

شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران

فرهاد سراجی *
یحیی معروفی **
طاهره رازقی ***

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی چالش‌های مربوط به شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش عالی است. در بخش کیفی ۱۲ نفر از مدرسان با سابقه آموزشی دانشگاه بوعلی سینا با نمونه‌گیری ملاک محور و در بخش کمی ۳۸۴ نفر دانشجو با نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. در بخش کیفی برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته و مقوله‌بندی و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد و داده‌های آن با تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل واریانس تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد، شش عامل شامل عدم آشنایی اساتید با اهداف ارزشیابی، موانع ساختار نظام آموزش عالی، بی‌توجهی به پیامدهای منفی ارزشیابی، نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر، عدم توجه به کسب مهارت‌های سطوح بالا و عدم تأکید شیوه‌های ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری ۴۱/۳۶ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران با چالش‌های متعددی روبه‌رو است که بخشی از این چالش‌ها در پژوهش حاضر شناسایی شده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، آموخته‌ها، تکوینی، آموزش عالی، فرآیند

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا، همدان (مسئول مکاتبات: fseraji@gmail.com)

** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا، همدان

*** کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان

مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها از دیرباز در تربیت نیروی انسانی ماهر و شهروندان فهیم نقش محوری برعهده دارند. آنها برای ایفای این نقش مهم به برنامه درسی قوی و روزآمد، مدرسان با صلاحیت، رهبران آموزشی آگاه و ساختار منسجم نیاز دارند (بلاکس‌هام^۱ و بوید^۲، ۲۰۰۷: ۶۹). دانشگاه‌های با کیفیت ضمن ساختارسازی و بهره‌مندی از رهبری و مدیریت افراد آگاه، به طور مستمر در جهت طراحی برنامه‌های درسی قوی و پرورش مدرسان با مهارت تلاش می‌کنند. کیفیت این عناصر در کنار هم و به صورت یک کل منسجم، ضمانت‌کننده کیفیت دانشگاه است که تحقق آن مستلزم اتخاذ تصمیم‌های منطقی و دقیق در فرآیند طراحی برنامه‌ها و اجرای آنهاست (بوید^۳، ۲۰۰۷: ۱۵). در مرحله طراحی، تصمیم‌ها اغلب بر تعیین اهداف و رسالت‌ها، تعیین شیوه‌های مدیریت و رهبری، تدارک ساختارهای مورد نیاز، طراحی و تولید برنامه‌های درسی و نحوه آماده‌سازی مدرسان متمرکز است و در مرحله اجرا بار اصلی این مسئولیت بر دوش مدرسان است و سایر مولفه‌ها نظیر ساختارها، شیوه‌های مدیریت و نوع برنامه درسی به تسهیل اجرای آن فرآیند کمک می‌کنند (یوحین^۴، ۲۰۰۹: ۱۷).

مدرس در مرحله اجرای برنامه درسی، بر اساس فلسفه تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود می‌تواند برخی از عناصر برنامه درسی مانند محتوا، فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی را دستکاری کند. او می‌تواند با توجه به ویژگی‌های دانشجویان، محتوای درس را متناسب با موقعیت، مورد بازبینی قرار دهد، برای مشارکت دانشجویان در فرآیند یادگیری فعالیت‌های متنوع فردی و جمعی تدارک ببیند و با توجه به نوع موضوع درس، ویژگی‌های دانشجویان، منابع و امکانات در دسترس، از شیوه‌های متنوع تدریس بهره گیرد. همچنین او می‌تواند از شیوه‌های گوناگون ارزشیابی برای کمک به بهبود فرآیند یادگیری و تعیین میزان آموخته‌های دانشجویان استفاده نماید (هیگمن^۵، بیلما^۶ و گوند‌رسان^۷، ۲۰۰۶).

-
1. Sue Bloxham
 2. Pete Boyd
 3. D. Boud
 4. G. Joughin
 5. C. J. Hickman
 6. C. Bielema
 7. M. Gunderson

ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که در مرحله طراحی و تولید برنامه درسی درباره نوع و نحوه اجرای آن تصمیم‌گیری و به مدرس پیشنهاد می‌شود. هدف ارزشیابی به طور عمده به شناسایی نقاط ضعف و قوت دانشجویان و ارائه بازخورد به آنها، اصلاح و بازبینی شیوه‌های تدریس، اصلاح برنامه درسی، ارائه گزارش به ذینفعان و مدیران نظام آموزشی و تهیه داده‌های مورد نیاز برای تصمیم‌گیری‌ها و تعیین نمره دانشجویان مربوط می‌شود (آیزنر^۱، ۱۹۹۴: ۱۷۵). بعضی از صاحب نظران برنامه درسی مانند تایلر و آیزنر ارزشیابی را به عنوان ایدئولوژی عملیاتی در نظر می‌گیرند که بر سایر عناصر برنامه درسی، نحوه عملکرد مدرس، رفتارهای دانشجو و حتی بر ساختار نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد (یوحین، ۲۰۰۹: ۲۲؛ کیل^۲، کیتای^۳ و وینگ^۴، ۲۰۰۶). از این رو تصمیم‌گیری درباره شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان اغلب بر اساس فلسفه تربیتی، نظریه یادگیری و تلقی از یادگیری صورت می‌گیرد. فلسفه‌های تربیتی اثبات‌گرا و نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی بر شیوه‌های ارزشیابی عینی، نظیر آزمون‌های چندگزینه‌ای، کوتاه پاسخ و جورکردنی تأکید می‌کنند (دیکلی^۵، ۲۰۰۶) در مقابل فلسفه‌های تربیتی تفسیری و نظریه‌های یادگیری شناخت‌گرا بر ارزشیابی‌های ذهنی مانند خودارزیابی، پروژه و خلق آثار توجه دارند (یانگ^۶ و کیم^۷، ۲۰۱۰). اما در اجرای شیوه‌های ارزشیابی غالباً تصمیم‌های مربوط به ارزشیابی به عنوان حلقه مجزا از فرآیند آموزش تلقی می‌شود و به طور عمده از شیوه‌های ارزشیابی برای تعیین نمره، ابقاء یا ارتقای تحصیلی استفاده می‌شود (راتبرگ^۸، ۲۰۰۶). در چنین تفکری نمی‌توان ارزشیابی را به عنوان عاملی برای کمک به بهبود فرآیند یادگیری و ارائه بازخورد مناسب به یادگیرنده در نظر گرفت.

استفاده از ارزشیابی برای بهبود فرآیند یادگیری باید در ابتدای آموزش و حین آموزش صورت گیرد تا با به کارگیری داده‌های حاصل از آن بتوان تصمیم‌های آموزشی مناسب و بازخوردهای سازنده برای یادگیرنده تدارک دید. صاحب‌نظران

-
1. W. E. Eisner
 2. M. Keppell
 3. E. A. Kitoi
 4. A. M. W. Wing
 5. S. Dikli
 6. V. Young
 7. D. Kim
 8. I. Rotberg

برای اشاره به ارزشیابی تکوینی از اصطلاح «ارزشیابی برای یادگیری»^۱ و برای ارزشیابی تراکمی از اصطلاح «ارزشیابی از یادگیری»^۲ استفاده می‌کنند (سوزاکی، ۲۰۰۹: ۵۹). از این نظر، اگر در حین آموزش، شیوه‌های مختلف ارزشیابی با هدف ارائه بازخورد و کمک به بهبود فرآیند آموزش و یادگیری به کار گرفته شود، ارزشیابی نیز بخشی از فرآیند یادگیری تلقی خواهد شد و سه جریان آموزش، یادگیری و ارزشیابی را با هم تلفیق خواهد کرد. ولی اگر ارزشیابی در انتهای آموزش انجام شود، هدف آن به نمره‌گذاری و گزارش میزان آموخته‌های یادگیرندگان محدود خواهد شد (مک‌ملیان^۳، ونبل^۴ و وریر^۵، ۲۰۱۳).

آموزش دانشگاهی اهداف شناختی، مهارتی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی گسترده‌ای را دنبال می‌کند که باید برای اطمینان از میزان تحقق آنها و برای کمک به بهبود یادگیری آنها شیوه‌های ارزشیابی متناسب و متنوعی به کار گرفته شود (ثرن پاور^۶، شرارا^۷ و گولد اسمیت^۸، ۲۰۱۰). اما در عمل به طور عمده در ارزیابی، اهداف اهداف شناختی مورد توجه قرار می‌گیرد و سایر اهداف مورد غفلت واقع می‌شود. از نظر مک‌لاولین^۹ (۲۰۰۳) شیوه‌های ارزشیابی متداول در دانشگاه‌ها دارای چهار عیب اساسی زیر است: استفاده از یک شیوه برای ارزشیابی همه یادگیرندگان و عدم توجه به تفاوت فردی آنها، تأکید بیش از حد بر ارزشیابی تراکمی، عدم استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مبتنی بر شغل نظیر پروژه یا مطالعه موردی و عدم استفاده از راهبردهای خودسنجی و سنجش به وسیله هم‌گروهی. همچنین یوحین (۲۰۰۹) ضمن تأکید بر غیرکاربردی و حافظه‌محور بودن ارزشیابی‌های سنتی دانشگاه‌ها، معتقد است نظام آموزشی علاوه بر هدف‌های موضوعی، هدف‌های دیگری نظیر هدف‌های رشد ذهنی، شخصی، اجتماعی و عملی نیز دارند که باید در ارزشیابی از آموخته‌ها هم مد نظر قرار گیرد و شیوه‌های متناسب با آن به کار گرفته شود (یوحین، ۲۰۰۹: ۱۸). شواهد

-
1. Assessment for learning
 2. Assessment from learning
 3. L. Suskie
 4. J. H. McMillan
 5. J. C. Venable
 6. D. Varier
 7. D. L. Trumpower
 8. H. Sharara
 9. T. E. Goldsmith
 10. C. Mc Loughlin

پژوهشی گوناگون نیز برخی از چالش‌های مربوط به ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان را نشان داده است. برنچی^۱ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که ارزشیابی‌های آموزشی به ویژه در دانشگاه‌ها برای ارائه بازخورد به یادگیرندگان به کار گرفته نمی‌شود. لوین^۲ و سان^۳ (۲۰۰۳) و بستون^۴ (۲۰۰۹) در پژوهش‌های جداگانه‌ای مهم‌ترین چالش‌های ارزشیابی از دانشجویان را عدم آشنایی استادان با شیوه‌های مناسب ارزشیابی و حاکمیت شیوه‌های آموزش معلم محور تلقی می‌کنند. ترنت^۵ (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داده است، که گرایش به رقابت، نمره گرایی و تقلب، از موارد نابهنجار آموزشی است که در بین دانشجویان متداول است. وی منشأ این گرایش‌ها را در محتوای برنامه درسی، قوانین انعطاف ناپذیر، جدول زمانی ثابت ترم‌های تحصیلی، پراکندگی درس‌ها، تأکید بیش از حد بر حفظ مطالب و یادگیری سطحی می‌داند.

سون^۶ (۲۰۰۶) دشواری‌های سازمانی و موانع ساختاری موجود در نظام آموزشی و برنامه درسی دانشگاهی را از چالش‌های مهم برای اجرای صحیح ارزشیابی تلقی می‌کند. جی فاستر^۷ (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان می‌دهد که اجرای ارزشیابی تکوینی و عدم استفاده از شیوه‌های مناسب برای ارزشیابی، به تدریج دانشجویان را به یادگیری سطحی، رقابت شدید و گرایش به تقلب ترغیب می‌کند.

در ایران نیز پژوهش‌هایی مانند فتح‌آبادی (۱۳۸۵) نشان می‌دهد، استفاده بیش از حد از روش‌های ارزشیابی عینی، مانع اجرای آموزش‌های یادگیرنده محور است. به علاوه شریف‌آبادی، نصر و عابدی (۱۳۸۸) در یافتند که اغلب مدرسان دانشگاهی شاخص‌های ارزشیابی عملکرد تحصیلی را به درستی به اجرا نمی‌گذارند. می‌توان گفت فرآیند یادگیری در نظام آموزش عالی از یک سو با مسائل و موانعی روبه‌روست که منشأ آنها درون نظام آموزشی است و از سوی دیگر مسائل متعددی از سمت خرده نظام‌های اجتماعی خارج از نظام آموزش عالی بر آن وارد می‌شود (یوحین، ۲۰۰۹: ۱۷). بر این اساس ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان از درون و بیرون نظام آموزش

-
1. I. Barrenechea
 2. A. Levine
 3. C. J. Sun
 4. C. Boston
 5. S. Tarant
 6. S. Seun
 7. C. Gfoster

عالی تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار می‌گیرد که در اغلب پژوهش‌ها مانند فتح آبادی (۱۳۸۵)، شریف آبادی، نصر و عابدی (۱۳۸۸)، جی فاستر (۲۰۰۴)، سون (۲۰۰۶)، ترنت (۲۰۰۸) و بستون (۲۰۰۹) فقط به بررسی عوامل درونی تأکید شده است. اما شناسایی موانع و چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به بررسی مجموعه عوامل درونی و بیرونی نیاز دارد. از این رو هدف پژوهش حاضر شناسایی چالش‌های مربوط به شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران است.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ جمع‌آوری اطلاعات توصیفی، از نوع پیمایشی است که در دو بخش کمی و کیفی انجام شده است. جامعه آماری آن شامل دو دسته افراد است، دسته اول ۱۲ نفر از مدرسانی هستند که بر اساس نمونه‌گیری مبتنی برهدف و ملاک محور از بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بوعلی سینا با توجه به سه ملاک زیر انتخاب شده‌اند. انتخاب شده‌اند: (۱) افرادی که حداقل ده سال سابقه تدریس در موسسات آموزش عالی را دارا بودند. (۲) در طی سال‌های گذشته حداقل دو بار به عنوان استاد نمونه گروه انتخاب شده‌اند و (۳) در بین مدرسان و دانشجویان گروه در زمینه‌های آموزشی حسن شهرت داشته‌اند. سه ملاک مورد نظر بر اساس این منطق در نظر گرفته شد که ارزشیابی، بخش مهمی از فرآیند آموزش و یادگیری است. افرادی که از تجربه، دانش و مهارت لازم در زمینه آموزش برخوردار باشند، می‌توانند در چالش‌های مربوط به شیوه‌های ارزشیابی بهتر اظهار نظر نمایند. جامعه آماری دوم نیز شامل همه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه بوعلی سینای همدان است که تعداد آنها مطابق آمار دفتر معاونت آموزشی دانشگاه ۷۳۰۹ نفر بوده. حجم نمونه انتخاب شده از این جامعه طبق جدول کرجسی و مورگان ۳۸۴ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری از این جامعه، روش طبقه‌ای نسبتی بود که در آن از هر دانشکده به نسبت کل جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی و میزان حجم نمونه مورد نظر، تعدادی دانشجو برای مشارکت در پژوهش انتخاب شده است. در جدول (۱) جمعیت دانشجویی دانشکده‌ها و تعداد نمونه مورد نظر از هر دانشکده به تفکیک ارائه شده است.

جدول (۱) جمعیت دانشجویان مقطع کارشناسی هر دانشکده و حجم نمونه

ردیف	نام دانشکده	تعداد کل دانشجویان	حجم نمونه	ردیف	نام دانشکده	تعداد کل دانشجویان	حجم نمونه
۱	ادبیات و علوم انسانی	۱۸۷۶	۱۰۰	۵	شیمی	۲۲۰	۱۱
۲	اقتصاد و علوم اجتماعی	۷۴۶	۴۰	۶	علوم پایه	۷۱۰	۳۸
۳	کشاورزی	۱۶۸۵	۹۰	۷	هنر و معماری	۳۵۵	۱۹
۴	فنی مهندسی	۱۳۴۱	۷۱	۸	دامپزشکی	۳۷۶	۲۰

با توجه به جدول (۱) از هشت دانشکده که در مجموع ۷۳۰۹ نفر دانشجوی کارشناسی داشتند، به تفکیک از هر دانشکده نمونه مورد نظر متناسب با حجم نمونه کل انتخاب شدند. در این پژوهش برای جمع آوری داده‌ها از دو نوع ابزار استفاده شده است. برای جمع آوری اطلاعات از جامعه مدرسان از مصاحبه نیمه ساختار یافته و برای جمع آوری اطلاعات از جامعه دانشجویان، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. برای تهیه سؤال‌های مصاحبه، پیشینه پژوهش و به ویژه الگوی مک لاولین (۲۰۰۳) و یوچین (۲۰۰۹) مد نظر قرار گرفت و بر اساس آن مصاحبه‌ها حول موضوعاتی همچون، عواقب استفاده بیش از حد از ارزشیابی پایانی، عدم استفاده از ارزشیابی‌های فرآیندی و مستمر، عدم توجه به مجموعه هدف‌های یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی)، عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی در فرآیند یاددهی - یادگیری، عدم استفاده از ارزشیابی‌های غیر عینی و عدم توجه به تفاوت‌های فردی در ارزشیابی سازماندهی و اجرا شد.

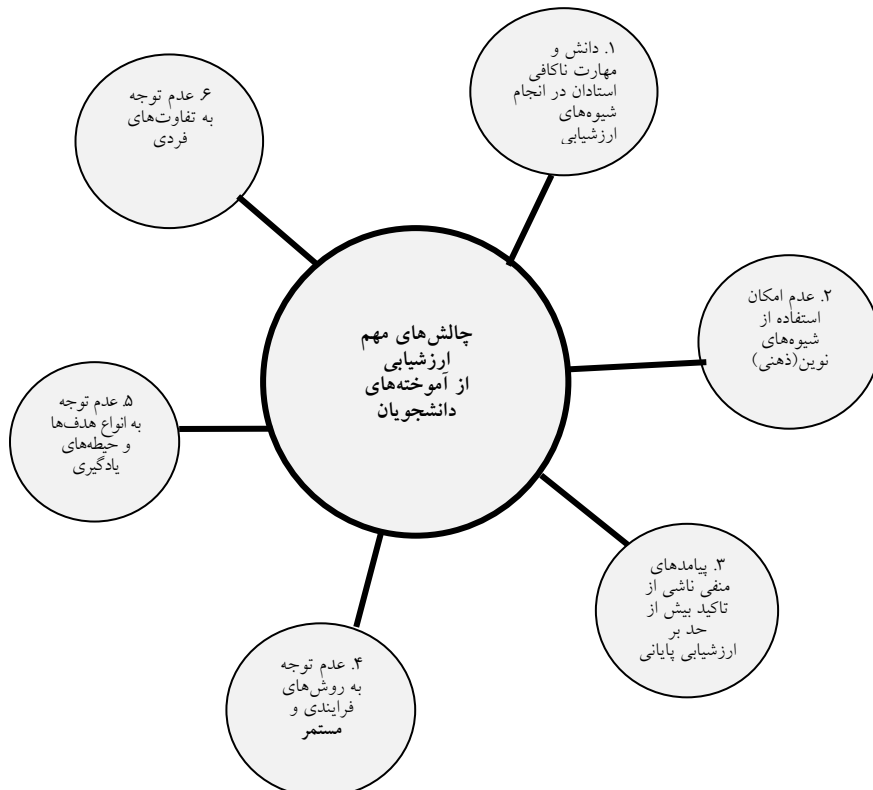
برای اطمینان از قابلیت اعتماد داده‌های حاصل از مصاحبه به جای روش‌های معمول برای برآورد روایی و پایایی از شیوه‌هایی نظیر قابلیت انتقال^۱، قابلیت اتکاء^۲ و قابلیت تأیید^۳ تأیید استفاده می‌شود. در این پژوهش با انجام اقداماتی مانند؛ طرح و بررسی سؤال‌های مصاحبه با سه نفر متخصص ارزشیابی در آموزش عالی، انجام کدگذاری‌ها در زمان‌های متفاوت و کفایت افراد مورد ارجاع تلاش‌های لازم برای افزایش قابلیت اعتماد به داده‌های مصاحبه صورت گرفته است. ابزار پرسشنامه نیز پس از تحلیل داده‌های مصاحبه و بر اساس نتایج حاصل از آن تنظیم گردید. برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه از نظرات ده نفر از متخصصان ارزشیابی آموزشی و برنامه درسی آموزش عالی استفاده شد. پرسشنامه نهایی با ۳۵ سؤال، دارای دو بخش بود که بخش اول مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی و بخش دوم مربوط به گویه‌های مرتبط با چالش‌های ارزشیابی بود. پایایی ابزار تهیه شده

1. Trustworthiness
2. Transferability
3. Dependability
4. Conformability

پس از اجرای آزمایشی و با محاسبه ضریب آلفای کرانباخ $0/88$ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرانباخ برای هر یک از عامل‌ها به ترتیب؛ دانش و مهارت استادان $0/89$ ، تفاوت‌های فردی $0/87$ ، شیوه‌های ارزشیابی جدید $0/91$ ، پیامدهای ارزشیابی پایانی $0/83$ ، ارزشیابی حیطه‌ها و اهداف متنوع $0/85$ و توجه به ارزشیابی‌های مستمر $0/93$ محاسبه شد. داده‌های حاصل از مصاحبه ابتدا با استفاده از امکانات الکترونیکی ضبط و پس از چند بار گوش دادن به روی کاغذ انتقال داده سپس داده‌های به دست آمده ساده سازی شد و آنگاه مقوله‌بندی گردید. برای تحلیل داده‌های کمی از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با دوازده نفر از استادان با سابقه و مجرب نمودار (۱) به عنوان چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌ها در نظام آموزش عالی به حساب می‌آیند.



نمودار (۱) عوامل مهم و تأثیر گذار بر ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان

با توجه به نمودار (۱) تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که عواملی مانند دانش و مهارت ناکافی استادان درباره ارزشیابی، عدم امکان استفاده از شیوه‌های ارزشیابی نوین، پیامدهای منفی ناشی از تأکید بیش از حد بر ارزشیابی پایانی، عدم توجه به ارزشیابی مستمر، عدم توجه به اهداف متفاوت و حیطه‌های یادگیری و غفلت از توجه به تفاوت‌های فردی، از چالش‌های مهم ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به حساب می‌آیند.

بر اساس داده‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، پرسشنامه تهیه، تنظیم و اجرا شد. سپس برای شناسایی چالش‌های مهم از تحلیل عامل اکتشافی استفاده گردید. برای اجرای تحلیل عامل اکتشافی (EFA) و روش مولفه‌های اصلی (PC) پیش فرض‌های لازم در مورد شاخص کفایت نمونه برداری (KMO)، معنی‌داری آزمون بارتلت، بالاتر از ۰/۴۰ بودن بار عاملی گویه‌ها پس از چرخش، مد نظر قرار گرفت و بر اساس تحلیل‌های به دست آمده، مقدار KMO برابر ۰/۹۳۰، شاخص آزمون بارتلت ۳۲۳۱/۹۴ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ است. بر این اساس می‌توان فرآیند تحلیل عاملی را صورت داد. عوامل با استفاده از تحلیل مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس شناسایی شد که در جدول (۲) عامل‌های شناسایی شده، ترتیب اولویت آنها و شاخص‌های آماری مربوطه ارائه شده است.

جدول (۲) ترتیب اولویت و شاخص‌های آماری عوامل شش گانه با استفاده از تحلیل

مولفه‌های اصلی

ردیف	عوامل به ترتیب اولویت	مقدار ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده	تعداد گویه‌ها
۱	عدم آشنایی مدرسان به فلسفه و هدف ارزشیابی	۵/۴۴	۱۷/۰۲	۱۷/۰۲	۶
۲	مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش عالی	۱/۹۵	۶/۱۰	۲۳/۱۳	۶
۳	بی توجهی به پیامدهای منفی شیوه‌های ارزشیابی فعلی	۱/۷۲	۵/۳۷	۲۸/۵۰	۶
۴	نبود بسترهای لازم برای اجرای ارزشیابی مستمر	۱/۴۷	۴/۶۱	۳۳/۱۲	۶
۵	عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا	۱/۳۴	۴/۳۰	۴۱/۳۶	۴
۶	عدم تأکید ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری	۱/۲۹	۴/۲۰	۳۷/۳۲	۴

با توجه به داده‌های جدول (۲)، شش عامل شامل عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی، مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش عالی، بی‌توجهی به پیامدهای منفی شیوه‌های ارزشیابی فعلی، نبود بسترهای لازم برای اجرای ارزشیابی مستمر، عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا و عدم توجه ارزشیابی‌ها به حیطه‌های مختلف یادگیری به ترتیب اولویت چالش‌های مربوط به ارزشیابی در نظام آموزش عالی ایران را نشان می‌دهند. در مجموع شش عامل شناسایی شده ۴۱/۳۶ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. عامل عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی با ۱۷/۰۲ درصد بیشترین سهم واریانس و عامل عدم توجه به یادگیری مستقل با ۴/۲۰ کمترین سهم را در تبیین چالش‌ها ایفاء می‌کنند. در جدول (۳) گویه‌های مربوط به هر عامل و بار عاملی آنها ارائه شده است.

جدول (۳) گویه‌های عامل‌های مربوط به چالش‌های ارزشیابی در آموزش عالی و بار عاملی آنها

عامل‌ها	گویه‌ها	بار عاملی
عدم آشنایی مدرسان به فلسفه و هدف ارزشیابی	عدم ارائه بازخورد مناسب به دانشجویان	۰/۶۶۳
	عدم توجه به تقویت حس اعتماد به نفس دانشجویان	۰/۶۵۶
	عدم توجه به علائق دانشجویان در ارزشیابی‌ها	۰/۶۳۶
	تلقی از ارزشیابی به مثابه میج‌گیری	۰/۴۶۶
	پیش‌داوری نامناسب نسبت به عملکرد دانشجویان	۰/۴۱۰
	عدم توجه به سبک‌های یادگیری دانشجویان در ارزشیابی‌ها	۰/۴۰۱
مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش عالی	نبود امکانات مورد نیاز برای ارزشیابی جدید	۰/۶۵۶
	عدم انطباق محتوای دروس با اجرای ارزشیابی جدید	۰/۶۴۸
	نبود زمینه‌های اجتماعی لازم برای استفاده از شیوه‌های ارزشیابی جدید	۰/۵۷۹
	عدم انطباق بین تعداد واحدهای درسی و شیوه‌های جدید ارزشیابی	۰/۵۴۷
	عدم تناسب بین ساختار دروس با شیوه‌های ارزشیابی جدید	۰/۵۳۰
	وجود مقررات سلسله‌مراتبی و اجباری	۰/۴۸۹
عدم توجه بر پیامدهای غیر تربیتی شیوه‌های ارزشیابی	ترغیب دانشجویان به حفظ و ازبر کردن مطالب درسی	۰/۷۷۳
	ایجاد فضای رقابت نامطلوب در بین دانشجویان	۰/۷۵۳
	وادار سازی دانشجویان به تقلب و سرقت ادبی	۰/۷۵۱
	وادار کردن دانشجویان به یادگیری سطحی مفاهیم و مسائل	۰/۷۲۰
	ترغیب دانشجویان به نمره‌گرایی صرف	۰/۶۲۱
	ترغیب دانشجویان به مطالعه غیر مستمر و شب امتحانی	۰/۴۹۳

عاملی بار	گویه‌ها	عامل‌ها
۰/۷۵۱	زمان بر بودن اجرای ارزشیابی مستمر در کلاس‌ها	نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر
۰/۶۵۷	عدم آشنایی مدرسان با نحوه اجرای شیوه‌های ارزشیابی مستمر	
۰/۵۴۱	تراکم بیش از حد دانشجویان در کلاس‌ها	
۰/۵۰۳	پرمشغله‌گی مدرسان	
۰/۴۶۶	استفاده از شیوه‌های تکراری و نامناسب برای ارزشیابی مستمر	
۰/۴۳۹	عدم رغبت و استقبال دانشجویان از ارزشیابی مستمر	
۰/۷۷۶	عدم ترغیب دانشجویان به مشارکت و کارگروهی	
۰/۷۳۱	عدم ترغیب دانشجویان به کسب مهارت‌های خودتنظیمی و خوداصلاحی	عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا
۰/۵۸۹	عدم توجه به آزادی عمل دانشجویان	عدم توجه ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری
۰/۴۷۰	عدم پرورش نوآوری و خلاقیت در دانشجویان	
۰/۶۴۳	عدم تلاش برای ایجاد رغبت و کسب عادت صحیح به مطالعه و تحقیق	
۰/۶۲۴	عدم استفاده از سؤالات عمیق و استنباطی	
۰/۶۲۴	نبود ابزارهایی برای سنجش روحیات و گرایش‌های دانشجویان	
۰/۴۲۹	تأکید بر موضوع محوری به جای قابلیت محوری در ارزشیابی‌های فعلی	

با توجه به جدول (۳) در عامل «عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی» گویه عدم ارائه بازخورد مناسب با بار عاملی ۰/۶۶۳، بیشترین وزن و گویه عدم توجه به سبک‌های یادگیری افراد در ارزشیابی با بار عاملی ۰/۴۰۱ کمترین وزن را دارد. در این عامل مجموع بارهای عاملی مربوط به شش گویه برابر ۳/۶۴۲ است. در عامل «مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش عالی» گویه نبود امکانات مورد نیاز برای اجرای ارزشیابی‌های جدید با میزان بار عاملی ۰/۶۵۶ بیشترین وزن و گویه وجود مقررات غیرمنعطف و اجباری در ارزشیابی با بار عاملی ۰/۴۸۹ کمترین وزن را دارند. مجموع بار عاملی مربوط به شش گویه تشکیل دهنده این عامل برابر ۳/۴۴۹ است. در عامل «عدم توجه بر پیامدهای غیر تربیتی شیوه‌های ارزشیابی» گویه ترغیب دانشجویان به حفظ و ازبر کردن مطالب درسی با بار عاملی ۰/۷۷۳ بیشترین وزن و گویه ترغیب دانشجویان به مطالعه غیرمستمر و شب امتحانی با بار عاملی ۰/۴۹۳ کمترین وزن را دارند. مجموع بار عاملی شش گویه این عامل برابر ۴/۰۶۸ می‌باشد. در عامل «نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر» گویه زمان بر بودن اجرای ارزشیابی مستمر در کلاس‌ها با بار عاملی ۰/۷۵۱ بیشترین وزن و گویه عدم رغبت و استقبال دانشجویان از ارزشیابی مستمر با بار عاملی ۰/۴۳۹ کمترین وزن را داراست. مجموع وزن‌های شش گویه مربوط به این عامل برابر ۳/۳۵۷ است. همین‌طور در عامل «عدم

توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا» گویۀ عدم ترغیب دانشجویان به مشارکت و کارگروهی با بار عاملی $0/776$ بیشترین وزن و گویۀ عدم پرورش نوآوری و خلاقیت در دانشجویان با بار عاملی $0/470$ کمترین وزن را دارد. مجموع وزن چهار گویۀ تشکیل دهنده این عامل نیز برابر $2/566$ است. همچنین در عامل «عدم توجه ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری» گویۀ عدم تلاش برای ایجاد رغبت و کسب عادت صحیح به مطالعه و تحقیق با بار عاملی $0/643$ بیشترین وزن و گویۀ تأکید بر موضوع محوری به جای قابلیت محوری در ارزشیابی‌های فعلی با بار عاملی $0/429$ از کمترین وزن برخوردار است. مجموع وزن چهار گویۀ مربوط به این عامل برابر $2/320$ است. بنابراین از لحاظ وزن و تعداد گویۀ عامل «عدم توجه بر پیامدهای غیر تربیتی شیوه‌های ارزشیابی» با وزن $4/068$ و شش گویۀ مهم‌ترین چالش و به ترتیب عامل «عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی» با وزن $3/642$ و شش گویۀ عامل «مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش عالی» با وزن $3/449$ و شش گویۀ عامل «نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر» با وزن $3/357$ و شش گویۀ عامل «عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا» با وزن $2/566$ و چهار گویۀ عامل «عدم توجه ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری» با وزن $2/320$ و چهار گویۀ در ردیف‌های بعدی قرار می‌گیرند. همچنین مقایسه هشت دانشکده با توجه به چالش‌های شناسایی شده مرتبط با ارزشیابی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) مقایسه دانشکده‌ها از لحاظ چالش‌های شناسایی شده مرتبط با ارزشیابی

عوامل	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی	بین گروهی درون گروهی کل	6/457 142/867 149/324	7 376 383	0/922 0/380	2/428	0/019
مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش	بین گروهی درون گروهی کل	3/356 157/986 161/341		0/479 0/420	1/141	0/337
عدم توجه بر پیامدهای غیر تربیتی شیوه‌های ارزشیابی	بین گروهی درون گروهی کل	4/858 170/140 174/998		0/694 0/452	1/534	0/154
نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر	بین گروهی درون گروهی کل	7/093 161/341 168/434		1/013 0/429	2/361	0/023

عوامل	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا	بین گروهی درون گروهی کل	۶/۰۸۲ ۱۵۱/۲۵۲ ۱۵۷/۳۳۴		۰/۵۷۲ ۰/۴۲۳	۱/۶۴۳	۰/۱۷۳
عدم توجه ارزشیابی به حیطه‌های مختلف	بین گروهی درون گروهی کل	۵/۴۰۴ ۲۰۳/۷۸۳ ۲۰۹/۱۸۷		۰/۷۷۲ ۰/۵۴۲	۱/۴۲۵	۰/۱۹۴
کل	بین گروهی درون گروهی کل	۲/۲۸۲ ۸۳/۱۳۱ ۸۵/۴۱۴		۰/۳۲۶ ۰/۲۲۱	۱/۴۷۵	۰/۱۷۵

با توجه به جدول (۴) نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد که: (۱) در مجموع بین دانشکده‌های مختلف از لحاظ میزان چالش‌های ارزشیابی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما تفاوت‌های مشاهده شده بر اساس برخی عوامل در سطح $(\alpha = 0/05)$ معنی‌دار است. (۲) بین دانشکده‌های مختلف در دو عامل آشنایی با فلسفه ارزشیابی و فقدان بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر بین دانشکده‌های مختلف تفاوت وجود دارد. در هر دو عامل بیشترین چالش‌های ارزشیابی مربوط به دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی و کمترین چالش مربوط به دانشکده شیمی است. (۳) تفاوت مشاهده شده بین چهار عامل دیگر در دانشکده‌های مختلف معنی‌دار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که در مرحله طراحی و تولید برنامه درسی شیوه‌های مناسب برای انجام آن تعیین می‌گردد و در مرحله اجرای برنامه درسی مدرس با توجه به عوامل مختلف مانند ویژگی‌های برنامه درسی، ساختار و امکانات نظام آموزشی، باورهای تربیتی خود مدرس، ویژگی‌های دانشجویان و برخی عوامل دیگر آنها را به اجرا می‌گذارد. کیفیت اجرای شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان بر عناصر مختلف برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. دانشجویان با توجه به شیوه‌های ارزشیابی مدرس، شیوه‌های مطالعه و

یادگیری، نحوه تعامل با دانشجویان دیگر و میزان مشارکت خود در کلاس درس را تعیین می‌کنند. اغلب مدرسان نیز با توجه به شیوه‌های ارزشیابی، عناصر دیگر برنامه درسی نظیر محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانشجویان را تنظیم می‌کنند. بر این اساس ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که اجرای صحیح آن می‌تواند ضمن تعیین میزان آموخته‌های یادگیرندگان، فرآیند یادگیری را نیز بهبود بخشد. در مقابل اجرای نامناسب شیوه‌های ارزشیابی، ممکن است چالش‌ها و دشواری‌های متعددی را برای نظام آموزش عالی به وجود آورد. از این رو هدف پژوهش حاضر شناسایی و اولویت بندی چالش‌های مهم مرتبط با شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش عالی ایران بود.

داده‌های حاصل از مصاحبه، شش چالش مهم شامل؛ دانش و مهارت ناکافی مدرسان در انجام شیوه‌های ارزشیابی، عدم امکان استفاده از شیوه‌های نوین (ذهنی)، تأکید بیش از حد بر ارزشیابی پایانی، عدم توجه به روش‌های فرآیندی و مستمر، غفلت از اهداف و حیطه‌های یادگیری و عدم توجه به تفاوت‌های فردی را به عنوان چالش‌های مهم شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش عالی معرفی کرد. سپس اجرای تحلیل عاملی اکتشافی برای شناسایی دقیق تر و اولویت بندی عامل‌ها، شش عامل را با اندکی تغییر در نامگذاری، به این قرار نشان داد: عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی، مشکلات موجود در ساختار نظام آموزش عالی، عدم توجه بر پیامدهای غیر تربیتی شیوه‌های ارزشیابی، نبود بسترهای لازم برای اجرای ارزشیابی مستمر، عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا و عدم توجه ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری.

یکی از چالش‌های مربوط به ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان، عدم توجه مسئولان و دست‌اندرکاران برنامه درسی آموزشی عالی به پیامدهای غیرتربیتی شیوه‌های ارزشیابی فعلی است. این عامل از لحاظ وزن و تعداد گویه‌ها با شش گویه و وزن $4/068$ مهم‌ترین چالش شیوه‌های ارزشیابی موجود را شکل می‌دهد. یافته‌های این پژوهش تأکید می‌کند که شیوه‌های ارزشیابی فعلی دانشجویان را به یادگیری حفظی و سطحی ترغیب می‌کند و نمره‌گرایی بیش از حد آنها را به رقابت ناسالم و حتی تقلب وادار می‌سازد. این یافته‌ها در پژوهش‌های ترنت (۲۰۰۸) و جی فاستر (۲۰۰۴) نیز نشان داده شده است. پژوهش ترنت پیامدهای تأکید بر سنجش سطحی آموخته‌ها را شناسایی می‌کند که گرایش به رقابت، نمره‌گرایی و تقلب از جمله آنها

است. جی فاستر نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی‌های دانشگاهی به طور عمده بر سنجش آموخته‌های سطح پایین و یادآوری آموخته‌ها متمرکز است. از این رو می‌توان گفت به کارگیری شیوه‌های ناصحیح برای ارزشیابی آموخته‌ها، دانشگاه را از رسالت‌های اصلی خود دور می‌سازد و این موضوع علاوه بر مرحله اجرا، در مرحله طراحی و تولید برنامه درسی از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان مورد غفلت واقع شده است.

از دیگر چالش‌های شناسایی شده در ارتباط با شیوه‌های ارزشیابی، عدم آشنایی مدرسان با فلسفه و هدف ارزشیابی است. این عامل دارای شش گویه و $3/642$ وزن است و از این لحاظ دومین چالش به حساب می‌آید. این یافته در پژوهش‌های بستون (۲۰۰۹)، لوین و سان (۲۰۰۳) و شریف آبادی و همکاران (۱۳۸۸) نیز نشان داده شده است. نتایج پژوهش‌های بستون (۲۰۰۹) و لوین و سان (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که مدرسان اغلب به قصد تعیین نمره و نه برای ارائه بازخورد و رفع اشتباهات احتمالی از شیوه‌های ارزشیابی بهره می‌گیرند. شریف آبادی و همکاران (۱۳۸۸) دریافته‌اند که اغلب مدرسان با شیوه‌های مناسب ارزشیابی و شاخص‌های آن آشنایی ندارند. بر این اساس می‌توان گفت، اغلب مدرسان به تعبیر سوزاکی (۲۰۰۹) عبارت «ارزشیابی از یادگیری» را به جای «ارزشیابی برای یادگیری» پذیرفته‌اند. آنها ارزشیابی را جدا از فرآیند آموزش و یادگیری تلقی می‌کنند و تنها برای تعیین میزان آموخته‌های دانشجویان از ارزشیابی استفاده می‌کنند.

چالش بعدی شناسایی شده، موانع ساختاری نظام آموزش عالی در تعیین شیوه‌های ارزشیابی است. این عامل دارای شش گویه و وزن $3/449$ است. ساختار نظام آموزش عالی فعلی از لحاظ موضوع محور بودن برنامه درسی، وجود قوانین و مقررات دست و پا گیر، محدودیت زمانی و نبود امکانات لازم فرصت و امکانات مورد نیاز برای اجرای ارزشیابی صحیح را از مدرسان سلب می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش سون (۲۰۰۶) ترنت (۲۰۰۸) همخوانی دارد. سون در پژوهش خود نشان می‌دهد که محتوای درس‌ها و ساختار موضوع محور برنامه درسی به مدرسان اجازه نمی‌دهد که از روش‌های مناسب برای اجرای ارزشیابی بهره گیرند. همچنین ترنت در پژوهشی در می‌یابد که قوانین غیرمنعطف و جدول زمانی از پیش تعیین شده از عوامل مشکل آفرین برای اجرای ارزشیابی‌های صحیح به حساب می‌آیند. یادگیری فرآیندی موقعیتی و منعطف است که مکانیزم‌های ثابت و غیر منعطف آن را با

محدودیت روبه‌رو می‌سازد. از این رو شیوه‌های ارزشیابی به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری به تدارک موقعیت‌های منعطف، فرآیندی، فی‌البداهه و رویدنی^۱ نیاز دارد که ساختار اداری، سازمانی و مدیریتی موجود در نظام آموزش عالی مانع آن است.

چالش دیگر در ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر مربوط می‌شود که دارای شش گویه و وزن ۳/۳۵۷ است. ارزشیابی مستمر و تکوینی اغلب به قصد شناسایی ضعف و قوت فرآیند یادگیری و اصلاح آن انجام می‌شود. پرجمعیت بودن کلاس‌ها، رئوس مطالب تعیین شده برای درس‌ها و نبود امکانات لازم برای ارزشیابی، مدرسان را وادار می‌سازد تا از اجرای ارزشیابی‌های مستمر چشم‌پوشی کنند. در پژوهش برنچی (۲۰۱۰) نشان داده شده است که پرجمعیت بودن کلاس‌های دانشگاهی، مانع جدی برای ارائه بازخورد و اجرای ارزشیابی مستمر است. همچنین مک‌ملیان، ونبل و وریر (۲۰۱۳) نشان می‌دهند، ارزشیابی مستمر زمینه را برای شناسایی هر چه بیشتر دانشجویان، توجه به تفاوت‌های فردی آنها و کمک به آنان فراهم می‌سازد. ارزشیابی مستمر به جای نتایج، به فرآیند یادگیری تأکید دارد. مدرس برای اجرای این گونه شیوه‌های ارزشیابی به ابزارها، روش‌ها، امکانات و زمان‌های متنوع نیاز دارد. برخلاف آن، ارزشیابی نتیجه محور که با امکانات محدود، در یک زمان خاص، برای همه دانشجویان با یک شکل و روش اجرا می‌شود. بنابر این می‌توان گفت اجرای ارزشیابی مستمر مستلزم داشتن زمان کافی، امکانات مناسب و پایین بودن تعداد جمعیت دانشجویی کلاس هاست که نبود این شرایط مشکلات متعددی را برای اجرای صحیح ارزشیابی مستمر به وجود می‌آورد.

چالش بعدی مربوط به ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا و غیرموضوعی است که با چهار گویه و وزن ۲/۶۶۵ در رتبه بعدی چالش‌ها قرار دارد. ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه درسی باید در پرورش قابلیت‌هایی همچون اعتماد به نفس، تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله، تفکر انتقادی، خود رهیایی و خودارزیابی نقش مهمی داشته باشد. اما شیوه‌های ارزشیابی فعلی تنها بر سنجش آموخته‌های موضوعی متمرکزند و از پرداختن به اهداف عالی آموزش و پرورش غفلت می‌ورزند. در یافته‌های پژوهشی لوین و سان (۲۰۰۳) و فتح آبادی (۱۳۸۵) به این موارد اشاره شده است. فتح آبادی نشان می‌دهد که شیوه‌های

ارزشیابی فعلی، اجرای تدریس یادگیرنده محور را با مانع روبه‌رو می‌سازد و به دانشجویان امکان خودارزیابی، فرصت تفکر انتقادی و کسب مهارت‌های سطح بالا را نمی‌دهد. لوین و سان نیز دریافته‌اند که کسب مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاق مستلزم استفاده از شیوه‌های ارزشیابی دانشجو محور مانند خودارزیابی، پروژه و پوشه کار است.

چالش شناسایی شده بعدی در این پژوهش، عدم توجه به ارزشیابی حیطه‌های مختلف یادگیری است. این چالش با چهار گویه و مجموع وزن ۲/۳۲۰ کم اهمیت ترین چالش ارزشیابی محسوب می‌شود. شریف آبادی و همکاران (۱۳۸۸) نشان می‌دهند که هدف‌های مربوط به حیطه عاطفی و نگرشی در ارزشیابی‌های دانشگاهی مورد غفلت قرار می‌گیرد. آموزش دانشگاهی اهداف متعدد نگرشی، شناختی و مهارتی را در می‌گیرد. اما ارزشیابی میزان تحقق اهداف نگرشی و مهارتی به دلیل نبود ابزارها و روش‌های لازم مورد توجه قرار نمی‌گیرد. سطوح بالای اهداف شناختی نیز اغلب به دلیل عدم تدارک موقعیت‌های مورد نیاز به درستی اجرا نمی‌شود. بنابراین می‌توان گفت از یک سو نبود ابزارها و ضعف شیوه‌های ارزشیابی و از دیگر سو تلقی عینیت گرا از ارزشیابی عامل مهمی در این غفلت ورزی به حساب می‌آیند.

یافته بعدی این پژوهش بررسی تفاوت‌های بین هشت دانشکده دانشگاه بوعلی سینا در چالش‌های شیوه‌های ارزشیابی است که نشان می‌دهد از لحاظ میزان چالش‌های ارزشیابی بین دانشکده‌های مختلف تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ولی از لحاظ نوع چالش در دو عامل «آشنایی با فلسفه و اهداف ارزشیابی» و «فقدان بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر» بعضی از دانشکده‌ها با هم تفاوت دارند. در هر دو عامل بیشترین چالش‌های ارزشیابی مربوط به دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی و کمترین چالش مربوط به دانشکده شیمی است. در تبیین این یافته‌ها شاید بتوان، تجربه و درجه علمی مدرسان و میزان توسعه یافتگی دانشکده‌ها را دخیل دانست. دانشکده شیمی دانشگاه بوعلی سینا نسبت به سایر دانشکده‌ها از قدمت و توسعه یافتگی بیشتری برخوردار است و مدرسان با تجربه و با درجه علمی بالاتر در این دانشکده اشتغال دارند و در مقابل دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی از دانشکده‌های نوپا، تازه تأسیس و کمتر توسعه یافته محسوب می‌شود و مدرسان آن نیز بیشتر تازه استخدام و تازه کار هستند. به علاوه ساختار محتوی درس‌های برخی از رشته‌های دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد به نحوی است که ارزشیابی از آنها به مهارت و

دانش تربیتی بالایی نیاز دارد. این درس‌ها بیشتر ماهیتی غیرساختمند^۱ دارند و در مقابل بیشتر درس‌های مرتبط با دانشکده شیمی ماهیتی ساختمند^۲ دارند و اهداف ارزشیابی برای دانشجو و مدرس تعریف شده است و چندان چالش‌زا نیست.

به طور کلی ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران با چالش‌های متعددی روبه‌روست که در این پژوهش شش چالش مربوط به آن شناسایی شد. چالش‌های شناسایی شده فقط ۴۲ درصد از واریانس عوامل را تبیین می‌کنند. این چالش‌ها منشأهای متفاوت دارد که برخی از آنها به مرحله اجرای برنامه درسی، مواردی به مرحله طراحی و برخی دیگر نیز به عدم هماهنگی بین دو مرحله مربوط می‌شوند. ناآشنایی مدرسان با فلسفه، اهداف و شیوه‌های ارزشیابی به مرحله اجرای برنامه درسی مربوط می‌شود و مدرسان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی آموزش عالی باید برداشت خود از ارزشیابی از تعبیر «ارزشیابی از یادگیری» را به سمت تعبیر «ارزشیابی برای یادگیری» اصلاح کنند. چالش‌های مربوط به ساختار نظام آموزش عالی و عدم توجه به پیامدهای غیرتربیتی چالش‌هایی هستند که باید در مرحله طراحی برنامه درسی مد نظر قرار گرفته و برای اصلاح آنها تلاش شود. به علاوه چالش‌های دیگری نظیر عدم توجه به ارزشیابی حیطه‌های مختلف یادگیری و عدم توجه به کسب مهارت‌های سطح بالا عامل‌هایی هستند که باید با ایجاد هماهنگی‌های لازم بین دو مرحله طراحی و اجرای برنامه درسی آموزش عالی رفع گردد. از این رو بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

(۱) با توجه به ناآشنایی مدرسان با اهداف ارزشیابی، پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی و موقعیت‌های عملی لازم تدارک دیده شود تا مدرسان به این باور برسند که ارزشیابی بخشی از فرآیند یادگیری است نه پایان آن.

(۲) موقعیتی و در لحظه بودن فرآیند یادگیری ایجاب می‌کند که تا حد امکان ساختار سازمانی دانشگاه‌ها، برنامه درسی و قوانین مربوط به آن به صورت منعطف و موقعیتی تعبیه شود و به مدرس استقلال عمل داده شود تا دانشجویان را در موقعیت‌های پیش آمده ارزشیابی کند.

(۳) نمره‌گرایی و گرایش به کسب مدرک از ویژگی‌های بارز و چالش‌های مهم فرآیند یادگیری و ارزشیابی دانشگاهی است. پیشنهاد می‌شود با تدارک موقعیت‌هایی

1. III- structured

2. Structured

متنوع، شیوه‌های مطالعه و پژوهش به دانشجویان آموزش داده شود و فلسفه آموزش دانشگاهی هرچه بیشتر برای آنها تبیین گردد.

۴) از آنجا که اجرای صحیح ارزشیابی مستمر به تدارک سازوکارهای متنوع نیاز دارد، پیشنهاد می‌شود تعداد جمعیت دانشجویی کلاس‌ها تا حد امکان کاهش یابد، ابزارها و امکانات بیشتری برای اجرای ارزشیابی مستمر در اختیار مدرسان قرار گیرد و به علاوه شیوه‌های اجرای ارزشیابی مستمر به مدرسان آموزش داده شود.

۵) با توجه به جایگاه اهداف و حیطه‌های مختلف یادگیری در آموزش دانشگاهی، پیشنهاد می‌شود، طراحان برنامه درسی و مدرسان ضمن فهم اهمیت موضوع، سازوکارهای لازم برای ارزشیابی حیطه‌های مختلف یادگیری را تدارک ببینند و از این راه نگرش‌های افراد و توان شناختی سطوح بالا نظیر خلاقیت، حل مسئله، مدیریت و تصمیم‌گیری، تحلیل و نقد را مورد ارزشیابی قرار دهند.

۶) اجرای ارزشیابی مستمر و استفاده از شیوه‌های جدید ارزشیابی در بین مدرسان ترغیب شود تا مدرسان به تدریج از شیوه‌های عینیت‌گرای فعلی به سمت شیوه‌های ذهنی و یادگیرنده محور حرکت کنند.

منابع

- شریفیان، فریدون، نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۸). شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی و میزان کاربست آن توسط اعضای هیأت علمی، *نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۱) صص ۳۳-۹.
- فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش‌های متفاوت سنجش بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحانات در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پائین. رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- Barrenechea, I. (2010). Six critics for standard evaluation. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8), 98-110.
- Bloxham, S, Boyd, P (2007). *Developing effective assessment in higher education: a practical guide*. New York: Open University Press.
- Boston, C (2009). The concept of formative assessment. *practical assessment, research & evaluation*, 8 (9). Retrieved 2 June, 2010 from: <http://PAREONLINE.Net/geetvn.Asptvn.Aspsv8.n>.
- Boud, D (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds), *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Dikli, S. (2006). An Overview of Automated Scoring of Essays. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5 (1), 17-30.
- Eisner, W. E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. 3rd edition. Macmillan publishing co. chp.
- Gfoster, C. (2004). Using commen formative assessment as a source of professional development in american school. *Teaching and teacher education*. 25 (5), 674-680.
- Hickman, C. J., Bielema, C & Gunderson, M. (2006). Challenges in Design, Development, and Delivery of Online Assessment and Evaluation. In M. Hricko., S. L. Howell. *On Line Assessment and Measurement: Foundation and Challenges*. Hershey: Information Science Publishing.
- Joughin, G (2009). Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review. In Gordon Joughin (editor) *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Spirnger.

- Keppell, M., Kitoi, E. A., Wing, A. M. W. (2006). Authentic Online Assessment: Three Case Studies in Teacher Education. In S. Howell., M. Hricko. On line Assessment and Measurement: Case Studies from Higher Education, k-12 and Corporate. London: Information Science Publishing.
- Levine. A., . Sun C. J. (2003). Barriers Within the Academy. *Journal of the internet and higher education*. (4). 34- 45.
- Mc Loughlin, C. (2003). Broadening Assessment Strategies with Information Technology. In: S, Naidu. Learning and Teaching with Technology. London: Kogan Page.
- McMillan. J. H., Venable. J. C & Varier. D (2013). Studies of the Effect of Formative Assessment on Student Achievement: So Much More is Needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18 (2), 1-15. Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=2>.
- Rotberg, I. (2006). Assessment Around The World, *Educational Leadership*, 18 (3), 26-41.
- Suen, H. (2006). Psychometric paradox of very high-stakes assessment and solutions, Korean Educational Development Institute.
- Suskie. L (2009). Using Assessment Results to Inform Teaching Practice and Promote Lasting Learning. In Gordon Joughin (editor) *Assessment, Learning and Judgment in Higher Education*. Spirnger.
- Tarant, S. (2008). The evaluation of a collaborative teaching team in higher education. *Journal of accounting education*. 16 (3-4), 120-135.
- Trumpower, D. L., Sharara, H., & Goldsmith, T. E. (2010). Specificity of Structural Assessment of Knowledge. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 8 (5). Retrieved [12 March 2013] from <http://www.jtla.org>.
- Young, V. & Kim D. (2010). Using assessments for instructional improvement: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (19), 1-40. Retrieved on 3 March 2013 from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/809>.