

## واکاوی کیفیت سنجش کلاسی معلمان؛ مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته

شهناز علیزاده<sup>1</sup>، کیوان صالحی<sup>2\*</sup>، علی مقدمزاده<sup>3</sup>

1. کارشناس ارشد، تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران
2. استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
3. استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: 1395/12/21 تاریخ پذیرش: 1396/05/29

## Examining the Quality of Teacher's Classroom Assessment: A Mixed Methods Research

Sh. Alizadeh<sup>1</sup>, K. Salehi<sup>2\*</sup>, A. Moghadamzadeh<sup>3</sup>

1. MS.C, Educational Research, University of Tehran
2. Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran
3. Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran

Received: 2017/03/11 Accepted: 2017/08/20

### Abstract

The quality of measurement learning system is one of the most important transformational processes in educational system and it effects method, the extent of learning and develop life skills. Development in the field of classroom assessments have passed three approaches of measuring (AAL, AFL, AOL). The approach to measuring is the newest approach, by targeting and providing suitable conditions, provide the context of formation and enhancement of student's competencies as independent, flexible and critical citizens. In this study in order to examine the level of awareness and using three dimensional approaches by teachers in a sequential three steps process has been passed. reviewing the history of the research and interviewing experts to identify the markers by distinguishing three-dimensional approaches; b) implementing a questionnaire to measure the level of familiarity of teachers with approaches Triple, and (c) Compilation of the log of behavior and observation performance of 11 teachers in the class process. Sample selection has been targeted and available. The data of the second stage were collected by using a questionnaire developed and reviewed by 34 teachers. To increase the validity of the questionnaire and based on the multisession strategy, the behavioral checklist was prepared and the performance of 11 teachers was also observed. The comparison of the average rankings with the Friedman test showed that there is a significant difference between observing the examples of the three approaches. the difference is that the AOL approach with 96% has the highest level of observance of the examples in the classes and the observance of the examples The AAL approach, with 40%, had the lowest rates in the classroom. Failure to observe 59 percent of the AAL approach in the observed classes emphasized the need for attention and training on this important issue. In general, the results showed a low level of awareness and minimal attention to the examples of the AAL approach as an underlying approach to citizenship education. While the AOL approach, which has little to do with constructivist perspectives, the fostering of creative and entrepreneurial citizens, continues to dominate, focusing on awareness and teacher-centered actions.

### Keywords

Classroom Assessment, Assessment of, For and as Learning (AOL/ AFL/ AAL), Teachers, Mixed Methods Research.

### چکیده

کیفیت نظام سنجش آموخته‌ها به عنوان یکی از مهم‌ترین فرایندهای تحول‌آفرین در نظام آموزشی، نحوه و میزان یادگیری و توسعه مهارت‌های زندگی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. تحولات در حوزه سنجش کلاسی، سه رویکرد «سنجش از، برای و به‌مثابه یادگیری» (AOL, AFL, AAL) را پشت سر گذاشته است؛ رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری به عنوان جدیدترین رویکرد، با هدف‌گیری و فراهم‌سازی شرایط مناسب، زمینه شکل‌گیری و تقویت شایستگی‌های دانش‌آموزان به عنوان شهروندان مستقل، انعطاف‌پذیر و منتقد را فراهم می‌کند. در این مطالعه، به منظور واکاوی میزان آگاهی و نحوه به‌کارگیری رویکردهای سه‌گانه سنجشی به وسیله معلمان، سه مرحله متوالی الف) مرور پیشینه پژوهش و مصاحبه با متخصصان برای شناسایی نشانگرها به تفکیک رویکردهای سه‌گانه سنجش؛ ب) اجرای پرسش‌نامه برای اندازه‌گیری میزان آشنایی معلمان با رویکردهای سه‌گانه و ج) تدوین سیاهه رفتار و مشاهده عملکرد سنجشی 11 معلم در فرایند کلاس، طی شد. انتخاب نمونه، به شیوه هدفمند و در دسترس بوده است. داده‌های مرحله دوم، با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته و با بررسی دیدگاه 34 نفر از معلمان گردآوری شد. برای افزایش اعتبار نتایج پرسش‌نامه و مبتنی بر راهبرد چندسویه‌سازی، سیاهه رفتاری تهیه و عملکرد 11 معلم نیز مشاهده شد. مقایسه میانگین رتبه‌ها با استفاده از آزمون فریدمن نشان داد که تفاوت معناداری بین رعایت مصادیق سه رویکرد وجود دارد؛ این تفاوت به‌گونه‌ای است که رویکرد سنجش از یادگیری (AOL) با 96 درصد، بیش‌ترین میزان رعایت مصادیق در کلاس‌ها را به خود اختصاص داده است و رعایت مصادیق مربوط به رویکرد AAL، با 40 درصد، کمترین میزان را در کلاس‌ها داشته است. رعایت نکردن 59 درصد از مصادیق مربوط به رویکرد AAL در کلاس‌های مشاهده شده، ضرورت توجه و آموزش دوچندان این مهم را مورد تاکید کرد. به‌طور کلی، نتایج از آگاهی ناچیز و توجه حداقلی به مصادیق رویکرد AAL به عنوان رویکرد زمینه‌ساز در تربیت شهروندی، حکایت دارد. در حالی که رویکرد AOL که تناسب ناچیزی با دیدگاه‌های سازگرایانه، پرورش شهروندان خلاق و کارآفرین دارد، همچنان تسلط داشته و محور آگاهی و اقدامات سنجشی معلمان را به خود اختصاص داده است.

### واژگان کلیدی

سنجش کلاسی، سنجش از، برای و به‌مثابه یادگیری، معلمان، روش پژوهش آمیخته.

\*Corresponding Author: [keyvansalehi@ut.ac.ir](mailto:keyvansalehi@ut.ac.ir)

\* نویسنده مسئول: کیوان صالحی

ایمیل نویسنده مسئول:

## مقدمه

عناصر و عوامل مختلف آن وابسته است. عواملی چون استعداد، محتوای برنامه، نقش معلم، ارتباط متقابل افراد و نمونه‌هایی از این دست که مدارس را ملزم کرده‌اند برای انجام رسالت شگرف خود در آموزش، نیازمند بهره‌گیری از رویکردهایی باشند که زمینه لازم برای شکل‌گیری و توسعه شایستگی‌ها و ظرفیت‌های بالندگی و پویایی را در دانش‌آموزان به عنوان شهروندان جوان، فراهم کنند. رویکردهایی که براساس دیدگاه‌های متنوع یادگیری بنا شده‌اند؛ از جمله دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی که حامیان آن، مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش‌آموز هستند و مهم‌ترین کارکرد مدرسه را «آموختن چگونه یادگرفتن» می‌دانند<sup>3</sup> (LHTL)؛ دیدگاه دیگر، دیدگاه **تحقق خود** است که دانش‌آموز را محور و منبع تصمیمات برنامه درسی می‌داند (ملکی، 1387). تلفیق این دو دیدگاه، برنامه درسی را زاینده تعامل دانش‌آموز و معلم می‌داند و حاصل توجه به این دیدگاه‌ها، توجه به فراشناخت است که فرد را قادر می‌سازد تا هر لحظه، از فعالیت یادگیری و پیشرفت کار خود آگاهی یافته و نقاط ضعف و قوت خود را بداند (سیف، 1393). ارل<sup>4</sup> (2013) می‌گوید، افراد موفق کسانی هستند که خوب برنامه‌ریزی کرده، اهداف ویژه را تشخیص داده و راهبردها را طرح‌ریزی می‌کنند. راهبردهایی برای خودارزیابی<sup>5</sup> و خودنظارتی<sup>6</sup> که از ضروری‌ترین و مهم‌ترین شایستگی‌هایی است که به دانش‌آموزان برای ایفای نقش موثر شهروندی‌شان کمک کند. روو (1998) نشان می‌دهد که فراشناخت و تاکید بر فرآیند یادگیری موجب رشد مهارت‌ها شده به نحوی که فرد می‌تواند از عهده مسئولیت و تکالیف جدید و دشوار برآید (نقل از فرقانی رامندی، 1384).

از جمله فعالیت‌های در حین آموزش، سنجش کلاسی است. سنجش موفق و درک درست آن، نحوه یادگیری را تحت‌تاثیر قرار می‌دهد (گلیکرز، کستر، کرینچر و باستینز، 2008؛ نقل از عسگری و مظلومی، 1389). از این رو تغییر نگرش به یادگیری و ایجاد محیط غنی آموزشی و جلب مشارکت دانش‌آموز در سنجش آموخته‌های خود می‌تواند

به دنبال تحولات صد ساله اخیر همراه با پیشرفت تکنولوژی، نگرش و تفکرات تازه‌ای در آموزش و پرورش ایجاد شد. مریبان بزرگی چون مونتسوری، پیازه و ویگوتسکی<sup>1</sup> بر اهمیت نقش مدارس در تقویت درک مفهومی دانش‌آموز، به منظور شناخت و حل مسائل زندگی، بر ضرورت درگیری و جلب مشارکت آنها در فرآیند یادگیری تاکید کردند (بازرگان و ابراهیم‌نژاد، 1394). به اعتقاد سپهریان‌آذر (1395)، نظام آموزش به دلیل ضرورت سازگاری با تحولاتی که همه عرصه‌ها شاهد آن است، ناگزیر به بازنگری در فرآیند آموزش و یادگیری است؛ زیرا استفاده از روش‌های سنتی، زمینه لازم برای رشد اجتماعی و شخصیت دانش‌آموزان را فراهم نمی‌کند. به باور برزگر بیروبی (1394)، آموزش و پرورش و شیوه‌های تربیتی از جمله عوامل موثر بر شکل‌گیری سازگاری اجتماعی در کودکان و نوجوانان است. انتظار جامعه امروز از مدرسه، تربیت شهروندانی با انگیزه، آگاه و متعادل است که توانایی حل مسئله، احساس امنیت، اعتماد به نفس و اعتماد به دیگران داشته باشند (بازرگان و درانی، 1394). به گفته دبری<sup>2</sup>، روان‌درمان فرانسوی، میل به زندگی، نخست از میل به فکر کردن و انجام تفکر هوشمندانه سرچشمه می‌گیرد و این تفکر هوشمندانه در سایه شناخت خود و قابلیت‌های خود است (بازرگان و درانی، 1394). مدرسه می‌تواند با ترغیب فرد در مورد شناخت قابلیت‌ها و تعمق در مورد خود، سهم بسزایی در شکل‌گیری سلامت روانی داشته باشد. نتایج مطالعات فولادی، کجیاف و قمرانی (1395)، نشان داد که با اعمال روش‌های مناسب تربیتی می‌توان زمینه بهبود عملکرد دانش‌آموزان را فراهم کرد. براساس مطالعات اریکسون، کودکانی که بر خود و محیط زندگی خود نظارت دارند، در مدرسه و تحصیل موفق‌ترند. از این رو رسالت مهم آموزشی، پرورش شهروندان مسئول، متعهد و انتقال دانش به نسل آینده است و غفلت از آن می‌تواند زمینه زندگی غیرمسئولانه را تشدید کند (بازرگان و درانی، 1394).

آموزش و پرورش به عنوان مجری تربیت سرمایه‌های انسانی، نوعی برنامه‌ریزی دارد که به یادگیری و طراحی

3. Learning How to Learning

4. Earl

5. Selt-evaluates

6. Self-monitoring

1. Montessori, Piaget & Vygotsky

2. Rosine Debyr

نمره‌گذاری و گزارش میزان آموخته‌ها محدود خواهد شد (مک ملیان، وین‌بل و وریر<sup>5</sup>، 2013). مقایسه رویکردهای سنجش سنتی و نوین نشان می‌دهد که در گذشته، بیشتر، سنجش یادگیری انجام می‌گرفت اما در روش نوین، سنجش به عنوان یادگیری، شیوه غالب است و ذکر این نکته ضروری است که هیچ‌یک از شیوه‌ها حذف نشده‌اند بلکه میزان توجه به آن، تغییر کرده است.

**سنجش یادگیری (AoL):** به شکل آزمون، پرسش‌نامه، انجام تکالیف، پرسش شفاهی و پوشه کار انجام می‌گیرد و هدف آن فراهم کردن اطلاعات ضروری برای قضاوت درباره کیفیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و یادگیری وی است؛ در پایان آموزش انجام می‌شود. توانایی یادگیرنده را نسبت به خروجی‌های پس از یادگیری اندازه می‌گیرد. نقطه اوج سنجش یادگیری، زمان دریافت نتایج است؛ مثلاً برای سنجش رفتار خروجی، معلم امتحان می‌گیرد. البته در برخی موارد این روش را نوعی مچ‌گیری از دانش‌آموز می‌دانند، چرا که هیچ نقشی برای دانش‌آموز تعریف نشده است و عملاً موجب اضطراب، بحران، ترس و رقابت ناسالم می‌شود.

**سنجش برای یادگیری (AFL):** تشکیل چارچوبی برای تصویر روشنی از توانایی‌ها و نیازمندی‌های دانش‌آموز است به هدف اندازه‌گیری آنچه او قادر به انجام آن بوده است. بدین شکل که در پایان هر موضوع تدریس شده، سؤال‌هایی از سوی معلم مطرح می‌شود و قضاوت درباره یادگیری و میزان آن را ممکن می‌کند. به طور کلی این مرحله، شامل بررسی میزان دستیابی یادگیرنده به اهداف مورد نظر، آگاه کردن والدین از میزان توانایی و یا نقاط ضعف یادگیرنده و بهینه‌سازی یادگیری و ارزشیابی‌های آتی براساس تجربیات کسب شده، است. این روش در جریان اجرای برنامه و شکل‌گیری یادگیری به کار می‌رود و معلم و شاگرد، با هم، درباره میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی تصمیم می‌گیرند. البته در AFL بر نقش معلم در افزایش سطح یادگیری، بیش از دانش‌آموز می‌شود.

**سنجش به مثابه یادگیری (AAL):** جدیدترین نوع سنجش که کاملاً هم‌ساخته نشده، فرآیندی از پرورش

سبب سلامت عاطفی وی شود و به دنبال آن آمادگی وی را برای شهروند خوب بودن، تامین کند. به بیان رمزدن (1988) باور دانش‌آموز درباره سنجش، از عوامل تاثیرگذار بر یادگیری است و سریع‌ترین راه برای تغییر روش یادگیری دانش‌آموز، تغییر نظام سنجش و ارزشیابی است. نسبت به رویکردهایی که برای سنجش معرفی شده، رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری با هدف‌گیری و فراهم‌سازی شرایط مناسب، موجب شکل‌گیری و تقویت شایستگی‌هایی نظیر **فراشناخت** می‌شود. دانش‌آموز می‌تواند بر فرآیند فراشناختی خود (فکر کردن در مورد فکر خود) متمرکز شده و به سنجش‌گرایی منتقد تبدیل شود. این فرآیند او را به یادگیرنده‌ای مستقل، انعطاف‌پذیر، انعطاف‌پذیر و خودارزیاب ماهر تبدیل می‌کند (ارل و کاتز، 2006؛ ترجمه عسگری، یادگارزاده و پزند، 1388). هدف تعلیم و تربیت کمک به افراد است برای آنکه دانا، متفکر و یادگیرنده باکفایت و ماهر شوند. از میان ده مهارتی که سازمان بهداشت جهانی<sup>1</sup> برای زندگی فردی و اجتماعی معرفی کرده است، باید به مهارت‌هایی چون خودآگاهی، روابط بین فردی، حل مسئله و تفکر نقادانه در برنامه‌ریزی مدارس باید توجه ویژه شود (ملکی، 1387).

برای سنجش به عنوان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های هر معلم (کوپر و کوی، 2010)، تقسیم‌بندی‌های متنوعی ارائه شده است. براساس نوع نگاه و تعامل با «یادگیری و یادگیرنده»، سنجش به سه دسته، «سنجش یادگیری<sup>2</sup>»، «سنجش برای یادگیری<sup>3</sup>» و «سنجش به‌مثابه یادگیری<sup>4</sup>» تقسیم شده است. صاحب‌نظران، سنجش یادگیری را از نوع سنجش تراکمی یا پایانی و سنجش برای یادگیری را از نوع تکوینی، دانسته‌اند (ارل، 2013). از این دیدگاه، اگر در حین آموزش، شیوه‌های مختلف سنجش با هدف ارائه بازخورد و کمک به بهبود فرآیند آموزش و یادگیری به کار رود، سنجش نیز بخشی از فرآیند یادگیری تلقی می‌شود و سه جریان آموزش، یادگیری و سنجش با هم ترکیب خواهند شد. اما اگر سنجش در انتهای کار انجام شود، هدف آن به

1. مهارت‌های دیگر شامل مهارت همدلی، ارتباط موثر، مقابله با استرس، مدیریت هیجان، تصمیم‌گیری و تفکر خلاق است.

2. Assessment of Learning (AOL)  
3. Assessment for Learning (AFL)  
4. Assessment as Learning (AAL)

5. Mcmillan, Venable & Varier

جدول 1. خلاصه طراحی سنجش برای یادگیری در مقایسه با سنجش به مثابه یادگیری (ارل و کاتز، 2006؛ ترجمه عسگری و همکاران، 1388)

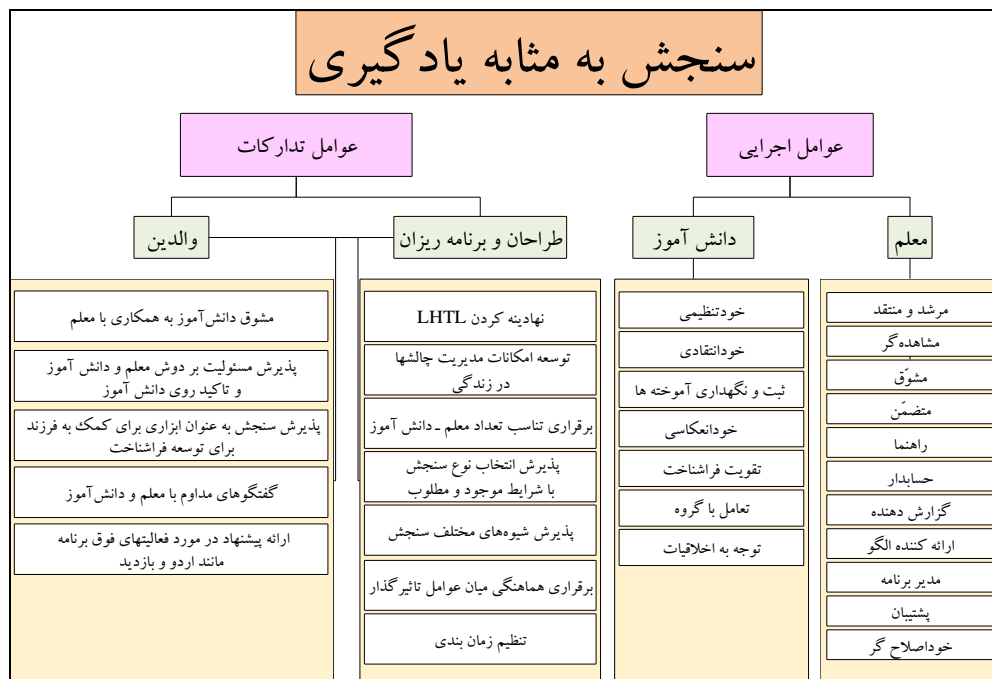
	سنجش برای یادگیری (AFL)	سنجش به مثابه یادگیری (AAL)
<b>چرایی</b>	• سنجش به منظور توانمندسازی معلمان برای تعیین مراحل بعدی پیشبرد یادگیری دانش‌آموزان.	• سنجش برای کمک به دانش‌آموز برای افزایش آگاهی از روش‌های حل مسئله، افزایش استقامت یا تاب‌آوری در حل مسئله، راهنمایی و فراهم کردن فرصت‌هایی برای کنترل متقصدانه یادگیری و شناسایی مراحل بعدی آن.
<b>چه چیزی</b>	• سنجش پیشرفت هر دانش‌آموز و نیازهای یادگیری او در ارتباط با پیامدهای مربوط به برنامه درسی.	• راهبردهای به کار برده شده توسط او در حمایت یا به چالش کشیدن یادگیری و مداومت در حل مشکلات و مسائل پیچیده.
<b>چه روشی</b>	• محدودهای از روش‌ها برای دیدنی کردن <b>مهارت‌ها و فهم</b> دانش‌آموزان.	• توانایی دانش‌آموز در نظارت بر فرایند تفکر
<b>چه کسی</b>	• به وسیله <b>معلم</b> برای روند پیشرفت دانش‌آموز و با توجه به تجربیات قبلی.	• محدودهای از روش‌های مختلف که یادگیری دانش‌آموز را آشکار می‌کنند
<b>چگونه</b>	• با قرار دادن بازخورد توصیفی دقیق در اختیار هر دانش‌آموز برای افزایش یادگیری	• به وسیله <b>دانش‌آموز</b> با پیشبرد خودانعکاسی <sup>1</sup> ، خودنظارتی <sup>2</sup> و خودتنظیمی <sup>3</sup> و ثبت یادگیری خود.
	• ایجاد تغییر در تدریس به وسیله کنترل مداوم جایگاه هر دانش‌آموز در ارتباط با پیامدهای حاصل از برنامه درسی.	• تقاضا از هر دانش‌آموز برای تمرکز روی تلاش و یادگیری خود (نه روی به دست آوردن جواب درست)
	• قرار دادن بازخورد توصیفی در اختیار والدین درباره یادگیری دانش‌آموزان و ارائه ایده‌هایی برای حمایت آنها.	• ارائه ایده‌هایی برای نظم دهی به فعالیت‌ها، تفکر و بیان میزان یادگیری خود به هر دانش‌آموز.
		• فراهم کردن شرایطی برای معلم و دانش‌آموز به منظور بحث و گفتگو در حل مشکلات.
		• گزارش دانش‌آموز به معلم، خانواده و از همه مهم‌تر به خود، درباره یادگیری.

تفکر خود است که بر اثر رشد و تقویت فراشناخت شکل می‌گیرد و از طریق تعامل بین دانش‌آموز و معلم به دست می‌آید. معلم شروع‌کننده فرآیند، آن هم از طریق ارائه مدل، الگو و نمونه کارهای خوب و ایجاد فرصت‌های منسجم و هدفمند برای خودسنجی دانش‌آموز است. معلم باید ضمن ارائه ضوابط، ملاک‌ها، نشانگرها و معیارهای روشن و شفاف به دانش‌آموزان، آنها را با نمونه کارهای مناسب و متنوع مواجه سازد و از این طریق زمینه لازم را برای اینکه دانش‌آموز عملکرد خود را با آن مقایسه کند، فراهم سازد. این امر، شرایط مناسب برای تقویت مهارت‌های فراشناختی را فراهم می‌کند. در این فرایند، بخشی از محتوای درس را معلم آموزش می‌دهد، سپس تمرین و فعالیت را دانش‌آموز انجام می‌دهد و از طرفی به دانش‌آموز فرصت داده می‌شود تا ابزار و آنچه سبب افزایش درگیری و استقلال وی می‌شود، را به کار بندد.

و تقویت فراشناخت دانش‌آموز است که بر نقش او به عنوان رابط کلیدی بین سنجش و یادگیری تأکید دارد. این روش به دنبال راهنمایی و تدارک فرصت‌هایی برای هر دانش‌آموز است تا بر یادگیری خود، نظارت و تفکر انتقادی داشته باشد، مراحل بعدی یادگیری را تشخیص دهد و به یادگیرنده‌ای مستقل، انعطاف‌پذیر، نقاد، فعال، انطباق‌پذیر و خودسنج‌گرایی ماهر تبدیل شود. تمرکز این روش بر دانش‌آموز و تأکید آن بر فرآیند فراشناختی (دانش فرد درباره فرآیندهای فکری خود) است. به هدف آنکه یادگیری چگونه رخ می‌دهد و دانش‌آموز با تأمل بر یادگیری خود به درک عمیق‌تری از موضوع می‌رسد (ارل و کاتز، 2006؛ نقل از عسگری و مظلومی، 1388).

براساس مطالعات صورت گرفته، شالوده روش‌های نوین سنجش عملکرد فراگیران، توجه به خودپنداره و فرآیندهای

1. Self-reflection
2. Self-monitoring
3. Self-adjustment
4. Descriptive feedback



نمودار 1. عوامل مرتبط با سنجش به مثابه یادگیری

تصمیم‌گیری‌های مرتبط با بهبود یادگیری، رسیدن به درک درست از کار با کیفیت، پرداختن به خودسنجی و تقاضای دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها و معلمان، در می‌یابند که چگونه این موارد آنها را به مرحله بعدی یادگیری هدایت کند و در این میان، فراوانی و مناسب بودن بازخورد معلم، عمده‌ترین نقش را در خودتنظیمی دانش‌آموز ایفا می‌کند (الونسو و پانادرو، 2010؛ به نقل از یوسفوند، صرامی، کدیور و عشرتی‌فر، 1393). الگوی مطلوب سنجش آموخته‌ها به گونه‌ای است که با تمرکز بر تفاوت‌های فردی فراگیران و تاکید بر رویکرد فرایندی و مستمر در سنجش فرایندهای یاددهی و یادگیری، زمینه‌ای فراهم آورده تا ضمن سنجش میزان آموخته‌ها و ایفای نقش سازنده در سراسر چرخه طراحی تا اجرای آموزش، شرایط مناسب برای بهبود سطح و عمق یادگیری و عملکرد ایشان ایجاد شود؛ در این فرایند، تلاش می‌شود تا همسو با بسترسازی مناسب برای شکل‌دهی به یادگیری معنادار، لذت یادگیری را در ذائقه یادگیرندگان افزایش داده و ضمن نهادینه‌سازی احساس نیاز به یادگیری همیشگی، آنها را به شهروندانی مسئول، پیگیر، خلاق، مولد، انعطاف‌پذیر و منتقد تبدیل کند

در واقع، در این فرایند، فراگیر بیش از معلمش درباره چیستی و چگونگی آموخته‌هایش می‌داند، حتی اگر درباره آنچه به او آموزش داده شده، کمتر بداند. سنجش به‌مثابه یادگیری، به هر نوع سنجشی اطلاق می‌گردد که مهم‌ترین اولویت و هدفش در طراحی و اجرا، حمایت از مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری‌هایشان برای تبدیل آنها به فراگیرانی فعال، نقاد، مستقل، خودارزیاب، منعطف و انطباق‌پذیر باشد. در رویکرد نوین سنجش به‌مثابه یادگیری، تغییرات عمده‌ای در نقش‌های معلم ایجاد شده است تا از یک ارائه‌گر محتوا به یک مشارکت‌کننده فعال و هدایت‌گر در فرایند یاددهی- یادگیری، تبدیل شود. به دیگر سخن، وجود معلم و عملکرد او به گونه‌ای است که مسئولیت مشارکت در یادگیری به‌وسیله دانش‌آموز و خود را، به عهده می‌گیرد (کلنوسکی<sup>1</sup>، 2009). در این رویکرد، معلم با آماده کردن شرایط مناسب، زمینه‌ایی را فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان از بازخوردهای به دست آمده از سنجش، برای تنظیم اهداف یادگیری‌شان استفاده کنند؛ به گونه‌ای که با

1. Klenowski

یاسخگویی نیازهای یادگیرندگان باشد تا آنها بتوانند حقوق انسانی خود برای تامین نیازهای یادگیری را تمرین کرده و شکوفا شوند و بر این اساس، چهار پایه قرن 21 را یادگیری چگونه دانستن، چگونه به کار بستن، چگونه با هم زیستن و چگونه بودن را معرفی نموده‌اند (ابراهیم‌نژاد و بازرگان، 1394).

پرواضح است که تربیت شهروند خوب، یکی از دغدغه‌های نظام‌های آموزشی دانشگاهی و پیش از دانشگاه است (کل‌دیز، 4، 2017؛ راسل و کوانور، 5، 2017؛ کس، پیترس، ریچارد و سیلوا، 6، 2017؛ شوالتر، گری و کانویسجر، 7، 2015). به طوری که تویاس (1997) دل‌مشغولی جوامع را آماده کردن افراد برای شهروندی عنوان می‌کند. تداوم حیات و پیشرفت جوامع در گرو وجود شهروندانی فعال، مشارکت‌جو، آگاه به حقوق خود و دیگران است (نقل از وزیر و جهانی، 1385). به اعتقاد نیکفر (1378)، به منظور تربیت و پرورش شهروندان موفق، علاقه‌مند، متکی به خود و مطمئن، آموزش و پرورش باید با استفاده از روش‌های فعال تدریس نظیر حل مسئله، تفکر انتقادی و پژوهش گروهی، زمینه لازم را فراهم کند. این تربیت عمومی بوده و مربوط به پایه تحصیلی خاصی نیست. در این خصوص دورکیم معتقد است، مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای تربیت شهروندی را می‌توان از طریق ارائه موضوعات مرتبط با شهروندی در تمامی دوره‌های تحصیلی؛ ابتدایی، متوسطه و دانشگاهی و به وسیله محتوای دروس آنها رشد داد. وی دروس مدارس و موسسات آموزشی عالی را به شکل موضوعات بین رشته‌ای برای آموزش‌های مدنی، اخلاقی و پرورش روح مشارکت‌جویی اجتماعی فرد شهروند جهت زندگی مطلوب در جامعه بستر مناسبی می‌داند و برای آن اولویت خاصی قائل است و معتقد است؛ آموزش‌های شهروندی را باید در درس‌های ملموس و عینی مدارس به گونه‌ای گنجانده که فرد شهروند پس از آن آموزش‌ها، بتواند با الزامات و نیازهای زندگی در جهان فردا، سازگار باشد. مهم‌ترین این توانایی‌ها شامل 1. توانایی برخورد منطقی و سنجیده با مسائل و مشکلات در جهت حل آنها؛ 2. توانایی

که مسئولیت خودارزیابی و بهبود مستمر خودشان را بر عهده گیرند (شرمیز و دی‌وستا، 1، 2011؛ لمپریانو و آتانسو، 2، نتیجه مطالعه بازرگان و ابراهیم‌نژاد (1394)، نشان می‌دهد که در کشور ما، ساختار معلم‌محور و کتاب‌محور، همچنان حفظ شده است و شیوه موجود در سنجش عملکرد دانش‌آموزان به گونه‌ای است که از طریق گوش دادن به معلم و حفظ مطالب درسی، آموخته‌های خود را کسب کرده و از طریق آزمون‌های کتبی به معرض قضاوت می‌گذارند. پرواضح است که این امر، با ایجاد و تشدید زمینه نادیده گرفتن نقش دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری و دور شدن از فعالیت‌های مرتبط با نیازهای زندگی روزمره، بی‌انگیزی دانش‌آموزان را دامن زده است (بازرگان و گودرزی، 1379). حال این سوال پیش می‌آید که آیا آموزش و پرورش ما توانسته به این اهداف برسد و یا این برنامه‌ها را اجرایی کند و فرد را برای تأثیرگذاری در نقش شهروندی و در دنیای بیرون آماده کند. پرورش تفکر انتقادی از نمونه‌هایی است که به تمام سطوح یادگیری مربوط است (بازرگان و گودرزی، 1379)، حال اگر افراد بزرگسال انتقاد را بر نمی‌تابند شاید یکی از دلایل آنست که خودارزیابی و توانایی حل یک مسئله ساده را ندارند و آن را به یک مشکل تبدیل می‌کنند.

طلعت و فتیحی (1381) در مطالعه خود بدین نتیجه رسیدند که متأسفانه در برنامه‌ریزی درسی کشورمان، توجه به تربیت شهروندی در وضع مطلوبی قرار ندارد و به جای افزایش توانایی و ارتقا نگرش فراگیران، بیشترین تأکید بر افزایش دانش آنها است. در مطالعه دیگری دیبا (1382) نشان داد که در طراحی و اجرا و ارزشیابی برنامه مدارس، توجه به پرورش ارزشیابی شهروندی پایین است. انتظار جامعه از مدارس، تربیت شهروندانی آگاه، سالم، متعادل و آماده برای زندگی مشارکت‌آمیز و مسئولانه است که به توانایی حل مسئله تمایل داشته باشند. سازمان یونسکو<sup>3</sup> در اولین بند اولویت‌های جهان کنونی، بر لزوم توجه مدارس به آموزش فراگیر تأکید داشته و آن را راهی به سوی آینده معرفی کرده است. به این دلیل انتظار می‌رود نظام آموزشی

4. Calle diaz

5. Russell &amp; Quaynor

6. Aktas., Pitts., Richards &amp; Silova

7. Schulze, Gryl &amp; Kanwischer

1. Shermis &amp; Di Vesta

2. Lamprianou &amp; Athanasou

3. UNESCO

منظور شناسایی نشانگرهای سطوح سه‌گانه سنجش (AoL, AfL, AaL) به مرور شواهد، بررسی پیشینه پژوهشی و مصاحبه با متخصصان حوزه سنجش پرداخته شد و نشانگرهای سطوح سه‌گانه سنجش شناسایی و طبقه‌بندی گردید. در مرحله دوم، به منظور بررسی میزان آگاهی معلمان از سطوح سه‌گانه سنجش، پرسش‌نامه محقق‌ساخته تدوین شد و در ادامه به منظور مشاهده وضعیت سنجش کلاسی معلمان، سیاهه رفتار، تهیه شد. در گام اول، برای شناسایی و دسته‌بندی نشانگرهای سنجش در سه رویکرد (AoL, AfL, AaL)، از بیش از 20 مقاله به‌روز و بین‌المللی و مصاحبه با 3 متخصص ارزشیابی، استفاده شد. بررسی منابع فارسی موجود در کشور نشان داد که نشانگرهای سنجش سنتی به فراوانی در کتاب‌های درسی و متون دانشگاهی موجود است، اما اطلاع کافی از رویکرد «سنجش به‌مثابه یادگیری» به دلیل مهجور ماندن آن در کشور، وجود ندارد. از این رو با مطالعه بیش از 20 مقاله بین‌المللی سال‌های 2000 و پس از آن که در پایگاه‌های علمی نظیر الزویر، ساینس دایرکت، سیج، اشپینگر، گوگل اسکولار، اریک، هاست، ابسکو، پاب مد و روتلج منتشر شده است، نشانگرهای آن استخراج شد.

به منظور بررسی میزان آگاهی معلمان از سطوح سه‌گانه سنجش (AoL, AfL, AaL)، پرسش‌نامه محقق‌ساخته که ویژگی‌های روایی و پایایی آن بررسی و تایید قرار شد، در اختیار 45 نفر از معلمان قرار گرفت و در کل 34 نفر پاسخگوی پرسش‌نامه بودند که نتایج آن تحلیل شد و در نهایت، برای افزایش میزان اعتبار نتایج حاصل از پرسش‌نامه و مبتنی بر راهبرد چندسویه‌سازی<sup>1</sup>، با استفاده از سیاهه رفتار تدوین شده، عملکرد سنجشی 11 معلم مشاهده گردید. از آنجایی که در کلاس درس نوع رفتار معلم و دانش‌آموز و تعامل میان آن دو سبب می‌شود برخی نشانگرها و ویژگی‌ها در شکل‌گیری نوع سنجش تاثیرگذارتر به نظر آیند، از میان آنها برخی که مربوط به نقش معلم یا دانش‌آموز و یا مشترک بین هر دو بود و در تدوین پرسش‌نامه نیز چشمگیر بود را جدا کرده و در جدول 2 به آنها اشاره شد:

همکاری با دیگران و پذیرش مسئولیت اجتماعی؛ 3. توانایی درک، تفاهم و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی؛ 4. توانایی تفکر انتقادی در سامان بخشی و سازندگی امور اجتماعی؛ 5. توانایی حل تعارضات خود با دیگران با روش‌های منطقی و مسالمت آمیز؛ 6. توانایی درک حقوق بشر و دفاع از آن (چه در جامعه خود و چه در جامعه بین‌المللی)؛ 7. توانایی درک و شناسایی هنجارهای فرهنگی جامعه در جهت غنی‌سازی و توسعه فرهنگ بومی؛ 8. توانایی نظم‌پذیری جمعی و نگرش علمی به باورهای فرهنگی جامعه خود و سایر جوامع (به نقل از آقازاده، 1385).

از آنجایی که تکالیف موجود در نظام آموزشی فعلی، از اصالت کافی برای پرورش شهروندانی مسئول و پاسخگو برخوردار نیست و شایستگی‌های اساسی مورد نیاز برای زندگی پویا و مولد را در تدوین تکالیف، هدف‌گیری نکرده است و بیشترین سعی آموزش ارائه دانش سطحی و جزئی و تبدیل دانش‌آموز به ضبط صوت برای حفظ طوطی‌وار مطالبی که صد البته در زندگی و تعامل‌های اجتماعی چندان کمکی نمی‌کند، است و با توجه به ظرفیت شگرف رویکردهای نوین سنجش در ایجاد تحول در کلاس درس و شیوه‌های معلمان (صالحی، بازرگان، صادقی، شکوهی‌یکتا، 1394)، به نظر می‌رسد، استفاده از ظرفیت روش‌های نوین سنجش، بتواند در زمینه‌سازی برای پرورش شهروندانی مسئول، مولد، پاسخگو، مشتاق به خودآموزی و خودسنجی، انعطاف‌پذیر و منتقد موثر باشد.

بنابراین از یک سو، با توجه به اهمیت کیفیت‌بخشی به نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنوان یکی از مهم‌ترین زیرنظام‌های موثر در تعالی یا تباهی فرد و جامعه (صالحی و همکاران، 1394 الف)، و از دیگر سو، با توجه به نبود مطالعات ارزشیابی میدانی از کیفیت عملکرد سنجشی معلمان در کلاس درس، پژوهش حاضر تلاش می‌کند ضمن معرفی رویکرد نوین سنجش به‌مثابه یادگیری در سنجش عملکرد دانش‌آموزان، با استفاده از مشاهده روند طبیعی کلاس‌داری معلمان، به واکاوی و بازنمایی وضعیت اقدامات سنجشی آنها در نظام آموزش و پرورش پرداخته و راهکارهایی را برای بهبود وضعیت موجود ارائه کند.

## روش

مطالعه حاضر براساس رویکردهای پژوهشی ترکیبی و در قالب سه مرحله متوالی انجام شده است؛ در مرحله اول، به

1. Triangulation

جدول 2. نشانگرهای موثر در رویکرد سنجش به مثابه یادگیری

معلم	دانش آموز	مشترک
میزان آشنایی معلم با رویکردهای یادگیری	انعطاف پذیر	استفاده از سوالات
میزان آشنایی معلم با الگوها و روش های تدریس	انطباق پذیر	واگرا
میزان آشنایی معلم با مؤلفه های یادگیری	مطالعات چند بُعدی	اداره کلاس به
میزان آشنایی معلم با مؤلفه های فراشناختی	انتقاد منصفانه	شکل گروهی
آگاهی از ارتباط بین یادگیری و شیوه سنجش	ارائه ایده های جدید	محوریت کلاس با
آموزش روش های جدید حل مسئله و روند حل مسئله	پشتکار در حل مسئله	معلم یا دانش آموز
پرسش برای تشخیص نوع تفکرات و تصمیمات	ارائه روش های جستجوی راهبردهای	مشارکت اولیاء و
آشنایی با چگونگی همسو بودن تفکرات با اهداف در حل	جدید	مربیان
مسئله	خودسنجی	توجه به خودپنداره
استفاده از مدل هایی برای تقویت مهارت خودسنجی	استقلال	آشنایی با روش های
توجه به روند حل مسئله به جای توجه به پاسخ صحیح	سازگاری	فعال بودن در کلاس
داشتن نقش راهنما و اجازه به دانش آموز برای ارزیابی کار خود	رشد اخلاقی	بازخورد به تکالیف
مدیریت زمان برای بحث آزاد	بیان انتظارات خود از معلم و کلاس	
تشویق به دقت در وقایع اطراف	درس	
تبدیل کلاس به محیطی چالشی	حفظ انگیزش با وجود تجربه شکست	
معرفی نمونه های کارهای خوب به عنوان مدل	احساس امنیت	

شده بود، نشان می داد که ظاهراً دبیران به اکثریت مولفه های شیوه نوین سنجش به مثابه یادگیری، آگاهی دارند؛ اما وقتی که در حین اجرای پرسش نامه در زمینه های فراشناخت، رویکرد سازگاری در کلاس، یادگیری مشارکتی و مواردی این چنین، سوالاتی به میان می آمد، تناقض در فهم و اجرای شیوه های سنجش آشکار می شد. این وضعیت سبب شد تا تیمی پژوهشی، وارد میدان و فضای واقعی کلاس ها شده و از نزدیک رفتار دبیران در کلاس درس را مشاهده کنند. برای انتخاب کلاس های هدف، دبیران با اعتماد به نفس بالا و مدعی آگاه بودن به طراحی آموزشی و شیوه های متنوع تدریس، انتخاب شدند و پس از کسب اجازه از آنها، پژوهشگر با صرف حدود 450 دقیقه (11 کلاس درسی و هر کلاس 40 دقیقه)، وضعیت سنجش کلاسی آنها را مشاهده کرد. به دلیل مشکلات مشاهده در روند طبیعی کلاس؛ شامل محدود بودن میدان دید مشاهده گر و همچنین تغییر در رفتار احتمالی معلم و فراگیر، تصمیم بر آن شد تا کلاس دبیران انتخاب شده، بیش از یک بار، مشاهده شود. کلاس دبیران انتخاب شده، از طرفی سوالاتی نیز از دانش آموزان در قالب مصاحبه های نیمه ساختاریافته به عمل آمد تا مبتنی بر رویه چندسویه سازی، داده های

آنچه در رویکرد نوین سنجش اهمیت دارد، طراحی آموزشی یادگیرنده محور، مبتنی بر رویکرد سازگاری<sup>1</sup> است. در این رویکرد، شیوه آموزش بیش تر به شکل مشارکتی و کلاس ترجیحاً یادگیرنده محور است. بنابراین تمام مولفه هایی که با این ساختار کلاسی مطابقت دارند؛ مانند توجه به خودپنداره دانش آموز، تشویق به انعطاف پذیری، انطباق پذیری، سازگاری، فرصت دادن برای خودتنظیمی، داشتن مطالعات چند بعدی و نمونه هایی از این دست به جهت اهمیتی که دارند در تدوین سببها رفتار به آنها توجه ویژه شده است و نتیجه این توجه و کنکاش در یافته ها بررسی می شود.

با توجه به مشکلاتی که معمولاً در اجرای صحیح پرسش نامه ها دیده می شود، در این نمونه نیز در بین گروه های مختلف دبیران فرم های پرسش نامه توزیع گردید و در نهایت 34 فرم به محقق بازگردانده شد. بررسی اولیه نتایج این 34 پرسش نامه که به شیوه خوداظهاری گردآوری

1. در این رویکرد برنامه ریزی یا طراحی در کلاس وظیفه مشترک معلم و دانش آموز است و هر دو درباره اهداف، رویکردها، محتوا و فعالیتها تصمیم می گیرند (وولفک، 2007: ص 483)



جدول 3. خلاصه مشخصات افراد مشارکت‌کننده در تکمیل پرسش‌نامه

آخرین مدرک تحصیلی		مرتبط بودن رشته تحصیلی و تدریس		سابقه تدریس		نوع مدرسه	
دیپلم فوق‌دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس و بالاتر	مرتبط	غیرمرتبط	کمتر از 10 سال	10 تا 15 سال	بیش از 15 سال
1	19	8	27	1	2	6	20
					فنی حرفه‌ای	تکلی	کارانه
					9	11	2

میان آنها به حدی بالاگرفت که فقط 5 نفر از آنها به طور کامل و صحیح پاسخگوی پرسش‌نامه بودند. شواهد حاکی از آن بود که دبیران مقطع ابتدایی با شاخصه‌های «سنجش به مثابه یادگیری» آشنایی ناچیزی دارند. شاید بتوان گفت در راستای ارزشیابی توصیفی که بعضاً آن را انتخابی ضعیف، عجولانه و نامتناسب برای نظام ارزشیابی دانش‌آموز می‌دانند، این ناآگاهی تشدید شده است. از عمده‌ترین آسیب‌های ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی، بروز نوعی احساس بی‌خیالی، اهمال‌کاری و عدم باور و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به اقدامات سنجشی معلمان است که بر میزان تلاش، انجام بهینه تکالیف، سواد دانش‌آموزان و کیفیت پیشرفت تحصیلی‌شان، اثرات منفی بر جای گذارده (صالحی و همکاران، 1394) و در پی آن عملکرد معلم نیز متاثر از این آسیب‌ها است.

نتایج حاصل از تحقیق به طور کاملاً مشهود و معناداری با نتیجه خوداظهاری معلمان در پرسش‌نامه، متفاوت است

گردآوری شده در زمان‌های مختلف و از طریق افراد متنوع، به دست آمده و موجب افزایش اعتبار یافته‌ها و باورپذیری در مخاطبان شود. در ادامه، نمونه‌هایی از کلاس‌های منتخب مشاهده شده (انتخاب این نمونه‌ها علاوه بر در نظر گرفتن ملاک نمره معلم در پرسش‌نامه خوداظهاری مبتنی بر تنوع مدرسه بوده است)، بدین صورت که برخی نمونه‌ها مربوط به مدرسه عادی، رشته نظری، نمونه‌هایی از مدارس خاص (شاهد و استعدادهای درخشان)، نمونه‌هایی از فنی حرفه‌ای، مدرسه راهنمایی (متوسطه اول) و ابتدایی و یک نمونه کلاس ضمن خدمت ویژه دبیران، آمده است.

#### نحوه گردآوری داده‌ها

وقتی در مرتبه اول، پرسش‌نامه در یک کلاس ضمن خدمت، در اختیار گروهی 20 نفره از دبیران ابتدایی، قرار گرفت آنها با مشاهده فرم از آنجایی که بعضاً سنجش را

جدول 4. خلاصه مشخصات کلاس‌های مورد مشاهده قرار گرفته

جنسیت	مقطع	نوع مدرسه	
		از نظر خاص بودن	از نظر رشته
دخترانه	متوسطه اول	عادی	فنی حرفه‌ای
پسرانه	متوسطه دوم	تیزهوشان	کارانه
ابتدایی	کلاس ضمن خدمت ویژه دبیران (خانم و آقا) <sup>1</sup>	4	0
1	8	1	3
1	2	4	1
1	1	مشاهده شده	کلاس

به گونه‌ای که در اکثریت موارد، بیش‌برآورد در پاسخ‌های معلمان، به وفور دیده می‌شود. این امر، راهبرد تیم پژوهشی برای ضرورت استفاده از چند منبع گردآوری داده‌ها (پرسش‌نامه، مشاهده، اسناد و مدارک) را تأیید کرد. در ادامه به توصیف وضعیت کلاس و مشاهدات، می‌پردازیم.

همان ارزشیابی می‌دانستند، آه از نهادشان برآمد و شروع به گفتن معضلات ناشی از ارزشیابی توصیفی نمودند و بحث در

1. این مشاهده در پژوهش‌سرای دانش‌آموزی هنگام تدریس مدرس در کلاس ضمن خدمت انجام شد.

جدول 5. مشخصات کلی مرتبط با مشاهدات

شماره نمونه	مشخصات دبیر مدرک، سابقه تدریس	مشخصات کلاس درس - پایه - نوع مدرسه - تعداد
1	کارشناس شیمی، 17 سال	شیمی - دوم تجربی - شاهد - 31 نفر
2	کارشناس آموزش علوم تجربی، 22 سال	علوم - چهارم ابتدایی - دولتی - 22 نفر
3	کارشناس آموزش علوم تجربی، 17 سال	علوم - پایه هشتم - مدرسه دولتی - 33 نفر
4	کارشناس شیمی، 19 سال	شیمی - اول دبیرستان دولتی، 32 نفر
5	کارشناس ادبیات، 22 سال	ادبیات - سوم انسانی - دولتی - 37 نفر
6	کارشناس ارشد عربی، 17 سال	عربی - پایه اول دبیرستان دولتی، 32 نفر
7	کارشناس ارشد آمار، 15 سال	ریاضی - پایه سوم رشته کامپیوتر (فنی - حرفه ای)، 18 نفر
8	کارشناس ارشد هنر، 17 سال	تاریخ هنر - پیش دانشگاهی فنی - حرفه ای، 25 نفر
9	کارشناس گرافیک، 24 سال	نقاشی - سوم دبیرستان فنی حرفه ای، 10 نفر
10	کارشناس ارشد فیزیک، 14 سال	فیزیک - سوم ریاضی تیزهوشان، 30 نفر
11	کارشناس آموزش ابتدایی، 22 سال	آزمایشگاه علوم - پنجم ابتدایی - دولتی - 30 نفر

جدول 6. تفکیک تعداد مصداق‌های مشاهده شده از هر رویکرد در هر نمونه (معلم)

معلمان	سنجش برای یادگیری (AFL) (از 10 مصداق)	سنجش از یادگیری (AOL) (از 9 مصداق)	سنجش به‌مثابه یادگیری (AAL) (از 45 مصداق)
معلم 1	فراوانی 7 درصد	فراوانی 9 درصد	فراوانی 24 درصد
معلم 2	20%	100%	9%
معلم 3	60%	100%	14%
معلم 4	90%	100%	27%
معلم 5	90%	89.88%	25%
معلم 6	30%	100%	5%
معلم 7	100%	100%	11%
معلم 8	80%	100%	15%
معلم 9	80%	78.77%	25%
معلم 10	60%	89.88%	29%
معلم 11	90%	100%	16%
میانگین	82.61%	96.95%	44.24%

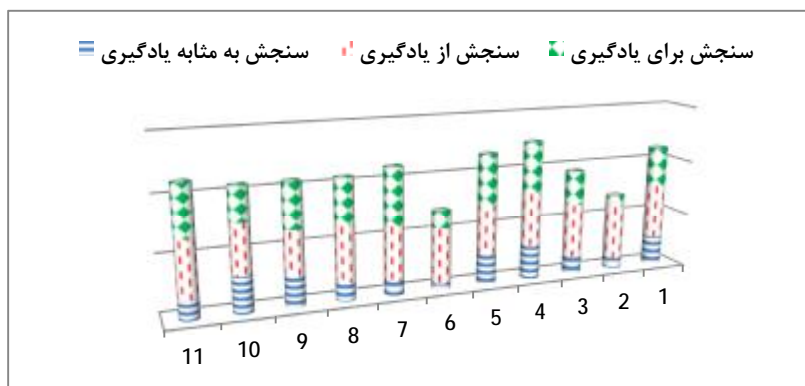
## یافته‌ها

درصد فعالیت‌های کلاسی مربوط به فرآیند سنجش به شیوه نوین (AAL) است و به واقع بیش از نیمی از فعالیت‌هایی که در راستای سنجش به مثابه یادگیری است، مهجور و بدون استفاده می‌ماند. در جدول 8 میزان کاربست مصادیق تک تک رویکردها برای هر یک از نمونه‌ها به تفکیک آمده است. به عنوان نمونه درباره معلم شماره 5 از 9 مصداق

بررسی وضعیت سواد سنجشی معلمان، نشان داد که بیش از 96 درصد نشانگرها و مولفه‌های مربوط به شیوه رویکرد سنتی سنجش از یادگیری AOL، در فعالیت‌های کلاسی اعم از روش تدریس و طراحی آموزشی، تعیین تکلیف اجرا می‌شود، 62 درصد سنجش برای یادگیری AFL و تنها 40

نکته قابل اشاره آن که در اجرای سنجش کلاسی هدف، تنها اجرای یک شیوه سنجش نیست. با توجه به جدول 6، معلم شماره 4 که در رتبه دوم کاربرد روش نوین است در دو رویکرد دیگر نیز در وضعیت خوبی قرار دارد. دغدغه نظام

مرتبط با رویکرد سنجش از یادگیری، 8 مورد (معادل 89%)، از 10 مصداق رویکرد سنجش برای یادگیری 9 مورد (معادل 90%) و از 45 مصداق سنجش به مثابه یادگیری، تنها 25 مورد (56%) در کلاس ایشان، مشاهده شده است.



نمودار 2. خلاصه یافته‌های مشاهده‌ای از میزان رعایت مصداق رویکردهای سه گانه سنجش

آموزشی نگاه تک‌بعدی به سنجش نیست بلکه دغدغه اصلی، درک و آموزش معلمان برای ایجاد تمایز میان انواع نقش‌ها و ایجاد تعادل منطقی بین استفاده از روش‌های مختلف سنجش در کلاس درس است (ارل، 2003). این که که در کجا چه شیوه‌ای به کار آید، مهم است؛ ولی تاکید روی توجه به فراشناخت فرد است که در رویکرد نوین سنجش به آن پرداخته شده است.

آنچه در نمونه‌ها برای پژوهشگر چشمگیر بود مقولاتی است که به دنبال آنها خودباوری و احساس مالکیت و آمادگی برای تربیت شهروند خوب شدن، افزایش می‌یابد. بنابراین در تهیه پرسش‌نامه و نشانگرهای سیاهه رفتار، ابتدا مقولات اصلی مرتبط با رویکردهای سنجش تعیین گردید؛ سپس برای تشخیص مقولات، نشانگرهای ضروری بررسی شد و به منظور جلوگیری از اطناب، تنها تعدادی از نشانگرها تحلیل شد. نشانگرها و مصداق در کلاس‌ها مشاهده شد که حاصل آن در جدول 8 آمده است بدین صورت که میزان درصد رعایت مصداق و نشانگرهای AAL در هر کلاس به تفکیک آورده شده است.

مقایسه میانگین رتبه‌ها با استفاده از آزمون فریدمن<sup>1</sup> نشان داد که تفاوت معناداری بین رعایت مصداق سه رویکرد در بین معلمان مشاهده شده، وجود دارد  $\{X^2(2)=15.571, sig=0.0001\}$ . این تفاوت به گونه‌ای است که رعایت مصداق رویکرد سنجش از یادگیری (AOL) با حدود 96 درصد، بیش‌ترین میزان و مصداق رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری (AAL)، با 40%، کمترین میزان نمود را در کلاس‌ها داشته است. خلاً 60 درصدی توجه به نشانگرها و مولفه‌های رویکرد سنجش به مثابه یادگیری در حالی است که بر طبق شواهد و مستندات گسترده بین‌المللی، رویکرد سنجش به‌مثابه یادگیری (AAL)، بسترساز تربیت شهروندی است و کم‌توجهی به آن یکی از گلوگاه‌های خطرآفرین برای نظام آموزشی و زمینه‌ساز شکل‌گیری و تقویت دیوار بین مدارس و نیازمندی‌های جامعه است؛ این واقعیت، ضرورت زمینه‌سازی برای تغییر پارادایم سنجش از غلبه رویکرد AOL به رویکرد سنجش AAL، را دوچندان می‌کند.

1. Friedman Test

جدول 7 نشان می‌دهد که در 5 نمونه از معلمان مطالعه شده، نسبت مشاهده ویژگی‌های سنجش به مثابه یادگیری (p) به مشاهده نشدن آن (q)، بیش‌تر بوده و در 6 مورد کمتر بوده است. از کل 11 معلم مشاهده شده، و در مجموع 45 نشانگر، به طور میانگین، 5/18 مورد (معادل 41 درصد) از نشانگرهای سنجش به مثابه یادگیری در سنجش کلاسی معلمان مطالعه شده، مشاهده شد. معلم‌های شماره 2، 6، 7 در کاربست رویکرد AAL در پایین‌ترین سطح و معلمان 1، 4، 5، 9، 10 در بالاترین سطح قرار داشتند. مقایسه وضعیت رعایت مصادیق نشانگرهای 41% (AAL)، به رعایت نکردن آن (59%)، ضرورت توجه و آموزش دوچندان این مهم را به تصویر می‌کشد.

در جدول 8 وضعیت رعایت 26 نشانگر از 45 نشانگر (AAL)، به تفکیک معلمان مشاهده شده آمده است. نتایج نشان می‌دهد نشانگرهای «اعطای استقلال کامل به دانش‌آموز در کلاس درس»، «تصمیم‌گیرنده بودن

### جدول 7. نسبت مشاهده شده و مشاهده نشده نشانگرهای

کد معلمان مشاهده شده	AAL با توجه به شماره دبیران یا نمونه‌های مشاهده شده		نسبت مشاهده شده و مشاهده نشده نشانگرهای مشاهده شده	
	نشانه‌های مشاهده شده (p)	نسبت فراوانی	نشانه‌های مشاهده نشده (q)	نسبت فراوانی
1	23	51.0	22	49.0
2	10	22.0	35	78.0
3	17	38.0	28	62.0
4	27	60.0	18	40.0
5	25	56.0	20	44.0
6	5	11.0	40	89.0
7	11	24.0	34	76.0
8	15	33.0	30	67.0
9	24	53.0	21	47.0
10	29	64.0	16	36.0
11	17	38.0	28	62.0
مجموع	203	41.0	292	59.0

جدول 8. توزیع نشانگرهای مشاهده شده رویکرد نوین «سنجش به‌مثابه یادگیری» (AAL) در 11 نمونه، براساس کم‌ترین و بیش‌ترین فراوانی

شماره	نشانگرها	تعداد در 11 نمونه	درصد
1	استقلال کامل دانش‌آموز در کلاس درس	0	0
2	دانش‌آموز، تصمیم‌گیرنده نهایی در کلاس درس	0	0
3	تلاش معلم برای تعیین و تشخیص نوع تفکر دانش‌آموز	0	0
4	استفاده از روش‌هایی که یادگیری و توجه به فراشناخت را آشکار می‌کنند.	0	0
6	استفاده دانش‌آموز از راهبردهای یادگیری	1	9
7	تکمیل تکالیف توسط خود وی	1	9
8	دیدن تکالیف توسط خود دانش‌آموز	1	9
9	استفاده از راهبردهای یادگیری برای آسان‌سازی یادگیری و تکمیل تکالیف توسط دانش‌آموز	1	9
10	دانش‌آموز درگیر فرآیند ارزیابی خود و پیگیری روند یادگیری خود است	1	9
11	آیا معلم برای هر دانش‌آموز یادداشتهای ویژه دارد؟	1	9
12	دانش‌آموز در تکلیف و نوع آن حق انتخاب دارد	2	18
13	نظرسنجی از دانش‌آموز برای شیوه اجرای تدریس	2	18
14	تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، ارزشیابی پیشرفت خود (فراشناختی)	2	18
15	عجله نداشتن برای دریافت پاسخ	2	18
16	اجرای آزمون به شیوه‌های مختلف مثلاً (Open book)	2	18
17	استفاده از پرسش‌های واگرا در طراحی سوالات	2	18
18	دانش‌آموز سرعت مطالعه را تعدیل می‌کند	2	18
19	توجه ویژه معلم نسبت به دانش‌آموز که آیا در رسیدن به جواب عجله دارد	2	18
20	دانش‌آموز اجازه اظهارنظر درباره خود و حتی همکلاسی‌هایش دارد	9	81
21	دانش‌آموز اجازه انتقاد از کارهای خود و دوستان دارد	10	90
22	کمک معلم به دانش‌آموز برای انعکاس تجربیاتش	10	90
23	ملزم کردن دانش‌آموز به نوشتن یادداشتهای مربوط به روند کار کلاسی	10	90
24	مدل‌سازی و ارائه الگو از سوی معلم	10	90
25	خط‌کشی زیر مطالب مهم	11	100
26	یادداشت‌برداری و موارد مرتبط با راهبردهای شناختی	11	100

بچه‌ها در برخورد با معلم و یکدیگر. مشاهده نشدن تشویق و تذکر و ایجاد انگیزه و یا روش‌های متنوع تدریس؛ حتی تخته سیاه کلاس هم به درستی به کار نمی‌رود. در ادامه مشاهدات این کلاس و وضعیت دانش‌آموزان تصمیم گرفته شد که با دبیر دیگری وضعیت کلاس بررسی شود تا معلوم شود که وضعیت ناهنجار آنها چه دلیلی دارد.

#### ب) نمونه دوم (مشاهده‌شونده چهارم)

همان کلاس نمونه اول اینک متفاوت ظاهر شد. باورپذیر نبود. نقش معلم مشهود بود. کلاس با توضیحاتی از سوی معلم در رابطه با امتحانات دوره‌ای، میان ترم و چگونگی نمره دادن شروع شد. شروع درس با روخوانی دانش‌آموز از روی درس آغاز گردید، با اتمام هر بند درس، نمونه سوال ارائه و همان موقع پاسخ صحیح دریافت می‌شد و در کتاب علامت زده و یا یادداشت می‌گردید. کلاس با وجود تعامل و مشارکت دانش‌آموزان بسیار آرام بود. دانش‌آموزان بی‌انگیزه زنگ قبل، اکنون درگیر درس و پاسخ‌گویی بودند. تقریباً همه مشارکت داشتند. آگاهی معلم از معجزه زبان تن در تدریس و تاکید وی روی اجازه گرفتن برای صحبت کردن مشهود بود. از آن جایی که وی نماینده دانش‌آموزان و سخنگوی آنها در مدرسه بود، به‌طور دائم سمینار و کنفرانس در کلاس برگزار می‌شد و دانش‌آموزان تدریس می‌کردند. البته به گفته خود دانش‌آموزان، دبیران دیگر این کار را برای وقت‌گذرانی انجام می‌دهند و بازخورد مناسبی به دانش‌آموز داده نمی‌شود.

در مشاهده اول، کلاس اصلاً حالت عادی ندارد و نمی‌توان حتی درباره شیوه‌های قدیمی سنجش در آن نظر داد. معلم رویکردهای یادگیری و سنجش کلاسی و حتی مقدمات تشکیل یک کلاس نرمال را نمی‌داند یا حداقل اجرا نمی‌کند. مولفه‌های زیادی این تضاد در رفتار را موجب می‌شوند اما آنچه دید مشاهده‌گر آمد بی‌توجهی به دانش‌آموزان، ایجاد نکردن انگیزش در آنها، سنجش نکردن رفتار ورودی، بی‌توجهی به معنای یادگیری که دانش‌آموز از تفاوت بین آنچه می‌داند و آنچه نمی‌داند آگاه باشد، حتی استفاده نکردن درست از ابزار چون تخته کلاس که به بیان جاناسن (2002) به مثابه کاتالیزور سبب تسریع فرآیند یادگیری است و رابطه مکمل بین ابزار و رویکرد سازنده‌گرایی وجود دارد (کارال و ریسقو، 2009؛ نقل از

دانش‌آموزان در کلاس درس»، «تلاش معلم برای تعیین و تشخیص نوع تفکر دانش‌آموز» و «استفاده از روش‌هایی که یادگیری و توجه به فراشناخت را آشکار می‌کند» در فرایند کلاسی هیچ کدام از معلمان مطالعه شده، مشاهده نشد و نشانگرهای «تاکید برای خط کشیدن زیر مطالب مهم» و «تاکید بر یادداشت‌برداری و موارد مرتبط با راهبرهای شناختی» در کلاس تمامی 11 معلم مطالعه شده، مشاهده شد. در ادامه و با توجه به حجم پایین امکان انتشار نتایج، به نمونه‌های محدودی از مقایسه میان مشاهده هر مصداق بین هر یک از دبیران مطالعه شده پرداخته می‌شود.

در توصیفی که در ادامه از کلاس‌های مشاهده شده آمده است می‌توان به این نتیجه رسید که هرچه کلاس به سوی اداره مشارکتی و به خصوص یادگیرنده‌محور و آموزش تفکر انتقادی پیش رفته تعداد مشاهده نشانگرهای AAL نیز افزایش یافته است و نوع، سطح مدرک، مقطع تحصیلی و سابقه معلم، تعیین کننده وضعیت مناسب کلاس نبوده است چرا که به طور مثال در نمونه‌های 2، 6 و 7 با اینکه هر سه معلم هم سابقه بالا داشتند و هم در درس مرتبط با رشته تحصیلی مشغول بودند اما بیش‌ترین عامل موثر در هر سه مورد، اختیار ندادن به دانش‌آموز، معلم‌محور بودن کلاس و بی‌توجهی به تفکرات دانش‌آموز بوده است.

#### نمونه‌ای از شرح مشاهدات کلاسی عملکرد

##### سنجشی معلمان

##### الف) نمونه اول (مشاهده‌شونده ششم)

شروع کلاس با پرسش از کتاب درسی فقط در حد دانش و به ندرت با درک و فهم، آن هم در وضعیتی که همه متوجه سوال نمی‌شدند تا بتوانند بازخوردی نسبت به پاسخ دیگران داشته باشند، تعامل دانش‌آموزان در کلاس به شکل کامل کردن جملات ناقص معلم، حل تمرین‌های کتاب توسط افراد خاص همیشه داوطلب، حکاکی روی میز، نقاشی روی کتاب و دفتر، بالا بودن پیچ و پیچ و سروصدا در کلاس، ضربات ممتد روی میز و تکرار کلمه هیس توسط معلم (تحمل این کلاس برای مشاهده‌گر طاقت‌فرسا بود). معلم از روی صندلی بلند نمی‌شود نزدیک تخته است و در همان حال نشسته، مطالب را روی تخته می‌نویسد. حتی جای دو نفر را عوض می‌کند تا کمتر صحبت کنند. دانش‌آموزان برای پرسش از معلم مجبورند داد بزنند. رعایت نکردن ادب توسط

منصوری، کرمی و عابدینی بلترک، 1391)، این بی‌نظمی را تشدید کرده است.

#### پ) نمونه سوم (مشاهده شونده دهم)

کلاس مشاهده شده تا حدودی با بقیه کلاس‌ها متفاوت بود اظهار نظر درباره خود و دیگران، انتقاد از کار ی‌دیگر و حتی معلم، زمان‌بندی برای مطالعه و یادگیری، حق انتخاب در تعیین نوع تکالیف، اداره کلاس به شکل مشارکتی، آزادی عمل دانش‌آموز، انگیزه بالا و تعامل بیشتر از مدارس عادی دیده می‌شود، است. اظهار نظر تا آن جایی است که، به بی‌ادبی برابر معلم هم کشیده می‌شود. البته کلاس اصلا یکنواخت نیست. دانش‌آموزانی تحت عنوان تیزهوش در یک کلاسند اما تعداد زیادی از آنها در واقع در حد معمولی هستند و فقط ادعاهای کاذب دارند و همین ادعاها سبب شده است که توقع زیادی از معلم و به نوعی از دیگران داشته باشند. اگر چیزی را نفهمند هرگز به تفکر و ذهن خود شک نمی‌کنند، در این مدارس معمولا معلم مقصر است و کوتاهی از جانب اوست. روحیه انتقاد کردن از سوی دانش‌آموز زیاد است اما نه انتقاد منصفانه؛ شاید یک دلیل آن تربیت نشدن معلم برای این گروه و یا نداشتن برنامه مدون از سوی معلم برای این افراد است. در اکثر مواقع با آنکه محتوای دروس آنها در سطحی بالاتر است اما آزمون‌های هماهنگ و ارزشیابی یکسان با مدارس عادی دیده می‌شود.

#### ت) نمونه چهارم (مشاهده شونده نهم)

شکل ظاهری کلاس متفاوت و به صورت کارگاهی است. همه لباس فرم آغشته به رنگ به تن دارند. چیدمان کلاس به گونه‌ای است که هرکس آزادی عمل دارد تا به هر طرف که تمایل دارد، جابه‌جا شود. اقتضای این شیوه چیدمان به دلیل اهمیت تابش نور خورشید و زاویه آن است. همه مشغول نقاشی هستند و در ضمن به کار یکدیگر نیز توجه می‌کند. در ساعات میانی کلاس اجازه گرفته و مشغول پهن نمودن بساط خوراکی می‌شوند و اما معلم در این فاصله به تحلیل و به نوعی ترمیم کار آنها می‌پردازد. به راحتی درباره کار همدیگر نظر می‌دهند و گاهی تا حد مسخره کردن نیز پیش می‌روند. البته تا زمانی که معلم در کلاس حاضر است برخورد آنها با هم محترمانه‌تر است. برخی ناامیدانه نسبت به تابلوی خود بازخورد منفی می‌کردند که معلم آنها را راهنمایی می‌کند و در نهایت نیز به تصحیح کار آنها

می‌پردازد. گویا عادت دارند که معلم کارشان را کامل کند همان‌طور که در ابتدای کار نیز قلم به دست در کار آنها دخالت می‌کرد. حتی در انتخاب رنگ نیز به معلم وابسته هستند. با توجه به جمعیت کم، برقراری سکوت اصلا ضرورتی ندارد به نحوی که آهنگ از گوشی موبایل پخش می‌شود. البته به گفته معلم گاهی با توجه به مناسبات و اعیاد و ایام خاص دبیر نیز از سخنرانی ضبط شده بزرگان و ادعیه استفاده می‌کند. ارائه تکلیف از سوی معلم برای جلسه آینده تکمیل تابلو بود و افرادی که در کلاس موفق به تکمیل کار شده بودند به دیگران کمک می‌کردند. آزمون ماهانه در کلاس آنها معنی نداشت و تابلوهای طراحی شده نمره ماهانه را تعیین می‌کرد. آنچه این کلاس و نمونه‌های مشابه در مدارس فنی‌حرفه‌ای را از مدارس عادی متفاوت می‌کرد آزادی عمل، تعیین تکلیف از سوی دانش‌آموز، ارائه بازخورد دائم هم از سوی معلم و هم دوستان، توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی و در نهایت مقایسه هر فرد با خودش بود. در واقع پیشرفت کار و تکمیل آن مدنظر بود، نبود استرس آزمون و پرسش کلاسی به تفکر آنها جهت داده و همین موضوع سبب مطرح شدن سوال‌های واگرا در کلاس بود. قدرت خلاقه ظهور بیشتری داشت و تعداد کم دانش‌آموزان در این کلاس‌ها سبب افزایش مشارکت در کلاس و امکان بازخوردگیری بیشتر می‌شد.

#### ث) نمونه پنجم (مشاهده شونده سوم)

با توجه به تجربه مشاهده‌گر از کلاس‌های آزمایشگاهی<sup>1</sup> انتظار می‌رفت که شاهد تعامل حداکثری افراد و شادابی و سرحالی و کاهش استرس آنها نسبت به کلاس درس باشد و در حقیقت اقتضای این کلاس است که افراد، خود، ابزار را در دست گیرند و در گروه چند نفره به انجام آزمایش پرداخته و به نتایج مد نظر برسند. روش اکتشافی در این گونه کلاس‌ها بسیار پرکاربرد است. اما آنچه شاهد آن بود، چیدمان آزمایشگاه مانند کلاس درس بود، التزام دانش‌آموز به رعایت سکوت، ارائه توضیحات و انجام آزمایش توسط دبیر به تنهایی انجام می‌شد، کنترل کلاس در اختیار دبیر و البته مشکل‌تر از کلاس درس بود، چرا که هم‌زمان باید از ابزار و وسایل آزمایشگاهی استفاده کرد. بازخورددهی از

1. سال‌ها دبیر آزمایشگاه و داور مسابقات آزمایشگاهی مدارس بوده است.

دانش‌آموز، ملزم کردن دانش‌آموزان به خط کشیدن زیر مطالب مهم، معلم پس از خواندن هر بیت از بچه‌ها بازخورد می‌خواهد. سوالاتی مطرح می‌شود و پاسخ درست، همان لحظه نمره مثبت می‌گیرد. معلم همه را دعوت به تعامل می‌کند اما کنترل فرآیند کلاس با خود او است. ارتباط از نوع معلم و شاگردی است و بچه‌ها با هم تعامل خاصی ندارند. به تمرین‌های کتاب بلافاصله پس از تدریس پاسخ داده می‌شود. البته فقط گروه خاصی در این قسمت شرکت دارند. یکی از کلاس‌ها توسط دبیر و دانش‌آموزان با چیدمان خاصی برای ادبیات و مشاعر آماده شده است. به گفته معلم از آنجایی که 9 ساعت با این گروه کلاس دارد باید وضعیت متنوعی ایجاد کند. به نظر محبوب بچه‌هاست و به راحتی انتقاد دانش‌آموز را می‌پذیرد. توجه به تفاوت‌های فردی به شکل فرصت بیشتر دادن به برخی برای حفظ شعر است. اظهار نظر درباره کسی که پاسخ سوال را می‌دهد، با چهره‌ای شاداب و بدون استرس‌زایی انجام می‌گیرد. با وجود تلاش و هیجان عده‌ای خاص، گروهی در کلاس به نوعی بی‌تفاوت هستند و بدون نگرانی سکوت کرده‌اند. بیشتر تعاملات فقط از سوی گروهی است که داوطلب پاسخگویی به سوالات هستند و البته معلم نیز برای جذب کردن تمام دانش‌آموزان چندان فرصتی صرف نمی‌کند.

**مشاهده دوم همین کلاس:** بیشتر زمان کلاس معلم ایستاده و در مقابل بچه‌ها از زبان تن استفاده خوبی دارد. در پاسخ به سوالات به مطالب قبلی ارجاع داده و توضیح دوباره می‌دهد. انرژی زیادی صرف می‌کند. گروهی از دانش‌آموزان برای امتیازگیری تلاش زیادی دارند. یک سوم کلاس صفحات را به دقت جست و جو می‌کنند تا نمونه سوال پیدا کنند و هیجان کلاس به حدی است که دانش‌آموزان غیر فعال به چشم نمی‌آیند.

#### و یک کلاس ویژه

کلاس ضمن خدمت ویژه دبیران، حضور با تعداد 45 دبیر مقطع ابتدایی، شیوه کار استاد تدریس به روش سخنرانی است و تعامل دبیران فقط در حد اعتراض به این است که مطالب و نحوه ارائه آنها به گونه‌ای نیست که در کلاس درس با آن تعداد دانش‌آموز، مشکلات رفتاری آنها و نحوه نگارش کتاب اجرشدنی باشد. کلاسی که برای 4 ساعت تدوین شده بود، 3 ساعته البته با احتساب 20 دقیقه وقت استراحت تمام شد و استاد مجبور به جمع‌بندی مطالب قبل

سوی دانش‌آموزان تنها به شکل نمایش هیجانانگیز حاصل از مشاهده نتیجه آزمایش بود و پرسش‌های محدود مطرح شده از سوی معلم توسط ردیف جلو که تسلط بیشتری به کار معلم داشتند، پاسخ داده می‌شد. هیچ گونه پرسش چالشی که به طور معمول در این کلاس‌ها به راحتی طرح می‌شوند، پرسیده نشد. توجه ویژه به تک تک آنها دیده نشد و به دلیل نبود فعالیت درسی از سوی دانش‌آموز، نه بازخوردی دیده شد و نه تبادل اطلاعاتی بین دانش‌آموزان صورت گرفت.

#### ج) نمونه ششم (مشاهده شونده اول)

شروع کار: مرور درس جلسه قبل از طریق توضیحات مجدد و سپس تدریس مطلب جدید به روش کاملاً سنتی، سخنرانی و نوشتن مطلب روی تابلو (با وجود تخته هوشمند از یک تخته وایت برد کوچک استفاده می‌شد) و رونویسی توسط دانش‌آموز، برخورد محترمانه معلم با دانش‌آموز محترمانه، نبود تنش در کلاس، برقراری سکوت کلاس بر عهده دبیر، آرامش کلاس به حدی است که برخی سر خود را روی میز گذاشته و به فکر رفته‌اند و این در حالی است که در کلاس‌های درسی نیاز به هیجان و شور و شغف بیشتری احساس می‌شود. سوالات زیادی رد و بدل نمی‌شود به دلیل جو سنگین کلاس، دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند سوال خود را به جای معلم از بغل دستی بپرسند، گروهی بدون یادداشت‌برداری کتاب را ورق می‌زنند و مطالب تابلو را با کتاب مقایسه می‌کنند تا در صورت نبودن مطالب در کتاب، یادداشت کنند. نمونه سوالات ارائه شده فقط توسط عده کمی حل می‌شد و دیگران تلاش چندانی نداشتند. در پایان تدریس، تمرین‌ها همان موقع حل شده و برنامه‌ریزی برای جلسه بعد، برگزاری آزمون ماهانه است. در جلسه دوم مشاهده نیز 20 دقیقه ابتدای کلاس، رفع اشکال درس‌های قبل و پس از آن آزمون کتبی با همان ویژگی‌های استرس‌زایی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و رقابت ناسالم در کلاس، طراحی نکردن نقش در انتخاب نوع سوال و آزمون از سوی دانش‌آموز و عدم اشتراک‌گذاری و تبادل اطلاعات دانش‌آموزان و درگیری در یادگیری است.

#### ج) نمونه هفتم (مشاهده شونده پنجم)

حضور و غیاب توسط معلم، اظهار نظر دانش‌آموز درباره جزوه معلم، ارسال اسامی غایبین به دفتر معاونت، روخوانی توسط یک نفر و توضیح توسط معلم و هم‌زمان پرسش از

توجه به سن هنوز وابستگی بیشتری نسبت به اولیای خود دارد و از طرفی محدود بودن آموزش‌های نوین مانند ایفای نقش، اردوی درسی و کارپوشه در این مدارس، اداره کلاس‌ها به شکل معلم‌محور بوده و شیوه سنجش بیشتر برای گزارش وضعیت تحصیلی و سطح نمرات است. البته در مشاهدات به نظر آمد که یکی از علت‌های مشورت نکردن معلم و تعامل کم با دانش‌آموز در سنین پایین این است که وقتی دانش‌آموزی نظری می‌دهد دیگران نیز آن را تایید کرده و نظرات چندان منطقی ارائه نمی‌دهند. در یک جمع‌بندی آنچه حاصل مشاهدات پژوهشگر است، کافی نودن آگاهی معلمان از توجه به فراشناخت و راهبردهای آن است که یکی از دلایل اصلی، آن نگاه رفتارگرایانه صرف به یادگیری است و محصول این نگاه، آموزش و تدریس به شیوه معلم‌محور است و نتیجه آن استقلال نداشتن و خودتنظیمی دانش‌آموز، کاهش انتقادپذیری و تربیت ناکافی برای زندگی مسالمت‌آمیز و شهروند خوب بودن است.

**طبق جدول 9 و میزان کاربرد AAL، کمترین امتیاز مربوط به کلاس معلم محور و بی‌توجه به بازخورددهی به موقع به تکلیف و بیش‌ترین نمره مربوط به معلمی است که به خودپنداره دانش‌آموز توجه ویژه داشته و کلاسش مشارکتی است.**

از اتمام آنها شد. گویا حضور در این کلاس فقط برای پر کردن ساعات ضمن خدمت دبیر بود و به نظر می‌رسد که چندان بازدهی نداشت چرا که نه در حین تدریس و پس از پایان کار، تکلیفی بر عهده دبیر گذاشته نشد. با آنکه زمان حضور از قبل معلوم بود فقط تعداد انگشت‌شماری به موقع حاضر شده و پیش از اتمام کلاس نیز برخی از کلاس خارج شدند. به نظر می‌آید که این گونه کلاس‌ها را نتوان جزو کلاس درس به شمار آورد چرا که از اهداف سنجش برای تصمیم‌گیری میزان پیشرفت یادگیری خبری نبود و مدرس تنها نقش یک اطلاع‌رسان در کلاس را عهده‌دار بود.

**نتیجه مشاهدات آنکه در رعایت نشانگرهای رویکرد سوم، دبیرستان تیزهوشان رتبه اول، فنی حرفه‌ای رتبه دوم، شاهد سوم، دولتی در جایگاه چهارم و مدارس راهنمایی و ابتدایی در وضعیت پایین‌تری قرار گرفتند؛ البته ذکر این نکته ضروری است که با توجه به تعداد بیشتر مدارس دولتی، میانگین بین آنها مقایسه شده است؛ ولی اگر قرار به انتخاب یک کلاس برتر باشد، کلاس دولتی برگزیده خواهد شد (نمونه 5). از طرفی به دلیل تعداد کم نمونه‌ها از مدارس ابتدایی، شاید بهتر باشد برای دریافت نتیجه مطمئن‌تر از ارتباط مقطع تحصیلی با نوع سنجش تعداد مشاهدات بیشتر باشد اما آنچه کاملاً واضح است هرچه دانش‌آموز در پایه تحصیلی پایین‌تری باشد با**

**جدول 9. برخی موارد برجسته مشاهده شده در کلاس‌ها براساس نمونه‌ها**

شماره نمونه و نوع مدرسه	موارد برجسته کلاس	اولویت‌بندی مدارس براساس رعایت مصادیق AAL
6، دبیرستان دولتی	کلاس معلم‌محور، به کار نگرفتن تکالیف اصیل و بازخوردی‌دهی به تکالیف، بی‌توجهی به اخلاقیات، نبود سوالات واگرا، بی‌توجهی به سنجش	1
4، دبیرستان دولتی	تعامل زیاد معلم و شاگرد، یادگیری مشارکتی، توجه به خودپنداره، توجه به اخلاقیات	7
10، تیزهوشان	انتقاد از کار یکدیگر و حتی معلم، زمان‌بندی برای مطالعه و یادگیری، حق انتخاب در تعیین نوع تکالیف، اداره کلاس به شکل مشارکتی و آزادی عمل دانش‌آموز، بی‌اخلاقی و پرتوقعی	5
9، فنی حرفه‌ای	کلاس دانش‌آموز‌محور، بازخورددهی نسبت به کار خود و دیگران، آزادی عمل، نبود استرس آزمون، توجه به تفاوت‌های فردی	4
3، آزمایشگاه	نبود وجود سوالات چالشی، بی‌توجهی به نیاز تک تک افراد، کاملاً معلم‌محور عدم توجه به تفاوت‌های فردی و رقابت ناسالم در کلاس، عدم طراحی نقش در انتخاب نوع سوال و آزمون از سوی دانش‌آموز و نبود تبادل اطلاعات و	2
1، دبیرستان شاهد	درگیری در یادگیری، روش تدریس سنتی و سخنرانی، آرامش کلاس، استرس آزمون	3
5، دبیرستان دولتی	تعامل زیاد فقط با معلم، انتقادپذیری، هیجان بالا، توجه زیاد به تشویق	6



## نتیجه‌گیری و بحث

نشده بلکه به نظر می‌رسد سنجش برای یادگیری نیز در سطح پایین‌تری از سنجش یادگیری است و نمونه‌های دیده شده هنوز در رویکرد ابتدایی و سنتی باقی مانده‌اند. فعالیتی که در گذشته در کشور ما رایج بود بدین صورت بود که همه ملزم بودند مهارتی چون نجاری، خیاطی، نقاشی و... در کنار یک استادکار بیاموزند و جریان آموزش زمانی تکمیل می‌شد که فرد بتواند به تنهایی حرفه آموخته شده را اجرا کند. به کار خود بازخورد دهد و تفکر انتقادی پیدا کرده و همگام با آن برای زندگی اجتماعی آماده شود. حال که جریان آموزش سال‌هاست به مراکز آموزشی به ویژه مدرسه بسنده شده است؛ فعالیت سنجش کلاسی که فرآیندی پیشرونده است و طی آن معلم و شاگرد در تعامل با هم برای ارتقای یادگیری تلاش می‌کنند (باتلر، 2006)، باید به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموز بیاموزد به کار خود بازخورد دهد و به تحلیل‌کننده انتقادی درباره یادگیری خود تبدیل شود (ارل و کاتز، 2006؛ ترجمه عسگری و همکاران، 1388). بررسی پژوهشگر نشان داد که نمونه این‌گونه کلاس‌ها تا حدودی در برخی مدارس فنی حرفه‌ای مشاهده شده دیده شد؛ حا آن که در نمونه‌های مطالعه شده در رشته‌های نظری، بیشتر به حفظیات و کتاب محوری تاکید می‌شود. حتی درس آزمایشگاه نیز بنا به دلایلی چون تعداد زیاد دانش‌آموزان، کمبود فضا و امکانات آزمایشگاه، نبود کارشناس آزمایشگاه و از همه مهم‌تر فرآیند بیمارگونه کنکور در ایران و عدم وجود سوالات واگرا و مرتبط با کار عملی و شیوه نادرست ارزشیابی در کنکور، مهجور مانده است.

لازمه شیوه نوین سنجش، یادگیری به شکل مشارکتی و کلاس یادگیرنده‌محور است و تاکید روی تفکر انتقادی و بازخورددهی به فعالیت خود است. تفکر انتقادی که به بیان افرادی چون ریچارد پل و لیندا الدر (2002) نقل از ترازوی و خادمی، (1391)، خودتنظیمی یا همان گسترش عقاید قبلی، گام برداشتن به عقب برای بررسی فرآیند انجام کار، خرده مهارت ارزشیابی و تصحیح خود را می‌طلبد و از طرفی تاثیر یادگیری مشارکتی در این تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌های نظیر گوخل (2004) مشهود است. روش تدریس مشارکتی از نوع روش‌های تدریس فعال و موثرتر از روش‌های سنتی است (نقل از یزدیان‌پور، یوسفی و حقانی، 1388). لازمه این‌گونه مدارس، استقلال دانش‌آموز است؛

تامل در یافته‌ها نشان می‌دهد که تناسب وضعیت موجود با الزامات ضروری برای تحقق اهداف عالی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ناچیز است. در این خصوص سؤال‌هایی درباره اینکه تا چه اندازه به مدرسه آرمانی در سند تحول بنیادین نزدیک شده‌ایم، مطرح می‌شود آیا مشاهدات صورت گرفته از کلاس‌ها می‌توانند بر دستیابی به این آرمان‌ها گواهی دهند؟ براساس رویکرد سازگرای، محیط یادگیری از جمله مدرسه به گونه‌ای است که دانش‌آموزان را برای با هم کار کردن در یک جامعه پژوهنده و متفکر همراه با تشریک مساعی توانمند می‌سازد (اوپرام، 2000؛ نقل از حقایقی و کارشکی، 1394). در این مدرسه، معلم موفق علاوه بر دانش محتوای درس<sup>1</sup> که به صورت آکادمیک آموخته، از دانش‌آموزشگری<sup>2</sup> نیز برخوردار است، یعنی می‌تواند مطالب سخت را از راه‌هایی که برای یادگیرنده درک شدنی است، آسان ساخته و در اختیار او قرار دهد (اگن، کاوجاک، 2001؛ به نقل از سیف، 1393). از طرفی دانش مربوط به یادگیری را نیز می‌شناسد و از چگونگی رخداد یادگیری درک کامل دارد (سیف، 1393). اکثر دبیرانی که از فراگیر فقط در حد پرسش و پاسخ کتاب توقع دارند از تکلیف اصیل آگاهی ندارند و باید از یادگیری مبتنی بر حل مسئله استفاده کنند تا دانش‌آموز به طور گروهی به حل مسائل در شرایط واقعی زندگی بپردازد (ادانل، اسمیت و ریو، 2007)؛ لازمه آن نیز خودنظم‌دهی دانش‌آموز است و در این فرایند فرد غیر ماهر در کنار فرد ماهرتر از خود، به تدریج درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (به نقل از سیف، 1393).

نتایج تحقیقات بسیار در حوزه سنجش حاکی از اثربخشی فرآیند سنجش تکوینی در کلاس درس است. تحقیقات بلاک و هریسون (2001)، سپاسی (1373)، فرداریکسون (1998) و حیدری (1375) در این راستا مهر تاییدی بر اثربخشی این رویکرد در ارتقای پیشرفت تحصیلی است (نقل از یادگارزاده، 1386). اما آنچه در یافته‌های این پژوهش مشهود است، نمایانگر آنست که نه تنها به رویکرد «سنجش به‌مثابه یادگیری»، توجه چندانی

1. Content knowledge  
2. Pedagogical knowledge

باید مشخص شود که با چه شیوه‌ای بهتر می‌آموزد، روی توجه و پشتکار وی تاکید شود و مدام تفکرات وی با طرح **سؤالات واگرا** به چالش کشیده شود.

آموزش و پرورش باید با الگوی زندگی مشارکتی و تربیت شهروندی، دانش‌آموزانی تربیت کند که خروجی‌های آنها در جامعه، توانایی کار مشارکتی، مسئولیت و انتقاد منطقی و سازنده داشته باشند (راسل و کوانور، 2017). از شرایط آماده‌سازی برای شهروند خوب بودن، پرورش اخلاقی دانش‌آموز است (بازرگان، 1376). برای تبدیل شدن او به تحصیل کرده واقعی، او باید بیاموزد که بتواند اندیشه را کنترل کند نه اینکه به وسیله اندیشه کنترل شود و پیشرفت تحصیل کرده‌ها مستلزم فهم انتقادی مفاهیم و اندیشه‌ها در تفکر است (پاول و الدر، 2002؛ نقل از ترازوی و خادمی، 1391). کار معلم دیکته کردن نیست بلکه کمک به افراد در رشد تمایلات نوع‌دوستانه و همکاری با دیگران است بنابراین برنامه‌های تحصیلی نیز متناسب با احتیاجات و استعداد آنها است تا قدرت انتقال وی را افزایش داده و آموخته‌های مدرسه در خانه و اجتماع به کار آید (شریعتمداری، 1379). فردی که در مدرسه احترام به قوانین مدرسه را تجربه نکرده باشد در بزرگسالی نمی‌توان از او توقع داشت که مالیات و عوارض شهری را به موقع بپردازد. اگر معلم نتواند آموزه‌های درسی را با زندگی دانش‌آموز مرتبط سازد به مرور دیواری بین محیط آموزشی و محیط زندگی ساخته می‌شود.

دانش‌آموزی که معمولاً تکالیف را به درستی انجام نمی‌دهد، بی‌مسئولیت تربیت شده و آموزش کافی ندیده است. آموزش، فعالیتی برای کمک به یادگیری فراگیر است و هر معلمی که طراحی آموزشی بداند بیش‌تر وسیع‌تری برای کمک به فراگیر دارد (گانیه، ویگر، کلاس، کیلر، 2005؛ به نقل سیف، 1393). طراحی آموزشی دو الگوی معلم‌محور و یادگیرنده‌محور دارد (اگن و کاوچاک، 2001 و سانتروک، 2004؛ به نقل سیف، 1393). در طراحی آموزشی یادگیرنده‌محور که اساس رویکرد آن سازگرایبی و توجه ویژه به یادگیری مشارکتی است، معلم با مدیریت یادگیری و پدید آوردن تجارب معنادار و تحریک تفکرات یادگیرنده، سبب تسهیل یادگیری است (علی‌پور، 1392). اما آنچه در پژوهش حاضر در کلاس‌ها مشاهده شد، قرار گرفت، همان ناکافی بودن توجه به تجارب معنادار و تفکرات دانش‌آموزان و

فراهم نکردن فرصتی برای انجام کار فردی دانش‌آموز برای تعیین پشتکار و تاب‌آوری وی بود. نگاهی به یافته‌های پژوهش اخیر حاکی از توجه حداکثری معلمان به همان شیوه‌های سنتی سنجش است. در حالی که باید به جای تمرکز بر حجم یادگیری یادگیرندگان، به روش‌های یادگیری و افزایش استقلال یادگیری و مهارت‌های فراگیران در یاد گرفتن توجه کنند. اعتماد به نفس در فرد همراه با استقلال رشد می‌کند. کمبود استقلال در زمینه یادگیری و وابستگی به بزرگسال در برنامه‌ریزی و مرور و تصحیح تکالیف، سبب کاهش اعتماد به نفس می‌شود و از عوامل تقویت اضطراب است (درانی و بازرگان، 1394). برای رفع این مشکل، فراگیران می‌توانند از طریق بازخورددهی به خود، درون‌نگری، تمرین منظم و تعهد، نگرش مثبت و فردی نسبت به یادگیری را به دست آورند (مارزینو، 2001؛ نقل از قنبری، قنبری، باقریان سرارودی، نادری لردجانی، 1392). به بیان نیکول (2006)، بازخورد مناسب باید شرایطی همچون: «ایفای نقش تسهیل‌کنندگی **در ارتقای خودتنظیمی یادگیری**»، «ارائه اطلاعات لازم در خصوص **یادگیری** به دانش‌آموزان»، «زمینه‌سازی برای افزایش **عزت نفس** در یادگیرنده» و «ارائه اطلاعاتی مفید به معلم برای شکل‌دهی به **تدریس**» داشته باشد تا بهبود لازم را در یادگیری ایجاد کند (نقل از یادگارزاده، 1386).

اثربخشی استفاده از سنجش صحیح برای افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی توسط پژوهشگران و نویسندگان متعددی از جمله کوپر، کوآی (2010)، آبراسیان، راسل (2008)؛ کیواردی (2005)؛ ارل و کاتز (2006)؛ ایک لیمگ، فیلیپر (2009)؛ آشواين (2008)؛ بی چانگ، تینگ چن (2009)؛ گل‌فراز عباسی، ایاذ احمد، ختک (2010)؛ برابلی، توهی (2009)؛ اذر (2009)؛ تراس (2010)؛ یوونگ، لین‌کاو، ون لین (2010)؛ چاو‌تسنگ، حمانگ تسای (2010)؛ تاپیا، پارادو (2006)؛ آیسلی (2007) گزارش و تأیید شده است (نقل از عسگری و مظلومی، 1390). گلپکرز، کستر، کریچنر و باستین (2008) نیز بدین نتیجه رسیدند که استفاده صحیح از راهبردهای سنجشی در برآورد عملکرد دانش‌آموزان و درک درست آن از سوی دانش‌آموزان، نحوه یادگیری و مطالعه آنها را به شکل مثبتی، تحت تأثیر قرار می‌دهد (نقل از عسگری و مظلومی، 1390). به زعم تاپیا و پارادو (2006) استفاده صحیح و

و خادمی، 1391). اگر بخواهیم از او یادگیرنده‌ای ماهر بسازیم به بیان عسگری (1391) باید به متفکری خودراهبر<sup>1</sup>، خودنظم‌ده<sup>2</sup>، خوداصلاح‌کننده<sup>3</sup> تبدیل شود و برای خود نظم‌دهی، خود را ارزیابی کند و بر کار خود نظارت داشته باشد، راهبرد طراحی کند و بر پیامدهای برنامه‌ریزی خود نظارت داشته و آنها را اصلاح کند. در رویکرد سنجش به مثابه یادگیری است که دانش‌آموز می‌تواند با نظارت بر کار خود بر فرآیند فراشناختی خود (فکر کردن در مورد فکر خود) متمرکز شده و به سنجش‌گرایی منتقد تبدیل شود (ریو ونگ، 2010). این فرآیند است که او را به یادگیرنده‌ای مستقل، انطباق‌پذیر، انعطاف‌پذیر، ناظر بر کار خود و خودارزیاب ماهر تبدیل می‌کند (ارل و کاتز، 2006؛ ترجمه عسگری، یادگارزاده و پرند، 1388). به بیان دیویی، ضعف مدارس اینست که هدف‌های مشترک و فعالیت‌های خلاق ندارند و نمی‌توان آنها را یک واحد طبیعی اجتماعی دانست. شاید هدف آموزش و پرورش تبدیل کودک باهوش به بزرگسال احمق باشد و در این فرآیند با سبک آموزش فعلی و فضای رقابتی حاکم بر مدارس، موجب حس دشمنی بالقوه‌ای بین فراگیران و حتی اعضای خانواده نیز می‌شود (دریکورس و کاسل؛ ترجمه واثقی و داداش‌زاده، 1386). در رویکرد AAL، هر فرد با خود مقایسه می‌شود و حتی اگر موضوع رقابت پیش آید به شکل رقابت بین گروه است و نه فرد؛ باید فلسفه هر درس برای او مشخص باشد و کاربرد و فایده آنها را بداند.

مسائل مختلف زندگی و مشکلات اجتماعی که توسط شهروندان حل می‌شود و از آنجا که نوجوان از نظر سنی نزدیک‌ترین فرد به انجام وظیفه شهروندی است، با تدریس مناسب می‌توان به او کمک کرد که در حل مسائل اجتماعی ایفای نقش کند تمایلش به انعکاس انتقادات و دیدگاه‌های خود افزایش یابد (ملکی، 1387). برای آنکه مدارس، توانمندی لازم برای تربیت شهروند متعارف را در قالب افزایش توجه به رویکردهای نوین تدریس داشته باشند، در ادامه، به تفکیک ذی‌نفعان، پیشنهادهایی ارائه شده است:

متناسب از رویکردهای سنجش می‌تواند به افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان بینجامد. بنابراین با توجه به نقش مهم سنجش در ارتقای کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (پاوری، 2012؛ سیندلار، 2011؛ شرمیز و دیوستا، 2011)؛ شوت و جینبکر، 2010؛ لمپریانو و آتانسو، 2009؛ تیواری، لم، یون، و چان، 2005) ضرورت توجه به سنجش به موقع و صحیح را می‌طلبد (نقل از صالحی و همکاران، الف و ب 1394؛ خصالی، صالحی و بهرامی، 1394). یافته‌های سایر پژوهشگران از جمله لطف آبادی (1374)؛ سپاسی (1376)؛ گنجی (1367)؛ و حسنی (1392)، رابطه بالای پیشرفت تحصیلی با خودپنداره را تأکید می‌کند. استفاده از نظام سنجش یکپارچه و فراگیر، باعث یادگیری مطلوب و پیشرفت تحصیلی بالا و در نتیجه افزایش خودپنداره دانش‌آموزان می‌شود (نقل از علی‌پور و همکاران، 1392) و به دنبال آن اضطراب آزمون کاهش می‌یابد. پژوهشگران مختلفی مانند، بندالوس و یتز (1995) به این نتیجه رسیدند که افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً خودپنداره پایین‌تری دارند؛ همچنین، دربارهٔ اثربخشی راهبردهای یادگیری و مطالعه بر ارتقای خودپنداره، یافته‌های فرال، والکر و اسپچین (2010) نیز نشان داده است، که دانش‌آموزانی که دارای خودپنداره بالاتر هستند، در یادگیری بیشتر از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند، درحالی که دانش‌آموزان دارای خودپنداره پایین، در یادگیری بیشتر از راهبردهای شناختی ناکارآمد و سطحی‌تر استفاده می‌کنند (نقل از ترازوی و خادمی، 1391).

نتایج پژوهش ولی‌محمدی (1381) نشان داد که فراگیری که از راهبرد یادگیری سازماندهی و نظارت بر کار استفاده می‌کند، اضطراب امتحان کمتری دارد و از طرفی توجه به خودپنداره تحصیلی به‌طور غیر مستقیم بر خودپنداره اجتماعی تأثیر می‌گذارد. براساس نظر جیمز (2002)، خودپنداره اجتماعی، ادراک فرد از پذیرش از سوی دیگران با توجه به مهارت‌های اجتماعی است. دانش‌آموزی که باید در مدرسه برای زندگی اجتماعی آماده شود، آیا کلاس‌های درسی ما توان این آماده‌سازی را دارد. آیا در بزرگسالی می‌توان از او توقع شهروند خوب بودن را داشت. دانش‌آموز درس‌های متفاوتی را می‌گذراند اما توان درک منطقی بین آنها و زندگی خود را ندارد (پاول و الدر، 2002؛ نقل از ترازوی

1. Self-disciplined  
2. Self-monitored  
3. Self-corrective

### در سطح معلم

دو گروه در طراحی و زمان‌بندی تدریس دچار مشکلاتی چون کمبود وقت نباشند؛

4. تدوین کتب درسی متناسب با شیوه تدریس فعال و مشارکتی؛

5. لزوم آموزش ویژه برای بازنگری و ارتقای کیفیت عملکرد سنجشی معلمان دبستان‌ها، با توجه به وضعیت نامناسب مشاهده‌شده در این کلاس‌ها؛

6. آموزش سطوح مختلف جامعه به ویژه خانواده‌ها از طریق آموزش‌های غیر رسمی و رسانه‌ها و از طریق سرای محلات در زمینه تفکر انتقادی و زندگی متعارف شهروندی برای نقش‌آفرینی گروه‌های مختلف جامعه در این زمینه؛

7. در تعلیم و تربیت دانش‌آموز تیزهوش، هدف تنها شکوفایی ذهنی و نتایج تحصیلی درخشان نیست بلکه کاربرد صحیح دانش که نتیجه پرورش خصلت‌های اخلاقی آنهاست، مهم‌تر است (بازرگان، 1372). لذا به تربیت فراگیر منتقد منصف توجه بیشتری شود.

### در سطح پژوهشگران

1 از آنجایی که در پژوهش حاضر از نمونه‌های در دسترس استفاده شده بهتر است به طور مجزا در مقاطع تحصیلی متفاوت، مقایسه رویکرد با توجه به جنسیت، نوع درس، پایه تحصیلی و نمونه‌هایی از این دست، پژوهش‌های دیگری انجام گیرد؛

2 براساس نظریه برخاسته از داده‌ها، چگونگی مدیریت کلاس مبتنی بر رویکرد سنجش AAL، شناسایی و بازنمایی گردد.

ارل و کاتز (2006). بازانديشي در سنجش کلاس. (ترجمه محمد عسگری، غلامرضا یادگارزاده و کوروش پرنده، 1388 تهران: نشر نخبگان.

اسما فولادی، اسما؛ کجیاب، محمد باقر؛ قمرانی، امیر (1395). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. 4 (15)، 93-103.

بازرگان، زهرا (1372). آموزش و پرورش نابرابر در خدمت برابری اجتماعی. مجله پیوند شماره 174، صفحه 425 تا 434.

1. پرورش روحیه پژوهشگری و رشد قوه تفکر فراگیر با تاکید بر دروس جدیدالتالیفی چون تفکر در مقاطع متوسطه؛

2. تشویق دانش‌آموز به روش حل مسئله، کار گروهی و آموزش کار مشارکتی.

### در سطح والدین

1 پیشنهاد می‌شود خانواده‌ها با هدف زمینه‌سازی برای پرورش مهارت‌های شهروندی، زمینه بهره‌مندی فرزندان از آموزش‌ها و دوره‌های مناسب را فراهم سازند و از تمرکز صرف بر حوزه‌های شناختی اجتناب ورزند.

2 والدین به فرزندان خود اعتماد به نفس داده و در اجرای تکالیف به آنها استقلال بدهند.

### در سطح برنامه‌ریزان

1. تربیت متخصص نقاد در زمینه برنامه درسی مدارس با توجه به نظام تعلیم و تربیت معلم؛

2. پیشنهاد می‌شود در مراکز آموزشی مثل دانشگاه و تربیت معلم در زمینه ارتباط زندگی شهروندی و شیوه سنجش در مدارس، نیروهای متخصص تربیت شود؛ البته نباید صرفاً بر معلمان و آموزش آنها متمرکز شد، بلکه باید در مطالعه‌ای جامع، زمینه و شرایط اجرای موفق رویکرد سنجش به مثابه یادگیری (AAL) را شناسایی کرد و آنگاه با رعایت اولویت‌ها و الزامات در مسیر اجرای موفق، گام برداشت (صالحی و همکاران، 1394؛ صالحی، 1393)؛

3. آشنایی با شیوه‌های متفاوت سنجش در کلاس‌های ضمن خدمت ویژه دبیران و در کنار آنها مدیران، تا هر

### منابع

آقازاده احمد (1385). اصول و قواعد حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن. نوآوری‌های آموزشی. دوره 5 شماره 17، صفحه 45 تا 66.

ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین؛ نریمانی، محمد (1390). بررسی اثر بخشی دو روش آموزشی شناختی رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست و دوم، سال هفتم، صفحه 21-42

- بازرگان، زهرا و درانی، کمال (1394). مدرسه‌زدگی. تهران: سخن. 1394
- بازرگان، زهرا؛ ابراهیم نژاد، ساناز (1394). آموزش کیفی - تجربه‌های یونسکو، تهران: انتشارات سخن.
- برزگر بفرویی، کاظم (1394). تاثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، (9)، 21-32.
- ترازی، زهرا؛ و خادمی، ملوک (1392). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه در ارتقای خودپنداره دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. مجله روان‌شناسی مدرسه. دوره دوم بهار 1392، صفحه 80 تا 98.
- تقی‌زاده، محمد (1390). یاد بی‌آرام نوجوانی. اصفهان: نشر کاتب حسنی، محمد (1392). توسعه تفکر ارزشیابی به مثابه یادگیری. مجله شوق تغییر، 8.
- حقایقی، مرضیه و کارشکی؛ حسین (1394). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره 5 شماره 11، صفحه 91 تا 118.
- خصالی، آزاد، کیوان صالحی و بهرامی، مسعود (1394). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی 6 (13)، صفحه 25 تا 55.
- دریکورس، ردولف و کاسل، پرل (1386). انضباط بدون اشک. (ترجمه مینو واثقی و مریم داداش‌زاده). تهران: انتشارات رشد.
- سپهریان آذر، فیروزه (1395). تاثیر روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو بر نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. 4 (13)، صفحه 21 تا 30.
- سیف، علی اکبر (1393). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
- شریعتمداری، علی (1379). تعلیم و تربیت و جامعه. تهران: چاپ تهران.
- صالحی، کیوان (1393). جزوه درسی ارزشیابی در نظام‌های آموزشی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، منتشر نشده.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ و شکوهی‌یکتا، محسن (1394 الف). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، (9)، 21-32.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ و شکوهی‌یکتا، محسن (1394 ب). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی 9 (31)، صفحه 25 تا 65.
- عسگری، محمد (1391). آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی: رویکردی بین رشته‌ای. فصلنامه مطالعات علوم انسانی. شماره 2 بهار 91، 35 تا 64.
- عسگری، محمد؛ مظلومی، اکرم (1390). مولفه‌های سنجش به عنوان یادگیری بر خودپنداره و پیشرفت ریاضی فراگیران دختر سال سوم راهنمایی اراک. نشریه روان‌شناسی تربیتی، 7 (21)، صفحه 44 تا 23.
- عسگری، محمد؛ مظلومی، اکرم (1389). تاثیر آموزش مؤلفه‌های سنجش به عنوان یادگیری بر خودپنداره و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، سال اول، شماره 4، صفحه 27 تا 54.
- علی‌پور، وحیده؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت اله (1392). تاملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. 10 (9)، صفحه 15 تا 1.
- قنبری علی؛ قنبری محمد؛ باقریان سرارودی، رضا؛ نادری لردجانی، مریم (1392). مقایسه منبع کنترل، خود آگاهی شناختی و ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری. دوره 3، شماره 1، صفحه 44 تا 59.
- ملکی، حسن (1387). مبنای برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات سمت. چاپ هفتم.
- منصوری، سیروس؛ کرمی، مرتضی؛ عابدینی بلترک، میمنت (1391). بررسی کاربرد روش تدریس مبتنی بر روی کرد سازنده گرایی در آموزش عالی: مطالعه موردی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران، مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، دوره دوم شماره اول، صفحه 101 تا 111.
- نیکفر، محمد رضا (1378). خشونت، حقوق بشر، جامعه مدنی، تهران: انتشارات طرح نو.
- وزیری، مژده؛ جهانی، شیدا (1385). مهارت‌های شهروندی مورد نیاز دانش‌آموزان دبستان‌های شهرستان زلزله‌زده بم. نوآوری‌های آموزشی، دوره پنجم، شماره 17، صفحه 163 تا 182.

یزدیان پور، ندا؛ یوسفی، علیرضا. حقانی، فریبا (1388). تاثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر فولادشهر در درس آمار و مدل‌سازی. نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. صفحه 85 تا 98.

یوسفوند، مهدی؛ صرامی، غلامرضا؛ کدیور، پروین؛ عشرتی‌فر، عدنان (1393). تاثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان دوره راهنمایی. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره 10 شماره 1، صفحه 49 تا 72.

ولی‌محمدی، مریم (1381). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

یادگارزاده غلامرضا (1386). تاثیر روش‌های سنجش تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار). 1 (27)، صفحه 67 تا 80.

یادگارزاده، غلامرضا (1386). تاثیر روش‌های سنجش تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، اسفند 1386، سال چهاردهم، شماره 27، صفحه 67 تا 80.

Aktas, F.; Pitts, K.; Richards, J. C. & Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21 (1), 65-8.

Calle Díaz, L. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 155-168.

Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 263-268.

Lamprianou, I. & Athanasou. J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment*. Sense Publishers Rotterdam / Boston/ Taipei.

McMillan, J. H.; Vanable, J. C. & Varier, D. (2013). Studies of Formative Assessment on student Achievement: So Much more is needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18 (2), 1-15.

Russell, S. G. & Quaynor, L. (2017). Constructing Citizenship in Post-Conflict Contexts: The Cases of Liberia and Rwanda. *Globalisation, Societies and Education*, 15 (2), 248-270.

Schulze, U.; Gryl, I. & Kanwischer, D. (2015). Spatial Citizenship Education and Digital Geomedia: Composing Competences for Teacher Education and Training. *Journal of Geography in Higher Education*, 39 (3), 369-385.

Shermis, M. D. & Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.