

بررسی وابستگی نتایج ارزشیابی استادان از دانشجویان به استاد در دوره
کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در نیمسال‌های
۷۸-۷۷ تا ۸۰-۷۹

نوروز علی کرمدوست

عضو هیأت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

چکیده

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

در این پژوهش نتایج ارزشیابی استادان از دانشجویان که در پایان هر نیمسال به صورت نمره‌ای در مقیاس صفر تا ۲۰ ارائه می‌شود برای حدود ۵۰۰ درس ارائه شده در سال‌های ۷۷-۸۰ بررسی شده است. نتیجه این بررسی نشان می‌دهد که میانگین نمرات امتحانی دروس تدریس شده بوسیله هر استادی دامنه معینی را در برمی‌گیرد. در این دوره، حدود ۲۷ درصد از استادان، هر یک شش درس مختلف از دروس دوره کارشناسی را تدریس کرده‌اند. در مواردی نیز یک استاد ۹ تا ۱۱ درس مختلف از دروس دوره کارشناسی را تدریس کرده است. علاوه بر این، بررسی تعداد دانشجویان دروس مختلف نشان داد که در حدود ۲۵ درصد از دروس، تعداد دانشجویان کمتر از ۲۰ نفر و در حدود ۵۶ درصد از دروس تعداد آنان کمتر از ۳۰ نفر بوده است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به اصلاح و بهبود برنامه‌ها کمک کند.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی، اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دوره کارشناسی.

دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

مقدمه

هر گونه ارزشیابی از فرایند تدریس - یادگیری می‌تواند اطلاعات مهمی را برای معلمان، دانشجویان، و مدیران درباره پیشرفت تحصیلی فراگیران، اثربخشی برنامه‌ها، و هم‌جهت بودن فعالیت‌های آموزشی و یادگیری با مقاصد و اهداف آموزشی از پیش تعریف شده، فراهم آورد. در این پژوهش یکی از جنبه‌های اساسی تدریس - یادگیری، یعنی ارزشیابی از عملکرد شاگردان، مورد توجه قرار گرفته است.

در بررسی رابطه میان ارزشیابی دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان (کرم‌دوست، ۱۳۸۳) به نظر رسید که نمرات امتحانی دانشجویان از دروس استادی که آنها را تدریس می‌کند مستقل نیست. این مسئله باعث شد که وضعیت نمرات دانشجویان به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی با دقت بیشتر بررسی شود. زیرا اگر هدف از ارزشیابی فراگیران پی‌بردن به میزان یادگیری آنان تلقی شود، باید از هر گونه عامل تورش‌زا عاری باشد تا نتیجه ارزشیابی نشان‌دهنده آن چیزی باشد که به منظور آن انجام گرفته است. در این پژوهش وابستگی نمرات امتحانی دانشجویان به مدرس هر درس مورد بررسی قرار گرفته است.

مطالعات پیشین

سنجش^۱ یادگیری دانشجویان یکی از مسئولیت‌های حرفه‌ای استادان است. در آموزش عالی کلمه "سنجش" به معنی نسبتاً گسترده‌ای به کار رفته است. راون‌تری^۲ (۱۹۷۷) آن را دستیابی به شناخت دانشجویان و کیفیت یادگیری آنها تعریف کرده است. رامسدن^۳ (۱۹۹۲) سنجش را شیوه تدریس بسیار مؤثر از طریق درک درست این که

1. Assessment

2. Rowntree

3. Ramsden

دانشجویان چه می‌دانند و چه نمی‌دانند، توصیف کرده است. براون و نایت^۱ (۱۹۹۴) به نقل از اروین^۲ سنجش را مبنای منظم برای استنتاج، استنباط درباره یادگیری و رشد دانشجویان؛ فرایند تعریف، انتخاب، طراحی، جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل، تفسیر و استفاده از اطلاعات برای افزایش یادگیری و رشد فراگیران می‌داند.

در بیانی کلی، سنجش مواجهه انسانی است که در آن یک طرف سعی می‌کند تا طرف دیگر را بشناسد (روان‌تری، ۱۹۸۷). سیف (۱۹۶۸) ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را سنجش عملکرد فراگیران و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعریف شده، تعریف کرده است. در این بحث، منظور از سنجش ارزشیابی یادگیری فراگیران است و به همه جنبه‌های تکالیف، آزمون‌ها و امتحانات اطلاق می‌شود.

برای ارزشیابی دو هدف عمده می‌توان در نظر گرفت اولاً ارزشیابی موجب برانگیختن، راهنمایی و تقویت یادگیری فراگیران می‌شود. کاملاً طبیعی است که فراگیران یادگیری خود را با آن چه که ارزشیابی خواهد شد، هماهنگ کنند. استانداردی که فراگیران می‌خواهند به آن برسند، در حالت کلی، آنهایی است که برای کسب نمره قبولی یا بالاتر لازم است. باودن و مارتن^۳ (۱۹۹۸) اظهار می‌دارند که "یکی از بزرگ‌ترین مشکلات یادگیری در مؤسسات آموزشی این است که فراگیران به جای آن که برای دستیابی به هدف یادگیری و برای زندگی مطالعه کنند برای آزمون‌ها و امتحانات مطالعه می‌کنند". نتیجه مطالعات درباره فرایند یادگیری فراگیران به وضوح نشان داده است که هدف‌های بیان شده تدریس هر چه باشد فراگیران آن چیزی را مطالعه خواهند کرد که فکر می‌کنند درباره آن ارزشیابی خواهند شد (سنتانام^۴، ۲۰۰۲، به نقل از رامسدن). براون و نایت (۱۹۹۴) ادعا می‌کنند که ارزشیابی در قلب یادگیری فراگیران قرار دارد. ارزشیابی تعیین می‌کند که دانشجویان چه چیزی را مهم بشمارند، چگونه وقت خود را صرف کنند و چه طور خود را به عنوان دانشجو و سپس به عنوان فارغ‌التحصیل در نظر

1. Brown & Knight

2. Erwin

3. Bowden & Marton

4. Santhanam

بگیرند. از این رو، می‌توان گفت که برنامه نیست که ارزشیابی را شکل می‌دهد بلکه ارزشیابی است که به برنامه شکل می‌بخشد و مقاصد آموزش عالی را مجسم می‌سازد. بنابراین، نه فقط این ادراک وجود دارد که یادگیری فراگیران ارتباط نزدیک با ارزشیابی یادگیری آنها دارد بلکه شواهد قوی برای این ادعا وجود دارد که در واقع فراگیران از نظر راهبردی طوری یاد می‌گیرند که شانس کسب نمره بالاتر را به حداکثر برسانند. با عنایت به این مسئله، و با اطمینان از این که ارزشیابی، فرایندها و نتایج قصد شده یادگیری را اندازه می‌گیرد؛ باید به صورتی باشد که فراگیران را به یادگیری آنچه می‌خواهیم آنها یاد بگیرند، تشویق کند (ستنهانام، ۲۰۰۲). بنابراین، لازم است که ارزشیابی وابسته به و در جهت هدف‌های یادگیری باشد و فراگیران را در چالش‌هایی درگیر سازد که واقعیت داشته و به زمینه یک موضوع یا مطالعه مربوط باشد و آنها را با موقعیت‌های منصفانه و مناسب برای نشان دادن عملکردشان درباره هدف‌های معین شده یادگیری روبه‌رو سازد.

منظور دیگر از ارزشیابی فراگیران اطمینان بخشیدن به دانشگاه در حفظ استانداردهای علمی است که بر اساس آن دانشگاه پیشرفت تحصیلی فراگیران را تأیید می‌کند. ارزشیابی می‌تواند جنبه تکوینی یا نهایی و یا هر دو را داشته باشد. در هر صورت، باید از پایایی و روایی کافی برخوردار بوده و عادلانه نیز باشد.

ارزشیابی تکوینی^۱ به یک سلسله از فعالیت‌های ارزشیابی گفته می‌شود که در طی فرایند تدریس - یادگیری انجام می‌گیرد. در حالی که آموزش پیش می‌رود، معلم و فراگیران نیاز دارند درباره کارایی فعالیت‌های موجود آموزشی و فعالیت‌های آموزشی محتمل دیگری که می‌توان مد نظر داشت، اطلاعاتی به‌دست آورند. هدف از ارزشیابی تکوینی درک بهتر فرایند یادگیری به منظور بهبود یادگیری فراگیران است، یعنی کشف نقاط قوت و ضعف در یادگیری و ایجاد اصلاحات در محتوا و سرعت آموزش در طول

دوره آموزشی (استریوف^۱ و همکاران، ۲۰۰۱).

از طریق ارزشیابی تکوینی معلمان می‌توانند زمینه‌هایی را تشخیص دهند که در آن زمینه‌ها فراگیران به توضیحات و راهنمایی‌های بیشتری نیاز دارند: نکته جالب توجه در این حالت دریافت بازخورد مستمر درباره موفقیت و شکست است. نه تنها معلمان بلکه فراگیران نیز درباره یادگیری واقعی خود بازخورد دریافت می‌کنند. با دریافت بازخورد، فراگیران می‌توانند اشتباهات خود را اصلاح کنند و از تکرار آن گونه اشتباهات در ارزشیابی‌های بعدی اجتناب ورزند.

ارزشیابی تکوینی نقطه مقابل ارزشیابی نهایی^۲ است که نوعاً در پایان دوره تدریس - یادگیری انجام می‌گیرد و معلم بررسی می‌کند که فراگیران تا چه حد به هدف‌های یادگیری رسیده‌اند. هدف اصلی ارزشیابی نهایی نمره دادن به فراگیران یا تایید پیشرفت تحصیلی آنهاست.

استریوف و همکاران (۲۰۰۱) با اشاره به این گفته گپس^۳ (۱۹۹۴) که تفاوت کلیدی میان ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی نهایی در زمان اجرای آن نیست، بلکه در هدف و اثر آن است؛ ادامه می‌دهند که اگر معلم بخواهد فرایند تدریس - یادگیری را هدایت کند یا مشکلات مسائل یادگیری را تشخیص داده و راه چاره‌ای بیندیشد، باید ارزشیابی تکوینی را به کار برد و در صورتی که هدف از ارزشیابی جهت دادن یا انتخاب فراگیر یا نمره دادن به آنها باشد ارزشیابی بیشتر جنبه نهایی خواهد داشت.

به‌هرحال، اگر چه مفهوم ارزشیابی تکوینی بسیار آشکار است، استفاده از آن در فعالیت‌های روزانه تدریس کمتر مشاهده می‌شود و ارزشیابی نهایی هنوز شیوه غالب در ارزشیابی آموزشی است، هرچند برخی معلمان به طور موثر از آن استفاده می‌کنند. موضوع دیگر که در ارزشیابی باید مورد توجه قرار گیرد روایی، پایایی و

1. Struyf

2. Sumative

3. Gipps

عادلانۀ بودن آن است. ارزشیابی اگر آن چیزی را اندازه بگیرد که ما می‌خواهیم اندازه بگیرد، دارای روایی است و اگر در نتیجه تکرار تقریباً به یک نتیجه منجر شود از پایایی برخوردار است و در صورتی که از نظر جنیست، اخلاقی، و نژادی تورش نداشته باشد، عادلانه است (وودوارد^۲، ۲۰۰۱).

تعدیل ارزشیابی‌ها^۳

تعدیل ارزشیابی به اقداماتی گفته می‌شود که برای بهبود پایایی، روایی و عادلانه بودن ارزشیابی فراگیران برداشته می‌شود و مستلزم اعمال کنترل‌هایی در فرایند ارزشیابی از آغاز تا انجام است (SCU)^۴.

بدیهی است که معیارهای عملکرد و استانداردهای نمره دادن به صورت دانشکده‌ای بهتر تعیین می‌شود و برای اطمینان از این که معیارهای ارزشیابی و استانداردهای عملکرد در بین تمام واحدهای ارائه شده در یک موسسه آموزشی با هم سازگار باشند، آرمانی است که تمام ارزشیابی‌کنندگان واحدها در موسسه آموزشی در فرایند ارزشیابی دخالت داشته باشند. به عبارت دیگر، تمام افرادی که در ارزشیابی عملکرد فراگیران درگیر هستند باید در تنظیم معیارهای ارزشیابی و ایجاد استانداردهای مناسب مشارکت داشته باشد، دخالت و مشارکت در این مرحله بوسیله کسانی که به طور مستقیم در ارزشیابی از کار فراگیران دخالت دارند، احتمالاً به رویکردی با پایایی بیشتر در نمره دادن به عملکرد فراگیران منجر خواهد شد. وودوارد (۲۰۰۱) درباره به کارگیری نمره به عنوان نتیجه ارزشیابی می‌گوید که اگر قرار باشد که نمره منعکس‌کننده آن چیزهایی باشد که فراگیران یاد گرفته‌اند و درباره محتوی خاصی می‌دانند، در این صورت نباید عوامل دیگری به جز دانش فراگیران درباره آن محتوی، مبنای نمره دادن باشد و ادامه می‌دهد که توجه به نکات زیر نمره را شاخص بهتری از یادگیری فراگیران

1. Fairness

2. woodward

3. Moderating Assessment

4. Southern Cross University(SCU)

خواهد کرد.

۱. اگر نمره به عنوان شاخصی برای نشان دادن دستیابی به استانداردهای تعیین شده به کار رود، لازم است معلمان از دانش / مهارت‌هایی که باید کسب شود و نمراتی که نشان دهنده یادگیری محتوی باشد به وضوح آگاه باشند.

۲. اساس نمره دادن باید استانداردهای ثابت باشد نه منحنی نمرات، یعنی نباید به دلیل این که همه خوب یا بد عمل کرده‌اند سطح نمرات را پایین آورد یا بالا برد. زیرا هدف این نیست که تعیین شود فراگیران در مقایسه با دیگران چگونه عمل کرده‌اند، بلکه هدف این است که فراگیران در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده چگونه عمل کرده‌اند.

۳. اساس نمره دادن نباید حضور در کلاس، بموقع بودن یا رفتار در کلاس باشد. اگرچه اینها عوامل مهمی هستند ولی اگر قرار است نمره نشان دهنده یادگیری فراگیران باشد معلمان نباید چیز دیگری جز یادگیری را در نمره دخالت دهند.

۴. از نمره نباید برای تشویق یا تنبیه فراگیران استفاده کرد. هدف از نمره نشان دادن یادگیری فراگیران است.

۵. انجام تکالیف نباید جزئی از نمره باشد. بدلائل متعدد، انجام تکالیف شاخصی از آنچه یاد گرفته شده است، نیست.

به طور خلاصه نمرات می‌توانند شاخصی با روایی بالاتر از یادگیری فراگیران باشد، به شرطی که بطور مستقیم با پیشرفت فراگیران در یادگیری مورد نظر انطباق داشته باشد. هر گونه ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی فراگیران بعید است که اثر مهمی بر آموزش داشته باشد،^۱ مگر این که حاصل آن انعکاسی از فرایند تدریس - یادگیری تلقی شده و نتایج به دست آمده به دقت بررسی شود تا ضمن روشن شدن وضعیت یادگیری فراگیران از آن در اصلاح و بهبود فرایند تدریس - یادگیری و افزایش اثربخشی و کارایی استفاده بهینه شود.

۱. وزن کردن کودک سبب افزایش وزن او نمی‌شود!

در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز مانند سایر مؤسسات آموزشی از دانشجویان دروس مختلف ارزشیابی به عمل می‌آید و نتیجه این ارزشیابی در پایان هر نیمسال تحصیلی به صورت نمراتی، که بر مبنای صفر تا ۲۰ است به آموزش دانشکده و از آنجا به دانشگاه گزارش می‌شود تا به عنوان معیاری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان و تأییدی برای ارائه مدرک به آنها مورد استفاده قرار گیرد. هدف از این پژوهش بررسی وضعیت نمرات دروس تدریس شده بوسیله استادان متفاوت است تا مشخص شود که نمرات دروس تا چه حد تابع نوع درس بوده و مستقل از استادی است که آن را تدریس می‌کند. علاوه بر آن، توزیع تعداد دانشجویان در دروس مختلف و نیز تعداد دروس متفاوتی که در دوره کارشناسی توسط یک استاد تدریس می‌شود بررسی خواهند شد.

روش پژوهش

در این پژوهش برای مدت سه سال تحصیلی از ۷۷ تا پایان ۸۰ نمرات پایان نیمسال دروس ارائه شده برای دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران مورد بررسی قرار گرفت. در این مدت بیش از ۵۰۰ درس ارائه شده بود که از میان آنها دروس مربوط به استادان مدعو و درس‌های کارورزی بررسی نشده است.

برای پرهیز از این که دروس و مدرسان آنها با نام 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، و دامنه نمرات پایان نیمسال در این جدول گنجانده شد. از این جدول به عنوان منبع اطلاعاتی در مراحل بعدی پژوهش استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی وابستگی یا عدم وابستگی نمرات پایان نیمسال دروس به مدرسان آنها برای جداول مربوط به هریک از استادان، انحراف معیار و دامنه میانگین‌های نمرات دروس تدریس شده محاسبه شد و میانگین‌های نمرات مرتب و در جدول شماره ۱ ارائه گردید.

جدول ۱. توزیع فراوانی، دامنه میانگین‌ها، میانگین، و

انحراف معیار میانگین‌های دروس

ردیف	کد استاد تدریس شده	تعداد دروس	میانگین میانگین‌ها	انحراف معیار	دامنه میانگین‌ها
۱	۱۵	۱۰	۱۷/۹۹	۰/۵۹	۱۶/۹۵-۱۸/۹
۲	۲۱۱	۱۲	۱۷/۷۳	۰/۵۳۸	۱۷/۰۶-۱۸/۸۲
۳	۲۲	۱۲	۱۷/۵۱	۰/۷۲	۱۵/۹۱-۱۸/۳۳
۴	۴۲	۸	۱۷/۲۰	۰/۶۷۹	۱۶/۹۷-۱۸/۳۷
۵	۶۱	۱۷	۱۷/۱۱	۰/۹۸	۱۵/۱۳-۱۸/۳۹
۶	۲۱۰	۴	۱۶/۹۷	۰/۶۶۹	۱۶/۵۷-۱۷/۹۷
۷		۱۳	۱۶/۹۴	۱/۰۳	۱۵/۲۲-۱۸/۳۷
۸	۳۰	۲۰	۱۶/۸۵	۰/۵۱	۱۶/۰۴-۱۷/۹
۹	۲۱	۱۰	۱۶/۸۴	۰/۶۰۲	۱۶/۰۶-۱۸/۱
۱۰	۱۳	۱۲	۱۶/۷	۱/۸۲	۱۲/۳۵-۱۸/۴۶
۱۱	۶۵	۱۳	۱۶	۰/۷۳	۱۲/۳۶-۱۶/۹۳
۱۲	۱۶	۱۰	۱۶	۰/۹	۱۳/۴۹-۱۶/۹۳
۱۳	۵۲	۱۲	۱۵/۹۵	۰/۶۳	۱۲/۵۱-۱۷/۱۷
۱۴	۱۲	۹	۱۵/۹۲	۰/۷۱	۱۲/۷۱-۱۷/۱
۱۵	۶۶	۲۱	۱۵/۹۴	۱/۲۰۴	۱۳/۲۲-۱۷/۳۶
۱۶	۲۹	۸	۱۵/۸۲	۰/۵۳	۱۵/۱۳-۱۶/۶۲
۱۷	۱۷	۷	۱۵/۸۲	۰/۳۲۸	۱۵/۲۱-۱۶/۱۷
۱۸	۲۱۲	۹	۱۵/۷۲	۰/۹۲	۱۴/۲۵-۱۷/۷
۱۹	۵۵	۱۸	۱۵/۶۹	۰/۹۶	۱۴/۲۶-۱۷/۶۱
۲۰	۲۱۳	۴	۱۵/۶۵۶	۱/۱۸۸	۱۴/۲۷۵-۱۷/۰۴
۲۱	۶۳	۱۲	۱۵/۵۱	۱/۳۴	۱۳/۰۷-۱۷/۷۵
۲۲	۲۳	۱۹	۱۵/۲۲	۱/۰۱۹	۱۳/۳۸-۱۷/۲۲
۲۳	۶۲	۱۴	۱۵/۱۶	۱/۴۲	۱۳/۶۳-۱۸/۰۵
۲۴	۵۱	۲۲	۱۴/۹۸	۰/۹۲	۱۳/۳-۱۶/۴۶
۲۵	۶۲	۴	۱۴/۹۲	۱/۲۳	۱۳/۳-۱۶/۳
۲۶	۲۶	۹	۱۴/۷۷	۰/۸	۱۳/۵-۱۵/۵۶
۲۷	۲۷	۱۴	۱۴/۷۳	۱/۲۳	۱۱/۶-۱۶/۵۲
۲۸	۲۱۲	۱۶	۱۴/۶۳۹	۱/۲۳	۱۲/۲۳-۱۶/۲۹
۲۹	۳۲	۱۴	۱۴/۵۶۷	۱/۳۱	۱۲/۶۲-۱۶/۸
۳۰	۱۸	۷	۱۴/۲۵	۱/۰۸	۱۳/۱-۱۵/۷۱
۳۱	۲۱	۷	۱۴/۲۹	۱/۱	۱۲/۷۸-۱۶/۰۲
۳۲	۱۱۰	۱۰	۱۴/۲۱	۱/۹۲	۱۰/۱-۱۶/۲۳
۳۳	۳۱	۱۲	۱۴/۲۸	۰/۹۲	۱۲/۷۶-۱۵/۳
۳۴	۵۶	۸	۱۴/۱۶	۱/۲۷	۱۲/۱۶-۱۵/۸۸
۳۵	۵۳	۱۸	۱۴/۱	۱/۵۹	۱۱/۷-۱۷/۳۶
۳۶	۱۱	۱۲	۱۴/۰۴	۱/۵	۱۱/۷۱-۱۶/۱
۳۷	۵۲	۱۹	۱۳/۸۷	۱/۵۲	۱۰/۵۷-۱۶/۲۵
۳۸	۲۵	۳۱	۱۳/۷۲	۱/۲۲	۱۰/۸۸-۱۵/۴۴
۳۹	۲۸	۲۲	۱۲/۷۸	۱/۱۸	۹/۸۷-۱۵/۶۴
۴۰	۱۹	۷	۱۲/۷۶	۰/۶۲۹	۱۱/۷۷-۱۳/۵۵

از داده‌های جدول شماره ۱ چنین استنباط می‌شود که نمره‌های پایان نیمسال دروس مستقل از استاد نیست، به طوری که برای دروس تدریس شده - صرف نظر از نوع درس - نمرات امتحان پایان نیمسال، برای هر استاد، پیوسته دامنه خاصی را به خود اختصاص می‌دهد. این مسئله در قسمت ابتدایی و انتهایی جدول کاملاً مشهود است، در نتیجه قبل از امتحان می‌توان با اطمینان زیاد تخمین زد که اگر درسی توسط استاد خاصی تدریس شود دامنه نمرات امتحانی آن در چه محدوده‌ای قرار خواهد گرفت.

برای بررسی دقیق‌تر و بیشتر این موضوع دروسی مورد توجه قرار گرفت که یا بوسیله استادان مختلف و یا توسط یک استاد در یک نیمسال یا در نیمسال‌های مختلف تدریس شده بود. میانگین دامنه، و انحراف معیار نمرات پایان نیمسال این دروس برای استادان مربوط محاسبه و به همراه تعداد دانشجویان هر درس در جدول شماره ۲ ارائه گردید.

جدول شماره ۲. وضعیت نمرات پایان ترم دروس مشابهی که توسط استادان مختلف تدریس شده است

داشته نمرات	تعداد دانشجو میانگین نمرات انحراف معیار نمرات		نیمسال	کد درس کد استاد	
۱۰-۱۹/۵	۳/۰۳	۱۶/۳	۳۷	۷۷-۷۸-۲	۲۱ ۲۳۱
۱۳/۷۵-۲۰	۱/۵۸۸	۱۶/۹۲	۳۴	۷۸-۷۹-۱	۲۱ ۲۳۱
۱۰-۲۰	۲/۲۷۷	۱۶/۵۷	۲۵	۷۸-۷۹-۲	۲۱ ۲۳۱
۱۲-۲۰	۲/۱۵	۱۷/۱	۲۲	۷۹-۸۰-۲	۲۱ ۲۳۱
۸-۱۹	۳/۰۳	۱۳/۵	۲۰	۷۷-۷۸-۲	۲۸ ۲۳۱
۱۲-۱۸/۵	۱/۲۲	۱۶/۶۳	۳۹	۷۸-۷۹-۲	۲۹ ۲۳۲
۱۰-۱۹/۵	۲/۲۶	۱۶/۹۰	۳۳	۷۹-۸۰-۱	۲۹ ۲۳۲
۷/۵-۱۷	۲/۶۹	۱۲/۰۲	۲۱	۷۸-۷۹-۱	۲۸ ۲۳۲
-۷/-۱۸	۲/۳۲	۱۲/۰۳	۱۶	۷۹-۸۰-۲	۲۸ ۲۳۲
۷-۱۹	۳/۸۱	۱۲/۵۷	۱۴	۷۸-۷۹-۱	۲۸ ۲۳۳
۱۰/۵-۱۹/۵	۲/۸۷	۱۵/۲۰	۳۹	۷۹-۸۰-۱	۲۳ ۲۳۳
۱۲/۵-۲۰	۱/۱	۱۸/۳۳	۲۹	۷۷-۷۸-۱	۲۲ ۲۳۳
۱۶-۱۹/۵	۱/۱۲	۱۷/۸۶	۲۱	۷۹-۸۰-۲	۲۲ ۲۳۳
۸-۱۸/۵	۲/۳۸	۱۴/۳۳	۲۲	۷۷-۷۸-۲	۲۳ ۲۳۴
۱۰-۲۰	۲/۶۵	۱۶/۷۹	۲۷	۷۸-۷۹-۲	۲۳ ۲۳۴
۱۳-۲۰	۱/۷	۱۷/۱۵	۲۶	۷۷-۷۸-۱	۲۱۱ ۲۳۷
۸/۵-۲۰	۳/۶۷	۱۵/۲۲	۲۷	۷۹-۸۰-۲	۲۷ ۲۳۷
۱۲-۱۹/۷۵	۲/۷۵	۱۶/۷	۱۰	۷۷-۷۸-۲	۲۱۰ ۲۳۵
۱۰-۱۸/۵	۲/۱	۱۵/۷۸	۲۶	۷۷-۷۸-۱	۲۳ ۲۳۵
۱۰-۱۷	۱/۵۲	۱۳/۵	۳۰	۷۸-۷۹-۱	۲۳ ۲۳۵
۷-۱۶	۲/۶۳	۱۲/۶۵	۲۰	۷۸-۷۹-۱	۲۸ ۲۳۶
۹-۱۸/۵	۲/۵۲	۱۳/۰۹	۲۲	۷۹-۸۰-۱	۲۸ ۲۳۶
۸-۱۸/۵	۳/۱۷	۱۲/۸۲	۲۶	۷۹-۸۰-۲	۲۸ ۲۳۶
۱۳/۵-۲۰	۱/۸۸	۱۷/۹۷	۲۱	۷۷-۷۸-۱	۲۱۰ ۲۳۶
۱۰/۵-۱۹/۵	۲/۷۰	۱۵/۲۶	۱۹	۷۹-۸۰-۲	۲۷ ۲۳۸
۱۲/۵-۱۹	۱/۲۷	۱۶/۸۹	۲۲	۷۷-۷۸-۲	۲۰ ۲۳۸
۱۵-۱۸/۵	۰/۹	۱۷/۰۸	۳۲	۷۸-۷۹-۱	۲۰ ۲۳۸
۱۲-۱۹	۱/۲	۱۷/۱۲	۳۷	۷۸-۷۹-۲	۲۰ ۲۳۸
۱۶-۱۹	-۱/۰	۱۷/۲۰	۲۶	۷۹-۸۰-۱	۲۰ ۲۳۸
۱۴-۱۹/۵	۱/۳۰	۱۷/۱۸	۲۷	۷۷-۷۸-۲	۲۲ ۲۳۹
۱۲/۵-۱۸/۵	۱/۲۳	۱۶/۲۲	۳۳	۷۸-۷۹-۲	۲۹ ۲۳۹
۱۰-۲۰	۲/۳۶	۱۵/۷۲	۹۱	۷۹-۸۰-۲	۲۹ ۲۳۹
۵-۱۹/۵	۳/۰۹	۱۴/۰۸	۷۷	۷۷-۷۸-۱	۲۶ ۲۳۱۰
۱۰-۱۸/۵	۲/۱۲	۱۴/۸۲	۸۰	۷۸-۷۹-۱	۲۶ ۲۳۱۰
۸/۵-۱۹/۵	۲/۵۹	۱۵/۰۲	۵۹	۷۹-۸۰-۱	۲۶ ۲۳۱۰
۸-۱۶	۲/۵۲	۱۱/۸۲	۱۱	۷۸-۷۹-۲	۲۸ ۲۳۱۰
۸-۱۲/۵	۱/۲۳	۹/۸۷	۸	۷۹-۸۰-۲	۲۸ ۲۳۱۰
۱۰-۱۹/۵	۲/۲۹	۱۵/۶۸	۲۳	۷۷-۷۸-۱	۲۱۲ ۲۳۱۱
۱۰-۱۹/۵	۲/۶۱	۱۵/۷۸	۷۸	۷۷-۷۸-۲	۲۱۲ ۲۳۱۱
۵-۱۰-۱۹	۲/۷۵	۱۵/۲۵	۵۹	۷۸-۷۹-۲	۲۱۲ ۲۳۱۱
۶-۲۰	۲/۸۷	۱۵/۲۲	۵۸	۷۹-۸۰-۲	۲۱۲ ۲۳۱۱
۸-۱۲	۲/۱۲	۱۰/۵۷	۷	۷۸-۷۹-۲	۲۸ ۲۳۵
۱۲-۲۰	۱/۹۸	۱۷/۰۶	۸۹	۷۹-۸۰-۱	۲۱۱ ۲۳۵
۱۷/۵-۲۰	۱/۲۲	۱۸/۵	۱۳	۷۹-۸۰-۲	۲۱۱ ۲۳۵

نتایج به دست آمده از جدول شماره ۲ تأیید دیگری بر وابستگی نمره امتحانی دروس به استاد آن درس است، زیرا به وضوح دیده می شود به محض تغییر مدرس یک

درس، میانگین و دامنه نمرات نیز تغییر پیدا می‌کند. در حالی که اگر درس بوسیله استادی در نیمسال‌های مختلف و یا در یک نیمسال به گروه‌های متفاوت دانشجویان تدریس شده باشد چنین تغییری مشهود نیست. از این رو، نمی‌توان انتظار داشت که دانشجویی با توان ثابت در دروس واحد که توسط استادان مختلف تدریس شود نمره یکسانی را کسب نماید. برای پی بردن به این که هر استاد در دوره مورد بررسی چند درس مختلف را از دوره کارشناسی تدریس کرده است، از جدول مربوط به دروس تدریس شده بوسیله اساتید تعداد دروس متفاوتی که هریک از استادان در طول شش نیمسال در دوره کارشناسی تدریس کرده بودند استخراج و توزیع فراوانی آن در جدول شماره ۳ ارائه گردید.

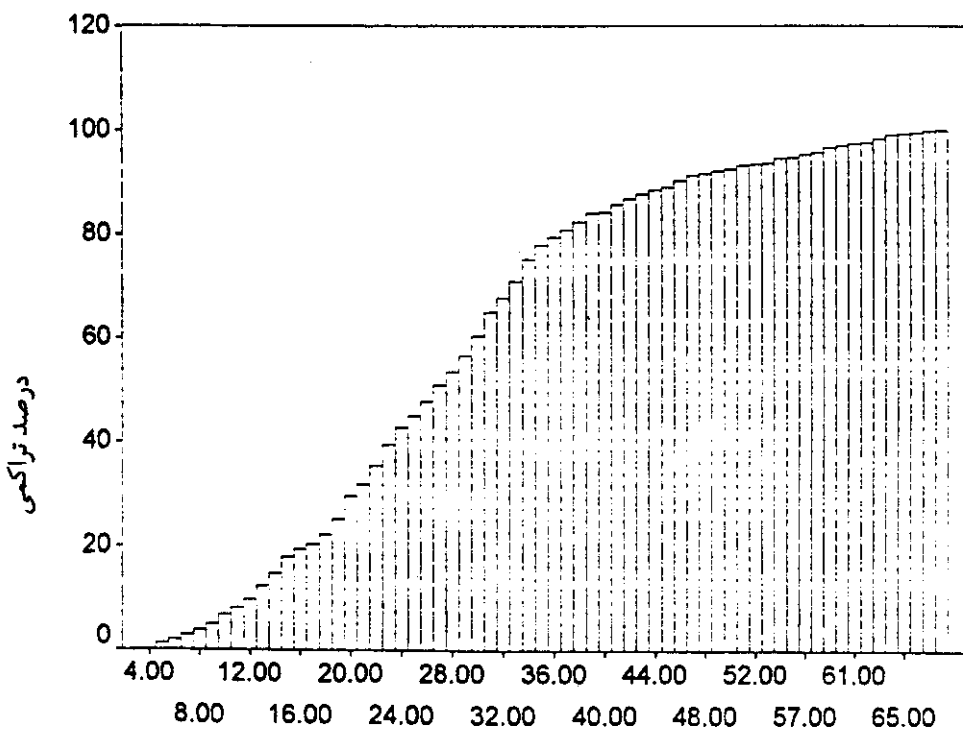
جدول ۳. توزیع فراوانی دروس متفاوت کارشناسی که توسط هریک از استادان در شش نیمسال مورد بررسی تدریس شده است

تعداد دروس متفاوت	تعداد استادان	درصد استادان
۱	۳	۶/۸
۲	۳	۶/۸
۳	۹	۲۰/۴۵
۴	۸	۱۸/۱۸
۵	۴	۹/۰۹
۶	۱۲	۲۷/۲۷
۷	۲	۴/۵
۹	۲	۴/۵
۱۱	۱	۲/۲۷
	۴۴	۱۰۰

اگر چه نتایج مندرج در جدول شماره ۳ حاکی از آن است که حدود ۲۷ درصد از استادان در طی نیمسال‌های مورد بررسی شش درس متفاوت از دروس دوره کارشناسی

را تدریس کرده‌اند، به مواردی هم برمی‌خوریم که نه و یازده درس متفاوت از دروس دوره کارشناسی توسط یک استاد تدریس شده است.

به منظور بررسی وضعیت توزیع تعداد دانشجویان در دروس مختلف تعداد دانشجویان هر درس از لیست نمرات استخراج و توزیع فراوانی آنها برای کلیه دروس تدریس شده در شش نیمسال در نمودار شماره ۱ ارائه شده است.



تعداد دانشجو

نمودار ۱. توزیع فراوانی دانشجویان در دروس تدریس شده

نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که در ۲/۲۵ درصد از دروس ارائه شده، تعداد

دانشجویان کمتر از ۲۰ نفر و تعداد دانشجویان ۵۶/۶ درصد از دروس کمتر از ۳۰ نفر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از بررسی رابطه ارزشیابی دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از تدریس استادان (کرم‌دوست، ۱۳۸۳) موجب شد که نمرات دروس تدریس شده با دقت بیشتر برای هر یک از اساتید مورد توجه قرار گیرد. این امر منجر به تنظیم جدول ۱ گردید. این جدول نشان می‌دهد که نمره‌های امتحانی دروس تدریس شده بوسیله هر استاد دامنه معینی را به خود اختصاص می‌دهد، به طوری که هر درسی را که استاد برای هر گروه از دانشجویان تدریس کند به ندرت نمرات امتحانی از آن محدوده خارج می‌شود. البته با توجه به انحراف معیار و دامنه میانگین‌ها ملاحظه می‌شود که این وابستگی تا اندازه‌ای از شدت و ضعفی برخوردار است. از آنجا که جدول شماره ۱ برحسب میانگین میانگین‌ها مرتب شده است، تأمل در نتایج ارائه شده در این جدول حائز اهمیت است. به این ترتیب که اگر به قسمت بالای طیف نمرات توجه شود ملاحظه می‌گردد که گروهی از استادان وجود دارند که هر درسی را به هر گروهی که تدریس می‌کنند نمرات دانشجویان در آن کلاس‌ها بالا و حداقل نمره‌ها معمولاً به مراتب بالاتر از حداقل نمره قبولی است؛ به طوری که دانشجویان این کلاس‌ها از نظر نمره قبولی مشکلی ندارند، در نتیجه می‌توان این کلاس‌ها را از نظر قبولی، کلاس‌های تضمینی نامید. در مقابل، در قسمت پایین طیف نمرات به گروهی از استادان بر می‌خوریم که سطح نمرات همیشه پایین بوده و بر خلاف گروه اول به ندرت در کلاس‌هایشان ریزش وجود ندارد. ممکن است ادعا شود که این تفاوت از طبیعت دروس ناشی می‌شود و ارتباطی به استاد ندارد و برای دروس سنگین و سخت نمرات پایین‌تر و برای دروسی که فهم آنها آسان و ساده است نمرات بالا است. این استدلال تا اندازه‌ای منطقی به نظر می‌رسد، ولی برای اینکه معلوم شود که این اختلاف ناشی از طبیعت دروس است یا به استادان مربوط می‌شود، نتایج

امتحانی درس واحدی که بوسیله اساتید متفاوت یا بوسیله یک استاد در نیمسال های مختلف تدریس شده بود مقایسه گردید که نتیجه این مقایسه در جدول شماره ۲ آمده است.

نتایج مندرج در جدول شماره ۲ بیشتر مؤید وابستگی نمره به استاد است تا نوع درس، به طوری که وقتی درس ثابت است و استاد تغییر می‌کند، میانگین و دامنه نمرات تغییر می‌یابد و از الگوی تغییرات نمرات مربوط به آن استاد در جدول شماره ۱ تبعیت می‌کند، اما زمانی که استاد درس واحدی را در نیمسال های متفاوت یا در یک نیمسال برای گروه های متفاوت تدریس می‌کند تقریباً میانگین و دامنه نمرات ثابت می‌ماند. وابستگی نمرات امتحانی به استاد درس یکی از نتایج جالب و درخور تاملی است که در این پژوهش به دست آمده است که براحتی نمی‌توان از آن گذشت و به سادگی نیز قابل تغییر نیست، بلکه تحقیق جامعی لازم است تا این موضوع بررسی و علت آن روشن شود. به هر حال، صرف نظر از علت یا علت‌های آن، وابستگی نمرات به استاد درس نتایجی را به بار می‌آورد که اشاره به بعضی از آنها خالی از فایده نیست. اولاً اعتبار نتایج ارزشیابی را مورد تردید قرار می‌دهد، زیرا همان‌طور که قبلاً اشاره شد اگر قرار است نمره نشان دهنده یادگیری فراگیران باشد معلمان نباید چیز دیگری جز یادگیری را در نمره دادن دخالت دهند (وودوار، ۲۰۰۱)، ثانیاً با توجه به گفته باودن و مارتن (۱۹۸۸) و سنتهانام (۲۰۰۲) مبنی بر این‌که دانشجویان فعالیت‌های خود را در جهتی سوق می‌دهند که نمرات ارزشیابی آنها بالا باشد، با وابستگی نمرات ارزشیابی به استاد درس دانشجویان به زودی پی می‌برند که نمرات ارزشیابی دروس کدام استاد بالا و کدام استاد پایین است؛ در نتیجه در صورت امکان درس خود را با استادانی خواهند گذراند که نمره بالائی می‌دهند و از گذراندن درس با استادی که طیف نمره ارزشیابی وی همواره پایین است اجتناب خواهند ورزید.

توزیع فراوانی تعداد دروس مختلف کارشناسی که بوسیله هر استاد تدریس می‌شود (جدول ۵) نشان می‌دهد که اساتید بین یک و یازده درس با نمای ۶ درس از دوره کارشناسی را تدریس می‌کنند. تدریس دو یا سه درس از دروس دوره لیسانس بوسیله

یک استاد ممکن است به دلایلی قابل توجیه باشد، ولی تدریس ۹ یا ۱۱ درس مختلف از دروس دوره کارشناسی بوسیله یک استاد جای تأمل دارد، زیرا دروس عمومی، که جمعا ۲۰ واحد است و عمدتا توسط اساتید مدعو تدریس می‌شود، و نیز دروس عملی جزو این بررسی نبوده‌اند. در نتیجه، اگر این دروس از دروس دوره کارشناسی کنار گذاشته شود، حدود ۱۱۰ واحد باقی می‌ماند. بنابراین، استادی که ۹ یا ۱۱ درس مختلف از دروس دوره کارشناسی را تدریس می‌کند مسئولیت تدریس حدود ۲۰ تا ۲۵ درصد از دروس کارشناسی را عهده دار خواهد بود و این به معنی عدم توجه به تخصص در برنامه ریزی و ارائه دروس است که باید مورد بررسی قرار گیرد.

از طرفی، توزیع تعداد دانشجویان دروس مختلف (نمودار ۱) نشان می‌دهد که تعداد دانشجویان ۲۵ درصد از کلاس‌ها کمتر از ۲۰ نفر و حدود ۵۶ درصد از کلاس‌ها کمتر از ۳۰ نفر است. اگر چه پایین بودن تعداد دانشجویان در کلاس‌ها از جهاتی ممکن است مزیت محسوب شود. اما با توجه به ماهیت دروس بررسی شده که عمدتا نظری بوده‌اند به نظر می‌رسد که پایین بودن تعداد دانشجویان تا این حد در دروسی که در این پژوهش بررسی شده ضرورت نداشته باشد و وجود کلاس‌های کم جمعیت شاید ناشی از آن باشد که به دلیل عدم دقت در برنامه ریزی و نیمسال بندی دروس و نیز عدم کنترل دقیق دروس انتخابی دانشجو، گروه‌ها ناچار شده‌اند بعضی از درس‌ها را در همه نیمسال‌ها ارائه دهند. افزایش این نوع کلاس‌های ناخواسته ناشی از کم دقتی در برنامه ریزی، گذشته از آن که از نظر زمان و مکان ارائه دروس ممکن است دانشکده را با مشکلاتی مواجه سازد با افزایش بار حق التدریس موجب ایجاد مشکل مالی برای آموزش نیز خواهد شد. در صورتی که مسئولان در تنظیم برنامه، تقسیم و ارائه دروس دقت کافی مبذول دارند، اولاً از واگذاری تعداد بیش از حد دروس کارشناسی به یک استاد، که معمولا با توزیع دروس بر حسب تخصص مغایرت دارد، جلوگیری خواهد شد؛ ثانياً از بی‌نظمی ناشی از بی‌دقتی که موجب تشکیل کلاس‌هایی با تعداد کم دانشجو و افزایش بار مالی به محیط آموزشی جلوگیری خواهد گردید.

پیشنهادات

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

۱. به منظور پی بردن به علل وابستگی نتایج ارزشیابی دروس به استادان آنها تحقیق جامعی انجام گیرد تا عوامل احتمالی موثر بر نتیجه ارزشیابی از جمله ویژگی های استاد مشخص گردد.
۲. نظر به وابستگی نمرات دروس به مدرسان آنها، متخصصان تعلیم و تربیت و ارزشیابی چاره ای بیندیشند تا نمرات مستقل از اساتید بوده و نشانگر عملکرد شاگردان باشد و برای این منظور ضرورت تشکیل نظام امتحانی که تعیین معیارهای ارزشیابی و تعدیل ارزشیابی (SCU) را عهده دار باشد احساس می شود.
۳. در توزیع دروس به اساتید، تخصص و تجربه مد نظر قرار بگیرد تا از واگذاری تعداد بیشتری از دروس مختلف به یک استاد که دامنه تخصص و تجربه وی را در بر نمی گیرد، خودداری شود.
۴. در تنظیم نیمسال بندی و ارائه دروس دقت لازم به عمل آید تا از تراکم بی مورد دروس و در نتیجه افزایش بار مالی، کمبود کلاس، و تراکم دروس در زمان واحد جلوگیری گردد.

مآخذ

- سیف، علی اکبر (۱۳۷۶). روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ویرایش دوم. تهران: آگاه.
- کرم دوست، نوروز علی (۱۳۸۳). "بررسی رابطه ارزشیابی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان در سال تحصیلی ۷۸-۷۷ تا ۸۰-۷۹". مجله روان شناسی و علوم تربیتی، سال سی و چهارم، شماره ۱، بهار و تابستان، ص ۵۷-۷۶.

Rowntree, D. (1977). *Assessing students*. London: Harper & Row.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- Brown, S. and Kinght, P. (1994). *Assessing learners in higher education*, London. Kogan page.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: How shall we know them?* London: Kagan Page.
- Bowden, J. and Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan page.
- Santhanam, E. (2002). *Congruence of teaching, Learning, assessment and evaluation*. Teaching and learning forum 2002: Focusing on the student.
- Struyf, E.; Vandenberghe, R.; and Lens, W. (2001). "The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students", In: *Studies in education evaluation*, 27, 215-238.
- Southern Cross University (SCU), "Assessing student learning". www.scu.edu.au/Services/tl/Assessing-student-learning.Pdf.
- Woodward, J.(2001). "Using grades to assess student performance". *Journal of school Improvement*, vol 2, no1.