

نامر بالندگی

شماره سوم • خرداد ۱۳۹۶
نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان



● موضوع این شماره: ارزشیابی آموزشی و آزمون های پیشرفت تحصیلی

● نشریه تخصصی مدیریت بالندگی حرفه ای منابع انسانی

در این شماره می خوانید:

- ۱۱ پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی
- ۱۵ معرفی نرم افزارهای کاربردی برای آزمون سازی
- ۲۰ رویدادهای مرتبط با سنجش و ارزشیابی
- ۲۱ معرفی کتاب
- ۲۲ معرفی نشریه علمی پژوهشی

- ملاک های طراحی و انتخاب سؤال در آزمون های پیشرفت تحصیلی
- ۱ نقش عواطف در ارزشیابی
- ۵ ارزشیابی آموزشی در کشور فنلاند
- ۶ به سوی سنجش اصیل: اصول و رویه ها
- ۷ مدرسه حیوانات (داستانی مرتبط با ارزشیابی آموزشی)
- ۱۰

سخن سر دبیر:

یوسف مهدوی نسب



دکتری
تکنولوژی
آموزشی

ملاک های طراحی و انتخاب سؤال در آزمون های پیشرفت تحصیلی

الگوی آزمون ها ممکن است گزینه پاسخ یا ایجاد پاسخ باشد؛ یعنی سؤال یا عینی هست یا از نوع ذهنی که شامل سؤال های تشریحی است.

دکتر فرخی

مدیر گروه سنجش و اندازه گیری دانشگاه علامه طباطبائی

ملاک های طراحی و انتخاب سؤال در

آزمون های پیشرفت تحصیلی

دکتر فرخی عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، با مرتبه دانشیاری است. وی در این مطلب به شاخص های طراحی آزمون پیشرفت تحصیلی در آموزش عالی می پردازد.



معلم یا استاد در پایان هر فعالیت آموزشی خود، برای تصمیم گیری و تعیین این که آموخته های یادگیرندگان چه وضعیتی دارد، از فعالیتی به نام ارزشیابی کمک می گیرد. ارزشیابی نیاز به ابزار دارد که در حوزه تحصیلی، یکی از این ابزارها آزمون پیشرفت تحصیلی است. آزمون هم شامل مجموعه ای از سؤال ها می شود که با توجه به

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از چرخنده های اصلی آموزش و یادگیری است و با نگاهی عمیق و همه جانبه به این فرایند می توانیم ارزشیابی را در خدمت یادگیری مخاطبین قرار دهیم و از آن به عنوان آینه ای برای نشان دادن وضعیت یادگیرنده، اثربخشی تدریس، مسائل موجود در روش تدریس و طرح درس بهره ببریم و بر اساس بازخوردهای دریافتی از این فرایند به اصلاح و بهبود آموزش بپردازیم. در این راستا در این شماره از نشریه نامه بالندگی با طرح مسائل و موضوع هایی چون ملاک های طراحی و انتخاب سؤال در آزمون های پیشرفت تحصیلی، نقش عواطف در ارزشیابی، ارزشیابی آموزشی در کشور فنلاند، سنجش اصیل و اصول آن، پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی، نرم افزارهای کاربردی آزمون سازی، بیان رویدادهای بین المللی در زمینه سنجش و ارزشیابی آموزشی و معرفی کتاب ها و نشریه های معتبر این حیطه به این مهم می پردازیم.

مدیریت بالندگی حرفه ای منابع انسانی



دکتر رضا کچوئیان (مدیر بالندگی حرفه ای منابع انسانی) و دکتر غلامرضا کیانی (معاون نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت)

مدیریت بالندگی حرفه ای به عنوان یکی از زیرمجموعه های معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان با هدف بهبود کارایی و اثربخشی سازمانی از طریق تبدیل افراد به یادگیرندگان خودراهبر، متولی فراهم کردن فرصت های بالندگی حرفه ای برای اعضای هیأت علمی و کارکنان دانشگاه است. بدین منظور، این مدیریت با اتخاذ رویکرد علمی به آموزش، از یک چرخه چهار مرحله ای متشکل از نیازسنجی، تدوین تقویم آموزشی، اجرای دوره های بالندگی، و ارزیابی دوره های اجرا شده تبعیت می کند. نقش اصلی مدیریت بالندگی حرفه ای کارکنان، شناسایی نیازهای بالندگی حرفه ای منابع انسانی سازمان و برآوردن این نیازهاست.

ملاک های طراحی و انتخاب سؤال در آزمون های پیشرفت تحصیلی

اگر سؤال ها ایجاد پاسخ را مدنظر داشته باشد، فقط سؤال نوشته می شود و پاسخ ها را خود فراگیرندگان می نویسند که این شیوه معروف به آزمون های تشریحی است و می تواند از نوع کوتاه پاسخ یا انشایی باشد؛ و یا این که سؤال ها عینی بوده و هم سؤال در اختیار یادگیرنده هست هم جواب و او به انتخاب پاسخ می پردازد. ممکن است سؤال صحیح-غلط باشد که به عبارتی تحت عنوان سؤال های عینی مطرح می شود و آزمون شونده، پاسخ درست یا غلط را انتخاب می کند. بنابراین باید یک آزمون قابل قبول و متناسب با طرح درس برای ارزشیابی و تصمیم گیری نسبت به فعالیت، در اختیار داشته باشیم و این آزمون باید از درون محتوا و هدف های درس به وسیله جدول مشخصات آزمون تعیین شود.

به طور قطع، هر آزمونی که از درون جدول مشخصات استخراج شود، این حسن را دارد که می تواند نماینده و معرف حوزه آموزش درس موردنظر و هدف هایی که برای درس در نظر گرفته شده است باشد؛ اما برای این که این نمایندگی و معرف بودن جنبه عینی پیدا کند، معمولاً طراحان سؤال از قاعده ای به نام بودجه بندی سؤال استفاده می کنند. بودجه بندی سؤال، با هدف مشخص می شود، به عنوان مثال، محتوای درس به چه میزان در کلاس آموزش داده شده است. از این رو، ساعت آموزش یک محتوا می تواند تعیین کننده تعداد سؤال باشد یا آموزش داده شده قرار است چه هدفی را اندازه گیری کند. به طور حتم، هدف های سطح بالاتر، اهمیت بیشتری دارد؛ برای نمونه، سطوح کاربست و تجزیه و تحلیل، سطح

بالاتری است و در طرح درس و ارزشیابی باید مورد توجه قرار بگیرد. برای جدول مشخصات باید نسبت ساعت های تدریس شده هر بخش را به دست بیاوریم که در این بخش

$$\text{تعداد ساعت های تدریس شده هر بخش} = \frac{\text{نسبت ساعت های تدریس هر بخش}}{\text{تعداد کل ساعت ها}}$$

از قاعده زیر استفاده می کنیم:

پس اولین قدم برای این که مشخص شود یک آزمون پیشرفت تحصیلی، نمایندگی درس را دارد، استفاده از جدول مشخصات آزمون است که در ادامه نمونه ای از آن که توسط آقای کرم پور تهیه شده ارائه می گردد:

عنوان بخش	ساعت های تدریس بخش	نسبت ساعتهای تدریس	تعداد سؤال های بخش
۱- شناخت مبانی ارتباط و اجزا یک ارتباط مؤثر	۷	٪۲۴	۳
۲- شناخت کلیات قاب ها و هنرهای تجسمی رنگ ها و موارد استفاده از آنها در آموزش	۹	٪۳۱	۲
۳- انواع رسانه ها و نقش آنها در روند شکلگیری ارتباطات	۵	٪۱۸	۴
۴- ساختار پیام های نوشتاری	۸	٪۲۷	۲
جمع	۲۹	٪۱۰۰	۱۱

بخش مربوط به بودجه بندی تعداد سؤال بر اساس ساعت تدریس شده

صرف نظر از این که آزمون ما چه نوعی است، باید دستورالعمل اجرایی و نمره گذاری یکسانی داشته باشد و تکلیف چگونگی اجرا و نمره گذاری آن مشخص باشد تا بتوانیم براساس فاکتورهایی مشخص، نسبت به عملکرد افراد تصمیم گیری کنیم. تا اینجا، به یقین کسانی می توانند راجع به این سؤال نظر بدهند که با محتوای آموزش و هدف های درس آشنایی دارند و در وهله اول، شامل خود معلم و استاد درس می شود. چنانچه بخواهیم به اطمینان بیشتری در این حوزه برسیم، می توانیم از متخصصان موضوع هم استفاده کنیم و از آن ها بخواهیم در مورد این که سؤال های آزمون با جدول مشخصات و طرح درس مطابقت دارد نظر بدهند. این مورد برای مشخص کردن روایی محتوایی سؤال هایمان می باشد. ممکن است بعضی سؤال ها، از نظر متخصصان، از بین هدف و محتوا استخراج نشده باشد و سؤال های نامناسب، با این بررسی مقدماتی، غربال گیری و حذف می شود.

ملاک‌های طراحی و انتخاب سؤال در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی

بعد هدف	فصل اول طراحی و ارتباطات	فصل دوم انواع رسانه‌ها	فصل سوم هنرهای تجسمی در آموزش	تعداد و درصد سؤال‌ها
بعد محتوا	اجزاء ارتباط، هدف از طراحی، ساختار ارتباط، جایگاه طراحی پیام	شناخت و نام بردن انواع رسانه‌ها، تعریف رسانه	شناخت هنرهای تجسمی، کاربرد در آموزش، موارد استفاده، تاریخچه	
دانش	۲	۲	۲	۶ ۵۴٪
فهمیدن	۲	۱	۱	۴ ۳۶٪
از دانشجو انتظار می‌رود تعریف و تمامی ابزارهای یک ارتباط مؤثر را شناخته و ویژگی‌های یک ارتباط مؤثر به همراه مراحل ایجاد و قواعد آن را بداند				
توصیف شرایط مطلوب برای انتقال پیام ترسیم یک نقشه مفهومی از مدل ارتباطی				

بخش مربوط به طراحی سؤال بر اساس هدفهای تدریس شده

به کمک همین ضریب دشواری، می‌توان شاخص آماری برای هر سؤال به دست آورد که به آن می‌گوییم واریانس سؤال که یک فرمول ساده هم دارد:

P ضریب دشواری است و Q هم نسبت پاسخ‌های غلط است.

فرض کنید که پاسخ‌دهنده‌ها، ضریب دشواری ۰/۷۰ را نشان دهند. واریانس این سؤال می‌شود:

$$0.7 \times 0.3 = 0.21$$

اگر ضریب دشواری بشود ۰/۸۰ از آن طرف Q بشود ۰/۲۰، واریانسی که حساب می‌کنیم می‌شود ۰/۱۶ که واریانس قابل قبولی نیست. این که بیان می‌کنیم ضریب دشواری بین ۰/۳ تا ۰/۷ قابل قبول می‌باشد، برای این است که در این فاصله، بیشترین واریانس سؤال ایجاد می‌شود. واریانس سؤال را هم می‌توان جزو نشانه‌های سؤال مناسب در نظر گرفت. واریانس سؤال، پراکندگی را در درون آزمودنی‌ها مشخص می‌کند و یکی از ملاک‌های سؤال خوب است. حال اگر بخواهیم ضریب دشواری را به تنهایی ملاک عمل قرار دهیم و واریانس سؤال را هم وارد آن کنیم، چه سؤالی بهترین سؤال است؟ سؤالی که ضریب دشواری آن ۰/۵۰ بشود. سؤالی که ضریب دشواری ۰/۵۰ دارد، واریانس ۲۵ درصد دارد. پس اگر به

و ۱۰ نفر گروه ضعیف به این صورت پاسخ دهند که در گروه قوی همه پاسخ صحیح و در گروه ضعیف هم ۸ نفر پاسخ صحیح داده باشند، می‌شود ۱۸ نفر و این تعداد از ۲۰ نفر می‌شود ۹۰ درصد و این نشان می‌دهد که سؤال، بسیار آسان بوده که گروه ضعیف هم تعداد بالایی پاسخ صحیح دارد.

$$\frac{10 + 8}{20} = 0.9$$

معمولاً این سؤال‌ها در غربال‌گری، از گردونه سؤال‌های آزمون خارج می‌شوند چرا که سؤال‌های بسیار آسانی هستند. از طرف دیگر، اگر به سؤال سومی از گروه قوی ۴ نفر پاسخ صحیح دهند و از گروه ضعیف هم ۲ نفر، ضریب دشواری می‌شود ۰/۳. در این صورت سؤال ما سؤال سختی است.

$$\frac{4 + 2}{20} = 0.3$$

چون ما به دنبال یک آزمون استاندارد هستیم، به دنبال آنیم که چه سؤال‌هایی را باید در آزمون نگه‌داریم و چه سؤال‌هایی را حذف کنیم. یکی از معیارها، ضریب دشواری است؛ ما سؤال‌های با ضریب دشواری بالاتر از ۰/۷ و پایین‌تر از ۰/۳ را می‌توانیم حذف کنیم. پس سؤال‌های مناسب، دارای ضریب دشواری بین ۰/۳ تا ۰/۷ هستند. در اینجا لازم است بدانیم،

پس از تعیین سؤال‌های نهایی و برگزاری امتحان، به تحلیل سؤال‌های آزمون می‌پردازیم. در بخش تحلیل سؤال‌های آزمون، به دنبال این هدف هستیم که آیا این آزمون، بعد از غربال‌گری می‌تواند آزمون مناسبی باشد یا نه. از این‌رو، باید برخی ویژگی‌های آزمون را مورد بررسی قرار دهیم. برای تحلیل سؤال‌های آزمون، با وجود شاخص‌های مختلف، دو شاخص بیشتر از همه مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این دو شاخص، که تحت عنوان ضریب دشواری سؤال و ضریب تمیز سؤال مطرح است، ما می‌خواهیم به مناسب بودن تک‌تک سؤال‌ها بپردازیم. از آنجا که آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، از نوع شناختی هستند و پاسخ‌هایشان صحیح و غلط است، این دو شاخص سنجش، اهمیت پیدا می‌کنند که ممکن است در آزمون‌های شخصیت، معنایی نداشته باشد.

به کمک شاخص ضریب دشواری می‌خواهیم مشخص کنیم، این سؤال برای پاسخ‌دهنده‌های ما به عنوان یک سؤال آسان تلقی شده یا یک سؤال سخت یا در حد متوسط می‌باشد؛ اما برای این که مشخص کنیم که ضریب دشواری سؤال چقدر است معمولاً در موقعیت‌هایی که تعداد آزمودنی‌ها کم هست، با توجه به نمره‌های به دست آمده، یادگیرندگان به دو دسته تقسیم می‌شوند. برای نمونه اگر تعداد آزمودنی‌های ما ۲۰ نفر هست، ۱۰ نفر اول، گروه قوی بوده و ۱۰ نفر دوم گروه ضعیف می‌شود. اگر تعداد بیشتر باشد، باز به همین صورت و با تغییری عمل می‌گردد؛ به عنوان مثال، در مورد ۴۰ نفر می‌توان ۲۵ درصد بالای گروه را قوی و ۲۵ درصد پایین گروه را ضعیف در نظر گرفت؛ به همین ترتیب، در بیشتر آزمون‌ها که تعداد پاسخ‌دهنده‌ها زیاد است، معمولاً ۲۷ درصد بالا، گروه قوی و ۲۷ درصد پایین، گروه ضعیف در نظر گرفته می‌شود. در داخل این دو گروه، تعداد کسانی که به سؤال مورد نظر پاسخ صحیح داده‌اند، نسبتشان با کل این دو گروه مشخص می‌شود، مثلاً اگر دو گروه، هر کدام ۱۰ نفر بوده، از گروه قوی ۸ نفر به سؤال مورد نظر پاسخ داده باشند و از گروه ضعیف ۴ نفر، می‌گوییم:

$$\frac{4 + 8}{20} = 0.6$$

در اینجا مخرج را ۲۰ قرار داده‌ایم چون هر گروه برابر با ۱۰ نفر می‌باشد و پاسخ می‌شود ۰/۶؛ پس این ضریب دشواری در حد متوسط است. پاسخ نشان می‌دهد که ۶۰ درصد افراد به آزمون پاسخ داده‌اند و این سؤال از آن جهت که با ۵۰ درصد فاصله زیادی ندارد از نوع متوسط است. اگر در سؤال دیگری، از ۲۰ نفر، ۱۰ نفر گروه قوی

ملاک‌های طراحی و انتخاب سؤال در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی

چراکه در آزمون‌های عملکردی هم بخش‌های شناختی و مهارتی داریم. برای مثال، در بخش مهارتی، شما از چک‌لیست استفاده می‌کنید و در نهایت شما نمره‌گذاری خواهید داشت. چراکه باید آزمودنی فرآیند مدنظر شما را طی کند تا نمره به دست بیاورد. برای هر بخش از یک مرحله، نمره‌ای در نظر گرفته می‌شود و این بخش‌ها قابل تحلیل است. وقتی قابل تحلیل است می‌توانیم بر اساس عملکرد کل دانشجویان یا دانش‌آموزان در مورد آن بخش ضریب دشواری و ضریب تمیز سؤال را بیان کنیم و غربال‌گری مدنظرمان را اعمال کنیم. حال اگر ما یک آزمونی را می‌سازیم و می‌خواهیم بارها از آن استفاده کنیم شرایط تغییر می‌کند و باید شاخص اصلی آزمون‌ها را به‌دست بیاوریم که یکی از آن‌ها پایایی **Reliability** و دیگری روایی **validity** است. البته معادل فارسی این واژه‌ها در کتاب‌های مختلف به‌صورت متفاوتی ترجمه شده است. اگر این دو شاخص آماری که معمولاً به روش‌های مختلفی مورد سنجش قرار می‌گیرد حاصل شود، ما می‌گوییم که این آزمون یک آزمون استاندارد است و برای نمونه، همان جامعه که استاندارد شده می‌تواند به‌دفعات مختلف استفاده شود. چراکه محتوا و هدف تغییری نکرده و یک آزمون استاندارد هم داریم.

باید توجه داشته باشیم که در سؤال‌های تشریحی، نمی‌توانیم این‌گونه استانداردسازی را مدنظر قرار دهیم و استاد با توجه به هدف‌ها و محتوایی که دارد، سؤال طرح می‌کند و تعداد سؤال‌ها آن‌قدر زیاد نیست که بتوانیم ضریب‌های اشاره‌شده را در آن اعمال کنیم. در سؤال‌های تشریحی استفاده از جدول مشخصات بسیار مهم است و منجر به این می‌شود که آزمون طراحی‌شده، معرف محتوا و کتاب تدریس شده باشد و تمام هدف‌های درس مدنظر، با توجه به میزان زمان و انرژی گذاشته‌شده برای آن‌ها پوشش داده‌شود.

در آخر باید بیان کنیم که متأسفانه با توجه به اهمیت این ملاک‌ها، شاهد آن هستیم که این موارد، در طراحی سؤال‌های آزمون رعایت نمی‌شود و برای مثال، مدرسین از سؤال‌هایی که سال‌های گذشته تهیه کرده‌اند برای آزمون استفاده می‌کنند. علت این که این موارد رعایت نمی‌شود دشواری آن است، چراکه برای رعایت این موارد ابتدا باید طرح درس مناسبی داشته باشیم که نوشتن خود طرح درس نیاز به تبحر دارد و زمان‌بر است. حال این که اگر استادی چندین درس داشته باشد، باید زمان زیادی برای نوشتن طرح درس و رعایت ملاک‌های آزمون داشته باشد. در کنار دشواری این کار، پشتوانه اجرایی مناسبی هم برای آن وجود ندارد.

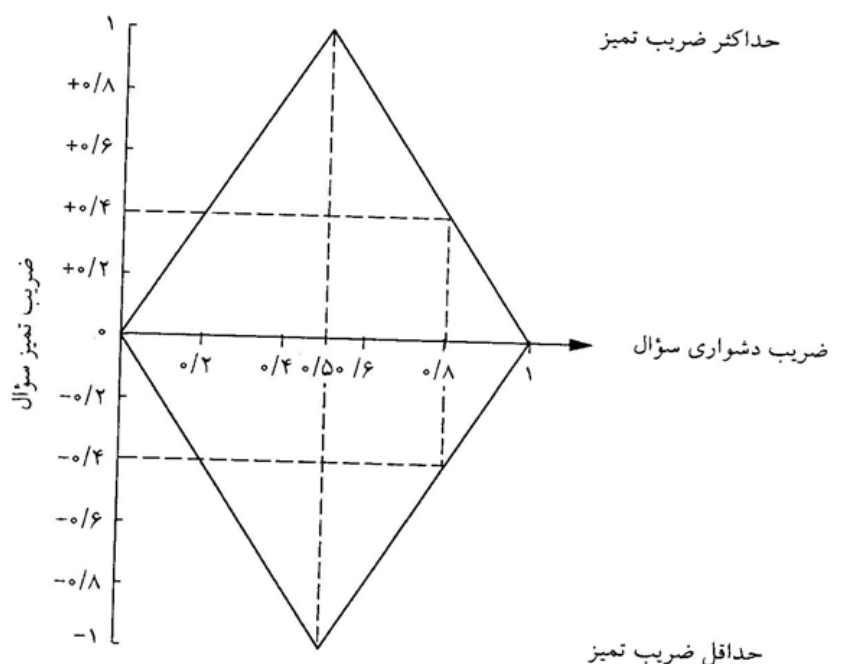
کمک ضریب دشواری نسبت به باقی‌ماندن یک سؤال در مجموعه سؤال‌های درس بخواهیم تصمیمی بگیریم، ضریب دشواری آن سؤال باید بین $0/3$ تا $0/7$ باشد؛ اما اگر بر اساس واریانس سؤال بخواهیم تصمیم بگیریم می‌گوییم سؤالی مناسب است که واریانسی بین $0/21$ تا $0/25$ داشته باشد؛ به عبارتی بالاترین واریانس سؤال چه زمانی حاصل می‌شود؟ زمانی که ضریب دشواری یک سؤال $0/50$ باشد. اما همیشه این اتفاق نمی‌افتد؛ به همین دلیل، دامنه $0/3$ تا $0/7$ برای ضریب دشواری در نظر گرفته می‌شود.

اما در کنار این ملاک‌ها، هر سؤال باید توانایی تمیز بین افراد قوی و ضعیف را داشته باشد. چه انتظاری از ضریب تمیز داریم؟ می‌گوییم ضریب تمیز می‌خواهد به ما بگوید سؤال مورد نظر را گروه قوی و گروه ضعیف چگونه پاسخ داده‌اند. انتظار بر این است که گروه قوی، همه به سؤال مورد نظر پاسخ صحیح دهند، اما از گروه ضعیف هیچ‌کس به سؤال مدنظر پاسخ درست ندهد. این بالاترین سطح تمایز است اما همیشه چنین چیزی اتفاق نمی‌افتد. ضریب تمیز با همین ملاک ممکن است حالت‌های مختلفی به خود بگیرد و نشان دهد که سؤال، سؤال خوبی است، سؤال ضعیفی است یا سؤال متوسطی است. ضریب تمیز بین صفر تا 1 می‌باشد، هر چه ضریب تمیز به سمت 1 تمایل پیدا کند، نشان‌دهنده سؤال مناسب و هر چه به سمت صفر تمایل پیدا کند، در نشان دادن تمایز بین گروه قوی و گروه ضعیف، سؤال ضعیفی است. برای به‌دست آوردن ضریب تمیز، تعداد پاسخ‌های گروه قوی منهای تعداد پاسخ‌های گروه ضعیف، تقسیم بر تعداد افراد یکی از گروه‌ها که برابر هستند می‌شود.

$$\text{تعداد پاسخ‌های گروه ضعیف} - \text{تعداد پاسخ‌های گروه قوی} = \text{ضریب تمیز}$$

$$\frac{\quad}{\text{تعداد افراد یک گروه}}$$

در اینجا نسبت را به‌دست می‌آوریم. باید دقت کنیم، اگر به‌تنهایی این ملاک مورد نظر ما باشد، باید ضریب تمیز 1 را به‌دست بیاوریم، اما از طرف دیگر، گفتیم ضریب دشواری $0/50$ مناسب است. طراح سؤال باید تعامل میان این دو را ببیند. در کتاب دکتر سیف، به بحث رابطه دو ضریب پرداخته شده است که چگونه این دو ضریب می‌توانند در حفظ یک سؤال نقش داشته باشند. این بخش یک محور مختصاتی دارد. در جایی که از $0/50$ درصد ضریب دشواری حرکت کنیم و یک خط عمود اگر ترسیم نماییم دقیقاً آن بالا به‌جایی برخورد می‌کنیم که ضریب تمیز برابر با 1 است.



این موارد بخشی از فعالیت‌هایی است که به ما کمک می‌کند سؤال‌های مناسبی برای آزمون داشته باشیم. موارد بیان‌شده برای آزمون‌های عملکردی هم قابل تعمیم است،

نقش عواطف در ارزشیابی

نقش عواطف در ارزشیابی

دکتر خسرو باقری

استاد تمام گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش دانشگاه تهران

دکتر خسرو باقری، استاد دانشگاه تهران است و درجه دکتری در فلسفه تعلیم و تربیت را از دانشگاه نیو ساوت ولز استرالیا دریافت کرده است. وی در این گفت‌وگو به تأثیر عواطف بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و چگونگی مدیریت آن در کلاس درس پرداخته است.



در زمینه ارزشیابی، آزمون و نمره‌گذاری، برخی مواقع دیده می‌شود که نگرش یا عقاید یک دانشجو نمره او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یا ممکن است حتی قومیت یا ویژگی شخصیتی یک دانشجو/ دانش آموز، استاد را تحت تأثیر قرار دهد. از دید شما چرا این اتفاق رخ می‌دهد و این مسائل چگونه باید مدیریت شود؟ و این که در آموزش و پرورش ما باید چه اتفاقی بیفتد که اساتید و مدرسین به این مسائل دچار نشوند؟ آیا این امکان وجود دارد که با انجام اقداماتی در طراحی برنامه درسی و طراحی نظام آموزشی، مسائل این زمینه کاهش یابد؟

بحث را مقداری کلی‌تر شروع می‌کنم و ابتدا به جایگاه عواطف در ارزشیابی می‌پردازم. ارزشیابی جزو جریان تعلیم و تربیت است و خود جریان تعلیم و تربیت چند بعد دارد؛ بعضی ابعاد مربوط به جنبه‌های شناختی است که ما به سنجش معلومات یادگیرنده می‌پردازیم؛ بعضی جنبه‌ها عاطفی هستند و آنجا هم قرار است تحولاتی رخ بدهد، چراکه هدف تعلیم و تربیت، فقط آموزش یک‌سری معلومات نیست بلکه باید به کل شخصیت افراد هم پرداخته شود. بنابراین، جنبه‌های عاطفی، علائق و هیجانات هم وارد

برای مثال، در برخورد مستقیم به او بگوییم به نظر می‌رسد شما فکر می‌کنی خیلی با سواد هستی ولی بعد چند کتاب را به او معرفی کنیم و نشان دهیم که در این زمینه چقدر گستردگی مطلب و کتاب وجود دارد و او هنوز در ساحل آن هم گم است و او را جهت بدهیم که به مطالعه این منابع بپردازد. این یک برخورد مستقیم است که راه حل هم در آن ارائه می‌شود. در شرایط دیگر ممکن است ما برخورد غیرمستقیم داشته باشیم. مثلاً به اتفاق ما که مراجعه می‌کند، در آنجا یک برخورد تربیتی نماییم و او متوجه شود که این مطالب را نمی‌داند؛ اما اگر این حالت در کلاس باشد خوب نیست، چراکه در کلاس، او در معرض جمع قرار دارد، هرچند در یک فرایند برنامه‌ای، ممکن است برخورد کلاسی هم لازم شود. این در زمانی است که او به صورت فردی و مستقیم و غیرمستقیم مطلب را دریافت نمی‌کند و همچنان به رفتار خود ادامه می‌دهد؛ آن وقت لازم است به عنوان یک روش تربیتی، در حضور جمع هم به صورت ملایم نشان دهیم که او چیزهایی را نمی‌داند. چون بعضی اوقات، داوری دیگران ما را به تأمل بیشتری وادار می‌کند؛ چراکه فضای اجتماعی هم نیروی دارد. اگر این احساس ایجاد شود که ما در جمع زیر سؤال می‌رویم، ترمز می‌کنیم و این هشدار را البته با ملایمت در موارد لازم ارائه می‌دهیم. تحولات عاطفی و شخصیتی بخشی از تربیت است و استاد نسبت به این موارد، باید مسئولیت داشته باشد و برنامه‌ریزی کند؛ وارد حوزه واکنشی نشود؛ حتی گاهی ممکن است برای استاد، فضای بدی ایجاد شود و حرمت او هم کمی شکسته شود. باید او با تأمل برنامه‌ریزی کند و مرحله به مرحله از خفیف به شدید این برنامه را پیش ببرد.

اما در قسمت دوم که کار دشوار می‌شود، ممکن است خود استاد هم از لحاظ هیجانی، عاطفی و شخصیتی مشکل داشته باشد، چراکه اساتید هم مطلق نیستند و انسان‌هایی هستند همراه با قوت‌ها و ضعف‌های خودشان. اینجاست که ممکن است ما دچار برخوردهای نامناسب شویم. برای نمونه، ممکن است ما ظاهر فردی را نپسندیم و در نمره او تأثیر بدهیم و ممکن است دانشجو برخورد و بحثی کند و ما از یک دریچه دیگر وارد بشویم. در این موارد، باید در نظر داشت که ما به نحوی در حال ستم به فردی هستیم. اگر در زمان نمره‌دهی به ورقه کسی، عواطف خود را دخالت بدهیم، در این حالت ارزشیابی نمی‌کنیم و در حال ظلم هستیم. یکی از کارهایی که ما در تربیت معلم می‌توانیم انجام بدهیم این است که این حالت را برای معلمان آگاهانه کنیم. اولاً به او

معرکه می‌شوند و کار خیلی دشوار می‌شود، چون سوگیری‌های عاطفی انسان‌ها نیز وارد می‌شوند. اما در درجه اول، اصل این که ما با عواطف کار داریم صریح است، چراکه تربیت، یک جریان صرفاً شناختی نیست؛ یادگیرندگان ما قرار است که در جریان تربیتی، شخصیت‌های بهتری پیدا کنند و چون شخصیت، جنبه‌های عاطفی و هیجانی هم دارد، ما با آن‌ها درگیر می‌شویم و این‌ها موضوع تربیت هستند. از این رو ما باید در جریان تربیت، جنبه‌های عاطفی را هم مدنظر قرار دهیم. برای نمونه اگر شما یک دانشجوی مغرور داشته باشید که غرور علمی زیادی دارد و بیش از حد است، در اینجا استاد نسبت به این فرد نمی‌تواند بی تفاوت باشد و بخشی از تحول این انسان به این است که غرور او تعدیل شود و ما باید برای این برخورد برنامه داشته باشیم. این که می‌گوییم این کار دشوار است، مربوط به چگونگی برخورد و هدف ما می‌شود. اگر معلم خیلی واکنشی برخورد کند، این حالت مطلوبی نیست. ممکن است دانشجوی مغرور، به نوعی با استاد صحبت کند که به استاد برخورد. اینجا اگر واکنشی عمل کنیم، ممکن است بدون توجه به بستر تربیتی، خیلی عصبانی شویم و حتی به دانشجو بد هم بگوییم. این برخورد مطلوب نیست و جنبه تربیتی ندارد ولی برای مدنظر قرار دادن جنبه تربیتی، باید با یک حالت برنامه‌ریزی شده و نه واکنشی برخورد کنیم. گاهی واکنش ناخواسته است و ما در موقعیت، غافل گیر می‌شویم؛ ولی وقتی برنامه‌ریزی کنیم و ببینیم که این فرد، غرور بیش از حد دارد و من باید سعی کنم او را تعدیل کنم و این کار به گونه‌ای نباشد که این فرد شکسته شود، چراکه هدف ما ایجاد تحول در اوست نه شکستن او و هدف ما از بین بردن این خصیصه منفی در او هست، اینجاست که به تناسب وضعیت این فرد و موقعیت کلاس و موارد دیگر، باید محاسبه انجام شود. هدف ما این است که فرد فرو شکسته نشود ولی در عین حال باید متحمل ضرباتی شود. اینجاست که لازم است، ابتدا در حضور جمع این کار را نکنیم و به صورت فردی یا به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با او برخورد کنیم.

ارزشیابی آموزشی در کشور فنلاند: ارزشیابی در خدمت یادگیری

اسماعیل عظیمی

دانشجوی دکتری (فرصت مطالعاتی)
دانشگاه هلسینکی فنلاند



سنجش از یادگیری و ارزشیابی، همواره به عنوان یکی از اقدامات آموزشی مورد توجه بوده است. من در این مقاله سعی می کنم تا یک تجربه بین المللی از ارزشیابی در کلاس های آموزشی را بیان کنم. مطالعه موردی، دانشگاه هلسینکی فنلاند است که به عنوان یکی از دانشگاه های مطرح در فنلاند و اروپا و به خصوص در حوزه تربیت معلم شناخته شده است. مبادلات علمی این دانشگاه به دلیل برتری سیستم آموزشی فنلاند در دنیا، بسیار بالاست و هر ساله، دانشجویان و معلمان و استادان زیادی برای بازدید و تحصیل به این دانشگاه مراجعه می کنند. نتایج بررسی سیستم ارزشیابی آموزشی گروه تربیت معلم در این دانشگاه، حاصل مشاهدات کلاس ها و شرکت در پنج دوره به ارزش بیست واحد و درسی به عنوان دانشجوی کلاس است. نتایج این مشاهدات و تجربه را در غالب ۸ عنوان مطرح می کنم:

۱- **مسئولیت پذیری دانشجویان و استادان:** دانشجویان و استادان، احساس مسئولیت لازم را در این فرایند داشتند. تکالیف، سر مهلت مقرر بارگذاری یا ارائه می شد و برای تمام تکالیف، بازخورد لازم ارائه می شد.

۲- **درگیری افراد و توجه به تفاوت ها:** هیچ فردی برای ارائه نظر خود مورد تمسخر یا سرزنش قرار نمی گرفت. این حس در تمام افراد وجود داشت، به همین دلیل تمام افراد به راحتی نظرات خود را بدون هیچ واهمه ای اعلام می کردند و خود را در معرض ارزشیابی قرار می دادند. برای مثال در دوره سیستم آموزشی فنلاند، افراد از کشورهای مختلف به راحتی نقاط قوت سیستم آموزشی کشور خودشان را بیان می کردند و هیچ گونه حس خودبرتربینی یا خودکم بینی تربیتی نداشتند.

۳- **تأکید بر ارزشیابی تکوینی:** در

در مورد تفاوت در نگرش ها هم ما اساتید و معلمان باید بدانیم تفکرات انسان محدودیت هایی دارد و حقیقت به راحتی از آن کسی نیست. برای مثال، من راستی هستم و شما چپی، بعد بگویم وضع تو خراب است و من به تو نمره خوبی نمی دهم و نمی خواهم تو رشد کنی؛ چراکه تو خطرناکی و اگر ارتقا پیدا کنی، مواضع خود را گسترش می دهی. از این موارد زیاد پیش می آید؛ برای نمونه در همین اواخر، برای داوری رساله ای رفته بودم و در آنجا این مورد وجود داشت و موضع دانشجوی با استاد خود به لحاظ سیاسی کاملاً در تقابل بود. یکی راستی یکی چپی. نظر برخی بر این بود که اگر این فرد دکتری خود را دریافت کند، می دانید چه کار می کند؟ می آید و در مقابل خود شما می ایستد؛ ولی نگاه استاد او این بود که من در حال نمره دادن به رساله ایشان هستم. این خیلی مهم است که فرد بتواند، این ها را تفکیک کند و لازمه آن این است که درک کنیم ما انسان ها در تلاش های فکری، محدودیت های خودمان را داریم. من از کجا بدانم که موضع من درست است و موضع شما نه. در این موارد باید کمی نسبی گرا شویم. نسبی گرایی همیشه بد نیست و بعضی مواقع خیلی هم خوب است؛ اگر نسبی گرایی به این معنا باشد که ما محدودیت های خودمان را تشخیص دهیم و از مطلق گرایی خارج شویم، با این نگاه که هر انسانی یک سری محدودیت های فکری، شخصیتی و تاریخی دارد و این ها باید دیده شود، بسیار خوب است. معلم باید مثل یک طبیب باشد، وقتی بیماری به طبیب مراجعه می کند، می خواهد او را سالم کند و کاری به اعتقاد او ندارد. وقتی شما سر کلاس من هستید، شده اید دانشجوی یا دانش آموز من و این با میدان جنگ متفاوت است. این ها را باید آموزش بدهیم که مطلق نگری راجع به تفکرات خویشتن به خصوص برای معلم یک سم است و باید این مورد را به برنامه های تربیت معلم وارد کنیم.

علی رغم سختی ها، ما با آموزش هم می توانیم این مسائل را مرتفع سازیم. معلمان باید به دانش آموزان آموزش دهند که در بحث های کلاسی هم بیندیشند و تأمل کنند که در برخی موارد ممکن است دوست و هم کلاسی من درست بگوید و این را می شود از همان دوران مدرسه به بچه ها آموخت. در روش تدریس هم باید طوری کلاس تنظیم شود که بچه ها بفهمند می توانند از هم یاد بگیرند و خود این مانع مطلق نگری می شود. حتی معلم هم گاهی ذکر کند که مثلاً من این مطلب را از این دانش آموز یاد گرفتم. این جایگاه معلم را از بین نمی برد. این برخورد به دانش آموز یاد می دهد که خود او هم می تواند در جایگاه های دیگری چون معلم و غیره این سخن را به کاربرد.

بگویم این کار او ارزشیابی نیست و نام این فعالیت یک نوع سوگیری و ظلم کردن به دیگران است. خود این آگاهی مهم است، چراکه گاهی ممکن است معلم خود را فریب دهد. نکته بعد این که معلمان باید بدانند کارشان فقط تربیت دیگران نیست و تربیت خودشان نیز هست. ما باید این را در تربیت معلم فرهنگ سازی کنیم که معلم خیال نکند من می روم دیگران را تربیت و اصلاح کنم، چراکه تربیت یک جریان تعاملی و دوسویه است و در عین حال که ما می خواهیم نقاط قوت دانش آموزان را پرورش دهیم و نقاط ضعف را برطرف سازیم، بدانیم که در این تعامل، ضعف های خود ما هم آشکار می شود. ما برای این ضعف ها هم باید برنامه داشتیم باشیم و معلم یا استاد هم می تواند تربیت شود و کلاس آزمون گاهی باشد برای خودشناسی. معلم و استاد هم انسان هستند و کامل نیستند و در یک موقعیتی ممکن است ویژگی های شخصیتی آنان آشکار شود؛ مثلاً فرد زود جوش می آورد و زمانی که ناراحت می شود ممکن است بی ادبی کند به فردی! معلم باید ببیند که در جریان تربیت کردن، خودش هم تربیت می شود. پس به عنوان معلم، خودم مطالعه می کنم و ثبت هم می کنم و می گویم من در این ترم متوجه شدم که این دو نقطه ضعف را دارم و باید برای آن هم برنامه ریزی کنم و اگر معلومات من کم است، باید مطالعه کنم؛ اگر بیان من ضعیف است باید یک مقداری تمرین قدرت بیان کنم؛ اگر هیجانات من به خوبی مهار نشده است، باید در این زمینه تحولی در خودم ایجاد کنم. این یک استراتژی است که تلقی معلم از نگاه یک سویه به جریان تربیت، به نگاه دو سویه تغییر کند؛ بعد همان طور که برای بچه ها برنامه ریزی می کند برای خودش هم برنامه ریزی کند که تحولات شخصیتی و علمی من به چه صورتی باید باشد.

اما گاهی مواقع، ما ناگزیر می شویم، چراکه هر انسانی شخصیتی دارد و گاهی اصلاً متوجه نمی شود سوگیری دارد یا نه؛ از این رو، این موارد برای فرد، نامحسوس می شود و می گوید: به نظر من، نمره این فرد همین است. در اینجا می توانیم از روش هایی چون تصحیح ورقه یا بررسی عملکرد یک فرد توسط دو نفر استفاده کنیم. برای نمونه، برگه یا پروژه دانش آموزی را بدهیم همکارانمان هم ارزیابی کنند و نظرشان را بیان کنند؛ بعد با دریافت آن نظرات، خودمان را تعدیل می کنیم. برای مثال، وقتی می بینم که از سه نفری که هستیم، نظر دومنر با نظر من متفاوت است، معلوم می شود یک اشکالی در من وجود دارد، در اینجا من تأملی می نمایم و به تعدیل خود می پردازم. این روش، زمانی به کار می رود که ما در فضای شخصیتی خودمان قفل شده ایم و نمی دانیم درست تشخیص می دهیم یا نه.

ارزشیابی آموزشی در کشور فنلاند: ارزشیابی در خدمت یادگیری

به سوی سنجش
اصیل: اصول و رویه‌ها

دکتر علی نوری
عضو هیأت علمی دانشگاه ملایر
و پژوهشکده علوم شناختی

چکیده

امروزه جایگاه سنجش عملکرد تحصیلی، اهداف، و چگونگی آن، یکی از مهم‌ترین موضوعات و چالش‌زاترین مباحث برنامه‌ریزی درسی است. در پیشینه سنجش عملکرد تحصیلی، تنوعی از رویکردها وجود دارد که به‌طور کلی می‌توان آن‌ها را بر روی یک پیوستار ترسیم نمود. از یک جهت پیوستار، سنجش به‌عنوان ابزاری برای تعیین میزان تغییرات در رفتار یادگیرندگان در نظر گرفته می‌شود که تأکید عمده آن، بر یادآوری و بازخوانی اطلاعات از حافظه است. این نوع نگاه به سنجش، اغلب با مبانی نظری رویکردهای رفتارگرایانه هم‌خوانی دارد. در جهت دیگر پیوستار، سنجش به‌عنوان ابزار رشد یادگیرنده و معلم در نظر گرفته می‌شود که بر آماده ساختن یادگیرندگان برای زندگی در دنیای واقعی و رویارو نمودن آن‌ها با تکالیفی شبیه به تکالیف زندگی واقعی تأکید می‌نماید. این نوع جهت‌گیری به سنجش، با ایده‌های سازنده‌گرایان، سازگاری بیشتری دارد. سازنده‌گرایان برای تحقق آرمان‌های خود، رویکردی به سنجش عملکرد تحصیلی توصیه می‌کنند که سنجش اصیل بدان اطلاق می‌شود. آن‌ها استفاده از آزمون‌های عینی (بسته پاسخ) را به‌عنوان تنها وسیله اطلاع از میزان یادگیری یادگیرندگان، مورد نقد قرار می‌دهند و پرورش تفکر و حل مسئله دانش‌آموزان را منوط به بهره‌گیری از رویه‌های سنجش اصیل، هم‌چون آزمون‌های عملکردی، کارپوشه، خودسنجی و آزمون‌های تولید پاسخ می‌دانند. در

آموزشی و انتظارات و تکالیف در این صفحه بارگذاری می‌شود. پوشه‌هایی برای بارگذاری تکالیف دانشجویان ایجاد شده بود و تمام تکالیف باید در مودل بارگذاری می‌شد. اکثر آزمون‌های پایان دوره هم به‌صورت الکترونیکی انجام می‌شود.

۸- نمرات ارزشیابی: نمره دهی به دو صورت انجام می‌شد: ۱- گذرانده شده و افتاده یا ۲- نمره یک تا پنج. اکثر دوره‌ها به‌صورت گذرانده یا افتاده بود و در آخر دوره اعلام می‌شد که درس گذرانده شده یا نه و هیچ نمره‌ای اعلام نمی‌شد. در برخی دروس هم ارزشیابی بر اساس نمره یک تا پنج بود و قبل از دوره مشخص بود که نحوه نمره‌گذاری به چه صورت خواهد بود.

همان‌طور که از تمام این هشت عنصر پیداست، هدف از چنین ارزشیابی تنها خدمت به یادگیری بهتر است. حال آن‌که در دانشگاه‌های تربیت‌معلم کشور ایران، تمامی تکنولوژی لازم برای این نوع ارزشیابی هم از نظر نظری و هم از نظر عملی و زیرساختی موجود است؛ اما کم‌تر از این ارزشیابی با تمام این ویژگی‌ها بهره‌می‌گیریم. البته به‌ندرت استادانی را در دانشگاه فرهنگیان دیده‌ام که چنین ارزشیابی را به‌مراتب با سطحی بالاتر در کلاس‌های تربیت‌معلم خودمان برگزار می‌کنند. تنها لازم است تا ما دانشجویان و استادان، همتی کنیم تا چنین ارزشیابی و حتی با سطحی بالاتر در سیستم تربیت‌معلم ایران، اجرا شود.



تمام این دوره‌ها تأکید فراوانی بر ارزشیابی تکوینی می‌شد و همواره سؤالات و تکالیف متعددی در طول دوره برای ارزشیابی فرآیند یادگیری دانشجویان مطالبه می‌شد.

۴- تأکید بر آزمون‌های عملکردی:

در تمام این دوره‌ها، از دانشجویان انتظار می‌رفت تا در طول آموزش یا در انتهای دوره، یک تکلیف عملکردی انجام دهند. این تکالیف شامل مطالعه‌های کوچک یا mini-study، خاطره‌های یادگیری، نوشتارهای تأملی و تولید یک نمونه مانند نوشتن مقدمه یک مقاله در کلاس مقاله‌نویسی می‌شد.

۵- تأکید بر همتا ارزیابی و همتا

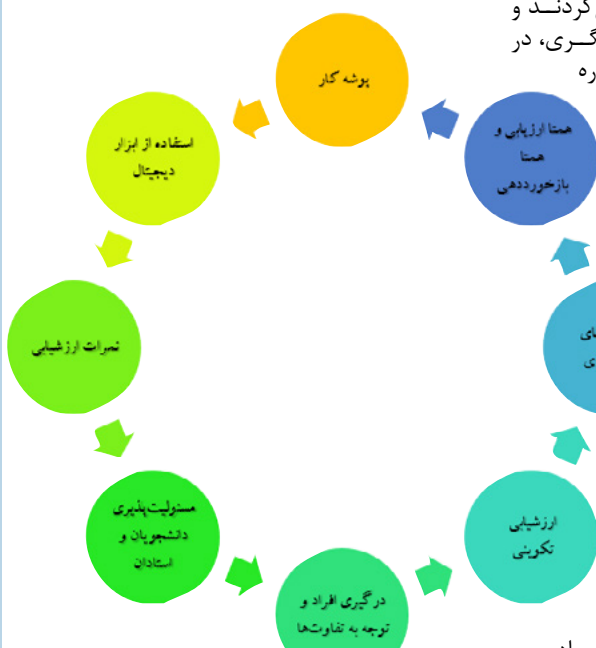
بازخورددهی: در بیشتر تکالیف ارائه‌شده، بر نظرات همتایان و سنجش آن‌ها تأکید می‌شد. برای مثال، در دوره نحوه عملی نوشتن یا مقاله‌نویسی علمی، از افراد خواسته می‌شد تا نوشته همتایان را ارزیابی کنند و به ایمیل استاد، یا صفحه مودل ارسال کنند. یا در دوره اخلاق‌مداری در آموزش، گروه‌هایی تشکیل شده بود که دانشجویان باید کارهای هم‌دیگر را ارزیابی می‌کردند و به گروه ارائه می‌دادند. در دوره دیگری، در مودل صفحه‌ای برای گفت‌وگو درباره تکالیف هم‌دیگر ایجاد شده بود.

۶- تأکید بر پوشه کار: در

نمره‌گذاری یا تعیین قبولی دوره، به مجموعه‌ای از کارهای دانشجویان توجه می‌شد. از آزمون گرفته تا تکالیف عملکردی، خاطره‌های یادگیری، نوشتارهای تأملی، نحوه ارائه کلاسی و نحوه همتا ارزیابی و همتا بازخورددهی در نظر گرفته می‌شد.

۷- تأکید بر استفاده از

ابزار دیجیتال: در تمام دوره‌ها، صفحه‌ای در سامانه مدیریت یادگیری دانشگاه که با پلتفرم مودل طراحی شده بود، برای دوره ایجاد می‌شد. تمام سرفصل‌ها، جلسات، مواد



مقاله

آن یادگیرندگان را قادر ساخت تا بتوانند در رویارویی با مسائل زندگی واقعی، به نحو شایسته‌ای عمل کنند و در رشد خود و جامعه نقش عمده‌ای ایفا نمایند. در پی دستیابی به این اهداف، ضرورت دارد که رویه‌های سنجش از عملکرد یادگیرندگان با چنین اهدافی هم‌سویی و هم‌خوانی داشته‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که یکی از مناسب‌ترین رویکردها در سنجش یادگیری آنان، سنجش اصیل یا سنجش واقعی است. سنجش اصیل، نوعی از سنجش است که دانش‌آموزان را با مسائل و موقعیت‌هایی که منعکس‌کننده زندگی واقعی است، مواجه می‌سازد. این نوع سنجش، دانش‌آموزان را ترغیب و تشویق می‌کند تا در تولید اندیشه، تلفیق دانش، و حل مسائل زندگی واقعی مشارکت نمایند (آرچبالد، ۱۹۹۱). چون فرض بر این است که یادگیری‌های زندگی مدرسه‌ای، باید به درد زندگی واقعی یادگیرندگان بخورد، تکالیف سنجش اصیل، مبتنی بر موقعیت‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان است. این نوع برداشت از سنجش، با مفروضه‌های سازنده‌گرایی، سازگاری زیادی دارد. سازنده‌گرایان، یادگیری را تغییرات در ساخت شناختی دانش‌آموزان می‌دانند. این بدان معناست که در نتیجه، یادگیری دانش و مهارت‌های قبلی یادگیرندگان تغییری‌کنند و این تغییر، در ساخت یا طرح‌واره شناختی آنان تبلور می‌یابد. با استفاده از سنجش اصیل می‌توان درباره یادگیری دانش‌آموزان، منطبق با مفهوم سازنده‌گرایان از یادگیری قضاوت کرد. سنجش اصیل، دارای ویژگی‌های ذیل است که همه به نوعی با اندیشه سازنده‌گرایی حمایت می‌شوند:

الف- سنجش باید معطوف به وظایف و

سنجش عملکرد دانش‌آموزان به دست می‌آید. از این رو ماهیت سنجش، اهداف و چگونگی آن باید متناسب با ویژگی‌های خاص یادگیرندگان و مسائل و نیازهای زندگی واقعی آنان باشد.

سنجش عملکرد یادگیرندگان، اهداف خاصی را دنبال می‌کند. از جمله این اهداف می‌توان به تشخیص و تعیین نقطه شروع آموزش، بازخورد به معلم، بازخورد به دانش‌آموز، ایجاد انگیزه در یادگیرندگان، آگاه نمودن والدین از عملکرد یادگیرنده و عملکرد مؤسسه آموزشی، اندازه‌گیری و مقایسه برنامه‌ها و محصولات اشاره کرد.

برای دستیابی به اهداف فوق، شیوه‌های گوناگونی برای ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. به عبارت دیگر، اطلاعات مورد نیاز برای سنجش یادگیری، از راه‌های زیادی قابل دستیابی است. از جمله می‌توان به آزمون، پرسش‌نامه، مقیاس درجه‌بندی، فهرست واریسی، پروژه تحقیقی، امتحان شفاهی، کار در آزمایشگاه، تکلیف درسی، مصاحبه و مشاهده عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف اشاره کرد (سیف، ۱۳۸۴). با این وجود، در وضعیت کنونی، در سنجش عملکرد دانش‌آموزان به طور عمده از آزمون استفاده می‌شود که معمول‌ترین آن‌ها، آزمون‌های قلم-کاغذی یا آزمون‌های نوشتاری است و در بین آن‌ها، آزمون‌های عینی (بسته پاسخ)-علی‌رغم محدودیت‌ها و کاستی‌هایی که دارند - شهرت عمده‌ای پیدا نموده‌اند.

اصول سنجش اصیل

بسیاری از تربیت‌شناسان بزرگ از جمله الیوت آیزنر و هوارد گاردنر معتقدند که در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، باید استفاده از آزمون‌های قلم و کاغذی به عنوان تنها وسیله ارائه آن‌چه آموخته شده‌است، کنار گذاشت و استفاده از روش‌ها، رسانه‌ها و ابزارهای مختلف- از جمله اجرای نمایش، نمایش فیلم، خلق یک داستان کوتاه، سرودن یک قطعه شعر و ارائه سمینارهای فردی و گروهی- را مجاز شمرد. ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون است (مهر محمدی، ۱۳۸۱). از این منظر، سنجش عملکرد، ابزاری است که می‌توان از طریق

مجموع، سنجش اصیل، سنجش را ابزاری برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یادگیری و تدریس تلقی می‌کند؛ ضمن این‌که به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان ارجح می‌دهد، زمینه کار گروهی و یادگیری مشارکتی را فراهم می‌سازد و بر استفاده از روش‌ها و رویه‌های متفاوت و ایجاد موقعیت‌ها و فرصت‌های مختلف برای تعیین میزان پیشرفت عملکرد یادگیرندگان تأکید می‌کند.

کلید واژه: سنجش، سنجش عملکرد تحصیلی، سازنده‌گرایی، سنجش اصیل

مقدمه

ارزشیابی به عنوان قضاوت ارزشی درباره میزان مطلوبیت یا موفقیت یک برنامه، سیاست، اقدام با فعالیت، بخشی جدایی‌ناپذیر از چرخه برنامه‌ریزی یادگیری و آموزش است. ارزشیابی، محدود به سنجش نتایج نیست، بلکه یک رسانه تربیتی است که فرآیند تدریس و کیفیت آن‌چه که تدریس می‌شود را نیز باید به طور مستمر مورد سنجش قرار دهد؛ زیرا اگر کیفیت محتوایی که تدریس می‌شود مطلوب نباشد، تدریس خوب آن بی‌فایده است. در واقع اگر محتوا نامناسب باشد، تدریس آن ایراد و اشکال ایجاد می‌کند. بنابراین، ارزشیابی فقط محدود به نتایج و ابزاری برای نمره دادن به معلمان و دانش‌آموزان نیست، بلکه یک رسانه تربیتی است که موضوعات آن، تمام برنامه یادگیری و سازمان مدرسه را دربرمی‌گیرد (آیزنر، ۱۹۹۸). به بیانی دیگر، ارزشیابی، یک حوزه وسیع است که بسته به ماهیت و موضوع پدیده مورد ارزشیابی، با مفاهیم متنوعی مانند ارزشیابی عملکرد کارکنان، ارزشیابی برنامه آموزشی و یا ارزشیابی عملکرد یادگیرندگان توصیف می‌شود. این نوشتار بر ارزشیابی عملکرد تحصیلی متمرکز شده است که در منابع تخصصی معمولاً تحت عنوان «سنجش پیشرفت تحصیلی» بدان پرداخته می‌شود.

تعاریف فراوانی از سنجش به عمل آمده که از میان آن‌ها به تعریفی که گولیکسون (۲۰۰۳) ارائه داده اکتفا می‌شود. وی معتقد است که «سنجش یعنی فرآیند جمع‌آوری اطلاعات، درباره یادگیرندگان، به منظور کمک به تصمیم‌گیری در مورد رشد و پیشرفت آنان» (به نقل از سیف، ۱۳۸۴، ص ۲۰). بر این اساس، سنجش ابزاری برای تصمیم‌گیری تلقی می‌شود که هدف آن رشد یادگیرنده است.

بنابراین، یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های یادگیری ارزشیابی است که هدف عمده آن، جمع‌آوری اطلاعات معتبر و قابل اعتماد به منظور رشد و ارتقای یادگیرندگان می‌باشد. مهم‌ترین بخش از این اطلاعات، از طریق



به سوی سنجش اصیل: اصول و رویه‌ها



سنجش قرارداد. به این خاطر، از واژه

نتایج به جای اهداف استفاده شده است که دانش‌آموزان، علاوه بر اهداف قصد شده، چیزهای دیگری را هم فرامی‌گیرند. به بیان روشن‌تر، دانش‌آموزان تنها آن‌چه قصدشده را یاد نمی‌گیرند، بلکه آن‌ها چیزهای دیگری را نیز یاد می‌گیرند که برخاسته از رابطه بین محتوا و علایق آن‌ها است. به منظور ارزشیابی این نتایج، باید ارزشیابی‌ها به صورت مصاحبه‌ای، بازپاسخ و پروژه‌ای باشند تا یادگیری‌های انفرادی دانش‌آموزان نمود پیدا کنند (آیزنر، ۱۹۹۴).

علاوه‌بر آن‌چه گفته شد، مهم‌ترین اصلی که در سنجش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در هر دوره‌ای باید در نظر گرفته شود، لحاظ تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در سنجش عملکرد آنان است. اگر ما بپذیریم که شیوه‌های دانستن متنوع هستند و یادگیرندگان حق دارند که از همه انواع شیوه‌های دانستن بهره ببرند؛ اگر بپذیریم که سواد فقط محدود به آن‌چه که از طریق زبان ادا می‌شود نیست، بلکه رقص، موسیقی و هنرهای دیداری هم زبان‌هایی هستند که موجب ساخت و پرورش ذهن و معنی می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۹) و اگر بپذیریم که همه انسان‌ها، حداقل دارای هشت نوع هوش مجزا هستند و هر یک از آن‌ها از ترکیب هوشی منحصر به فردی برخوردارند (گاردنر، ۲۰۰۳)، و باز اگر بپذیریم که تصمیم‌گیری درباره چگونگی سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان، تأثیری عمیق بر نحوه تفکر و چگونگی یادگیری آنان دارد، هرگز نمی‌توانیم بپذیریم که یک سنجش یکسان و یکنواخت از میزان یادگیری دانش‌آموزان، عدالت تربیتی را برقرار می‌کند و موجب ایجاد و رشد اشکال چندگانه هوش و سواد

به طور عمده مبتنی بر توانایی‌های کلامی - منطقی شاگردان هستند - برحذر می‌دارد و توصیه می‌کند که در هر درس، شاگردان را چنان‌که شاگرد قرار است در محیط واقعی از آن درس استفاده کند، بیازماید (امیر تیموری ۱۳۸۳). او به طور مکرر عنوان کرده است که آزمون‌های استاندارد شده، تنها به ارزشیابی بخش کوچکی از طیف وسیع توانایی‌های افراد می‌پردازند (آرمسترانگ، ۱۳۸۷). از این رو وی معتقد است که بهترین روش سنجش هوش‌های چندگانه دانش‌آموزان، مشاهده نحوه به کارگیری سیستم‌های نمادین هر یک از مقولات هوشی به وسیله آنان است. مشاهده چگونگی حل مسأله یا ساختن اشیاء به وسیله دانش‌آموزان، در بافتی مشابه زندگی واقعی، تصویر بسیار روشنی از توانایی‌های دانش‌آموز را در محدوده مطالب آموخته شده در مدرسه عرضه می‌کند (همان).

علاوه‌بر این‌ها، در سنجش اصیل، ارزشیابی باید معطوف به پرسش‌هایی گردد که تفکر برانگیز باشد. بر مبنای چنین رویکردی به سنجش، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود به جای تشخیص پاسخ درست، پاسخ سؤال را بسازند. بدین ترتیب، به آن‌ها امکان داده می‌شود که در برخورد با مسأله، چگونگی قدرت استدلال خود را ظاهر سازند. به همین خاطر، بهتر آن است که ضمن کسب آگاهی از دانسته‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان (جنبه ایجابی ارزشیابی)، از آموخته‌های سلبی آنان یعنی آن‌چه را که فهمیده‌اند نمی‌دانند نیز، پرسش شود. بدین ترتیب هم اهمیت موضوع از نظر دانش‌آموزان روشن شده و هم معلم درمی‌یابد در سوق دادن دانش‌آموزان به مسیر یادگیری پویا، تا چه اندازه موفق بوده است (مهر محمدی، ۱۳۸۷). براین اساس، در پایان دوره آموزش، میزان محفوظات و معلومات دانش‌آموزان ارزشیابی نمی‌شود، بلکه توانایی دانش‌آموز در اقامه استدلال و برهان در کل فرآیند آموزش، در مرکز ارزشیابی قرار دارد. بنابراین، پس دادن محفوظات و معلومات، دلیلی بر این نیست که دانش‌آموزان از لحاظ شناختی رشد نموده‌اند، بلکه آن‌چه که اهمیت دارد این است که آن‌ها توانایی‌ها و مهارت‌های تفکر و استدلال در همه زمینه‌ها را کسب کنند. به همین خاطر، در ارزشیابی از دانش‌آموزان، باید دریافت که آنان به چه میزان به این توانایی‌ها دست پیدا کرده‌اند و به دنبال آن سعی در بهبود آموزش داشت تا این اهداف به نحو شایسته تحقق پیدا کنند. نکته دیگری که باید به آن توجه داشته باشیم این است که در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، باید نتایج یادگیری را مورد

تکالیفی باشد که انتظار می‌رود دانش‌آموزان در خارج از مدرسه و در شرایط واقعی زندگی انجام دهند و نباید محدود به وظایف و تکالیف مدرسه‌ای شود.

ب- سنجش باید به گونه‌ای باشد که به چگونگی حل مسأله توسط دانش‌آموزان توجه داشته باشد؛ این در حالی است که آزمون‌های چندگزینه‌ای و کوتاه پاسخ، فقط جواب مسأله را به دانش‌آموزان می‌آموزند و قادر به درگیر کردن دانش‌آموزان در راه حل‌های مسأله نیستند.

ج- سنجش باید مبتنی بر برقرار کردن ارتباط بین مفاهیم و مطالب باشد و موجبات یادگیری معنی‌دار را فراهم سازد.

د- سنجش نباید محدود به اجرای فردی شود، بلکه باید تلاش و کوشش گروهی را نیز ارزشمند تلقی کند.

ه- سنجش باید امکان تنوع پاسخ‌های صحیح و راه حل‌های متعدد برای پاسخگویی به مسأله را فراهم سازد و دانش‌آموزان را از این‌که برای حل مسائل تنها یک راه حل و یک پاسخ قطعی وجود ندارد، آگاه کند.

و- سنجش باید مبتنی بر آن‌چه که در کلاس درس تدریس شده باشد اما نه محدود به آن، زیرا دانش‌آموزان چیزهای دیگری هم یاد می‌گیرند.

ز- سنجش باید یک کل یک‌پارچه را در نظر داشته باشد و دانش‌آموزان را نسبت به کل موضوع در معنای ساختارمند برانگیزاند (آیزنر، ۱۹۹۴).

براکس و براکس (۱۹۹۹) اظهار می‌کنند که ارزشیابی موثق مانند یادگیری، اغلب در موقعیت‌های طبیعی و به صورت مستمر حین مواجهه دانش‌آموز با مسائل و تکالیف انجام می‌گیرد. ارزشیابی در ضمن تدریس و تعاملات معلم/دانش‌آموز و تعاملات دانش‌آموز/دانش‌آموز، دانش‌آموز صورت می‌گیرد. از امتیازات این گونه ارزشیابی آن است که:

الف- در ارزشیابی یادگیری نیز در جریان است؛ در حالی که در الگوی سنتی آزمون-تدریس-آزمون (یادگیری) در حین ارزشیابی قطع می‌شود.

ب- در جریان ارزشیابی، دانش‌آموز، دانش پیشین خود را در موقعیت‌های جدید به کار می‌گیرد و در این صورت، معلم می‌تواند آن‌چه را که دانش‌آموز فقط به خاطر سپرده از آن‌چه که در او درونی شده متمایز کند (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۷).

هوارد گاردنر هم معلمان را از تأکید بیش از اندازه بر ابزارهای اندازه‌گیری مرسوم نظیر آزمون‌های چندگزینه‌ای و یا کوتاه پاسخ - که

مقاله

می‌شود. بنابراین اصل مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر، موجب تحقق عدالت تربیتی در کلاس درس نمی‌شود و به همین خاطر باید دانش‌آموزان را با توجه به سوابق قبلی و میزان توانایی‌های آنان به صورت انفرادی مورد ارزشیابی قرار داد.

رویه‌های سنجش اصیل

در مجموع، پیام روشن نظریه سازنده‌گرایی این است که در سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان باید از شیوه‌هایی استفاده کرد که سنجش اصیل را امکان‌پذیر سازد. نمونه‌هایی از فنون سنجش اصیل عبارتند از: سنجش عملکردی، کار پوشه، و خود سنجی. در سنجش عملکردی، معلم، دانش‌آموز را در بسیاری از موقعیت‌ها در کلاس درس و اغلب در خارج از کلاس درس مورد سنجش قرار می‌دهد و نه تنها فعالیت‌های دانش‌آموز در مورد موضوع مورد مطالعه، بلکه شیوه پاسخ‌دهی دانش‌آموز، ماهیت درگیری دانش‌آموز، نوع پرسش‌هایی که می‌پرسد، میزان اشتیاق او به خطر کردن، به تأمل و مشارکت را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد و بنابراین، تصویری که معلم از میزان یادگیری دانش‌آموز دریافت می‌کند تصویری کامل است و در طول هفته‌ها و ماه‌ها شکل می‌گیرد (آیزنر، ۲۰۰۲). معلمان می‌توانند با استفاده از اشکال مختلف سنجش عملکردی از جمله آزمون کتبی عملکردی، آزمون شناسایی، انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده و نمونه کار، هم فرایندها و هم فراورده‌های یادگیری یادگیرندگان را به‌طور مستقیم مورد سنجش قرار دهند.

استفاده از کارپوشه، یک روش بسیار مناسب و کاربردی دیگر در ارزشیابی پیشرفت یادگیرندگان است. کارپوشه، فرصت به‌کارگیری اشکال متعدد سنجش از طریق انواع متنوع از فعالیت‌ها را فراهم می‌کند

و به یادگیرنده اجازه انتخاب می‌دهد (لوستیک و بارتون، ۲۰۰۱، به نقل از گرانت، ۲۰۰۲). علاوه‌بر این، کار پوشه به عنوان مجموعه‌ای کامل از فعالیت‌های فراگیر، در طول یک دوره زمانی معین، دانش‌آموزان را تشویق به فعالیت در طول دوره آموزش می‌کند.

خودسنجی نیز از فنون عمده‌ای است که از طریق آن می‌توان دانش‌آموزان را به مشارکت در فرآیند ارزشیابی از خود فراخواند. استفاده از این روش در سنجش یادگیری، یادگیرندگان را به شناخت نقاط قوت و ضعف خود آگاه می‌سازد و زمینه بازخورد شخصی را فراهم می‌سازد.

روش‌های گردآوری اطلاعات در سنجش اصیل هم نمی‌تواند آزمون‌های چندگزینه‌ای باشد. روش‌هایی هم‌چون مصاحبه، مشاهده، و روش‌های تولید پاسخ روش‌هایی که یادگیرنده را وادار می‌کند تا برای مسائل مطرح شده، پاسخ بسازد) استفاده می‌شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان گفت که به خاطر امتیازات و قابلیت‌های سنجش اصیل به سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، باید زمینه بهره‌گیری از این رویکرد و استفاده از آن در عرصه عمل را فراهم ساخت. به همین منظور، در پایان این نوشتار، مجموعه‌ای از توصیه‌ها ارائه شده‌است که می‌تواند یک چارچوب راهنما در جهت کمک به برنامه‌ریزان درسی، طراحان آموزشی و معلمان باشد که خواهان به‌کارگیری رویکرد سنجش اصیل در سنجش عملکرد یادگیرندگان هستند:

در نظر گرفتن سنجش فراتر از محدوده مدرسه و ارتباط دادن زندگی مدرسه با زندگی خارج از آن به منظور انتقال مناسب

یادگیری
- کاهش مقایسه دانش‌آموزان و طراحی فرصت‌هایی که هم‌یاری با دیگران به عنوان بخشی از مفهوم «دانش‌آموز بودن» مطرح باشد
- تأکید بر طرح سؤال از جانب دانش‌آموزان و تدارک فرصت‌های مناسب برای طرح سؤالات مطلوب

- فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان که بتوانند از اشکال مختلف بازنمایی اطلاعات و دانش استفاده کنند، بر روی مسائلی که برای آن‌ها مهم است، با همدیگر کار کنند، در فعالیت‌های کلاس مشارکت داشته باشند و در ارزشیابی از پیشرفت خود دخیل باشند

- استفاده از ارزشیابی‌های مستمر و دائمی به منظور شناخت کاملی از توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان

- تأکید سنجش در جهت کمک به شاگرد و برانگیختن استدلال و تفکر او

- سنجش، معطوف به سؤالات باز پاسخ باشد تا دانش‌آموزان بتوانند آزادانه نظرات خود را ارائه دهند.

در ارزشیابی از دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی آنان از جنبه‌های مختلف مد نظر قرار گیرد.

در ارزشیابی از یادگیرندگان باید علاوه بر فرایندهای شناختی و دانشی، علائق، عواطف، نگرش‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان را نیز مورد سنجش قرار داد.

در سنجش عملکرد یادگیرندگان، از اشکال و شیوه‌های متنوع و مفید سنجش استفاده شود.

در ارزشیابی‌ها و امتحانات، ضمن کسب آگاهی از دانسته‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان (جنبه ایجابی ارزشیابی) از آموخته‌های سلبی آنان یعنی آن‌چه را که فهمیده‌اند نمی‌دانند نیز پرسش شود.

مدرسه حیوانات (داستانی مرتبط با ارزشیابی آموزشی)

مدرسه حیوانات (داستانی مرتبط با ارزشیابی آموزشی)

برگرفته از کتاب نغمه عشق یک آموزگار (Songs of teacher love)

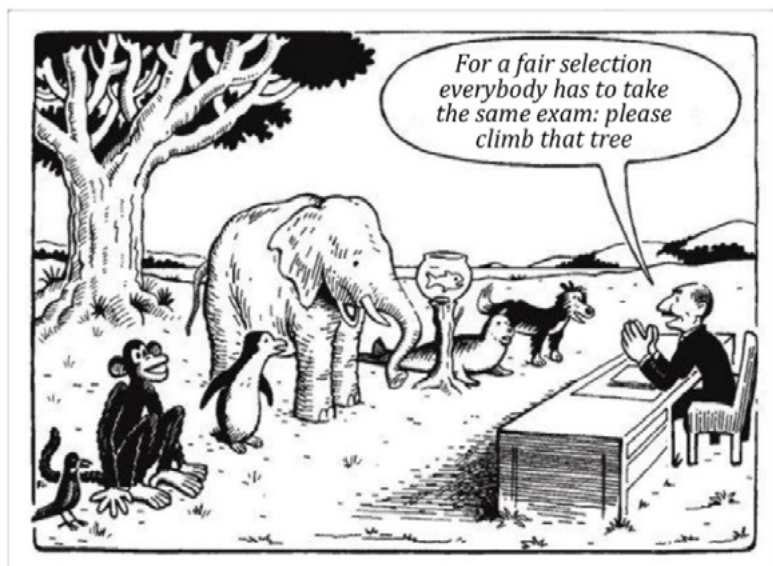
یکی بود یکی نبود. یک‌روز حیوانات به خودشان گفتند باید کاری کنند کارستان و دنیای جدیدی برای خودشان درست کنند و مدرسه‌ای را راه‌بندازند.

آن‌ها یک برنامه درسی عملی شامل دویدن، بالا رفتن،

شنا کردن و پرواز کردن آماده کردند و چون اداره مدرسه با یک برنامه درسی مشخص خیلی آسان‌تر بود، همه حیوانات ناچار بودند همه دروس را بگذرانند. مرغابی در شنا کردن مهارت داشت و وضعیتش بسیار بهتر از مربی‌اش بود، اما در پرواز، نمره ناپلئونی (کم‌ترین نمره قبولی) آورد و در دویدن تجدید شد و چون در دویدن خوب نبود، ناچار شد پس از تعطیلی در مدرسه بماند و دویدن تمرین کند.

این قضیه، آن‌قدر ادامه‌پیدا کرد که پاهای مرغابی، حسابی زخمی شد و در شنا نمره متوسط آورد، اما مدرسه این‌جوری است که در آن نمره متوسط را هم قبول دارند و در این

مدرسه حیوانات (داستانی مرتبط با ارزشیابی آموزشی)



مورد هیچ کس جز خود مرغابی نگران و مضطرب نشد.

خرگوش در دویدن، نمره اول کلاس را آورد ولی از آنجا که شنا کردن او تعریفی نداشت به شدت افسرده و معیوب شده و روحیه اش را از دست داد.

بالا رفتن سنجاب از درخت حرفی نداشت، ولی در کلاس پرواز، بدجوری دچار سرخوردگی شد، چون معلم از او خواسته بود به جای بالارفتن از درخت، از بالای درخت پایین بپرد. برای دروسی که ضعیف بود معلم خصوصی گرفت و نمره اش در بالا رفتن "ج" و در دویدن "ب" شد.

اما عقاب، شاگرد پردردسری بود و ابداً نمی شد نظم و ترتیب و انضباط یادش داد. در کلاس بالا رفتن، همه را پشت سر گذاشت و زودتر از همه بالای درخت رفت، ولی در این درس هم مثل سایر موارد زندگی، از شیوه خودش استفاده می کرد و کاری به تعلیم معلمان نداشت.

آخر سال که شد، یک مارماهی غیرعادی که می توانست خیلی خوب شنا کند و پایین و بالا برود و کمی هم پرواز کند، بالاترین نمره کلاس را آورد و فارغ التحصیل شد.

سگ ها نتوانستند وارد مدرسه ۲ شوند، چون در برنامه درسی مدرسه، درس های کندن و نقب زدن را نگذاشته بودند. آن ها بچه های شان را پیش گورکن گذاشتند تا این درس ها یادشان نرود و بعد هم با بقیه حیواناتی که چنین مشکلی داشتند مدرسه خصوصی باز کردند.

پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی

می شود، برای نمونه اگر در امتحان امسال قبول نشوم تمام اعتبارم را از دست می دهم، کاش از اول سال درس می خواندم، من یک بدشانس واقعی هستم، بلد نیستم به تمام سؤال ها پاسخ دهم، به یقین کم ترین نمره را می گیرم و ... در این موارد فرد با فاجعه سازی ذهنی و خطر ذهنی بزرگ نمایی که عدم تلاش خود را برای خودش بزرگ می کند و کوچک نمایی که تمامی فرصت هایی که صرف درس خواندن کرده را بی اهمیت جلوه می دهد، مواجه است و با خطای شناختی همه یا هیچ که یا باید نمره ۲۰ بگیرم یا اگر کم تر از ۲۰ بگیرم پس آدمی شکست خورده هستم، ناخودآگاه ذهن خودش را به سوی خطاهای شناختی پیش می برد و زمینه را برای افزایش اضطراب فراهم می آورد.

بعد دیگری که در اضطراب امتحان دخیل است، بعد روان شناختی است. این مورد، فرآیندهای آنی که در پردازش اطلاعات می تواند مؤثر باشد را در برمی گیرد و شامل عدم تمرکز، ناتوانی در یادآوری حتی یادسپاری اطلاعات، تحریف مطالب و جایگزین کردن اطلاعات می شود. در زمینه تحریف مطالب، ممکن است فرد کلماتی



پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی

دکتر صغری ابراهیمی قوام

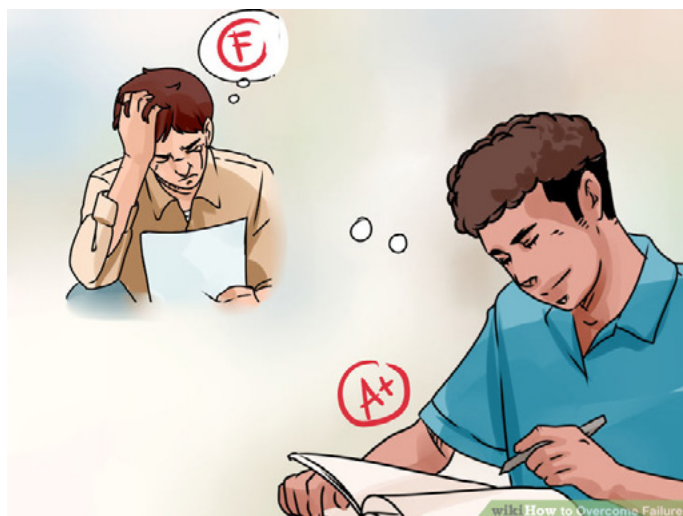
عضو هیأت علمی و دانشیار گروه
روانشناسی تربیتی

دانشگاه علامه طباطبائی تهران

تنگی نفس، تعریق، لرزش بدن، بی خوابی، دلهره، سردرد و بی اشتها می شود. این موارد شامل بعد جسمانی اضطراب امتحان است و بعد دیگری داریم تحت عنوان بعد ذهنی اضطراب امتحان؛ به این معنی که فرد دچار تصورات منفی و دل مشغولی هایی

هر موقعیت ارزیابی می تواند سطوحی از نگرانی، برانگیختگی و اضطراب را برای فرد به وجود بیاورد و برخی از عوامل مثل تجارب قبلی موفقیت و شکست، میزان خود باوری، وضعیت جسمانی و سطح برانگیختگی و عوامل بسیار دیگری می توانند تشدیدکننده این وضعیت باشند. در ابتدا، اضطراب امتحان را با تأکید بر ویژگی های بارز آن مورد بحث قرار می دهیم. فردی که دچار اضطراب امتحان می شود، دارای حالت هایی چون عصبی بودن، بی قراری، احساس خستگی و سرگیجه، تکرر ادرار، افزایش ضربان قلب، بی حالی،

مقاله



را هنگام خواندن سؤال‌ها جا بیندازد یا این که به نحو دیگری یونگ را آیزنگ ببیند و دچار حتی خطای تشخیص کلمات بشود. از طرف دیگر، زمانی که بعد روان‌شناختی اضطراب امتحان که پردازش اطلاعات است مورد توجه قرار می‌گیرد، ملاحظه می‌کنیم فرد نه تنها ممکن است اطلاعات را حذف و تحریف کرده و نادیده بگیرد، بلکه ممکن است خودش دست به جایگزین کردن اطلاعات بزند؛ یعنی ممکن است فرد مطلب را خوانده باشد ولی نوع پاسخی که در امتحان می‌دهد با مطلب هم‌خوان نباشد؛ از این‌رو زمانی که ما در آموزش عالی، به مبحث امتحان می‌پردازیم، باید نکاتی را در نظر داشته باشیم. این نکات می‌تواند شامل ابعاد روان‌شناختی، ذهنی و جسمانی باشد؛ بدین معنی که اگر ما برای دانشجویان خود در زمانی که در حال انجام امتحان هستند، برنامه‌ریزی مناسبی در باب تغذیه داشته باشیم و نوع تغذیه‌ای که در زمان امتحان به خوابگاه‌ها می‌رود، به نحوی انتخاب شود که برای آن‌ها زمینه‌ساز بهبود شرایط ناشی از برانگیختگی آن‌ها باشد، می‌تواند کمک‌کننده باشد. خواب کافی و در اختیار داشتن فضایی آرام که به دانش‌آموز، در جهت عملیاتی کردن برنامه‌ریزی‌اش کمک می‌کند، یکی از جنبه‌های مهمی است که می‌تواند در کاهش سطح اضطراب، نگرانی و دلواپسی در زمینه امتحان تأثیرگذار باشد.

جنبه دیگری که می‌تواند در آموزش عالی مورد توجه قرار بگیرد این است که باید از همان ابتدا، اساتید محترم سعی در بیان انتظارات و ارائه نمونه سؤال‌هایی از امتحان برای دانش‌آموزان داشته باشند؛ زیرا ابهامی که در ارائه نوع سؤال‌های استاد وجود دارد، یا مشخص بودن سطح انتظارات استاد که آیا سطح انتظار فقط به یادسپاری مطالب ارائه شده است یا این که استنباط هست یا تفسیر است، می‌تواند در نوع واکنش‌های هیجانی که در دانشجو به وجود می‌آید تأثیرگذار باشد. از طرف دیگر شیوه‌های تدریسی که اساتید به کار می‌گیرند نیز تأثیرگذار است به این معنی که اساتید، فقط از سخنرانی استفاده نکنند و از درگیر ساختن دانشجویان در مباحث بهره بگیرند و با ارائه بحث‌های گروهی، پرسش و پاسخ و فراهم آوردن تدریس گروهی دانشجویان، همتا آموزی و همتاسنجی در موقعیت تدریس، زمینه‌هایی که دانشجویان در ارتباط با آمادگی‌های روانی برای امتحان می‌توانند کسب کنند را فراهم کنند و به آن‌ها یاری بدهند. چراکه اگر روش‌های تدریس ما روش‌های خشک و کاملاً کتابی و از پیش تعیین شده باشد، یادگیرندگان هم در زمان تدریس، به آن بی‌ رغبتی نشان داده و بی‌توجه هستند و همین امر باعث می‌شود در زمان امتحان هم، با آن دلواپسی‌ها و ابهام‌هایی که وجود دارد، سطح اضطراب و نگرانی آنان افزایش پیدا کند. پس بهتر است هم در خصوص روش‌های تدریس و هم در نوع تکالیف و تمرین‌هایی که به دانشجویان برای آماده ساختن آن‌ها برای یادگیری ارائه می‌شود، توجه و دقت داشته باشند و همچنین فضای روانشناسی که در کلاس درس حاکم می‌کنند را مورد توجه قرار دهند. نوع ارتباط حسنه‌ای که مدرس با دانشجو برقرار می‌کند، می‌تواند در یادگیری و یادسپاری مطالب مؤثر باشد. مطالعات مختلف نشان می‌دهد که اگر سطح اضطراب، دلبهره و برانگیختگی یادگیرنده در موقع یادگیری بالا باشد، بخش عمده‌ای از حافظه، تحت تأثیر هیجانات منفی قرار گرفته و پردازش اطلاعات در آن به خوبی صورت نمی‌گیرد و از این‌رو، فرد بیش از هر چیز، هیجان اضطراب، دل‌شوره و نگرانی خودش را به یاد می‌آورد. پس فضای روانی که در کلاس درس به وجود می‌آید، مبتنی بر احترام متقابل و قوانینی است که استاد به طور محدود مشخص می‌کند که ممکن است در رابطه با استفاده از موبایل باشد یا در ارتباط با حضور به موقع و یا انجام تکالیف در زمان معین و یا مقررات دیگر. در واقع، جو کلاس را یک مدرس با بیان مقررات کلاس، بیان انتظارات و چارچوب‌های مورد تأکید در ارائه تکالیف و پاسخ‌های مورد نیاز آن‌ها، می‌تواند ترسیم و مشخص کند. بنابراین یک مدرس باید به نقش تعیین‌کننده خود در فرآیند تدریس، یادگیری، به یادسپاری و به یادآوری و پردازش عمیق اطلاعات، درخور فهم یادگیرنده به طور کامل اشراف داشته

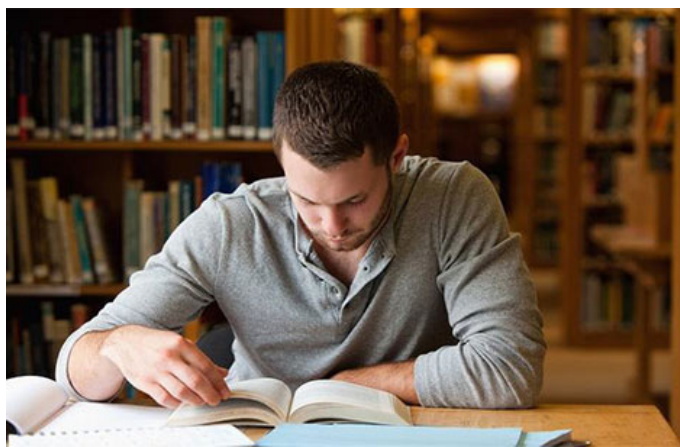
باشد. ما نمی‌توانیم ادعا کنیم که تنها یادگیرنده، مسئول یادگیری خود است، بلکه مجموع عوامل روان‌شناختی و محیطی نیز در این زمینه مؤثر هستند. نوع کتاب درسی که مورد بحث قرار می‌گیرد، آیا آن چه من در امتحان از دانشجویانم انتظار دارم، در طول ترم مورد بحث قرار گرفته؟ یا نه یک کتاب درسی است که شب امتحان برای دانشجویان تعیین می‌شود و از آنان خواسته می‌شود که آن را بخوانند و یادگیرند. همه این‌ها می‌تواند اضطراب یادگیرنده را افزایش دهد، از طرف دیگر نوع امتحان نیز تعیین‌کننده است؛ آیا ما باز پاسخ می‌خواهیم امتحان بگیریم یا چهارگزینه‌ای یا کوتاه پاسخ و جای خالی؟ هر کدام از این‌ها می‌تواند رویه خاصی را در یادسپاری و یادآوری اطلاعات برای دانش‌آموزان به دنبال داشته باشد. تأکید بر این است که مدرسين، از نوع سؤال‌هایی استفاده کنند که بتواند هم در سطح دانش، ترکیب، فهمیدن، به کار بستن و ارزشیابی قابل اعمال باشد. به همین دلیل، وقتی دانشجویان، نوع سؤال‌های استاد را می‌دانند که می‌تواند در گستره فرآیندهای عالی ذهنی باشد، هم به یادگیری خود عمق بیشتری می‌بخشند و از یادسپاری شب امتحان اجتناب می‌کنند و هم درصدد این برمی‌آیند که اگر مطلب و موضوعی را متوجه نشوند، از استاد و سایر دانشجویانی که توانایی درک بالایی نسبت به آن مطلب دارند و در یادگیری خبره‌تر هستند، یاری طلبند. نابر این، اساتید محترم با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی بین دانشجویان، از سبک‌های یادگیری متنوعی که در طول ترم، به درک بیشتر مفاهیم منجر می‌شود استفاده کنند و روش‌های تدریس خود را به نحوی طراحی کنند که یادگیرندگان، نسبت به یادگیری، بالانگیزه‌تر، درگیرتر و مشتاق‌تر شوند. نکته مهم‌تر، استفاده از راهبردهای شناختی در تدریس است؛ به این معنی که دانش قبلاً آموخته شده در این موضوع را فعال کنند که این امر می‌تواند با طرح سؤال، مرور آن چه قبلاً در این زمینه آموخته شده و به نحوی فعال کردن توانایی بسط و گسترش معنایی در دانشجویان، انجام شود. این راهبرد شناختی باعث می‌شود که دانشجویان از پراکندگی مطالب دور باشند و از طرف دیگر ارتباط، پیوستگی و انسجام بین مطالب را بهتر درک کنند. به همین منظور، برخی از محققین از نقشه مفهومی استفاده می‌کنند تا پیوستگی مطالب را به نحوی عنوان کنند که دانشجویان بتوانند به شکل سلسله مراتبی، به سازمان‌دهی آن‌ها بپردازند و این، یادگیری را برای آن‌ها معنادار می‌کند. از طرف دیگر، یکی از راهبردهای شناختی، تکرار و تمرین است. در برخی از مباحث پیچیده، ما می‌توانیم از راهبرد تکرار و تمرین برای این که یادگیرنده، یادگیری خودش را قوت ببخشد و یادسپاری برای او تسهیل شود، استفاده کنیم.

باید دقت شود که هیچ کدام از این راهبردهای شناختی، چه راهبرد شناختی تکرار و تمرین، چه بسط و گسترش معنایی و چه

پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی

را پیش از مطالعه، در حین مطالعه و بعد از آن مورد توجه قرار می‌دهد و در این روش، اولین چیزی که شما انجام می‌دهید، به شکل نگاه اجمالی و دیدزدن به مطالب است، مانند روزنامه خواندن که ما می‌خواهیم از عناوین روزنامه مطلع شویم. بعد از این که از عناوین مطلع شدیم، برای خودمان طرح سؤال می‌کنیم؛ این طرح سؤال می‌تواند به شکل $5W1H$ باشد. در $5W$ بخش اول **what** اشاره به این دارد که چه چیزی و چه محتوایی را ما مطالعه می‌کنیم، **who** مرتبط است با این مطلب به چه کسی ارتباط دارد و بنا به اشاره متن به شخص و موضوع خاصی می‌تواند خود را نشان دهد. **Where** مکان و **when** زمان را مد نظر قرار می‌دهد، **why** هم مرتبط با چرایی مطلب است. **How** تحت عنوان **how** یا چگونگی است. من به عنوان یک یادگیرنده فعال می‌توانم زمانی که مطلبی را مطالعه می‌کنم به این که چه مطلبی هست در مورد چه چیزی و چه کسی بحث می‌کند، چرا این بحث را مطرح می‌کند و این بحث در مورد چه زمان و چه مکانی است، توجه کنم و این $5W$ در اینجا معنی پیدا می‌کند و چگونگی و شیوه به $1H$ برمی‌گردد. با این روش من یادگیرنده وقتی که مطلب را دیدم، می‌توانم برای خودم طرح سؤال کنم. بعد از طرح سؤال، شروع می‌کنم به خواندن، این خواندن من دقیقاً باید به شکلی باشد که پاراگراف خوانی شود نه کلمه به کلمه، یعنی اگر ما بخواهیم نسبت به کلمه به کلمه حساسیت نشان بدهیم، ناخواسته هم زمان زیادی صرف می‌کنیم و هم قادر به تشخیص نکات اصلی و مهم از نکات غیر اصلی و غیر مهم نیستیم. به این دلیل، استفاده از روش پاراگراف خوانی به فهم هدف نویسنده از یک پاراگراف و نکات جدید مطرح شده در آن و تفکیک پاراگراف‌های پشتیبانی از پاراگراف اصلی کمک می‌کند. بنابراین، زمانی که در حال خواندن هستیم، به جای این که حساسیت ما به دنبال یافتن کلمه باشد، باید به دنبال نکات اصلی که بحث بر روی آن قرار دارد باشیم و مطالب حاشیه‌ای و جنبی را کنار بگذاریم.

بعد از پایان خواندن، مرحله **Reflection** یا تأمل کردن ظاهر می‌شود. در این بخش، من کتاب را کنار می‌گذارم و سعی می‌کنم مطالب را مورد پردازش قرار دهم که در این پردازش بتوانم از صورت‌های ذهنی از تصوراتی که دارم، از آموخته‌های قبلی خود، از روش‌هایی که می‌تواند به من در یادسپاری مطلب کمک کند بهره بگیرم. افرادی که زمان لازم برای تأمل بر یادگیری خودشان صرف می‌کنند، قادر به عمق بخشی به یادگیری خود هستند و مطلب تازه را به یادگیری‌های قبلی خودشان پیوند می‌دهند. این تأمل کردن به نحوی شخصی‌سازی



کاری حضور پیدا کنم و آن مطلب خاص را به صورت عملی برای خودم بازنمایی کرده و یادگیرم. پس هر یادگیرنده، مطابق با هدف یادگیری و نوع برنامه‌ریزی و تشخیص سطح یادگیری و توان خود برنامه‌ریزی می‌کند.

یکی از مسائل شایع در بین دانشجویان این است که ادعا می‌کنند که با وجود ساعت‌ها درس خواندن، در امتحان عملکرد خوبی نداشته‌اند. دلیل آن است که از مهارت فراشناختی خودشان بهره نرفته‌اند. فردی که مهارت فراشناختی بالایی دارد می‌داند کجاها را آموخته، فهمیده، یاد گرفته و کجاها را نفهمیده است و زمانی که این تشخیص و تمیز را برای خود قائل نشود آن وقت است که سراغ مطالب آموخته نشده می‌رود و به جای صرف زمان برای تکرار موارد آموخته شده، بر روی مطالبی که آن‌ها را به خوبی فرا نگرفته و یا به دشواری به یاد می‌آورد تمرکز می‌کند.

راهبرد فراشناختی دیگری که دانشجویان می‌توانند از آن استفاده کنند، کنترل و نظم بخشی است، به این معنی که من شیوه مطالعه خود را باید مشخص کنم. آیا شیوه مطالعه من به درک مطلب منجر می‌شود؟ یا این که روش من بسیار وقت گیر است و از روش‌های غیر معمول استفاده می‌کنم. برای نمونه می‌خواهم و کتاب را در دست می‌گیرم و مطالعه می‌کنم، یا این که قدم می‌زنم و می‌خوانم و همین مسأله خاص باعث خستگی و مشکلاتی برای من می‌شود. دانشجویان باید در نظر داشته باشند، اگر قرار است مطلبی را یاد بگیرند، بعد از این که برنامه‌ریزی کردند، باید شیوه یادگیری خودشان را مورد نظارت قرار دهند. به این معنی که آیا من بنابر این مدت زمانی که تعیین کرده‌ام، توانسته‌ام این مقدار مطلب را یاد بگیرم؟ یا این که نه و آیا علت مشکل من در برآورد زمانی، انتخاب روش مطالعه نامناسب است؟ اگر این است باید در روش مطالعه خودم تجدید نظر کنم. یکی از روش‌های مناسب در این زمینه، روشی است که طرح سؤال

سازمان دهی کافی نیستند. این‌ها در پیوستگی باهم دیگر بنا به محتوا، بنا به نوع انتظار و نوع درسی که ارائه می‌شود می‌تواند استفاده شود و به این شکل، یادگیرنده در فرآیند یادگیری درگیر می‌شود. از جمله راهبردهایی که خود یادگیرندگان می‌توانند در فرآیند تدریس استفاده کنند و مدرس

به عنوان الگو آن‌ها را ارائه می‌کند، راهبرد برنامه‌ریزی است. در راهبرد برنامه‌ریزی، ما فقط مدیریت زمان را در نظر نمی‌گیریم بلکه بعد فیزیولوژیکی نیز مورد توجه است. من به عنوان یادگیرنده، یادگیرنده روزم یا شب؟ ریتم یادگیری من چگونه است؟ می‌توانم برای خودم برنامه‌ریزی کنم و زمانی که ذهنم آمادگی بیشتری برای یادگیری دارد محتوای دشوار را برای خودم قرار دهم و سعی کنم آن را یادگیرم؟ راهبردهای فراشناختی علاوه بر برنامه‌ریزی که بعد ذهنی و شیوه‌های یادگیری را دربرمی‌گیرد، بعد دیگری هم دارد که در آن یادگیرندگان، باید به هدف یادگیری توجه داشته باشند. هدف یادگیری من آیا فقط پیش خوانی یا آماده شدن برای درس است یا این که باید خودم را برای یک امتحان تعیین کننده آماده کنم؟ پس نوع هدفی که ما برای یادگیری مطلب انتخاب می‌کنیم، بر شیوه سازمان دهی و برنامه‌ریزی ما تأثیرگذار است. از این لحاظ، هر یادگیرنده با توجه به شناختی که از وضعیت و سبک فیزیولوژیکی خود دارد، سبک یادگیری خود را می‌شناسد که من شنیداری هستم یا دیداری، جنبشی-حرکتی هستم و یا ... هر کدام از این زوایا می‌تواند در نوع برنامه‌ریزی شیوه خواندن من مؤثر باشد. اگر من فردی شنیداری هستم پس می‌توانم مطالب را با صدای بلند برای خودم بخوانم یا برای این که درس را بهتر یاد بگیرم، با دوستانم برنامه‌ای قرار بدهم که هر کدام از ما بخشی از درس را توضیح دهیم. یادگیری ما در اینجا تحت تأثیر گفت و گوهایی است که از موضوع به عمل می‌آوریم. یا اگر من دیداری هستم، سعی کنم بیش از هر چیزی وقت خود را برای خواندن مطالب که ممکن است در قالب کلمات، اشکال، نمودارها یا تصاویر باشد صرف کنم و یا اگر سبک من جنبشی-حرکتی است، سعی کنم فعالیت یادگیری را به نحوی که می‌توانم از قابلیت‌های حرکتی خود استفاده کنم جهت دهم که ممکن است این کار، شامل یک تمرین عملی باشد که بتوانم در یک آزمایشگاه یا در موقعیت

پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی

در کنار او حضور پیدا کنند، به او این دلگرمی را بدهد که نگران نباش، آرامش داشته باش و آن چه را که بلد هستی بنویس. اجازه ندهیم شرایط پراضطرابی برای او به نحوی که بخواهد مرتب با سر تکان دادن مدرس و یا ناظر امتحانی روبرو شود شکل بگیرد.

از طرف دیگر، از شیرینی به شکل توشه غذایی محدودی که بخواهد در سر جلسه امتحان در اختیار دانشجویان قرار داده شود استفاده کنیم. کیک، آب یا نوشیدنی، همه این‌ها می‌تواند زمینه را برای کاهش اضطراب افرادی که به شدت در جلسه امتحان دچار اضطراب امتحان شده‌اند، فراهم کند. بنابراین نگاهی که ما به اضطراب امتحان داریم، نگاهی چندوجهی است که در این موقعیت خاص، باید فرد به نحوی اصلاح شود که در او اشتیاق یادگیری ایجاد شود و به دنبال ارتقا بخشیدن به قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود باشد تا این که بخواهد خود را به دیگران اثبات کند و از ترس این که دست انداخته و مسخره شود، توان خودش را بیش از این که در یادگیری به کار بگیرد، به تصور این که حالشان را می‌گیرم و فلان کار را می‌کنم از دست بدهد.

به همین دلیل، افراد هم به لحاظ ذهنی، هم به لحاظ فیزیولوژیکی و محیطی، نیازمند دریافت کمک‌هایی هستند؛ هم‌چنین از همه مهم‌تر، باید قبل از پرداختن به اضطراب امتحان، از ابتدا به شیوه‌های بهبود بخش یادگیری و ارتقا دهنده ظرفیت‌های پردازش اطلاعات فکر کنیم، به همین خاطر، یک مدرس باید با استفاده از روش‌های مختلفی سطح یادگیری یادگیرندگان را از سطح دانش ارتقا ببخشد و این ظرفیت تفکر نسبت به آموخته‌ها، می‌تواند عاملی باشد برای این که فرد، خودش را در مرحله‌ای از ارزیابی شدن تلقی نکند، بلکه خود را در موقعیتی برای فهم و به کارگیری مطالب در نظر بگیرد که این نگاه، زمینه را برای تقویت بنیه

به گونه‌ای باشد که بسیار گویاتر، شیواتر، دل‌نشین‌تر و قابل فهم‌تر از شرایط فعلی باشد و به همین خاطر، باید سوابق آموزشی و یادگیری در مراکز یادگیری و دانشگاه‌ها وجود داشته باشد که یادگیرنده با عنایت به میزان در اختیار داشتن این موارد، یادگیری خودش را بهبود ببخشد. متأسفانه در بیشتر موارد، تصور بر این است که ما باید فقط از کتاب بهره بگیریم؛ در حالی که منابع آموزشی می‌تواند بسیار متعدد و متکثر باشد و این را باید برنامه ریزان آموزشی و افرادی که در دانشگاه‌ها در ارتباط با بهبود بخشیدن به یادگیری یادگیرندگان فعالیت می‌کنند، مورد توجه قرار دهند و دانشگاه باید بتواند برای دانشجویان، علاوه بر کتاب‌های درسی که در کتابخانه وجود دارد، پادکست‌ها، فیلم‌ها، اسلایدها و کلیپ‌های مرتبط با یادگیری را فراهم کند.

بنابراین، وقتی در مورد اضطراب امتحان صحبت می‌کنیم، اگر یادگیرنده ما در حدی است که فاجعه سازی شرایط امتحان باعث می‌شود که به لحاظ فیزیولوژیکی دچار مشکل شود، بی‌اشتهایی عصبی پیدا کند، بی‌قرار شود، تکرر ادرار پیدا کند و قادر به حضور و استفاده از جلسه امتحان نباشد، چنین یادگیرنده‌ای هم به لحاظ فیزیولوژیکی باید تحت درمان قرار بگیرد و هم به لحاظ روانشناسی باید نزد مشاور برود؛ چرا که بخش عمده‌ای از اضطراب این فرد، به واسطه تصورات نادرست، تحریف‌های شناختی و خطاهای شناختی هست که این فرد نسبت به موقعیت امتحان دارد و نتیجه امتحان را به شکلی فاجعه آمیز برای خود ترسیم می‌کند.

زمانی که ما به اضطراب امتحان می‌پردازیم، باید در همه سطوح، راهبردهایی داشته باشیم، چه در سطح پیشگیری اولیه باشیم که بخواهیم مهارت‌های مطالعه و شیوه‌های برنامه ریزی را برای آن‌هایی اعمال کنیم که هنوز دست‌خوش اضطراب و دلواپسی نیستند و چه در موقعیتی که فرد در معرض اضطراب امتحان است و بخواهیم پیشگیری ثانویه را انجام دهیم و برای او سخنرانی‌هایی به شکل عملی بگذاریم که مشاورین در خصوص یادگیری و شیوه‌های آن به بحث پردازند و چه در زمانی که فرد دچار اضطراب امتحان شده است، ما باید راهبردهایی داشته باشیم که به یادگیرنده کمک کند. برای نمونه، اگر مدرسی متوجه شود که یادگیرنده در جلسه امتحان، دچار اضطراب امتحان است، می‌تواند با خوش رویی

یادگیری توسط یادگیرنده است؛ به این معنی که هر فردی بنا به سابقه یادگیری، تجارب زیستی و ظرفیت‌های شناختی و فراشناختی خود، آن چه کتاب، سعی در ارائه آن داشته است را به زبان خودش تفسیر، قابل درک و ترجمه می‌کند و آن را فرامی‌گیرد. مرحله بعد از حفظ، به خود پس دادن است. در اینجا فرد سعی می‌کند ببیند که مطالب آموخته شده چه قدر در ذهن او جای گرفته و فهمیده شده است و یا چه قدر نتوانسته مطالب را یاد بگیرد. مرحله آخر مرور کردن است، مرور کردن یعنی این که من با توجه به نقاط ضعف یا قابلیت‌های خود، دوباره یادگیری و شیوه یادگیری خود را سامان بخشی کنم و دوباره بر اساس بازبینی که روی میزان درک و یادگیری خود دارم، آن را بازآرایی کنم. نکته اصلی این است که شاید خیلی از افراد بیان کنند این یک کار وقت گیر است؛ بلکه یادگیری، یک فرآیند دائم و پیوسته بوده و ما نمی‌توانیم آن را به شب امتحان موقوف کنیم؛ بنابراین، یادگیرنده موفق یادگیرنده‌ای است که از همان ابتدای ترم، در تلاش ایجاد ارتباط با مدرس و مطالب باشد؛ به این معنی که سعی کند مطالبی که مدرس بیان می‌کند را با توجه به ظرفیت‌های خودش یاد بگیرد، از پرسش و پاسخ استفاده کند، از بحث‌ها و وقت‌هایی که استاد در اختیارش قرار می‌دهد، بهره لازم را بگیرد تا یادگیری خودش را در طول زمان عمق ببخشد. در غیر این صورت، اگر ما بخواهیم در شب امتحان طوطی وار مطالبی را یاد بگیریم، باعث می‌شود سطح سواد ما نه تنها عمیق نشود، بلکه از ظرفیت‌های روانشناختی خودمان که می‌تواند اشکال مختلفی از دانش را تولید کند و ظرفیت‌های روان شناختی ما را نیز گسترش دهد بهره نگیریم.

بنابراین، در اضطراب امتحان، ما عوامل مختلفی را سهیم می‌دانیم. خود یادگیرنده که ابعاد روان شناختی، فیزیولوژیکی و در عین حال، ذهنش درگیر می‌شود؛ یاد دهنده و مدرس که می‌تواند با خلق فضای مناسب و استفاده از شیوه‌های مناسب به یادگیری، آن را تسهیل کند و با استفاده از روش‌های ارزشیابی مناسب، میزان آموخته‌ها و عملکرد یادگیری یادگیرندگان را مورد بحث قرار بدهد؛ هم‌چنین محیطی که یادگیرنده در آن زندگی می‌کند و یاد می‌گیرد و شرایطی که برای یادگیری مورد نیاز است و کتاب‌های درسی و منابع آموزشی که در اختیار دارد. ما نباید فقط نقش یادگیرنده را مورد توجه قرار دهیم بلکه یادگیرنده باید به انبوهی از منابع یادگیری دسترسی داشته باشد که با توجه به سبک‌های یادگیری یادگیرندگان و تجارب قبلی آن‌ها باشد. برای نمونه، ممکن است یک درس، توسط مدرسی در ترم‌های قبل ارائه شده باشد و نحوه بیان و شیرینی کلام استاد



پیشگیری و مدیریت اضطراب آزمون در آموزش عالی

بتوانند به دانشجویان کمک کنند و ظرفیت آن‌ها برای یادگیری را ارتقا ببخشند. استفاده از ظرفیت‌های مختلف الکترونیکی، از کانال‌های تلگرامی گروه‌های مجازی گرفته تا کنفرانس‌هایی که به شکل مجازی صورت می‌گیرد، همه این‌ها، زمینه و فرصت‌هایی است که باید دانشجو را با آن‌ها آشنا کرد تا بهره مناسب و لازم را بگیرد.

در واقع، زمانی که در مورد اضطراب امتحان یا ترس از ارزیابی صحبت می‌کنیم، باید توجه داشته باشیم، زمانی اضطراب امتحان کاهش پیدا می‌کند که فرد، به نوعی از خودباوری برسد و تصورات منفی که نسبت به خود، موقعیت و نتیجه عملکرد دارد را به نحوی مدیریت کند که از آن به عنوان پتانسیلی برای بالنگیزه شدن، بهره‌گیرد؛ چون اضطراب دارای سطوح مختلفی است؛ یک سطح آن می‌تواند در جهت هوشیار کردن فرد باشد، اما زمانی که از سطح بهینه خارج شود، آن وقت دیگر می‌تواند مخل یادگیری شود. پس چه ما اصلاً برانگیختگی نداشته باشیم و چه برانگیختگی خیلی زیاد باشد، هر دوی این موقعیت‌ها زمینه را برای یادگیری ما دشواری می‌سازد و فرآیند پردازش اطلاعات را مختل می‌کند. بنابراین، در جهت کمک به دانشجویان باید بتوانیم به آنان فرصت‌هایی را بدهیم که هم، آن‌ها خودشان را بشناسند و هم قابلیت‌های خودشان را شکوفا کنند و از همه مهم‌تر، تجارب موفقیت‌آمیزی را فراهم کنیم که به عنوان سوخت موتور یادگیری دانشجویان، به آن‌ها کمک کند. چون تجارت موفقیت‌آمیز و تجارب زیستی آن‌هاست که می‌تواند تصوراتشان را نسبت به دنیای پیرامون بهبود بخشد و به آن‌ها یاری بدهد که بتوانند زندگی خودشان را به نحو مطلوب پیش ببرند.

کمک‌کنند که از ظرفیت‌های مختلف و تجربه زیستی خودشان، برای یادگیری مطالب، بهره‌گیری کنند.

نکته دیگر این هست که باید از همان ابتدای ورود به دانشگاه، نقاط ضعف و قوت، اضطراب، افسردگی و حالات مختلف دانشجو، توسط مشاورین دانشگاه مورد توجه قرار گرفته و به او رشد داده شود و کمک‌ها و خدماتی که زمینه بهبود یافتن عملکرد تحصیلی دانشجو را به دنبال دارد، به او ارائه شود؛ نه این‌که دانشجو به حال خود رها شود و فقط در زمان امتحانات، سخنرانی‌ها و هم‌اندیشی‌هایی برای کاهش اضطراب امتحان برگزار گردد. این موارد، شاید اقدامی مناسب در کوتاه‌مدت باشد ولی در بلندمدت مشکل را حل نکرده و ممکن است این چرخه اضطراب و ناتوانی استمرار پیدا کند و علی‌رغم تمامی سرمایه‌گذاری‌های دانشگاه، دانشجو بهره لازم را از موقعیت نگیرد.

نکته دیگر، استفاده از روش‌های متنوع یادگیری توسط خود یادگیرندگان است. استفاده از روش‌های متنوع یادگیری، هم می‌تواند مبتنی بر روش‌های تدریسی باشد که مدرس به کار می‌گیرد و هم مبتنی بر قابلیت‌های شناختی و فراشناختی خود یادگیرنده باشد. به همین دلیل، بها دادن به دانشجو در فرآیند یادگیری، به نحوی که مسئولیت بخشی از یادگیری خود یا تمام آن را به عهده گیرد، و ایجاد فرصت کمک‌خواهی برای دانشجو در محیط دانشگاه، از اهمیت زیادی برخوردار است. دانشجو باید بتواند از زمان‌هایی که برای ملاقات استاد است، برای رفع اشکالات و ابهامات درسی استفاده کند، از طرف دیگر، یادگیرندگان خبره و دستیاران آموزشی و پژوهشی که در خدمت اساتید هستند، باید

آموزشی یادگیرنده و عمیق بخشیدن به یادگیری او فراهم می‌کند. نوع نگاه مدرس نسبت به یادگیرنده و نوع نظارت و انتظار سازمان آموزشی از مدرس، می‌تواند در میزان یادگیری و سطح اضطراب یادگیرنده تأثیر گذار باشد.

اگر قرار است ما اضطراب امتحان را در دانشگاه چاره‌اندیشی کنیم، هم خود دانشگاه باید ظرفیت و توانایی‌های لازم را برای ایجاد مراکز یادگیری و توسعه منابع آموزشی به کار بگیرد، هم محیط‌هایی را برای مطالعه دانشجویان در نظر داشته باشد. برای مثال، در زمان امتحانات، کتاب‌خانه به شکل شبانه‌روزی دایر باشد، غذاخوری و یا موقعیت‌هایی که دانشجویان بتوانند نیازهای غذای خودشان را برطرف کنند در اختیارشان باشد، از طرف دیگر منابع آموزشی که می‌تواند به شکل تصویر، اسلاید یا به شکل فیلم باشد در اختیار دانشجویان قرار بگیرد و سوابق آموزشی سایر مدرسان به نحوی ضبط و مستندسازی شود که دانشجویان بتوانند از استادی که شاید ۲۰ سال قبل، این مطالب را ارائه می‌کرده تا مدرسین به‌روزی که در حال ارائه این مطالب هستند، اطلاعاتی داشته باشند. پس خود سازمان دانشگاه با توجه به امکاناتی که برای دانشجویان فراهم می‌کند، سازوکار اجرا و شیوه برگزاری امتحانات و مقررات حاکم در زمان برگزاری، می‌تواند در تشدید، کاهش و از بین بردن اضطراب دانشجویان تأثیر گذار باشد، از طرف دیگر، خود مدرس با استفاده از شیوه‌های نوین ارزشیابی که می‌تواند مقوله‌های مختلفی را دربرداشته باشد، دانشجو را محدود و محصور در امتحانات مداد-کاغذی که مبتنی بر محفوظات باشد نکند و از شیوه‌های ارزشیابی متنوع و متفاوت در طول ترم بهره بگیرد و به این شکل به یادگیرندگان

ارزیابی الکترونیکی با استفاده از گوگل فرم

در سال‌های اخیر، با گسترش اینترنت، سامانه‌های زیادی برای ارزیابی الکترونیکی طراحی شده‌است که یکی از محبوب‌ترین آن‌ها گوگل فرم است. گوگل فرم یکی از امکانات شرکت گوگل است که می‌توان از آن برای جمع‌آوری حجم زیادی از داده‌ها استفاده کرد. همچنین، شما می‌توانید این فرم را با کاربران مختلف به اشتراک بگذارید. برای استفاده از گوگل فرم، تنها به یک حساب کاربری جی‌میل نیاز خواهید داشت. در این قسمت، می‌خواهیم شما را با نحوه طراحی یک فرم گوگل و کار با آن آشنا کنیم. برای این کار، مراحل آموزش زیر را دنبال کنید:

گام ۱: در صورتی که یک حساب کاربری جی‌میل دارید، وارد حساب خود شوید. در صورت امکان از مرورگر کروم استفاده کنید.

نکته: در صورتی که حساب جی‌میل ندارید از آدرس زیر اقدام کنید:

<https://accounts.google.com/SignUpWithoutGmail?hl=en>



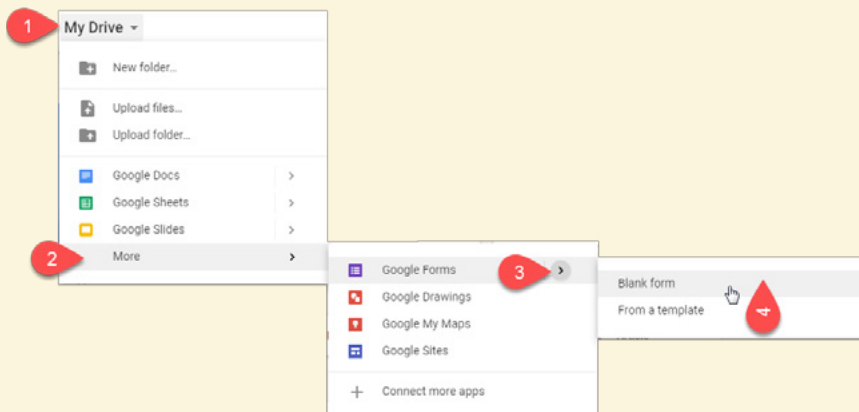
سعید لطیفی

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه تربیت مدرس

به عنوان یک معلم، ارزیابی یادگیرندگان، یکی از سخت‌ترین، زمان‌برترین و حیاتی‌ترین کارهاست. هنگام ارزیابی یادگیرندگان، برای مقاصد مختلف، باید بعد از طراحی سؤالات، آن‌ها را تایپ کرد و پرینت گرفت و سپس در یک مکان و زمان خاص، در اختیار یادگیرندگان قرارداد تا پاسخ‌های خود را وارد کنند و سپس در پایان، برگه را تحویل دهند. از همه مهم‌تر، فرآیند تصحیح برگه‌های آزمون است که بسیار وقت‌گیر می‌باشد. اما از آنجایی که امروزه وسایل سیار هم‌چون موبایل و تبلت‌ها و هم‌چنین رایانه‌های شخصی در بین عموم رایج شده‌است، به راحتی می‌توان از قابلیت‌های آن برای بهبود و تسریع فرآیند ارزیابی استفاده کرد.

معرفی نرم افزارهای کاربردی برای آزمون سازی

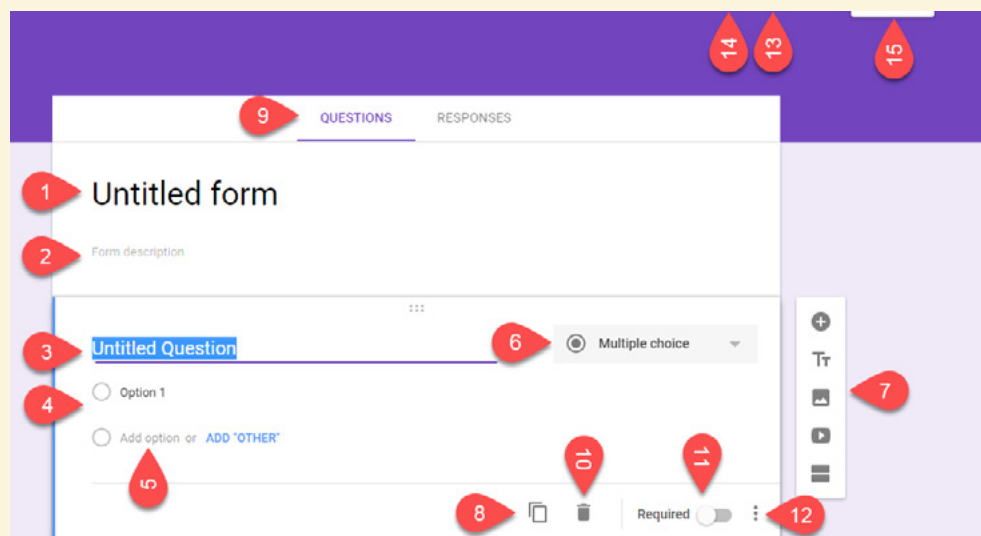
گام ۲: پس از وارد شدن به حساب جی‌میل، در گوشه سمت راست، بر روی دکمه Google apps کلیک کنید تا منویی مانند شکل زیر باز شود. سپس از لیست منوی باز شده بر روی Drive کلیک کنید.



گام ۳: بعد از کلیک بر روی Drive وارد صفحه Google Drive می‌شوید. برای ایجاد یک فرم خالی، بر روی دکمه My Drive کلیک کنید و سپس مانند تصویر زیر مراحل ۱ تا ۴ را طی کنید.

گام ۴:

پس از کلیک بر روی زیر منوی Blank Form یک فرم گوگل خالی با یک سؤال آماده ساخته می‌شود که شما می‌توانید با استفاده از امکانات آن، یک فرم گوگل حرفه‌ای خلق کرده و از طریق آن پاسخ‌های آزمون خود را گردآوری کنید. در ادامه هر یک از قسمت‌های مهم صفحه فرم را برحسب شماره‌های درج شده توضیح می‌دهیم:



در این قسمت می‌توانید برای فرم خود یک عنوان انتخاب کنید؛ برای مثال: آزمون تاریخ.

1. در این قسمت می‌توانید برای فرم خود یک توضیح بنویسید؛ این توضیح می‌تواند راهنمای آزمون باشد.
2. در این قسمت می‌توانید بدنه سؤال خود را وارد کنید. برای مثال اولین پادشاه هخامنشی که بود؟
3. در این قسمت می‌توانید پاسخ‌های پیش‌فرض خود را وارد کنید. توجه داشته باشید این قسمت با انتخاب نوع گزینه انتخاب تغییر می‌کند؛ برای مثال کوروش، داریوش و انواع گزینه‌ها و نحوه انتخاب آن‌ها در شماره ۶ توضیح داده شده است.
4. به صورت پیش‌فرض، فرم یک گزینه دارد، اما با انتخاب این دکمه می‌توانید گزینه‌های دیگری به سؤال اضافه کنید.
5. گوگل فرم به شما امکان ساخت انواع آزمون‌ها، از آزمون‌های چهارگزینه‌ای گرفته تا آزمون‌های تشریحی را می‌دهد. در این قسمت می‌توانید یکی از انواع زیر را انتخاب کنید:

نکته: با انتخاب گزینه Short answer می‌توانید یک آزمون کوتاه پاسخ که یادگیرنده باید یک کلمه یا عبارت کوتاه را وارد کند بسازید. در صورتی که فراراست پاسخ یادگیرندگان، طولانی و از نوع تشریحی یا انشایی باشد، می‌توانید گزینه Paragraph را انتخاب کنید. با انتخاب گزینه Multiple choice می‌توانید یک آزمون چندگزینه‌ای یا صحیح-غلط ایجاد کنید. همچنین، در صورتی که کاربر باید یک پروژه

معرفی نرم افزارهای کاربردی برای آزمون سازی

یا تصویر یا هر نوع فایل دیگری را ارسال کند، می‌توانید گزینه File upload را برگزینید. به دلیل این که سایر گزینه‌ها کاربرد کمتری دارند، از توضیح آن‌ها خودداری می‌کنیم.

6. در این قسمت می‌توانید یک سؤال دیگر ایجاد کنید یا امکانات چند رسانه‌ای به فرم یا آزمون خود اضافه کنید. برای مثال، ممکن است یادگیرنده، یک قطعه فیلم مشاهده کند و سپس درک و فهم یا تجزیه و تحلیل خود از آن را توضیح دهد.
7. با کلیک بر روی این دکمه، از سؤالی که طراحی کرده اید، یک کپی دیگر ایجاد می‌شود. این دکمه برای جلوگیری از اتلاف زمان و ایجاد سؤال‌هایی یکسان و یک دست استفاده می‌شود.

8. در این قسمت دو تب Questions و Responses وجود دارد که نماهای مختلف فرم را نمایش می‌دهد. در صورت انتخاب تب Responses می‌توانید پاسخ‌های یادگیرندگان به هر یک از سؤالات را مشاهده کنید. نمای Questions هم فرم طراحی شده را نمایش می‌دهد و در این قسمت، عملیات ساخت و ویرایش فرم صورت می‌گیرد. به صورت پیش فرض، هنگام ایجاد فرم، نمای Questions فعال می‌شود.

9. برای حذف سؤال می‌توانید بر روی این قسمت کلیک کنید.

10. در صورتی که بخواهید یادگیرنده را ملزم به پاسخ به سؤال کنید، می‌توانید این گزینه را فعال کنید. در این صورت، تا یادگیرنده به سؤال پاسخ ندهد، به وی اجازه ارسال فرم داده نمی‌شود.

11. در این قسمت گزینه‌های اضافی برای نمایش برخی امکانات وجود دارد.

12. با کلیک بر روی آیکن چشم می‌توانید پیش نمایش فرم طراحی شده را در مرور خود مشاهده کنید.

13. با انتخاب آیکن پالت رنگ می‌توانید برای فرم، از بین تم‌های موجود، یک تم مناسب با موضوع خود انتخاب کنید.

14. در صورتی که فرم آزمون خود را طراحی کردید، می‌توانید آن را با یادگیرندگان به اشتراک بگذارید یا برای افراد خاصی ارسال کنید. همچنین، امکان به اشتراک گذاری فرم در شبکه‌های اجتماعی مختلف وجود دارد. با کلیک بر روی دکمه Send پنجره زیر باز می‌شود:

نکته: در صورتی که می‌خواهید فیلم آموزشی نحوه ساخت فرم گوگل را مشاهده کنید، کد QR زیر را با گوشی هوشمند خود اسکن کنید:



کاربردهای آموزشی فرم گوگل

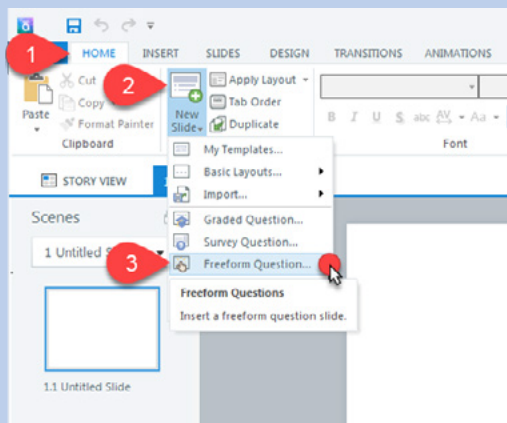
- ☐ Short answer
- ☐ Paragraph
- ☒ Multiple choice
- ☒ Checkboxes
- ☐ Dropdown
- ☐ File upload
- ☐ Linear scale
- ☐ Multiple choice grid
- ☐ Checkbox grid
- ☐ Date
- ☐ Time

از فرم‌ساز گوگل، می‌توان برای مقاصد آموزشی مختلفی استفاده کرد. مواردی که در ذیل بیان می‌شود، تنها مواردی است که برحسب تجربه، افراد مختلف، از آن استفاده کرده‌اند و شما ممکن است بنابر خلاقیت خود موارد کاربرد دیگری را پیدا کنید. از جمله کاربرد فرم گوگل عبارت‌است از:

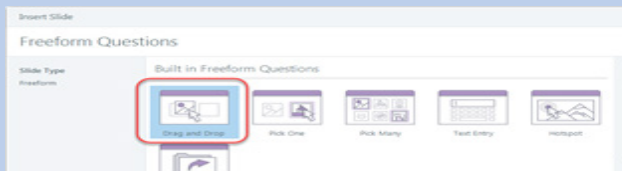
1. ساخت انواع آزمون‌های الکترونیکی چهارگزینه‌ای، تشریحی، صحیح-غلط، کوتاه پاسخ و ...
2. ایجاد کارپوشه‌های الکترونیکی از طریق File upload؛ در این صورت، یادگیرندگان می‌توانند کارها و پروژه‌های خود را برای شما ارسال کنند و شما به آن‌ها بازخورد دهید.
3. ایجاد فرم‌های نظرسنجی، برای گردآوری داده‌های مختلف هم‌چون نظرسنجی درباره گردش علمی، فعالیت‌های کلاسی مختلف و ...
4. ایجاد دیکشنری‌های اشتراکی آنلاین؛ به این صورت که یادگیرندگان، واژه‌های خود را در این فرم وارد کرده و در پایان کلاس، یک بانک عظیم از واژه‌های جدید گردآوری کنند.
5. به عنوان فرم‌های ثبت نام، برای کلاس‌های تقویتی یا کارگاه‌های آموزشی
6. ایجاد آزمون‌های چندرسانه‌ای که از فیلم و تصویر برای ارزیابی یادگیرندگان استفاده کند. در این صورت می‌توانید مهارت‌های سطح بالای یادگیرندگان را بسنجید.
7. استفاده در تلفیق با روش‌های آموزشی جدید مانند کاوشگری و حل مسئله؛ به این صورت که یادگیرندگان، داده‌های گردآوری شده خود در مورد مسائل و پدیده‌های مختلف را در این فرم‌ها وارد کنند و سپس از نتایج تحلیل آن‌ها، برای حل مسئله مورد نظر استفاده نمایند.

معرفی نرم افزارهای کاربردی برای آزمون سازی

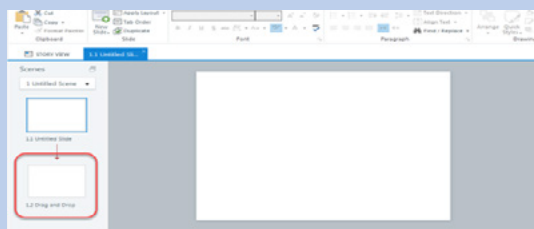
Freeform، از تب New Slide، Home و سپس Question را انتخاب کنید.



با انتخاب Freeform Question یک پنجره برای ساخت اسلاید مورد نظر باز می‌شود که به شما امکان می‌دهد از بین مجموعه‌ای از انواع مختلف آزمون فرم آزاد دست به انتخاب بزنید. به دلیل این که در اینجا ما قصد داریم یک آزمون از نوع "بکش و رهاکن" ایجاد کنیم، از این فهرست آزمون Drag and Drop را انتخاب کنید و دکمه Insert Slide را کلیک کنید تا یک اسلاید سؤال ایجاد شود.



گام ۴: پس از انتخاب آزمون Drag and Drop از فهرست موجود یک اسلاید با این عنوان ساخته می‌شود.



نکته: اولین اسلاید را که به صورت پیش فرض، با نام Untitled Slide ایجاد شده است را می‌توانید با کلیک راست بر روی آن و انتخاب گزینه Delete پاک کنید.

گام ۵: در اسلاید ساخته شده تحت عنوان Drag and Drop، ابتدا سؤال خود را تایپ و سپس تصویر مورد نظر خود را وارد کنید و با استفاده از shape در تب Insert مکان هر یک از پاسخ‌های مورد نظر را ایجاد کنید. توجه داشته باشید که برای هر پاسخ یک مربع قرار داده شود.

نکته: برای تایپ سؤال مورد نظر از کادر متنی موجود در تب Insert استفاده کنید.

آزمون سازی در استوری لاین؛ نحوه ساخت بکش و رهاکن (Drag and Drop)!

سعید لطیفی

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه تربیت مدرس

استوری لاین، یکی از نرم افزارهای کاربردی و آسان برای ساخت چند رسانه‌ای‌های آموزشی است. این نرم افزار علاوه بر این که به شما امکان می‌دهد متن، صدا و تصویر را برای ساخت یک چند رسانه قدرت مند با هم تلفیق کنید، امکانات بسیار زیادی نیز برای ساخت انواع آزمون‌ها دارد. در این قسمت می‌خواهیم به شما نحوه ساخت یک آزمون از نوع "بکش و رهاکن" را که در آن دانش آموز باید عناوین بخش‌های مختلف تصویر را جای مربوط به آن بکشد و سپس رها کند، آموزش می‌دهیم. این آزمون‌ها را به دلیل ویژگی درگیر کنندگی که دارند، می‌توان بازی آموزشی نیز نامید. در ادامه به شما نحوه ایجاد این نوع آزمون‌ها را آموزش خواهیم داد.

در اینجا قصد داریم یک آزمون ایجاد کنیم که دانش آموز باید نام انواع مختلف چین خوردگی را بر روی قسمت‌های مشخص شده در تصویر کشیده و سپس رها کند. سپس نرم افزار با بررسی صحت پاسخ وی، به دانش آموز بازخورد مناسب می‌دهد.

برای ایجاد این آزمون گام‌های زیر را به ترتیب دنبال کنید:

گام ۱: ابتدا نرم افزار استوری لاین ۳ را از یکی از سایت‌های دانلود فارسی زبان دانلود کنید. پس از نصب آن، بر روی آیکون نرم افزار کلیک کنید تا نرم افزار باز شود.

گام ۲: با ایجاد پروژه جدید به نمای Story View می‌روید. با دوبار کلیک بر روی اسلاید کوچکی که در مرکز قرار دارد، می‌توانید برای طراحی آزمون خود به نمای Slide View بروید.

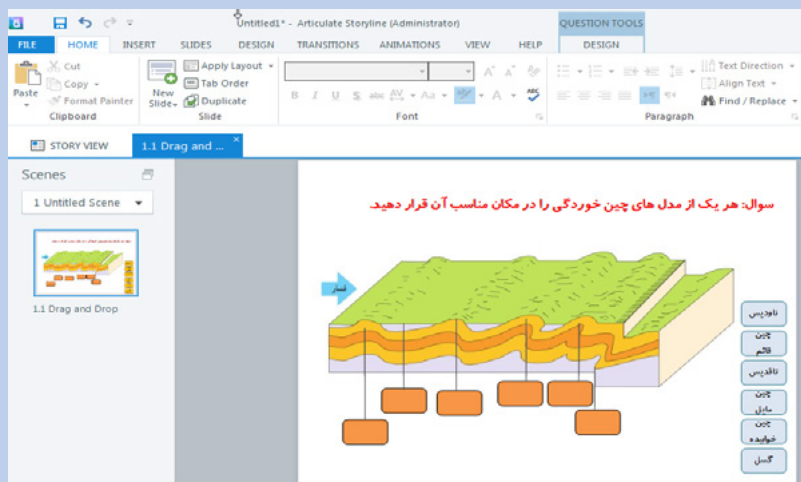
گام ۳: در نرم افزار استوری لاین، برای ساخت آزمون، انواع مختلفی سؤال وجود دارد که به صورت کلی در سه دسته طبقه بندی شده است:

- **سؤالات از نوع Graded:** از این نوع سؤالات برای ساخت یک اسلاید سؤال استفاده می‌شود که می‌توان به آن نمره‌ای اختصاص داد. مانند سؤالات چهار گزینه‌ای یا صحیح-غلط.
- **سؤالات از نوع Survey:** از این نوع سؤالات برای ساخت یک اسلاید حاوی سؤالات نظرسنجی استفاده می‌شود. مانند سؤالات از نوع طیف لیکرتی برای دریافت نظر یادگیرندگان در مورد مواد آموزشی و ...
- **سؤالات از نوع Freeform:** از این نوع سؤالات برای ساخت سؤالاتی استفاده می‌شود که نسبت به سایر سؤالات، انعطاف پذیری بیشتری دارد. مانند آزمون‌های ناحیه حساس به کلیک و بکش و رهاکن.

در اینجا برای ایجاد یک اسلاید سؤال از نوع فرم آزاد یا

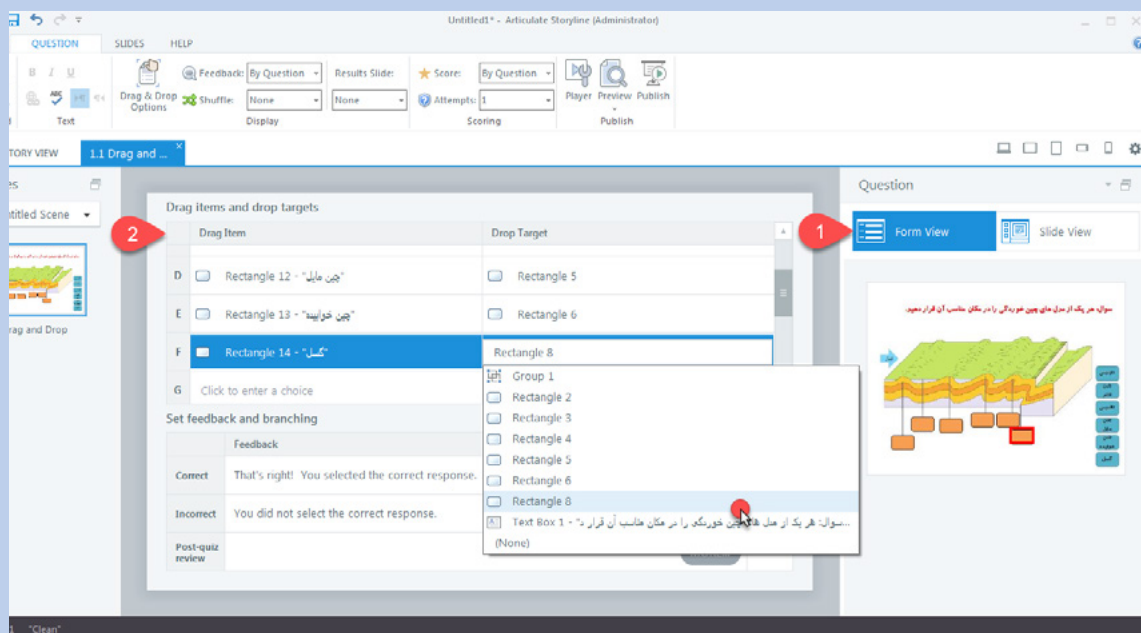
آزمون‌سازی در استوری لاین آزمون‌سازی در استوری لاین

گام ۶: در این گام، پاسخ‌هایی را که باید در جای خود کشیده‌شوند طراحی می‌شود. برای طراحی پاسخ‌ها، از شکل‌ها یا Shape در تب Insert استفاده می‌کنیم و متن مورد نظر را در آن تایپ می‌کنیم.



گام ۷: پس از ساخت پاسخ‌ها با استفاده از Shape باید پاسخ‌ها و جای آن‌ها با یکدیگر پیوند داده‌شوند. برای این کار، در سمت راست صفحه، بر روی دکمه Form View کلیک کنید تا به نمای فرم بروید. در این نمای پاسخ‌ها را با مکان آن‌ها متصل کنید. بنابراین از Drag Item پاسخ مورد نظر و از قسمت Drop target مکان مورد نظر پاسخ را انتخاب کنید. این کار را برای پیوند تمام پاسخ‌ها و مکان‌ها به‌هم تکرار کنید.

نکته: هم‌زمان با پیوند پاسخ و مکان آن در سمت راست صفحه، پاسخ‌ها و مکان‌های انتخابی نمایش داده می‌شود تا امکان پیوند اشتباه پاسخ و مکان‌ها پایین بیاید.



گام ۸: در صورتی که پاسخ‌ها و مکان مورد نظر هر یک از آن‌ها را به‌هم پیوند داده‌باشید، آزمون مورد نظر طراحی شده‌است. برای تنظیمات مربوط به آزمون می‌توانید در نمای Form View از تب Question، تنظیمات لازم برای سؤال را تغییر دهید.

گام ۹: در صورتی که بخواهید بازخوردهای پیش فرض را نیز تغییر دهید، در نمای Form View می‌توانید این کار را انجام دهید.

گام ۱۰: در پایان برای مشاهده نتیجه می‌توانید به نمای Slide View بازگردید و با زدن دکمه Preview از تب home آزمون مورد نظر را اجرا کنید و بیازمایید.

نکته: دکمه Preview از نمای Form View و تب Question قابل دسترسی است.

International Events Relevant Evaluation and Assessment

Title	Submission Deadline	Country/ City – .Date of Conf	Website/ information
EduTeach2018-Third Canadian International Conference on Advances in Education, Teaching & Technology 2018 Training, Evaluation and Assessment · Assessment and evaluation in Education · Online Assessment	30th December 2017	25th to 26th January 2018 Bangkok, Thailand	http://educationconference.info/asia-pacific
International Academic Conference on Technology in Education in Barcelona Assessment Software Tools ·	February 19, 2018	12th to 14th March 2018 Barcelona, Spain	http://tech.westeastinstitute.com/index.php/international-conference-technology-education-barcelona-spain
International Conference on Quality Assurance in (Higher Education 2018 (ICQAHE 2018	14th November 2017	24th to 24th February 2018 Gazipur, Dhaka, Bangladesh	/http://icqahe.icacduet.edu.bd
International Academic Conference on Technology in Education in Vienna Assessment Software Tools ·	March 27, 2018	Vienna, Austria, April 17-19, 2018	http://tech.westeastinstitute.com/index.php/international-conference-technology-education-vienna-austria
7th International Congress on Education and Learning Student assessment. Summative and formative · assessments · Teacher assessment · Assessment and measurement of educational quality	1st June 2018	18th to 20th July 2018 Paris, France	http://oneducationandlearning.com/congress/call-for-papers
Fifth International Conference on Language, Literature and Society 2018 Language Testing and Assessment · · Language Program Evaluation	30 March 2018	19th to 21st July 2018 Yogyakarta, Indonesia	/http://www.languages3000.com
EduTeach2018-Third Canadian International Conference on Advances in Education, Teaching & Technology 2018	15th March 2018	28th to 30th July 2018 Toronto, Canada	http://www.educationconference.info
13th International Conference on Teaching, - 2018 (Education & Learning ICTEL) Other issues of interest related to teaching, education, information science and learning	Feb- 15 ruary 2018	Ibis Styles Kuta Circle, Bali, Indonesia August 08-09, Bali	https://www.adtelweb.org/2018---13th-international-conference-on-teaching-education-and-learning-ictel-august-08-09-bali-about-59
Education, Research & Development 2018, 9th International Conference Evaluation and assessment ·	Feb- 28 ruary 2018	23rd to 27th August 2018 Elenite, Bulgaria	https://www.sciencebg.net/en/conferences/education-research-and-development
The Singapore Education Technology Conference 2018 Evaluation/Performance Measurement and Assessment	24th May 2018	30th to 31st August 2018 Singapore	https://setc.ear.com.sg

معرفی کتاب

Editors: Wyatt-Smith,
Claire, Cumming, Joy

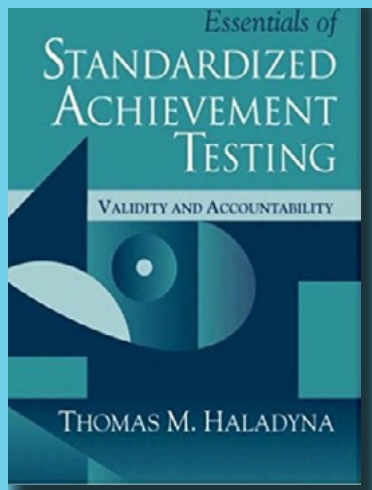
در این کتاب نویسندگان در رابطه با تغییرات جهان پسامدرن، انقلاب اطلاعات و چالش های اجتماعی امروز و تاثیر آن بر اولویت های آموزشی و نیاز برای روش های جدید ارزشیابی مبتنی بر این تغییرات بحث می کنند.

مطالب این کتاب شامل موارد زیر می باشد:

سنجش برای آینده: مسائل و چالش ها، خلاقیت و نوآوری در ارزیابی: مهارت ها و قابلیت های جدید، و تغییر شیوه های ارتباطی ارزیابی فرایندها و پشتیبانی حرفه ای

مسائل ارزیابی و فنون جدید: کارپوشه های الکترونیکی
صحت در ارزیابی
ارزیابی و جنسیت
ارزیابی و معلولیت
چالشهای ارزیابی، قانون و آینده
استفاده معلمان از داده های ارزیابی

استفاده از داده های آزمون



حرکت از عملکرد به استنتاج
ارزیابی آموزشی در نروژ

تعریف استانداردهای قرن بیست و یکم

By Suzanne Wegener Soled

مراکز تربیت معلم یکی از مهم ترین بخش ها برای تحلیل نظری و پژوهش تجربی در زمینه سنجش و ارزشیابی است و این مراکز همگام با نوآوری ها و نقش های حرفه ای جدید معلمان نیازمند ابزارهای جدیدی برای سنجش یادگیری و عملکرد معلمین می باشند؛ با توجه به این نیاز این کتاب برای آزمون چگونگی انتخاب افراد برای معلمی انتخاب و ارزشیابی آنها در طول دوره تربیت معلم مربوط می شود. این کتاب به



مرور و تحلیل دانش موجود در زمینه سنجش در تربیت معلم می پردازد و همچنین در پی گسترش و عمق بخشی دانش این حوزه است. مطالب این کتاب شامل

موارد زیر می باشد: نقش سنجش در تربیت معلم

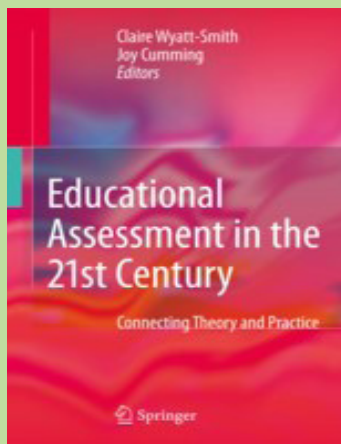
ابعاد سنجش معلمان

سنجش و ارزیابی معلمان پیش از دبستان

آزمون هایی برای ورود و خروج از تربیت معلم آزمون های عملکردی برای معلمان

مسئولین کنترل عملکرد

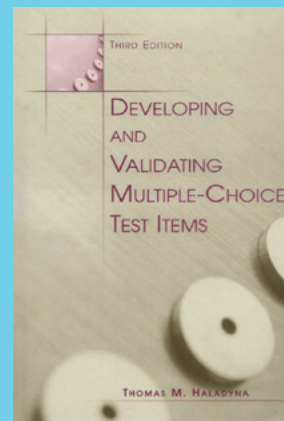
Educational Assessment in
the 21st Century



Developing and Validating
Multiple-choice Test
Items

By: Thomas M. Haladyna

کتاب طراحی و اعتباریابی آزمون های چند گزینه ای اثر توماس هالادینا از متخصصین مطرح در زمینه سنجش و



آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی است. مخاطبان این کتاب تمام افرادی علاقه مند به طراحی و اعتباریابی سوال های چند گزینه ای در جهت اندازه گیری درک و فهم، کاربرد دانش و مهارت های شناختی سطح بالا چون تفکر انتقادی و حل مساله را شامل می شود.

مطالب این کتاب شامل موارد زیر می باشد:

مبانی آزمون های چند گزینه ای

اهمیت اعتباریابی

قالب سوال های چند گزینه ای

شیوه نامه ای برای تدوین سوال های چندگزینه ای

نمونه های طراحی شده مناسب

شواهد اعتبار گویه ها

شواهد معتبر آماری برای گویه ها و پاسخ ها

استفاده از پاسخ گویه ها برای بررسی مسائل خاص

آینده طراحی گویه ها و اعتباریابی آن

رویکردهای جدید در اعتباریابی نوشتن گویه ها و پاسخ دهی به آن

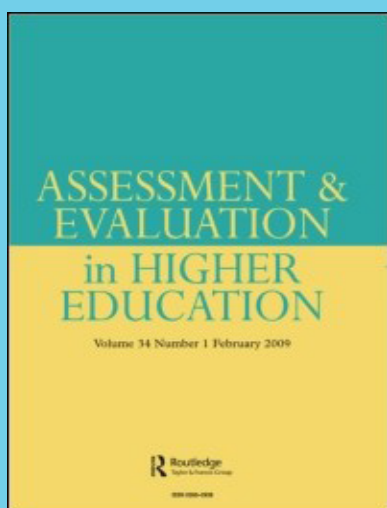
Assessment, Testing and
Evaluation in Teacher Ed-
ucation (Social and Policy
Issues in Education)

معرفی نشریه علمی پژوهشی

نشریه سنجش عملی، پژوهش و ارزشیابی یکی از نشریه های برخط معتبر و با ضریب تاثیر بالا است که دسترسی به مقاله های مستند که تاثیر مثبتی بر سنجش، پژوهش، ارزشیابی و حرفه تدریس دارند را فراهم می کند.

مطالب منتشر شده در این نشریه شامل تحلیل ها و ایده هایی در مورد مسائل روشی و عملی این حوزه هستند و یاری گر خوانندگان برای به روز نگه داشتن خود در زمینه روش ها و روندها و پژوهش های جدید ارزشیابی در زمینه های مختلف سنجش و ارزشیابی می باشند.

Assessment & Evaluation in Higher Education



<http://www.tandfonline.com/loi/caeh20>

Publisher: Routledge

Print ISSN: 0260-2938 Online ISSN: 1469-297X

سنجش و ارزشیابی در آموزش عالی

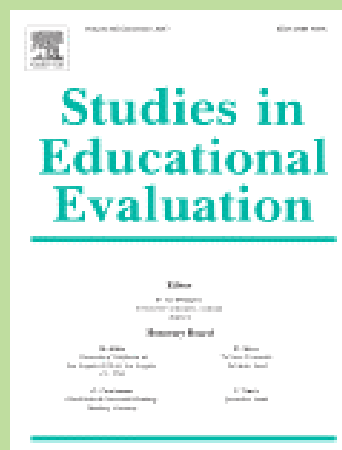
نشریه سنجش و ارزشیابی در آموزش عالی از نشریات معتبر و با ضریب تاثیر بالا در حوزه تعلیم و تربیت است که به تمامی جنبه های مرتبط با سنجش و ارزشیابی در آموزش عالی می پردازد. هدف این نشریه رشد درک و فهم از فرایند سنجش و ارزشیابی به خصوص در موارد مرتبط با یادگیری دانشجویان، کارکنان و توسعه آموزشگاهی می باشد.

Studies in Educational Evaluation

<https://www.journals.elsevier.com/studies-in-educational-evaluation/>

Publisher: Elsevier Ltd.

ISSN: 0191-491X



نشریه پژوهشی مطالعات ارزشیابی تربیتی یکی از نشریه های با ضریب تاثیر بالا و معتبر در زمینه تعلیم و تربیت است که به انتشار گزارش های معتبر ارزشیابی می پردازد. در این نشریه ۴ دسته از مقاله ها منتشر می شود: الف). پژوهش های ارزشیابی تجربی که به بحث ارزشیابی در عمل در سراسر جهان می پردازد. ب). مسائل و موضوعات نظری و عملی مربوط به ارزشیابی برنامه ها، موسسه های آموزشی و سنجش یادگیرندگان. ج). مقاله هایی که به موضوعات خاص ارزشیابی به صورت کل یا در کشوری خاص یا گروهی از کشورها می پردازد. د). مرور و خلاصه ای از مطالعات ارزشیابی.

Practical Assessment, Research and Evaluation

Publisher: PAREOnline

Practical Assessment,
Research & Evaluation
A peer-reviewed electronic journal. ISSN 1531-7714

<http://pareonline.net/>

ISSN 1531-7714

معرفی نشریه علمی پژوهشی

علاقه‌مندان، پژوهشگران و صاحب‌نظران محترم می‌توانند مقالات خود را با رعایت (حداکثر ۴۰۰ کلمه) و منطبق با حوزه فعالیت نامه بالندگی به آدرس نشریه ارسال نمایند تا پس از بررسی، در صورت تأیید در نوبت چاپ نشریه قرار گیرد. بدیهی است عدم رعایت اصول ذکرشده موجب عدم پذیرش یا تأخیر در چاپ و انتشار مقالات دریافتی خواهد گردید.

● نامه بالندگی در قبول، رد و اصلاح مقالات آزاد است.

● استفاده از مندرجات نامه بالندگی با ذکر مأخذ آزاد است.



معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت

مدیریت بالندگی حرفه‌ای

نامه بالندگی دانشگاه فرهنگیان

● شماره سوم ● خرداد ۱۳۹۶

مدیر مسئول: دکتر غلامرضا کیانی

دبیر علمی: دکتر رضا کچویان

مدیر اجرایی: دکتر محمد رضا گرامی

سرمدیر محتوایی این شماره: دکتر یوسف

مهدوی نسب

شماره تماس:

(۰۲۱) ۸۷۷۵۱۴۱۰

پست الکترونیکی نشریه:

balandegi.letter@gmail.com



- ✓ نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی
- ✓ نظام برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی
- ✓ سنجش و اندازه‌گیری آموزش عالی
- ✓ ارزشیابی عملکرد نظام آموزش عالی
- ✓ روان‌سنجی و کاربردهای آن در آموزش عالی
- ✓ ارزشیابی نظام‌های سنجش
- ✓ آزمون‌های دانش و مهارت، استعداد و صلاحیت
- ✓ توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در سنجش و ارزشیابی
- ✓ برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در آموزش عالی
- ✓ مطالعات تطبیقی در حوزه سنجش و اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی
- ✓ آزمون‌های ورودی آموزش عالی
- ✓ رویکردها و روش‌ها در سنجش و ارزشیابی آموزشی

Educational Evaluation and Policy Analysis



Publisher: SAGE Publications

<http://journals.sagepub.com/home/epa>

نشریه ارزشیابی آموزشی و تحلیل سیاست گذاری یکی از نشریه‌های معتبر چند رشته‌ای در زمینه ارزشیابی آموزشی و سیاست گذاری است که مقاله‌های معتبر در این زمینه‌ها را منتشر می‌کند.

فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی

صاحب امتیاز:

سازمان سنجش و آموزش کشور

شاپا ۶۷۴۲-۵۶۸۲

<http://jresearch.sanjesh.org/>

فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، نشریه‌ای است با رویکرد علمی-پژوهشی که مقاله‌هایی را با محورهای زیر منتشر می‌کند:

نامه بالندگی

نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان

● شماره سوم ● خرداد ۱۳۹۶

موضوع این شماره: ارزشیابی آموزشی و آزمون های پیشرفت تحصیلی



تنظیمات



پیام‌رسانی



گزارش



گواهینامه



ارزشیابی



کلاس



دوره



سازمان



پرسنل



آموزش نرم افزار مدیریت آموزش سامانه جامع بالندگی حرفه‌ای