

دوره ۵، شماره ۱

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء س

اندیشه‌های نوین تربیتی

بهار ۱۳۸۸

صص ۳۳-۹

شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی و میزان کاربست آن توسط اعضای هیأت علمی

فریدون شریفیان*

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان

دکتر احمد رضانصر

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دکتر لطفعلی عابدی

استادیار دانشگاه امام حسین(ع)

چکیده

هدف این مقاله، در ابتدا معرفی شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان از دید استادان نمونه‌کشوری و سپس تعیین میزان کاربست آن توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان است. در این پژوهش از هر دو روش کمی و کیفی استفاده شده است. در بخش کیفی، با استادان نمونه‌کشوری مصاحبه شده و در بخش کمی، عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته بررسی شده است. جامعه بخش کیفی تحقیق استادان نمونه‌کشوری دانشگاه‌های اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان است که برای انتخاب آنها با توجه به حجم کم جامعه ($n=15$) نمونه‌گیری نشده و با همه آنها مصاحبه شده است. جامعه بخش کمی، اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان هستند. برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است. برای ارزیابی عملکرد افراد انتخاب شده، ۱۲۴۵ دانشجوی زن و مرد سالهای سوم و چهارم مقطع کارشناسی در تحقیق شرکت داده شدند.

یافته‌های تحقیق نشان داد که در بخش کیفی، استادان نمونه‌کشوری بر چهار مقوله ۱- تعیین اهداف، معیارها و رویه‌های ارزشیابی؛ ۲- ارزشیابی مستمر؛ ۳- نوع سؤلهای ارزشیابی، چگونگی طراحی و نمره‌گذاری آنها؛ و ۴- ارائه بازخورد و اطمینان دادن به دانشجویان از نتایج ارزشیابی تأکید داشته‌اند. در بخش کمی، اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان با کسب

نمره ۳/۵۳ از ۵ در حد متوسط به شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان توجه داشته‌اند. عملکرد اعضای هیأت علمی برحسب دانشکده و مرتبه علمی تفاوت معناداری نداشته است، اما عملکرد آنها برحسب سابقه تدریس تفاوت معنادار داشته است.
کلید واژه‌ها:

ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان، ارزشیابی مداوم، استاد نمونه‌کشوری، عضو هیأت علمی

مقدمه

ارزشیابی^۱ از کارکرد تحصیلی از مؤلفه‌های مهم فرآیند تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی و آموزش عالی است. براون و نایت^۲ (۱۹۹۴) درباره اهمیت ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان معتقد هستند، ارزشیابی کانون و قلب تجربه دانشجویان است. همچنین، شیوه امتحان و ارزشیابی مورد استفاده استاد تعیین می‌کند که فراگیران چه می‌آموزند و سبک یادگیری آنها چیست (واتکینز و هاتی^۳، ۱۹۸۵؛ رمزدن^۴، ۱۹۸۸). به ارزشیابی همواره به نحو انفکاک‌ناپذیری در کنار تدریس و یادگیری توجه شده است. به همین دلیل برخی از صاحب‌نظران، عرصه برنامه درسی را با گستره‌ای وسیع‌تر از مفهوم محدود آن در نظر گرفته‌اند به گونه‌ای که ارزشیابی در دامنه آن قرار می‌گیرد (باقری، ۱۳۸۵). برای ارزشیابی به صورت غیررسمی نمی‌توان تاریخ مشخصی تعیین کرد. لذا ارزشیابی در همه فعالیتها و زمانها وجود داشته است. ارزشیابی در عرصه تعلیم و تربیت و تدریس به دلایل مختلف واجد اهمیت است. اهمیت ارزشیابی از یکسو از فوایدی ناشی است که برای دانشجویان، استاد، نظام برنامه درسی، نظام آموزش عالی و جامعه در بردارد و از سوی دیگر، به الزامهای آموزشی متوجه است که ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان را ضروری می‌کند.

در رابطه با ماهیت ارزشیابی تعاریف مختلفی ارائه شده است. هستینگ و مادایوس^۵ (۱۹۷۱، به نقل از صفوی، ۱۳۸۲) معتقد هستند ارزشیابی عبارت است از «جمع‌آوری منظم

1. evaluation
2. Brown & Knight
3. Watkins & Hattie
4. Ramsden
5. Hasting & Madaus

شواهد و اطلاعات تا معلوم شود که آیا تغییرات واقعی در فراگیران در حال وقوع است یا خیر. ارزشیابی همچنین میزان یا درجه تغییر در فراگیران را معین می‌کند. این تعریف به وضوح بر برداشتی مبتنی است که یادگیری را ایجاد کردن تغییرهای بالقوه در رفتار افراد می‌داند. به عبارت روشن‌تر، این تعریف درصد ارزشیابی میزان تغییراتی است که در فراگیران حاصل می‌شود. در تعریف دیگر گران‌لاند^۱ (به نقل از سیف، ۱۳۷۱، صص ۲۱-۲۰) ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را «فرآیندی منظم برای تعیین و تشخیص میزان پیشرفت یادگیرندگان در رسیدن به هدفهای آموزشی» دانسته است. در این تعریف، اصطلاحات فرآیند منظم و هدفهای آموزشی جالب توجه هستند. اصطلاح فرآیند منظم، ناظر بر وجود یک برنامه منظم به منظور انجام دادن ارزشیابی است. لذا مشاهده‌های فاقد نظم و ترتیب در زمره ارزشیابی قرار نمی‌گیرد. واژه اهداف آموزشی نیز گویای آن است که اهداف باید از قبل تعیین شده باشد و ارزشیابی براساس این اهداف انجام شود.

نکته حائز اهمیت در مفهوم بردازی ارزشیابی توجه به تفاوت موجود بین این اصطلاح و اندازه‌گیری است. ورسن و ون داس^۲ (۱۹۹۵، ص ۲۱۱۳) در تبیین مفهوم اندازه‌گیری می‌گویند: «اندازه‌گیری عبارت است از فرآیند مشاهده‌های تجربی در باره ویژگی یا خصوصیت یک شخص، یک رفتار، یک حادثه و حتی یک شیء و استفاده از رویه‌های مشخص برای تبدیل این مشاهده‌ها به شکل کمی است». شعبانی (۱۳۷۷، ص ۳۷۰) در تبیین نسبت این دو واژه می‌گوید در صورتی که مدرس پس از اندازه‌گیری، اطلاعاتی را به دست آورد و به کیفیت نتایج یا اطلاعات به دست آمده را تجزیه و تحلیل کند در این صورت عمل ارزشیابی را انجام داده است.

صفوی (۱۳۸۲) در رابطه با این موضوع به دیدگاه آرنلدز^۳ اشاره می‌کند و می‌گوید، امتحان گرفتن از فراگیران، سنجشی است که اطلاعات فراگیر را در یک موضوع مشخص می‌کند، اما در صورتی که به آزمون نمره داده شود، نمره دادن معرف بعد ارزشیابی است چرا که مدرس براساس اطلاعات آزمون درباره عملکرد فراگیران قضاوت می‌کند. از نظر میلر^۴ و میلر (ترجمه

1. Grunlund
2. Worthen & Van Duse
3. Arends
4. Miller

میری، ۱۳۸۰) ارزشیابی به قضاوت تخصصی درباره کفایت اطلاعات، دانش، درک، مهارتها یا نگرش دانشجو در زمینه مورد نظر نیازمند است. هدف از ارزشیابی، تصمیم‌گیری درباره پیشرفت، تعیین سطح معلومات برای ورود به کلاس خاص یا نمره‌ای است که باید دانشجو از آزمون خود بگیرد.

البته، ارزشیابی به عنوان یک فرآیند، به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی محدود نیست و کارکردهای متعددی دارد. آیزنر^۱ (۱۹۹۴) به کارکردهای ارزشیابی در پنج محور از جمله تشخیص مشکلات یادگیری، اصلاح برنامه درسی، مقایسه برنامه‌ها با یکدیگر، پیش‌بینی یا برآورد نیازهای آموزشی و تعیین میزان تحقق اهداف، توجه کرده است. با این وصف، ارزشیابی ضمن آنکه برای اتخاذ تصمیم‌های اداری (ارتقاء به پایه تحصیلی بالاتر، اخذ دروس بعدی، اعطای گواهی نامه تحصیلی و...) انجام می‌گیرد، کارکردهای دیگری نیز دارد که به دلیل توجه زیاد به این دسته از تصمیم‌ها، به کارکردها کم‌توجهی شده است. ارزشیابی در تمام سطوح تحصیلی اهدافی دارد و تحقق این اهداف، سمت و سوی ارزشیابی را تعیین می‌کند. براون، بال و پندلبوری^۲ (۱۹۹۷) اهداف ارزشیابی تحصیلی در آموزش عالی را ذکر کرده‌اند. از نظر آن‌ها، ارزشیابی در سطح دانشگاه با اهداف زیر انجام می‌شود:

- ارائه بازخورد به دانشجویان برای بهبود یادگیری
- ترغیب و تشویق دانشجویان
- تشخیص نقاط قوت و ضعف یادگیری دانشجویان
- کمک به دانشجویان برای توسعه مهارت‌های خود ارزشیابی
- ارائه تصویری از آنچه دانشجو آموخته است
- تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا ارتقاء نداشتن دانشجو در دروسها
- رتبه‌بندی دانشجویان
- ارائه گواهی به دانشجویان برای ادامه تحصیل
- اعطای مجوز انتخاب دروسهای بعدی
- فراهم کردن بازخورد برای اعضای هیأت علمی

1. Eisner

2. Bull & Pendlebury



- بهبود و بهسازی کیفیت تدریس
- شناسایی نقاط ضعف و قوت دوره آموزشی

همچنین، کتن و نیوبل^۱ (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۵) معتقد هستند، که اهداف ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان عبارت است از: داوری درباره تسلط بر دانش و مهارت‌های بنیادی، اندازه‌گیری پیشرفت دانشجو در طی زمان، تشخیص مشکلات دانشجو، فراهم کردن بازخورد برای دانشجویان، ارزشیابی اثربخشی درس و ایجاد انگیزه مطالعه در دانشجویان.

با وجود آنکه ارزشیابی یکی از کارکردهای مهم نظام‌های آموزشی است ضعف‌هایی در رویه‌های فعلی ارزشیابی به چشم می‌خورد. مراکز آموزش عالی و دانشگاهها نیز از این ضعفها مبرا نیستند. براون، بال و پندلبوری (۱۹۹۷) به نقاط ضعفی اشاره کرده‌اند، که در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان در آموزش عالی وجود دارد. برخی از مهمترین این ضعفها عبارت هستند از:

- محدودیت زمان دانشجویان برای انجام دادن تکالیف درسی
- کمبود زمان برای اعضای هیأت علمی برای ارزیابی تکالیف قبل از شروع نیمسال بعدی
- بازخوردهای نامناسب ارائه شده به دانشجویان
- اختلاف زیاد نمره‌گذاری درباره یک درس
- تفاوت‌های زیاد در نمره‌گذاری‌های افراد همکار در ارزشیابی
- ملاکهای مبهم و غیرمشخص در ارزشیابی
- بی‌اطلاعی دانشجویان از انتظارات علمی که از آنها وجود دارد
- آگاهی نداشتن دانشجویان از تکالیفی که به لحاظ علمی ارزشمند یا فاقد ارزش محسوب می‌شود
- تلقی ارزشیابی توسط برخی از بخشها یا دانشکده‌ها به عنوان یک فعالیت غیر ضروری در نگرش سنتی ارزشیابی باید در یک زمان مشخص، به منظور تصمیم‌گیری درباره ارتقاء

فراگیران و در قالب یک یا دو امتحان کتبی انجام شود. امروزه، با مطرح شدن ایده ارزشیابی مستمر^۱ و پیوسته، درباره چنین نگرشی تردید شده است. در ارزشیابی مستمر، ارزشیابی باید در طی زمان، در مراحل مختلف و به اشکال گوناگون انجام شود. در این نگرش، ارزشیابی نه تنها گام آخر فرآیند تدریس نیست، بلکه در تمام مراحل باید انجام شود. در ارزشیابی مستمر تنها به نمره‌های یک آزمون کتبی به عمل آمده از دانشجویان اکتفاء نمی‌شود، بلکه به ملاک‌هایی چون حضور فعال دانشجو در جریان تدریس، میزان درک و فهم او از درس، ارائه کارهای تحقیقی، فعالیتهای مرتبط با موضوع درس و آزمون‌های متعدد توجه می‌شود. لفرانکوئیس^۲ (۱۹۹۱، به نقل از شریفی، ۱۳۸۳) در الگوی سه مرحله‌ای تدریس، جایگاه ارزشیابی و ارتباط آن با فرآیند تدریس را مشخص کرده است.

بر اساس این الگو، ارزشیابی به صورت مستمر، همراه تدریس است. در این الگو، به ارزشیابی، به عنوان بخشی از تجربه‌ها و فعالیتهای یادگیری توجه می‌شود. در مرحله اول، نقش ارزشیابی در تعیین سطح آمادگی فراگیران تبلور پیدا می‌کند. در این مرحله، از ارزشیابی تشخیصی استفاده می‌شود. در مرحله دوم، نقاط قوت و ضعف فراگیران از طریق ارزشیابی شناسایی می‌شود و بر اساس نتایج این ارزشیابی به آنها بازخورد داده می‌شود. در مرحله سوم میزان تحقق اهداف آموزشی ارزشیابی و بازخوردهای مناسبی برای افراد فراهم می‌شود. سنجش اثربخشی مواد آموزشی و روشهای تدریس نیز در این مرحله، مستلزم انجام دادن ارزشیابی است.

اگر قرار است پرورش یادگیرندگان مادام‌العمر در دانشگاهها تحقق یابد، بخشی از زمینه‌های تحقق آن را باید در شیوه‌های ارزشیابی جستجو کرد. برای پرورش دانشجویانی که در پایان دوره دانشجویی خود یادگیرنده مادام‌العمر شوند، روشهای ارزشیابی مناسب روشهایی است که ویژگیهای زیر را داشته باشد: از ارزشیابی تکوینی و پایانی توأم با یکدیگر و از شیوه‌های متنوع و مناسب آزمون استفاده شود و با استفاده از ارزشیابی خود و ارزشیابی همتا بازخورد مداوم و فوری ارائه شود (کریمی و همکاران، ۱۳۸۴).

هدف این مقاله در گام اول، تعیین شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان

1. continuing evaluation

2. Lefrancois

در دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی از دیدگاه استادان نمونه‌کشوری است. در ادامه، درصد تعیین میزان تحقق این شاخص‌ها در عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان است. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ دو سؤال زیر است:

- ۱- استادان نمونه‌کشوری دانشگاههای اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان درباره ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان چه دیدگاههایی دارند؟
- ۲- اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان برحسب دانشکده، مرتبه علمی و سابقه تدریس تا چه میزان شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان را به کار می‌بندند؟

روش تحقیق

نوع تحقیق: پژوهش حاضر کاربردی و توصیفی-تحلیلی است. از جهتی دیگر، به علت استفاده شدن از روش کمی-کیفی در این پژوهش، این پژوهش از نوع ترکیبی^۱ است (گال و بورگ^۲، و گال، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۲).

جامعه آماری: بخشی از جامعه آماری این پژوهش، استادان نمونه‌کشوری^۳ دانشگاههای اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان هستند. جامعه دیگر، کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان هستند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۴ تعداد آنها ۳۹۵ نفر بوده است.^۴ تعداد ۱۲۴۵ دانشجوی سالهای سوم و چهارم مقطع کارشناسی که عملکرد تدریس اعضای هیأت علمی نمونه پژوهشی را در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۸۳-۸۴ ارزیابی کرده‌اند بخش دیگری از جامعه پژوهش هستند.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: در این پژوهش، برای انتخاب استادان نمونه‌کشوری از

1. mixed methods research

2. Gall & Borg

۳. استادان نمونه‌کشوری آن دسته از اعضای هیأت علمی هستند که به دلایل داشتن پژوهشهای زیاد، تدریس با کیفیت و ارائه خدمات علمی، اجرایی، از طرف کمیته اعطای نشان دانشگاه محل خدمت، به عنوان استاد نمونه انتخاب شده‌اند. علاوه بر آن، پس از معرفی این افراد به وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری یا بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، از میان معرفی‌شدگان سراسر کشور به عنوان استاد نمونه‌کشوری انتخاب شده‌اند.

۴. چون دانشکده فنی مهندسی در این پژوهش شرکت نکرده است، لذا تعداد جامعه آماری پژوهش بدون احتساب تعداد اعضای هیأت علمی این دانشکده است.

روش هدفمند استفاده شده است. این روش نوعی نمونه‌گیری را به کار می‌برد که در آن مواردی انتخاب می‌شوند، که از لحاظ هدفهای تحقیق اطلاعات غنی دارند. (گال، بورگ و گال، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۲). تعداد کل این افراد که همه مرتبه استادی دارند در سه دانشگاه مورد نظر ۲۰ نفر است که با پی‌گیریهای فراوان با ۱۵ نفر آنها مصاحبه شده است. از این تعداد، ۸ نفر استاد دانشگاه اصفهان، ۴ نفر استاد دانشگاه صنعتی اصفهان و ۳ نفر استاد دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بوده‌اند.

به منظور تعیین حجم نمونه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است. در این راستا، ابتدا از طریق مطالعه مقدماتی، واریانس جامعه محاسبه شد. سپس، با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه تعداد ۵۸ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد که پس از پی‌گیریهای بسیار، ۵۲ نفر از آنها در پژوهش شرکت کردند و پرسشنامه‌ها توسط دانشجویان یکی از کلاسهای دروس نظری آنها تکمیل شد، که به صورت تصادفی انتخاب شد. نکته جالب توجه در این مرحله، انتخاب کلاسهایی بود که دانشجویان سالهای سوم و چهارم مقطع کارشناسی در آن حضور داشته باشند. انتخاب این گروه از دانشجویان به این دلیل انجام شد، که دانشجویان سالهای سوم و چهارم ضمن آنکه پژوهش را جدی تلقی می‌کنند به دلیل شناخت خوبی که نسبت به اعضای هیأت علمی دارند نظرات اعتمادپذیرتری ارائه می‌کنند.

به این منظور، متناسب با حجم دانشکده‌ها، از دانشکده علوم ۱۵ عضو هیأت علمی، از ادبیات و علوم انسانی ۱۲، از علوم‌اداری و اقتصاد ۱۰، از علوم تربیتی و روانشناسی ۷، از زبانهای خارجی ۶ و از دانشکده تربیت‌بدنی ۲ عضو هیأت علمی در نمونه جای گرفتند. از مجموع اعضای هیأت علمی ۱۹ نفر مربی، ۲۲ نفر استادیار، ۸ نفر دانشیار و ۳ نفر مرتبه استادی داشتند. همچنین ۱۶ نفر از آنها سابقه تدریس ۱۰-۱ سال، ۲۳ نفر سابقه تدریس ۲۰-۱۱ سال و ۱۳ نفر سابقه تدریس ۲۱ سال و بالاتر داشتند. تعداد اعضای هیأت علمی گروه نمونه برحسب مرتبه علمی و سابقه تدریس، با تعداد کل آنها در دانشگاه همخوانی دارد.

ابزار اندازه‌گیری: در این پژوهش، از دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه استفاده شده است که به اختصار توضیحاتی پیرامون آنها ارائه می‌شود.

الف) مصاحبه: یکی از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش، مصاحبه است. برای

انجام دادن مصاحبه پس از تهیه فهرست اسامی استادان نمونه‌کشوری دانشگاه‌های اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان، از طریق ارسال نامه، از آنها برای شرکت در پژوهش دعوت به عمل آمد. پس از پی‌گیریهای مکاتبه‌ای و حضوری و تعیین زمان و مکان مصاحبه، پژوهشگر با مراجعه به محل مصاحبه، به صورت فردی و به روش نیمه‌ساختاریافته^۱ درباره شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان با استادان مصاحبه کرد. متن مصاحبه‌ها با کسب اجازه از استادان ضبط و پس از پیاده شدن به صورت مکتوب برای آنها ارسال شد. این کار به منظور افزایش اعتبار مصاحبه‌ها انجام شد. پس از نهایی شدن مصاحبه‌ها، اطلاعات با استفاده از روش مقوله‌بندی تجزیه و تحلیل شد.

ب) پرسشنامه: با توجه به اینکه درخصوص موضوع این پژوهش، پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت، پژوهشگر پرسشنامه‌ای تدوین کرد. برای ساختن پرسشنامه، شاخص‌های بیان شده توسط استادان نمونه‌کشوری استخراج شد. همچنین متون فارسی و انگلیسی مرتبط با تدریس اثربخش و پرسشنامه‌های مرتبط با موضوع، مطالعه و شاخص‌های آن استخراج شد. پس از طی یک فرآیند طولانی مدت برای شناسایی شاخص‌ها، با توجه به ماهیت تدریس در دانشگاه، شاخص‌ها در قالب پنج مقوله و ۴۴ گویه، بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شد. پس از بررسیهای بسیار و اعمال چندین باره اصلاحات علمی و ویرایشی، برای تعیین روایی، پرسشنامه به تعدادی از اعضای هیأت علمی رشته‌های مختلف دانشگاهی، ۱۲ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و تدریس و تعدادی از دانشجویان دکترا داده شد و از دیدگاه‌های اصلاحی آنها استفاده شد. ضریب پایایی کل پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵۵. و ضریب پایایی حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان که مورد بحث این مقاله است ۰/۸۱۷. برآورد شد. برای تکمیل پرسشنامه‌ها به تک تک کلاسها مراجعه شد و ضمن توجیه دانشجویان و بیان هدف پژوهش از آنها خواسته شد تا پرسشنامه را با دقت تکمیل کنند.

میزان اثربخشی تدریس اعضای هیأت علمی نیز پس از مشورتهای بسیار با متخصصان تدریس و با توجه به عنوان پژوهش که تدریس اثربخش است، در چهار سطح تعیین شد. بر

این اساس، عملکرد با میانگین کمتر از ۳/۵ در دسته پایین‌تر از اثربخش، عملکرد با میانگین ۴-۳/۶ در دسته تقریباً اثربخش، عملکرد با میانگین ۴/۵-۴/۱ در دسته اثربخش و عملکرد با میانگین ۵-۴/۶ در دسته کاملاً اثربخش قرار داده شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه، از روش مقوله‌بندی استفاده شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، از روشهای آمار توصیفی مانند میانگین، درصد، فراوانی و انحراف معیار و در سطح استنباطی از آزمونهای تک‌متغیره یا تک‌نمونه‌ای، t^2 هتلینگ و تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

همانگونه که ذکر شد هدف این مقاله پاسخ به دو سؤال است. سؤال اول با استفاده از یافته‌های کیفی (مصاحبه) و سؤال دوم با بهره‌گیری از یافته‌های کمی (پرسشنامه) پاسخ داده می‌شود. یافته‌های به دست آمده در دو بخش مجزا به شرح زیر ارائه می‌شود.

- سؤال اول: استادان نمونه‌کشوری دانشگاههای اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان درباره شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان چه دیدگاههایی دارند؟

پاسخهای استادان نمونه‌کشوری به این سؤال را می‌توان در چهار مقوله تعیین اهداف، معیارها و رویه‌های ارزشیابی؛ ارزشیابی مستمر؛ نوع سؤالهای ارزشیابی، چگونگی طراحی و نمره‌گذاری آنها؛ و اطمینان دادن به دانشجویان از نتایج ارزشیابی را به شرح زیر بررسی کرد:

الف) تعیین هدفها، معیارها و رویه‌های ارزشیابی

در این راستا نه نفر (۵۹/۹) از مصاحبه‌شوندگان به ضرورت تدوین اهداف، ملاکها و رویه‌های روشن در فرآیند ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان تأکید کرده‌اند. آنها معتقد هستند در ابتدای ترم باید ملاکها، اهداف و روشهای ارزشیابی به صورت روشن مشخص شود تا دانشجویان نسبت به چگونگی آن آگاهی کامل داشته باشند. یکی از استادان در رابطه با چارچوب تشکیل دهنده ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان اظهار می‌کنند:

ملاک‌های ارزشیابی باید به موارد متعدد تقسیم شود. بخشی باید به پاسخگویی سؤاها توسط دانشجو اختصاص یابد، یک بخش هم به کار تحقیقاتی که دانشجو انجام داده یا فعالیت‌های کلاسی او اختصاص داده شود. البته، میزان نمره برای هر یک از بخشها با خود استاد است. یک بخش هم سؤاهاى استنباطی را شامل است که میزان درک و فهم دانشجو را می‌سنجید. این سؤاها از موضوع‌های ارائه نشده [در درس] است، ولی با آنها ارتباط دارد. [علت آوردن اینگونه سؤاها این است که] سؤاهاى استنباطی در پیشرفت و خلاقیت دانشجو بسیار مهم است و فرآیند تولید علم را می‌توان با اینگونه سؤاها توسعه داد (فرد شماره ۸، خردادماه ۸۳).

استاد دیگری به ضرورت تقسیم نمره دانشجو به موارد متعدد اشاره کرد و می‌گوید هر چه نمره دانشجویان به موارد بیشتری تقسیم شود، دقیق‌تر و صحیح‌تر است، چرا که می‌توان ابعاد مختلفی را پوشش داد (فرد شماره ۱۱، خردادماه ۸۳). در حالیکه اکثر استادان معیارهای ارزشیابی را امتحان پایان ترم، میان ترم، کوئیزها و تکالیف درسی دانشجویان می‌دانند یکی از استادان مدرس در یکی از رشته‌های علوم پایه بیان می‌کند شخصاً با امتحان میان ترم موافق نیستم چراکه دانشجو به لحاظ ذهنی درگیر امتحان می‌شود و به هیچ درس دیگری توجه نمی‌کند. از آنجا که امتحانهای میان ترم بعضاً تا پایان ترم ادامه دارد، لذا دانشجو فقط به فکر امتحان است. در صورت امکان مناسب است امتحان میان ترم حذف و ارزشیابی مستمر جایگزین آن شود. روش دیگر آن است که برای امتحانهای میان ترم زمان مشخص و وقت مطالعه آزاد در نظر گرفته شود تا دانشجو بر امتحانها تمرکز داشته باشد (فرد شماره ۴، خردادماه ۸۳).

در مجموع، استادان صاحب نظر در رابطه با این مقوله معتقد هستند که باید حدود و ثغور ارزشیابی، اهداف و شیوه آن برای دانشجویان به صورت صریح ذکر شود. اکثر استادان معتقد هستند فرآیند ارزشیابی باید مشتمل بر امتحان میان ترم، پایان ترم، کوئیزها و تکالیف کلاسی باشد.

ب) ارزشیابی مستمر

در این راستا هشت نفر (۵۳/۲) از استادان بر ضرورت به کارگیری الگوی ارزشیابی مستمر در سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان تأکید کرده‌اند. یکی از استادان در تشریح ارزشیابی

مستمر اظهار می‌کند این نوع ارزشیابی الگوی مناسبی است و به معنای ارزشیابی در تمام جلسه‌ها است. نتیجه این شیوه ارزشیابی آن است که دانشجو باید در تمام جلسه‌ها آماده پاسخگویی باشد. در این روش ارزشیابی، دانشجو به صورت مداوم در کلاس مشارکت دارد و لذا فراموشی مطالب به حداقل می‌رسد. یکی دیگر از نتایج این نوع ارزشیابی آن است که می‌توان استعدادهای قویتر کلاس را شناسایی کرد و با آنها کار علمی بیشتری انجام داد (فرد شماره ۴، خردادماه ۸۳). استاد دیگری به ضعف ناشی از تکیه بر یک یا دو امتحان برای ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان اشاره کرده و معتقد است در طی ترم باید امتحان‌های متعددی برگزار شود چرا که با یک یا دو امتحان نمی‌توان دانشجو را شناخت. لذا ارزشیابی مستمر الگوی بسیار مناسبی است (فرد شماره ۷، خردادماه ۸۳). در همین راستا یکی از مصاحبه‌شوندگان به مزیت ارزشیابی مستمر اشاره کرده و می‌گوید من بدان جهت از روش ارزشیابی مستمر استفاده می‌کنم که این روش بر دانشجو محوری مبتنی است، هرچه دانشجو فعالیت بیشتری انجام دهد نمره بالاتری خواهد گرفت و ارزشیابی پایان ترم فقط یک چهارم نمره را در بر خواهد داشت (فرد شماره ۳، خردادماه ۸۳).

تعدادی از استادان ضمن تأکید بر مفید بودن ارزشیابی مستمر به مشکلاتی اشاره کرده‌اند که در راستای به کارگیری این روش وجود دارد. یکی از استادان می‌گوید ارزشیابی دانشجو در طی ترم مقداری مشکل است چرا که در ارائه مطالب و ترجمه‌ها نمی‌توان با اطمینان قضاوت کرد که خود دانشجو این کارها را انجام داده است. همچنین، بعضی از دانشجویان با آنکه فوق العاده با سواد هستند، ولی دوست ندارند خود را در کلاس نشان دهند، لذا ارزشیابی مستمر مشکل است (فرد شماره ۹، خردادماه ۸۳). یکی از استادان ابعاد مختلف ارزشیابی مستمر را تحلیل می‌کند و می‌گوید: در ارزشیابی مجموعه‌ای از مسائل نظری وجود دارد و یک سری مسائل در عمل مطرح می‌شود. ارزشیابی مستمر بسیار مناسب است چون دانشجو را در طی ترم به فعالیت وا می‌دارد تا اینکه بخواهد در آخر ترم مطالعه کند، اما انجام دادن ارزشیابی مستمر به لحاظ عملی مقداری مشکل است. من معتقد هستم ترکیبی از این دو شیوه مناسب است. به همین دلیل امتحان میان ترم و پایان ترم برگزار می‌کنم ضمن مشخص کردن یک مجموعه تکالیف در طول ترم برای دانشجویان و بارم هر یک از این موارد را هم تعیین می‌کنم (فرد شماره ۱۲، خردادماه ۸۳).

از نظر استادان، ارزشیابی مستمر برای ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان الگوی

مناسبی است. از فواید این الگو آمادگی مداوم دانشجویان، انباشته نشدن درسها برای امتحان پایان ترم، تشخیص دانشجویان مستعد و تأکید بر دانشجو محوری است. بعضی از استادان هم به دلایلی چون جمعیت بالای برخی از کلاسها، مشخص نبودن اینکه دانشجو تکالیف را خود انجام داده است یا خیر و تمایل نداشتن بعضی از دانشجویان به نشان دادن تواناییهای علمی خود در کلاس، اجرای این شیوه ارزشیابی را مشکل دانسته‌اند.

ج) نوع سؤالهای ارزشیابی، چگونگی طراحی و نمره‌گذاری آنها

در رابطه با ماهیت سؤالهای مورد استفاده در ارزشیابی و چگونگی طراحی آن بعضی از استادان اظهار نظر کرده‌اند. توجه تعدادی از استادان به این مقوله بیانگر اهمیت نقش سؤالها در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان است. یکی از استادان به ضرورت انطباق سؤالهای تدوین شده با طرح درس از پیش تعیین شده اشاره کرده و معتقد است سؤالها باید بر اساس طرح درس پیش‌بینی شده طراحی شود. در طرح درس بعضی از موضوعها پیش‌بینی شده است که دانشجو باید آنها را یاد بگیرد (دانش)، بعضی مطالب را باید بفهمد (درک و فهم) و برخی موضوعها وجود دارد که باید تجزیه و تحلیل کند. طبیعی است که این موارد باید در قالب سؤالهای امتحانی گنجانده شود (فرد شماره ۳، خردادماه ۸۳). دو نفر از استادان معتقد هستند یکی از نکاتی که باید در تدوین سؤالها مورد توجه استاد واقع شود سطح علمی دانشجویان کلاس است، به گونه‌ای که سطح علمی تمامی دانشجویان کلاس باید در ارزشیابی مورد توجه واقع شود (افراد شماره ۷ و ۲، خردادماه ۸۳). یکی از مصاحبه‌شوندگان بر طرح سؤالهای نسبتاً زیاد در امتحانها تأکید کرده و می‌گوید توجه من آن است که در امتحان باید تمام مطالب تدریس شده پوشش داده شود چرا که ممکن است دانشجویی فصلی از کتاب را مطالعه نکرده باشد لذا سؤالها باید از فصول مختلف کتاب انتخاب شود تا حق کسی ضایع نشود (فرد شماره ۴، خردادماه ۸۳).

بعضی از استادان با اشاره به نوع سؤالها معتقد هستند امتحاناتی که در سطح دانشگاه برگزار می‌شود نباید صرفاً سؤالهای چهار گزینه‌ای را شامل باشد چرا که سؤالهای تشریحی بسیار مهم است و حداقل باید از ترکیبی از این دو شیوه استفاده شود (فرد شماره ۵، خردادماه ۸۳). در همین راستا استادی می‌گوید من به سؤالهای حفظی اعتقاد ندارم لکن بالاخره دانشجو

باید مطالب پایه و ضروری را بداند، بیشتر سؤالهای امتحانهایی که برگزار می‌کنم استنباطی و فهمیدنی است و سعی من بر شناخت میزان درک و فهم دانشجویست (فرد شماره ۷، خردادماه ۸۳). یکی از استادان به ضعف سؤالهای چند گزینه‌ای اشاره کرده و می‌گوید:

اعتبار اینگونه سؤالها برای سنجش سطوح پایین یادگیری خوب است، ولی در یادگیری عمیق چندان معتبر نیست. مثلاً اگر بخواهید عمق اطلاعات یک دانشجو و قدرت حل مسأله او را بسنجید با سؤالهای چند گزینه‌ای مشکل است و باید روشهای دیگر ارزشیابی را انتخاب کرد. نظام ارزشیابی دانشگاههایی که مبتنی بر سؤالهای چند گزینه‌ای است به استاد فرصت نمی‌دهد که بتواند سطوح بالای یادگیری را بسنجد و باید این رویه اصلاح شود (فرد شماره ۱۳، تیرماه ۸۳).

یکی از استادان ضمن توجه به نوع سؤالها و اهمیت آن، معتقد است سؤالهای ارزشیابی باید به دقت تصحیح شود. حداقل در حوزه‌های علوم پایه می‌توان ملاکهای عینی برای تصحیح سؤالها به کار برد. با وجود این، شاید در رشته‌های علوم انسانی کاربرد ملاکهای عینی برای تصحیح سؤالها مشکلتر باشد (فرد شماره ۱، اسفندماه ۸۲). یکی از استادان نیز به جنبه‌های اخلاقی انجام دادن ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان اشاره می‌کند و بر این نکته صحه گذارده است که ارزشیابی استاد از عملکرد تحصیلی دانشجویان یک فعالیت انسانی و اخلاقی است، لذا باید کاملاً مستقل از فرد مورد ارزشیابی شده انجام شود (فرد شماره ۱۴، تیرماه ۸۳). در رابطه با چگونگی سؤالهای ارزشیابی، استادان بر نکاتی چون، ضرورت انطباق سؤالها با اهداف تعیین شده در طرح درس، توجه به سطح علمی کلاس در تدوین سؤالهای ارزشیابی، پوشش دادن تمامی مطالب تدریس شده در طراحی سؤالها، تأکید نکردن افراطی بر سؤالهای چندگزینه‌ای، تصحیح دقیق سؤالها و تلقی ارزشیابی به عنوان یک عمل اخلاقی و انسانی تأکید کرده‌اند.

د) ارائه بازخورد و اطمینان دادن به دانشجویان از نتایج ارزشیابی

نه نفر (۵۹/۹) از استادان مصاحبه شونده معتقد هستند استاد باید در قبال ارزشیابی به عمل آمده از عملکرد تحصیلی دانشجویان پاسخگو باشد و آنها را از درستی نتایج ارزشیابی مطمئن کند. یکی از استادان می‌گوید یکی از وظایف استاد در رابطه با ارزشیابی، مطمئن کردن دانشجو از صحت نتیجه امتحان است. در گذشته این فرصت وجود داشت که استاد امتحانهایی را به صورت

غیر رسمی برگزار کند و برگه‌های این امتحانها را به دانشجویان برگرداند تا دانشجویان نسبت به چگونگی ارزشیابی، نتیجه آن و اشکالات علمی خود آگاهی یابند (فرد شماره ۵، خردادماه ۸۳). در همین راستا، مصاحبه شونده دیگری به این نکته اشاره کرده است که نمره دانشجوی حق اوست، بنابراین، موافق نیستم که دانشجو نتواند درباره نمره خود صحبت کند. لذا باید این حق را به دانشجو داد تا در مواردی که نسبت به نمره خود سؤالی دارد مراجعه کرده و حق دیدن برگه خود را داشته باشد. تعدادی از استادان به ضرورت توجه به انتقادات یا سؤالهای دانشجویان در رابطه با نتایج ارزشیابی اشاره می‌کنند و معتقد هستند دانشجو باید قانع شود که نتیجه ارزشیابی نمره واقعی اوست و حقی از او ضایع نشده است. لذا بر مواردی چون مشاهده برگه امتحانی توسط دانشجویان و بررسی اعتراضهای آنها تأکید کرده‌اند.

در حالیکه اکثر استادان بر ارائه برگه امتحانی به دانشجویان در صورت داشتن اعتراض نسبت به نمره خود تأکید کرده‌اند یکی از استادان می‌گوید من به دانشجو برگه نشان نمی‌دهم چون اینکار دلایلی برای چانه‌زنی دانشجو را فراهم می‌کند. البته، به اعتراضهای مکتوب دانشجویان رسیدگی می‌کنم و در صورتیکه دانشجو قانع نشود باید طبق مقررات به مدیر گروه مراجعه کند تا برگه او توسط متخصص دیگری بررسی شود (فرد شماره ۱، اسفندماه ۸۳). یکی از استادان به نکته ظریف نهفته در اعتراضهای بعضی از دانشجویان اشاره کرده و می‌گوید بعضاً عوامل و شرایط مختلفی وجود دارد که بسیار تأثیر گذار است. بعضی وقتها عوامل بیرونی باعث می‌شود تا دانشجو نسبت به نمره خود اعتراض داشته باشد، به این معنا که آنها به دنبال حل مسأله افتادن از درس یا رفع مشروطی هستند (فرد شماره ۶، خردادماه ۸۳). در مجموع، استادان به یکی از مباحث اخلاقی مستتر در مفهوم ارزشیابی یعنی در نظر گرفتن اعتراضها و حقوق دانشجویان در رابطه با نتایج ارزشیابی تأکید کرده‌اند.

• سؤال دوم: اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان برحسب دانشکده، مرتبه علمی و سابقه تدریس تا چه میزان شاخص‌های مرتبط با ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان را به کار می‌بندند؟

سؤالهای مرتبط با حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان ۷ مورد است که خلاصه آن همراه با پاسخهای داده شده در جدول ۱ ارائه شده است. بر اساس یافته‌های جدول ۱، بیشترین درصد گزینه‌های زیاد و بسیار زیاد مربوط به

سؤالهای ۲ «توانایی طرح سؤال‌هایی در کلاس که پاسخگویی به آنها مستلزم کنکاش، تأمل و تفکر باشد» با ۶۲/۸ درصد ($M=۳/۸۱$)، سؤال ۳ «استفاده از سؤال‌های استنباطی و باز پاسخ در ارزشیابیها» با ۵۷/۴ درصد ($M=۳/۷۱$) و سؤال ۱ «جلب موافقت نسبی دانشجویان درباره نحوه و ملاکهای مورد استفاده در ارزشیابی مستمر، میان ترم و پایان ترم» با ۵۸/۴ درصد ($M=۳/۶۹$) اختصاص دارد. کمترین درصد نیز به سؤال ۷ «استفاده از ارزشیابی مستمر و اکتفاء نکردن به ارزشیابی پایان ترم» با ۴۲ درصد ($M=۳/۲۱$) و سؤال ۶ «اظهار نظر استاد درباره کیفیت تکالیف دانشجویان و ارزشیابیهای کلاسی» با ۴۷/۹ درصد ($M=۳/۴۸$) مربوط بوده است. میانگین کل حیطه ۳/۵۳ و واریانس آن ۰/۸۵۳ است.

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد پاسخهای دانشجویان به سؤالهای حیطه ارزشیابی از عملکرد

تحصیلی دانشجویان

| انحراف معیار | میانگین | جمع درصد گزینه‌های زیاد و بسیار زیاد | بسیار زیاد | زیاد | تا حدودی | کم | بسیار کم | طیف موارد | |
|--------------|---------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---|---|
| | | | | | | | | توجه به نظرات دانشجویان در ارزشیابی | ۱ |
| ۱/۰۳ | ۳/۶۹ | ۵۸/۴ | ۲۸۸ ۲۳/۱ | ۴۴۰ ۳۵۳ | ۳۳۳ ۲۶/۷ | ۸۹ ۷/۱ | ۴۵ ۳/۶ | توجه به نظرات دانشجویان در ارزشیابی | ۱ |
| ۱/۰۶ | ۳/۸۱ | ۶۲/۸ | ۳۵۳ ۲۸/۴ | ۴۲۸ ۳۴/۴ | ۳۱۶ ۲۵/۴ | ۷۵ ۶ | ۴۰ ۳/۲ | طرح سؤال‌هایی که مستلزم تفکر است | ۲ |
| ۱/۰۳ | ۳/۷۱ | ۵۷/۴ | ۳۰۸ ۲۴/۷ | ۴۰۷ ۳۲/۷ | ۳۳۹ ۲۷/۲ | ۹۲ ۷/۴ | ۳۷ ۳ | طرح سؤال‌هایی استنباطی و باز پاسخ | ۳ |
| ۱/۰۲ | ۳/۶۶ | ۵۵/۶ | ۲۷۰ ۲۱/۷ | ۴۲۲ ۳۳/۹ | ۳۳۶ ۲۷ | ۱۰۳ ۸/۳ | ۳۷ ۳ | توجه به سطح علمی کلاس در ارزشیابی | ۴ |
| ۱/۱۵ | ۳/۵۸ | ۵۳/۹ | ۲۹۰ ۲۳/۳ | ۳۸۱ ۳۰/۶ | ۲۹۶ ۲۳/۸ | ۱۳۱ ۱۰/۵ | ۷۲ ۵/۸ | تشویق دانشجویان به بیان برداشت خود از سؤال‌ها | ۵ |
| ۱/۱۱ | ۳/۴۸ | ۴۷/۹ | ۲۳۳ ۱۸/۷ | ۳۶۴ ۲۹/۲ | ۳۵۶ ۲۸/۶ | ۱۲۶ ۱۰/۱ | ۷۰ ۵/۶ | اظهار نظر راجع به تکالیف و نتایج ارزشیابی دانشجویان | ۶ |
| ۱/۲۹ | ۳/۲۱ | ۴۲ | ۲۴۱ ۱۹/۴ | ۲۸۱ ۲۲/۶ | ۳۰۵ ۲۴/۵ | ۲۰۷ ۱۶/۶ | ۱۴۸ ۱۱/۹ | استفاده از ارزشیابی مستمر | ۷ |
| ۰/۸۵۳ | ۳/۵۳ | | | | | | | میانگین | |

همانطور که گفته شد به منظور تعیین میزان توجه اعضای هیأت علمی به شاخص‌های تدریس اثربخش، پس از مشورتهای بسیار با متخصصان و با توجه به عنوان پژوهش که تدریس اثربخش است، اثربخشی تدریس در چهار سطح تعریف شد (جدول ۲). جایگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان برحسب کیفیت عملکرد در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان در جدول ۲ ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول ۲ از مجموع اعضای هیأت علمی، ۲۲ نفر (۴۲/۳ درصد) در دسته پایین‌تر از اثربخش، ۲۵ نفر (۴۸/۱ درصد) در دسته تقریباً اثربخش و ۵ نفر (۹/۶ درصد) در دسته اثربخش قرار گرفته‌اند.

جدول ۲: تعیین میزان توجه اعضای هیأت علمی به شاخص‌های تدریس اثربخش در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان

| درصد | فراوانی | معیار اثربخشی |
|------|---------|-------------------------------------|
| ۴۲/۳ | ۲۲ | پایین‌تر از اثربخش (۳/۵ و پایین‌تر) |
| ۴۸/۱ | ۲۵ | تقریباً اثربخش (۴-۳/۶) |
| ۹/۶ | ۵ | اثربخش (۴/۱-۴/۵) |
| ۰ | ۰ | کاملاً اثربخش (۴/۶-۵) |
| ۱۰۰ | ۵۲ | جمع |

به منظور به دست آوردن فهم و درک دقیق‌تر، عملکرد اعضای هیأت علمی بر مبنای سه متغیر دانشکده، مرتبه علمی و سابقه تدریس، بررسی شده که نتایج آن در جدولهای ۳، ۴ و ۵ ارائه می‌شود.

یافته‌های جدول ۳، عملکرد اعضای هیأت علمی را برحسب دانشکده نشان می‌دهد. میانگین کل دانشکده‌ها نشان می‌دهد که دانشکده ادبیات و علوم انسانی و تربیت بدنی با نمره ۳/۸۵ و ۳/۸۴ بالاترین میانگین و دانشکده علوم اداری و اقتصاد با نمره ۳/۲۵ پایین‌ترین میانگین را دارند. از آنجا که F مشاهده شده در سطح $P \leq 0.05$ معنادار نبوده است. بنابراین، در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان بین دانشکده‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد. با وجود این، عملکرد اعضای هیأت علمی برحسب متغیر دانشکده در سؤال ۱

«توجه به نظرهای منطقی دانشجویان در ارزشیابی»، سؤال ۵ «تشویق دانشجویان به بیان برداشت خود از سؤال‌ها»، سؤال ۶ «اظهار نظر راجع به تکالیف و نتایج ارزشیابی دانشجویان» و سؤال ۷ «استفاده از ارزشیابی مستمر» معنادار بوده است.

جدول ۳: آزمون معناداری تفاوت میانگین نمره اعضای هیأت علمی در حیطه ارزشیابی از عملکرد

تحصیلی دانشجویان بر حسب دانشکده

| Power | Eta | Sig | F | تربیت بدنی | | زبانهای خارجی | | علوم تربیتی | | علوم اداری و اقتصاد | | ادبیات و علوم انسانی | | علوم | |
|-------|------|------|------|------------|------|---------------|------|-------------|------|---------------------|------|----------------------|------|------|------|
| | | | | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M |
| .۶۰۳ | .۳۳۳ | .۰۹۱ | ۲/۱۹ | .۱۱۳ | ۳/۸۴ | .۷۶۸ | ۳/۶۴ | .۴۷۹ | ۳/۳۶ | .۵۳۲ | ۳/۲۵ | .۲۷۱ | ۳/۸۵ | .۳۸۷ | ۳/۴۷ |

یافته‌های جدول ۴، عملکرد اعضای هیأت علمی را برحسب مرتبه علمی نشان می‌دهد. میانگین کل اعضای هیأت علمی نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی دارای مرتبه استادیاری با میانگین ۳/۶۶ بالاترین و افراد دارای مرتبه علمی مربی با میانگین ۳/۳۹ پایین‌تری داشتند. از آنجا که F مشاهده شده در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نبوده است. بنابراین، بین شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان و مرتبه اعضای هیأت علمی تفاوت معناداری وجود ندارد. در تک تک سؤالهای این حیطه نیز تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

جدول ۴: آزمون تفاوت معناداری میانگین نمره اعضای هیأت علمی در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان بر حسب مرتبه علمی

| Power | Eta | Sig | F | دانشیار و استاد (n=۱۱) | | استادیار (n=۲۲) | | مریی (n=۱۹) | |
|-------|------|------|------|------------------------|------|-----------------|------|-------------|------|
| | | | | SD | M | SD | M | SD | M |
| .۱۸۶ | .۰۷۶ | .۴۲۰ | .۹۰۳ | .۲۷۸ | ۳/۵۱ | .۵۳۷ | ۳/۶۶ | .۵۱۹ | ۳/۳۹ |

یافته‌های جدول ۵، عملکرد اعضای هیأت علمی را برحسب سابقه تدریس نشان می‌دهد. میانگین کل نمره عملکرد اعضای هیأت علمی با سوابق مختلف تدریس نشان می‌دهد که اعضای هیأت علمی با سابقه تدریس ۱۰-۱ سال با میانگین ۳/۷۹ بالاترین و افراد با سابقه تدریس ۲۰-۱۱ سال با میانگین ۳/۴۱ پایین‌ترین میانگین را دارند. از آنجا که F مشاهده شده در سطح $P \leq ۰/۰۵$ معنادار بوده است. بنابراین، عملکرد اعضای هیأت علمی برحسب سابقه تدریس در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان مبین تفاوتی معنادار است. علاوه بر آن، در بین مجموع سؤالات نیز عملکرد اعضای هیأت علمی در سؤالات ۶ «اظهار نظر راجع به تکالیف و نتایج ارزشیابی دانشجویان» و سؤال ۷ «استفاده از ارزشیابی مستمر» معنادار بوده است.

جدول ۵: آزمون معناداری تفاوت میانگین نمره اعضای هیأت علمی در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان برحسب سابقه تدریس

| Power | Eta | Sig | F | ۲۱ سال و بالاتر (n=۱۳) | | ۱۱-۲۰ سال (n=۲۳) | | ۱-۱۰ سال (n=۱۶) | |
|-------|------|------|------|------------------------|------|------------------|------|-----------------|------|
| | | | | SD | M | SD | M | SD | M |
| .۷۴۹ | .۳۰۷ | .۰۱۸ | ۴/۸۸ | .۳۹۵ | ۳/۵۰ | .۵۶۵ | ۳/۴۱ | .۳۶۷ | ۳/۷۹ |

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان مبین نکته‌های مختلفی است. تعریف چارچوبی عینی و روشن از چگونگی ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان، یکی از نکته‌های مهم و نقطه

آغاز طراحی یک نظام ارزشیابی مناسب است. گسترش مصادیق مورد توجه در ارزشیابی به گونه‌ای که به موارد مختلفی به عنوان ملاک ارزشیابی توجه شود برای یک ارزشیابی اثربخش ضرورت دارد. توجه به نظرهای ارائه شده نشان می‌دهد که ارزشیابی باید از امتحان پایان ترم، کوئیزها و تکالیف کلاسی تشکیل شود. البته، دانشجو باید از آغاز ترم بداند که به چه مواردی در چارچوب ارزشیابی از عملکرد تحصیلی توجه می‌شود. در راستای تبیین الگویی مطلوب برای ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌توان به الگوی ارزشیابی مستمر توجه کرد. از نتایج و فواید مهمی که بر این روش ارزشیابی مترتب است می‌توان به آمادگی مداوم دانشجو برای پاسخگویی، کاهش نسبت فراموشی مطالب توسط دانشجویان، شناسایی استعدادها و قوی کلاس و سرمایه‌گذاری برای پیشرفت آنها و مستتر بودن ایده دانشجو محوری در این روش اشاره کرد.

به رغم مطلوبیت و آثار ارزشمند این الگو محدودیتهایی که در راستای به کارگیری این الگو وجود دارد نیز تأمل‌پذیر است. یک بخش از محدودیتها جنبه عملی دارد و بخش دیگر به جنبه‌های شخصیتی دانشجویان باز می‌گردد. به عنوان نمونه، بعضی از دانشجویان به لحاظ شخصیتی مایل نیستند در کلاس مشارکت داشته باشند و در پرسش و پاسخ شرکت کنند در حالیکه ممکن است بسیار با سواد باشند. به رغم برخی مسائل جزئی که البته، حل شدنی است الگوی ارزشیابی مستمر بسیار مطلوب است. سؤالهای آزمون نیز یکی از ابعاد مهمی است که باید در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان به آن توجه کرد مورد نظر واقع شود. این اهمیت به ویژه در رشته‌هایی به وضوح احساس می‌شود، که جهت‌گیری نظری در آنها بیشتر است. در این راستا، بازناندیشی جدی درباره میزان و چگونگی کاربرد سؤالهای چند گزینه‌ای ضرورت دارد. بر عکس تأکید جدی بر استفاده از سؤالهای استنباطی و باز پاسخ به دلیل رسالت این سؤالها در تولید علم و تفکر اهمیت خاصی دارد.

توجه به سطح علمی کلاس در انجام دادن ارزشیابی نیز از نکته‌های مهمی است که باید به آن توجه شود. علاوه بر نکته‌های فنی موجود در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان، باید به جنبه‌های اخلاقی نیز عنایت کرد. به عبارت روشن‌تر، ارزشیابی به میزان فعالیتی علمی بودن فعالیتی اخلاقی نیز هست. لذا از یک سو باید مستقل از فرد ارزشیابی شونده انجام شود و از سوی دیگر باید در قبال نتایج حاصل از ارزشیابی نسبت به دانشجویان پاسخگو بود.

نظریه‌های استادان، ناظر بر پذیرش حق دانشجوی در اعتراض یا توضیح خواستن در فرآیند ارزشیابی از عملکرد تحصیلی است، اما نکته ظریفی نیز در این رابطه وجود دارد و آن عبارت است از اینکه برخی از اعتراض‌های دانشجویان نسبت به ارزشیابی نه به خاطر ایرادهای آنها به کیفیت، روند ارزشیابی یا مسائلی از این قبیل است، بلکه بیشتر برخاسته از بروز مشکلاتی چون مشروط شدن و تلاش برای گذراندن درس است.

جدولهای ۱ الی ۵ نشان دهنده وضعیت ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان در دانشگاه است. میانگین ۳/۵۳ برای کل حیطه (جدول ۱) نشان دهنده عملکرد در حد متوسط اعضای هیأت علمی است. در این حیطه بالاترین میانگین به سؤال ۲ «توانایی طرح سؤال‌هایی در کلاس که پاسخگویی به آنها مستلزم کنکاش، تأمل و تفکر است» اختصاص دارد. از جمله اهداف نظام آموزش عالی پرورش سطوح بالای تفکر و افزایش توانایی نقد، تحلیل و ارزشیابی دانشجویان است. بی‌شک توجه اعضای هیأت علمی به این سؤال‌ها ارزشمند است و در حصول این اهداف مؤثر است. همچنین، سؤال ۳ «استفاده از سؤال‌های استنباطی و باز پاسخ در ارزشیابیها» میانگین بالایی دارد. سؤال‌های باز پاسخ و استنباطی دانشجویان را بر آن می‌دارد تا از قدرت استدلال، با هم‌نگری و تحلیل خود استفاده کند و به سؤالها پاسخ دهد. بر اساس نظر توهی^۱ (۲۰۰۲) پاسخگویی به سؤال‌های باز پاسخ مستلزم آن است که دانشجو اطلاعات را بررسی، ترکیب و از استدلال روشنی استفاده کند و برای پاسخ خود به سؤال دلایل محکمی داشته باشد.

یکی از تأکیدهایی که در حال حاضر در رابطه با ارزشیابی و طرح سؤال‌های آزمون به ویژه در سطح آموزش عالی وجود دارد ضرورت بازنگری جدی در رابطه با چگونگی و میزان کاربرد سؤال‌های چند گزینه‌ای است. کسب نمره بالا توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه در به کارگیری سؤال‌های استنباطی و توأم با تفکر می‌تواند این پیام مثبت را داشته باشد که جهت‌گیری از سؤال‌های متکی به حافظه، به توجه بیشتر به سؤال‌هایی تغییر یافته، که پاسخگویی به آنها مستلزم تفکر و تدبر است.

سؤال ۱ «جلب موافقت نسبی دانشجویان درباره نحوه و ملاکهای مورد استفاده در

1. Toohey

ارزشیابی مستمر، میان ترم و پایان ترم» نیز از سؤالیهای دارای میانگین بالاست. توجه به نظرهای منطقی دانشجویان درباره ملاکها و معیارهای مورد استفاده در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی می‌تواند فایده‌های مختلفی داشته باشد. از جمله دانشجویان احساس می‌کنند که در تدوین نظام ارزشیابی به نظرهای آنها توجه شده است لذا خود را نسبت به آن متعهد احساس می‌کنند.

در مقابل، پایین‌ترین میانگین در سؤال ۷ «استفاده از ارزشیابی مستمر و اکتفاء نکردن به ارزشیابی پایان ترم» به دست آمده است. بی‌شک فقدان این الگو در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان تبعاتی چون، تشویق دانشجو به انباشت درسها برای پایان ترم، تأکید افراطی بر حافظه و به حاشیه راندن سبکهای تأملی و عمیق در مطالعه را به دنبال خواهد داشت. اهمیت ارزشیابی مستمر توسط لفرانکوویس (۱۹۹۱، به نقل از شریفی، ۱۳۸۳) خاطر نشان شده است که نشان دهنده همسو نبودن موضع او و نتیجه این پژوهش در سؤال مرتبط با ارزشیابی مستمر است.

سؤال ۶ «اظهار نظر راجع به تکالیف و نتایج ارزشیابی دانشجویان» نیز میانگین پایینی داشته است. ارائه بازخورد به دانشجویان می‌تواند در بهبود عملکرد آنها تأثیری مهم داشته باشد که این امر کمتر مورد توجه اعضای هیأت علمی واقع شده است. روزن‌شاین و استیون^۱ (۱۹۸۶، به نقل از روزن‌شاین، ۱۹۹۵) معتقد هستند از روش‌هایی که مدرسان اثربخش در تدریس به کار می‌گیرند، ارائه بازخوردهای منظم به فراگیران درباره کیفیت فعالیتهای آنها است. کناپر و کروپلی^۲ (۲۰۰۰) نیز ارائه بازخوردهای فوری به دانشجویان را از ویژگیهای تدریس مؤثر دانسته‌اند. نیکول و هاریسون^۳ (۲۰۰۳) در پاسخ به این سؤال که استاد خوب دانشگاه چه کسی است یکی از ویژگیهای استاد خوب دانشگاه را ارائه بازخورد به دانشجویان درباره کمیت و کیفیت فعالیتهای کلاسی آنها دانسته‌اند.

در دانشکده‌ها، اگرچه در حیطه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان، در دانشکده ادبیات و علوم انسانی و دانشکده تربیت بدنی بالاترین و دانشکده علوم اداری و اقتصاد

-
1. Rosenshine & Steven
 2. Knapper & Cropley
 3. Nicoll & Harrison

پایین‌ترین میانگین به دست آمده است، لیکن به علت مشاهده نشدن تفاوت معنادار بین عملکرد اعضای هیأت دانشکده‌های مختلف می‌توان قضاوت کرد که عملکرد اعضای هیأت علمی دانشکده‌های مختلف در این حیطة تقریباً همسان بوده است. در سطح مرتبه علمی با وجود آنکه استادیاران بالاترین و افراد با مرتبه مربی پایین‌ترین میانگین را به دست آورده‌اند، اما در این سطح نیز بین عملکرد اعضای هیأت علمی تفاوت معناداری وجود ندارد. در این حیطة، تفاوت معنادار در سطح سابقه تدریس مشاهده شده است به گونه‌ای که اعضای هیأت علمی با سابقه ۱۰-۱ سال نسبت به اعضای هیأت علمی با سابقه ۲۰-۱۱ سال عملکرد بهتری داشته‌اند.

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه کرد:

- ۱- از آنجا که نمره کل اعضای هیأت علمی در زمینه ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان در حد نمره متوسط است لذا باید برای بهبود سطح مهارت‌های اعضای هیأت علمی در این حیطة تلاش بیشتری انجام شود.
- ۲- با توجه به اینکه به رغم اهمیت ارزشیابی مستمر، اعضای هیأت علمی دانشگاه در این مهارت نمره نسبتاً کمی به دست آورده‌اند باید با توجه به اثرات مثبت آن، در راستای به کارگیری این شیوه ارزشیابی کوشش کنند.
- ۳- با عنایت به نقش مهم ارائه بازخورد به دانشجویان درباره نتایج ارزشیابی‌های کلاسی و کیفیت تکالیف انجام شده توسط آنها و تأثیر مثبت بازخورد در بهبود عملکرد دانشجویان، کسب مهارت‌های ارائه بازخورد و اعتقاد به اهمیت آن از سوی اعضای هیأت علمی ضرورت دارد.
- ۴- همزمان با تحولاتی که در بخش‌های مختلف قلمرو تدریس ایجاد می‌شود ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز به لحاظ ماهیت، روشها و کاربرد، دستخوش تحول و پیشرفت است. لذا باید برای بهبود و ارتقاء آن در سطح دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی تلاش کرد.

منابع

باقری، خسرو، (۱۳۸۵). ارزشیابی آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲، ۱-۲۳.

سیف، علی‌اکبر، (۱۳۷۱). اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران، آگاه .
 شریفی، حسن پاشا، (۱۳۸۳). سنجش عملکرد در فرآیند یاددهی- یادگیری، مندرج در: م. رضایی (پدیدآورنده) برنامه‌های درسی و روشهای تدریس- راهنمایی و مشاوره و سنجش و ارزشیابی، مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

شعبانی، حسن، (۱۳۷۷). مهارتهای آموزشی و پرورشی، تهران، سمت .
 صفوی، امان‌...، (۱۳۸۲). روشها، فنون و الگوهای تدریس، تهران، سمت.
 کریمی، صدیقه و همکاران، (۱۳۸۴). ارزیابی پیشرفت تحصیلی در دوره کارشناسی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر، در: علوم تربیتی (جمعی از مؤلفان)، تهران، سمت.
 کنن، رابرت و نیوبل، دیوید، (۱۳۸۵). راهنمای بهبود تدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، اصفهان، دانشگاه اصفهان و سمت.

گال، مردیت بورگ، والتر و گال، جوئیس، (۱۳۸۲). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران، سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

میلر، ویلیور و میلر، ماری، (۱۳۸۰). راهنمای تدریس در دانشگاهها، ترجمه ویدا میری، تهران، سمت.

Brown, S & Knight, P, (1994). *Assessing learners in higher education*, Londonm Kogan Page.

Brown, G, Bull, J, & Pendlebury, M, (1997). *Assessing student learning in higher education*, London, Routledge.

Eisner, E. W, (1994). *The educational imagination: On the design and*

- evaluation of school programs*, New York, Macmillan.
- Knapper, K & Cropley, A, (2000). *Lifelong learning in higher education*, London, Kogan Page.
- Nicoll, K & Harrison, R, (2003). Constructing the good teacher in higher education: The discursive work of student, *Journal of Studies in Continuing Education*, 25 (1), 23-25.
- Ramsden, P, (1988). (Ed.) *Improving learning: New perspective*, London, Routledge.
- Rosenshine, B, (1995). Advances in research on instruction, *Journal of Educational Research*, 88 (5), 262-268.
- Toohey, S, (2002). *Designing courses for higher education*, London, Open University
- Watkins, D & Hattie, J, (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary student, *Journal of Human Learning*, 4, 127-141.
- Worthen, B & Van Duse, L, M, (1995). Nature of evaluation, In: T. Husen & T. N. Postlethwaite, (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, England, Pergamon.