

Analysis of the course evaluation principles and their implementations by teacher students of Shahid Rajaee Educational Center of Isfahan , Farhangian University

Afsaneh Kalbasi, Ahmad Reza Nasr, Pooran Khorushi, Zeinab Sadat Athari

^{1, 3}Pardis Fatemeh-Zahra, Farhangian University, Isfahan, Iran

²Department of Educational Sciences, Isfahan University, Isfahan, Iran

⁴Department of Educational Sciences, Kashan University, Kashan, Iran

Abstract

Providing a suitable instrument for the course evaluation was the primary purpose of the present study. What being indicated from this research is that some necessary features are acquired for the course evaluation instruments as: A) the points which help the students in learning including learning condition, learning sources, supportive services, and teaching quality; B) the motivation level and the degree of the students' involvement with the learning tasks . C) the students' general satisfaction of the course. Provided instruments, then, were used so as to evaluate the teaching courses" the methods of using learning courses". All the university students majoring in teaching primary education in Shahid Rajaie Center at Isfahan University were chosen as the statistical population. Considering the Likert scale, a researcher-made questionnaire including 10 closed-ended questions was used, focusing on the learning objectives, learning experiences, learning sources, learning tasks, educational feedbacks, activities volume, teaching quality, motivation, thought and general satisfaction. Two open-ended questions, also, have been used regarding the course improvement. The face and content validity of the questionnaire were determined by the five faculty members and in order to determine the reliability, the Cronbach alpha method was applied; the coefficient of which was 0.92. the findings showed that there was not a significant difference between the two teacher- student groups' mean scores, with low or high records, in those ten features. The mean score of the two groups indicates that the students in either of the groups had the highest emphasize on presenting educational feedbacks. In order that the open-ended questions to be analyzed, the method of itemizing was applied and course improvement techniques, also, have been categorized considering 3 items as: the professor, course and the students.

Keywords: course evaluation, curriculum modification, educational feedback

بررسی مؤلفه‌های ارزشیابی واحد درسی و اجرای موردی آن توسط دانشجو معلمان مرکز شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان

افسانه کلباسی^۱، احمد رضا نصر، پوران خروشی، زینب السادات اطهری

^۱ مدرس پردیس فاطمه زهرا (س)، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران

استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، در مرحله اول تهیه ابزاری مناسب برای ارزشیابی از واحد درسی بوده است. ادبیات تحقیق نشان می‌دهد ابزار ارزشیابی از واحد درسی باید مؤلفه‌های الف) مواردی که به دانشجویان در یادگیری کمک می‌کند، شامل شرایط یادگیری، منابع یادگیری، خدمات حمایتی و کیفیت تدریس؛ ب) سطح انگیزه و میزان درگیری دانشجویان با تکالیف یادگیری و ج) رضایت کلی دانشجویان از درس را مورد سنجش قرار دهد. در مرحله دوم، اجرای ابزار تهیه شده به منظور ارزشیابی واحد درسی «روش‌های استفاده از منابع یادگیری» بوده است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجو معلمان دوره کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی مرکز آموزش عالی شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان بوده است. ابزار مذکور پرسشنامه‌ای محقق ساخته شامل ۱۰ سؤال بسته پاسخ در مقیاس لیکرت در مورد ویژگی‌هایی شامل اهداف یادگیری، تجربیات یادگیری، منابع یادگیری، تکالیف یادگیری، بازخوردهای آموزشی، حجم فعالیت‌ها، کیفیت تدریس، انگیزه، تفکر و رضایت کلی و دو سؤال باز پاسخ در مورد بهبود درس مورد نظر بوده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط پنج تن از اعضای هیأت علمی تعیین گردید. برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب مربوطه ۰/۹۲ محاسبه شد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد بین میانگین‌های دو گروه دانشجو معلمان با سابقه کم و زیاد در ده ویژگی واحد درسی مورد نظر تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین میانگین‌های دو گروه نشان می‌دهد دانشجویان در هر دو گروه بالاترین اهمیت را برای ارائه بازخوردهای آموزشی قائل هستند. به منظور تحلیل سؤالات بازپاسخ از روش مقوله‌بندی استفاده شد همچنین، راهکارهای بهبود تدریس در سه مقوله شامل: موارد مربوط به مدرس، واحد درسی و دانشجو طبقه‌بندی گردید.

واژگان کلیدی: ارزشیابی از واحد درسی، اصلاح برنامه درسی، بازخورد آموزشی

* نویسنده مسؤول: افسانه کلباسی kalbasiafsaneh@gmail.com

پذیرش: ۹۲/۹/۴

وصول: ۹۱/۱۱/۱۹

Archive of SID

مقدمه

نظام آموزش عالی به عنوان بارزترین نمود سرمایه گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارد. این نظام سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد و نقشی تعیین کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارد. از این رو اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهمترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکار ناپذیر است.

لذا جهت اطمینان از کیفیت نظام آموزش عالی، ارزشیابی برنامه درسی حیاتی است. آنچه از ارزشیابی درک می‌شود، اشاره به فرآیند دستیابی به اطلاعات در مورد یک واحد درسی برای قضاوت و تصمیم‌گیری بعدی است. این فرآیند اگر به خوبی انجام گیرد، فعالیتی بیش از توزیع پرسشنامه بین دانشجویان در آخرین جلسه درس را می‌طلبد. نتایج ارزشیابی‌های دانشجویان تأثیر معناداری بر بهبود تدریس و همچنین یادگیری دانشجویان و رضایت آنها دارد. با این وجود ارزشیابی‌هایی که به صورت معمول در پایان نیمسال تحصیلی توسط دانشجویان انجام می‌گیرد، اطلاعات کافی درباره اثر بخشی واحد درسی در اختیار نمی‌گذارد. زیرا ابزارهای موجود اثربخشی استاد را ارزیابی می‌نماید؛ در صورتی که هدف از ارزیابی باید جمع‌آوری اطلاعات جهت ایجاد فرصت‌هایی برای بهبود واحد درسی از جمله تغییر محتوا و یا تغییر در روش شناسی تدریس باشد (Combs, Gibson & Hays, 2008).

در بسیاری از کشورها بازنگری و بهبود واحد درسی (course) معمولاً بر عهده عضو هیأت علمی که به تدریس اشتغال دارد سپرده می‌شود؛ اما مسؤلیت طراحی مجدد برنامه درسی بر عهده کمیته‌هایی است که گروه آموزشی به طور ویژه برای انجام این کار تشکیل می‌دهد. گرچه فرض بر این است که استاد درس تا حد زیادی مسؤول برنامه ریزی درسی است، ولی این وظیفه‌ای نیست که اغلب یک نفر به تنهایی از عهده آن برآید. افراد و گروه‌های زیادی هستند که باید نظرشان را جویا شد. این افراد عبارتند از:

اعضای هیأت علمی گروه خود و دیگر گروه‌های مرتبط با آن، اعضای هیأت علمی بخش بهبود تدریس دانشگاه، متخصصان هم‌رشته در خارج از دانشگاه یا دیگر دانشگاه‌ها که با آنان ارتباط نزدیکی دارند و همچنین نظر دانشجویان.

نظرات دانشجویان درباره واحد درسی می‌تواند تأثیر به سزایی در اصلاح برنامه‌های درسی و همچنین افزایش رضایت از یادگیری در دانشجویان داشته باشد. این در حالی است که ارزشیابی‌های انجام شده تاکنون در دانشگاه‌ها، بیشتر به بررسی نظرات دانشجویان درباره تدریس و توانایی علمی اعضای هیأت علمی پرداخته و کمتر نظر دانشجویان درباره واحد درسی را جویا شده است. ارزشیابی دانشجویان درباره واحد درسی می‌تواند داده‌های مورد نیاز جهت تعیین اثربخشی کلی آموزش و شناخت حیطه‌هایی از آن که نیاز به بازنگری یا بهبود بخشی دارند را فراهم سازد. لازم به ذکر است که دانشجویان یکی از منابع مهم اطلاعاتی برنامه ریزی درسی هستند که متأسفانه اغلب مورد غفلت واقع می‌شوند. اگر قصد برنامه ریزان این است که برنامه‌ای تدوین کنند که به لحاظ آموزشی اثربخش باشد، لازم است نسبت به دانشجویان دریافت کننده این برنامه حساسیت و اهمیت ویژه‌ای قائل شوند. نه تنها در مرحله طراحی باید به ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانشجویان توجه نمود، بلکه در مرحله اجرا نیز باید آنها را به عنوان یکی از محورهای عمده آموزش مورد توجه قرار داد.

لیکن، ارزشیابی‌هایی که در حال حاضر از دانشجویان در دانشگاه‌ها انجام می‌شود، عام بوده، بر ارزشیابی اساتید تأکید دارد. به منظور این که تفاوت ارزشیابی عام و ارزشیابی از واحد درسی که پیام اصلی این مقاله است بیشتر روشن شود و بتوان آنها را با یکدیگر مقایسه نمود، مطالبی در این باره ذکر می‌شود.

ارزشیابی از واحد درسی باید اطلاعاتی پیرامون ۳ جنبه مختلف ارائه دهند:

ارزشیابی زمینه و درون‌داد: در این نوع ارزشیابی باید واحد درس را در ارتباط با سایر دروس مربوط، توانایی‌های ورودی و ویژگی‌های دانشجویان، منابع و تجهیزات در دسترس و همه شیوه‌های برنامه ریزی و طراحی مورد ملاحظه قرار داد.

و در این راستا، انبوهی از مطالب را به طور ناتمام و جسته و گریخته در محتوای درس می‌گنجانند، اما این امر امکان دستیابی به درک عمیق، دید وسیع و ژرف نگری را برای دانشجویان فراهم نمی‌سازد، بلکه برای میسر شدن چنین امکانی باید به محدود نمودن محتوا و عمق بخشیدن به جنبه‌های ویژه درس مبادرت نمود (Nasr, Etemadizadeh and Nili, 2011).

ارزشیابی های دانشجویان از واحد درسی معمولا دو هدف عمده دارد:

۱ - جمع‌آوری داده‌های کلیدی برای تصمیمات اداری مانند استخدام و پرداخت مزایا، ۲ - جمع‌آوری داده برای بهبود درس و بهبود استاد (Dulz & Lyons, 2000). متأسفانه در فرم‌های ارزیابی در دانشگاه‌های کشور بیشتر به جنبه اداری مسأله نگریسته شده است تا جنبه بهبود واحد درسی.

ارزشیابی از واحد درسی چندین مزیت دارد که عبارتند از:

۱ - اهمیت محتوای درس از نظر دانشجویان بررسی می‌شود. اهمیت محتوا در آموزش بزرگسالان، می‌تواند عامل انگیزشی قوی باشد.

۲ - در هر زمان انجام آن امکان پذیر است (در طول نیمسال به منظور اصلاح درس و در پایان نیمسال به منظور اصلاح اهداف یادگیری در آینده).

۳ - دانشجویان توانایی‌های خود را بر اساس اهداف یادگیری و نه ویژگی‌های آموزش دهنده آن ارزیابی می‌کنند (اهداف یادگیری یک درس نتایج یادگیری است که انتظار می‌رود دانشجویان به آنها برسند).

۴ - ارزشیابی از واحد درسی می‌تواند ضمن دارا بودن یک چهار چوب استاندارد، برای هر موضوع درسی منحصر به فرد باشد.

بنابراین، ارزیابی‌های معمول در دانشگاه‌ها که در پایان نیمسال اجرا می‌گردد، برای دانشجویانی که در همان نیمسال واحد درسی می‌گذرانند سودی ندارد. در حالی که ارزیابی و نتایج آن می‌تواند در اصلاح فوری درس مؤثر باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که ارزشیابی تدریس در پایان ترم باید تنها بخشی از ارزشیابی باشد. زیرا نتایج

ارزشیابی فرآیند: این ارزشیابی بر اجرای یاددهی - یادگیری، ارزیابی و مدیریت کلاس تأکید دارد. در این مرحله است که می‌توان نظرات دانشجویان را جمع‌آوری نمود، زیرا آنها تنها افرادی هستند که تعامل کامل با تدریس را تجربه می‌کنند. پرسشنامه‌ها، گزارش‌های کتبی، مصاحبه‌ها و بحث‌ها از جمله فنونی هستند که مورد استفاده قرار می‌گیرند.

ارزشیابی برون‌داد: این ارزشیابی به پیشرفت دانشجویان در پایان درس توجه دارد. گفتگو با دانشجویان و مشاهده جنبه‌هایی از رفتار آنها در تعیین نگرش آنان نسبت به درس کمک خواهد نمود.

در حال حاضر، اعضای هیأت علمی به دلایل مختلف به پروژه‌های تدوین و طراحی برنامه‌های درسی یا واحدهای درسی می‌پردازند. به عنوان مثال، کهنه شدن محتوا، شکست‌های تحصیلی یا افت تحصیلی دانشجویان، عدم آمادگی فارغ التحصیلان برای اشتغال، دیدگاه دانشجویان درباره درس، تمایل شدید گروه آموزشی برای روزآمد کردن یا ارتقای برنامه و رویارویی با علوم و فنون و تکنولوژی‌های جدید از جمله دلایلی هستند که تغییر و اصلاح درس و برنامه‌های درسی موجود یا تدوین دروس و برنامه‌های درسی جدید را ضروری می‌سازد.

در طراحی یا بازنگری واحد درسی، اعضای هیأت علمی حداقل با ۳ تصمیم اساسی مواجهند: ۱ - چه چیزی تدریس می‌شود؟ ۲ - چگونه تدریس می‌شود؟ ۳ - چگونه اطمینان حاصل نمایند که دانشجویان در حال فراگیری همان چیزی هستند که تدریس می‌شود؟ به عبارت دیگر، اعضای هیأت علمی باید در مورد تعیین محتوا، روش تدریس و ارزشیابی تصمیم‌گیری نمایند. تدوین دروس، شامل مراحل متعددی است و در صورتی که عضو هیأت علمی در تدوین درس خویش دارای اختیار تام باشد، مشکل‌ترین اقدام، تعیین موضوعاتی است که بر حسب ضرورت باید حذف شوند. تحقیقات نشان داده است گنجاندن انبوهی از موضوعات و مطالب در محتوای درس و نیز تفصیل بیش از حد موضوعات نه تنها یادگیری را تسهیل نمی‌سازد، بلکه مانعی برای آن به حساب می‌آید. بسیاری از مدرسان آرزو دارند که دانشجویان را از همه دانش و معرفت خویش بهره‌مند سازند

کارگیری معیارهای تدریس اثربخش شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی و برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی مطلوب را از نظر دانشجویان مورد سنجش قرار داده‌اند.

برخی از محققان، ارزشیابی از طریق دانشجویان را به عنوان بهترین نوع ارزشیابی شناخته‌اند. با توجه به چالش‌های زیادی که در طی سال‌های اخیر در ارتباط با ارزشیابی‌های دانشجویی وجود داشته است، پژوهش‌های زیادی در داخل و خارج کشور، نتایج ارزشیابی‌ها را از جنبه‌های مختلف مورد مطالعه قرار داده، تلاش نموده‌اند تا با روش‌های ابعاد دیگری از این قضیه را مشخص نمایند. به عنوان مثال، نتایج تحقیق لیث صفار و همکاران (Leis-e- Safar, Ahmadi & Sa'adatmand, 2010) حاکی از این است که در ارزشیابی استاد توسط دانشجو، مؤلفه میزان اعتماد به نظر دانشجویان کمترین میانگین را به خود اختصاص داده است.

نتایج تحقیق کیم (Kim, 2000) نشان داده است که از بین ۸ ویژگی تدریس شامل ویژگی‌های شخصیتی استاد، مدیریت کلاس، تکالیف درسی، طرح درس، آزمون، نمره گذاری، بازخورد و مواد درسی، مقوله ویژگی‌های شخصیتی استاد مانند دوست داشتنی بودن، متعهد بودن، منعطف بودن و با معلومات بودن مهمترین عامل تعیین کننده رضایت دانشجویان از درس بوده است. همچنین ارزشیابی‌های دانشجویان از استاد بیشتر میزان علاقه آنها را به استاد می‌سنجد تا این که اثر بخشی تدریس را اندازه بگیرد (Clayson & Haley, 1990).

نتایج مطالعه دیگری در دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد با بررسی میانگین نمره‌های ارزشیابی اساتید در ۳ نیم سال متوالی نشان داده است که ارزشیابی دانشجویان از اساتیدشان از ثبات نسبی برخوردار است. همچنین با بررسی نتایج ارزشیابی اساتید در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در یک دوره ده ساله، میانگین نمره‌های ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان از ثبات نسبی برخوردار بوده است (Shakournia, Elhampour, mozafari & DashtBozorgi, 2007).

ارزشیابی‌هایی که در طول ارائه واحد درسی و به صورت غیر رسمی اجرا می‌شوند، کامل‌تر و جامع‌تر است (Hendry, Cumming, Lyon, and Gordon, 2001). همچنین، یافته‌های تحقیقات فیشر (Fisher, 2008) نشان می‌دهد که مصاحبه با گروه‌های کانونی دانشجویی در طول نیمسال به جای پایان آن می‌تواند در روشن شدن نظرات دانشجویان درباره درس مؤثر باشد.

مطالعات نشان می‌دهد ارزشیابی در پایان نیمسال، مدل سنتی تدریس را تداعی کرده است که در آن این استاد است که تصمیم می‌گیرد بر اساس ارزشیابی‌های دانشجویان عمل کند یا نکند و دانشجویان به عنوان دریافت کننده و نه سازنده دانش قلمداد می‌شوند. اما جمع‌آوری نظرات دانشجویان در اواسط نیمسال ارتباطی دو سویه با دانشجویان برقرار ساخته است و تبادل نظر درباره اهداف درس و فرآیند یاددهی یادگیری را تسهیل می‌سازد (Diamond, 2004).

کوک ساتر (Cook-Sather, 2009) در مطالعه خود به منظور ارزشیابی و بهبود واحد درسی با رویکرد دانشجوی محور از دانشجویان به عنوان مشاوران خود استفاده نموده و با طرح سؤالاتی از آنها خواسته است تا در بازنگری و اصلاح تجربیات یادگیری خود نقش داشته باشند. سؤالات بدین شرح است: در این کلاس چه می‌گذرد؟ (خواندنی‌ها، بحث کلاسی، پویایی کلاس، تکالیف و ...) با چه چیزهایی مشکل دارید؟ چه تغییری را استاد می‌تواند ایجاد کند تا تجربیات یادگیری شما در این کلاس بهبود یابد؟ چه چیزی را شما می‌توانید انجام دهید تا تجربیات یادگیری خود در این کلاس را بهبود بخشید؟

مؤلفه‌های مهم در ارزشیابی دانشجویان

از سال ۱۹۵۰ میلادی تاکنون، سیستم‌های ارزشیابی دانشجویان در آموزش عالی در سراسر جهان وجود داشته، ادبیات تحقیق وسیعی در این زمینه موجود است (Sorensen & Reiner, 2003). تحقیقات زیادی نشان دهنده توجه به معیار طراحی و تدوین واحد درسی به عنوان یکی از معیارهای تدریس اثربخش و ارزشیابی آن توسط دانشجویان انجام گرفته است. به عنوان مثال، عندلیب و احمدی (Andalib & Ahmadi, 2007) در تحقیق خود میزان به

قضاوت بپردازند. با این حال یافته‌های تحقیق نشان داد که رتبه‌های اساتید در طول زمان تغییری نمی‌کنند و در حقیقت، ارزشیابی‌های دانشجویان به جای این که موجب تغییر رفتار استادان شود، باعث تغییر نگرش آنها نسبت به خودشان می‌گردد (Brennan et al, 2002).

پرسشنامه تجربیات درس (Course Experience Questionnaire) به عنوان ابزار دیگری برای اندازه‌گیری کیفیت درس استفاده می‌شود. بسیاری از دانشگاه‌های استرالیا از پرسشنامه فوق به عنوان ابزاری برای ارزیابی دروس و استادان استفاده کرده‌اند. نتایج حاصل از اجرای این پرسشنامه نشان می‌دهد که بهترین پاسخ دهندگان، دانشجویان سال آخر هستند. (Jones and Tucker, 2005).

با توجه به کاستی‌های پرسشنامه‌های ارزیابی مذکور، در ارزیابی‌های اخیر بر ۳ جنبه مهم تأکید می‌شود:

الف) مواردی که به دانشجویان در یادگیری کمک می‌کند؛ این موارد عبارتند از: شرایط یادگیری، منابع یادگیری، خدمات حمایتی و کیفیت تدریس.

ب) سطح انگیزه و میزان درگیری دانشجویان با تکالیف یادگیری.

ج) رضایت کلی دانشجویان از واحد درسی (Oliver, 2008).

با توجه به ادبیات موجود در حوزه ارزشیابی از واحد درسی و با اهمیت بودن یافته‌های چنین ارزشیابی نویسندگان مقاله حاضر، پرسشنامه‌ای پیشنهادی را تهیه نموده که می‌تواند به طور مستقل یا به عنوان بخشی از ارزشیابی مرسوم مورد استفاده قرار گیرد.

در مراکز وابسته به دانشگاه فرهنگیان، تدوین سرفصل‌های دروس ارائه شده به دانشجویان از طرف سازمان مرکزی و هماهنگ با وزارت علوم صورت می‌پذیرد و به صورت مدون در اختیار مدرسان پردیس‌ها و مراکز تابعه قرار می‌گیرد تا بر مبنای آن محتوای مناسب انتخاب و تدریس گردد ولی از نظرات دانشجویان پیرامون این محتوای انتخابی نظرسنجی صورت نمی‌گیرد؛ لذا در مقاله حاضر به مسأله ارزشیابی دانشجویان از این واحد درسی به عنوان ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات در جهت بازنگری محتوای دروس پرداخته می‌شود.

پاندر (Pounder, 2008) در مقاله‌ای نتایج فرا تحلیل خود در مورد عوامل مؤثر بر ارزشیابی دانشجویان را بدین شرح معرفی می‌کند:

۱- عوامل وابسته به دانشجو شامل جنسیت، سطح علمی و رشته تحصیلی.

۲- عوامل مربوط به درس شامل ماهیت درس (انتخابی یا اجباری)، نمره دهی، اندازه کلاس، زمان تدریس، محتوای درس و درجه دشواری آن.

۳- عوامل مربوط به استاد شامل جنسیت، سن، تجربه، مرتبه، تاکتیک‌هایی از قبیل ارفاق و تورم نمره و ویژگی‌های شخصیتی استاد.

معروفی و همکاران (Ma'roofi, Kiamanesh, MehrMohammadi, and Ali Asgari, 2007) در پژوهشی مشابه، به بررسی عوامل مؤثر در کاهش روایی نتایج ارزشیابی دانشجویان از استادان پرداخته، عوامل را در ۳ دسته بدین شرح طبقه‌بندی نموده‌اند:

الف) عوامل مربوط به ویژگی‌های دانشجویان (سبک یادگیری دانشجو، توانایی‌های یادگیری، مراحل رشد شخصیتی، نمرات مورد انتظار دانشجو، نگرش دانشجو به درس، استاد و دانشگاه، ویژگی‌های مردم شناختی دانشجو و وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانشجو)؛ ب) عوامل مربوط به ویژگی‌های واحد درسی (نوع درس، زمان ارائه درس، سطح درس) و ج) عوامل مربوط به ویژگی‌های استادان (مرتبه دانشگاهی و تجربه درس، ویژگی‌های شخصیتی و فعالیت‌های پژوهشی استاد).

همان طور که مشاهده می‌گردد، داده‌های ارزشیابی برای قضاوت عملکرد اساتید از منابع متعددی چون خود ارزیابی، مشاهده کلاس درس، نظر خواهی از همکاران، آزمون قابلیت‌های تخصصی و نظر خواهی از دانشجویان به دست می‌آید و هیچ یک از این منابع به تنهایی کافی نیست (Bowling, 2008).

پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی (Student Evaluation of Educational Quality) برای اولین بار در سال ۱۹۸۲ توسط مارش (Marsh) طراحی شد که از دانشجویان می‌خواست در مورد استاد یا درس با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای از خیلی ضعیف تا خیلی خوب به

روش پژوهش

پژوهش حاضر در دو مرحله انجام گرفته است. روش مرحله اول از نوع اکتشافی است. بدین معنی که با مطالعه مقالات علمی و پژوهشی مرتبط با حوزه پژوهش و منابع اینترنتی موجود، ابزاری مناسب برای ارزشیابی از واحد درسی تهیه شده است. این ابزار، پرسشنامه‌ای در قالب ۱۰ سؤال بسته پاسخ و دو سؤال باز پاسخ به منظور ارزشیابی نظرات دانشجویان درباره واحد درسی بوده است.

روش پژوهش در مرحله دوم، توصیفی از نوع پیمایشی است. بدین منظور پرسشنامه حاصل از مرحله اول پژوهش برای سنجش نگرش دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان نسبت به واحد درسی ارائه شده به آنان به کار برده شد. در بین واحدهای ارائه شده به آنان درس «روش‌های استفاده از منابع یادگیری» به صورت هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شد و مورد نظرسنجی قرار گرفت. این واحد درسی به صورت دو واحد نظری ارائه می‌گردد که شامل سرفصل‌های آشنایی با منابع یادگیری، آشنایی با نقش هر یک از منابع یادگیری، طراحی تجارب یادگیری مبتنی بر کاربست منابع یادگیری، روش‌های استفاده از منابع یادگیری و آشنایی با مراکز تولید رسانه‌های آموزشی است. هیچ منبع اصلی و یا منابع فرعی برای تدریس معرفی نشده است، بنابراین، مدرسان با توجه به موارد فوق و دستیابی به اهداف این واحد درسی در انتخاب منبع مناسب، دارای اختیارند. این ویژگی از جمله دلایل انتخاب این واحد درسی برای ارزشیابی نظرات دانشجویان بوده است.

جامعه آماری پژوهش، دانشجومعلمان کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان مرکز آموزش عالی شهید رجایی اصفهان بود که در سال تحصیلی ۹۱ - ۱۳۹۰ به صورت روزانه مشغول به تحصیل بودند. لذا، نمونه آماری پژوهش شامل دانشجویانی می‌شد که تعداد آنان در دو گروه با سابقه کم (زیر ۱۰ سال) ۳۰ نفر و با سابقه زیاد (بالای ۱۰ سال) ۴۷ نفر بود و مجموعاً از ۷۷ نفر در پژوهش نظرسنجی به عمل آمد.

ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر، پرسشنامه محقق ساخته است. این پرسشنامه شامل ۱۰ سؤال بسته

پاسخ در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظرات دانشجویان را پیرامون اهداف، تجربیات یادگیری، منبع یادگیری، تکالیف، بازخورد، حجم فعالیت‌ها و کیفیت تدریس، میزان رغبت و انگیزه ایجاد شده در دانشجو، تفکر و میزان رضایت کلی دانشجویان از گذراندن واحد درسی مورد نظر ارزشیابی می‌نمود. ارزش‌های عددی هر کدام از مقیاس‌ها عبارتند از: (بسیار زیاد=۵، زیاد=۴، تا حدودی=۳، کم=۲ و بسیار کم=۱). بدین ترتیب حداقل میانگین وزنی هر سؤال یک و حداکثر پنج است. اگر پیوستار ۱ تا ۵ به ۳ قسمت مساوی تقسیم گردد، بین ۱ تا ۲/۳۳ وضعیت نامطلوب، بین ۲/۳۴ تا ۳/۶۶ نسبتاً مطلوب و بین ۳/۶۷ تا ۵ وضعیت مطلوب فرض می‌شود. همچنین، در ادامه پرسشنامه دو سؤال بازپاسخ طراحی شد تا نظرات دانشجویان را در مورد جنبه‌های مفید واحد درسی مورد نظر و راهکارهای بهتر ارائه شدن آن به صورت تشریحی مورد بررسی قرار دهد.

به منظور تعیین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از نظرات ۵ تن از اعضای هیأت علمی و مقالات مرتبط استفاده گردید. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که با مطالعه مقدماتی ضریب پایایی برابر ۰/۹۲ محاسبه گردید که قابل قبول بود.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۱۶ استفاده شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی شامل جداول فراوانی، میانگین و انحراف معیار نظرات دو گروه دانشجومعلمان با سابقه کم و زیاد استفاده شده است. همچنین، برای مقایسه نظرات دانشجویان پیرامون ۱۰ سؤال بسته پاسخ پرسشنامه تحلیل واریانس چند متغیری مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر این، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی حاصل از دو سؤال بازپاسخ پرسشنامه از روش مقوله‌بندی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در مورد سؤال اول در قسمت ادبیات تحقیق و ضمیمه مقاله به صورت ارائه فرم پیشنهادی آمده است.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش با توجه به جدول یک که میانگین و انحراف معیار پاسخ‌ها را نشان می‌دهد، این

می‌دهد که دانشجومعلم‌ان با سابقه برای دریافت بازخورد از سوی استاد مربوطه اهمیت بیشتری قائل هستند. کمترین میانگین در دانشجو معلم‌ان کم سابقه مربوط به اهداف یادگیری است که ناشی از این امر است که دانشجویان نسبت به اهداف واحد درسی مورد نظر آشنایی کافی نداشته‌اند.

کمترین میانگین در گروه با سابقه زیاد مربوط به تکالیف یادگیری است که ممکن است ناشی از این امر باشد که تکالیف یادگیری تعیین شده برای واحد درسی مورد نظر در دستیابی به اهداف اهمیت کمتری قائل هستند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجومعلم‌ان با سابقه زیاد به دلیل گرفتاری‌های فراوان خانوادگی و شغلی و تجربه بالا در تدریس به تأثیر انجام تکالیف در دستیابی به اهداف درس مورد نظر اهمیت کمتری می‌دهند.

واحد درسی از نظر دانشجومعلم‌ان کم سابقه در همه متغیرها به جز متغیرهای اهداف و تکالیف یادگیری از مطلوبیت برخوردار است. از نظر دانشجومعلم‌ان با سابقه زیاد نیز به جز تکالیف یادگیری تمام متغیرهای مورد ارزیابی از مطلوبیت برخوردار است. همچنین با بررسی تفاوت میانگین و انحراف معیار دو گروه (دانشجو معلم‌ان با سابقه کم و زیاد) در ۱۰ متغیر وابسته (۱ - اهداف یادگیری ۲ - تجربیات یادگیری ۳ - منابع یادگیری ۴ - تکالیف یادگیری ۵ - بازخوردهای آموزشی ۶ - حجم فعالیت‌ها ۷ - کیفیت تدریس ۸ - انگیزه ۹ - تفکر ۱۰ - رضایت کلی) می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو گروه بیشترین میانگین مربوط به بازخورد آموزشی به معنی بازخورد که به معنای شرح کلامی یا مکتوب درباره فعالیت‌های یادگیری بوده است. از سویی دیگر، مقایسه میانگین‌های دو گروه نشان

جدول ۱ - میانگین و انحراف معیار دو گروه

متغیر وابسته	کم سابقه		پرسابقه	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهداف یادگیری	۳/۴۳	۰/۸۹۸	۳/۶۶	۱/۱۶۶
تجربیات یادگیری	۳/۷۷	۰/۸۱۷	۳/۷۷	۰/۹۳۷
منابع یادگیری	۳/۸۷	۰/۸۱۹	۳/۷۷	۰/۹۳۷
تکالیف یادگیری	۳/۴۷	۱/۰۰۸	۳/۴۵	۱/۰۳۹
بازخوردهای آموزشی	۳/۸۹	۰/۸۶۰	۴/۰۲	۰/۸۷۲
حجم فعالیت‌ها	۳/۶۷	۰/۹۹۴	۳/۷۷	۱/۰۰۵
کیفیت تدریس	۳/۷۷	۰/۸۹۸	۳/۸۱	۱/۰۱۴
انگیزه	۳/۵۳	۱/۰۷۴	۳/۶۶	۱/۰۸۹
تفکر	۳/۷۰	۰/۹۵۲	۳/۷۴	۰/۹۶۶
رضایت کلی	۳/۷۷	۱/۰۰۶	۳/۶۰	۱/۰۹۷

آزمونی معتبر است. نتایج حاصل از آزمون در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که چون مقدار سطح معناداری خیلی بزرگ‌تر از (۰/۰۵) است، لذا در تمام ۱۰ متغیر وابسته واحد درسی مورد نظر تفاوت معناداری بین دو گروه دانشجوی معلمان با سابقه کم و زیاد دیده نمی‌شود.

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق «به منظور بهبود ارائه واحد درسی مورد نظر از چه راهکارهایی می‌توان استفاده نمود؟» در بخش کیفی، فرآیند تحلیل ۲ سؤال باز پاسخ پرسشنامه با استفاده از روش کد گذاری و مقوله بندی صورت گرفته است. در پژوهش حاضر با مطالعه نظرات ۷۷ دانشجو معلم پیرامون ۲ سؤال باز پاسخ و استخراج مفاهیم و جملات اصلی، نظرات آنها در مقوله‌های زیر طبقه بندی شد.

در پاسخ به سؤال سوم، نظر به این که ۱۰ متغیر مندرج در پرسشنامه با یکدیگر تشکیل دهنده یک متغیر ترکیبی به نام واحد درسی مورد ارزیابی بوده و آنها در دو گروه مختلف مورد بررسی قرار گرفته است؛ به منظور بررسی تفاوت بین دو گروه در متغیرهای ۱۰ گانه (۱) - اهداف یادگیری، ۲ - تجربیات یادگیری، ۳ - منابع یادگیری، ۴ - تکالیف یادگیری، ۵ - بازخوردهای آموزشی، ۶ - حجم فعالیت‌ها، ۷ - کیفیت تدریس، ۸ - انگیزه، ۹ - تفکر، ۱۰ - رضایت کلی) از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شده است. لازم به ذکر است که چون در هر گروه از نمونه‌ها تعداد شرکت کنندگان قابل قبول بود (۳۰ نفر و بیشتر) و داده‌هایی دور از محدوده توزیع طبیعی نداشت و همچنین، ضرایب همبستگی بین هر یک از جفت‌های متغیرهای وابسته کمتر از ۰/۹ بود، لذا

جدول ۲ - نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (تفاوت دو گروه در متغیرهای وابسته)

شاخص آماری متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	Eta ²
اهداف یادگیری	۰/۹۳۷	۱	۰/۹۳۷	۰/۸۱۸	۰/۳۶۹	۰/۰۱۱
تجربیات یادگیری	۹/۲۱۱	۱	۹/۲۱۱	۰/۰۰۰	۰/۹۹۷	۰/۰۰۰
منابع یادگیری	۰/۱۸۶	۱	۰/۱۸۶	۰/۲۳۳	۰/۶۳۱	۰/۰۰۳
تکالیف یادگیری	۰/۰۰۷	۱	۰/۰۰۷	۰/۰۰۷	۰/۹۳۴	۰/۰۰۰
بازخوردهای آموزشی	۰/۴۳۸	۱	۰/۴۳۸	۰/۵۸۲	۰/۴۴۸	۰/۰۰۸
حجم فعالیت‌ها	۰/۱۸۱	۱	۰/۱۸۱	۰/۱۸۰	۰/۶۷۲	۰/۰۰۲
کیفیت تدریس	۰/۰۳۲	۱	۰/۰۳۲	۰/۰۳۴	۰/۸۵۴	۰/۰۰۰
انگیزه	۰/۲۹۲	۱	۰/۲۹۲	۰/۲۴۹	۰/۶۱۹	۰/۰۰۳
تفکر	۰/۰۳۷	۱	۰/۰۳۷	۰/۰۴۰	۰/۸۴۳	۰/۰۰۱
رضایت کلی	۰/۵۳۵	۱	۰/۵۳۵	۰/۴۷۴	۰/۴۹۳	۰/۰۰۶

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مقوله‌بندی نظرات دانشجویان در مورد سؤال بازپاسخ اول (جنبه‌های دیگری که در این واحد درسی مفید بودند کدامند؟) در ۳ مقوله بدین شرح است:

الف) عوامل مربوط به ویژگی‌های استادان:

پاسخ دهندگان به مواردی همچون مدیریت کلاس درس، توضیحات تکمیلی ضمن ارائه سمینارهای دانشجویان به منظور تکمیل مطالب، روش تدریس مناسب آنها، فعال بودن کلاس به لحاظ دانشجو محوری آن، زمان بندی مناسب اساتید به منظور ارائه کنفرانس‌های دانشجویی و اختصاص زمان کافی به همه گروه‌ها، به روز بودن اطلاعات استادان در رابطه با محتواهای ارائه شده در کلاس و ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجویان اشاره نمودند.

ب) عوامل مربوط به ویژگی‌های دانشجویان:

پاسخ دهندگان به مواردی همچون: ارائه مطلوب سمینارها و کنفرانس‌های دانشجویان، قرار دادن آنها در موقعیت‌های عملی و کارگاهی، ارائه خلاصه تحقیقات دانشجویی توسط ارائه کنندگان به سایر دانشجویان و آشنا نمودن آنها با منابع متنوع و متفاوت اشاره نموده‌اند.

ج) عوامل مربوط به ویژگی‌های محتوای درسی

پاسخ دهندگان به مواردی چون آشنایی آنان با منابع یادگیری متنوع و متفاوت با کتاب درسی به عنوان یکی از مهمترین منابع یادگیری در حال حاضر، آشنایی با نحوه استفاده و کاربرد منابع یادگیری مختلف در مراکز آموزشی، ارائه راهکارهای جدید تدریس به منظور استفاده در کلاس های درس و آشنایی با فعالیت‌های عملی و تحقیق اشاره نمودند.

همچنین، نظرات در مورد سؤال بازپاسخ دوم (نظر خود را راجع به چگونگی بهتر شدن این واحد درسی بنویسید.) پس از استخراج مفاهیم و جملات اصلی پاسخ دهندگان در ۳ مقوله طبقه بندی شد.

الف) موارد مربوط به اساتید:

پاسخ دهندگان به مواردی چون استفاده بیشتر از رسانه‌های آموزشی به منظور تعمیق یادگیری، بررسی عمیق‌تر مطالب کتاب توسط استاد، استفاده از روش‌های تدریس متنوع در کلاس همچون گردش علمی و بازدیدهای

علمی، ایجاد زمینه بیشتر بحث و تبادل نظر در کلاس و تعامل دانشجویان با یکدیگر، برگزاری آزمون میان ترم از درس مربوطه، لحاظ نمودن ارزشیابی توصیفی در این درس و عدم برگزاری آزمون پایانی به لحاظ فعال بودن دانشجویان در طول نیمسال اشاره نمودند.

ب) موارد مربوط به دانشجویان:

پاسخ دهندگان به مواردی چون ارائه کارهای عملی سایر دانشجویان به کل کلاس، اجرای کارگاهی سمینارها و کنفرانس‌ها و درگیر نمودن بیشتر دانشجویان و ارائه به شیوه عملی در کلاس به ویژه مباحثی چون تابلوهای هوشمند، کتاب الکترونیک و ... و در نهایت، پرداختن به جنبه‌های کاربردی حرفه آنان اشاره نمودند.

ج) موارد مربوط به محتوای درسی:

پاسخ دهندگان به مواردی چون حذف بخشی از کتاب به لحاظ تکراری بودن بعضی از قسمت‌های آن و جایگزین نمودن آن با محتوایی مناسب‌تر، پیش‌بینی زمان بیشتر برای ارائه این درس از سوی استاد و قرار ندادن آن در ساعات پایانی روز اشاره نمودند.

پیشنهادهای

امروزه در نظام آموزش عالی کشور به ارزیابی استاد و نوع تدریس او توجه می‌شود و فرم‌های ارزیابی کنونی در دانشگاه‌های وزارت علوم بیشتر به ارزیابی ویژگی‌های اساتید می‌پردازند. ولی ارزیابی استاد تنها عامل مؤثر در کیفیت نظام آموزش عالی قلمداد نمی‌شود. آنچه امروزه مورد نیاز است ارزیابی از واحد درسی توسط دانشجویانی است که مستقیماً آن را تجربه می‌کنند. لذا می‌توان از فرم پیشنهادی در پژوهش حاضر، مشتمل بر متغیرهای ده‌گانه به منظور ارزیابی دیدگاه‌های دانشجویان درباره واحد درسی و بهبود آن استفاده نمود. لازم به ذکر است که ارزیابی از واحد درسی به معنای بی‌توجهی به ارزیابی استاد و نوع تدریس او نیست. لذا در فرم مذکور شیوه تدریس استاد نیز مورد سنجش قرار می‌گیرد (متغیر هفتم).

پیشنهاد می‌شود تا بر خلاف فرم‌های ارزیابی اساتید که در پایان نیمسال تحصیلی اجرا می‌شود، فرم پیشنهادی به صورت دوره‌ای در طول نیمسال تحصیلی توسط دانشجویان پاسخ داده شود تا هر کجا نیاز به اصلاح دارد

منابع

Andalib, B. Ahmadi, Gh. (2007). The degree of effective teaching criteria application at Islamic Azad university, Khorasgan branch from the standpoint of the students in educational year 2006-7. *Journal of knowledge and research in educational sciences*. Islamic Azad university, Khorasgan branch, Isfahan. 15. 67-82.

Bowling, N. A. (2008). Does the relationship between student ratings of course easiness and course quality vary across schools? The role of schools academic rankings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(4), 455-464.

Brennan, J., R. Brighton, N. Moon, J. Richardson, J. Rindl, and Williams, R. (2002). Collecting and using student feedback on quality and standards of learning and teaching in higher education: a report to the Higher Education Funding Council for England. London: HEFCE

Clayson, D. E. and Haley D. A. (1990). student evaluations in marketing: what is actually being measured? *Journal of Marketing Education* 12(3), 9-17.

Cook-Sather .A (2009). From traditional accountability to shared responsibility: the benefits and challenges of student consultants gathering midcourse feedback in college classrooms. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 34(2), 231-241.

Combs. K. L., Gibson, S. K. & Hays , J.M. (2008). Enhancing Curriculum and delivery : linking assessment to learning objectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(1), 87-102.

Diamond, M. R. (2004). The usefulness of structured mid-term feedback as a catalyst for change in higher education classes. *Active Learning in Education*, 5(3), 217-231.

Dulz ,T. and P. Lyons. (2000). student evaluations: help or hindrance? *Journal of the Academy of Business Education*, Available online at: <http://www.Abe.villanova.edu/proc2000/n038.pdf>

Fisher, R. & Miller, D. (2008). Responding to student expectations: partnership approach to course evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(2), 191-202.

Hendry, G., R. Cumming, P. Lyon , and J. Gordon. (2001). student-centered course

بازنگری گردد. در این صورت است که نتایج چنین ارزیابی برای همان دانشجویان مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ زیرا ارزیابی‌های معمول در دانشگاه‌ها که در پایان نیمسال اجرا می‌گردد، برای دانشجویانی که در همان نیمسال، درس را می‌گذرانند، سودی ندارد. در حالی که ارزیابی از واحد درسی و نتایج آن می‌تواند در اصلاح فوری آن مؤثر باشد. لذا توصیه می‌شود تا فرم ارزیابی پیشنهادی به صورت دوره‌ای به عنوان مثال، هر سه سال یک بار در نیمه ترم، دروس بر اساس این فرم ارزشیابی و مورد بازنگری قرار گیرد تا ایرادات احتمالی اصلاح شود. علاوه بر آن، در پایان نیمسال نیز می‌تواند به عنوان بخشی از ارزشیابی تدریس اجرا گردد. بدیهی است که نتایج این ارزشیابی‌ها، از آن جایی که توانایی اساتید را نیز مورد سنجش قرار می‌دهد، علاوه بر بهبود کیفیت واحد درسی می‌تواند توسط دانشگاه در مباحث اداری بر اساس گفته (Dulz & Lyons, 2000) مورد استفاده قرار گیرد.

استادان در برابر نیازهای دانشجویان مسؤول بوده، در این راستا باید آموزش‌هایی در زمینه مکانیسم ارزشیابی از واحد درسی برای آنها تدارک دیده شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا استادان به منظور بهبود واحد درسی با رویکرد دانشجو محور از دانشجویان به عنوان مشاوران خود استفاده نمایند و با طرح سؤالاتی از آنها بخواهند که در بازنگری و اصلاح تجربیات یادگیری خود نقش داشته باشند و از این طریق، میزان اعتماد به نظر دانشجویان که بر اساس نتایج تحقیق لیث صفار و همکاران (Leis-e-Safar, Ahmadi & Sa'adatmand, 2010) از میانگین پایینی برخوردار بوده است، افزایش یابد.

در ارزشیابی‌های کنونی دانشجویان از استادان - که به منظور افزایش کیفیت آموزشی انجام می‌شود - به این نکته توجه نشده است که فرم‌های ارزشیابی نباید به صورت یکسان برای تمام رشته‌ها و دوره‌های تحصیلی در نظر گرفته شود، بلکه باید با توجه به نیازهایی که دانشجویان رشته‌های مختلف و همچنین دوره‌های تحصیلی گوناگون برای بالا بردن توان علمی خود دارند، فرم‌های گوناگونی که در برگیرنده ویژگی‌ها و ملاک‌های مناسب از نظر دانشجویان باشد، برای ارزیابی مورد استفاده قرار گیرد.

Sorensen, K. L., & Reiner C.(2003). Charting the uncharted seas of online student ratings of instruction. *New Directions for Teaching and Learning* 96, 1-24.

evaluation in a four-year, problem based medical program: issues in collection and management of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 26(4), 327-339.

Jones . S., & B. Tucker.(2005). Course evaluation on the web(CEW) makes a difference to GCEQ results. Paper presented at the Making a Difference: 2005 Evaluation and Assessment Conference. Sydney, November.

Kim, C., E. Damewood, and N. Hodge.(2000). Professor attitude: its effect on teaching evaluations. *Journal of Management Education* 24(4), 458-473.

Laverie . D. A.(2002). Improving teaching through improving evaluation: a guide to course portfolios. *Journal of Marketing Education* 24(2), 104-113 .

Leis-e-Safar, Z. Ahmadi, Gh & Sa'adatmand, z. (2010). The standpoint of faculty members of Islamic Azad university, Khorasgan branch about the professor's evaluation by the student and the student's evaluation by the professor. *Journal of knowledge and research in educational sciences. Azad university, Khorasgan branch*. 27. 247-258.

Ma'roofi, Y. Kiamanesh, A. MehrMohammadi, M. and Ali Asgari, M. (2007). Evaluation of teaching quality in higher education: examining some viewpoints. *Curriculum studies periodical*. 5. 81-112.

Nasr, A., Etemadzadeh, H. and Nili, M.(2011). *Theoretical and Practical Approaches to Curriculum Development in Higher Education*. University of Isfahan Publication .

Oliver, B., Tucker. B., Gupta. R. & Yeo , S. (2008). eVALUate : an evaluation instrument for measuring student perceptions of their engagement and learning outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(6), 619-630.

Pounder. J. S. (2008). Transformational Classroom leadership: a novel approach to evaluating classroom performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33(3), 233-243 .

Shakournia A, Elhampour H, mozafari A, DashtBozorgi B. Ten Year Trends in Faculty Members' Evaluation Results in Jondi Shapour University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*.2008;7(2):309-316.