نیست.»

پاسخگوی شماره «۱۱»: «چرا این قدر به دبیران و امثال بنده فشار وارد می‌شود که حتماً باید ۸۰ درصد قبولی به بالا داشته باشیم؟ به چه قیمتی؟ به قیمت تنبل بار آوردن دانش‌آموزان؛ به قیمت گستاخ و بی‌ادب بار آوردن آنها؛ به قیمت زیر پا گذاشتن حق و حقوق و احترام و آبروی معلم.»

پاسخگوی شماره «۱۸»: «به دلیل تأکید زیادی که روی درصد قبولی و بالا بردن میانگین نمرات در مدارس وجود دارد، متأسفانه معلمان آن‌طور که باید نمی‌توانند نمره واقعی دانش‌آموزان را بدهند. در صورتی که اگر نمرات واقعی داده شود چه بسا شکاف عمیق موجود بین واقعیت و ظواهر موجود، مشخص خواهد شد اگر درصد قبولی معلمی پایین باشد، عملکرد، صلاحیت و سواد معلمان زیر سؤال می‌رود. به همین دلیل بعضی از معلمان بی‌سرو صدا دانش‌آموزان را قبول می‌کنند و درصد قبولی‌شان را بالا می‌برند. به‌طور کلی تأکید بر درصد قبولی مخرب است.»

مضمون فرعی ۲: بی‌انگیزگی دانش‌آموزان

یکی از مشکلات اساسی معلمان در فرآیند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی نبودن انگیزه لازم در دانش‌آموزان است. از نظر بسیاری از معلمان بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نسبت به درس و کلاس تحت تأثیر عوامل موجود در داخل و خارج از مدرسه می‌باشد که در زیر به چند نمونه از اظهارات دبیران اشاره می‌گردد:

پاسخگوی شماره «۵»: «در مدارس به دبیران گفته می‌شود که مستمری را کم ندهید تا دانش‌آموزان انگیزه درس خواندن برای امتحانات پایانی را داشته باشند ولی این‌طور نیست. دانش‌آموزی که نمره

مستمری را ۳ یا ۴ می‌گیرد در حالی که این نمره را در کارنامه‌اش ۱۴ می‌دهیم تا آخر ترم جبران کند، آخر ترم هم ۵ می‌گیرد. یعنی این ارفاقات هیچ تأثیری روی انگیزه آن‌ها ندارد و این تصور در ذهن‌شان شکل می‌گیرد که چه درس بخوانند چه درس نخوانند نمره قبولی را خواهند گرفت.»

پاسخگوی شماره «۱۱»: «ما سال به سال شاهد افت تحصیلی دانش‌آموزان هستیم چون آنان دچار بی‌انگیزگی شده‌اند. پرسش اکثر آنها از ما این است که آنهایی که درس خوانده‌اند به کجا رسیده‌اند. از طرفی دیگر وقتی به دانش‌آموزان نمره قبولی مستمر داده می‌شود این تصور در آن‌ها شکل می‌گیرد که به من این نمره هر ترم داده می‌شود و این خود باعث بی‌انگیزگی در آنان می‌شود.»

مضمون فرعی ۳: سلیقه‌ای عمل کردن دبیران

مهمترین نکته در رابطه با نمرات مستمر در ارزشیابی مستمر، مستند کردن است. به این معنا که دبیران اسناد و شواهدی (امتحانات کلاسی، چک لیست، گزارش نویسی و...) در رابطه با نمرات مستمر ارائه دهند. در حالی که چنین موردی در مدارس از دبیران خواسته نمی‌شود. از نظر تعدادی از دبیران، ارزشیابی مستمر با آزادی عمل و اعمال نظرات شخصی معلمان همراه است. به دو نمونه از اظهارات دبیران اشاره می‌گردد: پاسخگوی شماره «۱۲»: «در ارزشیابی مستمر معلم آزاد است که هر نمره‌ای را که می‌خواهد به دانش‌آموزان بدهد. نمره مستمری نمره‌ای است که در اختیار معلم قرار داده‌اند که بتواند کم و کاستی‌هایش را با آن جبران کند.»

پاسخگوی شماره «۱۷»: «روی نمرات مستمر، نظرات شخصی معلمان هم اعمال می‌شوند و دستکاری در نمرات مستمر نسبت به نمرات پایانی بیشتر است.»

مضمون فرعی ۴: ضعف ارزشیابی‌ها در پایه‌های پایین‌تر تحصیلی

برخی از دبیران ضعف ارزشیابی در پایه‌های ابتدائی و راهنمایی را از عوامل مخدوش کننده ارزشیابی در پایه متوسطه می‌دانند که اظهارات پاسخگوهای «۱»، «۶» برای نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۱»: «سطح علمی دانش‌آموزان پایین آمده است. وقتی در کلاس سوم متوسطه از درس‌های سال دوم که به گونه‌ای پیش‌نیاز بوده‌اند، سؤال می‌پرسم، می‌بینم که دانش‌آموزان هیچی بلد نیستند در حالی که نمرات‌شان در کارنامه ۱۸ یا ۱۹ بوده است.»

پاسخگوی شماره «۶»: «در پایه‌های ابتدائی و راهنمایی هم ارزشیابی‌ها درست اجرا نمی‌شوند و نمرات مستمر در این پایه‌ها هم غیرواقعی هستند.»

مضمون اصلی ۲: مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر

با توجه به موارد مطرح شده در مورد مضمون شماره «۲» در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی شامل نهادینه نشدن ارزشیابی مستمر، عدم مسئولیت پذیری، فقدان دوره‌های آموزشی مؤثر، به‌دست آمد که تحلیل آن‌ها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: نهادینه نشدن ارزشیابی مستمر

برای نهادینه کردن فرهنگ ارزشیابی و ارزشیابی مستمر در نظام آموزشی باید طرز تفکر و نظام ارزشی افراد (در سه رده دانش، نگرش و توانش) متحول شود. به‌عبارت دیگر باید در معلمان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی یک باور و اعتقاد عمیق نسبت به ارزشیابی مستمر به‌وجود آورد. اکثر دبیران تعبیر درستی از ارزشیابی مستمر ندارند که اظهارات چندین پاسخگوی برای نمونه در زیر آورده شده است:

پاسخگوی شماره «۴»: «ما در خود مفهوم ارزشیابی مستمر مشکل داریم که چیه؟ و چه چیزهایی را در بر می‌گیرد؟ چه معیارهایی را باید برای آن در نظر بگیریم؟ این موارد اصلاً برای همکاران جا افتاده نیست.»

پاسخگوی شماره «۲۲»: «دبیران شناخت و آگاهی لازم از ارزشیابی مستمر ندارند. همچنین بعضی از دبیران ارزشیابی مستمر را مکمل آموزش نمی‌دانند و آنها را دو مقوله جدا از هم تلقی می‌کنند.»

مضمون فرعی ۲: عدم مسئولیت پذیری

به‌نظر تعدادی از دبیران عدم مسئولیت پذیری و وجدان کاری از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر تدریس و ارزشیابی از دانش‌آموزان می‌باشد که اظهارات پاسخگوهای («۵»، «۱۴») برای نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۵»: «در بسیاری از مدارس من خودم دیده‌ام که تدریس معلمان خیلی سطحی‌تر صورت می‌گیرد و فقط به‌عنوان منبع درآمدی برای آنان است. اینکه کیلویی نمره می‌دهند واقعاً درست است.»

پاسخگوی شماره «۱۴»: «بعضی از همکاران ترجیح می‌دهند که زیاد خودشان را اذیت نکنند و با دانش‌آموزان درگیر نشوند به‌همین دلیل یک ورقه سؤالی به دانش‌آموزان می‌دهند و می‌گویند از روی همین ورقه به شما سؤال خواهیم داد؛ و این در حقیقت خیانت به دانش‌آموزان است.»

مضمون فرعی ۳: فقدان دوره‌های آموزشی مؤثر

لزوم آموزش معلمان از لوازم توسعه است و تحقق اهداف آموزش و کارایی و اثربخشی نظام آموزشی منوط به آموزش مداوم معلمان است که موجب افزایش مهارت و تخصص معلمان در همه زمینه‌ها به‌ویژه ارزشیابی می‌گردد که اظهارات پاسخگوهای («۵»، «۱۸»، «۲۲») برای نمونه ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۵»: «شرکت معلمان در دوره‌های آموزش ضمن خدمت توانایی آنان را در امر تدریس اعم از روش تدریس، ارزشیابی و کنترل و اداره کلاس درس افزایش می‌دهد ولی در نظام آموزشی چنین دوره‌هایی جدی گرفته نمی‌شوند.»

پاسخگوی شماره «۱۸»: «دوره‌های آموزش ضمن خدمت آن‌طور که باید جا نیفتاده است. از طرفی دیگر معلمان برای خالی نبودن عریضه به این کلاس‌ها می‌روند و مطالب و مباحثی که در این دوره‌ها مطرح می‌شوند چندان مورد استقبال قرار نمی‌گیرند.»

مضمون اصلی ۳: عدم تناسب ساختار و مقررات نظام آموزشی با ارزشیابی مستمر

با توجه به موارد مطرح شده در رابطه با مضمون شماره «۳» در اظهارات دبیران، ۳ مضمون فرعی شامل تأکید بر ارزشیابی پایانی، کمیت محور شدن آموزش، برگزاری امتحانات جبرانی استخراج شد که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: تأکید بر ارزشیابی پایانی

وزارت آموزش و پرورش و کل نظام ارزشیابی تحصیلی به ارزشیابی پایانی اهمیت زیادی می‌دهند. بنابراین طبیعی خواهد بود که ارزشیابی مستمر از نظر معلمان بی‌اهمیت باشد و به آن وقعی ننهند. اظهارات پاسخگوهای («۳»، «۲۳») برای نمونه در زیر ذکر شده است:

پاسخگوی شماره «۳»: «به نظر من ارزشیابی مستمر مهم‌تر از ارزشیابی پایانی است. قوانین و اصول و آیین‌نامه‌های آموزشی علی‌رغم تأکید بر ارزشیابی مستمر، عملاً بر ارزشیابی پایانی توجه دارند و ارزشیابی مستمر نقش زیادی در ارزیابی نهایی یادگیری دانش‌آموزان ندارد و حالت فرمالیته دارد.»

پاسخگوی شماره «۲۳»: «از آنجا که کل نظام ارزشیابی تحصیلی به ارزشیابی پایانی اهمیت زیادی می‌دهد، اکثر معلمان هم توجه و تمرکزشان روی امتحانات پایانی است.»

مضمون فرعی ۲: کمیت محور شدن آموزش

سیستم آموزشی توجهی بیش از اندازه به کمیت آموزشی و اصالت دادن به محتوا و برنامه به جای کیفیت دارد و این اشتباهی بزرگ بوده که شاید به دلیل جابه‌جایی هدف و وسیله در آن صورت گرفته است. بدین معنا که معیار کمی و درصدهای آماری قبولی وسیله‌ای برای نشان دادن رشد کیفی در مطالعات مختلف به کار برده می‌شوند. تعدادی از دبیران توجه به کمیت و عدم توجه به کیفیت آموزش را عنوان کرده‌اند. نمونه‌هایی از ادراکات دبیران به شرح زیر می‌باشد:

پاسخگوی شماره «۱۳»: «متأسفانه نظام آموزشی ما کمیت محور شده است یعنی به جای آنکه کیفیت آموزش را بسنجد فقط از نظر کمی درصد قبولی معلمان را با هم می‌سنجد.»

پاسخگوی شماره «۱۸»: «سیستم آموزش و پرورش ما به آن اندازه که بر درصد قبولی تأکید دارد و به کمیت‌ها توجه می‌کند و به هیچ چیز دیگر توجه نمی‌کند. کیفیت قربانی محض کمیت شده است.»

مضمون فرعی ۳: برگزاری امتحانات جبرانی

در نظام آموزشی کنونی تمام راهکارهای مقابله با افت تحصیلی در امتحانات مجدد و جبرانی خلاصه می‌شود و طبعاً خیلی سریع هم نتیجه می‌دهد. تعدادی از دبیران هدف از اجرای این نوع امتحانات را فقط کمک کردن به عقب ماندگان از تحصیل می‌دانند. که اظهارات پاسخگو-های («۱۰»، «۱۴»، «۲۱») برای نمونه در زیر ارائه می‌شود.

پاسخگوی شماره «۱۴»: «سیستم آموزش و پرورش مرز قبولی را به تناسب دانش‌آموزان تنزل داده است (مرز قبولی نمره ۱۰ تعریف شده است اگر دانش‌آموزی به اندازه ۹ می‌داند اصولاً نباید قبول شود در حالی که چنین نیست)؛ آموزش و پرورش امتحانات پایانی متوالی و مکرر در خرداد، مرداد و شهریور ماه برگزار می‌کند تا بالاخره دانش‌آموز در یکی از آنها قبول شود.»

پاسخگوی شماره «۲۱»: «دانش‌آموزان با این شیوه امتحانات شرطی شده‌اند و به امید امتحانات مکرر و جبرانی در امتحانات اصلی هیچ جدیتی از خود نشان نمی‌دهند.»

مضمون اصلی ۴: خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر

با توجه به موارد مطرح شده در رابطه با مضمون شماره «۴»، در اظهارات دبیران، ۲ مضمون فرعی شامل درج میانگین نمرات کلاسی، ملاک قرار دادن نمرات پایانی، به‌دست آمد که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: درج میانگین نمرات کلاسی

برخی از معلمان فکر می‌کنند که نمره ارزشیابی مستمر میانگین نمرات پرسش‌های کلاسی است. هدف ارزشیابی مستمر در اصل این است که معلم، تحول هر یک از دانش‌آموزان را دنبال نماید. باید معلمان در نمره‌دهی به ارزشیابی‌های مستمر، به سیر صعودی دانش-آموز توجه داشته باشند و از محاسبه میانگین نمرات خودداری کنند. تجربیات تعدادی از دبیران برای نمونه در زیر ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۳»: «در ارزشیابی مستمر، نمرات مستمر شامل نمرات حاصل از پرسش‌های کتبی و شفاهی است و میانگین این نمرات را به‌عنوان نمرات مستمر وارد کارنامه می‌کنیم.»

پاسخگوی شماره «۱۳»: «من خودم برای ارزشیابی مستمر، نمرات آزمون‌های کتبی را جمع می‌زنم و تقسیم بر تعداد آزمون‌ها می‌کنم و به‌عنوان نمرات مستمر در کارنامه وارد می‌کنم.»

مضمون فرعی ۲: ملاک قرار دادن نمرات پایانی

طبق ماده ۴۷ آیین‌نامه آموزشی، نمرات ارزشیابی مستمر باید در طول هر نوبت و قبل از امتحانات پایانی به اطلاع دانش‌آموز و ولی برسد. در حالی که از بدترین حالت‌های ارزشیابی که گریبانگیر اکثر معلمان جامعه ما می‌باشد این است که نمره ارزشیابی مستمر براساس نمره برگه امتحان پایانی او می‌باشد. اظهارات تعدادی از دبیران گویای این مطلب می‌باشد که در زیر ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۷»: «اگر دانش‌آموزی بتواند امتحان پایانی را بیشتر بگیرد، نمره مستمری‌اش را کامل می‌دهم.»

پاسخگوی شماره «۱۷»: «اگر دانش‌آموزی نمره مستمری‌اش پایین باشد (مثلاً ۴ یا ۵ یا...) و نمره پایانی - اش ۱۵ باشد، چون پایانی را خوب گرفته است آن نمرات مستمری پایین را در نظر نمی‌گیریم و نمره مستمری‌اش را بر اساس نمره پایانی می‌دهیم.»

پاسخگوی شماره «۱۸»: «به نظر من چون نمرات پایانی اصولاً استانداردترند و امتحان در فضای امنیتی و مطمئن‌تری برگزار می‌شود بهتر است که نمرات مستمری بر اساس نمرات پایانی درج شوند.»

مضمون اصلی ۵: ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر

از تحلیل تجربیات دبیران دو مضمون فرعی شامل فقدان شاخص و استاندارد نبودن سؤالات استخراج شد که به چند مورد از ادراکات دبیران در این رابطه پرداخته می‌شود:

مضمون فرعی ۱: فقدان شاخص

هر گونه ارزشیابی نمی‌تواند بدون شاخص و ملاک مشخصی صورت گیرد. فقدان ملاک‌ها و شاخص‌های معتبر و پایا جهت ارزشیابی از دغدغه‌های تعدادی از دبیران است.

پاسخگوی شماره «۴»: «معیارهای ارزشیابی مستمر در میان معلمان مختلف، متفاوت است. برای هر معلمی در کلاس معیارهای خاصی وجود دارد. معیارهای ارزشیابی من در دو درس مختلفی مانند (عروض و زبان فارسی) متفاوت هستند. حالا در نظر بگیرید که همکار دیگرم در همین مدرسه در ارزشیابی از همین درس‌ها معیارهای متفاوت‌تری از من دارد.»

پاسخگوی شماره «۵»: «معیارهای ارزشیابی مستمر میان معلمان مختلف یک درس، متفاوت است. به عنوان مثال یک دبیر ادبیات در ارزشیابی به دستور زبان، حفظ شعر، و خوانی و دانستن لغات توجه دارد ولی دبیر ادبیات دیگری به حفظ شعر، دقت و توجه و رغبت نشان دادن دانش‌آموزان و همکاری آنان در کلاس توجه می‌نماید.»

مضمون فرعی ۲: استاندارد نبودن سؤالات

از عوامل بسیار مهم در فرآیند آموزش و یادگیری مؤثر و همچنین حفظ و تداوم آن، ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان است و این ارزشیابی زمانی اثربخش و پایدار می‌باشد که مجموعه سؤالات هر آزمون براساس معیارهای صحیح علمی و استاندارد تهیه شود. اصول طراحی سؤال در سه محور ۱- ملاک‌های فنی سؤالات ۲- ادبیات سؤالات ۳- مشخصات ظاهری سؤالات می‌باشد. تعدادی از دبیران اظهار داشتند که این استاندارد در آزمون‌ها رعایت نمی‌شوند که تجربیات تعدادی از دبیران به قرار زیر است:

پاسخگوی شماره «۷»: «اغلب امتحانات کلاسی غیراستاندارد هستند و به دانش‌آموزان ظلم می‌شود مخصوصاً در درس زمین‌شناسی اگر سؤالات ناجوری به دانش‌آموزان بدهم آنان نمی‌توانند به سؤالات پاسخ بدهند.»

پاسخگوی شماره «۱۴»: «استانداردها در طراحی سؤالات امتحانات کلاسی رعایت نمی‌شوند. معلمی سؤالات را ساده می‌دهد و معلم دیگری سؤالات سنگین و مفهومی می‌دهد.»

مضمون اصلی ۶: نکات قوت ارزشیابی مستمر

با توجه به نکات مطرح شده در رابطه با مضمون شماره «۶» در اظهارات دبیران ۵ مضمون فرعی شامل فراهم سازی بازخورد، بهبود یادگیری، تعامل دانش‌آموز-معلم، آماده‌سازی همه جانبه دانش‌آموزان، کاهش اضطراب، استخراج شد که روی هم رفته به‌عنوان خوشه ویژگی‌های بارز ارزشیابی مستمر در نظر گرفته شده است که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: فراهم سازی بازخورد

بازخورد عامل مؤثری در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. این بازخورد در یادگیری دانش‌آموز دو تأثیر دارد، اول این که روند یادگیری دانش‌آموزان را در جهت مطلوب ساماندهی می‌کند و همچنین انگیزه را برای یادگیری افزایش می‌دهد. تعدادی از دبیران به فراهم سازی بازخورد هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان اشاره داشتند که نمونه‌هایی از این اظهارات در زیر ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۱۴»: «با ارزشیابی مستمر معلم خودش را با دانش‌آموزانش ارزیابی می‌کند. همچنین دانش‌آموزان از میزان فهم و درک خود از مطالب درسی و نقاط ضعف و قوت خود، آگاهی پیدا می‌کنند.»

پاسخگوی شماره «۲۲»: «با ارزشیابی مستمر، معلم قدم‌به‌قدم هم عملکرد خودش و هم عملکرد دانش‌آموزان و هم برنامه را ارزشیابی می‌کند.»

مضمون فرعی ۲: بهبود یادگیری

ارزشیابی مستمر باعث مرور و بازتولید مطالب آموخته شده توسط دانش‌آموزان می‌شود و همچنین بهبود یادگیری دانش‌آموزان را به دنبال دارد. از نظر بسیاری از دبیران، ارزشیابی مستمر چنانچه در کلاس‌های درس به درستی اجرا شود، موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. اظهارات تعدادی از دبیران برای نمونه در زیر بیان شده است:

پاسخگوی شماره «۴»: «ارزشیابی مستمر اگر به درستی اجرا شود مطمئناً بسیار تأثیرگذار است. از آنجا که دانش‌آموزان هر جلسه ارزشیابی می‌شوند این باعث می‌شود که مطالعه‌شان مستمر گردد و نتیجه آن یادگیری بهتر است.»

پاسخگوی شماره «۱۲»: «ارزشیابی مستمر از نظر یادگیری بسیار مؤثر است. دانش‌آموزان مجبور می‌شوند خودشان را برای هر جلسه آماده کنند و با پرسش‌های کلاسی مطالب برای دانش‌آموزان مرور می‌شود و نکات مبهم برای دانش‌آموزان برطرف می‌شود.»

مضمون فرعی ۳: تعامل دانش‌آموز-معلم

ارزشیابی مستمر بر اساس مشاهدات معلم و تعامل بین معلم و دانش‌آموز در هنگام انجام هر فعالیت یا بر اساس پرسش‌های کتبی و شفاهی در طی سال تحصیلی صورت می‌پذیرد. از نظر تعدادی از دبیران ارزشیابی مستمر موجب افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و ایجاد رابطه عاطفی میان آنان می‌شود و تأثیر روانی مثبتی روی دانش‌آموزان دارد. که اظهارات تعدادی از دبیران به عنوان نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۱۳»: «تعامل میان معلم و دانش‌آموزان و ایجاد رابطه عاطفی میان آن‌ها از طریق ارزشیابی مستمر و پرسش‌های تدریجی صورت می‌گیرد.»

پاسخگوی شماره «۲۳»: «در ارزشیابی مستمر تعامل میان معلم و دانش‌آموزان بسیار زیاد است و موجب رابطه صمیمی میان آنها می‌شود.»

مضمون فرعی ۴: آماده سازی دانش‌آموزان

تعدادی از دبیران آماده شدن دانش‌آموزان برای امتحانات پایانی از طریق ارزشیابی مستمر را بیان نمودند که در زیر ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۱۷»: «ارزشیابی مستمر باعث می‌شود که دانش‌آموزان به خوبی برای امتحانات پایانی آماده شوند.»

پاسخگوی شماره «۱۸»: «ما دانش‌آموزان را به حال خود رها نمی‌کنیم که درس‌هایشان برای شب امتحان انباشته شود ما پا به پای دانش‌آموزان پیش می‌رویم.»

مضمون فرعی ۵: کاهش اضطراب

اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. برای کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان، از ارزشیابی مستمر می توان به عنوان یک روش حساسیت زدایی منظم استفاده کرد. تعدادی از دبیران ارزشیابی مستمر را به عنوان روشی برای کاهش میزان اضطراب و استرس دانش آموزان دانسته اند که اظهارات تعدادی از آنها برای نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی «۱۱»: «دانش آموزان با یادگیری تدریجی دروس تا حد زیادی از اضطراب ناشی از امتحانات پایانی رهایی یافته و با شیوه ارزشیابی معلم و نوع سؤالات و آشنا می شوند.»

پاسخگوی شماره «۱۳»: «ارزشیابی مستمر از نظر روانی تأثیر مثبتی روی دانش آموزان می گذارد و باعث می شود که آنان به معلمان اعتماد کنند. بعضی دانش آموزان حتی با دیدن برگه امتحانی دچار اضطراب می شوند اگر این دانش آموزان بدانند که معلم صرفاً امتحان کتبی را ملاک قرار نمی دهد، استرس ناشی از امتحان در آنان کاهش می یابد.»

مضمون اصلی ۷: موانع اجرایی ارزشیابی مستمر

از دیگر ادراکات و تجربیات دبیران مضامین فرعی شامل زمان، حجم کتاب های درسی، تجهیزات و فضاهای آموزشی و آزمایشگاهی، تراکم کلاسی، عدم تناسب میان کمیت کتاب های درسی با زمان استخراج شده اند که در خوشه موانع اجرایی ارزشیابی مستمر قرار داده شده اند.

مضمون فرعی ۱: زمان

زمان یکی از عناصر نه گانه برنامه درسی است که اهمیت بالایی دارد و با عنصر محتوا و راهبردهای یاددهی-یادگیری مرتبط است. آنچه در کلاس های درس مشاهده می شود این است که عنصر زمان با هیچ یک از عناصر محتوا، روش آموزش و ارزشیابی مستمر تناسب ندارد. به طوری که اکثریت دبیران برای جبران کردن کمبود زمان آموزشی از کلاس های فوق برنامه و با استفاده از ساعات دیگر کلاس های آموزشی کتاب را به پایان می رسانند. تمامی دبیران مسئله کمبود زمان را از مهمترین موانع اجرایی ارزشیابی مستمر عنوان کردند که نظرات تعدادی از دبیران برای نمونه ارائه می شود:

پاسخگوی شماره «۵»: «مشکل اکثر دبیران زبان، کمبود زمان است. ارزشیابی مستمر به آن مفهومی که گفته می شود، در کلاس درس به دلیل وقت کم اجرا نمی شود.»

پاسخگوی شماره «۱۹»: «در کلاس درس ما زمان کافی برای تدریس و انجام ارزشیابی نداریم به همین دلیل دبیران ترجیح می دهند که به امتحانات کتبی اکتفا کنند.»

مضمون فرعی ۲: حجم (کمیت) کتاب‌های درسی

پاسخگوی شماره «۱۲»: «ارزشیابی مستمر لازمه ولی ما نمی‌توانیم آن را به‌درستی اجرا کنیم و یک عاملش حجم بالای کتاب‌های درسی است. ما مجبوریم کل کتاب را در یک زمان و فرصت محدود تدریس کنیم.»

پاسخگوی شماره «۱۸»: «کمیت و کیفیت مطالب درسی با هم هم‌خوانی ندارند و حجم بالای کتاب‌های درسی باعث می‌شود که دانش‌آموزان تحت فشار قرار گیرند.»

مضمون فرعی ۳: تجهیزات و فضاهای آموزشی و آزمایشگاهی

اجرای هر برنامه‌ای نیاز به امکانات را می‌طلبد. اجرای ارزشیابی مستمر هم که این‌همه بر آن تأکید می‌شود نیاز به امکاناتی از قبیل وسایل تکثیر، کاغذ، فضای آموزشی لازم برای پرسش‌های کتبی و آزمون‌های عملی و تکالیف گروهی دارد که برنامه‌ریزان آموزشی بایستی به‌طور جدی در فراهم کردن آن‌ها تلاش کنند. تعدادی از دبیران نیاز به امکانات و فضاهای آموزشی جهت ارزشیابی مستمر را مطرح کردند که نمونه‌هایی در زیر ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۴»: «اگر امکانات آموزشی در اختیار ما قرار دهند خیلی بهتر است.»

پاسخگوی شماره «۲۱»: «شیمی یک کار آزمایشگاهی است و ما در مدارس با کمبود امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی مواجه‌ایم.»

پاسخگوی شماره «۲۳»: «ما آزمایشگاه را عملاً از دبیرستان کنار گذاشته‌ایم. نه ساعت جداگانه‌ای برای این درس داریم و نه مسئول جداگانه‌ای.»

مضمون فرعی ۴: تراکم کلاسی

ارزشیابی مستمر در صورتی مفید و اثربخش خواهد بود که معلم بتواند در هر جلسه آموزش همه دانش‌آموزان را مورد ارزشیابی قرار دهد و نواقص آموزش را برطرف کند و این میسر نخواهد بود مگر اینکه تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها از حد استاندارد تجاوز نکند در غیر این‌صورت ارزشیابی مستمر به‌صورت امری بی‌فایده و غیرمؤثر جلوه خواهد کرد. تعدادی از دبیران تعداد بالای دانش‌آموزان خصوصاً دانش‌آموزان ضعیف را از موانع اجرای ارزشیابی مستمر دانسته‌اند که اظهارات تعدادی از دبیران برای نمونه در زیر ذکر می‌شود:

پاسخگوی شماره «۵»: «مشکل همه دبیران زبان تعداد بالای دانش‌آموزان ضعیف است.»

پاسخگوی شماره «۸»: «تعداد دانش‌آموزان خیلی زیاد است. در یک کلاس ۳۸-۳۹ نفره معلم فقط از تعداد محدودی از دانش‌آموزان می‌تواند ارزشیابی به‌عمل آورد.»

پاسخگوی شماره «۱۰»: «در کلاس‌های پرجمعیت، خصوصاً در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان ضعیف هستند، در هر دو پرسه تدریس و ارزشیابی مستمر با مشکل مواجه هستیم.»

مضمون فرعی ۵: عدم تناسب حجم (کمیت) کتاب‌های درسی با زمان

تعدادی از دبیران عدم تناسب میان حجم کتاب‌های درسی با زمان کلاسی را از موانع اجرای ارزشیابی مستمر عنوان کردند که اظهارات تعدادی از آنها به‌عنوان نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۱۲»: «محتوای کتاب‌های درسی با ساعات تدریس متناسب نیستند.»

پاسخگوی شماره «۱۳»: «کتاب‌های فیزیک هم شامل فرمول است و هم مفهوم. اگر محتوای این کتاب‌ها را طوری سازماندهی کنند که مفاهیم آن بیشتر باشد شاید با توجه به زمان کلاس بهتر بتوان به کیفیت تدریس پرداخت.»

پاسخگوی شماره «۱۴»: «مشکل عمده دبیران با حجم کتاب‌های درسی است و حجم کتاب‌های درسی با ساعات درسی همخوانی ندارد.»

مضمون اصلی ۸: معایب ارزشیابی مستمر

مضمون اصلی یا خوشه «معایب ارزشیابی مستمر» یکی دیگر از خوشه‌هایی است که از ادراکات و تجربیات معلمان استخراج گردید و خود شامل ۳ مضمون فرعی است که عبارتند از: وقت‌گیر بودن، روایی و اعتبار ناکافی و لوث شدن امتحان که تحلیل آن‌ها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: وقت‌گیر بودن

تعدادی از دبیران اجرای ارزشیابی مستمر به‌صورت آزمون‌های شفاهی و کتبی در کلاس را وقت‌گیر دانسته‌اند برای نمونه تعدادی از پاسخ‌ها در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۱۱»: «برای ارزشیابی باید از تک‌تک دانش‌آموزان پرسش شفاهی بپرسیم، که این-هم وقت‌گیر است؛ اگر بخواهیم امتحان کتبی بگیریم یک جلسه کلاسی را از دست می‌دهیم و از درس عقب می‌افتیم.»

پاسخگوی شماره «۱۴»: «ارزشیابی مستمر واقعاً وقت‌گیر است، باید برایش زمان گذاشت.»

مضمون فرعی ۲: روایی و اعتبار ناکافی

اگر ارزشیابی مستمر به‌صورت گوناگون (کتبی، شفاهی و عملی) در طول سال تحصیلی و با توجه به محتوای دروس و مطالب تدریس شده و با در نظر گرفتن سطوح مختلف یادگیری به‌عمل آید و نمره

پایانی هر دانش‌آموز با توجه به نمرات طول سال تعیین گردد بدون شک این نمرات از روایی و اعتبار لازم برخوردار می‌شوند. پاسخگوی شماره «ارزشیابی مستمر چون حالت کیفی دارد و در زمان کمتری انجام می‌گیرد قطعاً روایی و اعتبار آن ناکافی است.»

مضمون فرعی ۳: لوث شدن امتحان

تعدادی از دبیران لوث شدن امتحان در ارزشیابی مستمر را از معایب آن دانسته اند که اظهارات تعدادی از دبیران برای نمونه ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۸»: «در ارزشیابی مستمر نباید بگذاریم که امتحان برای دانش‌آموزان لوث شود و برای امتحانات برنامه‌ریزی کنیم.»

پاسخگوی شماره «۱۴»: «ارزشیابی مستمر متعادل اش خوبه، تکرار و تمرین کلاً مفید است، مگر اینکه ارزشیابی مستمر به صورت مکرر صورت گیرد که حالت لوث در دانش‌آموزان به وجود آید.»

پاسخگوی «۲۰»: «اجرای امتحانات زیاد باعث لوث شدن امتحان خواهد شد چه بسا که اتفاق افتاده که دانش‌آموزان بر اثر زیاد امتحان دادن نوعی تنفر از امتحان در خود به وجود آورده و بعضی هم در نیمه‌های راه، بریده و بی تفاوت شده‌اند.»

بحث و نتیجه گیری

از تحلیل نظرات دبیران ۸ مضمون اصلی و ۲۷ مضمون فرعی استخراج گردید. زمینه کلی، مضامین اصلی و فرعی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: زمینه کلی، مضامین اصلی و فرعی

زمینه کلی	مضامین اصلی	مضامین فرعی	
تجربیات دبیران از ارزشیابی مستمر	عوامل مخدوش کننده ارزشیابی مستمر	- تأکید بر درصد قبولی - بی انگیزگی دانش آموزان - سلیقه‌ای عمل کردن دبیران - ضعف ارزشیابی‌ها در پایه‌های پایین‌تر - نهادینه نشدن ارزشیابی مستمر - عدم مسئولیت‌پذیری - فقدان دوره‌های آموزشی مؤثر	
	مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
	عدم تناسب ساختار و مقررات نظام آموزشی با ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
	خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
	ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
	نکات قوت ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
	موانع اجرایی ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
	معایب ارزشیابی مستمر	- تأکید بر ارزشیابی پایانی - کمیت محور بودن آموزش - برگزاری امتحانات جبرانی - درج میانگین نمرات کلاسی - ملاک قرار دادن نمرات پایانی - فقدان شاخص - استاندارد نبودن سؤالات - فراهم سازی بازخورد - بهبود یادگیری - تعامل دانش آموز - معلم - آماده سازی همه جانبه دانش آموزان - کاهش اضطراب	
			- لوژ شدن امتحان

اولین مضمون استخراج شده از داده‌ها عبارت از "عوامل مخدوش کننده ارزشیابی مستمر" می باشد. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که تمامی دبیران به‌طور کلی تأکید بر درصد قبولی را به‌عنوان مهم‌ترین معضل و چالش ارزشیابی مستمر عنوان کردند و علاوه بر آن تعدادی از دبیران «بی‌انگیزگی دانش‌آموزان»، «سلیقه‌ای عمل کردن دبیران» و «ضعف ارزشیابی‌ها در پایه‌های پایین‌تر تحصیلی» را

نیز به عنوان چالش‌های ارزشیابی مستمر تجربه کرده‌اند. درصد قبولی یکی از شاخص‌های کارایی درونی نظام آموزش و پرورش است که از تقسیم تعداد قبول شدگان بر امتحانات به تعداد شرکت‌کنندگان در امتحانات ضرب در صد به دست می‌آید. این شاخص نه تنها کمیت پذیرفته شدگان در هر پایه را نشان می‌دهد بلکه ملاکی برای تعیین میزان عملکرد یک معلم نیز می‌باشد. آنچه امروزه به عنوان پدیده‌ای ناهنجار در نظام آموزشی شاهد آن هستیم و به عنوان یک عرف در ساختار نظام آموزشی ایران درآمده است تأکید بر درصد قبولی است. دانش‌آموزانی که بعد از مدتی در جریان این فرآیند قرار می‌گیرند و مشاهده می‌کنند که بدون مطالعه و به راحتی می‌توانند نمره قبولی را کسب کنند و به سطوح بالاتر بروند، آیا دیگر رغبت و انگیزه‌ای برای جهد و تلاش از خود بروز خواهند داد؟ در واقع مدیران و معلمان هر دوره به مقاطع بالاتر پاس خواهند داد، ابتدائی به راهنمائی و راهنمائی به دبیرستان، و انتقال این مشکلات به پایه‌های بالاتر کار را به جایی می‌رساند که دیگر امکان جبران ضعف‌های موجود فراهم نخواهد شد (لیانی، ۱۳۸۲). اجرای موفقیت آمیز چرخه ارزشیابی مستمر به روحی که در آن دمیده می‌شود بستگی دارد و به شرایط مختلف فرهنگ کلاس که یادگیری را تسهیل می‌کند مانند مشارکت دانش‌آموزان در ارزشیابی [خود ارزیابی و ارزیابی همکار] (بلاک و ویلیام، ۲۰۰۶)، اعتماد و احترام متقابل، شفافیت، انصاف، همکاری، انتقادپذیری، گفتگو، آزادی انتخاب و ... بستگی دارد (تیشمن، پرکینز و جی، ۱۹۹۵؛ به نقل از باقرپور و همکاران، ۱۳۹۱). موقعیت و شرایط محیط آموزشی از جمله عواملی است است که با بی انگیزگی دانش‌آموزان ارتباط نزدیک دارد. معلم مهمترین نقش را در مدرسه ایفا می‌کند و چگونگی عملکرد دانش‌آموز به رفتار معلم بستگی دارد. برای معلم انگیزه‌ی دانش‌آموز هم به عنوان هدف و هم به عنوان وسیله‌ی پیشرفت در سایر زمینه‌ها اهمیت بسیار بالایی دارد (صیاد شیرازی، ۱۳۸۸). "مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر" یکی دیگر از مضامین اصلی استخراج شده می‌باشد. اکثر شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر مشکلاتی همچون نهادینه نشدن ارزشیابی مستمر، عدم مسئولیت‌پذیری دبیران و فقدان دوره‌های آموزشی مؤثر را تجربه نموده‌اند. بلاک و ویلیام در سال ۱۹۹۸ می‌گویند با وجود آنکه شواهد محکمی در خصوص تأثیر مثبت ارزشیابی مستمر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد، اما بررسی‌ها نشان می‌دهند که اگر شرایط برای اجرای آن در کلاس درس فراهم نباشد، معلمان علاقه‌ای به انجام دادن آن ندارند. در استفاده از سنجش مستمر باید به دو نکته مهم توجه کرد: اول اینکه معلم و دانش‌آموز باید بدانند عملکرد آنها می‌تواند بهبود یابد، دوم اینکه ابزارهای لازم برای درک آن چه معلم و شاگرد برای عملکرد خوب نیاز دارند، باید در اختیار آن‌ها باشد (وایت و فردریکسن، ۱۹۹۸؛ به نقل از یادگارزاده، ۱۳۸۶). بلاک و ویلیام (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که معلم معلم دارای دو وظیفه در کمک به دانش‌آموزان جهت بستن شکاف بین سطح موجود و سطح مطلوب

پیشرفت می‌باشد: ۱- توسعه توانایی دانش‌آموز در خودارزیابی و تشخیص شکاف و رفع آن و تلاش در جهت بهبود یادگیری؛ ۲- مسئولیت و تعهد در هدایت دانش‌آموزان اینکه چگونه شکاف را ببندند و رفع نمایند.

مهمترین مساله یا مشکل در ارزشیابی مستمر، عدم آشنایی دبیران با شیوه‌ها و روش‌های اثربخش ارزشیابی مستمر می‌باشد. **سابار**^۱ (۲۰۰۰) در بررسی‌هایی که در مورد نیازهای معلمان مدارس انجام داد به این نتیجه رسید که معلمان در فعالیت‌های سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مدیریت کلاس با مشکل مواجه هستند یافته‌های تحقیق سابار (۲۰۰۰)، قنبری (۱۳۸۲)، رحمانی پیاپی (۱۳۸۴)، کاظمی اسفه (۱۳۸۶)، **دانکین**^۲ (۱۹۹۸)، ایتن^۳ (۲۰۰۱)، کارل^۴ (۲۰۰۷) نیز ضرورت دوره‌های آموزش ضمن خدمت دبیران و تأثیر آن بر بهبود مهارت‌های شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان را تأیید می‌کنند.

یکی دیگر از مضمون‌های پدیدار شده از تجربیات دبیران "عدم تناسب ساختار و مقررات نظام آموزشی با ارزشیابی مستمر" است. در رابطه با این مضمون اکثریت دبیران تأکید بر ارزشیابی پایانی در نظام ارزشیابی تحصیلی را عنوان کردند و تعدادی نیز کمیت محوری آموزش و بی‌توجهی به کیفیت آموزش و برگزاری امتحانات جبرانی به عنوان راهکاری برای مقابله با افت تحصیلی را بر شمرند. همچنین از یافته‌ها چنین بر می‌آید که درج میانگین نمرات کلاسی به‌عنوان نمره مستمر، ملاک قرار دادن نمرات پایانی برای تعیین نمره مستمر جز "خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر" می‌باشد. از آنجا که ساختار، تشکیلات و مقررات نظام آموزشی متناسب با ارزشیابی‌های سنتی است به‌همین دلیل یکی از موانع توسعه ارزشیابی مستمر محسوب می‌شود. تأکید بر ارزشیابی پایانی و کمیت محور شدن آموزش و همچنین برگزاری امتحانات مکرر و متوالی جبرانی به‌دلیل حاکمیت دیدگاه سنتی نسبت به سنجش و ارزشیابی و عدم بازنگری در قوانین و آیین‌نامه‌ها می‌باشد (احمدی، ۱۳۸۰). در رویکرد آموزشی نتیجه مدار (پایانی)، هدف‌ها، روش‌ها، ابزارها، برنامه‌ها، سازماندهی آموزشی و ارزشیابی از آن با توجه به بازده و نتیجه‌نهایی که همان رفتار قابل مشاهده است، صورت می‌گیرد. در این رویکرد دانش‌آموز، منفعل؛ معلم، فعال؛ محیط یادگیری، بسته و غیرمنعطف و شیوه ارزشیابی عمدتاً مبتنی بر آزمون‌های کتبی است. درحالی که در رویکرد آموزشی فرایند مدار، هدفها، روشها، ابزارها، برنامه‌ها، سازماندهی آموزشی و ارزشیابی از آن با توجه به توسعه فرایندهای ذهنی و مهارت‌های تفکر صورت می‌گیرد. در این رویکرد دانش‌آموز، فعال؛ محیط یادگیری مشوق فرایندهای شناختی؛ نقش معلم، تسهیل کننده ترغیب کننده و هدایتگر و شیوه ارزشیابی نیز مبتنی بر مشاهده عملکرد و ارائه بازخوردهای مستمر به دانش‌آموزان است.

1. Sabar
2. Dunkin
3. Aithon
4. Carol

این رویکرد بر تحلیل مستمر فرایند آموزشی و یادگیری و ارائه بازخوردهای بهنگام، برای تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی تأکید دارد (باقرپور و همکاران، ۱۳۹۱). بلاک و همکاران (۲۰۰۴) مواردی از قبیل تأکید آزمون‌ها بر یادگیری‌های حفظی و طوطی وار به جای پرورش مهارت‌های تفکر، تأکید بیش از اندازه بر نمرات به جای توجه به تشخیص مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، توجه به کمیت بیش از کیفیت فرایند یادگیری، تأکید بر تراکم و انباشت نمرات به جای تجزیه و تحلیل کار دانش‌آموزان جهت تعیین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان، ارائه بازخورد به دانش‌آموزان به منظور مقایسه آنها با یکدیگر و ایجاد رقابت در آنها را جزء موانع یادگیری در ارتباط با نحوه ارزشیابی در مدارس برشمرده‌اند. نمره دهی و دادن نمره به دانش‌آموزان تأثیر منفی بر روی یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد و نمرات در خصوص چگونگی بهبود یادگیری اطلاعاتی را به دانش‌آموزان ارائه نمی‌دهند و آنها فرصت‌ها را جهت ارتقاء و بهبود یادگیری شان را از دست می‌دهند (بلاک و همکاران، ۲۰۰۴).

" ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر " یکی از مضمون‌های اصلی پدیدار شده در تجربیات دبیران می‌باشد. اکثریت دبیران در اظهارات خود به «فقدان شاخص و ملاکی برای ارزشیابی» اشاره کردند و تعدادی از دبیران نیز «استاندارد نبودن سؤالات ارزشیابی» را مطرح نمودند. ملاک عبارت است از ویژگی‌ها یا جنبه‌هایی از پدیده مورد ارزیابی که قضاوت درباره آن‌ها انجام می‌پذیرد (ویندهام^۱ و چاپمن^۲، ۱۹۹۰ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۳). به عبارت دیگر ملاک‌های ارزیابی عبارتند از مجموعه‌ای از جنبه‌های مورد نظر که برای قضاوت درباره مطلوبیت پدیده مورد ارزیابی مورد تأکید قرار می‌گیرند. شکی نیست که با وجود دیدگاه‌های متفاوت افراد این تأکیدها می‌تواند متفاوت باشد. بنابراین انتخاب ملاک ارزیابی و اتفاق نظر درباره آن یکی از مهم‌ترین اقدامات لازم برای انجام ارزیابی به شمار می‌رود (بازرگان، ۱۳۸۳). لینچ و همکاران^۳ (۲۰۰۳) نیز نشان دادند که استفاده از استانداردهای برنامه‌ی ارزشیابی به عنوان چارچوبی برای فرا ارزشیابی از یک مورد واحد، سبب شناسایی نقاط قوت و ضعف ارزشیابی شده و می‌تواند به عنوان نقطه‌ی شروعی برای بهبود و توسعه‌ی ارزشیابی مورد عنایت قرار گیرد. از طرف دیگر استانداردهای یک برنامه‌ی ارزشیابی مبین ضرورت ویژگی‌هایی چون سودمندی، امکان‌پذیری، تناسب و دقت دریک نظام ارزشیابی است که به نیازهای اطلاعاتی مورد نظر کاربران، واقع‌بینی، عقلایی بودن، حساسیت و اقتصادی بودن، مناسبت داشتن یک ارزشیابی بر حسب انطباقش با الزامات قانونی و اخلاقی و قابلیت اعتماد داشتن داده‌های ارزشیابی دلالت دارد (لینچ و همکاران، ۲۰۰۳).

یکی دیگر از مضامین اصلی " نکات قوت ارزشیابی مستمر " می‌باشد. تحلیل تجربیات دبیران مبین این است که اجرای درست ارزشیابی مستمر موجب بهبود، فراهم‌سازی بازخورد، تعامل دانش‌آموز-معلم،

1. Windham
2. Chapman
3. Lynch & et al
4. McLaughlin & Overturf

آماده‌سازی دانش‌آموزان و کاهش اضطراب در دانش‌آموزان می‌گردد. **مک لوگلین و اورترف^۱** (۲۰۱۳) هدفمندی، مشارکت، ماهیت پویا، بازخورد توصیفی و بهبود مستمر را جز مشخصه‌های ارزشیابی مستمر می‌دانند (مک لوگلین و اورترف، ۲۰۱۳). ارزشیابی مستمر نقش بسزایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. از دلایلی که برای این نوع ارزشیابی به‌عنوان بخش مهمی از فرآیند فعالیت‌های آموزشی می‌توان عنوان کرد این است که اولاً دانش‌آموز در فرآیند تدریس شرکت می‌کند، محیط کلاس را فرح بخش احساس می‌کند، نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی می‌کند، از همان ابتدا مدیریت فرآیندهای یادگیری خود را به‌تدریج بر عهده می‌گیرد و احساس رضایت از روند آموزش باعث ایجاد علاقه و انگیزه در او می‌گردد و از انباشته شدن انبوه مطالب درس تا شب امتحان که خود مسبب استرس است، جلوگیری می‌شود. بنابراین ارزشیابی کلاسی یک فرصت یادگیری تلقی می‌شود و برای یادگیری و بهبود شرایط آن انجام می‌گیرد (لورنا^۲، ۲۰۰۳). ارزشیابی مستمر در فراهم سازی فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان جهت آزمون دانش و دریافت بازخورد قبل از ارزشیابی پایانی و رسمی نقش مهمی را ایفا می‌کند (یام و روسینی^۳، ۲۰۱۳). محوریت این نوع ارزشیابی بازخورد می‌باشد و نقش مهمی را در افزایش و ارتقاء یادگیری ایفا می‌کند (بیگز و تانگ^۴، ۲۰۰۷). بازخورد مناسب و به موقع فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان جهت تصحیح اشتباهاتشان فراهم می‌سازد (گلدفینچ و هونگز^۵، ۲۰۰۷). نیکل و مک فارلین دیک^۶ (۲۰۰۶) برای بازخورد مناسب اصولی را از قبیل کمک به روشن سازی و شفافیت بهتر عملکرد، رشد خودارزیابی، ارائه اطلاعات مکفی به فراگیران در خصوص یادگیری، تقویت تعامل معلم و فراگیر، ایجاد انگیزه و افزایش اعتماد به نفس در فراگیر، فراهم سازی فرصت‌هایی جهت پر کردن شکاف بین عملکرد فعلی و مطلوب، ارائه اطلاعاتی برای معلمان به منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان برشمرده‌اند. ارزشیابی مستمر از قابلیت اجرایی فوری و مستقیمی برای معلمان و دانش‌آموزان در بهبود تدریس و یادگیری در کلاس درس برخوردار می‌باشد معلمان براساس ارزشیابی مستمر به تغییر و اصلاح آموزش و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان جهت افزایش و بهبود یادگیری می‌پردازند (ترومبال و لاش^۷، ۲۰۱۳).

استیگینز^۸ (۲۰۰۱) بر این باور است که تعامل و گفتگوی معلم با دانش‌آموزان یکی از متداول‌ترین شیوه‌های ارزشیابی مستمر می‌باشد که معلمان بواسطه آن به گردآوری اطلاعاتی در خصوص پیشرفت

- 1.
2. Lorna
3. Yam & Rossini
4. Biggs & Tang
5. Goldfinch & Hughes
6. Nicol & Macfarlane

7. Trumbull & Lash
8. Stiggins

دانش‌آموزان در کلاس درس می‌پردازند (استیگینز، ۲۰۰۱). شپارد (۲۰۰۵) بیان می‌کند که ارزشیابی مستمر فرایندی مشارکتی است که معلم و دانش‌آموزان در خصوص نحوه بهبود یادگیری به گفتگو و مذاکره می‌پردازند. کوی و بل (۱۹۹۹) در مرور پژوهش‌های مربوط به کاربرد سنجش مستمر در کلاس درس به پنج نکته کلیدی همچون درگیری با اهداف یادگیری، فهم آن‌ها و مشارکت معلم و دانش‌آموز برای رسیدن به اهداف، کمک به دانش‌آموز در فهم استانداردها، مشارکت دانش‌آموز در سنجش خود، ارائه بازخورد به معلم و دانش‌آموز در شناسایی و تشخیص مراحل یادگیری، ایجاد اطمینان از بهبود یادگیری اشاره کرده‌اند (یادگارزاده، ۱۳۸۶).

موانع اجرایی ارزشیابی مستمر یکی دیگر از مضمون‌های اصلی است که از تجارب مشارکت‌کنندگان پدیدار شد. نتایج تحلیل متن مصاحبه با دبیران حاکی از آن است که کلیه دبیران زمان را به‌عنوان مهمترین مانع اجرایی ارزشیابی مستمر عنوان کردند. همچنین حدود دو سوم دبیران حجم (کمیت) کتابهای درسی را از موانع اجرایی ارزشیابی مستمر دانسته‌اند. بقیه نیز «تراکم کلاسی»، «تجهیزات و فضاهای آموزشی و آزمایشگاهی» و «عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با زمان» را از موانع اجرایی ارزشیابی مستمر برشمردند. آبرامز (۲۰۰۶) بیان می‌کند که بحث و گفتگو با معلمان در خصوص استفاده از ارزشیابی مستمر در کلاس درس نشان می‌دهد که معلمان به دلیل تدریس استانداردها و پوشش دادن محتوای برنامه‌های درسی، زمان آموزشی را نمی‌توانند به ارزشیابی مستمر اختصاص دهند. پژوهش‌های قبلی هم وجود ارتباط بین استفاده از ارزشیابی مستمر و تأثیرپذیری معلم را تأیید می‌کنند و همچنین آبرامز (۲۰۰۶) اظهار می‌دارد که استفاده از ارزشیابی مستمر می‌تواند در خدمت اهداف سخت‌آزمون‌های اجباری و نیز بهبود آموزش قرار بگیرد (آبرامز، ۲۰۰۶؛ نقل از مک میلان و همکاران، ۲۰۱۰). پرویزیان و کاظمی (۱۳۸۴) موانعی از قبیل توجه نبودن اولیای دانش‌آموزان نسبت به فرآیند ارزشیابی مستمر، توقع نامعقول اولیا نسبت به سطح نمره ارزشیابی مستمر، کمبود وقت جهت پرداختن به فعالیت‌های ارزشیابی مستمر، تراکم دانش‌آموزان، مهیا نبودن شرایط فیزیکی کلاس درسی، عدم آشنایی برخی همکاران با اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان را جزء مهمترین موانع اجرایی ارزشیابی مستمر از نظر آموزگاران بیان نموده‌اند.

اکثر تحقیقات اثرات مثبت ارزشیابی مستمر و تکوینی بر کیفیت یادگیری را مورد تأکید قرار داده‌اند. اما محدودیت‌هایی مانند علاقه معلم و دانش‌آموز به بهبود یادگیری و تدریس، برنامه درسی مصوب و شیوه سنجش حاکم بر نظام آموزشی، دسترسی به ابزار مناسب سنجش، شرایط کلاس درس، تأکید بر نمره گذاری و رتبه بندی دانش‌آموزان و توانایی معلم در (طرح سؤال، ایجاد جو مباحثه، تدارک شواهد لازم، تشویق دانش‌آموزان، استفاده از بازخوردها)، تعداد زیاد دانش‌آموزان، عدم آشنایی با روش‌های سنجش و

ناتوانی در استفاده از نتایج ارزشیابی مستمر می‌تواند مانعی در مقابل معلم برای استفاده از سنجش تکوینی در کلاس درس باشند. بلاک و ویلیام در سال ۱۹۹۸ می‌گویند با وجود آنکه شواهد محکمی در خصوص تأثیر مثبت سنجش مستمر و تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد، اما بررسی‌ها نشان می‌دهند اگر شرایط برای اجرای آن در کلاس درس فراهم نباشد، معلمان علاقه‌ای به انجام دادن آن ندارند (یادگارزاده، ۱۳۸۶).

اکثریت دبیران وقت‌گیر بودن را از معایب ارزشیابی مستمر می‌دانستند. تعدادی از دبیران نیز لوث شدن امتحان و روایی و اعتبار ناکافی را جزء معایب ارزشیابی مستمر برشمردند. ارزشیابی مستمر چون مقطعی نیست و در طول سال تحصیلی به‌طور مداوم استمرار دارد لذا با توجه به حجم زیاد دروس مختلف و جمعیت زیاد کلاس‌ها، برای معلمان کار بسیار وقت‌گیری می‌باشد (کیامنش، ۱۳۸۲). با وجود این که از سال ۱۳۷۷ استفاده از ارزشیابی تکوینی و مستمر در مدارس مورد تأکید زیادی قرار گرفته است، اما این رویکرد با نگاه سنتی تعبیر شده و اکنون تبدیل به آزمون‌های سطحی و تکراری شده است (خوش خلق، ۱۳۸۲). امروزه در جامعه آموزشی کشور از مفهوم ارزشیابی مستمر به معنای برگزاری آزمون‌های پی‌در پی و ثبت نمره‌های کسب شده برای تعیین نمره مستمر دانش‌آموز یاد می‌شود این نوع نگاه و استفاده از ارزشیابی مستمر نادرست می‌باشد. در ارزشیابی مستمر چنانچه معلمان فقط به امتحان مکرر گرفتن از دانش‌آموزان اکتفا کنند این امر سبب لوث شدن امتحان و بی‌زاری دانش‌آموزان از آن می‌شود که به دنبال آن بازده کار معلمان هم پایین می‌آید. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ در سال ۲۰۰۵ در یک پژوهش گسترده اقدام به اجرای ارزشیابی مستمر و تکوینی در مدارس متوسطه کشورهای کانادا، استرالیا، دانمارک، انگلیس، اسکاتلند، فنلاند، ایتالیا و نیوزلند کرده است. نتایج این پروژه نشان داد که سنجش مستمر و تکوینی وابستگی زیادی به روش‌های مورد استفاده در تدریس دارد. نتایج همچنین تأثیر انگیزش معلم، وجود شرایط مناسب در کلاس، مشخص بودن اهداف یادگیری، مشارکت دانش‌آموزان در سنجش و تنوع روش‌های سنجش بر بهبود پیشرفت دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار داده است (یادگارزاده، ۱۳۸۶). بنابراین، ارزشیابی باید جزئی از فرآیند یاددهی - یادگیری محسوب شود، زیرا هدف آن بهبودبخشیدن و اصلاح کردن آموزش است نه صرفاً تعیین میزان موفقیت در پیشرفت تحصیلی. ارزشیابی اگر در مسیر فرآیند آموزشی انجام گیرد، تعیین می‌کند که چه چیزی، به چه کسی، در چه زمانی، به چه منظوری و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای مطلوب و منطبق با اهداف فراگرفته شوند (رستگار، ۱۳۸۸). بدون تردید مهمترین و باارزش ترین عامل اجرای صحیح فرایند ارزشیابی مستمر معلمان هستند. اما از معلمان نمی‌توان انتظار داشت که به اجرای صحیح آن بپردازند در حالیکه از یکسو خودشان شناخت و درک عمیقی از آن ندارند و از دگر سو شرایط و مقتضیات لازم برای اجرای آن فراهم

نمی باشد. از این رو ارتقاء و بهبود درک آگاهانه معلمان از ارزشیابی مستمر و فراهم ساختن شرایط و امکانات لازم برای پیاده کردن آن از ضروریات می باشد.

بنابراین، با توجه به یافته‌ها و نتایج یاد شده پیشنهاد می شود:

- دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان جهت افزایش درک آگاهانه و ارتقاء دانش و مهارت آنان از ارزشیابی مستمر و اهمیت آن در یادگیری برگزار گردد.

- گروهی تحت عنوان گروه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های آموزشی درسی به منظور نظارت مستمر بر فعالیت‌های معلمان در زمینه ارزشیابی مستمر و توجیه و رفع اشکالات آنها و دادن طرح‌های مفید در این زمینه تشکیل گردد.

منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار. اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش تهران.
- ادیب‌حاج‌باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی. انتشارات بشری. بازرگان، عباس. (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی و آموزشگاهی و الگوهای آن. همدان: انتشارات دانشگاه ابوعلی سینا.
- باقرپور، حسین؛ محمودی‌سفیدکوهی، حسین و سوری، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر میزان یادگیری کارآموزان حرفه رایانه کار ICDL درجه دو آزمایشگاه‌های فنی و حرفه‌ای استان کردستان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی مهارت آموزی و اشتغال در ایران.
- پرویزیان، محمدعلی و کاظمی، مریم. (۱۳۸۴). بررسی وضع ارزشیابی مستمر در دوره‌های ابتدائی. سازمان آب استان مرکزی.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۲). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- رحمانی‌پیان، مرید. (۱۳۸۶). نیاز سنجی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان ابتدائی شهر ایذه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۸). ارزشیابی در خدمت آموزش، چاپ ششم. تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- زارعی، پروین؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی، تورج و زمینی، سهیلا. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی ارزشیابی مستمر یادگیری در ادراکات حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی، شماره ۴۵، صفحه ۲۰۶.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۳). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ویرایش سوم، تهران: نشر دوران
- شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۳). مطالعه شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش عمومی، مجموعه مقالات همایش علمی کاربردی آموزش عمومی، آموزش و پرورش استان تهران.

- شعبانی، حسن. (۱۳۸۹). **مهارت‌های آموزشی و پرورشی (رو شها و فنون تدریس)**. تهران: انتشارات سمت.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۸). **روش شناسی مطالعات برنامه درسی**، (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: سمت.
- صیادشیرازی، مریم. (۱۳۸۸). دانش‌آموزان بی‌انگیزه در مدرسه و راهبردهای افزایش انگیزش. *مجله راهبردهای رویارویی با مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان، مجله مشاور مدرسه*، دوره پنجم، شماره ۲.
- عزیزی، نعمت‌الله و حیدری، شهریار. (۱۳۹۱). نگرش معلمان ابتدایی شهر سنجند نسبت به ارزشیابی توصیفی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ۶ شماره ۲.
- قنبری، علی‌کرم. (۱۳۸۲). **اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت دوره متوسطه شهرستان فیروزآباد**، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- کاظمی‌اسفه، زهره. (۱۳۸۶). **بررسی نیازهای آموزشی معلمان زن مقطع ابتدایی در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت شهر اصفهان**، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۲). تکرار پایه، ارتقای خودبه‌خودی، برابری فرصت‌های آموزشی دوره ابتدایی، در دفتر ارزشیابی توصیفی، **مجموعه مقالات همایش ارزشیابی توصیفی**، تهران: انتشارات تزکیه.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). **طراحی نظام سنجش و ارزشیابی**، شورای عالی آموزش و پرورش.
- لیانی، موسی (۱۳۸۲). **بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهرستان سوادکوه**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد برنامه ریزی آموزشی.
- محبی، عظیم (۱۳۸۲). **بررسی دانش و نگرش معلمان دوره‌های آموزش عمومی شهر تهران نسبت به ارزشیابی مستمر دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیت**. معاونت آموزش و پرورش عمومی.
- میلر، ماری (۱۳۸۰). **راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها**. ترجمه ویدا میری تهران: انتشارات سمت.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۳). **بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس نمونه موردی استان همدان**. فصلنامه **تعلیم و تربیت**. شماره ۸۳. صفحه ۶۲.
- Ali, I., & Iqbal, H. M. (2013). Effect of Formative Assessment on Students' Achievement in Science. *World Applied Sciences Journal*, 26 (5), 677-687.
- Aithon, J.E. (2001). *In Service Training for teacher in organizations*. New Jersey: Prentic Hall.p.6.
- Aydeniz, M. & Pabuccu, A. (2011). Understanding the impact of formative assessment strategies on first year university students' conceptual understanding of chemical concepts. Necatibey Faculty of Education Electronic, *Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 18-41.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does, 3rd edn*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.

- Black, P., Harrison C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom [Electronic version]*. Phi Delta Kappan, 86, 9-21.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: principals Policy and Practice*, 5, 7-73.
- Boston C. (2002). The Concept of Formative Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8 (9), 1-5.
- Carol. P. (2007). Continuous Quality Improvement. Integration best Practice into teacher education. *The journal of education management*, 211(9).
- Dunkin. M. (1998). *In Service education of teacher in teaching encyclopedia of teacher education*. Dunkin of pxford pergaman.
- Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007). 'Skills, learning styles and success of first-year undergraduates', *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box, *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Harrison, C. (2013). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: the KREST project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 202-213.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Lorna, E. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand oaks; CA: Corwin Press
- Lynch, D., Greer A. G., Larsen L. C., Cummings, D. M., Harriett, B. S., Dreyfus, K. S., & Clay, M. C. (2003). Descriptive Metaevaluation: Case Study of an Interdisciplinary Curriculum. *Evaluation and the Health Professions*, 26 (4): 447-461.
- Mehmood, T., Hussain, T. & Khalid, m. (2012). Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students, *international journal of business and social science*, 3(17).
- McLaughlin, M., & Overturf, B. J. (2013). The Common Core: Teaching K–5 students to meet the Reading Standards. Newark, DE: *International Reading Association*.
- McLaughlin, M., & Overturf, B.J. (2013). The Common Core: Teaching students in grades 6–12 to meet the Reading Standards. Newark, DE: *International Reading Association*.
- McMillan, J. H., Abrames, L., Caulry, K., Pannocho, C., & Hearn, J. (2010). *Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation*. Virginia Commonwealth University.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. In J.H. McMillan (Ed), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York: Teachers College Press.

- Miller, D. & F. Lavin (2007). But now I feel I want to give it a try: Formative assessment self-esteem and a sense of competence, *Curriculum Journal*, 18(1), 3-25.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). 'Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice', *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pellegrino, J. W., Baxter, G. P., & Glaser, R. (2000). Addressing the "two disciplines" problem: Linking theories of cognition and learning with assessment and instructional practice. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*, 24, 307-353.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3), 237-263.
- Sabar. P. (2000). Curriculum Development at school level. <http://www.findarticles.com>.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Shepard, L. (2000). *The role of assessment in learning culture Educational Researcher*, 29, 1-14.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- Shin, K. M., Kim N. Y. & Kim Y. H. (2003). Study on the lived experience of aging. *Nursing & Health Sciences*, 5(4), 245-52.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved Classroom Assessment*. Merrill Prentice Hall: USA.
- Tridane, m. & et al (2015). The impact of formative assessment on the learning process and the unreliability of the mark for the summative evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 680 – 685.
- Trumbull, E., & Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature animplicas for a new theory of formative assessment, In G. J. Cizek and H. L. Andrade (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, Routledge.
- William, D., & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom assessment: Theory into practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.
- William, D., C. Lee, C. Harrison, C., & P. Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. Assessment in responses. Education: *Principles, Policy and Practice, Education*, 11(1), 49-65.
- William, D. (2006). Does assessment hinder learning? Speech delivered at the ETS Europe Breakfast Salon. Retrieved from http://www.mission-21.com/ec/images/williams_speech.pdf

- Yam, S., & Rossini, P. (2012). 'Online learning and blended learning: Experience from a first-year undergraduate property valuation course', *Pacific Rim Property Research Journal*, 18(2), pp. 129-148.
- Yan Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, *Higher Education*, 45(4), 477-501.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی