

احمد شریفان  
کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

# نگاهی به سنجش و ارزشیابی به‌عنوان جزء تفکیک‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری

## اشاره

همان‌طور که می‌دانیم، هدف اصلی سنجش فراهم آوردن اطلاعات ضروری برای قضاوت درباره کیفیت عملکرد تحصیلی و یادگیری یادگیرندگان است. لذا، قضاوت آموزش‌دهنده در این باره به اطلاعات جمع‌آوری شده او در این زمینه بستگی دارد. به این معنا که هرچه اطلاعات فراهم‌شده دقیق‌تر و کامل‌تر باشد، قضاوت به عمل آمده بر پایه آن‌ها نیز معتبرتر خواهد بود. بنابراین، در این راستا استفاده از روش‌های اندازه‌گیری و سنجش به آموزش‌دهنده کمک می‌کند، اطلاعاتی را درباره یادگیرندگان و فرایند تدریس به‌دست آورد که بر پایه آن بتواند، تصمیم منطقی، عقلانی، خردمندانه و سازنده بگیرد. به همین منظور در هر برنامه درسی، اصولی را در نظر گرفته‌اند که در مقاله حاضر به یکی از آن‌ها به این شرح پرداخته شده است: «به سنجش و ارزشیابی به‌عنوان جزء تفکیک‌ناپذیری از فرایند یاددهی - یادگیری نگر بسته شود.»

## مقدمه

در هر برنامه درسی، اصولی برای سنجش و ارزشیابی یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در نظر گرفته می‌شوند که تعداد آن‌ها متغیر است. اما به‌طور مشخص می‌توان گفت: اصول موردنظر از سه رویکرد به سنجش گرفته شده‌اند: ۱. سنجش یادگیری<sup>۱</sup>؛ ۲. سنجش به‌عنوان یادگیری<sup>۲</sup>؛ ۳. سنجش برای یادگیری<sup>۳</sup>.

«سنجش یادگیری» به راهبردهای طراحی شده برای آگاهی و اطمینان از آنچه یادگیرندگان می‌دانند، تعیین اینکه آیا یادگیرندگان نتایج موردنظر برنامه‌های درسی و یا هدف‌های فردی را کسب کرده‌اند، و یا تأیید و تصمیم‌گیری درباره موقعیت آینده یادگیرندگان و کفایت و شایستگی آن‌ها برای ارتقای تحصیلی به‌کار می‌رود. در واقع، در این نوع رویکرد به سنجش، نتیجه یادگیری مورد توجه آموزش‌دهنده یا هر عنصر ذی‌نفع دیگری است. یعنی این نوع سنجش، سنجشی «نتیجه‌محور»

## کلیدواژه‌ها:

فرایند یاددهی - یادگیری، سنجش به‌عنوان یادگیری، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، نگاه به سنجش

است که از دیرباز تاکنون در هر نظام آموزشی و پرورشی مورد توجه مسئولان، آموزش‌دهندگان و حتی والدین یادگیرندگان و خود یادگیرندگان بوده است.

«سنجش به‌عنوان یادگیری» ریشه در این مفهوم دارد که هدف نهایی سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، توانمند کردن یادگیرندگان در ارزشیابی از خودشان است. این نوع سنجش بر یادگیرندگان و بر فرایند فراشناخت (دانش یادگیرنده درباره فرایندهای فکری خودش) متمرکز است. در واقع از این اندیشه نتیجه گرفته شده است که یادگیری فقط انتقال اندیشه‌ها از فردی دارای دانش (برای مثال، آموزش‌دهنده) به افرادی بدون دانش (برای مثال یادگیرندگان) نیست. بلکه باور بر این است که یادگیری فرایند شناختی فعال تجدید سازمان اطلاعات دریافتی است و هنگامی اتفاق می‌افتد که یادگیرندگان با اندیشه‌های جدید تعامل کنند.

در این نوع نگاه به یادگیری، یادگیرندگان ارتباط‌دهندگان انتقادی بین سنجش و یادگیری به شمار می‌آیند. لذا، به‌منظور فعال کردن یادگیرندگان در فرایند درک و فهم مطالب ارائه شده و تعاملات انجام شده، باید نحوه سنجش از خودشان را به خوبی یاد بگیرند. یعنی کسانی که معنی اطلاعات را می‌سازند و در ارتباط با دانش قبلی، از آن برای یادگیری جدید استفاده می‌کنند. این روند فرایندی فراشناختی است. به این معنا که یادگیرندگان خود را با نظارت بر آنچه در حال یادگیری آن هستند، سازگار می‌کنند و از آنچه که از طریق نظارت بر قضاوت کردن‌ها و حتی تغییرات اساسی یادگیری کشف می‌کنند، استفاده می‌برند.

این نوع نگاه به سنجش، نگاهی تکوینی و فرایندمحور است. به این معنا که بر پژوهش درباره اینکه یادگیری چگونه رخ می‌دهد، بنا شده است و با تأمل یادگیرندگان بر یادگیری خودشان و سازگار کردن آن‌ها به گونه‌ای که درک عمیق‌تری نسبت به یادگیری و نحوه یادگیری‌شان به‌دست بیاورند، استوار است.

«سنجش برای یادگیری» در طول فرایند یادگیری طراحی و اجرا می‌شود. این نوع سنجش برای دستیابی هر یادگیرنده‌ای به درکی روشن طراحی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که آموزش‌دهندگان بتوانند درباره آنچه که قادرند برای کمک به یادگیرندگان انجام دهند، تصمیم بگیرند. با توجه به اینکه یادگیرندگان

به روش‌های مختص به خودشان یاد می‌گیرند، در عین حال الگوهای ارتباطی و پیش‌فرض‌های قابل پیش‌بینی وجود دارند که برخی از یادگیرندگان ممکن است در طول سفر یادگیری (از شروع تا خبرگی) آن‌ها را تجربه کنند.

در سنجش برای یادگیری، آموزش‌دهندگان سنجش را به‌عنوان یک ابزار جست‌وجو برای آگاهی از آنچه آن‌ها درباره دانش و دانسته‌های یادگیرندگان و آنچه که آنان قادر به انجامش هستند، و سردرگمی‌ها، پیش‌پندارها، یا خلأهایی که ممکن است داشته باشند، مورد استفاده قرار می‌دهند. لذا، آموزش‌دهندگان بر پایه اطلاعاتی که به‌واسطه سنجش از عملکرد و یادگیری یادگیرندگان به‌دست می‌آورند، مبنایی فراهم می‌کنند تا بتوانند آنچه را که برای پیشرفت یادگیری آتی یادگیرندگانشان لازم است، تعیین کنند. علاوه بر این، از نتایج این سنجش برای تدوین و ارائه بازخورد توصیفی، تعیین راهبردهای آموزشی، تدارک منابع آموزشی و... استفاده می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت: این نوع نگاه به سنجش، نگاهی تکوینی و فرایندمحور است که یادگیرنده را به سوی یادگیرنده مستقل بودن سوق می‌دهد.

## اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در برنامه‌درسی

با توجه به آنچه که از نظر گذشت، اصولی که برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌توان در نظر گرفت عبارت‌اند از:

۱. به سنجش و ارزشیابی به‌عنوان جزء تفکیک‌ناپذیر از فرایند یاددهی - یادگیری نگریسته شود.
۲. هدف اصلی از سنجش و ارزشیابی، اصلاح و بهبود آموخته‌ها و یادگیری یادگیرندگان و فرایند یاددهی - یادگیری باشد.
۳. از سنجش و ارزشیابی به جای کاهش شایستگی یادگیرندگان، برای افزایش قابلیت و شایستگی‌های آنان استفاده شود.
۴. در انتخاب روش‌ها و ابزارهای سنجش و ارزشیابی، از نظرات یادگیرندگان استفاده شود.
۵. در سنجش آموخته‌ها و یادگیری یادگیرندگان، توانایی آنان در کاربرد آموخته‌هایشان در امور روزمره زندگی مورد توجه قرار گیرد.
۶. از خود سنجشی و دیگر سنجشی به‌عنوان ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات مکمل سایر ابزارها استفاده شود.

## پیروان سنجش یادگیری معتقدند که تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد بر اثر تجربه است

## چگونگی یاددهی آموزش‌دهنده و نحوه مطالعه و آنچه که یادگیرنده خواهد آموخت، به‌طور مستقیم از ماهیت سنجش و نتایجی که از آن حاصل می‌شود، تأثیر می‌پذیرد

به دیگر سخن، نظریه‌پردازان شناختی معتقدند که یادگیری به‌صورت توانایی‌هایی در فرد ایجاد و در حافظه او ذخیره می‌شود و هر وقت که بخواهد، چه بلافاصله پس از یادگیری و چه بعد از گذشت زمان، می‌تواند آن توانایی‌ها را مورد استفاده قرار دهد. ویژگی دیگر نظریه‌های شناختی این است که برای یادگیرنده در ایجاد یادگیری نقش مهم‌تری قائل‌اند. سومین نظریه، نظریه‌ای نسبتاً جدید است به نام «نظریه ساختن‌گرایی». این نظریه ریشه در اندیشه‌های علمی و فلسفی گذشته دارد. «دیدگاه‌های ساختن‌گرایی از پژوهش‌های **پیاژه**، **ویگوتسکی**<sup>۸</sup>، روان‌شناسان گشتالت، **بارتلت**<sup>۹</sup> و **برونر**<sup>۱۰</sup> و نیز از فلسفه پرورشی **جان دیویی**<sup>۱۱</sup> سرچشمه می‌گیرند و این‌ها تنها قسمتی از سوابق را شامل می‌شوند» [Woolfolk, 2004:323].

ساختن‌گرایی به گونه‌های مختلفی تعریف شده است، اما همه آن‌ها بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش تأکید کرده‌اند. از جمله، در «واژه‌نامه روان‌شناسی آکسفورد» آمده است: ساختن‌گرایی «اندیشه‌ای است که طبق آن ادراکات، یادها و سایر ساخت‌های ذهنی پیچیده به‌طور فعال توسط فرد و در ذهن او ساخته می‌شوند، نه اینکه از بیرون به درون ذهن بیایند» (ص ۱۶۲). بنابر گفته **سانتروک** (۲۰۰۴): «ساختن‌گرایی یک رویکرد یادگیری است که بر فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم تأکید می‌کند» (ص ۵۶۱). همچنین **شانک**<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۰) گفته است: «ساختن‌گرایی دیدگاهی روان‌شناختی و فلسفی است که طبق آن، افراد بیشتر آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند، خود می‌سازند و شکل می‌دهند» (ص ۲۲۹). کوتاه سخن اینکه ساختن‌گرایی بر این اندیشه استوار است که یادگیرندگان دانش خود را از تجربه‌هایشان به‌دست می‌آورند [Ormord, 1995]. در گذشته، یعنی زمانی که رویکرد رفتارگرایی بر تعلیم و تربیت حاکم بود، تصور دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به‌ویژه آموزش‌دهندگان (به‌عنوان افرادی که برنامه درسی قصد شده توسط آنان در کلاس درس اجرا می‌شود)، در خصوص سنجش این بود که سنجش آخرین عنصر از عناصر اصلی

۷. نتایج به‌دست آمده از سنجش و ارزشیابی به عمل آمده به‌گونه‌ای به یادگیرندگان منعکس شود که آنان را در زمینه یادگیری و شرکت در کلاس درس، تشویق و ترغیب کند.

۸. در تهیه و اجرای آزمون‌ها برای سنجش آموخته‌ها و یادگیری یادگیرندگان، به حیطه‌های هدف‌های آموزشی (شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی) توجه شود.

۹. از انواع سنجش و ارزشیابی (ورودی، تکوینی، و پایانی) در معنای علمی - کاربردی آن‌ها استفاده به عمل آید.

از بین اصول مذکور، اصل شماره ۱ را شرح می‌دهیم. اما قبل از آن ضرورت دارد، به‌طور مختصر سه نظریه اساسی در روان‌شناسی یادگیری را معرفی کنیم.

اولین نظریه، «نظریه رفتارگرایی» است. رفتارگرایی به این معنی است که رفتار را باید به کمک تجربه‌های قابل مشاهده تبیین کرد، نه فرایندهای ذهنی [Santroek, 2004:211]. در ضمن برای رفتارگرایی، یادگیری تغییر در رفتار آشکار است. هر چند که در چارچوب رفتارگرایی نظریه‌های مختلفی پدید آمده‌اند، اما همه آن‌ها در این نکته اتفاق نظر دارند که موضوع اصلی علم روان‌شناسی رفتار است و روان‌شناسی باید در پژوهش‌ها و نظریه‌پردازی‌های خود، رفتار مشاهده‌پذیر و اندازه‌پذیر، نه فرایندهای ذهنی غیرقابل دسترس را مورد توجه قرار دهد. از سوی دیگر، روان‌شناسان رفتاری برای تأثیر محیط بر رفتار انسان اهمیت زیادی قائل‌اند. ادانل<sup>۴</sup>، ریو<sup>۵</sup> و اسمیت<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) می‌گویند: «از دیدگاه روان‌شناسی رفتاری مهم‌ترین موضوع رابطه بین محیط و رفتار است. تغییراتی که در محیط ایجاد می‌شوند، به ایجاد تغییر در رفتار می‌انجامند.»

دومین نظریه، نظریه «شناخت‌گرایی» است. از نظر نظریه‌پردازان شناختی، یادگیری کسب و بازسازی ساختارهای شناختی است که از طریق آن اطلاعات پردازش و در حافظه ذخیره می‌شوند. نظریه‌های شناختی یادگیری بر این باور تأکید می‌کنند که یادگیری فرایندی درونی است که امکان دارد به‌صورت تغییر فوری در رفتار آشکار ظاهر نشود.

**دیویی،  
ویگوتسکی، پیاژه  
و سایر دانشمندان  
شناخت‌گرا نیز،  
نگاه به سنجش  
به‌عنوان ابزاری  
برای نمره‌دهی،  
رتبه‌دهی،  
قضاوت درباره  
یادگیرندگان و  
تعیین برنده و  
بازنده را مورد نقد  
و بازنگری قرار  
داده‌اند**

### \* بی‌نوشت‌ها

1. Assessment of Learning
2. Assessment as Learning
3. Assessment for Learning
4. O'Donnel
5. Reeve
6. Smith
7. Piaget
8. Vygotsky
9. Bartlet
10. Bruner
11. Dewey
12. Suhunk
13. Stiggins
14. Beth Grove
15. Shepard

### \* منابع

۱. ایرل، لورنا و کاتز، استیون (۱۳۸۸). **بازاندیشی در سنجش کلاسی**. ترجمه محمد عسگری، غلامرضا یادگارزاده و کوروش پرند. نشر نخبگان. تهران. (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۶).
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). **اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی**. دوران. تهران.
۳. شریفان، احمد (۱۳۹۱). **سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: تأثیر نمره و بازخورد و پیشرفت تحصیلی**. وانیا. تهران.
۴. شریفان، احمد (۱۳۹۱). **سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: فلسفه، اصول و انواع سنجش**. وانیا. تهران.
۵. یادگارزاده، غلامرضا و پرند، کوروش (۱۳۸۸). **گفتارهایی در سنجش آموزش: تأملی بر نقش سنجش در برنامه درسی، تدریس و یادگیری**. نوا مهتاب. تهران.

شود، در حالی که برنامه درسی توسط آموزش‌دهنده در حال اجراست، آن را به اجرا می‌گذارند و از نتایج آن در جهت تکوین (بهبود، اصلاح، تعمیق و تحکیم) یادگیری یادگیرندگان استفاده می‌کنند [Blake, etal, 2004, quotes: Harlen, 2007].

این نوع نگاه به عنصر سنجش و نقش آن در برنامه درسی، بنا به گفته شپارد (۲۰۰۰)، ریشه در پارادایم ساختن‌گرایی دارد. در این دیدگاه، سنجش برای فعالیتهای آموزشی هر آموزش‌دهنده‌ای و فعالیتهای یادگیری هر یادگیرنده‌ای عنصر تعادل‌دهنده است. زیرا عمدتاً سنجش در کلاس درس به عمل می‌آید و به این منظور، هر آموزش‌دهنده‌ای نیاز دارد که در کلاس درس از انواع سنجش به تناسب نیازش و هدفی که دنبال می‌کند، بهره بگیرد. به علاوه، یادگیرندگان نیز به فرصتهایی برای دریافت بازخورد از طریق سنجش‌های رسمی و غیررسمی برای نمایش آنچه می‌دانند و یاد گرفته‌اند، نیاز دارند. هنگامی که آموزش‌دهنده به‌طور هماهنگ از راهبردهای سنجش در کلاس درس استفاده می‌کند، می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند از توانایی‌های خود آگاه شوند و ضعف‌هایشان را رفع کنند [به نقل از: یادگارزاده و پرند، ۱۳۸۸].

در واقع، سنجشی که به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری تلقی می‌شود، می‌تواند به ارائه آموزش پویا، کارآمد و اثربخش برای موفقیت یادگیرندگان در دستیابی به هدف‌های آموزشی و پرورشی از پیش تعیین‌شده برنامه درسی کمک کند.

**پروان سنجش یادگیری معتقدند که یادگیری به معنای تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد بر اثر تجربه است.**

**پروان سنجش به‌عنوان یادگیری، بر این باورند که یادگیری فعالیتهایی را منعکس می‌کند که یادگیرنده را قادر می‌سازد، از تجربه‌های قبلی خود برای درک و ارزشیابی شرایط حال در جهت شکل دادن به عمل آتی و به نظم در آوردن دانش جدید استفاده کند.**

برنامه درسی است. به این معنا که سنجش به‌عنوان پایان‌دهنده فعالیت‌های آموزشی آموزش‌دهندگان و تابع هدف‌های آنها تلقی می‌شود و بر پایه آن، به نتایج و کوشش‌های یادگیری یادگیرنده نمره داده می‌شود تا او بتواند به پایه‌های تحصیلی بالاتر ارتقا یابد.

**استیگینز**<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۷) می‌گوید: در این دوره زمانی نقش اصلی سنجش، یافتن و برجسته کردن تفاوت‌ها در یادگیرندگان و رتبه‌بندی آنان براساس پیشرفت تحصیلی بود. عمل به این هدف از سنجش، بنا به گفته **بث‌گرا**<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۳)، به نقل از: شپارد<sup>۱۵</sup>، (۲۰۰۰)، به این معنا تلقی می‌شود که سنجش و آموزش هم در زمان و هم در هدف از یکدیگر جدا هستند. زیرا، هدف اصلی آموزش تغییر در رفتار و شناخت یادگیرنده است و سنجش به این معنا هدفش ارتقای تحصیلی و تفکیک یادگیرندگان از یکدیگر است. همین نگاه باعث می‌شود که فرایند سنجش مسیری جداگانه از فرایند یاددهی - یادگیری طی کند.

اما واقعیت امر این است که امروزه غالباً سنجش تعیین‌کننده فعالیت‌های آموزشی آموزش‌دهنده و کوشش‌های یادگیری یادگیرنده است. به طوری که چگونگی یاددهی آموزش‌دهنده و نحوه مطالعه و آنچه که یادگیرنده خواهد آموخت، به‌طور مستقیم از ماهیت سنجش و نتایجی که از آن حاصل می‌شود، تأثیر می‌پذیرد. به‌ویژه بزرگان تعلیم و تربیت، مانند دیویی، ویگوتسکی، پیاز و سایر دانشمندان شناخت‌گرا نیز، نگاه به سنجش به‌عنوان ابزاری برای نمره‌دهی، رتبه‌دهی، قضاوت درباره یادگیرندگان و تعیین برنده و بازنده را مورد نقد و بازنگری قرار داده‌اند و بر پیوند عنصر سنجش با فرایند یاددهی و یادگیری تأکید دارند. به طوری که در دهه‌های اخیر گرایش به سمت استفاده از سنجش برای بهبود یادگیری و اثربخشی برنامه درسی افزایش قابل توجهی یافته است. دیگر از سنجش نه به‌عنوان سنجش یادگیری، بلکه به‌عنوان سنجش برای یادگیری یاد می‌شود. این نوع درک از سنجش به طراحی و اجرای سنجش‌هایی منجر می‌شود که یادگیری یادگیرنده را افزایش می‌دهند. امروزه به جای اینکه از سنجش در پایان دوره آموزش استفاده