

## بررسی میزان همخوانی نتایج راهبردهای مختلف ارزشیابی تدریس استادان

ناصر شیربگی\*  
جمال سلیمی\*\*  
فرهاد حیدری\*\*\*

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین میزان همخوانی نتایج راهبردهای مختلف ارزشیابی از تدریس استادان پژوهشی از نوع توصیفی-همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری تحقیق دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیئت علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کردستان در سال ۱۳۹۱ بودند. ابزار پژوهش، پرسشنامه اقتباس شده از کاربرگ‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بود. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین میانگین نمره‌های ارزشیابی استادان بر اساس راهبردهای مختلف ارزشیابی تفاوت وجود دارد. استادان و هم‌تایان آنان نمره‌های بالاتری به کیفیت تدریس داده بودند. تجزیه و تحلیل رگرسیون گویای آن بود که نتایج ارزیابی دانشجویان، دانش‌آموختگان، هم‌تایان و خودارزیابی، اگرچه می‌تواند ۲۱ درصد از واریانس ارزشیابی کارفرمایان را تبیین کند اما از لحاظ آماری معنی‌دار نبود. با توجه به نتایج متفاوت حاصله از راهبردهای مختلف ارزشیابی تدریس، ضروری است برای ارزشیابی جامع استادان، ضمن استفاده از ابزارهای مناسب سنجش، از تلفیق راهبردهایی متنوع برای شناسایی نقاط ضعف و قوت کیفیت تدریس استادان استفاده شود.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی، کیفیت تدریس، استادان، راهبرد

\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول) nshirbagi@uok.ac.ir

\*\* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

\*\*\* دانشیار گروه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

## مقدمه

کیفیت تدریس از جمله دغدغه‌های هر نظام دانشگاهی است. تدریس باکیفیت مطلوب در آموزش عالی با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۷). ارتقای مستمر کیفیت در آموزش عالی نیازمند استفاده از ارزشیابی آموزشی است که فرآیندی نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به‌منظور تعیین میزان تحقق اهداف موردنظر و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها است (شکورنیا، ۱۳۹۱). با توجه به اهمیت آموزش در تربیت نیروی متخصص و کارآمد، ارزشیابی یکی از شیوه‌های سنجش کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به شمار می‌رود.

مهارت‌های علمی و تخصصی هر مدرس در هر دوره و رشته‌ای که تدریس می‌کند، طبیعی‌ترین نیاز او برای ایفای نقش معلمی است، اما نباید تصور کرد «هرکس زیاد بداند الزاماً مدرس خوبی هم می‌تواند باشد» (اوپارا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). به نظر دانجینگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) ارزشیابی مدرسان، عبارت است از تعیین میزان موفقیت در رسیدن به اهداف آموزشی، که انجام آن مستلزم جمع‌آوری اطلاعات لازم در زمینه فعالیت‌های آموزشی، انتخاب معیاری برای مقایسه اطلاعات به‌دست‌آمده با این معیارها و نهایتاً قضاوت در مورد میزان موفقیت مدرس است. در برخی موارد، کاربرد سنجیده بخش اندکی از فرآیند ارزشیابی و ادعای اجرای آن به‌طور کامل منجر به تصمیم‌گیری‌های اشتباه شده است. استفاده نادرست از نظرخواهی فراگیران، برگه‌های ناقص، اجرای نامناسب، عدم بهره‌گیری از روش‌های مکمل ارزشیابی و نبود ابزارهای روا و پایا در دانشگاه‌ها به این نوع ارزیابی‌ها لطمه وارد کرده است. بررسی‌ها در خصوص تجربیات استادان در این زمینه گویای آن است که علی‌رغم جوانب منفی آن، ارزشیابی می‌تواند مفید واقع شود و فرد را به تفکر در زمینه موارد منفی وادارد.

افزایش تعداد پژوهش‌ها درباره ارزشیابی دانشجویان از تدریس مدرسان نشان‌دهنده اهمیت آن در نظام‌های آموزش عالی است. هرچند ارزشیابی تدریس و موضوعات مرتبط با آن در کشورمان تاریخچه کوتاهی دارد اما انجام تحقیقات متعدد در این زمینه، انتشار مقاله‌ها و کتاب‌های مرتبط با ارزشیابی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی و

1. Opara

2. Duanjing

ملاک قرار دادن نمره‌های ارزیابی برای ارتقا به مراتب دانشگاهی بالاتر نشانه توجه روزافزون به ارزشیابی اثربخشی تدریس است.

به دلیل پیچیدگی فرایند تدریس باید با بهره‌گیری از منابع مختلف، تصویری جامع و معتبر از اثربخشی تدریس در مقایسه با تکیه صرف بر یک منبع فراهم کرد. اما اولیای امور تصمیم‌گیرنده باید تنها اطلاعات آن منابعی را باهم ترکیب کنند که شواهدی موثق برای روایی آن‌ها در دسترس است. مطالب فراوانی درباره مزایا و کاستی‌های منابع متنوع که اخیراً به‌کار می‌روند، نوشته شده است. هرکدام از منابع می‌توانند اطلاعات منحصر به فردی را عرضه کنند. این ایده جامع‌نگری از الگوی تصمیم‌گیری جبرانی ناشی می‌شود و گویای این پیام است که در صورت بهره‌گیری از چند منبع مختلف، محاسن هر منبعی می‌تواند جبران‌کننده ضعف سایر منابع دیگر باشد که به تبع آن داوری درباره اثربخشی تدریس بسیار معتبرتر از تصمیمی است که صرفاً بر اساس یک منبع استوار است (برک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). در این خصوص، چند الگوی ارزشیابی جامع پیشنهاد شده است که همه آنها دربرگیرنده منابع چندگانه با تخصیص وزن بیشتر به ارزیابی دانشجویان و هم‌تایان و در مقابل دادن وزن کمتری به راهبردهای خودارزیابی، نظرسنجی از دانش‌آموختگان، مدیران و کارفرمایان است (سنتر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). موضوعاتی مانند عناصر تشکیل‌دهنده تدریس اثربخش، روایی و پایایی ارزشیابی‌ها مباحث جدیدی نیستند اما پاسخ‌گویی به شبهات مربوط به ترکیب نظرات دانشجویان با سایر منابع اطلاعاتی دیگر هنوز در نظام آموزش عالی کشورمان ارزشمند است. در ادامه شرح مختصری از مشهورترین راهبردهای ارزشیابی تدریس مدرسان ارائه شده است.

*ارزیابی دانشجویان از تدریس استادان:* از لحاظ سابقه، مقیاس ارزیابی مدرسان توسط دانشجویان به‌عنوان ابزار اصلی اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در چهار دهه گذشته غالب شده است (باری و پروسر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). آلتمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) معتقد است که استفاده از دیدگاه دانشجویان به‌عنوان تنها منبع معتبر اطلاعات ارزشیابی از تدریس بر آموزش، تأثیر منفی می‌گذارد. این موضوع، چند سال مورد بحث و مذاکره محققان

1. Berk

2. Centra

3. Barrie & Prosser

4. Aultmon

بوده است (کرامر و امری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). باوجود استدلال‌های منتقدان و نگرانی‌های مؤسسات آموزش عالی درباره روایی و پایایی این روش، هنوز معمول‌ترین ابزار اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی جهان استفاده از نظرات دانشجویان است. اما ارزیابی دانشجویان از عملکرد مدرسان، تنها نوعی داده برای داوری در مورد اثربخشی تدریس فراهم می‌کند. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که پتانسیل‌های موجود برای نادرستی و ابهام در این منبع به‌تنهایی می‌تواند به حداقل هشت منبع خطای ارزشیابی منجر شود (شیربگی، ۱۳۹۲). اگر هدف آن باشد که متصدیان داوری از تدریس به نظام ارزشیابی اطمینان داشته و مدرسان نیز عملکرد تدریس خود را بر اساس بازخورد فراهم شده از آن نظام‌ها بهبود بخشند باید خطاها در انجام ارزیابی دانشجویان از تدریس استادان به حداقل برسد.

*ارزیابی هم‌تایان:* وب و مک انرسی<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) استدلال می‌کنند که فرآورده‌ها و تلاش‌های مربوط به تدریس می‌توانند همانند پژوهشی ناب، خلاقانه و عالمانه باشند. اگر به عملکرد تدریس به‌مثابه پژوهش نگریسته شود پس باید همان فرایند بررسی و داوری‌های سخت هم‌تایان برای انتشار یک‌دست نوشته پژوهشی را از سر بگذرانند. استفاده از داوری هم‌تایان به‌عنوان یکی از منابع جایگزین برای ارائه مستندات اثربخشی تدریس در حال افزایش است (سلدین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). داوری هم‌تایان در تدریس شامل دو فعالیت عمده است: مشاهده هم‌تایان از عملکرد تدریس درون کلاس و بررسی هم‌تایان از اسناد نوشتاری به‌کار رفته در یک موضوع درسی در طول یک دوره. اما ارزیابی هم‌تایان از عملکرد تدریس نیازمند یک مقیاس درجه‌بندی است تا جوانبی از تدریس را که هم‌تایان صلاحیت بیشتری از دانشجویان برای ارزیابی دارند، در برگیرد (برک، ناومن و اپلینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). باوجود وضعیت کنونی فرایند ارزیابی هم‌تایان، مقاومت‌های قابل توجهی از طرف اعضای هیئت علمی برای پذیرش آن به‌عنوان مکملی برای ارزیابی دانشجویان از تدریس وجود دارد. عدم محبوبیت نسبی این روش ارزیابی، از این استدلال‌ها ناشی می‌شود که ارزیابی هم‌تایان دارای سوگیری است چرا که شخصی و ذهنی هستند و تنها دانشجویانی که تدریس استادشان را برای ساعت‌ها مشاهده می‌کنند، می‌توانند ارزیابی واقعی از تدریس داشته باشند. دیگر آنکه،

<sup>۱</sup> Kramer & Emery

<sup>۲</sup> Webb & Enerney

<sup>۳</sup> Seldin

<sup>۴</sup> Berk, Naumann & Appling

تدریس به اندازه پژوهش به‌ویژه در دانشگاه‌های بزرگ پژوهش‌محور ارزش ندارد. این استدلال‌ها با توجه به چگونگی اجرای روش ارزیابی هم‌تایان توسط مؤسسات آموزش عالی منطقی به نظر می‌رسند. تعداد کمی از این مؤسسات می‌توانند سوگیری‌ها و بی‌انصافی را کاهش دهند. به عقیده لاو<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) کارکنان زمانی به پذیرش مشاهدات هم‌تایان تمایل دارند که نتایج آن برای بازخوردهای تشخیصی سازنده به‌کار گرفته شود، نه اینکه مبنای تصمیمات اداری واقع شود. با این وجود، این شیوه ارزیابی تدریس مهم‌ترین مکمل روش ارزیابی تدریس از سوی دانشجویان است. این روش، جنبه‌هایی از تدریس را که دانشجویان صلاحیت ارزیابی آن را ندارند تحت پوشش قرار می‌دهد و تصویر جامع‌تری از اثربخشی تدریس برای بهبود تدریس ارائه می‌دهد. ارزیابی هم‌تایان نباید برای تصمیمات مربوط به استخدام اعضای هیئت علمی استفاده شود.

خودارزیابی: چگونه می‌توان از اعضای هیئت علمی، درخواست کرد که خود را ارزیابی کنند؟ آیا ممکن است که درباره عملکرد خودشان منصف باشند؟ طبیعی است که آنان خود را در بهترین حالت ممکن است ترسیم می‌کنند. نتایج مطالعات انجام شده نشان داده که اعضای هیئت علمی، خودشان را در برخی موارد بالاتر، برابر و کمتر از میزانی که دانشجویان، آنها را ارزیابی کرده‌اند، فرض کرده بودند. استادان ممتاز، خودارزیابی‌های صحیح‌تری نسبت به استادان معمولی و ضعیف ارائه کرده بودند (برک، ۲۰۰۶). بیشتر مؤسسات بر سودمندی این شیوه توافق نظر دارند. به‌عنوان مثال، بررسی‌های بنیاد کارنگی برای ارتقای تدریس<sup>۲</sup> نشان داد که ۸۲ درصد کالج‌ها و دانشگاه‌ها استفاده از روش خودارزیابی را برای اندازه‌گیری عملکرد تدریس، گزارش کرده‌اند. انجمن استادان دانشگاهی امریکا<sup>۳</sup> (۱۹۷۴) نیز اعلام کرده که خودارزیابی فرایند بررسی عملکرد اعضای هیئت علمی را بهبود می‌بخشد. بنابراین، منطقی است اگر ادعا شود که نتایج خودارزیابی از تدریس در معادله اثربخشی تدریس محاسبه شود. به نظر سلدین (۱۹۹۹) وقتی که استفاده از مستندات این خودارزیابی‌ها در ترکیب با سایر منابع دیگر مدنظر است به‌کارگیری فرمی منسجم که نشانگر اهداف آموزشی مدرس، فعالیت‌ها، نتایج به‌دست آمده و شکست‌ها باشد، مفید

1. Love

2. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching

3. American Association of University Professors

است. به عقیده ناپر و کرانتون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) خودارزیابی هر مدرس روی هم رفته، دانش او درباره تدریس و اثربخشی درک شده در کلاس را به اثبات می‌رساند. برای اتخاذ تصمیمات مربوط به امور استخدامی، این اطلاعات باید به صورت انتقادی بررسی شود و با مستندات دیگر مقایسه شود. چنین نیمرخ تشخیصی به دست آمده از این روش ارزیابی باید به منظور راهنمایی بهبود تدریس به کار رود.

*ارزیابی دانش‌آموختگان:* ارزیابی فعلی دانش‌آموختگان از استاد و درس، ارزیابی‌های انجام شده قبلی آنان را به عنوان دانشجو تأیید می‌کند (برک، ۲۰۰۶). پس اگر نتایج این ارزیابی مشابه است چرا باید از دانش‌آموختگان نظرخواهی شود؟ ارسال مقیاس ارزیابی به دانش‌آموخته با پست معمولی یا الکترونیکی پس از چند سال می‌تواند اطلاعات جدیدی در زمینه کیفیت تدریس، مفید بودن پیش‌نیازها، نیل به پیامدهای برنامه، اثربخشی رویه‌های پذیرش دانشجو، آماده شدن برای کار پس از دانش‌آموختگی، آمادگی برای کار در دنیای واقعی و موضوعاتی که در مقیاس‌های ارزیابی دانشجویان اندازه‌گیری نمی‌شوند، فراهم کند. اگرچه ارزیابی دانش‌آموختگان از استادان مشابه با ارزیابی دانشجویان است، اما وجود گویه‌های متفاوتی درباره کیفیت تدریس، درس‌های ارائه شده و حیطه‌های برنامه درسی، می‌تواند به اطلاعاتی فراتر از ارزشیابی استادان مانند محتوای و توالی برنامه درسی، سازمان‌دهی کلاس‌ها و تسهیلات منجر شود.

*ارزیابی کارفرمایان:* ممکن است کارفرمایان بخواهند بدانند که آیا دانش‌آموختگان واقعاً چیزی از برنامه‌های درسی دانشگاه فراگرفته‌اند؟ آیا آنها واقعاً افرادی موفق هستند؟ بعد از گذشت حداقل یک سال از اشتغال، انجام ارزیابی عملکرد از دانش‌آموختگان می‌تواند بازخوردهایی در زمینه کیفیت کلی تدریس، تناسب برنامه درسی و طراحی برنامه فراهم کند. ممکن است با توجه به اختصاصی بودن مهارت‌ها، درباره اثربخشی تدریس فردی استادان نیز استنباط به عمل آید. اما این راهبرد محدودیت‌هایی دارد؛ چرا که این روش، نوعی ارزیابی غیرمستقیم بوده و بر اساس پیامدها و نتایج برنامه استوار است. مرحله اول در این راهبرد، ردیابی دانش‌آموختگان است. زمانی که دانش‌آموختگان، شغل خود را عوض می‌کنند یا مهاجرت می‌کنند، پیدا کردن آن‌ها کاری مشکل است. در این زمینه، سپانن<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کند که

1. Knapper & Cranton

2. Seppanen

از پایگاه‌های اطلاعاتی بیمه بیکاری برای ردیابی سابقه کار دانش‌آموختگان استفاده شود که این اطلاعات می‌تواند به‌طور مستقیم به سامانه‌های اطلاعاتی دانشگاه پیوند داده شود. مرحله بعدی در این راهبرد، تصمیم‌گیری درباره رفتارهایی باید اندازه‌گیری شوند. بروندهای برنامه وقتی می‌تواند به‌کار برده شود که دانشگاه یک دانش‌آموخته را برای یک حرفه مشخص مانند تدریس، پرستاری، حسابداری یا مهندسی آماده می‌کند. می‌توان پیامدهای مورد انتظار را به همراه پرسش‌هایی درباره رضایت از عملکرد کارمند برای تعیین کیفیت دانش، مهارت و توانایی‌های دانش‌آموختگان بر اساس عملکردشان در یک مقیاس ارزیابی ترکیب کرد. اجرای این ارزیابی‌ها در بین دانش‌آموختگان می‌تواند نقاط قوت مدرسان، درس‌ها و برنامه را در ارتباط با عملکرد شغلی به‌دقت تعیین کند. این راهکار می‌تواند اطلاعات فراوان و ارزشمندی برای تصمیم‌گیری در مورد ارزشیابی برنامه، اثربخشی تدریس و نیل به پیامدهای برنامه به‌ویژه برای دانشکده‌های تخصصی فراهم کند.

### پیشینه پژوهش

در دو دهه گذشته گرایش به ترکیب نظرات دانشجویان با سایر منابع اطلاعاتی در ارزیابی کیفیت تدریس افزایش پیدا کرده است (ناپر و کرانتون، ۲۰۰۱). مطالعات مختلفی به‌منظور مقایسه ارزشیابی دانشجویان از تدریس با سایر روش‌های ارزیابی صورت گرفته است. مطالعات نشان داده‌اند که اظهار نظر دانشجویان در مورد استادان ممکن است متأثر از عوامل غیر مرتبط با ارزشیابی استاد باشد (امینی و نجفی‌پور، ۱۳۸۱). نتایج تحقیقی بر روی دانشجویان دانشگاه کردستان نشان داد که جذبه شخصیتی استادان، تأثیر هاله‌ای بر نحوه درک دانشجویان از اثربخشی تدریس دارد. دانشجویان مدرسانی را که جذبه شخصیتی بالایی داشتند به‌عنوان استادانی که روش‌های تدریس خوب دارند، ارزیابی کرده بودند (شیربگی و همتی، ۱۳۸۹).

اورالد و مارش<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) در مطالعه‌ای طولی، ارزیابی‌های پایان ترم دانشجویان از استادان را با نتایج ارزیابی‌های آنها پس از یک تا چند سال دانش‌آموختگی در زمینه صد موضوع درسی مقایسه کردند؛ نتایج نشان داد همبستگی بین آنان ۰/۸۳ و میانه درجه‌بندی‌ها تقریباً همسان بود. همچنین فلدمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) در بررسی‌های خود میانگین

1. Overall & Marsh

2. Feldman

همبستگی ۰/۶۹. را بین ارزیابی دانشجویان و دانش‌آموختگان در خلال شش مطالعه هم‌زمان به دست آورد. نتایج مطالعات هامیلتون و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) در نظرخواهی از دانش‌آموختگان با استفاده از سؤال‌های باز-پاسخ نشان داد که بازخوردهای ارائه شده در آن‌ها برای مدرسان و مدیران بسیار مفید و باارزش بوده است. این مشابهت‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان تا حدود زیادی جزئیات تجارب درسی‌شان را حفظ می‌کنند (کولیک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

مطالعات انجام شده بر روی نتایج ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی‌های مدرسان همبستگی مثبت پایینی را گزارش کرده‌اند (برسکمپ، کایولی و کاستین<sup>۳</sup>، ۱۹۷۹؛ فلدمن، ۱۹۸۹). جکسون، کانداک و ماتیوس<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) در تحقیقی که با هدف مقایسه نمره‌های ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان از اثربخشی تدریس انجام دادند، دریافتند که تفاوت معناداری بین نمره‌های خودارزیابی و ارزیابی توسط دانشجویان وجود دارد. نتایج تحقیق آقاملابی و عابدینی (۱۳۸۶) نشان داد که اختلاف معنی‌داری بین میانگین نمره‌های خودارزیابی استادان و میانگین نمره‌های ارزشیابی دانشجویان از استادان وجود دارد. به‌طورکلی نمره خودارزیابی استادان ۷۵ درصد بیشتر از نمره ارزشیابی آنان توسط دانشجویان بود. پژوهش شکورنیا و همکاران (۱۳۸۷) گویای آن بود که بین نمره‌های ارزشیابی استادان توسط دانشجویان و نمره خودارزیابی آنان همبستگی ضعیفی در حدود ۰/۱۶ وجود داشت. میانگین نمره خودارزیابی استادان بالاتر از امتیاز چهار (خیلی خوب) بود. جعفری و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود گزارش کردند که بین میانگین نمره‌های خودارزیابی و ارزشیابی دانشجویان از آنان اختلاف معناداری وجود دارد.

در دهه اخیر در آیین‌نامه مربوط به ارتقا و تبدیل وضعیت مرتبه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها نظرخواهی از چند منبع متفاوت تدارک دیده شده است. منزلت کیفیت تدریس نیز با بالا بردن سطح نمره مورد انتظار در آیین‌نامه‌های مذکور افزایش یافته و حتی به‌عنوان عاملی وتو کننده در نظر گرفته شده است. در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی مصوب (۱۳۸۷/۸/۱۸) نظرخواهی از دانشجویان در پایان هر نیمسال تحصیلی برای هر درس با یک کاربرگ ۱۵ گویه‌ای و با طیف نه

1. Hamilton et al.

2. Kulik

3. Braskamp, Caulley & Costin

4. Jackson, Condac & Matthews



گزینه‌ای (از گزینه ۱۲ تا ۲۰) تدارک دیده شده بود. کاربرگه نظرخواهی از همتایان گروه آموزشی نیز با هفت گویه در اختیار چند تن از اعضای هیئت علمی گروه آموزشی مربوط قرار می‌گرفت، پس از تکمیل (با ضریب ۳۰ درصد در نتیجه نهایی ارزیابی کیفیت تدریس) محاسبه می‌شد و به‌عنوان مکمل ارزیابی دانشجویان در نظر گرفته شده بود. همچنین اهمیت استفاده از راهبرد ارزیابی دانش‌آموختگان از تدریس مدرسان (با ضریب ۴۰ درصد) به‌عنوان مکملی برای راهبرد ارزیابی تدریس توسط دانشجویان نیز مدنظر قرار گرفته بود. در آیین‌نامه جدیدتر مصوب (۱۳۸۹/۱۲/۱) ارزیابی کیفیت تدریس مدرس از دیدگاه دانشجویان پنج امتیاز از ۲۰ امتیاز کل نمره کیفیت تدریس را به خود اختصاص می‌دهد. نظر مدیر گروه، معاون آموزشی دانشکده و دانش‌آموختگان ممتاز نیز هرکدام پنج امتیاز به خود اختصاص می‌دهد. یعنی در آیین‌نامه اخیر نظرخواهی از مدیر گروه جایگزین نظرات همتایان آموزشی شده است. اعضای هیئت علمی با مراتب علمی مربی، استادیار و دانشیار برای تبدیل به مرتبه بالاتر به ترتیب نباید نمره‌ای کمتر از ۱۴، ۱۵ و ۱۶ کسب کنند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌های انجام شده، صرفاً یک راهبرد را (مانند خودارزیابی یا ارزشیابی همتایان) به‌عنوان مکمل در کنار درجه‌بندی دانشجویان به‌کار برده‌اند. از آنجا که پیچیدگی فرآیند اندازه‌گیری اثربخشی تدریس نیازمند بهره‌گیری از منابع مختلف است و علاوه بر این یکی از عوامل مهم در مؤثر بودن بازخورد نتایج ارزشیابی تدریس، پذیرش این نتایج از سوی مدرسان است.

هدف اصلی پژوهش حاضر نخست انباشت دانش در حوزه ارزشیابی از تدریس و دوم کمک به مدیران دانشگاه‌ها در تدوین الگوی ارزشیابی جامع از کیفیت عملکرد مدرسان با ترکیب راهبردهای مختلف ارزشیابی است. نوآوری تحقیق حاضر ترکیب و مقایسه نتایج راهبرد نظرخواهی از دانش‌آموختگان و کارفرمایان با ارزشیابی از دانشجویان، خودارزیابی و همتایان است. با توجه به هدف مذکور پاسخگویی به سؤالات ذیل مدنظر بود:

۱- ارزشیابی دانشجویان، دانش‌آموختگان، همتایان و کارفرمایان از کیفیت تدریس

نمونه انتخابی مدرسان چیست؟

۲- بین راهبردهای مختلف ارزشیابی از کیفیت تدریس استادان چه ارتباطی وجود

دارد؟

۳- کدام یک از راهبردهای ارزشیابی می‌تواند پیش‌بینی کننده قوی برای ارزشیابی کارفرمایان باشد؟

### روش تحقیق

در انجام پژوهش حاضر جهت‌گیری معرفت‌شناختی اثبات‌گرا اتخاذ شده است. بر اساس این پارادایم واقعیت اجتماعی مستقل از کسانی است که آن را مشاهده می‌کنند و در صورت عدم سوگیری ممکن است دانش علمی شکل گیرد (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۵، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶). روش تحقیق نیز توصیفی از نوع همبستگی است. هدف تحقیق همبستگی عبارت است از درک الگوهای پیچیده رفتاری با مطالعه همبستگی بین این الگوها و متغیرهایی که فرض می‌شود بین آنها رابطه وجود دارد. این روش در شرایطی مفید است که هدف آن کشف رابطه بین متغیرهایی باشد که در مورد آنها تحقیقاتی انجام نشده است (دلاور، ۱۳۷۹).

جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان، دانش‌آموختگان (کسانی که بیش از پنج سال از دانش‌آموختگی آن‌ها نگذشته باشد)، کارفرمایان دانش‌آموختگان و اعضای هیئت علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دادند. از آنجا که دانشکده در تمام رشته‌ها دارای دانشجوی کارشناسی ارشد نبود و تا اجرای تحقیق حاضر دانش‌آموخته دکتری نداشت لذا دانشجویان تحصیلات تکمیلی در این پژوهش مشارکت نداشته‌اند.

نمونه‌گیری افراد شرکت‌کننده در تحقیق در چند مرحله و به چند شیوه مختلف به شرح ذیل انجام گرفت: انتخاب اعضای هیئت علمی به صورت در دسترس و هدفمند بود. نخست با ارسال یک نامه کتبی از تمامی ۶۵ نفر عضو هیئت علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دعوت به عمل آمد که در این پژوهش شرکت کنند. از بین آنها تعداد ده نفر به صورت داوطلبانه اعلام آمادگی کردند که ضمن تکمیل برگه‌های خودارزیابی در سایر مراحل تحقیق نیز همکاری کنند.

برای انتخاب دانشجویان، ابتدا دروس تخصصی که استادان داوطلب مشارکت در مطالعه که در طول چند سال تدریس می‌کردند و در آن تبحر داشتند، مشخص شدند که عبارت بودند از: آمار کاربردی، روش و فنون تدریس، اصول مدیریت و روش تحقیق. به تبع استادان داوطلب، دانشجویانی که می‌بایست وارد مطالعه شوند در رشته‌های تربیت بدنی، روانشناسی، حقوق، مدیریت بازرگانی، ادبیات عرب و علوم

تربیتی بودند. لذا به صورت تصادفی ساده تعداد ۲۰ نفر دانشجوی از مقطع کارشناسی برای ارزشیابی از هر استاد داوطلب که دانشجویان با وی دروس مذکور را داشتند انتخاب شدند. در نهایت ۲۰۰ نفر برگه‌های ارزیابی تکمیل شده را کامل و مرتب تحویل دادند. با دریافت اطلاعات از سوابق تدریس استادان از خود آنان، هماهنگی با بخش حراست و بخش فارغ‌التحصیلان آموزش کل دانشگاه با رعایت مسائل اخلاقی تحقیق، اطلاعات مربوط به دانش‌آموختگانی که با استادان مربوطه درس داشتند اخذ شد. با ارسال نامه به دانش‌آموختگان مورد نظر برای شرکت در نظرخواهی از آنان دعوت به عمل آمد. از بین افرادی که طی پنج سال گذشته دانش‌آموخته شده بودند، شاغل شده بودند و همچنین برای شرکت در ارزیابی، اعلام آمادگی کرده بودند به صورت هدفمند ۸۷ نفر انتخاب شدند. نهایتاً با کسب رضایت از دانش‌آموختگان با ذکر دو سؤال درباره محل کار و اخذ موافقت با ارزیابی از کارفرمایان آنها، از ۴۰ تن از مدیران سازمان‌ها و شرکت‌هایی که دانش‌آموختگان در آنجا مشغول به فعالیت بودند به صورت حضوری و یا راه دور، مکاتبه و نظرخواهی به عمل آمد. کارفرمایان در ادارات مختلف مانند آموزش و پرورش، مؤسسات آموزش عالی، بهزیستی، تربیت‌بدنی و شرکت‌های خصوصی حضور داشتند. جدول (۱) توزیع فراوانی نمونه تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۱) نحوه توزیع نمونه آماری برحسب رشته‌های تحصیلی

ردیف	رشته	دانشجویان	دانش‌آموختگان	کارفرمایان	همتایان	خودارزیابی
۱	تربیت‌بدنی	۴۰	۲۰	۸	۵	۲
۲	علوم تربیتی	۴۰	۲۶	۱۲	۷	۲
۳	مدیریت	۴۰	۹	۵	۴	۲
۴	حقوق	۲۰	۸	۵	۳	۱
۵	زبان عربی	۲۰	۱۴	۵	۴	۱
۶	روانشناسی	۴۰	۱۰	۵	۵	۲
	جمع کل	۲۰۰	۸۷	۴۰	۲۸	۱۰

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد نمونه انتخابی دانشجویان و استادان تنوعی از شش رشته تحصیلی را از بین ۱۴ رشته موجود در دانشکده تشکیل می‌دهد. در

ستون‌های دو تا پنج تعداد افراد شرکت‌کننده مربوط به هر رشته تحصیلی و هر منبع ارزشیابی آمده است.

برای گردآوری داده‌های مربوط به کیفیت تدریس از پنج نوع پرسشنامه اقتباس شده از کاربرگه‌های دفتر نظارت و ارزشیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (کاربرگه ویژه دانشجویان، دانش‌آموختگان، هم‌تایان، خودارزیابی و کارفرمایان) استفاده شد. برای بالا بردن روایی و اعتبار پرسشنامه قبل از توزیع در بین نمونه، نسخه‌های اولیه پرسشنامه‌ها را پنج نفر از استادان حوزه تعلیم و تربیت بررسی کردند و موارد اصلاحی پیشنهادی انجام شد. همه پرسشنامه‌ها در طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) با نمره‌گذاری یک تا پنج تنظیم شده بودند. ضرایب پایایی پرسشنامه‌ها که با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ محاسبه شده در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) پایایی پرسشنامه‌های به کار رفته در پژوهش

ردیف	عنوان پرسشنامه	تعداد مؤلفه	تعداد گویه	تعداد نمونه	ضریب آلفا
۱	دانشجویان	۴	۱۹	۲۰۰	۰/۹۱
۲	دانش‌آموختگان	۳	۱۸	۸۷	۰/۹۰
۳	هم‌تایان	۳	۱۹	۲۸	۰/۸۲
۴	خودارزیابی	۳	۲۰	۱۰	۰/۶۵
۵	کارفرمایان	۲	۱۰	۴۰	۰/۷۲

همان‌گونه که در جدول (۲) دیده می‌شود، ضرایب آلفای به دست آمده در سطح رضایت‌بخش است. با در نظر گرفتن محدودیت تعداد نمونه و تعداد گویه‌های پرسشنامه‌های کارفرمایان و خود-ارزیابی، ضرایب مربوط به آن‌ها نیز قابل قبول است.

#### یافته‌ها

یافته‌ها بر اساس سؤال‌های تحقیق، مطرح شده و در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود برای ارزشیابی هر مدرس از تمام منابع ارزشیابی استفاده شده است. تعداد ارزشیابی‌کنندگان در هر راهبرد ارزشیابی و میانگین کل نمره‌های ارزشیابی از کیفیت تدریس برای هریک از مدرسان نیز به تفکیک نشان داده شده است.

جدول (۳) توزیع فراوانی نمره‌های منابع ارزشیابی

مدرس	دانشجویان		دانش‌آموختگان		خودارزیابی		همتایان		کارفرمایان	
	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین
۱	۲۰	۳/۱۳۷	۹	۳/۵۸	۱	۴/۲۰	۵	۴/۱۶	۴	۳/۸۴
۲	۲۰	۲/۸۵	۹	۲/۸۰	۱	۴/۱۰	۴	۴/۲۱	۴	۳/۸۴
۳	۲۰	۲/۷۸	۸	۳/۰۲	۱	۳/۹۵	۵	۴/۰۵	۴	۳/۸۴
۴	۲۰	۲/۹۲	۹	۲/۸۰	۱	۴/۰۵	۳	۴/۰۵	۴	۴/۱۰
۵	۲۰	۲/۷۵	۱۱	۳/۰۸	۱	۴/۰۰	۳	۳/۷۹	۴	۴/۱۰
۶	۲۰	۲/۷۰	۹	۳/۷۲	۱	۴/۲۰	۳	۴/۰۰	۵	۳/۹۰
۷	۲۰	۲/۷۵	۸	۲/۶۳	۱	۴/۰۵	۴	۴/۰۰	۵	۴/۱۵
۸	۲۰	۳/۱۲	۱۴	۳/۱۶	۱	۴/۳۵	۴	۴/۳۲	۵	۳/۹۰
۹	۲۰	۲/۸۴	۵	۳/۵۴	۱	۴/۱۵	۴	۳/۷۹	۲	۳/۷۵
۱۰	۲۰	۲/۶۳	۵	۳/۴۸	۱	۴/۱۰	۴	۴/۴۷	۳	۳/۷۵
میانگین	-	۲/۸۵	-	۳/۱۸	-	۴/۱۱	-	۴/۰۸	-	۳/۹۱
انحراف معیار	-	۰/۱۶۶	-	۰/۳۷۶	-	۰/۱۱۵	-	۰/۲۱۵	-	۰/۱۴۷

جدول (۳) همچنین میانگین کل و انحراف معیار راهبردهای مختلف ارزشیابی از تدریس استادان را نشان می‌دهد. نمره‌های ارزیابی دانشجویان برابر با (۲/۸۵)، میانگین نمره‌های دانش‌آموختگان (۳/۱۸)، میانگین نمره‌های خود-ارزیابی استادان (۴/۱۱)، میانگین نمره‌های همتایان (۴/۰۸) و میانگین نمره‌های ارزیابی کارفرمایان برابر با (۳/۹۱) است. همان‌گونه که انتظار می‌رفت، میانگین نمره‌های خودارزیابی استادان و ارزشیابی همکاران آن‌ها بیشتر از نمره‌های سایر راهبردهای ارزشیابی بود. در بخش استنباطی یافته‌ها، نخست رابطه بین میانگین نمره‌های راهبردهای مختلف ارزشیابی کیفیت تدریس استادان با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۴) خلاصه شده است.

جدول (۴) ضریب همبستگی منابع مختلف ارزشیابی کیفیت تدریس استادان

ردیف	منابع	۱	۲	۳	۴	۵
۱	دانشجویان	۱	-	-	-	-
۲	دانش‌آموختگان	۰/۰۳۰	۱	-	-	-
۳	خودارزیابی	۰/۵۹۷*	۰/۴۷۵*	۱	-	-
۴	همتایان	۰/۱۷۵	۰/۰۴۶	۰/۳۶*	۱	-
۵	کارفرمایان	-۰/۶۵*	-۰/۶۴۰*	-۰/۳۲*	-۰/۳۸۸*	۱

توضیح: \* ( $P < ۰/۰۵$ )

همان‌گونه که در ردیف‌های ۱ تا ۵ جدول (۴) دیده می‌شود روابط متعددی بین متغیرهای اصلی تحقیق وجود دارد که برخی ضرایب از لحاظ آماری معنادار هستند. یکی از یافته‌های جالب آن است که میانگین نمره ارزشیابی کارفرمایان با میانگین نمره‌های ارزشیابی سایر راهبردها همبستگی‌های منفی و معنی‌دار از خود نشان داده است. مقایسه ارتباط بین نظرات گروه‌های مختلف ارزیابی‌کننده نشان داده که ضریب همبستگی بین نتایج ارزشیابی همتایان با نتایج خودارزیابی استادان در حد متوسط مثبت و معنادار است ( $r = ۰/۳۶$ ). همچنین ضریب همبستگی نتایج ارزشیابی دانش‌آموختگان با نتایج ارزشیابی خودارزیابی توسط استادان در حد متوسط، معنادار و برابر با ( $r = ۰/۴۷۵$ ) است. ضریب همبستگی نتایج خودارزیابی استادان با ارزیابی دانشجویان نیز متوسط به بالا مثبت و معنی‌دار بود ( $r = ۰/۵۹۷$ ).

برای بررسی این مسئله که آیا نتایج ارزیابی به‌دست‌آمده از دانشجویان، همتایان آموزشی، خودارزیابی و دانش‌آموختگان (متغیرهای ملاک) می‌تواند نتایج ارزشیابی توسط کارفرمایان (متغیر پیش‌بین) از کیفیت تدریس را پیش‌بینی کنند. از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه روش هم‌زمان استفاده شد. جدول (۵) خلاصه الگوی رگرسیون را نشان می‌دهد.

جدول (۵) خلاصه الگوی رگرسیون

الگو	R	مجذور R	مجذور R تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۷۵۰	۰/۵۶۳	۰/۲۱۳	۰/۱۳۰

جدول (۵) نشان می‌دهد مجذور ضریب همبستگی (۰/۵۶۳) محاسبه شده است. این یافته نشان می‌دهد که حدود ۲۱ درصد از پراکندگی مشاهده شده در ارزیابی کارفرمایان توسط سایر ارزیابی‌ها تبیین شده است. ضریب همبستگی همچنین گویای این مطلب است که الگوی رگرسیون خطی انجام شده می‌تواند تا حدی برای تبیین سهم نسبی استفاده شود. الگوی انتخاب شده حدود ۰/۲۱ درصد از واریانس متغیرهای ملاک (نتایج سایر راهبردهای ارزیابی) را به حساب می‌آورد. نتایج بررسی معناداری این مقدار در جدول (۶) گزارش شده است.

جدول (۶) تحلیل رگرسیون

الگو	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۰/۱۱۰	۴	۰/۰۱۴	۱/۶۱	۰/۳۰۴
باقی مانده	۰/۰۸۵	۵	۰/۰۲۶		
مقدار کل	۰/۱۹۵	۹			

داده‌های جدول (۶) نشان می‌دهد که نسبت F به دست آمده به مقدار (۱/۶۱) با درجه آزادی ۴ و ۵ در سطح پنج صدم خطا به لحاظ آماری معنادار نیست و این بیانگر آن است که بین متغیرهای ذکر شده رابطه معنی‌داری وجود ندارد و متغیرهای ملاک تبیین معناداری از نتایج ارزیابی توسط کارفرمایان از کیفیت تدریس ندارند.

جدول (۷) ضرایب رگرسیون بین متغیرها

منابع	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	
	بتا	خطای استاندارد	T	بتا
ثابت	۴/۹۹	۱/۶۶	۳/۰۰۰	-
دانشجویان	۰/۱۰۷	۰/۳۵۲	۰/۳۰۳	۰/۱۲۰
خودارزیابی	۰/۳۲۶	۰/۶۱۷	۰/۵۲۸	۰/۲۵۶
همتایان	۰/۲۹۲	۰/۲۲۲	۱/۳۱۶	۰/۴۲۷
دانش‌آموختگان	۰/۲۸۹	۰/۱۴۳	۲/۰۱۴	۰/۷۳۸

جدول (۷) ضرایب پیش‌بینی نمره ارزشیابی کارفرمایان از تدریس استادان برحسب سایر راهبردهای ارزشیابی، آماره  $t$  و معنی‌داری آن را نشان می‌دهد. متغیرهای ملاک با هم نتوانسته‌اند تبیین معناداری از نتایج ارزیابی کارفرمایان از کیفیت تدریس داشته باشند. همچنین، در بررسی مقادیر ضرایب بتای استاندارد شده مشخص می‌شود که سهم ویژه متغیرهای ملاک به لحاظ آماری معنادار نیست و هیچ‌کدام از متغیرها به‌تنهایی نتوانسته‌اند تبیین معناداری از پراکندگی ارزیابی کارفرمایان از کیفیت تدریس استادان داشته باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

فراهم‌سازی مستندات دربارهٔ اثربخشی تدریس در آموزش عالی با منابع مختلفی می‌تواند صورت گیرد و ممکن است برای تصمیم‌گیری درباره بهبود تدریس یا امور استخدامی به‌کار روند. یک شیوه برای افزایش پایایی ارزشیابی‌هایی که بر اساس چند منبع انجام می‌شود آن است که اطمینان حاصل شود که برخی همپوشانی‌ها در اطلاعات که منابع فراهم کرده‌اند، وجود دارد. هدف اصلی این پژوهش آن بود که میزان همخوانی راهبردهای مختلف ارزشیابی تدریس اعضای هیئت علمی در نمونه‌ای از اعضای هیئت علمی را بررسی کند و راهبردهایی را که همبستگی بیشتری با هم دارند، مشخص کند.

یافته‌ها نشان داد که بین میانگین نمره‌های ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان و دانش‌آموختگان اختلاف چندانی وجود ندارد یعنی میانگین نمره دانش‌آموختگان حدود نیم نمره بالاتر بود. اما بین میانگین نمره‌های ارزشیابی دانشجویان با میانگین نمره‌های خودارزیابی و ارزشیابی توسط هم‌تایان، تفاوت خیلی بالاتر بود و میانگین نمره‌های خودارزیابی استادان حدود  $1/25$  بالاتر بود. انتظار می‌رفت که میانگین نمره‌های خودارزیابی استادان و ارزشیابی همکاران آنها بیشتر از نمره‌های سایر راهبردهای ارزشیابی باشد. لذا عدم همخوانی نمره‌های خودارزیابی استادان با ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان از نکات قابل تأمل و مهم این پژوهش بود. این مسئله می‌تواند از آنجا ناشی شود که فرهنگ خودارزیابی از تدریس هنوز در استادان نهادینه نشده و ارزیابی هم‌تایان از همدیگر نیز تحت تأثیر محافظه‌کاری بین همکاران انجام شده و ارزیابی دقیقی نیست. لذا لازم است که فرهنگ خودارزیابی در اعضای هیئت علمی تقویت شود، پس از آن می‌توان نتایج واقعی‌تری را از خودارزیابی و



همبستگی آن با سایر راهبردهای ارزشیابی انتظار داشت. علاوه بر این، خودارزیابی در شرایطی که هدف آن، ایجاد انگیزه برای تغییر رفتار است مفید خواهد بود و نتایج واقعی تر را به همراه خواهد داشت. استادان و هم‌تایان آنها نمره‌های بیشتری به خود داده‌اند. در این زمینه، مطالعه جکسون و همکاران (۲۰۰۸) در دانشکده پرستاری دانشگاه مرکل و هم‌چنین مطالعات جعفری و همکاران (۱۳۸۹)؛ خزاعی و هم‌تایان (۱۳۹۰) در ایران نشان داد که استادان و هم‌تایان آموزشی آنان در اغلب موارد ارزش‌گذاری بالاتری برای خود قائل شده و همواره نتایج خودارزیابی، نمره‌های بالاتری را نسبت به ارزشیابی دانشجویان به دست می‌دهد؛ به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد استادان نه تنها در زمینه خودارزیابی و پایش فردی و همکاران خود از توانایی کافی برخوردار نیستند بلکه ممکن است در این زمینه احساس نیاز نکنند. احتمالاً اگر به استادان اطمینان خاطر داده شود که داده‌های حاصل از ارزیابی هم‌تایان برای تصمیمات مربوط به بهبود تدریس استفاده می‌گیرد و نه برای تصمیمات مربوط به امور استخدامی، ممکن است نظرات و ارزیابی‌های دقیق‌تری حاصل شود.

یکی از یافته‌های جالب دیگر آن است که میانگین نمره ارزشیابی کارفرمایان با میانگین نمره‌های ارزشیابی سایر راهبردها همبستگی‌های منفی داشت. از طرف دیگر، میانگین نمره‌های ارزشیابی دانشجویان با سایر راهبردهای ارزشیابی همخوانی کمتری داشت. این نتیجه با یافته‌های مطالعات آقاملائی و عابدینی (۱۳۸۹) و شکورنیا و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد.

در این پژوهش سعی شد تا راهبردهایی را که همبستگی بیشتری با هم دارند مشخص شوند. اگرچه تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد بین نتایج ارزشیابی راهبردهای مختلف از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی، همبستگی معناداری وجود داشت اما هیچ‌یک از راهبردهای ارزشیابی از تدریس نتوانستند تبیین معناداری از نتایج سایر راهبردهای ارزشیابی کیفیت تدریس داشته باشند و هیچ‌کدام از راهبردهای به‌کار رفته در تحقیق، قابلیت پیش‌بینی واریانس ارزشیابی کارفرمایان را نداشتند. عدم همخوانی نتایج ارزشیابی پنج راهبرد به‌کار گرفته شده در این پژوهش نشان می‌دهد برای ارزشیابی جامع از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی باید از الگوهای ادغام راهبردهای ارزیابی متنوع‌تری استفاده شود. استفاده از راهبردهای گوناگون برای استخدام و ارتقای منصفانه، بهبود رضایت شغلی اعضای هیئت علمی را به دنبال خواهد داشت. ممکن است که جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از جنبه‌های متفاوت و

منابع گوناگون، مستلزم هزینه و زمان زیادی باشد اما در عوض، دقت، روایی، پایایی و جامعیت نتایج را افزایش خواهد داد. همچنین باید به خاطر داشت که اگر دو یا چند مجموعه داده گردآوری شده مربوط به ارزشیابی تدریس یک مدرس نتایج کاملاً متفاوتی به دست دهد پس احتمالاً مواردی در دست‌کم یکی از منابع ایراد دارد یا تدریس مدرس در کلاس ارزیابی شده، نماینده تدریس واقعی او نبوده است؛ لذا باید بررسی‌های بیشتری انجام شود (برنت و فدلر، ۲۰۰۴).

یکی از محدودیت‌های تحقیق آن بود که مؤلفه‌ها و گویه‌های مشترکی برای ارزیابی کیفیت تدریس در راهبردهای مختلف ارزشیابی به کار نرفته است. پیشنهاد می‌شود که برای افزایش پایایی ارزشیابی‌هایی که بر اساس چند منبع انجام می‌شود، اطمینان حاصل شود که برخی همپوشانی‌ها در اطلاعاتی که منابع فراهم کرده‌اند، وجود دارد. به‌عنوان مثال، اگر برگه مشاهده کلاس توسط دانشجویان شامل گویه‌هایی درباره آمادگی برای سخنرانی، وضوح بیان و احترام به دانشجویان باشد پس برگه‌های ارزشیابی که به‌وسیله همگنان تکمیل می‌شود باید همان ویژگی‌ها را مورد پرسش قرار دهد.

از دیگر محدودیت‌های تحقیق آن بود که از پرسشنامه‌های سنتی ارزشیابی کیفیت تدریس استفاده شد. شاید در موقعیت‌هایی که فرایند حل مسئله یا رویکردهای نوین تدریس توسط استادان به کار رفته بود، پاسخگو نبوده باشند. از این رو، راهبردهای ارزشیابی کنونی برای انعکاس پیوستار گسترده‌تری از صفات تدریس در تمام گونه‌های موجود تدریس نیازمند تغییر و بازنگری هستند؛ چرا که فلسفه و دورنمای تدریس همواره در حال تغییر است. سؤال مهمی که هنوز مطرح است این است که آیا در ارزشیابی‌ها مهم‌ترین متغیرهای اثربخشی تدریس ارزشیابی می‌شوند و یا این که تنها متغیرهایی که قابل اندازه‌گیری هستند، با اهمیت تلقی می‌شوند.

به دلیل آنکه تدریس فعالیتی پیچیده و چندبعدی است بی‌توجهی به هریک از ابعاد آن یا استفاده انحصاری از یک ابزار و یک منبع جمع‌آوری اطلاعات نه فقط به قضاوت درستی منجر نخواهد شد بلکه انگیزه بسیاری از استادان را نیز کاهش می‌دهد. لذا پیشنهاد می‌شود که ارزشیابی در قالب نگرشی نظام‌مند در دانشگاه‌ها از اهمیت خاصی برخوردار شود و ارزشیابی اعضای هیئت علمی به‌عنوان جزئی از این نظام و با مشارکت خود آنان انجام شود. جو مناسب ارزشیابی در مراکز آموزش عالی

حکم فرما شود تا باعث تشویق و همکاری بیشتر اعضای هیئت علمی، همتایان آموزشی و دانشجویان در فرآیند ارزشیابی شود. ارزشیابی به عنوان فعالیتی موردی استفاده نشود؛ بلکه از آن به صورت فرآیندی مستمر از مجموعه فعالیت‌ها و عملیات، بهره گرفته شود و در هر صورت و با به کار بردن هر روشی، بهبود ارتقای کیفیت عملکرد و تغییر رفتار اعضای هیئت علمی هدف اصلی آن تلقی شود.

با توجه به اینکه تحقیق حاضر در زمره پژوهش‌های اجتماعی قرار داشت ممکن است یافته‌های تحقیق در فرآیند گردآوری داده‌ها از کنجکاوای مشارکت‌کنندگان نیز تأثیر پذیرفته باشد. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌توان به عدم بهره‌گیری از نمونه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و عدم استفاده از روش‌های کیفی در جمع‌آوری اطلاعات اشاره کرد. به نظر می‌رسد در مؤسسات آموزش عالی کشور به هدف اصلی ارزشیابی اثربخشی تدریس یعنی بهبود و رفع کاستی‌های تدریس، بهای کافی داده نشده است و بیشتر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نتایج ارزشیابی از تدریس را صرفاً برای امور استخدامی از جمله تبدیل وضعیت و ارتقاء مدنظر دارند. هدف اصلی و اولیه ارزشیابی، بهبود تدریس و ارائه بازخورد به مدرسان است لذا پیشنهاد می‌شود اولیای امور نظام آموزش عالی در کشور با تعیین خط‌مشی مناسب و برنامه‌ریزی بلندمدت، مدیران دانشگاهی و استادان را به توجه بیشتر به این مهم جلب کنند.

صحت تصمیم‌های گرفته‌شده برای اعضای هیئت علمی به ادغام راهبردهای ارزیابی، روایی و پایایی شواهد جمع‌آوری شده بستگی دارد. البته باید در نظر داشت که این راهبردها دارای سهم مساوی در ارزشیابی نهایی اثربخشی تدریس نیستند. سهم هر یک از این راهبردها را می‌توان با روش‌های آماری پیشرفته تعیین کرد. مؤلفان با اذعان به اینکه این گفتار واپسین سخن در این باب نیست، امید می‌برند که این موضوع به صورت جدی همچنان در کانون بحث پژوهشگران قرار داشته باشد.

## منابع

- امینی، میترا و نجفی‌پور، صدیقه (۱۳۸۱). بررسی نظرات استادان دانشگاه علوم پزشکی جهرم نسبت به ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۷، ۲۲-۳۰.
- آقاملایی، تیمور و عابدینی، صدیقه (۱۳۸۶). مقایسه ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان توسط دانشجویان با خودارزیابی استادان؛ *مجله آموزش در علوم پزشکی*؛ ۷ (۲)، ۱۹۱-۱۹۹.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). *ارزشیابی آموزشی، مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی*، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهی (سمت).
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس (۲۰۰۵). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*؛ ترجمه احمدرضا نصر و همکاران (۱۳۸۶). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی؛ سمت.
- جعفری، حمیدمحمد؛ وحیدشاهی، کوروش؛ کوثریان، مهرنوش و محمدی، میترا (۱۳۸۶). بررسی مقایسه‌ای نتایج خودارزیابی اعضای هیئت علمی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران با ارزشیابی دانشجویان از آنان، *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۱۷ (۵۷)، ۶۷-۶۷.
- دلاور، علی (۱۳۸۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران: انتشارات رشد.
- شکورنیا، عبدالحسین؛ الهام‌پور، محمد؛ طاهرزاده، مریم و چعب، فرحناز (۱۳۸۷). همخوانی نمره ارزشیابی استاد توسط دانشجویان با نمره خودارزیابی استادان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۲۲۹-۲۳۷.
- شکورنیا، عبدالحسین (۱۳۹۱). نتایج ارزشیابی‌های دانشجویی؛ آیا دیدگاه استاد اهمیت دارد؟ *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۱)، ۳۳-۳۵.
- شیربگی، ناصر و همتی، آزاد (۱۳۸۹). الگویابی تأثیر جذبه شخصیتی استادان بر ارزشیابی دانشجویان از تدریس اثربخش در دانشگاه کردستان. چهارمین همایش سالانه ارزشیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. دانشگاه تهران.

- شیربگی، ناصر (۱۳۹۲). سوگیری و خطا در ارزشیابی دانشجویان از تدریس. نامه آموزش عالی، دوره جدید. ۶ (۲۲)، ۷-۲۴.
- وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۱۳۸۷). آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی و فن‌آوری، (مصوب ۱۳۸۷/۸/۱۸).
- وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۱۳۸۹). آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی و فن‌آوری، (مصوب ۱۳۸۹/۱۲/۳).

- American Association of University Professors (1974). Committee C. Statement on teaching evaluation. *AA UP Bulletin*, 60 (2), 166-170.
- Aultmon, L. P. (2006). An Unexpected benefit of formative student evaluation. *College teaching*, 54, 251-258.
- Barrie, S. C. & Prosser, M. (2003). An aligned, evidence-based approach to quality assurance for teaching and learning. *Paper presented at the Australian Universities Quality Forum*, Adelaide. June 13-15.
- Berk, R. A. (2006). *Thirteen strategies to measure college teaching*, Stylus Publishing, Richmond, Virginia.
- Berk, R. A.; Naumann, P. L. & Appling, S. E. (2004). Beyond student ratings: Peer observation of classroom and clinical teaching. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1 (1), 126.
- Brent, R. & Felder, R. M. (2004). A Protocol for Peer Review of Teaching, *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, North Carolina State University.
- Braskamp, L. A.; Caulley, D. N., & Costin, F. (1979). Student ratings and instructor self-ratings and their relationship to student achievement. *American Educational Research Journal*, 16, 295-306.
- Centra, J. A. (1999). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jessy-Bass San Francisco.
- Duanjing, G. (2012). The Study on Educational Technology Abilities Evaluation Method. International Conference on Applied Physics and Industrial Engineering. *Physics Procedia* 24, 2111 – 2116.

- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education, 30*, 137-189.
- Hamilton, J. B. III, Smith, M., Heady, R. B., & Carson, P. P. (1997). Using open-ended questions on senior exit surveys to evaluate and improve faculty performance: Results from a school of business administration. *Journal on Excellence in College Teaching, 8* (1), 23-48.
- Jackson, R. Candace, W. & Matthews, W. (2008). A Comparison between Student Ratings and Faculty Self-ratings of Instructional Effectiveness, *American journal of Pharmacy education*.
- Knapper, C., & Cranton, P. (Eds.). (2001). *Fresh approaches to the evaluation of teaching* (New Directions for Teaching and Learning, No. 88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kulik, J. A. (2001). Student ratings: Validity, utility, and controversy. In M. Theall, P. C. Abrami, & L. A. Mets (Eds.), *the student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* (New Directions for Institutional Research, No. 109) (pp. 9-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Love, K. G. (1981). Comparison of peer assessment methods: Reliability, validity, friendship bias, and user reaction. *Journal of Applied Psychology, 66*, 451-457.
- Opara, A. (2011). Evaluation and Measurement in High School Education. *Current Research Journal of Social Sciences 3* (4), 364-373.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology, 72*, 321-325.
- Seldin, P. (1999). Current practices - good and bad nationally. In P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 1-24). Bolton, MA: Anker.
- Seppanen, L. J. (1995). Linkages to the world of employment. In P. T. Ewell (Ed.), *Student tracking: New techniques, new demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Webb, J., & Mc Enerney, K. (1995). The view from the back of the classroom: A faculty-based peer observation program. *Journal on Excellence in College Teaching, 6* (3), 145-160.