

طراحی چارچوب ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی در دوره اول متوسطه

نظام جمهوری اسلامی ایران: پژوهشی کیفی*

مهدی محمدی** جعفر جهانی*** مریم شفیعی سروستانی****

قاسم سلیمی***** مجید کوثری*****

چکیده

مفهوم‌پردازی ارزشیابی تلفیقی همواره یکی از دغدغه‌های سیاست‌گذاران نظام تعلیم و تربیت کشور بوده است. هدف از انجام این پژوهش، طراحی چارچوب ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی دوره اول متوسطه نظام جمهوری اسلامی ایران است. طرح پژوهش، کیفی و روش آن مطالعه موردی کیفی چندگانه است. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۶ نفر از اعضای هیأت علمی رشته روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی دانشگاه، و کارشناسان مسئول سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ادارات آموزش و پرورش استان فارس بودند که با رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و روش «معیار» انتخاب شدند. روش گردآوری داده‌های پژوهش، مصاحبه نیمه ساختارمند بود و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون (پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر) استفاده شد. با رویکرد تحلیلی بازساختارگرایی مورس، ۲۲ مضمون پایه در ۸ مضمون سازمان‌دهنده هدف، روش‌های جمع‌آوری اطلاعات، وزندهی به بخش کمی و کیفی ارزشیابی، بازخورد، مشارکت‌کنندگان در فرایند ارزشیابی، تدریس، استلزام‌ها و امکانات زیرساختی و اعتبار نتایج ارزشیابی استخراج شد. در پایان شبکه مضامین، مولفه‌های ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی ترسیم و اعتباریابی آن از طریق تکنیک‌های اعتبارپذیری و اعتمادپذیری با استفاده از همسوسازی داده‌ها انجام شد. یافته‌های مطالعه کنونی می‌تواند به برنامه‌ریزان آموزشی در خلق نگاهی نو در حوزه مطالعات ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره متوسطه نظام تعلیم و تربیت کشور کمک کند.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی، تدوین چارچوب، نظام آموزشی ایران.

* این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز است، همچنین با حمایت معنوی و مالی دانشگاه فرهنگیان تهیه و چاپ گردیده است.

** دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) m48r52@gmail.com

*** دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز jafarjahani@yahoo.com

**** استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز maryam.shafei@gmail.com

***** استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز salimi.shua@yahoo.com

***** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان majidkowsary@yahoo.com

مقدمه

آموزش و پرورش، یکی از زیرساخت‌های اصلی هر جامعه، جهت رشد، توسعه و پیشرفت شهروندان محسوب می‌شود (هارلن، ۱۹۹۹). تحقق چنین هدفی به ابزار مناسب احتیاج دارد. بدون یک برنامه درسی کارآمد، آموزش موثر وجود نخواهد داشت. یک برنامه درسی از عناصر متعددی تشکیل شده است. صاحب‌نظران برنامه درسی عناصر یک برنامه درسی را از چهار تا پانزده عنصر ذکر کرده‌اند (تایلر^۱، ۱۹۷۱؛ گلاتهورن، بوش، وایتهد^۲، ۲۰۱۵؛ تابا^۳، ۱۹۷۱؛ میلر^۴، ۱۹۸۳؛ آیزنر^۵، ۲۰۰۵؛ کلاین، ۱۹۹۱؛ والکر^۶، ۲۰۰۲). علی‌رغم تفاوت نظر، در تعداد عناصر برنامه درسی، عنصر مشترک تمامی این طبقه‌بندی‌ها، ارزشیابی است (کاوتلی، ۲۰۰۴؛ هریتیج و چن^۷، ۲۰۰۵). چنین به نظر می‌رسد که ارزشیابی به دلیل وجود دیدگاه‌های متفاوت صاحب‌نظران، معانی متفاوتی دارد؛ از جمله توضیح کامل‌تر یک برنامه (اسکریون^۸، ۱۹۶۷)، مدرکی دال بر تحقق هدف‌های برنامه (تایلر، ۱۹۷۱)، فراهم آوردن اطلاعاتی مفید برای تصمیم‌گیری (استافل بیم^۹، ۱۹۶۹)، فرآیندی نظام‌دار جهت جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل و تفسیر اطلاعات برای اطمینان از تحقق هدف (گی، ۱۹۹۲). جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل منظم تمام اطلاعات مرتبط با ارتقاء، بهبود، سنجش کارایی، اثربخشی برنامه درسی و گرایش‌های مشارکت‌کنندگانی که در آن موقعیت ویژه درگیرند، ضروریست (ریچارد، ۲۰۰۲). از این رو ارزشیابی، سنجش منظم صحت یا شایستگی بعضی از اهداف هستند (تروچیم، ۲۰۰۶).

یکی از قلمروهای مهم در حوزه ارزشیابی، مفهوم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. در شروع فرایند تکاملی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رویه‌های خطی و تجویزی متداول گردید و مفروضه‌های اثبات‌گرایی در این حوزه رسوخ نموده و باعث رواج اندازه‌گیری‌های کمی شد. در این دوره، مفاهیمی مانند عینیت، اندازه‌گیری، آزمون، روایی، پایایی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رواج پیدا کرد. با این حال با توسعه مباحث مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مشخص شد که توجه صرف به کمیت و داده‌های کمی علاوه بر اینکه منجر به رواج یادگیری سطحی در فراگیران می‌شود، مانع رشد تفکر خلاق است (حصاربان، ۱۳۸۵). در شیوه‌های ارزشیابی سنتی،

¹ Taylor

² Bosh&withed

³ Taba

⁴ Miller

⁵ Eisner

⁶ Walker

⁷ Heritage & Chen

⁸ Scriven

⁹ Liner model

⁹ Stufflebeam

جو کلاس، معلم محور بودن و آزمون‌ها نیز در بیشتر مواقع مداد کاغذی است (دریکسول^۱، ۱۹۹۴). آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کمی در مدارس عمدتاً سطوح پایین حوزه شناختی را اندازه می‌گیرند و از اندازه‌گیری همه اهداف آموزشی ناتوان و بخش زیادی از اهداف آموزشی اصیل را پوشش نمی‌دهند (بلاک و ویلیام، ۲۰۰۶؛ پوکو، ۱۹۹۶؛ پوفام، ۲۰۱۳؛ بلاک و ویلیام، ۲۰۰۹؛ چاپپوس و استینگیز، ۲۰۱۲؛ حصاربانی، ۱۳۸۵). در واقع پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که روش‌های کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یادگیری معنی‌دار و اثربخش را محدود می‌نماید (بلاک و ویلیام^۲، ۲۰۰۶؛ پوکو^۳، ۱۹۹۸؛ رایت^۴، ۱۹۹۸؛ حصاربانی، ۱۳۸۵؛ حسنی، ۱۳۸۴).

بنابراین، با توجه به نقاط ضعف مدل‌های کمی ارزشیابی، بتدریج از دو سه دهه پایانی قرن بیستم، رویکردهای تازه روان‌شناسی (مانند شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی) پا به میدان گذاشتند و فرض‌های بنیادی نظریه رفتاری را زیر سؤال بردند. پیامد این موضوع در سنجش این بود که، روش‌ها و ابزارهای سنجش به گونه‌ای تهیه و به کار بسته شوند که درک و فهم و حل مسئله، استدلال و تفکر را در شرایط واقعی بسنجد (پوفام، ۲۰۱۱^۵؛ لین و گرانلاندا^۶، ۲۰۰۰؛ وولفلک^۷، ۲۰۰۴؛ سیف، ۱۳۹۴). این صاحب‌نظران معتقد بودند ارزشیابی در تعلیم و تربیت باید به سمت روش‌های طبیعی و در محیط‌های واقعی کلاس درس حرکت نماید (سیجر^۸، ۲۰۰۳). از آغاز ارزشیابی کیفی در کشور ما بیش از یک دهه می‌گذرد (حسنی، ۱۳۹۱). در این نوع ارزشیابی، بر خلاف ارزشیابی‌های کمی، سنجش تکوینی جایگاه ویژه‌ای دارد. شیپر^۹ (۲۰۰۰) بر این باور است که در ارزشیابی کیفی سنجش ما بین تدریس و یادگیری قرار می‌گیرد، تا بتواند نقش مفیدی در کمک به یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. برای اینکه بتوانیم تصویر کاملی از پیشرفت تحصیلی فراگیران ارائه دهیم باید شواهد کافی در تمامی جنبه‌های پیشرفت تحصیلی فراهم نماییم. شواهد مورد نیاز باید با راهبردهای متنوع سنجش جمع‌آوری گردد، تا دانش‌آموز بتواند به هر نحو ممکن سطح شایستگی خود را نشان دهد (کوپر، ۲۰۰۷؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۰۹). اما پژوهش‌ها نشان داد که تجلی یادگیری در فراگیر در طبقات مختلف اهداف آموزشی به نحو یکسانی اتفاق نمی‌افتد، و بسته به ماهیت هدف، نوع عملکرد مورد انتظار، و شرایط یادگیری متفاوت است (گانیه^{۱۰}، ۱۹۸۵؛ بلوم، ۱۹۷۱؛ مریل؛

¹ Drisoll

² Black, P., & Wiliam

³ Puku

⁴ Wirth

⁵ Popham

⁶ Linn&gronland

⁷ Woolfolk

⁸ Segers

⁹ Shepherd

¹⁰ Gange

۱۹۹۸؛ رایگلوث، ۲۰۰۰). تلفیق سنجش کیفی و کمی می‌تواند فرایند سنجش و ارزشیابی را معنادارتر سازد، زیرا بازخوردهای منظمی را برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان فراهم ساخته و یک تصویر کلی از روند یادگیری شاگرد به وی ارائه می‌دهد، همین‌طور ارزشیابی پایانی را اصیل‌تر می‌سازد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۰۵). علاوه بر این، فرایند تلفیق شواهدی از عملکرد را که در طول یک دوره زمانی طولانی جمع‌آوری گردیده سازمان‌دهی می‌نماید و از تقلیل معنی آموزش به آزمون جلوگیری می‌نماید. تلفیق سنجش تکوینی و پایانی در کلاس درس مستلزم استفاده از ابزارهای متنوع جمع‌آوری اطلاعات است. بر طبق سیستم آموزشی جورجیا^۲ (۱۹۹۲)، در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی چند تکنیک جمع‌آوری اطلاعات باید برای سنجش یادگیری دانش‌آموزان استفاده شود، زیرا تکیه بر استفاده از یک ابزار فقط بخشی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را نشان می‌دهد. همچنین، سنجش تمامی اهداف آموزشی با یک ابزار ممکن است محقق نگردد. برای هر هدف آموزشی ترکیبی از روش‌های مستقیم و غیر مستقیم سنجش باید استفاده شود.

بنابراین، اگر بتوان از رویکردهای مختلف در سنجش و ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان استفاده نمود، امکان ارائه تصویری همه جانبه از عملکرد فراگیر برای قضاوت فراهم می‌گردد (سیستم آموزشی جورجیا، ۱۹۹۲). با این تفاسیر می‌توان گفت که، بکارگیری هر کدام از رویکردهای کمی و کیفی به تنهایی نمی‌تواند ارزشیابی کاملی از بازده‌های یادگیری به عمل آورد. با توجه به مطالب مطرح شده، ناکارآمدی روش‌های کمی و کیفی به تنهایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فقدان یک چهارچوب منسجم در زمینه ارزشیابی تلفیقی در دوره اول متوسطه مسئله پژوهش حاضر است. علاوه بر این، با توجه به بند ۱۹ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۴)، مدیران آموزش و پرورش ملزم به طراحی و تدوین الگوی ارزشیابی تلفیقی برای دوره متوسطه اول گردیده‌اند، اما تا به حال هیچ چارچوب جامع و مشخصی برای ارزشیابی تلفیقی طراحی نشده است. از این رو، اهمیت و ضرورت تدوین چهارچوبی در ارتباط با ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه محرز می‌گردد. انتظار می‌رود که طراحی این چارچوب به معلمان کمک نماید تا شناخت همه جانبه‌ای از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بدست آورده و دانش‌آموزان نیز قابلیت‌های مختلف خود را شناسایی نمایند.

مبانی نظری و مروری بر مطالعات پیشین

پژوهش‌ها نشان داده است که آزمون‌های کمی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در مدارس عمدتاً، سطوح پایین حوزه شناختی را اندازه می‌گیرند و از اندازه‌گیری همه اهداف آموزشی عاجز و بخش

¹ Merrill

² University system of Georgia

زیادی از اهداف آموزشی عالی و اصیل را پوشش نمی‌دهند (پوفام، ۲۰۱۱؛ بلاک و ویلیام، ۲۰۰۹؛ استینگیز، ۲۰۱۲؛ حسینی، ۱۳۷۴؛ قندیلی، ۱۳۷۳؛ ملکی، ۱۳۷۱؛ گشتاسبی، ۱۳۷۴؛ نیک‌طلب، ۱۳۷۵؛ نجانی، ۱۳۷۵؛ اکبری، ۱۳۷۵؛ سبحانی‌نژاد، ۱۳۷۴؛ بلاک و ویلیام، ۲۰۰۶؛ پوکو، ۱۹۹۶؛ حصاربانی، ۱۳۸۵). از سوی دیگر پژوهش‌های مرتبط با ارزشیابی کیفی مؤید برتری این سبک ارزشیابی در بسیاری از زمینه‌ها از جمله بازخورد مستمر و کیفی است (حیدری، کریمان، امیری فراهانی، ۲۰۱۰؛ یوسف‌وند، صرامی، کدیور و عشرتی‌فر، ۱۳۹۳؛ فرنی، اقدسی، وشوشتری، ۱۳۹۲؛ بلاک و ویلیام، ۲۰۰۶). همچنین، استفاده از روش‌های سنجش کیفی اثرات مطلوبتری بر پیشرفت تحصیلی داشته است (بود، ۱۹۸۶؛ شاپیرو^۱، ۱۹۸۷؛ سادلر، ۱۹۸۹؛ اروین، ۲۰۰۴؛ اصل فتاحی، سیف، پاشاشریفی، ۱۳۸۸؛ یادگارزاده، ۲۰۰۸؛ پوفام، ۲۰۰۲). از سوی دیگر بعضی از پژوهش‌ها در کشور نشان داده که اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) به تنهایی، انگیزه دانش‌آموزان را از تلاش برای دستیابی به سطوح بالاتر کاهش می‌دهد (کاکیا و الماسی، ۱۳۸۵؛ حسنی، ۱۳۸۴). بنابراین، بعضی از پژوهش‌ها استفاده از ترکیب نمره مستمر و پایانی را در ارزشیابی نهایی پیشنهاد نموده‌اند (کاپامب^۳، ۲۰۱۰). برخی از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که ترکیب نمره‌های سوابق تحصیلی و نمره‌های آزمون سراسری در صورت تعدیل در تعداد دروس دوره دبیرستان ضریب تعمیم‌پذیری بهینه‌ای را بوجود می‌آورد (ذوالفقارنسب، یادگارزاد و خدایی، ۲۰۱۷). همچنین، بعضی از پژوهشگران در پژوهش خود در جهت رفع کاستی‌های هر دو رویکرد، ضرورت استفاده از ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی را پیشنهاد نموده‌اند (کاکیا و الماسی، ۱۳۸۵).

هدف پژوهش

هدف از این پژوهش کیفی، طراحی چارچوب ارزشیابی تلفیقی (کمی و کیفی) پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های آن برای دانش‌آموزان دوره متوسطه است.

سوال محوری پژوهش:

ویژگی‌های چارچوب ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی در دوره متوسطه اول چیست؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر کیفی و روش پژوهش مطالعه موردی کیفی چندگانه^۴ است. «پدیده» مورد مطالعه در این پژوهش، ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی و «مورد»، دانش‌آموزان دوره اول متوسطه است.

¹ Shapiro

² Popham

³ Kapambwe

⁴ multiple qualitative case study

شرکت کنندگان پژوهش

مشارکت کنندگان بالقوه^۱ این پژوهش، متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی و متخصصان سنجش و اندازه‌گیری سازمان آموزش و پرورش فارس در نواحی چهارگانه شیراز و دانشگاه‌های شیراز بودند که با «رویکرد هدفمند^۲ و روش معیار» (برحسب تجربه نظری و عملی در سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی) تعداد ۱۶ نفر از آنان انتخاب گردیدند. معیار کفایت تعداد مشارکت کنندگان «اشباع نظری داده‌ها^۳» بود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختمند^۴، با گروه مشارکت کنندگان استفاده گردید و هر مصاحبه حدود ۴۵ دقیقه طول کشید. همچنین، تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون^۵ با رویکرد تحلیل کیفی بازساختارگرایی موریس (۱۹۹۴) انجام شد، که در این رویکرد تحلیل، محقق دانش جدید را در چارچوبی که دیگران ساخته‌اند، قرار می‌دهد. برحسب این رویکرد تحلیلی مضامین سازمان‌دهنده شامل هدف، وزن دهی به بخش کمی و کیفی ارزشیابی، روش‌های جمع‌آوری اطلاعات، بازخورد، ذینفعان نقش آفرین در فرایند ارزشیابی، تدریس، استلزام‌ها و امکانات زیر ساختی و اعتبار نتایج (چارچوب ارزشیابی مدارس میشیگان^۶، ۲۰۱۲؛ چارچوب ارزشیابی چاپیوس و استینگریز^۷، ۲۰۱۲؛ عناصر کلیدی سنجش اقتباس از کنفرانس بین‌المللی یادگیری^۸، ۲۰۱۰؛ فرایند سنجش هارلن^۹، ۲۰۰۶؛ کریسپ^{۱۰}، ۲۰۱۲) به عنوان چارچوب ساخته شده ارزشیابی استفاده شد، و مضامین مربوط به ارزشیابی تلفیقی به عنوان دانش جدید، کشف و در این مضامین سازمان‌دهنده قرار گرفتند.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش در قالب ۸ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۲ مضمون پایه بدست آمده از مصاحبه با مشارکت کنندگان طبقه‌بندی گردید. این عناصر سازمان‌دهنده شامل: «هدف ارزشیابی»، «وزن دهی به بخش کمی و کیفی ارزشیابی»، «روش‌های جمع‌آوری اطلاعات»، «بازخورد»، «استلزام‌های زیرساختی»، «ذینفعان نقش آفرین در فرایند ارزشیابی»، «تدریس» و «اعتبار نتایج ارزشیابی تلفیقی» است.

^۱ potential participant

^۲ purposive sampling

^۳ theoretical saturation of data

^۴ semi- structural interviews

^۵ thematic analysis

^۶ Michigan state board of education

^۷ Chappuis & Stiggins

^۸ 21st century learning conference

^۹ Harlem

^{۱۰} Cresp

جدول شماره ۱: مضامین سازمان‌دهنده، مضامین پایه و شواهد مربوط به ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی

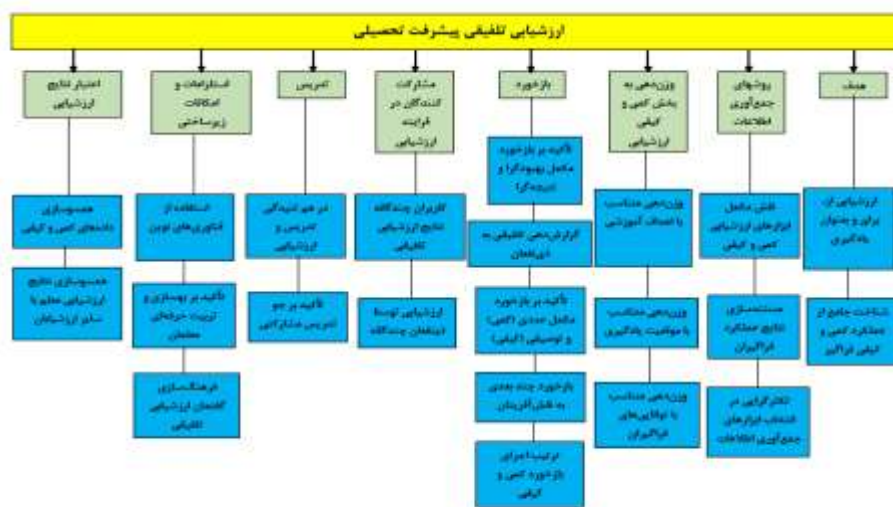
مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد
هدف ارزشیابی	ارزشیابی از یادگیری	اما استانداردهایی در آموزش و پرورش تعریف شده است که دانش‌آموز باید به اهداف آن درس برسد و وقتی به حدودی از این انتظار رسید حق ارتقا دارد (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۳۳ سال سابقه کار).
	ارزشیابی برای یادگیری	معلم می‌تواند نقاط قوت و ضعف تدریس خودش را بررسی کند و ازش استفاده کند، میزان یادگیری دانش‌آموز را می‌تواند بررسی کند که اگر لازم باشد برای بعضی از دانش‌آموزان شیوه‌های دیگری را اعمال کند (کارشناس مسئول سنجش شماره ۲ فوق لیسانس مدیریت ۳۳ سال سابقه کار).
	ارزشیابی به عنوان یادگیری	اگر دانش‌آموز و معلم از ابتدا به این برسند که چه هدفی از آموزش دارند، طبیعتاً ما این شرایط را فراهم کردیم که دانش‌آموز هم خودش را می‌تواند ارزشیابی کند و این خودسنجی به بررسی و شناخت وضعیت یادگیریش کمک می‌کند (عضو هیئت علمی دانشگاه و کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری، ۳۵ سال سابقه کار).
	شناخت جامع از عملکرد کمی و کیفی فراگیر	به عبارت دیگر وقتی رویکرد کمی و کیفی با هم باشد، ارزشیابی جامع‌تری از استعدادها و قابلیت‌های بچه‌ها بعمل آید (عضو هیئت علمی دانشگاه، فوق لیسانس روان‌شناسی بالینی ۳۰ سال سابقه کار). (کد ۱۲)
وزن دهی به بخش کمی و کیفی ارزشیابی	وزن‌دهی متناسب با اهداف آموزشی و موضوعات درسی	در نظام متوسطه باید ببینیم برنامه‌دستی چی هست، چقدر دروس تجربی لحاظ شده و چقدر دروس نظری و یا وزن هر کدام در هر درس چقدر است و متناسب با این وزن‌ها هست که اهداف ارزشیابی مشخص می‌شود (عضو هیئت علمی دانشگاه، کارشناس ارشد سنجش، ۳۵ سال سابقه کار). (کد ۴)
	وزن‌دهی برحسب توانایی‌های فراگیران	اما عجلاناً جنس هدف‌ها و توان شاگرد و خود معلم‌ها معیار وزن‌دهی هستند (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۲۲ سال سابقه کار). (کد ۹).
	وزن‌دهی برحسب موقعیت یاددهی، یادگیری	مثلاً یک معلم در درس علومش یک زمانی در یک موقعیتی احساس بکنه که وزن کمی بالاتره، و در یک موقعیتی احساس کنه که وزن کیفی بالاتره (عضو هیئت علمی دانشگاه فوق لیسانس روان‌شناسی بالینی ۳۰ سال سابقه کار). (کد ۱۲)
روشهای جمع‌آوری اطلاعات	نقش مکمل ابزارهای ارزشیابی کمی و کیفی	رویکرد تلفیقی رویکرد کامل‌تری هست، یعنی استفاده از هر دو روش نقص‌های هر دو روش را می‌پوشاند (عضو هیئت علمی دانشگاه دکتری روان‌شناسی تربیتی، ۲۵ سال سابقه کار). (کد ۸)
	مستندسازی نتایج عملکرد فراگیران	در تلفیقی وقتی می‌گوییم استفاده از ابزارها و پوشه کار و... و دفتر کلاسی این‌ها مستندات هستند که می‌ماند، و می‌توانیم به آن رجوع کنیم. شاید دانش‌آموز در آزمون پایانی به دلایلی دچار مشکل شده است (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۲۲ سال سابقه کار). (کد ۲)

<p>در این نوع ارزشیابی تنوع تکنیک زیاد هست. در ارزشیابی کمی به آزمون‌های کتبی و شفاهی منحصر می‌شود، یا اینکه هدف‌های جزئی را قادر است بسنجد. اما در ارزشیابی کیفی و تلفیقی هر نوع فعالیتی را که از دانش‌آموز بخواهیم یک ابزار ارزشیابی هست و به تعداد فعالیت‌هایی که ما به دانش‌آموز می‌دهیم می‌توان به عنوان یک ابزار نگاه کرد (عضو هیئت علمی دانشگاه، کارشناس ارشد سنجش، ۳۵ سال سابقه کار). (کد ۴)</p>	<p>تکثیرگرایی در انتخاب روش‌ها</p>	
<p>«نظام آموزشی یک بخش عمده‌اش ارزشیابی است اما نباید منفک از سایر عناصر باشد». (عضو هیئت علمی دانشگاه کارشناس ارشد سنجش، ۳۵ سال سابقه کار) (کد ۴)</p>	<p>درهم تنیدگی تدریس و ارزشیابی</p>	
<p>«در هر فضای آموزشی باید روحیه همکاری، همدلی و هم‌فکری وجود داشته باشد. مدیر ما باید طوری فضا سازی کند و امکانات را فراهم کند که اگر دبیر یک درسی مشکل علمی داشت بتواند از همکارش در کلاس بغل دستش استفاده کند». (عضو هیئت علمی دانشگاه دکتری روانشناسی تربیتی ۲۵ سال سابقه کار) (کد ۶)</p>	<p>تأکید بر جو تدریس مشارکتی</p>	<p>تدریس</p>
<p>«در ارزشیابی تلفیقی بازخوردی که در ماه‌های اول سال م دهیم می‌توان نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز را مشخص کند اما بازخورد پایان سال دیگر نتیجه کار را مشخص می‌کند. حالا این بازخوردها می‌تواند برای سال دیگر مبنای باشد». (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۲۲ سال سابقه کار) (کد ۹)</p>	<p>تاکید بر بازخورد مکمل بهبودگرا و نتیجه‌گرا</p>	
<p>«بنابراین اون چیزی که قطعا در ممالک دیگر دارد انجام می‌شود یعنی در کنار ملاک کمی و نمره، یک توصیفی را بصورت انفرادی انجام دهند». (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۳۰ سال سابقه کار). (کد ۷)</p>	<p>گزارش‌دهی تلفیقی به ذینفعان</p>	
<p>«وقتی که ما دو ارزش را تلفیق می‌کنیم طبیعتاً همیشه از دو نوع بازخوردی که قبلاً می‌دادیم استفاده کنیم، یعنی دانش‌آموزی ما هم بدنبال این هستند که نمره‌اش چند شده و هم به بدنبال این هستند که وضعیتش چطور است؟». عضو هیئت علمی دانشگاه، دکتری برنامه‌ریزی درسی، ۲۷ سال سابقه کار). (کد ۱۰)</p>	<p>تاکید بر بازخورد مکمل عددی (کمی) و توصیفی (کیفی)</p>	<p>بازخورد</p>
<p>«بازخورد اول برای دانش‌آموز است و دومین بازخوردی که می‌دهیم به اولیای مدرسه است. بازخورد بعدی به اولیای دانش‌آموز است و بازخورد بعدی ما به صورت کلی به سطح ناحیه و به استان». (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۲۹ سال سابقه کار) (کد ۳).</p>	<p>بازخورد چندبعدی به نقش آفرینان</p>	
<p>«تقدم و تاخر کمی و کیفی را صد در صد نمی‌توان اعلام کرد. مربی یادگیری با توجه به نوع فعالیتی که طراحی کرده، و مکانی که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، همچنین، نوع میحث و نوع فراگیرش از نظر میزان توانمندی یا دسته‌بندی مدارس تصمیم می‌گیرد چه زمانی کمی یا کیفی در نظر بگیرد. بنابراین</p>	<p>اجرای توانان بخش کمی و کیفی بازخورد</p>	

<p>ترتیب خاصی را نمی‌شود در نظر گرفت و می‌تواند انعطاف داشته باشد» (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۳۰ سال سابقه کار). (کد ۷).</p>		
<p>«در ارزشیابی تلفیقی بازخوردی که در ماه‌های اول سال می‌دهیم می‌توان نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز را مشخص کند، اما بازخورد پایان سال دیگر نتیجه کار را مشخص می‌کند. حالا این بازخوردها می‌تواند برای سال دیگر مینا باشد» (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۲۲ سال سابقه کار) (کد ۹)</p>	<p>تاکید بر بازخورد مکمل بهبودگرا و نتیجه‌گرا</p>	
<p>«اولین گروهی که ذینفع هستن توی این زمینه من احساس می‌کنم خود دانش‌آموزان باشن. دومیش معلمان هستن، چون معلم هست که می‌خواهد هم از کار خودش به ارزیابی رو به عمل بیاره هم از کار دانش‌آموز. سومیش حال اولیاء دانش‌آموزان هستن» (عضو هیئت علمی دانشگاه دکتری برنامه‌ریزی درسی ۲۷ سال سابقه کار) (کد ۱۱).</p>	<p>کاربران چندگانه نتایج ارزشیابی تلفیقی</p>	<p>ذینفعان نقش آفرین در فرایند ارزشیابی</p>
<p>«مثلا برای سنجش یک دانش‌آموز علاوه بر خودسنجی در کنارش سنجش توسط والدین داریم، سنجش توسط آموزگار هم داریم، آزمون‌های مدادکاغذی هم داریم و... این‌ها هم‌پوشانی می‌کنند.» (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۲۹ سال سابقه کار) (کد ۳).</p>	<p>ارزشیابی توسط ذینفعان چندگانه</p>	
<p>«در هر صورت به جهت گستردگی تکنولوژی و نفوذ در حوزه‌های مختلف بالاخره بچه‌ها رو هم درگیر خودش کرده تو بخش‌های مختلف، و ظرفیت خوبی هم هست، این می‌تونه به عنوان یک ابزار به عنوان یک ظرفیت قلمداد بشه.» (عضو هیئت علمی دانشگاه دکتری برنامه‌ریزی درسی، ۲۷ سال سابقه کار) (کد ۱۳).</p>	<p>استفاده از فناوری‌های نوین</p>	<p>وامکانات زیرساختی استانداردها</p>
<p>«اولین زیرساختشو خدمتتون عرض کردم آموزش معلمان، مدیران، حتی اولیاء و کسانی که با کار ارزشیابی در ارتباط هستن» (عضو هیئت علمی دانشگاه دکتری تکنولوژی آموزشی، ۲۷ سال سابقه کار) (کد ۱۱)</p>	<p>تاکید بر بهسازی و تربیت حرفه ای معلمان</p>	
<p>«بدون شک همان شعار معروف بسترسازی فرهنگی برای گروه‌های مختلف لازم است» (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ۳۰ سال سابقه کار) (کد ۷).</p>	<p>فرهنگ سازی گفتمان ارزشیابی تلفیقی</p>	
<p>«مثلا برای سنجش یک دانش‌آموز علاوه بر خودسنجی در کنارش سنجش توسط والدین داریم، سنجش توسط آموزگار هم داریم، آزمون‌های مدادکاغذی هم داریم و اینها هم‌پوشانی می‌کنند و شکاف موجود را پر می‌کنند. برای اینکه این موارد همسو شود یکی هم‌پوشانی کردن منابع هستنند که کمک می‌دهند و یکی اینکه در بخش کمی باید تعریف عملیاتی شده باشد» (کارشناس مسئول سنجش آموزش و پرورش، ارشد علوم قرآنی ۲۹ سال سابقه کار) (کد ۲)</p>	<p>همسوسازی داده‌های کمی و کیفی</p>	<p>اصول نتایج ارزشیابی تلفیقی</p>

<p>«یا از نظر معلمان هم پایه همکاران یا مسئول آموزش استفاده بکنند که اونها ارزشیابی ها را بررسی بکنند و اعتبار را بررسی کنند. حتی نظر خود دانش آموز را بررسی کنند». (عضو هیئت علمی دانشگاه دکتری برنامه ریزی درسی، ۲۷ سال سابقه کار) (کد ۱۰).</p>	<p>همسوسازی نتایج ارزشیابی معلم با سایر ارزشیابان</p>
---	--

در ادامه نمودار مضمون فراگیر، سازمان دهنده و پایه ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی ارائه می گردد.



نمودار (۱): شبکه مضامین سازمان دهنده و پایه ارزشیابی تلفیقی پیشرفت تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش کیفی حاضر، تعیین ویژگی‌های ارزشیابی تلفیقی بود. در این راستا نتایج حاصل از مصاحبه‌ها دلالت بر هشت حوزه سازمان دهنده بود. در حوزه اهداف یکی از ویژگی‌های مطرح شده در ارزشیابی تلفیقی عبارت بود از استفاده از این نوع یادگیری، برای یادگیری و به عنوان یادگیری. این اهداف با دیدگاه کوپر (۲۰۰۷)، و الگوی تعلیم و تربیت میشیگان (۲۰۱۲)، منطبق است. از نظر کوپر فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی باید هر سه هدف فوق را دنبال کند، همچنین در الگوی دفتر تعلیم و تربیت میشیگان بر اهداف ارزشیابی از یادگیری و ارزشیابی برای یادگیری به عنوان دو عنصر کلیدی هر طرح سنجش پیشرفت تحصیلی تأکید گردیده است. این مضامین همچنین با نظرات بلاک و ویلیام (۲۰۰۳) همسو است. هنگامی که دانش آموز به واسطه بازخورد معلم از ضعف‌ها و قوت‌های خود در رسیدن به اهداف آموزشی آگاه می‌شود، از مهارت شناختی برخوردار می‌تواند فرآیند یادگیری خویش را کنترل کند. توانایی کنترل یادگیری منجر به افزایش اعتماد به نفس

دانش آموز و ایجاد انگیزش در تداوم یادگیری می شود و این انگیزش نقش بسیار مهمی در مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری دارد (بروکهارت، ۲۰۰۸؛ ترجمه رستگار، ۱۳۹۰). علاوه بر این، ارزشیابی برای راهنمایی راهبردهای یادگیری استفاده می شود و مسیرهایی را برای یادگیری بیشتر تعیین می کند (فادیوا و ماچیزوکی^۱، ۲۰۱۰). همچنین نباید به ارزشیابی فقط به عنوان کسب نمره و گذر از یک سطح به سطح یا مقطعی به مقطع دیگر نگرست. گاهی مواقع دانش آموز در ارزشیابی و امتحان هست که مطلبی را یاد می گیرد. ارزشیابی باید یادگیری را، محور کانون توجه خود قرار دهد (نانگنافت و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۳۰۲). همچنین، ویژگی تأکید بر شناخت جامع از عملکرد کمی و کیفی فراگیر، همسو با دیدگاه‌هایی (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۱؛ کوپر، ۲۰۰۷؛ دفتر تعلیم و تربیت میشیگان، ۲۰۱۲) است که یکی از اهداف ارزشیابی را ارائه یک تصویر کلی و همه جانبه از روند یادگیری شاگرد می دانند. این مضمون با نتایج پژوهش (مانجلی، ۲۰۱۰؛ نانگنافت و همکاران، ۲۰۱۲؛ حدادنیا، ۱۳۹۵) نیز همسو است. از ویژگی‌های دیگر ارزشیابی تلفیقی می توان به وزن دهی به بخش کمی و کیفی ارزشیابی اشاره نمود. وزن دهی متناسب با اهداف آموزشی در راستای دیدگاه‌ها و پژوهش‌های گوناگونی (گانیه، ۱۹۷۷؛ مریل، ۱۹۸۸؛ بلوم و همکاران، ۱۹۷۱) است. نوع عملکردی که مبین یادگیری است، در هر طبقه متفاوت است. مبنای این تفاوت ماهیت موضوعاتی است که سبک آموزش و عملکرد مورد انتظار را متفاوت می کند. همچنین به زعم هاسکینز و فردریکسون (۲۰۱۳)، ارزشیابی باید منطبق با راهبردهای یاددهی - یادگیری، اهداف طراحی شده و محتوای تدوین شده باشد. در همین راستا سیف (۱۳۹۴)، بیان می کند: «در صورت لزوم در درس‌هایی که هدف‌های آموزشی متنوعی دارند در هر دسته از هدف‌های حوزه‌های مختلف باید آزمون یا آزمون‌های مجزایی را استفاده کرد». دیگر ویژگی ارزشیابی تلفیقی «وزن دهی برحسب توانایی‌های فراگیران» است. این مضمون نیز همسو با نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۱۹۶۸)، نظریه تنوع و تعدد شیوه‌های ارائه و پاسخ در برنامه‌درسی آیزنر (۲۰۰۵) است. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی باید تنوعی از روش‌های ارائه و بازخورد برای دانش‌آموزان، فراهم گردد تا آنان، بر اساس قابلیت هوشی و توانایی‌های خود بتواند عملکرد مطلوبی را نشان دهند. «وزن دهی برحسب موقعیت یادگیری» یکی دیگر از ویژگی‌های ارزشیابی تلفیقی است. این بدان معنا است که هر دانش‌آموز دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است که مجموعه خاصی از تجارب و نیازها را با خود به موقعیت یادگیری می آورد (الیاس و مریام، ۱۹۸۰؛ دریکسول، ۱۹۹۴؛ وولفولک، ۱۹۹۵). بنابراین، موقعیت‌مدار بودن تدریس سبب می شود که در شرایط یادگیری مختلف معلم علی‌رغم یکسان بودن اهداف آموزشی، برحسب

¹ Fade Eva, Z. Mochizuki, Y

موقعیت، از روش‌های مختلف برای جمع‌آوری اطلاعات از عملکرد فراگیر استفاده کند. یکی دیگر از ویژگی‌های ارزشیابی تلفیقی به «روش‌های گردآوری اطلاعات» توجه نموده است که یکی از مضامین پایه آن نقش مکمل ابزارهای ارزشیابی کمی و کیفی است. این مضمون همسو با دیدگاه‌های (لین و گرانلاند، ۲۰۰۰؛ سیف، ۱۳۹۴) است که هیچ یک از ابزارهای سنجش کمی و کیفی به تنهایی رضایت‌بخش نیست و نیازهای معلمان را برطرف نمی‌نماید. در عمل معلم باید از مجموعه متنوعی از روش‌های کمی و کیفی استفاده کند. مضمون پایه بعد، مستندسازی نتایج عملکرد است. این مضمون همسو با دیدگاه (لینچ، ۲۰۱۴؛ رستگار، ۱۳۸۲) است که معتقدند مستندسازی، تجارب یادگیری کودکان را، برای والدین، معلمان و دانش‌آموزان مشاهده‌پذیر می‌کند. این یک راه برای نشان دادن شایستگی‌های کودک است. شکل‌های متنوعی برای مستندسازی تجارب یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد؛ شامل کارهای هنری، نوشتاری، عکس، ویدئوها و سایر موارد. یکی دیگر از ویژگی‌های کشف شده «تکثرگرایی در انتخاب روش‌ها» است. این مضمون نیز با دیدگاه‌هایی (سیستم آموزشی دانشگاه جورجیا، ۱۹۹۲؛ لینچ، ۲۰۱۴) که معتقدند در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی چند تکنیک باید برای سنجش یادگیری دانش‌آموز استفاده شوند همسو است. علاوه بر این، طبق دیدگاه ویگینز و مک تیگه (۲۰۰۵) معلمان اثربخش، شیوه‌های متعددی از سنجش و ارزشیابی، شامل سنجش رسمی و غیر رسمی و سنجش تکوینی و پایانی را برای نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌گیرند و به طور غیررسمی از طریق برخی تکنیک‌ها همانند مشاهده، بررسی و گردش در کلاس و گفتگو با دانش‌آموزان به صورت فردی یا گروهی درباره تکالیف یا فعالیت‌های خاص، بر پیشرفت آن‌ها نظارت می‌کنند. تمرکز «تدریس» به عنوان یک مضمون سازمان‌دهنده به ویژگی‌های «درهم تنیدگی تدریس و ارزشیابی» و «تاکید بر جو تدریس مشارکتی»، معطوف می‌گردد. در راستای تایید، مضمون «درهم تنیدگی تدریس و ارزشیابی» شیپرد (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد که سنجش باید ما بین تدریس و یادگیری قرار گیرد تا بتواند نقش مفیدی در کمک به یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. این نوع سنجش را سنجش تکوینی می‌نامند و در عوض قرار گرفتن در انتهای فرایند آموزش ما بین آموزش و یادگیری قرار می‌گیرد. طبق نظر (بلاک، ۲۰۰۰؛ سیجر، ۲۰۰۰؛ کنسرسیوم سنجش آلبرتا، ۲۰۰۵؛ بایی، ۱۹۹۷؛ پوفام، ۲۰۱۱؛ بلاک و ویلیام، ۲۰۰۶؛ بلاک و ویلیام، ۲۰۰۹؛ بلاک و هاریسون، ۲۰۰۳) نیز سنجش تکوینی یک سنجش ادغام شده در فرایند یاددهی - یادگیری است، و برنامه‌های مطالعاتی دانش‌آموزان باید مرتبط با اهداف برنامه‌درسی باشد تا بدین وسیله جایگاه سنجش و ارزشیابی را به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند تدریس و یادگیری ارتقاء دهیم. همسو با ویژگی «تاکید بر جو تدریس مشارکتی» به نتایج پژوهش‌های (وولفولک، ۱۹۹۵؛ تئو، کارلسون و ماتئو، ۲۰۰۰؛ لوکاس و

¹ Alberta Assessment Consortium

² Teo Carlson, Matheiev

مورفی^۱، ۲۰۰۷؛ لوبرز^۲، ۲۰۰۶؛ مورای، ۱۹۹۴؛ تایلستون، ۲۰۰۰؛ الیس و فوتس، ۱۹۹۳؛ مارش، ۲۰۰۴؛ گرهام و زاکاهی^۳، ۱۹۹۰؛ نیولپ^۴، ۱۹۹۵؛ علیلو، موحدی، عزیزاده گوردال، کریمی نژاد و محمدزادگان، ۱۳۹۱؛ ذبیحی، بهشته و منصور، ۱۳۹۱؛ عطوفی، ۱۳۸۷؛ علیپور، ۲۰۰۶)، می توان اشاره کرد. با توجه به پژوهش های ذکر شده می توان چنین استنباط نمود که وجود جوی امن و آرام در کلاس درس و حاکمیت فضای تعاملی و مشارکت فراگیر در تعیین معیارهای ارزشیابی می تواند موجبات همکاری حداکثری را فراهم آورد. ایجاد فضایی آرام، منسجم، حمایت گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش آموزان نقش مؤثری ایفا می کند. اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی با روابط اجتماعی بالا شود، دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه رو خواهند بود. بنابراین، یاددهی و یادگیری مستلزم حاکم شدن فضای یادگیری مشارکتی بر کلاس های درس است.

یکی دیگر از مضامین سازمان دهنده «بازخورد» است. مضامین پایه آن «تأکید بر بازخورد مکمل بهبودگرا و نتیجه گرا»، «گزارش دهی تلفیقی»، «تأکید بر بازخورد مکمل عددی (کمی) و توصیفی (کیفی)»، «بازخورد چندبعدی به نقش آفرینان» و «ترتیب اجرای بخش کمی و کیفی بازخورد» است. مضمون «تأکید بر بازخورد مکمل بهبودگرا و نتیجه گرا» با نظرات بلاک و ویلیام (۲۰۰۳)؛ پوفام (۲۰۰۳)، (۲۰۱۱)؛ استینگیز (۲۰۱۴) همسو است. آنان معتقدند بین فعالیت سنجش تکوینی و پایانی در نظریه ها و سیستم های جدید آموزشی نیاز به هماهنگی است، آن چنانکه فعالیت سنجش تکوینی نباید به واسطه فشار سنجش پایانی تضعیف گردد. تعادل سنجش تکوینی و پایانی نکته بسیار مهمی است. به گونه ای که فعالیت سنجش تکوینی باید به فعالیت سنجش پایانی کمک نموده و سنجش پایانی نیز می تواند برای مقاصد سنجش تکوینی استفاده شود. بدین ترتیب نظارت آشکار بر پیشرفت دانش آموز به وسیله سنجش تکوینی و پایانی تسهیل می شود. همچنین، دفتر تعلیم و تربیت میشیگان (۲۰۱۲) استفاده از روش های سنجش چند بعدی و طبیعی را پیشنهاد نموده که با این مضمون همسو است. علاوه بر این، نتایج یک مطالعه نشان داد، دانش آموزانی که بازخورد اصلاحی دریافت نمودند در مقایسه با دانش آموزانی که بازخورد دریافت نکردند، عملکرد با کیفیت بالاتری از خود نشان دادند (ماتسومورا، پاتھی، چاوز، والدز و گارنایر^۵، ۲۰۰۲). «گزارش دهی تلفیقی» به عنوان یکی از ویژگی های ارزشیابی تلفیقی با دیدگاه های کنسرسیوم سنجش آلبرتا (۲۰۰۵) همسو است. طبق دیدگاه های کنسرسیوم، باید از طریق نظارت و بازخوردهای توصیفی، دانش آموزان را از

¹ Lucas&morphy

² Lubers

³ Gorham & Zakahi

⁴ Neuliep

⁵ Matsumura, Patthey-Chavez, Valeds & Garnier

سطح فعلی عملکرد خود آگاه نموده، و به طور رسمی مستندهای پیشرفت دانش‌آموز را برای گزارش‌های دوره‌ای آماده نماییم. علاوه بر این، سبحانی (۱۳۸۳) در بررسی کارنامه‌های چند کشور تنوعی از شیوه‌های گزارش‌دهی پیشرفت تحصیلی را گزارش نموده است. «تأکید بر بازخورد مکمل عددی (کمی) و توصیفی (کیفی)» به عنوان ویژگی دیگر ارزشیابی تلفیقی با نتایج کنسرسیوم سنچس آلبرتا (۲۰۰۵) همسو است. معلمان برای سنچس نیازهای دانش‌آموزان قبل از آموزش، در حین آموزش و پس از آموزش نیاز به اطلاعات کاملی از عملکرد فراگیران دارند تا بتوانند نظرات کتبی، شفاهی و تخصیص نمره به دانش‌آموزان را ارائه دهند. علاوه بر موارد ذکر شده «بازخورد چند بعدی به نقش آفرینان» به عنوان ویژگی دیگر این سبک ارزشیابی با مباحث مطرح شده توسط مک بین و مک گلین (۲۰۰۲)، در مورد سطوح ارزشیابی و بازخورد به ذینفعان، در سطح کلاس درس، مدرسه، منطقه، ملی و جهانی همسو است. به علاوه، ویژگی ترتیب اجرای بخش کمی و کیفی بازخورد نیز همسو با پیشنهادات کنسرسیوم سنچس آلبرتا (۲۰۰۵) است. استفاده همزمان از چند تکنیک جمع‌آوری اطلاعات می‌تواند به معلم در فهم دقیق و روشن از توانایی‌های مکتسبه فراگیر در اثر آموزش کمک نموده و نقاط قوت و ضعف را مشخص و زمینه‌های لازم را برای برنامه‌ریزی بعدی فراهم نماید.

یکی دیگر از مضامین سازمان‌دهنده ارزشیابی تلفیقی، «ذینفعان نقش آفرین در فرایند ارزشیابی» است. مضامین پایه آن: «کاربران چندگانه نتایج ارزشیابی تلفیقی» و «ارزشیابی توسط ذینفعان چندگانه» است. مضمون «کاربران چندگانه نتایج ارزشیابی تلفیقی» همسو با دیدگاه‌های (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۱؛ هریتیج، ۲۰۱۱؛ کنسرسیوم سنچس آلبرتا، ۲۰۰۵؛ پوفام، ۲۰۰۳؛ پوفام، ۲۰۱۱) است. آنان نیز اشاره به گروه‌های ذینفع شامل دانش‌آموزان والدین، همسالان و معلمین در فرایند ارزشیابی می‌نمایند. به اعتقاد صاحب‌نظرانی همچون دوید فیرمن (۱۹۹۳) اعتقاد عمیق به ذی‌نفعان و توانمندسازی آنان، سبب می‌گردد آنان خود به دنبال حل مسائل خود باشند و تغییرات سازنده‌ای را در محیط زندگی خود بوجود آورند.

همچنین، «ارزشیابی توسط ذینفعان چندگانه» ویژگی دیگری است که همسو با نظرات محققان است (بلاک و ویلیام، ۲۰۰۹؛ بود، ۱۹۸۶؛ شاپیرو، ۱۹۸۶؛ سادلر، ۱۹۸۹؛ اروین، ۲۰۰۴؛ رایس، ۲۰۰۱، پوفام، ۲۰۱۱). سنچس همسالان، دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری در مورد دیگر دانش‌آموزان وارد می‌کند. ارزیابی نمودن همسالان به آنان کمک می‌کند تا شاخص‌های عملکردی سنچس را درک نموده و ویژگی‌های کار کیفی را عمیقاً از طریق به‌کارگیری این ویژگی‌ها در ارزیابی کار سایر دانش‌آموزان وارد تجارب یادگیری خود نمایند. همچنین در خودسنجی به همان اندازه که بر فرایند یادگیری تأکید می‌شود بر فراورده یادگیری نیز تأکید می‌شود، و از این طریق به هدف دیگر سنچس

یعنی رسیدن به فراشناخت دست پیدا خواهیم کرد. در همین راستا، اروین (۲۰۰۴) بیان می‌کند که، خود ارزیابی بر ارزشیابی تکوینی بیش از ارزشیابی پایانی تأکید دارد (شاپیرو، ۱۹۸۷).

مضمون سازمان‌دهنده دیگری که از متن مصاحبه‌ها استخراج گردید «استلزام‌ها و امکانات زیرساختی» است که خود متشکل از سه مضمون پایه به شرح ذیل است: «استفاده از فناوری‌های نوین»، «تاکید بر بهسازی و تربیت حرفه‌ای معلمان» و «فرهنگ‌سازی گفتمان ارزشیابی تلفیقی». ویژگی استفاده از «فناوری‌های نوین» با نظرات و یافته‌های پژوهشی (بول، ۲۰۱۲؛ شفیع‌پور مطلق، ۱۳۹۵؛ بول و استیون، ۱۹۹۹؛ دانا، نیلی و بدعی، ۱۳۹۲) همسو است. امروزه با گسترش نفوذ تکنولوژی‌های ارتباطی در زندگی روزمره ضرورت به‌کارگیری این تکنولوژی به صورت عملیاتی در فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ملموس بوده و دور از دسترس نیست. با فراهم شدن زمینه حضور بر خط^۱ دینفعان در استفاده از ابزارهای فن‌آوری و شبکه‌های اجتماعی، امکان بازخورد سریع و به موقع را به دینفعان می‌توان فراهم نمود. مضمون «تاکید بر بهسازی و تربیت حرفه‌ای معلمان» نیز در راستای دیدگاه‌های بعضی از محققین (چاپیوس و استیگینز، ۲۰۱۲؛ پوفام، ۲۰۱۱) است. برای انجام سنجش تکوینی در کلاس درس معلم نیاز به سواد سنجش کلاسی^۲ دارد. همچنین معلم برای انجام سنجش تکوینی به دو چیز در کلاس نیاز دارد، اولاً توانایی جمع‌آوری اطلاعات درباره پیشرفت دانش‌آموز و ثانیاً استفاده مؤثر از نتایج سنجش برای بهبود و پیشرفت یادگیری. در تمامی موارد ذکر شده، معلم نیاز به آموزش مستمر دارد.

«فرهنگ‌سازی گفتمان ارزشیابی تلفیقی» ویژگی دیگر این سبک ارزشیابی است. یکی از عناصر سنجش که مورد تأکید، کنفرانس بین‌المللی یادگیری برای قرن ۲۱ قرار گرفته، ایجاد فرهنگ کلاسی مشوق تعامل و استفاده از ابزارهای متنوع سنجش است. همچنین، این مضمون با یافته‌های پژوهش الخروسی (۲۰۰۸) در کشور عمان همسو است. یافته‌های وی مبنی بر این است که «ادراک جمعی اعضای کلاس درباره محیط سنجش کلاسی منجر به انتقال یک نگرش عمومی به اعضای کلاس می‌گردد و می‌تواند منجر به سازگار نمودن رویه‌های اهداف عملکردی با کلاس درس شود».

مضمون سازمان‌دهنده دیگری که از بررسی متن مصاحبه‌ها استخراج شد، «اعتبار نتایج ارزشیابی تلفیقی» است. مضامین پایه آن «همسوسازی داده‌های کمی و کیفی» و «همسوسازی نتایج ارزشیابی معلم با سایر ارزشیابان» است. ویژگی همسوسازی داده‌های کمی و کیفی همسو با پیشنهادهای کنسرسیوم سنجش (آلبرتا، ۲۰۰۵؛ رستگار، ۱۳۸۵؛ پوفام، ۲۰۱۱؛ استیگینز، ۲۰۱۲) است. آنان پیشنهاد نموده‌اند، برای افزایش اعتبار تصمیم‌گیری‌ها، همسوسازی شواهد و مستندها از عملکرد شاگردان می‌تواند سازنده باشد. استفاده همزمان از چند تکنیک جمع‌آوری اطلاعات می‌تواند به معلم در فهم

¹ On line

² Classroom assessment literacy

دقیق و روشن از توانایی‌های مکتسبه فراگیر در اثر آموزش کمک نموده و نقاط قوت و ضعف را مشخص و زمینه‌های لازم را برای برنامه‌ریزی بعدی فراهم نماید. همچنین، ویژگی همسوسازی نتایج ارزشیابی معلم با سایر ارزشیابان به این مطلب اشاره دارد که تا چه اندازه نتایج ارزشیابی با نتایج مصححان مختلف همسویی دارد. ایبل (۱۹۷۲) این روش را پایایی بین مصححان یا مشاهده‌کنندگان می‌نامد و مضمون فوق با نظر وی همسویی دارد، و به‌عنوان یک روش تعیین پایایی نتایج ارزشیابی می‌توان از این مضمون استفاده نمود.

منابع

الف. منابع فارسی

- اصل فتاحی، بهرام، کریمی، یوسف، سیف، علی اکبر و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۸). مقایسه تأثیر روش های سنجش (عملکردی، تشریحی و عینی) بر عملکرد دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی در درس روش تحقیق، دانشگاه آزاد اسلامی شبستر. *مجله آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، دوره ۲، شماره ۶، ۷-۳۳.
- اکبری، ابوالقاسم. (۱۳۷۵). *ارزشیابی و تجزیه و تحلیل سؤالات امتحانی پنجم ابتدایی شهرستان های تهران*، شورای تحقیقات شهرستان های تهران، شماره سند: ۶۲۳.
- برقی، محمدجعفر. (۱۳۷۸). *علل موفقیت و عدم موفقیت دانش آموزان دوره راهنمایی در پاسخ گویی به سؤالات ریاضی*، سومین مطالعات بین المللی ریاضیات و علوم. دانشکده مدیریت و برنامه ریزی تهران.
- بروکهارت، سوزان. (۱۳۹۰). *ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر*. (ترجمه طاهره رستگار). تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۸)
- بیابانگر، اسماعیل. (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حصاری، زهرا. (۱۳۸۵). *خلأت در بستر ارزشیابی توصیفی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات حسنی.
- محمد (۱۳۸۴). *راهنمای ارزشیابی توصیفی (چاپ اول)* تهران: نشر آثار معاصر. آموزش و پرورش.
- حیدری، طوبی، کریمان، نورالسادات، حیدری، زهرا و امیری فراهانی، لیلان. (۲۰۱۰). مقایسه تأثیر تدریس به روش سخنرانی با بازخورد و سخنرانی به روش سنتی بر میزان یادگیری و کیفیت تدریس. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*، دوره ۱۲، شماره ۴، ۳۴-۴۳.
- حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). *تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان های نظام جدید فریدون کنار*. رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دانا، نیلی و بدعی. (۱۳۹۲). *تأثیر به کارگیری کارپوشه الکترونیکی بر خودکارآمدی دانشجویان*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ذبیحی، رزیتا، نیوشا، بهشته؛ و منصور، محبوبه. (۱۳۹۱). رابطه تاب آوری و جو روانی-اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران. *مجله نوآوری های مدیریت آموزشی (اندیشه های تازه در علوم تربیتی)*، ۷(۳)، ۷۳-۸۲.
- ذوالفقارنسب، سلیمان؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ جمالی، احسان و خدایی، ابراهیم. (۱۳۹۵). بررسی اعتبار نمرات سوابق تحصیلی، نمرات آزمون سراسری و نمرات ترکیبی در پذیرش دانشجویان با استفاده از تئوری تعمیم پذیری. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۲)، ۹۲-۱۲۱.

- زنجان، ناهید. (۱۳۷۶). *ارزشیابی و تجزیه تحلیل سؤالات امتحانی پایه چهارم ابتدایی استان تهران*. شورای تحقیقات شهرستان‌های تهران. شماره سند: ۱۱۸۰.
- سالنامه آماری آموزش و پرورش. (۱۳۹۴). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۷۴). ارزشیابی سؤالات هماهنگ، دروسی از دوره راهنمایی در امتحانات خرداد ماه ۱۳۷۳ شورای تحقیقات استان اصفهان، شماره سند ۸۴۴.
- سپاسی، حسین. (۱۳۷۳). مقایسه تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*، دوره: سوم، شماره ۱. ۲۰۸-۱۸۹.
- سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. (۱۳۹۴). تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فراورده یادگیری*. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.
- شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۱). تعیین رابطه بین مهارت‌های مورد ارزشیابی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجازی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی به منظور ارائه یک مدل مناسب دانشگاه‌های مجازی ایران. *مجله نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)*، ۷(۳)، ۶۹-۵۷.
- عطوفی سلمانی، محمدرضا، بهاری، سیف اله و گودرزی ملایری، بهزاد. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر جو روانی-اجتماعی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان کاشان. *مجله نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)*، دوره ۴، شماره ۱، ۶۳-۸۲.
- فرنیا، محمدعلی، اقدسی، علی نقی و شوشتری، ودود. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان میاندوآب در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. *مجله آموزش و ارزشیابی*، دوره ۶، شماره ۴، ۶۸-۷۸.
- فرهادی، حسین. (۱۳۷۷). کیفیت آزمون‌های کارشناسی ارشد زبان انگلیسی سازمان سنجش آموزش کشور.
- قادری، بهزاد. (۱۳۷۷). ناسازگاری آزمون‌های چهارگزینه‌ای با طبیعت رشته ادبیات انگلیسی. *مجموعه مقالات همایش روش‌های اندازه‌گیری مناسب برای کارشناسی ارشد*. تهران.
- قایلی، هوشنگ. (۱۳۵۴). بررسی نحوه ارزشیابی دبیران ریاضی از دانش‌آموزان اول متوسطه نظری به وسیله تجزیه تحلیل سؤالات امتحانی درس حساب و جبر. پژوهشکده تعلیم و تربیت. شماره سند: ۱۶۶۹.

کاکیا، لیدا و الماسی، محمد. (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی (کیفی و کمی) بر میزان یادگیری اضطراب و علاقه به یادگیری دانش آموزان ابتدایی شهر تهران، وزارت آموزش و پرورش کرد، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۲ - ۸۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

گشتاسبی، محمد. (۱۳۷۷). تجزیه و تحلیل سوالات ریاضی در نواحی چهارگانه شیراز. شورای تحقیقات استان فارس، شماره سند: ۱۰۴۱.

محمدعلیلو، مجید؛ موحدی، یزدان؛ علیزاده گورادل، جابر؛ کریمی نژاد، کلثوم و محمدزادگان، رضا. (۲۰۱۳). ارتباط بین جو مدرسه و ساختار هدف کلاس با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان. شانزدهمین کنگره بین المللی دانشکده علوم پزشکی تبریز.

حدادنیا، سیروس. (۱۳۷۵). برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام‌العمر: رویکرد کیفی. رساله دوره دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز.

ملکی، محمد. (۱۳۷۱). ارزیابی از آموخته‌های دانش آموزان مقطع ابتدایی با توجه به سطوح یادگیری حیطه شناختی. شورای تحقیقات آموزش و پرورش، شماره سند: ۲۴۱.

نیک طلب، پوپک. (۱۳۷۵). ارزشیابی و تجزیه تحلیل سوالات امتحانی پایه اول راهنمایی. اداره کل آموزش و پرورش شهرستان تهران.

یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های سنجش تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. مجله دانشور رفتار، دوره ۱۴، شماره 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 دانش آموزان دوره راهنمایی. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۰، شماره ۱، ۴۹-۷۲.

ب. منابع انگلیسی

- Alberta Assessment Consortium. (2005). *Framework for Student Assessment* (2nd Ed.). Edmonton, AB: Author.
- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment*, 13(4), 243-266.
- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 241-264.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.

- Black, P., & William, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British educational research journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P., & William, D. (2006). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. *AERA Chicago*, 23.
- Bloom, B.S., J.T. Hasting and G.F. Madaus. (1971). *Handbook on Formative and* Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Boud, D. (1986). *Implementing Student Self -Assessment*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia (HERDSA) Green Guide No 5.
- Bull, J., & Stephens, D. (1999). The use of Question Mark software for formative and summative assessment in two universities. *Innovations in education and training international*, 36(2), 128-136.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann, 88 Post Road West, PO Box 5007, Westport, CT 06881.
- Cawelti, G. (2004). *Handbook of research on improving student achievement*. Educational Research Service.
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. A. (2013). *Classroom Assessment for Student Learning: Pearson New International Edition: Doing It Right-Using It Well*. Pearson Higher Ed.
- Collins, J. (1986). *Differential Instruction in reading: the social constwction of literacy*. Cambridge university press.
- Cooper, D. (2007). *Talk about assessment*. Toronto, ON, Thomson–Nelson.
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.
- Drisoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston. Educational Testing Service. Ple intelligences New York:
- Eisner, Elliot W. (2005) *.Artistry in teaching, Cultural Commons*. [http://www. Cultural commons. org/eisner. htm](http://www.Culturalcommons.org/eisner.htm)
- Elias, J. L., & Merriam, S. (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*. (pp. 82-90; 102-107). Retrieved September 24, 2003.
- Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1993). *Cooperative learning. Research on Educational Innovations*. Eye on Education.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice: Giving students what they need and getting what you want*. ASCD.
- Fredriksson, U., & Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *The Curriculum Journal*, 18(2), 127-134.
- Gay, L, R. (1991). *Educational Evaluation and Measurement*. Maxwell Macmillan.
- Glatthorn, A. A. Bosch E, F. and Whitehead B. M. (2006). *Curriculum leadership development and implementation*, London: Sage.
- Grellhesl, M., Smith, J., & Punyanunt-Carter, N. M. Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association.14 (2): 105–

- 116.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, Learning and Assessing Science 5 – 12*, 4th edition. London: Sage.
- Heritage, M. (2011, spring). Formative assessment: An enabler of learning. *Better: Evidence-based Education Magazine*, 18–19. Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Retrieved from <http://www.bestevidence.org/better/>
- Heritage, M., & Chen, E. (2005). Why data skills matter in school improvement. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 707-710.
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2013). Learning To Learn: What Is It And Can- It Be Measured. *Joint Research Centre Technical Report*. JRC 46532.
- Kapambwe, W. M. (2010). The implementation of school based continuous assessment (CA) in Zambia. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 99.
- Locke, L. (2005). *Teaching as artistry*. Forthcoming Master's thesis, Department of Education, University of Auckland, Auckland.
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Snijders, T. A., Creemers, B. P., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology*, 44(6), 491-512.
- Lynch, M. (2014). Developing long-term healthy eating behaviours in Canadian kindergarten curricula. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 6(2).
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valeds, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools. *Elementary School Journal*, 103, 3–26.
- Michael Scriven. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Michigan State Board of Education (2012). MI-Map Packets
- Miller, J. W., McKenna, M. C., & McKenna, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165-176.
- Mongelli, A. (2010). Lifelong learning and innovation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2(3).
- Morse, J. M. (1994). Emerging from the data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. *Critical issues in qualitative research methods*, 346, 350-351.
- Murray, F.B. (1994). Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success. In Jacqueline, S.Thousand, Richard A.Villa, & Ann I.Nevin (Eds), *Crativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers* (pp220-231). Baltimor: P.H.Brooke, spub.co...<http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>
- Nelson, P. B., & Soli, S. (2000). Acoustical Barriers to Learning Children at Risk in Every Classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(4), 356-361.

- Neuliep, J. W. (1995). A comparison of teacher immediacy in African-American and Euro-American college classrooms. *Communication Education*, 44(3), 267-277.
- Olina, Z., & Sullivan, H. J. (2002). Effects of Teacher and Self-Assessment on Student Performance.
- Popham, W. J. (2000). *Testing! Testing! What Every Parent Should Know About School Tests*. Allyn & Bacon, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675.
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. ASCD.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. ASCD.
- Puko, C. R. (1998). Changing the assessment paradigm in Slovenian schools.
- Race, P. (2001). *A briefing on self, peer & group assessment* (Vol. 9). York: LTSN.
- Richards, J. (2002). (ed). *Methodology in Language Teaching*. UK. Cambridge University Press New York, USA.
- Rieckmann, M. (2010). Higher Education for Sustainable Development—key insights on research and practical experiences at the University of Vechta. *Higher Education*, 250.
- Rungnoi, N., Seesawang, J., Tongpetch, J., Thongma, N., Rattanapark, R., & Hongthong, K. (2012). Development of Pre-Graduation Program for Entry into Professional Nursing Practice. *Scholar*, 4(1).
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment. In *optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 1-12). Springer Netherlands.
- Shapiro, S.B. (1987). The instructional values of humanistic educators: An expanded, empirical analysis. *Journal of Humanistic Education and Development*, 25(3), 155-170.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Prentice Hall.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right--using it well*. Assessment Training Institute.
- System of Georgia, (1992). Board of Regents, University System of Georgia.
- Taba, H., & Spalding, W. B. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (p. 529). New York: Harcourt, Brace & World.
- Tileston, d.w. (2004). *What every teacher should know about effective teaching strategies*. Corwin Press.
- Trochim, William, M.K. (2006). Purchase a printed copy of the Research Methods Knowledge Base. Retrieved on 18 September 2009 from: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.php>
- Tyler, R. W. (2004). Basic principles of curriculum and instruction. *The curriculum studies*.
- University System of Georgia. Task Force on Assessing Major Area Outcomes. (19)
- Walker, D. F. (2002). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Rutledge.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Ascd.

- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology*, 6 th edn, Allyn and Bacon, USA.
- Zacharis, N. Z. (2010). Innovative assessment for learning enhancement: Issues and practices. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 61.

Extended Abstract

Designing an Integrated Framework to Evaluation of Academic Achievement for the Secondary Schools in Islamic Republic Of Iran: A Qualitative Study

**Mehdi Mohammadi Jafar Jahani Maryam Shafiei Sarvestani
Ghasem Salimi Majid Kowsari**

Introduction

Evaluation plays a vital role in instruction. Assessment and evaluation are fundamental components of teaching and learning. Assessment is the process of collecting and documenting information on individual student learning, while evaluation is the process of analyzing, reflecting, summarizing and making decisions based on this information. The purpose of assessment is to inform teaching and improve learning. Hence, assessment of learning and assessment for learning are integral parts of the teaching and learning process. They are also essential for measuring the extent of student learning (evaluation of learning). Evaluation should be designed in ways that promote student learning, whether learning the subject or professional domain or competencies, literacies and skills at a subject or broader level. Integrated evaluation believes that attention to the methods of evaluation and feedback, and the use of self-evaluation and peer-evaluation, coupled with the tenets, are fundamental to student learning.

Transforming evaluation is a process that requires the involvement of a wide range of stakeholders in a cycle of review, planning, and action. Doing so has implications for the infrastructure of the institution, for the dialogue required between the staff and students about evaluation, and for curriculum review and development. Transforming evaluation can have a positive impact upon student learning and student satisfaction as well as in promoting greater confidence in academic standard. Conceptualization of integrated evaluation has been the concern of policymakers in the Iranian educational system. The same is true of striking a balance between formative and summative assessments at the module and program level, with formative assessment thoroughly integrated within learning and teaching.

The aim of the research

The purpose of this study was to design and explore the components of the integrated evaluation framework for the academic achievement of secondary schoolers in the Islamic Republic of Iran.

Research question

1. What is the appropriate framework for evaluating academic achievement?

Methodology

The current investigation could be considered a multiple qualitative case study. The 16 participants in this study were selected from the university faculty members and some experts in charge of measurement and academic achievement evaluation centers of Fars province from 4 districts of educational offices. The purposeful sampling and criteria method was used to choose the participants. The qualitative data was analyzed through thematic analysis (basic, organizational and wide spreading meaning). The analytical approach used to explore the framework components was on the basis of Re-contextualization approach (Morris, 1994).

Results

Data in the study was classified into 22 basic themes and 8 organizing themes, with the latter including the purpose of evaluation, weighting the qualitative and quantitative evaluation, methods of data collection, feedback, stake-holders in the evaluation process, teaching, infrastructural requirements, and validity of the results of the integrated evaluation. The triangulation techniques used in the study corroborated the validity of the framework. The findings of the current study will help the country's education system planners to create a new education program for curriculum evaluation.

Conclusion

The results of the study corroborated the validity and reliability of the proposed framework for the integrated assessment of academic achievement. Therefore, it is possible now to introduce the proposed framework with relative confidence as an efficient and reliable framework for the integrated assessment of academic achievement. The framework can explain the subject in different aspects of the integrated assessment of academic achievement. Accordingly, it can be claimed that the study has succeeded in developing and introducing a framework for the integrated assessment of academic achievement. As a reliable conceptual framework, it can serve as the basis of evaluation and can be used for further designs and actions related to the integrated assessment of academic achievement.

The goal of this study is attainment of the framework of higher education curriculum based on life-long education approach. This study is qualitative and its method is qualitative collective case study. Analytical approach in codification of the framework is on the basis of restructuring (reconstruction) approach. Potential participants of the study included eight faculty members of academic groups of humanities, applied science, agriculture and animal husbandry, technical and engineering, and art and architecture in Shiraz University that at least once as a member of university curriculum council have participated in this council and five other individuals, were curriculum specialists (curriculum experts) who were selected by judgment sampling method in type of "criterion". In order to analyze the qualitative data, content analysis method (basis, organizer and meaning of learner) using N-Vivo software was applied. The results of study are indicative of existence of 119 base contents, 9 first-level organizer contents according to nine elements of curriculum of Klein (goal, content, learner activity, educational aids (educational materials), teaching-learning strategies, teaching time, teaching space, grouping of learners, and evaluation) and 18 second-level organizer contents. Finally, the network of contents of life-long curriculum in higher education system was designed and its validation was done through validity and reliability techniques and using terangulation.

Keywords: lifelong education, lifelong learning, higher education curriculum.