

Development and Validation of the Course Evaluation Scale for Humanity Courses in Universities

Mostafa bagherian far^{*1} , AhmadReza Nasr Esfahani² , Third Author³ 

¹ Ph.D. of Curriculum Studies in higher education, Invited lecturer at Farhangian University, Iran

² Professor, Department of Education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran

³ Associate Professor, Higher Education Management Department, Higher Education Research and Planning Institute



10.22080/DC.2023.4280

Date Received:

November 23, 2022

Date of sent to Review:

December 6, 2022

Date Revised:

December 14, 2022

Date Accepted:

December 23, 2022

Keywords:

scale, validation, evaluation, Course, curriculum, Humanity, university.

Abstract

The present study aimed to develop and validate the evaluation of a course scale for humanity courses for universities. In the present study, an exploratory mixed-methods approach was used. The qualitative case study method was used in the qualitative part of the study. The research population included curriculum experts in the field of evaluation. The data was collected through a semi-structured interview, which was conducted with 20 people using the purposeful sampling approach and focal person's method. The thematic analysis method was employed in the qualitative section to analyze the data. A descriptive survey method was used in the quantitative section of the study. The statistical population, including 360 people, was a small part of university undergraduate students selected through the multi-stage cluster sampling method. In the quantitative part, confirmatory factor analysis was employed to analyze the data. The findings of the qualitative section indicated that the evaluation of a course scale consists of seven main categories, including goals (with ten components), content (with 12 components), teaching-learning methods (with 14 components), evaluation (with ten components), teaching and learning activities (with ten components), learning environment (with nine components), and time (with eight components). The quantitative section also revealed that based on the results of the Second Order Confirmatory Factor Analysis (CFA), the category and related items correctly measure the evaluation of a course model. To sum up, it can be stated that the scale designed in seven main categories and 73 components is a valid and reliable scale for evaluating humanities courses in universities, which can be the basis for policy-making and revision in the curriculum of courses and evaluation of courses by Students.

*Corresponding Author: mostafa bagherian far

Address: Farhangian University, Iran

Email: mostafab178@yahoo.com

ساخت و اعتبارسنجی مقیاس ارزشیابی از درس برای رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور

مصطفی باقریان فر*^۱ (ID)، احمدرضا نصراصفهانی^۲ (ID)، اصغر زمانی^۳ (ID)

^۱ دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان
^۲ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، arnasr@edu.ui.ac.ir
^۳ دانشیار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی a.zamani@irphe.ir

doi 10.22080/DC.2023.4280

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ساخت و اعتبارسنجی مقیاس ارزشیابی از درس برای رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور انجام شد. در پژوهش حاضر از طرح ترکیبی، از نوع اکتشافی متوالی، استفاده شد. همچنین در بخش کیفی از روش مطالعه موردی کیفی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان بالقوه، صاحب‌نظران برنامه درسی در حوزه ارزشیابی و روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و روش افراد کانونی با ۲۰ نفر مصاحبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در بخش کمی، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. جامعه آماری بخش کمی دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌ها بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶۰ نفر انتخاب شدند. داده‌های پژوهش در بخش کمی از طریق پرسشنامه مستخرج از بخش کیفی جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. یافته‌های حاصل از بخش کیفی نشان داد که مقیاس ارزشیابی از درس متشکل از هفت مقوله اصلی، هدف (۱۰ گویه)، محتوا (۱۲ گویه)، روش‌های یاددهی-یادگیری (۱۴ گویه)، ارزشیابی (۱۰ گویه)، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (۱۰ گویه)، محیط یادگیری (۹ گویه)، زمان (۸ گویه) است. در بخش کمی نیز مشخص گردید که بر اساس نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم عناصر و مولفه‌های مربوط به آن‌ها به‌درستی الگوی ارزشیابی از درس را مورد سنجش قرار می‌دهند. در مجموع می‌توان بیان کرد که مقیاس طراحی شده در ۷ مقوله اصلی و ۷۳ مولفه، مقیاسی روا و پایا برای ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها می‌باشد که می‌تواند مبنای سیاست‌گذاری و بازنگری در حوزه برنامه درسی دروس و ارزشیابی از دروس توسط دانشجویان قرار بگیرد.

تاریخ دریافت:

۱۴۰۱ آذر ۰۲

تاریخ ارسال به داوری:

۱۴۰۱ آذر ۱۵

تاریخ اصلاح:

۱۴۰۱ دی ۱۶

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۱ دی ۲۰

کلیدواژه‌ها:

مقیاس، اعتباریابی، ارزشیابی، درس، برنامه‌درسی، علوم انسانی، دانشگاه.

* نویسنده مسئول: مصطفی باقریان-فر

آدرس: دانشگاه فرهنگیان، ایران

ایمیل: mostafab178@yahoo.com

مقدمه

از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام‌های آموزشی در جهان، برنامه‌های درسی است (امینی، مهدی‌زاده، ماشاء الهی و علیزاده، ۱۳۸۸). لونیبرگ و اورنشتاین^۱ (۱۹۹۶، ص ۲۸۷) برنامه‌درسی را قلب تعلیم و تربیت خوانده‌اند. برنامه درسی به‌عنوان مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری (جوردن^۲، ۲۰۰۹)، دستورالعمل‌ها و تجربه‌های برنامه‌ریزی‌شده‌ای که به‌منظور دستیابی به هدف‌های یادگیری ارائه می‌شود، تعریف شده است (اسکات و بریسیوس^۳، ۲۰۱۶). عده‌ای از صاحب‌نظران در تعاریف گوناگونی که از برنامه‌درسی ارائه کرده‌اند و صراحتاً به عناصر برنامه‌درسی پرداخته‌اند. برای مثال، کلاین^۴ (۱۹۸۵) به نه عنصر، آیزنر^۵ (۱۹۹۴) به هفت عنصر، بوشامپ^۶ (۱۹۷۵) به دو عنصر؛ تایلر^۷ (۱۹۴۹) به چهار عنصر و اکر^۸ (۲۰۰۳) به ده عنصر اشاره کرده‌اند. در این پژوهش هفت عنصر هدف، محتوا، روش‌های تدریس، فضا، زمان، فعالیت‌های آموزشی و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفتند. برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست این موسسات نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که مهم‌ترین مقوله مورد توجه و تاکید دانشجویان در ارزشیابی عملکرد دانشگاه‌های خود، برنامه‌درسی و دوره‌های آموزشی ارائه شده توسط دانشگاه و فرایندهای یاددهی و یادگیری است که در داخل کلاس‌ها رخ می‌دهد (امینی و همکاران، ۱۳۹۷).

کیفیت نظام آموزش عالی دغدغه هر روزه استادان و صاحب‌نظران آموزش عالی، متولیان فرهنگی و مسئولین کشورها شده است. برای مثال، در سال ۲۰۰۵ همه موسسات آموزش عالی در ترکیه ملزم به تاسیس کمیته بهبود کیفیت و ارزشیابی تحصیلی برای نظارت بر فعالیت‌های پژوهشی و تدریس - یادگیری شدند (زینل‌دین، آگداغ و وسیشوا^۹، ۲۰۱۱)، در سال ۲۰۰۳ انجمن ارزشیابی و سنجش دانشگاه‌ها در تایوان تاسیس گردید (هو^{۱۰}، ۲۰۱۱)؛ در پرتغال نهادی برای ارزشیابی و اعتبارسنجی دوره‌ها تاسیس شده است (داکاستا-مارکوس و مانو^{۱۱}، ۲۰۱۲)؛ در استرالیا نیز کیفیت آموزش از طریق چارچوب صلاحیت‌ها^{۱۲} و نهاد استانداردها و کیفیت آموزش عالی^{۱۳} حمایت و مدیریت می‌شود (هال^{۱۴}، ۲۰۱۴).

ارزشیابی از جمله تدابیری است که می‌تواند تسهیل‌کننده کیفیت‌بخشی به درس باشد. اورنشتاین و هانکینز^{۱۵} (۲۰۰۴) معتقدند که ارزشیابی به‌منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه‌درسی قبل از اجرا و کارایی برنامه‌درسی پس از اجرا به کار گرفته می‌شود. هدف گردآوری اطلاعات درباره قوت و ضعف برنامه درسی آن است که به برنامه‌ریزان محتوای درسی امکان دهد در فعالیت‌ها و برنامه‌های خود تجدیدنظر کنند یا آن‌ها را

1- Lunenburg & Ornstein

2- Jordens & Zepke

3- Scott & Brysiewicz

4- Klein

5- Eisner

6- Beauchamp

7- Tyler

8- Akker

9. Zineldin, Akdag & Vasicheva

10. Hou

11- DaCosta-Marques & Mano

12- The Australian Qualification Framework (AQF)

13- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)

14- Hall

15- Ornstein & Hankins

تطبيق داده، حفظ یا متوقف نمایند (مومنی‌مهمویی، ۱۳۹۰). اسپیل، شوبر و ریمن^۱ (۲۰۰۶) نیاز به انجام ارزشیابی‌های دقیق و جامع از برنامه‌های درسی دانشگاهی در مطالعات را حیاتی دانسته و از روش‌های کنونی ارزشیابی راضی نیستند. آنان بر این باورند که اگرچه ارزشیابی از تدریس استادان به‌صورت سنتی در دانشگاه‌ها از طریق نمره‌گذاری و در پایان هر نیمسال تحصیلی انجام می‌شود لیکن این نوع ارزشیابی تنها بر ویژگی‌های استادان متمرکز هستند. در این باره، مطالعات نشان می‌دهند پرسشنامه‌های ارزشیابی که در پایان هر ترم تحصیلی به دانشجویان ارائه می‌شود در مورد نمره‌گذاری برای استادان است در حالی که کمتر از دانشجویان خواسته می‌شود تا یادگیری خود یا فعالیت‌هایی که در طی یک ترم تحصیلی برای یک درس انجام می‌دهند را ارزشیابی کنند. این در حالی است که گردآوری اطلاعات از این طریق می‌تواند به بهبود عناصر برنامه‌درسی درس کمک کند (ادستروم^۲، ۲۰۰۸)، به‌طوری‌که نتایج بسیاری از مطالعات (کمبر^۳ و همکاران، ۲۰۰۲؛ بامبر و اندرسون^۴، ۲۰۱۲) نشان داد که ارزشیابی از تدریس منجر به پیشرفت دانشجویان نخواهد شد. مشکل دیگر در مورد ارزشیابی‌های مبتنی بر تدریس که در پایان ترم ارائه می‌شود، این است که آن‌ها همیشه داده‌های خلاصه ارائه می‌دهند، این برای دانشجویانی که داده‌ها را ارائه می‌دهند ارزش کمی دارد و انگیزه کمی به استادان می‌دهد تا هرگونه اقدام فوری را برای بهبود در آموزش خود انجام دهند (کسلر و نادجم-تهرانی^۵، ۲۰۰۲). بنابراین، لازم است از ارزشیابی‌های درسی استفاده شود که نتایج آن به دانشجویان ابلاغ شده و منجر به اقدامات فوری در جهت بهبود یادگیری و تدریس شود (هوبرز^۶، ۲۰۱۴).

صاحب‌نظران عقیده دارند تاکید بر ارزشیابی جنبه‌های خاصی از برنامه‌درسی به اصلاح جریان آموزش کمک ناچیزی خواهد کرد لذا برای به دست آوردن اطلاعات جامع ارزشیابی برنامه‌درسی، باید از نمره‌گذاری در پایان هر ترم به‌وسیله دانشجویان، فراتر رفت؛ بدین معنی که در ارزشیابی برنامه‌درسی، برنامه‌درسی به‌عنوان یک کل در نظر گرفته و اهداف اصلی، تاثیرات بلندمدت تدریس دانشگاهی مدنظر قرار گیرد (اسپیل و همکاران، ۲۰۰۶). یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکا و موثری را فراهم می‌سازد که به‌صورتی صحیح، منطقی و جامع طراحی گردد. ارزشیابی از درس یکی از مهم‌ترین و شاخص‌ترین مولفه‌های اثربخش عناصر برنامه‌درسی یک واحد درسی در دانشگاه‌ها می‌باشد. این ارزشیابی نخست برای کمک به استادان برای بهبود تدریس درس‌شان و یادگیری دانشجویان است. سپس نتایج آن به‌طور معمول برای ارتقا و رسیدن به اهداف مورد استفاده قرار می‌گیرند (لیندال و انگر^۷، ۲۰۱۰).

ارزشیابی از درس در دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه واشنگتن، در قالب ارزشیابی تشخیصی آموزشی گروهی کوچک به جای ارزشیابی از تدریس ایجاد و شناخته شد. از آن زمان، با تمرکز سازنده، غیررسمی و بهبود محور، ارزشیابی از درس به‌طور گسترده در آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفته است (دیاموند^۸، ۲۰۰۴). این روش با یک فعالیت کوچک گروهی شروع می‌شود که دانشجویان در آن دو به دو به سه سوال باز و تشریحی از جمله شناسایی نقاط قوت و منفی، زمینه‌های بهبود و پیشنهادات برای بهبود درس پاسخ می‌دهند. پس از ده دقیقه، استاد پاسخ‌های گروه‌ها را از دانشجویان گرفته و آن‌ها را تجزیه و تحلیل و خلاصه نتایج را برای دانشجویان ارائه کرده و آن‌ها را در مورد چگونگی پیشرفت درس مطلع می‌کند. اگرچه تاریخ ارزشیابی از درس مربوط به دهه ۱۹۷۰ میلادی است،

1- Spiel, Schober & Reimann

2- Edstrom

3- Kember

4- Bamber & Anderson

5- Kessler & Nadjm-Tehrani

6- Huybers

7- Lindahl & Unger

8- Diamond

اما مطالعات بسیار اندکی وجود دارد که در مورد مفید بودن آن در بهبود یادگیری و تدریس انجام شده باشد. پژوهش‌های زیادی بر درک دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد فواید ارزشیابی‌های تدریس و دوره تمرکز دارند. مک گاون^۱ (۲۰۰۹) دریافت که پیشرفت در آموزش و یادگیری زمانی رخ خواهد داد که استادان بر اساس بازخورد جمع‌آوری‌شده از طریق ارزشیابی از درس، تغییراتی ایجاد کنند. همچنین مشاهده گردیده که نمرات دانشجویان در ارزشیابی‌های پایان ترم افزایش یافته و درک و فهم دانشجویان با توجه به یادگیری خودشان در درس‌هایی که ارزشیابی از درس انجام شده است، بهبود یافته است. ویکرامسنگ و تیمپسن^۲ (۲۰۰۶) دریافت که ارزشیابی از درس منجر به افزایش نمرات دانشجویان در درس مکانیک سیال در پایان ترم شده است. در هر دو مطالعه تاکید شد که بحث در مورد نتایج ارزشیابی از درس در کلاس و ایجاد تغییراتی که بر اساس بازخورد دانشجویان انجام می‌شود دو عامل مهم هستند که درک مثبت دانشجویان را شکل می‌دهند.

ارزشیابی از درس همانند قطب‌نما بر روی یک کشتی است که بدون آن، هیچ کس حس مسیر را ندارد. همه دست‌ها و پاروهای که زده می‌شود بیهوده هستند. ارزشیابی از درس فرایند پیچیده‌ای است که توسط دانشجویان و بر اساس بسیاری از عوامل که شامل طیف وسیعی از روش‌ها و ابزارها است، انجام می‌شود (نیکولاو و اتکینسون^۳، ۲۰۱۹). شاه و نیر^۴ (۲۰۱۲) اشاره کردند که نگرش استادان، دانشکده و دانشگاه نسبت به ارزشیابی از درس مثبت است و معتقد هستند که ارزشیابی از درس فرصت مناسبی برای انعکاس کار آن‌ها فراهم می‌کند و دانشجویان را برای کلاس درس آماده می‌کند. ارزشیابی از درس، اطلاعات دقیق‌تر، مهم‌تر و ویژه‌تری را در اختیار استادان و دانشگاه قرار خواهد داد؛ مهم‌تر این‌که، از طریق یک فرایند مداوم، نتایج ارزشیابی‌ها به استادان کمک خواهد کرد تا نگرانی‌های دانشجویان را به روش‌های فعال و سازنده رفع نمایند.

به‌طور معمول ارزشیابی از درس در آموزش عالی به‌منظور چهار هدف انجام می‌شود: ۱) به‌عنوان یک ابزار جهت ارائه بازخورد به استادان درباره عملکرد آنان؛ ۲) به‌عنوان سنجش از عناصر برنامه‌درسی جهت تصمیم‌گیری‌های استادان و مدیران دانشگاه‌ها؛ ۳) برای کمک به دانشجویان در انتخاب دروس و آموزش استادان؛ و ۴) به‌عنوان منبع اطلاعاتی برای پژوهش در زمینه درس (دانسون، لاودی و دالتون^۵، ۲۰۱۰). افزون بر این، از نظر کمبر، لئونگ و کوان^۶ (۲۰۰۲) سه هدف اصلی ارزشیابی از درس عبارت‌اند از: ۱) بهبود کیفیت درس، ۲) آگاهی دادن به استادان و ۳) توجه به مسئولیت‌پذیری. همچنین از نظر ریچاردسون^۷ (۲۰۰۵)، اهداف ارزشیابی از درس عبارت‌اند از: ۱) ارائه بازخورد به استادان در مورد اثربخشی درس آن‌ها از جمله هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی، ۲) ابزاری اثربخش جهت استفاده در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی، ۳) ارائه اطلاعات به دانشجویان برای استفاده در انتخاب واحدهای درسی و استادان و ۴) یک نتیجه یا توصیف فرایند جهت استفاده در تحقیقات درباره آموزش (ریچاردسون، ۲۰۰۵). به‌علاوه، بنا به بررسی به‌عمل‌آمده، ارزشیابی از درس دارای مزیت‌هایی از جمله اهمیت به محتوای درس از نظر دانشجویان، جمع‌آوری داده‌های کلیدی برای تصمیمات اداری مانند استخدام و پرداخت مزایا و جمع‌آوری داده‌ها برای بهبود درس و بهبود توانمندی‌های علمی و آموزشی استاد می‌باشد (دوز و لیون^۸، ۲۰۰۰).

1- McGowan

2- Wickramasinghe & Timpson

3- Nikolaou & Atkinson

4- Shah & Nair

5. Denson, Loveday & Dalton

6. Camber, Leung & Kwan

7- Richadson

8- Dulz & Lyons

مازارنو^۱ (۲۰۱۲) گزارش داد که استادان به دو دلیل اندازه‌گیری (کمی) و توسعه (کیفی) ارزشیابی را انجام می‌دهند. با این حال، ارزشیابی از استادان که در دانشگاه‌ها انجام می‌شود به‌طور سنتی در پایان یک ترم تحصیلی اتفاق می‌افتد. در حالی که تغییرات باید در طول فرایند ترم تحصیلی صورت گیرد. مطابق نظر ریچاردسون (۲۰۰۵)، بازخورد و ارزشیابی دانشجویان می‌تواند در اثربخشی تدریس استادان و تصمیم‌گیری در لایه‌های مدیریتی استفاده شود و اظهار داشت که استادان کشور انگلستان از بازخورد دانشجویان جهت اثربخشی برنامه‌درسی بهره می‌گیرند. همچنین طبق گفته اسپورن، مرتلمنز و کریستیانز^۲ (۲۰۱۴)، ارزشیابی از درس، دو نقش مهم را بازی می‌کند تا مسائل و مباحث پیچیده را آسان نماید؛ چراکه به اطلاعات جمع‌آوری شده نیازمند هستند. دانشگاه برای ارزشیابی و نظارت بر استادان و توسعه درس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان از این نوع ارزشیابی استفاده می‌کند. همچنین قابل تصور است که بازخورد دانشجویی می‌تواند برای تصمیم‌گیری اداری مورد استفاده قرار گیرد.

اونز^۳ (۲۰۲۰) در پژوهش خود دریافت که توجه به یادگیری مستقل در ارائه تدریس بسیار مهم است. استادان جهت تقویت یادگیری مستقل و عمیق، باید دانشجویان را به سمت صنعت ترغیب کنند تا بتوانند با کار کردن نیمه‌وقت آن‌ها در صنایع، یادگیری خود را تقویت کنند. نتایج پژوهش نیتیانانداما^۴ (۲۰۲۰) نشان داد در روش‌های یاددهی و یادگیری توجه به شاخص‌هایی چون مشارکت دانشجویان و درگیر کردن توجه آنان، تعامل بین استاد و دانشجو و توجه به نیازهای دانشجویان و صنعت و رابطه بین آن‌ها بسیار حائز اهمیت است. اسلام^۵ (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافت تدوین اهداف آموزشی یک فرایند پیوسته است و تدوین اهداف تحت تاثیر نیازهای اساسی جامعه، عوامل فرهنگی و ارزش‌های اخلاقی و سنتی می‌باشد. سن^۶ و همکاران (۲۰۱۷) و زلر^۷ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش‌های خود مهم‌ترین ویژگی‌های اهداف را توسعه صفات مثبت در جهت یادگیری مفاهیم و موضوعات مهم و مرتبط با عدالت در برنامه‌ریزی؛ ایجاد دانش و ظرفیت‌های فردی برای مشارکت در جامعه، توسعه جامعه، خوداندیشی انتقادی و آگاهی از موقعیت شخصی، کسب مهارت برای انجام کار در محیط‌های مختلف و گروه‌هایی با پیشینه متنوع؛ یادگیری روش‌های عمل حرفه‌ای و پژوهش و رویکردهای روان‌شناختی که عدالت‌محور، فرهنگی، پاسخگوی جامعه و متناسب با جنسیت؛ همکاری با دیگران در توسعه محیط یادگیری و کار ایمن، باز و مشارکت با رعایت احترام به تفاوت‌ها، کمک به تحولات مثبت اجتماعی ضمن کسب تجربه حرفه‌ای در پرداختن به موضوعات متنوع و عدالت اجتماعی از طریق تعامل با جامعه و تعامل با تولید مواد چندرسانه‌ای که درک ما را از موضوعات تنوع، حقوق و عدالت اجتماعی پیش می‌برد، اشاره نموده است. یوسف^۸ و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند که دانشجویان معمولاً مایل به انجام ارزشیابی و ارائه بازخورد بدون ترس خاصی هستند. علاوه بر این، کریستوفر و شین^۹ (۲۰۰۷) گزارش دادند که پاسخ‌دهندگان در پژوهش خود، ارزشیابی از درس را مناسب و ضروری تلقی می‌کردند. ارزشیابی از درس باید اجباری و به‌طور منظم انجام شود. هنگامی که ارزشیابی از درس به‌صورت تشریحی مورد استفاده قرار می‌گیرد، ابزاری مهم و ارزشمند برای پیشرفت تحصیلی است و به‌صورت جهانی پذیرفته شده است. این نوع ارزشیابی، یک ارتباط فردی برای ارتباطات متقابل بین

1- Mazarno

2- Spooren, Mortelmans & Christiaens

3- Evans

4- Nithyanandama

5- Islam

6- Sen

7- Zeller

8- Yusuf

9- Christopher & Shane

دانشگاهیان و دانشجویان ایجاد می‌کند (کامپاس-لنک^۱ و همکاران، ۲۰۱۴) و تعهد یک استاد را برای بهبود تجربه یادگیری دانشجویان افزایش خواهد داد. این تعهد به دلیل اقدامات سازنده به‌عنوان یک معیار هدفمند و مستقل از آموزش خوب از نظر ارزش بسیار تاثیرگذار است.

اعتقاد بر این است که ارزشیابی از درس باعث بهبود درس و پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان می‌شود. علاوه بر این، ارزش ارزشیابی از درس خاص یک دوره یا ترم نیست، بلکه این سودمندی می‌تواند برای ترم‌های بعدی مفیدتر و کاربردی باشد. در این راستا، تجزیه و تحلیل گزارش‌های منتشرشده از ارزشیابی از درس در دانشگاه‌ها حاکی از آن است که ارزشیابی از درس علاوه بر مزیت برای استادان، برای کل دانشکده و دانشگاه سودمند است (بویزن^۲، ۲۰۱۶). با این حال، در مورد دیگر مزایای روند ارزشیابی از درس در سطح دانشگاه اطلاعات کمی وجود دارد؛ اگرچه بهبود فرایند تدریس در موسسات آموزش عالی به دلیل فاکتورهای بسیاری در حال افزایش است. پیگیری مطالبات پیچیده و بعضاً مبهم جامعه دانش و فناوری، همراه با افزایش صدای دانشجویان برای آموزش باکیفیت، مسئله بررسی یادگیری و تدریس را مهم‌تر نموده است (بلر و نوئل^۳، ۲۰۱۴). بازخورد دانشجویان که از طریق ارزشیابی از درس ایجاد می‌شود، استادان را ترغیب می‌کند تا در مورد روش‌های جدید تدریس اطلاعات بیشتری کسب کنند و آن‌ها را به استفاده از این روش‌ها ترغیب کنند. دیاموند (۲۰۰۴) در مطالعه دو ساله خود دریافت که تکالیف درون کلاسی استادان، تکنیک‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی پس از دریافت بازخورد از طریق ارزشیابی از درس تغییر کرده‌اند. ادراک دانشجویان از ارزشیابی از درس کاملاً مثبت است. در درس‌هایی که ارزشیابی از درس انجام شده است، انگیزه دانشجویان افزایش پیدا کرده است. همچنین دانشجویان انجام ارزشیابی در طول ترم را برای بهبود کیفیت یادگیری و تدریس را موثر می‌دانستند و معتقد بودند که انجام ارزشیابی در طول ترم منجر به بهبود عملکرد دانشجویان و استادان می‌شود و دانشجویان بر این باور بودند که ارزشیابی از درس اثرات مثبتی در اشتیاق و تعهد استادان به تدریس دارد (براون، ۲۰۰۸).

ارزشیابی از درس می‌تواند در زمان‌های مختلف انجام شود؛ به عبارتی، زمان انجام ارزشیابی از درس نسبت به ارزشیابی از استادان متفاوت است. ارزشیابی از درس می‌تواند بلافاصله بعد از یک سخنرانی یا تدریس تدریجی که اتفاق می‌افتد، یا در پایان ارائه یک موضوع، در پایان یک فصل از درس یا در هر موقعی از زمان کلاس انجام شود. مدل عمومی در آموزش عالی این است که از دانشجویان می‌خواهند تا در پایان ترم، استادان را ارزشیابی کنند. هنگامی که ارزشیابی پس از امتحان نهایی درس انجام می‌شود احتمال دارد نظرات دانشجویان بر اساس کیفیت آموزشی نباشد و به‌طور کلی کیفیت آموزشی درس به فراموشی سپرده شده باشد. علاوه بر این، ممکن است دانشجویان فقط استادانی را ارزشیابی کنند که نمرات بالاتری از آن‌ها دریافت کرده باشند. به‌طور خلاصه، از عملکرد خودشان در آزمون نهایی درس به‌عنوان شاخص اثربخشی آموزشی استاد استفاده کنند (دپلونا و آبرامی^۴، ۱۹۹۷).

اکثریت مطالعاتی که در زمینه ارزشیابی در آموزش عالی صورت گرفته مبتنی بر ارزشیابی از تدریس و ویژگی‌های اخلاقی استادان بوده است. برخی مطالعات نشان داده‌اند که ارزشیابی وقتی اعتبار دارد که به‌طور مداوم از محتوای درس به‌جای ارزشیابی‌های سنتی انجام شوند (پلوسو و همکاران^۵، ۲۰۰۰). نکته دیگر در ارزشیابی از درس این است که استادان می‌توانند بعد از مدت زیادی پس از پایان درس و امتحان یا حتی بعد از

1- Kumpas-Lenk

2- Boysen

3- Blair and Noel

4- d'Apollonia & Abrami

5- Peluso

فارغ‌التحصیل شدن و مشغول شدن در بازار کار ارزشیابی از درس را انجام دهند (پابست و همکاران^۱، ۲۰۰۱). کمبر و لئونگ^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که مهم‌ترین مولفه‌های ارزشیابی از درس شامل هدف (شامل گویه‌هایی تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان، توجه به مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، مهارت خودمختاری، کار مشارکتی، مهارت‌های ارتباطی)، محتوا (توجه به مفاهیم اساسی، توجه به نیازهای جامعه) و روش‌های تدریس (استفاده از روش‌ها و مثال‌های متفاوت، استفاده از مثال واقعی، حضور در محل بازار، ارتباط نظریه و عمل، تقویت انگیزه دانشجویان، برقراری تعادل بین استادان و دانشجویان) می‌باشد و از نظر روایی و پایایی مورد تایید قرار گرفته است.

به‌طورکلی، تحلیل ادبیات نظری و نتایج تحقیقات گذشته حاکی از آن است ارزشیابی‌هایی که در دانشگاه‌ها انجام می‌شود بیشتر متمرکز و تاکید بر ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری استادان داشته است و به عناصر برنامه‌درسی یک درس کم‌توجهی شده است، لذا با توجه به کمبود پژوهش در زمینه ارزشیابی از درس، همچنین محدودیت‌هایی از جمله عدم‌کفایت برخی از مطالعات صورت‌گرفته در مورد برنامه‌درسی و عدم استفاده از روش‌های مختلف در انجام آنان، ضرورت انجام چنین پژوهشی روشن می‌باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن است تا با بهره‌گیری از نظر متخصصان، مبانی نظری و پیشینه پژوهشی به مقیاسی برای ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور دست یابد و به سوالات پژوهش پاسخ دهد:

سوال اول: مقیاس ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها دارای چه ابعاد و مولفه‌هایی می‌باشد؟

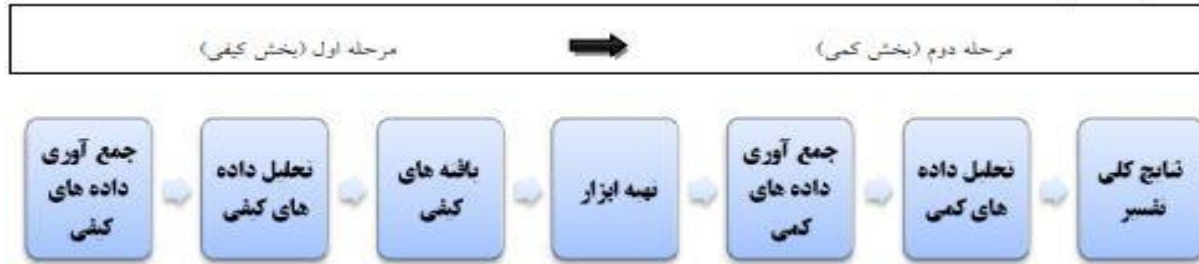
سوال دوم: آیا مقیاس طراحی‌شده برای ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها دارای اعتبار می‌باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر، جهت ساخت و اعتبارسنجی مقیاس ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور، از طرح ترکیبی اکتشافی متوالی مدل ابزارسازی از نوع بافت‌نگاری استفاده شد. به علت ماهیت پیچیده ارزشیابی از درس تلاش گردیده تا با بهره‌گیری از روش کیفی و کمی به‌طور متوالی به شناخت و درک جامع و گسترده‌ای از موضوع دست یافته و ابعاد آن را به خوبی تبیین و بررسی کرد. در این راستا در ابتدا به گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی پرداخته و سپس بر مبنای نتایج کیفی به دست آمده به تحلیل و گردآوری داده‌های کمی پرداخته شد و در ادامه از نتایج بخش کمی برای تبیین بهتر یافته‌های کیفی استفاده گردد. ضمناً، برای استفاده از یافته‌های کیفی، در بخش راهبرد ابزار طراحی‌شده و در بخش کمی از آن ابزار برای گردآوری داده‌های کمی استفاده شده است.

¹- Pabst

²- Kember & Leung



شکل ۱- فرآیند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی (اقتباس از کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۰۷)

روش‌شناسی بخش کیفی

روش پژوهش در بخش کیفی مطالعه موردی کیفی می‌باشد. افراد متخصص در رشته‌های علوم انسانی، حوزه برنامه‌درسی دروس و ارزشیابی به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش به شمار می‌روند که با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری افراد کانونی^۲ متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی^۳) و استفاده از معیار کفایت «اشباع نظری^۴ داده‌ها» انتخاب شدند؛ بدین گونه که مصاحبه‌ها تا جایی پیش رفت که محقق به اشباع نظری رسید و مصاحبه‌های بیشتر، اطلاعات جدیدی ارائه نمی‌کرد. از این رو، ۲۰ نفر از استادان مجرب و اهل نظر کشور در رشته‌های علوم انسانی، حوزه برنامه‌درسی دروس و ارزشیابی در این پژوهش مشارکت داده شدند. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، بدین گونه سعی شد افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخگوی سوالات پژوهش باشند و دارای سوابق اجرایی و عملی، تسلط علمی و تجربه غنی از پدیده مورد بررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته و دارای تالیف در حوزه ارزشیابی باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۶ نفر بانو و ۱۴ نفر آقا و از نظر مرتبه علمی ۱۳ نفر در مرتبه دانشجویی و ۷ نفر استاد بودند. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی در جدول (۱) ارائه شده است:

1- Cresol Bellau Clark
 2- critical cases sampling
 3- Critical case
 4- Theoretical Saturation

جدول شماره (۱): مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

مدت‌زما ن مصاحبه	مرتبه علمی	سابق ه کار	جنسی ت	کد شرکت‌کنند ه	مدت‌زما ن مصاحبه	مرتبه علمی	سابق ه کار	جنسی ت	کد شرکت‌کنند ه
۵۱ دقیقه	استاد	۲۸	آقا	۱۱	۵۶ دقیقه	استاد	۲۶	آقا	۱
۵۰ دقیقه	دانشی ار	۱۲	بانو	۱۲	۵۰ دقیقه	استاد	۲۷	آقا	۲
۵۴ دقیقه	استاد	۲۶	آقا	۱۳	۵۱ دقیقه	دانشی ار	۱۲	بانو	۳
۵۱ دقیقه	دانشی ار	۱۱	بانو	۱۴	۴۸ دقیقه	دانشی ار	۱۴	آقا	۴
۵۲ دقیقه	دانشی ار	۹	آقا	۱۵	۴۵ دقیقه	دانشی ار	۱۵	بانو	۵
۴۶ دقیقه	دانشی ار	۱۰	آقا	۱۶	۵۴ دقیقه	استاد	۲۶	آقا	۶
۴۴ دقیقه	دانشی ار	۱۱	بانو	۱۷	۵۰ دقیقه	استاد	۲۳	آقا	۷
۴۶ دقیقه	استاد	۲۵	آقا	۱۸	۵۵ دقیقه	دانشی ار	۱۳	آقا	۸
۴۳ دقیقه	دانشی ار	۱۲	آقا	۱۹	۴۴ دقیقه	دانشی ار	۱۴	بانو	۹
۴۴ دقیقه	دانشی ار	۱۴	آقا	۲۰	۴۷ دقیقه	دانشی ار	۱۰	آقا	۱۰

روش گردآوری داده‌های کیفی

برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. با اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتالی ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و بلندترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. مصاحبه فردی توسط پژوهشگر در شرایطی غیررسمی انجام شد. برای انجام مصاحبه‌ها، نویسندگان نخست نامه‌ای را با ذکر اهداف پژوهش و نقش مصاحبه‌شونده در انجام این پژوهش و سوالات پژوهش تنظیم و به‌صورت حضوری و یا از طریق پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان گردیدند. نویسندگان با کوشش زیاد سعی نمودند رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان مصاحبه توسط مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سوال‌ها پاسخ دهند. همان‌طور که ذکر گردیده است ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای است که پرسش‌ها از قبل مشخص شده، لکن در مواردی که لازم بود پرسش‌های

جزئی‌تری نیز مطرح می‌شد تا منظور مصاحبه‌شوندگان به‌خوبی مشخص شود. داده‌های حاصل از مصاحبه با خبرگان آشنا به موضوع پژوهش ابتدا به‌صورت پاراگراف به پاراگراف کدگذاری شدند. سپس در دو مرحله نسبت به تولید مفاهیم اولیه اقدام شد که در مرحله اول فهرست بلندی از مفاهیم تهیه که پس از بررسی و حذف موارد تکراری و مشابه تعداد ۷۳ مفهوم از مصاحبه با خبرگان استخراج شد. در ادامه با توجه به نوع و حوزه مفاهیم مقوله‌بندی انجام گرفت و مفاهیم در ۷ مقوله و نهایتاً در یک مقوله در سطح بالاتر به نام ارزشیابی از درس سامان‌دهی شدند. مفاهیم استخراج‌شده در قالب پرسشنامه اولیه با ۷۳ سوال و ۷ مقوله تهیه، جهت اصلاح و بهره‌مندی از نظر استادان خبره در حوزه ارزشیابی، با استفاده از روش دلفی مورد بررسی قرار گرفته، جرح و تعدیل شده و مواردی افزوده و حذف گردیده است.

اعتباریابی داده‌های کیفی

برای اعتباریابی کیفی از تکنیک قابل قبول و معتبر بودن استفاده شد. قابل قبول بودن میزانی است که می‌توان نتایج به‌دست‌آمده را صحیح و قابل باور دانست. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به‌علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضا از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید. یادآور می‌شود داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان بررسی و مواردی نیز اصلاح گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت انجام می‌گرفت. هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد. همچنین، برای بررسی قابلیت اطمینان (پایایی) از یک نفر پژوهشگر کیفی آشنا به تحلیل داده‌های مصاحبه‌ای استفاده شد و فرایند کدگذاری و نتایج آن توسط وی بررسی و تایید شد.

روش تحلیل داده‌های کیفی

به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه روش تحلیل مضمون (مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر) استفاده شد. بدین منظور، بعد از پیاده شدن متن مصاحبه‌ها، سطر به سطر مورد بررسی و مطالعه پژوهشگران قرار گرفتند. سپس با مقایسه مستمر داده‌ها، مفاهیم، واژه‌ها، عبارات و کلمات کلیدی مرتبط با ارزشیابی از درس به‌عنوان کدهای معنایی انتخاب شدند. در ادامه کدهای استخراج شده از مرحله قبل حول سه محور مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر دسته‌بندی شده و برای هر دسته عنوان مناسبی انتخاب شد. در جریان تحلیل، مقایسه مداوم بین داده‌ها صورت گرفته و در صورت نیاز، دسته‌بندی‌ها ادغام و یا بازنگری می‌شد. در نهایت مضامین فراگیر با عنوان "ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی"، مضامین سازمان‌دهنده به‌عنوان "عناصر برنامه‌درسی" و مضامین پایه به‌عنوان "نشانه‌ها یا گویه‌های ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی" در نظر گرفته شدند.

روش‌شناسی بخش کمی

روش پژوهش در بخش کمی

پژوهش حاضر در بخش کمی از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی است که مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد.

جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های^۱ سطح یک کشور در سال تحصیلی ۹۹ - ۱۳۹۸ می‌باشد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۲ (۱۹۷۰) بوده است؛ بدین‌صورت که از بین دانشکده‌های حوزه علوم انسانی، دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند. سپس، پرسشنامه‌ها در بین دانشجویان آن‌ها به‌صورت تصادفی توزیع شده است. به‌طورکلی ۳۶۰ نفر از دانشجویان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۲۹۶ نفر معادل ۸۲/۲ درصد دانشجویان بانو و ۶۴ نفر معادل ۱۷/۸ درصد دانشجویان آقا بودند. شایان‌ذکر است نسبت تعداد بانو و آقا پژوهش حاضر با تعداد دانشجویان بانو و آقا دانشگاه مورد نظر معادل است. همچنین ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم اداری و اقتصاد بودند. از بین پرسشنامه‌های توزیع شده، ۳۶۰ مورد در تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفتند. در فرآیند اجرا، پرسشنامه‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد با توجه به وضعیت موجود دروس به سوالات پاسخ دهند.

ابزار پژوهش

در بخش کمی بر اساس چارچوب مقیاس ارزشیابی از دروس طراحی‌شده در بخش کیفی مقیاس ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی تدوین گردید. مقیاس مذکور دارای ۷ مولفه اصلی هدف (۱۰ شاخص)؛ محتوا (۱۲ شاخص)؛ روش‌های تدریس (۱۴ شاخص)؛ فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (۱۰ شاخص)؛ محیط یاددهی و یادگیری (۹ شاخص)؛ زمان (۸ شاخص) و ارزشیابی (۱۰ شاخص) تنظیم شد. مقیاس این پژوهش در نهایت در قالب ۷۳ گویه تنظیم شد. در فرآیند اجرا، مقیاس در اختیار آزمودنی قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد از میان گزینه‌های مقیاس پنج ارزشی لیکرت (=۱ بسیار کم تا ۵ = بسیار زیاد) یک گزینه را انتخاب کنند.

یافته‌های بخش کیفی

در این بخش پژوهشگران جهت پاسخگویی به این سوال که «مقیاس ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها دارای چه ابعاد و مولفه‌هایی می‌باشد؟» از تحلیل کیفی با رویکرد قیاسی بر روی داده‌های مصاحبه بهره گرفته شد که شرح کامل مراحل انجام شده در این بخش، در قسمت روش، ارائه گردید.

در تحلیل داده‌های کیفی پژوهش، در مرحله اول ۳۳۷ کد در ۷ مقوله (هدف، محتوا و سازماندهی آن، روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، محیط یادگیری، زمان آموزشی) شناسایی شدند، پس از دسته‌بندی، ادغام و حذف کدهای تکراری، ۷۳ مولفه‌ی فرعی به دست آمد. در مجموع، در این بخش، مقیاس ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها با ۷ مولفه اصلی هدف (۱۰ گویه)، محتوا (۱۲ گویه)، روش‌های یاددهی-یادگیری (۱۴ گویه)، ارزشیابی (۱۰ گویه)، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (۱۰ گویه)، محیط یادگیری (۹ گویه)، زمان آموزشی (۸ گویه) تنظیم شد (جدول ۲).

۱- با توجه به اینکه برای کسب مجوز در دانشگاه برای جمع‌آوری داده‌ها بیان شد که نام دانشگاه ذکر نمی‌شود؛ به همین منظور نام دانشگاه ذکر نشده است. دانشگاه موردنظر یکی از دانشگاه‌های جامع و سطح یک کشور است.

۲- Krejcie & Morgan

جدول ۲- نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مصاحبه مربوط به ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی	اهداف	مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری
		متناسب با بازار کار و نیازهای جامعه
		متناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان
		عملی و کاربردی بودن اهداف
		تناسب اهداف با توانایی‌های تحقیقی دانشجویان
		تناسب اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه
		همسویی هدف‌های درس با نظام ارزشی جامعه
		قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف
		جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف
		صریح و روشن بودن اهداف
	محتوا و سازماندهی آن	تناسب محتوا با نیازها و انتظارات دانشجویان
		تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه
		ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته
		تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا
		کاربردی بودن محتوا
		عمیق بودن محتوای ارائه شده
		مطابقت محتوا با اهداف درس
		به‌روز بودن محتوا بر اساس تغییرات علمی و فناوری
		ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته
		تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان
	روش‌های یاددهی- یادگیری	قابلیت انطباق محتوا با تجربیات دانشجویان
		همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه
		متنوع بودن روش‌های تدریس
		تاکید بر تعامل سازنده میان استاد و دانشجو
		توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان
		ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری
		استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه‌های مختلف
		هم‌آموزی و مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس
		سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مستقل
		برجسته کردن مطالب اصلی
		مرتبط‌سازی مهارت‌ها و اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی دانشجویان
		متناسب بودن روش‌های تدریس با اهداف و محتوای درس
		جذاب و برانگیزاننده بودن روش تدریس
		تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری دانشجویان
		متناسب بودن روش‌های تدریس با تعداد دانشجویان و فضای کلاس

سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مادام‌العمر	فعالیت‌های یاددهی و یادگیری
مرتبط بودن فعالیت‌های ارائه شده با اهداف و محتوای درس	
تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	
منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	
تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان	
اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها	
چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها	
متفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با همدیگر	
تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌های دانشجویان	
مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	
امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	محیط یادگیری
انتخاب مکان آموزشی بر اساس محتوای درس	
تناسب فضای کلاس‌ها با تعداد دانشجویان	
مناسب بودن فضاهای آموزشی از نظر دما، نور، تهویه و رنگ	
امکان برگزاری تشکیل گروه‌های کوچک برای فعالیت‌های آموزشی	
رعایت فاصله کلاس‌ها با فضاهای شلوغ	
شبیه‌سازی فضای آموزشی کارگاه‌ها به محیط واقعی بازار کار	
جذابیت، زیبایی و نشاط‌انگیز بودن فضا	
متناسب بودن فضا با ارزش‌های اسلامی - ایرانی	
ایجاد حس تعلق و امنیت در محیط‌های یادگیری	
استفاده صحیح و کامل از زمان آموزش در کلاس	زمان آموزشی
متناسب بودن زمان کلاس با حجم فعالیت‌های آموزشی	
تناسب زمان واحد نظری و عملی	
معقول بودن زمان در نظر گرفته شده برای انجام تکالیف	
تناسب زمان ارائه درس با طول ترم تحصیلی	
امکان برقراری ارتباط با استاد در زمان‌های اعلام‌شده	
دادن زمان کافی به دانشجویان برای تامل درباره مباحث درس	
مناسب بودن زمان تعیین‌شده برای رفع اشکال درس	
تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	
رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سوال و برگزاری آزمون	
دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آن‌ها	ارزشیابی
متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	
تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	
آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی در آغاز ترم	
رعایت انصاف در طراحی سوال و نمره دادن	
توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	
ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس	
فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	

نمونه‌هایی از مضامین به شرح ذیل است:

در ارتباط با اهداف مصاحبه‌شونده کد ۱۷ اظهار داشت: اهداف باید انعطاف‌پذیری لازم را داشته باشند که در هر لحظه‌ای از زمان بتوانیم آن‌ها را تغییر دهیم و انسجام و هماهنگی را در بین آن‌ها برقرار سازیم. اگر اهداف و قالب‌های یکسانی برای دانشجویان در نظر گرفته شود این قالب‌های یکسان موجب محدودیت‌های ذهنی و عملی در دانشجویان شده و خلاقیت و ابتکار را از آن‌ها سلب می‌کند و نمی‌تواند مطابق با ساختار دانش جدید پیش رود. مصاحبه‌شونده کد ۱۵ بیان داشت: «کم‌توجهی نظام آموزش عالی به نیازهای بازار کار و مهارت دانشجویان از عوامل اساسی است که معضل بیکاری را تشدید می‌نماید. آموزش عالی باید بین بازار کار، مهارت‌های فنی و علمی دانشجویان و اهداف دروس تناسب منطقی برقرار نماید و دانشجویان را قبل از فارغ‌التحصیلی از حیث توانمندی عملی آماده کنند. به‌عبارتی دیگر، دانشجویان باید آموزش لازم را ببینند و سپس وارد بازار کار شوند». به‌زعم پاسخگوی کد ۲، اهدافی که برای هر درس انتخاب می‌گردد باید بر اساس امکانات موجود دانشکده یا دانشگاه باشد. در طرح درس خود یا تدوین اهداف درس باید اهدافی انتخاب شوند که بر اساس وضعیت و شرایط موجود دانشکده و دانشگاه‌ها باشند. همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۸ بیان داشت: «اهداف باید به‌گونه‌ای باشد که با ویژگی‌ها، ارزش‌ها و ماهیت جامعه و دانشجویان سازگاری داشته باشد. ارزش‌هایی که انتخاب می‌شوند بر روند آموزش تاثیرگذار خواهد بود. تدوین و همسو بودن اهداف با ارزش‌های جامعه زمینه‌ساز تحقق یک جامعه معنوی، تقویت باورهای دینی و تحکیم ارتباط دانشجویان با خالق هستی و اولیای الهی و معصومان (ع)، تکامل نفس و تعالی روح و روان دانشجو می‌شود». پاسخگوی کد ۱۹ عنوان کرد: «یکی از اصلی‌ترین شاخص‌های هر هدف عمل‌گرا بودن هست؛ به‌عبارتی دیگر ما باید ظرف و مظروف را متناسب با یکدیگر و با هم ببینیم. از ایده‌آل‌گرایی و آرمان‌گرایی پرهیز کنیم. چون دغدغه اصلی دانشجو بازار کار هست یا این‌که در یک درس از جمله آمار و روش تحقیق دانشجویان باید موارد اولیه نرم‌افزارهای مانند اسپس‌اس‌اس (SPSS) و ایموس (AMOSE) را بلد باشند، نه این‌که تمامی جزئیات ریز نرم‌افزارهای مذکور را به‌طور کامل بلد باشند، لکن باید در حدی که بتواند کار خود را راه‌اندازی کند یاد گرفته باشد.

در ارتباط با محتوا و سازماندهی آن، مشارکت‌کننده کد ۱۷ بیان داشت: «هر دانشجو بر اساس اهدافی که در ذهن خود دارد و تجربیاتی که از پیش به‌دست آورده است نیاز به محتوا و انتظاراتی از استادان دارد، لذا محتوا باید به‌گونه‌ای انتخاب شود که منعکس‌دهنده سوابق تجربی، علمی، علایق و نیازهای تمامی دانشجویان باشد و با توجه به سطح بلوغ فکری و ذهنی دانشجویان فراهم شود و تجربیات متنوع و متفاوت آنان را در نظر گیرد». پاسخگوی شماره ۷ عقیده داشت: «تغییرات سریع و ناگهانی موجب می‌شود که استادان محتوایی را انتخاب کنند که در هر درس با توجه به شرایط واقعی زندگی در جامعه باشد و محتوایی را ارائه نمایند که بتوانند با مسائل روز جامعه تطبیق دهند، در غیر این صورت مطالبی که می‌آموزند بی‌فایده است و به فراموشی سپرده می‌شود و انگیزه خود را از دست می‌دهند». مصاحبه‌شونده کد ۱۱ عنوان داشت: «ایجاد تنوع در محتوا به دلایل شخصیت‌ها، علایق، موقعیت جغرافیایی، تجارب متفاوت و ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانشجو و جهت ایجاد و تقویت انگیزه یادگیری لازم و ضروری است. علاوه بر این متنوع بودن محتوا به دانشجویان جهت مطالعه منابع مختلف جهت‌دهی خواهد داد». به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۳، توجه به سبک‌های یادگیری می‌تواند استادان را در عمیق کردن محتوا کمک نماید و به فهم یادگیری دانشجویان کمک نماید. عمیق بودن محتوای به دانشجویان کمک خواهد کرد تا مطالب تخصصی درس را بیاموزند.

در راستای روش‌های یاددهی و یادگیری، مصاحبه‌شونده کد ۱۶ بیان می‌کند «تدریس باید به‌گونه‌ای سازماندهی شود که بین تجارب زیسته دانشجویان و آموخته‌های آکادمیک آنان ارتباط برقرار شود» در ادامه مصاحبه‌شونده کد ۴ اشاره می‌کند «روش تدریس مناسب باید یک روش تعاملی باشد. باید بین دانشجو و استاد

تعامل و ارتباط برقرار شود و لازم است بین آن‌ها صمیمیت و همدلی به وجود آید تا ارتباطی قوی و پایدار بین آن‌ها به وجود آید. ارتباط بین آنان منجر می‌شود که دانشجویانی عالم، محقق، متعهد و با فرهنگ تربیت شود». مصاحبه‌شونده کد ۶ عنوان داشت: «ترغیب دانشجویان نیروی محرکه‌ای است که دانشجویان را برای مطالعه و انجام دادن فعالیت‌های درس فعال می‌کند. اگر ترغیب و ایجاد انگیزه‌ای صورت نگیرد یادگیری و پیشرفتی وجود نخواهد داشت؛ چراکه روش‌های تدریس یکی از مهم‌ترین عناصری است که در افزایش انگیزه دانشجویان موثر بوده است». بنا بر اظهارات پاسخگوی کد ۱۷، همکاران می‌توانند از رسانه‌های مختلفی در کلاس درس جهت یادگیری بهتر استفاده کنند. اگر در ارائه‌هایمان نتوانیم از رسانه‌های مختلف استفاده کنیم، مطمئناً دانشجویان زودتر خسته خواهند شد و میزان پیشرفت تحصیلی کمتر است. به عبارتی باید از ابزارهای مختلفی استفاده کرد تا فرصت‌هایی یادگیری بیشتری را فراهم و به پردازش اطلاعات کمک دوچندانی شود. استفاده از ابزارهای مختلف باعث یادگیری مستقل، تقویت درک دانشجویان از درس و گسترش خزانه اطلاعات آنان خواهد شد. استفاده از رسانه‌های آموزشی منجر به محیط آموزشی پویا و فعال، مشارکت همه جانبه دانشجویان در درس، تعامل عمیق بین استادان و دانشجویان، کشف نکات ریز و ظریف، مشاهده تجارب واقعی، عینی و حقیقی و سهولت یادگیری می‌شود».

بحث گروهی در کلاس به دانشجویان اعتماد به نفس، حس مشارکت‌جویی در انجام تمام امور، رعایت حقوق دیگران، تقویت بیان دانشجویان و افزایش قدرت تحمل قوه شنیداری آن‌ها خواهد شد. همچنین آن‌ها با فرصت نقد کردن مباحث، قدرت انتقاد کردن و انتقادپذیری خود را بالا خواهند برد. یکی از تکنیک‌هایی که باید در مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس مدنظر قرار داد اختصاص زمان کافی به بحث و پرسش و پاسخ است (پاسخگوی کد ۱۱). همچنین مصاحبه‌شونده کد ۵ اظهار داشت: «استفاده از تحقیق و پژوهش در فرایند تدریس باعث افزایش نشاط و شادابی فضای دانشگاه، تفهیم اهداف در نظر گرفته درس و یادگیری همیارانه شده و موجب گسترش فرهنگ پژوهش‌گری می‌شود. اگر استادان بتوانند این فرهنگ را در دانشجویان نهادینه کنند، آنان پس از فارغ‌التحصیلی می‌توانند افرادی کارآمد و موثری باشند و می‌توانند در هر محیطی به تولید اندیشه و دانش بپردازند».

در ارتباط با فعالتهای یاددهی و یادگیری، مصاحبه‌شونده کد ۱۲ اظهار داشت: «یک استاد وقتی فعالیت را برای دانشجویان تعریف و ارائه می‌کند باید مطالبی که در کلاس درس می‌دهد با اهداف و محتوای درس مرتبط باشد در غیر این صورت انجام دادن آن برای دانشجویان سخت است. برخی از فعالیت‌هایی که استادان به دانشجویان محول می‌کنند ارتباط آن‌چنانی با محتوای درس ندارد. به‌طور مثال، در صورتی که هدف درس کاربرد محتوا و یادگیری در زمینه عمل باشد ضروری است فعالیت‌های یادگیری به نحوی طراحی شوند که در عمل، امکان استفاده و کاربرد یادگیری را ارزشیابی کنند». مصاحبه‌شونده کد ۱۵ اشاره داشت: «انجام تکالیف متنوع و جدید باعث می‌شود که مشکلات یادگیری دانشجویان کاهش و موفقیت‌شان افزون یابد. استادان می‌توانند بر اساس شرایط خاص فعالیت‌های ابتکاری طراحی نمایند و با طراحی فعالیت‌های متنوع، فرصت‌های یادگیری بیشتری را برای آن‌ها فراهم کرد». به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۶، جهت این‌که فعالیت‌های آموزشی تاثیرگذار باشد باید حجم آن‌ها منطقی باشد؛ مثلاً این‌که هر جلسه تکلیفی را برای دانشجویان انتخاب کنیم ممکن است از عهده انجام آن بر نیایند یا ناقص و بی‌کیفیت بوده و تاثیر آن‌چنانی نخواهد داشت و یا به‌قول معروف کار آبکی (سطحی) انجام می‌دهند. همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ عنوان کرد: «داشتن فعالیت‌های با معنا و چالش‌گرانه باعث می‌شود دانشجویان نسبت به کار خویش علاقه‌مند شوند، بی‌نظمی در کلاس کمتر می‌شود و زمانی که اطلاعات درسی برای دانشجویان با معنا و چالش‌برانگیز باشد، یادگیری تقویت می‌شود. استادان باید سعی کنند که اطلاعات چون علاقه‌ها، روش فکری و میزان آمادگی دانشجویان را جستجو نمایند؛ چراکه یک عامل مهم برای پیدا

کردن فعالیت‌های بامعنا و چالش‌برانگیز است و دانشجویان همچنین علاقمند هستند که پاسخ‌های سایر دوستان را بشنوند».

در ارتباط با محیط یادگیری، مصاحبه‌شونده کد ۱۳ اظهار داشت: «روشنایی مناسب، کنترل دمای هوای اتاق‌ها، موانع حضور حشرات و تهویه مناسب از جمله تسهیلاتی است که باید در طراحی ساختمان کتابخانه‌ها و محیط سایت پیش‌بینی کرده تا حداکثر مطلوبیت را برای دانشجویان دارا باشد. در شرایط نامساعد آب و هوایی انواع منابع کتابخانه‌ای در معرض فرسودگی و نابودی قرار می‌گیرد. محیطی که برای یک درس انتخاب می‌کنند باید از نظر دمای اتاق و درخشان بودن نور، حداقل استانداردها را داشته باشند. وضعیت روشنایی به‌گونه‌ای باشد که امکان استفاده از روشنایی طبیعی وجود داشته باشد و نباید نسبت به پیش‌بینی هوای سالم و مناسب در بخش‌های مختلف کتابخانه و سایت برای دانشجویان بی‌توجه بود». مصاحبه‌شونده کد ۱۸ اذعان داشت: «یادگیری به‌صورت گروهی، یک رویکرد فعال با تعامل فشرده با دوستان و استادان است. تشکیل گروه‌های کوچک در کلاس یک روش تعاملی است که تبادل افکار را امکان‌پذیر می‌سازد و دانشجویان به‌راحتی به پاسخ سوالات خود می‌رسند. به‌علاوه از طریق تعامل و بحث و گفتگو با دوستان، فعالیت‌های مفید انجام می‌دهند. محیطی که امکان تشکیل گروه‌های کوچک نباشد بدون شک نباید انتظار پیدایش افکار جدید، نوآوری‌ها، اعتماد و همبستگی و مشارکت را داشت». پاسخگوی کد ۱۴ اشاره داشت: «شبیه‌سازی محیط آموزشی باعث می‌شود دانشجویان به دانش تجربی مفید و ارزشمندی دست یابند. فضا و محیط آموزشی خودشان دارای فعالیت هستند و با دانشجویان حرف می‌زنند». مصاحبه‌شونده کد ۱۰ بیان داشت: «محیطی که برای یک واحد درسی انتخاب می‌شود باید از جذابیت و زیبایی لازم برخوردار باشد. این جذابیت و زیبایی یک حس و آرامش درونی در دانشجویان ایجاد می‌کند که با کمال راحتی و آسوده‌خاطر به مطالعه بپردازند».

در راستای زمان آموزشی، شرکت‌کننده کد ۲۰ بیان داشت: «داشتن زمان‌گیری آگاهانه و مدیریت زمان منجر به سپردن زمان به دستان خویش، سودمندی تدریس، نتیجه‌بخش بودن آن و بهره‌وری مطلوب می‌شود». بنابر عقیده مصاحبه‌شونده کد ۱۴، رعایت تناسب زمان واحد نظری و عملی در آموزش باعث می‌شود که دانشجویان به هر دو بعد تئوری و عملی اهمیت دهند. از آن جهت به بعد نظری اهمیت دهند که مبنای پایه برای یک موضوع درسی شود و از آن جهت به بعد عملی اهمیت دهند که خود را برای بازار کار آماده نمایند. لذا رعایت زمان هر دو بعد الزامی است. مشارکت‌کننده کد ۱۶ عنوان داشت: «برای فعالیت‌هایی که برای دانشجویان در نظر می‌گیریم باید زمان انجام آن را در همان جلسه مشخص کنیم. دانشجو با توجه به زمان در نظر گرفته برای انجام فعالیت، آن را شروع خواهد کرد. همچنین باید به آن‌ها گفته شود کسانی که زمان انجام فعالیت را رعایت نکنند از نمره فعالیت آن‌ها کم خواهد شد. علاوه بر این، زمان در نظر گرفته‌شده باعث خواهد شد که دانشجویان به انجام فعالیت‌ها بپردازند». شرکت‌کننده کد ۱۲ در پژوهش عقیده داشت: «برقراری ارتباط و حل مشکلات دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم تدریس موثر بوده و طبعاً می‌تواند در موفقیت و پیشرفت دانشجویان موثر باشد. دانشجویان می‌توانند در زمان‌های اعلام شده توسط استاد با هماهنگی قبلی بهره لازم را جهت رفع ابهامات به کار ببرند». بنابر اظهارات پاسخگوی شماره ۱۱، استادان زمان ارائه‌شده به دانشجویان جهت رفع اشکال را باید به‌گونه‌ای تنظیم نمایند که دانشجویان وقت آزاد جهت حضور و رفع اشکال داشته باشند.

در راستای ارزشیابی، مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ بیان داشت: «تعدادی از دانشجویان اظهار داشتند که برخی از استادان تکالیفی را بر عهده ما می‌گذارند که هیچ‌سختی و سازگاری با اهداف درس ندارد. به‌طور مثال، بخشی از نمره پایانی شما، تهیه مقاله و ارسال آن به مجلات یا ترجمه کردن مقالات یا کتب انگلیسی است. در حالی که موضوع مقاله یا کتب با اهداف درس تناسبی ندارد». به عقیده مصاحبه‌شونده کد ۳، استادان در هنگام ارزشیابی باید اصول طراحی سوالات از جمله طراحی سوالات از تمامی صفحات درس، درصد دشواری سوالات، توجه به

سطوح یادگیری به خصوص در بخش حیطه شناختی، شرایط عمومی دانشجویان، مستقل بودن هر سوال و سایر اصول را رعایت نمایند. اگر اصول صحیح رعایت نشود، پیشرفت تحصیلی اعتبار نخواهد داشت. مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت: «بازخورد می‌تواند این آگاهی را به دانشجویان دهد که از پیشرفت‌شان در درس باخبر شوند و بتوانند نقاطی که نیاز به بازنگری و بهبود دارند آن‌ها را مشخص و رفع کنند. علاوه بر این دیدگاه و نظر دانشجویان را نسبت به موضوع و درس بازتر خواهد کرد. اکثر درس‌هایی را که تدریس می‌کنم از دانشجویان کارهای پژوهشی می‌خواهم. تمام جلسات که کارهای آن‌ها را ارزشیابی می‌کنم با بازخوردهایی که به آن‌ها می‌دهم آن‌ها را راهنمایی می‌کنم». مصاحبه‌شونده کد ۱۱ اظهار داشت: «استادان باید در طراحی سوال و تصحیح کردن امتحانات، عدالت و انصاف را رعایت کند. مثلاً در طراحی سوالات، از سوال‌های دشوار، متوسط و آسان استفاده کند یا این‌که تمامی سوالات را از یک نوع سوال طراحی نکند؛ مثلاً بیست سوال تستی و بیست نمره. محتوا و قالب ارزشیابی باید به‌گونه‌ای طراحی شده باشد که هیچ یک از دانشجویان احساس بی‌عدالتی نکنند».

یافته‌های بخش کمی

پس از تنظیم پرسشنامه و توزیع آن‌ها، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. تحلیل عاملی اکتشافی وقتی به کار می‌رود که پژوهشگر شواهد کافی قبلی و پیش‌تجربی برای تشکیل فرضیه درباره تعداد عامل‌های زیربنایی داده‌ها نداشته و به واقع مایل باشد درباره تعیین تعداد یا ماهیت عامل‌هایی که همپراشی بین متغیرها را توجیه می‌کنند، داده‌ها را بکاود. پژوهشگران به این واقعیت پی برده‌اند که هر چه دانش بیشتری درباره طبیعت اندازه‌گیری‌های روانی و اجتماعی به دست آید، تحلیل اکتشافی ممکن است کمتر به‌عنوان یک ابزار مفید به کار رود و حتی ممکن است بازدارنده نیز باشد (هومن، ۱۳۹۷). با توجه به این‌که پژوهشگر عوامل زیربنایی پژوهش خود را بر اساس تئوری نظری موجود در حوزه‌ی برنامه‌درسی، بنابر دیدگاه پیشگامان و اندیشمندان عرصه‌ی برنامه‌درسی استخراج کرده است؛ بنابراین از تحلیل عاملی تاییدی جهت بررسی روایی سازه الگوی پیشنهادی ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی استفاده شده است. هدف تحلیل عاملی تاییدی (CFI)^۱ این است که مدل ارائه‌شده بر اساس نظریه را با مدلی که در دنیای واقعی وجود دارد مقایسه کند. در واقع در تحلیل عاملی تاییدی به دنبال تایید نیکویی برازش مدل و تایید مشابهت مدل ارائه شده با مدل واقعی در جامعه مورد مطالعه است (پهلوان شریف و مهدویان، ۱۳۹۴). بنابراین با توجه به این‌که در الگوی ارزشیابی از درس، اعتبار ارزشیابی از درس و همچنین مولفه‌های مرتبط با هر یک ابعاد مورد توجه می‌باشد از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم با نرم‌افزار Smart-PLS3 استفاده شده است. به‌منظور بررسی دقیق روایی و پایایی الگوی ارزشیابی از درس، در پژوهش حاضر از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Smart-PLS3 استفاده شده است.

ارزیابی نتایج PLS-SEM: جهت ارزیابی پایایی و روایی ابزار اندازه‌گیری با رویکرد PLS-SEM، از پایایی ترکیبی^۲ و آلفای کرونباخ برای ارزیابی سازگاری درونی^۳؛ پایایی معرفه‌ها^۴ جهت سنجش بارهای عاملی؛ و میانگین واریانس استخراج‌شده^۵ (AVE) برای ارزیابی روایی همگرا^۶ استفاده شده است (هیر، ریشتر، سارستت و رینگل^۷، ۲۰۱۹). با توجه به پیشنهاد هیر و همکاران (۲۰۱۹) نقطه برش تایید بارهای عاملی برای حفظ شاخص‌ها ($\leq 0,708$)؛ آلفای

1- Confirmatory Factor Analysis.

2- Composite reliability

3- Internal consistency

4- Indicator reliability

5- Average Variance Extracted

6- Convergent Validity

7- Hair, Risher, Sarstedt & Ringle

کرونباخ و پایایی ترکیبی ($\leq 0,70$)؛ و مقدار واریانس تبیین شده ($\leq 0,50$) لحاظ شده است. لازم به ذکر است که هیر، هالت^۱، رینگل و سارستت (۲۰۱۶) در ارتباط با قابل قبول بودن بارهای عاملی پیشنهاد می‌کنند ضرایب بین ۰,۴۰ تا ۰,۷۰ تنها در صورتی حذف شوند که پایایی ترکیبی یا میانگین واریانس استخراج شده را بالاتر از مقدار آستانه پیشنهادی افزایش دهند.

به‌طور واضحی، استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری بر اساس کمترین مربعات جزئی^۲ در بسیاری از موقعیت‌هایی که محققان در علوم اجتماعی با آن برخورد می‌کنند دارای امتیازات فراوانی نسبت به رویکرد کواریانس محور^۳ است. برای مثال، هنگامی که هدف از تحقیق، درک بهتر پیچیدگی نظریه توسعه‌یافته از طریق تئوری‌های موجود باشد - تحقیقات اکتشافی برای توسعه تئوری - یا هنگامی که الگوهای پژوهشی پیچیده با معرف‌ها^۴ و روابط زیاد برآورد می‌شوند. بر خلاف رویکرد مبتنی بر کواریانس (CB-SEM^۵) که برای تایید (یا رد) نظریات به کار می‌رود، استفاده از رویکرد کمترین مربعات جزئی برای تکوین نظریات در مطالعات اکتشافی مناسب‌تر است (هیر و همکاران^۶، ۲۰۱۹). با توجه به این‌که الگوی طراحی شده «ارزشیابی از درس» در پژوهش حاضر، دارای هفت مقوله اصلی و تعداد زیادی معرف (گویه) است؛ و همچنین، از نوع تحقیقات اکتشافی برای توسعه تئوری^۷ می‌باشد، بنابراین از رویکرد کمترین مربعات جزئی استفاده شده است. برای این‌که مشخص شود آیا مقوله‌های «اهداف»، «محتوا»، «روش‌های یاددهی و یادگیری»، «ارزشیابی»، «فعالیت‌های آموزشی»، «محیط یادگیری» و «زمان آموزشی» به‌درستی الگوی «ارزشیابی از درس» را مورد سنجش قرار می‌دهند و همچنین گویه‌های طراحی شده برای هر مقوله از اعتبار لازم برخوردار هستند، از تحلیل عاملی مرتبه دوم با نرم‌افزار Smart-PLS3 استفاده شده است.

1- Hult

2- Partial least squares structural equation modeling

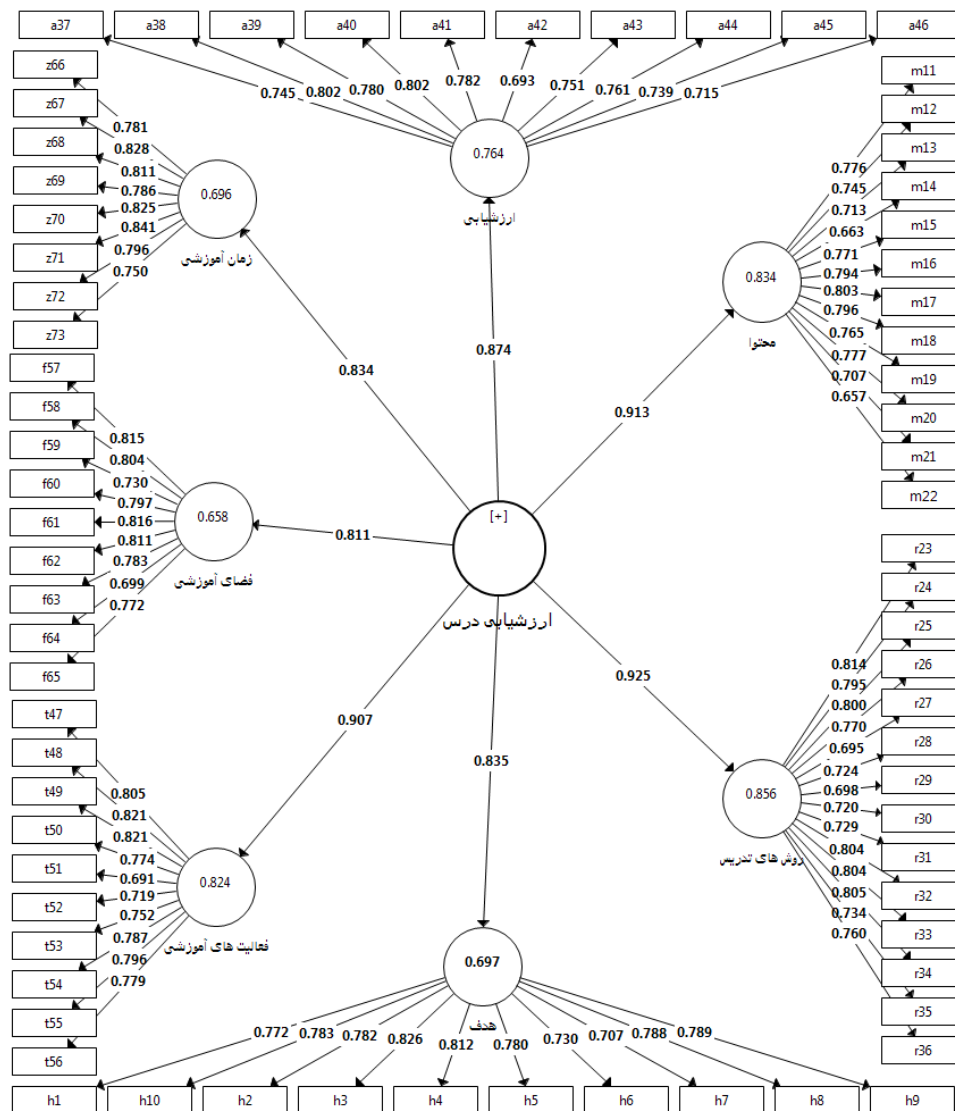
3- Covariance-Based SEM

4- Indicators

5- Covariance-Based SEM

6- Hair et al

7- exploratory research for theory development



شکل ۲: الگوی مفهومی ارزشیابی از درس

شکل ۱ بیانگر نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم جهت اعتبارسنجی الگوی «ارزشیابی از درس» می باشد. با توجه به پیشنهاد هیر و همکاران (۲۰۱۹ و ۲۰۱۶)، در پژوهش حاضر نقطه برش قابل قبول بودن بارهای عاملی^۱ برابر با ۰٫۷۰۸ لحاظ شده است؛ اما در این زمینه پیشنهاد می کنند که بارهای عاملی بین ۰٫۴۰ تا ۰٫۷۰ تنها در صورتی حذف شوند که باعث افزایش سطح مطلوب پایایی ترکیبی یا میانگین واریانس استخراج شده بالاتر از مقدار آستانه پیشنهادی شود. در نهایت، سوالاتی که دارای بار عاملی کمتر از ۰٫۴۰ بودند از الگوی مفهومی پژوهش حذف شدند. در نهایت، ۷۳ گویه جهت سنجش الگوی «ارزشیابی از درس» مورد تایید قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

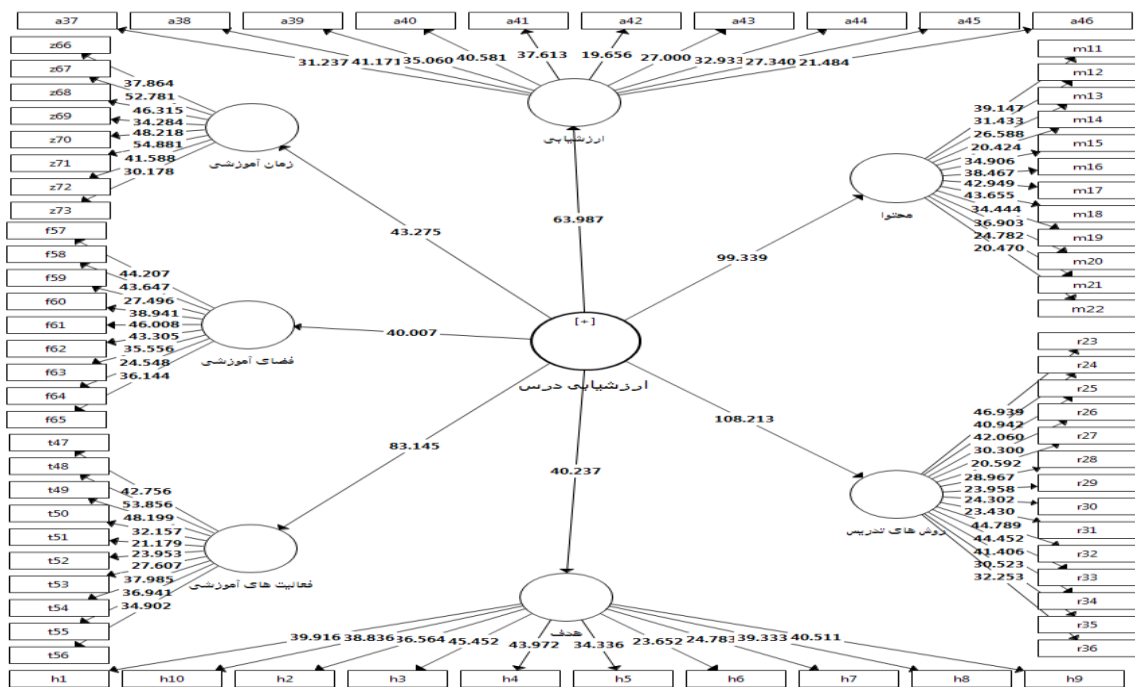
1- Factor loadings

جدول ۳: بارهای عاملی و سطح معناداری الگوی ارزشیابی از درس

P-Values	عناصر			گویه‌ها		شماره	عناصر ارزشیابی از درس
	T-Values	پایایی معرفها (R2)	بار عاملی	T-Values	بار عاملی		
۰,۰۰۱	۴۰,۲۳	۰,۶۹۷	۰,۸۴	۳۹,۹۱	۰,۷۷	۱	اهداف
				۳۶,۵۶	۰,۷۸	۲	
				۴۵,۴۵	۰,۸۲	۳	
				۴۳,۹۷	۰,۸۱	۴	
				۳۴,۳۳	۰,۷۸	۵	
				۲۳,۶۵	۰,۷۳	۶	
				۲۴,۷۸	۰,۷۰	۷	
				۳۹,۳۳	۰,۷۸	۸	
				۴۰,۵۱	۰,۷۹	۹	
				۳۸,۸۳	۰,۷۸	۱۰	
۰,۰۰۱	۹۹,۳۳	۰,۸۳۴	۰,۹۱	۳۹,۱۴	۰,۷۷	۱۱	محتوا
				۳۱,۴۳	۰,۷۴	۱۲	
				۲۶,۵۸	۰,۷۱	۱۳	
				۲۰,۴۲	۰,۶۶	۱۴	
				۳۴,۹۰	۰,۷۷	۱۵	
				۳۸,۴۶	۰,۷۹	۱۶	
				۴۲,۹۴	۰,۸۰	۱۷	
				۴۳,۶۵	۰,۷۹	۱۸	
				۳۴,۴۴	۰,۷۶	۱۹	
				۳۶,۹۰	۰,۷۷	۲۰	
				۲۴,۷۸	۰,۷۰	۲۱	
				۲۰,۴۷	۰,۶۵	۲۲	
۰,۰۰۱	۱۰۸,۲۱	۰,۸۵۶	۰,۹۲	۴۶,۹۳	۰,۸۱	۲۳	روش‌های یاددهی و یادگیری
				۴۰,۹۴	۰,۷۹	۲۴	
				۴۲,۰۶	۰,۸۰	۲۵	
				۳۰,۳۰	۰,۷۷	۲۶	
				۲۰,۵۹	۰,۶۹	۲۷	
				۲۸,۹۶	۰,۷۲	۲۸	
				۲۳,۹۵	۰,۶۹	۲۹	
				۲۴,۳۰	۰,۷۲	۳۰	
				۲۳,۴۳	۰,۷۳	۳۱	
				۴۴,۷۸	۰,۸۰	۳۲	
۴۴,۴۵	۰,۸۰	۳۳					

				۴۱,۴۰	۰,۸۱	۳۴	
				۳۰,۵۲	۰,۷۳	۳۵	
				۳۲,۲۵	۰,۷۶	۳۶	
				۴۲,۷۵	۰,۸۰	۳۷	
				۵۳,۸۵	۰,۸۲	۳۸	
				۴۸,۱۹	۰,۸۲	۳۹	
				۳۲,۱۵	۰,۷۷	۴۰	
				۲۱,۱۷	۰,۶۹	۴۱	
				۲۳,۹۵	۰,۷۱	۴۲	
				۲۷,۶۰	۰,۷۵	۴۳	
				۳۷,۹۸	۰,۷۸	۴۴	
				۳۶,۹۴	۰,۷۹	۴۵	
				۳۴,۹۰	۰,۷۷	۴۶	
				۴۴,۲۰	۰,۸۱	۴۷	
				۴۳,۶۴	۰,۸۰	۴۸	
				۲۷,۴۹	۰,۷۳	۴۹	
				۳۸,۹۴	۰,۷۹	۵۰	
				۴۶,۰۱	۰,۸۲	۵۱	
				۴۳,۳۰	۰,۸۱	۵۲	
				۳۵,۵۵	۰,۷۸	۵۳	
				۲۴,۵۴	۰,۷۰	۵۴	
				۳۶,۱۴	۰,۷۷	۵۵	
				۳۷,۸۴	۰,۷۸	۵۶	
				۵۲,۷۸	۰,۸۲	۵۷	
				۴۶,۳۱	۰,۸۱	۵۸	
				۳۴,۲۸	۰,۷۸	۵۹	
				۴۸,۲۱	۰,۸۲	۶۰	
				۵۴,۸۸	۰,۸۴	۶۱	
				۴۱,۵۸	۰,۷۹	۶۲	
				۳۰,۱۷	۰,۷۵	۶۳	
				۳۱,۲۳	۰,۷۴	۶۴	
				۴۱,۱۷	۰,۸۰	۶۵	
				۳۵,۰۶	۰,۷۸	۶۶	
				۴۰۵۸	۰,۸۰	۶۷	
				۳۷,۶۱	۰,۷۸	۶۸	
				۱۹,۶۵	۰,۶۹	۶۹	
				۲۷,۰۱	۰,۷۵	۷۰	
				۳۲,۹۳	۰,۷۶	۷۱	
				۲۷,۳۴	۰,۷۳	۷۲	
				۲۱,۴۸	۰,۷۱	۷۳	
۰,۰۰۱	۸۳,۱۴	۰,۸۲۴	۰,۹۰				فعالیت‌های آموزشی
۰,۰۰۱	۴۰,۰۱	۰,۶۵۸	۰,۸۱				محیط یادگیری
۰,۰۰۱	۴۳,۲۷	۰,۶۹۶	۰,۸۳				زمان آموزشی
۰,۰۰۱	۶۳,۹۸	۰,۷۶۴	۰,۸۷				ارزشیابی

جدول ۳ نشان‌دهنده بارهای عاملی و مقادیر معناداری مقوله‌ها و گویه‌های مرتبط با الگوی «ارزشیابی از درس» می‌باشد. بر اساس پیشنهاد هیر و همکاران (۲۰۱۹)، بارهای عاملی مقوله‌های «ارزشیابی از درس» و گویه‌های مرتبط با هر آن‌ها دارای بار عاملی قابل قبول و در سطح خطای ۰٫۰۵ معنادار می‌باشند ($P < 0.05$). نتایج حاکی از آن است که بارهای عاملی مقوله‌های «روش‌های یاددهی و یادگیری»، «محتوا»، «فعالیت‌های آموزشی»، «ارزشیابی»، «اهداف»، «زمان آموزشی» و «محیط یادگیری» به ترتیب با ضرایب عاملی ۰٫۹۲، ۰٫۹۰، ۰٫۹۱، ۰٫۸۷، ۰٫۸۴، ۰٫۸۳ و ۰٫۸۱ دارای بیشترین مقدار در سنجش متغیر «ارزشیابی از درس» می‌باشند. در ادامه، الگوی مفهومی «ارزشیابی از درس» بر اساس T-Value ارائه شده است که مقادیر بالاتر از ۱٫۹۶ بیانگر معنادار بودن ضرایب بارهای عاملی می‌باشد ($P < 0.05$).



شکل ۳: الگوی مفهومی «ارزشیابی از درس» در حالت مقادیر T-Value

جهت تفسیر نتایج به دست آمده از تخمین روابط الگوی مفهومی «ارزشیابی از درس»، ابتدا باید میزان برازش و اعتبار مدل‌های اندازه‌گیری مورد بررسی قرار گیرد تا مشخص شود آیا الگویی که بر اساس مبانی نظری پیشین و مصاحبه با متخصصان طراحی شده است، با داده‌های گردآوری شده از نمونه آماری پژوهش متناسب است یا خیر؟ در این پژوهش، جهت ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی^۱ از پایایی مرکب^۲ و آلفای کرونباخ برای ارزیابی

^۱- Reflective measurement model

^۲- Composite reliability

سازگاری درونی^۱؛ پایایی معرف^۲ و میانگین واریانس استخراج شده^۳ (AVE) برای ارزیابی روایی همگرا^۴؛ و معیار HTMT^۵ برای ارزیابی افتراقی استفاده شده است (هیر و همکاران، ۲۰۱۶؛ هیر و همکاران، ۲۰۱۹). نقطه برش تایید بارهای عاملی برای حفظ گویه‌ها و عناصر ($\leq 0,708$)؛ آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ($\leq 0,70$)؛ مقدار واریانس استخراج شده ($\leq 0,50$)؛ و معیار HTMT برای سازه‌های مشابه از لحاظ مفهومی ($> 0,90$) لحاظ شده است (هیر و همکاران، ۲۰۱۹). در ادامه، نتایج ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری مقوله‌های «ارزشیابی از درس» بر اساس روایی و پایایی ارائه شده‌اند.

جدول ۴: شاخص‌های ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری

اندازه‌گیری‌های مدل	پایایی معرف‌ها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
اهداف	۰,۶۹۷	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۶۰
محتوا	۰,۸۳۴	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۵۶
روش‌های یاددهی و یادگیری	۰,۸۵۶	۰,۹۴	۰,۹۵	۰,۵۸
ارزشیابی	۰,۷۶۴	۰,۹۱	۰,۹۳	۰,۵۷
فعالیت‌های آموزشی	۰,۸۲۴	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۶۰
محیط یادگیری	۰,۶۵۸	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۶۱
زمان آموزشی	۰,۶۹۶	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۶۴
حد قابل قبول	> 0.5	> 0.7	> 0.7	> 0.5

نتایج شاخص‌های ارزیابی الگوی «ارزشیابی از درس» در جدول ۴ نشان می‌دهد که مقادیر پایایی معرف‌ها و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) در سطح مطلوب و بالاتر از ۰,۵۰ قرار دارند که نشان‌دهنده قابل قبول بودن روایی همگرای مدل‌های اندازه‌گیری می‌باشد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی مرکب عناصر «ارزشیابی از درس» بالاتر از ۰,۷۰ و در سطح مطلوبی هستند که حاکی از سازگاری درونی و تایید پایایی مدل‌های اندازه‌گیری است. به‌طورکلی، نتایج ارزیابی پایایی و روایی همگرای عناصر «ارزشیابی از درس» بیانگر قابل قبول بودن مدل‌های اندازه‌گیری می‌باشد. در ادامه، نتایج افتراقی بر اساس معیار HTMT ارائه شده است.

1- Internal consistency

2- Indicator reliability

3- Average Variance Extracted

4- Convergent Validity

5- heterotrait-monotrait ratio

جدول ۵: روایی افتراقی بر اساس معیار HTMT

شماره	مدل‌های اندازه‌گیری	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	ارزشیابی	--						
۲	روش‌های یاددهی و یادگیری	۰,۸۸	--					
۳	زمان آموزشی	۰,۷۲	۰,۷۶	--				
۴	محیط یادگیری	۰,۶۶	۰,۷۳	۰,۸۲	--			
۵	فعالیت‌های آموزشی	۰,۸۹	۰,۸۷	۰,۷۹	۰,۷۵	--		
۶	محتوا	۰,۸۰	۰,۸۷	۰,۷۵	۰,۶۹	۰,۸۳	--	
۷	اهداف	۰,۷۱	۰,۷۵	۰,۶۶	۰,۶۶	۰,۷۱	۰,۸۹	--

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد کلیه مقادیر شاخص HTMT پایین‌تر از ۰,۹۰ هستند و روایی افتراقی مدل‌های اندازه‌گیری «ارزشیابی از درس» مورد تایید قرار می‌گیرد. به‌طورکلی نتایج حاصل از روایی و پایایی مدل‌های اندازه‌گیری نشان می‌دهد که الگوی مفهومی سنجش «ارزشیابی از درس» قابل قبول و از برازش مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج سوال اول پژوهش نشان داد مقیاس ارزشیابی از درس متشکل از هفت مقوله اصلی، هدف (۱۰ گویه)، محتوا (۱۲ گویه)، روش‌های یاددهی-یادگیری (۱۴ گویه)، ارزشیابی (۱۰ گویه)، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (۱۰ گویه)، محیط یادگیری (۹ گویه)، زمان (۸ گویه) است. در راستای طراحی مقیاس ارزشیابی از درس برای رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های کشور توجه به هر یک از مقوله‌های ارزشیابی از درس به‌ویژه مقوله‌های اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری، ارزشیابی، فعالیت‌ها، محیط و زمان آموزشی ضروری است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نیتیانانداما (۲۰۲۰)، اونز (۲۰۲۰)، اسلام (۲۰۱۹)، سن و همکاران (۲۰۱۷)، زلر^۱ و همکاران (۲۰۱۶) کمبر و لئونگ (۲۰۰۸) و دیاموند (۲۰۰۴) همخوانی دارد. در مقوله اهداف به شاخص‌هایی چون کاربردی بودن اهداف، توجه به نیازهای جامعه و دانشجویان و انتظارات آنان لازم است. در ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی باید به تغییرات و نوآوری‌های جامعه، انگیزه‌های دانشجویان، یادگیری مادام‌العمر و استقلال دانشجویان در زندگی توجه ویژه‌ای داشت. توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان منجر به ایجاد مهارت در دانشجویان برای دستیابی به اهداف خود می‌شود و ورود به بازار کار و فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند. شناخت توانایی‌های دانشجویان، آگاهی دادن به آن‌ها و برانگیختن دانشجویان منجر به کسب دانش عمیق و غنی، توفیق‌طلبی، استقلال‌طلبی، تمایل به یادگیری بیشتر و کشف ایده‌های جدید و پویا شدن دانشجویان خواهد شد. اهدافی که انتخاب می‌شود باید دانشجویان را به سمت تغییر دانش آنان و تقویت مهارت‌های مورد نیازشان جهت‌گیری نماید. به‌طوری‌که پس از فارغ‌التحصیلی، دانشجویانی نوآور، خلاق، با ابتکار و تفکر مستقل به سمت بازار کار بروند. اگرچه صاحب‌نظران برای شناسایی نیازهای دانشجویان، باید خود را جای آنان بگذارند. در صورتی که آن‌ها

^۱- Zeller

نمی‌توانند ویژگی‌های بی‌همتای دانشجویان را به‌طور کامل درک کنند، لذا جهت افزایش و ارتقا کیفیت باید توجه به رشد دانشجو مداری مدنظر قرار بگیرد؛ بدین معنا که از نظرات و پیشنهادات دانشجویان نیز در هنگام تدوین محتوای برنامه‌درسی دانشگاه و برنامه‌ریزی‌های آموزشی استفاده شود.

در عصر متحول امروز، روش‌های سنتی تدریس جوابگوی نیازهای نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای آموزش صحیح دانشجویان نیاز است تا آنان آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به‌طور علمی بیندیشند و نظم فکری را به آنان انتقال دهند و به‌جای ذخیره‌سازی اطلاعات، به مسئله‌سازی و تحلیل آن‌ها بپردازند. استراتژی اصلی آموزش مدرن باید بر فعالیت مستقل دانشجویان، سازماندهی محیط‌های خودآموزی و آموزش‌های تجربی و عملی معطوف شود تا دانشجویان بتوانند از ابتکار عمل خود استفاده کنند. استفاده از ترکیبی از روش‌های یاددهی و یادگیری، علاوه بر جذابیت بخشیدن به تدریس، موجب عمیق شدن یادگیری و انگیزه بخشی برای کنکاش و ادامه یادگیری می‌گردد. از سویی دیگر، روش یاددهی و یادگیری باید دانشجویان را به سمتی هدایت نمایند که به‌طور مستقل به بررسی، مطالعه و یادگیری بپردازند و بر روند پیشرفت خود نظارت فعال داشته و به ساخت دانش جدید در خود بپردازند. استادان می‌توانند از روش‌های تعاملی جهت ایجاد انگیزه، تسلط بر محتوا، افزایش دانش، روحیه تیمی، آزادی بیان، کمک به مهارت‌های پیچیده متخصصان آینده، جذاب و جالب بودن فرایند یادگیری نیز استفاده کنند. در روش‌های تعاملی، بحث و گفتگو (تفکر، شکل‌گیری عقاید و ایده‌های خود، انتخاب کردن، طراحی، نویسنده‌گی) و کارگروهی ضروری است. علاوه بر این، می‌توان از راهبردهای شناختی و فراشناختی جهت پاسخ به فرایندهای ذهنی یادگیرندگان، تقویت خود مدیریتی و خودانگیزی، خودمختاری و استقلال، بازبینی مسئله و یادگیری مبتنی بر مسئله جهت طرح یک مسئله، تفکر منطقی و خلاق، یادگیری در گروه‌های کوچک، کنجکاوی و خودارزشیابی استفاده کنند. در مقوله ارزشیابی، به‌جای تاکید بر محفوظات، بر چگونگی فرآیند یادگیری تاکید شود و به‌جای چه چیز و چه مقدار بر جریان یادگیری تاکید نمایند. ارزشیابی باید به رشد مهارت‌های فراشناخت در دانشجویان کمک کند. روندهای جدید ارزشیابی بر استفاده متنوع از روش‌های ارزشیابی، شیوه‌های متمرکز بر یادگیرنده و بازخورد مداوم تاکید می‌کند. تنوع در ارزشیابی موجب می‌شود تا دانشجویان از ارزشیابی استادان، برخی از مفاهیم را یاد بگیرند، از یادگیری آنان ارزشیابی به عمل آورند و ارزشیابی را به‌عنوان یادگیری در نظر بگیرند. در همین راستا، براون (۲۰۰۸) اذعان داشت: اگر می‌خواهید یادگیری دانشجویان را تغییر دهید، از ارزشیابی‌های متنوع جهت بررسی عملکرد و سطح شایستگی دانشجویان استفاده نمایید. به اعتقاد آلتون - لی^۱ (۲۰۰۳)، شیوه‌های ارزشیابی مناسب، ضمن ایجاد انگیزه در دانشجویان، یادگیری را بهبود می‌بخشند. فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دانشجویان را قادر می‌سازد تا نگرش خود را نسبت به درس تغییر داده و به یادگیری آن‌ها علاقمند شوند. همچنین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری بهترین راه‌حل است تا دانشجویان را به فکر کردن و تمرین تشویق نماید و امکان تعامل با سایر دوستان و جامعه را ایجاد می‌کند. استادان باید فعالیت‌هایی را طراحی نمایند تا یادگیری محتوا و مطالب درس تسهیل شود و به‌گونه‌ای باشد تا با تجربیات قبلی آن‌ها ارتباط برقرار کند. در دنیای پیچیده امروز، صرفاً دانستن چگونگی استفاده از ابزار در یک محیط ارزش زیادی برای دانشجویان ندارد، بلکه دانشجویان باید در محیط عمل وارد شوند و تجربه کنند. اعتقاد متخصصان نیز بر این است که دانشجویان در بازار کار حضور پیدا کنند و بتوانند بخشی از زمان خود را جهت کسب تجربه صرف کنند. این امر باعث خواهد شد تا دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی بتوانند حداقل مشکلات کار خود را حل کنند و دانشجویان با توجه به توانایی‌های خود در زمان مناسب به اهداف موردنظر دست یابند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های یومان^۲ (۲۰۱۲) و بادین دنیلسون^۳ (۲۰۱۰) همخوانی دارد. فعالیت‌های یاددهی و

1- Alton-Lee

2- Yeoman

3- Bodin Danielsson

یادگیری دانشجویان را قادر می‌سازد تا نگرش خود را نسبت به دروس تغییر داده و به یادگیری آن‌ها علاقمند شوند. همچنین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری بهترین راه‌حل است تا دانشجویان را به فکر کردن و تمرین تشویق نماید و امکان تعامل با سایر دوستان و جامعه را ایجاد می‌کند. استادان باید فعالیت‌هایی را طراحی نمایند تا یادگیری محتوا و مطالب درس تسهیل شود و به‌گونه‌ای باشد تا با تجربیات قبلی آن‌ها ارتباط برقرار کند.

نتایج سوال دوم پژوهش نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ مقیاس، در هر ۷ مقوله اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، محیط یاددهی و یادگیری و زمان آموزشی بالاتر از ۰٫۷ و به‌طورکلی در سطح رضایت بخشی قرار دارد. بر اساس نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم، در مقیاس طراحی‌شده، ۷ مقوله مدنظر و مولفه‌های متناظر با هرکدام، دارای بارهای عاملی معنادار می‌باشند که بیانگر توانایی مولفه‌ها و گویه‌ها در ارزشیابی از درس برای رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور می‌باشد. نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد بارهای عاملی مقوله‌های روش تدریس، محتوا، فعالیت‌های آموزشی، ارزشیابی، اهداف، زمان آموزشی و محیط یادگیری به ترتیب با ضرایب عاملی ۰٫۹۲، ۰٫۹۰، ۰٫۹۱، ۰٫۸۷، ۰٫۸۴، ۰٫۸۳ و ۰٫۸۱ دارای بیشترین مقدار در سنجش متغیر «ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی» می‌باشند. در مجموع باید اشاره کرد که مقیاس تهیه شده دارای روایی و پایایی مورد تایید می‌باشد و می‌تواند به‌منظور ارزشیابی از درس برای رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور مورد استفاده قرار گیرد. جهت مقایسه یافته‌های کمی پژوهش حاضر با دیگر پژوهش‌ها باید گفت، که باوجود پژوهش‌های متعدد در حوزه ارزشیابی، پژوهشی که مقیاسی برای سنجش این مهم در حوزه ارزشیابی از درس طراحی کرده باشد، در هیچ یک از دوره‌های آموزش عمومی و آموزش عالی یافت نشد. علاوه بر آن، اکثر پژوهش‌های انجام شده، صرفاً روی ارزشیابی از عملکرد دانشجویان یا روی ارزشیابی توصیفی دوره ابتدایی تمرکز داشته‌اند؛ درحالی‌که در پژوهش حاضر ساختن مقیاسی جهت ارزشیابی از دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور مطالعه شده است؛ لذا استفاده از ابزار ارزشیابی از درس ساخته‌شده در این پژوهش برای ارزشیابی و افزایش کیفیت دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌ها و به‌کارگیری تصمیماتی راجع به بازنگری، اثربخشی و غنی شدن برنامه‌درسی دروس موثر خواهد بود. به کمک ابزار می‌توان مشخص کرد برنامه‌درسی تدوین‌شده برای درس در چه ابعادی موثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر و تکمیل نیاز دارند و کمک خواهد کرد که هر یک از مولفه‌ها یا شاخص‌های عناصر برنامه‌درسی تا چه حد امکان اجرا داشته است. به‌طورکلی برنامه‌درسی درس باید مطابق واقعیت‌ها، نیازها، تحولات و نیز از جامعیت لازم برخوردار باشد تا از طریق آن توانایی‌ها، مهارت‌های دانشجویان رشد یابد و بتوان آنان را در دنیای کنونی به‌عنوان برون‌دادهای موثر آموزش عالی محسوب نمود. در پایان پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دروس رشته‌های علوم فنی و مهندسی، علوم پزشکی و دوره‌های تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری صورت پذیرد.

منابع

- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید و خدابخشی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). ارزیابی مقایسه‌ای کیفیت عناصر برنامه‌درسی در رشته علوم تربیتی. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۵ (۲): ۱۲ - ۱.
- امینی، محمد؛ مهدی‌زاده، مریم؛ ماشاء الهی، زهرا و علیزاده، مرضیه. (۱۳۸۸). بازشناسی نقش مولفه‌های برنامه‌درسی پنهان در آموزش عالی. *ارائه شده در نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران*، دانشگاه تبریز.
- پهلوان‌شریف، سعید و مهدویان، وحید. (۱۳۹۴). *مدل‌سازی معادلات ساختاری با Amos*. تهران: انتشارات بیشه.
- لونبرگ، فردریک و اورنشتاین، آلن. (۱۹۹۶). *برنامه‌ریزی درسی: تحلیل و بهسازی تدریس (ترجمه مرحوم مصطفی شریف، ۱۳۹۰)*. جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.
- مومنی‌مهمویی، حسین. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴ (۲): ۹۵ - ۱۰۰.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۷). *مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل*. تهران: انتشارات سمت
- Alton-Lee, A. (2003). **Quality teaching for diverse students in schooling: best evidence synthesis**. Wellington: Ministry of Education.
- Bamber, V., and S. Anderson. (2012). Evaluating learning and teaching. *International Journal for Academic Development*, 17 (1), 5-18.
- Blair, E., & Noel. V. K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: Is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 879-940.
- Bodin Danielsson, C. (2010). **The office-an explorative study: Architectural design's impact on health, job satisfaction & well-being (Doctoral dissertation)**. University of Stockholm. Stockholm.
- Boysen, G. A. (2016). Using student evaluations to improve teaching: Evidence-based recommendations. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4), 273 - 284.
- Brown, J. M. (2008). Student perceptions of teaching evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (2), 177-81.
- Christopher, K S. & Shane, P. D. (2007). Pharmacy students' perceptions of a teaching evaluation process. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(1).
- Creswell, J., W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publication Inc.
- D'Apollonia, S., and P.C. Abrami. (1997). Navigating student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 52 (11), 1198-1208.

- DaCosta-Marques, M. D., & Mano, M. (2012). The process of evaluation and accreditation of higher education courses in portugal: Analysis of the impacts arising from the preliminary accreditation. *J. US-China Public Admin*, 9, 303-315.
- Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: What predicts satisfaction?. *Higher Education Research & Development*, 29(4), 339-356.
- Diamond, R. M. (2004). The usefulness of structured mid-term feedback as a catalyst for change in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 5 (3), 217-231.
- Dulz, T. & Lyons, P. (2000). Student evaluations: help or hindrance?. *Journal of the Academy of Business Education*, 1 (1), 1 - 5.
- Edstrom, K. (2008). Doing course evaluations as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95-106.
- Evans, C. (2020). Exploiting students' part-time work to enhance learning, teaching and assessment. *Industry and Higher Education*, 34(1), 1 - 4.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Sage publications.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24.
- Hall, C. E. (2014). Toward a model of curriculum analysis and evaluation—Beka: A case study from Australia. *Nurse Education Today*, 34(3), 343-348.
- Hou, A. Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*, 61(2), 179-191.
- Huybers, T. (2014). Student evaluation of teaching: The use of best-worst scaling. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (4), 496-513.
- Islam, A. (2019). Improving Educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback Data. *Journal of Education*, 199(2), 69-82.
- Jordens, J. Z.; & Zepke, N. (2009). A network approach to curriculum quality assessment. *Quality in Higher Education*, 15, (3), 279-289.
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353.
- Kember, D., Leung, D. & Kwan, K. (2002). Does the Use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 411-425.
- Kessler, C., & Nadjm-Tehrani, S. (2002, June). **Mid-term course evaluations with muddy cards**. In Proceedings of the 7th annual conference on Innovation and technology in computer science education (pp. 233-233)
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). **Determining Sample Size for Research Activities**. Educational and Psychological Measurement.

- Kumpas-Lenk, K., Tucker, B. M., & Gupta, R. (2014). Validation of a unit evaluation survey for capturing students' perceptions of teaching and learning: A comparison among Australian and Estonian higher education students. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 178-185.
- Lindahl, M. W., & Unger, M. L. (2010). Cruelty in student teaching evaluations. *College Teaching*, 58(3), 71-76.
- Marzano, R. J. (2012). Teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14-19.
- McGowan, R. W. (2009). **Faculty and student perceptions of the effects of mid-course evaluations on learning and teaching**. PhD Diss., Department of Instructional Psychology & Technology, Brigham Young University.
- Nikolaou, M., & Atkinson, M. (2019). Do student and survey characteristics affect the quality of UK undergraduate medical education course evaluation? A systematic review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 92-103.
- Nithyanandam, G. K. (2020). A framework to improve the quality of teaching-learning process-A case study. *Procedia Computer Science*, 172, 92-97.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). **Curriculum: Foundations, principals and issues (4th ed.)**. Boston: Allyn & Bacon
- Pabst, R., Nave, H., Rothkötter, H. J., & Tschernig, T. (2001). Evaluation of the medical curriculum: why, when, by whom and for whom should questionnaires be used. *European journal of morphology*, 39(4), 237-239.
- Parrish, D. R. (2016). Principles and a model for advancing futures studies and student focused. *2nd International Conference on Higher Education Advances*, 311 - 315.
- Peluso, M. A., Tavares, H., & D'Elia, G. (2000). Assessment of medical courses in Brazil using student-completed questionnaires. *Is it reliable?* *Revista do Hospital das Clinicas; Faculdade de Medicina Da Universidade de Sao Paulo*, 55, 55-60.
- Richardson, J.T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Scott, T.; & Brysiewicz, P. (2016). African emergency nursing curriculum: Development of a curriculum model. *International Emergency Nursing*, 27, 60-63.
- Sen, S., Umemoto, K., Koh, A., & Zambonelli, V. (2017). Diversity and social justice in planning education: A synthesis of topics, pedagogical approaches, and educational goals in planning syllabi. *Journal of Planning Education and Research*, 37(3), 347-358.
- Shah, M., & Nair, C. S. (2012). The changing nature of teaching and unit evaluations in Australian universities. *Quality Assurance in Education*, 20(3), 274-288.
- Spiel, C., Schober, B., & Reimann, R. (2006). Evaluation of curricula in higher education: challenges for evaluators. *Evaluation Review*, 30(4), 430-450.
- Spooren, P., Mortelmans, D., & Christiaens, W. (2014). Assessing the validity and reliability of a quick scan for student's evaluation of teaching. Results from confirmatory factor analysis and G Theory. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 88-94.

- Wickramasinghe, R. S., and M. W. Timpson. (2006). Mid-Semester student feedback enhances student learning. *Education for Chemical Engineers*, 1 (1), 126-133.
- Yeoman, B. (2012). **Special report: Rebuilding america's schools**. Parade magazine. Retrieved from <http://www.parade.com/news/2012/08/12-rebuilding-americas-schools.html>.
- Yusuf, A., R., Ajidagba, U. A., Agbonna, S. A., & Olumorin, C. O. (2010). University teachers' perception of the effects of student's evaluation of teaching on lecturers instructional practices in Nigeria. *Proceedings of the 1st International Conference of Collaborational of Education Faculties in West Africa (CEFWA)*, 1-16.
- Zeller, M. P., Sherbino, J., Whitman, L., Skeate, R., & Arnold, D. M. (2016). Design and implementation of a competency-based transfusion medicine training program in Canada. *Transfusion medicine reviews*, 30(1), 30-36.
- Zineldin, M., Akdag, H. C., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243.