

دانش و پژوهش

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

علوم تربیتی و روان‌شناسی

شماره هفتم - بهار ۱۳۸۰

صص ۹۳ - ۱۱۴

ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی

با تأکید بر ارزشیابی دانشجویی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
محمد ختیر
رتال جامع علوم انسانی

چکیده

ارزشیابی از تدریس اعضای هیأت علمی اگر با برنامه ریزی مشخص و مبتنی بر یافته‌های علمی انجام پذیرد می‌تواند یک فرایند مثبت و کمک‌کننده در جهت رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی باشد. مؤسسات آموزش عالی به‌طور سنتی بر ارزشیابی دانشجویی از تدریس تکیه دارند، تأکید بر یک منبع اطلاعاتی امکان دارد بر ارزشیابی تدریس اثربخش لطمه وارد کند. پژوهشگران و دانشگاه‌های مختلف در سطح بین‌المللی اصولی را جهت ارزشیابی تدریس بیان کرده‌اند که بسیاری از این اصول با هم هماهنگی دارند. به‌طور کلی ارزشیابی تدریس اثربخش به دو نوع ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی تقسیم می‌شود. در بحث حاضر تدریس اثربخش تعریف شده و علل عدم موفقیت ارزشیابی تدریس ذکر گردیده است. اگر چه ارزشیابی تدریس می‌تواند از طریق منابع مختلفی انجام شود، ولی فرمهای ارزشیابی دانشجویی از پرمصرف‌ترین ابزار جهت

ارزشیابی تدریس اثربخش است. مهمترین ویژگی که در خصوص این پرسشنامه‌ها باید در نظر گرفت، روایی و پایایی آنهاست. این پرسشنامه‌ها معمولاً ابعاد تدریس اثربخش را در نظر گرفته و آن ابعاد را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. البته باید در نظر داشت که این ابعاد دارای سهم‌های مساوی در ارزشیابی نهایی تدریس اثربخش نیستند. سهم هر یک از این ابعاد باید با روشهای آماری پیشرفته‌ای تعیین گردد. به‌منظور تهیه یک فرم ارزشیابی موفق برای تدریس اثربخش توصیه می‌شود که این فرم را براساس یک مدل ساختاری که براساس مبانی نظری و تحقیقات علمی استوار است تهیه نمود.

مقدمه

ارزشیابی فوری از تدریس و بدون برنامه‌ریزی مشخص فرایندی منفی و تهدیدکننده برای اعضای هیأت علمی تلقی می‌شود. در حالی که واقعیت این است که ارزشیابی مناسب و برنامه‌ریزی شده می‌تواند فرایندی مثبت و کمک‌کننده باشد تا فرصتهای فراوانی را برای رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی فراهم نماید.

ارزشیابی تدریس معمولاً یکی از عناصر اصلی تصمیم‌گیری در مورد تبدیل وضعیت و ارتقای اعضای هیأت علمی است. در حال حاضر ارزشیابی تدریس به‌ندرت فراتر از ارزشیابی دانشجویی از تدریس می‌رود. در نتیجه کمیته‌های اجرایی دانشکده‌ها و اعضای تصمیم‌گیرنده ممکن است در زمان قضاوت خود در مورد کیفیت تدریس بیش از حد به اعداد کمی اعتماد کنند. به‌علاوه، فرایند کنونی اطلاعات ناچیزی را در مورد یادگیری دانشجویان و اثربخشی روشهای خاص تدریس که اعضای هیأت علمی می‌توانند در پیشرفت تدریس خود به‌کار گیرند در اختیار می‌گذارد (دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸).

ارزشیابی از تدریس را نمی‌توان به اعضای هیأت تحمیل نمود، بلکه باید آنان را از اهداف آن مطلع نمود و اطلاعات حاصل از ارزشیابی را برای بازخورد به آنان و در جهت برنامه‌ریزی درسی به‌کار گرفت. اعضای هیأت علمی با کمک بازخوردهای حاصل می‌توانند در زمینه بهبود شیوه‌های تدریس خود تصمیمات آگاهانه‌تری اتخاذ کنند، زیرا از این طریق است که می‌توانند میزان موفقیت خود را در پیاده نمودن مراحل مدل عمومی تدریس ارزیابی نمایند (عرب خردسند، حاجی آقاجانی، ۱۳۷۶).

مؤسسات آموزش عالی به‌طور سنتی بر ارزشیابی دانشجویی از تدریس تکیه دارند. تکیه بر یک منبع اطلاعاتی امکان دارد بر ارزشیابی تدریس اثربخش لطمه وارد کند. مطمئناً، بیشتر اتفاقاتی که در امر تدریس رخ می‌دهد، مستقیماً در کلاس قابل مشاهده نیست. اگر تدریس را یک فرایند پیچیده و نه یک معادله ساده «درون‌داد-برون‌داد» بدانیم، باید فراتر از ارزشیابی دانشجویی برویم و اطلاعات بیشتری را جمع‌آوری نماییم تا تصویر روشنتری از فرایند و فعالیت اعضای هیأت علمی به‌دست آوریم (دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸).

اصول ارزشیابی تدریس

پژوهشگران و دانشگاه‌های مختلف در سطح بین‌المللی اصولی را جهت ارزشیابی تدریس بیان کرده‌اند که بسیاری از این اصول با هم هماهنگی کامل دارند، از جمله دانشگاه ویسکانسین (۱۹۹۸) این اصول را به شرح زیر بیان می‌کند.

- * تدریس وظیفه اصلی اعضای هیأت علمی است و نیازمند توجه و رشد است.
- * تدریس فرایندی است که نیاز به بهبود و رشد دارد.
- * ارزشیابی تدریس وسیله‌ای برای بهبود تدریس است و نه یک هدف نهایی.
- * رشد و توسعه تدریس و تصمیمات در خصوص ارتقای دو فرایند کاملاً متفاوت است.
- * با یک ابزار ارزشیابی به تنهایی نمی‌توان تمام نیازهای اعضای هیأت علمی را برطرف نمود.
- * اعضای هیأت علمی باید در ساخت ابزارهای ارزشیابی مشارکت داشته باشند.
- * ارزشیابی یا درجه‌بندی دانشجویان را نباید به‌عنوان یگانه وسیله برای ارزشیابی کیفیت تدریس به کار برد.
- * بهبود تدریس اثربخش و ارزشیابی آن نیازمند این است که حجم کار اعضای هیأت علمی و رؤسای بخشها اجازه بدهد تا روشهای چندگانه‌ای به کار گرفته شود.
- * مسؤلیت بهبود کیفیت تدریس فقط مربوط به یکایک اعضای هیأت علمی نمی‌شود، بلکه وظیفه مشارکتی بین تمام اعضای یک مؤسسه است.

همچنین دانشگاه آمریکایی پوردو^۱ اصول زیر را جهت ارزشیابی تدریس در نظر گرفته است.

* نظام ارزشیابی باید شامل همه اعضای هیأت علمی و همه دروس باشد. با کمک این ارزشیابی باید به تدریس بهبود بخشید و این ارزشیابی فقط در زمان ارتقا یا تبدیل وضعیت نباید انجام شود.

* نظام ارزشیابی باید به کارگیری ارزشیابی تکوینی و تراکمی را تقویت نماید. ارزشیابی تکوینی به اعضای هیأت علمی اطلاعاتی را می‌دهد که به آنها در عملکرد فعلی آنان یا تصحیح کمبودها کمک می‌کند. ارزشیابی تراکمی به تصمیم‌گیرندگان و مدیریت کمک می‌کند تا اطلاعات معتبر و پایایی را در خصوص عملکرد عضو هیأت علمی، در خصوص ارتقا یا تبدیل وضعیت، به دست آورند.

* نظام ارزشیابی باید شامل چندین منبع ارزشیابی باشد. ارزشیابی دانشجویی لازم است، ولی ارزشیابی همکاران و خود ارزشیابی نیز باید به کار گرفته شود.

* نظام ارزشیابی باید اساس منسجمی را برای مقایسه ارزشیابی‌های اعضای هیأت علمی داخل یک بخش فراهم نماید و این مقایسه را در جایی که لازم باشد امکان‌پذیر سازد.

* نظام ارزشیابی باید منبع با ارزشی در کمک به رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی باشد. به عبارت دیگر این نظام باید کیفیت تدریس و یادگیری را بهبود بخشد و تعامل بین استادان را غنی سازد (دانشگاه پوردو، ۱۹۹۸).

با توجه به موارد فوق می‌توان نتیجه گرفت که ارزشیابی تدریس باید بر مبنای چندین منبع و روش ارزشیابی باشد. به عبارت دیگر ارزشیابی کلی یک عضو هیأت علمی باید از ارزشیابی دانشجویی، همکاران و خود ارزیابی آن عضو هیأت علمی به دست آید. همچنین ارزشیابی هم شامل عناصر تکوینی و هم عناصر تراکمی است. هدف اصلی بهبود تدریس است، ولی نظام ارزشیابی باید اطلاعات کمی را نیز فراهم نماید تا راهنمای تصمیم‌گیری در خصوص ارتقا یا تبدیل وضعیت باشد.

انواع ارزشیابی

بارت (۱۹۸۶) دو نوع ارزشیابی را معرفی می‌کند: ارزشیابی تکوینی^۱ و ارزشیابی تراکمی.^۲ ارزشیابی تکوینی ابزاری است که صرفاً جهت بهبود آموزش به کار گرفته می‌شود. بنابراین هدف اصلی این نوع ارزشیابی کمک به بهبود امر تدریس و رفع نواقص آموزشی است. در حالی که ارزشیابی تراکمی ابزاری است که برای تصمیم‌گیری در جهت ارتقا یا تبدیل وضعیت به کار گرفته می‌شود. واضح است که در آموزش عالی به هر دو نوع ارزشیابی نیاز است. مدیران دانشگاهی برای انتخاب و نگهداری اعضای هیأت علمی کارآمد و همچنین فراهم نمودن فرصتهایی برای رشد حرفه‌ای آنان مسؤول هستند.

نیل (۱۹۸۸) اظهار می‌دارد که توافقی روی این مسأله که آیا یک برنامه ارزشیابی می‌تواند هر دو منظور ارزشیابی را (بهبود عملکرد مدرسان و کمک به تصمیم‌گیری کارکنان) دنبال نماید، وجود ندارد. سلدین (۱۹۸۷) بیان می‌کند: جایی که دو هدف دنبال می‌شود باید آن دو هدف به‌طور مجزا ارزشیابی شوند یا به عبارت دیگر دو هدف نمی‌تواند با یک نظام ارزشیابی دنبال شود. از طرف دیگر میلر (۱۹۸۷) بیان می‌کند که یک نظام دوهدفی ایده‌آل است، ولی تأکید می‌کند که محدودیتهای مالی، زمانی و پرسنلی آن برای غالب مؤسسات غیر عملی است. با این حال با احتیاط بیان می‌کند که علی‌رغم نیاز برای پیدا نمودن راههایی برای بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی، مؤسسات نباید یک برنامه را انتخاب نمایند و کوشش کنند که هر دو کار را با هم انجام دهند.

تدریس اثربخش

همهٔ مدرسان از خود سؤال می‌کنند که تدریس خوب چیست؟ در این مورد می‌توان گفت که همهٔ روشهای ارزشیابی در برگیرندهٔ فرضیات روشنی در مورد ویژگیهای تدریس خوب یا اثربخش است. این فرضیات باید روشن شوند و جزئی از فرایند ارزشیابی قرار گیرند. تدریس یک فرایند درست یا غلط، خوب یا بد، اثربخش یا غیر اثربخش به معنی مطلق آن نیست. اعضای هیأت علمی بر روی ابعاد مختلف یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی) در تدریس خود تأکید دارند. آنها در موقعیتهای

گونگونگی (کلاس درس، آزمایشگاه، سمینار، موقعیتهای عملی و...) تدریس می‌کنند و روشها (سخنرانی، بحثهای گروهی و...) و منابع مختلفی را به کار می‌برند و با دانشجویانی که زمینه‌ها و سطوح آمادگی متفاوتی دارند، سر و کار دارند. اعضای هیأت علمی ممکن است در موقعیتی انتقال‌دهنده اطلاعات باشند، در حالی که در موقعیتی دیگر نقش آنها ممکن است به عنوان برانگیزاننده تفکر خلاق باشند (دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸).

تحقیقات نشان داده‌اند که دانشجویان، اعضای هیأت علمی و مدیریتهای بر روی کیفیت تدریس اثربخش توافق دارند. این کیفیات عبارت‌اند از، توانایی برانگیختن و ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، ایجاد چالشهای مناسب، توجه به نیاز دانشجویان، حساسیت به روشهای متفاوت یادگیری دانشجویان و منصف بودن در ارزیابی می‌باشد. در بعضی از موقعیتهای، نظیر سخنرانی، عوامل دیگری نیز ممکن است تدریس اثربخش را نشان دهد، از جمله: سازمان مطالب درسی و دوره‌ها؛ مهارتهای ارتباطی اثربخش، دانش و علاقه‌مندی به موضوع درس، در دسترس بودن مدرس و باز بودن در مقابل عقاید و نظرات دانشجویان. اندازه‌گیری بعضی از این ویژگیها ساده‌تر از دیگر ویژگیهاست. در نهایت می‌دانیم که هیچ‌کس نیست که در تمام موارد بالا قوی باشد. به عبارت دیگر حتی اعضای هیأت علمی بسیار مجرب و ورزیده ممکن است در بعضی از این زمینه‌ها قوی ولی در بعضی دیگر قوی نباشند (دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸). در بخشهای بعدی به‌طور مشروح‌تری درباره شیوه‌های دیگر ارزشیابی و ابعاد تدریس اثربخش بحث خواهیم کرد.

علل عدم موفقیت ارزشیابی تدریس

در مقالات تخصصی به ملاحظات زیادی در مورد ارزشیابی تدریس اعضای هیأت علمی اشاره شده است، از جمله در مقاله بوید (۱۹۸۹) تحت عنوان «بهبود ارزشیابی تدریس اعضای هیأت علمی» اشاره شده است که اولاً اعضای هیأت علمی در تعیین معیارهای ارزشیابی مشارکتی ندارند، در حالی که در دیگر حرفه‌ها (پزشکان، حقوقدانان و مهندسان) معیارهایی را برای وارد شدن و عضویت در حرفه خود دارند و بر اجرای آنها نظارت می‌کنند. در حالی که اعضای هیأت علمی غالباً این امتیاز را ندارند

و بیشتر قوانین دانشگاهی و وزارتخانه بر روی ابعاد ارزشیابی تصمیم‌گیری می‌کنند و این امر باعث می‌شود که اعضای هیأت علمی به فرایند ارزشیابی اعتماد نکنند و اعتبار نتایج ارزشیابی را زیر سؤال ببرند. ثانیاً، ارزشیاب‌ها دقت کافی صرف ارزشیابی نمی‌کنند. غالباً اعضای هیأت علمی شکایت می‌کنند که مسئولان یا هر کس دیگر که ارزشیابی را انجام می‌دهد، وقت کافی برای جمع‌آوری اطلاعات و ارائه بازخورد مفید ندارند. ثالثاً، ارزشیاب‌ها به خوبی آموزش لازم را ندیده‌اند. اعضای هیأت علمی شکایت می‌کنند که محدود ارزشیاب‌هایی هستند که برای این منظور آموزش دیده‌اند، تا به آنها در برنامه‌ریزی و انجام ارزشیابی موفق کمک نمایند و معیارهای ارزشیابی غالباً مبهم، ذهنی و بی‌ثبات هستند. رابعاً، نتایج ارزشیابی جهت رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به کار گرفته نمی‌شود. غالباً اعضای هیأت علمی فرایند ارزشیابی را فرایند ایستایی (مرده) می‌دانند. نتایج آن در ارتقا یا در جهت برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای تأثیری ندارد و رابطه روشنی بین ارزشیابی اعضای هیأت علمی و رشد حرفه‌ای آنان وجود ندارد.

مطابق تحقیقی که در دانشگاه ویسکانسین (۱۹۹۸)، به عمل آمد، نظرات اعضای هیأت علمی این دانشگاه درباره ارزشیابی تدریس به فرار زیر بود.

- * دانشگاه باید انواع متفاوتی از منابع ارزشیابی را برای کیفیت تدریس در نظر بگیرد.
- * تأکید زیادی در مورد ارزشیابی دانشجویی در مورد تدریس برای تصمیم‌گیری پرسنلی (ارتقا یا تبدیل وضعیت) می‌شود.
- * تقریباً $\frac{2}{3}$ (۶۸ درصد) از اعضای هیأت علمی پاسخ‌دهنده، معتقد بودند که ارزشیابی دانشجویی باید بخشی از ارزشیابی باشد.
- * حدود نیمی از اعضای هیأت علمی معتقد بودند که دانشجویان ارزشیابی تدریس را جدی می‌گیرند.
- * ارزشیابی دانشجویی باید برای بهبود فرایند تدریس به کار گرفته شود و ارزشیابی دانشجویی به بهبود تدریس کمک می‌کند.
- * برای حدود نیمی از اعضای هیأت علمی پایایی و روایی ارزشیابی دانشجویی از تدریس قابل سؤال است.
- * به همین نسبت (نیمی از اعضای هیأت علمی) معتقدند که به کارگیری ارزشیابی دانشجویی جهت ارتقا و تبدیل وضعیت با نمرات درسی دانشجویان ارتباط پیدا می‌کند.

* ۸۷ درصد از پاسخ‌دهندگان اظهار کرده‌اند که باید کوشش شود تا کیفیت و پایایی ارزشیابی دانشجویی بهبود داده شود و باید اولویت بالایی را به این کار اختصاص داد.

* ۹۴ درصد از اعضای هیأت علمی توصیه نموده‌اند که در خصوص ارزشیابی تدریس در دانشگاه باید تعداد منابع و روشها را جهت ارزشیابی افزایش دهند، چون تدریس فرایندی پیچیده و چند بعدی است.

* ۷۳ درصد از اعضای هیأت علمی بیان کرده‌اند که احساس می‌کنند، دانشگاه بیش از حد به ارزشیابی دانشجویی اهمیت می‌دهد. اعتماد به ارزشیابی دانشجویی زمانی مسأله‌ساز است که بیش از نیمی از اعضای هیأت علمی اعتمادی به توانایی دانشجویان جهت اثربخشی ارزشیابی ندارند. البته آنها بیان داشته‌اند که نباید ارزشیابی دانشجویی متوقف شود، بلکه باید به آن به‌عنوان منبع اطلاعاتی مهمی در خصوص تدریس اثربخش توجه شود، ولی یگانه منبع اطلاعاتی نباشد.

در پژوهشی که در دانشگاه علوم پزشکی سمنان بر روی ۸۰ نفر از اعضای هیأت علمی و غیر علمی که به امر تدریس اشتغال داشتند انجام گرفت نتایج زیر به دست آمد (عرب خردمند، حاجی آقاجانی، ۱۳۷۶).

* اکثریت استادان (۶۹/۲ درصد) از انجام ارزشیابی دانشجویی رضایت بالایی را نشان دادند و ۷۶/۸ درصد استادان تأثیر ارزشیابی را بر شیوه تدریس خود زیاد دانسته‌اند.

* بین رضایت از انجام ارزشیابی و تأثیر آن بر شیوه تدریس همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود داشت ($r = 0/45$ ، $p \leq 0/0001$).

* بین میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از اهداف ارزشیابی و میزان رضایت از انجام ارزشیابی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود داشت ($r = 0/50$ ، $p \leq 0/0001$).

تنها ۳۴/۲ درصد از اعضای هیأت علمی شیوه‌های ارزشیابی موجود را مناسب دانسته‌اند.

دیگر شیوه‌های ارزشیابی تدریس

در متون ارزشیابی تدریس اثربخش منابع گوناگونی برای این امر پیشنهاد می‌کنند، از جمله سلدین (۱۹۴۸) به منابع زیر اشاره دارد.

نامه‌ها و مصاحبه‌های فردی از دانشجویان، مشاهده کلاسی، عقاید همکاران، پروژه‌های تحقیقاتی و انتشارات، عملکرد دانشجویان در امتحان، ارزشیابی رئیس

بخش، ارزشیابی رئیس دانشکده، دنبال نمودن دانشجویان، شرکت داوطلبانه در کارگاههای آموزشی، عقاید فارغ‌التحصیلان، ارزشیابی کمیته آموزشی، توزیع نمرات دانشجویان، خودارزیابی، جوایز و بورس‌های حرفه‌ای، تمایل به تدریس دروسی که مورد علاقه فرد نیست، مرور مواد آموزشی، پرسشنامه دانشجویی، بحثهای گروهی (گروههای کانونی).

به هر حال چون هدف مقاله حاضر بحث در خصوص ارزشیابی دانشجویی است به این مقوله پرداخته می‌شود.

ارزشیابی دانشجویی

توصیف و اهداف: پرسشنامه‌های دانشجویی پر مصرف‌ترین و متداولترین منبع جهت ارزشیابی تراکمی است. به منظور تبدیل وضعیت و ارتقای اعضای هیأت علمی، داده‌ها باید در طول زمان از طریق پرسشنامه‌های دانشجویی استاندارد شده جمع‌آوری شوند. همچنین اطلاعات به دست آمده از این پرسشنامه‌ها می‌تواند به منظور بهبود درس و تشخیص نکات قوت و ضعف درس نسبت به سایر دروس مشابه به کار گرفته شود. همچنین این پرسشنامه‌ها می‌توانند در ارزشیابی تکوینی، در صورتی که در طول درس عضو هیأت علمی آنرا طراحی و اجرا نماید، مفید واقع گردد (دانشگاه و بسکانین، ۱۹۹۸).

در تحقیقاتی که مارش انجام داد، نشان داده شده است که پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی: چند بعدی هستند، قابل اعتماد (پایا) و باثبات هستند، اساساً عملکرد مدرس را اندازه‌گیری می‌کند تا درسی که تدریس می‌شود، با توجه به شاخص‌های مختلف تدریس اثربخش، نسبتاً معتبرند، نسبتاً تحت تأثیر متغیرهای نامربوطی که فرض می‌شود نتیجه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نیستند و از نظر مدیریت وسیله خوبی برای تصمیم‌گیری پرسنلی است و در نهایت از نظر پژوهشگران وسیله خوبی برای تحقیق است (مارش و بیلی، ۱۹۹۳).

در پژوهشی که در سال ۱۳۷۵ در دانشگاه علوم پزشکی اهواز صورت گرفت نظریات استادان نسبت به ارزشیابی آنان به وسیله دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش ۵۱٪ از استادان با اصل انجام ارزشیابی موافق بودند، ولی فقط ۱۹٪ به

میزان صحت ارزشیابی استاد توسط دانشجو رأی مثبت داده بودند و ۵۷٪ از آنان معتقد بودند که دانشجویان در پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌های ارزشیابی مسائل و اغراض شخصی را دخالت می‌دهند. ولی به هر حال ۳۲٪ از استادان ابراز داشتند که نمره ارزشیابی آنها بیان‌کننده نحوه تدریس آنان بوده است و ۳۴٪ آنان اظهار داشتند که ارزشیابی دانشجویی به شکلی که اجرا می‌شود می‌تواند نشان دهنده نحوه تدریس آنان باشد. همچنین ۶۰٪ از استادان اظهار داشتند که نمره ارزشیابی دانشجویی از تدریس می‌تواند در بهبود کیفیت آموزشی آنان کمک‌کننده باشد (شکورینا، مظفری، مطلق، ۱۳۷۹). همچنین در پژوهش مشابه دیگری که مجدداً در دانشگاه علوم پزشکی اهواز در سال ۱۳۷۸ صورت گرفت نظر استادان نسبت به ارزشیابی اعضای هیأت علمی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که ۹۳/۳ درصد از آنان اعتقاد داشتند که ارزشیابی در دانشگاه مهم است، ولی ۵۲ درصد از آنان اظهار داشتند که دانشگاه در اجرای ارزشیابی استادان موفق بوده است. به علاوه نتایج این بررسی مشخص نمود که ۷۲/۶ درصد اعضای هیأت علمی با ارزشیابی استاد توسط دانشجو موافق بودند. در این حال ۵۴/۳ درصد پاسخ‌دهندگان اعتقاد داشتند که ارزشیابی استاد توسط دانشجو روابط صحیح استاد و دانشجو را خدشه‌دار می‌کند (مطلق، شکورینا، ملایری، جهانمردی و کیامنش، ۱۳۷۹).

مقایسه یافته‌های دو پژوهش بالا که در یک واحد آموزشی صورت گرفته است نشان می‌دهد که در فاصله نسبتاً کوتاهی (حدود سه سال) نگرش استادان نسبت به ارزشیابی به طور کلی و نسبت به ارزشیابی استاد به وسیله دانشجو به طور چشمگیری مثبت‌تر شده که احتمالاً نشان‌دهنده کارآمدی ارزشیابی دانشجویی از امر تدریس است.

روایی و پایایی پرسشنامه‌های دانشجویی

گاتری (۱۹۴۹) بیان می‌کند که درجه‌بندی دانشجویان قضاوت معتبرتری نسبت به درجه‌بندی همکاران می‌باشد، چون دانشجویان وقت بیشتری را با یک مدرس خاص، نسبت به یک همکار، سپری می‌کنند. همچنین گاتری (۱۹۴۹) و ووکز (۱۹۶۲) رابطه معنی‌داری را بین مشارکت در تحقیق و تدریش اثربخش پیدا نکردند. همچنین استالینگز و سینگهال (۱۹۷۰) رابطه معنی‌دار ضعیفی را بین انتشارات استادان و ارزشیابی دانشجویی گزارش می‌کند.

مارش و روچه (۱۹۹۷) بیان می‌کنند که یکی از روایی‌های لازم جهت پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی بررسی روایی همگراست. به عبارت دیگر باید نشان داده شود که نتیجه پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی از تدریس با دیگر اندازه‌های کیفیت تدریس همبستگی دارد. در این رابطه نتیجه تحقیق مارش و روچه (۱۹۹۷) نشان داد که:

الف - فرمهای ارزشیابی دانشجویی حدود ۲۰ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

ب - خود-ارزیابی اعضای هیأت علمی همبستگی متوسط خوبی با ارزشیابی دانشجویی دارد.

ج - همبستگی بالایی بین درجه بندی دانشجویان فعلی با دانشجویان قبلی وجود دارد.

د - پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی با درجه بندی مشاهده‌گران آموزش دیده رابطه دارد. اما در تحقیق فوق رابطه‌ای بین درجه بندی همکاران و مدیریت با پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی وجود نداشت. این عدم رابطه شاید مربوط به غیر قابل اعتماد بودن درجه بندی همکاران است. حتی در بررسی‌های به عمل آمده بیشتر بین درجه بندی‌های همکاران متفاوت نیز رابطه‌ای به دست نیامد (مارش و روچه، ۱۹۹۷).

کوهن (۱۹۸۱)، مارش (۱۹۸۷) و مارش و دونکین^۱ (۱۹۹۲) بیان می‌کنند که از لحاظ نظری متغیرهای ملاکی وسیعی وجود دارد که می‌توان جهت تعیین روایی پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی به کار گرفت، از جمله یادگیری دانشجویان یکی از معیارهای متداولی است که جهت تعیین روایی به کار برده شده است (مارش ۱۹۹۴). مطابق یک تحقیق فرا تحلیل نشان داده شده که ضریب روایی یادگیری دانشجویان با ارزشیابی کلی درس حدود ۰/۴۹ می‌باشد (کوهن، ۱۹۸۷).

همچنین در خصوص تعمیم‌پذیری پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی نشان داده شده است که همبستگی بین درجه بندی معلمان متفاوت که درس یکسانی را تدریس می‌نمایند ۰/۰۵- بوده است، در حالی که همبستگی بین درجه بندی برای معلم یکسان در دو کلاس متفاوت ۰/۶۱ و در ارائه دو درس یکسان ۰/۷۲ بوده است.

این یافته‌ها نشان می‌دهد که به‌طور کلی پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی قابلیت تعمیم دارند و این پرسشنامه‌ها اساساً نتیجه عملکرد معلم است تا ماهیت درس (مارش و بیلی، ۱۹۹۳). در این خصوص بعداً توضیحات بیشتری ارائه می‌گردد.

امتیازات و محدودیت‌های پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی

به‌کارگیری پرسشنامه‌های دانشجویی استاندارد ارزشیابی تدریس اثربخش را در شرایط عادی بررسی می‌کند و در نتیجه مقایسه بین اعضای هیأت علمی را در دروس متفاوت تسهیل می‌کند. این‌گونه پرسشنامه‌ها برای اجرا و تجزیه و تحلیل اقتصادی هستند. اگر از دانشجویان خواسته شود که فقط به پرسشهایی جواب دهند که در آنها تجربه مستقیم داشته‌اند، پاسخ‌های آنان به پرسشنامه معتبرتر خواهد بود (دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸).

از جمله محدودیت‌های این روش این است که اعضای هیأت علمی معمولاً دیدگاهها، رویکردها و اهداف متفاوتی دارند و بنابراین یک پرسشنامه استاندارد نمی‌تواند کاملاً یا منصفانه عملکرد آنان را منعکس یا مقایسه نماید. به‌طور مثال، فرض آشکاری که در پس طراحی بیشتر پرسشنامه‌های ارزشیابی وجود دارد این است که روش تدریس سخنرانی است. چنین پرسشنامه‌ای برای ارزشیابی عملکرد یک عضو هیأت علمی که روشهای دیگری مثل بحثهای گروهی را به کار می‌برد، کافی نیست. یکی از راههای جبران این محدودیت این است که از عضو هیأت علمی خواسته شود که مجموعه‌ای از سؤالات اساسی را خود انتخاب نماید تا ارزشیابی بر روی آنها انجام شود (دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸).

مقوله‌های تدریس اثربخش در پرسشنامه‌های دانشجویی

پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی عموماً ابعاد متفاوتی دارند، ولی در عین حال شباهتهای زیادی در مقوله‌ها و عبارات (گویه‌ها) پرسشنامه‌های ساخته شده وجود دارد. معمولاً دو مورد از ابعادی که در اکثریت ابزارها دیده می‌شود. «سازمان درس» و «حجم کار درس» می‌باشد. دیگر مقوله‌های متداول شامل «امتحانات و تکالیف»، «ارزش‌یادگیری درس»، «وسعت مطالب ارائه شده»، «تأثیر کلی درس بر دانشجویان» و «اثربخشی کلی درس» می‌باشد (استرینگر و ایروینک، ۱۹۹۸).

پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی از تدریس که در دانشگاه آیوا (۱۹۹۹) به کار گرفته می شود دارای سه مقوله کلی تحت عنوان «رفتار شخصی مدرس»، «رفتار تدریسی» و «رفتار حرفه‌ای» می باشد. هر کدام از این سه مقوله نیز به زیرمقوله‌های جزئی تری تقسیم می گردد. در این رابطه رفتار شخصی استاد به زیرمقوله‌های، وضعیت ظاهری، انعطاف پذیری، سر وقت بودن و علاقه مندی تقسیم می گردد. رفتار تدریسی به زیرمقوله‌های، برنامه ریزی، مهارت در ارزیابی، اداره کلاس، ایجاد محیط برای یادگیری، دانش کافی، شیوه‌های انگیزشی، به کارگیری مواد مختلف، مهارت در پرسش سؤال و همدلی با دانشجویان تقسیم می گردد. رفتار حرفه‌ای به زیرمقوله‌های، مهارت‌های همکاری، مهارت‌های ارتباطی (شفاهی و نوشتاری)، مهارت‌های مشاهده‌ای، سازماندهی زمانی مطالب درسی، همدلی با همکاران و مدیریت و پذیرش مسئولیت و انتقادپذیری حرفه‌ای تقسیم می گردد (دانشگاه آیوا، ۱۹۹۹).

همچنین در پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی از تدریس که در دانشگاه پوردو (۱۹۹۸) به کار می رود پنج مقوله اصلی به نامهای، «مهارت‌های ارائه آموزش»، «مهارت‌های طراحی آموزش»، «محتوای درسی مناسب»، «اظهار کارشناسی بر محتوای درس» و «مدیریت درس» می باشد. این پنج مقوله در دانشگاه پوردو به شرح زیر تعریف می شود. مهارت‌های ارائه آموزش: عبارت است از مهارت‌های تعاملی انسانی که یادگیری را ارتقا می دهد یا تسهیل می کند. این گونه مهارت‌ها می تواند در توانایی ایجاد انگیزه در دانشجو، توانایی ایجاد شور و شوق و توانایی در ارتباط مؤثر باشد.

مهارت‌های طراحی آموزش: عبارت است از مهارت‌های فنی در طراحی، توالی و ارائه تجربیات که موجب یادگیری می شود، این گونه مهارت‌ها شامل مهارت‌هایی می شود که برای توسعه و اجرای ابزارها و روند ارزیابی یادگیری دانشجویان به کار می رود.

محتوای درسی مناسب: شامل انتخاب و پوشش مواد درسی از طرف عضو هیأت علمی به گونه‌ای که الف) با آمادگی آموزشی دانشجویان سازگار باشد، ب) پوشش مفاهیم درسی مناسب را فراهم نماید، ج) تمام اهداف برنامه درسی را در نظر بگیرد، د) عنوانهای درسی روزآمد را فراهم آورد.

اظهار کارشناسی بر محتوای درس: عبارت است از بدنه‌ای از دانش سازمان یافته، مهارتها و تواناییهایی که عضو هیأت علمی در یک زمینه تخصصی بر اثر آموزش، تحصیلات یا تجربه کسب کرده است.

مدیریت درس: شامل وظایف اداری و سازمانی اداره کلاس و تدریس می‌شود، مثل ثبت نمرات، ارائه بموقع نمرات امتحانی و تکالیف، اعلام ساعات مشاوره برای دانشجویان.

به‌طور مثال، در مقوله ارائه آموزش گویه‌هایی از قبیل؛ ارائه بیان روشن و ارائه درس در سطح فهم دانشجو آمده است، در مقوله مهارتهای طراحی آموزش گویه‌هایی از قبیل، درس به‌خوبی سازمان داده شده و منصفانه بودن روش ارزیابی آمده است. در مقوله محتوای درسی مناسب، گویه‌هایی از قبیل به‌روز بودن و مناسب بودن محتوای درس با اهداف درس آمده است. در مقوله اظهار کارشناسی بر محتوای درس، گویه‌ای از قبیل متناسب بودن مثالها و توضیحات با دانش ارائه شده آمده است. در نهایت در مقوله مدیریت درس گویه‌هایی از قبیل، به موقع ارائه کردن نتیجه امتحانات و در دسترس بودن استاد آمده است (دانشگاه پوردو، ۱۹۹۸).

لازم به ذکر است که این پنج مقوله در ارزشیابی تدریس ارزشهای مساوی ندارند و این پرسشنامه در دانشگاه پوردو مقوله‌های مهارتهای ارائه آموزش، مهارتهای طراحی آموزش، محتوای درسی مناسب، اظهار نظر کارشناسی بر محتوای درس و مدیریت درس به ترتیب ۲۵٪، ۲۵٪، ۱۵٪ و ۱۰٪ کل ارزشیابی را تشکیل می‌دهند. در این رابطه باید گفت که معمولاً تعداد مقوله‌ها در این‌گونه پرسشنامه از طریق روش آماری تحلیل عوامل و نسبت وزنی هر کدام از آنها را در کل ارزشیابی از وزنه‌های عاملی به‌دست آمده از تحلیل عوامل تعیین می‌کنند.

همچنین گفتنی است که این پنج مقوله در دانشگاه پوردو در دو پرسشنامه مجزا برای هر عضو هیأت علمی هم به‌وسیله دانشجو و هم به‌وسیله همکار عضو هیأت علمی تکمیل می‌گردد، که وزن‌های ذکر شده در فوق مربوط به مجموع ارزشیابی دانشجویان و همکاران می‌باشد. برای روشن شدن این مسأله سهم هر یک از دو گروه دانشجویان و همکاران در ارزشیابی عضو هیأت علمی و سهم هر یک از دو گروه بر روی مقوله‌های مورد ارزشیابی در دو جدول زیر آمده است.

جدول ۱- سهم درصدی هر یک از مقوله‌های ارزشیابی به تفکیک دانشجو و همکار

مقوله‌های تدریس	گروه	دانشجو	همکار	وزن مقوله در کل
مهارت در ارائه آموزش		٪۲۵	—	٪۲۵
مهارت طراحی آموزش		٪۱۰	٪۱۵	٪۲۵
محتوای درسی مناسب		٪۱۰	٪۱۵	٪۲۵
کارشناس در محتوای درسی		٪۶	٪۹	٪۱۵
مدیریت درس		٪۱۰	—	٪۱۰
سهم درصد ارزشیابی		٪۶۱	٪۳۹	٪۱۰۰

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

جدول ۲- درصد هر یک از مقوله‌های ارزشیابی به تفکیک دانشجو و همکار

مقوله‌های تدریس	گروه	دانشجو	همکار	کل
مهارت در ارائه آموزش		٪۱۰۰	—	٪۱۰۰
مهارت طراحی آموزش		٪۴۰	٪۶۰	٪۱۰۰
محتوای درسی مناسب		٪۴۰	٪۶۰	٪۱۰۰
کارشناس در محتوای درسی		٪۴۰	٪۶۰	٪۱۰۰
مدیریت درس		٪۱۰۰	—	٪۱۰۰

ارائه یک مدل موقت برای ارزشیابی دانشجویی از تدریس اثربخش

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد تدریس اثربخش پدیده‌ای چندبعدی است و بنابراین پرسشنامه‌های ارزشیابی تدریس، همانند تدریسی که معلمان ارائه می‌دهند، باید یک سازه چند بعدی را اندازه بگیرد، به‌طور مثال، یک معلم ممکن است مطالب درسی را به‌خوبی سازمان دهد، ولی خودش اشتیاقی به آموزش نداشته باشد و در نتیجه ایجاد علاقه‌مندی نسبت به درس در دانشجو به‌وجود نیاورد. تحقیقات تجربی این ادعا را مورد تأیید قرار داده است. به‌طور مثال، مارش و بیلی (۱۹۹۳) بیان می‌کنند که منطق چند بعدی بودن پرسشنامه‌های دانشجویی این است که هر مدرسی در پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی دارای نیمرخ درجه بندی مشخصی است که در طول زمان و در دروس متفاوت قابل تعمیم است. این یافته را مارش و بیلی (۱۹۹۳) در طول یک دوره سیزده‌ساله (۱۹۷۶-۱۹۸۸) از تقریباً یک میلیون پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی از حدود ۵۰۰۰۰ درس که در یک دانشگاه خصوصی در غرب آمریکا اجرا شده بود به‌دست آوردند.

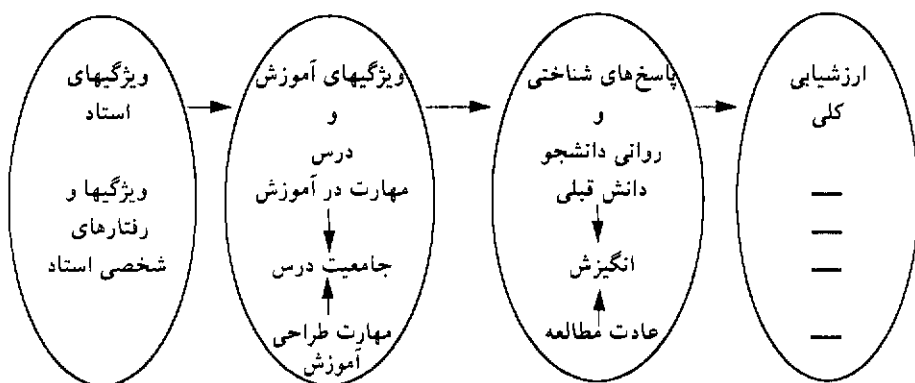
استرینگر و ایروینگ (۱۹۹۸) در تحقیقی که بر روی پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی انجام دادند بیان می‌کنند که کیفیت تدریس بر ویژگیهای درس اثر گذاشته و می‌تواند ویژگیهای درس را پیش‌بینی نماید. از طرف دیگر بازخورد معلم به دانشجو و تنظیم حجم کار متناسب با درس به‌وسیله معلم باعث شکل گرفتن جامعیت درس می‌شود. در نتیجه پیش‌بینی می‌شود که دانشجویان به ویژگیهای درس با توجه به ادراکشان از میزان انگیزش یادگیری خود پاسخ گویند. درنهایت انتظار می‌رود که ارزشیابی کلی درس به‌وسیله انگیزش آنها و ادراک آنها از این موقعیتها شکل بگیرد.

علی‌رغم یافته‌های مثبت در خصوص تأثیر کیفیت تدریس بر روی جامعیت درس و تأثیر غیر مستقیم کیفیت تدریس بر میزان تحریک - یادگیری دانشجو و ارزشیابی کلی، نشان داده شده که بخش قابل ملاحظه‌ای از واریانس سه عامل (جامعیت درس، تحریک - یادگیری و ارزشیابی کلی)، از طریق کیفیت تدریس تبیین نمی‌شود (استرینگر و ایروینگ، ۱۹۹۸).

به علاوه با توجه به تحقیقات به عمل آمده قبلی عملکرد دانشجویان در پرسشنامه‌های ارزشیابی تدریس اثربخش به انگیزش آنان (پینتریچ و شونک، ۱۹۹۶) دانش و اطلاعات قبلی آنان (مینرت و جنسن، ۱۹۹۲) و حتی عادت مطالعه آنان (توماس، بول و وارکتین، ۱۹۹۳) بستگی دارد. همچنین در تحقیق دیگری نشان داده شده است که عادت مطالعه دانشجویان بر ارزشیابی دانشجویان از درس و مدرس تأثیر می‌گذارد (پروسر و تریگول، ۱۹۹۰). بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که انگیزش، دانش قبلی و عادت مطالعه بر ارزشیابی کلی تأثیر می‌گذارد و می‌توان گفت که زمینه کافی وجود دارد که چنین متغیرهایی در ارزشیابی تدریس اثربخش مد نظر قرار گیرد.

به عبارت دیگر به نظر می‌رسد که ارزشیابی کلی، شرایط کلی ادراک شده از فرایند تدریس را منعکس می‌کند و این مسأله بیشتر از همه تحت تأثیر واریانس‌های مربوط به ویژگیهای استاد، دانشجو و ویژگیهای درس قرار می‌گیرد. مارش و بیلی (۱۹۹۳) بیان می‌کنند که نتیجه ارزشیابی کلی در پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی بیشتر به عضو هیأت علمی بر می‌گردد تا به خود درس.

با توجه به این موارد مدل موقتی و پیشنهادی زیر برای تحقیق بر روی پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی پیشنهاد می‌گردد تا در تحقیقات آینده مورد آزمایش و بررسی قرار گیرد. البته نتیجه تحقیقات آتی است که می‌تواند دیگر ابعاد و جهت‌های تأثیرپذیری این مدل را فراهم آورد.



الیه باید توجه داشت که درجه‌بندی پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی که به صورت چند بعدی بوده و به طور مناسبی تهیه شده است مفیدتر از پرسشنامه‌ای است که فقط درجه‌بندی کلی را ارائه نماید، به خصوص زمانی که هدف بازخورد اطلاعاتی به هیأت علمی باشد. درجه‌بندی کلی نشان‌دهنده اثربخشی کلی از دید دانشجویان است، ولی ارزش تشخیصی در این مورد که چه زمینه خاصی در تدریس نیاز به بهبود دارد را به عضو هیأت علمی نمی‌دهد. به علاوه بازخورد به هیأت علمی معمولاً شامل میانگین درجه‌بندی برای هر گویه یا هر عامل در تدریس اثربخش است که این اطلاعات شاید تابع اطلاعاتی در مورد توزیع درجه‌بندی‌ها به وسیله دانشجویان باشد. به هر حال، این میانگین‌ها اطلاعات محدودی را به دست می‌دهد. به طور مثال، در سازمان‌بندی درس درجه‌بندی ۳/۵ بر روی یک مقیاس ۵ نمره‌ای به ما نمی‌گوید که سازماندهی من خوب است یا اینکه باید بیشتر کار کنم تا آن را بهبود بخشم. به علاوه، نمره ۳/۵ بر روی عامل سازماندهی و نمره ۳/۷۵ روی عامل اشتیاق حتی به من نمی‌گوید در کدام زمینه قویتر هستم، چون میانگین غیر استاندارد تحت تأثیر ویژگیهای گویه‌های خاص انتخاب شده هر پرسشنامه است. بنابراین اگر میانگین سازماندهی برای درسهایی که من درس می‌دهم ۴ باشد، بنابراین میانگین ۳/۵ مربوط به من نشان می‌دهد که باید روی سازماندهی بیشتر کار کنم تا آن را بهبود بخشم.

به کارگیری مناسب پرسشنامه‌های ارزشیابی دانشجویی برای ارزشیابی‌های تراکمی، به خصوص زمانی که بخواهد به عنوان ابزار تصمیم‌گیری پرسنلی به کار گرفته شود بحث‌انگیزتر از زمانی است که بخواهد به عنوان بازخورد اطلاعاتی به کار گرفته شود.

به هر حال، بحثهای زیادی در مورد اینکه آیا باید درجه‌بندی کلی یا درجه‌بندی روی هر بعد جداگانه، یا تلفیقی از هر دو به کار گرفته شود، وجود دارد. در یک حد افراطی ابرامی و د. اپولونیا (۱۹۹۱) بیان می‌کنند که تنها درجه‌بندی کلی باید به کار برده شود، اگر چه ابرامی (۱۹۸۹) توجه دارد که درجه‌بندی کلی ارزش محدودی را برای اهداف اطلاعاتی دارد. در حد افراطی دیگر، فری (۱۹۷۸) اظهار می‌دارد که فقط درجه‌بندی باید بر روی ابعاد خاص انجام شود. به هر حال، مارش و بیلی (۱۹۹۳)

توصیه می‌کنند که هر دو جنبه ارزشیابی مفید هستند. به عبارت دیگر آنها می‌گویند درجه‌بندی کلی یک میانگین وزنی روشنی را از ابعاد متفاوت که در آن دانشجویان اهمیت اجزای متفاوت را می‌بینند تعیین می‌کند. همچنین مارش با دیدگاه فری نیز همعقیده است و می‌گوید؛ ملاکهای متعددی برای اثربخشی تدریس وجود دارد که هر ملاک مربوط به ابعاد مختلف پرسشنامه ارزشیابی دانشجویی می‌شود و هر ملاک می‌تواند وزنه‌های متفاوتی را در تدریس اثربخش داشته باشد.

می‌توان نتیجه گرفت که تدریس اثربخش ابعاد متفاوت و پیچیده‌ای دارد و پرسشنامه‌های دانشجویی ارزشیابی تدریس تا حد امکان باید این ابعاد را در نظر بگیرند. افزون بر اینکه هر کدام از این ابعاد وزنه‌های یکسان در ارزشیابی تدریس اثربخش ندارند، به علاوه برخی از این عوامل یا ابعاد بر روی ارزشیابی نهایی تدریس اثربخش تأثیر مستقیم و برخی تأثیر غیر مستقیم دارند. به هر حال نیاز به تحقیقات گسترده‌ای وجود دارد تا این عوامل یا ابعاد و چگونگی تأثیر آنها مشخص و معین گردد.

در پایان می‌توان گفت که اگر بخواهیم تدریس و آموزش را در دانشگاه‌ها بهبود بخشیم باید ارزشیابی آن را بر مبنای علمی استوار کنیم و زمانی که مبنای ارزشیابی علمی شد، نگرش استادان و دانشجویان نسبت به امر ارزشیابی تدریس مثبت‌تر شده و در نهایت توانسته‌ایم در راه اعتلای آموزش عالی گام برداریم.

منابع

شکورنیا، عبدالحسین؛ مظفر، علیرضا و مطلق، محمد اسماعیل. (۱۳۷۹)، بررسی نظرات اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به ارزشیابی استاد در سال ۱۳۷۵، مجله دانشکده پزشکی، ویژه‌نامه چهارمین همایش کشوری آموزش پزشکی.

عرب خردمند، علی و سعید حاجی آقاجانی. (۱۳۷۶)، بررسی نظر مدرسین دانشگاه علوم پزشکی سمنان درباره اثر ارزشیابی بر شیوه آموزش و رضایت آنان از ارزشیابی، طب و تزکیه، شماره ۲۶.

مطلق، محمداسماعیل و دیگران. (۱۳۷۹)، بررسی نظرات اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به ارزشیابی استاد در سال ۷۸، مجله دانشکده پزشکی، ویژه‌نامه چهارمین همایش کشوری آموزش پزشکی.

ABRAMI, P.C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching. *Research in Higher Education*, 30, 221-227.

ABRAMI, P.C., & S.D APOLLANIA. (1991). Multidimensional Students' Evaluation of Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 83, 411-415.

BARRET, J. (1986). The Evaluation of Teachers. ERIC Digest 12. ED 278657, EREIC Clearinghouse on Teacher. Education, Washington, DC.

BOYD, R.T.C. (1989). Improving teacher evaluation. ERIC Digest No. 111.,ED 315431. American Institutes for Research, Washington, DC; ERIC clearhouse on test, measurement, and evaluation, Washington, DC.

COHEN P.A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51 (3), 281-309.

COHEN, P.A. (1987). A Critical analysis and reanalysis of the multisection Validity meta-analysis. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, April.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 283876).

FREY, P.W. (1978). A two-dimensional analysis of student rating of instruction. *Research in Higher Education*, 9, 69-910.

GUTHRIE, E.R. (1949). The Evaluation of Teaching. *Educational Records*, 30, 09-115.

IOWA state University (1999). Final student teaching evaluation: Multicategorical Resource. <http://A/ISU.htm>.

MARSH, H.W. & BAILEY, M. (1993). multidimensional students' Evaluation of Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, Vol. 64, No 1, 1-18.

MARSH, H.W. & DUNKIN, M.J. (1992). Students' evaluations of university teaching: a multidimensional perspective. In J. Smart (ED) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. NewYork: Agathon.

- MARSH, H.W. (1987). Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of Educational Research*. 11, 253-388.
- MARSH, H.W., & ROCHE, L.A. (1997). Making students' evaluation of teaching effectiveness effective: The critical issues of Validity, bias, and Utility. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- MARSH, H.W. (1994). Weighting for the right criteria in the Instructional Development and Effectiveness Assessment (IDEA) system: global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objective. *Journal of Educational Psychology*, 86, 631-648.
- MILLER, R.I. (1987). *Evaluating faculty for promotion and tenure*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINNAERT, A. & JANSSEN, P.J. (1992). Success and Progress in higher education: a structural model of studying. *British journal of Educational Psychology*, 62, 184-192.
- NEAL, J. (1988). Faculty Evaluation : Its purposes and Effectiveness. ERIC Digest. ED 308800, ERIC clearing house on Higher Education, Washington, D.C.
- PINTRICH P.R & SHUNK, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*: Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1990). Student evaluation of teaching and courses: student study strategies as a criterion of validity. *Higher Education*, 20, 135-142.
- Purdue university (1998). Teaching Evaluation Report: Proposed Measures. Cie @ Cie. purdue. edu.
- SELDIN, P. (1984). *Changing practices in Faculty Evaluation*. Jossey-Bass Publisher.
- SELDIN, P. (1987). Evaluating teaching performance. *Workshop presented at the university of Maryland*, college park, MD.
- STALLINGS, W.M. & SINGHAL, S. (1970). Some observation on the relationships between research productivity and student evaluation of courses and teaching. *The American Sociologist*, 5.

- STRINGER, M. & IRWING, P. (1998). Students' evaluation of teaching effectiveness: a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 409-426.
- University of Wisconsin-Green Bay (1998). Final Report. *Task Force on Teaching Evaluation*. <http://www.foxglbe.ccs.yorku.ca/admin/univec/sen-comm/scott/tdguide.htm>.
- VOEKS, V.W. (1962). Publication and teaching effectiveness. *Journal of Higher Education*, 33, 212-218.
- THOMAS, J.W., BOL, L., WARKENTIN, R.W., WILSON, M., STRAGE, A. & ROHWER, W.D. (1993). Interrelationships among students' study activities, self-concept of academic ability, and achievement as a function of characteristics of high-school biology courses. *Applied Cognitive Psychology*, 7.

E-mail: Khayyer @ Yahoo.com

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی