

بررسی رابطه بین کیفیت خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان^۱

حمید عبدی^۲

سیدابراهیم میرشاه‌جعفری^۳، احمدرضا نصر^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۸۸/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۰۷/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین کیفیت خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ پرداخته است. این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بوده و جامعه آماری آن کلیه اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشگاه‌های صنعتی، اصفهان، علوم پزشکی، و هنر هستند. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، بین ۸۲ نفر به عنوان حجم نمونه، پرسشنامه خودگزارشی آگاهی‌فراشناختی چراو و دینیسون (۱۹۹۴) پخش شد. همچنین ۸۲۰ نفر از دانشجویان نسبت به تکمیل پرسشنامه ارزیابی عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی منتخب اقدام کردند. نتایج حاکی از همبستگی معنادار بین کیفیت خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان است ($p < 0/01$). نتایج

۱. این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ است.

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی habdi63@gmail.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان amnasr@edu.ui.ac.ir

همچنین نشان داد که تفاوت معناداری در بین دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از نظر میزان برخورداری اعضای هیئت علمی از خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان وجود دارد ($p < 0/01$). نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون نیز نشان داد خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی می‌تواند $0/013$ واریانس کیفیت ارزشیابی از دانشجویان را تبیین کند ($p < 0/01$).

واژه‌های کلیدی: خودارزیابی شناختی، ارزشیابی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانشگاه.

مقدمه

امروزه ارزش فزاینده‌ای به کیفیت تدریس در آموزش عالی داده می‌شود. در این میان اعضای هیئت علمی از ارکان اصلی هر تدریس اثربخش و تحقق اهداف برنامه‌ریزی درسی به حساب می‌آیند، زیرا هر نوع برنامه‌ریزی و تدوین محتوا در مرحله اجرا نمی‌تواند به دور از دخل و تصرف اعضای هیئت علمی باشد. با توجه به وظیفه خطیری که بر عهده اعضای هیئت علمی است، آنها نیاز به ارزیابی مداوم از عملکرد خود به‌ویژه خودارزیابی شناختی در راستای تحقق تدریس اثربخش دارند. خودارزیابی شناختی، به ارزیابی اعضای هیئت علمی از عملکرد خود در زمینه میزان بهره‌گیری از راهبردهای شناختی در انجام یک وظیفه اشاره دارد. اعضای هیئت علمی می‌توانند با ارزیابی مداوم از عملکرد خود که به عنوان بازخوردی برای فرایند خوداصلاحی نقش ایفا می‌کند به موفقیت چشمگیری در حرفه خود دست یابند. در این میان عمده‌ترین ابزاری که به عنوان معیاری برای سنجش میزان کیفیت عملکرد خود در دسترس اعضای هیئت علمی قرار دارد، ارزشیابی از دانشجویان است. باید توجه داشت حتی در ارزشیابی از دانشجویان که به وسیله دست‌اندرکارانی بجز اعضای هیئت علمی انجام می‌گیرد، زمانی بهترین فایده را برای اصلاح کار معلمان فراهم می‌آورد که نتایج آن در اختیار اعضای هیئت علمی قرار گیرد و آنان با اطلاع از این نتایج به سنجش کار خود پردازند (سیف، ۱۳۷۵: ۶۶۲). بدیهی است درجه کیفیت و دقت این نوع ارزیابی در میزان واقعی بودن نتایج حاصله برای

کاربرد اعضای هیئت علمی نقش اساسی ایفا می‌کند؛ از این رو اعضای هیئت علمی باید تدابیری را در مورد شیوه‌ها و اصول ارزشیابی بیاندیشند. در این زمینه، خودارزیابی شناختی کمک شایانی به اعضای هیئت علمی می‌کند. پژوهش حاضر به بررسی نقش خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی در کیفیت ارزشیابی از دانشجویان می‌پردازد.

گام اساسی در رشد رویکردهایی برای تدریس اثربخش، آگاهی از این امر است که معلمان تا چه اندازه در بهبود تدریس خود موفق هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد نیاز به معیاری برای سنجش میزان تلاش و موفقیت معلمان در بهبود تدریس خود برای برنامه‌ریزان و دست اندرکاران آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. مک‌الپین^۱ و همکاران (۱۹۹۹) مفهوم «خوداندیشی»^۲ را به عنوان یک چهارچوب داوری در این زمینه پیشنهاد می‌کنند. آنها «خوداندیشی» را به عنوان ارزیابی تکوینی تصور کرده‌اند. منظور آنها از ارزیابی تکوینی، بازخوردی است که برای معلمان در راستای اصلاح عملکرد آنها وجود دارد. در این مفهوم هر نوع ارزشیابی پایانی در صورت بازخورد ممکن است به عنوان ارزشیابی تکوینی برای مدرّس به حساب آید. در اصل، خوداندیشی در میان فلسفه و فیلسوفان به منظور تفکر و استدلال به وجود آمده است (هیرن^۳، ۲۰۰۵). برای مثال به عقیده افلاطون، خوداندیشی از طریق بحث و استدلال صحیح صورت می‌گیرد (آنانبرگ^۴، ۲۰۰۳). «خوداندیشی» به عنوان تفکر فرد در مورد عمل خود تعریف شده است (گرمیت و مک کینون^۵، ۱۹۹۲) و متضاد آن، «پیروی بدون فکر از عملیات تجربه‌نشده است» (اسپارکس لانگر و کالتون^۶، ۱۹۹۱: ۳۷). خوداندیشی در مقاله حاضر به عنوان خودارزیابی شناختی و مترادف با آن در نظر گرفته شده که مؤلفه‌ای فراشناختی است. طبق گفته هرن (۲۰۰۵)، خوداندیشی پایه‌های فراشناخت^۷ را شکل می‌دهد زیرا منجر به درک بهتری از

1. Mcalpine
2. Reflective
3. Hearn
4. Annenburg
5. Grimmett & Mackinnon
6. Sparks-Langer & Colton
7. Metacognition

مسائلی شده که شخص نسبت بدان آگاه است و همچنین به بهبود استراتژی‌های فراشناختی می‌انجامد.

اصطلاح فراشناخت به مهارت‌های شناختی، فرایندها و استراتژی‌هایی برای نظارت و اصلاح یادگیری شخص اطلاق می‌شود (گوردون و براون^۱، ۱۹۸۵). فراشناخت آگاهی از فرایندهای تفکر و نیز توانایی اداره فرایندهای شناختی و شناخت شخص مانند آگاهی از چهارچوب دانش شخص، سازماندهی و برنامه‌ریزی، استفاده از راهبردهای حل مسئله، و توانایی خودارزیابی و خوداصلاحی است (رویرو^۲ و همکاران، ۱۹۹۳). فراشناخت تفکر درباره تفکر است (وندن^۳، ۱۹۹۸). درک و فهم و کسب توانایی در زمینه چگونگی تفکر و نحوه نظم‌جویی در سازمان‌دهی رفتار از موضوعات محوری برای فراگیری آموزش‌دهندگان است (آقازاده، ۱۳۸۶). با توجه به این امر، می‌توان فراشناخت را از لوازم اجتناب‌ناپذیر هر تدریس اثربخش دانست که تحقق یادگیری به همراه تفکر در فراگیران از ویژگی‌های اساسی آن است (اسمیت^۴، ۲۰۰۵). طبق آزمایشگاه آموزشی شمال منطقه مرکزی^۵ (۱۹۹۵) فراشناخت دربرگیرنده سه عنصر اساسی است: ۱) رشد یک طرح عملیاتی، ۲) حفظ و نظارت طرح، ۳) ارزشیابی طرح. (به نقل از اسمیت، ۲۰۰۵). این سه عنصر را می‌توان با مراحل مجزای تدریس جاکسون^۶ (۱۹۶۸) و اسکون^۷ (۱۹۸۳) تطبیق داد: مرحله پیش از تدریس (طراحی)، مرحله حین تدریس (عملیاتی)، و مرحله پس از تدریس (ارزشیابی و خوداندیشی). مرحله پس از تدریس و ارزشیابی بنا بر اهمیتی که هم برای دانشجویان و هم برای اعضای هیئت علمی در بهبود عملکرد آنها دارد، از مراحل بسیار دشوار و حساس فرایند تدریس است.

1. Gordon & Braun
2. Royer
3. Wenden
4. Smith
5. North Central Regional Educational Laboratory
6. Jackson
7. Schon

یکی از معیارهای تحقق تدریس اثربخش، ارزشیابی اساتید از عملکرد تحصیلی دانشجویان است. هستینگ و ماد/یوس^۱ (۱۹۷۱، به نقل از صفوی، ۱۳۸۲) معتقدند ارزشیابی عبارت است از «جمع‌آوری منظم شواهد و اطلاعات تا معلوم شود آیا تغییرات واقعی در دانشجویان در حال وقوع است یا خیر» (هستینگ و مادایوس، ۱۹۷۱: ۹۳). تدریسی موفق است که اکثریت دانشجویان مطالب درسی را خوب بفهمند. برای اینکه بدانیم دانشجویان مطالب درسی را فرا گرفته‌اند یا نه، باید بازخورد دانشجویان را سنجید. مدرس باید همواره میزان یادگیری دانشجویان را بسنجد تا بتواند روش‌ها و بازخوردهای خود را اصلاح کند. ارزشیابی باید بدان منظور انجام شود که اولاً معلم نقایص و عیوب خود را درک کند، ثانیاً دانشجویان بفهمند که در چه سطح از یادگیری قرار دارند تا بتوانند ضعف‌های خود را جبران کنند (نصر، ۱۳۷۱). بازخوردهای دانشجویان، اطلاعات ویژه‌ای را در اختیار اعضای هیئت علمی قرار می‌دهد که وی می‌تواند در بهبود کیفیت عملکرد و اثربخشی خود از آنها بهره‌گیرد. به‌طور کلی اهداف اصلی ارزیابی عملکرد استادان توسط دانشجویان را می‌توان در بهبود کیفیت تدریس، شناخت توانایی استادان در تدریس و میزان یادگیری دانشجویان، معیاری برای ارتقا و بازآموزی استادان، فراهم کردن اطلاعات برای انجام تحقیقات آموزشی و کمک به دانشجویان برای انتخاب استادان خلاصه کرد (نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳). این مرحله از اهمیت راهبردی برای اعضای هیئت علمی برخوردار است که در بسیاری از مواقع آنها را با چالش‌های جدی مواجه می‌سازد. طبق نظر اسمیت (۲۰۰۵) خوداندیشی و خودارزیابی شناختی نقش بسیار باارزشی را در مرحله پس از تدریس برای اعضای هیئت علمی ایفا می‌کند. مدرس پس از ارزشیابی از دانشجویان و شناسایی نقاط ضعف خود، به تفکر در رفتار و فرایند تدریس خود پرداخته و به اصلاح عملکرد خود مبادرت می‌کند. اسکون (۱۹۸۷) نقش مهم خوداندیشی و خودارزیابی شناختی را برای افراد حرفه‌ای در درک و بهبود عمل خود توصیه کرده است. در زمینه آموزش عالی نیز رامزدن^۲ (۱۹۹۲) «خوداندیشی» را به عنوان یک جزء اساسی

1. Hesting & Madavis

2. Ramsden

مدل تدریس خود آورده، و سنتز^۱ (۱۹۹۳) بر ارزش آن برای اعضای هیئت علمی در بهبود عمل تدریستان تأکید کرده است. فرایند خوداندیشی ممکن است برای بسیاری از اعضای هیئت علمی و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نامأنوس بوده و به آن آگاهی نداشته باشند؛ از این رو قادر به بهره‌گیری از این مهارت در ارتقای کیفیت عملکرد خود نیستند.

خوداندیشی و خودارزیابی شناختی را می‌توان به عنوان تفکر درباره تدریس و یادگیری تعریف کرد که هدف آن تعدیل در فرایند تدریس به منظور دستیابی بهتر به اهداف تدریس و یادگیری است. خوداندیشی توسط اهداف مدرس جهت‌دهی می‌شود، و در چهارچوب موضوعات و مواد درسی یک رشته معین سازمان یافته و به عمل منتهی می‌شود. این عمل به طور مداوم توسط بازخورد حاصل از نظارت و فرایند تصمیم‌گیری (برای تعدیل عمل) اصلاح و به‌روز می‌شود (مکالپین و همکاران، ۱۹۹۹). استفاده مداوم از فرایند نظارت و تصمیم‌گیری با کاربرد و تأثیری که در اصلاح عمل و به تبع شکل‌گیری تجربه در اعضای هیئت علمی دارد، در ساخت و دستیابی به دانش نیز به آنها کمک شایانی می‌کند. اعضای هیئت علمی طی فعالیت‌های حرفه‌ای خود تجارب بسیاری کسب کرده‌اند که این تجربه‌ها، پایه‌های دانش به‌ویژه دانش فراشناختی آنها را شکل می‌دهد (بریتنر و پاژارس^۲، ۲۰۰۶). افزایش دانش، قابلیت مدرس را به منظور تفکر اثربخش و رشد وی به عنوان یک معلم حرفه‌ای ارتقا می‌دهد.

فرایند نظارت و تصمیم‌گیری که خوداندیشی را تشکیل می‌دهند ممکن است در زمان‌ها و موقعیت‌های مختلفی صورت گیرند. برای نمونه خوداندیشی می‌تواند مداوم و هم‌زمان با تدریس باشد و طی یک کلاس عملی شود که در این حالت «خوداندیشی در حین عمل» خوانده می‌شود (اسکون، ۱۹۸۷، ۱۹۸۳). خوداندیشی همچنین ممکن است در برخی موارد به طور غیر هم‌زمان و بعد از کلاس صورت گیرد. این خوداندیشی و ارزشیابی در اینکه برنامه‌ها و عملیات تدریس به چه اندازه به اهداف مورد نظر دست یافته‌اند، به عنوان «خوداندیشی بر

1. Centra

2. Britner & Pajares

بررسی رابطه بین کیفیت خودارزیابی... / ۱۳۳

روی عمل» خوانده می شود (اسکون، ۱۹۸۷؛ ۱۹۸۳). خوداندیشی همچنین می تواند به طور غیر هم زمان در زمانی که به عملیات آینده بر اساس تجارب گذشته توجه داریم، صورت گیرد (خوداندیشی برای آینده) (مکالپین و همکاران، ۱۹۹۱).

از نظر مکالپین و همکاران (۱۹۹۹) خوداندیشی به عنوان یک فرایند فراشناختی نقش بسیار حیاتی را برای اعضای هیئت علمی به منظور خودارزیابی بهبود عملکرد تدریس ایفا می کند. فرایند خوداندیشی همچنین در میزان کیفیت ارزشیابی از دانشجویان توسط اعضای هیئت علمی نقش ویژه ای دارد زیرا فراشناخت مدرس دربرگیرنده آگاهی و دانش وی از فرایندهای شناختی خود و دانشجویان است؛ از این رو با توجه به دانش و شناختی که مدرس از ویژگی های دانشجویان دارد به تبع، این امر در چگونگی و کیفیت ارزیابی وی از دانشجویان نیز تأثیر می گذارد. ارزشیابی از دانشجویان، به عنوان یک امر اساسی و ضروری برای اعضای هیئت علمی، در بهبود عملکرد تدریس خود و تحقق تدریس اثربخش است. برای نیل به این امر، باید به همه جوانب دخیل در میزان دقت و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان توجه ویژه ای مبذول داشت. شعبانی (۱۳۸۱) معتقد است به طور کلی در تدوین شیوه های ارزشیابی باید تدابیری اندیشیده شود از جمله اینکه:

- ❖ از انواع آزمون (سؤال های عینی و ذهنی) در ارزشیابی استفاده شود؛
- ❖ جهت یاددهی مبحث، آمادگی دانشجو و تجربه های قبلی دانشجویان ارزیابی شود؛
- ❖ ارزشیابی عملکرد دانشجویان بر مبنای ملاک های تعریف شده در طرح درس؛
- ❖ متناسب کردن شیوه ارزشیابی با نوع هدف، شرایط یاددهی و یادگیری و فعالیت های یاددهی - یادگیری انجام شده؛
- ❖ در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان به درک و فهم آنها اهمیت داده شود، نه به محفوظات؛
- ❖ از ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای کسب عادت های صحیح آموزشی در دانشجویان استفاده شود؛
- ❖ از نتایج ارزشیابی مستمر برای بهبود و اصلاح فعالیت های آموزشی استفاده شود؛

❖ از نتایج ارزشیابی پایان نیمسال به عنوان تجربه‌ای برای تدریس‌های بعدی استفاده شود؛

❖ پس از ارزشیابی دانشجویان، بازخورد سریع و مناسب ارائه شود؛

طرح و استفاده از شیوه‌های ارزشیابی، کوششی برای سنجیدن میزان یادگیری به طور مستقیم و سنجش میزان اثربخشی فرایند تدریس و آموزش به صورت غیرمستقیم است. بدین ترتیب ارزشیابی نقش مؤثر و حیاتی را در ارائه بازخورد به مدرس و فراگیر در جهت جبران کاستی‌ها و ضعف‌های فرایند یاددهی و یادگیری ایفا می‌کند. با توجه به نقش مهمی که خودارزیابی شناختی برای اعضای هیئت علمی در ارتقای کیفیت ارزشیابی از دانشجویان ایفا می‌کند و نظر به اهمیتی که ارزشیابی از دانشجویان به عنوان معیاری برای ارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی از عملکرد خود و اصلاح نقاط ضعف دارد، پژوهش حاضر سعی دارد رابطه بین خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان را مورد بررسی قرار دهد. برای رسیدن به هدف پژوهش حاضر سؤالات زیر مطرح شده است:

۱. آیا بین کیفیت خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان رابطه وجود دارد؟
۲. آیا بین سن اعضای هیئت علمی و میزان برخورداری آنها از هریک از دو مؤلفه خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان رابطه‌ای وجود دارد؟
۳. آیا بین میزان سنوات تدریس اعضای هیئت علمی و میزان برخورداری آنها از هریک از دو مؤلفه خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان رابطه وجود دارد؟
۴. آیا تفاوت معنی‌داری در بین اعضای هیئت علمی از نظر کیفیت خودارزیابی شناختی و توان ارزشیابی اثربخش از دانشجویان بر حسب دانشگاه محل خدمت وجود دارد؟
۵. آیا در میزان برخورداری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از خودارزیابی شناختی و ارزشیابی اثربخش از دانشجویان، با توجه به مرتبه علمی آنها تفاوت وجود دارد؟

۶. آیا در میزان برخورداری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از خودارزیابی شناختی و ارزشیابی اثربخش از دانشجویان با توجه به جنسیت تفاوت وجود دارد؟

۷. آیا خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی از قدرت پیش‌بینی کیفیت ارزشیابی از دانشجویان در آنها برخوردار است؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان بوده، روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی است. پژوهش حاضر دارای دو جامعه آماری است: جامعه اول، اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به تعداد ۱۵۷۸ نفر هستند. ابتدا ۹۰ نسخه از پرسشنامه آگاهی فراشناختی مورد استفاده در این تحقیق با استفاده از نمونه‌گیری سهمی (عریضی و فراهانی، ۱۳۸۶: ۳۳۰) به منظور انجام پایلوت و تعیین کفایت حجم نمونه، در جامعه توزیع شد. با توجه به محاسبات آماری که انجام گرفت تعداد ۸۲ نفر برای حجم نمونه کافی تشخیص داده شدند. در راستای تبیین کفایت حجم نمونه می‌توان به نرمال بودن توزیع و عدم کجی قابل توجه (۰/۱۴۲-) اشاره کرد که نشان از معرف بودن نمونه است. همچنین با توجه به توان آماری بالای ۰/۸ و سطح معناداری نزدیک به صفر (۰/۰۰۱ = p) می‌توان فرض کرد که حجم نمونه کافی است (مولوی، ۱۳۸۸: ۲۷). به منظور بررسی سنجش میزان آگاهی فراشناختی در اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی^۱ استفاده شده است. در این روش افراد به نسبتی که در جامعه حضور دارند در نمونه نیز حضور می‌یابند (گال^۲ و دیگران، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۲). در این پژوهش متناسب با حجم جامعه اعضای هیئت علمی هر دانشگاه

1. Proportional Stratified Sampling

2. Gull

در جامعه آماری، تعدادی از اعضای هیئت علمی هریک از این دانشگاه‌ها برای گروه نمونه انتخاب و پرسشنامه آگاهی فراشناختی در بین آنها توزیع شد (دانشگاه صنعتی، ۲۰ نفر؛ دانشگاه اصفهان، ۲۴ نفر؛ دانشگاه علوم پزشکی، ۳۶ نفر؛ دانشگاه هنر، ۲ نفر).

جامعه دیگر این پژوهش، دانشجویان سال‌های دوم و سوم مقطع کارشناسی دانشگاه‌های مذکور هستند. این دانشجویان عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی این دانشگاه‌ها را ارزیابی کرده‌اند. انتخاب دانشجویان پایه‌های مذکور به این خاطر بوده که این دانشجویان به سبب شناخت بیشتری که از استادان و ارزش ارزیابی دارند، به نحو بهتری می‌توانند عملکرد تدریس آنها را ارزیابی کنند. به این منظور، به ازای هر هیئت علمی که پرسشنامه سنجش آگاهی فراشناختی را تکمیل کرده‌اند، از دانشجویان کلاسی (سال دوم و سوم مقطع کارشناسی) که وی به تدریس در آن مشغول است، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، حدود یک‌سوم (۱۰ نفر با احتساب میانگین جمعیت ۳۰ نفری برای هر کلاس) برای گروه نمونه دانشجویان که به تکمیل پرسشنامه ارزیابی عملکرد تدریس پرداختند، انتخاب شدند که در مجموع ۸۲۰ نفر مشخص شدند.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر از دو پرسشنامه استفاده شده است:

۱. پرسشنامه آگاهی فراشناختی^۱ MAI که به وسیله چراو و دینسون^۲ (۱۹۹۴) ساخته شد و مقیاس‌های شناختی دانش (بیانی، روشی و شرطی) و تنظیم (برنامه‌ریزی^۳، سازماندهی و مدیریت اطلاعات^۴، هدایت^۵، راهبردهای حل مشکل^۶ و ارزشیابی^۷) را

1. Metacognitive Awareness Inventory
2. Dennison
3. Planning
4. Organizing and Information Management
5. Monitoring
6. Debugging Strategies
7. Evaluation

می‌سنجد. پایایی این پرسشنامه توسط طراحان آن ۸۸ درصد تا ۹۳ درصد مشخص شده است، پینتریج^۱ و همکارانش در سال ۲۰۰۰ روایی آن را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که دارای روایی بالایی در محتوا، سازه، ساختار و نیز از روایی بیرونی بسیار بالایی برخوردار است. باکر و کیرو^۲ (۲۰۰۰) نیز گزارش دادند که ابزار نام برده شده از همسانی درونی بسیار خوبی بین دو مقیاس دانش و تنظیم شناختی برخوردار است. پرسشنامه حاضر شامل ۵۲ سؤال است و برای هر سؤال پنج گزینه در نظر گرفته شده و به تناسب ۱ تا ۵ نمره به آنها اختصاص داده شده است. این پرسشنامه توسط محققان به فارسی برگردانده شد و ترجمه آن مورد تأیید اساتید رشته علوم تربیتی و زبان و ادبیات انگلیسی قرار گرفت. برای سنجش پایایی درونی، همبستگی هر سؤال با کل نمره‌های آزمون در هر مقیاس محاسبه شد. علاوه بر آن، آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه محاسبه شد که برابر با ۹۶ درصد و برای هشت خرده‌مقیاس آن از این قرار است: دانش بیانی: ۷۵ درصد، دانش روشی: ۷۹ درصد، دانش اجرایی: ۷۸ درصد، برنامه‌ریزی: ۸۴ درصد، سازماندهی و مدیریت اطلاعات: ۸۰ درصد، هدایت: ۸۵ درصد، راهبردهای حل مشکل: ۷۷ درصد، ارزشیابی: ۸۳ درصد. در پژوهش حاضر، بررسی مؤلفه ارزشیابی در دستورکار قرار دارد. این مؤلفه به تجزیه و تحلیل فرد از عملکرد خود و میزان اثربخشی استراتژی شناختی مورد استفاده وی اشاره دارد و از آنجاکه به صورت خودگزارشی است با عنوان خودارزیابی شناختی مورد بررسی قرار گرفته است. این مؤلفه از شش گزاره تشکیل یافته است. برای مثال زمانی که کاری را به پایان رساندم از خود می‌پرسم تا چه اندازه به اهداف مورد نظر خود دست یافته‌ام؟؛ بعد از اتمام کاری از خود می‌پرسم: آیا روش آسان‌تری برای انجام آن وجود نداشت؟ و...

۲. پرسشنامه ارزیابی عملکرد تدریس که توسط گروه نمونه دانشجویان منتخب تکمیل شده است و نشانگرهای تدریس اثربخش را با استفاده از سبک لیکرت می‌سنجد، توسط

1. Pintrich

2. Baker & Cerro

شریفیان جزئی (۱۳۸۴) ساخته شده است. این ابزار پنج مؤلفه طراحی و تدوین محتوا، ارائه درس، اداره کلاس، روابط انسانی در کلاس، و ارزشیابی از دانشجویان دارد که محققان پژوهش حاضر به منظور بررسی کامل تر متغیرهای دخیل در تدریس اثربخش، یک مؤلفه دیگر (آموزش مهارت‌های تفکر سطح بالا) را نیز به این ابزار اضافه کرده‌اند. این پرسشنامه دارای ۴۸ سؤال است که پایایی آن ۹۵ درصد مشخص شده و روایی آن نیز از جانب متخصصان تدریس و برنامه درسی مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، بررسی مؤلفه ارزشیابی از دانشجویان مورد توجه قرار دارد که پایایی آن ۹۵ درصد تعیین شده و روایی گزاره‌های آن از سوی متخصصان در حوزه ارزشیابی و تدریس مورد بررسی قرار گرفته است. مؤلفه مزبور، کیفیت ارزشیابی اعضای هیئت علمی از دانشجویان در کلاس را می‌سنجد و حاوی ۷ گزاره است؛ به عنوان نمونه توجه به سطح علمی کلاس در انجام ارزشیابی از دانشجویان، جلب موافقت نسبی دانشجویان درباره نحوه و ملاک‌های مورد استفاده در ارزشیابی مستمر، میان ترم و پایان ترم و...

تحلیل آماری داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و آزمون سؤالات تحقیق، از آزمون‌های معنی‌داری همبستگی، آزمون t با دو نمونه مستقل، آزمون غیر پارامتری مان ویتنی-یو (یا ویلکاکسون)^۱، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و تحلیل رگرسیون بهره گرفته شد. به منظور انجام این عملیات آماری، از نرم‌افزار SPSS-16^۲ استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول: آیا بین کیفیت خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان رابطه وجود دارد؟

به منظور بررسی ارتباط بین خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان، از روش همبستگی استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۱ به صورت ماتریس همبستگی نشان داده شده است. همان طور که در این ماتریس مشاهده

1. Wilcoxon

2. Statistical Package for Social Sciences

بررسی رابطه بین کیفیت خودارزیابی... / ۱۳۹

می شود بین مؤلفه خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان، رابطه معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). مقدار این همبستگی ۰/۱۱ است.

سؤال دوم: آیا بین سن اعضای هیئت علمی و میزان برخورداری آنها از هریک از دو

مؤلفه خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان رابطه وجود دارد؟
در این قسمت از روش همبستگی برای تشخیص ارتباط بین عامل دموگرافیک سن با میزان خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان استفاده شده است. همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود بین سن و مؤلفه های خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان، رابطه معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$).

سؤال سوم: آیا بین میزان سنوات تدریس اعضای هیئت علمی و میزان برخورداری آنها

از هریک از دو مؤلفه خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان رابطه وجود دارد؟ به منظور بررسی ارتباط بین سنوات تدریس با میزان خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان، از روش همبستگی استفاده شده است. همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود بین سنوات تدریس و مؤلفه های ذکر شده رابطه معناداری مشاهده نشده است ($p > 0/05$)

جدول شماره ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش خودارزیابی شناختی	خودارزیابی شناختی ۱	ارزشیابی از دانشجویان	سن	سنوات تدریس
ارزشیابی از دانشجویان	**۰/۱۱	۱		
سن	۰/۰۳	-۰/۰۱۲	۱	
سنوات تدریس	۰/۰۰۹	-۰/۰۰۹		۱

$p^{**} < 0/01$ $p^{*} < 0/05$

سؤال چهارم: آیا تفاوت معنی داری بین اعضای هیئت علمی از نظر کیفیت خودارزیابی

شناختی و توان ارزشیابی اثربخش از دانشجویان با توجه به دانشگاه محل خدمت وجود دارد؟

جدول شماره ۲. آماره و مقایسه دانشگاه‌ها از نظر خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان (تحلیل مانوا)

شاخص آماری متغیر وابسته	گروه‌ها	تعداد	میانگین	توان آزمون	انحراف معیار	درجه آزادی	F	معناداری اثر	اندازه اثر
خودارزیابی شناختی	دانشگاه صنعتی	۲۰	۲۵/۵۵	۰/۹۳	۲/۵۷	۲	۵/۶۳	۰/۰۰۲	۰/۱۸
	دانشگاه اصفهان	۲۴	۲۳/۷۱		۳/۴۰				
کیفیت ارزشیابی از دانشجویان	دانشگاه علوم پزشکی	۳۶	۲۴/۲۸	۱	۱/۶۱	۲	۱۷/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۰۶۰
	دانشگاه صنعتی	۲۰۰	۲۷/۷۲		۴/۴۰				
	دانشگاه اصفهان	۲۴۰	۲۴/۰۹		۵/۷۱				
	دانشگاه علوم پزشکی	۳۶۰	۲۵/۴۵		۵/۸۵				

چنانچه در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، از نظر کیفیت خودارزیابی شناختی، اعضای هیئت علمی دانشگاه صنعتی میانگین ۲۵/۵۵، دانشگاه اصفهان میانگین ۲۳/۷۱ و دانشگاه علوم پزشکی میانگین ۲۴/۲۸ را کسب کردند که نشان‌دهنده این است که اعضای هیئت علمی دانشگاه صنعتی از مهارت خودارزیابی شناختی بالاتری برخوردارند. علاوه بر این، تفاوت بین دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از لحاظ خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی آنها معنادار است ($p < ۰/۰۱$) و بیشترین میانگین به ترتیب به دانشگاه‌های صنعتی، علوم پزشکی و اصفهان اختصاص دارد. همچنین در مؤلفه کیفیت ارزشیابی اعضای هیئت علمی از دانشجویان که توسط دانشجویان مورد ارزیابی قرار گرفت، دانشگاه صنعتی میانگین ۲۷/۷۲؛ دانشگاه اصفهان میانگین ۲۴/۰۹؛ و دانشگاه علوم پزشکی میانگین ۲۵/۴۵ را به دست آوردند؛ بنابراین می‌توان گفت اعضای هیئت علمی دانشگاه صنعتی از مهارت‌های خودارزیابی شناختی بالاتری برخوردارند. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشهود است، تفاوت معناداری بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از نظر کیفیت ارزشیابی از دانشجویان وجود دارد ($p < ۰/۰۱$) و دانشگاه‌های صنعتی، علوم پزشکی و اصفهان به ترتیب بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. (گفتنی است دانشگاه هنر در بخش مقایسه میانگین‌ها، به علت داشتن نمونه کم ($n = ۲$) و فاقد معناداری، حذف شده است).

سؤال پنجم: آیا در میزان برخورداری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از خودارزیابی شناختی و ارزشیابی اثربخش از دانشجویان، با توجه به مرتبه علمی آنها تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۳. تفاوت در میزان برخورداری از خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان با توجه به مرتبه علمی

متغیر وابسته	شاخص آماری	مجموع مجزورات	درجه آزادی	F	معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
خودارزیابی شناختی		۲/۴۱	۳	۰/۳۱۶	۰/۸۱۳	۰/۰۱۲	۰/۱۰۹
ارزشیابی از دانشجویان		۱۶/۱۱	۳	۰/۵۰۰	۰/۶۸۲	۰/۰۰۲	۰/۱۵۲

در این قسمت از روش تحلیل واریانس به منظور بررسی تفاوت در میزان برخورداری اعضای هیئت علمی از خودارزیابی شناختی و ارزشیابی اثربخش از دانشجویان، با توجه به مرتبه علمی آنها (مربی، استادیار، دانشیار، استاد) استفاده شد. همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، از لحاظ خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان، تفاوت معناداری بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان برحسب مرتبه‌های علمی آنها مشاهده نشد ($p > 0/05$).

سؤال ششم: آیا در میزان برخورداری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از خودارزیابی شناختی و ارزشیابی اثربخش از دانشجویان با توجه به جنسیت تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۴. تفاوت‌های جنسیت از لحاظ خودارزیابی شناختی (آزمون من - ویتنی یو)

متغیرها	شاخص‌های آماری	گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	سطح معناداری
خودارزیابی شناختی		مرد	۵۹	۴۵/۱۴	۰/۰۲۵
		زن	۲۳	۳۲/۱۵	

* $p < 0/05$

در این بخش که بررسی تفاوت‌های جنسیتی اعضای هیئت علمی از نظر خودارزیابی شناختی مورد توجه قرار دارد، به دلیل نرمال نبودن توزیع در جامعه و در نتیجه رتبه‌ای بودن مقیاس، از آزمون من - ویتنی یو استفاده شد. طبق جدول شماره ۴ تفاوت معناداری بین دو گروه زن و مرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از نظر

برخورداری از مهارت خودارزیابی شناختی وجود دارد ($p < 0/05$)، و آقایان به طور معناداری نمرات بالاتری نسبت به خانمها کسب کرده‌اند.

همچنین در کیفیت ارزشیابی اعضای هیئت علمی از دانشجویان که توسط دانشجویان مورد ارزیابی واقع شد، همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشهود است، تفاوت معناداری بین جنسیت اعضای هیئت علمی از لحاظ کیفیت ارزشیابی آنها مشاهده شد ($p < 0/05$). در این مؤلفه نیز آقایان به طور معناداری نمره بیشتری نسبت به خانمها کسب کردند. گفتنی است تعداد دو گروه نابرابر بوده و در تعمیم نتایج باید احتیاط لازم را به عمل آورد.

جدول شماره ۵. تفاوت‌های جنسیت از لحاظ ارزشیابی از دانشجویان (t مستقل)

شاخص‌های آماری متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T مشاهده شده	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزشیابی از دانشجویان	مرد	۵۹	۲۵/۸۱	۵/۷۱	۲/۱۶	۸۰	۰/۰۳۱
	زن	۲۳	۲۴/۸۶	۵/۵۲			

* $p < 0/05$

سؤال هفتم: آیا خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی می‌تواند کیفیت ارزشیابی از دانشجویان را در آنها پیش‌بینی کند؟

جدول شماره ۶. نتایج تحلیل رگرسیون با روش ورود برای متغیر پیش‌بین (خودارزیابی شناختی) و متغیر ملاک (کیفیت ارزشیابی از دانشجویان)

شاخص آماری متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	t	سطح معناداری	ضرایب رگرسیون
	B	Beta			
ثابت	۱۹/۸۹		۱۱/۳۸	۰/۰۰۱	
خود ارزیابی شناختی	۰/۲۳۳	۰/۱۱۳	۳/۲۶	۰/۰۰۱	$F=10/60$ $R=0/113$ $R^2=0/13$ تعدیل شده $R=0/12$ سطح معناداری $=0/001$

جدول شماره ۶، نشانگر رگرسیون به روش ورود است. همان طور که مشاهده می شود، متغیر پیش بین (خودارزیابی شناختی)، توان پیش بینی کیفیت ارزشیابی از دانشجویان را در اعضای هیئت علمی دارد ($R^2=0/013$ ، $p<0/01$).

نتیجه گیری

فراشناخت به معنای نظارت بر فرایندهای شناختی و تفکر، از عوامل اساسی در اصلاح و بهبود عملکرد تدریس برای اعضای هیئت علمی به شمار می رود. اعضای هیئت علمی می توانند با آگاهی از نتایج و بازخورد عملکرد خود، با بهره گیری از عمل خوداندیشی و خودارزیابی شناختی که به عنوان مقوله ای فراشناختی به آنها در تفکر بر روی فرایند تدریس و اصلاح آن خدمت می کند، در ارتقای تدریس خود و تحقق تدریس اثربخش بکوشند. خودارزیابی شناختی به توانایی فرد در کنترل استراتژی های یادگیری، ارزیابی های مداوم از پیشرفت و اثربخشی راهبردهای خود گفته می شود. برای انجام عمل خودارزیابی شناختی، نیاز به معیاری برای اعضای هیئت علمی، به منظور آگاهی نسبت به وضعیت عملکرد خود ضروری به نظر می رسد. این معیار در ارزشیابی از دانشجویان خلاصه می شود. از این رو اعضای هیئت علمی باید اهتمام زیادی برای ارتقابخشی به کیفیت ارزشیابی از دانشجویان داشته باشند. آنها باید از این امر مطلع باشند که پیشرفت دانشجویان در حیطه های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی صورت می گیرد که هر یک از این حیطه ها نیازمند ارزشیابی خاص خود هستند. در این راستا یک ارزشیابی اثربخش، ارزشیابی است که تمامی این جنبه ها را در نظر داشته باشد. خوداندیشی و خودارزیابی شناختی از اهمیت بسزایی در این زمینه برای اعضای هیئت علمی برخوردار است.

پژوهش حاضر نشان داد که بهره گیری اعضای هیئت علمی از مهارت خودارزیابی شناختی در کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان مؤثر است ($R^2=0/013$) و همبستگی مثبت معناداری بین مؤلفه خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی و کیفیت ارزشیابی آنها از دانشجویان وجود دارد ($R=0/113$). این نتیجه با پژوهش پوچی (۲۰۰۸) هماهنگ است.

وی در مطالعه خود، ارتباط بین پرسشنامه خودگزارشی نمره‌دهی عناوین^۱ (سنجش ملاک‌محور تدریس) و پرسشنامه خودگزارشی آگاهی فراشناختی چراو و دینیسون (۱۹۹۴) را در معلمان موضوع محور دبیرستان مورد بررسی قرار داد. این پژوهش به این نتیجه انجامید که بین مقیاس ارزشیابی (خودارزیابی شناختی) در پرسشنامه آگاهی فراشناختی با مؤلفه ارزشیابی از دانش‌آموزان توسط معلمان موضوع‌محور دبیرستان همبستگی معناداری وجود دارد. پیرو این فرایند چنانچه اعضای هیئت علمی از مهارت خوداندیشی و خودارزیابی شناختی به طور مداوم در فعالیت‌های شغلی خود بهره‌گیری کنند، به عملکرد مطلوب و موفق در کیفیت ارزشیابی از دانشجویان و بهبود عمل تدریس خود نائل می‌آیند. از سوی دیگر چنانکه گفته شد و در این پژوهش نیز این رابطه نشان داده شد، ارزشیابی مطلوب از دانشجویان نیز به عنوان بازخوردی از عمل تدریس برای خوداندیشی و خودارزیابی شناختی اعضای هیئت علمی حائز اهمیت است و همبستگی معنی‌داری با آن دارد. در این راستا مکالپین و همکاران (۲۰۰۰) نیز در مطالعه خود بر روی شش عضو هیئت علمی با مرتبه استادی در کانادا (۳ نفر از دانشگاه مک‌گیل در مونترال^۲ و سه نفر از دانشگاه کوئینس در کینگستون^۳) گزارش داده‌اند که این اساتید اطلاعات ویژه و قابل توجهی از دانشجویان (با ارزیابی از دانشجویان) در نزد خود دارند که از آنها برای خوداندیشی به منظور اثربخشی تدریس خود بهره می‌گیرند.

در پژوهش حاضر تفاوت معناداری بین اعضای هیئت علمی از نظر میزان برخورداری از خودارزیابی شناختی با توجه به جنسیت مشاهده شد و آقایان بالاتر از خانم‌ها قرار گرفتند (جدول شماره ۴). این تفاوت در میزان کیفیت ارزشیابی از دانشجویان نیز با توجه به جنسیت مشاهده شده و در این مؤلفه نیز آقایان نسبت به خانم‌ها برتر بوده‌اند (جدول شماره ۵). نتیجه دیگر پژوهش حاضر، وجود تفاوت معنادار بین دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان از لحاظ میزان برخورداری اعضای هیئت علمی آنها از خودارزیابی شناختی و

1. Scoring Rubrics Inventory
2. McGill University in Montreal
3. Queen's University in Kingston

ارزشیابی اثربخش از دانشجویان است و به ترتیب دانشگاه‌های صنعتی در رتبه اول، دانشگاه علوم پزشکی در رتبه دوم و دانشگاه اصفهان در رتبه سوم جای گرفتند (جدول شماره ۲). این امر نشان‌دهنده میزان بهره‌گیری اعضای هیئت علمی این دانشگاه‌ها از مهارت‌های فراشناختی و خودارزیابی شناختی و نقش آن در کیفیت ارزشیابی از دانشجویان است. در مجموع دو فرایند خودارزیابی و خوداصلاحی عملکرد به عنوان قابلیت‌های اساسی فراشناخت شناخته می‌شوند (رویر و همکاران، ۱۹۹۳؛ پتريچ و دیگران^۱، ۱۹۹۰) که در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های مذکور از شدت و ضعف برخوردار است؛ بنابراین برنامه‌ریزان آموزشی و درسی دانشگاه‌ها باید با توجه ویژه به فراشناخت و آگاهی کامل به مهارت‌های فراشناختی، برنامه‌هایی را ارائه کنند که موجب رشد و آموزش فراشناخت و مهارت‌های خودارزیابی در اعضای هیئت علمی شود. در پژوهش حاضر رابطه معناداری بین مؤلفه‌های خودارزیابی شناختی و کیفیت ارزشیابی از دانشجویان با عوامل دموگرافیک سن و سنوات تدریس (جدول شماره ۱) و مرتبه‌های علمی اعضای هیئت علمی مشاهده نشده است (جدول شماره ۴). این امر را می‌توان نشان‌دهنده بهره‌نگرفتن از مهارت‌های فراشناختی و نیز عدم بازآموزی آن با بالا رفتن سن و سنوات و مرتبه‌های علمی در اعضای هیئت علمی جامعه مورد نظر دانست که به تبع آن مهارت خودارزیابی شناختی نیز در آنها پایین خواهد بود. وانگهی با توجه به پیش‌بین بودن مهارت خودارزیابی شناختی برای کیفیت ارزشیابی از دانشجویان، این نتیجه در مورد کیفیت ارزشیابی از دانشجویان نیز در اعضای هیئت علمی صدق می‌کند.

خودارزیابی شناختی و به‌طورکلی فراشناخت، مقوله‌ای اکتسابی است (سوانسون^۲، ۱۹۹۹) و نیاز به یادگیری و تمرین مداوم به منظور تسلط بر آن و کاربست آن برای ارزشیابی از دانشجویان دارد. با توجه به مباحث بیان‌شده، باید ضرورت ایجاد کارگاه‌هایی در راستای آموزش فراشناخت و مهارت‌های خودارزیابی شناختی به اعضای هیئت علمی که عامل اساسی در ارتقای کیفیت عملکرد آنها در ارزشیابی از دانشجویان به شمار

1. Pintrich & DeGroot

2. Swanson

می‌رود، در دستورکار مؤسسه‌ها و برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار گیرد. همچنین می‌توان با ارائه برنامه‌های درسی سازگارانه^۱ که اختیار بیشتری را به اعضای هیئت علمی برای تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی چیزهایی که برای مؤسسه و کلاس درس وی مفیدتر تشخیص داده شده می‌دهد و همچنین شرکت دادن اعضای هیئت علمی در فرایند تدوین برنامه درسی، زمینه ارزشیابی بهتر و اثربخش‌تر از دانشجویان را فراهم آورد زیرا در این رویکرد اعضای هیئت علمی با توجه به مقتضیات فرهنگی و اجتماعی و نیازهای آموزشی دانشجویان و با در نظر گرفتن سطح علمی آنها به تدوین محتوا و برنامه آموزشی می‌پردازند؛ در نتیجه در ارزیابی از میزان آموخته‌های دانشجویان نیز به ارزشیابی اثربخش‌تر و واقع‌گرایانه‌تری از دانشجویان و کیفیت عملکرد تدریس خود دست می‌یابند. این ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی در تناسب با دانشجویان شکل گرفته و بدین سبب نتایج آن را در درجه اول متوجه خود دانسته و با میل باطنی می‌پذیرند. این امر اعضای هیئت علمی را به خوداندیشی و خودارزیابی در فرایند تدریس برمی‌انگیزاند. این موضوع از اهمیت حیاتی در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزش عالی برخوردار است.

1. Adaptational Curriculum

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۸۴)، *راهنمای روش‌های نوین تدریس (بر پایه پژوهش‌های مغز محور، ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری، فراشناخت و...)*، تهران: آبیژ.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵)، *روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، تهران: نشر روان.
- شریفیان جزی، فریدون (۱۳۸۴)، *بررسی و تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۱)، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*، تهران: انتشارات سمت.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۲)، *روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس*، تهران: سمت.
- عریضی، حمیدرضا؛ فراهانی، حجت‌الله (۱۳۸۶)، *روش‌های کاربردی پژوهش در روان‌شناسی و مشاوره*، تهران: نشر دانژه.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جويس (۱۳۸۲)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، مترجم: احمدرضا نصر و همکاران، تهران: سمت؛ دانشگاه شهید بهشتی.
- مولوی، حسین (۱۳۸۸)، *راهنمای عملی SPSS 10-13-14 در علوم رفتاری*، اصفهان: پویش اندیشه.
- نصر، احمدرضا (۱۳۷۱)، عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت تدریس، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۲۹، صص ۱۵۴-۱۳۴.
- نصر اصفهانی، احمدرضا؛ شریف، مصطفی؛ عریضی، حمید رضا (۱۳۸۳)، *ارزشیابی تدریس، دایرةالمعارف آموزش عالی*، جلد اول، صص ۹۸-۱۰۶.
- Annenburg, C. B. P, (2003), *The Learning Classroom Theory Into Practice*, Stanford University School of Education.
- Baker, L. & Cerro, L. C., (2000), "Assesing Metacognition in Children and Adults", In: Schraw, G. & Impara, J. C. (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*, pp. 99-146, Linncoln NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Britner, S. L., & Pajares, F., (2006), "Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students, *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), pp. 485-499.
- Centra, J. A. (1993), *Reflective Faculty Evaluation*, San Francisco: Jossey Bass.
- Gordon, C. J., & Braun, C., (1985), "Metacognitive Processes: Reading and Writing Narrative Discourse", In Forrest-Pressley, D. L., Mackinnon, G. E. & Waller, T. G. (Eds.), *Metacognition, Cognition, An Human Performance*, Vol. 2, pp. 1-75, Orlando: Academic Press.

- Grimmett, P. P. & Mackinnon, A. M. (1992), "Craft Knowledge and The Education of Teachers", In Grant, G. (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 18. Washington, DC: AERA, pp. 385-456.
- Hearn, K., (2005), "Artifacts of Thought: Evidence of Metacognition in Twelfth Grade Students' Reflective Journal Writing", *Dissertation*, Wayne State University.
- Jackson, P. W., (1968), *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mcalpine L., & Frew E. Lucas, M. (1991), "Mechanisms for Helping Becoming Practitioners Develop Professional Ways of Knowing", In Baskett, M., Marsick, V. J., Pearson, T. G., Klevans, D. R. & Delehanty, J. (Eds.), *Proceedings of the Continuing Education Preconference of the American Association of Adult and Continuing Education*, University Park: Penn State University, pp. 67-73.
- Mcalpine, L., Weston, C., (2000), "Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning", *Instructional Science*, Vol. 28, pp. 363-385.
- Mcalpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (1999), "Building A Metacognitive Model of Reflection", *Higher Education*, Vol. 37, pp. 105-131.
- Pintrich, P. R., & Degroot, E., (1990), "Motivational and Self-Regulated Learning Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (1), pp. 33-40.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P., (2000), "Assessing Metacognition and Self-regulated Learning, In: Schraw, G. & Impara J. C., (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*, pp. 43-97, Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pucheu, P. M., (2008), "An Investigation of the Relationships between the Scoring Rubrics Inventory and the Metacognitive Awareness Inventory as Reported By Secondary School Core-subject Teachers", *Dissertation*, University of New Orleans.
- Ramsden, P., (1992), *Learning To Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- Royer, J. M., Cisero, C. A., & Carlo, M. S., (1993), "Techniques and Procedures for Assessing Cognitive Skills", *Review of Educational Research*, Vol. 63, (2), pp. 201-243.
- Schon, D., (1983), *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schraw, G., & Dennison, R. S., (1994), "Assessing Metacognitive Awareness", *Contemporary Education Psychology*, Vol. 19, pp. 460-475.
- Smith, K. J. (2005), "Examining Teachers' Pedagogical Decision Making Through Collaborative Metacognition", *Dissertation*, San Diego Stste University.
- Sparks-Langer, G. M. & Colton, A. B. (1991), "Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking", *Educational Leadership*, Vol. 48, (6), pp. 37-44.
- Swanson, H. L. (1990), "Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (2), pp. 306-314.
- Wenden, A., (1998), "Metacognitive Knowledge and Language Learning", *Applied Linguistics*, Vol. 19 (4), pp. 515-37.

بررسی رابطه بین کیفیت خودارزیابی... / ۱۴۹

- Yinger, R., (1990), "The Conversation of Practice", In Clift, R. T., Houston, W. R. and Pugach, M. C. (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education*, New York, NY: Teachers College Press, pp. 72-96.
- Zimmerman, B. J., (1990), "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview", *Educational Psychologist*, Vol. 25, (1), pp. 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000), "Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, pp. 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., (1988), "Construct Validation of A Strategy Model of Student Self-Regulated Learning," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, (3), pp. 284-290.