

What Teachers Do and What Students Perceive: Phenomenology of the Evaluation Concept

Enayatollah Zamanpour ^{1✉} , Aso Mojtahedi ² , Shabnam Najafi ³ , and
Neda Salehi ⁴ 

1. *Corresponding Author*, Department of Educational Measurement, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: zamanpour@atu.ac.ir
2. Department of Educational Measurement, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: asomojtahedi@gmail.com
3. Department of Educational Measurement, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.. E-mail: shabnamn989@gmail.com
4. Department of Educational Measurement, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.. E-mail: nedaslh58@gmail.com

ABSTRACT

Teaching and assessment are essential and inseparable components of the educational system. Together, they provide continuous guidance for students' learning and support the achievement of educational goals. Teaching and assessment form an integrated and interwoven process in which all components function systematically to achieve a specific purpose. Although students undergo evaluation throughout their formal education and teachers conduct this process, little research has examined how teachers and students perceive evaluation or how their perspectives differ. Therefore, the present study aimed to analyze the perceptions of elementary school teachers and students in Tehran regarding the concept of evaluation. It sought to develop a deeper understanding of evaluation from the perspectives of both groups and to examine the similarities and differences between their views. A qualitative method and phenomenological design were used. The study population comprised all elementary school teachers and students in Tehran during the 2023 to 2024 academic year. Participants were selected on the basis of availability and took part in semistructured interviews. The data were analyzed using Colaizzi's method, which consists of seven stages. Analysis of the interviews led to the identification and classification of four main themes for teachers and four main themes for students. From the teachers' perspective, classroom assessment and evaluation served as tools for improving teaching, increasing learning, classifying students, and responding to students and their families. Students viewed classroom assessment and evaluation as means of obtaining grades, verifying learning, and improving teaching and learning. Some students, however, regarded assessment and evaluation as irrelevant and ineffective.

Keywords: Perception of grades, Perception of evaluation, Assessment, Phenomenology

Cite this Article: Zamanpour, E., Mojtahedi, A, Najafi, S., & Salehi, N. (2026). What Teachers Do and What Students Perceive: Phenomenology of the Evaluation Concept. *Preschool and Elementary Studies*, 4(12), 19-43. <https://doi.org/10.22054/soece.2026.80074.1309>



© 2026 by The author(s) retain the copyright
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: <https://doi.org/10.22054/soece.2026.80074.1309>

Extended Abstract

Introduction

Evaluation is a central component of the educational system and plays an important role in guiding student learning and supporting the achievement of educational goals. It provides a means of measuring students' learning progress and enables teachers to reflect on and improve their instructional practices. Despite its importance, teachers and students may hold different views of evaluation. Such differences can produce contrasting expectations and experiences that affect the learning environment and the effectiveness of evaluation practices. Using a qualitative approach and phenomenological design, this study aims to analyze the perceptions of primary school teachers and students in Tehran regarding the concept of evaluation and to examine the similarities and differences between their views. It also seeks to explore how these perceptions affect the learning process and the relationship between teaching practices and student engagement.

Research Questions

The primary research question is: What similarities and differences exist between teachers' and students' perceptions of classroom evaluation? Specifically, the study examines how teachers perceive evaluation as a tool for improving teaching and learning and how students understand evaluation and its role in their academic progress. It also investigates the extent to which these perceptions are aligned and whether meaningful differences exist that may influence students' motivation, engagement, and overall academic performance.

Literature Review

Previous research has examined the importance of evaluation within the teaching process and its role in improving teaching and learning. Glick and Wiliam (1998) viewed evaluation as a means of enhancing student learning and emphasized the need for immediate and targeted feedback to support students' motivation and progress. Brown et al. (2009) examined how teachers' attitudes toward evaluation influence their teaching methods and feedback practices. They argued that teachers' perceptions of evaluation can directly affect students' motivation and participation in the learning process. These studies suggest that when teachers regard evaluation as a means of improving teaching, they may adopt more effective instructional strategies and promote greater student engagement. However, limited attention has been given to differences between teachers' and students' perspectives on evaluation. Teachers often view evaluation as a tool for improving teaching and learning, whereas students may regard it primarily as a requirement for

obtaining grades or advancing academically. This difference in perspectives can create a mismatch between instructional goals and student expectations, which may reduce the effectiveness of evaluation practices.

Methodology

This study approached a qualitative phenomenological design to explore the lived experiences of teachers and students regarding evaluation. Phenomenology enables a detailed examination of how individuals experience and interpret a particular phenomenon, which in this study was classroom evaluation. Semistructured interviews were conducted with a diverse group of teachers and students from primary schools in Tehran during the 2023 to 2024 academic year. Participants were selected according to criteria intended to provide a comprehensive understanding of different perspectives on evaluation. The teachers had at least three years of professional experience, while the students were enrolled in grades 2 and 3 of primary school. The data were analyzed using Colaizzi's method, which consists of seven steps. This process involved systematically reviewing the interview data to identify central themes and categories. The method enabled the study to capture the essence of participants' perceptions of evaluation while identifying commonalities and differences in their experiences.

Results

The results revealed that teachers generally perceived evaluation as a tool for improving teaching, enhancing learning, classifying students, and responding to families. They regarded evaluation as an essential component of their teaching practices and used it to identify students' strengths and weaknesses, adjust their instructional methods, and provide feedback to support further development. Several teachers reported using evaluation results to refine their teaching strategies and address the specific needs of their students. In contrast, students primarily perceived evaluation as a means of obtaining grades and confirming their learning, while some regarded it as irrelevant or ineffective. Many students emphasized that their main concern was achieving good grades rather than improving their learning or gaining new insights. These contrasting perceptions suggest that teachers view evaluation as a means of improving the learning experience, whereas students often regard it as a necessary step toward academic progression rather than a tool for personal or academic growth.

Discussion

The findings indicated significant differences between teachers' and students' perceptions of evaluation. Teachers generally view evaluation as a tool for

improving teaching and learning, whereas students primarily regard it as a requirement for obtaining grades and advancing academically. This difference may influence students' motivation and engagement in the learning process. When students perceive evaluation merely as a means of obtaining grades, they may be less likely to engage with feedback or reflect on their learning progress. Conversely, teachers who view evaluation as a tool for improving instruction may be more likely to provide constructive feedback and adapt their teaching methods to meet students' needs. These differing perspectives may also affect classroom interactions because teachers and students may hold different expectations regarding the evaluation process.

Conclusion

This study demonstrated the importance of aligning teachers' and students' perspectives on evaluation. A shared understanding of evaluation can improve teaching methods, strengthen student motivation, and increase student participation in the learning process. Developing a mutual understanding of the role of evaluation in learning may enable teachers to create a more supportive and effective learning environment. Students who understand the purpose and benefits of evaluation are also more likely to engage in the process and use feedback to improve their learning. Further research should examine how differing perspectives affect the learning process across educational contexts and identify strategies for bringing teachers' and students' perceptions of evaluation into closer alignment

Author Contributions

All authors of this article actively contributed to various stages of the research. Dr. Zamanpour was responsible for the overall guidance of the research, the study design, supervision of the research process, and writing the manuscript. Assu Mojtahedi contributed to data collection, conducting interviews, and analyzing the research results. Shabnam Najafi participated in conducting interviews, data analysis, and writing parts of the manuscript. Neda Salehi contributed to the study design, data collection, and analysis of the research data. Each author played an effective role in all stages of the research and manuscript writing according to their expertise and responsibilities.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

We are infinitely grateful to all the teachers and students who played an essential role in realizing this research by dedicating their precious time.

آنچه معلمان انجام می‌دهند و آنچه دانش‌آموزان ادراک می‌کنند: پدیدارشناسی مفهوم ارزشیابی

عنایت‌اله زمانپور^۱، ناسو مجتهدی^۲، شبنم نجفی^۳، و ندا صالحی^۴

۱. نویسنده مسئول، گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: zamanpour@atu.ac.ir
۲. گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: asomojtahedi@gmail.com
۳. گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: shabnamn989@gmail.com
۴. گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: nedaslh58@gmail.com

چکیده

آموزش و سنجش از ارکان مهم نظام آموزشی و بخش جدایی‌ناپذیر آن است که وظیفه هدایت مستمر یادگیری دانش‌آموزان را بر عهده دارد و در جهت تحقق اهداف آموزشی به کار می‌رود. آموزش و سنجش فرایندی متشکل و به هم پیوسته است که تمام اجزای آن به گونه‌ای سازمان‌یافته برای رسیدن به هدفی معین فعالیت می‌کند. اگرچه دانش‌آموزان در تمام سال‌هایی که با آموزش رسمی مواجه هستند در معرض ارزشیابی نیز قرار دارند و این اقدام توسط معلمان انجام می‌شود، لیکن کمتر پژوهشی به ادراک و تفاوت دیدگاه ایشان در مورد ارزشیابی پرداخته است. از این رو، مطالعه حاضر با هدف تحلیل ادراک دانش‌آموزان و معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران از مفهوم «ارزشیابی» انجام شده و به دنبال درک عمیق‌تری از این دو مفهوم از نگاه معلمان و دانش‌آموزان بوده و به تفاوت و شباهت آنها پرداخته است. بدین منظور از روش کیفی و طرح پدیدارشناسی برای واکاوی ادراک معلمان و دانش‌آموزان استفاده شده است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر همه معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ است که با تعدادی از ایشان که به صورت در دسترس بوده، به عنوان نمونه مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انجام شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی به کار گرفته شد. تحلیل عمیق مصاحبه‌های معلمان و دانش‌آموزان، به شناسایی و دسته‌بندی چهار مضمون اصلی برای معلمان و همچنین چهار مضمون اصلی برای دانش‌آموزان منتج شد. نتایج نشان داد که از دیدگاه معلمان سنجش و ارزشیابی کلاسی ابزاری برای بهبود تدریس، افزایش یادگیری، طبقه‌بندی دانش‌آموزان و همچنین راهی برای پاسخگویی نسبت به خانواده‌ها و دانش‌آموزان است، از سوی دیگر دانش‌آموزان سنجش و ارزشیابی کلاسی را ابزاری برای گرفتن مدرک تحصیلی، تأیید یادگیری، راهی برای بهبود یادگیری و تدریس و در پاره‌ای اوقات به عنوان امری بی‌ربط در نظر می‌گیرند.

کلیدواژه‌ها: ادراک از ارزشیابی، ادراک از نمره، پدیدارشناسی، سنجش

استناد به این مقاله: زمانپور، عنایت‌اله، مجتهدی، ناسو، نجفی، شبنم، و صالحی، ندا. (۱۴۰۵). آنچه معلمان انجام می‌دهند و آنچه دانش‌آموزان ادراک می‌کنند: پدیدارشناسی مفهوم ارزشیابی. *مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، ۴(۱۲)، ۴۳-۱۹.
<https://doi.org/10.22054/soece.2026.80074.1309>

مقدمه

«آقا/خانم معلم ببخشید... اینایی که گفتید توی امتحان میاد؟؟؟». اگر شما حتی یک روز تجربه معلمی داشته باشید حتماً سر کلاس درس این جمله و جملات مشابه دیگری را از دانش آموزانتان شنیده‌اید. به راستی منشأ این پرسش چیست؟ به نظر می‌رسد آنچه دانش آموز از ارزشیابی درک کرده است، موجب ایجاد این چنین سؤالاتی در ذهن او شده است. ادراکی که دانش آموزان از امتحان و ارزشیابی دارند با آنچه معلمان می‌پندارند، تفاوت دارد. دانش آموزان - به خصوص در مقطع ابتدایی - عمدتاً ارزشیابی را به عنوان وسیله‌ای برای کسب سطح قابل قبول در ارزشیابی و اتمام یک پایه تحصیلی در نظر می‌گیرند، درحالی که از دیدگاه معلمان ارزشیابی فرایندی است که طی آن می‌توانند علاوه بر سنجش پیشرفت دانش آموزان، در یادگیری و تدریس خود بهبود ایجاد کنند. هدف اساسی نظام ارزشیابی، سنجش آموخته‌ها، هدایت و غنی سازی فرایند یاددهی - یادگیری است. مقطع ابتدایی به دلیل اینکه در یادگیری مهارت‌های پایه و شکل گیری شخصیت دانش آموزان نقش بسیار مؤثری دارد، از جایگاه و حساسیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین در این مقطع معلمان فرصت مغتنمی در اختیار دارند تا علاوه بر اینکه مهارت‌های پایه را به دانش آموزان آموزش می‌دهند، بستری فراهم سازند تا از طریق پرورش ابعاد مختلف توانمندی و استعداد دانش آموزان، لذت یادگیری را به آنان بچشانند که این امر می‌تواند از طریق فرایند ارزشیابی اصولی رخ دهد.

آموزش و پرورش هر کشور را می‌توان حیاتی ترین و زیربنایی ترین بخش فرهنگی آن کشور در نظر گرفت. همه مردم به نوعی با این نهاد در ارتباط هستند. لذا بیشتر کشورهای جهان در تلاش اند مدارس و ابعاد آموزشی آن اعم از ساختار، سازمان، روش های آموزشی و همچنین سیستم های ارزشیابی را توسعه دهند. در آموزش پرورش تمام نظام های آموزشی سراسر دنیا، دوره ابتدایی مهم ترین دوره تحصیلی و زیربنای آموزش محسوب می شود. این دوره از ۷ تا ۱۱ سالگی را شامل می شود که طی این سنین کودکان بیشترین آمادگی را برای یادگیری دارند (صفر پور، ۱۳۹۸). در نتیجه مقطع تحصیلی ابتدایی، دوره ای بسیار حساس و مهم است که باید مورد توجه ویژه قرار گیرد. از آنجا که این دوره پایه و اساس یادگیری مهارت ها است، لذا شناخت ویژگی ها، توانایی ها و استعداد های دانش آموزان و هدایت و پرورش آنها از مهم ترین و اساسی ترین وظایف و اهداف این دوره آموزشی به حساب می آید. می توان ادعا کرد که نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مهم ترین ارکانی است که بر تعالی یا تباهی افراد و جامعه تأثیر گذار است و نگرش مثبت یا منفی عوامل انسانی

تأثیرگذار بر فرایند یاددهی - یادگیری، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت اجرای آن داشته باشد.

سنجش و ارزشیابی کلاسی در قرن بیستم برای دنبال کردن دو هدف مهم مورد توجه قرار گرفت؛ نخست، بهبود یادگیری (سنجش تکوینی) و دوم، قضاوت در مورد یادگیری دانش‌آموزان (سنجش پایانی). ادبیات فعلی در مورد سنجش و ارزشیابی بر ایجاد همسویی بین انتظارات آموزشی در مقابل نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارد (Gulikers, 2006؛ Mussawy, 2009). قابل ذکر است که در دهه اخیر کارکرد ارزشیابی در جهت هدایت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان گسترش یافته است (Care, 2018)، به‌طوری‌که از آن برای شناسایی نیازهای یادگیری هر دانش‌آموز و تنظیم آموزش بر اساس آن انجام می‌گیرد و بازخوردی به یادگیرندگان می‌دهد که برای حفظ و تقویت تداوم یادگیری به آن نیاز دارند (Bawane et al. 2020). بر این اساس می‌توان گفت که سنجش بخش جدایی‌ناپذیر آموزش است؛ زیرا برای یادگیری باکیفیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باید مورد توجه قرار گیرد.

بر طبق تعریف، سنجش و ارزشیابی کلاسی که جنبهٔ اساسی و کاربردی تدریس و یادگیری به شمار می‌رود، یک فرایند نظام‌مند است که اطلاعاتی در مورد میزان پیشرفت تحصیلی، کسب مهارت‌ها و توانایی‌های یادگیرنده در راستای اهداف یادگیری فراهم می‌کند (Dhindsa et al., 2007؛ Goodrum, 2001؛ Klenowski & Wyatt-Smith, 2012). در نتیجه هدف از ارزشیابی، ایجاد و ترکیب اطلاعات مربوط به آموزش‌ها به‌منظور قضاوت در مورد تغییرات ایجادشده، مطلوبیت آموزش، میزان تناسب بین نتایج موردنظر و ناخواسته و همچنین راهنمای تصمیم‌گیری در مورد ایجاد اصلاحات و تغییرات در برنامه درسی است (Ahmad, 2018). لازم به ذکر است در جهت تحقق این هدف معلمان باید از آشکال مختلف سنجش برای تعیین میزان موفقیت دانش‌آموزان و نیز ایجاد فعالیت‌های متنوع برای کمک به آنها جهت دستیابی به نتایج مورد انتظار استفاده کنند (Mansell et al., 2020). با توجه به آنچه در باب اهمیت سنجش کلاسی گفته شد این مسئولیت سازمان آموزش و پرورش است که چگونه فرهنگ سنجش و ارزشیابی کلاسی در مدرسه توسعه یابد و به چه شکل از انواع مختلف ارزشیابی در مدارس استفاده شود (Monteiro, 2021).

مبحث شناخت و ادراک از جمله موضوعاتی علمی است که از دیدگاه فلسفی، روان‌شناسی، مدیریتی و رهبری جایگاه ویژه‌ای در مباحث آموزشی دارد. از نظر فلسفی اهمیت ادراک به لحاظ دیدگاهی است که از جهان خلقت به فرد می‌بخشد. از جنبه روان‌شناسی اهمیت ادراک از این نظر است که در تکوین شخصیت فرد و روحیه وی نقش بسزایی دارد. کانتریل (۱۹۴۸) ادراک را شامل

قلمرو کامل نگرش‌ها، داورها، نظرات و عقاید می‌داند. ادراک در روان‌شناسی امروز، به معنای فرایندی ذهنی یا روانی است که بر اساس آن تجارب حسی معنادار می‌شوند و از این طریق، انسان روابط امور و معانی اشیا را درمی‌یابد. ادراک تابعی از محرک‌های خاصی همچون یادگیری‌های قبلی و انتظارات، حالات انگیزشی متغیر عاطفی یا شناختی و نهایتاً اتخاذ تصمیم و اراده فرد ادراک کننده است. بخش مهمی از شناخت و ادراک افراد، در فرایند آموزش و پرورش و از طریق آموزش صورت می‌گیرد. قدرمسلّم اینکه ادراک دانش‌آموزان و معلمان از مفهوم ارزشیابی یک عامل مهم و اثرگذار بر فرایند یاددهی - یادگیری در سیستم آموزشی مدارس است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴).

بررسی و تعمق در ادراک دانش‌آموزان به این جهت ضرورت دارد که ادراک دانش‌آموزان از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی می‌اندیشد و تفکرش نسبت به محیط اطراف، تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، ادراکات و باورهای دانش‌آموزان واسطه یادگیری و پیشرفت آنها و درواقع هدایت کننده دانش‌آموزان در مسیر آموزش است. ازجمله مهم‌ترین پیامدهای ادراک دانش‌آموزان از ارزشیابی این است که این موضوع نحوه و میزان مشارکت آنها در تکالیف ارزشیابی را تعیین می‌کند (خصالی و همکاران، ۱۳۹۴).

معلمان عاملان اصلی ارزشیابی و سنجش در مدارس هستند، بنابراین شناسایی شیوه‌های سنجش و ارزشیابی مورد استفاده آنها، عوامل مؤثر بر آن و به‌طور کلی ادراک معلمان از مفهوم ارزشیابی و سنجش کلاسی، نکته‌ای کلیدی و مهم در جهت همسویی آموزش و سنجش و همچنین نیل به اهداف آموزشی است. اگر سیاست‌گذاران آموزشی از ادراکات معلمان در مورد ارزشیابی آگاه باشند، می‌توانند به آنها کمک کنند تا شیوه‌هایی را برای ارزشیابی تدوین کنند که موجب افزایش انگیزه دانش‌آموزان، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله در آنها می‌شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). محققان بر این عقیده‌اند که «باورهای معلمان» فرایندهای درخور توجهی هستند، زیرا با آنچه فرد مهم می‌داند یا درک می‌کند مرتبط است. مجموعه‌ای از باورها و دانشی که معلمان در نتیجه تجربیات کلاسی خود، چه به‌عنوان دانش‌آموز و چه معلم، ساخته‌اند، به‌عنوان درجه‌ای عمل می‌کنند که از طریق آن به اعمال خود می‌نگرند (Bliem et al., 1997). این دیدگاه می‌تواند مبنایی مؤثر در فرایند ارزشیابی باشد؛ بنابراین، اگر محققین بخواهند با شناسایی روش‌های سنجش و ارزشیابی کلاسی، موفقیت دانش‌آموز را در کلاس درس افزایش دهند، باید سیستم اعتقادی یا ادراکات زیربنایی معلمان برای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان را درک کنند.

شواهد نشان می‌دهند که علی‌رغم معیارهای سنجش و ارزشیابی استاندارد، باورهای معلمان نقش عمده‌ای در فرایند ارزشیابی دارند. رابی - دیویس و همکاران (۲۰۱۱) گزارش کردند باوجوداینکه اعتقادات معلمان نقش مهمی در تأثیرگذاری بر افکار و رفتارهای آنها دارد و به نتایج یادگیری دانش آموزان کمک می‌کند، در مقایسه با باورهای دانش آموزان کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. مک‌میلان (۲۰۰۸) معتقد است که تحقیقات در مورد باورهای معلم باید به طور منظم افزایش یابد، خصوصاً به این خاطر که درک باورهای معلم می‌تواند به راه‌های بهتری برای درک روش‌های سنجش کلاسی آنها منجر شود. پژوهش‌ها نشان داده است که ادراک و باورهای معلم بر نحوه سنجش او از میزان یادگیری و موفقیت دانش آموزان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین ادراک معلمان از سنجش و ارزشیابی موضوعی است که باید مورد توجه قرار بگیرد (Brown, 2008; Brown et al., 2009; Vandeyar & Killen, 2007). علاوه بر این تصورات و ادراکات معلم بر شیوه‌های کلاس‌داری، روش‌های تدریس و آموزش و راهبردهای انگیزشی نیز تأثیر می‌گذارد (Barnes et al., 2017).

بنا بر آنچه گفته شد، طوری که دانش آموزان و معلمان در مورد سنجش و ارزشیابی فکر می‌کنند و به آن معتقدند، برای کارایی هرچه بیشتر فرایند آموزش و یادگیری و همچنین درک مشترک از اهداف ارزشیابی و رسیدن به اهداف یادگیری و تدریس بسیار مهم است. همان‌طور که اندرسون (۲۰۱۶) عنوان می‌کند درک مشترک از آنچه در حال یادگیری و سنجش است، ضرورت دارد. به زعم اندرسون (۲۰۱۶) و گیپس (۱۹۹۹)، سنجش و ارزشیابی را می‌توان به عنوان یک محیط تعاملی در نظر گرفت که در آن درک مشترک بین معلم و دانش آموز برای نتایج یادگیری محوریت دارد. کارلس (۲۰۰۹) بیان می‌کند که درک مشترک، یکپارچگی ارزشیابی و کیفیت تجربه یادگیری دانش آموزان را بهبود می‌بخشد؛ بنابراین مهم است که مفهوم ادراک شده از جانب دانش آموز و معلم در مورد ارزشیابی هماهنگ باشد.

در ادبیات ارزشیابی تا حدود دو دهه پیش، انعکاس صدای دانش آموزان در این حوزه به طور قابل توجهی کم‌رنگ بود (Brown et al., 2009)؛ اما در چند دهه اخیر تحقیقات بسیاری در مورد ادراک دانش آموزان از مفهوم ارزشیابی توسط براون و همکارانش انجام شده است (Brown & Hirschfeld, 2007; Brown et al., 2009; Brown & Harris, 2012; McMillan, 2016). شایان به ذکر است که اکثر این پژوهش‌ها بر روی دانش آموزان دبیرستانی و دانشجویان انجام شده است و پژوهش‌هایی از این دست در مورد دانش آموزان دبستانی کمیاب است، لذا به دلیل اهمیت ویژه دوره ابتدایی ضرورت دارد که این شکاف در ادبیات پژوهشی برطرف شود.

با توجه به نقش قابل توجه سنجش و ارزشیابی کلاسی در بهبود تدریس، آموزش و یادگیری، آگاهی سیاست‌گذاران از ادراکات معلمان و دانش‌آموزان در مورد ارزشیابی، می‌تواند به آنها کمک کند تا شیوه‌های ارزشیابی تأثیرگذار و کاربردی را جهت تحقق اهداف مهم آموزشی تدوین نمایند. از این رو با نظر به اهمیت «ادراک معلمان و دانش‌آموزان از سنجش و ارزشیابی کلاسی» در حوزه ادبیات سنجش و همچنین محدود بودن پژوهش‌های مرتبط صورت گرفته در داخل کشور، پژوهش حاضر سعی دارد که مفاهیم ادراک شده از «ارزشیابی و سنجش کلاسی» در میان دانش‌آموزان و معلمان ابتدایی شهر تهران را شناسایی کند.

روش

پژوهش حاضر در چهارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. به زعم کرسول و کرسول (۲۰۱۸) تحقیقات کیفی، رویکردی در جهت کشف و درک معنایی هستند که افراد یا گروه‌ها، به یک مشکل اجتماعی و انسانی نسبت می‌دهند. به نوعی این پژوهش‌ها، با دیدگاه ساخت‌گرایی به دنبال تفسیر و معناسازی پدیده مورد مطالعه هستند تا از این طریق پژوهشگر بتواند بر پایه تجربیات زیسته افراد درگیر با مشکل، پدیده را تفسیر کرده و معانی را تولید کند. در این پژوهش محقق تلاش می‌کند داده‌هایی از افرادی که یک پدیده را تجربه کرده‌اند، جمع‌آوری کند و با تمرکز بر معانی مشترک آنان، پدیده و مفهوم موردنظر را شناسایی کرده و توصیف نماید (Creswell & Poth, 2018).

در این پژوهش برای دستیابی به هدف که شناسایی ادراک معلمان و دانش‌آموزان شهر تهران از مفهوم ارزشیابی است، از روش پدیدارشناسی استفاده شد. به زعم موستاکاس (۱۹۹۴) روش پدیدارشناسی تجربی، متمرکز بر توصیف تجارب انسانی است که از طریق جمع‌آوری این تجارب، توصیفات جامعی برای تحلیل و تفسیر پدیده فراهم می‌کند تا جوهر تجربه را به تصویر بکشد. هدف این است که مشخص کند یک پدیده برای افرادی که آن را تجربه کرده‌اند و می‌توانند توصیف جامعی از آن ارائه نمایند، چه معنایی دارد. در این پژوهش محقق، تجربیات زیسته افراد در مورد پدیده‌ای که توسط شرکت‌کنندگان توصیف شده است را بیان می‌کند. روش مورد استفاده در این پژوهش، پدیدارشناسی از نوع توصیفی است. توصیفی از آن جهت که محقق باید دانش گذشته شخصی و پیش‌فرض‌های خود را کنار گذاشته و پدیده موردبررسی را آن گونه که ظاهر می‌شود، با دقت بررسی کرده و ارائه نماید (Gill, 2020).

میدان پژوهش، شامل معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس انجام شد. همچنین به دلیل آنکه در پژوهش حاضر دو دسته مشارکت‌کننده در راستای رسیدن به اهداف پژوهش شرکت کردند، ملاک‌هایی برای انتخاب معلمان و دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. ملاک‌های انتخاب معلمان، تمایل آنان به حضور در پژوهش و داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس و ملاک انتخاب دانش‌آموزان نیز در جهت انجام مصاحبه دقیق، تمایل آنان به حضور در پژوهش و تحصیل در پایه دوم یا سوم ابتدایی در نظر گرفته شد.

داده‌های مطالعه حاضر، از طریق «مصاحبه عمیق» چهره‌به‌چهره فردی و به شکل نیمه‌ساختاریافته با معلمان و دانش‌آموزان به صورت هم‌زمان و پس از پایان نیمسال تحصیلی اول جمع‌آوری شد. فرم مصاحبه پس از ساخت و دو اجرای اولیه، بازنگری شد و توسط کارشناسان مورد مذاقه قرار گرفت. در حین مصاحبه، برای شرح هرچه بیشتر زاویه دید معلم و دانش‌آموز پرسش‌ها بسط داده شدند. پس از اطمینان بخشی به مشارکت‌کننده درباره امانت‌داری پژوهشگر، مصاحبه اجرا شد. سؤال‌های مصاحبه، باز پاسخ و پیرامون ادراک معلم و دانش‌آموزان درباره مفهوم ارزشیابی بود. مدت زمان هر مصاحبه به صورت تقریبی بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه بود. تعداد مصاحبه‌ها مبتنی بر اساس اصل اشباع نظری است؛ بدین صورت که برای هر گروه از شرکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها تا جایی ادامه پیدا کرد که پژوهشگر به اشباع در کدهای استخراج شده از مصاحبه‌شوندگان رسید و پس از اشباع نظری داده‌ها نیز کار تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر از تکراری شدن داده‌های مصاحبه اطمینان حاصل کرد. بنا به گفته کرسول و کرسول (۲۰۱۸) مبنی بر اینکه در پژوهش‌های کیفی تعداد مصاحبه‌ها نباید کمتر از ۲۰ باشد، در این پژوهش تلاش شد حتی پس از دستیابی به اشباع نظری داده‌ها در فرایند مصاحبه، این حداقل رعایت شود. پژوهشگر در مصاحبه با معلمان در ۱۷ امین مصاحبه به اشباع رسید اما جهت اطمینان با سه نفر دیگر نیز مصاحبه صورت گرفت. در مصاحبه با دانش‌آموزان نیز در ۱۵ امین مصاحبه اشباع حاصل شد و جهت اطمینان، مصاحبه‌ها تا ۲۰ امین نفر ادامه پیدا کرد. گروه معلمان متشکل از ۱۳ زن و ۷ مرد بود که ۱۰ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۶ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴ نفر دارای مدرک دکتری بودند. ۳ نفر از معلمان در رشته روان‌شناسی، ۲ نفر در رشته روان‌شناسی تربیتی، ۱ نفر در رشته روان‌شناسی شناختی، ۴ نفر در رشته آموزش ابتدایی، ۱ نفر در رشته تکنولوژی آموزشی، ۱ نفر در رشته علوم تربیتی، ۲ نفر در رشته مشاوره، ۲ نفر در رشته برنامه‌ریزی درسی، ۱ نفر در رشته ادبیات عرب، ۱ نفر در رشته شیمی و ۲ نفر در رشته تاریخ تحصیل کرده بودند. گروه دانش‌آموزان از ۶ دختر و ۵ پسر در پایه تحصیلی دوم ابتدایی و ۴ دختر و ۵ پسر

در پایه تحصیلی سوم ابتدایی تشکیل شده بودند. پس از انجام هر مصاحبه، فایل‌های ضبط‌شده پیاده‌سازی و فرایند کدگذاری انجام شد. همچنین مشاهدات کلاس درس و برگه‌های امتحانی دانش‌آموزان و نیز پوشه‌های کار برای تعیین شیوه‌های ارزشیابی معلمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ به کار گرفته شد (حبیبی و جلال نیا، ۱۴۰۱). در ابتدای کار پس مصاحبه، تمامی گفت‌وگوها پیاده‌سازی شد. سپس متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد و تمامی جملات مهم مشارکت‌کنندگان که در راستای هدف پژوهش بود، استخراج و جملات غیرمرتبط حذف شد. در مرحله بعد جملات با دقت بیشتر مطالعه گردید و برای هر یک از جملات مهم، عبارت و مفهومی جهت دستیابی به معنا اختصاص داده شد. در گام بعد تمام مفاهیم و عبارت‌ها که در جهت پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش گردآوری شده بودند، توسط محقق با دقت و با بررسی تمام مفاهیم، دسته‌بندی شد. به این صورت که عبارت‌هایی که بیانگر یک مفهوم مشترک بودند در کنار یکدیگر قرار گرفتند و یک دسته را تشکیل دادند که هر یک از این دسته‌ها، زیر مضمون‌های سؤالات پژوهش بودند. در گام پایانی مجموعه زیر مضمون‌ها که دسته‌ای از مفاهیم مشترک را شامل می‌شد، در هر سؤال پژوهش نام‌گذاری شد و از این طریق مضامین کلی برای هر یک از سؤالات پژوهش مشخص گردید.

در تحقیقات کیفی، اعتمادپذیری داده‌ها امری حائز اهمیت است. چراکه پژوهشگر باید مخاطبان را متقاعد کند که یافته‌های تحقیق، ارزش توجه را دارد (مه‌یر، ۲۰۱۰، ترجمه یونسی، ۱۳۹۸). در این پژوهش برای ارزیابی کیفیت و اعتمادپذیری داده‌ها، از چهار معیار لینکن و گوبا (۱۹۷۵) که شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری است، استفاده شد. بدین صورت که از دو روش بازبینی اعضا و روش ممیزی همگنان استفاده شد. در روش بازبینی اعضا یافته‌ها با کمک گرفتن از مشارکت‌کنندگان مورد بازبینی قرار گرفت و در روش ممیزی همگنان از متخصصان حوزه پژوهش کیفی جهت بررسی فرایند کار استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985). در بازبینی اعضا، به نقطه نظرات مشارکت‌کنندگان در مورد یافته‌های استخراج‌شده توجه شد و در زمینه صحت این یافته‌ها، اطمینان حاصل گردید. همچنین از یک تن از استادان متخصص در حوزه پژوهش کیفی به عنوان ناظر بیرونی بر فرایند کار استفاده و تلاش شد این اصل مهم رعایت شود. در جهت اعتبارپذیری نیز سعی شد با اختصاص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها و یادداشت‌برداری

در مسیر تحلیل داده تا دستیابی به نتایج توصیفات، تمامی باورها و پیش‌فرض‌های محقق کنترل گردد.

یافته‌ها

سؤالات مصاحبه برای معلمان دربرگیرنده پنج موضوع در حوزه سنجش کلاسی و برای دانش‌آموزان شامل چهار موضوع بود. موضوعات معلمان شامل این حیطه‌ها بود: ارائه تعریف کلی از سنجش (۲ سؤال)، موضوع موردسنجش در فرایند ارزشیابی (۲ سؤال)، اهداف سنجش (۲ سؤال)، فرایند سنجش (۳ سؤال) و نحوه استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده از فرایند سنجش (۹ سؤال). برای دانش‌آموزان سؤالات مصاحبه مربوط به چهار حوزه بود که عبارت‌اند از: تعریف کلی از سنجش (۱ سؤال)، اهداف سنجش (۲ سؤال)، فرایند سنجش (۳ سؤال) و نحوه استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده از سنجش (۴ سؤال). روایی محتوا و مناسب بودن سؤالات مصاحبه توسط دو متخصص سنجش و اندازه‌گیری تأیید شد. مضامین حاصل از تحلیل کیفی مصاحبه‌ها به همراه توضیحات و نمونه‌ای از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان در دو دسته مفاهیم ادراک‌شده توسط معلمان و مفاهیم ادراک‌شده توسط دانش‌آموزان در ادامه ارائه شده است:

مفاهیم ادراک‌شده توسط معلمان:

۱) سنجش و ارزشیابی کلاسی برای بهبود تدریس

اگرچه معلمان مضمون‌های مشترکی را بیان کردند، اما تفاوت‌های بارزی نیز در گفته‌هایشان به چشم می‌خورد. یکی از موارد، تمرکز بر بهبود تدریس بود. عده‌ای از معلمان بیشتر بر بهبود تدریس متمرکز بودند و سنجش و ارزشیابی را برای اصلاح روش‌های تدریس به نفع دانش‌آموزان مهم می‌دانستند. به‌عنوان مثال یکی از آنها عنوان کرد: «اگر من ببینم که تعداد زیادی از دانش‌آموزان در یک موضوع خاص نمره پایینی گرفتن، نتیجه می‌گیرم که این موضوع باید به شیوه‌ای متفاوتی تدریس بشه... چون اونطوری که من فکر می‌کردم نبوده».

۲) سنجش و ارزشیابی کلاسی برای افزایش یادگیری

عده دیگری از معلمان بر روی بهبود یادگیری دانش‌آموزان از طریق شخصی‌سازی ارزشیابی برای آنها متمرکز بودند. هدف این معلمان از سنجش و ارزشیابی کلاسی، شناسایی نقاط ضعف هر یک از دانش‌آموزان و ارائه راهکارها و شیوه‌های سنجش متناسب با نیازهای فردی بود. یکی از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: «درباره فرایند ارزشیابی با هم [با دانش‌آموزان] صحبت می‌کنیم...

چون ارزشیابی کاریه که با هم انجام میشه، من و دانش آموزان... پس از درک مشکلات و دیدگاه‌های اونها، سعی می‌کنم متناسب با نیازهاشون ارزشیابی رو انجام بدم».

۳) سنجش و ارزشیابی به عنوان ابزاری برای طبقه‌بندی دانش آموزان

در میان گفته‌های معلمان، نکته قابل توجه دیگر در نظر گرفتن ارزشیابی به عنوان راهی برای طبقه‌بندی، تمایز و مقایسه تحصیلی بود. یکی از شرکت کنندگان این گونه عنوان کرد که «با آزمون گرفتن و ارزشیابی من متوجه میشم که کدام دانش آموزم زرنک‌تر و کدام یک ضعیف‌تره؟!». شرکت کننده دیگری عنوان کرد: «من با امتحان گرفتن از دانش آموزانم می‌تونم بفهمم که اصلاً این دانش آموزها می‌تونن توی امتحانات قبول بشن و سؤالات مدنظر من رو جواب بدن؟». درواقع به وسیله سنجش و روش‌های سنجش می‌توان تعیین کرد که آیا دانش آموزان استانداردهای سنجش را برآورده می‌کنند یا خیر.

۴) سنجش و ارزشیابی به عنوان راهی برای پاسخ‌گویی نسبت به خانواده‌ها و دانش آموزان

از جمله دیگر یافته‌ها، تأکید بر این مورد بود که سنجش و ارزشیابی کلاسی ابزاری برای پاسخ‌گویی مدارس و معلمان به دانش آموزان و خانواده‌هایشان در مورد روند کار و ارائه گزارش کلی کلاسی و در نتیجه ارائه اطلاعات در مورد کیفیت آموزش است. یکی از مشارکت کنندگان عنوان کرد: «من با نمره‌هایی که بچه‌ها از امتحانشون می‌گیرن می‌تونم به مدیر مدرسه گزارش بدم که وضعیت کلاسم چطوریه... در این صورت اگر دانش آموزی ضعیف باشه با نمره‌هاش می‌تونیم به والدینش نشون بدیم... و گرنه اونها که قبول نمی‌کنن! یا اگر دانش آموزی خیلی زرنک باشه می‌تونیم به خانواده‌ش بگیم که بیشتر حواسشون بهش باشه».

مفاهیم ادراک شده توسط دانش آموزان:

بیشتر مضمون‌های مطرح شده توسط دانش آموزان با شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلم خود سازگار بود.

۱) سنجش و ارزشیابی فعالیتی برای گرفتن مدرک تحصیلی

برای عده‌ای از دانش آموزان، ارزشیابی در درجه اول یک فعالیت برای گرفتن مدرک تحصیلی بود و نقش آن را در زمینه بهبود یادگیری به صورت حداقلی در نظر می‌گرفتند؛ به همین ترتیب، به نظر می‌رسید که ارزشیابی از نظر آنها فرایندی است که عمدتاً توسط معلمان آنها کنترل می‌شود و دانش آموز هیچ نقشی در آن ندارد. یکی از آنها عنوان کرد: «به نظر من معلمان فقط امتحان می‌گیرن که ما یک نمره‌ای بگیریم... بعدش بتونیم بریم سال بالاتر و در نهایت یه مدرکی بگیریم و بریم

سرکار! یا به‌زعم شرکت‌کننده دیگری: «من اونقدری درس می‌خونم که کارنامه‌م همه‌ش خیلی خوب بشه... آخه آخر سال بهمون کارنامه میدن... دوست ندارم بد باشه».

۲) سنجش و ارزشیابی به‌عنوان تأیید یادگیری

اکثر دانش‌آموزان در مصاحبه‌هایشان عملکرد اصلی سنجش و ارزشیابی را تأیید پاسخ صحیح دانستند. یکی از شرکت‌کنندگان گفت: «وقتی جواب سؤال رو درست می‌دیم، معلم به ما خیلی خوب می‌ده». آن‌ها اغلب اظهار می‌کردند که ارزشیابی فرایند بررسی کار آن‌ها است. به‌زعم شرکت‌کننده دیگری: «ارزشیابی چیزیه که وقتی کار اشتباهی انجام می‌دیم، معلم به ما میگه غلطه و وقتی می‌فهمیم و کار درست رو انجام می‌دیم، معلم میگه: درسته حالا فهمیدی».

۳) سنجش و ارزشیابی راهی بهبود یادگیری و تدریس

اکثر نظرات مربوط به بهبود یادگیری و شیوه تدریس معمولاً زمانی ارائه شد که موضوع بازخورد شفاهی مورد سؤال قرار گرفت. یکی از شرکت‌کنندگان اظهار کرد: «وقتی معلم داره درس میده وسطش ازم سؤال می‌پرسه... من حواسم رو بیشتر جمع می‌کنم و بیشتر گوش میدم... اونوقت درس‌ها رو بهتر می‌فهمم» یا به بیان شرکت‌کننده دیگری: «آگه توی امتحانم سؤالی رو بلد نباشم، بعدش که میرم خونه میرم با پدرم اون سؤال رو کار می‌کنم که یادش بگیرم و برای امتحان بعدی بلدش باشم». درحالی‌که پاسخ‌گویی دانش‌آموزان در تمام موضوعات ذکر شده بود. بعضی دانش‌آموزان مفاهیم درهم‌آمیخته‌ای را بیان می‌کردند.

۴) سنجش و ارزشیابی بی‌ربط است

همچنین یکی دیگر از مضمون‌های استخراج‌شده، این بود که سنجش و ارزشیابی کلاسی به‌طور کلی کاری بی‌ربط و بی‌فایده است. دانش‌آموزان فرایند سنجش را خصوصاً زمانی که شیوه‌های سنجش و همچنین بازخوردهای ارائه‌شده از سوی معلمان واضح نبود درک نمی‌کردند و معتقد بودند که تأثیری در روند پیشرفت آن‌ها ندارد. یکی از شرکت‌کنندگان عنوان کرد: «من اصلاً نمی‌فهمم معلم برای چی از ما امتحان می‌گیره!» یا به گفته شرکت‌کننده دیگری: «معلم توی برگه‌های امتحانی یا دیکته‌هامون یه چیزایی می‌نویسه... ولی راهنمایمون نمی‌کنه که دقیقاً چه کار کنیم که نمره‌مون خوب بشه».

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک مفهوم سنجش و ارزشیابی از نظر معلمان و دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران بود. به همین منظور با معلمان با سابقه بیش از سه سال که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-

۱۴۰۲ در مدارس شهر تهران اشتغال به کار داشتند و نیز تعدادی دانش آموزان دختر و پسر که در پایه های دوم و سوم مشغول به تحصیل بودند، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. پس از تحلیل مصاحبه ها مضامین مرتبط با ادراکات معلمان و دانش آموزان از مفهوم ارزشیابی به تفکیک استخراج و با یکدیگر مقایسه شد.

در بررسی ادراکات معلمان نتایج پژوهش نشان می دهد که آنان در شیوه های ارزشیابی خود روش های متنوعی را به کار می گیرند و ارزشیابی را به عنوان عنصری کلیدی و جدایی ناپذیر از فرایند آموزش و یادگیری می دانند. معلمان بر این باور هستند که فکر و ادراک آنها (چه زمانی که دانش آموز بودند و چه اکنون که معلم هستند) بر شیوه و نحوه ارزشیابی آنها تأثیر قابل توجهی دارد. داده های به دست آمده نشانگر چهار دسته از ادراکات، از تمرکز کامل بر دادن پاسخ صحیح به سؤالات مورد نظر در ارزشیابی تا تمرکز بر یادگیری، متغیر بود. یافته ها نشان داد که معلمان عمدتاً ارزشیابی را به عنوان ابزاری برای بهبود تدریس، افزایش یادگیری، طبقه بندی دانش آموزان و راهی برای پاسخ گویی به خانواده ها و دانش آموزان نظر می گیرند.

از بین پژوهش های همسو با یافته های پژوهش حاضر می توان به رمسال (۲۰۱۱)، مونتیرو و همکاران (۲۰۲۱)، داجی و مک دوول (۱۹۹۷)، براون و همکاران (۲۰۱۱)، وبر (۲۰۱۲)، پرنود (۱۹۹۹)، بود (۲۰۰۰)، فلچر و همکاران (۲۰۱۲)، هادجی و همکاران (۱۹۹۴)، پیرا و فلورس (۲۰۱۶)، لایت و کاکس (۲۰۰۳)، براون (۲۰۰۴؛ ۲۰۰۸)، پن (۲۰۱۱)، بانتا و همکاران (۲۰۰۹)، هوبا و فرید (۲۰۰۰)، رورباچر (۲۰۱۵)، ولبورگ (۲۰۱۱)، گاتری (۲۰۰۲)، کارلس (۲۰۰۶)، گیسیس (۲۰۰۶)، گیسیس و سیمپسون (۲۰۰۴) و واتسون (۲۰۰۳) اشاره کرد.

از طرف دیگر باتوجه به تعاملی بودن فرایند ارزشیابی و نقش دانش آموزان در بحث آموزش، یادگیری و ارزشیابی باید عنوان کرد اگر دانش آموزان شیوه های ارزشیابی را درک کرده و هدف از آن ها را بدانند و به درک درست و مشترکی از فرایند ارزشیابی و سنجش با معلمان برسند، می توان انتظار داشت در کلاس درس نقشی فعال و پویا داشته باشند، در امر تدریس و یادگیری مشارکت نمایند و خودانتقادی و انگیزه پیشرفت در آن ها افزایش یابد (Brown et al., 2009). در واکاوی ادراک دانش آموزان از ارزشیابی، یافته های پژوهش نشان می دهد اکثر دانش آموزان ارزشیابی را راهی برای گرفتن مدرک تحصیلی و تأیید یادگیری ادراک می کنند. تعداد اندکی از ارزشیابی به عنوان روشی برای بهبود تدریس و یادگیری یاد کردند. در مواردی نیز اظهار داشتند که ارزشیابی کاری بیهوده است که این یافته همسو با مدل براون (۲۰۰۴) و براون و هرشفیلد (۲۰۰۸) است.

در مدل براون (۲۰۰۴) ادراک از سنجش به چهار دسته کلی سنجش یادگیری، سنجش برای یادگیری، سنجش به‌عنوان یادگیری، سنجش یادگیری و سنجش غیرمرتبط با یادگیری، طبقه‌بندی می‌شود. مضمون ارزشیابی برای افزایش یادگیری که جزو ادراکات معلمان بود منطبق با بخشی از مدل براون (۲۰۰۴) است. سنجش برای یادگیری نشان می‌دهد که سنجش با برجسته کردن آنچه برای رسیدن به موفقیت تحصیلی مؤثر و آنچه ناکارآمد است، برای آموزش آگاهی‌دهنده است و برای ایجاد تغییر معنی‌دار یا اصلاحات، بسیار مفید است (Huba & Banta et al., 2009; Penn, 2011; Freed, 2000). مضمون ارزشیابی برای بهبود تدریس با یافته‌های بلک و ویلیام (۱۹۹۸، ۲۰۰۹)، دلوکا و همکاران (۲۰۱۳)، فلورس و همکاران (۲۰۱۵) و اسمیت و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. درواقع این مضمون می‌تواند گویای این واقعیت باشد که ارزیابی نقش بازخورد را برای بهبود روش تدریس دارد. بدین معنا که شکست دانش‌آموزان در ارزشیابی نشان‌دهنده زمینه‌هایی در تدریس معلم است که نیاز به بهبود دارد و از این منظر تدریس معلم نقش مهمی در شکست دانش‌آموز دارد. مسئولیت اصلی شکست دانش‌آموزان در ارزشیابی به معلم نسبت داده می‌شود، زیرا معلمان باید از آن بیاموزند تا شیوه‌های تدریس و/یا ارزشیابی خود را اصلاح کنند (Flores et al., 2015).

مضمون استخراج‌شده سوم سنجش و ارزشیابی به‌عنوان ابزاری برای طبقه‌بندی دانش‌آموزان از ادراکات معلمان بود. قدیمی‌ترین و رایج‌ترین هدف سنجش طبقه‌بندی دانش‌آموزان است که درواقع همان مفهوم سنجش یادگیری است؛ اما مسئله‌ای که در این زمینه اغلب نادیده گرفته شده است و هنوز هم گاهی مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد، نحوه بازخورد دادن این نوع سنجش است که گاهی می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی بر زندگی برخی از دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. در مطالعات انجام شده تأکید اندکی بر تأثیر ارزشیابی بر ابعاد عاطفی دانش‌آموزان از سوی معلمان گزارش شده است. والتمن و فریزی (۱۹۹۴) هشدار داده‌اند که گزارش اطلاعات پیشرفت تحصیلی باید به گونه‌ای باشد که احساس ارزشمندی دانش‌آموز را درگیر نکند که در غیر این صورت نمرات پیشرفت تحصیلی آلوده می‌شوند. با این حال، معلمان قادر به پیش‌بینی دقیق تأثیر سنجش بر روی تک‌تک دانش‌آموز نیستند، چراکه تجربه هر دانش‌آموز از نمرات حاصل از سنجش کلاسی منحصر به فرد است؛ بنابراین حداقل کاری که معلمان در این زمینه می‌توانند انجام دهند یادگیری نحوه بازخورد صحیح از سنجش به عمل آمده است.

یکی از مضامین استخراج‌شده از ادراک دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی این بود که سنجش و ارزشیابی بی‌ربط است. برخی مطالعات همسو با این یافته عبارت‌اند از: الخروسی و همکاران (۲۰۱۴)، دورمن و همکاران (۲۰۱۰) و بروکهارت و دی‌وگ (۱۹۹۹). یکی از دلایلی که عمدتاً

برای زیرسؤال بردن سنجش و ارزیابی طی سالیان متمادی مطرح شده است، ذهنی بودن سنجش و ارزشیابی معلمان است. هال (۲۰۰۰) استدلال کرد که «اکثر استانداردهای آموزشی نیاز به تفسیر ذهنی دارند... به طور صریح بیان نشده‌اند... هر ممتحن تفسیر مختص به خود را از استاندارد سنجش دانش آموز انجام می‌دهد... نمره باید تفسیرکننده سطوح مختلف عملکرد باشد نه اینکه فقط قضاوت کند که استاندارد خاصی در سنجش رعایت شده است یا خیر...» (Hall, 2000). ذهنی بودن همچنین دلیلی برای ترغیب دانش آموزان به رد کردن سنجش و ارزشیابی است. طبق نظر دانش آموزان نمرات با تلاشی که انجام داده‌اند متناسب نیست. در نتیجه، آن‌ها ارزشیابی را یک بازی در نظر می‌گیرند که دانش آموز مجبور است برای به دست آوردن نتیجه دلخواه خود با معلم وارد مذاکره شود.

باتوجه به آنچه گفته شد داده‌ها حاکی از آن است که بین ادراکات دانش آموزان و معلمان سازگاری وجود ندارد. همچنین برخلاف نتایج به دست آمده توسط براون (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) و براون و هرشفلد (۲۰۰۷) که نتیجه گرفتند ادراکات معلمان در مورد ارزشیابی، بر شیوه‌های ارزشیابی آنها تأثیر می‌گذارد، در مطالعه حاضر دریافتیم که شیوه‌های ارزشیابی معلمان همیشه اعتقادات و افکار آنها را منعکس نمی‌کند. شاید بتوان گفت که احتمالاً بین ادراکات معلم‌ها و شیوه‌های سنجش و ارزشیابی آنها همخوانی وجود ندارد، عامل دیگری که باید در هنگام ارزشیابی ادراکات معلمان در نظر گرفته شود، این واقعیت است که آنها ممکن است پاسخ‌های مطلوب اجتماعی را ارائه دهند که این پاسخ‌ها در واقع با آنچه در کلاس درس انجام می‌دهند متفاوت است. در نتیجه تحقیقات بیشتر در مورد رابطه تصورات معلمان و عملکرد واقعی آنها ضروری است. تعیین اینکه آیا می‌توان تصورات معلمان را در عمل واقعی آنها کشف کرد، مفید خواهد بود.

در نهایت می‌توانیم با اطمینان زیادی بگوییم که تحقیق در مورد ادراکات معلمان و دانش آموزان از ارزشیابی برای درک ماهیت پیچیده آموزش و یادگیری در محیط‌های آموزشی کنونی اساسی است. این باورها ساختارهای ذهنی فردی هستند، ارزش دارند و از نظر ذهنی درست هستند. اگرچه اکثر پژوهشگران آموزشی از اهمیت رابطه بین ارزشیابی، ادراک و عملکرد آگاه هستند، اما تعداد نسبتاً اندکی از مطالعات وجود دارد که آن را با تمام پیچیدگی‌هایش بررسی کرده باشد. ما بر این باور هستیم که انجام مطالعات فراوانی که ماهیت و شدت این رابطه را تحلیل می‌کند، می‌تواند سهمی اساسی در توسعه این حوزه داشته باشد. علاوه بر این، نتیجه این نوع مطالعات می‌تواند مسیرهای تحقیقاتی جدید را باز کند.

این پژوهش بر روی معلمان و دانش آموزان شهر تهران انجام شد، بنابراین نتایج آن قابل تعمیم به شهرهای دیگر نیست. علاوه بر این چون داده‌ها از طریق مصاحبه رودررو با اعضای نمونه انجام شد

و هویت آنها بر محقق پوشیده نبود، علی‌رغم دادن اطمینان خاطر از بابت محرمانه ماندن هویت آنها، امکان دارد عاملی چون مطلوبیت اجتماعی بر صداقت آنان در پاسخگویی به سؤالات مصاحبه اثر گذاشته باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه بر روی معلمان و دانش‌آموزان سایر شهرها و مقاطع تحصیلی انجام شود. علاوه بر این انجام تحلیل کمی بر روی مضامین حاصل از تحلیل کیفی می‌تواند اطلاعات وسیع‌تری فراهم آورد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان این مقاله به‌طور فعال در مراحل مختلف تحقیق مشارکت داشتند. دکتر زمانپور، مسئولیت هدایت کلی پژوهش، طراحی و نظارت بر فرآیند تحقیق و نگارش مقاله را بر عهده داشتند. ناسو مجتهدی، به جمع‌آوری داده‌ها، انجام مصاحبه‌ها و تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش پرداختند. شب‌نم نجفی، در انجام مصاحبه‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها و نگارش بخش‌هایی از مقاله مشارکت داشتند. ندا صالحی، همکاری در طراحی تحقیق، جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل اطلاعات پژوهش را انجام دادند. هر یک از نویسندگان با توجه به تخصص و مسئولیت‌های خود در تمام مراحل تحقیق و نگارش مقاله نقش مؤثری ایفا کردند.

تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

سپاسگزاری

از کلیه معلمان و دانش‌آموزان که با در اختیار گذاشتن زمان گران‌بهایشان در تحقق این پژوهش نقش اساسی داشتند، بی‌نهایت سپاسگزاریم.

منابع

- حبیبی، آرش و جلال‌نیا، راحله. (۱۴۰۱). کتاب پدیدارشناسی. تهران: نارون.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس، صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۴). *بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی*. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۹)، ۵۹-۱۰۰.
https://jresearch.sanjesh.org/article_15057_f36fee8cf8de22519131e81b3ec96e1e.pdf
- خصالی، آزاده، صالحی، کیوان و بهرامی، مسعود. (۱۳۹۴). *تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی*. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۲)، ۱۵۲-۱۲۱.
https://jresearch.sanjesh.org/article_20530_39658eb45e30977ff39fdea4a61ea71c.pdf
- صفر پور دهنوی، ندا. (۱۴۰۰). *تحلیل ادراک و تجارب زیسته آموزگاران ابتدایی از اجرای ارزشیابی توصیفی (یک مطالعه کیفی در شهرستان بروجن)*. مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، ۴(۳۸)، ۲۰۶-۲۲۱.
<https://civilica.com/doc/1871083>
- مه‌یر، جی. پاتریک. (۲۰۱۰). پایایی. ترجمه جلیل یونسی (۱۳۹۸). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
<https://book.atu.ac.ir>
- یزدانی، فاطمه، شریفی، اصغر و ایمانی، محمدتقی. (۱۳۹۷). *ارائه الگویی برای تربیت شهروند حرفه‌ای در آموزش و پرورش ابتدایی کشور*. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲(۲)، ۲۵۵-۲۴۱.
<https://civilica.com/doc/1847696>

References

- Ahmad, T. (2018). Teaching evaluation and student response rate. *PSU Research Review*, 2(3), 206-211. <http://dx.doi.org/10.1108/PRR-03-2018-0008>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 93-104. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-013-0090-0>
- Andersson, N. (2016). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 11-32. <http://dx.doi.org/10.1515/jped-2016-0014>
- Banta, T. W., Jones, E. A., & Black, K. E. (2009). *Designing effective assessment: Principles and profiles of good practice*. John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2010.519566>
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). US teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bawane, J., & Sharma, R. (2020). *Formative assessments and the continuity of learning during emergencies and crises: NEQMAP 2020 thematic review*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375239>

- Bhardwaj, A. (2016). Importance of education in human life: A holistic approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2(2), 23-28. <https://doi.org/10.4236/blr.2016.71001>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.4236/ss.2012.31002>
- Bliem, C. L., & Davinroy, K. (1997). *Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy* (No. 421). National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-022-09396-w>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167. <http://dx.doi.org/10.1080/713695728>
- Brookhart, S. M., & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied measurement in education*, 12(4), 409-425. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15324818AME1204_5
- Brown, G. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207924.pdf>
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological reports*, 99(1), 166-170. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.99.5.166-170>
- Brown, G. T., & Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 15(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1080/09695940701876003>
- Brown, G. T., & Hirschfield, G. H. (2007). Students' Conceptions of Assessment and Mathematics: Self-Regulation Raises Achievement. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 63-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815623.pdf>
- Brown, G. T., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 16(3), 347-363. <http://dx.doi.org/10.1080/09695940903319737>
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Brown, G., & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0015/100257/V12_brown_-and_harris.pdf
- Brown, G., & Hirschfeld, G. H. F. (2007). *Students, conceptions of assessment and mathematics achievement: Evidence for the power of self-regulation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815623.pdf>
- Carden, F., & Alkin, M. C. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d69fcfb989ae33a2a473fae3710590ad5acb19d>

- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Education-system-alignment-for-21st-century-skills-012819.pdf>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D. R. (2008). Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. In *Symposium on Tertiary Assessment and Higher Education Student Outcomes*. https://www.researchgate.net/profile/David-Carless-3/publication/242679418_Learning-oriented_Assessment_Principles_Practice_and_a_Project/links/0a85e537b128686da0000000/Learning-oriented-Assessment-Principles-Practice-and-a-Project.pdf
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. https://www.academia.edu/download/55010759/creswell_Qualitative_Inquiry_2nd_edition.pdf
- Darmal, D. (2009). *Assessment practice and perception of social science instructors in Afghanistan*. <https://core.ac.uk/download/pdf/32445047.pdf>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 251-272. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Dhinda, H. S., Omar, K., & Waldrup, B. (2007). Upper secondary Bruneian science students' perceptions of assessment. *International Journal of Science Education*, 29(10), 1261-1280. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690600991149>
- Dochy, F. J., & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a Tool for Learning. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 279-98. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)86211-6](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)86211-6)
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrup, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis. In *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1-28). http://dx.doi.org/10.1142/9789812774651_0001
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher education*, 64, 119-133. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1>
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Framework, D. (2000, January). Dakar framework for action—Education for all: Meeting our collective commitments. In *World Education Forum, UNESCO, Dakar, Senegal held on April* (pp. 26-28). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In *Innovative assessment in higher education* (pp. 43-56). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203969670>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8348-9837-1>
- Gill, M. J. (2020). *How can I study who you are? Comparing grounded theory and phenomenology as methodological approaches to identity work research*.

- https://www.researchgate.net/profile/Michael-Gill/publication/341104171_How_can_I_study_who_you_are_Comparing_grounded_theory_and_phenomenology_as_methodological_approaches_to_identity_work_research/links/5ead9a54a6fdcc7050a47c71/How-can-I-study-who-you-are-Comparing-grounded-theory-and-phenomenology-as-methodological-approaches-to-identity-work-research.pdf
- Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-cultural aspects of assessment. *Review of research in education*, 24(1), 355-392. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001355>
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(3), 337-357. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820600955443>
- Guthrie, J. T. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. *What research has to say about reading instruction*, 3, 370-391.
- Habibi, A., & Jalalnia, R. (1401). *Phenomenology*. Tehran: Narun Publications. [In Persian]
- Hadji, C., Meirieu, P., Ferreira, J. L., & Cláudio, J. (1994). *A avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos*. https://www.academia.edu/37856492/A_AVALIA%C3%87%C3%81O_REGRAS_DO_JOGO_PORTO_EDITORFI
- Hall, C. (2000). National Certificate of Educational Achievement: Issues of reliability, validity and manageability. *New Zealand Annual Review of Education*, 9(1), 73-196. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v0i9.1386>
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn & Bacon, 160 Gould St., Needham Heights, MA 02494. <https://eric.ed.gov/?id=ED438867>
- Khesali, A., Salehi, K., & Bahrami, M. (2015). Analyzing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences about the Causes of Inefficiency of Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools: Phenomenological Study. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 5(12), 121-152. [In Persian] https://jresearch.sanjesh.org/article_20530_39658eb45e30977ff39fdea4a61ea71c.pdf
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. M. (2013). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526401878>
- Koloi-Keaitse, S. (2012). *Classroom assessment practices: A survey of Botswana primary and secondary school teachers*. Ball State University. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1281202>
- Light, G., Calkins, S., & Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. Sage. https://books.google.com/books/about/Learning_and_Teaching_in_Higher_Education.html?id=N9uqqXGujJsC
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Link, L. J. (2014). Teachers' Perceptions of Grading Practices. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1168160.pdf>
- Linn, R. L. (2008). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson Education India. https://books.google.com/books/about/Measurement_and_Assessment_in_Teaching.html?id=bE2dAAAAAAAJ
- Mansell, S., Gravells, A., & Hampel, A. (2020). *50 Assessment Approaches: Simple, easy and effective ways to assess learners*. Learning Matters. https://books.google.com/books/about/50_Assessment_Approaches.html?id=zp_YDwAAQBAJ

- McMillan, J. M. (2008). *Assessment essentials for student-based education*. https://books.google.com/books/about/Assessment_Essentials_for_Standards_Base.html?id=DjO5lQZUtpoC
- Meyer, P. (2010). *Understanding measurement: reliability*. Oxford University Press. [In Persian] <https://global.oup.com/academic/product/understanding-measurement-reliability-9780195380361?cc=de&lang=en&>
- Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. N. (2021, April). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 631185). Frontiers Media SA. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.631185/full>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications. <https://methods.sagepub.com/book/phenomenological-research-methods>
- Mussawy, S. A. J. (2009). *Assessment practices: Student's and teachers' perceptions of classroom assessment*. https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=cie_caps_tones
- Penn, J. D. (2011). The case for assessing complex general education student learning outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 5-14. <https://doi.org/10.1002/ir.376>
- Pereira, D. R., & Flores, M. A. (2016). Conceptions and practices of assessment in higher education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2016.9.1.001>
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas* (pp. 183-183). https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_C.html
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Rennie, L. J., Goodrum, D., & Hackling, M. (2001). Science teaching and learning in Australian schools: Results of a national study. *Research in Science Education*, 31, 455-498. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1013171905815>
- Rohrbacher, C. M. (2015). *Humanities professors' conceptions of assessment in general education*. Northeastern University. <https://scholar.archive.org/work/to7567sjyrexvlop4b2qlz6oze/access/wayback/https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:rx917x994/fulltext.pdf>
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British journal of educational psychology*, 82(2), 270-288. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Safar Pour Dehnavi, N. (2021). Providing a model for educating professional citizens in primary education of the country. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(2), 241-255. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1847696/>
- Safarpour Dehnavi, N. (2021). Analyzing the perception and lived experiences of elementary teachers from the implementation of descriptive evaluation (a qualitative study in Borujen city). *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 4(38), 206-2011. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1871083/>
- Salehi, K., Bazargan, A. Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 5(9), 55-99. [In Persian] https://jresearch.sanjesh.org/article_15057_f36fee8cf8de22519131e81b3ec96e1e.pdf

- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. *Designing assessment for quality learning*, 303-323. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_19
- Vandeyar, S., & Killen, R. (2007). *Educators' conceptions and practice of classroom assessments in post-apartheid South Africa*. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150092.pdf>
- Waltman, K. K., & Frisbie, D. A. (1994). Parents' understanding of their children's report card grades. *Applied Measurement in Education*, 7(3), 223-240. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0703_5
- Watson, S. (2003). Closing the feedback loop: Ensuring effective action from student feedback. *Tertiary education and management*, 9(2), 145-157. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2003.9967099>
- Webber, K. L. (2012). *The use of learner-centered assessment in US colleges and universities*. *Research in Higher Education*, 53, 201-228. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-011-9245-0>
- Wehlburg, C. (2011). A scholarly approach to assessing learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), 2. <http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2011.050202>