

# معیارهای ارزشیابی اساتید در اندیشه دانشجویان

## پژوهشی در دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبائی

رضا واعظی<sup>۱</sup>، نسیم مداح شریعتی<sup>۲</sup>، محمدصادق آزمندیان<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۱ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۵

### چکیده

ارزشیابی، فرایندی فراگیر و ضروری برای تمامی سازمان هاست و برای مؤسسات آموزش عالی، که عدالت و تعالی را هدف خود قرار داده اند، ضرورتی بیشتر دارد. در این میان ارزشیابی اساتید دانشگاه ها به عنوان یکی از اصلی ترین ارکان در این زمینه اهمیت ویژه ای دارد. اجرای یک ارزشیابی درست مستلزم انتخاب معیارهای مناسب است چون انتخاب معیارهای صحیح نتیجه ارزشیابی را معتبر می سازد. در این پژوهش به شناسایی و رتبه بندی هفت معیار ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان پرداخته شده است. جامعه آماری دانشجویان دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبائی بوده اند و برای گردآوری داده ها از پرسشنامه استفاده شده است. تحلیل داده های گردآوری شده نشان داد از نظر دانشجویان معیارهای دانش و توانمندی علمی، مسئولیت پذیری، توانایی برقراری ارتباط با دانشجویان، حامی بودن نسبت به دانشجویان، قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه، مهارتهای تدریس و عدالت در رفتار معیارهای مناسب می باشند. همچنین آزمون رتبه بندی نشان داد که در بین معیارهای مذکور معیارهای حامی بودن نسبت به دانشجویان به همراه دانش و توانمندی علمی استاد بالاترین اولویت، و معیار عدالت در رفتار پایین ترین اولویت را دارا می باشند.

کلید واژه ها :

ارزشیابی، عدالت رفتاری، انگیزه بخشی، مسئولیت پذیری، توانایی علمی

---

۱. استادیار مدیریت دولتی دانشگاه علامه طباطبائی

۲. کارشناس ارشد مدیریت دولتی دانشگاه علامه طباطبائی، نویسنده مسئول: ( maddah\_nasim62@yahoo.com )

۳. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

## مقدمه

بردارند (پاتریک و اسمارت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). روش های مختلفی برای ارزشیابی اساتید وجود دارد که شامل ارزشیابی توسط مسئولین، همکاران و دانشجویان است که ارزشیابی توسط دانشجویان از رایج ترین آن می باشد (اسمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). ارزشیابی های دانشجویان از اثربخشی تدریس، یکی از بحث انگیزترین موضوعات در ادبیات آموزش عالی است و استفاده از ارزشیابی های دانشجویان در بخش های دانشگاهی رایج است (گارسوی و اومبریت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). ارزشیابی درست از ارتباط استاد-شاگردی می تواند در پژوهش ها مفید باشد (ریان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). طبعاً دانشجویان به عنوان افرادی که به طور مستقیم با فرآیند تدریس در ارتباط هستند نقش قابل توجهی در ارزشیابی های اساتید دارند. نخستین بار ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان به صورت مدرن در آغاز قرن بیستم در دانشگاه واشینگتن آغاز شد و اوج کاربرد آن در دهه های آخر این قرن بوده است. این فرآیند در کشور ما نیز در مدت یک دهه گذشته بسیار متداول بوده و دانشگاه های مختلف با روش های گوناگونی از جمله به کارگیری پرسشنامه های مختلف به این موضوع پرداخته اند. بنابراین یکی از ضرورت های امروز دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور، آگاهی از معیارهای دانشجویان در ارزشیابی اساتید خود، می باشد. مسأله کلی این پژوهش، شناسایی معیارهای ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان به منظور فراهم کردن امکان برنامه ریزی برای تلفیق معیارهای تخصصی در ارزشیابی اساتید می باشد. به منظور دستیابی به هدف فوق، مؤلفه ها و شاخص های مورد نظر در این زمینه مورد بررسی قرار گرفت.

اصطلاح ارزشیابی (یا ارزیابی)، به طور ساده، به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن<sup>۱</sup> گفته می شود. با این حال، تعریف جامع تری از ارزشیابی، به شرح زیر می توان به دست داد: «ارزشیابی به یک فرایند نظامدار برای جمع آوری، تحلیل، و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی» (سیف، ۱۳۸۸، ۳۴). محوری ترین ارزش نهادهای دانشگاهی در درجه نخست، بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است. تضمین کیفیت یاددهی-یادگیری در نظام های دانشگاهی مستلزم نگاه جدی به تمامی عوامل درگیر با فرایند یاددهی-یادگیری است. بطور مسلم، اساتید دانشگاه ها در این فرایند از عوامل عمده و مؤثر محسوب می شوند. با توجه به اینکه استادان، گرانقدرترین بخش نظام آموزش عالی را تشکیل می دهند، طراحی نظام ارزشیابی متناسب، برای آنان اهمیت ویژه دارد (بلند<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). فرایند ارزشیابی استاد، فرایندی است که در طی آن با جمع آوری اطلاعات و با بررسی عملکردهای گوناگون استادان، درباره کفایت و شایستگی آنان قضاوت می شود و در عین حال، تصمیم لازم در مورد اقداماتی که می تواند به افزایش شایستگی ایشان و بهبود یادگیری کمک کند، اتخاذ می گردد (پیترسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). نتایج ارزشیابی عملکرد اساتید می تواند از یک سو اطلاعات لازم را برای تحلیل مسایل آموزشی و اخذ تصمیم های اداری، در اختیار مدیران مافوق قرار دهد و از سوی دیگر به عنوان بازخورد عملکرد تدریس، اطلاعاتی را در اختیار اساتید بگذارد تا از این اطلاعات برای اصلاح شیوه های تدریس استفاده کنند و گامی به سوی افزایش اثربخشی فعالیت های آموزشی خود

4.Patrick and Smart

5.Smith

6.Gursoy and Umbreit

7.Ryan

1.value judgement

2.Bland

3.Peterson

## مرور مبانی نظری

در سراسر جهان ارزشیابی دانشجویان از تدریس، ابزاری کاربردی به منظور اطمینان و بهبود کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها محسوب می‌شود. بسیاری از جوامع علمی علاوه بر اینکه نتایج ارزشیابی‌ها را به دانشگاه‌ها گزارش می‌کنند، آنها را برای مقایسه و رتبه بندی دوره‌های مختلف نیز به کار می‌برند. ضمناً هر تصمیمی درباره پرداخت‌های شایستگی، نگهداشت و انواع پاداش‌های مربوط به تدریس بر مبنای این ارزشیابی‌ها صورت می‌گیرد. بنابراین ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس یکی از مؤلفه‌های اساسی مدیریت دولتی نوین در آموزش عالی به حساب می‌آید (ولبرینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). با وجود پژوهش‌ها و مطالعات مختلفی که در مورد ویژگی‌های تدریس اثربخش صورت گرفته است، همواره عده‌ای از صاحب‌نظران این گونه مطالعات را مورد انتقاد قرار داده‌اند. روایی و پایایی ارزشیابی‌های دانشجویان از اثربخشی تدریس از ۱۹۷۰ مورد بحث بوده است. در اغلب دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها این رتبه بندی‌ها به منظور اخذ تصمیمات در خصوص نگهداشت و ارتقای اساتید به کار می‌رود. بنابراین روایی رتبه بندی‌ها موضوع مهمی است (مدن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

اولین مقاله منتشر شده درباره «ارزشیابی دانشجویان از تدریس» بیش از ۸۰ سال قبل توسط پژوهشگران دانشگاه پوردو<sup>۳</sup> نوشته شد. در اوایل ۱۹۵۰ دانشگاه واشینگتن از اولین نهادهایی بود که تحلیل‌های ارزشیابی دانشجویان را

به صورت رسمی آغاز کرد. سلدین<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) به نقل از یک رئیس دانشکده در کالیفرنیا می‌گوید: «اگر قرار باشد به یک منبع درباره کیفیت تدریس اعتماد کنم، به دانشجویان اعتماد می‌کنم» (کلایسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). گرین‌والد<sup>۶</sup> ۱۸۲ مطالعه پژوهشی منتشر شده بین سالهای (۱۹۷۱-۱۹۹۵) را شناسایی کرد که روایی رتبه بندی دانشجویان از کیفیت آموزشی را نشان می‌دهد (گرین‌والد، ۱۹۹۷). ابرامی<sup>۷</sup> و دی آپولونیا<sup>۸</sup> منابع محکمی برای موضوعاتی از قبیل ویژگی‌های روان‌سنجی رتبه بندی‌ها، ساختار عاملی یا ابعاد رتبه بندی‌ها را ارائه می‌نمایند و در ضمن تصریح می‌کنند که «بسیاری از پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که پایایی و روایی رتبه بندی‌های دانشجویان عموماً نتیجه‌ی خوبی به همراه دارد» (ابرامی، دی آپولونیا و کوهن، ۱۹۹۰). بنا بر نظر تورن<sup>۹</sup> و همکارانش استفاده از نظر دانشجویان برای ارزشیابی از اساتید تنها منبع اطلاعاتی ملموس در دانشکده‌ها و دانشگاه‌های سراسر جهان است (تورن، ۱۹۹۸).

برخی پژوهشگران با ارزشیابی مدرسین توسط فراگیران مخالف بوده و معتقدند که صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی محیطی، درک و قضاوت‌های افراد را تحت تاثیر قرار می‌دهد و دلیلی وجود ندارد که دانش‌آموزان و دانشجویان در ارزشیابی خود از معلمان و اساتید از این خطا مصون باشند (هابسون و تالبوت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱).

4.Seldin  
5.Clayson  
6.Greenwald  
7.Abrami, d; Apollonia and Cohen  
8.Thorn  
9.Hobson and Talbot

1.Wolbring  
2.Madden  
3.Purdue

انتقادهای وارده به این روش ارزشیابی معلم را می توان در چند مورد زیر خلاصه کرد (سیف، ۱۳۸۸):

۱. نظر شاگردان نسبت به کار معلم به درستی بیانگر شایستگی معلم نیست، بلکه صرفاً منعکس کننده رضایت خاطر یا عدم رضایت خاطر شاگردان معلم است؛ شاگردانی که نمره بهتری از یک معلم می گیرند از شاگردانی که نمره خوبی از او دریافت نمی کنند، در ارزشیابی های خود از او، نمره بیشتری به وی می دهند.
۲. جنسیت معلم و شاگرد در نحوه ارزشیابی شاگردان از معلمان مؤثر است. مثلاً بندینگ<sup>۱</sup> (۱۹۵۲) دریافت که دانشجویان مؤنث از دانشجویان مذکر به معلمان مرد نمره کمتری می دهند. همچنین واکر<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) به این نتیجه دست یافت که دانشجویان دختر معلمان زن را از معلمان مرد مثبت تر ارزشیابی می کنند.
۳. تعداد شاگردان کلاس، سطح دشواری درس، نوع درس و سطح تحصیلات بر نحوه ارزشیابی شاگردان از معلمان تأثیر می گذارد، شاگردان کلاس های شلوغ از شاگردان کلاس های کم جمعیت معمولاً به معلمان خود نمره کمتری می دهند. شاگردان سطوح بالاتر مثلاً دانشجویان دوره های فوق لیسانس (کارشناسی ارشد) و دکتری، از شاگردان سطوح پایین تر، مثلاً دانشجویان لیسانس، به معلمان خود نمره بهتری می دهند.
۴. نظر دانشجویان و دانش آموزان نسبت به معلمان بیشتر تحت تأثیر رفتار دوستانه معلم، شیوه های سرگرم کننده و به اصطلاح اغواگرانه او، و ویژگی های کلی و شهرت و اعتبار اوست.

از سوی دیگر، طرفداران روش ارزشیابی معلم توسط شاگردان نیز مزایایی برای آن ذکر کرده اند، این امتیازها را می توان به نحو زیر خلاصه کرد (سیف، ۱۳۸۸):

۱. شاگردان منبع اصلی اطلاعات درباره توفیق معلم در رسیدن به هدف های آموزشی درس و نحوه برخورد او با شاگردان و روش های ارائه درس و کلاس داری هستند. بنابراین، هیچ کسی به خوبی شاگردان یک معلم از کم و کیف کار او با اطلاع نیست. لذا بهترین داوران اثربخشی کار معلم همانا شاگردان او هستند. بنا به گفته استرانگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) دانش آموزان و دانشجویان اصلی ترین مصرف کنندگان خدمت های معلم اند، پس باید به نظر آنان در این باره اهمیت داده شود.
۲. استفاده از نظر های شاگردان یک معلم برای داوری درباره کار او از هر روش دیگر ارزشیابی امکان پذیرتر است زیرا برخلاف روش هایی چون مشاهده کلاسی توسط مدیران یا سایر افراد خارج از کلاس، در روش های ارزشیابی از معلمان توسط شاگردان جریان طبیعی درس و بحث معلم مختل نمی شود.
۳. نظر شاگردان درباره معلمانشان وسیله مناسبی برای ایجاد ارتباط بین شاگردان و معلم فراهم می آورد، و بهترین راه تأثیرگذاری متقابل بر هردو طرف ذینفع است (سیف، ۱۳۸۸: ۵۰۶-۵۰۴).

سنجش‌هایی را به کار برده است که از دید اساتید و مدیران و نه از دید دانشجویان، توسعه یافته بودند (اوری و ریان<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱).

تعداد کمی از پژوهشگران دیدگاه دانشجویان از اساتید اثربخش، به ویژه استفاده از آن را به عنوان منبع داده هایشان، مورد آزمون قرار داده اند. مهمترین پژوهش‌ها در این زمینه که مبنای کار پژوهش حاضر می باشد به شرح زیر است:

ابتدا، فلدمن<sup>۸</sup> (۱۹۷۶) ۱۹ سازه از ادبیات از جمله: انگیزه و علاقه استاد، دانش استاد در رابطه با موضوع، مهارت‌های سخنوری استاد، ماهیت و ارزش مواد کلاسی و وسعت فکری استاد را تعیین کرد. دوم، مارش<sup>۹</sup> (۱۹۸۲) بعد از تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، ۹ بعد از اثربخشی تدریس را گزارش داد. ابعاد او شامل بسیاری از ابعاد فلدمن (۱۹۷۶) بودند. این ابعاد عبارتند از: یادگیری ارزشی، علاقه و اشتیاق، سازماندهی، تعاملات گروهی، ارتباط فردی، وسعت نظر، آزمون‌ها و نمره‌گذاری، به کار گماشتن و تراکم کار بودند. سوم، ابرامی، دی آپولونیا و روزنفیلد<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۷) به لحاظ ابعادی اثربخشی آموزشی را در میان اشکال ارزشیابی‌های دانشجویان به منظور تعریف یک «هسته مشترک» کشف کردند. سه عامل یا فاکتور به عنوان عوامل مربوط به استاد در نقش تعلیم دهنده، به عنوان یک فرد و به عنوان یک تنظیم‌کننده مشخص شد. عامل چهارم شامل مواد عمومی متعددی مرتبط با سرپرستی، فعالیت‌های انضباطی، دانش محیطی و انتخاب مواد مورد نیاز و اهداف بود (گارسوی و اومبریت، ۲۰۰۵).

به طور کلی مروری بر یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد که علیرغم این اختلاف نظرها، مدیران اکثر مؤسسات آموزش عالی در سطح جهان ارزشیابی دانشجویان را به عنوان یک منبع مؤثر و قابل قبول پذیرفته و برای اخذ تصمیمات مختلف از آن استفاده می‌کنند (امری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). به هر حال، علیرغم نقدهای وارد شده به ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، در مجموع نتایج به سمت این کفه سنگینی می‌کند که دانشجویان منبع معتبری برای کسب اطلاع در مورد برخی ویژگی‌های استادان هستند و نتایج ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان از روایی و پایایی برخوردار است (کپلند و هیوسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). مطالعات مربوط به بررسی عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید از رشد خوبی در دپارتمان‌های علمی برخوردار بوده است (ورتینگتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). تحقیقات نشان داده انتخاب شاخص‌ها و متغیرهای مناسب رابطه مستقیم با موفقیت نظام ارزیابی عملکرد دارد (تارمینا و گائو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). اولین بار فرم‌های ارزشیابی تدریس رسماً در سال ۱۹۲۰ به وسیله دانشجویان دانشگاه واشینگتن برای پاسخ دهی به این فرم‌ها، به کار گرفته شدند (کولیک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). تیل و فرانکلین<sup>۶</sup> پیشنهاداتی برای فرم‌ها ارائه داده‌اند. مخصوصاً آنها موارد زیر را مطرح کرده‌اند: «در بر داشتن همه ذی‌نفعان در تصمیمات مربوط به فرآیندهای ارزشیابی با توجه به فرآیندهای سیاست‌گذاری» (تیل و فرانکلین، ۲۰۰۱: ۵۲). این پیشنهاد تنها به طور شهودی درک شده است. هنوز مهمترین ذی‌نفعان - یعنی دانشجویان - از فرآیندهای گسترش و توسعه فرم‌های ارزشیابی حذف شده‌اند. باوجود اینکه پژوهش‌ها به ترکیبی از متغیرهایی استناد می‌کنند که ویژگی‌های تدریس اثربخش را مطرح می‌کنند، اما قسمت عمده این پژوهش‌ها

7. Ory and Ryan

8. Feldman

9. Marsh

10. Abrami, d'Apollonia and Rosenfield

1. Emery

2. Copeland and Hewson

3. Worthington

4. Tarmina and Gao

5. Kulik

6. Theall and Franklin

و انصاف در نمره گذاری (۸۹.۸٪) (کرومبلی، هنری و کراچمن، ۲۰۰۱). اخیراً اسپنسر و اشملکین<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) دریافتند که دانشجویانی که نمایندگی از دانشجویان سال دوم، سوم و بالاتر یک دانشگاه خصوصی در ایالات متحده تدریس اثربخش را با توجه به ویژگی های شخصی اساتید درک کردند: نشان دادن اهمیت به دانشجویان، ارزش قائل شدن به عقاید دانشجویان، وضوح در روابط و آزادی عقاید متنوع (اسپنسر و اشملکین، ۲۰۰۲). ارزشیابی گریمل فورمن و گیبر<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) از داده های مصاحبه ای نشان داد که دانشجویان دوره کارشناسی اساتیدی را مثبت ارزشیابی می کنند که توضیحات روشنی از محتوای موضوع ارائه داده اند، پاسخ دهنده به سؤالات و نظرات دانشجویان بوده اند و رویکردی خلاق به تدریس داشته اند. سایر ارزشیابی های مثبت مربوط به اساتیدی بود که حس شوخ طبعی و حمایت از رویکردی منصفانه به نظم کلاسی نشان دادند. نتایج بر مبنای مصاحبه کیفی با ۴۰ دانشجو در دانشگاه های بازرگانی اتریشی و یک برآورد کمی از ۲۱۲۱ دانشجو به دست آمد (گریمل فورمن و گیبر، ۲۰۰۳). اسکافر، اپتینگ، زین و بوسکیت<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) در تحلیل هایشان از دیدگاه اساتید و دانشجویان شباهت هایی بین دو گروه یافتند. شرکت کنندگان ۱۰ تا ۲۸ مؤلفه را تعیین و رتبه بندی کردند. هرچند رتبه ها مختلف بود اما هر دو گروه بر روی ۸ مشخصه توافق داشتند: در دسترس، خلاق و دلچسب، مشوق و حامی، مشتاق و علاقه مند، منعطف و روشن فکر، وارد به کار، داشتن انتظارات واقع گرایانه و بی طرفی و مؤدب (اسکافر، اپتینگ، زین و بوسکیت، ۲۰۰۳).

جکسون، تیل، رینز و نانس<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) ابعاد اصولی ادراک دانشجویان از اثربخشی تدریس را مطالعه کردند که مشتمل بر بیش از ۷۰۰۰ کلاس دانشگاهی می شود. این پژوهش منجر به شناسایی شش عامل اصلی و دو عامل دیگر شد. عوامل اصلی شامل ارتباط با دانشجویان، ارزش کلاسی، طرح و سازماندهی کلاس، بی طرفی در نمره گذاری، زحمت کلاسی و حجم و فشار کار بود. دو عامل دیگر عبارت بود از: کیفیت عمومی تدریس و خواست های کلاس. مارکس<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) تحلیل عامل تأییدی را برای تعیین وجود پنج متغیر نهفته در ارزشیابی های دانشجویان به کار برد: سازماندهی، فشار یا سختی کار، پیش بینی یا بی طرفی در نمره گذاری، ذوق و علاقه استاد، یادگیری ادراک شده (گارسوی و اومبریت، ۲۰۰۵).

بحث درباره ارزشیابی های دانشجویان مصرانه ادامه دارد زیرا هیچگاه توافقی در ملاک های مقتضی برای اندازه گیری اثربخشی استاد یا از باب یادگیری دانشجو وجود ندارد (مارکس، ۲۰۰۰).

کرومبلی، هنری و کراچمن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) در پژوهش خود با عنوان ادراک دانشجویان از ارزشیابی تدریس دانشگاه، صفاتی از اساتید را که بر ارزشیابی های دانشجویان مؤثر است شناسایی کردند. این مطالعه روی بیش از ۵۰۰ دانشجوی دوره لیسانس و بالاتر دوره های حسابداری مختلف در یک دانشگاه دولتی بزرگ انجام شد. آنها گزارش دادند که دانشجویان کارشناسی و بالاتر (n=530) صفات اساتیدی را که احتمالاً به طور مثبت بر ارزشیابی های دانشجویان تأثیرگذار است، اینگونه تعیین کردند: سبک تدریس (۸۸.۸٪)، مهارتهای ارائه (۸۹.۴٪)، ذوق و اشتیاق (۸۲.۲٪)، آماده سازی و سازماندهی کلاس (۸۷.۳٪)،

4.Spencer and Schmelkin  
5.Greimel-Fuhrmann and Geyer  
6.Schaffer, Epting, Zinn and Buskit

1.Jackson, Teal, Raines and Nansel  
2.Marks  
3.Crumbley, Henry and Kratchman

این پژوهش شرکت کنندگان ۹۱۲ دانشجوی دوره کارشناسی و بالاتر در رشته های تحصیلی مختلف در یک دانشگاه عمومی در یک ایالت جنوبی بودند. نمونه در این پژوهش ۱۰.۷٪ مجموع دانشجویان در رشته های مختلف (ریاضیات، تاریخ، جامعه شناسی، تغذیه، روزنامه نگاری، پرستاری، دوره مقدماتی داروسازی، دوره مقدماتی پزشکی) در نظر گرفته شدند (اونوگبازی و همکاران، ۲۰۰۷). شرح هر نه زمینه در جدول ۱ ارائه شده است.

اوکپالا و الیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) داده های به دست آمده از ۲۱۸ دانشجوی دانشگاهی در ایالات متحده را بر حسب ادراکشان از مؤلفه های کیفیت مدرس آزمون کردند. پنج مؤلفه جبران ضعف دانشجویان، مهارتهای تدریس، دانش زمینه ای، فداکاری و مهارتهای کلامی به عنوان مؤلفه های کلیدی پدیدار شد (اوکپالا و الیس، ۲۰۰۵). در پژوهش اونوگبازی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) ۹ زمینه ظاهر شده از دیدگاه دانشجویان، دانشجو محور، خبره، حرفه ای، مشتاق، انتقال دهنده، رابط، رهبر، اخلاقی و پاسخ دهنده بودند. در

جدول ۱. شرح زمینه های پدیدار شده از ادراک دانشجویان از ویژگی های اساتید اثربخش

شرح	زمینه
ارائه بازخورد مکرر، به موقع و معنی دار به دانشجویان	پاسخ دهنده
نشان دادن ذوق و علاقه در انتقال محتوای دوره تحصیلی مخصوصاً در حوزه مربوطه	مشتاق
در نظر داشتن دانشجویان در کانون فرآیندهای یادگیری، اولویت قراردادن پاسخگویی به علائق و تفاوت های دانشجویان، دارا بودن مهارتهای میان فردی قوی	دانشجو محور
نشان دادن رفتارها و مواضعی که در رشته تحصیلی مدرس نمونه و سرمشق پنداشته شده اند	حرفه ای
شرح و بیان محتوای مربوط و متداول، ارتباط دادن دانش و تجربیات قبلی دانشجویان با مؤلفه های دوره کنونی	خبره
ارائه فرصتهای چندگانه به دانشجو و تعاملات استاد در درون و بیرون کلاس	رابط
بیان اطلاعات مهم به روشنی و به دقت، ارائه مثالهای مرتبط، تلفیق فنون ارتباطی مختلف برای ترویج کسب معلومات	انتقال دهنده
نشان دادن هماهنگی در اجرای سیاست های کلاس درس، پاسخگویی به نگرانی ها و سایر رفتارهای دانشجویان، ارائه فرصتهای برابر به تعاملات دانشجو	اخلاقی
سازماندهی اثربخش زمان تدریس، بهینه سازی منابع برای ایجاد یک محیط یادگیری منظم و سالم	رهبر

منبع: (اونوگبازی و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۳۲)

ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اساتید و مبنای پژوهش حاضر است در جدول ۲ آمده است.

ماحصل مطالعات سالهای اخیر در زمینه بحث حاضرکه برجسته ترین پژوهش ها در زمینه شناسایی معیارهای

1.Okpala and Ellis  
2.Onwuegbuzie et al.

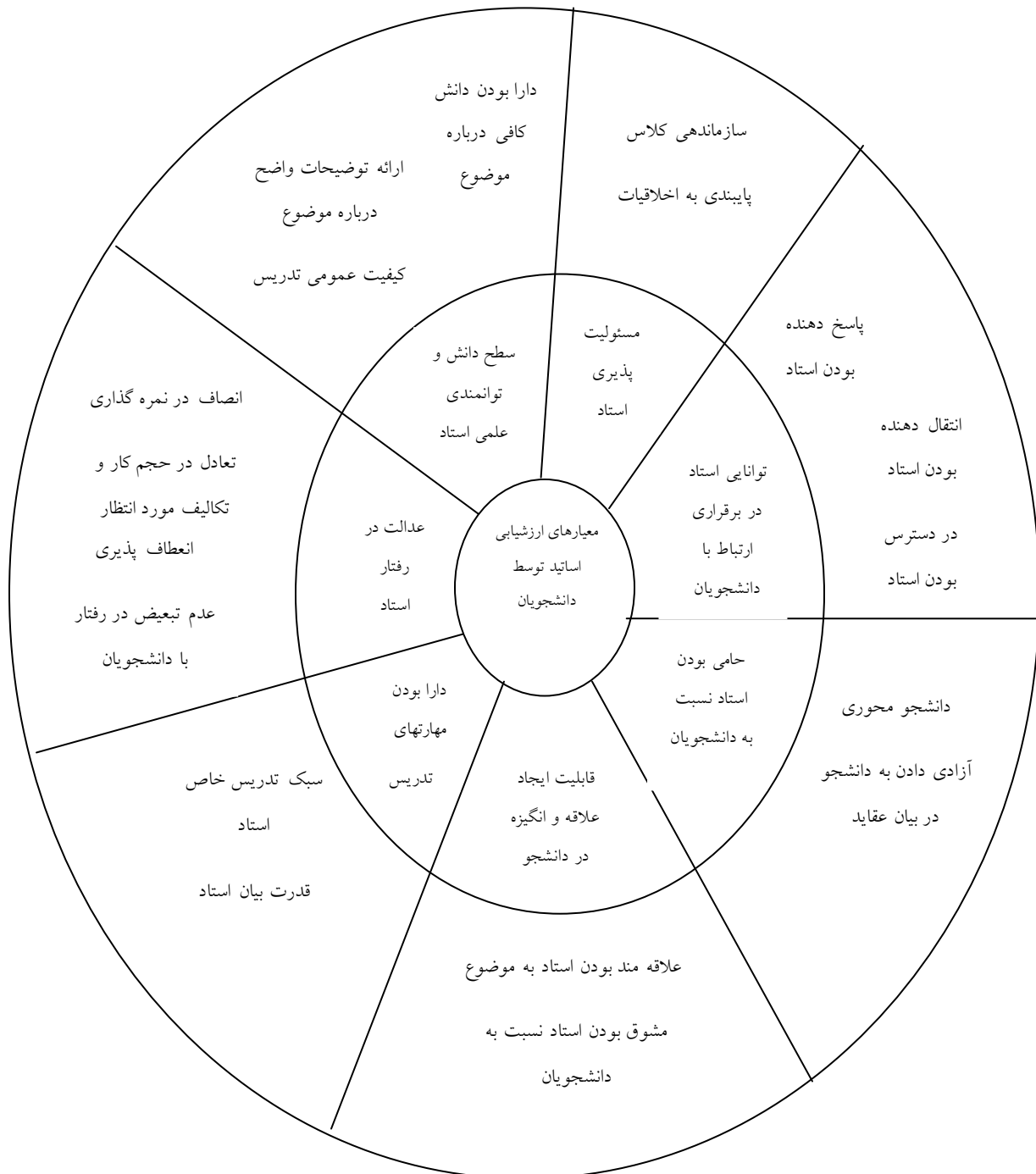
## جدول ۲. خلاصه پژوهش های سالهای اخیر

اطلاعات پژوهش پژوهشگران	سال	حجم نمونه	روش جمع آوری داده	تأکیدات پژوهش	نتایج پژوهش
کرومبلی، هنری و کراچمن	۲۰۰۱	۵۳۰	پرسشنامه	صفات اساتید مؤثر بر ارزشیابی های دانشجویان	سبک تدریس، مهارتهای ارائه، ذوق و اشتیاق، آماده سازی و سازماندهی کلاس، انصاف در نمره گذاری
اسپنسر و اشملکین	۲۰۰۲	۵۰۰	پرسشنامه	ویژگی های شخصی اساتید برای تدریس اثربخش	نشان دادن اهمیت به دانشجویان، ارزش قائل شدن به عقاید دانشجویان، وضوح در روابط، آزادی عقاید
گریمل-فورمن و گیبیر	۲۰۰۳	۴۰	مصاحبه	مؤلفه های ارزشیابی دانشجویان از مدرسین	کیفیت تدریس، توضیحات روشن، پاسخ دهنده بودن، داشتن رویکردی خلاق به تدریس
اسکافر، اپتینگ، زین و بوسکیت	۲۰۰۳	۲۳۱	پرسشنامه	مشخصه های مهم استاد در تدریس اثربخش	در دسترس، خلاق، مشوق و حامی، مشتاق و علاقه مند، منعطف و روشنفکر، وارد به کار، داشتن انتظارات واقع گرایانه، بی طرفی، مؤدب بودن
اوکپالا و الیس	۲۰۰۵	۲۱۸	پرسشنامه	صفات استاد برای کیفیت تدریس	جبران ضعف و یادگیری دانشجویان، مهارتهای تدریس، دانش زمینه ای، فداکاری، مهارتهای کلامی
اونووگبازی و همکاران	۲۰۰۷	۹۱۲	پرسشنامه	ویژگی های اساتید اثربخش	پاسخ دهنده بودن استاد، مشتاق، دانشجو محور، حرفه ای در کار، خبره، رابط، انتقال دهنده بودن استاد، داشتن صفات اخلاقی مثبت، رهبر بودن



## الگوی مفهومی پژوهش

با مرور ادبیات، مطالعه پیشینه تحقیق و بر مبنای پژوهش‌های انجام شده، الگوی زیر استخراج و تدوین گردید:



## اهداف و فرضیات تحقیق

روند. این نوع روش ها، بیش از ۸۰ درصد تحقیقات کمی را تشکیل می دهند. پیمایش ها از این جهت کاربرد بیشتری دارند که طراحی و مدیریت آنها نسبتاً آسان است (مک ناب، ۱۳۹۰، ۱۶۱).

با توجه به اینکه این پژوهش به توصیف شرایط مورد نظری پردازد توصیفی به شمار می آید. در این پژوهش از شیوه پیمایش استفاده شده و ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه بوده است که پس از مطالعه و تحقیق وسیع با توجه به پرسشنامه های استاندارد قبلی تعداد ۶۰ سوال در ۲ بخش تنظیم گردید. همچنین سوال های پرسشنامه بر اساس طیف ۵ گزینه ای لیکرت طراحی شده اند. با تکیه بر ادبیات موجود و مطالعه گسترده و استفاده از پرسشنامه های جامع و نظر خبرگان، روایی محتوای آن تأیید شد. پایایی این پرسشنامه ها نیز با استفاده از روش های مختلف ۰.۸۶، ۰.۹۳، ۰.۹۷ و ۰.۹۹ گزارش شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبائی در نیمسال اول ۹۳-۹۲ می باشند که طبق آمار ارائه شده توسط آموزش دانشکده، ۳۱۶۰ نفر بوده اند. حجم نمونه آماری با استفاده از فرمول «کوکران» در سطح اطمینان ۹۵ درصد و با خطای ۵ درصد، ۳۴۳ نفر تعیین شد. به دلیل وجود طبقات مختلف در جامعه آماری سازمان مورد مطالعه، ابتدا جامعه را به قسمت های همگنی تقسیم کردیم و سپس با توجه به ضرورت در نظر گرفتن طبقات به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی از روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی استفاده شد و تعداد نمونه آماری بین این طبقات تقسیم شد. به منظور دقت بیشتر و با در نظر گرفتن احتمال مفقودی یا بازگشت پرسشنامه های ناقص، برای هر کدام از طبقات ۱ پرسشنامه اضافی در نظر گرفته شد. به این ترتیب تعداد نمونه نهایی ۳۶۱ به دست آمد.

قصد این پژوهش شناسایی و رتبه بندی معیارهای دانشجویان برای ارزشیابی اساتید با هدف کمک به ارتقاء کیفیت نظام ارزشیابی اساتید است که بی شک ضامن توانمندی اساتید در اداره کلاس، بهبود سطح کیفی مدیریت آموزشی، افزایش احترام و اعتماد متقابل در رابطه استاد-دانشجو و کمک به ایجاد و حفظ جو مطلوب در محیط کلاس خواهد بود. براین اساس و با تکیه بر مطالعاتی که شرح آن رفت فرضیات پژوهش عبارتند از:

- فرضیه ۱. سطح دانش و توانمندی علمی استاد از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.
- فرضیه ۲. مسئولیت پذیری استاد از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.
- فرضیه ۳. توانایی استاد در برقراری ارتباط با دانشجویان از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.
- فرضیه ۴. حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.
- فرضیه ۵. قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.
- فرضیه ۶. دارا بودن مهارت های تدریس از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.
- فرضیه ۷. عدالت در رفتار استاد از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.

## روش شناسی پژوهش

پیمایش های میدانی معمول ترین روش هایی هستند که در علوم اداری-مدیریتی، اجتماعی و انسانی به کار می

### تجزیه و تحلیل داده ها

در این تحقیق به منظور تأیید یا رد فرضیات از آزمون تی استیودنت استفاده گردید که نتایج آن به شرح جدول ۳ می باشد.

این تعداد پرسشنامه به صورت حضوری طی هفته های دوم تا چهارم آذرماه ۹۳ در روزهای مختلف بین اعضای نمونه توزیع و جمع آوری شد که از آن میان تعداد ۳۳۲ پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آزمون های t استیودنت، ANOVA و آزمون رتبه ای فریدمن استفاده شد و برای این کار از نرم افزار spss استفاده گردید.

جدول ۳. نتایج آزمون تی استیودنت

متغیر	تعداد نمونه	انحراف معیار	میانگین	سطح معناداری
دانش و توانمندی علمی	۳۳۲	۰.۴۴۴۰۳	۴.۳۵۲۱	۰.۰۰۰۰
مسئولیت پذیری	۳۳۲	۰.۴۱۵۹۵	۴.۰۰۶۷	۰.۰۰۰۰
توانایی در برقراری ارتباط با دانشجویان	۳۳۲	۰.۴۴۳۴۸	۴.۱۷۵۴	۰.۰۰۰۰
حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان	۳۳۲	۰.۴۶۳۹۶	۴.۳۷۵۸	۰.۰۰۰۰
قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو	۳۳۲	۰.۵۴۵۲۳	۴.۱۹۰۳	۰.۰۰۰۰
مهارت های تدریس	۳۳۲	۰.۴۶۸۸۹	۴.۲۸۳۷	۰.۰۰۰۰
عدالت در رفتار	۳۳۲	۰.۳۸۷۵۳	۳.۹۶۱۱	۰.۰۰۰۰

ارزشیابی اساتید از نظر دانشجویان رد شده و فرض مقابل مبنی بر مناسب بودن این متغیرها بعنوان معیارهای ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان پذیرفته می شود. همچنین نتایج بدست آمده نشان می دهد که میانگین های بدست آمده برای تمامی متغیرها از مقدار آزمون (Test Value=3) بیشتر

جدول فوق نتایج آزمون تی استیودنت را نشان می دهد. همانگونه که مشاهده می شود سطح معناداری بدست آمده برای تمامی متغیرها صفر بوده (Sig=0.000) که از مقدار آلفای ۰.۰۵ کمتر می باشد، از این رو فرض صفر این آزمون مبنی بر نامناسب بودن هریک از متغیرها بعنوان معیارهای

است که این امر نیز حاکی از مناسب بودن معیارهای و در نتیجه تأیید تمامی فرضیات پژوهش می باشد. جدول در نظر گرفته شده برای ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان ۴ نتایج فرضیات را خلاصه نموده است:

جدول ۴. نتایج فرضیات

شماره فرضیه	شرح فرضیه	نتیجه
۱	سطح دانش و توانمندی علمی استاد از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید
۲	مسئولیت پذیری استاد از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید
۳	توانایی استاد در برقراری ارتباط با دانشجویان از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید
۴	حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید
۵	قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید
۶	دارا بودن مهارت های تدریس از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید
۷	عدالت در رفتار استاد از نظر دانشجویان معیاری برای ارزشیابی اساتید است.	تأیید

به منظور بررسی میانگین های جامعه بر حسب مقطع تحصیلی (کارشناسی، ارشد و دکتری) از آزمون ANOVA استفاده گردید که نتایج آن بشرح جدول ۶ می باشد. یافته های حاکی از آن است که در هیچ کدام از متغیرها تفاوت معناداری بین میانگین های بدست آمده از پاسخ های دانشجویان مقاطع کارشناسی، ارشد و دکترا وجود ندارد.

همچنین در این تحقیق از آزمون تی مستقل به منظور بررسی میانگین های دو جامعه (بر حسب جنسیت) استفاده گردید که نتایج آن طبق جدول ۵ می باشد. این نتایج نشان می دهند که به غیر از دو متغیر حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان و عدالت در رفتار که تفاوت معناداری بین دیدگاههای دانشجویان مرد و دانشجویان زن وجود ندارد، در سایر متغیرها بین نظرات دانشجویان مرد و زن تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب که میانگین های بدست آمده برای این متغیرها از پاسخ های دانشجویان زن بیشتر از میانگین بدست آمده از دانشجویان مرد بوده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تی مستقل

نتیجه	سطح معناداری	میانگین	جنسیت	متغیر
تفاوت معناداری وجود دارد	۰.۰۰۰	۴.۲۵۰۹	مرد	دانش و توانمندی علمی
		۴.۴۴۴۱	زن	
تفاوت معناداری وجود دارد	۰.۰۰۰	۳.۹۲۰۵	مرد	مسئولیت پذیری
		۴.۰۸۴۹	زن	
تفاوت معناداری وجود دارد	۰.۰۰۱	۴.۰۸۷۲	مرد	توانایی در برقراری ارتباط با دانشجویان
		۴.۲۵۵۴	زن	
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۴۸۷	۴.۳۳۹۲	مرد	حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان
		۴.۳۷۴۷	زن	
تفاوت معناداری وجود دارد	۰.۰۰۰	۴.۰۷۴۹	مرد	قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو
		۴.۲۹۵۰	زن	
تفاوت معناداری وجود دارد	۰.۰۰۰	۴.۱۸۲۳	مرد	مهارت های تدریس
		۴.۳۷۵۹	زن	
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۰۷۶	۳.۹۲۱۵	مرد	عدالت در رفتار
		۳.۹۹۷۱	زن	

جدول ۶. نتایج آزمون ANOVA

نتیجه	سطح معناداری	آماره F	متغیر
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۹۰۹	۰.۰۹۶	دانش و توانمندی علمی
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۶۲۴	۰.۴۷۳	مسئولیت پذیری
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۲۰۹	۱.۵۷۳	توانایی در برقراری ارتباط با دانشجویان
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۸۴۶	۰.۱۴۶	حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۵۰۰	۰.۶۹۵	قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۸۹۴	۰.۱۱۲	مهارت های تدریس
تفاوت معناداری وجود ندارد	۰.۰۸۷	۲.۴۶۱	عدالت در رفتار

استاد نسبت به دانشجو با میانگین رتبه ۵.۰۲ و دانش و توانمندی علمی استاد با میانگین رتبه ۵.۰۱ در اولویت قرار دارند. پایین ترین اولویت نیز به معیار عدالت در رفتار با میانگین رتبه ۲.۴۶ اختصاص دارد.

به منظور بررسی اهمیت هریک از معیارهای ارزشیابی از آزمون فریدمن استفاده گردید. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۷ نشان داده شده است. جدول میانگین رتبه ها نشان می دهد که در بین هفت معیار در نظر گرفته شده در این تحقیق از دیدگاه دانشجویان به ترتیب معیارهای حامی بودن

جدول ۷. نتایج آزمون رتبه ای فریدمن

میانگین رتبه ها	معیارها
۵.۰۲	حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان
۵.۰۱	دانش و توانمندی علمی
۴.۶۶	مهارت های تدریس
۴.۰۹	قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو
۳.۹۰	توانایی در برقراری ارتباط با دانشجویان
۲.۸۶	مسئولیت پذیری
۲.۴۶	عدالت در رفتار

## نتیجه گیری

دانشجویان پرکار لذت می بریم، متأسفانه در بعضی موارد شاهد دانشجویان بی احساس، بی توجه و اغلب اوقات غایب نیز هستیم. شاید یکی از عوامل بی توجهی دانشجویان عدم وجود این معیارها در مدرس دوره آموزشی باشد. از این رو پیشنهاد می شود دانشگاه ها با در نظر گرفتن معیارهای اساتید برتر از نظر دانشجویان به استخدام و نگهداشت مدرسین خود بپردازند و پویایی و تحرک محیط آموزشی را در سطح مطلوبی حفظ کنند. همچنین یافته های حاصل از آزمون فریدمن نشان داد که در بین هفت معیار در نظر گرفته شده در این تحقیق معیارهای حامی بودن نسبت به دانشجویان به همراه دانش و توانمندی علمی استاد بالاترین اولویت و معیار عدالت در رفتار پایین ترین اولویت را دارا می باشند. این به این معنی است که

این پژوهش به دنبال شناسایی و رتبه بندی معیارهای ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان بود. هرچند دانشجویان آشنایی کمتری با تأثیر نقششان به عنوان ارزیاب در ارزشیابی های اساتید دارند و نتیجه این ارزشیابی ها اغلب به منظور اهداف اداری استفاده می شوند با این حال آنها این معیارها را برای تصمیم گیری درباره انتخاب دوره آموزشی ارائه شده توسط اساتید متعدد به کار می برند. با تأیید تمامی فرضیات تحقیق، نتایج حاصل نشان داد که از نظر دانشجویان معیارهای دانش و توانمندی علمی، مسئولیت پذیری، توانایی برقراری ارتباط با دانشجویان، حامی بودن نسبت به دانشجویان، قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه، مهارتهای تدریس و عدالت در رفتار معیارهای مناسب برای ارزشیابی اساتید می باشند. هرچند از دیدن

معناداری وجود دارد. بنابراین محتمل به نظر می‌رسد که جنسیت یک عامل تأثیرگذار بر دیدگاه دانشجویان نسبت به اساتید باشد که نیازمند پژوهش‌های بعدی می‌باشد. عواملی از قبیل انگیزش، فشار عاطفی و عوامل محیطی نیز ممکن است در ارزشیابی‌های دانشجویان تأثیرگذار باشند. به علاوه فرهنگ ملی نیز ممکن است به عنوان یک شرط در ارزشیابی‌ها مؤثر باشد. برای مثال استفاده از منابع چندگانه به عنوان ارزیابان ممکن است با ارزشهای فرهنگی از قبیل فاصله قدرت و فردگرایی-جمع‌گرایی در تعارض باشد. همچنین ما در این پژوهش با تکیه بر ادبیات موجود به شناسایی و آزمون هفت معیار نائل شدیم. امیدواریم در پژوهش‌های بعدی معیارهای دیگری نیز شناسایی شود و مکمل بحث حاضر باشد. بنابراین منطقی به نظر می‌رسد بحث درباره معیارهای ارزشیابی اساتید از نظر دانشجویان شایسته مطالعات و پژوهش بیشتر باشد. همچنین در باب معیارهای ارزشیابی اساتید بین نظرات دانشجویان مقاطع مختلف کارشناسی، ارشد و دکتری تفاوت معناداری مشاهده نشد.

دانشجویان کنونی خواستار اساتیدی هستند که رفتار حمایتی نسبت به آنها داشته باشند و به اندیشه‌ها و نظرات آنها احترام بگذارند و ارتباط سنتی استاد-شاگردی دهه‌های گذشته را دیگر نمی‌پسندند. اساتید سنتی اقتدار یک طرفه را در کلاس حفظ می‌کنند و قدرت را به واسطه نقش خود در ارائه تصمیمات نافذ، تنبیهات و پاداشها دارا هستند. پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها اساتیدی را در امر آموزش به خدمت بگیرند که ارتباط علمی یک طرفه سنتی را مقبول نمی‌دانند و خواهان تبادل نظر با دانشجویان خود هستند و انتقادهای سازنده آنها را می‌پذیرند. از طرفی در هر حال سطح دانش استاد نیز به عنوان یکی از معیارهای اصلی و اولیه پذیرفته شده از سوی دانشجویان نظر مساعد آنها را نسبت به اساتید تقویت می‌کند که نتیجه‌ای جز این معقول به نظر نمی‌رسید و با تجربیات و نتایج سایر پژوهش‌های مشابه نیز همسو می‌باشد. به علاوه، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد، به غیر از دو متغیر حامی بودن استاد نسبت به دانشجویان و عدالت در رفتار که تفاوت معناداری بین دیدگاههای دانشجویان مرد و دانشجویان زن وجود ندارد، در سایر متغیرها بین نظرات دانشجویان مرد و زن تفاوت

## منابع

- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Cohen, P. A. (1990). «*The validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not*». *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2, 219-231.
- Bland CJ, Wersal L, Vanloy W, Jacott W. (2002). «*Evaluating faculty performance: a systematically designed and assessed approach*», *Acad Med*, Vol. 77, No. 1, 15-30.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸)، *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش پنجم)*، تهران: نشر دوران.
- مک‌ناب، دیوید ای (۱۳۹۰)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی مدیریت دولتی و سازمان‌های غیر انتفاعی*، رضا واعظی و محمدصادق آزمندیان، تهران: انتشارات صفار (۲۰۰۸).

- Clayson, Dennis E., (2009). «*Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? : A Meta-Analysis and Review of the Literature*», Journal of Marketing Education, Vol. 31, No. 1, 16-30.
- Copeland HL, Hewson MG. (2000). «*Developing and testing an instrument to measure the effectiveness of clinical teaching in an academic medical center*», Acad Med, Vol. 75, No. 2, 161-166.
- Crumbley, L., Henry, B. K., & Kratchman, S. H. (2001). «*Students' perceptions of the evaluation of college teaching*». Quality Assurance in Education, Vol. 9, 197-207.
- Emery C, Kramer T, Tian R. (2003). «*Return to academic standards: A critique of student evaluations of teaching effectiveness*», Qual Assurance Edu, Vol.11, No. 1, 37-46.
- Greenwald, A. G. (1997). «*Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction*», American Psychologist, Vol. 52, 1182-1186.
- Greimel-Fuhrmann, B., & Geyer, A. (2003). «*Students' evaluation of teachers and instructional quality—Analysis of relevant factors based on empirical evaluation*». Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 28, 229–238.
- Gursoy, Dogan & Umbreit, W.Terry. (2005). «*Exploring students' Evaluations of Teaching Effectiveness: What Factors are Important?*» Journal of Hospitality & Tourism Research, Vol. 29, No. 1, 91-109.
- Hobson SM, Talbot DM. (2001). «*Understanding student evaluations: What all faculties should know?* »College teaching, Vol.49, No.1, 26-31.
- Kulik, J. A. (2001). «*Student ratings: Validity, utility, and controversy*». New Directions for Institutional Research, Vol. 109, 9–25.
- Madden, Thomas J., «*Dillon, William R. and Leak, Roland L. (2010). Students' Evaluation of Teaching: Concerns of Item Diagnosticity*», Journal of Marketing Education, Vol. 32, No. 3, 264–274.
- Marks, R. B. (2000). «*Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value*». Journal of Marketing Education, Vol. 22, No. 2, 108-119.
- Okpala, C. O., & Ellis, R. (2005). «*The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications*». Education, Vol. 126, 374–378.
- Onwuegbuzie, Anthony J. and Witcher, Ann E. and Collins, Kathleen M. T. and Filer, Janet D. and Wiedmaier, Cheryl D. and Moore, Chris W. (2007). «*Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis*». American Educational Research Journal, Vol. 44, No. 1, 113-160.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). «*How do student ratings measure up to a new validity framework?*» New Directions for Institutional Research, Vol. 109, 27–44.
- Patrick F, Smart R. (1998). «*An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three criteria factors*». Assess Eval High Educ, Vol.23, No. 2, 167.
- Peterson KD. (1995). Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices. California: Crowin Press INC. a Sage publication company.
- Ryan, Rebecca G, Wilson, Janie H. and Pugh, James L. (2011). «*Psychometric Characteristics of the Professor-Student Rapport Scales*», Teaching of Psychology, Vol. 38, No. 3, 135-141.
- Schaeffer, G, Epting, K., Zinn, T., & Buskit, W. (2003). «*Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication*». Teaching of Psychology, Vol. 30, 133–136.
- Smith BP. (2007). «*Student ratings of teaching effectiveness: An analysis of end-of-course faculty evaluations*», College Student J, Vol. 41, No. 4, 789.
- Spencer, K. J., & Schmelkin, L. P. (2002). «*Students' perspectives on teaching and its evaluation*». Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 27, 397–408.
- Tarmina Robert and H.Gao Jennifer. (2009). «*Identifying acceptable performance appraisal criteria: an international perspective*». Asia pacific Journal of Human resource, Vol. 17, No. 1, 102-125.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). «*Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction?*» New Directions for Institutional Research, Vol. 109, 45–56.
- Thorn A. (1998). «*An empirical evaluation of teacher effectiveness*». Assess Eval High Educ, Vol.23, No. 2, 165-78.
- Wolbring, Tobias. (2012). «*Class Attendance and Students' Evaluations of Teaching : Do No-Shows Bias Course Ratings and Rankings?*», Evaluation Review, Vol. 36, No. 1, 72-96.
- Worthington A. (2003). «*The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: A case study in finance education*», Assess Eval High Educ. Vol. 5, 49-64.