

# تحلیل ابزار ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان<sup>۱</sup>

پروین احمدی<sup>۲</sup>

معصومه آهویی<sup>۳</sup>

## چکیده

آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز جامعه از رسالت‌ها و کارکردهای اصلی دانشگاه و آموزش عالی است. دستیابی به این هدف تا اندازه زیادی به عملکرد آموزشی استادان بستگی دارد. با توجه به نقش مهم و محوری استادان در کیفیت و توسعه دانش، ارزشیابی و بهبود کیفیت مستمر تدریس استادان در بیش‌تر کشورها از جمله ایران مورد توجه بسیار قرار گرفته است و همه ساله منابع انسانی و مادی زیادی در دانشگاه‌ها صرف ارزشیابی آموزش توسط فراگیران می‌شود. در این روش، فراگیران استادان خود را در قالب مجموعه‌ای از معیارها و رفتارها که نمایانگر تدریس مؤثر است، ارزیابی می‌کنند. از جمله عوامل مهم و اساسی در اثر بخشی نتایج این نوع ارزشیابی، میزان روایی ابزار ارزشیابی است. مقاله حاضر با هدف کمک به بهسازی ابزارهای یاد شده، با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به بررسی یکی از ابزارهای ارزشیابی پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد، ابزار طراحی شده متکی بر رویکرد آموزشی روشن و دقیقی نیست و حاوی گویه‌های مبهم و گیج‌کننده است؛ زیرا فعالیت‌های مهم آموزشی هم‌چون روش تدریس و روش ارزشیابی به خوبی تعریف نشده است. برای اصلاح و بهسازی کیفیت این ابزار، بهبود و افزایش آگاهی طراحان این ابزار از رویکردهای جدید یادگیری پیشنهاد شده است.

## واژگان کلیدی

ارزشیابی آموزشی، استادان دانشگاه، فراگیران، کاربرد ارزشیابی

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۲/۱؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۲/۸/۳۰

۲- دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه الزهراء(س)

۳- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی (نویسنده مسؤول)

## مقدمه

نقش و رسالت اصلی دانشگاه، آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه و زمینه‌سازی برای رشد و توسعه پایدار کشور است. تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت تدریس<sup>۱</sup> استادان که مسؤولیت آموزش، اشاعه علم و دانش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را بر عهده دارند، بستگی دارد (قهرمانی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۳). از این رو ارزشیابی<sup>۲</sup> و به‌سازی مداوم کیفیت تدریس در آموزش عالی طی دهه‌های اخیر مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ص ۲) و روش‌های مختلفی برای ارزشیابی اثربخشی عملکرد استادان، هم‌چون ارزشیابی به وسیله همکاران<sup>۳</sup>، خود ارزشیابی<sup>۴</sup>، ارزشیابی توسط فراگیران<sup>۵</sup> و استفاده از یادگیری فراگیران طراحی شده است (سیف، ۱۳۸۷، ص ۴۷۳). با این حال نظرخواهی از فراگیران از جمله رایج‌ترین روش‌های ارزشیابی فعالیت تدریس استادان در بیش‌تر دانشگاه‌های سراسر جهان و اکثر دانشگاه‌های ایران است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۸). آسان بودن امتیازدهی، روشن بودن رفتارهای مورد ارزیابی و انجام پژوهش‌های فراوان در مورد پایایی و روایی این روش، در گذر زمان آن را به عنوان استاندارد طلایی برای تصمیم‌گیری در زمینه جذب و ارتقای استادان در آورده است (کولینج و دین، ۱۹۹۹م). در این روش یک کاربرگ نظرسنجی حاوی تعدادی گویه یا پرسش در اختیار فراگیر گذاشته می‌شود تا وی به این طریق، استاد خود را ارزیابی کند. به نظر می‌رسد نتایج این نوع ارزشیابی از بعضی جنبه‌ها حایز اهمیت است و نتایج سودمندی را به بار می‌آورد (کرم‌بوست، ۱۳۸۳، ص ۵۸). طرفداران این نوع ارزشیابی معتقدند فراگیران دارای نوعی فرانشناخت هستند که باعث می‌شود ارزشیابی آن‌ها از استاد صحیح باشد (امینی و هنردار، ۱۳۸۷، ص ۱۷۲). از دیدگاه آن‌ها هیچ کس به‌خوبی فراگیران از کم و کیف فرایند تدریس استاد آگاه نیست و این روش بر خلاف روش‌هایی هم‌چون مشاهده کلاس توسط مدیر یا افراد خارج از کلاس جریان طبیعی آموزش را بر هم نمی‌زند (سیف، ۱۳۷۸، ص ۴۵۸). پژوهش‌های فراوان نشان داده‌اند که ارزشیابی از فراگیران روشی مناسب، ساده و قابل اعتماد برای ارزشیابی بعضی عملکرد استادان است (قهرمانی، ۱۳۸۷، ص ۴)<sup>۶</sup>.

با وجود دیدگاه‌های موافق و پژوهش‌هایی که از اعتبار این روش حمایت می‌کنند، پژوهش‌های

- 
- 1- Teaching
  - 2- Evaluation
  - 3- Colleagues evaluation
  - 4- Self -evaluation
  - 5- Student evaluation
  - 6 -kulich & Dean
  - 7-German &ScanDura

بسیاری نیز نشان می‌دهند که ارزشیابی فراگیران از تدریس «نه فقط در تشخیص اثربخشی جنبه‌های آموزشی، بلکه در تشخیص عواملی که به طور طبیعی با کیفیت تدریس هیچ ارتباطی ندارند، نیز ناتوان است» (معروفی، ۱۳۸۶، ص ۸۹). به سخنی دیگر، یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهند که در ارزشیابی فراگیران عواملی اثرمی‌گذارند که هیچ ارتباطی با توانایی و عملکرد استاد ندارند. وجود سوگیری در نتایج ارزشیابی فراگیران از تدریس، اعتبار آن را به عنوان ابزار ارزشیابی کیفیت تدریس کاهش می‌دهد. ویژگی‌های مردم‌شناختی<sup>۱</sup> شامل سن، جنسیت، نژاد و ملیت از عواملی هستند که ممکن است موجب سوگیری در تفسیرهای فراگیران شود. برای مثال، پژوهش‌های جرمین و اسکاندورا (۲۰۰۵م) نشان می‌دهد که فراگیران زن و مرد به طور یکسانی استادان زن خود را پایین‌تر از استادان مرد ارزیابی می‌کنند (همان، ص ۹۵). نمرات مورد انتظار فراگیر<sup>۲</sup>، سطح دشواری درس<sup>۳</sup> و نوع درس بر نحوه ارزشیابی فراگیران از استادان اثر می‌گذارد. برای مثال فراگیران دروس انتخابی در مقایسه با فراگیران دروس اجباری به استادان خود نمره بهتری می‌دهند (جاکوبس، ۲۰۰۴م، ص ۲). هنگام اجرای ارزشیابی نیز، عواملی وجود دارند که ممکن است ارزشیابی فراگیران از استاد را تحت تأثیر قرار دهد. جاکوبس<sup>۴</sup> این عوامل را شامل حضور استاد در کلاس<sup>۵</sup> و زمان اجرا<sup>۶</sup> و اشاره به نام فراگیر<sup>۷</sup> نامیده است (همان، ص ۳). به باور جاکوبس حضور استاد در کلاس هنگام ارزشیابی، موجب افزایش سطح نمرات ارزشیابی خواهد شد. اجرای ارزشیابی از استاد در زمان برگزاری امتحانات میان ترم سبب می‌شود سطح نمرات کمتر از زمان‌های پیش از امتحانات پایان ترم باشد. همچنین در فرایند ارزشیابی، اگر نام فراگیر در گزارش ارزشیابی قابل شناسایی باشد، معمولاً ارزشیابی مثبت‌تر خواهد بود. افزون بر این عوامل، میزان روایی و پایایی ابزار ارزشیابی<sup>۸</sup>، از دیگر عوامل مهم‌گذار در نتایج ارزشیابی فراگیران از استادان است. بر اساس پژوهش صابری و همکاران (۱۳۸۴) در دانشگاه علوم پزشکی کاشان، اکثر استادان و فراگیران، کاربرگ‌های ارزشیابی را فاقد روایی و پایایی لازم برای سنجش نظرات واقعی دانسته‌اند. یافته‌های پژوهشی کریمی و همکاران (۱۳۸۴) نیز همسو با این پژوهش است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که

- 
- 1- Student Demographist
  - 2- Expected Grade
  - 3- Difficulty Level of Class
  - 4- Jacobs
  5. Instructors Presence In Room
  - 6- Time Of Administration
  - 7- Student Anonymity
  - 8- Evaluation instrument

بیشتر استادان به کاربرگ‌های موجود ارزشیابی اعتراض داشتند و معتقد بودند که ملاک‌های ارزشیابی به‌کار گرفته شده، بعضی از فعالیت‌های مهم و عینت‌دریس آن‌ها را پوشش نمی‌دهد. کولیچ و دین (۱۹۹۹م، ص ۲۹) نیز بر این باورند که کاربرگ‌های مورد استفاده در ارزشیابی فراگیران از فعالیت استادان، نماینده برداشت‌ها و الگوهای جدید یادگیری نیستند و بیشتر با الگوهای سنتی گره خورده‌اند. تاگاموری و بیشاب<sup>۱</sup> (کولیچ و دین، ۱۹۹۹م، ص ۲۸). پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی را مورد سؤال قرار می‌دهند. این پژوهشگران ۲۰۰ نوع از ابزارهایی را که توسط دانشکده‌های مختلف علوم تربیتی معتبر به کار می‌رفت، تحلیل کردند و دریافتند که بیش از ۷۵٪ این ابزارها حاوی گویه‌های مبهم، گیج‌کننده و یا ذهنی هستند.

با وجود تردید و دودلی درباره استفاده از این ابزارهای ارزشیابی، ارزشیابی از فراگیران، «موقعیت مرکزی خود را در ساختار زندگی دانشگاهی حفظ کرده» (همان‌جا) و در سطوح مختلف آموزش عالی کاربرد زیادی یافته است؛ به گونه‌ای که از نتایج آن به عنوان معیاری برای تصمیم‌گیری در مورد مسائل شغلی و ارتقای استادان استفاده می‌شود. با توجه به اهمیت و جایگاه محوری ارزشیابی فراگیران از کیفیت تدریس استادان و نیز با توجه به گسترش استفاده از این روش در دانشگاه‌ها، مقاله حاضر با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به بررسی و تحلیل یک ابزار ارزشیابی پرداخته است تا نتایج حاصل از آن، زمینه به‌سازی این ابزارها را فراهم آورد.

## ۱- توصیف ابزار ارزشیابی تحلیل شده

ابزار ارزشیابی که در این بررسی مورد تحلیل قرار می‌گیرد، از جمله ابزارهایی است که توسط سازمان آموزش عالی در قالب آیین‌نامه استخدام و ارتقای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای ارزشیابی کیفیت تدریس استادان پیشنهاد و ارسال شده است. این کاربرگ در دو شاخص «توان علمی - آموزشی» و «رفتار علمی - اجتماعی» طراحی شده است. شاخص توان علمی - آموزشی دارای ۱۰ گویه و شاخص رفتار علمی - اجتماعی دارای ۵ گویه است.

گویه‌های شاخص توان علمی - آموزشی در نوشته کنونی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. از دیدگاه مؤلفان گویه‌های این بخش را می‌توان به سه طبقه: ۱- روش آموزش؛ ۲- روش ارزشیابی پیشرفت

1- Tagomori & Bishop

۲- آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی اعضای هیأت‌علمی دانشگاه‌ها، مصوب ۱۳۸۷/۸/۱۸ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

تحصیلی؛ ۳- برنامه‌ریزی و سازماندهی طرح درس تقسیم کرد (جدول ۱ گویای این ابعاد است). شاید برخی از این گویه‌ها در این دسته‌بندی‌ها ننگیند، ولی به نظرمی‌رسد این جابه‌جایی، تغییری در ماهیت گویه‌ها و تحلیل انجام شده از ابزار ایجاد نخواهد کرد.

جدول شماره ۱- گویه‌های ارزیابی به تفکیک حیطه‌ها

مقیاس										گویه	حیطه
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰		
										توانایی انتقال مطالب درسی	روش آموزش
										شرکت‌دادن فراگیران در مباحث کلاسی	
										تناسب راهبردها و شیوه‌های آموزشی با توجه به اهداف درسی	
										تناسب راهبردها و شیوه‌های ارزشیابی	روش ارزشیابی
										جامع‌نگری و ژرف‌اندیشی استاد در ارائه مباحث	برنامه‌ریزی و سازماندهی طرح درس
										جامعیت و پیوستگی در ارائه مباحث	
										کوشش برای طرح مباحث جدید	
										داشتن طرح درس مناسب	

## ۲- روش آموزش

پرسش قرار دادن روش‌های آموزشی یکی از مهم‌ترین و در عین حال پرکاربردترین بخش‌هایی است که در بیشتر کاربرگ‌های ارزشیابی استادان به چشم می‌خورد؛ در این کار برگ نیز گویه‌هایی در ارتباط با این زمینه طراحی شده است. گویه اول (توانایی انتقال مطالب اساسی درس) اشاره به توانمندی و قدرت تفهیم استاد در بیان اندیشه و تفکر زیر بنایی محتوای آموزشی دارد. گویه دوم (میزان توجه به حضور و مشارکت فراگیران در بحث‌های کلاسی) گویای تمایل و علاقه استاد در ایجاد زمینه برای پویایی و حضور فراگیران در فرایند یادگیری دارد. گویه سوم (تناسب راهبرد و

شیوه‌های آموزشی با توجه به اهداف درسی) توانمندی استاد برای تطابق روش‌های آموزشی با توجه به اهداف درسی را اندازه‌گیری می‌کند. این گویه پیش فرض‌های زیر را به ذهن متبادر می‌سازد:

- اهداف درسی باید در فرایند آموزش مشخص شوند؛

- استاد باید نوع روش‌های آموزشی خود را با توجه به هدف‌های آموزشی، انتخاب و سازماندهی کند؛

- استاد باید از روش‌های مختلف و متنوعی در فرایند کلاسی خود بهره گیرد.

لازمه تناسب راهبردهای آموزشی با اهداف درس آن است که استاد بتواند از روش‌های مختلف آموزشی که برخاسته از نظریه‌های متفاوت و گاه متضاد در زمینه یادگیری است، بهره گیرد و بتواند با روش‌های برخاسته از آنها تفکر و عمل نماید. روش‌های آموزشی مورد استفاده در فرایند آموزش بسیار متنوع و مختلف است؛ با این حال آنها را می‌توان به گفته سیف در قالب دو راهبرد آموزشی معلم محور<sup>۱</sup> و یادگیرنده محور<sup>۲</sup> تقسیم نمود (سیف، ۱۳۸۹، ص ۴۲۴).

منظور از آموزش معلم‌محور که در برگزیده روش‌های مختلفی هم‌چون آموزش به کمک سخنرانی<sup>۳</sup> و یادگیری در حد تسلط<sup>۴</sup> است، آموزشی است که در آن فعالیت‌های یادگیری بیشتر به وسیله استاد طراحی و سازماندهی می‌شود (همان‌جا). اگن و کاو چاک<sup>۵</sup> گفته‌اند «آموزش معلم‌محور در برگزیده روش‌های آموزشی است که در آن نقش استاد انتقال دانش و هدایت فرایند یادگیری فراگیران به صورتی آشکار است» (همان‌جا). از اسامی گوناگونی برای نام‌گذاری این نوع آموزش استفاده شده است: آموزش تدریس محور<sup>۶</sup>، آموزش مستقیم<sup>۷</sup> و آموزش سنتی<sup>۸</sup>. اما همه این‌ها به قضیه واحدی اشاره دارند و آن را توضیح می‌دهند: آموزش به معنای ارائه و انتقال دانش و یادگیری به معنای جذب و به خاطر سپاری دانش است.

در چارچوب آموزش معلم‌محور که ریشه در نظریه‌های رفتارگرایی<sup>۹</sup> دارد (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۴۰)، اعتقاد بر این است که استاد منبع اصلی دانش است که باید آن را به فراگیران ارائه دهد، به این امید که آنها

- 1- Teacher - centered
- 2- learner - centered
- 3-Teaching by lecturing
- 4- Mastery learning
- 5- Eggen&Kauchak
- 6- Teaching - centered
- 7- Direct Instruction
- 8- Classical Instruction
- 9- Behavioral theories

در زمانی دیگر از آن بهره گیرند و آن را باز تولید نمایند (فنسترماکر و ریچاردسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰م، ترجمه فردانش، ۱۳۸۵، ص ۱۸۵). علاقه استاد به ارائه آموخته‌ها در یک زمینه خاص و به خاطر سپاری و کاربرد آن‌ها در موقعیت‌های دیگر، اساس نگرش استاد در این راهبرد آموزشی را تشکیل می‌دهد (ساموئلویچوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱م، ترجمه فردانش، ۱۳۸۵، ص ۱۱۹).

تدوین دقیق هدف‌های آموزشی توسط استاد برای تحقق آن‌ها در فراگیران و طراحی برنامه‌های درسی در گام‌های کوچک و متوالی و با یک روند جزء به کل از ویژگی‌های مهم این راهبرد آموزشی است (بیابانگرد، ۱۳۹۰، ص ۳۵۸-۳۵۶). در این راهبرد آموزشی ارتباط استاد و فراگیر یک‌سویه است و به ندرت موقعیت برای تشریح فراگیر با استاد فراهم می‌شود (یوسف‌زاده و معروفی، ۱۳۸۹، ص ۲۳۲). پالمر<sup>۳</sup> (کولچ و دین، ۱۹۹۹، ص ۳۵) بیان می‌کند که در کلاس‌های سنتی، در بسیاری از موارد، فراگیر به سخنرانی و توضیحات استاد گوش می‌دهد، بی‌آن‌که با مفهوم و اندیشه‌ها ارتباط ذهنی برقرار نماید و دچار درگیری ذهنی با آن‌ها شود. در این کلاس‌های آموزشی بیشتر بر یافتن راه‌های بهتر برای ارائه و انتقال آموخته‌ها پافشاری می‌شود (فردانش، ۱۳۸۵، ص ۱۲۱) و استاد به جای زیر سؤال بردن اندیشه‌ها و تفکر عمیق، بر انباشته کردن آن‌ها تأکید می‌کند. این راهبرد آموزشی هرچند در رشد سطوح پایین یادگیری شناختی فراگیران سودمند بوده‌است، اما در آن‌ها رشد سطوح بالای یادگیری به فراموشی سپرده شده است (جعفری و حمیدی، ۱۳۸۷).

راهبرد آموزشی جدیدی در تقابل با این الگوی سنتی مطرح شده است که فراگیر محور نام دارد. نام دیگر آموزش فراگیر محور، آموزش غیرمستقیم است<sup>۴</sup> (سیف، ۱۳۸۹، ص ۵۲۴). این راهبرد آموزشی که مبتنی بر نظریه‌های سازنده‌گرایی است<sup>۵</sup>، طیف گسترده‌ای از روش‌های مختلف آموزشی هم‌چون آموزش به کمک بحث گروهی<sup>۶</sup>، آموزش برای یادگیری اکتشافی<sup>۷</sup> و آموزش اکتشافی هدایت‌شده<sup>۸</sup> را در برمی‌گیرد (همان، ص ۵۲۴-۵۲۵). سازنده‌گرایی با نظریه‌های دیگر یادگیری از جمله نظریه‌های رفتاری متفاوت است. این دیدگاه جدید یادگیری بر این اندیشه استوار است که همه دانش‌ها ساختنی و نسبی‌اند و دانشی مستقل از فراگیر وجود ندارد و هیچ دانشی مطلق نیست (همان، ص ۲۰۹). چنین

- 1- Fenstermacher& Richardson
- 2- Samuelowicz& Bain
- 3- Palmer
- 4- Indirect Instruction
- 5- onstructivism theories
- 6- Group discussion
- 7- teaching for discovery learning
- 8- Guided discovery

دیدگاهی فراگیر را جستجوگر دانش، سازنده و سازمان‌دهنده آن می‌داند (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۴۰). کلاس‌های درس مبتنی بر این دیدگاه فرصت کاوشگری و آزمایش را در اختیار فراگیران قرار می‌دهد و او را به پرسشگری، استدلال، ارزیابی، چارچوب‌بندی مسائل، یافتن ارتباط پدیده‌ها، درک و فهم و خلق دانش تشویق می‌نماید (همان، ۱۳۹۰، ص ۱۲). با توجه به تأکید نظریه‌های سازنده‌گرایی بر فراگیران به عنوان یادگیرندگان فعال، راهبرد آموزشی آن‌ها فراگیر محور نامیده می‌شود (سید محمدی، ۱۳۸۷، ص ۲۶۹). منظور از آموزش فراگیر محور «آموزشی است که در آن فراگیران به کمک استاد مسؤلیت درک و فهم مطالب را خود به عهده می‌گیرند و بر ساخت دانش توسط آن‌ها پافشاری می‌شود» (سیف، ۱۳۸۹، ص ۵۲۴). به طور کلی در چارچوب این آموزش استاد از فراگیران انتظار دارد که سازنده دانش و خود مسؤول یادگیری باشند. از این‌رو به جای انتقال مستقیم تمام موضوع‌های درسی، هم‌چون راهنما و تسهیل‌کننده فرایند یادگیری در کنار فراگیران قرار می‌گیرد و آن‌ها را در کشف و ساخت دانش یاری می‌کند.

در چارچوب آموزش فراگیر محور، برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی و سازماندهی می‌شوند که فراگیران به صورت خودگردان به مطالعه، یادگیری و ارزیابی آموخته‌های خود بپردازند (شعبانی، ۱۳۸۹، ص ۲۰۲). توجه به هدف‌های کلی آموزشی به جای هدف‌های یادگیری رفتاری، استفاده از مواد یادگیری متنوع، توجه به احتیاجات و توانایی‌های فراگیر از دیگر ویژگی‌های مهم راهبرد آموزشی فراگیر محور است (همان‌جا).

بر پایه این گفته‌ها می‌توان گفت هر یک از روش‌های آموزشی مستلزم اندیشه و رفتارهای مختلف و متفاوتی است و پیامدهای متفاوتی را به همراه دارند. این به آن معناست که با توجه به تفاوت و تضاد در کم و کیف هر یک از دیدگاه‌های آموزشی و روش‌های برخاسته از آن‌ها پیشنهاد استفاده از روش‌های گوناگون تدریس در فرایند آموزش ناممکن می‌نماید.

«لازمه تدریس با روش‌های گوناگون، چه به صورت متناوب و چه به صورت ترکیبی، آن است که استاد بتواند با روش‌های چندگانه و متضاد تفکر و عمل نماید». کدام دیدگاه آموزشی زیربنای چنین تفکری است و آن را ترغیب می‌کند؟ هدف تعلیم و تربیت در این دیدگاه چیست؟ مفهوم یادگیری و آموزش در این دیدگاه چیست؟ نقش و جایگاه استاد و فراگیر در فرایند این نوع آموزش چگونه است؟ برداشت استاد از فراگیر چگونه است؟ محتوای آموزشی چگونه سازماندهی می‌شود؟ بر اساس این دیدگاه، استاد نمی‌تواند یک برداشت دقیق و درستی درباره فراگیران و فراگیری داشته باشد و به نظر می‌رسد این یک دیدگاه گیج‌کننده و یک درخواست غیرتربیتی و ناممکن از استاد است (فرداش، ۱۳۸۵، ص ۶۲-۶۱). دیلون اظهار می‌کند «در این پیشنهاد از استاد خواسته می‌شود تا به دیدگاه‌های متناقض



معتقد باشد؛ در حالی که هیچ کس نمی‌تواند این کار را بکند و به دنبال آن، از یک دیدگاه به دیدگاهی متضاد منتقل شود. از استاد خواسته می‌شود تا کار بزرگی را که از عهده کسی بر نمی‌آید، انجام دهد. کاربرد انواع روش‌های تدریس از نظر مفهومی و عملی غیرممکن است» (فردا، ۱۳۸۵، ص ۶۳). معنی این گفته آن نیست که فقط یک روش برای تدریس وجود دارد یا استاد باید تنها از یک روش آموزشی استفاده کند؛ بلکه آن است که استاد نمی‌تواند انواع روش‌های تدریس موجود در راهبردهای مختلف آموزشی را به کار گیرد. به نظر می‌رسد که این موضع فکری یک دیدگاه مبهم و یک پیشنهاد غیرتربیتی به استادان است که ایشان را برای عدم اتخاذ یک دیدگاه روشن درباره فرایند آموزش ترغیب می‌کند.

### ۳- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیر

یکی از عوامل مؤثر در کیفیت تدریس که در این کاربرد مورد توجه قرار می‌گیرد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیر توسط استاد است. این کار برگ بدون آن که روش خاصی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران پیشنهاد کند تا از یک سو الگویی برای سنجش پیشرفت تحصیلی فراگیران در جامعه استادان باشد و از سوی دیگر معیاری برای ارزشیابی روش‌های سنجش استاد در فرایند آموزش ارائه دهد، از فراگیران می‌خواهد تا در مورد کیفیت این بخش مهم از فعالیت آموزشی در قالب گویه «مناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی» نظر دهند. گویی «شیوه‌های ارزشیابی مناسب» آن قدر در جامعه فراگیران بدیهی و شناخته شده است که دیگر نیازی به تعریف و مشخص کردن مفهوم و معنای آن نیست. پرسش مهمی که در این بخش مطرح می‌شود، این است که منظور از روش‌های ارزشیابی مناسب چیست؟ آیا منظور از این گویه روش‌های سنتی سنجش است یا روش‌های جدید آن؟

روش‌های سنتی یا مرسوم سنجش که به روش‌های مداد - کاغذی<sup>۲</sup> یا کتبی<sup>۳</sup> شهرت دارند، بیش‌تر در ارتباط با هدف‌های شناختی به کار می‌روند. این روش‌ها شامل دو دسته کلی بسته‌پاسخ (عینی) و بازپاسخ (تشریحی) هستند (سیف، ۱۳۸۹، ص ۵۹۱). روش‌های سنتی سنجش از نظریه‌های رفتارگرایی سرچشمه می‌گیرند. این روش‌ها فراگیران را در جهت پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی روشن و

1- Academic achievement

2- Paper - and -pencil

3- Written

از پیش تعیین شده به کار و می‌دارند (لطف‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۲۵۵) و فراگیران ناگزیرند تا پرسش‌هایی را پاسخ دهند یا مسائلی را حل کنند که هرگز دوباره با آن‌ها برخورد نخواهند کرد. از آن‌هایی خواهند تا این کارها را تنها و در شرایط زمانی و مکانی خاصی بدون اتکا به هیچ نوع منبع یا ابزاری انجام دهند (ولفولک، ۲۰۰۴ به نقل از سیف، ۱۳۸۷، ص ۶۰۲). این روش‌های سنجش «حالتی خشک و مکانیکی دارند و آنچه را طبیعت مبهمی دارد، با دقت تصنعی بررسی می‌کنند» (لطف‌آبادی، ۱۳۸۷، ص ۲۵۵). از دیدگاه لطف‌آبادی (۱۳۸۷) این نوع سنجش برخورد آزادانه و باز با فراگیران ندارد؛ به همین دلیل، فراگیران فرصتی ندارند تا چنان رفتار کنند که می‌خواهند و امکان آن را نمی‌یابند که اشتباهات خود را بشناسند و اصلاح کنند. از آن‌ها خواسته نمی‌شود که منطبق معین پاسخ‌گویی به پرسش‌ها را روشن کنند، لذا بازخورد مثبتی به پاسخ‌های خود دریافت نمی‌کنند، فرصت تمرین و کسب مهارت را به دست نمی‌آورند و درنهایت هم جز یک یا چند نمره و تعیین جایگاه وی در طبقه‌بندی ناشی از آزمون چیز دیگری نصیبشان نمی‌شود (همان، ص ۲۵۷). این روش‌های سنجش به جای آن‌که در خدمت به‌سازی عملکرد فراگیر باشند و با نگرشی واقع بینانه، مثبت و پویا زمینه رشد توانمندی‌های فراگیران را فراهم آورند (همان، ص ۲۵۶)، بر انباشته کردن و یادآوری قطعه‌های اطلاعاتی پافشاری می‌کنند. در این دیدگاه سنجش، استادان ارزشیابی خود را محدود به آزمون‌ها می‌کنند و فعالیت ارزشیابی را از فرایند آموزش خود جدا می‌کنند. به سخنی دیگر، در این جا به رابطه سنجش و یادگیری کمتر توجه می‌شود. در پاسخ به این انتقادهای روش‌های جدید سنجش که برخاسته از نظریه‌های جدید یادگیری به‌ویژه نظریه‌های سازنده‌گرایی، هستند طراحی و تدوین شدند.

نظریه‌های جدید یادگیری، تأکید اصلی را بر تفکر، فهمیدن عمقی مطالب و کنترل فرایند یادگیری اختصاص می‌دهند و یادگیری را همانند یک فرایند پویا و مربوط به وضعیت اجتماعی به حساب می‌آورند (همان، ص ۲۷۰). گمان رویکردهای جدید یادگیری این است که یادگیری واقعی، حتی در ابتدایی‌ترین سطح، نیازمند کوشش فعال یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر است. پیامد پافشاری نظریه‌پردازان این رویکردها بر پویایی فراگیر و یادگیری‌های سطح بالا هم‌چون حل مسأله، خلاقیت و ارزیابی به جای دانش و مهارت‌های سطح پایین این بوده است که روش‌ها و ابزارهای سنجش به گونه‌ای طراحی و تدوین شوند که زمینه پیشرفت توانمندی‌های فراگیر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط زندگی واقعی را برای ایشان فراهم آورند (سیف، ۱۳۸۹، ص ۶۰۳). با این گمان، روش‌های جدید سنجش، نظیر سنجش مبتنی بر برنامه درسی<sup>۱</sup>، سنجش مبتنی بر عملکرد<sup>۲</sup> و سنجش مبتنی بر

1- Curriculum - Based Assessment  
2- Performance - Based Assessment

پرونده کامل<sup>۱</sup> به جای روش‌های سنتی سنجش پیشنهاد شده‌اند. در این نوع سنجش، عملکرد فراگیران به صورت مستقیم ارزیابی می‌شود و موقعیت‌های ارزیابی تا حد امکان به موقعیت‌های طبیعی و زندگی واقعی آن‌ها شبیه‌اند. نام دیگر روش‌های جدید سنجش، سنجش واقعی یا اصیل<sup>۲</sup> است. هدف این نوع سنجش، شناختن توانمندی‌ها و کاستی‌های آموزشی فراگیر، آگاه کردن او درباره وضعیتی که دارد و کمک به وی برای پیشرفت تحصیلی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۷، ص ۶۰۲). در واقع، این دیدگاه جدید سنجش در پی شناختن وضعیت آموزشی فراگیر و یاری دادن به وی برای پیشرفت است و دانش و مهارت فراگیران را در شرایط طبیعی و به طور مستقیم می‌سنجد. این نوع سنجش به گفته لطف‌آبادی (همان، ص ۲۵۳) ابزار بسیار قدرتمند و مهمی برای آموزش مؤثر و به‌سازی وضعیت آموزشی فراگیران است و امکانات خوبی را برای «سنجش جامع و پویا»<sup>۳</sup> از فراگیر در اختیار استاد می‌گذارد.

هدف از بیان این مطالب نشان دادن برتری روش‌های جدید سنجش بر روش‌های سنتی نیست و نمی‌توان گفت چون روش‌های سنتی چنین معایبی دارند، از به کارگیری آن‌ها باید چشم‌پوشی کرد. سخن بر سر آن است چون که اشکال مختلف و مناسب سنجش‌هایی که استاد می‌تواند در فرایند کلاسی خود از آن‌ها بهره‌گیرند در این کاربرد تصریح نشده است، گویه «استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مناسب» را می‌توان با هر یک از دو دیدگاه سنتی و جدید در زمینه ارزشیابی تفسیر کرد و به آن پاسخ داد، بی‌آن‌که در نهایت مشخص شود منظور از روش‌های مناسب و یا نامناسب سنجش از دیدگاه فراگیران کدام روش‌ها بوده است و چرا؟ به سخن دیگر، ماهیت بسیار استنباطی این گویه سرآغاز دشواری در انجام تحلیل‌های آماری و پاسخ‌گویی به این پرسش است که کدام یک از روش‌های سنجش به کار گرفته شده در فرایند آموزش از دیدگاه فراگیران سودمند بوده است. شاید انجام پژوهش کیفی در مورد آنچه هنگام برخورد با این گویه در ذهن فراگیران می‌گذرد، بتواند منظور و معنایی را که آن‌ها از این گویه دارند، آشکار سازد. به گفته کولیچ و دین هنگام ارزیابی امتحانات استاد، تفسیری که فراگیران از واژه مناسب دارند، این انتظار است که بین محتوای بحث شده در کلاس و سؤالاتی که در امتحان می‌آید، تطابق کامل باشد و اگر سؤالات آزمون تفاوتی و تغییری با مسائل کتاب درسی داشته باشد، غیرمنصفانه است (کولیچ و دین، ۱۹۹۹، ص ۲۰۱). این در حالی است که اگر امتحانات، محور ارزشیابی فراگیران در فرایند آموزش قرارگیرد، با خطر محدود کردن

1- Portfolio Assessment

2- Authentic

3- Comprehensive or Dynamic Assessment

سطح آموخته‌های فکری فراگیران به وسیله شکل و محتوای امتحان روبرو خواهیم بود.

## ۴- برنامه‌ریزی و سازماندهی طرح درس

سه گویه‌ای که به نام طراحی برنامه درسی دسته‌بندی شده است، به تشریح چگونگی سازماندهی برنامه درسی و تهیه طرح درس<sup>۱</sup> مناسب برای فرایند آموزش می‌پردازد. گویه اول، «جامع‌نگری و ژرف‌اندیشی استاد در ارائه مباحث» بر غنی و پرمایه بودن محتوای آموزشی موجود در طرح آموزشی اشاره دارد. گویه دوم، «جامعیت و پیوستگی در ارائه مباحث» به چینش منطقی و منظم مطالب و مرتبط بودن آن‌ها اشاره دارد به گونه‌ای که ساختار جامع و منسجمی از موضوع درسی در ذهن فراگیر ایجاد شود. گویه سوم، «کوشش برای طرح مباحث جدید» به تازگی و جدید بودن مباحث آموزشی در فرایند آموزش اشاره دارد. «داشتن طرح درس مناسب» آخرین گویه مرتبط با این بخش است که معنای این گویه کلی و گنگ می‌تواند موضوع مناظرات زیادی قرار گیرد. چیزی که در این‌جا برآن پافشاری شده، وجود طرح درس مناسب است، بی‌آن‌که روشن شده باشد که چه طرح درسی از دیدگاه طراحان کاربرگ مناسب است تا مبنای قضاوت فراگیران قرار گیرد. به عبارت دیگر، یک طرح درس باید از چه ویژگی‌هایی برخوردار باشد تا مناسب و سازنده برای فرایند آموزش باشد؟ وجود این گویه چنین می‌نماید که طرح درس عنصری ناچیز و کوچک است که چگونگی و ویژگی‌های آن را در قالب یک گویه می‌توان مورد ارزیابی قرار داد!

طرح درس پایه و مبنای آموزش است و در ایجاد و چگونگی یادگیری فراگیران نقش اساسی دارد (میرزاییگی، ۱۳۸۰، ص ۳۶۹). طرح درس که راهنمای آموزش است، در برگیرنده مجموعه فعالیت‌هایی است که استاد پیش از آموزش برای دستیابی به یک یا چند هدف آموزشی تهیه و تنظیم می‌کند. طرح درس در برگیرنده عناصر و بخش‌های مختلفی است که در هر بخش آن یکی از مراحل تدریس به شرح زیر مشخص می‌شود (بات، ۲۰۰۶م، ترجمه ملکی و فرهیان، ۱۳۸۶، ص ۱۱-۳۱):

- تعیین اهداف کلی و رفتاری درس؛
- تعیین محتوا و مواد آموزشی؛
- تعیین چگونگی سازماندهی و چینش محتوای آموزشی و روش ارائه آن؛
- تعیین فعالیت‌های آموزشی فراگیران در فرایند تدریس؛
- تعیین مدت زمان برای ارائه هر واحد درس؛

- تعیین معیارهای ارزشیابی فراگیران.
  - تفکر و تصمیم‌گیری در مورد هر یک از این عناصر درس در فرایند آموزش می‌تواند فوایدی را به دنبال داشته باشد. عمده‌ترین فواید تنظیم طرح درس قبل از اقدام به آموزش عبارتند از:
    - توجه به مجموعه اهداف اساسی در فرایند آموزش؛
    - پیش‌بینی و شناسایی امکانات و زمان آموزش، وسایل و امکانات آموزش؛
    - انتخاب محتوا و روش‌های یادگیری متناسب با اهداف؛
    - پیشگیری از نادیده گرفتن مطالب ضروری و تکرار مطالب بیهوده؛
    - ایجاد آمادگی و اعتماد به نفس بیشتر در استادان؛
    - تبدیل فراگیران به یادگیرندگان خودکفا؛
    - فراهم کردن بستر لازم برای خود ارزیابی فراگیران (میرزابیگی، ۱۳۸۰، ص ۳۷۰).
  - از دیدگاه بات یک طرح درس سازنده و خوب دارای ویژگی‌هایی به شرح زیر است:
    - هدفمند باشد و دلایل یادگیری برای فراگیران روشن باشد؛
    - مستلزم یادگیری فعالانه فراگیر باشد؛
    - قادر به تغییر و توسعه نحوه افکار و اندیشه فراگیران باشد؛
    - محتوا ساختارمند و برخوردار از چینش مختلفی باشد؛
    - وضوح و استمرار در محتوا دیده شود؛
  - از معیارهای ارزیابی بالا در جهت موفقیت فراگیران برخوردار باشد (بات، ۲۰۰۶م، ترجمه ملکی و فرهیان، ۱۳۸۶، ص ۴۶-۶۷).
- برنامه درسی یا طرح درس دارای شکل‌های مختلفی است که در هر یک، نقش استاد و فراگیر و میزان مشارکت آن‌ها در فرایند آموزش متفاوت است و هر یک نتایج متفاوتی را به همراه خواهد داشت (میرزابیگی، ۱۳۸۰، ص ۳۷۱-۳۷۲). ما در این جا بر آن نیستیم که به تشریح چگونگی هر یک از آن‌ها بپردازیم و الگوی دقیق و مناسبی برای یک طرح درس مناسب ارائه دهیم؛ بلکه معتقدیم که اگر قرار است آموزش مبتنی بر اصول علمی باشد و در این میان تأکید بر وجود طرح مناسب به عنوان یکی از شاخص‌های علمی بودن فرایند آموزشی استادان مورد توجه قرار گیرد، ارزیابی آن باید به گونه‌ای انجام شود که کم و کیف هر یک از عناصر طرح درس مورد پرسش قرار گیرد تا در نهایت میزان تناسب و روایی آن برای دیگران روشن شود. این بدان معناست که در ارزیابی طرح درس ضروری است تمام فعالیت‌ها و عناصر آن مدنظر قرار گیرد و ارزیابی آن به گونه‌ای انجام شود که برای دیگران مشخص شود که در این درس چه کاری و چگونه صورت گرفته است تا در نهایت

قضاوت در مورد خوب یا بد بودن طرح درس، شدنی باشد.

## نتیجه گیری

در پایان تحلیل و بررسی حاضر ضروری است که با گذری بر نتایج مهم و برجسته‌بحث، زمینه را برای ارائه پیشنهاد یا پیشنهادهایی در راستای به‌سازی ابزار ارزشیابی هموار کنیم. ارزشیابی کیفیت فعالیت آموزشی استاد فرایندی است که هدف آن بهبود وضعیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی است که در سال‌های اخیر از سوی دانشگاه‌های سراسر جهان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است (آتونز، ۱۹۹۸، به نقل از شعبانی ورکی و قلی زاده، ۱۳۸۵، ص ۴۵). روش‌ها و رویکردهای متعددی برای ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان وجود دارد (سیف، ۱۳۸۷، ص ۴۷۳)، اما بیش‌تر دانشگاه‌های جهان از جمله اکثر دانشگاه‌های کشور ما برای سال‌های متمادی پرسش از فراگیران را تنها منبع یا مهم‌ترین منبع برای ارزشیابی فرایند آموزش تلقی می‌کنند (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۸). بی‌شک یکی از عوامل مؤثر در سودمندی و کارآمدی نتایج این نوع ارزشیابی در فرایند آموزش آن است که ابزار ارزشیابی از دقت و روایی کافی برخوردار باشد. بررسی‌های انجام شده هم‌چون کولیچ و دین (۱۹۹۹)، بیشاب و تاگاموری (۱۹۹۵) و صابری و همکاران (۱۳۸۴) گویای نارسایی ابزارهای ارزشیابی هستند. در تحلیل و بررسی کنونی نیز نشانه‌هایی از نابسندگی این ابزار ارزشیابی به شرح زیر آشکار گردید:

۱- ابزار طراحی شده متأثر از رویکرد یادگیری روشن و دقیقی نیست.

۲- کم و کیف هر یک از فعالیت‌های مهم آموزشی هم‌چون روش تدریس، روش ارزشیابی و طرح درس در ابزار ارزشیابی به طور دقیق بیان نشده است.

ابزار ارزشیابی آموزش توسط فراگیران گویای الگوی خاصی از تدریس است. این ابزارها باورها و برداشت‌هایی برای استاد و فراگیران درباره فعالیت یاددهی - یادگیری ارائه می‌کنند که عملکرد آموزشی ایشان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این ابزارها یک ابزار فرهنگی - آموزشی هستند که برای ایجاد و حفظ انواع فعالیت‌های آموزشی استاد و فراگیر خلق شده‌اند و فرضیات روشنی در مورد ویژگی‌های تدریس خوب یا مؤثر را مطرح می‌کنند (کولیچ و دین، ۱۹۹۹، ترجمه فردانش، ۱۳۸۵، ص ۲۰۸). تدریس مؤثر پدیده‌ای است که در چارچوب رویکردهای مختلف یادگیری دارای تعریف، ابعاد و مؤلفه‌های مختلفی است. از این‌رو برای تهیه کاربرگ ارزشیابی مناسب و سازنده شایسته است که طراحان این ابزارها بیش از همه به بررسی و شناخت رویکردهای مناسب یادگیری بپردازند و در راستای چارچوب فکری رویکردهای یادگیری شاخص و گویه‌های ارزشیابی فرایند آموزش را با دقت طراحی نمایند تا از این طریق چارچوب مفهومی سازنده‌ای برای تفسیر زندگی آموزشی استاد و فراگیر ارائه کنند.

## منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۰)، راهنمای روش‌های نوین تدریس (بر پایه پژوهش‌های مغزمحور، ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری...)، تهران، آبیژ
- اسلاوین، رابرت. ای (۲۰۰۶م)، روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کار بست، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۷)، تهران، انتشارات روان، ویراست هشتم
- امینی، میترا و هنردار، مرضیه (۱۳۸۷)، «ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان علوم پزشکی چهارم»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۹، شماره ۳، ص ۱۷۱-۱۷۶
- بات، گراهام (۲۰۰۶م)، طرح درس، ترجمه ناصر ملکی و مجید فرهیان، (۱۳۸۶)، تهران، نشر دانشگاه رازی
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۰)، روان‌شناسی تربیتی، تهران، نشر ویرایش
- جعفری کو خالو، رقیه و حمیدی، منصور علی (۱۳۸۷)، «مقایسه سودمندی روش‌های آموزشی نوین و سنتی از نظر دستاوردهای روانشناختی - عاطفی و رفتاری دانش آموزان دبیرستانی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۷
- دیلون، جی. تی (۱۹۹۸م)، «بکارگیری روش‌های تدریس گوناگون»، ترجمه هاشم فردانش، مجموعه مقالات روش‌های تدریس پیشرفته، تهران، نشر کویر (۱۳۸۵)، ص ۶۸-۵۳
- ساموئل ویچ و بین، جی. دی، (۲۰۰۱م)، بازنگری باورهای اساتید درباره تدریس و یادگیری، ترجمه هاشم فردانش، مجموعه مقالات روش‌های تدریس پیشرفته، تهران، نشر کویر (۱۳۸۵)، ص ۱۰۵-۱۳۴
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹)، روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران، نشر دوران
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۸)، روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران، نشر دوران
- شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۵)، «بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال دوازدهم، شماره ۱، ص ۲۲-۲۱
- شعبانی، حسن (۱۳۸۹)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، جلد دوم، تهران، سمت
- صابری، فرزانه، حسین اکبری، اعظم باقری، معصومه حسینیان، و مریم صبوری (۱۳۸۴)، «بررسی نظرات اساتید و دانشجویان در مورد فرم ارزشیابی اساتید علوم پایه توسط دانشجویان علوم

- پزشکی کاشان»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، پیوست ۱۴، ویژه نامه همایش کشوری آموزش، ص ۱
- فنستر ماخر، جی. دی، وی ریچارد سون، (۲۰۰۰م)، «درباره عوامل تعیین کننده کیفیت تدریس»، ترجمه هاشم فردانش، مجموعه مقالات روش های تدریس پیشرفته، تهران، نشر کویر (۱۳۸۵)، ص ۶۹-۱۰۴
- قهرمانی، محمد، محبوبه عارفی، و لاله جمشیدی (۱۳۸۷)، «بررسی تأثیر ارزیابی پایان ترم بر عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی طی سال های ۱۳۷۹-۸۰ تا ۸۵-۸۴»، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۸، ص ۱-۲۶
- کرم دوست، نوروزعلی (۱۳۸۳)، «بررسی رابطه ارزشیابی دانشجویان دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان در سال های تحصیلی ۷۸-۷۷ تا ۷۹-۸۰»، مجله روان شناسی و علوم تربیتی، سال سی و چهارم، شماره ۱، ص ۵۷-۷۶
- کریمی، حسین، هادی ندوشن، محمد حسن احرام پوش، و حسین عقیلی، (۱۳۸۴)، «بررسی نظرات اعضای هیأت علمی بالینی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد از فرم ارزشیابی و ارائه راه کارهای جدید»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، پیوست ۱۴، ویژه نامه همایش کشوری آموزش، ص ۱۱۴-۱۱۳
- کولیچ و دین (۱۹۹۹م)، «ارزیابی آموزش توسط دانشجویان در آمریکا: پیش فرض های پنهان و مفهوم سازی های مفقوده درباره تدریس خوب»، ترجمه هاشم فردانش، مجموعه مقالات روش های تدریس پیشرفته، تهران، نشر کویر (۱۳۸۵)، ص ۱۸۷-۲۱۴
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۷)، سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی: روان سنجی سستی و رویکردهای جدید در سنجش روانی - تربیتی، تهران، انتشارات سمت
- معروفی، یحیی، علی رضا کیامنش، محمود مهرمحمدی، و مجید علی عسگری (۱۳۸۶)، «ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه ها»، فصلنامه مطالعات و برنامه ریزی درسی، سال اول، شماره ۵، ص ۸۱-۱۱۲
- میرزا بیگی، علی (۱۳۸۰)، برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران، نشر سیطرون



Kolitch, E.& Dean,A.V (1999)."Student Rating Of Instruction in the USA: hiddeassumptionand Missing Conceptions about good teaching," Studies in Higher Vol: 24, No1

Jacobs, Lucy. C (2004), "Student Rating of College Teaching: What Research Has to Say, Indiana University Bloomington. IU Bloomington Evaluation Services & Testing Franklin "Hall 014, 601 E, Kirkwood Ave: Bloomington, in 47405



This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

