**مهارت های اساسی برای آموزش دهندگان سلامت**

**مجموعه کارگاه های آموزشی توانمندسازی کارشناسان بخش سلامت**

**تاليف دکتر محسن شمس**

 **يلدا سليمان اختياری**

**زير نظر دکتر فاطمه رخشاني**

 **دکترای تخصصی (PhD) آموزش بهداشت**

**مديرکل دفتر آموزش و ارتقای سلامت**

پيشکش به آنان که:

* باور دارند که آموزش سلامت اساس نظام ارائه خدمات سلامت است،
* آموزش سلامت را مقصدی فراتر از يک رشته يا حرفه می بينند

 و

* نسبت به توانمندسازی خود و ديگران متعهدند.

**فهرست مطالب**

|  |  |
| --- | --- |
| **عنوان** | **صفحه** |
| **مقدمه** | 7- 5 |
| **کتاب اول: نيازسنجی در برنامه های آموزش و ارتقای سلامت** | 26- 8 |
| **کتاب دوم: طراحی يک برنامه آموزشی در حوزه سلامت** | 53- 27 |
| **کتاب سوم: اجرای برنامه آموزشی در حوزه سلامت** | 73- 54 |
| **کتاب چهارم: طراحی يک کارگاه آموزشی**  | 88- 74 |
| **کتاب پنجم: ارزشيابی برنامه های آموزشی در حوزه سلامت**  | 109- 89 |
| **کتاب ششم: آموزش سلامت مبتنی بر نظريه و الگو** | 137- 110 |
| **کتاب هفتم: آموزش همسانان در حوزه سلامت** | 154- 138 |
| **کتاب هشتم: ارتباط برای سلامت** | 169- 155 |
| **کتاب نهم: بازاريابی اجتماعی در حوزه سلامت**  | 189- 170 |
| **کتاب دهم: جلب حمايت همه جانبه از برنامه های سلامت** | 211- 190 |
| **کتاب يازدهم: مذاکره و لابی برای جلب حمايت همه جانبه از برنامه های سلامت** | 237- 212 |
| **کتاب دوازدهم: بسيج های اطلاع رسانی آموزشی و تدوين پيام** | 257- 238 |
| **کتاب سيزدهم: رسانه های آموزشی در حوزه سلامت** | 285- 258 |

**مقدمه**

انسان موجودي اجتماعي است و با محيط پيرامون خود ارتباط نزديک دارد. تاثير گذاری بر محيط و تاثيرپذيری از آن، ويژگی جوامع انسانی است. تجربياتی که بر نحوه درک انسان از محيط فيزيکي، اجتماعي و فرهنگي پيرامون او تاثير می گذارد، طی فرايند آموزش (Education) کسب می شود. به عبارت ديگر آموزش باعث می شود تا درک آدمی از محيط اطراف خود تغيير کند. هدف اصلی آموزش، يادگيري (Learning) در افراد، گروه ها و جوامع است و آموزش را می توان مجموعه فعاليت هاي هدفمندي دانست که براي ايجاد يادگيري در فراگيران طراحي و اجرا مي شوند. برای يادگيری تعاريف مختلفی ارائه شده است که تعريف هيلگارد و مارکوئيز يکی از کامل ترين اين تعاريف به شمار می رود: " فرايندي که در طي آن تغييرات نسبتا پايدار در رفتار بالقوه افراد بر اثر کسب تجربه رخ مي دهد." در اين تعريف از يادگيري به عنوان فرايندي ياد مي شود که در آن وقايع و روابط پويا، جاري، مستمر و پيوسته در حال تغيير وجود دارد و اجزا و متغيرهاي موجود در آن با يکديگر در تعامل دائم قرار دارند. اين تغييرات، به تدريج حاصل مي شوند، نسبتا پايدار و ثابت هستند و ماهيتي بالقوه (Potential) دارند و ممکن است به دليل شرايط نامناسب به عملکرد (Practice) تبديل نشوند. نکته آخر اين که در بروز چنين تغييراتي تجربه به معناي تاثير متقابل فرد و محيط بر يکديگر، نقشي اساسي دارد.

 آموزش در حوزه سلامت جايگاهي ويژه دارد و عنوان آموزش سلامت (Health Education) را بر خود دارد. آموزش سلامت فرآيندي آموزشي است که در آن با استفاده از مجموعه اي از رويکردها، تلاش مي شود تا سبک زندگي افراد، خانواده‌ها و جوامع تغيير کند تا آنان بتوانند درباره موضوعاتي که در بازيابي، دستيابي، حفظ و ارتقاي سلامت آنان مؤثر است، آگاهانه تصميم‌گيري کنند. در اين حوزه، با کمک تجربيات يادگيري، و از طريق تعامل بين آموزش‌دهندگان و فراگيران فرصت‌هاي يادگيري درباره سلامت فراهم مي شود تا گروه مخاطب براي تغيير داوطلبانه شرايط و يا اصلاح رفتار براي افزايش سطح سلامت خود توانمند شوند. آموزش سلامت، فراتر از انتقال اطلاعات به مخاطب است و مي تواند تجربيات و مهارت‌هايي را شامل شود که بر شيوه تفکر و احساس مردم درباره سلامتشان، تأثير مي‌گذارد و به آنان انگيزه دهد تا اطلاعات خود را به عمل تبديل کنند. در اين حوزه معمولا فعاليت هاي چند بخشي شکل مي گيرد که با برنامه‌ريزي، اجرا و ارزشيابي برنامه‌هاي آموزشي به توانمند کردن افراد، خانواده‌ها، گروه ها و جوامع براي دستيابي به سلامت و حفظ و تقويت آن در سطوح فردي، محيطي و اجتماعي توجه دارد.

 آموزش دهندگان سلامت (Health Educators) افرادي هستند که مهارت هاي تخصصي براي استفاده از راهبرد‌ها و روش‌هاي مناسب آموزشي براي تسهيل در تدوين سياست‌ها، روش‌ها و مداخلات و نظام هاي هدايت‌کننده به سمت سلامت را دارا هستند و با برخورداری از تحصيلات دانشگاهي يا تجارب حرفه اي لازم در حوزه آموزش سلامت، تخصص پيدا کرده اند تا در اجراي برنامه‌ريزي، مداخله، حمايت همه جانبه، و سياستگزاري براي کمک به افراد در جهت تصميم‌گيري آگاهانه در موضوعات موثر بر سلامت، انجام وظيفه کنند. اين گروه مي توانند در محيط‌هاي مختلف مانند مراکز ارائه خدمات سلامت از جمله بيمارستان‌ها، درمانگاه‌ها و مطب ها، محيط‌هاي کار، محيط هاي آموزشي مانند مدارس و دانشگاه‌ها، و نيز حضور در سازمان‌هاي داوطلبانه سلامت فعاليت کنند. صلاحيت آموزش سلامت(Health Education Competency) در آموزش دهندگان سلامت در گرو کسب مهارت هاي مورد نياز براي ايفاي موفق نقش حرفه اي در آنان است تا بتوانند مسئوليت هاي آموزش سلامت را در محيط هاي مختلف برعهده بگيرند.

 کارشناسان آموزش سلامت دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور که در سطوح مختلف نظام ارائه خدمات فعاليت مي کنند، در واقع مديران آموزش سلامت (Health Education Administrators) به شمار مي روند. انتظار می رود اين افراد با کسب مهارت هاي لازم در حوزه آموزش سلامت، مسئوليت هاي خود را در زمينه مديريت برنامه‌هاي آموزش سلامت و برقراري ارتباط موثر با اجزاي مختلف نظام ارائه خدمات و مخاطبان آن انجام دهند. با وجود فعاليت هاي بسياري که براي توانمندسازي کارشناسان آموزش سلامت کشور ما در طي ساليان اخير انجام شده است و نتايج ارزشمندي نيز در ارتقاي دانش و مهارت هاي آنان به دنبال داشته است، ولي دو عامل مهم تغييرات پياپي و جابجايي هاي مستمر در بين کارشناسان آموزش سلامت و نيز پراکندگي موضوعي برنامه هاي توانمندسازي براي اين گروه، مانع دستيابي به سطح مطلوب صلاحيت در مديران آموزش سلامت کشور بوده است. به همين دليل به نظر مي رسد تدوين مجموعه اي جامع و کاربردي براي استفاده کارشناسان آموزش سلامت و نيز استفاده از آن براي تربيت مربيان آموزش سلامت ضروري باشد.

 مجموعه حاضر با چنين ديدگاهي طراحي شده است و هدف آن، افزايش دانش کاربردي و ارتقاي مهارت های آموزشی، ارتباطی و اطلاع رسانی در کارشناسان حوزه سلامت به ويژه فعالان آموزش سلامت در زمينه موضوعات مرتبط با حوزه سلامت است. اين مجموعه که در دفتر آموزش و ارتقاي سلامت و با حمايت دفتر صندوق جمعيت سازمان ملل در ايران تدوين شده است، به مهارت های زير پرداخته است:

1. مهارت هاي آموزشي
* نيازسنجي آموزشي (Needs Assessment)
* طراحي آموزشي (Planning)
* اجرای برنامه آموزشی (Implementation)
* طراحی کارگاه های آموزشی (Educational Workshops)
* ارزشيابي آموزشی (Evaluation) (
* آموزش سلامت مبتنی بر نظريه و الگو (Theory/model-based Health Education)
* آموزش همسانان (Peer Education)
1. مهارت هاي ارتباطي
* ارتباط براي سلامت (Health Communication)
* بازاريابي اجتماعي (Social Marketing)
* جلب حمايت همه جانبه (Health Advocacy)
* مذاکره (Negotiation) و چانه زنی (Lobbying)
1. مهارت هاي اطلاع رساني
* بسيج های اطلاع رساني آموزشي (Campaign Design)
* تدوين پيام (Message Development)
* رسانه هاي آموزشي (Media)

**درباره اين مجموعه**

در مجموعه حاضر، 13 مهارت اساسی که برای ايفای نقش حرفه ای آموزش دهندگان سلامت لازم است، در قالب 13 کتاب تدوين شده است. در هر کتاب، ابتدا برنامه کلی مربوط به کارگاه آموزشي شامل مقدمه، اهداف آموزشی، گروه هدف، عناوين بحث، نحوه ارزشيابی، سئوالات ارزشيابی شرکت کنندگان، منابع و زمان بندی برنامه آورده شده است و سپس مفاهيم نظری مرتبط با هر موضوع با هدف آشنايي با اصول و ايجاد زبان مشترک بين فراگيران و آموزش دهندگان آمده است. اسلايدهاي هر برنامه آموزشی در لوح فشرده ضميمه مجموعه تقديم می شود.

اميد است که کارشناسان آموزش سلامت با استفاده از اين مجموعه قادر به طراحی و اجرای کارگاه هاي آموزشي مرتبط با موضوعات فوق براي گروه هاي مخاطب اختصاصي خود بوده و پيامد آن تسلط آنان به دانش و مهارت هاي لازم براي ايفاي مطلوب نقش حرفه اي خود در حوزه سلامت و نيز تلاش برای تربيت ساير کارکنان بخش سلامت باشد. تهيه کنندگان اين مجموعه وامدار نظرات و پيشنهادات استفاده کنندگان از اين مجموعه خواهند بود. به اميد داشتن ايرانی بافرهنگ و با سواد از نظر سلامت.

دکتر محسن شمس- يلدا سليمان اختياری

تهران- زمستان 1389

**کتاب اول**

**نيازسنجي در برنامه هاي آموزش و ارتقاي سلامت**

**کليات کارگاه نيازسنجي آموزشي در حوزه سلامت**

**مقدمه**

اولين گام در طراحي هر برنامه، شناسايي نيازهاست. بدون انجام يک نيازسنجي درست، امکان تنظيم درست اهداف برنامه، تخصيص منابع لازم و ارائه ديدگاه ها و روش هاي مناسب براي رفع اين نيازها وجود ندارد. با نيازسنجي مشخص مي شود که مشکل در کجاست و کدام بخش از مشکل نياز به کدام نوع مداخله دارد. يکي از مهارت هاي اساسي که لازم است فعالان حوزه آموزش و ارتقاي سلامت و آموزش دهندگان سلامت آن را کسب کنند، نحوه طراحي و اجراي نيازسنجي سلامت و به ويژه نيازسنجي آموزشي است. در اين بخش، تلاش می شود تا فراگيران با اصول علمی و عملی انجام نيازسنجی در برنامه های آموزش و ارتقای سلامت آشنا شوند و از آن در ايفای نقش حرفه ای خود در نظام سلامت استفاده کنند.

**اهداف رفتاري**

انتظار مي رود در پايان برنامه آموزشی، شرکت کنندگان قادر باشند بدون مراجعه به منابع آموزشی:

نياز، نيازسنجي و نيازسنجي آموزشي را تعريف کنند.

اهميت نيازسنجي در برنامه هاي آموزش و ارتقاي سلامت را شرح دهند.

 مراحل يک نيازسنجي سلامت و نيازسنجي آموزش سلامت را نام ببرند.

انواع روش هاي نيازسنجي را توضيح دهند.

اصول اولويت بندي نيازهاي شناسايي شده را توضيح دهند.

مراحل استفاده از الگوی پرسيد- پروسيد را شرح دهند.

در عمل يک نيازسنجي سلامت انجام دهند.

نيازهاي تعيين شده را اولويت بندي کنند.

**گروه هدف**

گروه هدف اختصاصی در اين برنامه آموزشي، کارشناسان مسئول واحدهای آموزش سلامت دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور، به عنوان افراد مرجع در برنامه هاي آموزشي و اطلاع رساني در حوزه سلامت منطقه تحت پوشش خود هستند ولی با توجه به اهميت نقش آموزش در فعاليت های ساير کارشناسان حوزه سلامت، محتوای آن می تواند برای گروه های مختلف کارشناسی نيز مورد استفاده قرار گيرد. با توجه به شيوه کارگاهی در ارائه اين بخش، پيشنهاد می شود تعداد افراد شرکت کننده در کارگاه از 30 نفر تجاوز نکند تا امکان استفاده بهتر از مطالب ارائه شده فراهم گردد.

**عناوين مورد بحث**

1.تعريف مفاهيم و اصطلاحات شامل نياز، نيازسنجي و نيازسنجي آموزشي

2.مراحل انجام نيازسنجي در حوزه سلامت با تمرکز بر نيازسنجی آموزشی

3.تکنيک های مورد استفاده در جمع آوری اطلاعات مرتبط با نيازسنجی

4. اصول اولويت بندي نيازهاي شناسايي شده

5. تحليل نيازهای اولويت بندی شده با استفاده از الگوی پرسيد- پروسيد

**مدت زمان برنامه**

اين کارگاه در دو روز متوالي برگزار مي شود و شرکت کنندگان حداقل هشت ساعت در هر روز در کارگاه حضور فعال دارند. کارگاه متشکل از جلسات عمومي و کار گروهي است.

**امکانات مورد نياز برای اجرای برنامه**

**مکان کارگاه**

* + - سالني با ظرفيت 40 نفر، با ميز U شکل، صندلي هاي راحت و تجهيزات صوتي مناسب
		- فضاي مناسب براي برگزاري جلسات کار گروهي مجزا از سالن اصلي داراي ميز و صندلي و وايت برد
		- پرده نمايش و اورهد، ويدئو پروژکتور و کامپيوتر، وايت برد و ماژيک وايت بورد

**مواد مصرفي**

* فولدر يا كلاسور حاوی چند برگه سفيد A4، خودکار و بسته آموزشي کارگاه
* طلق شفاف و ماژيک آن ثبت نتايج کارهاي گروهي
* پذيرايي متناسب با امکانات موجود

**نحوه ارزيابي شركت كنندگان**

* ارزيابي ابتدايي شرکت کنندگان با استفاده از پيش آزمون طراحي شده
* ارزيابي مرحله اي با استفاده از پرسش هاي مرحله اي و سنجش ميزان حضور فعال شرکت کنندگان
* ارزيابي پاياني شرکت کنندگان با استفاده از پس آزمون طراحي شده
* می توان ارائه يک طرح نيازسنجی در حوزه فعاليت کاری شرکت کنندگان را به عنوان شرط لازم براي دريافت گواهي نهايي برنامه آموزشی تعيين کرد.

**منابع مورد استفاده**

* Petersen DJ and Alexander GR. Needs Assessment in Public Health: A Practical Guide for Students and Professionals, 2001. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
* Gilmore GD and Campbell MD. Needs and Capacity Assessment Strategies for Health Education and Health Promotion, 2005. 3rd Edition, Ganes and Bartlett Publishers, Sudbury.
* Hooper J and Longworth P. Health needs assessment Workbook, 2002. Health Development Agency, London: [www.hda-online.org.uk](http://www.hda-online.org.uk)
* Pallant J. Health needs assessment Toolkit, 2002. Mid Hampshire, Primary Care Trust. London.
* Grant J. Learning needs assessment: assessing the need, *BMJ* 2002; 324:156–9.

**پرسش های پيش آزمون/ پس آزمون (Pretest/Posttest)**

1. کداميک از موارد زير، اولين گام در يک برنامه ريزی آموزشی است؟

الف- طراحی برنامه آموزشی

ب- نيازسنجی آموزشی

ج- تامين امکانات و وسايل مورد نياز

د- تهيه ابزار ارزشيابی

1. هر يک از موارد زير، در کدام دسته از انواع نيازهای آموزشی (احساس شده، بيان شده، مقايسه ای و هنجاری) قرار می گيرند؟

الف- ميزان مصرف ميوه و سبزی در بين زنان باردار و شيرده در استان های جنوبی کشور پايين است.

ب- مدير يک دبيرستان دخترانه طی نامه ای به مرکز بهداشتی درمانی منطقه خود، درخواست می کند تا يک برنامه آموزشی با موضوع بهداشت دوران قاعدگی برای دانش آموزان دبيرستانی برگزار کنند.

ج- زنان باردار شهری بيشتر از زنان باردار ساکن روستاها، به سزارين تمايل دارند.

د- کارشناسان بهداشت خانواده يک مرکز از مهارت ناکافی خود برای انجام مشاوره شيردهی آگاه هستند.

ه- استفاده از وسايل حفاظتی در کارگران کارخانه های سنگ کوبی پايين است.

1. در شناسايي جمعيت هدف که اولين مرحله يک فرايند نيازسنجی آموزشی است، کداميک مورد توجه قرار نمی گيرد؟

الف- مشخص کردن ويژگی های جمعيت هدف

ب- تعيين افراد يا گروه هايي که در انجام نيازسنجی درگير خواهند بود

ج- دلايل انجام نيازسنجی در گروه هدف

د- تعيين تغييراتی که قرار است در جمعيت هدف ايجاد شود

1. کدام روش نيازسنجی براي آزمون نظريه ها و مفاهيم کلي، بررسي موقعيت هاي پيچيده اي که پاسخ قطعي و مستقيم ندارد، و مواردي که ارزش گرفتن بازخورد از مخاطب بالاست، مناسب تر است؟

الف- مصاحبه

ب- بحث گروهی متمرکز

ج- استفاده از پرسشنامه

د- مشاهده

1. در کدام روش نيازسنجی، بخشي از جمعيت هدف به صورت گروه هاي داوطلب يا گروه هايي که امکان دسترسي به آنها بيشتر است، دعوت می شوند و با دستور جلسه باز امکان تبادل اطلاعات فراهم مي شود تا نيازهاي جامعه شناسايي شود؟

الف- گروه اسمی

ب- جلسات عمومی

ج- بحث گروهی متمرکز

د- مصاحبه

1. در کدام روش شركت كنندگان با دادن راي و ارائه نظرات خود، فهرستي از نيازها و اولويت هاي مورد نظر خود را مشخص مي كنند؟

الف- گروه اسمی

ب- جلسات عمومی

ج- بحث گروهی متمرکز

د- مصاحبه

1. در اولويت بندی نيازهای شناسايي شده، کدام معيار ارزش کمتری دارد؟

الف- ميزان تاثير اين نياز بر جمعيت هدف

ب- ميزان تغييرپذيري نياز در اثر مداخلات مناسب

ج- زمان کوتاه برای رفع آن نياز

د- در دسترس بودن منابع براي پاسخ به آن نيازها

1. در استفاده از الگوی پرسيد- پروسيد برای نيازسنجی آموزشی، کدام مورد از عوامل مساعدکننده است؟

الف- مهارت فرد در انجام رفتار يا ترک آن

ب- نگرش فرد نسبت به انجام رفتار يا ترک آن

ج- شرايط و امکانات لازم برای انجام رفتار يا ترک آن

د- فشارهای اجتماعی بر فرد برای انجام رفتار يا ترک آن

1. در استفاده از الگوی پرسيد- پروسيد برای نيازسنجی آموزشی، کدام مورد از عوامل مساعدکننده است؟

الف- مهارت قبلی فرد برای انجام رفتار يا ترک آن

ب- نگرش فرد نسبت به انجام رفتار يا ترک آن

ج- شرايط و امکانات لازم برای انجام رفتار يا ترک آن

د- فشارهای اجتماعی بر فرد برای انجام رفتار يا ترک آن

1. در استفاده از الگوی پرسيد- پروسيد برای نيازسنجی آموزشی، کدام مورد از عوامل مساعدکننده است؟

الف- مهارت فرد در انجام رفتار يا ترک آن

ب- نگرش فرد نسبت به انجام رفتار يا ترک آن

ج- شرايط و امکانات لازم برای انجام رفتار يا ترک آن

د- فشارهای اجتماعی بر فرد برای انجام رفتار يا ترک آن

**روز اول کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| افتتاحيه کارگاه و بيان اهداف | 30 دقيقه |  |  |
| معارفه شرکت کنندگان | 30 دقيقه |  |  |
| اصطلاحات و مفاهيم نيازسنجی  | 40 دقيقه |  |  |
| مراحل انجام نيازسنجی 1  | 40 دقيقه |  |  |
| استراحت و پذيرايي | 15 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 1 | 45 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 1 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| ناهار و نماز  | 80 دقيقه |  |  |
| مراحل انجام نيازسنجی 2 | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 2 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 2 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| جمع بندی مطالب روز اول کارگاه | 10 دقيقه |  |  |

**روز دوم کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| مراحل انجام نيازسنجی 3 | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 3 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی3 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| استراحت و پذيرايي | 15 دقيقه |  | - |
| الگوی پرسيد- پروسيد در نيازسنجی آموزشی  | 45 دقيقه |  |  |
| ناهار و نماز  | 90 دقيقه |  | - |
| کار گروهی 4 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 4 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| جمع بندی کارگاه و بيان انتظارات | 50 دقيقه |  | - |

**اصطلاحات و مفاهيم نيازسنجي در برنامه های آموزش و ارتقای سلامت**

**نياز (Need):** فاصله موقعيت موجود با موقعيت مطلوب يا فاصله موقعيت واقعی با موقعيت مورد نظر

**نياز آموزشي (Educational Need):** تفاوت سطح دانش، مهارت، نگرش ها و تمايلات فرد، گروه يا اجتماع با سطح مورد نظر

**دسته بندی نيازها:** انواع مختلف نياز وجود دارد که در زير به برخي از آنها اشاره مي شود:

1. نيازهاي هنجاري(Normative Needs) که با نام نياز استاندارد نيز شناخته می شود. اين نوع نيازها توسط صاحبنظران و متخصصان هر حوزه و براساس استانداردهاي مشخص تعريف مي شوند. برای مثال، با تعيين سطح مشخصي از آگاهي به عنوان استاندارد قابل قبول براي پيشگيري از چاقي و مشخص کردن تفاوت سطح آگاهي موجود فرد يا گروه با اين استاندارد، نياز آموزشي از نوع هنجاری در برنامه پيشگيري از چاقي تعيين می گردد.
2. نيازهاي محسوس (Felt Needs) که در آن درک تفاوت وضعيت موجود با وضعيت مطلوب توسط مخاطب باعث احساس نياز در او می شود. در افرادی که احساس کنند کم کردن وزن اضافي برای سلامت آنان مفيد است و براي کاهش وزن نياز به يادگيری دارند، نياز آموزشی محسوس دارند.
3. نيازهاي بيان شده (Expressed Needs) که آن را با نام تقاضا (Demand) هم می شناسند. افراد يا گروه هايي که نياز محسوس خود را از راه هاي مختلف اعلام مي کنند و تقاضاي رفع آن را دارند، نياز بيان شده دارند. تقاضاي افراد براي استفاده از خدمات مشاوره اي براي كاهش وزن، از اين دسته نيازها محسوب مي شود.
4. نيازهاي مقايسه اي (Comparative Needs): مقايسه افراد يا گروه ها با يکديگر به شناسايي اين نيازها منجر مي شود. وقتي افراد يا گروه هاي آموزش ديده در زمينه کاهش وزن را با افراد يا گروه هايي که آموزش نديده اند از نظر شدت و بزرگي مشکل، هزينه هاي صرف شده و نوع مداخلات مقايسه مي کنيم، نياز مقايسه ای به آن برنامه آموزشي مشخص مي شود.

**نيازسنجي (Needs Assessment):** لازمه تنظيم اهداف و تعيين روش برخورد با مشکلات، شناسايي و تحليل آنهاست. نيازسنجی، مرور نظام مند مشکلات جمعيت هدف که منجر به توافق بر اولويت ها و نحوه تخصيص منابع مي شود. نيازسنجي تلاش دارد تا علاوه بر شناسايي نيازها، بنابراين هدف فرايند نيازسنجي، تنها توصيف مشكلات جمعيت هدف نيست بلکه مشخص کردن فاصله بين پيامدهاي موجود و پيامدهاي مورد انتظار و تعيين اولويت ها براي استفاده اثربخش از منابع موجود را نيز شامل می شود.

**منافع نيازسنجي:** انجام نيازسنجي باعث خواهد شد تا مشارکت جامعه در فرايند تصميم گيري تقويت شود، كار گروهي و مشاركتي ارتقا يابد، مهارت ها و تجارب توسعه يابد، ارتباط با سازمان ها و نهادهاي فعال در سطح جامعه تقويت شود و از منابع در اختيار استفاده بهينه شود.

**چالش هاي نيازسنجي:** دشواري دسترسي به جمعيت هدف، سختي دستيابي به داده هاي مورد نظر، لزوم استفاده از زبان مشترك بين سازمان ها و بخش هاي مختلف، ايجاد تعهد و انگيزه براي کار تيمي، درگير کردن سطوح بالاتر در تمام مراحل نيازسنجي و دشواري تبديل يافته هاي حاصل از نيازسنجي به اقدام اثربخش را مي توان از جمله مهمترين چالش هايي دانست که نيازسنجي با آنها روبروست.

**نيازسنجي سلامت (Health Needs Assessment):** وقتي هدف نيازسنجي، شناسايي و اولويت بندي مشکلاتي باشد که سلامت جمعيت هدف را به خطر انداخته است تا براي برخورد با آنها، تصميمات مناسب اتخاذ شود، نيازسنجي سلامت انجام شده است. موضوع نيازسنجي سلامت، تشويق مردم براي فکر کردن به سلامت، و انديشيدن به نحوه طراحي و اجراي برنامه هايي است که باعث ارتقاي سلامت آنان خواهد شد. نيازسنجي سلامت ابزار پيشنهادي براي فراهم كردن شواهد و مستندات در جمعيتي است كه قرار است نظام ارائه خدمات سلامت براي آنها طراحي شود و به تعيين نابرابري هاي سلامت منجر مي شود. شرط موفقيت برنامه هاي سلامت در يک جامعه، شناسايي و اولويت بندي نيازهاي سلامت با مشاركت فعال دست اندركاران (Stakeholders) برنامه هاست تا با ايجاد تعهد در آنان، به عنوان شرکاي فعال در تصميم گيري ها و برخورد با مشکلات و موانع نقش خود را جدي بدانند و خود را به نوعي مالك برنامه ها به حساب آورند.

**نيازسنجي آموزشي (Educational Needs Assessment):** هنگامي که بخواهيم تفاوت سطح دانش، مهارت ها، نگرش ها و تمايلات موجود افراد يا گروه ها را با وضعيت مطلوب تعيين کنيم، نيازهاي آموزشي آنها را شناسايي کرده ايم و نيازسنجي آموزشي انجام داده ايم. در حوزه آموزش سلامت سوال اساسي آن است که جامعه چه چيزي مي خواهد، به چه نياز دارد و چه کاري براي آن مي توان انجام داد؟

**مراحل انجام نيازسنجي**

فرايند نيازسنجي و نيازسنجي سلامت، شامل مراحلي است که شروع آن با شناسايي و تحليل مخاطب است:

1. شناسايي جمعيت هدف
2. برنامه ريزي براي انجام نيازسنجي
3. جمع آوري داده ها با استفاده از روش هاي مختلف
4. اولويت بندي نيازهاي شناسايي شده
5. ارزيابي اختصاصي اولويت انتخاب شده

**مرحله اول: شناسايي جمعيت هدف**

گروهي که برای طراحی و اجرای نيازسنجي تعيين شده اند، براي شروع کار بايد به اين سئوالات پاسخ دهند:

1. نيازسنجي قرار است در کدام جمعيت هدف انجام شود؟ اين جمعيت هدف چه ويژگي هايي دارد؟ *ويژگي هاي دموگرافيک* (مانند سن، جنس، نژاد، قوميت، زبان، وضعيت تاهل، تعداد فرزندان، سطح سواد)، *ويژگي هاي جغرافيايي* (مانند محل زندگي، روستايي يا شهري بودن، بزرگي شهر يا کشور، آب و هوا) و *ويژگي هاي اقتصادي اجتماعي* (مانند سطح درآمد، آموزش، وضعيت شغلي) در آنها چگونه است؟
2. چرا اين جمعيت به عنوان گروه دراولويت انتخاب شده است؟ دلايل انجام نيازسنجي در اين جمعيت چيست؟ آيا اين جمعيت ويژگي خاصي دارد كه باعث شده تا اهميت آن براي نيازسنجي بيشتر شود؟ آيا اين جمعيت نسبت به ديگر جمعيت ها وضعيت بدتري دارد؟
3. قرار است چه تغييرات مثبتي در وضعيت گروه هدف حاصل شود؟

**مرحله دوم: برنامه ريزي براي انجام نيازسنجي**

پس از شناسايي اوليه جمعيت هدف، بايد اين موارد مشخص شود:

1. تعيين اهداف کلی و اختصاصی: هدف از نيازسنجي چيست؟ اهداف كلي و اختصاصي نيازسنجي کدام است؟ قرار است بعد از انجام نيازسنجي به چه چيزي برسيم؟ و اگر فعاليت هاي طراحي شده با موفقيت همراه باشد، گروه هدف نسبت به قبل چه تغييري خواهند كرد؟ چه چيزي را متفاوت با قبل مي دانند يا انجام مي دهند؟
2. حوزه اين نيازسنجي كدام است؟ قرار است فاصله وضعيت موجود با وضعيت مطلوب در سياست ها، برنامه ها، فعاليت ها يا نتايج تعيين شود؟
3. براي شناسايي نيازهاي جمعيت هدف، چه فعاليت هايي بايد انجام شود؟
4. چه افراد يا گروه هايي بايد در فرايند شناسايي نيازها و اولويت بندي آنها درگير شوند؟ چه كساني درباره مشكلات مي دانند، چه كساني به آنها توجه دارد و چه كساني مي توانند كاري انجام دهد؟
5. کدام منابع (تجهيزات و امکانات فني، زمان، نيروي انساني و منابع مالي) براي نيازسنجي در جمعيت هدف مورد نياز است؟
6. در طي اجراي برنامه، ممکن است چه مشكلات، موانع و تهديدهايي بروز کند؟ چگونه و با کدام راهکارها می توان با اين مشکلات مقابله کرد؟
7. چگونه موفقيت برنامه را مي توان اندازه گرفت؟ چگونه مي توان از اين که برنامه مسير درست خود را طي مي کند، اطمينان پيدا کرد؟

در پايان اين دو مرحله، جمعيت هدفي را كه قرار است با آن كار كنيم مشخص شده و هدف نيازسنجي و حوزه آن تعيين مي شود.

**کار گروهي 1**

تصميم داريد در منطقه تحت پوشش خود نيازسنجي آموزشي انجام دهيد.

الف- مشخصات جمعيت هدف برنامه خود را براساس معيارهای زير توصيف کنيد:

منطقه جغرافيايي، تعداد، توزيع سني، توزيع جنسي، دين و مذهب، قوميت و نژاد، زبان، سطح سواد، وضعيت اشتغال، سطح درآمد، محيط زندگي، منابع، اولويت هاي محلي و ملي، ديدگاه افرا درباره نيازها

ب- براي طراحی برنامه نيازسنجي آموزشی، موارد زير را مشخص کنيد.

1. هدف کلي و اهداف اختصاصي
2. حوزه نيازسنجي (سياست ها، فعاليت ها، برنامه ها يا نتايج)
3. فعاليت هاي مورد نياز براي شناسايي گروه هدف
4. افرادي که در فرايند نيازسنجي درگير خواهند بود
5. منابع مورد نياز براي نيازسنجي شامل تجهيزات و امکانات فني، زمان، نيروي انساني و منابع مالي
6. مشکلات احتمالي در طي اجراي برنامه نيازسنجي
7. برنامه ابتدايي براي پايش و ارزشيابي نيازسنجي

**مرحله سوم: جمع آوري داده ها**

براي شناسايي نيازها بايد تكنيك هاي مناسب به کار گرفته شوند. انتخاب اين تکنيک ها بايد متناسب با اهداف نيازسنجي باشد، به طوري که اگر درگيرساختن گروه هدف براي انديشيدن به موضوع مورد نظر باشد، لازم است از روش هاي مشاركتي استفاده گردد. روش ها بايد متناسب با منابع موجود باشند. اين منابع تنها شامل منابع مالي و تجهيزات نيست و مهارت هاي فردي و دانش لازم در زمينه جنبه هاي فني استفاده از هر روش را نيز شامل مي شود. داده هاي حاصل از دو يا چند منبع و به کاربردن چند روش، مي تواند قابل اعتماد تر از يك روش باشد و توجه به داده هاي حاصل از بررسي هاي کيفي در کنار روش هاي کمي نيز ضروري است. به هر حال، بايد توجه داشت که مشاركت جمعيت هدف در کليه مراحل نيازسنجي شرط اساسي موفقيت است.

**انواع تكنيك هاي نيازسنجي**

1. **بحث گروهي متمركز:** اين تكنيك نوعي بررسي كيفي است و اغلب براي اطلاع از عقايد و نظرات افراد درباره موضوعي خاص به کار مي رود. گروه هاي 8 تا 12 نفره متشکل از افراد منتخب جمعيت هدف با حضور تسهيلگران مسلط به موضوع در يک زمان مشخص بحث مي کنند و اطلاعات حاصل از اين روش براي طراحي مداخلات آينده مورد استفاده قرار مي گيرد. مشخصه آن، طرح سوالات بازي است كه اعضاي گروه را براي پاسخ دادن تحريک مي کند. استفاده از اين روش نيازمند برخورداري از مهارت هاي لازم براي نگهداشتن تمركز افراد درباره موضوع و هدايت بحث است. اين روش براي آزمون نظريه ها و مفاهيم کلي، بررسي موقعيت هاي پيچيده اي که پاسخ قطعي و مستقيم ندارد، و مواردي که ارزش گرفتن بازخورد از مخاطب بالاست، مناسب خواهد بود و کشف نحوه فکر کردن جمعيت هدف به موضوع و چرايي اين نوع فکر کردن ها را امکان پذير مي سازد. با اين حال، معايبي نيز دارد. بحث گروهي متمرکز نياز به زمان زياد دارد، افراد کمتري را درگير مي کند و هزينه اجراي آن بالاست. بدون آشنايي مجريان اين روش با زبان مخاطبان و برخورداري از مهارت هاي ارتباطي مناسب با آنها، نتايج مطلوبي به دست نخواهد آمد. يادداشت برداري و در صورت امکان ضبط کليه مواردي که توسط افراد در جلسه بيان مي شود در اين تکنيک حياتي است. با استخراج و مقايسه گفته هاي شرکت کنندگان و رسيدن به محورهاي اصلي و جزييات هر محور مي توان ديدگاه هاي افراد درباره نيازهاي سلامت مشخص کرد.
2. **جلسات عمومي:** بادعوت بخشي از جمعيت هدف به صورت گروه هاي داوطلب يا گروه هايي که امکان دسترسي به آنها بيشتر است، نيز مي توان براي شناسايي نيازهاي جامعه اقدام کرد. گروه هاي دست اندرکار به ويژه تصميم گيرندگان، شرکا و مخالفان نيز مي توانند به اين جلسات دعوت شوند. در اين نوع جلسات که دستور جلسه باز دارند، فرصتي ارزشمند براي ديدار افراد مختلف و تبادل اطلاعات فراهم مي شود. مهمترين عيب اين روش، تمايل اندک افراد براي شرکت در جلسات و محدوديت تعداد افراد درگير در فرايند نيازسنجي است.
3. **استفاده از شاخص هاي سلامت:** با استفاده از داده هاي ثبت شده در ادارت و سازمان هاي مسئول سلامت، شاخص هاي سلامتي محاسبه مي شود که با انتشار آنها، مي تواند ابزاري مناسب براي شناسايي نيازهاي سلامت جامعه محسوب شود. اين شاخص ها هر چند مفهوم مشکلات و عوامل عليتي مرتبط با آنها را نشان نمي دهند و معمولا به دليل عدم مشارکت جامعه در طي فرايند جمع آوري داده ها و محاسبه آنها، برانگيختگي جمعيت هدف را به دنبال ندارد، با اين حال براي درک واقعيت مشکلات سلامت يک جامعه سودمند خواهد بود.
4. **استفاده از افراد كليدي در جامعه**: از افراد كليدي كه داراي ديدگاه و تخصص در زمينه موضوع مورد نظر هستند، مي توان درباره درک آنان از موضوع پرسيد. اين روش براي کشف نيازهاي احساس شده، نگرش ها و ارزش هاي افراد جامعه، سوء تفاهم هاي مرتبط با موضوع و نيز وضعيت منابع درون جامعه کاربرد دارد و اگر شکل گروهي به خود بگيرد مي تواند به درک نيازها و ترغيب تلاش هاي هماهنگ کننده منجر شود. اين روش معمولا ساده و با هزينه کم قابل استفاده است. با اين حال، نبود توافق بين افراد کليدي مهمترين عيب اين روش محسوب مي شود.
5. **استفاده از پرسشنامه:** استفاده از پرسشنامه هاي با روايي (Validity) و پايايي (Reliability) قابل قبول که بتواند اطلاعات دقيق و اختصاصي مرتبط با نيازهاي يک جامعه را جمع آوري کند، روشي آسان است که با حفظ گمنامي پاسخ دهندگان مي تواند در گروه هاي بزرگتر و زمان کوتاه تري، به شناسايي نيازهاي يک جامعه کمک نمايد. با اين حال، به دليل ماهيت فردي پاسخ ها، ممکن است پاسخ هاي داده شده با نظرات ارائه شده در گروه ها متفاوت باشد.
6. **گروه اسمي (Nominal Groups):** در اين تکنيک، شركت كنندگان در طي فرايند سازمان يافته با يکديگر تعامل داشته و با دادن راي و ارائه نظرات خود، فهرستي از نيازها و نيز اولويت هاي مورد نظر خود را مشخص مي كنند. اين روش که منعکس کننده نظرات گروه است، مي تواند زمينه ساز ارائه نظراتي شود كه ممكن است پنهان بماند و امکان ارائه بازخورد مناسب درباره موضوع نيز وجود دارد. اشکال عمده آن راي گيري بدون دقت کافي است که ممکن است در مراحل شناسايي مشکل و اولويت بندي رخ دهد.
7. **مصاحبه (Interview):** معمولا به صورت فردي مصاحبه انجام مي شود و مي تواند به اشکال سازمان يافته، نيمه سازمان يافته يا آزاد باشد. اين روش مي تواند باعث فراهم كردن اطلاعات با كيفيت بالا و حاوي مطالب عميق درباره ارزش ها، باورها، احساسات و نيازهاي احساس شده شود، امكان دريافت بازخورد فوري در آن وجود دارد و پاسخ هاي داده شده در همان زمان روشن مي شود. در مصاحبه ها نظرات و ديدگاه هايي ارائه مي شوند که معمولا در بررسي هاي رسمي به دست نمي آيد. معايب عمده اين روش، نياز به وقت زياد و هزينه بالاي آن، ضرورت حضور يک مصاحبه کننده ماهر و مسلط به مهارت هاي ارتباطي موثر در آن و مشکلات نتيجه گيري از مصاحبه ها خواهد بود.
8. **مشاهده (Observation):** با مشاهده وضعيت گروه هدف درك خوبي از وضعيت رفتاري و رخدادهاي زندگي افراد حاصل مي شود و در طي استفاده از آن، رابطه با اعضاي جامعه هدف شکل مي گيرد. اين روش که توسط مشاهده گران آگاه به موقعيت مورد نظر اجرا مي شود، نياز به زمان زياد و هزينه پرسنلي بالا دارد و دشواري مشاهده وضعيت جمعيت هدف اشکال عمده آن است.

**کار گروهي 2**

با توجه به خصوصيات منطقه و گروه هدف منتخب خود براي شناسايي و تعيين نيازها، کدام تکنيک هاي زير را مناسب تر مي دانيد؟ براي استفاده درست از تکنيک هايي که انتخاب کرديد، چه مراحلي بايد طي شود؟

1. بحث گروهي متمرکز
2. نشست با افراد کليدي
3. مصاحبه
4. روش گروه اسمي
5. استفاده از شاخص هاي سلامت منطقه
6. استفاده از پرسشنامه
7. مشاهده گروه هدف

**مرحله چهارم: اولويت بندي نيازهاي شناسايي شده**

الف- انتخاب معيارهاي تعيين اولويت: ملاک هاي زيادي براي تعيين درجه اولويت براي نيازهاي شناسايي شده وجود دارد که از ميان آنها به چهار گروه اصلي معيار توجه بيشتري مي شود:

1. ميزان تاثير (Impact) بر جمعيت هدف از نظر شدت (تاثير بر عملکرد افراد و اثرات طولاني مدت آن) و بزرگي (تعداد افراد درگير با اين نياز)
2. ميزان تغييرپذيري (Changablility) آنها در نتيجه مداخلات مناسب
3. قابل قبول بودن (Accessablility) تغييرات مورد نظر براي کسب تاثير مطلوب
4. در دسترس بودن منابع (Resource Feasibility) براي تغييرات در آنها

ب- وزن دهي به معيارهاي انتخاب شده: از آنجا که ممکن است ميزان اهميت هر يک از معيارهاي اولويت بندي با ديگري متفاوت باشد، براي هر معيار وزن ثابتي مدنظر قرار مي گيرد. از اين امتياز در محاسبه امتيازات نهايي هر نياز استفاده خواهد شد.

ج- امتيازدهي و تعيين اولويت ها: با داشتن فهرستي از نيازهاي شناسايي شده، معيارهاي امتيازدهي و وزن آنها، افراد گروه نظرات خود را درباره هر نياز ارائه مي کنند و با جمع امتيازات داده شده، اولويت ها تعيين مي شود.

هدف از مرحله دوم تعيين ليستي از اولويت هاي براي جمعيت تعريف شده، ارزيابي شرايط و عوامل تعيين كننده مرتبط براي هر يك از اين اولويت ها براي اثر بر حسب ميزان و شدت و قابليت تغيير است.

**کار گروهي 3**

1. با اجراي تکنيک هايي که در کار گروهي قبلي انتخاب کرديد، فهرستي از مشکلات سلامت منطقه را مشخص کنيد. در گروه و از طريق راي دادن، 5 تا 7 مشکل را از اين فهرست انتخاب کنيد و در جدول اولويت بندي قرار دهيد.
2. با انتخاب معيارهاي مناسب، وزن دادن به هر کدام از آنها و امتيازدهي در گروه، اولويت هاي نهايي را از بين مشکلات فوق تعيين کنيد. محدوده وزن دهي را 1 تا 3 و محدوده امتيازبندي را 1 تا 5 درنظر بگيريد.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **رديف** | **مشکلات سلامت انتخاب شده** | **معيار اول (وزن معيار)** | **معياردوم (وزن معيار)** | **معيارسوم (وزن معيار)** | **معيار چهارم (وزن معيار)** | **معيار پنجم (وزن معيار)** | **جمع امتيازات** | **رتبه در اولويت بندي** |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  |  |  |  |  |

**مرحله پنجم: ارزيابي اختصاصي اولويت انتخاب شده**

اکنون که اولويت پرداختن به نيازهاي شناسايي شده مشخص شده است لازم است به طور اختصاصي نيازهاي اولويت دار بررسي شود و براي رفع آنها اقدام گردد. تحليل درست نياز در اولويت که شامل بررسي عوامل موثر در ايجاد و گسترش آن هستند، بخش عمده اقدامات اين مرحله را تشکيل مي دهد. با کمک نتايج اين مرحله از نيازسنجي است که مي توان مداخله مناسبي را براي رفع نيازهاي منتخب طراحي و اجرا کرد.

الگوی پرسيد- پروسيد (PRECEDE/PROCEED Model) يکي از الگوهايي است که در نيازسنجي آموزشي کاربرد بسياري دارد.در اين الگوي برنامه ريزي پس از تعيين اولويت مشکلات سلامت در گروه هدف، عوامل رفتاري و محيطي موثر بر مشکلات سلامت انتخاب شده تعيين مي شود و سپس به ارزيابي عوامل موثر بر رفتارها شامل عوامل مساعدکننده، عوامل قادرکننده و عوامل تقويت کننده پرداخته مي شود. در مرحله پاياني نيز عوامل سازماني و سياستي موثر بر مشکل سلامت و منابع مورد نياز براي تحقق اهداف برنامه ارزيابي مي شود. با توجه به اهميت الگوي مذکور توضيحات بيشتري در زير خواهد آمد:

 در الگوي پرسيد- پروسيد، که اولين بار توسط گرين و کروتر به عنوان چارچوبي نظام مند براي برنامه ريزي تغيير رفتار در حوزه سلامت تدوين و معرفي شد، با فراهم کردن چارچوبي مشخص براي برنامه ريزي، امکان بررسي رابطه عليتي در تحليل يک مشکل سلامتي را به برنامه ريزان مي دهد. اين الگو، پنج مرحله دارد:

1. تشخيص اجتماعي (Social Diagnosis) براي تعيين دل نگراني هاي اجتماعي جمعيت هدف
2. تشخيص همه گيري شناسي (Epidemiological Diagnosis) براي ارزيابي آمارها و شاخص هاي سلامت منطقه
3. تشخيص رفتاري (Behavioral Diagnosis) براي شناسايي عوامل رفتاري و غيررفتاري (محيطي) موثر بر مشکل سلامت
4. تشخيص آموزشي (Educational Diagnosis) براي مشخص کردن عوامل رفتاري موثر بر رفتارها
5. تشخيص مديريتي (Administrative Diagnosis) براي ارزيابي منابع لازم و مقدمات سازماني و اجرايي مداخله

در الگوي پرسيد- پروسيد، **عوامل مساعد کننده (Predisposing Factors)** به عواملي گفته مي شود که قبل از يک رفتار در گروه هدف وجود دارند و توجيه و انگيزه رفتار را در آنان فراهم مي کنند. دانش، نگرش ها و باورهاي افراد، ترجيحات فردي، مهارت هاي از قبل موجود و خودکارآمدي (Self-efficacy)، به معناي اطميناني که فرد به خود دارد که مي تواند رفتاري را انجام دهد، در اين دسته از عوامل قرار مي گيرند. **عوامل قادرکننده (Enabling Factors)** عواملي هستند که قبل از رفتار وجود دارند و اجازه مي دهند تا انگيزه براي انجام يک رفتار تحقق يابد. اين دسته از عوامل که مستقيم يا غيرمستقيم (از طريق يک عامل محيطي) بر روي رفتار تاثير مي گذارند، شامل برنامه ها، خدمات و منابع مورد نياز براي تحقق پيامدهاي رفتاري و محيطي، و نيز مهارت هاي انجام رفتار مورد نظر هستند. گروه سوم از عوامل موثر بر رفتار، **عوامل تقويت کننده (Reinforcing Factors)** نام دارند که بعد از انجام يک رفتار حضور مي يابند و باعث تداوم انجام رفتار خواهند شد. حمايت هاي اجتماعي، تاثير همسانان (Peers)، افراد مهم، کليدي و مرجع براي جامعه هدف از دسته اين عوامل محسوب مي شوند. به اين ترتيب با بررسي اختصاصي مشکل سلامت در اولويت و عوامل موثر بر آن و نواقص موجود هر قسمت مي توان به نتايج کاملي از يک فرايند نيازسنجي آموزشي که بخشي از نيازسنجي سلامت است دست يافت.

هر يک از مراحل پنجگانه فوق با انجام تکنيک هاي مناسب عملياتي مي شود که در شکل نشان داده شده است.



**کار گروهي 4**

براي يک مشکل سلامت که در کار گروهي قبلي به عنوان اولويت منطقه مشخص شده است، قصد داريد نيازسنجي آموزشي مبتني بر الگوي پرسيد- پروسيد انجام دهيد. در هر يک از مراحل زير، درباره عوامل احتمالي مرتبط با مشکل سلامت در گروه خود بحث کنيد و مناسب ترين تکنيک انجام نيازسنجي را معرفي نماييد.

1. تشخيص رفتاري (تعيين عوامل رفتاري و محيطي موثر بر مشکل سلامت)
2. تشخيص آموزشي (تعيين عوامل مساعدکننده، قادرکننده و تقويت کننده موثر بر رفتار مورد نظر)

تشخيص اجرايي (تعيين منابع سازماني، سياستي و اجرايي موثر بر رفع مشکل سلامت)

**کتاب دوم**

**طراحی يک برنامه آموزشی در حوزه سلامت**

**کليات کارگاه طراحی برنامه آموزشی در حوزه سلامت**

**مقدمه**

يك برنامه آموزشی در حوزه سلامت، زماني اثربخش خواهد بود كه براساس يک برنامه آموزشي علمی و دقيق، طراحي شده باشد. بدون داشتن يک طرح آموزشي، هيچ مداخله آموزشي به اهداف مورد نظر خود نمی رسد. با استفاده از اين فرايند تعريف شده است که برنامه ريزان آموزشی مي توانند پس از تعيين و اولويت بندي نيازها، اهداف يادگيري تدوين کنند، محتواي آموزشي تهيه نمايند و روش ها و شيوه های آموزشی انتخاب نمايند.

 اين برنامه آموزشي با هدف آشنا کردن شركت كنندگان با اصول علمي و مراحل طراحي برنامه آموزشي در برنامه هاي آموزش سلامت طراحی شده است تا آنان بتوانند با كمك مطالب علمي و راهنماهاي عملي ارائه شده در اين كارگاه،‌ برنامه هاي آموزشي مرتبط با مشكلات آموزش سلامت منطقه خود طراحی کنند. در اين بخش، تلاش مي شود با کمک راهبردهاي يادگيري مشارکتي، گروه هدف براي رسيدن به اهداف آموزشي هدايت شوند.

**اهداف رفتاري**

انتظار مي رود که در پايان اين کارگاه آموزشي، شرکت کنندگان قادر باشند بدون مراجعه به منابع آموزشی:

1. مراحل انجام طراحي يک برنامه آموزشي را نام ببرند.
2. اهميت تعيين اهداف آموزشي را توضيح دهند.
3. انواع اهداف آموزشي را شرح دهند.
4. طبقه بندي اهداف آموزشي را درسه حيطه شناختي، عطفي و رواني حركتي توضيح دهند.
5. راه های تعيين رفتارهای ورودی فراگيران را نام ببرند.
6. اصول انجام ارزشيابی تشخيصی در يک برنامه آموزشی را بيان کنند.
7. معيارها و اصول انتخاب محتوا را شرح دهند.
8. اجزاي يك طرح درس را نام ببرند.
9. الگوي آموزشي را تعريف كنند.
10. انواع الگوهاي آموزشي را توضيح دهند.
11. عوامل موثر بر انتخاب روش هاي آموزشي را شرح دهند.
12. انواع روش هاي آموزشي را توضيح دهند.

**گروه هدف**

گروه هدف اختصاصی در اين برنامه آموزشي، کارشناسان مسئول واحدهای آموزش سلامت دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور، به عنوان افراد مرجع در برنامه هاي آموزشي و اطلاع رساني در حوزه سلامت تحت پوشش دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور هستند ولی با توجه به اهميت نقش آموزش در فعاليت های ساير کارشناسان حوزه سلامت، محتوای آن می تواند برای گروه های مختلف کارشناسی نيز مورد استفاده قرار گيرد. با توجه به شيوه کارگاهی در ارائه اين بخش، پيشنهاد می شود تعداد افراد شرکت کننده در کارگاه از 30 نفر تجاوز نکند تا امکان استفاده بهينه از مطالب ارائه شده فراهم گردد.

**عناوين مورد بحث**

1. مراحل يک برنامه ريزی آموزشي
2. انواع اهداف آموزشي
3. حيطه های سه گانه يادگيری
4. تعيين رفتارهای ورودی فراگيران و ارزشيابی تشخيصی
5. انتخاب و تدوين محتوای آموزشی
6. الگوهای آموزشی
7. روش ها و شيوه های آموزشی
8. عوامل موثر بر انتخاب روش هاي آموزشي
9. تدوين طرح درس

**مدت زمان برنامه**

اين کارگاه در دو روز متوالي برگزار مي شود و شرکت کنندگان در هر روز حداقل هشت ساعت مفيد در کارگاه حضور دارند. کارگاه متشکل از جلسات عمومي و کار گروهي است.

**امکانات مورد نياز برای اجرای برنامه**

1. **مکان کارگاه**
	* + سالني با ظرفيت 40 نفر، با ميز U شکل، صندلي هاي راحت و تجهيزات صوتي مناسب
		+ فضاي مناسب براي برگزاري جلسات کار گروهي مجزا از سالن اصلي داراي ميز و صندلي و وايت برد
		+ پرده نمايش و اورهد، ويدئو پروژکتور و کامپيوتر، وايت برد و ماژيک وايت بورد
2. **مواد مصرفي**
* فولدر يا كلاسور حاوی چند برگه سفيد A4، خودکار و بسته آموزشي کارگاه
* طلق شفاف و ماژيک آن ثبت نتايج کارهاي گروهي
* پذيرايي متناسب با امکانات موجود

**نحوه ارزيابي شركت كنندگان**

* ارزيابي ابتدايي شرکت کنندگان با استفاده از پيش آزمون طراحي شده
* ارزيابي مرحله اي با استفاده از پرسش هاي مرحله اي و سنجش ميزان حضور فعال شرکت کنندگان
* ارزيابي پاياني شرکت کنندگان با استفاده از پس آزمون طراحي شده
* می توان ارائه يک طرح برنامه آموزشی در حوزه فعاليت کاری شرکت کنندگان را به عنوان شرط لازم براي دريافت گواهي نهايي برنامه آموزشی تعيين کرد.

**منابع مورد استفاده**

1. McKenzi JF, Neiger BL, Smeltzer JL. Planning, Implementing and Evaluating Health Promotion Programs, a primer, 2005. 4th Edition. Pearson Education, San Franciso.
2. Butler JT. Principles of Health Education and Health Promotion, 2001. 3rd Edition.Wadsworth Thomson Learning, Belmonte.
3. شعبانی ح. مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدريس)، 1382، چاپ شانزدهم، انتشارات سمت، تهران.

**برنامه روز اول**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| افتتاحيه کارگاه و بيان اهداف | 30 دقيقه |  |  |
| معارفه شرکت کنندگان | 30 دقيقه |  | - |
| اصلاحات و مفاهيم طراحی برنامه آموزشی | 40 دقيقه |  |  |
| تدوين اهداف آموزشی  | 40 دقيقه |  |  |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| انجام کار گروهی 1 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 1 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| حيطه های يادگيری | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 2 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 2 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |

**برنامه روز دوم**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| مرور مطالب روز اول | 10 دقيقه |  |  |
| انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 3 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی3 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| الگوها و روش های آموزشی | 40 دقيقه |  |  |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| اصول نوشتن طرح درس | 40 دقيقه |  |  |
| کار گروهی 4 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 4 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| جمع بندی کارگاه و ارزشيابی پايانی | 30 دقيقه |  | - |

**پرسش های پيش آزمون/ پس آزمون (Pretest/Posttest)**

1. کدام مرحله در طراحی يک برنامه آموزشی قبل از ساير مراحل انجام می شود؟

الف- انتخاب و سازماندهي محتواي آموزشي

ب- انتخاب روش ها و تكنيك هاي آموزشي

ج- تعيين اهداف آموزشي

د- تحليل آموزشي

1. کدام مورد از فوايد تعيين اهداف آموزشی به مشار نمی رود؟

الف- اهداف آموزشی راهنمايي برای تعيين و تدوين محتواي آموزشي به شمار می روند..

ب- تعيين اهداف آموزشی به انتخاب روش ها و شيوه های آموزشی مناسب منجر مس ی شود.

ج- اهداف آموزشی سبب می شود تا برنامه آموزشی اثربخش باشد.

د- اهداف آموزشی زمينه ساز طراحی و انجام درست و منطقی ازشيابی برنامه خواهد بود.

1. در يك هدف رفتاري (هدف آموزشی اختصاصی)، وجود کدام جزء ضروری نيست؟

الف- بيان مهارت يا دانشي كه فراگير بايد كسب كند، يا عمل و مهارتي كه قادر يه انجام آن شود.

ب- رفتار مورد نظر در چه موقعيتي انجام می شود يا انجام خواهد شد.

ج- معرفی گروه هدفی که قرار است آن رفتار را انجام دهد.

د- سطح مشخصي از يادگيري که از قبل مشخص شده و بايد فراگير به آن دست پيدا کند.

1. کدام مورد از نکات اصلی و ضروری در تنظيم اهداف رفتاری به شمار نمی رود؟

الف- مشخص كردن محدوديت هايي كه فراگيران در فرايند يادگيري با آنها مواجه هستند.

ب- در نظر گرفتن وضعيت ورودی فراگيران قبل از شروع يادگيري

ج- مرتب كردن اهداف براساس اولويت های يادگيري در فراگيران

د- تعيين شرايط و ويژگی های آموزش دهنده

1. در يک برنامه آموزشی يکی از اهداف رفتاری اين است**:**

**در پايان برنامه** **فراگير بتواند روش سخنرانی را با روش بحث گروهی مقايسه کند.**

اين هدف در کدام حيطه يادگيری است؟

الف- حيطه شناختی

ب- حيطه عاطفی

ج- حيطه روانی حرکتی

د- حيطه مهارتی

1. بيان آموخته ها با زبان خود فراگير مشخصه کدام سطح از حيطه شناختی (Cognitive) است؟

الف- دانش (Knowledge)

ب- درک (Comprehension)

ج- به کاربستن (Application)

د- تحليل (Analysis)

1. سطح "سازماندهی ارزش ها" در حيطه عاطفی (Affective) با کدام مورد منطبق است؟

الف- تمايل براي توجه به يک پديده، محرک يا موضوعات خاص

ب- مشارکت فعالانه مخاطب و نشان دادن واکنش او نسبت به موضوع مورد نظر

ج- ارزش قائل شدن براي پديده يا موضوع خاص

د- جمع بين ارزش هاي مختلف و تلاش برای رفع تناقض بين آنها

1. جمله **" فراگير با دقت، سرعت و ظرافت رفتار آموخته شده را انجام می دهد و اشتباهات خود را به حداقل می رساند."** به کدام سطح حيطه روانی حرکتی (Psychomotor) مربوط است؟

الف- دقت

ب- عادی شدن

ج- هماهنگی حرکات

د- اجرای مستقل

1. کدام مورد از جمله موارد کاربردارزشيابي تشخيصي (Diagnostic Evaluation) نيست؟

الف- تشخيص شرايط محيطی و امکانات ناکافی برای فرايند يادگيری

ب- تشخيص فراگيراني که توانايي لازم را براي يادگيري ندارند

ج- تشخيص فراگيراني که در مطلب مورد نظر مشکل دارند

د- تشخيص مشکلات و نقاط ضعف فراگيران در يادگيري

1. در انتخاب و سازماندهي محتواي برنامه هاي آموزشی، پاسخ به کدام پرسش چندان ضروری نيست؟

الف- آيا محتواي آموزشي، اهداف آموزشي را پوشش مي دهد؟

ب- آيا محتواي آموزشي، با سطح سواد و قدرت يادگيري فراگيران متناسب است؟

ج- آيا محتواي آموزشي، با سطح توانايي آموزش دهنده برای ارائه مطالب همخوانی دارد؟

د- آيا محتواي آموزشي، فراگيران را آماده انجام رفتار يا مهارت مورد نظر مي كند؟

1. کداميک از معيارهاي اصلی در انتخاب محتوای آموزشی به شمار نمی روند؟

الف- علاقه آموزش دهنده

ب- اعتبار

ج- علاقه فراگيران

د- سودمندي برای مخاطبان

1. در برنامه آموزشی که برای زنان خانه دار مراجعه کننده به مرکز بهداشتی درمانی .... طراحی شده است، کدام نوع سازماندهی محتوای آموزشی را مناسب تر می دانيد؟

الف- ابتدا مسايل عيني (Objective) و سپس موارد ذهنی (Subjective) بيان شوند.

ب- از مفاهيم ساده شروع و در مراحل بعد، مفاهيم پيچيده مطرح شوند.

ج- ابتدا آنچه بايد آموزش ببينند (Must Know) بيان شود و سپس به مواردی که دانستن آن مفيد يا خوب است (Better to know & Nice to know) پرداخته شود.

د- ابتدا کليات محتوای آموزشی ارائه و پس از آن جزييات مطرح شود.

1. يادگيری معنادار که در آن برقراری ارتباط بين مطالب جديد با مطالبی که فراگير از گذشته در ذهن خود دارد، شکل می گيرد، مشخصه کدام الگوی آموزش است؟

الف- الگوی عمومی

ب- الگوی پيش سازمان يافته

ج- الگوی آموزش فردی

د- الگوی حل مساله

1. تفاوت اساسی بين روش های آموزشی تعليمی و مشارکتی کدام است؟

الف- هزينه های روش های مشارکتی در مقايسه با روش های تعليمی بيشتر است.

ب- در روش های تعليمی، منابع آموزشی محدود به آموزش دهنده است ولی در روش های مشارکتی منابع آموزشی فقط آموزش دهنده نيست.

ج- اثربخشی روش های تعليمی در برنامه های آموزشی کمتر از روش های مشارکتی است.

د- در روش های تعليمی، آموزش گيرنده محور اساسی در تمام اجزای برنامه آموزشی است ولی در روش های مشارکتی، آموزش دهنده اصل است.

**اصطلاحات و مفاهيم پايه در طراحي يک برنامه آموزشي**

**طراحی آموزشي (Educational Planning):** فرايندي است كه در زمان آماده سازی يك فعاليت آموزشي طي مي شود. وجود يک چارچوب مشخص و نظام مند برای براي ‌تنظيم اهداف يادگيري، تهيه محتواي آموزشي و انتخاب روش هاي آموزشي مناسب، تصميم گيري در مورد آنچه كه قرار است در طی يک فعاليت آموزشی به دست آيد و نحوه به دست آوردن آن را امکان پذير می سازد.

**مراحل يک برنامه ريزی آموزشی:** بعد از شناسايي و اولويت بندی نيازهای آموزشی که در بخش قبل به تفصيل به آن پرداخته شد، ساير مراحل طراحي يک برنامه آموزشي به ترتيب زير خواهد بود:

1. تعيين اهداف آموزشي
2. تحليل آموزشي
3. انتخاب و سازماندهي محتواي آموزشي
4. تعيين الگوهاي آموزش و تدريس
5. انتخاب روش ها و تكنيك هاي آموزشي

**مرحله اول: تعيين اهداف آموزشي**

بدون تعيين اهداف آموزشی در يک برنامه ريزی آموزشی، نمی توان مشخص کرد که قرار است کجا برويم و به چه دست پيدا کنيم. تعيين اهداف آموزشي باعث می شود تا:

* مسير و جهت حرکت در يک برنامه آموزشی به آسانی مشخص شود.
* به عنوان راهنمايي در مراحل تعيين و تدوين محتواي آموزشي مورد استفاده قرار گيرد.
* روش ها و شيوه های آموزشی مناسب انتخاب شود.
* به انتخاب مواد و وسايل مناسب در فعاليت های آموزشي کمک شود.
* ارزشيابی برنامه به شکلی درست و منطقی طراحی و اجرا شود.

سه منبع عمده تعيين اهداف آموزشي عبارتند از: نياز فراگيران، نياز جامعه و نظرات و ديدگاه هاي متخصصان که در بخش اول اين مجموعه (کتاب نيازسنجی آموزشی) آمده است.

**اهداف آموزشی كلي (General Instructional Objective- GIO)**

 اين دسته از اهداف که جهت کلی حركت در طی يک برنامه آموزشی را مشخص مي كنند و سبب هماهنگی کليه فعاليت های آموزشی می شوند، معمولا به صورت عبارت هاي كلي و مبهم بيان مي شوند، قابل تفسير بوده و در مقايسه با اهداف اختصاصی يا يا رفتاري تحقق آنها نياز به مدت زمان بيشتری دارد. اين نوع اهداف، به صورت پيامد يادگيری (Learning Outcomes) بيان می شوند و نه به صورت فرايند يادگيری (Learning Process). مجموعه چند هدف اختصاصی است که يک هدف کلی را شکل می دهد.

**مرحله دوم: تحليل آموزشي**

فرايندي كه در طی آن هدف کلی آموزشي به وظايف يا اعمالي كه فراگير بايد انجام دهد و يا معلومات و مهارت هايي كه پس از اجراي آموزش بايد كسب كند، تبديل مي شود، تحليل آموزشی نام دارد. در طی تحليل آموزشی، هدف کلی به اهداف آموزشی اختصاصی و رفتاری تبديل می شوند:

* اهداف مرحله اي: رفتاري كه بايد فراگير ضمن آموزش و قبل از رسيدن به اهداف رفتاری نهايي از خود نشان دهد.
* اهداف رفتاری نهايي: رفتاري كه فراگير پس از پايان دوره آموزشي بايد از خود نشان دهد.

با تعيين ارتباط بين اهداف كلي و اختصاصی و مرتب كردن اهداف از سطوح يادگيري ساده (اهداف مرحله اي) به سطوح يادگيري مشكل (اهدف نهايي)، می توان اهداف رفتاری مناسب تدوين کرد.

در تدوين اهداف آموزشی سه شكل از ارتباط اهداف با يكديگر وجود دارد:

1. ممکن است ارجحيت يک هدف بر هدف ديگر مهم باشد و قبل از تحقق هدف پايين تر، رسيدن به هدف بالاتر امكان پذير نباشد (اهداف تسلسلی)
2. ممکن است اهداف در يك سطح قرار بگيرند و نسبت به هم تقدم نداشته باشند (اهداف همتراز)
3. ممکن است ارتباط اهداف اختصاصی حالت تركيبي داشته باشد و اجزاي هدف رفتاری نهايي را مجموعه اهداف تسلسلي و همتراز تشكيل دهند.

**اهداف آموزشی اختصاصی (Specific Observable Behavior- SOB):** اين نوع اهداف آموزشی که با نام اهداف رفتاری نيز شناخته می شوند، در طراحی يک برنامه آموزشی جايگاه ويژه ای دارند. با توجه به کلی بودن و ابهام معمول در اهداف کلی نوشته شده، امکان استفاده آسان از اين نوع اهداف وجود ندارد و به همين دليل با تقسيم اهداف كلي به اجزاي كوچكتر، شانس دستيابی به آنها افزايش می يابد. اين دسته از اهداف آموزشی، دارای جنبه هاي عملي بيشتر بوده و واضح و روشن بيان می شوند و به همين دليل قابل تعبير و تفسير نخواهند بود. اهداف اختصاصی برخلاف اهداف كلي محدودتر، مشخص تر و قابل اندازه گيری هستند و آنچه انتظار داريم در فراگير پس از يادگيري مطلبي خاص رخ دهد، را مشخص مي كند. اهداف رفتاري، رفتارهاي ويژه اي هستند كه فراگيران بايد از خود بروز دهند تا مشخص شود يادگيري رخ داده است.

يك هدف رفتاري دارای سه جزء اصلی **رفتار**، **شرايط** و **معيار** است که با استفاده از يک فعل رفتاری مشخص و قابل اندازه گيری نوشته می شود. رفتار، مهارت يا دانشي است كه فراگير بايد كسب كند، يا عمل و مهارتي است كه قادر يه انجام آن باشد. شرايط مشخص می کند که رفتار مورد نظر در چه موقعيتي انجام می شود يا انجام خواهد شد. معيار نيز حد نصابي است که بر اساس آن رفتار مورد نظر در فراگير ارزشيابي مي شود، يا سطح مشخصي از يادگيري است که از قبل مشخص شده است و بايد فراگير به آن دست پيدا کند.

برای تعيين شرايط در يک هدف رفتاری لازم است پاسخ سه سئوال زير مشخص شود:

1. فراگير در هنگام انجام رفتار يا عملکرد مورد نظر چه وسايل و منابعي در اختيار خواهد داشت؟(امكانات)
2. فراگير در هنگام عملكرد از كاربرد کدام وسايل و منابعي محروم خواهد بود؟(محدوديت ها)
3. در کدام شرايط فراگير به انجام رفتار خواهد پرداخت؟(اوضاع و احوال عملكرد)

برای تعيين معيار در يک هدف رفتاري می توان محورهای زير را مدنظر قرار داد:

1. تعيين محدوده زماني برای انجام رفتار
2. تعيين محدوده تعداد پاسخ هاي درست
3. درصد يا نسبت مربوط به رفتار
4. ويژگي هاي رفتار يا عملکرد مورد نظر

برای نوشتن اهداف رفتاري لازم است از افعال مشخص، قابل مشاهده و قابل اندازه گيري استفاده كرد. با توجه به حيطه های يادگيری مورد نظر در برنامه آموزشی (که در سطور آينده توضيح داده خواهد شد) فعل هايي مانند نام بردن، تعريف كردن، طبقه بندي كردن، ساختن، توصيف كردن، تفسير كردن، توضيح دادن، شناسايي كردن، تخمين زدن، ارزيابي كردن، حل كردن و ... کاربرد زيادی دارد. نمونه اهداف آموزشي در زير آمده است:

**هدف كلي:** آشنايي با ارزشيابي آموزشي

**اهداف رفتاری:** انتظار می رود با اين دوره آموزشي فراگير بدون استفاده از منابع آموزشی و جزوات خود بتواند:

1. سه نوع ارزشيابی آموزشی مورد استفاده در برنامه های آموزشی را نام ببرد.
2. حداقل سه مورد از مزاياي ارزشيابي آموزشی را نام ببرد.

**ويژگی های يک هدف رفتاری**

1. فراگير محور هستند: اهداف رفتاري برآنچه كه انتظار مي رود فراگير انجام دهد تاكيد می کنند نه بر آنچه انتظار مي رود فرد آموزش دهنده انجام دهد.
2. نتايج و بروندادهاي يادگيري را توصيف مي كنند نه فعاليت هايي که منجر به نتايج می شوند.
3. با وجود يک فعل واضح و روشن در بيان اهداف رفتاری، اين نوع اهداف واضح و قابل درك هستند.
4. قابل مشاهده و اندازه گيری هستند: استفاده از افعال قابل مشاهده در توصيف و بيان اهداف رفتاری سبب شده است تا اين اهداف قابل مشاهده و اندازه گيری باشند.

**مزايای استفاده از اهداف رفتاري در فرايند آموزش**

1. كمك به آموزش دهنده براي انتخاب محتوای آموزشي مناسب
2. راهنما براي انتخاب روش های آموزشی مناسب و رسانه هاي آموزشي
3. به عنوان راهنما براي انجام ارزشيابی آموزشی
4. استفاده از اين اهداف در فرايند خود ارزيابي پيشرفت فراگيران در هر مرحله ازآموزش

**اصول تدوين اهداف رفتاری**

1. رعايت تناسب اهداف با شرايط و امكانات جامعه و نيازهاي آن
2. هماهنگی اهداف با شرايط و امكانات فراگير و نيازهاي او
3. واضح و صريح بودن اهداف
4. قابليت اجرا
5. انعطاف پذيری
6. توجه به تفاوت هاي فردي فراگيران در تعيين اهداف
7. هماهنگی بين اهداف نوشته شده
8. طبقه بندی اهداف در سه گروه شناختي، عاطفي و رواني حركتي با توجه به حيطه های يادگيری

**نكات ضروری در اهداف رفتاری**

* 1. تعيين رفتاري كه فراگير بايد از نظر سطح و نوع عملكرد پس از آموزش بايد از خود نشان دهد.
	2. مشخص كردن محدوديت هايي كه فراگير حين يادگيري با آنها مواجه است.
	3. تعيين معيار يا سطح مورد قبول براي يادگيري اهداف( ميزان حداقل يادگيري)
	4. مرتب كردن اهداف به ترتيب اولويت يادگيري پس از تعيين اهداف آموزشي
	5. در نظر گرفتن توانايي هاي و دانش ورودي فراگيران قبل از شروع يادگيري

**کار گروهی 1**

با نظر اعضای گروه و از بين نيازهای آموزشی مرتبط با مشکلات سلامت منطقه، سه مورد را انتخاب کنيد. تعيين نيازهای آموزشی با شناسايي عوامل رفتاری مرتبط با مشکلات سلامت امکان پذير است. برای هر سه نياز آموزشی تعيين شده، اهداف آموزشی کلی و اهداف رفتاری بنويسيد. ويژگی های اصلی اهداف رفتاری را در نوشتن آنها رعايت کنيد.

**طبقه بندي اهداف آموزشي براساس حيطه های يادگيری بلوم:** طبقه بندی اهداف آموزشی در حيطه های مختلف يادگيری به تجربه و تخصص نياز دارد، زيرا اهداف از نظر ماهيت و نيز درجه سادگی و پيچيدگی در سطوح مختلف قرار می گيرند. برخی از اهداف، نگرش ها، تمايلات و ارزش های فراگيران را دربرمی گيرند، در حالی که برخی ديگر بر ساخت شناختی و يا مهارت های عملی آنان تاکيد دارد. اهدافی که کسب اطلاعات و تشکيل عادات ساده را هدفگيری می کنند، ساده و اهدافی که به کسب قدرت تحليل و يا بررسی ارزش ها در گروه هدف توجه دارند پيچيده خواهند بود. دستيابی به اهداف آموزشی يک برنامه، با مجموعه ای از اين حيطه ها سروکار دارد. طبقه بندي که بنيامين بلوم و همكارانش برای اهداف آموزشي معرفی کرده اند، يکی از شناخته شده ترين دسته بندی هاست که در آن سه حيطه يادگيری درنظر گرفته می شود. اين حيطه ها عبارتند از:

1. **حيطه شناختي (Cognitive)**: شامل اهدافي مي شود كه محتواي مربوط به آنها جنبه نظري داشته و يادگيري آنها مستلزم فعاليت هاي ذهني و عقلاني است. مثال: فراگير بتواند مراحل برنامه ريزي آموزشي را توضيح دهد.
2. **حيطه عاطفي (Affective)** : مربوط به اهدافي مي شود كه محتواي مربوط به آنها جنبه ايجاد و يا تغيير نگرش، طرز فكر و ارزش ها را دارد. مثال: فراگير بتواند در مباحث علمي از لزوم برنامه ريزي آموزشي در برنامه هاي آموزشی دفاع کند.
3. **حيطه رواني حركتي (Psychomotor)**: محتواي مربوط به اهداف اين حيطه، اختصاص به آموزش مهارت ها دارد. مثال: فراگير بتواند براي يك موضوع مشخص سلامت، برنامه ريزي آموزشي انجام دهد.

برای هر يک از سه حيطه فوق چندين مرحله فرعی تعريف شده است که در سطوح متفاوتی قرار می گيرند و با استفاده از افعال مناسب نوشته می شوند. ترتيب اين سطوح از ساده ترين تا پيچيده ترين سطح است و برای رسيدن به هر سطح، لازم است مراحل قبل از آن طی شده باشد.

**سطوح مختلف حيطه شناختی**

1. **دانش (Knowledge)**: کسب يا به خاطر آوردن آنچه فراگير قبلا آموخته است در اين حيطه قرار می گيرد. استفاده از افعالی مانند تعريف می کند، مشخص می کند، بيان می کند، نام می برد، نشاندهنده اين سطح است.
2. **درک (Comprehension)**: فهميدن و دريافت معناي يک مطلب و بيان آن با زبان خود فراگير مشخصه اين سطح است. افعالی مانند توضيح می دهد، برگردان می کند، تميز می دهد، مثال می زند، استنتاج می کند، بسط می دهد، در اين سطح مورد استفاده قرار می گيرد.
3. **به کاربستن (Application)**: توانايي به کار بردن آموخته ها در موقعيت هاي جديد و واقعي. استفاده از افعالی مانند محاسبه می کند، به کار می برد، تهيه می کند، حل می کند، نمايش می دهد، مربوط به اين سطح از حيطه شناختی است.
4. **تحليل (Analysis)**: قابليت تفکيک يک مطلب به اجزا تشکيل دهنده آن. در اين سطح استفاده از افعالی مانند تجزيه می کند، مشخص می کند، تصوير می کند، طراحی می کند، ارتباط می دهد، انتخاب می کند، تفکيک می کند،معمول است.
5. **ترکيب (Synthesis)**: توانايي قرار دادن اجزا و عناصر جدا شده در کنار هم و تشکيل يک کل جديد. افعال در اين سطح عبارتند از: طبقه بندی می کند، ترکيب می کند، خلق می کند، اصلاح می کند، اختراع می کند، طرح می دهد
6. **ارزشيابی و قضاوت (Evaluation and Judgment):** توانايي مقايسه و قضاوت درباره مطالب. افعال ارزيابی می کند، مقايسه می کند، نتيجه گيری می کند، انتقاد می کند، اثبات می کند، در اين سطح مورد استفاده قرار می گيرند.

**سطوح مختلف حيطه عاطفی**

1. **دريافت (Receiving)**: تمايل براي توجه به يک پديده، محرک يا موضوعات خاص. افعالی مانند گوش می دهد، می پرسد، توصيف می کند، اشاره می کند، قرار می دهد، در اين سطح به کار می روند.
2. **پاسخ دادن (Responding)**: مشارکت فعالانه مخاطب و نشان دادن واکنش او نسبت به موضوع مورد نظر. کاربرد افعالی مانند جواب می دهد، کمک می کند، اجرا می کند، تمرين می کند، مطالعه می کند، می گويد، می نويسد، در اين سطح است.
3. **ارزشگذاري (Valuing)**: ارزش قائل شدن براي پديده يا موضوع خاص. افعالی مانند تصديق می کند، کامل می کند، دفاع می کند، سهيم می شود، تشکيل می دهد، ، گزارش می دهد، ويژه اين سطح است.
4. **سازماندهي ارزش ها**: جمع بين ارزش هاي مختلف و ساختن يک نظام ارزشی. افعالی چون تعميم می دهد، ارتباط می دهد، تکميل می کند، ادغام می کند، سازمان می دهد در اين سطح است.
5. **درونی شدن ارزش ها**: بالاترين سطح در حيطه عاطفی است که با تبلور ارزش ها در رفتار و شيوه زندگي فراگير و حفظ عادات خوب مشخص می شود. در اين سطح افعالی مانند رسيدگی می کند، تشخيص می دهد، استفاده می کند، تجديدنظر می کند، پيگيری می کند، مورد استفاده قرار می گيرد.

**سطوح مختلف حيطه روانی حرکتی**

1. **مشاهده (Observation)**: فراگير رفتاری را که مربی انجام می دهد مشاهده می کند تا بتواند از حرکات و رفتار مربی تقليد کند. افعالی مانند دنبال می کند، الگوبرداری می کند، پياده می کند، جدا می کند، برای نوشتن اهداف در اين سطح کاربرد دارند.
2. **اجراي مستقل (Independent Performance)**: در اين سطح وابستگی به مربی ناچيز بوده و نيازی به کمک مستقيم او نيست، هر چند نظارت و هدايت او تداوم دارد. افعالی مانند اندازه می گيرد، مرتب می کند، قرار می دهد، انجام می دهد، در اين سطح مورد استفاده قرار می گيرند.
3. **دقت (Accuracy)**: در اين سطح، فراگير با دقت، سرعت و ظرافت رفتار آموخته شده را انجام می دهد و اشتباهات خود را به حداقل می رساند. استفاده از همان افعال مرحله قبل ولی با بيان مناسب قيدهای سرعت، دقت و يا طرافت مشخصه اين سطح است.
4. **هماهنگي حرکات (Coordination of Actions)**: در اين سطح، بين مجموعه ای از اعمال هماهنگی برقرار می شود و فراگير توانايي انجام چندين حرکت را به طور همزمان دارد.
5. **عادي شدن (Normality)**: بالاترين مرحله يادگيری در حيطه روانی حرکتی است که در آن فراگير رفتار را به صورت خودکار و بدون نياز به تفکر و صرف انرژی برای هماهنگ کردن فعاليت ها انجام می دهد. افعالی که بر جنبه ماهرانه انجام يک فعاليت تاکيد دارند، در اين سطح به کار می روند.

**تعيين رفتار ورودي فراگيران و ارزشيابی تشخيصی**

در گروه هدف الزاما معلومات و مهارت هاي موجود از قبل يکسان نيستند و. اطلاع از اين دانسته ها و مهارت ها و طراحی برنامه آموزشی برمبنای آنها می تواند اثربخشی برنامه طراحی شده را بالا ببرد. مجموعه فعاليت هايي که برای قراردادن فراگير در موقعيتي که بتواند وارد فرآيند آموزش شود و نيز کشف موانع يادگيري در آنها براي رسيدن به اهداف آموزشي انجام مي شود، ارزشيابی تشخيصی نام دارد.

برخي خصوصيات فراگيران كه می تواند باعث تفاوت در ميزان يادگيري آنها شود، عبارتند از:

* خصوصيات فيزيكي فراگيران مانند سلامت بدني ذهني عاطفي، هيجانات و فشارهاي روانی و عاطفي
* سن و رشد ذهني فراگير
* انگيزه يادگيري و گرايش فراگير نسبت به موضوع
* ميزان اطلاعات فراگيران از موضوع آموزش

موارد استفاده از ارزشيابي تشخيصي را می توان در موارد زير خلاصه کرد:

* تشخيص فراگيراني که توانايي لازم را براي يادگيري ندارند
* تشخيص فراگيراني که در مطلب مورد نظر مشکل دارند
* تشخيص مشکلات و نقاط ضعف فراگيران در يادگيري

پيش آزمون نمونه اي از ابزارهای مورد استفاده برای ارزشيابي تشخيصی است و براساس نتايج آن می توان نقطه شروع آموزش و نخستين گام در برنامه آموزشي را مشخص کرد.

روش های مختلفی برای مقابله با نواقص رفتارهاي ورودي فراگيران وجود دارد که برخی از آنها عبارتند از:

* آموزش فردي و اجراي شيوه هاي آموزش اصلاحی
* مرور رفتارهاي ورودي در كلاس بطور جمعي پيش از شروع به آموزش تازه
* تغيير تكليف يادگيري به اشكال مختلف تا پيش نيازهاي متفاوتي را ايجاب كند.
* تغيير اهداف و محتواي درس که منجر به تغيير رفتارهاي ورودي مورد نياز شود.

**کار گروهی 2**

* با توجه به طبقه بندی حيطه های سه گانه يادگيری، مشخص کنيد که هر يک از اهداف رفتاری که در کار گروهی قبل نوشته ايد در کدام يک از سه گروه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی قرار می گيرند؟
* برای يکی از نيازهای آموزشی انتخاب شده در کار گروهی قبل و با در نظر گرفتن سطوح مختلف هر يک از حيطه های يادگيری، اهداف رفتاری بنويسيد.

**مرحله سوم: انتخاب و سازماندهي محتواي آموزشي**

محتواي آموزشي، اصول و مفاهيمي هستند كه به فراگيران ارائه مي شود تا ورود آنان را به فعاليت هاي آموزشي و نيز رسيدن آنان را به اهداف رفتاری امكان پذير سازد. محتواي يک برنامه آموزشي بر اساس اهداف آموزشي تهيه مي شود و لازم است کليه مطالب و فعاليت هاي موجود در آن با اهداف كلي و رفتاري منطبق باشد.

به طور كلي، محتواي آموزشي حاوي دو نوع موضوع اصلي است:

* + - * موضوعات نظري: شامل حقايق، مفاهيم و دستورالعمل های علمي در تمام زمينه های مرتبط با موضوع
			* موضوعات عملي: شامل کليه كارهايي كه فراگير پس از يادگيري قادر به انجام دادن آنها هستند.

در انتخاب و سازماندهي محتواي برنامه هاي آموزش سلامت به اين سئوالات بايد پاسخ داد:

1. آيا محتواي آموزشي، اهداف آموزشي را پوشش مي دهد؟
2. آيا محتواي آموزشي، با سطح سواد و قدرت يادگيري فراگيران متناسب است؟
3. آيا محتواي آموزشي، فراگيران را آماده انجام رفتار يا مهارت مورد نظر مي كند؟
4. آيا محتواي آموزشي، با روش ارائه مطالب همخوانی دارد؟

**الف- انتخاب محتوای آموزشی**

 **معيارهايي برای انتخاب محتوای آموزشی:**

1. اهميت: محتواي آموزشي بايد داراي درجه بالايي از اهميت باشد. مفاهيم و اصول اساسي، پيام ها مورد تاكيد، آنچه كه مورد انتظار است تا فراگيران ياد گرفته و انجام دهند بايد در محتوا بيان شود. محتوا نبايد صرفا براساس حيطه شناختي تهيه شود بلكه به منظور ايجاد علاقمندي در فراگيران، به حيطه عاطفي نيز توجه کافی داشته باشد.
2. اعتبار: محتواي آموزشي بايد داراي اعتبار بر مبناي مدارك و منابع علمي باشد.
3. علاقه: در تهيه محتواي آموزشي بايد، علاقه و تمايلات فراگيران نيز مورد توجه قرار گيرد و محتوا بر اين اساس تهيه شود.
4. سودمندي: محتواي آموزشي بايد كاربرد مفيدی از نظر فراگيران داشته باشد. به عبارت ديگر، برنامه آموزشي بتواند معلوماتي را كه در زندگي و كار روزانه و آتي فراگير كاربرد را را به او بياموزد.
5. قابليت يادگيري: در صورتي كه محتوا براي فراگير قابل يادگيري نباشد، فراگير تنها آن را با تكرار حفظ خواهد كرد و پس از مدتي كوتاه فراموش خواهد كرد. محتوا بايد به طور مناسب سازمان دهي شود تا با ويژگي ها و تجربيات فراگير متناسب باشد و يادگيري موثر باشد.
6. متناسب بودن با نظام ارزشي: انتقال محتواي آموزشي که با نظام ارزشي فراگيران متفاوت يا مغاير باشد، تاثيری نخواهد داشت.
7. انعطاف پذيري: در انتخاب محتوا بايد به عواملي مانند زمان، بودجه اختصاص داده شده و ساير منابع در دسترس توجه کافی شود. محدوديت ها در اين موارد می تواند انتخاب محتوا را با مشکل روبرو سازد.

**نکات ضروری در تهيه و تدوين محتواي آموزشي**

* 1. توجه به ميزان علاقه، رغبت و توانايي فراگيران نسبت به موضوع
	2. بيان مفاهيم و اصول مرتبط با هر حوزه از دانش
	3. رعايت توالي مطالب
	4. توجه به تازگي موضوع
	5. همخوانی و سازگاری با ارزش ها و فرهنگ حاكم بر فراگيران
	6. ارتباط محتوای اموزشی با مسائل و مشکلات روز
	7. انطباق محتوا با زمان اختصاص داده شده برای آموزش
	8. توجه به محتوای اموزشی به عنوان پايه اي براي آموزش هاي بعدي ( آموزش مداوم)
		1. **سازماندهي محتواي آموزشي**

توالي درست و ترتيب ارائه مطالب محتوای آموزشی مي تواند دستيابی به اهداف آموزشی را ممکن سازد. وقتی که ابتدا مسايل عيني تر آموزش داده شوند و پس از آن مسائل انتزاعي طرح شود، اين امر موجب ملموس شدن آموزش بر اساس تجربيات و توانايي هاي فراگيران مي شود. از طرف ديگر، هر چه مطالب از مفاهيم ساده تر به مفاهيم پيچيده تر ارائه شود، اثربخشي برنامه آموزشي بيشتر خواهد شد.

اولويت بندي انتخاب محتوا براساس سه دسته مطالب زير مدنظر خواهد بود:

1. محتوايي كه فراگير بايد بداند (Must know) : مانند دانش، نگرش و مهارت هايي كه براي ايجاد رفتار در فراگير لازم و ضروري است.
2. محتوايي كه فراگير بهتر است بداند (Better to know) : مانند دانش، نگرش و مهارت هايي كه با ايجاد رفتار در فراگير مرتبط است و دانستن آنها براي انجام رفتار مفيد است اما ضرورت فوري ندارد.
3. محتوايي كه فراگير خوب است بداند (Nice to know) : مانند دانش، نگرش و مهارت هايي كه با موضوع مورد بحث مرتبط است اما يادگيري آنها به طور مستقيم براي انجام رفتار ضروري نيست.

**مرحله چهارم: تعيين الگوهاي آموزشی و تدريس**

الگو يا مدل، نقشه كلي انجام كاري است كه بنا به مقتضيات و شرايط اجرايي، امکان تغيير در آن وجود دارد. در حوزه آموزش، الگوهای آموزشی چارچوب هايی برای فعاليت های آموزش دهنده و فراگير و سازماندهی و ارائه مطالب مرتبط با موضوع آموزشی، الگوی آموزش نام دارد.

**ويژگي هاي الگوهاي آموزشي:**

1. با استفاده از الگوها، سازماندهی فعاليت ها در برنامه هاي آموزشي امکان پذير خواهد بود.
2. الگوها، نحوه صحيح تحليل عوامل آموزشي را ممكن مي سازند.
3. با کمک الگوها، ارتباط منطقي بين عوامل مختلف در يک برنامه آموزشی مشخص می شود.
4. استفاده از الگوها به شناسايي كمبودها و نقص هاي موجود در برنامه های آموزشي کمک می کند.
5. الگوها، كنترل و مديريت برنامه هاي آموزشي را ممكن مي سازند.

**برخي از الگوهاي آموزشي و ويژگی های آنها**

نمونه های زيادی از الگوهای آموزشی وجود دارند و ما در اين بخش، به سه نمونه از اين الگوها که در آموزش و به ويژه تدريس به گروه های هدف کاربرد دارد، می پردازيم:

 **الف) الگوي عمومي تدريس (General Teaching Model):** اين الگو که اولين بار توسط رابرت گليزر در سال 1961 معرفی شد، قابليت استفاده در تمام سطوح آموزشي و بسياری از موضوعات را دارد. الگوی عمومی، فرايند آموزش را به خوبی توصيف می کند و به مدرس در سازماندهی مراحل مختلف اين فرايند کمک می کند. در اين الگو، پنج مرحله وجود دارد:

1. مرحله اول: تعيين اهداف آموزشی به ويژه اهداف رفتاری
2. مرحله دوم: تعيين رفتار ورودي و ارزشيابي تشخيصي
3. مرحله سوم: تعيين شيوه ها و رسانه های مورد استفاده در آموزش
4. مرحله چهارم: سازماندهي شرايط و موقعيت آموزشي : آماده كردن خود براي آموزش دادن، آماده كردن محيط آموزشي و كسب تجارب لازم براي تدريس
5. مرحله پنجم: سنجش و ارزشيابي عملكرد و ميزان يادگيری فراگيران

**ب) الگوي پيش سازمان دهنده (Advanced Organizer Model):** پيش سازمان دهنده مطلب يا مفهومي است كه از طريق آن، مطالب مختلف با نظمي خاص سازمان می يابند و در ذهن فراگير جاي می گيرند. در حقيقت پيش سازمان دهنده، يك مطلب يا مفهوم كلي است كه در آموزش و تدريس به عنوان مقدمه بيان مي شود تا بتوان مبحثي كه قرار است ارائه شود را با مباحث پيشين مربوط سازد. اين الگو موجب مي شود كه فراگير، مباحث را به صورت سازمان يافته در ذهن خود جاي دهد.

در اين الگو، آموزش دهنده نقش ارائه كننده پيش سازمان دهنده و مباحث جديد را دارد و فراگيران غير فعال هستند. جهت ارتباط در اين الگو از آموزش دهنده به سمت فراگيران است.

مراحل اجرای آموزش براساس الگوی پيش سازماندهنده عبارتند از:

1. ارائه پيش سازماندهنده: مطلبی که کلی تر از مطلب يا مطالب درس جديد باشد
2. ارائه مفاهيم و مطالب درس جديد
3. بيان مثال ها و نمونه هايي برای تفهيم مطالب جديد
4. ارائه مناسب مثال های بيان شده برای ارتباط با مفهوم پيش سازماندهنده

نقش مدرس در الگوی پيش سازماندهنده، ارائه کننده مفاهيم پيش سازماندهنده و مطالب درسی و نقش فراگيران، دريافت کننده و پذيرنده مطالب است. مدرس در اين الگو، در تحقق اهداف تدريس نقش فعالانه و قاطع دارد و فراگير مطالب را دريافت می کند و در جای مناسبی از ساختار شناختی خود قرار می دهد. در اين الگو، مدرس برای ارائه مطالب بايد مناسب ترين پيش سازماندهنده را انتخاب کند و اطمينان حاصل کند که فراگيران پيش سازماندهنده را فهميده اند و قادر هستند آن را با مطالب بعدی ارتباط دهند.

اطلاعات و معلومات از مدرس به فراگير منتقل می گردد، امکان کشف مطالب نو برای فراگيران محدود می شود،

فراگيران برای بحث و تبادل نظر درباره مطالب ارائه شده کمتر مجال پيدا می کنند و مدرس با فرد فرد فراگيران ارتباط يکطرفه دارد، در حالی که فراگيران با او و يکديگر ارتباطی ندارند.

در اين الگو، تنها منابع و شرايط آموزشی شامل مدرس، کتاب و کلاس درس است و شرط اصلی يادگيری در اين الگو، وجود مدرسی است مسلط به موضوع و آشنا به الگوی پيش سازماندهنده که بتواند مطالب را با سلسله مراتب مشخص و از کلی به جزيي ارائه کند و در جای مناسب ساختار ذهنی فراگير قرار دهد.

**ج) الگوي حل مسئله (Problem-solving Model):** در اين الگو برخلاف الگوي پيش سازمان دهنده، فراگيران نقش فعال دارند و آموزش دهنده نقش راهنما را به عهده دارد. بدين معنا كه آموزش دهنده به عنوان منبع اطلاعات محسوب نمي شود و به جاي اينكه دانش و اطلاعات علمي را به فراگيران منتقل كند، تنها روش كسب اطلاعات را به فراگيران مي آموزد.

مراحل اجراي آموزش براساس الگوي حل مسئله عبارتند از:

1. طرح مسئله
2. جمع آوري اطلاعات توسط فراگير و با راهنمايي آموزش دهنده
3. ساختن فرضيه و پيش بيني راه حل هاي احتمالي و فرضي
4. آزمون فرضيه مطرح شده توسط فراگير
5. نتيجه گيري، تعميم و كاربرد نتايج

در اين الگو، انتخاب مساله مناسب برای شروع آموزش بسيار اهميت دارد. مساله ای که به اندازه کافی برای فراگيران جذاب و برانگيزاننده باشد و با خصوصيات فراگيران از نظر زمانی، مکانی و محتوايي تناسب داشته باشد. پس شناخت درست گروه هدف اساس کار در اين الگوی آموزشی است.

در الگوی حل مساله، مدرس نقش راهنما را در فرآيند آموزش برعهده دارد و فراگيران فعال، جستجوگر، توانا، علاقمند و شريک برنامه و ارتباط دوجانبه و صميمانه بين فراگيران و آموزش دهنده، شرط موفقيت و دستيابی به اهداف آموزشی خواهد بود. در اين الگو، فراگيران با يکديگر و با مدرس ارتباط دو جانبه به شکل فردی و گروهی دارند و تلاش همراه با اشتياق و علاقه در جهت حل مساله و در صورت لزوم کمک گرفتن از مدرس، و ارتباط براساس احترام و محبت متقابل وجود دارد.

در اين الگو، کتاب و محتوای آموزشی ارائه شده توسط آموزش دهنده، تنها منابع آموزشی نخواهند بود و نيروی انسانی، کتابخانه، مرکز اينترنت، فيلم و حتی محيط های واقعی منابع دريافت اطلاعات هستند. به همين دليل ممکن است اکثر فعاليت های آموزشی در خارج از مکان رسمی آموزش انجام شود.

**مرحله پنجم: انتخاب روش ها و شيوه های آموزشی**

با وجودی که پيش از اين روش (Method) را راه نظام مند و منطقی برای ارائه محتوای آموزشی و شيوه (Technique) را راه به کارگيری مهارت های اساسی يا نحوه انجام ماهرانه روش آموزشی تعريف می کنند و شيوه ها را زيرمجموعه ای از روش ها می دانستند، ولی در منابع جديد، بين روش و شيوه آموزشی تفکيک قائل نمی شوند و آنها را تحت يک تعريف قرار می دهند.

در تعيين و انتخاب روش ها و شيوه های آموزشي بايد به نکات مهمی توجه کرد. ويژگي هاي دموگرافيک گروه هدف مانند سن، جنس، سطح تحصيلات، محل سکونت، ويژگي هاي مكاني، محدوديت زماني، توجه به امكانات موجود شامل ابزار و وسايل مورد نياز برای آموزش، شرايط فرهنگي حاکم بر گروه هدف و محيط آموزش و بالاخره اهميت مساله، شدت و گستردگي مربوط به آن، همه در تعيين روش های آموزشی دخالت دارند.

**عوامل موثر بر انتخاب روش هاي آموزشي**:

1. اهداف آموزشي: اگر هدف از آموزش انتقال مطالب به گروه هدف يا ساير سطوح شناختی باشد، استفاده از روش توضيحي مانند سخنراني و يا بهره گيری از رسانه های چاپي، و يا رسانه های ديداری شنيداری کمک کننده خواهد بود. برای اهداف مهارتی، روش های نمايش عملي، ايفاي نقش و پروژه عملی و برای اهداف حيطه عاطفی، از روش هايي مانند بحث گروهي، پرسش و پاسخ يا حضور در فيلد و نيز استفاده از رسانه های ديداری شنيداری می توان استفاده کرد.
2. محتوای آموزشی
3. آموزش دهنده: مهارت و تجربه آموزش دهنده در استفاده از روش و ابزارهاي آموزشي نقش مهمی دارد.
4. فراگير: ميزان تجربه، سواد و تعداد فراگيران در تعيين روش آموزشی موثر است به طوری که براي فراگيران باتجربه تر استفاده از روش هاي فراگير محور مانند ايفاي نقش و بحث گروهي و براي فراگيران كم تجربه تر روش هاي مدرس محورمانند سخنراني پيشنهاد می شود.
5. نيازهاي عملي: قابليت اجرا با توجه به محيط فيزيكي وسايل و ابزارهاي آموزشي و زمان می تواند نوع مناسب روش های آموزشی را تعيين کند.

**انواع روش هاي آموزشي:**

در اجراي برنامه هاي آموزش سلامت، طيف وسيعي از روش ها و شيوه های آموزشي مورد استفاده قرار مي گيرد كه براساس محورهای مختلفی دسته بندی می شوند. يک دسته بندي كلي آنها به شرح زير است:

الف) روش های آموزش فردي: مانند آموزش چهره به چهره و مشاوره

ب) روش های آموزش گروهي: سخنراني، بحث گروهي، ايفاي نقش، نمايش عملي، كارگاه، سمينارها و ...

ج) روش های آموزش به جوامع (Communities): با هدف توانمند سازي جامعه براي دستيابي به مهارت هاي لازم که در آن به مشارکت جامعه در آموزش به ويژه درگير كردن رهبران عقيدتي جوامع در برنامه های آموزشی، توجه به نقش سازمان هاي محلي و مردم نهاد و تلاش برای تشکيل کارگروه های مشورتی و اجرايي، و طراحی و اجرای بسيج هاي آموزشي و ارتباطي توجه می شود.

نوع ديگر دسته بندی روش ها و شيوه های آموزشی قرار دادن آنها در دو گروه تعليمی و مشارکتی است:

* روش های تعليمی: حفظ و تکرار، سخنرانی، خودآموزها، رسانه های آموزشی
* روش های مشارکتی: پرسش و پاسخ، نمايش عملی، ايفای نقش، بحث گروهی، حضور در فيلد

درباره ويژگی های هر يک از اين روش های آموزشی در بخش اجرای برنامه آموزشی بحث شده است.

**کار گروهی3**

برای اهداف آموزشی که در کار گروهی قبل تدوين کرديد، محتوای آموزشی تهيه کنيد. ويژگی های زير را مورد توجه قرار دهيد:

1. توجه به ميزان علاقه، رغبت و توانايي فراگيران نسبت به موضوع
2. بيان مفاهيم و اصول مرتبط با هر حوزه از دانش
3. رعايت توالي مطالب
4. توجه به تازگي موضوع
5. همخوانی و سازگاری با ارزش ها و فرهنگ حاكم بر فراگيران
6. ارتباط محتوای اموزشی با مسائل و مشکلات روز
7. انطباق محتوا با زمان اختصاص داده شده برای آموزش
8. توجه به محتوای اموزشی به عنوان پايه اي براي آموزش هاي بعدي ( آموزش مداوم)

پس از تهيه محتوای آموزشی درباره پاسخ سئوالات زير در گروه بحث کنيد:

1. آيا محتواي آموزشي، اهداف آموزشي را پوشش مي دهد؟
2. آيا محتواي آموزشي، با سطح سواد و قدرت يادگيري فراگيران متناسب است؟
3. آيا محتواي آموزشي، فراگيران را آماده انجام رفتار يا مهارت مورد نظر مي كند؟
4. آيا محتواي آموزشي، با روش ارائه مطالب همخوانی دارد؟

**طرح درس (Lesson Plan):** نقشه كلي و راهنما براي هدايت فعاليت هاي آموزشي به شمار می رود و شامل پيش بيني و تنظيم مجموعه فعاليت هايي است كه آموزش دهنده از قبل براي رسيدن به يك يا چند هدف آموزشي تدارك مي بيند. مزيت طرح درس اين است كه آموزش دهنده فعاليت هاي ضروري آموزشي را به ترتيب و يكي پس از ديگري در مراحل و زمان هاي مشخص و به شيوه اي منطقي پيش مي برد.

طرح درس به عنوان نقشه ای برای اجرای آموزش، بايد انعطاف داشته باشد تا درصورت بروز مشکلی خاص در طی فرآيند آموزش، طرح موضوعات جديد يا تفاوت در نيازهاي فراگيران، تغيير کند.

**اجزاي ضروری در يك طرح درس**

1. اهداف آموزشی: تدوين اهداف آموزشی کلی و رفتاری، با درنظرگرفتن شرايط و امكانات و متناسب با سطوح مختلف حيطه يادگيري انجام می شود و اين اهداف از ساده به مشكل تنظيم شوند.
2. رئوس مطالب (Content Outline) : شامل اطلاعاتي است كه تدريس خواهد شد و بايد به طور مستقيم از اهداف گرفته شود.
3. روش هاي آموزشي مورد استفاده در آموزش
4. برآورد زمانی: (Time Estimation): براساس ميزان مطالب آموزشي براي هر عنوان و روش انتخاب شده
5. منابع آموزشي مورد نياز: شامل مواد و وسايل آموزشي و تسهيلات و امكانات است.
6. تكاليف فراگيران (Participant Assignments) : فعاليت ها و تكاليف كه فراگيران براي يادگيري و رسيدن به اهداف آموزشي بايد انجام دهند.
7. روش ارزشيابي : تعيين تكنيك، روش و وسيله ارزشيابي فراگيران براي رسيدن به اهداف آموزشي، مانند طرح سوال، اجراي آزمون، مشاهده مستقيم عملكرد

معمولا طرح درس توسط آموزش دهنده ای که برای يک دوره آموزشي برنامه ريزي مي کند، آموزش دهنده ديگري که در تدريس دوره آموزشي همکاري دارد و يا توسط شخصي که ممکن است دوره آموزشي را برای آموزش به فراگيران و در جای ديگري طراحي کند، نوشته می شود. نمونه ساده ای از فرم مربوط به يک طرح درس در صفحه بعد ارائه شده است.

**فرم طرح درس**

|  |
| --- |
| **عنوان دوره:****گروه هدف:****عنوان درس:****تاريخ ارائه:** |
| **هدف کلی:****اهداف رفتاری:** **انتظار می رود در پايان اين درس، فراگير بتواند:** |
| **رئوس كلي مطالب** | **روش آموزش** | **برآورد زمانی** | **منابع موردنياز** |
|  |  |  |  |
| **تكاليف فراگير:** |
| **روش ارزشيابي:** |

**کار گروهی 4**

براساس موضوع انتخاب شده در کارهای گروهی قبل، اهداف آموزشی نوشته شده و محتوای آموزشی، طرح درسی برای يک گروه هدف مناسب بنويسيد. از اين که در طرح درس شما کليه اجزای طرح درس رعايت شده باشد اطمينان حاصل کنيد.

**کتاب سوم**

**اجرای برنامه های آموزشی در حوزه سلامت**

**کليات کارگاه اجرای برنامه آموزشی**

**مقدمه**

 ارزش اجرای درست يک برنامه آموزشی که براساس اصول علمی طراحی شده است، از ارزش طراحی آن کمتر نيست. برنامه هاي بسياری را سراغ داريم که مستندات طراحی درست آنها دراختيار آموزش دهندگان است ولی به دليل عدم مهارت کافی در اجرا با شکست مواجه شده است. مهمترين بخش اجرای برنامه های آموزشی، استفاده درست و بجا از روش ها و شيوه های آموزشی است که بيشتر در حيطه روانی حرکتی جای می گيرد. اين برنامه آموزشي با هدف انتقال مهارت های لازم برای کاربرد مجموعه ای از روش های آموزشی متداول در حوزه سلامت طراحی شده است تا فراگيران بتوانند با كمك مطالب علمي و راهنماهاي عملي ارائه شده در اين كارگاه،‌ برنامه هاي آموزشي طراحی شده خود را اجرا کنند. در اين بخش، تلاش مي شود تا با کمک راهبردهاي يادگيري مشارکتي، گروه هدف براي رسيدن به اهداف آموزشي هدايت شوند.

**اهداف رفتاري**

انتظار مي رود که در پايان اين کارگاه آموزشي، شرکت کنندگان قادر باشند بدون مراجعه به منابع آموزشی:

1. مراحل اجراي يک برنامه آموزشي با روش سخنراني را توضيح دهند.
2. نمونه عملی از آموزش به روش سخنراني را اجرا کنند.
3. مراحل اجراي يک برنامه آموزشي با روش پرسش و پاسخ را توضيح دهند.
4. نمونه عملی از آموزش به روش پرسش و پاسخ را اجرا کنند
5. مراحل اجراي يک برنامه آموزشي با روش نمايش عملی را توضيح دهند.
6. مراحل اجراي يک برنامه آموزشي با روش ايفاي نقش را توضيح دهند.
7. نمونه عملی از آموزش به روش ايفای نقش را اجرا کنند
8. مراحل اجراي يک برنامه آموزشي با روش بحث گروهي را بيان کنند.
9. نمونه عملی از آموزش به روش بحث گروهی را اجرا کنند.

**گروه هدف**

گروه هدف اختصاصی در اين برنامه آموزشي، کارشناسان مسئول واحدهای آموزش سلامت دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور، به عنوان افراد مرجع در برنامه هاي آموزشي و اطلاع رساني در حوزه سلامت تحت پوشش دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور هستند ولی با توجه به اهميت نقش آموزش در فعاليت های ساير کارشناسان حوزه سلامت، محتوای آن می تواند برای گروه های مختلف کارشناسی نيز مورد استفاده قرار گيرد. با توجه به روش کارگاهی در ارائه اين بخش، پيشنهاد می شود تعداد افراد شرکت کننده در کارگاه از 30 نفر تجاوز نکند تا امکان استفاده بهينه از مطالب ارائه شده فراهم گردد.

**عناوين مورد بحث**

1. استفاده از روش آموزشی سخنرانی
2. استفاده از روش آموزشی پرسش و پاسخ
3. استفاده از روش آموزشی نمايش عملی
4. استفاده از روش آموزشی ايفای نقش
5. استفاده از روش آموزشی بحث گروهی

**مدت زمان برنامه**

اين کارگاه در دو روز متوالي برگزار مي شود و شرکت کنندگان در هر روز حداقل هشت ساعت مفيد در کارگاه حضور دارند. کارگاه متشکل از جلسات عمومي و کار گروهي است.

**امکانات مورد نياز برای اجرای برنامه**

1. **مکان کارگاه**
	* + سالني با ظرفيت 40 نفر، با ميز U شکل، صندلي هاي راحت و تجهيزات صوتي مناسب
		+ فضاي مناسب براي برگزاري جلسات کار گروهي مجزا از سالن اصلي داراي ميز و صندلي و وايت برد
		+ پرده نمايش و اورهد، ويدئو پروژکتور و کامپيوتر، وايت برد و ماژيک وايت بورد
2. **مواد مصرفي**
* فولدر يا كلاسور حاوی چند برگه سفيد A4، خودکار و بسته آموزشي کارگاه
* طلق شفاف و ماژيک آن ثبت نتايج کارهاي گروهي
* پذيرايي متناسب با امکانات موجود

**نحوه ارزيابي شركت كنندگان**

* ارزيابي ابتدايي شرکت کنندگان با استفاده از پيش آزمون طراحي شده
* ارزيابي مرحله اي با استفاده از پرسش هاي مرحله اي و سنجش ميزان حضور فعال شرکت کنندگان
* ارزيابي پاياني شرکت کنندگان با استفاده از پس آزمون طراحي شده

**منابع مورد استفاده**

1. شعبانی ح. مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدريس)، 1382، چاپ شانزدهم، انتشارات سمت، تهران.
2. گيلبرت جی. دستورعمل آموزشی برای کارکنان بهداشتی. ترجمه پارسی نيا س، شيخ عطاری پ، 1382. معاونت سلامت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، تهران.
3. ثريا م. روش بحث و مذاکره، براساس مطالعه تاثير و تاثر متقابل در گروه، 1377، انتشارات رشد، تهران.

**روز اول کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| افتتاحيه کارگاه و بيان اهداف | 30 دقيقه |  |  |
| معارفه شرکت کنندگان | 30 دقيقه |  | - |
| اصول اجرای روش سخنرانی | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 1 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| ارائه نتايج کار گروهی 1 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| اصول اجرای روش پرسش و پاسخ | 40 دقيقه |  |  |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| انجام کار گروهی 2 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 2 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| اصول اجرای روش نمايش عملی | 40 دقيقه |  |  |

**روز دوم کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| مروری بر مطالب روز اول  | 10 دقيقه |  |  |
| اصول اجرای روش ايفای نقش | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 3 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی3 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| اصول اجرای روش بحث گروهی | 40 دقيقه |  |  |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| کار گروهی 4 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 4 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| جمع بندی کارگاه و ارزشيابی پايانی | 30 دقيقه |  | - |

**پرسش های پيش آزمون/ پس آزمون (Pretest/Posttest)**

1. برای موضوعی که مورد علاقه شرکت کنندگان است، فراگيران اطلاعات مورد نياز را درباره آن دارند و امکان ارائه نظرات مختلف از سوی شرکت کنندگان وجود دارد کدام شيوه تدريس مناسب تر است؟

الف- پرسش و پاسخ

ب- بحث گروهی

ج- ايفای نقش

د- سخنرانی

1. برای يک کلاس درسی با جمعيت زياد و بودجه محدود که قرار است برای اولين بار مطلبی ارائه شود (نوآموزی) و مدرسين چندان ماهری در اختيار نداريم، کدام شيوه آموزشی مناسب تر است؟

الف- نمايش فيلم

ب- استفاده از رسانه های مکتوب مانند کتابچه و پمفلت

ج- سخنرانی

د- بحث در گروه بزرگ

1. برای موضوعی که مورد علاقه شرکت کنندگان است، فراگيران اطلاعات مورد نياز را درباره آن دارند و امکان ارائه نظرات مختلف از سوی شرکت کنندگان وجود دارد کدام شيوه تدريس مناسب تر است؟

الف- پرسش و پاسخ

ب- بحث گروهی

ج- ايفای نقش

د- نمايش عملی

1. کدام شيوه تدريس برای آموزش نحوه استفاده از يک دستگاه خاص مناسب تر است؟

الف- پرسش و پاسخ

ب- بحث گروهی

ج- ايفای نقش

د- نشان دادن

1. قرار است برای آموزش يک گروه هدف، يک برنامه آموزشی طراحی و پيشنهاد کنيد. بنابراين شروع به نوشتن طرح درسی برای برنامه خود می کنيد. برای افزايش احتمال تصويب پيشنهادتان توسط افراد تصميم گيرنده، آوردن کدام مورد در **طرح درس** ضروری نيست؟

الف- اهداف آموزشی شامل هدف کلی و اهداف رفتاری

ب- سئوالات ارزشيابی فراگيران

ج- تکاليفی که برعهده فراگيران است

ج- روش و شيوه آموزشی مورد استفاده

1. در يک جلسه سخنرانی کدام مورد با استمرار توجه فراگيران در طول ارائه محتوا ارتباط ندارد؟

الف- جمع بندی و نتيجه گيری در سخنرانی

ب- پرسش و پاسخ در زمان سخنرانی

ج- فعاليت بدنی در حين سخنرانی و استفاده مداوم از شيوه های ارتباط غيرکلامی

د- شور و حرارت در سخنران

1. به کدام مورد زير در ارزيابی يک سخنرانی امتياز بالاتری می دهيد؟

الف- استفاده از امکانات ديداری و شنيداری

ب- بيان هدف و نکات اصلی در ابتدای سخنرانی

ج- استفاده از طنز برای جلب توجه مخاطبان

د- فعاليت بدنی در طول ارائه سخنرانی

1. کدام روش آموزشی به روش سقراطی هم معروف است؟

الف- پرسش و پاسخ

ب- بحث گروهی

ج- سخنرانی

د- نمايش عملی

1. کدام روش ممکن است به دليل ويژگی های آن، توسط فراگيران به عنوان يک روش آموزشی جدی، مدنظر قرار نگيرد؟

الف- پرسش و پاسخ

ب- بحث گروهی

ج- ايفای نقش

د- نمايش عملی

1. در يک آموزش با روش بحث گروهی، کدام يک از نقش های زير را می توان به آموزش دهنده سپرد؟

الف- اداره کننده

ب- ناظر يا ارزياب

ج- منشی گروه

د- آموزش دهنده می تواند همه نقش های فوق را برعهده داشته باشد.

**اصطلاحات و مفاهيم پايه در اجرای يک برنامه آموزشي**

با در اختيار داشتن طرح يک برنامه آموزشی که در آن با تعيين اهداف آموزشی، نحوه دستيابی به آن اهداف و نيز روش آموزشی مناسب و وسايل و امکانات لازم برای انتقال محتوای آموزشی به فراگيران مشخص شده است، نوبت به اجرای آن می رسد. مهم ترين گام در اجرای يک برنامه آموزشی، استفاده درست و علمی از روش آموزشی تعيين شده است.

**روش سخنرانی (Lecture):** يکی از قديمی ترين روش های آموزشی است که اساس آن را ارائه مفاهيم به صورت شفاهی از طرف مدرس و يادگيری آنها از طريق گوش دادن و يادداشت برداشتن از طرف فراگير تشکيل می دهد. مشخصه سخنرانی محور بودن آموزش دهنده است که تلاش می کند با برقراری ارتباط ذهنی با فراگيران، محتوای آموزشی مورد نظر خود را به آنان منتقل کند. در سخنرانی فراگيران نقش غيرفعال دارند.

**محاسن سخنرانی**: اين روش برای تعداد زياد فراگيران مناسب است و با استفاده از آن می توان در زمانی نسبتا کوتاه مطالب را به گروه بزرگی از مخاطبان منتقل کرد. برای فراگيرانی که نمی توانند با خواندن منابع آموزشی مطالب را فرابگيرند، روش مناسبی است که می تواند مکمل خوبی برای منابع مکتوب باشد، ضمن آن که در مقايسه با خواندن منابع، امکان ايجاد شور و علاقه در فراگيران بيشتر خواهد بود. با توجه به انتقال تجربيات آموزش دهنده در حين سخنرانی، اين روش برای ارائه مطالب جديد و پيچيده کاربرد بيشتری دارد. سخنرانی باعث افزايش و تقويت مهارت های کلامی در آموزش دهنده و مهارت های شنيداری در فراگيران می شود و به دليل آشنايي کافی فراگيران با اين روش سنتی، اجرای آن با مخالفت کمتری روبرو خواهد بود.

**محدوديت های سخنرانی**: سخنرانی روشی مدرس محور است که فراگيران نقش چندانی در اجرای آن ندارند. مدرس متکلم وحده و فراگيران تنها شنونده مطالب هستند. به تفاوت های فردی فراگيران توجه نمی شود و مطالب به طور يکسان برای همه بيان گردد. مهارت های کلامی در فراگيران تقويت نمی شود. اين روش برای اهداف آموزشی مهارتی کاربردی ندارد و بيشتر مناسب حيطه شناختی است.

**مراحل اجرای روش سخنرانی**

1. آمادگی برای سخنرانی
2. مقدمه سخنرانی
3. متن و محتوای سخنرانی
4. جمع بندی و نتيجه گيری

**آمادگی برای سخنرانی**

مراحل آمادگی سخنران برای ارائه محتوای آموزشی خود با روش سخنرانی شامل موارد زير است:

1. آمادگی فنی و تسلط بر موضوع سخنرانی گام مهم در کسب آمادگی يک سخنران است. مشخص کردن هدف سخنرانی و موضوعات مرتبط با آن، يادداشت کردن نکاتی که درباره موضوع اصلی به ذهن می رسد و تهيه يک طرح اوليه برای تنظيم توالی منطقی بخش های مختلف سخنرانی مراحل ديگر آمادگی فنی است.
2. آمادگی از نظر امکانات و تجهيزات: انتخاب و فراگيری نحوه درست استفاده از امکانات و وسايل برای انتقال مفاهيم به فراگيران
3. آمادگی عاطفی: وجود اضطراب و يا حتی اندکی ترس برای ارائه سخنرانی به ويژه در مواردی که گروه مخاطب برای سخنران آشنا نيست، تاحدودی ظبيعی به نظر می رسد و غلبه بر آن سبب آمادگی عاطفی برای ارائه سخنرانی خواهد بود.
4. آمادگی زمانی: برای هر محتوايي زمان بندی مناسب لازم است و سخنران ماهر زمان مناسب را با توجه به محتوای آموزشی درنظر می گيرد و يا ارائه محتوا را با زمان هماهنگ می کند.

**مقدمه سخنرانی**

شايد مهمترين بخش يک سخنرانی شروع آن باشد. يک شروع خوب و مقدمه قوی می تواند باعث ترغيب مخاطب برای دنبال کردن موضوع و توجه به سخنرانی شود.

1. برقراری ارتباط موثر با گروه مخاطب در ابتدای سخنرانی با استفاده از شعر، لطيفه يا عبارات ادبی و نيز بيان اهداف سخنرانی بخش مهمی از يک مقدمه به شمار می رود. بيان سخنانی که نشانه ضعف يا تاسف سخنران است، ممکن است مانع ارتباطی مهمی با مخاطب ايجاد کند که بايد از آن پرهيز شود.
2. جلب توجه گروه مخاطب به موضوع: ارائه اطلاعات و آمار جالب و يا بيان يک سناريو يا حکايت مرتبط با موضوع که بتواند اهميت و ارزش آن را نشان دهد، توجه مخاطبان را به موضوع جلب می کند.
3. اطلاع از معلومات قبلی و علايق گروه هدف و درصورت امکان تعيين سطح آگاهی فراگيران نسبت به موضوع، به شرط آن در آن از روش های غيرتهديدآميز و دوستانه استفاده شود، سودمند خواهد بود.
4. بيان صريح اهداف و نکات مهم در ابتدای سخنرانی: مخاطب با اطلاع از آنچه قرار است تا پايان جلسه از زبان سخنران بشنود، خود را آماده دريافت محتوا خواهد کرد. بدون اين کار امکان سازماندهی اوليه مطالب در ذهن شنونده وجود ندارد و سبب سردرگمی و قطع ارتباط منطقی اجزای بحث خواهد شد.

**متن و محتوای سخنرانی**

1. جامع بودن محتوای سخنرانی: ارائه توضيحات کافی درباره نکات اصلی موضوع که در مقدمه بيان شد و پرهيز از حذف کردن بخش يا بخش هايي از محتوا بايد مورد توجه قرار گيرد.
2. سازماندهی منطقی محتوای سخنرانی: مخاطب انتظار دارد با شنيدن مطالب ارائه شده به يک کل دست پيدا کند و اين نتيجه بدون وجود سازماندهی منطقی بين اجزای محتوا ميسر نخواهد بود. روش های مختلفی برای سازماندهی محتوا وجود دارد که نمونه هاي آن عبارتند از:
* سازماندهی سلسله مراتبی و تعيين رابطه جزء و کل در ارائه مطالب: سخنرانی که ايده کلی را به مفاهيم جزيي تر تقسيم کرده و ارتباط آنها را با هم مشخص کند می تواند اميدوار باشد که فراگير محتوا را دنبال می کند و مفاهيم آن را درک می نمايد.
* سازماندهی براساس توالی زمانی، عليتی يا توالی موضوع (همبستگی تسلسلی): در اينجا سخنران مبنای مشخصی را برای تنظيم دسته ای از مطالب به کار می گيرد که می تواند ارتباط زمانی آنها، رابطه علت و معلولی و يا سازماندهی در طول محور اصلی باشد.
* سازماندهی زنجيره ای و تعيين رابطه هدف و اجزای محتوا به عنوان عوامل موثر در ايجاد آن
* سازماندهی براساس همبستگی کلمات يا عبارات بيان شده در طی سخنرانی و توجه به ارتباط منطقی عباراتی است که به صورت هدفمندی توسط سخنران ارائه می شود.
* سازماندهی براساس مقايسه دو يا چند پديده يا موضوع مرتبط با بحث
1. استمرار توجه فراگيران در طول ارائه سخنرانی: با بيان نکات اصلی و جمع بندی مرحله ای در هر بخش از ارائه محتوا و ارجاع مخاطب به هدف اصلی می تواند باعث تداوم توجه (تمرکز) فراگيران نسبت به موضوع شود.
* تغييردادن محرک ها در طول سخنرانی: فرد يا گروهی که تنها سخنران را می بينند و به سخنان او گوش می کنند زود خسته می شوند. در اينجا سخنران می تواند با تغيير دادن محرک هايي مانند حرکات بدن، حالات چهره، و تون صدای خود، باعث تداوم توجه مخاطب به سخنرانی شود.
* تغيير کانال های ارتباطی: با استفاده از وسايل ديداری و شنيداری در طی ارائه محتوا می توان توجه فراگيران را نسبت به موضوع افزايش داد. اين وسايل بايد براساس ويژگی های گروه مخاطب و شرايط فرهنگی حاکم بر سخنرانی انتخاب شود.
* فعاليت جسمی سخنران و فعال بودن او در زمان ارائه محتوا
* استفاده از طنز: يادآوری مطالبی که همراه با طنز و شوخی در سخنرانی گفته شده بيشتر است.
* شور و حرارت سخنران: فراگيران مطالبی که با ذوق و شوق ارائه شده است را بهتر می آموزند.
* پرسش و پاسخ در زمان سخنرانی با هدف اطمينان از درک اهداف مرحله ای می تواند باعث توجه بيشتر گروه هدف به موضوع شود.
* تکرار پيام ها و نکات اصلی در حين سخنرانی

**جمع بندی و نتيجه گيری از سخنرانی**

در پايان يک سخنرانی می توان با استفاده از روش های زير، محتوای ارائه شده را جمع بندی کرد:

1. از فراگيران بخواهيم تا برخی از نکات اصلی گفته شده را به خاطر بياورند يا درباره آنها نظر بدهند.
2. به پرسش هايي که درباره موضوع توسط فراگيران پرسيده می شود جواب دهيم.
3. مطالب مهم و اساسی سخنرانی را مرور کنيم.

**کار گروهی 1**

* با توافق اعضای گروه موضوعی را برای آموزش با روش سخنرانی انتخاب کنيد.
* در گروه خود درباره نحوه اجرای مراحل آمادگی، مقدمه، محتوا و جمع بندی، بحث کنيد.
* يکی از اعضای گروه را برای ارائه سخنرانی در جلسه عمومی انتخاب نماييد تا براساس الگوی نوشته شده در گروه، سخنرانی کوتاهی (برای مدت 10 دقيقه) ارائه کند.
* از چک ليست زير برای ارزيابی سخنرانی گروه ها استفاده خواهد شد.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **رديف** | **محور** | **بلي** | **خير** |
| 1 | در ابتداي سخنراني خود، هدف و نکات اصلي را بيان کرد.  |  |  |
| 2 | در شروع سخنراني، آرامش کافي داشت. |  |  |
| 3 | در شروع ارائه خود با مخاطب ارتباط مناسبي برقرار کرد. |  |  |
| 4 | در ابتدا از سطح اطلاعات مخاطبين درباره موضوع اطلاع پيدا کرد. |  |  |
| 5 | در سخنراني خود از امکانات ديداري و شنيداري استفاده کرد. |  |  |
| 6 | زمان تعيين شده را رعايت کرد. |  |  |
| 7 | براي توجه به موضوع در مخاطب انگيزه کافي ايجاد کرد. |  |  |
| 8 | محتواي سخنراني جامع و شامل تمام نکات اصلي ابتدايي بود. |  |  |
| 9 | محتواي سخنراني سازماندهي مناسبي داشت. |  |  |
| 10 | در بيان موضوع، از مثال هاي روشن و قابل فهم استفاده کرد. |  |  |
| 11 | براي جلب توجه مخاطبين خود از طنز استفاده کرد. |  |  |
| 12 | در طي سخنراني فعاليت فيزيکي مناسبي داشت. |  |  |
| 13 | بيان مطالب توسط او با شور و حرارت کافي همراه بود. |  |  |
| 14 | به مخاطبان خود اجازه پرسش داد. |  |  |
| 15 | در پايان سخنراني، جمع بندي کرد. |  |  |
| 16 | با مرور مطالب بيان شده، نتيجه گيري مناسبي ارائه داد. |  |  |
| 17 | پاسخ هاي او به پرسش هاي طرح شده، قانع کننده بود. |  |  |

**روش پرسش و پاسخ**

در اين روش آموزشی که به روش سقراطی هم معروف است، آموزش دهنده با طرح سوالات برنامه ريزی شده همراه با هدايت فراگيران برای کسب مفاهيم و مطالب جديد توسط فراگيران تلاش می کند. در اينجا آموزش دهنده مستقيما مطالب را بيان نمی کند بلکه با پرسش نظام مند از مخاطب، فعاليت ذهنی او را در مسير مطالب و مفاهيم جديد قرار داده و او را هدايت می کند. هدف اين روش، تشويق و ترغيب فراگيران برای تفکر درباره يک مفهوم جديد يا بيان مطالب مرتبط با موضوع آموزشی است تا آنان با کوشش ذهنی خود از معلوم به مجهول برسند. طرح سوالات متوالی به گونه ای است که با زمينه ذهنی و سطح علمی فراگيران همخوانی داشته باشد و توجه آنها را به موضوع جلب کند. استفاده درست آموزش دهندگان از اين روش می تواند سبب ايجاد قدرت تشخيص و تحريک تفکر، رشد توانايي ها و علايق فرد، تقويت قدرت استدلال و سنجش و قضاوت درباره موضوعات، استفاده از تجربيات قبلی و ايجاد اعتماد به نفس شود.

در استفاده از اين روش بايد توجه داشت که سئوالات به درستی انتخاب شوند، تمامی فراگيران در فعاليت های آموزشی شرکت کنند و به آنان برای ارائه پاسخ های خود فرصت کافی داده شود.

**محاسن پرسش و پاسخ**: باعث ايجاد و تقويت اعتماد به نفس و نيز علاقه و تقويت تفکر خلاق در فراگير می شود. با تشويق آنان به شرکت در بحث و پاسخ دادن به پرسش های طرح شده، قدرت استدلال و مهارت های کلامی و اظهار نظر در آنها تقويت می شود و با توجه به فعال بودن اين روش، می توان اميدوار بود که در فراگيران انگيزه مطالعه و پژوهش ايجاد گردد.

**محدوديت های پرسش و پاسخ**: با توجه به ماهيت اين روش، در حضور جمع زياد فراگيران نمی توان از آن استفاده کرد. برای تمامی موضوعات آموزشی قابل اجرا نيست و اگر آموزش دهنده مهارت کافی برای استفاده از آن را نداشته باشد، ممکن است به پراکندگی بحث بيانجامد. در مقايسه با سخنرانی وقت بيشتری می گيرد.

**کار گروهی 2**

* با توافق اعضای گروه موضوعی را برای آموزش با روش پرسش و پاسخ انتخاب کنيد.
* در گروه خود درباره سئوالات مرتبط با موضوع آموزش، ترتيب ارائه آنها و نحوه جمع بندی پاسخ های احتمالی بحث کنيد.
* يکی از اعضای گروه را برای ارائه اين روش آموزشی در جلسه عمومی انتخاب نماييد تا براساس الگوی نوشته شده در گروه، موضوعی را در مدت 10 دقيقه ارائه کند.

از چک ليست زير برای ارزيابی پرسش و پاسخ گروه ها استفاده خواهد شد.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **رديف** | **محور** | **بلي** | **خير** |
| 1 | در ابتدای کار، هدف و نکات اصلی را بيان کرد.  |  |  |
| 2 | در شروع کار، آرامش کافی داشت.  |  |  |
| 3 | در شروع کار با مخاطب ارتباط مناسبی برقرار کرد.  |  |  |
| 4 | برای توجه به موضوع در مخاطب انگيزه کافی ايجاد کرد.  |  |  |
| 5 | در کار خود از امکانات ديداری و شنيداری استفاده کرد.  |  |  |
| 6 | زمان تعيين شده را رعايت کرد.  |  |  |
| 7 | در طی بحث فعاليت فيزيکی مناسبی داشت.  |  |  |
| 8 | سئوالات طرح شده توسط مدرس به اندازه کافی روشن بود.  |  |  |
| 9 | سئوالات در راستای يکديگر و تکميل بحث اصلی بود.  |  |  |
| 10 | شرکت کنندگان اجازه پاسخ به سئوالات طرح شده را داشتند.  |  |  |
| 11 | مدرس نظرات خود را درباره پاسخ فراگيران به هر سئوال ارائه می داد.  |  |  |
| 12 | مدرس با مديريت مناسب خود، مانع از پراکندگی مباحث و انحراف از بحث اصلی شد.  |  |  |
| 13 | در پايان بحث خود جمع بندی و نتيجه گيری مناسبی ارائه کرد.  |  |  |

**روش نمايش عملی (Demonstration)**

در اين روش که اساس آن مشاهده و ديدن است، فراگيران مهارت های خاصی را از طريق ديدن فرامی گيرند و آموزش دهنده نحوه استفاده از يک وسيله و مهارت کاربرد آن و يا روش ساختن چيزی را نشان می دهد. در اين روش آموزشی معمولا از اشيای حقيقی و واقعی استفاده می شود و آموزش دهنده می تواند مهارتی را در طی زمان کوتاهی به تعداد زيادی از فراگيران آموزش بياموزد. اين روش برای اهداف مهارتی مناسب است و اجرای آن در طی مراحل زطر انجام می شود:

1. **مرحله آمادگی:** در اين مرحله آموزش دهنده هدف آموزش را دقيقا مشخص می کند و وسايل و امکانات مورد نياز را آماده می سازد. برای کسب آمادگی لازم است چندين بار با وسيله مرود نمايش کار شود و يا مهارت مورد نظر تمرين شود تا در زمان آموزش مشکلی رخ ندهد.
2. **مرحله توضيح:** در اين مرحله آموزش دهنده برای فراگيران درباره اهداف آموزشی توضيحات کافی می دهد و آنچه بايد در حين نمايش و پس از آن انجام دهند را به روشنی بيان می کند. مراحل انجام مهارت مورد نظر يا کار با دستگاه يا وسيله هدف با دقت توضيح داده می شود و سئوالاتی که انتظار می رود در پايان آموزش، فراگيران بتوانند پاسخ دهند مطرح می شود تا توجه کافی آنان به نمايش جلب شود.
3. **مرحله نشان دادن:** در اين مرحله است که عمليات ضروری که به کسب مهارت مورد نظر منجر می شود به فراگيران نشان داده می شود. تمام مراحل نمايش بايد به درستی و دقت انجام شود تا گروه هدف آن را بياموزند. ممکن است آموزش دهنده چندين بار نمايش را تکرار کند تا از دستيابی مخاطبان خود به اهداف آموزشی اطمينان يابد. احتمال آن که آموزش دهنده ای در حين انجام نمايش، توضيحات لازم را نيز ارائه کند و در واقع دو مرحله توضيح و نمايش را با هم ادغام نمايد، نيز وجود دارد.
4. **مرحله آزمايش و سنجش:** پس از اتمام آموزش، لازم است چندين نفر از فراگيران و درصورت امکان تمامی آنها عمل مورد نظر را انجام دهند تا علاوه بر رفع اشکالات و نقاط مبهم موضوع، آموزش دهنده نيز بازخورد مناسبی از آموزش خود دريافت نمايد. بعد از اتمام اين مرحله، آموزش دهنده می تواند با طرح سئوالات به تقويت يادگيری موضوع آموزش و تثبيت آن کمک کند.

**محاسن و محدوديت های روش نمايشی**: استفاده از اشيای حقيقی و واقعی مهمترين مزيت اين روش است و باعث می شود تا يادگيری عميق تر رخ دهد. گاهی دستيابی به اشيای واقعی سخت يا تهيه آنها امکان پذير نيست. در اين موارد می توان از نمونه ها يا مدل ها و ماکت های مشابه آن استفاده کرد. با توجه به محدوديت فرصت تمرين و تکرار در اين روش برای فراگيران، امکان تجربه کردن و تعميق آموخته ها کمتر خواهد بود.

**روش ايفای نقش (Role Playing)**

اين روش برای تجسم عينی موضوعاتی که مناسب نمايش هستند اجرا می شود و در آن فرد يا افرادی از بين فراگيران موضوعی را به صورت نمايشنامه تنظيم و اجرا می کنند. اجرای اين روش به مهارت های خاص هنری مانند بازيگری در تئاتر و سينما نياز ندارد و مدرس بنابه موقعيت، هدف و موضوع آموزش از ان استفاده می کند. در اين روش با برقراری ارتباط عاطفی بين فراگيران و ايفاگران نقش ها و احساس همذات پنداری با آنچه اجرا می شود، محتوای آموزش منتقل می گردد و با توجه به تمرکز بالا و ارتباط عاطفی در آن، يادگيری بهتر و موثرتر صورت می گيرد. در روش ايفای نقش سه دسته از افراد شرکت دارند: **مدرس** به عنوان کارگردان اصلی نمايش، مديريت اجرايي و فراهم کننده مقدمات ايفای نقش، **ايفاگران نقش ها** به عنوان بخشی از فراگيران که به صورت داوطلبانه يا انتخابی در برنامه شرکت می کنند و **تماشاگران** که ساير فراگيران هستند و به راحتی رفتار بازيگران را می بينند و گفتگوهايشان را می شنوند. حضور شاگردان در صحنه نمايش و ايفای نقش تعيين شده خود به همراه تبادل گفتگوهای از پيش تمرين شده، رکن اصلی اجرای اين روش آموزشی است.

**مراحل اجرای ايفای نقش**

1. تعيين موضوع مناسب برای آموزش و نوشتن آن به صورت يک نمايشنامه
2. فراهم کردن شرايط و امکانات لازم برای اجرا
3. تعيين نقش هايي و انتخاب افرادی که بايد اين نقش ها را بازی کنند
4. آماده کردن افراد برای ايفای نقش خود و تمرين
5. توضيح مختصر درباره موضوع و هدف برای فراگيران
6. اجرای نمايش
7. بحث درباره محتوا، چگونگی اجرای نمايش و نتايج آن

**محاسن روش ايفای نقش:**

1. برانگيختن فراگيران و ايجاد شور و شوق در آنها برای دنبال کردن موضوع رفتارها و گفتگوها
2. سهيم شدن فراگيران در احساساتی که ايفاگران نقش ها نشان می دهند و برقراری ارتباط عاطفی با آنها و موضوع آموزش
3. فراهم کردن زمينه بحث های گروهی درباره موضوع آموزش
4. سپردن نقش ها به افراد خجالتی روش مسودمندی برای رفع کمرويي در آنهاست.

**محدوديت های ايفای نقش:** اين روش برای تحقق اهداف آموزشی پيچيده و موضوعات مشکل چندان مناسب نيست و به دليل ظاهر نمايشی و هنری آن، گاهی يک روش آموزشی جدی تلقی نمی شود.در ضمن اجرای اين روش نياز به وقت کافی، اجرای درست نقش ها و تدارکات دارد که ممکن است اجرای آن را مشکل سازد.

**کار گروهی 3**

* با توافق اعضای گروه موضوعی را برای آموزش با روش ايفای نقش انتخاب کنيد. سعی کنيد موضوع انتخاب شده ساده و نقش های تعيين شده برای آن قابل اجرا باشد.
* در گروه خود درباره نحوه اجرای نقش ها و بيان گفتگوهايي که در راستای اهداف رفتاری باشد، بحث و تبادل نظر کنيد.
* از بين اعضای گروه چند نفر را برای ايفای نقش های تعيين شده انتخاب کنيد تا برای مدت 10 دقيقه در جلسه عمومی موضوع را آموزش دهند. نقش آفرينی کنند.
* در جلسه عمومی روش آموزشی و محتوای منتقل شده به ساير شرکت کنندگان نقد خواهد شد.

**روش بحث گروهی (Group Discussion)**

روش بحث گروهی، گفتگويي سنجيده و منظم درباره موضوعی خاص است که معمولا مورد علاقه مشترک شرکت کنندگان در بحث (فراگيران) است. اين روش برای گروه هايي با جمعيت 6 تا 20 نفر مناسب است ولی درصورت حضور تعداد افراد بيشتر می توان آنها را به گروه های کوچک تر تقسيم کرد. در اين روش معمولا آموزش دهنده در ابتدا موضوعی را مشخص می کند و فراگيران پيرامون آن به تفکر و اظهار نظر می پردازند و نتيجه گيری می کنند. در اين روش به فراگيران فرصت داده می شود تا نظرات، عقايد، و تجربيات خود را با ديگران درميان بگذارند و از نظرات خود را با ارائه دلايل مستند، دفاع کنند.

موضوعات آموزشی که مناسب ارائه به روش بحث گروهی هستند، سه ويژگی دارند: اين موضوعات مورد علاقه مشترک در بحث هستند، فراگيران درباره آنها اطلاعات کافی دارند يا می توانند کسب کنند و بالاخره اين که درباره آنها امکان ارائه نظرات مختلف و متفاوت وجود داشته باشد. به اين ترتيب مشخص می شود که اين روش برای موضوعاتی که قابل شک کردن نيست و اصول مسلم و روش های اثبات شده دارند، روش مناسبی نيست.

اجرای اين روش نياز به آموزش دهندگانی دارد که قدرت تصميم گيری داشته باشند تا از بروز انحراف در بحث جلوگيری نمايند و در ضمن بتوانند جمع فراگيران را نيز کنترل کنند. افرادی که بردباری کافی، توانايي نظم بخشيدن و سازماندهی به نظرات ارائه شده را ندارند، نمی توانند به خوبی از اين روش استفاده کنند و حتی ممکن است از اجرای آن آشفته و ناراحت شوند.

**اهداف روش بحث گروهی**

1. ايجاد علاقه و آگاهی مشترک درباره موضوعی خاص
2. ايجاد و پرورش تفکر انتقادی در بين فراگيران و نيز تقويت قدرت انتقادپذيری در آنان
3. ايجاد توانايي اظهار نظر در جمع
4. ايجاد و تقويت قدرت مديريت و رهبری در فراگيران
5. تقويت مهارت های کلامی و قدرت استدلال در افراد
6. تقويت قدرت تحليل و تصميم گيری درباره مشکلات
7. ايجاد روابط اجتماعی مطلوب

**مراحل اجرای روش بحث گروهی:**

دو مرحله اصلی در اجرای اين روش عبارتند از:

**الف) مرحله آمادگی و برنامه ريزی:** با توجه به ويژگی های روش بحث گروهی که آن را با ساير روش ها متفاوت می سازد، آموزش دهنده بايد ابتدا نيازها، علايق، تجارب و ميزان معلومات فراگيران شرکت کننده در بحث را مشخص کند و براساس آنها اهداف آموزشی را تعيين نمايد. پس از تعيين اهداف آموزشی، آموزش دهنده به ساير بخش های مرتبط با بحث گروهی خواهد پرداخت:

1. **انتخاب موضوع بحث:** موضوعات و عناوين مربوط به بحث گروهی و ارتباط آنها با اهداف آموزشی بايد به صورت کلمات و عبارات واضح و روشن بيان شوند. اين موضوعات معمولا دو دسته هستند: دسته اول موضوعات غيرمباحثه ای هستند که مورد توافق متخصصان و افراد آگاه است و هدف از انتخاب آنها برای بحث صرفا کسب معلومات در اعضای گروه است. دسته دوم موضوعات مباحثه ای نام دارند که توافق کامل بر سر آنها وجود ندارد و انتخاب آنها با هدف ارائه نظرات مختلف درباره آنها صورت می گيرد. بحث درباره اين دسته از موضوعات معمولا به نتيجه ثابتی منجر نمی شود.
2. **فراهم کردن زمينه های مشترک**: فراگيران برای حضور در بحث لازم است سطح يکسانی از معلومات و اطلاعات را داشته باشند و اين پديده از طريق کسب تجربيات و معلومات مشخص و لازم برای بحث گروهی توسط اعضای گروه حاصل می شود. آنان برای آماده شدن برای بحث گروهی نيازمند علاوه بر کسب تجربيات لازم، بايد با روش های جمع آوری اطلاعات و استفاده از منابع مختلف آشنا شده باشند.
3. **تعيين نحوه آرايش شبکه های ارتباطی در گروه:** ترتيب قرارگرفتن و نشستن افراد شرکت کننده در بحث گروهی در نوع ارتباط و کيفيت و کميت ارتباط بين شرکت کنندگان موثر است. آرايش شبکه های ارتباطی در يک گروه معمولا دو شکل متمرکز و غيرمتمرکز دارد. در نوع متمرکز يک فرد محور و مرکز ارتباط است ولی در نوع غيرمتمرکز همه افراد فرصت و امکان مساوی برای ارتباط دارند.

 دو نمونه شبکه ارتباطی متمرکز عبارتند از: شبکه چرخی (Wheel Arrangement) که در آن يک نفر در مرکز گروه، نظرات بقيه را که در اطراف قرار دارند می گيرد و پس از رسيدن به نتيجه لازم، آن را به افراد بازمی گرداند و درضمن از ارتباط متقابل فراگيران جلوگيری می کند، و شبکه Yشکل (Y Arrangement) که در آن آموزش دهنده با دريافت دو نظر متفاوت، آنها را هماهنگ و متعادل کرده و به مراتب پايين تر شبکه ارتباطی منتقل می کند. شبکه ارتباطی دايره ای (Circle Arrange ment) که در آن افراد فرصت بيشتری برای ارتباط با يکديگر و انگيزه فراوانی برای بحث دارند) نمونه شبکه ارتباطی غيرمتمرکز است. برای موضوعاتی که توافق عمومی در گروه درباره آنها وجود دارد، ساخت شبکه ارتباطی متمرکز با محوريت مدرس يا يکی از فراگيران موثرتر است ولی در موضوعاتی که توافق جمعی بر سر آن وجود ندارد، استفاده از شبکه ارتباطی غيرمتمرکز پيشنهاد می شود.

1. **تعيين نقش شرکت کنندگان در بحث گروهی:** اعضای شرکت کننده در بحث گروهی را معمولا اين افراد تشکيل می دهند:
* شرکت کنندگان: فراگيران نقش اصلی را در بحث گروهی برعهده دارند. آنان نسبت به موضوع علاقمندی مشترک دارند و بايد فعالانه در بحث شرکت کنند.
* اداره کننده يا رهبر گروه: که برای نظم بخشيدن به کار گروه و سازماندهی و اداره آن انتخاب می شود. اين فرد می تواند از بين فراگيران انتخاب شود يا آموزش دهنده يا فرد مطلع باشد.
* منشی گروه: برای يادداشت کردن نتايج بحث ها و تصميم گيری ها يک نفر نقش منشی را دارد که بايد نظرات مخالف و موافق را عينا ثبت کند و از اعمال نظر شخصی خودداری نمايد. آموزش دهنده يا يکی از فراگيران می توانند اين نقش را برعهده بگيرند.
* شخص مطلع: اگر موضوع مورد بحث نياز به اطلاعات تخصصی داشته باشد، می توان فرد مطلعی را با دعوت قبلی در بحث شرکت داد. او می تواند نظرات فنی ارائه کند و يا به سئوالات پاسخ دهد.
* ناظر يا ارزياب: در بحث گروهی بهتر است يک نفر به عنوان ناظر فعاليت های گروه را ارزيابی کند و نظرات خود را درباره نحوه اجرای بحث به گروه عرضه کند. معمولا ناظر بايد در خارج از گروه و در محلی که بتواند جريان بحث را از نزديک پيگيری کند، قرار بگيرد. آموزش دهنده می تواند در طول بحث اين نقش را برعهده بگيرد.

در بحث هايي که هنوز فراگيران مهارت های لازم را در اجرای بحث کسب نکرده اند، آموزش دهنده می تواند نقش رهبر، منشی و ناظر گروه را شخصا برعهده بگيرد.

**ب) اجرای روش بحث گروهی**

مهمترين مساله در اجرای روش بحث گروهی مشخص کردن وظايف اعضای شرکت کننده است**.**لازمه اجرای موفق اين روش اشراف آموزش دهنده و شرکت کنندگان به وظايف هر کدام است.

1. **وظايف مدرس**
* فراهم کردن امکانات مورد نياز برای اجرای بحث گروهی که شامل اطن موارد است: تعيين محل تشکيل گروه، تهيه مواد و تجهيزات لازم، مشخص کردن نحوه نشستن اعضا و درصورت لزوم دعوت از فرد مطلع، مطالعه کافی درباره موضوع و يادداشت نکات اصلی مورد نظر خود، تنظيم سئوالاتی که برای شروع و ادامه بحث لازم است، تعيين وظايف و مسئوليت های ساير اعضای گروه، شناسايي منابع مرتبط با بحث و تذکر به اعضای گروه برای مطالعه درباره موضوع بحث گروهی و کسب آمادگی قبلی
* شرکت در بحث: بيان مقدمه و هدف بحث و نيز ضوابط بحث گروهی و وظايف اعضا در ابتدای بحث از وظايف آموزش دهنده است. او بايد حداقل شرکت در بحث را داشته باشد و نقش خود را تا حد يک شنونده و يا ناظر کاهش دهد. آموزش دهنده بايد در پيگيری، تحليل و ارزيابی بحث نقش داشته باشد نه مشارکت در بحث.
* کنترل و هدايت بحث: آموزش دهنده بايد مراقب باشد تا بحث از موضوع اصلی خارج نشود و اغتشاش و بی نظمی در کار گروه رخ ندهد. در اين موارد لازم است او با کمترين کلمات بحث را به مسير اصلی بازگرداند. مدرس نبايد از هيچ فردی طرفداری يا مخالفت کند و بايد کوشش کند تا همه در بحث شرکت نمايند. بهتر است مداخله آموزش دهنده در بحث تنها محدود به اين موراد شود: درصورت مشاهده يک انحراف به مدت طولانی، درصورت مشاهده مکث و سکوت طولانی در بحث، وقتی يک پيشنهاد به سرعت و بدون استدلال کافی مورد پذيرش قرار گيرد، در صورت مشاهده يک سفسطه منطقی از طرف يکی از اعضا که ممکن است برای ديگران چنادن مشخص نباشد و باعث انحراف شود.
1. **شرکت کنندگان:** مهمترين وظايف فراگيران در جريان يک بحث گروهی عبارتست از:
* فکر کردن و مطالعه درباره موضوع بحث
* ارائه عقايد و تجربيات خود در جلسه و درصورت لزوم دفاع از آنها
* با دقت گوش کردن به جريان بحث و گفتگو
* اطمينان از فهم نظرات ارائه شده توسط ديگران
* صحبت نکردن با همديگر به صورت خصوصی
* نداشتن انتظار پذيرفته شدن نظرات او توسط گروه
* ارائه پيشنهادات و انتقادات خود به طور صريح
* تصميم گيری درباره برنامه آينده پس از پايان بحث گروهی

**محاسن روش بحث گروهی**: با اين روش امکان سهيم شدن در عقايد و تجربيات ديگران وجود خواهد داشت. افراد می توانند خود را مورد ارزيابی قرار دهند. تقويت اعتماد به نفس و کاهش هراس افراد کمرو و خجالتی از شرکت در بحث، تقويت قدرت مديريت و رهبری و نيز تقويت قدرت استدلال و انديشه منظم از جمله ديگر نتايج ارزشمند استفاده از اين روش است

**محدوديت های بحث گروهی:** اين روش برای تعداد زياد فراگيران چندان مناسب نيست و اجرای آن نسبتا مشکل و نيازمند مهارت کافی در آموزش دهنده است. از اين روش برای فراگيران کم سن و سال نمی توان استفاده کرد.

**کار گروهي 4**

* با توافق اعضاي گروه موضوع مناسبي براي آموزش با شيوه بحث گروهي انتخاب کنيد. (موضوعي که مورد علاقه اعضاي گروه باشد، شرکت کنندگان اطلاعات کافي درباره آن داشته باشند و امکان ارائه نظرات مختلف وجود داشته باشد)
* نقش هاي رهبر، منشي و ناظر را به برخی از اعضای گروه بسپاريد. (ناظر گروه از چک ليست زير برای ارزيابی روند بحث گروهی استفاده خواهد کرد)
* تا حصول اطمينان از فهم نظرات ارائه شده توسط اعضاي گروه و دستيابی به نتيجه بحث را ادامه دهيد و جمع بندي کنيد.
* ناظر گزارش خود از نحوه ارائه روش بحث گروهي را به جلسه عمومي ارائه دهد.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| رديف | عنوان | بلي | خير |
| 1 | موضوع آموزشي مناسب با روش بحث گروهي بود؟ (علاقه مشترک اعضا، وجود اطلاعات کافي درباره موضوع و امکان ارائه نظرات مختلف درباره آن)  |  |  |
| 2 | رهبر و منشي گروه در شروع بحث انتخاب شدند؟ |  |  |
| 3 | فراگيران در شروع بحث، سطح يکسانی از معلومات و اطلاعات را دارا بودند؟  |  |  |
| 4 | رهبر گروه در مقدمه بحث اهداف بحث را مشخص کرد؟ |  |  |
| 5 | رهبر گروه ضوابط بحث گروهی و انتظارات از شرکت کنندگان را توضيح داد؟ |  |  |
| 6 | در جريان بحث شبکه ارتباطی غيرمتمرکز شکل گرفته بود؟ |  |  |
| 7 | رهبر گروه مانع از انحراف از موضوع اصلی و بی نظمی در جلسه شد؟ |  |  |
| 8 | منشي پس از اطمينان از درک نظرات گروه آنها را يادداشت مي کرد؟ |  |  |
| 9 | همه افراد گروه در بحث شرکت داشتند؟ |  |  |
| 10 | وقت کافي براي ارائه نظرات اعضاي گروه اختصاص داده شد؟  |  |  |
| 11 | رهبر گروه نظرات ارائه شده را جمع بندي کرد و نتيجه گيری کرد؟ |  |  |

**کتاب چهارم**

**اصول طراحی يک کارگاه آموزشی**

**کليات برنامه آموزشی طراحی يک کارگاه آموزشی**

**مقدمه**

بخش اصلی فعاليت کارکنان نظام ارائه خدمات سلامت را آموزش تشکيل می دهد. بنابراين آشنايي اصولی با نحوه طراحی و اجرای برنامه های آموزشی و استفاده از روش ها و شيوه های آموزش اثربخش توسط آنان اهميت بسيار دارد. يکی از شيوه هايی که به صورت شايع در آموزش سلامت به کار می رود، کارگاه آموزشی است. برنامه حاضر با هدف گسترش دانش و اتقای مهارت آموزش دهندگان سلامت در زمينه اصول علمی و عملی طراحی يک کارگاه آموزشی تدوين شده است تا شرکت کنندگان بتوانند کارگاه های آموزشی استاندارد و اثربخش طراحی کنند و با اجرای درست آنها بتوانند فرآيند يادگيری در مخاطبان را تعميق بخشند.

**اهداف رفتاري**

انتظار مي رود که در پايان اين کارگاه آموزشي، شرکت کنندگان قادر باشند بدون مراجعه به منابع آموزشی:

1. کارگاه آموزشی را تعريف کنند.
2. مراحل اصلی در طراحی يک کارگاه آموزشی را نام ببرند.
3. معيارهای استاندارد هر بخش از کارگاه را توضيح دهند.
4. نحوه ارزيابی يک کارگاه آموزشی را توضيح دهند.
5. در جلسه يک کارگاه آموزشی طراحی کنند.

**گروه هدف**

گروه هدف اختصاصی در اين برنامه آموزشي، کارشناسان مسئول واحدهای آموزش سلامت دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور، به عنوان افراد مرجع در برنامه هاي آموزشي و اطلاع رساني در حوزه سلامت تحت پوشش دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور هستند ولی با توجه به اهميت نقش آموزش در فعاليت های ساير کارشناسان حوزه سلامت، محتوای آن می تواند برای گروه های مختلف کارشناسی نيز مورد استفاده قرار گيرد. با توجه به شيوه کارگاهی در ارائه اين بخش، پيشنهاد می شود تعداد افراد شرکت کننده در کارگاه از 30 نفر تجاوز نکند تا امکان استفاده بهينه از مطالب ارائه شده فراهم گردد.

**عناوين مورد بحث**

1. کارگاه آموزشی و ويژگی های آن به عنوان يک شيوه آموزشی
2. اصول طراحی يک کارگاه آموزشی
3. اصول اجرای کارگاه آموزشی
4. ارزيابی يک کارگاه آموزشی.

**مدت زمان برنامه**

اين کارگاه در يک روز برگزار مي شود و شرکت کنندگان حداقل هشت ساعت مفيد در کارگاه حضور دارند. کارگاه متشکل از جلسات عمومي و کار گروهي است.

**امکانات مورد نياز برای اجرای برنامه**

1. **مکان کارگاه**
	* + سالني با ظرفيت 40 نفر، با ميز U شکل، صندلي هاي راحت و تجهيزات صوتي مناسب
		+ فضاي مناسب براي برگزاري جلسات کار گروهي مجزا از سالن اصلي داراي ميز و صندلي و وايت برد
		+ پرده نمايش و اورهد، ويدئو پروژکتور و کامپيوتر، وايت برد و ماژيک وايت بورد
2. **مواد مصرفي**
* فولدر يا كلاسور حاوی چند برگه سفيد A4، خودکار و بسته آموزشي کارگاه
* طلق شفاف و ماژيک آن ثبت نتايج کارهاي گروهي
* پذيرايي متناسب با امکانات موجود

**نحوه ارزيابي شركت كنندگان**

* ارزيابي ابتدايي شرکت کنندگان با استفاده از پيش آزمون طراحي شده
* ارزيابي مرحله اي با استفاده از پرسش هاي مرحله اي و سنجش ميزان حضور فعال شرکت کنندگان
* ارزيابي پاياني شرکت کنندگان با استفاده از پس آزمون طراحي شده

می توان ارائه يک طرح نيازسنجی در حوزه فعاليت کاری شرکت کنندگان را به عنوان شرط لازم براي دريافت گواهي نهايي برنامه آموزشی تعيين کرد.

**منابع مورد استفاده**

گيلبرت جی. دستورعمل آموزشی برای کارکنان بهداشتی. ترجمه پارسی نيا س، شيخ عطاری پ، 1382. معاونت سلامت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، تهران.

**برنامه زمان بندی کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| مقدمه و بيان اهداف کارگاه | 30 دقيقه |  |  |
| معارفه و ارزشيابی اوليه  | 30 دقيقه |  | - |
| کارگاه آموزشی و ويژگی های آن  | 40 دقيقه |  |  |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| طراحی يک کارگاه آموزشی | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 1 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 1 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| اجرا و ارزشيابی يک کارگاه آموزشی | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهی 2 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهی 2 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| جمع بندی مطالب و ارزشيابی پايانی | 20 دقيقه |  |  |

**اصطلاحات و مفاهيم پايه در طراحی و اجرای يک کارگاه آموزشي**

**ويژگی های يک کارگاه آموزشی (Workshop):** شيوه آموزشی متشکل از جلسات بحث گروهی که در آن، مجموعه ای از فعاليت های آموزشی برای افراد مرتبط با يک رشته خاص يا رشته های نزديک به هم طراحی و اجرا می شوند. هدف اين شيوه آموزشی، بررسی دقيق ابعاد يک موضوع و حل مساله مورد نظر است.

در جلسه اصلی هر کارگاه که با حضور کليه شرکت کنندگان تشکيل می شود، علاوه بر ارائه نکات اساسی مرتبط با موضوع، نتايج حاصل از بحث های انجام شده در گروه ها مورد توجه قرار می گيرد.

کارگاه های آموزشی شباهت زيادی به جلسات مشورتی دارند ولی زمان آنها می تواند بيش از يک روز باشد.

**مخاطب محور بودن کارگاه آموزشی:** تدوين محتوای يک کارگاه آموزشی براساس ويژگی های فردی و گروهی و همچنين نيازها، خواسته ها، علايق و انتظارات گروه مخاطب، يک ضرورت است. بنابراين شناخت مخاطبان نقش مهمی در موفقيت يک کارگاه خواهد داشت. اطلاع از اندازه گروه هدف، وضعيت شغلی و تخصصی در گروه، سن، جنس و ميزان آشنايي با موضوع در شرکت کنندگان، به مجريان برنامه آموزشی کمک می کند تا کارگاه آموزشی اثربخش تری طراحی و اجرا نمايند.

با وجود آن که بسياری از کارگاه های آموزشی برای گروه هايي طراحی و اجرا می شود که حوزه کاری مشخص و نيازهای آموزشی شناخته شده دارند، ولی بهترين حالت آن است که فرصت کافی برای جمع آوری نظرات گروه هدف برنامه وجود داشته باشد و پاشخگويي مخاطبان به پرسشنامه های هدفمند و تحليل نتايج آن قبل از طراحی کارگاه، تعيين انتظارات، سطح اطلاعات و آگاهی های قبلی و نيازهای اختصاصی، امکان پذير باشد.

در صورت عدم اطلاع طراحان يک کارگاه آموزشی از نيازها و خواسته های گروه هدف، لازم است مشخص شود:

1. آنها با شرکت در کارگاه به دنبال چه هستند؟
2. حضور افراد در کارگاه اجباری است يا اختياری؟ دليل حضور افراد در کارگاه چيست؟ برای حضور فعالانه در کارگاه، محدوديت هايي دارند؟

**سازماندهی يک کارگاه آموزشی:** سازماندهی يک کارگاه، تعيين نحوهارائه فعاليت های کارگاهی که بتواند شرکت کنندگان را برای توجه به محتوا و شکل کارگاه و حفظ علاقمندی آنان، ترغيب نمايد. لازم است تمام فعاليت های مرتبط با کارگاه، به طور دقيق طراحی شود. با اين حال، با توجه به احتمال بروز وقايع پيش بينی نشده در زمان اجرای يک کارگاه آموزشی، و نيز اطلاع از قدرت درک مطالب و سطح انرژی افراد، انعطاف در تنظيم محتوا و شکل ارائه فعاليت ها، اهميت بسيار دارد.

در انتخاب فعاليت های يک کارگاه آموزشی، بايد به جذابيت فعاليت ها توجه داشت. تناسب فعاليت ها با گروه هدف برنامه، شامل تعداد و زمان هر فعاليت، ضروری است. برای يک کارگاه يک روزه که معمولا 6 تا 8 ساعت به طول می انجامد، 5 يا 6 فعاليت مناسب است. بسياری از مدرسان تمايل دارند برای کارگاه، فعاليت هاي هيجان انگيز و مفرح و يا فعاليت هايي که در تجربه های قبلی موفق بوده را در نظر بگيرند.

**طراحی يک کارگاه آموزشی**

برنامه کارگاه، نقشه اجرای گام به گام کارگاه است. بنابراين لازم است براساس برنامه عمل کنيم. با اين حال، بايد انتظار اتفاقات غيرمنتظره و پيش بينی نشده را هم داشته باشيم. گاهی ارائه يک نظر از سوی يک شرکت کننده باعث تغيير اساسی و حتی حذف يا تفصيل بخش هايي از آن خواهد شد. بنابراين توجه به معيارهای استاندارد طراحی يک کارگاه آموزشی بسيار مهم است. در زير تعدادی از اين معيارها معرفی شده است:

* تعيين هدف کلی و اهداف رفتاری کارگاه
* اختصاصی بودن کارگاه: به ياد داشته باشيم که چارچوب کارگاه را خود تنظيم کنيم و از کارهای ديگران کپی برداری نکنيم. با وجود مشترک بودن اصول، جزييات هر کارگاه با کارگاه ديگر متفاوت است.
* اطمينان از متناسب بودن فضای کارگاه: نحوه قرارگيری شرکت کنندگان و چينش صندلی ها در فضای اصلی کارگاه می تواند محيطی آرام و مشارکتی ايجاد کند و يا برعکس عمل نمايد. علاوه بر فضای اصلی، درنظر گرفتن فضاهای اختصاصی برای بحث در گروه های کوچک تر نيز اهميت دارد.
* اطمينان از فراهم بودن مواد و وسايل لازم برای برگزاری کارگاه
* داشتن برنامه زمان بندی برای کارگاه:

الف- اختصاص زمان کافی برای هر بخش از برنامه کارگاه (ارائه بحث، کار گروهی، مرور مطالب و ...)

ب- در نظرگرفتن زمان استراحت با هدف حفظ و افزايش سطح انرژی شرکت کنندگان در طول زمان برگزاری کارگاه (در کارگاه هايبا مدت بيش از 5/1 ساعت، اختصاص زمانی برای استراحت لازم است)

ج- زمان مناسب هر فعاليت: ارائه مطالب مهم و کليدی، تماشای يک فيلم يا شنيدن سخنرانی در ابتدای برنامه کارگاه و زمان صبح مناسب تر است، در حالی که اگر قرار است فعاليتی بعد از ناهار انجام شود، بهتر است از نوع فعاليت های گروهی باشد تا مانع از خواب آلودگی درافراد شود.

* همراه کردن شرکت کنندگان با برنامه کارگاه: استفاده از روش ها و شيوه های مشارکتی علاوه بر کاهش خستگی در مخاطبان، به تعميق يادگيری نيز کمک می کند.
* استفاده از چند مدرس: حضور بيش از يک نفر به عنوان مدرس برای ارائه مطالب، علاوه بر کاهش فشار بر يک نفر، می تواند مانور بيشتر برای ارائه بهتر محتوای کارگاه را امکان پذير سازد.
* تهيه مواد مکتوب برای شرکت کنندگان: برای تقويت شرکت فعالانه افراد در برنامه کارگاه و ايجاد فرصتی برای استفاده از منابع مدرس سودمند است و می تواند کپی اسلايدها، متون آموزشی، کتابچه ها و دستورالعمل ها و فرم های مورد نياز برای عملياتی شدن مطالب کارگاه باشند.

**کار گروهی 1**

مسئولان يک سازمان مردم نهاد فعال در حوزه سلامت زنان تصميم گرفته اند برای توانمندسازی اعضای خود، کارگاه های آموزشی برگزار کنند. کارگاه های مورد نظر آنها به قرار زير است:

1. کارگاه آموزشی کمک های اوليه به مصدومان تصادفات رانندگی
2. کارگاه آموزشی مهارت برقراری ارتباط موثر
3. کارگاه آموزشی استفاده از اينترنت برای جستجوی مطالب علمی مورد نياز
4. کارگاه آموزشی مهارت نه گفتن

با انتخاب يکی از موضوعات فوق و توجه به موارد زير، چارچوب کلی يک کارگاه آموزشی را طراحی کنيد:

* هدف کلی و اهداف رفتاری
* برنامه زمان بندی برای کارگاه
* ويژگی های فضای کارگاه
* مواد و وسايل لازم برای برگزاری کارگاه

**اجرای يک کارگاه آموزشی**

اجرای درست کارگاه آموزشی طراحی شده برای رسيدن به اهداف رفتاری مورد نظر، اهميت بسياری دارد.

براساس وضعيت گروه مخاطب و مجريان برنامه، گاه لازم است فعاليت ها به صورت پشت سر هم انجام شود و گاهی لازم است از سرعت ارائه مطالب کم شود.

1. خوشامدگويي و بيان اهداف کارگاه: در ابتدای برنامه لازم است ضمن معرفی خود برای شرکت کنندگان، کلياتی از کارگاه را بيان کنيم. بيان اهداف و چارچوب زمانی کلی برنامه سبب می شود که آنان از اين که بدانند چه انتظاراتی بايد از کارگاه داشته باشند و اين انتظارات در چه زمانی برآورده می شود، احساس خوبی داشته باشند. بيان خروجی های کارگاه، شروع خوبی برای کارگاه خواهد بود.
2. آشنايي اوليه و يخ شکنی (Ice-Breaking): از شرکت کنندگان بخواهيد تا خودشان را معرفی کنند. از آنها بخواهيد تا همراه با معرفی خود، در جمله ای کوتاه انتظارات و نيازهای خود را هم بيان کنند، با تعيين سقف زمانی مشخص برای اين مرحله، مانع از طولانی شدن زمان آن شويد. يخ شکنی علاوه بر اين که افراد را برای دنبال کردن فعاليت های کارگاه تحريک می کند، سبب می شود تا انتظارات مشترکی شکل بگيرد و افراد احساس اشتراک نظر با ديگران کنند.با حاکم کردن جو دوستانه و حتی غير رسمی، می توان فرايند يادگيری را در شرکت کنندگان تقويت کرد.
3. بيان تاريخچه و زمينه کلی موضوع کارگاه: در اولين بخش کارگاه، لازم است مشخص کنيم:

الف- موضوع مذکور از چه زمانی، کجا، توسط چه کسانی و برای کدام گروه مطرح شد؟

ب- وضعيت موضوع در حال حاضر در کشور چگونه است؟

ج- چرا پرداختن به موضوع مهم است؟

د- چرا افراد بايد درباره آن بدانند و آن را به کار بگيرند؟

1. آغاز ارائه فعاليت ها: در ابتدای برنامه کارگاه شرکت کنندگان را بايد نسبت به موضوع برنامه و شرکت در تمام فعاليت های کارگاه متعهد کرد و به آنها فرصت داد تا واکنش مناسب نشان دهند.
2. جلو بردن برنامه: اگر آنچه در کارگاه ارائه می شود براساس نظمی منطقی و گام به گام طراحی شده باشد، برقراری ارتباط بين بخش های مختلف مطالب امکان پذير خواهد بود. حفظ توالی منطقی بين محورهای اصلی مطالب کارگاه ضروری است. چنين نظمی در بسته آموزشی ارائه شده نيز بايد قابل مشاهده باشد.
3. ارائه محتوای کارگاه و يا راهنمای عملی استفاده از آن: در حين کارگاه و به ويژه بعد از آن، شرکت کنندگان ممکن است از خود يا مدرسان کارگاه بپرسند آنچه در اينجا يادگرفتم را چگونه می توانم در محيط واقعی به کار بگيرم؟ برای توجه و تلاش برای رفع اين نگرانی استفاده از بارش افکار و ارائه نظرات عمومی برای آگاهی از نحوه کاربرد مطالب ارائه شده موثر خواهد بود..
4. زمان نمايش پاورپوينت ها را محدود کنيد. اختصاص زمان بيش از 15 تا 20 دقيقه پشت سر هم و بيشتر از 40 تا 45 دقيقه در کل، مانع از انجام فعاليت موثر در کارگاه خواهد شد. در بين اين زمان ها می توان از فعاليت های مشارکتی مانند پرسش و پاسخ، بارش افکار، کار گروهی، ايفای نقش و ... استفاده کرد.
5. در طول کارگاه، حداقل يک يا دو فعاليت که باعث شود افراد از جای خودشان بلند شوند داشته باشيد.
6. اختتاميه: بحث پايانی با گروه مخاطب و پرسش مستقيم از آنها می تواند باعث تسهيل جمع بندی کارگاه شود. پرسش درباره برآورده شدن يا نشدن انتظارات آنان از کارگاه، لحظات خوبی که در کارگاه داشتند يا شاهد آن بودند، معرفی بخش های کاربردی تر و ... در بخش پايانی برنامه کارگاه، جالب و البته سودمند خواهد بود.

**زمان بندی برای برگزاری مطلوب يک کارگاه آموزشی:** برخی منابع زمان بندی زير را برای طراحی و اجرای مطلوب يک کارگاه آموزشی پيشنهاد می کنند:

1. سه ماه قبل از برگزاری کارگاه: مشخص کردن تاريخ و مدت زمان آن، تهيه چارچوب کلی کارگاه، تعيين مخاطبان کارگاه و سقف تعداد، تعيين مدرسان کارگاه و تسهيلگران، تعيين مکان کارگاه
2. دو ماه قبل: ارتباط با شرکای برنامه آموزشی، نهايي کردن چارچوب کارگاه، آماده سازی مواد شامل کتاب و دستورالعمل، ارسال دعوتنامه برای شرکت کنندگان و هماهنگی با ساير اعضای تيم برگزاری کارگاه
3. 5/1 ماه قبل: ارسال دعوتنامه ها
4. يک ماه قبل: جمع آوری موادی که بايد در کارگاه به شرکت کنندگان داده شود، اطمينان از تامين مواد و تجهيزات مورد نياز کارگاه و تهيه کپی به تعداد شرکت کنندگان
5. دو هفته قبل: تاييد نهايي مکان کارگاه و تعيين وضعيت اسکان شرکت کنندگان
6. يک هفته قبل: تهيه موادی که جديدا به بسته کارگاه اضافه شده، تمرين نحوه ارائه مطالب و رعايت زمان بندی، آشنا کردن افراد همکار پروژه، دستور خريد پذيرايي و ناهار (دو روز قبل)
7. روز کارگاه: حضور زودتر از ديگران در محل کارگاه، کنترل مواد و تجهيزات و فضاهای کارگاه، تذکر برای قرار دادن پيش آزمون قبل از ارائه بسته آموزشی
8. در پايان زمان کارگاه: تحويل هديه يا يادبود کارگاه به افراد، تحويل تقديرنامه ها و گواهی شرکت در کارگاه به همه دست اندرکاران و شرکت کنندگان

**ارزشيابی يک کارگاه آموزشی**

ارزشيابی پايانی کارگاه برای اطمينان از دستيابی به اهداف رفتاری تدوين شده که معمولا با پاسخگويي به سئوالات پس آزمون و مقايسه آن با نتايج پيش آزمون انجام می شود، نيز بخش ديگر ارزشيابی کارگاه است.

دريافت نظرات شرکت کنندگان درباره نحوه اجرای برنامه که با تکميل فرم ارزيابی توسط شرکت کنندگان و در پايان کارگاه انجام می شود، بازخوردی است که برای ارتقای سطح کيفی کارگاه های بعدی سودمند است.

 نمونه فرم ارزشيابی کارگاه آموزشی در زير آورده شده است:

**فرم ارزيابی کارگاه آموزشی**

عنوان کارگاه: ................................................................................................................

محل برگزاری کارگاه: .............................

نام شرکت کننده (در صورت تمايل): ........................................................

شغل: ................................................

سطح تحصيلات: .........................................

سابقه کار: کمتر از يک سال 1 تا 3 سال 3 تا 5 سال بيش از 5سال

 **نظرات خود درباره موارد زير را با مشخص کردن عدد مورد نظرتان بيان کنيد.**

کاملا موافق= 5 موافق=4 نه موافق و نه مخالف=3 مخالف=2 کاملا مخالف=1

**الف- محتوای کارگاه**

1. درباره اهداف کارگاه آموزشی اطلاعات لازم را دريافت کردم. 1 2 3 4 5
2. محتوای کارگاه با حوزه فعاليت و شغل من ارتباط داشت. 1 2 3 4 5
3. اين کارگاه انتظارات مرا برآورده ساخت. 1 2 3 4 5

**ب- طراحی کارگاه**

1. اهداف کارگاه برای من روشن و واضح بود.
2. فعاليت های انجام شده در طی کارگاه باعث تحريک يادگيری من شد. 1 2 3 4 5
3. فعاليت های انجام شده در طی کارگاه مهارت لازم را در من ايجاد کرد. 1 2 3 4 5
4. سطح دشواری مطالب ارائه شده در طی کارگاه مناسب بود. 1 2 3 4 5
5. سرعت ارائه مطالب در طی برگزاری کارگاه مناسب بود. 1 2 3 4 5
6. روش ها و شيوه های آموزشی مورد استفاده در کارگاه مناسب بود. 1 2 3 4 5
7. وسايل و تجهيزات مورد استفاده در کارگاه مناسب بود. 1 2 3 4 5
8. مشارکت شرکت کنندگان در طی کارگاه جلب شد. 1 2 3 4 5

**ج- مدرس و تسهيلگران کارگاه**

1. مدرس کارگاه آمادگی لازم برای ارائه مطالب داشت. 1 2 3 4 5
2. حضور مدرس برای يادگيری محتوای کارگاه سودمند بود. 1 2 3 4 5
3. رفتار مدرس در طی کارگاه صميمی و دوستانه بود. 1 2 3 4 5

**د- نتايج کارگاه**

1. با حضور در کارگاه به اهداف مشخص شده در ابتدای برنامه دست يافتم. 1 2 3 4 5
2. می توانم آنچه در کارگاه آموختم را به کار بگيرم. 1 2 3 4 5
3. کارگاه روش خوبی برای يادگيری محتوا بود. 1 2 3 4 5
4. با رعايت کدام موارد زير، امکان داشت که کارگاه آموزشی بهتر برگزار شود:
* ارائه اطلاعات بيشتر قبل از برگزاری کارگاه
* مشخص تر کردن اهداف اختصاصی کارگاه
* کاهش حجم محتوای کارگاه
* افزايش حجم محتوای کارگاه
* به روز کردن محتوای کارگاه
* بهبود روش آموزشی مورد استفاده در کارگاه
* بهبود سازماندهی کارگاه
* کاستن از سطح دشواری کارگاه
* افزايش سطج دشواری کارگاه
* کاهش سرعت ارائه مختوای کارگاه
* افزايش سرعت ارائه محتوای کارگاه
* اختصاص زمان بيشتر به کارگاه
* کاستن از زمان اختصاص داده شده به کارگاه
* بهبود آزمون های مورد استفاده در کارگاه
* استفاده بهتر از وسايل کمک آموزشی ديداری و شنيداری
1. برای بهتر شدن کارگاه چه پيشنهادات ديگری داريد؟
2. کدام قسمت از کارگاه کمترين ارزش را داشت؟
3. کدام قسمت از کارگاه بيشترين ارزش را داشت؟
4. آيا تمايل داريد در کارگاه های آموزشی ديگری با همين موضوع شرکت نماييد؟

**کار گروهی 2**

با استفاده از فرم ارزشيابی کارگاه آموزشی، در گروه خود کارگاه حاضر را نقد کنيد.

**کتاب پنجم**

**ارزشيابي برنامه هاي آموزشي در حوزه سلامت**

**کليات کارگاه آموزشي ارزشيابي برنامه هاي آموزشي**

**مقدمه**

ارزشيابي يكي از اجزاء ضروري هر مداخله آموزشي به شمار مي رود. از طريق ارزشيابي مي توان ميزان دستيابي به اهداف اختصاصي برنامه هاي آموزشي و نيز اشكالات و نواقص احتمالي در طراحي برنامه آموزشي پي برد و در صورت لزوم، فعاليت هاي آموزشي را اصلاح کرد يا بهبود بخشيد.

با وجود مهارت هاي زيادي که در زمينه طراحي و اجراي برنامه هاي آموزشي وجود دارد، متاسفانه بحث ارزشيابي آموزشي چندان مورد توجه برنامه ريزان آموزشي در حوزه سلامت قرار نگرفته است. اين برنامه آموزشي با هدف انتقال مهارت هاي لازم براي ارزشيابي برنامه هاي آموزشي در حوزه سلامت طراحي شده است تا فراگيران بتوانند با كمك مطالب علمي و راهنماهاي عملي ارائه شده در اين كارگاه،‌ برنامه هاي آموزشي اجرا شده را ارزشيابي کنند. در اين بخش، تلاش مي شود تا با کمک راهبردهاي يادگيري مشارکتي، گروه هدف براي رسيدن به اهداف آموزشي هدايت شوند.

**اهداف رفتاري**

انتظار مي رود که در پايان اين کارگاه آموزشي، شرکت کنندگان قادر باشند بدون مراجعه به منابع آموزشي:

1. ارزشيابي را تعريف کنند.
2. نكات اساسي در طراحي برنامه ارزشيابي را توضيح دهند.
3. نحوه طراحي ارزشيابي را بيان کنند.
4. مراحل يك ارزشيابي معمول را شرح دهند.
5. ارزشيابي آموزشي را تعريف كنند.
6. انواع ارزشيابي آموزشي را شرح دهند.
7. موارد ارزشيابي در برنامه هاي آموزش سلامت را بيان كنند.
8. مراحل ارزشيابي برنامه هاي آموزش سلامت را توضيح دهند.
9. ابزارهاي ارزشيابي را نام ببرند.
10. انواع آزمون هاي ارزشيابي را نام ببرند.
11. انواع آزمون هاي ارزشيابي را با يکديگر مقايسه کنند.
12. نمونه عملي از يک ارزشيابي آموزشي را انجام دهند.

**گروه هدف**

گروه هدف اختصاصي در اين برنامه آموزشي، کارشناسان مسئول واحدهاي آموزش سلامت دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور، به عنوان افراد مرجع در برنامه هاي آموزشي و اطلاع رساني در حوزه سلامت تحت پوشش دانشگاه هاي علوم پزشکي کشور هستند ولي با توجه به اهميت نقش آموزش در فعاليت هاي ساير کارشناسان حوزه سلامت، محتواي آن مي تواند براي گروه هاي مختلف کارشناسي نيز مورد استفاده قرار گيرد. با توجه به روش کارگاهي در ارائه اين بخش، پيشنهاد مي شود تعداد افراد شرکت کننده در کارگاه از 30 نفر تجاوز نکند تا امکان استفاده بهينه از مطالب ارائه شده فراهم گردد.

**عناوين مورد بحث**

1. ارزشيابي و ارزشيابي آموزشي
2. نحوه طراحي يک برنامه ارزشيابي
3. .مراحل انجام يك ارزشيابي
4. انواع ارزشيابي آموزشي
5. مراحل ارزشيابي برنامه هاي آموزشي در حوزه سلامت
6. ابزارهاي ارزشيابي
7. انواع آزمون هاي ارزشيابي

**مدت زمان برنامه**

اين کارگاه در دو روز متوالي برگزار مي شود و شرکت کنندگان در هر روز حداقل هشت ساعت مفيد در کارگاه حضور دارند. کارگاه متشکل از جلسات عمومي و کار گروهي است.

**امکانات مورد نياز برای اجرای برنامه**

1. **مکان کارگاه**
	* + سالني با ظرفيت 40 نفر، با ميز U شکل، صندلي هاي راحت و تجهيزات صوتي مناسب
		+ فضاي مناسب براي برگزاري جلسات کار گروهي مجزا از سالن اصلي داراي ميز و صندلي و وايت برد
		+ پرده نمايش و اورهد، ويدئو پروژکتور و کامپيوتر، وايت برد و ماژيک وايت بورد
2. **مواد مصرفي**
* فولدر يا كلاسور حاوی چند برگه سفيد A4، خودکار و بسته آموزشي کارگاه
* طلق شفاف و ماژيک آن ثبت نتايج کارهاي گروهي
* پذيرايي متناسب با امکانات موجود

**نحوه ارزيابي شركت كنندگان**

* ارزيابي ابتدايي شرکت کنندگان با استفاده از پيش آزمون طراحي شده
* ارزيابي مرحله اي با استفاده از پرسش هاي مرحله اي و سنجش ميزان حضور فعال شرکت کنندگان
* ارزيابي پاياني شرکت کنندگان با استفاده از پس آزمون طراحي شده
* می توان ارائه يک طرح ارزشيابی آموزشی در حوزه فعاليت کاری شرکت کنندگان را به عنوان شرط لازم براي دريافت گواهي نهايي برنامه آموزشی تعيين کرد.

**منابع مورد استفاده**

1. McKenzi JF, Neiger BL, Smeltzer JL. Planning, Implementing and Evaluating Health Promotion Programs, a primer, 2005. 4th Edition. Pearson Education, San Franciso.
2. Butler JT. Principles of Health Education and Health Promotion, 2001. 3rd Edition.Wadsworth Thomson Learning, Belmonte.
3. گيلبرت جی. دستورعمل آموزشی برای کارکنان بهداشتی. ترجمه پارسی نيا س، شيخ عطاری پ، 1382. معاونت سلامت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، تهران.
4. شعبانی ح. مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدريس)، 1382، چاپ شانزدهم، انتشارات سمت، تهران.

**روز اول کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| افتتاحيه کارگاه و بيان اهداف | 30 دقيقه |  |  |
| معارفه شرکت کنندگان | 30 دقيقه |  | - |
| مفاهيم اساسي در ارزشيابي آموزشي | 40 دقيقه |  |  |
| طراحي يک برنامه ارزشيابي | 40 دقيقه |  |  |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| انجام کار گروهي 1 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهي 1 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| اجراي يک برنامه ارزشيابی | 40 دقيقه |  |  |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| انجام کار گروهي 2 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهي 2 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |

**روز دوم کارگاه**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **موضوع** | **زمان** | **ساعت** | **مجری** |
| مروري بر مطالب روز اول  | 10 دقيقه |  |  |
| اصول استفاده از آزمون ها 1 | 40 دقيقه |  |  |
| انجام کار گروهي 3 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهي3 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| استراحت و پذيرايي | 20 دقيقه |  | - |
| اصول استفاده از آزمون ها 2 | 40 دقيقه |  |  |
| ناهار و نماز  | 60 دقيقه |  | - |
| کار گروهي 4 | 60 دقيقه |  | شرکت کنندگان |
| ارائه نتايج کار گروهي 4 | 40 دقيقه |  | نمايندگان گروه ها |
| جمع بندي کارگاه و ارزشيابي پاياني | 30 دقيقه |  | - |

**پرسش های پيش آزمون/ پس آزمون (Pretest/Posttest)**

1. در يک برنامه آموزشی و با استفاده از آزمون کتبی، امتيازات فراگيران را مشخص کرده ايم و افراد با امتيازات مختلف را در سه گروه خوب، متوسط و ضعيف قرار داده ايم. کدام عبارت را درست می دانيد؟

الف- کاری که انجام شده است، اندازه گيری (Measurement) نام دارد.

ب- با اين کار ارزشيابی (Evaluation) آموزشی انجام داده ايم.

ج- اين کار دو بخش دارد. بخش اول اندازه گيری و بخش دوم ارزشيابی نام دارد.

د- گزينه های الف و ج درست است.

1. هدف کدام ارزشيابی آموزشی، قراردادن فراگيران در موقعيت هاي مناسب آموزشي و تعيين بهترين نقطه شروع آموزش از نظر تأثير بر فراگيران است؟

الف- ارزشيابی آغازين

ب- ارزشيابی تشخيصی

ج- ارزشيابی تکوينی

د- ارزشيابی پايانی

1. در کدام ارزشيابی آموزشی، ميزان آموخته هاي فراگيران در طول دوره آموزشي اندازه گيری شده و قضاوت می شود؟

الف- ارزشيابی آغازين

ب- ارزشيابی تشخيصی

ج- ارزشيابی تکوينی

د- ارزشيابی پايانی

1. کدام نوع ارزشيابی در زمان اجرای برنامه آموزشی انجام می شود؟

الف- ارزشيابی آغازين

ب- ارزشيابی تشخيصی

ج- ارزشيابی تکوينی

د- ارزشيابی پايانی

1. در کدام ارزشيابی آموزشی است که از نتايج آن براي اصلاح اجزای يک برنامه آموزشي يا فرايند آموزش استفاده می شود و به تصميمات مربوط به تدوين و اصلاح برنامه کمک مي کند؟

الف- ارزشيابی آغازين

ب- ارزشيابی تشخيصی

ج- ارزشيابی تکوينی

د- ارزشيابی پايانی

1. کدام از جمله ويژگی های يک ابزار ارزشيابی به حساب نمی آيد؟

الف- اعتبار يا روايي ابزار

ب- قابليت اعتماد يا پايايي ابزار

ج- مبتنی بر ديدگاه ها و نظرات مخاطبان برنامه

د- سهولت استفاده از ابزار برای فراگيران و آموزش دهنده

1. کدام گروه از ابزارهای ارزشيابی آموزشی محسوب می شود؟

الف- آزمون ها

ب- پرسشنامه ها

ج- چك ليست ها

د- همه موارد

1. با کدام نوع آزمون ها می توان مهارت فراگيران در رويارويي با واقعيت ها و موقعيت های واقعی تر را سنجيد و به همين دليل برای اهداف آموزشی در حيطه روانی حرکتی مناسب تر خواهد بود؟

الف- آزمون های شفاهی

ب- آزمون های کتبی گسترده پاسخ (تشريحی)

ج- آزمون های کتبی محدود پاسخ

د- آزمون های کتبی گزيده پاسخ

1. کدام نوع آزمون ها، پايايي (Reliability) پايين تری دارند؟

الف- آزمون های شفاهی

ب- آزمون های کتبی گسترده پاسخ (تشريحی)

ج- آزمون های کتبی محدود پاسخ

د- آزمون های کتبی گزيده پاسخ

1. کدام نوع آزمون برای اندازه گيری سطوح عميق تر اهداف آموزشی در حيطه های شناختی و عاطفی مناسب تر است؟

الف- آزمون های شفاهی

ب- آزمون های کتبی گسترده پاسخ (تشريحی)

ج- آزمون های کتبی محدود پاسخ

د- آزمون های کتبی گزيده پاسخ

1. در کدام نوع آزمون ها، نظر ارزيابی کننده دخالتی در نتيجه ارزشيابی ندارد و ارزشيابی بيشترين حالت عينی (Objective) را به خود می گيرد؟

 الف- آزمون های شفاهی

ب- آزمون های کتبی گسترده پاسخ (تشريحی)

ج- آزمون های کتبی محدود پاسخ

د- آزمون های کتبی گزيده پاسخ

**اصطلاحات و مفاهيم پايه در ارزشيابي يک برنامه آموزشي**

**ارزشيابي (Evaluation):** يكي از اجزاي اساسي برنامه هاي آموزشي به شمار مي رود كه با هدف تعيين كيفيت، اثربخشي يا ارزش يك برنامه اجرا مي شود. تعريف زير يکي از تعاريف پذيرفته شده براي ارزشيابي است:

 *فرايند نظام مند جمع آوري، تحليل، تفسير و انتشار اطلاعات براي تعيين ميزان تحقق اهداف مورد نظر و موفقيت برنامه*. هدف از ارزشيابي، توليد يافته هاي معتبر، واقعي و مفيد براي تخصيص منابع، بهبود كيفيت برنامه و پاسخگويي مناسب است.

**تفاوت اندازه گيری (Measurement) با ارزشيابي**: ارزشيابي شامل داوري ارزشي درباره مطلوب بودن يا مطلوب نبودن موضوع مورد ارزشيابي است، اما در اندازه گيري، هيچ گونه داوري يا قضاوتي درباره نتايج حاصل، انجام نمي گيرد. با وجود اين،اندازه گيري پايه و اساس ارزشيابي درست را مي سازد، زيرا بدون داشتن نتايج يك اندازه گيري دقيق از ويژگي يا محصول مورد نظر نمي توان ارزشيابي درستي از آن به عمل آورد.

**آزمودن:** وقتي كه براي اندازه گيري ويژگي هاي يك فرد يا گروه از آزمون استفاده مي شود، به اين عمل يا فعاليت، آزمودن مي گويند. مفهوم اندازه گيري گسترده تر از آزمودن است و ممكن است اندازه گيري با استفاده از وسيله ديگري بجز آزمون انجام شود. مانند زماني كه يك روانشناس باليني مي كوشد تا از راه مصاحبه با يك فرد ميزان افسردگي يا اضطراب او را تعيين كند.

با انجام يک ارزشيابي بايد بتوان به اين پرسش ها پاسخ داد:

1. ويژگي هاي افراد و گروه هاي شركت كننده در برنامه چيست؟
2. برنامه تا چه ميزان به اهداف خود دست يافته است؟
3. اين برنامه براي چه افراد يا گروه هايي بيشترين كارايي را دارد؟
4. آثار برنامه تا چه مدت دوام خواهند داشت؟
5. چه بخش هايي از برنامه بيشترين اثر را داشته اند؟
6. چه ارتباطي بين هزينه هاي برنامه و اثربخشي آن وجود دارد؟
7. تغييرات شرايط اجتماعي، سياسي و اقتصادي تا چه حد بر نتايج و منابع برنامه تاثير مي گذارد؟

**طراحي يک برنامه ارزشيابي**

در طراحي يك برنامه ارزشيابي لازم است به اين موارد توجه داشت:

1. گروه هدف و مخاطبان برنامه
2. منابع مورد نياز و منابع دردسترس
3. تعيين نوع ارزشيابي
4. تعيين زمان ارزشيابي

طراحي يک ارزشيابي، به معناي انتخاب يک برنامه پژوهشي براي ارزشيابي است که براي آن مي توان از يک يا ترکيبي از چند روش زير استفاده کرد:

1. مطالعات تجربي (Experimental): در اين نوع مطالعات مراحل زير اجرا مي شود:
* پيش آزمون (Pretest) براي اطلاع و ثبت مقادير پايه
* انتخاب نمونه اي که معرف جمعيت هدف برنامه باشد
* نمونه گيري تصادفي براي انتخاب گروه هاي مداخله و مقايسه
* اجراي مداخله
* پس آزمون براي تشخيص تغييرات حاصل از مداخله در مقادير پايه
* تحليل نتايج مطالعه و نتيجه گيري نهايي
1. مطالعات پيمايشي (Survey): در اين مطالعات به دنبال کشف رابطه علت و معلولي نبوده و بررسي تنها براي افزايش اطلاعات در زمينه مورد مطالعه صورت مي گيرد. مصاحبه چهره به چهره، مصاحبه تلفني و تکميل پرسشنامه، روش هاي مورد استفاده در اين نوع مطالعات هستند.
2. مطالعات کيفي (Qualitative): اين مطالعات در پاسخ به اين نوع سؤال که”چه اتفاقي افتاده است؟“ طراحي مي شوند. در اين موارد بيان تجربيات افراد و فهم عميق مطرح است و ارزشيابي کنندگان تماس مستقيم و نزديک با شرکت کنندگان دارند. روش هاي مورد استفاده عبارتند از :مشاهده (Observation)، مصاحبه (Interview)، بحث گروهي متمرکز (Focus Group Discussion)، تحليل مستندات و مطالعات موردي (Case Study)

مراحل عمومي انجام يك ارزشيابي عبارتند از:

1. تعيين اهداف برنامه
2. انتخاب روش جمع آوري داده ها
3. جمع آوري داده ها
4. روش سازمان دهي نتايج
5. تحليل اطلاعات جمع آوري شده
6. ايجاد تغييرات لازم در برنامه براساس اطلاعات به دست آمده

**ارزشيابي آموزشي**: فرآيندي منظم براي تعيين و تشخيص ميزان پيشرفت فراگيران در رسيدن به اهداف آموزشي است. ارزشيابي آموزشي كليه عناصر دربرگيرنده فرايند تدريس و يادگيري را شامل می شود.

**محورهاي ارزشيابي آموزشي** مي تواند ارزشيابي محتواي برنامه از نظراعتبار علمي، مبتني بودن بر نيازها و علايق فراگيران، هماهنگي با سطح شناخت و آگاهي گروه هدف، ارزشيابي فرايند و ساختار برنامه آموزشي شامل ارزشيابي فرايند آماده سازي برنامه و اجراي مراحل مختلف آن، ارزشيابي راهبردها و روش هاي آموزشي، ارزشيابي محيط آموزشي و ارزشيابي اهداف آموزشي را شامل شود.

**انواع طبقه بندي ها در ارزشيابي آموزشي:**

الف) طبقه بندي براساس زمان و هدف:

1. ارزشيابي آغازين (Pre-assessment): اين نوع ارزشيابي، پيش از انجام فعاليت هاي آموزشي و براي پاسخ به اين دو پرسش طراحي و اجرا مي شود:
* آيا فراگيران بر دانش و مهارت هاي پيش نياز موضوع آموزشي جديد تسلط دارند؟
* فراگيران چه مقدار از اهداف و محتواي موضوع جديد را قبلاً ياد گرفته اند؟
1. ارزشيابي تشخيصي (Diagnostic Evaluation): در اين نوع ارزشيابي، سنجش آموخته هاي پايه و رفتار ورودي فراگيران و قضاوت درباره ميزان آمادگي آنان براي شروع برنامه آموزشي جديد انجام مي شود. اين نوع ارزشيابي با هدف تشخيص مشکلات يادگيري فراگيران در يک موضوع آموزشي است. اگر اين نوع ارزشيابي در ابتداي آموزش انجام شود، هدف آن قراردادن فراگيران در موقعيت هاي مناسب آموزشي و تعيين بهترين نقطه شروع آموزش از لحاظ تأ ثير گذاري جريان آموزشي بر فراگيران است. اگر ارزشيابي تشخيصي همزمان با فعاليت آموزشي اجرا شود ، هدف آن يافتن علل شکست فراگيران در ياد گيري خواهد بود.
	1. ارزشيابي تكويني (Formative Evaluation): وقتی اجرا مي شود که فرآيند آموزش در جريان است و يادگيري فراگيران در حال شکل گيري است. از نتايج آن براي اصلاح اجزای يک برنامه آموزشي يا فرايند آموزش استفاده می شود و به تصميمات مربوط به تدوين و اصلاح برنامه کمک مي کند.
	2. ارزشيابي تجمعي (Summative Evaluation): در پايان دوره آموزشي و با هدف تعيين ميزان آموخته هاي فراگيران در طول يك دوره آموزشي انجام مي شود. در اين نوع ارزشيابي، مجموع يادگيري هاي فراگيران در طول يک دوره آموزشي اندازه گيري مي شود و مورد قضاوت قرار مي گيرد و چون معمولاً در پايان دوره آموزشي است، به آن ارزشيابي پاياني نيز گفته مي شود.

ب) دسته بندي براساس معيار مورد استفاده و تفسير نتايج

1. ارزشيابي وابسته به معيار يا ارزشيابي معياري: در اين نوع ارزشيابي، آزمون ها براساس يک معيار مطلق تهيه مي شوند و مورد استفاده قرار مي گيرند. معيار يا ملاك ارزشيابي از پيش تعيين مي شود و عملكرد يادگيرنده در آزمون با توجه به آن مورد قضاوت قرار مي گيرد. اهداف آموزشي از پيش تعيين شده، نمونه معيار مطلق هستند و از فراگيران انتظار مي رود كه به آن اهداف دست يابند يا به سطح معيني از عملكرد برسند.
2. ارزشيابي وابسته به هنجار يا ارزشيابي هنجاري: در اين ارزشيابي، از آزمون هايي استفاده مي شوند که مبناي آنها معيارهاي نسبي است نه معيارهاي مطلق از پيش تعيين شده. وقتي براي ارزشيابي پيشرفت فراگيران را با يكديگر مقايسه كنيم، ارزشيابي هنجاري انجام داده ايم.

ج) دسته بندي براساس نحوه اجراي آن

1. ارزشيابي انفرادي
2. ارزشيابي گروهي

د) دسته بندي براساس موقعيت ارزشيابي کنندگان

1. ارزشيابي دروني (Internal Evaluation): ارزشيابي توسط كاركنان و دست اندركاران تهيه و اجراي برنامه يعني افراد درون برنامه انجام مي شود.
2. ارزشيابي بيروني (External Evaluation): ارزشيابي به وسيله اشخاصي كه خارج برنامه هستند انجام مي شود.

**مراحل ارزشيابي آموزشي:**

**الف) مرحله طراحي (Planning)**: شامل اقدامات زير مي باشد:

1. تحليل وضعيت (Situation Analysis): جمع آوري اطلاعات و برآورد و تعيين موانع موجود، برآورد واقع بينانه امكانات براي تعيين اهداف برنامه ارزشيابي
2. تعيين و تدوين اهداف كلي و اختصاصي
3. بررسي پيش نيازها و رفتارهاي ورودي براي يادگيري هريك از اهداف آموزشي
4. انتخاب يا توليد ابزارهاي مورد نياز ارزشيابي مانند آزمون ها يا پرسشنامه ها
5. تعيين راهبردهاي اصلي ارزشيابي مانند نظارت کردن، تمرين دادن، مرور كردن، بازخورد دادن
6. انتخاب طرح يا طرح هاي پژوهشي: ممكن است همزمان با انجام ارزشيابي، پژوهش نيز لازم باشد. براي پي بردن به پاسخ اين سوال که "آيا فراگيراني كه از برنامه فعلي استفاده كرده اند از فراگيراني كه برنامه ديگري را مورد استفاده قرار دادند بيشتر آموخته اند؟" نياز به انجام پژوهش داريم.
7. تدوين برنامه زمان بندي (جدول گانت) که دربرگيرنده فهرست فعاليت هاي اصلي مربوط به اقدامات پيشنهادي، زمان شروع و خاتمه هر فعاليت و درنظرگرفتن زمان براي رويدادهاي غير منتظره باشد.

**ب) مرحله اجرايي يا فرايند (Process)**: در اين مرحله، براي انجام اقدامات عملي يا اجرايي تصميم گيري مي شود. هدف اصلي اين مرحله، هدايت فعاليت هاي آتي براي بهبود فعاليت هاي آموزش و يادگيري است و قرار است در طي آن مشخص شود كه آيا فعاليت هاي آموزشي به همان شکل مورد نظر در طراحي آموزشي به كار گرفته شده اند و به اين ترتيب راه هاي بهبود برنامه آموزشي تعيين شود. اين مرحله با اجراي پيش آزمون يا اجراي آزمون رفتار ورودي شروع مي شود و به اجراي استراتژي ها و فعاليت هاي طراحي شده ختم مي شود.

**ج) مرحله فراورده اي يا محصول (Product)**: .هدف اصلي اين مرحله، جمع آوري داده هايي است كه به متخصص ارزشيابي را در تصميم گيري هايش درباره اثربخشي كلي برنامه آموزشي كمك کند. در اين مرحله تعيين مي شود كه هدف هاي از پيش تعيين شده تا چه ميزان تحقق پيدا کرده اند. علاوه بر اهداف از پيش تعيين شده، نتايج غير قابل پيش بيني نيز تحليل مي شوند. نتايج اين مرحله از ارزشيابي كمك مي كند تا تصميم بگيرند كه آيا برنامه آموزشي موردارزشيابي را ادامه دهند، خاتمه دهند، تغيير دهند يا مورد تاكيد قرار دهند. جزييات مربوط به سه مرحله فوق در جدول صفحه بعد آمده است.

مراحل سه گانه فوق را مي توان با انواع ارزشيابي هاي آموزشي براساس زمان و هدف انطباق داد. به اين ترتيب مرحله طراحي معادل ارزشيابي هاي آغازين و تشخيصي، مرحله فرايندي معادل ارزشيابي تکويني و مرحله فراورده اي معادل ارزشيابي تجمعي درنظرگرفته مي شود.

**مراحل يک ارزشيابي آموزشي**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **مرحله** | **زمان اجرا** | **نوع تصميم ها** | **فعاليت هاي ويژه** |
| طراحی | پيش از اجراي برنامه | 1- نتايجي كه قرار است حاصل شود2- اعمالي كه بايد انجام شوند | 1- تحليل وضعيت2- تدوين اهداف ارزشيابی3- بررسی پيش نيازها4- انتخاب يا توليد ابزارهای موردنياز5- تعيين راهبردهای اصلی6- انتخاب طرح پژوهشي7- تدوين برنامه زمان بندي |
| اجرايي (فرايند) | حين اجراي برنامه | 1- تا چه حد مراحل طراحی شده به اجرا درمي آيند؟2- چه تغييراتي بايد داده شوند تا پيشرفت لازم بدست آيد؟ | 1- اجراي پيش آزمون و سنجش رفتار ورودي3- سنجش مناسب بودن اهداف4- جمع آوري دوره ای داده ها مانند اجراي آزمون5- تحليل اثربخشي راهبردها |
| فراورده اي (محصول) | بعد از اجراي برنامه | 1- اثربخشي كلي برنامه2- پيش بينی برای اقدامات آينده | 1- جمع آوري داده هاي اهداف مانند اجراي پس آزمون2- جمع آوري داده هاي محصولات پيش بيني نشده3- تحليل و تفسير داده ها4- تهيه گزارش نهايي |

**کار گروهي 1**

قصد داريد يک کارگاه آموزشي دو روزه با عنوان آشنايي با مهارت های پيشگيرانه از خشونت خانگي عليه زنان در دختران دانش آموز مقطع پيش دانشگاهي در يکی از مناطق تهران طراحي و اجرا کنيد. براي طراحي يک برنامه ارزشيابي شامل ارزشيابي آغازين و تشخيصي چه اقداماتي انجام مي دهيد؟

 محورهاي زير را براي بحث در گروه خود مدنظر قرار دهيد:

1. تحليل وضعيت
2. تدوين اهداف ارزشيابي
3. بررسي پيش نيازها يا رفتارهاي ورودي
4. انتخاب يا توليد ابزارهاي مورد نياز ارزشيابي مانند آزمون ها يا پرسشنامه ها
5. تعيين راهبردهاي اصلي ارزشيابي مانند نظارت کردن، تمرين دادن، مرور كردن، بازخورد دادن
6. انتخاب طرح يا طرح هاي پژوهشي
7. تدوين برنامه زمان بندي (جدول گانت) که دربرگيرنده فهرست فعاليت هاي اصلي مربوط به اقدامات پيشنهادي، شروع و خاتمه هر فعاليت و درنظرگرفتن زمان اضافي براي رويدادهاي غير منتظره باشد.

**جمع آوري داده ها در ارزشيابی**

نکات مهمی که در فرايند جمع آوری داده ها لازم است رعايت شوند، عبارتند از:

1. جمع آوري داده ها از منابع متعدد و روش های مختلف
2. گزارش مستند معيارها و روش هاي مورداستفاده در انتخاب منابع اطلاعات
3. تعريف جمعيت هدف برای هر منبع اطلاعاتي
4. تعيين روش ها و ابزارهاي ارزشيابي كمي و كيفي مرتبط با برنامه
5. آموزش مهارت ها و فنون جمع آوري داده ها به اعضای تيم
6. تنظيم عمليات جمع آوري داده ها براساس جدول زمان بندي
7. ثبت و گزارش جنبه هاي سوگرايانه داده های جمع آوري شده
8. تدوين پروتكل ها و دستورالعمل هاي كنترل كيفيت اطلاعات ارزشيابي
9. کنترل دقت امتيازبندي و كدگذاري به طور منظم
10. كنترل داده های جمع آوری شده در هنگام وارد کردن آنها
11. تنظيم و كنترل سيستم نگهداري و ذخيره سازي اطلاعات

**استفاده از تكنولوژي مناسب در اجراي برنامه ارزشيابي:**

در استفاده از تكنولوژي مناسب براي اجراي ارزشيابي بايد به نكات زير توجه كرد:

1. بررسي روش ها، تكنيك ها، ابزارها، افراد ماهر و شرايط محيطي
2. آموزش تيم ارزشيابي درزمينه نحوه استفاده از تكنيك هاي مناسب ارزشيابي
3. طراحي ابزارهاي ارزشيابي
4. آزمون ابزارهاي ارزشيابي طراحي شده و اصلاح ابزارها درصورت لزوم
5. توجه به شاخص هاي كمي و كيفي برنامه در انتخاب تكنولوژي
6. انتخاب بهترين روش جمع آوري اطلاعات از نظر پذيرش آن توسط گروه هدف
7. توجه به ايجاد فضاي مناسب براي مشاركت فعال گروه هدف در جمع آوري اطلاعات
8. استفاده از جندين تكنولوژي مناسب براي جمع آوري كمي و كيفي اطلاعات به طور خلاق

**کار گروهی 2**

در کار گروهی قبل برای برنامه آموزشی "آشنايي با رفتارهای پيشگيرانه از خشونت خانگی عليه زنان برای دختران دانش آموز مقطع پيش دانشگاهی" ارزشيابی های آغازين و تشخيصی طراحی شد. در گروه خود:

1. اهداف رفتاری مشخصی برای برنامه آموزشی خود بنويسيد.
2. اگر بخواهيد برای اطمينان از تاثير برنامه آموزشی خود، ارزشيابی های مرحله ای و پايانی انجام دهيد، در گروه خود درباره انواع روش های اندازه گيری و ابزارهای مناسب برای آن بحث کنيد.

**ابزارهاي ارزشيابي:** آزمون ها، پرسشنامه ها و چك ليست ها سه گروه معمول ابزارهای مورد استفاده در ارزشيابی هستند. سه ويژگی مهم ابزارهای ارزشيابی عبارتند از:

1. اعتبار يا روايي ابزار: به اين معنا که ابزار مورد استفاده بايد بتواند به درستی آنچه را که قصد سنجش آن را داريم، اندازه گيری کند.
2. قابليت اعتماد يا پايايي: وجود ثبات نتايج در ارزشيابی شوندگان و تکرارپذيری آن نشانه پايايي آزمون است.
3. عملی بودن: سهولت استفاده از ابزار برای فراگيران و آموزش دهنده از نظر تهيه، استفاده، ارزيابی و تفسير نتايج آن بسيار اهميت دارد.

**آزمون ها:** برای سنجش ميزان تحقق اهداف آموزشي تهيه می شوند و بنابراين لازم است با اهداف آموزشي همخواني داشته باشند. برای طبقه بندي آزمون ها، روش های مختلفی پيشنهاد شده که برخی عبارتند از:

**الف) براساس نحوه تهيه:** آزمون ها را به دو دسته مدرس ساخته و آزمون هاي ميزان شده يا استاندارد، طبقه بندی می کنند. موارد استفاده آزمون هاي ميزان شده و مدرس ساخته متفاوت است:

هنگامی که هدف، تعيين ميزان پيشرفت تحصيلي و ارتقاي فراگيران در زمينه اهداف آموزشی و اتخاذ تصميم در زمينه کميت و کيفيت برنامه آموزشی مشخصی است، نتايج آزمون مدرس ساخته را بايد مبنا قرار داد، در حالی که وقتی هدف برنامه ريزی درسی و انتخاب يك برنامه آموزشی از بين برنامه هاي مختلف موجود است، آزمون هاي ميزان شده يا استاندارد مورد استفاده قرار می گيرند.

**ب) براساس نحوه اجرا:** آزمون ها را می توان به صورت انفرادي (برای تک تک افراد) يا گروهي (برای گروهی از فراگيران) مورد استفاده قرار داد.

**ج) براساس مدت زمان اجرا:** استفاده از آزمون ها را می توان به زمانی خاص محدود کرد (محدود مدت) و يا برای آن زمان محدودی درنظر نگرفت (آزاد مدت)

**د) براساس نوع پاسخ دهي:** در اين نوع دسته بندی، آزمون ها را به دو دسته کلی شفاهي و كتبي تقسيم می کنند و برای آزمون هاي كتبي نيز سه زيرمجموعه آزمون های گسترده پاسخ، محدود پاسخ و گزيده پاسخ، درنظر می گيرند.

**آزمون های شفاهی:**

در اين دسته از آزمون ها، پرسش مدرس از فراگيران و پاسخ انان به مدرس هر دو به صورت شفاهی است. گاهی هدف اطلاع از ميزان آگاهی فراگير از موضوع است ولی گاهی نحوه بيان اين آگاهی در برابر ساير فراگيران اهميت بيشتری دارد.

اين نوع آزمون ها به دليل قابليت كاربرد در هر لحظه از فرايند آموزش، ارزش تشخيصي بالايي دارند و با توجه به نوع سئوالات و نحوه پاسخگويي می توان به خوبی به مشكلات يادگيري رد فراگيران پی برد. با وجود بازخورد قوی و به موقعی که در اين آزمون ها دريافت می شود، می توان ضمن اصلاح تدريجی آموخته ها، به تشويق فراگيران ، تقويت انگيزه و تعميق يادگيری در آنان دست يافت. با اين نوع آزمون می توان مهارت فراگيران را در رويارويي با واقعيت ها و موقعيت های واقعی تر نيز سنجيد و به همين دليل اين گروه برای اهداف آموزشی در حيطه روانی حرکتی مناسب خواهد بود.

با وجود مزايايي که برای اين نوع آزمون ها بيان شد، محدوديت های آنها نيز قابل توجه است:

 اين دسته از آزمون ها ذهني (Subjective) هستند و همين مساله پايين بودن پايايي (Reliability) آنها را باعث می شود. استفاده از آنها نياز به زمان طولانی تری دارد و به همين دليل ارزشيابی کننده ها مجبورند تعداد محدودی پرسش استفاده نمايند که همين امر می تواند نتايج آزمون را تحت تاثير خود قرار دهد. به علاوه فقدان شرايط يكسان براي همه فراگيران به علت ميزان متفاوت تاثيرگذاری و تاثيرپذيری متقابل ارزيابي كننده و ارزيابي شونده می تواند ارزشيابی را با مشکل روبرو سازد.

**آزمون های کتبی**

متداول ترين انواع آزمون ها برای تعيين ميزان پيشرفت يادگيری و تحقق اهداف آموزشی به حساب می آيند و در آنها فراگيران به پرسش های نوشته شده، پاسخ می دهند. ارزيابی نتايج پاسخ ها اساس ارزشيابی است.

اين نوع آزمون ها به سه دسته گسترده پاسخ يا تشريحی، محدود پاسخ و گزيده پاسخ تقسيم می شوند که هر يک ويژگی ها و کاربردهای خاص خود را دارند.

**الف) آزمون های گسترده پاسخ:** پاسخ دهنده در ارائه پاسخ های خود از آزادی بيشتری برخوردار است و می تواند مفهوم را با استفاده از کلمات و عبارات خود توضيح دهد. بنابراين از آن برای اندازه گيری سطوح عميق تر اهداف آموزشی در حيطه های شناختی و عاطفی کاربرد دارد و حتی برای ارزشيابي برخي از تغييرات رفتاري در فراگيران می تواند مناسب باشد.

محدوديت های عمده آن دخالت نظر ارزشيابی کننده در تصحيح پاسخ ها و پايين بودن ميزان دقت آن، زمان بر بودن و عدم پوشش مناسب آن براي تمامي مطالب و محتواي آموزشي است.

در طرح سئوالات گسترده پاسخ بايد به اين نکات توجه داشت:

* سئوال بايد طوری طرح شود که به طور مستقيم به اهداف آموزشی مورد نظر مربوط باشد.
* سئوال را طوری بنويسيم که موضوع مهمی را دربرداشته باشد.
* سئوالات حتی الامکان سطوح بالاتر حيطه های يادگيری را ارزيابی کند.
* سئوالات واضح و مشخص نوشته شوند.
* از قيدهای محدودکننده مانند چه کسی، چه وقت، کجا، کی و ... استفاده نشود.
* از طرح سئوالات اضافی و اختياری خودداری شود.
* زمان کافی برای پاسخ دادن به سئوالات و وقت مجزا برای هر سئوال درنظرگرفته شود.
* سئوالات با پاسخ های کوتاه تر مناسب تر هستند.
* حتی الامکان يک راهنمای پاسخ با جواب نمونه ارائه شود.
* در تصحيح پاسخ های فراگيران، پاسخ های هر سئوال را برای تمامی آنها ارزيابی کنيم و سپس به سراغ پاسخ های بعدی برويم.
* اشتباهات در پاسخ ها را مهم تلقی کنيم و به دنبال علل و مشکلات فراگيران در پاسخدهی باشيم.

**کار گروهی3**

ابزاری که برای ارزشيابی تجمعی کارگاه آموزشی دو روزه خود با عنوان "آشنايي با رفتارهای پيشگيرانه از خشونت خانگی عليه زنان برای دختران دانش آموز مقطع پيش دانشگاهی" درنظر گرفته ايد، ترکيبی از آزمون شفاهی و کتبی گسترده پاسخ است.

1. براساس اهداف رفتاری نوشته شده در کار گروهی قبل و با توجه به نکات ضروری در طرح سئوالات اين دو نوع آزمون، سئوالات مربوط به اين آزمون ها را طراحی کنيد.
2. آيا نتايج اين آزمون را برای ارزشيابی پايانی کارگاه کافی می دانيد؟

**ب) آزمون های محدود پاسخ:** در اين نوع آزمون های کتبی، باتبديل يك سوال گسترده پاسخ به چند سوال محدود پاسخ که به صورت يك جمله استفهامي با پاسخي كوتاه يا سئوالات كامل كردني نوشته شده است، می توان ميزان يادگيری در فراگيران را ارزشيابی کرد. مهمترين مزيت آن سهولت در كار است و با استفاده از آن می توان دستيابي به اهداف لايه های سطحی تر حيطه شناختي را ارزشيابی کرد.

در طرح سئوالات محدود پاسخ رعايت اين نکات ضروری است:

* از ارتباط مستقيم سئوال با اهداف آموزشی اطمينان ياّبيم.
* سئوالات را به صورت واضح و مشخص نوشته شوند.
* در سئوالات کامل کردنی تنها عبارات و کلمات مهم حذف شود.
* تعداد زيادی جای خالی را در يک سئوال قرار ندهيد.
* برای سئوالاتی که پاسخ عددی دارند، واحد اندازه گيری بيان شود.
* با توجه به انواع اين سئوالات بهتر است پرسش های از يک نوع در کنار يکديگر قرار گيرند.

**ج) آزمون گزيده پاسخ:** در اين نوع آزمون ها،فراگير بايد جواب سوال را از بين گزينه هايي كه در اختيار اوست انتخاب كند و پاسخ دهد. در اين نوع آزمون ها نظر ارزيابی کننده دخيل نخواهد بود و در نتيجه ارزشيابی حالت عينی (Objective) به خود می گيرد. اشکال چهار جوابی و بلی/خير (يا صحيح/غلط) معمول ترين انواع آن است و مهم ترين محدوديت آن وجود احتمال شانس در پاسخ درست است که با استفاده از امتياز منفی و طرح درست سئوالات می توان باعث شد که فراگير از پاسخ دادن شانسی به آنها خودداری نمايد. در استفاده از اين سئوالات نيز امکان ارائه بازخورد فوری و به موقع به فراگيران وجود دارد.

**نكات مهم در تهيه آزمون ها:**

1. توزيع سئوالات در سطوح مختلف اهداف آموزشي باعث می شود که ارزشيابی درستی از سطوح مختلف يادگيری انجام شود.
2. تهيه پيش نويس سئوالات آزمون و درصورت امکان تهيه سئوالات به تعداد بيشتر از نياز سبب می شود تا برای ارزيابی کننده امکان اصلاح سئوالات و انتخاب بهترين سئوالات فراهم شود.
3. بررسي و تجديد نظر پيش نويس سئوالات آزمون
4. استفاده از انواع مختلف سئوالات
5. طراحي و اجراي ارزشيابي هاي متعدد در طول يك دوره آموزشي و اکتفا نکردن به ارزشيابی پايانی

از نتايج حاصل از ارزشيابي مي توان براي بررسي بهبود عملكرد و كيفيت برنامه ها استفاده كرد. همچنين اين نتايج مي تواند به مديران در تصميم گيري موثر براي برنامه هاي آتي كمك كند.

**کار گروهی4**

ابزاری که برای ارزشيابی تجمعی کارگاه آموزشی دو روزه خود با عنوان "آشنايي با رفتارهای پيشگيرانه از خشونت خانگی عليه زنان برای دختران دانش آموز مقطع پيش دانشگاهی" درنظر گرفته ايد، ترکيبی از آزمون محدود پاسخ و گزيده پاسخ است.

1. براساس اهداف رفتاری نوشته شده در کار گروهی قبل و با توجه به نکات ضروری در طرح سئوالات اين دو نوع آزمون، سئوالات مربوط به اين آزمون ها را طراحی کنيد.
2. آيا نتايج اين آزمون را برای ارزشيابی پايانی کارگاه کافی می دانيد؟