

دکتر فرهاد سراجی<sup>۱</sup>

ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان یکی از مسائل مهم برنامه‌های درسی مجازی است. محیط‌های یادگیری مجازی دارای امکانات و قابلیت‌های متنوعی هستند که از یک‌سو می‌توان با استفاده از این امکانات شیوه‌ها و راهبردهای مؤثری را برای ارزشیابی واقعی از آموخته‌های دانشجویان به کار گرفت و از طرفی اطمینان از صحت و اعتبار شیوه‌های ارزشیابی مجازی با توجه به توسعه مداوم ابزارهای الکترونیکی با چالش‌ها و دشواری‌های متعددی روبروست (یوفین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹، ص ۲۱).

ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان به عنوان عنصر نافذ و تأثیرگذار برنامه درسی مجازی بر سایر عناصر نظیر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌های تدریس، نحوه تعامل معلم با یادگیرندگان، فرآیند کار مدارس و مدیریت آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از همین رو آیزنر (۱۹۹۴) ارزشیابی را ایدئولوژی عملیاتی تلقی می‌کند. در نگاه سنتی ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرنده صرفاً برای تعیین نمره، ابقاء یا ارتقاء یادگیرنده به کار می‌رود و نقطه پایان فرآیند آموزش و یادگیری تلقی می‌شود؛ لیکن در تلقی جدید، ارزشیابی بخشی از فرآیند یادگیری است که جریان آموزش و یادگیری را به یکدیگر پیوند می‌دهد. در این نگاه ارزشیابی با هدف کمک به بهبود فرآیند یادگیری، اصلاح برنامه درسی و تقویت شیوه‌های تدریس به کار گرفته می‌شود. مریوت<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) برای تمیزگذاری بین این دو دیدگاه نسبت به ارزشیابی مجازی از اصطلاح «ارزشیابی از یادگیری»<sup>۴</sup> و «ارزشیابی برای یادگیری»<sup>۵</sup> بهره می‌گیرد. اصطلاح اول به ارزشیابی در پایان فرآیند یادگیری تأکید دارد که هدف آن تعیین میزان آموخته‌های یادگیرنده است و اصطلاح دوم به تدریجی، مستمر و مداوم بودن ارزشیابی اشاره می‌کند.

محیط‌های یادگیری مجازی دارای امکانات و ظرفیت‌های متنوعی برای بسط مهارت‌های مشارکتی، تفکر انتقادی، خلاقیت و مهارت‌های مدیریتی و برنامه‌ریزی است. لذا شیوه‌های ارزشیابی متناسب با این محیط باید علاوه بر یادگیری موضوعی، این مهارت‌ها را نیز مورد ارزشیابی قرار دهد. فناوری‌های جدید به همان اندازه که به بهبود یادگیری کمک می‌کنند، قادرند فرآیند ارزشیابی را به سمت واقعی و اصیل شدن سوق دهند. با این وجود، در کنار مزیت‌های ارزشیابی در محیط‌های مجازی، با توجه به ویژگی‌ها و امکانات موجود در محیط‌های یادگیری مجازی شیوه‌های متنوعی از تقلب و سرقت ادبی وجود دارند که اعتبار این‌گونه ارزشیابی‌ها را خدشه‌دار می‌سازند.

## سرقت ادبی در ارزشیابی‌های مجازی و رویکردهای کاهش آن

سرقت ادبی یکی از موانع اجرای ارزشیابی صحیح و دقیق در محیط‌های آموزشی است. در محیط‌های یادگیری حضوری برای جلوگیری از تقلب، به‌ویژه در آزمون‌های پایان ترم مراقبت‌های زیادی جهت کنترل بهتر تدارک دیده می‌شود. ولی در محیط‌های یادگیری مجازی از یک‌سو ماهیت از راه دور بودن این آموزش‌ها و از دیگر سو وجود ابزارهای متنوع تبادل

fseraji@gmail.com

2. Gordon Joughin

3. Pru Marriott

4. Assessment for learning

5. Assessment from learning

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا، همدان

اطلاعات، امکانات ارتباطی و امکانات چندرسانه‌ای شرایط کنترل تقلب و سرقت ادبی را با دشواری‌های گوناگون روبرو می‌سازد. در این محیط یادگیرندگان می‌توانند، با جستجو در منابع گوناگون متنی، صوتی و تصویری پاسخ سؤالات ارزشیابی را بدون ذکر منبع مورد استفاده بیان نمایند؛ با استفاده از تالارهای گفتگو نظرات و ایده‌های دیگران را به نام خود ارائه می‌دهند و مطالب را از محل‌های مختلف رونوشت برداری کرده و به مطالب خود می‌افزایند (فوشر و کیوز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). رویکردهای مختلفی برای مقابله با تقلب در محیط‌های یادگیری مجازی به کار گرفته می‌شود که در برخی از آنها از اقدام‌های فرهنگ‌سازی و ایجاد بستر و در برخی دیگر از اقدام‌های پیشگیرانه و تنبیه‌ای استفاده می‌شود.

**(۱) رویکرد فرهنگ‌سازی.** در رویکرد فرهنگ‌سازی و ایجاد بستر، ارزیابان تلاش می‌کنند، با اقدام‌های وسیع و دراز مدت و جلب اعتماد یادگیرندگان، آن‌ها را به سمت یادگیری عمیق و لذت بخش سوق دهند. در این رویکرد فرض بر این است که ارزشیابی بخشی از فرآیند آموزش و یادگیری است و صداقت یادگیرندگان در فرآیند ارزشیابی به بهبود یادگیری و اصلاح نقایص فرآیند یادگیری کمک می‌کند. برای این منظور ارزیابان تلاش می‌کنند تا از شیوه‌های اصیل و واقعی مانند خودآزمایی، طراحی تکالیف معتبر و اصیل، سنجش توسط هم‌گروهان<sup>۲</sup>، پروژه و پوشه کار بهره‌گیرند. این رویکرد تأکید می‌کند با آگاه‌سازی و ترغیب یادگیرندگان می‌توان آن‌ها را به سمت یادگیری واقعی و کاهش سرقت ادبی سوق داد.

**(۲) رویکرد پیشگیرانه.** در این رویکرد، ضعف و نامناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی منشأ سرقت ادبی تلقی می‌شود. بر این اساس ارزیابان تلاش می‌کنند تا با استفاده از اقدام‌هایی نظیر موارد نظیر فرصت‌های سرقت ادبی را به حداقل برسانند:

- کد کاربری و کلمه عبور برای ورود به سامانه ارزشیابی دقیقی قبل از شروع آزمون به یادگیرنده داده می‌شود و بلافاصله برای آزمون بعدی تغییر می‌یابد.

- از آزمون‌های کوتاه چند مرحله‌ای برای ارزشیابی در هر درس استفاده می‌شود.
- تکالیف ارزشیابی به گونه‌ای طراحی می‌شوند که یادگیرندگان برای انجام به همکاری و مشارکت نیاز دارند.
- یادگیرندگان در تصمیم‌های ارزشیابی و انتخاب نوع آزمون مشارکت داده می‌شوند.
- مخزنی برای سؤالات هر درس ایجاد می‌شود و سپس سامانه برای هر یادگیرنده به صورت تصادفی سؤالاتی را برای هر آزمون انتخاب و ارائه کند؛ به نحوی که سؤالات آزمون شوندگان از لحاظ درجه دشواری در یک سطح ولی از لحاظ ظاهری با هم متفاوت باشند.

- ارائه بازخورد سریع تدارک دیده می‌شود. به هر یادگیرنده بلافاصله پس از ارائه تکالیف ارزشیابی، بازخوردهای دقیق و تفصیلی داده می‌شود تا یادگیرندگان ضمن پی بردن به نکات قوت و ضعف کارهای خود، به این نکته واقف باشند که تقلب‌ها و سرقت‌های احتمالی از دید ارزیابان دور نماند.

- بخشی از تکالیف ارزشیابی به طرح سؤال توسط یادگیرندگان اختصاص داده شود و آن‌ها بر اساس فهم خود از موضوع سؤالاتی را ارائه می‌کنند (بدفورد، جرج و کلینتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

**(۳) رویکرد تنبیه‌ای.** در این رویکرد بر تصویب قوانین بازدارنده مربوط به تقلب تأکید می‌شود. در این شیوه یادگیرندگان در صورت سرقت ادبی با جریمه‌ها و تنبیه‌های متعدد روبرو می‌شوند. در این شیوه منشأ تقلب یا سرقت ادبی یادگیرنده تلقی می‌شود و تلاش می‌گردد با اعمال قوانین بازدارنده، از گرایش یادگیرنده به تقلب ممانعت به عمل آید.

---

1. D. Faucher & S. Caves

2. Peer assessment

3. Wayne Bedford. Janie Gregg & Suzanne Clinton

## اصول و روش‌های ارزشیابی مجازی

محیط‌های یادگیری مجازی تلاش می‌کنند تا ارزشیابی را در کنار فرآیند آموزش و یادگیری نگریسته و آن‌ها را مکمل یکدیگر تلقی کنند. در محیط‌های مجازی برای استفاده بهتر از قابلیت‌های این محیط و جلوگیری از تقلب، باید در طراحی تکالیف ارزشیابی به اصول زیر توجه کرد:

(۱) ارزشیابی باید بخشی از فرآیند آموزش و یادگیری تلقی شود و نه پایان آن. تکالیف ارزشیابی باید همسو با اهداف یادگیری طراحی شود و به تسهیل فرآیند آموزش و تحقق اهداف یادگیری کمک کند.

(۲) توجه به اصل «ارائه چندگانه»<sup>۱</sup> در بازنمایی یادگیری‌ها. برای استفاده بهتر از امکانات محیط مجازی باید تکالیف ارزشیابی به گونه‌ای طراحی شود که یادگیرندگان بتوانند برای بازنمایی آموخته‌های خود و نمایش آن از شیوه‌های گوناگون متنی، صوتی و تصویری بهره‌گیرند.

(۳) تأکید بر ارزشیابی مستمر و تکوینی به جای ارزشیابی‌های پایانی. تکالیف اصیل و واقعی که بتوانند آموخته‌های یادگیرنده مجازی را نمایش بگذارند، باید به صورت مستمر بررسی و ارزشیابی شوند.

(۴) ارائه بازخورد سریع و مداوم. در اغلب سامانه‌های مدیریت یادگیری، آزمون‌های چندگزینه‌ای بلافاصله تصحیح و نتیجه به یادگیرنده گزارش می‌شود ولی بهتر است در این گونه‌ها آزمون‌ها، بازخوردها به صورت توضیحی جنبه‌های ضعف و قوت یادگیرنده را نشان دهند.

(۵) تکالیف ارزشیابی باید کل نگر، واقعی و متناسب با محیط زندگی یادگیرنده باشد. تکالیف تصنعی غالباً یادگیرنده را با خود درگیر نمی‌کنند؛ از این رو برای کاهش تمایل یادگیرندگان به سرقت ادبی یا تقلب باید تکالیف ارزشیابی مجازی تا حد امکان واقعی و اصیل باشند.

(۶) یادگیرندگان در طراحی تکالیف ارزشیابی سهیم باشند. با توجه به امکانات ارتباطی محیط مجازی به سهولت می‌توان زمینه مشارکت یادگیرندگان در طراحی تکالیف ارزشیابی را فراهم ساخت. مشارکت آن‌ها در طراحی تکالیف ارزشیابی می‌تواند ضمن کمک به تحقق اهداف یادگیری، تقلب و سرقت ادبی را کاهش دهد.

(۷) طراحی تکالیف متنوع با استفاده از امکانات محیط مجازی. بهتر است برای کاهش تقلب و توجه به تفاوت‌های یادگیرندگان، مخزنی برای سؤالات عینی و آزمون‌های ذهنی تدارک دیده شود (کیپل، کیتوی و وینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶: ۶۸).

از این رو با توجه به اصول حاکم بر ارزشیابی‌های مجازی می‌توان از روش‌ها و راهبردهای زیر برای تقویت فرآیند ارزشیابی بهره گرفت:

(۱) استفاده از آزمون‌های عینی مانند آزمون‌های چندگزینه‌ای و صحیح-غلط. این آزمون‌ها گرچه در ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی بسیار متداول هستند، ولی عمدتاً اهداف سطح پایین شناختی را می‌سنجند. با این وجود می‌توان مخزنی از سؤالات چندگزینه‌ای تدارک دید تا هر یادگیرنده به تصادف مجموعه‌ای از سؤالات را دریافت نماید که با دیگری متفاوت و در عین حال از لحاظ سطح دشواری مشابه است.

(۲) کارپوشه الکترونیکی. در کارپوشه الکترونیکی اطلاعات مربوط به یادداشت‌های روزانه مربوط به پیشرفت یادگیری یادگیرنده، یادداشت‌های حاصل از کنفرانس‌ها و متون مورد مطالعه، خودتاملی‌های مربوط به فرآیند یادگیری، ارزشیابی‌های

1. Multiple representation

2. M. Keppell, E. A. Kitoi & A.M.W. Wing

همکلاسان از کار یا فعالیت، سؤالات مهم و نتایج یادگیری ثبت می‌شود تا یادگیرنده، معلم یا والدین با بررسی آن میزان پیشرفت تحصیلی، تغییر نگرش‌ها یا رفتارهای او را ارزشیابی نمایند (موریتو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

۳) ارزشیابی میزان مشارکت. یادگیرندگان در محیط مجازی برای رسیدن به اهداف آموزشی از امکانات ارتباطی گوناگون مانند تالارهای گفتگو، شبکه‌های اجتماعی، پست الکترونیکی، ابزارهای گفتگوی همزمان متنی، صوتی و ویدئویی و برخی امکانات ارتباطی ناهمزمان بهره می‌گیرند. از این رو باید در ارزشیابی‌ها نیز، میزان مشارکت یادگیرندگان مدنظر قرار گیرد. طرح سؤالات مشارکتی، ارائه پاسخ‌های مشارکتی، رتبه‌بندی موضوعات گوناگون و تهیه آزمون‌های مشارکتی نمونه‌هایی از فعالیت‌های مشارکتی در محیط یادگیری مجازی هستند که می‌توان با استفاده از ملاک‌هایی همچون؛ میزان ارائه و دریافت کمک، میزان مبادله منابع و اطلاعات، نحوه توضیح و بسط اطلاعات، میزان تشریک دانش با دیگران، ارائه و دریافت بازخورد، دعوت اعضاء به مشارکت و نظارت بر مشارکت دیگران این فعالیت‌ها را ارزشیابی نمود. در ارزشیابی میزان مشارکت هر یادگیرنده باید به ملاک‌های کمی و کیفی توجه کرد. ملاک‌های کمی به شمارش تعداد نظرات یا دفعات شرکت فرد در بحث اشاره دارد؛ در مقابل ملاک‌های کیفی بر وسعت و عمق نظرات توجه دارد.

۴) خودآزمایی. در محیط‌های یادگیری مجازی می‌توان با تدارک آزمون‌های متعدد چندگزینه‌ای یادگیرنده در موقعیت خودآزمایی قرار داد. به‌علاوه تدارک موقعیت‌های مسائل عمیق با استفاده از امکانات فناوری می‌تواند، یادگیرنده را در موقعیت‌های خودآزمایی واقعی قرار دهد. در این شیوه هدف کمک به بهبود فرآیند یادگیری است و نه نمره دهی.

۵) سنجش از طریق هم‌گروهی‌ها. در این شیوه عملکرد تحصیلی یادگیرندگان توسط هم‌گروهی‌های مجازی ارزشیابی می‌شود که در آن بهتر است، ارزشیاب‌ها نظرات خود را به‌صورت توصیفی و کیفی ارائه کنند؛ بازخوردهایشان را همراه با توضیح و مثال‌های عینی بیان کنند؛ نظراتشان مستند و همراه با شواهد موردنیاز باشد و درباره نقاط ضعف و قوت کار با صاحب اثر گفتگو کنند. این شیوه نیز غالباً بر بهبود فرآیند یادگیری و توجه به جنبه‌های عاطفی و گرایش‌ها متمرکز است.

۶) پروژه. پروژه تکلیف چند مسئله‌ای و فعالیت پیچیده‌ای است که یادگیرندگان از آغاز فرآیند کار تا انجام آن، به فعالیت‌های طراحی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مشارکت و پژوهش ترغیب می‌شوند. در این شیوه ارزشیابی قدرت تصمیم‌گیری، خلاقیت، طراحی و توان مدیریت یادگیرندگان بیش از مهارت‌های سطحی نظیر یادآوری اطلاعات موردتوجه قرار می‌گیرد. یادگیرندگان مجازی با توجه به منابع یادگیری در دسترس و به‌کارگیری امکانات ارتباطی جهت کمک گرفتن از افراد متخصص و صاحب‌نظر می‌توانند پروژه‌های مهم و واقعی را برای مطالعه انتخاب کنند. در برخی از دانشگاه‌های مجازی یکی از معلمان مسئولیت هدایت و ارزشیابی پروژه‌های یادگیرندگان را بر عهده دارد و در سایر فعالیت‌های تدریس دخالت نمی‌کند. بررسی به‌موقع و دقیق پروژه‌ها می‌تواند ضمن کمک به تحقق اهداف سطوح بالای یادگیری، تقلب و سرقت ادبی را نیز کاهش دهد (کالر و فیشر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

## نتیجه‌گیری

ارزشیابی در فضای مجازی در کنار قابلیت‌های گوناگون غالباً با تهدید سرقت ادبی مواجه است و در صورت عدم توجه اعتبار آموزش‌های مجازی را با تهدید روبرو می‌سازد. لذا برای مواجهه با این مسئله مهم از رویکرد فرهنگ‌سازی، پیشگیرانه و تنبیه‌ای به‌صورت ترکیبی یا مجزا استفاده می‌شود. به‌طورکلی گرچه برخی از مسائل مربوط به تقلب و سرقت ادبی در محیط‌های یادگیری مجازی منشأ فنی و پداگوژیک دارند که با طراحی تکالیف اصیل، توسعه فنی سیستم‌ها و تصویب قوانین

<sup>1</sup> Y. Morimoto, M. Ueno., I. Kikukawa., S. Yokoyama & Y. Miyadera  
<sup>2</sup> I. Kollar. & F. Fischer



بازدارنده می‌توان بخشی از آن‌ها را برطرف کرد؛ ولی بخش دیگری از این مسائل را باید با عوامل بیرون از نظام آموزشی مرتبط دانست. در نظام‌های فرهنگی اجتماعی که یادگیری واقعی کم‌اهمیت‌تر از کسب مدرک تحصیلی جلوه می‌کند، غالباً گرایش به تقلب به اشکال مختلف در ارزشیابی‌های آموزشی افزایش می‌یابد.

## منابع

- Bedford. W., Gregg. J & Clinton. S.(2009). Implementing Technology to Prevent Online Cheating: A Case Study at a Small Southern Regional University (SSRU). *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 230-238.
- Faucher, D., & Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing*, 4 (2), 37-41.
- Joughin, G.(2009). Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review. In Gordon Joughin *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Australia: Springer.
- Keppell.M.,Kitoi. E. A & Wing. A.M.W(2006). Authentic Online Assessment: Three Case Studies in Teacher Education. In S. Howell., M. Hricko.*On line Assessment and Measurement: Case Studies from Higher Education, k-12 and Corporate*. London: Information Science Publishing.
- Kollar. I & Fischer. F(2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction* 20. 344-348.
- Marriott.P(2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting module. *British Journal of Educational Technology*. 40 ( 2). 237–254
- Morimoto. Y., Ueno. M., Kikukawa. I., Yokoyama. S & Miyadera. Y (2006). Formal Method of Description Supporting Portfolio Assessment. *Educational Technology & Society*, 9 (3), 88-99.