

## Analyzing and Explaining Assessment and Value Strategies in Curriculum

- Hosein Khedri** | Ph.D. Student in Curriculum Planning, Azadshahr Branch, Islamic Azad University, Azadshahr, Iran.
- Ali Asghar Bayani\*** | *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Azadshahr Branch, Islamic Azad University, Azadshahr, Iran. E-mail: aabayani@yahoo.com
- Hosein Fakuri Haji Yar** | Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Azadshahr Branch, Islamic Azad University, Azadshahr, Iran.
- Hasan Saemi** | Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Azadshahr Branch, Islamic Azad University, Azadshahr, Iran.

### Abstract

The aim of the present study is to analyze and explain the assessment and evaluation strategies in the first secondary school curriculum. The research approach is qualitative with a conventional content analysis method. The study population was key experts in measuring and valuing Golestan province who, using criterion-based snowball sampling method, 20 data saturation individuals participated in the study through semi-structured interviews. Data were analyzed using MAXQDA coding method and software in three steps of discovering concepts, subcategories and main categories. Based on the findings, assessment and valuation strategies in the junior high school curriculum are classified into four main categories: hierarchical, inclusive, specialist-oriented, and mixed. A hierarchy based on purpose and action-oriented, inclusive, need-based, expert-centered, as well as mixed, can be considered as participatory and multidimensional. The findings indicate that the first intermediate course of our country faces a great challenge in the field of assessment and evaluation in the curriculum. Therefore, it will be possible to solve it with the correct application of assessment and valuation strategies in the curriculum of this course by teachers by holding training workshops

**Keywords:** strategy, evaluation, curriculum, junior high school, assessment.

**How to Cite:** Khedri, H., Bayani, A. A., Fakuri Haji Yar, H., Saemi, H. (2023). Analyzing and Explaining Assessment and Value Strategies in Curriculum, *Qualitative Research in Curriculum*, 4(11), 34-56. doi: 10.22054/qric.2023.65793.345



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## واکاوی و تبیین استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی

حسین خدری

دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران.

علی اصغر بیانی\*

نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران. رایانامه: aabayani@yahoo.com

حسین فکوری حاجی یار

استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران.

حسن صائمی

استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی و تبیین استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی متوسطه اول است. رویکرد انجام پژوهش، کیفی با متد تحلیل محتوای قراردادی است. جامعه پژوهش، صاحب‌نظران کلیدی سنجش و ارزش‌یابی استان گلستان بودند که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی ملاک محور، تعداد ۲۰ نفر تا اشباع داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته در پژوهش شرکت داده شدند. داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری و نرم‌افزار MAXQDA در سه گام کشف مفاهیم، زیر مقوله و مقوله اصلی تحلیل شدند. بر اساس یافته‌ها، استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی متوسطه اول در چهار مقوله اصلی سلسله مراتبی، فراگیر محور، متخصص محور و آمیخته دسته‌بندی شده است. سلسله مراتبی مبتنی بر هدف و عمل‌نگری، فراگیر محوری مبتنی بر نیاز، متخصص محور بر اساس نظر و هم‌چنین آمیخته را می‌توان مبتنی بر مشارکت و چندبعدی دانست. یافته‌ها حاکی است، دوره متوسطه اول کشور ما با چالش زیادی در زمینه سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی روبرو است؛ بنابراین رفع آن با کاربرد صحیح استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی این دوره توسط دبیران با برگزاری کارگاه‌های آموزشی امکان‌پذیر خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** استراتژی، ارزش‌یابی، برنامه درسی، دوره متوسطه اول، سنجش.

**استناد به این مقاله:** خدری، حسین، بیانی، علی اصغر، فکوری حاجی یار، حسین، و صائمی، حسن. (۱۴۰۲). واکاوی و تبیین استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی متوسطه اول. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۴(۱۱)، ۳۴-۵۶. doi: 10.22054/qric.2023.65793.345



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## مقدمه

پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت یکی از علل افت تحصیلی و عدم علاقه‌مندی دانش‌آموزان به فراگیری علم و دانش را نظام غلط سنجش و ارزش‌یابی می‌دانند (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۰) و هم چنین اکثر اوقات وقتی از عدم یادگیری فراگیران و اضطراب امتحانی صحبت به میان می‌آید، دانش‌آموز کلاس درس را محکوم اول و آخر تمام کاستی‌های یادگیری می‌دانیم (عبادی و همکاران، ۱۳۹۲). از سویی دیگر در شرایط کنونی، رشد سریع علوم، تحقیقات و تکنولوژی موجب تغییر و تحول در برنامه‌های درسی شده است؛ بنابراین توجه ویژه به اهداف، رسالت‌ها و سیاست‌های آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. هم‌چنین یکی از راه‌های تحقق اهداف موردنظر در هر نهاد آموزشی، سنجش و ارزش‌یابی است که به منظور ارتقای کیفیت آموزش و رسیدن به استانداردهای ملی و بین‌المللی صورت می‌گیرد (موسی پور و بهزاد پور، ۱۳۸۴). به‌علاوه، کیفیت<sup>۱</sup> (آموزش) مدرسه مفهومی چندبعدی است و به تغییراتی که در رفتار دانش‌آموز حاصل می‌شود اشاره دارد؛ یا به عبارتی همان یادگیری است. کیفیت آموزش، باید تمام کارکردها و فعالیت‌های مدرسه از قبیل تمام عناصر فرآیند یاددهی- یادگیری اعم از درونداد، فرآیند و برونداد را شامل شود (بازرگان، ۱۳۸۰). هم‌چنین، آموزش متوسطه به‌تبع تحولات پیش‌آمده در جهان و ضرورت انطباق این آموزش توسط یونسکو باکیفیت در آموزش و پرورش، توجه اکثر کشورهای جهان را بیش‌ازپیش آشکار کرده است (جوادی، ۱۳۸۸). به باور Facione and Facione (2006)، دوره متوسطه اول از مهم‌ترین دوره‌های آموزشی است، به‌عنوان دوره گذر از دوره ابتدایی، تفکر عینی و ورود به بزرگ‌سالی، دوره مهمی از زندگی انسان‌هاست که با ورود به مراکز آموزش عالی و یا بازار کار و به عهده گرفتن مسئولیت‌های بزرگ همراه است (علی پور، ۱۳۹۵). هم‌چنین یکی از حوزه‌های اساسی در زمینه استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی، برنامه‌ریزی کنفرانس‌های برگزارشده ادیمبورگ اسکاتلند (2004) برای توجه به امر کیفیت آموزش متوسطه درسی<sup>۲</sup> است. برنامه‌ریزی درسی، در حوزه آموزش به معنی برنامه‌ریزی درسی است، ولی در مفهوم عام به معنی میدان عمل است و برای کسب تجربه در حیطه یادگیری،

---

۱. Quality

۲. Development

خود نوعی تجربه آموزشی برنامه‌ریزی شده است. هدف اصلی برنامه درسی، تربیت و تأمین منابع انسانی متخصص، متبحر و متعهد بر اساس وظایف معین است که پس از تحصیل بر عهده او گذاشته می‌شود (کشاورز زاده و فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین برای تغییر تصمیمات عملکردی دبیران باید تغییر در باورها، ادراکات و نیز گرایش‌ها و عواطف آن‌ها را مدنظر قرار داد. Whitworth and Chiu (2014) تغییر دبیران را تغییرات در باورها، ادراکات و اقدامات آن‌ها تعریف کرده‌اند، هم‌چنان‌که از مرور آثار Shulman (1986) و Richardson (1990) می‌توان به چنین تعبیری از تغییر دبیران دست یافت. آنان با بررسی مطالعات پژوهشی، دو پارادایم عمده را در حوزه تغییر دبیر شناسایی می‌کنند که به دو عنصر رفتار و باورها و بینش‌های دبیران اشاره دارد. پارادایم فرآیند-محصول<sup>۱</sup> با تمرکز بر بررسی رفتارهای دبیر در مقایسه با رفتارهای قابل مشاهده دانش آموزان که تا قبل از دهه هشتاد میلادی پارادایم پژوهشی مسلط در این حوزه بوده و پارادایم شناخت دبیر<sup>۲</sup> که به بررسی فرآیندهای شناختی نهفته در پس رفتار دبیری پردازد و در دهه ۸۰ میلادی به ظهور رسیده است.

علاوه بر آن، سنجش و ارزش‌یابی به ۲۰۰۰ سال قبل از میلاد بازمی‌گردد. ارزش‌یابی مدرن از ایالات متحده آمریکا در سال ۱۸۴۵ به‌عنوان «Boston» سرچشمه گرفته است. ولی نقطه عطف آن زمانی آغاز شد که تایلر مفهوم «ارزش‌یابی آموزشی» را از اندازه‌گیری آموزشی متمایز کرد. در سال ۱۹۵۷ پرتاب اولین ماهواره ساخت بشر توسط اتحاد جماهیر شوروی، دولت آمریکا را در شوک قرارداد و تأمل عمیق اجماع ملی را به همراه داشت. از دهه ۵۰، تمرکز روی کیفیت، به یک پدیده جهانی تبدیل شد. در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، ارزش‌یابی به بلوغ خود رسید (Tian & Sun, 2018). از سویی دیگر، Black and Wiliam (2018) متوجه شدند که هر نظریه ارزش‌یابی باید در یک زمینه نظری خاص، به‌ویژه در یک نظریه آموزش و پرورش، استراتژی را تعبیه کند که با فعالیت‌های آموزشی و ارزش‌یابی در ارتباط باشد و آموزش و یادگیری را بانظم و چارچوب گسترده‌تری از آموزش و پرورش تحت تأثیر خود قرار دهد. هم‌چنین متوجه شدند که چگونه معلمان رابطه

۱. Process-Product

۲. Teacher cognition

بین تولید عملکرد و ارزش‌یابی خود را توسعه دهند؛ به طوری که قضاوت‌های آن‌ها در ارزش‌یابی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

در علوم تربیتی، استراتژی‌های گوناگونی برای سنجش و ارزش‌یابی فراگیران ارائه شده است که هر یک از آن‌ها در شرایط و محیط مربوط، کار آیی دارند. به عنوان مثال Papham استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی را به سه دسته مبتنی بر تحقق اهداف، قضاوتی و تسهیل تصمیم‌اسکروین و اریکسون به دودسته تکوینی<sup>۱</sup> و پایانی و Estafelbim (1986) به چهار دسته ارزش‌یابی زمینه، ارزش‌یابی درون‌داد، ارزش‌یابی فرآیند و ارزش‌یابی برون‌داد تقسیم نموده‌اند (به نقل از شیخ‌زاده و بابایی، ۱۳۹۴). به اعتقاد Worthen and Sanders (1987)، استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی به شش دسته از جمله هدف‌گرا، مدیریت‌گرا، مصرف‌گرا، مبتنی بر نظر خبرگان، مبتنی بر مدافعه، طبیعت‌گرایانه یا مشارکتی دسته‌بندی شده‌اند (Eseryel, 2002). هم‌چنین مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی را به هفت دسته هدف‌گرا، تصمیم‌گرا، پاسخ‌گرا، مبتنی بر طرح‌های تحقیق آزمایشی، هدف-آزاد، مبتنی بر مدافعه و کاربرگرا تقسیم نمود. به باور Havs (1988)، به نقل از هاشمی، (۱۳۹۴)، استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی را به هفت دسته از جمله هدف‌گرا، مدیریت‌گرا، هدف-آزاد، مبتنی بر نظر خبرگان، مبتنی بر مدافعه، اجرای عمل، طبیعت‌گرایانه یا مشارکتی تقسیم‌شده‌اند. هم‌چنین استراتژی‌های مختلف سنجش و ارزش‌یابی دارای مراحل و سطوح گوناگونی است که با توجه به هدف، شرایط، سطوح مختلف اجرایی و با توجه به مهارتی که فرد مورد استفاده از ارزش‌یابی دارد، یکی یا چند استراتژی که مناسب تر است؛ برگزیده می‌شود (شیخ‌زاده و بابایی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین، سنجش و ارزش‌یابی از برنامه درسی همیشه با مشکلاتی مواجه بوده است؛ زیرا به طور دقیق و مطمئن نمی‌توان تغییراتی را که واقعاً در یادگیرندگان به وجود آمده است را اندازه گرفت. با وجود این، پژوهشگران و برنامه‌ریزان سعی می‌کنند با ارائه استراتژی مناسب این عدم اطمینان را به حداقل برسانند. به این ترتیب، برای سنجش و ارزش‌یابی برنامه‌های درسی، استراتژی‌های گوناگونی ارائه می‌شود که هر کدام بر اساس رویکردها و هدف‌های ارزش‌یابی، دارای شیوه خاصی است (هاشمی، ۱۳۹۴). در این میان تعدادی از استراتژی‌های کمی و کیفی شناخته شده که بیش از بقیه به چارچوب نظری مرتبط می‌باشند عبارت‌اند از: ۱-

استراتژی سنجش و ارزش‌یابی هدف مدار که برای اولین بار توسط رالف تایلر در سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ هنگام کار در زمینه ارزش‌یابی در دانشگاه آهایو<sup>۱</sup>، تغییرات اساسی در ارزش‌یابی آموزشی به وجود آورد. در این استراتژی، هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تأکید قرار می‌گیرد و ارزش‌یابی به دنبال این است که تعیین کند این هدف‌ها به چه میزان تحقق یافته‌اند (شعبان پور اومالی و عبادی جام‌خانه، ۱۳۹۶)؛ ۲- استراتژی هدف-آزاد به‌عنوان واکنشی در مقابل استراتژی هدف - محور در سنجش و ارزش‌یابی، شکل گرفته است. در این استراتژی بر بازده پیش‌بینی‌نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود؛ یعنی تمام نتایج یک نوآوری را بدون جهت‌گیری یا پیش‌داوری قبلی سنجش و ارزش‌یابی می‌کند. وجود چنین نگرشی در ارزش‌یابی هدف-آزاد، باعث شده است که آن را استراتژی مصرف‌کننده-محور نیز بنامند. در این استراتژی نیازهای واقعی جایگزین اهداف برنامه می‌شود (Eseryel, 2002)؛ ۳- در استراتژی اجرای عمل، چگونگی اجرای عملیات آموزش، موردنظر است و در انجام ارزش‌یابی از روش‌های کیفی استفاده می‌شود (نبی لو و همکاران، ۱۳۹۴)؛ ۴- استراتژی مبتنی بر نظر خبرگان، تأکید اصلی بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش دارد (یارمحمدیان، ۱۳۹۳)؛ ۵- استراتژی Seelver and Eleksander (1974)، یک برنامه درسی جامع و چندبعدی است؛ بنابراین ارزش‌یابی از برنامه درسی باید شامل جوانب گوناگون آن باشد؛ بنابراین اولین گام در ارزش‌یابی برنامه، این است که تعیین کنند آیا مقاصد بیان‌شده معتبر، مناسب، قابل وصول و قابل قبول می‌باشند یا خیر؟ لذا، با توجه به تعیین هدف‌ها، برای ارزش‌یابی معتبر، بدون هدف‌های کلی و جزئی، حیطه‌های برنامه درسی و هدف‌های رفتاری، باید اطلاعاتی را فراهم آورد تا بتوان بر اساس آن‌ها اقدام کرد (بختیاری فایندری و همکاران، ۱۳۹۵)؛ ۶- استراتژی مبتنی بر مدافعه تأکید بر سنجش درک افراد از برنامه از طریق شنیدن دفاعیات آن‌هاست (ناطق و همکاران، ۱۳۸۷)؛ ۷- استراتژی Stik به دو نوع ارزش‌یابی رسمی و غیررسمی اشاره می‌کند. اطلاعات موردنیاز در هدف اصلی ارزش‌یابی چه بررسی پیشرفته یادگیرندگان باشد و چه ارزیابی تحقق هدف‌های تعلیم و تربیت و آموزش و چه بررسی مزایا و معایب برنامه، به جمع‌آوری سه نوع اطلاعات شامل اطلاعات مربوط به پیش از تدریس؛ اطلاعات مربوط به تبادل و دادوستد میان یاد دهنده و یادگیرنده؛

اطلاعات مربوط به نتایج حاصل از اجرا و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری نیاز است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)؛ ۸- در استراتژی طبیعت‌گرا یا مشارکتی، بررسی و کوشش مشارکت‌کنندگان در تعیین ارزش‌ها، ملاک‌ها، نیازها و داده‌های ارزش‌یابی مورد تأکید است (بختیاری فایندری و همکاران، ۱۳۹۵).

Elstad و همکاران (2015) معتقدند که دبیر باید از استراتژی سنجش و ارزش‌یابی درک صحیحی داشته باشد تا نه تنها از موفقیت یا شکست فعلی خود آگاهی یابد، بلکه از شیوه‌های متعدد ارزش‌یابی برای موفقیت بیشتر فراگیرانش استفاده نماید. برای این منظور سیستم آموزش و پرورش باید به صورت تدریجی آموزش دبیران موجود را ارتقا بخشد تا کیفیت آموزشی نیز افزایش یابد. از این رو استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی، بر ارزش‌یابی تکوینی، مستمر و پویا و بازخورد مؤثر دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و پرورش تأکید دارند.

جزایری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسید که ارزش‌یابی فرآیندی در بهبود یادگیری ریاضی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر دارد.

نتایج پژوهش محمودی و همکاران (۱۳۹۴) حاکی از آن بود که رابطه معناداری بین انواع ارزش‌یابی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، استراتژی ارزش‌یابی تکوینی و مستمر نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

نتایج بدلی و همکاران (۱۳۹۳) نشانگر این بود که استفاده از استراتژی کارپوشه الکترونیکی بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت‌نفس فراگیران مؤثر بوده است. دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان بالایی دارند، موقعیت امتحان را به طور اختصاصی به عنوان یک تهدید شخصی تلقی می‌کنند. در نتیجه دقت و قدرت انطباق و خلاقیت و موفقیت تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد و موفقیت تحصیلی خود را به عوامل بیرونی مانند شانس و شکست خود را به عوامل درونی مانند نبود استعداد نسبت می‌دهند.

Bell و همکاران (2018) در پژوهشی خود بیان نمودند، با توجه به این که در کالیفرنیا تربیت دبیران برای دانش‌آموزان مدرسه محور اهمیت زیادی دارد؛ در زمینه استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی، بین دبیران شکاف زیادی مشاهده می‌شود و یکی از سیاست‌های مهم

دولت برای بهبود یادگیری دانش آموزان، آموزش ضمن خدمت مطلوب دبیران و دادن فرصت یادگیری مهارت و دانش در زمینه استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی است. لذا باید سیستم ارزش‌یابی دبیران مبتدی مورد توجه قرار بگیرد.

Landers (2018) در پژوهش خود به این نتیجه اشاره نمود که در سنجش و ارزش‌یابی معتبر، درک و کاربرد هوش‌های چندگانه گاردنر، تمرکز بر طرح درس و تسلط بر محتوا مهم است. دبیران با به‌کارگیری پروژه‌های درسی، مخصوصاً در دروس تاریخ و علوم اجتماعی، آن‌ها را برای زندگی خارج از مدرسه آماده می‌نمایند. وقتی دبیران از استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی معتبر استفاده می‌کند، ضمن برآوردن خواسته‌های دانش آموزان، به یادگیری مادام‌العمر آن‌ها نیز کمک کرده است.

Jessop and Tomas (2016) معتقدند که مطالعات اخیر، یادگیری عمیق دانش آموزان را زیر سؤال برده و ارزش‌یابی نادرست تأثیر بسزایی در این امر دارد. خیلی از دبیران اهمیت ارزش‌یابی مناسب را در تحریک یادگیری دانش آموزان نادیده می‌گیرند؛ در صورتی که ارزش‌یابی واقعی، موتور قدرت تعامل و تلاش دانش‌آموز و هم‌چنین شریک اصلی در تدریس و یادگیری است و این همان چیزی است که آزمون‌های تستی برای درونی کردن مطالب برای دانش آموزان مشکل دارند.

با توجه به مطالب فوق، یکی از عواملی که مانع اقدامات سنجش و ارزش‌یابی اصولی یادگیری گرا می‌شود، عدم اطلاع است. تعدادی از ابعاد ارزش‌یابی که در اطلاع دبیران نقش مهمی دارند مربوط به استراتژی هر مؤسسه آموزشی است که دبیر در آن تدریس می‌کند. کم‌آگاهی ایجادشده در فضای آموزشی، باعث محدودشدن استفاده از استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی ابتکاری توسط دبیران می‌گردد (Carless, 2009). به‌علاوه، ارزش‌یابی رسمی تأثیر قابل توجهی در دست‌یابی به موفقیت دانش آموزان موفق دارد، اما نیازمند مفهوم‌سازی ارزش‌یابی برای یادگیری به‌عنوان یکپارچگی استراتژی سازنده است. حمایت آگاهانه از طریق تسهیل درک نظریه و عمل دبیر، برای رسیدن به این اهداف و غلبه بر مشکلات اجرایی آن‌ها مهم است (Andersson & Palm, 2018).

مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی اثرگذار است. بدین معنی که حتی اگر دبیران بینش، نگرش و احساس مثبتی هم نسبت به تغییر استراتژی داشته باشند، اما تحت تأثیر نگاه منفی برخی همکارانشان و ... عملکرد مؤثر و



مطلوبی در جهت اجرای تغییرات از خود نشان نمی‌دهند. در کشور ما تحقیقات اندکی در این زمینه انجام شده است. لذا هدف پژوهش تلاشی در جهت پر کردن این خلأ در میان مطالعات مربوط به حوزه تغییر استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی دوره متوسطه اول است؛ بنابراین علاوه بر تبیین‌ها و توجهات علمی پژوهش‌های انجام شده، این سؤال مطرح شده است که چه استراتژی‌هایی را می‌توان برای سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی دوره متوسطه اول ایران تدوین نمود؟

### روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای قراردادی<sup>۱</sup> انجام شده است. تحلیل محتوا<sup>۲</sup> روشی است که در آن تفسیر قابل اطمینان و معتبری از متون در بافت آن‌ها، ارائه می‌گردد (Hashimov, 2014). بر اساس نظریه شی یه و شانون<sup>۳</sup> می‌توان رهیافت‌های موجود در زمینه تحلیل محتوا را به سه دسته تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ۱- تحلیل محتوای عرفی و قراردادی؛ ۲- تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی<sup>۴</sup>؛ و ۳- تحلیل محتوای جهت‌دار<sup>۵</sup>. همه این سه دیدگاه برای تفسیر معنا از محتوای داده‌های متن، مورداستفاده قرار می‌گیرند، بنابراین بر الگوی مبتنی بر اصول طبیعی توافق دارند. تناقضات اصلی میان رویکردها شامل رمزگذاری طرح‌ها، اساس رمزها و مخاطراتی که در برابر قابلیت اطمینان است، است. در تحلیل محتوای قراردادی، طبقه‌بندی‌های رمزگذاری به‌طور مستقیم از داده متن اقتباس شده است. این رویکردی است که برای تکوین نظریه زمینه‌ای استفاده می‌شود (تبریزی، ۱۳۹۳). جامعه آماری این پژوهش شامل دو قسمت: ۱- اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی با رتبه حداقل استادیاری، کارشناس مسئولان حوزه سنجش و ارزش‌یابی ادارات آموزش و پرورش و دبیران موفق متوسطه اول؛ و ۲- اسناد بالادستی، مقالات و کتب منتشر شده مرتبط با موضوع طی سال‌های ۱۳۸۰ لغایت ۱۳۹۷ شمسی و ۲۰۰۲ لغایت ۲۰۲۰ میلادی بود. هم‌چنین حجم نمونه در پژوهش کیفی عملاً کوچک است و اصل

۱. Contractual Content Analysis

۲. Content Analysis

۳. Shi Yeh And Shannon

۴. Summary or Cumulative Content Analysis

۵. Directional Content Analysis

اساسی حاکم بر نمونه‌گیری در این دسته از پژوهش، اصل اشباع<sup>۱</sup> داده‌ها به‌عنوان یکی از ویژگی‌های برجسته پژوهش‌های کیفی است و نمونه‌گیری تا زمانی ادامه می‌یابد که دیگر برای پژوهشگر اطلاعات جدیدی حاصل نمی‌شود (بیانی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین داده‌ها تقریباً در نمونه ۱۸ با روش نمونه‌گیری گلوله برفی به اشباع رسید و کدها تکراری شد، ولی برای اطمینان تا نمونه ۲۰ ادامه یافت. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک تخصص علمی «داشتن دانش کافی در زمینه مباحث سنجش، ارزش‌یابی و برنامه‌ریزی درسی» و تجربه علمی «داشتن حداقل ۱۵ سال سابقه تدریس در مراکز آموزشی و اشتغال در بحث سنجش و ارزش‌یابی» مورد توجه بود. در جدول ۱ مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان آمده است:

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	تخصص
۱	دکتری	تعلیم و تربیت	صاحب‌نظر
۲	دکتری	جغرافیا	صاحب‌نظر
۳	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	صاحب‌نظر
۴	دکتری	روانشناسی تربیتی	صاحب‌نظر
۵	دکتری	فلسفه هنر	صاحب‌نظر
۶	دانشجوی دکتری	مدیریت راهبردی	کارشناس سنجش
۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	صاحب‌نظر
۸	دانشجوی دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دبیر موقت
۹	فوق‌لیسانس	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناس سنجش
۱۰	فوق‌لیسانس	فلسفه تعلیم و تربیت	کارشناس سنجش
۱۱	فوق‌لیسانس	روانشناسی عمومی	دبیر موقت
۱۲	فوق‌لیسانس	زیست‌شناسی	دبیر موقت
۱۳	فوق‌لیسانس	دینی و عربی	دبیر موقت
۱۴	فوق‌لیسانس	تاریخ و فلسفه	کارشناس سنجش
۱۵	فوق‌لیسانس	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناس سنجش
۱۶	لیسانس	ادبیات فارسی	کارشناس سنجش
۱۷	فوق‌لیسانس	مدیریت آموزشی	کارشناس سنجش
۱۸	فوق‌لیسانس	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناس سنجش

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	تخصص
۱۹	فوق لیسانس	برنامه ریزی درسی	کارشناس سنجش
۲۰	فوق لیسانس	دینی و عربی	کارشناس سنجش

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، حجم نمونه شامل ۶ استاد دانشگاه حوزه علوم تربیتی، ۱۰ کارشناس حوزه سنجش و ارزش‌یابی ادارات آموزش و پرورش، ۴ دبیر موقت بود که هر یک از افراد در زمینه مورد پژوهش، تدریس یا کار اجرایی داشتند. برای گردآوری اطلاعات، از مصاحبه عمیق نیمه ساختار و روش بررسی اسناد استفاده گردید. از آنجا که هر یک از روش‌های گردآوری اطلاعات یا هر طرحی دارای نقاط ضعف و سوگیری است، لذا استفاده از روش‌های چندگانه این حسن را دارد که یکی را مکمل دیگری می‌سازد تا سوگیری را خنثی کرده و داده‌های دقیق‌تری را فراهم سازد (بیرمی پور و همکاران، ۱۳۹۰). زمان مصاحبه‌ها از ۲۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. در مرحله مفاهیم ابتدا مصاحبه‌ها و اسناد به دقت چندین بار مرور، بازخوانی و گوش داده شد و تمام آن‌ها به صورت متن نوشتاری درآمد. سپس به وسیله نرم‌افزار MAXQDA مفاهیم اصلی موجود تشخیص و به آن‌ها کد داده شد. در مرحله مقوله فرعی، کدهای استخراج شده بر اساس نزدیکی مفهومی و بیان یک مفهوم مشترک ذیل یک مقوله مشخص، عنوان‌بندی شد. در مرحله مقوله اصلی سعی شد تا مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ‌تر به عنوان متغیر مرکزی شناخته شوند. برای دقت<sup>۱</sup> و صحت<sup>۲</sup> داده‌ها طبق نظر Goba and Lenklen (1983)، به نقل از بیرمی پور و همکاران، (۱۳۹۰). از چهار روش اعتبار<sup>۳</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۴</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۵</sup>، و قابلیت تأیید<sup>۶</sup> استفاده شد. برای اعتباریابی نیز از درگیری طولانی مدّت<sup>۷</sup>، مشاهده<sup>۸</sup>، مداومت<sup>۹</sup>، سه سو

۱. Rigor

۲. Trustworthiness

۳. Credibility

۴. Transferebility

۵. Dependability

۶. Conformability

۷. Long-Term Conflict

۸. See

۹. Continuity

سازی<sup>۱</sup>، پرسش کردن از همکاران<sup>۲</sup>، و چک اعضا<sup>۳</sup> استفاده گردید. به این ترتیب برای اعتباریابی بعد از تحلیل و طبقه‌بندی، متن مصاحبه‌ها و اسناد جهت بررسی نزد استاد راهنما و مشاوران برده شد که بعد از توضیح دادن پژوهشگر از فرآیند کار، به تأیید رسید. علاوه بر آن، از سه نفر دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی با تجربه در پژوهش کیفی نیز نظرخواهی شد که بعد بررسی اعلام فرمودند: «مراحل تحلیل محتوای قراردادی از متن مصاحبه‌ها به صورت اصولی انجام شده» و مورد تأیید قرار گرفت. برای چک اعضا نیز تحلیل و مقوله‌بندی حاصل از مصاحبه‌ها، در اختیار پنج نفر از مصاحبه‌شونده‌ها قرار گرفت که بعد از مطالعه و مطابقت دادن آن بر اساس مصاحبه و هم‌چنین تجارب خود، آن‌ها را تأیید کردند. جهت انتقال‌پذیری سعی شده است تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری گرفته تا فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور کامل شرح داده شود تا نقطه مبهمی نماند. از یک ناظر خارجی با تجربه در تحقیق کیفی استفاده شد که زیربنای نظری فرآیند گردآوری و فرآیند تحلیل را بررسی و تأیید نمود و در نتیجه قابلیت اطمینان مطالعه حاصل گردید. و بالاخره جهت قابلیت تأیید، از یک نفر مسلط به تحقیق کیفی استفاده گردید. بدین صورت که بعد از ارائه قصد و پیشنهاد اولیه مطالعه و سؤال‌های مصاحبه، ایشان به تمامی جزئیات بعدی مطالعه از جمله: صداهای ضبط‌شده، یادداشت‌ها، اسناد، متن نوشتاری مصاحبه‌ها، معانی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها و اسناد، داده‌های تحلیل‌شده، طبقه‌بندی‌های مطالعه دسترسی داشت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و مفهوم‌سازی و استخراج مقوله‌ها از شیوه تحلیل محتوای قراردادی به توجه به مراحل آن به کمک نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد.

### یافته‌ها

در طول فرآیند، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند، مفاهیم، زیر مقوله‌ها و مقوله‌های اصلی مربوط به آن‌ها مشخص شدند، ابعاد و ویژگی‌های الگو مورد بررسی قرار گرفت. واحد اصلی تحلیل، مفاهیم بودند. در فرآیند تحلیل ۱۲۷ کد از مصاحبه‌ها و اسناد استخراج شد. در نتیجه پس از ادغام ۶۳ مفهوم، ۶ زیر مقوله و ۴ مقوله اصلی از داده‌های کیفی به دست آمد؛ که در ادامه به بررسی سؤال پژوهش بر اساس تحلیل مصاحبه‌ها و اسناد می‌پردازیم. در

۱. Three Sacrifices

۲. Peer Debriefing

۳. Member Check

جدول ۲ مفاهیم، زیر مقوله‌ها و مقوله‌های اصلی استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی دوره متوسطه اول آمده است:

جدول ۲. خروجی استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی

مقوله اصلی	زیر مقوله	مفاهیم
سلسله مراتبی	هدف نگر	سنجش تایلری، آزمون معلم ساخته، توجه به مقصد، مهم بودن جهت کار، مهم بودن چگونگی اجرا، هدف‌های اجرایی، استفاده از تست، مطابقت روش سنجش با مقاصد، ارزش‌یابی گام‌به‌گام، نتیجه کار، هدف مداری و...
	عمل نگر	حیطه روانی - حرکتی، دقت در کار، چک‌لیست‌ها، نتایج پیش‌بینی نشده، مشاهدات اتفاقی، حین کار، فعالیت محوری، استقلال در کار، آزمون عملکردی و...
فراگیر محور	بر اساس نیاز و نظر فراگیر	هرم نیاز مازلو، مخاطب نگری، علاقه فرد، تفاوت‌های فردی، عدم پیش‌داوری، خود سنجی، روش کیفی، توجه به نیاز هر فرد، مستمر و مداوم و...
متخصص محور	بر اساس نظر متخصصان	تجربه، متخصص نگری، کار بلدی، تحصیلات تکمیلی، مدرسان دوره‌ها، اطلاعات معتبر و ارزنده، همسال سنجی، مشورت با کارشناسان، راهنمای ارزش‌یابی، مغناطیس توجه بودن و...
آمیخته	مشارکتی	مشورت، مکاشفه‌ای، منطقه تقریبی رشد، نردبان ذهن، اهمیت مشارکت، کارگاه آموزشی، جلسات شورای معلمان، کارگروهی، گروه‌های درسی، پروژه‌ها، فرد در گروه، خود سنجی و هم سال سنجی و...
	چندبعدی	چند سویه، عمیق، چندبعدی بودن، هدف‌های معتبر و اصلی، ملاک‌های مهم، جامع بودن، چند استراتژی بودن، برنامه درسی ملی، جامع بودن و...

همان‌طوری که جدول ۲ نشان می‌دهد، بعد از نوشتن مفاهیم به دست آمده حاصل از مصاحبه و اسناد، استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی دوره متوسطه اول را زیر مقوله‌های سلسله مراتبی، فراگیر محور، متخصص محور و آمیخته تشکیل داد. بر اساس مطالعه انجام شده، مدل واکاوی شده استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی دوره متوسطه اول از ۴ مقوله و ۶ زیر مقوله با سرجمع نظر مصاحبه‌شوندگان به دست آمد. این مدل نشانگر آن است که ضمن مجزا بودن هر مقوله با زیر مقوله‌های خود، در فرآیند ارزش‌یابی با توجه به استراتژی و به عبارتی با توجه به اهداف و رویکردهای هر دبیر، در

سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی این دوره برهم اثرگذار می‌باشند که در ذیل توضیحات آمده است:

۱- سلسله مراتبی: مقوله سلسله مراتبی شامل زیر مقوله‌های عمل‌نگری و هدف‌نگری بود.  
۱-۱: عمل‌نگری: برای نمونه مشارکت‌کننده ۱ با تحصیلات دکترای تعلیم و تربیت اشاره کرد: «گزارش‌هایی که به بچه‌ها می‌دهیم، یک اصل کلی کارنامه توصیفی است. توسعه وضعیت آموزشی دانش‌آموز و نمایش خطی جایگاه روند آموزشی فرد، از منابع قبلی و آزمون بعدی، میانگین وضعیت کلی او را در نظر می‌گیریم». هم‌چنین مشارکت‌کننده ۷ دارای تحصیلات دکترای برنامه‌ریزی درسی چنین اظهارنظر نمود: «مدیران برای تصمیم‌گیری به‌صورت عامیانه از استراتژی کاربردگرا استفاده می‌کنند و این استراتژی سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی، صرفاً به خاطر این انجام می‌شود که تأثیر ارزش‌یابی بر روش و کار با آن هدف مشخص بشود که آیا روش یا آموزش کاربرد داشته یا نه». علاوه بر آن در سند شماره ۷ آمده بود: «... وقتی دبیر قصد ارزش‌یابی عملکرد دانش‌آموزان در برنامه درسی را دارد، باید استراتژی مناسب آن را انتخاب نماید...»

۱-۲: هدف‌نگری: برای مثال مشارکت‌کننده ۲ با مدرک دکترای جغرافیا گفت: «... نمی‌شود بدون توجه به هدف‌های آموزشی و روش تدریس، استراتژی سنجش و ارزش‌یابی مناسب انتخاب نمود... یکی از اهداف ارزش‌یابی انجام دادن مقدار رسیدن به اهداف است...». در ادامه مشارکت‌کننده ۱۶ دارای مدرک کارشناسی ادبیات فارسی ادعا کرد: «در سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی دوره متوسطه اول، باید اهداف خودمان را مشخص کنیم و سپس استراتژی سنجش خود را مشخص نماییم. در این راستا از ابزارهای مختلفی که ما را به هدف می‌رسونه استفاده کنیم». هم‌چنین در سند شماره ۷ آمده بود: «سنجش و ارزش‌یابی باید با توجه به میزان موفقیت فراگیران در رسیدن به هدف‌های تعیین‌شده در برنامه درسی انجام پذیرد».

۲- فراگیرمحور: مقوله فراگیر محور از زیر مقوله بر اساس نظر و نیاز فراگیر تشکیل گردید.  
۱-۲: بر اساس نیاز و نظر فراگیر: برای نمونه مشارکت‌کننده ۴ با تحصیلات دکترای روان‌شناسی تربیتی اشاره کرد: «... به نظرم یکی از استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی، استفاده از روش خودسنجی توسط دانش‌آموزان است که قوت‌ها و ضعف‌ها و راه برطرف کردن ضعف را خودشان می‌کنند...». هم‌چنین مشارکت‌کننده ۱۶ با تحصیلات

کارشناسی ادبیات فارسی گفت: «سنجش و ارزش‌یابی باید اساس نیاز و خلاقیت دانش‌آموز را بسنجد. قطعاً یک استراتژی سنجش و ارزش‌یابی نمی‌تواند این موضوع را بسنجد». در ادامه مشارکت‌کننده ۱۵ با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی بیان نمود: «در زمینه استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی در متوسطه اول، باید گاهی این اهداف را متوالی در نظر بگیرند تا بر اساس نیاز دانش‌آموز پیش بروند». علاوه بر آن در سند شماره ۲۶ آمده بود: «ارزش‌یابی مستمر و مداوم از عملکرد تحصیلی به طریق مهمی بر فرآیند آموزش و یادگیری اثرمی‌گذارد و منجر به بهبود عملکرد در برنامه درسی می‌شود».

۳- متخصص محور: مقوله متخصص محور از زیر مقوله بر اساس نظر متخصصان تشکیل گردید.

۳-۱: بر اساس نظر متخصصان: به عنوان مثال مشارکت‌کننده ۱۰ با تحصیلات کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت ادعا کرد: «یک دبیر کار بلد، استراتژی‌های پویایی را برای سنجش رفتار دانش‌آموزان استفاده می‌کند. به روز بودن کتاب‌ها، حوزه‌های متفاوت درسی، باعث می‌شود از ابزارهای مناسبی استفاده کند. خود دبیر باید توانمندی لازم را در استراتژی سنجش و ارزش‌یابی برنامه درسی پیدا کند و به قوانین ارزش‌یابی مسلط باشد. یقیناً نگاه دبیر به استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی که در کلاس پیاده‌سازی می‌کند، میتونه در روش اجرایی او مؤثر باشه». هم‌چنین مشارکت‌کننده ۵ دارای تحصیلات دکترای فلسفه هنر اشاره کرد: «به نظر من مخاطب مشخص می‌کند که شما کدام یک از استراتژی‌ها را در برنامه درسی استفاده کنید».

۴- آمیخته: مقوله آمیخته از زیر مقوله‌های چندبعدی و مشارکتی تشکیل شد.

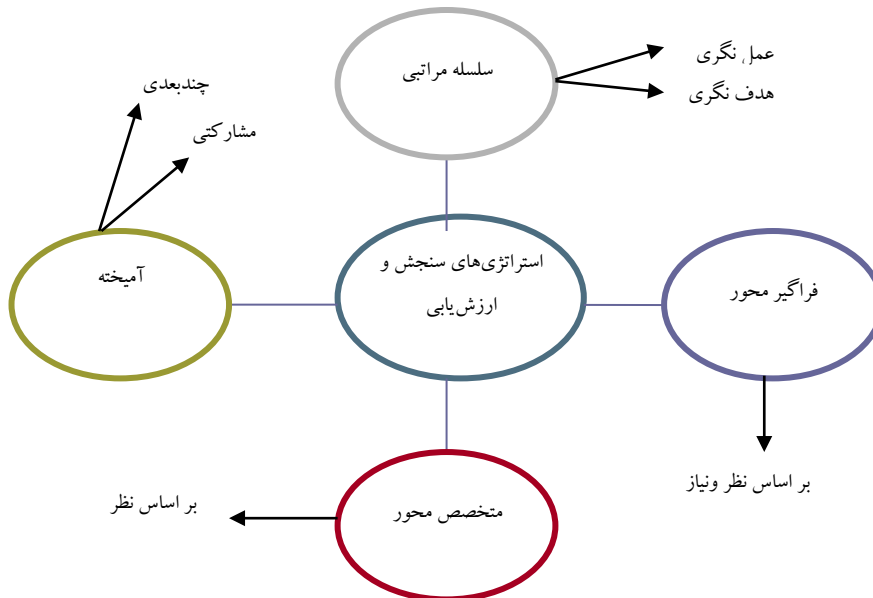
۴-۱: چندبعدی: برای نمونه مشارکت‌کننده ۴ با تحصیلات دکترای روان‌شناسی تربیتی بیان کرد: «استراتژی سنجش و ارزش‌یابی، آمیخته و ترکیبی در برنامه درسی باشه بهتره». هم‌چنین مشارکت‌کننده ۱۱ با مدرک کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی اشاره نمود: «از استراتژی‌های مختلفی برای آموزش استفاده می‌کنیم. اگر واقعاً بخواهیم بچه‌های این دوره موفق باشند و یا تقلب نکنند، برای سنجش و ارزش‌یابی مجبوریم از استراتژی‌های متفاوتی استفاده کنیم که برای من یک‌زمانی هدف مشخص و یک‌زمان هدف آزاد است». علاوه بر آن مشارکت‌کننده ۱۵ با تحصیلات کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی گفت: «اگر بخواهیم در آموزش ما رشد همه‌جانبه اتفاق بیفتد، باید از چند استراتژی سنجش و ارزش‌یابی

استفاده کنیم که هم دانش، هم مهارت و هم نگرش را بسنجیم؛ بنابراین همیشه بر اساس هدف حرکت نکنیم».

۲-۴: مشارکتی: برای مثال مشارکت‌کننده ۳ با تحصیلات دکترای برنامه‌ریزی درسی گفت: «استفاده از استراتژی‌های هدف-آزاد بر اساس ملاک‌ها و هدف‌های معتبر و ارزش‌یابی به صورت مشارکتی و گروهی مفید واقع می‌شود»؛ و در ادامه مشارکت‌کننده ۱۱ با تحصیلات کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی اشاره کرد: «... دادن پروژه‌های فردی و گروهی به عنوان یک استراتژی سنجش و ارزش‌یابی گاهی بیشتر از یک ابزار دیگر کارساز، زیرا مشارکت دانش‌آموزان را در بر خواهد داشت...». و نیز در سند شماره ۴ آمده بود: «سهیم کردن دانش‌آموزان در سنجش و ارزش‌یابی کار خود، باعث می‌شود که نه تنها از اشتباه کردن نهراسند، بلکه برای اصلاح اشتباهات خود بیندیشند و آگاهانه تصمیم بگیرند و یاد بگیرند که در مورد کار خود یا دیگران آگاهانه قضاوت کنند».

در ادامه جمع‌بندی مقوله‌های اصلی و فرعی برگرفته از استراتژی‌های دبیران نسبت به سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی جدید در شکل ۱ ارائه شده است:

شکل ۱. تحلیل واکاوی شده استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی





## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف واکاوی و تبیین استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی دوره متوسطه اول انجام شد. برای این منظور، پژوهشگر با انجام ۲۰ مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته و بررسی اسناد، به استراتژی سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی این دوره دست یافت. یافته‌های حاصل از انجام مصاحبه، گویای آن است که پاسخ‌دهندگان به موارد بسیار زیادی در مورد عوامل مؤثر بر استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی اشاره کرده‌اند که پس از تحلیل و ادغام داده‌های کیفی، ۶۳ مفهوم، ۶ زیر مقوله شامل «هدف نگر»، «عمل نگر»، «بر اساس نیاز و نظر فراگیر»، «بر اساس نظر متخصصان»، «مشارکتی» و «چندبعدی» و ۴ مقوله اصلی شامل «سلسله مراتبی»، «فراگیرمحور»، «متخصص محور» و «آمیخته» طبقه‌بندی شدند. نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها در برخی از عوامل مؤثر در استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی دوره متوسطه اول همخوانی دارد. برای مثال، در خصوص استراتژی سلسله مراتبی سنجش و ارزش‌یابی، زیر مقوله عمل نگر و هدف نگر، با نتایج پژوهش‌های Hopfenbeck (2020)، احمدی و احمدی (۱۳۹۶)، Terzer and Ozreberoglu (2015)، سعادت‌مند و بابایی (۱۳۸۸) همسو بود. این نتایج بیانگر این مطلب است که سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی همیشه با مشکلاتی مواجه بوده است؛ زیرا به‌طور دقیق و مطمئن نمی‌توان اثربخشی برنامه و آموزش، یعنی تغییراتی که واقعاً در یادگیرندگان به وجود آمده است را اندازه گرفت. با وجود این، پژوهشگران و برنامه‌ریزان سعی می‌کنند با ارائه استراتژی‌هایی این عدم اطمینان را به حداقل برسانند. همچنین استراتژی‌های سنجش تحت تأثیر آزمون‌های سراسری دانشگاه‌ها، جزئی‌نگرند و سطوح بالای شناختی را ارزش‌یابی نمی‌کنند. سنجش و ارزش‌یابی مستمر و شیوه‌های کیفی سنجش از نکات برجسته در اکثر کشورها است. در کشور ما، اکثر دانش‌آموزان به روش غیرعادلانه سنجش ورقه‌های امتحانی چون بازخورد را به‌طور مؤثر تجربه نمی‌کنند و نمی‌دانند بر چه اساس رفتار کنند؛ معترض‌اند؛ بنابراین توجه به نوع عمل و سطح سنجش می‌تواند دبیران را در انتخاب استراتژی مناسب کمک نموده و از سویی دیگر باعث انگیزش تحصیلی فراگیران در برنامه درسی شود.

استراتژی فراگیرمحور سنجش و ارزش‌یابی با زیر مقوله بر اساس نیاز و نظر فراگیر با نتایج پژوهش‌های نبی‌لو و همکاران (۱۳۹۴)، CarrillodelaPena and Perez (2011)

و Andersson and Palm (2018) همسو بود. این نتایج بیانگر این مطلب است، دبیران به‌عنوان انسان‌هایی که با دانش آموزان سروکار دارند، در نگاه و نحوه کار کرده با ایشان، استراتژی و طرز تلقی‌های شخصی و فردی دارند که در اعمال و رفتارشان تأثیری گذارد. در این میان استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی عرضه می‌شود تا بتواند دبیران را به افکار روشنی درباره استراتژی یاددهی - یادگیری رهنمون سازد. استراتژی در برنامه درسی یک موضع‌گیری اساسی درباره یاددهی - یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و علمی است و استعداد فراگیران را شکوفا می‌سازد. توجه صرف به تحقق اهداف از پیش تعیین شده و پیگیری نتایج در چارچوب برنامه کافی نیست و معمولاً نتایج پیش‌بینی نشده و باارزش دیگری نیز علاوه بر اهداف اولیه وجود دارند که نباید مورد غفلت قرار گیرند. به‌علاوه، انتخاب استراتژی مناسب اثر مطلوب‌تری بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان در برنامه درسی خواهد داشت. توجه به نیاز دانش‌آموز در انتخاب استراتژی، دارای اهمیت ویژه‌ای است که استفاده از روش‌های سنجش مستمر و سازنده، رضایت دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و باعث تقویت و درک یادگیری عمیق آن‌ها از برنامه درسی می‌شود و این همان تأثیر نوع سنجش و ارزش‌یابی است؛ بنابراین فرآیندهای یادگیری باید با اهداف آموزشی مطابقت داشته باشد و انتخاب نوع سنجش و ارزش‌یابی مورد استفاده بسیار مهم است. هم‌چنین توجه به نیازهای فراگیران باعث تلاش بیشتر آنان در موضوعات درسی شده و در نتیجه از روش سنجش و ارزش‌یابی به کار گرفته شده توسط دبیر در کلاس درس احساس رضایت‌مندی بیشتری دارند و این امر نیز در جهت رضایت خاطر و بالا بردن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود.

استراتژی متخصص محور سنجش با زیرمقوله بر اساس نظر متخصصان با نتایج پژوهش Veldhuis و همکاران (2014) همسو بود. امروزه مؤسسات با یک تغییرات چشم‌گیر جهانی به سرعت در حال تغییر هستند. کشاکش مطرح‌شدن انتظارات جدید در مورد استانداردها در دهه آینده و فراتر از آن به این معنی است که استراتژی‌های سنجش باید دوباره مورد تجدیدنظر و بازنگری قرار گیرد. این امر انگیزه کافی را به محققان و متخصصان با تجربه می‌دهد تا در بازسازی استراتژی سنجش حال و آینده تفکر کنند. هم‌چنین، مطالعات بین‌المللی نشان داده است که دبیران برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد یادگیری و پیدا کردن مهارت‌های دانش‌آموزان و سطح درک آن‌ها از روش‌های متنوع و استاندارد سنجش

و ارزش‌یابی استفاده می‌کنند. شواهد موجود نشان‌دهنده آن است که نظام آموزش و پرورش کشور نتوانسته سیستم و الگوی مناسبی را جهت سنجش و ارزش‌یابی از برنامه درسی این دوره طراحی نماید. در حقیقت لازم است مطالعات بیشتری صورت گیرد تا بتوان سیستم سنجش و ارزش‌یابی معتبر را جایگزین نظام سنجش سنتی کرد؛ بنابراین دبیران هرچه در زمینه سن نوجوانی، استراتژی‌های سنجش و دانش آموزان دوره متوسطه اول اطلاعات کامل‌تری بامطالعه و شرکت در کارگاه‌های آموزشی متخصصان کسب نمایند، قطعاً شیوه درست و مناسب سنجش را جهت رضایت‌مندی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان در برنامه درسی این دوره پیاده‌سازی می‌نمایند.

استراتژی آمیخته با دو زیر مقوله چندبعدی و مشارکتی در سنجش و ارزش‌یابی مطرح شد. حیات برنامه درسی به سنجش و ارزش‌یابی بستگی دارد. اگر نقاط ضعف و کاستی‌های برنامه به موقع آشکار نشود، به تدریج به مسئله و مشکل بزرگ‌تری تبدیل می‌گردد و به آسانی حل نمی‌شود؛ بنابراین دبیر با انتخاب استراتژی مناسب در سنجش، از نقاط قوت و ضعف خود و فراگیران آگاهی بیشتری به دست می‌آورد و بهتر می‌تواند فرآیند یادگیری را مدیریت نماید. هم‌چنین، توجه صرف به تحقق اهداف از پیش تعیین شده و پیگیری نتایج در چارچوب برنامه کافی نیست و معمولاً نتایج پیش‌بینی نشده و با ارزش دیگری نیز علاوه بر اهداف اولیه وجود دارند که نباید مورد غفلت قرار گیرند. به علاوه، انتخاب استراتژی سنجش ترکیبی و مشارکتی اثر مطلوب‌تری در برنامه درسی خواهد داشت.

بنابراین استراتژی‌های شناسایی شده، در نظام سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی این دوره کاملاً جدید است؛ زیرا زمینه انتخاب‌گری، خود مدیریتی و نمو مداوم یادگیرنده را با تأکید بر خودارزیابی فراهم می‌کند و بهره‌گیری از سایر روش‌ها را زمینه‌ساز تحقق آن می‌داند؛ و ضمن حفظ کرامت انسانی، کاستی‌های یادگیری را فرصتی برای بهبود موقعیت دانش‌آموز و بهبود و اصلاح نظام آموزشی می‌داند. به علاوه، می‌تواند به‌عنوان راهنمای عمل اساتید، دبیران، مدیران و برنامه‌ریزان جهت تغییر و تحول در نظام سنجش و ارزش‌یابی دوره متوسطه اول قرار گیرد. نتایج نشان داد، در استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی، اساتید و مربیان باید زمینه‌های عمل‌نگری، هدف‌نگری، بر اساس نیاز و نظر فراگیران، بر اساس نظر متخصصان، چندبعدی و مشارکتی را در برنامه کاری خود لحاظ نمایند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، مدل واکاوی شده استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی در برنامه درسی دوره

متوسطه اول جامع و کامل بوده و دبیران می‌توانند از آن به‌عنوان الگویی قابل‌اعتماد در مدارس استفاده نمایند. هم‌چنین شرکت در کلاس‌های آموزشی جدید، به بهبود باورها و انگیزه اجرایی دبیران در به‌کارگیری استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی شکل‌دهنده مؤثر است. حمایت آگاهانه از طریق تسهیل درک نظریه و عمل دبیران، برای رسیدن به این اهداف و غلبه بر مشکلات اجرایی آن‌ها مهم است؛ زیرا سنجش یک فرآیند تعاملی یکپارچه با آموزش است که در آن دبیر در زمینه اطلاعات آموخته‌شده و آموخته نشده فراگیران آگاهی پیدا می‌کند و باعث مشارکت بیشتر یادگیرندگان می‌گردد.

عدم رضایت‌مندی برخی از متخصصان جهت شرکت در جلسات مصاحبه یکی از محدودیت‌های پژوهش بود و پیشنهاد می‌گردد، برنامه ریزان هنگام تدوین هر برنامه درسی، باید به استراتژی‌های سنجش و ارزش‌یابی آن نیز توجه داشته باشند. اجرای صحیح این استراتژی‌ها مستلزم آگاه نمودن دبیران با چالش‌های تغییر از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی و برقراری ارتباط با برنامه ریزان است.

### ملاحظات اخلاقی

اصول اخلاقی در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه به‌صورت کتبی از مشارکت‌کنندگان جهت شرکت در مطالعه، ضبط مصاحبه ضمن حفظ بی‌نامی و رازداری و اختیار آنان برای ترک هر مرحله پژوهش در نظر گرفته‌شده بود. انجام این پژوهش با شناسه ۱۸۶۲۰۶۰۳۹۷۱۰۰۵ و کد رهگیری ۱۶۲۳۲۸۴۵۷ به تاریخ ۱۳۹۹/۰۹/۱۶ توسط کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی مورد تأیید قرار گرفته است.

### قدردانی

این مقاله برگرفته از رساله دکترای تخصصی نویسنده اول است و اساتید راهنما و مشاوران سهم شایانی در نگارش رساله و تدوین مقاله داشته‌اند. بدین وسیله از زحمات اساتید محترم، کلیه متخصصان، کارشناسان و دبیران محترمی که برای اجرای اصولی و هرچه بهتر این پژوهش مشارکت داشته و بی‌شک بدون همکاری آنان انجام این پژوهش میسر نبود، خالصانه قدردانی می‌گردد.

### تعارض منافع

این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی با فرد یا سازمانی نداشته و بین نویسندگان نیز هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

## منابع

- احمدی، فاطمه و احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۶). «مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش تاریخ دوره دوم متوسطه در ایران و چند کشور جهان (انگلستان، پاکستان و هندوستان)». فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، ۷(۲)، ۳۸-۶۵.
- بیانی، علی اصغر. (۱۳۹۴). روش‌شناسی تحقیق کمی، کیفی و آمیخته. جلد اول. معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر.
- بختیاری فاینردی، منصوره، قراری، محمد و بینش، مرتضی. (۱۳۹۵). «اهداف و ضرورت ارزش‌یابی برنامه درسی و الگوهای آن». دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۸(۸)، ۲۰۱-۲۱۵.
- بدلی، مهدی، سراجی، فرهاد مهربان، جواد و زیباپرچم، شهین. (۱۳۹۳). «تأثیر به‌کارگیری کارپوشه الکترونیکی بر اضطراب و عزت‌نفس دانشجویان». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۳۲)، ۹۵-۱۱۴.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزش‌یابی آموزشی: مفاهیم الگوها و فرایند عملیاتی. تهران: سمت، چاپ اول.
- بیرمی پور، علی، شریف، مصطفی، میرشا جعفری، سید ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی تحلیلی ارزش‌یابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور و ارائه یک چارچوب نظری برای اجرای مناسب آن، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
- تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکرد قیاسی و استقرایی». فصلنامه علوم اجتماعی، ۱۳۸، ۶۴-۱۰۵.
- جوادی، محمدجعفر. (۱۳۸۸). «ضرورت و چگونگی ایجاد تضمین کیفیت در آموزش و پرورش». ماهنامه پژوهشنامه آموزشی، ۱۱۸(۱).
- جزایری، اسماعیل، بیژن زاده، محمدحسن و بازگیر، تهیمینه. (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر ارزش‌یابی فرآیندی در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان کتوند»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته آموزش ریاضی، مرکز آموزش عالی شهید بهشتی فرهنگیان، پردیس شهید چمران تهران.

سعادت‌مند، زهره و بابایی، محمدهادی. (۱۳۸۸). «عوامل مؤثر در بهبود کیفیت ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی از دیدگاه مدیران و دبیران مرد پایه سوم متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۸۹-۸۸». دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. *فصلنامه علوم تربیتی اصفهان*، ۷(۲)، ۱۴۷-۱۷۵.

شیخ‌زاده، مصطفی و بابایی، طاهره. (۱۳۹۴). «دیدگاه اعضای هیئت‌علمی از الگوهای ارزش‌یابی تحصیلی در دانشگاه علوم پزشکی ارومیه». *مجله پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۱۳(۹)، ۷۷۲-۷۸۰.

شعبان پوراومالی، مهدیه و عبادی جام‌خانه، عالمه. (۱۳۹۶). «بررسی الگوهای ارزش‌یابی آموزشی». *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱(۲)، ۱۸۱-۱۹۶.

علی پور، وحیده. (۱۳۹۵). «بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه از دیدگاه متخصصان برنامه درسی». *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۳(۱)، ۱۲۶-۱۰۹.

عبادی، سید حسین، جعفری هرنندی، رضا و کرمعلیان، حسن. (۱۳۹۲). «بررسی مشکلات اجرای ارزش‌یابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی». رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. *فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی اصفهان*، ۲(۸)، ۹۲-۷۳.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. چاپ اول، تهران: بال. کارشکی، حسین، مؤمنی مهمی، حسین و قریشی، بهجت. (۱۳۹۳). «مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزش‌یابی توصیفی با ارزش‌یابی سنتی». *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۳(۱۱)، ۱۰۴-۱۱۴.

کشاوری زاده، علی و فرمهبینی فراهانی، محسن. (۱۳۹۵). «طراحی و اعتبارسنجی ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت برنامه درسی مدارس متوسطه کشور: یک مطالعه موردی». *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱(۲).

محمودی، مهدی، همتی، امیر و پیروزی باری، حکیمه. (۱۳۹۴). *تأثیر ارزش‌یابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول متوسطه منطقه انزلی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳*. همایش بین‌المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی، ۲۱-۲۷.

موسی پور، نعمت‌الله و بهزادپور، فرزانه. (۱۳۸۴). «ارزش‌یابی برنامه درسی آزمایش‌های درس فیزیک دوره متوسطه شهر کرمان». *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۷۳-۹۴.

ناطقى، فائزه يوسفى، عليرضا و يار محمديان، محمدحسين. (۱۳۸۷). طراحي الگوى ارزش‌يابى برنامه درسى شيمي دوره متوسطه ايران. *دانش و پژوهش در علوم تربيتى - برنامه‌ريزى درسى*، دانشگاه آزاد اسلامى واحد خوراسگان اصفهان، (۲۰)، ۲۱-۴۸.

نبى لو، بهرام، شيخزاده، مصطفى و بابايى، شيوا. (۱۳۹۴). ديدگاه اعضاى هيئت علمى دانشگاه علوم پزشكى اروميه در مورد الگوهاى ارزش‌يابى. *پژوهش در آموزش علوم پزشكى*، (۳)۷، ۲۹-۲۱.

نصيرى، فخرالسادات، ايزدى معز، شيرين، حسين فلاحي، احمد و شمخانى، اژدر. (۱۳۹۰). «درونى كردن ارزش‌هاى اسلامى در ميان دانش آموزان از ديدگاه مربيان تربيتى (مطالعه موردى) دبيران‌هاى دخترانه شهر همدان». *مهندسى فرهنگى*، ۵۸-۷۴.

هاشمى، سيداحمد. (۱۳۹۴). *برنامه‌ريزى درسى (اصول و کاربرد)*. ويرايش دوم، لامرود: دانشگاه آزاد اسلامى واحد لامرود.

يارمحمديان، محمدحسين. (۱۳۹۳). *مباني و اصول برنامه‌ريزى درسى*. چاپ سيزدهم، تهران: مؤسسه انتشارات يادواره كتاب.

Andersson & Palm, T. (2018). Reasons for Teachers' Successful Development of a Formative Assessment Practice Through Professional Development – a Motivation Perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ۲۲(6), 576-597.

Black, P. & Wiliam, D. (2018). Assessment for Learning in the Classroom. *Assessment and Learning*, 11-32.

Bell, C.A. White, R. S. & White, M. E. (2018). A System's View of California's Teacher Education Pipeline. *Getting Down to Facts Old Dominion University*: 1-90.

Carrillo-de-la-Peña, M. T. & Pérez, J. (2011). Continuous Assessment Improved Academic Achievement and Satisfaction of Psychology Students in Spain. *Teaching of Psychology*, ۳۹(1), 45-47.

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۳۴(1), 79-89.

Eseryel, D. (2002). Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practic. *Educational Technology & Society* 5(2), 93-98.

Elstad, E. Lejonberg, E. & Christophersen, K. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, ۴(2), 142-158.

Hopfenbeck, T. N. (2020). Making feedback effective? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ۲۷(1), 1-5.

Hashimov, E. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers. *Technical Communication Quarterly*, ۲۴(1), 109-112.

Jessop, T. & Tomas, C. (2016). The Implications of Programme Assessment Patterns for Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۴۲(6), 990-999.

- Landers, J.D. (2018). Traditional Versus Nontraditional Instructional and Assessment Differences in 8th-Grade History/Social Science Achievement. Walden University. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*, 1-96.
- Tian, H. & Sun, Z. (2018). Metrology Basis of Academic Achievement Survey. *Academic Achievement Assessment*, 249-264.
- Tezer, M. & Ozreberoglu, N. (2015). Students' View of the Problems Faced with the Measurement and Evaluation System in the Primary School Mathematics Education System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 188, 856-861.
- Veldhuis, M. Van den Heuvel-Panhuizen, M. Vermeulen, J. A. & Eggen, T. J. (2014). Teachers' Use of Classroom Assessment in Primary School Mathematics Education in the Netherlands. *CADMO*, (2), 35.
- Whitworth, B. A, & Chiu, J. L. (2014). Professional development and teacher change: the missing leadership link, *Science teacher education*.