

An Analysis of the Status of Teaching-Learning Process Assessment and Teachers' Classroom Assessment: A Mixed-Methods Study

Shima Manoochehri ¹  and Hossein Hajitakaji ^{2✉} 

1. M.A. in Curriculum Planning, Shahed University, Tehran, Iran. E-mail: shima.man1367@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Ph.D. Student in Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: hksorbital4@gmail.com

ABSTRACT

This study examined teachers' awareness and use of three assessment paradigms in classroom teaching and learning: Assessment for Learning (AFL), Assessment as Learning (AAL), and Assessment of Learning (AOL). A mixed methods approach was implemented in three stages. First, the indicators associated with each assessment paradigm were identified through a literature review and interviews with experts. Second, a questionnaire developed by the researchers was administered to 40 teachers in Ardal County to assess their awareness of the three paradigms. Third, the classroom practices of 10 selected teachers were observed using a behavioral checklist developed for the study. Purposive and convenience sampling methods were used. The results of the Friedman test showed that Assessment of Learning had the highest implementation rate, at 96%, whereas Assessment as Learning had the lowest implementation rate, at 40%. In addition, 58% of the Assessment as Learning components were not implemented in the observed classrooms. The findings indicate a need to provide training in Assessment as Learning and strengthen its use, particularly as a foundation for citizenship education.

Keywords: Assessment for Learning (AFL), Assessment as Learning (AAL), Assessment of Learning (AOL), Classroom Assessment, Teachers.

Cite this Article: Manoochehri, SH, & Hajitakaji, H. (2026). An Analysis of the Status of Teaching-Learning Process Assessment and Teachers' Classroom Assessment: A Mixed-Methods Study. *Preschool and Elementary Studies*, 4(12), 45-75. <https://doi.org/10.22054/soece.2026.80049.1301>



© 2026 by The author(s) retain the copyright
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: <https://doi.org/10.22054/soece.2026.80049.1301>

Extended Abstract

Introduction

Assessment is no longer regarded solely as a means of measuring learning outcomes. It is also an integral part of the teaching and learning process. This broader function is represented by three assessment paradigms. Assessment of Learning (AOL) summarizes and reports students' achievement at a particular point in time. Assessment for Learning (AFL) uses evidence of student learning to adapt instruction to students' needs. Assessment as Learning (AAL) actively engages students in monitoring their learning, reflecting on their progress, and using metacognitive processes, thereby enabling them to regulate their own learning. Although these paradigms are described in the educational literature, their implementation in classroom practice may differ from their theoretical descriptions. Teachers are responsible for translating assessment principles into instructional practices. However, their awareness of these paradigms and their use in daily classroom activities have received limited research attention, particularly within specific regional contexts. The present study therefore examines teachers' awareness and application of AOL, AFL, and AAL to provide evidence that may inform professional development and improve assessment literacy.

Literature Review

Assessment has increasingly been conceptualized as both a summative judgment and a means of supporting learning. Black and Wiliam (1998) reviewed evidence on formative assessment and concluded that it can improve student achievement. Earl (2003) extended this framework by distinguishing among Assessment for Learning (AFL), Assessment as Learning (AAL), and Assessment of Learning (AOL). Within this framework, AAL positions students as monitors and critical analysts of their own learning. Subsequent research has examined the contributions of formative assessment, feedback, and student involvement to learning and achievement (Hattie, 2009; Wiliam, 2011). However, implementing these assessment approaches remains challenging. Teachers may continue to rely primarily on AOL, while the sustained use of AFL and AAL requires assessment knowledge and the ability to design classroom processes that actively involve students in assessment. DeLuca et al. (2016) emphasized the need for assessment literacy frameworks and tools that address multiple assessment purposes and support teachers' professional learning. Preservice and in service education may therefore be important in preparing teachers to implement AFL and AAL. Because assessment practices depend on teachers'

knowledge, beliefs, and classroom conditions, studies conducted in specific contexts are needed to examine the relationship between teachers' awareness and their practices. The present study addresses this issue by investigating teachers' awareness and application of AOL, AFL, and AAL. The Assessment Reform Group (2002) defined AFL as the process of "seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers" to determine learners' current progress, learning goals, and appropriate next steps.

Methodology

The study employed a sequential mixed methods design conducted in three phases.

Phase 1: Identification of Indicators

The behavioral and instructional indicators associated with Assessment of Learning (AOL), Assessment for Learning (AFL), and Assessment as Learning (AAL) were identified through a review of the literature. Five experts in curriculum and assessment then participated in semi structured interviews to review and refine the identified indicators.

Phase 2: Awareness Survey

A questionnaire developed by the researchers on the basis of the identified indicators was used to assess teachers' theoretical awareness and their reported use of the three assessment paradigms. The questionnaire was administered to 40 teachers in Ardal County. Participants were selected through purposive and convenience sampling.

Phase 3: Classroom Observation

A behavioral checklist based on the identified indicators was developed to document teachers' classroom assessment practices. Ten teachers were selected from among the questionnaire participants and observed in their classrooms. The observation data enabled a comparison between the teachers' questionnaire responses and their observed assessment practices.

Results

The Friedman test indicated differences in the implementation of the three assessment paradigms. Assessment of Learning (AOL) had the highest implementation rate, with 96% of its indicators observed in classroom practice. Assessment as Learning (AAL) had the lowest implementation rate, with 40% of its indicators observed. In addition, 58% of the AAL indicators were not observed in the classrooms. The classroom observations provided further information about how the three paradigms were implemented. Teachers frequently used AOL practices, such as tests administered at the end of instructional units. Assessment for Learning (AFL) practices, including the

provision of descriptive feedback to guide subsequent learning, were observed less frequently. Practices associated with AAL, such as peer assessment, student self-reflection journals, and the collaborative development of success criteria, were rarely observed. Overall, AOL was incorporated into classroom practice more frequently than AFL and AAL.

Discussion

The findings confirm a significant divide between theory and practice, as the teachers' classroom assessment practices were primarily oriented toward Assessment of Learning (AOL). This pattern is consistent with research on assessment literacy that emphasizes the need to prepare teachers to use assessment for different purposes (DeLuca et al., 2016). The limited implementation of Assessment as Learning (AAL) indicates that students had fewer opportunities to monitor and reflect on their own learning and to participate actively in the assessment process. The comparison between the questionnaire responses and classroom observations suggests that teachers' awareness of the three assessment paradigms was not consistently reflected in their classroom practices. The findings do not establish the reasons for this difference. However, they indicate a need for professional development that addresses the practical application of Assessment for Learning (AFL) and AAL. Such professional development may include modeling assessment practices, collaborative planning, and sustained support for incorporating these practices into classroom instruction.

Conclusion

The findings showed that Assessment of Learning (AOL) was the most frequently implemented assessment paradigm, whereas Assessment for Learning (AFL) and, particularly, Assessment as Learning (AAL) were incorporated into classroom practice less frequently. The limited implementation of AAL indicates a need to strengthen practices that involve students in self-assessment, reflection, and the monitoring of their own learning. Accordingly, preservice teacher education curricula should place greater emphasis on formative assessment literacy. Professional development for practicing teachers should also provide practical strategies for implementing AFL and AAL. In addition, school policies and practices should support the implementation of all three assessment paradigms. Strengthening teachers' ability to implement AFL and AAL may support students' metacognitive development, active participation in learning, and citizenship education.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

The authors would like to thank the teachers in Ardal who completed the questionnaires and permitted classroom observations. They also thank the curriculum and assessment experts who contributed to the identification and refinement of the assessment indicators.

واکاوی وضعیت سنجش فرایند یاددهی-یادگیری و سنجش کلاسی معلم؛ مطالعه‌ای به شیوه آمیخته

شیمنا منوچهری^۱، و حسین حاجتی کاجی^۲

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران. رایانامه: shima.man1367@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: hksorbital4@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش، واکاوی میزان آگاهی و نحوه به کارگیری سه پارادایم «ارزیابی برای یادگیری (AFL)»، «ارزیابی به عنوان یادگیری (AAL)» و «ارزیابی یادگیری (AOL)» توسط معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس است. این پژوهش با رویکرد ترکیبی در سه مرحله انجام شد: الف) شناسایی نشانگرهای مربوط به هر پارادایم از طریق مرور ادبیات و مصاحبه با متخصصان؛ ب) اجرای پرسش‌نامه محقق ساخته با مشارکت ۴۰ معلم در شهرستان اردل برای سنجش آگاهی آن‌ها از پارادایم‌ها؛ ج) مشاهده عملکرد ۱۰ معلم منتخب با استفاده از سیاهه رفتاری تدوین شده. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که پارادایم سنجش یادگیری (AOL) با ۹۶ درصد، بیشترین میزان رعایت مصادیق و پارادایم سنجش به عنوان یادگیری (AAL) با ۴۰ درصد، کمترین میزان را داشت. همچنین، ۵۸ درصد از مؤلفه‌های AAL در کلاس‌ها رعایت نشده بود. نتایج بر ضرورت آموزش و تقویت این رویکرد به‌ویژه به عنوان زمینه‌ای برای تربیت شهروندی تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: سنجش یاددهی-یادگیری، سنجش به عنوان، برای و به مثابه یادگیری، سنجش کلاس، معلمان

مقدمه

باید ارزشیابی ابزاری جهت کمک به بهبود عملکرد معلم در شیوه‌های آموزشی جهت تشخیص و رفع نقص یادگیری دانش‌آموزان است. در صورتی که یادگیری بدون ارزشیابی باشد فعالیت دانش‌آموزان به حفظ مطالب و کسب مهارت‌ها خلاصه می‌شود؛ یعنی بدون ارزشیابی، معلم هیچ‌گاه از کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و میزان یادگیری آنها مطلع نمی‌گردد و همچنان به ارائه مطالب با روش‌های خود ادامه می‌دهد. سنجش بخشی از طراحی آموزشی است و بر این تمرکز دارد که یادگیرندگان چگونه یاد می‌گیرند و درواقع سنجش محور فعالیت‌های کلاس درس به شمار می‌رود (Sadeghi Zarrini et al., 2024).

نهاد آموزش و پرورش مسئولیت تعلیم و تربیت افراد جامعه را به عهده دارد و در این راستا بخش مهمی از بودجه عمومی را هزینه می‌کند. با این وجود مشخص نیست که از این منابع مالی و مادی تا چه اندازه در مسیر تحقق هدف‌های آموزشی بهره می‌گیرد و وظایف خود را به نحو مطلوب انجام می‌دهد. هدف اساسی خرده نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (امتحانات) از آغاز تاکنون بر اساس ساختار آموزان برای تصمیم‌گیری درباره ارتقاء آنها به پایه بالاتر یا دوره دیگر بوده است. بررسی آیین‌نامه‌ها و شرح وظایف تشکیلات مرتبط با این خرده نظام نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی کشور همانند ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به ارزشیابی از نظام آموزشی کشورها توجه داشته‌اند ولی حتی هنگامی که ارزشیابی مستمر به‌طور رسمی وارد دستور کار امتحانات داخلی مدارس شد، باز هم ارزشیابی پایانی و امتحان کتبی پایان سال یا ترم، ارزش و اعتبار خود را از دست نداد (Shams & Rahmani, 2023).

مدرسه می‌تواند با ترغیب فرد در مورد شناخت قابلیت‌ها و تعمق در مورد خود، سهم بسزایی در شکل‌گیری سلامت روانی داشته باشد. بر اساس مطالعات اریکسون^۱، کودکانی که بر خود و محیط زندگی خود نظارت دارند، در مدرسه و تحصیل موفق‌ترند. از این رو رسالت مهم آموزشی، پرورش شهروندان مسئول، متعهد و انتقال دانش به نسل آینده است و غفلت از آن می‌تواند زمینه زندگی غیرمسئولانه را تشدید کند (Hosseini, 2022).

آموزش و پرورش به‌عنوان مجری تربیت سرمایه‌های انسانی، نوعی برنامه‌ریزی دارد که به یادگیری و طراحی عناصر و عوامل مختلف آن وابسته است. عواملی چون استعداد، محتوای برنامه، نقش معلم، ارتباط متقابل افراد و نمونه‌هایی از این دست که مدارس را ملزم کرده‌اند برای انجام

رسالت شگرف خود در آموزش، نیازمند بهره‌گیری از رویکردهایی باشند که زمینه لازم برای شکل‌گیری و توسعه شایستگی‌ها و ظرفیت‌های بالندگی و پویایی را در دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان جوان، فراهم کنند. رویکردهایی که بر اساس دیدگاه‌های متنوع یاددهی - یادگیری بنا شده‌اند؛ از جمله دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی که حامیان این دیدگاه مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش‌آموزان هستند و برای این کار فی‌نفسه هیچ ارزش و اصالتی قائل نبوده و حتی آموزش تئوری‌ها و مبانی نظری علوم به دانش‌آموزان را نیز از این قاعده مستثنا نمی‌دانند. این گروه معتقدند که ما در برهه و در عصری قرار گرفته‌ایم که به خاطر تغییر و تحول چشم‌گیری که در حوزه علم و در معارف بشری به وقوع می‌پیوندد، نباید اطلاعات، دانش، محتوا و تئوری‌های مشخصی از طریق برنامه‌های درسی به دانش‌آموزان منتقل شود چرا که تغییر و تحولات و تجدید نظریه‌هایی که در یافته‌های علمی به وقوع می‌پیوندند، تحصیل و مدرسه رفتن دانش‌آموز را در آینده به‌صورت یک امر غیرمفید و لغو جلوه خواهد داد؛ دیدگاه دیگر، دیدگاه تحقق خود یا ارتباط شخصی بر تقدم، اولویت و معنی‌دار بودن برنامه‌ها برای فرد (فراگیر) مبتنی است، و مسئولیت مدرسه را هم در حقیقت تمهید و اجرای برنامه‌های منطبق و سازگار با این اولویت می‌داند. به عبارت دیگر فرد، محور و منبع اطلاعات و تصمیمات برنامه‌ای است. طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه، برنامه‌های درسی خود را با هماهنگی و هم‌فکری دانش‌آموزان تهیه کنند. در این دیدگاه هرگز اجرای برنامه‌های از پیش تعیین‌شده توصیه نشده و طرفداران آن معتقدند که اگر برنامه به‌صورت متمرکز طراحی و اجرا شود، یقیناً مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علایق دانش‌آموزان و شرایط متنوع آنها نخواهد بود. برای روشن‌تر شدن مطلب لازم است به دو الگوی کلی برنامه‌ریزی درسی اشاره‌ای گذرا شود (Mehr Mohammadi, 2020).

نظام آموزشی هر کشور، حیاتی‌ترین و زیربنایی‌ترین بخش فرهنگی برای آن کشور محسوب می‌شود و درعین‌حال نهادی است که همه مردم به‌نوعی با آن مرتبط هستند. لذا بیشتر کشورهای جهان در تلاش برای بهبود مدارس و تمام ابعاد آموزشی اعم از ساختار، سازمان و نیز محتوای برنامه درسی، روش‌های آموزشی و ارزشیابی نظام آموزشی هستند. کیفیت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که در تعالی یا تباهی فرد و جامعه تأثیرگذار است. نگرش مثبت یا منفی عوامل انسانی تأثیرگذار بر فرایند یاددهی یادگیری، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت اجرای آن داشته باشد (Salehi & Bazargan, 2015).

دوره ابتدایی به‌عنوان پایه و اساس دوره‌های تحصیلی بعدی و نقش آن در جهت رشد و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان، محقق شدن اهداف آموزش و پرورش و رشد تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان

از اهمیت بالایی برخوردار است. از طرفی بار مالی سنگینی که این دوره به دوش والدین و دولت دارد و نیز به کارگیری امکانات متعدد، نیروی انسانی متخصص و ساعات زیادی که دانش آموزان در کلاس‌ها طی می‌کنند ایجاب می‌کند فعالیت‌ها و اقدامات و کارکردهای مهم این دوره بررسی و در صورت نیاز بازنگری شود. در سه دهه گذشته تلاش‌های زیادی از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به‌ویژه دوره ابتدایی به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است (Hosseini et al., 2024).

ارزشیابی از نظر زمان و هدف به سه نوع تشخیصی، تکوینی و پایانی تقسیم می‌شود. ارزشیابی تشخیصی به معنی ارزشیابی قبل از آموزش و در راستای سنجش دانسته‌های پیشین است. ارزشیابی تکوینی در جریان آموزش انجام می‌شود و ارزشیابی پایانی به معنی ارزشیابی تمام آموخته‌ها در طول یک دوره آموزشی با هدف بررسی اثربخشی دوره و سطح دانش، مهارت، توانایی و نگرش است (Hyved, 2019).

برای سنجش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های هر معلم (Cooper & Coy, 2010)، تقسیم‌بندی‌های متنوعی ارائه شده است. بر اساس نوع نگاه و تعامل با «فرایند یاددهی-یادگیری و یادگیرنده»، سنجش به سه پارادایم، «سنجش یادگیری^۱»، «سنجش برای یادگیری^۲» و «سنجش به‌مثابه یادگیری^۳» تقسیم شده است. صاحب‌نظران، سنجش یادگیری را از نوع سنجش تراکمی یا پایانی و سنجش برای یادگیری را از نوع تکوینی، دانسته‌اند (Earl, 2013). از این دیدگاه، اگر در حین آموزش، شیوه‌های مختلف سنجش با هدف ارائه بازخورد و کمک به بهبود فرآیند آموزش و یادگیری به کار رود، سنجش نیز بخشی از فرآیند یادگیری تلقی می‌شود و سه جریان آموزش، یادگیری و سنجش با هم ترکیب خواهند شد؛ اما اگر سنجش در انتهای کار انجام شود، هدف آن به نمره‌گذاری و گزارش میزان آموخته‌ها محدود خواهد شد (McMillan, Vanable & Varier, 2013). مقایسه پارادایم‌های سنجش سنتی و نوین نشان می‌دهد که در گذشته، بیشتر، سنجش یاددهی-یادگیری انجام می‌گرفت اما در روش نوین، سنجش به‌عنوان یادگیری، شیوه غالب است و ذکر این نکته ضروری است که هیچ‌یک از شیوه‌ها حذف نشده‌اند بلکه میزان توجه به آن، تغییر کرده است.

1. Learning assessment
2. Assessment for learning
3. Assessment as learning

پارادایم سنجش یادگیری (AOL) که ریشه در رفتارگرایی دارد، بر ارزیابی پایانی و صدور نمره تأکید دارد و در آن، معلم نقش داور را ایفا می‌کند و دانش آموز در موقعیت منفعل دریافت نتیجه قرار دارد. هدف این نوع سنجش، قضاوت درباره میزان یادگیری است، نه بهبود یا تداوم آن. در این مدل، بیشتر تمرکز بر نتایج کمی و رفتارهای قابل مشاهده است (Zhou & Brown, 2020).

در مقابل، پارادایم سنجش برای یادگیری (AFL) که از شناخت گرایی نشئت می‌گیرد، به ارزیابی های تکوینی، بازخوردهای مستمر و نقش فعال معلم به عنوان تسهیلگر توجه دارد. در این رویکرد، سنجش در خدمت یادگیری است و دانش آموز با دریافت بازخورد معنادار، نقاط قوت و ضعف خود را درک می‌کند و مسیر پیشرفت خود را بازمی‌یابد (Black & Wiliam, 2023).

پارادایم سنجش به عنوان یادگیری (AAL) که بر پایه ساخت گرایی استوار است، گامی فراتر از برداشته و بر مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند ارزیابی تأکید می‌کند. در این دیدگاه، سنجش ابزار خودنظارتی و خودتنظیمی است؛ یعنی دانش آموز با بازتاب‌گری و ارزیابی عملکرد خود، به یادگیری عمیق‌تر و درونی‌شده دست می‌یابد (Andrade & Heritage, 2022). در این مدل، نقش معلم ایجاد زمینه‌هایی برای خودارزیابی مؤثر و پرورش مهارت‌های فراشناختی در یادگیرنده است (Kaure et al., 2021).

در مقایسه این سه پارادایم، می‌توان گفت که اگرچه همه آن‌ها هدف مشترکی یعنی ارتقای یادگیری دارند، اما در عمل تفاوت‌های مهمی دارند. سنجش یادگیری بیشتر با آزمون‌های پایانی، رتبه‌بندی و تصمیم‌گیری درباره صلاحیت دانش آموزان همراه است، درحالی‌که سنجش برای یادگیری به عنوان ابزاری برای بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در طول زمان عمل می‌کند. سنجش به عنوان یادگیری نیز بر خودارزیابی، استقلال یادگیرنده و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی تمرکز دارد. درعین حال، هر سه می‌توانند به صورت مکمل در یک برنامه درسی تلفیق شوند، به شرط آن‌که اهداف، زمان و ابزار آن‌ها با دقت طراحی شده باشد (Klonoski, 2020).

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که در بسیاری از نظام‌های آموزشی، اگرچه آگاهی نسبت به اهمیت پارادایم‌های سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری افزایش یافته است، اما پارادایم سنجش یادگیری همچنان رایج‌ترین شیوه سنجش باقی‌مانده و این مسئله می‌تواند مانعی در مسیر یادگیری عمیق و مسئولانه دانش آموزان باشد (Zhou & Brown, 2020; Kaure et al., 2021; Andrade & Heritage, 2022). از این رو، آموزش تخصصی معلمان برای شناخت و اجرای مؤثرتر سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری، امری ضروری تلقی می‌شود (Black & Wiliam, 2023).

هدف این پژوهش آن است که با معرفی و تبیین پارادایم نوین «سنجش به مثابه یادگیری» به تحلیل و واکاوی وضعیت موجود اقدامات سنجشی معلمان دوره ابتدایی شهرستان اردل در بستر فرایند طبیعی یاددهی-یادگیری در کلاس درس بپردازد و با شناسایی کاستی‌ها و ظرفیت‌های موجود، راهکارهای کاربردی برای ارتقای کیفیت سنجش عملکرد دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش این شهرستان ارائه دهد.

پیشینه پژوهش

طلعت و فتحی (۱۳۸۱)، مطالعه خود بدین نتیجه رسیدند که متأسفانه در برنامه‌ریزی درسی، کشورمان توجه به تربیت شهروندی در وضع مطلوبی قرار ندارد و به‌جای افزایش توانایی و ارتقا نگرش، فراگیران بیشترین تأکید بر افزایش دانش آنها است. در مطالعه دیگری دیا (۱۳۸۲) نشان داد که در طراحی و اجرا و ارزشیابی برنامه مدارس توجه به پرورش ارزشیابی شهروندی پایین است. انتظار جامعه از مدارس تربیت شهروندانی، آگاهی سالم متعادل و آماده برای زندگی مشارکت آمیز و مسئولانه است که به توانایی حل مسئله تمایل داشته باشند. سازمان یونسکو در اولین اولویت‌های جهان، کنونی بر لزوم توجه مدارس به آموزش فراگیر تأکید داشته و آن را راهی به‌سوی آینده معرفی کرده است. به این دلیل انتظار می‌رود نظام آموزشی پاسخگوی نیازهای یادگیرندگان باشد تا آنها بتوانند حقوق انسانی خود برای تأمین نیازهای یادگیری را تمرین کرده و شکوفا شوند و بر این، اساس چهار پایه قرن ۲۱ را یادگیری چگونه، دانستن چگونه به کار بستن چگونه با هم زیستن و چگونه بودن را معرفی نموده‌اند (Ebrahimnejad & Bazargan, 2015).

به اعتقاد نیکفر (۱۳۸۷)، «به‌منظور تربیت و پرورش شهروندان، موفق علاقه‌مند، متکی به‌خود و مطمئن آموزش و پرورش باید با استفاده از روش‌های فعال تدریس نظیر حل، مسئله تفکر انتقادی و پژوهش، گروهی زمینه لازم را فراهم کند. این تربیت عمومی بوده و مربوط به پایه تحصیلی خاصی نیست. در این خصوص دورکیم معتقد، است مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای تربیت شهروندی را می‌توان از طریق ارائه موضوعات مرتبط با شهروندی در تمامی دوره‌های تحصیلی؛ ابتدایی متوسطه و دانشگاهی و به‌وسیله محتوای دروس آنها رشد داد. وی دروس مدارس و مؤسسات آموزشی عالی را به شکل موضوعات بین‌رشته‌ای برای آموزش‌های، مدنی اخلاقی و پرورش روح مشارکت‌جویی اجتماعی فرد شهروند جهت زندگی مطلوب در جامعه بستر مناسبی می‌داند و برای آن اولویت خاصی قائل است و معتقد است؛ آموزش‌های شهروندی را باید در درس‌های ملموس و عینی مدارس به گونه‌ای گنجانده که فرد شهروند پس از آن آموزش‌ها بتواند با الزامات و نیازهای زندگی در جهان،

فردا سازگار باشد. مهم‌ترین این توانایی‌ها شامل ۱. توانایی برخورد منطقی و سنجیده با مسائل و مشکلات در جهت حل؛ ۲. توانایی همکاری با دیگران و پذیرش مسئولیت؛ اجتماعی ۳. توانایی، درک تفاهم و پذیرش تفاوت‌های؛ فرهنگی ۴. توانایی تفکر انتقادی در سامان بخشی و سازندگی امور اجتماعی؛ ۵. توانایی حل تعارضات خود با دیگران با روش‌های منطقی و مسالمت‌آمیز؛ ۶. توانایی درک حقوق بشر و دفاع از آن (چه در جامعه خود و چه در جامعه بین‌المللی)؛ ۷. توانایی درک و شناسایی هنجارهای فرهنگی جامعه در جهت غنی‌سازی و توسعه فرهنگ بومی؛ ۸. توانایی نظم‌پذیری جمعی و نگرش علمی به باورهای فرهنگی جامعه خود و سایر جوامع (Aghazadeh, 2006). آنجایی که تکالیف موجود در نظام آموزشی فعلی، از اصالت کافی برای پرورش شهروندانی مسئول و پاسخگو برخوردار نیست و شایستگی‌های اساسی موردنیاز برای زندگی پویا و مولد را در تدوین تکالیف هدف‌گیری نکرده است و بیشترین سعی آموزش ارائه دانش سطحی و جزئی و تبدیل دانش آموز به ضبط‌صوت برای حفظ طوطی‌وار مطالبی که صدالبته در زندگی و تعامل‌های اجتماعی چندان کمکی نمی‌کند، با توجه به ظرفیت شگرف رویکردهای نوین سنجش در ایجاد تحول در کلاس درس و شیوه‌های معلمان (Salehi et al., 2015). فلذا با توجه به اهمیت کیفیت‌بخشی به نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین زیر نظام‌های مؤثر در تعالی یا تباهی فرد و جامعه (Salehi et al., 2015). پژوهش حاضر تلاش می‌کند ضمن معرفی پارادایم جدید سنجش به‌عنوان یادگیری در سنجش عملکرد دانش‌آموزان با استفاده از مشاهده روند طبیعی فرایند یاددهی- یادگیری در کلاس درس، معلمان به آناکاوی و تبیین وضعیت اقدامات سنجشی آنها در آموزش و پرورش پرداخته و راهکارهایی را برای بهبود وضعیت موجود ارائه نماید.

روش

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد آمیخته و طراحی اکتشافی-توضیحی، در سه مرحله متوالی انجام شد. انتخاب این رویکرد بر مبنای پارادایم ترکیبی صورت گرفت که بر این باور استوار است که ترکیب روش‌های کمی و کیفی، می‌تواند تصویری جامع‌تر و عمیق‌تر از پدیده‌های پیچیده آموزشی فراهم کند. در این پژوهش، روش کیفی برای استخراج شاخص‌ها و درک زمینه‌ای پدیده مورد مطالعه، و روش کمی برای سنجش میزان آگاهی معلمان و آزمون ابزار طراحی شده به کار گرفته شد.

مرحله اول: شناسایی شاخص‌ها

در گام نخست، به منظور شناسایی نشانه‌های سنجش در سه رویکرد «سنجش در خدمت آموزش»، «سنجش برای یادگیری» و «سنجش به مثابه یادگیری» از مرور منابع علمی فارسی و انگلیسی و مصاحبه نیمه ساختاریافته با سه نفر از کارشناسان سنجش اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری استفاده شد. مرور منابع فارسی نشان داد که گرچه نشانه‌های سنجش سنتی در کتاب‌های درسی و متون دانشگاهی به وفور دیده می‌شوند، اما آگاهی نسبت به رویکرد سنجش برای یادگیری بسیار اندک است و کمتر به آن پرداخته شده است. برای رفع این کاستی، مطالعات گسترده‌ای در پایگاه‌های علمی بین‌المللی از جمله الزویر، ساینس دایرکت، اشپرینگر و گوگل اسکولار انجام شد و نشانه‌های مفهومی و رفتاری مربوط به پارادایم سنجش برای یادگیری استخراج و طبقه‌بندی گردید.

مرحله دوم: طراحی و اعتبارسنجی ابزار کمی

در مرحله دوم، بر مبنای یافته‌های مرحله کیفی، پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته برای سنجش میزان آگاهی معلمان نسبت به سه رویکرد سنجش طراحی شد. برای سنجش روایی محتوای ابزار، از دو شاخص CVI و CVR استفاده گردید. برای تعیین CVI، پرسش‌نامه توسط ۵ نفر از متخصصان حوزه سنجش و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت و میزان تناسب، وضوح و ارتباط هر گویه با مفهوم مورد نظر ارزیابی شد. برای تعیین CVR، از سه متخصص دیگر خواسته شد تا بر اساس طیف سه درجه‌ای لاوشه (ضروری، مفید ولی غیر ضروری، غیر ضروری) به بررسی ضرورت هر گویه بپردازند. نتایج حاصل از تحلیل این ارزیابی‌ها حاکی از آن بود که بیشتر گویه‌های ابزار دارای روایی محتوای بالا بوده و قادر به سنجش مؤلفه‌های مورد نظر بودند.

برای سنجش پایایی ابزار، پرسش‌نامه بین ۴۰ نفر از معلمان ابتدایی شهرستان اردل توزیع شد و پس از حذف داده‌های ناقص، ۳۰ پاسخ کامل مورد تحلیل قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه برابر با ۰٫۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالا و همسانی درونی مطلوب ابزار است. بر این اساس، ابزار طراحی شده برای استفاده در مرحله بعدی پژوهش قابل اطمینان ارزیابی شد.

مرحله سوم: مشاهده میدانی و تحلیل تکمیلی

در مرحله سوم، برای تکمیل داده‌ها و افزایش اعتبار نتایج به روش چندسویه‌سازی، از سیاهه مشاهده رفتاری استفاده شد. به منظور انتخاب کلاس‌های درس برای مشاهده، از روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس استفاده شد. ۱۰ معلم باتجربه، دارای اعتماد به نفس بالا و مدعی تسلط بر شیوه‌های نوین تدریس، به عنوان نمونه انتخاب شدند. اگرچه این روش نمونه‌گیری ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها

را محدود کند، اما با توجه به اهداف پژوهش و نیاز به مشاهده رفتار واقعی معلمان مطلع، مناسب ترین گزینه محسوب شد.

پس از اخذ مجوز از معلمان، پژوهشگر به مدت حدود ۴۳۰ دقیقه (۱۰ کلاس درس، هر جلسه ۴۰ دقیقه) در کلاس ها حضور یافت و رفتار معلمان را در زمینه سنجش فرآیند یاددهی-یادگیری ثبت کرد. هر کلاس بیش از یک بار مشاهده شد تا از بروز تغییر رفتار احتمالی معلم در اثر حضور پژوهشگر جلوگیری شود. همچنین، برای تکمیل داده ها و درک بهتر از تعاملات آموزشی، مصاحبه های کوتاه نیمه ساختاریافته ای با دانش آموزان نیز انجام شد.

جدول ۱. نشانه های مؤثر در رویکرد سنجش به عنوان یادگیری

آموزگار	محصل	هر دو
میزان آشنایی معلم با رویکردهای یادگیری	انعطاف پذیر	استفاده از سؤالات باز
میزان آشنایی معلم با الگوها و روش های تدریس	انطباق پذیر	
میزان آشنایی معلم با مؤلفه های یادگیری	مطالعات چندبعدی	اداره کلاس به شکل گروهی
میزان آشنایی معلم با مؤلفه های فراشناختی	انتقاد منصفانه	
آگاهی از ارتباط بین یادگیری و شیوه سنجش	ارائه ایده های نوآورانه	محور کلاس با معلم و دانش آموز
آموزش روش های جدید حل مسئله و روند حل مسئله	تلاش در حل مسئله	
پرسش برای تشخیص نوع تفکرات و تصمیمات	ارائه شیوه های جستجوی استراتژی	مشارکت اولیا و دانش آموزان
آشنایی با چگونگی همسو بودن تفکرات با اهداف در حل مسئله	های جدید خود سنجی	
استفاده از مدل هایی برای تقویت مهارت خودسنجی	استقلال	
توجه به روند حل مسئله به جای توجه به پاسخ صحیح	سازگاری	توجه به اصل خود پنداره
داشتن نقش راهنما و اجازه به دانش آموز	رشد اخلاقی	
برای ارزیابی کار خود	بیان انتظارات خود از معلم	شناخت روش های فعالیت در کلاس
مدیریت زمان برای بحث آزاد	حفظ انگیزه با وجود شکست	
تشویق به دقت در وقایع اطراف	احساس آرامش	
تبدیل کلاس به محیطی چالشی		ارائه بازخورد به تکالیف
معرفی نمونه های کارهای خوب به عنوان مدل		

وقتی در مرتبه اول پرسشنامه در دوره ضمن خدمت در اختیار گروهی ۲۰ نفره از معلمان ابتدایی شهرستان اردل قرار گرفت آنها با مشاهده فرم از آنجایی که بعضاً سنجش را میان آنها به حدی بالا گرفت که فقط ۵ نفر از آنها به طور کامل و صحیح پاسخگوی پرسشنامه بودند. شواهد حاکی از آن بود که معلمان مقطع ابتدایی با شاخصه های «سنجش به مثابه» یادگیری آشنایی ناچیزی دارند. شاید

بتوان گفت در راستای ارزشیابی کیفی-توصیفی که بعضاً آن را انتخابی، ضعیف عجولانه و نامتناسب برای نظام ارزشیابی دانش آموز می دانند این ناآگاهی تشدید شده است. از عمده ترین آسیب های ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی، توصیفی بروز نوعی احساس بی خیالی اهمال کاری و عدم باور و ارزش گذاری دانش آموزان نسبت به اقدامات سنجشی معلمان است که بر میزان تلاش انجام بهینه تکالیف، سواد دانش آموزان و کیفیت پیشرفت تحصیلی شان اثرات منفی بر جای می گذارد. نتایج حاصل از تحقیق به طور کاملاً مشهود و معناداری با نتیجه خوداظهاری معلمان در پرسشنامه، متفاوت است.

بیش برآورد در پاسخ های معلمان، به وفور دیده می شود. این امر، راهبرد تیم پژوهشی برای ضرورت استفاده از چند منبع گردآوری داده ها (پرسشنامه، مشاهده، اسناد و مدارک) را تأیید کرد. در ادامه به تشریح وضعیت کلاس های مشاهده شده پرداخته می شود.

جدول ۲. مشخصات کلاس های مشاهده شده

نمونه	مشخصات آموزگار مدرک و سنوات تدریس	مشخصات کلاس درس - پایه - مدرسه -
۱ م	کارشناسی - ۱۶ سال	علوم - دوم ابتدایی - دولتی - ۳۱ نفر
۲ م	کارشناسی - ۲۳ سال	علوم - پنجم ابتدایی - دولتی - ۲۳ نفر
۳ م	کارشناسی - ۱۹ سال	علوم - پایه ششم - دولتی - ۳۰ نفر
۴ م	کارشناسی - ۱۲ سال	ریاضی - پایه پنجم - دولتی - ۳۲ نفر
۵ م	کارشناس ارشد - ۱۶ سال	فارسی - ششم - دولتی - تیزهوشان - ۲۴ نفر
۶ م	کارشناس ارشد - ۱۴ سال	قرآن - پنجم ابتدایی - هوشمند - ۲۳ نفر
۷ م	کارشناس ارشد - ۱۵ سال	هدیه های آسمانی - سوم ابتدایی - هوشمند - ۲۶ نفر
۸ م	کارشناس ارشد - ۱۷ سال	مطالعات اجتماعی - پایه ششم - هوشمند - ۳۳ نفر
۹ م	کارشناس ارشد - ۱۳ سال	نقاشی - پایه چهارم - دولتی - ۳۰ نفر
۱۰ م	کارشناسی - ۲۰ سال	علوم تجربی پنجم ابتدایی - دولتی - ۳۰ نفر

ترکیب این سه مرحله پژوهشی، امکان تحلیل چندبعدی پدیده سنجش را فراهم ساخت: از شناسایی شاخص ها گرفته تا سنجش سطح آگاهی و مشاهده عملکرد واقعی در موقعیت های آموزشی. به این ترتیب، پژوهش حاضر توانست تصویری واقع گرایانه، معتبر و قابل استناد از وضعیت سنجش در مدارس ابتدایی ارائه دهد و خلأ موجود در ادبیات پارادایم سنجش برای یادگیری در فضای آموزشی ایران را تا حدی پوشش دهد

یافته‌ها

ارزیابی وضعیت سواد سنجشی، معلمان نشان داد که بیش از ۹۵ درصد نشانگرها و مؤلفه‌های مربوط به شیوه رویکرد سستی سنجش از یادگیری AOL، در فعالیت‌های کلاسی اعم از روش تدریس و طراحی، آموزشی تعیین تکلیف اجرا می‌شود ۶۲ درصد سنجش برای یادگیری AFL و تنها ۴ درصد فعالیت‌های کلاسی مربوط به فرآیند سنجش به شیوه نوین AAL است و به‌واقع بیش از نیمی از فعالیت‌هایی که در راستای سنجش به‌مثابه یادگیری است مهجور و بدون استفاده می‌ماند. در جدول ۵، میزان کاربست مصادیق تک‌تک رویکردها برای هر یک از نمونه‌ها به تفکیک آمده است. به‌عنوان نمونه درباره معلم شماره ۵ از ۹ مصداق مرتبط با رویکرد سنجش از یادگیری ۸ مورد (معادل ۸۹٪) از ۱۰ مصداق رویکرد سنجش برای یادگیری ۹ مورد (معادل ۹۰٪) و از ۴۵ مصداق سنجش به‌مثابه یادگیری، تنها ۲۵ مورد (۵۶٪) در کلاس ایشان مشاهده شده است.

نکته قابل اشاره آن‌که در اجرای سنجش کلاسی هدف تنها اجرای یک شیوه سنجش نیست. با توجه به جدول شماره ۳، معلم شماره ۴ که در رتبه دوم کاربرد روش نوین است در دو رویکرد دیگر نیز در وضعیت خوبی قرار دارد. دغدغه نظام مقایسه میانگین رتبه‌ها با استفاده از آزمون فریدمن نشان داد که تفاوت معناداری بین رعایت مصادیق سه رویکرد در بین معلمان مشاهده شده وجود دارد $\{X(2)=15.571, sig=0.0001\}$. این تفاوت به‌گونه‌ای است که رعایت مصادیق رویکرد سنجش از یادگیری (AOL) با حدود ۹۶ درصد بیشترین میزان و مصادیق رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری (AAL)، با ۴۰٪ کمترین میزان نمود را در کلاس‌ها داشته است. خلاصه ۶۰ درصدی توجه به نشانه‌ها و مؤلفه‌های رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری در حالی است که بر طبق شواهد و مستندات گسترده بین‌المللی رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری (AAL) بستر ساز تربیت شهروندی است و کم‌توجهی به آن یکی از گلوگاه‌های خطر آفرین برای نظام آموزشی و زمینه‌ساز شکل‌گیری و تقویت دیوار بین مدارس و نیازمندی‌های جامعه است؛ این واقعیت، ضرورت زمینه‌سازی برای تغییر پارادایم سنجش از غلبه رویکرد AOL به رویکرد سنجش AAL را دوچندان می‌کند.

جدول ۳. تفکیک تعداد مصداق‌های مشاهده شده از هر رویکرد در هر نمونه (معلم)

آموزگار	سنجش برای یادگیری فراوانی	سنجش برای یادگیری درصد	سنجش از یادگیری فراوانی	سنجش از یادگیری درصد	سنجش به‌مثابه یادگیری فراوانی	سنجش به‌مثابه یادگیری درصد
۱ م	-	-	۹۰٪	۹٪	۱۰۰	۳۴,۵۴٪
۲ م	۴	۴۰٪	۹	۱۰۰٪	۹	۲۱٪
۳ م	۸	۸۰٪	۹	۱۰۰٪	۱۴	۱۲,۳۱٪
۴ م	۹	۸۰٪	۹	۱۰۰٪	۲۷	۶۵٪
۵ م	۹	۹۰٪	۹	۸۹,۸۹٪	۲۵	۵۶,۵۵٪
۶ م	۵	۵۰٪	۱	۱۰۰٪	۶	۱۱,۱۲٪
۷ م	۱	۱۰۰٪	۹	۱۰۰٪	۱۲	۴۵,۲۴٪
۸ م	۹	۹۰٪	۹	۱۰۰٪	۱۵	۳۴,۳۳٪
۹ م	۸	۸۰٪	-	۷۸,۷۹٪	۲۶	۵۶,۵۵٪
۱۰ م	۶	۶۰٪	۹	۸۹,۸۸٪	۲۹	۴۵,۶۷٪

آموزش نگاه تک‌بعدی به سنجش نیست بلکه دغدغه اصلی درک و آموزش معلمان برای ایجاد تمایز میان انواع نقش‌ها و ایجاد تعادل منطقی بین استفاده از روش‌های مختلف سنجش در کلاس درس است (ایرل، ۲۰۱۳). این که در کجا چه شیوه‌ای به کار آید مهم است؛ ولی تأکید روی توجه به فراشناخت فرد است که در رویکرد نوین سنجش به آن پرداخته شده است.

آنچه در نمونه‌ها برای پژوهشگر چشمگیر بود مقولاتی است که به دنبال آنها خودباوری و احساس مالکیت و آمادگی برای تربیت شهروند خوب شدن، افزایش می‌یابد؛ بنابراین در تهیه پرسش‌نامه و نشانه‌های سیاهه رفتار، ابتدا مقولات اصلی مرتبط با رویکردهای سنجش تعیین گردید؛ سپس برای تشخیص، مقولات نشانه‌های ضروری بررسی شد و به‌منظور جلوگیری از اطناب تنها تعدادی از نشانه‌ها تحلیل شد. نشانه‌ها و مصداق در کلاس‌ها مشاهده شد که حاصل آن در جدول ۵ آمده است بدین‌صورت که میزان درصد رعایت مصداق و نشانه‌های AAL در هر کلاس به تفکیک آورده شده است.

جدول ۴. نسبت مشاهده شده و مشاهده نشده نشانه‌های AAL با توجه به شماره معلمان یا نمونه‌های مشاهده

شده

کد معلم مشاهده شده	نشانه فراوانی	مشاهده نسبت	نشانه‌های مشاهده نشده فراوانی	مشاهده نسبت
۱	۲۳	۵۱,۲	۳۲	۵۰,۰
۲	۱۰	۲۲,۰	۳۵	۷۹,۰
۳	۱۷	۳۸,۰	۲۸	۶۳,۰
۴	۲۷	۶۰,۲	۱۸	۴۲,۰
۵	۳۰	۵۶,۱	۲۸	۴۵,۰
۶	۵	۱۲,۰	۵۰	۸۹,۰
۷	۱۱	۲۴,۰	۳۴	۷۷,۰
۸	۱۵	۳۳,۰	۳۰	۶۷,۰
۹	۲۶	۵۴,۰	۲۱	۴۹,۰
۱۰	۳۹	۶۵,۰	۱۶	۳۶,۰
مجموع	۲۰۳	۳۸,۰	۲۹۲	۵۹,۰

جدول ۴ نشان می‌دهد نشان می‌دهد که در ۵ نمونه از معلمان مطالعه شده، نسبت مشاهده ویژگی‌های سنجش به مثابه یادگیری (p) به مشاهده نشدن آن (و) بیشتر بوده و در ۶ مورد کمتر بوده است. از کل ۱۰ معلم مشاهده شده و در مجموع ۴۵، نشانگر به طور میانگین ۵/۱۸ مورد (معادل ۴۱ درصد) از نشانگرهای سنجش به مثابه یادگیری در سنجش کلاسی معلمان مطالعه شده مشاهده شد. معلم‌های شماره ۲، ۶، ۷ در کاربست رویکرد AAL در پایین‌ترین سطح و معلمان ۱، ۴، ۵، ۹، ۱۰ در بالاترین سطح قرار داشتند. مقایسه وضعیت رعایت مصادیق نشانگرهای ۴۱٪ (AAL) به رعایت نکردن آن (۵۹)، ضرورت توجه و آموزش دوچندان این مهم را به تصویر می‌کشد.

در جدول ۵، وضعیت رعایت ۲۶ نشانگر از ۴۵ نشانگر (AAL) به تفکیک معلمان مشاهده شده آمده است. نتایج نشان می‌دهد نشانه‌های اعطای استقلال کامل به دانش‌آموز در کلاس درس، تصمیم‌گیرنده بودن

جدول ۵. توزیع نشانه‌های مشاهده شده رویکرد نوین «سنجش یادگیری» در ۱۰ نمونه، بر اساس کمترین و بیشترین

شماره	نشانه‌ها	تعداد در ۱۰ نمونه	درصد
۱	استقلال کامل دانش‌آموز در کلاس درس	۱	۹
۲	دانش‌آموز، تصمیم‌گیرنده نهایی در کلاس درس	۰	۰
۳	تلاش معلم برای تعیین و تشخیص نوع تفکر دانش‌آموز	۰	۰
۴	استفاده از روش‌هایی که یادگیری و توجه به فراشناخت را آشکار می‌کنند	۰	۰
۶	استفاده دانش‌آموز از راهبردهای یادگیری	۱	۹
۷	تکمیل تکالیف توسط خود وی	۱	۹
۸	دیدن تکالیف توسط خود دانش‌آموز	۱	۹
۹	استفاده از راهبردهای یادگیری برای آسان‌سازی یادگیری و تکمیل توسط دانش‌آموز	۱	۹
۱۰	دانش‌آموز درگیر فرایند ارزیابی خود	۱	۹
۱۱	آیا معلم برای هر دانش‌آموز یادداشت خاص دارد؟	۱	۹
۱۲	دانش‌آموز در نوع تکلیف دخالت دارد	۲	۱۸
۱۳	نظرسنجی از دانش‌آموز برای تدریس	۲	۱۸
۱۴	ارزشیابی از خود و تحلیل روش برخورد با موضوع یادگیری	۲	۱۸
۱۵	عجله نکردن در دریافت پاسخ	۲	۱۸
۱۶	اجرای آزمون به روش‌های مختلف	۲	۱۸
۱۷	استفاده از پرسش‌های باز در طراحی سؤالات	۲	۱۸
۱۸	دانش‌آموز سرعت مطالعه را تعدیل می‌کند	۲	۱۸
۱۹	توجه به دانش‌آموز که آیا در رسیدن به جواب عجله دارد؟	۲	۱۸
۲۰	دانش‌آموز جرئت اظهارنظر در مورد خود و همکلاسی‌هایش را دارد	۹	۸۱
۲۱	دانش‌آموز اجازه انتقاد از کارهای خود و دوستانش را دارد؟	۱۰	۹۰
۲۲	کمک معلم به دانش‌آموزانش برای انعکاس تجربیاتش	۱۰	۹۰
۲۳	ملزم کردن دانش‌آموزان به انجام یادداشت‌هایی در مورد روند انجام کار	۱۰	۹۰
۲۴	مدل‌سازی و ارائه الگو از طرف معلم	۱۰	۹۰
۲۵	خط کشیدن زیر مطالب حین مطالعه	۱۰	۱۰۰
۲۶	یادداشت‌برداری و موارد مربوط به راهبردهای فراشناختی	۱۰	۱۰۰

دانش‌آموزان در کلاس درس، تلاش معلم برای تعیین و تشخیص نوع تفکر دانش‌آموز در کلاس درس و استفاده از روش‌هایی که یادگیری و توجه به فراشناخت را آشکار می‌کند در فرایند کلاسی هیچ کدام از معلمان مطالعه شده، مشاهده نشد و نشانه‌های تأکید برای خط کشیدن زیر مطالب مهم

و تأکید بر یادداشت برداری و موارد مرتبط با راهبردهای شناختی در کلاس تمام ۱۰ معلم مطالعه شده، مشاهده شد. در ادامه و با توجه به حجم پایین امکان انتشار نتایج به نمونه‌های محدودی از مقایسه میان مشاهده هر مصداق بین هر یک از معلمان مطالعه شده پرداخته می‌شود. در توصیفی که در ادامه از کلاس‌های مشاهده شده آمده است می‌توان به این نتیجه رسید که هرچه کلاس به سوی اداره مشارکتی و به خصوص یادگیرنده محور و آموزش تفکر انتقادی پیش رفته تعداد مشاهده نشانه‌ها AAL نیز افزایش یافته است و نوع سطح مدرک مقطع تحصیلی و سابقه معلم، تعیین کننده وضعیت مناسب کلاس نبوده است چرا که به طور مثال در نمونه‌های ۲ و ۶ و ۷ با اینکه هر سه معلم هم سابقه بالا داشتند و هم در درس مرتبط با رشته تحصیلی مشغول بودند اما بیشترین عامل مؤثر در هر سه مورد اختیار ندادن دانش آموز معلم محور بودن به کلاس و بی توجهی به تفکرات دانش آموز بوده است.

نمونه‌ای از شرح مشاهدات عملکرد سنجشی معلمان

الف) کلاس مورد اول (مشاهده شونده پنجم)

شروع کلاس با پرسش از کتاب درسی فقط در حد دانش و به ندرت با درک و فهم آن هم در وضعیتی که همه متوجه سؤال نمی‌شدند تا بتوانند بازخوردی نسبت به پاسخ دیگران داشته باشند، تعامل دانش آموزان در کلاس به شکل کامل کردن جملات ناقص، معلم حل تمرین‌های کتاب توسط افراد خاص همیشه داوطلب حکاکی روی میز نقاشی روی کتاب و دفتر بالا بودن سروصدا در کلاس، ضربات ممتد روی میز و تکرار کلمه هیس توسط معلم تحمل این کلاس برای مشاهده گر طاقت فرسا بود. معلم از روی صندلی بلند نمی‌شود نزدیک تخته است و در همان حال، نشسته مطالب را روی تخته می‌نویسد. حتی جای دو نفر را عوض می‌کند تا کمتر صحبت کنند. دانش آموزان برای پرسش از معلم مجبورند داد بزنند رعایت نکردن ادب توسط بچه‌ها در برخورد با معلم و یکدیگر مشاهده نشدن تشویق و تذکر و ایجاد انگیزه و یا روش‌های متنوع تدریس؛ حتی تخته سیاه کلاس هم به درستی به کار نمی‌رود. در ادامه مشاهدات این کلاس و وضعیت دانش آموزان تصمیم گرفته شد که با معلم دیگری وضعیت کلاس بررسی شود تا معلوم شود که وضعیت نابهنجار آنها چه دلیلی دارد.

ب) کلاس مورد دوم (مشاهده شونده چهارم)

همان کلاس نمونه اول اینک متفاوت ظاهر شد. باورپذیر نبود. نقش معلم مشهود بود کلاس با توضیحاتی از سوی معلم در رابطه با امتحانات نوبت اول و چگونگی نمره دادن شروع شد شروع درس با روخوانی دانش آموز از روی درس آغاز گردید با اتمام هر بند درس نمونه سؤال ارائه و

همان موقع پاسخ صحیح دریافت می‌شد و در کتاب علامت زده و یا یادداشت می‌گردید کلاس با وجود تعامل و مشارکت دانش‌آموزان بسیار آرام بود. دانش‌آموزان بی‌انگیزه زنگ قبل اکنون درگیر درس و پاسخ‌گویی بودند. تقریباً همه مشارکت داشتند آگاهی معلم از معجزه زبان تن در تدریس و تأکید وی روی اجازه گرفتن برای صحبت کردن مشهود بود از آنجایی که وی نماینده دانش‌آموزان و سخنگوی آنها در مدرسه بود به‌طور دائم سمینار و کنفرانس در کلاس برگزار می‌شد و دانش‌آموزان تدریس می‌کردند. البته به گفته خود دانش‌آموزان معلم دیگر این کار را برای وقت‌گذرانی انجام می‌دهند و بازخورد مناسبی به دانش‌آموز داده نمی‌شود. در مشاهده اول کلاس اصلاً حالت عادی ندارد و نمی‌توان حتی درباره شیوه‌های قدیمی سنجش در آن نظر داد معلم رویکردهای یادگیری و سنجش کلاسی و حتی مقدمات تشکیل یک کلاس نرمال را نمی‌داند یا حداقل اجرا نمی‌کند. مؤلفه‌های زیادی این تضاد در رفتار را موجب می‌شوند اما آنچه دید مشاهده‌گر آمد بی‌توجهی به دانش‌آموزان ایجاد نکردن انگیزش در آنها سنجش نکردن رفتار ورودی بی‌توجهی به معنای یادگیری که دانش‌آموز از تفاوت بین آنچه می‌داند و آنچه نمی‌داند آگاه باشد، حتی استفاده نکردن درست از ابزاری چون تخته کلاس که موجب سبب تسریع فرآیند یادگیری است و رابطه مکمل بین ابزار و رویکرد سازنده گرایی وجود دارد. افزایش داده است.

پ) کلاس مورد چهارم (مشاهده شونده نهم)

شکل ظاهری کلاس متفاوت و به‌صورت کارگاهی است. همه لباس فرم آغشته به رنگ به تن دارند. چیدمان کلاس به‌گونه‌ای است که هر کس آزادی عمل دارد تا به هر طرف که تمایل دارد جابه‌جا شود. اقتضای این شیوه چیدمان به دلیل اهمیت تابش نور خورشید و زاویه آن است. همه مشغول نقاشی هستند و در ضمن به کار یکدیگر نیز توجه می‌کند. در ساعات میانی کلاس اجازه گرفته و مشغول پهن نمودن بساط خوراکی می‌شوند و اما معلم در این فاصله به تحلیل و به‌نوعی ترمیم کار آن‌ها می‌پردازد به‌راحتی درباره کار همدیگر نظر می‌دهند و گاهی تا حد مسخره کردن نیز پیش می‌روند. البته تا زمانی که معلم در کلاس حاضر است برخورد آنها با هم محترمانه‌تر است. برخی ناامیدانه نسبت به تابلوی خود بازخورد منفی می‌کردند که معلم آنها را راهنمایی می‌کند و درنهایت نیز به تصحیح کار آن‌ها می‌پردازد. گویا عادت دارند که معلم کارشان را کامل کند همان‌طور که در ابتدای کار نیز قلم‌به‌دست در کار آنها دخالت می‌کرد حتی در انتخاب رنگ نیز به معلم وابسته هستند. با توجه به جمعیت، کم برقراری سکوت اصلاً ضرورتی ندارد به‌نحوی که آهنگ از گوشی موبایل پخش می‌شود البته به گفته معلم گاهی با توجه به مناسبات و اعیاد و ایام خاص دبیر نیز از سخنرانی ضبط‌شده بزرگان و ادعیه استفاده می‌کند. آزادی، عمل تعیین تکلیف از سوی دانش‌آموز،

ارائه بازخورد دائم هم از سوی معلم و هم دوستان توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی و درنهایت مقایسه هر فرد با خودش بود. درواقع پیشرفت کار و تکمیل آن مدنظر بود، نبود استرس آزمون و پرسش کلاسی به تفکر آنها جهت داده و همین موضوع سبب مطرح شدن سؤال‌های باز در کلاس بود قدرت خلاقه ظهور بیشتری داشت و تعداد کم دانش‌آموزان در این کلاس‌ها سبب افزایش مشارکت در کلاس و امکان بازخورد گیری بیشتر می‌شد.

ت) کلاس مورد پنجم (مشاهده شونده سوم)

با توجه به تجربه مشاهده‌گر از کلاس‌های آزمایش علوم انتظار می‌رفت که شاهد تعامل حداکثری افراد و شادابی و سرحالی و کاهش استرس آنها نسبت به کلاس درس باشد و در حقیقت اقتضای این کلاس است که افراد خود، ابزار را در دست گیرند و در گروه چندنفره به انجام آزمایش پرداخته و به نتایج مدنظر برسند. روش اکتشافی در این گونه کلاس‌ها بسیار پرکاربرد است؛ اما آنچه شاهد آن بود چیدمان آزمایشگاه مانند کلاس درس بود، التزام دانش‌آموز به رعایت سکوت ارائه توضیحات و انجام آزمایش توسط دبیر به‌تنهایی انجام می‌شد کنترل کلاس در اختیار دبیر و البته مشکل‌تر از کلاس درس، بود چراکه هم‌زمان باید از ابزار و وسایل آزمایشگاهی استفاده کرد. بازخورد دهی از سوی دانش‌آموزان تنها به شکل نمایش هیجانات حاصل از مشاهده نتیجه آزمایش بود و پرسش‌های محدود مطرح شده از سوی معلم توسط ردیف جلو که تسلط بیشتری به کار معلم، داشتند پاسخ داده می‌شد. هیچ‌گونه پرسش چالشی که به‌طور معمول در این کلاس‌ها به‌راحتی طرح می‌شوند، پرسیده نشد توجه ویژه به تک آنها دیده نشد

کلاس مورد سوم (مشاهده شونده دهم)

کلاس مشاهده شده تا حدودی با بقیه کلاس‌ها متفاوت بود اظهارنظر درباره خود و دیگران انتقاد از کار یکدیگر و حتی معلم زمان‌بندی برای مطالعه و یادگیری حق انتخاب در تعیین نوع تکالیف اداره کلاس به شکل مشارکتی آزادی عمل دانش‌آموز انگیزه بالا و تعامل بیشتر از مدارس عادی دیده می‌شود. است اظهارنظر تا آنجایی است که به بی‌ادبی برابر معلم هم کشیده می‌شود. البته کلاس اصلاً یکنواخت نیست دانش‌آموزانی تحت عنوان تیزهوش در یک کلاس‌اند اما تعداد زیادی از آنها درواقع در حد معمولی و فقط ادعاهای کاذب دارند و همین ادعاها سبب شده است که توقع زیادی از معلم و به‌نوعی از دیگران داشته باشند. اگر چیزی را نفهمند هرگز به تفکر و ذهن خود هستند و شک نمی‌کنند در این مدارس معمولاً معلم مقصر است کوتاهی از جانب اوست روحیه انتقاد کردن از سوی دانش‌آموز زیاد است اما نه انتقاد منصفانه؛ شاید یک دلیل آن تربیت نشدن معلم برای این گروه و یا نداشتن برنامه مدون از سوی معلم برای این افراد است.

کلاس مورد ششم (مشاهده شونده اول)

ابتدای کلاس مرور درس جلسه قبل از طریق توضیحات مجدد و سپس تدریس مطلب جدید به روش کاملاً سنتی سخنرانی و نوشتن مطلب روی تابلو و رونویسی توسط دانش آموز برخورد محترمانه معلم با دانش آموز محترمانه نبود تنش در کلاس برقراری سکوت کلاس بر عهده معلم آرامش کلاس به حدی است که برخی سر خود را روی میز گذاشته و به فکر رفته‌اند و این در حالی است که در کلاس‌های درسی نیاز به هیجان و شور و شغف بیشتری احساس می‌شود. سؤالات زیادی ردوبدل نمی‌شود به دلیل جو سنگین، کلاس دانش آموزان ترجیح می‌دهند سؤال خود را به جای معلم از بغل دستی پرسند گروهی بدون یادداشت برداری کتاب را ورق می‌زنند و مطالب تابلو را با کتاب مقایسه می‌کنند تا در صورت نبودن مطالب در کتاب یادداشت کنند نمونه سؤالات ارائه شده‌شان فقط توسط عده کمی حل می‌شد و دیگران تلاش چندانی نداشتند. در پایان، تدریس تمرین‌ها همان موقع حل شده برنامه‌ریزی برای جلسه بعد برگزاری آزمون توصیفی ماهانه است.

کلاس مورد هفتم (مشاهده شونده پنجم)

حضور و غیاب توسط معلم اظهار نظر دانش آموز درباره جزوه معلم ارسال اسامی غایبین به دفتر معاونت، روخوانی توسط یک نفر و توضیح توسط معلم و هم‌زمان پرسش از دانش آموز ملزم کردن دانش آموزان به خط کشیدن زیر مطالب مهم معلم پس از خواندن هر بیت از بچه‌ها بازخورد می‌خواهد. سؤالاتی مطرح می‌شود و پاسخ درست همان لحظه نمره مثبت می‌گیرد معلم همه را دعوت به تعامل می‌کند اما کنترل فرآیند کلاس با خود او است. ارتباط از نوع معلم و شاگردی است و بچه‌ها با هم تعامل خاصی ندارند به تمرین‌های کتاب بلافاصله پس از تدریس پاسخ داده می‌شود. البته فقط گروه خاصی در این قسمت شرکت دارند. یکی از کلاس‌ها توسط دبیر و دانش آموزان با چیدمان خاصی برای ادبیات و مشاعره آماده شده است. به گفته معلم از آنجایی که ۲ ساله که با این دانش آموزان کلاس دارد باید وضعیت متنوعی ایجاد کند به نظر محبوب بچه‌هاست و به راحتی انتقاد دانش آموز را می‌پذیرد توجه به تفاوت‌های فردی به شکل فرصت بیشتر دادن به برخی برای حفظ شعر است. اظهار نظر درباره کسی که پاسخ سؤال را می‌دهد، با چهره‌ای شاداب و بدون استرس زایی انجام می‌گیرد. با وجود تلاش و هیجان عده‌ای، خاص گروهی در کلاس به نوعی بی تفاوت هستند و بدون نگرانی سکوت کرده‌اند.

نتیجه مشاهدات آنکه در رعایت نشانه‌های رویکرد سوم مدرسه ابتدایی تیزهوشان رتبه اول، مدرسه ابتدایی هوشمند رتبه دوم، مدرسه غیرانتفاعی ابتدایی سوم، دبستان نمونه دولتی در جایگاه چهارم و مدارس ابتدایی عادی در وضعیت پایین‌تری قرار گرفتند؛ البته ذکر این نکته ضروری است

که با توجه به تعداد بیشتر مدارس دولتی میانگین بین آنها مقایسه شده است؛ ولی اگر قرار به انتخاب یک کلاس برتر باشد، کلاس دولتی برگزیده خواهد شد نمونه (۵). از طرفی به دلیل تعداد کم نمونه‌ها از مدارس ابتدایی شاید بهتر باشد برای دریافت نتیجه مطمئن‌تر از ارتباط مقطع تحصیلی با نوع سنجش تعداد مشاهدات بیشتر باشد اما آنچه کاملاً واضح است هرچه دانش‌آموز در پایه تحصیلی پایین‌تری باشد با توجه به سن هنوز وابستگی بیشتری نسبت به اولیای خود دارد و از طرفی محدود بودن آموزش‌های نوین مانند ایفای نقش اردوی درسی و کارپوشه در این مدارس اداره کلاس‌ها به شکل معلم محور بوده و شیوه سنجش بیشتر برای گزارش وضعیت تحصیلی و سطح نمرات است. البته در مشاهدات به نظر آمد که یکی از علت‌های مشورت نکردن معلم و تعامل کم با دانش‌آموز در سنین پایین این است که وقتی دانش‌آموزی نظری می‌دهد دیگران نیز آن را تأیید کرده و نظرات چندان منطقی ارائه نمی‌دهند در یک جمع‌بندی آنچه حاصل مشاهدات پژوهشگر است کافی نبودن آگاهی معلمان از توجه به فراشناخت و راهبردهای آن است که یکی از دلایل، اصلی آن نگاه رفتارگرایانه صرف به یادگیری است و محصول این نگاه آموزش و تدریس به شیوه معلم محور است و نتیجه آن استقلال نداشتن و خودتنظیمی دانش‌آموز کاهش انتقادپذیری و تربیت ناکافی برای زندگی مسالمت‌آمیز و شهروند خوب بودن است. طبق جدول ۶ و میزان کاربست AAL کمترین امتیاز مربوط به کلاس معلم محور و بی‌توجه به بازخورد دهی به موقع به تکلیف و بیشترین نمره مربوط به معلمی است که به خود پنداره دانش‌آموز توجه ویژه داشته و کلاسش مشارکتی است.

دستاوردهای مطالعه هستند که در مطالعات کمی شامل توزیع ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد گروه نمونه، یافته‌های توصیفی و تحلیلی متغیرهای مورد مطالعه را شامل می‌شوند. یافته‌های پژوهش کیفی نیز در قالب طبقات، مفاهیم یا مضامین اصلی با زیرمجموعه آنها به همراه نقل‌قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان یا داده‌های اولیه توضیح داده می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

حاوی یافته‌های این پژوهش نشان داد که استفاده از رویکرد «سنجش به‌مثابه یادگیری» در کلاس‌های درس ابتدایی، به‌ویژه در شهرستان اردل، بسیار محدود و اغلب سطحی است. درحالی‌که هدف اصلی این رویکرد، ارتقای خودتنظیمی، بازخوردپذیری و یادگیری عمیق فراگیران است، مشاهدات میدانی بیانگر آن است که فضای کلاس‌ها بیشتر تحت سلطه روش‌های سنتی و ارزشیابی پایانی است. این شکاف بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، نشان‌دهنده عدم تحقق الزامات

مطرح شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است؛ سندی که مدرسه را بستری برای رشد پژوهشگری، مشارکت و پرورش شهروند اخلاق مدار معرفی می کند (Haghighyeghi & Kareshki, 2015).

پیوند بین یافته ها و تحلیل نهایی در این پژوهش بیانگر آن است که نگاه معلمان به سنجش، همچنان محدود به سنجش یادگیری است، نه سنجش برای یا به مثابه یادگیری. این مسئله نشان می دهد که برنامه های توانمندسازی معلمان هنوز نتوانسته اند درک عمیق تری از نقش سنجش در یادگیری ایجاد کنند. بسیاری از معلمان، به ویژه در کلاس های با تراکم بالا یا کمبود منابع، تنها به پوشش محتوای کتاب و اجرای آزمون های تکراری اکتفا می کنند، حال آنکه بر اساس نظریه های جدید یادگیری، سنجش باید ابزاری برای یادگیری و بهبود عملکرد باشد (Seif, 2014; Yadegarzadeh, 2007).

یکی از یافته های قابل تأمل این پژوهش، کم توجهی به فعالیت هایی است که خودتنظیمی، تفکر انتقادی و استقلال دانش آموز را تقویت می کنند. این در حالی است که پژوهش ها نشان داده اند که دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی بالا و مهارت های فراشناختی، موفق تر بوده و اضطراب کمتری را تجربه می کنند (Alipour et al., 2013; Dorani & Bazargan, 2015). در کلاس هایی که معلم از روش های فعال مانند یادگیری مشارکتی، کار گروهی و بازخورد سازنده استفاده می کند، دانش آموزان در مسیر تبدیل شدن به یادگیرنده های مستقل و خودارزیاب گام برمی دارند (Asgari & Mazloumi, 2011; Torazi & Khademi, 2012).

بنابراین، نتایج پژوهش حاضر نه تنها تأییدکننده پژوهش های پیشین در زمینه تأثیر مثبت سنجش تکوینی و یادگیری مشارکتی بر رشد شناختی و عاطفی دانش آموزان است، بلکه شکاف عمیقی را میان وضع موجود مدارس ابتدایی منطقه با اهداف اسناد بالادستی و نظریه های نوین آموزشی نشان می دهد. از این رو، تقویت پیوند بین یافته های میدانی و چارچوب های نظری، بازتاب دهنده آن است که تحول واقعی در نظام آموزشی، بدون تغییر در نگرش معلمان، بازطراحی برنامه های درسی و اصلاح ساختارهای ارزیابی ممکن نیست (Earl & Katz, 2009; Alipour, 2013). در ادامه، در این زمینه پیشنهادهایی ارائه شده است:

پیشنهادهای علمی و کاربردی

۱. بازنگری در برنامه های ضمن خدمت معلمان با تمرکز بر «سنجش به مثابه یادگیری»، طراحی تکالیف اصیل و مهارت های بازخورددهی مؤثر؛

۲. گنجاندن شاخص های خودتنظیمی، تفکر انتقادی و ارزیابی خود در کتاب های درسی و الگوهای تدریس؛

۳. کاهش تمرکز بر آزمون های پایانی از طریق تدوین شیوه نامه های ارزشیابی فرایندی در سطح مدارس ابتدایی؛

۴. حمایت از مدارس در تجهیز فضاهای آموزشی مناسب برای فعالیت های گروهی و پروژه محور؛

۵. فرهنگ سازی در سطح مدرسه و خانواده در خصوص اهمیت استقلال یادگیری و کاهش وابستگی دانش آموز به بزرگ سالان در مسیر یادگیری.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافع ندارند.

سپاسگزاری

از تمام مدیران و معلمان مدارس شهرستان اردل و کارشناسان سنجش مستقر در اداره آموزش و پرورش شهرستان اردل و شهر شهرکرد که در انجام این پژوهش به بنده کمک کردن تشکر می کنم.

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۵). اصول و قواعد حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۷)، ۶۶-۴۵.
- ایرل، ال. ام.، و کاتز، اس. (۱۳۸۸). *بازاندیشی در سنجش کلاسی* (محمد عسگری، غلامرضا یادگارزاده و کوروش پرند، مترجمان). نشر نخبگان. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۰۶)
- بازرگان، زهرا، و درانی، کمال. (۱۳۹۴). *مدرسه‌زدگی*. سخن.
- بازرگان، زهرا، و ابراهیم‌نژاد، ساناز. (۱۳۹۴). *آموزش کیفی: تجربه‌های یونسکو*. انتشارات سخن.
- برزگر بغروی، کاظم. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۹)، ۳۲-۲۱.
- حقایقی، مرضیه، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۴). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۱)، ۹۱-۱۱۸.
- حسینی، بهناز. (۱۴۰۱). *سلامت روان دانش‌آموزان (سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس باورهای معرفت‌شناختی)*. کیان ادب.
- دیبا، طلعت. (۱۳۸۲). بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی [پایان‌نامه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات].
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴ الف). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی* (ویرایش سوم). نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴ ب). *سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روش‌های قدیم و جدید*. نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی* (ویرایش سوم). نشر دوران.
- صالحی، کیوان. (۱۳۹۳). *جزوه درسی ارزشیابی در نظام‌های آموزشی [جزوه منتشر نشده]*. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- صالحی، کیوان، بازرگان، عباس، صادقی، ناهید، و شکوهی‌یکتا، محسن. (۱۳۹۴ الف). *بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی*. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۹)، ۹۹-۵۹.
- صالحی، کیوان، بازرگان، عباس، صادقی، ناهید، و شکوهی‌یکتا، محسن. (۱۳۹۴ ب). *تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی*. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۶۵-۲۵.
- عسگری، محمد، و مظلومی، اکرم. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مؤلفه‌های سنجش به‌عنوان یادگیری بر خودپنداره و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۴)، ۵۴-۲۷.

- عسگری، محمد، و مظلومی، اکرم. (۱۳۹۰). مؤلفه‌های سنجش به‌عنوان یادگیری بر خودپنداره و پیشرفت ریاضی فراگیران دختر سال سوم راهنمایی اراک. *نشریه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۱)، ۲۳-۴۴.
- علی‌پور، وحیده، سیف نراقی، مریم، و نادری، عزت‌اله. (۱۳۹۲). تأملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۹)، ۱-۱۵.
- کریستوف، آندره. (۱۳۹۲). *اسرار روان‌درمانگرها* (کاوه نقوی، مترجم). نشر ایران کتابراه. (اثر اصلی منتشر شده در ۲۰۱۱)
- ملایی، طیبه. (۱۴۰۰). *بهداشت روان دانش‌آموزان*. پادینا.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. به نشر (وابسته به آستان قدس رضوی) و سمت.
- نیکفر، محمدرضا. (۱۳۷۸). *خشونت، حقوق بشر، جامعه مدنی*. انتشارات طرح نو.
- ولی‌محمدی، مریم. (۱۳۸۱). *بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا].
- یادگرازاده، غلامرضا. (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های سنجش تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد*، ۱۴(۲۷)، ۶۷-۸۰.
- یوسف‌وند، مهدی، صرامی، غلامرضا، کدیور، پروین، و عشرتی‌فر، عدنان. (۱۳۹۳). تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۱)، ۴۹-۷۲.

References

- Aghazadeh, A. (2006). Principles and rules governing the citizenship education process and examining the evolution and characteristics of such education in Japan. *Educational Innovations*, 5(17), 45-66. [In Persian]
- Alipour, V., Seif Naraghi, M., & Naderi, E. (2013). A reflection on the obstacles of critical thinking in high school curriculum. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 10(9), 1-15. [In Persian]
- Andrade, H., & Heritage, M. (2022). *Using formative assessment to enhance student learning*. Routledge.
- André, C. (2011). *Asrar-e ravandar-man-ha* [Secrets of psychotherapists] (K. Naghavi, Trans.). Iran Ketabrah. (Original work published 2011) [In Persian]
- Asgari, M., & Mazloumi, A. (2010). The effect of teaching assessment as learning components on self-concept and mathematics achievement of third-grade junior high school female students in Arak. *Quarterly of Educational Measurement*, 1(4), 27-54. [In Persian]
- Asgari, M., & Mazloumi, A. (2011). The components of assessment as learning on self-concept and mathematics achievement of third-grade junior high school female learners in Arak. *Journal of Educational Psychology*, 7(21), 23-44. [In Persian]

- Barzegar Bafrouei, K. (2015). The effect of empathy training on social adjustment and aggression of female students. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 3(9), 21–32. [In Persian]
- Bazargan, Z., & Dorani, K. (2015). *Madreseh-zadegi* [School burnout]. Sokhan. [In Persian]
- Bazargan, Z., & Ebrahimnejad, S. (2015). *Amuzesh-e keyfi: Tajrobeh-haye UNESCO* [Qualitative education: UNESCO experiences]. Sokhan Publications. [In Persian]
- Berry, R., & Adamson, B. (2011). Assessment reform past, present and future. In R. Berry & B. Adamson (Eds.), *Assessment reform in education: Policy and practice* (pp. 3–14). Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (2023). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* (Updated ed.). GL Assessment.
- Brown, A. (2005). Self-assessment of writing in independent language learning programs: The value of annotated samples. *Assessing Writing*, 10(3), 174–191. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.10.001>
- Diba, T. (2003). *Barresi-ye vijegihaye shahrvand-e khub baraye jame'eh Iran va mizani entebagh-e barnameh-haye darsi-ye madares ba in vijegiha* [Investigating the characteristics of a good citizen for Iranian society and the compatibility of school curricula with these characteristics] [Unpublished doctoral dissertation]. Islamic Azad University, Science and Research Branch. [In Persian]
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. [In Persian]
- Fong Yang, Y., & Chung Tsai, C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(1), 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.003>
- Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P., & Bastiaens, T. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172–186. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.002>
- Haghighyeghi, M., & Kareshki, H. (2015). Construction and validation of the Students' Perceptions of Social Constructivist Learning Environment Questionnaire (SPSCLE). *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(11), 91–118. [In Persian]
- Hosseini, B. (2022). *Ketab-e salamati ravani danesh-amuzan (sarmayeh ravanshenakhti va maharathaye ejtemaei danesh-amuzan bar اساس-e bavarhaye ma'refat-shenakhti)* [The book of students' mental health: Students' psychological capital and social skills based on epistemological beliefs]. Kian-e Adab. [In Persian]
- Kaure, A., Singh, R., & Devi, P. (2021). Integrating assessment as learning in classrooms: A constructivist approach. *Journal of Educational Practice*, 12(4), 55–63.
- Kember, D. (2004). Misconceptions about the learning approaches, motivation, and study practices of Asian students. In M. Tight (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in higher education* (pp. 37–52). RoutledgeFalmer.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263–268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Klonoski, W. (2020). *Assessment in education: Balancing testing, learning, and accountability*. Springer.
- Ling Tan, A., & Towndrow, P. (2009). Catalyzing student–teacher interactions and teacher learning in science practical formative assessment with digital video technology. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.007>

- McMillan, J. H., Venable, J. C., & Varier, D. (2013). Studies of formative assessment on student achievement: So much more is needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(2), 1–15.
- Mehr Mohammadi, M. (2014). *Barnameh darsi: Nazargahha, raykardha va cheshmandazha* [Curriculum: Viewpoints, approaches, and perspectives]. SAMT, Behnashr. [In Persian]
- Molaie, T. (2021). *Behdasht-e ravani danesh-amuzan* [Students' mental health]. Padina. [In Persian]
- Nikfar, M. R. (1999). *Khoshunat, hoquq-e bashar, jame'eh madani* [Violence, human rights, civil society]. Tarh-e No. [In Persian]
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academies Press.
- Russell, S. G., & Quaynor, L. (2017). Constructing citizenship in post-conflict contexts: The cases of Liberia and Rwanda. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 248–270. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1169517>
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015a). Representation of teachers' perceptions and lived experiences of potential damages caused by the implementation of descriptive evaluation in primary schools. *Quarterly Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 59–99. [In Persian]
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015b). Phenomenological analysis of primary school teachers' perceptions and lived experiences of the strengths and weaknesses of the descriptive evaluation program. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 9(31), 25–65. [In Persian]
- Segers, M., Martens, R., & Van den Bossche, P. (2008). Understanding how a case-based assessment instrument influences student teachers' learning approaches. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1751–1764. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>
- Seif, A. A. (2005). *Sanjesh-e farayand va faravarde yadgiri: Ravesh-haye ghadim va jadid* [Assessment of learning process and product: Old and new methods]. Doran. [In Persian]
- Seif, A. A. (2015). *Andazegiri, sanjesh va arzyabi-e amuzeshi* [Measurement, assessment and educational evaluation] (3rd ed.). Doran. [In Persian]
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement* (2nd ed.). Corwin Press.
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, K., & Chan, R. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Education Today*, 25(4), 299–308. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.01.010>
- Vali Mohammadi, M. (2002). *Barresi-ye rabete beyne jahat-gerayi-ye hadafi ba rahbordhaye yadgiri va ezterab-e emtehan* [Investigating the relationship between goal orientation with learning strategies and test anxiety] [Unpublished master's thesis]. Alzahra University. [In Persian]
- Wang, T. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-learning effectiveness. *Computers & Education*, 54(4), 1157–1166. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.001>
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Paul Chapman.
- Winch, C., & Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: The key concepts* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Yadegarzadeh, G. R. (2007). The effect of formative assessment methods on the academic achievement of fourth-grade elementary students in experimental science. *Daneshvar-e Raftar*, 14(27), 67–80. [In Persian]
- Yousefvand, M., Sarami, G. R., Kadivar, P., & Oshрати Far, A. (2014). The effect of teacher feedback (written and oral) in formative assessments on self-efficacy and the use of

- self-regulated learning strategies in junior high school students. *Andisheh-haye Noein Tarbiati*, 10(1), 49–72. [In Persian]
- Zamani Aghazadeh, A. (2006). Principles and rules governing the citizenship education process and examining the evolution and characteristics of such education in Japan. *Educational Innovations*, 5(17), 45–66. [In Persian]
- Zhou, M., & Brown, D. (Eds.). (2020). *Educational learning theories* (2nd ed.). Education Open Textbooks. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>