

بسمه تعالی

ویژگی های روانسنجی آزمون های پایانی دوره سوادآموزی

دکتر الهه محمد اسماعیل نامجو منش دکتر مسعود کبیری

چکیده:

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی ویژگی های روانسنجی آزمونهای پایانی دوره سوادآموزی بود که جامعه آماری این تحقیق را آزمونهای پایانی (آزمونهای ریاضی، جمله نویسی، املا) اجرا شده دوره سوادآموزی سال ۱۳۹۲ تشکیل می دادند. جهت بررسی ویژگیهای روانسنجی ۲۰ آزمون اجرا شده در هر یک از دروس موردنظر (ریاضی، فارسی املا، جمله نویسی) که حداقل بر روی ۶۰ نفر اجرا شده باشد. (جمعا ۳۶۰۰ مورد)، با استفاده از نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از استانهای تهران، خوزستان، خراسان رضوی، آذربایجان شرقی، زنجان، مازندران، گیلان (هر یک از آزمونها به تعداد ۶۰ مورد، جمعا ۳۶۰۰ برگه آزمون) انتخاب شدند.

تجزیه و تحلیل یافته های این پژوهش، با توجه به موضوع و سوالات پژوهش با بهره گیری از شیوه تحلیل توصیفی (فراوانی و درصد، میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی) انجام شد که نتایج به شرح ذیل است:

باتوجه به جمع بندی نتایج مربوط به اعتبار آزمونهای ریاضی نتایج نشان داد از تعداد ۲۰ آزمون بررسی شده تنها یک آزمون از اعتبار لازم برخوردار است (۰/۷۲ یعنی بالاتر از ۰/۷۰)، تعداد ۴ آزمون در حد تردید (یعنی بین ۶۰-۵۰) و مابقی در حد بسیار ضعیف (زیر ۰/۵۰) هستند

نتایج اعتبار آزمونهای جمله نویسی نشان داد از تعداد ۲۰ آزمون بررسی شده پنج آزمون از اعتبار لازم برخوردار است (بالاتر از ۰/۷۰) تعداد ۲ آزمون در حد تردید بین (۰/۷۰-۰/۶۰) و ۱۳ آزمون در حد بسیار ضعیف (زیر ۰/۶۰) هستند.

نتایج مربوط به اعتبار آزمونهای املا نشان داد از تعداد ۲۰ آزمون بررسی شده تنها ۴ آزمون (یعنی ۰/۲۰ از آزمونها) از اعتبار لازم برخوردارند (بالاتر از ۰/۷۰)، تعداد یک آزمون در حد تردید (۰/۰۵ از آزمونها) و مابقی یعنی اعتبار ۱۵ آزمون (۰/۷۵ از آزمونها) در حد بسیار ضعیف بود.

مقدمه

آموزش بزرگسالان از قرن هجده به عنوان نوعی خاص از آموزش مطرح گردید و در قرن نوزدهم و بیستم، به صورت بخشی مشخص و جداگانه از آموزش و پرورش رسمی توسعه یافت. بدون تردید، آموزش بزرگسالان با سوادآموزی آغاز شد، اما به تدریج تغییراتی اساسی در مفاهیم، روشها، ایدئولوژی و محتوای آن ایجاد گردید.

امروزه، آموزش بزرگسالان وظایف جدیدی بر عهده گرفته است که شاید مهم‌ترین آن، آماده کردن افراد بزرگسال برای دستیابی به یک حرفه و یا به روزکردن دانشی است که به تبع تغییرات گسترده‌ی اجتماعی و اقتصادی، ضرورت و اهمیت خود را از دست داده است (مشایخ ۱۳۷۳).

در نظام آموزش و پرورش، آموزش بزرگسالان جایگاه خاصی دارد که وضعیت آن را در بین سایر سازمان های رسمی آموزش و پرورش نشان می دهد. هدف از آموزش بزرگسالان که اغلب در نظام آموزش غیررسمی شکل می گیرد، وسیله ای برای گسترش دانش ها، مهارت ها و توانایی های بزرگسالان است. از این رو نظام آموزش بزرگسالان به افراد کمک می کند تا خود را با شرایط متغیر سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، شغلی و خانوادگی تطبیق دهند و با گذشت زمان به رفع کمبودها و نواقص خود بپردازند و اطلاعات و مهارت های خویش را کامل تر سازند (صباغیان ۱۳۶۴).

در کشورهای در حال توسعه به دلیل مشکلات موجود در آموزش ابتدایی، کمبود منابع و امکانات، وجود فقر اجتماعی، اقتصادی و مخصوصاً فقر فرهنگی، درصد وسیعی از کودکان از آموزش های ابتدایی و پایه محروم می شوند. این کودکان، بزرگسالان بی سوادی خواهند بود که برای ادامه حیات، نیاز به آموزش های پایه بزرگسالان خواهند داشت (ادیسه شیاه، بنقل از رحیمی نژاد ۱۳۹۳).

در کشورهای در حال توسعه، آموزش بزرگسالان عمدتاً به سوادآموزی جوانان و بزرگسالان (به‌خصوص زنان) اختصاص دارد و در مجموع ابزاری است برای افزایش آگاهی و ایجاد تغییرات اجتماعی و سیاسی در آن‌ها. اهمیت آموزش بزرگسالان تا حدی است که اگر آموزش بزرگسالان به خوبی انجام نگیرد، آنان توان هدایت نسل آینده وجود نخواهد داشت و یا حداقل بزرگسالان به خوبی از عهده ی آن بر نخواهند آمد و از آنجایی که سواد آموزی مقدمه آموزش بزرگسالان در دوره های مختلف نهضت سوادآموزی است، تا کلیه افرادی را که به هر دلیل از تحصیل بازمانده اند تحت پوشش قرار دهد، در این دوره از سواد آموزی همچون سایر دوره های تحصیلی عواملی وجود دارند که توجه بدانها میتواند به رشد سواد آموزی کمک نماید.

از گذشته های بسیار دور تا کنون، افرادی که با تدریس و آموزش سرو کار داشته اند، برای پی بردن به میزان موفقیت فراگیران خود از مطالب و محتوای آموزش داده شده، به صورت های مختلف از ارزشیابی استفاده کرده اند. در پایان هر دوره ی آموزشی لازم است ارزشیابی جامعی از میزان آموخته های شاگردان به عمل آید. هدف از سنجش پایانی معمولاً تعیین مقدار آموخته های شاگردان در طول یک دوره ی آموزشی به منظور نمره دادن و صدور گواهی نامه است.

امروزه ارزشیابی یاد گیریهای دانش آموخته گان یکی از مهمترین و در عین حال پیچیده ترین ارکان تعلیم و تربیت می باشد. چرا که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نه تنها به عنوان ارزشیابی از برنامه ها و محتوای کتب درسی و تعیین

میزان تحقق هدفهای آموزشی محسوب می شود. بلکه بعنوان ابزاری مهم و اساسی جهت ارتقاء دانش آموزان به پایه تحصیلی بالاتر به کار می رود و امتحان بعنوان ابزار اصلی و مهم این فرآیند محسوب می گردد (سیف ۱۳۸۲)

ارزشیابی: به یک فرایند نظامدار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته میشود به این منظور که تعیین شود اهداف مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند (سیف ۱۳۸۲)

در پایان هر دوره ی آموزشی لازم است ارزشیابی جامعی از میزان آموخته های شاگردان به عمل آید. این نوع ارزشیابی را ارزشیابی پایانی یا ارزشهای تراکمی گویند که ممکن است در پایان یک ترم با یک سال تحصیلی انجام پذیرد. هدف از ارزشیابی پایانی معمولاً تعیین مقدار آموخته های شاگردان در طول یک دوره ی آموزشی به منظور نمره دادن و صدور گواهی نامه یا قضاوت در باره ی اثر بخشی کار معلم و برنامه درسی یا مقایسه ی برنامه های مختلف با یکدیگر است. ارزشیابی پایانی برخلاف تکوینی که تحقق هدف های جزئی مطالب آموزشی را ارزیابی می کند، معمولاً ناظر به ارزشیابی هدف های نهایی است، از نتایج آن برای اصلاح روش تدریس معلم یا رفع اشکالات یادگیری شاگردان چندان استفاده ای نمی توان کرد، زیرا این ارزشیابی پس از پایان یافتن جریان آموزشی یا دوره ای آموزشی صورت می گیرد، ولی با این همه از نتایج حاصل از آن می توان به عنوان تجربه ای برای طراحی و اجرای فعالیت های آموزشی بعدی استفاده کرد (سیف ۱۳۸۰).

در این میان سنجش دقیق آموخته های دانش اموختگان این دوره است که ما را در رسیدن به اهداف یاری می کند و سنجش دقیق نیاز مند وسیله اندازه گیری مناسب با ویژگیهای مناسب است .

در اجرای ارزشیابی سواد آموزان نیز از آزمونها استفاده می شود که تهیه ی این آزمونها مستلزم انجام مراحل و استفاده از آنها مستلزم داشتن ویژگیهای لازم است

آزمونها یکی از وسایل اندازه گیری فعالیت های آموزشی و پیشرفت تحصیلی بوده است. آزمون وسیله ی نظام دار برای اندازه گیری نمونه ای از رفتار است که به صورت مجموعه ای سؤال و غالباً بطور کتبی برای پاسخگویی در اختیار آزمون شوندگان قرار داده می شود (دلاور ۱۳۷۴).

یک آزمون خوب پیشرفت تحصیلی آزمونی است که به بهترین شکل منعکس کننده ی بیشترین هدفهای آموزشی و همه ی محتوای برنامه ی درسی باشد. از لحاظ نظری، بهترین آزمون برای یک درس یا یک موضوع آزمونی است که تمام مطالب و کلیه ی هدفهای آموزشی آن درس را شامل شود. اما اگر درس یا موضوع مفصل باشد، تهیه ی چنین آزمونی غیر عملی است. بنابراین، به جای گنجاندن همه ی سؤالهای ممکن تمامی محتوا و هدفها در آزمون، تهیه کننده ی آزمون به انتخاب تعدادی سؤال نمونه که معرف هدفها و محتوای درس باشد، اقدام می کند. در صورتی چنین آزمونی یک آزمون خوب یا به اصطلاح یک آزمون دارای روایی خواهد بود که سؤالهای آن حاوی نمونه ی درستی از هدفها و محتوای درس باشد. همچنین برای تهیه ی یک آزمون خوب، تحلیل پاسخهای آزمون شوندگان

و بررسی تجربی آنها ضروری است. تحلیل پاسخ‌های آزمون شوندگان، همچنین، اطلاعات تشخیصی لازم را برای بررسی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و مشکلات آموزشی معلمان فراهم می‌آورد.

در صورت استفاده از ابزارهایی با ویژگی‌های روانسنجی نامشخص نمیتوان ملاک مناسبی برای تصمیم‌گیری‌های مربوط به ارتقاء دانش‌آموختگان و ورود به سایر دوره‌های تحصیلی در نظام آموزش و پرورش را فراهم ساخت. بدین منظور بررسی شاخص‌های روانسنجی آزمونهای پایانی دوره سواد آموزی (ریاضی، جمله نویسی و املا تصحیحی) هدف این پژوهش می‌باشد. و بدین منظور تحلیل سوالات (واریسی تک تک سؤال‌ها شامل درجه دشواری و ضریب تمیز)، اعتبار و روایی آزمونهای پایانی این دوره از جمله ریاضی، جمله نویسی و املا تصحیحی مورد توجه قرار گرفت

آزمون‌های دوره سواد آموزی، منظور آزمونهایی است که در پایان دوره سواد آموزی برای سنجش میزان آموخته‌های دانش‌آموخته‌گان جهت ارتقاء بکار می‌رود و شامل آزمون‌های ریاضی، جمله نویسی، املا می‌شود.

درجه دشواری یا ضریب دشواری در صد کل آزمون شوندگانی که به سوال پاسخ صحیح دادند.

قدرت تشخیصی یا ضریب تمیز سوال نوعی ضریب توافق سوال با کل آزمون است

اعتبار یک ابزار به ثبات و دقت نتایج حاصل مربوط میشود (هومن ۱۳۸۶)

روایی آزمون‌های دوره سواد آموزی، منظور از روایی اصطلاحی است که به هدفی که آزمون برای تحقق بخشیدن به آن درست شده است اشاره دارد. به مقدار اطلاعات مناسبی که ابزار پژوهش در ارتباط با فرایند تصمیم‌گیری در اختیار میگذارد، مربوط می‌شود (هومن ۱۳۸۶).

منظور از روایی محتوایی این است که نمونه سوالات مورد استفاده در یک آزمون تا چه حد معرف کل جامعه سوالات ممکن است که میتوان از محتوا یا موضوع مورد نظر استفاده کرد یا سوالات آزمون نمونه کاملی از هدفها و محتوای درس مورد نظر باشند (آیا محتوای آزمون، محتوای موضوع مورد نظر را پوشش میدهد. هومن ۱۳۸۶)

برای بررسی روایی محتوایی از جدول مشخصات و روش همبستگی سوالات با کل آزمون استفاده شد

جامعه آماری این تحقیق را آزمونهای پایانی اجرا شده دوره سواد آموزی سال ۱۳۹۲ تشکیل دادند.

جهت بررسی ویژگی‌های روانسنجی ۲۰ آزمون اجرا شده در هر یک از دروس مورد نظر (ریاضی، فارسی املا، جمله نویسی)، با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از استانها و شهرستانهای استان تهران، خوزستان، خراسان رضوی، آذربایجان شرقی، زنجان، مازندران، گیلان (از هر درس به تعداد مکفی ۲۰ آزمون و هر یک از آزمونها به تعداد ۶۰ مورد جمعاً ۳۶۰۰ برگه آزمون انتخاب و سپس به بررسی تحلیل سوالات و در نتیجه ویژگی‌های روانسنجی آنها پرداختیم.

تجزیه و تحلیل یافته‌های این پژوهش، با توجه به موضوع و سوالات پژوهش با بهره‌گیری از شیوه تحلیل توصیفی (فراوانی و درصد، میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی و آلفای کرباخ) استفاده شد. که نتایج به شرح ذیل است:

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، درجه دشواری و آلفای کرنباخ

آزمون های ریاضی

شماره آزمون های ریاضی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین درجه دشواری	آلفای کرنباخ
۳	۱۵/۰۱	۲/۵۷	۰/۶۸	۰/۴۹
۴	۱۴/۴۶	۲/۸۹	۰/۷۱	۰/۵۹
۵	۱۴/۹۷	۲/۶۶	۰/۷۶	۰/۴۸
۶	۱۳/۲۱	۲/۷۷	۰/۶۶	۰/۶۸
۷	۱۴/۶۴	۳/۵۹	۰/۷۳	۰/۷۲
۹	۱۵/۳۷	۲/۶۹	۰/۷۸	۰/۵۳
۱۰	۱۵/۲۵	۲/۶۹	۰/۷۶	۰/۶۰
۱۱	۱۵/۰۳	۲/۶۷	۰/۷۱	۰/۴۲
۱۳	۱۵/۵۷	۲/۰۸	۰/۷۶	۰/۱۵
۱۴	۱۴/۹۳	۲/۱۳	۰/۷۱	۰/۳۱
۲۰	۱۴/۹۱	۲/۳۸	۰/۷۳	۰/۴۲
۲۵	۱۵/۹۶	۲/۴۰	۰/۸۳	۰/۳۰
۲۸	۱۴/۴۱	۲/۵۵	۰/۷۴	۰/۵۷
۳۲	۱۴/۰۸	۳/۰۵	۰/۷۲	۰/۵۱
۳۴	۱۳/۸۸	۳/۶۰	۰/۷۰	۰/۶۸
۳۶	۱۵/۱۶	۳/۰۱	۰/۷۶	۰/۶۵
۳۸	۱۵/۱۹	۲/۵۲	۰/۷۷	۰/۴۴
۴۰	۱۵/۳۷	۲/۷۲	۰/۸۰	۰/۵۱
۴۲	۱۴/۲۷	۲/۳۲	۰/۷۲	۰/۳۳
۵۰	۱۴/۵۹	۲/۷۴	۰/۷۵	۰/۵۴

باتوجه به جمع بندی نتایج مربوط به اعتبار آزمونهای ریاضی بر نتایج نشان داد از تعداد ۲۰ آزمون بررسی شده تنها یک آزمون از اعتبار لازم بر خوردار است (۰/۷۲) یعنی بالاتر از (۰/۷۰)، تعداد ۴ آزمون در حد تردید (یعنی بین ۶۰-۵۰) و مابقی در حد بسیار ضعیف (زیر ۰/۵۰) هستند. میانگین ها بین ۱۳/۲۱ تا ۱۵/۹۶ قرار دارد. به لحاظ درجه دشواری تعداد ۸ یعنی ۰/۴۰ آزمونها با دشواری در حد نزدیک به ایده ال (بین ۸۰-۷۵) و ۱۱ آزمون تا حدی دشوار (بین ۷۵-۷۰) ب و یک آزمون تا حدی ساده (بالاتر از ۸۰) می باشد.

جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد، درجه دشواری و آلفای کرنباخ

آزمون های جمله نویسی

شماره آزمون های جمله نویسی	میانگین	انحراف استاندارد	درجه دشواری	آلفای کرنباخ
۷	۸/۱۱	۲/۲۶	۰/۸۰	۰/۷۳
۸	۸/۶۱	۱/۳۷	۰/۸۶	۰/۳۳
۹	۸/۳۰	۱/۱۲	۰/۸۷	۰/۴۹
۱۰	۸/۰۹	۱/۷۵	۰/۸۰	۰/۴۷
۱۱	۹/۱۶	۰/۱۴	۰/۹۳	۰/۳۰
۱۳	۸/۷۷	۱/۷۰	۰/۸۴	۰/۷۳
۱۵	۸/۵۵	۱/۸۳	۰/۸۵	۰/۴۱
۱۷	۸/۱۱	۲/۲۶	۰/۸۱	۰/۷۸
۱۸	۸/۷۱	۱/۱۷	۰/۸۲	۰/۷۹
۱۹	۸/۹۳	۱/۷۳	۰/۹۰	۰/۷۰
۲۰	۶/۷۵	۱/۵۶	۰/۸۹	۰/۴۱
۲۲	۸/۲۳	۱/۸۳	۰/۸۰	۰/۶۷
۲۶	۸/۲۷	۱/۴۳	۰/۸۴	۰/۳۱
۲۷	۸/۲۰	۲/۱۷	۰/۸۶	۰/۳۸
۲۹	۸/۲۵	۱/۳۹	۰/۸۵	۰/۲۲
۳۲	۷/۳۲	۲/۴۰	۰/۸۷	۰/۳۱
۳۳	۸/۵۵	۱/۸	۰/۸۷	۰/۵۳
۳۶	۸/۴۸	۲/۳۷	۰/۷۸	۰/۴۰
۳۹	۸/۱۱	۲/۲۶	۰/۸۵	۰/۴۴
۴۱	۸/۸۸	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۲۱
۴۶	۹/۱۳	۱/۶۳	۰/۹۱	۰/۶۱

باتوجه به جمع بندی نتایج مربوط به اعتبار آزمونهای جمله نویسی نتایج نشان داد از تعداد ۲۰ آزمون بررسی شده پنج آزمون از اعتبار لازم بر خوردار است (بالاتر از ۰/۷۰) تعداد ۲ آزمون در حد تردید بین (۰/۷۰-۰/۶۰) و ۱۳ آزمون در حد بسیار ضعیف (زیر ۰/۶۰) هستند. میانگین آزمونها بین ۶/۷۵ تا ۹/۱۶ بوده و از نظر درجه دشواری آزمون های جمله نویسی، تعداد ۴ آزمون (یعنی ۰/۲۰ آزمونها) در حد ایده آل (بین ۰/۸۰ - ۰/۷۵) و ۱۶ آزمون (۰/۸۰ آزمونها) از نظر دشواری در حد آسان قرار داشتند.

از جمع ۲۰ آزمون جمله نویسی : ۵۰ درصد سوالات مربوط به مهارت کلمه سازی (۱/۱) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند، ۴۵ درصد سوالات کلمه سازی ۱/۲ با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند.

۵۵ درصد سوالات مربوط به مهارت **کامل کردن حروف** (سوالات ۲/۱) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند.

۵۵ درصد سوالات مربوط به مهارت **کامل کردن حروف** (سوالات ۲/۲) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند.

۲۵ درصد سوالات مربوط به مهارت **مرتب کردن جمله** (سوالات ۳/۱) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند. ۲۰ درصد سوالات مرتب کردن جمله ۳/۲ با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند.

۳۵ درصد سوالات **جمله سازی با کلمه** ۴/۱ با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند. ۲۵ درصد سوالات جمله سازی با کلمه ۴/۲ با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند.

۲۰ درصد سوالات **جمله سازی با دو کلمه** (۵) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند. ۵۵ درصد سوالات **کامل کردن جمله** (۶/۱) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند. ۵۵ درصد سوالات **کامل کردن جمله** (۶/۲) با کل آزمون همبستگی معنادار نداشتند.

بطور کلی ۰/۴۰ چهل درصد سوالات آزمون های جمله نویسی از روایی تشخیصی و همبستگی با کل آزمون برخوردار نبودند.

جدول ۳: میانگین، انحراف استاندارد، درجه دشواری و آلفای کرنباخ

آزمون های املا تصحیحی

شماره آزمون های املا	میانگین	انحراف استاندارد	درجه دشواری	آلفای کرنباخ
۳	۷/۱۳	۱/۵۵	۰/۸۰	.۴۷
۵	۸/۸۸	۱/۴۳	۰/۸۶	.۶۴
۶	۸/۵۴	۱/۶۱	۰/۸۵	.۵۹
۱۱	۷/۳۷	۱/۴۸	۰/۷۶	.۵۲
۱۵	۷/۲۹	۲/۳۸	۰/۸۱	.۵۹
۱۷	۷/۵۶	۲/۰۲	۰/۷۲	.۵۲
۲۱	۷/۲۱	۱/۴۰	۰/۸۱	.۳۶
۲۳	۸/۵۰	۱/۵۵	۰/۷۷	۰/۵۲
۲۴	۰/۸۴	۱/۳۸	۰/۸۴	.۳۰
۲۵	۶/۲۵	۱/۵۵	۰/۵۷	.۷۵
۲۷	۷/۱۷	۱/۶۸	۰/۷۵	.۳۹
۲۸	۶/۵۵	۱/۵۵	۰/۷۷	.۷۱
۳۰	۸/۸۰	۱/۷۲	۰/۸۷	.۷۲
۳۴	۸/۲۵	۱/۳۳	۰/۸۰	.۳۳
۳۷	۷/۷۰	۱/۷۱	۰/۷۶	.۵۵
۴۰	۸/۲۶	۱/۴۷	۰/۸۰	.۴۴
۴۴	۷/۰۸	۱/۵۲	۰/۸۰	.۴۹
۴۶	۷/۷۰	۱/۷۵	۰/۷۶	.۵۵
۴۸	۷/۰۸	۱/۵۲	۰/۶۶	۹/۴
۱۷۱۹	۷/۷۰	۱/۷۵	۰/۸۶	.۵۵

باتوجه به جمع بندی نتایج مربوط به اعتبار آزمونهای املا نتایج نشان داد از تعداد ۲۰ آزمون بررسی شده تنها ۴ آزمون (یعنی ۲۰٪ از آزمونها) (از اعتبار لازم بر خوردارند) (بالاتر از ۷۰٪) ، تعداد یک آزمون در حد تردید (۵٪ از آزمونها) و مابقی یعنی اعتبار ۱۵ آزمون (۷۵٪ از آزمونها) در حد بسیار ضعیف بود.

از نظر درجه دشواری تعداد ۱۰ آزمون (۵۰٪ از آزمونهای املا از درجه دشواری مناسب برخوردار بودند و تعداد ۷ آزمون (۳۵٪ از آزمونها) از درجه آسانی زیاد و ۳ آزمون (۱۵٪ از آزمونها) از درجه دشواری بالا برخوردار بودند. بطور کلی ... از کلمات از روایی تشخیصی یعنی از همبستگی معنی دار با کل آزمون برخوردار نبودند.

املا و املا نویسی یکی از مهارتهای مهم و پیچیده ی زبان فارسی است؛ زیرا در این فعالیت چهار مهارت زبانی (گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن) درگیر است که در املا تصحیحی چنین چیزی وجود ندارد و کمکی به رشد و ایجاد انگیزه فرد بزرگسال نمی کند

- مهارت املا نویسی به معنی توانایی جانشین کردن صحیح صورت نوشتاری حروف ، کلمات و جمله ها به جای صورت آوایی آنهاست . فرد بزرگسال باید به این مهارت دست یابد تا بتواند بخوبی بین صورت تلفظی کلمه ها و حروف سازنده آن ها پیوند مناسبی برقرار کنند؛ بدین ترتیب زمینه لازم برای پیشرفت آنان در درس های جمله نویسی ، انشا و به طور کلی مهارت نوشتن بهتر فراهم می شود .

- باید دانست نوشتن داستانهای کوتاه، انشا و گزارش، بیشتر از دیکته گفتن به فرا گرفتن املا کلمات کمک می کند؛ زیرا افراد بزرگسال احتیاج واقعی به کلمات را پیدا می کنند به ناچار املا آنها را می آموزند.

محدودیت ها: ۱- پراکندگی بسیار آزمونها و مشکلات ناشی از دسترسی به آنها

پیشنهادهات: ۱-تهیه آزمونها توسط متخصصین ،اجرای آنها بر روی گرو های کوچک و تهیه مخزن سوال با ویژگیهای روانسنجی،اجرای آزمونها به منظور نقاط ضعف و قوت دانش آموختگان،ساخت آزمونها با توجه به اهداف آموزش دروس مختلف،تهیه چک لیست و مشخص کردن اینکه دانش آموخته در کدام مفاهیم موفق و به کدام مفاهیم دست نیافته است. ،برگزاری مستمر دوره های تخصصی برای آموزش دهندگان، باز نگری منابع آموزشی،تهیه منابعی که مطابق فرهنگ بومی مناطق باشد.

منابع:

- رحیمی نژاد ۰ (۱۳۹۳) بررسی تطبیقی آموزش بزرگسالان، نهضت سواد آموزی
- سیف، علی اکبر - اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی - ویرایش سوم: زمستان ۱۳۸۲ - تهران، نشر دوران.
- سیف، علی اکبر - روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش - ویرایش سوم: ۱۳۸۰ - تهران، انتشارات آگاه
- صباغیان، زهرا. (۱۳۶۴). روش های آموزش بزرگسالان. مرکز نشر دانشگاهی.
- غفاری، سعید. (۱۳۷۹). گامی در سوادآموزی (آموزش بزرگسالان و نوسوادان). نشر چاپار.
- معاونت آموزش و پرورش عمومی، مجموعه مقالات ارزشیابی تحصیلی سال ۱۳۸۵
- مری جی. آلن، وندی ام. بین (۱۳۷۴) مقدمه ای بر نظریه های اندازه گیری. ترجمه علی دلاور. سازمان تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها
- مشایخ، فریده (۱۳۷۳) فرآیند برنامه ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه. - گانیه، آر ۱۳۷۳
- نظام های آموزشی کشورهای جهان. (۱۳۸۴). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران: شریف.
- هومن. حیدر علی (۱۳۸۹) اندازه گیریهای روانی تربیتی. انتشارات پیک هنر