

Philosophical Approaches to Educational Assessment

Nava Nourdad 

Assistant Professor in Applied Linguistics, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: nourdad@tabrizu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 23 July 2022

Received in revised 17
September 2022

Accepted 18 September 2022

Published online 6 November
2022

ABSTRACT

During the 20th century, education assessment reflected the learners' knowledge of the material based on their test scores. However, in recent years, with a change in societal expectations, educational expectations and practices including educational assessment have also changed. Educational philosophy has provided modified insights into the aim of education and the nature of learning. The traditional assessment of learning has been challenged and consequently complemented by the two more recent assessment philosophies of assessment for learning and assessment as learning. The resultant assessment philosophies enhance learning within their own conceptual frameworks. Reviewing the advantages and drawbacks of each educational assessment approach, the present study proposed a balanced model to achieve more comprehensive educational goals.

Keywords:

assessment as learning,
assessment for learning,
assessment of learning,
educational philosophy, learner
development.

Cite this article: Nourdad, Nava. (2022). Philosophical Approaches to Educational Assessment. *Journal of Philosophical Investigations*, 16 (40), 68-85. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52685.3327>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52685.3327>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

Educational assessment, as a systematic process of data collection on learners' knowledge, skills, and attitudes, is a method of investigating the effect of feedback on learners in educational settings (William, 2011) to improve learners' learning and to enhance educational programs. One area of disagreement and inconsistency among educational assessment practitioners is the degree of agreement on the concept of assessment as well as the purpose for which it is conducted. This is, in part, due to various approaches toward the reason of assessment, which is directly rooted in philosophical stances on assessment (Jankowski, 2017). Fruitful assessment is almost impossible in educational settings without clarifying the philosophy behind the assessment. All in all, three prevalent philosophical viewpoints exist on the purpose and function of assessment directly related to the beliefs about its best means. These three philosophies on the notion of learning result in three major approaches to assessment. Accordingly, assessment can serve three main purposes of reporting on learning, motivating learning, and resulting in learning. The three resulted approaches are assessment of learning, assessment for learning, and assessment as learning. Recent approaches to assessment such as dynamic assessment or alternative assessment do not see assessment as independent of learning and consider them as two sides of the same coin. In this paper the three existing approaches to assessment and their underlying philosophies are discussed.

Assessment of learning is the evaluation of student's academic performance at the end of the educational program for measuring the students' knowledge, ability, and academic understanding according to the assigned course, certifying their learning, and estimating to what extent the educational objectives and curriculum outcomes have been met and what related outcomes have been achieved. Therefore, it is summative and informative in nature. And the related information can be of interest to the learners, parents, educators, and even in cases outside groups and is applied in sound decision making. Some of these decisions are so pivotal that affect learners' futures reflecting the great importance of the underlying philosophy of the assessment.

Earl (2006) discusses that assessment of learning practitioners have the responsibility of obtaining and reporting learner achievement accurately and concisely, having a rationale for undertaking this particular assessment approach in that particular context. And to come up with valid and reliable results they need to have a clear description of the intended learning and devise precise processes making it possible for learners to demonstrate their knowledge and ability. Furthermore, a range of alternative mechanisms is required for assessing the same construct. Considering the importance of the results in decision-making, Earl goes on with the urgent need for public and defensible reference points and transparency in the interpretation of the results.

Unlike assessment of learning, assessment for learning entails an ongoing process of gauging and monitoring learners' learning to find the pitfalls and to take wise steps in order to enhance their learning. Teachers can benefit from it as an investigative tool to estimate the learners' existing knowledge, and to find about their incomplete understandings, confusions, knowledge gaps, and false interpretations of the instructed concepts which may distort learning. Assessment for learning makes observing and tracking

students' thinking and learning over time possible, therefore it has a high potential in giving teachers information to streamline, design, and modify their instruction, the course syllabus and resources, and the related learning tasks. It not only sees that individual learner's learning in an idiosyncratic way but also identifies some common learning patterns and pathways followed by all the learners in their development from emergent to proficient. If carefully designed, assessment for learning can provide data far from recognition of what the learners know, and gain in-depth insights into when and how learners use what they have learned. The feedback provided by the teachers can advance students' learning. Formative assessment is the best-known type of assessment for learning.

In recent years, assessment has been used as a tool to help develop individuals as those who can manage challenges. Assessment as learning sees assessment as a process of metacognition and is rooted in the philosophy of active learning while interacting with new ideas where learners are the cognitive constructors of the new concepts while critically connecting assessment and learning. In assessment as learning learners learn while reflecting on their own learning as they seek deeper understanding.

Assessment for learning, assessment as learning, and assessment of learning are all valuable and purposeful. It is, however, highly significant and challenging to get the balance between them. In order to improve learning for all learners, assessment for learning and assessment as learning should take a more pivotal role than assessment of learning. In the past, the focus of assessment was on assessment of learning. Therefore, assessment for learning as a means of enhancing improvement as well as assessment as learning making learners critical analysts of their own development were ignored. To meet the needs of the current world educational assessment needs to take new approaches in educational philosophy and make modifications in both its means and ends.

انواع سنجش آموزشی با رویکردهای مختلف به فراگیری

نوا نورداد

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: nourdad@tabrizu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۸/۱۵ کلیدواژه‌ها: سنجش به عنوان یادگیرف، سنجش برای یادگیری، سنجش یادگیری، فلسفه آموزش، فلسفه سنجش	طی پنجاه سال گذشته، تغییرات گسترده فرهنگی، اجتماعی و فناوری فلسفه آموزش را در تمام جنبه‌های آن از جمله سنجش تغییر داده است. سنجش علاوه بر ارزیابی فراگیر می‌تواند مسیر برنامه درسی، آموزش، یادگیری و خودکفایی در یادگیری را نیز هدایت کند. در طول قرن بیستم، سنجش مکانیزمی برای ارائه شاخصی از یادگیری با پیروی از یک الگوی قابل پیش‌بینی تدریس، آزمودن دانش فراگیران از مطالب و قضاوت در مورد پیشرفت فراگیران بر اساس نمرات آزمون محسوب می‌شد؛ اما، اخیراً این رویکرد زیر سوال رفته است زیرا انتظارات اجتماعی از تحصیل تغییر کرده است، علوم شناختی بینش جدیدی در مورد ماهیت یادگیری ارائه کرده است و نقش سنتی سنجش در تقویت رشد فراگیر به چالش کشیده شده است. بر این اساس، دو فلسفه جدید سنجش مطرح می‌شوند که برخلاف فلسفه سنتی، عمدتاً بر رشد و استقلال فراگیر تمرکز دارند. فلسفه‌های نوظهور سنجش، یعنی سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری با افزایش یادگیری برای فراگیران چارچوب مفهومی جدیدی در مورد نقش سنجش تعریف می‌کنند. هدف نوشته حاضر بررسی چرایی و چیستی و چگونگی تغییر سنجش آموزشی با تمرکز بر تقابل این فلسفه‌ها از نظر چارچوب فکری و عملی و تأکید بر لزوم تشخیص و بهره‌مندی صحیح از انواع رویکردهای سنجش به اقتضای هدف سنجش می‌باشد. نظام آموزشی فعلی باید با آگاهی از فلسفه بنیادی انواع سنجش، از روشهای نوین سنجش جهت افزایش یادگیری و نیز مهارت خودمختاری و تفکر انتقادی فراگیران برای خودسنجی در کنار سنجش یادگیری بهره‌مند گردد.

استناد: نورداد، نوا. (۱۴۰۱). انواع سنجش آموزشی با رویکردهای مختلف به فراگیری. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶ (۴۰): ۸۵-۶۸. DOI:

<http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52685.3327>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

در حوزه تعلیم و تربیت، سنجش فرآیند مهمی برای دستیابی به نتایج یادگیری فراگیران می‌باشد. سنجش هیچگاه مستقل از اهداف، فرهنگ و ساختار مراکز آموزشی و جوامع پیرامون آن نبوده است (پاول و کولیواس، ۲۰۰۷). اکنون زمان آن فرا رسیده است که سنجش را در راستای روندهای تحول یافته تعلیم و تربیت از دید جدیدی ببینیم. نتیجه موفقیت آمیز در استفاده از سنجش به انتخاب فلسفه صحیح آن بستگی دارد. فلسفه، مطالعه باورهای ما در مورد جهان و استفاده از برهان و شواهد عقلی در صورتبندی و حمایت از آن باورها است. در واقع تعلیم و تربیت جنبه پویای فلسفه است زیرا آموزش را می‌توان قوی‌ترین ابزار برای دستیابی به آرمان‌های زندگی و تلاش متمدنانه برای ایجاد رشد متوازن و مناسب شخصیت انسان تعریف کرد. می‌توان گفت درخت تعلیم و تربیت در خاک فلسفه می‌روید زیرا فلسفه ما را مجهز به افکار می‌کند و این افکار توسط آموزش در عمل پیاده می‌شوند. فلسفه با اهداف سروکار دارد و آموزش وسیله‌ای برای دستیابی به آن اهداف است. فلسفه آرمان‌ها، ارزش‌ها و اصول را ارائه می‌دهد و تعلیم و تربیت آنها را اجرا می‌کند. هدف فلسفه تعلیم و تربیت، تنظیم تعلیم و تربیت بر اساس نیازهای زندگی و جامعه می‌باشد تا فرآیند یادگیری را متناسب با نیاز، علاقه و توانایی فراگیران تعریف نموده و با کمک به رشد همه جانبه شخصیت فراگیران آنها را برای استقلال آماده کند. از این رو فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان شاخه‌ای از فلسفه، در بازتاب چارچوب فکری هر اقدام آموزشی اهمیت بالایی پیدا می‌کند.

«فلسفه تعلیم و تربیت شاخه‌ای از فلسفه است که در آن به تفسیر انسان و ماهیت آموزش او بر اساس نظر فیلسوفان مختلف پرداخته می‌شود و راه‌حل‌های فلسفی برای مشکلات آموزش و پرورش ارائه می‌شود» (پال، ۲۰۲۱: ۱۷).

فلسفه تعلیم و تربیت، تأمل فلسفی در ماهیت، اهداف و مشکلات تعلیم و تربیت است زیرا به گسترش دانش و تجارب و پیاده سازی آنها در فعالیت‌های آموزشی کمک کرده و با بررسی فلسفه‌های مختلف و انتخاب مناسب‌ترین آنها برای داشتن جامعه‌ای پربار گام بر می‌دارد (نادینگز، ۲۰۱۸). فلسفه تعلیم و تربیت آموزش را به عنوان ابزاری قدرتمند برای تحقق اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تغییر اقتصادی در جامعه بطور هدفمند و جهت دار توسعه می‌دهد. فلسفه تعلیم و تربیت نه تنها ارزش‌ها را به صورت انتقادی ارزیابی می‌کند، بلکه آنها را در یک سلسله مراتب نظام‌مند می‌کند. ارزش‌های آموزشی بر اساس ارزش‌های فلسفی تعیین می‌شوند. ارزش‌های تربیتی پیشنهادی توسط فیلسوفان مختلف انعکاسی از جهان بینی، آنها دیدگاهشان به هدف زندگی انسان می‌باشد. بنابراین، بررسی دقیق جهان بینی‌ها و باورها هدف اصلی فلسفه بوده و برای پرداخت فلسفی ارزش‌ها ضروریست. همچنین معیار هرگونه قضاوتی در همه امور آموزشی توسط فلسفه تعیین می‌شود. از این رو فلسفه تعلیم و تربیت معیارهای ارزیابی انتقادی و قضاوت در زمینه‌های آموزشی را فراهم می‌کند.

در سال‌های اخیر بافت اجتماعی سنجش و تکیه بر فلسفه زیرین در اتخاذ شیوه‌های سنجش بطور گسترده‌ای مورد بحث بوده است. در واقع، بحث در مورد هدف و کارکرد سنجش بدون پرداختن به مباحث فلسفی معرفت شناختی و هستی شناختی ناممکن است (موس، گیرارد و هانیفورد، ۲۰۰۶). معرفت شناسی در سنجش به ارتباط میان هدف و ابزار سنجش می‌پردازد (فالچر، ۲۰۱۳، ۲۰۱۵؛ هود، ۲۰۰۹). فلسفه تعلیم و تربیت همزمان در دو سطح هم به درون به رشته اصلی فلسفه و هم به بیرون به عمل آموزشی می‌نگرد. این تمرکز دوگانه مستلزم آن است که فلسفه تعلیم و تربیت در هر دو طرف شکاف سنتی بین تئوری و عمل کار کند، یعنی هم موضوعات اساسی فلسفی (مانند ماهیت دانش) و هم موضوعات خاص‌تر ناشی از عملکرد آموزشی (مثلاً انواع و اهداف سنجش آموزشی) را بررسی نماید.

متولیان امر آموزش همواره برای حل مشکلات آموزشی از فلسفه تعلیم و تربیت بهره برده‌اند. اما از آنجا که فیلسوفان مختلف دیدگاه متفاوتی نسبت به جهان هستی و زندگی انسان دارند مکتب‌های فلسفی گوناگونی ایجاد شده‌اند که هریک فرایند تعلیم و تربیت را از منظر خود تحلیل و تفسیر می‌کنند و رسالت فلسفه تعلیم و تربیت تحلیل انتقادی همه آنهاست (پال، ۲۰۲۱). در این بین اساسی‌ترین دغدغه فلسفه تعلیم و تربیت تعیین اهداف است؛ این که اهداف و آرمان‌های هدایت کننده تعلیم و تربیت چیست؟ معیارهای مناسب برای ارزیابی تلاش‌ها، نهادها، روش‌ها و نتایج آموزشی کدام است؟ اهداف بسیاری توسط فیلسوفان و دیگر نظریه پردازان آموزشی مطرح شده است از جمله پرورش کنجکاو و تمایل به پرس و جو؛ پرورش خلاقیت؛ تولید دانش و فراگیر آگاه؛ افزایش درک؛ ترویج تفکر، احساس و عمل اخلاقی؛ رشد تخیل؛ پرورش رشد، توسعه و خودآگاهی؛ تحقق پتانسیل؛ پرورش

افراد «تحصیل کرده آزاد»؛ غلبه بر نزدیک اندیشی؛ توسعه قضاوت صحیح؛ تقویت استقلال؛ به حداکثر رساندن آزادی، شادی یا عزت نفس؛ توسعه مراقبت، نگرانی و نگرش ها و تمایلات مرتبط؛ پرورش احساسات اجتماعی، همبستگی اجتماعی، شهروندی و تفکر مدنی؛ تولید شهروندان خوب؛ ادغام یا تعادل بین نیازها و علایق هر فراگیر و جامعه بزرگتر؛ و پرورش مهارت ها و تمایلات سازنده عقلانیت یا تفکر انتقادی.

گستره وسیعی از اهدافی که پیشنهاد شده نیاز فیلسوف تعلیم و تربیت را برای توسل به حوزه های دیگر فلسفه، به رشته های دیگر (مانند روانشناسی، انسان شناسی و جامعه شناسی) و خود علم و عمل آموزش آشکار می کند. تمام این اهداف پیشنهادی نیاز به بیان شفاف و دفاع دقیق دارند و البته در طول زمان همه مورد انتقاد مستمر قرار گرفته اند. هم فیلسوفان معاصر و هم فیلسوفان گذشته تعلیم و تربیت، حداقل تا حدی خود را وقف دفاع از مفهومی خاص از اهداف تعلیم و تربیت یا نقد برداشت های دیگران کرده اند. فلسفه تعلیم و تربیت دیدگاه های مختلفی را ارائه می دهد، که این خود در تعریف و اجرای آموزش متناسب با نیاز جامعه مفید است زیرا تفاوت از نظر فلسفه تعلیم و تربیت منعکس کننده کثرت و تنوع زندگی انسان است و پذیرش این تنوع ها و انتخاب روش های متناسب برای هر یک، با ارائه اهداف مناسب فرآیند آموزش را هدایت می کند. فلسفه تعلیم و تربیت نیرویی راهنما، هدایتگر و رهایی بخش است که به فراگیران و به طور کلی جامعه برای رویارویی با چالش های دوران مدرن کمک می کند و به فراگیران در درک رابطه بین هدف و زندگی روزمره و ایجاد نگرش انتقادی نسبت به زندگی در جامعه متنوع کمک می کند.

در حال حاضر در جامعه نیاز روزافزونی به افراد با توانایی مقابله با چالش های پویا وجود دارد که بتوانند همواره یاد بگیرند و راه حل های مؤثر و نوآورانه را از طریق تفکر انتقادی تولید کنند که این یکی از جنبه های مهم یادگیری نحوه یادگیری است (کریک، ۲۰۰۷). فراگیران مستقل علاوه بر یادگیری مطالب، مهارت های فراساختی لازم برای مدیریت یادگیری را نیز می آموزند؛ مهارت هایی همچون توانایی مشاهده، تجزیه و تحلیل و یادگیری که در چالش های دیگر زندگی به کار برند. این مهارت «یادگیری مادام العمر» نام دارد (بلک، مک کورمیک و پدر، ۲۰۰۶) و عاملی مهم در گسترش توانایی فراگیران در یادگیری خودمختار است (گرت، ۲۰۱۱). از آنجا که کوتاه ترین و سریع ترین راه رسیدن به اهداف آموزشی به خدمت گرفتن سنجش آموزش در همان راستاست، برای داشتن فراگیری مستقل و متفکر باید سنجش یادگیری مناسبی اتخاذ کرد؛ سنجشی که فلسفه بنیادینی در راستای گسترش چنین مهارت هایی در فراگیران داشته باشد. در این راستا، پژوهش حاضر تلاش می کند تا دیدگاه های فلسفی زیربنای سنجش آموزشی را برای دستیابی به تصمیمات صحیح و نتایج یادگیری پربارتر آشکار کند. زیرا سنجش فراتر از اهمیتش در تصمیم گیری، با طراحی مناسبی می تواند یادگیری و حتی روش یادگیری را نیز تقویت کند. از آنجا که سنجش در تمامی مراکز آموزشی و برای کلیه رده های سنی اجرا می گردد، نوشته حاضر به رویکردهای مختلف سنجش و فلسفه های بنیادین آنها بطور کلی و فارغ از نوع محیط آموزشی و رده سنی می پردازد. لذا جهت حفظ جامعیت بحث، واژگان کلی فراگیر و فراده به ترتیب برای دانش آموز یا دانشجو و معلم یا استاد اطلاق می گردد.

آزمون در مقابل سنجش

ارزیابی یادگیری از سه جزء مرتبط تحت عنوان سنجش، اندازه گیری و آزمون تشکیل شده و یک کل منسجم را می سازد (براون و ابی ویکراما، ۲۰۱۹؛ هادارا و تولهیکماه، ۲۰۱۹). ارزیابی یادگیری همواره مستلزم نوعی فرایند سنجش است، زیرا خود ارزیابی فرایندی برای سنجش فراگیران است (ارنی واتی، ۲۰۱۸).

آزمون ها، دقیق ترین و مناسب ترین راه برای اندازه گیری توانایی، دانش، یا عملکرد فرد در یک حوزه خاص می باشند (براون و ابی ویکراما، ۲۰۱۹). در واقع آزمون روش و تکنیکی است که مستلزم مهارتی بالا از سوی آزمون گیرنده است. از زمانی که آموزش و یادگیری در مرکز توجه انسان در جهت رشدش قرار گرفت، پدیده آزمون ایجاد شده و وجود دارد. آزمون یک عنصر حیاتی و به همان اندازه حساس در امر آموزش است. یک آزمون خوب طراحی شده می تواند اطلاعات ارزشمندی در مورد میزان پیشرفت فراگیر و همچنین وضعیت فعلی و شرایط او به عنوان یادگیرنده ارائه دهد. یک آزمون با کیفیت نیازمند ساختاری منظم جهت اندازه گیری نحوه عملکرد آزمون دهنده بوده و تنها در این صورت می تواند توانایی او را منعکس کند؛ لذا آزمون معیاری جهت اندازه گیری عملکرد است، در حالی که نتیجه آزمون دلالت بر میزان توانمندی آزمون دهنده دارد.

از سوی دیگر، سنجش روشی مستمر است که دامنه بسیار گسترده تری را در برمی گیرد. سنجش به عنوان بخشی از ارزیابی یادگیری، اغلب شامل اندازه گیری است. در واقع آزمون، به عنوان ابزاری برای اندازه گیری، تنها یکی از مولفه های فرایند سنجش

است. هرچند نتایج سنجش غیرقطعی تلقی می‌شود، ولی در واقع از طریق آن می‌توان از تحقق اهداف یادگیری مطلع شد. که این امر بر بسیاری از جنبه‌های مربوط به آموزش از جمله نمرات فراگیران، تکالیف، پیشرفت‌ها، برنامه‌های درسی و تمایلات آموزشی تأثیر می‌گذارد. سنجش نوعی فرایند جمع‌آوری داده هم در نظر گرفته می‌شود که برای فراهمان حائز اهمیت بالایی است؛ زیرا اطلاعات ارزشمندی را ارائه می‌دهد که می‌تواند به عنوان دستورالعمل‌های آتی استفاده شوند (ری دیکینز و گرمین، ۱۹۹۲).

یک فراده خوب هرگز روند سنجش فراگیران خود را قطع نمی‌کند. هر زمان که فراگیری به سوالی پاسخ می‌دهد یا نظری ارائه می‌دهد، فراده از آن به عنوان نوعی ارزیابی و نهایتاً نقطه مرجعی جهت رشد آتی آن فراگیر استفاده می‌کند. لذا سنجش نه تنها منجر به ارزیابی فراگیر می‌شود، بلکه مسیر و جهت برنامه ریزی درسی و آموزش را نیز هدایت می‌کند (بیگز، ۲۰۰۳). این امر نظارت فراگیران و فراهمان را بر یادگیری هر فراگیر در مسیر رشد فردی اش ممکن می‌سازد. علاوه بر این، سنجش تعیین اهداف یادگیری شخصی شده را ممکن ساخته و به هر فراگیر در مسیر رسیدن به توانایی کاملش کمک می‌کند. اما نتیجه نهایی سنجش باید رسیدن به درکی روشن از پیشرفت حاصله هر فراگیر و در نتیجه طرح و اجرای روش‌های تدریس موثر بر اساس نیازهای فراگیران باشد (بود و دوچی، ۲۰۱۰).

در سنجش تمرکز بر روی فراگیر است، زیرا سنجش قدرت شناسایی نقاط ضعف و قدرت فراگیر و حوزه‌های چالش برانگیز برای هر فرد را دارد؛ لذا یادگیری حاصله جهت‌گیری و نتیجه بهتری خواهد داشت. به همین دلیل است که سنجش همواره منبع اطلاعاتی قدرتمندی برای برنامه‌ریزی درسی و تدریس بوده و به طور جدی نحوه و میزان یادگیری را تعیین می‌کند. لذا مهمترین تأثیر را بر تجربه تحصیلی فرد می‌گذارد و این مهم‌ترین کاری است که فراده می‌تواند برای بهبود یادگیری فراگیرش انجام دهد (بیگز، ۲۰۰۳). با توجه به اهمیت مسئله آزمون‌زدگی که در واقع تأثیر سنجش بر آموزش و یادگیری است، دلیل عمده تأکید بر بهبود عملکرد سنجش تأثیر عظیم آن بر کیفیت یادگیری می‌باشد (بود و دوچی، ۲۰۱۰). فراگیر باید سنجش را به عنوان فرصتی برای یادگیری ببیند، نه صرفاً تجربه‌ای ناخوشایند که باید با رنج تحمل کرد (سمبل، مک دوول و مونتگومری، ۲۰۱۳) زیرا بی‌شک یکی از قوی‌ترین ابزارهای آموزشی برای ارتقای یادگیری موثر سنجش است (بروان، ۲۰۰۴).

فلسفه سنجش

اهداف هر سیستم آموزشی نشانگر چرایی و چگونگی آن است و در تمام ویژگی‌های سیستم از جمله برنامه درسی، آموزش، سنجش و ارزیابی منعکس می‌گردد. اهداف میتوانند بطور ضمنی یا صریح تعیین گردند اما از آنجا که جامعه متشکل از گروه‌های ذینفع مختلف مانند دولت، دستگاه‌های دولتی، گروه‌های مختلف شهروندان، مشاغل و خود متخصصان آموزشی احتمال تضاد منافع و کثرت اهداف پیش می‌آید. هرچه توافق بیشتر باشد، احتمال اجماع بر سر اهداف بیشتر است. اما در موارد عدم توافق، احتمال تحمیل اهداف توسط یک گروه قدرتمند مانند دولت یا یک گروه اجرایی بانفوذ مانند فراهمان بیشتر است. تا زمانی که اهداف ناسازگاری با هم نباشند، تعلیم و تربیت بدون هیچگونه مشکلی می‌تواند بیش از یک هدف داشته باشد، اما داشتن اهداف در تقابل با هم عملاً ممکن نیست. مثلاً هدف تعلیم و تربیت نمی‌تواند پرورش افرادی باشد که هم به طور بی‌چون و چرا از دولت اطاعت می‌کنند و هم روحیه انتقادی لازم برای به چالش کشیدن هر پیشنهادی را که با آن مواجه می‌شوند را دارند. از آنجا که داشتن اهداف یکسان در جوامع عملاً بعید است، مسئله اساسی تعیین الویت اهداف و میزان پرداختن به هر یک خواهد بود (وینچ و جینجل، ۲۰۰۸). یکی از اصلی‌ترین و قوی‌ترین ابزارهای رسیدن به اهداف آموزشی استفاده از سنجش آموزشی است (بوت، ۲۰۱۸) که تعیین صحیح هدف و نوع آن حائز اهمیت بالایی در تعیین میزان موفقیت تعلیم و تربیت است (خو و لیو، ۲۰۱۸).

سنجش آموزشی به عنوان فرایند منظم جمع‌آوری داده درباره دانش، مهارت و نگرش فراگیران، روشی برای بررسی تأثیر بازخورد بر فراگیران در محیط‌های آموزشی (ویلیام، ۲۰۱۱) با هدف بهبود یادگیری فراگیران و ارتقاء برنامه آموزشی است. یکی از زمینه‌های اختلاف نظر در میان متخصصین این امر، میزان توافق در مورد مفهوم سنجش و هدف آن است که ریشه در نوع رویکرد فلسفی آنها به امر سنجش دارد (جنکووسکی، ۲۰۱۷). بدون شفافیت در فلسفه سنجش، انتخاب نوع مناسب و اجرای موفق آن در محیط‌های آموزشی تقریباً غیر ممکن است. در مجموع سه دیدگاه فلسفی رایج در مورد هدف و کارکرد سنجش وجود دارد که به طور مستقیم نحوه اجرای آن را تعیین می‌کند. تفاوت در این سه دیدگاه ریشه در نگرش فلسفی هر یک از مکاتب مرتبط با آن نسبت به امر یادگیری دارد. بر این اساس سنجش می‌تواند با سه هدف اصلی گزارش در مورد یادگیری، ایجاد زمینه برای یادگیری

و آموزش روند یادگیری انجام گیرد. که سه رویکرد حاصل عبارتند از سنجش یادگیری، سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری که به ترتیب منشعب از دیدگاه‌های رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساخت گرایی نسبت به یادگیری می‌باشند. رویکردهای نوین سنجش، همچون سنجش پویا یا سنجش‌های جایگزین، سنجش را مستقل از یادگیری ندانسته و آنها را دو روی یک سکه می‌بینند. در اینجا یادگیری به عنوان فرایندی تعاملی در نظر گرفته می‌شود که فراگیران از طریق آن در تلاش برای درک و دریافت اطلاعات جدید و ادغام آن با دانش قبلی خود هستند و در حین انجام یادگیری دائماً در حال به چالش کشیدن یا تقویت تفکر خود می‌باشند (ارل و کتس، ۲۰۰۶). در این مقاله سه رویکرد موجود برای سنجش و فلسفه‌های زیربنایی آنها به تفصیل مورد بحث قرار می‌گیرد.

سنجش یادگیری

فلسفه بنیادی این نوع سنجش رفتارگرایی بوده و آموزش و یادگیری را به عنوان عملی تعریف می‌کند که برای فراگیران انجام می‌شود؛ نه آنچه فراگیران بتوانند خود فعالانه انجام دهند (واتکینز، کارنل و لوج، ۲۰۰۷). رفتارگرایی مانند واتسون، ثورندایک، اسکینر و پاولوف یادگیری را فرآیند مکانیکی ارتباط محرک با پاسخ، که بیشتر باعث ایجاد رفتار جدید می‌شود می‌دانند. در دیدگاه رفتارگرایان، فراگیر یک فرد منفعل با ذهنی چون لوح سفید است که به محرک‌ها پاسخ می‌دهد یادگیری نتیجه تقویت مثبت یا منفی پاسخ به محرک است که احتمال تکرار رفتار را تعیین می‌کند. بنابراین، یادگیری می‌تواند به عنوان یک تغییر مثبت در رفتار یک فرد توسط تجربیات خود او ایجاد می‌شود. رفتارگرایان فقط بر رفتار قابل مشاهده فراگیران تأکید دارند و به ذهنیت درونی و ادراکات فرد نمی‌پردازند. در فلسفه یادگیری رفتارگرایی فرد تلاش می‌کند تا چیزهای اندکی را فقط از طریق محیط خود بیاموزد. آموزش از نوع انتقال دانش و ایجاد رفتارهایی جدید در راستای اهداف آموزشی است (وینچ و جینجل، ۲۰۰۸). رفتارگرایان معتقدند که زندگی ذهنی درونی فرد با یادگیری او بی‌ارتباط است. آنها به نقش انتقال دانش از فراده به فراگیر اعتقاد داشته و از روش‌های سنتی تدریس مانند سخنرانی و تکنیک‌های سنجش یادگیری از نوع آزمون بهره می‌برند (لوبلییر و ادوارد، ۱۹۹۷). مناسب‌ترین رویکرد برای سنجش از منظر رفتارگرایی، سنجش یادگیری می‌باشد که عبارت است از ارزیابی عملکرد تحصیلی فراگیر در پایان دوره آموزشی به منظور اندازه‌گیری میزان دانش، توانایی و رشد وی بر اساس اهداف تعیین شده دوره (ویلیام، ۲۰۱۱). چنین سنجشی ماهیت جمع‌بندی و اطلاع‌رسانی داشته و می‌تواند در تصمیم‌گیری صحیح به کار گرفته شود. برخی از این تصمیمات بسیار اساسی بوده و در آینده فراگیران تأثیر می‌گذارند که این خود نشانگر اهمیت فلسفه بنیادی سنجش می‌باشد. متأسفانه سنجش یادگیری اغلب متناسب با نیازهای فراگیران نبوده و به آنها نقش فعالی در ارزیابی خود نمی‌دهد (کارتس، ۲۰۰۶). این نوع سنجش عمده‌تاً محدود به آزمون بوده و از جمله مسئولیت‌های فراده تلقی می‌شود؛ تا جایی که خود فرادهان معتقدند این تنها چیزی است که آنها در زمینه سنجش قادر به انجامش هستند (کمپر، ۲۰۰۴). سنجش یادگیری بیشتر از روش‌های سنجش سنتی بهره می‌برد و با رویکردهای نوین توسعه برنامه درسی سازگاری ندارد، از این رو بهتر است فقط محدود به شرایطی باشد تصمیم‌گیری تجمعی مورد نیاز است.

سنجش برای یادگیری

این نوع سنجش با تأکید بر درونی‌سازی و امکان تقویت یادگیری با استفاده از خود ابزار سنجش ریشه در شناخت گرایی دارد. نظریه شناخت از مبانی جریان‌های دیگر مانند نسبی گرایی مثبت و پدیدارشناختی سرچشمه می‌گیرد. امانوئل کانت، یکی از اولین کسانی که به دانش پیش از تجربه پرداخت، از طریق نقد عقل محض بود. این رویکرد با تأثیرپذیری قوی از خردگرایی به نخستین گزاره‌های شناخت گرایی نزدیک می‌شود. از پیشگامان فلسفه شناخت گرایی می‌توان به گشتالت، برونر و پیازا اشاره کرد (وینچ و جینجل، ۲۰۰۸).

شناخت‌گرایان یادگیری را از منظر پردازش اطلاعات و نقش انواع حافظه در فرایند یادگیری می‌نگرند و برخلاف رفتارگرایان، به جای تمرکز بر رفتار قابل مشاهده بیرونی، بر فرایندهای درونی ذهن چون تفکر، تعقل، ادراک و حل مسئله تأکید دارند. در شناخت گرایی، یادگیری فرایندی درونی با تأثیر مستقیم حافظه، انگیزش و تفکر است که طی آن دانش و اطلاعات به وسیله خود فراگیر کسب، پردازش و نهایتاً ذخیره می‌شود. بعدها در شرایطی مناسب این دانش و اطلاعات کسب شده به وسیله خود فراگیر به یاد آورده شده، سازماندهی شده و دانش و اطلاعات ورودی جدید را در خود ادغام می‌کند.

در سنجش با رویکرد شناخت‌گرایی، تکالیف به قسمت‌های کوچک‌تری تقسیم می‌شود تا در روند انجام آن‌ها توسعه شناخت از ساده به پیچیده پیش رود؛ لذا در طول سنجش، فرایند کسب دانش مورد توجه و نیز تقویت می‌باشد. در این راستا راهبردهایی که فراگیران بطور هدفمندی در جهت انجام تکالیف استفاده می‌کنند حایز اهمیت می‌باشد زیرا در شناخت‌گرایی فرایند کسب و گسترش دانش اهمیت دارد نه حفظ کردن محض اطلاعات.

لذا برخلاف سنجش یادگیری، سنجش برای یادگیری مستلزم فرایند مداوم سنجش و نظارت بر یادگیری فراگیران به منظور یافتن نقاط ضعف و برداشتن گام‌های موثر در جهت بهبود یادگیری آنهاست. فراهان می‌توانند از این روش برای تخمین میزان دانش فراگیران و شناسایی نقاط ضعف، سردرگمی‌ها، برداشتهای نادرست از مفاهیم آموزشی و شکاف‌های اطلاعاتی شان که مانعی در جهت یادگیری است بهره‌مند شوند.

سنجش برای یادگیری، امکان مشاهده و ردیابی تفکر و یادگیری فراگیران را در طول زمان فراهم کرده و دارای پتانسیل بالایی در ارائه اطلاعات مفید به فراهان برای طراحی بهتر و اصلاح برنامه‌های درسی، منابع دوره و تکالیف مربوطه می‌باشد. این نوع سنجش نه تنها یادگیری تک تک فراگیران را روندی منحصر به فرد می‌بیند، بلکه الگوها و مسیرهای یادگیری مشترک بین آنها را نیز شناسایی می‌کند.

«لذا اگر سنجش برای یادگیری با دقت و ظرافت طراحی و اجرا شود، می‌تواند اطلاعاتی فراتر از آنچه خود فراگیران در مورد یادگیریشان دارند و همچنین زمان و نحوه درست استفاده از آموخته‌هایشان را به آنها بدهد. بازخورد فراهان در این نوع سنجش حائز اهمیت فراوانی است زیرا منجر به پیشرفت یادگیری فراگیر می‌شود. سنجش تکوینی شناخته‌ترین نوع سنجش برای یادگیری است» (سدلر، ۲۰۰۷).

«از آنجایی که در این نوع سنجش، یادگیری هدف اصلی می‌باشد، فراهان و فراگیران با تغییر فرهنگ کلاس به فرهنگ موفقیت، از سنجش به عنوان مکانیسمی برای پیشبرد یادگیری استفاده می‌کنند و آن را وسیله‌ای برای افزایش انگیزه و تعهد فراگیر به یادگیری می‌دانند. عمده اطلاعاتی که از سنجش برای یادگیری کسب می‌شود در جهت تعیین مبنا و مسیر درست برای پیشبرد امر یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد» (تورانس، ۲۰۰۷).

این اطلاعات همچنین برای ارائه بازخورد توصیفی به فراگیران، تصمیم‌گیری در مورد دسته‌بندی‌ها، راهکارهای آموزشی و منابع لازم بسیار مفید است (ارل و کتس، ۲۰۰۶)، چیزی که هدف غایی یادگیری در شناخت‌گرایی می‌باشد.

«فراگیران زمانی از سنجش یاد می‌گیرند که فراهان بازخورد و مسیری دقیق و مشخص در جهت هدایت یادگیری هر یک ارائه نماید. بازخورد در این نوع سنجش باید دقیق و توصیفی باشد و نباید محدود به نمره، نظرات کوتاه، تعریف، یا سرزنش غیر تخصصی از عملکرد آنها باشد» (گیس، مک کالوم و هارگریوز، ۲۰۰۰: ۴۷).

بازخورد توصیفی ارتباط صریحی بین تفکر فراگیران و یادگیری مورد انتظار ایجاد می‌کند و مسیر مشخصی از گام‌های بعدی قابل مدیریت و نمونه‌ای از عملکرد موثر به فراگیر ارائه می‌دهد (تاملینسون، ۱۹۹۹). این نوع بازخورد در تایید یا به چالش کشیدن ایده فراگیر، شواهدی را ارائه کرده و در ضمن به رسمیت شناختن رشد و موفقیت او، مسیرهای کاملاً روشنی را جهت بهبود یادگیری اش فراهم می‌کند. همچنین آنها را تشویق می‌کند تا درباره پیشنهادات ارائه شده فکر کرده و به آنها پاسخ دهند، که خود این امر بر کیفیت و میزان یادگیری تاثیرگذار است (براون و ابی ویکراما، ۲۰۱۹).

فراهان برنامه درسی را به عنوان نقطه شروعی برای تصمیم‌گیری در مورد سنجش و تمرکز بر چرایی و چگونگی کسب اطلاعات در مورد میزان یادگیری فراگیران شان می‌بینند. سنجش برای یادگیری مستلزم سنجش مداوم نتایج برنامه درسی است که شامل یادگیری مورد نظر است. در این نوع سنجش اغلب، تفکر و مهارت فراگیران در ارتباط با یادگیری و پیش فرض‌های رایج مد نظر بوده و هدف غالب، کسب اطلاعات در مورد نحوه و میزان پیشرفته یادگیری به جهت پیشبرد آن می‌باشد؛ یعنی چیزی فراتر از بررسی صرف میزان یادگیری.

هر بار که سنجشی برای یادگیری برنامه‌ریزی می‌شود باید به این مسئله توجه داشت که هدف این سنجش کسب چه اطلاعاتی بوده و کدام رویکرد آن توانایی کسب اطلاعاتی دقیق‌تر در مورد دانش و نوع تفکر هر فراگیر دارد. به گفته ارل و کتس، «سنجش برای یادگیری در سراسر فرایند یادگیری مستتر است؛ زیرا امری ماهیتاً تعاملی است که موارد زیر را شامل می‌شود:

- تنظیم تدریس از طرف فرادهان
- شناسایی نیازهای یادگیری خاص فراگیران
- انتخاب مناسب و تنظیم منابع درسی مفید
- ایجاد راهکارهای تدریسی متمایز کننده و فرصت‌های یادگیری خاص برای تک تک فراگیران
- ارائه بازخورد آنی و جهت‌دار به فراگیران» (ارل و کتس، ۲۰۰۶: ۲۹).

سنجش برای یادگیری روشی جهت بهبود عملکرد فراگیران با استفاده از کسب اطلاعاتی در زمینه فرایند یادگیری است که می‌تواند فرادهان را در جهت تصمیم‌های آموزشی بهتر راهنمایی کند (ویلیام، ۲۰۱۱) و به همین دلیل دارای آزمون زدگی مثبت بالایی است. به طور خلاصه، نتیجه حاصل از سنجش برای یادگیری، تحت تاثیر رویکرد شناخت‌گرایی، این است که با تداوم یادگیری، فراگیران می‌توانند از نتیجه مثبت تلاششان مطمئن شوند. به عبارت دیگر، فراگیران در این نظام سنجشی دچار سرخوردگی و ناامیدی و تسلیم نخواهد شد. در حال حاضر، سنجش برای یادگیری در نظام آموزشی کل جهان مورد پذیرش واقع شده و به بخشی از راهکارهای آموزشی در بسیاری از موسسات آموزشی جهان تبدیل شده است (سمیل، مک دوول و مونتگومری، ۲۰۱۳) که هدف آن ارائه بازخورد مداوم و موثر در مورد عملکرد فراگیر و نحوه حفظ و بهبود آن می‌باشد. محاسن سنجش برای یادگیری زمانی افزایش می‌یابد که بازخورد در فعالیت‌های یادگیری روزانه گنجانده شود و در نهایت یادگیری را به مهارتی ضروری و مادام‌العمر گسترش دهد (سمیل، ۲۰۱۱).

سنجش به عنوان یادگیری

در سال‌های اخیر، نگرشی جهانی در همه بخش‌های آموزشی مبنی بر توانایی فراگیر به ایفای نقشی فعال‌تر در فرایند یادگیری و سنجش‌اش شکل گرفته است (بری، ۲۰۱۱؛ کردوک و ماتیاس، ۲۰۰۹). در این راستا، سنجش با کمک به تبدیل فراگیران به افرادی که قادر به مقابله با چالش‌های مختلف هستند، می‌تواند به عنوان ابزاری بسیار سودمند مورد استفاده قرار گیرد. سنجش به عنوان یادگیری حاصل چنین نگرشی است که در روند خود بر فراگیر متمرکز بوده و بر سنجش به عنوان فرایندی فراشناختی برای فراگیران تاکید دارد. از فلسفه زیر ساختی آن چنین برمی‌آید که یادگیری صرفاً انتقال ایده و دانش از فردی ناآگاه نبوده بلکه فرایند فعال بازسازی شناختی را در برمی‌گیرد، که در حین تعامل افراد با ایده‌های جدید با هم اتفاق می‌افتد. در این دیدگاه، فراگیران رابط‌های اصلی بین یادگیری و سنجش هستند. زیرا برای اینکه بتوانند فعالانه در ایجاد درک خود مشارکت داشته باشند، باید ابتدا بیاموزند که سنجشگرانی انتقادی باشند که اطلاعات واصله را به درستی تفسیر کرده، به دانش پیشین خود ربط داده و نهایتاً از آنها برای یادگیری جدید بهره ببرند.

«این روند، فرایندی اساسی در شکل‌گیری فراشناخت است که در آن فراگیران مهارت لازم جهت نظارت شخصی بر آموخته‌هایشان، استفاده از نتایج حاصله در جهت سازگاری و حتی تغییر در نحوه تفکرشان را کسب می‌کنند» (تورانس، ۲۰۰۷).

چنین سنجشی بیشتر بر اصول ساخت‌گرایی منطبق است که از نظریه‌های مکتب فلسفی-اجتماعی پست مدرنیسم قرن بیستم می‌باشد. نیاز رو به افزایش انسان به گسترش چهارچوب علم در سالهای اخیر سبب گسترش نظریه ساخت‌گرایی به عنوان جایگزینی لازم برای نظریات سنتی می‌باشد. برخلاف دیدگاه‌های پیشین، در ساخت‌گرایی دانش قابل انتقال از فردی به فرد دیگر نمی‌باشد، لذا دانش‌اندوزی جنبه کاملاً فردی داشته و دانش هر فرد به طور جداگانه از طریق جستجو و اکتشاف توسط خود او ساخته می‌شود. از منظر ساخت‌گرایی فرد برای یادگیری نیازمند ایجاد رابطه ذهنی جدید میان دانش قبلی درون ذهن و مفاهیم جدید ناشی از تجربیات حاصل از دنیای واقعی خارج از ذهن است. در نتیجه چنین پیوندی، یادگیری بطور فعال اتفاق می‌افتد (وینچ و جینجل، ۲۰۰۸).

از پایه‌گذاران ساخت‌گرایی مدرن می‌توان به جان دیویی، ویگوتسکی، جروم برونر، دیوید آزوبل و ژان پیاژه اشاره کرد. گرچه ساخت‌گرایی جزو نظریات اخیر علوم تربیتی به شمار می‌رود، اما ریشه‌های تاریخی آن به یونان باستان باز می‌گردد. بهترین مثال ساخت‌گرایی دیالکتیک سقراطی می‌باشد که در آن چهارچوب‌های ذهنی افراد از طریق طرح مباحث مقدماتی، به چالش کشیدن اندیشه‌ها و بیان اشتباهات و تناقضات فکری ساخته می‌شد.

در همین راستا، سنجش به عنوان یادگیری مبتنی بر تحقیق در مورد چگونگی روند یادگیری است که در آن فراگیران نقش فعالی در یادگیری خود دارند و برای رسیدن به فهمی عمیق‌تر، تغییراتی را در روند یادگیری‌شان اعمال می‌کنند. این نوع سنجش، تحت تاثیر ساخت‌گرایی، یادگیری را از منظر جدیدی می‌بیند و رویکردی کاملاً متفاوت دارد که جنبه‌هایی را بر سنجش برای یادگیری در جهت تقویت مسئولیت‌پذیری فراگیران می‌افزاید و هدف نهایی آن افزایش استقلال، مهارت‌ها و عادات ذهنی فراگیران جهت تقویت آگاهی فراشناختی‌شان است.

زمانی که فزادهان فراگیران را به مشارکت در روند یادگیری‌شان دعوت می‌کنند استقلال آنها را ارتقا می‌دهند؛ زیرا ابزارهایی را در اختیارشان قرار می‌دهند تا مسیر یادگیری را هدفمند و با کیفیت طی نمایند. این نوع سنجش «بر تقویت ظرفیت فراگیران در طول زمان متمرکز است تا آنها را به توانمندترین سنجشگران خود تبدیل کند» (لیچ، نوتز و زیپک، ۲۰۰۰). زمانی که فراگیران می‌بینند نتایج کارشان بخشی از تصمیم‌گیری انتقادی و سازنده است، به طور خودکار به فراگیرانی مولد تبدیل می‌شوند. برای مستقل شدن فراگیران باید ترکیب پیچیده‌ای از مهارت‌ها، نگرش‌ها و تمایلات را در خود رشد دهند. خودنظارتی و سنجش از جمله مهارت‌های پیچیده و دشواری هستند که خود به خود و با سرعت رشد نمی‌کنند. همچون هر مجموعه پیچیده دیگری از مهارت‌ها، آگاهی فراشناختی مستلزم الگوسازی و آموزش از سوی فزاده و تمرین از سوی فراگیر می‌باشد (باخمن، ۱۹۹۰؛ اکسفورد، ۱۹۹۰).

سطح بالای مشارکت فراگیران در این نوع سنجش، نقش فزاده را منفعل‌تر نکرده و از مسئولیت او نمی‌کاهد. زیرا نقش فزاده از چهارچوب سنتی آن فراتر رفته و او مسئول طراحی آموزش و سنجشی می‌شود که به همه فراگیران امکان نظارت فعال بر یادگیری خود را بدهد. به گفته ارل و کتس، نقش فزاده‌ها در ارتقاء رشد فراگیران مستقل از طریق سنجش به عنوان یادگیری عبارت است از:

- «الگوبرداری و آموزش مهارت خودسنجی
- هدایت فراگیران جهت تعیین اهداف شان و نظارت بر پیشرفت خود در جهت رسیدن به این اهداف
- طراحی مدل‌هایی از عملکرد با کیفیت انعکاسی از نتایج برنامه درسی
- کار با فراگیران جهت ایجاد معیارهای روشنی از عملکرد خوب
- راهنمایی فراگیران در ایجاد بازخوردهای داخلی یا مکانیزم‌های خود نظارتی جهت تایید یا زیر سوال بردن تفکر خویش و پذیرش ابهام و عدم اطمینانی ناگزیر در یادگیری
- ایجاد فرصت‌های منظم و چالش برانگیز برای تمرین جهت تبدیل فراگیران به خود سنجش‌گرانی شایسته و با اعتماد به نفس
- نظارت بر فرآیندهای فراشناختی و یادگیری فراگیران با ارائه بازخورد توصیفی
- ایجاد محیطی امن جهت فرصت‌سازی برای فراگیران و دسترسی به حمایت و پشتیبانی مورد نیازشان» (ارل و کتس، ۲۰۰۶: ۴۳).

اگر از فراگیران انتظار می‌رود عملکرد خود را بسنجند، باید بازخورد کاملی به همراه مبنای روشنی برای سنجش به آنها ارائه شود. این بازخورد منبع اطلاعاتی مهمی برای آنها است که آیا استانداردها را رعایت می‌کنند یا خیر. فزاده‌ها برای ارائه بازخورد غنی از اطلاعات آموزش می‌بینند تا ضمن تقویت توانمندی فراگیران، اهداف جدیدی را جهت بهبود یادگیری شناسایی کنند. فراگیران با کمک فزاده‌ها خود یاد می‌گیرند که شواهد را با استانداردها سنجیده و در مورد نیازهای یادگیری و پیشرفت خود اظهار نظر کنند. هر فراگیر در مورد صحت خودسنجی از فزاده بازخورد می‌گیرد، سپس به او فرصتی داده می‌شود تا عملکردش را بازنگری کرده و عملکردش در طول دوره آموزشی را مجدداً نشان دهد. در این راستا جلسات مکرر بین فراگیران و فزاده‌ها هم نشانگر اهمیت مرور منظم بازخوردها و انعکاس پیشرفت است.

از آنجا که یکی از ویژگی‌های اصلی این نوع سنجش بازتابی بودن آن است، فراگیران با شناسایی، برنامه‌ریزی و اجرای اهداف یادگیری میزان مسئولیت‌پذیری‌شان از یادگیری خود را مستند می‌کنند. آنها در طول زمان می‌آموزند چگونه با مواد آموزشی کنار آمده و در عین حال مهارت‌های فراشناختی و دانش قابل استفاده در چالش‌های فراتر از کلاس، از محل کار تا زندگی روزمره، را نیز در خود رشد دهند (پلگرنو، چادووسکی و گلسر، ۲۰۰۱). در کنار تمامی این کارها، فراگیران باید بازخوردها و انتظارات فزاده‌ها را از آنها را بررسی کرده و به خوبی پاسخگو باشند. مسئله مهمی که که «هنر تلمذ» نامیده می‌شود (بروکهارت، ۲۰۰۱). این امر

مستلزم تغییری عمده در نقش فرادهان از ارائه کننده محتوا به اجرا کننده آموزش مولدتر است که مسئولیتی مشترک بین فراگیر و فراده می باشد (کلنوسکی، ۲۰۰۷). در آموزش و سنجش مبتنی بر ساخت گرایی، فرادهان باید به فراگیران کمک کنند تا تمرین و رشد کرده و با تفکر و تحلیل انتقادی از یادگیری خود اطمینان حاصل کنند.

در همین راستا تصور ویگوتسکی (۱۹۷۸) از منطقه توسعه نزدیک نشان می دهد که هدف از آموزش، تشویق فراگیر برای مستقل شدن هر چه بیشتر از فراده است. سنجش به عنوان یادگیری مستلزم همسویی فراده با مجموعه ای از رویکردها است که به فراگیر اجازه می دهد تا در یادگیری به طور مستقل پیش رود. در طول فرایند یادگیری، به فراگیران کمک می شود تا از اطلاعات سنجش برای تعیین اهداف خود استفاده کرده، تصمیمات یادگیری مرتبط با بهبود یادگیری خودشان را بگیرند و چگونگی کار با کیفیت را بیاموزند. آنها خود را می سنجند، به دنبال بازخورد از همسالان و فرادهان خود هستند و مدام به دنبال روشی برای انتقال همه این روندها به مرحله بعدی یادگیری می باشند.

اگرچه این دیدگاه سنجش به تدریج رو به گسترش است، اما به دلیل تاریخچه کوتاه آن هنوز متداول نشده و عموم مردم همچنان سنجش را مبتنی بر مستندات سنجش سنتی می دانند (نایت، ۲۰۰۳؛ مورفی، ۲۰۰۶) و «هنوز در بسیاری از کلاس های درس شیوه های سنجش در جهت ارتقاء انواع مهارت های یادگیری مورد نیاز امروز و آینده فراگیران بسیار کمتر از سایر روش ها استفاده می شود» (جیمز، ۲۰۰۶: ۵۱). چنانچه نسل جدید بخواهد در محیط هایی که دانش به طور پویا در حال تغییر است درگیر یادگیری مستمر شود، باید نیاز به چالش کشاندن مفروضاتش را به عنوان عادت ذهنی در خود نهادینه نمایند.

انتخاب سنجش مناسب

آموزش فرآیندی اجتماعی است که با کل زندگی انسان در ارتباط است و فلسفه همیشه مرکز فرماندهی این فعالیت بوده است. مفاهیم مختلف تعلیم و تربیت، اهداف آموزشی، برنامه درسی، روش های تدریس و شیوه های سنجش همگی توسط فلسفه تعیین می شوند. فلسفه آموزشی حتی در مقیاسی کلان تر به جهت دهی تعلیم و تربیت در راستای تحقق اهداف اجتماعی نیز می پردازد. لذا تفسیر ارزش های تعلیم و تربیت و تلاش برای کسب آنها بخش عمده ای از رسالت فلسفه تعلیم و تربیت است (پال، ۲۰۲۱). آموزش همواره به دنبال راه هایی جهت بهبود یادگیری از طریق بهبود تدریس می باشد. عوامل متعددی از جمله چهارچوب کلی، مدل اجرایی و راهکارهای عملی می تواند در این مسیر کمک کننده باشد. مخصوصاً چهارچوب ها نقشی تعیین کننده در چگونگی رسیدن به اهداف ایفا می کنند. از طریق چهارچوب ها می توان بر روی ویژگی های تدریس، یادگیری و ارزیابی مورد نظر تمرکز کرد؛ زیرا «تک تک واژگان کلیدی هر چهارچوب نظری، نشانگر همان چیزهایی هستند که برای هر نظریه اهمیت دارند» (یانگ، ۲۰۰۸) و دیدگاه های معرفت شناختی و هستی شناختی کلی و روش های منظم و دقیق جزئی مرتبط را در راستای فرایند یاددهی و یادگیری ارائه می دهند. مارش معتقد است یک چهارچوب اصولی باید پیوندهای مستحکمی میان تئوری و عمل ایجاد کرده و برای فرادهان الگوبخش باشد (مارش، ۲۰۰۹)؛ لذا ایجاد چهارچوب مستلزم هوشمندی استراتژیک در تغییر توجه به عواملی که قبلاً به آنها توجه نشده می باشد تا بتواند با تمرکز مجدد توجه و ارائه راهی جدید برای مفهوم سازی آموزشی و یادگیری مسیر موفق برای آنها تعیین نماید. سالهاست که سیستم های سنجش حول این باور ساخته شده اند که مهمترین تصمیمات توسط برنامه ریزان و سیاست گذاران برنامه ای گرفته می شود که اقداماتشان بر وسیع ترین طیف فراگیران تاثیر می گذارد. هرچه دسترسی تصمیم گیرندگان به گروه هدف گسترده تر باشد، اعتبار بیشتری برای تامین نیازهای اطلاعاتی آنها اختصاص می یابد. همین امر اساس اعتقاد قوی به قدرت آزمون های استاندارد را ایجاد کرده که داده های قابل مقایسه ای را در سطح مدارس، دانشگاه ها، استان ها، کشورها، یا حتی کل جهان ارائه می دهد تا مبنای تصمیمات گسترده باشد و این رویکرد صرفاً در خدمت سنجش یادگیری است.

هرچند روند اشاره شده در کل جهان حاکم است، نظام آموزشی فعلی کشور ما، ایران، نیز از این امر مستثنی نیست. درخصوص استفاده از سنجش برای ایجاد انگیزه، همه ما در کلاس هایی تحصیل کرده ایم که فرادهان ما معتقد بودند تنها راه افزایش یادگیری افزایش اضطراب است و آزمون همواره عامل اضطراب آوری بوده است. سیاستگذاران و رهبران آموزشی معتقدند راه موفقیت در مواجهه با چالش سخت تر، مضاعف کردن تلاش است. لذا برای وادار کردن فراگیران به یادگیری بیشتر آنها را با چالشی سخت تر مواجه می کنند، تا فراگیران تلاش خود را مضاعف کرده، نمرات آزمونشان بالا رفته، بیشتر بیاموزند و به این ترتیب مراکز آموزشی به هدف خود برسند. آنها معتقدند باید با تعیین استانداردهای تحصیلی بالاتر، بالا بردن سطح توقع و گرفتن آزمون های سخت

فراگیران را به تلاش بیشتر مجبور کنیم. اما این امر در مورد همه فراگیران صادق نیست. بخش عظیمی از فراگیران زمانی که با چالشی سخت‌تر از چالشی که قبلاً در آن شکست خورده‌اند مواجه می‌شوند، نه تنها تلاش بیشتری نمی‌کنند، بلکه کلاً دلسرد می‌شوند. زیرا برای آنها هم استانداردهای بالایی جدید و هم انتظار نمرات بالاتر دست نیافتنی است. بسیاری از سیاستگذاران و مجریان آموزشی هرگز آسیب دردناک، شرم آور و دلسرد کننده افت تحصیلی را تجربه نکرده‌اند، در نتیجه آگاه نیستند که برنامه آموزشی پرخطر آنها، چه در مقیاس خرد و چه در مقیاس کلان، منجر به شکست بیشتر بسیاری از فراگیران می‌شود. در حقیقت استفاده از قدرت ارباب آزمون‌ها در بسیاری از موارد نتیجه عکس می‌دهد. لذا سنجش استاندارد که ماهیت آن سنجش یادگیری است با وجود افزایش یادگیری برخی از فراگیران، باعث دلسردی و تسلیم شدن باقی آن‌ها می‌شود.

اما سنجش از طریق دیگری نیز می‌تواند به رشد فراگیرانی که تا حد زیادی نادیده گرفته شده‌اند کمک کند. سنجش می‌تواند در خدمت یادگیری باشد. اگر سنجش یادگیری شواهدی از پیشرفت ارائه می‌دهد، در مقابل سنجش برای یادگیری به فراگیر کمک می‌کند تا بیشتر بیاموزد. تفاوت اساسی اینجا میان فلسفه وجودی و اهداف سنجش برای تعیین وضعیت یادگیری و سنجش برای ارتقاء یادگیری است. سنجش یادگیری و سنجش برای یادگیری هر دو مهم هستند، اما از آنجایی که در حال حاضر سنجش‌های یادگیری بسیاری در حال اجراست، اگر بخواهیم به تعادلی بین این دو برسیم، باید سرمایه‌گذاری قویتری در سنجش برای یادگیری انجام دهیم. چنانچه سنجش فعلی یادگیری را به ابزاری قدرتمندتر برای یادگیری تبدیل کنیم، می‌توانیم به دستاوردهای بی‌سابقه‌ای در یادگیری دست یابیم. لذا اولویت ملی سنجش فعلاً حصول اطمینان از میزان کیفیت هم سنجش یادگیری و هم سنجش برای یادگیری در انعکاس یادگیری می‌باشد.

از آنجایی که سنجش‌های یادگیری استاندارد شده ما توسط متخصصان طراحی شده‌اند، قابلیت سنجش هرگونه پیشرفت در سطح یا میزان دانش فراگیران را دارند. اما این سنجش‌ها در قالب آزمون‌ها سالی فقط یکبار در مدارس و دوبار در دانشگاه اجرا شده و نمی‌توانند همه اهداف سنجش را پوشش دهند. آنها فقط می‌توانند افزایش یا کاهش یادگیری را به صورت سالانه منعکس کرده و به عنوان دروازه بانی برای تصمیم‌گیری‌های کلان عمل کنند. لذا نمی‌توانند به طور روزانه و هفتگی در خدمت تصمیمات آموزشی فراگیران و فرادهان با هدف مدیریت یادگیری باشند. آزمون‌ها نمی‌توانند نیازهای فراگیران را در طول یادگیری تشخیص دهند، به آنها بگویند کدام روش مطالعه موثر یا غیر موثر است، یا والدین را در مورد نحوه تقویت پیشرفت تحصیلی فرزندشان آگاه سازند. تمامی این کاربردها نیازمند سنجش برای یادگیری است.

با این حال علیرغم مزایای بزرگ سنجش برای یادگیری در رشد شناختی فراگیران، این مدل سنجش نمی‌تواند فراگیرانی مستقل، متفکر و خودمختار رشد دهد. فرادهان مسئول ایجاد محیط‌هایی هستند که در آن فراگیران بتوانند با امنیت عاطفی در فرصت‌های واقعی برای مشارکت، استقلال و مسئولیت‌پذیری به خودسنجشگرانی شایسته تبدیل شوند. فراگیران باید موفقیت مستمر و واقعی را تجربه کنند. ولی این بدین معنا نیست که آنها نباید شکست را تجربه کنند، بلکه باید با دیدگاه‌های مختلف مواجه شده و آنها را به چالش بکشند. باید یاد بگیرند که به دنبال باورهای غلط و نادرست بگردند و از آنها برای درک کامل‌تر و منسجم‌تر استفاده کنند. فراگیران اغلب تمایلی به رویارویی با چالش‌ها و پذیرش ریسک‌های مرتبط با بیان فکر خود ندارند.

با سنجش به عنوان یادگیری فراگیران می‌توانند در مورد خود به عنوان یادگیرنده بیاموزند و از نحوه یادگیری خود آگاه شوند؛ یعنی فراشناختی شوند. از طریق سنجش خود و همتایان، فراگیران به طور پیوسته در مورد کار خود تفکر می‌کنند و با نظارت و هدایت فراده تصمیم می‌گیرند که یادگیری بعدی چه خواهد بود. سنجش به عنوان یادگیری به فراگیران کمک می‌کند تا مسئولیت بیشتری را در قبال یادگیری خود بپذیرند و از طریق خوداندیشی در مورد یادگیری خود مسیرهای آینده را زیر نظر گرفته، نقاط ضعف و قدرت خود را شناخته، راهبردهای یادگیری مناسب‌شان را انتخاب کرده، خطاهای گذشته را تصحیح کرده، بهترین گام‌ها را برنامه‌ریزی کرده و به فراگیرانی مستقل، خودراهر، موفق و فراشناختی تبدیل شوند. لذا همواره باید به یاد داشت که «هدف نهایی سنجش توانمندسازی فراگیران است» (کوستا، ۱۹۸۹: ۲).

سنجش برای یادگیری، سنجش به عنوان یادگیری و سنجش یادگیری در خدمت اهداف ارزشمند متفاوتی بوده و می‌توانند مکمل یکدیگر باشند. با این حال، ایجاد تعادل بین آنها همیشه آسان نیست. اگر بخواهیم یادگیری را برای همه فراگیران تقویت کنیم، نقش سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری بیشتر از سنجش یادگیری است. به طور سنتی تمرکز همواره بر سنجش یادگیری بوده است یعنی اندازه‌گیری یادگیری بعد از واقعیت، استفاده از اطلاعات برای قضاوت در مورد عملکرد فراگیران و گزارش این قضاوت‌ها به دیگران. برخی فرادهان سنتی با فرایندهای تشخیصی، ارزشیابی تکوینی و بازخورد در مراحل مختلف

از سنجش برای یادگیری نیز استفاده می کردند؛ هرچند این کار اغلب به طور غیر رسمی و ضمنی انجام می شد. سنجش منظم به عنوان یادگیری، جایی که فراگیران به تجزیه و تحلیل انتقادی از خود می پردازند، بسیار نادر بود. اگرچه برخی از فرادهان خودسنجی را در برنامه هایشان گنجانده بودند اما فقط تعداد کمی از آنها به طور منظم یا صریح از سنجش برای ایجاد توانایی ارزیابی و بهبود یادگیری خود بهره برده اند.

از آنجا که نحوه ساخت و استفاده از سنجش توسط هدف تعیین می شود، اگر هدف تقویت یادگیری است سنجش باید به فراگیران فرصتی بدهد تا جزئیات ابعاد یادگیری خود را بدون اضطراب یا پنهان کاری آشکار کنند و اگر هدف بررسی یادگیری برای گزارش دهی است فرادهان باید در مورد کیفیت سنجش و نحوه استفاده از آن توسط دیگران حساس و دقیق باشند. ارائه کردن هر سه هدف اصلی سنجش به طور همزمان بسیار دشوار و گاهی غیر ممکن است. با این حال فرادهان باید سه هدف اصلی سنجش را درک کرده، اهمیت نیاز به ایجاد تعادل بین آنها را تشخیص دهند داده، بدانند از کدامیک و چرا استفاده می کنند تا بتوانند از همه آنها هوشمندانه استفاده کنند. مسئله این نیست که یک رویکرد سنجش خوب و دیگری بد است. بحث اصلی در مورد تناسب سنجش با هدف است. لذا «برای بررسی دانش، مهارت ها، نگرش ها و توانایی های فراگیران باید از اشکال مختلف سنجش استفاده شود» (تاییش، ۲۰۰۸: ۵) که میزان و نوع استفاده توسط هدف مد نظر و فلسفه زیربنایی هر رویکرد سنجشی تعیین می شود.

در کل راهکارهای سنجش باید متنوع بوده و تک بعدی نباشند. آموزش قوی باید طیف وسیعی از فرصت ها را برای سنجش به عنوان یادگیری و سنجش برای یادگیری در کنار سنجش یادگیری در اختیار فراگیران قرار دهد. این روش ضمن جامع بودن، باعث ایجاد تنوع در کلاس می شود. سنجش باید به فرادهان امکان سازگاری با درس ها و راهبردهای آموزشی را فراهم نماید. در این زمینه راهبردهای سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری بسیار موثر هستند. در فرایند خودسنجی، فراگیران نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کرده، روی هدایت آنها متمرکز می شوند و فرادهان را به کمک در پیشرفت خود دعوت می کنند. همچنین مطالب آموزشی با پرداختن به حوزه مشکلات فراگیران برای آنها معنی دارتر می شود. فراده نیز می تواند به افرادی که در حوزه خاصی مشکل دارند کمک کند که به فراگیری خودمختار تبدیل شوند؛ چیزی که هدف غایی هر آموزش موفقی است.

اهمیت رویکردهای جدید در آموزش عالی حتی بیشتر نیز هست. دانشجویان باید پیاموند ذهنیتی را که از فراده با خود آورده اند تغییر دهند. بسیاری از دانش آموزان در طول تحصیل یاد می گیرند تا «برای موفقیت تحصیلی و ورود به دانشگاه به مطالب آموزشی از قبل تعیین شده بسنده کرده» (کرامپتون؛ گریگوری، ۲۰۱۱) و برای آموزش و سنجش خود به معلمان شان تکیه کنند. آزمون زندگی منفی بسیار بالای آزمون کنکور هم (فتح آبادی و همکاران، ۱۳۹۶)، که موفقیت در آن با رویکرد حافظه محور صرفا مبتنی بر تسلط بر مواد آموزشی دروس اصلی به دور از هر گونه تفکر انتقادی و مهارت های فراشناختی می باشد (کیانی، ۱۳۹۴)، مهارت های غیر شناختی فراگیران را در گذر از مدارس به دانشگاه ها به شدت محدود می سازد (سبحانی؛ شهیدی، ۱۳۸۶). متأسفانه در بسیاری از موارد سبک آموزشی و راهکارهای مطالعه فراگیران در سنوات تحصیلی دانشگاهی نیز همچون مدارس ادامه می یابد و فارغ التحصیلان دانشگاه ها مهارت سنجش و ارزیابی انتقادی خود را کسب نمی کنند و با رویکردی منفعل نسبت به خود، توانایی ها و رشدشان به عنوان متخصصین در حوزه های شغلی مختلف جذب می شوند. اندک تأملی در مورد تبعات منفی چنین انفعالی در خودسنجی، اهمیت شناسایی نیازهای یادگیری، جهت دهی به آنها و قابلیت سنجش آن از طرف فراگیران را چندین برابر می کند. بنابراین تغییر چهارچوب های اساسی در سیستم آموزشی مدارس و مخصوصاً دانشگاه ها مورد نیاز است. چنین تغییری مستلزم «جهت گیری مجدد و ریسک پذیری قابل توجهی» است (التاهاوی و همکاران، ۲۰۱۲).

در این راستا اعضای هیات علمی دانشگاه ها، به عنوان متولیان امر آموزش و سنجش، با درجه آزادی بیشتری نسبت به دبیران مدارس، باید نقش پررنگتری در تعریف صحیح یادگیری، تشویق دانشجویان به پذیرش مسئولیت یادگیری خود و آموزش روش های مختلف خودسنجی انتقادی به آنها ایفا نمایند. دانشجویان نیز به جای تلاش برای کسب رتبه بالا در تحصیل، باید بر روی مهارت های هدفگذاری صحیح در مسیر یادگیری، شناسایی خلأهای دانشی خود و تلاش برای رفع آنها با سنجش مداوم خود متمرکز شوند. اساتید این دانشجویان به عنوان حمایتگر باید در تمام مراحل از خود سوال کنند که آیا راهکارهای سنجش طول و پایان ترم در راستای یادگیری و خودمختاری دانشجویان می باشد؟ و آیا نیازی به تغییر در سیاست آموزشی شان وجود دارد؟ طبق نظر ویگینز و مک تیق (۲۰۰۵)، هرچند فرادهان ملزم به پابندی دقیق به برنامه های آموزشی خود نیستند، اما بدون برنامه ریزی مناسب، اطمینان از تعادل و انسجام دشوار است و همه این اقدامات نیازمند داشتن فلسفه آموزشی مناسب با هدف می باشد.

تمام فعالیت‌های آموزشی، از تمرین کلاس درس گرفته تا سنجش، از تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی گرفته تا تعیین خط مشی در سطح ملی، ناگزیر بر نگرش‌های فلسفی استوار است. در نتیجه، عملکرد آموزشی متفکرانه و موفق نیازمند آگاهی و درک فلسفی است. فلسفه تعلیم و تربیت برای هدایت صحیح عمل آموزشی ضروری است. دانش فلسفه تعلیم و تربیت نه تنها برای فراهان، مدیران و سیاست‌گذاران، بلکه فراگیران و والدین نیز مفید است. جوامعی که برای آموزش ارزش قائل هستند و تمایل دارند که یادگیری به شیوه‌ای متفکرانه و آگاهانه انجام شود، باید فلسفه آموزش را جدی بگیرند. سیاست‌گذاران و مسئولین دولتی، روسای دانشگاه‌ها و مدیران مدارس باید با آگاهی از رویکردهای فلسفی موجود نسبت به یادگیری، منابع موجود را به نسبت مناسب به انواع سنجش‌ها اختصاص دهند تا از استفاده بجا از سنجش برای یادگیری و سنجش به عنوان یادگیری در کنار سنجش یادگیری اطمینان حاصل کنند. تنها در این صورت است که می‌توانیم به فراگیران اطمینان دهیم که از آسیب ناشی از اندازه‌گیری نادرست دستاوردهایشان در مراکز آموزشی رهایی یافتند. تنها در این صورت است که می‌توانیم اعتماد فراگیران به خودشان به عنوان یادگیرنده را به حداکثر برسانیم و تنها در این صورت است که می‌توانیم سطوح پیشرفت یادگیری را برای همه فراگیران بالا ببریم.

نتیجه‌گیری

علیرغم اعمال تغییرات مکرر و توسعه برنامه‌های آموزشی و روش‌های تدریس با تأکید بر نیاز به مشارکت بالاتر فراگیران در فرایند آموزش و سنجش، هنوز جای پیشرفت بسیاری در این دو زمینه باقی است. بسیاری از شیوه‌های آموزش و سنجش متداول فراگیران را به نمایش و سنجش دانش فعلی خود در نقشی منفعل تشویق می‌کنند و به گسترش توانایی‌های تفکر انتقادی آنها در یادگیری و سنجش خود نمی‌پردازد. در کل سه رویکرد شناخته شده سنجش وجود دارد که از فلسفه‌های آموزشی مختلف نشأت می‌گیرد. سنجش یادگیری منشعب از رفتارگرایی در پایان یادگیری گزارشی در مورد میزان کسب دانش می‌دهد. شیوه‌های متداول سنجش تمایل دارند که آموزش و یادگیری را با این نوع سنجش پیوند دهند. دو رویکرد دیگر در سنجش هر دو بر نقش حمایتی سنجش در یادگیری تأکید می‌کنند. با این حال آنچه سنجش برای یادگیری را از سنجش به عنوان یادگیری متمایز می‌کند توجه ویژه به نقش فعال فراگیر و مشارکت او در سنجش به عنوان یادگیری است. در حالی که سنجش برای یادگیری تحت تأثیر شناخت‌گرایی صرفاً سنجش در حمایت از یادگیری است و تأکید بیشتری بر نقش فراگیر در سنجش و نقش فراه در ارتقاء یادگیری دارد، سنجش به عنوان یادگیری مشتق از ساخت‌گرایی را میتوان سنجش به عنوان الگوی یادگیری برای یادگیری دانست.

برای اطمینان از وجود پیوندهای منطقی بین هدف، روش‌ها و استفاده از نتایج، برنامه‌ریزی دقیقی لازم است. رویکردهای جدید ارزیابی در راستای هدف و برنامه درسی ایجاد شده‌اند. برنامه درسی، سنجش، آموزش و یادگیری در چرخه‌ای با هم در تعامل اند و برای یادگیری معنادار هر چهار مورد باید همسو و یکپارچه باشند لذا هرگونه تغییر در برنامه آموزشی موجود نیازمند تجدید نظر در مورد فلسفه سنجش است. رویکرد سنجش جدید که از یادگیری حمایت می‌کند نه تنها به فرایندها و ساختارها، بلکه به فرهنگ سنجش جدیدی نیاز دارد. به دلیل این که اکثر فراهان با تأکید فعلی بر آزمون و مسئولیت فراه در قبال یادگیری فراگیر آموزش دیده‌اند، در مسیر بازاندیشی تمامی مراکز آموزشی باید فراهان خود را در مورد سنجش و نقش آن در حمایت از یادگیری و توانمندی فراگیر آموزش دهند. در زمینه ویژگی‌های مطلوب فارغ‌التحصیلان، اهمیت پرورش فراگیران خودمختار و متفکری که قادر به شناسایی نیازهای یادگیری خود، ایجاد و اجرای طرح‌های یادگیری موفق و انعکاس مستمر میزان پیشرفت خود باشند جای بحث فراوان دارد. همه اینها در محیط آموزشی دقیق طراحی شده‌ای رخ می‌دهد که بین سه رویکرد اصلی سنجش آموزشی تعادل مناسبی ایجاد کرده و در عین حال، یادگیری مستمر و خودآموزی را گسترش دهد. در مجموع، تمام اجزا و فرایندهای سیستم سنجش آموزشی باید از هدف آموزش فراگیرانی نه فقط شایسته، بلکه مهمتر از آن متفکر حمایت کند؛ اما نتیجه همه این بحث‌ها به طور مستقیم و در حد زیادی به فلسفه سنجش با توجه به مفهوم یادگیری برمی‌گردد.

منابع

- سبحانی، عبدالرسول؛ شهیدی، مهرداد. (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی کنکور و بررسی امکان حذف آن در نظام پذیرش دانشجو. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۱(۱۳)، ۱۸۱-۱۶۱.
- فتح‌آبادی، جلیل؛ شلانی، بیتا؛ صادقی، سعید. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آزمون سراسری دانشگاه‌ها بر دانش‌آموزان و خانواده‌های ایرانی. روانشناسی فرهنگی، ۱(۲)، ۷۱-۴۹.

کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۴). سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکورمحور: چرایی و چیستی و چگونگی تغییر. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۸(۴)، ۲۶-۱.

References

- Altahawi F.; Sisk B.; Poloskey S.; Hicks C.; Dannefer E. F. (2012). Student perspectives on assessment: Experience in a competency-based Portfolio System. *Med Teach*, 34: 221-225.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Berry, R. (2011). Assessment Trends in Hong Kong: seeking to establish formative assessment in an examination culture. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2):199-211.
- Berry, R.; Adamson, B. (2011). Assessment reform past, present and future. in R. Berry, & B. Adamson (Eds.), *Assessment Reform in Education: Policy and Practice* (pp.3-14). Dordrecht, Netherlands: Springer
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2nd ed.). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Black, P.; McCormick, J. M.; Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2): 119-132.
- Booth, D. K. (2018). *The Sociocultural Activity of High Stakes Standardised Language Testing: TOEIC Washback in a South Korean Context*. *English Language Education*. Vol. 12. English Language Education.
- Boud, D.; Dochy, F. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brookhart, S. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2): 153-169.
- Brown, B. (2004). Assessment for Learning. *Learn Teach Higher Education*, 5(1): 81-89.
- Brown, H. D.; Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and Practices* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process, *Studies in Higher Education*, 31(2): 219-233.
- Costa, A. L. (1989). Reassessing assessment. *Educational Leadership*, 46(7): 2-2.
- Craddock, D.; Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2): 127-140.
- Crick, R. D. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2): 135-153.
- Crompton, H. E.; Gregory, A. (2011). "I'm not learning": The role of academic relevancy for low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 104(1): 42-53.
- Earl, L. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Earl, L.; Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. *Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education (WNCPE).

- Erniwati, E. (2018). *Pengembangan Instrumen Penilaian Hasil Belajar Ilmu Pengetahuan Alam Pada Siswa Kelas V Sekolah Dasar Inpres Loka Kabupaten Bantaeng*. Universitas Negeri Makassar.
- Fathabadi, J.; Shalani, B.; Sadeghi, S. (2018). Investigating the impact of university national exams on Iranian students and families. *Cultural Psychology*, 1(2): 49-71. (in Persian)
- Fulcher, G. (2013). Philosophy and language testing. in A. J. Kunnan (Ed.), *The Companion to Language Assessment*, Vol. 3, pp. 1431-1451. Chichester: John Wiley & Sons.
- Fulcher, G. (2015). *Reexamining Language Testing: A philosophical and social inquiry*. London & NY: Routledge.
- Garratt, D. (2011). Reflections on learning: widening capability and the student experience. *Cambridge Journal of Education*, 41(2): 211-225.
- Gipps, C.; McCallum, B.; Hargreaves, E. (2000). *What Makes a Good Primary School Teacher? Expert Classroom Strategies*. London: Routledge Falmer.
- Hadarah, H.; Tulhikmah, R. (2019). Epistemological Philosophy of Development of Assessment Instruments Chemistry Learning Outcomes of Science Class Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3): 627-641.
- Hood, S. B. (2009). Validity in psychological testing and scientific realism. *Theory & Psychology*, 19(4): 451-473.
- James, M. (2006). Assessment, teaching, and theories of learning. in J. Gardner, *Assessment and Learning* (pp. 47.-60). London: Sage.
- Jankowski, N. A. (2017). Moving towards a philosophy of assessment. *Assessment Update*, 29(3), 10-11.
- Kember, D. (2004). Misconceptions about the learning approaches, motivation, and study practices of Asian students, in M. Tight, *The RoutledgeFalmer Reader in Higher Education* (pp.37-52). London: RoutledgeFalmer.
- Kiani, G. R. (2016). Academic records and national exams instead of entrance exam system: why, what, and how to change. *Language and Translation Studies*, 48(4): 1-26. (in Persian)
- Klenowski, V. (2007). Book Review: *Assessment and learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2): 269-274.
- Knight, P. T. (2003). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3): 275-287.
- Leach, L.; Neutze, G.; Zepke, N. (2000). Learners' perceptions of assessment: Tensions between philosophy and practice. *Studies in the Education of Adults*, 32(1): 107-119.
- Marsh, C. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (3rd Ed.). London & New York: RoutledgeFalmer.
- Moss, P. A.; Girard, B. J.; Haniford, L. C. (2006). Chapter 4: Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, 30(1): 109-162.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. in *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 37-47). New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

- Pal, K. P. (2021). *Philosophical and Sociological Foundation of Education*. New Delhi: Laxmi Publications.
- Pellegrino, J. W.; Chudowsky, N.; Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing What Students Know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Peters, M. A. (Ed.). (2017). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. New York: Springer.
- Powell, W.; Colyvas, J. A. (2007). The new institutionalism. in Clegg, S., Bailey, J. R. (Eds.), *International Encyclopedia of Organizational Studies* (pp. 975–979). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rea-dickins, P.; Germaine, K. (1992). *Language Teaching: Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Roblyer, M.; Edwards, J. (1997). *Integrating Educational Technology into Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sadler, R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education*, 14(3): 387–92.
- Sambell, K. (2011). Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective. *Discussion paper*. ES칼ate: HEA Subject Centre for Education, Bristol.
- Sambell, K.; McDowell, L.; Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Sobhani, A.; Shahidi, M. (2008). Pathology of the entrance exam and the possibility of removing it in the student admission system. *Research in Curriculum Planning*, 21 (13): 161-182. (in Persian)
- Tabish, S. A. (2008). Assessment Methods in Medical Education. *International Journal of Health Science*, 2(2): 3-7.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3): 281–94.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watkins, C.; Carnell, E.; Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman.
- Wiggins, G.; McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1): 3-14.
- Winch, C.; Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: The key concepts*. Taylor & Francis.
- Xu, Q.; Liu, J. (2018). *A study on the Washback Effects of the Test for English Majors (TEM)*. New York: Springer.
- Young, S. (2008). Theoretical frameworks and models of learning: tools for developing conceptions of teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13(1): 41-49.