

مطالعه تطبیقی چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان

مصطفی باقریان فر^۱، احمد رضا نصرافضانی^۲ و محمد رضا آبخیان^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تطبیقی چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان بوده است. به این منظور دانشگاه‌های تهران، فردوسی مشهد و اصفهان به منظور مقایسه با ۱۶ دانشگاه برتر قاره‌های مختلف از ۶ کشور آمریکا، انگلستان، سنگاپور، آفریقای جنوبی، استرالیا و ترکیه با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. روش پژوهش، تطبیقی و چهار مرحله‌ای بردی (۱۹۶۹) بود که فرایند مقایسه در قالب چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه انجام شد. ابزار گردآوری اطلاعات سیاهه مربوط به اطلاعات حاصل از منابع دست اول و دوم چگونگی ارزشیابی درس دانشگاه‌های مختلف جهان بود که در سایت‌ها و اسناد مربوطه در دسترس بود. داده‌ها پس از جمع‌آوری و توصیف در قالب جداول تفسیر و تحلیل شد. برای تعیین روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها از نظر متخصصان و نقد بیرونی و درونی منابع استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد دانشگاه‌های ایران برای ارزشیابی فقط از ابزار پرسشنامه توسط دانشجوی شرکت‌کننده در درس استفاده می‌کنند در حالی که ارزشیابی در دانشگاه‌های مختلف جهان توسط دانشجویان فعلی، دانش‌آموختگان، همکاران، گروه‌ها و انجمن‌های علمی و تخصصی انجام می‌شود. نتایج همچنین حاکی از آن است که همه دانشگاه‌های مورد پژوهش از پرسشنامه پایان‌ترم برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند. ارزشیابی از عناصر برنامه‌دستی درس در دانشگاه‌ها متفاوت است. در برخی از دانشگاه‌ها فقط دو عنصر، در حالی که در برخی دیگر از سایر عناصر برنامه‌دستی نیز ارزشیابی به عمل می‌آید.

کلید واژه‌ها: بررسی تطبیقی، ارزشیابی از درس، برنامه‌دستی، دانشگاه برتر.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران m_bagherian@edu.ui.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران arnasr@edu.ui.ac.ir

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد، ایران. ف ahanchi8@um.ac.ir

مقدمه

آموزش عالی را می‌توان مؤثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش‌افزایی و ارتقاء نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرایند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه‌یافتگی کشور دارد. کیفیت نظام آموزش عالی دغدغه هر روزه استادان و صاحب‌نظران آموزش عالی، متولیان فرهنگی و مسئولان کشورها شده است. برای مثال، در سال ۲۰۰۵ همه مؤسسات آموزش عالی در ترکیه ملزم به تأسیس کمیته بهبود کیفیت و ارزشیابی تحصیلی برای نظارت بر فعالیت‌های پژوهشی و تدریس - یادگیری شدند (زینلدین، آکداغ و ویشوا، ۲۰۱۱)، در سال ۲۰۰۳، انجمن ارزشیابی و سنجش دانشگاه‌ها در تایوان تأسیس شد (هو، ۲۰۱۱)؛ در کشور پرتغال نهادی برای ارزشیابی و اعتبارسنجی دوره‌ها تأسیس شده است (داکاستا-مارکوس و مانو، ۲۰۱۲)؛ در استرالیا نیز کیفیت آموزش از طریق چارچوب صلاحیت‌ها^۴ و نهاد استانداردها و کیفیت آموزش عالی^۵ حمایت و مدیریت می‌شود (هال، ۲۰۱۴).

ارزشیابی یادگیری، تدریس و برنامه درسی جزء لاینفک چارچوب ارتقاء کیفیت دانشگاه و تعهدات پاسخگویی است. یافته‌های فرآیند ارزشیابی حاکی از آن است که استادان با انجام ارزشیابی درک خواهند کرد که در چه زمینه‌هایی موفق خواهند شد و در کدام مسیرها پیشرفت خواهند کرد. البته، یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکا و مؤثری را فراهم می‌کند که به صورت صحیح، منطقی، جامع و مطلوب طراحی شود. ارزشیابی‌هایی که تاکنون در دانشگاه‌های کشور انجام می‌شود از تدریس استادان بوده و به وسیله بازخورد دانشجویان انجام می‌شود و هیچ نوع ارزشیابی دیگری وجود نداشته است که جنبه رسمی را در بین دانشگاه‌های کشور داشته باشد. به عبارت دیگر، مرسوم‌ترین روش ارزشیابی در سطح دانشگاه‌ها از طریق گزارش‌های دانشجویی است که معمولاً به عنوان ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس شناخته می‌شود

1. Zineldin, Akdag and Vasicheva
2. Hou
3. DaCosta-Marques and Mano
4. The Australian Qualification Framework (AQF)
5. Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)
6. Hall

(اوون، اسپنسر و کام^۱، ۲۰۱۷). این ارزشیابی تقریباً در سراسر جهان به دلیل سهولت در جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط مؤسسات آموزش عالی انجام می‌شود (اریکسون و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ یوسف و همکاران، ۲۰۱۰). اسپیل، شوبر و ریمن^۳ (۲۰۰۶) نیاز به انجام ارزشیابی‌های دقیق و جامع از برنامه‌های درسی دانشگاهی در مطالعات را حیاتی دانسته و از روش‌های کنونی ارزشیابی راضی نیستند. به‌علاوه، نتایج بسیاری از مطالعات (مککلین، گلبیس و هایز^۴، ۲۰۱۷؛ کمبر^۵ و همکاران، ۲۰۰۲؛ بامبر و اندرسون^۶، ۲۰۱۲) نشان داد که ارزشیابی از تدریس به پیشرفت دانشجویان منجر نخواهد شد.

مؤسسات آموزش عالی معمولاً به فرم‌های ارزشیابی از نوع مقیاس لیکرت اعتماد می‌کنند که اطلاعات جمع‌بندی در سطح دوره را جمع‌آوری می‌کنند (آلدرمن، تنووز و بانه^۷، ۲۰۱۲؛ میری و اسمیت^۸، ۲۰۱۴). اشکال اساسی فرم‌ها، این است که فقط به برخی از جنبه‌های تدریس مانند وضوح و اخلاق استادان محدود شده است. بنابراین، سهم آن‌ها در بهبود یادگیری و تدریس بسیار کم است. این نوع ارزشیابی‌ها معمولاً برای دانشجویان همان ترم سودی ندارند. میزان پاسخگویی دانشجویان و سوگیری‌های احتمالی نیز در فرم‌های ارزشیابی از این نوع مقیاس زیاد است (مکفادین^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ مککلین و همکاران، ۲۰۱۷). مشکل دیگر در ارزشیابی‌های پایان ترم این است که این نوع ارزشیابی‌ها، داده‌های خیلی کمی از درس را به دانشگاه ارائه می‌دهند و برای دانشجویانی که داده‌ها را ارائه می‌دهند، ارزش چندانی ندارند. علاوه بر این، استادان انگیزه لازم را برای هرگونه اقدام فوری برای بهبود عناصر برنامه درسی دروس را ندارند (کسلر و ندیم‌تهرانی^{۱۰}، ۲۰۰۲).

نتایج مطالعات نشان می‌دهد در حالی که پرسشنامه‌های ارزشیابی همیشه شامل رتبه‌بندی استادان و فعالیت‌های تدریس هستند، از دانشجویان به ندرت خواسته می‌شود یادگیری خود را

1. Oon, Spencer, Kam
2. Erikson
3. Spiel, Schober and Reimann
4. McClain, Golbis and Hayes
5. Kember
6. Bamber and Anderson
7. Alderman, Towers and Bannah
8. Miri and Smith
9. McFadine
10. Kessler and Nadim Tehrani

ارزشیابی کنند یا کار خودشان را در نظر بگیرند - به‌رغم اینکه چنین اطلاعاتی می‌تواند برای بهبود برنامه‌دستی به‌منظور پشتیبانی بهتر از آن‌ها و نتایج یادگیری مطلوب استفاده شود (ادستروم^۱، ۲۰۰۸). بنابراین، لازم است از ارزشیابی از درس استفاده شود که نتایج آن به دانشجویان ابلاغ شود. ارائه این ارزشیابی‌ها می‌تواند به اقدامات فوری و درمانی منجر شود که در جهت بهبود یادگیری و عناصر برنامه‌دستی استفاده شود (آلدرمن و همکاران، ۲۰۱۲؛ هویز^۲، ۲۰۱۴). این نوع ارزشیابی‌ها که در پایان هر ترم و قبل از امتحانات در دانشگاه‌های کشور اجرا می‌شود باید بخشی از ارزشیابی از درس باشد؛ چراکه ارزشیابی‌هایی که توسط استادان در طی ترم تحصیلی به صورت تشریحی انجام می‌شود، مؤثرتر هستند و تغییرات باید در طی ترم تحصیلی انجام شود (مازانو^۳، ۲۰۱۲).

ارزشیابی از درس یک عنصر ضروری در ارزشیابی برنامه‌دستی دانشگاه‌ها است و در فرآیند قضاوت در مورد ارزش یک برنامه آموزشی کمک می‌کند (آورمان^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). ارزشیابی از درس به عنوان یکی از ابزارهای بسیار ارزشمند آموزش و یادگیری در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا می‌تواند بازخورد مفیدی را هم برای استادان و هم برای دانشگاه درباره کیفیت عناصر برنامه‌دستی فراهم کند. علاوه بر این، می‌تواند تأثیر آن را در یادگیری دانشجویان و شیوه‌های تدریس استادان نشان دهد (کلیمووا^۵، ۲۰۱۴). شواهد حاکی از آن است که کیفیت یادگیری و پیشرفت دانشجویان به کیفیت تدوین عناصر برنامه‌دستی درس بستگی دارد (کارل و وست^۶، ۲۰۱۰). عناصر برنامه‌دستی بر اساس الگوی فرانسیس کلاین^۷ (۱۹۸۵) در قالب ۹ عنصر اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان مطرح شده است. بر همین اساس «اکر^۸، ۲۰۰۳» عنصر «منطق یا چرایی» برنامه‌دستی را به این الگو اضافه کرده است، لکن در این پژوهش عناصری چون اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، فعالیت‌های آموزشی، مکان آموزشی و زمان بررسی شده است.

1. Edstrom
2. Huybers
3. Mazarno
4. Oermann
5. Klimova
6. Carrell and West
7. Klien
8. Akker
9. curriculum rationale

در دانشگاه‌های اروپای غربی، به‌منظور ارزشیابی از درس، دانشجویان تا سال‌های اخیر از پرسشنامه‌های پایان ترم کم‌تر از حد معمول استفاده می‌کردند و سعی آن‌ها بر این بود تا روش‌های مختلفی را برای ارزشیابی از درس به‌کار ببرند؛ اگرچه برخی از استادان مدت زیادی است که به صورت انفرادی و با ابتکار عمل خود، پرسشنامه‌های غیررسمی را آماده کردند تا برای دانشجویان اجرا و نتایج را تحلیل کنند (دنصر و کاموونیا^۱، ۲۰۰۵). ارزشیابی از درس از طریق مختلف می‌تواند داده‌های مورد نیاز برای تعیین اثربخشی کلی عناصر برنامه درسی و شناخت حیطه‌هایی را فراهم کند که نیاز به بازنگری، اصلاح، تعدیل و بهبود دارند و متناسب با نیاز جامعه، صنایع و دانشجویان ما باشند. بنا به بررسی به عمل آمده، ارزشیابی از درس دارای مزیت‌هایی از جمله اهمیت به محتوای درس از نظر دانشجویان، جمع‌آوری داده‌های کلیدی برای تصمیمات اداری مانند استخدام و پرداخت مزایا و جمع‌آوری داده‌ها برای بهبود درس و بهبود توانمندی‌های علمی و آموزشی استادان است. در حال حاضر در کشور ما به‌طور رسمی فقط به ارزشیابی از استاد اکتفا می‌شود و ارزشیابی از درس صورت نمی‌گیرد. البته، برخی از استادان دانشگاه‌ها به صورت غیررسمی در کلاس‌های درس خود بازخوردهایی را به صورت کتبی و شفاهی درباره درس دریافت می‌کنند، اما در برخی از دانشگاه‌های برتر جهان، ارزشیابی از درس از طریق روش‌های مختلف انجام می‌شود. دانشگاه برتر، دانشگاهی است که بر اساس ملاک‌ها و شاخص‌های تعیین شده توسط مؤسسه‌های ارزیابی در جایگاه مناسبی قرار دارد. از جمله ویژگی‌های مهم دانشگاه برتر، توجه به شاخص‌هایی چون تعداد کل دانشجویان، دانشجویان بین‌المللی، اعضای هیئت علمی، نسبت استاد به دانشجو، نرخ فارغ‌التحصیلان، شاخص‌های تدریس و یادگیری، تعداد و کیفیت پژوهش، جهت‌گیری‌های بین‌المللی، مشارکت منطقه‌ای، شاخص انتقال دانش و اختراعات است. به‌طور کلی، تحلیل نتایج پژوهش‌های گذشته حاکی است که ارزشیابی‌های انجام شده در دانشگاه‌ها بیشتر متمرکز بر ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری استادان است و به عناصر برنامه درسی یک درس توجه خیلی کمی شده است. با توجه به کمبود پژوهش در زمینه ارزشیابی از درس، همچنین محدودیت‌هایی از جمله عدم کفایت برخی از مطالعات انجام شده درباره برنامه درسی و عدم استفاده از روش‌های مختلف در انجام آن‌ها، ضرورت اجرای چنین پژوهشی روشن است. لذا در این پژوهش

چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های برتر کشورهای مختلف جهان و دانشگاه‌های ایران بررسی می‌شود و در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

- ۱- ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان چگونه انجام می‌شود؟
- ۲- برای ارزشیابی درس در دانشگاه‌های مورد بررسی، چه عناصری از برنامه‌های درسی ارزشیابی می‌شود؟
- ۳- در ارزشیابی عناصر برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران و برتر جهان از چه شاخص‌هایی استفاده می‌شود؟

ارزشیابی در همه زمان‌ها و فعالیت‌ها وجود داشته و در عرصه تعلیم و تربیت بنا به دلایل مختلف واجد اهمیت است. ارزشیابی از یک طرف برای دانشجویان، استادان، نظام آموزش عالی و جامعه سودمند است و از طرف دیگر، به الزام‌های آموزشی متوجه است که ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان را ضروری می‌داند. ارزشیابی در آموزش عالی با اهدافی چون ارائه تصویری از آنچه دانشجویان یاد گرفته‌اند، تشویق و ترغیب دانشجویان، توسعه مهارت‌های خود ارزشیابی، ارائه گواهی برای ادامه تحصیل، رتبه‌بندی دانشجویان بر اساس معدل و نمرات آن‌ها، مشخص کردن نقاط ضعف و قوت یادگیری دانشجویان، تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا عدم ارتقاء دانشجویان، آماده کردن بازخورد برای استادان، اعطا مجوز برای انتخاب دروس بعدی، تقویت و بهسازی کیفیت تدریس است (دلوکا، کومب و لاپوینت-مک-اوان^۱، ۲۰۱۹). علاوه بر ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی از تدریس و درس وجود دارد که در این پژوهش، ارزشیابی از درس بررسی شده است.

ارزشیابی از درس اولین بار در دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه واشنگتن در قالب ارزشیابی تشخیصی آموزشی گروهی کوچک به جای ارزشیابی از تدریس ایجاد و شناخته شد و به عنوان یک قالب ارزشیابی جایگزین برای ارائه بازخورد اولیه برای استادان درباره درشان و عناصر برنامه درسی طراحی شد. از آن زمان، با تمرکز سازنده، غیررسمی و بهبود محور، ارزشیابی از درس به‌طور گسترده در آموزش عالی به‌کار رفته است (دیاموند^۲، ۲۰۰۴). این روش با یک فعالیت کوچک گروهی شروع می‌شود که دانشجویان در آن دو به دو به سه سؤال

1. DeLuca, Coombs and LaPointe-McEwan
2. Diamond

باز و تشریحی از جمله شناسایی نقاط قوت و ضعف، زمینه‌های بهبود و پیشنهادات برای بهبود درس پاسخ می‌دهند. پس از ده دقیقه، استاد پاسخ‌های گروه‌ها را از دانشجویان گرفته و آن‌ها را تجزیه و تحلیل و خلاصه نتایج را برای دانشجویان ارائه و آن‌ها را از چگونگی پیشرفت درس آگاه می‌کنند. ارزشیابی از درس همانند قطب‌نما بر روی یک کشتی است که بدون آن، هیچ کس حس مسیر را ندارد. همه دست‌ها و پاروهای که زده می‌شود، بیهوده هستند. به علاوه، فرایند پیچیده‌ای است که توسط دانشجویان و بر اساس بسیاری از عوامل انجام می‌شود که شامل طیف وسیعی از روش‌ها و ابزارها است (نیکولاو و اتکینسون^۱، ۲۰۱۹). استین، دیویس و سامبو^۲ (۲۰۱۹) اظهار داشتند که ارزشیابی از درس، اطلاعات دقیق‌تر، مهم‌تر و ویژه‌تری را در اختیار استادان و دانشگاه قرار خواهد داد و نقش مهمی در ارائه آموزش با کیفیت دارد. شاه و نیر^۳ (۲۰۱۲) اشاره کردند که نگرش استادان، دانشکده و دانشگاه نسبت به ارزشیابی از درس مثبت است و معتقد هستند که ارزشیابی از درس فرصت مناسبی برای انعکاس کار آن‌ها فراهم می‌کند و دانشجویان را برای کلاس درس آماده می‌کند.

به طور معمول ارزشیابی از درس در آموزش عالی به منظور چهار هدف انجام می‌شود: (۱) به عنوان یک ابزار برای ارائه بازخورد به استادان درباره عملکرد آن‌ها؛ (۲) به عنوان سنجش از عناصر برنامه درسی جهت تصمیم‌گیری‌های استادان و مدیران دانشگاه‌ها؛ (۳) برای کمک به دانشجویان در انتخاب دروس و آموزش استادان؛ و (۴) به عنوان منبع اطلاعاتی برای پژوهش در زمینه درس (دانسون، لاودی و دالتون^۴، ۲۰۱۰). افزون بر این، از نظر ریچاردسون^۵ (۲۰۰۵) سه هدف اصلی ارزشیابی از درس عبارت‌اند از: (۱) بهبود کیفیت درس؛ (۲) آگاهی دادن به استادان و (۳) توجه به مسئولیت‌پذیری. همچنین از نظر پات^۶ و همکاران (۲۰۲۰) و اسپورن، مرتلمنز و کریستیانز^۷ (۲۰۱۴) اهداف ارزشیابی از درس عبارت‌اند از: (۱) ارائه بازخورد به استادان درباره اثربخشی درس آن‌ها (از جمله هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی)؛ (۲) ابزاری اثربخش برای استفاده در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی؛ (۳) ارائه اطلاعات به دانشجویان برای استفاده در

1. Nikolaou and Atkinson
2. Steyn, Davies and Sambo
3. Shah and Nair
4. Denson, Loveday and Dalton
5. Richadson
6. Poth
7. Spooren, Mortelmans and Christiaens

انتخاب واحدهای درسی و استادان و ۴) یک نتیجه یا توصیف فرایند برای استفاده در تحقیقات درباره آموزش.

اگرچه تاریخ ارزشیابی از درس مربوط به دهه ۱۹۷۰ میلادی است، اما مطالعات بسیار اندکی وجود دارد که درباره مفید بودن آن در بهبود یادگیری و تدریس انجام شده باشد. بیشتر پژوهش‌ها بر درک دیدگاه استادان و دانشجویان درباره سودمندی ارزشیابی‌های تدریس و دوره تمرکز دارند. مک‌گوان^۱ (۲۰۰۹) دریافت که پیشرفت در آموزش و یادگیری زمانی رخ خواهد داد که استادان بر اساس بازخورد جمع‌آوری شده از طریق ارزشیابی از درس، تغییراتی در عناصر برنامه درسی ایجاد کنند. همچنین مشاهده شده که نمرات دانشجویان در ارزشیابی‌های پایان ترم افزایش یافته و درک و فهم دانشجویان با توجه به یادگیری خودشان در درس‌هایی که ارزشیابی از درس انجام شده بهبود یافته است. ویکرامسنگ و تیمپسن^۲ (۲۰۰۶) در پژوهش خود دریافتند که ارزشیابی از درس به افزایش نمرات دانشجویان در درس مکانیک سیال در پایان ترم منجر شده است. در مطالعه مذکور تأکید شد که بحث درباره نتایج ارزشیابی از درس در کلاس و ایجاد تغییراتی که بر اساس بازخورد دانشجویان انجام می‌شود دو عامل مهم هستند که درک مثبت دانشجویان را شکل می‌دهند.

حداد، کرن و نوه^۳ (۲۰۲۰) دریافتند که دانشجویان معمولاً مایل به انجام ارزشیابی و ارائه بازخورد بدون ترس خاصی هستند و گزارش دادند که پاسخ‌دهندگان در پژوهش خود، ارزشیابی از درس را مناسب و ضروری تلقی می‌کردند. هارون^۴ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود توصیه می‌کنند که ارزشیابی از درس باید اجباری و به‌طور منظم انجام شود. کامپاس-لنک^۵ و همکاران (۲۰۱۴) اظهار داشتند اگر نتایج ارزشیابی به‌منظور کمک به استادان و آموزش آن‌ها و شناسایی مشکلاتشان برای بهبود انجام شود اضطراب استادان از چگونگی آموزششان کاهش می‌یابد. با این حال، مهم است کسانی که ارزشیابی از درس را انجام می‌دهند، از اهداف ارزشیابی اطلاع داشته باشند و به آن‌ها آموزش داده شود. هنگامی که ارزشیابی از درس به صورت تشریحی اجرا می‌شود، ابزاری مهم و ارزشمند برای پیشرفت

1. McGowan
2. Wickramasinghe and Timpson
3. Hadad, Keren and Naveh
4. Harun
5. Kumpas-Lenk

تحصیلی است و به صورت جهانی پذیرفته شده است. این نوع ارزشیابی، ارتباط فردی بین استادان و دانشجویان به وجود می‌آورد و تعهد استادان را برای بهبود تجربه یادگیری دانشجویان افزایش خواهد داد.

نصر، سولومونیدز و کامرون^۱ (۱۳۹۲) در پژوهش خود دریافتند که صاحبان صنایع و مجامع علمی، از آنجایی که نیازهای بازار کار را خوب می‌شناسند، می‌توانند نظرات تخصصی خود را به دانشگاه ارائه دهند. افزون بر این، فارغ‌التحصیلان که متوجه نقایصی در دوره یا درسی می‌شوند می‌توانند در طراحی، تدوین و بهبود درس مؤثر واقع شوند. اکثر محققان و دانشگاه‌ها بر ارزشیابی به وسیله دانشجویان فعلی تأکید داشتند و یکی از راه‌های مؤثر و مفید دریافت بازخورد را از طریق دانشجویان فعلی دانسته‌اند (براگا، پاکاگنلا، پلیزاری^۲، ۲۰۱۴). علاوه بر این برخی از دانشگاه‌ها و کشورها استفاده از ارزشیابی همکاران را برای ارزشیابی از درس تأثیرگذار و مفید تلقی کرده‌اند. در همین راستا، نتایج پژوهش‌های لی^۳ و همکاران (۲۰۲۰) و باکر^۴ (۲۰۱۶) نشان داد ارزشیابی به وسیله همکاران بر افزایش یادگیری دانشجویان و کیفیت تدریس استادان تأثیرگذار است. استرووین، دوچی و جانسن^۵ (۲۰۰۵) و بلر و نوئل^۶ (۲۰۱۴) دریافتند ارزشیابی از درس از طریق دانشجویان فعلی، همکاران، خود ارزشیابی و فارغ‌التحصیلان انجام می‌شود.

سوزر، زیبکلی و کایا^۷ (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافتند ارزشیابی از درس در یادگیری دانشجویان تأثیرگذار بوده و استرس و اضطراب استادان را کم‌تر می‌کند. نتایج پژوهش کلیموا (۲۰۱۴) نشان داد که خود ارزشیابی برای فراگیران، درباره یادگیری تجربه‌هایشان، یادگیری مزیت‌ها و تفکر انتقادی درباره آنچه که یاد گرفته‌اند، راهی مفید است. همچنین منبع ارزشمندی برای استادان است، زیرا آن‌ها می‌توانند ببینند که آیا تدریس آن‌ها موفق بوده یا نه؟. بر اساس عکس‌العمل دانشجویان می‌توانند درباره روش‌های تربیت، استراتژی‌ها یا فعالیت‌های خود تجدیدنظر کنند. همچنین، نتایج حاکی از آن است که خود ارزشیابی برای رشد فردی و

1. Solomonids and Cameroon
2. Braga, Paccagnella, Pellizzari
3. Li
4. Baker
5. Struyven, Dochy and Janssens
6. Blair and Noel
7. Sozer, Zeybekoglu and Kaya

حرفه‌ای فرد مفید است. به‌علاوه می‌تواند به فرد در جهت شناسایی مهارت‌ها و محدودیت‌های خود کمک کند تا مهارت‌های خود را درک و توسعه دهند. همچنین خود ارزشیابی به یادگیری عمیق منجر می‌شود و در جایی که فعالیت‌های آموزشی و یادگیری بدون خود ارزشیابی باشد تنها یادگیری سطحی اتفاق می‌افتد.

نتایج پژوهش‌های بویز و مک‌گویان^۱ (۲۰۱۹) و اسکیزی^۲ (۲۰۱۵) نشان داد که مجموعه سیستماتیک و هدفمند نمونه کار دانشجویان و استادان در دروس آن‌ها به عنوان ابزار مناسب و مفیدی برای ارزشیابی از دروس استفاده شود. همچنین اظهار می‌دارند فقط ۲۵ درصد از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از همکاران برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند؛ لیکن بسیاری از محققان استدلال می‌کنند که ارزشیابی توسط همکاران در روند شکل‌گیری ارزشیابی از درس ضروری است. پاول^۳ (۲۰۱۳) و چانگ^۴ (۲۰۰۸) دریافتند نمونه کارها می‌تواند به عنوان ابزاری برای ارزشیابی دانش، توانایی، کار و مهارت‌ها در آموزش عالی استفاده شود. همچنین، به اعتقاد پاول (۲۰۱۳)، استفاده از آزمون‌های آزمایشی، سخنرانی‌ها، وظایف و تکالیفی که بر عهده دانشجویان گذاشته می‌شود، برای ارزشیابی جامع از درس می‌توان در کنار هم استفاده شود. هو، تن و دنین^۵ (۲۰۲۰) و کان^۶ (۲۰۰۷) به این نتایج دست یافتند که استفاده از نمونه کارهای استادان و دانشجویان ابزار بسیار مفید و سازنده‌ای برای اثربخشی و ارزشیابی از درس است. همچنین اشاره می‌کنند که داده‌های حاصل از نمونه کارهای استادان و دانشجویان می‌تواند برای ارزشیابی از درس ارزشیابی شود و ارزشیابی از نمونه کارها را ابزاری مطمئن و معتبر در فرایند ارزشیابی از درس می‌دانند. نتایج پژوهش پست، نیو، رتکاتر و چنای^۷ (۲۰۰۱) نشان داد که بر اساس تجربه، چنین ارزشیابی‌هایی نه تنها در طی تدریس، بلکه بلافاصله پس از پایان درس باید انجام شود. نتایج چنین ارزشیابی‌هایی نه تنها برای مدیر گروه و رئیس دانشکده و دانشگاه، بلکه برای استادان و دانشجویان بسیار مفید است.

1. Boyce and McGowan
2. Eskici
3. Powell
4. Chang
5. Hoo, Tan and Deneen
6. Kahn
7. Pabst, Nave, Rothkötter and Tschernig

روش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و یک پژوهش کیفی است که با روش تطبیقی و به کمک الگوی بردی^۱ (۱۹۶۹) و نیز روش توصیفی - مقایسه‌ای انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشگاه‌های کشورهای ایران، آمریکا، انگلستان، استرالیا، آفریقای جنوبی، سنگاپور و ترکیه تشکیل می‌دادند. در انتخاب کشورها از نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده شده است. بدین گونه که این کشورها بر اساس ملاک‌هایی چون برتر بودن دانشگاه‌های مورد نظر در رتبه‌بندی‌های معتبر^۲، انتخاب دانشگاه‌ها از قاره‌های مختلف جهان و پیشرفت آن‌ها در سال‌های اخیر انتخاب شدند. بنابراین، کشورهای آمریکا و انگلستان به عنوان نمایندگان آمریکا و اروپا، کشورهای آفریقای جنوبی و سنگاپور به عنوان نمایندگان قاره آفریقا و آسیا، کشور استرالیا به عنوان نماینده قاره اقیانوسیه انتخاب شدند و همچنین کشور ترکیه نیز به این دلیل انتخاب شد که در سال‌های اخیر در زمینه‌های آموزش عالی پیشرفت‌های چشمگیری داشته است. علاوه بر این، دانشگاه‌های تهران، مشهد و اصفهان به این دلیل انتخاب شدند که از دانشگاه‌های پیشتاز در زمینه بازننگری برنامه‌های درسی به‌شمار می‌روند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، اسناد و مدارک مربوط به دانشگاه‌های منتخب بود که از طریق مراجعه به سایت دانشگاه‌ها و در مواردی از طریق ایمیل به دانشگاه‌های منتخب به‌دست آمده است. شیوه انجام کار تطبیقی روش پیشنهادی بردی (۱۹۶۹) بود. وی برای روش تطبیقی چهار مرحله توصیف^۳، تفسیر^۴، هم‌جواری^۵ و مقایسه^۶ را پیشنهاد کرده است. ۱) مرحله توصیف: در این مرحله پژوهشگر باید پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق را بر اساس شواهد و اطلاعاتی توصیف کند که از منابع مختلف، از طریق مشاهده مستقیم یا مطالعه اسناد و گزارش دیگر به‌دست آورده است. به عقیده او مرحله توصیف، مرحله یادداشت‌برداری و تدارک اطلاعات کافی برای بررسی در مرحله بعدی است. ۲) مرحله تفسیر: این مرحله شامل واری اطلاعاتی

1. Beredy

۲. از جمله رتبه‌بندی‌های معتبر می‌توان به شانگ‌های، U-Multirank، QS، Webometrics، Times Higher Education، SIR، Leiden، ISC، اشاره کرد.

3. Description
4. Interpretation
5. Guxtaposition
6. Comparison

است که در مرحله اول پژوهشگر به توصیف آن اقدام کرده است. تحلیل اطلاعات به اعتقاد بردی (۱۹۶۹) باید مبتنی بر اصول و شیوه‌های مرسوم در علوم اجتماعی است. (۳) مرحله هم‌جواری: طی این مرحله اطلاعات بررسی شده در مراحل اولیه (۱ و ۲) طبقه‌بندی می‌شوند و کنار هم قرار می‌گیرند و چارچوبی فراهم می‌شود تا راه برای مرحله بعدی، یعنی مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌های پدیده تربیتی مورد تحقیق هموار شود. به عقیده بردی (۱۹۶۹) در این مرحله، پژوهشگر می‌تواند به فرضیه تحقیقی خود دست یابد. (۴) مرحله مقایسه: در این مرحله «مسئله تحقیق» که در مراحل قبلی، به خصوص در مرحله هم‌جواری محقق به صورت اجمالی از آن گذشته است، دقیقاً با توجه به جزئیات، بر اساس تفاوت‌ها و شباهت‌ها بررسی و مقایسه می‌شود و رد یا قبول فرضیه پژوهش در این مرحله امکان‌پذیر می‌شود (داودنیا و زارعی‌زوارکی، ۱۳۹۳). برای قضاوت درباره اعتبار اسناد و مدارک به نقد بیرونی و درونی منابع توجه شد. در نقد بیرونی، اصلی بودن مدرک مورد نظر بود و در ارزیابی درونی اهمیت و صحت محتوای مدرک قضاوت شد. برای بالا بردن اعتبار اسناد و مدارک در این پژوهش، سعی شد که بیشتر از کتاب‌ها، سایت‌ها و مجله‌های معتبر استفاده شود. ضمن اینکه سعی شد ترجمه منابع انگلیسی تا حد امکان بدون خطا باشد. همچنین اسناد و مدارک از سوی متخصصان امر تأیید شده است.

یافته‌ها

سؤال اول: ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان چگونه انجام می‌شود؟

ابتدا مشخصات دانشگاه‌های مورد پژوهش در جدول (۱) و سپس یافته‌ها ارائه شده است. همان‌طور که گفته شد در انتخاب دانشگاه‌ها سعی شده است از تمام قاره‌ها نماینده‌ای وجود داشته باشد.

جدول ۱: مشخصات دانشگاه‌های مورد بررسی در مطالعه

| شماره دانشگاه | نام دانشگاه | معادل انگلیسی | قاره | کشور | رتبه |
|---------------|--------------|----------------------------------|-----------|---------------|---------|
| ۱ | ملی سنگاپور | National University of Singapore | آسیا | سنگاپور | ۶۷ |
| ۲ | مدیریت | Singapore Management | آسیا | سنگاپور | ۱۰۰۰ |
| ۳ | هاروارد | Harvard University | آمریکا | آمریکا | ۱ |
| ۴ | استنفورد | Stanford University | آمریکا | آمریکا | ۲ |
| ۵ | کالیفرنیا | University of California | آمریکا | آمریکا | ۹-۱۰ |
| ۶ | کمبریج | University of Cambridge | اروپا | انگلستان | ۳ |
| ۷ | UCL | University College London | اروپا | انگلستان | ۱۵ |
| ۸ | منچستر | The University of Manchester | اروپا | انگلستان | ۳۳ |
| ۹ | ویتواتراند | university of the witwatersrand | آفریقا | آفریقای جنوبی | ۲۰۱-۳۰۰ |
| ۱۰ | کوانتو ناتال | University of KwaZuluNatal | آفریقا | آفریقای جنوبی | ۴۰۱-۵۰۰ |
| ۱۱ | رودز | Rhodes University | آفریقا | آفریقای جنوبی | ۱۰۰۰ |
| ۱۲ | مک کواری | Macquarie University | اقیانوسیه | استرالیا | ۲۰۱-۳۰۰ |
| ۱۳ | ملبورن | The University of Melbourne | اقیانوسیه | استرالیا | ۴۱ |
| ۱۴ | کوئینزلند | The University of Queensland | اقیانوسیه | استرالیا | ۵۴ |
| ۱۵ | بوغازیچی | Bogazici University | اروپا | ترکیه | ۱۰۰۰ |
| ۱۶ | استانبول | Istanbul University | اروپا | ترکیه | ۴۰۱-۵۰۰ |
| ۱۷ | تهران | University of Tehran | آسیا | ایران | ۳۰۱-۴۰۰ |
| ۱۸ | مشهد | Ferdowsi University of Mashhad | آسیا | ایران | ۶۰۱-۷۰۰ |
| ۱۹ | اصفهان | University of Esfahan | آسیا | ایران | ۸۰۱-۹۰۰ |

روش‌های ارزشیابی از درس مورد استفاده دانشگاه‌های مذکور که در رتبه‌بندی‌های معتبر دارای رتبه برتر بوده، در ادامه به تفصیل ارائه شده است. یادآور می‌شود یافته‌های ارائه شده از سایت‌های دانشگاه‌های مورد پژوهش و ایمیل‌های دریافتی از استادان دانشگاه‌های مورد پژوهش استخراج شده است.

۱- دانشگاه ملی سنگاپور

ارزشیابی از درس در دانشگاه ملی سنگاپور از سه طریق انجام می‌شود:

الف) بررسی نمونه کارهای استادان: بررسی نمونه کارهای استادان، یک روش ارزشیابی از درس است که موفقیت و رشد یک استاد دانشگاه را در درس تضمین می‌کند. این بررسی

منسجم، شامل تأمل در درس و یادگیری دانشجویان و همچنین ارتقاء کیفیت درس در دانشگاه است. به‌عنوان مثال یکی از این نمونه کارها، بررسی مقالات علمی استادان است. به‌طور کلی، هدف از آن ایجاد استدلال دربارهٔ درس است؛ این بدان معنی است که ادعاها باید با طیف گسترده‌ای از شواهد محکم، مستند و با دقت پشتیبانی و توجیه شوند.

ب) ارزشیابی همکار: دانشگاه ملی سنگاپور برای بهبود کیفیت درس، یک سیستم بررسی آنلاین ارزشیابی از درس در سال ۲۰۱۳ فراهم و اجرا کرده است. تغییرات اساسی به دنبال ارتقاء کیفیت ارزشیابی توسط همکاران و ادغام جنبه‌های مختلف روند کار است. هدف اصلی از ارزشیابی توسط همکاران، ارائه اطلاعات مفیدی به دانشگاه برای ارزشیابی از درس، برای انتصاب مجدد استادان، ارتقاء، تصدی و بهبود تدریس درس است.

ج) بازخورد دانشجویان: بازخورد دانشجویان در جهت پیشرفت و تقویت کیفیت درس و تجربه یادگیری دانشجویان مفید است. پرسشنامه بازخورد به سه بخش تقسیم شده است که در بخش اول، ارزشیابی کلی از درس، در بخش دوم جنبه‌های مختلف درس و در بخش سوم پاسخ‌های دانشجویان به درس و در پایان دو سؤال باز پاسخ ارائه شده است.

۲- دانشگاه مدیریت سنگاپور

ارزشیابی از درس در دانشگاه مدیریت سنگاپور از دو طریق همکاران و دانشجویان انجام می‌شود. **الف) ارزشیابی همکاران:** استفاده از نظرات همکاران در این دانشگاه، منبع مهمی برای بازخورد دربارهٔ درس است. بازخورد همکاران معمولاً شامل مشاهدات همکاران و گفتگوهای مربوط کارهای انجام شده است. چنین بازخوردی برای آگاهی از تأملات حرفه‌ای استادان و به خودی خود، یک بستر توسعهٔ قدرتمند تدریس یک درس است و منبع اطلاعات معتبری برای دریافت بازخورد در طی فرایند سال تحصیلی از درس در یک دانشگاه است. علاوه بر مشاهده همکاران و ضبط تدریس، راه‌هایی دیگری وجود دارد که مرکز توسعه تدریس و یادگیری دانشگاه مدیریت می‌تواند به استادان در تصمیم‌گیری‌ها برای دریافت یا تبادل بازخورد همکاران دربارهٔ درس کمک کند:

الف ۱) مربیگری متقابل: این روش کمک می‌کند تا استادان برای ارزشیابی از درس، از



همکارانی استفاده کنند که علاقه‌مند به مشاهده کلاس‌ها و تبادل بینش‌ها و ایده‌ها به صورت متقابل هستند. این فرصتی مناسب برای ایجاد مشارکت حرفه‌ای و قابل انعطاف و متقابل است که در جهت پیشبرد درس استفاده می‌شود.

الف ۲) مربیگری همکاران: مدیران گروه‌ها در دانشکده‌ها می‌توانند با یکی از اعضای هیئت علمی هماهنگ کنند که دارای تجربه بالایی باشد یا در زمینه ارزشیابی از درس آموزش‌های ضروری را گذرانده باشد و همکاری‌های مربوطه را در جهت ارزشیابی از درس انجام دهد.

ب) ارزشیابی دانشجویان: هدف از ارزشیابی دانشجویان در دانشگاه مدیریت سنگاپور این است که اطلاعاتی برای اعضای هیئت علمی برای شناسایی و تقویت نقاط قوت و بهبود نقاط ضعف درس و کیفیت درس جمع‌آوری شود که توسط دانشجویان درک می‌شوند. این دانشگاه برای ارزشیابی از درس از دو نوع ارزشیابی میان‌ترم و پایان‌ترم استفاده می‌کند. ارزشیابی میان‌ترم شامل سه سؤال آزاد درباره درس است. استادان می‌توانند از بازخورد دانشجویان برای برنامه‌ریزی و افزایش کیفیت عناصر برنامه درسی درس برای مدت باقی مانده ترم استفاده کنند. همچنین از ارزشیابی پایان ترم برای بررسی میزان اثربخشی درس، تجربه دانشجویان در کلاس و ارائه مأموریت آموزشی در دانشگاه استفاده می‌شود.

۳- دانشگاه هاروارد:

ارزشیابی در دانشگاه هاروارد فقط به صورت بازخورد دانشجویی بوده که به دو صورت انجام می‌شود: ابتدا در اوایل و سپس در انتهای زمان درس یا ترم انجام می‌شود. در اوایل ترم پرسشنامه تحت عنوان بازخورد به استاد و طی سؤالاتی تشریحی انجام می‌شود. در مقدمه این پرسشنامه آورده شده است: «این پرسشنامه به‌عنوان روشی سازنده برای ارائه بازخورد به استاد درباره درس استفاده می‌شود. لطفاً با دقت، نظرات خود را بیان کنید و تا حد امکان نظرات به‌طور کاملاً مشخص ارائه شود تا استاد بتواند تعیین کند چه اقداماتی را باید جهت مؤثرتر شدن تدریس انجام دهد. پاسخ‌های شما در این پرسشنامه باید به استاد برگردانده و فقط توسط او دیده می‌شود. از شما خواسته می‌شود که در پایان ترم ارزشیابی دیگری را انجام دهید که برای ارزشیابی از درس و ویژگی‌های استاد برای اهداف بعدی خواهد بود».

۴- دانشگاه استنفورد: در این دانشگاه ارزشیابی از درس از طریق ارزشیابی‌های دانشجویان،

همکاران، خود ارزشیابی و گروه‌های متمرکز انجام می‌شود که در ادامه شرح داده شده است:

الف) ارزشیابی دانشجویان: ارزشیابی دانشجویان به دو صورت میان‌ترم و پایان‌ترم صورت می‌گیرد. ارزشیابی میان‌ترم دانشجویان به صورت بازخورد گروهی، نظرسنجی آنلاین و مشاوره و ضبط کلاس انجام می‌شود.

بازخورد گروهی: در یک جلسه گروهی، یک ارزشیاب آموزش دیده در غیاب استاد در طی ۲۰ دقیقه به کلاس می‌آید و دانشجویان را در گروه‌های کوچک قرار می‌دهد. هر گروه درباره آنچه در یادگیری آن‌ها نقش داشته و دارد و نقاط نیازمند پیشرفت از درس را ارائه می‌دهند. دانشجویان می‌توانند به صورت اختیاری برای بهبود درس اتفاق نظر داشته باشند. ارزشیاب این پاسخ‌ها را به‌طور خلاصه جمع‌آوری می‌کند تا آنجا که ممکن است خاص باشند و تضادها را بین گروه‌ها حل و فصل می‌کند و متعاقباً در یک مشاوره خصوصی به استاد مربوطه ارائه می‌دهد.

نظرسنجی آنلاین: نظرسنجی‌های آنلاین ابزاری برای آموزش مؤثر است که به فراهم آوردن فرصتی برای جمع‌آوری بازخورد، ایجاد تغییرات، ارزشیابی دانش قبلی دانشجویان و انجام تمرین‌های یادگیری فعال کمک می‌کند.

مشاوره و ضبط کلاس: ابزاری برای استادان برای تجزیه و تحلیل و پیشبرد درس است، نه برای بخش عمومی.

گروه‌های متمرکز: گروه‌های متمرکز می‌توانند دیدگاه‌های شخصی و متنوعی از تجربه دانشجویی از درس را ارائه دهند و اغلب برای تقویت برنامه‌های دانشکده استفاده می‌شوند.

همچنین در **ارزشیابی پایان‌ترم دانشجویان** از فرم‌های بازخورد پایان‌ترم دانشگاه استنفورد استفاده می‌شود. این فرم‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده است که فرصت‌های جدیدی را در اختیار دانشگاه بگذارد و از دیدگاه‌های دانشجویان درباره تجربیات یادگیری خود در کلاس‌های درس استفاده کند. برای استادان، بازخورد درس می‌تواند بینشی درباره آنچه در آن کار می‌کند، ارائه دهد و راه‌هایی برای بهبود روش‌های تدریس و ارتقاء یادگیری دانشجویان ارائه دهد.

ب) ارزشیابی همکاران: این نوع ارزشیابی از سه طریق مختلف انجام می‌شود که در ادامه تشریح می‌شود:

ب ۱) **مشاهدات همکاران:** مشاهدات همکاران با استفاده از رهنمودهای استاندارد می‌توانند داده‌های منظم و قابل مقایسه با یکدیگر به دست آورند، به‌ویژه هنگامی که توسط همکاران آموزش دیده استفاده شود. این موارد می‌توانند بیشترین کاربرد را داشته باشند که شامل بررسی عناصر برنامه درسی درس و مطالب و بحث درباره اهداف کلاس با مربی از قبل باشد.

ب ۲) **ارزشیابی برنامه درسی و طرح درس توسط همکاران:** برای بررسی برنامه درسی، تکالیف، ارزشیابی، مقالات و غیره می‌توان از تخصص همکاران دانشکده بهره برد و می‌توان آن را به صورت ناشناس انجام داد.

ب ۳) **بررسی سایر موارد:** همکاران معمولاً درباره توسعه برنامه درسی، نظارت بر تحقیقات دانشجویان، راهنمایی استادان دیگر، تدوین مطالب آموزشی و پژوهش‌های منتشر شده در زمینه آموزشی داوری می‌کنند.

ج) **خود ارزشیابی:** خود ارزشیابی در دانشگاه استنفورد از دو طریق بررسی نمونه کارها و فهرست تدریس انجام می‌شود. نمونه کارهای درس، به استادان این امکان را می‌دهد که شواهد مختلفی را درباره اثربخشی درس خود ارائه دهند، از جمله جملات تأمل برآمده، فلسفه یا عمل آموزش آن‌ها، شرح اقدامات انجام شده برای بهبود درس یا نوآوری دروس آن‌ها، نمونه‌های برنامه درسی و تکالیف کلاس و نمونه‌هایی از محصول کار دانشجویی مانند مقالات، امتحانات و پروژه‌ها. علاوه بر این، فهرست تدریس، بررسی اصولی‌تری از نحوه ساختار درس و عناصر برنامه درسی درس را ارائه می‌دهد. این فهرست طیف وسیعی از رفتارهای مرتبط را در بر می‌گیرد و امکان مقایسه نقاط قوت و ضعف را در بین استادان فراهم می‌آورد.

۵- دانشگاه کالیفرنیا

ارزشیابی در این دانشگاه به وسیله همکاران، دانشجویان و مقاله یک دقیقه‌ای انجام می‌شود.

الف) **ارزشیابی توسط همکاران:** استادان برای ارزشیابی همکاران خود از پرسشنامه و مشاهده استفاده می‌کنند که بیشتر ابعاد درس را ارزشیابی می‌کند. علاوه بر این، استادان می‌توانند از طریق مشاهده همکاران به عناصر برنامه درسی درس در کلاس توجه و آن‌ها را ارزشیابی کنند.

ب) **ارزشیابی دانشجویان:** ارزشیابی پایانی دانشجویان شامل چهار نوع سؤال درباره

ویژگی‌های استادان، سؤالات ویژه عناصر برنامه درسی و سؤالات خود ارزشیابی است.
ج) مقاله یک دقیقه‌ای: درک دانشجویان را در یک درس بررسی می‌کند به این سبک که از آن‌ها خواسته می‌شود که در برگه‌ای به مدت یک دقیقه نظرات خود را درباره درس ارائه دهند.

۶- دانشگاه کمبریج

یکی از راه‌های ارزشیابی از درس در این دانشگاه از طریق استفاده از نظرات همکاران به‌ویژه همکاران خارج از دانشکده یا دانشگاه است. به‌طور سنتی، همکاران خارجی تنها سیستم خارجی است که برنامه درسی دانشگاهی را مورد بررسی و نقش نظارت آن را بر عهده دارد. لذا بررسی همکاران خارجی از سازکارهای تضمین کیفیت درس در دانشگاه‌های انگلستان به‌ویژه کمبریج است. همچنین برخی از رشته‌ها از جمله حسابداری، حقوق، پزشکی، مهندسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی در چندین سال توسط گروه‌ها، انجمن‌های حرفه‌ای مورد بررسی قرار می‌گیرند. لذا استفاده از ارزشیابی گروه‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای دومین روش ارزشیابی از درس در دانشگاه کمبریج است. سومین روشی که دانشگاه کمبریج برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کند، کمیته‌های دانشجویی است. دانشگاه کمبریج در دانشکده‌های خود کمیته‌های جمع‌آوری بازخوردهای دانشجویی را تأسیس کرده است. هدف آن، ارائه رویکردهای انعطاف‌پذیر برای همه دانشجویان که بتوانند در هر شرایطی نظرات خود را بیان کنند. از دانشجویانی حمایت می‌کند که به‌طور زیادی انتقاد و بازخورد می‌دهند. همچنین دانشگاه کمبریج از طریق روش‌های دیگر مانند بررسی تجربه آموزشی و تحقیقاتی فارغ‌التحصیلان و بررسی صلاحیت‌های استادان جدیدالورود بازخورد دریافت می‌کند.

۷- دانشگاه UCL^۱

دانشگاه UCL برای ارزشیابی از درس از روش‌های بازخورد دانشجویان و استادان، خود ارزشیابی استادان، ارائه فیلم سه دقیقه‌ای و انجمن‌ها و گروه‌ها استفاده می‌کند. در ارائه فیلم سه دقیقه‌ای سعی می‌شود که رفتار استادان، زبان بدن، نحوه نشستن دانشجویان در کلاس،

روش‌های تدریس، فعالیت‌های ارائه شده به دانشجویان، ارزشیابی فعالیت‌های آن‌ها، چگونگی ارزشیابی از دانشجویان در ابتدا و فرایند کلاس، ارائه بازخورد به دانشجویان و مدیریت مؤثر کلاس درس بررسی می‌شود. علاوه بر این، در ارزشیابی پایانی از دانشجویان خواسته می‌شود نظرات خود را دربارهٔ درس، ارزشیابی و بازخورد، حمایت علمی، دانشکده، مدیریت و منابع یادگیری اعلام کنند.

۸- دانشگاه منچستر

ارزشیابی از درس در دانشگاه منچستر با روش‌های دانشجویان، مشاهده توسط همکاران، خود ارزشیابی، ارزشیابی میان‌ترم، از ابزارهایی مانند نقاشی، پرسشنامه، مشاهده و ارائه انجام می‌شود. برای مثال، از طریق نقاشی فضای مورد علاقه و مطلوب دانشجویان را در اختیار استادان قرار دهد. ارزشیابی از درس به عنوان بخشی از تعهد دانشگاه برای دریافت بازخورد از دانشجویان به‌منظور بهبود عملکرد و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خود و به دنبال آن رضایت دانشجویان است.

۹- دانشگاه ویتواترزند

ارزشیابی در این دانشگاه از سه طریق بازخورد دانشجویی، ارزشیابی توسط همکاران (داخلی و خارجی) و خود ارزشیابی انجام می‌شود. در راستای سیاست نهادی در ارزشیابی، تمامی استادان درگیر مسئولیت‌های تدریس، تشویق می‌شوند تا ارزشیابی از درس‌های خود را برای اثربخشی آن و همچنین شناسایی زمینه‌های خاص نیازمند به پیشرفت انجام دهند. در این دانشگاه بازخورد دانشجویی از طریق ارزشیابی سازنده و خلاصه انجام می‌شود. به‌طوری‌که ارزشیابی سازنده را ارزشیابی که توسط استادان در طی فرایند تدریس یا ترم تحصیلی برای به‌دست آوردن بازخورد دانشجویان به‌منظور بهبود عملکرد و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خود، به صورت غیررسمی اجرا می‌شود و ارزشیابی خلاصه، به ارزشیابی که در پایان فرایند تدریس یا ترم تحصیلی توسط دانشگاه برای اثربخشی درس انجام می‌شود. دانشگاه ویتواترزند از تشویق می‌کند تا کار خود را از دیدگاه‌های مختلف ارزشیابی کنند تا اطمینان حاصل شود که از داده‌ها، نتایج مفیدی به‌دست می‌آید تا بتوانند تصویری کامل از اثربخشی درس داشته باشند. همچنین ارزشیابی توسط همکاران و خود ارزشیابی همانند دانشگاه‌های مذکور انجام می‌شود.

۱۰- دانشگاه کوانتو ناتال

متداول‌ترین روش بازخورد دانشجویی در دانشگاه کوانتو ناتال استفاده از پرسشنامه است. این دانشگاه برای دانشجویان فعلی و فارغ‌التحصیلان پرسشنامه‌هایی مجزا برای دریافت بازخورد طراحی کرده است. روش دیگری که دانشگاه مذکور برای ارزشیابی از درس استفاده کرده است، استفاده از نظرات فارغ‌التحصیلان دانشگاه است. استفاده از نظرات فارغ‌التحصیلان به‌عنوان یکی از اقداماتی عمل می‌کند که باید برای ارزشیابی کیفیت نظارت تحقیق ارائه شده به دانشجویان در نظر گرفته شود. همچنین این دانشگاه از روش خود ارزشیابی (بررسی نمونه کارهای خود) برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کند. علاوه بر روش‌های مذکور از همکاران داخلی و خارجی برای ارزشیابی از درس بهره می‌گیرد.

۱۱- دانشگاه رودز

در دانشگاه رودز از روش‌های ارزشیابی مختلفی استفاده شده که در ادامه شرح داده شده است:

الف) پرسشنامه: متداول‌ترین روش بازخورد دانشجویان با استفاده از پرسشنامه است. سؤالات مطرح شده به دو صورت چهارگزینه‌ای و تشریحی بوده است. برای تهیه پرسشنامه، استادان می‌توانند سؤالات خود را از بانک سؤالات انتخاب کنند، همچنین در صورتی که سؤالات موردنظر خود در بانک سؤالات نباشد استادان می‌توانند سؤالات را خودشان نیز طرح کنند.

ب) خود ارزشیابی: تعدادی استراتژی غیررسمی نیز وجود دارد که استادان می‌توانند در کلاس‌های خود برای اطلاع‌رسانی درباره پیشرفت دروس به‌کار گیرند. استادان می‌توانند از روش‌هایی مانند استفاده از ارائه مستقیم سؤالات، جملات انتقادی در یادگیری، طراحی نقشه مفهومی، آزاد نوشتن، پرسشنامه مدیریت اتفاقات بحرانی در کلاس درس، نمایندگان کلاس، استفاده از یادداشت‌های دانشجویان خود ارزشیابی خود را انجام دهند.

ج) همکاران: دریافت بازخورد از همکاران، اگر به خوبی مدیریت شود، می‌تواند نه تنها در پیشرفت حرفه‌ای و آموزشی یک درس و استاد نقش داشته باشد، بلکه به افزایش کیفیت یادگیری در آن درس منجر می‌شود. ارزشیابی توسط همکاران در طی مراحل از جمله جلسه قبل از مشاهده همکار، مشاهده، تحلیل، پس از مشاهده و گزارش انجام می‌شود.

د) **بررسی نمونه کارها:** بررسی نمونه کارهای استادان، ابزاری برای مستندسازی تدریس درس در هر دو سطح اداری و شخصی است. این ابزار هم توسط همکاران داخلی و هم توسط همکاران خارجی انجام می‌شود.

م) **گروه‌های متمرکز:** این روش که حداقل از چهار نفر تشکیل شده، برای تصمیم‌گیری آگاهانه درباره درس استفاده شده است. مجری با گروهی از دانشجویان ملاقات می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد در گروه‌های کوچک درباره مجموعه‌ای از سؤالات بحث کنند که با مشورت با استاد مطرح می‌شود. هنگامی که گروه‌ها به کل کلاس گزارش می‌دهند، مجری فرصت دارد تا عمیق‌تر به موضوعات مهم مطرح شده بپردازد. همچنین برای کلاس‌های بسیار کوچک بسیار مؤثر است، اگرچه می‌تواند برای گروه‌های بزرگ‌تر استفاده شود.

۱۲- دانشگاه مک کواری استرالیا

ارزشیابی از درس در دانشگاه مک کواری از طریق ارزشیابی‌های غیررسمی، بازخورد دانشجویی، خود ارزشیابی، ارزشیابی همکاران یا نمونه کارهای استادان و دانشجویان انجام می‌شود.

الف) **ارزشیابی غیررسمی:** این نوع ارزشیابی به استادان کمک خواهد کرد تا مشکلات و ایرادات درس رفع شود. مشارکت هر یک از دانشجویان در این نوع ارزشیابی داوطلبانه است. ضمناً در ارزشیابی اولیه می‌توان از ارزشیابی خود استادان، ارزیابی ارزشیابی‌ها، بررسی اجمالی نمونه کارهای دانشجویان و ارزشیابی ۳ دقیقه‌ای^۱ (محتوا و تدریس)، بازخورد باز و بسته، گروه‌های متمرکز انجام می‌شود.

ب) **بازخورد دانشجویان:** روش‌های به‌دست آوردن بازخورد دانشجویی ممکن است رسمی یا غیررسمی، ساختاریافته، نیمه ساختاریافته یا بدون ساختار باشد و شامل نظرسنجی‌ها، مقالات، گروه‌های متمرکز و مشاوره‌های دانشجویی است. دیدگاه دانشجویان درباره تجربه خود، برنامه‌های تحصیلی آن‌ها و درس و تدریس آن به‌عنوان بخش اساسی از چرخه ارتقاء کیفیت درس شناخته شده است.

۱. در این نوع ارزشیابی، استادان از دانشجویان می‌خواهند به صورت تشریحی در سه دقیقه نظرات خود را در مورد محتوا و روش تدریس بنویسند.

ج) ارزشیابی همکاران: برای طیف وسیعی از اهداف، اعم از سازنده و خلاصه می‌توان از مشاهده و بررسی همکاران در درس و برنامه درسی استفاده کرد. روش‌های ارزشیابی توسط همکاران شامل مشاهدات رسمی، غیررسمی، نیمه‌رسمی و گفتگوهای دوستانه همکاران و طرح‌های رسمی و کاملاً ساختارمند با هدف ارائه شواهد برای ارتقاء فرایندهای ارزشیابی است. از یک همکار توانمند و با سابقه (این ممکن است رئیس دانشگاه، دانشکده یا استادان باشد) بخواهید که در یکی از کلاس‌های شما به صورت چهره به چهره یا آنلاین بنشینند و بازخورد خودشان را از عناصر برنامه درسی درس ارائه دهند. البته ارزشیابان می‌توانند قبل از اینکه ارزشیابی خود را انجام دهند استادان را درباره نحوه ارزشیابی آن‌ها اطلاع دهند.

د) خود ارزشیابی: فناوری یکی از ابزارهایی است که می‌توان در خود ارزشیابی استفاده کرد. استادان می‌توانند سخنرانی‌های خود را با استفاده از فناوری‌ها ثبت و ضبط کنند و بعد از کلاس درس، گوش دهند. علاوه بر فناوری، می‌توان از مستندات نیز استفاده کرد. سابقه استفاده از اسناد ضبط سخنرانی، تأملات خود را درباره تکنیک و مهارت‌های ارائه خود و چگونگی ایجاد تکنیک‌های تدریس خود را در پاسخ به بینش‌های به‌دست آمده از این فرآیند نگاه‌دارند. به‌علاوه، می‌توان از پرسشنامه خود ارزشیابی برای ارزشیابی از خود نیز استفاده کرد.

ه) استفاده از نمونه کارهای دانشجویی: نکته اصلی استفاده از کار دانشجویی در ارزشیابی از درس و برنامه درسی، مشخص کردن و روشن ساختن نتایج یادگیری، هم برای استادان و هم برای کارهای ارزشیابی فردی و فعالیت‌های یادگیری است. نتایج یادگیری باید مطابق با اهداف درس باشد و در صورت امکان نیز مربوط به توانایی‌های دانشگاهی مک‌کواری باشد.

۱۳- دانشگاه ملبورن

دانشگاه ملبورن از بازخورد فارغ‌التحصیلان به عنوان مهم‌ترین نوع روش ارزشیابی از درس استفاده می‌کند. این برنامه که توسط مرکز ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده است، فرصتی نادر را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا مهارت‌های ارزشیابی مورد نیاز برای آگاهی دادن به آن‌ها و اهداف درس را با شواهد قابل اعتماد، در طیف وسیعی از بخش‌ها و فعالیت‌ها ارائه دهند. در این دانشگاه، علاوه بر ارزشیابی از درس روش‌هایی دیگری از جمله بازخورد دانشجویان (پایان ترم)، همکاران و گروه‌های متمرکز نیز استفاده می‌شود.



۱۴- دانشگاه کوئینزلند

ارزشیابی از درس در این دانشگاه به طرق مختلفی انجام می‌شود، که در ادامه ارائه شده است:

الف) فارغ‌التحصیلان: دانشگاه سؤالات خود را به صورت تشریحی و چندگزینه‌ای به ایمیل فارغ‌التحصیلان ارسال و از آن‌ها درخواست می‌کند تا به سؤالات پرسشنامه پاسخ دهند.

ب) دانشجویان فعلی: ارزشیابی از درس توسط دانشجویان جاری به دو صورت تشریحی و خلاصه انجام می‌شود که در ادامه بررسی شده است:

ب ۱) پرسشنامه: دانشگاه به دانشجویان خود اجازه داده است تا تجربه یادگیری خود را از هر درس در قالب پرسشنامه به آگاهی استاد درس برساند. این پرسشنامه در اوایل هفته دوازدهم ترم به مدت دو هفته به صورت آنلاین در اختیار دانشجویان قرار داده شده تا بتوانند در فرصت کافی نظرات خود را اعمال کنند.

ب ۲) مصاحبه: استادان برای دریافت نکات و جزئیات ریز هر درس با تعدادی از دانشجویان هر درس مصاحبه و نکات جالب آن را استخراج می‌کنند.

ج) گروه‌های متمرکز: از گروه‌های متمرکز برای شناخت و کشف درک و تفسیر پاسخ‌دهندگان از سؤالات و چارچوب‌های پاسخ‌ها استفاده می‌شود. این روش از پرسشنامه با کیفیت تر و به کاهش خطای اندازه‌گیری در تحقیقات کمی کمک می‌کند.

۱۵- دانشگاه استانبول ترکیه

دانشجویان در این دانشگاه، درس‌هایی را که در هر ترم می‌گذرانند به دو صورت رسمی و غیررسمی ارزشیابی می‌کنند. دانشجویان پس از ورود به سیستم با نام کاربری و رمز عبور خود، تجربه یادگیری خود را در هر یک از درس‌ها که در آن ترم شرکت کردند با یک پرسشنامه ارزشیابی می‌کنند. این دانشگاه علاوه بر ارزشیابی رسمی از ارزشیابی میان‌ترم یا غیررسمی برای دریافت بازخورد دانشجویان از درس نیز استفاده می‌کند.

۱۶- دانشگاه بوغازایچی

به طور کلی ارزشیابی از درس همانند دانشگاه استانبول صورت می‌گیرد، لیکن تفاوتی که بین ارزشیابی درس در این دو دانشگاه وجود دارد در نوع سؤالات و بخش‌های پرسشنامه‌های این دانشگاه است.

۱۷- دانشگاه تهران

دانشجویان در دانشگاه تهران، درس‌هایی را ارزشیابی می‌کنند که در هر ترم می‌گذرانند. دانشجویان پس از ورود به سیستم با نام کاربری و رمز عبور خود، تجربه یادگیری خود را در هر یک از درس‌ها که در آن ترم شرکت کردند با یک پرسشنامه ارزشیابی می‌کنند. پرسشنامه قبل از شروع امتحانات نهایی به مدت دو هفته به پایان می‌رسد. اعضای هیئت علمی پس از امتحانات و وارد کردن نمرات می‌توانند نتایج پرسشنامه را مشاهده کنند. فرم ارزشیابی دانشگاه تهران دارای پانزده سؤال بوده که دو عنصر روش‌های تدریس و زمان را مورد توجه قرار داده و سایر سؤالات درباره ویژگی‌های اخلاقی و رفتار استاد بوده است. این دانشگاه، علاوه بر فرم آخر ترم از ارزشیابی جامع به منظور دریافت بازخورد فارغ‌التحصیلان استفاده می‌کند.

۱۸- دانشگاه مشهد: ارزشیابی در دانشگاه فردوسی مشهد از طریق دانشجویان فعلی و فارغ‌التحصیلان انجام می‌شود. یادآور می‌شود مراحل ارزشیابی همانند دانشگاه تهران انجام می‌شود. فرم ارزشیابی دارای پانزده سؤال بوده که به دو عنصر روش‌های تدریس و زمان توجه کرده و سایر سؤالات درباره ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری استاد بوده است.

۱۹- دانشگاه اصفهان

ارزشیابی از طریق دانشجویان فعلی و فارغ‌التحصیلان انجام می‌شود. ارزشیابی دانشجویان دو هفته قبل از پایان ترم شروع و به مدت دو هفته دانشجویان ارزشیابی می‌کنند. فرم ارزشیابی دانشگاه اصفهان دارای هیجده سؤال است که به عناصر اهداف، روش‌های تدریس، ارزشیابی، فعالیت‌های آموزشی و زمان توجه کرده و سایر سؤالات درباره ویژگی‌های استاد است. همچنین ارزشیابی از فارغ‌التحصیلان پس از پایان یافتن دوره آن‌ها انجام می‌شود. به طور کلی، روش‌های ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد پژوهش، در جدول ۲ به صورت خلاصه شرح داده شده است. این دانشگاه‌ها بر اساس رتبه‌بندی شانگ‌ها در سال ۲۰۱۹ انتخاب شدند که از رتبه برتری در جهان و کشور خود بهره‌مند بوده‌اند.

به طور کلی آنچه از جدول (۲) می‌توان استنباط کرد، این است که دانشگاه‌های مختلف جهان از روش‌های متفاوتی برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند. نکته جالب توجه این است که تمامی دانشگاه‌ها به ارزشیابی پایان ترم توجه دارند و درباره چگونگی و روش‌های ارزشیابی در دانشگاه‌های مذکور در جهان، می‌توان به ارزشیابی از طریق دانشجویان فعلی، فارغ‌التحصیلان، همکاران داخلی و خارجی، خود ارزشیابی، بررسی نمونه کارها، مقالات، گروه‌های متمرکز و انجمن‌ها اشاره کرد. دانشگاه رودرز آفریقای جنوبی بیشترین تنوع را در چگونگی و روش‌های ارزشیابی از درس و دانشگاه‌های استانبول ترکیه، تهران، فردوسی مشهد و اصفهان کم‌ترین تنوع روش‌های ارزشیابی از درس را داشته است. بیش از ۵۰ درصد از دانشگاه‌های مذکور به ارزشیابی میان‌ترم از طریق پرسشنامه اهمیت داده‌اند.

سؤال دوم: برای ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد بررسی، چه عناصری از برنامه‌های درسی ارزشیابی می‌شوند؟

نتایج بررسی حاکی از آن است که دانشگاه‌های مورد پژوهش، هر یک برخی از عناصر برنامه درسی درس را بررسی کرده‌اند که به صورت خلاصه در جدول (۳) ارائه شده است. یافته‌های جدول (۳) حاکی از آن است که اکثر دانشگاه‌ها در ارزشیابی‌های خود به چهار عنصر هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی توجه کرده‌اند. قریب به ۹۵ درصد دانشگاه‌ها عنصر روش‌های تدریس را ارزشیابی کرده‌اند. دانشگاه هاروارد آمریکا به تمامی عناصر در فرم ارزشیابی خود توجه کرده است. دانشگاه‌ها کم‌ترین توجه را به عنصر فضای آموزشی (۱۰/۵ درصد) داشته‌اند. ۸۴/۲ درصد از دانشگاه‌ها عناصر اهداف و ارزشیابی را ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۳: مهم‌ترین عناصر برنامه‌درسی مورد استفاده در ارزشیابی‌های دانشگاه‌های ایران و جهان

| ردیف | عناصر نام دانشگاه | عناصر محتوا اهداف | روش‌های تدریس | ارزشیابی | فضای آموزشی | فعالیت‌های آموزشی | زمان | فراوانی | درصد فراوانی |
|------|--------------------|-------------------|---------------|----------|-------------|-------------------|-------|---------|--------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | * | * | * | * | * | * | ۶ | ۸۵/۷ |
| ۲ | مدیریت سنگاپور | * | * | * | * | * | * | ۱ | ۱۴/۳ |
| ۳ | دانشگاه هاروارد | * | * | * | * | * | * | ۷ | ۱۰۰ |
| ۴ | استنفورد آمریکا | * | * | * | * | * | * | ۵ | ۷۱/۴ |
| ۵ | کالیفرنیا آمریکا | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۶ | کمبریج انگلستان | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۷ | دانشگاه UCL | * | * | * | * | * | * | ۵ | ۷۱/۴ |
| ۸ | دانشگاه منچستر | * | * | * | * | * | * | ۶ | ۸۵/۷ |
| ۹ | ویتواترزند | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۱۰ | کوانتوناتال | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۱۱ | دانشگاه رودرز | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۱۲ | مک کواری | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۱۳ | ملبورن استرالیا | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۱۴ | کوئینزلند استرالیا | * | * | * | * | * | * | ۴ | ۵۷/۱ |
| ۱۵ | استانبول ترکیه | * | * | * | * | * | * | ۳ | ۴۲/۸۵ |
| ۱۶ | دانشگاه بوغازیچی | * | * | * | * | * | * | ۵ | ۷۱/۴۲ |
| ۱۷ | دانشگاه تهران | * | * | * | * | * | * | ۲ | ۲۸/۵۷ |
| ۱۸ | دانشگاه فردوسی | * | * | * | * | * | * | ۲ | ۲۸/۵۷ |
| ۱۹ | دانشگاه اصفهان | * | * | * | * | * | * | ۵ | ۷۱/۴۲ |
| | فراوانی | ۱۶ | ۱۱ | ۱۸ | ۱۶ | ۸ | ۸ | | |
| | درصد | ۸۴/۲۱ | ۵۷/۸۹ | ۹۴/۷۴ | ۸۴/۲۱ | ۱۰/۵۳ | ۴۲/۱۰ | ۴۲/۱۰ | |

سؤال سوم: در ارزشیابی عناصر برنامه‌درسی در دانشگاه‌های ایران و برتر جهان از چه شاخص‌هایی استفاده می‌شود؟

برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش از سایت‌ها و تحلیل محتوای فرم‌های ارزشیابی دانشگاه‌های مورد پژوهش استفاده شده است. داده‌های جمع‌آوری شده در جداول ۴ تا ۱۰ ارائه شده است.

۳-۱: شاخص‌های اهداف

جدول ۴: بررسی شاخص‌های اهداف در ارزشیابی از درس دانشگاه‌ها

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در اهداف | فراوانی شاخص‌ها |
|------|---------------------|--|-----------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | صریح و روشن بودن اهداف، کمک به مهارت‌های تحقیقی، فنی و توانایی‌های دانشجویان، افزایش انگیزه | ۳ |
| ۲ | مدیریت سنگاپور | رشد و توسعه مهارت‌ها، تعیین اهداف بر اساس خصوصیات یادگیرنده | ۲ |
| ۳ | دانشگاه هاروارد | مطابق بودن با نیازهای دانشجویان، سازماندهی شدن اهداف، مشخص کردن اهداف | ۳ |
| ۴ | استنفورد آمریکا | کاربردی بودن اهداف، متناسب با مهارت‌های دانشجویان | ۲ |
| ۵ | کالیفرنیا آمریکا | وضوح و روشن بودن اهداف، متعادل و متناسب بودن، کاربردی بودن اهداف، توجه به توانایی‌های دانشجویان | ۴ |
| ۶ | کمبریج انگلستان | توجه به نیازهای بازار کار، تمرکز بر توانایی‌های تحقیقی، کاربردی بودن اهداف | ۳ |
| ۷ | دانشگاه UCL | صریح و روشن بودن اهداف، کاربردی بودن اهداف | ۲ |
| ۸ | دانشگاه منچستر | به‌روز بودن اهداف، پرورش افراد خلاق و چند مهارتی، روشن بودن اهداف | ۳ |
| ۹ | ویتواترند آفریقا | پرورش افراد مستقل و خلاق، تمرکز بر توانایی‌های دانشجویان | ۲ |
| ۱۰ | کوانتوناتال آفریقا | کاربردی بودن اهداف، صریح و روشن بودن اهداف | ۲ |
| ۱۱ | رودرز آفریقای جنوبی | رشد مهارت‌های چندگانه، جهت‌گیری اشتغال | ۲ |
| ۱۲ | مک کواری استرالیا | روشن بودن اهداف، منطقی بودن اهداف، برقراری ارتباط اهداف دروس با دیگر دروس، جامع بودن اهداف (دانش، نگرش و مهارت)، متناسب با توانایی‌های دانشجویان | ۵ |
| ۱۳ | ملبورن استرالیا | صریح بودن اهداف، متناسب با توانایی‌های دانشجویان | ۲ |
| ۱۴ | کوئینزلند استرالیا | درک روشنی از اهداف و مقاصد | ۱ |
| ۱۵ | دانشگاه بوغازایچی | روشن و واضح بودن اهداف، متناسب با درک دانشجویان | ۲ |
| ۱۶ | دانشگاه اصفهان | اهمیت دادن به رشد اخلاق و فرهنگ دانشجویان | ۱ |

داده‌های مندرج در جدول (۴) حاکی از آن است که ۱۶ دانشگاه از دانشگاه‌ها، عنصر اهداف را در ارزشیابی از درس بررسی کرده‌اند و فقط سه دانشگاه به عنصر اهداف توجه نکرده‌اند. همچنین شاخص صریح بودن اهداف و کاربردی کردن آن‌ها در بین اکثریت دانشگاه‌ها مشترک بوده است. از شاخص‌های صریح و روشن بودن اهداف در ۱۰ دانشگاه، به کاربردی بودن

اهداف در ۷ دانشگاه و توسعه و رشد مهارت‌ها در ۶ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه مک‌کواری استرالیا بیشترین توجه را به اهداف با ۵ شاخص و دانشگاه‌های اصفهان، کوئینزلند استرالیا با یک شاخص کم‌ترین توجه را داشته است.

۳-۲: شاخص‌های محتوا

جدول ۵: شاخص‌های عنصر محتوا در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در محتوا | فراوانی شاخص‌ها |
|------|-------------------|---|-----------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | جامع بودن محتوا، تکراری نبودن محتوا، کاربردی بودن محتوا | ۳ |
| ۲ | دانشگاه هاروارد | معقول بودن محتوا، تکراری نبودن محتوا، تفهیم محتوا، محتوای کاربردی | ۴ |
| ۳ | استنفورد آمریکا | به‌روز بودن محتوا، انعطاف‌پذیر بودن محتوا، کاربردی بودن | ۳ |
| ۴ | کالیفرنیا آمریکا | کاربردی بودن محتوا، تکراری نبودن محتوا، عمیق بودن محتوا، انعطاف‌پذیر بودن، مرتبط بودن | ۵ |
| ۵ | دانشگاه منچستر | به‌روز بودن محتوا، سودمند بودن محتوا، کاربردی بودن | ۳ |
| ۶ | ویتواترلند | توجه به مسائل واقعی جامعه، متنوع بودن محتوا، سودمند بودن، مرتبط بودن | ۴ |
| ۷ | کوانتوناتال | مرتبط بودن محتوا با اهداف، به‌روز بودن محتوا، ارتباط با فعالیت‌های دانشجویان | ۳ |
| ۸ | رودرز | آسان و راحت بودن محتوا، کاربردی بودن، عمیق بودن | ۳ |
| ۹ | مک‌کواری استرالیا | نظم منطقی در محتوای درس، مرتبط با ساخت‌شناسی دانشجویان، به‌روز بودن، متعادل بودن سطح دشواری، متعادل بودن وسعت محتوا، متناسب بودن میزان محتوا با طول ترم، متناسب با علایق دانشجویان، ارتباط آن با فرهنگ کشور، تعادل بین محتوای تئوری و کاربردی | ۹ |
| ۱۰ | ملبورن استرالیا | به‌روز بودن محتوا، ارتباط با فعالیت‌های دانشجویان، کاربردی بودن محتوا | ۳ |
| ۱۱ | کوئینزلند | ساختاریافته بودن محتوا، کمک به حل مشکلات یادگیرنده، تعادل محتوای نظری و عملی | ۳ |

یافته‌های مندرج در جدول (۵) نشان می‌دهد ۵۷/۹ درصد از دانشگاه‌های مورد پژوهش به عنصر محتوا در ارزشیابی از درس توجه ویژه‌ای داشته‌اند. یادآور می‌شود همان‌طور که در بیان مسأله مطرح شد فرم‌های ارزشیابی در دانشگاه‌های ایران اساساً برای ارزشیابی از استاد طراحی شده است نه محتوا. لذا با بررسی آن‌ها، هیچ کدام از دانشگاه‌های مورد پژوهش ایران محتوا را بررسی نکرده

بودند. به شاخص‌های کاربردی بودن محتوا در ۷ دانشگاه، به‌روز بودن در ۵ دانشگاه و متنوع بودن محتوا در ۴ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه مک‌کواری با ۹ شاخص بیشترین توجه را به محتوا داشته است. علاوه بر این ۷ دانشگاه در ارزشیابی محتوا از سه شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۳: شاخص‌های روش تدریس

جدول ۶: شاخص‌های عنصر روش تدریس در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در روش‌های تدریس | فراوانی شاخص‌ها |
|------|------------------|--|-----------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | استفاده از رویکردهای مختلف تدریس، فعال بودن دانشجویان، ارائه و نمایش خوب، استفاده از تکنولوژی، مرتبط بودن به زندگی واقعی، استفاده از مهارت‌های توضیحی، گروه‌بندی دانشجویان | ۷ |
| ۲ | هاروارد | وضوح بودن ارائه درس، استفاده از استراتژی‌های فعال تدریس، مشارکت فعال در تدریس و مشخص بودن وظایف | ۴ |
| ۳ | استنفورد | تأکید بر تعامل میان دانشجو و استاد، استفاده از رسانه‌های مختلف، متنوع بودن روش تدریس‌ها | ۳ |
| ۴ | کالیفرنیا | ارتباط میان استاد و شاگردان، مناسب بودن روش تدریس | ۲ |
| ۵ | کمبریج | فعال بودن دانشجو، استفاده از رسانه‌های مختلف، استفاده از زبان ساده در توضیح دادن | ۳ |
| ۶ | UCL | تحریک فکری، چالش‌برانگیز بودن، توضیح دادن موضوع، مشارکت فعال دانشجویان | ۴ |
| ۷ | منچستر | ایجاد انگیزه در دانشجویان، ایجاد چالش فکری، فعال بودن دانشجو، متنوع بودن روش‌های تدریس | ۴ |
| ۸ | ویتواترزند | ایجاد انگیزه، تحریک دانشجویان به سمت یادگیری، متنوع بودن روش‌ها، به‌روز بودن | ۴ |
| ۹ | کوانتوناتال | برقراری تعادل، افزایش علاقه و اشتیاق در دانشجویان، استفاده از روش‌ها و استراتژی‌های مختلف، توضیح دادن ایده‌ها و مفاهیم با مثال‌های متفاوت، روشن و شفاف‌سازی نکات مبهم، استفاده از گفتار مناسب، استفاده از فناوری | ۷ |
| ۱۰ | رودرز آفریقای | مشارکت فعال دانشجویان، ایجاد انگیزه، متنوع بودن روش‌های تدریس | ۳ |



| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در روش‌های تدریس | فراوانی شاخص‌ها |
|------|---------------------|---|-----------------|
| ۱۱ | مک کواری | مشارکت دانشجویان در کلاس درس، مرتبط بودن اسلایدها | ۵ |
| | استرالیا | با محتوای درس، فعال بودن در کلاس درس، ترکیب مناسب با ابزارهای تدریس، استفاده از استراتژی‌های متنوع و جدید، | |
| ۱۲ | ملبورن | درگیری دانشجویان در موضوعات، استفاده از روش‌های مختلف | ۲ |
| ۱۳ | کوئینزلند | تأکید بر عملی بودن روش، ایجاد تحریک فکری، جالب و شگفت‌زده نمودن | ۳ |
| | استرالیا | | |
| ۱۴ | استانبول | توضیح و ارائه مؤثر، روش‌های آموزشی مختلف | ۲ |
| | ترکیه | | |
| ۱۵ | دانشگاه بوغازایچی | توضیح مؤثر، استفاده از مثال‌ها و تصاویر، تشویق مشارکت دانشجویان در کلاس | ۳ |
| ۱۶ | دانشگاه تهران | تناسب راهبردها و شیوه‌های آموزش با اهداف درس، شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس، ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان جهت تحقیق و مطالعه، واکنش منطقی و معقول به انتقادات و دیدگاه‌های دانشجویان | ۴ |
| ۱۷ | دانشگاه فردوسی مشهد | تناسب راهبردها و شیوه‌های آموزش با اهداف درس، شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس، ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان جهت تحقیق و مطالعه، واکنش منطقی و معقول به انتقادات و دیدگاه‌های دانشجویان | ۴ |
| ۱۸ | دانشگاه اصفهان | شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس | ۱ |

یافته‌های مندرج در جدول (۶) حاکی از آن است که اکثریت دانشگاه‌های مورد پژوهش، شاخص‌های عنصر روش‌های تدریس را در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌ها رعایت می‌کنند. به شاخص‌های متنوع بودن روش‌های تدریس در ۱۳ دانشگاه، شاخص مشارکت دانشجویان در بحث کلاسی در ۱۱ دانشگاه و شاخص ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان در ۷ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه ملی سنگاپور و کوانتونا تال آفریقای جنوبی با ۷ شاخص بیش‌ترین توجه و دانشگاه اصفهان با یک شاخص کم‌ترین توجه را به روش‌های تدریس داشته است. علاوه بر این ۶ دانشگاه در ارزشیابی روش‌های تدریس از چهار شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۴: شاخص‌های ارزشیابی

جدول ۷: شاخص‌های عنصر ارزشیابی در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در ارزشیابی | فراوانی شاخص‌ها |
|------|----------------------|---|-----------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | بازخورد مناسب و مفید، در دسترس بودن جهت مشاوره | ۲ |
| ۲ | هاروارد | دقیق بودن معیارهای ارزشیابی، بازخورد و مفید بودن آن، متنوع بودن روش‌های ارزشیابی، مطابقت ارزشیابی با محتوا | ۴ |
| ۳ | استنفورد | بازخورد مفید و مناسب، مناسب و متنوع بودن روش ارزشیابی | ۲ |
| ۴ | کالیفرنیا | استفاده از روش‌های ارزشیابی متفاوت | ۱ |
| ۵ | کمبریج | رعایت عدالت و انصاف در طراحی سؤالات، ارائه نمره بر اساس عملکرد دانشجو، ارزشیابی دانشجویان از طریق روش‌های متنوع | ۳ |
| ۶ | UCL | مشخص بودن معیارهای ارزشیابی، ارائه بازخورد مفید، منصفانه بودن سؤالات، ارائه زمان مناسب بازخورد | ۴ |
| ۷ | منچستر | استفاده از بازخورد جهت یادگیری بیشتر، رعایت انصاف و اعتدال، روش‌های متنوع ارزشیابی | ۳ |
| ۸ | ویتواترزند | رعایت انصاف و اعتدال در طراحی سؤالات، ارائه بازخورد، متنوع بودن روش‌های ارزشیابی | ۳ |
| ۹ | کوانتوناتال | استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی، رعایت انصاف و اعتدال در طراحی سؤالات، ارائه بازخورد | ۳ |
| ۱۰ | رودرز | آگاهی دانشجویان از پیشرفت خود، ارائه منصفانه نمرات دانشجویان | ۲ |
| ۱۱ | مک کواری استرالیا | تعدیل در ارزشیابی‌ها، راهنمایی و بازخورد مناسب، مفید بودن سؤالات و پاسخ‌های مطرح شده، روشن بودن معیارهای ارزشیابی، راهنمایی دانشجویان در ارتباط با معیارهای ارزشیابی، ترغیب دانشجویان به سمت رویکردی عمیق یادگیری | ۶ |
| ۱۲ | ملبورن | مشخص بودن روش‌های ارزشیابی، منصفانه بودن سؤالات طراحی شده | ۲ |
| ۱۳ | کوئینزلند | روشن بودن الزامات ارزشیابی، ارائه بازخورد مفید و مثبت | ۲ |
| ۱۴ | استانیول | استفاده از بازخورد، استفاده از روش‌های ارزشیابی متنوع | ۲ |
| ۱۵ | بوغازایچی | منصفانه بودن نمرات با توجه به عملکرد دانشجویان، رسیدگی عادلانه به اعتراضات دانشجویان | ۲ |
| ۱۶ | اصفهان | متناسب بودن شیوه ارزشیابی از دانشجویان با درس | ۱ |

داده‌های ارائه شده در جدول ۷ بیان‌کننده آن است که ۸۴/۲ درصد از دانشگاه‌های مورد پژوهش از شاخص‌های عنصر ارزشیابی در ارزشیابی از دروس استفاده می‌کنند. یافته‌ها حاکی از آن است که به شاخص‌های بازخورد مثبت و مفید در ۷ دانشگاه، شاخص منصفانه بودن در ۸ دانشگاه و شاخص متنوع بودن روش‌های ارزشیابی در ۷ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه مک‌کواری استرالیا با ۶ شاخص و دانشگاه UCL با ۴ شاخص بیشترین توجه و دانشگاه کالیفرنیا آمریکا و دانشگاه اصفهان با یک شاخص کم‌ترین توجه را به شاخص‌های عنصر ارزشیابی داشته است. علاوه بر این، ۷ دانشگاه در ارزشیابی عنصر ارزشیابی از ۲ شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۵: شاخص‌های فعالیت‌های آموزشی

جدول ۸: شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در فعالیت‌های آموزشی | فراوانی شاخص‌ها |
|------|--------------------|--|-----------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | اثرگذار بودن فعالیت‌ها، انجام دادن گروهی فعالیت‌ها، به‌روز بودن فعالیت‌ها | ۳ |
| ۲ | دانشگاه هاروارد | روشن بودن انتظارات از فعالیت‌ها، باارزش بودن فعالیت‌های آموزشی، تنوع فعالیت‌ها | ۳ |
| ۳ | کمبریج | مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف و محتوای درس، تنوع در فعالیت‌ها، چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها | ۳ |
| ۴ | UCL | عمیق نمودن موضوع با انجام فعالیت‌ها، جمع‌آوری نوآوری‌ها و ایده‌ها | ۲ |
| ۵ | منچستر | درگیر کردن دانشجویان، مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف، تنوع در فعالیت‌ها، تحریک نمودن دانشجویان به یادگیری | ۴ |
| ۶ | استانبول ترکیه | انواع فعالیت‌ها، تعهد دانشجویان نسبت به فعالیت‌های آموزشی، میزان بازخورد استفاده به تکالیف | ۳ |
| ۷ | بوغازایچی ترکیه | اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی، متناسب بودن فعالیت‌ها با توانایی‌های دانشجویان | ۲ |
| ۸ | اصفهان | تناسب کمی و کیفی تکالیف‌های تعیین شده برای افزایش یادگیری | ۱ |

یافته‌های جدول (۸) حاکی از آن است که ۸ دانشگاه ملی سنگاپور، هاروارد، کمبریج، UCL منچستر، استانبول، یوغازایچی و دانشگاه اصفهان به شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی در ارزشیابی از درس اشاره کرده‌اند. داده‌های مندرج در جدول ۸ نشان می‌دهد به شاخص‌های تنوع فعالیت‌ها در ۴ دانشگاه و مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف در ۳ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه منچستر با ۴ شاخص بیشترین توجه و دانشگاه اصفهان با یک شاخص کم‌ترین توجه را به شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی داشته است. علاوه بر این ۴ دانشگاه در ارزشیابی عنصر فعالیت‌ها از ۳ شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۶: شاخص‌های فضای آموزشی

جدول ۹: شاخص‌های عنصر فضای آموزشی در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در فضای آموزشی | فراوانی شاخص‌ها |
|------|-------------|---|-----------------|
| ۱ | هاروارد | راحت بودن در فضای کلاس درس، ایجاد انگیزه برای دانشجویان | ۲ |
| ۲ | UCL | مناسب بودن فضا از نظر امکانات، استفاده از منابع مختلف مانند کتابخانه، سایت، آزمایشگاه و ... | ۲ |

همان‌طور که در جدول (۹) قابل مشاهده است فقط دو دانشگاه هاروارد و UCL شاخص‌های فضای آموزشی را در ارزشیابی از درس بررسی کردند و سایر دانشگاه‌ها در ارزشیابی‌های خود توجه لازم را نداشتند. هر یک از دانشگاه‌ها در ارزشیابی از درس از دو شاخص برای ارزشیابی از عنصر فضا استفاده کرده است.



۳-۷: شاخص‌های زمان

جدول ۱۰: شاخص‌های عنصر زمان در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

| ردیف | نام دانشگاه | شاخص‌های مورد بررسی در زمان آموزشی | فراوانی شاخص‌ها |
|------|-------------|--|-----------------|
| ۱ | ملی سنگاپور | استفاده کامل از زمان کلاس درس، حضور و غیاب منظم در کلاس درس | ۲ |
| ۲ | هاروارد | بازه زمانی مناسب جهت انجام پروژه‌ها، مدیریت زمان کلاس | ۲ |
| ۳ | استنفورد | استفاده صحیح از زمان درس | ۱ |
| ۴ | منچستر | استفاده کامل از زمان کلاس درس، استفاده صحیح از زمان درس | ۲ |
| ۵ | بوغازایچی | در دسترس بودن برای کمک خارج از وقت کلاس، استفاده مؤثر از زمان کلاس | ۲ |
| ۶ | تهران | نحوه مدیریت کلاس (نظم و زمان)، امکان ارتباط حضوری و غیرحضوری با استاد در خارج از کلاس | ۲ |
| ۷ | فردوسی | نحوه مدیریت کلاس (نظم و زمان)، امکان ارتباط حضوری و غیرحضوری با استاد در خارج از کلاس | ۲ |
| ۸ | اصفهان | حضور به موقع و رعایت طول مدت کلاس، مدیریت زمان کلاس، دسترسی به استاد در ساعت‌های اعلام شده برای راهنمایی و رفع اشکال | ۳ |

یافته‌های ارائه شده در جدول (۱۰) بیان‌کننده آن است که ۸ دانشگاه به شاخص‌های عنصر زمان در ارزشیابی از درس توجه کرده‌اند. داده‌های مندرج در جدول (۱۰) نشان می‌دهد که به شاخص‌های استفاده درست و مفید از زمان کلاس درس و مدیریت کلاس درس در ۴ دانشگاه بیشترین توجه شده است. همچنین دانشگاه اصفهان نسبت به سایر دانشگاه‌ها از شاخص‌های بیشتری برای ارزشیابی از عنصر زمان بهره می‌برد و دانشگاه استنفورد با یک شاخص، زمان آموزشی را در ارزشیابی از درس بررسی می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد در دانشگاه‌های مختلف جهان از روش‌های ارزشیابی متفاوتی برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند. دانشگاه‌ها از روش‌هایی مختلف (جدول ۲) استفاده می‌کنند، لیکن دانشگاه‌های کشور ما فقط از پرسشنامه پایان‌ترم استفاده می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج

پژوهش‌ها (بویز و مک‌گویان، ۲۰۲۰؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ باکر، ۲۰۱۶؛ کلیموا، ۲۰۱۴؛ اسکسی، ۲۰۱۵؛ پاول ۲۰۱۳؛ نصر و همکاران، ۱۳۹۲) همخوانی دارد. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که استفاده از هر یک از روش‌های ارزشیابی مورد اشاره می‌تواند ابزاری معتبر برای ارزشیابی از درس باشد. بازخورد در ارائه اطلاعات مبتنی بر شواهد که به استادان و دانشگاه کمک می‌کند تا کیفیت آموزشی را ارتقا دهند و به دانشگاهیان، به عنوان بخشی از پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها کمک کند تا به صورت دوره‌ای درباره‌ی درس خود تأمل کنند و آن‌ها را از توسعه برنامه‌ی درسی آگاه کند. ارزشیابی از درس همچنین این توانایی را دارد که اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی برنامه‌ی درسی دروس به استادان ارائه دهد. دانشجویان افراد ذی‌صلاحی هستند که درباره‌ی تجربه‌ی خود در یادگیری، اطلاعات ارزشمندی را ارائه می‌دهند و بسیاری از استادان دیدگاه دانشجویان را هنگام ارزشیابی درس، روشن‌کننده و مفید می‌دانند، به‌ویژه هنگامی که با منابع دیگر اطلاعاتی که از طریق ارزشیابی و خود ارزشیابی ترکیب شود. همچنین نتایج جدول (۲) گویای آن است که تمامی دانشگاه‌ها از دیدگاه و نظرات دانشجویان فعلی برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند.

ارزشیابی از درس که توسط دانشجویان فعلی انجام می‌شود، می‌تواند گزارش‌های فوری را به دانشگاه، دانشکده، گروه و استادان ارائه دهد تا آن‌ها بتوانند پشتیبانی لازم را داشته و اقدامات اصلاحی را در درس‌هایی انجام دهند که مطابق با استانداردهای کیفیت و انتظارات نیستند. از این رو، با توجه به گزارش‌ها، استادان می‌توانند دروسی را شناسایی کنند که نیاز به پیشرفت دارند و از کیفیت لازم برخوردار نیستند. همچنین استفاده از خاطرات و سوابق دانشجویان می‌تواند اطلاعات مفیدی برای ارزشیابی از درس درباره‌ی حجم کار دانشجویی و چگونگی تغییر آن در طول ترم و نحوه‌ی توزیع فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در بین دانشجویان ارائه دهد. علاوه بر این، از مجلات دانشجویی می‌توانند برای کشف چگونگی کسب تجربه و یادگیری و پیشرفت استفاده کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌ها (هو و همکاران، ۲۰۲۰؛ بویز و مک‌گویان، ۲۰۱۹؛ اسکسی، ۲۰۱۵؛ اسکی و همکاران، ۲۰۰۸؛ کان، ۲۰۰۷؛ براگا و همکاران، ۲۰۱۴) همخوانی دارد.

خود ارزشیابی از دیگر روش‌هایی است که ۳۶/۸ درصد از دانشگاه‌های مورد پژوهش از آن بهره می‌برند. خود ارزشیابی هم برای رشد شخصی و هم برای رشد حرفه‌ای افراد مفید



است؛ زیرا افراد می‌توانند مهارت‌ها، توانایی‌ها، نقاط ضعف و محدودیت‌های خود را شناسایی کنند تا بتوانند مهارت‌ها و توانایی‌ها را تقویت و توسعه و محدودیت‌ها و نقاط ضعف را رفع کنند. خود ارزشیابی به یادگیری عمیق و تأمل در فعالیت‌های تدریس و افزایش سطح یادگیری منجر شده و باعث می‌شود که استادان مهارت‌های شناختی و فراشناختی خود را گسترش دهند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش کلیموا (۲۰۱۴) همخوانی دارد. وی در پژوهش خود دریافت که خود ارزشیابی یکی از روش‌هایی مفید ارزشیابی از درس است که استادان می‌توانند برنامه‌دستی تدوین شده را بررسی کنند. ارزشیابی توسط همکاران، از دیگر روش‌های است که استادان می‌توانند در ارزشیابی از درس استفاده کنند. ارزشیابی توسط همکاران، تفکر انتقادی و عمیق را در رویکردهای یادگیری تحریک می‌کند. نتایج پژوهش‌های لی و همکاران (۲۰۲۰) و باکر (۲۰۱۶) در این راستا قابل تأیید هستند. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که ارزشیابی توسط همکاران به یادگیری فعال، افزایش مشارکت و ادراکات دانشجویان، بهبود کیفیت کار و افزایش توانایی ارائه بازخورد منجر می‌شود. علاوه بر این، در سال‌های اخیر، از ارزشیابی توسط همکار برای ارتقای تعاملات بین دانشجویان، تحریک کیفیت گفتگو و بهبود یادگیری استفاده شده است. اگرچه نتایج مطالعات گذشته حاکی از آن است که درصد بسیار پایینی از استادان از این روش استفاده می‌کنند. نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که دانشگاه‌های ایرانی از این روش استفاده نمی‌کنند. علاوه بر این، نتایج جدول (۲) حاکی از آن است که ۱۱ دانشگاه از دانشگاه‌های مورد پژوهش از این روش استفاده می‌کنند، لیکن دانشگاه‌های ایران، فقط از ارزشیابی پایان‌ترم استفاده می‌کنند و از سایر روش‌ها به طور رسمی استفاده نمی‌کنند. لذا می‌توان گفت بین روش‌های ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های خارجی و دانشگاه‌های ایرانی تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. به نظر می‌رسد یکی از دلایل ممتاز بودن دانشگاه‌های خارجی، توجه به روش‌های ارزشیابی از درس است؛ چراکه یکی از شاخص‌های ارزیابی دانشگاه‌ها توجه به شاخص‌های تدریس و یادگیری دانشجویان است.

نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد که قریب به ۹۵ درصد از دانشگاه‌ها به عنصر روش تدریس در ارزشیابی از درس توجه داشته‌اند. همچنین دانشگاه‌های ایرانی همانند دانشگاه‌های خارجی به این عنصر اهمیت داده‌اند. انتخاب روش‌های تدریس در کلاس درس از اهمیت ویژه‌ای برای استادان برخوردار بوده است؛ چراکه در فرایند یاددهی و یادگیری آسان‌کننده

انتقال دانش، اطلاعات و فرایندهای یادگیری دانشجویان است. علاوه بر این، در راستای این نتایج، تحلیل نتایج سؤال سوم (جدول ۶) نشان داد دانشگاه‌ها به متنوع بودن روش‌های تدریس، مشارکت در کلاس و متناسب بودن با واقعیت‌ها و نیازهای زندگی اهمیت خاصی می‌دهد. در عصر متحول امروز، روش‌های سنتی تدریس جوابگوی نیازهای نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای آموزش صحیح دانشجویان نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به‌طور علمی بیندیشند و نظم فکری را به آن‌ها انتقال دهند و به‌جای ذخیره‌سازی اطلاعات، به مسأله‌سازی و تحلیل آن‌ها اقدام کنند. استراتژی اصلی آموزش مدرن باید بر فعالیت مستقل دانشجویان، سازماندهی محیط‌های خودآموزی و آموزش‌های تجربی و عملی معطوف شود تا دانشجویان بتوانند از ابتکار عمل خود استفاده کنند. استفاده ترکیبی از روش‌های یاددهی و یادگیری، علاوه بر جذابیت بخشیدن به تدریس، موجب عمیق شدن یادگیری و انگیزه‌بخشی برای کنکاش و ادامه یادگیری می‌شود. از سویی دیگر، روش‌های یاددهی و یادگیری باید دانشجویان را به سمتی هدایت کند که دانشجویان به‌طور مستقل به بررسی، مطالعه و یادگیری اقدام کنند و بر روند پیشرفت خود نظارت فعال داشته و به ساخت دانش جدید بپردازند.

سایر نتایج سؤال دوم و سوم پژوهش نشان داد فقط دو دانشگاه در ارزشیابی از درس به فضای آموزشی توجه کردند. همچنین به‌طور کلی دانشگاه‌های ایران به این عنصر برنامه‌درسی توجه نداشته‌اند. شاید بتوان گفت یکی از دلایل توجه خیلی کم به فضای آموزشی در دانشگاه‌ها، ثابت بودن محیط یاددهی و یادگیری است. خلق فرصت‌های آموزشی در فضاهای متغیر آموزشی می‌تواند به جذابیت و برانگیزاننده بودن محیط آموزشی منجر شود. فضای آموزشی باید آن‌قدر جذابیت داشته باشد تا بتواند نیازهای آموزشی، پرورشی و روحی و احساسی دانشجویان را تأمین کند. به‌طوری که فضا باید مناسب رشد شناختی، رشد اجتماعی، تعامل دانشجویان با همدیگر باشد. همچنین توجه به فضای آموزشی، نقش مهمی در تربیت فارغ‌التحصیلان، تأثیرگذاری بر رفتار دانشجو، تأثیر بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت در امر یادگیری و بهبود کیفیت یادگیری، ایجاد انگیزه یادگیری و رضایت دانشجویان دارد. تحلیل نتایج جدول (۹) نشان داد از منظر دانشگاه‌ها، توجه به امکانات و منابع مختلف در محیط آموزشی حائز اهمیت است. تدریس مؤثر به امکانات و تجهیزات نیاز دارد تا استادان بتوانند از روش‌های متنوع تدریس استفاده کنند و با تجربیات غنی اهداف دروس را تحقق بخشند.



روش‌های تدریس پویا و نوین به منابع اطلاعاتی و تجهیزات کافی نیاز دارد. نتایج دیگر سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است ۸۴/۲ درصد از دانشگاه‌ها به هر یک از عناصر اهداف و ارزشیابی توجه کردند. نتایج جدول (۳) حاکی از آن است که دو دانشگاه فردوسی مشهد و تهران به عنصر اهداف توجه نداشتند. تحلیل نتایج سؤال سوم پژوهش (جدول ۴) حاکی از آن است که اهداف دروس باید به پیوند دانش نظری با موقعیت‌های عملی در برنامه درسی اهمیت دهد؛ زیرا با کاربرد دانش در موقعیت، یادگیری عمیق و پایدار شده و انگیزه یادگیری مضاعف می‌شود. به آموزش بهره‌گیری مطلوب از نوآوری‌ها باید در اهداف برنامه درسی دانشگاه‌ها توجه شود. اهداف برنامه درسی باید به دنبال آماده‌سازی افراد برای تغییرات و نوآوری در جامعه باشد. برای دستیابی به این منظور، لازم است علایق و انگیزه‌های افراد در بطن توجه قرار گیرد و به جای نگاه تک‌بعدی به ابعاد مختلف وجودی دانشجویان توجه کند. از دیدگاه دانشگاه‌های مورد مطالعه، روشن بودن و کاربردی بودن اهداف حائز اهمیت است. روشن بودن و کاربردی بودن اهداف به برانگیختن دانشجویان و کسب دانش عمیق و غنی و کشف ایده‌های جدید و پویا شدن دانشجویان منجر می‌شود. علاوه بر این، دانشگاه‌های فردوسی مشهد، تهران و مدیریت سنگاپور به عنصر ارزشیابی در ارزشیابی از دروس توجه نداشتند. دانشگاه‌های خارجی در عنصر ارزشیابی، به جای تأکید بر محفوظات، بر چگونگی فرآیند یادگیری تأکید دارند و به جای چه چیز و چه مقدار بر جریان یادگیری تأکید می‌کنند. ارزشیابی باید به رشد مهارت‌های فراشناخت در دانشجویان کمک کند. به عبارت دیگر، به آن‌ها کمک کند تا از فرآیندی که طی کرده‌اند، به‌نوعی خودآگاهی دست یابند. ارزشیابی باید یادگیرنده را از یادگیری سطحی به یادگیری عمیق سوق دهد؛ زیرا کیفیت یادگیری دانشجو و شوق در جهت رسیدن به نتایج عالی‌تر به وسیله روش‌های ارزشیابی تقویت می‌شود که مستلزم به‌کارگیری رویکردهای یادگیری عمیق بوده و موجب رشد دانشجو در مهارت‌های عقلانی سطح بالا می‌شوند.

۵۷/۹ درصد از دانشگاه‌ها به عنصر محتوا توجه داشتند. نتایج سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است که دانشگاه‌های مورد پژوهش ایران عنصر محتوا را در ارزشیابی از دروس بررسی نمی‌کنند. در راستای این نتایج، تحلیل نتایج جدول ۵ حاکی از آن است که مهم‌ترین شاخص‌های محتوا از نظر دانشگاه‌ها کاربردی بودن محتوا، به‌روز بودن و متنوع بودن محتوا

است. نکته جالب توجه در جدول (۵) این است که دانشگاه مک‌کواری استرالیا با بیشترین فراوانی شاخص (۹ شاخص)، بیشترین توجه را به عنصر محتوا داشته است. متنوع بودن محتوا منجر می‌شود با توجه به اینکه نیازهای دانشجویان و جامعه متغیر و به‌روز هستند، از جدیدترین محتوا بهره‌مند شوند. همچنین باعث می‌شود تا به نیازها، تجارب و ویژگی‌های منحصر به فرد دانشجویان پاسخ داده شود. اگر دانشجویان ارتباط میان آموخته‌های خود و نیازهای بازار کار را درک کنند، شرایط آموزشی جالب‌تر، مهیج‌تر و جذاب‌تر می‌شود. ارائه محتوای متنوع و منعطف به تقاضای بازار کار برای نیروی انسانی و نیازهای جامعه پاسخ خواهد داد. علاوه بر این، می‌تواند در خلاقیت دانشجویان، ارائه ایده‌های نوین، پرورش چندبعدی بودن دانشجویان، کنجکاوی و روحیه پژوهشگری آن‌ها، پرورش شایستگی‌های لازم برای تداوم یادگیری، چگونگی یادگیری، تنوع بخشیدن به توانمندی‌ها، شکوفا کردن استعدادها، انگیزه یادگیری و کسب مهارت‌های نرم تأثیرگذار باشد.

سایر نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد ۴۲/۱ درصد به هر یک از عناصر فعالیت‌ها و زمان آموزشی توجه داشتند. در راستای نتایج سؤال دوم پژوهش، تحلیل نتایج جدول (۸) حاکی از آن است که دو دانشگاه فردوسی مشهد و تهران به عنصر فعالیت‌های آموزشی توجه نداشتند، لیکن دانشگاه اصفهان با بررسی یک شاخص فعالیت‌های آموزشی را بررسی کرده است. به‌علاوه، دانشگاه منچستر با بررسی چهار شاخص بیشترین توجه را به فعالیت‌های یاددهی و یادگیری داشته است. البته، دانشگاه‌های ملی سنگاپور، هاروارد، کمبریج و استانبول با بررسی سه شاخص به این عنصر توجه کردند. آنچه که می‌توان از جدول (۸) استنباط کرد این است که از نظر دانشگاه‌های مورد مطالعه، مهم‌ترین شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی متنوع بودن فعالیت‌ها و ارتباط آن‌ها با اهداف تدوین شده است. تنوع فعالیت‌ها به بهبود عملکرد دانشجویان منجر می‌شود و آن‌ها مشتاق خواهند بود پیشرفت خود را توسعه دهند و نمرات بالاتری را کسب کنند. همچنین تنوع فعالیت‌ها منجر می‌شود تا دانشجویان سریع‌تر مطالب را یاد بگیرند. استادان باید دامنه گسترده‌ای از فعالیت‌های یادگیرندگان مانند حفظ کردن، گوش دادن، خواندن، ایفای نقش، گردش علمی، انجام تکلیف و شبیه‌سازی را در کلاس درس به‌کار گیرند. فعالیت‌های یادگیری نه‌تنها زمینه را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا دانش جدید را از طریق کانال‌های مختلف یاد بگیرند، بلکه آن‌ها را قادر می‌کند که محیط کار مشترکی را با دوستان خود ایجاد کنند.

نتایج جدول (۱۰) گویای آن است که از نظر ۴ دانشگاه، شاخص مدیریت زمان و استفاده از زمان کلاس درس بسیار حائز اهمیت است. نکته قابل توجه این است که دانشگاه‌های کشور ایران برای زمان آموزشی اهمیت خاصی قائل هستند و به وقت خود و دانشجویان احترام می‌گذارند. هر سه دانشگاه، شاخص‌های عنصر زمان را در ارزشیابی از درس بررسی کرده‌اند. علاوه بر این، نتایج جدول (۱۰) بیان‌کننده آن است که دانشگاه اصفهان با بررسی سه شاخص بیشترین توجه را در بین دانشگاه‌ها به زمان آموزشی دارد. داشتن زمان‌گیری آگاهانه و مدیریت زمان به سپردن زمان به دستان خویش، سودمندی تدریس، نتیجه‌بخش بودن آن و بهره‌وری مطلوب منجر می‌شود. لذا استادان باید به زمان آموزشی اهمیت دهند و به شعار ارزشمند بودن و طلا بودن وقت عمل کنند و این عامل فرهنگی را در بین دانشگاهیان نهادینه کنند. دانشگاه هاروارد به تمامی عناصر برنامه درسی توجه کرده است. یکی از دلایلی که می‌توان گفت دانشگاه هاروارد در رتبه‌بندی‌های معتبر در رتبه برتر قرار دارد، توجه به عناصر برنامه درسی بوده است. برنامه درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت برای آماده کردن نیروی انسانی از جایگاه ویژه‌ای دارد، لذا طرح برنامه درسی نامناسب از تأثیرگذاری برنامه بر دانشجویان خواهد کاست. اگر دانشگاه‌های ما می‌خواهند خود را در رتبه‌های برتر و در سطح دانشگاه‌های سطح اول جهان ببینند، باید به تمامی عناصر برنامه درسی دروس توجه ویژه داشته باشند. همچنین سه دانشگاه مدیریت سنگاپور، تهران و فردوسی مشهد نسبت به عناصر برنامه درسی در ارزشیابی توجه کم‌تری داشتند.

در پایان با توجه به نتایج سؤال اول پژوهش پیشنهاد می‌شود مدیران دانشگاه‌ها باید شرایطی را ایجاد کنند تا استادان در میان‌ترم یا پایان‌ترم در ارتباط با عناصر برنامه درسی نظرات و پیشنهادات خود را برای بهبود و تقویت آن‌ها ارائه دهند. همکاران دانشگاهی که سابقه مداوم و طولانی در تدریس اثربخش داشته‌اند، به بهترین وجه برای خدمت به عنوان مشاور در دانشکده‌ها برای ارزشیابی از درس افراد مناسبی هستند. همچنین پیشنهاد می‌شود علاوه بر ارزشیابی کمی، از ارزشیابی‌های کیفی برای ارزشیابی از درس استفاده شود. ارزشیابی کیفی دیدگاه‌های عمیق‌تر، دقیق‌تر و متنوع‌تر از وضعیت عناصر برنامه درسی را در اختیار استادان قرار می‌دهد و بینش‌هایی را ارائه می‌دهد که در بهبود نتایج آموزش و یادگیری تأثیرگذار خواهد بود. با توجه به نتایج سؤال دوم پژوهش پیشنهاد می‌شود اگر نظام آموزش

عالی کشور بخواهد برنامه درسی اثربخش و غنی‌تری داشته باشد، باید از همه روش‌های معتبر مورد استفاده در دانشگاه‌های جهان در ارزشیابی از درس استفاده کنند. به کمک ارزشیابی می‌توان مشخص کرد برنامه درسی تدوین شده برای درس در چه ابعادی مؤثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر و تکمیل نیاز دارند و کمک خواهد کرد که هر یک از مؤلفه‌ها یا شاخص‌های عناصر برنامه درسی تا چه حد امکان اجرا داشته است. علاوه بر این با توجه به نتایج جدول (۳) پیشنهاد می‌شود گویه‌های اشاره شده در جداول ۴ تا ۱۰ در قالب ابزار ارزشیابی از درس تدوین و اعتبارسنجی شده و برای ارزشیابی از دروس در دانشگاه‌ها استفاده شود.

منابع

- داودنیا، بهزاد و زارعی‌زوارکی، اسماعیل (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی مدیریت آموزشی و برنامه درسی مدارس هوشمند کشورهای استرالیا، مالزی و ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۲): ۱۴۵ - ۱۹۳.
- قربانی، سمیه، نیلی، محمدرضا و دلبری، سمیرا (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی ارزیابی کیفی برنامه درسی آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۹(۱): ۹۰ - ۱۰۶.
- نصر، احمدرضا، سولومونیدز، این و کامرون، الیسون (۱۳۹۲). علل و چگونگی تدوین درس جدید و موانع آن در دانشگاه‌های استرالیا. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۷(۳): ۴۲ - ۱۸.
- Akker, J, V, D. (2003). *Curriculum perspectives: An Introduction: In J. van den Akker, U. Hameyer, & W. Kuiper (Eds.), Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Alderman, L. S. and Towers, S. B. (2012). Student feedback systems in higher education: A Focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*. 18 (3): 261-280.
- Baker, K. (2016). Peer review as a strategy for improving students writing process. *Active Learn High Education*. 17(3):1-14.
- Bamber, V. and S. Anderson. (2012). Evaluating learning and teaching. *International Journal for Academic Development*. 17 (1): 5-18.
- Blair, E. and Noel. V. K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: Is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39 (7): 879-940.
- Boyce, A. S. and McGowan, B. L. (2019). An exploration of two novice evaluation Educators' experiences developing and implementing introduction to evaluation courses. *American Journal of Evaluation*. 40(1): 119-136.



- Braga, M., Paccagnella, M. and Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*. 41: 71-88.
- Carrell, S. E. and West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*. 118: 409-432.
- Chang, C. C. (2008). Enhancing self-perceived effects using Web-based portfolio assessment. *Computers in Human Behavior*. 24(4): 1753-1771.
- DaCosta-Marques, M. D. and Mano, M. (2012). The process of evaluation and accreditation of higher education courses in portugal: Analysis of the impacts arising from the preliminary accreditation. *Journal US-China Public Admin*. 9: 303-315.
- Dancer, D. and Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 30 (4): 445-540.
- Davodnia, B. and Zareizvarki, I. (2014). A comparative study of educational management and curriculum of smart schools in Australia, Malaysia and Iran. *New Thoughts on Educational*. 10 (2): 145 - 193 (Text in Persian).
- DeLuca, C., Coombs, A. and LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 61: 159-169.
- Denson, N., Loveday, T. and Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: What predicts satisfaction?. *Higher Education Research & Development*. 29(4): 339-356.
- Diamond, R. M. (2004). The Usefulness of Structured Mid-Term Feedback as a Catalyst for Change in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*. 5 (3): 217-231.
- Edstrom, K. (2008). Doing course evaluations as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*. 27(2): 95-106.
- Erikson, M., M. Erikson, and E. Punzi. (2016). Student Response to a Reflective Course Evaluation. *Reflective Practice*. 17 (6): 663-675.
- Eskici, M. (2015). University students' opinions on application of portfolio in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 174: 2946-2955.
- Ghorbani, S. Nili, M. R. and Delbari, S. (2014). A comparative study evaluating the quality of higher education curriculum. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*: 9 (1): 90-106 (Text in Persian).
- Hadad, Y., Keren, B. and Naveh, G. (2020). The relative importance of teaching evaluation criteria from the points of view of students and faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45(3): 447-459.
- Hall, C. E. (2014). Toward a model of curriculum analysis and evaluation—beka: A case study from australia. *Nurse Education Today*. 34(3): 343-348.
- Harun, S., Dazz, S. K., Saaludin, N. and Ahmad, W. S. C. W. (2011). Lecturers' perception on student evaluation at universiti kuala lumpur. *In Enhancing Learning: Teaching & Learning Conference*. 1(10).
- Hoo, H. T., Tan, K. and Deneen, C. (2020). Negotiating self-and peer-feedback with

- the use of reflective journals: an analysis of undergraduates' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45(3): 431-446.
- Hou, A. Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*. 61(2): 179-191.
- Huybers, T. (2014). Student Evaluation of Teaching: The use of best-worst scaling. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39 (4): 496-513.
- Kahn, S. (2007). Better teaching through better evaluation. *To Improve the Academy*, 12 (1), 111-126.
- Kember, D. and Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 33(4): 341-353.
- Kessler, C. and Nadjm-Tehrani, S. (2002). Mid-term course evaluations with muddy cards. *In Proceedings of the 7th annual conference on Innovation and technology in computer science education*; 233-234.
- Klein, M.F. (1985). *Curriculum design. International encyclopedia of education: curriculum studies*. Volume II. Husen, T. and Postlethwaite editors, Pergamon Press: Oxford England. 1163-1170.
- Klimova, B. F. (2014). Self-reflection in the course evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 141: 119-123.
- Kumpas-Lenk, K., Tucker, B. M. and Gupta, R. (2014). Validation of a unit evaluation survey for capturing students' perceptions of teaching and learning: A comparison among Australian and Estonian higher education students. *Studies in Educational Evaluation*. 43: 178-185.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. and Tywoniu, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45(2): 193-211.
- Macfadyen, L. P., Dawson, S., Prest, S. and Gašević, D. (2016). Whose feedback? A multilevel analysis of student completion of end-of-term teaching evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 41 (6): 821-839.
- Marzano, R. J. (2012). Teacher evaluation. *Educational Leadership*. 70(3): 14-19.
- McClain, L., Gulbis, A. and Hays, D. (2018). Honesty on student evaluations of teaching: effectiveness, purpose, and timing matter!. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(3): 369-385.
- McGowan, R. W. (2009). *Faculty and student perceptions of the effects of mid-course evaluations on learning and teaching*. PhD Diss., Department of Instructional Psychology & Technology, Brigham Young University.
- Mitry, D. J. and Smith, D. E. (2014). Student evaluations of faculty members: A Call for analytical prudence. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25(2).
- Nasr, A. R. Solomonides, I. and Cameron, E. (2013). Reasons and how to develop a new course and its obstacles in Australian universities. *Research and writing of academic books*. 17 (3): 42-18 (Text in Persian).
- Nikolaou, M. and Atkinson, M. (2019). Do student and survey characteristics affect the quality of UK undergraduate medical education course evaluation? A systematic review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*. 62: 92-103.
- Oermann, M. H., Shellenbarger, T. and Gaberson, K. (2017). *Clinical teaching*



- strategies in nursing*. Springer Publishing Company.
- Oon, P. T., Spencer, B. and Kam, C. C. S. (2017). Psychometric quality of a student evaluation of teaching survey in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 42(5): 788-800.
- Pabst, R., Nave, H., Rothkötter, H. J. and Tschernig, T. (2001). Evaluation of the medical curriculum: why, when, by whom and for whom should questionnaires be used. *European journal of morphology*. 39(4): 237-239
- Poth, C. N., Searle, M., Aquilina, A. M., Ge, J. and Elder, A. (2020). Assessing competency-based evaluation course impacts: A mixed methods case study. *Evaluation and Program Planning*. 79: 101789.
- Powell, T. (2013). The importance of assessments: How portfolios can impact students' self-efficacy and comprehension in an online graphic design course. *Unpublished PhD Thesis Capella University, Minneapolis*.
- Richardson, J.T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 30(4): 387-415.
- Shah, M. and Nair, C. S. (2012). The changing nature of teaching and unit evaluations in Australian universities. *Quality Assurance in Education*. 20(3): 274-288.
- Sozer, E. M., Zeybekoglu, Z. and Kaya, M. (2019). Using mid-semester course evaluation as a feedback tool for improving learning and teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44(7): 1003-1016.
- Spiel, C., Schober, B. and Reimann, R. (2006). Evaluation of curricula in higher education: challenges for evaluators. *Evaluation Review*. 30(4): 430-450.
- Spooren, P., Mortelmans, D. and Christiaens, W. (2014). Assessing the validity and reliability of a quick scan for student's evaluation of teaching. Results from confirmatory factor analysis and G Theory. *Studies in Educational Evaluation*. 43: 88-94.
- Steyn, C., Davies, C. and Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44(1): 11-24.
- Struyven, K., Dochy, F. and Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 30(4): 325 - 341.
- Wickramasinghe, R. S. and M. W. Timpson. (2006). Mid-Semester student feedback enhances student learning. *Education for Chemical Engineers*. 1 (1): 126-133.
- Yusuf, A., R., Ajidagba, U. A., Agbonna, S. A. and Olumorin, C. O. (2010). University teachers' perception of the effects of students evaluation of teaching on lecturers instructional practices in Nigeria. *Proceedings of the 1st International Conference of Collaborational of Education Faculties in West Africa (CEFWA)*; 1-16.
- Zineldin, M., Akdag, H. C. and Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*. 17(2): 231-243.

A Comparative Study of course evaluation in Universities of Iran and World Top Universities

Mostafa Bagherian Far¹, Ahmad Reza Nasr Esfahani*²

and Mohamad Reza Ahanchian³

Abstract

The major objective of the present study was to conduct a comparative study of the course evaluation in the universities of Iran and world top universities. For this purpose, universities of Tehran, Ferdowsi University of Mashhad, and Isfahan were selected by purposive sampling method in order to compare with 16 top universities of different continent from 6 countries: United States of America, England, Singapore, South Africa, Australia, and Turkey. The research method is Bordi's (1969) comparative and four-staged model which embarks upon the comparative processes in terms of four stages of description, interpretation, proximity, and comparison. The data collection tools include a respective list related to the information driven out of the first and second hand resources of evaluation course in different universities of the world. These sets of information were available online in respective documents and websites., The findings indicated that Iranian universities use only questionnaire tools for evaluation that are filled out by the students that have taken the respective course, while the evaluation course in different universities of the world is undertaken by the existing students, graduates, colleagues, departments and Scientific and professional unions. The related results also showed that all universities under research employ semester-final questionnaire to assess a course. Assessing the elements of a course curriculum is different in universities. Some universities merely exert on assessing two elements, while some others take on to assess other elements of a curriculum.

Key words: *comparative analysis, evaluation course, curriculum, Top University.*

-
1. Ph.D Candidate of Curriculum Studies in higher education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran. m_bagherian@edu.ui.ac.ir
 2. *Corresponding Author: Professor, Department of Education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran. arnasr@edu.ui.ac.ir
 3. Professor, Department of educational management and human resource development, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology, Mashhad, Iran. ahanchi8@um.ac.ir
DOI:10.22051/jontoe.2020.30512.2980
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>