



دکتر حسین لطف‌آبادی\*

## اعتبار آزمونهای پیشرفت تحصیلی در مراکز آموزشی

### چکیده

در این مقاله، وضعیت موجود آزمون در مراکز آموزشی بویژه در مدارس و نگرش سنتی به آن مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. بدین منظور محقق پس از توضیح انواع آزمونها و بیان کاستیهای آن، بازنگری در آزمونهای مسلط بر نظام آموزشی را به عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر مطرح می‌کند.

برای یک لحظه فکر کنید:

این سؤال، مسأله مهم دیگری نیز وجود دارد که باید به آن پاسخ داده شود. آن مسأله این است که راه غلبه بر کم‌اعتباری امتحانات درسی و آزمونهای پیشرفت تحصیلی چیست و چگونه می‌توان برای رفع این مشکل تصمیمهای بهتری گرفت. در این مقاله سعی شده است پس از توضیح معنای انواع آزمونها، مفهوم آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی روش‌تر بیان شود و ضرورت بازنگری در این آزمونها، هم از نظر اعتبار آنها و هم بویژه از نظر کاستیهای امتحانات در مدارس ما، که عموماً رعایت اصول و معیارهای همان آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی نمی‌شود، به بحث گذاشته شود.

- امتحانات و آزمونهایی که در طول سالهای تحصیلی از شما گرفته شده، چه تأثیرات بزرگی بر زندگی شما گذاشته است؟

- نمره‌هایی که در این آزمونها گرفته‌اید، چه فرصتهای جدیدی را در زندگی شما به وجود آورده و چه فرصتهای مهمی را از شما گرفته است؟

شما می‌توانید از خود پرسید نمره‌هایی را که در این آزمونها و امتحانات گرفته‌اید و تصمیمهایی که بر اساس آنها در مورد شما گرفته شده تا چه اندازه معتبر است. مسلماً در مواردی از این امتحانات و آزمونها راضی نبوده‌اید و مواردی را هم به شانس و تصادف نسبت داده‌اید، اما مسلم است که امتحانات گوناگون بر زندگی شما تأثیر بزرگی داشته.

مشکل آزمونهای پیشرفت تحصیلی فقط مربوط به گذشته و زمانی که شما به مدرسه می‌رفتید نیست. هنوز هم این مشکل در مدارس ما به‌طور جدی وجود دارد و اعتبار آزمونهایی که در مدارس و مراکز آموزشی گرفته می‌شود و نیز درستی تصمیمهایی که براساس نمره‌ها در مورد آنان اتخاذ می‌شود جای تردید بسیار دارد. این تردیدها را می‌توان در دو بخش بزرگ بررسی کرد. یکی آنکه آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی به‌طور کلی تا چه اندازه اعتبار دارند، دوم آنکه نوع آزمونها و امتحاناتی که معمولاً در مراکز آموزشی برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی به کار می‌رود، چه مقدار معتبر است. همراه با

### مفهوم ارزشیابی و سنجش و اندازه‌گیری

هرگونه تدریس معمولاً همراه با نوعی ارزشیابی است و در مرکز هر ارزشیابی نوعی قضاوت یا تصمیم‌گیری مبتنی بر ارزشهای معین وجود دارد. در جریان ارزشیابی، معمولاً اطلاعات معینی - را که از پاسخهای شاگردان بر می‌آید - با معیارهای از پیش تعیین‌شده مقایسه و سپس درباره‌ی یادگیری آنان قضاوت می‌شود. علاوه بر این، معلمان ناچارند روزانه دهها و صدها تصمیم درباره‌ی محتوا و روشهای تدریس، مواد آموزشی و شاگردان خود اتخاذ کنند. مثلاً وقتی که یک معلم دبیرستان می‌خواهد یادگیری دانش‌آموزان خود را در درس دیکته فارسی بسنجد قطعات معینی از یک کتاب فارسی را به سلیقه خود انتخاب می‌کند. همین‌طور، یک مدرس درس روانشناسی

\* استاد رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی

عمومی در دانشگاه، کتاب معینی را با توجه به توان و تجربه خود برای تدریس انتخاب می‌کند و سپس با روش خاص خود به تدریس می‌پردازد و بر اساس تجربه و عادت و وقتی که در اختیار دارد نوع خاصی از آزمون را برای سنجش یادگیری شاگردان به کار می‌گیرد. در امتحانات کنکور دانشگاهها و در آزمونهای استخدامی و غیره نیز تصمیمهای گوناگونی در زمینه ارزشیابی گرفته می‌شود. معمولاً هرچاکه آموزشی در کار است و هر جا که نیازمند تشخیص وضعیت فرد هستیم، به ارزشیابی دست می‌زنیم. این ارزشیابیها انواع گوناگونی دارند و به تصمیمهای مختلفی منجر می‌شوند.<sup>۱</sup>

همان‌گونه که در کتاب «سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی»، روان‌سنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روانی - تربیتی توضیح داده شد، ارزشیابی و سنجش و اندازه‌گیری روانی و تربیتی، دانش کاربردی مهمی است که یکی از حوزه‌های اصلی روانشناسی و علوم تربیتی می‌باشد. علاوه بر روانشناسان و روان‌سنجان، اکثر متخصصان علوم تربیتی (روانشناسان مدرسه، مشاوران آموزشی و پرورشی، برنامه‌ریزان و مدیران، و معلمان) با آزمون و سنجش و ارزشیابی سروکار دارند. آزمونها، که ابزاری برای اندازه‌گیری و سنجش به حساب می‌آیند اطلاعات مهمی را درباره دانش‌آموزان و سایر افراد به دست می‌دهند. این آزمونها انواع مختلفی دارند، از جمله آزمونهای تشخیصی، آزمونهای پیشرفت، آزمونهای استعداد، آزمونهای توانایی و مقیاسهای هوش، آزمونهای شخصیت و غیره.

آزمون، یک روش نظامدار برای سنجش نمونه‌ای از رفتار و یک وسیله اندازه‌گیری در روانشناسی و تعلیم و تربیت است. سنجش و اندازه‌گیری، معمولاً در معنای وسیعتری از آزمون به کار می‌رود و اندازه‌گیریهای روانی و تربیتی، علاوه بر آزمون که معروفترین وسیله اندازه‌گیری است، با روشهای دیگری مثل مشاهده و مصاحبه و پرسشنامه و فهرست خصوصیات و مطالعات بالینی نیز انجام می‌گیرد.<sup>۲</sup>

در بحث آزمونها، دو اصطلاح سنجش و ارزشیابی نیز، که وجوه مشترکی با یکدیگر دارند ولی همانند نیستند، معانی خاص دارند. اندازه‌گیری، در معنای وسیع آن، اسناد دادن ارقام به واقعه‌ها برحسب قواعد معین است به گونه‌ای که این ارقام

نمایانگر ویژگیهای معین آن واقعه‌ها باشند.

مردم معمولاً اندازه‌گیری متغیرهای عینی مثل طول یا وزن یا حجم را بسادگی می‌فهمند اما اسناد دادن ارقام به سازه‌های نظری و موضوعهای روانی - تربیتی (نظیر کارکردهای شناختی، و نگرشی) را که مبتنی بر همان مفاهیم عمومی اندازه‌گیری است نمی‌توانند بسادگی درک کنند.

در مورد اندازه‌های پیشرفت تحصیلی، اگرچه مردم تصور می‌کنند که آن را متوجه می‌شوند، اما واقعیت این است که پیچیدگیهای سازه‌های پیشرفت تحصیلی نیز کمتر از سایر سازه‌های روانی - تربیتی نیست و تصور مردم درباره آنها نیز تصویری سطحی و از روی عادت است. مثلاً وقتی دانش‌آموزی به والدین خود خبر می‌دهد که از درس تعلیمات دینی یا درس علوم اجتماعی یا درس هنر نمره ۲۰ گرفته است، آنان واقعاً تصور می‌کنند که فرزندشان این معارف و علوم و هنر را واقعاً می‌داند. حال آنکه چنین قضاوتی بدون بررسی دقیق و همه جانبه هدفها و محتوای این دروس و شیوه سنجش و نمره‌گذاری این دانش‌آموز واقعاً درست نیست.

به هر صورت، اصطلاحات سنجش و آزمون اگرچه کاملاً با مفهوم اندازه‌گیری مرتبطند، ولی همیشه با معنای ثابت و همسان استفاده نمی‌شوند. همچنین سنجش و اندازه‌گیری اگرچه از نظر مقاصد علمی مترادف یکدیگر محسوب شده‌اند، با مفهوم ارزشیابی متفاوتند.

سنجش و اندازه‌گیری معمولاً مشتمل بر قضاوت در مورد یافته‌ها نیست. چنین نقشی مربوط به ارزشیابی است. از سوی دیگر، اجرای تست یا آزمون نسبت به اندازه‌گیری و سنجش معنای محدودتری دارد. همه انواع آزمونها تابعی از سنجش هستند، اما ارزشیابی، علاوه بر سنجش یا اندازه‌گیری، مفهوم داور ارزشی را نیز با خود دارد. مثلاً اگر یک معلم از دانش‌آموزان خود امتحان علوم به عمل آورد و درصد پاسخهای صحیح هر شاگرد (و مجموعه شاگردان) را محاسبه کند، اندازه‌گیری و آزمون انجام داده است. اما وقتی که این معلم به تفسیر نمره‌ها می‌پردازد و در مورد آنها داور می‌کند (مثلاً وقتی نمره‌ها را به صورت عالی، خوب، متوسط، ضعیف، و بسیار ضعیف طبقه‌بندی می‌کند) کار او نوعی ارزشیابی است.

اگرچه ارزشیابی غالباً شامل ترکیبی از اطلاعات است که از

دو یا چند منبع، نظیر نمره‌های آزمون و ارزشها و برداشتها حاصل می‌شود، ولی گاهی منحصرأ مبتنی بر یافته‌های عینی و گاهی صرفاً بر اساس اطلاعات ذهنی است. در هر حال، ارزشیابی در هر موقعیتی مشتمل بر یک داوری ارزشی است، اما اندازه‌گیری می‌تواند بدون قضاوت کردن یا تصمیم‌گرفتن نیز انجام شود. اندازه‌گیریهای پیشرفت تحصیلی اساساً از نوع ارزشیابی است، چون به داوری معلم درباره‌ی شاگرد و به اتخاذ تصمیم درباره‌ی او می‌انجامد.

### آزمونهای پیشرفت تحصیلی در مدارس

مهمترین نوع آزمون که در مدارس و مراکز آموزشی به کار می‌رود آزمونهای پیشرفت تحصیلی است. وسعت کاربرد و تصمیم‌گیریهای سرنوشت‌ساز ناشی از کاربرد این آزمونها، بحث در مسائل مربوط به این آزمونها (یا امتحانات) را ضروری می‌سازد. این آزمونها نقش بسیار مهمی در انواع مختلف برنامه‌های درسی دارند، ولی با وجود استفاده وسیع از آنها، بسیاری از معلمان در مورد طراحی و تهیه و کاربرد و نتیجه‌گیری از آزمونهای پیشرفت تحصیلی، آموزش اندکی دیده‌اند.<sup>۴</sup>

معلمان مدارس معمولاً عادات پیشین دوره‌های تحصیلی خود را الگوی تهیه سؤالات امتحانی قرار می‌دهند، درحالی که آزمون پیشرفت تحصیلی باید اقدامی منظم برای تعیین آموخته‌های دانش‌آموز و هدایت این یادگیری برای دستیابی به اهداف برنامه درسی باشد. برای تحقق صحیح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، ضروری است که آزمونها را بخشی جدایی‌ناپذیر از تمام جریان تدریس بدانیم. آزمون باید هم در برنامه‌ریزی درسی و هم در مراحل مختلف تدریس مورد توجه باشد.

همان‌طور که می‌دانیم معلم باید از ابتدا تا انتهای تدریس تصمیمهای بشماری بگیرد. آزمونها می‌توانند با فراهم آوردن اطلاعات عینی که اساس داوریهای معلم را تشکیل خواهند داد کارآیی بسیاری از این تصمیمات را بهبود بخشند.

آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی به گونه‌ای که در مدارس ما به کار می‌رود، نه تنها از روشهای جدید سنجش و تدریس دور است، بلکه همان موازین قدیمی آزمونها را نیز، که در مراکز تربیت معلم و در دانشکده‌های علوم تربیتی و تربیت دبیری

کمابیش به دانشجو - معلمان آموخته می‌شود، رعایت نمی‌کنند. معلمان مدارس عموماً غافل از آنند که طبق موازین آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی، باید هم در ابتدای تدریس، هم در جریان تدریس، و هم در انتهای تدریس دانش‌آموزان را آزمون کرد و بر اساس نتایج این آزمونها که به‌طور دائمی و در طول برنامه درسی به‌صورت تکوینی باید انجام شود، تصمیمهای درستی به‌منظور بهبود تدریس و افزایش یادگیری دانش‌آموزان اتخاذ نمود.

نوع آزمونهایی که در مدارس به عمل می‌آید عموماً در تحقق اصول اساسی آزمونهای پیشرفت تحصیلی دچار ضعفهای اساسی است. این آزمونها دست‌کم از شش جهت عمده موفقیت کافی ندارند و به همین جهت نمی‌توانند پشتوانه مؤثری برای جریان تدریس و یادگیری باشند. این شش جهت عمده همان اصول اساسی حاکم بر تهیه و توسعه و کاربرد آزمونهای پیشرفت تحصیلی و به شرح زیر است:

۱. آزمون پیشرفت باید نتایج مشخص یادگیری (نظیر دانش واقعیتهای خاص، دانش اصطلاحات، فهمیدن مفاهیم و اصول، توانایی به کارگیری واقعیتهای و اصول، یعنی انواع گوناگون مهارتها) را که هماهنگ با هدفهای تدریس باشد بروشنی اندازه‌گیری کند.

۲. آزمون پیشرفت تحصیلی باید یک نمونه معرف از تکالیف یادگیری موجود در تدریس را اندازه‌گیری کند. وقتی که تدریس یک درس به انجام می‌رسد انتظار آن است که شاگرد صدها مطلب و اصطلاح را بداند اما در یک آزمون باید فقط تعداد محدودی از این مطالب را اندازه‌گیری کرد. اجرای این امر مستلزم برخی اقدامات نظامدار برای دستیابی به یک نمونه سؤال است که انعکاسی کامل از تمام حیطه پیشرفت تحصیلی مورد نظر باشد، بگونه‌ای که بتوان عملکرد شاگرد در نمونه آزمون را به عملکرد احتمالی او در حیطه وسیعتری از دانش یا مهارت تعمیم داد.

۳. آزمون پیشرفت تحصیلی باید شامل انواع سؤالاتی باشد که کاملاً برای اندازه‌گیری نتایج مطلوب یادگیری مناسب است. نکته کلیدی در آزمون مؤثر پیشرفت، مطابق با شیوه‌های سنتی سنجش پیشرفت درسی، همان انتخاب دقیق مناسبترین نوع سؤال است که فارغ از تأثیر عوامل نامربوط باشد. تلفیق مناسبی از

انواع سؤالات تدارک پاسخ (شامل پاسخهای انشایی تفصیلی، پاسخهای انشایی اختصاری، پاسخهای کوتاه، و پاسخهای کامل کردنی) و انواع سؤالات گزینش پاسخ (شامل سؤالات صحیح - غلط، سؤالات جورکردنی، و سؤالات چندگزینه‌ای) می‌تواند پاسخگوی این منظور باشد.

۴. آزمونهای پیشرفت تحصیلی باید متناسب با کاربردهای خاص برای مقاصد مختلف (یعنی سنجش آمادگی، سنجش برای جای دهی، آزمون تکوینی، آزمون تشخیصی، و آزمون نهایی) تهیه شود.

۵. آزمونهای پیشرفت تحصیلی باید دارای حداکثر پایانی ممکن باشد و تعبیر و تفسیر آنها نیز با احتیاط کامل صورت گیرد. همچنین درجه دشواری سؤالات باید نسبت به میزان دشواری تکلیف یادگیری مورد نظر تعیین گردد. یعنی تعداد کافی از سؤالات برای اندازه‌گیری هریک از تکالیف یادگیری تهیه شود.

۶. آزمون پیشرفت تحصیلی باید به بهبود یادگیری شاگردان کمک کند. وصول به این مقصود موقعی امکان‌پذیر است که سؤالات آزمون کاملاً منعکس‌کننده هدفهای تدریس باشد، نمونه کاملی از نتایج یادگیری مورد نظر را اندازه بگیرد، دربرگیرنده انواعی از سؤالات باشد که بیشترین تناسب را با نتایج مطلوب یادگیری دارند، با کاربردهای خاصی که از نتایج یادگیری انتظار می‌رود انطباق یافته باشد، و پایانی نتایج را تضمین کند.

به این ترتیب، تهیه آزمون پیشرفت تحصیلی، حتی در شکل سنتی آن، کاری است کاملاً تخصصی و باید هم از بابت تضمین هدف آزمون، هم از نظر تعیین و تعریف نتایج مورد نظر در یادگیری، و هم از لحاظ مشخصه‌های آزمون با دقت کامل انجام گیرد. طراحی سؤالات آزمونهایی که در مدارس توسط معلمان انجام می‌گیرد و همه ساله سرنوشت میلیونها دانش‌آموز را رقم می‌زند عموماً مبتنی بر اصولی که ذکر شد و بر اساس دقایق بیشماری که در هر یک از این اصول نهفته است صورت نمی‌گیرد. مثلاً، از خود بپرسیم، در آزمونهای معلم - ساخته که وسیله مقایسه و قبول و رد کردن دانش‌آموزان کلاسهای مختلف است، چند درصد از معلمان مدارس ما سؤالات امتحانی خود را، حتی از نظر صوری هم که شده، با رعایت کامل مشخصه‌های آزمون، یعنی بر اساس الف) تعیین نتایج یادگیری و حوزه‌های

محتوای درس، ب) وزن دادن به نتایج یادگیری و حوزه‌های محتوا برحسب اهمیت نسبی در هر مورد، و ج) تهیه جدول مشخصات آزمون برحسب این ضریبهای نسبی از طریق توزیع متناسب سؤالات به هر یک از حوزه‌های محتوا، تهیه می‌کنند؟ در بهترین شرایط، می‌توان امیدوار بود که امتحانات نهایی و یکسان سالهای آخر دبستان و راهنمایی و دبیرستان که به‌طور سراسری تهیه می‌شود به‌طور نسبی حاوی ویژگیهای مذکور باشد، اما در این موارد نیز تفاوت فاحش پیشینه‌ها و شرایط آموزشی در مدارس مختلف (در شهرها و استانها و کل کشور) عملاً نتایج تبعیض‌آمیزی را برای دانش‌آموزان گوناگون به دنبال می‌آورد.

واقعیت این است که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مانند سایر حوزه‌های سنجش و آزمون، کاری دشوار و واقعاً تخصصی است و ما در آموزش و پرورش کشور خود، اگرچه در سخن گفتن و نوشتن ممکن است خود را طرفدار روشهای علمی تعلیم و تربیت جدید معرفی کنیم، ولی عملاً با سلیقه‌های شخصی و کاهلی و کم‌اعتنایی به الزامات حرفه‌ای معلمی کار می‌کنیم. کافی است برای یک لحظه به عملکرد معلمان نهضت سوادآموزی، معلمان آموزش ندیده مدارس، و حتی بسیاری از مدرسان دانشگاهها و مراکز آموزش علمی - که غالباً اطلاعی از دقایق مسائل سنجش و اندازه‌گیری آموزشی ندارند - ببیندیشیم تا این واقعیت بر ما نیز روشن گردد. کمتر معلمانی را می‌توان یافت که در امتحانات خود از شاگردان به ملاحظات فنی روایی و پایانی آزمون و به ملاحظات تکنیکی دیگر نظیر تهیه خزانه سؤالات و تجدید نظر و ویرایش سؤالات، نظم و ترتیب سؤالات در آزمون، دستورالعمل اجرایی دقیق و چگونگی پاسخ دادن به آزمون، نمره‌گذاری معتبر خاصه در سؤالات نوع تدارک پاسخ، اقدامات مربوط به تحلیل دشواری و قدرت تشخیص سؤالات، و تعبیر و تفسیر نتایج آزمون و تصمیم‌گیریهای سرنوشت‌ساز ناشی از نتایج آزمونها، توجه کافی داشته باشند.

**ضرورت تلفیق آزمونهای پیشرفت تحصیلی با آزمونهای توانایی**

مشکل اساسی دیگر در امتحانات این است که اصولاً توجهی به توانایی و استعداد شاگردان نمی‌شود و به این طریق دستیابی

شاگرد به حداکثر توانایی او نادیده گرفته می‌شود. به بیان دیگر، مدرسه کوشش نمی‌کند و برنامه‌ای هم برای رفع این مشکل ندارد که آمادگی شاگرد را برای یادگیری و تشخیص مشکلات یادگیری بسنجد و یا در کمک به برنامه‌ریزیهای تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان از آزمونهای توانایی و استعداد بهره‌گیرد.

در آزمونها و امتحانات مدارس، در بهترین حالت خود، آنچه را که دانش‌آموز یاد گرفته است می‌سنجند و به کلی از سنجش و تشخیص استعداد و توانایی دانش‌آموز برای یادگیری تکالیف جدید غافلند. در مدارس ما هیچ کوشش نظام‌مدار و قابل قبولی برای تشخیص تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و مناسب‌سازی تدریس و سنجش بر اساس این تفاوتها به عمل نمی‌آید.

امروز برای هر کس که با مقدمات روانشناسی آشنایی دارد مسلم است که هر یک از دانش‌آموزان دارای زمینه‌های متفاوت شناختی و یادگیری است و تدریس و سنجش باید با رعایت دقیق این تفاوتها و به‌منظور رساندن یکایک شاگردان به حداکثر رشد و یادگیری آنان صورت گیرد. همچنین، بر همه کسانی که با اصول یافته‌های روانشناسی - تربیتی آشنایی دارند آشکار است که با آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی نمی‌توان استعداد و توانایی و زمینه‌های متفاوت شناختی و آمادگیهای یادگیری دانش‌آموزان را شناسایی کرد. علاوه بر این، دانش‌برنامه‌ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی به ما می‌آموزد که مواد آموزشی و روش تدریس باید با توجه به سطح رشد و تجارب گوناگون ناشی از یادگیریهای قبلی دانش‌آموزان (اعم از یادگیریهای تحصیلی و یادگیریهای خارج از محیط آموزشی) به کار گرفته شود، ولی آموزش و پرورش ما (هم در بخش برنامه‌ریزی و تأمین مواد آموزشی، هم در بخش سنجش و اندازه‌گیری استعداد و تواناییها، و هم در بخش امتحانات و آزمونهای پیشرفت تحصیلی) از این حقایق انکارناپذیر علمی غفلت دارد و سالهاست که با شیوه‌های سنتی سنجش و آزمون، آن هم به شکلی ناقص و سطحی، به برگزاری امتحانات درسی و تصمیم‌گیری در مورد سرنوشت دانش‌آموزان ادامه می‌دهد و کاری به سنجش ظرفیت یادگیری آنها و تدریس متناسب با این ظرفیتها به‌منظور رساندن شاگردان به حداکثر رشد و یادگیری ندارد.

آزمونهای مدارس ما، اعم از آزمونهای هفتگی و ماهانه و

چندماهه و سالانه، نمونه‌ای از عملکرد دانش‌آموز را در یک زمان معین می‌سنجد. در این آزمونها هیچگونه کوششی به عمل نمی‌آید که ظرفیتهای شاگرد برای یادگیری بعدی او سنجیده شود.

تقریباً تمام کوشش معلمان و مدارس در امتحانات و آزمونهایی که از شاگردان به عمل می‌آورند این است که نتیجه یادگیریهای آنان را بسنجد، نه فرایند یادگیری را. در این امتحانات، شاگرد در مقابل تعدادی سؤال، که غالباً بر قدرت حافظه او متکی است، قرار می‌گیرد و باید آنچه را از تدریس معلم یا از خواندن کتاب درسی فهمیده است و به یاد می‌آورد، در پاسخ به سؤالات امتحانی بنویسد. اگر او بتواند به این سؤالات پاسخ درست بدهد نمره قبولی می‌گیرد و به کلاس بالاتر راه می‌یابد اما اگر چنین نمره‌ای نگیرد، تجدید و مردود و احياناً مجبور به ترک تحصیل می‌شود و می‌دانیم که چنین شکستی چه عواقب سنگین فردی و اجتماعی و ملی را به دنبال دارد.

راه حل این مشکل روشن است. اولاً باید آزمونهای پیشرفت تحصیلی را بدرستی اجرا نمود و ثانیاً این آزمونها را با آزمونهای استعداد و توانایی و با تدریس مبتنی بر تفاوت‌های فردی همراه کرد. در این روش، سنجش و تدریس جدایی‌ناپذیر از یکدیگرند و هدف سنجش، به جای آنکه تعیین قبولی یا مردودی شاگرد باشد، کمک به وی برای حرکت در جهت شکوفاکردن استعداد و تواناییها و بالابردن آمادگیهای او در هر مورد از تدریس و یادگیری است.

این روش، برخلاف شیوه سنتی تدریس، که آموزش می‌دهد تا امتحان کند، آموزش دادن و یادگیری شاگرد را اساس کار خود قرار می‌دهد، آزمون می‌کند تا آموزش دهد، و هر جا که دانش‌آموز از حل مسأله ناتوان است به او کمک می‌کند تا شخصاً مسأله را حل کند و یادگیری خود را به سطح بالاتری برساند.

علاوه بر این، سنجش مبتنی بر تلفیق آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون استعداد و توانایی، تا جایی که ممکن است، در پی آن است که آموزش را با واقعیتهای زندگی شاگرد و نیازهای حقیقی او پیوند بزند. این گونه سنجش و تدریس برای زندگی و از راه زندگی نیز هست و به شاگرد امکان می‌دهد که با

عمل آورد، زیرا در ایران وضعیت کنونی سنجش و تدریس در مراکز آموزشی، تناسبی با اهداف توسعه فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی ندارد.

#### منابع و پانوشتها:

1. Popham, Wj; *Classroom Assessment*; Second Edition; Boston: Alin & Bacon, 1999.

۲. برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به:

- لطف آبادی، حسین؛ سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روانشناسی، روانسنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روانی - تربیتی؛ سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، چاپ دوم، ۱۳۷۵.

3. Wieresma, W. & Jurs, Sg; *Educational Measurment & Testing*; Second Edition, Toronto: Alin & Bacon, 1990.

4. Gronlund, N.E. & R.L. Linn; *Measurment and Evaluation in Teaching*; Sixth Edition, New York: Macmillan

شکوفاکردن استعدادهای خود، شخصیتی نیرومند، متکی به خود، مسأله شناس و مسأله حل کن، و عضوی مؤثر در زندگی فردی، شغلی، و اجتماعی نیز بشود.

در هر صورت، آزمون پیشرفت تحصیلی باید اساساً از نوع تکوینی باشد و فرایند یادگیری را از طریق سنجش و تدریس مداوم ارتقا دهد. فقط کافی نیست که عملکرد جاری شاگرد اندازه گیری شود، مهمتر آن است که عملکرد او بالا رود. علاوه بر آزمونهای تکوینی، می توان با استفاده از مشاهده مستقیم و ثبت عملکرد دانش آموز در جریان برنامه درسی، اطلاعات لازم را برای تصمیم گیریهای آموزشی به دست آورد و سطح دشواری و چگونگی سنجش و تدریس را برای دانش آموز مناسب ساخت. این نوع سنجش و تدریس، نه تنها متفاوت از کاری است که در مدارس ما صورت می گیرد، بلکه با روشهای سنتی سنجش و تدریس که در مراکز تربیت معلم و حتی در دانشکده های علوم تربیتی و تربیت دبیری تدریس می شود نیز تفاوت بزرگی دارد. به نظر می رسد که نظام تعلیم و تربیت ما باید در شیوه های سنجش و آزمونهای پیشرفت تحصیلی تجدید نظر اساسی به



ادامه از صفحه ۳۰

و از پژوهندگان شرقی نیز یاد کند ولی با کمال تأسف در پایان سال ۱۹۷۶ پلیس پاریس چنانچه وی را در اتاق کارش پیدا کرد.

50. Développement

51. Mass media

52. Recherche interdisciplinaire

53. Recherche multidisciplinaire

توسط دو تن از دانشمندان فرانسوی به نامهای: Herve Gremont

- Helene Sadoul در سال ۱۹۷۱ در پاریس به چاپ رسیده است.

47. Jean Poirier

48. Paul Mercier

۴۹. پل مرسیه که نگارنده با او آشنایی و دوستی داشت، پژوهشگری بود که می توانست در چاپهای بعدی کتاب، بررسیهای خود را گسترش دهد



## جُستار گشایی

سرفصلهای درسی یکی از محورهای تدوین کتاب درسی است. مجله «سخن سمت» در نظر دارد،

پیشنهادها و انتقادات محققان در باب سرفصلهای درسی رشته‌های گوناگون را محور گفتگو قرار دهد. سئوالات ذیل می‌تواند سئوالات آغازین این بررسی قرار گیرد.

۱. ضرورت و فلسفه وجودی سرفصلهای درسی چیست؟
  ۲. خصوصیت و ویژگیهای یک سرفصل درسی مطلوب چیست؟
  ۳. آیا سرفصلهای درسی موجود روزآمد است و با تحولات جاری در سطوح مختلف داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی و نیز روندهای فکری روز و مسلط همخوانی دارد؟
  ۴. آیا سرفصلهای درسی موجود و مصوب شورایی عالی برنامه‌ریزی، مطالب مورد نیاز درس مربوط را از حیث نیازهای کاربردی و برنامه‌ریزی رشته پوشش می‌دهد؟ و هدف درس را تأمین می‌کند؟
  ۵. آیا سرفصلهای موجود، متناسب با حجم و تعداد واحد درسی در نظر گرفته شده است؟
  ۶. آیا در سرفصلهای درسی گوناگون تکرار و تداخل مطالب و موضوعات به چشم نمی‌خورد؟ و اصولاً معیار ضرورت یا عدم ضرورت موضوعات تکراری چیست؟
  ۷. آیا جنبه مکمل‌سازی و انسجام منطقی سرفصلهای گوناگون درسی در رشته تخصصی شما رعایت شده است؟
  ۸. نکته دیگر در بررسی سرفصلها این است که برای هر رشته چه دروسی ضروری است؟ و چه عناوینی می‌تواند در قالب عنوان درسی به مجموعه حاضر اضافه شود؟
- صاحب‌نظران می‌توانند حول محورهای پیشگفته، مطالب خویش را تدوین و ارسال فرمایند.

