

سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکور محور: چرایی، چیستی و چگونگی تغییر

دکتر غلامرضا کیانی (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

rezakiany@yahoo.com

چکیده

در عصر حاضر، نیاز مبرم به پاسخگویی معتبر و تضمین کیفیت، توجه متخصصان را به آن دسته از شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری جلب نموده که ارتقای کیفیت یادگیری و ریشه‌کن شدن آرایه‌ای از آثار و عواقب نامطلوب وارد شده بر برنامه درسی و آموزش/یادگیری را به ارمغان آورده است. در ایران انتقادهایی که اخیراً به پاسخگویی آزمون محور وارد شده موج اصلاحاتی را در نظام دیرینه سنجش و پذیرش دانشجو به همراه داشته است؛ موجی که در سال ۱۳۸۶ با تصویب «قانون پذیرش دانشجو» به اوج خود رسید. اما پیشینه پژوهشی مرتبط حاکی از آن است که موفقیت اغلب به آن اندازه که امید آن می‌رود، حاصل نمی‌شود. دلایل چنین ناکامی‌هایی معمولاً پس از اجرا یا در مراحل پایانی آزمون تحول یافته بررسی شده و «ارزشیابی مقدم بر تجربه یا ارزشیابی فاز سیاست‌گذاری» همچنان مغفول مانده است. پژوهش کنونی براساس مصاحبه‌های دقیق با جمعی از سیاست‌گذاران و حامیان تغییر کنکور سراسری به این مهم پرداخته است. براساس نتایج تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها، سیاست‌ها و چشم‌اندازهای این تغییر بر سه محور اصلی استوار است: ۱. آزمون جدید به عنوان اهرم مولد آثار و پیامدهای مطلوب در کل نظام آموزشی؛ ۲. تغییر پارادایم روان‌سنجی به فرهنگ سنجش آموزشی؛ ۳. چالش‌های نظام جدید پذیرش. برخلاف تغییر دیدگاه‌ها، سیاست‌گذاران در عمل همان سیاست‌های گزینشی سابق را برای جایگزین کنکور دنبال کرده که با وجود چالش‌ها و تهدیدهای موجود، محتمل است آن را به ابزاری نامناسب جهت پیشبرد اهداف ایده‌آل تبدیل نماید.

کلیدواژه‌ها: تحول نظام سنجش، عواقب مورد نظر، سابقه تحصیلی دانشجو، آزمون‌های پُراهمیت کشوری.

۱. مقدمه

از آن جاکه دست یافتن به جایگاه اجتماعی والا و تضمین شغلی در ایران با دسترسی به تحصیلات عالی و حرفه‌ای شدن مرتبط است، آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها به طرز شگفت‌آوری تأثیری انکارناپذیر بر ارزش‌های اجتماعی و حس رقابت موجود و بر کل نظام آموزشی بر جای گذاشته‌اند. نگاهی کلی به برنامه کنکور محور موجود به خوبی گویای آن است که پیامدهای حساس چنین آزمونی را نمی‌توان بدون عواقب مهم آن برای برنامه درسی، آموزش و یادگیری تصور کرد. در میان یافته‌های پژوهشی که اخیراً صورت گرفته، می‌توان شاهد بیشتری را در تأیید وجود عواقب چنین آزمون‌هایی به دست آورد. این پژوهش‌ها (برای مثال رجوع شود به دکر و بولت^۱، ۲۰۰۸؛ کیکوچی و بورونه^۲، ۲۰۰۹؛ مونوز و الوارز^۳، ۲۰۱۰؛ وال و هوراک^۴، ۲۰۰۸) همگی بر وجود برنامه درسی هم‌ترازی با این آزمون‌ها تأکید داشته و چگونگی تأثیر آن‌ها را در پیدایش چنین برنامه درسی مورد ارزیابی قرار داده‌اند.

حجم بسیار مباحث سیاسی و حرفه‌ای درباره اهمیت عواقب چنین آزمون‌های پُر وجهی مصداق این است که این کاربرد و تفسیر نمرات آزمون است که تا حد زیادی، تأثیرات واقعی یا مشهود آن‌ها را بر افراد ذی‌ربط از جمله کادر آموزشی، دانش‌آموزان، سیاست‌گذاران، مجریان، والدین و مدارس تعیین می‌کند. برای مثال، کاربرد «پاسخ‌گویانه آزمون‌ها» (کیامنش، ۱۳۷۹؛ ناگی^۵، ۲۰۰۰) در مقیاس وسیع، تأثیرات مثبتی را در مورد دانش، انگیزه، تلاش فردی، تسلط بر مهارت‌ها و نیز عملکرد دانش‌آموزان به دنبال خواهد داشت. در بعد تعلیمی، این آزمون‌ها به معلمان کمک می‌کنند تا نیازها و نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان را تشخیص دهند، آموزش اثرگذارتری داشته باشند، آموزش را هم‌تراز استانداردهای آموزشی قرار داده و در کارشان به پیشرفت حرفه‌ای چشمگیری دست یابند. تفسیر نتایج و کاربری‌های آزمون‌های پُر وجه فوق از طرف سیاست‌گذاران و مجریان نیز تأثیری مثبت بر توانایی آن‌ها برای نظارت و بررسی

1 Decker & Bolt

2 Kikuchi & Browne

3 Munoz & Alvarez

4 Wall & Horak

5 Nagy

سیاست‌های آموزشی، تخصیص مؤثر منابع، تشخیص کیفیت برنامه آموزشی و پیشبرد هرگونه تغییر لازم و نگرش سازنده در این برنامه خواهد داشت.

با وجود این، نباید از این نکته غافل بود که سنجش در مقیاس وسیع می‌تواند برای افراد ذی‌ربط مختلفی که در لایه‌های مختلف برنامه معینی دخیل‌اند، پیامدهای منفی‌ای داشته باشد. هنگامی که وجوه و حساسیت‌های ویژه‌ای وجود دارد؛ علی‌الخصوص هنگامی که کاربری اصلی نتایج آزمون، تعیین‌کننده فرصت‌های آتی و اساس مجوز ورود به مراحل بالاتر یا دستیابی به فرصت شغلی باشد عواقب ناخواسته این آزمون به مراتب بیشتر خواهد شد. چنین عواقبی ممکن است شامل اثراتی مضر مانند اضطراب، تهییج، و نگرش‌های مخالف (مک‌نامارا و روور^۱، ۲۰۰۶)، تناقض ارزشی و یأس هنگام وقوع شکست (استیگینز^۲، ۲۰۰۲) و کاهش تدریجی اعتماد به نفس، انگیزه و عزت نفس باشد. میزان و کیفیت یادگیری فراگیران به دنبال کسب نمرات بالاتر در آزمون‌هایی (مثل کنکور) که بسیار رقابتی هستند آن‌چنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد که فراگیران به مهارت‌های مورد نیاز آزمون و کارایی فنی جهت ارتقای نمرات آزمون، بیش از اندازه بها داده و در همین حال از مقاصد آموزشی، اهداف تحصیلی و استانداردهای یادگیری مشخص شده از سوی متخصصان و سیاست‌گذاران آموزشی غافل می‌مانند.

هنگامی که نتایج سنجش در مقیاس وسیع برای مقاصد پاسخگویی و رقابتی به کار روند (مانند کشور ما)، آموزگاران هم لاجرم روش تدریس خود را جهت اطمینان از بهبود عملکرد فراگیران تغییر می‌دهند. در حقیقت این گونه توقعات، آموزگاران را تحت فشار مضاعف قرار می‌دهد تا روش تدریس خود را با برنامه درسی محدودی همسو کنند که فقط جنبه امتحانی کار حرفه‌ای معلمان را در نظر می‌گیرد. در میان آثار مکتوب موجود مباحث زیادی درباره تأثیر و عواقب آزمون بر دیگر افراد مختلف ذی‌ربط، مؤسسه‌ها و برنامه تحصیلی موجود است، اما شاید بشود گفت در این میان پوفام^۳ سرشناس‌ترین حامی عواقب آزمون‌ها است که با «آموزش

1 McNamara & Roever

2 Stiggins

3 Popham

آزمون محور» مخالفت دارد. میداوس^۱ (۱۹۸۷) هم یکی دیگر از منتقدان «آموزش آزمون محور» است و آن را چیزی جز «امپریالیسم روان‌سنجی» نمی‌داند (ص. ۹۷)؛ زیرا آموزش بر مبنای آزمون، خلاقیت و خودجوشی معلمان و دانش‌آموزان را محدود کرده و قضاوت و تشخیص حرفه‌ای معلمان را کاهش می‌دهد. از این رو، پرداختن بیش از حد به آزمون و تضمین قبولی در آن توسط افراد مرتبط، احتمال بروز پیامدهای نامطلوب و منفی را افزایش داده و این امر برخلاف پیامدهای مطلوب و مثبتی است که مرحله سیاست‌گذاری غالباً در دستور کار خود قرار می‌دهد.

با عنایت به این واقعیت، چیزی که در بسیاری از کشورها، چه توسعه‌یافته و چه در حال توسعه، مفید بوده این است که اصلاح نظام امتحانی موجود جهت رفع عواقب منفی آن که در بالا به برخی از آن‌ها اشاره شد، آغازگر گسترش پیامدهای مثبت مورد نظر نظام‌های آموزشی است. این پیامدهای ایده‌آل شامل مواردی از قبیل دستیابی به اهداف یادگیری، ارتقای سطح کیفی و کسب مهارت‌های لازم است تا مواردی مانند ارزش‌های مرتبط با سیاست‌ها و استانداردهایی که سنگ بنای هر نوع سنجشی هستند. از لحاظ منطقه‌ای و در چنین حالتی، به‌منظور کاهش پیامدهای منفی که برنامه تحصیلی کنکور محور کشور به آن دامن زده، افزایش فرصت‌های یادگیری مؤثر و سازنده برای دانش‌آموزان (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۹) و ریشه‌کن کردن روحیه یادگیری طوطی‌وار و غیرفعال (انفعالی) به‌عنوان یکی از پیامدهای ذاتی ساختار و مؤلفه‌های کنکور، سیاست‌گذاران در مجلس لایحه‌ای را به تصویب رساندند که براساس آن سوابق تحصیلی دانش‌آموزان جایگزین آزمون‌های ورودی متمرکز و تک‌مرحله‌ای دانشگاه‌ها می‌شود. نتیجه این سیاست مجلس، «قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی» (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۶) است که مقرر بود در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به‌طور کامل اجرا شود.

با این حال سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که تحولات آموزشی همیشه چندان هم موفق نبوده و گاه پیامدهای منفی (روان‌شناختی و آموزشی) در شرایط

1 Madaus

جدید همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. ظاهراً عامل اصلی که به این مسئله غامض دامن می‌زند، غفلت در اتخاذ ارزشیابی بهنگام و مناسب و نیز نبود توجه به تحلیل سیاست‌های مرتبط با شرایط اصلاح‌یافته است. در کشور ما نیز رویارویی با چالش‌های نظام سنجش و پذیرش دانشجو در مقیاس وسیع کنونی آن، کاهش مشکلات احتمالی چنین برنامه‌ای، افزایش مزایا و پتانسیل‌های پیش‌بینی شده در مرحله سیاست‌گذاری آن و پُرکردن خلأ بین سطوح «سیاست و عمل» در این برنامه همه‌وهمه مستلزم این است که این تغییر علاوه بر مراحل پایانی خود در مراحل ابتدایی سیاست‌گذاری یا تصمیم‌گیری نیز بررسی و به‌طور شفاف بازنگری شود.

به بیان دیگر، از آنجاکه ممکن است قسمتی از اطلاعات مهم و مفید مربوط به اصلاح نظام کنکور محور پذیرش دانشجو در مسیر سیاست به عمل، یعنی مسیر «سیاست‌گذاری - اجرا - تکمیل» کم‌رنگ شود، اتخاذ روند ارزشیابی از آغارین مراحل این برنامه امری ضروری به‌نظر می‌رسد تا از خسارت ناشی از برنامه ارزشیابی نشده و خام که منجر به برنامه‌ای ناکارآمد می‌شود، جلوگیری شود. در بررسی پیش‌رو به‌منظور شفاف‌سازی چشم‌اندازهای مفهومی، منطقی و پیام این تغییر کم‌نظیر با گروهی از افراد عالی‌رتبه ذی‌ربط درگیر در سیاست‌گذاری این اصلاح، مصاحبه‌هایی مستمر و دقیق انجام شده است. این گروه شامل ۱۲ تن از سیاست‌گذاران آموزشی و افراد حقوقی عالی‌رتبه ذی‌ربط عضو کمیسیون آموزش و تحقیق مجلس شورای اسلامی و مرکز پژوهش‌های مجلس، تنی چند از مقامات ارشد وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشد. هدف اصلی آشکار ساختن سیاست‌های خرد و کلان، خط‌مشی‌ها و تصمیم‌هایی بوده است که بررسی آن‌ها بازتاباننده دیدگاه‌های سیاست‌گذاران و نیز سیاست‌های مرتبط با برنامه جدید پذیرش دانشجو است.

سیاست‌های بومی مرتبط با تصویب قانون جدید پذیرش دانشجو

ورود به مرحله تحصیلات عالی، علی‌الخصوص به دانشگاه‌های دولتی، از دهه پنجاه تا کنون همواره عرصه رقابت بوده است؛ رقابتی که پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران به دلیل نبود تناسب میان تعداد داوطلبان و گنجایش دانشگاه‌ها شدت گرفته است. سالانه بالغ بر یک میلیون دانش‌آموز در آزمون چندگزینه‌ای کنکور سراسری که مجری آن «سازمان سنجش»

است، با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. ارزیابی شرکت‌کنندگان تنها بر پایه عملکردشان در این آزمون صورت می‌گیرد و عملکرد مستمر دبیرستان یا سوابق تحصیلی داوطلبان در گزینش و تعیین سطح نهایی آنان بی‌اثر است.

در چنین شرایطی، اصلاح نظام منحصراً آزمون‌محور کنکور سراسری در دستور کار تحول بنیادین کشور قرار گرفت. در بخش‌های تخصیص یافته به «سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» اسناد ملی اخیر کشور، نیاز فوری به تغییر قالب‌ها و مقیاس‌های رایج در چنین معیارهای منحصراً آزمون‌محور، کاملاً مشهود است؛ علی‌الخصوص «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی کشور» و نیز «سند ملی برنامه درسی» حاوی بخش‌های جداگانه‌ای پیرامون سیاست‌های آزمون‌محور هستند که پیشنهاد تغییر نظام آزمون‌محور وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری در آن‌ها مطرح شده است. نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد این است که گرچه طی دو دهه اخیر گزارش‌های تأمل‌برانگیزی درباره ضعف نسبی نظام آزمون‌ارائه شده، پیشنهاد تغییر برنامه آزمون‌محور برای ورود به دانشگاه تا قبل از سال ۱۳۸۱ به‌طور رسمی بررسی نشده است. این پیشنهاد برای اولین بار در نشستی سه‌روزه (مهرماه ۱۳۸۱) با عنوان «سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها» توسط صاحب‌نظران و پژوهشگران سنجش و متخصصان آموزشی در دانشگاه دولتی اصفهان مطرح شد.

نتیجه تحلیل‌های صورت‌گرفته درباره کنکور در این نشست، تقدیم «طرح نهایی چگونگی پذیرش دانشجو برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش» به مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی بود. پس از انجام پژوهش‌های لازم (به‌عنوان مثال قلی‌پور و آقابزرگی، ۱۳۸۴، کیا و بزرگی، ۱۳۸۵) پیامد سیاست مجلس در این باره، تصویب قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور در سال ۱۳۸۶ بود که در بخش قبلی توضیحات مربوط به آن ذکر شد. قانون مصوب سال ۱۳۸۶ که مشتمل بر شش ماده و شش تبصره است و به تأیید شورای نگهبان نیز رسیده، مقدمه‌ای برای اعمال سیاست‌های مربوط در نظام پذیرش دانشجو محسوب می‌شود. طبق این قانون سابقه تحصیلی و نتایج عملکرد چهارساله در

امتحانات نهایی سراسری دبیرستان و پیش‌دانشگاهی (همچون امتحانات فعلی سال سوم متوسطه) که به صورت نهایی برگزار می‌شوند، جایگزین عملکرد در آزمون‌های چندگزینه‌ای کنکور سراسری می‌شود که سازمان سنجش سالی یک بار آن برگزار می‌کند.

بر اساس تحلیل محتوایی نامه‌های مستند نشست ذکر شده، مطالعات انجام شده (مانند حج فروش، ۱۳۸۱؛ شجاعی و قلی‌پور، ۱۳۸۴؛ کیا و بزرگی، ۱۳۸۵) و توضیحات ارائه شده توسط سه تن از اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی شرکت‌کننده در این پژوهش، از جمله دلایل اصلی شمول عمده امتحانات سراسری در نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو مشکلات مشاهده شده در برنامه کنونی آزمون‌های ورود به دانشگاه‌هاست. به عنوان مثال، علاوه بر آسیب‌های روانی متعدد که در بخش پیشین به برخی از آن‌ها اشاره شد، می‌شود به «تک‌آزمون یک‌بار عملکردی» به جای «عملکرد تکوینی و مستمر در طی سال‌های مدرسه»، «آزمون هنجارگرا» به جای «آزمون ملاک‌گرا»، «پاسخ‌گویی صرفاً آزمون‌محور»، «قالب و فرمت چهارگزینه‌ای»، «فرصت‌های محدود برای یادگیری مهارت‌های تفکری سطوح بالای هرم یادگیری» و «برنامه درسی محدود و بسته بر اساس یادگیری طوطی‌وار» اشاره کرد. به نظر می‌رسد ادامه برنامه کنکور، به عنوان اساس قضاوت درباره دانش و عملکرد داوطلبان، مغایر با بحث‌های حرفه‌ای است که تأکید دارند یک نمره امتحانی صرف نباید اساس تصمیم‌گیری‌های مهم برای افراد باشد. آنچه مشخص شده این است که در مقایسه با کنکور سراسری، امتحانات نهایی سراسری که شناخته شده و ملموس تر هستند، با شرایط آموزشی و تحصیلی حال حاضر کشور همسویی بیشتری دارند و در کنار سؤالات مرتبط با مهارت‌های تشخیصی و دریافتی، شامل سؤالاتی هستند که مهارت‌های تولیدی را نیز می‌سنجند. پس علاوه بر شرکت در امتحانات نهایی سال سوم دبیرستان که در حال حاضر توسط وزارت آموزش و پرورش اجرا می‌شوند، دانش‌آموزان تمامی مقاطع دوره متوسطه که داوطلب پذیرش در دانشگاه هستند، می‌بایست در همه امتحانات نهایی سراسری دبیرستان شرکت نمایند (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۶، ص. ۴).

گرچه اجرای این برنامه جدید تدریجاً از سال ۱۳۸۸ شروع شده است، سیاست‌ها، اهداف و چشم‌اندازهای کلی آن هنوز برای عموم چندان مشخص و شناخته شده نیست و این مسئله

همسویی عموم با تصمیم‌ها و سیاست‌گذاری‌های اتخاذشده توسط نمایندگان تصمیم‌گیرنده و مقامات ذی‌ربط سطح بالای کشور را به تأخیر انداخته یا تضعیف می‌کند. بنابراین به نظر رسید که بررسی و کاوش در این زمینه از طریق انجام مصاحبه‌های دقیق با این سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان ضروری و بسیار مفید باشد.

سؤال پژوهش: تعابیر سیاست‌گذاران و مقامات عالی‌رتبه ذی‌ربط از تغییر نظام سابق پذیرش دانشجو به نظام جدید چیست؟
به عبارت دیگر:

الف. از نظر این افراد چه دیدگاه، پیام یا منطقی پشت نظام پذیرش دانشجو وجود دارد؟
ب. از دیدگاه این افراد، برنامه جدید پذیرش دانشجو چگونه موجب تسهیل یا مانع سیاست‌های مورد نظر خواهد بود؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. جامعه آماری و شیوه نمونه‌گیری

در ابتدا پژوهشگر تصمیم گرفت با آن دسته از اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات یا مرکز پژوهش‌های مجلس که جزو اعضای مهم کمیته ماده ۴ قانون مربوط بوده‌اند (این کمیته موظف به تصویب و اجرای مسائل مرتبط با طرح جایگزین کنکور است) مصاحبه نماید. بدین منظور با هفت نفر از اعضای این کمیسیون ارتباط برقرار شد. در نهایت با پنج نفر از این افراد که در زمینه سیاست‌گذاری مسائل آموزشی تخصص داشتند و پیش از این تحت عنوان اعضای علمی تحقیقاتی دانشگاه‌های دولتی و مراکز تحقیقاتی کشور نیز شناخته می‌شدند، مصاحبه شد. سه تن دیگر از شرکت‌کنندگان در مصاحبه عضو شورای عالی آموزش و پرورش و افراد ستادی مرتبط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند که هرکدام به‌نوبه خود در زمینه مدیریت و سیاست‌های آموزش عالی تخصص کافی داشته یا در جلسات مربوط به طرح و تصویب حذف تدریجی کنکور سراسری حضوری فعال داشته‌اند.

دیگر افرادی که دیدگاه‌هایشان در انجام این پژوهش مورد مذاقه قرار گرفته است عبارت‌اند از: دو تن از رؤسای عالی‌رتبه سازمان سنجش، یکی از مسئولین انتشارات سمت به‌عنوان کارشناس تولید کتب دانشگاهی و مطالب آموزشی و یکی از حامیان تحول کنکور سراسری (شاغل در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) که اهتمام وی برای اصلاح معیار گزینش دانشجو و نیز ارائه طرح اولیه چنین تغییر بی‌سابقه‌ای در نامه‌های رسمی‌اش (آرشیو شخصی وی، نامه‌های ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۸) به مرکز پژوهش‌های مجلس کاملاً آشکار است. برخلاف ازدحام کاری سیاست‌گذاران و مشغله‌های کشوریشان، در مواقعی که برنامه آن‌ها اجازه می‌داد و در زمان آزادشان با انگیزه و رضایت کامل در مصاحبه‌ها شرکت کردند. در کل، شرکت‌کنندگان شامل یک زن و یازده مرد بوده‌اند که ده نفر از آن‌ها دارای مدرک دکتری و یک نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بوده، به‌گونه‌ای که همگی واجد شرایط لازم بوده‌اند.

۲.۲. رویه اجرا

روش جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش، کیفی و از نوع مصاحبه فردی است. از آن‌جاکه این پژوهش جزء اولین موارد پس از تحول نظام سنجش و پذیرش دانشجو است، پژوهشگر ناگزیر باید شخصاً به ساخت و تدوین ابزار لازم اهتمام می‌ورزید. این اقدام با اتکا به منابع معتبری که در بخش‌های پیشین به آن‌ها اشاره شد و نیز منابع زیر انجام شد.

- قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور
- اطلاعات مرتبط با ایجاد تحول در نظام آموزشی و ارزشیابی تحصیلی مندرج در اسناد ملی کشور (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۹؛ شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷).

- آثار مکتوب و دانش و تجربه شخصی پژوهشگر درباره نظام کنکور محور پذیرش دانشجو و آثار و تبعات دیرینه آن

بر این اساس برای پاسخ به پرسش‌ها، پروتکلی برای مصاحبه‌ها تهیه شد که موارد زیر را در بر می‌گرفت: درک هیئت شرکت‌کننده از تغییر کنکور و جایگزینی آن یا هر ابتکار عمل دیگر برای تحول در آن، نگرش و نظراتشان درباره منطقی که در پس تغییر کنونی قرار دارد،

امکانپذیر بودن اجرای بهنگام آن و پیشرفت اجرا و نیز چالش‌های بازدارنده یا عوامل آسان‌کننده اجرای طرح جدید امتحانات نهایی سراسری به‌عنوان جانشین کنکور. لازم به ذکر است که تمام مصاحبه‌های صورت‌پذیرفته نیمه‌ساختاریافته بوده و زمان مصاحبه‌ها بین ۵۰ تا ۷۵ دقیقه بوده است.

۳. تحلیل داده‌ها

براساس سه رویه تحلیلی متمایز و در عین حال همپوشاننده به‌کار رفته در این پژوهش، یعنی کدگذاری باز، کدگذاری مرکزی/محوری و کدگذاری انتخابی/گزینشی (استراوس و کوربین^۱، ۱۹۹۹) به‌عنوان وسیله‌ای جهت شناسایی تم‌های موجود در داده‌ها، چندین تم/سوژه اصلی و فرعی یا زیرمجموعه‌های مرتبط به‌دست آمد که نشان‌دهنده درک شرکت‌کنندگان از تحول نظام کنکورمحور، بررسی آن‌ها از مشکلات این تحول و چشم‌اندازشان درباره مسائل آینده بود. بر این اساس، یک پایگاه اولیه داده کیفی شکل گرفت و در گام‌های بعدی محقق تلاش کرد تا با مضمون‌یابی و استخراج معانی مندرج در پاسخ‌ها موضوعات مرتبط را تولید و تبیین نماید.

۴. یافته‌های پژوهش: نتایج و بحث

طبق اخبار رسانه ملی، جراید یا سایت‌های معتبر خبری، مقرر بود قانون پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌ها به‌عنوان بخشی از سنجش پاسخگویانه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به‌صورت کامل اجرا شود. با وجود این، اجرای اولیه آن در سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ صورت گرفت که در آن ۱۵ درصد از نمره قبولی دانشگاه‌ها توسط سوابق تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی به‌شکل معدل نمرات آن‌ها و ۸۵ درصد دیگر توسط نمره علمی کنکور تعیین می‌شد که این مقدار در کنکور سراسری سال ۱۳۹۰ به نقش ۲۵ درصدی سابقه تحصیلی (اعلام‌شده در سایت سازمان سنجش، ۱۳۹۰) افزایش یافت. چنین پدیده هم‌زیستی میان دو نظام رقیب در شرایط حاضر

1 Straus s & Corbin

ایران افق‌های جدیدی را برای کاوش عوامل متعدد می‌گشاید؛ زیرا که چنین موج تحولی خالی از چالش و مناقشه نخواهد بود.

یافته‌های اولیه که به صورت چارچوب‌های مفهومی حاوی مضامین مندرج در پاسخ‌ها ظاهر شدند چندین بار بازخوانی شدند تا از حداکثر تشخیص و استخراج تم‌های/سوژه‌های موجود اطمینان حاصل شود. نهایتاً سه تم/سوژه مهم و کلی از کاوش مجدد داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به دست آمد: ۱. تحول به عنوان اهرم مولد آثار و پیامدهای مطلوب در کل نظام آموزشی؛ ۲. کاربرد روش‌های متنوع، تکوینی و چندمرحله‌ای در ارزشیابی دانش و توانایی دانش‌آموزان به جای روش‌های سنتی یک‌بار عملکرد پایانی؛ ۳. پیش‌نیازها و چالش‌های لازم برای اجرای نظام تحول‌یافته (مسائل حال حاضر و آینده).

۴. ۱. تحول در آزمون‌های پُراهمیت ملی به عنوان اهرم مولد آثار و پیامدهای مطلوب در کل

نظام آموزشی

همان‌طور که قبلاً مطرح شد وجوه حساس آزمون‌هایی نظیر کنکور را نمی‌توان بدون عواقب مثبت یا منفی آن بر افراد مختلف ذی‌ربط (مانند کادرآموزشی، دانش‌آموزان، سیاست‌گذاران، مجریان، والدین یا مدارس) در نظر گرفت. برای مثال کنکور علاوه بر افزایش دغدغه‌های معلمان و دانش‌آموزان باعث افزایش فشار حتی روی ادارات منطقه‌ای و بومی آموزش و پرورش می‌شود؛ چنانکه منجر به تلاش همه‌جانبه برای کسب رتبه و تراز بالاتر شده و متعاقب آن هیچ معلم و دانش‌آموزی در مقاطع پایانی دبیرستان را نمی‌توان یافت که نسبت به چنین موضوعی بی‌تفاوت باشد. این نوع نگرش و عملکرد بی‌شک خالی از بروز مسائل جانبی و عوامل مضر نخواهد بود. برخلاف این، طرح جانشین‌یابی آزمون کنکور سراسری، برای همه نظام آموزشی و عده عواقب مطلوب می‌دهد. چنین چارچوب فکری اثرات مطلوب زیر را در بر گرفته است:

۴. ۱. ۱. اعتبار سیستمی (همستی) شاهدی بر آغاز تغییر

بنا به نظر تمام پاسخ‌دهندگان، دلیل اصلی تحول نظام کنکور محور کاهش اثرات منفی آزمون‌های آن بر برنامه درسی، آموزش، یادگیری و سنجش است که گفته می‌شود از طریق جایگزین کردن آن با نظام مبتنی بر سنجش و اندازه‌گیری‌هایی با ماهیت متفاوت حاصل

می‌شود. در رابطه با ضرورت این تحول توضیحات پاسخ‌دهندگان به‌طور ضمنی بر «اعتبار سیستمی (همستی)» (فردریکسن و کالینز^۱، ۱۹۸۹؛ شوهایمی^۲، ۱۹۹۸) اشاره داشت که طبق آن آزمون جدید تأثیرات مطلوب و سازنده‌ای برای آموزش و یادگیری به دنبال خواهد داشت. در حقیقت، در اعتبار سیستمی (همستی)، معرفی یک آزمون به‌عنوان روندی پویا، مقدمه‌ای خواهد بود برای تغییر نظام موجود براساس ارتباط نزدیک بین این آزمون و یادگیری.

در موقعیت فعلی کشور، اغراق‌آمیز نیست اگر بگوییم که نیل به چنین اعتبار سیستمی (همستی) از طریق جایگزین کردن آزمون‌های کنکور سراسری با ابزارهای سنجش و آزمون‌هایی از نوع دیگر که یادگیری محور و ساختارگرا است، میسر می‌گردد.

به‌طور کلی، در پاسخ به این سؤالات که «آیا تغییر نظام موجود پذیرش در دانشگاه‌ها نیاز امروز کشور بوده یا نه؟» و «چه تئوری، اصول و چشم‌انداز نظری این تغییر را هدایت نموده؟» یا «چه اهداف، مقاصد و منظورهایی برای این تغییر در نظر گرفته شده؟» پاسخ مثبت اکثر افراد مصاحبه‌شده حاکی از ضرورت اتخاذ اقدامات لازم برای ایجاد تحول و نوآوری بود. توضیحات مبسوط آن‌ها را می‌توان در محورهای زیر خلاصه نمود: تحول معیارهای کنکور محور برای کاهش اثرات زیان‌بار بر روی «کیفیت یادگیری»، «کمیت و میزان یادگیری» و «سرعت و ترتیب یادگیری مطالب» توسط دانش‌آموزان از سویی و از سوی دیگر بر «کیفیت آموزش»، «سرعت و ترتیب آموزش»، «مفاد آموزشی» و نیز «ارزشیابی معلمان و مدرسه از یادگیری دانش‌آموزان» توسط معلمان است. به‌طور دقیق‌تر، بنا به گفته چهار تن از اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس و مرکز پژوهش‌های مجلس:

«... نظام فعلی سنجش کنکور محور روند گزینش و پذیرش دانش‌آموزان را صرفاً به یک عملکرد یک باره در سال محدود می‌نماید و نه تنها به پیشینه تحصیلی دانش‌آموزان بلکه به نظام ارزشیابی تحصیلی مدارس اعتنایی ندارد. این امر خودبه‌خود معلمان را به تدریس برای آزمون‌ها و نه تدریس برای یادگیری محدود می‌کند. دانش‌آموزان هم متشابهاً یادگیریشان را در

1 Fredriksen & Collins

2 Shohamy

جهت مواد، محتوا و ساختارهای آزمون‌های کانالیزه می‌نمایند و به‌جای فراگیری مهارت‌های یادگیری در فراگیری مهارت‌های آزمون‌ی تعجیل می‌کنند.»

علاوه بر نظرات این چهار نفر، به‌رغم تفاوت در عبارات به‌کار گرفته‌شده تقریباً تمام پاسخ‌ها را می‌توان از نظر مفهوم و معنا همسو دانست. پاسخ‌دهندگان با بیان‌های گوناگونی که اکثراً صریح و برخی ضمنی است، معتقدند که از طریق تغییر معیار فعلی به معیاری که آموزش و یادگیری دوران مدرسه بها داده و روش‌ها و ابزار سنجش مبتنی بر مفاهیم سازنده و ساختارگرا در یادگیری به‌کار می‌گیرد تأثیرات مطلوب مثبتی بر «کیفیت و کمیت آموزش معلمان»، «سرعت و ترتیب یادگیری آموزش و یادگیری»، «تربیت دانش‌آموزان در جهت یادگیری عمیق و فعال» پدید خواهد آمد. گرچه این دیدگاه مبتنی بر ساختارگرایی و یادگیری فعال در بطن تعداد اندکی از محیط‌های یادگیری و آموزشی مدارس ایران یافت می‌شود (کیانی و شایسته‌فر، ۲۰۱۱) نظام آموزش کماکان از نبود آن در بسیاری از مدارس رنج می‌برد. از همه پاسخ‌های داده‌شده و نقل قول بالا می‌توان چنین نتیجه گرفت که سیاست‌گذاران مجلس و وزارت آموزش و پرورش نگاه هشیارانه‌ای به مسائلی نظیر یادگیری در عصر کنونی یا به عبارتی یادگیری برای جهانی‌شدن و نظریه‌های تولید دانش و انتقال دانش که جزء رهنمودهای بیان‌شده در سند نقشه جامع علمی کشور نیز می‌باشد (نقشه جامع علمی کشور^۱، ۱۳۸۸، ص. ۲) دارند. این نظرات خوش‌بینانه البته با مخالفت دو تن از پاسخ‌دهندگان مواجه شد. از جمله دلایل ممکن این برای این اختلاف نظر را می‌توان این دانست که مادامی که برنامه امتحانات نهایی سراسری همان نقش «گزینشی» کنکور را ایفا کند، مانع رسیدن به پیامدهای مفید فوق‌الذکر خواهد بود که مورد نظر سیاست‌گذاران کشور است.

۴. ۱. ۲. عدالت در آزمون

مفهوم «آثار، عواقب و پیامدهای آزمون» تنها به اعتبار همستی (سیستمی) محدود نمی‌شود، بلکه در بر دارنده عوامل مرتبط با آزمون نظیر «عدالت»^۲ یا «ویژگی‌های روان‌سنجی»^۳ یک

1 Iran's Comprehensive Roadmap

2 Fairness

3 Psychometric characteristics

آزمون مقیاس وسیع^۱ و پُراهمیت نیز می‌شود. تمام پاسخ‌دهندگان معتقدند که «برابری اجتماعی»^۲ در آزمون به منزله «تضمین فرصت برای رشد مهارت و راهبردهای آزمون‌نی است برای تمامی دانش‌آموزان و نه تنها برای گروه‌های خاص با وضعیت اقتصادی خاص» یا «تضمین دسترسی یکسان به آموزش عالی برای تمامی افراد می‌باشد» و نیز «بهبود بخشیدن به فرصت‌های فراگیران جهت عملکرد چندگانه در آزمون‌های متوالی چهارساله به‌جای عملکرد یک‌باره در آزمون همگانی کنکور» می‌باشد.

با این حال، در ارتباط با چنین ادعایی مبنی بر فراهم‌سازی عدالت و برابری برای تمامی اعضای جامعه انتقاداتی صورت گرفته است (به‌عنوان مثال، شجاعی و و قلی‌پور، ۱۳۸۴). آثار مکتوب و ادبیات موجود نشان از تأثیر غیرمستقیم شرایط خانوادگی بر پذیرش گزینشی دانشگاه‌ها دارد. یعنی این تأثیر ممکن است از طریق استطاعت خانواده‌ها برای آماده‌کردن فرزندانشان برای آزمون اعمال شود. سرمایه‌گذاری مالی خانواده‌ها در کلاس‌های آمادگی برای آزمون (مثل کلاس‌های کنکور در کشورمان) به‌عنوان شهادی عینی بر این ادعا به‌خوبی چالش‌های موجود در مقوله عدالت و دسترسی یکسان به آموزش عالی و سپس ارتقای حرفه‌ای و اجتماعی را به تصویر می‌کشد. ازجمله آثار و پیامدهای مهمی که سیاست‌گذاران مجلس شورای اسلامی به‌شدت در پی آن بوده‌اند، زدودن تأثیر انکارناپذیر «دنیای تجاری آمادگی برای کنکور» بر تمامی اقشار فراگیر، علی‌الخصوص قشر ضعیف‌تر جامعه و نیز ایجاد برابری در گزینش و پذیرش در دانشگاه‌ها از طریق تغییر نظام کنکورمحور کنونی بوده است. به‌رغم این توافقات درباره استفاده از روش‌های کیفی در انتخاب افراد و پذیرش آن‌ها کمابیش اختلاف آرا بین هیئت پاسخ‌دهنده مشاهده شد.

۴. ۱. ۳. اهداف آموزشی

جنبه پاسخگویی کنکور سراسری یا جنبه رقابتی آن باعث تغییر برنامه معلمان شده، به‌طوری‌که آنان «چنان در پیش‌بردن برنامه درسی تعجیل دارند که شیوه‌های مفید و سازنده یادگیری-محور و دانش‌آموز-محور را به کنار می‌گذارند» (گلن رایت^۳، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان نیز به شکلی مشابه

1 Large-scale

2 Social Equity

3 Glenwright

یادگیری در راستای آزمون را سرلوحه خود قرار داده و مهارت‌های تست‌زنی و سایر مهارت‌های فنی را ارزشمندتر تلقی می‌کنند تا کسب اهداف یادگیری^۱ تدوین‌شده توسط برنامه درسی.

چنان‌که مشهود است سیاست‌های بومی کشور دستیابی به اهداف یادگیری/آموزشی را در رأس اهداف خود قرار داده و حذف تدریجی کنکور سراسری را گامی مثبت در ایجاد تبعات مثبت در اهداف یادگیری/آموزشی اعم از شناختی^۲ و عاطفی^۳ قلمداد می‌کنند. به‌عنوان مثال «توجه به انگیزه یادگیری»، «کاهش سطح اضطراب و فشار روانی دانش‌آموزان»، «ایجاد خلاقیت، مهارت‌های حل مشکل، توانایی تجزیه و تحلیل در دانش‌آموزان» و نیز «انتخاب رشته دانشگاهی براساس انگیزه و علاقه فردی»، برخی از سیاست‌های محتمل بوده که به‌وضوح در مصاحبه‌های صورت گرفته در پژوهش پیش رو مشاهده شد. در این بررسی، توافق نظر بین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مورد اهداف یادگیری/آموزشی و مواردی که پیش‌تر بیان شد، نشان می‌دهد همگی نظرات به‌صراحت بر محور مفهومی منسجمی دلالت دارند که به تحول به‌عنوان افقی برای «ایجاد آثار و پیامدهای مثبت» می‌نگرد.

به‌طور اجمال، نتایج حاصل از تحلیل پیش رو تأییدی است بر «نگرش منفعت‌گرا»^۴ به تغییر که اولین بار توسط پاتون^۵ (۱۹۹۷) و استیک^۶ (۱۹۷۵) مطرح شد. این نوع نگرش حاکی از مقدم‌دانستن آن دسته از نوآوری‌ها، تغییرات و تحولاتی است که اتخاذ آن‌ها منجر به پیدایش و انتشار آثار و تبعاتی مفید و سودآور برای کل برنامه یا افراد درگیر با آن خواهد شد.

۴. ۲. ارزش روش‌های چندگانه (تکثر و تنوع روش‌های سنجش) و تکوینی به‌جای روش‌های

سنتی یک‌بارعملکرد پایانی

براساس تجزیه و تحلیل باورها و دیدگاه‌های سیاستگذاران پاسخ‌دهنده می‌توان دریافت که نظام آموزشی و تربیتی کشور برای تکثر و تنوع روش‌ها و ابزار سنجش دانش و توانایی

1 Learning Objectives

2 Cognitive

3 Affective

4 Utilitarian-Oriented Approach

5 Patton

6 Stake

دانش‌آموزان مشروعیت قائل خواهد شد، به نحوی که فقط سنجش تعدادی از مهارت‌های خاص تحت یک سری شرایط و مواقع خاص، به عنوان الگوی اصلی قرار نگیرد. به عبارت دیگر، حرکت از سنت «اندازه‌گیری و روان‌سنجی محض»^۱ به سوی «فرهنگ ارزشیابی»^۲ (پارادایم ارزشیابی) (سیگرز و دوچی، ۲۰۰۱) نشان از آن است که سیاست‌گذاران و متولیان تعلیم و تربیت و سنجش و ارزشیابی به تدریج دست از انحصار نگاه تک بعدی در سنجش و پذیرش می‌شویند. تم‌هایی همچون «واردکردن روش‌های کیفی نظیر مصاحبه و ارتباط شفاهی برای برخی رشته‌های خاص مانند زبان انگلیسی»، «ثبات مستمر عملکرد دانش‌آموزان از ابتدای دبیرستان تا فارغ‌التحصیلی‌شان»، «به‌کارگیری روش‌های منظم ارزشیابی تکوینی به جای استفاده صرف از روش‌های تلخیصی»، «استفاده از تکنولوژی و فناوری اطلاعات در سنجش یادگیری فراگیران»، «لحاظ‌کردن فعالیت‌های فوق برنامه، خواه در سطح ملی یا بین‌المللی» و «طراحی و اجرای چندباره آزمون‌های استاندارد و پیشرفت تحصیلی برای مثال به جای آزمون کنکور یکبار در سال» همگی پیشرفت فوق‌الذکر را تأیید می‌کنند.

با وجود این، بین اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس، مرکز پژوهش‌های مجلس، وزارت آموزش و پرورش و سازمان سنجش مناقشاتی درباره ماهیت و نوع روش‌های جایگزین پیشنهادی و کاربردشان به عنوان معیار نهایی گزینش و پذیرش دانشجو مشاهده شد. گرچه از طرفی گروهی از شرکت‌کنندگان به برنامه امتحانات نهایی سراسری معتقد بودند، افراد عالی‌رتبه سازمان سنجش به امتحانات نهایی سراسری به عنوان ابزار آزمون معتبر و ارزشمند که بتوان با استفاده از آن عدالت را در برنامه گزینش وارد نمود اعتقادی نداشتند و در عوض پیشنهاد استفاده و اجرای آزمون‌هایی مانند آزمون سنجش پیشرفت تحصیلی (شبهه به NAEP^۳ و یا SAT^۴) را برای حداقل دو بار در سال مطرح کردند. مطلب دیگری که منجر به اختلاف عقیده در مورد معیارهای جایگزین شده است موضوع «لحاظ‌کردن پروژه‌های درسی

1 Psychometric Paradigm

2 Edumetrics Culture

3 National Assessment Educational Progress

4 Scholastic Tests

دانش‌آموزان است». کارشناسان سازمان سنجش و کمیسیون آزمون و تحقیقات مجلس بر این باورند که ماهیت پروژه‌های درسی هنوز برای دانش‌آموزان و معلمان کشور ناشناخته است. مهم‌تر از آن، همان‌گونه که برخی تأکید کرده‌اند، نبود دستورالعمل‌ها و سرفصل‌های مرتبط با تصحیح و اعتباردهی به پروژه‌های دانش‌آموزان می‌تواند «عدالت اجتماعی» و «دسترسی عادلانه» به آموزش عالی را بی‌نتیجه بگذارد.

۴.۳. پیش‌نیازها و چالش‌ها، لازمه اجرای نظام تحول‌یافته: روند حال و آینده

از تمامی افراد ذی‌ربط درباره روند اجرا، چگونگی انتشار یا عوامل و الزامات اجرایی برنامه جدید نظرسنجی شد. پاسخ‌های ارائه‌شده به سه گروه قابل تفکیک هستند: ۱. آمادگی پذیرش و توانایی نظام‌های گیرنده (مثل وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری) و تعامل بین این نظام‌ها؛ ۲. تناسب و اعتبار معیار نوین سنجش؛ ۳. بازخیز (تجدید حیات) مشکلات دیرینه نظام کنکورمحور.

در بطن توضیحات این افراد عالی‌رتبه نگرانی مشترکی مشاهده شد که ریشه در توجه آن‌ها به عوامل لجیستیکی همچون تخصیص منابع مالی، منابع انسانی با مهارت‌های لازم فنی، منابع موجود در دو وزارتخانه و نیز همکاری و تعامل میان دو وزارتخانه با سازمان سنجش دارد. برخی از اظهارات صریح از این قرارند: «نیاز مبرم به امکانات لازم و فناوری (مانند فناوری اطلاعات برای ثبت و ضبط نمرات و عملکردهای متفاوت، یادگیری الکترونیکی، وسایل کمک آموزشی و...) در تمامی حوزه‌ها و مدارس که البته بسیاری هنوز فاقد این‌ها هستند»، «به‌کارگیری این امکانات و پیشرفت‌های فنی جهت ایجاد علاقه و ابتکار در حوزه یادگیری»، «ضرورت هماهنگی بین تغییر در روش سنجش و محتوای کتب و مطالب درسی کنونی» و «ضرورت بازنگری و برررسی دقیق اهداف آموزشی وزارت آموزش و پرورش». آنچه در این اظهارنظرها به‌صراحت دیده می‌شود این است که تغییر کنکور به‌طور هم‌زمان فراهم‌نمودن بسترهای اجرایی را در سایر مؤلفه‌ها و بخش‌های ذی‌ربط الزامی می‌نماید.

در رابطه با مناسب‌بودن، دقت و اعتبار معیارهای جدید آزمون‌های سراسری که به‌صورت متوالی در گزینش و پذیرش نهایی دانش‌آموزان به‌کار می‌روند به‌نظر می‌رسد که پاسخ‌های مقامات

سازمان سنجش و کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس در تقابل با یکدیگر باشند. از طرفی، به نظر اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات، اعمال امتحانات نهایی سراسری روش مناسبی است به شرط اینکه تنها معیار برای قضاوت و تصمیم‌گیری نهایی نباشد و به همراه آن‌ها فعالیت‌های فوق برنامه، یعنی سوابق کشوری و فرامرزی داوطلبان نیز در نظر گرفته شوند. از طرف دیگر مقام سازمان سنجش و نیز یک عضو فعال وزارت علوم و خانه ریاضیات که در زمینه آمار دارای تبحر کافی بوده و چند دهه تجربه در زمینه امور مربوط به گزینش دانشجو را در کارنامه خود دارند به شکلی متقاعدکننده معیارهای مبتنی بر امتحانات نهایی یا معدل را مناسب نمی‌دانند؛ چراکه قادر به ثبت مهارت‌های سطح بالا (مانند تفکرروی یک مسئله موثق) نبوده و بیشتر مهارت‌های سطح پایین هرم یادگیری را می‌سنجند و این موارد آفتی برای اعتبار ابزار و معیار جدید خواهد بود. این موضع نسبتاً منفی در قبال معیارهای جدید با مسئله دقت آزمون تقویت می‌شود؛ چراکه در مقایسه با نمره‌دهی دقیق و حساس کنکور (مقیاس ۳۳- تا ۱۰۰) مقیاس امتحانات نهایی (۲۰ تا ۲۰۰) از دقت و قدرت تمیز کمتری برخوردار بوده و نیز تجمع و فراوانی نمرات (معدل‌های) خاصی برنامه جدید را دچار مشکل خواهد نمود. به علاوه، هر دوی این پاسخ‌دهندگان روایی سؤالات تشریحی را زیر سؤال می‌برند؛ یعنی علاوه بر اعتبار ملاک‌های جایگزین، روایی آن‌ها را نیز از جمله موارد چالش‌آفرین برنامه جدید سنجش و پذیرش دانشجو می‌پندارند.

نگرانی‌های مهمی از این دست، چالش‌های آینده را رقم خواهند زد. شاید این نگرانی‌ها مبین تفکر آن دسته افرادی است که معتقدند مادامی که چالش‌های جدی برنامه، چه در حال و چه در آینده، به صورت جدی مورد مذاقه و بررسی واقع نشوند سیاست‌های طراحی شده به طور کامل و مطلوب جامه عمل نخواهند پوشید. این مسئله زمانی پُررنگ‌تر ظاهر شد که پاسخ‌دهندگان احتمال بازخیز «فشار روانی و اضطراب آزمونی» و توزیع آن‌ها در کل دوران چهارساله تحصیل در دبیرستان را مطرح کردند. در این زمینه، گفتن این نکته کافی است که بگوییم «بهبود عملکرد قبلی» (مارکی^۱، ۱۹۹۰؛ راجرز^۲، ۱۹۸۳؛ استولر^۳، ۱۹۹۴) مهم‌ترین

1 Markee

2 Rogers

3 Stoller

شاخص قضاوت درباره میزان مقبولیت هر نوآوری، تغییر یا تحول همچون تغییر کنکور در ایران است. حضور فیلترهای عاطفی نامطلوب همچون فشار روانی و اضطراب کافی است تا شالوده نگرش‌های منفی نسبت به عملکرد برنامه جدید را تشکیل داده و مقبولیت برنامه را تضعیف نماید. دیگر مسائل چالش برانگیزی که مورد توجه سیاست‌گذاران و دیگر افراد ذی‌ربط عالی‌رتبه قرار گرفت «اعمال‌نظرهای شخصی معلمان و سلیقه‌ای عمل کردن، جانبداری، و تعصب آن‌ها در قضاوت درباره دانش‌آموزان و تداوم همان آموزش برای آزمون می‌باشد.

۵. نتیجه‌گیری

تصمیم به جانشین‌یابی برای معیارهای مبتنی بر کنکور سراسری حاکی از وجود ارزش‌ها و عقاید اجتماعی عمیقی است که مانند دیگر جوامع در جامعه ما نیز ساری و جاری است. مطالعه پیش‌رو تلاشی است برای روشن‌ساختن چنین عقاید، نظرات، ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی که سیاست‌گذاران و افراد ذی‌ربط عالی‌رتبه درگیر در اصلاحات سنجش‌محور در ایران از آن‌ها حمایت می‌کنند. یعنی یافته‌های ما در عین حال که حاکی از وجود مسائل و چالش‌های کنونی و آتی این تحول هستند، نشان‌دهنده نگرش‌ها، ارزش‌ها و اصولی نیز هستند که زمینه‌ساز برنامه پذیرش دانشگاه‌های دولتی شده‌اند. به نظر می‌رسد این یافته‌ها با وجود منطقه‌ای بودنشان با دو چشم‌انداز جهانی درباره سنجش و ارزشیابی مرتبط باشند. به بیان دیگر، بررسی و تحلیل دقیق‌تر یافته‌های این پژوهش که در بالا به تفصیل بدان پرداخته شد، بازتاباننده دو دیدگاه درباره سنجش و ارزشیابی هستند: «دیدگاه سیاسی»^۱ و «دیدگاه تکنیکی/فنی»^۲.

سیاست‌گذاران آموزشی در ایران مانند دیگر هم‌تاهایشان در سراسر دنیا به‌وضوح درگیر نوعی اعمال و تعامل قدرت و اقتدار هستند. از منظر چشم‌انداز سیاسی هر نوع یا رویه سنجش، اندازه‌گیری و ارزشیابی بازتابی از کشمکش قدرت میان ایدئولوژی‌های حاکم در جامعه بوده که بنا به عقیده هارگریوز، اِرل و اشمیت^۳ (۲۰۰۲) پالایش و نظارت دیگری را بر

1 Political Perspective

2 Technological Perspective

3 Hargreaves, Earl & Schmidt

جامعه حاکم می‌گرداند. از این منظر می‌توان گفت که اعتقاد به نهادینه‌کردن سنجش مبتنی بر ساختارگرایی، هم در سطح کلان هم در سطح خرد چیزی نیست جز سیاست. اظهاراتی نظیر اینکه «سنجش و ارزشیابی تحصیلی بخش مهمی از یادگیری است»، «معیار جدید اهرم مؤثری است برای زدودن آثار زیانبار توفان کنکور و تولید آثار و عواقب مثبت»، «ملاک مبتنی بر معدل یا امتحانات نهایی می‌تواند تعامل بیشتری را در سطح خرده‌مقیاس‌های آموزشی، بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین و ... برقرار کند»، «اندازه‌گیری‌های استاندارد شده و غیرقابل انعطاف عددی به‌عنوان تنها ملاک اندازه‌گیری یادگیری به‌طور جدی نیاز به بازبینی دارند»، «نیل به برابری و عدالت اجتماعی را می‌توان از طریق تحول روش‌های سستی احصا نمود» و تعداد دیگری از دیدگاه‌ها، تعمق‌ها و تدابیر مرتبط با سنجش و ارزشیابی همگی در اصل شالوده سیاسی دارند. هارگریوز، اِرل و اشمیت (۲۰۰۲) به‌نقل از فوکو^۱ (۱۹۷۷) می‌گویند که به‌ندرت می‌توان روندهایی را یافت که آشکارتر از روند آزمونی یا سنجش یادگیری دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای سیاسی را منعکس نمایند:

«آزمون‌ها تکنیک‌های مشاهده و پایش را با تکنیک‌های قضاوت در مورد این مشاهدات و پایش‌ها در هم می‌آمیزند. در حقیقت این آزمون‌ها خود نگاهی دقیق هستند به‌نجاریابی و پایش که طبق آن تعیین کیفیت، تعیین سطح و تنبیه/تشویق امکان‌پذیر می‌شود.» (ص. ۱۸۴)

در حال حاضر در کشور ما انتخاب یکی از دو روش رقیب سنجش و پذیرش به‌دست سیاست‌گذاران برای بسیاری از افراد دیگر سطوح جامعه هنوز هم در حد معما باقی مانده، لیکن نتایج این پژوهش به‌طور کلی گرایش سیاست‌گذاران به نقش «کنترلی و هدایتی»^۲ امتحانات نهایی را تأیید می‌کند. چنین تغییری را یقیناً می‌توان نتیجه پویایی قدرت و اختیارات آن‌ها برای کنترل آسیب‌های کنکور سراسری دانست که نمادی است از تفکرات سنجشی غالب در جامعه.

1 Foucault

2 Directive Function

جدای از سیاست، نگاه گذرای تحلیلی به تم‌های تکرارشونده، در داده‌ها راهی برای استخراج و استنباط دیدگاه ظریف دیگری باز می‌کند که در ادبیات با عنوان دیدگاه فنی معرفی شده است. در بطن تحول نظام سنجش و پذیرش، دیدگاه فنی مواردی همچون سازماندهی، ساختارسازی، الگوهای راهبردی و مهارت‌های توسعه و اجرای تکنیک‌های نوین را در بر می‌گیرد. از این منظر، تغییر نظام آزمون‌محور کنکور در ایران فناوری پیچیده‌ای است که نیازمند مهارت و خبرگی لازم برای ثبت و ضبط پیچیدگی‌های عملکرد دانش‌آموزان یا داوطلبان آتی است. داده‌های موجود به کرات چالش‌های فنی موجود بر سر راه تغییر کنونی را نشان می‌دهند که عبارت‌اند از سؤالاتی درباره «کیفیت معیارهای جدید پذیرش»، «به‌کارگیری روش‌های معتبر، ارزشمند و استاندارد در سنجش عملکردمحور»، «برگزیدن فناوری‌های قابل فهم و عادلانه»، «گسترش سواد آزمونی معلمان و مهارت‌های لازم برای به‌کارگیری تکنیک‌های سنجش^۱ و نه اندازه‌گیری^۲»، «نبود منابع، تکنولوژی‌های مرتبط با فناوری اطلاعات و زمان کافی». در پی این موارد انتقاداتی گویا درباره موارد زیر مطرح شد: «چگونگی اعمال نمرات واقعی امتحانات یا معدل به صورت معتبر و دست‌نخورده و اجتناب از تقلب در تصحیح»، «قدرت تمییز آزمون‌های مورد استفاده در امتحانات نهایی»، «روش‌های ممکن برای بیان و انتقال پیام برنامه جدید پذیرش به دانش‌آموزان و والدین»، «راهبردها، مهارت‌ها و فعالیت‌هایی که از طریق آن‌ها بتوان اشکال مختلف یادگیری دانش‌آموزان را به صورت مستمر و تکوینی ثبت و ارئه نمود». این موارد و شمار دیگری از پیشنهادها، چالش‌ها و رویه‌هایی که در بالا بحث شد، از دیدگاه تکنیکی/فنی نشئت می‌گیرند.

با این همه، حرکت‌های نوآورانه و روش‌های سنجش و ارزشیابی جایگزین چیزی فراتر از دغدغه‌های مرتبط با سازماندهی، مدیریت ظرفیت‌های برنامه برای اجرای تغییر، پالایش فناوری‌های اندازه‌گیری و گسترش تکنیک‌های سنجش و ارزشیابی است. شاید اغراق نباشد که بگوییم برخی از مشکلاتی که در عمل نمایان می‌شوند، فراتر از مسائل مرتبط با فناوری و

1 Assessment

2 Measurement

تکنیکی هستند. موارد دیگری همچون التزامات و اولویت‌های سازمانی (هارگریوز، ازل و اشمیت، ۲۰۰۲)، مداخلات بروکراتیک دیوان‌سالارانه (برادفوت^۱، ۱۹۹۶) و دسته‌ای دیگر از عوامل می‌توانند هرگونه سیاست مدون مطلوب را تضعیف نمایند و در عمل موجب پیدایش چالش‌ها و تهدیدهای ناشناخته شوند. بنابراین هر مرحله تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری به‌همراه رسالت‌های ذاتی‌اش و دیدگاه‌هایش نیازمند آن است که از طریق لنز دقیق تلسکوپ ارزشیابی بررسی شده تا بتواند حرکت نوآورانه و تحول‌گر را مفید فایده گرداند.

از این‌رو، آنچه زنگ هشدار را برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کشور به صدا در می‌آورد این است که این دیدگاه به‌تنهایی پاسخگو نیست. نوع استفاده‌ای که از نتایج آزمون‌های کنکور و تفسیر نمرات آن‌ها می‌شود و چالش‌های مرتبط با شرایط کنونی کشور بر این دلالت دارند که کماکان همان نقش‌گزینشی^۲ است که جامعه را به سمت معیار قرار دادن امتحانات نهایی و معدل سوق داده است. چنین انتخابی احتمالاً مشکلات دیرینه ناشی از عواقب نامطلوب آزمون‌ها را همانند قبل تقویت می‌کند؛ چراکه رقابت برای کسب نمرات بالاتر همچنان به‌قوة خود باقی است. این مسئله مسلماً نقش برنامه جدید سنجش را به‌عنوان ابزاری برای پیشبرد، القا و احصای تغییرات مطلوب در آموزش و یادگیری تضعیف خواهد کرد. بنابراین تضمین کاملی وجود نخواهد داشت که پیامدهای برنامه‌های جانشین کنکور به‌طور کامل با سیاست‌های اتخاذشده و منظور نظر فاز سیاست‌گذاری همسو و منطبق باشند، مگر اینکه تغییرات بزرگی از این قبیل چشم‌اندازها و زوایای مختلف به‌دقت، زود هنگام و به‌طور مناسب بررسی و ارزشیابی شوند.

سپاسگزاری: این مقاله بخشی از گزارش نهایی رساله دکتری «ارزشیابی برنامه ملی حذف کنکور سراسری: اعمال ارزشیابی جامع چندمحوره به‌جای روش‌های تک‌محوره در نظام آموزش زبان انگلیسی کشور» است که با حمایت سازمان سنجش و آموزش کشور در حال انجام است. مراتب سپاس و قدردانی از جناب آقای دکتر جواد حاتمی، معاون محترم تحقیقات

1 Broadfoot

2 Selective Function

آزمون و ارزشیابی سازمان سنجش و آموزش کشور، جناب آقای دکتر علی رجالی، عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی اصفهان و خانه ریاضیات استان اصفهان و نیز جناب آقای دکتر سعدا.. نصیری، عضو کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی که در انجام این رساله مساعدت و راهنمایی نموده‌اند، به عمل می‌آید.

کتابنامه

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۸۹). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. حج فروش، ا. (۱۳۸۱). آسیب‌های کنکور بر هدف‌های دوره متوسطه و ارائه پیشنهاد برای رفع آسیب‌ها. *مجموعه مقالات ارائه شده در سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها*؛ به همت احمد پارسیان. اصفهان: دانشگاه صنعتی. صص: ۱۲۵-۷۷.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). *رهنامه نظام رسمی تربیت عمومی در جمهوری اسلامی ایران*. ویرایش پنجم.
- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور. (۱۳۸۳). *سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی*. دسترسی در: <http://www.majma.ir/Contents.aspx?p=67ee04aa-7171-4f72-bdf7-e6f68c3547e5>
- ستاد خلاقیت و نوآوری آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). *سند نظام نوآوری آموزش و پرورش*. نگاشت اول.
- شجاعی، م.، و قلی‌پور، ر. (۱۳۸۴). *بررسی نظام پذیرش دانشجو در کشور و ارائه الگوی پیشنهادی مشتمل بر بررسی تطبیقی، گزارش توجیهی و طرح پیشنهادی*. تهران: دفتر مطالعات فرهنگی مجلس شورای اسلامی.
- مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۶). *قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور*. شماره سند: ۱۳۲۷۲۳۰.
- قلی‌پور، ر.، و آقابرگی، م. (۱۳۸۴). *گزارش بررسی پیش‌نویس لایحه‌گزینش دانشجو در ایران*. کمیته آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی.
- کیا، ع.، و بزرگی، ک. (۱۳۸۵). *اظهارنظر کارشناسی درباره طرح نحوه پذیرش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور*. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- کیامنش، ع. (۱۳۷۹). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: پیام نور.

- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). *نقشه جامع علمی کشور*. برگرفته از: <http://www.iranculture.org/fa/Default.aspx?current=viewDoc¤tID=736>
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society*. Philadelphia: Open University Press.
- Fredriksen, J. and Collins, A. 1989: A system approach to educational testing. *Educational Researcher* 18: 27–32.
- Glenwright, P. (2002). Language proficiency assessment for teachers: The effects of benchmarking on writing assessment in Hong Kong schools. *Assessing Writing*, 8 (2): 84-109.
- Gholipoor, R. & Aghabozorgi, M. (2005). *A report on the Article for Student Selection Program of Iranian's Universities*. The Cultural Office of the Parliament's Education and Research Committee, Iran.
- Hajforoush, H. (2002). *Negative Consequences of Entrance Exams on Instructional Objectives and a Proposal for Removing them*. Evaluating the Issues of the Entrance Exams: Proceedings of the Esfahan University Conference on, Esfahan University, May.
- Hargreaves, A. Earl, L. & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform, *American Educational Research Journal*, 39 (1): 69-95.
- Iran Comprehensive Science Roadmap* (2009). Supreme Council of Cultural Revolution of the Islamic Republic of Iran. Retrieved from <http://www.iranculture.org/fa/Default.aspx?current=viewDoc¤tID=736>
- Iran's 20-Year Vision* (2005). The Council of Iran's Expediency. Retrieved Sep. 2009 from <http://www.majma.ir/Contents.aspx?p=67ee04aa-7171-4f72-bdf7-e6f68c3547e5>.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9 (4), 329-342.
- Kia, A. & Bozorgi, K. (2006). *Professional Comments on the Universities Admission Program in Iran*, the Paliament's Research Center, Iran.
- Kiamanesh, A. R. (2000). *Educational Evaluation*. Tehran: Payame Noor Publication.
- Kiany, GH. R. & Shayestefar, P. (2011). High School Students' Perceptions of EFL Teacher Control Orientations and Their English Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 491-508.

- Markee (1990). *The Diffusion of Communicative Innovations and Classroom Culture: An ethnographic Study*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language Testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization focused evaluation: the new century text* (3rd ed.). thousand Oaks, CA: Sage.
- Nagy, P. (2000). The tree roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25 (4), 262-279.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappa*, 68: 679-682.
- Roadmap of the Official and General Education (2009)*. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran. Retrieved August 2010 from <http://www.sce.ir/>.
- Rogers, E. M. (1983). *The diffusion of innovations* (3rd ed.). London: Macmillian.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value added of students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3): 327-343.
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24: 331-345.
- Shojaee, M. & Gholipour, R. (2005). *Recommend Draft of Applying University Student System Survey and Designing Acceptance Model of University Student*. Research Center of the Parliament, No. 7624.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stiggins, J. R. (1990). Toward a relevant classroom assessment research agenda. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(1): 92-97.
- Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL programs. *Applied Linguistics*, 15 (30): 300-327.
- Strauss and Corbin, (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- The Act of Students Admission to Universities (2007)*, (In Farsi). The Parliament of the Islamic Republic of Iran. Doc. 132730.
- The Document of National Curriculum (2010)*. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.

- Wall, D. (1997). Impact and washback in language testing. In Clapham, C. and Corson, D. editors, *Testing and assessment: the Kluwer encyclopedia of language in education, Vol. 7*. Netherlands: Kluwer Academic, 291-302.
- Wall, D. & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: the Sri Lankan impact study, *Language Testing, 10*: 41-69.
- Wall, D. & Horak, T. (2008). *The impact of changes in the TOFEL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: phase 2, coping with change*. ETS, TOEFL.