

Research in Curriculum Planning

Vol 17. No 39 (continus 66)
fall 2020, Pages 148-165

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال هفدهم، دوره دوم، شماره ۳۹ (پیاپی ۶۶)
پاییز ۱۳۹۹، صفحات ۱۴۸-۱۶۵

The tacit knowledge of secondary school English language teachers of qualitative evaluation: with emphasizing on self-test methods and work folders

دانش ضمنی دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از ارزشیابی کیفی: با تأکید بر روش‌های خودآزمایی و پوشه‌کار

Shadi Nosrati, Mahboobeh Khosravi, Mostafa Ghaderi

¹ Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie'i University, Olympic Village, Tehran, Iran.

² Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie'i University, Olympic Village, Tehran, Iran.

³ Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie'i University, Olympic Village, Tehran, Iran.

شادی نصرتی، محبوبه خسروی*، مصطفی قادری

^۱ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۲ دکترای مطالعات برنامه درسی، استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۳ دکترای مطالعات برنامه درسی، دانشیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Abstract

The aim of this study is to analyze the tacit knowledge of high school English language teachers of qualitative evaluation methods (with emphasis on self-examination and portfolio usage) that its method is interpretive phenomenology. The reseach population includes selected high school English language teachers of Shahriyar in the academic year 1397-1398. This study is based on the purposeful sampling of selecting the desirable cases and until saturation eighteen teachers (7 males and 11 females) were selected in which we would continue sampling to reach cases which no new information would be obtained. The teachers were semi-structured interviewed and they were analyzed by content analysis method. The validity and reliability of the instrument were verified using reliability, portability, verifiability and reliability. The results of the study showed that they do not accept the self-examination method as a valid method for evaluation and they do not take seriously the using of the portfolio. This study showed that the tacit knowledge of high school English language teachers in qualitative evaluation methods does not form a significant amount of tacit knowledge of teachers and their confidence in qualitative evaluation is low. Many teachers use quality evaluation as an adjunct to objective evaluation and to improve the learning process, and do not see quality evaluation as a serious method of evaluation.

Keywords: tacit knowledge, high school teachers of Shahriyar, quality evaluation methods, self-examination, portfolio

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی دانش ضمنی دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی کیفی (با تأکید بر روش خودآزمایی و روش استفاده از پوشه‌کار) است. روش مورد استفاده در این پژوهش پدیدارنگاری (تفسیری) است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. با روش نمونه‌گیری هدفمند (رویکرد انتخاب موارد مطلوب و تا سرحد اشباع)، انتخاب نمونه‌ها تا دریافت اطلاعات جدید ادامه پیدا کرد و ۱۸ نفر (۷ نفر مرد و ۱۱ نفر زن) انتخاب شدند. این دبیران مورد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفتند و اظهارات آنان به روش تحلیل مضمون، تحلیل گردید. روایی و پایایی ابزار با استفاده از قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری تأیید شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد آنان روش خودآزمایی را به‌عنوان یک روش معتبر برای ارزشیابی قبول ندارند و از روش استفاده از پوشه‌کار نیز به‌طورجدی بهره نمی‌گیرند. این پژوهش نشان داد که دانش ضمنی دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی کیفی، میزان قابل‌توجهی از دانش ضمنی دبیران را شکل نمی‌دهد و اعتماد آنان به ارزشیابی کیفی پایین است. تعداد زیادی از دبیران از ارزشیابی کیفی به‌عنوان مکملی برای ارزشیابی عینی و برای بهبود فرایند آموزش استفاده می‌کنند و ارزشیابی کیفی را روشی جدی برای ارزشیابی نمی‌بینند.

واژه‌های کلیدی: دانش ضمنی، دبیران متوسطه شهریار، روش‌های ارزشیابی کیفی، خودآزمایی، پوشه‌کار

* نویسنده مسئول: khosravi12m@yahoo.com

پذیرش: ۹۹/۰۶/۲۹

وصول: ۹۹/۰۸/۲۱

مقدمه

پیشرفت سوق دهند و دانش‌آموزان معمولی را به تلاش و تکرار بیشتر وادار کنند و به سوی روش‌های نوین ارزشیابی بروند (Tvenge, 2018). طی سال‌های اخیر در کشور ما نظام ارزشیابی از شیوه سنتی به شیوه نوین یعنی کیفی تغییر یافته است. این تغییر نه فقط در ظاهر بلکه در ساختار نظام سنجش و ارزشیابی باید دیده شود؛ بنابراین ارزشیابی کیفی در نظام جدید آموزش و پرورش نقش مهمی ایفا می‌کند (Shaibanifar, 2018). از شیوه‌های اجرایی ارزشیابی کیفی می‌توان به ارزشیابی گروهی، خودآزمایی، ارزشیابی مستمر و پوشه‌کار اشاره کرد.

خودآزمایی می‌تواند یادگیرندگانی با احساس تسلط نسبت به کارشان و مشتاق به یادگیری پرورش دهد (Campbell, DeWall, Roth & Stevens, 1998). خودآزمایی، درگیری یادگیرندگان در تشخیص معیارهایی است که می‌توانند در داوری آنها نسبت به امور مرتبط به خودشان مؤثر باشند (Coronado, 2006). به‌علاوه یادگیرندگان نیاز دارند که قادر باشند تا توانایی‌های خود را در یادگیری نشان دهند و بتوانند در ساختن دانش خود به فعالیت بپردازند (Lehtola, 2011).

پوشه‌کار یک مجموعه هدفمند شامل اسناد دانش‌آموز است که در طول سال تحصیلی به شکل تکلیف‌هایی تعیین گردیده و دانش‌آموز عملکرد خود را در آن به نمایش می‌گذارد. پوشه‌کار میزان عملکرد دانش‌آموزان را به صورت جریانی منظم در طول سال تحصیلی نشان می‌دهد و این اسناد می‌تواند در خدمت والدین قرار گیرد تا از کارکردهای فرزند خود مطلع شوند. هنگامی که دانش‌آموز به‌طور فعال در رشد خود درگیر می‌شود، شروع به انتخاب هدف می‌کند و پیشرفت خود را در رسیدن به هدف‌ها و آرسی می‌کند (Palson & Palson, 1994). این روش ابزاری مؤثر برای تدریس و ارزشیابی در آموزش است (Chatterji, 2003).

یادگیری در زندگی انسان‌ها نقش اساسی دارد. یادگیری همیشه با فرایندی خاص و در کلاس درس و زیر نظر معلم انجام نمی‌شود. بسیاری از یادگیری‌ها در ضمن زندگی در فرهنگ‌های مختلف و بر اساس تجربیات فرد در طول زندگی، به صورت ناخودآگاه وارد گنجینه دانش فرد می‌شوند. معلمان نیز از این قضیه مستثنا نیستند و بسیاری از راهکارهایی که در کلاس درس اتخاذ می‌کنند، ریشه در همین دانش دارد. این دانش، همان دانش ضمنی است. دانش ضمنی دانشی است که افراد در انجام امور از آن استفاده می‌کنند؛ اما به سختی آن را بیان می‌کنند (Shim & Roth, 2008). این دانش در ذهن و بدن انسان جا گرفته است (Nonaka, 1994). این دانش همچنین ریشه در اعمال، ارزش‌ها و احساسات افراد داشته و به صورت عنصری مجزا، قابل انتقال نیست (Anderews & Delahay, 2000). درزمینه ارزشیابی از میزان یادگیری دانش‌آموزان توسط معلمان نیز، دانش ضمنی بسیار تأثیرگذار است و اکثر معلمان روش‌هایی را برای ارزشیابی اتخاذ می‌کنند که از گنجینه دانش شخصی یا ضمنی آنها نشئت می‌گیرد. تجربیات، منابع بسیار ارزشمندی برای انتخاب روش‌های ارزشیابی به حساب می‌آیند. درعین حال یکی از ارکان مهم برای قضاوت درباره میزان و نحوه یادگیری فرد، ارزشیابی است. چراکه معلم و دانش‌آموز را، در دسترسی مطمئن به هدف‌های تربیتی کمک می‌کند. همچنین ارزشیابی، یکی از مهارت‌ها و فنون بایسته شغل معلمی است که انتظار می‌رود معلم آن را به نحو شایسته به انجام برساند. تحقیقات انجام شده درزمینه ارزشیابی نشان می‌دهد که اکثر معلمان شناخت ناکافی و سطحی نسبت به روش‌های ارزشیابی دارند. در زمینه‌های آموزشی، توسعه‌دهندگان ارزشیابی باید تلاش کنند تا سیستم‌های سنجش را طوری توسعه دهند که دائماً دانش‌آموزان شایسته را به سمت

نظریه‌های یادگیری و توجه خاص به دانش ضمنی آنان باید مورد توجه مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد. موسوی و مقامی (Mousavi & Maghami, 2012) در پژوهش «مقایسه اثربخشی دو شیوه قدیم و جدید ارزشیابی تحصیلی بر نگرش، خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی» به این نتیجه رسیدند که در تعاملات با متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و گروه (روش جدید ارزشیابی در مقابل روش ارزشیابی قدیمی)، در نگرش به خلاقیت تفاوت معناداری مشاهده شده است. شادکام، علی‌نژاد، نجفی و دوست‌بین (Shadkam, Alinejad, Najafi & Doostbin, 2018) در مقاله «انواع ارزشیابی‌های آموزشی و اهمیت بازخوردهای کلامی و غیرکلامی» عنوان کردند که باید به روش‌های کیفی ارزشیابی توجه بیشتری شود.

درزمینه دانش ضمنی تحقیقات انجام شده نشان می‌دهند دانش ضمنی معلمان، برای بهبود مسائل آموزشی به صورت لازم و کافی مورد استفاده قرار نگرفته است و به این امر توجه زیادی نشده است. این دانش در ذهن معلمان محبوس مانده است. تحقیقات نشان داده‌اند که در صورتی که به دانش ضمنی معلمان اهمیت داده شود، دنیای تازه‌ای به روی انسان‌ها گشوده می‌شود که باعث گسترش دانش بشری می‌شود. هر یک از پژوهشگرانی که در حوزه دانش ضمنی پژوهشی داشته‌اند، اذعان می‌دارند که با انجام پژوهش مورد نظر در رابطه با دانش ضمنی به مطالب جالب و مهمی دست یافته‌اند که می‌تواند در خدمت نظام تعلیم و تربیت باشد. با توجه به توضیحات به نظر می‌رسد نیاز به مطالعات بیشتری درزمینه دانش ضمنی معلمان وجود دارد که می‌تواند به توسعه دانش ضمنی و درعین حال به تجزیه، تحلیل و توسعه دانش ضمنی کمک کند (Alonzo, 2015). برای یک معلم متخصص، کار ساده‌ای است که در هنگام ورود به کلاس درس تنها با نگاهی به کلاس درس، کلاس را آرام کرده و آماده

حسین‌قلی‌زاده (Hossein Gholizadeh, 2013) در مقاله «دانش ضمنی: نیمه پنهان توسعه حرفه‌ای معلمان» بیان می‌کند که در این پژوهش بعد ضمنی دانش مورد توجه قرار گرفته و به تبیین سازوکارهای خلق دانش توسط معلمان پرداخته شده است. وینانتی، کوسالا، سوپانگکات و رنتی (Winanti, Kosala, Supangkat & Ranti, 2020) در پژوهشی با عنوان «بررسی دانش ضمنی در رابطه با یادگیری جامعه بر اساس ابعاد قابل اندازه‌گیری» دانش ضمنی را یکی از مزایای بالقوه در گسترش یادگیری مبتنی بر جامعه می‌دانند. فریزر، بسویک و کرولی (Fraser, Beswick & Crowley, 2019) در پژوهشی با عنوان «ایجاد دانش ضمنی: کشف دانش معلمان علوم و ریاضیات» اذعان می‌دارند که معلمان باید تصمیم بگیرند که آیا منبع سنتی مناسب است و یا آکادمیک، یا منابع دیگری نیز برای کسب دانش وجود دارد که می‌تواند با اطمینان از آن استفاده کنند. در این مقاله هدف تبیین دانشی است که معلمان علوم و ریاضیات باتجربه هنگام انتخاب و استفاده از منابع مورد توجه قرار می‌دهند. پژوهش ویوانا و نینو (Viviana & Nino, 2016) بیان می‌کند که معلمین تحت تأثیر تجربه خود زمانی که به‌عنوان دانش‌آموز در مدرسه درس می‌خواندند، هستند و این تجربه بر دانش ضمنی آنها، دیدگاه آنها در یادگیری و استراتژی آنها در ضمن تدریس موضوعی که انتخاب می‌کنند تأثیرگذار است. کراتا (krata, 2014) در مقاله‌ای با عنوان «دانش ضمنی در داستان‌های معلمان باتجربه و حرفه‌ای» چگونگی به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی توسط معلمان باتجربه را بررسی کرده است. زمانی (zamani, 2012) در مقاله «تعیین وضعیت دانش ضمنی و تصریحی معلمان دوره راهنمایی در فرایند تدریس و تأثیر عوامل جمعیت‌شناختی بر آن» بیان کرد که دانش ضمنی و تصریحی معلمان از نظریه‌های یادگیری پایین بوده و تقویت دانش تصریحی معلمان از

شده است. پژوهش حاضر به سبب استفاده از این روش، اطلاعات نابی را از میان دنیای ذهنی دبیران استخراج کرد. این پژوهش به دنبال پاسخ به سؤال "دانش ضمنی دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی کیفی (با تأکید بر روش خودآزمایی و استفاده از پوشه کار) به چه میزان است؟".

روش‌شناسی

هدف این پژوهش، ارائه فهم عمیق و روشنی از تجربه زیسته دبیران از روش‌های ارزشیابی است در این پژوهش تلاش شد با وارد شدن به دنیای تجربیات دبیران، دانش ضمنی آنها را از روش‌های ارزشیابی کیفی (با تأکید بر خودآزمایی و پوشه کار) دریابیم. فرض زیربنایی مطالعات پدیدارنگاری این است که افراد بهترین مرجع برای توصیف موقعیت، احساس و تجربه با واژه‌های خودشان هستند و هر پدیده، صرفاً توسط فرد تجربه‌کننده آن قابل بیان است. به بیانی دیگر، شناسایی دانش ضمنی دبیران نیز امری است که نیازمند وارد شدن به دنیای ذهنی آنها است تا بتوان دانش ضمنی را از میان ذهن و تجربه آنان استخراج کرد. هنگامی که پژوهشگر در پی کشف ابعاد و ویژگی‌های خاص یک پدیده در بافت خاصی است پدیدارنگاری (تفسیری) نسبت به پدیدارنگاری (توصیفی) مناسب‌تر است؛ بنابراین در این پژوهش از روش پدیدارنگاری (تفسیری) استفاده شده است.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش، شامل همه دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهرستان شهریار است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تدریس بوده‌اند. تعداد کل دبیران این دوره در این سال ۷۵ نفر (۴۸ نفر معلم زن و ۲۷ نفر معلم مرد) می‌باشند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (رویکرد انتخاب موارد مطلوب و تا سرحد اشباع)، از میان مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۱۸ نفر (۷ نفر مرد و

تدریس کند؛ اما این رویه برای معلمان تازه کار مناسب و مفید نیست. مطمئناً عناصر زیادی وجود دارد که به این استراتژی و رویه مرتبط هستند، مانند درک معلم از دانش‌آموزان و پویایی کلاس درس، رابطه بین معلم و دانش‌آموزان و غیره. با این حال واضح است که آنچه معلمان متخصص و حرفه‌ای می‌دانند بیشتر از آن چیزی است که آنها قادر به بیان آن به وسیله کلمات هستند (Yanping, 2016). یکی از روش‌های کسب انواع دانش توسط معلم، استفاده از دانش و یافته‌های همکاران به‌ویژه تبادل دانش ضمنی معلمان است (ShokouhiFard, 2017) پژوهش‌ها باید به دنبال این باشد که چگونه می‌توان دانش ضمنی را به صورت دانش رسمی درآورد و آن را به عنوان پیش شرط تولید دانش تجویز و تئوریزه کرد (Selden & Fletcher, 2019).

در رابطه با ارزشیابی نیز پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که در امر آموزش، ارزشیابی و به خصوص ارزشیابی کیفی، از عناصر مهم است و با توجه کردن به آن می‌توان روند آموزش را بهبود بخشید. ارزشیابی، یکی از مهارت‌های اساسی شغل معلمی است؛ که انتظار می‌رود معلم با همراه داشتن پیش‌نیازهای لازم، یعنی داشتن آگاهی از روانشناسی، فلسفه و اصول یادگیری و روش‌های تدریس، بتواند وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته به انجام برساند (ایزدیان و همکاران، ۱۳۹۶). یک معلم موفق نیازمند فراگیری پیوسته است و باید به‌طور مداوم به ارزشیابی دانش‌آموزان بپردازد و همچنین مسئولان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی باید دانش معلمان را از لحاظ دانش رسمی و ضمنی مورد سنجش قرار دهند.

این پژوهش بر آن شد تا به دلیل مهم بودن دو مقوله دانش ضمنی و ارزشیابی کیفی، به هردوی آنها بپردازد. تاکنون پژوهشی از تلفیق این دو مورد صورت گرفته است. تعداد اندکی از پژوهش‌ها در زمینه دانش ضمنی و ارزشیابی با روش پدیدارنگاری (تفسیری) انجام

رسیدند. به‌منظور گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. جدول زیر که ویژگی‌های جمعیت شناختی افراد شرکت‌کننده در مصاحبه را نشان می‌دهد، از مصاحبه با این نمونه‌ها به دست آمد.

۱۱ نفر زن) که در رابطه با موضوع مورد پژوهش تجربه کافی داشتند، انتخاب شدند و انتخاب نمونه‌ها در جریان پژوهش تا زمانی ادامه یافت که هیچ اطلاعات جدید دیگری به دست نیامد و به عبارتی داده‌ها به اشباع

جدول ۱. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	سن	مدرک تحصیلی	دانشگاه محل تحصیل	سابقه خدمت	رشته
۱	مرد	۲۴	کارشناسی	تربیت دبیر شهید رجایی	۲	زبان انگلیسی
۲	زن	۴۵	کارشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	۲۲	زبان انگلیسی
۳	مرد	۴۵	کارشناسی ارشد	دانشگاه آزاد	۱۷	زبان انگلیسی
۴	مرد	۲۵	کارشناسی	تربیت دبیر شهید رجایی	۲	زبان انگلیسی
۵	زن	۲۹	کارشناسی	تربیت دبیر شهید رجایی	۶	زبان انگلیسی
۶	زن	۳۸	کارشناسی ارشد	فرهنگیان	۱۵	زبان انگلیسی
۷	زن	۴۳	کارشناسی	فرهنگیان	۲۷	زبان انگلیسی
۸	زن	۴۶	کارشناسی ارشد	دانشگاه تهران	۲۰	زبان انگلیسی
۹	زن	۲۳	کارشناسی	فرهنگیان	۱	زبان انگلیسی
۱۰	مرد	۳۰	کارشناسی	دانشگاه آزاد	۱۲	زبان انگلیسی
۱۱	زن	۴۹	کارشناسی	فرهنگیان	۲۵	زبان انگلیسی
۱۲	زن	۲۳	کارشناسی	تربیت دبیر شهید رجایی	۱	زبان انگلیسی
۱۳	مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	دانشگاه آزاد	۱۰	زبان انگلیسی
۱۴	مرد	۳۲	کارشناسی	فرهنگیان	۱۴	زبان انگلیسی
۱۵	مرد	۲۶	کارشناسی ارشد	تربیت دبیر شهید رجایی	۸	زبان انگلیسی
۱۶	زن	۳۱	کارشناسی	فرهنگیان	۱۳	زبان انگلیسی
۱۷	زن	۲۸	کارشناسی ارشد	تربیت مدرس	۱۰	زبان انگلیسی
۱۸	زن	۴۹	کارشناسی	فرهنگیان	۲۹	زبان انگلیسی

بود تا طبقات توصیفی به‌دست‌آمده بیشترین انطباق را با داده‌های حاصل از مصاحبه داشته باشند. در مرحله دوم کدگذاری به شیوه باز صورت گرفت. کدگذاری به دو صورت دستی و یا رایانه‌ای انجام می‌شود که در این پژوهش به‌صورت دستی انجام شد و در ستونی به نام نشانگر وارد می‌شوند. کدگذاری باید محدود به قلمرو پژوهش و متمرکز بر موضوع باشد. در مرحله سوم کدهای جمع‌آوری شده تجزیه و تحلیل می‌شوند و با ترکیب و تلفیق کدهای مختلف مضامین پایه تشکیل می‌شوند. در مرحله چهارم مضامین پایه بررسی

پس از انجام مصاحبه، متن مصاحبه‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفت و با استفاده از تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل گردید. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون، در مرحله اول متن مصاحبه‌های پیاده‌شده بر روی کاغذ بارها خوانده شد تا فهم عمیقی نسبت به بحث حاصل شود. در همین مرحله است که ایده‌های خوبی درباره کدگذاری‌ها شکل می‌گیرد و جملات مهم و کلیدی استخراج می‌شوند. با انجام کدگذاری نظری و انجام تفسیر، طبقات توصیفی شکل گرفت. روش تحلیل داده‌ها به‌صورت تکراری و چندباره

شده) است. قابلیت انتقال، به کاربردهای نتایج حاصل از پژوهش اشاره دارد و در راستای اعتبار بیرونی عمل می‌کند. نتایج حاصل از این پژوهش کیفی، قابلیت انتقال به دیگر دبیران و دست‌اندرکاران سازمان آموزشی را دارد. قابلیت تأیید به این معناست که نتایج حاصل از پژوهش توسط محقق یا استاد راهنما مورد تأیید قرار بگیرد (Abbaszadeh, 2011). این معیار نیز با استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده از فرایند مصاحبه‌ها، کیفیت و عمق داده‌ها، توسط متخصصان تأیید شد.

از میان بیانات مصاحبه‌شوندگان در رابطه با روش خودآزمایی می‌توان به این موارد اشاره کرد: «معمولاً ارزشیابی عینی برای سنجش فهم دانش‌آموزان از مطالب درسی در سطوح بالا مورد کفایت نیست؛ در این موارد ارزشیابی کیفی به کمک من می‌آید و...» (کد ۱)، «ارزشیابی کیفی قابل استفاده برای همکاران ابتدایی و هنرستان است که زمان بیشتری در اختیار دارند و با دروس عملی بیشتری سروکار دارند...» (کد ۷)، «تجربه من نشان داده است که مدیریت کلاس در زمان انجام ارزشیابی کیفی از دست دبیر رها می‌شود و بیشتر وقت کلاس به برگرداندن انضباط و نظم می‌گذرد؛ به نظر من این مورد به دلیل ارزش قائل نشدن دانش‌آموزان برای ارزشیابی کیفی است...» (کد ۶)، «در زمان اعلام نتایج حاصل از ارزشیابی کیفی همیشه با اعتراض دانش‌آموزان، پس از آن اولیا و در مرحله بعدی مدیریت مدرسه مواجه شده‌ام چون روش خاص و محدودیتی برای این نوع ارزشیابی و اعلام نتایج آن وجود نداشت. این اعتراض‌ها هم باعث تشویش اعصابم شد و هم باعث زیر سؤال رفتنم و همچنین اتلاف وقت بسیار؛ به همین دلیل دل‌خوشی از این نوع ارزشیابی ندارم...» (کد ۱۱)، «در سال‌های گذشته بنا به دلایلی مجبور به تدریس چندماهه در دوره ابتدایی شدم؛ در آن زمان از ارزشیابی کیفی استفاده کردم که نتایج خوبی داشت؛ اما در زمان بازگشت به دوره دوم متوسطه از استفاده از این نوع

می‌شوند و سعی می‌شود مضامینی با تعداد کم‌تر و کلیدی‌تر با نام مضامین سازمان‌دهنده از آنها استخراج شود. در مرحله آخر مضامین سازمان‌دهنده نیز با هم ترکیب شدند و مضامینی کلیدی و اصلی پژوهش ما با عنوان مضامین فراگیر شکل گرفتند. به زبان ساده، اول مصاحبه‌شوندگان کدگذاری شدند و از صحبت‌های آنان جملات کلیدی بیرون آورده شد که به آنها نشانگر می‌گویند. پس از آن از درون نشانگرها عبارت‌هایی که به آنها مضامین پایه می‌گویند استخراج شد. در مرحله بعد از میان مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده بیرون آمدند. در مرحله آخر یک عبارت کلیدی کوتاه، با ترکیب و بررسی مضامین سازمان‌دهنده به دست آمد که به آن مضمون فراگیر گویند. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و تحلیل متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (Braun & Clarke, 2006). در تحلیل مضمون، منطق فهم یک پدیده این گونه است که اطلاعات افراد مختلف گردآوری شده، با استفاده از طبقات توصیفی از کدگذاری نظری یا مفاهیم آنها را بیرون کشیده و ترسیم می‌گردند. سپس، آنها در قالب فضای نتیجه سرهم می‌شوند. ساختارهای مختلف به سه روش سلسله‌مراتبی، عمودی و افقی جمع‌بندی شده و به یک ساختار واحد می‌رسند. در این پژوهش قابلیت اعتبار نتایج به‌دست‌آمده از طریق «بررسی توسط مصاحبه‌شوندگان» به دست آمد. با این توضیح که پس از انجام هر مصاحبه، متن آن به‌صورت مکتوب درآمده و به همراه تحلیلی از مصاحبه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا از صحت اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه اطمینان حاصل شود. قابلیت اتکای این پژوهش از طریق تکرارپذیری مطالعه مورد تأیید قرار گرفت و منظور از تکرارپذیری اجرای مجدد مطالعه در دو مورد (دو مورد از ۱۸ نفر مصاحبه

می‌گیرند (مثال: کد ۱۱). بعضی از دبیران می‌گویند که این نوع ارزشیابی وقت زیادی می‌گیرد و متناسب با زمانی که آنها در اختیار دارند نیست (مثال: کد ۶). در کل دید دبیران به این نوع ارزشیابی، زیاد مثبت نیست؛ اما آنها مزایایی مانند انعطاف‌پذیری، عدم وجود محدودیت، توجه به عملکرد و ارزیابی سطوح بالای دانش را برای ارزشیابی کیفی برمی‌شمارند. در جدول ۲ شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها و مفاهیم مربوط به ارزشیابی کیفی نشان داده شده است.

ارزشیابی نتیجه خوبی به دست نیاوردم...» (کد ۴). از تحلیل این بیانات می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که دبیران در مواردی، ارزشیابی کیفی را متناسب با دوره دوم متوسطه و درس خود نمی‌بینند. آنها نتایج این نوع ارزشیابی را قابل اطمینان و اتکا نمی‌دانند (مثال: کد ۴). آنها اذعان می‌دارند که دانش‌آموزان ارزش زیادی برای این نوع ارزشیابی قائل نیستند و در مواردی نتایج به‌دست‌آمده از این نوع ارزشیابی توسط مسئولان آموزشی، اولیا و دانش‌آموزان مورد اعتراض قرار

جدول ۲. دانش ضمنی دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از ارزشیابی کیفی

فراوانی	نشانگر	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
۱۸	<ul style="list-style-type: none"> ارزشیابی کیفی به منزلهٔ سنجش فهم دانش‌آموز است. ارزشیابی کیفی توانایی‌های دانش‌آموزان را در زمینه‌های مختلف بالا می‌برد. معلم سعی دارد تمام سؤالات و آزمون‌های خود را به ارزشیابی کیفی نزدیک کند. ارزشیابی کیفی تنها بر ارزشیابی از حفظیات دانش‌آموز متمرکز نیست. ارزشیابی کیفی برای ارزیابی میزان یادگیری دانش‌آموز انجام می‌شود. از ارزشیابی کیفی برای سنجش میزان آمادگی دانش‌آموزان استفاده می‌شود. ارزشیابی را به‌صورت فردفرد انجام می‌دهم. ارزشیابی به صورت گروهی و برای کل کلاس انجام می‌شود. لیست تهیه شدهٔ ارزشیابی برای فردفرد دانش‌آموزان نیست. 	<ul style="list-style-type: none"> توجه به عملکرد و نحوهٔ پاسخ‌دهی دانش‌آموز توجه به بازخورد توصیفی سنجش میزان پیشرفت دانش‌آموز نسبت به خودش مناسب برای سنجش فهم دانش‌آموز عدم انجام ارزشیابی انفرادی انجام ارزشیابی به‌صورت گروهی مشخص کردن هدفی خاص برای هر دانش‌آموز 	<ul style="list-style-type: none"> توجه به عملکرد ارزشیابی پیوسته توجه به پیشرفت فردی و گروهی هدف‌دار بودن ارزشیابی کیفی ارزشیابی تمام سطوح دانش 	<ul style="list-style-type: none"> توجه به عملکرد و پیشرفت فردی و گروهی
۱۶	<ul style="list-style-type: none"> برای ارزشیابی کیفی دانش‌آموز از + و - استفاده می‌کنم. برای ارزشیابی کیفی دانش‌آموز انواع مسابقات را برگزار می‌کنم. لیستی برای ارزشیابی دارم که هدف‌ها و انتظارات من از دانش‌آموزان در آن مشخص شده است. لیست ارزشیابی کیفی توسط خود معلم 	<ul style="list-style-type: none"> استفاده از مقیاس رتبه‌ای برای سنجش عدم اهمیت نتیجه پایانی عدم نیاز به زمان و مکان خاص برای ارزشیابی مسبب عدم تلاش 	<ul style="list-style-type: none"> کاربرد مقیاس رتبه‌بندی جایگزینی جایزه و تشویق به جای نمره جایگزینی مسابقه به جای آزمون عینی ایجاد بی‌انگیزگی برای دانش‌آموز 	<ul style="list-style-type: none"> بی‌استرس بودن ارزشیابی کیفی

	<p>- نبود مستندات زیاد - تشویق دانش‌آموز بدون استفاده از نمره</p>	<p>برای کسب رتبه برتر - مسبب بی‌انگیزگی دانش‌آموز - جایگزینی علامت‌های خاص به جای نمره - انجام ارزشیابی بدون نمره - اهمیت بالای دانش‌آموزان به نمره - استفاده از مسابقه برای ارزشیابی کیفی - استفاده از جایزه به جای نمره - قابلیت استفاده از ارزشیابی کیفی</p>	<p>تهیه می‌شود. • به جای استفاده از نمره، برای تشویق دانش‌آموز، از یک هدیه کوچک استفاده می‌کنم. • در ارزشیابی کیفی، برای سنجش دانش‌آموز از واژه‌های ضعیف، متوسط، خوب و عالی استفاده می‌شود. • ارزشیابی کیفی به معنای ارزشیابی بدون نمره‌گذاری است. • نمره‌ای که به دانش‌آموز تعلق می‌گیرد برایش مهم است. • دانش‌آموز نسبت به نمره‌گذاری عکس‌العمل بهتر و بیشتری نشان می‌دهد.</p>	
<p>- انعطاف‌پذیری بالا</p>	<p>- هدف‌دار بودن ارزشیابی کیفی - اندازه‌گیری کیفیت یادگیری - مناسب برای ارزشیابی مستمر - استفاده از ارزشیابی کیفی در آزمون‌های کتبی - انجام ارزشیابی در هر زمان و مکان - پیگیری اهداف</p>	<p>- ارزشیابی سطوح عالی ذهنی - توجه به تفاوت‌های فردی - استفاده از سطح‌بندی ذهنی برای ارزشیابی - قابلیت استفاده برای زمینه‌های مختلف - تمرکز بر انواع سطوح دانش - ارزشیابی کیفی یعنی توان تحلیل مطلب</p>	<p>• در ارزشیابی کیفی، هدفی برای دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود که میزان رسیدن به این هدف ملاک ارزشیابی دانش‌آموز است. • ارزشیابی کیفی به معنای ارزشیابی تحلیلی است. • ارزشیابی کیفی یعنی دانش‌آموز چقدر می‌تواند یک مطلب را تحلیل کند. • ارزشیابی کیفی را به صورت ذهنی انجام می‌دهم. • حل تمرینات کتاب را به عنوان ارزشیابی کیفی در نظر می‌گیرم. • حل مجدد سؤالات امتحانی را به عنوان ارزشیابی کیفی در نظر می‌گیرم. • از سؤالاتی که هنگام تدریس می‌پرسم به عنوان ارزشیابی کیفی استفاده می‌کنم. • از سؤالاتی که از درس جلسه قبل پرسیده می‌شود به عنوان ارزشیابی کیفی استفاده می‌کنم. • برای پرسش‌های هنگام تدریس نمره‌ای در نظر گرفته نمی‌شود. • زمان خاصی برای ارزشیابی کیفی وجود ندارد. • می‌توان برای یادگیری بیشتر از روش جریمه تکرار و تمرین استفاده کرد. • در ارزشیابی کیفی، هدفی برای دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود که</p>	<p>۱۵</p>

			میزان رسیدن به این هدف ملاک ارزشیابی دانش‌آموز است.	
	فعال بودن دانش‌آموز	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از چک‌لیست - استفاده از چک‌لیست برای ارزشیابی کیفی - تهیه چک‌لیست ارزشیابی کیفی توسط معلم - توجه به تغییر رفتار دانش‌آموز در ارزشیابی کیفی - انجام ارزشیابی به صورت پیوسته - بررسی روند پیشرفت دانش‌آموز 	<ul style="list-style-type: none"> • فهرستی برای ارزشیابی دارم که هدف‌ها و انتظارات من از دانش‌آموزان در آن مشخص شده است. • فهرست ارزشیابی کیفی توسط خود معلم تهیه می‌شود. • ارزشیابی را به صورت فرد انجام می‌دهم. • ارزشیابی به صورت گروهی و برای کل کلاس انجام می‌شود. • فهرست تهیه شده ارزشیابی برای فرد دانش‌آموزان نیست. • لیست تهیه شده برای ارزشیابی برای کل کلاس است. • ارزشیابی کیفی از تلفیق فعالیت‌های کلاسی، نمرات و تغییر رفتار دانش‌آموز حاصل می‌شود. • از چک‌لیست استفاده می‌کنم. 	۱۸

روش استفاده می‌کنم که در مواردی نتایج خوبی را نیز به دنبال داشته است...» (کد ۱۴).

دبیرانی که مورد مصاحبه قرار گرفته بودند به هیچ‌عنوان ارزشیابی بدون ناظر را قبول نداشتند (مثال: کد ۱۵). در رابطه با روش‌های مرتبط با خودآزمایی نیز در برخی موارد روش‌هایی را استفاده می‌کردند؛ اما نمره آنها را برای درج در کارنامه استفاده نمی‌کردند (مثال: کد ۸) و هدف خود را از برگزاری خودآزمایی افزایش مطالعه و درک و فهم دانش‌آموزان و کاهش استرس عنوان کردند (مثال: کد ۱۴). از نظر آنها دوره ابتدایی بهترین زمان برای انجام خودآزمایی است؛ زیرا در این دوره است که می‌توان اصول اخلاقی را که در هنگام برگزاری خودآزمایی، نیاز است توسط دانش‌آموزان رعایت شود؛ در وجود دانش‌آموزان نهادینه کرد (مثال: کد ۱۸). در جدول ۳ شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها و مفاهیم مربوط به خودآزمایی نشان داده شده است.

از میان بیانات مصاحبه‌شوندگان در رابطه با روش خودآزمایی می‌توان به این موارد اشاره کرد: «مگر می‌شود که ارزشیابی بدون وجود ناظر انجام شود، اگر ناظر نباشد دیگر چرا ارزشیابی انجام دهیم و نتایج حاصل از آن به چه کار خواهد آمد...» (کد ۱۵)، «برای شروع و آشنایی دانش‌آموزان با روش خودآزمایی، دوره متوسطه زمان خوبی نیست. همکاران ما در دوره ابتدایی باید دکمه شروع را برای این نوع ارزشیابی بزنند که ما هم در دوره دوم متوسطه به عنوان روش‌های تکمیلی از این نوع ارزشیابی استفاده کنیم...» (کد ۱۸)، «گاهی از دانش‌آموزان می‌خواهم که برگه‌های امتحانی خود را خودشان تصحیح و نمره‌گذاری کنند؛ اما نتایج و نمره‌های حاصل از آن به هیچ‌وجه قابل توجه من نیست؛ ولی این موضوع را برای دانش‌آموزان بیان نمی‌کنم چون دانش‌آموزان از این مسئله سوءاستفاده می‌کنند...» (کد ۸)، «این روش مورد توجه من نیست؛ اما برای کاهش استرس ناشی از امتحان در دانش‌آموزان گاهی از این

جدول ۳. دانش ضمنی دبیران دوره دوم متوسطه از خودآزمایی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	نشانه‌گر	فراوانی
- زمان‌بر بودن ایجاد مقدمات خودآزمایی	- ایجاد مقدمات لازم برای خودآزمایی از سنین پایین - تفاوت نوع و قابلیت خودآزمایی در شرایط مختلف	- غیرقابل اجرا بودن خودآزمایی - آغاز فرایند خودآزمایی از اولین سال تحصیلی - شکل‌گیری زمان‌بر توانایی خودآزمایی - عدم گستردگی روش خودآزمایی - قابلیت یادگیری روش‌های خودآزمایی - سطح بالا بودن روش خودآزمایی - متغیر بودن تأثیرگذاری بر میزان انگیزه دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> در حال حاضر، رسیدن دانش‌آموزان به خودآزمایی کمی دور از انتظار است. ارزشیابی خودآزمایی باید از دوران ابتدایی شروع شود. به‌مرور زمان می‌توان از دانش‌آموزان انتظار خودآزمایی داشت. خودآزمایی مهارتی است که به‌مرور زمان شکل می‌گیرد. برای ارزشیابی از نوع خودآزمایی باید مقدماتی فراهم شود. برای خودآزمایی باید از ابتدای تحصیل روش‌هایی به دانش‌آموزان آموخته شود که آنها با آن روش‌ها خو بگیرند. 	۱۵
- بازدهی و اجرای متغیر با توجه به شرایط	- عدم اطمینان به نتیجه در خودآزمایی - متغیر بودن نحوه اجرای خودآزمایی با توجه به تفاوت‌های فردی - نیاز به وجود خلاقیت بالا	- تفاوت قابلیت خودآزمایی با توجه به شرایط - نیازمندی به ملاک‌های خاص - قابل اتکا نبودن برای رتبه‌بندی و سنجش - نیازمندی متفاوت دانش‌آموزان به خودآزمایی - متغیر بودن میزان یادگیری با خودآزمایی - توانایی پایین خودآزمایی دانش‌آموز - کمک گرفتن از نمودار برای خودآزمایی	<ul style="list-style-type: none"> استفاده خودآزمایی گاهی خوب است. برای استفاده از خودآزمایی باید از شرایط درسی، رفتاری و ... کلاس کاملاً مطلع بود. از روش خودآزمایی نمی‌توان به‌صورت فراگیر استفاده کرد. میزان نیاز به روش خودآزمایی با توجه به هر دانش‌آموز متغیر است. آزمون‌های کتاب باز از نوع آزمون‌های خودآزمایی است. اگر آزمون به صورت کتاب باز انجام بگیرد، می‌توان به آن آزمون خودآزمایی گفت. 	۱۷
- بالا رفتن ارزش ارزشیابی با وجود ناظر	- الزام به وجود حداکثری نظارت - متغیر بودن میزان الزام به نظارت و درگیر بودن دانش‌آموز در خودآزمایی	- ضرورت وجود حداقل یک ناظر - کارآمد نبودن خودآزمایی با توجه به تجربه - متغیر بودن سطح خودآزمایی هر شخص	<ul style="list-style-type: none"> ارزشیابی برای دانش‌آموز سرآمد می‌تواند بدون ناظر انجام بگیرد. برای هر آزمونی حتماً به ناظر نیاز است. دانش‌آموزان هنوز به سطح خودآزمایی نرسیده‌اند. سطح اخلاقی و علمی 	۱۸

			<p>دانش‌آموزان برای انجام خودآزمایی مناسب نیست.</p> <ul style="list-style-type: none"> هیچ دانش آموزی نمی‌تواند به سطح خودآزمایی برسد. 	
<p>تأثیر‌گذاری بالای دانش‌آموز در خودآزمایی</p>	<p>نقش فعال دانش آموز در خودآزمایی</p> <p>دانش‌آموز به‌عنوان عامل اجراکننده نظردهی راجع به نمره توسط دانش‌آموز</p>	<p>قابلیت ارزشیابی بدون ناظر دانش‌آموز سرآمد</p> <p>متغیر بودن نیاز به ناظر با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان</p> <p>مشمولیت آزمون‌های کتاب باز، طرح سؤال امتحانی و تصحیح آزمون توسط دانش‌آموز برای خودآزمایی</p> <p>کاهش استرس دانش‌آموز با خودآزمایی</p> <p>دوره متوسطه، بهترین زمان برای خودآزمایی</p>	<p>دانش‌آموز سرآمد برای ارزشیابی نیازی به ناظر ندارد.</p> <p>آزمون خودآزمایی برای همه دانش‌آموزان مناسب نیست.</p> <p>تصحیح آزمون به‌وسیله دانش‌آموز به منزله خودآزمایی است.</p> <p>اکثر دانش‌آموزان می‌توانند چگونگی خودآزمایی را بیاموزند.</p> <p>با استفاده از خودآزمایی استرس دانش‌آموز کاهش می‌یابد.</p> <p>روش خودآزمایی برای برخی از دانش‌آموزان مورد نیاز است.</p>	۱۸
<p>رابطه مستقیم میزان موفقیت خودآزمایی با تجربه معلم</p>	<p>نیازمندی به تجربه مناسب برای سطوح بالای یادگیری</p> <p>بهترین نظارت توسط معلم</p>	<p>ناتوانی معلم در تعیین سطح خودآزمایی دانش‌آموز</p> <p>نیاز به تجربه بالای معلم</p> <p>انجام بهترین نظارت توسط معلم</p> <p>نمره‌دهی با نظر دانش‌آموز</p>	<ul style="list-style-type: none"> در کلاس من دانش‌آموزی در سطح خودآزمایی وجود ندارد. با اطمینان نمی‌توانم راجع به دانش‌آموزی که به سطح خودآزمایی رسیده است، نظر دهم. اجرای روش خودآزمایی برای معلمان با تجربه خوب است. برای معلمان جدیدالاستخدام این روش را توصیه نمی‌کنم. 	۱۷
<p>عدم اطمینان به نتایج خودآزمایی</p> <p>عدم توانایی بالای دانش‌آموز در این امر</p>	<p>عدم کارایی بالای خودآزمایی</p> <p>عدم توانایی بالای دانش‌آموز در این امر</p>	<p>عدم علاقه دانش‌آموز به خودآزمایی</p> <p>قابلیت اجرای خودآزمایی در کلاس به شرط رسیدن تمام دانش‌آموزان به سطح خودآزمایی</p> <p>حداقلی بودن تعداد دانش‌آموزان اجرای خودآزمایی</p> <p>پایین آوردن انگیزه دانش‌آموز سرآمد</p>	<ul style="list-style-type: none"> روش خودآزمایی، روش مناسبی برای ارزشیابی نیست. روش خودآزمایی قابل استفاده نیست. برای ارزشیابی و رتبه‌بندی دانش‌آموز، روش خودآزمایی، روشی قابل اتکا نیست. روش خودآزمایی کارآمد نیست 	۱۶

دبیران گاهی از این روش استفاده می‌کردند؛ با این روش آشنایی داشتند؛ اما اکثر آنها این نوع ارزشیابی را مناسب برای سایر دوره‌ها می‌دانستند و علاقه‌ای به استفاده از آن در دوره دوم متوسطه نداشتند (مثال: کد ۱۲). مصاحبه‌کنندگان به این موضوع نیز اشاره داشتند که این نوع ارزشیابی باید در کنار سایر انواع ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرد و به‌تنهایی نمی‌توان کارایی زیادی از آن انتظار داشت (مثال: کد ۵). از دیگر بیانات آنها می‌توان به این موضوع اشاره کرد که این نوع ارزشیابی بیشتر مورد توجه دانش‌آموزان ضعیف که علاقه‌ای به مطالعه ندارند و یا از پس آزمون‌های کتبی و شفاهی بر نمی‌آیند، قرار می‌گیرد تا دانش‌آموزان قوی و سرآمد (مثال: کد ۹). آنها مخالفتی با این روش نداشتند و برخی آن را برای افزایش عمق یادگیری مناسب دانستند (مثال: کد ۱۸) ولی اکثر آنها آن را برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که قرار است با چالش کنکور سراسری دست‌وپنجه نرم کنند مناسب ندانستند (مثال: کد ۱۷). در جدول ۴ شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها و مفاهیم مربوط به‌عنوان فوق نشان داده شده است.

مصاحبه‌شوندگان در زمینه استفاده از پوشه‌کار اظهار داشتند: «این روش مناسب دانش‌آموزان کنکوری نیست؛ بندگان خدا همیشه وقت کم می‌آورند...» (کد ۱۷)، «بعضی از دانش‌آموزان در بعضی از دروس، پایه درسی قوی ندارند و تلاش‌های دبیران و خودشان ثمری برای آنها ندارد؛ در این موارد برای کمک به بهتر شدن نمره آنها از پوشه‌کار برای درج نمره تشویقی استفاده می‌کنم که معمولاً مورد قبول و خوشایند این دانش‌آموزان است؛ ولی از طرف دانش‌آموزان ممتاز کلاس با عدم استقبال مستقیم و غیرمستقیم از پوشه‌کار مواجه می‌شوم...» (کد ۹)، «استفاده از پوشه‌کار باعث می‌شود که دانش‌آموزان مطالب درسی را به‌طور ناخودآگاه تکرار کرده و مطالب را به‌جای حفظ کردن به‌طور عمیق درک کنند...» (کد ۵)، «از صحبت‌هایی که با معلمان سایر دوره‌ها داشته‌ام و مقایسه آن با نظرات همکاران هم‌دوره خودم به این نتیجه رسیدم که میزان موفقیت این نوع ارزشیابی در دوره‌های تحصیلی مختلف متفاوت است...» (کد ۱۲). «برای سطوح بالای یادگیری خوب است...» (کد ۱۸).

جدول ۴. دانش ضمنی دبیران دوره دوم متوسطه از پوشه‌کار

مضمین فراگیر	مضمین سازمان‌دهنده	مضمین پایه	نشانگر	فراوانی
- ابزاری برای ارزشیابی کیفی	- معیاری برای پیشرفت دانش‌آموز - استفاده در دوره‌های مختلف زمانی - بخشی از نمره مستمر - مناسب دروس عملی	- آگاهی از روند پیشرفت دانش‌آموز توسط خود معلم - تعلق بخشی از نمره مستمر به آن - پیوستگی در جمع‌آوری آن - استفاده در هنرستان، ابتدایی و طرح متعالی - ابزار ارزشیابی توصیفی - عدم تناسب برای تمامی دروس	• فعالیت مشترک معلم و دانش‌آموز را در آن قرار می‌دهند. • فعالیت‌ها به‌صورت مکتوب، خلاصه و مرتب در آن قرار می‌گیرد. • آرشویی از کارها و فعالیت‌های دانش‌آموز است. • معلم کارهای عملی و تحقیقاتی دانش‌آموزان را در آن قرار می‌دهد. • گزارش بازدیدهای دانش‌آموزان را در آن قرار می‌دهند. • برای درس‌هایی که فعالیت مهم و مرتبط با درس دارند از	۱۵

			<ul style="list-style-type: none"> پوشه‌کار استفاده می‌کنم. فعالیت‌های مربوط به پوشه‌کار باید به‌طور پیوسته انجام شود. برای انجام فعالیت‌های پایان درس است. 	
<ul style="list-style-type: none"> دانش آموز پوشه‌کار را نزد خود نگهداری می‌کند. دانش آموز پوشه‌کار را مدیریت می‌کند. هر پوشه‌کار مختص یک گروه است. فعالیت‌های مشترک هر گروه در پوشه‌کار جمع‌آوری و بایگانی می‌شود. فعالیت‌های پوشه‌کار مربوط به یک پروژه گروهی است. پوشه‌ای است که مدرسه در اختیار معلم قرار می‌دهد. طرح درس روزانه، ماهانه و هفتگی را در آن قرار می‌دهم. به‌صورت یک نوع پوشه است. 	<ul style="list-style-type: none"> آرشیوی از فعالیت‌های عملی دانش آموز یا معلم مالکیت دوگانه پوشه‌کار توسط معلم یا دانش آموز نگهداری پوشه‌کار در مدرسه یا منزل استفاده محدود از پوشه‌کار فردی یا گروهی بودن پوشه‌کار یک پوشه کاغذی، فایل کامپیوتری یا کلریک فعالیت‌های نصب شده به دیوار کلاس محل جمع‌آوری آزمون‌های مستمر قابلیت استفاده به‌صورت روزنامه دیواری یا فلش کارت 	<ul style="list-style-type: none"> محل جمع‌آوری آزمون‌ها آرشیوی فردی یا گروهی هرسال تحصیلی، یک پوشه‌کار آرشیوی ساختگی توسط معلم یا دانش آموز الکترونیکی، آرشیوی یا نمایشی بودن 	<ul style="list-style-type: none"> دانش آموز پوشه‌کار را نزد خود نگهداری می‌کند. دانش آموز پوشه‌کار را مدیریت می‌کند. هر پوشه‌کار مختص یک گروه است. فعالیت‌های مشترک هر گروه در پوشه‌کار جمع‌آوری و بایگانی می‌شود. فعالیت‌های پوشه‌کار مربوط به یک پروژه گروهی است. پوشه‌ای است که مدرسه در اختیار معلم قرار می‌دهد. طرح درس روزانه، ماهانه و هفتگی را در آن قرار می‌دهم. به‌صورت یک نوع پوشه است. 	۱۷
<ul style="list-style-type: none"> پوشه‌کار مناسب همهٔ دروس نیست. به‌صورت محدود از پوشه‌کار استفاده می‌کنم. استفاده از پوشه‌کار تجربه خوبی نبود. پوشه‌ای که فعالیت‌های یک‌ساله دانش آموز در آن قرار می‌گیرد. پوشه‌کار عملاً قابل استفاده نیست. مطالعه در رابطه با آن برایم جذاب نبوده است. 	<ul style="list-style-type: none"> نبود تجربه خوب در استفاده از آن قابل استفاده برای معلم برای سال‌های بعد ایجاد حس رقابت در میان دانش‌آموزان سرآمد عدم توجه کافی دانش‌آموزان ضعیف به پوشه‌کار تعدد میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان 	<ul style="list-style-type: none"> استفاده برای سالیان متمادی برای معلم زمان‌گیر بودن موفقیت دانش‌آموز سرآمد تنوع و پیشرفت در یادگیری برای تأکید بر مباحث خاص 	<ul style="list-style-type: none"> پوشه‌کار مناسب همهٔ دروس نیست. به‌صورت محدود از پوشه‌کار استفاده می‌کنم. استفاده از پوشه‌کار تجربه خوبی نبود. پوشه‌ای که فعالیت‌های یک‌ساله دانش آموز در آن قرار می‌گیرد. پوشه‌کار عملاً قابل استفاده نیست. مطالعه در رابطه با آن برایم جذاب نبوده است. 	۱۷

بحث و نتیجه‌گیری

مشاهده کرده بودند مانند: "انعطاف‌پذیری بالای روش‌های ارزشیابی کیفی"، "عدم وجود استرس در دانش‌آموزان در زمان استفاده از این نوع ارزشیابی"، "تمرکز ارزشیابی کیفی بر پیشرفت و عملکرد"

با توجه به نتایج این پژوهش، دبیران می‌کوشند تا از شیوه‌های مختلف ارزشیابی کیفی استفاده کنند و نکات مثبتی را در هنگام استفاده از روش‌های ارزشیابی کیفی

سنجش سطوح بالای دانش، استفاده از ارزشیابی کیفی مناسب است. داشتن طرح درس و چک‌لیست در ارزشیابی کیفی می‌تواند کمک‌کننده باشد. ارزشیابی کیفی برای دروس عملی مناسب‌تر است. اکثر دبیران معمولاً در طول فرایند آموزش از ارزشیابی کیفی استفاده می‌کردند. در ضمن دانش‌آموزان در ارزشیابی کیفی نقش فعال‌تری دارند و همچنین میزان ارتباطشان با یکدیگر و دبیر افزایش چشمگیری دارد که می‌تواند گامی مهم در افزایش میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان به‌عنوان عضوی از جامعه تلقی شود.

در رابطه با خودآزمایی، دبیران اطلاعات و تجربیات زیادی از روش‌ها و چگونگی باکیفیت برگزار کردن این نوع ارزشیابی نداشتند؛ زیرا در زمان تحصیل خود این روش به‌طور جدی بر آنها اعمال نشده بود. اکثر آنها با این روش مخالف بودند و اطمینان داشتند که نتایج حاصل از این نوع ارزشیابی قابل اتکا نیست و در این صورت فرایند آموزش به‌وسیله دانش‌آموزان جدی گرفته نمی‌شود و موفقیت چشمگیری از این طریق به دست نمی‌آید. پیرو همین مطالب، اکثر دبیران بر این عقیده بودند که به‌طور قطع وجود نظارت حتی حداقلی، برای ارزشیابی عادلانه و قابل‌اعتماد ضروری است. آنها بهترین ناظر را دبیر می‌دانستند. برگزاری این ارزشیابی برای دانش‌آموزان سرآمد موفقیت‌آمیزتر از برگزاری آن برای دانش‌آموزان ضعیف و متوسط است. البته باید توجه داشت که ارزشیابی از نوع خودآزمایی انگیزه دانش‌آموزان را برای رقابت و یادگیری کاهش می‌دهد.

پوشه کار، مجموعه‌ای از کارهای دانش‌آموز است که رشد و پیشرفت او را در یک زمینه خاص نشان می‌دهد. از مزایای مهم روش پوشه‌کار می‌توان به موارد «ایجاد پیوند بین تئوری و بالین از طریق فرایند بازتاب مطالب نظری به بالین»، «آگاهی دانش‌آموز از نقاط قوت و ضعف خود»، «تشویق فراگیر به تقویت یادگیری»، «ایجاد احساس مسئولیت در فراگیر نسبت به یادگیری

دانش‌آموزان" و "فعال بودن آنها در طول کلاس درس در زمان استفاده این نوع ارزشیابی"؛ اما درنهایت در استفاده از ارزشیابی کیفی دچار مشکل می‌شوند که دلیل بخش عمده‌ای از این مشکلات نداشتن دانش و تجربه کافی در استفاده از ارزشیابی کیفی است.

بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه با دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه به این نتیجه رسیده شد که دبیران بیش از توجه به مطالب یاد گرفته شده از کلاس‌های دانشگاه و کتب آموزشی، به مطالبی که در طول مدت تحصیل و دبیری خود از طریق تجربیات کسب‌شده خود به‌عنوان دبیر یا دانش‌آموز کسب کرده‌اند توجه دارند. این تجربیات شامل مشاهدات خود از عملکرد معلمان در مدرسه یا محل تحصیل خود، آزمون و خطا کردن و بررسی چگونگی بازخورد دانش‌آموزان است. آنها استفاده کمی از روش‌های ارزشیابی کیفی و جدید دارند که این امر حاصل عدم تجربه کافی آنها در استفاده از این روش‌ها است که عدم اطمینان آنها به روش‌های مدرن ارزشیابی را به دنبال دارد. دانش‌آموزان نیز در مواجهه با تغییر روش‌های ارزشیابی و استفاده از روش‌های ارزشیابی جدید توسط دبیران مقاومت نشان می‌دهند که دلیل دیگری است بر به کار بردن همان روش‌هایی که در گذشته معلمان و اساتید این دبیران برای ارزشیابی به کار می‌بردند. دبیران عقیده داشتند که این نوع ارزشیابی سبب بروز خلاقیت در دانش‌آموزان می‌شود؛ اما آنها این نکته را خاطر نشان کردند که این نوع ارزشیابی توسط دانش‌آموزان جدی گرفته نمی‌شود و انگیزه آنان برای مطالعه و تلاش را کاهش می‌دهد. آنها همچنین اذعان دارند که این نوع ارزشیابی برای سنجش تفاوت دانش‌آموزان ضعیف و قوی مناسب نیست. آزادی عمل در این نوع ارزشیابی زیاد است و دبیران با توجه به موقعیت می‌توانند روش‌های متفاوتی را برای ارزشیابی کیفی برگزینند. بیشتر دبیران بر این باورند که برای

دوره‌های تحصیلی و داشتن زمان کافی در برای این نوع ارزشیابی که از عنوان کردند. دبیران استفاده از پوشه‌کار را به‌عنوان مکمل دیگر انواع ارزشیابی قبول داشتند. دانش‌آموزان ضعیف بیش از دانش‌آموزان قوی از این نوع ارزشیابی استقبال می‌کنند؛ زیرا دانش‌آموزان ضعیف در ارزشیابی‌های عینی موفقیت بالایی ندارند. در اکثر موارد از نمره پوشه‌کار به‌عنوان نمره کمکی برای دانش‌آموزان ضعیف و همچنین برای تمرین بیشتر دیگر دانش‌آموزان استفاده می‌شود. در ادامه از جمع‌بندی مضامین فراگیر سه جدول انتهایی مقاله، به نمودار زیر می‌رسیم که در حقیقت خلاصه‌ای از تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پژوهش است.

خود و افزایش اعتمادبه‌نفس و اطمینان»، «مشارکت فعال فراگیر در فرایند آموزش و ارزشیابی»، «مشارکت فعال معلم در جهت ارائه بازخورد» و «افزایش تعامل فراگیر و معلم» اشاره کرد (Mc Mullan, 2011). علی‌رغم مهم بودن استفاده از پوشه‌کار تنها نیمی از دبیران از پوشه‌کار به شکل‌های مختلف آن از جمله پوشه کاغذی، کربوک، فایل‌های کامپیوتری، فلش کارت، روزنامه‌دیواری و همچنین نصب فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان به دیوار کلاس یا مدرسه استفاده می‌کردند. البته تعدادی از دبیران این نوع ارزشیابی را برای برخی دروس مناسب می‌دیدند و برخی نیز با استفاده از آن در سایر دوره‌های تحصیلی موافق بودند و دلیل خود را عملی بودن دروس مربوط به سایر



شکل ۱. خلاصه تحلیل داده‌ها

کردند. این‌ها نمونه‌هایی از پژوهش‌های انجام شده در رابطه با دانش ضمنی و روش‌های ارزشیابی است که بیان می‌کنند، دانش ضمنی، دانشی بسیار مهم برای گسترش توانایی حرفه‌ای دبیران در امر آموزش است. همان‌طور که پژوهش‌ها نشان داده‌اند ارزشیابی هم از عوامل بسیار تأثیرگذار در عرصه آموزش است و بی‌توجهی به آن بی‌توجهی به آموزش است. امروزه اعتقاد بر این است که آموزش و ارزشیابی دو فرایند درهم‌تنیده‌اند. سنجش و ارزشیابی معتبر دانش آموز را برمی‌انگیزد تا بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. در چنین رویکردی یادگیرنده، تبدیل به فردی فعال، ریسک‌پذیر و محقق می‌شود که به‌طور دائم از تدریس بهره می‌گیرد. به‌بیان دیگر توالی آموزش و ارزشیابی مرتب تکرار می‌شود و در این فرایند شایستگی فرد رشد می‌کند و اعتمادبه‌نفس او افزایش می‌یابد و فراگیر به خوبی یاد می‌گیرد که چگونه آموخته‌هایش را در وضعیت‌های دشوار به کار گیرد (Shaibanifar, 2018). در رابطه با روش‌های ارزشیابی کیفی نیز نتایج حاکی از آن بود که اکثر دبیران به شیوه آکادمیک و از طریق مطالعه، از این روش‌های ارزشیابی آگاهی دارند؛ اما در استفاده به موقع از انواع آن دچار مشکل هستند که در بعضی موارد این امر عدم رضایت دانش‌آموزان را در پی دارد. در رابطه با همسویی یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که به‌طور دقیق چنین عنوانی مورد پژوهش قرار نگرفته است؛ اما در مواردی که موضوع آن با دیگر پژوهش‌ها اشتراک داشت، یافته‌ها هم‌راستا و هم سو است.

با نظر به چالشی شدن محیط‌های آموزشی به‌خصوص مدارس، شتاب روزافزون تغییر و نوآوری و عدم کفایت دانش‌های رسمی و آکادمیک به نظر می‌رسد که آنچه سبب موفقیت و پیشرفت یک سازمان آموزشی یا فرد بر سازمان یا فرد دیگر می‌شود، بهره‌گیری مناسب از دانش بشری است؛ لذا دبیران باید تلاش کنند تا بهره‌برداری مناسبی از منابع و دارایی‌های

در رابطه با دانش ضمنی دبیران نتایج حاکی از آن است که در برخی موارد مانند الگوها و روش‌های یادگیری و یاددهی، دانش ضمنی دبیران پایین است و بزرگ‌ترین مشکل دبیران در رابطه با دانش ضمنی عدم اشتراک آن با همکاران خود است که این امر سبب عدم گسترش دانش ضمنی آنها می‌شود. ازجمله این پژوهش‌ها می‌توان به مقاله حسین‌قلی‌زاده (hossein Gholizadeh, 2013) در رابطه با دانش ضمنی دبیران از نظریه‌های یادگیری اشاره کرد که دانش ضمنی دبیران از این مورد را کم می‌داند. کراتا (Krata, 2014) هم در پژوهش خود به این نتیجه رسید که میزان دانش ضمنی دبیران باتجربه بیش از دبیران تازه‌کار و کم‌تجربه است و پیشنهاد داد که دبیران باتجربه از طریق برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت تجارب و دانش ضمنی خود را به معلمان تازه‌کار انتقال دهند. وینانتی، کوسالا، سوپانگکات و رنتی (Winanti, Kosala, Supangkat & Ranti, 2020) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مشکلی که اغلب در رابطه با دانش ضمنی وجود دارد، در رسمیت دادن و تفسیر آن است. فریزر (Frazer, 2019) نیز در پژوهشی سعی کرده است دانش ضمنی دبیران ریاضی را به‌صورت مکتوب درآورد؛ او به این نتیجه رسید که دانش ضمنی دبیرانی که در مکان‌های دورافتاده هستند، بسیار کم‌تر از معلمان مشغول تدریس در شهرهای بزرگ است. موسوی و مقامی (Mousavi & Maghami, 2012) در پژوهش خود به تأثیرگذاری قابل توجه ارزشیابی کیفی بر دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. شادکام، علی‌نژاد، نجفی و دوست‌بین (Shadkam, Alinejad, Najafi & Doostbin, 2018) نشان دادند که ضرورت تغییر و تحول در آموزش و پرورش ایجاب می‌کند از ارزشیابی کیفی که دارای روش‌هایی ازجمله پوشه‌کار و خودآزمایی است استفاده کرد و استفاده از آن را برای بالا بردن کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان توصیه

- Braun, V., & Clarke, V. (2006), *Using thematic analysis in psychology. Journal of Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Campbell, D., DeWall, L., Roth, T., & Stevens, S. (1998). *Improving student depth of understanding through the use of alternative assessment*, research project report. Xavier University.
- Coronado, J. (2006). *The effect of self assessment on the self efficacy of students studying Spanish as a foreign language*, Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Chatterji, M. (2003). *Designing and using tools for educational assessment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fraser, M., Beswick, K., & Crowley, S. (2019). Making tacit knowledge visible: Uncovering the knowledge of science and mathematics teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 8(6), 102-120.
- Hossein Gholizadeh, R. (2013). Tacit knowledge: Partially hidden teachers' professional development. *The Fourth Conference of the Iranian Philosophy of Education Association (The Philosophical Foundations of the Iranian Education System)*. Ferdows University of Mashhad.
- Izadian, Fatemeh., Rezvani, Amin., & Ghasemi, Mojtaba. (2017). Investigating the position of Farhangian University in changing the attitude and skills of neo-scientists regarding the qualitative-descriptive evaluation system. *Journal of Educational Innovations*, 18(2), 143-154.
- Krata, J. (2014). Tacit knowledge in stories of expert teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 11(16), 119-131
- Lehtola, T. (2011). *Self-assessment: A motivating tool for achieving better language skills*, Master's Thesis, University of Jyväskylä.
- دانشی خود داشته باشند، در این بین دانش ضمنی به‌عنوان باب جدیدی از دانش دبیران، به‌عنوان محرکی تأثیرگذار، نقش مهمی را برای همراه شدن دبیر با تغییرات و نوآوری‌های روزافزون دارد. البته باید توجه داشت که استفاده مؤثر از این دانش به دلیل پنهانی بودن آن از دید بسیاری از دبیران دور مانده است.
- در انتها می‌توان گفت بیشتر دبیران از ارزشیابی کیفی به‌عنوان مکملی برای ارزشیابی عینی و برای بهبود فرایند آموزش استفاده می‌کنند و ارزشیابی کیفی را روشی جدی برای ارزشیابی نمی‌بینند. پیشنهادهای پژوهش به این قرار است: ۱- در این پژوهش تنها از معلمان در رابطه با روش‌های ارزشیابی پژوهش به عمل آمد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهشی دیگر از تجربیات دانش‌آموزان و سایر دست‌اندرکاران ارزشیابی و آموزش نیز صورت گیرد. ۲- از روش‌های دیگر پژوهش مانند مردم‌نگاری و گراندتئوری نیز استفاده شود. ۳- جلسات تبادل دانش ضمنی دبیران به‌صورت داوطلبانه تشکیل شود.
- در رابطه با محدودیت‌های پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد: ۱- کم بودن تعداد نمونه به دلیل جمع‌آوری اطلاعات به‌وسیله ابزار مصاحبه. ۲- احتمال خودسانسوری برخی دبیران.

منابع

- Alonzo, A. C., & Kim, J. (2015). Declarative and dynamic pedagogical content knowledge as elicited through two video-based interview methods. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 95-115.
- Anderews, K. M., & Delahay, B. L. (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: the psychosocial filter. *Journal of Management Studies*, 8(22), 36-50
- Abbaszadeh, M. (2011). *Practical methods of research in the humanities*. Urmia: Urmia University Press, Third Edition.

- Mc Mullan, M., Endacott, R., Gray, M.A., Jassper, M., Miller, C.M.L., & Scholes, J. (2011). *Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. Journal of Advance Nurse*, 7(1), 45-54.
- Mousavi, S. M., & Maghami, H. R., (2012). Comparison of the effectiveness of two new and old Methods of academic assessment on attitude to creativity and curriculum of elementary students. *Journal of Initiative and Creativity in Human Science*, 2(2), 39-52.
- Nonaka, I. (1994). Dynamic theory of organizational knowledgecreation. *Journal of Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. P. (1994). School based Assessment in Malaysian school: The concerns of the English Teachers. *Journal of us-china Education Review*, 8(10), 393-402.
- Selden, Paul., & Fletche, Densise. (2019). The tacit knowledge of entrepreneurial design: Interrelatingtheory, practice and prescription in entrepreneurship research. *Journal of Business Venturing Insight*, 11, 1-8.
- Shim, H. S., & Roth, G.L. (2008). Sharing Tacit Knowledge among Expert Teaching Professors and Mentees: Considerations for career and technical education teacher educators. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 5-28.
- Shaibanifar, R. (2018). Qualitative-descriptive evaluation analysis in elementary education. *6th Iranian Scientific Conference on Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Injuries*.
- Shadkam, S. Alinejad, M. Najafi, M., & Doostbin, F. (2018). Types of educational evaluations and the importance of verbal and nonverbal feedback. *The 5th National Conference on Positive Psychology*.
- ShokouhiFard, Hossein., Ahanchian, Reza., Shabani Varki, Bakhtiyar., & Saeedi Rezvani, Mahmood. (2017). The role of knowledge architecture in improving the effectiveness of teachers' performance. *Journal of Strategic Management Thought*, 12, 13-28.
- Tvenge, N. (2018). Development of evaluation tools for learning factories in manufacturing Education. *Journal of Science Direct*, 23, 33-38.
- Viviana, L., & Nino, M. (2016). The Importance of PCK in the Education of Secondary School Physics Teachers: A Case Study on Teaching Electric Fields. *Journal of Research & Method in Education*, 6(4), 107-112.
- Yanping, Peng. (2016). How a pre-service teacher acquires tacit knowledge of teaching from practice: the process of becoming a teacher. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 7(4), 156-161.
- Winanti, G., Kosala, R., Supangkat, S.H., & Ranti, B. (2020). A survey of tacit knowledge in community learning based on measurement dimensions. *Journal of Studies in Computational Intelligence*, 11(2), 179-190.
- Zamani, Zahra. (2012). Determining the status of tacit and explicit knowledge of teachers in the middle school of learning theories in the teaching process and the impact of cognitive factors on it. *Journal of Educational Innovation*, 11(4), 139-162.