



پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری^۱

Phenomenology of evaluating learning outcomes

M.Pakzad, A.Khosravi Babadi(P.H.D),
K.Poushaneh(P.H.D), A.Assareh(P.H.D),
H.Rezazade(P.H.D)

مریم پاکزاد^۲، دکتر علی‌اکبر خسروی بابادی^۳، دکتر کامبیز پوشنه^۴، دکتر علیرضا عصاره^۵، دکتر حمیدرضا رضازاده^۶

Abstract: The present study investigates the "phenomenology of evaluating learning outcomes". In terms of purpose, application and method of conducting qualitative research is of phenomenological type. The research population includes all the professors in the field of education from the universities in Tehran. Using snowball sampling and continuous comparison of data until theoretical saturation, 10 of them were interviewed with semi-structured interview. Its subject area was in the field of educational sciences. The method of data gathering includes field studies, library studies, and semi-structured interviews. In order to ensure the reliability of the research data, the methods of triangulation of data sources, repeated studies, continuous adaptation of data, summarization, classification of information and review of the interviews by the interviewee professors and also by the main supervisors and advisors were used. In order to evaluate the validity of the data obtained by purposive sampling method from the opinions of 36 professors of other universities in Tehran who have expertise in this subject were used to achieve theoretical saturation. The data of this study were analyzed using the seven-step model of Wan Manen and Finally, 5 structures (nature of evaluation, evaluator (teacher), nature of learning outcomes, evaluated (student) and nature of curriculum), 17 dimensions, 87 categories and 320 indicators of phenomenology of evaluating learning outcomes in the format of a model were identified. The Findings show that the evaluation of learning outcomes is surrounded by 5 mentioned structures; and the obtained structures, dimensions and indicators are related to each other and all of them contribute to the measurement of learning outcomes and have the same value.

Keywords: learning, Evaluation of Learning Outcomes, evaluation in higher education

چکیده: پژوهش حاضر به بررسی پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری پرداخته است. از نظر هدف، کاربردی و شیوه اجرای آن کیفی از نوع پدیدارشناسی است. میدان پژوهش شامل کلیه اساتید رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های استان تهران است؛ که با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی و مقایسه مداوم داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری، با ۱۰ نفر از آن‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. قلمرو موضوعی آن در حیطه مباحث علوم تربیتی است. روش جمع‌آوری اطلاعات، مطالعات میدانی، کتابخانه‌ای و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته است. جهت حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش‌های مثلث‌سازی منابع داده‌ها، مطالعه مکرر، تطبیق مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی، دسته‌بندی اطلاعات و بازبینی توسط اساتیدی که با آن‌ها مصاحبه شد، همچنین از نظر اساتید راهنما و مشاور بهره گرفته شد. به منظور بررسی اعتبار داده‌های به‌دست‌آمده به روش نمونه‌گیری هدفمند، از نظر ۳۶ استاد دیگر دانشگاه‌های استان تهران که در این موضوع صاحب‌نظرند تا رسیدن به اشباع نظری استفاده شد. داده‌های این پژوهش با استفاده از الگوی هفت‌مرحله‌ای ون‌منن تجزیه و تحلیل شد و در نهایت ۵ سازه (ماهیت ارزشیابی، ارزشیابی‌کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری، ارزشیابی‌شونده (دانشجو) و ماهیت برنامه‌درسی)، ۱۷ بُعد، ۸۷ مقوله و ۳۲۰ شاخص از پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان در قالب الگوی استخراج گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه نامبرده شده است و سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخصهای به‌دست‌آمده به هم ارتباط دارند و در ارزشیابی بازده‌های یادگیری همه آن‌ها سهم‌اند و ارزش یکسانی دارند.

واژگان کلیدی: یادگیری، ارزشیابی بازده‌های یادگیری، ارزشیابی در آموزش عالی.

^۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری و از نوع پژوهشی است. تاریخ دریافت ۱۳۹۹/۱۰/۲۲- تاریخ پذیرش ۱۴۰۰/۱/۱۰
^۲ دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
rahapakzad@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
Khosravi.edu@gmail.com

^۴ استادیار گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
poushaneh@hotmail.com

^۵ استاد گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
alireza_assareh@yahoo.com

^۶ استادیار گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
rezazade1390@gmail.com

مقدمه و مسئله موردبررسی

هیچ فعالیتی در این عالم نیست که عاری از مسئولیت اجتماعی باشد و لازم نباشد که به ذی‌نفعان اجتماعی گزارش بدهد و شفاف باشد و بگوید که چه کرده؟، چرا کرده؟ و چه نتایجی به بار آورده است؟ پاسخ به این سه سؤال، به ترتیب، پاسخگویی نسبت به هدف‌ها^۱، نسبت به فرایندها^۲ و نسبت به پیامدها^۳ است. پس، فلسفه وجودی ارزشیابی در آموزش عالی، آن است که از طریق پرس‌وجوی اجتماعی، امکان حساب پس‌دهی به ذی‌نفعان درونی و بیرونی را در زمینه اهداف، فعالیت‌ها، نتایج و پیامدهای خود فراهم بیاورد (بازرگان‌هرندی و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۵). زیرا به کمک ارزشیابی می‌توان این نهاد را به تناسب تغییرات اجتماعی در مسیر تحول و دگرگونی قرار داد (نعمتی، ۱۳۹۶، ص ۲۲). به همین دلیل در اغلب کشورهای جهان کوشش‌های قابل توجهی نسبت به ارزشیابی کیفیت دانشگاه‌ها به عمل آمده است (برت، ۲۰۱۶، ص ۱۹).

اگرچه ارزشیابی فقط یک هدف اساسی دارد (تعیین بها یا ارزش چیزی) ولی نقش‌های آن بسیار است (خورشیدی، ۱۳۹۴). به عبارتی ارزشیابی به صورت عام تعیین میزان موفقیت، تعیین ارزش کردن، امتحان و قضاوت کردن و به صورت خاص، فرایند تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک...، در رسیدن به هدف‌های تعیین شده است (چنگ و لام، ۲۰۱۸، ص ۱۰). چراکه ارزشیابی، تلاش منظم و مستمری است برای بررسی موفقیت‌ها، کاستی‌ها و مشکلات در دست‌یابی به هدف‌های مورد انتظار (رکمن، ۲۰۱۹،

¹ Goal Accountability

² Process Accountability

³ Outcome Accountability

⁴ Brett

⁵ Cheng, R. & Lam

⁶ Rockman

ص ۱۴۷) و ارزشیابی در آموزش عالی، فرایندی است که به تعیین، تهیه، گردآوری داده‌ها و اطلاعات درباره موضوعات مختلف آموزش عالی برای توصیف، تجزیه، تحلیل و قضاوت به قصد بهبود، ارتقاء تغییر و تعالی انجام می‌شود (آلکین، ۲۰۱۲، ص ۱۳). هر قدر اطلاعات موثق‌تر باشد، ارزشیابی از کیفیت بهتری برخوردار خواهد بود. نباید فراموش کرد که به علت کثرت و وسعت اطلاعات مجبور به انتخاب هستیم. برای انتخاب باید ماهیت موضوع ارزشیابی را به خوبی بشناسیم و ضرورت‌ها را تشخیص دهیم و از گردآوری اطلاعات وسیع بی‌فایده صرف‌نظر نماییم (ملکی، ۱۳۹۲).

بدین شرح ارزشیابی یکی از جنبه‌های مهم در فرایند فعالیت‌های آموزشی است و این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن نقاط قوت و ضعف مشخص شود و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها در ایجاد تحول و اصلاح نظام آموزشی گام‌های مناسبی برداشته شود (نوری امامزاده‌ئی، ۱۳۹۵، ص ۸۸). در این میان ارزشیابی دانشجو نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان تدریس و آموزش دانشگاهی قلمداد می‌گردد (کلاویجو، ۲۰۱۲، ص ۳۳) و به‌عنوان جزئی از فرایند تعلیم و تربیت و وسیله مناسبی برای اصلاح هدف‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های تدریس شناخته شده است (نعمتی، ۱۳۹۶، ص ۲۲). بر همین مبنا شیوه‌های نوین ارزشیابی به آن دسته از شیوه‌هایی که بر اساس تعریف استانداردهای ملی، گذر از ارزشیابی دانش‌محور به ارزشیابی قابلیت‌محور است اطلاق می‌شود (وست و کرای سن، ۲۰۰۹، ۳) یعنی عبور از ارزشیابی‌های کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی مستمر، کیفی،

¹ Alkin

² Clavijo

³ West & G.Crighton

توصیفی و فرایندمدار (مانند؛ کارپوشه، انشای علمی، پروژه و...) در دیدگاه سازنده گرای (استیسکو ساکو^۱، ۲۰۰۹)؛

بنابراین ارزشیابی بازده یادگیری باهدف خاص انجام می‌گیرد و مستلزم جمع‌آوری و سنجش اطلاعات به صورتی روشمند و برنامه‌ریزی شده است (راپ^۲ و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۳۹) و بازده یادگیری فرایند ناشی از دریافت اطلاعات، اسناد و اعمال عملیات ویژه پردازش، رمزگذاری و... بر روی آن است (آقازاده، ۱۳۹۴، ص ۱۲۳). در این راستا یکی از شناخته‌شده‌ترین نظریه‌های آموزشی که مبتنی بر اصول شناختی است، به‌وسیله رابرت گانیه^۳ در ۱۹۸۵ فرمول‌بندی شد. این نظریه شامل شرایط یادگیری یا اوضاع و احوالی است که یادگیری صورت می‌گیرد (سوتو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۵۹). در کاربرد این نظریه دوگام حیاتی است: گام نخست، مشخص کردن نوع بازده یادگیری است؛ که گانیه پنج بازده اصلی ۱- مهارت‌های ذهنی، ۲- تمییز دادن، ۳- مفهوم آموزشی، ۴- یادگیری قانون، ۵- یادگیری قاعده‌های سطح بالاتر را مشخص کرده است (آلکین^۵، ۲۰۱۸، ص ۶۹). گام دوم، تعیین رویدادهای یادگیری یا عاملی است که در آموزش تفاوت ایجاد می‌کند (ادوارد^۶ و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۶۹) گانیه معتقد است که یادگیری پیچیده است و اینکه یادگیرنده‌ها قابلیت‌هایی کسب می‌کنند که خود را در بازده‌های مختلف نشان می‌دهند؛ زیرا یادگیری مستلزم انواع مختلفی از پردازش اطلاعات شناختی است و ما را قادر به انواع مختلفی از عملکردها می‌سازد که متمایز از هم‌اند (شانک، ۱۳۹۳، ص ۴۶۷). به عبارتی یادگیری یعنی ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در

¹ Stisco Sacco

² Rupp

³ Rabart Gagne

⁴ Soto

⁵ Alkin

⁶ Edwards

رفتار بالقوه یادگیرنده، مشروط بر آنکه این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد (آقازاده، ۱۳۹۴، ص ۸۸). در مجموع یادگیری امری معطوف به یادگیرنده و یاددهنده است و یکی از عناصر تعیین کننده در هر برنامه آموزشی، انتخاب مؤثرترین شیوه‌ها، روش‌ها و فونونی است که در موقعیت‌های مختلف یادگیری باید به کار گرفته شود و الگویی است که از سه بُعد هدف‌ها، روش‌ها و ارزشیابی تشکیل شده است (قدیم‌خانی، ۱۳۹۳، ص ۳). به عبارتی ارزشیابی در خدمت یادگیری زمانی است که فراگیر بتواند آنچه را در یک موقعیت فراگرفته است، در موقعیت متفاوتی دیگر بکار برد (ملکی، ۱۳۹۶، ص ۱۲۸)؛ بنابراین پیامدهای یادگیری را می‌توان رفتارهای شناختی ویژه‌ای که انتظار می‌رود یادگیرنده از خود نشان دهد تلقی کرد (آقازاده ۱۳۹۵، ص ۱۰۶)؛ زیرا یادگیری را فرایند مهم انطباق و سازگاری فرد و فرایند پذیرش و پردازش اطلاعات که در افراد متفاوت به طور یکسان صورت نمی‌گیرد می‌گویند (کندرا^۱ و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۳۵۸). در فرایند یاددهی-یادگیری، بازده‌های یادگیری به‌نوبه خود نقش مهمی در ایجاد توانایی تجزیه و تحلیل، خلق ایده‌های نو، نقد و انتقاد محتوای درسی، درگیری ذهن با موضوعات درسی و به دنبال آن ایجاد یادگیری عمیق و پایدارتر دارد و دانشجو یان قادر به نشان دادن آن در پایان دوره آموزش می‌باشند (کارنس^۲ و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۵۶)

در نظام‌های آموزشی کسب تجارب دست‌اول، ساخت دانش توسط خود یادگیرندگان، ایجاد یادگیری معنادار، رشد و توسعه بازده‌های یادگیری سطح بالا، افزایش انگیزش به‌منظور دستیابی به کیفیت آموزش، از اهداف مهم و اساسی تلقی می‌شود و زمانی این اهداف تحقق پیدا می‌کنند که از رویکردهای معلم‌محوری فاصله بگیریم و شرایطی را فراهم بیاوریم که یادگیرندگان در امر یادگیری، نقش فعال داشته باشند (بسانلی

¹ Candra

² Carenys

وسهینکایا^۱، ۲۰۱۸، ص ۱۷). از طرفی دلیل یادگیری بهتر، رسانه آموزشی نیست بلکه راهبردهای آموزشی است که در محتوای یادگیری گنجانده می‌شود (خان و مسعود^۲، ۲۰۱۸، ص ۱۱۶). به عبارتی یادگیری بیشتر به خاطر محتوی و راهبردهای آموزشی خلاقیت، حل مسئله، اکتشاف و تصمیم‌گیری موجود در محتوی یادگیری است نه به خاطر نوع استفاده از فناوری (کاپلر و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۱۳). هرچند که یادگیری الکترونیکی، مهم‌ترین فناوری است که می‌تواند رویکردهای تدریس و یادگیری را بهبود ببخشد؛ اگر قرار است بازده‌های یادگیری سطح بالا و ارزشمندی را به دست آوریم و انگیزش در یادگیرندگان را افزایش دهیم باید اصول آموزش منطقی و درستی مبنای کار قرار داده شود (گیلت^۳ و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۳۴). با توجه به تغییرات فزاینده در نظام‌های آموزش عالی به سبب فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و سایر عوامل، تحول در سنجش آموخته‌های دانشجویان امری ضروری شده است (کوه و همکاران^۴، ۲۰۱۵). با این حال دیده‌شده، آموزش‌هایی که از سوی اساتید صورت می‌گیرد تمرکز روی بازده‌های یادگیری سطح پایین دارد (کاپلر^۵ و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۳۲) و تأکید بیش از حد بر محفوظات بدون درگیر شدن ذهن با مطالب و موضوعات دروس است (کندی^۶ و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۴۳) و توجه کمی بر فنون و راهبردهایی دارند که قوه خلاق را پرورش دهد و فرصت کافی برای بیان ایده‌های نو وجود ندارد، ترغیبی نیز نمی‌شود (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۶، ص ۸۷) زیرا در آخرین اقدام آموزشی که تعیین نمره است.

¹ Bacanlı, H., & Sahinkaya

² Khan, F. M. A., & Masood

³ Gillet

⁴ Kuh et at

⁵ Kapler

⁶ Kennedy

روش‌های مختلف نمره‌گذاری می‌توانند تأثیرات مختلفی مثبت و منفی بر پیشرفت و عملکرد یادگیرندگان داشته باشند (گوه^۱ و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۱۰۴).

بنابراین ارتقاء و بهبود درک آگاهانه اساتید از عوامل مؤثر بر بهبود یادگیری و فراهم ساختن شرایط و امکانات لازم برای پیاده کردن آن ضروری است (صوفی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۹۵)؛ زیرا استاد و دانشجو دو رکن مهم و اساسی آموزش هستند استاد باید دانشجو خود را بهتر بشناسد و از خود و کاری که می‌کند ارزشیابی به عمل آورد. هدف‌های آموزشی را دنبال کند و برای اینکه تأثیر استاد به هنگام تدریس و ارزشیابی بیشتر شود باید بر سه عامل: یکی نحوه صحیح ارائه درس (برنامه‌درسی)، عامل دوم شناخت روش‌های یاددهی-یادگیری و عامل سوم شناخت دانشجو تسلط داشته باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵). براین اساس مربی انسانگرا موضوع ارزشیابی را با اهداف یادگیرندگان ارتباط می‌دهد، یعنی یادگیری پرمعنی موقعی بوجود می‌آید که نیازها، علاقه‌ها و کنجکاوی فراگیر برآورده می‌شود (صوفی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۹۴). چراکه وجود تفاوت‌های بین دانشجویان بدیهی است اگر استادی به همه دانشجویان کلاس بایک روش مشابه تدریس و ارزیابی یکسانی به عمل بیاورد قطعاً با چالش برمی‌خورد (شعبانی، ۱۳۹۴).

دانشگاه هم نه تنها باید نسلی تربیت کند که به مسائل زندگی خود آگاهی داشته باشند خود را به معلومات، دانش، مهارت‌ها و شیوه‌های رفتاری لازم برای زیستن در محیط خارج از دانشگاه تجهیز نماید (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵) بلکه انجام ارزشیابی به‌عنوان یکی از فعالیتهای کلیدی در سنجش میزان یادگیری دانشجویان ضروری است و بدون آن نمی‌توان به اهداف آموزشی دست یافت (ملکی، مهرمحمدی، ۱۳۸۸). همچنین طرح‌های

¹ Goh

ارزشیابی برنامه‌درسی و بازده‌های یادگیری بایستی جامع و چند جانبه باشد و مجموعه فرصتهای یادگیری را فراهم آورد (جان گالن وهمکاران، ۱۳۹۲) زیرا عدالت آموزشی یا تساوی فرصتهای آموزشی مستلزم شناخت توانایی‌ها و استعداد گوناگون دانشجویان و لحاظ کردن آنها است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴) مشخص کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی برای یادگیری، برنامه‌ریزی برای جبران کاستی‌های مربوط به محتوای از قبل تدریس شده، شروع مناسب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، شناسایی نقاط قوت و ضعف در جریان تدریس، مشخص کردن و دادن بازخورد از طرف تصحیح‌کننده و مطلع کردن از سطح عملکرد مورد نیاز می‌باشد (جنایی دلویی، کریمی وعلیزاده، ۱۳۹۴، ص ۲۵)

مطالعات نشان می‌دهد که محقق‌های زیادی به بررسی اهمیت این موضوع پرداخته‌اند. در اینجا به چند نمونه از آنها اشاره می‌شود: به‌عنوان مثال: منتکوسکی وهمکاران (۲۰۱۶) در بررسی ارزشیابی نتایج یادگیری دانشجویان در یک برنامه آموزشی، در پاسخ به سؤالی که آیا دانشجویان می‌توانند یادگیری خود را در یک دوره آموزشی و در طول زمان ادغام و انتقال دهند؟ به یک تکنیک ارزشیابی برای ادغام سازه‌های دانش، عملکرد، نقش و کاربرد آنها، انطباق و انتقال این نیاز در طول آموزش و ارزشیابی عملکرد که به‌عنوان ارزیاب از نتایج یادگیری گسترده عمل می‌کنند و به توسعه تکنیک‌هایی در ارزشیابی برای دستیابی به نتایج یادگیری پیچیده و چند بعدی می‌انجامد دست یافتند. از طرفی کلیموا (۲۰۱۴) در روش‌های ارزشیابی به‌عنوان یک ابزار مؤثر برای توسعه یادگیری دانشجویان، بیان می‌کند: ارزشیابی، بخشی مکمل و جدا نشدنی از هر فرایند آموزشی است و با روش‌های ارزشیابی مختلف می‌تواند نقش حیاتی بر یادگیری دانشجویان داشته باشید. در این میان مک‌دول وهمکاران (۲۰۱۲) ارزشیابی برای یادگیری در آموزش عالی (AFL) را یک راهنمای عملی می‌دانند که به‌عنوان ویژگی‌های استراتژی‌های یادگیری و تدریس بسیاری از دانشگاه‌ها پذیرفته شده است و

توسط سازمانهای رسمی مانند QAA در انگلستان اعمال می‌شود. همچنین هاونس وهمکاران (۲۰۱۶) در پژوهش چرا از نتایج یادگیری در آموزش عالی استفاده کنید؟ بیان می‌کند که: نتایج آموزشی در دوره‌های آموزش عالی در سراسر اروپا به درک روابط بین تدریس، یادگیری، ارزشیابی و طبقه‌بندی چهارگانه Prøitz در ارزشیابی آموزشی و روش‌های نظری یادگیری مربوطه می‌پردازد. در این راستا کوتاهز (۲۰۱۶) به ارزشیابی پیامدهای یادگیری دانشجویان در سطح بین‌المللی: دیدگاه‌ها و مرزها می‌پردازد و در بررسی‌های بین‌المللی ارزشیابی پیامدهای یادگیری دانشجویان، اصولی را برای هدایت تغییرات در زمینه روش‌های ارزشیابی تعیین می‌کند و از طریق بررسی طرح‌های ارزشیابی، عوامل تسهیل‌کننده، بازدارنده، یک استراتژی برای تحریک توسعه استنتاج می‌کند.

کلین وهمکاران (۲۰۱۸) هم در پژوهش استفاده از تجزیه و تحلیل یادگیری برای بهبود ارزشیابی نتایج یادگیری دانشجویان، بیان می‌کنند: ارزشیابی دستاوردهای دانش و یادگیری دانشجو به‌عنوان ابزاری برای پاسخ به انتظارات زیست محیطی و بهبود تجربیات دانشجویان به‌عنوان یک اولویت برای مؤسسات آموزش عالی تبدیل شده است. الکوران (۲۰۱۲) نیز در بررسی روش‌های ارزشیابی یادگیری دانشجویان در آموزش عالی نتیجه می‌گیرد که ابزاری متشکل از ۱۵ آیتم است و هر آیتم یک روش ارزشیابی است و آزمون انشاءسستی رایج‌ترین است و اساتید از روش‌های ارزشیابی متفاوتی مثل مقالات، پروژه‌ها، روش‌های ارزشیابی مدرن استفاده می‌کنند. براین اساس عباس‌زاده وهمکاران (۱۳۹۲) شیوه‌های متداول ارزشیابی و ارتباط آن با رویکردهای یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان را بررسی و نتیجه گرفتند که بیشترین آزمون مورد استفاده در نوع کتبی چند گزینه و در نوع بالینی مشاهده مستقیم

مهارت‌های عملی^۱ بود. درحالی که ترکیبی از آزمون‌های کتبی به همراه پروژه عملی در آزمون‌های بالینی رویکرد عمیق یادگیری را به دنبال دارد. برهمین مبنا ناصری (۱۳۹۶) هم در تجربه زیسته اساتید گروه علوم‌انسانی از شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان و پیامدهای روانشناختی آن، بیان می‌کند که رویکرد ارزشیابی اساتید رویکرد هدف‌گرا (تایلر) می‌باشد و موارد اثرگذار بر ارزشیابی را شامل ۴ عامل اصلی: ۱. توجه به ویژگی‌های دانشجو ۲. توجه به مشکلات آن‌ها ۳. چشم داشت به تأمین منافع اساتید در ارتقاء ۴. مقابله به مثل ارزشیابی دانشجو-استاد می‌داند و موارد زمینه‌ای را شامل: ۱. ارزشیابی در قالب تکالیف مختلف کلاسی، مقاله، کنفرانس، ترجمه، کارهای عملی، آزمون میان ترم و پایان ترم، کوئیز و پرسش‌های کلاسی ۲. تأثیر مقطع تحصیلی دانشجو و ماهیت درس در شیوه ارزشیابی ۳. متنوع بودن، استاندارد بودن و داشتن سرفصل مشخص در ارزشیابی و پیامدهای ارزشیابی ۴. شناسایی توانایی‌های دانشجو و تقویت نقاط قوت و اصلاح نقاط ضعف ۵. کاهش یا افزایش انگیزش در استاد و دانشجو ۶. کاهش یا افزایش اعتماد به نفس ۷. شناخت شیوه ارزشیابی استاد و تدریس او ۸. ارزشیابی تعیین کننده رفتار کلاسی دانشجو می‌داند.

معروفی (۱۳۸۶) در پژوهش تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و طراحی الگوی مناسب برای ارزشیابی، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و ارزشیابی دانشگاهی را در سه بعد کیفیت تدریس مدرس، کیفیت یادگیری دانشجو و کیفیت محیط آموزش شناسایی کرد که شامل ۳ بُعد و ۱۲ مؤلفه ذیل هستند. ۱- کیفیت تدریس مدرس شامل ۵ مؤلفه: مهارت‌های حرفه‌ای مدرس، ویژگی‌های شخصیتی اخلاقی، اثر محیط آموزش بر مدرس، اثر کیفیت دانشجویان بر تدریس، ویژگی‌های شغلی و فردی مدرس،

^۱ Skills یا DOPS

۲- کیفیت یادگیری دانشجو که شامل ۴ مؤلفه: سوابق و تجربیات تحصیلی دانشجو، ویژگی‌های فردی، نگرش‌ها و انتظارات دانشجو، ۳- عوامل مربوط به کیفیت محیط آموزش شامل ۳ مؤلفه: محیط فیزیکی، محیط اداری، سازمانی و راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش به ترتیب تأثیر داشته‌اند. همچنین صوفی‌زاده (۱۳۹۴) در بررسی پدیدارشناسی تجربیات اساتید دانشگاه تبریز در خصوص عوامل مؤثر بر بهبود فرایند یادگیری دانشجویان با روش اسمیت بعد از تجزیه و تحلیل ۹ مضمون اصلی استخراج کرد که شامل: توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، نحوه برخورد اساتید با تفاوت‌ها، ایجاد انگیزه یادگیری در دانشجویان، روش تدریس اساتید، نحوه مدیریت کلاسی استاد، شرایط و امکانات کلاس، نحوه ارزشیابی استاد، نقش‌های مؤثر در بهبود یادگیری و عوامل مؤثر بر بهبود یادگیری از دیدگاه اساتید می‌باشد. در پژوهشی دیگر سلیمی‌وامینی (۱۳۹۷) تجارب دانشجویان کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی از گونه‌ها، روشها و الگوهای ارزشیابی اساتید را بررسی و به مقوله‌هایی چون برنامه‌ریزی داشتن، تمرین و تکرار، مطالعه روزانه، نکته‌برداری، تلاش بیشتر، ذهنیت استاد نسبت به دانشجو، فعال بودن، ارزشیابی متناسب با موضوع تدریس، توجه به علایق دانشجو، حضور به موقع در کلاس، خوب گوش دادن، رابطه استاد با دانشجو، نبود تعامل بین استاد و دانشجو، سنجش حیطه دانش و ضعف در قوه تجزیه و تحلیل اشاره نمودند.

ملدوان^۱ (۲۰۱۶) در طراحی مدل ارزشیابی بازده آموزش به مدل ارزشیابی نتایج آموزش eQvet-us جدید که شامل بهبود مدل کرک پاتریک در ارتباط با سطح ارزشیابی اهداف مربوطه است. ۱- سطح اهداف شامل نتیجه، عملکرد، دانش، انگیزه است. ۲- سطح ارزشیابی کلاسیک، واکنش، یادگیری، رفتار و ارزشیابی می‌باشد، اشاره

¹ Moldovan

می‌نماید. پائولینی (۲۰۱۵) هم در بهبود کارآیی آموزش و نتایج یادگیری دانشجویان شرح می‌دهد که، چگونه اساتید می‌توانند اثربخشی آموزش و نتایج یادگیری دانشجویان را با عملیات‌های مبتنی برشواهد، سبک تدریس و استفاده از داده از طریق ارزشیابی آن‌ها افزایش دهند. از طرفی چان و همکاران (۲۰۱۵) هم در شواهدی از نتایج یادگیری دانشجویان یافتند که مؤسسات و اساتید به‌طور مداوم برنامه‌های آکادمیک خود را با اطمینان از اینکه یادگیری دانشجویان را با فرصت‌ها و پشتیبانی مناسب بهبود بخشند و کیفیت ارایه با بهترین عملکرد بین‌المللی، باعث افزایش توجه به ارزشیابی پیامدهای یادگیری دانشجو از نظر شواهد مستقیم و غیرمستقیم می‌شود، سنجش می‌کنند.

در ایران نیز طراحی و ساخت آزمون‌های تخصصی برای سنجش دستاوردهای یادگیری در برخی رشته‌ها انجام پذیرفته است. از جمله می‌توان به دوره کارشناسی علوم آزمایشگاهی (یوسفی‌افراشته، ۱۳۹۳)، دوره کارشناسی مهندسی برق اشاره کرد (فراهانی، ۱۳۹۳). این آزمون‌ها از طریق طرح‌های تحقیق رساله دکتری سنجش آموزش تدوین شده‌اند که از نظر ویژگی فنی، در آن‌ها دقت لازم به‌عمل آمده است (بازرگان هرندی، ۱۳۹۶، ص ۱۹۱) بنابراین بررسی دقیق و عمیق پدیده ارزشیابی در هر یک از گروه‌ها باید به صورت جداگانه و در موقعیت مخصوص به خود انجام شود (قناعتیان جهرمی، ۱۳۹۸، ص ۶۹) و با توجه به نبود ابزار مناسب و متفاوت در ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان در آموزش عالی، بخصوص در حیطه علوم انسانی که جنبه نظری مطالب، نمره و برگه امتحان ملاک است همچنین مشکلات، موانع و امکانات موجود در کشور و لزوم کنکاش همه جانبه و دقیق پیرامون پدیده ارزشیابی و حرکت به سوی ارزشیابی‌های موثق جهت تثبیت یادگیری در دانشجویان، این سؤال را برای پژوهشگر ایجاد شد که: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان کدام اند؟ به عبارتی دیگر:

۱- الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری چه ویژگی‌هایی دارد؟

۲- الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری کدام است؟

۳- الگوی مذکور تا چه حد از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش انجام تحقیق

پژوهش حاضر به بررسی «پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری» پرداخته است. از نظر هدف، کاربردی و نحوه اجرای آن کیفی از نوع پدیدارشناسی است، همچنین قلمرو موضوعی آن در حیطه مباحث علوم تربیتی و در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ انجام شده است. میدان پژوهش شامل کلیه اساتید برجسته رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های استان تهران است که به روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی و مقایسه مداوم داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری، با ۱۰ نفر از آن‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. در جمع‌آوری اطلاعات از روش‌های مطالعات میدانی، کتابخانه‌ای و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید.

جدول (۱): توصیف جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

| | | | | | |
|-------------------|------------------|------------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| سن | کمتر از ۳۰ سال | بین ۳۱ تا ۴۰ سال | بین ۴۱ تا ۵۰ سال | بین ۵۱ تا ۶۰ سال | بالتر از ۶۱ سال |
| تعداد | - | - | ۲ | ۶ | ۲ |
| رشته و گرایش | برنامه‌ریزی درسی | مدیریت آموزشی | مدیریت آموزش عالی | برنامه‌ریزی آموزشی | |
| تعداد | ۷ | ۱ | ۱ | ۱ | ۱ |
| جنسیت | زن | مرد | | | |
| تعداد | ۱ | ۹ | | | |
| سابقه | کمتر از ۱۰ سال | بین ۱۱ تا ۲۰ سال | بین ۲۱ تا ۳۰ سال | بالتر از ۳۱ سال | |
| تعداد | - | ۲ | ۴ | ۴ | |
| مرتبه علمی | استاد | دانشیار | استادیار | مربی | |
| تعداد | ۲ | ۷ | ۱ | - | |
| دانشگاه محل تدریس | دولتی | غیردولتی | | | |
| تعداد | ۸ | ۲ | | | |

تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش فرایند تحلیل داده‌ها طبق رویکرد پدیدارشناسی بر اساس مراحل هفتگانه روش ونمنن به شرح ذیل انجام شد. ۱-مرور داده‌ها، ۲-تدوین راهنمای کدگذاری، ۳-سازمان‌دهی داده‌ها، ۴-طبقه‌بندی داده‌ها، ۵-کدگذاری باز، ۶-کدگذاری محوری، ۷- تدوین گزارش نهایی تحلیل داده‌های کیفی.

جهت حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش‌های مثلث سازی منابع داده‌ها، مطالعه مکرر، تطبیق مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی، دسته‌بندی اطلاعات و بازبینی توسط اساتیدی که با آن‌ها مصاحبه شد، همچنین از نظر اساتید راهنما و مشاور بهره‌گرفته شد. به منظور بررسی اعتبار داده‌ها و غربالگری مطالب به دست آمده از نظر ۳۶ استاد فرهیخته دیگر دانشگاه‌های استان تهران که در این موضوع صاحب نظرند تا رسیدن به اشباع نظری و با روش نمونه‌گیری هدفمند بهره‌گرفته شد تا مشخص شود که سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخصهای به دست آمده ما را در طراحی الگوی مرتبط با پژوهش یاری می‌رساند یا خیر؟ و به هر کدام چه ارزشی تعلق می‌گیرد؟

یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه نحوه اجراء پژوهش کیفی واز نوع پدیدارشناسی است به سؤال‌های پژوهش به شرح ذیل پاسخ داده می‌شود.

سؤال کلی: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان

کدامند؟

ابتدا مجموع متن ۱۰ مصاحبه بر اساس مطالب مرتبط با موضوع تحقیق که از مطالعات میدانی و کتابخانه‌ای (منابع استاندارد وسایتهای معتبر (بین سالهای ۲۰۲۰-۲۰۱۲ و ۱۳۹۹-۱۳۸۶)) به دست آمده بود، تقسیم‌بندی شد. هریک از مطالب در ردیف جداگانه قرار گرفت و به هر کدام یک کد مصاحبه اختصاص یافت در مجموع ۱۴۰۵ کداولیه به دست آمد که بعد از چندبار غربالگری ویافتن کدهایی که همپوشانی داشتند به ۸۳۲ کد تقلیل یافت. مجدد کدهای باز در اختیار اساتید مذکور قرار داده شد و با منابع معتبر مقایسه گردید در مجموع ۳۲۰ کد (شاخص) نهایی شد. سپس برای طی کردن مسیر

استقرایی، کدهای اولیه (شاخصها)، در دسته‌های قابل فهم‌تر، به ۸۷ مقوله فرعی (مؤلفه) تقسیم بندی شد. در مرحله بعد مقوله‌های فرعی (مؤلفه‌ها) بر اساس منابع استاندارد و نظر اساتید مذکور در قالب ۱۷ مقوله اصلی (بُعد) دسته بندی شدند و در نهایت بُعدها زیر مجموعه ۵ سازه (ماهیت ارزشیابی، ارزشیابی‌کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری، ارزشیابی شونده (دانشجو) و ماهیت برنامه‌درسی) قرار گرفتند.

سؤال ۱- الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری چه ویژگی‌هایی دارد؟

در پاسخ به سوال یک، به شرح ۵ سازه به دست آمده از تجربه زیست شده اساتید که به روش مصاحبه نیمه ساختاریافته در مطالعه پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری به دست آمد، پرداخته می‌شود.

۱- سازه ماهیت ارزشیابی به ۶ بُعد، ۳۹ مؤلفه و ۱۳۴ شاخص طبقه‌بندی شده است هر بُعد به تفکیک شامل موارد ذیل می‌باشند:

۱-۱- بُعد اول مقیاس‌های ارزشیابی، شامل سه مؤلفه است که به ۱۰ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۳ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۲): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد مقیاس‌های ارزشیابی

| سازه | ابعاد | مؤلفه‌ها | کد مصاحبه | شاخص‌ها | اولویتها | |
|----------------|-------------------|------------------|-------------------|--------------------------------------|--|---|
| ماهیت ارزشیابی | ماهیت ارزشیابی | ارزشیابی کمی‌نگر | M4 | عینی و دقیق بودن ارزشیابی کمی | ۱ | |
| | | | M7 | ارزشیابی محدودنگر در چهارچوب دانشی | | |
| | | | M9 | سنجش یادگیری به شیوه کمی و سبک کنکور | | |
| | ارزشیابی کیفی‌نگر | ماهیت ارزشیابی | ارزشیابی کیفی‌نگر | M3 | ارزشیابی کیفی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان | |
| | | | | M4 | ارزشیابی کیفی در مقطع دکترا | |
| | | | | M5 | توجه به جنبه‌های کیفی سنجش | ۲ |
| | | | | M10 | کیفی‌نگری در یادگیری | |

| اولویتها | شاخصها | کدمصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|---|----------|-----------------|-------|------|
| ۳ | استفاده هم زمان از جنبه کمی و کیفی | M5 | ارزشیابی آمیخته | | |
| | ملاک نبودن نمره در کیفیت یادگیری | M7 | | | |
| | نسبت معکوس ارزشیابی کمی و کیفی در مقاطع مختلف | M8 | | | |

۲-۱- بُعد دوم انواع ارزشیابی، شامل شش مؤلفه است که به ۱۸ شاخص تقسیم شده، در بین شاخصها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۶ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۳): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد انواع ارزشیابی

| اولویتها | شاخصها | کدمصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|--|----------|--------------------|----------------|----------------|
| | ارزشیابی غیرمستقیم | M3 | ارزشیابی تشخیصی | انواع ارزشیابی | ماهیت ارزشیابی |
| ۱ | بررسی آموخته‌های قبلی | M6 | | | |
| | دانشجو محور= خود یادگیرنده | S1 | ارزشیابی تکوینی | | |
| | ارزشیابی از تدریس | M2 | | | |
| ۲ | ارزشیابی در حین تدریس | M4 | | | |
| | ارزشیابی بر اساس روش تدریس | M9 | ارزشیابی پایانی | | |
| ۳ | آزمون نهایی | M1 | | | |
| | ارزشیابی تراکمی | M3 | | | |
| | ملاک محور= ملاک مطلق همه باید برسند | S1 | ارزشیابی موثق | | |
| ۴ | توجه به تمام جنبه‌ها در ارزشیابی | M3 | | | |
| | ارزشیابی بر اساس مبانی توصیف دقیق و کامل در ارزشیابی | M8 | | | |
| ۵ | توجه به عملکرد در ارزشیابی | M3 | ارزشیابی عملکردی | | |
| | ارزشیابی عینی و قابل مشاهده | M4 | | | |
| | هنجار محور=(مقایسه نوع هنجار گروهی) | S1 | | | |
| | ارزشیابی بر اساس دیدگاه نظریه‌ها | M9 | ارزشیابی جزءنگروکل | | |
| | توجه به جزئیات در ارزشیابی | M9 | | | |

| سازه | ابعاد | مؤلفه‌ها | کدمصاحبه | شاخص‌ها | اولویتها |
|------|-------|----------|----------|--------------------------|----------|
| | | نگر | M10 | ارزشیابی به شیوه کل‌نگری | ۶ |

۱-۳- بُعد سوم روشها و فنون ارزشیابی، شامل سیزده مؤلفه است که به ۴۰ شاخص تقسیم شده، درین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۱۹ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۴): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد روشها و فنون ارزشیابی

| سازه | ابعاد | مؤلفه‌ها | کدمصاحبه | شاخص‌ها | اولویتها |
|----------------|-----------------------|------------------------------|----------|--|----------|
| ماهیت ارزشیابی | روشها و فنون ارزشیابی | فعالیت‌های کلاسی | M4 | بازدید علمی، پژوهشی | ۱ |
| | | | M4 | سخنرانی در مورد ۵ فصل رساله و کتب درسی | |
| | | | M4 | تأثیر کارورزی در یادگیری | ۲ |
| | | انواع آزمون | S5 | امتحان مشارکتی دانشجویان | ۳ |
| | | | S5 | کوئیز | ۴ |
| | | | S5 | آزمون عملی در آزمایشگاه و کارگاه | ۵ |
| | | | M8 | امتحان به شیوه open book | |
| | | | M5 | ارزشیابی متفاوت در هر درس | |
| | | مجموعه تدابیر | M6 | تنوع در روش‌های ارزشیابی یادگیری | ۶ |
| | | | M8 | ارزشیابی چند بعدی | |
| | | پروژه کلاسی | S5 | تمرینهای تحقیقی | |
| | | | S5 | پروژه های تیمی و گروهی | ۷ |
| | | | M2 | مشخص کردن محدوده پژوهش و پروژه | ۸ |
| | | پرسش و پاسخ کلاسی | M2 | پرسش شفاهی | ۹ |
| | | | M3 | پرسشهای غیرمستقیم | |
| | | | M6 | پرسش از جلسه قبل | |
| | | بحث و گفتگو | M4 | توانایی بحث و گفتگو با همدیگر | ۱۰ |
| | | | M5 | بحث و مباحثه کلاسی | |
| | | | M8 | پرسش یک سؤال در ابتدا و انتهای ترم | |
| کنفرانس | M5 | بیان مطالب از زبان دانشجو در | | | |

| اولویتها | شاخصها | کدمصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|---|----------|-------------|-------|------|
| | کنفرانس | | وسمینار | | |
| ۱۱ | ارائه مطالب خارج از کلاس | M7 | | | |
| | شیوه ارائه کنفرانس هر فرد | M10 | | | |
| | تقویت دایره معنایی و فن بیان | M8 | مشاهده | | |
| | مشاهده مستقیم و غیرمستقیم | M3 | عملکرد | | |
| ۱۲ | مشاهده درست و مستمر از عملکرد | M8 | | | |
| ۱۳ | ارزشیابی گروه از فرد | M3 | روش های | | |
| ۱۴ | ارزشیابی فرد از کلاس | M3 | ارزشیابی | | |
| ۱۵ | ارزشیابی گروه از همدیگر | M4 | فرد و گروه | | |
| | ارزشیابی دقیق دانشجویان از همدیگر | M4 | | | |
| | بازخوردهای درونی | M4 | | | |
| | تأثیر خود ارزشیابی بر یادگیری | M7 | خود ارزیابی | | |
| ۱۶ | خودسنجی | M8 | | | |
| | عدالت در تخصیص نمره | M5 | | | |
| ۱۷ | ارزشیابی بر اساس اصول وقواعد و نه سلیقه | M8 | قضاوت | | |
| | عدالت با توجه به ویژگی های دانشجویان | M10 | وداوری | | |
| | تفاوت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی با سایر مقاطع | M7 | ارزشیابی | | |
| | تفاوت در تکالیف مقاطع مختلف | M8 | در تحصیلات | | |
| ۱۸ | تفاوت ارزشیابی در تحصیلات تکمیلی | M9 | تکمیلی | | |
| | سلیقه ای نبودن ارزشیابی | M2 | فرهنگ | | |
| ۱۹ | تأثیر فرهنگ حاکم بر دانشگاه و اساتید بر سنجش | M4 | ارزشیابی | | |

۱-۴- بُعد چهارم راهبردهای ارزشیابی، شامل سه مؤلفه است که به ۱۳ شاخص تقسیم شده، در بین شاخصها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۴ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۵): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد راهبردهای ارزشیابی

| اولوی تها | شاخص‌ها | کدمصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|--------------|--|----------|--------------------|--------------------|----------------|
| | ارزشیابی مرحله‌ای | M2 | مراحل ارزشیابی | راهبردهای ارزشیابی | ماهیت ارزشیابی |
| | ملاک بودن آیتم‌های مشخص در ارزشیابی | M2 | | | |
| ۱ | اهمیت محصول در ارزشیابی | M7 | | | |
| | فرایند اجرای ارزشیابی از کیفیت تدریس (زمان و چگونگی اجرا) | S4 | فرایند ارزشیابی | | |
| | فرایند جمع‌آوری اطلاعات جهت ارزشیابی کیفیت آموزش | M8 | | | |
| ۲ | اهمیت فرایند و برآیند محوری | M10 | | | |
| | سنجش آموخته‌ها | M3 | نتیجه محوری | | |
| | ضرورت برآیند و نتیجه محوری | M10 | | | |
| ۳ | ارزیابی نتایج یادگیری خروجی، پیامد و برون داد | M3 | | | |
| | الگوی ارزشیابی سیپ | M7 | الگوی ارزشیابی | | |
| | الگوی هدف آزاد | M7 | | | |
| | الگوی کلاسیک | M7 | | | |
| ۴ | انتخاب الگو بر اساس روش ارزشیابی | M8 | | | |

۱-۵- بُعد پنجم معیار و ابزار ارزشیابی، شامل چهار مؤلفه است که به ۱۶ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظر سنجی از اساتید، ۸ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۶): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد معیار و ابزار سنجش

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|---------|--------------|----------|-------|------|
|----------|---------|--------------|----------|-------|------|

| اولویتها | شاخصها | کد مصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|--|-----------|--------------------------------|--------------------|----------------|
| | تهیه ابزار و مقیاس اندازه گیری | M3 | ابزار سنجش | معیار و ابزار سنجش | ماهیت ارزشیابی |
| | استفاده از ابزار گوناگون | M6 | | | |
| ۱ | تأثیر ابزار استاندارد بر سنجش | M8 | | | |
| | تبدیل کیفیت به کمیت به وسیله نمره | M5 | نمره و معیار در ارزشیابی | | |
| ۲ | تعیین معیار مشخص برای ارزشیابی هر فعالیت | M7 | | | |
| | معیار اندازه گیری عملکرد در فرایند آموزشی | M8 | | | |
| | بررسی تکالیف در هر جلسه | M6 | دفتر ثبت ارزشیابی | | |
| | ثبت عملکرد در دفتر کلاسی | M6 | | | |
| ۳ | ارزشیابی بر اساس پوشه کار | M4 | | | |
| ۴ | طراحی سؤالات بازپاسخ و استدلالی | M2 | انواع روش طراحی سؤال | | |
| ۵ | پاسخ دادن به سؤالات به سبک مقاله نویسی | M4 | | | |
| ۶ | سؤالات تشریحی محدود پاسخ | M4 | | | |
| | سؤالات انتخابی | M5 | | | |
| ۷ | سؤالات مهارت محوری | M7 | | | |
| ۸ | طراحی سؤال در تمام سطوح حیطه شناختی | M8 | | | |
| | سؤالات ترکیبی از تستی و تشریحی | M8 | | | |

۱-۶- بعد ششم موانع، چالشها و مشکلات ارزشیابی، شامل نه مؤلفه است که به ۳۷

شاخص تقسیم شده، در بین شاخصها بر اساس نظر سنجی از اساتید، ۲۰ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۷): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد موانع، چالشها و مشکلات ارزشیابی

| اولویتها | شاخصها | کد مصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|--|-----------|--------------------------------------|----------------------------------|----------------|
| | دسترسی به کتابخانه (منابع، مجلات و فصلنامه های مورد نیاز) | S25 | تأثیر شرایط آموزشی در ارزشیابی | موانع، چالشها مشکلات ارزشیابی | ماهیت ارزشیابی |
| | دسترسی به اینترنت (زمان، کیفیت، قابلیت) | S25 | | | |
| ۱ | دسترسی به وسایل کمک آموزشی | S25 | | | |

| اولویتها | شاخص‌ها | کدمصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|--|----------|--|-------|------|
| | وسمعی وبصری | | | | |
| ۲ | دسترسی به خدمات اطلاع رسانی و ارتباطات | S25 | | | |
| ۳ | امکانات لازم برای اجرای آزمون عملی و کارگاهی | M3 | تأثیر امکانات در ارزشیابی | | |
| ۴ | تأثیر امکانات و شرایط محل کارورزی | M4 | | | |
| | تأثیر موقعیتها بر توانایی و استعداد دانشجویان | M10 | | | |
| | تعداد محدود جلسات آموزش | M3 | تأثیر سیستم آموزشی | | |
| ۵ | اجبار در برگزاری آزمون پایانی از طرف دانشگاه | M5 | | | |
| ۶ | هم سطح نبودن دانشجویان در کلاس | M8 | | | |
| ۷ | یکسان بودن شیوه ارزشیابی در تمام مقاطع | M9 | | | |
| | توجه به نتایج تحقیق و استفاده از آنها | M9 | | | |
| ۸ | دخالت و اعمال نظر مدیران در نتایج ارزشیابی | S7 | | | |
| | ساعت برگزاری کلاس | S26 | تأثیر محدودیتهای سیستم اداری در ارزشیابی | | |
| ۹ | تأثیر دستورالعمل‌ها و مقررات دانشگاه | M3 | | | |
| | تأثیر مشکلات اساتید بر آموزش و ارزشیابی | M4 | | | |
| ۱۰ | تعداد زیاد دانشجو در کلاس | M9 | محیط سازمانی و اداری | | |
| ۱۱ | آموزش ضمن خدمت اساتید | S27 | | | |
| | مخالفت در استفاده از روش‌های متفاوت | M6 | | | |
| | تأثیر رعایت قوانین پژوهش بر یادگیری | M10 | | | |
| ۱۲ | الزام به ارزشیابی کمی به دلیل وجود آیین‌نامه‌ها و مقررات | M10 | | | |
| ۱۳ | نور و سیستم سرمایش و گرمایش کلاس | S26 | شرایط و محیط فیزیکی | | |
| | نحوه چیدمان صندلی کلاس | S26 | | | |
| ۱۴ | ثابت بودن مکان کلاسی | S26 | | | |

| اولویتها | شاخص‌ها | کدمصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|---|----------|--------------------------------------|-------|------|
| ۱۵ | فضای نامناسب جهت ارزشیابی گروهی | M4 | دانشگاه و کلاس | | |
| ۱۶ | محدودیت زمان سنجش | M2 | تأثیر زمان در ارزشیابی | | |
| | محدودیت در زمان تدریس | M4 | | | |
| | مشخص کردن زمان پرسش از استاد | M6 | | | |
| | بررسی علل و عوامل پاسخگویی به سؤالا | M3 | شناسایی موانع و معایب ارزشیابی | | |
| ۱۷ | گسترده‌گی دامنه مطالب | M4 | | | |
| ۱۸ | استاندارد نبودن سؤالات | M4 | | | |
| | تأثیر روش نادرست ارزشیابی در یادگیری | M5 | | | |
| | حافظه محور بودن سؤالا | M5 | | | |
| ۱۹ | آشنایی اساتید با انواع روشهای تدریس و ارزشیابی | M6 | آگاهی اساتید از نحوه ارزشیابی | | |
| | تأثیر روش تدریس‌های جدید بر یادگیری | M6 | | | |
| ۲۰ | تأثیر آگاهی استاد بر نحوه یادگیری دانشجویان | M9 | | | |
| | برگزاری جلسات درس پژوهی بین اساتید | M9 | | | |

۲- سازه ماهیت برنامه‌درسی شامل ۳ بُعد، ۹ مؤلفه و ۲۸ شاخص است هر کدام به تفکیک شامل موارد ذیل می‌باشند:

۲-۱- بُعد اول انواع برنامه‌درسی، شامل ۳ مؤلفه است که به ۹ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۳ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۸): سازه ماهیت برنامه‌درسی، بُعد انواع برنامه‌درسی

| اولویتها | شاخص‌ها | کدمصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|-------------------------|----------|----------|-------------|-------------|
| ۱ | برنامه‌درسی ملی و مکتوب | M3 | سنجش | ۳ ۰ ۲ | ۳ ۰ ۲ |

| | | | | |
|---|--|-----|--------------------------------|--|
| | برنامه‌درسی تجویزی، الزامی | S30 | برنامه‌درسی قصده شده | |
| | برنامه‌درسی رسمی و صریح | S30 | | |
| ۲ | فعالیت‌های آموزشی رسمی و غیررسمی | M3 | سنجش | |
| | برنامه‌درسی آشکار | S31 | برنامه‌درسی اجراشده | |
| | برنامه‌درسی نیمه تجویزی | S31 | | |
| ۳ | موارد تأثیرگذار بر مدرسه، معلم و دانش آموز | M3 | سنجش برنامه‌درسی کسب شده | |
| | برنامه‌درسی پنهان یا ضمنی | S32 | | |
| | برنامه‌درسی پوچ یا تهی | S32 | | |

۲-۲- بعددوم عناصر برنامه‌درسی، شامل ۳ مؤلفه است که به ۹ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۳ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۹): سازه ماهیت برنامه‌درسی، بعد عناصر برنامه‌درسی

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|---|-----------|-------------------------|----------------------|----------------------|
| | تأثیر موضوع درس بر یادگیری | M1 | محتوای برنامه‌درسی | عناصر برنامه‌درسی | ماهیت برنامه‌درسی |
| ۱ | ملاک بودن کتاب درسی در ارزشیابی | M2 | | | |
| | تأثیر موضوع درسی و توالی آن | M5 | | | |
| | سنجش با هدف متفاوت | M2 | | | |
| ۲ | سنجش تحقق اهداف برنامه‌درسی | M8 | اهداف برنامه‌درسی | | |
| | تأثیر اهداف دروس هر مقطع تحصیلی بر سنجش | M9 | | | |
| | ارزشیابی مطالب درسی | M3 | ارزشیابی برنامه‌درسی | | |
| ۳ | ارزشیابی مراحل اجرا و آموزش | S33 | | | |
| | ارزشیابی ابزار و روش‌های سنجش برنامه | S33 | | | |

۲-۳- بعد سوم روش‌های سنجش برنامه‌درسی، شامل ۳ مؤلفه است که به ۱۰ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۴ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۰): سازه ماهیت برنامه‌درسی، بُعد روش‌های سنجش برنامه‌درسی

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|-------------------------------------|-----------|-------------------------|--------------------------|-------------------|
| ۱ | تشخیص نیازهای فراگیران | S34 | نیازسنجی برنامه‌درسی | روش‌های سنجش برنامه‌درسی | ماهیت برنامه‌درسی |
| | امکانات لازم جهت رسیدن به وضع مطلوب | S34 | | | |
| | بررسی نیازهای مقاطع مختلف تحصیلی | S34 | | | |
| | تعیین اهداف مطلوب یادگیری | S21 | مراحل برنامه‌ریزی درسی | | |
| ۲ | سازماندهی منطقی محتوای یادگیری | S21 | | | |
| | اصلاح برنامه‌درسی | M10 | روش‌های اصلاح ارزشیابی | | |
| ۳ | تغییر بعد از دریافت بازخورد | M2 | | | |
| | تغییر ساختار آموزشی | M4 | | | |
| | تغییر درسیستم وهدف ارزشیابی | M9 | | | |
| ۴ | ایجاد تغییر بر اساس آزمایش و تحقیق | M9 | | | |

۳-سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) به ۳ بُعد، ۱۷ مؤلفه و ۷۰ شاخص طبقه‌بندی شده است که هر کدام به تفکیک شامل موارد ذیل می‌باشند.

۳-۱- بُعد اول ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد، شامل چهار مؤلفه است که به ۲۰ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظر سنجی از اساتید، ۱۵ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۱): سازه ارزشیابی‌کننده (استاد)، بُعد ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|-------------------------------|-----------|------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| ۱ | انعطاف پذیری | S16 | تأثیر منش و نگاه استاد | تغییر روش‌های سنجش و ارزشیابی استاد | سازه بنده (استاد) |
| ۲ | انصاف، عدالت و پرهیز از تبعیض | S16 | | | |

| اولویتها | شاخص‌ها | کدمصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|--|----------|------------------------------------|-------|------|
| ۳ | تواضع و فروتنی | S16 | برسنجش | | |
| ۴ | نشاط و سرزندگی | S16 | ویادگیری | | |
| | تأثیر نحوه رفتار و گفتار استاد با دانشجو | M10 | | | |
| ۵ | حسن اخلاق و رفتار و مسئولیت پذیری استاد | S24 | توانایی برقراری ارتباط استاد | | |
| | نوع رابطه دانشجو و استاد | M5 | | | |
| ۶ | توانایی شاگرد پروری | M7 | | | |
| ۷ | جلب همکاری و مشارکت دانشجو | S17 | | | |
| ۸ | ایجاد احساس نیاز به یادگیری در دانشجو | S17 | | | |
| ۹ | استفاده از مهارت‌های غیرکلامی | S17 | | | |
| ۱۰ | توجه به سیره معلمی (استادی) | M6 | | | |
| ۱۱ | الگو قرار دادن اساتید ویژه | M9 | صلاحیت حرفه‌ای | | |
| ۱۲ | روحیه ارزشیابانه | M10 | | | |
| | مثلث صلاحیت‌های حرفه‌ای استادی | M10 | | | |
| ۱۳ | مرتب‌سازی دانشگاهی | S16 | نقش هدایتگری استاد | | |
| | راهنمایی مرحله به مرحله دانشجو | M6 | | | |
| ۱۴ | آگاهی نسبت به مراحل انجام کار دانشجو | M8 | | | |
| | کمیت فعالیت‌های هفتگی استاد | S16 | | | |
| ۱۵ | نظارت، کنترل و پیگیری استاد | M10 | | | |

۲-۳- بُعد دوم مدیریت کلاس، شامل پنج مؤلفه است که به ۲۲ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۱۳ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۲): سازه ارزشیابی کننده (استاد)، بُعد مدیریت کلاس

| اولویتها | شاخص‌ها | کدمصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|---------------------------------------|----------|-------------------|-------------------|---------------------------|
| | تحقیر نکردن و قبول انتقاد دانشجو | S24 | مهارت کلاسداری | صلاحیت حرفه‌ای | ارزشیابی کننده (استاد) |
| ۱ | نحوه ارائه مطالب و تسلط بر موضوع درسی | M1 | | | |
| ۲ | توانایی استفاده از فناوری | M3 | | | |

| اولویتها | شاخصها | کدمصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|--|----------|---------------------------|-------|------|
| ۳ | دانش و مهارت ارزشیابی | M4 | توانایی هدایت کلاس | | |
| ۴ | تعیین مقررات کلاس | M6 | | | |
| ۵ | جلوگیری از اضطراب واسترس | M5 | | | |
| | داشتن برنامه هفتگی | M6 | | | |
| ۶ | توانایی تولید و ارائه محتوا | M8 | | | |
| ۷ | ارتقاء دانشجویان ضعیف به حد مطلوب | M8 | | | |
| | توانایی در اجرای روش های ارزشیابی | M10 | | | |
| ۸ | توانایی توضیح، تفسیر، نقد و بررسی مفاهیم | S20 | مهارت ارائه درس | | |
| ۹ | توانایی استفاده از راهبردهای مناسب تدریس | S20 | | | |
| | نحوه ارائه مطالب (تدریس آزمایشگاهی، ویدئوکنفرانس، ارائه زنده و برخط) | S19 | | | |
| ۱۰ | تأثیر غیبت در ارزشیابی | M6 | اهمیت حضور و غیاب | | |
| | حضور مستمر دانشجو در کلاس | M7 | | | |
| ۱۱ | اختصاص امتیاز و پاداش جهت حضور در کلاس | M7 | انواع روش های تدریس | | |
| ۱۲ | ارزشیابی جهت تشخیص اشکالات روش تدریس | M3 | | | |
| | جلسات ژورنال کلاب | M4 | | | |
| | روش تدریس گروهی | M6 | | | |
| | روش تدریس case study | M6 | | | |
| | کلاس اکتشافی | M6 | | | |
| ۱۳ | کیفیت روش تدریس (فعال یا منفعل بودن) | S20 | | | |

۳-۳- بعد سوم نحوه ارزشیابی استاد، شامل هشت مؤلفه است که به ۲۸ شاخص تقسیم شده، در بین شاخصها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۱۷ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۳): سازه ارزشیابی کننده (استاد)، بُعد نحوه ارزشیابی استاد

| اولویتها | شاخص‌ها | کدمصاح به | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|---|--------------|--|---------------------|------------------------|
| | خلاقیت در بیان دیدگاه | M4 | مصاحبه وفن بیان | نحوه ارزشیابی استاد | ارزشیابی کننده (استاد) |
| | توانایی انجام مصاحبه | M7 | | | |
| ۱ | ارزشیابی به وسیله مصاحبه | M10 | | | |
| ۲ | نقش آفرینی افراد | M2 | ایفای نقش | | |
| | تکمیل داستانهای نیمه تمام | M6 | | | |
| | ارزشیابی به وسیله تفسیر و خلاصه نویسی عکس | M6 | | | |
| | درخواست ترجمه کتاب از دانشجویان | M8 | فن ترجمه | | |
| ۳ | آموزش از روی نسخه لاتین | M8 | | | |
| | گزارش بازدید | M4 | گزارش نویسی | | |
| ۴ | یادداشت برداری | M6 | | | |
| ۵ | بررسی گزارش کارهای مطالعاتی و پژوهشی | M10 | | | |
| | تلفیق تکلیف و کارکلاسی | M4 | تکالیف کلاسی | | |
| ۶ | میزان مشارکت دانشجویان در تدریس و ارزشیابی | M6 | | | |
| ۷ | مهارت در انجام تکالیف | M7 | | | |
| ۸ | اختصاص فرصت برای ایده پردازی | M4 | فعالیت‌های پژوهشی | | |
| ۹ | توانایی نوشتن مقاله | M7 | | | |
| ۱۰ | آموزش نحوه نگارش ادبیات تحقیق رساله | M6 | | | |
| ۱۱ | سنجش به شیوه تحلیلی | M2 | شیوه سنجش رفتار و عملکرد دانشجو | | |
| ۱۲ | ارزشیابی بر اساس توانایی‌های فردی | M2 | | | |
| ۱۳ | ارزیابی بوسیله گروهی از اساتید | M4 | | | |
| | کیفیت آزمونها (روایی، دقت | S23 | | | |

| اولویتها | شاخصها | کدمصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|---|----------|-------------------------------|-------|------|
| | درنمره‌گذاری و ارائه بازخورد) | | | | |
| | زمان اجرای ارزشیابی (مستمر، میان ترم و پایان ترم) | S23 | | | |
| | رعایت نظم و مقررات و قوانین | S18 | انتظارات دانشجو ازاستاد | | |
| ۱۴ | امکان دسترسی به استاد در خارج از کلاس | S18 | | | |
| ۱۵ | مد نظر قرار دادن مشکلات دانشجویان | S18 | | | |
| ۱۶ | کامنت بازخورد به پاسخ سؤالها | M3 | | | |
| ۱۷ | دراختیار گذاشتن طرح درس | M8 | | | |
| | ارزش‌گذاری جهت فعالیتهای فردی | M10 | | | |

۴- سازه ماهیت بازده‌های یادگیری به ۳ بُعد، ۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص طبقه‌بندی شده است هر کدام به تفکیک شامل موارد ذیل می‌باشند:

۴-۱- بُعد اول رویکردهای ارزشیابی، شامل پنج مؤلفه است که به ۱۵ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۸ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۴): سازه ماهیت بازده‌های یادگیری، بُعد رویکردهای ارزشیابی

| اولویتها | شاخصها | کد مصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| ۱ | مشخص بودن هدف یادگیری | M9 | اهداف ارزشیابی بازده‌های یادگیری | رویکردهای ارزشیابی | ماهیت بازده‌های یادگیری |
| | هدف نهایی ارزشیابی کمک به یادگیری | M10 | | | |
| ۲ | بازنگری و تقویت مستمر آموزش | S2 | ی | | |
| | سنجش تمام ابعاد یادگیری | M2 | | | |
| ۳ | سنجش در جریان تدریس | M2 | ارزشیابی برای یادگیری | | |
| | ارزشیابی تکوینی سازنده یا رشد دهنده | S3 | | | |
| | سنجش میزان ماندگاری آموخته‌ها | M3 | | | |
| ۴ | ارزشیابی تراکمی یا تجمعی (ستی) | S3 | ارزشیابی از یادگیری | | |

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|---|-----------|---------------------------|-------|------|
| ۵ | ارزیابی آموخته‌های فراگیر (ارزشیابی تراکمی) | S3 | | | |
| | ارتباط رویکرد ارزشیابی با مقطع تحصیلی | M4 | ارزشیابی به مثابه یادگیری | | |
| | بازخورد کار استاد در رفتار دانشجو | M7 | | | |
| ۶ | اهمیت میزان و چگونگی یادگیری | M9 | ارزشیابی در محیط کار | | |
| | سنجش بازده‌های یادگیری در محیط کار | M3 | | | |
| ۷ | ارزشیابی جهت ارتقاء و فراغت از تحصیل | M3 | | | |
| ۸ | ارزشیابی با توجه به کاربرد آن در محیط کار | M9 | | | |

۲-۴ بُعد دوم نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی، شامل سه مؤلفه است که به ۱۲ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۷ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۵): سازه ماهیت بازده‌های یادگیری، بُعد نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|--|-----------|-------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| ۱ | اطلاعات کلامی و نحوه نگارش | M1 | مهارت‌های | نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی | ماهیت بازده‌های یادگیری |
| ۲ | تفکر خلاق | M7 | دانشجو | | |
| | نظم منطقی ذهنی | M8 | در عمل | | |
| ۳ | توجه به میزان یادگیری افراد | M3 | شناخت کامل دانشجو | | |
| ۴ | اهمیت داشتن پیش زمینه علمی دانشجو | M4 | | | |
| | تأثیر توانایی بر سنجش فرد | M5 | | | |
| ۵ | داشتن منش، تفکر و روحیه پژوهشگری و پرسشگری | M5 | | | |
| | شاخص بودن دانشجو در کلاس | M7 | | | |
| ۶ | پاسخ بر اساس خلاقیت و نوآوری | M8 | | | |

| | | | |
|---|--|-----|--------------------------------------|
| | توجه کامل به خصوصیات اخلاقی و رفتاری دانشجوی | M6 | توجه به شیوه رفتاری و اخلاقی دانشجوی |
| ۷ | مهارت در استنباط و بیان اندیشه‌های خود | M7 | |
| | توجه به تغییرات روحی و روانی دانشجوی | M10 | |

۳-۴- بُعد سوم ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری، شامل شش مؤلفه است که به ۲۴ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۱۳ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۶): سازه ماهیت بازده‌های یادگیری، بُعد ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|--|-----------|--|------------------------------------|-------------------------|
| ۱ | فهم عمیق از موضوع | M2 | سطوح یادگیری | ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری | ماهیت بازده‌های یادگیری |
| | تشخیص آموخته‌ها از راه نوشتن و روایت | M4 | | | |
| | توانایی تفکر و تعمق | M5 | | | |
| ۲ | تفاوت در مدت زمان لازم برای یادگیری | M8 | انواع یادگیری | | |
| | یادگیری از نگاه و زبان همسالان | M2 | | | |
| ۳ | یادگیری مشارکتی | M2 | اهمیت حیطه بلوم | | |
| | یادگیری مادام العمر | M7 | | | |
| ۴ | یادگیری معکوس | M7 | حافظه محوری | | |
| | میزان تحقق اهداف و حیطه‌ها | M3 | | | |
| | توجه به دانش، مهارت و نگرش در ارزشیابی | M3 | | | |
| ۵ | ارتقاء از سطح دانش به ترکیب و ارزشیابی | M4 | تربیت دانشجویانی حافظه‌محور به روش ارزشیابی سنتی | | |
| | رسیدن به سطوح حیطه عاطفی از روی سوالهای دانشجوی | M7 | | | |
| ۶ | تفاوت اهمیت حیطه‌های بلوم در مقاطع مختلف | M9 | سنجش اطلاعات نظری | | |
| | سنجش اطلاعات نظری | M2 | | | |
| ۷ | تربیت دانشجویانی حافظه‌محور به روش ارزشیابی سنتی | M4 | تربیت دانشجویانی حافظه‌محور به روش ارزشیابی حیطه محوری | | |
| | ارزشیابی حیطه محوری | M6 | | | |
| | تکرار و تمرین | M2 | | | |

| | | | | |
|----|---|----|---------|--|
| | یادگیری از طریق سخنرانی | M4 | روش‌های | |
| ۱۱ | اشتراک اطلاعات | M5 | ثبیت | |
| ۱۲ | تقلید از دیگران | M9 | یادگیری | |
| | اختصاص نمره به فعالیت‌های کلاسی | M5 | روش‌های | |
| | پاداش بیشتر به فعالیت‌های بهتر | M7 | تقویت | |
| ۱۳ | مشخص کردن پاداش در ارزشیابی | M7 | یادگیری | |
| | اختصاص امتیاز به توانایی تنظیم وقت در زمان امتحان | M8 | | |

۵-سازه ارزشیابی شونده (دانشجو) به ۲ بُعد، ۸ مؤلفه و ۳۷ شاخص طبقه‌بندی شده است هر کدام به تفکیک شامل موارد ذیل می‌باشند:

۵-۱- بُعد اول تفاوت‌های فردی، شامل پنج مؤلفه است که به ۲۵ شاخص تقسیم شده، در بین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۱۱ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۷): سازه ارزشیابی شونده (دانشجو)، بُعد تفاوت‌های فردی

| سازه | ابعاد | مؤلفه‌ها | کد مصاحبه | شاخص‌ها | اولویتها |
|-------------------------|----------------|-------------------------|-----------|--|----------|
| ارزشیابی شونده (دانشجو) | تفاوت‌های فردی | توانایی و تفسیر و تحلیل | M2 | توانایی تحلیل مقالات | |
| | | | M2 | توانایی نوشتن و استدلال دانشجو | |
| | | | M3 | توانایی اثبات مطالب | ۱ |
| | | | M7 | توانایی تجزیه و تحلیل مطالب | ۲ |
| | | | M7 | توانایی ترکیب نظرات | |
| | | | M4 | قدرت اثبات نظرو عقیده خود | |
| | | توانایی نقد و انتقاد | M4 | توانایی پذیرش نقد و انتقاد | ۳ |
| | | | M5 | میزان تسلط بر روی مبحث | |
| | | | M5 | توانایی مقایسه مطالب آموخته شده | ۴ |
| | | | M7 | منتقد آموزشی | ۵ |
| | | | M10 | توانایی نقد و ارزیابی اندیشه‌ها | |
| | | | M2 | استعداد، انگیزه و علائق متفاوت دانشجویان | ۶ |

| اولویتها | شاخصها | کد مصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|--|-----------|------------------------------|-------|------|
| | توانایی تبدیل دانش به نگرش مثبت و مهارت | M7 | دانشجو | | |
| | تفاوت در توان دانشجوها | M8 | | | |
| ۷ | سطح تفکر | S12 | | | |
| | توانایی حل ذهنی مسائل | M1 | توانایی حل مسئله | | |
| | توضیح و تحلیل مسئله | M2 | | | |
| ۸ | مسأله پردازی | M4 | | | |
| | تولید فکر و نظریه جدید | M4 | | | |
| ۹ | توانایی جمع آوری اطلاعات | M7 | ویژگی های خانوادگی دانشجویان | | |
| | تأثیر مشکلات دانشجو بر یادگیری | M5 | | | |
| ۱۰ | تفاوت در محل زندگی، زمینه علمی و فکری | M7 | | | |
| ۱۱ | تأثیر سوابق و تجربیات تحصیلی والدین | M10 | | | |
| | تأثیر روابط درون خانواده دانشجو بر یادگیری | S14 | | | |
| | شغل والدین | S14 | | | |

۵-۲- بُعد دوم سوابق و تجربیات دانشجویان، شامل سه مؤلفه است که به ۱۲ شاخص تقسیم شده، در بین شاخصها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۵ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

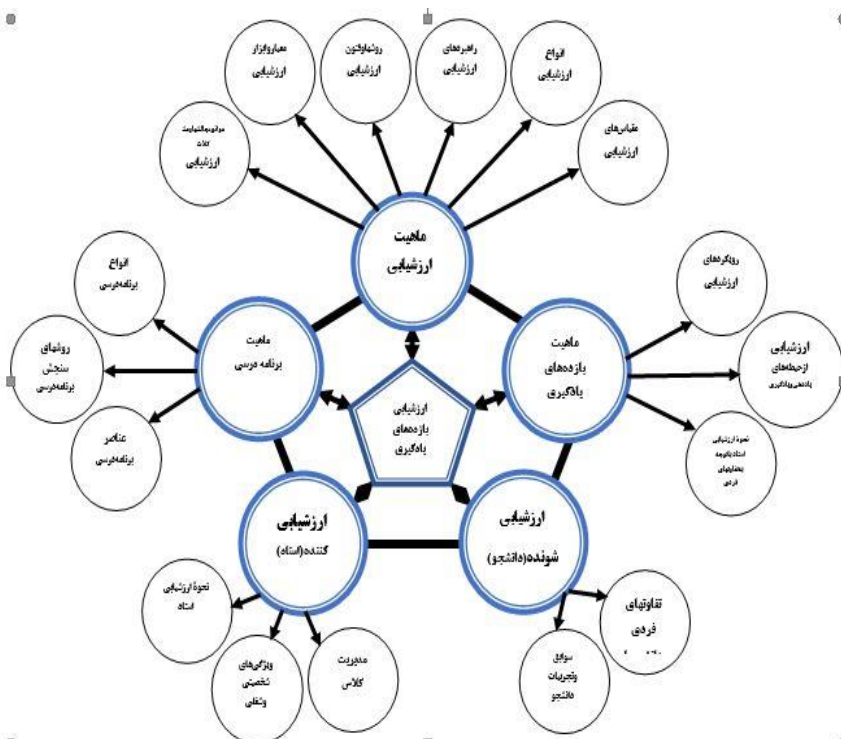
جدول (۱۸): سازه ارزشیابی شونده (دانشجو)، بُعد سوابق و تجربیات دانشجویان

| اولویتها | شاخصها | کد مصاحبه | مؤلفهها | ابعاد | سازه |
|----------|---|-----------|---------------------|---------------------------|-------------------------|
| | معدل کل دانشجو | S15 | ویژگی تحصیلی و علمی | سوابق و تجربیات دانشجویان | ارزشیابی شونده (دانشجو) |
| | تعداد ترمهای مشروطی | S15 | | | |
| | انگیزه انتخاب درس (اختیاری و اجباری بودن) | S15 | | | |
| ۱ | توانایی بکارگیری دانش در عمل | M7 | | | |

| اولویتها | شاخص‌ها | کد مصاحبه | مؤلفه‌ها | ابعاد | سازه |
|----------|--|-----------|--------------------|-------|------|
| ۲ | تأثیر شغل بر آگاهی و تجربه دانشجو | M4 | شغل دانشجو | | |
| ۳ | هماهنگی پروژه و پایان‌نامه با شغل دانشجو | M5 | | | |
| | زمینه علمی و عملی مناسب | M7 | | | |
| ۴ | ارتباط مقطع تحصیلی با نحوه پاسخگویی | M1 | رشته و مقطع تحصیلی | | |
| | تأثیر مقطع تحصیلی بر نگارش مقاله | M2 | | | |
| ۵ | ارتباط نوع ارزشیابی با مقطع تحصیلی | M4 | | | |
| | دانش‌اندوزی و فعالیت بیشتر با توجه به مقطع | M4 | | | |
| | تفاوت در طراحی سؤال در هر مقطع | M5 | | | |

پاسخ به سؤال ۲- الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری کدام است؟

طراحی الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری: در مجموع ۳۲۰ شاخص، ۸۷ مؤلفه، ۱۷ بُعد و ۵ سازه (ماهیت ارزشیابی، ارزشیابی کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری، ارزشیابی شونده (دانشجو) و ماهیت برنامه‌درسی) در پژوهش پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری به دست آمد که نشان می‌دهد ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه قرار گرفته و هر سازه به تعدادی بُعد، مقوله و شاخص متصل شده است که به هم ارتباط دارند. مدل نهایی آن به شکل ذیل ترسیم گردید.



شکل (۱): الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری استخراج شده از تجربه زیست شده اساتید دانشگاه

پاسخ به سؤال ۳- الگوی مذکور تا چه حد از اعتبار لازم برخوردار است؟

به منظور بررسی اعتبار داده‌های به دست آمده از نظر ۳۶ استاد دیگر دانشگاه‌های استان تهران که در این موضوع صاحب نظرند تا رسیدن به اشباع نظری به روش نمونه‌گیری هدفمند بهره گرفته شد که به صورت ذیل دسته‌بندی شدند.

پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری

نویسنده اول: مریم پاکزاد

جدول (۱۹): ۱-سازه ماهیت ارزشیابی شامل ۶ بُعد، ۳۸ مؤلفه و ۱۳۴ شاخص است که به شرح ذیل تأیید شد.

| سازه | بُعدها | تعداد مقوله‌ها | تعداد شاخصها | تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند |
|----------------|---------------------------------|----------------|--------------|---|
| ماهیت ارزشیابی | مقیاسهای ارزشیابی | ۳ | ۱۰ | ۳ شاخص |
| | انواع ارزشیابی | ۶ | ۱۸ | ۶ شاخص |
| | روشها و فنون ارزشیابی | ۱۳ | ۴۰ | ۱۹ شاخص |
| | راهبردهای ارزشیابی | ۳ | ۱۳ | ۴ شاخص |
| | معیار و ابزار ارزشیابی | ۴ | ۱۶ | ۸ شاخص |
| | موانع، چالشها و مشکلات ارزشیابی | ۹ | ۳۷ | ۲۰ شاخص |

جدول (۲۰): ۲-سازه ماهیت برنامه‌درسی شامل ۳ بُعد، ۹ مؤلفه و ۲۸ شاخص است که به شرح ذیل تأیید شد.

| سازه | بُعدها | تعداد مقوله‌ها | تعداد شاخصها | تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند |
|-------------------|--------------------------|----------------|--------------|---|
| ماهیت برنامه‌درسی | انواع برنامه‌درسی | ۳ | ۹ | ۳ شاخص |
| | عناصر برنامه‌درسی | ۳ | ۹ | ۳ شاخص |
| | روش‌های سنجش برنامه‌درسی | ۳ | ۱۰ | ۴ شاخص |

جدول (۲۱): ۳-سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) شامل ۳ بُعد، ۱۷ مؤلفه و ۷۰ شاخص است که به شرح ذیل تأیید شد

| سازه | بُعدها | تعداد مقوله‌ها | تعداد شاخصها | تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند |
|------------------------|-------------------------------|----------------|--------------|---|
| ارزشیابی‌کننده (استاد) | ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد | ۴ | ۲۰ | ۱۵ شاخص |
| | مدیریت کلاس | ۵ | ۲۲ | ۱۳ شاخص |
| | نحوه ارزشیابی (استاد) | ۸ | ۲۸ | ۱۷ شاخص |

جدول (۲۲): ۴-سازه ماهیت بازده‌های یادگیری شامل ۳ بُعد، ۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص است که به شرح ذیل تأیید شد.

| سازه | بُعدها | تعداد مقوله‌ها | تعداد شاخصها | تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند |
|-------------------|---------------------------------------|----------------|--------------|---|
| یادگیری بازده‌های | رویکردهای ارزشیابی | ۵ | ۱۵ | ۸ شاخص |
| | نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی | ۳ | ۱۲ | ۷ شاخص |
| | ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری | ۶ | ۲۴ | ۱۳ شاخص |

جدول (۲۳): ۵-سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) شامل ۲ بُعد، ۸ مؤلفه و ۳۷ شاخص است که به شرح ذیل تأیید شد.

| سازه | بُعدها | تعداد مقوله‌ها | تعداد شاخصها | تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند |
|-------------------------|---------------------------|----------------|--------------|---|
| ارزشیابی‌شونده (دانشجو) | تفاوت‌های فردی | ۵ | ۲۵ | ۱۱ شاخص |
| | سوابق و تجربیات دانشجویان | ۳ | ۱۲ | ۵ شاخص |

جدول (۲۴): تعداد ابعاد، مؤلفه و شاخص‌های نهایی مورد تأیید اساتید در ۵ سازه

| ردیف | سازه | بُعد | مؤلفه | شاخص |
|------|-------------------------|------|-------|------|
| ۱ | ماهیت ارزشیابی | ۶ | ۳۸ | ۱۳۴ |
| ۲ | ماهیت برنامه‌درسی | ۳ | ۹ | ۲۸ |
| ۳ | ارزشیابی‌کننده (استاد) | ۳ | ۱۷ | ۷۰ |
| ۴ | ماهیت بازده‌های یادگیری | ۳ | ۱۴ | ۵۱ |
| ۵ | ارزشیابی‌شونده (دانشجو) | ۲ | ۸ | ۳۷ |

جمع‌بندی، بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی در طراحی الگوی پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان با کمک تجربه زیست شده اساتید دانشگاه و امکانات و شرایط حاکم بر نظام آموزش عالی کشورمان، جهت تغییر نگرش به ارزشیابی از حالت دریافت مدرک، نمره و طی کردن دوره به سمت یادگیری و تثبیت مطالب آموخته شده و رسیدن به سطوح بالای حیطه‌های یادگیری بلوم شده است. این الگو شامل ۵ سازه (ماهیت ارزشیابی، ماهیت برنامه درسی، ارزشیابی‌کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری و ارزشیابی شونده (دانشجو))، ۱۷ بُعد، ۸۷ مقوله و ۳۲۰ شاخص می‌باشد و نشان می‌دهد ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه نامبرده شده است و سازه‌ها، ابعاد و شاخصه‌های به دست آمده با هم مرتبط‌اند و سهم یکسانی دارند که به شرح هر سازه در ذیل می‌پردازیم.

۱- سازه ماهیت ارزشیابی به ۶ بُعد، ۳۹ مؤلفه و ۱۳۴ شاخص طبقه‌بندی و مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ماهیت ارزشیابی یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است و از نظر اساتید توجه به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصه‌های آن در هر چه بهتر برگزار شدن ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت و این یافته با نتایج مطالعات: عزیز و همکاران (۲۰۱۸)، هادولو و همکاران (۲۰۱۷)، کوارتز (۲۰۱۶)، لیو (۲۰۱۶)، زیوس و همکاران (۲۰۱۴)، سلیمی و امینی (۱۳۹۷)، عالی و قمصری (۱۳۹۵)، ناصری، دلبر و همکاران (۱۳۹۴)، عشرت و قرونه (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

۲- سازه ماهیت برنامه درسی به ۳ بُعد، ۹ مؤلفه و ۲۸ شاخص طبقه بندی و مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ماهیت برنامه درسی یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است و از نظر اساتید توجه به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصه‌های آن در هر چه بهتر برگزار شدن ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت و این یافته با نتایج مطالعات: ملدوان (۲۰۱۶)، پائولین (۲۰۱۵)، مرچنت و همکاران (۲۰۱۴)، کلباسی و همکاران (۱۳۹۴)، شکوری زاده و همکاران (۱۳۹۳)،

ماکولاتی و همکاران (۱۳۹۲)، سرمدی و ویسی تبار (۱۳۹۱)، ناظم‌نژاد (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

۳- سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) به ۳ بُعد، ۱۷ مؤلفه و ۷۰ شاخص طبقه‌بندی و مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ارزشیابی‌کننده (استاد) یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است و از نظر اساتید توجه به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصهای آن در هر چه بهتر برگزار شدن ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت و این یافته با نتایج مطالعات: ملگوزه و همکاران (۲۰۱۷)، سامبل (۲۰۱۶)، پریرو و همکاران (۲۰۱۶)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۴)، شفیع پور مطلق و همکاران (۱۳۹۲)، عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)، معروفی (۱۳۸۶) همسو می‌باشد.

۴- سازه ماهیت بازده‌های یادگیری به ۳ بُعد، ۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص طبقه‌بندی و مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ماهیت بازده‌های یادگیری یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است و از نظر اساتید توجه به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصهای آن در هر چه بهتر برگزار شدن ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت و این یافته با نتایج مطالعات: لائو و همکاران (۲۰۱۹)، فدیلایه و همکاران (۲۰۱۷)، هاونس و همکاران (۲۰۱۶)، پائولینی (۲۰۱۵)، مک‌دول و همکاران (۲۰۱۲)، براری و همکاران (۱۳۹۸)، عطاری و همکاران (۱۳۹۷)، مالکی و همکاران (۱۳۹۷)، صالحی و همکاران (۱۳۹۵)، مقدم و عباس‌پور (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

۵- سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) به ۲ بُعد، ۸ مؤلفه و ۳۷ شاخص طبقه‌بندی و مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ارزشیابی‌شونده (دانشجو) یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است و از نظر اساتید توجه به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصهای آن در هر چه بهتر برگزار شدن ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت و این یافته با نتایج مطالعات: کلین و همکاران (۲۰۱۸)، متکوفسکی و همکاران (۲۰۱۶)، چلن و همکاران (۲۰۱۵)، کلیموا (۲۰۱۴)، الکوران (۲۰۱۲)، ناصری (۱۳۹۶) همسو می‌باشد.

بنابراین انتظار می‌رود با توجه به رشد شتابان کمی آموزش عالی در ایران طی سالهای اخیر زمان پرداختن به امر کیفیت و گام برداشتن در جهت ارتقای آن فرارسیده است. این امر تحقق نمی‌یابد مگر این که ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان جزو فرهنگ دانشگاه درآید زیرا ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارتها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود. لذا شایسته است که دست اندرکاران و مسئولان حوزه برنامه‌ریزی نظام آموزش عالی کشور زمینه را برای هدایت چگونگی انجام فرایند ارزشیابی دانشجویان در دانشگاه هموار سازند و جهت رفع این نواقص و کمبودها برآیند و به تحولات علمی روز در تدوین الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری با نیازهای جامعه و افزایش توانمندی‌ها و صلاحیتهای حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به‌عنوان یک سیاست راهبردی توجه نمایند. چراکه توجه صرف به ارزشیابی و یا یادگیری به‌تنهایی نمی‌تواند نتیجه‌درستی در پی داشته‌باشد؛ زیرا در فرایند ارزشیابی؛ دانشجو، استاد و برنامه درسی نیز نقش مؤثری دارند و در نظرنگرفتن هر کدام در روند ارزشیابی می‌تواند نتیجه را تغییر دهد. امید است که با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش و سایر تحقیق‌های مرتبط، شاهد ارتقاء کیفیت و اثربخشی نظام آموزش عالی کشور باشیم.

پیشنهادهای پژوهش: با توجه به نتایج و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه نمود:

۱- **با توجه به سازه ماهیت ارزشیابی در بُعد معیار و ابزارسنجش** پیشنهاد می‌شود اساتید دانشگاه ضمن داشتن دفتری برای ثبت فعالیت‌های دانشجویان، از انواع روش‌های طراحی سؤال و ابزارسنجش استفاده نمایند، زیرا یک شکل و ثابت عمل کردن بعضی اساتید باعث می‌شود آرشو سؤالات آن استاد نسل به نسل در بین دانشجویان بچرخد.

۲- **با توجه به سازه ماهیت برنامه‌درسی در بُعد روش‌های ارزشیابی برنامه‌درسی** پیشنهاد می‌شود دانشگاه از اساتید برجسته و باتجربه دعوت نماید تا کتابهای راهنمای اساتید برای هردرس ورشته طراحی نمایند.

۳- **با توجه به سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) در بُعد نحوه ارزشیابی استاد** پیشنهاد می‌شود. دانشگاه شیوه‌نامه‌ای طراحی نماید تا الگوی ارزشیابی کنونی از حالت آزمون کتبی (تستی و تشریحی) به سمت استفاده از سایر الگوهای ارزشیابی پیش رود به‌عنوان مثال: الگوی ارزشیابی مبتنی بر رویکرد سیستماتیک، هدف‌مدار، تایلری، CIPP، **کرک پاتریک**، کلاسیک و... بهره گرفته شود و فعالیتهای عملی دانشجویان فقط به نوشتن مقاله، ترجمه و کنفرانس کلاسی خلاصه نشود و از پوشه کار، کار عملی که نشان دهد به مرحله کاربرد رسیده است؟! ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی، خودارزیابی، ارزشیابی از گروه، سوالات مهارت محور، تکالیف تحقیقی، پرسش شفاهی و... نیز استفاده گردد.

۴- **با توجه به سازه ماهیت بازده‌های یادگیری در بُعد ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری** پیشنهاد می‌شود دانشگاه کارگاه‌های آموزش روانشناسی یادگیری جهت آشنایی اساتید با نحوه یادگیری دانشجویان، سطح تفکر، حیطه‌های یادگیری، روش‌های تثبیت و تقویت یادگیری و... برگزار نماید.

۵- **با توجه به سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) در بُعد تفاوت‌های فردی** پیشنهاد می‌شود فعالیتهایی که اساتید طراحی می‌نمایند بر اساس توانایی‌های فردی، شغلی و... آنها باشد به‌عنوان مثال اگر شغل دانشجویی مرتبط با رشته تحصیلی اوست پروژه‌ای که به او داده می‌شود در جهت تقویت علم و دانش او در محیط کارش باشد.

فهرست منابع فارسی

منابع فارسی:

- آقازاده، محرم. (۱۳۹۴). تکنولوژی آموزشی بر پایه رویکرد ساخت‌گرایی. تهران: نشر آبیژ.
- آقازاده، محرم. (۱۳۹۵). راهنمای سنجش و ارزشیابی آغازین ابزارهای کمی و کیفی. مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.
- بازرگان‌هرندی، عباس. (۱۳۹۶). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- براری، نوری؛ خراسانی، اباصلت؛ رضایی‌زاده، مرتضی؛ اعلامی، فرنوش؛ (۱۳۹۸). ارزشیابی از اهداف سطوح عالی یادگیری در محیط‌های یادگیری الکترونیکی. «نشریه علمی آموزش و ارزشیابی» سال دوازدهم - شماره ۴۵ - بهار ۱۳۹۸ ص. ۱۱۱-۱۳۲.
- جان‌گالن. سیلور، ویلیام ام. الکساندر، آرتور جی. لوئیس (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی درسی، ترجمه: غلامرضا خوئی‌نژاد، ناشر آستان قدس رضوی مشهد
- جفایی‌دلویی، رضا؛ کریمی‌مونقی، حسین؛ علیزاده، سمیه. (۱۳۹۴). آزمونی برای آموزش و ارزشیابی دانشجویان. پژوهش در آموزش پزشکی. نامه به سردبیر: پاپ کوئیز.
- خورشیدی، عباس (۱۳۹۴). ارزشیابی آموزشی، ناشر یسطرون
- رضایی، ناهید؛ حسینی، فخرالسادات؛ دهقان، فرزانه؛ سلطانی، لیلا؛ عزیزی، اعظم (۱۳۹۵) بررسی اثربخشی طراحی آموزشی بر اساس حیطه شناختی بلوم با بازده‌های یادگیری گانه، مرکز آموزش عالی شهید شرافت تهران

- سرمدی، محمدرضا؛ ویسی تبار، سلام. (۱۳۹۱). طراحی یادگیری مبتنی بر وب با تأکید بر معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی. دو فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد سال بیست و یکم - دوره جدید شماره ۴.
- سلیمی، جمال؛ امینی، بهنام. (۱۳۹۷). مطالعه تجارب دانشجویان ارشد از روش‌های ارزشیابی اساتید؛ ارائه مدلی مفهومی. نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی. ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی.
- شانک، دیل اچ. (۱۳۹۳). نظریه‌های یادگیری، چشم‌اندازی تعلیم و تربیتی. ترجمه: کریمی، یوسف. نشر ویرایش، چاپ دوم زمستان.
- شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۹۴). رویکردهای یاددهی - یادگیری مفاهیم، بنیادها و نظریه‌ها. مشهد: نشر آستان‌قدس رضوی.
- شفیع‌پور مطلق، فرهاد؛ نظری، حسین. (۱۳۹۲). ارائه مدلی جهت ارزیابی راهبردهای یادگیری الکترونیکی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه فناوری آموزش ۸.
- شکورزاده، رضا؛ ملکی، حسن؛ قصابی چورسی، مهدی. (۱۳۹۳). کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. فصلنامه علوم انسانی.
- صالحی، وحید؛ فیض‌آبادی، نرگس؛ مؤمنی راد، اکبر. (۱۳۹۵). مدل رابطه‌ای یادگیری مشارکتی برخط و راهبردهای آموزشی مبتنی بر آن. همایش ملی آموزش.
- صوفی‌زاده، پروانه؛ ادیب، یوسف؛ رضاپور، یوسف. (۱۳۹۴). پدیدارشناسی تجربیات اساتید دانشگاه تبریز در خصوص عوامل مؤثر بر بهبود فرایند یادگیری دانشجویان. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تبریز.
- عالی، آمنه؛ مبارک قمصری، ریحانه. (۱۳۹۵). فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۳.

پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری نویسنده اول: مریم پاکزاد

- عباس‌زاده، عباس. (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های متداول ارزشیابی و ارتباط آن با رویکردهای یادگیری دردانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۰.
- عشرت‌آبادی، حسن؛ قرونه، داود. (۱۳۹۳). بررسی معیارهای ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی و ارائه چارچوبی ارزیابی آن. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی تهران.
- عطاری‌پور، محمدرضا؛ کزازی، ابوالفضل؛ الیاسی، مهدی؛ بامدادصوفی، جهانیار. (۱۳۹۷). مدل ارتقاء یادگیری فناورانه برای توسعه نوآوری دوسوتوان؛ مطالعه موردی صنعت فولاد کشور. فصلنامه علمی-پژوهشی بهبود مدیریت دوره دوازدهم پاییز.
- فراهانی، محمدی. (۱۳۹۳). بررسی برخی عوامل مؤثر بردستاوردهای یادگیری دوره کارشناسی آموزش مهندسی برق، رساله دکتری سنجش آموزش. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- قدیم‌خانی، رسول (۱۳۹۳). اصول و روشهای یاددهی و یادگیری، دوره یکساله مهارت‌آموزی کارآموزان استخدام پیمانی آموزش و پرورش، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- قناعتیان جهرمی، فاطمه. (۱۳۹۸). تأثیر بیان آموزشی حمایت‌کننده استقلال بر یادگیری یک مهارت ورزشی: نقش واسطه‌ای حق انتخاب ادراک شده، پنجمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، بندرعباس، دانشگاه فرهنگیان. ص ۶۹-۷۸.
- کلباسی، افسانه؛ نصر، احمدرضا؛ خروشی، پوران؛ اطهری‌اصفهانی، زینب‌السادات. (۱۳۹۴). "بررسی مؤلفه‌های ارزشیابی واحد درسی و اجرای موردی آن توسط دانشجویان معلمان مرکز شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان."
- ماکولاتی، زهره؛ نقدی، مجید؛ نقی‌زاده، محمدمهدی؛ بهار، محبوبه. (۱۳۹۲). ارزیابی نقش عوامل مؤثر در طراحی الگوی منظم آموزشی بر یادگیری ازدیدگاه دانشجویان

علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی فسا. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی: خرداد

۱۳۹۲، دوره ۱۳، شماره ۳. (پیاپی ۵۳) از صفحه ۱۹۰ تا صفحه ۲۰۰.

- مالکی، مانده؛ فردانش، هاشم؛ ابراهیم طلایی؛ حاتمی، جواد. (۱۳۹۷). طراحی و اجرای

الگوی یادگیری مبتنی بر نمونه‌سازی و تأثیر آن بر یادگیری مفاهیم و کنش‌های نمونه

سازی. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۶.

- معروفی، یحیی. (۱۳۸۶). تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و طراحی

الگوی مناسب برای ارزشیابی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی -

برنامه‌ریزی درسی.

- مقدم، آرش؛ عباس‌پور، عباس (۱۳۹۰). طراحی مدل مفهومی یکپارچه‌سازمان

یادگیرنده. فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی‌نو در مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد

اسلامی واحد مرودشت. سال دوم - شماره ۴، پیاپی ۸، ص ۵۴-۲۱.

- ملکی، حسن. (۱۳۹۶). برنامه‌ریزی درسی. (راهنمای عمل). تهران: انتشارات پیام

اندیشه.

- ملکی، حسن. (۱۳۹۲) مبانی برنامه‌ریزی آموزشی متوسطه. تهران: انتشارات سمت.

- ملکی، حسن؛ محمدی‌مهر، مژگان (۱۳۸۸) فرآیند ارزشیابی برنامه‌درسی، مجله:

دانشکده ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال چهارم، شماره ۲، پاییز زمستان، شماره

مسلل ۷

- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). برنامه درسی. (نظرگاهها، رویکرده و چشم اندازها).

تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

- میرزایی، علیرضا؛ کاوری‌زاده، فروزان؛ لهرابیان، وحید؛ یگانه، زیبا. (۱۳۹۴). روش‌های

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان؛ دانشگاه علوم پزشکی ایلام. دو ماهنامه علمی -

پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی؛ ۸(۲): ۹۱-۹۷.

پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری نویسنده اول: مریم پاکزاد

- ناصری، دلبر؛ نوریان‌فر، سیدکرم؛ شجاعت‌پور، جواد. (۱۳۹۴). تأثیر ارزشیابی تدریس اساتید بر فرایند یادگیری دانشجویان، سومین همایش ملی مدرسه فردا، چالوس، دانشکده فنی و حرفه‌ای سما واحد چالوس.
- ناصری، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی تجربه زیسته اساتید گروه علوم انسانی از شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان و پیامدهای روانشناختی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- ناظم نژاد، ندا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز با راهبردهای تدریس، روش‌های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان در فرایند یاددهی-یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی - مدیریت آموزشی.
- نعمتی، ش. و ک. (۱۳۹۶). نقش تکنولوژی کمکی در ارتقای کیفیت یادگیری افراد دارای نیازهای آموزشی ویژه: پژوهشی نظام‌مند در حوزه ناتوانی‌های تحولی. مجله مطالعات ناتوانی.
- نوری امام‌زاده ئی، طاهره؛ نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی، رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. سال یازدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۲، بهار و تابستان ۱۳۹۵.
- یوسفی افراشته، مهدی. (۱۳۹۳). ساخت و اعتباریابی آزمون سنجش دستاوردهای یادگیری دوره کارشناسی علوم آزمایشگاهی. رساله دکتری سنجش آموزش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

ب: فهرست منابع انگلیسی

- Alkin, C.. (2018). Evaluation essentials from A to Z. New York. The Guilford Press.

- Alkin, M. C. & Christie, A. C. (2012). An Evaluation Theory Tree, In. M. C. Alkin. (Ed.). *Evaluation Roots: Tracing theorists' Views and influences.* (pp. 12-65)
- Alkuran. (2012). "Evaluation Methods for Student Learning in Higher Education. *Journal of Instructional Pedagogies* Volume 21.
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP Model for quality evaluation at school level: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5. (1), 189-206.
- Bacanlı, H., & Sahinkaya, O. (2018). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Berrett, D. (2016). The next great hope for measuring learning. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/The-Next-Great-Hope-for/238075>.
- Biggs, J. B. (2011). Enhancing learning: A matter of style or approach? In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles.* (73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Candra, R., Rahayu, E. S., & Putra, N. M. D. (2020). Development of Science Module SETS Approach to Strengthen Cognitive Learning Outcomes of Elementary School Students. *Journal of Primary Education*, 9. (3), 20-29.
- Carens, J., Moya, S., & Perramon, J. (2017). Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcomes. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20. (2), 118-130.
- Chan, C. K.Y., & Prosser, M. T. (2015). Evidence of Student Learning Outcomes—Why and How?. In *International Conference: Assessment For Learning In Higher Education: Pre-conference Workshop*, 2015.

- Cheng, R. & Lam, S. (2018). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38. (2), 136-14.
- Clavijo, A. (2012). Redefining the role of language in the curriculum: Inquiry-based curriculum an alternative. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 3, 1.
- Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes internationally: Insights and frontiers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41. (5), 662-676.
- Edwards, M., Kerevel, Y., & Hultquist, P. (2020). Do simulations improve higher-order learning outcomes? Evaluating student learning through a simulated regional trade agreement negotiation.
- Fadilah et al. (2017). "The Impact of Using Textured Learning and Learning. (CTL). Model Based on Textbook Study Using Mind Mapping Media to Evaluate Student Learning Outcomes on Chemistry. *The Journal of Finance*, 64. (5): 1985-2021.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2019). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15. (1), 77-95.
- Goh, C. F., Tan, O. K., Rasli, A., & Choi, S. L. (2019). Engagement in peer review, learner-content interaction and learning outcomes. *The International Journal of Information and Learning Technology*.
- Hadullo, K., Oboko, R., & Omwenga, E. (2017). A model for evaluating e-learning systems quality in higher education in developing countries. *International Journal of Education and Development using ICT*, 13. (2).
- Havnes, A., & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28. (3), 205-223.

- Khan, F.M.A., & Masood, M. (2018). The effectiveness of an interactive multimedia courseware with cooperative mastery approach in enhancing higher order thinking skills in learning cellular respiration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 977-984.
- Kapler, I.V., Weston, T., & Wiseheart, M. (2019). Spacing in a simulated undergraduate classroom: Long-term benefits for factual and higher-level learning. *Learning and Instruction*, 36, 38-45.
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2018). *Writing and Learning Outcomes: A Practical Guide. Implementing Bologna in your Institution*. No. 1-30.
- Khan, F.M.A., & Masood, M. (2018). The effectiveness of an interactive multimedia courseware with cooperative mastery approach in enhancing higher order thinking skills in learning cellular respiration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 977-984.
- Klein, C., & Hess, R. M. (2018). Using learning analytics to improve student learning outcomes assessment: Benefits, constraints, & possibilities. In *Learning analytics in higher education*. (pp. 140-159). Routledge.
- Klimova, B.F. (2014). Evaluation methods as an effective tool for the development of students' learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 112-115.
- Kuh, G.D., Ikenberry, N.A., Cain, T. R., Ewell, P.T., Hutchings, P., & Kinzie, J. (2015). Beyond compliance: Making assessment matter. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47. (5), 8-17.
- Lau, K.W., Lee, P.Y., & Chung, Y.Y. (2019). A collective organizational learning model for organizational development. *Leadership & Organization Development Journal*, 40. (1), 107-123.
- Liu, M. H. (2016). Blending a class video blog to optimize student learning outcomes in higher education. *The Internet and Higher Education*, 30, 44-53.

- Malterud, K. (2016). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358, 483-488.
- McDowell, L., Sambell, K., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Melgozzo et al. (2017). "The Value of Evaluating the Learning Outcomes of Higher Education Students".
- Mentkowski, M., Abromeit, J., Mernitz, H., Talley, K., Knuteson, C., Rickards, W. H., ... & Mente, S. (2016). *Assessing Student Learning Outcomes Across a Curriculum*. In *Assessing Competence in Professional Performance across Disciplines and Professions*. (pp. 141-157). Springer, Cham.
- Merchant et al. (2014). "The Effectiveness of Virtual Reality Education on Student Learning Outcomes in K-12 and Higher Education: A Meta-Analysis".
- Moldovana, V. O., & Bocoş-Binţinţan, M. D. (2016). *The Influence of Scouting Activities upon the Behaviour of the Young Pupil*.
- Paulini, A. (2015). "Improving Student Learning Performance and Learning Outcomes" *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 15, No. 1, 2015, 20-33.
- Paulini, A. (2015). "Improving Student Learning Performance and Learning Outcomes" *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 15, No. 1, 2015, 20-33.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). *Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41. (7), 1008-1032.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- Rockman, I. F. (2019). *Integrating information literacy into the learning outcomes of academic disciplines: A critical 21st-century issue*. *College & Research Libraries News*, 64. (9), 612-615.

- Rowlands, I, D. Nicholas, H R. Jamali and Paul Huntington. (2016).what do faculty and students really think about ebooks? *Aslib proceeding:New Information Perspectives* 59. (6): 489-511.
- Rupp, M. A., Odette, K. L., Kozachuk, J., Michaelis, J. R., Smither, J. A., & McConnell, D. S. (2019).Investigating learning outcomes and subjective experiences in 360-degree videos. *Computers & Education*, 128, 256-268.
- Soto, X.,Seven,Y.,McKenna, M., Madsen, K.,Peters-Sanders,L.,Kelley,E.S.,& Goldstein, H. (2020).Iterative Development of a Home Review Program to Promote Preschoolers' Vocabulary Skills: Social Validity and Learning Outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-19.
- Stisco Sacco. Olde Bekkink M, Donders R, van Muijen GN, Ruitter DJ. (2009) Challenging medical students with an interim assessment: A positive effect on formal examination score in a randomized controlled study. *Adv Health Sci Educ Theory Pract.*;17. (1): 27-37. [PubMed].
- Sumble. (2016)."Evaluation and Feedback in Higher Education. *Student Engagement in Higher Education Journal* Vol 1, Issue 1, September.
- West,R.,& Crightion,J. (2009).Examination Reform in Central and Eastern. *Journal Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* Volume 6, Issue 2.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J.F. (2016).Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, 43. (1), 15-27.