



Evaluation The Effectiveness of Need-entered Workshops on Improving The Knowledge and Teaching Skills of Islamic Education Courses (Medical Sciences Universities of Tehran)

Abolfazl Khoshi¹, David Ranjbaran²

1. Department of Islamic Culture and Education, Faculty of Medicine, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran

2. Department of Islamic Culture and Education, University of Art, University of Tehran, Tehran, Iran

Article Information

Article history:

Received: 2017/06/22

Accepted: 2017/08/08

Available online: 2017/09/03

EDCBMJ 2017; 10(4): 302-311

Corresponding author at:

Dr. Abolfazl Khoshi
Department of Islamic Culture
and Education, Faculty of
Medicine, Baqiyatallah
University of Medical Sciences,
Tehran, Iran

Tel: +989123846798

Email:

Khoshi46@gmail.com



Abstract

Background and Aims: Curriculum experts emphasize on the role of professors and trainers as guide, facilitator and learning assurance. The ability of professors to teach by using active teaching and learning methods and the use of student-centered teaching methods is a necessity. This study aimed to determine the effectiveness of need-centered workshops on improving the knowledge and skills of religious professors in Tehran University of Medical Sciences.

Methods: The present study is applied in terms of purpose and intervention in terms of method. The statistical population of this study were religious professors of medical universities of Tehran and a number of 139 students were selected randomly. This study was carried out in the form of an interventional research design and the implementation of a workshop of faculty members with pre-test and post-test. Information about the knowledge and skills of faculty members were collected using a researcher-made questionnaire.

Results: The results show that the training course for the needs-based curriculum was effective in increasing the knowledge of faculty members. There is a significant difference between the pre-test and post-test average of the samples at 95% confidence level.

Conclusion: Having the knowledge and teaching skills along with learning method is one of the requirements for teachers, especially for novice teachers and professors of religious lessons. Initial empowerment workshops and its continuity, as well as its periodic evaluation, are recommended.

KeyWords: professor, teacher, teaching ability, evaluating, knowledge, skills

Copyright © 2017 Education Strategies in Medical Sciences. All rights reserved.

How to cite this article:

Khoshi A, Ranjbaran D, Evaluation The Effectiveness of Need-entered Workshops on Improving The Knowledge and Teaching Skills of Islamic Education Courses (Medical Sciences Universities of Tehran), Future. Educ Strategy Med Sci. 2017; 10 (4) :302-311



Farname Inc.

سنجش میزان اثربخشی کارگاه‌های آموزشی نیاز محور در ارتقاء دانش و مهارت تدریس اساتید دروس معارف اسلامی (دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران)

ابوالفضل خوشی^۱، داود رنجبران^۲

۱. گروه فرهنگ و معارف اسلامی، دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)، تهران، ایران

۲. گروه فرهنگ و معارف اسلامی، دانشگاه هنر دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

زمینه و اهداف: صاحب‌نظران برنامه درسی به نقش اساتید و مربیان به‌عنوان راهنما، تسهیل‌کننده و تضمین‌کننده یادگیری تأکید دارند. توانمندی اساتید در تدریس با روش‌های یاددهی و یادگیری فعال و بهره‌گیری از روش‌های تدریس دانشجو محور یک ضرورت است. این مطالعه باهدف تعیین اثربخشی کارگاه‌های آموزشی نیاز محور بر ارتقاء دانش و مهارت اساتید دروس دینی در دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران انجام گرفت.

روش بررسی: تحقیق حاضر از نظر هدف، یک تحقیق کاربردی و از نظر روش یک مداخله‌ای است. جامعه آماری این مطالعه اساتید دروس دینی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران و با نمونه‌گیری به روش تصادفی به تعداد ۱۳۹ نفر بود. در این مطالعه در قالب طرح تحقیق مداخله‌ای و اجرای کارگاه آموزشی اساتید با پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد. اطلاعات مربوط به دانش و مهارت اساتید با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری گردید.

یافته‌ها: نتایج حاکی از آن است که دوره آموزش کارگاهی برنامه‌ریزی درسی نیاز محور از نظر افزایش دانش و آگاهی اساتید اثربخش بوده و تفاوت معنی‌داری بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمونه‌ها در سطح اعتماد ۹۵ درصد وجود دارد.

نتیجه‌گیری: برخورداری از دانش و مهارت‌های تدریس در کنار هنر معلمی از الزامات کار معلمان بخصوص برای معلمان تازه‌کار و اساتید دروس دینی می‌باشد. برگزاری کارگاه‌های توانمندسازی اولیه و تداوم آن و همچنین ارزشیابی دوره‌ای آن پیشنهاد می‌گردد.

کلمات کلیدی: استاد، معلم، توانمندی تدریس، ارزشیابی، دانش، مهارت

کپی‌رایت ©: حق چاپ، نشر و استفاده علمی از این مقاله برای مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی محفوظ است.

تاریخچه مقاله

دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۰۱

پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۷

انتشار آنلاین: ۱۳۹۶/۰۶/۱۳

EDCBMJ 2017; 10(4): 302-311

نویسنده مسئول:

دکتر ابوالفضل خوشی

گروه فرهنگ و معارف اسلامی،

دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی

بقیه الله... (عج)، تهران، ایران

تلفن:

۰۹۱۲۳۸۴۶۷۹۸

پست الکترونیک:

Khoshi46@gmail.com



مقدمه

هدف‌ها دوره را تکرار کنند و در صورت موفقیت در دستیابی به هدف‌ها به مرتبه بعدی ارتقاء یابد و در صورت مفید نبودن هدف‌ها در آن‌ها تجدیدنظر شود.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که هزینه سالیانه آموزش مدیران و کارکنان سازمان‌ها در کشور آمریکا بیش از چهل میلیارد دلار است^[۱]. با توجه به این مسئله سازمان‌های مختلف آموزشی، بدون اینکه سیستم بازخورد مناسبی وجود داشته باشد، سالیانه هزینه‌های زیادی صرف آموزش مهارت‌های خاص می‌کنند بنا به گفته Shimon و Schuler برخی از مدیران و مسئولان آموزشی تصور می‌کنند که هر نوع آموزشی سودمند است. بنابراین

امروزه ارزشیابی در سازمان‌های آموزشی بازوانی قوی برای مدیران و معلمان است که به کمک آن‌ها می‌توان در مورد قطع، ادامه، اصلاح یا تعدیل و توسعه برنامه‌های آموزشی و درسی تصمیم‌گیری نمود. هدف ارزشیابی روشن نمودن خطاها، انحراف‌ها و معایب و محاسن برنامه است و کسب اطلاعات بیشتر که به‌نوبه خود بتواند در اخذ تصمیمات مربوط به برنامه‌ها مؤثر باشد در این صورت است که با کشف راه‌حل‌های سودمند دست اندارکاران نظام آموزشی را در راه رسیدن به اهداف یاری می‌بخشد. ارزشیابی در حقیقت نوعی "سیستم بازخورد" است که برنامه ریزان در صورت عدم توفیق یادگیرندگان در نیل به

هیچ وقت نمی‌توان ادعا کرد که آموزش به تنهایی سودمند است، مگر اینکه دوره‌های آموزشی مورد ارزیابی قرار گیرند، اولین تعریف رسمی ارزشیابی به نام Ralph Tyler ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر می‌داند [۲].

Cranbach ارزشیابی را جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم‌گیری در مورد یک برنامه آموزشی می‌داند. به عقیده او تعیین موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی فقط از طریق جمع‌آوری اطلاعات در موقعیت‌های واقعی، یاددهی - یادگیری امکان‌پذیر است و هرگونه تصمیم‌گیری در مورد برنامه آموزشی باید بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده صورت گیرد. Bibuy در تعریف ارزشیابی می‌نویسد، ارزشیابی فرآیند جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین بینجامد. در این تعریف منظور از عبارت اقدامی معین، اتخاذ تصمیم مناسب جهت بهبود برنامه است. Staflebm ارزشیابی را فرآیند، تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات مفیدی برای قضاوت در تصمیم‌گیری‌ها تعریف کرده است. بازرگان معتقد است ارزیابی آموزشی عبارت از انعکاس فعالیت‌های یک واحد یا پدیده آموزشی در جهت بهبود و پیشرفت برنامه‌ها و فعالیت‌ها برای نیل به بازده و برون داد مورد نظر می‌باشد [۳].

علی‌اکبر سیف در تعریف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌نویسد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل باهدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری یادگیرندگان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزان اهداف آموزشی به صورت ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی مرحله‌ای و ارزشیابی پایانی و ارزشیابی نهایی محقق شده است [۴].

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از برنامه در مراحل سه‌گانه طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌تواند صورت پذیرد که از آن‌ها تحت عنوان ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی یا مجموعه‌ای نام برده می‌شود. ارزشیابی تشخیصی پیش از تدریس انجام می‌گیرد و هدف آن جمع‌آوری اطلاعات درباره میزان توانایی و پیش دانسته‌های یادگیرندگان، به منظور آگاهی از کمبودهای آموزشی و جبران آن‌ها نیست، بلکه ارزشیابی تشخیصی آموخته‌های پایه و یا رفتار ورودی شاگردان را که لازمه یادگیری مطالب جدید است را می‌سنجد تا در مورد شروع آموزش تصمیم‌گیری انجام شود. در ارزشیابی تکوینی هدف اطلاع از میزان پیشرفت تدریجی دانش‌آموز در قسمت‌های خاصی از درس

در طول تدریس و کمک به او برای تقویت و تکمیل آموخته‌های جدید بر اساس هر یک از هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده است. ارزشیابی تکوینی باهدف بهبود تدریس و یادگیری بکار گرفته می‌شود. این ارزشیابی موجبات نمایان شدن تفکر دانش‌آموزان و همچنین ارزشیابی به آن‌ها در ارتباط با وضعیتشان را فراهم می‌آورد. ارزشیابی‌های پایانی که به آن ارزشیابی تراکمی نیز گفته می‌شود، در پایان سال، پایان یک دوره آموزشی و یا پایان یک واحد درسی به عمل می‌آیند. ارزشیابی آموزشی فرایند تفسیر نتایج از طریق سنجش اطلاعات برای قضاوت در مورد اهداف کلی آموزش یا میزان موفقیت شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی است Kirkpatrick سه دلیل اساسی برای ارزشیابی آموزشی بیان می‌کند که عبارت‌اند از:

۱. توجیه دلایل وجودی واحد آموزش با نشان دادن نقش و اهمیت آن در تحقق اهداف و رسالت‌های سازمان
 ۲. تصمیم‌گیری نسبت به ادامه برنامه آموزشی
 ۳. بهبود آموزش [۵]
- ابزارهای ارزشیابی عبارت‌اند از: آزمون‌های چندگزینه‌ای، آزمون‌های صحیح - غلط، آزمون‌های جور کردنی، آزمون‌های تشریحی یا انشایی، ارزشیابی میزان مشارکت، کارپوشه، خودآزمایی، سنجش توسط همکلاسان، تدوین مقاله علمی و پروژه [۶،۷،۸]. هنگامی که معلم می‌خواهد محتوای آموزشی را از طریق روش تدریس، امکانات و وسایل آموزشی ارائه دهد، ضرورت امر ایجاب می‌کند که روش و تکنیک‌های ارزشیابی بلافاصله پس از تدوین هدف‌های آموزشی تهیه شود، زیرا همان گونه که می‌دانید هدف‌های آموزشی از یک طرف عملکرد یادگیرنده و از طرف دیگر انتظارات آموزشی معلم را نشان می‌دهد، به کلامی دیگر، هدف‌های آموزشی معیار و شیوه‌های ارزشیابی را از پیش مشخص می‌کند از این رو هر معلمی دقیقاً می‌داند چیزی را که قرار است آموزش بدهد باید ارزشیابی کند. ارزشیابی از یکسو باید وسیله تشخیص باشد یعنی از جهاتی قادر باشد از میزان فعالیت‌های شاگردان در طول یادگیری و میزان آموخته‌ها، پیشرفت و عقب‌ماندگی آنان اطلاعاتی معتبر به دست دهد و از سوی دیگر بتواند آگاهی‌های لازم را از قدرت و ضعف روش تدریس معلم، ارزشمند و صریح بودن هدف‌های آموزشی، اعتبار محتوا و همچنین انتخاب صحیح مواد و وسایل آموزشی و کفایت ابزارهایی را که در اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به کار برده می‌شود را نشان دهد؛ بنابراین اصول ضروری فرآیند ارزشیابی عبارت‌اند از: تناسب ارزشیابی با اهداف یادگیری، تلقی از ارزشیابی به مثابه بخشی از فرآیند یادگیری، استفاده از ابزارها و راهبردهای گوناگون، نظارت مستمر بر کیفیت راهبردها، ارائه بازخورد و کمک به بهبود

ث) الگوی ارزشیابی IPOO (Input, Process, Output, Outcome)

آنچه این الگوها را از یکدیگر متمایز ساخته است مقاصد، رویکردها، ماهیت موضوع مورد بحث، تأکیدات ویژه آن‌ها بر بخش‌های خاصی از ارزشیابی، مبانی نظری و دیدگاه‌های انسان‌شناختی آن‌ها است. درعین حال توجه به این نکته لازم است که الگوهای پدید آمده برای رفع مسائل در فرهنگ خاصی خلق شده‌اند، در کاربرد هریک از این الگوها می‌بایست به این تفاوت‌ها و تمایزها توجه گردد^[۹].

بیشتر مدل‌های ارزشیابی مشهور در سال‌های گذشته بر اساس الگوی ارزشیابی Kirkpatrick بنا شده‌اند^[۱۰]. عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می‌کند که عبارت‌اند از: ۱. واکنش: منظور از واکنش میزان عکس‌العملی است که فراگیران به تمامی عوامل مؤثر در اجرای یک دوره آموزش از خود نشان می‌دهند.

۲. یادگیری (دانش): یادگیری عبارت است از تعیین میزان فراگیری مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایقی که در طول دوره آموزشی به شرکت‌کنندگان آموخته شده و برای آنان روشن شده است و می‌توان از طریق آموزش‌های قبل، ضمن و بعد از شرکت در دوره آموزشی به میزان آن پی برد.

۳. رفتار: منظور از رفتار چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل می‌شود و آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطح قبلی بسیار چالش‌برانگیز و حساس است.

۴. نتایج: منظور از نتایج میزان تحقق اهدافی است که به‌طور مستقیم به سازمان ارتباط دارد. اندازه‌گیری سطح چهارم بسیار مشکل است و در آن شواهدی از نتایج از جمله کاهش هزینه، دوباره کاری فعالیت‌ها و جابه‌جایی کارمندان یا سوانح و حوادث بررسی می‌شود^[۱۱، ۱۲].

صاحب‌نظران برنامه درسی به نقش اساتید و مربیان به‌عنوان راهنما، تسهیل‌کننده و تضمین‌کننده یادگیری تأکید دارد. موفقیت‌های دوره‌های آموزش مدیران اعضاء هیئت‌علمی است که مدرس این دوره‌ها هستند و به‌صورت سخاوتمندانه برای تربیت وقت می‌گذارند و با ارائه ایده‌های خلاق‌تر در شیوه‌های تدریس به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری عمل می‌کنند. در این خصوص ماتیک در یک مطالعه ملی، پیشنهاد شده است که اساتید به‌طور مستمر باید برنامه درسی را مورد بررسی قرار داده و ایده‌های جدید و خلاقانه‌ای را برای یادگیری مؤثر ارائه کنند زیرا

یادگیری، کل‌نگر و مرتبط با زندگی واقعی، مرتبط به نظریه‌های یادگیری حاکم بر برنامه درسی ارزشیابی؛ با مطالعه ادبیات ارزشیابی آموزش به‌طور کلی شش رویکرد عام مربوط به ارزشیابی آموزش را که می‌توان گفت مهم‌ترین و پرکاربردترین رویکردهای ارزیابی اثربخشی یا بازشناخت می‌باشند.

بر همین اساس در ارزشیابی الگوهای متعددی نیز وجود دارد. این الگوها بر اساس دیدگاه‌های خاصی که در تعریف ارزشیابی وجود دارد شکل گرفته‌اند. این دیدگاه‌ها هریک، جنبه‌هایی خاص از ارزشیابی را مورد نظر قرار داده و الگوی خاصی را تنظیم کرده‌اند. برخی از الگوها توجه خود را به ارزشیابی رفتار یادگیرنده، مواد آموزشی یا شیوه‌های مربوط به آن معطوف کرده‌اند. گروه دیگری از الگوها، بر اهمیت نقش ارزشیابی در برنامه‌ریزی‌های تأکید کرده و در این رابطه کوشش دارند تا با استفاده از الگوهای متعدد نسبت به اصلاح برنامه‌ریزی آموزشی اقدام نمایند و دسته دیگری از الگوها بر اهمیت گردآوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری تأکید دارند.

ارزشیابی بخش نهایی تقریباً همه سیستم‌های توسعه آموزشی است. زیرا تکنیک‌ها و متدلوژی‌هایی را برای تعیین اثربخشی و راه‌هایی را برای بهبود مداخلات آموزشی فراهم می‌آورد. با این وجود در مرور ادبیات موضوع مشخص شده است که ارزشیابی برنامه‌های آموزشی برای مهیاکنندگان آموزشی در بیشتر موارد در کلیت و بهتر بودن، نامتجانس هستند. برخی این امر را به فاکتورهای درون‌سازمانی مانند هزینه‌های ارزشیابی، کمبود وقت، فقر تجربه ارزشیابی، یا به‌طور ساده عدم اعتماد مدیرانی که اعتقاد دارند که آموزش ذاتاً خوب است، نسبت داده و عده‌ای آن را به فقر نمونه، روش‌ها و ابزارهای جامع نسبت داده‌اند؛ اما شاید مهم‌ترین دلیل آن ریشه در این حقیقت دارد که کار ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی به‌خودی‌خود پیچیده است. تعاملات دینامیک و هم‌زمان ویژگی‌ها و حوزه‌های مختلف، اهداف آموزشی و سازمانی و یادگیرندگان، موقعیت آموزش، فاکتورهای پیچیده‌ای را هنگامی که مداخلات آموزشی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند، به وجود می‌آورند.

الگوهای موجود را می‌توان در پنج دسته زیر تقسیم‌بندی کرد:

الف) الگوی ارزیابی اثربخشی Kirkpatrick

ب) الگوی ارزشیابی سیپ

پ) مدل انتقالی (Transfer)

ت) مدل ارزشیابی اثربخشی سودمند (ROI Return On Investment)

(Investment)

بدون چنین عملی این خطر وجود دارد که در تضمین رفتار اخلاقی آینده شکست بخوریم^[۱۳،۱۴].

نقش معلم در سه ویژگی اصلی یعنی ۱- تسهیل‌کنندگی ۲- راهبردی ۳- مدیریت محیط یادگیری تجلی می‌یابد و بر اساس سه حیطه اصلی یادگیری ۱- حیطه شناختی (دانشی) ۲- حیطه عاطفی (انگیزشی) ۳- حیطه روان، حرکتی (مهارتی) نقش معلم یا راهبرد تدریس در محیط یادگیری به تناسب اهداف محتوا و عناصر دیگر آموزش مجال بررسی فعالیت می‌یابد.

این پژوهش بر اساس سه ویژگی فوق و حیطه‌های یاد شده به دنبال میزان تأثیر آموزش نیاز محور در کارگاه‌ها در هریک از سه حیطه فوق می‌باشد؛ مطالعات گذشته تأکید برافزایش دانش و مهارت اساتید درس معارف اسلامی در استفاده از روش‌های تدریس نوین را داشته‌اند، این پژوهش ضمن توجه به این نیاز ابراز شده توسط دانشجویان و اساتید به میزان اثربخشی آن در تدریس کارگاه آموزش نیاز محور اساتید پرداخته است و مطالعات گذشته در این زمینه تأییدکننده نیاز آموزش تدریس نوین و آشنایی با مهارت‌ها و تکنیک‌های نوین تدریس می‌باشد^[۱۵].

در یافته‌های پژوهش یوسفی لویه به هم‌زمانی طراحی آموزش اساتید در بعد دانشی، انگیزشی، مهارتی تأکید شد است^[۱۶]. در یافته‌های پژوهشی خوشی تأکید دارد که اساتید دروس معارف اسلامی از نظر دانشجویان به لحاظ علمی و اخلاقی در شرایط خوبی قرار دارند ولی در زمینه تدریس نیاز به تغییر روش از معلم محوری به روش نوین و فعال تدریس وجود دارد^[۱۷].

ابراهیمی قوام‌آبادی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که روش‌های آموزش راهبردهای یادگیری علاوه برافزایش درک مطلب، منجر به افزایش سرعت یادگیری، برنامه‌ریزی، تنظیم وقت و حل مسئله می‌شود^[۱۸].

این تحقیق بر اساس مدل Kirkpatrick صورت گرفته است. در این مدل میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی را می‌توان با استفاده از سطح واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج مورد ارزشیابی قرارداد که تحقیق حاضر فقط سطوح واکنش و یادگیری را مورد سنجش قرار داده است.

روش بررسی

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری در این تحقیق متشکل از اساتید و صاحب‌نظران حاضر در کارگاه‌های آموزش نیاز محور به تعداد ۸۶۰ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری مورد استفاده با توجه به در اختیار داشتن مشخصات مربوط به تمام اعضای هیئت علمی حاضر در کارگاه، نمونه‌گیری تصادفی ساده بوده است.

حجم نمونه نیز با استفاده از فرمول کوکران به دست آمده است، در سطح خطای ۰/۰۵ برابر ۱۳۹ نفر خواهد بود^[۱۹].

درعین حال زمانی که محقق واقعاً می‌داند به چه اطلاعاتی نیاز دارد و نحوه سنجش متغیرهای مورد نظرش را نیز می‌داند، پرسش‌نامه ابزار کارآمد و مفیدی برای جمع‌آوری داده‌ها می‌باشد^[۲۰].

لذا ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بوده است. همچنین به منظور اطمینان از روایی ابزار سنجش دو اقدام ۱- مشورت با استادان و صاحب‌نظران متناسب با زمینه تحقیق و بهره‌گیری از نظرات آن‌ها. ۲- ارائه توضیحات لازم همراه با تحویل پرسشنامه به پاسخگویان صورت گرفت.

در این تحقیق برای برآورد پایایی پرسشنامه‌ها از روش ضریب آلفای Cronbach استفاده شد^[۲۱]. مقدار آلفای Cronbach محاسبه شده برابر ۰/۸۸۰۱ بوده است که نشان‌دهنده پایا بودن پرسشنامه‌ها می‌باشد.

ابزار تحقیق پرسشنامه محقق ساخته است که روایی آن بر اساس نظرات خبرگان و متخصصین تأیید شده است. ابزار اندازه‌گیری در سه بخش به بررسی نظرات افراد شرکت‌کننده بر اساس الگوی Kirkpatrick می‌پردازد.

بخش اول مربوط به آگاهی و نگرش شرکت‌کنندگان در دوره نسبت به برنامه‌ریزی درسی نیاز محور (شامل ۱۰ سؤال چهارگزینه‌ای) است.

بخش دوم مربوط به سنجش نظر شرکت‌کنندگان در خصوص برگزاری دوره (شامل ۱۰ سؤال چهارگزینه‌ای) است. این دو بخش به ارزیابی سطح اول الگوی فوق می‌پردازند.

بخش سوم مربوط به روش‌های تجربی و تهیه پرسشنامه پیش‌آزمون و پس‌آزمون است (شامل ۱۵ سؤال) که به ارزیابی سطح دوم می‌پردازد.

در خصوص پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش آلفای Cronbach درصد پایایی ۸۲ درصد برای پرسشنامه آگاهی و نگرش، ۸۰ درصد برای پرسشنامه سنجش نظرات شرکت‌کنندگان در خصوص کارگاه آموزشی است.

برای تبدیل داده‌های کیفی به کمی از مقیاس ۴ درجه‌ای Likert (عالی - ۴ امتیاز، خوب = ۳ امتیاز، متوسط = ۲ امتیاز و ضعیف = ۱ امتیاز) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل و مقایسه داده‌های به دست آمده از شاخص‌های توصیفی نظیر فراوانی، درصد، میانگین، شاخص استنباطی آزمون t برای گروه‌های همبسته استفاده شده است.

کارگاه‌های نیاز محور به تعداد ۲۱ کارگاه دو روزه (۲۰ ساعت) طی شش‌ترم در سال ۹۳ الی ۹۵ انجام شده که تعداد

شرکت‌کنندگان ۸۶۰ نفر از اساتید، مدرسان و صاحب‌نظران دروس معارف اسلامی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران بوده‌اند. آزمون‌های تشخیصی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) در حیطه‌های دانشی، انگیزشی و مهارتی در دو مرحله به‌صورت آزمون تشخیصی (ابتدایی) و آزمون نهایی (پایانی) در قالب ۱۰ سؤال چهارگزینه‌ای انجام شده است. در نهایت پرسشنامه‌ای با عنوان بررسی کیفیت تشکیل کارگاه‌ها بین شرکت‌کنندگان توزیع و ضمیمه پس‌آزمون شد، نتایج در بخش بعدی بیان شده است.

یافته‌ها

بررسی جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در کارگاه آموزشی نشان می‌دهد که مطابق جدول ۱ از بین کل ۱۳۹ نفر پاسخ‌دهنده، سن ۵۱/۷ درصد از آن‌ها (۷۲ نفر) بین ۴۰ تا ۵۰ سال، ۳۳/۳ درصد (معادل ۴۵ نفر) بین ۳۰ تا ۴۰ سال و تنها ۱۵/۸ درصد که معادل با ۲۲ نفر است بین ۲۰ تا ۳۰ سال سن

جدول ۱. ویژگی‌های جامعه آماری

ویژگی	طبقه‌بندی	فراوانی (نفر)	درصد
سن	۲۰-۳۰	۲۲	۱۵/۸
	۳۰-۴۰	۴۵	۳۲/۵
	۴۰-۵۰	۷۲	۵۱/۷
مدرک علمی	کارشناسی ارشد (یا معادل)	۲۱	۱۵/۱
	دکتری	۱۱۸	۸۴/۹
	پنج سال و کمتر	۱۸	۱۲/۹
	۵-۱۰	۲۶	۱۸/۷
سابقه خدمت	۱۰-۱۵	۶۷	۴۸/۲
	۱۵ سال و بیشتر	۲۸	۲۰/۲
	بلی	۱۱۷	۸/۴
آشنایی با مبانی تدریس نیاز محور	خیر	۲۲	۹۱/۶

مشاهده می‌شود بیشترین جواب صحیح مربوط به سؤال شماره ۷ بوده (۸۲٪) و پس‌از آن سؤال ۵ (۷۳/۴٪) بیشترین جواب صحیح را به خود اختصاص داده است. همچنین سؤال شماره ۴ دارای کمترین تعداد پاسخ صحیح بوده و اکثریت پاسخ‌دهندگان (۸۹/۹٪) به این سؤال پاسخ اشتباه داده‌اند. شکل ۱ نمودار فراوانی پاسخ‌ها را نشان می‌دهد. پس از برگزاری کارگاه آموزشی، پرسشنامه‌های توزیع شده برای سنجش میزان آگاهی اساتید از مبانی تدریس نیاز محور مجدداً بین آن‌ها توزیع شده و از ایشان خواسته شد بر اساس اطلاعاتی که در طول برگزاری کارگاه به آن‌ها انتقال داده شده، بار دیگر به سؤالات آن پاسخ دهند.

الف) آگاهی نسبت به مبانی تدریس نیاز محور
به‌منظور سنجش میزان آگاهی افراد شرکت‌کننده در کارگاه آموزشی، پیش از برگزاری کارگاه پرسشنامه‌های حاوی تعداد ۱۰ سؤال در مورد عناصر برنامه‌ریزی درسی که بر اساس الگوی Francis Klein تهیه شده و میزان دانش اساتید دروس دینی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران را در سه حیطه دانشی، انگیزشی و مهارتی اندازه‌گیری می‌کند توزیع شد. جدول ۲ فراوانی مربوط به پاسخ‌های صحیح و نادرست به هریک از سؤالات ده‌گانه پیش از برگزاری کارگاه آموزشی که در ۱۳۹ برگه بازگردانده شده شمارش شده است. همان‌گونه که در جدول ۲

جدول ۲. فراوانی پاسخ‌ها پیش از برگزاری کارگاه آموزشی

شماره سؤال	پاسخ‌ها	
	پاسخ صحیح	پاسخ غلط
۱	۷۵	۶۴
۲	۶۹	۷۰
۳	۸۸	۵۱
۴	۹۷	۴۲
۵	۱۰۲	۳۷
۶	۱۴	۱۲۵
۷	۱۱۶	۲۳
۸	۳۶	۱۰۳
۹	۶۸	۷۱
۱۰	۳۲	۱۰۷

جدول ۳. فراوانی پاسخ‌ها پس از برگزاری کارگاه آموزشی

شماره سؤال	پاسخ‌ها	
	پاسخ صحیح	پاسخ غلط
۱	۱۰۳	۳۶
۲	۱۱۵	۲۴
۳	۱۲۶	۱۳
۴	۱۲۵	۱۴
۵	۱۲۲	۱۷
۶	۱۰۱	۳۸
۷	۱۱۸	۲۱
۸	۱۳۰	۹
۹	۱۲۱	۱۸
۱۰	۱۲۳	۱۶

جدول ۴. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون t

اختلاف میانگین نمرات در پیش و پس از برگزاری دوره آموزشی					آماره t	درجه آزادی	p- مقدار
میانگین	انحراف معیار	خطای میانگین استاندارد	سطح اعتماد ۹۵ درصد				
			حد بالا	حد پائین			
-۰/۳۵۰۴	۰/۲۳۱۴	۰/۰۷۳۲	-۰/۱۸۴۸	-۰/۵۱۵۸	-۴/۷۸۸	۱۳۸	۰/۰۰۱

تفاوت معنادار بین پاسخ‌های داده‌شده پیش و پس از برگزاری کارگاه آموزشی وجود دارد. همچنین با توجه به اینکه حدود اطمینان منفی هستند، لذا می‌توان نتیجه گرفت میانگین نمرات به‌دست‌آمده از پرسشنامه پس از برگزاری کارگاه آموزشی بیشتر از قبل است و بنابراین شرکت در کارگاه آموزشی مثبت ارزیابی می‌شود.

تحلیل آماری سنجش میزان اثربخشی کارگاه‌های آموزشی نیاز محور از ۱۳۹ نفر استاد شرکت‌کننده ۱۰۲ نفر به سؤالات سنجش رضایت از کارگاه آموزشی پاسخ دادند:

۲۰ درصد اساتید میزان رضایت خود از نحوه پذیرش را خیلی زیاد، ۵۹/۸ درصد زیاد، ۱۵/۶ درصد متوسط و مابقی خیلی کم اعلام کردند. به‌عبارت‌دیگر ۷۹/۸ درصد از ایشان خیلی زیاد و زیاد از نحوه پذیرش رضایت داشتند.

در خصوص رضایت از وضعیت اسکان، ۲۵/۶ درصد خیلی زیاد، ۳۶/۳ درصد زیاد و ۳۱/۸ درصد در حد متوسط رضایت

جدول ۳ فراوانی مربوط به پاسخ‌های صحیح و نادرست به هریک از سؤالات ده‌گانه پس از برگزاری کارگاه آموزشی که در ۱۳۹ برگه بازگردانده شده شمارش شده است. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بیشترین جواب صحیح مربوط به سؤال شماره ۸ بوده (۹۳/۵٪) و پس‌از آن سؤال ۳ (۹۰/۷٪) بیشترین جواب صحیح را به خود اختصاص داده است. همچنین سؤال شماره ۶ دارای کمترین تعداد پاسخ صحیح بوده و تعداد قابل‌توجهی از پاسخ‌دهندگان (۲۷/۳٪) به این سؤال پاسخ اشتباه داده‌اند. شکل ۲ نمودار فراوانی پاسخ‌ها را نشان می‌دهد. به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها و همچنین آزمون این فرض که برگزاری کارگاه آموزشی در ارتقاء دانش مدرسین نسبت به شاخص‌های برنامه‌ریزی درسی در درس معارف دانشگاهی مؤثر است یا خیر از آزمون مقایسه زوجی استفاده کرده‌ایم. برای این منظور از آماره t در این آزمون دارای درجه آزادی n-1 بوده [۲۲]. جدول ۴ نتایج به‌دست‌آمده از انجام آزمون t را نشان می‌دهد. در این حالت Sig آزمون کمتر از ۵ درصد بوده و معنای آن وجود

داشتند. به عبارت دیگر ۶۱/۹ درصد متوسط به بالا از وضعیت اسکان رضایت داشتند.

در مورد رضایت از طول برگزاری دوره (ساعات دوره)، ۹/۲ درصد خیلی زیاد، ۲۴/۵ درصد زیاد، ۴۱/۳ درصد متوسط و ۱۸ درصد کم و ۷ درصد خیلی کم رضایت داشتند. به عبارت دیگر ۷۵ درصد رضایتشان از ساعات دوره متوسط به بالا است و ۲۵ درصد رضایتشان از طول برگزاری دوره (ساعات دوره) کم و خیلی کم است. ۷/۸ درصد رضایتشان از وضعیت امکانات آموزشی در حد خیلی زیاد و ۵۴/۱ درصد زیاد و ۳۷/۹۷ درصد باقیمانده به صورت متوسط رضایت دارند. ۲۲/۸ درصد میزان تناسب محتوای آموزشی دوره را با نیازهای آموزشی خود در حد خیلی زیاد، ۵۱/۳ درصد زیاد و ۲۵/۹ درصد در حد متوسط می‌دانند. در مورد روش‌های تدریس اساتید نیز، ۳۲/۶ درصد از افراد میزان رضایت از نحوه تدریس اساتید را در حد خیلی زیاد، ۵۴/۵ درصد از افراد در حد زیاد و مابقی در حد متوسط اعلام کرده‌اند. ۲۵/۲ درصد میزان رضایت از نحوه عملکرد کادر اجرایی را در حد خیلی زیاد و ۵۶/۴ درصد در حد زیاد و ۱۸/۴ درصد در حد متوسط رضایت دارند. به عبارت دیگر ۸۱/۶ درصد متوسط به بالا از عملکرد کادر اجرایی رضایت دارند. ۱۸/۲ درصد در حد خیلی زیاد، ۵۷/۴ درصد در حد خیلی زیاد و مابقی در حد متوسط از روشن بودن اهداف کارگاه رضایت دارند. ۲۹/۴ درصد میزان کیفیت مطالب ارائه شده را در حد خیلی زیاد، ۵۴/۱ درصد در حد زیاد و ۱۵/۳ درصد در حد متوسط دانستند. ۲۸/۲ درصد میزان سازمان‌دهی مطالب دوره را در حد خیلی زیاد، ۵۵/۶ درصد در حد زیاد و ۱۶/۵ درصد در حد متوسط اعلام کرده‌اند. ۳۶/۵ درصد میزان انجام مسئولیت آموزشی مدرسان را در حد خیلی زیاد، ۵۲/۹ درصد در حد زیاد و ۱۰/۶ درصد در حد متوسط دانستند. به بیان دیگر ۸۴/۹ درصد انجام مسئولیت آموزشی مدرسان را در حد خیلی زیاد و زیاد دانسته‌اند.

بحث

ارزشیابی اطلاعاتی برای تعیین اثربخشی آموزش فراهم می‌کند. ارزشیابی مستلزم تعیین ستادهای مناسب برای اندازه‌گیری است. ستادهای مورد استفاده در ارزشیابی برنامه‌های آموزشی شامل رضایت فراگیران از اجرای برنامه، یادگیری دانش یا مهارت جدید، استفاده از دانش و مهارت در شغل و نتایجی مانند بهره‌وری است.

طرح نیاز محوری در ۴۷۰ دانشگاه سراسر کشور از سال ۱۳۹۳ تا سال ۱۳۹۵ اجرا شده و هم‌اکنون عده قابل‌توجهی از اساتید دروس معارف (دینی) دانشگاهی در ایران از آن استقبال نموده‌اند. پژوهشگران این مقاله به عنوان مبدع روش نیاز محور در

ایران علاوه بر ارائه مدل برنامه‌ریزی درسی نیاز محور در ایران و طراحی ده‌ها کارگاه در این زمینه در طول سه سال گذشته حدود ۱۵۰۰ نفر از اساتید سراسر کشور در دانشگاه‌های گوناگون را در کارگاه‌های چندروزه آموزش داده است.

هدف اصلی ارزشیابی کارگاه آموزشی توسط اساتید حاضر در دوره، اصلاح اشکال‌های روش تدریس اساتید است تا انتقال دانش از اساتید به دانشجو به صورت کامل‌تر و صحیح‌تر انجام گیرد. این ارزشیابی باید از یک سو بتواند نقاط ضعف و مشکلات را حل نماید و از سوی دیگر به تقویت هرچه بیشتر تدریس در محیط یادگیری منجر شود. در مورد روش‌های تدریس اساتید، ۳۲/۶ درصد از افراد میزان رضایت از نحوه تدریس اساتید را در حد خیلی زیاد، ۵۴/۵ درصد از افراد در حد زیاد و مابقی در حد متوسط اعلام کرده‌اند که با نتایج جعفری که در آن ۹۵/۲ درصد دانشجویان و ۸۰/۶ درصد اساتید با ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان موافق بودند، همخوانی دارد^[۲۳].

سؤال در مورد تناسب محتوای آموزشی دوره با نیازهای آموزشی، اساتید ۲۲/۸ درصد در حد خیلی زیاد ۵۱/۳ درصد زیاد و ۲۵/۹ درصد در حد متوسط می‌دانند با مطالعات شکورنیا در این زمینه همخوانی دارد^[۲۴].

سؤال در مورد مسئولیت آموزشی مدرسان، ۳۶/۵ درصد در حد خیلی زیاد ۵۲/۹ درصد در حد زیاد و ۱۰/۶ درصد متوسط دانسته‌اند. به بیان دیگر ۸۴/۹ درصد انجام مسئولیت آموزشی مدرسان را در حد خیلی زیاد و زیاد دانسته‌اند با نتایج ضیایی که تأثیر ارزشیابی در روند تدریس را گزارش می‌کنند همخوانی دارد^[۲۵].

و نتایج امینی که تأثیر ارزشیابی اساتید بر فرایند آموزش و کیفیت درس را مؤثر می‌داند هماهنگ است، ولی با نتایج سرچمی که تأثیر ارزشیابی دانشجویان از استاد را بر فرایند تدریس کم گزارش می‌کند همخوانی ندارد یک قسمت از این اختلاف دیدگاه‌ها می‌تواند به دلیل نبودن برنامه مشخص و یکسان برنامه ارزشیابی در دانشگاه‌ها باشد^[۲۶،۲۷].

سؤال در مورد سازمان‌دهی مطالب دوره را، ۲۷/۹ درصد در حد خیلی زیاد، ۵۵/۶ درصد در حد زیاد و ۱۶/۵ درصد در حد متوسط اعلام کرده‌اند. رعایت سرفصل‌های تعیین شده و ارائه اطلاعات جدید، منابع و مأخذ مربوط به درس در نمره ارزشیابی مؤثر بود، در مطالعات شکورنیا همخوانی وجود دارد^[۲۴،۲۸].

سؤال در مورد اهمیت روش‌های نوین تدریس، صادقی و همکاران به بررسی اهمیت روش‌های تدریس نوین در افزایش مهارت‌های فراشناختی و تفکر انتقادی پرداخته‌اند و روش تدریس مدرس را عامل مهمی در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان

تقدیر و تشکر

این مقاله مستخرج از طرح تحقیقاتی منصوب پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی مربوط به معاونت آموزش و پژوهش نهاد مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها می‌باشد که کلیه هزینه‌های آن را متعهد شده است؛ بنابراین پژوهشگر به خود فرض می‌داند از مسئول محترم نهاد مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، حاج آقا محمدیان و معاون محترم آموزش و پژوهشی نهاد مقام معظم رهبری، دکتر رنجبران و مدیر ارتقاء و کارآمدی استادان معارف اسلامی (در زمان اجرای طرح) دکتر حیدر زاده و تمامی همکاران و اساتید شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی نیاز محور که در این مطالعه شرکت کردند، تشکر و قدردانی نمایند.

تأییدیه اخلاقی

در این تحقیق هیچ‌گونه اشاره‌ای به نام افراد صاحب‌هوشونده نشده است.

تعارض منافع

تعارض منافع در این مطالعه وجود نداشت.

منابع مالی

معاونت آموزشی و پژوهشی نهاد مقام معظم رهبری.

می‌داند^[۲۹]. همچنین نوبخت و همکاران روش تدریس نوین را عاملی مؤثر برافزایش مشارکت دانشجویان و افزایش قدرت انتقادی آن‌ها می‌دانند^[۳۰].

نتیجه‌گیری

۱. ۳۳/۷ درصدی طول دوره (ساعات) نشان‌دهنده علاقه اساتید به گذراندن این دوره‌ها به صورت مرحله‌ای (مقدماتی، تکمیلی و پیشرفته) و همچنین زمان کافی برای کسب دانش و تمرین و کسب مهارت لازم است.
۲. میزان تناسب محتوای آموزشی به صورت سازمان‌دهی عمودی و افقی و رضایت ۷۴/۱ درصدی با نیازهای آموزشی، نشان‌دهنده انسجام در محتوای ارائه‌شده در کارگاه است که با تولید مقالات و کتاب‌های درسی پیش‌نیاز قبل از برگزاری کارگاه می‌تواند به ارتقاء محتوا و آمادگی بالاتر اساتید قبل از شرکت در کارگاه کمک کند.
۳. رضایت ۸۷/۱ درصدی کادر اجرایی آموزش و ۸۴/۹ درصدی مسئولیت آموزش مدرسان نشان‌دهنده میزان آگاهی اساتید برای تغییر روش تدریس و پذیرش روش‌های تدریس نوین و نیاز محور است که سیاست‌گذاران دانشگاهی مسئولیت جدی در این زمینه دارند.
۴. ارائه الگوی آموزش نیاز محور در درس معارف (دینی) در سایر دانشگاه‌ها

References

1. Wexle K, Latham G. Developing and Training Human Resources in Organizations. Harpet Collins: new York; 1991.
2. Kiamanesh A. Educational evaluation methods (Educational Sciences field). Tehran: Payame noor Publishers; 1994
3. Bazargan A. Strategic Planning In Education. Tehran: Madreseh Publishers; 2008
4. Seif A. New Psychology, Psychology Of Learning And Teaching. Tehran: Douran Publishers; 2012
5. Salvatore F. Evaluating Training Program: The four levels by Donald Kirkpatrick, Am J Eval 1998; 19(2): 259-261
6. Maleki H. Basics Curriculum. Tehran: Samt Publishers; 2005
7. Arefi M. Strategic Planning In Higher Education. Tehran: Jahad E Daneshgahi Publishers; 2005
8. Shabani H. Skills T. Teaching Methods And Techniques. Tehran: Samt Publishers; 2007
9. Mousavi N. Designing a model for evaluating curriculum and its application in the evaluation of teaching methods and teaching techniques training courses secretary universities. [Tehran], Tarbiat Modares University of Tehran; 2007
10. Kirkpatrick DL. Evaluating training programs: the four levels. 2nd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 1998. Nezamianpoor Z, Ghaffarian H, Ghaedi H, Momeninezhad M, Mohammadi M, Abbasi A, Sharifi B. The Effectiveness of Training Courses on "How to Work with DC Shock Device" for Nurses, Based on Kirkpatrick Model. IJMS Journals. 2011; 11(8): 896-902. [Persian]
12. Bakhshandeh H, Ahmadi H, Behnam M, Hamidi M. evaluate the effectiveness of coaching courses and from the perspective of students on the basis of the Kirkpatrick model. Exercise management (movement) Journal. 2013; 5(4): 161-178. [Persian]
13. Arbur RD. The evolution of medical ethics education at the medical college of wisconsin. Medical journal. 2006; 105(4): 18-20
14. Mattick K, Bligh J. undergraduate ethics teaching: revisiting the consensus statement. Medical Education; 2006. 40(4): 329-32.
15. Khoshi A. Education lessons curriculum design patterns of Islamic universities. Tehran: specialised media publications; 2014

16. .Yousefi loie M. Our Supreme Leader Representation Body positions in universities in Tehran. Tehran: Deputy Press research;2009
17. .Khosi A. Designing and Describing the Desirable Objectives of the Islamic Revolution (Islamic Curriculum Curriculum of Universities). Islamic Revolution Studies a Quarterly Scientific - Research Journal. 2013; 32(10): 119-146. [Persian]
18. .Ebrahi ghavam S, theories in the application of learning curriculum: Tehran: Free Islamic University Press;2009
19. .SaraieH.apreludetothesamplingresearch:Tehran:Samt; 2003
20. .Danaie fard H,Alvani SM,Azar A. Research methodology for a little in the management of a comprehensive approach:Tehran:Saffar;2004
21. .Sekaran O. in the management of investigation methods:Tehran: Higher education and research institute management and planning;2002
22. Azar A, Momeni M. Statistics and application of it in management.Tehran: Samt Publishers; 2005
23. Jafari H, Vahidshahi K, Kosaryan M, Mahmoodi M.Comparison between the results of academic staff self assessment and those made by the students, faculty of medicine, Mazandaran university of medical sciences.Mazandaran Univ Med Sci J. 2007;17(57):67-74. [Persian]
24. Shakurnia A, Malayeri A, Torabpour M, Elhampour H.Correlation between student evaluation of teaching and students' grades. Iran J Med Educ. 2006;6(1):51-7. [Persian]
25. Ziaee M, Miri MR, Hajiabadi MR, Azarkar GH, Asbak P. Academic staff and students' impressions on academic evaluation of students. Birjand Univ Med Sci J. 2006;13:61-8. [Persian]
26. Amini M, Honardar M. The view of faculties and medical students about evaluation of faculty teaching experiences.Semnan Univ Med Sci J. 2008;9(3):171-7. [Persian]
27. Sarchami R, Salmanzade H. The view of faculties of Iran university of medical sciences about effect of evaluation on teaching effectiveness. Qazvin Univ Med SciJ. 2005;34:67-71. [Persian]
28. Birnbaum MH. A survey of faculty opinions concerning student evaluations of teaching. Fullerton: California State University; 2006. Available from: <http://psych.fullerton.edu/mbirnbaum/faculty3.htm>
29. Sadeghi H, Shahbazi S,Naseri Borujeni N,Pooiesh V. Comparison of the Effects of Concept Mapping and Conventional Teaching Methods on Critical Thinking of Nursing Students. Journal of Nursing Education (JNE). 2016;5(4):27-32
30. Nobakht M,Abedi H A,Elahi N.Investigating the effect of professional partnership care-oriented teaching model on nursing students psychomotor clinical competencies. Journal or Research in curriculum planning.2016;2(22):61-69