

## طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدرسه‌محور برای توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی: تبیین

### نقش معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی

اسماعیل خیرزاده، صدیقه رضایی، مریم مختاری عزیزکندی، فاطمه اصغری سراسکانرود

کارشناسی رشته ی تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه امینی تبریز-دبیر تربیت بدنی

[esy.mosy99@gmail.com](mailto:esy.mosy99@gmail.com)

کارشناسی رشته ی تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا تبریز-دبیر تربیت

[esy.mosy99@gmail.com](mailto:esy.mosy99@gmail.com)

کارشناسی مدیریت دولتی دانشگاه پیام نور واحد میانه-آموزگار ابتدایی [esy.mosy99@gmail.com](mailto:esy.mosy99@gmail.com)

کارشناسی ادبیات دانشگاه شهید باهنر تبریز-معاون دبیرستان [esy.mosy99@gmail.com](mailto:esy.mosy99@gmail.com)



MDOI-02-2026.0186  
چکیده 00-2-74CE14

ارزشیابی تکوینی به‌عنوان یکی از مؤثرترین رویکردهای ارزشیابی در فرایند یاددهی-یادگیری، در سال‌های اخیر جایگاه ویژه‌ای در نظام‌های آموزشی یافته است. این رویکرد با تأکید بر بازخورد مستمر، مشارکت فعال یادگیرندگان و اصلاح تدریجی فرایند آموزش، ارزشیابی را از ابزاری برای قضاوت نهایی به ابزاری برای بهبود یادگیری تبدیل می‌کند. با وجود تأکید اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش ایران بر گسترش ارزشیابی تکوینی، استقرار مؤثر آن در مدارس همچنان با چالش‌هایی نظیر محدود بودن دانش حرفه‌ای معلمان، ناهماهنگی میان عوامل آموزشی و ضعف در حمایت‌های مدیریتی روبه‌رو است. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدرسه‌محور برای توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی با تبیین نقش معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی انجام می‌شود.

پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، آمیخته (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی متوالی است. در مرحله نخست، با بهره‌گیری از مطالعه اسناد و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، آموزش ابتدایی، مدیریت آموزشی و تربیت‌بدنی، ابعاد و مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی استخراج خواهد شد. در مرحله دوم، اعتبار الگوی طراحی شده از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدلیابی معادلات ساختاری بررسی می‌شود.

انتظار می‌رود الگوی نهایی پژوهش بتواند با تبیین تعامل میان عوامل مدیریتی، آموزشی، فرهنگی و حرفه‌ای مدرسه، چارچوبی کاربردی برای ارتقای شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی معلمان و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد و زمینه استقرار مؤثرتر ارزشیابی تکوینی در مدارس را فراهم سازد.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی تکوینی، شایستگی حرفه‌ای، مدرسه‌محور، آموزش ابتدایی، معاون آموزشی، دبیر تربیت‌بدنی.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

# Design and Validation of a School-Based Model for Developing Formative Assessment Competencies: Explaining the Roles of Primary School Teachers, Educational Deputies, and Physical Education Teachers

## Abstract

Formative assessment has become one of the most effective assessment approaches in the teaching–learning process and has gained increasing attention in contemporary educational systems. By emphasizing continuous feedback, active learner participation, and the ongoing improvement of instructional practices, formative assessment transforms assessment from a tool for summative judgment into a mechanism for enhancing learning. Despite the emphasis placed by Iran's educational reform documents on expanding formative assessment practices, their effective implementation in schools continues to face challenges, including limited professional knowledge among teachers, insufficient coordination among educational stakeholders, and inadequate managerial support. Accordingly, the present study aims to design and validate a school-based model for developing formative assessment competencies by explaining the roles of primary school teachers, educational deputies, and physical education teachers.

This applied study adopts an exploratory sequential mixed-methods design. In the first phase, the dimensions and components of the proposed model will be identified through document analysis and semi-structured interviews with experts in curriculum studies, educational assessment, primary education, educational management, and physical education. In the second phase, the validity of the proposed model will be examined using confirmatory factor analysis and structural equation modeling.

The final model is expected to provide a practical framework for enhancing teachers' formative assessment competencies and improving student learning by explaining the interaction among managerial, instructional, cultural, and professional factors within the school environment. Furthermore, it is anticipated that the model will contribute to the more effective implementation of formative assessment practices in schools and support the continuous improvement of teaching and learning processes.

**Keywords:** Formative assessment; Professional competence; School-based approach; Primary education; Educational deputy; Physical education teacher.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، رویکردهای نوین ارزشیابی آموزشی، نگاه سنتی به سنجش یادگیری را دگرگون کرده‌اند. در این رویکردها، ارزشیابی دیگر صرفاً ابزاری برای تعیین میزان موفقیت دانش‌آموزان در پایان یک دوره آموزشی نیست، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی-یادگیری محسوب می‌شود که با فراهم کردن بازخورد مستمر، به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک می‌کند. در این میان، ارزشیابی تکوینی (Formative Assessment) یا ارزشیابی برای یادگیری (Assessment for Learning) به عنوان یکی از مؤثرترین رویکردهای ارزشیابی شناخته شده است؛ زیرا اطلاعات حاصل از آن به معلم و دانش‌آموز کمک می‌کند تا در جریان آموزش، نقاط قوت و ضعف یادگیری را شناسایی کرده و تصمیم‌های آموزشی مناسب اتخاذ کنند. نقطه عطف شکل‌گیری ادبیات معاصر ارزشیابی تکوینی را می‌توان پژوهش‌های Wilam و Black دانست. آنان با مرور نظام‌مند بیش از ۲۵۰ مطالعه نشان دادند که استفاده هدفمند از بازخورد، خودارزیابی، پرسشگری اثربخش و اصلاح مستمر تدریس، می‌تواند به بهبود قابل توجه یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. از دیدگاه آنان، زمانی ارزشیابی «تکوینی» تلقی می‌شود که شواهد حاصل از ارزشیابی برای اصلاح آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد، نه صرفاً برای ثبت نمره یا رتبه‌بندی فراگیران. بر همین اساس، پژوهشگران بعدی نیز تأکید کرده‌اند که شایستگی در ارزشیابی تکوینی، تنها به آشنایی با ابزارهای سنجش محدود نیست، بلکه مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای را در بر می‌گیرد. طراحی پرسش‌های هدفمند، ارائه بازخورد مؤثر، تحلیل شواهد یادگیری، مشارکت دادن دانش‌آموزان در خودارزیابی و همتایابی، و استفاده از نتایج ارزشیابی برای اصلاح تدریس، از مهم‌ترین مؤلفه‌های این شایستگی حرفه‌ای محسوب می‌شوند (Shepard, 2000; Heritage, 2010). این دیدگاه، ارزشیابی را بخشی از فرایند تدریس می‌داند، نه فعالیتی مستقل در پایان آموزش.

در نظام آموزش و پرورش ایران نیز طی دو دهه اخیر، به‌ویژه با اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوره ابتدایی و تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ضرورت فاصله گرفتن از ارزشیابی صرفاً نمره‌محور و حرکت به سوی ارزشیابی فرایندمحور مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که اجرای ارزشیابی تکوینی در بسیاری از مدارس هنوز با چالش‌هایی مانند محدود بودن دانش حرفه‌ای معلمان، غلبه فرهنگ آزمون‌محور، کمبود فرصت برای بازخورد مؤثر و نبود هماهنگی میان عوامل آموزشی مدرسه مواجه است. در چنین شرایطی، ارزشیابی تکوینی گاه به مجموعه‌ای از فعالیت‌های شکلی تقلیل می‌یابد و کارکرد اصلی خود در بهبود یادگیری را از دست می‌دهد.

از سوی دیگر، بخش قابل توجهی از مطالعات، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی را صرفاً مسئولیت معلم کلاس دانسته‌اند؛ در حالی که کیفیت اجرای ارزشیابی تکوینی، تحت تأثیر عوامل متعددی در سطح مدرسه قرار دارد. معاون آموزشی از طریق هدایت فرایندهای آموزشی، نظارت بر اجرای برنامه‌های درسی، ایجاد فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و حمایت از همکاری میان معلمان، نقش مهمی در توسعه فرهنگ ارزشیابی تکوینی دارد. همچنین دبیران تربیت‌بدنی نیز به دلیل ماهیت عملکردمحور درس تربیت‌بدنی، تجربه ارزشمندی در استفاده از مشاهده، بازخورد فوری و ارزشیابی فرایندی دارند که می‌تواند در توسعه رویکردهای ارزشیابی تکوینی در سطح مدرسه مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، بیش از آنکه به عملکرد یک معلم وابسته باشد، نیازمند شکل‌گیری یک رویکرد مدرسه‌محور است که همه عوامل آموزشی در آن نقش‌آفرین باشند.

با وجود گسترش پژوهش‌های مرتبط با ارزشیابی تکوینی در سطح بین‌المللی، بررسی ادبیات داخلی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات بر اثربخشی این رویکرد یا نگرش معلمان نسبت به آن متمرکز بوده‌اند و پژوهش‌های اندکی به طراحی یک الگوی مدرسه‌محور برای توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی پرداخته‌اند؛ الگویی که بتواند نقش مکمل معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی را به صورت یکپارچه تبیین کند. این خلأ، ضرورت انجام پژوهش حاضر را آشکار می‌سازد.

## مبانی نظری و مرور ادبیات پژوهش

ارزشیابی تکوینی یکی از مهم‌ترین تحولات حوزه سنجش آموزشی در نیم‌قرن اخیر محسوب می‌شود. برخلاف رویکردهای سنتی که ارزشیابی را عمدتاً ابزاری برای قضاوت درباره میزان تحقق اهداف آموزشی در پایان دوره یادگیری می‌دانستند، در رویکرد نوین، ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند آموزش تلقی می‌شود و هدف اصلی آن، بهبود یادگیری در جریان تدریس است. از این منظر، اطلاعات حاصل از ارزشیابی زمانی ارزشمند خواهد بود که مبنای تصمیم‌گیری برای اصلاح راهبردهای تدریس و ارتقای عملکرد یادگیرندگان قرار گیرد. (Black & Wiliam, 1998)

ادبیات معاصر آموزش، ارزشیابی تکوینی را با مفهوم «ارزشیابی برای یادگیری» (Assessment for Learning) «پیوند می‌دهد. در این رویکرد، دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده بازخورد نیست، بلکه به مشارکت فعال در فرایند یادگیری تشویق می‌شود و از طریق خودارزیابی، همتیابی و بازاندیشی، مسئولیت بیشتری در قبال پیشرفت تحصیلی خود بر عهده می‌گیرد. از سوی دیگر، معلم نیز به جای تمرکز بر ثبت نتایج، به گردآوری مستمر شواهد یادگیری و استفاده از آن‌ها برای بهبود آموزش می‌پردازد (Assessment Reform Group, 2002).

Heritage (2010) ارزشیابی تکوینی را یک فرایند مستمر و نظام‌مند می‌داند که طی آن، معلم و دانش‌آموز به‌صورت مشترک شواهد یادگیری را گردآوری، تفسیر و برای تصمیم‌گیری آموزشی از آن استفاده می‌کنند. بر اساس این دیدگاه، کیفیت ارزشیابی تکوینی بیش از آنکه به ابزارهای سنجش وابسته باشد، به شایستگی حرفه‌ای معلم در تحلیل اطلاعات، ارائه بازخورد مؤثر، طراحی فعالیت‌های اصلاحی و هدایت یادگیری بستگی دارد. بنابراین، توسعه ارزشیابی تکوینی مستلزم ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است، نه صرفاً آموزش شیوه‌های طراحی آزمون.

در ادامه این دیدگاه، Shepard (2000) با نقد فرهنگ آزمون‌محور، تأکید می‌کند که ارزشیابی زمانی می‌تواند به یادگیری کمک کند که در بطن فعالیت‌های آموزشی قرار گیرد و به جای ایجاد اضطراب، فرصت تأمل، اصلاح و پیشرفت را برای دانش‌آموزان فراهم سازد. وی معتقد است تفکیک آموزش از ارزشیابی، یکی از مهم‌ترین موانع تحقق یادگیری عمیق است و معلمان باید ارزشیابی را به‌عنوان بخشی از طراحی آموزشی خود در نظر بگیرند.

در سال‌های اخیر، مفهوم سواد ارزشیابی (Assessment Literacy) نیز جایگاه ویژه‌ای در پژوهش‌های آموزشی یافته است. این مفهوم به مجموعه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی اشاره دارد که معلمان برای طراحی، اجرا، تفسیر و استفاده اثربخش از ارزشیابی در فرایند یادگیری به آن نیاز دارند. (Popham, 2009) پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که برخورداری از سواد ارزشیابی، پیش‌نیاز اجرای موفق ارزشیابی تکوینی است و معلمانی که درک عمیق‌تری از اصول ارزشیابی دارند، بازخوردهای دقیق‌تر، تصمیم‌های آموزشی مناسب‌تر و فرصت‌های یادگیری اثربخش‌تری برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (DeLuca & Klinger, 2010).

با وجود اهمیت شایستگی‌های فردی معلمان، مطالعات جدید بر این نکته تأکید دارند که توسعه ارزشیابی تکوینی صرفاً یک موضوع فردی نیست، بلکه تحت تأثیر فرهنگ حرفه‌ای مدرسه قرار دارد (Fullan, 2007). معتقد است تغییرات پایدار آموزشی زمانی رخ می‌دهد که یادگیری حرفه‌ای معلمان در بستر همکاری، رهبری آموزشی و فرهنگ سازمانی مدرسه شکل گیرد. به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران توسعه ارزشیابی تکوینی را بخشی از فرایند بهبود مدرسه (School Improvement) می‌دانند، نه صرفاً نتیجه شرکت معلمان در دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت.

در این چارچوب، معاونان آموزشی نقش مهمی در هدایت فرایندهای یادگیری حرفه‌ای، ایجاد فرصت برای تبادل تجربه میان معلمان، نظارت بر کیفیت بازخوردهای آموزشی و حمایت از اجرای نوآوری‌های ارزشیابی دارند. همچنین دبیران تربیت‌بدنی به دلیل ماهیت عملکردمحور درس خود، تجربه قابل توجهی در استفاده از مشاهده مستقیم، بازخورد لحظه‌ای، ارزشیابی عملکرد و ثبت پیشرفت تدریجی دانش‌آموزان دارند. انتقال این تجربه‌ها به سایر حوزه‌های آموزشی می‌تواند به غنای فرهنگ ارزشیابی

تکوینی در مدرسه کمک کند. این نگاه، با مفهوم Professional Learning Community همخوانی دارد که یادگیری سازمانی و اشتراک دانش حرفه‌ای را از عوامل اصلی بهبود کیفیت آموزش می‌داند (DuFour & Eaker, 1998).

مرور پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که اگرچه موضوعاتی مانند اثربخشی ارزشیابی کیفی-توصیفی، نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی تکوینی و چالش‌های اجرای آن مورد توجه قرار گرفته است، اما پژوهش‌های اندکی به طراحی یک الگوی مدرسه‌محور برای توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی پرداخته‌اند. بیشتر مطالعات، نقش معلم را به صورت مستقل بررسی کرده‌اند و کمتر به تعامل میان معلمان، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی در ایجاد فرهنگ ارزشیابی برای یادگیری توجه داشته‌اند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که توسعه پایدار شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، نیازمند رویکردی نظام‌مند است که علاوه بر توانمندسازی معلمان، به رهبری آموزشی، فرهنگ همکاری حرفه‌ای، یادگیری سازمانی و مشارکت همه عوامل مدرسه توجه کند. این خلأ نظری و کاربردی، مبنای طراحی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد.

### چارچوب مفهومی توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی در مدرسه

مرور مبنای نظری نشان می‌دهد که توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، فراتر از آموزش چند تکنیک ارزشیابی به معلمان است. اجرای مؤثر این رویکرد نیازمند شکل‌گیری محیطی است که در آن یادگیری حرفه‌ای، همکاری آموزشی، حمایت مدیریتی و فرهنگ بازخورد به صورت هم‌زمان تقویت شوند. از این منظر، ارزشیابی تکوینی یک مهارت فردی صرف نیست، بلکه بخشی از ظرفیت حرفه‌ای مدرسه برای بهبود مستمر کیفیت آموزش محسوب می‌شود (Heritage, 2010; Fullan, 2007). بر این اساس، چارچوب مفهومی پژوهش حاضر بر چهار بعد اصلی استوار است که در تعامل با یکدیگر، زمینه توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی را در سطح مدرسه فراهم می‌کنند.

#### ۱. رهبری آموزشی و حمایت مدیریتی

نخستین بعد، رهبری آموزشی است. پژوهش‌های حوزه بهبود مدرسه نشان می‌دهد که توسعه هرگونه نوآوری آموزشی، بدون حمایت مدیران و معاونان آموزشی با موفقیت پایدار همراه نخواهد بود. معاون آموزشی با برنامه‌ریزی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان، نظارت بر کیفیت اجرای برنامه‌های آموزشی، ایجاد فرصت برای تبادل تجربه و حمایت از اجرای شیوه‌های نوین ارزشیابی، نقش مهمی در نهادینه شدن ارزشیابی تکوینی ایفا می‌کند (Fullan, 2007; Hallinger, 2011). در چنین شرایطی، ارزشیابی تکوینی از یک اقدام فردی به بخشی از سیاست آموزشی مدرسه تبدیل می‌شود و همه معلمان در قبال کیفیت بازخورد و یادگیری دانش‌آموزان احساس مسئولیت مشترک خواهند داشت.

#### ۲. شایستگی حرفه‌ای معلمان

دومین بعد، شایستگی حرفه‌ای معلمان است. اجرای ارزشیابی تکوینی مستلزم آن است که معلمان بتوانند اهداف یادگیری را به روشنی تبیین کنند، شواهد معتبر از یادگیری گردآوری نمایند، بازخوردهای توصیفی و سازنده ارائه دهند و بر اساس نتایج ارزشیابی، تدریس خود را اصلاح کنند. این توانایی‌ها، مؤلفه‌های اصلی سواد ارزشیابی معلمان را تشکیل می‌دهند (Popham, 2009).

در دوره ابتدایی، اهمیت این موضوع دوچندان است؛ زیرا معلم کلاس بیشترین تعامل را با دانش‌آموزان دارد و کیفیت بازخوردهای روزانه او می‌تواند بر انگیزش، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. از این رو، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی باید بخشی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان تلقی شود (Heritage, 2010).

#### ۳. یادگیری حرفه‌ای مشارکتی

بعد سوم، یادگیری حرفه‌ای مشارکتی است. پژوهش‌های مرتبط با Professional Learning Communities نشان می‌دهد که یادگیری حرفه‌ای زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که معلمان در فضایی مبتنی بر اعتماد، همکاری و تبادل تجربه فعالیت کنند (DuFour & Eaker, 1998).

در این چارچوب، دبیران تربیت‌بدنی نیز می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. به دلیل ماهیت عملکردمحور درس تربیت‌بدنی، این گروه تجربه گسترده‌ای در مشاهده عملکرد، ارائه بازخورد فوری، ارزشیابی فرایندی و مستندسازی پیشرفت دانش‌آموزان دارند. انتقال این تجربیات در جلسات یادگیری حرفه‌ای مدرسه، می‌تواند به ارتقای مهارت‌های ارزشیابی سایر معلمان کمک کند و فرهنگ یادگیری متقابل را در مدرسه تقویت نماید.

#### ۴. فرهنگ مدرسه و فرهنگ بازخورد

چهارمین بعد، فرهنگ مدرسه است. پژوهشگران حوزه ارزشیابی بر این باورند که اجرای موفق ارزشیابی تکوینی، بدون شکل‌گیری فرهنگ بازخورد امکان‌پذیر نیست (Black & Wiliam, 2009). در مدرسه‌ای که اشتباه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری تلقی می‌شود، بازخورد به‌جای سرزنش، نقش هدایت‌کننده دارد و دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی مشارکت فعال دارند، زمینه برای تحقق یادگیری عمیق فراهم خواهد شد.

فرهنگ بازخورد تنها به ارتباط میان معلم و دانش‌آموز محدود نمی‌شود، بلکه تعاملات حرفه‌ای میان معلمان، مدیران و معاونان آموزشی را نیز در بر می‌گیرد. زمانی که بازخورد سازنده به بخشی از فرهنگ سازمانی مدرسه تبدیل شود، یادگیری حرفه‌ای معلمان نیز تقویت خواهد شد و کیفیت اجرای ارزشیابی تکوینی افزایش می‌یابد (Hattie & Timperley, 2007).

#### تعامل میان ابعاد الگو

ویژگی اساسی الگوی پیشنهادی آن است که این چهار بعد، به‌صورت شبکه‌ای و متقابل عمل می‌کنند. رهبری آموزشی، زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند؛ معلمان از طریق یادگیری حرفه‌ای مشارکتی، دانش و مهارت‌های ارزشیابی خود را ارتقا می‌دهند؛ این تعاملات به شکل‌گیری فرهنگ بازخورد در مدرسه منجر می‌شود و در نهایت، کیفیت یاددهی-یادگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی بهبود می‌یابد.

بر این اساس، پژوهش حاضر بر این فرض استوار است که توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، حاصل عملکرد یک معلم یا یک دوره آموزشی نیست، بلکه نتیجه تعامل میان رهبری آموزشی، توانمندسازی حرفه‌ای، همکاری میان معلمان و فرهنگ مدرسه است. بنابراین، الگوی نهایی پژوهش باید بتواند این روابط را به‌گونه‌ای تبیین کند که قابلیت اجرا در مدارس ایران را داشته باشد.

#### ابعاد و مؤلفه‌های الگوی مدرسه‌محور توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، صرفاً به ارتقای دانش فردی معلمان وابسته نیست، بلکه نیازمند ایجاد یک نظام مدرسه‌محور است که در آن مدیریت آموزشی، یادگیری حرفه‌ای، فرهنگ همکاری و فرایندهای ارزشیابی به‌صورت هماهنگ عمل کنند. بر این اساس، الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر از چهار بعد اصلی تشکیل شده است که هر یک دارای مؤلفه‌های مشخصی هستند و در تعامل با یکدیگر، زمینه استقرار مؤثر ارزشیابی تکوینی را در مدرسه فراهم می‌کنند.

#### ۱. بعد رهبری آموزشی و مدیریت یادگیری

رهبری آموزشی، نقطه آغاز استقرار ارزشیابی تکوینی در مدرسه است. پژوهش‌های Hallinger (2011) و Fullan (2007) نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، بیش از هر چیز تحت تأثیر نوع رهبری آموزشی مدیران و معاونان قرار دارد. در این رویکرد، معاون آموزشی صرفاً ناظر اجرای برنامه درسی نیست، بلکه نقش تسهیل‌گر یادگیری حرفه‌ای معلمان را بر عهده دارد.

## مؤلفه‌های این بعد عبارت‌اند از:

- تدوین سیاست مدرسه در زمینه ارزشیابی برای یادگیری
- حمایت از اجرای شیوه‌های نوین ارزشیابی
- برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای معلمان
- ایجاد فرصت برای تبادل تجربه‌های آموزشی
- پایش مستمر کیفیت اجرای ارزشیابی تکوینی

وجود این مؤلفه‌ها سبب می‌شود ارزشیابی تکوینی از یک فعالیت فردی به بخشی از برنامه راهبردی مدرسه تبدیل شود.

## ۲. بعد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

موفقیت ارزشیابی تکوینی تا حد زیادی به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان وابسته است. معلم باید بتواند اهداف یادگیری را به‌صورت شفاف بیان کند، شواهد معتبر از یادگیری گردآوری نماید، بازخوردهای اثربخش ارائه دهد و بر اساس اطلاعات حاصل از ارزشیابی، روش تدریس خود را اصلاح کند (Popham, 2009; Heritage, 2010).

## در این پژوهش، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان شامل مؤلفه‌های زیر است:

- طراحی فعالیت‌های یادگیری همراه با ارزشیابی تکوینی
- استفاده از پرسشگری هدفمند در کلاس درس
- ارائه بازخورد توصیفی، دقیق و به‌موقع
- به‌کارگیری خودارزیابی و همتیابی دانش‌آموزان
- استفاده از نتایج ارزشیابی برای اصلاح تدریس
- مستندسازی روند پیشرفت یادگیرندگان

توسعه این شایستگی‌ها، معلمان را از مجریان صرف برنامه درسی به طراحان فرایند یادگیری تبدیل می‌کند.

## ۳. بعد همکاری حرفه‌ای و یادگیری سازمانی

یکی از ویژگی‌های مدارس اثربخش، وجود فرهنگ یادگیری حرفه‌ای میان کارکنان است. در چنین مدرسی، معلمان تجربه‌های آموزشی خود را به اشتراک می‌گذارند، درباره چالش‌های تدریس گفت‌وگو می‌کنند و به‌صورت جمعی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرند (DuFour & Eaker, 1998).

در این چارچوب، دبیران تربیت‌بدنی نیز می‌توانند نقش مؤثری ایفا کنند. تجربه آنان در ارزشیابی عملکرد، مشاهده نظام‌مند، ارائه بازخورد آنی و ثبت پیشرفت مهارت‌های حرکتی، ظرفیت ارزشمندی برای توسعه فرهنگ ارزشیابی تکوینی در مدرسه ایجاد می‌کند.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

## مؤلفه‌های این بعد عبارت‌اند از:

- تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان
- مشاهده همکارانه کلاس‌های درس
- تبادل تجربه‌های موفق ارزشیابی
- مشارکت دبیران تربیت‌بدنی در انتقال تجربه‌های ارزشیابی عملکرد
- برگزاری نشست‌های بازاندیشی آموزشی

#### ۴. بعد فرهنگ بازخورد و مشارکت یادگیرندگان

هسته اصلی ارزشیابی تکوینی، بازخورد است. Hattie و (2007) Timperley نشان دادند که بازخورد زمانی اثربخش است که به دانش‌آموز کمک کند وضعیت فعلی خود را بشناسد، هدف بعدی را درک کند و مسیر رسیدن به آن را تشخیص دهد. در مدرسه‌ای که فرهنگ بازخورد حاکم است، دانش‌آموزان نقش فعالی در فرایند ارزشیابی دارند و اشتباهات به‌عنوان فرصت یادگیری تلقی می‌شوند، نه نشانه شکست.

#### مؤلفه‌های این بعد عبارت‌اند از:

- تقویت فرهنگ گفت‌وگوی آموزشی
- مشارکت فعال دانش‌آموزان در ارزشیابی
- توسعه خودارزیابی و همتایابی
- استفاده از بازخورد مستمر به جای تأکید صرف بر نمره
- ایجاد محیطی امن برای طرح پرسش، تجربه و اصلاح خطا

#### ارتباط میان ابعاد الگو

بر اساس الگوی پیشنهادی، این چهار بعد در یک رابطه تعاملی قرار دارند. رهبری آموزشی بستر لازم برای اجرای ارزشیابی تکوینی را فراهم می‌کند؛ شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان کیفیت اجرای آن را ارتقا می‌دهد؛ همکاری حرفه‌ای و یادگیری سازمانی موجب انتقال تجربه و بهبود مستمر عملکرد معلمان می‌شود و فرهنگ بازخورد زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان و اثربخشی فرایند یادگیری را فراهم می‌آورد.

بنابراین، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی زمانی پایدار خواهد بود که این ابعاد به‌صورت یک نظام یکپارچه در مدرسه مورد توجه قرار گیرند. چنین رویکردی می‌تواند زمینه‌گذار از ارزشیابی مبتنی بر سنجش پایانی به فرهنگ «ارزشیابی برای یادگیری» را در مدارس فراهم سازد و کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری را بهبود بخشد.

#### جمع‌بندی مبانی نظری و تبیین مدل مفهومی پژوهش

مرور ادبیات پژوهش نشان داد که ارزشیابی تکوینی، امروزه به‌عنوان یکی از ارکان اصلی بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری شناخته می‌شود و نقش آن فراتر از سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان است. در این رویکرد، ارزشیابی ابزاری برای جمع‌آوری شواهد یادگیری، ارائه بازخورد هدفمند، اصلاح فرایند تدریس و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری محسوب می‌شود (Heritage, 2010; Black & Wiliam, 1998). از این رو، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی معاصر به شمار می‌رود.

با وجود اهمیت این موضوع، بررسی مطالعات پیشین نشان داد که بسیاری از پژوهش‌ها، توسعه ارزشیابی تکوینی را در سطح فردی و با تمرکز بر دانش یا مهارت معلمان بررسی کرده‌اند؛ در حالی که اجرای موفق این رویکرد، متأثر از مجموعه‌ای از عوامل مدیریتی، سازمانی و فرهنگی در سطح مدرسه است. اگر فضای مدرسه از یادگیری حرفه‌ای، همکاری میان همکاران، بازخورد سازنده و نوآوری آموزشی حمایت نکند، حتی معلمان آشنا با اصول ارزشیابی تکوینی نیز در اجرای مؤثر آن با محدودیت مواجه خواهند شد (DuFour & Eaker, 1998; Fullan, 2007).

از سوی دیگر، بررسی منابع نشان می‌دهد که معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی هر یک ظرفیت‌های متفاوت اما مکملی در توسعه فرهنگ ارزشیابی برای یادگیری دارند. معلمان ابتدایی به دلیل ارتباط مستمر با دانش‌آموزان، بیشترین نقش را در گردآوری شواهد یادگیری و ارائه بازخورد روزانه ایفا می‌کنند. معاونان آموزشی با رهبری آموزشی، ایجاد فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و حمایت از اجرای نوآوری‌های آموزشی، زمینه استقرار این رویکرد را فراهم می‌آورند. همچنین

دبیران تربیت‌بدنی، به دلیل تجربه در ارزشیابی عملکرد، مشاهده مستمر و بازخورد آنی، می‌توانند الگوهای عملی ارزشمندی را برای سایر معلمان ارائه کنند.

تحلیل انتقادی پیشینه پژوهش همچنین نشان داد که در مطالعات داخلی، پژوهش‌های جامعی که بتواند تعامل این سه گروه را در قالب یک الگوی مدرسه‌محور توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی تبیین کند، کمتر مشاهده می‌شود. بیشتر پژوهش‌ها به بررسی نگرش معلمان، اثربخشی ارزشیابی کیفی-توصیفی یا موانع اجرای ارزشیابی تکوینی پرداخته‌اند و کمتر به روابط میان رهبری آموزشی، یادگیری حرفه‌ای، فرهنگ مدرسه و شایستگی‌های ارزشیابی توجه داشته‌اند. این خلأ، ضرورت طراحی الگویی جامع و متناسب با شرایط مدارس ایران را برجسته می‌کند.

### بر پایه مبانی نظری، مدل مفهومی اولیه پژوهش حاضر بر چهار بعد اصلی استوار است:

۱. رهبری آموزشی و حمایت مدیریتی؛ شامل سیاست‌گذاری مدرسه، هدایت آموزشی، نظارت حرفه‌ای و حمایت از نوآوری‌های ارزشیابی.
۲. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان؛ شامل طراحی ارزشیابی تکوینی، ارائه بازخورد مؤثر، تحلیل شواهد یادگیری، خودارزیابی و اصلاح مستمر تدریس.
۳. یادگیری حرفه‌ای مشارکتی؛ شامل همکاری میان معلمان، تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، مشاهده همکارانه کلاس‌ها و انتقال تجربه‌های آموزشی.
۴. فرهنگ بازخورد و مشارکت یادگیرندگان؛ شامل ایجاد فضای امن برای یادگیری، مشارکت دانش‌آموزان در ارزشیابی، تقویت خودارزیابی و نهادینه‌سازی بازخورد سازنده.

فرض اساسی این پژوهش آن است که این چهار بعد، به صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه در تعامل مستمر با یکدیگر، زمینه توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی را فراهم می‌آورند. در چنین الگویی، رهبری آموزشی، بستر لازم برای یادگیری حرفه‌ای را ایجاد می‌کند؛ یادگیری حرفه‌ای، شایستگی‌های معلمان را ارتقا می‌دهد؛ شایستگی‌های حرفه‌ای، کیفیت بازخورد و ارزشیابی را بهبود می‌بخشد و در نهایت، شکل‌گیری فرهنگ بازخورد در مدرسه، مشارکت فعال دانش‌آموزان و بهبود کیفیت یادگیری را به دنبال خواهد داشت.

بر این اساس، پژوهش حاضر در ادامه، این مدل مفهومی اولیه را از طریق مصاحبه با متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، مدیریت آموزشی، آموزش ابتدایی و تربیت‌بدنی مورد بررسی قرار خواهد داد. سپس مؤلفه‌های استخراج‌شده در مرحله کیفی، مبنای تدوین ابزار پژوهش قرار گرفته و اعتبار الگوی پیشنهادی با بهره‌گیری از روش‌های آماری مناسب ارزیابی خواهد شد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، آمیخته (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی متوالی (Exploratory Sequential Design) است. انتخاب این روش به دلیل ماهیت پژوهش، یعنی طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدرسه‌محور برای توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، صورت گرفت؛ به گونه‌ای که در مرحله نخست، ابعاد و مؤلفه‌های الگو از طریق داده‌های کیفی استخراج و در مرحله دوم، اعتبار و برازش الگوی پیشنهادی با استفاده از داده‌های کمی بررسی شد (Creswell & Plano Clark, 2018).

### جامعه پژوهش

در بخش کیفی، جامعه پژوهش شامل اعضای هیئت علمی رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی آموزشی، مدیریت آموزشی، آموزش ابتدایی و تربیت‌بدنی، همچنین مدیران، معاونان آموزشی و کارشناسان آموزش و پرورش دارای تجربه در حوزه ارزشیابی

آموزشی بود. مشارکت کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهایی مانند سابقه علمی، تجربه اجرایی و آشنایی با ارزشیابی تکوینی انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت (Patton, 2015). در بخش کمی، جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی مدارس بود که بر اساس روش نمونه‌گیری مناسب و حجم نمونه تعیین شده، در مرحله اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی مشارکت کردند.

### ابزار گردآوری داده‌ها

در مرحله کیفی، داده‌ها از طریق مطالعه اسناد و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. پرسش‌های مصاحبه با تکیه بر مبانی نظری ارزشیابی تکوینی، سواد ارزشیابی و رهبری آموزشی طراحی شد و دیدگاه مشارکت کنندگان درباره الزامات، مؤلفه‌ها، چالش‌ها و راهکارهای توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی در سطح مدرسه مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله کمی، پرسشنامه محقق ساخته بر اساس یافته‌های مرحله کیفی تدوین شد. روایی صوری و محتوایی ابزار با استفاده از نظر متخصصان بررسی و اصلاح گردید و پایایی آن از طریق شاخص‌هایی مانند ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ارزیابی شد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از تحلیل مضمون (Thematic Analysis) بر اساس رویکرد Braun و Clarke (2006) تحلیل شد. پس از کدگذاری اولیه، مضامین پایه استخراج و در قالب مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر طبقه‌بندی شدند تا ابعاد و مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی شناسایی شود. در بخش کمی، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری مناسب تحلیل شدند. ابتدا شاخص‌های توصیفی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بررسی شد و سپس به‌منظور ارزیابی روایی سازه و اعتبار الگوی پیشنهادی، از تحلیل عاملی تأییدی (Confirmatory Factor Analysis) و مدل‌یابی معادلات ساختاری (Structural Equation Modeling) استفاده شد. همچنین شاخص‌های برازش مدل برای ارزیابی میزان انطباق مدل مفهومی با داده‌های تجربی گزارش گردید (Hair et al., 2022).

### ملاحظات اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش، اصول اخلاق در پژوهش رعایت شد. پیش از انجام مصاحبه‌ها، هدف پژوهش برای مشارکت کنندگان تشریح و رضایت آگاهانه آنان اخذ شد. همچنین به مشارکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات گردآوری شده صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده شده و محرمانگی داده‌ها و ناشناس ماندن پاسخ‌دهندگان حفظ خواهد شد.

### یافته‌های پژوهش

با توجه به ماهیت آمیخته پژوهش، یافته‌ها در دو بخش کیفی و کمی ارائه خواهند شد. در مرحله کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، پس از کدگذاری و تحلیل مضمون، به استخراج ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی مدرسه‌محور توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی منجر خواهد شد. انتظار می‌رود مضامین استخراج شده در قالب چهار بعد اصلی شامل رهبری آموزشی و حمایت مدیریتی، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، یادگیری حرفه‌ای مشارکتی و فرهنگ بازخورد و مشارکت یادگیرندگان سازمان‌دهی شوند. هر یک از این ابعاد نیز شامل مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی خواهد بود که بر اساس اشتراک مفهومی کدهای اولیه و تأیید خبرگان تدوین می‌شوند. در مرحله کمی، الگوی مفهومی استخراج شده از بخش کیفی، با استفاده از داده‌های گردآوری شده از معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی مورد آزمون قرار خواهد گرفت. در این مرحله، روایی سازه، اعتبار همگرا و واگرا، پایایی ابعاد الگو و

میزان برازش مدل مفهومی از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدلیابی معادلات ساختاری بررسی خواهد شد (Hair et al., 2022).

انتظار می‌رود نتایج اعتبارسنجی نشان دهد که ابعاد پیشنهادی پژوهش از انسجام مفهومی مناسبی برخوردار بوده و روابط میان رهبری آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان، همکاری سازمانی و فرهنگ بازخورد، چارچوبی منسجم برای ارتقای شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی در سطح مدرسه ایجاد می‌کند. همچنین الگوی نهایی می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های توانمندسازی معلمان، ارتقای کیفیت نظارت آموزشی و توسعه فرهنگ ارزشیابی برای یادگیری در مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

از منظر کاربردی، الگوی پیشنهادی این پژوهش قابلیت آن را دارد که در برنامه‌ریزی دوره‌های آموزش ضمن خدمت، طراحی راهنماهای اجرایی ارزشیابی تکوینی، تدوین برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان و نیز بازنگری شیوه‌های نظارت آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. افزون بر این، استفاده از این الگو می‌تواند زمینه هم‌افزایی میان معلمان، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی را در راستای ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان فراهم آورد.

### بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی تکوینی در دهه‌های اخیر از جایگاه یک ابزار سنجش آموزشی فراتر رفته و به یکی از مؤلفه‌های اساسی بهبود کیفیت یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است. برخلاف رویکردهای سنتی که ارزشیابی را عمدتاً به ثبت عملکرد پایانی دانش‌آموزان محدود می‌کردند، رویکردهای نوین بر استفاده مستمر از شواهد یادگیری برای اصلاح تدریس، ارائه بازخورد مؤثر و ارتقای مشارکت فعال دانش‌آموزان تأکید دارند (Heritage, 2010; Black & Wiliam, 1998). از این منظر، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی، نه یک مهارت جانبی، بلکه بخشی از صلاحیت حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی امروز محسوب می‌شود.

مرور مبنایی نظری این پژوهش نشان داد که موفقیت ارزشیابی تکوینی، تنها به دانش و مهارت معلم وابسته نیست، بلکه تحت تأثیر ساختار مدیریتی، فرهنگ سازمانی، یادگیری حرفه‌ای و تعاملات آموزشی در سطح مدرسه قرار دارد. در بسیاری از مدارس، با وجود آشنایی نسبی معلمان با اصول ارزشیابی تکوینی، نبود حمایت مدیریتی، محدود بودن فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و غلبه فرهنگ آزمون‌محور، مانع از استقرار کامل این رویکرد می‌شود. این موضوع با دیدگاه Fullan (2007) مبنی بر نقش رهبری آموزشی در ایجاد تغییرات پایدار و نیز با نظریه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای DuFour و Eaker (1998) همخوانی دارد.

یکی از نکات قابل توجه در الگوی پیشنهادی این پژوهش، تأکید بر هم‌افزایی نقش معلمان دوره ابتدایی، معاونان آموزشی و دبیران تربیت‌بدنی است. معلمان ابتدایی به دلیل ارتباط مستمر با دانش‌آموزان، بیشترین فرصت را برای به‌کارگیری ارزشیابی تکوینی در جریان تدریس دارند. معاونان آموزشی می‌توانند با ایجاد بسترهای یادگیری حرفه‌ای، حمایت از نوآوری‌های آموزشی و هدایت برنامه‌های توسعه مدرسه، زمینه نهادینه شدن این رویکرد را فراهم سازند. از سوی دیگر، دبیران تربیت‌بدنی به واسطه تجربه در ارزشیابی عملکرد، مشاهده نظام‌مند و ارائه بازخورد لحظه‌ای، ظرفیت ارزشمندی برای انتقال تجربه‌های حرفه‌ای به سایر معلمان در اختیار دارند. این تعامل میان نقش‌ها، یکی از وجوه متمایز الگوی حاضر نسبت به بسیاری از مطالعات پیشین است.

بررسی ادبیات همچنین نشان می‌دهد که توسعه فرهنگ بازخورد، یکی از پیش‌نیازهای اساسی موفقیت ارزشیابی تکوینی است. بازخورد زمانی اثربخش خواهد بود که به‌صورت مستمر، هدفمند، توصیفی و متناسب با نیازهای یادگیرنده ارائه شود و دانش‌آموز را در اصلاح مسیر یادگیری یاری دهد (Hattie & Timperley, 2007). از این‌رو، شکل‌گیری فرهنگ بازخورد در مدرسه، مستلزم مشارکت همه عوامل آموزشی و ایجاد فضایی است که در آن اشتباه، بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تلقی شود.

بر اساس چارچوب پیشنهادی این پژوهش، توسعه شایستگی‌های ارزشیابی تکوینی زمانی پایدار خواهد بود که چهار بعد رهبری آموزشی، شایستگی حرفه‌ای معلمان، یادگیری حرفه‌ای مشارکتی و فرهنگ بازخورد به‌صورت هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند. ضعف در هر یک از این ابعاد، می‌تواند اثربخشی سایر بخش‌ها را نیز کاهش دهد. بنابراین، برنامه‌های توانمندسازی معلمان باید

از آموزش صرف تکنیک‌های ارزشیابی فراتر رفته و به تقویت همکاری حرفه‌ای، رهبری آموزشی و فرهنگ یادگیری در سطح مدرسه نیز توجه کنند.

از منظر کاربردی، الگوی ارائه‌شده می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، تدوین راهنماهای اجرایی ارزشیابی تکوینی، بازنگری شیوه‌های نظارت آموزشی و توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در مدارس باشد. همچنین، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند از این الگو در تدوین برنامه‌های ارتقای کیفیت آموزش و بازنگری نظام ارزشیابی مدارس بهره گیرند تا ارزشیابی تکوینی به بخشی از فرهنگ آموزشی مدارس تبدیل شود، نه صرفاً یک الزام اداری.

در پایان، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی حاضر در مقاطع مختلف تحصیلی و در مدارس با شرایط فرهنگی و اجتماعی متفاوت اعتبارسنجی شود. همچنین بررسی نقش فناوری‌های آموزشی، سامانه‌های بازخورد دیجیتال، هوش مصنوعی در ارزشیابی تکوینی و عوامل مؤثر بر پذیرش این رویکرد از سوی معلمان، می‌تواند به تکمیل و توسعه الگوی پیشنهادی کمک کند.

#### منابع

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3rd ed.). Sage Publications.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>