

فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی
Human Sciences Research Journal

دوره جدید، شماره چهارم، پاییز ۱۳۹۶، صص ۱-۱۸
New Period, No 4, 2017, P 1-18
شماره شاپا (۲۴۷۶-۷۰۱۸)
ISSN (2476-7018)

ویژه نامه پایش انسانی راهبردها و راهکارهای ارتقاء کیفیت در آموزش و پرورش. یناب. ۱۳۹۶

بررسی ارتباط بین تجربیات دبیران دوره متوسطه دوم و ارزشیابی مستمر

مصطفی حاجبی

دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس، ایران

Hajebi2020@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف مطالعه تجربیات دبیران دوره متوسطه دوم از ارزشیابی مستمر انجام شد. شیوه اجرای این مطالعه کیفی و به روش پدیدارشناسی با نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از مصاحبه نیمه سازمان یافته با ۸ دبیر از دبیرستان شهید چمران زیارتعلی انجام پذیرفت. مصاحبه‌ها ضبط شده، سپس به صورت کتبی نوشته شده و به روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های حاصل از تجربیات دبیران در شش مضمون اصلی «عوامل مخدوش کننده ارزشیابی مستمر»، «مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر»، «خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر»، «ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر»، «نکات قوت»، «موانع اجرایی»، و یازده مضمون فرعی خلاصه گردید. یافته‌های حاصل از مطالعه می‌توانند تصویری روشن از تجربه دبیران در خصوص ارزشیابی مستمر ارائه دهند و یک نمونه از نحوه نمره گذاری مستمر با مولفه‌ها در جهت سوق دادن به سمت دانش آموز محوری و داشتن کلاس پویا ارائه کردیم.

واژه‌های کلیدی: متوسطه، ارزشیابی مستمر، تجارب دبیران.

مقدمه

نظام‌های آموزشی از زمان‌های گذشته به روش‌های متنوعی برای ارزشیابی فرآیندهای یادگیری - یاددهی متوسل می‌شدند تا در راستای بهره‌گیری از این روش‌ها، چگونگی و میزان تحقق یا عدم تحقق اهداف آموزشی را معین کنند (سیف، ۱۳۸۳). در عصر جدید، تأکید تعلیم و تربیت بر یادگیری است و از مدرسه انتظار می‌رود به دانش‌آموزان کمک کند تا بهتر یاد بگیرند. در این میان، ارزشیابی به عنوان یک مکانیزم کارآمد مکمل فرایندهای یادگیری و تدریس است (عزیزی و حیدری، ۱۳۹۱).

مطالعات انجام شده حاکی از آن است که اجرای ارزشیابی در کلاس درس به بهبود یادگیری، پیشرفت تحصیلی، کاهش شکاف بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش انگیزه، اعتماد به نفس و عزت نفس دانش‌آموزان کمک می‌کند (محمود و همکاران، ۲۰۱۲؛ علی و اقبال، ۲۰۱۳؛ ویلیام و همکاران، ۲۰۰۴؛ ویلیام، ۲۰۰۶؛ تریدان و همکاران، ۲۰۱۵؛ هاتی، ۲۰۱۲؛ آیدنیز و پابوکو، ۲۰۱۱؛ میلر و لاورین، ۲۰۰۷؛ باقرپور و همکاران، ۱۳۹۱).

بلاک و ویلیام (۱۹۹۸) حدود ۲۵۰ گزارش پژوهشی را مطالعه کرده و نتیجه گرفته‌اند اجرای ارزشیابی مستمر در کلاس درسی توسط معلمان، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

افراد زیادی ارزشیابی مستمر را به عنوان گرفتن آزمون و ارائه‌ی بازخورد تلقی می‌کنند و عده‌ای هم ارزشیابی مستمر را به عنوان فعالیت‌های آموزشی و مستمر و ارائه دستورالعمل تلقی می‌کنند (ویلیام، ۲۰۱۰). ویلیام و دلهی (۲۰۰۷) ارزشیابی مستمر را شامل ارائه دستورالعمل‌های صریح یا ضمنی برای فعالیت‌های آتی می‌دانند. ارزشیابی مستمر به عنوان یکی از اجزای مهم تدریس در کلاس درس است که به طور مستقیم بر یادگیری فراگیران تأثیرگذار می‌باشد (مک میلان، ۲۰۰۷؛ شپارد، ۲۰۰۵).

یام و روسینی (۲۰۱۳) ارزشیابی مستمر را به عنوان فعالیت‌های انجام یافته از سوی معلمان و فرگیران که اطلاعاتی را جهت دریافت بازخورد و ایجاد تغییر در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری فراهم می‌سازد، تعریف می‌کنند. هر سنجشی که از دانش‌آموز به عمل می‌آید باید فرصتی را برای بهبود فرایند یادگیری وی نیز فراهم سازد. هدف ارزشیابی دانش‌آموز نه تنها اندازه‌گیری استانداردها بلکه توسعه و بهبود آنها است (بلاک و همکاران، ۲۰۰۴).

ویژگی‌های ارزشیابی مستمر به شرح زیر است: ارزشیابی مستمر قسمتی از فرایند یادگیری است؛ آنچه در ارزشیابی مهم است توجه به شیوه یادگیری دانش‌آموز است؛ این ارزشیابی باید رغبت و تعهد یادگیری را افزایش دهد و به وی نه تنها بگوید که چه یاد می‌گیرد و چگونه یاد می‌گیرد بلکه تضمین کند بر اساس چه ملاک‌هایی سنجیده می‌شود؛ دانش‌آموز باید توصیه‌های سازنده برای پیشرفت دریافت کند؛ برای دانش‌آموز فرصت‌های خودارزیابی کردن فراهم کند و ارزشیابی مستمر باید بر کلیه جهات موفقیت دانش‌آموز اشراق داشته باشد (بلاک و همکاران، ۲۰۰۴).

یکی از عناصر اساسی برنامه درسی نظام آموزشی، ارزشیابی است و از وظایف اساسی هر معلمی است که به کار تدریس می پردازد. باید اعتراف کرد که در نظام آموزشی کشور ما، ارزشیابی مستمر تا مدت زیادی به شکل ناقص اجرا شده است. مرور پژوهش های انجام شده در حوزه ارزشیابی نشان می دهد که سهم ارزشیابی مستمر بسیار ناچیز است، از سوی دیگر معلمان در دوره های متوسطه اول و دوم، ارزشیابی مستمر را به صورت علمی به اجرا نمی گذارند و در پاره ای موارد توجهی به آن ندارند. (محبی، ۱۳۸۲). آنچه امروزه به عنوان یک عرف و پدیده ای ناهنجار در نظام آموزشی شاهد آن هستیم، تأکید بر درصد قبولی و منظور کردن راه های مرسوم و آسانی چون ماده ۱۸ (نمره مستمر) و تبصره های آن (تک ماده و جفت ماده) جهت بالا بردن چنین هدفی می باشد. با توجه به مطالب فوق به نظر می رسد که ارزشیابی مستمر علی رغم اهداف مطلوب و نقش محوری در بهبود یادگیری و افزایش کیفیت آموزشی در عمل با مشکلاتی مواجه است و معلمان که نقش مهمی در فرایند یاددهی یادگیری و تحقق اهداف آموزشی دارند، تجربیات و ادراکات متفاوتی از آن دارند.

لذا پژوهش حاضر با هدف مطالعه پدیدارشناسانه تجارب معلمان در خصوص ارزشیابی مستمر صورت گرفته است. این روش مطالعه به فهم بهتر پدیده ها اهمیت می دهد. همچنین می کوشد تا توضیحی مستقیم از تجربیات انسان به همان گونه که هستند و در زمان، مکانی که در آن زندگی می کنیم، فراهم نماید؛ بدون اینکه تئوری درباره علت یا منشأ روانی یا علل علمی آنها داده شود (شین، کیم و کیم، ۲۰۰۳) با توجه به اینکه تجربیات معلمان، مهمترین منبع اطلاعات برای بررسی پدیده مورد نظر بوده و کمتر پژوهشی به بررسی و مطالعه تجارب عمیق معلمان در خصوص ارزشیابی مستمر پرداخته است بهمین جهت در پژوهش حاضر جهت توصیف و توضیح پدیده مذکور و شناخت عمیق آن از روش کیفی و پدیدارشناسی استفاده شده است. پژوهش پدیدارشناختی پژوهشی است که بر محتوای تجربه آدمی متمرکز است. (شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸). سؤالاتی که در پژوهش حاضر مطرح گردیده عبارتند از: دبیران چه تجربیات و ادراکاتی از مفهوم ارزشیابی مستمر و تأثیرات آن دارند؟ دبیران چه تجربیاتی از موانع اجرای ارزشیابی مستمر دارند؟

بحث اصلی

این بخش به روش پژوهش، سؤالات پیرامون آن و اهداف پژوهش اشاره دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه کیفی و از نوع پدیدارشناسی می باشد. پدیدارشناسی روش تحقیقی است که کانون توجه آن تجربیات افراد است. مطالعات پدیدارشناسی به این سؤال پاسخ می دهد که: پدیده تجربه شده چیست؟ اشتراکات این پدیده در اشکال مختلف آن چیست؟ روش پدیدارشناسی می کوشد تا تجربیات

انسان را نسبت به پدیده ای که در آن روی می دهد توصیف نماید (ادیب، حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰). بطوریکه در این تحقیق تجربیات دبیران آن چنانکه آنها از ارزشیابی مستمر داشتند کشف و توصیف گردید. پس از بررسی نظرات ۸ دبیر رشته های نظری، که شامل ۸ دبیر مرد می باشند، داده ها به حد اشباع رسیدند. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه های نیمه سازمان یافته استفاده گردید. مصاحبه با یک سؤال وسیع و کلی در مورد ارزشیابی مستمر شروع شده و سپس سئوالات اکتشافی (از قبیل: بیشتر توضیح دهید، منظورتان را واضح تر بیان کنید) جهت دستیابی به اطلاعات عمیق تر پرسیده شد. مصاحبه ها بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه بطول انجامید. مصاحبه ها ضبط و سپس عین کلمات افراد استخراج و به صورت مکتوب نوشته می شد و مجدداً برای حصول اطمینان از دقت کار، نسخه ها با محتویات ضبط شده در مصاحبه مقایسه می گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت (اسمیت، ۱۹۹۵) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: ۱- تولید داده ها ۲- تجزیه و تحلیل داده ها ۳- تلفیق مورد ها.

مرحله تجزیه و تحلیل داده ها شامل چهار مرحله می باشد: ۱- مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد؛ ۲- تشخیص و برچسب زدن به مقوله ها؛ ۳- لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها؛ ۴- ایجاد یک جدول خلاصه سازی.

در این پژوهش، پس از انجام مصاحبه ها (مرحله اول، تولید داده ها) بلافاصله محتوای آن مکتوب و تحلیل آغاز شد. در مرحله دوم، یعنی تجزیه و تحلیل داده ها، ابتدا هریک از متون مکتوب شده با دقت خوانده و بازخوانی شدند و برداشتهای اولیه در گوشه ای از متن نوشته شدند. سپس مضامینی که می توانست معرف بخشهایی از متن معمولاً یک یا چند جمله باشد تعیین و ثبت شدند. در مراحل بعدی عمل لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها مضامین اصلی و فرعی صورت گرفت؛ به طوری که برای محتوای هریک از مصاحبه ها یک جدول خلاصه تشکیل شد. در آخرین مرحله اصلی، برای تلفیق مورد ها و یا مضامین، همه جدول ها کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه وری در داده ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت ها و تفاوت ها، مقوله ها و مضامین کلی و جزئی در یک جدول استخراج شدند. داده های این جدول مبنای گزارش یافته های پژوهشی شد.

جهت اعتباربخشی و صحت و استحکام داده ها، سئوالات به صورت هدفمند مطرح گردید. در این مطالعه سئوالات باز مطرح شدند و مشارکت کننده در ارائه نظرات خود آزاد بودند. در صورت وجود هر گونه ابهامی در درک مطالب، مفهوم برداشت شده به شخص بازخورد داده می شد تا فرد صحت آن را تأیید کند.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها ۶ مضمون اصلی و ۱۱ مضمون فرعی استخراج گردید. مضمون اصلی ۱: عوامل مخدوش کننده عوامل مخدوش کننده دارای، سه مضمون فرعی است. تأکید بر درصد قبولی، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، سلیقه‌ای عمل کردن دبیران، که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: تأکید بر درصد قبولی

تلاش برای بالا بردن درصد قبولی از طریق نمره دادن، نمره دادن‌های بی‌دلیل، رویه‌ای نامتناسب است که کم‌کم به‌عنوان یک عرف در ساختار نظام آموزشی ایران جا افتاده است و در دهه‌های آینده باید منتظر اثرات نامطلوب آن باشیم. در ادامه تجربیات چند نفر از دبیران ذکر می‌گردد:

پاسخگوی شماره «۱»: «چرا این قدر به دبیران و امثال بنده فشار وارد می‌شود که حتماً باید ۸۰ درصد قبولی به بالا داشته باشیم؟ به قیمت تنبل بار آوردن دانش‌آموزان؛ به قیمت گستاخ و بی‌ادب بار آوردن آنها؛ به قیمت زیر پا گذاشتن حق و حقوق و احترام و آبروی معلم»

پاسخگوی شماره «۳»: «معیار داوری درباره عملکرد یک معلم برای آموزش و پرورش فقط درصد قبولی است بدون این که به عملکرد و چگونگی تدریس او در کلاس توجهی کنند»

مضمون فرعی ۲: بی‌انگیزگی دانش‌آموزان

از نظر بسیاری از معلمان بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نسبت به درس و کلاس تحت تأثیر عوامل موجود در داخل و خارج از مدرسه می‌باشد که در زیر به چند نمونه از اظهارات دبیران اشاره می‌گردد:

پاسخگوی شماره «۵»: «در مدارس به دبیران گفته می‌شود که مستمری را کم ندهید تا دانش‌آموزان انگیزه درس خواندن برای امتحانات پایانی را داشته باشند ولی این طور نیست. دانش‌آموزی که نمره مستمری را ۳ یا ۴ می‌گیرد در حالی که این نمره را در کارنامه‌اش ۱۴ می‌دهیم تا آخر ترم جبران کند، آخر ترم هم ۶ می‌گیرد»

پاسخگوی شماره «۴»: «پرسش اکثر دانش‌آموزان از ما این است که آنهایی که درس خوانده‌اند به کجا رسیده‌اند»

مضمون فرعی ۳: سلیقه‌ای عمل کردن دبیران

مهمترین نکته در رابطه با نمرات مستمر در ارزشیابی مستمر، مستند کردن است. به این معنا که دبیران اسناد و شواهدی (امتحانات کلاسی، چک لیست، گزارش نویسی و مولردی از این قبیل) در رابطه با نمرات مستمر ارائه دهند. در حالی که چنین موردی در مدارس از دبیران خواسته نمی‌شود. از نظر تعدادی از

دبیران، ارزشیابی مستمر با آزادی عمل و اعمال نظرات شخصی معلمان همراه است. در پایین به دو نمونه از اظهارات دبیران اشاره می‌گردد:

پاسخگوی شماره «۷»: «روی نمرات مستمر، نظرات شخصی معلمان هم اعمال می‌شوند و دستکاری در نمرات مستمر نسبت به نمرات پایانی بیشتر است.»

مضمون اصلی ۲: مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر
با توجه به موارد مطرح شده مضمون فرعی شامل فقدان دوره‌های آموزشی مؤثر بدست آمد که تحلیل صحبت‌های یکی از همکاران در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: فقدان دوره‌های آموزشی مؤثر

پاسخگوی شماره «۸»: «دوره‌های آموزش ضمن خدمت آن‌طور که باید جا نیفتاده است. از طرفی دیگر معلمان برای خالی نبودن عریضه به این کلاس‌ها می‌روند.»

مضمون اصلی ۳: خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر

با توجه به موارد مطرح شده در اظهارات دبیران، ۲ مضمون فرعی شامل درج میانگین نمرات کلاسی، ملاک قرار دادن نمرات پایانی، به دست آمد که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: ملاک قرار دادن نمرات پایانی

طبق ماده ۴۷ آیین‌نامه آموزشی، نمرات ارزشیابی مستمر باید در طول هر نوبت و قبل از امتحانات پایانی به اطلاع دانش‌آموز و ولی برسد. در حالی که از بدترین حالت‌های ارزشیابی که گریبانگیر اکثر معلمان جامعه ما می‌باشد این است که نمره ارزشیابی مستمر براساس نمره برگه امتحان پایانی او می‌باشد.

پاسخگوی شماره «۳»: «اگر دانش‌آموزی بتواند امتحان پایانی را بیشتر بگیرد، نمره مستمری‌اش را کامل می‌دهم.»

پاسخگوی شماره «۷»: «اگر دانش‌آموزی نمره مستمری‌اش پایین باشد و نمره پایانی‌اش بالا باشد، چون پایانی را خوب گرفته است آن نمرات مستمری پایانی را در نظر نمی‌گیریم و نمره مستمری‌اش را بر اساس نمره پایانی می‌دهیم.»

مضمون اصلی ۴: ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر

از تحلیل تجربیات دبیران یک مضمون فرعی، استاندارد نبودن سؤالات استخراج شد که به یک مورد از ادراکات دبیران در این رابطه پرداخته می‌شود:

مضمون فرعی ۱: استاندارد نبودن سؤالات

اصول طراحی سؤال در سه محور ۱- ملاک‌های فنی سؤالات ۲- ادبیات سؤالات ۳- مشخصات ظاهری سؤالات می‌باشد. تعدادی از دبیران اظهار داشتند که این استاندارد در آزمون‌ها رعایت نمی‌شوند که تجربه یکی از دبیران به قرار زیر است:

پاسخگوی شماره «۴»: «استانداردها در طراحی سؤالات امتحانات کلاسی رعایت نمی‌شوند. معلمی سؤالات را مفهومی می‌دهد و معلم دیگری سؤالات ساده می‌دهد.»

مضمون اصلی ۵: نکات قوت ارزشیابی مستمر

با توجه به نکات مطرح شده مضمون فرعی شامل تعامل دانش آموز- معلم و کاهش اضطراب، استخراج شد که روی هم رفته به‌عنوان خوشه ویژگی‌های بارز ارزشیابی مستمر در نظر گرفته شده است که تحلیل آنها در زیر آمده است:

مضمون فرعی ۱: تعامل دانش آموز- معلم

ارزشیابی مستمر بر اساس مشاهدات معلم و تعامل بین معلم و دانش آموز در هنگام انجام هر فعالیت یا بر اساس پرسش‌های کتبی و شفاهی در طی سال تحصیلی صورت می‌پذیرد و باعث ایجاد تأثیر روانی مثبتی روی دانش‌آموزان می‌شود که اظهار نظر یکی از دبیران به‌عنوان نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۵»: «تعامل میان معلم و دانش‌آموزان و ایجاد رابطه عاطفی میان آنها از طریق ارزشیابی مستمر و پرسش‌های تدریجی صورت می‌گیرد.»

مضمون فرعی ۲: کاهش اضطراب

برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان، از ارزشیابی مستمر می‌توان به‌عنوان یک روش حساسیت‌زدایی منظم استفاده کرد. تعدادی از دبیران ارزشیابی مستمر را به‌عنوان روشی برای کاهش میزان اضطراب و استرس دانش‌آموزان دانسته‌اند که اظهارات یکی از آنها برای نمونه در زیر آمده است:

پاسخگوی شماره «۶»: «ارزشیابی مستمر از نظر روانی تأثیر مثبتی روی دانش‌آموزان می‌گذارد و باعث می‌شود که آنان به معلمان اعتماد کنند.»

مضمون اصلی ۶: موانع اجرایی ارزشیابی مستمر

از تجربیات دبیران، دیگر مضامین فرعی شامل زمان، حجم کتاب‌های درسی و تراکم کلاسی استخراج شده‌اند.

مضمون فرعی ۱: زمان

تمامی دبیران مسئله کمبود زمان را از مهمترین موانع اجرایی ارزشیابی مستمر عنوان کردند که نظرات تعدادی از دبیران برای نمونه ارائه می‌شود:

پاسخگوی شماره «۲»: «در کلاس درس ما زمان کافی برای تدریس و انجام ارزشیابی نداریم به همین دلیل دبیران ترجیح می‌دهند که به امتحانات کتبی اکتفا کنند.»

مضمون فرعی ۲: حجم کتاب‌های درسی

پاسخگوی شماره «۶»: «ارزشیابی مستمر لازمه ولی ما نمی‌توانیم آن‌را به‌درستی اجرا کنیم و یک عاملش حجم بالای کتاب‌های درسی است. ما مجبوریم کل کتاب را در یک زمان و فرصت محدود تدریس کنیم.»

مضمون فرعی ۳: تراکم کلاسی

ارزشیابی مستمر در صورتی اثربخش خواهد بود که معلم بتواند در هر جلسه آموزش همه دانش‌آموزان را مورد ارزشیابی قرار دهد و این میسر نخواهد بود مگر اینکه تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها از حد استاندارد تجاوز نکند در غیر این صورت ارزشیابی مستمر به‌صورت امری بی‌فایده و غیرمؤثر جلوه خواهد کرد.

پاسخگوی شماره «۸»: «تعداد دانش‌آموزان خیلی زیاد است. در یک کلاس ۳۹ نفره، معلم فقط از تعداد محدودی از دانش‌آموزان می‌تواند ارزشیابی به‌عمل آورد.»

بحث و نتیجه‌گیری

از تحلیل نظرات دبیران ۶ مضمون اصلی و ۱۱ مضمون فرعی استخراج گردید. زمینه کلی، مضامین اصلی و فرعی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: زمینه کلی، مضامین اصلی و فرعی

زمینه کلی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
تجربیات دبیران از ارزشیابی مستمر	عوامل مخدوش کننده ارزشیابی مستمر	- تأکید بر درصد قبولی - بی انگیزگی دانش آموزان - سلیقه‌ای عمل کردن دبیران
	مشکلات معلمان در ارزشیابی مستمر	- فقدان دوره های آموزشی مؤثر
	خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر	- ملاک قرار دادن نمرات پایانی
	ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر	- استاندارد نبودن سؤالات
	نکات قوت ارزشیابی مستمر	- تعامل دانش آموز - معلم - کاهش اضطراب
	موانع اجرایی ارزشیابی مستمر	- زمان - حجم کتاب های درسی - تراکم کلاسی

اولین مضمون استخراج شده از داده‌ها "عوامل مخدوش کننده ارزشیابی مستمر" می‌باشد. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که تمامی دبیران به‌طور کلی تأکید بر درصد قبولی را به‌عنوان مهم‌ترین معضل و چالش ارزشیابی مستمر عنوان کردند و علاوه بر آن تعدادی از دبیران «بی‌انگیزگی دانش آموزان» و «سلیقه‌ای عمل کردن دبیران» را نیز به‌عنوان چالش‌های ارزشیابی مستمر تجربه کرده‌اند. دانش‌آموزانی که بعد از مدتی در جریان این فرآیند قرار می‌گیرند و مشاهده می‌کنند که بدون مطالعه و به‌راحتی می‌توانند نمره قبولی را کسب کنند و به سطوح بالاتر بروند، آیا دیگر رغبت و انگیزه‌ای برای جهد و تلاش از خود بروز خواهند داد؟ (لیانی، ۱۳۸۲). اکثر شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر مشکلاتی مثل فقدان دوره های آموزشی مؤثر را تجربه نموده‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهند که اگر شرایط برای اجرای آن فراهم نباشد، معلمان علاقه‌ای به انجام دادن آن ندارند.

سابار (۲۰۰۰) در بررسی‌هایی که در مورد نیازهای معلمان مدارس انجام داد به این نتیجه رسید که معلمان در فعالیت‌های سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مدیریت کلاس با مشکل مواجه هستند یافته‌های تحقیق سابار (۲۰۰۰)، قنبری (۱۳۸۲)، رحمانی پیانی (۱۳۸۴)، کاظمی اسفه (۱۳۸۶)، دانکین

(۱۹۹۸)، ایشن (۲۰۰۱)، کارل (۲۰۰۷) نیز ضرورت دوره‌های آموزش ضمن خدمت دبیران و تأثیر آن بر بهبود مهارت‌های شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان را تأیید می‌کنند.

ملاک قرار دادن نمرات پایانی برای تعیین نمره مستمر جز "خطاهای رایج در ارزشیابی مستمر" می‌باشد. از آنجا که ساختار، تشکیلات و مقررات نظام آموزشی متناسب با ارزشیابی‌های سنتی است به همین دلیل یکی از موانع توسعه ارزشیابی مستمر محسوب می‌شود. (احمدی، ۱۳۸۰). نمره دهی و دادن نمره به دانش‌آموزان تأثیر منفی بر روی یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد و نمرات در خصوص چگونگی بهبود یادگیری اطلاعاتی را به دانش‌آموزان ارائه نمی‌دهند و آنها فرصت‌ها را جهت ارتقاء و بهبود یادگیری شان را از دست می‌دهند (بلاک و همکاران، ۲۰۰۴).

ماهیت استانداردسازی در ارزشیابی مستمر " یکی از مضمون‌های اصلی پدیدار شده در تجربیات دبیران می‌باشد. تعدادی از دبیران به « استاندارد نبودن سؤالات ارزشیابی» اعتراض داشتند. لنینچوهمکاران (۲۰۰۳) نیز نشان دادند که استفاده از استانداردهای برنامه برای طراحی کیفیت و کمیت سؤالات یک نکته بارز در جهت استاندارد سازی سؤالات می‌باشد.

یکی دیگر از مضامین اصلی " نکات قوت ارزشیابی مستمر" می‌باشد. تحلیل تجربیات دبیران نشان می‌دهد که اجرای درست ارزشیابی مستمر موجب بهبود، تعامل دانش‌آموز- معلم، و کاهش اضطراب در دانش‌آموزان می‌گردد. مک لوگلین و اورترف (۲۰۱۳) تأکید دارند که ارزشیابی مستمر نقش بسزایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. از دلایلی که برای این نوع ارزشیابی به‌عنوان بخش مهمی از فرآیند فعالیت‌های آموزشی می‌توان عنوان کرد این است که اولاً دانش‌آموز در فرآیند تدریس شرکت می‌کند، محیط کلاس را فرح بخش احساس می‌کند، نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی می‌کند.

موانع اجرایی ارزشیابی مستمر یکی دیگر از مضمون‌های اصلی است که از تجارب مشارکت کنندگان مشخص شد. کلیه دبیران زمان را به‌عنوان مهمترین مانع اجرایی ارزشیابی مستمر عنوان کردند. همچنین حدود نیمی دبیران حجم کتابهای درسی را از موانع اجرایی ارزشیابی مستمر دانسته‌اند. بقیه نیز «تراکم کلاسی» را از موانع اجرایی ارزشیابی مستمر برشمردند.

ارزشیابی مستمر چون مقطعی نیست و در طول سال تحصیلی به‌طور مداوم استمرار دارد لذا با توجه به حجم زیاد دروس مختلف و جمعیت زیاد کلاس‌ها، برای معلمان کار بسیار وقت‌گیری می‌باشد (کیامنش، ۱۳۸۲) بنابراین، بدون تردید مهمترین و باارزش ترین عامل اجرای صحیح فرآیند ارزشیابی مستمر معلمان هستند.

در نتیجه، با توجه به یافته‌ها و نتایج یاد شده پیشنهاد می‌شود:

- دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان جهت افزایش درک آگاهانه و ارتقاء دانش و مهارت آنان از ارزشیابی مستمر و اهمیت آن در یادگیری برگزار گردد.

- گروهی تحت عنوان گروه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های آموزشی درسی به منظور نظارت مستمر بر فعالیت‌های معلمان در زمینه ارزشیابی مستمر و توجیه و رفع اشکالات آنها و دادن طرح‌های مفید در این زمینه تشکیل گردد.

راهکارها و راهبردهای عملیاتی:

اولین مؤلفه یک کلاس درس با محیط گرم و بهره‌وری بالا، چیدمان مناسب است. یک نمونه از چیدمان مناسب برای صندلی‌ها چیدمان آنها بصورت نیم دایره (semi-circle) در چندین گروه با توجه به تعداد دانش‌آموزان می‌باشد. صندلی‌ها باید به گونه‌ای چیده شوند تا معلم بتواند با تمام دانش‌آموزان ارتباط چشمی برقرار کند و از طرف دیگر دانش‌آموزان هم به جای آنکه فقط به کار فردی محدود شوند بتوانند با بقیه اعضای گروه خود به خوبی ارتباط برقرار کنند و نه فقط به کمک معلم، بلکه به کمک دوستانشان در گروه‌های دیگر مطالب درسی را فرابگیرند. با مشارکت در محیط کلاس می‌توانند به عنوان معلمی دیگر برای دانش‌آموزان باشند، به بچه‌ها انگیزه بدهند، یادگیری را افزایش و مشکلات رفتاری را کاهش دهند.

در این روش که از پتانسیل‌های دانش‌آموزان بیشترین استفاده را می‌توان کرد وظیفه «رفع اشکال» فقط به عهده معلم نیست و دانش‌آموزان می‌توانند از گروه‌های دیگر نیز پرسند. از طرف دیگر زمانی که دانش‌آموزان کار گروهی انجام می‌دهند، شور و شوق آن‌ها به یادگیری بیشتر خواهد شد.

مسئله خیلی مهم در امر آموزش جذب دانش‌آموزان به کلاس و سوق دادن کلاس در جهت دانش‌آموز محوری است. این تحقیق با اجرای چندین پرسشنامه روی ۱۰۰ دانش‌آموز در طول سه سال به یک نتیجه‌گیری رسیده است که اهداف کلاس را به سمت دانش‌آموز محوری پیش می‌برد. در این طرح دانش‌آموزان خود می‌توانند نمره ارزشیابی مستمر را انتخاب کنند. این طرح به تمام ابعاد رفتاری، اخلاقی و حتی پرورشی دانش‌آموزان توجه کرده است، بگونه‌ای که مدرسه برای او بعد از پایان سال تحصیلی به عنوان یک جایگاهی بوده که او را آماده ورود به جامعه کرده است.

در این طرح نمره بصورت سنجش واقعی خود در قالب مثبت یک (+۱)، خنثی و منفی یک (-۱) تعریف می‌شود. دانش‌آموزی که بعد از پرسش یا انجام تکالیف کلاسی از موارد خواسته شده بیشترین جواب صحیح را داده باشد نمره مثبت یک (+۱) می‌گیرد و دانش‌آموزی که برای کلاس درس مطالعه نکرده است نمره منفی یک (-۱) می‌گیرد و همچنین دانش‌آموزی که مطالعه کمتری داشته است نمره خنثی (حاضری) دریافت می‌کند. با هر نمره مثبت مسیر نمودار بصورت صعودی حرکت می‌کند و در صورت نمره خنثی بصورت مستقیم و با دریافت نمره منفی این مسیر بصورت نزولی رو به پایین حرکت می‌کند.

۸ نمره از ارزشیابی مستمر هر نوبت به فعالیت‌های کلاسی، پرسش کلاسی، کار گروهی، حل تمرینات و امتحان شفاهی در قالب نمره مثبت به دانش‌آموزان مطالعه کرده تعلق می‌گیرد.

برای هر دانش‌آموز یک نمودار پیشرفت طراحی شده و او مسیر خود را به سمت موفقیت انتخاب می‌کند.

دانش آموزانی که نمره منفی دریافت می کنند میتوانند با گرفتن نمره مثبت، آن نمره منفی را خنثی کنند اما در روی نمودار مسیر نزولی برای آنها درج می شود تا با گرفتن نمرات مثبت بیشتر نمودار از مسیر نزولی خارج شوند.

۲ نمره از نمره ارزشیابی مستمر به نمودار پیشرفت دانش آموز اختصاص داده می شود بطوری که هر چه مسیر نمودار صعودی تر باشد نمره بسمت ۲ نزدیک تر است و برعکس.

۲ نمره دیگر نیز به حضور و غیاب دانش آموزان تعلق می گیرد. مطالعات نشان می دهد که دانش آموزان وقتی در کلاس درس حاضر باشند میتوانند مطالب را بهتر یاد بگیرند به همین دلیل دانش آموزانی که بدون عذر موجه اقدام به غیبت می کنند به ازای هر جلسه نیم نمره از آنها کم میشود و در صورت داشتن ۴ غیبت هیچ نمره ای از نمره حضور و غیاب به آنها تعلق نمی گیرد.

۳ نمره دیگر نیز به اقدامات پرورشی دانش آموزان در محیط مدرسه از قبیل: شرکت در نمازهای جماعت، مناسبت های اجرایی مدرسه، اجرای طرح های همیاران معلم و مشاور، شرکت در زنگ آشوجی (تمیز کردن مدرسه، مراقبت از کلاس ها، وسایل مدرسه و احترام و کمک به همیار مدرسه) شرکت در مسابقات و آزمون های اداره کل و سایر اقدامات متناسب با برنامه سالانه در هر مدرسه اختصاص می یابد.

۵ نمره هم به امتحانات کتبی که بصورت هفتگی، ماهانه یا در قالب امتحان مستمر گرفته می شود، تعلق می گیرد. دبیران محترم باید مجموع نمرات امتحانات گرفته شده را با توجه به کل نمرات بر عددی تقسیم کنند که نمره ۵ بدست بیاید.

با اجرای این روش اضطراب و نگرانی نسبت به امتحان به پایین سطح خود میرسد و دانش آموزان در صورت موفق نبودن در یک امتحان فرصت جبران را در امتحانات پیش رو پیدا می کنند.

ویژگی خیلی بارز این طرح این است که دبیر دیگر بر اساس یک امتحان یا سلیقه شخصی نمره مستمر را به دانش آموز نمی دهد و برعکس این خود دانش آموز است که با تلاش خود سعی می کند تا نمره دلخواه را کسب کند.

به استناد دستورالعمل شماره ۱۰/۴۷/۲۳۱۹ مورخ ۱۳۹۰/۵/۹ اداره کل آموزش و پرورش در خصوص شیوه نامه اجرایی ارزشیابی مستمر بر اساس مولفه های پیشنهادی، و طبق تحقیقات انجام شده روی نمونه آماری دانش آموزان، مولفه های زیر در این طرح جهت ارزشیابی کلاس انتخاب شده اند.

مولفه ۱- رویدادهای مهم عاطفی، روانی حرکتی و رفتار دانش آموز

مولفه ۲- حضور و غیاب کلاسی

مولفه ۳- مشارکت دانش آموز در کلاس درس و فعال بودن

مولفه ۴- ابتکار و خلاق بودن در کلاس

مولفه ۵- نمودار پیشرفت تحصیلی

مولفه ۶- ثبت رویدادهای مهم از عملکرد دانش آموز (میزان فعالیت و سوال جواب دانش آموز)

مؤلفه ۷- استفاده از سوالات شفاهی و تحلیلی

مؤلفه ۸- انجام تکالیف درسی و کلاسی

مؤلفه ۹- مهارت خواند متن و ترجمه

مؤلفه ۱۰- انجام آزمون کتبی

مؤلفه ۱۱- انجام آزمون شفاهی و چند گزینه ای



فهرست منابع و مآخذ

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۲). جایگاه و نقش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش یادگیری فرایند مدار. اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، وزارت آموزش و پرورش تهران.
- ادیب‌حاج‌باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی. انتشارات بشری.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر ارزیابی آموزشی و آموزشگاهی و الگوهای آن. همدان: انتشارات دانشگاه ابوعلی سینا.
- باقرپور، حسین؛ محمودی سفیدکوهی، حسین و سوری، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر میزان یادگیری کارآموزان حرفه رایانه کار ICDL درجه دو آزمایشگاه‌های فنی و حرفه‌ای استان کردستان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی مهارت آموزی و اشتغال در ایران.
- پرویزیان، محمدعلی و کاظمی، مریم. (۱۳۸۴). بررسی وضع ارزشیابی مستمر در دوره‌های ابتدائی. سازمان آب استان مرکزی.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۲). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. همایش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- رحمانی‌پایانی، مرید. (۱۳۸۶). نیازسنجی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان ابتدائی شهر ایذه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۸). ارزشیابی در خدمت آموزش، چاپ ششم. تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- زارعی، پروین؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی، تورج و زمینی، سهیلا. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی ارزشیابی مستمر یادگیری در ادراکات حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی، شماره ۴۵. صفحه ۲۰۶.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۳). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ویرایش سوم، تهران: نشر دوران
- شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۳). مطالعه شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش عمومی، مجموعه مقالات همایش علمی کاربردی آموزش عمومی، آموزش و پرورش استان تهران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۹). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: سمت.

– صیادشیرازی، مریم. (۱۳۸۸). دانش آموزان بی انگیزه در مدرسه و راهبردهای افزایش انگیزش. مجله راهبردهای رویارویی با مشکلات رفتاری و عاطفی دانش آموزان، مجله مشاور مدرسه، دوره پنجم، شماره ۲.

– عزیزی، نعمت الله و حیدری، شهریار. (۱۳۹۱). نگرش معلمان ابتدایی شهر سنندج نسبت به ارزشیابی توصیفی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۶، شماره ۲.

– قنبری، علی کرم. (۱۳۸۲). اثربخشی آموزش های ضمن خدمت کوتاه مدت دوره متوسطه شهرستان فیروزآباد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

– لیانی، موسی (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان سواد کوه. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی.

– محبی، عظیم (۱۳۸۲). بررسی دانش و نگرش معلمان دوره های آموزش عمومی شهر تهران نسبت به ارزشیابی مستمر. دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیت. معاونت آموزش و پرورش عمومی.

– میلر، ماری (۱۳۸۰). راهنمای تدریس در دانشگاه ها. ترجمه و ویدا میری تهران: انتشارات سمت.

– یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی میزان آگاهی معلمان از روش های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس نمونه موردی استان همدان. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۸۳، صفحه ۶۲.

__Ali, I. , & Iqbal, H. M. (2013). Effect of Formative Assessment on Students' Achievement in Science. World Applied Sciences Journal, 26 (5), 677-687.

__Aithon, J. E. (2001). In Service Training for teacher in organizations. New Jersey: Prentic Hall. p. 6.

__Aydeniz, M. & Pabuccu, A. (2011). Understanding the impact of formative assessment strategies on first year university students' conceptual understanding of chemical concepts. Necatibey Faculty of Education Electronic, Journal of Science and Mathematics Education, 5(2), 18-41.

__Biggs, J. & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does, 3rd edn, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead.

__Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.

__Black, P. , & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), Assessment and learning (pp. 81–100). London: Sage.

__Black, P. , Harrison C. , Lee, C. , Marshall, B. , & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom [Electronic version]. Phi Delta Kappan, 86, 9-21.

__Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: principals Policy and Practice, 5, 7-73.

- __Boston C. (2002). The Concept of Formative Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8 (9), 1-5.
- __Carol. P. (2007). Continuous Quality Improvement. Integration best Practice into teacher education. *The journal of education management*, 211(9).
- __Dunkin. M. (1998). In Service education of teacher in teaching encyclopedia of teacher education. Dunkin of pxford pergaman.
- __Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007). 'Skills, learning styles and success of first-year undergraduates', *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- __Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box, *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- __Harrison, C. (2013). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: the KREST project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 202-213.
- __Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- __Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- __Lorna, E. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand oaks; CA: Corwin Press
- __Lynch, D. , Greer A. G. , Larsen L. C. , Cummings, D. M. , Harriett, B. S. , Dreyfus, K. S. , & Clay, M. C. (2003). *Descriptive Metaevaluation: Case Study of an Interdisciplinary Curriculum*. *Evaluation and the Health Professions*, 26 (4): 447-461.
- __Mehmood, T. , Hussain, T. & Khalid, m. (2012). Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students, *international journal of business and social science*, 3(17).
- __McLaughlin, M. , & Overturf, B. J. (2013). *The Common Core: Teaching K-5 students to meet the Reading Standards*. Newark, DE: International Reading Association.
- __McLaughlin, M. , & Overturf, B. J. (2013). *The Common Core: Teaching students in grades 6-12 to meet the Reading Standards*. Newark, DE: International Reading Association.
- __McMillan, J. H. , Abrames, L. , Caulry, K. , Pannoizzo, C. , & Hearn, J. (2010). *Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation*. Virginia Commonwealth University.
- __McMillan, J. H. (2007). *Formative classroom assessment: The key to improving student achievement*. In J. H. McMillan (Ed), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York: Teachers College Press.

- __ Miller, D. & F. Lavin (2007). But now I feel I want to give it a try: Formative assessment self-esteem and a sense of competence, *Curriculum Journal*, 18(1), 3-25.
- __ Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). 'Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice', *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- __ Pellegrino, J. W. , Baxter, G. P. , & Glaser, R. (2000). Addressing the "two disciplines" problem: Linking theories of cognition and learning with assessment and instructional practice. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*, 24, 307-353.
- __ Ruiz-Primo, M. A. & Furtak E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3), 237-263.
- __ Sabar. P. (2000). Curriculum Development at school level. [http. //www. find articles. com](http://www.findarticles.com).
- __ Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- __ Shepard, L. (2000). The role of assessment in learning culture *Educational Researcher*, 29, 1-14.
- __ Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- __ Shin, K. M. , Kim N. Y. & Kim Y. H. (2003). Study on the lived experience of aging. *Nursing & Health Sciences*, 5(4), 245-52.
- __ Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved Classroom Assessment*. Merrill Prentice Hall: USA.
- __ Tridane, m. & et al (2015). The impact of formative assessment on the learning process and the unreliability of the mark for the summative evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 680 – 685.
- __ Trumbull, E. , & Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.
- __ Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature animplicas for a new theory of formative assessment, In G. J. Cizek and H. L. Andrade (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, Routledge.
- __ Wiliam, D. , & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom assessment: Theory into practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.
- __ William, D. , C. Lee, C. Harrison, C. , & P. Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in responses. Ecucation: Principles, Policy and Practice*, Education, 11(1), 49-65.

__Wiliam, D. (2006). Does assessment hinder learning? Speech delivered at the ETS Europe Breakfast Salon. Retrieved from http://www.mission-21.com/ec/images/williams_speech.pdf

__Yam, S. , & Rossini, P. (2012). 'Online learning and blended learning: Experience from a first-year undergraduate property valuation course', Pacific Rim Property Research Journal, 18(2), pp. 129-148.

__Yan Z. , & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. Teaching and Teacher Education, 45, 128-136.

__Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, Higher Education, 45(4), 477-501.

