

## ORIGINAL ARTICLE

## Indicators of the Evaluation Element in the Empowering Curriculum Aimed at Job Creation for Graduates and the Level of Attention Given to Them

Mostafa Bagherianfar<sup>1\*</sup> , Seyedeh Maryam Hosseinilargani<sup>2</sup> , Mehran Azizi Mahmoodabad<sup>3</sup> 

1. Assistant Professor, Dept. of Educational and Curriculum Innovations, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Curriculum and Innovation Educational, Higher education research and Planning Institute, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, PO Box 889-14665 Tehran, Iran.

**Correspondence:**

Mostafa Bagherianfar  
Email: m.bagherian@irphe.ac.ir

Receive Date: 09/Apr/2025

Revise Date: 30/Sep/2025

Accept Date: 08/Nov/2025

Publish Date: 22/Dec/2025

**How to cite:**

Bagherianfar, M. Hosseinilargani, S. M & Azizimah Moodabad, M. (2025). Indicators of the Evaluation Element in the Empowering Curriculum Aimed at Job Creation for Graduates and the Level of Attention Given to Them. *Technology and Scholarship in Education*, 5 (4), 95-116.

**ABSTRACT**

The present study was conducted with the purpose of identifying indicators of the evaluation element in the empowering curriculum in line with the employment of graduates and the level of attention to the indicators. This study was conducted with an applied purpose, a pragmatic nature, and a mixed approach of sequential exploratory type. In the qualitative part of the research, the phenomenological method was used, and in the quantitative part, the descriptive-survey method was used. The participants in the qualitative part included experts and specialists in higher education, who were selected using a purposive sampling approach of desirable cases and snowball types and the theoretical adequacy criterion. In the quantitative part of the research, 275 people were selected using a relative stratified random sampling method. The data collection tool in the qualitative part was a semi-structured interview, and in the quantitative part, a questionnaire extracted from the qualitative part of the research. The information obtained in the qualitative section was analyzed using the content analysis method and in the quantitative section using descriptive (mean, standard deviation) and inferential (one-sample t-test and MANOVA test) statistical analysis methods. The findings of the qualitative section revealed that the most important indicators included the situational nature of evaluation, emphasis on performance-based tests instead of written exams, a focus on practical and team activities, the alignment of the type of evaluation with course objectives and content, providing continuous and periodic feedback to students to enhance their performance, evaluating students' learning based on their responsibilities within learning groups, transparency and fairness in criteria and evaluation design, emphasizing learning from evaluations, attention to individual student differences, and evaluating based on professional competencies. The findings of the quantitative section indicated that the level of attention to the indicators in the fields of educational sciences and psychology is not satisfactory and requires greater attention. In conclusion, the realization of an empowering curriculum necessitates moving beyond traditional assessments and embracing diverse, equitable, and learning-centered approaches to enhance the quality of education and improve the employability of graduates.

**KEYWORDS**

Empowering Curriculum, Job Creation, Evaluation, Expertise.



## «مقاله پژوهشی»

# نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی دانش‌آموختگان و میزان توجه به آنها

مصطفی باقریان فر<sup>\*۱ ID</sup>، سیده مریم حسینی لرگانی<sup>۲ ID</sup>، مهران عزیزی محمودآباد<sup>۳ ID</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی دانش‌آموختگان و میزان توجه به نشانگرها انجام شد. این پژوهش با هدف کاربردی، ماهیت عمل‌گرایی، رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی متوالی صورت پذیرفت. در بخش کیفی پژوهش از روش پدیدارشناسی و در بخش کمی از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی شامل خبرگان و متخصصان آموزش عالی بودند که با بهره‌گیری از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب و گلوله‌برفی و معیار کفایت نظری، ۲۳ نفر انتخاب شدند. در بخش کمی پژوهش با استفاده روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی ۲۷۵ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی، پرسش‌نامه مستخرج از بخش کیفی پژوهش بود. اطلاعات به‌دست‌آمده در بخش کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون و در بخش کمی با استفاده از روش‌های تحلیل آماری توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون مانوا) تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های بخش کیفی پژوهش نشان داد مهم‌ترین نشانگرها شامل موقعیتی بودن ارزشیابی، توجه به آزمون‌های عملکردی به‌جای آزمون‌های کتبی، تأکید بر فعالیت‌های عملی و تیمی، تناسب نوع ارزشیابی با اهداف و محتوای درس، ارائه بازخورد مستمر و دوره‌ای به دانشجویان برای تقویت عملکرد آنها، ارزشیابی یادگیری دانشجویان بر اساس مسئولیت آنها در گروه‌های یادگیری، شفافیت و عدالت در معیارها و طراحی ارزشیابی‌ها، تأکید بر یادگیری از ارزشیابی‌ها، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان و ارزشیابی بر مبنای توانمندی‌های شغلی بود. یافته‌های بخش کمی نشان داد میزان توجه به نشانگرها در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی مطلوب نیست و نیاز به توجه بیشتری دارد. در نهایت می‌توان گفت تحقق برنامه درسی توانمندساز مستلزم عبور از ارزشیابی‌های سنتی و توجه به روش‌های متنوع، عادلانه و یادگیری‌محور است تا زمینه ارتقای کیفیت آموزش و افزایش قابلیت اشتغال دانش‌آموختگان فراهم شود.

### واژه‌های کلیدی

برنامه درسی توانمندساز، اشتغال‌زایی، ارزشیابی.

۱. استادیار، گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.
۲. دانشیار، گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹ - ۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: مصطفی باقریان فر  
رایانامه: m.bagherian@irphe.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

### استناد به این مقاله:

باقریان فر، مصطفی؛ حسینی لرگانی، سیده مریم و عزیزی محمودآباد، مهران. (۱۴۰۴). نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی دانش‌آموختگان و میزان توجه به آنها. فصلنامه علمی فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت، ۵ (۴)، ۹۵ - ۱۱۶.

## مقدمه

بازخورد ارائه کنند و آموزش را متناسب با نیازهای یادگیری فردی تنظیم نمایند و بدین ترتیب محیطی آموزشی پویا و پاسخگو ایجاد کنند. با توجه به نقش حیاتی ارزشیابی در یادگیری دانشجویان، از استادان خواسته می‌شود که روش‌های ارزشیابی‌ای را به کار گیرند که دانشجویان را در اولویت قرار دهد و آن‌ها را توانمند سازد تا به‌طور فعال در فرایند ارزیابی مشارکت کنند. این رویکرد دانشجوی محور، به یادگیرندگان کمک می‌کند تا مهارت‌های اساسی خودتنظیمی و پایش یادگیری را توسعه دهند (بایدو-آنو و دلوکا، ۲۰۲۵). در ارتباط با این موضوع، ارتقای سیستم ارزشیابی دو معنا دارد: نخست، سیستمی که اطلاعات دقیق و مفیدی ارائه می‌دهد، و دوم، مزایایی که از نتایج این ارزشیابی حاصل می‌شود (یولیانی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). ارزشیابی به‌عنوان یک رویکرد علمی تعریف می‌شود که به‌طور سیستماتیک و عینی فرایندها، محصولات یا اثرات یک سیاست یا برنامه عمومی را مورد بررسی قرار می‌دهد. بر اساس معیارهای مشخص، ارزیابان درباره کیفیت، ارزش، اهمیت و یا میزان مفید بودن یک برنامه درسی قضاوت می‌کنند. هنگامی که تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های عمومی را توسعه و تصویب می‌کنند، نتیجه‌ای مطلوب برای ذی‌نفعان مورد نظر ترسیم کرده و دستورالعمل‌هایی برای اجرای مؤثر به‌منظور دستیابی به آن نتیجه ارائه می‌دهند (جاکوب<sup>۸</sup>، ۲۰۲۵).

در زمینه آموزش، ارزشیابی نه‌تنها به‌عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری موفقیت دانشجویان، بلکه به‌عنوان ابزاری مهم برای ارزشیابی اثربخشی روش‌ها، استراتژی‌ها و رویکردهای یادگیری که توسط استادان استفاده می‌شود، شناخته می‌شود. ارزشیابی یادگیری نقش بسیار مهمی در ایجاد محیط یادگیری پویا و پاسخگو دارد. این فرایند بازخوردهای ملموسی را به استادان ارائه می‌دهد که به آن‌ها کمک می‌کند تا بفهمند تا چه اندازه اهداف یادگیری محقق شده‌است. از طریق ارزشیابی، استادان می‌توانند نیازهای دانشجویان، شکاف‌های درک و فهم مسائل و همچنین اثربخشی رویکردهای تدریس اعمال شده را شناسایی کنند. افزون بر این، ارزشیابی به استادان کمک می‌کند تا تعیین کنند که آیا روش‌های استفاده شده با نیازهای دانشجویان تطابق دارد یا نیاز به تغییر دارد تا نتایج یادگیری بهبود یابد (یولیانی و همکاران، ۲۰۲۵). ارزشیابی مانند سایر حرفه‌ها، از تحولات هوش مصنوعی مصون نیست. در سال‌های اخیر، تفکر فزاینده‌ای در مورد نقشی

آموزش برای انسان یک ضرورت است و با فرایند آموزش، انسان‌ها همگام با زمان به رشد خود ادامه خواهند داد. برنامه درسی یکی از پایه‌های آموزش است و باید با زمان همخوانی داشته‌باشد و بدون توسعه برنامه درسی، آموزش پیشرفت نخواهد کرد (لطفی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). برنامه درسی مجموعه‌ای از تجربیات آموزشی برنامه‌ریزی شده و اهداف یادگیری است که شامل اهداف، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی می‌باشد (شندرهان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). اگرچه توسعه برنامه درسی به‌دلیل تنوع جوامع و دیدگاه‌های مختلف درباره یادگیری و موفقیت می‌تواند محل بحث باشد اما فرصتی برای ایجاد اجماع نیز به‌شمار می‌رود (یونسکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). طبق نظر تایلر (۱۹۴۹)، طراحی برنامه درسی باید سه عنصر کلیدی را در نظر بگیرد: ماهیت یادگیرندگان، ارزش‌ها و اهداف جامعه و تخصص در موضوع آموزشی (آفریدی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). تدوین‌کنندگان برنامه درسی باید به‌گونه‌ای برنامه درسی را طراحی کنند که دانشجویان بتوانند پس از دانش‌آموختگی به‌راحتی شغل پیدا کنند. برای دستیابی به اشتغال‌پذیری، باید برنامه درسی بر توانمندی‌ها و توانایی‌های دانشجویان تمرکز کند و فرصت‌های مناسبی برای آنها فراهم نماید و بر مهارت‌های مورد تقاضای کارفرمایان و توانایی حل مشکلات و تفکر انتقادی تأکید نماید (اولیور و مارکل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). برنامه درسی توانمندساز نوعی برنامه درسی است که با فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری معنادار، ابزارهای لازم و محیطی حمایتی، دانشجویان مؤسسات آموزش عالی را قادر سازد تا توانمندی‌های شغلی جامع در زمینه دانش، ایجاد نگرش، کسب مفاهیم و مهارت‌ها، خودباوری و ابتکار عمل در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های حرفه‌ای را بیاموزند و این مهارت‌ها را برای مشارکت فعال در حل چالش‌هایی که هنگام جستجوی شغل‌های رسمی یا غیررسمی با آن روبه‌رو هستند، به کار گیرند. هدف اصلی آن نه‌تنها انتقال دانش، بلکه تقویت توانایی یادگیرندگان برای ایفای نقش فعال، حل مسئله، سازگاری با تغییرات و اشتغال در جامعه است (باقریان‌فر و حسینی‌لرگانی، ۱۴۰۴).

یکی از عناصر برنامه درسی توانمندساز که اکثر صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی به اتفاق نظر به آن اشاره داشتند و در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته است ارزشیابی است. ارزشیابی به استادان این امکان را می‌دهد که پیشرفت دانشجویان را بسنجند،

5- Oliveri &amp; Markle

6- Baidoo-Anu &amp; DeLuca

7- Yuliani

8- Jacob

1- Lutfi

2- Schneiderhan

3- IBE-UNESCO

4- Afriadi

این امکان را می‌دهد که توانایی ارزشیابی کار خود را از طریق توسعه مهارت‌های خودارزشیابی کسب کنند. یادگیرندگان مستقل و مادام‌العمر که قادر به نظارت و ارزشیابی منظم پیشرفت خود هستند، هدف نهایی ارزشیابی به‌شمار می‌آیند (ابد و آبوآواد، ۲۰۱۶).

بررسی ادبیات نشان می‌دهد که دانشجویان با افزایش مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و توسعه مهارت‌های اشتغال‌پذیری رضایت بیشتری دارند (سخنور<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهشگران (ویلارول<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ آشفورد رو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۴) معتقدند یک نوع ارزشیابی که دانشجویان را برای اشتغال آماده می‌کند و توانمندی‌های مرتبط با اشتغال را تقویت می‌کند (آجایی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ سخنور و همکاران، ۲۰۲۱)، ارزشیابی اصیل<sup>۱۰</sup> است. این نوع ارزشیابی کمک خواهد کرد که میزان تقلب در امتحانات کمتر شود (آلیس<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)؛ از نفوذ هوش مصنوعی تولیدکننده جلوگیری کند (اوورنو و دیتا<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۳)، انصاف و شمول را ترویج دهد (تای<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳)، انگیزه درونی را در دانشجویان تقویت کند (هرینگتن<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶) و به دانشجویان امکان می‌دهد تا از طریق تفکر انتقادی و حل مسئله با چالش‌های دنیای واقعی روبه‌رو شوند (چابلی<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). مک‌آرتور<sup>۱۶</sup> (۲۰۲۳) ارزشیابی اصیل را از تمرکز بر وظایف شغلی به تمرکز بر رابطه دانشجو با جامعه منتقل می‌کند. این تغییر به معنای حرکت از تمرکز بر عملکرد وظایف به سمت توجه به این است که چرا دانشجویان، مربیان و جامعه به این وظایف ارزش می‌دهند و چگونه این ارزشیابی می‌تواند از بازتولید وضعیت موجود در دنیای واقعی به سمت تحول اجتماعی پیش برود.

این نوع ارزشیابی در آندونزی به‌عنوان یک سیستم ارزشیابی کامل در نظر گرفته شده‌است که شامل سه جنبه دانش، نگرش‌ها و مهارت‌ها است. همچنین از نقاط قوت چنین ارزشیابی این است که شامل هفت شیوه ارزشیابی نتایج یادگیری می‌باشد: نوشتاری، عملکرد، محصول، پروژه، خودارزشیابی یا همتایان، نگرش و پوشه

که فناوری‌های نوین می‌توانند در حوزه ارزشیابی ایفا کنند، در جریان بوده است. در سال ۲۰۱۵، ارائه‌ها و انتشاراتی در مورد فناوری‌های مخرب و داده‌های کلان در ارزشیابی شروع به افزایش کردند. برخی صاحب‌نظران هشدار داده‌اند که اگر ارزشیابان از امکانات فناوری‌های نوین استفاده نکنند، ممکن است ارزشیابی با تهدیدهای جدی روبه‌رو شود. ارزشیابی مبتنی بر هوش مصنوعی منجر به جذاب‌تر شدن و انعطاف‌پذیر شدن ارزشیابی می‌شود (مقامی، ۱۴۰۴). در این زمینه، بمبرگر<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) سناریوی بدبینانه‌ای را تصور می‌کند که در آن ارزشیابی حاشیه‌ای شده و با سایر شیوه‌های مدیریتی که فناوری‌های نوین را به کار می‌گیرند، برای استفاده کامل از پتانسیل داده‌های کلان جایگزین می‌شود (بمبرگر، ۲۰۲۰).

ارزشیابی در فرایند یادگیری بسیار حیاتی است (کرنی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)؛ زیرا می‌تواند اثرات معکوس بر فعالیت‌های تدریس و یادگیری ایجاد کند (وات کینز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). ارزشیابی فرصتی برای دانشجویان فراهم می‌آورد تا مهارت‌های تفکر سطح بالاتر را تمرین کنند. پیش‌بینی ارزشیابی تأثیر زیادی بر آنچه و چگونه دانشجویان مطالعه می‌کنند دارد، نحوه فعالیت‌های آن‌ها را شکل می‌دهد و فرایند یادگیری را هدایت می‌کند (وو و دال‌آلبا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). به همین دلیل، ارزشیابی به‌عنوان مؤثرترین روش برای بهبود کیفیت دستاوردهای دانشجویان گزارش شده‌است اما وقتی ارزشیابی به‌درستی انجام نشود، می‌تواند اثرات معکوس داشته‌باشد. ارزشیابی معنادار می‌تواند به استادان اطلاعات مفید و واضحی در مورد دانشجویان خود ارائه دهد، به‌عنوان مثال، شناسایی اشتباهات در یادگیری دانشجویان و ارائه بازخورد اصلاحی برای آموزش بیشتر، منجر به بهبود فرایند تدریس و ارتقای یادگیری می‌شود. مشارکت دانشجویان در انجام وظایف معنادار و ترغیب آن‌ها به اشتراک‌گذاری کارهای خود از طریق بحث و گفت‌وگو درباره فرایندهای یادگیری‌شان، نتیجه بهره‌گیری از زمینه‌های معنادار در ارزشیابی است. این فرایند نشان‌دهنده مشارکت فعال دانشجویان در فرایند ارزشیابی است. درک دقیق جزئیات ارزشیابی، معیارها و فرایندها، به دانشجویان

10- Authentic assessment  
11- Ellis  
12- Overono & Ditta  
13- Tai  
14- Herrington  
15 - Chabeli  
16- McArthur

1- Bamberger  
2- Kearney  
3- Watkins  
4- Vu & Dall'Alba  
5- Abed & Abu Awwad  
6- Sokhanvar  
7- Villarrol  
8- Ashford-Rowe  
9- Ajjaw

نه تنها دانش نظری، بلکه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای را نیز تقویت کنند تا فارغ‌التحصیلان بتوانند به عنوان نیروهای کارآمد و خلاق وارد جامعه شوند. در همین راستا، نتایج پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران (۱۴۰۴) نشان داد مهم‌ترین مقوله‌های مرتبط با ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه خدمت‌محور شامل ارزشیابی چندوجهی، ارزشیابی مبتنی بر فرایند و محصول، پیگیری نتایج، ارزشیابی بر اساس راهبردهای یاددهی و یادگیری، ارزشیابی مستمر، ارزشیابی مبتنی بر کیفیت و تحقیق‌محوری، ارزشیابی مبتنی بر توانمندی‌های فرد است. تژدان و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهش خود دریافت مهم‌ترین ویژگی‌های ارزشیابی شامل اهداف یادگیری، رویکردهای سنجش و ارزشیابی، عوامل ارزشیابی، ارزشیابی توسط عوامل محیط کار است.

نتایج پژوهش باقریان‌فر و همکاران (۱۴۰۳) نشان داد مهم‌ترین شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی شامل ده شاخص از جمله تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس، رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون، دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آن‌ها، متنوع بودن روش‌های ارزشیابی، تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس، آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی، رعایت عدالت و انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن، توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی، ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس و فعالیت‌محور بودن ارزشیابی است. سایر نتایج نشان داد میانگین توجه به شاخص‌های ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها نامطلوب بوده و بر حسب جنسیت و رشته‌های تحصیلی معنادار بود.

نتایج پژوهش موریلو و هیدالگو<sup>۶</sup> (۲۰۲۰)، رسولی و همکاران (۲۰۱۸)، ژو و براون<sup>۷</sup> (۲۰۱۶)، تیری (۲۰۱۴)، دلوکا<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۶، ۲۰۱۹) و دلوکا (۲۰۱۲) نشان داد رعایت اصل عدالت یکی از اصول مهم در نحوه ارزشیابی استادان می‌باشد. علاوه بر این، فیشر<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۲۴)، پتیفور و ساکلوفسک<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۲)، وان دن‌برق<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶)؛ گیس<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۹) و

کار کلی که توسط استاد در فرایند یادگیری (ارزشیابی مستمر) پیاده‌سازی می‌شود (ازهار<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). در همین راستا، دارلینگ و هموند<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) تأکید می‌کنند که ارزشیابی اصیل شامل چهار معیار ویژه است: (الف) نمونه‌ای از شایستگی، عملکرد و وضعیت استادان در فرایند یادگیری؛ (ب) نیاز به یکپارچه‌سازی ابعاد مختلف شایستگی و عملکرد؛ (ج) اتکا به منابع و شواهد مختلف که در طول یک دوره یا در یک زمینه جمع‌آوری شده‌اند؛ و (د) استفاده از استانداردها، ساختار و الگوهای حرفه‌ای. این نوع ارزشیابی‌ها برای فراهم کردن اطلاعات در مورد توانایی دانشجویان در انتقال دانش به محیط‌های واقعی و همچنین به عنوان ارزشیابی‌هایی واقعی و انگیزشی بسیار ضروری هستند (زیم<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). با این حال، بیش از ۷۰ درصد از استادان برنامه درسی دوره‌های کارشناسی را از طریق آزمون‌های کتبی ارزشیابی می‌کنند (جیتانجالی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ فاند<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) این آزمون‌ها، در حالی که سعی در پوشش دادن تمام نتایج یادگیری دارند، معمولاً بر روی انباشت اطلاعات، درک جزئی از محتوا و عدم ترویج رویکردهای عمیق‌تر به یادگیری متمرکز هستند و نمی‌توانند توانمندی‌های شغلی دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار دهند (ایندیدجک و ورمانت، ۲۰۱۳). باید این حال، تمرکز بیش از اندازه بر آزمون‌های کتبی منجر به بی‌توجهی به جنبه‌های عملی و مهارتی دانشجویان خواهد شد و فرصت‌های تجربه‌محور که نقش حیاتی در آماده‌سازی دانشجویان برای ورود به بازار کار دارند، محدود می‌شود. استادان باید ارزشیابی‌های را مورد توجه قرار دهند که توانمندی‌های شغلی آینده را مد نظر قرار دهد. حال این سؤال پیش خواهد آمد اساتید باید چه نوع ارزشیابی‌هایی را مد نظر قرار دهند که دانشجویان پس از دانش‌آموختگی، توانمندی لازم را برای ورود به بازار کار داشته‌باشند.

برخی از نویسندگان، پژوهشگران و خبرگان معتقدند استفاده از شیوه‌های ارزشیابی ترکیبی و مبتنی بر شایستگی، نظیر ارزشیابی‌های مبتنی بر پروژه یا مطالعات موردی، می‌تواند دانشجویان را برای محیط‌های کاری واقعی آماده کرده و شکاف بین آموزش دانشگاهی و نیازهای بازار کار را کاهش دهد. لازم است که برنامه‌های درسی با روش‌های ارزشیابی متناسب‌تر،

7- Xu &amp; Brown

8- DeLuca

9- Fischer

10- Pettifor &amp; Saklofske

11- Van den Bergh

12- Gibbs

1- Azhar

2- Darling &amp; Hammond

3- Zaim

4 Gitanjali

5- Pfund

6- Murillo &amp; Hidalgo

و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که آموزش عالی باید شایستگی‌های حیاتی مورد نیاز برای حل مسائل واقعی و زمینه‌مند را با استفاده از مهارت‌های عالی ارزشیابی کند تا دانشجویان به حرفه‌ای‌ها و شهروندان مؤثر تبدیل شوند. همچنین، کاهش وزن آزمون‌های پایانی و توسعه اشکال مختلف ارزشیابی مورد توجه قرار گرفته است. ارزشیابی‌هایی که بر ابعاد کلیدی ارزشیابی واقعی تکیه دارند، می‌توانند پیشرفت‌هایی در دانشجویان ایجاد کنند و بدین ترتیب رویکردهای عمیق‌تری به یادگیری، تجربه‌ای معنادار و جذاب‌تر برای دانشجویان و آمادگی بهتر برای نیازهای کار و زندگی را ترویج دهند. واقعی‌تر کردن ارزشیابی فرایندی چالش‌برانگیز است و بدون رهبری آموزشی مؤثر و تمایل به اطمینان از برآورده کردن نیازهای دانشجویان فراتر از فارغ‌التحصیل، این هدف محقق نخواهد شد. نتایج پژوهش گریسن ون لیوونکمپ<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد شاخص‌های کیفیت ارزشیابی شامل تأثیر ارزشیابی، انصاف، شرایط ارزشیابی، تفسیر ارزشیابی، صحت و اعتبار ارزشیابی است.

یکی از چالش‌های عمده برای استادان دانشگاه‌ها طراحی روش‌های ارزشیابی معتبر است تا بتوانند مهارت‌های تفکر سطح بالای دانشجویان را ارزشیابی کند. ارزشیابی‌هایی که در کلاس‌های انجام می‌شود باید از ابعاد مختلفی برای تقویت اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان و توانمند کردن مطلوب دانش‌آموختگان مناسب باشد (مارکل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷). چنین ارزشیابی‌هایی باید از نظر اکولوژی معتبر باشند و به توانمندی‌های شغلی و مهارت‌های تفکر پیچیده توجه کنند (نیکلسون پری<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). ارزشیابی در نظام آموزش عالی همواره ابزار اساسی برای سنجش میزان دستیابی دانشجویان به اهداف یادگیری و توانمندسازی آنهاست. اگر هدف، تربیت دانشجویان توانمند برای حضور در صنعت و جامعه باشد، لازم است علاوه بر سنجش دانش، مهارت‌های آنان نیز مورد ارزشیابی قرار گیرد. لیکن در ارزشیابی‌هایی که صورت می‌گیرد تمرکز بر دانش دانشجویان است و این شکاف وجود دارد که به توانمندی‌های دانشجویان در ارزشیابی توجهی نمی‌شود؛ لذا برای حذف این شکاف لازم است که نخست نشانگرهای عنصر ارزشیابی در

استرووین<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۵) بر متنوع بودن روش‌های ارزشیابی تأکید دارد. این بدان معنی است که اگر استادان در محیط‌های یادگیری از ارزشیابی‌های متنوعی استفاده نمایند می‌توان نتایج بهتری به‌دست‌آورد. نتایج پژوهش‌های پیرا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، شوت<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) و کورنلیوس- وایت<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) حاکی از آن است که بازخورد یکی از اصول ارزشیابی است و باید روی کار دانشجویان متمرکز باشد نه ویژگی‌های شخصی آنان. نتایج پژوهش‌های (داروین، ۲۰۱۱؛ بلک‌مور، ۲۰۰۹؛ آبرامی و همکاران، ۲۰۰۷؛ آرولا، ۲۰۰۷؛ مارش، ۲۰۰۷؛ برک، ۲۰۰۵؛ کانن، ۲۰۰۱؛ جانسون و رایان، ۲۰۰۰)<sup>۵</sup> حاکی از آن بود در آموزش عالی، برخی از روش‌های ارزشیابی در مؤسسات آموزش عالی از اصول اسکیرون استفاده نکرده‌اند و دارای موارد ضعیفی چون نداشتن اصول و اهداف مشخص، نادیده گرفتن تغییرات در ماهیت یادگیری و تدریس و محیطی که در آن اتفاق می‌افتد، تمرکز تقریبی منحصرأ بر رتبه دانشجویان که در محیط کلاس با استادان انفرادی کار می‌کنند؛ عدم اعتبار و روایی و استفاده از داده‌ها برای اهداف نامناسب هستند. سیژک<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) و میک<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) تأیید می‌کند بازخورد به‌عنوان بخشی از گفتگوی خاص و سازنده در مورد یادگیری تأثیر مثبتی بر عملکرد دانشجویان دارد. فعالیت‌های کلاسی به‌عنوان یکی از فعالیت‌های ارزشیابی، به تسهیل یادگیری کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر، این فعالیت تأثیری بر فرایند تدریس و یادگیری دارد. فعالیت‌های کلاسی همچنین نه تنها بر دستاوردهای دانشجویان بلکه بر توسعه کلی آن‌ها نیز تأثیر می‌گذارد؛ زیرا بر رفتار یادگیری آینده، توان علمی مثبت، انگیزه، اثربخشی شخص و آگاهی از مسئولیت و ویژگی‌های فردی تأثیر می‌گذارد.

نتایج پژوهش جا کوب (۲۰۲۵) نشان داد قابلیت‌های وسیع پردازش داده‌های هوش مصنوعی، همراه با توانایی‌های شبیه‌سازی آن، ارزشیابی پیوسته در هر مرحله از یک فرایند سیاست‌گذاری پویا را تسهیل می‌کند. داده‌های قابل‌دسترس، سریع و دقیق به تصمیم‌گیرندگان این امکان را می‌دهد که به‌طور منظم پیشرفت سیاست‌ها را نظارت کرده و مداخلات عمومی را بر اساس نیازهای نوظهور تطبیق دهند. نتایج پژوهش ویلاروئل<sup>۸</sup>

7- Mikk

8- Verónica Villarroel

9- Gerritsen-van Leeuwenkamp

10- Markle

11- Nicholson Perry

1- Struyven

2- Pereira

3- Shute

4- Cornelius-White

5- Darwin, Blackmore, Abrami, Arreola, Marsh, Berk, Cannon, Johnson & Ryan

6- Cizek

۴- آیا بین میزان توجه به نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ رویکرد ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی است که در آن داده‌های کیفی به منظور کمک به تنظیم پرسش‌نامه جمع‌آوری و تحلیل شد. در بخش کیفی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور و متخصصان حوزه برنامه درسی و اشتغال و در بخش کمی دیدگاه دانشجویان سه تا از دانشگاه‌های کشور در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ جمع‌آوری شده‌است. بخش کیفی به روش پدیدارشناسی و بخش کمی به روش توصیفی - پیمایشی اجرا گردیده‌است.

افراد متخصص در حوزه برنامه درسی و اشتغال به عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه، با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری مطالعات کلیدی متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی<sup>۱</sup>) و استفاده از معیار کفایت «اشباع نظری<sup>۲</sup> داده‌ها» انتخاب شدند. از این رو، در این پژوهش ۲۳ نفر از استادان مجرب و اهل نظر کشور در حوزه برنامه درسی و اشتغال مشارکت داده شدند. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، بدین گونه سعی شد افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخ‌گوی سؤالات پژوهش باشند و دارای سوابق اجرایی و عملی، تسلط علمی و تجربه غنی از پدیده مورد بررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته و دارای تألیف و در آموزش و پژوهش شاخص باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۸ نفر زن و ۱۵ نفر مرد و از نظر مرتبه علمی ۷ نفر استادیار، ۱۰ نفر در مرتبه دانشجویی و ۶ نفر استاد بودند. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی در جدول (۱) ارائه شده‌است:

برنامه درسی توانمندساز شناسایی و سپس به این نشانگرها در برنامه درسی توانمندساز توجه شود. بدیهی است بی‌توجهی به این نشانگرها منجر به ارزشیابی‌های سطحی و غیر چالش‌برانگیز می‌شود که نه تنها موجب تقویت توانمندی‌های شغلی و ضروری دانشجویان نمی‌شود بلکه دانشجویان را برای مواجهه با چالش‌های دنیای حرفه‌ای ناتوان خواهد ساخت. علاوه بر این، دانشجویان فقط به یادگیری اطلاعات سطحی پرداخته و از درک عمیق‌تر مفاهیم و کاربرد آنها موقعیت‌های واقعی بی‌بهره می‌مانند؛ لذا ارزشیابی از توانمندی‌های دانشجویان به عنوان جزء ضروری در برنامه درسی توانمندساز و به عنوان یک مسیر کلیدی در دستیابی به پیشرفت‌های مهم در توانمندی‌های شغلی دانشجویان تلقی می‌شود؛ اما نشانگرهای مرتبط با این نوع ارزشیابی چیست؟. بررسی پیشینه پژوهش نشان داد اگرچه پژوهشگران متعددی به ارزشیابی ابعاد مختلف برنامه درسی پرداخته‌اند اما تاکنون پژوهشی که عنصر ارزشیابی را در برنامه درسی توانمندساز بررسی کرده باشد، شناسایی نشد. به همین منظور پژوهش حاضر درصدد است تا نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی را شناسایی و میزان توجه به آن‌ها در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی را بررسی نماید و از این طریق به سؤالات پژوهش پاسخ دهد.

۱- نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز چیست؟

۲- میزان توجه به نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی به چه میزان است؟

۳- آیا بین میزان توجه به نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۱. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

| کد شرکت‌کننده | جنسیت | سابقه کار | مرتبه علمی | کد شرکت‌کننده | جنسیت | سابقه کار | مرتبه علمی |
|---------------|-------|-----------|------------|---------------|-------|-----------|------------|
| ۱             | مرد   | ۲         | استادیار   | ۱۳            | مرد   | ۲۸        | استاد      |
| ۲             | زن    | ۹         | استادیار   | ۱۴            | زن    | ۱۲        | دانشیار    |
| ۳             | زن    | ۱۲        | دانشیار    | ۱۵            | مرد   | ۲۶        | استاد      |
| ۴             | مرد   | ۱۲        | دانشیار    | ۱۶            | زن    | ۶         | استادیار   |
| ۵             | زن    | ۱۵        | دانشیار    | ۱۷            | مرد   | ۹         | دانشیار    |
| ۶             | مرد   | ۲۸        | استاد      | ۱۸            | مرد   | ۵         | استادیار   |
| ۷             | مرد   | ۲۶        | استاد      | ۱۹            | زن    | ۱۱        | دانشیار    |

|    |     |    |          |    |     |    |          |
|----|-----|----|----------|----|-----|----|----------|
| ۸  | مرد | ۱۳ | دانشیار  | ۲۰ | مرد | ۲۵ | استاد    |
| ۹  | زن  | ۱۴ | دانشیار  | ۲۱ | مرد | ۲۶ | استاد    |
| ۱۰ | مرد | ۱۰ | دانشیار  | ۲۲ | مرد | ۱۴ | دانشیار  |
| ۱۱ | مرد | ۴  | استادیار | ۲۳ | زن  | ۹  | استادیار |
| ۱۲ | مرد | ۳  | استادیار |    |     |    |          |

پژوهش، جمله‌هایی با معنای مشابه در تمام مصاحبه‌ها کنار یکدیگر قرار گرفتند و مطابق با مفهوم مستتر در آن‌ها برایشان نام و کد در نظر گرفته شد، به عبارتی دیگر، جملات معنادار مشخص و به صورت کد تعریف شدند. سپس کدهای استخراج شده دسته‌بندی شده و برای هر دسته عنوان مناسبی انتخاب شد؛ (۳) با مرور مجدد، کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مقوله‌هایی بزرگ‌تر تشکیل شد - این کار روی تمام سؤال‌های مصاحبه انجام شد - و ادغام و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت و سپس، بر اساس مشابهت‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج و الگوی کلی ارائه شد، به عبارت دیگر، در جریان تحلیل داده‌ها، مقایسه بین داده‌ها صورت گرفته و بخش‌هایی که دارای محتوای مشابه بودند ادغام یا بازنگری شده و سعی شد مقوله‌های کلی استخراج شوند (کرسول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ ۴) این مقوله‌ها را متخصصان و استادان بازنگری نمودند و اصلاحات لازم در مقوله‌های اصلی و فرعی صورت گرفت. برای افزایش دقت در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا<sup>۴</sup> استفاده شده است. برای اعتباریابی کیفی از تکنیک قابل قبول و معتبر بودن استفاده شد. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضا از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط صوت انجام می‌گرفت. هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد. علاوه بر این، از روش مسیر ممیزی برای تأیید صحت و درستی داده‌ها استفاده شد. در مسیر ممیزی، افراد از خارج از پژوهش که به مطالعات کیفی آشنا هستند به عنوان چک‌کننده و ناظر عمل

جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سه دانشگاه جامع<sup>۱</sup> در سال تحصیلی ۱۴۰۴ - ۱۴۰۳ می‌باشد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی تصادفی طبقه‌ای نسبی و بر اساس جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان<sup>۲</sup> (۱۹۷۰) بوده است. به طور کلی ۲۷۵ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۲۱۰ نفر معادل ۷۶/۴ درصد دانشجویان زن و ۶۵ نفر معادل ۲۳/۶ درصد دانشجویان مرد بودند. همچنین ۵۰/۲ درصد دانشجویان رشته علوم تربیتی و ۴۹/۸ درصد دانشجویان رشته روانشناسی بودند.

برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. با اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و طولانی‌ترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. مصاحبه فردی توسط پژوهشگر در شرایطی غیررسمی انجام شد. پژوهشگران برای انجام مصاحبه‌ها، نامه‌ای را با ذکر اهداف پژوهش، نقش مصاحبه‌شونده در انجام پژوهش و سؤالات مصاحبه تنظیم و به صورت حضوری و پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان نمودند. پژوهشگران با کوشش زیاد سعی نمودند رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان مصاحبه توسط مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش‌های تحلیل مضمون استفاده شد. بدین منظور، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، پس از جمع‌آوری آن‌ها، چندین بار به دقت به متن آن‌ها گوش سپرد و سپس آن‌ها را کلمه به کلمه به صورت مکتوب در آورد و سطر به سطر مورد بررسی و چندین بار به طور دقیق خوانده شدند تا تحلیل‌گر اطلاعات کلی نسبت به داده‌ها کسب کند. سرانجام این مراحل دنبال شد: (۱) ابتدا به هر مصاحبه‌شونده یک کد اختصاص داده شد؛ (۲) در ذیل هر سؤال

2- krejcie & morgan

3- Creswell

4- Maxqda

۱. با توجه به اینکه برای کسب مجوز در دانشگاه‌ها برای جمع‌آوری داده‌ها بیان شد که نام دانشگاه‌ها ذکر نمی‌شود به همین منظور نام دانشگاه‌ها ذکر نشده است. دانشگاه‌های مورد نظر از دانشگاه‌های جامع کشور است.

ارزشیابی بود. موقعیتی بودن ارزشیابی کمک خواهد کرد تا به شرایط و محیط خاص یادگیری و محیط تدریس توجه شود. این نشانگر تلاش می‌کند تا بر اساس شرایط واقعی و نیازهای خاص دانشجویان و موقعیت‌های مختلف آموزشی، بهترین روش‌های ارزشیابی را انتخاب کند. به عبارت دیگر، در ارزشیابی موقعیتی، ارزشیابی‌ها بر اساس ویژگی‌های خاص محیط، محتوا و هدف‌های آموزشی و همچنین تفاوت‌های فردی دانشجویان طراحی می‌شود تا ضمن کسب نتایج مطلوب، فرایند یادگیری به‌طور مؤثرتر پشتیبانی شود. متنوع بودن روش‌های ارزشیابی کمک خواهد کرد تا تمام اهداف یادگیری مورد توجه قرار بگیرد. در همین رابطه مصاحبه‌شونده کد ۸ اظهار داشت:

«به نظرم دانشجویان باید از طریق روش‌های متنوع ارزشیابی مانند خودارزشیابی (خودگزارش‌نویسی، خود گزارش‌دهی، خودراهبری برای رفع نواقص، خود تصحیحی)، آزمون‌ها، پوشه کار، ارزشیابی‌های اصیل، ارزشیابی همسالان (نقد همسالان و همتایان، تصحیح همسالان، پرسش همسالان)، نمایش‌ها، مجلات و پروژه‌های گروهی ارزشیابی شوند. یک نوع ارزشیابی نمی‌تواند تمامی اهداف یادگیری همچون ابعاد شناختی، عاطفی و روانی و حرکتی را ارزشیابی کند. به جای تمرکز به بر روی یک روش، باید به روش‌های متنوع توجه کنند تا بتوانند تمام ابعاد یادگیری و توانمندی‌های دانشجویان را در زمینه‌های مختلف مورد ارزشیابی قرار دهد. استفاده از روش‌های متنوع در ارزشیابی بازتاب‌دهنده ویژگی‌های چندرشته‌ای و پویا بودن روند یادگیری است».

مشارکت‌کننده کد ۱۳ در راستای متنوع بودن ارزشیابی کنندگان در موقعیت‌های مختلف بیان داشت:

«متنوع بودن ارزشیابی‌کنندگان، امکان نمایش شدن اشکال مختلف یادگیری دانشجویان را افزایش می‌دهد؛ یعنی اینکه در فرهنگ‌های تدریس که بر منوهای محدود ارزشیابی تأکید دارند امکان اینکه دانشجویان فرصت نمایش تمام مهارت‌ها و توانایی‌های خود را داشته‌باشند کمتر هست. خودارزشیابی به دانشجویان کمک

می‌نماید. در پژوهش حاضر از یک ناظر خارجی باتجربه در تحقیق کیفی استفاده شد.

برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسش‌نامه محقق ساخته مبتنی بر نشانگرهای استخراج شده از بخش کیفی و متون تخصصی استفاده شده است. پرسش‌نامه ارزشیابی شامل ۱۳ گویه است. هر کدام از گویه‌ها بر اساس طیف پنج ارزشی لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شدند. برای تعیین روایی پرسش‌نامه، یک پیل شامل ۱۶ نفر از اعضای هیئت‌علمی و متخصصان تعلیم و تربیت تشکیل شد و نظرات آنان مورد بررسی قرار گرفت؛ اصلاحات لازم بر اساس این بازخوردها اعمال شد. برای برآورد پایایی و هم‌بستگی درونی سوالات پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از اجرای آزمایشی پرسش‌نامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه، پایایی آن ۰/۹۱ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از آمار توصیفی و به‌منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌گروهی و آزمون مانوا) با رعایت پیش‌فرض‌ها استفاده شده است. محرمانه بودن اطلاعات شخصی مصاحبه‌شوندگان، مختار بودن برای شرکت در مصاحبه و نتایج حاصله از مصاحبه‌ها از رعایت نکات اخلاقی در هر پژوهش است که به مصاحبه‌شونده‌های پژوهش حاضر در خصوص رعایت این موارد اطمینان‌خاطر داده شد.

### یافته‌ها

یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته در ذیل ارائه شده است:

۱- نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی دانش‌آموختگان چیست؟

مهم‌ترین نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی شامل موقعیتی بودن ارزشیابی، توجه به آزمون‌های عملکردی به جای آزمون‌های کتبی، تأکید بر فعالیت‌های عملی و تیمی، تناسب نوع ارزشیابی با اهداف و محتوای دروس، ارائه بازخورد مستمر و دوره‌ای به دانشجویان برای تقویت عملکرد آنها، ارزشیابی یادگیری دانشجویان بر اساس مسئولیت آنها در گروه‌های یادگیری، شفافیت و عدالت در معیارها و طراحی ارزشیابی‌ها، تأکید بر یادگیری از ارزشیابی‌ها و ارزشیابی بر مبنای توانمندی‌های شغلی است که در ادامه به جزئیات هر یک از نشانگرهای به‌دست‌آمده پرداخته شده است تا تحلیل جامع‌تری از نتایج ارائه گردد.

۱- موقعیتی بودن ارزشیابی: یکی از نشانگرهایی که بسیار پربسامد در بین مصاحبه‌شوندگان مطرح شد موقعیتی بودن

ارزشیابی واقعی قرار دهد استفاده از آزمون‌های عملکردی است. استفاده از این نوع ارزشیابی می‌تواند بازتاب دقیقی از توانایی‌های دانشجو در اختیار استاد قرار دهد. به نظر چنین ارزشیابی مشخص می‌کند که آیا دانشجویان آمادگی ورود به کار را دارند یا خیر؟».

مصاحبه‌شونده کد ۱۰ اظهار داشت: «ارزشیابی باید اصیل<sup>۱</sup> باشد یعنی دانشجو به‌نحوی تقویت می‌شود که بتواند عملکردش را از طریق پروژه‌هایی در دنیای واقعی نشون بده. بنابراین شیوه ارزشیابی در این دانشگاه‌ها، آدم‌ها را به دنیای واقعی نزدیک‌تر می‌کند به چنین دانشگاهی سعی می‌کند تأثیر خودش را در موقعیت‌های واقعی جامعه ببیند... یعنی ارزشیابی‌های مبتنی بر محیط واقعی؛ پروژه‌های گروهی...».

۳- تأکید بر ارزشیابی‌های عملی و تیمی: مصاحبه‌شونده کد ۱۶ بیان داشت:

«یکی از توانمندی‌های که دانش‌آموختگان باید در هنگام استخدام داشته باشند مهارت‌های ارتباطی باشد. این مهارت را باید در فرایند تحصیل آنها مورد توجه قرار دهند؛ لذا برای اینکه این توانمندی تقویت شود ارزشیابی‌هایی که در دانشگاه صورت می‌گیرد باید بر فعالیت‌های عملی و تیمی تأکید داشته باشند. فعالیت‌های مشارکتی و تیمی به ارزش‌های مهمی همچون مسئولیت‌پذیری، احترام به اندیشه و ایده‌های دیگران، وجدان کاری تبدیل خواهد شد. برخی از دانشجویان ممکن است به‌تنهایی بتوانند یک پروژه را به اتمام برسانند ولی ممکن است نتوانند در کارهای گروهی با همکاران و دوستان خود آن را به پایان برسانند».

۴- تناسب نوع ارزشیابی با اهداف و محتوای درس: تمامی مشارکت‌کنندگان بر این نشانگر تأکید داشتند. مصاحبه‌شونده کد ۱۷ اظهار داشت:

«ارزشیابی که برای دانشجویان طراحی می‌شود با اهداف درس و موضوعاتی که برای

می‌کند تا نظرات و دیدگاه‌های خود را در ارزشیابی‌های خود لحاظ کنند و درک بهتری از معیارهای ارزشیابی پیدا کنند افزون بر این، وقتی هدف آماده‌سازی دانشجویان برای کارآفرینی، اشتغال و شناخت و به‌کارگیری توانایی‌های خود به‌طور مؤثر است ارزشیابی نیز در برنامه درسی توانمندساز چندجانبه باشد». مصاحبه‌شونده کد ۹ بر اهمیت این نشانگر تأکید داشته و اظهار داشت:

«ارزشیابی‌ها باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که دانشجویان قادر باشند با استفاده از مفاهیم و نظریات آموخته‌شده، در برابر مسائل و چالش‌های واقعی در زمینه رشته تحصیلی خود پاسخ دهند. این ارزشیابی کمک خواهد کرد تا تدریس ما کاربردی شود و دانشجویان در حل مسائل واقعی توانمند شوند».

۲- توجه به آزمون‌های عملکردی به‌جای آزمون‌های کتبی: ارزشیابی مبتنی بر عملکرد فرصتی است تا دانشجویان توانایی‌های خود را در شرایط واقعی یا شبیه‌سازی‌شده به نمایش بگذارند. استادان دانشگاه‌ها اگر می‌خواهند مهارت‌ها و توانایی‌های عملی دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار دهند باید از ارزشیابی‌های مبتنی بر پروژه‌ها، شبیه‌سازی‌ها و کارآموزی‌ها نیز استفاده کنند. مصاحبه‌شونده کد ۱ بیان داشت:

«برای اینکه درک کنیم آیا دانشجویان محتوای تدریس شده را می‌توانند در دنیای واقعی کاربردی کنند و بتوانند در بازار کار مورد بهره قرار بگیرند از آزمون‌های عملکردی استفاده کنیم. اعتقاد بر این اگر بخواهیم یادگیری صورت بگیرد باید از این روش استفاده کنیم. وقتی آموخته‌های دانشجویان مورد ارزیاب قرار بگیرد بدون شک به‌صورت غیرمستقیم مهارت‌های آنها مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند».

در همین راستا، مشارکت‌کننده کد ۹ بیان داشت:

«استفاده از آزمون‌های عملکردی کمک می‌کند تا رفتار واقعی دانشجویان را در فضای کار مورد ارزشیابی قرار دهیم. به نظر یکی از عواملی که می‌تواند اثربخشی کار ما یا تدریس ما را مورد

دانشجویان ارائه می‌شود، تناسب داشته‌باشد. ارزشیابی‌هایی که بدون هدف باشند قطعاً نمی‌توانند مثمرثمر باشند. باید بین ارزشیابی و اهداف درس هماهنگی و سنخیت لازم وجود داشته‌باشد. به‌طور مثال، اگر تکلیفی بر عهده دانشجویان گذاشته می‌شود باید متناسب با عنوان درس باشد.

علاوه بر این، مصاحبه‌شونده کد ۲ اظهار داشت:

«روش‌های ارزشیابی با محتوای درس باید هماهنگ و سازگار باشند، چراکه در غیر از این صورت، نمی‌توان به‌درستی فهمید که آیا دانشجو به اهداف یادگیری موردنظر دست یافته است یا خیر. تناسب ارزشیابی تضمین می‌کند که دانشجویان به درک واقعی و عمیق مطالب دست یابند، نه صرفاً حفظ و بازتولید اطلاعات. در ارزشیابی درس روش تحقیق، به‌جای ارزشیابی پایانی، از دانشجویان خواستم که پروپوزال را طراحی کنند تا ضمن پوشش محتوای درس روش تحقیق، بتوانند به‌راحتی پروپوزال‌نویسی را یاد بگیرند».

۵- ارائه بازخورد مستمر و دوره‌ای به دانشجویان برای تقویت عملکرد آنها: ۱۴ نفر از مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این نشانگر تأکید داشتند. به‌طور کلی، دادن بازخوردهای مطلوب به عملکرد دانشجویان نقش حیاتی در رشد و ارتقای کمی و کیفی یادگیری دانشجویان خواهد داشت. بازخورد، حلقه ارتباطی بین یادگیری و سنجش است. در بازخورد، شواهد یادگیری دانشجویان بدون تفسیر و یا ارزشیابی، به دانشجویان برگشت داده می‌شود تا آنها عملکرد خود را با اهداف آموزشی متناسب کنند. عدم دریافت بازخورد توسط دانشجویان منجر به تصمیم‌گیری‌های اشتباه دانشجویان در مراحل بعدی فرایند تحصیلی آنها خواهد شد. در همین راستا، مصاحبه‌شونده کد ۱ اظهار داشت:

«اعتقاد دارم ارزشیابی نباید تنها محدود به نمره‌دهی باشد بلکه باید به دانشجویان بازخورد مستمر و مفید در طول دوره ارائه شود. این بازخورد باید به دانشجویان کمک کند تا ضعف‌های خود را شناسایی کرده و برای بهبود عملکرد خود تلاش کنند». مصاحبه‌شونده کد ۱۱ بیان داشت:

«ارائه بازخورد دوره‌ای به دانشجویان کمک می‌کند تا آنها بتوانند گام به گام تکلیف خود را

انجام دهند و در آن فعالیت به مهارت لازم دست پیدا کنند. علاوه بر این که کسب تجربه جدید از تجربیات سایر افراد دیگر می‌آموزد». همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۳ بیان داشت:

«برای اینکه دانشجویان از پیشرفت خود مطلع شوند بهتر است نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. نتایج اکثر پژوهش‌ها نشان داده که آگاهی از نقاط ضعف و قوت نتایج کار خود به غنی‌تر کردن آن کمک می‌کند. اساتید باید به‌طور منظم به دانشجویان بازخورد ارائه دهند تا زمینه پیشرفت آنها فراهم شود».

۶- ارزشیابی یادگیری دانشجویان بر اساس مسئولیت آنها در گروه‌های یادگیری: مصاحبه‌شونده کد ۱۶ اظهار داشت: «ارزشیابی‌هایی که در دانشگاه‌ها در رشته‌های علوم انسانی صورت می‌گیرد اکثراً مبتنی بر ارزشیابی کتبی و به‌صورت پایانی هست. در حالی که ارزشیابی که می‌تواند یادگیری واقعی یادگیری دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار بده استفاده از ارزشیابی‌های مختلف و ارزشیابی از نقش هر یک از دانشجویان در انجام فعالیت‌های مربوطه است. فعالیت‌هایی که به دانشجویان به‌صورت گروهی یا تیمی داده می‌شود می‌توان دانشجویان را بر اساس میزان مسئولیتی که به آنها داد مورد ارزشیابی قرار دهد». ۷- شفافیت و عدالت در معیارها و طراحی ارزشیابی‌ها: مشارکت‌کننده کد ۱۸ بیان داشت:

«شفاف‌سازی معیارهای ارزشیابی و مقیاس‌های نمره‌دهی می‌تواند به مدیریت اضطراب دانشجویان و افزایش اعتماد به فرایند تحصیلی آنها کمک کند. علاوه بر این، انتظارات از دانشجویان مشخص می‌شود و هر دانشجو درک خواهد کرد برای اینکه توانمند شود و نمره خوبی بگیرد باید چه کارها یا تکالیفی را باید انجام دهد. دانشجویان باید دقیقاً بدانند بر اساس چه معیاری ارزشیابی می‌شوند. معیارهای ارزشیابی باید به‌طور کامل روشن شود».

مصاحبه‌شونده کد ۹ بیان داشت:

«ضروری است که ارزشیابی‌ها عادلانه و برابر باشند و فرصت یکسانی برای موفقیت در اختیار تمامی دانشجویان قرار دهند، بدون توجه به پیشینه‌ها یا سبک‌های یادگیری متفاوت آن‌ها.

هرگونه تعصب و توجه به عواملی مانند تسلط به زبان، تنوع فرهنگی در طراحی ارزشیابی‌ها منجر به تضعیف ارزشیابی و یادگیری دانشجویان می‌شود».

همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۰ بیان داشت:

«ارزشیابی‌هایی که برای دانشجویان طراحی می‌شود باید نسبت به همه دانشجویان به‌طور عادلانه طراحی شود. ارزشیابی باید بدون ابهام و با رعایت تنوع پیش‌زمینه‌های دانشجویان طراحی شود».

۸- تأکید بر یادگیری از ارزشیابی‌ها: مصاحبه‌شونده کد ۱۶ بیان داشت:

«استادان دانشگاه‌ها نباید ارزشیابی‌ها را فقط به‌خاطر نمره و ثبت آن در سامانه گلستان در نظر بگیرند بلکه به‌عنوان یک فرصت مهم برای یادگیری و پیشرفت مستمر در نظر گرفته شود. به دانشجویان کمک کند تا از نتایج ارزشیابی‌های خود بیاموزند و بتوانند به‌طور مستمر مهارت‌ها و دانش خود را تقویت کنند».

همچنین مصاحبه‌شونده کد ۲۳ اظهار داشت:

«استادان در هنگام ارزشیابی، باید آن را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی و یادگیری در نظر بگیرند. فرایندی که نه‌تنها میزان تحقق اهداف آموزشی را می‌سنجد، بلکه فرصتی ارزشمند برای بازخورد سازنده، شناسایی نقاط قوت و ضعف، و اصلاح و بهبود روش‌های تدریس فراهم می‌کند».

۹- ارزشیابی بر مبنای توانمندی‌های شغلی: استادان به‌جای تمرکز صرف بر اطلاعات تئوریک، بر شایستگی‌ها و مهارت‌های کلیدی دانشجویان تمرکز داشته‌باشند. ارزشیابی‌ها باید توانایی دانشجویان در حل مسائل پیچیده، تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری مؤثر در دنیای واقعی را مورد سنجش قرار دهند. مشارکت‌کننده کد ۱۸ بیان داشت:

«ارزشیابی از دانشجویان باید بر اساس توانمندی‌های شغلی باشد تا بتوانیم توانایی‌های عملی دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار دهیم. این رویکرد اطمینان می‌دهد که دانشجویان نه‌تنها در تئوری، بلکه در عمل نیز توانمند

هستند. به‌طور مثال، ما می‌توانیم مهارت‌های ارتباطی دانشجویان را با انجام بحث گروهی در کلاس درس، ارائه مطالب توسط آنها مورد ارزشیابی قرار دهیم. ارزشیابی باید فراتر از امتحانات پایان ترم باشد و به توانایی‌های همه‌جانبه افراد توجه شود».

۱۱- معتقدند: «در رویکرد شایستگی‌محور، ما به‌دنبال اندازه‌گیری توانمندی‌های عملی دانشجویان در زمینه‌های مختلف هستیم. این رویکرد به‌ویژه برای دروس عملی اهمیت دارد، جایی که دانشجویان باید مهارت‌های خود را در موقعیت‌های واقعی نشان دهند».

۱۰- تأکید بر فرایندها در ارزشیابی به‌جای فرآورده‌ها: مصاحبه‌شونده کد ۹ بیان داشت:

«در بسیاری از موارد، نظام‌های آموزشی تنها بر نتایج نهایی یا فرآورده‌های دانشجویان تمرکز می‌کنند، اما این رویکرد اغلب موجب می‌شود که تلاش‌های ارزشمند، خلاقیت‌ها و رشد تدریجی دانشجویان نادیده گرفته شود. ارزشیابی بر اساس فرایندها به‌معنای نگاه عمیق‌تر به نحوه یادگیری، تلاش‌ها و پیشرفت دانشجویان در طول زمان است که بازتاب‌دهنده مهارت‌ها و توانایی‌های واقعی آن‌هاست».

علاوه بر این، پاسخ‌دهنده کد ۵ اشاره کرد:

«فرایند یادگیری شامل عناصری مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، مشارکت فعال و انعطاف‌پذیری در مواجهه با چالش‌هاست. ارزشیابی مبتنی بر فرایند، این امکان را فراهم می‌کند که دانشجویان به‌جای تمرکز صرف بر نمره یا نتیجه، بر بهبود مهارت‌ها و توانایی‌های خود متمرکز شوند».

۱۱- توجه به درک و فهم دانشجویان در ارزشیابی به‌جای حفظیات: مشارکت‌کننده کد ۹ بیان داشت:

«تدریس زمانی موفق است که بتواند دانشجویان را به تفکر عمیق وادار کند. ارزشیابی مبتنی بر حفظیات اغلب به یادگیری سطحی و کوتاه‌مدت منجر می‌شود، در حالی که تمرکز بر درک و فهم، دانشجویان را تشویق می‌کند تا مفاهیم را

تحلیل، تفسیر و در موقعیت‌های واقعی به کار بگیرند. مطالعات موردی و پروژه‌ها، دانشجویان را درگیر فرایند یادگیری کرده و آن‌ها را ملزم می‌کنند که دانش خود را برای حل مسائل واقعی به کار گیرند. آزمون‌های باز نیز فرصت‌هایی را فراهم می‌کنند که دانشجویان نشان دهند چگونه می‌توانند منابع اطلاعاتی را تحلیل کرده و به نتیجه‌گیری منطقی برسند. چنین روش‌هایی، عمق یادگیری و درک مفاهیم را به‌خوبی منعکس می‌کنند».

۱۲- شخصی‌سازی ارزشیابی: پاسخگوی کد ۵ اظهار داشت:

«در بحث نظام ارزشیابی یک چالش هست که چطور باید اتفاق بیفتد. آیا باید طبق زمان‌بندی خاصی باشه آیا باید یک سری بسترها آماده بشه که مثلاً آزمون در یک تایم مشخص شروع و در یک تایم مشخص تمام و قابل برگشت نباشه و این‌ها در یک سری بسترها و پورتال‌ها باید تعریف بشه. ارزشیابی شخصی به دانشجویان امکان می‌دهد روش‌های ارزشیابی را بر اساس نقاط قوت و سبک‌های یادگیری خود انتخاب کنند. همچنین این امکان فراهم می‌شود که دانشجویان بتوانند بر اساس توانایی‌های خود روش‌های متنوع ارزشیابی برای هر درس را انتخاب کنند».

۱۳- ارزشیابی مبتنی بر فناوری: پاسخگوی کد ۱۸ بیان داشت:

«استفاده از فناوری‌ها نیز برای ارزشیابی دانشجویان پیشنهاد می‌شود. به‌طور مثال با

کمک واقعیت مجازی و افزوده و گیمیفیکیشن می‌توان عملکرد دانشجویان را با قرار دادن آن‌ها در موقعیت واقعی بررسی کرد همین‌طور با کمک چت‌بات‌های هوش مصنوعی می‌توان سؤال‌های امتحان را در لحظه و متناسب با عملکرد دانشجویان ارائه کرد. هوش مصنوعی هم می‌تونه در شناخت دانشجویان و تحلیل داده‌ها کمک کنه و هم بحث امنیت و ایمنی و احراز هویت‌ها کمک کنه. هم می‌تونه قابلیت ابزارها<sup>۱</sup> را دارند، می‌تونه کمک کنه مثلاً قبلاً در درس تربیت‌بدنی حتماً استاد باید بود تا من ۷ دور بدوم اما الان در سنجش دومیدانی به‌کمک یک ساعت، سرعت من مشخص میشه و اطلاعات به‌صورت آنلاین برای استاد ارسال به ... بنابراین برای بقیه دروس هم میشه ارزشیابی‌های غیرمحسوس پیش‌بینی کرد... هم می‌تونیم تحلیل دیتاها داشته‌باشیم هم در ارزشیابی‌ها می‌توان از ابزارهای پوشیدنی استفاده کرد و هم می‌توان اطلاعات بیومتریک و رفتاری گرفت و از مجموع این اطلاعات دانشجو را ارزشیابی کرد».

۲- میزان توجه به نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی به چه میزان است؟

نظرات دانشجویان نسبت به میزان توجه به نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی با توجه به نمره ملاک (۳) در جدول زیر ارائه گردیده‌است.

جدول ۲. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات نشانگرهای ارزشیابی

| ردیف | نشانگرهای ارزشیابی                              | میانگین | انحراف معیار | t     | Sig   | اختلاف  | سطح اطمینان ۹۵%  |
|------|-------------------------------------------------|---------|--------------|-------|-------|---------|------------------|
|      |                                                 |         |              |       |       | میانگین | حد پایین حد بالا |
| ۱    | موقعیتی بودن ارزشیابی                           | ۲/۷۳    | ۰/۹۹         | -۴/۵۵ | /۰۰۰۱ | -۰/۲۷   | -۰/۳۹ -۰/۱۵      |
| ۲    | توجه به آزمون‌های عملکردی به‌جای آزمون‌های کتبی | ۲/۷۳۵   | ۱/۰۶         | -۴/۱۵ | /۰۰۰۱ | ۰/۲۶۵   | -۰/۳۹ -۰/۱۴      |

<sup>1</sup> Wearable Tecnology

|    |                                                                     |      |      |       |       |       |       |       |
|----|---------------------------------------------------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ۳  | تأکید بر ارزشیابی‌های عملی و تیمی                                   | ۲/۹۵ | ۱/۰۴ | -۰/۸۷ | ۰/۳۸۵ | -۰/۰۵ | -۰/۱۸ | ۰/۰۷  |
| ۴  | تناسب نوع ارزشیابی با اهداف و محتوای دروس                           | ۳/۱۱ | ۰/۷۰ | ۲/۵۶  | ۰/۰۱۱ | ۰/۱۱  | ۰/۰۳  | ۰/۱۹  |
| ۵  | ارائه بازخورد مستمر و دوره‌ای به دانشجویان برای تقویت عملکرد آنها   | ۳/۱۷ | ۰/۷۹ | ۳/۵۴  | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۷  | ۰/۰۷  | ۰/۲۶  |
| ۶  | ارزشیابی یادگیری دانشجویان بر اساس مسئولیت آنها در گروه‌های یادگیری | ۲/۹۷ | ۰/۷۸ | -۰/۵۴ | ۰/۵۹  | -۰/۰۳ | -۰/۱۲ | ۰/۰۷  |
| ۷  | شفافیت و عدالت در معیارها و طراحی ارزشیابی‌ها                       | ۲/۶۹ | ۱/۱۷ | -۴/۳۲ | ۰/۰۰۱ | -۰/۳۱ | -۰/۴۴ | -۰/۱۷ |
| ۸  | تأکید بر یادگیری از ارزشیابی‌ها                                     | ۲/۹۶ | ۰/۷۷ | -۰/۸۶ | ۰/۳۹  | -۰/۰۴ | -۰/۱۳ | -۰/۰۵ |
| ۹  | ارزشیابی بر مبنای توانمندی‌های شغلی                                 | ۲/۸۰ | ۰/۹۲ | -۳/۶۸ | ۰/۰۰۱ | -۰/۲۰ | -۰/۳۱ | -۰/۰۹ |
| ۱۰ | تأکید بر فرایندها در ارزشیابی به جای فرآورده‌ها                     | ۲/۹۶ | ۰/۸۰ | -۰/۹۰ | ۰/۳۷  | -۰/۰۴ | -۰/۱۴ | -۰/۰۵ |
| ۱۱ | توجه به درک و فهم دانشجویان در ارزشیابی به جای حفظیات               | ۲/۸۴ | ۰/۸۹ | -۲/۹۸ | ۰/۰۰۳ | -۰/۱۶ | -۰/۲۷ | -۰/۰۵ |
| ۱۲ | شخصی‌سازی ارزشیابی                                                  | ۲/۸۶ | ۰/۸۷ | -۲/۶۲ | ۰/۰۰۹ | -۰/۱۴ | -۰/۲۴ | -۰/۰۳ |
| ۱۳ | ارزشیابی مبتنی بر فناوری                                            | ۲/۸۵ | ۰/۸۸ | -۲/۸۲ | ۰/۰۰۵ | -۰/۱۵ | -۰/۲۵ | -۰/۰۴ |
|    | کل (ارزشیابی)                                                       | ۲/۸۹ | ۰/۶۲ | -۲/۸۳ | ۰/۰۰۵ | -۰/۱۱ | -۰/۱۸ | -۰/۰۳ |

\*P < 0/05      \*\*P < 0/01      \*\*\*P < 0/001

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر جنسیت در میزان کاربرد نشانگرهای روش‌های یاددهی و یادگیری حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز (۰/۹۲۵)، ( $F=1/624$ )، ( $Eta^2 = 0/075$ ) و سطح معناداری به‌دست‌آمده ( $P=0/078$ )، تفاوت معناداری بین جنسیت وجود ندارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین دانشجویان زن و مرد از آزمون چند متغیری مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول زیر قابل مشاهده است.

با توجه به یافته‌های مندرج در جدول ۲، نشانگر ردیف ۵ دارای بالاترین میانگین (۳/۱۷) و نشانگر ردیف ۷ دارای کمترین میانگین (۲/۶۹) بوده است. افزون بر این، داده‌های قابل مشاهده در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین تمامی نشانگرهای ارزشیابی به جزء نشانگرهای ردیف ۴ و ۵ از نمره ملاک (۳) کمتر بوده است و تمامی نشانگرها به‌جز ردیف‌های ۳، ۶، ۸ و ۱۰ معنادار بوده است.

۳- آیا بین میزان توجه به نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۳. میزان توجه به کاربرد نشانگرهای ارزشیابی با توجه به متغیر جنسیت

| ردیف | نشانگرها                                                            | میانگین مردها | میانگین زن‌ها | مجموع مجزورات | df1 | df2 | F     | Sig   |
|------|---------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|-----|-----|-------|-------|
| ۱    | موقعیتی بودن ارزشیابی                                               | ۲/۷۵          | ۲/۷۲          | ۰/۰۶۰         | ۱   | ۲۷۳ | ۰/۶۱  | ۰/۸۰۶ |
| ۲    | توجه به آزمون‌های عملکردی به‌جای آزمون‌های کتبی                     | ۲/۸۸          | ۲/۶۹          | ۱/۷۲۵         | ۱   | ۲۷۳ | ۱/۵۴  | ۰/۲۱۶ |
| ۳    | تأکید بر ارزشیابی‌های عملی و تیمی                                   | ۳/۲۶          | ۲/۸۵          | ۸/۵۰۴         | ۱   | ۲۷۳ | ۸/۰۷  | ۰/۰۰۵ |
| ۴    | تناسب نوع ارزشیابی با اهداف و محتوای دروس                           | ۳/۱۵          | ۳/۱۰          | ۰/۱۷۰         | ۱   | ۲۷۳ | ۰/۳۴۱ | ۰/۵۶۰ |
| ۵    | ارائه بازخورد مستمر و دوره‌ای به دانشجویان برای تقویت عملکرد آنها   | ۳/۱۴          | ۳/۱۸          | ۰/۰۷۱         | ۱   | ۲۷۳ | ۰/۱۱۵ | ۰/۷۳۵ |
| ۶    | ارزشیابی یادگیری دانشجویان بر اساس مسئولیت آنها در گروه‌های یادگیری | ۲/۸۶          | ۳/۰۱          | ۱/۰۸۷         | ۱   | ۲۷۳ | ۱/۷۹  | ۰/۱۸۲ |
| ۷    | شفافیت و عدالت در معیارها و طراحی ارزشیابی‌ها                       | ۲/۷۲          | ۲/۶۹          | ۰/۰۶۹         | ۱   | ۲۷۳ | ۰/۵۰  | ۰/۸۲۳ |



را ارزشیابی کند. تکنیک‌های مختلف، اشکال مختلف یادگیری دانشجویان را نمایان می‌سازد. وقتی شیوه‌های ارزشیابی کم باشد نمی‌توان تمامی مهارت‌ها و قابلیت‌های دانشجویان را مورد ارزشیابی قرار داد.

پژوهشگران اعتقاد دارد تنها فراهم کردن تنوع زیادی از روش‌های ارزشیابی بدون هدف و ساختار آموزشی معنادار خود مناسب نیست. به‌طور مثال، اگر دانشجویان تصور کنند که منوهای ارزشیابی متنوع به‌طور قابل توجهی بار کاری آنها را افزایش می‌دهند بدون اینکه هدف آموزشی واضحی داشته‌باشد، ارزشیابی متنوع ممکن است به یادگیری ابزاری منجر شود. استفاده از ارزشیابی‌های متعدد به‌جای یک ارزشیابی واحد، اضطراب دانشجویان را کاهش داده و در نتیجه، خطرپذیری، خلاقیت و کنجکاوی او را افزایش می‌دهد. نتایج پژوهش مک‌میلان (۲۰۱۷) و تیرنی (۲۰۱۳) در این راستا قابل تأیید است. لازم به ذکر است عواملی چون سواد ارزشیابی، اثرات بازخورد و کمبود زمان و منابع مانعی برای متنوع‌سازی روش‌های ارزشیابی شوند. ارزشیابی باید به یادگیری خدمت کند و به‌طور عمیقی با آموزش یکپارچه باشد و ابعاد اجتماعی، فرهنگی و عاطفی کلاس‌های درس را در نظر بگیرند. از منظر نظریه‌های عمل، آنچه افراد در موقعیت‌های واقعی انجام می‌دهند را بدون فرض تکرارپذیری باید بررسی و ارزشیابی کنیم (فیشر و همکاران، ۲۰۲۴)؛ لذا ارزشیابی‌های دانشجویان باید از رویکرد «ارزشیابی یادگیری» به «ارزشیابی برای یادگیری» تغییر کنند. در رویکرد اول، تأکید بر نقش استاد و ارزشیابی نهایی بود ولی در رویکرد دوم بر نقش دانشجویان و ارزشیابی تکوینی تمرکز نموده‌است. همچنین به اعتقاد فیشر و همکاران (۲۰۲۴)، برای داشتن ارزشیابی پایدار، ارزشیابی عملکرد دانشجویان را نباید محدود به انحصار استادان و نهادهای آموزشی باشد؛ چراکه دانشجویان باید در زمانی که استادان در دسترس نیستند خودشان بتوانند کارهای خودشان را دآوری کنند.

به اعتقاد بود و فالچیکوف<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، باید از روش‌های سنتی آموزش و ارزشیابی که توانایی دانشجویان در ارزشیابی کار خودشان را تضعیف می‌کند، فاصله گرفت و به سمت ارزشیابی‌های معتبر و مرتبط با کار یا پژوهش حرکت کرد که دانشجویان را برای اشتغال‌پذیری آینده و مواجهه با زندگی بهتر آماده می‌کند. ارزشیابی باید به گونه‌ای باشد که منجر به یادگیری شود. این نتایج

یافته‌های حاصل از جدول فوق گویای آن است که میانگین نظرات دو گروه رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی در میزان کاربرد نشانگرهای ارزشیابی معنادار نبوده است. نکته قابل توجه این است که میانگین توجه به نشانگرهای ارزشیابی از منظر دانشجویان روان‌شناسی در تمامی نشانگرها از دانشجویان رشته علوم تربیتی بیشتر است اگرچه اختلاف آنها معنادار نیست.

## نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی و میزان توجه به نشانگرها با رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی متوالی صورت گرفته شده است. نتایج سؤال اول پژوهش نشان داد مهم‌ترین نشانگرهای عنصر ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی شامل موقعیتی بودن ارزشیابی، توجه به آزمون‌های عملکردی به‌جای آزمون‌های کتبی، تأکید بر فعالیت‌های عملی و تیمی، تناسب نوع ارزشیابی با اهداف و محتوای دروس، ارائه بازخورد مستمر و دوره‌ای به دانشجویان برای تقویت عملکرد آنها، ارزشیابی یادگیری دانشجویان بر اساس مسئولیت آنها در گروه‌های یادگیری، شفافیت و عدالت در معیارها و طراحی ارزشیابی‌ها، تأکید بر یادگیری از ارزشیابی‌ها، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان و ارزشیابی بر مبنای توانمندی‌های شغلی است. این نتایج با نتایج پژوهش‌های باقریان فر و همکاران (۱۴۰۳)، فیشر و همکاران (۲۰۲۴)، براون<sup>۱</sup> (۲۰۲۲) و وارف و پوی<sup>۲</sup> (۲۰۲۰)، مک‌میلان (۲۰۱۷)، موریلو و هیدالگو (۲۰۲۰: ۶)، گریتنس ون لیوونکمپ و همکاران (۲۰۱۹: ۸)، رسولی و همکاران (۲۰۱۸: ۱)، ژو و براون (۲۰۱۶: ۱۰)، تیری (۲۰۱۴، ۲۰۱۶)، دلوکا و همکاران (۲۰۱۶، ۲۰۱۹) و دلوکا (۲۰۱۲)، پیرا و همکاران (۲۰۱۶)، شوت (۲۰۰۸) و کورنلیوس- وایت (۲۰۰۷)، داروین (۲۰۱۱)، بلک‌مور (۲۰۰۹)، أبرامی و همکاران (۲۰۰۷)، آرولا (۲۰۰۷)، مارش (۲۰۰۷)، برک (۲۰۰۵)، کانن (۲۰۰۱)، جانسون و رایان (۲۰۰۰) و تیرنی (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت متنوع بودن ارزشیابی ممکن است به‌طور خاص در فرهنگ‌های ارزشیابی با ریسک بالا مطرح باشد، جایی که اجرای روش‌های ارزشیابی متنوع مانند خودارزشیابی، همتایان و پوشه کار با مقاومت دانشجویان و استادان مواجه شود. یک روش ارزشیابی منفرد نمی‌تواند به‌طور معناداری تمامی اهداف یادگیری

داشته باشند و عملکرد خود را در ارزشیابی‌های بعدی تقویت کنند. لازم به ذکر است عدالت و انصاف را فقط به عدالت در نمره‌دهی محدود نکنیم؛ ارزشیابی را به‌عنوان یک فرایند ببینیم و تمامی ابعاد را مد نظر قرار دهیم و باید سواد ارزشیابی داشته باشیم. به‌طور کلی، می‌توان با رعایت کردن مواردی همچون (۱) توجه به تدریس کارآمد (از محتوایی ارزشیابی به عمل آید که در کلاس درس تدریس شده باشد؛ استادان آمادگی لازم را باید برای تدریس در کلاس درس داشته باشند؛ توانایی لازم را برای توضیح واضح مطالب آموزشی که برای افزایش نمره دانشجویان ارائه دهد)، (۲) حرفه‌ای بودن در ارزشیابی (استفاده مناسب از زمان کلاس و استفاده از زمان برای توجه به تمامی ابعاد برنامه درسی مثلاً تدریس و ارزشیابی؛ توجه و بررسی فعالیت‌های تمامی دانشجویان، نه فقط تعدادی از آنها؛ مسئولیت‌پذیری در قبال یادگیری دانشجویان؛ توانایی مدیریت کلاس درس)؛ (۳) بی‌توجهی به عوامل شخصی در تخصیص نمره (مثلاً پایداری کلیشه‌های منفی دانشجویان در ذهن استادان؛ تبعیض شخصی و نگرش‌های تبعیض‌آمیز، ارزشیابی بر اساس تصورات استادان؛ عدم برآوردن شرایط خاص استاد برای دریافت نمره؛ عدم دادن نمره به یادگیرنده بر اساس نام او)؛ (۴) تعاملات عادلانه (عدم ترجیح‌گرایی؛ عدم تخصیص نمرات بالاتر به دانشجویان علاقمند)؛ (۵) احترام به استادان (عدم رفتار توهین‌آمیز و خشونت‌آمیز با دانشجویان؛ برخورد یکسان؛ برخورد محترمانه)؛ (۶) عدم تعاملات تبعیض‌آمیز (تعامل استادان با دانشجویان بدون توجه به نژاد، توانایی علمی، سن و غیره)؛ (۷) عادلانه بودن اطلاعات (توضیح در مورد روش‌های ارزشیابی؛ شفاف بودن انتظارات، عدم ارائه راهنمایی‌های خاص برای تخصیص نمره؛ شناسایی محتوای مهم برای آماده‌سازی در کلاس درس توسط استاد)؛ (۸) داشتن رفتار مبتنی بر اصلاح اشتباهات؛ (۹) عدم توجه به ناکامی‌ها توسط استادان؛ (۱۰) داشتن برنامه‌ریزی و تناسب با حجم کار؛ (۱۱) پیروزی از سرفصل‌های دروس؛ (۱۲) عدم استفاده از نمرات برای تنبیه؛ (۱۳) دادن فرصت به دانشجویان؛ توجه به عدالت توزیعی در کسب نتیجه؛ (۱۴) توجه به فرصت‌ها؛ (۱۵) حق اظهارنظر توسط دانشجویان؛ (۱۶) دسترسی تمامی دانشجویان به استادان؛ (۱۷) دادن فرصت‌های مجدد به دانشجویان؛ (۱۸) پذیرش غیبت موجه؛ (۱۹) پاسخ به عوامل مؤثر بر تعداد زیادی از دانشجویان؛ (۲۰) عینی بودن؛ (۲۱) شفافیت؛ (۲۲) سازگاری؛ (۲۳) تنوع در آزمون‌ها و ارزیاب‌ها؛ تا حدودی عدالت و انصاف را در کلاس درس را رعایت کرد.

با نتایج پژوهش بروان (۲۰۲۲) و وارف و پوی (۲۰۲۰) همخوانی دارد. نتایج پژوهش آنها نشان داد پتانسیل ارزشیابی یادگیری نه تنها به درک و روش‌های مدرسان بستگی دارد بلکه به درک دانشجویان وابسته است. هر گونه اجرای ارزشیابی تکوینی یا ارزشیابی برای یادگیری فقط زمانی موفق است که دانشجویان این روش‌ها را معنادار و هدفمند درک کنند. ارزشیابی باید به دانشجویان کمک کند تا اشتباهات خودشان را اصلاح کنند و از آن یاد بگیرند، تلاش خود را دوجندان کنند، در فرایند تحصیلی خود پیشرفت کنند، در تعیین اهداف خود پیشرفت کنند، روش‌های یادگیری خود را توسعه دهند، نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و اطلاع داشته باشند، اینکه بدانند چگونه برای ارزشیابی نهایی آماده شوند و اینکه تا چه میزان به اهداف خود رسیده‌اند. عدالت و انصاف از دیگر نشانگرهای مهمی است که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره داشتند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های باقریان‌فر و همکاران (۱۴۰۳)، موریلو و هیدالگو (۲۰۲۰)، گریستن ون لیوونکمپ و همکاران (۲۰۱۹)، رسولی و همکاران (۲۰۱۸)، ژو و براون (۲۰۱۶)، تیری (۲۰۱۴)، (۲۰۱۶)، دلوکا و همکاران (۲۰۱۶)، (۲۰۱۹) و دلوکا (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که باید به دانشجویان به‌اندازه تلاش و فعالیت‌های خود در کلاس درس نمره داده شود. اگر دانشجویان احساس کنند روش‌های مورد استفاده برای ارزشیابی منصفانه باشد حتی اگر نتایج مطلوب آن‌ها نباشد، آن را می‌پذیرند و عادلانه درک می‌کنند. استادان در طراحی سؤالات، نباید از پرسش‌ها یا محتوای توهین‌آمیز و ناسازگار با زمینه‌های فرهنگی دانشجویان استفاده کنند و عملکرد آنها را نباید تحت‌تأثیر عواملی چون نژاد، جنسیت، پیشینه فرهنگی، طبقه اجتماعی، کلیشه‌ها و انتظارات قبلی قرار بگیرد. استادان باید نسبت به دانشجویان عدالت تعاملی و عدالت اطلاعاتی را رعایت کنند؛ بدین معنی که کیفیت استادان و دانشجویان در هنگام اجرای رویه‌ها یا تخصیص نتایج باید مورد توجه قرار بگیرد و در ابتدای هر ترم تحصیلی انتظارات و سیاست‌های خود را در ارزشیابی اعلام نماید. ارزشیابی عدالت‌محور باید مبتنی بر برابر بودن شرایط، آزمون‌ها و حمایت باشد و بر شفافیت و عینیت و برابری آزمون‌ها تأکید کند. استادان باید با بازخوردهای به‌موقع، روبه آینده و واضح، دانشجویان را به سمت تقویت مهارت‌های خود سوق دهند. استادان باید به دانشجویان بازخورد واضح و ساختاریافته‌ای را بدهند تا بتوانند از ارزشیابی به بهترین شکل استفاده کنند و در مسیر درست یادگیری قرار بگیرند و درک بهتری از اشتباهات خود

توانمندی‌های دانشجویان می‌تواند تأثیرگذار باشد. این مورد یکی از دلایلی است که در دانشگاه‌های ایران مورد توجه قرار نمی‌گیرد. ارزشیابی‌های گروهی منجر می‌شود که دانشجویان از همتایان خود یاد بگیرند. تضعیف بودن این نشانگرها بر میزان آمادگی دانش‌آموختگان برای ورود به بازار کار داشته‌باشند.

در نهایت پیشنهاد می‌شود (۱) دانشگاه‌ها با همکاری اعضای هیئت‌علمی، بخشی از ارزشیابی پایان ترم دانشجویان به‌ویژه دروس عملی را به کارفرمایان و صنعت واگذار کنند، به عبارتی به دیدگاه‌های آنها توجه شود، (۲) دانشگاه‌ها، اعضای هیئت‌علمی را با روش‌های جدید ارزشیابی آشنا و توانمند نماید، (۳) اعضای هیئت‌علمی از هوش مصنوعی در طراحی و برگزاری آزمون‌ها و تصحیح اوراق امتحانی استفاده نمایند، (۴) استادان دانشگاه‌ها ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی دانشجویان را بر اساس توانمندی‌های مورد نیاز آینده آنها طراحی کنند از جمله محدودیت‌های پژوهش‌های کیفی این است که متکی بر پارادایم تفسیری می‌باشند و یافته‌ها و شکل‌گیری مضامین متکی بر تفسیر پژوهشگر می‌باشد. این محدودیت در مورد مرحله اول پژوهش حاضر صادق می‌باشد، هر چند پژوهشگر سعی نموده‌است با بهره‌گیری از رویکردهای سه‌سوسازی، مرور همتا و مرور مشارکت‌کنندگان و همچنین تبیین دقیق مراحل شکل‌گیری مضامین بر اعتبار و قابلیت اعتماد داده‌ها بیفزاید. علاوه بر این، یافته‌های کمی حاضر در مورد دو رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی بوده و در تعمیم آنها به سایر رشته‌ها باید جانب احتیاط را لحاظ نمود. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران از نظر ساختار و امکانات با همدیگر متفاوت هستند می‌توانند نشانگرهای شناسایی شده را در رشته‌های مختلف و تمام دانشگاه‌های ایران مورد بررسی قرار دهند.

نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد میزان توجه به نشانگرهای ارزشیابی در برنامه درسی توانمندساز در راستای اشتغال‌زایی دانش‌آموختگان مطلوب نیست و نیاز به توجه بیشتری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های باقریان فر (۱۴۰۳)، رسولی و همکاران (۲۰۱۸)، دلوکا و همکاران (۲۰۱۶)، پیرا و همکاران (۲۰۱۶) و دلوکا (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان گفت عواملی مختلفی می‌تواند بر مطلوب نبودن نشانگرها مؤثر باشد. از جمله این عوامل می‌توان به نظری بودن محتوای ارائه شده به دانشجویان اشاره کرد. نظری بودن محتوای ارائه شده منجر به کاهش مهارت‌های عملی و کاربردی آنها می‌شود. نظری بودن محتوا منجر می‌شود استادان فقط متکی به ارزشیابی کتبی پایان ترم باشند و از سایر ارزشیابی‌ها در کلاس درس بهره نگیرند. متکی بودن به ارزشیابی کتبی می‌تواند آثار زیان‌باری را همچون غیبت‌های کلاسی دانشجویان، بی‌توجهی به فرایند کلاس درس، عدم درگیر بودن دانشجویان با درس، همراه داشته‌باشد.

علاوه بر این، کمبود امکانات در دانشگاه و بی‌توجهی به فرصت‌های عملی برای تمرین و به‌کارگیری آموخته در محیط‌های واقعی، عدم ارتباط دانشگاه و صنعت، بی‌توجهی به برنامه‌های کارآموزی و آموزش‌های مهارتی از دیگر عوامل تأثیرگذار بر مطلوب نبودن نشانگرها می‌باشد. نحوه ارزشیابی عملکرد دانشجویان نیز نقش مهمی در شکل‌گیری توانمندی‌های دانشجویان دارد. استفاده از روش‌های سنتی و نظریه‌محور در ارزشیابی منجر می‌شود که دانشجویان فرصت کمتری برای یادگیری مهارت‌های عملی و خلاقانه داشته‌باشند و دانشجویان بیشتر آمادگی امتحان دادن و بازیابی مطالب از حافظه خود را دارند تا آمادگی کار در صنعت. بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی در دانشگاه و استفاده از روش‌های نوین و توجه به هوش مصنوعی در ارزشیابی می‌تواند نقش مهمی در ارتقای کیفیت برنامه درسی توانمندساز ایفا کند. بی‌توجهی به ارزشیابی گروهی در میزان

## References

- Abed, E. R & Abu Awwad, F. M. (2016). Students' Learning Assessment Practices Used by Jordanian Teachers of Mathematics for Grades (1-6). *International Education Studies*, 9(1), 63-78.
- Abrami, PC, Rosenfeld, S & Dedic, H. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: an update on what we know, do not know, and need to do, in RP Perry & JC

- Smart (eds). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based approach*, Springer, Dordrecht, The Netherlands, 446-456.
- Afriadi, B. Komarudin, K & Sutisna, A. (2024). Evaluation of the Effectiveness of the Civic Education Curriculum in Indonesia: A Case Study of the KTSP Curriculum, the 2013 Curriculum, and the Independent

- Curriculum. Multidisciplinary Reviews, 13, 5, 331 – 343. [doi:10.5430/jct.v13n5p331](https://doi.org/10.5430/jct.v13n5p331).
- Ajjawi, R. Tai, J. Nghia, T. Boud, D. Johnson. L & Patrick, C. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: the challenge of authentic assessment in a complex context, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45:2, 304-316, [doi: 10.1080/02602938.2019.1639613](https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1639613).
- Arreola, RA. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: a guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems*. 3rd edn, Anker, San Francisco.
- Ashford-Rowe, K. J. Herrington & C. Brown. (2014). Establishing the Critical Elements That Determine Authentic Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (2): 205–222. [doi:10.1080/02602938.2013.819566](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566).
- Azhar, F. (2013). Class-based performance evaluation: An evaluation. *Asian Social Science*, 9(12), 187.
- BagherianFar, M & HosieniLargani, S. M. (2025). Designing indicators of empowering curriculum elements to increase the employability of humanities bachelor's degree graduates. Studios project. Institute for Research and Planning in Higher Education. [In Persian]
- BagherianFar, M. NasrEsfahani, A., Javadipour, M. and zamani, A. (2024). Favorable Indices for Assessing The Performance of University Students in The Humanities Fields and The Amount of Attention They Receive. *Journal of New Thoughts on Education*, 20(3), 81-98. doi: 10.22051/jontoe.2022.37656.3414 [In Persian]
- Baidoo-Anu, D & DeLuca, C. (2025). Do students perceive assessment differently? Exploring the diverse ways students conceive assessment and its impact on their assessment experiences and engagement. *Education Inquiry*, 1-24.
- Bamberger, M. (2020). The culture of evaluation in the age of big data: The need for a new evaluation paradigm for the 4th Industrial Revolution. *Evaluation Matters Q*, 1, 74-85.
- Berk, RA. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.
- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and per formative universities: evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 857–872.
- Boud, D & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long term Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 31 (4), 399–413. doi:10.1080/02602930600679050.
- Brown, G. T. (2022, November). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1060633). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060633>
- Cannon, R. (2001). Broadening the context for teaching evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 87–97.
- Chabeli, M., A. Nolte, and G. Ndawo. (2021). Authentic Learning: A Concept Analysis. *Global Journal of Health Science* 13 (4): 12–23. [doi:10.5539/gjhs.v13n4p12](https://doi.org/10.5539/gjhs.v13n4p12).
- Cizek, G. (2009). Reliability and validity of information about student achievement: Comparing large-scale and classroom testing contexts. *Theory into Practice*, 48(1), 63-71. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577627>.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77,113–143.
- Creswell, W. (2011). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Boston: Pearson pub.
- Darling, L & Hammond, L. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Darwin, S. (2011). Moving beyond face value: re-envisioning higher education evaluation as a generator of professional knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (6),733–745.
- Dehghanizadeh, Z. Alinejad, M & Azimi Nejadian, M. (2025). Understanding the characteristics of the service-oriented university curriculum (A Phenomenological Study). *Technology and Scholarship in*

- Education, 5(2), 77-90. doi: 10.30473/t-edu.2025.72197.1192 [In Persian]
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34, 576-591.
- DeLuca, C. Coombs, A & LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 159-169.
- DeLuca, C. LaPointe-McEwan, D & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-22.
- Ellis, C. K. Van Haeringen, R. Harper, T. Bretag, I. Zucker, S. McBride, P. Rozenberg, P. Newton, and S. Saddiqui. (2020). Does Authentic Assessment Assure Academic Integrity? Evidence from Contract Cheating Data. *Higher Education Research & Development*, 39 (3): 454-469. doi:10.1080/07294360.2019.1680956.
- Endeldijk, M. D., & Vermunt, J. D. (2013). Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in educational evaluation*, 39(1), 56-65. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.10.001.
- Fischer, J. Bearman, M. Boud, D & Tai, J. (2024). How does assessment drive learning? A focus on students' development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(2), 233-245.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J. Joosten-ten Brinke, D & Kester, L. (2019). Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72-82.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 41- 53). Buckingham: Open University Press.
- Gitanjali, M. (2016). The three Rs of written assessment: The JIPMER experience. *Journal of Pharmacology and Pharmacotherapeutics*, 7(3), 115-119. doi: 10.4103/0976-500X.189650.
- Herrington, J. Reeves, T. C & Oliver, R. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), 233-247. doi:10.1080/01587910600789639.
- IBE-UNESCO. (2015). *Defining the curriculum content* [Text]. International Bureau of Education. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexe/s/technical-notes/defining-curriculum-content>
- Jacob, S. (2025). Artificial Intelligence and the Future of Evaluation: From Augmented to Automated Evaluation. *Digital Government: Research and Practice*, 6(1), 1-10.
- Johnson, TD & Ryan, KE. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83(9), 109-123.
- Kearney, S. Perkins, T & Kennedy-Clark, S. (2015). Using self- and peer-assessments for summative purposes: Analysing the relative validity of the AASL (Authentic assessment for sustainable learning) model. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1039484>
- Lutfi, Arismunandar, Suardi, Suryadi, F.A & Husain, H. (2024). Relevance of curriculum development with national education goals and 21st century competencies. *Global Education Scientific Journal*, 5(4), 2475-2482. <https://doi.org/10.55681/jige.v5i4.3529>
- Maghami, H. (2025). The Impact of Gamified AI-Driven Assessment on Collaborative Learning and Learning Performance of Students. *Technology and Scholarship in Education*, 5(1), 81-96. doi: 10.30473/t-edu.2025.74118.1263 [In Persian]
- Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: student-level assessment. *ETS research Report*, 10-17.
- Marsh, HW. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness', in RP Perry & JC Smart (eds). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidencebased*

- approach, Springer, Dordrecht, The Netherlands.
- McArthur, J. (2023). Rethinking Authentic Assessment: Work, Well-Being, and Society. *Higher Education*, 85 (1), 85–101. [doi:10.1007/s10734-022-00822-y](https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y).
- Mikk, J. (2006). *Students homework and TIMSS 2003 mathematics results*. Paper presented at the International Conference “Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives,” Tartu, Estonia.
- Murillo, F. J & Hidalgo, N. (2020). Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers’ conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100860. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>
- Nicholson Perry, K., Donovan, M. Knight, R & Shires, A. (2017). Addressing professional competency problems in clinical psychology trainees. *Australian Psychologist*, 52, 121-129. [doi:10.1111/ap.12268](https://doi.org/10.1111/ap.12268)
- Oliveri, M.E & Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: expanding skills
- Overono, A. L., and A. S. Ditta. (2023). The Rise of Artificial Intelligence: A Clarion Call for Higher Education to Redefine Learning and Reimagine Assessment. *College Teaching*: 1–4. [doi:10.1080/87567555.2023.2233653](https://doi.org/10.1080/87567555.2023.2233653).
- Pereira, D. Flores, M. A. Simão, A. M. V & Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.004>
- Pettifor, J. L & Saklofske, D. H. (2012). Fair and ethical student assessment practices. In C. F. Webber, & J. L. Lupart (Eds.). *Leading student assessment* (pp. 87–106). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pfund, R. Norcross, J. Hailstorks, R. Stamm, K & Christidis, P. (2018). Introduction to psychology: course, purposes, learning outcomes, and assessment practices. *Teaching of Psychology*, 45(3), 213-219. [doi:10.1177/0098628318779257](https://doi.org/10.1177/0098628318779257)
- Rasooli, A. Zandi, H & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 164-181.
- Schneiderhan, J. Guetterman, T. C & Dobson, M. L. (2019). Curriculum development: A how to primer. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000046. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000046>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189.
- Sokhanvar, Z. K. Salehi & F. Sokhanvar. (2021). Advantages of Authentic Assessment for Improving the Learning Experience and Employability Skills of Higher Education Students: A Systematic Literature Review. *Studies in Educational Evaluation* 70: 101030. [doi:10.1016/j.stueduc.2021.101030](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030).
- Struyven, K. Dochy, F & Janssens, S. (2005). Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 325–341.
- Tai, J. R. Ajjawi, M. Bearman, D. Boud, P. Dawson & T. Jorre de St Jorre. (2023). Assessment for Inclusion: Rethinking Contemporary Strategies in Assessment Design. *Higher Education Research & Development* 42 (2): 483–497. [doi:10.1080/07294360.2022.2057451](https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451).
- Tazdan, A.R. Sadeghi, A. Maleki, H. Ghaderi, M., Yadegarzadeh, G. R. (2025). Explaining the elements of the elements of the task-based learning curriculum. *Journal of Education*, online publishing. [In Persian]
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Vanden Bergh, V. Mortelmans, D. Spooren, P. Van Petegem, P. Gijbels, D & Vanthournout, G. (2006). New assessment modes within project-based education-the stakeholders. *Studies in educational evaluation*, 32(4), 345-368. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.005>
- Villarroel, V. Boud, D. Bloxham, S. Bruna, D & Bruna, C. (2020). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 38-49.

- Vu, T & Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conceptualization. *Educational Philosophy and Theory*, 46, 778–791. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795110>
- Watkins, D. Dahlin, B & Ekholm, M. (2005). Awareness of backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lectures. *Instructional Science*, 33, 283-309. [doi:10.1007/s11251-005-3002-8](https://doi.org/10.1007/s11251-005-3002-8).
- Wurf, G & Povey, R. (2020). They show how smart you are: A mixed methods study of primary students' perceptions of assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 30(3), 1162-1182. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.465544805512579>
- Xu, Y & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yuliani, Y. Az-Zahra, N. N & Alawiah, W. (2025). Utilization Of Evaluation Results And Reflection On Evaluation Implementation. *Jurnal Konseling Pendidikan Islam*, 6(1), 67-80. DOI: <https://doi.org/10.32806/jkpi.v6i1.184>
- Zaim, M. Refnaldi & Arsyad, S. (2020). Authentic Assessment for Speaking Skills: Problem and Solution for English Secondary School Teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 13(3), 587-604. [doi.10.29333/iji.2020.13340a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13340a).

