

واکاوی تجربه زیست شده استادان دانشگاه از ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان^۱

مریم پاکزاد*
علی اکبر خسروی بابادی**
کامبیز پوشنه***
علیرضا عصاره****
حمیدرضا رضازاده*****

چکیده: در پژوهش حاضر، تجربه زیست شده استادان دانشگاه از ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان» بررسی و واکاوی شده است. پژوهش از حیث هدف، کاربردی و نحوه اجرای آن روش آمیخته (اکتشافی) است. میدان پژوهش در مرحله کیفی شامل همه استادان رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های استان تهران است که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی و مقایسه مداوم داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری، با ۱۰ نفر از آنها مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. در مرحله کمی، از بین جامعه ۳۸۷ نفری استادان ذکر شده به وسیله فرمول کوکران، ۱۹۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. روش گردآوری اطلاعات در مرحله کیفی، مطالعات میدانی، کتابخانه‌ای و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و در مرحله کمی از پرسشنامه (درجه‌ای) طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت استفاده شد. در مرحله کمی برای حصول اعتمادپذیری داده‌ها (روایی)، از روش‌های مثلث‌سازی منابع داده‌ها و بازبینی توسط استادانی که با آنها مصاحبه شد و نیز نظر استادان راهنما و مشاور بهره گرفته شد. به منظور سنجش پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. شیوه پژوهش در مرحله کیفی روش پدیدارشناسی مبتنی بر الگوی هفت مرحله‌ای ون‌منن و در مرحله کمی برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون K-S، اعتباریابی الگو از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم در چارچوب مدل معادلات ساختاری همچنین از آزمون T تک‌نمونه جهت سنجش مؤلفه‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری استفاده شد. تجزیه و تحلیل‌های آماری نیز با نرم‌افزارهای Spss و Lisrel انجام گرفت. در نهایت ۵ سازه، ۱۷ بعد، ۸۷ مقوله و ۳۲۰ شاخص از ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان در قالب الگویی استخراج شد. یافته‌ها که نشان می‌دهد که ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه نام برده است و سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخص‌های به دست آمده به هم ارتباط دارند و در ارزشیابی بازده‌های یادگیری همه آنها سهیم هستند.

واژگان کلیدی: تجربه زیست شده، یادگیری، ارزشیابی بازده‌های یادگیری، آموزش عالی

۱. این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول استخراج شده است.

* دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

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

*** استادیار گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

**** استاد گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

***** استادیار گروه تربیت و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

در قرن ۲۱، اهمیت نظام آموزش عالی در هر جامعه‌ای به جایی رسیده که به گفته مالکلم گیلیس^۱ امروز بیش از گذشته ثروتمند و فقیر شدن ملت‌ها به کیفیت آموزش عالی وابسته است (سوتو و همکاران^۲، ۲۰۲۰، ص ۶۶). بدین جهت است که در اغلب کشورهای جهان کوشش‌های قابل توجهی نسبت به ارزشیابی کیفیت دانشگاه‌ها به عمل آمده است (برت^۳، ۲۰۱۶، ص ۱۹). برای پاسخگویی به نیاز یاد شده، ایجاد نهادها و سازمان‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و ملی گوناگون برای ارزشیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی جهت بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته است (وایرا^۴، ۲۰۰۴؛ چان^۵، ۲۰۱۵؛ برگرن و همکاران^۶، ۲۰۱۵؛ بازرگان هرنندی، ۱۳۹۴، ص ۹۹). از این‌رو، برای زیستن در چنین فضای رقابتی و متغیری، تلاش برای بهبود و افزایش کیفیت به یکی از سیاست‌های آموزشی مهم دانشگاه‌ها تبدیل شده است. برای مثال، در سال ۲۰۰۵ همه مؤسسات آموزش عالی در ترکیه ملزم به تأسیس کمیته بهبود کیفیت و ارزشیابی تحصیلی برای نظارت بر فعالیت‌های پژوهشی و تدریس بر یادگیری شدند (زینلدین و همکاران^۷، ۲۰۱۱، ص ۱۰)؛ در سال ۲۰۰۳ انجمن ارزشیابی و سنجش دانشگاه‌ها، در تایوان^۸ تأسیس شد (هو^۹، ۲۰۱۱، ص ۵۸)؛ در پرتغال نهادی برای ارزشیابی و اعتبارسنجی دوره‌ها تأسیس شده است (داکاستا-مارکوس و مانو^{۱۰}، ۲۰۱۱)؛ در استرالیا نیز کیفیت آموزش از طریق چارچوب صلاحیت‌ها^{۱۱} (AQF) و نهاد استانداردها و کیفیت آموزش نواحی^{۱۲} (TEQSA) حمایت و مدیریت می‌شود (هال^{۱۳}، ۲۰۱۳، ص ۹۸).

1. Malcolm Gillis

2. Soto et al.

3. Berett

4. Vaira

5. Chen

6. Berggren et al.

7. Zineldin et al.

8. Taiwan Assessment and Evaluation Association (TWAEA)

9. Hou

10. DaCosta-Marques & Mano

11. The Australian Qualifications Framework

12. Tertiary Education Quality and Standards Agency

13. Hall

کشورهای در حال توسعه و از جمله ایران نیز در مسیر توسعه و به جهت بهره‌گیری بهتر از سرمایه‌های انسانی ناگزیر از توسعه آموزش عالی بودند اما رویکرد شتابناک کمیت‌گرایانه سبب شد که به‌ویژه در سال‌های اخیر، کیفیت آموزش عالی تا حدودی به فراموشی سپرده شود و تنها در حد بخشنامه‌ها و قوانین باقی بماند. با افزایش چشمگیر متقاضیان آموزش عالی و گسترش کمی مؤسسات آموزش عالی در سال‌های اخیر، این‌طور به نظر می‌رسد که ابعاد کیفی آموزش کمتر مورد توجه قرار گرفته است (فراهانی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۶۳). بدین ترتیب مفهوم **Outputs** را می‌توان معادل پیامد، نتایج و خروجی تلقی کرد. در فرهنگ‌های لغت، ارزشیابی به‌صورت عام تعیین میزان موفقیت، تعیین ارزش کردن، امتحان و قضاوت کردن و به‌صورت خاص ارزشیابی را فرایند تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک...، در رسیدن به هدف‌های تعیین شده تعریف کرده‌اند (چنگ و لام^۱، ۲۰۱۸، ص ۱۰). به عبارتی ارزشیابی، تلاش منظم و مستمری برای بررسی موفقیت‌ها، کاستی‌ها و مشکلات در دستیابی به هدف‌های مورد انتظار است (رکمن^۲، ۲۰۱۹، ص ۱۴۷). ارزشیابی در آموزش عالی نیز فرایندی است که به تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها و اطلاعات درباره موضوعات مختلف آموزش عالی برای توصیف، تجزیه، تحلیل و قضاوت به‌قصد بهبود، ارتقاء، تغییر و تعالی انجام می‌گیرد (آلکین و کریستی^۳، ۲۰۱۲، ص ۱۳). پس برای طی کردن فرایند ارزشیابی در آموزش عالی، لازم است معیارها از قبل تعیین شده باشد (فراستخواه، ۱۳۸۸) و ضرورت امر ایجاب می‌کند که روش و تکنیک‌های ارزشیابی بلافاصله پس از تدوین هدف‌های آموزشی تهیه شود؛ زیرا هدف‌های آموزشی از یک سو عملکرد یادگیرنده و از سوی دیگر انتظارات آموزشی معلم را نشان می‌دهد (رحیمی، ۱۳۹۸، ص ۹۵). به کلامی دیگر، هدف‌های آموزشی معیار و شیوه‌های ارزشیابی را از پیش مشخص می‌کند از این‌رو هر معلمی دقیقاً می‌داند چیزی را که قراست آموزش بدهد، باید ارزشیابی کند (مالمیا و همکاران^۴، ۲۰۱۹، ص ۲۰۴) و انتخاب درست مواد و وسایل آموزشی و کفایت ابزارهایی که در اندازه‌گیری پیشرفت

1. Cheng & Lam

2. Rockman

3. Alkin & Christie

4. Malmia et al.

تحصیلی یادگیرندگان به کار برده می‌شود را نشان دهد (بویل و همکاران^۱، ۲۰۲۰، ص ۴۷۸). بنابراین باید برای (۱) تعیین هدف‌های آموزشی و (۲) سنجش عملکرد یادگیرندگان اقدام شود. این دو اقدام مهم زمینه را فراهم می‌آورند تا با مقایسه نتایج حاصل از سنجش عملکرد با هدف‌های آموزشی، تصمیم‌های مناسب درباره کم و کیف فعالیت‌های آموزشی معلم و شیوه‌های یادگیری یادگیرندگان گرفته شود (قناعتیان جهرمی، ۱۳۹۸، ص ۵۸۸).

بدین سبب استفاده از ارزشیابی برای بهبود و اصلاح فرایند یادگیری غالباً باید در ابتدای آموزش و حین آموزش صورت گیرد. صاحب‌نظران برای اشاره به ارزشیابی تکوینی از اصطلاح «ارزشیابی برای یادگیری^۲» و برای ارزشیابی تراکمی از اصطلاح «ارزشیابی از یادگیری^۳» استفاده می‌کنند. به نظر آنها ارزشیابی بخشی از فرایند یادگیری است و سه جریان آموزش، یادگیری و ارزشیابی را با هم تلفیق خواهد کرد؛ ولی اگر ارزشیابی در پایان آموزش انجام گیرد (ماریوت^۴، ۲۰۰۹، ص ۲۵) یادگیری در پی نخواهد داشت، فقط گذراندن ترم و فارغ‌التحصیلی صورت می‌گیرد. بدین علت پس از گردآوری اطلاعات نوبت به ارزشیابی درباره یادگیری می‌رسد (هیوزینگ و همکاران^۵، ۲۰۱۹، ص ۱۳۸).

در این راستا یکی از شناخته‌شده‌ترین نظریه‌های آموزشی که مبتنی بر اصول شناختی است، به وسیله رابرت گانیه^۶ در ۱۹۸۵ فرمول‌بندی شد. این نظریه شامل شرایط یادگیری یا اوضاع و احوالی است که یادگیری صورت می‌گیرد (سوتو و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۵۹). در کاربرد این نظریه دو گام ضروری است: گام نخست، مشخص کردن نوع بازده یادگیری است که گانیه پنج بازده اصلی را مشخص کرده است. گام دوم، تعیین رویدادهای یادگیری یا عاملی است که در آموزش تفاوت ایجاد می‌کنند (ادوارد و همکاران^۷، ۲۰۲۰، ص ۶۹). وقتی از «ارزشیابی در خدمت یادگیری» صحبت می‌کنیم به این معنی است که آموزش به هدف پرورش توانایی و نگرش‌ها

1. Buil et al.

2. Assessment for Learning

3. Assessment from Learning

4. Marriott

5. Huizenga et al.

6. Rabart Gagne

7. Edwards et al.

اصل است و زمانی که فراگیر بتواند آنچه را در یک موقعیت فراگرفته است، در موقعیت متفاوتی به کار برد، یعنی توان انتقال آن آموخته را داشته باشد یادگیری رخ داده و دانشجو به «فراشناخت» رسیده است (ملکی، ۱۳۹۶، ص ۱۲۸). پس پیامدهای یادگیری را می‌توان رفتارهای شناختی ویژه‌ای تلقی کرد که انتظار می‌رود یادگیرنده از خود نشان دهد (آقازاده، ۱۳۹۵، ص ۱۰۶).

بنابراین در بسیاری از دانشگاه‌های دنیا، پیامدهای یادگیری بر اساس واکنش دانشجویان ارزشیابی می‌شوند. اگر دانشجویان به آنچه می‌آموزند نگرش مثبت نداشته باشند در صورت یادگیری دانش و مهارت را به کار نخواهند بست (آقازاده، ۱۳۹۴، ص ۸۸). زیرا یادگیری را فرایند مهم انطباق و سازگاری فرد و فرایند پذیرش و پردازش اطلاعات که در افراد متفاوت به‌طور یکسان صورت نمی‌گیرد، می‌گویند (کندرا و همکاران^۱، ۲۰۲۰، ص ۳۵۸). از سویی، ارزشیابی بازده یادگیری با هدف خاص انجام می‌گیرد و مستلزم گردآوری و سنجش اطلاعات به صورتی روشمند و برنامه‌ریزی شده است (راپ و همکاران^۲، ۲۰۱۹، ص ۳۹) و هنگامی که نیاز آموزشی شناخته شد، نخستین گام، تعریف پیامدهای یادگیری برای برنامه آموزشی است. هدف‌های ارزشیابی باید به‌روشنی بیان شود و با پیامدها مرتبط شود. تأثیر ارزشیابی زمانی بیشتر است که فراگیر یادگیری خود را ارزشیابی کند و انتخاب کند، همچنین مداوم باشند و درک عمیقی از عملکرد خود داشته باشد (مارسیک و واتکینز^۳، ۱۳۹۲، ص ۲۵) و احساس کند که تلاش او عامل موفقیتش در دانشگاه است نه عوامل تصادفی یا خارجی (سعیدی رضوانی و محمدزاده، ۱۳۹۴، ص ۴۴).

از دیدگاه متخصصان فرایند ارزشیابی باید اطلاعاتی را برای دانشجویان و استادان فراهم کند که بر اساس آن، فرایند یادگیری باعث بهبود پیشرفت دانشجو از جنبه اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای شود (هیتون^۴، ۲۰۱۰). اما بسیاری از نظام‌های آموزشی ناسالم، تمام تلاش خود را بر موفقیت در امتحان متمرکز می‌کنند و با انجام دادن تمرین‌های بی‌معنا و طاقت‌فرسا، موفقیت شاگردان را دنبال می‌کنند در نتیجه، ارزشیابی که باید ملاک رسیدن یا نرسیدن به هدف‌های آموزشی باشد، جای

1. Candra et al.

2. Rupp et al.

3. Marsick & Watkins

4. Heaton

هدف‌های آموزشی را می‌گیرد (ریچاردز و لوکهارت^۱، ۲۰۰۹، ص ۳۰). مثلاً در بعضی از دانشگاه‌ها، تدریس با روش سخنرانی صورت می‌گیرد (براکر^۲ و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۲۰). البته راهبردهای تدریس خاص مثل برنامه خود رهرو، یادگیری مبتنی بر تشریک‌مسابی، سمینارهای بین‌رشته‌ای و وسایل کمکی فنی نباید به‌عنوان نوشارو تلقی شوند (وندرمیچ و همکاران^۳، ۲۰۲۰، ص ۴۷۲-۴۵۹). اصولاً معیار قضاوت فقط رفتار قابل مشاهده است و ابزار ارزشیابی از آموخته‌ها را امتحانات کلاسی در مقیاس وسیع (سراسری، نهایی و...) با استفاده از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی یا انواع پرسش‌های عینی (چندگزینه‌ای، جورکردنی، ...) تشکیل می‌دهد (ملکی، ۱۳۹۶، ص ۴۳).

مطالعات گوناگون نشان داده است که استادان رشته‌های مختلف ادراک متفاوتی از ارزشیابی دارند و به روش‌های مختلفی ارزشیابی می‌کنند (ساموئل اویک و باین^۴، مارسیک و واتکینز، به نقل از پاستارف و همکاران^۵، ۲۰۱۲). که به چند نمونه از آنها اشاره می‌شود. از جمله، کلین و همکاران^۶ (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان «استفاده از تجزیه و تحلیل یادگیری برای بهبود ارزشیابی نتایج یادگیری دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی دستاوردهای دانش و یادگیری دانشجو به‌عنوان ابزاری برای پاسخ به انتظارات زیست‌محیطی و بهبود تجربیات دانشجویان به یک اولویت برای مؤسسات آموزش عالی تبدیل شده است. ملگازو و همکاران^۷ (۲۰۱۷) نیز با ارزشیابی نتایج یادگیری دانشجویان تحصیلات عالی، دریافتند که بهبود آموزش عالی نقش مهمی در پیشبرد سرمایه انسانی دارد و ارزشیابی در قلب چنین پیشرفتی قرار دارد و تأکید بر نوآوری در این زمینه است. همچنین هاونس و همکاران^۸ (۲۰۱۶) در پاسخ به اینکه «چرا از نتایج یادگیری در آموزش عالی استفاده کنید؟» دریافتند که نتایج آموزشی در حال حاضر در دوره‌های آموزش عالی در سراسر اروپا مهم است. به‌ویژه

1. Richards & Lockhart

2. Brooker et al.

3. vander Meij et al.

4. Samuel Owick & Bain

5. Pastarff et al.

6. Klein et al.

7. Melgozzo et al.

8. Havnes et al.

در مورد رویکردهای اجتماعی-فرهنگی، پیرا و همکاران^۱ (۲۰۱۶)، در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی در آموزش عالی» متوجه شدند طی هشت سال گذشته (۲۰۰۶-۲۰۱۳) یعنی از زمان معرفی فرایند بولونیا^۲ محورهای مطالعات با شیوه‌های ارزشیابی غیر از آزمون کتبی مطابق با یک دیدگاه یادگیرنده‌گرا صورت گرفته است. کواتز^۳ (۲۰۱۶) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «ارزشیابی پیامدهای یادگیری دانشجویان در سطح بین‌المللی: دیدگاه‌ها و مرزها»، پی برد همان‌طور که نظام‌های آموزش عالی و مؤسسات توسعه می‌یابند، انرژی و سرمایه‌گذاری بیشتری در جهت حصول اطمینان اینکه یادگیری کافی برای تضمین مدرک صورت گرفته است یا خیر، صرف می‌کنند. همچنین، سامبل^۴ (۲۰۱۶) در پژوهش «ارزشیابی و بازخورد در آموزش عالی»، بیان کرده است که ارزشیابی اثر مهمی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان دارد و عامل مهمی در تعیین رابطه دانشجو با دانشگاه است. منتکوسکی و همکاران^۵ (۲۰۱۶) با اجرای پژوهش «ارزشیابی نتایج یادگیری دانشجویان در یک برنامه آموزشی» به طراحی یک تکنیک ارزشیابی برای ادغام سازه‌های دانش و عملکرد نقش و کاربرد آنها، انطباق و انتقال در سراسر ریاضیات و پیش‌نیاز علوم، اقدام کردند. چان و همکاران^۶ (۲۰۱۵)، دریافتند ارائه شواهدی از نتایج یادگیری دانشجویان، برای تضمین کیفیت مهم است و کمک می‌کند استادان و دانشجویان به نتایج یادگیری که قصد دارند و ادعای دستیابی به آن رادارند، برسند. پائولینی^۷ (۲۰۱۵) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «بهبود کارایی آموزش و نتایج یادگیری دانشجویان» شرح داده است که چگونه مریان پس از راهنمایی می‌توانند اثربخشی آموزش و نتایج یادگیری دانشجویان را از راه ارزشیابی دانشجویان افزایش دهند. کلیموا^۸ (۲۰۱۴) در «روش‌های ارزشیابی به‌عنوان یک ابزار مؤثر برای توسعه یادگیری دانشجویان»، اظهار داشته است که ارزشیابی، بخشی مکمل و جدانشدنی از فرایند آموزشی است و می‌تواند یادگیری دانشجویان

1. Pereira et al.

2. Bologna Process

3. Coates

4. Sambell

5. Mentkowski et al.

6. Chan et al.

7. Paulini

8. Klimova

را افزایش دهد. به گفته مک‌دول و همکاران^۱ (۲۰۱۲)، «ارزشیابی برای یادگیری در آموزش عالی»، یک راهنمای عملی است (AFL)؛ یک اصطلاح است که در آموزش عالی و ویژگی‌های استراتژی‌های یادگیری و تدریس بسیاری از دانشگاه‌ها پذیرفته شده است و توسط سازمان‌های رسمی مانند QAA در انگلستان اعمال می‌شود. الکوران^۲ (۲۰۱۲)، دریافت روش‌های ارزشیابی یادگیری دانشجویان در آموزش عالی، شامل ابزاری متشکل از ۱۵ آیتم (هر آیتم یک روش ارزشیابی) است و آزمون انشاء سنتی رایج‌ترین روش است. ناصری (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان «تجربه زیسته اساتید گروه علوم انسانی از شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان و پیامدهای روان‌شناختی آن»، متوجه شد استادان در طول ترم تحصیلی دانشجویان را به روش‌های مختلفی ارزشیابی می‌کنند و معتقدند که ارزشیابی زمانی مؤثر است که همراه با بازخورد باشد و رویکرد ارزشیابی استادان رویکرد هدف‌گرا (تایلر) است. بر همین اساس، صوفی‌زاده (۱۳۹۴)، در بررسی «پدیدارشناسی تجربیات اساتید دانشگاه تبریز در خصوص عوامل مؤثر بر بهبود فرایند یادگیری دانشجویان» که با روش پیشنهادی اسمیت تجزیه و تحلیل شده است، ۹ مضمون اصلی از یافته‌ها استخراج کردند که تجربه استادان از عوامل مؤثر بر بهبود یادگیری دانشجویان است. ناصری و همکاران (۱۳۹۴) پژوهش خود با عنوان «تأثیر ارزشیابی تدریس اساتید بر فرایند یادگیری دانشجویان»، با هدف ارائه راهبردهای لازم ارزشیابی، برای درک بیشتر اثرات تدریس استادان بر یادگیری فراگیران اجرا کردند.

از این‌رو، در ایران طراحی و ساخت آزمون‌های تخصصی برای سنجش دستاوردهای یادگیری در برخی رشته‌ها انجام گرفته است. از جمله می‌توان به دوره کارشناسی علوم آزمایشگاهی (یوسفی افراشته، ۱۳۹۳) و دوره کارشناسی مهندسی برق (فراهانی، ۱۳۹۳) اشاره کرد. این آزمون‌ها از طریق طرح‌های تحقیق رساله دکتری سنجش آموزش تدوین شده‌اند که از نظر ویژگی فنی، در آنها دقت لازم به عمل آمده است (بازرگان هرندی، ۱۳۹۶، ص ۱۹۱) و از آنجا که آموزش علوم تجربی و پزشکی دربرگیرنده دو فرایند نظری و عملی است. آموزش عملی و بالینی مهم‌ترین بخش و جزء لاینفک آن است (میثاقیان، ۱۳۹۸، ص ۲۰۰) که می‌توان واقعیت‌های موجود در

1. McDowell et al.

2. Alkuran

محیط کار را به یادگیرندگان تفهیم کرد. 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). بنابراین با توجه به نبود ابزار مناسب و متفاوت در ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان در آموزش عالی، به‌ویژه در حیطه علوم انسانی که دلیلی بر حاکم بودن جنبه نظری مطالب، نمره و برگه امتحان ملاک است. همچنین مشکلات، موانع و امکانات موجود در کشور و لزوم کنکاش همه‌جانبه و دقیق درباره پدیده ارزشیابی و حرکت به سوی ارزشیابی‌های موثق برای تثبیت یادگیری در دانشجویان، از جمله مواردی هستند که این پرسش را برای پژوهشگر ایجاد می‌کنند که ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان کدام‌اند؟ 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 پژوهش

در پژوهش حاضر تجربه زیست شده استادان دانشگاه از ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان واکاوی شده است. پژوهش از نظر هدف کاربردی است و به منظور تعیین تعداد مناسب افراد نمونه که بتوانند معرف میدان پژوهش باشند شامل همه استادان رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های استان تهران را شامل می‌شود که جزء خبرگان هستند و آگاهی بیشتری نسبت به موضوع پژوهش دارند. در مرحله کیفی جهت یافتن این افراد از روش نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شد و به کمک آنها سایر متخصصان این حوزه شناسایی شدند. همچنین با مقایسه مداوم داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری، با ۱۰ نفر از استادان مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. در مرحله کمی، برای انتخاب نمونه مناسب از بین جامعه ۳۸۷ نفری استادان مذکور، به وسیله فرمول کوکران، از ۱۹۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده نظرسنجی شد.

جدول (۱) توصیف جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان در مرحله کیفی

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	
مرتبۀ علمی	استاد	دانشیار	استادیار	مربی	
تعداد	۲	۷	۱	-	
دانشگاه محل تدریس	دولتی	غیردولتی			
تعداد	۸	۲			

ابزار گردآوری اطلاعات در مرحله کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته، مطالعات میدانی و کتابخانه‌ای است. به عبارتی هم‌زمان با مصاحبه خبرگان، سندکاوی نیز انجام گرفت. در مرحله کمی به‌منظور اجرای طرح و بررسی داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای (درجه‌ای) بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت طراحی شد که بر اساس نتایج شناسایی شده در بخش کیفی یعنی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان و برمبنای الگوی پیشنهادی پژوهش ساخته شد.

برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش (روایی محتوایی)^۱ از روش‌های زیر استفاده شد:

۱- مثلث‌سازی^۲ منابع داده‌ها (برای ایجاد درک جامع از پدیده، با تطبیق داده‌های کمی و کیفی، به عبارتی از لحاظ مفهومی یعنی استفاده از چند منبع داده به‌منظور حصول نتیجه‌ای دقیق‌تر و معتبرتر به‌جای اینکه فقط از روش مصاحبه استفاده کنیم، از

1. Content validity

2. Triangulation

روش‌های دیگری همچون مطالعه مستندات نیز استفاده شد؛ ۲- روش مصاحبه؛ ۳- مطالعه مکرر؛ ۴- تطبیق مستمر داده‌ها؛ ۵- خلاصه‌سازی؛ ۶- دسته‌بندی اطلاعات و نظرسنجی از استادانی که با آنها مصاحبه شد و همچنین استادان راهنما و مشاور.

برای دستیابی به اعتبار داده‌ها (سنجش پایایی) از نظر سایر استادان فرهیخته دانشگاه‌های استان تهران به کمک ابزار پرسشنامه که بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده بود، بهره گرفته شد و در نمونه کوچکی از جامعه پژوهش به صورت پایلوت اجرا و به کمک ابزار اندازه‌گیری آلفای کرونباخ سنجیده شد و به علت اینکه بالاتر از حداقل مقدار ۰/۷ به دست آمدند، مشخص شد که پرسشنامه از اعتبار بالایی برخوردار است.

نحوه اجرای پژوهش روش آمیخته (اکتشافی) است. بنابراین با توجه به اینکه پژوهشگر در این تحقیق درصدد شناخت تجارب استادان از بازده‌های یادگیری دانشجویان بود، شیوه پژوهش در مرحله کیفی روش پدیدارشناسی مبتنی بر الگوی هفت‌مرحله‌ای ون‌من^۱ انتخاب شد تا به عمق تجارب شرکت‌کنندگان دست یافته و چگونگی تأثیرگذاری عوامل مختلف را در این زمینه درک کند.

بنابراین طبق رویکرد پدیدارشناسی بر اساس مراحل هفتگانه روش ون‌من پژوهش به شرح ذیل اجرا 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.

بدین صورت که مجموع متن ۱۰ مصاحبه و مطالب مرتبط با موضوع تحقیق یعنی سندکاوی بین سال‌های ۲۰۲۰-۲۰۱۲ و ۱۳۹۹-۱۳۸۶ استخراج شد و برای تحلیل تقسیم‌بندی شدند. هریک از این قسمت‌ها در ردیف جداگانه مشخص و به هر کدام یک کد مصاحبه اختصاص یافت و در مجموع ۱۴۰۵ کد اولیه نوشته شد. پس از چند بار غربالگری و یافتن کدهایی که همپوشانی داشتند به ۸۳۲ کد کاهش یافت و از مقایسه آنها با کدهای سندکاوی در نهایت ۳۲۰ کد باز ثبت شد. همچنین برای طی کردن مسیر استقرایی، کدهای اولیه در دسته‌های قابل فهم‌تر تقسیم و به تعداد ۸۷

1. Van Manen

مقوله فرعی دسته‌بندی شدند. پس از بررسی مجدد مقوله‌های فرعی، تعداد ۱۷ مقوله اصلی (بعد) به دست آمد که زیرمجموعه ۵ سازه قرار گرفتند. در مرحله کمی، هدف تعیین الگویی از روابط سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخص‌های به‌دست‌آمده و دستیابی به سطوحی از تعمیم‌پذیری در نمونه بزرگ‌تر است که به‌منظور پاسخ به پرسش پژوهش از مدل معادلات ساختاری تأییدی استفاده شد و برای اعتباریابی الگو از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم؛ بدین صورت که از طریق تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه‌های اصلی و ضریب اهمیت هر یک از آنها مورد شناسایی قرار گرفت. سپس با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و مدل معادلات ساختاری روابط مؤلفه‌ها شناسایی شد. همچنین برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون K-S و برای سنجش مؤلفه‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری از آزمون T تک‌نمونه استفاده شد. تجزیه و تحلیل‌های آماری نیز با استفاده از نرم‌افزارهای Spss و Lisrel انجام گرفت. پس از رسم ساختار، اضافه کردن قیود، مدل و انتخاب روش ماکسیمم درست‌نمایی، مدل اجرا شد و نمودار مسیر برازش شکل‌های مدل به‌دست آمد و الگوی نهایی استخراج شد که شامل ۵ سازه، ۱۷ بعد، ۸۷ مقوله و ۳۲۰ شاخص از ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان است. در نهایت مشخص شد که ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه نام برده شده است و سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخص‌های به دست آمده به هم ارتباط دارند و در ارزشیابی بازده‌های یادگیری همه آنها سهم هستند.

یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه روش پژوهش حاضر آمیخته (اکتشافی) است به پرسش‌های پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی پاسخ داده می‌شود.

پرسش کلی: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان کدام‌اند؟

ابتدا مجموع متن ۱۰ مصاحبه و مطالب مرتبط با موضوع تحقیق یعنی سندکاوی بین سال‌های (۲۰۱۲-۲۰۲۰/۱۳۸۶-۱۳۹۹) برای تحلیل به ۱۴۰۵ کد اولیه تقسیم‌بندی شدند. بعد از چند بار غربالگری و مقایسه مکرر با کدهای سندکاوی ۳۲۰ کد باز ثبت شد. همچنین برای طی کردن مسیر استقرایی، کدهای اولیه به تعداد ۱۷ مقوله فرعی و ۱۷ مقوله اصلی (بعد) دسته‌بندی شدند و زیرمجموعه ۵ سازه قرار گرفتند.

پرسش ۱- الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری چه ویژگی‌هایی دارد؟
در مرحله کیفی، سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخص‌ها پس از بررسی استادان به صورت ذیل دسته‌بندی شدند.

جدول (۲) سازه ماهیت ارزشیابی به ۶ بُعد، ۳۸ مؤلفه و ۱۳۴ شاخص به شرح ذیل طبقه‌بندی شد

سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخص‌ها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر استادان در اولویت بالاتری قرار گرفتند
آموزش 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 (۳) سازه ماهیت برنامه درسی به ۳ بُعد، ۹ مؤلفه و ۲۸ شاخص به شرح ذیل طبقه‌بندی شد

سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخص‌ها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر استادان در اولویت بالاتری قرار گرفتند
آموزش برنامه‌درسی	انواع برنامه‌درسی	۳	۹	۳ شاخص
	عناصر برنامه‌درسی	۳	۹	۳ شاخص
	روش‌های سنجش برنامه درسی	۳	۱۰	۴ شاخص

جدول (۴) سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) به ۳ بُعد، ۱۷ مؤلفه و ۷۰ شاخص به شرح ذیل طبقه‌بندی شد

سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخص‌ها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر استادان 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 (۵) سازه ماهیت بازده‌های یادگیری به ۳ بُعد، ۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص به شرح زیر طبقه‌بندی شد

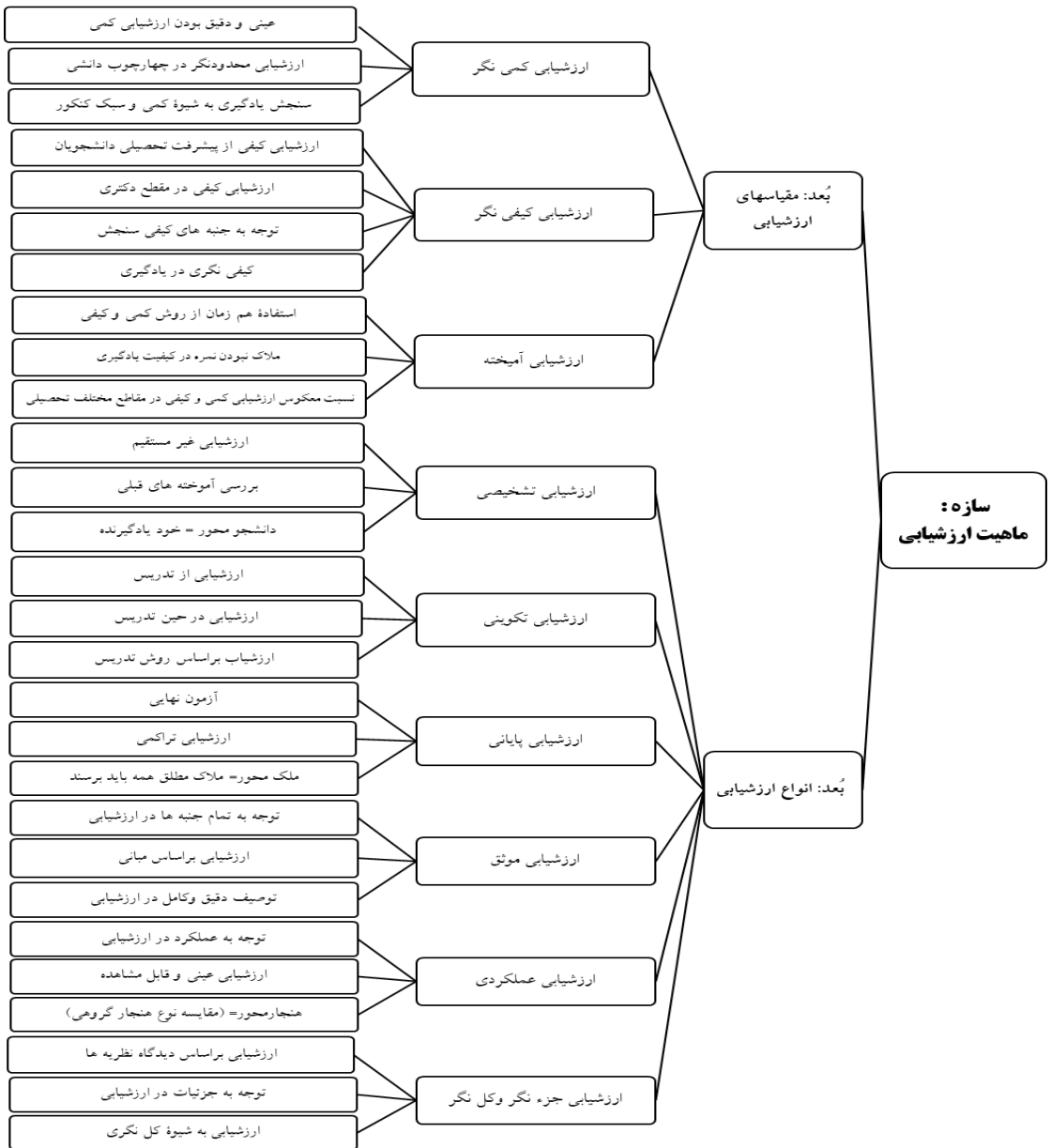
سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخص‌ها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر استادان در اولویت بالاتری قرار گرفتند
ماهیت بازده‌های یادگیری	رویکردهای ارزشیابی	۵	۱۵	۸ شاخص
	نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی	۳	۱۲	۷ شاخص
	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری	۶	۲۴	۱۳ شاخص

جدول (۶) سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) به ۲ بُعد، ۸ مؤلفه و ۳۷ شاخص به شرح زیر طبقه‌بندی شد

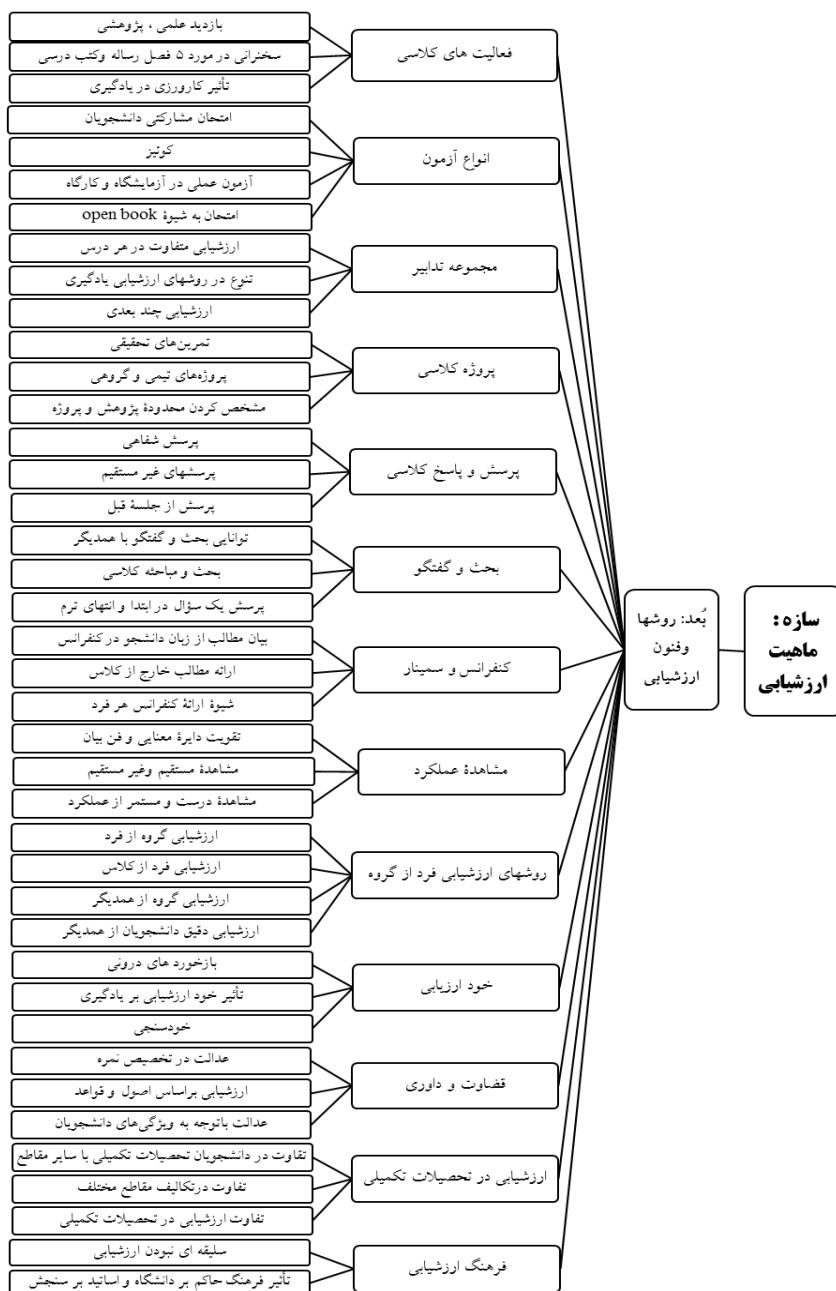
سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخص‌ها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر استادان در اولویت بالاتری قرار گرفتند
ارزشیابی‌شونده (دانشجو)	تفاوت‌های فردی	۵	۲۵	۱۱ شاخص
	سوابق و تجربیات دانشجویان	۳	۱۲	۵ شاخص

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

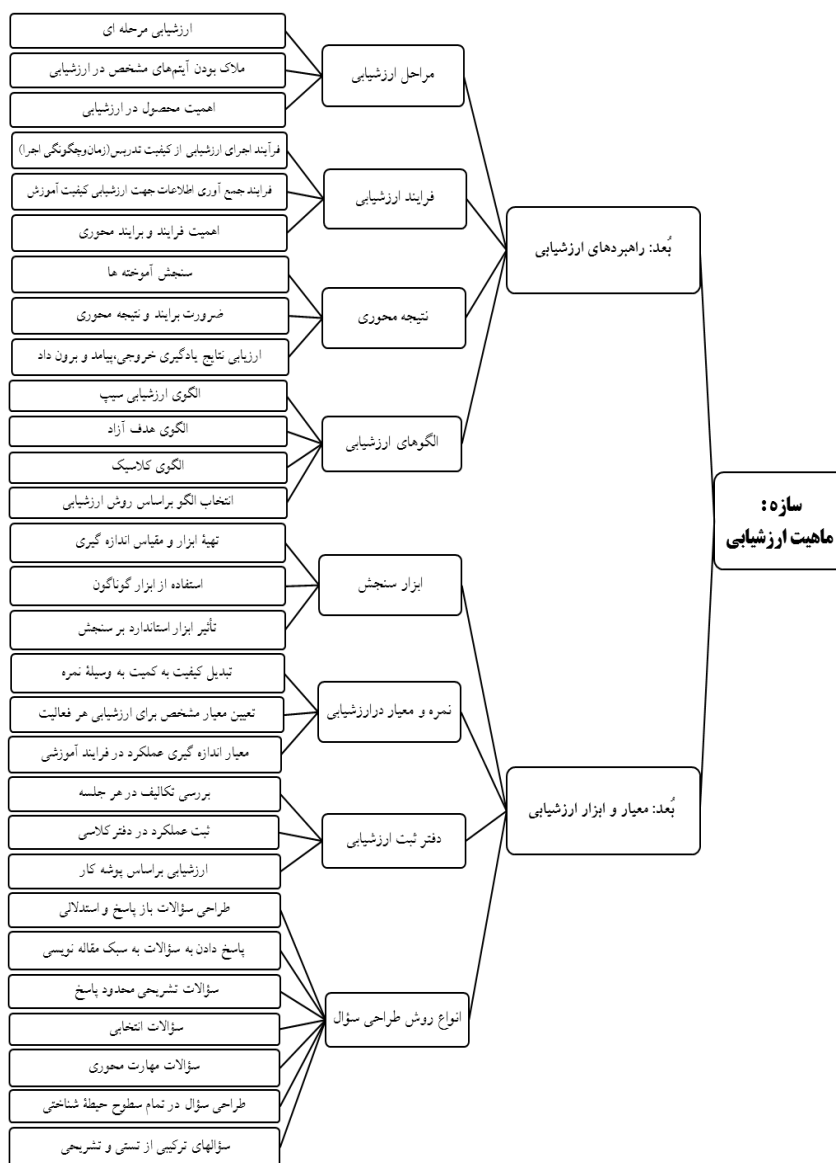
براساس نتایج بخش کیفی پس از رسم ساختار، اضافه کردن قیود، مدل و انتخاب روش ماکسیمم درست‌نمایی، مدل اجرا شد و نمودار مسیر برآزش شکل‌های مدل به دست آمد که هر کدام در شکل‌های جداگانه دیده می‌شود.



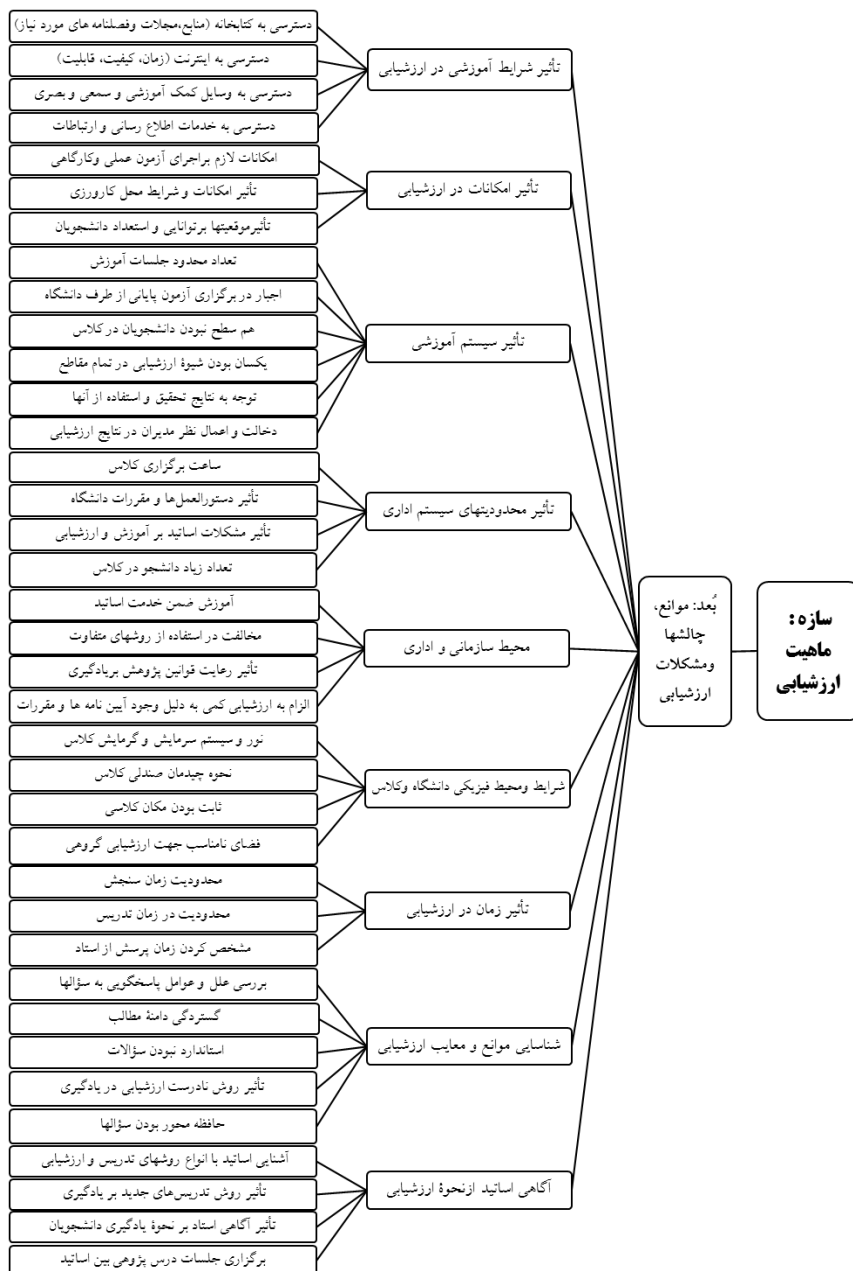
شکل (۱) سازه ماهیت ارزشیابی، ابعاد مقیاس های ارزشیابی و انواع ارزشیابی در مرحله کیفی



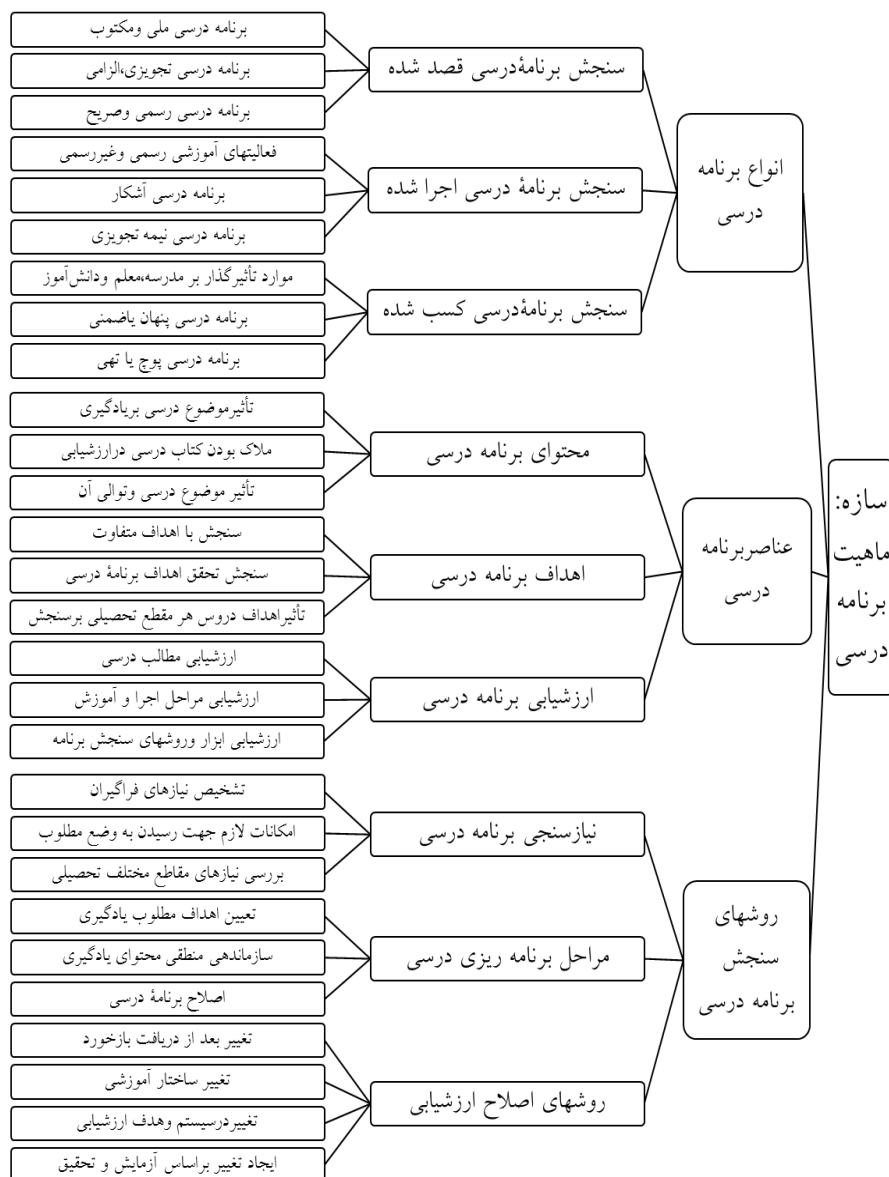
شکل (۲) سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد روشها و فنون ارزشیابی در مرحله کیفی



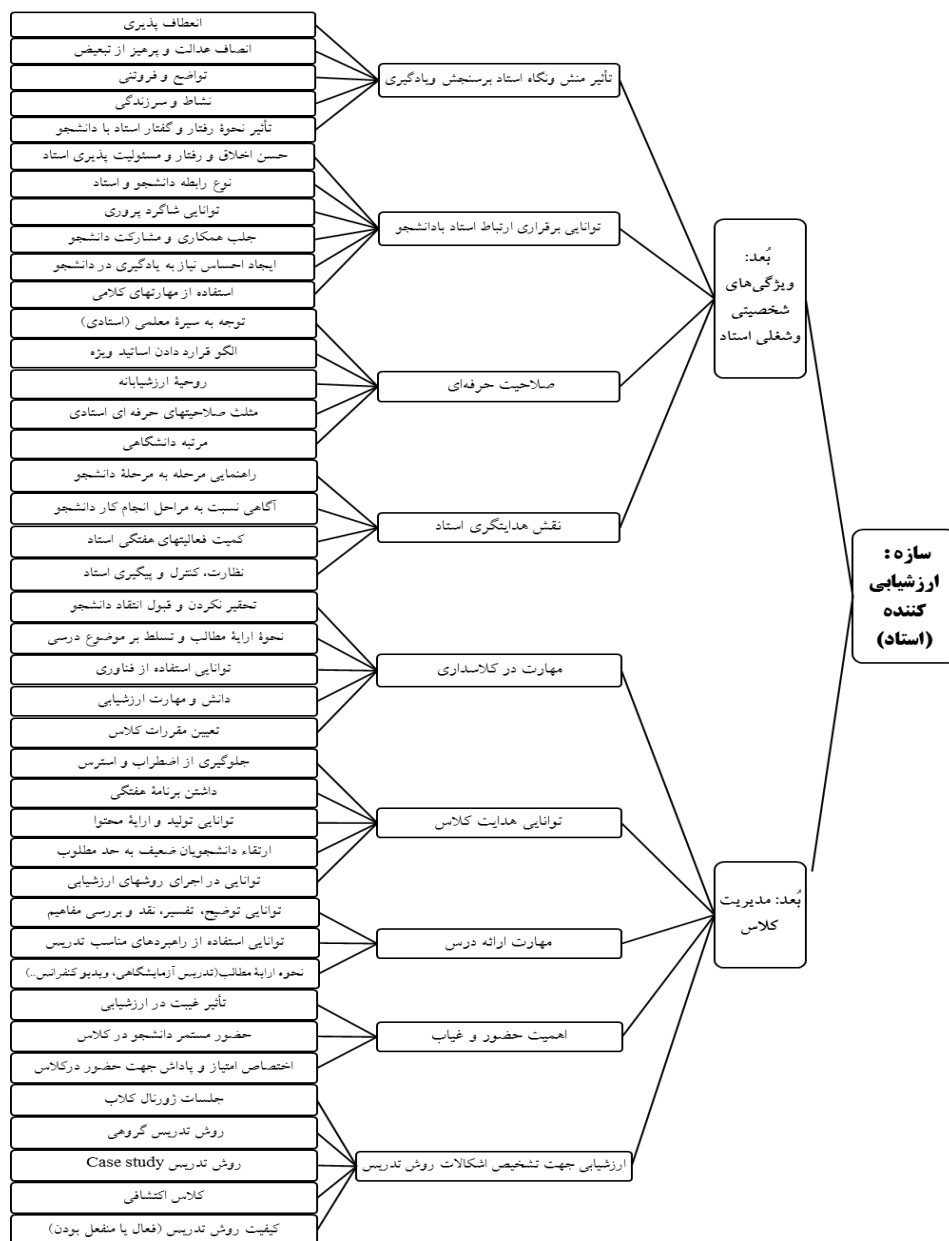
شکل (۳) سازه ماهیت ارزشیابی، ابعاد راهبردهای ارزشیابی و معیار و ابزار ارزشیابی در مرحله کیفی



شکل (۴) سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد موانع، چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی در مرحله کیفی

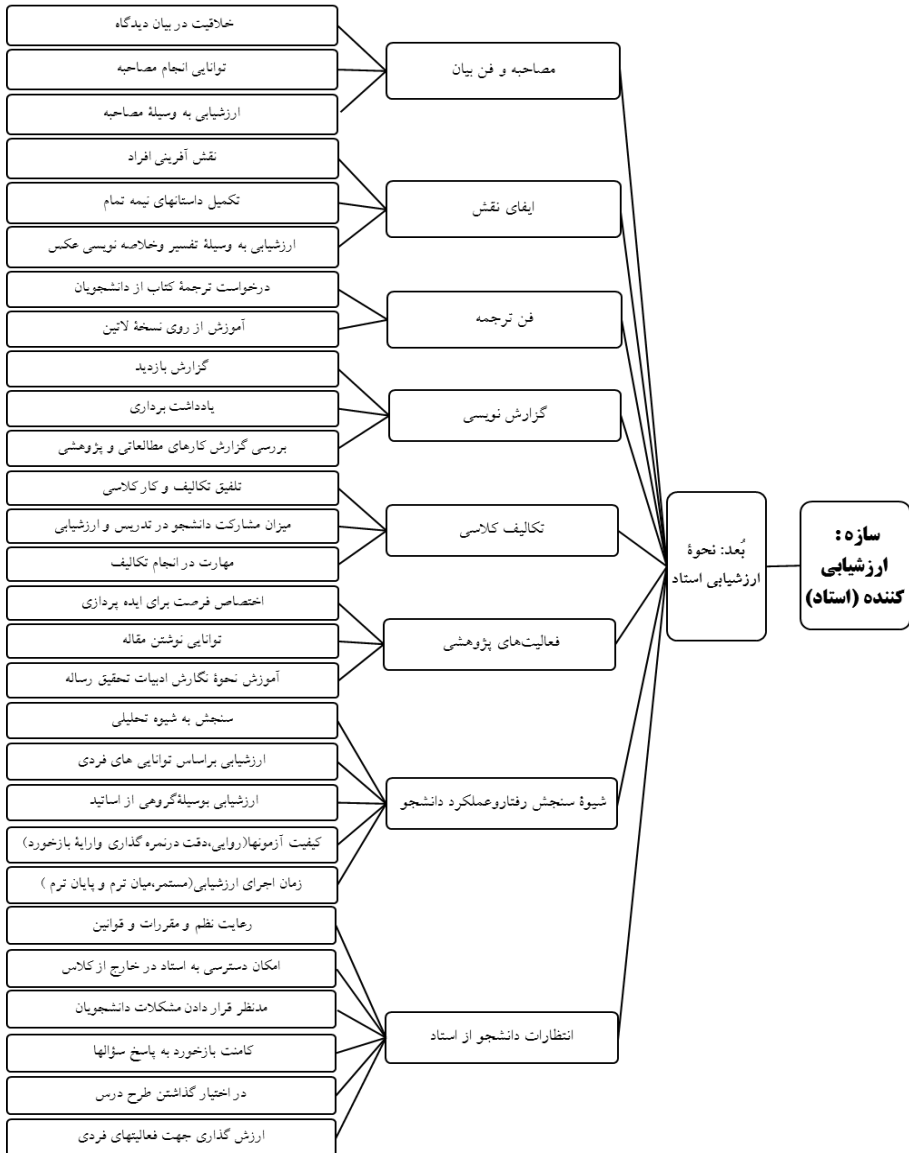


شکل (۵) سازه ماهیت برنامه درسی، ابعاد انواع برنامه درسی، عناصر برنامه درسی و روش‌های سنجش برنامه درسی در مرحله کیفی

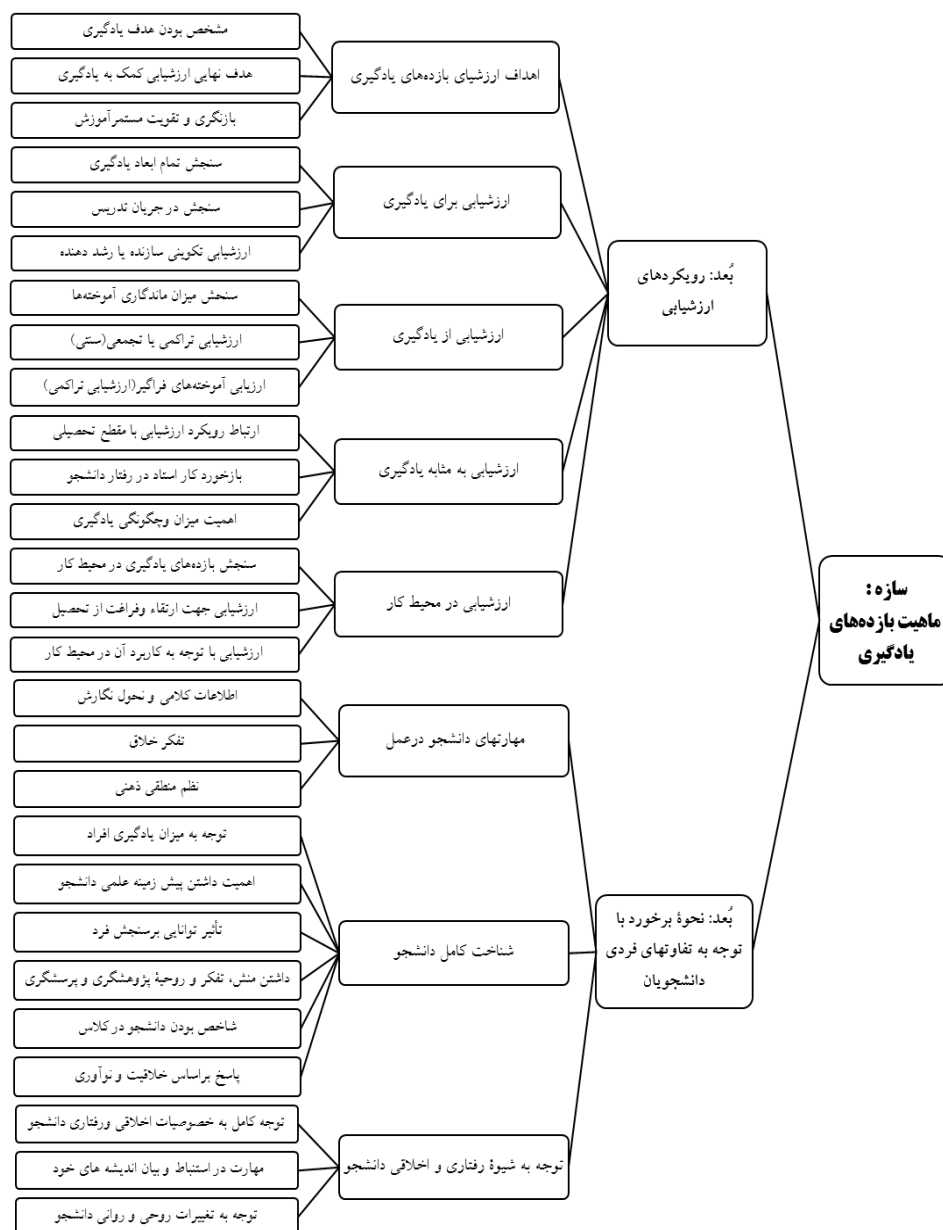


شکل (۶) سازه ارزشیابی کننده (استاد)، ابعاد ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد و مدیریت کلاس در

مرحله کیفی

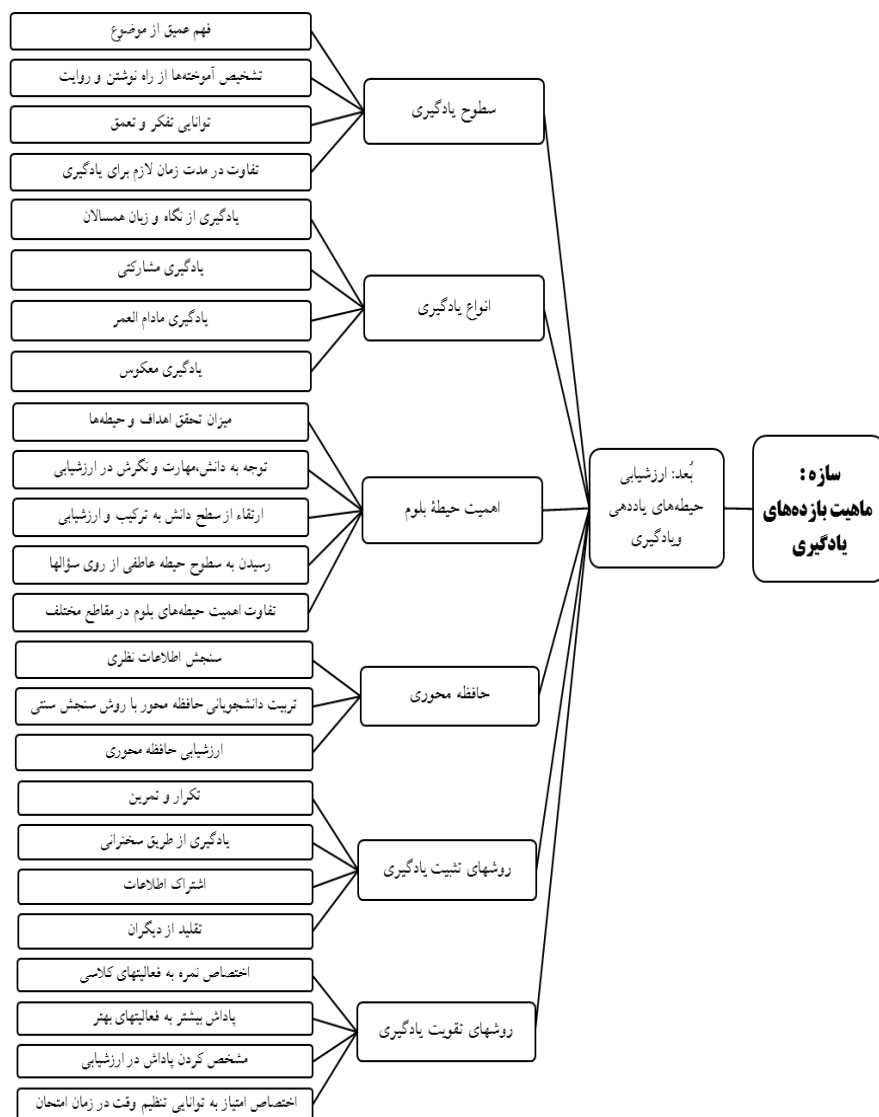


شکل (۷) سازه ارزشیابی کننده (استاد)، بُعد نحوه ارزشیابی استاد در مرحله کیفی



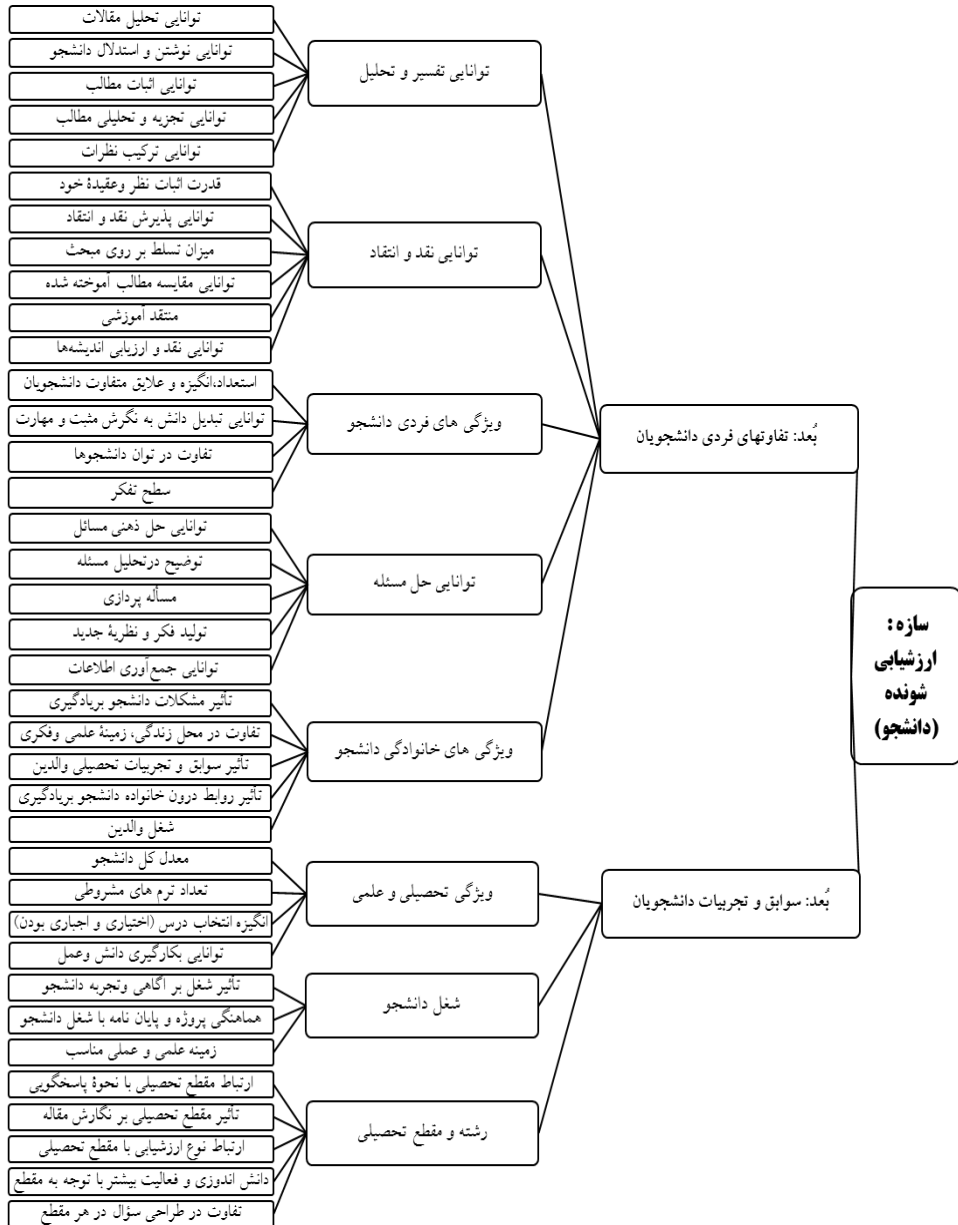
شکل (۸) سازه ماهیت بازده‌های یادگیری، ابعاد رویکردهای ارزشیابی و نحوه برخورد با توجه به

تفاوت‌های فردی دانشجویان در مرحله کیفی



شکل (۹) سازه ماهیت بازده‌های یادگیری، بُعد ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری در مرحله

کیفی



شکل (۱۰) سازه ارزشیابی شونده (دانشجو)، ابعاد تفاوت‌های فردی و سوابق و تجربیات دانشجویان

در مرحله کیفی

پاسخ به پرسش ۳- الگوی مذکور تا چه حد از اعتبار لازم برخوردار است؟
*در مرحله کمی ابتدا برای بررسی پایایی سنج‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد.

جدول (۷) پایایی پرسشنامه پژوهش در مرحله کمی

Reliability Statistics		ماهیت ارزشیابی
Cronbach's Alpha	N of Items	
۰/۹۸۹	۱۳۴	
Reliability Statistics		ماهیت برنامه درسی
Cronbach's Alpha	N of Items	
۰/۹۵۸	۲۸	
Reliability Statistics		ارزشیابی‌کننده (استاد)
Cronbach's Alpha	N of Items	
۰/۹۸۷	۷۰	
Reliability Statistics		ماهیت بازده‌های یادگیری
Cronbach's Alpha	N of Items	
۰/۹۸۳	۵۱	
Reliability Statistics		ارزشیابی‌شونده (دانشجو)
Cronbach's Alpha	N of Items	
۰/۹۷۷	۳۷	

*سپس با استفاده از شاخص‌های مرکزی، پراکنندگی و نمودار (مقادیر میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی) متغیرها توصیف شدند.

جدول (۸) مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش در مرحله کمی

کشیدگی	چولگی	انحراف استاندارد	میانگین	بعد	سازه
۰/۲۹۰	۰/۸۸۰	۰/۵۵	۴/۴۷	مقیاس‌های ارزشیابی	ماهیت ارزشیابی
۰/۹۸۰	۰/۵۱۰	۰/۵۳	۴/۳۶	انواع ارزشیابی	
۰/۵۳۰	-۰/۱۱۰	۰/۵۲	۴/۳۵	روش‌ها و فنون ارزشیابی	
۰/۲۷۰	۰/۹۸	۰/۶۰	۴/۲۵	راهبردهای ارزشیابی	
۱/۱۸	۰/۹۹	۰/۵۵	۴/۳۰	معیار و ابزار سنجش	
۰/۲۴۰	۰/۸۰	۰/۵۱	۴/۱۳	موانع، چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی	ماهیت برنامه درسی
-۰/۰۳	-۰/۰۱	۰/۷۹	۳/۲۰	انواع برنامه درسی	
۰/۴۳	-۰/۰۸	۰/۷۰	۳/۴۰	عناصر برنامه درسی	
۰/۵۶	-۰/۲۸	۰/۶۶	۳/۴۳	روش‌های سنجش برنامه درسی	ارزشیابی‌کننده (استاد)
۰/۲۳	۰/۰۱	۰/۷۵	۳/۳۳	ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد	
۰/۱۲	۰/۱۸	۰/۷۳	۳/۲۶	مدیریت کلاس	
۰/۲۷	۰/۰۵	۰/۷۲	۳/۳۱	نحوه ارزشیابی استاد	
۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۷۳	۳/۳۶	رویکردهای ارزشیابی	ماهیت بازده‌های یادگیری
۰/۳۸	۰/۱۹	۰/۸۳	۳/۱۹	نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی	
۰/۱۰	۰/۱۳	۰/۷۲	۳/۲۹	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری	ارزشیابی‌شونده (دانشجو)
-۰/۲۴	۰/۰۷	۰/۷۵	۳/۳۰	تفاوت‌های فردی	
-۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۷۶	۳/۳۳۱	سوابق و تجربیات دانشجویان	

*همچنین با استفاده از آزمون K-S نرمال بودن داده‌ها در مرحله کمی بررسی شد و چون سطح معنی‌داری در همه متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است شکل توزیع نرمال است.

جدول (۹) خلاصه آزمون کلموگروف-اسمیرنوف در مرحله کمی

سطح معناداری	آماره آزمون	بعد	سازه
۰/۶۸۰	۰/۴۶۷	مقیاس‌های ارزشیابی	ماهیت ارزشیابی
۰/۷۸۰	۰/۷۷۲	انواع ارزشیابی	
۰/۷۵۷	۰/۶۹۷	روش‌ها و فنون ارزشیابی	
۰/۵۸۵	۰/۲۱۶	راهبردهای ارزشیابی	
۰/۵۵۶	۰/۱۴۱	معیار و ابزار سنجش	
۰/۷۶۸	۰/۷۳۲	موانع، چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی	
۰/۶۸۴	۰/۶۰۰	انواع برنامه درسی	ماهیت برنامه درسی
۰/۷۰۲	۰/۳۶۲	سنجش عناصر برنامه درسی	
۰/۷۴۶	۰/۶۹۹	مهارت در برنامه‌ریزی درسی	
۰/۷۱۵	۰/۵۶۹	ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد	ارزشیابی‌کننده (استاد)
۰/۶۱۷	۰/۲۹۷	مدیریت کلاس	
۰/۶۰۴	۰/۲۶۵	نحوه ارزشیابی استاد	
۰/۵۸۰	۰/۲۰۲	رویکردهای ارزشیابی	ماهیت بازده‌های یادگیری
۰/۶۲۶	۰/۳۲۲	نحوه برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی	
۰/۵۹۰	۰/۲۲۹	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری	
۰/۶۲۲	۰/۳۱۱	تفاوت‌های فردی	ارزشیابی‌شونده (دانشجو)
۰/۵۴۵	۰/۱۱۳	سوابق و تجربیات دانشجویان	

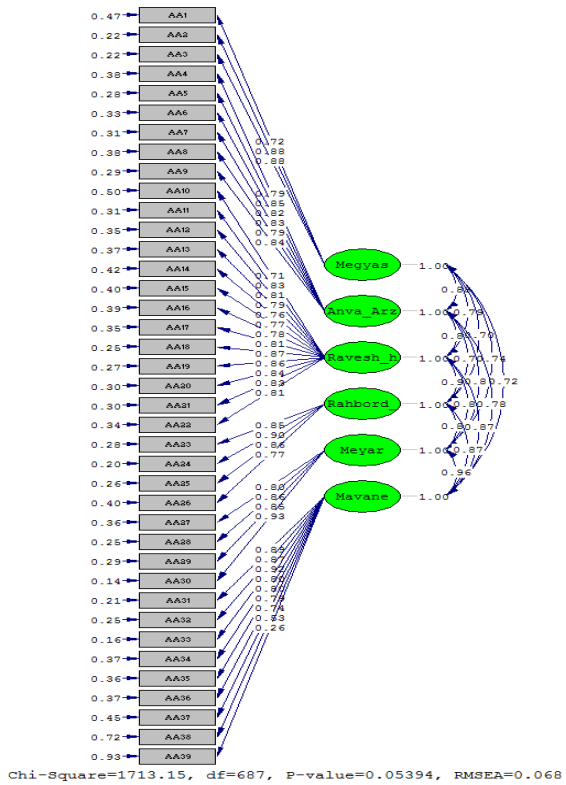
* در این مرحله برای اعتباریابی الگوی استخراج شده در قالب شکل‌ها و جدول‌های گوناگون به صورت جداگانه ۵ سازه بررسی شدند.

۱- در جدول (۱۰) ماتریس همبستگی ماهیت ارزشیابی به عنوان ورودی برای نرم‌افزار Lisrel تعریف شد.

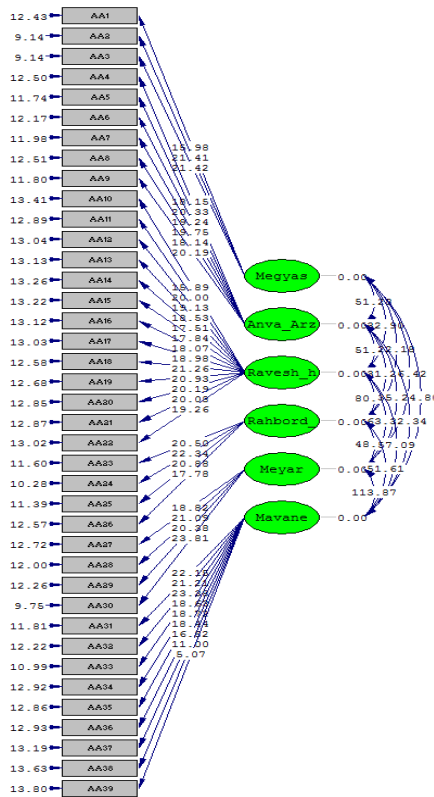
جدول (۱۰) ماتریس همبستگی بین ابعاد ماهیت ارزشیابی

مقیاس‌های ارزشیابی	مقیاس‌های ارزشیابی	انواع ارزشیابی	روش‌ها و فنون	راهبردهای ارزشیابی	معیار و ابزار سنجش	موانع، چالش‌ها و ...
همبستگی Sig.	۱					
همبستگی Sig.	**۰/۸۰۶ ۰/۰۰۰	۱				
همبستگی Sig.	**۰/۷۳۴ ۰/۰۰۰	**۰/۸۱۵ ۰/۰۰۰	۱			
همبستگی Sig.	**۰/۶۲۸ ۰/۰۰۰	**۰/۷۱۶ ۰/۰۰۰	**۰/۸۶۱ ۰/۰۰۰	۱		
همبستگی Sig.	**۰/۶۷۴ ۰/۰۰۰	**۰/۷۴۲ ۰/۰۰۰	**۰/۸۳۷ ۰/۰۰۰	**۰/۷۹۹ ۰/۰۰۰	۱	
همبستگی Sig.	**۰/۶۷۴ ۰/۰۰۰	**۰/۷۲۶ ۰/۰۰۰	**۰/۸۰۳ ۰/۰۰۰	**۰/۷۷۸ ۰/۰۰۰	**۰/۸۴۷ ۰/۰۰۰	۱

مدل (مؤلفه‌های) ماهیت ارزشیابی توسط ۳۸ مؤلفه اندازه‌گیری می‌شود و ۱۳۴ گویه که در هر یک از مؤلفه‌های مربوط به خودشان کامپیوت شده است. نخست، آزمون تحلیل عاملی روی (مؤلفه‌های) ماهیت ارزشیابی اجرا شد. برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل زیر نشان می‌دهد که شاخص‌ها از لحاظ آماری معناداری هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند. بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از برازش، مناسب مدل نهایی است. مقدار کای‌اسکوئر بر درجه آزادی مدل حاضر ۲،۴۹ و مقدار Rmsea برابر ۰/۰۶۸ است.



شکل (۱۱) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ماهیت ارزشیابی در حالت ضرایب استاندارد



Chi-Square=1713.15, df=687, P-value=0.05394, RMSEA=0.068

شکل (۱۲) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ماهیت ارزشیابی در حالت معنی‌داری ضرایب

باتوجه به مقادیر ضرایب استاندارد و ضرایب معنی‌داری تی به دست آمده در شکل‌های بالا (مقادیر تی بالاتر از ۲,۵۸) می‌توان چنین استنباط کرد که بین عوامل روابط مستقیم وجود دارد. همان‌گونه که شاخص‌های χ^2 -دو و $Rmsea$ نشان می‌دهند، مدل برازش مناسب‌تری را به داده‌ها ارائه می‌کند و خروجی شاخص‌های برازش الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است.

جدول (۱۱) شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل ماهیت ارزشیابی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۲/۴۹	Chi-square/df
کمتر از ۰/۱	۰/۰۶۸	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۵	CFI (برازندگی تعدیل یافته)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۵	NFI (برازندگی نرم شده)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۴	GFI (نیکویی برازش)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۲	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

در جدول زیر، همه بارهای عاملی مورد پذیرش قرار گرفته و هریک از مؤلفه‌ها براساس بار عاملی اولویت‌بندی شده است.

جدول (۱۲) بارعاملی، مقادیر معنی‌داری و وضعیت آنها و اولویت‌بندی هریک از مؤلفه‌های ماهیت

ارزشیابی

اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۳	تأیید شد	۱۵/۹۸	۰/۷۲	AA1	ارزشیابی کمی‌نگر	Megyas	مقیاس‌های ارزشیابی
۲	تأیید شد	۲۱/۴۱	۰/۸۸	AA2	ارزشیابی کیفی‌نگر		
۱	تأیید شد	۲۱/۴۲	۰/۸۸	AA3	ارزشیابی آمیخته		
۵	تأیید شد	۱۸/۱۵	۰/۷۹	AA4	ارزشیابی تشخیصی	Anva_Arzeshyabi	انواع ارزشیابی
۱	تأیید شد	۲۰/۳۳	۰/۸۵	AA5	ارزشیابی تکوینی		
۴	تأیید شد	۱۹/۲۴	۰/۸۲	AA6	ارزشیابی پایانی		
۳	تأیید شد	۱۹/۷۵	۰/۸۳	AA7	ارزشیابی موثق		
۶	تأیید شد	۱۸/۱۴	۰/۷۹	AA8	ارزشیابی عملکردی		
۲	تأیید شد	۲۰/۱۹	۰/۸۴	AA9	ارزشیابی جزء‌نگر و ...		

اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۱۳	تأیید شد	۱۵/۸۹	۰/۷۱	AA10	فعالیت‌های کلاسی	Ravesh_ha	روش‌ها و فتون ارزشیابی
۵	تأیید شد	۲۰/۰۰	۰/۸۳	AA11	انواع آزمون		
۷	تأیید شد	۱۹/۱۳	۰/۸۱	AA12	مجموعه تدابیر		
۹	تأیید شد	۱۸/۵۳	۰/۷۹	AA13	پروژه کلاسی		
۱۲	تأیید شد	۱۷/۵۱	۰/۷۶	AA14	پرسش و پاسخ کلاسی		
۱۱	تأیید شد	۱۷/۸۴	۰/۷۷	AA15	بحث و گفتگو		
۱۰	تأیید شد	۱۸/۰۷	۰/۷۸	AA16	کنفرانس و سمینار		
۸	تأیید شد	۱۸/۹۸	۰/۸۱	AA17	مشاهده عملکرد		
۱	تأیید شد	۲۱/۲۶	۰/۸۷	AA18	روش‌های ارزشیابی...		
۲	تأیید شد	۲۰/۹۳	۰/۰۸۶	AA19	خودارزیابی		
۳	تأیید شد	۲۰/۱۹	۰/۸۴	AA20	قضاوت و داوری		
۴	تأیید شد	۲۰/۰۸	۰/۸۳	AA21	ارزشیابی در تحصیلات..		
۶	تأیید شد	۱۹/۲۶	۰/۸۱	AA22	فرهنگ ارزشیابی	Rahbord_ha	راهبردهای ارزشیابی
۳	تأیید شد	۲۰/۵۰	۰/۸۵	AA23	مراحل ارزشیابی		
۱	تأیید شد	۲۲/۳۴	۰/۹۰	AA24	فرایند ارزشیابی		
۲	تأیید شد	۲۰/۸۸	۰/۸۶	AA25	نتیجه محوری	Meyar	معیار و ابزار سنجش
۴	تأیید شد	۱۷/۷۸	۰/۷۷	AA26	الگوهای ارزشیابی		
۴	تأیید شد	۱۸/۸۲	۰/۸۰	AA27	ابزار سنجش		
۲	تأیید شد	۲۱/۰۹	۰/۸۶	AA28	نمره و معیار در ارزشیابی	Meyar	معیار و ابزار سنجش
۳	تأیید شد	۲۰/۳۸	۰/۸۵	AA29	دفتر ثبت ارزشیابی		
۱	تأیید شد	۲۳/۸۱	۰/۹۳	AA30	انواع روش طراحی سؤال		

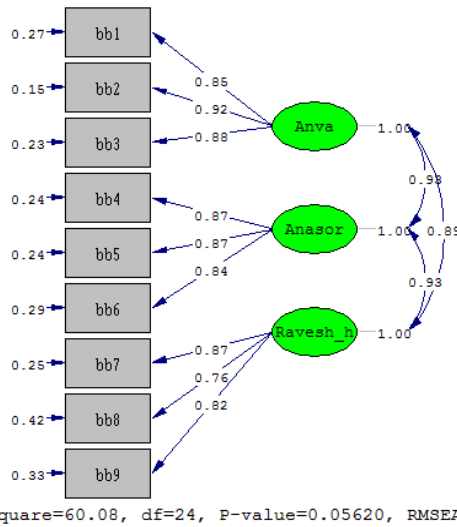
اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۲	تأیید شد	۲۲/۱۵	۰/۸۹	AA31	تأثیر شرایط آموزشی ...	Mavane	موانع، چالش‌ها و مشکلات ارزشیابی
۳	تأیید شد	۲۱/۲۱	۰/۸۷	AA32	تأثیر امکانات در ارزشیابی		
۱	تأیید شد	۲۳/۳۵	۹/۹۲	AA33	تأثیر سیستم آموزشی		
۵	تأیید شد	۱۸/۶۳	۰/۸۰	AA34	تأثیر محدودیت‌های ...		
۴	تأیید شد	۱۸/۷۲	۰/۸۰	AA35	محیط سازمانی و اداری		
۶	تأیید شد	۱۸/۴۴	۰/۷۹	AA36	شرایط و محیط فیزیکی ..		
۷	تأیید شد	۱۶/۵۲	۰/۷۴	AA37	تأثیر زمان در ارزشیابی		
۹	تأیید شد	۱۱/۰۰	۰/۵۳	AA38	شناسایی موانع و ...		
۸	تأیید شد	۱۱/۱۹	۰/۵۶	AA39	آگاهی استادان از نحوه ...		

۲-در جدول (۱۳) ماتریس همبستگی ماهیت برنامه درسی به‌عنوان ورودی برای نرم‌افزار Lisrel تعریف شد.

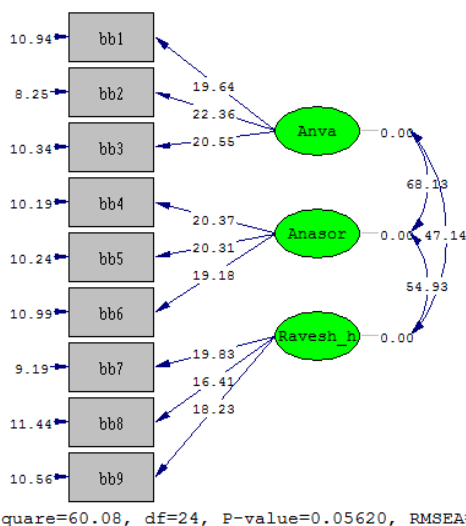
جدول (۱۳) ماتریس همبستگی بین ابعاد ماهیت برنامه درسی

روش‌های سنجش برنامه درسی	عناصر برنامه درسی	انواع برنامه درسی		
		۱	همبستگی Sig.	انواع برنامه درسی
	۱	***۰/۸۵۶ ۰/۰۰۰	همبستگی Sig.	عناصر برنامه درسی
۱	***۰/۸۱۱ ۰/۰۰۰	***۰/۷۸۹ ۰/۰۰۰	همبستگی Sig.	روش‌های سنجش برنامه درسی

مدل (مولفه‌های) ماهیت برنامه درسی (مرحله کمی) توسط ۹ مؤلفه اندازه‌گیری می‌شود و ۲۸ گویه که در هر یک از مؤلفه‌های مربوط به خودشان کامپیوت شده است. نخست، آزمون تحلیل عاملی روی ماهیت برنامه درسی اجرا شد. برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل زیر نشان می‌دهد که شاخص‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند. بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از برازش مناسب مدل نهایی است. مقدار کای اسکوئر بر درجه آزادی مدل حاضر ۲,۵۰ و مقدار Rmsea برابر ۰/۰۵۲ است.



شکل (۱۳) مدل ساختاری مدل (مولفه‌های) ماهیت برنامه درسی در حالت ضرایب استاندارد



شکل (۱۴) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ماهیت برنامه درسی در حالت معنی‌داری ضرایب

باتوجه به مقادیر ضرایب استاندارد و ضرایب معنی‌داری تی به دست آمده در شکل‌های بالا (مقادیر تی بالاتر از ۲/۵۸) می‌توان چنین استنباط کرد که بین عوامل روابط مستقیم وجود دارد. همان‌گونه که شاخص‌های خی-دو و Rmsea نشان می‌دهند، مدل برازش مناسب‌تری را به داده‌ها ارائه می‌کند و خروجی شاخص‌های برازش الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است.

جدول (۱۴) شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل ماهیت برنامه درسی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۲/۵۰	Chi-square/df
کمتر از ۰/۱	۰/۰۵۲	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۷	CFI (بrazندگی تعدیل‌یافته)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۷	NFI (بrazندگی نرم شده)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۵	GFI (نیکویی برازش)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

درجدول زیر، همه بارهای عاملی مورد پذیرش قرار گرفته و هر یک از مؤلفه‌ها براساس بار عاملی اولویت‌بندی شده است.

جدول (۱۵) بار عاملی، مقادیر معنی‌داری و وضعیت آنها و اولویت‌بندی هر یک از مؤلفه‌های ماهیت

برنامه درسی

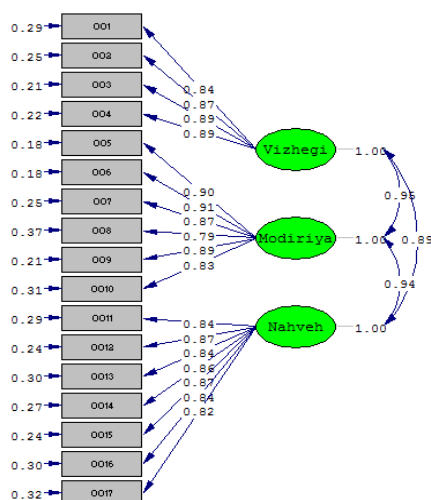
اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۳	تأیید شد	۱۹/۶۴	۰/۸۵	bb1	سنجش برنامه درسی قصد شده	Anva	انواع برنامه درسی
۱	تأیید شد	۲۲/۳۶	۰/۹۲	bb2	سنجش برنامه درسی اجرا شده		
۲	تأیید شد	۲۰/۵۵	۰/۸۸	bb3	سنجش برنامه درسی کسب شده		
۱	تأیید شد	۲۰/۳۷	۰/۸۷	bb4	محتوای برنامه درسی	Anasor	عناصر برنامه درسی
۲	تأیید شد	۲۰/۳۱	۰/۸۷	bb5	هدف‌های برنامه درسی		
۳	تأیید شد	۱۹/۱۸	۰/۸۴	bb6	ارزشیابی برنامه درسی		
۱	تأیید شد	۱۹/۸۳	۰/۸۷	bb7	نیازسنجی برنامه درسی	Ravesh_ha	روش‌های سنجش برنامه درسی
۳	تأیید شد	۱۶/۴۱	۰/۷۶	bb8	مراحل برنامه‌ریزی درسی		
۲	تأیید شد	۱۸/۲۳	۰/۸۲	bb9	روش‌های اصلاح ارزشیابی		

۳- درجدول (۱۶) ماتریس همبستگی ارزشیابی‌کننده (استاد) به‌عنوان ورودی برای نرم‌افزار Lisrel تعریف شد.

جدول (۱۶) ماتریس همبستگی بین ابعاد ارزشیابی‌کننده (استاد)

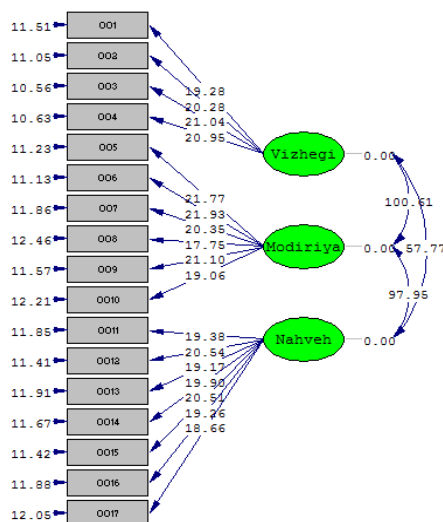
نحوه ارزشیابی استاد	مدیریت کلاس	ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد		
		۱	همبستگی Sig.	ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد
	۱	**۰/۸۹۰ ۰/۰۰۰	همبستگی Sig.	مدیریت کلاس
۱	**۰/۸۹۷ ۰/۰۰۰	**۰/۸۳۷ ۰/۰۰۰	همبستگی Sig.	نحوه ارزشیابی استاد

مدل (مؤلفه‌های) ارزشیابی‌کننده (استاد) (مرحله کمی) توسط ۱۷ مؤلفه اندازه‌گیری می‌شود و ۷۰ گویه که در هر یک از مؤلفه‌های مربوط به خودشان کامپیوت شده است. نخست، آزمون تحلیل عاملی روی (مؤلفه‌های) ارزشیابی‌کننده (استاد) اجرا شد. برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل زیر نشان می‌دهد که شاخص‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند. بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از برازش مناسب مدل نهایی است. مقدار کای اسکوئر بر درجه آزادی مدل حاضر ۲,۵۷ و مقدار Rmsea برابر ۰,۰۶۰ است.



Chi-Square=298.24, df=116, P-value=0.05537, RMSEA=0.060

شکل (۱۵) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ارزشیابی‌کننده (استاد) در حالت ضرایب استاندارد



Chi-Square=298.24, df=116, P-value=0.05537, RMSEA=0.060

شکل (۱۶) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ارزشیابی‌کننده (استاد) در حالت معنی‌داری ضرایب

باتوجه به مقادیر ضرایب استاندارد و ضرایب معنی‌داری تی به دست آمده در شکل‌های بالا (مقادیر تی بالاتر از ۲/۵۸) می‌توان چنین استنباط کرد که بین عوامل روابط مستقیم وجود دارد. همان‌گونه که شاخص‌های خی-دو و Rmsea نشان می‌دهند، مدل برازش مناسب‌تری را به داده‌ها ارائه می‌کند و خروجی شاخص‌های برازش‌الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است.

جدول (۱۷) شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل ارزشیابی‌کننده (استاد)

شاخص‌های برازش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۲/۵۷	Chi-square/df
کمتر از ۰/۱	۰/۰۶۰	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۸	CFI (بrazندگی تعدیل‌یافته)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۷	NFI (بrazندگی نرم شده)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۶	GFI (نیکویی برازش)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۴	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

درجدول زیر، همه بارهای عاملی مورد پذیرش قرار گرفته و هر یک از مؤلفه‌ها بر اساس بارعاملی اولویت‌بندی شده است.

جدول (۱۸) بار عاملی، مقادیر معنی‌داری و وضعیت آنها و اولویت‌بندی هر یک از مؤلفه‌های ارزشیابی‌کننده (استاد)

اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۴	تأیید شد	۱۹/۲۸	۰/۸۴	001	تأثیر منش و نگاه استاد ...	Vizhegi	ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد
۳	تأیید شد	۲۰/۲۸	۰/۸۷	002	توانایی برقراری ...		
۱	تأیید شد	۲۱/۰۴	۰/۸۹	003	صلاحیت حرفه‌ای		
۲	تأیید شد	۲۰/۹۵	۰/۸۹	004	نقش هدایتگری استاد		
۲	تأیید شد	۲۱/۷۷	۰/۹۰	005	مهارت در کلاس‌داری	Modiriyat	مدیریت کلاس
۱	تأیید شد	۲۱/۹۳	۰/۹۱	006	توانایی هدایت کلاس		
۴	تأیید شد	۲۰/۳۵	۰/۸۷	007	مهارت ارائه درس		
۵	تأیید شد	۱۷/۷۵	۰/۷۹	008	اهمیت حضور و غیاب		
۳	تأیید شد	۲۱/۱۰	۰/۸۹	009	انواع روش‌های تدریس		
۷	تأیید شد	۱۹/۰۶	۰/۸۳	0010	مصاحبه و فن بیان	Nahveh	نحوه ارزشیابی استاد
۴	تأیید شد	۱۹/۳۸	۰/۸۴	0011	ایفای نقش		
۱	تأیید شد	۲۰/۵۴	۰/۸۷	0012	فن ترجمه		
۶	تأیید شد	۱۹/۱۷	۰/۸۴	0013	گزارش‌نویسی		

اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۳	تأیید شد	۱۹/۹۰	۰/۸۶	OO14	تکالیف کلاسی		
۲	تأیید شد	۲۰/۵۱	۰/۸۷	OO15	فعالیت‌های پژوهشی		
۵	تأیید شد	۱۹/۲۶	۰/۸۴	OO16	شیوهٔ سنجش رفتار ...		
۸	تأیید شد	۱۸/۶۶	۰/۸۲	OO17	انتظارات دانشجویان ...		

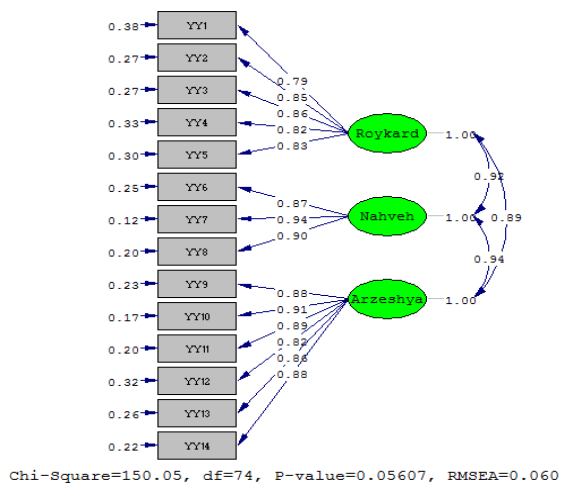
۴- در جدول (۱۹) ماتریس همبستگی ماهیت بازده‌های یادگیری به‌عنوان ورودی برای نرم‌افزار Lisrel تعریف می‌شود.

جدول (۱۹) ماتریس همبستگی بین ابعاد ماهیت بازده‌های یادگیری

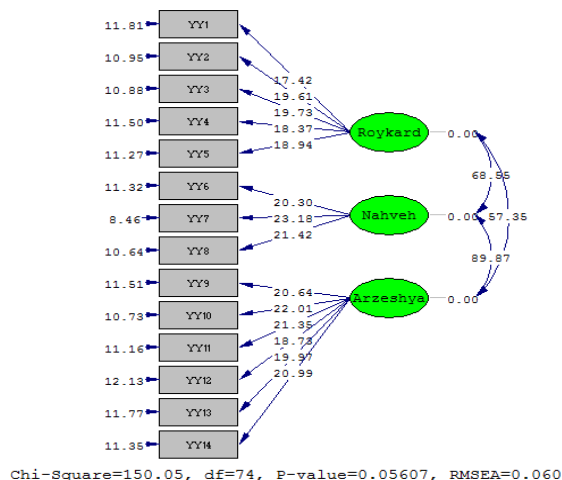
ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری	نحوهٔ برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی	رویکردهای ارزشیابی		
		۱	همبستگی Sig.	رویکردهای ارزشیابی
	۱	**۰/۸۴۸ ۰/۰۰۰	همبستگی Sig.	نحوهٔ برخورد با توجه به تفاوت‌های فردی
۱	**۰/۸۸۰ ۰/۰۰۰	**۰/۸۲۶ ۰/۰۰۰	همبستگی Sig.	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری

مدل (مؤلفه‌های) ماهیت بازده‌های یادگیری (مرحلهٔ کمی) توسط ۱۴ مؤلفه اندازه‌گیری می‌شود و ۵۱ گویه که در هر یک از مؤلفه‌های مربوط به خودشان کامپیوت شده‌است. نخست، آزمون تحلیل عاملی روی (مؤلفه‌های) ماهیت بازده‌های یادگیری اجرا شد. برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل زیر نشان می‌دهد که شاخص‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند. بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از برازش مناسب مدل نهایی است.

مقدار کای اسکوئر بر درجه آزادی مدل حاضر ۲,۰۳ و مقدار Rmsea برابر ۰,۰۶۰ است.



شکل (۱۷) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ماهیت بازده‌های یادگیری در حالت ضرایب استاندارد



شکل (۱۸) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ماهیت بازده‌های یادگیری در حالت معنی‌داری ضرایب

باتوجه به مقادیر ضرایب استاندارد و ضرایب معنی‌داری تی به‌دست آمده در شکل‌های بالا (مقادیر تی بالاتر از ۲/۵۸) می‌توان چنین استنباط کرد که بین عوامل

روابط مستقیم وجود دارد. همان‌گونه که شاخص‌های خی-دو و Rmsea نشان می‌دهند، مدل برازش مناسب‌تری را به داده‌ها ارائه می‌کند و خروجی شاخص‌های برازش الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است.

جدول (۲۰) شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل ماهیت بازده‌های یادگیری

شاخص‌های برازش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۰/۰۳	Chi-square/df
کمتر از ۰/۱	۰/۰۶۰	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۹	CFI (بrazندگی تعدیل‌یافته)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۸	NFI (بrazندگی نرم شده)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۵	GFI (نیکویی برازش)
بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

در جدول زیر، همه بارهای عاملی مورد پذیرش قرار گرفته و هر یک از مؤلفه‌ها بر اساس بار عاملی اولویت‌بندی شده است.

جدول (۲۱) بار عاملی، مقادیر معنی‌داری و وضعیت آنها و اولویت‌بندی هر یک از مؤلفه‌های ماهیت

بازده‌های یادگیری

اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۵	تایید شد	۱۷/۴۲	۰/۷۹	YY1	اهداف ارزشیابی بازده‌های...	<i>Roykard</i>	رویکردهای ارزشیابی
۲	تایید شد	۱۹/۶۱	۰/۸۵	YY2	ارزشیابی برای یادگیری		
۱	تایید شد	۱۹/۷۳	۰/۸۶	YY3	ارزشیابی از یادگیری		
۴	تایید شد	۱۸/۳۷	۰/۸۲	YY4	ارزشیابی به‌مثابه ...		
۳	تایید شد	۱۸/۹۴	۰/۸۳	YY5	ارزشیابی در محیط کار		
۳	تایید شد	۲۰/۳۰	۰/۸۷	YY6	مهارت‌های دانشجو ...	<i>Nahveh</i>	نحوه برخورد با تفاوت‌های فردی
۱	تایید شد	۲۳/۱۸	۰/۹۴	YY7	شناخت کامل دانشجو		
۲	تایید شد	۲۱/۴۲	۰/۹۰	YY8	توجه به شیوه رفتاری ...		

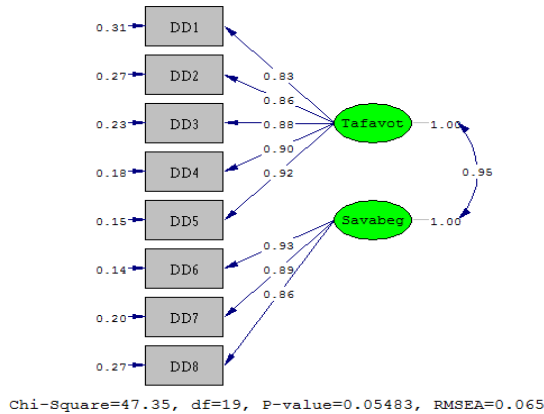
اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برچسب مؤلفه	مؤلفه	برچسب بعد	بعد
۴	تایید شد	۲۰/۶۴	۰/۸۸	YY9	سطوح یادگیری	Arzeshyabi	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری
۱	تایید شد	۲۲/۰۱	۰/۹۱	YY10	انواع یادگیری		
۲	تایید شد	۲۱/۳۵	۰/۸۹	YY11	اهمیت حیطه بلوم		
۶	تایید شد	۱۸/۷۳	۰/۸۲	YY12	حافظه محوری		
۵	تایید شد	۱۹/۹۷	۰/۸۶	YY13	روش‌های تثبیت یادگیری		
۳	تایید شد	۲۰/۹۹	۰/۸۸	YY14	روش‌های تقویت یادگیری		

۵- در جدول (۲۲) ماتریس همبستگی ارزشیابی شونده (دانشجو) به‌عنوان ورودی برای نرم‌افزار Lisrel تعریف شد.

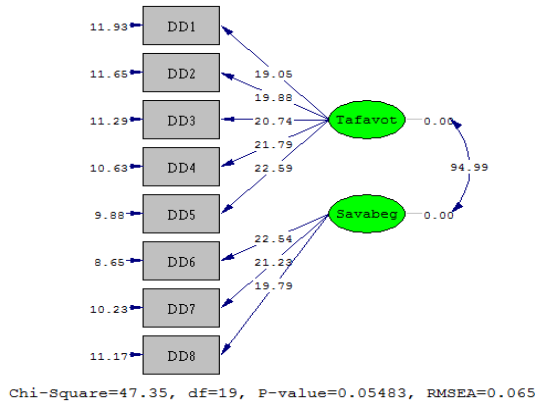
جدول (۲۲) ماتریس همبستگی بین ابعاد ارزشیابی شونده (دانشجو)

سوابق و تجربیات دانشجویان	تفاوت‌های فردی		
	۱	همبستگی	تفاوت‌های فردی
		Sig.	
۱	**۰/۸۸۰	همبستگی	سوابق و تجربیات دانشجویان
		Sig.	

مدل (مؤلفه‌های) ارزشیابی شونده (دانشجو) (مرحله کمی) توسط ۸ مؤلفه اندازه‌گیری می‌شود و ۳۷ گویه که در هر یک از مؤلفه‌های مربوط به خودشان کامپیوت شده است. نخست، آزمون تحلیل عاملی روی (مؤلفه‌های) ارزشیابی شونده (دانشجو) اجرا شد. برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل زیر نشان می‌دهد که شاخص‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند. بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از برازش مناسب مدل نهایی است. مقدار کای‌اسکوئر بر درجه آزادی مدل حاضر ۲/۴۹ و مقدار Rmsea برابر ۰/۰۶۵ است.



شکل (۱۹) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ارزشیابی‌شونده (دانشجو) در حالت ضرایب استاندارد



شکل (۲۰) مدل ساختاری مدل (مؤلفه‌های) ارزشیابی‌شونده (دانشجو) در حالت معنی‌داری ضرایب

باتوجه به مقادیر ضرایب استاندارد و ضرایب معناداری تی به دست آمده در شکل‌های بالا (مقادیر تی بالاتر از ۲/۵۸) می‌توان چنین استنباط کرد که بین عوامل روابط مستقیم وجود دارد. همان‌گونه که شاخص‌های خی-دو و Rmsea نشان می‌دهند، مدل برازش مناسب‌تری را به داده‌ها ارائه می‌کند و خروجی شاخص‌های برازش الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است.

جدول (۲۳) شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل ارزشیابی شونده (دانشجو)

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲/۴۹	کمتر از ۳	Chi-square/df
۰/۰۶۵	کمتر از ۰/۱	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۹	بزرگ‌تر از ۰/۹	CFI (برازندگی تعدیل‌یافته)
۰/۹۸	بزرگ‌تر از ۰/۹	NFI (برازندگی نرم شده)
۰/۹۷	بزرگ‌تر از ۰/۹	GFI (نیکویی برازش)
۰/۹۵	بزرگ‌تر از ۰/۹	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

در جدول زیر، همه بارهای عاملی مورد پذیرش قرار گرفته و هر یک از مؤلفه‌ها براساس بار عاملی اولویت‌بندی شده است.

جدول (۲۴) بار عاملی، مقادیر معنی‌داری و وضعیت آنها و اولویت‌بندی هر یک از مؤلفه‌های ارزشیابی شونده (دانشجو)

اولویت	وضعیت	مقدار t	بار عاملی	برجسب مؤلفه	مؤلفه	برجسب بعد	بعد
۵	تأیید شد	۱۹/۰۵	۰/۸۳	DD1	توانایی تفسیر و تحلیل	<i>Tafavot</i>	تفاوت‌های فردی
۴	تأیید شد	۱۹/۸۸	۰/۸۶	DD2	توانایی نقد و انتقاد		
۳	تأیید شد	۲۰/۷۴	۰/۸۸	DD3	ویژگی‌های فردی ...		
۲	تأیید شد	۲۱/۷۹	۰/۹۰	DD4	توانایی حل مسئله		
۱	تأیید شد	۲۲/۵۹	۰/۹۲	DD5	ویژگی‌های ...		
۱	تأیید شد	۲۲/۵۴	۰/۹۳	DD6	ویژگی تحصیلی و علمی	<i>Savabeg</i>	سوابق و تجربیات دانشجویان
۲	تأیید شد	۲۱/۲۳	۰/۸۹	DD7	شغل دانشجوی		
۳	تأیید شد	۱۹/۷۹	۰/۸۶	DD8	رشته و مقطع ...		

*جهت بررسی وضعیت ابعاد از آزمون T استفاده شد. که نشان می‌دهد سطح معنی‌داری در همه مؤلفه‌ها کمتر از پنج صدم است. بنابراین فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این مؤلفه‌ها رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود.

همچنین، باتوجه به ستون اختلاف میانگین، چون اعدادی مثبت هستند، نشانگر آن است که میانگین ابعاد مربوطه عددی بزرگ‌تر از ۳ (وضعیت مطلوب) است.

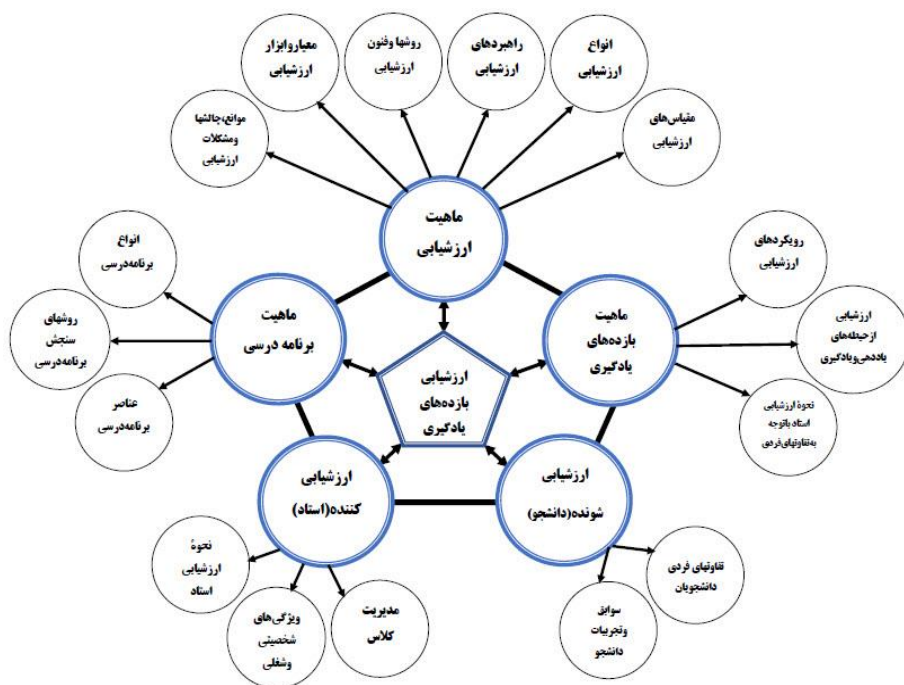
$$H_0: \mu = 3$$

$$H_1: \mu \neq 3$$

جدول (۲۵) آزمون T تک‌نمونه‌ای به منظور بررسی وضعیت موجود ابعاد در مرحله کمی

ارزش آزمون = ۳					بعد	سازه
فاصله اطمینان ۹۵%		اختلاف میانگین	Sig.	مقدار تی		
حد بالا	حد پایین					
۱/۵۳	۱/۴۲	۱/۴۷	۰/۰۰۰	۵۰/۴۱	مقیاس‌های ارزشیابی	ماهیت ارزشیابی
۱/۴۲	۱/۳۰	۱/۳۶	۰/۰۰۰	۴۷/۵۵	انواع ارزشیابی	
۱/۴۰	۱/۲۹	۱/۳۵	۰/۰۰۰	۴۸/۵۳	روش‌ها و فنون ارزشیابی	
۱/۳۱	۱/۱۸	۱/۲۵	۰/۰۰۰	۳۸/۶۲	راهبردهای ارزشیابی	
۱/۳۶	۱/۲۵	۱/۳۰	۰/۰۰۰	۴۴/۱۹	معیار و ابزار سنجش	
۱/۱۸	۱/۰۸	۱/۱۳	۰/۰۰۰	۴۱/۲۹	موانع، چالش‌ها و مشکلات ...	
۰/۲۸	۰/۱۲	۰/۲۰	۰/۰۰۰	۴/۷۳	انواع برنامه درسی	ماهیت برنامه درسی
۰/۴۸	۰/۳۳	۰/۴۰	۰/۰۰۰	۱۰/۸۵	عناصر برنامه درسی	
۰/۵۰	۰/۳۶	۰/۴۳	۰/۰۰۰	۱۲/۲۵	روش‌های سنجش برنامه درسی	
۰/۴۱	۰/۲۵	۰/۳۳	۰/۰۰۰	۸/۳۴	ویژگی‌های شخصیتی و ...	ارزشیابی‌کننده (استاد)
۰/۳۴	۰/۱۸	۰/۲۶	۰/۰۰۰	۶/۷۰	مدیریت کلاس	
۰/۳۸	۰/۲۳	۰/۳۱	۰/۰۰۰	۷/۹۱	نحوه ارزشیابی استاد	ماهیت بازده‌های یادگیری
۰/۴۴	۰/۲۸	۰/۳۶	۰/۰۰۰	۹/۱۸	رویکردهای ارزشیابی	
۰/۲۸	۰/۱۱	۰/۱۹	۰/۰۰۰	۴/۳۹	نحوه برخورد با توجه به ...	
۰/۳۶	۰/۲۱	۰/۲۹	۰/۰۰۰	۷/۴۷	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی و یادگیری	ارزشیابی‌شونده (دانشجو)
۰/۳۸	۰/۲۲	۰/۳۰	۰/۰۰۰	۷/۵۲	تفاوت‌های فردی	
۰/۳۹	۰/۲۳	۰/۳۱	۰/۰۰۰	۷/۷۲	سوابق و تجربیات دانشجویان	

* از نتایج پژوهش الگویی استخراج شد که 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.



شکل (۲۱) الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری استخراج شده از تجربه زیست شده

استادان دانشگاه

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تلاش شده است الگوی پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری دانشجویان با کمک تجربه زیست شده‌ی استادان دانشگاه، امکانات و شرایط حاکم بر نظام آموزش عالی کشورمان طراحی شود به این منظور که 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 تغییر یابد. در مجموع از نتایج حاصل از پژوهش می‌توان استنباط کرد که: این الگو شامل ۵ سازه (ماهیت ارزشیابی، ارزشیابی‌کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری، ارزشیابی‌شونده (دانشجو) و ماهیت برنامه درسی)، ۱۷ بُعد، ۸۷ مقوله و ۳۲۰ شاخص است و نشان می‌دهد که ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه نام برده شده است و سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها و شاخص‌های به دست آمده به هم ارتباط دارند و در ارزشیابی بازده‌های یادگیری همه آنها سهم هستند. به صورت جداگانه هر سازه در ذیل شرح داده می‌شود.

۱- سازه ماهیت ارزشیابی، یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است که به ۶ بُعد، ۳۹ مؤلفه و ۱۳۴ شاخص طبقه‌بندی شد و از نظر استادان توجه به آن در اجرای بهتر ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت. این یافته با نتایج مطالعات عزیز و همکاران^۱ (۲۰۱۸)، کلین و همکاران (۲۰۱۸)، ملگوزه و همکاران (۲۰۱۷)، هادولو و همکاران^۲ (۲۰۱۷)، ملدوان (۲۰۱۶)، کواتز (۲۰۱۶)، سامبل (۲۰۱۶)، پیرا و همکاران (۲۰۱۶)، کلیموا (۲۰۱۴)، سلیمی و امینی (۱۳۹۷)، عالی و قمصری (۱۳۹۵)، ناصری، دلبر و همکاران (۱۳۹۴)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۴)، عشرت‌آبادی و قرونه (۱۳۹۳)، شفیع‌پور مطلق و نظری (۱۳۹۲)، عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)، معروفی (۱۳۸۶) همسو است.

۲- سازه ماهیت برنامه درسی، یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است که به ۳ بُعد، ۹ مؤلفه و ۲۸ شاخص طبقه‌بندی شد و از نظر استادان توجه به آن اجرای بهتر ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت. این یافته با نتایج

1. Aziz et al.

2. Hadullo et al.

مطالعات ملدوانا و بوکو-بیتینتان^۱ (۲۰۱۶)، لیو^۲ (۲۰۱۶)، پائولین (۲۰۱۵)، مرچنت و همکاران^۳ (۲۰۱۴)، کلباسی و همکاران (۱۳۹۴)، شکورزاده و همکاران (۱۳۹۳)، ماکولاتی و همکاران (۱۳۹۲)، سرمدی و ویسی‌تبار (۱۳۹۱)، ناظم‌نژاد (۱۳۹۰) همسو است.

۳-سازه ارزشیابی‌کننده (استاد)، یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است که به ۳ بُعد، ۱۷ مؤلفه و ۷۰ شاخص طبقه‌بندی شد و از نظر استادان توجه به آن در اجرای بهتر ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت. این یافته با نتایج مطالعات عزیز و همکاران (۲۰۱۸)، کلین و همکاران (۲۰۱۸)، ملگوزه و همکاران (۲۰۱۷)، هادولو و همکاران (۲۰۱۷)، ملدوانا و بوکو-بیتینتان (۲۰۱۶)، کواتز (۲۰۱۶)، سامبل (۲۰۱۶)، پیرا و همکاران (۲۰۱۶)، کلیموا (۲۰۱۴)، سلیمی و امینی (۱۳۹۷)، عالی و مبارک قمصری (۱۳۹۵)، ناصری، دلبر و همکاران (۱۳۹۴)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۴)، عشرت‌آبادی و قرونه (۱۳۹۳)، شفیع‌پور مطلق و نظری (۱۳۹۲)، عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)، معروفی (۱۳۸۶) همسو است.

۴-سازه ماهیت بازده‌های یادگیری، یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است که به ۳ بُعد، ۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص طبقه‌بندی شد و از نظر استادان توجه به آن در اجرای بهتر ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت. این یافته با نتایج مطالعات لائو و همکاران^۴ (۲۰۱۹)، فدیلاه و همکاران^۵ (۲۰۱۷)، ملگوزه و همکاران (۲۰۱۷)، ملدوانا و بوکو-بیتینتان (۲۰۱۶)، لیو (۲۰۱۶) کواتز (۲۰۱۶)، هاونس و همکاران (۲۰۱۶)، پائولینی (۲۰۱۵)، مک‌دول و همکاران (۲۰۱۲)، براری و همکاران (۱۳۹۸)، عطارپور و همکاران (۱۳۹۷)، مالکی و همکاران (۱۳۹۷)، صالحی و همکاران (۱۳۹۵)، ماکولاتی و همکاران (۱۳۹۲)، سرمدی و ویسی‌تبار (۱۳۹۱)، مقدم و عباس‌پور (۱۳۹۰) همسو است.

۵-سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو)، یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های یادگیری است که به ۲ بُعد، ۸ مؤلفه و ۳۷ شاخص طبقه‌بندی شد و از نظر استادان

1. Moldovana & Bocoş-Binţinţan

2. Liu

3. Merchant et al.

4. Lao et al.

5. Fadilah et al.

توجه به آن در اجرای بهتر ارزشیابی بازده‌های یادگیری تأثیر مثبت خواهد گذاشت. این یافته با نتایج مطالعات کلین و همکاران (۲۰۱۸)، متکوسکی و همکاران (۲۰۱۶)، چان و همکاران (۲۰۱۵)، کلیموا (۲۰۱۴)، مرچنت و همکاران (۲۰۱۴)، الکوران (۲۰۱۲)، ناصری (۱۳۹۶)، همسو است.

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 اینکه 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.

از این‌رو، شایسته است که دست‌اندرکاران و مسئولان حوزه برنامه‌ریزی نظام آموزش عالی کشور زمینه را برای هدایت چگونگی اجرای فرایند ارزشیابی دانشجویان در دانشگاه هموار سازند و برای رفع این کاستی‌ها و کمبودها برآیند. همچنین به تحولات علمی روز در تدوین الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری با نیازهای جامعه و افزایش توانمندی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌عنوان یک سیاست راهبردی توجه کنند. چراکه توجه صرف به ارزشیابی یا یادگیری به‌تنهایی نمی‌تواند نتیجه‌درستی در پی داشته باشد. زیرا در فرایند ارزشیابی؛ نقش دانشجو، استاد و برنامه درسی مؤثر است و در نظر نگرفتن هر کدام می‌تواند نتیجه را تغییر دهد. امید است که با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش و سایر پژوهش‌های مرتبط، شاهد ارتقای کیفیت و اثربخشی نظام آموزش عالی کشور باشیم.

با توجه به نتایج و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱- با توجه به سازه ماهیت ارزشیابی پیشنهاد می‌شود که روی شناسایی موانع و چالش‌های ارزشیابی و راهکارهای رفع آنها مطالعه‌ای صورت پذیرد.

۲- با توجه به سازه ماهیت برنامه درسی پیشنهاد می‌شود که همین عنوان پژوهشی در سایر رشته‌های دانشگاهی، گرایش‌های علوم تجربی، ریاضی و هنر اجرا شده و نتایج آن با پژوهش حاضر به‌صورت تطبیقی مقایسه شود.

۳- با توجه به سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای روی میزان آگاهی استادان دانشگاه‌ها در رشته‌های مختلف نسبت به الگوها و روش‌های ارزشیابی صورت گیرد.

۴- با توجه به سازه ماهیت بازده‌های یادگیری پیشنهاد می‌شود که روی نقش و جایگاه ارزشیابی بازده‌های یادگیری در برنامه درسی پژوهشی صورت پذیرد.

۵- با توجه به سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای روی نقش تفاوت‌های فردی و نحوه یادگیری دانشجویان در ارزشیابی صورت گیرد.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۴). تکنولوژی آموزشی بر پایه رویکرد ساخت‌گرایی. نشر آبیژ.
- آقازاده، محرم (۱۳۹۵). راهنمای سنجش و ارزشیابی آغازین ابزارهای کمی و کیفی. مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.
- بازرگان هرندی، عباس (۱۳۹۶). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- بازرگان هرندی، عباس (۱۳۹۴). ارزشیابی آموزشی. انتشارات 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، ۱۲(۴۵)، ۱۱۱-۱۳۲.
- رحیمی، سیامک (۱۳۹۸). استفاده از چارچوب ارزیابی یادگیری‌گرا برای طرح معیارهایی در محاسبه مشارکت کلاسی دانشجویان، پنجمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه زبان و ادبیات ایران (با رویکرد فرهنگ مشارکتی). خانه فرهنگ مشارکتی ایران.
- سرمدی، محمدرضا؛ ویسی‌تبار، سلام (۱۳۹۱). طراحی یادگیری مبتنی بر وب با تأکید بر معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۲۱(۴)، ۱۲۹-۱۴۷.
- سعیدی رضوانی، محمود؛ محمدرزاده، لیلا (۱۳۹۴). یادگیری مادام‌العمر؛ هوش هیجانی و ارزشیابی توصیفی، همایش ملی کتابخانه‌های آموزشی پویاسازی نظام آموزشی و مشارکت در فرایند یاددهی-یادگیری، مشهد، انجمن کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- 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.
- شفیع‌پور مطلق، فرهاد؛ نظری، حسین (۱۳۹۲). ارائه مدلی جهت ارزیابی راهبردهای یادگیری الکترونیکی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه فناوری آموزش، ۷(۴)، ۲۵۳-۲۵۹.
- شکورزاده، رضا؛ ملکی، حسن؛ قصابی چورسی، مهدی (۱۳۹۳). کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۳۴)، ۶۷-۹۲.
- صالحی، وحید؛ فیض‌آبادی، نرگس؛ مؤمنی‌راد، اکبر (۱۳۹۵). مدل رابطه‌ای یادگیری مشارکتی برخط و راهبردهای آموزشی مبتنی بر آن. همایش ملی آموزش.

- صوفی‌زاده، پروانه (۱۳۹۴). پدیدارشناسی تجربیات اساتید دانشگاه تبریز در خصوص عوامل مؤثر بر بهبود فرایند یادگیری دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- عالی، آمنه؛ مبارک قمصری، ریحانه (۱۳۹۵). فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های یادگیری. فصلنامه تعلیم‌وتربیت، ۳۴(۱۳۳)، ۱۳۹-۱۵۶.
- عباس‌زاده، عباس؛ برهانی، فریبا؛ سبزواری، سکینه؛ افتخاری، زهره (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های متداول ارزشیابی و ارتباط آن با رویکردهای یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰(۲)، ۱۴۲-۱۵۲.
- 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؛ بامداد صوفی، جهانیار (۱۳۹۷). مدل ارتقای یادگیری فناورانه برای توسعه نوآوری دوسوتوان؛ مطالعه موردی صنعت فولاد کشور. فصلنامه بهبود مدیریت، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۹.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. نشر آگاه.
- فراهانی، مهدی (۱۳۹۳). بررسی برخی عوامل مؤثر بر دستاوردهای یادگیری دوره کارشناسی آموزش مهندسی برق. رساله دکتری سنجش آموزش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- فراهانی، فرهاد؛ معصومی، لیلا؛ رستمی معز، معصومه؛ خاموردی، زهرا؛ خطیبان، مهناز (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی الگوهای مشارکت بخش دولتی و خصوصی در آموزش عالی علوم پزشکی در پنج قاره. طب و تزکیه، ۲۸(۲)، ۷۰-۸۱.
- 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؛ اطهری اصفهانی، زینب‌السادات (۱۳۹۴). بررسی مؤلفه‌های ارزشیابی واحد درسی و اجرای موردی آن توسط دانشجو معلمان مرکز شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان.
- گانبه، رابرت میلز (۱۳۹۴). شرایط یادگیری و نظریه آموزشی؛ ترجمه جعفر نجفی زند. انتشارات رشد.

- ماکولاتی، زهره؛ نقدی، مجید؛ نقی‌زاده، محمدمهدی؛ بهار، محبوبه (۱۳۹۲). ارزیابی نقش عوامل مؤثر در طراحی الگوی منظم آموزشی بر یادگیری از دیدگاه دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی فسا. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۳)، ۱۹۰ - ۲۰۰.
- مالکی، مانده؛ فردانش، هاشم؛ طلایی، ابراهیم؛ حاتمی، جواد (۱۳۹۷). طراحی و اجرای الگوی یادگیری مبتنی بر نمونه‌سازی و تأثیر آن بر یادگیری مفاهیم و کنش‌های نمونه‌سازی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۴(۴)، ۱۱ - ۳۴.
- 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 یکپارچه سازمان یادگیرنده. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۲۱-۵۴.
- ملکی، حسن (۱۳۹۶). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. انتشارات پیام اندیشه.
- میثاقیان، عسکر (۱۳۹۸). خانواده و اختلالات یادگیری فرزندان، چهارمین کنفرانس ملی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات روان‌شناسی، تهران، مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.
- میرزایی، علیرضا؛ کاوریزاده، فروزان؛ لهرابیان، وحید؛ یگانه، زیبا (۱۳۹۴). روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان؛ دانشگاه علوم پزشکی ایلام. دومه‌نامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۲)، ۹۱-۹۷.
- 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.
- ناظم‌نژاد، ندا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجح اعضای هیئت 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.
- 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.

- 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*, 21.
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP Model for quality evaluation at school level: A case study. *Journal of Education & Educational Development*, 5(1),189-206.
- Berggren, B., Fili, A. ,& Nordberg, J. S. (2015). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Berett, D. (2016). *The next great hope for measuring learning*. *Chronicle of Higher Educatio*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/The-Next-Great-Hope-for/238075>.
- Brooker, A., Corrin, L., De Barba, P., Lodge, J., & Kennedy, G. (2018). A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1).
- Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2020). The influence of flow on learning outcomes: An empirical study on the use of clickers. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 428-439.
- 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.
- 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*.
- Cheng, R. & Lam, S. (2018). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 136-14.
- Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes internationally: Insights and frontiers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 662-676.

- DaCosta-Marques, & Mano, L. (2011). Scholarly productivity redefined in counselor education. *Counselor Education & Supervision*, 42, 40-57.
- Edwards, M., Kerevel, Y., & Hultquist, P. (2020). *Do simulations improve higher-order learning outcomes? Evaluating student learning through a simulated regional trade agreement negotiation*. APSA Preprints. doi: 10.33774/apsa-2020-ppzwd. This content is a preprint and has not been peer-reviewed.
- 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.
- 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).
- Hall (2013). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Educ. Today*.
- 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 & Accountability*, 28(3), 205-223.
- Heaton, J. B. (2010). *Classroom testing*. Longman.
- Hou, F. (2011). An In- Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory. *Educational & Psychological Measurement*, 66(6), 58-90.
- Huizenga, J., Admiraal, W., ten Dam, G., & Voogt, J. (2019). Mobile game-based learning in secondary education: Students' immersion, game activities, team performance and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 99, 137-143.
- 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 & Behavioral Sciences*, 152, 112-115.

- 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 & Higher Education*, 30, 44-53.
- Malmia, W., Makatita, S. H., Lisaholit, S., Azwan, A., Magfirah, I., Tinggapi, H., ... & Umanailo, B. (2019). Problem-Based Learning as an Effort to Improve Student Learning outcomes. *Int. J. Sci. Technol. Res*, 8(9), 1140-1143.
- Marriot, D. (2009). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching & Teacher Education*, 24, 1765– 1776.
- 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, Z., Guetz, E., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., Davis, T. (2014). *The Effectiveness of Virtual Reality Education on Student Learning outcomes in K-12 and Higher Education: A Meta-Analysis*. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- Moldovana, V. O., & Bocoş-Binţinţan, M. D. (2016). *The Influence of Scouting Activities upon the Behaviour of the Young Pupil*.
- Pastarff et al. (2012). Evaluation in the field of higher education is a subject that has different perspectives. Specifically, researchers look at how evaluation affects students' learning strategies and processes.
- Paulini, A. (2015). Improving Student Learning Performance and Learning outcomes. *The Journal of Effective Teaching*, 15(1), 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.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2009). *Reflecting teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- 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.
- 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, & Hearing Services in Schools*, 1-19.
- Sambell, K. (2016). Evaluation and Feedback in Higher Education. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(1).
- Vaira, P. M. (2004). Comparative fit indices in structural equation models. *Psychological Bulletin*, 604, 622-642.
- vander Meij, H., Veldkamp, S., & Leemkuil, H. (2020). Effects of scripting on dialogues, motivation and learning outcomes in serious games. *British Journal of Educational technology*, 51(2), 459-472.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Zineldin, Akdag & Vasicheva, V. (2011). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Analysis of the Lived Experience of University Professors from Evaluating the Students' Learning Outputs

Maryam Pakzad¹

Ali Akbar Khosravi Babadi²

Kambiz Poushaneh³

Alireza Assareh⁴

Hamid Reza Rezazade⁵

Abstract:

The present study was conducted with the aim of examining the analysis of the lived experience of university professors from evaluating the students' learning outputs. The research was an applied one in goal and an exploratory mixed method in procedure. Professors in the field of educational sciences in Tehran Province universities were selected by snowball sampling, based on the method of theoretical saturation through continuous comparison of data, and finally 10 participants were interviewed through a semi-structured interview. In the quantitative stage, out of a total population of 387,193 professors were selected by simple random sampling using Cochran's formula. Data collection instrument in the qualitative part was field studies, libraries and the semi-structured interviews, and in the quantitative part was the five-scale Likert questionnaire. In order to obtain the validity of the data in the quantitative part, triangulation methods of data sources and review by the interviewed professors, and also the opinion of the supervisors and advisors were used. The reliability was calculated

¹. PhD Student, Department of Education and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

². Associate Professor, Department of Education and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Responsible Author: khosravi.edu@gmail.com)

³. Assistant Professor, Department of Education and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

⁴. Professor, Department of Education and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

⁵. Assistant Professor, Department of Education and Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

via Cronbach's alpha. The research method in the qualitative stage was phenomenological based on Van Manen's seven-step model, and in the quantitative part, to check the normality of the data and validation of the model, K-S test and confirmatory factor analysis in the framework of structural equation model were used respectively. One sample T-test was used to measure the evaluation components of learning output. Statistical analyzes were performed by Spss & Lisrel software. Finally, 5 structures, 17 dimensions, 87 categories and 320 indicators were extracted from the evaluation of students' "learning outputs" in the form of a model. The result shows that the evaluation of learning outputs is surrounded by 5 structures and the structures, dimensions, categories and obtained indicators are connected to each other and all of them contribute to the evaluation of learning outputs.

Keywords: Lived experience, Learning, Evaluation of learning outputs, Higher education