

مقایسه‌ی نگرش دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان درباره‌ی ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها (مطالعه موردی پردیس‌های شهید بهشتی و فاطمه الزهراء بندرعباس)

عبدالوهاب سماوی *

محمد میرزاده کوهشاهی **

هاشم ادیبان ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی نگرش دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های شهید بهشتی و فاطمه الزهراء بندرعباس) درباره‌ی ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها صورت گرفته است. روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی و جامعه‌ی آماری آن کلیه‌ی دانشجویان سال دوم پردیس‌های شهید بهشتی و فاطمه الزهراء بندرعباس است که از میان آنها ۱۸۱ نفر از دانشجویان سال دوم (۷۸ مرد و ۱۰۵ زن)، به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی محقق ساخته است. برای سنجش روایی این ابزار از شیوه‌ی روایی محتوایی استفاده و ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد. تحلیل داده‌ها نیز به وسیله‌ی آمارهای توصیفی، استنباطی (میانگین و آزمون تی مستقل) به وسیله‌ی نرم افزار SPSS - 21 انجام شد.

نتایج تحقیق نشان داد که بین نظر دانشجو - معلمان (دوجنس) در مورد استفاده‌ی مدرسین از انواع مؤلفه‌های ارزشیابی نظیر نوع، ابزار، هدف و انواع حیطه‌های شناختی - که مدرسین در ارزشیابی از آموخته‌های آنها دارند - تفاوت مثبت و معناداری وجود دارد. در این میان، میانگین مردان در مؤلفه‌های نوع، هدف و سطوح مختلف حیطه‌های شناختی در ارزشیابی دانشجویان بیشتر از میانگین زنان، اما میانگین زنان در استفاده از مؤلفه‌ی ابزار بیشتر از مردان بود. در مورد استفاده‌ی مدرسین از مؤلفه‌های حیطه‌های عاطفی و روانی - حرکتی در ارزشیابی دانشجویان هیچ تفاوت معناداری یافت نشد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، دانشگاه فرهنگیان، مدرسان، دانشجویان.

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت اساسی‌ترین عامل رشد و ترقی جوامع محسوب می‌شود و در سایه‌ی تعلیم و تربیت است که هر جامعه می‌تواند به اهداف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی خود نائل شود. رشد و شکوفایی حیات اجتماعی از

wahab.samavi@gmail.com

mohammad_mirzadeh71@yahoo.com

hashemadiban@ut.ac.ir

* استادیار دانشگاه هرمزگان.

** دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه هرمزگان.

*** دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران.

طریق نهادهای فرهنگی و اجتماعی صورت می‌گیرد و اصولاً مسئولیت اساسی تربیت نیروی انسانی به عهده‌ی نظام تعلیم و تربیت یک جامعه است. بزرگ‌ترین سرمایه‌ی هر سازمان و جامعه‌ای نیروی انسانی است، به تبع این در آموزش و پرورش نیز بزرگ‌ترین سرمایه معلم است؛ به ویژه آنکه در بعد آموزش عالی، تحقق هر آرمانی در گرو وجود و کارآمدی معلمان است. در حقیقت، کیفیت و قابلیت‌های معلمان در نظام تعلیم و تربیت بیانگر کیفیت این نظام است (ایلی، ۱۳۷۳: ۱۹). یکی از موضوعاتی که در بهبود کارایی نظام آموزشی و به تبع آن ارتقای کیفیت و قابلیت‌های معلمان نقش مؤثری دارد، ارزشیابی از عملکرد و مهارت‌های آنها است.

ارزشیابی به عنوان یک جریان نظام یافته، برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به کار می‌رود. این امر به منظور تعیین این مطلب که آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق هستند، صورت می‌گیرد. اگر بخواهیم این تعریف را به ارزشیابی معلم تعمیم دهیم، ارزشیابی معلم عبارت است از: تعیین میزان موفقیت معلمان در رسیدن به هدف‌های آموزشی خود. از آنجا که برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی معلمان هدف‌های مختلفی وجود دارد، به همان نسبت ملاک‌های آموزشی نیز متنوع‌اند. یکی از این روش‌ها، استفاده از دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموزان درباره‌ی ویژگی‌های مختلف شخصی و حرفه‌ای معلمان است که در آن بر اساس نظر دانشجویان به قضاوت درباره‌ی میزان شایستگی مدرسان می‌پردازند. به رغم اختلاف نظرهای زیادی که درباره‌ی نظر شاگردان در ارزشیابی از مدرسین وجود دارد، این روش کاربرد زیادی دارد و برای ارزشیابی از معلم به ویژه در سطوح آموزش عالی استفاده می‌شود (سیف، ۱۳۹۱: ۴۹۴)؛ از این رو پژوهش حاضر که درصدد ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان است، به مقایسه‌ی ارزیابی معلومات دانشجویان از دیدگاه خود آنها می‌پردازد. با آگاهی از نگرش دانشجو - معلمان درباره‌ی ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها و میزان همخوانی نگرش آنان با یکدیگر، می‌توانیم به کم و کیف فرایند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو - معلمان، میزان استفاده از نتایج حاصله و ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم در جریان آموزشی پی ببریم و از این طریق جنبه‌های مختلف نظام ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو - معلمان را بهبود بخشیم و به الگو و چارچوب مناسبی از ارزشیابی در مراکز تربیت معلم دست یابیم.

به نظر می‌رسد نگرش دانشجو - معلمان پرديس‌های دانشگاه فرهنگیان، درباره‌ی ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها متفاوت است. با توجه به اینکه مدرسین در جریان ارزشیابی، از هدف‌ها و ابزارهای گوناگون ارزشیابی و سطوح مختلف حیطه‌ی سه‌گانه‌ی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی استفاده می‌کنند، این پژوهش با هدف مقایسه‌ی نگرش دانشجو - معلمان درباره‌ی ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها و به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر می‌باشد.

- ۱- دیدگاه دانشجو - معلمان در مورد هدف ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
- ۲- دیدگاه دانشجو - معلمان درباره‌ی شیوه‌های ارزشیابی مدرسین از معلومات آنها چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
- ۳- دیدگاه دانشجو - معلمان درباره‌ی ابزارهایی که مدرسین برای ارزشیابی معلومات آنها استفاده می‌کنند، چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟

۴- دانشجو - معلمان در مورد میزان استفاده‌ی مدرسین از سطوح مختلف حیطه‌های شناختی در ارزشیابی از آموخته‌های آنها، چه دیدگاهی دارند؟

۵- دانشجو - معلمان در مورد میزان استفاده‌ی مدرسین از سطوح مختلف حیطه‌های عاطفی و روانی - حرکتی در ارزشیابی از آموخته‌های آنها، چه دیدگاهی دارند؟

پیشینه تحقیق

حیدری (۱۳۹۲) در تحقیق خود با عنوان «بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان»، به این نتیجه رسیده که کیفیت حرفه‌ای و عملی مدرسان از دیدگاه دانشجویان در حد خوب ارزیابی شده است و طراحی محیط‌های یادگیری به گونه‌ای اثربخش صورت می‌پذیرد و سبب می‌شود کیفیت فرایندهای آموزش و یادگیری ارتقا یابد. سلسبیلی (۱۳۷۲) در تحقیق خود با عنوان «پژوهشی در خود راهبری و خود ارزشیابی دانشجویان مراکز تربیت معلم شهر تهران»، معتقد است که فضای حاکم بر تربیت معلم فضایی کم نشاط و سرد است که در آن دانشجویان از فقدان ارتباط با جامعه‌ی بیرون و محیط خسته کننده رنج می‌برند. در این فضا، تأکید بر کتب درسی و حفظ کردن و امتحان از آنها است و کمتر فرصتی برای پژوهش در زمینه‌های مورد علاقه‌ی دانشجو فراهم می‌شود؛ چرا که از سمینار کارگاه آموزشی - پژوهشی و توجه به تفاوت‌های دانشجویان خبری نیست. در پژوهشی که فتح‌آبادی (۱۳۸۵) درباره‌ی تأثیر نوع سنجش معلم بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان با دانشجویان انجام داده، مشخص شده است که استفاده از امتحانات تشریحی، دانشجویان را به سوی رویکرد عمقی مطالعه و استفاده از امتحانات چند گزینه‌ای، آنها را به رویکرد سطحی مطالعه سوق می‌دهد. لین و گرانلاندا^۱ (۲۰۰۰) به نقل از سیف (۱۳۹۲)، در زمینه‌ی روش‌ها و فنون مورد استفاده در ارزشیابی گفته‌اند: هدف‌های آموزشی تعیین کننده‌ی ارزشیابی هستند، اما معمولاً شامل آزمون‌های متفاوت می‌باشند؛ از جمله آزمون پیشرفت تحصیلی معلم ساخته، مشاهده، سنجش عملکردهای مختلف یادگیرندگان (مانند کار آزمایشگاهی، گزارشات شفاهی) و سنجش محصولات یادگیری (نوشته‌ها، رسم، نقاشی، گزارشات تحقیقات). ملایی نژاد (۱۳۹۱)، منظور از ارزشیابی معلم را تعیین صلاحیت‌ها و تدوین استانداردهای روشن می‌داند. او همچنین دست یابی به صلاحیت لازم را هدف ارزشیابی دانشجو - معلمان در طول و پایان دوره‌ی پیش از خدمت، معرفی می‌کند و معتقد است برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای برنامه‌ی تربیت معلم باید برنامه، منتخب، منسجم و قابل ارزیابی باشد تا دانشجو - معلمان را برای تدریس در کلاس درس آماده کند. برنامه باید مشتمل بر علوم مختلف باشد و با توجه به کاربردهای تئوری و عملی در محیط، به شکل تلفیقی اجرا شود و نباید صرفاً به شکل موضوعات جدا و آکادمیک، توسط اساتید تدریس شود.

فراهانی، نصر اصفهانی و خلیفه سلطانی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان «ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلم ابتدایی در نظام آموزش کشور»، به این نتیجه رسیدند که در فرایند آموزش و تربیت دانشجو - معلمان، به صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی توجه نمی‌شود و بر مفاهیم به طور سطحی تأکید می‌گردد. معتمدی (۱۳۷۳) در پژوهش خود

¹ Linn & Gronlund

با عنوان «بررسی تحلیل توانایی‌های عمومی در برنامه‌ی درسی تربیت معلم»، نشان داد که ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو - معلمان در حیطه‌های شناختی بیشتر در سطح دانش و فهمیدن طرح می‌شود؛ به طوری که بیش از ۹۸ درصد سؤالات مدرسان در این سطح می‌باشد. همان طور که مشاهده شد، ناهماهنگی یافته‌ها در پژوهش‌های انجام شده بسیار زیاد است؛ همین امر به همراه مطالعه‌ی موردی انگیزه‌ی انجام پژوهش حاضر شد.

ادبیات نظری

یکی از دلایلی که باعث رشد کارکرد و کارایی معلم می‌شود، ارزیابی است که نسبت به دیگر موارد از اهمیت و اولویت بیشتری برخوردار است؛ از این رو ارزیابی باید به طور مداوم وجود داشته باشد. این امر تصمیم‌گیری آگاهانه در مورد مناسب بودن روش‌ها و راهکارها در فرایند آموزش و یادگیری را به همراه دارد (Jennifer, 2012: 69). در ابتدا، ارزشیابی مشتمل بر سنجش تفاوت‌های فردی در هوش دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی بود و نتایج آن برای تعیین نمره‌ی دروس، دسته‌بندی دانش‌آموزان بر حسب توانایی و انتخاب مسیرها و خدمات ویژه‌ی آنها به کار می‌رفت. در واقع، این الگو برای ارزشیابی معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه گسترش یافته است. ارزشیابی کارکنان نیز مانند سنجش دانش‌آموزان بر اندازه‌گیری تفاوت‌های فردی تأکید دارد و قضاوت‌ها بر اساس مقایسه‌ی فرد با یک معیار یا مجموعه‌ای از هنجارها صورت می‌گیرد. ارزشیابی به عنوان یکی از اجزای اساسی برنامه‌ی هر سازمان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (گال و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۱۷)؛ زیرا پی بردن به نواقص و کاستی‌های جزئی و کلی یک برنامه، شناخت فراز و نشیب‌های آن، همچنین کشف نقاط قوت و ضعف و نیز بهبود آن به کمک ارزشیابی‌های هدفمند و سازمان یافته میسر و ممکن می‌گردد. بدون انجام ارزشیابی و شناخت عملکرد هر نهادی، ایجاد هر گونه تغییر در هر زمینه در حاله‌ای از ابهام قرار دارد. استافل بیم^۱ چهار مرحله را در ارزشیابی ذکر می‌کند: (۱) زمینه یا بررسی نیازهای شاگرد و مسائل مربوط به آن؛ (۲) طرح که در مطالعه‌ی آن هزینه، صلاحیت کارکنان، وسایل، وقت و مانند این‌ها بررسی می‌شود؛ (۳) کنترل برنامه در حین اجرا؛ (۴) اندازه‌گیری تأثیر و فایده‌ی برنامه در مرحله‌ی نهایی (شریعتمداری، ۱۳۹۰: ۲۹).

کمیته‌ی مشترک تدوین استانداردهای ارزشیابی آموزشی آمریکا (PES, 1994)، دو فرضیه‌ی زیربنایی برای ارزشیابی کارکنان به صورت استاندارد در نظر گرفته است؛ براساس نخستین فرضیه، ارزشیابی کارکنان می‌تواند هم در خدمت رسانی به دانش‌آموزان و هم خدمت رسانی به جامعه تشریک مساعی کند. بر مبنای فرضیه‌ی دوم، ارزشیابی کارکنان اساساً به مؤسسات کمک می‌کند تا خدمات خود را بهبود بخشند (گال و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۱۷). ارزشیابی صحیح می‌تواند به تشخیص وضعیت موجود، نظارت بر خود و چالش‌های یادگیری پردازد، همچنین باعث انتقادات و پیشنهادات سازنده می‌شود و ویژگی‌های حرفه‌ای مثبت را در معلمان توسعه می‌دهد (Ramaligela, 2013:166). ارزشیابی تنها گذراندن امتحان پایان ترم نیست، بلکه باید فرایندی مستمر و پویا باشد و براساس شیوه‌های تعاملی و مثال‌های زندگی واقعی مبتنی گردد. تفکر انتقادی به ایجاد انگیزه و عواطف در فرد ارزیابی شونده می‌انجامد (Akhtar Ali and Topping,

¹ Stuffle beam

635:2009)؛ در عین حال، نباید اهمیت ارزشیابی پایانی را از نظر دور داشت. ارزشیابی نهایی نتیجه‌ی آموزش را اندازه‌گیری می‌کند؛ چه آموزشی که از پیش طرح ریزی شده است و چه آموزشی که معلم در مرحله‌ی خاص و بدون پیش‌بینی قبلی انجام می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۹۰: ۲۹). دانستن این نکته برای مدرسان تربیت معلم ضروری است که مهم‌ترین ویژگی معلم آینده، این است که بتواند مهارت و شایستگی لازم را در ایجاد محیط‌های آموزش و یادگیری به دست آورد (Uassin, 2011:1293).

روش تحقیق

این پژوهش، مطالعه‌ای توصیفی - پیمایشی است که جامعه‌ی آماری آن دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بندرعباس (پردیس‌های شهید بهشتی و فاطمه الزهراء) در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ با حجم نمونه‌ی ۱۸۱ نفر (۷۸ نفر مرد و ۱۰۵ زن) می‌باشد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب استفاده شد و نمونه‌های آن از میان دانشجویان سال دوم از دو جنس دختر و پسر انتخاب شدند. در این پژوهش به دلیل فقدان پرسشنامه‌ی استاندارد از قبل تعیین شده، محققان به تدوین پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ای پرداختند. آنها با بررسی ادبیات موجود در زمینه‌ی موضوع، مصاحبه‌های غیر ساختارمند و کانونی، همچنین براساس نظر اساتید محترم به تدوین پرسشنامه‌ی محقق ساخته به عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها اقدام نمودند. در مطالعه‌ی مقدماتی، سؤالاتی که همپوشانی داشتند یا مبهم بودند، حذف شدند. پرسشنامه‌ی بسته پاسخ جمعاً با ۳۲ پرسش تدوین شد که مشتمل بر ۵ پرسش مؤلفه شناختی، ۶ پرسش عاطفی و روانی - حرکتی، ۱۰ پرسش ابزار ارزشیابی، ۶ پرسش هدف و ۵ پرسش نوع ارزشیابی بود. این پرسشنامه، براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای - که از کاملاً موافقم با نمره‌ی ۵ تا کاملاً مخالفم با نمره‌ی ۱- تنظیم، سپس روایی آن توسط ۸ نفر از اعضای هیأت علمی صاحب نظر بررسی و تأیید شد. سپس پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه توزیع، پس از رفع اشکالات استفاده شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه در یک مطالعه‌ی مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از اعضای نمونه، با استفاده از نرم افزار «spss - 21» ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و پایایی آن ۸۷ درصد برآورد شد که این امر از اعتبار نسبتاً بالای ابزار اندازه‌گیری حکایت دارد. برای مقایسه‌ی تفاوت بین گروه‌ها نیز از آزمون آماری t مستقل استفاده شد.

یافته‌ها

جدول شماره ۱: آزمون t مستقل برای مقایسه دیدگاه دانشجویان - معلمان در مورد هدف ارزشیابی اساتید از آموخته‌های آنها

جنس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	Sig
مرد	78	17.16	4.16	4.53	181	.000
زن	105	14.47	3.81			

برای تجزیه و تحلیل سؤال اول، از آزمون t .test گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد با مقدار $t = 4.53$ در سطح آلفای $P < 0/05$ تفاوت معنی‌داری بین میانگین زنان و مردان وجود دارد؛ به نحوی که میانگین مردان به صورت معنی‌داری از میانگین زنان بالاتر است.

جدول شماره ۲: آزمون t مستقل برای مقایسه دیدگاه دانشجو - معلمان در مورد نوع ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها

جنس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
مرد	78	16.0641	4.76015	3.75	181	.000
زن	105	14.37	3.10417			

برای تجزیه و تحلیل مؤلفه‌ی دوم، از آزمون t .test گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد با مقدار $t = 3.75$ در سطح آلفای $p < 0/05$ تفاوت معنی‌داری بین میانگین زنان و مردان وجود دارد؛ به نحوی که میانگین مردان به صورت معنی‌داری از میانگین زنان بالاتر است.

جدول شماره ۳: آزمون t مستقل برای مقایسه دیدگاه دانشجو - معلمان در مورد به کارگیری نوع ابزار ارزشیابی

توسط مدرسین از آموخته‌های آنها

جنس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
مرد	78	۱۷,۷۰۴۸	3.53814	3.68	181	.000
زن	105	۱۹,۱۶۶	۴,۰۲۷۲۳			

برای تجزیه و تحلیل مؤلفه‌ی سوم، از آزمون t .test گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد با مقدار $t = 3.68$ در سطح آلفای $p < 0/05$ تفاوت معنی‌داری بین میانگین زنان و مردان وجود دارد؛ به نحوی که میانگین زنان به صورت معنی‌داری از میانگین مردان بالاتر است.

جدول شماره ۴: آزمون t مستقل برای مقایسه دیدگاه دانشجو - معلمان در مورد استفاده مدرسین از سطوح مختلف حیطه‌های شناختی در ارزشیابی

جنس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig
مرد	78	19.7821	4.48561	3.977	181	.000
زن	105	17.4095	3.58065			

برای تجزیه و تحلیل مؤلفه‌ی چهارم، از آزمون t .test گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد با مقدار $t = 3.97$ در سطح آلفای $p < 0/05$ تفاوت معنی‌داری بین میانگین زنان و مردان وجود دارد؛ به نحوی که میانگین مردان به صورت معنی‌داری از میانگین زنان بالاتر است.

جدول شماره ۵: آزمون t مستقل برای مقایسه دیدگاه دانشجویان - معلمان در مورد استفاده مدرسین از سطوح مختلف حیطه‌های عاطفی و روانی - حرکتی در

ارزشیابی

جنس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	Sig
مرد	78	15.8077	4.00668	.093	181	.926
زن	105	15.7524	3.98985			

برای تجزیه و تحلیل مؤلفه‌ی پنجم، از آزمون t .test گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد با مقدار $t = .93$ در سطح آلفای $p > 0/05$ تفاوت معنی‌داری بین میانگین زنان و مردان وجود ندارد؛ هر چند میانگین مردان از زنان بالاتر است اما این تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

موفقیت هر برنامه در گرو هدف‌گذاری، اجرا و ارزشیابی صحیح است که نسبت به دیگر عوامل عرصه‌ی تعلیم و تربیت اهمیت بیشتری دارد. ارزشیابی باید به طور مداوم وجود داشته و هر گونه تصمیم‌گیری و پاداشی بر اساس ارزیابی عملکرد باشد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی نگرش دانشجویان - معلمان درباره‌ی ارزشیابی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بندرعباس از آموخته‌های آنها صورت گرفت. نتیجه‌ی پژوهش در پرسش نخست (با توجه به جدول شماره ۱) آزمون تی مستقل، نشان داد که میان نگرش دانشجویان هر دو جنس در زمینه‌ی اهداف اساتید از ارزشیابی آنها، تفاوت مثبت و معنی‌داری وجود دارد که میانگین مردان با $17/16$ درصد بیشتر از میانگین زنان با $14/47$ درصد است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که مدرسین مرد نسبت به مدرسین زن نقش خود را از اهدافی که در ارزشیابی دارند، بهتر و موفق‌تر انجام می‌دهند و هر دو جنس اظهار داشته‌اند که مدرسین آنها از ارزشیابی برای شناخت نارسایی‌های آموزشی، ایجاد تلاش و رغبت بیشتر، ارتقاء فراگیران به پایه‌های بالاتر و آماده شدن برای بر عهده گرفتن نقش معلمی در آینده استفاده می‌کنند. نتایج نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها در مدرسین مرد نسبت به مدرسین زن از اهمیت بیشتری برخوردار است. این یافته با نتیجه‌ی پژوهش حیدری (۱۳۹۲) و ملایی نژاد (۱۳۹۱) هماهنگ است، اما با یافته‌های فراهانی، نصر اصفهانی و خلیفه سلطانی (۱۳۸۹) مغایر است. نتیجه‌ی پژوهش در پرسش ۲ پژوهش (با توجه به جدول شماره ۲) آزمون تی مستقل نشان می‌دهد، در مورد نوع ارزشیابی که مدرسین دانشگاه فرهنگیان بندرعباس از آموخته‌های دانشجویان - معلمان به عمل

می‌آورند، تفاوت مثبت و معناداری وجود دارد که میانگین مردان با ۱۶/۰۶ درصد به صورت مثبت و معنی‌داری از میانگین زنان با ۱۴/۳۷ درصد بالاتر است. این نتایج بیانگر آن است که مدرسین هر دو جنس ارزشیابی‌های تشریحی را که باعث یادگیری عمقی و معنادار می‌شوند، نسبت به ارزشیابی‌هایی که بر مطالب حفظی و طوطی‌وار تأکید دارند؛ مانند امتحانات چند گزینه‌ای و شفاهی ترجیح می‌دهند. همچنین نتایج نشان می‌دهد که در نوع ارزشیابی، مدرسین مرد بیشتر از زنان برای ارزشیابی‌هایی که باعث یادگیری معنادار می‌شود، اهمیت قائلند. این یافته با نتیجه‌ی پژوهش فتح‌آبادی (۱۳۸۸) در زمینه‌ی نوع ارزشیابی که توسط مدرسین در دانشگاه فرهنگیان به کار گرفته می‌شود، هماهنگ است؛ اما با یافته‌های فراهانی، نصر اصفهانی، خلیفه سلطانی (۱۳۸۹) و سلسیلی (۱۳۷۲) مغایرت دارد. در پرسش ۳ (باتوجه به جدول شماره ۳) نتایج آزمون تی مستقل نشان داد؛ در ابزارهای ارزشیابی که مدرسین دانشگاه فرهنگیان بندرعباس برای سنجش معلومات دانشجو - معلمان استفاده می‌کنند، تفاوت مثبت و معناداری وجود دارد که میانگین زنان با ۴/۰۲ درصد بالاتر از میانگین مردان با ۳/۵۳ درصد است. این نتایج بیانگر آن است که مدرسین هر دو جنس در ارزشیابی‌های خود از ابزارهای متفاوت استفاده می‌کنند؛ مانند کارهای پژوهشی، گزارشات علمی، تدریس نمایشی، بحث و گفتگوی کلاسی، کارورزی و کارهای تیمی و عملی که سطوح بالای ارزشیابی را می‌سنجند. نتایج نشان می‌دهد مدرسین زن نسبت به مدرسین مرد، برای ابزار ارزشیابی و استفاده از آن - که باعث سنجش سطوح بالای معلومات دانشجو - معلمان می‌شود - اهمیت بیشتری قائل هستند. این یافته در زمینه‌ی استفاده از ابزار ارزشیابی در مراکز تربیت معلم، با نتیجه‌ی پژوهش‌های لین و گرانلاند (۲۰۰۰)، ملایی نژاد (۱۳۹۱) و راماليجا (۲۰۱۳) همسو است. در سؤال ۴ (با توجه به جدول شماره ۴) آزمون تی مستقل نشان داد که بین نگرش دانشجو - معلمان در مورد استفاده‌ی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بندرعباس از سطوح مختلف حیطه‌های شناختی در ارزشیابی از آموخته‌های آنها، تفاوت مثبت و معناداری وجود دارد که میانگین مردان با ۴/۴۸ درصد به صورت معنی‌داری از میانگین زنان با ۳/۵۸ درصد بالاتر است؛ این نتایج بیانگر آن است که مدرسین هر دو جنس در ارزشیابی‌های خود از تمام سطوح مختلف حیطه شناختی به ویژه سطوح بالا مانند قدرت حل مسئله، ابتکار و خلاقیت، قدرت ارزیابی و تحلیل استفاده می‌کنند. نتایج نشان می‌دهد؛ در این حوزه مدرسین مرد اهمیت بیشتری نسبت به مدرسین زن قائلند. این یافته در زمینه‌ی استفاده‌ی مدرسین از سطوح مختلف حیطه شناختی، مغایر با یافته‌های معتمدی (۱۳۷۳) است و دلیل تفاوت در نتایج می‌تواند این باشد که برنامه‌ی تربیت معلم از سال ۱۳۹۰ به بعد از کاردانی به کارشناسی تغییر و مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان ارتقا یافته است؛ از این رو در حوزه‌ی منابع انسانی و محتوای کتب درسی تغییراتی ایجاد و شرط هیأت علمی در این مراکز مدرک دکتری و سنوات علمی اعلام شد. در سؤال ۵ (جدول شماره ۵) با توجه به نتایج آزمون تی مستقل، بین نگرش دانشجو - معلمان در مورد استفاده‌ی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بندرعباس از سطوح مختلف حیطه‌های عاطفی و روانی - حرکتی در ارزشیابی از آموخته‌های آنها، تفاوت معناداری بین میانگین مردان (۴ درصد) و زنان (۳/۹۸ درصد) دیده نشد؛ بنابراین، استفاده‌ی مدرسین از سطوح مختلف حیطه‌های عاطفی و روانی - حرکتی از دیدگاه دو جنس یکسان است. نتایج این یافته در زمینه‌ی استفاده‌ی مدرسین از سطوح مختلف حیطه‌های عاطفی، با نتیجه‌ی پژوهش سلسیلی (۱۳۷۲) همخوانی دارد. شایان ذکر است که

این اهداف را نمی‌توان با استفاده از آزمون‌های معمول و رایج که در ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی وجود دارد، سنجید. نکته‌ی دیگر اینکه، این هدف‌ها با توجه به اهمیتی که دارند به اندازه‌ی هدف‌های شناختی توسط کسانی که به ارزشیابی می‌پردازند، جدی گرفته نمی‌شود. با نظر به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود؛ با توجه به این باور که ارزشیابی صحیح می‌تواند همه‌ی جوانب حرفه‌ای معلمی را تحت تأثیر قرار دهد، دانشگاه فرهنگیان باید تمهیداتی برای تقویت و افزایش این باور در برنامه‌های خود بگنجانند و افرادی را که برای این حرفه تربیت می‌شوند از حساسیت این موضوع آگاه سازد. باید توجه داشت که نتایج حاصل از پژوهش حاضر، مربوط به دانشگاه فرهنگیان شهر بندرعباس است؛ لذا نتایج حاصل، از مقایسه‌ی نظر دانشجویان این پردیس‌ها به دست آمده است. بنابراین، باید در تعمیم نتایج آن به سایر مراکز احتیاط کرد.

منابع و مأخذ

- سادات حسینیان حیدری، فرزانه (۱۳۹۲)، «بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مرکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان»، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، شماره ۱۴: ۱۴۷-۱۳۴.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۷۲)، «پژوهشی در خود راهبری و خود ارزشیابی دانشجو معلمان مرکز تربیت معلم»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۸: ۸۵ - ۶۶.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲)، روانشناسی پرورشی نوین، تهران: دوران.
- _____ (۱۳۹۱)، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران: دوران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۰)، چند مبحث در برنامه ریزی درسی، تهران: سمت.
- فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۵)، «بررسی تأثیر روش‌های متفاوت سنجش بر رویکرد مطالعه و راهبردهای آماده شدن برای امتحان در دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین»، رساله دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ شریف خلیفه سلطانی، مصطفی (۱۳۸۹)، «ارزیابی شیوه‌های آموزش تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور»، نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی، شماره ۱: ۷۵-۶۱.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۹۱)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمد رضا نصر، تهران: سمت.
- معتمدی، عبدالله (۱۳۷۳)، «بررسی تحلیل توانایی عمومی تدریس در برنامه‌ی درسی دوره‌ی تربیت معلم دو ساله ایران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- ملایی نژاد، اعظم (۱۳۹۱)، «صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۴: ۶۰-۳۴.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲)، «برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم / ایران»، فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱: ۲۶-۶.

Akhtar, A.Tariq, K.H., & Topping, J (2009) , *Students perception of university. teaching behaviours* , Teaching in Higher Education, no 6: 631-647.

Ramuligea, s. m (2013), *Assessing Fourth year Student - Teachers' understanding of Self-Evaluation Report Writing*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116 (2014): 3838 – 3842.

Usen, A (2011), *The Factors Influencing Class Teacher Students Evaluations Relating to the Quality of Initial Teacher Education in Tallinn University*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, no 29: 1289 – 1295.

Jennifer , A. B (2012), *Experienced Teacher Evaluation through Performan Appraisals: Is Consistency Possible*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, no 69:1853 – 1860.