



شناسایی دانش ضمنی معلمان زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی عینی: یک

مطالعه پدیدارنگاری

Identifying the Tacit Knowledge of High School English Language Teachers of Objective Evaluation Methods: A Phenomenological Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴/۰۸/۱۳۹۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۰۹/۰۲/۱۳۹۹

Sh. nosrati

M. khosravi (Ph.D)

M. ghaderi (Ph.D)

شادی نصرتی^۱

محبوبه خسروی^۲

مصطفی قادری^۳

Abstract: The aim of this study is to analyze the tacit knowledge of high school English language teachers of objective evaluation methods that its method is interpretive phenomenology. The research population includes selected high school English language teachers of Shahriyar Country Education Department in the academic year 2018-2019. 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 data were obtained from the teachers through semi-structured interviews and were analyzed by content analysis method. Analysis of the data showed that a significant amount of teachers' tacit evaluation knowledge is formed by objective evaluation and these teachers have great confidence in this type of evaluation and related tests. The tacit knowledge of the participants in the three areas recognized for this knowledge, which includes individual tacit knowledge, interpersonal and organizational knowledge is noteworthy.

چکیده: هدف این مقاله شناسایی دانش ضمنی معلمان زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی عینی است. روش به‌کارگرفته شده در این مطالعه پدیدارنگاری (تفسیری) می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در مقاله، دبیران زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ 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 مشارکت‌کنندگان، مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته قرار گرفتند و اظهارات آنان با استفاده از روش تحلیل مضمون، تحلیل گردید. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نشان داد میزان قابل توجهی از دانش ارزشیابی ضمنی معلمان را ارزشیابی عینی شکل می‌دهد و اعتماد زیادی به این نوع ارزشیابی و آزمون‌های مرتبط به آن وجود دارد. دانش ضمنی شرکت‌کنندگان در سه حوزه شناخته‌شده برای این دانش که شامل دانش ضمنی فردی، دانش میان‌فردی و سازمانی است، مورد توجه قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: دانش ضمنی، معلمان، روش‌های ارزشیابی عینی،

دوم متوسطه

Keywords: tacit knowledge, teachers, objective evaluation, methods, high school

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسؤل)

t.shadinosrati@yahoo.com

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

khosravi12m@yahoo.com

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

m.ghaderi@atu.ac.ir



مقدمه

دانش، آمیخته‌ای از تجربه‌ها، ارزش‌ها، اطلاعات و نگرش‌های تخصصی نظام‌مند است که چارچوبی برای ارزشیابی و بهره‌گیری از تجربه‌ها و اطلاعات جدید به دست می‌دهد. بسته به این که دانش از لحاظ فیزیکی در کجا قرار می‌گیرد، می‌توان آن را به دو نوع دانش آشکار (رسمی یا صریح) و دانش ضمنی (غیررسمی) تقسیم‌بندی کرد. در مطالعه تدریس، با دو نوع دانش رسمی و دانش ضمنی مواجه هستیم. دانش رسمی، دانشی است که در برنامه درسی قصدشده، به صراحت بیان شده‌است؛ ولی دانش ضمنی، تجربی است (Lenze, 1995). از یک سو، دانش صریح را می‌توان به راحتی ضبط، طبقه‌بندی و ذخیره کرد و انتقال آن در یک زبان رسمی، ساده و آسان است. از سوی دیگر، دانش ضمنی به صورت پنهان در اقدامات روزمره و مدل‌های ذهنی افراد ریشه دارد (Mazloumi Sevini & et al, 2015). به عنوان انسان، درک ما از اطلاعات صریح و روشن از طریق اشیاء یا اطلاعاتی است که می‌توانیم ببینیم، کلماتی که ما استفاده می‌کنیم آنچه را که می‌بینیم یا اتفاق می‌افتد را توصیف می‌کند (Budge, 2016). اگرچه نویسندگان مختلف در تبیین مفهوم دانش ضمنی تفاوت نظر دارند؛ اما در این نکته که دانش ضمنی برای هر شخصی با توجه به زمینه و بستری که در آن پرورش یافته است متفاوت است، اتفاق نظر دارند (Kratka, 2014). اساساً، دانستن چگونگی شناخت دانش ضمنی، چیزی است که نمی‌توان آن را بیان کرد (Alonzo, 2018). دانش ضمنی بسیار مهم است و افراد بسیار موفق به صورت انفرادی آن را بدست آورده و به طور موفقیت آمیز از آن استفاده می‌کنند. تا آنجا که می‌دانیم، ما نمی‌توانیم مستقیماً دانش ضمنی را آموزش دهیم (Horvath, 2010).

معلمان مختلف دارای ساختارهای دانش ذهنی متفاوت هستند که از طریق تجربه تدریس آن‌ها شکل گرفته‌است. به عبارت دیگر، توانایی حل مسئله معلمان می‌تواند نوعی دانش شخصی باشد (Yanping, 2016). بسیاری از راهکارهایی که معلمان در کلاس درس اتخاذ می‌کنند، ریشه در دانش ضمنی دارد. این دانش، مدیریت و سازمان مدرسه را تحت تاثیر قرار می‌دهد و پایه‌ای است برای تحول موضوعات (Birjandi Kermani, 2016). دانش ضمنی

در حوزه شخصی جا دارد و متضمن تلاقی میان فرد و فرهنگی است که شخص بدان تعلق دارد (McAdam & et al, 2007).

در زمینه 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 نشأت می‌گیرد. تجربیات، منابع بسیار ارزشمندی برای انتخاب روش‌های ارزشیابی به حساب می‌آیند. مفهوم ارزشیابی به قدری گسترده است که دارای قدمتی به اندازه فراین د تعلیم و تربیت است و راهبردهای متفاوتی را دربرمی‌گیرد (khoroushi & et al, 2018). در این میان ارزشیابی دانش‌آموز نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان تدریس و آموزش قلمداد می‌شود. این ارزشیابی به طور مستمر هم در جریان آموزش و هم در پایان دوره آموزش صورت می‌گیرد تا نقاط قوت و ضعف آموزش و مشکلات روش‌های آموزشی و یا برنامه‌ریزی مشخص شود (Tvenge, 2018). ارزشیابی اهداف متعددی را دنبال می‌کند که می‌توان به رتبه‌بندی دانش‌آموزان، پی بردن به مشکلات آموزشی آنان، ارزیابی روش‌های آموزشی به کار گرفته‌شده و میزان موفقیت در دروس یا دوره مربوط اشاره نمود (Diba & et al, 2013).

در این مقاله، به دانش ضمنی معلمان از آزمون‌های چهارگزینه‌ای، صحیح-غلط، جورکردنی و کوتاه پاسخ که از انواع ارزشیابی عینی هستند، پرداخته شده است؛ زیرا این آزمون‌ها و به طور کلی ارزشیابی عینی سهم قابل توجهی در روش‌های ارزشیابی اتخاذ شده توسط معلمان را دارند. در رابطه با این آزمون‌ها مطالب بسیاری در کتب تعلیم و تربیت وجود دارد؛ اما به دانش ضمنی معلمان در باب این آزمون‌ها توجه نشده است. میزان و چگونگی دانش ضمنی معلمان از این آزمون‌ها می‌تواند فتح بایی جدید به سوی دنیای تعلیم و تربیت باشد.

سهولت نمره‌گذاری، اجرا و عینیت آزمون‌های چند گزینه‌ای سبب شده که به عنوان ابزار اصلی در سنجش‌های وسیع مورد استفاده قرار بگیرند. نوشتن سؤال‌های تستی با وجود همه تلاش‌هایی که در جهت مکانیزه و کامپیوتری کردن آن به عمل آمده است، همچنان به عنوان یک هنر تلقی می‌شود. ابتکار در گنجاندن این مفاهیم در یک مساله، قاطعیت در جمله‌بندی و عبارات مربوط به سوال به گونه‌ای که مسئله مورد نظر به وضوح بیان شده باشد و سرانجام

بینش و مهارت در تولید گزینه‌های انحرافی به گونه‌ای که افراد ضعیف را به خود جلب کند، مستلزم طرح و تحلیل دقیق سوال‌ها و تجزیه مستقیم است (Human, 2006).

در آزمون‌های صحیح-غلط تعدادی سوال یا جمله در اختیار آزمون‌شونده گذاشته می‌شود و او صحیح یا غلط بودن آن‌ها را تعیین می‌کند. سوال‌های صحیح-غلط ساده‌ترین صورت سوال‌های عینی هستند. از محاسن آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد (Seif, 2009).

- بیان موضوع‌های درسی در قالب عبارت‌های ساده
- سادگی تهیه
- عینی بودن تصحیح جواب‌ها
- زیادی تعداد آن‌ها در جلسه امتحان

آزمون‌های جورکردنی متشکل از تعدادی سوال است که هریک از آن‌ها شامل دو ستون؛ یکی معرف پرسش‌ها و ستون دیگر نشان دهنده پاسخ‌هاست. وظیفه آزمون‌شونده آن است که پاسخ‌ها را با پرسش‌های مربوط جور کند. سوال‌های جورکردنی برای سنجش اصطلاحات، تعاریف، تاریخ‌ها، رویدادها و همچنین برای اندازه‌گیری یادگیری‌هایی که با کلمات «چه کسی»، «چه چیزی»، «چه زمانی» و «کجا» مشخص می‌شوند، مفیدند (Seif, 2009).

پاسخ‌های سوالات کوتاه پاسخ به یک عدد، کلمه، عبارت یا جمله محدود می‌شود. این سوال‌ها بیشتر برای سنجش طبقه دانش، مورد استفاده قرار می‌گیرند. با این حال می‌توان صورت این گونه سوال‌ها را طوری نوشت که هدف‌های فهمیدن و کار بستن را نیز سنجش کند. وقتی هدف معلم اندازه‌گیری هدف‌های سطح پایین طبقه‌بندی هدف‌های شناختی است، می‌تواند از سوال‌های کوتاه پاسخ استفاده کند (Seif, 2009).

هان^۱ و جین^۲ (Han & Gene, 2008) در پژوهشی تحت عنوان «به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی در بین استادان متخصص تعلیم و تربیت و دانشجو معلمان و کارشناسان آموزش: با تمرکز بر دانشجو معلمان رشته فنی و حرفه‌ای» انجام داده‌اند. آن‌ها بیان می‌کنند که به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی به عنوان یک کار دشوار به شمار می‌رود؛ زیرا ماهیت دانش ضمنی مانع از آن می‌شود که بتوان آن را بیان کرد.

1. Han
2. Gene

زمانی (Zamani, 2012) در مقاله «تعیین وضعیت دانش ضمنی و تصریحی معلمان دوره راهنمایی در فراین د 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 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 بیشتر معلمان از ارزشیابی سنتی و عینی به طور گسترده استفاده می‌کنند.

پژوهش ویوانا^۱ و نینو^۲ (Vivana & Nino, 2016) بیان می‌کند که معلمین تحت تأثیر تجربه خود زمانی که به عنوان 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 می‌کند تأثیر گذار است.

فریزر، بیسویچ و کوالی (Fraser, Beswick & Crowley, 2019) در پژوهشی با عنوان «ایجاد دانش ضمنی: کشف دانش معلمان علوم و ریاضیات» اذعان می‌دارند که این معلمان باید تصمیم بگیرند که آیا منبع سنتی مناسب است و یا آکادمیک، یا منابع دیگری نیز برای کسب دانش وجود دارد که می‌توانند 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.

در سال‌های اخیر، محققان در زمینه تحقیقات آموزشی سعی کرده‌اند به سوالاتی نظیر «چرا برخی از معلمان بهتر از دیگران تدریس می‌کنند؟» و «چرا معلمان باتجربه در کلاس درس بسیار بهتر از تازه‌کاران هستند؟» پاسخ دهند (Yanping, 2016). برخی از محققان سعی کرده‌اند پاسخ‌های خود را از معلمانی که حرفه‌ای هستند و دانش ضمنی بالایی دارند دریافت کنند؛ اما نکته جالب این است که این معلمان نمی‌توانند این مسئله و چگونگی شکل‌گیری این

1. Vivana

2. Nino

نوع دانش را توضیح دهند. آن‌ها می‌دانند چگونه به درستی با مشکلات کلاس برخورد کنند؛ اما نمی‌دانند چگونه این نوع دانش شخصی و یا ضمنی را بیان کنند. حتی معلمان حرفه‌ای نیز توانایی محدودی برای توضیح به دیگران در مورد چگونگی برخورد با مشکلات درس، تدریس و کلاس دارند؛ اما وقتی که با شرایط واقعی مواجه شوند می‌توانند از اطلاعات شخصی خود به درستی استفاده کنند (Gene & Han, 2008). به عنوان مثال، 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 تدریس کند؛ اما این رویه برای معلمان تازه‌کار 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 می‌باشند (Yanping, 2016).

در زمینه 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؛ در صورتی که بیشتر وقایعی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد، نحوه مدیریت کلاس و ارزشیابی معلم از دانش‌آموزان تحت تأثیر این دانش است. بر طبق نظریات پولانی (Polanyi, 2001) دستیابی و بررسی و تصریح دانش ضمنی معلمان کاری بس دشوار است؛ پس انجام پژوهش‌های متعدد در این زمینه می‌تواند کمک شایانی در گسترش آن بکند. برون^۱ آماده سازی و مجهز کردن معلمان به مهارت‌های حرفه‌ای را از اصلی ترین وظایف مراکز تربیت معلم می‌داند (Braun, 2006). از نظر او هر حرفه‌ای از جمله معلمی دارای دو بعد آگاهی و تجربه است. آگاهی‌ها را از طریق مشاهدات یا مطالعه می‌توان به دست آورد؛ اما تا این آگاهی به مرحله تجربه و عمل درنیامده باشد، کارآرایی لازم را نخواهد داشت. یکی از روش‌های کسب انواع دانش توسط معلم، استفاده از دانش و یافته‌های همکاران به ویژه تبادل دانش ضمنی معلمان است (Shokouhi Fard, 2017). پژوهش‌ها باید به دنبال این باشد که

1. Braun

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).

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 (Izadian & et al, 2017). در هر نظام آموزشی معلمان برای تعیین رابطه بین توانایی‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان و تغییراتی که در رفتار آنان حاصل شده است و نیز به منظور پیش‌بینی و کنترل موقعیت‌های آموزشی، ارزشیابی را انجام می‌دهند و تسلط بر روش‌های ارزشیابی کارآرایی و اثربخشی فراین د آموزش را افزایش می‌دهد (Bigdelou & et al, 2015). تحقیقات انجام شده در زمینه ارزشیابی نشان می‌دهد که اکثر معلمان شناخت سطحی نسبت به روش‌های ارزشیابی دارند.

معلم نیازمند به‌روزشدن و بالابردن اطلاعات شخصی و فراگیری پیوسته است. مسئولان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی باید دانش معلمان را از لحاظ دانش رسمی و ضمنی مورد سنجش قرار دهند. این مقاله بر آن شد تا به دلیل حائز اهمیت بودن دو مقوله دانش ضمنی و ارزشیابی عینی، به هر دوی آن‌ها بپردازد. تا کنون پژوهشی از تلفیق این دو مورد صورت نگرفته است. تعداد اندکی از پژوهش‌ها در زمینه دانش ضمنی و ارزشیابی، با روش پدیدارنگاری (تفسیری) انجام شده است. پژوهش حاضر به جهت استفاده از این روش اطلاعات نابی را از دنیای ذهنی دبیران استخراج کرد. هدف این مقاله شناسایی دانش ضمنی معلمان زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی عینی است. این مقاله به دنبال پاسخ گویی به سوال «دانش ضمنی معلمان زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه از روش‌های ارزشیابی عینی چگونه است؟» می‌باشد.

روش پژوهش

پدیدارنگاری را می‌توان رویکردی فلسفی و روش‌شناختی دانست که دربرگیرنده روش‌های متنوعی است (Patton, 1990; Daymon & Holloway, 2009). پدیدارنگاری برای درک عمیق یک پدیده از نظر گروه خاصی از افراد سودمند است (Salimi, 2015). مقاله حاضر، با

روش پدیدارنگاری (تفسیری) انجام شده است. در این مقاله تلاش شد با وارد شدن به دنیای تجربیات معلمان، دانش ضمنی آن‌ها از روش‌های ارزشیابی عینی را دریابیم. مشارکت‌کنندگان در مقاله حاضر شامل کلیه معلمان زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهرستان شهریار است که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تدریس بوده‌اند. تعداد کل معلمان این دوره در این سال ۷۵ نفر (۴۸ نفر معلم زن و ۲۷ نفر معلم مرد) می‌باشد. نمونه‌گیری در این مقاله با رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و روش انتخاب موارد مطلوب و تا سرحد اشباع صورت گرفت؛ لذا مواردی انتخاب شدند که تجربه کافی از زمینه ارزشیابی عینی داشتند. در این مقاله، نمونه ما ۱۸ معلم زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه (۱۱ نفر معلم زن و ۷ نفر معلم مرد) بود.

از حضور در کلاس‌های درس مدارس و مشاهده مستقیم عملکرد و رویه‌های به‌کارگرفته‌شده توسط معلمان، به دلیل عدم تمایل معلمان و ممانعت مدیران مدارس، صرف نظر شد و تنها به بیان آشکار این دانش از طریق انجام مصاحبه با معلمان بسنده شد. در این مقاله از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مدت زمان بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه استفاده شده است. پس از انجام مصاحبه، متن مکتوب مصاحبه جهت تأیید در اختیار مصاحبه‌شونده قرار گرفت. این امر برای تأیید یافته‌ها و شروع مرحله تحلیل یافته‌ها الزامی است. پس از مصاحبه با شرکت‌کنندگان، متن مصاحبه‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفت و با انجام کدگذاری نظری و انجام تفسیر، طبقات توصیفی شکل گرفت. روش تحلیل داده‌ها به صورت تکراری و چندباره بود تا طبقات توصیفی به دست آمده بیشترین انطباق را با داده‌های حاصل از مصاحبه داشته باشند. در این مقاله تحلیل داده‌ها با شیوه تحلیل مضمون انجام گرفت. یکی از فنون تحلیلی مناسب در تحقیقات کیفی، تحلیل مضمون است که به طور گسترده‌ای استفاده می‌شود (Abedi Jafari, 2011).

در این مقاله قابلیت اعتبار یا باورپذیری نتایج به دست‌آمده از طریق «بررسی توسط مصاحبه‌شوندگان» به دست آمد. با این توضیح که پس از انجام هر مصاحبه، متن آن به صورت مکتوب درآمده و به همراه تحلیلی از مصاحبه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا از صحت اطلاعات به دست‌آمده از مصاحبه اطمینان حاصل شود. قابلیت اتکای این مقاله از طریق تکرارپذیری مطالعه مورد تأیید قرارگرفت و منظور از تکرارپذیری اجرای مجدد مطالعه در دو

مورد می‌باشد. قابلیت انتقال به کاربردهای نتایج حاصل از مقاله اشاره دارد و در راستای اعتبار بیرونی عمل می‌کند. نتایج حاصل از این مقاله کیفی قابلیت انتقال به دیگر معلمان و دست‌اندرکاران سازمان آموزشی را دارد و می‌تواند به عنوان رهنمودهایی به آن‌ها ارائه شود. قابلیت تأیید به این معناست که نتایج حاصل از مقاله توسط استاد راهنما مورد تأیید قرار بگیرد (Abbaszadeh, 2011). این معیار نیز توسط استاد راهنمای مقاله پس از اجرای مصاحبه‌ها مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و اطلاعات به‌دست‌آمده از فراین د مصاحبه‌ها و کیفیت و عمق داده‌ها توسط استاد راهنما تأیید شد.

جدول ۱: اطلاعات مصاحبه شونده‌گان

کد	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

گزارش یافته‌ها

بر اساس نتایج به دست آمده از مصاحبه با معلمان زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه، از مهم‌ترین روش‌های ارزشیابی، می‌توان به ارزشیابی عینی اشاره کرد. ارزشیابی عینی شامل زیرآزمون‌هایی چون آزمون چهارگزینه‌ای، آزمون صحیح-غلط، آزمون جورکردنی و آزمون کوتاه پاسخ می‌شود. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که اکثر معلمان شرکت کننده در این مقاله به ارزشیابی عینی بیش از انواع دیگر ارزشیابی اهمیت می‌دهند. دانش آن‌ها از روش‌های ارزشیابی عینی، قابل توجه است و از این دانش در کلاس درس استفاده می‌کنند. از نظر آن‌ها در ارزشیابی عینی عدالت درباره دانش‌آموزان بهتر و بیشتر رعایت می‌شود و قضاوت در رابطه با دانش‌آموزان صحیح‌تر صورت می‌گیرد. آن‌ها به صورت تجربی و آکادمیک از روش ارزشیابی عینی اطلاعات قابل توجهی دارند. به عقیده این معلمان دانش‌آموزان نیز با این نوع ارزشیابی بیشتر خو گرفته‌اند و این نوع ارزشیابی را مورد قبول و توجه قرار می‌دهند و برای آن اهمیت قائل هستند. آن‌ها از معایب این نوع ارزشیابی به وقت گیر بودن طرح آزمون‌ها، پاسخ‌گویی توسط دانش‌آموزان و تصحیح آن‌ها به وسیله معلم اشاره می‌کنند. از دیگر مضرات این نوع ارزشیابی می‌توان ایجاد اضطراب برای دانش‌آموزان را بیان کرد. چنان که، مصاحبه‌شوندگان در این زمینه اظهار داشتند:

«زمانی که قرار است آزمون کتبی (ارزشیابی عینی) برگزار کنم، دانش‌آموزان حتی تا لحظاتی پیش از شروع آزمون در حال مطالعه و رفع اشکال هستند...» (کد ۳)، «برای انجام ارزشیابی عینی باید یک جلسه از جلسات کلاس را برای برگزاری آزمون اختصاص دهم...» (کد ۸)، «گاهی از زمان اجرای آزمون تا اعلام نتایج آن، دو هفته می‌گذرد چون زمان زیادی برای تصحیح این نوع آزمون‌ها نیاز است...» (کد ۱۳)، «زمانی که پس از تصحیح برگه‌های امتحانی، این برگه‌ها به دانش‌آموزان بازگردانده می‌شود، در اکثر موارد به نتیجه به دست آمده اعتراضی انجام نمی‌گیرد چون همه چیز واضح و مشخص است...» (کد ۱)، «در این نوع ارزشیابی در رابطه با نتایج، مستندات کافی وجود دارد و در نتیجه جای هیچ گونه ابهامی باقی نمی‌گذارد...» (کد ۴)، «اگر بخواهم به زبان ساده بگویم ارزشیابی عینی با گوشت و خون من آمیخته است...» (کد ۲).

در جداول زیر شواهد مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها و مفاهیم مربوطه نشان داده شده است.

جدول ۲: دانش ضمنی معلمان از روش ارزشیابی چهارگزینه‌ای

سازماندهنده	مضامین پایه	نشانه‌گر	فراوانی
افزایش تعداد برگه‌های مصحح قابل استفاده برای کنکوری‌ها	گویا بودن سوالات چهارگزینه‌ای ایجاد تعداد زیادی برگه و تحمیل فشار مالی، سختی جابه‌جایی و تصحیح	طرح سوالات چهارگزینه‌ای باعث زیاد شدن برگه‌های مربوط به هر دانش آموز می‌شود و تصحیح برگه‌ها را سخت می‌کند.	۵
استفاده از گزینه انحرافی قابلیت اندازه‌گیری انواع هدف‌های آموزشی	مفید بودن برای دانش‌آموزان دوازدهم استفاده و طرح پرسش‌های چهارگزینه‌ای براساس تجربه	طرح سوالات چهارگزینه‌ای باعث زیاد شدن برگه‌های مربوط به هر دانش‌آموز می‌شود که تحمیل بار مالی بیشتری بر مدرسه دارد.	۵
عدم اطمینان به پاسخ‌ها قابلیت تصحیح برای عموم زمان‌گیر بودن طراحی	سرعت و دقت در تصحیح و در پاسخ دهی عدم توانایی بالای دانش‌آموزان ضعیف در پاسخ گویی به سوالات چهارگزینه‌ای	این سوالات برای دانش‌آموزان کنکوری بسیار مفید است. چگونگی طرح سوالات چهارگزینه‌ای برای من به دوران مدرسه باز می گردد.	۴
سرعت و دقت در تصحیح و در پاسخ دهی	سرعت و دقت در تصحیح و در پاسخ دهی عدم توانایی بالای دانش‌آموزان ضعیف در پاسخ گویی به سوالات چهارگزینه‌ای	دانش‌آموزان ضعیف با سوالات چهارگزینه‌ای مشکل دارند. بهترین نوع سوالات چهارگزینه‌ای سوالاتی هستند که در میان چهارگزینه پیشنهادی شان یک گزینه انحرافی وجود داشته باشد.	۵
الزام به کسب مهارت تست زنی کنکوری‌ها محدودیت برای پاسخ‌ها	استفاده از گزینه انحرافی برای ایجاد یک سوال چهارگزینه‌ای خوب اندازه‌گیری تعداد زیادی از هدف‌های بالای آموزشی با استفاده از سوالات چهارگزینه‌ای	با استفاده از سوالات چهارگزینه‌ای می‌توان در یک زمان محدود تعداد زیادی از هدف‌های آموزشی را اندازه‌گیری کرد. سوالات چهارگزینه‌ای مطرح کرد.	۶
الزام به مطالعه و تمرکز بیشتر	الزام به مطالعه و تمرکز بیشتر سنجش سطوح مختلف دانش آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	با استفاده از سوالات چهارگزینه‌ای می‌توان در یک زمان محدود تعداد زیادی از هدف‌های آموزشی را اندازه‌گیری کرد. سوالات چهارگزینه‌ای مطرح کرد.	۷
سنجش سطوح مختلف دانش	سنجش سطوح مختلف دانش آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	سوالات چهارگزینه‌ای قوه قضاوت فرد را تقویت می‌کنند.	۳
آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	سوالات چهارگزینه‌ای قوه قضاوت فرد را تقویت می‌کنند.	۸
آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	سوالات چهارگزینه‌ای قوه قضاوت فرد را تقویت می‌کنند.	۱۵
آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	سوالات چهارگزینه‌ای قوه قضاوت فرد را تقویت می‌کنند.	۱۰
آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	آزمودن و ارزیابی متعدد دانش‌آموز	سوالات چهارگزینه‌ای قوه قضاوت فرد را تقویت می‌کنند.	۱۲

سازماندهنده	مضامین پایه	نشانگر	فراوانی
علاقه پایین به آزمون‌های عینی	کاربرد سئوالات چهارگزینه‌ای برای سطوح مختلف دانش	تعدادی از دانش‌آموزان به سئوالات چهارگزینه‌ای به طور شانسی پاسخ می‌دهند.	۱۰
وقت گیر بودن تصحیح ارزشیابی مستند	عدم اطمینان به پاسخ دهی دانش‌آموزان به پرسش‌های چهارگزینه‌ای، براساس دانش	هر فرد غیر متخصصی هم می‌تواند به راحتی سئوالات چهارگزینه‌ای را تصحیح کند.	۱۱
احتمال واقعی نبودن نمرات	قابل تصحیح بودن توسط افراد مختلف و عام	می‌توان هر سطحی از دانش را که دلخواه معلم است با استفاده از سئوالات چهارگزینه‌ای سنجید.	۱۵
	زمان گیر بودن طراحی، سرعت و دقت در تصحیح	طراحی سئوالات خوب چهارگزینه‌ای زمان گیر است. سلیقه شخصی معلم در تصحیح سئوالات چهارگزینه‌ای نقشی ندارد. دانش‌آموزان به آزمون‌هایی که فقط سئوالات چهارگزینه‌ای دارند، علاقه مندند.	
		تصحیح سئوالات چهارگزینه‌ای برای معلمان بسیار راحت است.	
		با سئوالات چهارگزینه‌ای می‌توان به برخی از مشکلات آموزشی دانش‌آموزان پی برد.	
		پاسخ به سئوالات چهارگزینه‌ای نیازمند کسب مهارت تست زنی است.	

جدول ۳: دانش ضمنی معلمان از روش ارزشیابی ص-غ

سازماندهنده	مضامین پایه	نشانگر	فراوانی
تعیین محدوده سوال	سنجش موارد خاص و با اهمیت	سوالات ص-غ نباید خیلی طولانی باشند.	۸
سوالات گویا	عدم استفاده از صورت سوال منفی، طولانی و مبهم	هر یک از سوالات ص-غ باید یک مورد خاص را بسنجند.	۷ ۱۳
پاسخ بدون دانش قبلی	گاهها شانس بودن پاسخها	سوالات ص-غ باید کاملاً واضح و روشن باشند.	۷ ۵
کاربرد برای انواع سطوح دانش	نوشتن علت غلط بودن پرسشها توسط دانش آموز برای جلوگیری از پاسخ شانسی	سوالات ص-غ نباید منفی باشند. سوالات ص-غ نباید موارد درسی بی اهمیت را بسنجند.	۷ ۶
کاربرد تجربه	استفاده از سوالات ص-غ برای سنجش سطوح بالا و پایین دانش	برای جلوگیری از شانسی جواب دادن از دانش آموزان می خواهم که اگر پاسخشان به سوالهای ص-غ غلط است دلیل آن را بنویسند.	۱۲ ۵
مقیاس خوب	طرح سوالات ص-غ و استفاده از آنها براساس تجربه	سوالات ص-غ برای سنجش تواناییهای سطح بالای یادگیری به کار برده می شوند.	۳
	تعیین دانش آزمون ضعیف و قوی با استفاده از ص-غ	دانش آموزان گاه به طور شانسی به سوالات ص-غ پاسخ می دهند.	۹
	عدم توانایی بالای دانش آموزان در پاسخ دهی به سوالات ص-غ	سوالات ص-غ برای سنجش هدفهای سطح پایین و حفظیات مفیدند.	۱۰
		بر اثر تجربه با چگونگی طرح سوالات ص-غ آشنایی دارم.	
		از سوالات ص-غ زمانی استفاده می کنم که بخواهم تفاوت بین دانش آموزان قوی را مشخص کنم.	



جدول ۴: دانش ضمنی معلمان از روش ارزشیابی جورکردنی

سازماندهنده	مضامین پایه	نشانگر	فراوانی
سنجش انواع سطوح دانش	مناسب نبودن برای دانش آموزان ضعیف	سوالات جورکردنی برای دانش آموزان ضعیف خوب نیست چون از پس آن بر نمی آید.	۱۵
استفاده به عنوان تمرینات کلاسی	افزایش تعداد برگه های سوال	سوالات وصل کردنی از نوع سوال های ساده و حفظ کردنی هستند.	۱۰
کاربرد تجربه	قابلیت استفاده به عنوان تمرین کلاسی	سوالات جورکردنی فضای بسیار زیادی را اشغال می کنند.	۴
مناسب برای دانش آموزان ضعیف	استفاده و طرح پرسش های چهارگزینه ای براساس تجربه	از سوالات جورکردنی می توان به عنوان تمرینات کلاسی استفاده کرد.	۳
سرعت بالای پاسخ دهی	توانایی پاسخ دهی دانش آموزان ضعیف به سوالات جورکردنی	با چگونگی طرح سوالات جورکردنی از دوران مدرسه آشنایی دارم.	۹
اندازه گیری انواع هدف های آموزشی	آمار بالای پاسخ های درست به سوالات جورکردنی	دانش آموزان ضعیف، سوالات جورکردنی را دوست دارند.	۱۶
عادلانه بودن تصحیح	سرعت بالا در پاسخ دهی	اکثر دانش آموزان به سوالات جورکردنی درست پاسخ می دهند.	۱۲
زمان گیر بودن طراحی	اندازه گیری تعداد زیادی از هدف های آموزشی با استفاده از سوالات جورکردنی	پاسخ دادن به سوالات جورکردنی زمان زیادی لازم ندارد.	۱۴
عدم اطمینان به پاسخ ها	زمان گیر بودن طراحی	با استفاده از سوالات جورکردنی می توان مطالب زیادی را مورد سنجش قرار داد.	۱۷
گویا بودن	عدم تاثیر سلیقه مصحح	در تصحیح سوالات جورکردنی سلیقه مصحح اثری ندارد.	۱۰
	زمان گیر بودن طراحی	طراحی سوالات جورکردنی زمان بر است.	۱۰
	عدم نیاز به متخصص برای تصحیح	تصحیح سوالات جورکردنی به سرعت انجام می گیرد.	۱۲
	عدم اطمینان به پاسخ دهی	تصحیح سوالات جورکردنی نیاز به متخصص ندارد.	۸
	دانش آموزان براساس دانش	پاسخ به سوالات جورکردنی می تواند شانسی باشد.	۴
	عدم طولانی و گنگ بودن سوالات	بخشی از سوالات جورکردنی باید از محفوظات دانش آموزان باشد.	۷
		سوالات جورکردنی نباید طولانی و حوصله سربر باشند.	

جدول ۵: دانش ضمنی معلمان از روش ارزشیابی کوتاه پاسخ

سازماندهنده	مضامین پایه	نشانگر	فراوانی
استفاده از سوالات کوتاه پاسخ به شکل مختلف	استفاده از سوالات کوتاه پاسخ به صورت جای خالی	از سوال‌های کوتاه پاسخ به عنوان جای خالی استفاده می‌کنم. سوالات کوتاه پاسخ باعث می‌شود معلم شناخت بهتری به دانش‌آموزان پیدا کند.	۱۰
بالا بردن اطلاعات تشخیصی معلم	دید مناسب‌تر نسبت به دانش‌آموز به وسیله معلم	پاسخ به سوالات کوتاه پاسخ برای دانش‌آموزان آسان است. سوالات کوتاه پاسخ باعث می‌شوند که مطالب درسی بهتر در ذهن دانش‌آموزان جا بیفتد.	۷
پاسخ دهی و تصحیح آسان و سریع سوالات کوتاه پاسخ	پاسخ دهی آسان ایجاد تعمق و درک بهتر دانش	تصحیح سوالات کوتاه پاسخ برای معلم راحت‌تر است. تصحیح سوالات کوتاه پاسخ برای معلم راحت‌تر است.	۸
استفاده از سوالات کوتاه پاسخ به تعداد کم	استفاده از تعداد کم آن‌ها در امتحان	تعداد سوالات محدود پاسخ باید در امتحانات کم باشد.	۳
پوشش دهی زیاد مطالب	پوشش مطالب بسیار	سوالات کوتاه پاسخ را طوری طراحی می‌کنم که باید بر اساس شکل پاسخ دهند.	۱۰
ایجاد تعمق زیاد مطالب درسی	استفاده از سوالات کوتاه پاسخ به صورت شکل	با سوالات کوتاه پاسخ می‌توان مطالب بسیاری را تحت پوشش قرار داد.	۵
طراحی ساده و آسان سوالات کوتاه پاسخ	طراحی ساده و آسان	طراحی سوالات کوتاه پاسخ بسیار ساده است.	۳
احتمال بالای پاسخ دهی براساس دانش	تشکیل جواب‌ها از یک یا چند کلمه	جواب پرسش‌های کوتاه پاسخ به صورت یک کلمه، یک عبارت، یک عدد یا یک جمله است. سوالات کوتاه پاسخ نسبت به سوالات چهارگزینه‌ای، ص و غ و جورکردنی اطلاعات تشخیصی بیشتری را در اختیار معلمان قرار	۶
استفاده از سوالات کوتاه پاسخ برای انواع سطوح دانش	به دست آوردن اطلاعات تشخیصی بیشتر		۱۷
امکان ناعادلانه بودن تصحیح	کاهش احتمال تقلب کاهش پاسخ‌گویی شانسی		۱۷

سازماندهنده	مضامین پایه	نشانگر	فراوانی
	عدم قابلیت استفاده از سوالات کوتاه پاسخ برای سنجش هدف‌های بالای یادگیری	می‌دهند. سوالات کوتاه پاسخ امکان تقلب کردن را کاهش می‌دهند. امکان حدسی و شانسی جواب دادن در سوالات کوتاه پاسخ وجود ندارد. از سوالات کوتاه پاسخ نمی‌توان برای سنجش هدف‌های سطح بالای یادگیری استفاده کرد. دقت و سرعت تصحیح سوالات کوتاه پاسخ	۱۴
	دخالت سلیقه مصحح در تصحیح استفاده از سوالات مفهومی در سوالات کوتاه پاسخ	دقت و سرعت تصحیح سوالات کوتاه پاسخ کمتر از سوالات چهارگزینه‌ای، ص-غ و جور کردنی است. دقت و سرعت تصحیح سوالات کوتاه پاسخ بیشتر از سوالات محدود پاسخ است.	۱۴

جدول ۶: دانش ضمنی فردی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی

مضمون فراگیر دانش ضمنی فردی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی (چهارگزینه ای، ص-غ، جورکردنی، کوتاه پاسخ)
آزادی عمل معلمان
تمایل معلمان و دانش‌آموزان دوازدهمی به آزمون‌های چهارگزینه‌ای
اهمیت آماده کردن دانش‌آموزان برای آزمون کنکور
اختیار معلمان برای برگزاری ارزشیابی عینی کلاسی
استفاده از تجربیات گذشته در ارزشیابی عینی
رابطه مستقیم رفتار بدون تزلزل معلم و اثربخشی ارزشیابی عینی
خود را به جای دانش‌آموزان قرار دادن

جدول ۷: دانش ضمنی میان‌فردی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی

مضمون فراگیر دانش ضمنی میان‌فردی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی (چهارگزینه‌ای، ص-غ، جورکردنی، کوتاه پاسخ)
عدم رابطه بین مقبولیت ارزشیابی عینی با جنسیت دانش‌آموزان
رابطه مستقیم اثربخشی ارزشیابی عینی با اطلاع‌رسانی نتایج به والدین
تمایل به کسب اندوخته و تجربه دیگران
رازداری معلم در ارتباط با نتایج ارزشیابی عینی

جدول ۸: دانش ضمنی سازمانی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی

مضمون فراگیر دانش ضمنی سازمانی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی (چهارگزینه‌ای، ص-غ، جورکردنی، کوتاه پاسخ)
گرفتن خط مشی از آیین‌نامه‌های اداره آموزش و پرورش و گروه‌های آموزشی مستقر در آن
طرح آزمون‌های پایان ترم توسط یکی از معلمان گروه آموزشی مدرسه به صورت نوبتی
عدم همکاری مدیران مدارس برای تکثیر آزمون‌های کتبی
عدم رابطه بین اثربخشی ارزشیابی عینی با ظرفیت‌های اجرایی شغلی
رابطه مستقیم تشویق مدیر بر عملکرد موفق معلمان در امر ارزشیابی عینی
الزام به وجود نظارت حداکثری

نتیجه‌گیری، بحث و بررسی درباره نتایج

در رابطه با دانش ضمنی معلمان از روش‌های ارزشیابی عینی، تا به حال پژوهشی صورت نگرفته؛ اما در مورد روش‌های ارزشیابی و دانش ضمنی معلمان از موارد مختلف مربوط به آموزش و یادگیری پژوهش‌هایی صورت گرفته است.

یادگیری، آموزش و غنی‌سازی تجربیات معلمان باعث افزایش و بهبود سرمایه فکری سازمان مدرسه می‌باشد، افزایش مستمر دانش همراه با افزایش آگاهی نسبت به دانش روز معلم را در فرایند ارزشیابی کمک می‌کند. چنان‌که با افزایش آگاهی و وسعت دید معلمان، یافتن و انتخاب راه‌حل‌های موجود وسعت بیشتری می‌یابد و در نهایت ارزشیابی بهتری صورت می‌گیرد. نتایج پژوهش‌های پژوهشگرانی چون گرمین^۱ و کوئین^۲ (Gremain &

1. Gremain
2. Quinn
۱۳۵

Quinn, 2006) در مطالعه دانش ضمنی معلمان در موارد گوناگون، حاکی از آن است که در مواردی مانند الگوها و روش‌های یادگیری و یاددهی، دانش ضمنی معلمان پایین است و بزرگترین مشکل معلمان در رابطه با دانش ضمنی، عدم اشتراک آن با همکاران خود است که این امر سبب عدم گسترش دانش ضمنی آن‌ها می‌شود.

در رابطه با روش‌های ارزشیابی نیز نتایج حاکی از آن بود که اکثر معلمان به شیوه آکادمیک و از طریق مطالعه، از 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. کراتا (Krata, 2014)، هان و جین (Han & Gene, 2008) هم در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که میزان دانش ضمنی معلمان با تجربه، بیش از معلمان تازه‌کار و کم تجربه است و یپینگ (Yaping, 2016) پیشنهاد می‌کند که باید از معلمان باتجربه برای به اشتراک گذاری دانش ضمنی به دانشجو معلمان و معلمان تازه‌کار بهره گرفت. تروتر^۱ (Trotter, 2006) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که انجام ارزشیابی هم برای معلمان و هم دانش‌آموزان کاری دشوار است.

میزان دانش ضمنی آن‌ها از روش‌های ارزشیابی سنتی که بخش بزرگی از آن، ارزشیابی به وسیله آزمون‌های عینی است، میزان قابل قبولی است. آن‌ها از آزمون‌های چهارگزینه‌ای و با چگونگی طرح آن آشنا هستند و میزان آشنایی آن‌ها با آزمون‌های چهارگزینه‌ای بیش از سایر آزمون‌ها است و در آزمون‌های کتبی خود از این نوع سوال‌ها بهره می‌برند. معلمان از میزان استفاده و مناسبت استفاده از این آزمون‌ها با توجه به موقعیت و نوع دانش‌آموزان و کلاس درس دانش قابل قبولی داشتند. به خصوص این نوع آزمون‌ها را برای دانش‌آموزان سال آخر دوره دوم متوسطه مناسب‌تر می‌دانستند؛ اما به دلیل عدم اطمینان به نتایج این آزمون‌ها تعدادی از معلمان با برگزاری زیاد این نوع آزمون‌ها موافق نبودند و در صورت برگزاری این آزمون‌ها برای اطمینان به نتایج آزمون‌ها نظارت حداکثری را لازم و ضروری دانستند. در رابطه با آزمون‌های صحیح-غلط و جورکردنی نیز یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان به نتایج مربوط به آزمون چهارگزینه‌ای نزدیک است.

1. Trotter

در مطالعات گسترده‌ای که در مورد دانش ضمنی انجام شده است، سه حوزه برای این دانش شناخته شده است که دانش ضمنی فردی، دانش میان‌فردی و سازمانی نامیده می‌شود (Nestor- Baker & Hoy, 2001). سیدلر^۱ (Seidler, 2008) نیز در مطالعات خود به اهمیت دانش ضمنی فردی، میان‌فردی و سازمانی پرداخته است. در بحث دانش فردی، معلمان در مدارس برای برگزاری ارزشیابی عینی از خود اختیار دارند و فقط زمان برگزاری آزمون پایان ترم توسط مدیر مدرسه تعیین می‌گردد. آن‌ها تجربیات گذشته خود را فراموش نکرده و آن را به کار می‌گیرند و درصدد استفاده از تجربیات موفق همکاران خود هستند. آن‌ها نوع آزمون را با توجه به شرایط خاص هر پایه تعیین می‌کنند برای مثال برای دانش‌آموزان پایه دوازدهم که برای آزمون ورودی دانشگاه آماده می‌شوند بیشتر از آزمون چهارگزینه‌ای استفاده می‌کنند؛ همچنین برای برگزاری موفق ارزشیابی، معلم باید به طور جدی با دانش‌آموزان برخورد کند. در بعد میان‌فردی، معلم اطلاع‌رسانی نتایج ارزشیابی به والدین را اثربخش می‌داند و همچنین خود را ملزم به رازداری در رابطه نمره دانش‌آموز در برابر سایر دانش‌آموزان می‌داند. در آخر در رابطه با بعد سازمانی، معلم خود را ملزم به رعایت آیین‌نامه‌های مربوط به ارزشیابی دانش‌آموزان که از طرف اداره آموزش و پرورش ارسال شده است، می‌داند؛ اما در مدرسه الزامی به رعایت قانون اختصاصی مدرسه در رابطه با ارزشیابی وجود ندارد. طرح آزمون‌های پایان ترم توسط یکی از معلمان گروه آموزشی مدرسه به صورت نوبتی انجام می‌گردد. برگزاری ارزشیابی عینی و تکثیر اوراق امتحانی هزینه مالی زیادی برعهده مدرسه می‌گذارد و در این مواقع معلم آزمون‌های کوتاه‌پاسخ را که توسط دانش‌آموزان بر روی برگه‌های شخصی نوشته می‌شود را ترجیح می‌دهد.

در ادامه، موضوعات زیر برای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود:

- ۱- انجام پژوهش‌های مشابه در سایر مقاطع تحصیلی
- ۲- انجام پژوهش‌های مشابه برای معلمان سایر دروس
- ۳- مقایسه دانش ضمنی معلمان با تجربه و مبتدی در مدارس

References:

- Alonzo, Ellis., & Kim, Johnson. (2015). Declarative and dynamic pedagogical content knowledge as elicited through two video-based interview methods. **Journal of Research in Science Teaching**.
- Abbaszadeh, Mirmohammad. (2011). **Practical methods of research in the humanities. Urmia: Urmia University Press**. [In Persian].
- Abedi Jafari, Hassan., Taslimi, Mohammad., Faghihi, Abolhassan., & Sheikhzadeh, Mohammad. (2011). Content Analysis and Subject Network: A simple and efficient way to explain patterns in qualitative data. **Journal of Strategic Management Thought**. [In Persian].
- Bigdelou, Mostafa., Ghaedi, Yahya., & AliAsgari, Majid. (2015). Investigating how to evaluate in the sixth grade elementary thinking and research curriculum and comparing it with the evaluation in the philosophy program for children. **Journal of Curriculum Studies**. [In Persian].
- Birjandi Kermani, Fatemeh. (2016). **Analysis of tacit knowledge of high school principals in the decision-making process**. Master Thesis. Department of Educational Sciences. Faculty of Education and Psychology. Mashhad Ferdowsi University. [In Persian].
- Budge, Katie. (2016). Teaching art and design: Communicating creative practice through embodied and tacit knowledge. **Journal of Arts & Humanities in Higher Education**.
- Braun, Vitali., & Clarke, Jon. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Journal of Qualitative Research in Psychology**.
- Diba, Kambiz., Jabbari Qarabagh, Davood., Yekta, Zahra., & Roshan Milan, Zahra. (2013). Evaluation methods of medical students of basic sciences. **Journal of Developmental Steps in Medical Education**.
- Daymon, Chelsea., & Holloway, Kathy. (2009). **Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications**. New York: Brennen College of Teacher Education.
- Fraser, Morgan., Beswick, Kara., & Crowley, Sean. (2019). Making tacit knowledge visible: Uncovering the knowledge of science and mathematics teachers. **Journal of Teaching and Teacher Education**.
- Han, Sik Shim., & Gene, L. Roth. (2008). Sharing Tacit Knowledge Among Expert Teaching Professors and Mentees: Considerations for Career and Technical Education Teacher Educators. **Journal of Industrial & Teacher Education**.
- Human, Heydarali. (2006). **Applied psychometrics**. Tehran: Tehran University Publication. [In Persian].

- 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**. [In Persian].
- Krata, Jana. (2014). Tacit knowledge in stories of expert teachers. **Journal of Social and Behavioral Sciences**.
- Khorooshi, Pooran., Nasresfahani, Ahmadreza., & Mirshahjafari, Ebrahim. (2018). The Conceptual Model of Evaluation of Expected Competences of the Teacher-Students in Competency-based Teacher Training Curriculum. **Journal of Curriculum Studies**. [In Persian].
- Lenze, Eric. (1995). The pedagogical content knowledge of faculty relatively new to college. **Journal of Social Studies Research**.
- Mc Adam, John., Mason, Evan., & Mc Crory, Eamon. (2007). Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: Towards a process of tacit knowing in organizations. **Journal of Knowledge Management**.
- Mousavi, Mahrokh., & Maghami, Hamidreza. (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**. [In Persian].
- Mazloui Sevini, Farzaneh., Jaber, Akbar., & Khazaeipour, Javad. (2015). Designing a Model to Investigate the Impact of Creativity, Tacit Knowledge Sharing Knowledge on the Performance of Sports Organizations Using Balanced Scorecard Approach. **Journal of Sport Management**. [In Persian].
- Nestor-Baker, Mala., & Hoy, Andrew. (2001). Tacit knowledge of school superintendents: Its nature, meaning, and content. **Journal of Educational Administration Quarterly**.
- Patton, Rachel. (1990). **An introduction to phenomenological research**. London: Evaluation and Research Methods.
- Polanyi, Michael. (2001). **The Tacit Dimension**. London: Routledge & Kegan Pau.
- Seif, Aliakbar. (2009). **Educational Measurement and Evaluation**. Tehran: Doran Publishing.
- Shadkam, Siroos., Alinejad, Marziyeh., Najafi, Mohaddeseh., & Doostbin, Firoozeh. (2018). Types of educational evaluations and the importance of verbal and nonverbal feedback. **The 5th National Conference on Positive Psychology**. [In Persian].
- Shokouhi Fard, Hossein., Ahanchian, Reza., Shabani Varki, Bakhtiyar., & Saedi Rezvani, Mahmood. (2017). The role of knowledge architecture in improving the effectiveness of teachers' performance. **Journal of Strategic Management Thought**. [In Persian].

- St. Germain, Debbie., & Quinn, Ryan. (2006). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. **Journal of the educational forum.**
- Seidler, Alwis., & Hartmann, Emma. (2008). The use of tacit knowledge within innovative companies: knowledge management in innovative enterprises. **Journal of knowledge Management.**
- Selden, Paul., & Fletcher, Densise. (2019). The tacit knowledge of entrepreneurial design: Interrelating theory, practice and prescription in entrepreneurship research. **Journal of Business Venturing Insight.**
- Salimi, Jamal. (2015). A Phenomenography of Teacher-Student Instructional Interactions . **Journal of Curriculum Studies.** [In Persian].
- Trotter, Eileen. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. **Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education.**
- Tvenge, Nina. (2018). Development of Evaluation Tools for Learning Factories in Manufacturing Education. **Journal of Science Direct.**
- Viviana, Lina., & Nino, Martínez. (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.**
- 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.**
- 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.** [In Persian].