



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Unveiling Non-Academic Dimensions of Grading: Perspectives from English Language Teachers in Iranian Secondary Education

Majid Nowruzi^{*1}, Abolfazl Khodamoradi², Somaye Kazemi³

¹ Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

² Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

³ Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Academic Factors
Classroom Assessment
Classroom Grading
Non-Academic Factors

¹ Corresponding author
✉ Nowruzi@cfu.ac.ir

Received: 2024/07/17

Reviewed: 2025/03/28

Accepted: 2025/04/27

Published online: 2025/04/27



Background and Objectives: Grading is widely used by teachers as a critical indicator in educational assessment and plays a vital role in educational decision-making. The consequences of grades extend beyond the classroom and are linked to students' academic motivation and future career prospects. Despite their significance in educational decision-making, grades may not be entirely reliable as a measure of academic achievement. This study aimed to explore the underlying reasons for the use of non-academic factors in grading and their impact on the reliability and interpretation of grades. **Methods:** This qualitative research involved semi-structured interviews with 10 high school English teachers to investigate the reasons behind the extensive use of non-academic factors in grading. **Findings:** During the interviews, teachers cited reasons such as efforts to improve learning and motivation, the lack of clear grading criteria, external pressures from stakeholders, and the need for multifaceted grading to maintain fairness in assessment. Additionally, data analysis revealed that teachers are influenced by various internal and external pressures, which negatively impact the meaning of grades and grade-based educational decisions. **Conclusion:** The findings of this study aim to assist pre-service teachers in better understanding the factors influencing grading and in creating transparency in classroom assessment. Furthermore, they are expected to be beneficial for educational planning in teacher training institutions such as in Farhangian University to elucidate the process of classroom assessment and grading.

<https://pma.cfu.ac.ir>

DOI: [10.48310/pma.2025.16739.4483](https://doi.org/10.48310/pma.2025.16739.4483)

Citation (APA): Nowruzi, M. , Khodamoradi, A. and Kazemi, S. (2025). Unveiling non-academic dimensions of grading: Perspectives from English language teachers in Iranian secondary education. *Educational and Scholastic studies*, 14 (4), 133 - 148 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2025.16739.4483>



شناخت فاکتورهای غیرآکادمیک در نمره‌دهی کلاسی: دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در مدارس متوسطه ایران

مقاله پژوهشی / مروری

مجید نوروزی^{۱*}، ابوالفضل خدامرادی^۲، سمیه کاظمی^۳

۱ گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران.

۲ گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران.

۳ گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: نمره‌دهی به‌عنوان شاخصی مهم در سنجش تحصیلی به‌طور گسترده توسط معلمان استفاده می‌شود و نقش حیاتی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی دارد. پیامدهای نمرات فراتر از کلاس بوده و با انگیزه تحصیلی و آینده شغلی دانش‌آموزان پیوند می‌خورند. با این وجود، نمرات به‌عنوان معیاری برای سنجش تحصیلی چندان قابل اتکا نیستند. این پژوهش با هدف بررسی دلایل استفاده گسترده از فاکتورهای غیرآکادمیک در نمره‌دهی معلمان و تأثیر این عوامل بر معنا و تفسیر نمرات انجام شد. **روش‌ها:** در این پژوهش کیفی، با اجرای مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با ۱۰ معلم زبان انگلیسی مدارس متوسطه، دلایل استفاده گسترده از فاکتورهای غیرآکادمیک در نمره‌دهی مورد بررسی قرار گرفت. **یافته‌ها:** در جریان مصاحبه‌ها، معلمان به دلایلی چون تلاش برای بهبود یادگیری و انگیزه‌دهی، فقدان معیارهای مشخص برای نمره‌دهی، فشار از طرف ذینفعان و نیاز به نمره‌دهی چندوجهی برای رعایت انصاف در ارزیابی اشاره کردند. همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد که معلمان تحت تأثیر فشارهای درونی و بیرونی متعددی قرار دارند که اثرات منفی بر معنای نمرات و تصمیمات آموزشی نمره‌محور آن‌ها می‌گذارند. **نتیجه‌گیری:** امید است یافته‌های این پژوهش به دانشجومعلمان در درک بهتر عوامل اثرگذار بر نمره‌دهی و ایجاد شفافیت در ارزیابی کلاسی کمک نماید و برای برنامه‌ریزی آموزشی در مراکز تربیت‌معلم همچون دانشگاه فرهنگیان در جهت تبیین فرایند سنجش و ارزیابی کلاسی مثمرتر باشد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

فاکتورهای آکادمیک

فاکتورهای غیرآکادمیک

سنجش و ارزیابی کلاسی

نمره‌دهی کلاسی

۱. نویسنده مسئول

Nowruzi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۷

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۲/۰۷

شماره صفحات: ۱۴۸-۱۳۳

DOI: [10.4831/pma.2025.16739.4483](https://doi.org/10.4831/pma.2025.16739.4483)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



COPYRIGHTS

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

نمرات کلاسی، بیش از هر ابزار دیگری، سرنوشت تحصیلی و شغلی میلیون‌ها دانش‌آموز را رقم می‌زنند و سهمی چشمگیر در تصمیم‌گیری‌های آموزشی دارند (Brookhart et al., 2016). ارزیابی کلاسی، به‌عنوان رایج‌ترین نوع سنجش تحصیلی، حداقل یک‌سوم زمان و انرژی معلمان را به خود اختصاص می‌دهد و پیامدهای مهمی برای دانش‌آموزان به همراه دارد. نمره‌دهی، که شامل ارزیابی دستاوردهای تحصیلی از طریق روش‌ها و عوامل متنوع تحصیلی و غیرتحصیلی است به‌عنوان یک عنصر حیاتی در ارزیابی کلاسی در نظر گرفته می‌شود (Chen & Bonner, 2017; Guskey & Link, 2019). این فرایند شامل جمع‌آوری شواهد کافی برای ارزیابی عملکرد تحصیلی و مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان است که معمولاً بر اساس مقیاس عددی گزارش می‌شود (Tierney et al., 2011). نمرات کلاسی به‌عنوان شاخص اصلی عملکرد دانش‌آموزان و ابزاری کلیدی برای دادوستدهای آموزشی در سیستم‌های آموزشی جهانی شناخته می‌شوند (Guskey & Link, 2019). نمرات به‌صورت عددی یا سمبلیک نتایج یادگیری دانش‌آموزان را نشان می‌دهند و بر تصمیمات آموزشی مهمی مانند پذیرش دانشگاه‌ها تأثیر می‌گذارند (De Luca et al., 2017; Guskey, 2015). از این‌رو، عملکرد معلمان در نمره‌دهی نقش کلیدی در شکل‌دهی به آینده تحصیلی و حرفه‌ای دانش‌آموزان دارد.

باوجود وابستگی فرایند ارزیابی کلاسی به نمرات و نقش تعیین‌کننده آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی (Pattison et al., 2013; Riley & Ungerleider, 2019)، تحقیقات نشان داده‌اند که معلمان از داده‌های تحصیلی و غیرتحصیلی متنوعی در نمره‌دهی استفاده می‌کنند (Nowruzi & Amerian, 2020; Randall & Engelhard, 2010) که این امر خطر اتخاذ تصمیمات آموزشی نادرست را افزایش می‌دهد. نگرانی‌ها و ابهامات زیادی در مورد نمره‌دهی غیرسازنده و شیوه‌های نمره‌دهی معیوب توسط معلمان، والدین، مسئولان آموزشی و پژوهشگران وجود دارد (Brookhart, 2013; Olsen & Buchanan, 2019). همواره یکی از بحث‌های محوری حول موضوع سنجش و ارزیابی کلاسی این بوده است که استفاده از معیارهای متعدد برای تعیین نمرات می‌تواند به پیچیدگی ساختار و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده نمرات منجر شود و در نتیجه به ابهام در معنا و تفسیرپذیری آن‌ها برای ذینفعان بینجامد (Olsen & Buchanan, 2019).

یافته‌های مطالعات متعدد نشان می‌دهند که باوجود توصیه‌های متخصصان سنجش آموزشی به نمره‌دهی صرفاً بر اساس دستاوردهای تحصیلی (Stiggins, 2001)، معلمان همچنین عوامل غیرتحصیلی مانند تلاش، مشارکت کلاسی، توانایی، پیشرفت تحصیلی و رفتار دانش‌آموزان را در نمره‌دهی خود لحاظ می‌کنند (Brookhart et al., 2016; Guskey & Link, 2019; Nowruzi & Amerian, 2020; Svennberg et al., 2014). برخی مطالعات حتی نشان می‌دهند که نمره‌دهی به‌ندرت صرفاً بر اساس دستاوردهای تحصیلی است (Bowers, 2011). سیزیک^۱ (۱۹۹۶) به‌طور کنایه‌آمیزی اظهار می‌کند: "اگرچه نمرات ظاهراً اطلاعات مهمی درباره عملکرد تحصیلی ارائه می‌دهند، اما در عمل این‌طور به نظر نمی‌رسد!" (ص. ۱۰۴). این موضوع هم روایی و هم پایایی نمرات را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر اعتبار آن‌ها به‌عنوان نشانگرهای عملکرد تحصیلی سایه می‌افکند (Anderson, 2018; McMillan, 2001). مک‌میلان (۲۰۰۱) به عواملی مانند رفتار کلاسی، مشارکت در فعالیت‌ها، تلاش و کوشش دانش‌آموز، و نظم‌پذیری به‌عنوان نمونه‌هایی از عوامل غیرآکادمیک (عواملی خارج از شایستگی‌های علمی محض مانند دانش و مهارت‌های درس خاص) اشاره می‌کند که ممکن است بر فرایند نمره‌دهی تأثیر بگذارند. وی استدلال می‌کند که درک میزان و چگونگی تأثیر این عوامل بر تصمیمات نمره‌دهی معلمان می‌تواند بینشی ارزشمند درباره چالش‌های پیش روی ارزیابی عینی و منصفانه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهد.

این مطالعه کیفی به بررسی علل و عوامل نمره‌دهی غیرآکادمیک در بستر نظام آموزشی ایران بالأخص توسط معلمان زبان انگلیسی مدارس متوسطه می‌پردازد و تحلیل یافته‌های آن با استناد به چارچوب مفهومی ارزیابی و نمره‌دهی مک‌میلان (۲۰۰۱) صورت خواهد پذیرفت. مک‌میلان در مدل نمره‌دهی کلاسی خود یک دسته‌بندی

نظام‌مند از عوامل مؤثر بر نمره‌دهی ارائه می‌دهد که در چهار حوزه طبقه‌بندی شده‌اند: (الف) دستاوردهای تحصیلی، (ب) عوامل توانمندساز تحصیلی، (ج) معیارهای خارج از محیط کلاس، و (د) ملاحظات اضافی نمره‌دهی برای دانش‌آموزانی با نمرات مرزی. این چارچوب به دلیل رویکرد جامع آن در درک تعامل میان عوامل تحصیلی و غیرتحصیلی در نمره‌دهی برای مطالعه حاضر انتخاب شده است.

دستاوردهای تحصیلی به میزان تسلط دانش‌آموزان بر دانش و مهارت‌های مبتنی بر برنامه درسی اشاره دارد که غالباً، ولی نه صرفاً همیشه، از طریق آزمون‌های کتبی استانداردسازی شده و معتبر سنجیده می‌شوند. عوامل توانمندساز تحصیلی که در مطالعه مک‌میلان نقش غالب در تعیین نمرات کلاسی ایفا می‌کنند شامل مواردی نظیر تلاش، رفتار، توانایی، پیشرفت تحصیلی و مشارکت در کلاس است که در مطالعات متعدد نیز اغلب به‌عنوان عوامل کلیدی در تعیین نمرات کلاسی مورد اشاره قرار گرفته‌اند (Brookhart et al., 2016; Nowruzzi, 2021). معیارهای خارج از کلاس درس، عواملی نظیر سیاست‌های مراکز آموزشی یا فشارهای اجتماعی بر فرایند سنجش و ارزیابی را شامل می‌شوند و ملاحظات اضافی نمره‌دهی، به اعمالی نظیر بالا بردن نمرات بر اساس عواملی غیر از عوامل تحصیلی برای کمک به دانش‌آموزان با نمرات مرزی برای گرفتن نمره قبولی اطلاق می‌شوند. به‌جز دستاوردهای تحصیلی که بنابر مدل مک‌میلان می‌بایست تنها عوامل تعیین‌کننده و توجیه‌پذیر در تعیین نمرات باشند، معمولاً این سه عامل دیگر هستند که حضور پررنگی در تعیین نمرات کلاسی دارند که می‌توانند، به دلیل تأثیرپذیری از عوامل متغیر و کمتر شناخته‌شده، روایی و پایایی و به بیانی دیگر اعتبار نمرات کلاسی را به‌طور جدی زیر سؤال ببرند.

تأکید بر این عوامل غیرتحصیلی، به‌ویژه عوامل توانمندساز تحصیلی در چارچوب ارائه‌شده توسط مک‌میلان، نقشی اساسی در درک نمره‌دهی بی‌ضابطه و چندبعدی معلمان ایفا می‌کند. با در نظر گرفتن این عوامل متنوع، چارچوب مک‌میلان به‌عنوان یک بنیان نظری قوی محسوب می‌شود که امکان بررسی دقیق‌تر عوامل پنهان نمره‌دهی و تأثیرپذیری نمرات از گستره وسیعی از فاکتورهای آموزشی، آموزشگاهی، و اجتماعی را فراهم می‌کند. با در نظر گرفتن این پیشینه از چارچوب نظری حاضر، امید می‌رود به‌کارگیری این چارچوب بتواند به افزایش دقت و اعتبار مطالعه در ارائه تحلیل و تفسیر فرایندهای پیچیده نمره‌دهی در محیط آموزشی ایران بینجامد.

پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی در زمینه نمره‌دهی به کاوش در فاکتورهای اثرگذار بر نمرات و دلایل نمره‌دهی تلفیقی پرداخته‌اند. برخی از این مطالعات به نقش عوامل آکادمیک و غیرآکادمیک در تعیین نمره و تأثیر آن‌ها بر تفسیر و کاربرد نمرات پرداخته‌اند (۲۰۰۲) در مطالعه جامعی که روی ۹۰۱ معلم ابتدایی در ایالات متحده انجام دادند، پنج دلیل اصلی معلمان برای نمره‌دهی را شناسایی کردند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، معلمان عمدتاً به پنج دلیل به دانش‌آموزان نمره می‌دهند: ارزیابی میزان یادگیری و تسلط بر محتوای درسی به‌عنوان عامل اصلی آکادمیک، توجه به میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان، در نظر گرفتن تکمیل به‌موقع و کیفیت تکالیف کلاسی، سنجش رفتار و مشارکت فعال در کلاس درس و همچنین ایجاد انگیزه برای پیشرفت تحصیلی. این نتایج نه‌تنها یافته‌های قبلی مک‌میلان (۲۰۰۱) در مورد عوامل تأثیرگذار بر نمره‌دهی را تأیید می‌کند، بلکه به درک جامع‌تری از فرآیند تصمیم‌گیری معلمان در ارزشیابی تحصیلی منجر شده است.

همچنین نتایج مطالعه مک‌میلان (۲۰۰۱) و مک‌میلان، مایرن و ورکمن (۲۰۰۲) در نظام آموزشی ایالات متحده نشان داد که حدود ۷۰ درصد از معلمان مورد بررسی، فاکتورهای غیرآکادمیک مانند تلاش دانش‌آموز، پیشرفت نسبی و توانایی‌های بالقوه را در ارزشیابی‌های کلاسی خود لحاظ می‌کنند. با این حال، در خصوص سهم و وزن دقیق این عوامل در محاسبه نمره نهایی، میان معلمان اختلاف نظر وجود دارد. این در حالی است که استانداردهای ارزشیابی آموزشی در ایالات متحده

(McMillan, 2003) تأکید می‌کند که ارزشیابی‌های کلاسی باید بر اساس شایستگی‌های آکادمیک صورت پذیرد. یافته‌های این پژوهش‌ها حاکی از شکاف میان توصیه‌های نظری و اجرای عملی در کلاس‌های درس است، به‌گونه‌ای که معلمان علیرغم آگاهی از اصول ارزشیابی استاندارد، در عمل ترکیبی از عوامل آکادمیک و غیرآکادمیک را در نمره‌دهی اعمال می‌کنند. سان و چنگ^۱ (۲۰۱۳) نمره‌دهی ۳۵۰ معلم زبان انگلیسی در دبیرستان‌های چین را بررسی کردند و دریافتند که معلمان از نمرات برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و رعایت انصاف، به‌ویژه برای دانش‌آموزان دارای نمرات لب مرزی، استفاده می‌کنند. در مطالعه آن‌ها اتکای گسترده بر فاکتورهای غیرتحصیلی همچون تلاش دانش‌آموز، تکالیف (تکمیل به موقع و کیفیت کارها) و رفتارهای آموزشی (مشارکت در کلاس و تعامل با معلم) مشاهده شد. گاسکی و لینک (۲۰۱۹) نیز عواملی را که ۹۴۳ معلم مدارس ابتدایی تا متوسطه در تعیین نمرات در نظر می‌گیرند، بررسی کردند. نتایج نشان داد که معلمان از فاکتورهای تحصیلی (مانند نتایج آزمون‌ها و درک مفاهیم درسی) و غیرتحصیلی (مانند موارد ذکرشده) به‌صورت ترکیبی استفاده می‌کنند و به‌ویژه از نمرات چندبعدی (روشی که در آن معلمان چندین جنبه مختلف از عملکرد دانش‌آموز شامل دانش علمی، مهارت‌های عملی، رشد فردی و رفتارهای یادگیری را در یک نمره واحد تلفیق می‌کنند) بهره می‌برند. این رویکرد در بین معلمان برحسب مقطع تدریس و تجربه کلاسی متفاوت است. بررسی مطالعات حوزه نمره‌دهی کلاسی در مقاله مروری بروکهارت و همکاران (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها کمی هستند. این پژوهش‌ها گستره وسیع داده‌ها و قابلیت تعمیم‌دهی بالایی دارند، اما به عمق مسئله نمره‌دهی و دلایل شخصی معلمان برای در نظر گرفتن فاکتورهای غیرتحصیلی نمی‌پردازند. علیرغم گزارش‌های متعدد درباره نقش باورهای درونی معلمان و عوامل دیگر در تعیین نمره (Brookhart, 1994; Chen & Bonner, 2020; Cheng et al., 2020; De Luca et al., 2017; De Luca et al., 2018; McMillan & Nash, 2000 به کاوش در ذهن معلمان پرداخته‌اند. مطالعات کیفی مک‌میلان و نش (۲۰۰۰)، یسبک (۲۰۱۱) و اسونبرگ و همکاران (۲۰۱۴) با مصاحبه با ۲۴، ۱۰ و ۴ معلم به ترتیب، مهر تأییدی بر یافته‌های کمی بوده و نشان می‌دهند که فاکتورهای غیرتحصیلی نقشی پررنگ در نمره‌دهی دارند.

با توجه به پیشینه پژوهش، بررسی عمیق علل نمره‌دهی تلفیقی یا به تعبیر سوزان بروکهارت "نمره به‌عنوان ملغمه‌ای از رفتار، نگرش، تلاش و اندوخته‌های تحصیلی دانش‌آموز" (Brookhart, 1991, p. 36) می‌تواند روشنگرانه باشد. هدف پژوهش کیفی حاضر بررسی موشکافانه دلایل پنهان نمره‌دهی تلفیقی معلمان است. در این پژوهش، فرض بر این است که نمرات به دلیل تأثیرپذیری از عوامل غیرتحصیلی، ماهیتی چندوجهی دارند. این ویژگی می‌تواند منجر به غیرقابل‌اتکا شدن نمرات به‌عنوان ابزار اصلی ارزیابی تحصیلی شود. علاوه بر این، به دلیل تأثیر عوامل مختلف، نمرات نمی‌توانند معنایی شفاف و یکسان برای ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهند که این امر به تک‌معنایی نبودن نمرات منجر می‌شود. با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های نهفته در مفهوم نمره کلاسی، این پژوهش تلاش دارد تا با بررسی باورهای معلمان درباره سنجش کلاسی، درکی وسیع‌تر از چرایی نمره‌دهی ارائه دهد. با این تفاسیر، سؤال پژوهش حاضر به این صورت مطرح می‌شود:

دلایل معلمان زبان انگلیسی برای استفاده گسترده از فاکتورهای غیرتحصیلی نظیر رفتار، تلاش، و توانایی دانش‌آموزان در فرایند تعیین نمرات کلاسی در مدارس ایران چه هستند؟

روش

در این مطالعه نمره‌دهی تعداد محدودی از معلمان زبان انگلیسی پایه هفتم تا دوازدهم در مدارس متوسطه ایران مورد بررسی قرار گرفت. زبان انگلیسی در مدارس به‌عنوان بخشی از برنامه آموزشی وزارت آموزش و پرورش تدریس می‌شود که شامل دو دوره سه‌ساله در متوسطه اول و دوم برای دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۸ ساله است. بیشتر معلمان زبان انگلیسی فارغ‌التحصیلان

دانشگاه فرهنگیان هستند که آموزه‌های خود در دوران تربیت‌معلم را همسو با سیاست‌گذاری‌های وزارت آموزش و پرورش اجرا می‌کنند. آموزش معلمان در حوزه سنجش و ارزیابی کلاسی در دانشگاه فرهنگیان عمدتاً شامل تکنیک‌های خاص ارزیابی یا نمره‌دهی نمی‌شود و بیشتر به مباحث کلی‌تر آزمون‌سازی و ارزیابی آزمون‌های پایان‌ترم محدود می‌شود.

انتخاب شرکت‌کنندگان برای مصاحبه به‌صورت نمونه‌برداری هدفمند انجام شد. معلمانی به روش نمونه‌گیری مبتنی بر معیار^۱ انتخاب شدند که عملکردشان در نمره‌دهی بیشترین همخوانی را با پیش‌فرض پژوهش، یعنی اولویت‌دهی به فاکتورهای غیرآکادمیک، داشت (Ary et al., 2014). فرایند انتخاب نمونه در دو مرحله انجام شد: در مرحله اول با مراجعه به مدارس و آشنایی با معلمان زبان انگلیسی، آن‌ها را از اهداف پژوهش مطلع کردیم. در مرحله دوم، از معلمان درباره روند نمره‌دهی و فاکتورهای مورد استفاده‌شان اطلاعات جمع‌آوری کردیم. معلمانی که استفاده از فاکتورهای غیرآکادمیک را قابل دفاع می‌دانستند به‌عنوان مصاحبه‌شونده احتمالی انتخاب شدند. پس از کسب موافقت اولیه، هماهنگی‌های لازم برای انجام مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی انجام شد. در نهایت، ۱۰ معلم از ۱۳ مدرسه از مجموع ۲۴ معلم ملاقات‌شده در فاز اول برای شرکت در مصاحبه اعلام رضایت‌مندی کردند. این گروه شامل هفت معلم زبان متوسطه دوره دوم (۴ زن و ۳ مرد) و ۳ معلم متوسطه دوره اول (۲ زن و ۱ مرد) بود. شایان‌ذکر است که عدم توازن در تعداد شرکت‌کنندگان زن و مرد در این مطالعه به دلیل ماهیت داوطلبانه فرایند انتخاب شرکت‌کنندگان بوده است و علیرغم تلاش‌های صورت گرفته برای جلب مشارکت تعداد مساوی از معلمان زن و مرد، تنها این تعداد از آن‌ها و با این توزیع جنسیتی آمادگی خود را برای شرکت در مصاحبه‌ها اعلام کردند. میانگین سنی معلمان ۳۴.۶ سال (انحراف معیار ۷.۵ سال) بود و همگی معلمان رسمی شاغل در آموزش و پرورش شهر اراک بودند. داده‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ آمده است. انتخاب شرکت‌کنندگان در پاییز سال ۱۴۰۲ انجام شد.

در این پژوهش از طرح تفسیری پایه با مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند استفاده شد تا بینش عمیق‌تری درباره نمره‌دهی به دست آید. در روز مصاحبه، اهداف پژوهش برای مصاحبه‌شوندگان توضیح داده شد و از آن‌ها خواسته شد با صداقت و بدون کلی‌گویی پاسخ دهند. همچنین محرمانگی اطلاعات تضمین شد. مجموعاً ۱۰ مصاحبه نیمه‌ساختارمند با ۸ سؤال از پیش تعیین‌شده انجام و ضبط شد که هر مصاحبه حدود ۷۵ دقیقه به‌طول انجامید. سؤالات مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و با الهام از پیشینه نظری و تجربی مرتبط طراحی شدند تا ابعاد مختلف عوامل غیرآکادمیک مؤثر بر نمره‌دهی را مورد واکاوی قرار دهند. سپس متن مصاحبه‌ها برای تأیید اعتبار طبق فرآیند بازبینی (اعتبارسنجی) توسط اعضا^۲ (Creswell & Guetterman, 2019) بررسی شد. پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها توسط نرم‌افزار مکس کیودی‌ای^۳ (۲۰۲۰) انجام شد و هر پیاده‌سازی حدود دو تا چهار ساعت به‌طول انجامید.

تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام شد. ابتدا هر مصاحبه دو بار خوانده شد تا ایده‌های اولیه برای کدگذاری به دست آید. سپس فرایند کدگذاری باز و محوری به‌طور هم‌زمان با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودی‌ای آغاز شد. در کدگذاری اولیه، بخش‌های مختلف متن بر اساس محتوا کدگذاری شدند. در مرحله دوم، کدهای اولیه موردبررسی دقیق‌تر قرار گرفتند و کدهای مشابه به‌منظور ایجاد دسته‌بندی‌های بزرگ‌تر ترکیب شدند. عناوین دسته‌بندی‌ها بر اساس مؤلفه‌های زیرمجموعه‌شان تغییر یافت تا بیشترین همپوشانی با محتوای کدهای زیرمجموعه داشته باشند. در نهایت، دسته‌بندی‌های مشابه از نظر موضوعی مجدداً باهم مطابقت داده و در هم ادغام شدند و تم‌های اصلی تشکیل شدند. عناوین متناسب برای تم‌ها انتخاب شد و دسته‌بندی‌های زیرمجموعه هر تم به همراه درصد متون مورد استفاده در هر دسته‌بندی در قسمت نتایج گزارش شدند.

برای بررسی پایایی داده‌های کیفی، فرایند کدگذاری در دو سطح مورد ارزیابی قرار گرفت. در مرحله اول، پایایی درون‌کدگذار (Intra-rater reliability) از طریق کدگذاری مجدد داده‌ها توسط هر پژوهشگر بافاصله زمانی دو هفته

1 Criterion sampling
2 Member checking
3 MAXQDA

بررسی شد که میانگین توافق حاصل ۷۷٪ بود. در مرحله دوم، پایایی بین‌کدگذار (Inter-rater reliability) با استفاده از شاخص کاپای کوهن سنجیده شد که میزان توافق اولیه ۶۸٪ را بین کدگذاران مستقل نشان داد. پس از برگزاری جلسات بحث و بازبینی مشترک، این توافق به ۸۵٪ ارتقا یافت. درنهایت، با تشکیل تم‌های نهایی و اجماع پژوهشگران، پایایی کلی تحلیل‌ها به ۸۷٪ رسید. این رویکرد نظام‌مند که ترکیبی از سنجش ثبات فردی و توافق جمعی بود، اعتبار روش‌شناختی پژوهش را تأمین کرد و امکان استنادپذیری یافته‌ها را افزایش داد.

به‌منظور افزایش اعتبار یافته‌ها، نسخه‌ای از تمامی کدها، دسته‌بندی‌ها، و تم‌های تولیدشده از طریق ایمیل در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت. تقریباً همه مصاحبه‌شوندگان با کدها و تم‌های تولیدشده موافق بودند. در موارد معدودی از پژوهشگران خواسته شد تا تغییراتی در عبارت‌بندی برخی کدها اعمال شود. این اصلاحات عمدتاً جزئی بودند و با تأیید دیگر مصاحبه‌شوندگان اعمال شدند، اما در تعداد و محتوای کدها تغییر چشمگیری ایجاد نشد. درنهایت، اتفاق‌نظر در مورد نسخه نهایی کدها پس از اصلاحات جزئی حاصل شد.

یافته‌ها

این بخش به ارائه نتایج تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، شامل تم‌ها و کدهای استخراج‌شده به همراه نقل‌قول‌های مصاحبه‌شوندگان می‌پردازد. ابتدا لازم است نگاهی به اطلاعات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان شامل جنسیت، سن، تجربه تدریس و تحصیلات داشته باشیم (جدول شماره ۱). برای حفظ ناشناس بودن هویت مصاحبه‌شوندگان، از اسامی مستعار استفاده شده است.

جدول ۱. داده‌های دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

تحصیلات	تجربه تدریس (سال)	سن	جنسیت	نام مستعار
ارشد	۵	۲۷	مرد	حمید
کارشناسی	۸	۳۱	زن	مریم
کارشناسی	۱	۲۳	مرد	محمد
ارشد	۱۶	۴۱	زن	سارا
دکتری	۲۵	۴۷	زن	یاسمین
ارشد	۹	۳۲	زن	میثرا
کارشناسی	۲۰	۴۲	مرد	داوود
کارشناسی	۱۵	۳۸	مرد	نیما
دکتری	۱۲	۳۶	زن	مهسا
کارشناسی	۸	۲۹	زن	ژاله
	۱۱.۹	۳۴.۶		میانگین

اکثر مصاحبه‌شوندگان (۶۰ درصد) زن و بازه سنی آن‌ها بین ۲۳ تا ۴۷ سال است. میانگین تجربه تدریس معلمان نشان می‌دهد که اکثر شرکت‌کنندگان (۶۸ درصد) بین ۵ تا ۱۹ سال سابقه تدریس در مدارس متوسطه دارند که بیانگر تجربه‌های مختلف در نمره‌دهی کلاسی است. به‌جز مهسا و نیما، همه معلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان هستند که تنها مرجع رسمی تربیت‌معلم در ایران است. فرایند کدگذاری به تولید پنج تم اصلی و هشت تم فرعی انجامید که در جدول شماره ۲ ارائه شده‌اند. نتایج مربوط به هر یک از تم‌های اصلی و فرعی در ادامه گزارش خواهد شد.

جدول ۲. تم‌های مربوط به دلایل نمره‌دهی بر اساس فاکتورهای غیرآکادمیک به همراه درصد تکرار

تم‌های اصلی و فرعی	%
۱. تقویت یادگیری	۱۸.۶
ادغام فاکتورهای آکادمیک و غیرآکادمیک	
نمرات به‌عنوان دستمزد	
۲. افزایش انگیزه	۱۳.۳
نمرات به‌عنوان بازخورد مثبت	
۳. فقدان معیارهای نمره‌دهی شفاف	۱۰.۳
فقدان بحث نمره‌دهی کلاسی در سرفصل دروس تربیت‌معلم	
۴. فشار از طرف ذینفعان	۹.۱
فشار از طرف والدین	
فشار از طرف دانش‌آموزان	
فشار از طرف مسئولان	
۵. انعطاف‌پذیری جهت رعایت انصاف	۵.۶
گسترده‌ی کاربری نمرات	

اولین دلیلی که بیش از بقیه (۱۸.۶ درصد) در بحث نمره‌دهی تلفیقی و استفاده از فاکتورهای غیرآکادمیک به آن اشاره شد، تقویت یادگیری دانش‌آموزان بود. معلمان معتقد بودند که استفاده از فاکتورهای غیرآکادمیک مانند تلاش و توانایی بالقوه دانش‌آموز، حتی اگر از نظر معیارهای کلاسی توجیه‌پذیر نباشد، می‌تواند یادگیری را بهبود بخشد. به‌عنوان مثال، داوود، معلم باتجربه، همیشه این فاکتورها را در نمره‌دهی مدنظر قرار می‌دهد و معتقد است که نباید حذف شوند. او اظهار داشت: "مگر می‌شود ما فاکتوری مثل تلاش دانش‌آموزان یا توانایی‌های آن‌ها را ملاک قرار ندهیم؟ اگر این کار را نکنیم، چگونه دانش‌آموز تشویق به یادگیری می‌شود؟ آیا همه چیز فقط نمره است؟ اصل بر یادگیری است و نمره هم به میزان یادگیری داده می‌شود." تقریباً همه معلمان باتجربه، از جمله سارا، یاسمین، داوود، نیما و مهسا، درباره اهمیت تلاش دانش‌آموز و مشارکت کلاسی به‌عنوان فاکتورهای نمره‌دهی ما را به چالش کشیده و از عملکرد خود دفاع کردند. به‌عنوان نمونه، یاسمین اظهار داشت: "به نظرم شما اشتباه می‌کنید! من از ابتدای دوره خدمت در آموزش و پرورش این‌گونه نمره می‌دادم، یعنی این همه سال اشتباه می‌کردم؟ غیرممکن است! یادگیری با تلاش و فعالیت کلاسی دانش‌آموز رابطه مستقیم دارد." این واکنش‌ها نشان‌دهنده ناخشنودی برخی معلمان از به چالش کشیده شدن باورهای اساسی‌شان در نمره‌دهی بود.

اکثر معلمان بین فاکتورهای آکادمیک و غیرآکادمیک در نمره‌دهی تفاوتی قائل نمی‌شدند. به‌عنوان مثال، میترا معتقد بود مرزبندی فاکتورهای نمره‌دهی گمراه‌کننده است و مشکلات بیشتری ایجاد می‌کند. او گفت: "اینکه به معلم گفته شود فلان فاکتور خوب است و فلانی بد، و این‌طور نمره بده و آن‌طور نمره نده، دردی دوا نمی‌کند. ملاک باید یادگیری باشد و هر فاکتوری که به بچه‌ها کمک کند یاد بگیرند، باید در نمره‌دهی لحاظ شود." محمد، که به‌تازگی وارد حرفه معلمی شده بود، نیز نظر مشابهی داشت. او گفت: "هر عاملی که به یادگیری منجر شود، باید در ارزیابی کلاسی لحاظ شود و تشخیص این عوامل به معلم و محیط کلاس بستگی دارد."

برخی معلمان نمره را با پرداخت مزد به کارگر مقایسه می‌کردند و معتقد بودند اگر فعالیت مثبتی از دانش‌آموز دیده شود، باید برای تشویق وی به تکرار آن، نمره‌ای در نظر گرفت. سارا، ۴۱ ساله، گفت: "به نظر من نمره جنبه تشویقی و تنبیهی دارد. اگر کار خوب ببینم نمره خوب می‌دهم و بالعکس. حق دانش‌آموز را نقد پرداخت می‌کنم." حمید نیز از اینکه

در دوران دانش‌آموزی حقیقت ضایع می‌شد، ناراضی بود و معتقد بود نمره باید متناسب با کارهای دانش‌آموز باشد. او اظهار داشت: "وقتی محصل بودم، از معلم‌هایی که پاداش فعالیت‌هایم را نمی‌دادند، شاکی بودم. حالا که معلم هستم، مزد هر کاری را می‌دهم؛ نمره خوب برای کار خوب و نمره ضعیف برای کار ضعیف". این اظهارات منجر به تولید کدی تحت عنوان "نمره به‌عنوان دستمزد" شد که هدف آن ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری بیشتر است.

تم دوم به انگیزه مربوط می‌شود که بر مبنای آن معلمان از نمره‌دهی و ادغام فاکتورهای متعدد به‌عنوان ابزار ایجاد انگیزه بهره می‌گیرند. مهسا اذعان داشت که اگرچه فاکتورهای نمره‌دهی باید محدود باشند، اما بدون استفاده از فاکتورهای متعدد نمی‌توان انگیزه دانش‌آموزان را حفظ کرد. او گفت: "وقتی کسی تلاشی می‌کند و من /به تلاش وی/ نمره می‌دهم، انگیزه پیدا می‌کند که باز تلاش کند." مریم و نیما نیز به این مسئله اشاره کردند. مریم گفت: "اگر بابت تلاش نمره ندهم، دانش‌آموزم دیگر با چه انگیزه‌ای سر کلاس بیاید؟" نیما افزود: "نمره فقط بحث یک عدد نیست. من با نمره به دانش‌آموز پیام می‌فرستم و به او می‌گویم /از نظر معلمش او /آلان کجا /ایستاده." ژاله نیز معتقد بود نمرات پیام‌هایی هستند که مسیر درست را نشان می‌دهند و کسانی که این پیام‌ها را به درستی تفسیر می‌کنند، با انگیزه‌تر هستند. او گفت: "من با نمره به دانش‌آموز بازخورد می‌دهم و به او می‌گویم /این کار درست است و آن کار غلط. با نمره به آن‌ها /دانش‌آموزان/ انگیزه می‌دهم که روی ریل درست حرکت کنند." جمیع دلایل ذکر شده می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که معلمان از نمره به‌عنوان ابزاری برای ارائه بازخورد انگیزاننده بهره می‌جویند.

سومین عامل که به ادغام فاکتورهای آکادمیک و غیرآکادمیک در فرایند نمره‌دهی می‌انجامد، فقدان معیارهای مشخص برای نمره‌دهی است. وقتی از معلمان پرسیده شد آیا تاکنون درباره این که چه فاکتورهایی باید در نمره‌دهی لحاظ شوند، آموزشی دیده‌اند، پاسخ منفی بود. یاسمین، معلم باتجربه، گفت در این رابطه تجربیات دانش‌آموزی خودش تأثیرگذار بوده است. او گفت: "معلم‌های ما دیر می‌رسیدیم نمره کم می‌کردند، مشارکت‌مان در کلاس کم بود نمره کم می‌کردند، هر کس هر جور دلش می‌خواست نمره می‌داد و کسی نبود بگوید چه چیزی باید لحاظ شود و چه چیزی نباید." محمد نیز اشاره کرد که در دانشگاه فرهنگیان هیچ بحث تخصصی‌ای درباره نمره‌دهی کلاسی مطرح نشده و همه بحث‌ها حول طراحی آزمون‌های فاینال و کارهای آماری مربوط به آن‌ها خلاصه شده است. او گفت: "من یادم نمی‌آید که در کلاس اصلاً به این بحث پرداخته باشیم. کسی تا آلان به ما /معلم‌های جدید/ استخدام /در این باره چیزی نگفته!" سارا که سال‌ها در مدارس تدریس کرده، اظهار داشت: "تا آنجا که من یادم هست در دوره تربیت معلمی مبحثی تحت عنوان نمره‌دهی کلاسی وجود نداشت. بحث‌های پراکنده‌ای در این رابطه در کلاس مطرح می‌شد اما همگی جنبه غیررسمی داشت و به‌طور خودجوش در جریان بحث‌های کلاسی مطرح می‌شد." گفته‌های مصاحبه‌شوندگان بطور کل بر فقدان آموزش کافی در حوزه سنجش و نمره‌دهی کلاسی در حین آموزش دلالت می‌کرد که به تهیه دسته‌بندی‌ای تحت همین عنوان منجر شد.

موضوع دیگری که اکثر مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان عامل تأثیرگذار در تعیین نمره به آن اذعان داشتند، فشاری بود که از طرف نقش‌آفرینان عمده، شامل والدین، دانش‌آموزان، و مسئولین مدرسه به معلمان وارد می‌شد. تقریباً همه مصاحبه‌شوندگان متفق‌القول بودند که شاکله نمرات تا حدود زیادی متأثر از این موضوع بود که برای غیرمعلمان چه فاکتورهایی ارزشمند محسوب می‌شدند. داوود معتقد بود که نمی‌تواند فاکتور تلاش را از روند نمره‌دهی کنار بگذارد، چراکه بسیاری از والدین از او انتظار دارند تلاش فرزندشان در کلاس را در نظر بگیرد. او گفت: "اینکه به والدین بگویم تلاش فرزند شما برای من اهمیتی ندارد و نمره‌ای به آن نمی‌دهم، برایشان قابل قبول نیست."

دیگر معلمان نیز به نکات مشابهی اشاره کردند و بیان داشتند که چطور فلسفه نمره‌دهی خود را تحت تأثیر فشار بیرونی تنظیم می‌کنند. مهسا اذعان داشت که از گلایه‌های مداوم دانش‌آموزان که چرا علیرغم تلاش زیاد نمره پایینی کسب کرده‌اند، خسته است. او گفت: "بچه‌ها با این ذهنیت بزرگ‌شده‌اند که مشارکت کلاسی بالا به معنای نمره بهتر است و وقتی چنین نمی‌شود، ناراحت می‌شوند. مقاومت در مقابل این فشار در بلندمدت فرسایشی است." میترا نیز به

وجود چنین فشارهایی اذعان کرد و به مدیران و معلمان پیشکسوت به‌عنوان عوامل صاحب‌نفوذ اشاره کرد و توضیح داد که چطور نمره‌دهی خود را نمی‌تواند شخصاً اداره کند. او گفت: "مدرس پیشکسوتی به من گفت مگر امکان دارد در نمره‌دهی فقط اهداف آموزشی ملاک باشند؟ تلاش و توانایی دانش‌آموز چی؟" مریم نیز به مدیر مدرسه‌ای که در آنجا تدریس می‌کرد اشاره کرد و افزود: "او به من گفت فاکتورهای اخلاقی و پوشش دانش‌آموزان باید در نمره‌دهی لحاظ شوند و اگر رعایت نکردند، از نمره‌شان کم کن." سه دسته‌بندی تولیدشده ذیل این تم متأثر از همین اظهارات می‌باشد. آخرین تم با کمترین درصد تکرار در کل مصاحبه‌ها، به استفاده از عوامل غیرآکادمیک در نمره‌دهی به‌عنوان روشی برای اعمال انعطاف و رعایت انصاف در تعیین نمره توسط معلم مربوط می‌شود. چندین بار در مصاحبه‌ها به این نکته اشاره شد که استفاده از فاکتورهای متعدد در نمره‌دهی، به معلمان امکان می‌دهد تا به دانش‌آموزان ضعیف جهت کسب نمره قبولی کمک نمایند، حال آنکه تمرکز مطلق بر فاکتورهای آکادمیک این امکان را از معلمان سلب می‌کند. یاسمین در این رابطه اظهار داشت: "واقعیت این است که همه بچه‌ها یکسان نیستند و برخی قوی و برخی دیگر ضعیف هستند. کلاس‌ها معمولاً غیر همگن هستند. اگر معیار فقط یک چیز باشد منصفانه نیست چون شاید خیلی‌ها نتوانند به آن معیار برسند." سارا نیز بر این موضع صحنه گذاشت و معتقد بود در نمره‌دهی باید انعطاف لازم وجود داشته باشد، در غیر این صورت برخی دانش‌آموزان احساس می‌کنند حقشان ضایع شده است. او افزود: "دست معلم در نمره‌دهی باید باز باشد. اگر بگویم فقط این یا فقط آن فاکتور، جور در نمی‌آید. باید همه آپشن‌ها روی میز باشد و معلم انتخاب کند کدام کجا منصفانه و درست است." در مجموع، معلمان عمدتاً اعمال انعطاف در نمره‌دهی را به رعایت انصاف آموزشی و طیف وسیعی از کاربردهای نمرات در کلاس مرتبط می‌دانستند.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی دلایل استفاده از عوامل غیرآکادمیک توسط معلمان در تعیین نمرات، مطالعه ما پنج دلیل عمده را برجسته کرد: تقویت یادگیری، افزایش انگیزه، فقدان معیارهای شفاف جهت نمره‌دهی، اعمال فشار از طرف ذینفعان و ایجاد انعطاف برای رعایت انصاف. این تم‌ها درک عمیقی از چندوجهی بودن نمرات و پیچیدگی‌های فرایند نمره‌دهی ارائه می‌دهند. پژوهش حاضر به این پرسش پاسخ می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی مدارس متوسطه چه دلایل پیدا و پنهانی برای استفاده از فاکتورهای غیرآکادمیک در نمره‌دهی دارند. هدف پژوهش نیز هم‌راستا با این پرسش، درک فلسفه تصمیم‌گیری نمره‌محور بود.

با بررسی تم‌ها، به نظر می‌رسد نیروهای تأثیرگذار در شکل‌دهی نمرات را می‌توان به دو دسته تقسیم نمود: نیروهای درونی و نیروهای بیرونی. نیروهای درونی عمدتاً به باورها و فلسفه شخصی معلمان درباره هدف نهایی نمره‌دهی و کیفیت نمرات مربوط می‌شوند، شامل تم‌های تقویت یادگیری، انگیزه‌دهی و ایجاد انعطاف برای رعایت انصاف. نیروهای بیرونی شامل فشار از طرف ذینفعان و فقدان معیارهای شفاف برای نمره‌دهی می‌شوند که از دایره کنترل معلمان خارج هستند اما در تعیین نمرات نقش دارند. در ادامه، هر دو نیرو را در قالب چارچوب نظری مک‌میلان (McMillan, 2001) مورد بحث و بررسی بیشتر قرار خواهیم داد.

دو دلیل مهم معلمان زبان انگلیسی برای اتکا بر فاکتورهای غیرآکادمیک در نمره‌دهی در پژوهش جاری، ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری و ایجاد انگیزه است. این موضوع که معلمان از سنجش کلاسی به‌عنوان ابزاری در جهت آموزش و انگیزه‌دهی استفاده می‌نمایند، در دیگر مطالعات نیز گزارش شده است (Randall and Engelhard, 2010; Sun & Cheng, 2013; Svennberg et al., 2014). به‌عنوان نمونه، نتیجه یک پژوهش نشان داد که ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان که بر کاربرد عملی آموخته‌ها در محیط‌های واقعی تأکید می‌گذارد می‌تواند انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان و خروجی یادگیری آنان را به‌طور عمده ارتقا بخشد (Shahvarani Semnani et al., 2022). این موضوع با یافته‌های مطالعه ما مبنی بر اینکه معلمان ملاحظات انگیزشی و ترغیب به یادگیری در دانش‌آموزان را به‌عنوان دلایل مهم برای

ادغام فاکتورهای غیرآکادمیک در فرایندهای نمره‌دهی کلاسی در نظر می‌گیرند هم‌راستایی دارد. در اینجا به نظر می‌رسد هدف اصلی نمره‌دهی، بیشتر خدمت به یادگیری است. این امر می‌تواند به تجربه شخصی معلمان در دوران دانش‌آموزی مرتبط باشد، به‌طوری‌که معلمان ملاک‌ها و فرآیندهایی که قبلاً توسط معلمان خود برای نمره‌دهی استفاده می‌شده را در تجربه حرفه‌ای خود بازتولید می‌کنند (Cheng et al., 2004; Unal & Unal, 2019). این باورها که ریشه در تجربه تدریس، آموزش و تجارب دوران مدرسه دارند، به‌صورت تدریجی شکل می‌گیرند و در کوتاه‌مدت چندان قابل تغییر نیستند. این مسئله ضرورت اصلاح روند نمره‌دهی از طریق آموزش مناسب در دوران پیش‌از خدمت معلمان را برجسته می‌سازد (Brookhart, 1994; Chen & Bonner, 2020; De Luca et al., 2018).

برداشت معلمان و دانش‌آموزان از اهداف نمره‌دهی کلاسی تفاوت‌های مهمی دارد که این اختلاف، نمره‌دهی را با چالش‌های بنیادین مواجه می‌سازد. درحالی‌که معلمان ارزیابی کلاسی را ابزاری برای تقویت یادگیری و افزایش انگیزه می‌دانند، دانش‌آموزان آن را بیشتر برای سنجش آموخته‌های خود و حسابرسی آموزشی قلمداد می‌کنند و حتی با تمایل برای یادگیری در تضاد می‌بینند (Baidoo Anu et al., 2023; Fletcher et al., 2012; Hodgson & Garvey, 2020). معلمان از نمره‌دهی به‌عنوان "سنجش برای یادگیری" استفاده می‌نمایند (Baidoo Anu et al., 2023)، حال آنکه دانش‌آموزان آن را "سنجش میزان یادگیری" تلقی می‌کنند. این اختلاف برداشت ممکن است بر یادگیری و دیگر رویدادهای کلاسی تأثیرات سوء داشته باشد (Barnes et al., 2017). معلمان معتقدند نمره‌دهی تلفیقی با در نظر گرفتن فاکتورهای متعدد به یادگیری بهینه و افزایش انگیزه منجر می‌شود، اما تحقق عملی این امر با تردید جدی روبرو است.

مشکل اصلی زمانی بروز می‌کند که نمراتی که در طول ترم برای تشویق یادگیری ثبت شده‌اند، در پایان ترم مبنای سنجش میزان یادگیری قرار می‌گیرند. این تضاد اهداف، رویی و پایایی ارزیابی کلاسی را با چالش مواجه می‌کند (Annerstedt & Larson, 2010; Brookhart et al., 2016). با حضور چشمگیر فاکتورهای غیرآکادمیک در فرایند نمره‌دهی و ساختار چندبعدی نمرات (Chen & Bonner, 2020; Guskey & Link, 2019; Nowruzzi, 2021)، معانی و پیام‌های نمرات به دینفعان نامشخص و غیرقابل اتکا خواهند بود (Anderson, 2018). همچنین، رویکرد معلمان در سنجش و نمره‌دهی حتی باوجود ایجاد وحدت رویه و اعمال آن بسیار با همدیگر متفاوت است (Bailey, 2012; Reeves, 2011). این موضوع با تعریف بروکهارت (۱۹۹۱) از نمرات به‌عنوان ملغمه‌ای از فاکتورهای غیر مرتبط، همخوانی دارد. برای پرهیز از این مشکلات، توصیه نظریه سنجش تحصیلی این است که نمره‌دهی باید صرفاً بر اساس میزان دستیابی به اهداف آموزشی باشد (Brookhart et al., 2010; Chen & Bonner, 2020; Randall & Engelhard, 2010). دوگانگی در کاربرد نمرات، یعنی استفاده از آن‌ها برای یاددهی و سنجش، تحقق هر دو هدف را با مشکل مواجه می‌نماید، همان‌طور که در این مطالعه نیز این تضاد بارها توسط مصاحبه‌شوندگان مطرح شد و مورد قضاوت یک‌سویه آن‌ها قرار گرفت.

جهت رعایت انصاف آموزشی در بحث نمره‌دهی، برخی معلمان، بر پایه باورهای نهادینه‌شده خود، نمرات را با در نظر گرفتن فاکتورهای متعدد تغییر می‌دهند تا به انصاف بیشتر در آموزش دست یابند (Cheng et al., 2020). بنابر نظر متخصصان حوزه سنجش و ارزیابی کلاسی، نمره‌دهی چندوجهی تنها در صورتی منصفانه است که تعاریف عملیاتی دقیق و رویکرد مشخصی برای تفسیر فاکتورهایی مانند مشارکت کلاسی، توانایی و رفتار در سنجش کلاسی وجود داشته باشد. در غیراین صورت، تبعیض در نمره‌دهی و بحران اعتبار معنا و تفسیر نمرات غیرقابل اجتناب خواهد بود (Riley & Ungerleider, 2019). نکته اینجاست که تعیین چنین حدودی از جانب معلم معمولاً کار آسانی نیست و معیارهای مشخصی نیز در این رابطه تعریف نشده‌اند. مشکل اصلی زمانی بروز می‌کند که نمرات توسط دیگران تفسیر و استفاده شوند، زیرا به دلیل ماهیت پیچیده و چندبعدی نمرات نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که نمرات گزارش شده شاخص دقیقی از دستیابی به اهداف آموزشی باشند که این خود با اصل رعایت انصاف تضاد دارد (Riley & Ungerleider, 2019). به‌عنوان مثال، در ایران و بسیاری از نقاط دنیا، نمرات به‌عنوان مهم‌ترین شاخص عملکرد تحصیلی قلمداد می‌شوند، درحالی‌که معلم ممکن است در تعیین نمره بیشتر بر فاکتورهای غیرآکادمیک نظیر میزان تلاش یا

رفتار دانش‌آموز متمرکز بوده باشد. این تضاد در معیارهای تعیین نمره از طرف معلم و ملاک‌های تفسیر نمره توسط استفاده‌کنندگان می‌تواند به نابرابری در تخصیص فرصت‌های آموزشی و شغلی متناسب به دانش‌آموزان و مخدوش شدن اصل انصاف منجر شود. در همین رابطه، سیزیک (۱۹۹۶) معتقد است نمراتی که قرار بوده بازتاب‌دهنده عملکرد آکادمیک باشند، در عمل ممکن است هر چیزی غیر از عملکرد آکادمیک را گزارش کنند!

عوامل بیرونی دخیل در نمره‌دهی به قدری تأثیرگذار هستند که در مطالعه بایدو آنو و همکاران (۲۰۲۳)، از چهار فاکتور اثرگذار بر نمره‌دهی، سه فاکتور به عوامل بیرونی مرتبط هستند. این نیروهای بیرونی شامل فشار از طرف ذینفعان و فشارهای ناشی از فقدان ضوابط شفاف در نمره‌دهی می‌شوند (McMillan, 2001; McMillan & Nash, 2000) که با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌راستا هستند. مطالعات نشان می‌دهند که معلمان به استفاده از فاکتورهای آکادمیک تمایل دارند، اما فاکتورهای غیرآکادمیک نیز در تعیین ساختار نمره به‌ویژه برای ارائه بازخورد یا قبولی دانش‌آموزان با نمرات مرزی نقش مهمی دارند (Baidoo Anu et al., 2023; McMillan et al., 2002; Randall & Engelhard, 2009; Sun & Cheng, 2013). درعین حال، دانش‌آموزان نیز خواستار لحاظ کردن فاکتورهای غیرآکادمیک مانند فعالیت کلاسی، تلاش و رفتار در نمره‌دهی هستند (Gordon & Fay, 2010). مطالعه حاضر نیز نشان می‌دهد که معلمان به‌طور گسترده‌ای از فاکتورهای غیرآکادمیک در نمره‌دهی استفاده می‌کنند که با خواست دانش‌آموزان همسو است. این امر می‌تواند نشان‌دهنده تأثیر قابل ملاحظه فشار دانش‌آموزان بر نمره‌دهی باشد که در اینصورت می‌تواند تهدیدی برای روایی و پایایی نمرات و فهم معنای آن‌ها باشد.

به نظر می‌رسد میان فقدان معیارهای شفاف برای نمره‌دهی و فشارهای موجود در محیط کلاس و همچنین سیاست‌گذاری‌های آموزشی تعاملی وجود داشته باشد (Chen & Bonner, 2020). معلمان در نبود ملاک‌ها و دستورالعمل‌های مشخص مجبور به استفاده از فاکتورهایی می‌شوند که کمترین تنش را با دانش‌آموزان و والدین ایجاد کند و مسئولیت پیامدهای نمرات را کاهش دهد (Rasooli et al., 2023). به نظر می‌رسد این مسئله یکی از دلایل مهم برای اتکای معلمان به فاکتورهای غیرآکادمیک در مطالعه جاری باشد. مک‌میلان و نش (۲۰۰۰) اشاره می‌کنند که معلمان برای ایجاد توازن بین فشارهای درونی کلاس و فشارهای بیرونی والدین تلاش می‌کنند. بایدو آنو و همکاران (۲۰۲۳) این فشارها را اجتماعی و احساسی می‌نامند که هدفشان تعدیل نمرات به نفع ذینفعانی غیر از معلم است. در مطالعه ما نیز معلمان، تحت تأثیر فشار از طرف دانش‌آموزان و والدین، نمرات را تعدیل کرده و از فاکتورهای غیرآکادمیک برای نمره‌دهی استفاده می‌نمایند. موقعیت دانش‌آموزان در شرف فارغ‌التحصیلی و مشکلات اجتماعی و خانوادگی نیز در تعدیل نمره نقش دارند، همان‌طور که یافته‌های پژوهش ما نیز وجود این تأثیرات را تأیید می‌کنند.

نتایج مطالعه جاری، هم‌راستا با یافته‌های پژوهش بایدو آنو و همکاران (Baidoo Anu et al., 2023)، نشان می‌دهد که نمرات کلاسی به‌جای گزارش میزان تحقق اهداف آموزشی، بیشتر منعکس‌کننده مؤلفه‌های غیرآکادمیک هستند و از باورهای شخصی معلمان و فشارهای بیرونی تأثیر می‌پذیرند. این امر موجب می‌شود که نمرات برای نمره‌دهندگان، نمره‌گیرندگان و تفسیرکنندگان غیرشفاف و غیرقابل اتکا باشند. رفع این مشکل نیازمند سیاست‌گذاری‌های مناسب در زمینه سنجش و ارزیابی کلاسی است تا یکپارچگی معنا و تفسیر نمرات بهبود یابد، همان‌طور که دیگر مطالعات نیز به این مسئله اذعان داشته‌اند (Carless, 2009; Rasooli et al., 2023).

در همین راستا، پیشنهاد می‌شود سازوکارهای مشخص و استاندارد نمره‌دهی توسط معلمان طراحی شود تا تأثیر فاکتورهای غیرآکادمیک به حداقل برسد. برای مثال، آموزش نومعلمان در زمینه استفاده از معیارهای شفاف و قابل اندازه‌گیری و تشویق به مستندسازی فرایندهای نمره‌دهی می‌تواند به بهبود کیفیت نمرات و عینیت بخشیدن به آن‌ها و به تبع آن افزایش اعتماد به نمرات کمک کند. پیشنهاد دیگر ترغیب معلمان شاغل جهت مشارکت در دوره‌های ضمن خدمت برای بحث و بررسی پیرامون فرایند نمره‌دهی کلاسی و کمک به ایجاد گفتمان مشترک حول فاکتورهای نمره‌دهی است؛ امری که به نظر می‌رسد در دوره تربیت معلم مغفول مانده است.

این مطالعه در محدوده جغرافیایی مشخص و با تعداد محدودی از شرکت‌کنندگان انجام شد؛ بنابراین، یافته‌ها ممکن است عیناً قابل‌تعمیم به سایر مناطق یا نظام‌های آموزشی نباشد. باین‌حال، نتایج این پژوهش می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای انجام مطالعات مشابه در سایر مناطق و شرایط آموزشی مورد‌استفاده قرار گیرد. پژوهش‌های آتی می‌توانند با نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق مختلف، به تعمیم‌پذیری نتایج کمک نمایند. بعلاوه، این پژوهش به بررسی عوامل غیرآکادمیک مؤثر بر نمره‌دهی معلمان پرداخته است، اما مکانیسم‌های کاهش این تأثیرات به‌صورت عمیق موردبررسی قرار نگرفته‌اند؛ بنابراین، توصیه می‌شود تحقیقات آینده به تدوین و ارزیابی اثربخشی راهکارهایی برای کاهش تأثیر مؤلفه‌های غیرآکادمیک بر نمرات بپردازند. همچنین، تأثیر برنامه‌های تربیت‌معلم و گفتمان انتقادی در مورد نمره‌دهی می‌تواند به شفافیت و عدالت در ارزیابی‌های تحصیلی کمک کند.

در آخر باید گفت نمره‌دهی در محیط‌های آموزشی که تحت تأثیر عوامل غیرتحصیلی متعددی قرار دارند، می‌تواند اثربخشی ارزشیابی معلمان و کارآمدی برنامه‌های تربیت‌معلم را تحت‌الشعاع قرار دهد. به‌منظور ارتقای کیفیت نمره‌دهی و افزایش شفافیت آن، تدوین راهبردهای جامع برای آموزش دانشجومعلم‌ان در زمینه ارزیابی منصفانه و استاندارد ضروری به‌نظر می‌رسد. ارزیابی دقیق عملکرد سنجش و نمره‌دهی معلمان این ظرفیت را دارد که بازخوردهای سازنده‌ای برای بهبود ساختار سازمانی آموزش و پرورش و به‌ویژه برنامه‌های تربیت‌معلم ارائه دهد. اهمیت این موضوع با توجه به لزوم برنامه‌های تربیت‌معلم منسجم و ساختارمند دوچندان می‌شود، چراکه چنین برنامه‌هایی تضمین می‌کنند که نمره‌دهی معلمان بازتاب‌دهنده رویکردی جامع به سنجش تحصیلی دانش‌آموزان و ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی باشد (Manshadi et al., 2022). تحقق این اهداف مستلزم تقویت گفتمان انتقادی در برنامه‌های تربیت‌معلم و آموزش معلمان برای بازنگری مؤلفه‌های نمره‌دهی است؛ اقدامی که می‌تواند به افزایش شفافیت و عدالت در سنجش تحصیلی منجر شود. مطالعات آتی می‌توانند به بررسی نقش این گفتمان انتقادی و سیاست‌گذاری‌های سنجشی در ارتقای عملکرد نومعلم‌ان بپردازند.

مشارکت نویسندگان

سهم نویسنده اول ۷۰ درصد و سهم نویسنده دوم ۳۰ درصد در اجرا پژوهش و نگارش مقاله تعیین‌شده است.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از همه معلمان محترمی که در این مطالعه کیفی شرکت کردند و وقت گران‌بهای خود را در اختیار ما گذاشتند کمال تشکر را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- دهقان منشادی، منصور؛ قادری مقدم، محمدابراهیم؛ و ساکی، رضا. (۱۴۰۱). بررسی و مقایسه عملکرد نومعلم‌ان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموز ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۲)، ۴۴۸-۴۱۹. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.2.16.0>
- شاهورانی سمنانی، احمد؛ افشار کرمانی، مژده؛ و شاه امیری، فاطمه سادات. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر اجرای سنجش عملکردی بر سطوح بالای یادگیری و انگیزش در درس ریاضی و ارائه مدل کاربردی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم پایه دهم). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۱)، ۱۲۱-۱۴۳. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.1.5.7>

References

- Anderson, L. W. (2018). A critique of grading: Policies, practices, and technical matters. *Education Policy Analysis Archives*, 26(49), 1-31.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3814>
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ... ': Grading in Swedish PEH — problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177/1356336x10381299>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9 ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Baidoo-Anu, D., Rasooli, A., DeLuca, C., & Cheng, L. (2023). Conceptions of classroom assessment and approaches to grading: teachers' and students' perspectives. *Education Inquiry*, 14(3), 1-29. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2244136>
- Bailey, M. T. (2012). *The relationship between secondary school teacher perceptions of grading practices and secondary school teacher perceptions of student motivation* [Doctoral dissertation, University of Missouri–Saint Louis]. Institutional Repository at UMSL. <https://irl.umsl.edu/dissertation/374>.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bowers, A. J. (2011). What's in a grade? The multidimensional nature of what teacher-assigned grades assess in high school. *Educational Research and Evaluation*, 17(3), 141-159.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597112>
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35-36. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00182.x>
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2
- Brookhart, S. M. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 69-90.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.703170>
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.
<https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Carless, D. (2009). Trust, distrust, and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/02602930801895786>
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2017). Teachers' beliefs about grading practices and a constructivist approach to teaching. *Educational Assessment*, 22(1), 18-34
<https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1271703>
- Chen, P. P., & Bonner, S. M. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 373-393.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>
- Cheng, L., DeLuca, C., Braund, H., Yan, W., & Rasooli, A. (2020). Teachers' grading decisions and practices across cultures: Exploring the value, consistency, and construction of grades across Canadian and Chinese secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100928. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100928>
- Cizek, G. J. (1996). Grades: The final frontier in assessment reform. *NASSP Bulletin*, 80(584), 103-110. <https://doi.org/10.1177/019263659608058416>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6 ed.). Pearson.
- Dehghan manshadi, M. , ghaderimoghaddam, M. & saki, R. (2022). Investigation and Comparing the Performance of New Bachelor Graduate Teachers and Trainee of Madde 28 of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 11(2), 419-448. [In Persian].
https://pma.cfu.ac.ir/article_2276.html?lang=en

- De Luca, C., Braund, H., Valiquette, A., & Cheng, L. (2017). Grading policies and practices in Canada: A landscape study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 184, 4–22. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/16331>
- De Luca, C., Chapman-Chin, A. E. A., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. A. (2018). Student perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1401550>
- Duncan, C. R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i1.55195>
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1>
- Gordon, M. E., & Fay, C. H. (2010). The effects of grading and teaching practices on students' perceptions of grading fairness. *College Teaching*, 58(3), 93-98. <https://doi.org/10.1080/87567550903418586>
- Guskey, T. R. (2015). *On your mark*. Solution Tree Press.
- Guskey, T. R., & Link, L. J. (2019). Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 303-320. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1555515>
- Hodgson, Y., & Garvey, L. (2020). Conceptions of assessment in students and staff teaching biomedical sciences: A pilot study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 818-828. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1612045>
- Manshadi, M. D., Ghaderimoghaddam, M. I., Saki, R. (2022). Investigation and comparing the performance of new bachelor graduate teachers and trainee of madde 28 of Farhangian University. *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 11(2), 419-448. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.2.16.0>
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x>
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34–43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213. <https://doi.org/10.1080/00220670209596593>
- McMillan, J. H., & Nash, S. (2000, April 25–27). *Teacher classroom assessment and grading practices decision making* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED447195>
- Nowruzi, M. (2021). A study of EFL teachers' classroom grading practices in secondary schools and private institutes: A mixed methods approach. *Language Testing in Asia*, 11(29), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00145-2>
- Nowruzi, M., & Amerian, M. (2020). Exploring the factors Iranian EFL institute teachers consider in grading using personal construct theory. *Journal of Teaching Language Skills*, 38(4), 123-164. <https://doi.org/10.22099/jtls.2020.36293.2780>
- Olsen, B., & Buchanan, R. (2019). An Investigation of teachers encouraged to reform grading practices in secondary schools. *American Educational Research Journal*, 56(5), 2004-2039. <https://doi.org/10.3102/0002831219841349>
- Pattison, E., Grodsky, E., & Muller, C. (2013). Is the sky falling? Grade inflation and the signaling power of grades. *Educational Researcher*, 42(5), 259-265. <https://doi.org/10.3102/0013189x13481382>
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 175-186. <https://doi.org/10.3200/joer.102.3.175-186>

- Randall, J., & Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1372-1380. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.008>
- Rasooli, A., DeLuca, C., & Cheng, L. (2023). Beginning teacher candidates' approaches to grading and assessment conceptions—implications for teacher education in assessment. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1), 63-90. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09320-5>
- Reeves, D. (2011). *Elements of grading: A guide to effective practice*. Solution Tree Press. <https://books.google.com/books?id=pW4XBwAAQBAJ>
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2019). Imputed meaning: An exploration of how teachers interpret grades. *Action in Teacher Education*, 41(3), 212-228. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1574246>
- Shahvarani Semnani, A., Afshar Kermani, M., Shah Amiri, F. S. (2022). The impact of performance assessment on high levels of learning, motivation, in mathematics lesson and presentation of a practical model (Case study: Tertiary secondary school girls in Bushehr). *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 11(1), 121-143. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.1.5.7>
- Stiggins, R. J. (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>
- Sun, Y., & Cheng, L. (2013). Teachers' grading practices: Meaning and values assigned. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 326-343. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2013.768207>
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings'. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214. <https://doi.org/10.1177/1356336x13517437>
- Tierney, R. D., Simon, M., & Charland, J. (2011). Being fair: Teachers' interpretations of principles for standards-based grading. *The Educational Forum*, 75(3), 210-227. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.577669>
- Unal, A., & Unal, Z. (2019). An examination of K-12 teachers' assessment beliefs and practices in relation to years of teaching experience. *Georgia Educational Researcher*, 16(1), 4-21. <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160102>
- Yesbeck, D. M. (2011). *Grading practices: Teachers' considerations of academic and non-academic factors* [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University]. VCU Scholars Compass. <https://doi.org/10.25772/E0YB-HZ41>