

مقایسه‌ی رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

دکتر مهدی محمدی*
دکتر جعفر ترک‌زاده**
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از انجام تحقیق حاضر، مقایسه‌ی رضایت دانشجویان زن و مرد رشته‌های مختلف دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان مربوط است. روش تحقیق در این مطالعه، از نوع توصیفی - پیمایشی است و جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان رشته‌های تربیت بدنی، روان‌شناسی بالینی، علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، آموزش پیش دبستانی و دبستانی و کودکان استثنایی است که در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین دانشجویان ترم‌های ۵ و ۷ رشته‌های مذکور، تعداد ۱۸۱ نفر انتخاب شده و پرسشنامه‌ی برنامه‌ی درسی مدیریت ورزش دانشگاه فلوریدا (۲۰۰۴) بین آنان توزیع گردید. داده‌ها با استفاده از نرم افزار Spss 16 و از طریق روش‌های آماری توصیفی و T-test و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که: (۱) دانشجویان زن رضایت بالاتری از کیفیت عملکرد استادان خود دارند. (۲) بین میزان رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت عملکرد کارکنان و کیفیت برنامه‌ی درسی، تفاوت معناداری وجود

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

ندارد. (۳) بین میزان رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف از کیفیت عملکرد کارکنان و کیفیت برنامه‌ی درسی، تفاوت معناداری وجود ندارد. (۴) از دیدگاه دانشجویان، بالاترین کیفیت عملکرد، متعلق به اساتید آموزش پیش دبستانی و پایین‌ترین کیفیت عملکرد، متعلق به استادان علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی است. (۵) در کلیه‌ی رشته‌ها، بالاترین میزان رضایت دانشجویان از کیفیت دروس تخصصی و پایین‌ترین رضایت از دروس کارورزی و عملی است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ی درسی، عملکرد استادان، عملکرد کارکنان، رضایت، کیفیت.

مقدمه و بیان مساله

گسترش سریع آموزش عالی در دنیا طی دو دهه‌ی اخیر همراه با تأکید فزاینده‌ای بر کیفیت تدریس و یادگیری بوده که در سطح جهانی به عنوان یک امر مهم پذیرفته شده است (هو، واتکینز و کلی،^۱ ۲۰۰۱). اما کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها متشکل و متأثر از سیستم‌های مختلفی است؛ که هر یک به نوبه خود از اجزا و تعاملات متعددی تشکیل می‌یابند، به عنوان مثال برنامه‌ی درسی، فراگردهای تدریس و یادگیری و روابط انسانی و ادراکات مختلف اساتید و دانشجویان و حتی روابط بین دانشجویان با عوامل اجرایی است. سیستم دانشجویی، شامل دانشجویان با همه‌ی ویژگی‌ها و خصیصه‌ها و توانمندی آنها؛ مانند انگیزه، رضایت؛ سیستم کلاس شامل استادان، دانشجویان و زمینه‌ی تدریس، ادراکات استادان و دانشجویان از لازمه‌های برنامه‌ی درسی، فراگردهای تدریس و یادگیری و و سیستم سازمانی که شامل هیأت علمی و کارکنان اداری، خط مشی‌ها، ارتقا و است. با توجه به این نکته که غایت نهایی تعامل‌هایی بین این سیستم‌ها، ایجاد یک نظام آموزشی با کیفیت بالا است که تضمین‌کننده‌ی موفقیت دانشجو خواهد بود و از سوی دیگر دانشجو به عنوان ذینفع اصلی کیفیت عملکرد استاد، کارمند و همچنین کیفیت برنامه‌ی درسی در سطح دانشگاه است، از این رو، تأکید و توجه خاصی به ارزشیابی دانشجویان در مورد عملکرد اجزای مختلف نظام آموزش عالی معطوف شده است. (داویدویچ،^۲ ۲۰۰۹)

در بعد کیفیت برنامه‌ی درسی، به زعم بازرگان (۱۳۸۰) از میان عوامل درونداد

نظام آموزشی سه عامل یادگیرنده، مدرس و برنامه‌ی درسی را از جمله مهمترین عوامل می‌داند که ارزیابی هریک به نوبه‌ی خود، در بهبود کیفیت آموزشی تأثیر به‌سزایی دارد. اسل^۳ و همکاران (۲۰۰۷) نیز یکی از عوامل بسیار مهم در محیط آموزشی را محتوای برنامه‌ی درسی می‌داند، که در اختیار دانشجویان قرار داده می‌شود. پرینت^۴ (به نقل از بیلی^۵، ۱۹۹۵) برنامه‌ی درسی را همه فرصت‌های یادگیری عرضه شده به فراگیران و مشتمل بر تجاربی تعریف می‌کند که فراگیران هنگام اجرای برنامه‌ی درسی با آن مواجه می‌شوند. دانشجویان به طور تقریبی هر روز در کلاس هستند و ما سعی می‌کنیم روی آنها اثر بگذاریم و البته در مورد آموخته‌های خود احساسات و ادراکاتی دارند (یونگ و شاو^۶، ۱۹۹۹). آنها ادراکات متفاوتی از محیط یادگیری خود دارند.

در بعد کیفیت عملکرد اساتید، موفقیت استاد به عنوان یک مدرس، دارای اهمیت کلیدی برای ارزشیابی عملکرد آنان است. عواملی که ممکن است در ارزشیابی تدریس مد نظر دانشجویان قرار گیرد شامل تسلط استاد بر موضوع درسی، قدرت ایجاد اشتیاق در دانشجویان، حفظ استانداردهای تحصیلی مناسب، جلب مشارکت دانشجویان، آزادی برای ابراز خلاقیت و ... هستند. ارزشیابی دانشجو از استاد، در زمینه‌ی ارتباطات بین استاد و دانشجو رخ می‌دهند. اساتید در موضع قدرت، قادر به اعمال تأثیرات اجتماعی بر دانشجو هستند که بر اساس آن آرامش وی را در تکمیل فرم‌های ارزشیابی تسهیل نموده و یا از بین می‌برند. تشویق تماس‌های استادان با دانشجویان از مهمترین عوامل در انگیزش و مشغولیت دانشجویان شناخته شده است. استادان معمولاً رشد شناختی را هدف اصلی مؤسسه آموزش عالی در دوره کارشناسی می‌دانند و بنا بر این تسلط بر رشته را مهمترین هدف آموزشی خود دانسته و در نتیجه تعامل استاد و دانشجو کمتر مورد حمایت قرار می‌گیرد. محیط آموزشی نامطلوب (کلاس‌های بزرگ، روش تدریس توضیحی، سیستم امتحانی بسیار رقابتی و برنامه درسی امتحان مدار و...) بسیار مشوق رویکرد یادگیری سطحی و نتایج یادگیری جزئی است. این ادراکات ممکن است، گاهی با واقعیت‌های محیطی هم خوانی نداشته باشند، اما نکته‌ی مهم این است، که افراد بر اساس تفاسیر و برداشت‌های خود از محیط رفتار می‌کنند و واکنش نشان می‌دهند، بنابراین باید این ادراکات و نگرش‌ها را جهت دهی نمود و هدایت کرد (گو و کمبر^۷، ۱۹۹۰؛ شپارد و گیلبرت^۸، ۱۹۹۱؛ نوردوال و براکستون^۹، ۱۹۹۶؛ کمبر و مک کی^{۱۰}،

۱۹۹۶؛ کلیف^{۱۱}، ۱۹۹۸؛ جکلینگ^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ والکر^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ زیگرز^{۱۴}، ۲۰۰۲؛ و پارسا، (۱۳۸۵).

در بعد کیفیت عملکرد کارکنان، وان در ورف (۲۰۰۲) معتقد است که، ارزشیابی عملکرد کارکنان، فراگرد مهمی در بهبود اثربخشی و کارایی موسسه‌های آموزشی محسوب می‌گردد. از کارکنان انتظار می‌رود آنچه را که وظایفی را در شرح وظایفشان مشخص شده است، انجام دهند. بعلاوه آن‌ها موظفند، سایر وظایفی را که از طرف مدیران به آنان ابلاغ می‌شود، انجام دهند. تنها یک فراگرد منظم و سازمان یافته‌ی ارزشیابی ممکن است، به عنوان اساسی برای تعیین میزان رضایت بخشی کارکنان به کار رود. مدیران مافوق باید سیستمی را برای ارزشیابی کارکنان ایجاد کنند تا امکان نظارت بر کارکنان را فراهم سازد. این سیستم می‌تواند امکان ارزشیابی اساتید، مدیران و دانشجویان از کارکنان را فراهم سازد.

در مورد اثربخشی و کارایی ارزشیابی دانشجو از عضو هیات علمی و کارمندان، دیدگاه‌های ضد و نقیضی وجود دارد. برخی این ابزار را به عنوان حربه‌ی فشار به اعضای هیات علمی و کارمندان می‌دانند که به موفقیت آنان در هدف‌های شخصی و دانشگاهی لطمه می‌زند (آودور^{۱۵}، ۲۰۰۶ و هاتیوا^{۱۶}، ۲۰۰۸). از نقطه نظر این دیدگاه، فرض بر آن است، که سیستم به صورت تجاری بوده، که در آن استادان کالاهایی به دانشجویان عرضه می‌نماید و در عوض، رتبه بندی‌هایی از سوی دانشجویان به استادان داده می‌شود. اما هریسون^{۱۷} و دیگران (۲۰۰۴)؛ و داویدویچ (۲۰۰۹) معتقدند که، این روش به عنوان بازخوردی جهت بهبود کیفیت استادان، برنامه‌ی درسی و کارکنان عمل می‌کند و موجب رضایت دانشجو می‌گردد. بر همین اساس، تحقیق حاضر به منظور آگاهی بیشتر از رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه‌های درسی و عملکرد اساتید و کارکنان دانشکده به عنوان دو گروهی که عملکرد آنان به طور مستقیم و غیرمستقیم در ارتباط با کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی و نتایج حاصل از آن قرار می‌گیرد، انجام شده است.

پیشینه‌ی تحقیق

ارزشیابی آخر دوره‌ی دانشجو، از اثربخشی و کیفیت تدریس در دهه‌ی ۱۹۶۰ در

بیشتر موسسه‌های آموزشی عالی انجام شد. ارزشیابی‌های دانشجو از اثربخشی تدریس، بازخورد کلی برای اعضای هیات علمی، جهت بهبود آموزش و تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و اجرایی و همچنین ارتقا، استخدام و افزایش پاداش در سطح ملی و محلی، فراهم می‌کند (اسمیت^{۱۸}، ۲۰۰۷). گاهی این دو منطق در تضاد با یکدیگر قرار می‌گیرند. (دوناو^{۱۹}، ۲۰۰۰). گرچه ارزشیابی‌های دانشجو از تدریس، متداول‌ترین ابزار سنجش اثربخشی تدریس (کاشین^{۲۰}، ۱۹۹۰) می‌باشند، اما استفاده از آن‌ها به عنوان شاخص‌های قانونی کیفیت تدریس سوال برانگیز است (آبرامی و دی آپولونیا^{۲۱}، ۱۹۹۰؛ گرین والد و گیل مور^{۲۲}، ۱۹۹۷؛ مارش و روچه^{۲۳}، ۲۰۰۰). دانشجویان یکی از مشتریان علاقه‌مند به محصولات آموزش دانشگاهی هستند که به عنوان منبع اصلی اطلاعات از کیفیت آموزش در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها هستند (سترا^{۲۴}، ۱۹۹۳).

بسیاری از محققان تاکید می‌کنند، که ارزشیابی‌های دانشجویان باید به عنوان یکی از منابع متعدد اطلاعاتی در مورد عملکرد آموزشی به کار گرفته شود. (هاسکل^{۲۵}، ۱۹۹۷، کاشین، ۱۹۹۰، اسمیت، ۲۰۰۷). تراوت^{۲۶} (۲۰۰۰) ویژگی‌هایی؛ همچون (۱) چند بعدی بودن (۲) پایایی و استحکام (۳) سنجش اثربخش تر آموزش و (۴) کم تاثیر بودن در مقابل سوگیری را برای فرم‌های ارزشیابی برشمرده است. تروهالیدس^{۲۷} (۲۰۰۸) نیز حدود ۲۰۰۰ مقاله‌ی تحقیقاتی را که ارزشیابی دانشجو را ابزار اندازه‌گیری معتبری از اثربخشی آموزش می‌دانند، معرفی نموده است. بیشتر این گزارش‌های تحقیقاتی، ارزشیابی دانشجو از تدریس را، پیش‌بینی‌کننده‌ی معتبر و پایایی از اثربخشی عمومی تدریس توصیف نموده‌اند. می‌توان توجه‌های متعددی را برای انجام این نوع ارزشیابی ذکر نمود. تنها دانشجویانی که قادرند میزان دانش و درک مطلب خود را درجه‌بندی کنند و در موقعیت بهتری برای درجه‌بندی انگیزه‌شان در مورد موضوع تدریس شده قرار دارند، می‌توانند حقایقی را در مورد مهارت‌های تدریس؛ همچون وقت‌شناسی استاد، قدرت انتقال شفاهی و خوانایی خط وی گزارش نمایند آن‌ها در تشخیص شاخص‌های سبک‌های تدریس کمک کنند از جمله: آیا معلم اشتیاق دارد؟ آیا سوال‌های متعدد می‌پرسد؟ آیا پرسیدن سوال‌های متعدد را تشویق می‌کند؟ و سرانجام در موقعیت مناسبی برای قضاوت در مورد میزان شمول محتوای آموزشی دوره و

مسائیل مربوط به آن قرار دارند (هانکوک^{۲۸} و دیگران، ۱۹۹۲؛ گرین والد و گیل‌مور، ۱۹۹۷).

تریگول و پروسر^{۲۹} (۱۹۹۱) طی تحقیقی به این نتیجه رسیدند، که بین ادراک از محیط یادگیری، رویکردهای یادگیری و تفاوت‌های کمی و کیفی در نتایج یادگیری رابطه‌ی معنادار وجود دارد. کلیف (۱۹۹۸) نیز در دو تحقیق جداگانه دریافت که ادراک یادگیری حالت توسعه‌ای دارد و متأثر از عوامل تحصیلی و محیطی است. به عقیده‌ی والکر (۲۰۰۱) دانشجویان و استادان محیط را بر اساس ادراکات خود تعریف می‌کنند و دانشجویان نیز مانند استادان، عاملی تعیین‌کننده در محیط یادگیری هستند. امروزه ارزشیابی از هیات علمی به طور گسترده، به عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری‌های اجرایی و پیشنهاداتی جهت رشد هیات علمی در آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

یکی از عوامل تعیین‌کننده‌ی رضایت دانشجو از کیفیت عملکرد استادان و کارکنان دانشکده را می‌توان، انسجام اجتماعی موجود در سطح دانشکده دانست. منظور از انسجام اجتماعی، تناسب بین نیازها، علایق و برتری‌های دانشکده و دانشجویان است. (تیتو^{۳۰}، ۱۹۹۳) و به واسطه‌ی تعامل‌های کافی با دیگر اعضای دانشکده شامل هیأت علمی، دانشجویان دیگر و کارکنان به دست می‌آید (سدلسک^{۳۱}، ۱۹۸۷). تحقیق‌های جانسون (۱۹۹۴)، جاسما و کوپر (۱۹۹۹)، گریفیت^{۳۲} (۱۹۹۶)، ولکونین و دیگران^{۳۳} (۱۹۸۶)، بین و وسپر^{۳۴} (۱۹۹۴)، بروکلند، پرنه و ساهیناتام^{۳۵} (۲۰۰۲)، وتزل و اتل و پترسون^{۳۶} (۱۹۹۹)، ویلیلا^{۳۷} (۱۹۹۸)، نوئل، لویترز و سالوری (۱۹۸۵) به بررسی تأثیر انسجام اجتماعی بر رضایت دانشجو پرداخته‌اند و تمامی این تحقیق‌های نشان داده‌اند، که این تأثیر مثبت و معنادار بوده است.

براساس یافته‌های پارسا (۱۳۸۵) بین ادراک از دوره‌ی تحصیلی و رضایت از دوره، همبستگی بالا و معناداری وجود دارد. بر اساس این تحقیق دانشجویان پسر به صورت معناداری بیشتر از دانشجویان دختر نسبت به دوره تحصیلی خود رضایت داشتند. داربی^{۳۸} (۲۰۰۶) در تحقیق‌های خود در مورد ادراک دانشجویان و ارزشیابی آنان از اساتید و برنامه‌ی درسی، به برخی ویژگی‌های فردی اشاره نموده است. از جمله،

دانشجویان زن دیدگاه ارزشیابان تواناتری نسبت به از مردان هستند و ادراک مثبت تری از دوره نشان می‌دهند. همچنین هنه و مادوکس^{۳۹} (۲۰۰۸) نیز دریافتند، که دانشجویان زن فرایند ارزشیابی اساتید را جدی‌تر می‌گیرند و آنها معتقدند، که فراگرد ارزشیابی امری بسیار مهم است. دانشجویان مرد نسبت به فراگرد ارزشیابی دوره و استاد، بدبین‌تر از دانشجویان زن هستند و اعتقاد کمتری به ارتباط بین موفقیت دانشجو در پایان دوره و ارتباط آن با ارزشیابی بالاتر استاد دارند. همچنین آنان دریافتند، که معمولاً در رشته‌های مهندسی و علوم پایه که دانشجویان نمرات کمتری را در امتحانات کسب می‌نمایند، نمره‌ی ارزشیابی پایین تری به اساتید تعلق می‌گیرد. فلدمن^{۴۰} (۱۹۹۳) معتقد است، که ارزشیابی‌های دانشجو، تعاملی است از جنسیت دانشجو و جنسیت استاد. بیشتر مطالعات نشان داده‌اند، که دانشجویان مرد، اساتید مرد و دانشجویان زن، اساتید زن را بالاتر ارزشیابی می‌کنند. کی (۱۹۷۹) در مطالعه‌ی خود دریافت، که دانشجویان به احتمال زیاد به اعضای هیات علمی که آنان را نمره دهندگانی سخت گیر می‌دانند، نمرات ارزشیابی پایین تری می‌دهند. هارتمن و همکارانش نیز دریافتند، که ارزشیابی کنندگان زن در ارزشیابی از کلیشه‌های جنسیتی، بیشتر استفاده می‌کنند. همچنین زنان تمایل دارند که در موفقیت و عملکردشان بر عوامل بیرونی تمرکز نمایند و انتظار کمتری از عملکردشان دارند (باسو، ۲۰۰۰). بر اساس این مطالعات مشخص شد که از دانشجویان زن و مرد انتظار می‌رود که ارزشیابی‌های متفاوتی داشته باشند.

با توجه به موارد بالا و تحقیق‌های انجام شده در حیطه‌های مختلف رضایت و موفقیت دانشجو با توجه به برنامه‌ی درسی، عملکرد اساتید و کارکنان، تحقیق حاضر به دنبال مقایسه‌ی رضایت دانشجویان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان است. علت انتخاب دانشجویان ترم‌های ۵ و ۷ در رشته‌های مختلف آن بود، که این دانشجویان به دلیل آن که سال‌های بیشتری را در دانشکده گذرانده بودند، ادراک واقعی تری از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کمک کارکنان دانشکده داشتند، ضمن آن که دانشجویان این ترم‌ها، حداقل یک درس عملی و یا کارورزی را گذرانده بودند.

هدف‌های تحقیق

هدف کلی این تحقیق، مقایسه‌ی رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف، از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کمک کارکنان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز است و هدف‌های جزئی تحقیق عبارت هستند از:

۱. مقایسه‌ی میزان رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و عملکرد کارکنان
۲. مقایسه‌ی میزان رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف از کیفیت برنامه‌ی درسی، عملکرد استادان و عملکرد کارکنان
۳. مقایسه‌ی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت دروس اصلی، تخصصی، عمومی، پیش‌نیاز، کارورزی و عملی.

هدف کاربردی انجام این تحقیق آن است، که ضمن آگاهی از رضایت و ارزشیابی دانشجویان از این ابعاد فوق‌الذکر، زمینه‌ی شناختی لازم برای اقدام موجود در زمینه‌ی قلمرو موضوعی تحقیق فراهم آید. با بررسی نتایج تحقیق حاضر می‌توان، به تجدید نظر در برنامه‌های درسی، حذف و یا اضافه نمودن دروس جدید در هر یک از انواع دروس پیش‌نیاز، اصلی، تخصصی، کارورزی و عملی گام برداشت. همچنین در زمینه‌ی عملکرد استادان و کارکنان نیز می‌توان در صورت مشخص شدن نقاط ضعف، با برگزاری برنامه‌های بازآموزی، کارگاه‌های آموزشی و تهیه‌ی بروشورهای راهنما و... اقدام نمود.

روش‌شناسی

روش تحقیق: روش تحقیق در این مطالعه، توصیفی و از نوع مقایسه‌ای است، که ضمن جمع‌آوری اطلاعات در مورد رضایت دانشجویان از کیفیت انواع دروس، عملکرد استادان، کارکنان و تجارب حرفه‌ای خود، به مقایسه‌ی رضایت دانشجویان زن و مرد و همچنین گرایش‌ها و رشته‌های مختلف دانشکده‌ی علوم تربیتی از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده می‌پردازد.

جامعه‌ی آماری و نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این تحقیق، شامل کلیه‌ی

دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی در ۶ رشته‌ی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، آموزش پیش دبستانی، آموزش و پرورش پیش کودکان استثنایی، روان‌شناسی بالینی، علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و تربیت بدنی دانشگاه شیراز است. برای انتخاب نمونه بر اساس دو متغیر جنسیت و رشته و گرایش و بر مبنای نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، کلاس‌هایی از ترم‌های ۵ و ۷ انتخاب شده و اطلاعات از دانشجویان این کلاس‌ها جمع‌آوری شد. جدول شماره ۱، تعداد دانشجویان را به تفکیک جنسیت و رشته‌ی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱: تعداد دانشجویان نمونه بر حسب جنسیت، رشته و گرایش

رشته	مرد	زن
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۲	۱۹
علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی	۱۴	۱۴
تربیت بدنی	۱۳	۱۳
آموزش پیش دبستانی و دبستانی	۱۴	۱۵
کودکان استثنایی	۱۲	۲۰
روان‌شناسی بالینی	۱۶	۱۹
جمع	۸۱	۱۰۰

ابزار تحقیق: برای جمع‌آوری اطلاعات از «پرسشنامه‌ی برنامه‌ی درسی مدیریت ورزش^{۴۱}» مقطع کارشناسی متعلق به دانشکده بهداشت و عملکرد انسانی دانشگاه فلوریدا استفاده شد. این پرسشنامه، علاوه بر ویژگیهای شخصی و تحصیلی، شامل ده گویه ده‌گزینه‌ای بود، که به رضایت دانشجویان از سه مقیاس کیفیت برنامه‌ی درسی، کیفیت عملکرد استادان و کارکنان دانشکده می‌پرداخت. برای محاسبه‌ی روایی پرسشنامه، از دو روش تحلیل گویه و تحلیل عامل به روش مولفه‌های اصلی استفاده شد. ضرایب به دست آمده مطابق با جدول ۲ نشان‌دهنده‌ی روایی بالای گویه‌های پرسشنامه بود (البته کیفیت عملکرد کارکنان با یک سوال سنجیده شده بود، که نیازی به تحلیل مواد نداشت و در قسمت پایایی نیز از طریق آلفای کرونباخ سنجیده نشد).

روش تحلیل عامل نیز، نشانگرروایی بالای پرسشنامه‌ها برای اجرا در تحقیق حاضر بود، بدین ترتیب که Kmo به دست آمده ۰/۸۶ و آزمون خی بارتلت مقدار ۷۴۱/۶۶ نشان داد که در درجه‌ی آزادی ۵۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمد. تحلیل عاملی، سه عامل را که دارای ارزش ویژه‌ی بالای یک بودند، مشخص نمود. به جز گویه‌ی ۱۱ که به دلیل بار عاملی پایین حذف شد، سایر گویه‌ها در عوامل مربوط به خود قرار گرفتند. واریانس کلی سه عامل مقدار ۶۶/۴۶ بود، که نشان دهنده‌ی درصد پیش بینی کیفیت این سه عامل بود.

جدول ۲: طیف ضرایب همبستگی سؤال‌ها با نمره‌ی کل مقیاس مربوط

مقیاس‌ها	کیفیت برنامه‌درسی	کیفیت استادان
همبستگی	۰/۶۱-۰/۸۵	۰/۷۸-۰/۸۸

برای محاسبه‌ی پایایی ابزار، از دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ استفاده شد، که هر دو ضریب نشان دهنده‌ی میزان بالای پایایی پرسشنامه بودند. نتایج هر دو روش در جداول ۳ و ۴ منعکس شده است.

جدول ۳: ضریب بازآزمایی مقیاس‌های پرسشنامه

مقیاس‌ها	کیفیت برنامه‌ی درسی	عملکرد استادان	عملکرد کارکنان
ضریب بازآزمایی	۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۷۲
	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱

جدول ۴: ضریب آلفای کرونباخ

مقیاس‌ها	کیفیت برنامه‌درسی	کیفیت عملکرد استادان
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۸۲	۰/۸۶

روش جمع‌آوری اطلاعات: برای جمع‌آوری اطلاعات، پس از نمونه‌گیری، محققان به کلاس‌های مربوط مراجعه نموده و پس از بیان هدف از انجام تحقیق و

همچنین توضیح سوال‌های پرسشنامه، پرسشنامه‌ها را توزیع و پس از تکمیل به وسیله‌ی دانشجویان در همان جلسه (۱۰ دقیقه بعد) جمع‌آوری نمودند.

روش‌های آماری: مطابق با سوال‌های تحقیق برای پاسخگویی به سوال‌های ۱، ۲ و ۳ از روش t-test مستقل و برای پاسخگویی به سوال‌های ۴، ۵ و ۶ از روش تحلیل واریانس ساده و برای پاسخگویی به سوال ۷ نیز از تحلیل واریانس طرح‌های تکراری، استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

۱- آیا تفاوت معناداری بین میزان رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت

برنامه‌ی درسی وجود دارد؟ برای پاسخگویی به سوال ۱ که در زمینه‌ی مقایسه‌ی رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت برنامه‌ی ۷ درسی بود، جدول شماره ۵ نشان داد، که با وجود آن که دانشجویان زن کیفیت برنامه‌ی درسی را بالاتر از دانشجویان مرد ارزیابی نموده‌اند، اما تفاوت معناداری بین میانگین رضایت دو گروه مشاهده نشد در زمینه‌ی مقایسه‌ی رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت عملکرد استادان، نشان داد، که دانشجویان زن کیفیت عملکرد استادان خود را بالاتر از دانشجویان مرد ارزیابی نموده‌اند. تفاوت بین میانگین دو گروه در سطح $0/002$ معنادار به دست آمد. مقایسه‌ی رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت عملکرد کارکنان در جدول شماره ۷ نشان داد، که با وجود آن که، دانشجویان زن کیفیت عملکرد کارکنان را بالاتر از دانشجویان مرد ارزیابی نموده‌اند، اما تفاوت بین دانشجویان زن و مرد معنادار به دست نیامده است.

جدول ۵: مقایسه‌ی میزان رضایت دانشجویان مرد و زن از ابعاد کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان

متغیر	مرد	زن	انحراف معیار		درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
			مرد	زن			
کیفیت برنامه‌ی درسی	۲۳/۰۳	۲۵/۸۰	۹/۳۲	۱۱/۲۶	۱۷۹	۱/۷۷	۰/۴۸
کیفیت عملکرد استادان	۴/۲۵	۶/۶۴	۹/۸۳	۸/۹۵	۱۷۹	۳/۲۰	۰/۰۰۲
کیفیت عملکرد کارکنان	۴/۲۵	۶/۶۴	۲/۸۹	۱/۹۴	۱۷۹	۱/۷۵	۰/۲۱

۲- آیا تفاوت معناداری بین میزان رضایت دانشجویان رشته‌ها و گرایش‌های مختلف از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و عملکرد کارکنان وجود دارد؟ برای پاسخگویی به سوال ۲ که در زمینه‌ی مقایسه‌ی رضایت دانشجویان رشته‌ها و گرایش‌های مختلف دانشکده در مورد کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و عملکرد کارکنان بود، جدول شماره ۶ نشان داد، که در هر ۳ بعد، دانشجویان گروه آموزش پیش دبستانی و دبستانی بالاترین میانگین رضایت را نسبت به کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان، و عملکرد کارکنان دارند، با این حال تنها در بعد کیفیت عملکرد استادان، تفاوت معناداری بین ۶ گروه دانشجویان دیده شد.

جدول ۶: مقایسه‌ی میانگین رضایت دانشجویان رشته‌ها و گرایش‌های مختلف در ۳ بعد کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان

سطح معناداری	مقدار F	درجه آزادی	میانگین							گروهها					
			انحراف معیار			میانگین									
۰/۴۶	۰/۹۵	۵	۱۳/۱۶	۱۰/۹۴	۹/۶۸	۱۱/۳۱	۸/۹۰	۷/۶۲	۲۵/۱۱	۲۳/۵۹	۲۷/۳۱	۲۶/۱۱	۲۳/۱۰	۲۲/۳۸	کیفیت برنامه‌ی درسی
۰/۰۰۵	۳/۵۳	۵	۸/۰۱	۱۰/۶۱	۱۰/۱۷	۱۰/۵۳	۷/۷۴	۸/۲۳	۱۸/۵۷	۲۰/۵۰	۲۵/۳۷	۱۹/۳۴	۱۵/۹۶	۱۷/۶۴	کیفیت عملکرد استادان
۰/۳۱	۱/۱۶	۵	۴/۳۴	۲/۹۴	۵/۵۸	۲/۸۳	۲/۵۱	۲/۱۷	۷/۱۴	۴/۶۸	۸/۳۱	۳/۹۱	۳/۸۵	۵/۰۶	کیفیت عملکرد کارکنان

۳- آیا تفاوت معناداری بین میزان رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف از

کیفیت دروس مختلف وجود دارد؟ برای پاسخگویی به سوال ۳ که به مقایسه‌ی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت دروس پیش نیاز، اصلی، تخصصی، عملی و کارورزی پرداخته بود، با توجه به جدول شماره ۷ می‌توان مشاهده نمود، که بالاترین میانگین رضایت دانشجویان از دروس تخصصی هر رشته و پایین‌ترین میزان رضایت آنان از دروس کارورزی و عملی است و تفاوت بین میزان رضایت از کیفیت دروس در سطح ۰/۰۰۱ معنا دار به دست آمده است.

جدول ۷: مقایسه‌ی میانگین ارزیابی دانشجویان از انواع دروس

سطح معناداری	مقدار f	درجه آزادی	انحراف استاندارد	میانگین	منبع
۰/۰۰۰۱	۹/۵۵	۳	۵/۱۷	۵/۰۳	دروس پیش نیاز
			۲/۲۸	۵/۵۸	دروس اصلی
			۲/۴۳	۵/۶۶	دروس تخصصی
			۲/۹۲	۴/۲۰	دروس کارورزی/عملی

نتیجه‌گیری و بحث

بحث در مورد اعتبار و صحت فهرست‌های منتشر شده در مورد بهترین دانشکده‌ها نشان می‌دهد، که عدم توافق زیادی در مورد چگونگی اندازه‌گیری کیفیت آموزش عالی وجود دارد، اما با توجه به رسالت آموزشی، کیفیت هم با توجه به فراگرد (آموزش) و هم پیامدها (یادگیری) سنجیده می‌شود. برای کامل کردن تصویر کیفیت سازمانی، به تلاش‌های ارزشیابی و ارزیابی نیاز است. ارزیابی و ارزشیابی فراگردهای مفیدی هستند، که می‌توانند اطلاعات ارزشمندی را فراهم نمایند. یک ارزشیابی جامع، شامل ارزشیابی از کیفیت برنامه‌ی درسی، کیفیت عملکرد اساتید و کیفیت عملکرد کارکنان می‌شود.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها در سوال اول حاکی از آن بود، که بین میزان رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت برنامه‌ی درسی، تفاوت معناداری وجود ندارد. برنامه‌ی درسی مطابق با رئوس محتوایی تعیین شده بوده و برای کلیه‌ی دانشجویان یکسان است. از این رو، ادراکات دانشجویان زن و مرد نسبت به این برنامه‌ی درسی ثابت و از پیش تعیین شده، تفاوت معناداری را نشان نداده است. در بررسی نتایج سوال دوم که به مقایسه‌ی میزان رضایت دانشجویان زن و مرد در مورد کیفیت عملکرد اساتید پرداخته بود مشخص شد، که دانشجویان زن رضایت بیشتری از کیفیت عملکرد اساتید خود داشتند. این نتیجه، همسو با نتایج تحقیق‌های داربی (۲۰۰۶) و هنه و مادوکس (۲۰۰۸) است. نتایج بررسی سوال سوم نیز نشان داد که بین میزان رضایت دانشجویان زن و مرد از کیفیت عملکرد کارکنان دانشکده تفاوت معناداری وجود ندارد.

مقایسه‌ی رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف از کیفیت برنامه‌ی درسی در سوال چهار نشان داد، که تفاوت معناداری در این زمینه وجود ندارد. همچنین مقایسه‌ی رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف از عملکرد کارکنان (سوال ۶) نیز تفاوت معناداری را بین گروه‌ها نشان نداد. اما مقایسه‌ی رضایت دانشجویان رشته‌های مختلف از کیفیت عملکرد اساتید، نشان دهنده‌ی تفاوت معنادار بین این گروه‌ها بود. هنه و مادوکس (۲۰۰۸) و مک کیاچی^{۴۲} (۱۹۹۶) نیز به ارتباط بین رشته‌ی تحصیلی و ادراک دانشجو از عملکرد اساتید و ارزشیابی آنان اشاره نموده‌اند.

این نتایج را شاید بتوان چنین تفسیر نمود، که بخش زیادی از رضایت دانشجویان از تحصیل در یک دانشگاه، وابسته به کیفیت عملکرد تدریس اساتید، کیفیت کمک و مشاوره آنان به دانشجویان و میزان دسترسی به آنان است. از دیدگاه دانشجویان زن و مرد و یا رشته‌های مختلف برنامه‌ی درسی دارای ویژگی‌های ثابتی است که قابل تغییر نیست. همچنین ارتباط دانشجویان با کارکنان نیز محدود بوده و شامل موارد خاص ثبت نام و انتخاب واحد می‌شود. به این ترتیب، گسترده‌ترین ارتباطات دانشجویان با اساتیدشان است. در ارزشیابی دوره، دانشجویان پیش از هر چیز به کیفیت عملکرد اساتیدشان توجه می‌کنند. در ارزشیابی اساتید دانشجویان بر اساس سه بعد اصلی قضاوت می‌کنند، کیفیت تدریس اساتید، میزان دسترسی به آنان و میزان برخورداری آنان از مشاوره‌ی تحصیلی اساتید (وایلت، ۲۰۰۷). به این ترتیب، دانشجویانی که احساس می‌کنند در مجموعه مهارت‌ها، توانایی قابل قبولی کسب کرده‌اند و بازخوردهای استادان در مورد نحوه‌ی عملکردشان را مفید می‌دانند و معتقدند استادان برای فهم مشکلاتشان تلاش جدی به خرج می‌دهند و برای تحلیل و تفسیر کارهایشان وقت زیادی را اختصاص می‌دهند، ادراک مثبت تری از دوره خواهند داشت. همچنین، در صورتی که دانشجویان احساس کنند استادان در توضیح دروس فوق العاده خوب بوده و در جذابیت بخشیدن به دروس خود علاقه مند و جدی هستند و دانشجویان را تشویق و علاقه‌مند می‌کنند تا تلاش بیشتری داشته باشند، همچنین اگر ادراکشان این باشد که اساتید در آموختن مهارت‌هایی؛ مانند مهارت‌های حل مساله، تجزیه و تحلیل، نقد و خلاقیت، کار تیمی، مهارت‌های ارتباطی و نوشتاری و... موفق بوده‌اند، رضایت بیشتری از دوره کسب می‌نمایند. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد، وجود یک استاد با کیفیت بالا، همدل و همراه با دانشجو و مشاوره دلسوز با وجود برنامه‌ی درسی با کیفیت پایین و کارکنانی با عملکرد ضعیف، می‌تواند بر روی رضایت دانشجویان از دانشکده شان تاثیر مثبت و قابل توجهی بگذارد.

اما مقایسه‌ی رضایت دانشجویان از دروس مختلف دوره نشان دهنده‌ی رضایت بیشتر آنان از دروس تخصصی و رضایت پایین آنان از دروس عملی و کارورزی بود. در این مورد می‌توان چنین تفسیر نمود، که با توجه به این که در رشته‌های مختلف،

تاکید اصلی و اساسی بر دروس تخصصی است و بالاترین کیفیت و بهترین اساتید را متناسب با تخصص ایشان در حیطه‌ی مورد نظر انتخاب می‌نمایند، بالاترین میزان رضایت از این دروس است. از طرفی با توجه به این که دروس عملی و کارورزی معمولاً کمترین حمایت و پشتیبانی را از طرف اساتید مربوط دریافت می‌کنند و بیشتر وظیفه‌ی انجام تکالیف عملی بر دوش دانشجویان است، کمترین میزان رضایت از این دروس در بین دانشجویان وجود دارد.

برای آن که بتوان از فرم‌های ارزشیابی اساتید به بهترین شیوه‌ی ممکن در جهت رشد شخصی دانشجویان استفاده نمود، نیاز به تناسب بیشتر این فرم‌ها با زمینه‌های تخصصی رشته‌های مختلف است. یعنی به جای آن که فرم‌های ارزشیابی یکسانی برای همه‌ی رشته‌ها وجود داشته باشد، نیازمند داشتن فرم‌های ارزشیابی مختص هر رشته هستیم. همچنین می‌توان فرم‌های ارزشیابی را در فواصل زمانی مختلف، در طول یک ترم تحصیلی به دانشجویان داد تا پویایی بیشتری داشته باشد و بعد از آن می‌توان عملکرد کلی اساتید را بر مبنای مجموع این نمرات محاسبه نمود. نتایج این فرم‌های اولیه باید در اختیار اساتید قرار داده شود تا بتوانند عملکرد خود را بهبود بخشند. چنین فرم‌هایی باید متناسب با زمان و موقعیت طراحی شوند. در تدوین معیار، روش‌ها و ابزار ارزشیابی استاد، باید از مشارکت اساتید بهره جست. بدین صورت که، باید از شیوه‌های سنجش چندگانه (خود ارزیابی، ارزیابی دانشجو، ارزیابی همکاران و ارزیابی مدیران و تاکید بر حوزه‌های عملکردی تدریس، ارزیابی و نظارت بر دانشجو؛ تحقیق و فعالیت‌های خلاقانه؛ رایه‌ی مشاوره‌های حرفه‌ای و مدیریت و رهبری) جهت ارزشیابی اساتید استفاده نمود.

ارزشیابی باید وسیله‌ای جهت رفع مشکلات باشد، نه هدف و ابزار تصمیم‌گیری. انجام ارزشیابی و تجزیه و تحلیل نتایج آن باید توسط کمیته‌ای متشکل از افراد متخصص و آشنا به روش‌های جدید و مناسب صورت گیرد- اساتید باید در مراحل مختلف طراحی و اجرای برنامه‌های ارزشیابی دخالت داده شوند. در فرم‌های ارزشیابی باید حداقل یک سوال باز در نظر گرفته شود تا نقاط ضعف و یا قوت استاد به طور دقیق نوشته شوند.

پی‌نوشت

1. Ho, Watkins & Kelly
2. Davidovitch
3. Assel
4. Print
5. Bailey, J.
6. Young, S. & Shaw, D.G.
7. Gow, Kember
8. Sheppard & Gilbert
9. Nordval & Braxton
10. Kember, D., McKay
11. Cliff
12. Jackling
13. Walker
14. Zeegers
15. Avdor
16. Hativa
17. Harrison
18. Smit
19. Donahuo
20. Cashin
21. D'Apollonia & Abrami
22. Greenwald & Gilmore
23. Marsh & Roche
24. Centra
25. Haskel
26. Trout
27. Trohalides
28. Hankook
29. Trigwell, K., Prosser
30. Tinto
31. Sedlacek
32. Griffith
33. Volkwein
34. Vesper
35. Bojrukland, Prenteh & Sahintam
36. Wetzel, O, Toole & Peterson
37. Villella
38. Darbi
39. Heine & Maddox
40. Fledman
41. Sport Management Curriculum Survey-College of Health and Human Performance
42. Mckiachi

منابع

الف. فارسی

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- پارسا، عبدالله. (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر برنامه‌ی درسی اجرا شده و برنامه‌ی درسی آموخته شده در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز بر اساس الگوی سه عاملی بیگز (3P). *رساله‌ی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شیراز*.
- کلاین، فرانسیس. (۱۳۶۹). استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی. *ترجمه‌ی محمود مهر محمدی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱*.

ب. انگلیسی

- Abrami, P. C. & d'Apollonia, S. (1990). *The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Assel, M., Landry, S., Swank, P. & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in prekindergarten. *Reading and Writing*, 20(5): 463-494.
- Avador, S. (2006). For whom and for what? Bias factors in student's evaluations at educational colleges and the question of benefit for the evaluated and the organization. *Dapim*, 41, 10-37 (Hebrew version).
- Bailey, J. (1995). Issues of teaching and learning. What is curriculum. Learning Innovation. *New Letter of the Innovative Teaching Forum*. UWA. June.
- Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choices. *Sex Roles: A Journal of Research*, 34: 407-417.
- Bean, J. P. & Vesper, N. (1994). *Gender Differences in College Student Satisfaction*. Association for the Study of Higher Education. Conference Paper, (Tucson).
- Bojruklund, S. A., Parente, J. & Sathianatham, D. (2002). *Effects of faculty interaction and feedback on gains in student skills*; ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Nov 6-9 Boston.
- Cashin, W. E. (1990). *Students do rate different academic fields differently*. San Francisco: Jossey Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cliff, A. F. (1998). Teacher-learners' conceptions of learning: Evidence of a communalist conception amongst postgraduate learners. *Higher Education*. 35: 205-220.
- Darby, J. (2006). The Effects of Elective or Required Status of Courses on Student Evaluations. *Journal of Vocational Education & Training*. 58 (1): 19-29.
- Davidovitch, N. & Soen, D. (2009). Myth and facts about student's survey of teaching: the links between student's evaluation of faculties and course grades. *Journal of College*, Nov, 6,7.
- Donahue, P. (2000). Evaluating teaching. *ADE Bulletin*, 126: 46-47.
- Feldman, K. A. (1993). College Students' Views of Male and Female

- College Teachers. Part 11: Evidence from Students' Evaluations of Their Classroom Teachers. *Research in Higher Education*, 34: 151-211.
- Gow, L. & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning. *Higher Education*. 19: 307-322.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G. M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction, *Journal of Educational Psychology*, 89.
- Griffith, Kevin. (1996). *First-Year Composition and Student Retention: The Neglected Goal*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication. ED 397412.
- Hancock, G. R., Shannon, D. M. & Trentham, L. I. (1992). Student and teacher gender in ratings of university faculty: Results from five colleges of study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6: 235-248.
- Harrison, P. D., Douglas, D. K. and Burdsal, C. A. (2004). The relative merits of different types of overall evaluations of teaching effectiveness. *Research in Higher Education*. 45(3): 311-323.
- Haskell, R. E. (1997). Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty. *Education Policy Analysis Archives*. 5 (6).
- Hativa, N. (2008). Myths and facts evaluation surveys by students, *Al-Agova*, 7, 13-14 (Hebrew version).
- Heine, R. & Maddox, E. (2008). Student perceptions of the faculty course evaluation process: An explanatory study, *Proceedings of ASBBS*, 15 (1).
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme, *Higher Education*, 42: 143- 169.
- Jaasma, M. A. & Koper, R. J. (1999). *Out-of-Class Communication between Students and Faculty: the relationship to instructor immediacy, trust and control, and to student motivation*. Vancouver. BC: Annual Meeting of the Western States Communication Association; Arlington, VA: ERIC Document Reproduction Service. ED 427 380.

- Jackling, Beverley. (2000). Influences of student interest and perceptions of teaching on the quality of learning in first year Accounting. [http:// www. Deakin.au / facbuslaw / schaccfin / publications /wor kingpapers/2000.pdf](http://www.Deakin.au/facbuslaw/schaccfin/publications/wor kingpapers/2000.pdf).
- Johnson, G. M. (1994). Undergraduate student attrition. A comparison of students who withdraw and students who persist. *Alberta Journal of Educational Research*. 28 (6): 484-495.
- Kember, D. & McKay, J. (1996). Action research into the quality of student learning. *Journal of Higher Education*. 67 (5): 528-554.
- Key, S. (1979). "Sex bias in students' responses", *News for Teachers of Political Science: A Publication of the American Political Science Association*, 23: 17-19.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workloads on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92 (1): 203-228.
- McKeachie, W. J. (1996). Do we need norms of student ratings to evaluate faculty? *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 15 (1 & 2): 14-17.
- Noel, L., Levitz, R. & Saluri, D. (1985). *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nordval, R. C. & Braxton, J. M. (1996). An alternative definition of quality of undergraduate college education. *Journal of Higher Education*. 67 (5): 483-497.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum-Design and Development*. Harcourt Brace Jovanovick INC. New York.
- Sedlacek, W. E. (1987). Black students on white campuses: Twenty years of Research. *Journal of College Student Personnel*, 28: 484-495.
- Sheppard, C. & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22: 229-249.
- Smith, B. (2007). Student rating of teaching effectiveness: An analysis of end of course evaluation of faculty. *College Student Journal*, Dec 2007; 41, 4.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *B.J. edu. Psy.* 265-275.
- Trohalides, S. (2008). Technology-Enhanced Curriculum in a Community College Fitness Program: Measuring the Impact on Commitment and Student Course Satisfaction, Dissertation Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Walden University, Ed.D. Program.
- Trout, Paul. (2000). *Low marks for top teachers*. Washington Post, March 13: A17.
- Van der Werf, MJ., Mbaye A., Sow S., Gryseels B. & de Vlas SJ. (2002). Evaluation of staff performance and material resources for integrated schistosomiasis control in northern Senegal. *Tropical Medicine and International Health*, Jan. 7(1): 70-79.
- Villella, J. W. (1998). *Freshmen involvement in a pennsylvania state university and its effect on grade point average and satisfaction with the institution*, DAI- A 57/12, p. 5080.
- Volkwein, J., King, M. and Terenzini, P. (1986). Student-Faculty Relationships and Intellectual Growth Among Transfer Students. *Journal of Higher Education*, 57 (4): 413-30.
- Walker, S. (2001). Evaluation, Discription and Effects of Distance education. Learning Environments in Higher Education. In R. Ham & J. Whoosley, Ninth Distance Education.
- Wetzel, J. N., O'Toole, D. & Peterson, S. (1999). Factors affecting student retention probabilities: A Case Study. *Journal of Economics & Finance*, 23 (1): 45-55.
- Willett, L. H. (2007). Comparison of instructional effectiveness of full-and part time faculty. *Community / Junior College Research Quarterly*, 5: 23-30.
- Young, S. & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*. 20 (6): 670-686.
- Zeegers, P. (2002). A revision of Biggs Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research and Development*, 21 (1): 73-90.

