

## بررسی رابطه ارزشیابی دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان در سال‌های تحصیلی ۷۷-۷۸ تا ۸۰-۷۹

نوروز علی کرمدوست

عضو هیات علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

### چکیده

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۳/۳/۵ - تاریخ پذیرش: ۸۳/۶/۳۱)

در این پژوهش رابطه میان میانگین نمرات ارزشیابی دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان در دروس تدریس شده در سال‌های ۷۷-۸۰ بررسی شد و برای حدود ۴۵۰ درس تدریس شده که نمره ارزشیابی آنها نیز در دسترس بود همبستگی بسیار ضعیفی ( $r=0/135$ ) در سطح معنی‌داری ۰/۰۳ مشاهده گردید. علاوه بر آن، بین میانگین نمرات دروس و میانگین نمرات ارزشیابی هر یک از چهار سؤال اول فرم ارزشیابی استاد، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد که به جز سؤال دوم (توانایی استاد در بیان و تفهیم مطالب) که همبستگی مثبت و ضعیفی ( $r=0/168$ ) را در سطح معنی‌داری ۰/۰۴ نشان می‌داد، در سه مورد دیگر رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید. نتیجه جالب توجهی که از مقایسه نمرات دروس متفاوت تدریس شده بوسیله استادان دانشکده به دست آمده نشان می‌دهد که میانگین نمرات دروس مختلف مستقل از استاد درس نیست.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی، دانشجویان، اعضای هیأت علمی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تدریس

## مقدمه

از لحاظ اصطلاحی، ارزشیابی یا ارزیابی عبارت از "آزمون و قضاوت درباره ارزش، کیفیت، اهمیت، میزان، درجه یا شرایط، یک پدیده است" (بولا، ۱۳۶۵). بولا (۱۳۷۵) پس از ارائه چند تعریف از ارزشیابی به تعریف توصیه شده بوسیله مدئوس<sup>۱</sup> و همکارانش به شرح زیر اشاره کرده است: ارزشیابی مطالعه‌ای است که برای کمک به مخاطبان در جهت قضاوت و بهبود ارزش بعضی از اهداف تربیتی، طراحی و هدایت شده است. سیف (۱۳۷۶) به نقل از گی<sup>۲</sup> اظهار می‌دارد که ارزشیابی به فرایندی نظام‌دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود، به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی؟

ارزشیابی بر حسب نوع و کیفیت آن می‌تواند شامل ارزشیابی فرایندهای یادگیری دانش آموزان، تدریس معلم یا کل برنامه و نظام آموزشی باشد و نتایج حاصل از آن می‌تواند به اصلاح و بهبود امور منجر شود. دانشگاه تهران نیز، مانند بسیاری از مؤسسات آموزشی دیگر، سال‌هاست که وقت و نیروی فراوانی را صرف ارزشیابی تدریس استادان می‌کند. به نظر می‌رسد که بررسی نتایج این ارزشیابی‌ها از بعضی جنبه‌ها حائز اهمیت بوده و نتایج مفیدی به بار آورد.

## پیشینه تحقیق

مراکز و مؤسسات آموزشی از دیرباز ارزشیابی از تدریس استادان را به کار می‌گرفتند و با گذشت زمان، کاربرد آن فزونی گرفته است. همچنین در بعضی موارد به عنوان تنها منبع اطلاعاتی درباره اثربخشی تدریس به شمار رفته است. در مطالعه‌ای که به پی‌گیری کاربرد ارزشیابی دانشجویان از استادان از سال ۱۹۷۳ تا ۱۹۹۳ در میان ۶۰۰ دانشکده صورت گرفته سلدین<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) دریافته است که تعداد مؤسساتی که از نتایج

1. Medous

2. Gay

3. Seldin

ارزشیابی دانشجویان برای ارزشیابی استادان استفاده می‌کنند از ۲۹ درصد به ۸۶ درصد افزایش یافته است، به طوری که هیچ شیوه ارزشیابی دیگری تا به این حد کاربرد نداشته است. وی ضمن اشاره به نمونه‌هایی که بعضی از آنها در پی می‌آید اظهار می‌دارد که تحقیق نشان می‌دهد که برای موارد زیادی رؤسا و اعضای هیئت علمی درباره ارزشیابی دانشجویان از استادان، اشتیاق از خود نشان می‌دهند: یکی از استادان دانشگاه کالیفرنیا می‌گوید "بدون شک دانشجویان داوران بسیار دقیقی برای اثربخشی تدریس هستند"، و یکی از رؤسای دانشگاه ماساچوست اظهار داشته است "که من نمی‌خواهم بدون این که وزن بیشتری به نظرات دانشجویان بدهم درباره حفظ و ارتقاء استادان اقدام کنم". سلدین ضمن بررسی جنبه‌های مختلف ارزشیابی از تدریس استادان در پایان مقاله خود اظهار می‌دارد که اگر قرار باشد تدریس استادان ارزشیابی شود به سختی می‌توان از نظرخواهی منظم از دانشجویان چشم‌پوشی کرد، زیرا هرگاه بخواهیم درباره مزه غذایی بررسی کنیم باید نظرات کسانی را مورد توجه قرار دهیم که از آن غذا استفاده کرده‌اند (سلدین، ۱۹۹۳). در مقابل، میسون<sup>۱</sup> و همکارانش (۱۹۹۵) اظهار می‌دارند که ارزشیابی استادان بوسیله دانشجویان از دقت علمی برخوردار نیست. دانشجویان مصرف‌کنندگانی با آگاهی کامل نیستند، زیرا آنان الزاماً نمی‌دانند که آیا استادان موضوعات مرتبط را به آنها ارائه می‌دهند و این کار را به درستی انجام می‌دهند؛ در نتیجه، آگاهی دانشجویان برای قضاوت و ارزشیابی این قسمت از عملکرد استادان کافی به نظر نمی‌رسد. بعلاوه، دانشجویان ممکن است از کیفیت آموزشی یک درس تا مدت‌ها بعد که تجاربی را در زندگی به دست می‌آورند، آگاه نباشند، همچنین روشی که بوسیله یک استاد به کار می‌رود ممکن است برای دانشجویان خاصی یا حتی برای اکثریت دانشجویان مؤثر باشد، ولی برای همه آنها بهترین روش نباشد. از آنجا که استاد بوسیله همه دانشجویان ارزشیابی می‌شود نتایج ارزشیابی منعکس‌کننده نظرات هر دو گروه خواهد بود و تأسف بارتر این که هنگامی که استادان براساس نتایج این ارزشیابی مورد

قضاوت قرار می‌گیرند، تلاش خواهند کرد تا روش کار کلاس خود را به صورتی تغییر دهند تا نمره ارزشیابی خود را به حداکثر برسانند.

از زمان انتشار اولین مقالات در زمینه ارزشیابی دانشجویان از استادان در دهه ۱۹۲۰ بوسیله ریمرز<sup>۱</sup> و برندبرگ<sup>۲</sup> (۱۹۲۷)، برندبرگ و ریمرز (۱۹۲۷)، و ریمرز (۱۹۲۸) مطالعات زیادی در این مورد صورت گرفته و مقالات فراوانی منتشر شده است. همان طور که اشاره شد، ارزشیابی دانشجویان از استادان به همراه کاربرد روزافزونش به طور فزاینده نیز بحث انگیز بوده است. دلیل این بحث انگیزی نفس ارزشیابی دانشجویان از تدریس نیست، بلکه طریقی است که اغلب از نتایج ارزشیابی‌ها استفاده می‌شود.

آدامز<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) و آبرامی<sup>۴</sup> و همکارانش (۱۹۹۰) خاطر نشان ساخته اند که ارزشیابی دانشجویان هرگز به عنوان رضایت آنان از آموزش مورد انتقاد قرار نگرفته، بلکه اغلب به عنوان اندازه‌ای از اثربخشی آموزشی مورد انتقاد بوده است.

بلونت<sup>۵</sup> (۱۹۹۱) اظهار می‌دارد که هدف اصلی ارزشیابی دانشجویان از استادان ارزشیابی نهایی نیست، بلکه ارزشیابی تکوینی به منظور بهبود تدریس آنهاست. آدامز ضمن اشاره به این موضوع ادامه می‌دهد که علی‌رغم این هدف اصلی، شواهدی در حمایت از این تفکر که ارزشیابی دانشجویان از استادان عملاً موجب بهبود آموزش شود، وجود ندارد. دلیل این امر ساده است. برای بهبود آموزش ابزارهای اندازه‌گیری باید مشکلات ویژه‌ای را تشخیص دهند. در بهترین حالات، ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان ممکن است به زمینه‌های وسیعی از ملاحظات مثل تعامل استاد و دانشجو ... بپردازند ولی علت ضعف‌ها را مشخص نمی‌کنند. بدون پی بردن به علت خاص، مشکل می‌توان پیشنهاد کرد که چه نوع تغییراتی باید انجام پذیرد (آدامز ۱۹۹۷). هنگامی که ارزشیابی به عنوان ارزشیابی نهایی برای حفظ و نگهداری، ارتقاء

1. Remmers

2. Brandburg

3. Adams

4. Abrami

5. Blunt

استادان، و پاداش به آنان به کار می رود عواقب بالقوه‌ای را در کلاس به بار خواهد آورد. این گونه بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی، دانشجویان را در موقعیتی قرار می دهد که تعیین کننده اصلی آن چیزهایی باشند که در کلاس رخ می دهد. استادان بزودی در می یابند کسانی که رضایت دانشجویان خود را فراهم می آورند، به هر وسیله‌ای که باشد، از مدیران خود پاداش خواهند گرفت؛ اما، به هر دلیلی استادانی که رضایت شاگردان را فراهم نیاورند ممکن است در نتیجه آن متحمل مشکلاتی شوند و باید از خود دفاع کنند (استون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵).

آبرامی و همکاران (۱۹۹۰) بیان می کنند که در ارزشیابی دانشجویان از استادان خواه به صورت ارزشیابی نهایی یا به صورت ارزشیابی تکوینی به کار رود، حقیقتی که باید مدنظر باشد این است که پایایی، روایی، و قابل استفاده بودن آن هنوز باید مورد آزمون قرار گیرد.

اعتبار و سودمندی ارزشیابی دانشجویان از استادان بوسیله گرین والد<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) بررسی شده است. علاقه گرین والد به بررسی اعتبار ارزشیابی دانشجویان از تدریس استاد امری اتفاقی بود و از آنجا ناشی می شد که وی در سال ۱۹۸۹ در دانشگاه واشنگتن برای تدریس درسی در دوره لیسانس، بالاترین نمره ارزشیابی را دریافت نمود که هرگز در دوره تدریس خود دریافت نکرده بود. یک سال بعد وی کمترین نمره ارزشیابی در دوره تدریس خود را کسب کرد. نتایج این دو ارزشیابی بر اساس نیمسال دانشگاهی، ۲/۵ انحراف استاندارد از هم فاصله داشت. جالب توجه اینکه این دو نمره ارزشیابی به درس واحدی مربوط می شد که با شیوه‌ای واحد و با اندکی تفاوت در محتوا تدریس شده بود. حس کنجکاوی ناشی از مقایسه این دو نتیجه، گرین والد را به مطالعه منابع و جمع آوری داده‌ها درباره اعتبار ارزشیابی علاقه مند ساخت. جست و جوی الکترونیکی برای منابعی درباره ارزشیابی دانشجویان از استادان آشکار ساخت که اعتبار ارزشیابی دانشجویان از استادان موضوع بسیاری از تحقیقات بوده است که در

اوایل دهه ۱۹۸۰ به اوج می‌رسد و بعد از آن به طور قابل ملاحظه‌ای افول می‌کند. اگر چه تحقیقات منتشر شده در دهه ۱۹۸۰ ملاحظات زیادی را درباره اعتبار ارزشیابی می‌پوشاند، توجه اصلی این دوره به اثر احتمالی نمره در نتیجه ارزشیابی بوده است. از سال ۱۹۸۰ تحقیقات درباره ارزشیابی دانشجویان از استادان اکثراً از نوع اعتبار سازه بوده که گرین والد به طور مبسوط درباره آن بحث کرده است.

وچل<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) با بررسی حدود ۱۵۰ منبع مربوط به مطالعات اخیر اظهار می‌دارد که اکثر محققان اعتقاد دارند که "ارزشیابی دانشجویان از استادان وسیله‌ای پایا، روا، و باارزش برای ارزشیابی تدریس است"، با این حال وی خاطر نشان می‌سازد که بسیاری از محققان در استفاده از نتایج ارزشیابی برای تصمیم‌گیری درباره جذب و نگهداری استادان توصیه کرده‌اند که جانب احتیاط نگهداشته شود یا اینکه کاربرد آن را برای این منظور کلاً رد کرده‌اند.

متغیرها و مطالب زیادی در زمینه ارزشیابی دروس بررسی شده‌اند. وچل با بررسی این متون آنها را تحت چهار عنوان مدیریت ارزشیابی، مشخصات دروس، مشخصات استاد، و مشخصات دانشجویان طبقه‌بندی کرده است. لازم به یادآوری است که این طبقه‌بندی خالی از اشکال نیست و در مورد هر یک از طبقات استثناهایی نیز وجود دارد. بنابراین، آنچه درباره آنها بیان می‌شود در حالت کلی یا در اکثر مطالعات مصداق پیدا می‌کند. این چهار مورد به اختصار در اینجا آمده است:

### ۱. مدیریت ارزشیابی

یافته‌های اکثر مطالعات نشان داده است که نتایج ارزشیابی دانشجویان از دروس به طور معنی‌داری با زمان اجرای آن (یعنی وسط یا پایان ترم یا آغاز ترم بعدی) تحت تأثیر قرار نمی‌گیرد، ولی بعضی در اجرای آن در روزهای امتحان اشکالاتی را مشاهده کرده‌اند. حضور استاد در جلسه ارزشیابی موجب بالا رفتن نمره ارزشیابی می‌شود و

بدون نام بودن پرسشنامه ها تا اندازه‌ای باعث پایین آمدن نمره ارزشیابی می‌گردد.

## ۲. مشخصات درس

در حالت کلی، استادان در دروس انتخابی و غیر الزامی نسبت به دروس الزامی در سطح بالاتری ارزشیابی می‌شوند. در دروس سطح بالا نمره ارزشیابی بالاست و زمان تشکیل کلاس تأثیری در ارزشیابی ندارد. تأثیر تعداد دانشجویان کلاس به طور مبسوط مورد مطالعه قرار گرفته است، بدون اینکه به نتیجه قطعی برسد. بعضی مطالعات حاکی از آن است که تعداد دانشجویان کلاس با نتایج ارزشیابی ارتباط پیدا می‌کند، در حالی که بعضی مطالعات دیگر برای حالتی که تعداد دانشجویان کلاس خیلی کم یا خیلی زیاد باشد رابطه تعداد دانشجویان با نتیجه ارزشیابی را منحنی الخط توصیف کرده‌اند که در آنها نتیجه ارزشیابی نسبت به کلاس‌هایی با تعداد دانشجویان متوسط بالاتر است. میان موضوع درسی و نتیجه ارزشیابی رابطه‌ای دیده شده است، به طوری که دروسی مانند ریاضیات، علوم، و موضوعات کمی در میان سایر دروس کمترین نمره ارزشیابی را کسب می‌کنند.

## ۳. مشخصات استاد

استادان نسبت به دستیاران آموزشی نمره ارزشیابی بالاتری را دریافت می‌کنند، اما مرتبه دانشگاهی، سن، و تجارب به طور معنی داری با ارزشیابی دروس ارتباط پیدا نمی‌کند. اغلب مطالعات نشان داده‌اند که میان کارهای تحقیقاتی استاد و نتیجه ارزشیابی وی ارتباط ناچیز است یا اصلاً ارتباطی وجود ندارد. در مورد تأثیر جنسیت استاد در ارزشیابی اتفاق آراء وجود ندارد.

## ۴. مشخصات دانشجویان

دانشجویان با علاقه قبلی به موضوع درسی خاص تمایل دارند که نمره ارزشیابی بالایی به آن درس بدهند. نتایج متناقضی درباره ارتباط جنسیت دانشجو با نتایج

ارزشیابی گزارش شده است. بین نمره مورد انتظار و نتیجه ارزشیابی دانشجویان از استادان رابطه ضعیفی گزارش شده است، اما در مورد تفسیر و توجیه آن نظرات متفاوتی وجود دارد. استاد ممکن است در نتیجه ارائه نمره بالا نمره ارزشیابی بالایی کسب کند. استادان مؤثر ممکن است شاگردان را برانگیزند تا سخت کار کنند و نمره بیشتری بگیرند یا در حقیقت بعضی متغیرهای دیگر (مانند علاقه قبلی دانشجویان) بر ارزشیابی دانشجویان و نیز بر نمره مورد انتظار آنها اثر بگذارد.

جیرووک<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۸) اخیراً پایایی و روایی ارزشیابی دانشجویان از استادان را مورد بررسی قرار داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که ارزشیابی دانشجویان از توانایی تدریس استادان با مهارت‌های ملموس و قابل تشخیص تدریس ارتباط تنگاتنگی دارد. آنها دریافتند که مهارت‌های سامان بخشی استادان شاخص پیش بینی کلیدی از ارزشیابی دانشجویان از استادان است.

سنیور<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) که جنبه‌های مختلف ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان را مطالعه کرده اعلام می‌دارد که میان محققان توافق اساسی وجود دارد که ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان بازخوردی سازگار با جنبه‌های عمومی قوت و ضعف استادان فراهم می‌آورد و در زمینه‌های خاصی موجب بهبودی می‌شود. علی‌رغم گزارش‌های عمدتاً مثبت درباره سازگاری نتایج ارزشیابی، گزارش‌هایی نیز وجود دارد که تصویر چندان مثبتی از سازگاری نتایج ارائه نمی‌دهند. نمونه‌ای از این گزارش‌ها مربوط به گرین والد است، که قبلاً به آن اشاره شد. نمونه دیگر به فولمن<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) مربوط می‌شود که وقتی از دانشجویان خواست تا نام بهترین و بدترین استادان خود را فهرست کنند ملاحظه کرد که حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد از استادان در هر دو لیست ظاهر شده‌اند.

سیف (۱۹۷۰) در پژوهشی که در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه

1. Jirovec

2. Senior

3. Follman



علامه طباطبایی انجام داده اعتبار ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان را بررسی کرده است. در این پژوهش سه استاد به تدریس شش کلاس درس روانشناسی تربیتی دوره کارشناسی رشته‌های روانشناسی و علوم تربیتی پرداختند. استادان این درس با توافق یکدیگر کتاب و برنامه درسی واحدی را انتخاب کرده بودند. آزمون‌های مورد استفاده آنان برای ارزشیابی وسط نیمسال و پایان نیمسال در همه کلاس‌ها آزمون واحدی بود که با توافق یکدیگر تهیه و یکسان اجرا شده بود. هنگام اجرای آزمون دانشجویان در هم ادغام شده و در شرایط واحد و زمان واحد، آزمون‌ها به اجرا درآمد. در هفته آخر نیمسال، بر اساس روال متعارف دانشکده با پرسشنامه‌ای ۱۷ سؤالی از همه کلاس‌های دانشکده از جمله این شش کلاس، از دانشجویان نظرخواهی شده بود. دانشجویان این شش کلاس از این که نتیجه ارزشیابی برای مقاصد پژوهش به کار خواهد رفت بی اطلاع بودند. به همراه تحلیل کل سؤالات پرسشنامه‌های مربوط به سه استاد، پاسخ دانشجویان به سه سؤال پرسشنامه که مربوط به کتاب درسی، محتوای برنامه و کیفیت سؤال‌های آزمون وسط نیمسال بود تحلیل گردید. پاسخ دانشجویان استادان مختلف به این سه سؤال با هم متفاوت بود و با الگوی کلی پاسخ‌دهی آنان به مجموع سؤال‌های پرسشنامه برای هر یک از استادان مطابقت داشت، در حالی که در ارتباط با این سه سؤال همه دانشجویان هر سه استاد در شرایط یکسانی قرار داشتند. سیف، بر اساس این نتایج، اعتبار و اعتمادپذیری روش ارزشیابی بوسیله دانشجویان را مورد تردید قرار داده است. یکی دیگر از عوامل مؤثر بر نتیجه ارزشیابی دانشجویان از استادان که در منابع ارزشیابی به دفعات به آن اشاره شده اثر دکتر فاکس<sup>۱</sup> (اغواگری آموزشی) است که برای اولین بار در سال ۱۹۷۳ بوسیله نفتولین<sup>۲</sup> و همکارانش مورد توجه قرار گرفت. این محققان پژوهشی را ترتیب دادند که در آن یک هنرپیشه حرفه‌ای با نام مستعار هنرپیشه حرفه‌ای با نام مستعار دکتر فاکس به دانشجویان معرفی گردید و از او خواسته شد که سخنرانی مهیج و اغواکننده اما خالی از محتوا به دانشجویان ارائه دهد.

سپس دانشجویان به ارزشیابی این سخنرانی پرداخته و نمره ارزشیابی بالایی به آن داده بودند. به این ترتیب، معلوم شد که دانشجویان به سخنرانی سرگرم‌کننده، مهیج، و اغواکننده نمره ارزشیابی بالایی می‌دهند، حتی اگر مطلبی از آن سخنرانی فرا نگرفته باشند.

اثر دکتر فاکس بوسیله محققان دیگر نیز بررسی شده است. ویلیامز و سه سی<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) به منظور مطالعه این مسئله که تغییر رفتار استادان تا چه حد در ارزشیابی دانشجویان از تدریس آنان اثر می‌گذارد، در دانشگاه کورنل<sup>۲</sup> آزمایشی را تدارک دیدند که در آن سه سی برای دو نیمسال تدریس درسی را به عهده گرفت که از هر جنبه عین هم بودند، به جز اینکه در نیمسال دوم وی بسیار مهیج صحبت کرد و از تغییرات تن صدا و ایما و اشاره بسیار استفاده کرد. پس از ارزشیابی دانشجویان از استادان برای دو نیمسال، محققان دریافتند که مدرس در ارزشیابی نیمسال دوم از لحاظ سطح دانش، سازماندهی، مناسب بودن درس، و کیفیت کتاب درسی نمره بسیار بالاتری دریافت کرده است، در حالی که همه موارد فوق در دو نیمسال یکسان بود و عملکرد دانشجویان برای دو نیمسال نیز تقریباً یکسان بود. آدامز (۱۹۹۳) با استناد به نتایج بالا اظهار می‌دارد در حالی که ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استادان اندازه‌روایی از رضایت دانشجویان از آموزش است، به خودی خود اندازه‌ای روا از اثربخشی تدریس نیست. بنابراین، اگر بنا باشد که ارزشیابی دانشجویان از هیئت علمی در فرایند ارزشیابی اعضای هیئت علمی گنجانده شود، در این صورت ارزشیابی باید فقط به عنوان یکی از انواع متعدد اندازه‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

از جمله سؤال برانگیزترین مطالبی که از آغاز ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان مطرح بوده اثر نمره استاد در نتیجه ارزشیابی است. این موضوع از حساسیت خاصی برخوردار است، زیرا اگر وجود چنین تورش‌ی درست باشد استفاده از نتایج ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان برای تصمیم‌گیری درباره استادان اساساً

مخرب خواهد بود.

علی رغم مطالعات متعددی که دربارهٔ اثر ارفاق نمره در ارزشیابی دانشجویان صورت گرفته نتیجه قطعی و روشنی در این باره به دست نیامده است. بعضی از محققان دریافته‌اند که همبستگی ضعیفی میان نمرهٔ درس و نمرهٔ ارزشیابی وجود دارد (به نقل از سنپور ۱۹۹۹). گرین والد و گیلمور<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) در بخشی از مقالهٔ خود تحت عنوان «بلی می توانم با دادن نمرهٔ بالاتر نمره ارزشیابی بالایی کسب کنم»، با استفاده از نتیجهٔ تحقیق خود در دانشگاه واشنگتن اعلام می‌دارند که برای نمونه‌ای که آنها انتخاب کرده بودند و برای سه یا تعداد بیشتری نیمسال به تحقیق پرداختند، دریافتند که افزایش نمره به اندازهٔ یک انحراف استاندارد زیر میانگین نمرات دانشگاه تا یک انحراف استاندارد بالای میانگین نمرات می‌تواند نمره ارزشیابی را از نیم انحراف استاندارد زیر میانگین نمره ارزشیابی دانشگاه تا نیم انحراف استاندارد بالای میانگین نمره ارزشیابی افزایش دهد.

آدامز (۱۹۹۷) ضمن اشاره به نتایج تحقیقات دیگران اظهار می‌دارد که اثر تورش زایی نمرهٔ کلاسی در نتیجهٔ ارزشیابی در تعداد زیادی از مطالعات تجربی به وضوح نشان داده شده است. به طور کلی نمرهٔ ارزشیابی دانشجویان از استادان در کلاس‌هایی که نمرهٔ درس بالاست، بالایی باشد و گرین والد (۱۹۹۷) اشاره می‌کند که شواهد حاضر در حمایت از این اندیشه است که معلمان می‌توانند با دادن نمرهٔ بیشتر نمرهٔ ارزشیابی بالایی کسب کنند. اثر نمرهٔ کسب شده ممکن است تورشی در ارزشیابی شاگردان از استادان به وجود آورد و در نتیجه اعتبار ارزشیابی را زیر سؤال ببرد. بالاخره، سیلور<sup>۲</sup> و همکارانش (۱۹۹۷) به بررسی رابطه بین میانگین نمرات ارزشیابی دانشجویان از استادان و میانگین نمرهٔ کلاس برای ۶۲۵ درس ارزشیابی شده در طول یک فصل تحصیلی در دانشگاه ایالتی یوتا<sup>۳</sup> پرداخته‌اند. آنها همبستگی مثبت ضعیفی (۲۸ درصد و

1. Gillmore

2. Sailor

3. Uta

۲۹ درصد) برای دروس کارشناسی مشاهده کرده‌اند و برای دروس کارشناسی ارشد همبستگی به دست آمده برابر ۲۰ درصد بوده است.

اداره کல் برنامه‌ریزی و سنجش دانشگاه تهران نیز سال‌هاست به ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان می‌پردازد و از طریق پرسشنامه ۱۳ سؤالی در اواخر هر نیمسال به این کار مبادرت می‌ورزد. نتایج این ارزشیابی معمولاً در نیمسال بعد به نحوی در اختیار استاد درس و مسئولان ذیربط قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد که از این نتایج در استخدام، تبدیل وضعیت، و ارتقاء استادان نیز استفاده می‌شود.

نتایج این ارزشیابی به هر منظوری که به کار رود، هر چه بیشتر عاری از تورش باشد به همان اندازه از اعتبار بیشتری برخوردار خواهد بود. یکی از عواملی که ممکن است در نتایج ارزشیابی تورش بوجود آورد نمره امتحانی استاد به شاگردان در دروس است. همان‌طور که در بالا نیز اشاره شد، علی‌رغم تحقیقات فراوانی که در این مورد انجام گرفته نتایج و تفسیرهای متناقضی ارائه گردیده است. هدف از پژوهش حاضر نیز بررسی این مسئله است که تا چه حد میان نتایج ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان و میانگین نمرات دروس آن کلاس‌ها رابطه معنی‌داری وجود دارد، و علاوه بر آن، بررسی می‌شود که نمرات دروس تا چه حد تابع نوع درس بوده و مستقل از استادی است که آنها را تدریس می‌کند.

### روش پژوهش

در پژوهش برای مدت سه سال تحصیلی از ۱۳۷۷ تا پایان ۱۳۸۰ نتایج ارزشیابی دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از تدریس استادان و نیز نمرات پایان نیمسال دروس ارائه شده مورد بررسی قرار گرفت. تعداد دروس ارائه شده در این مدت بیش از ۵۰۰ درس بود که برای ۴۴۸ مورد آنها نمره‌های ارزشیابی در دسترس قرار داشت. این بررسی‌ها دروس مربوط به استادان مدعو و نیز دروس کارورزی را شامل نمی‌شود.

برای پرهیز از این که استادان و دروس ارائه شده در نوشته‌ها با اسم ظاهر شوند

هریک از آنها با شماره رمزی مشخص گردید. ابتدا برای هر استادی جدولی تنظیم شد و اطلاعات مربوط به دروس تدریس شده بوسیله آن استاد شامل کد درس، تعداد واحد، تعداد دانشجویان درس، نیمسال تحصیلی، میانگین، انحراف معیار، دامنه نمرات پایان نیمسال و نیز - با استفاده از منابعی که در اختیار بوده - میانگین کل نمره ارزشیابی و میانگین نمرات ارزشیابی هریک از چهار سؤال اول پرسشنامه<sup>۱</sup> ارزشیابی، برای دروس ارزشیابی شده استخراج و در این جدول گنجانده شد. این جداول به عنوان منبع اطلاعاتی برای مراحل بعدی پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

#### یافته‌های پژوهش

برای هریک از استادان بین میانگین نمرات پایان ترم دروس تدریس شده و میانگین کل نمرات ارزشیابی آنها ضریب همبستگی پیرسون محاسبه گردید تا معلوم شود که آیا میان این متغیرها رابطه معنی داری وجود دارد یا خیر. نتیجه این محاسبات برای کلیه اساتید که در مدت زمان پژوهش بیش از چهار درس تدریس کرده بودند در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

۱. تنظیم مطالب درسی و رعایت همبستگی؛ (۲) شیوه بیان و تفهیم و انتقال مطالب؛ (۳) توانایی کنترل و اداره

جدول ۱. ضریب همبستگی بین میانگین نمرات امتحانی دروس تدریس شده بوسیله هر استاد و میانگین نمرات ارزشیابی از استاد در همان دروس

کد استاد	۱۱	۲۱	۲۲	۲۰	۳۱	۱۲	۲۱	۵۱	۱۳	۶۱	۲۳
ضریب همبستگی	+/۲۲۱	+/۲۸۸	+/۲۷۵	+/۳۰۶	+/۰۷۲	+/۲۸۸	+/۹۳۹۰۵	+/۰۸۲	+/۲۵۰	+/۰۸۵	+/۲۲۳
سطح معنی دار	+/۲۷۶	+/۲۵۲	+/۲۲۳	+/۲۸۷	+/۰۸۲	+/۲۷۲	+/۰۰۲	+/۷۲۲	+/۲۰۵	+/۷۷۲	+/۰۰۲
تعداد دروس	۱۱	۹	۱۰	۱۲	۹	۷	۲۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۵
کد استاد	۱۲	۵۲	۱۵	۲۵	۲۶	۶۲	۶۳	۲۷	۲۸	۱۶	۵۳
ضریب همبستگی	+/۶۶۲	+/۱۳۱	+/۰۰۸	+/۱۲۲	+/۵۶۲	+/۹۷۵۰۵	+/۱۷۶	+/۲۵۲	+/۰۱۹	+/۲۸۲	+/۲۷۶
سطح معنی دار	+/۰۵۲	+/۷۰۱	+/۰۸۸	+/۵۵۲	+/۱۱۲	+/۰۲۵	+/۳۸۵	+/۲۲۵	+/۹۳۳	+/۲۶۱	+/۲۹۸
تعداد دروس	۹	۱۱	۹	۲۱	۹	۲	۱۲	۱۲	۲۲	۹	۱۱
کد استاد	۷۱	۱۷	۱۸	۲۲	۲۹	۵۶	۲۱۰	۲۱۱	۶۲	۱۱۲	۶۵
ضریب همبستگی	+/۷۰۲	+/۲۰۸	+/۵۰۲	+/۲۲۶	+/۱۶۰	+/۷۶۲	+/۳۸۳	+/۲۱۲	+/۰۲۲	+/۲۱۲	+/۲۶۲
سطح معنی دار	+/۰۷۹	+/۳۶۲	+/۲۵۰	+/۳۷۶	+/۷۳۲	+/۰۷۸	+/۶۱۷	+/۱۶۰	+/۹۲۵	+/۲۷۶	+/۰۰۹
تعداد دروس	۷	۷	۷	۶	۷	۶	۱۳	۱۳	۱۰	۱۲	۹
کد استاد	۵۲	۱۹	۲۱۳	۶۶	۲۱۲	۵۵	۲۲	۱۱۰	۲۳		
ضریب همبستگی	+/۶۶۲	+/۲۱۰	+/۹۶۹	+/۰۲۹	+/۶۹۲	+/۲۰۱	+/۱۸۰	+/۰۱۶	+/۲۵۹		
سطح معنی دار	+/۸۱۳	+/۶۵۲	+/۰۳۱	+/۰۸۸	+/۰۳۱	+/۲۹۰	+/۵۵۶	+/۹۷۰	+/۶۷۶		
تعداد دروس	۱۷	۷	۲	۱۸	۹	۱۲	۱۳	۸	۵		

همان‌گونه که از جدول ۱ بر می آید، فقط در دو مورد از ۴۰ مورد رابطه معنی دار است. به عبارت دیگر، در ۹۵ درصد موارد بین میانگین نمرات دروس تدریس شده بوسیله یک استاد و نمره ارزشیابی آن، رابطه معنی داری وجود ندارد.

بین میانگین نمرات پایان نیمسال هر یک از دروس تدریس شده و میانگین کل نمرات ارزشیابی هریک از آنها که جمعاً ۴۴۸ مورد را شامل می شد ضریب همبستگی محاسبه گردید. علاوه بر آن، بین میانگین نمرات پایان نیمسال و میانگین نمرات ارزشیابی هریک از چهار سؤال اول پرسشنامه که بیشتر به ویژگی های استاد مربوط بود و ۳۰۶ مورد را شامل می شد ضریب همبستگی محاسبه شد. نتیجه این قسمت از محاسبات در جدول شماره ۲ (الف وب) درج شده است.

جدول ۲(الف). جدول خلاصه آماره‌ها

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۱/۶۸۶۴	۱۵/۲۸۵	۴۴۸	نمرات امتحانی
۰/۳۷۸۷	۳/۲۵۲۳	۴۴۸	نمرات ارزشیابی کل
۰/۴۵۰۸	۳/۲۱۶۰	۳۰۲	نمرات سؤال اول ارزشیابی
۰/۴۹۹۸	۳/۱۸۸۵	۳۰۲	نمرات سؤال دوم ارزشیابی
۰/۴۰۶۹	۳/۳۴۳۴	۳۰۲	نمرات سؤال سوم ارزشیابی
۰/۴۴۸۲	۳/۳۲۴۰	۳۰۲	نمرات سؤال چهارم ارزشیابی

جدول ۲(ب). ضریب همبستگی میانگین نمرات امتحانی با میانگین نمرات ارزشیابی کل سؤال‌ها و سؤال‌های اول تا چهارم

میانگین نمرات ارزشیابی						
کل سوالات	سؤال اول	سؤال دوم	سؤال سوم	سؤال چهارم		
۰/۱۳۵##	۰/۰۶۶	۰/۱۶۸#	۰/۰۷۹	۰/۱۰۳	ضریب همبستگی	میانگین
۰/۰۰۴	۰/۲۵۴	۰/۰۰۳	۰/۱۷۲	۰/۰۷۳	سطح معنی‌داری	نمرات
۴۴۸	۳۰۲	۳۰۲	۳۰۲	۳۰۲	تعداد دروس	امتحانی

همانطور که جدول شماره ۲(ب) نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات پایان نیمسال و میانگین کل ارزشیابی دروس در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۴ همبستگی مثبت بسیار ضعیفی (۰/۱۳۵) دیده می‌شود. همچنین از میان چهار سؤال اول پرسشنامه فقط سؤال دوم در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۳ همبستگی مثبت ضعیفی (۰/۱۶۸) را نشان می‌دهد. در سه مورد دیگر رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

از جداول مربوط به هریک از استادان، میانگین، انحراف معیار، و دامنه میانگین‌های

نمرات در درس تدریس شده و نیز میانگین، انحراف معیار، و دامنه میانگین‌های کل دروس ارزشیابی هر درس محاسبه شد و بر حسب میانگین میانگین‌های نمرات پایان ترم مرتب و در جدول شماره ۳ ارائه گردید.

جدول ۳. توزیع وضعیت دروس، میانگین نمرات و ارزشیابی دروس

ردیف	کد استاد	تعداد دروس تدریس شده	میانگین	انحراف معیار	دامنه میانگین‌ها	تعداد دروس ارزشیابی شده	میانگین	انحراف معیار	دامنه میانگین‌ها
۱	۱۵	۱۰	۱۷/۹۹	۰/۵۹	۱۶/۹۵-۱۸/۹	۹	۳/۰۹	۳/۳۹	۲/۷۵-۳/۳۹
۲	۲۱۱	۱۴	۱۷/۷۳	۰/۵۳۸	۱۷/۰۶-۱۸/۸۱	۱۳	۳/۵	۳/۱۹	۳/۰۷-۳/۸۷
۳	۲۲	۱۴	۱۷/۵۱	۰/۷۴	۱۵/۹۱-۱۸/۳۳	۱۰	۳/۲۹	۳/۲۹	۲/۸۳-۳/۷۲
۴	۲۴	۸	۱۷/۲۰	۰/۶۷۱	۱۶/۹۷-۱۸/۳۷	۶	۳/۵۵	۳/۱۸۹	۳/۲۶-۳/۷۷
۵	۴۱	۱۷	۱۷/۱۱	۰/۹۸	۱۵/۱۳-۱۸/۳۹	۱۴	۳/۰۹	۳/۰۹	۲/۶۱-۳/۵۱
۶	۲۱۰	۴	۱۶/۹۷	۰/۶۶۹	۱۶/۵۷-۱۷/۷۷	۴	۳/۲۸۵	۳/۲۸۵	۲/۷۵-۳/۶۶
۷	۷	۱۴	۱۶/۹۲	۱/۰۳	۱۵/۲۲-۱۸/۳۷	۹	۲/۸۹	۲/۸۹	۲/۰۷-۲/۲۲
۸	۲۰	۲۰	۱۶/۸۵	۰/۵۱	۱۶/۰۴-۱۷/۹	۱۶	۳/۲۷	۳/۲۷	۲/۸۳-۳/۶۸
۹	۲۱	۱۰	۱۶/۸۲	۰/۶۰۴	۱۶/۰۶-۱۸/۱	۹	۳/۱۱	۳/۱۱	۲/۹۸-۳/۳۸
۱۰	۱۳	۱۳	۱۶/۷	۱/۸۸	۱۲/۲۵-۱۸/۲۶	۱۲	۳/۲۸	۳/۲۸	۳/۲
۱۱	۶۵	۱۳	۱۶	۰/۷۳	۱۲/۲۶-۱۶/۹۳	۱۰	۳/۷۱	۳/۷۱	۳/۳۱-۳/۹۵
۱۲	۱۶	۱۰	۱۶	۰/۹	۱۳/۶۹-۱۶/۹۳	۹	۳/۸۲	۳/۸۲	۳/۶۳-۳/۸۲
۱۳	۵۲	۱۴	۱۵/۹۵	۰/۶۳	۱۲/۵۱-۱۷/۱۷	۱۱	۳/۲۹	۳/۲۹	۲/۶۶-۳/۶۶
۱۴	۱۳	۹	۱۵/۹۲	۰/۷۱	۱۳/۷۱-۱۷/۳	۹	۳/۲۵	۳/۲۵	۳/۲
۱۵	۶۶	۲۱	۱۵/۹۲	۱/۲۰۰	۱۳/۱۲-۱۷/۳۱	۱۸	۳/۵۹	۳/۵۹	۳/۲۳-۳/۸۷
۱۶	۲۹	۸	۱۵/۸۲	۰/۵۲	۱۵/۰۲-۱۶/۶۲	۷	۳/۳۳	۳/۳۳	۳/۰۷-۳/۲۶
۱۷	۱۷	۷	۱۵/۸۲	۰/۳۳۸	۱۵/۲۱-۱۶/۱۷	۹	۳/۳۰	۳/۳۰	۲/۸۳-۳/۷۹
۱۸	۲۱۲	۹	۱۵/۷۲	۰/۹۲	۱۲/۲۵-۱۷/۷	۹	۳/۳۰	۳/۳۰	۲/۸۳-۳/۷۹
۱۹	۵۵	۱۸	۱۵/۶۹	۰/۹۶	۱۲/۲۶-۱۷/۶۱	۱۲	۳/۱۱	۳/۱۱	۲/۲۳-۳/۵۵
۲۰	۲۱۳	۴	۱۵/۶۵۶	۱/۱۸۸	۹/۲۷۵-۱۷/۰۲	۴	۳/۱۸	۳/۱۸	۲/۷۷-۳/۵۱
۲۱	۶۳	۱۴	۱۵/۵۱	۱/۳۲	۱۳/۰۷-۱۷/۷۵	۱۲	۳/۳۵	۳/۳۵	۲/۲۷-۳/۸۸
۲۲	۲۲	۱۸	۱۵/۲۲	۰/۱۹۹	۱۳/۳۸-۱۷/۲۲	۱۵	۳/۲۳	۳/۲۳	۲/۷۵-۳/۵۶
۲۳	۶۲	۱۴	۱۵/۱۶	۱/۲۲	۱۲/۶۳-۱۸/۰۵	۱۱	۳/۷۷	۳/۷۷	۲/۹۹-۳/۲۵
۲۴	۵۱	۲۲	۱۴/۹۸	۰/۹۲	۱۳/۳	۱۶/۲۶	۲۱	۳/۲۲	۳/۲۲
۲۵	۶۲	۴	۱۴/۹۲	۱/۲۳	۱۳/۳	۱۶/۲۶	۴	۳/۶۲	۳/۶۲
۲۶	۴	۹	۱۴/۷۷	۰/۸	۱۳/۵-۱۵/۵۶	۹	۳/۳۸	۳/۳۸	۳/۱۱-۳/۶۶
۲۷	۲۷	۱۴	۱۴/۷۳	۱/۲۳	۱۱/۱۶-۱۶/۵۲	۱۲	۳/۲۹	۳/۲۹	۳/۰۷-۳/۶۶
۲۸	۲۱۲	۱۶	۱۴/۳۹	۱/۳۳	۱۲/۲۳-۱۶/۲۹	۱۴	۳/۲۷	۳/۲۷	۲/۸۳-۳/۵۱
۲۹	۲۲	۱۴	۱۴/۵۷	۱/۳۱	۱۲/۰۰-۱۶/۸	۱۳	۳/۸۲	۳/۸۲	۲/۸۳-۳/۶۸
۳۰	۱۸	۷	۱۴/۲۵	۱/۰۸	۱۳/۱-۱۵/۹۱	۷	۳/۱۹	۳/۱۹	۲/۵۰-۳/۳۹
۳۱	۳۱	۷	۱۴/۲۹	۱/۱	۱۳/۷۸-۱۶/۲	۷	۳/۲۲	۳/۲۲	۲/۷۸-۳/۲۲
۳۲	۱۱۰	۱۰	۱۳/۲۱	۱/۸۲	۱۰/۱-۱۶/۳۳	۸	۳/۰۰	۳/۰۰	۲/۰۰-۳/۰۰
۳۳	۳۱	۱۴	۱۳/۲۸	۰/۸۴	۱۲/۷۶-۱۵/۳	۱۲	۳/۶۵	۳/۶۵	۲/۰۰-۳/۵۵
۳۴	۵۴	۸	۱۳/۱۶	۱/۲۷	۱۲/۱۶-۱۵/۸۸	۶	۳/۶۱	۳/۶۱	۲/۳۰-۳/۹۵
۳۵	۱۸	۱۴	۱۳/۱	۱/۵۹	۱۱/۲-۱۷/۳۶	۱۱	۳/۰۳	۳/۰۳	۲/۶۷-۳/۱۶
۳۶	۱۱	۱۲	۱۳/۰۲	۱/۵	۱۱/۷۱-۱۶/۱	۱۱	۳/۰۶	۳/۰۶	۲/۵۰-۳/۶۶
۳۷	۵۲	۱۱	۱۳/۸۷	۱/۵۲	۱۰/۵۷-۱۶/۲۵	۱۸	۳/۲۲	۳/۲۲	۲/۵۰-۳/۷۰
۳۸	۲۵	۲۱	۱۳/۷۹	۱/۲۲	۱۰/۸۸-۱۵/۲۲	۲۱	۳/۶۳	۳/۶۳	۲/۳۰-۳/۸۱
۳۹	۳۸	۲۲	۱۳/۷۸	۱/۱۸	۱۰/۸۷-۱۵/۲۲	۲۲	۳/۸۸	۳/۸۸	۲/۰۰-۳/۰۰
۴۰	۱۹	۷	۱۳/۷۲	۰/۶۳۹	۱۱/۷۷-۱۳/۵۵	۷	۳/۱۳۸	۳/۱۳۸	۲/۲۲-۳/۰۰

با مطالعه داده‌های جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود که روند تغییر میانگین‌های

نمرات امتحانی با میانگین‌های ارزشیابی هماهنگ نیست.



## بحث و نتیجه گیری

علی رغم کاربرد گسترده روش ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان، این روش از جنبه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفته است. یکی از بحث انگیزترین عوامل اثر نمره معلم در نتیجه ارزشیابی دانشجویان است. به این ترتیب که استادان درسی با نمره امتحانی بالا نمره ارزشیابی بالایی کسب می کنند (آدامز ۱۹۹۷). اگر چه بالا بودن نمره ارزشیابی در دروسی که نمره امتحانی بالایی دارند ظاهراً منطقی به نظر می رسد، زیرا در کلاس‌هایی که عملکرد استاد بهتر است و موجب برانگیزی و تشویق دانشجویان به کار بیشتر می شود انتظار می رود که هم نتیجه ارزشیابی دانشجویان از استاد و هم نمرات امتحانی دانشجویان مطلوب باشد، اما آنچه مدنظر منتقدان است این است که استاد با دادن نمره بیشتر (ارفاق) نمره ارزشیابی بالایی دریافت کند (گرین والد و گیلر ۱۹۹۷)، گرین والد (۱۹۹۷). با وجود تحقیقات مختلفی که در این زمینه صورت گرفته نتیجه قطعی به دست نیامده است. در پژوهش حاضر، رابطه نمره‌های ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان و میانگین نمرات امتحانی دروس تدریس شده بوسیله ایشان بررسی شد. ابتدا ضریب همبستگی میان نمرات ارزشیابی با میانگین نمره امتحانی دروس تدریس شده برای هر یک از استادان که بیش از چهار درس را در مدت زمان تحقیق تدریس کرده بودند محاسبه گردید. نتیجه حاصل (جدول ۱) نشان می دهد که در ۹۵ درصد موارد رابطه معنی داری وجود ندارد و این در حالی است که فرض می شد وقتی استادی دروس متفاوت را تدریس می کند یا درس واحدی را به دانشجویان مختلف ارائه می دهد، نقاط قوت و ضعف تدریس استاد ضمن اینکه از دید دانشجویان پنهان نمی ماند بر عملکرد دانشجویان نیز تأثیر بگذارد. در نتیجه، انتظار می رفت که میان نتایج امتحانی و نمره ارزشیابی رابطه‌ای مشاهده شود، ولی چنین برداشتی از نتایج به دست آمده در جدول ۱ حاصل نمی شود. هنگامی که رابطه بین نمرات ارزشیابی کلیه دروس تدریس شده بوسیله اساتید مختلف با میانگین نمرات پایان ترم آنها بررسی شد، ضریب همبستگی ضعیف و مثبتی (۰/۱۳۵) در سطح معنی داری ۰/۰۳ بدست آمده (جدول ۲) که با نتیجه گزارش سیلور و همکارانش (۱۹۹۷)، (۰/۲۹ - ۰/۲۸) برای ۶۲۵ دروس

ارزشیابی شده دوره کارشناسی همخوانی دارد. براساس این نتیجه فقط می‌توان مدعی شد که حدود ۲ درصد از تغییرات دو متغیر مورد نظر متأثر از یکدیگر است. به عبارت دیگر، رابطه به دست آمده آن قدر قوی نیست که تأثیر یکی از متغیرها بر دیگری قابل توجه باشد. همچنین نتیجه بررسی رابطه بین میانگین نمرات پایان ترم دروس با میانگین نمرات هر یک از چهار سوال اول پرسشنامه ارزشیابی که به ویژگی استاد مربوط می‌شدند نشان می‌دهد که فقط سؤال دوم، یعنی: شیوه بیان، تفهیم و انتقال مطالب، رابطه مثبت و ضعیفی (۰/۱۶۸) دارد و در سه مورد دیگر رابطه‌ای دیده نمی‌شود (جدول ۲). با توجه به اینکه شیوه بیان، تفهیم و انتقال مطالب از ملموس‌ترین ویژگی‌های استاد است که دانشجویان به راحتی به آن پی برده و ارزشیابی می‌کنند، این نتیجه با یافته جیرووک و همکارانش (۱۹۹۸) که اظهار می‌دارند ارزشیابی دانشجویان از توانایی تدریس استاد با مهارت‌های ملموس و قابل تشخیص تدریس ارتباط تنگاتنگ دارد سازگار است.

حال اگر یک‌بار دیگر وضعیت میانگین کل، انحراف معیار و دامنه میانگین نمرات ارزشیابی دانشجویان از استادان را که به همراه میانگین کل، انحراف معیار، دامنه میانگین‌های نمرات امتحانی پایان ترم در جدول ۳ آمده است مورد توجه قرار دهیم، ملاحظه می‌شود که روند تغییرات نمرات ارزشیابی با روند تغییرات نمرات امتحانی مطابقت ندارد. یعنی نمرات ارزشیابی به تناسب نمره امتحانی تغییر نمی‌یابند. به عبارت دیگر، بالابودن نمره امتحانی دروس ارائه شده الزاماً به نمره ارزشیابی بالایی منجر نمی‌شود، در مقابل به نمرات ارزشیابی استنادی بر می‌خوریم (به‌طورمثال، اساتید ۵۶،۱۹،۲۵) که به رغم پایین بودن نمره امتحانی دروس تدریس شده بوسیله آنها همیشه نمره ارزشیابی بالا و مطلوبی داشته‌اند. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان استادان خود را صرفاً بر مبنای نمره امتحانی ارزشیابی نمی‌کنند، اگر چه ممکن است بعضی از دانشجویان به اساتیدی که عملکرد مطلوبی ندارند اما نمره بالایی می‌دهند، نمره ارزشیابی پایینی ندهند، ولی در عوض دانشجویانی که از تدریس چنین استادانی اقبال نمی‌شوند علی‌رغم بالابودن نمره امتحانی نمره ارزشیابی بالایی به آنان نمی‌دهند. در نتیجه، هنگامی که نظرات جمعی دانشجویان درباره تدریس استاد پرسیده

می شود، علاوه بر نمره امتحانی، عوامل دیگری در ارزشیابی از تدریس استاد دخالت دارند، به طوری که به مواردی بر می خوریم که اساتید با نمره امتحانی پایین از اساتیدی با نمره امتحانی بالا، نمره ارزشیابی بالاتری کسب می کنند و شاید به همین دلیل باشد که در مجموع بین میانگین نمرات امتحانی و میانگین نمرات ارزشیابی رابطه قوی معنی داری دیده نمی شود (۱۳۵٪ = قابل توجه نیست).

### پیشنهادات

با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، می توان پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه داد:

۱. با توجه به عدم وابستگی نمرات ارزشیابی بخصوص نمرات ارزشیابی سؤالات مربوط به ویژگی های استاد درس با نمرات امتحانی دانشجویان از ارزشیابی فقط می توان به عنوان یکی از عوامل ارتقاء استفاده کرد.
۲. به منظور تعمیم نتایج به دست آمده به رشته های علوم و فنی مهندسی یا سایر دانشکده ها ضرورت دارد، این پژوهش در دانشکده های فنی مهندسی و علوم یا در دانشکده های دیگر نیز اجرا شود.

### مآخذ

بولا، اچ. اس. (۱۳۶۵). ارزیابی آموزش و کاربرد آن در سواد آموزی تابعی. ترجمه عباس بازرگان تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

بولا، اچ اس (۱۳۷۵). ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه. ترجمه خدایار ایبلی تهران: مرکز انتشارات مؤسسه بین المللی روشهای آموزش بزرگسالان. وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

سیف، علی اکبر (۱۳۷۰). "ارزشیابی دانشجویان از استادان، تا چه اندازه می توان به آن اعتماد کرد؟" پژوهش های روانشناختی. دوره ۱، شماره ۱ و ۲.

Abrami, P. C, Apollonia, S., and Cohen P. A. (1990). "Validity of student ratings of instruction: What

we know and what do not". *Journal of Education Psychology*, 82(2), 219-231.

- Adams, J. V. (1997). Student evaluations: The ratings game inquiry, 1(2). pp. 10-16.
- Brandenburg, D. C. and Remmers, H. H. (1927). "A rating scale for instructors". *Educational Administration and Supervision*, 13, pp. 399-406.
- Greenwald, A. G. (1997). "Validity concerns and usefulness of student ratings instruction". *American Psychologist*, 52(11), 1182-1186.
- Jirovec, R. L., Ramanathan, C. S., and Alvarez, A. r. (1998). "Course evaluations: What are social work students telling us about teaching effectiveness?" *Journal of Social Work Education*, 34(2), pp. 229-237.
- Mason, P. M. Steagall, J. W., and Fabritius M.A. (1995). "Student evaluations of faculty: A new procedure for using aggregate measures of performance", *Economics of Education Review*, 14(4), pp. 403-416.
- Remmers, H. H. (1928). "The relationship between students marks and students attitudes toward instructors", *School and Society*, 28, pp. 759-760.
- Remmers H.H, and brandenburg, D. C. (1927). "Experimental data on the purdue rating scale for instructors". *Educational Administration and Supervision*. 13, pp. 519-527.
- Seldin, P. (1993). "The use and abuse of student ratings of Professors". *The Chronicle of Higher Education*, Vol.39, P.40.