

اکتشاف مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول^۱

حسین خدروی^۱، دکتر علی اصغریانی*^۲، دکتر حسین فکوری حاجی یار^۳، دکتر حسن صائمی^۴

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، گلستان، ایران.

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، گلستان، ایران. (نویسنده ی مسئول)

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، گلستان، ایران

^۴ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، گلستان، ایران

چکیده

در دهه های اخیر نحوه ی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توجه ی بسیاری از مسئولین، اولیا و متخصصان را به خود جلب نموده است. پژوهش حاضر باهدف اکتشاف مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ی متوسطه ی اول طراحی گردید. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوا انجام شد. ۲۰ مشارکت کننده به صورت هدفمند از بین متخصصان برنامه ریزی درسی، کارشناسان حوزه ی ارزش یابی ادارات آموزش و پرورش و دبیران موفق دوره ی متوسطه اول انتخاب شده و با سؤالات باز مورد مصاحبه نیمه ساختار یافته قرار گرفتند. اطلاعات با روش تحلیل محتوا در سه گام کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها حول دو محور مبانی شامل ۹۳ کد اولیه در کدگذاری باز و ۸ دسته در کدگذاری محوری براساس شباهت موضوعی و در مرحله ی کدگذاری انتخابی، مبانی فلسفی و مبانی علمی به عنوان متغیر مرکزی یا اصلی؛ و محوراصول شامل ۶۸ کد اولیه در کدگذاری باز و ۸ دسته در کدگذاری محوری براساس شباهت موضوعی و در مرحله ی کدگذاری انتخابی توجه به فرایندها، ابزارها و همه جانبه نگری به عنوان متغیر مرکزی یا اصلی استخراج شدند. براساس یافته های این مطالعه، ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول کشورما با چالش زیادی به ویژه در مبانی و اصول روبرو است؛ که ضرورت این مورد کاملاً به چشم می خورد و رفع این چالش ها با آگاهی دبیران از مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی امکان پذیر است.

واژه های کلیدی: ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، اصول، دوره ی متوسطه ی اول، مبانی

^۱ - این مقاله مستخرج از رساله ی دکتری می باشد.

مقدمه

ارزش یابی پیشرفت تحصیلی^۲ یک فرآیند تعاملی یک پارچه با آموزش است که در آن دبیر در زمینه ی اطلاعات آموخته شده و آموخته نشده ی دانش آموزان آگاهی پیدا می کند [1]. به عبارت دیگر، ارزش یابی پیشرفت تحصیلی به عنوان مؤلفه ای نظام مند که بتواند نحوه ی شکل گیری و اثرات یک برنامه درسی، اهداف آموزش و پرورش و بالاخره تجارب واقعی یادگیری دانش آموزان را مورد تحقیق و ارزیابی قرار دهد، مطرح نبوده و تنها در نقش یک مؤلفه ی مرکزی و مستقل ظاهر گردیده است. در صورتی که امروزه در اکثر قریب به اتفاق ملل جهان، ارزش یابی به عنوان نهادی در خدمت آموزش و یادگیری بوده است و به جای نگرش شناخت گرایانه^۳ به آن با نگرش فرا شناخت گرایانه^۴ نگاه می شود [۲]. مهم ترین فعالیتی که پس از اجرای برنامه های آموزشی صورت می گیرد، آشنایی معلم با مفاهیم و اصول^۵ سنجش و ارزش یابی پیشرفت تحصیلی است. با این که ماهیت و ویژگی های دوره های تحصیلی و مواد درسی در روش ارزش یابی^۶ تأثیر دارد، ولی صرف نظر از این عوامل، ارزش یابی به عنوان یک فعالیت در فرآیند آموزش طبق اصول انجام می پذیرد [۳]. از طرف دیگر نیز دوره ی متوسطه ی اول^۷ از مهم ترین دوره های آموزشی به شمار می رود. دوره ی گذر از دوره ی ابتدایی (تفکر عینی) و ورود به بزرگسالی، به عنوان دوره ی مهمی از زندگی انسان هاست که با ورود به مراکز آموزش عالی و یا بازار کار و به عهده گرفتن مسئولیت های بزرگ همراه است [۴]. بنابراین دانش و معرفت هایی که به دبیر، در تصمیم گیری های مختلف و در هنگام مفهوم پردازی و یا انجام (عمل) ارزش یابی مدد می رسانند، مبانی^۸ خوانده می شوند [۵].

بلاک و اتال^۹ (۲۰۰۲) باور دارند که اصل تلاشی در رویکردهای جدید، ارزش یابی برای یادگیری^{۱۰} است؛ نه ارزش یابی از یادگیری^{۱۱}. رویکردهای جدید رتبه بندی کردن دانش آموزان را از دستور کار دبیر خارج می سازد و او را در مورد پیشرفت دانش آموز حساس می سازد، نگاه احترام آمیز به فراگیر را برمی انگیزاند و بازخوردی مثبت و رشد دهنده را فراهم می نماید و از حافظه مداری روی برمی گرداند و سنجش مستمر و گام به گام را جایگزین آن می نماید [۶]. ارزش یابی رسمی تأثیر قابل توجهی در دست یابی به موفقیت دانش آموزان موقّق دارد، اما نیازمند مفهوم سازی ارزش یابی تشکیل دهنده (ارزش یابی برای یادگیری) به عنوان یک پارچگی استراتژی سازنده است. شرکت در کلاس های آموزشی جدید، به انگیزه معلم دارای باور های یادگیری و ارزش یابی شکل دهنده «ارزش یابی برای یادگیری» وابسته و امکان پذیر است. حمایت آگاهانه از طریق تسهیل درک نظریه و عمل معلم، برای رسیدن به این اهداف و غلبه بر مشکلات اجرایی آن ها مهم می باشد [۷].

^۲ - evaluation of academic achievement

^۳ - Cognitive attitude

^۴ - Metacognitive attitude

^۵ - Principles

^۶ - evaluation

^۷ - first high school

^۸ - Basics

^۹ - Block & Etal

^{۱۰} - evaluation for learning

^{۱۱} - evaluation of learning

براساس تحولات اخیر و تکنولوژی در حال ظهور، آیا توجه نسبتاً کمی به صدای دانش آموز شده است؟ در صورتی که توجه و ارزش یابی صدای دانش آموزان توسط معلمان، باعث بالابردن توان بالقوه و افزایش آگاهی دانش آموزان می شود [۸]. بنابراین تغییرات به وجود آمده را می توان حداقل از دو ریشه مرتبط کرد: یکی رویکردهای جدید روان شناسی یادگیری (رویکرد شناخت گرایانه^{۱۲}، رویکرد انسان گرایانه^{۱۳} و رویکرد سازنده گرایانه^{۱۴}) در زمینه ی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی (مبانی) و دیگری نهضت اصلاحات آموزشی (اصول)، تغییر برنامه های درسی، مقایسه های بین المللی در موضوع ارزش یابی پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی و نیاز به ارتقای استانداردهای آموزشی آن [۹].

بررسی برخی از پژوهش های انجام شده از جمله: شکاف زیاد بین دبیران در زمینه ی آگاهی از مبانی و اصول ارزش یابی [۱۰]؛ عدم اعتقاد برخی از دبیران به ارزش یابی در آغاز کار [۷]؛ بالابردن کیفیت تدریس با مشاهدات دبیران و انجام تکالیف کلاسی دانش آموزان [۱۱]؛ برگزیدن روش های مناسب ارزش یابی در سطوح مختلف با هدف موفقیت و کشف تفاوت های فردی بین دانش آموزان [۱۲]؛ به کار بردن ارزش یابی سازنده و تکوینی به جای ارزش یابی کوتاه برای بهبود یادگیری دانش آموزان [۱۳]؛ نقش ارزش یابی واقعی به عنوان موتور حرکتی دانش آموزان در یادگیری [۱۴]؛ استفاده دبیران از ارزش یابی به عنوان بستن شکاف بین هدف های یادگیری برای پیشرفت تحصیلی توسط دانش آموزان [۱۵]؛ درک دانش آموزان به عنوان شرکای فرآیند ارزش یابی از معیارهای مشخص شده توسط دبیران [۱۶]؛ انجام ارزش یابی در زمان عمل با مشخص کردن قوت ها و گوشزد نمودن ضعف ها و دادن فعالیت برای بستن شکاف موجود در یادگیری دانش آموزان توسط دبیران [۱۷]؛ مطابقت ارزش یابی مستمر و سازنده و بهبود رضایت دانش آموزان برای یادگیری عمیق تر [۱۸]؛ جداناپذیری ارزش یابی از آموزش برای افزایش مشارکت دانش آموزان در بهبود فرآیند یادگیری [۱۹]؛ داشتن نظام ارزش یابی دارای جو عاطفی و اجتماعی کلاسی دبیران و بالارفتن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان [۲۰]؛ تأثیر ارزش یابی فرآیندی در بهبود یادگیری ریاضی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان [۲۱]؛ تنوع بخشیدن به ابزارهای جمع آوری ارزش یابی، فرآیندی بودن و همه جانبه نگری، باعث بهبود یادگیری، پرورش روحیه ی انتقادی، افزایش پیشرفت تحصیلی [۲۲]؛ ایجاد انگیزه ی لازم با در نظر گرفتن ارزش تکالیفی که در زندگی روزمره دانش آموز فراهم نمودن زمینه ی مساعدی برای رشد و شکوفایی پیشرفت تحصیلی [۲۳]؛ تأثیر نقش ارزش یابی تکوینی مستمر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان [۲۴]؛ و در نظر گرفتن روش های ارزش یابی مناسب در هر یک از اهداف حیطه های شناختی، نگرشی و مهارتی [۲۵]؛ به اهمیت موضوع اشاره دارد. در دهه ی اخیر کشور ایران به نقش ارزش یابی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان این دوره در برنامه ی درسی ملی^{۱۵} تأکید نموده است، اما عدم آگاهی برخی از دبیران به مبانی و اصول ارزش یابی، باعث ادامه ی روش های سنتی ارزش یابی در مدارس متوسطه ی اول گردید.

بنابراین پیدایش برنامه ی درسی ملی، آزمون^{۱۶} های استاندارد سنجش^{۱۷}، طرح ها و اقدامات بی شمار دیگر و... هنوز نتوانسته به طور کامل نظام آموزشی مطلوبی را رقم بزند. اگر وجود تغییر و حرکت در جهان به عنوان دیدگاه فلسفی غالب پذیرفته شود، به تبع آن همواره سایر بخش های آموزش و پرورش نیز، نظیر دیگر موارد، باید متغیر باشند. مقاومت در مقابل تغییر و طرفداری از ثبات در آموزش و پرورش به معنی نادیده گرفتن جهان شناسی فلسفی و گسترش دانش و مهارت های رو به رشد بشر است. نکته ی در خور تأمل آن است که پذیرفتن ضرورت تغییر کافی نیست، زیرا اگر نوع و شیوه ی طراحی، اجرا و نهادینه سازی تغییرها

^{۱۲} - cognitive approach

^{۱۳} - humanistic approach

^{۱۴} - Constructivist approach

^{۱۵} - national curriculum

^{۱۶} - testing

^{۱۷} - test

هوشمندانه نباشد، مشکل آفرین خواهد بود [۲۶]. به همین خاطر ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دارای اهمیت ویژه ای است. زیرا مهم است بدانیم که چرا باید ارزش یابی را انجام دهیم، چه کاری را مورد ارزش یابی قرار دهیم، چه تکنیک ها و روش هایی را برای ارزش یابی به کارگیریم، چه کسی را ارزش یابی کنیم، و چگونه از نتایج ارزش یابی برای بهبود فعالیت های تدریس خود استفاده کنیم [۱۲]. بنابراین ارزش یابی پیشرفت تحصیلی ابزاری اساسی است که از آغاز آموزش مدرسه با ارتباط تنگاتنگ خود با ارزیابی تلاش ها، کوشش ها و عملکرد دانش آموزان، با مداخلات کلاسی باعث تضمین و ارتقای عدالت و کیفیت آموزش می شود [۱۲]. اگر نقاط ضعف و کاستی های برنامه به موقع آشکار نشود، به تدریج به مسئله و مشکل بزرگ تری تبدیل می گردد و به آسانی حل نمی شود. بنابراین معلم با انجام ارزش یابی پیشرفت تحصیلی از نقاط قوت و ضعف خود و دانش آموزان آگاهی بیشتری به دست می آورد و بهتری می تواند فرآیند یادگیری را مدیریت نماید [۲۷]. هم چنین ارزش یابی گاهی اوقات توسط معلمان به یک شکل انجام می پذیرد ولی به کاربردن یک روش ارزش یابی برای رسیدن به اهداف متفاوت، با توجه به بوروکراسی، به سرعت در معرض انتقاد قرار می گیرد [۲۸].

آن چه واقعیت وضع فعلی دوره ی متوسطه ی اول را نشان می دهد؛ چالش مهم دبیران در ایجاد محیط مناسب یادگیری در کلاس درس برای فهماندن مهارت ها و مفاهیم به دانش آموزان است که برای این کار باید درک درستی از وضعیت فعلی دانش آموزان خود داشته باشند. لذا دبیران باید به صورت مداوم درباره ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اطلاعات جمع آوری کنند و این امر آگاهی آنان از مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی در دوره ی متوسطه ی اول را می طلبد. بنابراین بروز تحولات چشمگیر در وضعیت جوامع مختلف، ایجاب می کند که به مسئله ی مبانی^{۱۸} و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی در دوره ی متوسطه ی اول ایران نگاهی دوباره بیندازیم. سرانجام پژوهش حاضر برای پاسخگویی به سؤالات زیر انجام شده است:

(۱) مبانی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول نظام آموزش و پرورش ایران چه می باشد؟

(۲) اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول نظام آموزش و پرورش ایران چه می باشد؟

باتوجه به آن چه گفته شد، این پژوهش به چند دلیل حائز اهمیت است: جدید بودن پژوهش در نوع خود؛ اهمیت داشتن موضوع نظارت و ارزش یابی از فعالیت هادر نظام تعلیم و تربیت و پژوهش کم در این زمینه؛ نقش نظام غلط ارزش یابی، آزمون و امتحان^{۱۹} در پژوهش ها به عنوان یکی از علل افت تحصیلی^{۲۰} و عدم علاقه مندی دانش آموزان به فراگیری علم و دانش و تأکید بر ارزش یابی تکوینی^{۲۱}، مستمر و پویا و بازخورد^{۲۲} مؤثر در فرآیند آموزش و پرورش؛ برنامه ریزی جدی و هدفمند جهت حل و رفع مشکل موجود و یا کاهش آن از طریق شناخت مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی؛ مبهم و ناشناخته ماندن مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی توسط دبیران؛ ایجاد زمینه ی رشد و توسعه ی آموزش و پرورش در کشور و جلوگیری از گسترش کم سوادی و افزایش میزان مهارت و تخصص نسل جوان؛ می تواند حامل پیام به مسئولین بالادستی جهت تغییر نظام برنامه ی درسی از حالت متمرکز به نیمه متمرکز؛ بروز خلاقیت و ابتکار توسط دبیران با توجه به مبانی و اصول در انتخاب روش ها و الگوهای مناسب ارزش یابی پیشرفت تحصیلی.

^{۱۸} - foundations

^{۱۹} - exam

^{۲۰} - academic failure

^{۲۱} - formative evaluation

^{۲۲} - feedback

روش

این پژوهش یک مطالعه ی کیفی بود که باروش تحلیل محتوا^{۲۳} انجام گرفت. تحلیل محتوای عبارت است از روشی که در آن تفسیر قابل اطمینان و معتبری از متون در بافتی، ارائه می گردد [۲۹]. جامعه ی مورد مطالعه، اعضای هیأت علمی حوزه ی علوم تربیتی با رتبه ی حداقل استادیاری، کارشناس مسؤلان حوزه ی ارزش یابی ادارات آموزش و پرورش و دبیران موفق دوره ی تحصیلی متوسطه ی اول را در بر گرفت. برای انتخاب مشارکت کنندگان دو ملاک تخصص علمی (داشتن دانش کافی در زمینه ی مباحث ارزش یابی پیشرفت تحصیلی) و تجربه ی علمی (داشتن حداقل ۱۵ سال سابقه ی تدریس در دوره ی متوسطه و اشتغال در بحث ارزش یابی ادارات آموزش و پرورش) مورد توجه بود. جلسات مصاحبه توسط پژوهشگر با ۲۰ مشارکت کننده انجام گرفت که شامل ۶ استاد برنامہ ریزی درسی، ۱۰ کارشناس حوزه ی ارزش یابی ادارات آموزش و پرورش و ۴ دبیر موفق دوره ی متوسطه ی اول بود. البته قبل از شروع هر مصاحبه اخذ ضبط صدا و کسب رضایت از شرکت در مطالعه، در خصوص اهداف مطالعه، علت ضبط مصاحبه، اطمینان بخشی در مورد محرمانه بودن اطلاعات و هویت آن ها توضیحات لازم ارائه شد. نمونه گیری به صورت هدفمند شروع و تا حد اشباع^{۲۴} ادامه یافت. به باور بیرکس و میلز^{۲۵} (۲۰۱۱) اشباع یکی از ویژگی های برجسته ی پژوهش های کیفی می باشد و برای توصیف وقتی مورد استفاده قرار می گیرد که دیگر برای پژوهشگر اطلاعات جدیدی حاصل نشود [۳۰]. زمان مصاحبه ها از ۲۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. به منظور گردآوری اطلاعات، از مصاحبه ی نیمه ساختار یافته استفاده گردید.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و مفهوم سازی و استخراج مقوله ها از شیوه ی سیستماتیک^{۲۶} استفاده شد. این شیوه مبتنی بر مراحل کدگذاری سه مرحله ای اشتراوس^{۲۷} و کوربین^{۲۸} (۱۹۹۸) یعنی کدگذاری باز^{۲۹}، محوری^{۳۰} و انتخابی^{۳۱} تأکید دارد [۳۱]. در محتوای کیفی، ابتدا اطلاعات از افراد شرکت کننده گردآوری و سپس داده ها بدون در نظر داشتن مبنای نظری، کدگذاری می شود. فرآیند تلخیص و کاهش تا جایی ادامه پیدا می کند که به مقوله ها و طبقه های گسترده تری دست یابد و بتواند کدهای جزئی تر را شامل شود [۳۲]. در این پژوهش، در مرحله ی کدگذاری باز ابتدا متون به دقت مرور و بازخوانی شد. پژوهشگر خط به خط و کلمه به کلمه داده ها را بازنگری و مفاهیم اصلی موجود در هر خط یا جمله را مشخص نمود و به آن ها کد داد. در مرحله ی کدگذاری محوری، کدهای استخراج شده بر اساس نزدیکی مفهومی و بیان یک مفهوم مشترک ذیل یک مقوله ی مشخص، عنوان بندی شد. در مرحله ی کدگذاری انتخابی سعی شد تا مقولات نیز در قالب دسته های بزرگ تر به عنوان متغیر مرکزی شناخته شوند. در این مرحله از پژوهش، مبانی فلسفی، مبانی علمی، توجه به فرآیندها، ابزارها و همه جانبه نگری به عنوان متغیرهای مرکزی شناخته شدند. در این پژوهش از به کارگیری طبقات از قبل تعیین شده اجتناب گردید تا تطبیقات از درون داده ها استخراج شوند. عملیات مذکور به صورت دستی انجام گرفت.

^{۲۳} - content analysis

^{۲۴} - theoretical saturation

^{۲۵} - Birks & Mills

^{۲۶} - systematic

^{۲۷} - Strauss

^{۲۸} - Corbin

^{۲۹} - open coding

^{۳۰} - axial coding

^{۳۱} - optional coding

برای دقت^{۳۲} و صحت^{۳۳} داده ها از چهار روش اعتبار^{۳۴}، قابلیت اطمینان^{۳۵}، قابلیت تأیید^{۳۶} و انتقال پذیری^{۳۷} استفاده شد. برای اعتباریابی نیز از درگیری طولانی مدت^{۳۸}، مشاهده^{۳۹}، مداومت^{۴۰}، سه سوسازی^{۴۱}، پرسش کردن از همکاران^{۴۲}، و چک اعضا^{۴۳} استفاده گردید. به این ترتیب تحلیل و طبقه بندی به تأیید استادراهنما و مشاوران رسید و علاوه بر آن، از سه نفر دانشجوی دوره ی دکتری برنامه ریزی درسی با تجربه در پژوهش کیفی نیز نظر خواهی شد که مورد تأیید قرار گرفت. برای چک اعضا نیز تحلیل و مقوله بندی حاصل از مصاحبه ها، در اختیار پنج نفر از مصاحبه شونده ها قرار گرفت که بر اساس مصاحبه وهم چنین تجارب خود، آن ها را تأیید کردند. در این مطالعه جهت انتقال پذیری سعی شده است تمام جزئیات پژوهش از نمونه گیری گرفته تا فرآیند جمع آوری و تحلیل داده ها به طور کامل شرح داده شود تا نقطه ی مبهمی نماند. و از یک ناظر خارجی با تجربه در تحقیق کیفی استفاده شده که زیربنای نظری فرآیند گرد آوری و فرآیند تحلیل را بررسی و تأیید نمود و در نتیجه قابلیت اطمینان مطالعه حاصل گردید. و بالاخره جهت قابلیت تأیید، در این مطالعه از یک نفر مسلط به تحقیق کیفی استفاده گردید که مواردی از قبیل سی دی های مصاحبه متون پیاده شده، یادداشت ها، داده های تحلیل شده، یافته های مطالعه، معانی استخراج شده، طبقه بندی ها، جزئیات فرآیند مطالعه، قصد اولیه مطالعه، پیشنهاد اولیه، سؤال های مصاحبه و در کل به تمامی جزئیات مطالعه دسترسی داشت.

یافته ها

برای بررسی محتوای مصاحبه های صورت گرفته در سطح تحلیل خرد^{۴۴} و استخراج مفاهیم اولیه^{۴۵} و نظم دهی مفهومی^{۴۶} از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده شد. جدول (۱) کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استخراج شده سؤال یک را نشان می دهد:

^{۳۲} - rigor

^{۳۳} - trustworthiness

^{۳۴} - credibility

^{۳۵} - dependability

^{۳۶} - conformability

^{۳۷} - transferebility

^{۳۸} - long-term conflict

^{۳۹} - see

^{۴۰} - continuity

^{۴۱} - three sacrifices

^{۴۲} - peer debriefing

^{۴۳} - member check

^{۴۴} - micro analysis

^{۴۵} - basic concepts

^{۴۶} - conceptual ordering

جدول ۱ - مقوله های استخراج شده از محتوای مصاحبه ها در خصوص مبانی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی

کدگذاری انتخابی (مقوله های اصلی)	کدگذاری محوری (مقوله های فرعی)	کدگذاری بازبرجسته (مفاهیم)
فلسفی	انسان شناختی	اهمیت داشتن انسان، شناخت دانش آموزان، انسان محوری، اهمیت به دانش آموز، شایسته محوری، دانش آموز محوری و...
	معرفت شناختی	تربیت انسان، توجه به مراحل رشد، تفاوت های فردی، شناخت دانش آموز، توجه به هوش ها و...
	ارزش شناختی	احترام گذاشتن به دانش آموز، ارزش قائل شدن به کارکرد دانش آموز، اهمیت داشتن ارزش یابی، سطحی نگری نبودن و...
علمی	رفتارگرایی	توجه به نیاز دانش آموزان، استفاده بجا از تشویق ها، مشخص نمودن انتظارات، بازخورد دادن، گام به گام بودن، توجه به اهداف، توجه به رفتارها و...
	شناخت گرایی	توجه نمودن به قوه ی تفکر دانش آموزان، توجه به حافظه و تفکر، کسب دانش، مهارت محوری و...
	سازنده گرایی	درگیر کردن دانش آموزان در مسائل درسی، ارتقای رشد علمی، استفاده از دانش موجود، مسئله محوری و...
	اجتماعی	اهمیت دادن به نقش مشارکت گروهی، توجه به نیاز جامعه، تعامل داشتن در یادگیری، فعالیت محوری و...
	فراشناختی	یاد دادن راه های شناخت خودشان، انتخاب بسته ی یادگیری، داشتن تفکر انتقادی، تفکر در زمینه ی روش تفکر خود، توانمند سازی و...

همان طوری که در جدول (۱) مشاهده می شود، ۹۳ مفهوم در کدگذاری باز، ۸ دسته مقوله فرعی براساس شباهت موضوعی در کدگذاری محوری و ۲ مقوله ی اصلی تحت عنوان مبانی فلسفی و مبانی علمی در کدگذاری انتخابی نام گذاری شد. بنابراین، می توان گفت که از نظر مصاحبه شوندگان برای این که ارزش یابی کننده بتواند عملکرد موفقیت آمیزی در زمینه ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، باید از مبانی فلسفی و علمی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی اطلاع داشته باشد. در ادامه این مبانی تشریح شده اند.

مقوله اصلی ۱: مبانی فلسفی

وقتی دبیران از مبانی فلسفی به عنوان ابزاری برای شناخت و روشننگری مطلع باشند، به طور قطع کمک شایانی در فرآیند ارزش یابی به آنان خواهند نمود. براساس نتایج به دست آمده از مصاحبه شوندگان به مواردی از جمله: اهمیت داشتن انسان، شناخت دانش آموزان، ارزش قائل شدن به نیاز دانش آموزان، توجه نمودن به قوه ی تفکر آن ها، انتخاب بسته ی یادگیری، انسان محوری، توجه به نیاز جامعه، توجه به مراحل رشد، احترام گذاشتن به دانش آموز، ارتقای رشد علمی، تربیت انسان و... اشاره کردند و مضامین فرعی و نقل قول ها به شرح ذیل می باشد:

مقوله ی فرعی ۱: انسان شناختی

انسان شناسی بخشی از مباحث هستی شناختی است که درباره ی انسان به عنوان یکی از عناصر سه گانه ی هستی (خدا، عالم و انسان) بحث می کند. انسان شناسی فلسفی، چپستی، چگونگی و موقعیت انسان را در هستی مورد بحث و بررسی قرار می دهد. برخی از مصاحبه شوندگان معتقد بودند، اگر به ویژگی انسانی و تربیت دانش آموزان به عنوان یکی از مخلوقات خداوند بیشتر توجه داشته باشیم، بهتری می توانیم روش های ارزش یابی مناسب جهت پیشرفت تحصیلی انتخاب نماییم. برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان معتقد است: «ارزش یابی با محوریت دانش آموز باشد و به دانش آموز اهمیت دهد و به توانایی

ها و ویژگی های انسان و دانش آموز احترام بگذارد و مسؤلیت ارزش یابی هم متوجه خود دانش آموز باشد...» (مصاحبه شنونده ی کد ۳).

مقاله ی فرعی ۲: معرفت شناختی

قلمرویی از دانش فلسفی است که به بررسی معرفت می پردازد. پرسش هایی مانند امکان و ماهیت معرفت، حدود شناخت، ارزش شناخت، انواع و ابزار شناخت و ملاک صدق قضایا، محور اصلی آن را تشکیل می دهد. مصاحبه شونده گان بحث معرفت شناختی دبیران دانش آموزان را بسیار مهم دانستند و معتقد بودند، هرچه شناخت ما از دانش آموزان در زمینه های مختلف رشدی، ذهنی، نیازها و... بیشتر باشد، بهتر می توانیم ارزش های وی را جهت پیشرفت تحصیلی بیابیم. برای نمونه یکی از مصاحبه شونده گان معتقد است: «... ارزش یابی باید با توجه به استعداد و توانایی دانش آموز، مراحل رشد دانش آموز طراحی گردد...» (مصاحبه شنونده ی کد ۳).

مقاله ی فرعی ۳: ارزش شناختی

قلمرویی از مباحث نظری فلسفه است که چپستی و چرایی و چگونگی ارزش ها را به شکل عقلانی مطالعه می نماید. در این حوزه، پرسش هایی از قبیل چپستی ارزش ها و رابطه ی ارزش ها با واقعیت ها، ثبات و تغییر در ارزش ها و سلسله مراتب ارزش ها مورد بحث قرار می گیرد. البته در این جا مبانی ارزش شناختی شامل گزاره های ناظر به تعیین مصادیق مهم ترین ارزش ها از منظر اسلامی و نحوه ی تحقق آن ها نیز هست. توجه به موضوع قوت ها و شناخت ارزش های دانش آموزان به عنوان یک اصل مهم در ارزش یابی پیشرفت تحصیلی مورد تأکید اکثر مصاحبه شونده گان بود و معتقد بودند، هرچه ما بتوانیم با روش های مختلف نسبت به ارزش های وجودی دانش آموزان آگاهی پیدا کنیم، قطعاً بهتری می توانیم یاری رسان آن ها در زمینه ی پیشرفت تحصیلی باشیم. برای نمونه یکی از مصاحبه شونده گان معتقد است: «... این جور که ما بتوانیم برای هر دانش آموزی یک پکیج یادگیری و یک چیز تخصصی را انتخاب کنیم و بتوانیم آن را برای مسائل یادگیری در پیش بگیریم...» (مصاحبه شنونده ی کد ۱۱).

مقاله اصلی ۲: مبانی علمی

آگاهی دبیران از مبانی و نظریه های علمی رفتارگرایی، شناخت گرایی، سازنده گرایی، اجتماعی و فرا شناختی، آنان را در فرآیند هرچه بهتر و به موقع استفاده نمودن از ابزارهای ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک خواهد نمود. براساس نتایج به دست آمده از مصاحبه شونده گان به مواردی از جمله: استفاده به جا از تشویق های متنوع در فرآیند تدریس، مشخص نمودن انتظارات قبل از ارزش یابی، توجه نمودن به قوه ی تفکر دانش آموزان، درگیر کردن دانش آموزان در مسائل درسی، اهمیت دادن به نقش مشارکت گروهی در فرآیند کار، یاد دادن راه های شناخت ارزش های خودشان، داشتن تفکر انتقادی، ارتقای رشد علمی و... اشاره کردند و مضامین فرعی و نقل قول ها به شرح ذیل می باشد؛

مقاله ی فرعی ۱: رفتارگرایی

براین اساس، رفتار باید به وسیله ی تجارب قابل مشاهده، تبیین شونده به وسیله ی فرآیندهای ذهنی. رفتار آن چیزی است که انجام می دهیم و مستقیماً قابل مشاهده است. بیان هدف های آموزشی به طور واضح و روشن؛ آماده کردن محتوای یادگیری به ترتیب و توالی مناسب؛ فراهم کردن محیط یادگیری برای بروز رفتار مطلوب؛ فراهم کردن آزمون های دقیق؛ استفاده از روش های زنجیره کردن، تقویت مثبت و منفی، خاموشی؛ نادیده گرفتن فعالیت های ذهنی؛ تقویت پاسخ های دانش آموزان با تشویق؛ ارائه دادن محتوای مشخص، محدود، کم دامنه، قابل اندازه گیری؛ امتحانات کلاسی، نهایی، آزمون های پیشرفت تحصیلی با انواع سوالات عینی؛ اندازه گیری کمی یا کیفیت رفتار های بیرونی از طریق مشاهده تمرین و تکرار از جمله موضوعات این نظریه می باشد. برخی از مصاحبه شونده گان معتقد بودند، اگر آموزش هایی هدفمند و مرحله ای، انتظارات مشخص از دانش آموزان همراه با تقویت داشته باشیم، بهتر می توانیم ارزش یابی آگاهانه ای جهت پیشرفت تحصیلی انتخاب نماییم. برای نمونه یکی از مصاحبه شونده گان معتقد است: «... ارزش یابی بخش جدایی ناپذیر از فرآیند آموزش است و دوم این که ملاک های ارزش یابی برای دانش آموزان، باید ملاک های شناخته شده باشد...» (مصاحبه شنونده ی کد ۲).

مقاله ی فرعی ۲: شناخت گرای

براین اساس، یادگیری ناشی از ادراک، بصیرت، یک فرآیند درونی و دائمی می باشد که ممکن است به صورت تغییر فوری در رفتار آشکار نشود؛ بلکه به صورت توانایی هایی در فرد ایجاد و در حافظه ی او ذخیره شود تا هر وقت که بخواهد بتواند آن توانایی ها را مورد استفاده قرار دهد. در این نظریه بر آموخته های پیشین برای درک مطالب جدید؛ وادار نمودن دانش آموز به تفکر و ایجاد محیطی مناسب جهت به چالش کشیدن ذهن آنان؛ بحث های گروهی و گرفتن نظرات دانش آموزان؛ ایجاد موقعیت های جدید و پرهیز از ارائه ی مستقیم اطلاعات؛ اهمیت به نحوه ی اندیشیدن دانش آموزان؛ برنامه ریزی برای تعمق موضوع یادگیری و با توجه به مراحل رشد شناختی دانش آموزان؛ ایجاد فضای مناسب برای نگرستن متفاوت به مسئله و یافتن راه حلی نو و خاص؛ آگاه ساختن فراگیران از اهمیت درس و کاربرد آن در زندگی؛ جلب توجه فراگیران از ابتدا تا انتهای درس؛ استفاده از راهبردهای انگیزش درونی تعامل فراگیران با محیط و اهمیت به موقعیت یادگیری؛ پرورش تفکر دانش آموزان؛ پایه گذاری فعالیت های گروهی؛ استفاده از آزمون های عینی و باز پاسخ؛ تناسب روش های ارزش یابی با رشد سنی و شناختی فراگیران؛ تکالیفی متناسب با توانایی های فردی؛ جزء به جزء کردن تکالیف؛ ارزش یابی فرآیند کسب دانش؛ قضاوت راهبردهای دانش آموزان در زمینه ی دانش، مهارت، نگرش تأکید شده است. صاحبه شونندگان معتقد بودند، هرچه روش های ارزش یابی سطوح عالی تفکرمانند تجزیه و تحلیل، ترکیب و قضاوت را بسنجد، بهتر می توانیم در زمینه ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گام برداریم. برای نمونه یکی از مصاحبه شونندگان معتقد است: «تنها یک برگه ی کاغذ امتحانی نمیتونه برای دانش آموز نشان دهنده میزان اطلاعات و آگاهی از آن چه باشد که در طول فرآیند آموزش اتفاق افتاده... در ارزش یابی باید از روش ها و ابزارهای متفاوت استفاده کنیم. به جز آزمون مداد کاغذی، روش های متفاوتی دیگری هم هست تا استفاده کنیم» (مصاحبه شونده ی کد ۷).

مقاله ی فرعی ۳: سازنده گرای

در سازنده گرای واقعیت جنبه ی روان شناختی دارد و همان چیزی است که فرد ادراک می کند و ملاک حقیقت انطباق واقعیت ذهنی با واقعیت عینی نیست؛ بلکه امری نسبی است. فراگیران بر اساس تجارب شخصی خود، دانش را می سازند و این کار را به طور فعال انجام می دهند. بنابراین بر نقش فعال فراگیران از درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات تأکید می کند هدف های آموزشی شامل حل مسئله، استدلال، تفکر انتقادی و استفاده ی دانش است که از محیط های یادگیری پیچیده، مشارکت اجتماعی، پهلوی هم نهادن وجوه چندگانه، درک فرآیند ساختن و آموزش شاگرد محوری به دست می آید. هم چنین در این نظریه دبیر راهنما و تسهیل کننده ی فرآیند یادگیری است و ارزش یابی فرآیند ساخته شدن محصول و تولید دانش؛ ارزش یابی مهارت های عالی تفکر مانند تجزیه و تحلیل، قضاوت و آفریدن؛ ارزش یابی فراگیران از طریق چک لیست و مشاهده ی در حین ساختن چیزی یا انجام تحقیق و همکاری و همیاری؛ ارزش یابی پوشه ای؛ اهمیت فعالیت های پروژه ای و تشکیل نمایشگاه از عملکرد دانش آموزان؛ خود ارزش یابی دانش آموزان از خود؛ استفاده از آزمون های عملکردی و باز پاسخ؛ در هم آمیخته بودن ارزش یابی و تدریس؛ آزمون مهارت های اکتسابی و کیفی سازی دانش آموزان جهت آگاهی از تفکرات و تسلط بر مهارت های دانش آموزان و بازخورد به آنان؛ ارزیابی از یاد گرفته های دانش آموزان در محیط های واقعی مورد نظر می باشد. برای نمونه یکی از مصاحبه شونندگان معتقد است: «در دوره ی اول متوسطه قرار بر این است که بچه ها وارد این عرصه بشوند ولی در این جا مهارت و معلومات یعنی استفاده از آموخته ها، یعنی قرار نیست دانش آموز فقط یک مسئله بلد باشد و باید اغلب این مهارت را در بستر کار و زندگی، در برخورد با آن چه در واقعیت اتفاق می افتد، مسئله حل کند و معلومات خیلی ارزش والایی ندارد...» (مصاحبه شونده ی کد ۱).

مقاله ی فرعی ۴: اجتماعی

انسان، به دلیل نیازمندی یا کمال جویی و به لحاظ ساختار شخصیت، موجودی اجتماعی است و هویت او تا حد قابل توجهی در عرصه ی زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می شود. یعنی بینش، گرایش، کنش و منش انسان از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تأثیر می پذیرد. هرچند این تأثیر هرگز به آن پایه نیست که او را به صورت تابعی مطلق از وضع

محیط اجتماعی درآورد؛ بنابراین هم باید شرایط اجتماعی را به مثابه ی عاملی بسیار مؤثر بر شخصیت و نحوه ی زندگی افراد در نظر بگیریم و هم می توان با تکیه بر اراده ی فردی در برابر این تأثیر اجتماعی مقاومت کرد و حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، می توان تأثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت. توجه به مشارکت گروهی، درگیر کردن دانش آموزان در مسائل درسی و تعامل و همکاری مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، هرچه دانش آموزان را به مشارکت گروهی دعوت کنیم، بهتری می توانیم آن ها را در هنگام فعالیت ارزش یابی کنیم. برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان معتقد است: «در بحث ارزش یابی مشارکت سایر دانش آموزان نیز می تواند مؤثر باشد، به صورت گروهی حتی در یک کلاس و یک مدرسه برای مشکلی که وجود دارد...» (مصاحبه شنونده ی کد ۷).

مقاله ی فرعی ۵: فراشناختی

منظور فراشناخت اطلاعاتی است که فرد از نظام شناختی خود دارد. شخصی که از آگاهی فراشناختی نسبتاً خوبی برخوردار است، می داند که چه مقدار از مطالب را کاملاً درک کرده و چه میزان از تکالیف را بدون اشتباه انجام داده است. هدف اساسی آموزش فراشناختی، خودکنترلی و خودآموزی است تا دانش آموزان یادگیرندگان مستقلی گردند که بتوانند فرآیندهای شناختی و یادگیری شان را در جهت اهداف تعیین شده ی خود هدایت، نظارت و اصلاح کنند. نقص مهارت های فراشناختی، یکی از عوامل مهم شکست یادگیرندگان در انجام دادن تکالیف است. برای استفاده بهتر از این نظریه باید مراحل آماده سازی، تصمیم گیری درباره هدف، پیش بینی روش حل مسئله و انتخاب راهبرد، بررسی و دانش پیشین مورد نیاز؛ ایجاد نظم و وحدت بین آموخته های قبلی و استفاده از آن ها جهت کشف مجهول و هم چنین ارزش یابی و بازنگری عملکرد خود را رعایت کنند. توجه به موضوع تفکر انتقادی، فراشناخت، خودکنترلی و خودسنجی در ارزش یابی پیشرفت تحصیلی مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، روش ارزش یابی خودسنجی به عنوان یک روش ارزش یابی جدید در اکثر درس ها کاربرد دارد و ما بهتری می توانیم یاری رسان آن ها در زمینه ی پیشرفت تحصیلی باشیم. برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان معتقد است: «در بستر ارزش یابی در طول فرآیند آموزش در مقطع متوسطه ی اول باید از روش ها و ابزارهای متفاوتی از جمله خودسنجی استفاده کنیم... تا بتوانیم یک ارزش یابی صحیح داشته باشیم» (مصاحبه شنونده ی کد ۷).

برای بررسی محتوای مصاحبه های صورت گرفته در سطح تحلیل خرد و استخراج مفاهیم اولیه و نظم دهی مفهومی از روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده شد. جدول (۲) کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استخراج شده سؤال دو رانشان می دهد:

جدول ۲- مقوله های استخراج شده از محتوای مصاحبه ها در خصوص اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی

کدگذاری انتخابی (مقاله های اصلی)	کدگذاری محوری (مقاله های فرعی)	کدگذاری باز بر جسته (مفاهیم)
توجه به فرآیندها	جدایی ناپذیری ارزش یابی از فرآیندها	همزمانی ارزش یابی با تدریس، جدانبودن ارزش یابی از آموزش، جلوگیری از حس کاذب، بهتر بودن یادگیری از نمره، به هنگام بودن، فرآیندی بودن، جداناپذیری، استفاده از نتایج برای بهبود و...
	استقلال دبیر در فرآیند ارزش یابی	با توجه به هدف درجای مختلف تدریس ارزش شناخت بهتر دانش آموز، بی طرفانه بودن ارزش یابی، کمک گرفتن از روانشناسی رشد، شناخت بهتر دانش آموزان، تشخیص یادگیری دانش آموز، مثبت نگری بودن معلم، توجه به عوامل فردی، استقلال در ارزش یابی و...
	استقلال مدرسه در تصمیم گیری	آزادانه عمل نمودن در ارزش یابی، عهده داری فرآیند آموزش، تصمیم گیری در کل مدرسه و...
ابزارها	تنوع ابزار سنجش	ارزش یابی دقیق تر، عدم توان سنجش بایک ابزار سنجش، ابزار متناسب با هر موضوع، استفاده از فیلم ها، تنوع روش ها، پرسش های شفاهی و کتبی و...

	استفاده از انواع ارزش یابی	استفاده با توجه به هدف، شناخت روش های ارزش یابی، شناخت جایگاه روش ها...
همه جانبه نگری	رشد همه جانبه و توجه به حیطه های یادگیری	توجه به ساحت های سند تحول بنیادین، توجه به حیطه های یادگیری، توجه به آموزش عمومی، تحویل فرد کامل به جامعه، ارتقای علمی، توجه همزمان به ذهن و مهارت و نگرش، توجه به آموزش عمومی، چندوجهی بودن، تحقق اهداف، رشد همه جانبه، کم نمودن نمره گرایی و...
	رعایت تفاوت های فردی	توجه به سطح رشدی دانش آموز، روش های یادگیری متفاوت افراد، شناخت استعدادها، شناخت بهتر دانش آموزان، اهمیت به تفاوت های فردی، متناسب با قدرت فهم و...
	تأکید بر نوآوری و خلاقیت	ارزش قایل شدن برای فکرهای نو، رشد تفکر انتقادی، مسئله محور بودن، توجه به فکرهای جدید و غیرمتعارف، توجه به سؤالات باز، نوآوری و...

همان طوری که در جدول (۲) مشاهده می شود، ۶۸ مفهوم در کدگذاری باز، ۸ دسته مقوله ی فرعی براساس شباهت موضوعی در کدگذاری محوری و ۳ مقوله ی اصلی تحت عنوان توجه به فرآیندها، ابزارها و همه جانبه نگری در کدگذاری انتخابی نام گذاری شد. بنابراین، می توان گفت که از نظر مصاحبه شوندگان برای این که ارزش یابی کننده بتواند عملکرد موفقیت آمیزی در زمینه ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، باید از اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی اطلاع داشته باشد. در ادامه این اصول تشریح شده اند.

مقوله اصلی ۱: توجه به فرآیندها

براساس نتایج به دست آمده از مصاحبه شوندگان به مواردی از جمله: جدایی ناپذیری ارزش یابی از فرآیندها، استقلال دبیر در فرآیند ارزش یابی، استقلال مدرسه در تصمیم گیری و... اشاره کردند و مضامین فرعی و نقل قول ها به شرح ذیل می باشد؛

مقوله ی فرعی ۱: جدایی ناپذیری ارزش یابی از فرآیندها

ارزش یابی به عنوان بخش جدایی ناپذیری از فرآیند یاددهی - یادگیری تلقی شده و از نتایج آن برای برنامه ریزی رشد حرفه ای دبیران و بهبود برنامه ی درسی و نظام آموزشی استفاده شود. توجه به ارزش یابی در موقع آموزش، انجام ارزش یابی با توجه به هدف در جاهای مختلف تدریس، ارزش یابی همزمان با تدریس و... مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، هرچه ارزش یابی را در فرآیند یاددهی و یادگیری به کارگیریم، ارزش یابی دقیق تر و صحیح تری از دانش آموزان خواهیم داشت. برای نمونه مصاحبه شوندگان معتقدند: «... ارزش یابی باید متناسب با آن چه باشد که در طول فرآیند آموزش اتفاق افتاده» (مصاحبه شونده ی کد ۷)؛ «جدایی ناپذیری ارزش یابی از فرآیند یادگیری، یکی از اصول است» (مصاحبه شونده ی کد ۶)؛ «ارزش یابی بخشی از آموزش و پرورش است... بنابراین ارزش یابی به تنهایی خودش فرآیندی است که باید در یک دوره بررسی شود... فرآیند ارزش یابی در کلیه ی دوره های تحصیلی یک جور و یکسان است...» (مصاحبه شونده ی کد ۲).

مقوله ی فرعی ۲: استقلال دبیر در فرآیند ارزش یابی

در راه کار ۸-۷ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در نظام جمهوری اسلامی ایران، در رابطه ی دبیر و دانش آموز در عرصه ی تعلیم و تربیت و جلوگیری از اجرای هر سیاست و برنامه ی نظری و عملی که این محوریت را مخدوش نماید، بر معلم محوری تأکید شده است. لذا معلم در فرآیند ارزش یابی استقلال کامل دارد و باید در فرآیند ارزش یابی، نقش محوری و تصمیم سازی مدرسه و معلم در چارچوب سیاست های کلی آموزش و پرورش حفظ شود. هم چنین معلم در شناخت بهتر فراگیران، آزادانه عمل کردن در ارزش یابی، ارزش قائل شدن برای فکرهای نو، عدم ایجاد حس کاذب در دانش آموزان، بی طرفانه ارزش یابی کردن، یادگیری مهم تر از نمره بودن، استفاده از فیلم های آموزشی استقلال دارد. این امر مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، هرگاه معلم در فرآیند ارزش یابی استقلال کامل داشته باشد و دیگران دخالت بیهوده ننمایند، ارزش

یابی بهتری از دانش آموزان بعمل خواهد آمد. برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان معتقد است: «درفرآیند ارزش یابی معلم باید مستقل باشد و دیگران دخالت نکنند. در این صورت ارزش یابی پیشرفت تحصیلی اصولی تر انجام می شود» (مصاحبه شونده ی کد ۱۳).

مقاله ی فرعی ۳: استقلال مدرسه در تصمیم گیری

در راه کار ۷-۷و۱-۲ سند تحول بنیادین، تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی؛ نقطه ی اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله؛ برخوردار از قدرت تصمیم گیری و برنامه ریزی در حوزه های عملیاتی در چارچوب سیاست های محلی، منطقه ای و ملی؛ نقش آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسؤانه و اختیاری فرآیند زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی دانش آموزان بر اساس نظام معیار اسلامی؛ دارای ظرفیت پذیرش تفاوت های فردی، کشف و هدایت استعداد های متنوع فطری و پاسخگویی به نیازها، علائق و رغبت دانش آموزان در راستای مصالح و چارچوب نظام معیار اسلامی خواهد بود. بنابراین مصاحبه شوندگان به آزادانه عمل کردن مدرسه در امور ارزش یابی، دانش آموز کامل تحویل جامعه دادن، مدنظر بودن آموزش عمومی، عهده دار بودن فرآیند آموزش، انجام امور ارزش یابی باتوجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و توجه به ساحت های برنامه ی درسی ملی اشاره نمودند و معتقدند اگر نظام آموزش و پرورش به صورت نیمه متمرکز اداره شود، بازدهی بهتری در امور ارزش یابی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان خواهد داشت. برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان معتقد است: «در مدارس متوسطه ی اول، مدیر، معاونین و سایر نیروهای آموزشی باید توجه داشته باشند و به اصول نگاه ویژه پرداخت بشه ... از شرایط آموزش و پرورش داخل مدرسه به اون چند اصلی که توجه شده، چقدر رسیدیم و تصمیم گیری نمایند» (مصاحبه شونده ی کد ۱۰).

مقاله اصلی ۲: ابزارها

بر اساس نتایج به دست آمده از مصاحبه شوندگان به مواردی از جمله: تنوع ابزار سنجش و استفاده از انواع ارزش یابی ها... اشاره کردند و مضامین فرعی و نقل قول ها به شرح ذیل می باشد:

مقاله ی فرعی ۱: تنوع ابزار سنجش

باتوجه به راه کار ۱۹-۱۹و۱-۲ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران، به کارگیری تنوعی از روش های سنجش و ارزش یابی در فرآیند آموزش، در زمینه ی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثرتر خواهد بود و هم چنین با ارائه ی شواهد متنوع و کافی، امکان قضاوت در خصوص سطح دست یابی دانش آموزان به اهداف برنامه درسی را تعیین نماییم. ارزش یابی باید به صورت مستمر، تصویری روشن و همه جانبه از موقعیت کنونی دانش آموز، فاصله او با موقعیت بعدی و چگونگی اصلاح آن متناسب با ظرفیت ها و نیاز های وی ارائه دهد و هم چنین زمینه ی انتخاب گری، خود مدیریتی و رشد مداوم دانش آموز را با تأکید بر خود ارزش یابی فراهم کند و کاستی های یادگیری را فرصتی برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی بداند. لذا عدم سنجش دانش آموزان با یک ابزار، توجه به آموزش عمومی، یادگیری مهم تر از نمره بودن، ارتقای علمی دانش آموزان، استفاده از فیلم ها، استفاده مناسب از ابزار برای هر موضوع و... مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، زمان داشتن تنوع در ابزار سنجش، کار ارزش یابی معلم از دانش آموزان آسان تر و دقیق تر خواهد بود. برای نمونه مصاحبه شوندگان معتقدند: «آموزش عمومی یعنی آموزش را همه باید دریافت کنند» (مصاحبه شونده ی کد ۱)؛ «معمولاً به صورت آزمون کوتاه در میان ترم و پایان ترم می باشد، ولی کافی نیست. باید علاوه بر آزمون های نظام مند یا کتبی که کمی می گوئیم، حتماً به آزمون عملکردی ... توجه ی ویژه ای داشته باشیم» (مصاحبه شونده ی کد ۱۶)؛ «تنوع ویژه به نوع ابزار و وسایل و موادی که خود دانش آموز استفاده می کند ... و تأثیر ویژه ی نوع کیفیت ابزار و وسایل و مواد در انجام فعالیت ها و توسعه ی محصول نهایی ... و هم چنین توجه به کیفی بودن ارزش یابی ... مدنظر قرار گیرد» (مصاحبه شونده ی کد ۱۴)؛ «از نتایج ارزش یابی در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری و اصلاح برنامه و روش ها استفاده شود» (مصاحبه شونده ی کد ۱۵)؛ «به خاطر قضاوت و داوری کیفیت کار، عوامل تأثیرگذار مشترک و فردی ارزش یابی لازم است که به صورت خاصی صورت بگیره» (مصاحبه شونده ی

کدا)؛ «متأسفانه در بحث ارزش یابی وقتی که به عمل می آید همه با یک ابزار سنجیده می شوند، همه با یک ترازو وزن می شوند به این اشکالی جدی ایجاد می کنه» (مصاحبه شونده ی کد ۷).

مقوله ی فرعی ۲: استفاده از انواع ارزش یابی ها

با استفاده از انواع روش ها و ابزارها، باید توانایی دانش آموزان را در بهره گیری از شایستگی های پایه در موقعیت های مختلف، به صورت معنادار منعکس کنیم و با تأکید بر بهره گیری از تکالیف عملکردی در سنجش میزان دست یابی دانش آموزان به شایستگی ها و دست یابی به مراتبی از حیات طیبه، گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی آنان با همکاری دانش آموز، اولیای مدرسه و والدین تنظیم و ارائه نماییم. لذا استفاده از انواع ارزش یابی های آغازین، تکوینی، تشخیصی، پایانی، به توجه به جایگاه و هدف موضوع درسی مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، هرگاه معلم ارزش یابی را در زمان و برای هدف خاص آموزشی به کارگیرد، در پیشرفت تحصیلی و یادگیری بهتر دانش آموزان اثر خواهد گذاشت. برای نمونه مصاحبه شوندگان معتقدند: «ما در ارزش یابی باید از روش ها و ابزارهای متفاوت استفاده کنیم به جز آزمون مداد - کاغذی روش های متفاوتی دیگری هم هست تا استفاده کنیم» (مصاحبه شونده ی کد ۷)؛ «گاهی که به رفتارهای آموزشی دانش آموز متوسطه ی اول صورت می گیره دقیقاً همون رفتارهایی است که با دانش آموزان داوطلب آزمون سراسری انجام می شود و این درست نیست... اولین جایی که در ارزش یابی در دوره ی متوسطه ی اول باید فاصله بگیریم، نگاه آزمون سراسری است» (مصاحبه شونده ی کد ۱)؛ «... آزمون ها می تواند ملاکی استاندارد باشه... عملی باشنند... آزمون آزمایشگاهی ... آزمون کتبی و تشریحی باشه ...» (مصاحبه شونده ی کد ۲).

مقوله اصلی ۳: همه جانبه نگری

بر اساس نتایج به دست آمده از مصاحبه شوندگان به مواردی از جمله: رشد همه جانبه و توجه به حیطه های یادگیری، رعایت تفاوت های فردی، تأکید بر نوآوری و خلاقیت و... اشاره کردند و مضامین فرعی و نقل قول ها به شرح ذیل می باشد؛

مقوله ی فرعی ۱: رشد همه جانبه و توجه به حیطه های یادگیری

در ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، توجه به هدف ها و حیطه های یادگیری، توجه به عملکرد ذهن، مهارت و عواطف و احساسات، یعنی رشد همه جانبه ی دانش آموزان مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، هرگاه در ارزش یابی به هر سه حیطه ی یادگیری توجه نماییم، بهتر می توانیم آنان را رشد دهیم. برای نمونه مصاحبه شوندگان معتقدند: «در ارزش یابی پیشرفت تحصیلی باید به تمام ابعاد شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی توجه کنیم تا بتوانیم این بچه ها را برای زندگی آماده کنیم» (مصاحبه شونده ی کد ۱۱)؛ هم چنین مصاحبه ی شونده ی دیگری به خودگردانی و خودنظارتی و توجه به اهداف واقعی اشاره نمودند (مصاحبه شونده ی کد ۴)؛ «مصاحبه ی شونده ی بعدی توجه به تمامی ابعاد وجودی شخصیت انسان عقلی، اجتماعی، عاطفی، دینی و اخلاقی و جسمی و توجه به دانش، نگرش و کاربرد اشاره نمودند (مصاحبه شونده ی کد ۳).

مقوله ی فرعی ۲: رعایت تفاوت های فردی

با توجه به راه کار ۱۶-۱۶و۱-۱۶و۲-۱۶-۳ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، برنامه های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی های مشترک، به تفاوت های ناشی از محیط زندگی، جنسیتی و فردی دانش آموزان توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار باشد و به صورت منعطف و مستمر، با توجه به وجوه متفاوت یادگیری هر یک از دانش آموزان، فرآیند دست یابی به اهداف و چگونگی اقدام مؤثر را منعکس نماید. هم چنین برای تبیین و منعکس نمودن ظرفیت های وجودی و وجوه توانایی های متفاوت هر یک از دانش آموزان، امکان مشارکت سایر دانش آموزان، مربیان و اولیاء در امر سنجش را فراهم کند. لذا عدم یکسان آموزی، توجه به سطح رشدی دانش آموزان، شناخت استعداد های دانش آموزان، تکالیف هدفمند و... مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، یک معلم ماهر دانش آموزان را می شناسد و در سطح خودشان تکلیف می دهد و بدون مقایسه با دیگران همان اندازه نیز از آنان انتظار دارد. برای نمونه مصاحبه شوندگان معتقدند: «معلمان باید به تفاوت های فردی دانش آموزان اهمیت بدهند و نگرش خود معلم نسبت دانش آموز تغییر کنه ... دانش آموزان مخصوصاً دوره ی اول دبیرستان به خاطر دوره ی بلوغ و خانواده با هم در یادگیری تفاوت دارند» (مصاحبه شونده ی کد ۱۱)

«مصاحبه شونده ی بعدی ابراز می دارد برای رشد همه جانبه ی دانش آموزان، ما تفاوت های فردی را باید در نظر بگیریم. بعضی دانش آموزان ممکن است در یک زمینه استعداد داشته باشند، مثلاً در زمینه ی هنر، یکی در زمینه ی علمی، در زمینه ورزشی. بنابر این ما باید همه جانبه دانش آموزان را نظر بگیریم» (مصاحبه شونده ی کد ۱۵)؛ «عنوان راهنمایی و متوسطه ی اول شناخت استعداد بچه هاست. این امر باید تحقق پیدا کنه و اتفاق بیفتد. پس این قسمت باید متناسب با همان توانمندی فردی، قدرت درک و استعدادهای بچه ها باشد تا در دوره متوسطه ی دوم آگاهانه ادامه تحصیل بدهد» (مصاحبه شونده ی کد ۷)؛ «در ارزش یابی های برگزاشده تفاوت های فردی دانش آموزان هم مد نظر قرار بگیره» (مصاحبه شونده ی کد ۱۳)؛ «بعضی معلمان هنوز نمیدونن بچه های ۱۲ سال به بالا چه ویژگی هایی دارند، چه استعدادهایی دارند، چه می دانند، چگونه آن ها را بررسی کنیم و این همان تفاوت های فردی است که باید مورد توجه قرار بگیرد» (مصاحبه شونده ی کد ۷).

مقاله ی فرعی ۳: تأکید بر نوآوری و خلاقیت

باتوجه به راه کار ۱۷-۳ و ۱۸-۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در نظام جمهوری اسلامی ایران، اصلاح و به روزآوری روش های تعلیم و تربیت با تأکید بر روش های فعال، گروهی، خلاق با توجه به نقش الگویی معلمان و استقرار نظام خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش در راستای تربیت جامع و بالندگی معنوی و اخلاقی و حمایت مادی و معنوی از مدیران، مربیان و دانش آموزان خلاق و نوآور و کارآفرین مورد تأکید می باشد. لذا ارزش قائل شدن برای فکرهای نو در ارزش یابی، پرورش استعدادها و... مورد تأکید اکثر مصاحبه شوندگان بود و معتقدند، معلمان باید به نوآوری، حل مسئله، خلاقیت، پرسش های باز، راه های متفاوت پاسخگویی بیشتر در بحث ارزش یابی توجه نمایند. برای نمونه یکی از مصاحبه شوندگان معتقد است: «اصل توجه به پرورش تفکر منطقی و خلاق و انتقادی بسیار مهم می باشد که معلمان باید به آن توجه ویژه داشته باشند» (مصاحبه شونده ی کد ۳). همان طوری که در جدول (۱ و ۲) مشاهده می شود، ۱۶۱ مفهوم در کدگذاری باز، ۱۶ دسته مقوله ی فرعی براساس شباهت موضوعی در کدگذاری محوری و ۵ مقوله ی اصلی تحت عنوان مبانی فلسفی، مبانی علمی، توجه به فرآیندها، ابزارها و همه جانبه نگری در کدگذاری انتخابی نام گذاری شد. باتوجه به مقوله های استخراج شده از مصاحبه ها، مدل بومی مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول به صورت زیر تدوین می شود:

اصول	همه جانبه نگری	رشد همه جانبه و توجه به حیطه های یادگیری رعایت تفاوت های فردی تأکید بر نوآوری و خلاقیت
	ابزارها	تنوع ابزار سنجش استفاده از انواع ارزش یابی
	توجه به فرآیندها	جدایی ناپذیری ارزش یابی از فرایندها استقلال دبیر در فرآیند ارزش یابی استقلال مدرسه در تصمیم گیری
ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول	مبانی	رفتارگرایی شناخت گرایی سازنده گرایی اجتماعی فراشناختی
	علمی	انسان شناسی معرفت شناسی ارزش شناسی
	فلسفی	

شکل ۱- مدل بومی مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول

لازم به ذکر است باتوجه به این که در مراحل مختلف اعتبارسنجی پژوهش یافته ی جدیدی به دست نیامد، بنابراین می توان گفت که کدگذاری ها، نتایج استخراج شده و مدل تدوین شده تا حد بالایی قابل اطمینان هستند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش باهدف اکتشاف مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول طراحی گردید. یافته ها نشان داد که مبانی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول عبارت بودند از مبانی فلسفی و علمی شامل انسان شناختی؛ معرفت شناختی؛ ارزش شناختی؛ رفتارگرایی؛ شناخت گرایی؛ سازنده گرایی؛ اجتماعی و فراشناختی. یعنی آگاهی دبیران در زمینه ی ارزش های واقعی، وجودی، ذهنی، رشدی، نیازها، وهم چنین به کارگیری انواع ابزارهای ارزش یابی و شناخت ویژگی های انسانی و تربیتی دانش آموزان به عنوان یکی از مخلوقات خداوند جهت ارتقای رشد علمی و تربیتی آنان بیشتر مؤثر خواهند بود. بنابراین بیان هدف های آموزشی به طور واضح و روشن، تقویت های مثبت و منفی، آموزش های هدفمند و مرحله ای، توجه به آموخته های پیشین برای درک مطالب جدید، پرهیز از ارائه ی مستقیم اطلاعات، جلب توجه دانش آموزان از ابتدا تا انتهای درس؛ استفاده از راهبردهای انگیزش درونی تعامل فراگیران با محیط، اهمیت به موقعیت یادگیری؛ پرورش تفکر دانش آموزان؛ پایه گذاری فعالیت های گروهی؛ استفاده از آزمون های عینی و باز پاسخ؛ تناسب روش های ارزش یابی با رشد سنی، نقش راهنما و تسهیل کننده ی فرآیند یادگیری دبیر، خود ارزش یابی دانش آموزان از خود، استفاده از آزمون های عملکردی، توجه به مشارکت گروهی، درگیر کردن دانش آموزان در مسائل درسی با تعامل و همکاری؛ بازنگری عملکرد خود توسط دانش آموزان، خود کنترلی و خودسنجی در ارزش یابی پیشرفت تحصیلی باید مورد توجه قرار گیرد. این یافته ها با پژوهش هایی تحت عنوان شکاف زیاد بین دبیران در زمینه ی آگاهی از مبانی ارزش یابی [۱۰]؛ عدم اعتقاد برخی از دبیران به ارزش یابی در آغاز کار [۷]؛ مطابقت ارزش یابی مستمر و سازنده و بهبود رضایت دانش آموزان برای یادگیری عمیق تر [۱۸] مطابقت دارد. ولی آن چه مشاهده می گردد خلاف این موضوع را نشان می دهد. به نظرمی رسد نقایص زیادی در مدارس وجود دارد و اگر دبیران از مبانی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی این دوره شناخت پیدا کنند، قطعاً در نحوه ی ارزش یابی دانش آموزان تجدید نظر خواهند نمود.

هم چنین یافته ها نشان داد که اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول عبارت بودند از توجه به فرآیندها؛ ابزارها و همه جانبه نگری شامل جدایی ناپذیری ارزش یابی از فرآیندها؛ استقلال دبیر در فرآیند ارزش یابی؛ استقلال مدرسه در تصمیم گیری؛ تنوع ابزارسنجش؛ استفاده از انواع ارزش یابی؛ رشد همه جانبه و توجه به حیطه های یادگیری؛ رعایت تفاوت های فردی؛ تأکید بر نوآوری و خلاقیت. یعنی مواردی از جمله: توجه به ارزش یابی در موقع آموزش، انجام ارزش یابی با توجه به هدف در جاهای مختلف تدریس، ارزش یابی همزمان با تدریس، استقلال کامل دبیر در فرآیند ارزش یابی، حفظ نقش محوری و تصمیم سازی مدرسه و دبیر در چارچوب سیاست های کلی آموزش و پرورش، شناخت بهتر دانش آموزان، آزادانه عمل کردن دبیر در ارزش یابی، ارزش قائل شدن برای فکرها، عدم ایجاد حس کاذب در دانش آموزان، بی طرفانه ارزش یابی کردن، یادگیری مهم تر از نمره بودن، کشف و هدایت استعدادهای متنوع فطری و پاسخگویی به نیازها، دست یابی دانش آموزان به اهداف برنامه ی درسی، توجه به ارزش یابی مستمر و تکوینی، نشان دادن تصویری روشن و همه جانبه از موقعیت کنونی دانش آموزان، مناسبت ابزار برای هر موضوع، داشتن تنوع در ابزار سنجش، استفاده از انواع ارزش یابی های آغازین و تکوینی و تشخیصی، توجه به هر سه حیطه ی یادگیری، عدم یکسان آموزی، توجه به سطح رشدی دانش آموزان، شناخت استعدادهای دانش آموزان، دادن تکالیف هدفمند باید مورد توجه قرار گیرد. این یافته ها با پژوهش هایی تحت عنوان بالا بردن عملکرد یادگیری دانش آموزان بابه کار بردن ارزش یابی مستمر و مدارم [۳۳]؛ عجله نکردن در اجرای سیستم جدید ارزش یابی بدون درک دبیران از اصول آن [۳۴]؛ بستگی داشتن فرآیند انتخاب روش های ارزش یابی دبیران برای آشکارسازی یادگیری دانش آموزان به عواملی از جمله اعتقادات دبیران در زمینه ی اصول ارزش یابی، راه های استدلال، فرآیند یادگیری دانش

آموزان برای تصمیم گیری آگاهانه درباره ی نحوه ی طراحی محیط یادگیری در کلاس درس [۱] مطابقت دارد. ولی آن چه مشاهده می گردد خلاف این موضوع رانسان می دهد. به نظر می رسد نقایص زیادی در مدارس وجود دارد و اگر دبیران از اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی این دوره شناخت پیدا کنند، قطعاً در نحوه ی ارزش یابی دانش آموزان تجدید نظر خواهند نمود. بنابراین می توان نتیجه گرفت، مدل تدوین شده ی مبانی و اصول ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول که با رویکرد تحلیل محتوا بر اساس نظر متخصصان، کارشناسان و دبیران موفق صورت گرفت، مدلی جامع و کامل بوده و دبیران می توانند از آن به عنوان مدلی قابل اعتماد در مدارس متوسطه ی اول استفاده نمایند. از طرفی نیز دارای محدودیت هایی است که باید در تحقیق های آتی مورد توجه قرار گیرد. از جمله این محدودیت ها می توان به نحوه ی اجرای روش پژوهش با رویکرد کیفی، معدود بودن دبیران موفق، دشواری شناخت افراد متخصص، عدم استقبال جهت شرکت در مصاحبه و... اشاره کرد.

سپاس و قدردانی

بدین وسیله از زحمات کلیه ی متخصصان، کارشناسان و دبیران محترمی که برای اجرای اصولی و هرچه بهتر ارزش یابی پیشرفت تحصیلی دوره ی متوسطه ی اول در این پژوهش مشارکت نمودند و بی شک بدون همکاری آنان انجام این پژوهش میسر نبود، خالصانه قدردانی می گردد.

منابع و مراجع

- Veldhuis, M., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Vermeulen, J. A. & Eggen, T. J., (۲۰۱۴). Teachers' Use of Classroom Assessment in Primary School Mathematics Education in the Netherlands. *CADMO*, (۲), ۳۵-۵۳. doi: ۱۰.۳۲۸۰/cad2۰۱۳-۰۰۲۰۰۴.
- تربتی نژاد، حسین. (۱۳۹۲). فرآیند ارزش یابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان، اولیاد و مدیران در مدارس سه دوره تحصیلی ایران. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۳ (۹)، ۵۲-۲۵.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۳). *برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)*. ویراست دوم. چاپ یازدهم. تهران: انتشارات مدرسه.
- علی پور، وحیده. (۱۳۹۵). بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه ی درسی آموزش متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه ی درسی. *فصلنامه پژوهش های کیفی در برنامه ریزی درسی*، ۳ (۱)، ۱۲۶-۱۰۹.
- موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۱). مبانی الگوهای ارزش یابی آموزشی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۴ (۲۳)، ۱۴۴-۱۱۹.
- حسینی، محمد؛ پوزش شیرازی، حسین. (۱۳۹۲). بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع ارزش یابی کیفی توصیفی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱ (۲۱)، ۵۰-۲۱.
- Andersson, C., & Palm, T. (۲۰۱۸). Reasons for Teachers' Successful Development of a Formative Assessment Practice Through Professional Development – a Motivation Perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ۵۵(۶), ۵۷۶-۵۹۷. doi: ۱۰.۱۰۸۰/۰۹۶۹۵۹۴x.۲۰۱۸.۱۴۳۰۶۸۵.
- Eckhouse, B., & Carroll, R. (۲۰۱۳). Voice Assessment of Student Work. *Business Communication Quarterly*, ۷۶(۴), ۴۵۸-۴۷۳. doi: ۱۰.۱۱۷۷/۱۰۸۰۵۶۹۹۱۳۵۰۶۴۸۸.
- ناطق، فائزه؛ سیفی، محمد؛ فیجانی، نفیسه. (۱۳۹۱). تأثیر ارزش یابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی. *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳ (۴)، ۱۴۶-۱۲۹.
- Bell, C.A., White, R. S., & White, M. E. (۲۰۱۸). A System's View of California's Teacher Education Pipeline. *Getting Down to Facts Old Dominion University*: ۱-۹۰. doi: ۱۰.۱۰۱۶/j.tate.۲۰۱۷.۰۱.۰۰۷.

۱۱. Joyce, J., Gitomer, D. H., & Iaconangelo, C. J. (۲۰۱۸). Classroom Assignments as Measures of Teaching Quality. *Learning and Instruction*, ۵۴, ۴۸-۶۱. doi: ۱۰.۱۰۱۶/j.learninstruc.۲۰۱۷.۰۸.۰۰۱.
۱۲. Tian, H., & Sun, Z. (۲۰۱۸). Metrology Basis of Academic Achievement Survey. *Academic Achievement Assessment*, ۲۴۹-۲۶۴. doi.org/ ۱۰.۱۰۰۷/۹۷۸-۳-۶۶۲-۵۶۱۹۸-۰.
۱۳. Ribeiro, P. D., & Flores, M. A. (۲۰۱۶). Conceptions and Practices of Assessment in Higher Education: A Study of Portuguese University Teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ۹, ۱(۲۰۱۶).doi:۱۰.۱۵۳۶۶/riee۲۰۱۶,۹,۱,۰۰۱
۱۴. Jessop, T., & Tomas, C. (۲۰۱۶). The Implications of Programme Assessment Patterns for Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۴۲(۶), ۹۹۰-۹۹۹. doi:۱۰.۱۰۸۰/۰۲۶۰۲۹۳۸,۲۰۱۶,۱۲۱۷۵۰۱.
۱۵. Tang, S. F., & Logonathan, L. (۲۰۱۶). Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom. Taylor's ۸th Teaching and Learning Conference ۲۰۱۵ Proceedings. *Taylor's University Subang Jaya, Selangor Darul Ehsan Malaysia*: ۱-۴۳۷.
۱۶. Zdravkovska, A. B., Aleksandra, P., & Stojanovska, R. (۲۰۱۴). Tail Oring Student Assessment for Macedonian Language ۱ at Seeu Based on Students' Needs. *Quality of Assessment, Qualification and Evaluation in Higher Education*. ۶۸(۱), ۳۲-۳۵. doi: ۱۰.۲۴۷۸/mmr-۲۰۱۴-۰۰۰.
۱۷. Chappuis, S., & Chappuis, J. (۲۰۱۲). The Best Value in Formative Assessment. Leadership: Implementing the Common Core State Standards Module ۳. *Educational Leadership*, ۶۵ (۴): ۱۴-۱۹.
۱۸. Carrillo-de-la-Peña, M. T., & Pérez, J. (۲۰۱۱). Continuous Assessment Improved Academic Achievement and Satisfaction of Psychology Students in Spain. *Teaching of Psychology*, ۳۹(۱), ۴۵-۴۷. doi: ۱۰.۱۱۷۷/۰۰۹۸۶۲۸۳۱۱۴۳۰۳۱۲
۱۹. Wiliam, D. (۲۰۱۱). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, ۳۷(۱), ۳-۱۴. doi: ۱۰.۱۰۱۶/j.stueduc.۲۰۱۱.۰۳.۰۰۱
۲۰. Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Snijders, T. A., Creemers, B. P., & Kuyper, H. (۲۰۰۶). The Impact of Peer Relations on Academic Progress in Junior High. *Journal of School Psychology*, ۴۴(۶), ۴۹۱-۲۱۲. doi: ۱۰.۱۰۱۶/j.jsp.۲۰۰۶.۰۷.۰۰۵
۲۱. جزایری، اسماعیل؛ بیژن زاده، محمد حسن؛ بازگیر، تهمینه. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر ارزش یابی فرآیندی در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان مقطع متوسطه ی شهرستان کتوند. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش ریاضی. مرکز آموزش عالی شهید بهشتی فرهنگیان. پردیس شهید چمران تهران.
۲۲. احمدی پوری، یونس؛ شیخ زاده تکابی، رعنا. (۱۳۹۶). مقایسه و نقد سنجش و ارزش یابی کمی و کیفی. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳ (۳)، ۷۳-۵۹.
۲۳. شیوندی چلیچه، درتاج، فرخی و ابراهیمی قوام. (۱۳۹۶). مدل یابی پیشرفت تحصیلی ریاضی بر مبنای ارزش تکلیف، درگیری شناختی، هیجان های پیشرفت و خودنظم جویی تحصیلی. رساله دکتری رشته روان شناسی تربیتی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۴. محمودی، مهدی؛ همتی، امیر؛ پیروزی باری، حکیمه. (۱۳۹۴). تأثیر ارزش یابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ی اول متوسطه منطقه انزل در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. همایش بین المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی، ۲۷-۲۱.
۲۵. ازدری، مرضیه؛ موسی پور، نعمت...؛ صدرالاشرفی، مسعود. (۱۳۸۹). ارزش یابی برنامه ی کسب شده درس فیزیک ۳ و آزمایشگاه دوره ی متوسطه ی نظری در دبیرستان های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلّم تهران.
۲۶. بیرمی پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ میرشاجعفری، سید ابراهیم؛ مولوی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی تحلیلی ارزش یابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور و ارائه یک چارچوب نظری برای اجرای مناسب آن. پایان نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
۲۷. ملکی، حسن. (۱۳۸۹). مبنای برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه. چاپ نهم. تهران: انتشارات سمت.

۲۸. Wiewiorka, M. (۲۰۱۱). Evaluation, Research and Demonstration in the Social Sciences. *Social Science Information*, ۵۰(۳-۴), ۳۰۸-۳۱۶. doi:۱۰,۱۱۷۷/۰۵۳۹۰۱۸۴۱۱۴۱۱۰۱۶
۲۹. Hashimov, E. (۲۰۱۴). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers. *Technical Communication Quarterly*, ۲۴(۱), ۱۰۹-۱۱۲. doi:۱۰,۱۰۸۰/۱۰۵۷۲۲۵۲,۲۰۱۵,۹۷۵۹۶۶.
۳۰. بیانی، علی اصغر. (۱۳۹۴). روش شناسی تحقیق کمی، کیفی و آمیخته. جلد اول. سازمان چاپ و انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه آزاد اسلامی واحد آراش شهر.
۳۱. فرجی ده سرخی، حاتم؛ آراسته، حمیدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۴). شناسایی ملاک های پذیرش دانشجویان دوره ی دکتری. فصلنامه ی پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۴)، ۹۷-۷۱.
۳۲. Creswell, J.W. (۲۰۱۲). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Auantitaive and Qualitative Research (۴th Ed). Boston: Pearson. ISBN-۱۳: ۹۷۸-۰-۱۳-۱۳۶۷۳۹-۵
۳۳. Barrio, M. I., Escamilla, A. C., García, M. N., Fernández, E. M., & García, P. D. (۲۰۱۵). Influence of Assessment in the Teaching-learning Process in the Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۶, ۴۵۸-۴۶۵. doi:۱۰,۱۰۱۶/j.sbspro.۲۰۱۵,۰۱,۴۹۷.
۳۴. Elliott, K. (۲۰۱۵). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development? *Australian Journal of Teacher Education*, ۴۰(۴۰). doi:۱۰,۱۴۲۲۱/ajte.۲۰۱۵v۴۰n۹,۶

