



سنجش اصیل؛ راهکاری برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی

طاهره عبداللهی گل^{1*}، مرتضی کرمی²، حسین کارشکی³

¹گروه علوم تربیتی - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی - دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران،

abdollahit@ymail.com

²دانشیار گروه علوم تربیتی - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی - دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران،

mor.karami@um.ac.ir

³دانشیار گروه علوم تربیتی - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی - دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران،

kareshki@gmail.com

چکیده

سنجش و ارزشیابی یکی از ارکان مهم نظام آموزشی و بخش جدایی ناپذیر آن است که وظیفه هدایت مستمر یادگیری دانشجویان را به عهده دارد و در جهت تحقق اهداف آموزشی به کار می‌رود. حاصل آموزش باید نوآوری و خلاقیت باشد و نه یادآوری صرف. سنجش اصیل، شکلی از سنجش است که در آن، یادگیرندگان به جای به خاطر سپاری صرف اطلاعات، از آنها برای حل مسائل و انجام تکالیف معنادار مربوط به زندگی واقعی استفاده می‌کنند. هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان بکارگیری اصول سنجش اصیل در سنجش آموخته‌های دانشجویان است. روش پژوهش حاضر، توصیفی و جامعه‌ی آماری این پژوهش دانشجویان رشته‌های علوم رفتاری دانشگاه فردوسی مشهد ورودی سال‌های 90، 91، 92 می‌باشد. روش نمونه‌گیری، در دسترس و حجم نمونه 210 نفر است. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی استفاده شده است. نتیجه‌ی حاصل از بررسی نشان داد که میانگین مولفه‌های سنجش تکوینی، فعالیت‌های پیچیده شناختی، کاربست دانش، آمادگی برای حرفه آینده، سنجش مستقیم، تکالیف معنادار برای فراگیر، مانند دنیای واقعی، یادگیری در جریان ارزشیابی و خارج از محدوده کلاسی از متوسط ممکن کمتر است. مولفه‌ی تنوع ابزارها، سؤالات و پاسخ‌های صحیح 1/62 از متوسط ممکن بیشتر است. و در کل میزان بکارگیری سنجش اصیل با میانگین 126/23، 5/27 از متوسط ممکن کمتر است. براساس نتایج حاصله از پژوهش حاضر، می‌توان اظهار داشت که میزان بکارگیری سنجش اصیل به اندازه کافی نبوده و در این مورد باید تدابیری اندیشیده و اجرایی گردد.

کلمات کلیدی:

آموزش عالی، سنجش، سنجش اصیل

1- مقدمه

آموزش عالی بالاترین و آخرین مرحله نظام آموزشی رسمی و رأس آموزش در هر کشور است. دانشگاه‌ها به عنوان اصلی‌ترین و اساسی‌ترین مرکز تربیت نیروی انسانی به منظور تربیت افراد شایسته و دارای صلاحیت علمی و اخلاقی باید از اثربخشی و کارایی بالایی برخوردار باشند (1).

یکی از مهمترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها برنامه‌های درسی است که نقش تعیین کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد. در واقع برنامه‌های درسی به عنوان قلب مراکز دانشگاهی در توفیق یا شکست این مراکز نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده‌ای دارند. بر این اساس، برنامه‌های درسی نشان‌دهنده‌ی میزان پیشرفت و پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (8). مسلماً یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی، سنجش و ارزشیابی است که هدف عمده آن جمع‌آوری اطلاعات معتبر به منظور رشد و ارتقاء یادگیرندگان می‌باشد.

سنجش و ارزشیابی یکی از ارکان مهم نظام آموزشی و بخش جدایی ناپذیر آن می باشد و وظیفه هدایت مستمر یادگیری دانشجو را به عهده دارد و در جهت تحقق اهداف آموزشی به کار می رود (7).

مهر محمدی (9) معتقد است موضوع سنجش آموخته های دانشجویان، موضوعی نسبتاً مغفول در نظام آموزش جمهوری اسلامی ایران است. زیرنظام سنجش آموزش یا ارزشیابی از آموخته ها باید بازتاب دهنده همه ی بایدها و نبایدهای مورد تایید و تاکید یک نظام آموزشی باشد. در غیر این صورت نباید به عملیاتی شدن آن بایدها و نبایدها دل بست. شرط لازم و کافی برای تحقق بخشیدن به آرمان های مورد توجه هر نظام آموزشی آن است که نظام سنجش حامل آن ها باشد. با اصلاح این مولفه می توان امیدوار بود که سنجش نقش لوکوموتیو اصلاحات را ایفا می کند و به تبع آن، سایر مولفه ها هم دستخوش اصلاح می شوند.

محتوا و شیوه سنجش، تأثیر مستقیمی بر نحوه مطالعه و کیفیت یادگیری دانشجویان دارد. اگر استاد بر حفظ کردن مطالب بی ارتباط تاکید کند دانشجویان به یادگیری سطحی روی می آورند. سنجش های رایج در اکثر مواقع پاسخ محور می باشد، بدین معنی که یادگیرندگان، به جای تولید پاسخ به ارائه پاسخ مشخص و مورد انتظار یاددهندگان می پردازند که این پاسخ ها نیز عمدتاً در جزوات و کتب درسی موجود می باشد. از این رو برای بهبود نظام آموزشی، ضروری است که شیوه های ارزیابی و سنجش را اصلاح کرد (11). امروزه شاهد آن هستیم که در اکثر کشورهای جهان و از جمله ایران، تغییرات نظام ارزشیابی برای بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دانشجویان امری بسیار مهم تلقی می گردد و سنجش و ارزشیابی دانشجویان به عنوان یک عنصر کلیدی برای اصلاحات آموزشی و بهبود کیفیت آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (7). در واقع ما به سیستم هایی از سنجش نیازمندیم که به هر دانشجو به دیده ی حرمت نگاه کند و قابلیت رشد و پیشرفت مداوم آن ها را فراهم نماید. روش های سنجش باید مبتنی بر پژوهش و شرکت فعال دانشجو در امور آموزشی باشد. انتقال و ارزشیابی مقداری اطلاعات بدون ایجاد روح تفکر و خلاقیت کاری کم فایده خواهد بود. بعبارت دیگر، حاصل آموزش باید نوآوری و خلاقیت باشد و نه یادآوری صرف. سنجش اصیل یا سنجش مبتنی بر عملکرد واقعی¹، شکلی از سنجش است که در آن، یادگیرندگان به جای به خاطر سپاری صرف اطلاعات، از آنها برای حل مسایل و انجام تکالیف معنادار مربوط به زندگی واقعی استفاده می کنند (10). منظور از روش های سنجش اصیل آن روش هایی هستند که به جای روش های سنتی سنجش پیشنهاد شده اند. سنجش های اصیل یا سنجش مبتنی بر عملکرد واقعی به سنجش هایی گفته می شود که دانش و مهارت های دانش آموزان و دانشجویان را در شرایط طبیعی و به طور مستقیم می سنجند. سنجش اصیل نیازمند ایجاد آن دسته از تکالیف سنجش است که تا حد امکان به موقعیت های خارج از کلاس درس شبیه اند و دانش آموزان برای انجام دادن آن ها دانش و مهارت هایی را که آموخته اند به کار می بندند (5).

سنجش اصیل یک واکنش است در برابر محدودیت آموزش و بازگشت به سمت نوعی از آموزش که افکار، احساسات و عمل را متصل می کند. در سنجش اصیل، انجام وظایف دانشجویان عملی تر، واقع بینانه تر و چالش برانگیزتر از آزمون های مداد-کاغذی سنتی است و دانشجویان در فعالیت های معنادارتر و محدودتر درگیر می شوند در سنجش اصیل بیش از یک راه حل قابل قبول برای هر مشکل و بیش از یک پاسخ قابل قبول برای هر سؤال وجود دارد (14).

توجه همه جانبه به شخصیت های انسانی سبب شده تا نظام های تربیتی رویکردهای جدید آموزشی و تربیتی به ویژه رویکرد انسان گرایانه را بسط و گسترش دهند. مطابق این مبانی فکری فرد هرگز به تنهایی نمی تواند جهانش را بشناسد. انسان سیستمی است که با مشارکت افراد و با ارتباط با آن ها دنیای خود را می سازد. این کار را هم به طور فعال انجام می دهد. بنابراین همگام با ایجاد تحول در عناصر آموزشی و تربیتی مانند برنامه درسی، روش های یاددهی-یادگیری و منابع یادگیری، ضرورت تحول در شیوه های سنجش بیش از پیش روشن و اهمیت می یابد. یادگیری معنادار و پایدار زمانی اتفاق می افتد که فرد از تجارب خود و اندیشه های تفسیرهای شخصی به عمل آورد. امروزه اعتقاد بر آن است که گستره ی امکانات یادگیری نامحدود است و با ابزارهای موجود قابل اندازه گیری نیست. در این نظریات بیشتر بر فرایندهای تفکر تاکید می شود تا به محصول. برای رسیدن به چنین هدفی باید فراگیران را با مسائل پیچیده و دشوار و نه تکالیف ساده مواجه کرد. این مبانی

¹AuthenticAssessment

فکری که برگرفته از نظریه ساختارگرایی است، با انتخاب و طراحی تکالیف مربوط به تجارب واقعی و مربوط به زندگی، فراگیران را برای ساختن تفسیرها و ادراک‌هایشان از مسائل مختلف آماده می‌کند(5).

معلم نقش عمده ای را در فرایند سنجش ایفا می‌کند. باید مستندات روشن که نشان دهنده‌ی پیشرفت فراگیران است ارائه کند. چنین سنجشی به معلم کمک می‌کند تا با شناخت همه جانبه از فراگیرانش، بتواند تکالیف واقعی و کمک کننده در یک رویکرد پویا ارائه دهد و فراگیران نیز فعالانه به ساخت دانش و تفسیرهایشان از جهان پیرامونشان بپردازند. سنجش باید دانشجویان را برای زندگی آماده کند و این هدف با مفهوم سنجش پایدار توسعه می‌یابد. ویژگی مهم این هدف این است که دانشجو هر چه بیشتر نقش فعال‌تری در فرآیند سنجش نسبت به آنچه در سنجش تراکمی و تکوینی دارد، بازی کند. دانشجویان همواره در فرایند سنجش دریافت کننده‌ی اعمال دیگرانند و نه عاملان فعال آن(7).

استفاده نکردن از تکالیف کاربردی و سنجش اصیل که براساس نیازهای واقعی طرح‌ریزی شده باشند این نتیجه را در پی دارد که سنجش به توان کاربرد آموخته‌های دانشجویان کمک زیادی نکرده است. در آموزش عالی تاکید زیادی بر دیدگاه‌های یادگیری و استقلال و تفسیر و سطوح بالای شناختی وجود دارد، ولی طریقی که دوره‌ها به دانشجویان ارائه می‌گردد و ماهیت امتحانات، چیزی جز این را نشان می‌دهد(7). بنابراین آنچه گفته شد این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سوال "چه میزان از روش‌های سنجش اصیل در سنجش دانشجویان استفاده می‌شود؟" است.

2- روش تحقیق

پژوهش حاضر توصیفی است. جامعه آماری در این تحقیق دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های علوم رفتاری(رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی، کتابداری، علوم اجتماعی و مدیریت) ورودی سالهای 90، 91 و 92 است. 42 کلاس و از هر کلاس 5 نفر با نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه که در مجموع 210 نفر انتخاب شدند.

ابزار جمع آوری داده در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته است. در ابتدا مبانی نظری موجود در حوزه سنجش اصیل به دقت مورد مطالعه قرار گرفت و ویژگی‌ها و مولفه‌های سنجش اصیل استخراج شد. در مرحله بعد، گویه‌ها مطرح و نهایتاً پرسشنامه اولیه تنظیم شد. متغیر میزان بکارگیری سنجش اصیل، پیوسته و با سطح اندازه گیری فاصله‌ای است. شیوه‌ی نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت لیکرت و امتیاز بندی هر سوال به صورت «خیلی زیاد» نمره 5، «زیاد» نمره 4، «متوسط» نمره 3، «کم» نمره 2 و «خیلی کم» نمره 1، بود که برای احراز روایی، روایی پرسشنامه توسط چهار نفر از اعضای هیئت علمی بررسی گردید و از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی، شاخص KMO برابر 0/72 بدست آمد. درصد تبیین واریانس نیز بر حسب ده عامل استخراج شده، 64/66 بدست آمد و تمام بارهای عاملی بدست آمده از تحلیل اکتشافی پرسشنامه سنجش اصیل با چرخش واریماکس نیز بالا تر از 0/3 گزارش شده است.

پایایی پرسشنامه سنجش اصیل، با روش ضریب آلفای کرونباخ 0/92 محاسبه شد. از آنجایی که ضریب پایایی مشاهده شده برای پرسشنامه‌ی سنجش اصیل بالاتر از 0/7 است، لذا می‌توان گفت که ابزار از دقت و اطمینان کافی برخوردار است. شایان ذکر است که در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و از نرم افزار Spss19 استفاده شد.

3- نتیجه و بحث

در این مقاله به بررسی میزان بکارگیری سنجش اصیل در سنجش دانشجویان علوم رفتاری دانشگاه فردوسی مشهد پرداخته شد. در این راستا، نتایج حاصل از بررسی اینکه چقدر از روش‌های سنجش اصیل در سنجش دانشجویان استفاده شده است، در جدول 1 گزارش شده است.

جدول 1: تفاوت میانگین از متوسط ممکن متغیر سنجش اصیل

تفاوت میانگین از متوسط ممکن	متوسط ممکن	دامنه تغییرات	حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین	مولفه
-5/04	27	36	45	9	6/24	21/96	سنجش تکوینی
-3	16/5	19	26	7	4/4	13/50	فعالیت‌های پیچیده شناختی
1/62	11/5	13	18	5	2/93	13/12	تنوع ابزارها، سوالات و پاسخ‌های صحیح
-6/71	17/5	20	25	5	4/00	10/79	کاربست دانش
-0/52	8/5	9	13	4	2/34	7/98	آمادگی برای حرفه آینده
-1/5	14/5	19	24	5	4/14	13	سنجش مستقیم
-1/5	12	14	19	5	3/33	10/5	تکالیف معنادار برای فراگیر
-0/47	11/5	9	16	7	2/24	11/03	مانند دنیای واقعی
-2/39	14	18	23	5	3/21	11/61	یادگیری در جریان ارزشیابی
-2/1	12	10	17	7	2/16	9/90	خارج از محدوده کلاسی
-5/27	131/5	101	182	81	17/62	126/23	کل ابزار

با توجه به جدول 1، متوسط ممکن بر اساس دامنه تغییرات بدست می‌آید. میانگین مولفه‌های سنجش تکوینی، فعالیت‌های پیچیده شناختی، کاربرد دانش، آمادگی برای حرفه آینده، سنجش مستقیم، تکالیف معنادار برای فراگیر، مانند دنیای واقعی، یادگیری در جریان ارزشیابی و خارج از محدوده کلاسی از متوسط ممکن کمتر است. مولفه تنوع ابزارها، سوالات و پاسخ‌های صحیح 1/62 از متوسط ممکن بیشتر است. بیشترین تفاوت میانگین از متوسط ممکن، مولفه کاربرد دانش با 6/71- و کمترین تفاوت میانگین از متوسط ممکن، مولفه مانند دنیای واقعی 0/47- است و در کل میزان بکارگیری سنجش اصیل با میانگین 126/23، 5/27 از متوسط ممکن کمتر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های (2)، (3)، (4)، (6)، (8)، (10)، (12)، مبنی بر اینکه روش‌های سنجش موجود غیر کاربردی، تراکمی، محدود و تا حد زیادی مبتنی بر امتحانات پایان ترم است و یادگیرندگان، به جای تولید پاسخ و به کارگیری قابلیت‌ها و منش‌های فکری، به ارائه پاسخ مشخص و مورد انتظار یاددهندگان می‌پردازند، همخوان است.

بر اساس نتایج حاصله از پژوهش حاضر، می‌توان اظهار داشت که میزان بکارگیری سنجش اصیل به اندازه کافی نبوده و در این مورد باید تدابیری اندیشیده و اجرایی گردد. لذا در این راستا، به اساتید و متخصصان و سیاست‌گذاران آموزش، استفاده هر چه بیشتر و بهتر از روش‌های سنجش اصیل در سنجش دانشجویان پیشنهاد می‌شود. در دانشگاه‌ها مباحث مرتبط با سنجش اصیل پر رنگ‌تر شود و برنامه‌ریزی‌های بنیادی در این زمینه صورت گیرد. علاوه بر این، برای بررسی میزان اعتبار یافته‌های حاصل از این پرسشنامه‌ها، می‌توان این پرسشنامه‌ها را در مقاطع و دانشگاه‌های دیگر نیز اجرا کرد تا قابلیت تعمیم یافته‌های پژوهش افزایش یابد.

1. فروغی ابری، احمد علی؛ نادی، محمد علی؛ ابراهیم پور، علیرضا (1387). عوامل موثر بر ارتقای کیفیت آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، برنامه ریزی درسی، 19، 61-78.
2. اصل فتاحی، بهرام؛ کریمی، یوسف؛ سیف، علی اکبر و پاشا شریفی، حسن (1388). مقایسه تاثیر روشهای سنجش (عملکردی، تشریحی و عینی) بر عملکرد دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی در درس روش تحقیق دانشگاه آزاد اسلامی شبستر. *علوم تربیتی*، 33، 6-7.
3. پورنادری، پورانداخت؛ نصر اصفهانی، احمد رضا و نیلی، محمدرضا؛ باقری، زهره (1392). بررسی استفاده از روش‌های مختلف سنجش و سنجش مبتنی بر یادگیری پایدار. *فناوری آموزشی*. جلد 8، شماره 2: 115-124.
4. خرم‌آبادی، یدا،...، دلاور، علی (1389). تاثیر ترکیبی روش‌های سنجش جایگزین بر نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی رشته علوم تجربی در درس شیمی شهرستان خرم‌آباد. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، سال 5، 107، 15-87.
5. رهباردار، حمید (1387). سنجش پرونده‌ای پوشه کار ارزشیابی کیفی-توصیفی. مشهد: کتابخانه رایانه‌ای.
6. سیف، علی اکبر (1389). *روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
7. علوی لنگرودی، سید کاظم؛ افروغ، الهه (1390). بررسی نگرش معلمان در رابطه با میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در پایه اول و دوم ابتدایی شهرستان بافق در سال تحصیلی 89-88. *مجموعه مقالات اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران*، دانشگاه فردوسی مشهد، 124-131.
8. کوثری، مریم؛ نوروززاده، رضا (1388). تبیین ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه درسی مقطع کارشناسی با تاکید بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. شماره 1. 54-18.
9. مهرمحمدی، محمود (1392). انگاره حداکثری زیر نظام "ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا سنجش" در نظام تعلیم و تربیت و نقد "ارزشیابی توصیفی" با اتکای به آن. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال بیست و نهم، شماره 4، 9-30.
10. یزدان پناه نوذری، علی؛ جلاهی، حسین (1385). ارزشیابی اصیل: شیوه‌ای موثر برای پرورش منش‌های تفکر یادگیرندگان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، شماره 55، 152-160.
11. یوسف زاده، مسعود (1390). ضرورت تحول در شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عاملی در جهت پژوهش محوری سیستم‌های آموزشی. *مجموعه مقالات اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران*، دانشگاه فردوسی مشهد، 456-460.
12. Cooper, JH (2005). "A training Programme Based on the Principles of Social Constructivism and Focused on Developing People for the Future World of Work an Evaluation". *thesis for doctoral degree (Ph.D)*, University of Pretoria. Pretoria, South Africa.
13. Fuchs, L; Fuchs, D; Kanen, K; Hanlett, C; Kataroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: effects on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36, 609-646.
14. Marsh, C.J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum Teachers' Library* (London, England); 4th ED. Taylor & Francis Routledge.