

ارزیابی میزان رضایت استادان و دانشجویان از راهبردهای ارزشیابی
نتایج یادگیری در برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی (مطالعه موردی):
دانشگاه اصفهان

Satisfaction Rate of Assessment Strategies of Learning Outcomes in
the Graduate Curriculum Viewpoint of Professors and Students: A
Case Study of University of Isfahan

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۱/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۰۴/۱۸

Mohammad Rahmanpour
MirGhasem Hosseini
AhmadReza Nasr

محمد رحمان پور*

میرقاسم حسینی**

احمدرضا نصر اصفهانی***

Abstract: The aim of this study was students and professors' satisfaction rate of the assessment strategies of learning results in graduate curricula in University of Isfahan. The study population consisted of all graduate students and professors who teach at graduate level in the University of Isfahan. In accordance with Cochran formula, 177 professors, 61 Ph.D. students and 254 master's students were chosen for stratified by random sampling. Instrument used in this study, was a questionnaire on Likert scale whose content validity was approved by professors and experts in the field. To estimate its reliability Cronbach's alpha coefficient was used, and the amount of 80/0 which was obtained. The collected data were calculated using SPSS statistical software and were analyzed in descriptive and inferential statistics level. The results showed that teachers and students do not consent of educational assessment strategies. According to the results, the satisfaction of the professors and postgraduate students was lower of doctoral students

Keywords: Curriculum, Assessment Strategies, Satisfaction, Students, Case Study

چکیده: هدف از اجرای این پژوهش، بررسی میزان رضایت استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان از راهبردهای ارزشیابی از نتایج یادگیری در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی جامعه آماری شامل همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد و دکتری و استادان شاغل به تدریس در دانشگاه اصفهان بودند. با استفاده از فرمول کوکران، ۱۷۷ استاد، ۶۱ دانشجوی دکتری و ۲۵۴ دانشجوی کارشناسی ارشد به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت بود که روایی محتوایی آن را استادان و صاحب‌نظران رشته تأیید کردند. برای برآورد پایایی آن نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۸۰ به دست آمد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS محاسبه و در سطح آمار توصیفی و استنباطی، تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که استادان و دانشجویان از راهبردهای ارزشیابی آموزشی رضایت ندارند. بر اساس نتایج، میزان رضایت دانشجویان از استادان و دانشجویان کارشناسی ارشد از دانشجویان دکتری، کمتر بود.
واژگان کلیدی: برنامه درسی، راهبردهای ارزشیابی، رضایت، دانشجویان

* دکتری مطالعات برنامه درسی، مدرس دانشگاه پیام نور مریان و سرو آباد و دانشگاه آزاد واحد مریان و

معلم آموزش و پرورش (نویسنده مسئول: mohammad_33564@yahoo.com)

** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

*** استاد دانشگاه اصفهان

مقدمه

آموزش عالی که اکنون از مهم‌ترین و سازنده‌ترین نهادهای اجتماعی برای اعتلای خلاقیت، توانمندی و توسعه همه‌جانبه اجتماع است، در دهه‌های اخیر با تحولات بسیاری روبرو بوده است. این نهاد برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی، بهبود فرایندها و اتخاذ روش‌های مناسب است (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵، ۴۲). در این میان، برنامه‌های درسی دانشگاهی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق هدف‌های آموزش عالی از لحاظ کمی و کیفی دارند (رحمان‌پور، لیاقتدار و شریفیان، ۱۳۹۳، ۱۵۸). اگرچه تعریف‌های گوناگونی از برنامه درسی ارائه شده است، اما اهمیت آن در میان همه صاحب‌نظران این حوزه مورد تأکید است (حسین و همکاران^۱، ۲۰۱۲، ۲۶۳). به اعتقاد زایس^۲ (۱۹۷۶)، به نقل از فتحی و اجارگاه، (۱۳۸۹، ۱۴)، واژه برنامه درسی یا Curriculum از ریشه لاتین (race course) و به معنای میدان مسابقه یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند. در نظام آموزشی نیز مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها چیزی شبیه یک میدان مسابقه را برای دانش‌آموزان و دانشجویان تدارک دیده‌اند تا برای طی برنامه درسی و دستیابی به هدف‌ها با یکدیگر رقابت کنند. برنامه درسی در محیط آموزش عالی، موضوعی نسبتاً جدید است که به تازگی توجه صاحب‌نظران و محافل علمی را به خود مشغول کرده است (دیبوا و اجاری و همکاران، ۱۳۹۰، ۴۹). با این وجود، همواره مدیریت برنامه‌های درسی دانشگاهی (تدوین و ارزیابی) برای مؤسسات آموزش عالی از اهمیت برخوردار بوده است (استیونسون و همکاران^۳، ۲۰۱۱). به همین دلیل، امروزه در پی پویایی تغییرات اجتماعی و نوآوری‌های آموزش در سراسر جهان و در پاسخ به انتظارات جامعه و در راستای پاسخگویی بیشتر آموزش عالی به افزایش اثربخشی و کارایی، برنامه‌های درسی دانشگاهی طی چند دهه گذشته آماج چالش‌های جدی قرار گرفته است (آیبیومی^۴، ۲۰۱۱ و بریتون و همکاران^۵، ۲۰۰۸).

برنامه‌ریزی درسی که اغلب با طراحی برنامه درسی و طراحی مواد درسی مترادف گرفته می‌شود، عبارت از مطالعه و تدوین هدف‌ها، محتوا، اجرا و ارزشیابی یک نظام

1. Hussain et al

2. Zais

3. Stevenson et al

4. Ibiwumi

5. Britton et al

آموزشی است. طراحی برنامه درسی بر این تمرکز می‌کند که چه دانش، مهارت و ارزش‌هایی را دانشجویان باید بیاموزند، چه تجارب یادگیری باید در رابطه با نتایج یادگیری در نظر گرفته شده ارائه شود، آموزش و یادگیری در دانشگاه یا نظام آموزشی چگونه می‌تواند برنامه‌ریزی، اندازه‌گیری و ارزشیابی شود (ایمین و یان^۱، ۲۰۱۱). از دیدگاه صاحب‌نظران، عناصر برنامه درسی از یک تا نه عنصر متغیر است، اما تقریباً بیشتر آنان در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا) و ارزشیابی اتفاق نظر دارند.

حیطه برنامه درسی، عامل اصلی تحلیل برنامه‌های درسی است و به گفته هویت^۲ (۲۰۰۶) عبارت است از: «آنچه در برنامه درسی گنجانده شده است یا آنچه برنامه درسی آن را پوشش می‌دهد» (ص ۶). ماداوس و کلاگهام^۳ (۱۹۹۲)، به نقل از وان دن آکر، وانگ و نوین^۴ (۲۰۰۸، ۲۹۱) حیطه برنامه درسی را شامل شش عنصر برشمرده‌اند: ۱- زمینه؛ ۲- هدف‌های کلی برنامه درسی؛ ۳- هدف‌های ویژه یا جزئی برنامه درسی؛ ۴- مواد آموزشی برنامه درسی؛ ۵- اجرا و فرایندها و ۶- ارزیابی و نتایج. عناصر چهار تا شش به جنبه‌های آموزشی اشاره دارد که می‌توانند برای هدف‌های برنامه درسی خاص مورد استفاده قرار گیرند. سه خوشه اصلی بینش و تصورات، هدف‌ها و جنبه‌های آموزشی، به سه عنصر اساسی برنامه‌ریزی درسی والکر^۵ (۱۹۹۰)، به نقل از وان دن آکر و همکاران، (۲۰۰۸، ۲۹۱)، یعنی هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی یادگیری اشاره دارد. رایج‌ترین دیدگاه در این زمینه، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را دربردارنده تصمیم در خصوص چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی قلمداد می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۹، ۱۲). در حال حاضر، این دیدگاه پذیرش بیشتری دارد. بنابراین، به‌طور کلی می‌توان مراحل برنامه‌ریزی درسی را شامل چهار مرحله اساسی تعیین هدف، تدوین محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی دانست. آنچه بسیار اهمیت دارد این واقعیت است که کیفیت آموزش عالی با کیفیت برنامه‌های درسی آن (هدف‌ها و نتایج، محتوا و شایستگی‌ها، مواد و روش‌های آموزشی، ارزشیابی و رسانه‌های دیداری- شنیداری) گره خورده

1. Aimin & Yan

2. Hewitt

3. Madaus & Kellagham

4. Van Den Akker, Wang, & Nieveen

5. Walker

است (زکی و زکی رشیدی^۱، ۲۰۱۴، ۱۱۰۱). بر این اساس، در مورد چگونگی اجرای عناصر برنامه درسی در سطح دانشگاه‌ها باید به‌درستی تصمیم‌گیری شود (کرمی و همکاران، ۱۳۹۱).

شاید بتوان اولین فعالیت برنامه‌ریزی درسی جامع در ایران را تصویب قانون تأسیس شورای مرکزی در دانشگاه‌ها، مصوب سال ۱۳۴۴ دانست. در سال ۱۳۶۳ شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی تشکیل شد تا در کمیته‌های تخصصی و گروه‌های برنامه‌ریز علاوه بر تعیین عنوان رشته‌ها و مقاطع تحصیلی، برنامه‌های آموزشی نیز بررسی و تصویب شود. بر همین اساس، در اردیبهشت همین سال شورای مذکور تصویب کرد که شورای دانشگاه‌هایی که هیئت ممیزه دارند یا در رشته‌هایی مجری دوره دکتری هستند یا حداقل در سه دوره کارشناسی ارشد فارغ-التحصیل داشته‌اند، مجاز هستند در مقطع کارشناسی ۲۰ تا ۲۴ واحد، در مقطع کارشناسی ارشد ۱۸ تا ۲۶ واحد و در مقطع دکتری همه واحدهای درسی را اساساً برنامه‌ریزی کنند (نصر، اعتمادی‌زاده و نیلی، ۱۳۹۰، ۲۴-۲۶). آنچه اهمیت دارد این است که صرفاً ابلاغ برنامه‌های درسی و اجرای آن کافی نخواهد بود. ارزشیابی و بررسی برنامه درسی به منظور ارائه و پیشنهاد برنامه درسی مطلوب و مناسب، امری مهم و حیاتی به شمار می‌رود (کاظم‌پور و غفاری، ۱۳۸۸، ۹۰). اگرچه ارزشیابی به‌عنوان آخرین مرحله برنامه‌ریزی درسی مورد بحث قرار می‌گیرد، اما فرایندی است که پیش از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه و نیز پس از اجرای برنامه درسی صورت می‌پذیرد. بنابراین مؤلفه ارزشیابی، نقشی محوری و در عین حال تعاملی با سایر مؤلفه‌ها و مراحل برنامه‌ریزی درسی دارد. ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به‌عنوان آخرین حلقه برنامه‌ریزی درسی، نقش برجسته‌ای در تداوم، تغییر و تعدیل برنامه‌های درسی و به‌ویژه روش‌های ارزشیابی مورد استفاده استادان خواهد داشت. از سوی دیگر، ممکن است به تغییر در روش‌های آموزشی نیز منجر شود؛ زیرا برخی استادان، روش‌های آموزشی را به‌عنوان نوعی روش ارزشیابی نیز در نظر دارند. برای مثال، کارهای آزمایشگاهی، پژوهشی، کارهای عملی، کنفرانس‌ها و سمینارها بخشی از فرایند آموزش و بخشی از روش‌های ارزشیابی به‌شمار می‌روند. بنابراین، در ارزیابی میزان رضایت دانشجویان از روش‌های ارزشیابی، موارد مذکور باید لحاظ شود.

^۱. Zaki & Zaki Rashidi

مبانی نظری پژوهش

موضوع ارزیابی کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی گره خورده است. یکی از ابعاد ارزشیابی برنامه‌های درسی نیز ارزشیابی از راهبردها و روش‌هایی است که به کمک آنها یادگیری دانشجویان، ارزیابی می‌شود. به‌زعم زکی و زکی رشیدی (۲۰۱۴) سنجش راهبردها و روش‌هایی که دانشجویان به‌واسطه آنها ارزشیابی می‌شوند، در قالب کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، با کیفیت‌سنجی علاوه بر هدف‌ها، محتوا و شایستگی‌ها، نوع و شیوه‌های مورد استفاده برای ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان ارزیابی می‌شود (ص ۱۱۰۱). همچنین از دیدگاه لیو^۱ (۲۰۱۷) ارزیابی کیفیت در سطح آموزش عالی باید هم شامل ارزیابی یادگیری دانشجویان و هم ارزیابی روش‌های مختلف ارزشیابی باشد که این یادگیری را پشتیبانی می‌کند (ص ۲۵ و ۲۶). حسین و همکاران (۲۰۱۲) ارزشیابی را فرایند گردآوری اطلاعات به منظور انجام قضاوت در مورد ارزش یک برنامه تعریف کرده‌اند (ص ۲۶۵). شاید بسیاری از اعضای هیئت علمی تصور کنند آنچه را که تدریس می‌کنند در رابطه با محتوای پیش‌بینی شده است. اما غالباً اینکه چه، چگونه و کجا محتوای برنامه درسی به اجرا درمی‌آید و اینکه چگونه و با چه ابزاری می‌توان پیشرفت دانشجویان را سنجید، مشکل است (گراسیلا، آرمایور و لئونارد^۲، ۲۰۱۱، ۱). بر این اساس ارزشیابی دارای سطوح، انواع و ابزارهایی است. در ارزشیابی از برنامه درسی، دو سطح مورد نظر است؛ سطح اول، ارزشیابی از پیشرفت دانشجویان یا نتایج یادگیری است که توسط استاد و در سطح خرد (در سطح دروس) انجام می‌گیرد. نتایج یادگیری دانشجویان^۳ عبارت است از: دانش، مهارت، توانایی‌ها و نگرش‌هایی که یک دانشجو به‌عنوان نتایج فعالیت در مجموعه خاصی از تجارب آموزش عالی به دست می‌آورد (ساندرز^۴، ۲۰۰۷، ص ۱۰). سطح دیگر، ارزشیابی برنامه درسی است که در سطح وسیع‌تری انجام می‌گیرد و هدف آن ارزشیابی عناصر برنامه درسی با توجه به وضعیت دانشجویان، امکانات، محدودیت‌ها و میزان برآورده کردن انتظارات است (ملکی، ۱۳۹۰، ۱۳۰).

1. Liu

2. Graciela, Armayor, & Leonard

3. student learning outcomes

4. Sanders

اگرچه ارزشیابی ناظر بر همه ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی است و از مرحله نیازسنجی تا تدوین هدف‌ها و محتوا و روش‌ها را شامل می‌شود، اثراتی که برنامه درسی بر یادگیرندگان دارند باید مورد ارزشیابی قرار گیرد. این نوع ارزشیابی است که تعیین می‌کند یک نوع برنامه درسی که شامل هدف‌ها و محتوای خاصی است، ادامه می‌یابد یا قطع خواهد شد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰). روش ارزشیابی با روش یادگیری دانشجویان (به‌طور کلی فراگیران) مرتبط است؛ چراکه معمولاً با تغییر روش‌های ارزشیابی، روش‌های یادگیری دانشجویان نیز تغییر می‌کند. همچنین، بر نوع یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد. به‌طور مثال، استفاده از ارزشیابی باز و تأکید بر اجرای پروژه‌ها به تقویت ادراک و یادگیری‌های مستقل و عمیق‌تر در دانشجویان منجر می‌شود (عارفی، ۱۳۸۴). روش ارزشیابی، عاملی مؤثر در تحقق رویکرد عمیق یا رویکرد سطحی در یادگیری و به‌طور کلی رشد کیفی در آموزش عالی تلقی می‌شود. ارزشیابی در رابطه با دانشجویان می‌تواند عاملی مؤثر در شناسایی نقاط قوت و ضعف و ارائه تصویری از آموخته‌ها و ناآموخته‌ها و کمک به بهبود و رشد و توسعه اطلاعات و مهارت‌ها، نگرش‌ها و ایجاد انگیزه در جهت تداوم یادگیری باشد. از بعد سازمانی نیز به‌عنوان ابزاری در جهت نشان دادن میزان موفقیت و شکست دانشجو، تعیین نمره و رتبه برای دانشجو، مجوزی برای عبور، مجوزی برای انتخاب و ابزاری برای پیش‌بینی موفقیت در تحصیل و شغل دانشجو استفاده می‌شود. برای استادان نیز عاملی مؤثر در شناخت وضعیت دانشجویان در رابطه با شرایط آموزش اعم از محتوا و روش تدریس، یعنی شناسایی تفاوت‌های فردی دانشجویان از ابعاد مختلف مثل سبک‌های یادگیری آنان و همچنین ابزاری مؤثر برای شناسایی نقاط ضعف و قوت یا وضعیت روش‌های تدریس و محتوای استفاده شده در آموزش عالی است (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۸). این دیدگاه تصور ارزشیابی پایانی را در ذهن متبادر می‌سازد. اما ارزشیابی از یادگیری دانشجویان فراتر از آن بوده و به ارزشیابی تکوینی نیز علاقه‌مند است. بر این اساس، ارزشیابی تکوینی با روش‌های مشاهده‌ای، مصاحبه‌ها، نظارت بر پروژه‌های علمی و پژوهشی، پرسشنامه و بحث و سمینار انجام می‌شود. در ارزشیابی پایانی نیز می‌توان از روش‌های عملی و ترکیبی از روش‌های عینی و ذهنی استفاده کرد. این مهم است که در هر دو دسته ارزشیابی، استفاده از منابع اطلاعاتی و روش‌های متعدد توصیه می‌شود (نصر، اعتمادی زاده و نیلی، ۱۳۹۰). بنابراین، در این پژوهش نیز ارزشیابی از یادگیری دانشجویان و روش‌های مورد استفاده برای آن بیشتر

مورد نظر است. نتایج این نوع ارزشیابی که بر اساس دیدگاه دانشجویان به دست می‌آید، کمک شایانی به برنامه‌ریزان و استادان برای جرح و تعدیل‌های احتمالی در روش‌های ارزشیابی خود می‌کند. البته این نوع ارزشیابی به‌طور ضمنی، دلالت‌هایی را برای میزان رضایت دانشجویان از محتوا و هدف‌های برنامه‌های درسی نیز دارد؛ زیرا معمولاً روش‌های ارزشیابی از یادگیری دانشجویان تا اندازه‌ای بازتاب هدف‌ها و محتوای تعیین شده برای برنامه‌های درسی مقاطع و رشته‌های گوناگون تحصیلی است.

ارزیابی میزان رضایت از روش‌های ارزشیابی مورد استفاده استادان برای ارزیابی میزان آموخته‌های دانشجویان در سطح تحصیلات تکمیلی می‌تواند زمینه مهمی را در اختیار برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران قرار دهد تا در تدوین برنامه‌های درسی مقاطع ارشد و دکتری، راهبردها و روش‌های مطلوب ارزشیابی از یادگیری دانشجویان را در نظر داشته باشند. همچنین، به استادان یاری می‌دهد تا روش‌های آموزشی و ارزشیابی خود را بر اساس میزان رضایت و بازخورد دانشجویان، تدوین کنند. بنابراین هدف از اجرای این پژوهش، بررسی میزان رضایت دانشجویان تحصیلات تکمیلی و استادان دانشگاه اصفهان از راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی است. رضایت دانشجویان هم در خصوص روش‌های مختلف ارزشیابی و هم در خصوص کارکردها و هدف‌های ارزشیابی، مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت. امید است بر اساس نتایج پژوهش، راهبردهای مطلوب شناسایی و حفظ شده و راهبردهای نامطلوب و ناکارآمد، تعدیل و اصلاح شود.

پیشینه پژوهش

ارزشیابی نتایج یادگیری از لوازم اجرای برنامه درسی محسوب می‌شود اما ارزشیابی برنامه درسی را می‌توان اقدامی پایانی و مربوط به بعد از اجرا قلمداد کرد. گرچه نوعاً ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان یک جریان مجزا از برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گرفته است، لیکن ارزشیابی برنامه درسی ضرورت انکارناپذیر هر اقدامی در فرایند طراحی، تدوین، اجرا و حتی ارزشیابی است (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳، ۵۴). استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود برنامه و جریان برنامه‌ریزی، جریانی منحصر به فرد است که به‌روشنی نشان می‌دهد برنامه‌ریزی درسی، اقدامی مستمر است و همواره نیازمند ارزشیابی است. ارزشیابی ضمن اینکه از خطاهای عملی

پیشگیری می‌کند، امکان آن را فراهم می‌آورد که برنامه درسی با شرایط مطلوب آینده انطباق یابد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳، ۵۵). برخی پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه، نشان‌دهنده اهمیت بعد ارزشیابی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. فتحی آذر، بدری گرگری و قهرمان‌زاده کوچکی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی» به این نتیجه دست یافتند که از روش‌های ارزشیابی ایستا و پویا در فرایند آموزش استفاده می‌شود اما روش‌های ارزشیابی ایستا بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این پژوهش، پاسخگویان اعتقاد داشتند که از ارزشیابی تشخیصی و مبتنی بر فعالیت نیز به دلیل ماهیت رشته استفاده می‌شود. در پژوهش دیگر با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی: مطالعه موردی آموزش بزرگسالان»، فتحی و اجارگاه و شفیع (۱۳۸۶) نشان دادند که استادان و دانشجویان رشته مذکور از راهبردهای ارزشیابی تقریباً رضایت دارند اما میزان رضایت استادان بیشتر از دانشجویان است. رحمان‌پور (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی کارشناسی ارشد فناوری آموزشی در ایران و کشورهای منتخب به منظور پیشنهاد برنامه درسی مطلوب» به این نتیجه دست یافت که از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد، روش‌های ارزشیابی مورد استفاده استادان برای یادگیری دانشجویان نوانسته است نیازها و انتظارات آنان را برآورده سازد. این نارضایتی از به‌کارگیری روش‌های سنتی در آموزش و ارزشیابی توسط دانشگاه‌های مجری این رشته بود. به‌گونه‌ای که بیشتر از آزمون‌های کتبی و پایانی به جای آزمون-های عملی و تکوینی استفاده می‌شد. بر این اساس، بیشتر دانشجویان کارشناسی ارشد و استادان خواستار بازنگری در روش‌های یاد شده بودند. ساندرز^۱ (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی بین‌المللی در دانشکده باهاما»^۲، با مطالعه برنامه‌های درسی دوره کارشناسی و اجزای آن، به این نتیجه دست یافت که هم استادان و هم دانشجویان تأکید زیادی بر ارتباط بین برنامه‌ها و جامعه داشتند. مهم‌ترین نقطه از دید استادان این بود که در فرایندهای آموزشی و ارزشیابی باید تفاوت‌های فردی دانشجویان، استفاده از منابع متعدد یادگیری و فعالیت‌های متنوع آموزشی مورد توجه قرار گیرد و باید راهبردهای ارزشیابی مؤثری برای

1. Saunders

2. Sojourner- Douglass Bahamas

تعیین نتایج یادگیری دانشجویان وجود داشته باشد. هواس بیگی، کرامتی و احمدی^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «کیفیت‌سنجی برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های دولتی تهران» به این نتیجه دست یافتند که روش‌های مورد استفاده استادان برای ارزشیابی از یادگیری دانشجویان در سطح پایینی از سوی دانشجویان ارزیابی شد و آنها این روش‌ها را ناکافی می‌دانستند. در حالی که از دیدگاه اعضای هیئت علمی، روش‌های مورد استفاده برای ارزشیابی از دانشجویان رضایت‌بخش بود. یاماگوچی و تسوکاهارا^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی کیفیت نظام آموزش عالی ژاپن» به این نتیجه دست یافتند که تنوع قابل ملاحظه‌ای در ابزارها و رویه‌های ارزشیابی برنامه درسی وجود ندارد؛ زیرا استانداردها و آزمون‌های مختلفی در مؤسسات مختلف آموزش عالی وجود دارد. بنابراین برای دستیابی به نتایج مطلوب اجرای برنامه‌های درسی باید به تدوین استانداردهایی برای یادگیری اقدام کرد. در نتیجه این استانداردسازی، عوامل محدودکننده میزان آزادی و استقلال مؤسسات آموزش عالی در سازمان‌دهی و بهبود برنامه‌های درسی و برنامه‌های آموزشی شناسایی خواهد شد (ص ۹). در پژوهش‌های تونس^۳ (۲۰۱۰)، کیرک گاز^۴ (۲۰۱۰)، رضایی باقر و همکاران (۱۳۸۶) و نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) که درباره ارزشیابی برنامه‌های درسی بود، بر لزوم بازنگری در راهبردهای ارزشیابی و همچنین لزوم بازنگری در مؤلفه‌های برنامه درسی تأکید کرده بودند.

پرسش‌های پژوهش

- ۱- تا چه اندازه دانشجویان کارشناسی ارشد از راهبردهای ارزشیابی در برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی رضایت دارند؟
- ۲- تا چه اندازه دانشجویان دکتری از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی رضایت دارند؟
- ۳- تا چه اندازه استادان از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی رضایت دارند؟

1. Havas beigi, Keramatib & Ahmadi

2. Yamaguchi & Tsukahara

3. Tunc

4. Kirkgos

۴- آیا بین نظرات پاسخگویان در خصوص میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان و استادان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ نوع در زمره تحقیقات توصیفی قرار می‌گیرد که با استفاده از روش پیمایشی انجام گرفت. جامعه آماری عبارت بود از همه استادان و دانشجویانی که در سطح کارشناسی ارشد و دکتری به تحصیل و تدریس در دانشگاه اصفهان مشغول بودند. جامعه آماری استادان ۳۳۵ نفر، دانشجویان دکتری ۳۷۲ نفر و دانشجویان کارشناسی ارشد، ۱۵۵۰ نفر بودند. از این تعداد با استفاده از فرمول برآورد حجم نمونه کوکران تعداد ۱۷۷ استاد، ۶۱ دانشجوی دکتری و ۲۵۴ دانشجوی کارشناسی ارشد به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت بود. به گونه‌ای که شامل گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، تا اندازه‌ای، کم و خیلی کم بود. بنابراین، به هر یک از گزینه‌های مذکور به ترتیب ارزش عددی ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ تعلق گرفت. بعد از تهیه نسخه اولیه پرسشنامه، میان ۳۰ نفر از افراد نمونه و همچنین ۵ صاحب‌نظر در حوزه توزیع شد. بعد از اعمال نظرات اصلاحی و تأیید روایی محتوایی آن، نسخه نهایی پرسشنامه آماده شد. برای برآورد پایایی آن نیز از ضریب همسانی درونی آزمون استفاده شد که مقدار آلفای کرونباخ آن ۰/۸۰ به دست آمد. در نهایت پرسشنامه در میان نمونه آماری توزیع شد و داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS محاسبه و در سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی نیز از تحلیل واریانس، t تک‌متغیره یا تک‌نمونه‌ای و آزمون تعقیبی نظیر LSD استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی، تجزیه و تحلیل می‌شود. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون لوین و آزمون F استفاده شده است. به منظور سهولت انجام کار، یافته‌ها به تفکیک پرسش‌های پژوهش ارائه می‌شود.

پرسش اول پژوهش: آیا دانشجویان کارشناسی ارشد از راهبردهای ارزشیابی در برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی رضایت دارند؟

جدول (۱) مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان دوره کارشناسی ارشد توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

زن		مرد		مؤلفه
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۷۱	۲/۲۱	۰/۷۱	۲/۱۴	راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد زن در خصوص راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی، بیشتر از دانشجویان مرد بوده است. بنابراین، دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی ابراز نارضایتی داشتند. البته این تفاوت چندان چشمگیر نیست.

جدول (۲) نتایج آزمون لوین فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان کارشناسی ارشد توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

Sig	df_2	df_1	F	شاخص‌های آماری	مؤلفه
۰/۹۸	۲۱۶	۱	۰/۰۰۱		راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی

F مشاهده شده برای آزمون لوین در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد. بنابراین فرض صفر یعنی همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس استفاده شد. به همین منظور برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به این پرسش (متغیر جنسیت) از آزمون F استفاده شده است.

جدول (۳) نتایج آزمون F مقایسه میانگین میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان کارشناسی ارشد توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

مؤلفه	مجموع مجذورات	dF	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی	۰/۲۴	۱	۰/۲۴	۰/۴۸	۰/۴۹

F مشاهده شده در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را بین میانگین نظرات دانشجویان مرد و زن کارشناسی ارشد در خصوص تأمین نیازها و انتظارات استادان توسط راهبردهای ارزشیابی نشان نمی‌دهد. به عبارت دیگر، تفاوت چشمگیری میان نظرات دانشجویان زن و مرد در خصوص راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی وجود ندارد و هر دو دسته تقریباً به‌طور یکسان آن را ارزیابی کردند.

پرسش دوم پژوهش: آیا دانشجویان دکتری از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی رضایت دارند؟

جدول (۴) مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان دوره دکتری توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

مؤلفه		مرد		زن	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی		۲/۳۸	۰/۵۴	۲/۴۵	۰/۶

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین نظرات دانشجویان دکتری زن در خصوص راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی، بیشتر از دانشجویان مرد بوده است. بر این اساس، دانشجویان زن تا اندازه‌ای بیشتر از دانشجویان مرد از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی اظهار نارضایتی داشتند.

جدول (۵) نتایج آزمون لوین فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان دکتری توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

Sig	df_2	df_1	F	شاخص‌های آماری	مؤلفه
۰/۴۱	۵۷	۱	۰/۷	راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی	

F مشاهده شده برای آزمون لوین در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد. بنابراین فرض صفر یعنی همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس استفاده شد. به همین منظور برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به پرسش مذکور از آزمون F استفاده شده است.

جدول (۶) نتایج آزمون F مقایسه میانگین میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان دکتری توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	dF	مجموع مجذورات	مؤلفه
۰/۶۷	۰/۷۷	۵/۶۵	۱	۵/۶۵	راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی

F مشاهده شده در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را بین میانگین نظرات دانشجویان دوره دکتری در خصوص تأمین نیازها و انتظارات آنها توسط راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی نشان نمی‌دهد. بنابراین، از دیدگاه دانشجویان دکتری، نیازها و انتظارات آنها از طریق راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی تا اندازه‌ای تأمین شده است. پرسش سوم پژوهش: آیا استادان از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی رضایت دارند؟

جدول (۷) نتایج آزمون لوین فرض همگنی واریانس‌های نمرات میزان تأمین نیازها و انتظارات استادان توسط راهبردهای ارزشیابی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس رشته تحصیلی

مؤلفه	F	df_1	df_2	Sig
راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی	۲/۸۶	۲۷	۱۱۲	۰/۰۹

F مشاهده شده برای آزمون لوین در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد. بنابراین فرض صفر یعنی فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس استفاده شد. به همین جهت برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به پرسش سوم پژوهش (متغیر رشته تحصیلی) از آزمون F استفاده شده است.

جدول (۸) نتایج آزمون F مقایسه میانگین میزان تأمین نیازها و انتظارات استادان توسط راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس رشته تحصیلی

مؤلفه	مجموع مجذورات	dF	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی	۲۳/۶۴	۲۷	۰/۸۸	۲/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷

F مشاهده شده در سطح $p < 0/05$ تفاوت معنی‌داری را بین میانگین نظرات استادان بر اساس رشته تحصیلی در خصوص تأمین نیازها و انتظارات استادان توسط راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی تحصیلات تکمیلی نشان می‌دهد. این امر نشان می‌دهد که استادان از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی رضایت چندانی ندارند.

جدول (۹) مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات استادان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

زن		مرد		مؤلفه
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۴۵	۲/۷۴	۰/۷۱	۲/۶۳	راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که در خصوص راهبردهای ارزشیابی میانگین نظرات استادان زن بیشتر از میانگین نظرات استادان مرد بوده است. به این معنی که میزان رضایت استادان زن از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بیشتر از استادان مرد بوده است.

جدول (۱۰) نتایج آزمون لوین فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات استادان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس جنسیت

Sig	df_2	df_1	F	شاخص‌های آماری
				مؤلفه
۰/۲۱	۱۳۸	۱	۱/۷۰	راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی

F مشاهده شده برای آزمون لوین در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد. بنابراین فرض صفر یعنی همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس استفاده شد. به همین منظور برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به پرسش سوم (متغیر جنسیت) از آزمون F استفاده شده است. پرسش چهارم پژوهش: آیا بین نظرات پاسخگویان در خصوص میزان تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان و استادان در ارتباط با راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

جدول (۱۱) مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات پاسخگویان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی به تفکیک استادان، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد

کارشناسی ارشد		دکتری		استادان		مؤلفه
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۸۱	۲/۳۹	۰/۵۹	۲/۵۴	۰/۶۶	۲/۷۱	راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین نظرات استادان در خصوص تأمین نیازها و انتظارات آنها توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی بزرگ‌تر از میانگین نظرات دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد بوده است. بنابراین، میزان رضایت استادان از راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی بیشتر از دانشجویان ارشد و دکتری بوده است. همچنین، اطلاعات جدول (۱۱) نشان‌دهنده رضایت نسبی دانشجویان دکتری نسبت به دانشجویان ارشد است.

جدول (۱۲) نتایج آزمون t تک‌متغیره، مقایسه میانگین تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان و استادان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی با سطح متوسط (۳)

سطح معنی داری	t	انحراف معیار	میانگین	گروه
۰/۰۰۱	۶/۳۳	۰/۶۷	۲/۶۴	استادان
۰/۰۰۱	۱۳/۱۱	۰/۵۱	۱/۳۴	دانشجویان

تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد، میانگین نمره راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی در رابطه با استادان ۲/۶۴ با انحراف معیار ۰/۶۷ و میانگین نمره‌ها در مورد دانشجویان ۱/۳۴ با انحراف معیار ۰/۵۱ است. مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها در هر دو مورد استادان و دانشجویان با میانگین فرضی ۳ نشان داد، سطح معنی‌داری t مشاهده شده پایین‌تر از ۰/۰۵ است؛ در نتیجه تفاوت میانگین هر دو گروه استادان و دانشجویان با میانگین فرضی، معنی‌دار است. بنابراین راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی نتوانسته

نیازها و انتظارات استادان و دانشجویان را برآورده سازد. با تأمل در داده‌های جدول می‌توان دریافت که اگرچه میانگین استادان بالاتر از دانشجویان است، اما میانگین هر دو دسته به نسبت میانگین فرضی پایین است.

جدول (۱۳) نتایج آزمون لوین فرض همگنی واریانس‌های نمرات میزان تأمین نیازها و انتظارات پاسخگویان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس نظرات استادان، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد

Sig	df_2	df_1	F	شاخص‌های آماری
				مؤلفه
۰/۲۴	۴۱۹	۲	۱/۳۷	راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی

F مشاهده شده برای آزمون لوین در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد. بنابراین فرض صفر یعنی همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل واریانس استفاده شد. به همین منظور برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به پرسش چهارم پژوهش (استادان و دانشجویان) از آزمون F استفاده شده است.

جدول (۱۴) نتایج آزمون F مقایسه میانگین میزان تأمین نیازها و انتظارات پاسخگویان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی بر اساس نظرات استادان، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد

مجدور	سطح	F	میانگین	dF	مجموع	مؤلفه
اتا	معنی‌داری		مجدورات		مجدورات	
۰/۱۴	۰/۰۰۱	۷/۹۴	۴/۳۱	۲	۸/۶۳	راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی

F مشاهده شده در سطح $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری را بین میانگین نظرات استادان، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد در خصوص تأمین نیازها و انتظارات آنها توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی نشان می‌دهد ($p < 0/05$). بنابراین

برای تعیین اختلاف میانگین هر یک از گروه‌های مذکور از آزمون‌های تعقیبی استفاده می‌شود.

جدول (۱۵) نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه میانگین میزان تأمین نیازها و انتظارات پاسخگویان توسط راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی تحصیلات تکمیلی در میان استادان و دانشجویان

مؤلفه	گروه	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
راهبردهای ارزشیابی در برنامه درسی	استادان نسبت به ارشد	۰/۳۲	۰/۰۰۱

طبق نتایج حاصل در ارتباط با راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی میانگین نظرات استادان نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد با اختلاف میانگین ۰/۳۲ درصد به‌طور معنی‌داری بزرگ‌تر است. بنابراین، میزان رضایت دانشجویان بیشتر از استادان بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج کلی حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که میزان رضایت استادان و دانشجویان از راهبردهای ارزشیابی، مطلوب نبوده و این راهبردها به‌درستی نتوانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان و استادان را برآورده سازد. اگرچه میزان رضایت از راهبردهای ارزشیابی در میان استادان بیشتر از دانشجویان به‌ویژه دانشجویان کارشناسی ارشد است، اما رضایت کلی در این ارتباط وجود ندارد. این نتایج با تحقیق فتحی و اجارگاه و شفیع (۱۳۸۶) همخوان است. آنها نیز در پژوهش خود نشان دادند که رضایت کلی از راهبردهای ارزشیابی نسبتاً پایین، اما رضایت استادان بیشتر از دانشجویان است. این امر لزوم استفاده از روش‌های نوین ارزیابی از عملکرد دانشجویان در حیطه آموزشی از قبیل خودارزیابی، ارزیابی همتایان، کارپوشه و... و عملکرد پژوهشی دانشجویان را مطرح می‌سازد. همچنین، اصلاح نظام نمره‌گذاری ارزیابی‌ها و سوق دادن آن به طرف ارزیابی توصیفی می‌تواند راهکار دیگری در این زمینه باشد.

به نظر می‌رسد از آنجا که استادان در رأس اجرای راهبردهای ارزشیابی هستند و از دید خود به این راهبردها می‌نگرند، آنها را مطلوب ارزیابی می‌کنند و لذا کمتر راهبردهای خود را ضعیف ارزیابی کنند. اما آنچه از اهمیت برخوردار است، انجام ارزیابی‌های مستمر توسط دانشجویان از راهبردهای ارزشیابی استادان است تا راهبردهای نه‌چندان کارآمد شناسایی شوند و بهبود یابند. نتایج این پژوهش تا اندازه‌ای یافته‌های پژوهش فتحی آذر (۱۳۹۱) و همکاران و همچنین پژوهش رحمان‌پور (۱۳۹۵) را تأیید می‌کند. فتحی آذر و همکاران (۱۳۹۳) معتقد بودند که استادان بیشتر از روش‌ها و راهبردهای ایستا در ارزشیابی استفاده می‌کنند و لزوم استفاده از روش‌های پویا را پیشنهاد داده بودند. رحمان‌پور (۱۳۹۵) نیز دریافته بود که استادان از روش‌های سنتی مانند آزمون‌های کتبی و پایانی بیشتر از روش‌های جدید مانند آزمون‌های عملی و تکوینی بهره می‌برند. در پژوهش‌های خارجی نیز هواس‌بیگی و همکاران (۲۰۱۳) و یاماگوچی و تسوکوهارا (۲۰۱۶) به نتایج مشابهی دست یافتند. هواس‌بیگی و همکاران (۲۰۱۳)، روش‌های ارزشیابی را با توجه به محتوای برنامه درسی ناکافی و نامناسب ارزیابی کردند و یاماگوچی و تسوکوهارا (۲۰۱۶) نیز نبود تنوع در ابزارها و روش‌های ارزشیابی را مانعی در این زمینه دانستند. آنها برای برون‌رفت از این نارضایتی از یک سو تدوین استانداردهای مناسب ارزشیابی و از سوی دیگر، لزوم استفاده از روش‌ها و ابزارهای مختلف ارزشیابی را پیشنهاد داده بودند. این امر با توجه به پیشرفت‌های فناورانه و علمی در رشته‌های مختلف علمی و تحصیلی، منطقی به نظر می‌رسد. زیرا پیشرفت و توسعه در رشته‌های مختلف، موجب مطرح شدن دانش، توانش و نگرش‌های جدید در آن حوزه می‌شود که تنها با استفاده از روش‌ها و ابزارهای مختلف می‌توان آنها را ارزیابی کرد. در این حالت، هم استفاده از روش‌های کمی و عینی و پایانی و هم استفاده از روش‌های ذهنی و عملی و تکوینی در اولویت قرار می‌گیرد. استفاده از روش‌های مختلف نیز نیازمند تدوین استانداردهای ارزشیابی به منظور آگاهی و اطمینان از میزان پیشرفت در هر یک از روش‌های ارزشیابی است. اتخاذ چنین رویه‌ای در ارزشیابی‌های دانشگاهی، امکان توجه و ارزیابی از انواع یادگیری‌های دانشجویان را فراهم می‌سازد. همان‌گونه که ساندرز (۲۰۰۷) نیز معتقد بود در فرایندهای آموزشی و ارزشیابی باید تفاوت‌های فردی دانشجویان، استفاده از منابع متعدد یادگیری و فعالیت‌های متنوع آموزشی مورد توجه قرار گیرد و باید راهبردهای ارزشیابی مؤثری برای تعیین نتایج یادگیری

دانشجویان وجود داشته باشد. شاید به همین دلیل باشد که تونس (۲۰۱۰)، کیرک‌گاز (۲۰۱۰) و رضایی باقر و همکاران (۱۳۸۶)، بر لزوم بازنگری در راهبردهای ارزشیابی تأکید کرده بودند. بنابراین، معاونت‌های آموزشی دانشگاه‌ها باید به دنبال اصلاح روش‌های ارزشیابی از عملکرد استادان و لزوم توجه به عملکرد همه‌جانبه استادان (آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات) به‌ویژه ارزشیابی دانشجویان از آنها باشند. همچنین، استادان باید خود را به استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی مانند ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی با تأکید بر ارزشیابی تکوینی ملزم کنند و درصدد دادن آگاهی‌های لازم از فرایند یاددهی یادگیری به دانشجویان در جهت اصلاح نقاط ضعف خود باشند. به‌علاوه، با توجه به گسترش ابعاد عملی برنامه‌های درسی دانشگاهی، لزوم استفاده از ارزشیابی‌های عملی یا ارزشیابی در موقعیت واقعی نیز می‌تواند راهکار مناسب و منطقی باشد. البته به شرط آنکه در درجه اول، محتوای مناسب و مفید در برنامه درسی گنجانده شود در درجه دوم، استادان و دانشجویان برای این دسته از ارزشیابی‌ها، توانایی‌ها و آگاهی‌های لازم را دارا بوده و از نگرش مطلوب برخوردار باشند.

به نظر نگارنده، بازنگری در راهبردهای ارزشیابی به معنای از میان برداشتن راهبردهای کنونی و جایگزین کردن راهبردهای جدید نیست، بلکه ملاک‌گزینش راهبردها، برآوردن نیازهای استادان و دانشجویان باشد. به عبارت دیگر، راهبردهای آموزشی باید به‌صورت مطلوب نیازهای دانشجویان در دستیابی به هدف‌ها و محتوای آموزشی را برآورده کنند و استادان را نیز در تعدیل و اصلاح روش‌های آموزشی و ارزشیابی یاری دهند. به نظر می‌رسد اجرای پژوهش‌هایی در زمینه میزان مطلوبیت ارزشیابی جامع از دانشجویان تحصیلات تکمیلی (ارشد و دکتری) در جهت سنجش بهتر دانش، مهارت و نگرش آنها ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

پیشنهادها

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهادهایی برای دست‌اندرکاران آموزش عالی و استادان به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱- استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تناسب نوع و ماهیت محتوا در رشته‌های گوناگون

- ۲- لزوم انجام ارزشیابی تکوینی و مستمر در طول سال تحصیلی و اکتفا نکردن به ارزشیابی پایانی در جهت رفع نواقص آموزشی استادان و ضعف‌های یادگیری دانشجویان.
- ۳- لزوم استفاده از روش‌های نوین ارزیابی از عملکرد دانشجویان در حیطه آموزشی از قبیل خودارزیابی، ارزیابی همتایان، کارپوشه و عملکرد پژوهشی دانشجویان.
- ۴- اصلاح نظام نمره‌گذاری و سوق دادن آن به سوی ارزشیابی توصیفی با توجه به تنوع ابزارها و روش‌های ارزیابی دانشجویان تحصیلات تکمیلی.
- ۵- اصلاح روش‌های ارزیابی از پایان‌نامه‌ها، مقاله‌ها و سایر تولیدات دانشجویان تحصیلات تکمیلی با توجه به میزان اهمیت و اولویت آن نسبت به محتوای رشته‌های تحصیلات تکمیلی.
- ۶- تدوین استانداردها و معیارهای معتبر و علمی در زمینه چگونگی ارزیابی از آموخته‌ها و تولیدات دانشجویان تحصیلات تکمیلی و ابلاغ آن به همه دانشگاه‌ها.

منابع

- ترکزاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ محمدی، مهدی؛ سلیمی، قاسم؛ و کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۵). تدوین چهارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۶ (۲)، ۶۴-۶۱.
- دیباواجاری، طلعت؛ یمنی‌دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ و فردانش، هاشم (۱۳۹۰). مفهوم‌پردازی الگوهای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها). *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱ (۳۰)، ۶۲-۴۸.
- رحمان‌پور، محمد (۱۳۹۵). *بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی کارشناسی ارشد فن‌آوری آموزشی در ایران و کشورهای منتخب به منظور پیشنهاد برنامه درسی مطلوب*. پایان‌نامه دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
- رحمان‌پور، محمد؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ و شریفیان، فریدون (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته فناوری آموزشی ایران با چند کشور منتخب. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۶)، ۱۵۷-۱۸۶.
- رضایی باقر، سارا؛ هاشمی مقدم، سید شمس‌الدین؛ و اکبری بورنگ، محمد (۱۳۸۸). بررسی برنامه درسی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان. *نامه آموزش عالی*، ۱ (۲)، ۸۳ - ۶۹.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۱)، ۷۵-۴۳.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۹). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. تهران: نشر دانشگاهی بال.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: ایران‌زمین.
- فتحی واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵)، ۲۶ - ۱.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی*. تهران: مهربان نشر.

فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم؛ و قهرمانزاده کوچکی، فرحناز (۱۳۹۱).
ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی. *مطالعات اندازه‌گیری و
ارزشیابی آموزشی*، ۱ (۱)، ۹-۳۱.

کاظم‌پور، اسماعیل و غفاری، خلیل (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس
مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری، با استفاده از مدل سه‌بعدی
روبییتال. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲ (۳)، ۸۹ - ۱۰۸.

کرمی، مرتضی؛ بهمن‌آبادی، سمیه و اسماعیلی، آرزو (۱۳۹۱). ساختار تصمیم‌گیری
مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: از دیدگاه اعضای هیئت علمی و
متخصصان برنامه درسی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹، شماره ۷، ۹۲-
۱۰۴.

ملکی، حسن (۱۳۹۰). *مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه*. تهران: سمت.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، چشم‌اندازها و رویکردها*.
تهران: سمت.

نصر، احمدرضا؛ اعتمادی‌زاده، هدایت‌الله؛ و نیلی، محمدرضا (۱۳۹۰). *رویکردهای
نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی*. تهران: انتشارات سمت.
نورآبادی، سولماز؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ علی‌عسگری، مجید؛ و حاجی حسین‌نژاد،
غلامرضا (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای علوم انسانی در
نظام دانشگاهی ایران. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۲ (۴)، ۵۵ - ۸۴.

Aimin, L.; & Yan, C. (2011). A Case study of college English curriculum design under the social needs analysis. *Studies in Literature & Language*, 3 (3), 1-5.

Britton, M., Pharm, D., Nancy, L., & Melissa, S. (2008). A Curriculum Review and Mapping Process Supported by an Electronic Database System, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72 (5), 1- 9.

Graciela, M.; Armayor, M. S.; & Leonard, S. T. (2011). Graphic Strategies for Analyzing and Interpreting Curricular Mapping Data, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74, (5), 1-10.

Havas beigi, F.; Keramatib, M. R.; & Ahmadi, A. (2013). The quality curriculum evaluation in postgraduate studies of Educational

- Management and Planning in the public Universities of Tehran City. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 15, 3723- 3730.
- Hewitt, T. W. (2006). Understanding and shaping curriculum: What we teach and why *Thousand Oaks*: Sage Publications.
- Hussain, A.; Hussain Dogar, A.; Azeem, M.; & Shakoor, A. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process. *International Journal of Humanities & Social Science*, 1 (14), 263-271.
- Ibiwumi, A. A. (2011). Trends and Issues on Curriculum Review in Nigeria and the Need for Paradigm Shift in Educational Practice, *Journal of Emerging Trends in Educational Research & Policy Studies*, 2 (5), 325-333.
- Kirkgos, Y. (2009). The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 1, 73- 78.
- Liu, S. (2017). *Higher Education Quality Assessment and University Change: A Theoretical Approach*. *Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance*. Springer, Singapore.
- Saunders, V. (2007). *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of the higher education accountability system on learning*. Temple University.
- Stevenson, T. L.; Lori, B.; Hornsby, L. B.; Phillippe, H. M.; Kelley, K.; & McDonough. S. (2011). A Quality Improvement Course Review of Advanced Pharmacy Practice Experiences. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75 (6), 1-9.
- Tunc, F. (2010). Evaluation of on English language teaching program technologies. *17th European Conference on Information System*.
- Van Den Akker, J.; Wang, Q.; & Nieveen, N. (2008). Designing a computer support system for multimedia curriculum development in Shanghai. *Education Tech Research Dev*, 55, 275-295.
- Yamaguchi, A. M., & Tsukahara, S. (2016). Quality Assurance and Evaluation System in Japanese Higher Education, *Universidat Federal Do Rio Grande Do Sul*, Brasil, 17 & 18 September. pp: 1-12.
- Zaki, S.; & Zaki Rashidi, M. (2013). Parameters of quality in higher education: A theoretical framework. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3 (4), 1098-1105.