

## بررسی دیدگاه و تمایل دانشجویان درباره انواع روش‌های ارزشیابی آموزشی

معصومه فروزانی<sup>۱</sup> و بهنام همتی<sup>۲</sup>

### چکیده

ارزشیابی‌های آموزشی بخش مهمی از فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی محسوب می‌شود، که در آن هم فراگیران در فرایند آموزشی متمایز می‌گردند و هم به مدرس در ارزیابی عملکرد خود کمک می‌کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان درباره انواع روش‌های ارزشیابی آموزشی صورت گرفته است. روش پژوهش، پیمایشی است. جامعه آماری مطالعه شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ دانشگاه بوده (N=۲۲۰۰) که از میان آنها نمونه‌ای به حجم ۳۲۲ نفر با استفاده از جدول نمونه کرجسی و مورگان به روش نمونه‌گیری ساده تصادفی انتخاب گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه بود که روایی آن با کسب نظر شماری از اساتید ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه رامین خوزستان بررسی شد. پایایی سوالات پرسشنامه نیز به وسیله محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد تایید قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS V20 نشان داد پاسخگویان بیشتر به روش ارزشیابی به صورت سوالات چند گزینه‌ای علاقه‌مند هستند و کمترین علاقه را هم به روش ارزشیابی به صورت آزمون شفاهی دارند. همچنین رابطه آماری معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ بین جنسیت پاسخگویان با انتخاب سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای، و معدل پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انتخاب آزمون شفاهی به عنوان ارزشیابی آموزشی وجود دارد. در نهایت نیز بر اهمیت نظرخواهی اساتید از دانشجویان برای انتخاب روش‌های ارزشیابی دروس تاکید شده است.

**کلمات کلیدی:** ارزشیابی آموزشی، تمایل، روش‌های ارزشیابی

۱ استادیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده مهندسی زراعی و عمران روستایی، دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان، اهواز، ایران (مستول مکاتبات: [m.forouzani@yahoo.com](mailto:m.forouzani@yahoo.com))

۲ دانشجوی کارشناسی ارشد ترویج و آموزش کشاورزی، گروه ترویج و توسعه روستایی، دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان، اهواز، ایران (Email: [b.hemmati68@gmail.com](mailto:b.hemmati68@gmail.com)).

## مقدمه

امروزه جهان، پرمخاطره، پر از تغییر و تحول است و نظام آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر این تغییرات و اصلاحات قرار دارد. از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با شعار آموزش برای همه، تمامی کشورهای جهان را به اصلاحات آموزشی فراخواند و هدف از اصلاحات آموزشی را بهبود کیفیت نظام آموزشی اعلام کرد (زمانی فرد و همکاران، ۱۳۸۹). از این رو، جوامع بشری با عنایت به توسعه آموزش و پرورش خود، به دنبال پیمودن پله‌های ترقی و توسعه همه جانبه می‌باشند. در توسعه آموزش و پرورش، ملاک‌ها و فاکتورهای بسیاری نقش دارند که یکی از مهمترین آنها نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش است (قلی زاده و همکاران، ۱۳۹۱). در آموزش و پرورش سنتی، ارزشیابی به عنوان آخرین حلقه‌های فرایند یاددهی، یادگیری تلقی می‌شود که در پایان دوره آموزشی برای جدا کردن فراگیران با توانایی یادگیری متفاوت به کار می‌رفت (قلی زاده و همکاران، ۱۳۹۱). اما ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی این امر محقق شده است (سیف، ۱۳۸۴؛ Owston, 2008). ارزشیابی، در واقع بازخورد مراحل انجام یک فرایند می‌باشد که بر اساس آن میزان حصول یا عدم حصول به اهداف را می‌توان مورد کاوش قرار داد (خرسندی و همکاران، ۱۳۹۲). ارزشیابی مبتنی بر اهداف آموزشی در تعریف عبارت است از یک برنامه آموزشی حاوی اهداف آموزشی (آن درس) که فراگیر می‌بایست در پایان دوره آن اهداف را آموخته باشد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۱).

اما امروزه ارزشیابی را بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری می‌دانند که همراه با آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن، به گونه‌ای مستمر انجام می‌گیرد و به جای تأکید بر طبقه بندی فراگیران و مقایسه آنان با یکدیگر، هدایت یادگیری آنان را در مرکز توجه خود قرار می‌دهد (قلی زاده و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، ارزشیابی فرایندی فراگیر و ضروری برای تمامی سازمان‌ها و مؤسسات آموزش عالی است که عدالت و تعالی را هدف خود قرار داده‌اند. محوری‌ترین ارزش نهادهای دانشگاهی در درجه نخست، بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است (امدادی و همکاران، ۱۳۹۲). هر نظامی جهت بقاء و حفظ پویایی خود ناگزیر از بهبود کیفیت است و ارزشیابی می‌تواند مهمترین نقش را در بهبود کیفیت آن نظام ایفا نماید (خندقی و عجم، ۱۳۹۰). روند رو به رشد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و رقابت آن‌ها در جهت ارتقاء کیفی ایجاب می‌کند تا این مراکز ارزشیابی دقیق و کاملی از عوامل آموزشی خود داشته باشند (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰؛ Nasrollahi et al., 2014). به طوری که در حال حاضر، تقریباً در تمامی دانشگاه‌ها از نظرات دانشجویان برای ارزشیابی‌های آموزشی و اندازه‌گیری کیفیت تدریس اساتید استفاده می‌شود (Alhija and Fresko, 2000). ارزشیابی آموزشی همواره فرایند مهمی در سیستم‌های آموزشی بوده است (آیت و حری نجف

آبادی، ۱۳۸۹). در ارزشیابی آموزشی کیفیت و اثربخشی برنامه آموزشی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (قائمیان و همکاران، ۱۳۹۰).

به گفته شعبانی (۱۳۸۲) اغلب آموزشگران وقتی که به ارزشیابی یادگیرندگان می‌اندیشند، فکرشان متوجه تعریف محدود انواع آزمون‌های کتبی می‌شود، اما آموزشگر باید خود را از قید ارزشیابی‌های کتبی و شفاهی معمول برهاند و از روش‌های دیگر ارزشیابی یا به صورت مستقل و یا به صورت ترکیبی استفاده نماید، آموزشگران در فرایند تدریس حداقل می‌توانند از چهار روش ارزشیابی از طریق مشاهده، انجام کار، آزمون شفاهی، آزمون‌های کتبی، یا از مجموع روش‌های فوق و یا از آزمون‌های ترکیب شده که به آزمون‌های موقعیتی معروف است استفاده کند. داودی و شکرالهی (۱۳۹۰) به مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران پرداختند که نتایج به دست آمده پژوهش آنان نشان می‌دهد معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی، این طرح را نسبت به ارزشیابی سنتی از نظر مطابقت با استانداردهای چهارگانه بهتر ارزیابی نموده‌اند. خندقی و عجم (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی پیوند نظری رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزشی و تبیین پیامدهای آن بر حوزه عمل پرداختند که یافته‌های تحقیق نشان داد رویکرد ارزشیابی هدف محور با الگوی کیفیت هدف محور، رویکرد مدیریت‌محور با الگوی رضایت‌مندی و رویکرد ارزشیابی طبیعت‌گرایانه یا مشارکت‌کننده محور با الگوی یادگیری سازمانی ارتباط دارد. افزون بر این، رویکرد ارزشیابی متخصص محور از این حیث که متخصصان همواره درگیر ارزشیابی هستند، با تمامی الگوهای کیفیت آموزشی پیوند دارد. یادگار زاده (۱۳۸۳) به بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان پرداخت که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد معلمان برای ورود به فرایند آموزش و کلاس درس باید دارای دانش و تخصص لازم برای یاددهی و یادگیری باشند. عباسی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی روش‌های ارزشیابی دروس نظری و عملی دانشجویان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران پرداختند؛ نتایج نشان داد که امتحان میان‌ترم در ۳۵٪ کل دروس نظری و عملی جهت ارزشیابی دانشجویان استفاده می‌شود و در میان روش‌های ارزشیابی، روش سؤالات چند گزینه‌ای با ۷۰٪ فراوانی در میان روش‌های متداول رتبه اول را داراست.

ارزشیابی آموزشی مسأله بسیار مهمی است که به صورت منظم و علمی در اکثر رشته‌های دانشگاهی صورت نپذیرفته است در حالی که ارزیابی جزء جدانشدنی در آموزش و زمینه ساز تحولی شگرف است (فتحی و اجارگاه و همکاران ۱۳۹۳). در همین راستا، با توجه به مطالعه پژوهش‌های قبلی و تجربیات پژوهشگران این تحقیق، در دانشگاه رامین مطالعه زیادی درباره بررسی دیدگاه دانشجویان دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تمام‌گرایش‌ها در خصوص روش‌های ارزشیابی آموزشی انجام نگرفته است، بنابراین این مطالعه در پی بررسی این موضوع می‌باشد. همچنین از آنجایی که روش‌های ارزشیابی‌های آموزشی در

موفقیت فرایندهای آموزشی بسیار اهمیت دارند و هیچ یک از روش‌های روش‌های ارزشیابی نمی‌تواند همیشه و در همه شرایط نتیجه بخش باشند، متناسب ساختن این روش‌ها با سبک شناختی یادگیرندگان ضروری است (آزادی، ۱۳۸۷). بنابراین با توجه به اهمیت ارزشیابی‌های آموزشی در اخذ بازخورد لازم در جهت بهبود کیفیت تدریس، و دیدگاه دانشجویان درباره انواع روش‌های ارزشیابی مطالعه حاضر بر اساس سؤالات زیر طراحی و انجام خواهد گرفت. در این پژوهش می‌خواهیم بدانیم که جنسیت و مقطع تحصیلی پاسخگویان در میزان علاقه آنها برای انتخاب روش‌های ارزشیابی موثر است؟ شناسایی اینکه تمایل دانشجویان به انتخاب کدام نوع روش‌های ارزشیابی (عملی یا تئوری) می‌باشد؟ لذا تحقیق حاضر در پی آن است تا دیدگاه دانشجویان را در خصوص روش‌های ارزشیابی آموزشی در دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان مورد بررسی قرار دهد.

### روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش پیمایش انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد که در دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در حال تحصیل بودند، به تعداد ۲۲۰۰ نفر، تشکیل دادند. از این تعداد بر اساس جدول تعیین اندازه نمونه کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) نمونه‌ای به حجم ۳۲۲ نفر به روش ساده تصادفی انتخاب گردید. برای گردآوری اطلاعات بر اساس مراحل مختلف از روش‌های متناسبی چون مطالعات اسناد (فهرست مربوط به تعداد و اسامی دانشجویان به تفکیک مقطع و رشته تحصیلی) و مدارک کتابخانه‌ای، کاوش‌های اینترنتی و نیز بررسی میدانی بهره گرفته شد. بنابراین بخش اعظم داده‌ها از طریق پرسشنامه‌ای محقق ساخت جمع‌آوری شد که شامل نامه همراه به منظور معرفی مختصر انواع روش‌های ارزشیابی، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای پاسخگویان و گویه‌های متغیرهای مورد مطالعه بود. این گویه‌ها در قالب طیف لیکرت ۵ امتیازی (۱- خیلی کم تا ۵- خیلی زیاد) مورد سنجش قرار گرفتند. در این پژوهش برای تأیید روایی پرسشنامه از نظرات پیشنهادی گروهی از متخصصین موضوعی استفاده گردید که پس از اعمال اصلاحات پیشنهادی آنان، چنین اطمینان حاصل گردید که روش‌های تدریس و سؤالات مطرح شده، قابلیت اندازه‌گیری محتوا و خصوصیات مورد نظر پژوهش حاضر را دارا می‌باشند. پایایی پرسشنامه نیز با انجام آزمون پیش‌راهنما و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ مورد تأیید قرار گرفت. جهت تجزیه تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSSv20 استفاده گردید.

### یافته‌ها

نظر به اهمیت شناخت ویژگی‌های فردی نمونه تحقیق در درک و تفسیر یافته‌ها، اطلاعات مربوط به

بررسی دیدگاه و تمایل دانشجویان درباره انواع روش‌های ارزشیابی آموزشی □ ۱۲۹

ویژگی‌های عمومی پاسخگویان در جدول ۱ ارائه گردیده است. میانگین، کمینه و بیشینه سن پاسخگویان به ترتیب ۲۲/۶۶، ۱۸ و ۳۴ سال می‌باشد. میانگین معدل، کمینه و بیشینه آن در بین پاسخگویان به ترتیب ۱۶/۰۵، ۱۲ و ۲۰ می‌باشد. همان گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان پسر با فراوانی ۱۷۷ نفر می‌باشد که در حدود ۵۶ درصد از پاسخگویان را تشکیل می‌دهند. در مقابل نیز ۱۴۱ نفر از پاسخگویان، دانشجویان دختر بودند که حدود ۴۴ درصد را شامل می‌شدند. علاوه بر این، در بین دو مقطع مورد بررسی، بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان در مقطع کارشناسی با فراوانی ۲۲۵ نفر (۷۱/۷ درصد) بوده و دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد با فراوانی ۸۹ نفر (۲۸/۳ درصد) درصد کمتری از پاسخگویان را شامل شدند. همچنین، همان طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، بیشترین دانشجویان از دانشکده کشاورزی با فراوانی ۱۴۶ نفر (۴۶/۳ درصد) می‌باشند؛ پس از آن دانشکده مهندسی زراعی و عمران روستایی با ۱۲۲ نفر (۳۷/۹ درصد) و دانشکده علوم دامی و صنایع غذایی با ۴۷ نفر (۱۴/۶ درصد) به ترتیب در رده دوم و سوم می‌باشند.

جدول ۱ توزیع فراوانی ویژگی‌های فردی پاسخگویان

متغیر	سطوح متغیر	فراوانی	درصد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
سن	-	۳۲۲	-	۱۸	۳۴	۲۲/۶۶	۲/۵۹
	-	۳۲۲	-	۱۲	۲۰	۱۶/۰۵	۱/۶۱
جنسیت	مذکر	۱۷۷	۵۵/۷				
	مونث	۱۴۱	۴۴/۳				
	جمع کل	۳۱۸	۱۰۰				
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۲۲۵	۷۱/۷				
	کارشناسی ارشد	۸۹	۲۸/۳				
	جمع کل	۳۱۴	۱۰۰				
دانشکده	علوم دامی و صنایع غذایی	۴۷	۱۴/۶				
	کشاورزی	۱۴۶	۴۵/۳				
	مهندسی زراعی و عمران روستایی	۱۲۲	۳۷/۹				
	بی‌پاسخ	۷	۲/۲				
	جمع کل	۳۲۲	۱۰۰				



بررسی دیدگاه و تمایل دانشجویان درباره انواع روش‌های ارزشیابی آموزشی □ ۱۳۱

			۲۹/۸	۲۷	۱۸/۵	۱۲/۵	۱۲/۲	درصد	
۸	۱/۱۲	۳/۴	۵۹	۹۱	۱۰۱	۴۳	۱۹	فراوانی	سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای
			۱۸/۸	۲۹/۱	۳۲/۳	۱۳/۷	۶/۱	درصد	
۹	۱/۲۳	۳/۳۶	۶۹	۸۱	۹۰	۴۷	۲۹	فراوانی	برگزاری کنفرانس - سمینار
			۲۱/۸	۲۵/۶	۲۸/۵	۱۴/۹	۹/۲	درصد	
۱۰	۱/۲۳	۳/۲۱	۵۷	۷۳	۹۹	۴۹	۳۶	فراوانی	سوالات جور کردنی
			۱۸/۲	۲۳/۲	۳۱/۵	۱۵/۶	۱۱/۵	درصد	
۱۱	۱/۳	۳/۱۶	۶۴	۶۴	۸۲	۶۵	۳۸	فراوانی	تهیه جزوه از درس مربوطه
			۲۰/۴	۲۰/۴	۲۶/۲	۲۰/۸	۱۲/۱	درصد	
۱۲	۱/۳۱	۳/۱۱	۶۲	۵۸	۹۲	۵۵	۴۵	فراوانی	تهیه نمونه کار
			۱۹/۹	۱۸/۶	۲۹/۵	۱۷/۶	۱۴/۴	درصد	
۱۳	۱/۲۴	۲/۹۳	۴۸	۴۵	۱۰۳	۷۴	۴۴	فراوانی	انجام پروژه به صورت فردی
			۱۵/۳	۱۴/۳	۳۲/۸	۲۳/۶	۱۴	درصد	
۱۴	۱/۲۸	۲/۹۲	۴۸	۵۵	۸۷	۷۷	۴۹	فراوانی	انجام آزمایش به صورت فردی
			۱۵/۲	۱۷/۴	۲۷/۵	۲۴/۴	۱۵/۵	درصد	
۱۵	۱/۲۴	۲/۸۸	۳۶	۶۸	۸۶	۷۴	۵۱	فراوانی	تکلیف‌های کلاسی
			۱۱/۴	۲۱/۶	۲۷/۳	۲۳/۵	۱۶/۲	درصد	
۱۶	۱/۲۹	۲/۸۴	۳۸	۶۸	۷۶	۷۲	۶۱	فراوانی	ترجمه
			۱۲/۱	۲۱/۶	۲۴/۱	۲۲/۹	۱۹/۴	درصد	
۱۷	۱/۳۲	۲/۷۸	۴۲	۵۰	۹۶	۵۶	۷۳	فراوانی	امتحان سر کلاس (کوئیز)
			۱۳/۲	۱۵/۸	۳۰/۳	۱۷/۷	۲۳	درصد	
۱۸	۱/۲۶	۲/۷۷	۳۵	۵۳	۱۰۰	۶۳	۶۵	فراوانی	سوالات جای خالی
			۱۱/۱	۱۶/۸	۳۱/۶	۱۹/۹	۲۰/۶	درصد	
۱۹	۱/۲۱	۲/۶۵	۲۲	۶۰	۹۴	۶۹	۷۲	فراوانی	سوالات تشریحی
			۶/۹	۱۸/۹	۲۹/۷	۲۱/۸	۲۲/۷	درصد	
۲۰	۱/۲۹	۲/۴۷	۲۲	۶۰	۹۴	۶۹	۷۲	فراوانی	آزمون شفاهی
			۶/۹	۱۸/۹	۲۹/۷	۲۱/۸	۲۲/۷	درصد	

## تعیین رابطه بین میزان تمایل پاسخگویان برای انتخاب روش‌های ارزشیابی و مقطع تحصیلی دانشجویان

جدول ۳، رابطه بین متغیرهای پژوهش با میزان تمایل پاسخگویان برای انتخاب روش‌های ارزشیابی را نشان می‌دهد، برای این منظور از آزمون کای اسکویر استفاده شده است. به طوری که نتایج جدول نشان می‌دهد، از ۲۱۹ نفر دانشجویان کارشناسی ۵۱ نفر (۲۳/۳ درصد)، و از ۸۹ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد ۲۸ نفر (۳۱/۵ درصد) با انجام کارهای پژوهشی خیلی زیاد موافقت، این در حالی است که از دانشجویان کارشناسی، ۱۰ نفر (۴/۶ درصد) و از دانشجویان کارشناسی ارشد، ۳ نفر (۳/۴ درصد) به طور خیلی کم با انجام کارهای پژوهشی موافقت. همان طور که نتایج جدول نشان می‌دهد رابطه آماری معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ بین مقطع تحصیلی پاسخگویان و انجام کارهای پژوهشی برای ارزشیابی کلاسی وجود دارد. به طوری که با توجه به نسبت پاسخگویان می‌توان گفت، دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد تمایل بیشتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند، که می‌تواند بخاطر علاقه آنها به کارهای پژوهشی، ماهیت دوره کارشناسی ارشد و یا جمع‌آوری و تکمیل رزومه‌های پژوهشی باشد که در مقاطع بالاتر مورد نیاز آنها می‌باشد. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد که بین مقطع تحصیلی پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انجام پروژه به صورت گروهی، به عنوان روش ارزشیابی آموزشی رابطه آماری معنی‌داری وجود دارد. به طوری که فراوانی پاسخگویان کارشناسی و کارشناسی ارشد که تمایل بالایی برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند به ترتیب ۱۱۱ نفر (۵۰/۷ درصد) و ۶۰ نفر (۶۷/۵ درصد) می‌باشد. بنابراین با ارتقای مقطع تحصیلی، تمایل بالاتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند، که این می‌تواند به دلیل این باشد که به دلیل ماهیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی، پروژه‌های علمی که به دانشجویان کارشناسی ارشد داده می‌شود هم از لحاظ علمی سطح بالاتری دارند و هم تعداد آنها زیادتر می‌باشد که دانشجویان ترجیح می‌دهند برای اینکه زودتر پروژه‌ها تمام شوند آنها را با همکاری دیگر دوستان خود انجام دهند. همچنین با توجه به نتایج جدول رابطه آماری معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ بین معدل پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انتخاب آزمون شفاهی به عنوان ارزشیابی آموزشی وجود دارد. به طوری که فراوانی دانشجویانی که معدل بالای ۱۶ داشتند و تمایل بالایی برای انتخاب این روش ارزشیابی داشتند، ۳۰ نفر (۳۱ درصد) بوده است در حالی فراوانی دانشجویانی که معدل پایین‌تر از ۱۶ داشتند و تمایل بالایی برای انتخاب این روش ارزشیابی داشتند ۲۳ نفر (۱۷/۷ درصد) بوده است. بنابراین می‌توان گفت که با افزایش معدل پاسخگویان تمایل آنها هم برای انتخاب این روش ارزشیابی بالاتر می‌رود، این می‌تواند به این دلیل باشد که پاسخگویانی که معدل بالای داشتند به مباحث درسی تسلط بیشتری دارند بنابراین باعث شده تمایل بیشتری برای انتخاب این روش داشته باشند.

جدول ۳ رابطه بین متغیرهای پژوهش با میزان تمایل پاسخگویان برای انتخاب روش‌های ارزشیابی



روش تدریس	متغیر	سطوح متغیر	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع کل	Chi Square Value	Sig.	Cramer's Value
انجام کارهای پژوهشی	مقطع تحصیلی	۱* فراوانی	۱۰	۳۱	۷۱	۵۶	۵۱	۲۱۹	۱۱/۹۱	/۰۱۸*	۰/۱۹۷
		درصد	۴/۶	۱۴/۲	۳۲/۴	۲۵/۶	۲۳/۳	۱۰۰			
		۲* فراوانی	۳	۵	۱۹	۳۴	۲۸	۸۹			
		درصد	۳/۴	۵/۶	۲۱/۳	۳۸/۲	۳۱/۵	۱۰۰			
		کل	۱۳	۳۶	۹۰	۹۰	۷۹	۳۰۸			
انجام پروژه به صورت گروهی	مقطع تحصیلی	۱* فراوانی	۱۱	۲۵	۷۲	۴۷	۶۴	۲۱۹	۱۰/۱۷	/۰۳۸*	۰/۱۸۲
		درصد	۵	۱۱/۴	۳۲/۹	۲۱/۵	۲۹/۲	۱۰۰			
		۲* فراوانی	۵	۶	۱۸	۳۲	۲۸	۸۹			
		درصد	۵/۶	۶/۷	۲۰/۲	۳۶	۳۱/۵	۱۰۰			
		کل	۷۱	۶۶	۹۱	۵۹	۲۲	۳۰۹			
آزمون شفاهی	معدل	۳* فراوانی	۳۶	۳۰	۴۱	۱۴	۹	۱۳۰	۹/۷۱	/۰۴۵*	۰/۳۰۷
		درصد	۳۷/۷	۳۳/۱	۳۱/۵	۱۰/۸	۶/۹	۱۰۰			
		۴* فراوانی	۳۱	۱۹	۱۷	۱۵	۱۵	۹۷			
		درصد	۳۲	۱۹/۶	۱۷/۵	۱۵/۵	۱۵/۵	۱۰۰			
		کل	۶۷	۴۹	۵۸	۲۹	۲۴	۲۲۷			

\*\* معنی‌داری سطح ۰/۰۱

\* معنی‌داری سطح ۰/۰۵

\* ۱ کارشناسی، \* ۲ کارشناسی ارشد \* ۳ معدل کمتر از ۱۶، \* ۴ معدل بیشتر از ۱۶

**تعیین رابطه بین میزان تمایل پاسخگویان (برحسب جنسیت) برای انتخاب روش‌های ارزشیابی**  
 نتایج نشان جدول ۴ نشان داده است که بین جنسیت پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انجام کارهای پژوهشی، به عنوان روش ارزشیابی آموزشی رابطه آماری معنی‌داری وجود ندارد. این در حالی است که رابطه آماری معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ بین جنسیت پاسخگویان و انتخاب سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای برای ارزشیابی آموزشی وجود دارد. به طوری که از ۱۷۱ نفر پاسخگویان پسر ۴۲ نفر (۲۴/۶ درصد) موافقت خیلی زیادی و ۷ نفر (۴/۱ درصد) موافقت خیلی کمی برای انتخاب سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای به عنوان ارزشیابی آموزشی داشتند، در صورتی که از بین پاسخگویان دختر ۱۶ نفر (۱۱/۶ درصد) با انتخاب سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای به عنوان ارزشیابی کلاسی موافقت خیلی زیاد، ۴۵ نفر (۳۲/۶ درصد) زیاد، ۴۱ نفر (۲۹/۷ درصد) متوسط و ۱۲ نفر (۸/۷ درصد) هم موافقت خیلی کمی داشتند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان پسر تمایل بیشتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند

جدول ۴ رابطه میزان تمایل پاسخگویان بر حسب جنسیت برای انتخاب روش‌های ارزشیابی

روش تدریس	متغیر	سطوح متغیر	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد	جمع کل	Chi Square Value	Sig.	Cramer's Value
انجام کارهای پژوهشی	جنسیت	فرآوانی مذکر	۸	۱۷	۴۵	۵۴	۴۹	۱۷۳	۴/۵۴	۰/۳۳۷	۰/۱۲۱
		درصد	۴/۶	۹/۸	۲۶	۳۱/۲	۲۸/۳	۱۰۰			
		فرآوانی مونث	۵	۱۹	۴۷	۲۸	۳۰	۱۳۹			
		درصد	۳/۶	۱۳/۷	۳۳/۸	۲۷/۳	۲۱/۶	۱۰۰			
		کل	۱۳	۳۶	۹۲	۹۲	۷۹	۳۱۲			
سوالات تشریحی - چند گزینه‌ای	جنسیت	فرآوانی مذکر	۷	۱۸	۶۰	۴۴	۴۲	۱۷۱	۱۴/۰۵	۰۰۱** ۰/	۰/۲۱۳
		درصد	۴/۱	۱۰/۵	۳۵/۱	۲۵/۷	۲۴/۶	۱۰۰			
		فرآوانی مونث	۱۲	۲۴	۴۱	۴۵	۱۶	۱۳۸			
		درصد	۸/۷	۱۷/۴	۲۹/۷	۳۲/۶	۱۱/۶	۱۰۰			
		کل	۱۹	۴۲	۱۰۱	۸۹	۵۸	۳۰۹			

\*\* معنی‌داری سطح ۰/۰۱

### نتیجه‌گیری:

به منظور پی بردن به میزان موفقیت فراگیر (یا فراگیران) در رسیدن به هدف‌های آموزشی مورد نظر، باید توانایی هر فرد فراگیر در جریان آموزش و همچنین پایان آموزش مورد اندازه‌گیری قرار گرفته و سطح موفقیت وی در رسیدن به هدف‌های تعیین شده مشخص گردد. اندازه‌گیری و تعیین سطح قابلیت‌های هر فرد فراگیر یکی از وظایف اختصاصی و مهم معلم بشمار می‌آید. معلم با استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات، عملکرد هریک از فراگیران کلاس خود را ارزیابی می‌کند. مثلاً با سوال‌های یکسان تمام فراگیران را مورد آزمایش قرار می‌دهد و از نتایج آزمون (در صورت نیاز همراه با سایر اطلاعات مکمل) برای ارزشیابی تک تک آنها استفاده می‌کند (کیامنش، ۱۳۷۹). مسئله ارزشیابی در تعلیم و تربیت به ویژه در بخش آموزش از اهمیت خاصی برخوردار است؛ چرا که دست کم از سه جهت بر روند آموزش مؤثر است: یکی از جهت نقشی که در برنامه‌ریزی آموزشی و انتخاب مواد آموزشی دارد و دیگری از جهت تأثیری که در اصلاح و بهبود روند و کیفیت آموزش دارد و سومی از جهت نقشی که در شناسایی سطح علمی دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقای آنان ایفا می‌کند (حسینی زاده، ۱۳۸۶). با همین منظور ۲۰ روش ارزشیابی آموزشی کلاسی که امروزه در بیشتر دانشگاه‌ها توسط اساتید برای ارزشیابی آموزش کلاسی استفاده می‌شوند بر اساس میزان علاقه دانشجویان به این روش‌ها اولویت‌بندی شده‌اند. به طوری که روش ارزشیابی به صورت سوالات چند گزینه‌ای در اولویت بالاتری نسبت به دیگر روش‌ها قرار گرفت. اما این در حالی که روش‌های ارزشیابی کلاسی که امروزه توسط اساتید بیشتر از سایر روش‌های ارزشیابی دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند در نظر

دانشجویان در اولویت‌های آخر قرار گرفتند. به طوری که روش ارزشیابی کلاسی به شیوه سوالات جای خالی، سوالات تشریحی و آزمون‌های شفاهی در پایین‌ترین اولویت‌ها قرار گرفتند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اساتید به علاقه و تمایل دانشجویان در انتخاب روش ارزشیابی کلاسی توجهی ندارند و از روش‌های سنتی همچون سوالات تشریحی که در نظر دانشجویان در اولویت‌های آخر بود، استفاده می‌کنند. دلیل دیگر استفاده بیشتر اساتید از آزمون‌های تشریحی می‌تواند به دلیل تهیه سریعتر سوالات این آزمون نسبت به دیگر آزمون‌ها باشد. بنابراین با توجه به این نتایج می‌توان به اساتید دانشگاه پیشنهاد کرد که برای انتخاب روش‌های ارزشیابی برای هر درس از دانشجویان آن درس نظر خواهی کنند.

نتایج رابطه بین متغیرهای پژوهش با میزان تمایل پاسخگویان برای انتخاب روش‌های ارزشیابی را نشان داد که رابطه آماری معنی‌داری در سطح  $0/05$  بین مقطع تحصیلی پاسخگویان با انجام کارهای پژوهشی برای ارزشیابی کلاسی وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین مقطع تحصیلی پاسخگویان با انتخاب انجام کارهای پژوهشی به عنوان روش ارزشیابی کلاسی رابطه وجود دارد، به طوری که می‌توان گفت با توجه به نسبت پاسخگویان، دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد تمایلی بیشتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند، که آن می‌تواند بخاطر علاقه آنها به کارهای پژوهشی و یا بخاطر جمع‌آوری رزومه‌های پژوهشی باشد که در مقاطع بالاتر مورد نیاز آنها می‌باشد و یا اینکه به دلیل تکالیف درسی آنها باشد به طوری که بیشتر تکالیف دانشجویان این مقطع کارهای پژوهشی می‌باشد. همچنین نتایج جدول نشان داده است که بین مقطع تحصیلی پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انتخاب انجام پروژه به صورت گروهی، به عنوان روش ارزشیابی آموزشی رابطه آماری معنی‌داری وجود دارد. به طوری که با توجه به نتایج می‌توان گفت که دانشجویان کارشناسی ارشد تمایل بالاتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند، که این می‌تواند به دلیل این باشد پروژه‌های علمی که به دانشجویان کارشناسی ارشد داده می‌شود هم از لحاظ علمی سطح بالاتری دارند و هم تعداد آنها زیادتر می‌باشد که دانشجویان ترجیح می‌دهند برای اینکه زودتر پروژه‌ها تمام شوند آنها را با همکاری دیگر فراگیران انجام دهند. همچنین نتایج نشان داد که بین جنسیت پاسخگویان و میزان تمایل آنها برای انتخاب انجام کارهای پژوهشی به عنوان روش ارزشیابی کلاسی رابطه آماری معنی‌داری وجود ندارد، این در حالی که رابطه آماری معنی‌داری در سطح  $0/01$  بین جنسیت پاسخگویان و انتخاب سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای برای ارزشیابی کلاسی وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین جنسیت پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انتخاب سوالات تشریحی - چندگزینه‌ای به عنوان روش ارزشیابی کلاسی رابطه وجود دارد. به طوری که پاسخگویان پسر تمایل بیشتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند. همچنین رابطه آماری معنی‌داری در سطح  $0/05$  بین معدل پاسخگویان با میزان تمایل آنها برای انتخاب آزمون شفاهی به عنوان ارزشیابی کلاسی وجود دارد. یعنی اینکه در دیدگاه پاسخگویان بر حسب معدل نسبت به شیوه ارزشیابی کلاسی به صورت آزمون شفاهی رابطه وجود دارد. به طوری که با

توجه به دیدگاه پاسخگویان می‌توان گفت که هر چه معدل پاسخگویان بیشتر باشد تمایل بیشتری برای انتخاب این روش ارزشیابی دارند، این می‌تواند به این دلیل باشد که پاسخگویانی که معدل بالایی داشتند به مباحث درسی تسلط بیشتری دارند بنابراین باعث شده تمایل بیشتری برای انتخاب این روش داشته باشند.

## منابع

۱. امدادی، ش. امانی، ف. سلطانیان، ع. ایمنی، ب. مقصودی، ا. ح. شجاعی، س. زرگران، م. فتحی، ی. فلاحی‌نیا، غ. خطیبیان، م. معتمدزاده، م. کمالی، ف. (۱۳۹۲). مطالعه روایی و پایایی فرم ارزشیابی استاد توسط دانشجو در دروس تئوری و برخی عوامل موثر بر ارزشیابی دانشجو. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره دهم، شماره اول، ۱۳۹۲. صفحات ۸۷ تا ۹۴.
۲. آزادی، م. (۱۳۸۷). پیشرفت تحصیلی و روشهای تدریس در دانشجویان با سبک های شناختی مستقل / وابسته به زمینه. فصلنامه روان شناسی ایرانی، سال پنجم، شماره ۱۸ زمستان ۱۳۸۷. صفحات ۱۱۹ تا ۱۲۶.
۳. آیت، س. و حری نجف آبادی، ا. (۱۳۸۹). ترکیب فن‌آوری اطلاعات و منطق فازی در ارزیابی روشی - نوین برای ارزشیابی آموزشی (مطالعه موردی تدریس ریاضیات). فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول، شماره دوم، زمستان ۱۳۸۹. صفحات ۱۲۹ تا ۱۴۶.
۴. حاتمی، ج. محمدی، ر. و اسحاق، ف. (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، اردیبهشت ۱۳۹۰.
۵. حسینی‌زاده، س. ع. (۱۳۸۶). ارزشیابی آموزشی در سیره پیامبر (ص) و اهل بیت (ع). مجله دوفصلنامه تربیت اسلامی، سال ۳، ش ۵، پاییز و زمستان ۱۳۸۶. صفحات ۳۷ تا ۵۴.
۶. خندقی، م. و عجم، ع. ا. (۱۳۹۰). تأملی بر پیوند نظری رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزشی و تبیین پیامدهای آن بر حوزه عمل. نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال چهارم، شماره سیزدهم، بهار ۱۳۹۰. صص ۷۳-۴۷.
۷. خورسندی، م. علی‌آبادی فراهانی، ک. و شمسی، م. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نگرش اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک از ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید به روش ارزیابی آنلاین. مجله توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی، دوره‌ی ۶، شماره ۱۲، زمستان ۹۲. صفحات ۲۴ تا ۳۲.
۸. داودی، ر. و شکرالهی، م. (۱۳۹۰). مقایسه روش های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. پژوهش در برنامه

بررسی دیدگاه و تمایل دانشجویان درباره انواع روش‌های ارزشیابی آموزشی □ ۱۳۷

- ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، شماره (۴ پیاپی ۳۱)، زمستان ۱۳۹۰. صفحات ۲۵ تا ۳۵.
۹. زمانی‌فرد، ف. کشتی آرای، ن. میرشاه جعفری، ا. (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی) دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره بیست و پنجم-بهار ۱۳۸۹. صفحات ۳۹ تا ۵۲.
۱۰. سیف، ع، ا. (۱۳۸۴). اندازه‌گیری، سنجش، ارزشیابی. ویرایش سوم، تهران: نشر دوران.
۱۱. شعبانی، ح. (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی روش‌های و فنون تدریس. چاپ اول، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
۱۲. عباسی، س. عین‌اللهی، ن. قریب، م. نباتچیان، ف. دشتی، ن. و زارع بوانی، م. (۱۳۹۱). مطالعه-ی روش‌های ارزشیابی دروس نظری و عملی دانشجویان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیام سلامت) دوره ۶، شماره ۵، آذر و دی ۱۳۹۱. صفحات ۳۴۲ تا ۳۵۳.
۱۳. فتحی و اجارگاه، ک. خسروی بآبادی، ع، ا. و حاجتمند، ف. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره دکترای اخلاق پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران از دیدگاه استادان و دانشجویان. فصلنامه اخلاق پزشکی، سال هشتم، شماره ۲۷، بهار ۱۳۹۳. صص ۱۵۳-۱۲۹.
۱۴. قائمیان، ع. محمدپور، ر، ع. شیرج، ه. و طبیبان، س. (۱۳۹۰). بررسی همخوانی ارزشیابی اساتید توسط دستیاران و سایر دانشجویان مقاطع بالینی در دانشگاه علوم پزشکی مازندران در سال ۹۰-۱۳۸۹. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره ۲۱، شماره ۸۱، سال ۱۳۹۰. صفحات ۱۵۹ تا ۱۶۶.
۱۵. قلی‌زاده، ا. قنبری طلب، م. و قنبری، ع. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی پایه سوم ابتدایی دانش‌آموزان شهرستان لردگان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۵ (پیاپی ۳۲)، بهار ۱۳۹۱. صفحات ۸۲ تا ۹۴.
۱۶. کیامنش، ک. (۱۳۷۹). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور
۱۷. یادگارزاده، غ، ر. (۱۳۸۳). به بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۳. صفحات ۶۱ تا ۸۵.

- 1- Alhija, F. N. A., and Fresko, B. (2009). Student evaluation of instruction: What can be learned from students' written comments?. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 37-44.

- 2- Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 1970, 30, PP.607-610.
- 3- Nasrollahi, A., Mirzaei, A., Shamsizad, M., Mirzaei, Z., Azar-Abdar, A., Vafae, R., & Vazifeshenas, N. (2014). Students and faculty viewpoint of Ilam University of Medical Sciences about the students' evaluation system of the instruction quality. *Journal of Paramedical Sciences*, 5(2).