

Original Research

## A Qualitative Analysis of Teachers' Beliefs about Student Evaluation and its Relationship with Academic Failure: A Case Study of Elementary Teachers in Kelardasht

Mohammad Ghafari Mejlej 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran.  
m.ghafari51@gmail.com

### Abstract

Teachers' belief about evaluation, especially in situations leading to failure, has not been considered enough. However, evaluation, like teaching and learning, has a great impact on teachers' views and methods. In this study, the concept of evaluation was investigated by analyzing interviews with 16 primary school teachers of Kelardasht, Mazandaran regarding the failure of students in assessment and evaluation processes. The findings show that teachers held four main beliefs: 1) Evaluation is an opportunity to provide feedback and reflect on performance. 2) Evaluation should show students' learning. 3) Evaluation should measure the attempts of students. 4) The evaluation process is incapable to show the achievement or failure of students. The findings provide a clear picture of the teachers' subjective belief of the students' evaluation. The importance of these results lies in the fact that these beliefs constitute a basic component of evaluation knowledge. It is obvious that any kind of development and progress in the educational evaluation system and its governing models must be planned and designed in order to improve the evaluation knowledge of teachers. Finally, the practical application of the findings of this study in the professional education of teachers has been discussed.

### Keywords

elementary teachers  
evaluation  
failure  
test

### Article History

Received:  
22 Jun, 2024  
Revised:  
25 Jun, 2024  
Accepted:  
14 Jul, 2024

Cite this article as (APA): Ghafari Mejlej, M. (2024). A qualitative analysis of teachers' beliefs about student evaluation and its relationship with academic failure: A case study of elementary teachers in Kelardasht. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(1), 15-28. [https://www.jitle.ir/article\\_200364.html](https://www.jitle.ir/article_200364.html) <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.200364>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## Extended Abstract

**Introduction:** Little attention has been paid to exploring teachers' beliefs about the concept of assessment. However, the available evidence suggests the importance of teachers' understanding and beliefs about assessment, as these concepts are directly related to teachers' approaches to assessment, as well as to student learning and achievement. Researches have even shown that the initial training of novice teachers, if it can affect their perceptions and beliefs in the field of measurement and evaluation, will potentially increase the quality of their performance and, in addition, in the formation of identity. Their professionalism is very important. Also, one of the most important changes that teachers have to go through is the transformation in their understanding, beliefs and attitude towards the use of academic evaluation. Among the existing researches, teachers have often associated evaluation and lack of success together. They have defined failure to mean poor performance and failure in evaluation. This finding arouses more curiosity that what concepts and perceptions of evaluation can be seen in teachers' narratives regarding students' failure. According to the existing literature, the current research focuses on teachers' beliefs and perceptions about evaluation and seeks to achieve a clearer understanding of it. It should be noted that several expressions and definitions have been used to describe the cognitive and emotional beliefs of people in general, and teachers in particular. Drawing on previous similar studies, in the upcoming research, in order to understand the teachers' attitude, they were asked to focus on the failure in the evaluation process and express their personal experiences. Thus, the purpose of this study is to draw a clearer picture of their attitudes and beliefs about the concept of evaluation by relying on teachers' narratives about students' failure and failure.

**Method:** The current study was of a qualitative type and was carried out using the method of qualitative content analysis. For this purpose, 10 individuals were selected from among the primary school teachers of Kelardasht city in the academic year 2023-2024 through snowball sampling. At the beginning of the research process, in order to reach theoretical saturation, more teachers were invited in the same way until finally, the number of participants reached 16, and at this stage saturation was achieved and data collection was terminated. The participating teachers were invited to attend individual and oral interview sessions. Therefore, before that, the general goals of this research and the purpose of conducting the interview and data collection were explained to them in writing, and at the end, it was clarified that all the information and opinions provided during the interview were considered private and confidential and that it would not be used anywhere else except for research purposes. Also, the teachers were assured that their names and personal details will not be recorded or disclosed in any way and anywhere. After the teachers accepted to participate in the interview, they were asked to appear at a suitable and quiet place at the appointed time. After greeting and preliminary conversation about general issues that made the interviewees feel relaxed and comfortable. With their permission obtained, the audio recording device was turned on and the main questions were asked. The interviews were semi-structured. In this way, the five main questions were asked and then, the interviewee was free to advance the interview process as much as they desired to and talk about the issues raised in the way they wanted. In the meantime, other related questions were raised which helped to clarify the concepts. Each interview lasted between 30 and 45 minutes. At the end of the interview, the participants were thanked and a small gift was given to them as a token of appreciation for allocating their time.

**Findings:** Thematic content analysis based on grounded theory model was used to analyze the data. First, the transcripts of all interviews were carefully transcribed. Then, the prepared text was read several times to get a detailed understanding of the space and its concepts. Then, using MAXQDA software, content analysis was done based on three stages of open, axial and selective coding. Analysis of the qualitative data of the interviews led to the emergence of 38 open codes, 10 axial codes, and 4 selective codes. The chosen codes were feedback and reflection, display of knowledge and skills, the importance of students' efforts, and the inability of assessment to measure success or failure.

**Discussion and Conclusion:** It was observed that the concept of evaluation is related to feedback and reflection. Teachers stated that assessment failures indicate areas that need improvement and therefore assessment should promote both teaching and learning and should be used by teachers and students alike. The results showed that from the teachers' point of view, the teacher plays an important role in the student's failure. In the failure of students, the teacher has an important responsibility because he must learn from it to improve his teaching and evaluation methods. In relation to this concept, formative evaluation can be considered as a vital part of teaching and learning. Students also have an important role in failure, and teachers were of the opinion that students should also think about the reasons for their failure and learn from it. In general, it was said that evaluation is related to improving the situation and can help students and teachers. It was believed that assessment should be a continuous process rather than a one-time event, and should take into account the various activities that students do in school. In addition, it was said that the goals of education go beyond learning the contents of the courses. The teachers believed that the grades cannot measure the moral and social goals of learning and failure in the exam should not be the only evaluation indicator.

Another interesting and relevant finding is that teachers' narratives contained references to student responsiveness. For example, the main attitude of teachers' narratives was that students should also be responsible for their own learning. They also have to fulfill their direct responsibility. This belief does not mean that students are accountable for their grades or the results of assessment and measurement, but it means being responsible in order to participate in the process of analyzing feedback and reflecting on their own performance. That is, students should think about the process as well as teachers, examine it and discover and fix the causes of failure with a critical eye.

In total, the four identified concepts show that teachers consider evaluation to be relevant in improving the existing conditions and think that evaluation helps the learning of students and teachers; They believe that the teacher should take responsibility for the students' failure; They emphasize the importance of formative evaluation and providing continuous feedback to students; They believe that assessment methods should be designed to take into account the previous context, starting points and efforts made by students; They believe that students should be responsible for their own learning and be able to think critically about the evaluation process and results.

---

**Funding:** The author did not receive any funding.

**Conflict of interest:** The author declares that there is no conflict of interest in this article.

**Acknowledgement:** The author thanks the participants for their time and assistance.

---

## تحلیل کیفی باورهای معلمان درباره ارزشیابی دانش‌آموزان و ارتباط آن با ناکامی تحصیلی: مطالعه موردی معلمان ابتدایی شهرستان کلاردشت

محمد غفاری مجلج <sup>ID</sup>

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. m.ghafari51@gmail.com

### چکیده

باور معلمان از مفهوم ارزشیابی، به‌ویژه در شرایط منجر به عدم موفقیت، به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است. با این حال، ارزشیابی نیز همچون آموزش و یادگیری، تاثیر زیادی بر دیدگاه‌ها و روش‌های معلمان دارد. در این تحقیق، مفهوم ارزشیابی بر اساس تجزیه و تحلیل مصاحبه با ۱۶ معلم مقطع ابتدایی شهرستان کلاردشت در استان مازندران در مورد ناکامی دانش‌آموزان در فرآیند سنجش و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان‌گر آن است که معلمان چهار باور اصلی را مد نظر قرار دادند: (۱) ارزشیابی فرصتی برای ارائه بازخورد و تامل در عملکرد است. (۲) ارزشیابی باید یادگیری دانش‌آموزان را نمایان کند. (۳) ارزشیابی باید میزان تلاش دانش‌آموزان را بسنجد. (۴) فرایند ارزشیابی قادر به نشان دادن موفقیت یا ناکامی دانش‌آموزان نیست. یافته‌ها تصویری روشن از باور ذهنی معلمان از ارزشیابی دانش‌آموزان ارائه می‌کند. اهمیت این نتایج در آنجاست که این باورها یکی از مولفه‌های اساسی دانش ارزشیابی محسوب می‌گردد و بدیهی است که هر نوع تحول و پیشرفتی در نظام ارزشیابی تحصیلی و الگوهای حاکم بر آن باید در راستای ارتقای دانش ارزشیابی معلمان برنامه‌ریزی و طراحی شود. در پایان، کاربرد عملی یافته‌های این پژوهش در تربیت حرفه‌ای معلمان مورد بحث قرار گرفته است.

### واژگان کلیدی

معلمان ابتدایی  
ارزشیابی  
ناکامی  
آزمون

### تاریخچه مقاله

دریافت:

۲ تیر ۱۴۰۳

بازنگری:

۵ تیر ۱۴۰۳

پذیرش:

۲۴ تیر ۱۴۰۳

استناد به این مقاله (APA): غفاری مجلج، محمد (۱۴۰۳). تحلیل کیفی باورهای معلمان درباره ارزشیابی دانش‌آموزان و ارتباط آن با ناکامی تحصیلی: مطالعه موردی معلمان ابتدایی شهرستان کلاردشت. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۲(۱)۲۸-۱۵.

<https://doi.org/10.22034/jitle.2024.200364>

[https://www.jitle.ir/article\\_200364.html](https://www.jitle.ir/article_200364.html)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## مقدمه

تحقیقات در حوزه آموزش و تربیت معلمان تمرکز و توجه ویژه‌ای به بررسی و تحلیل کیفیت و چگونگی شکل‌گیری مفاهیم، باورها و تصورات معلمان درباره جنبه‌ها و ابعاد گوناگون فرآیند تدریس، یادگیری، ارزشیابی و سایر موضوعات دخیل در تعلیم و تربیت نشان داده‌اند این موضوع از آن جهت که بر جهت‌گیری‌های آینده معلمان اثرگذار است اهمیت بسیار زیادی دارد (Lutovac & Flores, 2022; Seyf, 2023). پژوهش‌گران و مربیان همواره با توجه مخصوص به این ابعاد دست به ابداع روش‌هایی برای کمک به دانشجو معلمان، پیش از آغاز خدمت، و معلمان شاغل می‌زنند تا آنها را نسبت به باورهای خود آگاه‌تر کنند. به این ترتیب، معلمان قادر خواهند بود تا با کسب آگاهی و بینشی عمیق‌تر از افکار و ذهنیات خود، در صورت لزوم آنها را تغییر داده و یا اصلاح نمایند. باورهای آموزشی فراوانی وجود دارند که مستقیماً با کار معلمان در ارتباط هستند و در آموزش معلمان باید مورد دقت قرار بگیرند (Flores, 2020). به همین دلیل، بدیهی است که تحقیقات در این حوزه گسترده باشد و بررسی درک و باور معلمان در مورد دانش‌آموزان و همچنین جنبه‌های مختلف فرآیند یادگیری، دارای اهمیت و اولویت باشد (Horgan & Gardiner-Hyland, 2019).

با مروری بر ادبیات تحقیق در این حوزه می‌توان دریافت که توجه اندکی به کند و کاو در مورد باورهای معلمان درباره مفهوم ارزشیابی انجام شده است (Brown & Remesal, 2012; Remesal, 2011; Wang et al., 2010). با این حال، شواهد موجود حاکی از اهمیت درک و باور معلمان از ارزشیابی است، زیرا این مفاهیم به رویکردهای معلمان مستقیماً به موضوع ارزشیابی و همچنین یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان مربوط می‌شود (Barnes et al., 2015; Deluca et al., 2016). حتی تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش‌های اولیه دانشجویان معلمان یا معلمان تازه‌کار در صورتی که بتواند بر ادراک و باورهای آنان در زمینه سنجش و ارزیابی تاثیر بگذارد، بطور بالقوه عامل افزایش کیفیت عملکرد آنان خواهد بود (Flores, 2020; Lutovac & Flores, 2022) و علاوه بر آن، در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنها بسیار اهمیت دارد (Brown & Remesal, 2012; Xu & He, 2019). همچنین، برخی پژوهش‌ها بیان کرده‌اند که با توجه به تجربیات فراوانی که معلمان در دوران تحصیل خود در مورد ارزشیابی دارند، یکی از مهم‌ترین تغییراتی که باید از آن عبور کنند، تحول در درک، باورها و نگرششان نسبت به کاربرد ارزشیابی تحصیلی است (Brown & Harris, 2009; Lutovac & Flores, 2021). در میان پژوهش‌های موجود، معلمان اغلب ارزشیابی و عدم موفقیت را با هم تداعی کرده‌اند (Löffström & Poom-Valickis, 2013; Lutovac, 2020). آنها عدم موفقیت را به معنای عملکرد ضعیف و ناکامی در ارزشیابی تعریف نموده‌اند (Barnes et al., 2015; Brown & Harris, 2009; Lutovac & Kassila, 2021). این یافته کنجکاو‌ی بیشتری را برمی‌انگیزد که چه مفاهیم و ادراکاتی از ارزشیابی را می‌توان در روایت‌های معلمان در خصوص ناکامی دانش‌آموزان مشاهده کرد.

با توجه به مطالب یاد شده، پژوهش حاضر بر باورها و تصورات معلمان از ارزشیابی تمرکز دارد و به دنبال دستیابی به درکی روشن‌تر از آن می‌باشد. لازم به ذکر است که عبارات و تعاریف متعددی برای توصیف باورهای شناختی و عاطفی افراد بطور اعم، و معلمان بطور اخص استفاده شده است (Brown, 2008)، باور معلمان از ارزشیابی در پژوهش حاضر، بر پایه تعریف فلچر و همکاران (Fletcher et al., 2012) به معنای و ادراکات آنها از این فرآیند اشاره دارد. با نگاهی به پژوهش‌های مشابه پیشین، از جمله لوتواک و فلورس (Lutovac & Flores, 2020, 2022)، در تحقیق پیش‌رو نیز برای درک نگرش معلمان، از آنها خواسته شد تا بر ناکامی در فرآیند ارزشیابی تمرکز کنند و تجربیات شخصی خود از آن را ابراز دارند. بدین ترتیب، هدف از این مطالعه آن است تا با تکیه بر روایات معلمان درباره ناکامی و عدم موفقیت دانش‌آموزان بتوان تصویر واضح‌تری از نگرش و باورهای ایشان درباره مفهوم ارزشیابی ترسیم نمود.

## ادبیات پژوهش

### اهمیت باورها در تربیت معلم

در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های بسیار زیادی در حوزه تربیت معلم حاکی از آن هستند که باورها بر عملکرد معلمان از قبیل برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارد (Fives & Buehl, 2012; Joram & Gabriele, 1998; Richardson, 2003). در مفهوم وسیع‌تر، باورها به نحوه درک معلمان از خود، شاگردانشان و محیط اطراف کمک می‌کنند (Pajares, 1992). این امر باعث می‌شود که در فرآیند آماده‌سازی معلمان برای تدریس، شناخت باورها و شکل دادن

به آنها نقشی حیاتی داشته باشد. برخی باورها ریشه در دوران نوجوانی و دانش‌آموزی معلمان دارد. آنها بر پایه آنچه از معلمان خود دیده‌اند و شرایطی که در محیط آموزشی تجربه کرده‌اند، درک خاص و پیش‌فرضهای شکل یافته‌ای درباره فرآیندهای آموزش و یادگیری دارند (Löfström & Poom-Valickis, 2013). از آنجا که باورها پایدار هستند (Pajares, 1992)، ایجاد تغییر در باورها دشوار و چالش برانگیز است، اما قابل تغییر است (Fulmer et al., 2015).

### باور معلمان درباره ارزشیابی

بسیاری از تحقیقات موجود، در سنجش و ارزیابی ادراکات و باورهای معلمان از مفهوم ارزشیابی، بر چهار محور اصلی متمرکز شده‌اند. در حقیقت، معلمان این چهار مفهوم کلی را از ارزشیابی در باورهای خود مطرح کرده‌اند: (۱) ارزشیابی با ارائه اطلاعات دقیق برای تصمیم‌گیری، آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. (۲) ارزشیابی دانش‌آموزان را مسوول یادگیری خود می‌کند. (۳) معلمان یا مدارس از طریق ارزشیابی پاسخگو می‌شوند. (۴) ارزشیابی ارتباطی به کار معلمان و زندگی دانش‌آموزان ندارد (Brown, 2004). این مفاهیم می‌توانند با یکدیگر تعامل داشته باشند و گاهی معلمان چندین مفهوم متضاد را همزمان در باورهای خود دارند (Lutovac, 2019). همچنین مشخص شده است که مفاهیم ارزشیابی در زمینه‌های فرهنگی متفاوت و یا با تغییر در نظام‌ها و سیاست‌های آموزشی دچار دگرگونی می‌شوند (Brown et al., 2015; Brown & Remesal, 2012). در واقع، مفهوم یا باورهای معلم معمولاً با کاربردهای عملی و اهداف تعیین شده برای ارزشیابی در جامعه همسو می‌شوند (Xu & He, 2019).

ریمسال (Remesal, 2011)، در مطالعه‌ای بر روی معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه، مدلی را برای مفاهیم کارکردهای ارزشیابی پیشنهاد کرد. او چهار گونه از مفاهیم را شناسایی کرد: (۱) تاثیر ارزشیابی بر تدریس، (۲) تاثیر ارزشیابی بر یادگیری، (۳) تاثیر ارزشیابی بر اعتباربخشی دستاوردها، و (۴) تاثیر ارزشیابی بر مسوولیت‌پذیری معلمان. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که ممکن است بین تصور معلمان از کارکردهای ارزشیابی و نظام آموزشی که معلمان در آن کار می‌کنند رابطه وجود داشته باشد. بر این اساس، این تصورات می‌توانند کم و بیش اکتسابی و دریافتی باشند.

در پژوهشی دیگر، بارنز و همکاران (Barnes et al., 2015) با قرار دادن چهار دسته مفاهیم ارزشیابی بر روی یک پیوستار از اهداف آموزشی گسترده مدل‌های پیشین را توسعه دادند. در انتهای این پیوستار، این باور دیده می‌شود که ارزشیابی به آموزش کمک می‌کند و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. در بخش میانی این پیوستار، مفهوم پاسخگویی دانش‌آموزان وجود دارد، زیرا هم اهداف آموزشی و هم موضوع مسوولیت‌پذیری و پاسخگویی را منعکس می‌کند. در انتهای دیگر هم این تصور وجود دارد که ارزشیابی در راستای پاسخگویی نمودن مدارس و معلمان عمل می‌کند. مفهوم ارزشیابی به عنوان مساله‌ای بی‌ارتباط با معلم و دانش‌آموز در پیوستار مذکور گنجانده نشده است. بارنز و همکاران (Barnes et al., 2015) همچنین دریافتند که بسیاری از معلمان ارزشیابی را نامربوط یا حتی عنصری مزاحم و مخل در کارشان می‌دانند. به این ترتیب، تصورات معلمان از ارزشیابی به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و شرایط سیاستگذاری وابسته است (Brown & Harris, 2009; Fulmer et al., 2015). به عبارت دیگر، معلمان مفاهیمی دارند که با توجه به شرایط واقعی محیط کار منطقی بوده و در عمل کارآمد هستند (Deneen & Brown, 2016).

### مفاهیم ارزشیابی در آموزش اولیه معلمان

تنها چند تحقیق محدود به مفهوم ارزشیابی در باورها و نگرش‌های معلمان در حین خدمت پرداخته‌اند (Brown & Remesal, 2019; Wang et al., 2010; Xu & He, 2012) و پیشنهادهایی را برای آموزش معلمان ارائه نموده‌اند. ممکن است اینطور تصور شود که میان باورهای معلمان پیش از آغاز خدمت و در حین آن تفاوت مهمی وجود ندارد، اما براون و ریمسال (Brown & Remesal, 2012) نشان دادند که معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت اهداف متفاوتی را برای ارزشیابی قائل هستند. در برخی پژوهشها، دیده شد که معلمان پیش از خدمت، برخلاف معلمان حین خدمت، پیشرفت تحصیلی را با ارزشیابی مرتبط نمی‌دانستند و نمره دادن را به جای پاسخگویی به عنوان یک پیشرفت در نظر گرفته‌اند (Kaasila & Lauriala, 2010; Wang et al., 2010). از این روی، مطالعات بیشتری در این زمینه مورد نیاز است.

وانگ و همکاران (Wang et al., 2010) تصورات معلمان و ارتباط آنها با نگرش ایشان در مورد یادگیری را بررسی کردند. معلمان در این مطالعه مفاهیمی در مورد هدف‌ها و روشهای ارزشیابی بیان داشتند. مشخص شد که تصورات معلمان محدود به

ارزشیابی دانش توصیفی بود که با دیدگاه‌های سنتی ارزشیابی همسو است. تصورات آن‌ها از روش‌های ارزشیابی نیز با دیدگاه‌هایی که معلمان از یادگیری داشتند، همسو نبود. با این حال، برخی مطالعات دیگر به یافته‌های متفاوتی رسیدند. برای نمونه، لی و لی-دوکا (Li & De Luca, 2014) دریافتند که معلمان که از روش‌های آموزش یادگیرنده‌محور استفاده می‌کردند، نیاز به مشارکت فعال دانش‌آموزان در روش‌های ارزشیابی را برجسته نموده و به اهمیت آن واقف بودند. آنها اظهار داشتند که ارزشیابی می‌تواند بخشی از فرآیند یادگیری باشد. دیدگاه ایشان در تبیین روشن با نگاه سنتی بود.

فلورس (Flores, 2020) ادراک ۳۷۸ دانشجوی کارشناسی که بخشی از آنها معلمان آینده بودند را از مفهوم ارزشیابی مورد بررسی قرار دادند. این مطالعه باورهای مختلف شرکت کنندگان را شناسایی و به عنوان پیامدهای مثبت (یادگیری، تثبیت دانش، موفقیت، تامل، مشارکت، اخذ گواهینامه)، منفی (اضطراب/استرس، تحمیل، بی‌عدالتی، ترس و تعارض) یا خنثی (آزمون یا امتحان، نمرات) طبقه‌بندی کرد. محققان نشان دادند که زمانی که دانشجویان از طریق روش‌های ارزشیابی فعال و یادگیرنده‌محور ارزیابی می‌شوند، ارزشیابی عادلانه‌تر تلقی می‌گردد. ژو و هی (Xu & He, 2019) در مطالعه‌ای دیگر در مورد تاثیر تمرینات آموزشی بر درک معلمان از ارزشیابی، دریافتند که درجات مختلفی از تغییرات در درک معلمان رخ می‌دهد که رابطه مستقیم با تجربیات پیشین ایشان دارد. شیوه‌های ارزشیابی مبتنی بر تعامل، تجربیات شخصی به‌عنوان دانش‌آموز، فضای کلاس درس، فرهنگ ارزشیابی مدرسه و خط مشی ارزشیابی نظام آموزش، همگی فرصت‌هایی را برای تغییر فراهم می‌کنند.

چندین محقق اشاره کرده‌اند که معلمان از سواد ارزشیابی کافی بهره‌مند نیستند، که اغلب به دلیل فقدان آموزش کافی در این حوزه است (Lutovac, 2020; Popham, 2009). سواد ارزشیابی، طبق گفته پایهام (Popham, 2009) شامل درک فرد از مفاهیم و رویه‌های اساسی ارزشیابی است که احتمال می‌رود تصمیمات آموزشی را تحت تاثیر قرار دهند. ژو و براون (Xu & Brown, 2016) با مرور مجموعه وسیعی از تحقیقات، خاطرنشان کردند که سواد ارزشیابی به ترکیبی از ویژگی‌های شناختی، عاطفی و باورها، و تاثیرات اجتماعی-فرهنگی و سازمانی وابسته است، که همگی در آموزش معلمان نقش اساسی دارند. دانش نظری تنها یکی از ابعاد مختلف سواد ارزشیابی تعریف شده است که شامل دانش انضباطی و دانش محتوای آموزشی، آگاهی از اهداف ارزشیابی، محتوا و روش‌ها، درجه بندی، بازخورد، تفسیر، آگاهی از مشارکت دانش‌آموز در ارزشیابی، و اخلاق ارزشیابی است. نکته مهم این است که ژو و براون (Xu & Brown, 2016) همچنین تصورات معلمان از ارزشیابی را به عنوان یک بعد از سواد ارزشیابی گنجانده‌اند، با این پیش فرض که مفاهیم ارزشیابی یک چارچوب تفسیری است که عملکرد معلمان را هدایت می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد که عملکرد ارزشیابی هم تحت تاثیر دانش و مهارت‌های ارزشیابی است و هم متاثر از مفاهیم و باورهای معلمان می‌باشد (Deneen & Estaji, 2021; Brown, 2016).

تحقیقات نشان داده است که نیاز به آموزش سواد ارزشیابی حتی بیش از دانش فنی ارزشیابی اهمیت دارد (Levy-Vered & Alhija, 2015; Xu & Brown, 2016). معلمان، بر اساس تجربیات قبلی خود به عنوان دانش‌آموز یا دانشجو، مفاهیم و ادراکاتی از ارزشیابی را شکل می‌دهند که ممکن است لزوماً با معیارهای عملکرد صحیح ارزشیابی همسو نباشد. این مفاهیم و باورهای غیر دقیق ممکن است مانع عملکرد سازنده آنها شود (Brown & Remesal, 2012). پژوهش‌ها همچنین نشان داده است که آنچه معلمان در دوره تربیت معلم در مورد ارزشیابی می‌آموزند می‌تواند باعث تغییراتی در باورهای آنان درباره ارزشیابی شود (De Luca et al., 2014; Keramati et al., 2022; Smith et al., 2016). از سوی دیگر، دنین و براون (Deneen & Brown, 2016) نشان دادند که حتی زمانی که سواد ارزشیابی افزایش می‌یابد، باورهای معلمان از ارزشیابی گاه بدون تغییر باقی می‌ماند. یافته‌ها در مجموع نشان می‌دهند که سواد ارزشیابی یک نیاز در آموزش اولیه معلمان است و پرداختن به ادراکات و باورهای معلمان از ارزشیابی پیش‌نیاز ضروری برای رسیدن به سواد ارزشیابی مناسب و کارآمد برای معلمان است (Flores, 2020; Lutovac et al., 2022).

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی بود و به شیوه تحلیل محتوای کیفی انجام گرفت. به این منظور، از میان معلمان مقطع دبستان شهرستان کلاردشت در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تعداد ۱۰ نفر از طریق نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند. پس از آغاز فرآیند پژوهش، به منظور رسیدن به اشباع نظری، تعداد بیشتری از معلمان به همان شیوه دعوت شدند تا در نهایت، تعداد شرکت کنندگان به عدد ۱۶ رسید و در این مرحله اشباع حاصل شد و جمع‌آوری اطلاعات متوقف گردید. از معلمان مذکور دعوت شد تا

در جلسات مصاحبه انفرادی و شفاهی حضور پیدا کنند. لذا، پیش از آن اهداف کلی این پژوهش و مقصود از برگزاری مصاحبه و جمع‌آوری داده‌ها برای آنان بصورت کتبی تشریح شد و در انتهای مکتوب تصریح گردید که کلیه اطلاعات و نظرات ارائه شده در جریان مصاحبه خصوصی و محرمانه تلقی شده و به جز برای مقاصد تحقیقی در جای دیگر مورد بهره‌برداری قرار نخواهد گرفت. همچنین، به معلمان اطمینان داده شد که نام و مشخصات فردی ایشان به هیچ شکل و در هیچ جا ثبت و ضبط یا افشا نخواهد گردید.

### روش اجرا

پس از قبول معلمان برای شرکت در مصاحبه، از ایشان خواسته شد تا در زمان مقرر در مکانی مناسب و آرام حضور پیدا کنند. پس از احوالپرسی و گفتگوی مقدماتی درباره مسایل عمومی و کلی که باعث احساس آرامش و راحتی مصاحبه‌شوندگان می‌شد، با کسب اجازه از نامبردگان، دستگاه ضبط صدا روشن می‌شد و سوالات اصلی مطرح می‌شدند. مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته بودند. به این ترتیب که پنج سوال اصلی مطرح شده و سپس، فرد مصاحبه‌شونده آزاد بود تا به میزان دلخواه خود و به شیوه‌ای که میل داشت، روند مصاحبه را پیش برده و درباره موضوعات و مسایل مطرح شده به صورتی که مطلوب نظرش بود صحبت کند. در این میان، سوالات جزئی و البته مرتبط دیگری هم مطرح می‌شد که به روشن‌تر شدن مفاهیم کمک می‌نمود. سوالات اصلی مصاحبه به قرار زیر بودند:

- ۱) به نظر شما ارزشیابی تحصیلی چه اهمیت و نقشی در فرآیند آموزش و یادگیری دارد؟
- ۲) به نظر شما، ناکامی و عدم موفقیت در ارزشیابی چیست و چه تعریفی دارد؟
- ۳) تجربیات شخصی شما از فرآیند ارزشیابی، به عنوان یک دانش‌آموز یا دانشجو، چیست؟
- ۴) مسوولیت خود را در صورت ناکامی دانش‌آموز چگونه می‌بینید و چه واکنشی دارید؟
- ۵) مسوولیت خود دانش‌آموز در قبال ناکامی و عدم موفقیتش چیست؟

هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. در پایان مصاحبه از شرکت‌کنندگان تشکر شد و هدیه کوچکی هم به نشانه قدردانی از تخصیص زمان به ایشان اهدا شد.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوای مضمونی بر اساس مدل داده‌بنیاد استفاده شد. ابتدا، متن همه مصاحبه‌ها با دقت به متن تبدیل شدند. سپس، متن تهیه شده چند دور مورد خوانش قرار گرفت تا آشنایی دقیقی با فضا و مفاهیم آن بدست آید. سپس با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تجزیه و تحلیل محتوا بر اساس سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی، بر اساس الگوی اشتراک و کوربین (Strauss & Corbin, 1990)، انجام گرفت. برای اطمینان از صحت و دقت داده‌ها، از روش تایید اعضا استفاده شد. برای این کار، مجموعه کدها برای نظرخواهی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و ایشان درستی کدهای استخراج شده را تایید نمودند. همچنین، ۲۰٪ از کل داده‌ها برای کدگذاری در اختیار یک پژوهشگر مجرب دیگر قرار گرفت. سپس کدهای بدست آمده از تحلیل وی با کدهای حاصل از تحلیل پژوهشگر مطابقت داده شد که همخوانی میان آن دو از طریق کاپای کوهن (۰/۸۲) نشانه اعتمادپذیری کدها بود.

### یافته‌ها

تحلیل داده‌های کیفی مصاحبه‌ها، منجر به پیدایش ۳۸ کد اولیه، ۱۰ کد محوری، و ۴ کد انتخابی شدند که در ادامه این مبحث مورد بررسی واقع می‌شوند. خلاصه‌ای از کدهای محوری و انتخابی در جدول ۱ ارائه شده‌اند. برای ارائه نقل قولهای معلمان و حفظ حریم خصوصی ایشان از شماره گذاری به جای نام استفاده شده است.

## جدول ۱. کدهای محوری و انتخابی

کد انتخابی	کد محوری	مثال
بازخورد و تامل	بازخورد آموزشی	کارکرد مهم ارزشیابی دریافت بازخورد درباره کارآیی آموزش و یادگیری است
نمایش دانش و مهارت	تعمق در عملکرد آزمایش توانایی فرصت ابراز مهارتها	ارزشیابی فرصتی است که هر کس خودش را ارزیابی کند آزمونها فرصتی برای آموذن توانایی و مهارت عملی دانش‌آموزان هستند دانش‌آموزان در امتحانات شانس دارند تا شایستگی خودشان را نشان بدهند هر یادگیرنده نیازمند این است که چهره مثبت و موثری به نمایش بگذارد و دیده شود
اهمیت تلاش دانش-آموزان	اولویت تلاش مقایسه دانش‌آموز با خود	مقدار کوشش و تلاش دانش‌آموزان به مراتب مهمتر از نمره است هر فردی باید با وضعیت قبلی خودش مقایسه شود، نه وضعیت فعلی دیگران باید به دانش‌آموزان یاد داد که سعی و تلاش به خودی خود ارزشمند است
ناتوانی ارزشیابی در اندازه‌گیری موفقیت یا ناکامی	گسترده‌گی ابعاد موفقیت محدودیت آزمونها	موفقیت ذاتا چند وجهی است و فرد موفق لزوماً یک نابغه مهارتی نیست. بلکه انسانی اخلاقی، اجتماعی و کمک کننده است امتحانات آکادمیک در اندازه‌گیری ابعاد انسان موفق محدودند و فقط دانش او را آن هم بطور ناقص می‌سنجند

## بازخورد و تامل

بر اساس داده‌های به دست آمده مشخص شد که از دیدگاه معلمان حاضر در این پژوهش ارزشیابی به عنوان منبع بازخورد عمل می‌کند و می‌تواند به مواردی اشاره کند که لازم است توسط معلم یا دانش‌آموز و معمولاً توسط هر دو مورد توجه قرار گیرد. تصویری که از این داده‌ها به دست می‌آید این است که تامل در ارزشیابی برای معلمان و دانش‌آموزان ضروری است. بدین معنی که پس از تکمیل فرایند سنجش و ارزشیابی، معلمان و شاگردانشان باید به آن فکر کنند و آن را از زوایای گوناگون بررسی کنند. آنها باید بتوانند دریابند که نتیجه کار، چه اطلاعات جدیدی درباره میزان دانش و مهارت دانش‌آموزان و نیز درباره عملکرد معلمان ارائه می‌نماید. از این جهت مسوولیت معلمان، حتی پس از پایان ارزشیابی اهمیتی دوچندان می‌یابد.

داده‌های مصاحبه حاوی سخنانی در مورد مسوولیت ناکامی و عدم موفقیت بودند. معلمان باور داشتند که بازخورد ناشی از فرایند ارزشیابی یکی از راه‌های مناسب برای تامل در کیفیت عملکردشان است. جملاتی مانند نمونه‌های زیر حاکی از این نگرش بود: «من به عنوان یک معلم چه کار دیگری درباره دانش‌آموز ناموفقم می‌توانستم انجام دهم؟» (معلم ۴)، «باید از خودم بپرسم که کجای کار من اشکال داشت» (معلم ۹)، «عملکرد من در این مورد خاص مهم بود و نمی‌توانم آن را نادیده بگیرم.» (معلم ۱)، «آیا انتظار بیش از حد داشتم؟» (معلم ۱۳). برخی معلمان به این نتیجه رسیدند که ناکامی دانش‌آموزان در ارزشیابی به کیفیت ضعیف تدریس و بی‌توجهی به نیازهای یادگیری دانش‌آموز ارتباط دارد. به باور آنها، در صورت ناکامی دانش‌آموز، معلم باید علل عدم موفقیت را بررسی کند: «آیا دانش‌آموز احساس راحتی داشت؟... آیا استرس زیادی به او وارد نشده بود؟» (معلم ۱۰)، «آیا سوال پیچیده نبود؟» (معلم ۲)، «آیا من به عنوان یک معلم به اندازه کافی در دسترس و حاضر بوده‌ام؟» (معلم ۱۶) «آیا شیوه حل مساله در امتحان مطابق تمرینات و تدریس کلاسی بود؟» (معلم ۱۴)

معلمان به بازخوردی که ناکامی در امتحان از دیدگاه دانش‌آموزانشان داشته است نیز اشاره کردند. از نظر آنها، دانش‌آموزان می‌توانند درباره مسوولیت و سهم خودشان بازخورد مفیدی دریافت نمایند و به دنبال برطرف ساختن نقاط ضعفشان باشند. برای نمونه، آنها ممکن است بپرسند «آیا من در یادگیری این موضوع مشکل دارم» (معلم ۱۵)، «احتمالاً به قدر کافی زحمت نکشیدم و درس نخواندم» (معلم ۳)، «باید روش درس خواندنم را عوض کنم» (معلم ۱۲). اغلب معلمان بیان کردند که ناکامی در امتحان نیازمند تامل در مورد دلایل آن است. معلم ۹ با تلفیق مسوولیت معلم و دانش‌آموز به اهمیت بازخورد دریافتی و تعمق و تامل در آن پرداخته است:

اگر دانش‌آموز من به نوعی ناکامی بریخورد، می‌پرسم من چه اشتباهی کردم؟ به عنوان یک معلم درگیر نوعی خودآزمایی خواهم بود، زیرا به نوعی مسوولیت ناکامی دانش‌آموزانم را بر عهده دارم. همچنین فکر می‌کنم که دانش‌آموزان مسوولیت

یادگیری خودشان را دارند. اگر دانش‌آموزی که شکست می‌خورد، واقعاً نمی‌خواهد برای یادگیری تلاش کند، هیچکس نمی‌تواند به او کمک کند. . . . آنچه مهم است این است که بعد از ناکامی چه اتفاقی می‌افتد. اگر دانش‌آموز متوجه شود که چرا در جایی ناموفق بوده است، می‌تواند از حمایت معلم برخوردار شود و با شرایط مقابله کند. پس معلم و دانش‌آموز باید با هم به فرآیند ارزشیابی فکر کنند.

### نمایش دانش و مهارت

از منظر معلمان، یکی از مفاهیم ارزشیابی کاربرد آن برای به نمایش گذاشتن یادگیری است. یعنی اینکه دانش‌آموزان با توجه به اهداف دوره آموزشی و با تکیه بر دانش و مهارت خود بتوانند توانایی بدست آمده را به نمایش بگذارند. معلمان به ناکامی از این نظر اشاره کردند که دانش‌آموزان آنچه که آموزش داده شده را یاد نگرفتند. علاوه بر این، معلمان در مورد ناکامی از نظر عملکرد دانش‌آموزان بر اساس سطح دانش یا مهارت واقعی خود سخن گفتند. به عنوان مثال، معلم ۵ در این مورد چنین گفت:

امتحان و ارزشیابی برای این است که دانش‌آموز بتواند نشان دهد که تا چه میزان علم کسب کرده است... یعنی چقدر یاد گرفته است. این فرصتی است که دانش‌آموز بتواند با اجرای خوب به خودش روحیه بدهد و اعتماد به نفسش را افزایش دهد. آزمون و ارزشیابی فقط برای ایجاد اضطراب نیست بلکه باید فرصتی برای افراد ایجاد شود که به خود و به معلمانشان نشان دهند که دارای مهارت و دانش هستند و از این طریق انگیزه و اشتیاق خود را بیشتر کنند.

در داده‌های مصاحبه مشخص شد که معلمان دیگر هم باور مشابهی دارند و فکر می‌کنند موقعیت ارزشیابی فرصتی برای درک مسایلی است که خود به نوعی فرصت یادگیری و کسب تجربه را فراهم می‌نماید. آنها همچنین تاکید داشتند که رها کردن دانش-آموزان ناموفق به حال خود و رسیدگی نکردن به علل ناکامی می‌تواند تاثیر معکوس بگذارد و روحیه فرد را برای ادامه کار مخدوش کند. برای مثال، معلم ۷ در این مورد گفت:

به عنوان یک معلم، وظیفه من است که به دانش‌آموزان بگویم که اگر دچار ناکامی شوند، ضرری ندارد. ناکامی بخشی از زندگی است. باید تاکید کنم که ناکامی‌ها می‌توانند شرایط را حتی بهتر از موفقیت کنند. در عین حال، عدم رسیدگی به ناکامی مداوم دانش‌آموزان می‌تواند عواقب جدی برای انگیزه یادگیری دانش‌آموز داشته باشد، زیرا می‌تواند عزت نفس دانش‌آموزان را کاهش دهد.

### اهمیت تلاش دانش‌آموزان

بخش قابل توجهی از ناکامی یا موفقیت دانش‌آموزان، بر اساس نظرات معلمان، با تلاش دانش‌آموزان مرتبط بود. معلمان بیشتر نگران تلاش دانش‌آموزان برای یادگیری در معنای عام آن بودند تا عملکردشان در امتحانات. باور آنها این بود که میزان تلاش دانش‌آموز برای یادگیری بیشتر دارای اهمیت است تا نتیجه کمی و نمره نهایی که ممکن است تحت تاثیر عوامل بسیاری متغیر باشد. معلم ۱۱ در این مورد اظهار داشت:

فکر می‌کنم اگر دانش‌آموزی تلاشی برای گذراندن دوره نداشته باشد، به ناکامی برمی‌خورد. نمره به خودی خود مهم نیست. با این حال، سیستم آموزشی ما را مجبور می‌کند که دچار نمره بشویم. این امر باعث می‌شود بسیاری از افراد با استعداد در بعضی دروس خاصی ناکام باشند. به همین دلیل است که تمایز بین تلاش آدمها مهم است و به نظر من تاکید بیشتری بر آن در برنامه درسی ضروری است. معلم مسوولیت بزرگی در قبال موفقیت دانش‌آموزان دارد. معلم کسی است که موفقیت را بر اساس تلاش فرد ارزشیابی می‌کند. اگر یک دانش‌آموز تلاش و کوشش زیادی بکند اما در پایان احساس کنند سیستم آموزشی با او ناعادلانه رفتار می‌کند و سعی او را نادیده می‌گیرد، انگیزه یادگیری را از دست می‌دهد. در تحلیل داده‌های این بخش، عبارات متعددی به چشم می‌خورند که بر مفاهیم تلاش کردن/نکردن، تسلیم نشدن/شدن بود. این دست از عبارات و سایر روایات مشابه این پیام را القا می‌نمایند که از دیدگاه معلمان شیوه‌های ارزشیابی بیش از آنکه بر عملکرد مقطعی و نمرات دانش‌آموزان تکیه کنند باید میزان تلاش دانش‌آموز را در نظر بگیرند. این مطلب بویژه در مقایسه عملکرد افراد با خودشان معنای عمیق‌تری می‌یابد. معلم ۲ در این مورد اظهارات روشنی داشت:

من از دانش‌آموزان انتظار دارم که نهایت تلاش خود را بکنند و این به نظر من مهمتر از همه چیز است. اعداد مندرج در کارنامه به تنهایی گویای حقیقت نیستند. معلم باید ابزارهایی برای حمایت و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان داشته باشد. اما

در هر صورت، این وظیفه خود دانش‌آموز است که حداکثر تلاش خود را بکند. نکته مهم این است که این تلاش، به هر نمره یا نتیجه‌ای که برسد، باید دیده شود و اگر نشانه کوشش مستمر و بیشتر بود مستحق پاداش یا تشویق است.

### ناتوانی ارزشیابی در اندازه‌گیری موفقیت یا ناکامی

معلمان همچنین در مورد ذهنی بودن ناکامی و شکست سخن گفتند. آنها بیان کردند: «چیزی به نام ناکامی وجود ندارد.» (معلم ۶)، این روایت‌ها حاوی این باور بود که موقعیت‌های ارزشیابی مانند آزمون‌ها نمی‌توانند ناکامی یا موفقیت دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کنند. بر این اساس، بسیاری از این سخنان ناکامی را در معنایی وسیع‌تر، و نه فقط در ارتباط با ارزشیابی، تعریف کردند. در واقع، این اظهارات حاوی مطالب اندکی در مورد ارزشیابی بودند. به عنوان مثال، معلم ۱۵ ناکامی دانش‌آموز را به عنوان ناکامی در رشد فردی و مسوولیت‌پذیری اجتماعی تعریف کرد. به‌علاوه، برخی از این معلمان دیدگاه انتقادی در مورد استفاده از نمرات عنوان معیار موفقیت دانش‌آموزان داشتند که می‌توان آن را در صحبت‌های معلم ۱ مشاهده کرد:

جامعه امروزی ماهیت رقابتی و نتیجه‌گرا دارد. هر چه یک فرد بیشتر کار انجام دهد و محصول به دست آورد، بهتر دیده می‌شود. به نظر من این در مورد یادگیری مشکل‌ساز است. در مدرسه، موفقیت با نمرات و گواهینامه‌ها سنجیده می‌شود. این دیدگاه خیلی محدود است. نمرات مشکل دارند و چیز زیادی در مورد موفقیت یا ناکامی یک دانش‌آموز نمی‌گویند. موفقیت را نباید با اعداد تعیین کرد. اگر دانش‌آموزی سعی کند با چارچوب خودش کار یادگیری را انجام دهد، این موفقیت است. بی تفاوتی و عدم تمایل به انجام کار به نظر من ناکامی است.

بر اساس این روایات، تصور معلمان این است که به ارزشیابی فاقد کفایت لازم برای موفقیت و ناکامی دانش‌آموزان است و این مفاهیم اهداف گسترده‌تر آموزش از جمله اهداف اخلاقی و اجتماعی را نیز باید در بر بگیرد. معلم ۵ در این باره چنین بیان کرد: اگر دانش‌آموز به فردی مناسب برای جامعه تبدیل نشود ناموفق است. مهمترین وظیفه معلم ایجاد افراد مقبول اجتماعی است و اجتماعی شدن یکی از وظایف مدرسه است. اگر این اهداف محقق نشود، دانش‌آموز ناکام است. نمونه‌های زیادی شنیده‌ام که تحسین یک معلم از دانش‌آموزی که در معرض طرد اجتماعی است، به تغییر مسیر زندگی او کمک کرده است. محدود کردن همه این وایف و نقشها به ورقه امتحانی بسیار غلط است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق، به منظور درک باورها و بینش معلمان درباره مفهوم ارزشیابی و ناکامی در آن انجام گرفت و چهار مضمون اصلی در این باره شناسایی شد. این مطالعه نظرات معلمان درباره ارزشیابی را با استفاده از یک رویکرد کیفی ارائه می‌دهد. چهار دسته از مفاهیم ارزشیابی شناسایی شده، تا حدی شبیه به مفاهیمی هستند که در تحقیقات قبلی دیده شده‌اند (Barnes et al., 2015; Xu & He, 2019). مشاهده شد که مفهوم ارزشیابی به بازخورد و تامل مربوط است. معلمان بیان کردند که ناکامی در ارزشیابی نشان دهنده زمینه‌هایی است که نیاز به بهبود دارند و از این رو ارزشیابی باید هم آموزش و هم یادگیری را ارتقا دهد و باید توسط معلمان و دانش‌آموزان به طور یکسان استفاده شود. نتایج نشان داد که از منظر معلمان، معلم نقش مهمی در ناکامی دانش‌آموز دارد. در ناکامی دانش‌آموزان مسوولیت مهمی متوجه معلم است زیرا باید از آن بیاموزد تا شیوه‌های تدریس و ارزشیابی خود را اصلاح کند. در رابطه با این مفهوم، ارزشیابی تکوینی می‌تواند به عنوان بخشی حیاتی از آموزش و یادگیری در نظر گرفته شود. دانش‌آموزان نیز نقشی مهم در ناکامی دارند و معلمان بر این عقیده بودند که دانش‌آموزان نیز باید به علل عدم موفقیت خود فکر کنند و از آن درس بیاموزند. به طور کلی، گفته شد که ارزشیابی به بهبود وضعیت مربوط است و می‌تواند به دانش‌آموزان و معلمان کمک کند. این یافته‌ها با نتایج (De Luca et al., 2013; Estaji, 2021; Flores, 2020; Smith et al., 2014) مشابهت دارد.

مفهوم ارزشیابی تا حد زیادی به این تفکر وابسته بود که ناکامی در ارزشیابی به این معناست که دانش‌آموزان محتوای درس را به خوبی یاد نگرفته‌اند و اهداف دوره برآورده نشده است. اگرچه این روایتها ارجاعاتی به نمره هم داشت، اما بسیاری از آنها نیاز به ارزشیابی نفس‌یادگیری و تلاش دانش‌آموزان را برجسته می‌کردند. همچنین، تاکید شد که ارزشیابی نیاز به در نظر گرفتن پیش-زمینه‌های دانش‌آموزان و نقاط شروع و میزان کوشش ایشان را دارد. یعنی دستاوردهای یک فرد در هر مقطعی را فقط می‌توان با نقطه شروع همان فرد مقایسه کرد. در مجموع، این باور وجود داشت که ارزشیابی باید یک فرآیند مستمر باشد تا رویدادی یک‌باره،

و باید فعالیت‌های مختلفی که دانش‌آموزان در مدرسه انجام می‌دهند را به حساب بیاورد. علاوه، گفته شد که اهداف آموزش فراتر از یادگیری محتویات دروس است. معلمان معتقد بودند که نمرات نمی‌توانند اهداف اخلاقی و اجتماعی یادگیری را اندازه‌گیری کنند و ناکامی در امتحان نباید تنها شاخص ارزشیابی باشد. این یافته‌ها نیز با نظرات برخی پژوهشگران هم‌راستا است (Barnes et al., 2015; Deneen & Brown, 2016; Keramati et al., 2022; Horgan & Gardiner-Hyland, 2019).

یکی دیگر از یافته‌های جالب و مرتبط این است که روایت‌های معلمان حاوی ارجاعاتی به پاسخگویی دانش‌آموزان بود. به عنوان مثال، نگرش اصلی روایت‌های معلمان این بود که در کنار آنها، دانش‌آموزان نیز باید مسوول یادگیری خود باشند. آنها نیز باید به مسوولیت مستقیم خود عمل کنند. این باور نه به معنای پاسخگویی دانش‌آموزان در قبال نمرات و یا نتایج ارزیابی و سنجش، بلکه به معنی مسوولیت‌پذیری به منظور مشارکت در فرایند تحلیل بازخورد و تامل در عملکرد خود است. یعنی دانش‌آموزان هم باید مانند معلمان به مجموعه فرآیند فکر کنند، آن را بررسی نموده و علل ناکامی را با نگاه انتقادی کشف و رفع کنند. این باور معلمان با یافته‌های لوتوواک و فلورس (Lutovac & Flores, 2020, 2022)، سیف (Seyf, 2023) و لوتوواک (Lutovac, 2020) همخوانی دارد.

در مجموع، چهار مفهوم شناسایی شده نشان می‌دهند که معلمان ارزشیابی را در ارتقا شرایط موجود مربوط می‌دانند و تصور می‌کنند ارزشیابی به یادگیری دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند؛ آنها معتقدند که معلم باید مسوولیت ناکامی دانش‌آموزان را بر عهده بگیرد؛ اهمیت ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد مستمر به دانش‌آموزان را مورد تاکید قرار می‌دهند؛ بر این باورند که روش‌های ارزشیابی باید طوری طراحی شوند که زمینه قبلی، نقاط شروع و تلاش‌های انجام شده توسط دانش‌آموزان را در نظر بگیرند؛ آنها بر این باورند که دانش‌آموزان باید مسوول یادگیری خود بوده و قادر به تفکر انتقادی در مورد فرآیند و نتایج ارزشیابی باشند. این ملاحظات بصورت منفرد یا گروهی در پژوهش‌های پیشین نیز به چشم می‌خورند (Brown et al., 2015; Brown & Wang et al., 2010; Remesal, 2012; Lutovac, 2019).

بر اساس یافته‌های این تحقیق، توجه به ابعاد مختلف ارزشیابی در آموزش اولیه معلمان ضروری است. این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که تامل در دیدگاه‌های معلمان می‌تواند برای استخراج مفاهیم ارزشیابی و همچنین کمک به معلمان کم‌تجربه‌تر در توسعه مهارت‌های تحلیلی خود در ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرد. این شیوه به معلمان فرصت‌هایی می‌دهد تا افکار خود را بیان کنند و به مریبان امکان می‌دهد تا آنها را به دقت بررسی کنند. این روایت‌ها می‌تواند به عنوان مواد آموزشی در تلاش برای افزایش سواد ارزشیابی معلمان استفاده شود. در نهایت، یک یافته مثبت و چشمگیر دیگر این بود که باورها و نظرات معلمان از ارزشیابی مطلوب با دانش و نظریات علمی موجود درباره ارزشیابی صحیح در حوزه آموزشی کاملاً سازگار بود. البته، پیشنهاد می‌شود که همه این تفاسیر با نگاهی به زمینه‌های آموزشی و فرهنگی که معلمان در آن قرار دارند انجام شود.

### پشتیبانی مالی

پژوهشگر هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

### تعارض منافع

نویسنده مقاله هیچ تعارض منافی ندارد.

### سپاسگزاری

نویسنده مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نماید.

## References

- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *The handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 229-233). Routledge.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L., Chaudhry, H., & Dhamija, R. (2015). The impact of an assessment policy upon teachers' self-reported assessment beliefs and practices: A quasi experimental study of Indian teachers in private schools. *International Journal of Educational Research*, 71, 50-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.001>
- Brown, G. T. L., & Harris, L. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 68-91. <https://doi.org/10.56645/jmde.v6i12.236>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A crosscultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75-89. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37286](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286)
- DeLuca, C., LaPointe, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Deneen, C. C., & Brown, G. T. L. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1), 1225380. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- Estaji, M. (2021). Examining teachers' assessment literacy in EFL classrooms: The effect of educational background. *Quarterly of Educational Measurement*, 12(45), 7-38. <https://doi.org/10.22054/jem.2022.59105.2153> (in Persian)
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Volume 2 individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Fletcher, R., Meyer, L., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students' conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H., & Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.001>
- Horgan, K., & Gardiner-Hyland, F. (2019). Irish student teachers' beliefs about self, learning and teaching: A longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 151-174.
- Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00035-8)
- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2010). Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 854-862. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.023>
- Keramati, E., Rahimi, M., & Afra, R. (2022). Investigating the challenges and solutions for doing an effective evaluation of primary school students by new teachers in shad software. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(56), 69-102. (in Persian)

- Levy-Vered, A., & Alhija, F. N.-A. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: The contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation, 21*(5-6), 378-406. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1117980>
- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education, 39*(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education, 35*, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.004>
- Lutovac, S. (2019). Pre-service mathematics teachers' narrated failure: Stories of resilience. *International Journal of Educational Research, 98*, 237-244. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.006>
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education, 94*, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- Lutovac, S., & Flores, M. A. (2021). 'Those who fail should not be teachers': Pre-service teachers' understandings of failure and teacher identity development. *Journal of Education for Teaching, 1-16*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>
- Lutovac, S., & Flores, M. A. (2022). Conceptions of assessment in pre-service teachers' narratives of students' failure. *Cambridge Journal of Education, 52*(1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935736>
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2021). Towards conceptualising failure in mathematics as an autobiographical experience. *European Journal of Teacher Education, 1-18*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892070>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice, 48*(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *Teacher Educator, 46*(4), 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. R. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Information Age Publishing.
- Safdari, S., & Ghafari Mejlej, M. (2022). Identification of needs and practical requirements of teachers' learning and professional development. *Curriculum Development and Educational Planning Research, 12*(1), 57-74. (in Persian)
- Seyf, A. (2023). *Educational measurement, assessment and evaluation (7<sup>th</sup> ed.)*. Doran. (in Persian)
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 418-445). Springer.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Wang, J. R., Kao, H. L., & Lin, S. W. (2010). Preservice teachers' initial conceptions about assessment of science learning: The coherence with their views of learning science. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 522-529. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.014>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y., & He, L. (2019). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education, 4*, 145. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00145>