

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۳/۰۷

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۰۸/۱۵

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۸۹، دوره ۱ ششم، سال ۱۷-۲
شماره‌های ۳ و ۴، صص: ۲۱۴-۱۹۳

بررسی چگونگی ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان کارشناسی ارشد با تأکید بر عامل‌های تأثیرگذار (مورد بررسی: پردیس دانشگاه مازندران)

صمد ایزدی *

سیده لیلا زمانی **

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی چگونگی ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان کارشناسی ارشد با تأکید بر متغیرهای زمینه‌یی است که به شیوه‌ی توصیفی-پیمایشی انجام گردیده است. داده‌های مورد نیاز از طریق پرسشنامه‌ی محقق ساخته برای دانشجویان و مصاحبه‌ی نیمه سازمان یافته با اساتید جمع‌آوری شده است. جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل دانشجویان دوره‌ی کارشناسی ارشد و اساتید مدرس در این دوره تدریس است. بر اساس نتیجه‌های حاصله، از دیدگاه دانشجویان میزان استفاده از ارزشیابی تکوینی و تنوع روش‌های ارزشیابی پایانی در سطح کارشناسی ارشد در حد متوسط می‌باشد همچنین از دیدگاه دانشجویان برخی از ویژگی‌های زمینه‌یی تأثیرگذار بر نحوه‌ی ارزشیابی اساتید به ترتیب زیر عبارتند از: تخصص اساتید، شرکت در دوره‌های تخصصی و آموزشی، سابقه‌ی تدریس، مرتبه‌ی علمی، محل اخذ مدرک و جنسیت اساتید. نتیجه‌ی مصاحبه با اساتید نیز ضمن تأکید بر اهمیت متغیرهای مذکور در ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان نشان می‌دهد که اساتید استفاده از ارزشیابی تکوینی در دوره‌ی کارشناسی ارشد را مرسوم می‌دانند، اما روش‌های ارزشیابی پایانی را متنوع قلمداد نمی‌کنند. همچنین نتیجه‌ی آزمون ضریب عدم قطعیت در جدول توافقی بیانگر تفاوت نظرهای دانشجویان دختر و پسر در مورد تأثیر جنسیت اساتید بر نحوه‌ی ارزشیابی آنان است و تحلیل واریانس یک راهه نیز بیانگر تأثیر دانشکده‌ی محل تحصیل دانشجویان بر نظرهای آنان در مورد تنوع روش‌های ارزشیابی است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، دانشجویان کارشناسی ارشد، ارزشیابی تکوینی، دانشگاه مازندران

s.izadi@umz.ac.ir

* استادیار دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول)

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

مقدمه

ارزشیابی به علت ماهیت و عملکرد خود، امروزه در هر گونه نظام آموزشی، یکی از گسترده ترین و جنجال برانگیزترین مباحث آموزشی است. شاید یکی از عمده ترین دلایل این امر تغییرهای شگرفی است که در نظام های آموزشی پدید آمده است. این تغییرها، خود نیز به علت استقبال عظیم از آموزش و پرورش و تبدیل شدن آن به بزرگ ترین صنعت تولیدی - مصرفی جهان است (مهجور، ۱۳۷۳). ارزشیابی آخرین حلقه از فعالیت های آموزشی و تکمیل کننده ی سایر فعالیت ها است. در این فعالیت، معلم با استفاده از روش ها و فنون مختلف اندازه گیری و ارزشیابی بازده یادگیری دانش آموزان و دانشجویان را سنجش می کند و میزان توفیق آنان را در دستیابی به هدف های آموزشی تعیین می نماید. همچنین معلم با انجام این کار موفقیت یا شکست خود را در پیاده کردن مراحل مختلف طرح آموزشی تعیین می کند. او با بهره گیری از نتیجه های حاصل از ارزشیابی بازده یادگیری دانش آموزان و دانشجویان، می تواند مراحل پیشین طرح آموزشی خود را واریسی کند، اشکالات کار را تشخیص دهد و در رفع آن بکوشد.

از مطالعات مختلف که در ادامه این مقاله در مورد آنها بحث خواهد شد می توان نتیجه گیری کرد که ارزشیابی دارای اهمیت فراوانی در روند آموزش و یادگیری می باشد و در بین عناصر برنامه ی درسی آموزش عالی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نتیجه های مترتب بر آن نسبت به سایر عناصر، بیشتر به نگرانی و دغدغه های خاطر دانشجویان و اساتید می پردازد. به همین دلیل و بر اساس دیدگاه بود^۱، توجه به ارزشیابی در همه ی ابعاد آن مهم است زیرا دانشجویان ممکن است از تدریس ضعیف، با سعی و تلاش خود خلاصی یابند ولی به دست عواقب ارزشیابی ضعیف، گرفتار خواهند شد. ارزشیابی اقدامی است که دانشجویان را بیشتر از هر کار دیگری که استادان در تدریس انجام می دهند در مسیر خود راهنمایی و هدایت می کند. دیدن ارزشیابی به عنوان تدریس کافی نیست، بلکه باید آن را به عنوان اقدامی برای یادگیری در نظر گرفت. دانشجویان باید آنچه را انتظار می رود یاد بگیرند، از فعالیت های ارزشیابی کسب کنند (بود، به نقل از پورنادری و نصراصفهانی، ۱۳۸۸).

لذا ارزشیابی در اصل سنجش عملکرد و آموخته های فراگیر با توجه به هدف های برنامه است و از آن جا که به نظر می رسد نحوه ی ارزشیابی اساتید از آموخته های دانشجویان، برای تعیین میزان نیل به اهداف، در میان اساتید و دانشگاه های مختلف، متفاوت است و اساتید از ابزارها و روش های مختلفی در ارزشیابی از آموخته های دانشجویان بهره می گیرند.

لذا مساله اصلی تحقیق حاضر شناسایی چگونگی ارزشیابی از آموخته های دانشجویان در دوره ی کارشناسی ارشد با تأکید بر عوامل و متغیرهای زمینه یی تاثیرگذار، و میزان کاربرد ارزشیابی تکوینی یا مرحله یی و تأثیر آن در بهبود یادگیری و تنوع روش های مورد استفاده در ارزشیابی های پایانی پردازد.

پیشینه ی تحقیق

برخی تحقیقات انجام شده در حوزه ی ارزشیابی به طور کلی به دو دسته از رویکردهای ارزیابی اشاره می نمایند. رویکردهای ارزیابی مبتنی بر تکرار و بازتولید دانش عرضه شده در کلاس و یا کتاب که استادان دارای این رویکرد معمولاً از دانشجویان خود انتظار دارند اطلاعاتی را که قبلاً به آنها عرضه شده است به صورت کامل و دقیق دوباره به یاد آورده و در پاسخ به سؤالات امتحان بنویسند. استادان با رویکرد مبتنی بر سازماندهی و تبدیل دانش سعی می کنند دانشجویان را به استنباط و تجزیه و تحلیل اطلاعات و ترکیب آنها برای تبدیل و خلق دانش تشویق نموده تا ادراکات جدیدی از موضوع درس و جهان پیرامون خود کسب کنند.

دانشجویان راهبردهای آمادگی خود را برای ارزیابی، با شکل ارزیابی تطبیق می دهند. ارزیابی معتبر آن است که با هدفها و رویه های سایر اجزای سیستم محیط یاددهی - یادگیری رابطه ی متعادلی داشته و نتیجه های مورد نظر را در زمینه ی محیط معتبر ارزیابی کند. رویکردهای ارزیابی باید از یادگیری حمایت کنند و با نوع و سطح یادگیری مورد انتظار از دانشجو متناسب باشند. به دانشجویان باید کمک شود تا به روشنی منطق، هدفها و الزام های ارزیابی از درس را شامل شاخص های مورد استفاده برای داوری در سطح پیشرفت آنها را بفهمند. وقتی تدریس تسهیل یادگیری تلقی شود آن گاه استادان همراه با دانشجویان در یک مسیر کیفی تعامل می ورزند و یادگیری به معنای ساختن فعالانه از سوی دانشجو است و نه

جدول ۱. ابعاد ارزیابی و مفروضات آنها در دو رویکرد بازتولید دانش و رویکرد سازماندهی و تبدیل دانش (ساموئلو ویسز و باین^۱، پارسا و ساکتی، ۱۳۸۵)

ابعاد عقیده تأکید عقیده	ماهیت و ساخت دانش	میزان انسجام دانش	میزان انتقال دانش	تفاوت پاسخ خوب و بد	نقش ارزیابی در تدریس و یادگیری	استفاده از بازخورد
باز تولید دانش	دانش به عنوان مجموعه‌یی از اجزاء شامل تعاریف، مفاهیم فنون، روش‌ها و نظریه‌ها ارزیابی شود.	ارزیابی باید اطلاعات ارایه شده در یک درس یا فصل را استخراج کند.	ارزیابی باید مشخص کند آیا دانشجویان می‌توانند آن چه را در تدریس یا کتب درسی به آنها عرضه شده یا در کلاس عملاً انجام داده‌اند باز تولید کنند.	تفاوت در کمیت اطلاعات صحیحی است که در پاسخ آمده است.	ارزیابی بهترین وسیله برای وادار کردن دانشجویان به مطالعه است.	از بازخورد باید برای تغییر روش تدریس استفاده شود.
میانه	دانش به عنوان مجموعه‌ی یکپارچه از دانش خلق شده توسط متخصصین در حوزه‌ی موضوعی ارزیابی شود.	ارزیابی باید دانشجو را ملزم به استخراج اطلاعات ارایه شده در منابع متعدد در چارچوب موضوع درس نماید.	ارزیابی باید کاربرد فنون، روش‌ها، قوانین و اصول مهم یا بیان مسایل استاندارد جدید را برای دانشجو الزامی کند.	تفاوت در صحت و مرتبط بودن پاسخ‌های داده شده است.	ارزیابی دانشجویان را وادار به مطالعه می‌کند و نمره آنها شاخص پیشرفت آنها و پاداش به تلاش‌هایشان است.	از بازخورد باید برای تغییر فعالیت‌های استادان یا دانشجویان استفاده شود. بازخورد از عملکرد دانشجویان باید برای نظارت و بهبود یادگیری آنها به کار رود.
ساخت و تبدیل دانش	دانش باید به عنوان آن چه طی فراگرد یادگیری، درونی و سازماندهی مجدد شده و دوباره شکل دهی شده است، ارزیابی شود.	ارزیابی باید دانشجویان را به سمت یکپارچه سازی اطلاعات از منابع یا دروس مختلف و تجارب خود هدایت نماید.	ارزیابی باید دانشجویان را به سمت کاربرد فهم خود از مفاهیم، اصول، قوانین و نظریه‌ها برای مسایل جدید حل نشده هدایت کند.	پاسخ خوب هدفمند است و اطلاعات مورد استفاده را توجیه می‌کند ولی پاسخ ضعیف این کار را نمی‌کند.	ارزیابی باید بخش جدایی‌ناپذیر تدریس و یادگیری به عنوان ابزار کمک به دانشجویان در یادگیری باشد.	بازخورد از عملکرد دانشجویان برای به چالش کشیدن ایده‌ها و فهم کنونی دانشجو به کار می‌رود.

فقط ثبت و ضبط چیزی که توسط استاد ابلاغ می شود. روش های ارزیابی که بر یادآوری یا کاربرد ناچیز دانش معمول تأکید دارند، روش های اضطراب آور و بازخورد ضعیف از ارزیابی، مشوق دانشجویان برای اتخاذ رویکرد سطحی به یادگیری هستند. امتحان ها و نمره ها در آموزش عالی یک واقعیت هستند. استادان باید هم با اثرهای عظیمی که امتحانها و نمره ها روی دانشجویان می گذارند و هم با رویکرد دانشجویان به یادگیری روبرو شوند. شاید بهترین روش برای پرهیز از تنش همراه با ارزیابی، روشن کردن انتظارات در شروع کلاس باشد. انتظارات همگی شرکت کنندگان چه استادان و چه دانشجویان باید مطرح شود و از طریق مذاکره در باره ی آنها توافق حاصل شود. حداقل دانشجویان باید موانع متعدد سر راه یادگیری خود را بفهمند حتی اگر توافقی اندکی درباره ی آنها صورت بگیرد. به علاوه استادان ناگزیرند در نمره دادنشان منصف به نظر برسند. این امر به معنای کاهش استانداردها نیست، ولی به سادگی معیارهای نمره دهی را شفاف می کند (پارسا و ساکتی، ۱۳۸۴).

مهرمحمدی (۱۳۸۷) ضمن تأکید بر مکانیزم ارزشیابی از عملکرد دانشجویان، به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه ی درسی، به یکی از مباحث جدید و قابل استناد در حوزه ی ارزشیابی از عملکرد، تحت عنوان "ارزشیابی حقیقی" اشاره می نماید که آگاهی از آن می تواند منشأ تحولات مثبت در تصمیم گیری های مربوطه شود. وی معتقد است که پیام اصلی این رویکرد ارزشیابی، کم رنگ ساختن حد فاصل میان فرایند یاددهی - یادگیری و ارزشیابی یا ادغام این دو در یکدیگر و همچنین منطبق ساختن موقعیت های آزمون با واقعیت ها یا موقعیت های واقعی است.

در مطالعه یی که فی لتی^۱ (۲۰۰۵) با عنوان تفسیری از ارزشیابی آموزشی دانشجویان پزشکی انجام داده است نتیجه گیری کرده که باید یک ارزیابی دو مرحله یی در آغاز و پایان دوره ی تحصیلی انجام و به صورت مکتوب نوشته شود و این ارزیابی در قضاوت در مورد دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. اندرسون^۳ (۲۰۰۵) نیز در پژوهشی جامع با عنوان باز بینی ارزیابی آموزشی به بررسی دلایل منطقی برای ظهور ارزیابی آموزشی و آموزش عالی، تعاریف

1- Authentic Assessment

2- Feletti

3- Anderson

متنوع، تفاوت های بین ارزیابی و تخمین و ترازهای ارزشیابی می پردازد و به طور خلاصه این مطالعات نگرانی هایی را برای ارزیابی مطرح نموده و اصلاح و گزینش عملکرد دانشجویان، تنوع در برنامه ها و رهیافت های یادگیری و تدریس را پیشنهاد می کند.

وانگ^۱ و چن^۲ (۲۰۰۷) در پژوهشی، پاسخ دهی دانشجویان به عنوان یک ارزشیابی غیرمعمول را مورد بررسی قرار دادند. در آغاز این پژوهش دانشجویان به دلیل روش غیرمعمول آن، نمی توانستند به راحتی خود را با آن تطبیق دهند. در این روش دوایر ارزشیابی باید دانشجویان را با حداقل اشتباه ممکن برای ارزشیابی هایی که در قالب امتحان و آزمون صورت می گیرد، آماده کند.

همچنین کرانتون^۳ (۲۰۰۶) در مطالعه یی چنین نتیجه گیری کرده است که هدف های ارزشیابی باید در دسترس باشد و دانشجویان نسبت به آن آگاهی کامل داشته باشند. همچنین در این پژوهش رابطه ی متقابل میان ارزشیابی با تکنولوژی ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفته است.

سپاسی و عطاری (۱۳۸۴) نیز با انجام مطالعه یی به بررسی سؤالات اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید چمران از طریق بررسی شاخص های روان سنجی سؤالات امتحانی موجود پرداختند. بررسی نتیجه های تحقیق نشان داده است اساتید با توجه به نوع درسی که ارائه می دهند، از شیوه های امتحانی یکسانی استفاده نمی کنند. در کل، تحلیل اوراق امتحانی اساتید نشان داده است که سؤالات از ضرایب دشواری بالا و ضرایب تمیز پایین برخوردارند، به این معنی که دانشجویان در دادن پاسخ درست به سؤالات آنها مشکل چندانی نداشتند. بر اساس نتیجه های این تحقیق، پیشنهاد شده است دانشگاه یک مرکز آزمون سازی دایر سازد تا از طریق آن اساتید بتوانند نیازهای ارزشیابی خود را در ساختن سؤالات امتحانی استاندارد و محاسبه ی شاخص های روان سنجی سؤالات را برطرف نمایند.

در پژوهشی دیگر نجار و عابدی (۱۳۸۳) آگاهی و عملکرد اعضای هیأت علمی دانشکده ی پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اهواز را در سنجش روایی و پایایی سؤالات امتحانی مورد بررسی قرار داده است. نتیجه ی به دست آمده از این تحقیق، نشان

1- Wang
2- Chen
3- Cranton

داده است که درصد کمی از افراد مورد مطالعه از شیوه های انجام پایایی و روایی سؤال های امتحانی آگاهی داشتند و عملکرد آنها نیز در این مورد ضعیف بوده است. لذا باید با برگزاری کارگاه های اختصاصی در این زمینه آگاهی اعضای هیأت علمی را افزایش داد.

همچنین سپاسی (۱۳۸۲) در پژوهشی دیگر اثر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت دانشجویان در دانشگاه شهید چمران اهواز را مورد بررسی قرار داده است. هدف اصلی این پژوهش که به روش تجربی انجام شده است، بررسی نقش ارزشیابی تکوینی در بهبود یادگیری دو گروه گواه و آزمایشی دانشجویان بوده است. در ابتدای دوره هیچ تفاوت معناداری در زمینه ی اطلاعات، مهارت و درک بین دانشجویان مورد تحقیق وجود نداشت. در گروه گواه پنج دفعه ارزشیابی تکوینی و یک ارزشیابی نهایی صورت گرفت و در گروه آزمایشی فقط ارزشیابی نهایی انجام شد. روش آموزش برای هر دو یکسان بود. نتیجه ها نشان داد که تفاوت معناداری در پس آزمون دو گروه وجود دارد. این نتیجه ها بیانگر این است که استادان باید توجه بیشتری به مزایای ارزشیابی تکوینی در پیشرفت دانشجویان نشان دهند.

رسائیان، نخعی و صادقی قندهاری (۱۳۸۱) نیز در پژوهشی با عنوان مقایسه ی روش های آزمون چند گزینه یی، صحیح-غلط و کوتاه پاسخ در دانشجویان پزشکی یک نکته علمی را به سه روش چند گزینه یی، صحیح-غلط و کوتاه پاسخ (تکمیل جملات با کلمه مناسب) را از ۱۳۷۲ دانشجوی پزشکی سؤال کرده اند تا بتوان نتیجه های هر روش را با دو روش دیگر در همان افراد مقایسه نمود. آنالیز فاکتور نمره های دانشجویان، پس از حذف سؤالات با درجه ی تمایز کمتر از ۳٪ نشان داد که معتبرترین روش مورد بررسی، سؤالات کوتاه پاسخ است. (۶۸۵٪) محقق بر اساس نتیجه های به دست آمده پیشنهاد می کند برای ارزیابی میزان یادگیری و یادداری دانشجویان از یک طرف و گمراه نکردن آنان از طرف دیگر، روش های کوتاه پاسخ و صحیح-غلط در ترکیب اصلی سؤالات قرار گیرند و به سؤالات چند گزینه یی اکتفا نگردد.

کلاتر، مظلومی، احرام پوش، اخوان کرباسی، کریمی (۱۳۷۹) پژوهشی با هدف ارزشیابی نحوه ی تدریس و ارزشیابی اساتیدی که کارگاه های مرکز توسعه ی آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد را گذرانده بودند، انجام دادند. و چنین نتیجه گیری کردند که آشنایی عمیق اساتید دانشگاه از اصول و روش های تدریس و ارزشیابی عامل مهمی در موفقیت شغل معلمی می باشد و یکی از راه های دستیابی به این مهم برگزاری کارگاه های

استاندارد روش تدریس و ارزشیابی خواهد بود. لذا توصیه می کنند که مناسب با نیازمندی های هر دانشکده کارگاه های پیشرفته ی اختصاصی طراحی گردد.

در تحقیق معتمدی (۱۳۷۳) که تحت عنوان «بررسی نحوه ی ارزشیابی مدرسین درس شیوه های ارزشیابی مراکز تربیت معلم و عوامل مؤثر در آن» انجام شد مشخص گردید که ارزشیابی ۴۷٪ از مدرسان اصولی و ۵۳٪ غیر اصولی بوده است و بیش از ۹۸٪ از سؤالات در سطح دانش و فهمیدن، ۴۸/۷۲ درصد سؤالات تشریحی محض و ۵۱/۲۸٪ عینی محض بود.

بنابراین، رویکردهای متفاوت اساتید در ارزیابی از آموخته های دانشجویان، نتیجه ها و پیامدهای متفاوتی نیز به همراه دارد. دانشجویان سعی می کنند خود را با رویکردهای ارزیابی اساتید تطبیق دهند. و برداشت و باور آنان نیز تعیین کننده است. در همین رابطه گیبس و سیمپسون^۱ (۲۰۰۴) معتقدند برداشت دانشجویان از سیستم ارزشیابی و اقتضائات آن، می تواند بر روی ابعاد مطالعه ی آنان، محتوای مطالعه، میزان و چگونگی مطالعه تأثیرگذار باشد. حتی ارزشیابی می تواند به فراموش کردن برخی موضوع های مهم به دست دانشجویان و اهمیت زیاده از حد به برخی دیگر منتهی شود. به این معنی که بر مهارت های مشخص، مثل حفظ و تکرار کردن اطلاعات، بیش از حد تأکید شود، در حالی که بقیه ی مهارت ها فراموش شود. راس^۲ (۲۰۰۰) نیز معتقد است که ارزیابی در برنامه ی درسی محتوا مدار، هنجار مدار است و نمره دهی بر اساس شاخص های بیرونی نسبت به فراگیران انجام می شود. اما در برنامه ی درسی هدف مدار، ارزیابی به صورت تراکمی و ملاک مدار است و شایستگی ها (هدف های کلی) به عناصر و اجزاء ریز تقسیم می شوند و در برنامه ی درسی فرایند مدار، ارزیابی حالت تکوینی و شخصی دارد و به صورت تشریحی در قالب تکالیف دوره شکل می گیرد.

یکی از وسیع ترین مطالعاتی که در مورد کیفیت آموزش عالی صورت گرفته است، مطالعه ی آژانس تضمین کیفیت^۳ است که در یک گزارش تحلیلی ۹ ساله از ارزیابی کیفیت تدریس از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۱ به کاستی های نظام سنجش و ارزشیابی از دانشجویان پرداخته است. در این گزارش، نیاز به گسترش و اصلاح ارزشیابی مورد تأیید و تأکید قرار گرفته است.

1- Gibbs & Simpson

2- Ross

3- Quality Assurance Agency(QAA)

نکته‌ی قابل توجه و تأکید، در این گزارش این است که ضعف‌های بیان شده در دوره‌های دانشگاهی با تدریس و یادگیری ارتباطی نداشته، بلکه بیشتر مربوط به ارزشیابی بوده است. به این ترتیب که روش‌های مورد استفاده در سنجش و ارزشیابی بسیار محدود و عمدتاً بر امتحانات سنتی و تکرار سؤالات در هر سال همراه است. و تکالیف ارزشیابی نه تنها چالش برانگیز نبودند، بلکه توان به مطالعه و داشتن دانشجویان در سطوح مختلف را نداشتند (نقل در باتی^۱، ۲۰۰۴). در مطالعات داخلی نیز (نیک نژاد، ۱۳۷۲؛ مسعودی، ۱۳۸۴؛ درویشی، ۱۳۸۵؛ مهرام و همکاران، ۱۳۸۴؛ به نقل از پورنادری و نصراصفهان‌ی، ۱۳۸۸) محدودیت‌های نظام سنجش و ارزشیابی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است که عدم اطمینان دانشجویان از وجود رابطه‌ی قوی میان مطالعه و نتیجه‌ی حاصل از آن و دریافت حق واقعی خود در ارزشیابی‌ها را از دیگر مشکلات ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان می‌داند.

برخی تحقیقات انجام شده‌ی دیگر در این حوزه نیز، بیانگر نوسان در میزان استفاده از انواع ارزیابی‌ها است، به گونه‌ی که در پاره‌ی از موارد عدم آگاهی مدرسان و اساتید از مراحل اجرایی ارزشیابی تکوینی و تهیه‌ی طرح ارزشیابی و همچنین غفلت و بی‌توجهی نسبت به تأثیر ارزیابی روی فراگرد یادگیری به عنوان یکی از خطاهای عمده در ارتباط با تسهیل یادگیری عمقی و معنی‌دار (گاریسون، اندروز و مگناسن^۲، ۱۹۹۵)، در خور توجه است و اساتید با توجه به نوع درسی که ارائه می‌دهند از شیوه‌های مختلف ارزیابی استفاده می‌کنند. همچنین در غالب تحقیقات مذکور، ضرورت آگاهی اساتید از شیوه‌های مختلف ارزیابی به ویژه ارزیابی تکوینی، اهمیت ادراکات آنان از رویکردهای تدریس و ارزیابی و استفاده از نتیجه‌های ارزشیابی تکوینی برای تشخیص و رفع مشکلات یادگیری دانشجویان توصیه شده است.

اهداف تحقیق

پژوهش حاضر قصد دارد به شناسایی چگونگی ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوره‌ی کارشناسی ارشد با تأکید بر عوامل و متغیرهای زمینه‌ی تأثیرگذار، و میزان کاربرد ارزشیابی تکوینی یا مرحله‌ی و تأثیر آن در بهبود یادگیری و تنوع روش‌های مورد استفاده در

1- Baty

2- Garrison, & Andrews, & Magnusson

ارزشیابی‌های پایانی بپردازد، و این که ویژگی‌هایی چون سابقه‌ی خدمت، مرتبه‌ی علمی، رشته‌ی تخصصی مدرس، مدرک و شرکت در دوره‌های آموزشی چه تأثیری در ارزشیابی مدرس از آموخته‌های دانشجویان دارد؟

سوالات تحقیق

۱- از دیدگاه دانشجویان دوره‌ی کارشناسی ارشد با توجه به جنسیت و دانشکده‌ی محل تحصیل آنان، ارزشیابی از آموخته‌ها، چگونه است و تا چه میزان ارزشیابی تکوینی متداول است؟

۲- آیا در ارزشیابی‌های پایان دوره‌ی دانشجویان کارشناسی ارشد، از روش‌های متنوع استفاده می‌شود؟

۳- آیا ویژگی‌های مدرسان از قبیل: سابقه‌ی خدمت، مرتبه علمی، رشته تخصصی، مدرک و شرکت در دوره‌های آموزشی ارزشیابی، در چگونگی ارزشیابی آنان از آموخته‌های دانشجویان، تأثیر دارد؟

روش شناسی تحقیق

روش تحقیق

از آنجا که هدف کلی این تحقیق بررسی چگونگی ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان دوره‌ی کارشناسی ارشد است، از روش توصیفی-پیمایشی^۱ استفاده شده است.

جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل دو گروه می‌باشد، گروه اول دانشجویان دختر و پسر ورودی سال‌های ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵ مقطع کارشناسی ارشد پردیس دانشگاه مازندران به تعداد ۵۶۵ نفر و گروه دوم اساتیدی که در مقطع کارشناسی ارشد پردیس دانشگاه مشغول به تدریس می‌باشند که تعداد آنها ۱۱۷ نفر می‌باشد. حجم نمونه و جامعه‌ی آماری دانشجویان و اساتید به تفکیک دانشکده‌ی محل تحصیل و جنسیت در جدول‌های ۲ و ۳ نشان داده می‌شود.

1- Survey

جدول ۲. حجم نمونه دانشجویان به تفکیک دانشکده و جنسیت

دانشکده	کل جمعیت	جمعیت بر اساس جنسیت		سهم پرسشنامه	سهم پرسشنامه بر اساس جنسیت	
		مرد	زن		مرد	زن
علوم انسانی و اجتماعی	۱۱۰	۵۵	۵۵	۴۴	۲۲	۲۲
علوم اقتصادی و اداری	۱۰۱	۸۱	۲۰	۴۱	۸	۳۳
حقوق و علوم سیاسی	۷۸	۶۵	۱۳	۳۲	۵	۲۷
علوم پایه	۲۵۳	۱۱۰	۱۴۳	۱۰۳	۵۸	۴۵
تربیت بدنی	۲۳	۱۷	۶	۹	۲	۷
جمع کل	۵۶۵	۳۲۸	۲۳۷	۲۲۹	۹۵	۱۳۴

جدول ۳. توزیع تعداد اساتید بر حسب دانشکده

دانشکده	جنسیت		جمع
	مرد	زن	
علوم انسانی و اجتماعی	۲۳	۲	۲۵
علوم اقتصادی و اداری	۲۲	۲	۲۴
حقوق و علوم سیاسی	۱۷	-	۱۷
علوم پایه	۴۳	۳	۴۶
تربیت بدنی	۵	-	۵
جمع کل	۱۱۰	۷	۱۱۷

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه‌ی محقق ساخته و مصاحبه‌ی ساختارمند است. به این ترتیب که محقق با توجه به سؤالات تحقیق و شاخص‌های مورد نظر اقدام به تهیه‌ی پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات در مورد نظرهای دانشجویان نمود.

روایی و پایایی ابزار تحقیق

برای تعیین روایی^۱ پرسشنامه، ابتدا در بین تعدادی از اساتید گروه علوم تربیتی، زبان و ادبیات فارسی، روان‌شناسی و مشاوره توزیع شد و بعد از لحاظ کردن نظرهای آنان، نسخه‌ی

1- Validity

نهایی تهیه و در یک نمونه ی آماری ۲۵ نفره اجرا شد. پایایی^۱ پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کراباخ ۰/۸۲۶۶ برآورد گردید. سؤال های مصاحبه نیز با توجه به هدف تحقیق تهیه شد. برای تعیین روایی مصاحبه نیز ابتدا با یکی از اساتید گروه علوم تربیتی که پایان نامه دکتری ایشان به روش مصاحبه بود مشورت های لازم صورت گرفت و سپس مصاحبه ی یک نفر از اساتید به عنوان پیش آزمون انتخاب شد و مصاحبه انجام و ضبط گردید، سپس تغییر های لازم در سؤال های مصاحبه و نحوه ی بیان آنها داده شد.

روش تحلیل داده ها

در این تحقیق، اطلاعات جمع آوری شده از طریق ابزار های اندازه گیری (پرسشنامه و مصاحبه) به دو صورت توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده ها از جدول فراوانی، و رسم نمودار استفاده شد و از آزمون T برای تعیین سطح معناداری تأثیر جنسیت پاسخ گویان بر نظر های آنان و از تحلیل واریانس یک طرفه برای تعیین سطح معناداری تأثیر دانشکده ی محل تحصیل پاسخ گویان بر نظر های آنان و از ضریب عدم قطعیت^۲ در جدول توافقی^۳ برای تعیین سطح معناداری تأثیر جنسیت و دانشکده ی محل تحصیل پاسخ گویان بر نظر های آنان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده های کیفی حاصل از مصاحبه نیز از تجزیه و تحلیل استقرایی استفاده شده است.

یافته های تحقیق

داده های توصیفی

سؤال اول تحقیق: ارزشیابی از آموخته های دانشجویان در دوره ی کارشناسی ارشد چگونه است و تا چه میزان ارزشیابی تکوینی متداول است؟
این سؤال با سه شاخص نظام دار بودن ارزشیابی آموزشی، درگیر کردن فراگیر در ارزشیابی تکوینی و استفاده از ارزشیابی تکوینی به قصد بهبود و تجدیدنظر در روش ها و فرایند آموزشی، مورد بررسی قرار گرفته است.

-
- 1- Reliability
 - 2- Uncertainty Coefficient
 - 3- Cross Table

جدول ۴. توزیع نظرهای پاسخگویان در مورد متداول بودن ارزشیابی تکوینی به تفکیک جنسیت

جمع کل		مرد		زن		جنسیت متداول بودن ارزشیابی تکوینی
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۳۷/۹	۷۴	۳۹/۳	۴۴	۳۶/۱	۳۰	کم
۵۶/۹	۱۱۱	۵۷/۱	۶۴	۵۶/۶	۴۷	متوسط
۵/۱	۱۰	۳/۶	۴	۷/۲	۶	زیاد
۱۰۰/۰	۱۹۵	۱۰۰/۰	۱۱۲	۱۰۰/۰	۸۳	جمع

جدول شماره ۴ بیانگر نظرهای دانشجویان در مورد میزان استفاده از ارزشیابی تکوینی در سطح کارشناسی ارشد به تفکیک جنسیت است. به این ترتیب که ۵۶/۶ درصد دانشجویان دختر و ۵۷/۱ درصد دانشجویان پسر معتقدند که میزان استفاده از ارزشیابی تکوینی در مقطع کارشناسی ارشد در حد متوسط می باشد و ۳۶/۱ درصد از زن ها و ۳۹/۳ درصد مردها نیز در حد کم ارزیابی نموده اند. بنابراین مردها نظر مساعدتری نسبت به میزان استفاده از ارزشیابی تکوینی دارند.

سؤال دوم تحقیق: آیا در ارزشیابی های پایان دوره دانشجویان کارشناسی ارشد، از روش های متنوع استفاده می شود؟

جدول ۵. توزیع نظرهای پاسخگویان در مورد تنوع روش های ارزشیابی پایانی به تفکیک جنسیت

جمع کل		مرد		زن		جنسیت تنوع ارزشیابی پایانی
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۱۷/۱	۳۶	۱۴/۴	۱۸	۲۰/۹	۱۸	کم
۶۶/۸	۱۴۱	۶۹/۶	۸۷	۶۲/۸	۵۴	متوسط
۱۶/۱	۳۴	۱۶/۰	۲۰	۱۶/۳	۱۴	زیاد
۱۰۰/۰	۲۱۱	۱۰۰/۰	۱۲۵	۱۰۰/۰	۸۶	جمع

با استناد به نتیجه های جدول شماره ۵ می توان گفت که ۶۲/۸ درصد دانشجویان دختر و ۶۹/۶ درصد از دانشجویان پسر رشته های مختلف کارشناسی ارشد، تنوع روش های ارزشیابی پایانی را در این دوره در سطح متوسط ارزیابی کرده اند.

سؤال سوم تحقیق: آیا ویژگی هایی چون سابقه خدمت، مرتبه علمی، رشته تخصصی،

مدرک و شرکت در دوره های آموزشی ارزشیابی، در ارزشیابی موفق تأثیر دارد؟ با توجه به نتیجه های به دست آمده می توان گفت ۷۵/۲ درصد پاسخگویان با تأثیر سابقه خدمت بر ارزشیابی موافق و یا کاملاً موافق می باشند. همچنین ۶۰/۶ درصد پاسخگویان عقیده دارند مرتبه ی علمی استاد بر ارزشیابی او تأثیر دارد، و ۸۸ درصد نیز به تأثیر تخصص استاد بر ارزشیابی او معتقدند. ۵۴/۸ درصد پاسخگویان موافق و یا کاملاً موافق تأثیر محل اخذ مدرک استاد بر ارزشیابی او هستند. اطلاعات به دست آمده نشان می دهد درصد بالایی از پاسخگویان (۷۶/۸ درصد) عقیده دارند گذراندن دوره های تخصصی به وسیله ی استاد و یا شرکت او در دوره های آموزشی بر روی ارزشیابی او تأثیر دارد. ۴۵/۲ درصد از پاسخگویان نیز موافق و یا کاملاً موافق تأثیر جنسیت استاد بر ارزشیابی او می باشند.

یافته های استنباطی

در این قسمت ابتدا تأثیر جنسیت و دانشکده بر پاسخ های داده شده با انجام آزمون تی (T-Test) در سؤال های اول و دوم تحقیق و سپس با استفاده از آزمون Anova سطح معناداری تأثیر دانشکده ی محل تحصیل پاسخگویان بر نظر های آنان و تفاوت میانگین دانشکده ها در مورد سؤال مذکور مورد بررسی قرار گرفت. همچنین جهت بررسی سؤال سوم (تأثیر ویژگی های اساتید مانند سابقه ی تدریس، مرتبه ی علمی، محل اخذ مدرک، گذراندن دوره های تخصصی و آموزشی، و جنسیت بر ارزشیابی) و تعیین سطح معناداری تأثیر جنسیت و دانشکده پاسخگویان بر نظر های آنان از ضریب عدم قطعیت (Uncertainty Coefficient) استفاده شده است.

نتیجه های مندرج در جدول ۶ بر اساس آزمون T نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین میانگین ارزشیابی تکوینی دانشجویان دختر (۴۰/۵۶) و دانشجویان پسر (۴۰/۵۱) مشاهده نشده است.

جدول ۶. آزمون تفاوت میانگین (T-Test) ارزشیابی تکوینی بر حسب جنسیت

متغیر	مقوله ها	میانگین ارزشیابی تکوینی	T	Sig
جنسیت	زن	۴۰/۵۶	. / .۵	. / ۹۵
	مرد	۴۰/۵۱		

اطلاعات مندرج در جدول ۷ بیانگر تأثیر جنسیت بر نظرهای پاسخگویان می باشد. نتیجه های حاصله تفاوت معناداری بین نظرهای پاسخگویان زن و مرد نشان نمی دهد (Sig=۰/۳۶).

جدول ۷. آزمون تفاوت میانگین (T-Test) ارزشیابی پایانی بر حسب جنسیت

متغیر	مقوله ها	میانگین ارزشیابی تکوینی	T	Sig
جنسیت	زن	۲۶/۰۲	-۰/۹۱	۰/۳۶
	مرد	۲۶/۵۲		

بر اساس نتیجه های آزمون تحلیل واریانس یک طرفه، بین میانگین ارزشیابی تکوینی دانشکده های علوم انسانی و اجتماعی (۳۹/۵۴ درصد)، علوم اقتصادی و اداری (۴۰/۹۷ درصد)، تربیت بدنی (۳۸/۳۰ درصد)، علوم پایه (۴۱/۲۴ درصد) و حقوق و علوم سیاسی (۳۹/۴۵ درصد) تفاوت معناداری مشاهده نشد (Sig = ۰/۲۸).

جدول ۸. آزمون تفاوت میانگین (Anova) ارزشیابی تکوینی بر حسب دانشکده

متغیر	مقوله ها	میانگین ارزشیابی تکوینی	F	Sig
دانشکده	علوم انسانی و اجتماعی	۳۹/۵۴	۱/۲۷	۰/۲۸
	علوم اقتصادی و اداری	۴۰/۹۷		
	تربیت بدنی	۳۸/۳۰		
	علوم پایه	۴۱/۲۴		
	حقوق و علوم سیاسی	۳۹/۴۵		

اطلاعات جدول ۹ نشان می دهد از لحاظ آماری (Sig = ۰/۰۰) تفاوت میان دانشکده های علوم اقتصادی و اداری و حقوق و علوم سیاسی، علوم اقتصادی و اداری و علوم پایه، تربیت بدنی و حقوق و علوم سیاسی، تربیت بدنی و علوم پایه معنادار بوده است. بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات جدول شماره ۱۰ نشان می دهد؛ با توجه به این که سطح معناداری در این آزمون ۰/۰۵ درصد است، نظر دانشجویان دختر و پسر فقط در مورد تأثیر جنسیت استاد بر ارزشیابی او متفاوت می باشد (Sig = ۰/۰۳۹).

جدول ۹. آزمون تفاوت میانگین (Anova) ارزشیابی پایانی بر حسب دانشکده

متغیر	مقوله‌ها	میانگین ارزشیابی تکوینی	F	Sig
دانشکده	علوم انسانی و اجتماعی	۲۶/۲۴	۷/۲۳	۰/۰۰۰
	علوم اقتصادی و اداری	۲۸/۳۱		
	تربیت بدنی	۲۹/۹۰		
	علوم پایه	۲۵/۷۴		
	حقوق و علوم سیاسی	۲۵/۲۹		

جدول ۱۰. آزمون سطح معناداری UC ویژگی‌های اساتید بر حسب جنسیت

جنسیت		مستقل	وابسته
Sig	مقدار UC		
۰/۵۸	۰/۰۰۵		سابقه‌ی تدریس
۰/۷۹	۰/۰۰۳		مرتبه‌ی علمی
۰/۵۶	۰/۰۰۶		تخصص
۰/۳۳	۰/۰۰۷		محل اخذ مدرک
۰/۷۸	۰/۰۰۳		گذراندن دوره‌های تخصصی و آموزشی
۰/۱۴	۰/۰۱۱		رابطه حسنه با دانشجو
۰/۰۳۹	۰/۰۱۵		جنسیت

جدول ۱۱. آزمون سطح معناداری UC ویژگی‌های اساتید بر حسب دانشکده

دانشکده		مستقل	وابسته
Sig	مقدار UC		
۰/۰۱	۰/۰۵۳		سابقه‌ی تدریس
۰/۰۱	۰/۰۴۹		مرتبه‌ی علمی
۰/۱۰	۰/۰۵۰		تخصص
۰/۱۰	۰/۰۳۶		محل اخذ مدرک
۰/۵۳	۰/۰۲۹		گذراندن دوره‌های تخصصی و آموزشی
۰/۲۷	۰/۰۳۰		رابطه حسنه با دانشجو
۰/۰۵	۰/۰۳۹		جنسیت

برای بررسی سطح معناداری تأثیر دانشکده‌ی محل تحصیل پاسخگویان بر نظرهای آنان در مورد ویژگی‌های اساتید نیز از ضریب عدم قطعیت (Uncertainty Coefficient) استفاده شد و نتیجه‌ی حاصله نشان می‌دهد که دانشکده‌ی محل تحصیل در مورد ویژگی‌هایی چون

سابقه‌ی تدریس (Sig = ۰/۰۱)، مرتبه‌ی علمی (Sig = ۰/۰۱) و جنسیت (Sig = ۰/۰۵) تفاوت معناداری دارد. به عبارتی می‌توان چنین استنباط کرد که دانشکده‌ی محل تحصیل پاسخگویان بر نظر آنان در مورد سابقه‌ی تدریس و مرتبه‌ی علمی و جنسیت استاد بر ارزشیابی تأثیر معناداری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع، تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد، بیانگر آن است که استفاده از ارزشیابی تکوینی در دوره‌ی کارشناسی ارشد در حد متوسط می‌باشد. بررسی نظرهای اساتید در مصاحبه‌های مربوطه نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی تکوینی تا حدودی رایج است. مطلب قابل توجه این است که اساتید و دانشجویان بعضی مؤلفه‌ها و یا به عبارتی ویژگی‌های شناخته شده‌ی ارزشیابی تکوینی مانند امتحان میان ترم، کویز، تمرین‌ها و سمینار و کنفرانس‌های کلاسی را به جای ارزشیابی تکوینی قلمداد کرده‌اند، این موضوع با دیدگاه ساندرز و کانینگهام^۱ (۱۹۷۷) که یکی از فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی تکوینی را ارزشیابی از فعالیت‌های در حین انجام دانسته‌اند، همخوانی دارد. نظرهای اساتید و دانشجویان نشان می‌دهد که هر دو گروه به اهمیت، ضرورت و مزایای انجام ارزشیابی تکوینی واقف هستند اما موانعی نیز بر سر راه رواج و انجام ارزشیابی تکوینی وجود دارد مانند تعداد زیاد دانشجویان، کمبود امکانات، عدم شناخت درست این نوع ارزشیابی و مشغله‌ی اساتید ... که با توجه به نتیجه‌ی تحقیق‌ها که اهمیت ارزشیابی تکوینی در بهبود فرایند آموزش و یادگیری و تأثیر آن را در موفقیت در ارزشیابی پایانی نشان می‌دهد، به نظر می‌رسد باید تمهیداتی برای به کارگیری بیشتر ارزشیابی تکوینی در دوره‌ی کارشناسی ارشد اندیشیده شود. بررسی دیگر تحقیق‌های صورت گرفته از جمله تحقیق سپاسی و عطاری (۱۳۸۴)، سپاسی (۱۳۸۲) و (۱۳۷۳) نیز بر اهمیت استفاده از ارزشیابی تکوینی و تأثیر آن در بهبود فراگیری تأکید دارد و توجه بیشتر به مزایای ارزشیابی تکوینی را توصیه می‌کند. همچنین بر اساس تحقیق‌های انجام شده توسط تروتر^۲ (۲۰۰۶)، گیبس و سیمپسون (۲۰۰۴)، بهترین راه بهبود یادگیری دانشجویان،

1- Sanders & Cunningham

2- Trotter

اصلاح روش‌های ارزشیابی است. چرا که بر اساس مطالعه‌ها، دانشجویان اغلب، تنها آنچه را که فکر می‌کنند ارزشیابی می‌شود، مطالعه می‌کنند.

نکته‌ی دیگری که در اینجا قابل بحث می‌باشد، این است که به نظر می‌رسد در دانشکده‌ی علوم پایه انجام فعالیت‌های تمرینی و تدریس گام به گام مطالب درسی و سعی در رفع نواقص آموزش و یادگیری بیشتر رواج دارد. این یافته با نتیجه‌های تحقیق پارسا و ساکتی (۱۳۸۴) همخوانی دارد.

بررسی نظرهای دانشجویان در سؤال دوم تحقیق، تنوع روش‌های ارزشیابی پایانی را در حد متوسط نشان می‌دهد، در حالی که مصاحبه با اساتید این تنوع را حتی کمتر از متوسط نشان داده است و اکثریت اساتید به دلایلی چون کمبود وقت، تعداد زیاد دانشجویان، شرایط خاص دوره‌ی کارشناسی ارشد و لزوم و اهمیت تجزیه و تحلیل و استدلال در این دوره، روش امتحانی مورد استفاده را اغلب امتحان تشریحی اعلام داشته‌اند. در حالی که از دیدگاه تروتر (۲۰۰۶) ارزشیابی پایانی بر روی محیط رفتاری و یادگیری فراگیران تأثیر می‌گذارد. ارزیابی عملکرد تحصیلی فراگیران مهمترین عاملی است که یک مدرس می‌تواند از طریق آن تأثیر عمیقی بر یادگیری داشته باشد. ارزشیابی پایانی به عنوان شکلی از ارزشیابی در نمونه‌ی از دانشجویان دوره‌ی لیسانس دانشگاه انگلستان مطرح شده بود. در مطالعه‌ی که تروتر انجام داد، تأثیرهای ارزیابی را بر انگیزه‌ی دانشجویان، رویکردشان برای یادگیری و تغییر محیط یادگیری‌شان توصیف کرد. در مورد تفاوت دیدگاه دانشجویان و اساتید در این مورد می‌توان به این نکته اشاره نمود که دانشجویان هر فعالیتی را که به کسب قسمتی از نمره‌ی نهایی منجر شود یکی از ابزارهای ارزشیابی پایانی دانسته‌اند. البته توجه به این نکته ضروری است که استفاده از روش‌های مختلف برای کاستن از اتکا غیر ضروری به یک امتحان و ارزشیابی پایانی ضروری به نظر می‌رسد. این یافته‌ها با نتیجه‌ی تحقیق‌های رسائیان و همکاران (۱۳۸۱)، معتمدی (۱۳۷۳) کریمی زاریچی (۱۳۷۲) که تأکید بر به کارگیری روش‌های متنوع در ارزشیابی پایانی دارند، همخوانی دارد.

جمع‌بندی نظرهای دانشجویان نشان می‌دهد که تخصص استاد، گذراندن دوره‌های تخصصی و آموزشی، سابقه‌ی تدریس و مرتبه‌ی علمی اساتید، بر نحوه‌ی ارزشیابی آنان تأثیرگذار است. در این مورد، تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته با اساتید نشان می‌دهد هر

چند تخصص مدرس در مبحثی که تدریس و ارزشیابی می کند، اهمیت دارد ولی ارزشیابی آموزشی خود دانشی مستقل و تخصصی است که گاه اساتید متخصص و با تجربه نیز نیاز به یادگیری فنون و روش های آن دارند. نتیجه ی تحقیق نجار و عابدی (۱۳۸۳) نشان داده است که درصد کمی از اعضای هیأت علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اهواز از شیوه های انجام روایی و پایایی سؤال های امتحانی آگاهی دارند. در مورد عدم علاقه ی اساتید به شرکت در دوره های آموزشی، بر اساس تحلیل مصاحبه ها، می توان به دلایلی مانند مشغله ی کاری و شخصی اساتید، غیر علمی بودن پاره یی از این دوره ها، کم شدن روحیه ی یادگیری در بعضی از اساتید ... اشاره نمود. اما به نظر می رسد دانشگاه، دانشکده و گروه های آموزشی باید برای برگزاری و غنی کردن این دوره ها اهمیت بیشتری قائل شوند و با در نظر گرفتن سیاست های مختلف از جمله تشویق، دادن امتیازهای علمی و ... برای ارتقا و اصلاح دانش اساتید در مورد ارزشیابی چاره یی اندیشند. سپاسی و عطاری (۱۳۸۴) در تحقیق خود نتیجه گیری کرده اند که دانشگاه یک مرکز آزمون سازی دایر سازد تا از طریق آن اساتید بتوانند نیازهای ارزشیابی خود را در ساختن سؤالات امتحانی استاندارد بر طرف نمایند.

نتیجه ی مصاحبه های اساتید نشان می دهد که سابقه ی تدریس در صورتی تأثیرگذار است که به اصلاح روش های ناکارآمد منجر شود، و از تکرار اشتباهات ارزشیابی جلوگیری نماید. از دیدگاه اساتید مرتبه ی علمی در تعامل با سابقه ی تدریس می باشد، به عبارتی مرتبه ی علمی بالاتر به معنی سابقه ی تدریس بیشتر است. نکته ی قابل توجه در این رابطه، فراهم سازی دوره های بازآموزی برای اساتید در زمینه روش های تدریس و ارزشیابی توسط دانشگاه، دانشکده و گروه های آموزشی می باشد.

دیدگاه اساتید و دانشجویان در مورد تأثیر جنسیت استاد بر ارزشیابی تقریباً همخوان است و هر دو گروه آن را عامل بسیار تأثیرگذاری نمی دانند و یا چگونگی تأثیر آن را قابل بررسی بیشتر می دانند. اما در مورد محل اخذ مدرک به وسیله ی استاد و تأثیر آن بر ارزشیابی دانشجویان بینایی داشته اند و به طور قطعی آن را تأثیرگذار ندانسته اند، اما بررسی مصاحبه های صورت گرفته با اساتید نشان می دهد که اساتید این عامل را اثرگذارتر می دانند، این تفاوت در دیدگاه دانشجویان و اساتید شاید به دلیل تعامل اساتید با اساتید سایر دانشگاه ها، سفرهای علمی و پژوهشی، شرکت در کنفرانس ها و سمینارهای دانشگاه های دیگر،

فرصت‌های مطالعاتی و تحصیل اساتید در دانشگاه‌های متفاوت باشد، در حالی که دانشجویان کمتر از این فرصت‌ها برخوردار بوده‌اند.

بررسی علی و دقیق‌تر تأثیر ویژگی‌های اساتید بر ارزشیابی آنان از موضوع‌های مهمی است که کمتر مورد توجه قرار گرفته است، امید است که این تحقیق، راهگشایی برای تحقیق‌های دیگر باشد.

منابع

- پارسا، عبدالله (۱۳۸۵). *بررسی عوامل موثر بر برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی آموخته شده در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز بر اساس الگوی سه عاملی بیگز، پایان نامه* دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، شیراز: دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پورنادری، پورانده و نصرافهانی، محمدرضا (۱۳۸۸). *ارزشیابی برای یادگیری، ضرورت دانشگاه‌های امروز*، مجموعه مقاله‌های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- رسایان، نیر؛ نخعی، سهیلا و صادقی قندهاری، نوید (۱۳۸۱) مقایسه روش‌های آزمون چند گزینه‌ای، صحیح- غلط و کوتاه پاسخ در دانشجویان پزشکی، *حکیم*، شماره ۱۸، صص ۲۷۸-۲۷۱.
- سپاسی، حسین (۱۳۸۲). *بررسی اثر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت دانشجویان*، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره ۲۰، صص ۱-۱۰.

سپاسی، حسین (۱۳۷۳). مقایسه‌ی تأثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران، *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران*، دوره سوم، سال اول، شماره اول، صص ۵۱-۳۹.

سپاسی، حسین و یوسفعلی عطاری (۱۳۸۴). بررسی سؤالات امتحانی اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید چمران از طریق بررسی شاخص های روان سنجی سؤالات امتحانی موجود، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران*، شماره ۱۲، صص ۲۰-۱.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). *اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی*، تهران: انتشارات آگاه. کریمی زاریچی، محمدعلی (۱۳۷۲). *بررسی میزان کاربرد درس شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان در مدارس راهنمایی پسرانه یزد*، پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس

کلاتر، سیدمهدی؛ مظلومی محمودآباد، سیدسعید؛ احرام پوش، محمدحسین؛ اخوان کرباسی، محمدحسین؛ کریمی، حسین (۱۳۷۹). *نحوه‌ی تدریس و ارزشیابی اعضای هیأت علمی شرکت کننده در کارگاه‌های مرکز توسعه‌ی آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ویژه نامه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شهید صدوقی*، شماره ۳۷، صص ۱۱۴-۱۰۹.

معتدی، عبدالله (۱۳۷۳). *بررسی نحوه‌ی ارزشیابی مدرسان درس شیوه‌های ارزشیابی مراکز تربیت معلم و عوامل مؤثر در آن*، پایان نامه دوره کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

مهجور، سیامک (۱۳۷۳). *وجوه متمایز کننده ارزشیابی از اندازه‌گیری، فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال دهم، شماره ۳-۴، صص ۹۵-۱۱۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها، فرصت‌ها. مجله آموزش عالی ایران*، شماره سوم، صص ۱-۱۸.

نچار، شهناز و عابدی، پروین (۱۳۸۳). "آگاهی و عملکرد اعضای هیأت علمی در سنجش روایی و پایایی سؤال های امتحانی"، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی قزوین*، شماره ۸، صص ۴۶-۵۰.

- Anderson, H. M. (2005). A Review of Educational Assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 59 (12) 84-88.
- Baty, P. (2004). Flaws in marking revealed by QAA & Was it all worth it? In: The Times Higher Educational Supplement, No. 1628, February 20th, p. 9
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education, *Proceeding HERDSA Conference*, 34-41
- Cranton, P. (2006). Rethinking Evaluation of Student Learning, *Higher Education Perspectives*, 2 (1).
- Feletti, I. G. (2005). Evaluation of a comprehensive programme for the assessment of medical students. *Journal of Higher Education*, 9(2), 169-178.
- Garrison, D. R., Andrews, J., Magnusson, K. (1995). "Appro -aches to teaching and learning in higher education". Available online at: http://www.ucalgary.ca/pubs/newsletters/current/vol_21/approaches.html.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning and teaching in higher education 1, 3-31. Available online at: <http://www.glos.ac.uk>
- Ross, A.(2000). *Curriculum construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Sanders, J. R., Cunningham, D. J. (1977). *Fomative Evaluation, selecting Technigues, and procedures*. Edited by, Bory, D. Educational Technology publications Englewood, cliff.
- Tai, G., Yuen, M. (2007). *Authentic Assessment Strategies in Problem based Learning*. Proceeding ascilite Singapore.
- Trotter, E. (2006). Student Perceptions of Continious Summative Evaluation. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 505-521.
- Wang, H-Y., & Chen, S-M. (2007). Evaluating students answerscripts using. *Journal Applied Intelligence*, 29(3), 73-97.