

## تبیین چارچوب مفهومی برنامه درسی سنجش شده دوره کارشناسی

سید علی خالقی نژاد<sup>۱</sup>، اکبر هدایتی<sup>۲\*</sup>

S.A. Khaleghinezhad<sup>1</sup>, A. Hedayati<sup>2\*</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۰۳

Received Date: 2020/01/23

Accepted Date: 2020/05/30

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر باهدف ارائه چارچوبی مفهومی برای برنامه سنجش شده بر اساس ادراکات و تجربیات دینفعان برنامه درسی دوره کارشناسی انجام شد.

**روش:** با رویکرد کیفی پژوهش و روش نمونه‌گیری هدفمند، تجارب و ادراکات ۳۱ نفر (۱۷ عضو هیئت علمی، ۱۲ دانشجوی دوره کارشناسی، ۲ کارشناس دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی) از دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران و خوارزمی، دانشگاه علوم پزشکی ارتش و دفتر برنامه‌ریزی آموزش از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند مورد کاوش قرار گرفت. جمع‌آوری و تحلیل داده به‌صورت مداوم تا رسیدن به اشباع نظری از طریق فرایند مقایسه مداوم تداوم یافت.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی منجر به شناسایی دو مقوله اصلی «فرایندهای طراحی سنجش» و «فرایندهای قضاوتی سنجش» و شش مقوله فرعی «تعیین نقشه سنجش»، «انتخاب روش سنجش»، «تعیین افراد شرکت‌کننده در سنجش»، «زمینه‌سازی فرهنگی»، «سنجش یادگیری» و «نظارت بر سنجش» گردید. در مجموع، برنامه درسی سنجش شده ماهیتی سیال دارد و به دنبال آن است که از طریق نگاهی تعاملی (برگشت به عقب و نگاه به بافت اجرایی سنجش) زمینه تغییرات مناسب در دانشجویان و بهبود کیفیت یادگیری را بررسی کند.

**کلیدواژه‌ها:** سنجش، برنامه درسی، برنامه درسی سنجش شده

۱. دکتری مطالعات برنامه درسی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

۲. دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس آیت‌الله طالقانی قم، قم، ایران

### مقدمه و بیان مسئله

از آغاز شکل‌گیری برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی، اندیشمندان این حوزه در راستای شناسایی و معرفی ماهیت این پدیده، از چشم‌اندازهای گوناگونی به آن نگریسته‌اند و برای فهم آن تعاریف و انواع متفاوتی از آن را به ذینفعان عرضه کرده‌اند. در تعریفی ساده، برنامه درسی به نقشه آموزشی یک موسسه، دانشکده، کالج، دپارتمان، برنامه، یا واحد درسی اشاره دارد (Ratcliff, 1997). در بطن این تعریف، چهار برداشت از برنامه درسی وجود دارد که چرخه علی برنامه درسی را شکل می‌دهند (Porter & Smithson, 2001). نخست، برنامه‌درسی قصد شده<sup>۱</sup> که اغلب در کاتالوگ واحدهای درسی نمود پیدا می‌کند (Kelley, McAuley, Wallace & Frank, 2008) دوم، برنامه درسی اجراشده<sup>۲</sup> یا آنچه مدرس در کلاس انجام می‌دهد که معمولاً در قالب سرفصل‌های واحد درسی ارائه می‌شود. سوم، برنامه‌درسی کسب‌شده<sup>۳</sup> که اشاره به یادگیری‌هایی دارد که در نتیجه اجرای برنامه‌درسی در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانشجویان تغییر به وجود می‌آید (Schmidt & Schuwirth, 2013)؛ و چهارم برنامه درسی سنجش‌شده<sup>۴</sup> است که در قالب آنچه مدرس آزمون می‌کند یا سنجشی که از صلاحیت‌های مورد انتظار برنامه درسی صورت می‌گیرد، تعریف می‌شود (Kelley & et al, 2008).

اگرچه مفهوم «یادگیری» مشترک میان همه انواع برنامه درسی است، ولی چگونگی اثرگذاری انواع برنامه‌درسی بر یادگیری یادگیرندگان متفاوت است و هرکدام از آن‌ها سازمان‌دهی مفهومی خاصی را طلب می‌کند. برنامه درسی سنجش شده، در میان انواع برنامه درسی، یکی از برنامه‌های اثرگذار بر فرایند یادگیری و قضاوت درباره یادگیری به شمار می‌آید. این مفهوم در دهه‌های اخیر مطرح شده است و هنوز به بلوغ کارکردی در حوزه برنامه درسی نرسیده است (Porter, 2006). واکاوی برنامه‌درسی سنجش شده سنتی پرسش‌های ساده‌ای را پیشروی ما قرار می‌دهد: آیا مدرس آنچه تدریس کرده است، آزموده است؟ آیا مدرس محتوای کتاب را تدریس کرده است؟ آیا محتوای کتاب با محتوای آزمون مشابه است؟ آیا محتوای آنچه آزمون شده با محتوای برنامه درسی قصد شده تطبیق دارد؟ این برداشت‌های رایج حاکی از نوعی نگاهی پوزیتیویستی و ساختارمند به پدیده سیال یادگیری است درحالی‌که برنامه درسی سنجش شده نظامی از فرایندها و ابزارها است (Niebling, Roach & Rahn-Blakeslee, 2008)؛ و این برنامه از آنجایی که پیامدهای یادگیری را مورد قضاوت قرار می‌دهد و سنجش فردی یادگیرندگان را به فرایند ارزشیابی برنامه مرتبط می‌کند، از ظرفیت مناسبی برای ساماندهی جریان یادگیری برخوردار است (Iobst & Holmboe, 2020).

- 
1. Intended Curriculum
  2. Enacted Curriculum
  3. Attained Curriculum
  4. Assessed Curriculum

(Lattuca & Stark, 2011: 231- 232) سنجش را به‌عنوان بررسی ادراک از موفقیت خویش و گزارشی از نگرش یادگیرنده به فرایندهای آموزشی یا رضایت دست‌اندرکاران آموزش از فرایندهای آموزشی تعریف می‌کنند. آنان اصطلاح سنجش را به‌عنوان جزئی از فرایندهای ارزشیابی می‌دانند که بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. آن‌ها معتقدند که سنجش دانشجویان برای تعیین این است که آنان به پیامدهای آموزشی مورد انتظار طراحان برنامه علمی دست‌یافته‌اند یا نه. آن‌ها سپس قلمرو سنجش را گسترش می‌دهند و می‌گویند سنجش یک فرایند نهایی است که موردنیاز مدیران، اعتبارسنجان و نهادها است. البته، برای آنان سنجش یک نظام نیست و از اصطلاح برنامه سنجش برای آن استفاده نمی‌کنند.

برخی دیگر از صاحب‌نظران (Van Der Vle & Schuwirth, 2005) برای سنجش هویت جامع‌تری قائل هستند، آن‌ها «سنجش برنامه‌ریزی‌شده<sup>۱</sup>» را پیشنهاد می‌دهند. در این نگاه سنجش می‌تواند به‌عنوان یک سیستم یا برنامه دیده شود و در آن فعالیت سنجش به‌صورت ساختمند به‌نحوی که برای یادگیرنده معنی‌دار و حامی رشد و یادگیری او باشد، طراحی می‌شود (Dario Torre, Schuwirth & Van der Vleuten, 2019). این سنجش به دنبال بهینه‌سازی یادگیری است و در آن بعد «سنجش با درجه تأثیر بالا<sup>۲</sup>» که بر تنوع داده‌ها تأکید دارد و برای خاتمه دادن به آن اشباع اطلاعات ضرورت دارد، جایگاه ویژه‌ای دارد (De Jong, Bok, Kremer & van der Vleuten, 2019). بعد دیگر «سنجش‌های با درجه تأثیر ناچیز<sup>۳</sup>» است که بر اساس آن جمع‌آوری اطلاعات زیادی درباره یادگیری به‌صورت طولی رخ می‌دهد و هدف از چنین سنجش‌هایی نیز رد یا تأیید یادگیرنده نیست، بلکه یادگیرنده از طریق جمع‌آوری بازخورد از سنجش‌های صورت گرفته و گفتگو با مربی خویش بر پیشرفت خویش نظارت می‌کند (Bala, van der Vleuten, Freeman, Torre, Heeneman & Sam, 2020).

اصطلاح برنامه‌درسی سنجش شده را بیشتر پورتر استفاده کرده است و در مطالعات خویش تطبیق انواع برنامه درسی‌های درسی قصدشده، اجراشده، سنجش شده را برای بهبود کیفیت یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد (Porter & Smithson, 2001). به‌رحال سنجش می‌تواند بخش مهمی از برنامه درسی باشد (Van Der Vleuten & Schuwirth, 2005). برنامه درسی سنجش شده و نگاه برنامه‌ای به سنجش در کنار هویت علمی جهانی، در بافت محلی نیز معناهایی می‌توان به آن اضافه کرد. ضرورت بررسی عمیق سنجش در هر زمان و بافتی این است که دانشجویان آنچه را که فکر می‌کنند در آن مورد آزمون قرار می‌گیرند، یاد می‌گیرند (Biggs, 2003)؛ سنجش یادگیری را شکل می‌دهد و مولد فعالیت‌های یادگیری است و همه جنبه‌های رفتار یادگیری را هدایت می‌کند.

1. Programmatic assessment

2. High stake assessment

3. Low stake assessment

همچنین مفروضه‌های آموزشی و اجتماعی زیربنای یادگیری دانشجویان را باید در کارکردهای سنجش جستجو کرد (Havnes, 2004). در نگاه دانشجویان، سنجش همیشه برنامه درسی واقعی را تعریف می‌کند (Ramsden, 2003). مطالعه حاضر به دنبال ارائه تحلیلی ایرانی از سنجش یادگیری در قالب برنامه است و در آن تلاش شده است که با غوطه‌ور شدن در تجربیات و دیدگاه‌های ذینفعان مختلف دانشگاهی (دانشجویان، مدرسان دانشگاهی و کارشناسان آموزش عالی)، ماهیت برنامه درسی سنجش شده را بکاود و چارچوبی برای ارزشیابی از برنامه‌ای که خود رسالت ارزیابانه دارد، ارائه دهد.

### پیشینه پژوهش

از اولین چیزهایی که دانشجویان وقتی وارد کلاس می‌شوند و در شروع یادگیری یک واحد درسی از مدرس سؤال می‌کنند، چگونه آن‌ها سنجش می‌شوند و چه تکالیف، عملکرد یا آزمون‌هایی برای قبولی آن‌ها مهم است. آن‌ها به سرعت بخش‌های از سیلابس که در آن مورد سنجش قرار می‌گیرند را می‌پرسند و با همدیگر درباره نکته‌هایی که باعث موفقیت آن‌ها در درس می‌شوند، صحبت می‌کنند (Zwaal, 2019). مدرسان نیز برحسب وظیفه اقدام به سنجش می‌کنند و یادگیرندگان با فعالیتی یا عملکرد خود به آن پاسخ می‌دهند، اگرچه ممکن است این پاسخ‌ها به‌عنوان نشانگرهای یادگیری در نظر گرفته شوند، ولی ممکن واقعیات چیز دیگری را نشان دهد (Scott, 2020).

سنجش تکوینی و پایانی دو رویکردی است که به‌صورت گسترده‌ای برای فهم میزان پیشرفت یادگیرندگان در مباحث آموزشی تکرار می‌شود. (Rodgers, Grays, Fulcher & Jurich (2013 معتقدند که سنجش تکوینی یک چرخه تکرار است که مشتمل بر ایجاد اهداف برنامه، انتخاب ابزار (برای مثال، آزمون‌ها، کارپوشه و...)، جمع‌آوری و تحلیل داده و درنهایت استفاده از نتایج برای بهبود یادگیری دانشجویان در یک برنامه دانشگاهی است. سنجش پایانی نیز در راستای قضاوت نهایی در رابطه با دستاوردهای کلی برنامه‌درسی صورت می‌گیرد. اگرچه بسیاری از برنامه‌ها، درباره عملکرد دانشجویان هدف‌های کلی را تعیین می‌کنند، داشتن اهداف یادگیری خاص در درون این اهداف ضروری است. این اهداف مشخص می‌کنند که دانشجویان باید به چه چیزی بدانند، فکر کنند و انجام دهند. ایدآل این است که اهداف دانشجو محور، قابل‌اندازه‌گیری و مرتبط با برنامه درسی و فعالیت‌های درون برنامه باشند. تصویر راجرز و همکاران از سنجش یادگیری بسیط است، با این حال سنجش اصیل نیازمند شایستگی‌هایی دیگری از قبیل فهم و به‌کارگیری فعالیت‌ها و مفاهیم پداگوژیکی پایه، پرورش مهارت‌های پرسشگری و مشاهده‌ای دقیق، فراهم کردن بازخورد و مربیگری کارآمد است (Iobst & Holmboe, 2020).

به باور (Pham, Higgs, Statham & Schleiter (2008 در بافتار دانشگاهی برای سنجش پیامدهای یادگیری در دوره کارشناسی باید به شش معیار توجه نمود که عبارت‌اند از: معدل نمرات دروس؛

ارزشیابی دانشجو در هر کلاس و هر ترم؛ آزمون سالانه پیامدهای یادگیری دانشجویان در هر ترم یا امتحان سنجش؛ مصاحبه به شکل گروه کانونی با فارغ‌التحصیلان و کسانی که اخیراً فارغ‌التحصیل شدند و ارزشیابی پیامدهای برنامه؛ به‌کارگیری دانشجویان در مشاغل مربوط به رشته تحصیلی، درنهایت، ارزشیابی به‌وسیله ارزیابان بیرونی و مستقل. (2011) Moameni Mahmoue در پژوهش خود که با هدف آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی انجام شده است، از جمله مهم‌ترین چالش‌های فرایند ارزشیابی برنامه‌درسی آموزش عالی را مشخص نبودن معنای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی، فقدان برنامه مشخص و قانونمند برای انجام ارزشیابی برنامه درسی، عدم استفاده از متخصصان داخل و خارج از دانشگاه برای انجام صحیح ارزشیابی، مشخص نکردن بودجه لازم برای انجام ارزشیابی و بی‌توجهی به نتایج ارزشیابی ذکر کرده است. در نگاه ایشان سنجش بخشی از ارزشیابی به شمار می‌آید.

در کنار نگاه رویکردی به سنجش تکنیک‌های تازه‌ای، برای مثال «سنجش همسالان» و «خود سنجی»، درباره سنجش یادگیری مطرح شده است. به‌زعم (Sridharan & Boud, 2019) همسال سنجی و خود سنجی عنصر اساسی در فرایند یادگیری حل مسئله به شمار می‌آیند. آن‌ها در همسال سنجی قدرت بازخورد را بسیار ارزشمند تلقی می‌کنند. به گفته‌ی آن‌ها بازخورد قدرت زیادی در توسعه یادگیری دانشجویان دارد و با توجه به ظرفیت (تحسین، نقد)، تمرکز (وظیفه، فرایند، خود، خودتنظیمی)، جهت‌گیری (گذشته، آینده)، ابزار (متن، صدا)، مشارکت یادگیرنده، توانایی یادگیرنده برای به‌یادآوردن و استفاده از اطلاعات متفاوت خواهد بود و شواهدی دال بر تأثیر قضاوت همسالان بر توسعه مهارت‌های نرم دانشجویان وجود دارد. همچنین، اثر همسال سنجی، در پرورش مشارکت عمیق و فعال دانشجویان و توسعه مهارت‌های شناختی و عاطفی آن‌ها نیز مهم به شمار می‌آید (Davies, 2009). خود سنجی هم می‌تواند در تربیت یادگیرنده خود راهبر مفید باشد.

محیط سنجش و فضایی که در آن سنجش رخ می‌دهد نیز موردعلاقه پژوهشگران قرار گرفته است. برخی از آن‌ها (Banta, 1997)؛ Banta, Lund, Black & Oblander (1996)؛ و Ndoye, & Parker (2010) معتقدند که محیط حمایتی برای سنجش باکیفیت بسیار حیاتی است و از آن محیط به‌عنوان «فرهنگ سنجش» نام برده‌اند. برای شکل‌گیری چنین فرهنگی، رهبری، مشارکت اعضاء هیئت‌علمی، منابع، مشارکت دانشجو و جمع‌آوری داده ضروری است یک دلیل مهم برای عدم مشارکت اساتید در بحث سنجش برنامه‌ها، ترس آن‌ها از ارزشیابی، از دست دادن آزادی علمی و کاهش بازگشت سرمایه است. البته اگر سنجش برنامه برای مدرسان بینشی درباره یادگیری دانشجویان و تأثیر برنامه بر آن‌ها فراهم کند، آن‌ها راحت‌تر این موضوع را می‌پذیرند. از این‌رو، فرهنگ مثبت سنجش، دسترسی و استفاده از منابع تسهیلگر سنجش است. البته، باید دانست تغییر فرهنگ سنجش برنامه تلاش طاقت‌فرسایی را می‌طلبد چراکه اغلب با رفتار افراد مرتبط است (Rodgers & et al, 2013).

### هدف پژوهش

سنجش خوب باید برای یادگیرندگان چالش‌برانگیز و معنی‌دار باشد و به یادگیرندگان و مدرسان اطلاعاتی روا و معتبر درباره یادگیری مورد انتظار، کیفیت برنامه‌ها و کاستی‌های آموزشی ارائه دهد. سنجش از آنجایی که با قضاوت سروکار داد در هر بافتی با وجود اصول جهان‌شمول علمی، مسئله‌های محلی و فرهنگی خاص خود را نیز دارد که بر موفقیت یادگیرندگان می‌تواند اثرگذار باشد. این مطالعه با هدف فهم ادراک و تجارب دانشجویان دوره کارشناسی، مدرسان و کارشناسان آموزشی از پدیده سنجش با نگاهی ایرانی صورت گرفته است و در آن تلاش گردید با در کنار هم قرار دادن برداشتهای گوناگون چارچوبی برای برنامه‌درسی سنجش شده استخراج گردد؛ بنابراین مسئله این پژوهش، ارائه چارچوب مفهومی برای برنامه‌درسی سنجش شده است.

### روش پژوهش

از آنجایی که این پژوهش به دنبال فهم پدیده «برنامه درسی سنجش شده» بر اساس تجربیات زیسته و دیدگاه ذینفعان است از رویکرد کیفی پژوهش استفاده گردید و از میان روش‌شناسی مختلف کیفی با توجه به ماهیت پدیده مورد بررسی «روش پژوهش کیفی توصیفی<sup>۱</sup>» مطرح‌شده توسط (2000) Sandelowski انتخاب گردید. این روش پژوهش به دنبال کشف ذهنیت مشترک درباره یک پدیده بدون توجه به پیشینه نظری موضوع است و در آن سعی می‌شود به درون تجربیات آگاهی‌دهندگان نفوذ شود تا کشف یک پدیده با تکیه بر داده‌های اصیل امکان‌پذیر گردد؛ وزن زیادی از این کشف به توصیف اختصاص دارد و هرجایی لازم باشد به صورت محدود از تفسیر نیز استفاده می‌شود (Sandelowski, 2000). جامعه هدف این پژوهش از تنوع زیادی برخوردار بود تا امکان رسیدن به تصویری جامع از پدیده افزایش یابد. در این راستا، از حوزه‌های مختلف دانشگاهی شامل متخصصان مطالعات برنامه درسی، متخصصان و دانشجویان در رشته تکنولوژی آموزشی، متخصصان و دانشجویان در رشته مهندسی عمران، متخصصان و دانشجویان در رشته زیست‌شناسی سلولی و مولکولی، متخصصان و دانشجویان در رشته طراحی صنعتی، متخصصان و دانشجویان در مهندسی آب، متخصصان و دانشجویان در رشته زبان انگلیسی در چارچوب جامعه پژوهش گنجانده شد. سپس با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت اصل اشباع نظری دیدگاه‌ها و تجارب ۳۱ شرکت‌کننده از طریق مصاحبه رودررو اطلاعات گردآوری گردید (ر.ک. جدول ۱).

## جدول ۱. ویژگی‌های شرکت‌کنندگان پژوهش

تعداد	سمت	مدرک و رشته دانشگاهی
۵	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی، تهران و علوم پزشکی ارتش	دکترای مطالعات برنامه درسی (دارای سوابق ارزشیابی برنامه‌های درسی یا فعالیت در زمینه‌ی برنامه‌های درسی دانشگاهی)
۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه علامه طباطبایی و خوارزمی	دکترای تکنولوژی آموزشی
۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکترای مهندسی عمران
۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکترای زیست‌شناسی سلولی و مولکولی
۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکترای طراحی صنعتی
۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران	دکترای مهندسی آب
۲	عضو هیئت‌علمی دانشگاه علامه طباطبایی	دکترای آموزش زبان انگلیسی
۱۲	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی و تهران	دانشجوی نیمسال آخر دوره کارشناسی یا اخیراً فارغ‌التحصیل شده در رشته‌های (تکنولوژی آموزشی؛ مهندسی عمران؛ زیست‌شناسی سلولی و مولکولی؛ طراحی صنعتی؛ مهندسی کشاورزی؛ زبان انگلیسی)
۲	دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی	کارشناس آموزش

دستورالعمل مصاحبه: در مطالعات کیفی توصیفی از تعیین چارچوب نظری و فلسفی بر فرایند پژوهش احتراز می‌شود (Kim, Sefcik & Bradway, 2017)؛ و در آن استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته در اشکال مختلف (مصاحبه‌های کانونی یا رودررو) توصیه می‌شود (Neergaard, 2009). در این پژوهش برای ورود به جهان اجتماعی شرکت‌کنندگان هر مصاحبه «رودررو» با پرسش‌های ساده زیر آغاز گردید: برنامه درسی سنجش شده برای شما چه معنایی دارد؟ چگونه آن را تجربه کرده‌اید؟ بخش عمده‌ای از توضیحات معطوف به تجربیات آن‌ها از وضعیت سنجش کنونی در دانشگاه‌ها و بخش دیگری در خصوص برنامه سنجش مطلوب بوده است.

گردآوری و تحلیل داده بیش از ۳ ماه به طول انجامید و تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. به این معنی که داده جدیدی تولید نشد، این اتفاق در مصاحبه بیست و هشتم رخ داد و سه شرکت‌کننده بعدی برای اطمینان از اشباع نظری حاصل‌شده انتخاب شدند. مقولات فرعی تعیین نقشه سنجش، تعیین افراد شرکت‌کننده در سنجش و نظارت بر سنجش مواردی بودند که اشباع نظری در مورد آن‌ها در مراحل پایانی گردآوری داده به دست آمد (ر.ک. نمودار ۱). هر مصاحبه در حدود ۳۰ تا ۶۰ دقیقه طول کشید و مصاحبه‌ها به صورت دیجیتالی ثبت گردید و سپس به متن تبدیل شد. جمع‌آوری داده، کدگذاری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان انجام می‌شد. فرایند

کدگذاری با تأسی از روش (Strauss & Corbin, 1990) انجام شد. طی سه مرحله کدگذاری باز که در آن برجسبزی مفاهیم و طبقه‌بندی صورت گرفت؛ کدگذاری محوری که در آن با اتصال مفاهیم کشف‌شده به همدیگر مفاهیمی با درجه انتزاعی تری پدید آمد؛ و در نهایت کدگذاری انتخابی که در آن مؤلفه‌های با حداکثر انتزاع و پوشش از پیوند مفاهیم در دو مرحله کدگذاری قبلی صورت گرفت. همسو با دیدگاه (Milne & Oberle, 2005) در راستای اطمینان از درستی و دقت در یافته‌های به‌دست‌آمده چهار راهبرد «اصالت<sup>۱</sup>»، «اعتبار<sup>۲</sup>»، «انتقاد<sup>۳</sup>»، «صحت<sup>۴</sup>» به کار گرفته شد و چگونگی اعمال این راهبردها در ادامه تشریح شده است (ر.ک. جدول ۲).

#### جدول ۲. معیارهای ارزیابی کیفیت پژوهش

راهبرد	چگونگی اعمال در این پژوهش
اصالت	برای دستیابی به آن انتخاب هر شرکت‌کننده به‌صورت هدفمند صورت گرفت و با رعایت ملاحظات اخلاقی (اطمینان از محرمانگی، آزادی بیان، حق انصراف از انجام مصاحبه) فضای مناسبی برای بیان صحبت‌های شرکت‌کنندگان فراهم گردید.
اعتبار	برای رسیدن به اعتبار ادراکات و تجربیات شرکت‌کنندگان در هم تلفیق گردید و در مواردی ناچیزی بعضی از مفاهیم بدون ارتباط غربال گردید.
انتقاد	ماهیت مفاهیم استخراج و اتصال آن‌ها به همدیگر بر اساس فرایندی رفت و برگشتی صورت گرفته است تا هر تصمیمی که اتخاذ می‌گردد، مبتنی بر تأمل و اندیشه‌ورزی بوده باشد.
صحت	برای بالا بردن صحت کدهای استخراج‌شده پس از اتمام کدگذاری هر مصاحبه، متن مصاحبه همراه با کدهای استخراج‌شده با مشارکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد که در صورت هرگونه پیشنهادی به‌سرعت اعمال می‌شد.

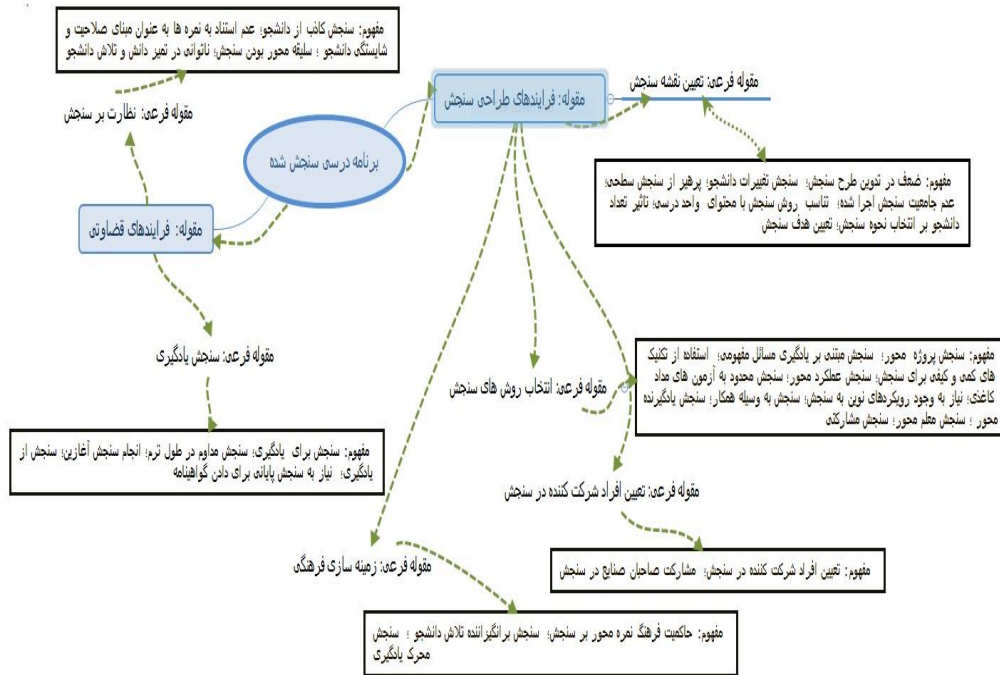
#### نتایج

تحلیل داده‌های گردآوری‌شده طی مرحله کدگذاری باز منجر به ظهور ۶۷ مفهوم استخراج گردید. در مرحله کدگذاری محوری پس از رفت‌وبرگشت‌های متعددی گزاره‌های مفهومی در ۶ مقوله فرعی \_ تعیین نقشه سنجش؛ انتخاب روش سنجش؛ افراد شرکت‌کننده در سنجش؛ و زمینه‌سازی فرهنگی، سنجش یادگیری و نظارت بر سنجش - دسته‌بندی شدند و در نهایت طی کدگذاری انتخابی

1. Authenticity
2. Credibility
3. Criticality
4. Integrity



با توجه به مقوله‌های فرعی و مفاهیم ۲ مقوله اصلی با بالاترین سطح انتزاع با عنوان فرایندهای طراحی سنجش و فرایندهای قضاوتی سنجش شناسایی گردید (نمودار ۱).



نمودار ۱. یافته‌های حاصل از کدگذاری متن مصاحبه‌ها در خصوص پدیده برنامه درسی سنجش شده

### ۱. فرایندهای طراحی سنجش

از دیدگاه شرکت‌کنندگان تعیین نقشه سنجش باید تغییرات موردنظر برای دانشجوی کارشناسی را در برگیرد. تغییرات مورد انتظار پیش‌ازاین در پیامدهای یادگیری برنامه درسی مشخص شده و اساساً این پیامدها باید مبنای این نقشه قرار گیرد. در این خصوص، کاظم معتقد است:

«سنجش باید اصیل باشد و همه تحول‌های صورت گرفته را بررسی کند. برای مثال، دانشجویان دوره کارشناسی تقریباً با یک نگرش خنثی وارد یک رشته می‌شوند، این نگرش تقریباً خنثی است و ما انتظار داریم به یک نگرش مثبت تبدیل شود، در سنجش باید ببینیم آیا چنین نگرش مثبتی ایجاد شده است» (آگاهی‌دهنده، ۳).

از دیدگاه آگاهی‌دهندگان، برای تدوین نقشه سنجش، فهم محتوای آموزش و هدف‌های زیرین محتوای آموزش ضروری است. در این رابطه، مزگان به نقد نحوه سنجش برنامه درسی دوره کارشناسی با تکیه بر تجارب خود پرداخته است. وی پیشنهاد کرده است که:

«سنجش باید کاملاً متناسب با محتوای دروس باشد، این که همیشه نظری باشد به نظرم روش درستی نیست و باید از ارزشیابی‌های عملی نیز استفاده می‌شد» (آگاهی‌دهنده، ۱).

درنهایت، ملاحظه تعداد دانشجو برای تهیه نقشه سنجش مسئله دیگری است. بعضی از آگاهی‌دهندگان معتقد بودند که عملاً به کارگیری رویکردهای نوین سنجش برای دانشجویان دوره کارشناسی بسیار مشکل است. در این باره، مولا به توضیح این مشکل پرداخته است:

«تعداد زیاد دانشجویان باعث می‌شود که نتوان روش‌های جدید سنجش را به نحو مناسبی به کار برد. ما در دوره کارشناسی در بعضی از کلاس‌ها چیزی نزدیک به ۶۰ دانشجو در کلاس داریم. وقتی تعداد دانشجویان زیاد باشد همان سنجش پایان‌ترم نیز استاد را دچار مشکل می‌کند» (آگاهی‌دهنده، ۱۳).

پس از تدوین نقشه سنجش برنامه درسی باید انتخاب روش سنجش مورد بررسی قرار گیرد. آگاهی‌دهندگان از حاکمیت روش‌های کنونی سنجش در برنامه‌های درسی دوره کارشناسی رضایت نداشتند و معتقد بودند که سنجش برنامه‌های درسی باید به سمت رویکردهای بهتر و کارآمدتر سوق داده شوند. آن‌ها به کارگیری روش‌های کمی و کیفی، سنجش‌های مبتنی بر پروژه، سنجش‌های عملکرد محور و درنهایت آزمون‌های مداد کاغذی با کیفیت که یادگیری را به شکل مفهومی مورد بررسی قرار دهد را مطرح کرده‌اند. برای نمونه، نوید به نقد روش‌های سنجش در رشته مهندسی عمران پرداخته است. به گفته‌ی وی:

«در بعضی از کلاس‌ها، اگر کسی تمام جلسات در کلاس درس حاضر نشود و دو روز قبل از امتحان نمونه سؤالات را حل کرده باشد؛ می‌تواند از استاد نمره قبولی را بگیرد. ما باید سنجش‌های نوین را به کارگیریم. پروژه‌ها می‌توانند، مورد خوبی باشند به شرطی که کپی از روی همدیگر نباشد؛ پروژه‌های در حد کوچک مطلوب است؛ متأسفانه حجم پروژه‌ها را آن‌قدر سنگین می‌گیرند که دانشجو مجبور می‌شوند، آن‌ها از روی همدیگر کپی بزنند» (آگاهی‌دهنده، ۶).

مونا، دانشجوی کارشناسی طراحی صنعتی، تجربه خود از سنجش‌های دوران کارشناسی این‌گونه روایت می‌کند:

«شاید اون شکل واقعی سنجش به این شکل باشد که استاد در پایان ترم از دانشجو انتظار داشته باشد که چیزی را که یاد گرفته به صورت مفهومی یاد گرفته است، نه این که به یاد یک موضوعی را رو حفظ کرده و دقیقاً اون را به همان شکل روی کاغذ بنویسد. به نظر من استاد خودش باید در دانشجو ایجاد انگیزش نماید، آن ها به بطن موضوع ببرد؛ نه این که فقط در ظاهر موضوع درگیر شوند، فقط بیایند حفظ کنند؛ سنجش باید بتونه به نحوی دانشجو را در فرایند یادگیری درگیر کند که هر مسئله‌ای در آن حوزه از او خواسته شود، قادر به ارائه پاسخ‌های منطقی باشد» (آگاهی‌دهنده، ۱۱).

تعیین افراد شرکت‌کننده در سنجش برنامه‌ها مقوله فرعی دیگر فرایندهای طراحی سنجش است. گروهی از آگاهی‌دهندگان به لزوم گسترش دامنه افراد شرکت‌کننده در برنامه درسی سنجش شده اشاره کرده‌اند. برای مثال، سعید، دانشجوی فارغ‌التحصیل، ضرورت حضور افراد خارج از دانشگاه در سنجش پیشرفت دانشجویان در رشته طراحی صنعتی را خاطرنشان کرده است. به گفته‌ی او:

«من به عنوان دانشجوی فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی طراحی صنعتی معتقدم سنجش‌های انجام‌گرفته در دوره کارشناسی به هیچ‌عنوان معرف توانایی‌های من نبوده است و نمره دادن به بدترین شکل ممکن انجام‌گرفته است؛ در باب سنجش می‌شود استاد تنها کسی نباشد که مسئول نمرات باشد برای مثال می‌توان از این روش نیز استفاده کرد به این نحو که دانشجویان پروژه‌های خود را در یک روز خاص عرضه کنند، استادها همکار، کسانی که از طرف دپارتمان انتخاب می‌شوند؛ یا حتی صاحبان صنایع برای قضاوت راجع به کیفیت کار و دادن نمره نظر بدهند. در مجموع فکر می‌کنم صاحبان صنایع در رشته ما هیچ نقشی ندارند» (آگاهی‌دهنده، ۱۸).

مهدی، دانشجوی آموزش زبان انگلیسی، نیز به گسترده کردن دامنه افراد شرکت‌کننده در فرایند سنجش اشاره کرده است. وی عقیده دارد:

«سنجش معلم محور خطرانی را به همراه دارد؛ بنابراین بهتر است از خودارزیابی، سنجش گروهی، سنجش مشارکتی استفاده کنیم. شاید یک دلایل افت تحصیل دانشجویان ما همین سنجش ضعیف باشد» (آگاهی‌دهنده، ۱۴).

زمینه‌سازی فرهنگی مقوله فرعی دیگری است که با در نظر گرفتن این نکته که هر بافتی ویژگی‌های مختص به خود را دارد، موضوعی توجیه‌پذیر به نظر می‌رسد؛ زیرا در ایران فرهنگ نمره محوری سال‌های زیادی بر مؤسسات آموزش عالی سایه انداخته است و به نوعی هر استادی در هنگام سنجش با موضوع‌های فرهنگی از قبیل برداشت‌های دانشجویان، همکاران و مدیران آموزش از سنجش روبرو خواهد شد. آگاهی‌دهندگان در این مطالعه از تشویق رهبران برنامه درسی (اساتید

دوره کارشناسی و مدیران آموزش در دانشگاه‌ها) دانشجویان دوره کارشناسی به سمت چنین فرهنگی سخن گفته‌اند. برای مثال، حسن دانشجوی فارغ‌التحصیل رشته مهندسی آب از تجربه زیسته خود می‌گوید که در آن فرهنگ نمره محوری را ناآگاهانه در میان دانشجویان تزریق کرده‌اند. به گفته‌ی وی:

«روزهای اولی که دانشجویان وارد دانشگاه می‌شوند به این سیستم تدریس که همان استاد محوری، فرد محور و نمره محوری است عادت می‌کنند. اولین چیزی که در مراسم معارفه به ما گفته شد این بود که اگر معدل اول باشید می‌توانید مستقیم به ارشد بروید یعنی از اول بحث نمره مطرح می‌شود» (آگاهی‌دهنده، ۲۱).

## ۲. فرایندهای قضاوتی سنجش

پس از جمع‌آوری اطلاعات لازم باید برای فهم بهتر فرایند سنجش در جهت بهبود کیفیت یادگیری، پاسخگویی و یا دادن گواهینامه لازم است از آنچه درون کلاس‌ها یا سایر فضاها آموزش داده شده است، قضاوت صورت گیرد. سنجش یادگیری و نظارت بر سنجش دو مقوله فرعی فرایندهای قضاوتی سنجش است. سنجش یادگیری دارای ابعادی متعددی است. سنجش برای یادگیری نخستین بخش فرایندهای اجرای سنجش است که آگاهی‌دهندگان به آن اشاره کردند. اگرچه این نوع سنجش دهه‌های قبل مطرح شده است، عملیاتی کردن آن در برنامه‌های درسی به نحو مؤثر و جامع هنوز رخ نداده است. برای مثال، مهدی، فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی، می‌گوید:

«من به سنجش با نگاه پوزیتیویستی باور ندارم، من به سنجش اعتقاد دارم نه آزمون. سنجش نباید یک‌باره اتفاق افتد بلکه در طول یک فرایند درازمدت روی دهد» (آگاهی‌دهنده، ۶).

مریم، متخصص برنامه درسی، به نقش مهم سنجش آغازین در شروع تدریس اشاره کرده است. وی معتقد است:

«استادان در سطح کلاس باید با سنجش آغازین آموزش را شروع کنند؛ یعنی بدانیم دانشجوی ما در ابتدای کار در کجا قرار دارد، وقتی که فرایند آموزش شروع می‌شود، فرایند سنجش باید ادامه داشته و درواقع سنجش تکوینی به ما نشان می‌دهد که مشکلات و نواقص کجاست» (آگاهی‌دهنده، ۳۰).

در ارتباط با سنجش از یادگیری، به‌زعم آگاهی‌دهندگان هنوز برنامه‌های درسی ما با مشکلات زیادی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. چراکه استادان هنوز به اهمیت قضاوت نهایی درباره شایستگی یک

دانشجو در ابعاد مهارتی، نگرشی و دانشی و تأثیر آن بر زندگی شغلی و تحصیلی دانشجو را درک نکرده‌اند. در این باره، مژگان، دانشجوی رشته تکنولوژی آموزشی، معتقد است:

«در رشته تکنولوژی آموزشی خیلی از اساتید برای این کار خود را راحت کنند، از پرسش‌های چهارگزینه‌ای فاقد استاندارد لازم استفاده می‌کنند، به نظر من این کار اشتباهی است و تعیین‌کننده نیست و می‌توان از سنجش‌های بازتری استفاده کرد، مثلاً «پرسش‌هایی پرسش شود که محرک رشد تفکر انتقادی باشد، برای مثال، یکی پرسش - هایی امتحانی این بود که فلان نظریه را توضیح دهید. برای پاسخ به پرسش فقط لازم بود نظریه را حفظ می‌کردیم، حالا این که ما چه نقدی بر نظریه داریم یا اساساً آیا ما نظریه را قبول داریم یا نه مطرح نبود» (آگاهی‌دهنده، ۲).

البته شیوه سنجش بعضی از اساتید نیز تأیید شده است. برای مثال، مونا دانشجوی کارشناسی در این باره عقیده داشت:

«ما استادهایی داریم که ۲۰ نمره خیلی خوب بین امتحان میان‌ترم، پایان‌ترم و سمینار و غیره تقسیم می‌کنند و استادهای دیگه ای داریم که می‌گویند شما لازم نیست روی کلاس من بیایید فقط این جزوه را بخونید و دانشجو هم میره جزوه را میگره میخونه و بیست میشه» (آگاهی‌دهنده، ۹).

نظارت بر سنجش بعد مهم دیگر از فرایندهای قضاوتی است. آگاهی‌دهندگان بسیاری در این مطالعه عقیده داشتند که سنجش‌های صورت گرفته در بسیاری از واحدهای درسی به نحو مناسبی صورت نگرفته است؛ بنابراین، نظارت بر سنجش اجرا شده برای بالا بردن اعتبار قضاوت‌های صورت گرفته می‌تواند، مفید باشد. آن‌ها معتقدند که نمره‌ها اکثراً کاذب، غیرقابل استناد، سلیقه محور و ناتوان در تمیز توانایی‌های دانشجویان بوده است. برای مثال، سعید، فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی، کاذب بودن نمره‌های دانشجویان در رشته طراحی صنعتی به شرح زیر توصیف کرده است:

«به عقیده من نمرات نشان‌دهنده آن دانشی که در طول ترم‌های مختلف به دست آورده‌ایم، نیست. معدل کل من ۱۸ است. استادا در رشته ما به این شکل هستند که در یکسری از درس‌ها به همه نمره ۱۸ به بالا می‌دهند. یکسری دیگر دانشجویانی را که خیلی کار کردند ۲۰ می‌دهند و بقیه را ۱۸ یا ۱۹ می‌دهند؛ گروهی دیگر از استادا اصلاً دوست ندارند، نمره خوب بدهند. اونیکه خیلی کار کرده ۱۶ می‌دهند بقیه که کمتر کار کرده‌اند یا تجدید می‌کنند یا نمره خیلی پایین می‌دهند. یکسری از نمره‌های به این شکل است که بچه‌ها در شب ژوژمان اقدام به نوشتن کار خود و البته نمره خوبی هم می‌گیرند! و با کسی که یک ترم برای کار خود زحمت کشیده فرق چندانی ندارد؛ بنابراین خیلی به

نمره‌ها نمی‌توان استناد کرد چراکه استادها بر اساس سلايق شخصی نمره می‌دهند. همچنین، نمره‌ها در این رشته به افراد داده می‌شود تا به کارها» (آگاهی‌دهنده، ۱۸).

نوید، دانشجوی ترم آخر، نیز از ناتوانی سنجش‌های پایانی در تمیز دانشجویان پرتلاش و کم‌کار در رشته مهندسی عمران سخن گفته است. به‌زعم وی:

«در پایان‌ترم و موقع گرفتن امتحان هیچ تفاوتی بین دانشجویی که مطالعه می‌کند و دانشجویی که مطالعه نمی‌کند یا حداقل دو روز قبل از امتحان مطالعه کرده است، وجود ندارد. این هفده و نیم می‌شود و آن یکی ۱۹».

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین چارچوبی برای برنامه‌درسی سنجش‌شده صورت گرفته است. تحلیل داده‌ها نشان داد که برنامه درسی سنجش شده از دو مقوله فرایندهای طراحی و فرایندهای قضاوتی سنجش تشکیل شده است. فرایندهای طراحی سنجش از چهار گزاره مفهومی تعیین نقشه سنجش، انتخاب روش سنجش، تعیین افراد شرکت‌کننده در سنجش و زمینه‌سازی فرهنگی تشکیل شده است. بر اساس دیدگاه آگاهی‌دهندگان نقشه سنجش از برنامه‌درسی باید دربرگیرنده تغییرات دانشجو، جامع و متناسب با محتوای واحد درسی و تعداد دانشجویان مورد سنجش و درنهایت هدف سنجش باشد. منظور از تغییرات دانشجو این است که سنجش باید تحولاتی که در توان‌نگرشی، مهارتی و دانشی دانشجو در نتیجه تدریس و یادگیری به‌صورت رسمی و غیررسمی در یک واحد درسی به دست آورده است را بسنجد. جامع بودن به در نظر گرفتن جوانب مختلف در یک طرح سنجش اشاره دارد. برای مثال، آیا طرح سنجش به‌خوبی سرفصل‌های یک واحد درسی که بر اساس پیامدهای یادگیری در سطح آن واحد تعیین‌شده‌اند را پوشش داده است؟ درنهایت، هدف از سنجش باید مشخص باشد و فرایند آن برای دانشجویان واضح باشد و همه بدانند در سنجش یادگیری، مدرس به دنبال چه چیزهایی است. توجه به داشتن نقشه یا طرح سنجش در پژوهش‌های متعددی حمایت‌شده است (Abate, Stamatakis & Haggett, Monaghan & Jones, 2005; Johnson, 1996; Wittstrom & et al. 2013; Webb, 1999; Rabinowitz, Roeber, Schroeder & Sheinker, 2003). در این باره (Monaghan & Johnson (1996) معتقدند که طراحی نقشه سنجش و تعریف آنچه دانشجو باید بداند و قادر باشد انجام دهد، نقطه شروع است و پیامدهای آموزشی باید بر آن اساس تعریف شوند. علاوه بر این، سنجش باید بر اساس پیامدهای یادگیری قابل اندازه‌گیری،

واضح و آشکار باشد که برگرفته از چشم‌انداز برنامه و اهداف آن باشد (Abet & et al, 2003). بالاخره، برای بهبود کیفیت سنجش در هر واحد درسی، تطبیق انتظارات در سطح واحد درسی و سنجش آن با به‌کارگیری توسعه مستمر<sup>۱</sup>، مرور کارشناس<sup>۲</sup> و تحلیل اسناد<sup>۳</sup> پیشنهاد شده است (Wittstrom, & et al. 2013; Webb, 1997; Rabinowitz & et al. 2006). توسعه مستمر، روش ساختاریافته‌ای از تطبیق به شمار می‌آید که در آن نخست انتظارات یادگیری تدوین می‌شوند و سپس برای توسعه برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مرحله بعد، سنجش‌ها تنظیم شده و بر این اساس هر گویه سنجش بر اساس هدف و مقاصد طراحی می‌شوند. مرور کارشناس نیز زمانی به کار گرفته می‌شود که تدوین اهداف و سنجش از قبل صورت گرفته باشد. کمیته متخصصین محتوا نیز فرایند مرور نظام‌دار و مورد به مورد گویه‌ها را برای قضاوت درباره میزان هماهنگی بین گویه‌های سنجش و اهداف یادگیری را انجام خواهد داد. در ادامه، تحلیل سند، تطبیق را از منظر کدگذاری و دسته‌بندی اهداف و مقاصد، مواد برنامه درسی و ابزارهای سنجش مورد قضاوت قرار می‌دهد. در نهایت، انتظارات یادگیری و سنجش کلاسی باید محتوای مشابهی را پوشش دهند و سنجش باید به صورت دقیق دانش دانشجو را از نظر دامنه و عمق اهداف و مقاصد مدنظر اندازه‌گیری کند (Wittstrom & et al, 2010).

انتخاب روش سنجش نیز پس از شکل‌گیری نقشه سنجش به سهولت امکان‌پذیر خواهد بود. آگاهی‌دهندگان در این مطالعه معتقد بودند که روش‌های سنجش انتخاب شده توسط استادان از مطلوبیت لازم برخوردار نبود و آن‌ها به‌کارگیری روش‌های سنجش‌های کیفی و عملی را برای اندازه‌گیری دگرگونی‌های صورت گرفته‌شده در دانشجو و تلاش‌های خویش خواهان بودند. آن‌ها عقیده داشتند استفاده از روش‌های متنوع سنجش از قبیل سنجش پروژه محور، عملکرد محور و سنجش مبتنی بر یادگیری مسائل مفهومی، سنجش توسط همکار، خود سنجی و سنجش مشارکتی می‌تواند به حل این مشکل کمک کند. این دیدگاه‌ها بیانگر عدم اعتماد دانشجویان و مدرسان در ایران به روش‌های سنتی سنجش است که در آن حفظ کردن و به یاد آوردن مطالب ارزش بسیاری داشت. به اعتقاد پژوهشگر، این دیدگاه نیز می‌تواند ناشی از تغییر نگاه آگاهی‌دهندگان ایرانی به نحوه رخ دادن یادگیری باشد. چراکه در ایران نیز مانند سایر ملل فرایند آموزش در حال حرکت و استفاده از نظریه‌های یادگیری ساختن‌گرایی و شناخت‌گرایی به جای رفتارگرایی است. همسو با

1. sequential development
2. expert review
3. document analyses

یافته‌های این پژوهش، واکاوی پژوهش‌های صورت گرفته حاکی از این است که پارادایم‌های جدید در حوزه سنجش و به تبع آن روش‌های سنجش پدیده آمده است. با تغییر از دیدگاه اثبات‌گرایی به ساختن‌گرایی نسبت به دانش، پارادایم‌های سنجش نیز دچار تغییر شده‌اند و از پارادایم سنتی «سنجش به‌عنوان اندازه‌گیری» به «سنجش به‌عنوان روش»، «سنجش به‌عنوان پژوهش» و «سنجش به‌عنوان کنترل کیفیت» تغییر یافته است (Serafini, 2000). در ادامه نقد پارادایم سنتی، (Serafini, 2000) تأکید دارد که روش‌های سنتی بر به‌کارگیری تعداد محدودی از راهبردها و تکنیک‌ها متمرکز است. همچنین، روش‌های سنتی به نحو فزاینده‌ای بر امتحان‌های تشریحی و پرسش‌های چندگزینه‌ای تمرکز دارند. این اتکای زیاد آن‌ها بر یک روش سنجش می‌تواند اثرات نامطلوب داشته باشد؛ زیرا جنبه‌های مختلف یادگیری را تنها از طریق یک روش سنجش نمی‌توان اندازه‌گیری کرد. برخلاف پارادایم سنتی حاکم بر سنجش در روش‌های نوین سنجش، بازخورد دادن و دریافت کردن به‌عنوان بخشی از فرایندهای یادگیری و تدریس ملاحظه شده و منجر به یادگیری همکارانه باارزش می‌شود (Boud, 2000). برای مثال، (Hounsell, McCulloch, & Scott, 1996) در راستای این تحولات جدید در حوزه سنجش، سنجش به‌وسیله همکار، خود سنجی، فراهم کردن بار خورد، آزمون‌سازی همکار و خود، مذاکره و مشارکت با مدرسان در ارتباط جنبه‌هایی از فرایندها را در پروژه راهبردهای سنجش در آموزش عالی اسکاتلند شناسایی کرده‌اند.

تعیین افراد شرکت‌کننده در سنجش نیز موضوع دیگری بود که به‌وسیله شرکت‌کنندگان عنوان گردید. آن‌ها باور داشتند که باید دامنه افراد شرکت‌کننده در فرایند سنجش دانشجویان را گسترش داد و همکاران، دانشجویان، صاحبان صنایع در کنار استاد در سنجش یادگیری دانشجویان مشارکت کنند. مشارکت ذینفعان مختلف در فرایند سنجش می‌تواند اهمیت نمرات داده‌شده به واحد درسی را کاهش دهد. همچنین، آن‌ها با توانمندی‌های دانشجویان آشنا شوند. اهمیت مشارکت گسترده در فعالیت‌های سنجش به‌وسیله (Boyce (2005) & Anderson, Anaya, Bird & Moore, (2005) حمایت‌شده است. از این‌رو، سنجش باید شامل نمایندگانی از جامعه آموزشی از قبیل دانشجو، استاد، کارکنان و کارفرمایان باشد. آن‌ها بهتر است در سراسر برنامه سنجش از اجرای برنامه‌ریزی، بررسی طرح ابزارهای سنجش تا بررسی و تحلیل داده‌ها درگیر شوند؛ اگرچه، میزان مشارکت می‌تواند متغیر باشد (Banta, 1997; Abate, 2003; Kirschenbaum, Brown & Kalis, 2006).

زمینه‌سازی فرهنگی زیرمقوله دیگری از فرایند طراحی نقشه سنجش است. نظر به تغییر جهت‌گیری شیوه‌های سنجش از سنتی به سمت مشارکتی و دانش‌محوری از دیدگاه



آگاهی‌دهندگان ایرانی زمینه‌سازی برای پذیرش و آشناسدن اذهان استادان و دانشجویان ایرانی قبل از اجرای هر سنجش نوینی ضرورت دارد. در این میان، بعضی از آگاهی‌دهندگان معتقد بودند مدیران آموزشی نقش مهمی در این زمینه دارند. در این راستا، پژوهشگران مختلفی نیز محیط حمایتی را برای سنجش با کیفیت بسیار حیاتی دانسته‌اند (Banta & et al, 1996; Banta, 1997). در همین ارتباط (Ndoeye & Parker (2010) از این محیط به‌عنوان فرهنگ سنجش نام برده‌اند. به گفته‌ی آن‌ها سنجش باید در فرهنگ موسسه در بالاترین سطح تلفیق شود.

همچنین، فرایندهای قضاوتی سنجش از دو گزاره مفهومی سنجش یادگیری و نظارت بر سنجش تشکیل شده است. سنجش یادگیری سه گزاره مفهومی کلی سنجش برای یادگیری، سنجش آغازین و سنجش از یادگیری و سنجش مداوم را دربرمی‌گیرد. آگاهی‌دهندگان، همان‌طور که در بخشی از نقل‌قول‌های آنان نیز اشاره شد، سنجش با نگاه اثبات‌گرایانه را مورد انتقاد قرار دادند؛ آن‌ها استفاده از سنجش آغازین برای هر واحد درسی را در ابتدای فرایند آموزش خواهان بودند؛ نسبت به حاکمیت سنجش‌های سطحی به‌جای سنجش حقیقی (برای مثال، سنجش یک واحد درسی آزمایشگاهی با آزمون مداد کاغذی گزارش شد) و به‌کارگیری ضعیف‌ترین ابزارها سنجش در رویکرد سنجش سنتی (برای مثال، تهیه آزمون‌های چهارگزینه‌ای و یا تشریحی در سطح یادآوری و حفظ کردن) برای قضاوت درباره آنچه در یک واحد درسی کسب کرده بودند، نگران بودند. توجه به سنجش آغازین، از یادگیری و برای یادگیری در پژوهش‌های مختلفی در طول چند دهه اخیر مطرح بوده است. به‌طورکلی هدف کلی «سنجش از یادگیری»<sup>۱</sup> تعیین این است که آیا دانشجویان مهارت و دانش کافی را به دست آورده‌اند. رویکرد «سنجش برای یادگیری»<sup>۲</sup> نیز فرایندی است که در درون فرایندهای آموزشی تلفیق می‌شود، اطلاعات غنی فراهم کرده و به کنترل و پرورش یادگیری هر دانشجو به‌صورت مجزا برای افزایش توانایی او کمک می‌کند (Schuwirth & Van der Vleuten, 2011). برای مثال، هدف از سنجش برای یادگیری این نیست که دانشجوی شماره یک بهتر از شماره دو است. در حقیقت تعیین این است که دانشجوی شماره یک امروز قطعاً بهتر از دیروز است و یا دانشجوی شماره دو قطعاً فردا بهتر از امروز خواهد بود. در ارتباط با سنجش آغازین، Costa, Marques & Kempa, (2000) معتقدند که توجه به سنجش آغازین نیز در فهم مشکلات یادگیری یادگیرنده به‌ویژه در مراحل اولیه فرایند یادگیری بسیار مهم است.

---

1. Assessment of Learning  
2. Assessment for Learning

گزاره مفهومی مهم دیگر مورد نظر آگاهی‌دهندگان سنجش پیوسته است. این واژه این مفهوم در انگلستان و ایرلند قبل از واژه‌های سنجش تکوینی و پایانی رایج بود و بخشی از واژه‌گان حوزه سنجش بود (Hernández, 2012). در درون سنجش پیوسته می‌توان کارکردهای سنجش تکوینی و سنجش پایانی را دید و این سنجش امکان بازخورد درباره یادگیری برای دانشجویان را فراهم می‌کند (Hernández, 2012; Isaksson, 2007). در مجموع، ارتباط قوی بین انواع سنجش‌ها برای رخ دادن یادگیری باکیفیت که در آن هدف تنها گرفتن نمره و مدرک نباشد، بلکه تحول و رشد دانشجو در حوزه تخصصی در حال مطالعه باشد، نیازمند سازوکاری منظم است. تأملی بر دیدگاه آگاهی‌دهندگان نشان می‌دهد که «سنجش برنامه‌ریزی‌شده» رویکرد مناسبی است و همه زیرمقوله‌ها مطرح شده برای سنجش یادگیری به‌وسیله آگاهی‌دهندگان را در برمی‌گیرد. Van Der Vleuten (2005) & Schuwirth از سنجش برنامه‌ریزی‌شده به‌عنوان رویکردی جامع در سنجش نام‌برده‌اند که هر دو دیدگاه‌های سنتی و جدید (برای مثال، ساختن‌گرایی اجتماعی) را در برمی‌گیرد. آن‌ها معتقدند که در این دیدگاه لزوماً رویکردهای مدرن سنجش با رویکرد سنتی جایگزین نمی‌شوند. برنامه سنجش برای فراهم نمودن تصویری جامع از شایستگی‌های دانشجو از طریق انتخاب روش‌های سنجش دقیق، تنظیم قوانین و طراحی دستگاه‌های سازمانی فراهم می‌کند. سنجش برنامه‌ریزی‌شده قصد دارد کارکرد یادگیری، کارکرد تصمیم‌گیری و کارکرد تضمین کیفیت برنامه درسی را بهبود بخشد. در این رویکرد، روش‌های مجزای سنجش به‌صورت هدف‌دار برای تطبیق با پیامدهای برنامه درسی و ارزش‌اطلاعاتی آن‌ها برای یادگیرنده، مدرس و سازمان در نکته‌های اطلاعاتی مشخص دیده‌شده است. علاوه براین، این رویکرد می‌تواند برای هر بخشی از پیوستار آموزش به کار گرفته شود (Van Der Vleuten & et al, 2015).

نظارت بر سنجش آخرین زیرمقوله فرایندهای قضاوتی است. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان نظارت بر سنجش از آنجا ضرورت دارد که بسیاری از سنجش‌های صورت گرفته کاذب، سلیقه محور و ناتوان در تمیز تلاش‌های دانشجویان از همدیگر بوده است. در این مطالعه، به‌ویژه دانشجویان اهمیت تأثیر روابط بین استاد و دانشجو، سنجش‌های ضعیف و سطحی و سلیقه محور استادان بر نمرات دریافتی دانشجویان را یادآوری کردند. قضاوت به‌طور کلی قلب همه برنامه‌های سنجش است و به‌رحال از عوامل مختلفی زیادی تأثیر می‌پذیرد. آنچه مسلم است این است که سنجش باید منصفانه باشد و از روایی و پایایی برخوردار باشد. به‌نحوی که وقتی که دانشجو بازخورد را از استاد خود دریافت می‌کند، ضعف‌های خود را شناسایی کند و برای حل آن‌ها تلاش کند. همسو با یافته‌های این پژوهش، نتایج

پژوهش (Abate & et al, 2003) نشان می‌دهد که نمره‌های دانشجو در یک واحد درسی از عوامل زیادی از قبیل سیاست‌های نمره‌گذاری، تجربیات و رتبه دانشگاهی استاد و مدل‌های حاکم بر آموزش اثر می‌پذیرد. علاوه بر این (Schuwirth & Van der Vleuten, 2011) معتقدند که وقتی قضاوت فرد در فرایند سنجش بسیار مهم است، مبرهن است که کیفیت و کارشناس بودن کسی که قضاوت می‌کند برای کیفیت سنجش بسیار مهم است. در همین زمینه (Schuwirth 2013) عقیده دارد که اگرچه ابزارها و فرم‌ها نقش مهمی در سنجش دارند، نقش ارزیاب نیز بسیار مهم است. از این رو، با عنایت به این که هر مدرسی با توجه به رسالت خویش نقش یک ارزیاب را ایفا خواهد کرد، نیاز است در زمینه‌ی سنجش نیز کارشناس باشد. از آنجایی که سنجش همواره موضوع مشاهده و ارزیابی عملکرد دانشجویان است، این فرایند ممکن است از کژفهمی‌ها در هنگام قضاوت اثر پذیرد. به‌طور کلی به نظر می‌رسد تسلط استادان بر انواع سنجش و مبنای زیرین آن برای قضاوتی عادلانه ضروری است.

برنامه درسی سنجش شده علی‌رغم اهمیت خود در برنامه درسی به شکل پژوهش نظام‌مند به‌ویژه در مطالعات داخلی چندان مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است و شاهد این ادعا تعداد اسنادی است که در جستجوی مفهوم مورد نظر شناسایی می‌شود؛ بنابراین پژوهش حاضر از گام‌های نخستین در ارائه چارچوب حوزه برنامه درسی سنجش شده محسوب می‌شود. علاوه بر این، اهمیت این پژوهش از چند منظر مورد توجه است. از سویی یافته‌های حاصل از این پژوهش، ساختار درونی تجربیات و نگرش‌های دانشجویان، استادان و کارشناسان ایرانی را در ارتباط با آنچه در قالب روش‌های مختلف سنجش با هدف ارائه بازخورد به دانشجو برای بهبود یا سنجش صلاحیت دانشجو در دستیابی به پیامدهای مورد انتظار در یک موضوع خاص که به‌صورت نظام‌دار سنجیده می‌شود را ترسیم کرده است. از سوی دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشئت گرفته از تجربیات دست‌اول ذینفعان برنامه‌های درسی بوده و چشم‌اندازی از سنجش دستاوردهای برنامه درسی به دست می‌دهد که به‌واسطه آن‌هم در طراحی، هم در اجرا و هم در قضاوت‌ها و تصمیم‌گیری‌های سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، استادان و دانشجویان مورد توجه و حائز اهمیت است. به‌بیان دیگر اگر فرایند برنامه‌ریزی درسی را چرخه‌ای تصور کنیم که از شناسایی نیازها و هدف‌گذاری آغاز شده و با سنجش و ارائه بازخورد ادامه پیدا می‌کند، در این صورت، کنکاش پیچیدگی‌های برنامه درسی سنجش شده - که مقصود اصلی این پژوهش بود- در بهبود کیفیت برنامه درسی راهگشای کلیه ذینفعان خواهد بود. علاوه بر این، با نظر به یافته‌های این پژوهش در حوزه آسیب‌شناسی نظام سنجش یادگیری نیز

می‌توان مشکلات و مسائل احتمالی در هنگام اجرای برنامه‌درسی و ضعف‌های موجود در روش‌های متداول را مورد توجه قرارداد. درنهایت، کاستن شکاف بین سنجش دستاوردهای یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی برای قضاوت در مورد کیفیت اجرای برنامه درسی نیز با عنایت به یافته‌های این پژوهش امکان بیشتری خواهد داشت.

## References

- Abate, M. A., Stamatakis, M. K., & Haggett, R. R. (2003). Excellence in curriculum development and assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(3) Article 89. <http://www.xula.edu/cop/documents/Assessment-Curriculum/Excellence%20in%20Curriculum%20Development%20and%20Assessment.pdf>.
- Anderson, H. M., Anaya, G., Bird, E., and Moore, D. L. (2005). A review of educational assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1), 356-369.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bala, L., van der Vleuten, C., Freeman, A., Torre, D., Heeneman, S., and Sam, A. H. (2020). COVID-19 and programmatic assessment. *The Clinical Teacher*, 17(4), 420-422.
- Banta, T. W. (1997). Moving assessment forward: Enabling conditions and stumbling blocks. *Journal of New Directions for Higher Education*, (100), 79-91.
- Banta, T. (2001). Assessing competence in higher education. In C. Palomba and T. Banta (Eds.), *Assessing student competence in accredited disciplines* (pp. 1-12). Sterling, VA: Stylus.
- Banta, T.W., Lund, J. P., Black, K. E., & Oblander, F.W. (1996). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Journal of Higher education*, 32(3), 347-364.
- Boyce, E. G. (2005). A guide for Doctor of Pharmacy program assessment. *Journal of pharmacy practice*, 5, 411-419.
- Costa, N., Marques, L. and Kempa, R. (2000) Science teachers' awareness of findings from educational research. *Journal of Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(1), 31-36.
- Torre, D. M., Schuwirth, L. W. T., & Van der Vleuten, C. P. M. (2020). Theoretical considerations on programmatic assessment. *Journal of Medical Teacher*, 42(2), 213-220.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a Form of Assessment: Common Problems and Recommended Solutions, *Journal of Higher Education*, 58 (4); 563-84.
- De Jong, L. H., Bok, H. G., Kremer, W. D., and van der Vleuten, C. P. (2019). Programmatic assessment: Can we provide evidence for saturation of information. *Journal of Medical teacher*, 41(6), 678-682.

- Havnes, A. (2004) Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (2), 159-176.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning. *Journal of Higher Education*, 64(4), 489-502.
- Hounsell, D., McCulloch, M. & Scott, M. (1996). *The ASSHE inventory: changing assessment practices in Scottish Higher Education*. Available: <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/asshe/> Accessed 13 January 2005.
- Iobst, W. F., and Holmboe, E. S. (2020). Programmatic Assessment: The Secret Sauce of Effective CBME Implementation. *Journal of Grad Med Educ*, 12(4), 518–521. doi: 10.4300/JGME-D-20-00702.1
- Isaksson, S. (2007). Assess as you go: The effect of continuous assessment on student learning during a short course in archaeology. *Journal of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(1), 1–7.
- Johnson, B. (1996). *Performance Assessment Handbook: Volume 1 Portfolios and Socratic Seminars*. Princeton: Eye On Education, Inc.
- Kelley, K. A., McAuley, J. W., Wallace, L. J., and Frank, S. G. (2008). Curricular mapping: process and product. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 1-7.
- Kim, H., Sefcik, J. S., and Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: a systematic review. *Journal of Research in nursing and health*, 40(1), 23-42.
- Kirschenbaum, H. L., Brown, M. E., and Kalis, M. M. (2006). Programmatic curricular outcomes assessment at colleges and schools of pharmacy in the United States and Puerto Rico. *American journal of pharmaceutical education*, 70(1), 1-12.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development*. Jones and Bartlett publishers.
- Milne, J., and Oberle, K. (2005). Enhancing rigor in qualitative description. *Journal of Wound Ostomy and Continence Nursing*, 32(6), 413-420.
- Momeni Mahmouei, H. (2011). Pathology of curriculum evaluation in higher education. *Journal of Educ Strategy Med Sci*. 2011; 4 (2), 95-100. [Persian]
- Monaghan, M. S., and Jones, R. M. (2005). Designing an assessment for an abilities-based curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(2), 19.
- Ndoye, A., & Parker, M. A. (2010). Creating and sustaining a culture of assessment. *Journal of Planning for Higher Education*, 38(2), 28-37.
- Neergaard, M. A., Olesen, F., Andersen, R. S., and Sondergaard, J. (2009). Qualitative description—the poor cousin of health research? *Journal of BMC medical research methodology*, 9(1), 9- 52.
- Niebling, B. C., Roach, A. T., and Rahn-Blakeslee, A. (2008). Best practices in curriculum, instruction, and assessment alignment. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*, (4)5, 1059-1072. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Porter, A. C. (2006). Curriculum assessment. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 141–160). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Porter, A. C., and Smithson, J. L. (2001). *Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators*. CPRE Research Report Series (No. RR-048). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.

- Rabinowitz, S., Roeber, E., Schroeder, C., and Sheinker, J. (2006). Creating aligned standards and assessment systems. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers.*
- Ratcliff, J. L. (1997). *What is a curriculum and what should it be? Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change*, 5-29. Ratcliff JL.
- Rodgers, M., Grays, M. P., Fulcher, K. H., & Jurich, D. P. (2013). Improving academic program assessment: A mixed methods study. *Journal of Innovative Higher Education*, 38(5), 383-395.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Journal of Research in nursing & health*, 33(1), 77-84.
- Schmidt, L. and Schuwirth, L. (2013). *Final Report - Better Judgement: Improving assessors' management of factors affecting their judgement*. Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Schuwirth, L. W., and Van der Vleuten, C. P. (2011). Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. *Journal of Medical teacher*, 33(6), 478-485.
- Scott, I. M. (2020). Beyond 'driving': The relationship between assessment, performance and learning. *Journal of Medical Education*, 54(1), 54-59.
- Serafini, F. (2000). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384-393.
- Sridharan, B. and Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Journal of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(6), 894-909.
- Van Der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Govaerts, M. J. B., and Heeneman, S. (2015). Twelve Tips for programmatic assessment. *Journal of Medical teacher*, 37(7), 641-646.
- Van Der Vleuten, C. P., and Schuwirth, L. W. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Journal of Medical education*, 39(3), 309-317.
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education* (Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education Research Monograph No. 6). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Wittstrom, K., Cone, C., Salazar, K., Bond, R., and Dominguez, K. (2010). Alignment of pharmacotherapy course assessments with course objectives. *American journal of pharmaceutical education*, 74(5), 1-8.
- Zwaal, W. (2019) Assessment for problem-based learning, *Research in Hospitality Management*, 9:2, 77-82, DOI: 10.1080/22243534.2019.1689696.