Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.17 (9); 2021, 41-90

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال نهم، شمارهٔ ۱۷، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ۹۰-۴۱

پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری[۱]

Phenomenology of evaluating learning outcomes

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

چکیـــده : پـژوهش حاضـر بـه بررسـی «پدیدارشناسـی ارزشـیابی بـازده‌هـای یـادگیری» پرداخته اسـت. ازنظـر هـدف، کـاربردی و شـیوهٔ اجـرای آن کیفـی از نـوع پدیدارشناسـی اسـت، میـدان پـژوهش شـامل کلیـهٔ اسـاتید رشـتهٔ علـوم تربیتـی دانشـگاه‌های استان تهـران اسـت؛ کـه بـا روش نمونـه‌گیـری گلولـه‌برفـی و مقایسـه مـداوم داده‌هـا تـا رسـیدن بـه اشـباع نظـری، بـا ۱۰ نفـر از آن‌هـا مصـاحبه نیمـه‌سـاختاریافته صـورت گرفـت. قلمـرو موضـوعی آن در حیطـه مباحـث علـوم‌تربیتـی اسـت. روش جمـع‌آوری اطلاعـات، مطالعـات میـدانی، کتابخانـه‌ای و ابـزار مصـاحبه نیمـه سـاختاریافته اسـت. جهـت حصـول اطمینـان از قابلیـت اعتمادپـذیری داده‌هـای پـژوهش از روش‌هـای مثلـث سـازی منـابع داده‌هـا، مطالعـه مکـرر، تطبیـق مسـتمر داده‌هـا، خلاصـه‌سـازی، دسـته‌بنـدی اطلاعـات و بـازبینی توسـط اسـاتیدی کـه بـا آن‌هـا مصـاحبه شـد، همچنـین ازنظـر اسـاتید راهنماومشـاور بهـره گرفتـه شـد. بـه‌منظـور بررسـی اعتبـار داده‌هـای بـه‌دسـت‌آمـده بـه روش نمونـه‌گیـری هدفمنـد، ازنظـر ۳۶ اسـتاد دیگـر دانشـگاه‌هـای اسـتان تهـران کـه در ایـن موضـوع صـاحب‌نظرنـد تـا رسـیدن بـه اشـباع نظـری اسـتفاده شـد. داده‌هـای ایـن پـژوهش بـا اسـتفاده از الگـوی هفـت‌مرحلـه‌ای ون‌مـنن تجزیـه‌وتحلیـل شـد و درنهایـت ۵ سـازه (ماهیـت ارزشـیابی، ارزشـیابی کننـده (اسـتاد)، ماهیـت بـازده‌هـای یـادگیری، ارزشـیابی‌شـونده (دانشـجو) و ماهیـت برنامـه‌درسـی)، ۱۷ بُعـد، ۸۷ مقولـه و ۳۲۰ شـاخص از پدیدارشناسـی ارزشـیابی بـازده‌هـای‌یـادگیری دانشـجویان در قالـب الگـویی اسـتخراج گردیـد. یافتـه‌هـا نشـان مـی‌دهـد کـه ارزشـیابی بـازده‌هـای‌یـادگیری در احاطـه ۵ سـازه نـامبرده شـده‌اسـت و سـازه‌هـا، ابعـاد، مقولـه‌هـا وشاخصـهای بـه‌دسـت‌آمـده بـه هـم ارتبـاط دارنـد و در ارزشـیابی بـازده‌هـای‌یـادگیری همـهٔ آن‌هـا سهیم‌اند و ارزش یکسانی دارند.

واژگان کلیدی: یادگیری، ارزشیابی بازده‌های یادگیری، ارزشیابی درآموزش‌عالی.

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

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

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

---

[۱] این مقاله برگرفته از رساله دکتری و از نوع پژوهشی است. تاریخ دریافت ۱۳۹۹/۱۰/۲۲- تاریخ پذیرش ۱۴۰۰/۱/۱۰

[۲] دانشجوی دکتری گروه تربیت ومشاوره، دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
rahapakzad@yahoo.com

[۳] دانشیار گروه تربیت ومشاوره، دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
Khosravi.edu@gmail.com

[۴] استادیار گروه تربیت ومشاوره، دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاداسلامی، تهران، ایران.
poushaneh@hotmail.com

[۵] استاد گروه تربیت ومشاوره، دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیرشهید رجایی، تهران، ایران.
alireza_assareh@yahoo.com

[۶] استادیارگروه تربیت ومشاوره، دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاداسلامی، تهران، ایران
rezazade1390@gmail.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه و مسئله موردبررسی

هیچ فعالیتی در این عالم نیست که عاری از مسئولیت اجتماعی باشد و لازم نباشد که به ذی‌نفعان اجتماعی گزارش بدهد و شفاف باشد و بگوید که چه کرده؟، چرا کرده؟ و چه نتایجی به بار آورده است؟ پاسخ به این سه سؤال، به ترتیب، پاسخگویی نسبت به هدف‌ها[1]، نسبت به فرایندها[2] و نسبت به پیامدها[3] است. پس، فلسفهٔ وجودی ارزشیابی در آموزش عالی، آن است که از طریق پرس‌وجوی اجتماعی، امکان حساب پس دهی به ذی‌نفعان درونی و بیرونی را در زمینهٔ اهداف، فعالیت‌ها، نتایج و پیامدهای خود فراهم بیاورد (بازرگان‌هرندی‌وهمکاران،۱۳۹۶، ص ۱۵). زیرابه کمک ارزشیابی می‌توان این نهاد را به‌تناسب تغییرات اجتماعی در مسیر تحول و دگرگونی قرار داد (نعمتی،۱۳۹۶، ص ۲۲). به همین دلیل در اغلب کشورهای جهان کوشش‌های قابل‌توجهی نسبت به ارزشیابی کیفیت دانشگاه‌ها به‌عمل‌آمده است (برت[4]،۲۰۱۶، ص ۱۹).

اگرچه ارزشیابی فقط یک هدف اساسی دارد (تعیین بها یا ارزش چیزی) ولی نقش‌های آن بسیار است (خورشیدی، ۱۳۹۴). به عبارتی ارزشیابی به‌صورت عام تعیین میزان موفقیت، تعیین ارزش کردن، امتحان و قضاوت کردن و به‌صورت خاص، فرایند تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک... ، دررسیدن به هدف‌های تعیین‌شده است (چنگ ولام[5]،۲۰۱۸، ص ۱۰). چراکه ارزشیابی، تلاش منظم و مستمری است برای بررسی موفقیت‌ها، کاستی‌ها و مشکلات در دست‌یابی به هدف‌های مورد انتظار (رکمن[6]،۲۰۱۹،

---

[1] Goal Accountability
[2] Process Accountability
[3] Outcome Accountability
[4] Brett
[5] Cheng, R. & Lam
[6] Rockman

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ص ۱۴۷) و ارزشیابی در آموزش عالی، فرایندی است که به تعیین، تهیه، گردآوری داده ها و اطلاعات دربارهٔ موضوعات مختلف آموزش عالی برای توصیف، تجزیه، تحلیل و قضاوت به‌قصد بهبود، ارتقاء تغییر و تعالی انجام می‌شود (آلکین[1]،۲۰۱۲، ص ۱۳). هرقدر اطلاعات موثق‌تر باشد، ارزشیابی از کیفیت بهتری برخوردار خواهد بود. نباید فراموش کرد که به علت کثرت و وسعت اطلاعات مجبور به انتخاب هستیم. برای انتخاب باید ماهیت موضوع ارزشیابی را به‌خوبی بشناسیم و ضرورت‌ها را تشخیص دهیم و از گردآوری اطلاعات وسیع بی‌فایده صرف‌نظر نماییم (ملکی،۱۳۹۲).

بدین شرح ارزشیابی یکی از جنبه‌های مهم در فرایند فعالیت‌های آموزشی است و این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن نقاط قوت و ضعف مشخص شود و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها در ایجاد تحول و اصلاح نظام آموزشی گام‌های مناسبی برداشته شود (نوری امام‌زاده ئی،۱۳۹۵، ص ۸۸). در این میان ارزشیابی دانشجو نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان تدریس و آموزش دانشگاهی قلمداد می گردد (کلاویجو[2]،۲۰۱۲، ص ۳۳) و به‌عنوان جزئی از فرایند تعلیم و تربیت و وسیله مناسبی برای اصلاح هدف‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های تدریس شناخته‌شده است (نعمتی،۱۳۹۶، ص ۲۲). بر همین مبنا شیوه‌های نوین ارزشیابی به آن دسته از شیوه‌هایی که بر اساس تعریف استانداردهای ملی، گذر از ارزشیابی دانش‌محور به ارزشیابی قابلیت محور است اطلاق می‌شود (وست وکرای سن[3]،۲۰۰۹) یعنی عبور از ارزشیابی‌های کمی و نتیجه‌مدار در دیدگاه رفتارگرایی به ارزشیابی مستمر، کیفی،

[1] Alkin
[2] Clavijo
[3] West & G.Crighton

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

توصیفی و فرایندمدار (مانند؛ کارپوشه، انشای علمی، پروژه و...) در دیدگاه سازنده گرایی (استیسکو ساکو[1]،۲۰۰۹)؛

بنابراین ارزشیابی بازده یادگیری باهدف خاص انجام می‌گیرد و مستلزم جمع‌آوری و سنجش اطلاعات به صورتی روشمند و برنامه‌ریزی‌شده است (راپ[2]و همکاران،۲۰۱۹، ص ۳۹) و بازده یادگیری فرایند ناشی از دریافت اطلاعات، اسناد و اعمال عملیات ویژه پردازش، رمزگذاری و...بر روی آن است (آقازاده،۱۳۹۴، ص ۱۲۳). در این راستا یکی از شناخته‌شده‌ترین نظریه‌های آموزشی که مبتنی بر اصول شناختی است، به‌وسیلهٔ رابرت گانیه[3] در ۱۹۸۵ فرمول‌بندی شد. این نظریه شامل شرایط یادگیری یا اوضاع‌واحوالی است که یادگیری صورت می‌گیرد (سوتو[4]و همکاران،۲۰۲۰، ص ۵۹). در کاربرد این نظریه دوگام حیاتی است: گام نخست، مشخص‌کردن نوع بازده یادگیری است؛ که گانیه پنج بازده اصلی ۱-مهارت‌های ذهنی،۲ -تمییز دادن، ۳-مفهوم آموزشی، ۴-یادگیری قانون، ۵-یادگیری قاعده‌های سطح بالاتر را مشخص کرده است (آلکین[5]،۲۰۱۸، ص ۶۹). گام دوم، تعیین رویدادهای یادگیری یا عاملی است که در آموزش تفاوت ایجاد می‌کنند (ادوارد[6] و همکاران،۲۰۲۰، ص ۶۹) گانیه معتقداست که یادگیری پیچیده است و اینکه یادگیرنده‌ها قابلیت‌هایی کسب می‌کنند که خود را در بازده‌های مختلف نشان می‌دهند؛ زیرا یادگیری مستلزم انواع مختلفی از پردازش اطلاعات شناختی است و ما را قادر به انواع مختلفی از عملکردها می‌سازد که متمایز از هم‌اند (شانک،۱۳۹۳، ص ۴۶۷). به عبارتی یادگیری یعنی ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در

---

[1] Stisco Sacco
[2] Rupp
[3] Rabart Gagne
[4] Soto
[5] Alkin
[6] Edwards

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

رفتار بالقوۀ یادگیرنده، مشروط بر آنکه این تغییر براثر اخذ تجربه رخ دهد (آقازاده،۱۳۹۴، ص ۸۸). درمجموع یادگیری امری معطوف به یادگیرنده ویاددهنده است ویکی ازعناصرتعیین کننده در هر برنامه آموزشی، انتخاب مؤثرترین شیوه‌ها، روش‌ها و فنونی است که در موقعیت‌های مختلف یادگیری باید به کار گرفته شود و الگویی است که از سه بُعد هدف‌ها، روش‌ها و ارزشیابی تشکیل‌شده است (قدیم‌خانی،۱۳۹۳، ص ۳). به عبارتی ارزشیابی در خدمت یادگیری زمانی است که فراگیر بتواند آنچه را در یک موقعیت فراگرفته است، در موقعیت متفاوتی دیگر بکار برد (ملکی،۱۳۹۶، ص ۱۲۸)؛ بنابراین پیامدهای یادگیری را می‌توان رفتارهای شناختی ویژه‌ای که انتظار می‌رود یادگیرنده از خود نشان دهد تلقی کرد (آقازاده ۱۳۹۵، ص ۱۰۶)؛ زیرا یادگیری را فرایند مهم انطباق و سازگاری فرد و فرایند پذیرش و پردازش اطلاعات که در افراد متفاوت به طور یکسان صورت نمی‌گیرد می‌گویند (کندرا[1]وهمکاران، ۲۰۲۰، ص ۳۵۸). در فرایند یاددهی-یادگیری، بازده‌های یادگیری به‌نوبه خود نقش مهمی در ایجاد توانایی تجزیه‌وتحلیل، خلق ایده‌های نو، نقد و انتقاد محتوای درسی، درگیری ذهن با موضوعات درسی و به دنبال آن ایجاد یادگیری عمیق و پایدارتر دارد و دانشجویان قادر به نشان دادن آن در پایان دوره آموزش می‌باشند (کارنس[2]وهمکاران،۲۰۱۷، ص ۵۶)

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

[1] Candra
[2] Carenys

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

وسهینکایا[1]،۲۰۱۸، ص ۱۷). از طرفی دلیل یادگیری بهتر، رسانه آموزشی نیست بلکه راهبردهای آموزشی است که در محتوای یادگیری گنجانده می‌شود (خان‌ومسعود[2]، ۲۰۱۸، ص ۱۱۶). به عبارتی یادگیری بیشتر به خاطر محتوی و راهبردهای آموزشی خلاقیت، حل‌مسئله، اکتشاف و تصمیم‌گیری موجود در محتوی یادگیری است نه به خاطر نوع استفاده از فناوری (کاپلروهمکاران، ۲۰۱۹، ص ۱۳). هرچند که یادگیری الکترونیکی، مهم‌ترین فناوری است که می‌تواند رویکردهای تدریس و یادگیری را بهبود ببخشد؛ اگر قراراست بازده‌های یادگیری سطح بالا و ارزشمندی را به دست آوریم و انگیزش در یادگیرندگان را افزایش دهیم باید اصول آموزش منطقی و درستی مبنای کار قرار داده شود (گیلت[3] وهمکاران،۲۰۱۹، ص ۳۴). با توجه به تغییرات فزاینده در نظام‌های آموزش عالی به سبب فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و سایر عوامل، تحول در سنجش آموخته‌های دانشجویان امری ضروری شده است (کوه‌وهمکاران[4]،۲۰۱۵). بااین‌حال دیده‌شده، آموزش‌هایی که از سوی اساتید صورت می‌گیرد تمرکز روی بازده‌های‌یادگیری سطح پایین دارد (کاپلر[5]وهمکاران، ۲۰۱۹، ص ۳۲) و تأکید بیش‌ازحد بر محفوظات بدون درگیرشدن ذهن با مطالب و موضوعات دروس است (کندی[6] وهمکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۴۳) وتو جه کمی بر فنون و راهبردهایی دارند که قوهٔخلاق را پرورش دهد و فرصت کافی برای بیان ایده‌های نو وجود ندارد، ترغیبی نیز نمی‌شود (ژانگ‌وهمکاران، ۲۰۱۶، ص ۸۷) زیرا در آخرین اقدام آموزشی که تعیین نمره است.

---

[1] Bacanli, H., & Sahinkaya
[2] Khan, F. M. A., & Masood
[3] Gillet
[4] Kuh et at
[5] Kapler
[6] Kennedy

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

روش‌های مختلف نمره‌گذاری می‌توانند تأثیرات مختلفی مثبت و منفی بر پیشرفت و عملکرد یادگیرندگان داشته باشند (گوه[1]وهمکاران،۲۰۱۹، ص ۱۰۴).

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

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

[1] Goh

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مهارت‌های عملی[1] بود. درحالی که ترکیبی از آزمون‌های کتبی به همراه پروژه عملی در آزمون‌های بالینی رویکرد عمیق یادگیری را به دنبال دارد. برهمین مبنا ناصری (۱۳۹۶) **هم در تجربه زیسته اساتید گروه علوم‌انسانی از شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان و پیامدهای روانشناختی آن،** بیان می‌کند که رویکرد ارزشیابی اساتید رویکرد هدف‌گرا (تایلر) می‌باشد وموارد اثرگذار برارزشیابی را شامل ۴ عامل اصلی: ۱. توجه به ویژگی‌های دانشجو ۲. توجه به مشکلات آن‌ها ۳. چشم داشت به تأمین منافع اساتید در ارتقاء ۴. مقابله به مثل ارزشیابی دانشجو–استاد می‌داند وموارد زمینه‌ای را شامل: ۱. ارزشیابی در قالب تکالیف مختلف کلاسی، مقاله، کنفرانس، ترجمه، کارهای عملی، آزمون میان ترم و پایان‌ترم، کوئیز و پرسش‌های کلاسی ۲. تأثیر مقطع تحصیلی دانشجو و ماهیت درس درشیوه ارزشیابی ۳. متنوع بودن، استانداربودن و داشتن سرفصل مشخص در ارزشیابی و پیامدهای ارزشیابی ۴. شناسایی توانایی‌های دانشجو وتقویت نقاط قوت و اصلاح نقاط ضعف ۵. کاهش یا افزایش انگیزش در استاد و دانشجو ۶. کاهش یا افزایش اعتماد به‌نفس ۷. شناخت شیوه ارزشیابی استاد وتدریس او ۸. ارزشیابی تعیین کننده رفتارکلاسی دانشجو می‌داند.

معروفی (۱۳۸۶) در پژوهش **تبیین عوامل مؤثر برکیفیت آموزش در دانشگاه‌ها وطراحی الگوی مناسب برای ارزشیابی،** عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و ارزشیابی دانشگاهی را در سه بعد کیفیت تدریس مدرس، کیفیت یادگیری دانشجو وکیفیت محیط آموزش شناسایی‌کرد که شامل ۳ بُعدو ۱۲ مؤلفه ذیل هستند.۱–کیفیت تدریس مدرس شامل ۵ مؤلفه: مهارت‌های حرفه‌ای مدرس، ویژگی‌های شخصیتی اخلاقی، اثرمحیط آموزش بر مدرس، اثرکیفیت دانشجویان برتدریس، ویژگی‌های شغلی وفردی مدرس،

[1] DOPS یا Skills

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۲-کیفیت یادگیری دانشجو که شامل ۴ مؤلفه: سوابق وتجربیات تحصیلی دانشجو، ویژگی‌های فردی، نگرش‌ها وانتظارات دانشجو،۳-عوامل مربوط به کیفیت محیط آموزش شامل ۳ مؤلفه: محیط فیزیکی، محیط اداری، سازمانی و راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش به ترتیب تأثیر داشته‌اند. همچنین صوفی‌زاده (۱۳۹۴) در **بررسی پدیدارشناسی تجربیات اساتید دانشگاه تبریز در خصوص عوامل‌مؤثر بر بهبود فرایند یادگیری دانشجویان** با روش اسمیت بعد ازتجزیه‌وتحلیل ۹ مضمون اصلی استخراج کرد که شامل: توجه به‌تفاوتهای فردی دانشجویان، نحوه برخورد اساتید با تفاوتها، ایجاد انگیزه یادگیری در دانشجویان، روش تدریس اساتید، نحوه مدیریت کلاسی استاد، شرایط وامکانات کلاس، نحوه ارزشیابی استاد، نقش‌های مؤثردر بهبود یادگیری و عوامل مؤثر بر بهبود یادگیری ازدیدگاه اساتید می‌باشد. درپژوهشی دیگرسلیمی‌وامینی (۱۳۹۷) **تجارب دانشجویان کارشناسی‌ارشد گروه علوم‌تربیتی ازگونه‌ها، روشها و الگوهای ارزشیابی اساتید** را بررسی و به مقوله‌هایی چون برنامه‌ریزی داشتن، تمرین و تکرار، مطالعه روزانه، نکته‌برداری، تلاش بیشتر، ذهنیت استاد نسبت به دانشجو، فعال بودن، ارزشیابی متناسب با موضوع تدریس، توجه به علایق دانشجو، حضور به موقع درکلاس، خوب گوش دادن، رابطه استاد بادانشجو، نبود تعامل بین استاد ودانشجو، سنجش حیطه دانش و ضعیف در قوه تجزیه‌وتحلیل اشاره نمودند.

ملدوان[1] (۲۰۱۶) در**طراحی مدل ارزشیابی بازده آموزش** به مدل ارزشیابی نتایج آموزش eQvet-us جدید که شامل بهبود مدل کرک‌پاتریک در ارتباط با سطح ارزشیابی اهداف مربوطه است.۱-سطح اهداف شامل نتیجه، عملکرد، دانش، انگیزه است.۲-سطح ارزشیابی کلاسیک، واکنش، یادگیری، رفتار وارزشیابی می‌باشد، اشاره

[1] Moldovan

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌نماید. پائولینی (۲۰۱۵) هم در **بهبود کارآیی آموزش و نتایج‌یادگیری دانشجویان** شرح می‌دهدکه، چگونه اساتید می‌توانند اثربخشی آموزش ونتایج یادگیری دانشجویان را با عملیات‌های مبتنی برشواهد، سبک تدریس و استفاده از داده ازطریق ارزشیابی آن‌ها افزایش دهند. از طرفی‌چان وهمکاران (۲۰۱۵) هم در**شواهدی ازنتایج یادگیری دانشجویان** یافتند که مؤسسات واساتید به‌طور مداوم برنامه‌های آکادمیک خود را با اطمینان از اینکه یادگیری دانشجویان را با فرصت‌ها و پشتیبانی مناسب بهبود بخشند وکیفیت ارایه با بهترین عملکرد بین‌المللی، باعث افزایش توجه به ارزشیابی پیامدهای یادگیری دانشجو ازنظر شواهد مستقیم و غیرمستقیم می‌شود، سنجش می‌کنند.

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۱- الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری چه ویژگی‌هایی دارد؟

۲-الگوی ارزشیابی بازده‌های یادگیری کدام است؟

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

روش انجام تحقیق

پژوهش حاضر به بررسی «پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های یادگیری» پرداخته است ازنظر هدف، کاربردی ونحوهٔ اجرای آن کیفی ازنوع پدیدارشناسی است، همچنین قلمرو موضوعی آن در حیطه مباحث علوم تربیتی ودر سال تحصیلی ۹۹-۹۸ انجام شده است. میدان پژوهش شامل کلیهٔ اساتید برجسته رشتهٔ علوم‌تربیتی دانشگاه‌های استان‌تهران است که به روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی ومقایسه مداوم داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری، با ۱۰ نفر از آن‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. درجمع‌آوری‌اطلاعات از روش‌های مطالعات میدانی، کتابخانه‌ای وابزارمصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید.

جدول (۱): توصیف جمعیت‌شناختی مصاحبه شوندگان

سن	کمتر از ۳۰ سال	بین ۳۱ تا ۴۰ سال	بین ۴۱ تا ۵۰ سال	بین ۵۱ تا ۶۰ سال	بالاتر از ۶۱ سال
تعداد	-	-	۲	۶	۲

رشته وگرایش	برنامه‌ریزی‌درسی	مدیریت آموزشی	مدیریت‌آموزش‌عالی	برنامه‌ریزی‌آموزشی
تعداد	۷	۱	۱	۱

جنسیت	زن	مرد
تعداد	۱	۹

سابقه	کمتر از ۱۰ سال	بین ۱۱ تا ۲۰ سال	بین ۲۱ تا ۳۰ سال	بالاتر از ۳۱ سال
تعداد	-	۲	۴	۴

مرتبه‌علمی	استاد	دانشیار	استادیار	مربی
تعداد	۲	۷	۱	-

دانشگاه محل تدریس	دولتی	غیردولتی
تعداد	۸	۲

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها: در این پژوهش فرایند تحلیل داده‌ها طبق رویکرد پدیدارشناسی بر اساس مراحل هفتگانه روش ون‌منن به شرح ذیل انجام‌شد. ۱-مروردادهها، ۲-تدوین راهنمای‌کدگذاری، ۳-سازمان‌دهی‌داده‌ها، ۴-طبقه‌بندی داده‌ها، ۵-کدگذاری باز،۶-کدگذاری‌محوری،۷- تدوین گزارش‌نهایی تحلیل‌داده‌های‌کیفی.

-جهت حصول اطمینان ازقابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش‌های مثلث سازی منابع داده‌ها، مطالعه مکرر، تطبیق مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی، دسته‌بندی اطلاعات وبازبینی توسط اساتیدی که با آن‌ها مصاحبه شد، همچنین ازنظر اساتید راهنما ومشاور بهره‌گرفته شد. به‌منظور بررسی اعتبارداده‌ها وغربالگری مطالب به‌دست‌آمده ازنظر ۳۶ استاد فرهیختهٔ دیگر دانشگاه‌های استان‌تهران که در این موضوع صاحب‌نظرند تا رسیدن به‌اشباع‌نظری وبا روش نمونه‌گیری هدفمند بهره گرفته‌شد تا مشخص شود که‌سازه‌ها، ابعاد، مقوله‌ها وشاخصهای به‌دست‌آمده ما را در طراحی الگوی مرتبط با پژوهش یاری می‌رساند یاخیر؟ وبه هرکدام چه ارزشی تعلق می‌گیرد؟

یافته‌های پژوهش

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

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

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

استقرایی، کدهای اولیه (شاخصها)، دردسته‌های قابل فهم‌تر، به ۸۷ مقوله فرعی (مؤلفه) تقسیم بندی شد. درمرحلهٔ بعد مقوله‌های فرعی (مؤلفه‌ها) بر اساس منابع استاندارد و نظر اساتید مذکور در قالب ۱۷ مقولهٔ اصلی (بُعد) دسته بندی شدند ودرنهایت بُعدها زیر مجموعهٔ ۵ سازهٔ (ماهیت‌ارزشیابی، ارزشیابی‌کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری، ارزشیابی شونده (دانشجو) وماهیت‌برنامه‌درسی) قرار گرفتند.

سؤال ۱- الگوی ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری چه ویژگی‌هایی دارد؟

در پاسخ به سوال یک، به شرح ۵ سازه به‌دست‌آمده از تجربهٔ زیست شدهٔ اساتید که به روش مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته درمطالعهٔ پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری به دست آمد، پرداخته می‌شود.

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

۱-۱-بُعداول **مقیاسهای‌ارزشیابی**، شامل سه مؤلفه است که به ۱۰ شاخص تقسیم شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی از اساتید، ۳ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

جدول (۲): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد مقیاسهای‌ارزشیابی

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت ارزشیابی	مقیاس‌های ارزشیابی	ارزشیابی کمی‌نگر	M4	عینی و دقیق بودن ارزشیابی کمی	۱
			M7	ارزشیابی محدودنگر درچهارچوب دانشی	
			M9	سنجش یادگیری به شیوهٔ کمی وسبک کنکور	
		ارزشیابی کیفی‌نگر	M3	ارزشیابی کیفی از پیشرفت‌تحصیلی دانشجویان	
			M4	ارزشیابی کیفی در مقطع دکترا	
			M5	توجه به جنبه‌های کیفی سنجش	۲
			M10	کیفی‌نگری در یادگیری	

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
		ارزشیابی آمیخته	M5	استفادهٔ هم زمان از جنبهٔ کمی و کیفی	۳
			M7	ملاک نبودن نمره در کیفیت یادگیری	
			M8	نسبت معکوس ارزشیابی کمی‌وکیفی درمقاطع مختلف	

۱-۲-بُعددوم **انواع‌ارزشیابی**، شامل شش مؤلفه است که به ۱۸ شاخص‌تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۶ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

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

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
		نگر	M10	ارزشیابی به شیوهٔ کل‌نگری	۶

۱-۳-بُعد سوم **روشهاوفنون‌ارزشیابی**، شامل سیزده مؤلفه است که به ۴۰ شاخص تقسیم شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۱۹ شاخص دراولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۴): سازه ماهیت ارزشیابی، بُعد روشها وفنون‌ارزشیابی

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
		وسمینار		کنفرانس	
			M7	ارائهٔ مطالب خارج ازکلاس	۱۱
			M10	شیوهٔ ارائهٔ کنفرانس هر فرد	
		مشاهدهٔ عملکرد	M8	تقویت دایرهٔ معنایی وفن بیان	
			M3	مشاهدهٔ مستقیم وغیرمستقیم	
			M8	مشاهدهٔ درست ومستمر از عملکرد	۱۲
		روش‌های ارزشیابی فرد وگروه	M3	ارزشیابی گروه از فرد	۱۳
			M3	ارزشیابی فرد از کلاس	۱۴
			M4	ارزشیابی گروه از همدیگر	۱۵
			M4	ارزشیابی دقیق دانشجویان ازهمدیگر	
		خود ارزیابی	M4	بازخوردهای درونی	
			M7	تأثیر خود ارزشیابی بر یادگیری	
			M8	خودسنجی	۱۶
		قضاوت وداوری	M5	عدالت در تخصیص نمره	
			M8	ارزشیابی بر اساس اصول وقواعد ونه سلیقه	۱۷
			M10	عدالت با توجه به ویژگی‌های دانشجویان	
		ارزشیابی درتحصیلات تکمیلی	M7	تفاوت دردانشجویان تحصیلات تکمیلی باسایر مقاطع	
			M8	تفاوت در تکالیف مقاطع مختلف	
			M9	تفاوت ارزشیابی درتحصیلات تکمیلی	۱۸
		فرهنگ ارزشیابی	M2	سلیقه‌ای نبودن ارزشیابی	
			M4	تأثیر فرهنگ حاکم بردانشگاه و اساتید برسنجش	۱۹

۱-۴-بُعدچهارم **راهبردهای ارزشیابی**، شامل سه مؤلفه است که به ۱۳ شاخص تقسیم شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۴ شاخص دراولویت بالاتری قرارگرفت.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

۱-۵-بُعد پنجم **معیارو ابزارارزشیابی**، شامل چهارمؤلفه است که به ۱۶ شاخص تقسیم شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۸ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

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

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت ارزشیابی	معیار و ابزار سنجش	ابزار سنجش	M3	تهیهٔ ابزار و مقیاس اندازه‌گیری	
			M6	استفاده از ابزار گوناگون	
			M8	تأثیر ابزار استاندارد برسنجش	۱
		نمره و معیار درارزشیابی	M5	تبدیل کیفیت به کمیت به وسیلهٔ نمره	
			M7	تعیین معیار مشخص برای ارزشیابی هرفعالیت	۲
			M8	معیار اندازه‌گیری عملکرد در فرایند آموزشی	
		دفتر ثبت ارزشیابی	M6	بررسی تکالیف در هر جلسه	
			M6	ثبت عملکرد در دفترکلاسی	
			M4	ارزشیابی بر اساس پوشه‌کار	۳
		انواع روش طراحی سؤال	M2	طراحی سؤالات بازپاسخ و استدلالی	۴
			M4	پاسخ دادن به سؤالات به سبک مقاله نویسی	۵
			M4	سؤالات تشریحی محدود پاسخ	۶
			M5	سؤالهای انتخابی	
			M7	سؤالات مهارت محوری	۷
			M8	طراحی سؤال در تمام سطوح حیطهٔ شناختی	۸
			M8	سؤالهای ترکیبی از تستی وتشریحی	

۱-۶-بُعد ششم **موانع، چالشها ومشکلات‌ارزشیابی**، شامل نه مؤلفه است که به ۳۷ شاخص تقسیم شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۲۰ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

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

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت ارزشیابی	موانع، چالشهاو مشکلات ارزشیابی	تأثیرشرایط آموزشی درارزشیابی	S25	دسترسی به کتابخانه (منابع، مجلات وفصلنامه‌های مورد نیاز)	
			S25	دسترسی به اینترنت (زمان، کیفیت، قابلیت)	
			S25	دسترسی به وسایل کمک آموزشی	۱

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
				وسمعی وبصری	
			S25	دسترسی به خدمات اطلاع رسانی و ارتباطات	۲
		تأثیر امکانات در ارزشیابی	M3	امکانات لازم براجرای آزمون عملی وکارگاهی	۳
			M4	تأثیرامکانات و شرایط محل کارورزی	۴
			M10	تأثیر موقعیتها برتوانایی واستعداد دانشجویان	
		تأثیر سیستم آموزشی	M3	تعداد محدود جلسات آموزش	
			M5	اجبار دربرگزاری آزمون پایانی ازطرف دانشگاه	۵
			M8	هم سطح نبودن دانشجویان در کلاس	۶
			M9	یکسان بودن شیوۀ ارزشیابی درتمام مقاطع	۷
			M9	توجه به نتایج تحقیق واستفاده از آن‌ها	
			S7	دخالت و اعمال نظر مدیران در نتایج ارزشیابی	۸
		تأثیر محدودیتهای سیستم اداری در ارزشیابی	S26	ساعت برگزاری کلاس	
			M3	تأثیردستورالعمل‌هاو مقررات دانشگاه	۹
			M4	تأثیر مشکلات اساتید برآموزش و ارزشیابی	
			M9	تعداد زیاد دانشجو درکلاس	۱۰
		محیط سازمانی واداری	S27	آموزش ضمن خدمت اساتید	۱۱
			M6	مخالفت در استفاده از روش‌های متفاوت	
			M10	تأثیررعایت قوانین پژوهش بریادگیری	
			M10	الزام به ارزشیابی کمی به دلیل وجود آیین‌نامه‌ها ومقررات	۱۲
		شرایط ومحیط فیزیکی	S26	نور وسیستم سرمایش وگرمایش کلاس	۱۳
			S26	نحوه چیدمان صندلی کلاس	
			S26	ثابت بودن مکان کلاسی	۱۴

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
		دانشگاه وکلاس	M4	فضای نامناسب جهت ارزشیابی گروهی	۱۵
		تأثیر زمان درارزشیابی	M2	محدودیت زمان سنجش	۱۶
			M4	محدودیت در زمان تدریس	
			M6	مشخص‌کردن زمان پرسش از استاد	
		شناسایی موانع ومعایب ارزشیابی	M3	بررسی علل و عوامل پاسخگویی به سؤالها	
			M4	گستردگی دامنهٔ مطالب	۱۷
			M4	استاندارد نبودن سؤالات	۱۸
			M5	تأثیر روش نادرست ارزشیابی در یادگیری	
			M5	حافظه محور بودن سؤالها	
		آگاهی اساتید ازنحوهٔارزشیابی	M6	آشنایی اساتید با انواع روشهای‌تدریس و ارزشیابی	۱۹
			M6	تأثیر روش تدریس‌های جدید بر یادگیری	
			M9	تأثیر آگاهی استاد بر نحوهٔ یادگیری دانشجویان	۲۰
			M9	برگزاری جلسات درس پژوهی بین اساتید	

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

۲-۱-بُعد اول **انواع برنامه‌درسی**، شامل ۳ مؤلفه است که به ۹ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید، ۳ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

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

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت برنامه‌درسی	انواع برنامه‌درسی	سنجش	M3	برنامه‌درسی ملی ومکتوب	۱

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

		برنامهٔ درسی قصدشده	S30	برنامه‌درسی تجویزی، الزامی	
			S30	برنامه‌درسی رسمی وصریح	
		سنجش برنامهٔ درسی اجراشده	M3	فعالیتهای آموزشی رسمی وغیررسمی	۲
			S31	برنامه‌درسی آشکار	
			S31	برنامه‌درسی نیمه تجویزی	
		سنجش برنامهٔدرسی کسب شده	M3	موارد تأثیرگذار برمدرسه، معلم ودانش آموز	۳
			S32	برنامه‌درسی پنهان یا ضمنی	
			S32	برنامه‌درسی پوچ یا تهی	

۲-۲-بُعددوم **عناصر برنامه‌درسی**، شامل ۳ مؤلفه است که بـه ۹ شـاخص تقسـیم‌شـده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۳ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

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

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت برنامه درسی	عناصر برنامه درسی	محتوای برنامه درسی	M1	تأثیر موضوع درس بر یادگیری	
			M2	ملاک بودن کتاب درسی در ارزشیابی	۱
			M5	تأثیر موضوع‌درسی وتوالی آن	
		اهداف برنامه درسی	M2	سنجش با هدف متفاوت	
			M8	سنجش تحقق اهداف برنامهٔ درسی	۲
			M9	تأثیر اهداف دروس هرمقطع تحصیلی برسنجش	
		ارزشیابی برنامه درسی	M3	ارزشیابی مطالب درسی	
			S33	ارزشیابی مراحل اجرا و آموزش	۳
			S33	ارزشیابی ابزار و روش‌های سنجش برنامه	

۲-۳-بُعدسوم روش‌هـای **سـنجش برنامـه‌درسـی**، شـامل ۳ مؤلفـه اسـت کـه بـه ۱۰ شاخص‌تقسیم‌شده، دربین‌شـاخص‌هـا بـر اسـاس نظرسـنجی ازاسـاتید، ۴ شـاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

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

۳-۱-بُعد اول **ویژگی‌های شخصیتی‌وشغلی‌استاد**، شامل چهارمؤلفه است که به ۲۰ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید، ۱۵ شاخص دراولویت بالاتری قرارگرفت.

جدول (۱۱): سازه ارزشیابی کننده (استاد)، بُعد ویژگی‌های شخصیتی وشغلی استاد

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ارزشیابی کننده (استاد)	ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد	تأثیر منش ونگاه استاد	S16	انعطاف پذیری	۱
			S16	انصاف، عدالت و پرهیز از تبعیض	۲

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

۳-۲-بُعددوم **مدیریت کلاس**، شامل پنج مؤلفه است که به ۲۲ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۱۳ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

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

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ارزشیابی کننده (استاد)	مدیریت کلاس	مهارت کلاسداری	S24	تحقیر نکردن و قبول انتقاد دانشجو	
			M1	نحوهٔارائهٔ مطالب و تسلط برموضوع درسی	۱
			M3	توانایی استفاده از فناوری	۲

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
			M4	دانش و مهارت ارزشیابی	۳
			M6	تعیین مقررات کلاس	۴
		توانایی هدایت کلاس	M5	جلوگیری از اضطراب واسترس	۵
			M6	داشتن برنامهٔ هفتگی	
			M8	توانایی تولید و ارائهٔ محتوا	۶
			M8	ارتقاء دانشجویان ضعیف به حد مطلوب	۷
			M10	توانایی دراجرای روش‌های ارزشیابی	
		مهارت ارائه‌درس	S20	توانایی توضیح، تفسیر، نقد و بررسی مفاهیم	۸
			S20	توانایی استفاده از راهبردهای مناسب تدریس	۹
			S19	نحوه ارائه مطالب (تدریس‌آزمایشگاهی، ویدئوکنفرانس، ارائه‌زنده وبرخط)	
		اهمیت حضور وغیاب	M6	تأثیر غیبت در ارزشیابی	۱۰
			M7	حضور مستمر دانشجو درکلاس	
			M7	اختصاص امتیاز وپاداش جهت حضور درکلاس	۱۱
		انواع روش‌های تدریس	M3	ارزشیابی جهت‌تشخیص اشکالات روش‌تدریس	۱۲
			M4	جلسات ژورنال کلاب	
			M6	روش تدریس گروهی	
			M6	روش تدریس case study	
			M6	کلاس اکتشافی	
			S20	کیفیت روش تدریس (فعال یا منفعل بودن)	۱۳

۳-۳-بُعدسوم **نحوهٔ ارزشیابی استاد**، شامل هشت مؤلفه است که به ۲۸ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۱۷ شاخص دراولویت بالاتری قرارگرفت.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کدمصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ارزشیابی‌کننده (استاد)	نحوۀ ارزشیابی استاد	مصاحبه وفن بیان	M4	خلاقیت دربیان دیدگاه	
			M7	توانایی انجام مصاحبه	
			M10	ارزشیابی به وسیلۀ مصاحبه	۱
		ایفای نقش	M2	نقش آفرینی افراد	۲
			M6	تکمیل داستانهای نیمه تمام	
			M6	ارزشیای به وسیلۀ تفسیر وخلاصه نویسی عکس	
		فن ترجمه	M8	درخواست ترجمۀ کتاب از دانشجویان	
			M8	آموزش ازروی نسخۀ لاتین	۳
		گزارش نویسی	M4	گزارش بازدید	
			M6	یادداشت برداری	۴
			M10	بررسی گزارش کارهای مطالعاتی و پژوهشی	۵
		تکالیف کلاسی	M4	تلفیق تکلیف وکارکلاسی	
			M6	میزان مشارکت دانشجودرتدریس و ارزشیابی	۶
			M7	مهارت در انجام تکالیف	۷
		فعالیت‌های پژوهشی	M4	اختصاص فرصت برای ایده پردازی	۸
			M7	توانایی نوشتن مقالۀ	۹
			M6	آموزش نحوۀ نگارش ادبیات تحقیق رساله	۱۰
		شیوۀ سنجش رفتار وعملکرد دانشجو	M2	سنجش به شیوه تحلیلی	۱۱
			M2	ارزشیابی بر اساس توانایی‌های فردی	۱۲
			M4	ارزیابی بوسیلۀ گروهی از اساتید	۱۳
			S23	کیفیت آزمونها (روایی، دقت	

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

۴-سازه ماهیت بازده‌های‌یادگیری به ۳ بُعد،۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص طبقه‌بندی‌شده است هرکدام به تفکیک شامل موارد ذیل می‌باشند:

۴-۱-بُعداول **رویکردهای ارزشیابی**، شامل پنج مؤلفه است که به ۱۵ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۸ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

جدول (۱۴): سازه ماهیت بازده‌های‌یادگیری، بُعد رویکردهای ارزشیابی

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

۴-۲-بُعددوم نحوۀ برخورد با توجه به تفاوتهای فردی، شامل سه مؤلفه است که بـه ۱۲ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌هـا بـر اسـاس نظرسـنجی ازاسـاتید، ۷ شـاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

جدول (۱۵): سازه ماهیت بازده‌های‌یادگیری، بُعد نحوۀ برخورد با توجه به تفاوتهای‌فردی

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت بازده‌های یادگیری	نحوۀ برخورد با توجه به تفاوتهای فردی	مهارت‌های دانشجو درعمل	M1	اطلاعات کلامی و نحوۀ نگارش	۱
			M7	تفکر خلاق	۲
			M8	نظم منطقی ذهنی	
		شناخت کامل دانشجو	M3	توجه به میزان یادگیری افراد	۳
			M4	اهمیت داشتن پیش زمینه علمی دانشجو	۴
			M5	تأثیر توانایی برسنجش فرد	
			M5	داشتن منش، تفکرو روحیۀ پژوهشگری وپرسشگری	۵
			M7	شاخص‌بودن دانشجو در کلاس	
			M8	پاسخ بر اساس خلاقیت ونوآوری	۶

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

		توجه به شیوهٔ رفتاری‌واخلاقی دانشجو	M6	توجه کامل به خصوصیات اخلاقی ورفتاری دانشجو	
			M7	مهارت در استنباط و بیان اندیشه‌های خود	۷
			M10	توجه به تغییرات روحی و روانی دانشجو	

۴-۳-بُعدسوم ارزشیابی حیطه‌های‌یاددهی‌ویادگیری، شامل شش مؤلفه است که به ۲۴ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۱۳ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

جدول (۱۶): سازه ماهیت بازده‌های‌یادگیری، بُعد ارزشیابی حیطه‌های یاددهی‌ویادگیری

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ماهیت بازده‌های یادگیری	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی ویادگیری	سطوح یادگیری	M2	فهم عمیق از موضوع	۱
			M4	تشخیص آموخته‌ها ازراه نوشتن و روایت	
			M5	توانایی تفکر وتعمق	
			M8	تفاوت در مدت زمان لازم برای یادگیری	۲
		انواع یادگیری	M2	یادگیری از نگاه و زبان همسالان	
			M2	یادگیری مشارکتی	۳
			M7	یادگیری مادام العمر	۴
			M7	یادگیری معکوس	۵
		اهمیت حیطهٔ بلوم	M3	میزان تحقق اهدف و حیطه‌ها	
			M3	توجه به دانش، مهارت ونگرش درارزشیابی	۶
			M4	ارتقاء از سطح دانش به ترکیب و ارزشیابی	۷
			M7	رسیدن به سطوح حیطه‌عاطفی از روی سوالهای دانشجو	
			M9	تفاوت اهمیت حیطه‌های بلوم در مقاطع مختلف	۸
		حافظه محوری	M2	سنجش اطلاعات نظری	۹
			M4	تربیت دانشجویانی حافظه‌محور به روش ارزشیابی سنتی	
			M6	ارزشیابی حافظه محوری	
			M2	تکرار و تمرین	۱۰

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

۵-۱-بُعداول **تفاوتهای‌فردی**، شامل پنج مؤلفه است که به ۲۵ شاخص‌تقسیم‌شده، دربین‌شاخص‌هابراساس نظرسنجی ازاساتید،۱۱ شاخص در اولویت بالاتری قرارگرفت.

جدول (۱۷): سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو)، بُعد تفاوتهای‌فردی

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
ارزشیابی شونده (دانشجو)	تفاوتهای فردی	توانایی تفسیر وتحلیل	M2	توانایی تحلیل مقالات	
			M2	توانایی نوشتن و استدلال دانشجو	
			M3	توانایی اثبات مطالب	۱
			M7	توانایی تجزیه‌وتحلیل مطالب	۲
			M7	توانایی ترکیب نظرات	
		توانایی نقد واتتقاد	M4	قدرت اثبات نظرو عقیدهٔ خود	
			M4	توانایی پذیرش نقد و انتقاد	۳
			M5	میزان تسلط برروی مبحث	
			M5	توانایی مقایسه مطالب آموخته شده	۴
			M7	منتقد آموزشی	۵
			M10	توانایی نقد وارزیابی اندیشه‌ها	
		ویژگی‌های فردی	M2	استعداد، انگیزه وعلایق متفاوت دانشجویان	۶

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
		دانشجو	M7	توانایی تبدیل دانش به نگرش مثبت و مهارت	
			M8	تفاوت درتوان دانشجوها	
			S12	سطح تفکر	۷
		توانایی حل‌مسئله	M1	توانایی حل ذهنی مسائل	
			M2	توضیح وتحلیل مسئله	
			M4	مسأله پردازی	۸
			M4	تولید فکرونظریهٔ جدید	
			M7	توانایی جمع‌آوری اطلاعات	۹
		ویژگی‌های خانوادگی دانشجویان	M5	تأثیرمشکلات دانشجو بریادگیری	
			M7	تفاوت در محل زندگی، زمینهٔ علمی وفکری	۱۰
			M10	تأثیر سوابق وتجربیات تحصیلی والدین	۱۱
			S14	تأثیر روابط درون خانواده دانشجو بریادگیری	
			S14	شغل والدین	

۵-۲-بُعددوم **سوابق وتجربیات دانشجویان**، شامل سه‌مؤلفه است که به ۱۲ شاخص تقسیم‌شده، دربین شاخص‌ها بر اساس نظرسنجی ازاساتید،۵ شاخص در اولویت بالاتری قرار گرفت.

جدول (۱۸): سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو)، بُعد سوابق وتجربیات دانشجویان

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

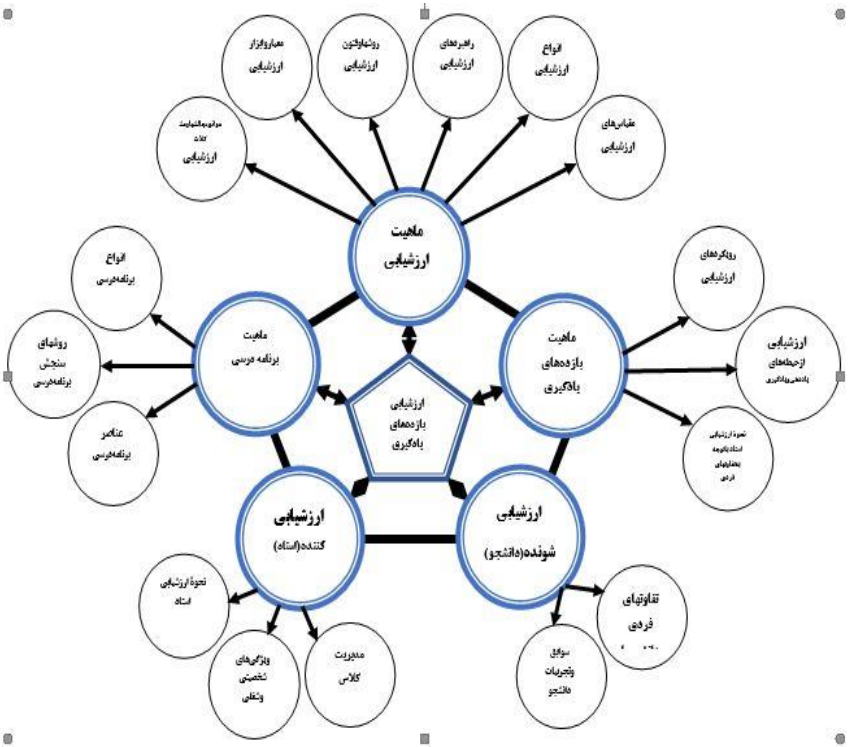
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سازه	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد مصاحبه	شاخص‌ها	اولویتها
		شغل دانشجو	M4	تأثیر شغل برآگاهی وتجربه دانشجو	۲
			M5	هماهنگی پروژه وپایان‌نامه با شغل دانشجو	۳
			M7	زمینه علمی و عملی مناسب	
		رشته و مقطع تحصیلی	M1	ارتباط مقطع تحصیلی با نحوۀ پاسخگویی	۴
			M2	تأثیر مقطع تحصیلی برنگارش مقاله	
			M4	ارتباط نوع ارزشیابی با مقطع تحصیلی	۵
			M4	دانش اندوزی وفعالیت بیشتر با توجه به مقطع	
			M5	تفاوت در طراحی سؤال در هر مقطع	

پاسخ به سؤال ۲- الگوی ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری کدام است؟

طراحی‌الگوی‌ارزشیابی‌بازده‌های‌یادگیری: درمجموع ۳۲۰ شاخص،۸۷ مؤلفه،۱۷ بُعد و ۵ سازه (ماهیت‌ارزشیابی، ارزشیابی کننده (استاد)، ماهیت‌بازده‌های‌یادگیری، ارزشیابی شونده (دانشجو) وماهیت‌برنامه‌درسی) درپژوهش پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری به دست آمد که نشان می دهد ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری در احاطه ۵ سازه قرار گرفته و هر سازه به تعدادی بُعد، مقوله و شاخص متصل شده است که به هم ارتباط دارند. مدل نهایی آن به شکل ذیل ترسیم گردید.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]



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

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

به‌منظور بررسی اعتبارداده‌های به‌دست‌آمده ازنظر ۳۶ استاد دیگر دانشگاه‌های استان‌تهران که در این موضوع صاحب‌نظرند تا رسیدن به‌اشباع‌نظری به روش نمونه‌گیری هدفمند بهره گرفته‌شد که به صورت ذیل دسته‌بندی شدند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

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

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

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

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

سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخصها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند
ارزشیابی‌کننده (استاد)	ویژگی‌های‌شخصیتی‌وشغلی استاد	۴	۲۰	۱۵ شاخص
	مدیریت کلاس	۵	۲۲	۱۳ شاخص
	نحوهٔارزشیابی (استاد)	۸	۲۸	۱۷ شاخص

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخصها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند
ماهیت بازده‌های یادگیری	رویکردهای ارزشیابی	۵	۱۵	۸ شاخص
	نحوهٔ برخورد باتوجه‌به‌تفاوتهای‌فردی	۳	۱۲	۷ شاخص
	ارزشیابی حیطه‌های یاددهی‌ویادگیری	۶	۲۴	۱۳ شاخص

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

سازه	بُعدها	تعداد مقوله‌ها	تعداد شاخصها	تعداد شاخص‌هایی که بعد از سنجش نظر اساتید در اولویت بالاتری قرار گرفتند
ارزشیابی‌شونده (دانشجو)	تفاوتهای‌فردی	۵	۲۵	۱۱ شاخص
	سوابق وتجربیات دانشجویان	۳	۱۲	۵ شاخص

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

ردیف	سازه	بُعد	مؤلفه	شاخص
۱	ماهیت‌ارزشیابی	۶	۳۸	۱۳۴
۲	ماهیت‌برنامه‌درسی	۳	۹	۲۸
۳	ارزشیابی‌کننده (استاد)	۳	۱۷	۷۰
۴	ماهیت بازده‌های‌یادگیری	۳	۱۴	۵۱
۵	ارزشیابی‌شونده (دانشجو)	۲	۸	۳۷

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جمع‌بندی، بحث و نتیجه‌گیری

درپژوهش حاضر سعی در طراحی الگوی پدیدارشناسی ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری دانشجویان باکمک تجربهٔ زیست شدهٔ اساتید دانشگاه وامکانات وشرایط حاکم بر نظام آموزش عالی کشورمان، جهت تغییر نگرش به ارزشیابی ازحالت دریافت مدرک، نمره و طی‌کردن دوره به سمت یادگیری و تثبیت مطالب آموخته شده و رسیدن به سطوح بالای حیطه‌های یادگیری بلوم شده است. این الگو شامل ۵ سازه (ماهیت‌ارزشیابی، ماهیت برنامه درسی، ارزشیابی‌کننده (استاد)، ماهیت بازده‌های یادگیری و ارزشیابی شونده (دانشجو))،۱۷ بُعد،۸۷ مقوله و ۳۲۰ شاخص می‌باشدو نشان می‌دهد ارزشیابی بازده‌های یادگیری در احاطه ۵ سازه نامبرده شده است و سازه‌ها، ابعاد وشاخصهای به‌دست‌آمده با هم مرتبط‌اند و سهم یکسانی دارند که به شرح هر سازه در ذیل می‌پردازیم.

۱-سازه ماهیت ارزشیابی به ۶ بُعد،۳۹ مؤلفه و ۱۳۴ شاخص‌طبقه‌بندی وموردبررسی قرارگرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ماهیت‌ارزشیابی یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری است وازنظراساتید توجه‌به ابعاد، مؤلفه‌هاوشاخصهای آن درهرچه بهتر برگزارشدن ارزشیابی‌بازده‌های‌یادگیری تأثیرمثبت خواهد گذاشت واین یافته بانتایج مطالعات: عزیزوهمکاران (۲۰۱۸)، هادولو وهمکاران (۲۰۱۷)، کوارتز (۲۰۱۶)، لیو (۲۰۱۶)، زیوس وهمکاران (۲۰۱۴)، سلیمی‌وامینی (۱۳۹۷)، عالی‌وقمصری (۱۳۹۵)، ناصری، دلبروهمکاران (۱۳۹۴)، عشرت‌وقرونه (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

۲-سازه ماهیت برنامه‌درسی به ۳ بُعد،۹ مؤلفه و ۲۸ شاخص طبقه بندی وموردبررسی قرارگرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ماهیت برنامه‌درسی یکی از ۵ سازه مهم در ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری است وازنظراساتید توجه‌به ابعاد، مؤلفه‌هاوشاخصهای آن درهرچه بهتر برگزارشدن ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری تأثیرمثبت خواهدگذاشت واین یافته بانتایج مطالعات: ملدوان (۲۰۱۶)، پائولین (۲۰۱۵)، مرچنت وهمکاران (۲۰۱۴)، کلباسی‌وهمکاران (۱۳۹۴)، شکوری‌زاده‌وهمکاران (۱۳۹۳)،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ماکولاتی‌وهمکاران (۱۳۹۲)، سرمدی‌وویسی‌تبار (۱۳۹۱)، ناظم‌نژاد (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

۳-سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) به ۳ بُعد،۱۷ مؤلفه و ۷۰ شاخص طبقه‌بندی وموردبررسی قرارگرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضرنشان داد که ارزشیابی‌کننده (استاد) یکی از ۵ سازه مهم درارزشیابی‌بازده‌های‌یادگیری است وازنظر اساتید توجه به ابعاد، مؤلفه‌هاوشاخصهای آن درهرچه بهتر برگزارشدن ارزشیابی‌بازده‌های‌یادگیری تأثیرمثبت خواهد گذاشت واین یافته بانتایج مطالعات: ملگوزه‌وهمکاران (۲۰۱۷)، سامبل (۲۰۱۶)، پریراوهمکاران (۲۰۱۶)، میرزایی‌وهمکاران (۱۳۹۴)، شفیع‌پورمطلق‌وهمکاران (۱۳۹۲)، عباس‌زاده وهمکاران (۱۳۹۲)، معروفی (۱۳۸۶) همسو می‌باشد.

۴- سازه ماهیت بازده‌های‌یادگیری به ۳ بُعد،۱۴ مؤلفه و ۵۱ شاخص طبقه‌بندی وموردبررسی قرارگرفت. در این راستا نتایج پژوهش حاضرنشان دادکه ماهیت‌بازده‌های‌یادگیری یکی از ۵ سازه مهم درارزشیابی بازده‌های یادگیری است وازنظراساتید توجه‌به ابعاد، مؤلفه‌هاوشاخصهای آن درهرچه بهتر برگزارشدن ارزشیابی‌بازده‌های‌یادگیری تأثیرمثبت خواهد گذاشت واین یافته بانتایج مطالعات: لائووهمکاران (۲۰۱۹)، فدیلاه‌وهمکاران (۲۰۱۷)، هاونس‌وهمکاران (۲۰۱۶)، پائولینی (۲۰۱۵)، مک‌دول‌وهمکاران (۲۰۱۲)، براری وهمکاران (۱۳۹۸)، عطارپوروهمکاران (۱۳۹۷)، مالکی‌وهمکاران (۱۳۹۷)، صالحی‌وهمکاران (۱۳۹۵)، مقدم‌وعباس‌پور (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

۵-سازه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) به ۲ بُعد،۸ مؤلفه و ۳۷ شاخص طبقه‌بندی وموردبررسی قرارگرفت. در این دراستا نتایج پژوهش حاضرنشان دادکه ارزشیابی‌شونده (دانشجو) یکی از ۵ سازه مهم درارزشیابی بازده‌های یادگیری است وازنظراساتید توجه‌به ابعاد، مؤلفه‌هاوشاخصهای آن درهرچه بهتر برگزارشدن ارزشیابی‌بازده‌های‌یادگیری تأثیرمثبت خواهد گذاشت‌واین یافته بانتایج مطالعات: کلین وهمکاران (۲۰۱۸)، متکوفسکی‌وهمکاران (۲۰۱۶)، چلن‌وهمکاران (۲۰۱۵)، کلیموا (۲۰۱۴)، الکوران (۲۰۱۲)، ناصری (۱۳۹۶) همسو می‌باشد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بنابراین انتظار می‌رود با توجه به رشد شتابان کمی آموزش عالی درایران طی سالهای اخیر زمان پرداختن به امرکیفیت وگام برداشتن درجهت ارتقای آن فرارسیده است. این امر تحقق نمی‌یابد مگر این که ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری دانشجویان جزو فرهنگ دانشگاه درآید زیرا ابزار علمی واجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی وحدود انتقال دانش ومهارتها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود.

لذا شایسته است که دست اندرکاران ومسئولان حوزه برنامه‌ریزی نظام آموزش عالی کشور زمینه را برای هدایت چگونگی انجام فرایند ارزشیابی دانشجویان در دانشگاه هموار سازند وجهت رفع این نواقص وکمبودها برآیند و به تحولات علمی روز درتدوین الگوی ارزشیابی بازده‌های‌یادگیری با نیازهای‌جامعه وافزایش توانمندی‌ها وصلاحیتهای حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به‌عنوان یک سیاست راهبردی توجه نمایند. چراکه توجه صرف به ارزشیابی ویا یادگیری به‌تنهایی نمی‌تواند نتیجهٔ درستی‌درپی داشته‌باشد؛ زیرا درفرایندارزشیابی؛ دانشجو، استاد وبرنامه درسی نیز نقش مؤثری دارند ودر نظرنگرفتن هرکدام در روند ارزشیابی می‌تواند نتیجهٔ را تغییردهد. امید است که با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش وسایر تحقیق‌های مرتبط، شاهد ارتقاءکیفیت واثربخشی نظام آموزش عالی کشور باشیم.

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

۱-با توجه به سازه ماهیت ارزشیابی دربُعد معیار وابزارسنجش پیشنهاد می‌شود اساتید دانشگاه ضمن داشتن دفتری برای ثبت فعالیت‌های دانشجویان، از انواع روش‌های طراحی‌سؤال وابزارسنجش استفاده نمایند، زیرا یک شکل وثابت عمل‌کردن بعضی اساتید باعث می‌شود آرشیو سؤالات آن استاد نسل به‌نسل دربین دانشجویان بچرخد.

۲-با توجه به سازه ماهیت‌برنامه‌درسی دربُعد روش‌های ارزشیابی‌برنامه‌درسی پیشنهاد می‌شود دانشگاه ازاساتید برجسته وباتجربه دعوت نماید تا کتابهای راهنمای اساتید برای هردرس ورشته طراحی نمایند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۳-با توجه به سازه ارزشیابی‌کننده (استاد) دربُعد نحوهٔ ارزشیابی استاد پیشنهاد می‌شود. دانشگاه شیوه‌نامه‌ای طراحی نماید تا الگوی ارزشیابی کنونی ازحالت آزمون کتبی (تستی‌وتشریحی) به سمت استفاده ازسایر الگوهای ارزشیابی پیش رود به‌عنوان مثال: الگوی ارزشیابی مبتنی برروبکرد سیستماتیک، هدف‌مدار، تایلری،CIPP ،کرک پاتریک، کلاسیک و... بهره گرفته شود و فعالیتهای عملی دانشجویان فقط به نوشتن مقاله، ترجمه وکنفرانس کلاسی خلاصه نشود و از پوشه کار، کارعملی که نشان دهد به مرحلهٔ کاربرد رسیده است؟!، ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی، خودارزیابی، ارزشیابی از گروه، سوالات مهارت محور، تکالیف تحقیقی، پرسش شفاهی و... نیز استفاده گردد.

۴-با توجه به سازه ماهیت‌بازده‌های‌یادگیری دربُعد ارزشیابی‌حیطه‌های یاددهی‌ویادگیری پیشنهاد می‌شود دانشگاه کارگاه‌های آموزش روانشناسی‌یادگیری جهت آشنایی اساتید بانحوهٔ یادگیری دانشجویان، سطح‌تفکر، حیطه‌های یادگیری، روش‌های تثبیت وتقویت یادگیری و... برگزار نماید.

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

فهرست منابع فارسی

منابع فارسی:

- آقازاده، محرم. (۱۳۹۴). تکنولوژی‌آموزشی بر پایه رویکرد ساخت‌گرایی. تهران: نشرآییژ.
- آقازاده، محرم. (۱۳۹۵). راهنمای سنجش و ارزشیابی آغازین ابزارهای کمی و کیفی. مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.
-
- بازرگان‌هرندی، عباس. (۱۳۹۶). ارزشیابی‌آموزشی: مفاهیم، الگوهاوفرایندعملیاتی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه‌وتدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت.(
- براری، نوری؛خراسانی، اباصلت؛رضایی‌زاده، مرتضی؛اعلامی، فرنوش؛(۱۳۹۸). ارزشیابی‌ازاهداف‌سطوح‌عالی‌یادگیری‌درمحیط‌های یادگیری الکترونیکی. «نشریه علمی آموزش وارزشیابی»سال دوازدهم ـ شماره ۴۵ ـ بهار ۱۳۹۸ ص.۱۳۲-۱۱۱.
- جان گالن. سیلور، ویلیام ام.الکساندر، آرتورجی. لوئیس (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی درسی، ترجمه: غلامرضا خوئی‌نژاد، ناشرآستان قدس رضوی مشهد
- جفایی‌دلویی، رضا؛کریمی‌مونقی، حسین؛علیزاده، سمیه. (۱۳۹۴). آزمونی برای آموزش و ارزشیابی دانشجویان. پژوهش‌در آموزش پزشکی. نامه به سردبیر: پاپ کوییز.
- خورشیدی، عباس (۱۳۹۴). ارزشیابی آموزشی، ناشر یسطرون
- رضایی، ناهید؛حسینی، فخرالسادات؛دهقان، فرزانه؛سلطانی، لیلا؛عزیزی، اعظم (۱۳۹۵) بررسی اثربخشی طراحی آموزشی بر اساس حیطه شناختی بلوم با بازده‌های یادگیری گانیه، مرکز آموزش عالی شهید شرافت تهران

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- سرمدی، محمدرضا؛ویسی تبار، سلام. (۱۳۹۱). طراحی‌یادگیری مبتنی بر وب با تأکید برمعرفت‌شناسی سازنده‌گرایی. دو فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد سال بیست و یکم- دوره جدید شماره ۴.
- سلیمی، جمال؛امینی، بهنام. (۱۳۹۷). مطالعه تجارب دانشجویان ارشد از روش‌های ارزشیابی اساتید؛ارائه مدلی‌مفهومی. نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی. ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی.
- شانک، دیل اچ.(۱۳۹۳). نظریه‌های‌یادگیری، چشم‌اندازی تعلیم وتربیتی. ترجمه: کریمی، یوسف. نشر ویرایش، چاپ دوم زمستان.
- شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۹۴). رویکردهای‌یاددهی-یادگیری‌مفاهیم، بنیادهاونظریه‌ها. مشهد: نشرآستان‌قدس‌رضوی.
- شفیع‌پورمطلق, فرهاد؛نظری، حسین. (۱۳۹۲). ارائه مدلی جهت ارزیابی راهبردهای‌یادگیری الکترونیکی مؤثر برپیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه فناوری آموزش ۸.
- شکورزاده، رضا؛ملکی، حسن؛قصابی‌چورسی، مهدی. (۱۳۹۳). کیفیت‌سنجی برنامه‌های‌درسی تحصیلات‌تکمیلی گروه مدیریت وبرنامه‌ریزی‌آموزشی. فصلنامه علوم‌انسانی.
- صالحی، وحید؛فیض‌آبادی، نرگس؛مؤمنی راد، اکبر. (۱۳۹۵). مدل رابطه‌ای یادگیری مشارکتی برخط و راهبردهای آموزشی مبتنی برآن. همایش ملی آموزش.
- صوفی‌زاده، پروانه؛ادیب، یوسف؛رضاپور، یوسف. (۱۳۹۴). پدیدارشناسی تجربیات اساتید دانشگاه‌تبریز درخصوص عوامل مؤثر بربهبود فرایند یادگیری دانشجویان. دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی تبریز.
- عالی، آمنه؛ مبارک قمصری، ریحانه. (۱۳۹۵). فراتحلیل اثربخشی ارزشیابی توصیفی بر ارتقای بازده‌های‌یادگیری. فصلنامه تعلیم وتربیت شماره ۱۳.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- عباس‌زاده، عباس. (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های متداول ارزشیابی وارتباط آن با رویکردهای‌یادگیری دردانشجویان پرستاری دانشگاه علوم‌پزشکی کرمان. گامهای توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۰.
- عشرت‌آبادی، حسن؛قرونه، داود. (۱۳۹۳). بررسی معیارهای ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی درآموزش‌عالی‌وارائه چارچوبی ارزیابی آن. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی تهران.
- عطارپور، محمدرضا؛کزازی، ابوالفضل؛الیاسی، مهدی؛بامدادصوفی، جهانیار. (۱۳۹۷). مدل‌ارتقاءیادگیری‌فناورانه‌برای‌توسعه‌نوآوری دوسوتوان؛ مطالعه موردی صنعت فولاد کشور. فصلنامه علمی-پژوهشی بهبود مدیریت دوره دوازدهم پائیز.
- فراهانی، محمدی. (۱۳۹۳). بررسی برخی عوامل مؤثر بردستاوردهای یادگیری دورهٔ کارشناسی آموزش مهندسی برق، رسالهٔ دکتری سنجش آموزش. دانشکدهٔ روانشناسی و علوم‌تربیتی دانشگاه تهران.
- قدیم‌خانی، رسول (۱۳۹۳). اصول وروشهای یاددهی‌ویادگیری، دوره یکساله مهارت‌آموزی کارآموزان استخدام پیمانی آموزش وپرورش، دانشگاه تربیت دبیرشهید رجایی
- قناعتیان جهرمی, فاطمه. (۱۳۹۸). تأثیر بیان آموزشی حمایت کننده استقلال بر یادگیری یک مهارت ورزشی: نقش واسطه‌ای حق انتخاب ادراک شده، پنجمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، بندرعباس، دانشگاه فرهنگیان. ص ۶۹-۷۸.
- کلباسی، افسانه؛نصر، احمدرضا؛خروشی، پوران؛اطهری‌اصفهانی، زینب‌السادات. (۱۳۹۴)."بررسی مؤلفه‌های‌ارزشیابی واحد درسی واجرای موردی آن توسط دانشجو معلمان مرکز شهیدرجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان."
- ماکولاتی، زهره؛نقدی، مجید؛ نقی زاده، محمدمهدی؛ بهار، محبوبه. (۱۳۹۲). ارزیابی نقش عوامل مؤثر درطراحی الگوی منظم آموزشی بر یادگیری ازدیدگاه دانشجویان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

علوم‌پایه دانشگاه علوم‌پزشکی‌فسا. مجله ایرانی آموزش درعلوم‌پزشکی: خرداد ۱۳۹۲، دوره ۱۳، شماره ۳. (پیاپی ۵۳) ازصفحه ۱۹۰ تا صفحه ۲۰۰.

- مالکی، مائده؛فردانش، هاشم؛ابراهیم طلایی؛حاتمی، جواد. (۱۳۹۷). طراحی واجرای الگوی یادگیری مبتنی برنمونه‌سازی وتأثیرآن بر یادگیری مفاهیم و کنش‌های نمونه سازی. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۶.
- معروفی، یحیی. (۱۳۸۶). تبیین عوامل مؤثربرکیفیت آموزش دردانشگاه‌ها وطراحی الگوی مناسب برای‌ارزشیابی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشتهٔ علوم‌تربیتی- برنامه‌ریزی‌درسی.
- مقدم، آرش؛عباس پور، عباس (۱۳۹۰). طراحی مدل مفهومی یکپارچهٔسازمان یادگیرنده. فصلنامهٔ علمی-پژوهشی رهیافتی‌نو در مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. سال دوم- شماره ی ۴، پیاپی ۸. ص ۵۴-۲۱.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۶). برنامه‌ریزی درسی. (راهنمای عمل). تهران: انتشارات پیام اندیشه.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۲) مبانی برنامه‌ریزی آموزشی متوسطه. تهران : انتشارات سمت.
- ملکی، حسن؛محمدی‌مهر، مژگان (۱۳۸۸) فرآیند ارزشیابی برنامه‌درسی، مجله: دانشکده ارتش‌جمهوری‌اسلامی‌ایران، سال چهارم، شماره ۲، پاییز وزمستان، شماره مسلسل ۷
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). برنامه درسی. (نظرگاهها، رویکرده وچشم اندازها). تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.
- میرزایی، علیرضا؛کاوری‌زاده، فروزان؛لهرابیان، وحید؛یگانه، زیبا. (۱۳۹۴). روش‌های ارزشیابی‌پیشرفت‌تحصیلی دانشجویان؛دانشگاه علوم‌پزشکی ایلام. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش درعلوم‌پزشکی.;۸(۲).: ۹۱-۹۷.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- ناصری, دلبر؛نوریان‌فر، سیدکرم؛شجاعت‌پور، جواد. (۱۳۹۴). تأثیرارزشیابی تدریس اساتید برفرایند یادگیری دانشجویان، سومین همایش ملی مدرسه فردا، چالوس، دانشکده فنی وحرفه‌ای سما واحد چالوس.
- ناصری، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی تجربه زیسته اساتیدگروه علوم‌انسانی ازشیوه‌های ارزشیابی‌دانشجویان وپیامدهای روانشناختی آن. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- ناظم نژاد، ندا. (۱۳۹۰). بررسی رابطهٔبین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز با راهبردهای تدریس، روش‌های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان در فرایند یاددهی– یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دررشتهٔ علوم‌تربیتی– مدیریت آموزشی.
- نعمتی، ش‌وک. (۱۳۹۶). نقش تکنولوژی کمکی در ارتقای کیفیت‌یادگیری افراد دارای نیازهای‌آموزشی ویژه: پژوهشی نظام‌مند درحوزه ناتوانیهای تحولی. مجله مطالعات ناتوانی.
- نوری امام‌زاده ئی، طاهره؛نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی وابعاد دوگانه کمال‌گرایی، رویکردهای نوین آموزشی دانشکدهٔ علوم‌تربیتی وروانشناسی دانشگاه اصفهان. سال یازدهم، شمارهٔ ۱، شمارهٔ پیاپی ۳۲، بهار و تابستان ۱۳۹۵.
- یوسفی افراشته، مهدی. (۱۳۹۳). ساخت واعتباریابی آزمون سنجش دستاوردهای‌یادگیری دورهٔ کارشناسی علوم آزمایشگاهی. رسالهٔ دکتری سنجش آموزش، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه تهران.

ب: فهرست منابع انگلیسی

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Alkin,M. C. & Christie. A. C. (2012). An Evaluation Theory Tree, In. M. C. Alkin. (Ed.). Evaluation Roots: Tracing theorists ‘Views and influences,. (pp. 12-65)
- Alkuran. (2012). "Evaluation Methods for Student Learning in Higher Education. Journal of Instructional Pedagogies Volume 21.
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018).Implementation of CIPP Model for quality evaluation at school level: A case study.Journal of Education and Educational Development, 5. (1),189-206.
- Bacanli, H.,& Sahinkaya, O. (2018).The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. Procedia-Social and Behavioral Sciences,12, 562-567.
- Berrett,D. (2016).The next great hope for measuring learning.Chronicle of Higher Educatio. Retrieved from http: //chronicle. Com/article/The-Next-Great - Hope- for/238075.
- Biggs, J. B. (2011).Enhancing learning: A matter of style or approach? In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.),Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. (73–102).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Candra, R., Rahayu, E. S.,& Putra, N. M. D. (2020).Development of Science Module SETS Approach to Strengthen Cognitive Learning Outcomes of Elementary School Students. Journal of Primary Education, 9. (3), 20-29.
- Carenys,J.,Moya,S.,&Perramon,J. (2017).Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcomes. Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review, 20. (2), 118-130.
- Chan, C. K.Y., & Prosser, M. T. (2015).Evidence of Student Learning Outcomes–Why and How?. In International Conference: Assessment For Learning In Higher Education: Pre-conference Workshop, 2015.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]