

## ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی: مطالعه‌ای کیفی

ناصر شیربگی\*

محمد اسدی\*\*

### چکیده

ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی با استفاده از منابع مختلف اطلاعاتی با هدف بهبود کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌تازگی مورد توجه قرار گرفته است. رایج‌ترین شکل ارزیابی درونی، بهره‌گیری از دیدگاه دانشجویان برای ارزشیابی از عملکرد استادان است. گرچه ارزیابی کیفیت دانشگاه بر اساس عملکرد اعضای هیئت علمی با تمرکز بر تدریس و یادگیری کلاسی با مطالعه دیدگاه دانشجویان انجام می‌گیرد، اما دیدگاه استادان و مدیران آموزشی نیز می‌تواند داده‌های جامع‌تری در اختیار برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار دهد. هدف پژوهش حاضر بررسی دیدگاه‌های استادان درباره مؤلفه‌های ارزیابی عملکرد آموزشی خود با هدف بهبود کیفیت دانشگاهی است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی و راهبرد آن مبتنی بر شیوه نظریه داده‌بنیاد است. نمونه‌گیری از نوع نظری بود و قاعده اشباع نظری، معیار اتمام نمونه‌گیری قرار گرفت. تعداد ۱۶ نفر از استادان گروه‌های آموزشی دانشگاه کردستان در این پژوهش شرکت کردند. بر اساس یافته‌ها می‌توان راهبردهای ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی را در سه دسته راهبرد کلی جامعیت و واقع‌نگری؛ اجرایی و پشتیبانی؛ و بهسازی و رشد حرفه‌ای برشمرد.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی اثربخشی، دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشگاه کردستان، عملکرد آموزشی.

\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

\*\* دانشجوی دکتری دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول) (m.asadi@uok.ac.ir)

## مقدمه

امروزه جهانی‌شدن و محیط رقابتی، الزامات نوینی را برای دانشگاهیان، جامعه و کارفرمایان ایجاد کرده است. نظام‌های آموزش عالی باید توانایی لازم برای سازگاری با این وضعیت را داشته باشند. یکی از راه‌های پاسخگویی به این نیازها، افزایش بهره‌وری فعالیت‌های دانشگاهی است. وضعیت بیان شده، نیاز این نظام‌ها را به رویکردی جامع که بتواند تمامی زمینه‌های عملکردی مرتبط با موفقیت را در نظر بگیرد و عملکرد نهاد را در قالب آن ارزیابی کند، دوچندان می‌کند. (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۴). بهبود بهره‌وری در آموزش عالی مراحل از جمله تعیین واحد مورد تحلیل، تعریف اهداف، تعیین معیارهای کارایی و اثربخشی بر اساس اهداف و توسعه راهبردهای تجدید ساختار و ارائه مشوق‌ها دارد (شیربگی و نصر اصفهانی، ۱۳۸۷). دانشگاه‌ها سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را بر عهده دارند. بنابراین توجه به هر یک از این کارکردها و مأموریت‌ها، اهمیت خاصی دارد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). در دهه گذشته کیفیت آموزش، همواره از نگرانی‌های اصلی مجریان نظام آموزش عالی بوده است. تأکید آیین‌نامه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر به‌کارگیری نتایج حاصل از ارزیابی تدریس، در برهه‌های ویژه ارتقا و تبدیل وضعیت اعضای هیئت علمی، نشانگر اهمیت این موضوع است (شیربگی، ۱۳۹۲).

آلتمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) معتقد است ارزشیابی دانشجویان از استادان می‌تواند منبع ارزشمندی برای بهبود کیفیت آموزش باشد؛ چراکه می‌تواند با ارائه بازخورد فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم کند و سبب ارتقای یادگیری در فراگیران شود (رئوفی و همکاران، ۱۳۸۶). به نظر ذوالفقار و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در تعداد زیادی از دانشگاه‌های کشورهای غربی، ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استادان، عاملی تعیین‌کننده است و اهمیت و ارزش زیادی دارد.

شولین و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) سه راهبرد را برای شناسایی مدرسان خوب پیشنهاد کرده‌اند: (۱) ارزیابی مدرس بر اساس توانایی تأثیرگذاری در شخصیت و رشد دانشجویان که فرایند اندازه‌گیری این تأثیرگذاری زمان‌بر و دشوار است؛ (۲) ارزیابی مدرس بر اساس میزان اثربخشی در تسهیل پیشرفت علمی و دانشگاهی دانشجویان؛ این ویژگی از موضوعات مورد بحث در برخی کشورها از جمله در انگلستان است و

<sup>۱</sup>. Aultmon

<sup>۲</sup>. Shevlin

مشوق‌هایی برای استادان بر اساس نتایج امتحانات دانشجویان در نظر گرفته می‌شود؛ (۳) ارزیابی دانشجویان از استادان که مشهورترین و پراستفاده‌ترین راهبرد است و معمولاً با استفاده از پرسشنامه در پایان‌ترم تحصیلی انجام می‌گیرد (به نقل از شیربگی و همتی، ۱۳۸۹). راهبردهای ارزشیابی عملکرد آموزشی می‌تواند منابع مختلفی داشته باشد. شیربگی (۱۳۸۹) با مروری بر پیشینه تحقیقاتی، راهبردهایی متنوع و متفاوت را برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام آموزش عالی معرفی کرده است که عبارت‌اند از: (۱) ارزیابی تدریس توسط دانشجویان، (۲) مصاحبه‌های گروهی با دانشجویان، (۳) ارزیابی دانش‌آموختگان، (۴) ارزیابی همتایان، (۵) ارزیابی بیرونی توسط متخصصان، (۶) خودارزیابی، (۷) تهیه فیلم دیداری، (۸) ارزیابی کارفرمایان، (۹) ارزیابی مدیران، (۱۰) پژوهشگری در آموزش، (۱۱) جوایز سرآمدی در تدریس، (۱۲) ابزارهای اندازه‌گیری نتایج یادگیری و (۱۳) کارپوشه تدریس.

تدریس در آموزش عالی امری ساده نیست و عوامل متعددی بر کیفیت و اثربخشی آن تأثیر دارد. شناسایی کاستی‌ها و تلاش برای رفع عوامل مؤثر بر کیفیت و اثربخشی تدریس، مستلزم نگاه فرایندی — تعاملی با رویکرد نظام‌مند است (ترک‌زاده و محترم، ۱۳۹۲). تدریس و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده اثربخشی آن، از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز از دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت بوده است (اسدی و غلامی، ۱۳۹۴). تدریس دانشگاهی به‌طور گسترده به دانشجویان و یادگیری آنها معطوف است (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲). ارائه تعاریف روشن از تدریس و ارزشیابی برای ورود به بحث ارزشیابی آموزشی مهم است. صاحب‌نظرانی همچون اُدنل<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۷) تدریس را در قالب «کوشش‌های بین‌فردی برای کمک به یادگیرندگان در کسب دانش، فراگیری مهارت‌ها و درک توانمندی‌های خود» تعریف کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۰). ارزشیابی به فرایندی ساختارمند برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تحقق اهداف مورد نظر برنامه و میزان آن را تعیین می‌کند (نوبخت و رودباری، ۱۳۹۱).

---

<sup>۱</sup>. O'Donnell

## پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی با محوریت بررسی وضعیت کیفیت تدریس و استخراج مؤلفه‌های آن یا راهبردهای اجرای آن شکل گرفته است (قاضی طباطبایی و یوسفی افراشته، ۱۳۹۱). کمیت این پژوهش‌ها، نشانگر اهمیت و توجه روزافزون به آن در نظام‌های آموزش عالی است. با وجود استدلال‌های مطرح شده از سوی منتقدان و نگرانی‌های مؤسسات آموزش عالی درباره روایی و پایایی ارزشیابی دانشجویان از استادان، معمول‌ترین ابزار اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی جهان، استفاده از نظرات دانشجویان است (شیربگی و همتی، ۱۳۸۹). اما این ارزیابی‌ها، خطاهای متعددی دارند. برای ارزشیابی تدریس استادان هشت منبع خطا شناسایی شده است که عبارت‌اند از: (۱) خطا در محتوای ابزار ارزشیابی؛ (۲) خطا در تفسیر معانی و نتایج ارزشیابی‌ها؛ (۳) نمایش یا مجری‌گری؛ (۴) خطا در پایایی ابزار؛ (۵) اهداف چندگانه ارزشیابی؛ (۶) روش‌های ناهماهنگ در به‌کارگیری ابزارها؛ (۷) خطاهای معمول تأثیرات ارزشیابی؛ (۸) خطا در کاربرد داده‌ها (شیربگی، ۱۳۹۲).

با توجه به اینکه ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی، هسته اصلی بیشتر فعالیت‌های تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی است، نتایج چنین ارزشیابی‌هایی برای دستیابی به سه هدف عمده استفاده می‌شود:

۱. کمک به نظام ارزشیابی مدیریت با اندازه‌گیری اثربخشی تدریس که معیار مهمی برای تصمیم‌گیری در زمینه استخدام اعضای هیئت علمی، اعطای پایه سالیانه، افزایش حقوق و ارتقای مرتبه آنان است.

۲. کمک به دانشجویان برای انتخاب درس‌ها و استادان؛ بیشتر دانشجویان تازه‌وارد نتایج ارزیابی دانشجویان قدیمی‌تر از استادان را به‌عنوان منابع باارزشی برای چنین تصمیم‌گیری‌هایی در نظر می‌گیرند. البته بیشتر اعضای هیئت علمی درباره انتشار چنین ارزیابی‌هایی ابراز نگرانی کرده‌اند.

۳. کمک به پیشرفت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تا بتوانند شیوه‌های تدریس خود را با فراهم کردن بازخوردهای ایجادشده بهبود بخشند (کلمن و مک‌کیچی، ۱۹۸۱؛ هاوول و سیمبالوک، ۲۰۰۱؛ ویلهلم، ۲۰۰۴؛ به نقل از شیربگی و همتی، ۱۳۸۹).

دلاور و خاتمی (۱۳۸۳) مدلی از ارزشیابی استادان ارائه کرده‌اند که شامل مؤلفه‌های مربوط به عملکرد حرفه‌ای، رفتار شغلی، رفتار اخلاقی، اجرای ارزشیابی، شاخص‌های عملکردی، رضایت شغلی؛ قلمرو طرح‌های بدیع برای افزایش کیفیت و اجرای صحیح

ارزشیابی، طرح رشد حرفه‌ای، کمیته برنامه‌ریزی و بازنگری ارزشیابی و فرایند و برون‌داد ارزشیابی تحلیل شده است. اخوان تفتی و حاجی موسایی (۱۳۸۶) در بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به ملاک‌های ارزشیابی عملکرد استادان، چهار مؤلفه تسلط و توان علمی، روش تدریس، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد را مطالعه کردند. فاتحی و محمدی (۱۳۸۷) الگویی برای نهادینه کردن ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در چهار مؤلفه شامل اهداف، مبانی نظری، مراحل اجرایی و انعطاف‌پذیری ارائه کرده‌اند. رضایی و همکاران (۱۳۸۹) در اعتباریابی پرسشنامه ایرانی ارزشیابی کیفیت آموزشی<sup>۱</sup> عواملی از جمله توانایی علمی، پویایی و علاقه‌مندی، تقویت انگیزه و توانایی‌های دانشجویان، کیفیت ارتباطات انسانی استاد و دانشجو در خارج از کلاس درس، ارزیابی و بازخورد، سازمان‌دهی، رعایت مسائل اخلاقی، رعایت نظم و مقررات آموزشی و رضایت از استاد را مطالعه کردند. جعفری ثانی و کرامتی (۱۳۹۱) در بررسی نگرش اعضای هیئت علمی درباره فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خود دریافتند که وضعیت پژوهش، وضعیت تدریس استادان را پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌های درگاهی و محمدزاده (۱۳۹۲) نشان داد ارزشیابی فرایند تدریس باید از شش جنبه شامل محتوا، میزان یادگیری دانشجو، رفتار کلاسی، برنامه و مواد درسی، دانش عضو هیئت علمی، ویژگی‌های دانشجویان (شامل مواد درسی، ترم تحصیلی و دوره تحصیلی دانشجو) انجام شود و خودارزیابی، ارزشیابی توسط همکاران، مدیران و مشاوران آموزشی متناسب با اهداف ارزشیابی صورت گیرد. بهشتی راد و همکاران (۱۳۹۲الف) در بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی و ارتباط آن با ارزشیابی عملکرد استادان، مؤلفه‌های ارزشیابی از عملکرد استادان را شامل روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی بیان کرده‌اند. بهشتی راد و همکاران (۱۳۹۲ب) در ارزشیابی عملکرد استادان توسط دانشجویان دریافتند که از دیدگاه دانشجویان، چهار مؤلفه ویژگی‌های فردی و اجتماعی، روش تدریس، انضباط آموزشی و تسلط و توان علمی و حرفه‌ای در ارزشیابی دانشجویان از استادان، مهم هستند. مهدی‌نژاد و ناظری (۱۳۹۳) در مطالعه ادراک اعضای هیئت علمی از اعتبار ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس و تأثیر آن بر تدریس و روحیه

---

<sup>۱</sup>. ISEEQ

آنها نشان دادند که اعضای هیئت علمی، اعتبار ارزشیابی تدریس خود از دید دانشجویان و تأثیر این نوع ارزشیابی را بر فعالیت‌های آموزشی در سطح نسبتاً خوب ارزیابی کرده‌اند. از دیدگاه اعضای هیئت علمی، ارزشیابی دانشجویان از تدریس آنها تأثیری متوسط بر روحیات آنها داشته است. به طوری که ارزشیابی دانشجویان از تدریس اعضای هیئت علمی می‌تواند در فعالیت‌های آموزشی و نیز روحیه آنها تأثیر داشته باشد، با تأکید بر اینکه، این نوع ارزشیابی می‌تواند تغییرات روحیه اعضای هیئت علمی را پیش‌بینی کند.

شیربگی (۲۰۱۱) در پژوهشی دیدگاه مدرسان و دانشجویان درباره اثربخشی ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان را مطالعه کرد. نتایج نشانگر تفاوت معناداری میان جنسیت، تجربه، نوع استخدام و رشته مدرسان و دانشجویان بود. مدرسان با استفاده از شیوه‌های مختلف ارزشیابی (از جمله ارزشیابی همکاران، خودارزیابی و ارزشیابی مدیران) به جای اتکای صرف بر ارزشیابی دانشجویان، کاملاً موافق بودند. یافته‌های پژوهش درباره چالش به‌کارگیری ارزشیابی دانشجویان از تدریس، در مسائل استخدامی استادان نشان داد که این نوع ارزشیابی باید با احتیاط در ارزشیابی عملکرد استادان اعمال شود. سینگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) در بررسی ارزشیابی عملکرد گروهی از اعضای هیئت علمی (با امضاء و بدون امضاء) از دید دانشجویان، تفاوت در الگوی علامت‌گذاری با امضا و بدون امضا بین دانشجویان، اولویت‌دهی دانشجویان برخی از پارامترهای بازخوردی بیش از دیگران؛ تنوع در رفتار دانشجو در هنگام علامت‌گذاری پارامترهای مختلف بازخورد؛ تفاوت در الگوهای علامت‌گذاری در به‌کارگیری سازوکارهای بازخوردی امضا شده و امضا نشده و تفاوت در الگوهای علامت‌گذاری بین پسران و دختران را شناسایی کردند.

ایکوستا و اولیویرا<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) مدل تحلیل تصمیم‌گیری چندمعیاری بر ارزشیابی استادان را در دو سطح سلسله‌مراتبی با ساختار افزایشی ارائه کردند که: الف) عملکرد علمی افراد را با اهداف عملکردی منعکس‌کننده مسائل سیاست راهبردی مدیریت دانشگاه مقایسه می‌کند؛ ب) ارزش کلی نمره برای هر عضو هیئت علمی با فرایندی بهینه‌سازی

<sup>۱</sup>. Singh

<sup>۲</sup>. eCosta & Oliveira

شده که از نظام انعطاف پذیر وزن‌ها محاسبه می‌کند و ج) اعضای هیئت علمی را در طبقات رتبه‌بندی می‌گمارد.

بویسن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیقی درباره درک نادرست از ارزیابی تدریس توسط اعضای هیئت علمی و مدیران دانشگاه، در تحلیل سه مطالعه، نتیجه می‌گیرد که استادان و مدیران به جای استفاده از روش کلی ارزیابی اکتشافی که ارزشیابی‌های سطوح بالاتر و بهتری هستند، اصول آماری مناسب را در هنگام ارزیابی آموزش اعمال نمی‌کنند. موون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه نیازسنجی استادان با ایجاد فرایند و ارزشیابی برای بررسی دقیق عملی، دریافتند که استادان بالینی برای به‌کارگیری عمل خود در تدریس و فعالیت‌های پژوهشی دچار چالش شدند. با این وجود، این استادان اغلب برای انجام آن نیازمند بازخورد بودند و فرایندهای ارزیابی دقیق برای به‌کارگیری نیازهای درک شده از استادان طراحی شده بود، فرایندها پویا و نیازمند تقویت بیشتر بودند. نتایج پژوهشی ملی توسط می‌یر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۴) درباره ابزارها و شیوه‌های برون‌داد ارزشیابی ارتقای هیئت علمی را در ۳۹ مؤسسه آموزش عالی نشان داد که بیش از ۹۰ درصد مؤسسات از ابزارهای ارزیابی رضایت و سودمندی آموزش بیشتر از نتایج یا تغییرات در روش‌شناسی تدریس استفاده می‌کردند و ارزشیابی‌های برخط<sup>۴</sup> نیز توسط ۸۰ درصد از مؤسسات و گروه‌های اصلی اجرا شده بود.

سیدیکوی و لودهی<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی با هدف بررسی و ارتقاء نظام ارزیابی عملکرد استادان دانشگاه کراچی نشان دادند که گروه‌های مختلف استادان و مسئولان مدیریتی<sup>۶</sup>، دیدگاه‌های متفاوتی درباره نظام ارزیابی دارند. آنها پیشنهاد کردند که نظام ارزشیابی باید بر اساس شایستگی باشد و ارزیابان باید برای ارزیابی شفاف و یکنواخت آموزش ببینند. قهرانی<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه دیدگاه‌های استادان و دانشجویان درباره تأثیر ارزشیابی عملکرد استادان دریافتند که به باور بیشتر دانشجویان، بیشترین اثرات ارزیابی ارتقای عملکرد آموزشی، شامل مسئولیت‌پذیری اعضای هیئت علمی برای آموزش؛ علاقه‌مندی به ارائه درس؛ استفاده از ابزارهای تصویری - شنیداری، داشتن طرح درس،

1. Boysen

2. Moon

3. Meyer

4. On line

5. Siddiqui & Lodhi

6. administrative officers

7. Ghahrani

تمایل به مشارکت اعضای هیئت علمی و اشتیاق به ارائه درس‌ها با استفاده از ابزارهای آموزشی، مشارکت اعضای هیئت علمی در سمینارها، ایجاد علاقه در دانشجویان برای مشارکت در بحث‌ها و بیان اهمیت یادگیری درس از دیدگاه مدرسان است؛ اما دیدگاه اعضای هیئت علمی نشان داد که بیشترین اثرات ارزیابی در حوزه نظارتی و تطابق زمانی منظم فعالیت‌هایشان است.

در مطالعه فرایند ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، به دیدگاه استادان تا حدود زیادی کم‌توجهی شده است (کال<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۳۸۶). از آنجاکه استادان، صاحبان اصلی ارزشیابی عملکرد آموزشی هستند، نتایج ارزشیابی در دریافت بازخورد و بهبود عملکردشان نقش مهمی دارد. انتظار می‌رود یافته‌های پژوهش حاضر، تجربه‌ها و دیدگاه‌های ارزشمندی برای توسعه کیفی شیوه‌های ارزشیابی عملکرد استادان و ارتقاء کیفیت آموزش دانشگاهی ارائه کند. بیشتر تحقیقات انجام گرفته درباره ارزشیابی از تدریس و عملکرد آموزشی استادان در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به شیوه کمی انجام شده است. در این پژوهش، پژوهشگران برای گردآوری و کاوش داده‌های عمیق با هدف پوشش تفسیرهای گوناگون مشارکت‌کنندگان، تلاش کردند. در حقیقت، استفاده از دیدگاه‌های کسانی که درون نظام دانشگاهی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند، می‌تواند شکاف بین نظریه و عمل را در ارزشیابی عملکرد استادان و اعضای هیئت علمی پُر کند و زمینه‌های تحلیل عمیق مسئله را فراهم سازد. بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر، کاوش در دیدگاه‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به منظور شناسایی عوامل و مؤلفه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی آنان با هدف بهبود کیفیت آموزش‌های دانشگاهی است. با توجه به اهداف مذکور، پرسش‌های پژوهشی زیر قابل طرح است:

- ۱) از دیدگاه استادان، در ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی چه راهبردهایی باید استفاده شود؟
- ۲) از دیدگاه استادان، ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی از چه مؤلفه‌هایی باید تشکیل شود؟
- ۳) از دیدگاه استادان، از ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی برای چه اهدافی باید استفاده شود؟

<sup>۱</sup>. Gall



- ۴) از دیدگاه استادان، چگونه می‌توان پایایی ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی را افزایش داد؟
- ۵) از دیدگاه استادان، ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی چه تأثیری در بهبود کیفیت دارد؟

### روش

رویکرد پژوهش حاضر از نوع کیفی و راهبرد آن مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد<sup>۱</sup> است. طرح‌های نظریه داده‌بنیاد شیوه‌هایی کیفی و نظام‌مند هستند که پژوهشگران برای تولید توضیحی کلی (که ریشه در دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان دارد) استفاده می‌کنند و فرایندها، کنش یا تعامل میان افراد را توضیح می‌دهد. شیوه‌های توسعه این نظریه به‌طور عمده شامل جمع‌آوری اولیه داده‌های مصاحبه، طبقه‌بندی‌ها یا تم‌های در حال توسعه و مرتبط، از داده‌های مصاحبه و ایجاد مدل‌های دیداری است که توضیحی کلی را به تصویر می‌کشد. در این روش، توضیح، برخاسته از داده‌های مشارکت‌کنندگان است. برای این توضیح، می‌توان جملاتی پیش‌بینی‌کننده درباره تجربه‌های این افراد ساخت (کرسول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). مشارکت‌کنندگان این پژوهش استادان دانشگاه کردستان بودند که بر اساس نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. پس از انجام مصاحبه با ۱۶ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان با توجه به قاعده اشباع نظری، فرایند نمونه‌گیری خاتمه یافت. توزیع افراد شرکت‌کننده به شرح ذیل بود: دانشکده‌های فنی - مهندسی (۳ نفر)؛ کشاورزی (۳ نفر)؛ منابع طبیعی (۲ نفر)؛ علوم انسانی و اجتماعی (۴ نفر)؛ علوم پایه (۲ نفر) و ادبیات و زبان‌های خارجی (۲ نفر). استادان مشارکت‌کننده در این پژوهش بین ۵ تا ۱۷ سال سابقه تدریس داشتند.

برای تدوین یک الگوی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد از نمونه‌گیری نظری استفاده شد، زیرا پژوهشگران در نظریه برخاسته از داده‌ها به‌طور نظری به نمونه‌گیری می‌پردازند و برای این عمل از شیوه‌ای استفاده می‌کنند که مستلزم هم‌زمانی و انتخاب متوالی داده‌ها و تحلیل آنهاست. منظور از نمونه‌گیری نظری، در روش نظریه برخاسته از داده‌ها آن است که پژوهشگر آشکالی از داده‌ها را برمی‌گزیند که متن یا تصویرهای قابل استفاده را در

<sup>۱</sup>. Grounded Theory

<sup>۲</sup>. Creswell

تدوین نظریه فراهم آورند (بازرگان، ۱۳۸۹). با توجه به عدم قابلیت تعمیم یافته‌ها در رویکرد کیفی، از قاعده اشباع نظری<sup>۱</sup> برای خاتمه نمونه‌گیری استفاده شد. این قاعده حالتی است که در آن پژوهشگر به صورت ذهنی تعیین می‌کند که داده‌های جدید، هیچ اطلاعات یا بینشی برای طبقات در حال شکل‌گیری فراهم نمی‌کند (کرسول، ۲۰۱۲). بر این اساس، ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق بود که بر اساس آن تجربه و دیدگاه استادان از معیارها و شیوه‌های موجود و مطلوب ارزشیابی از عملکردشان بررسی شد. در طراحی چهارچوب و تحلیل پاسخ‌های مصاحبه، تلاش پژوهشگر بر آن متمرکز بود تا داده‌های کیفی در فرایندی اکتشافی بررسی شود و نتایج آن بدون دست‌کاری ذهنی و ارائه الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرد. علاوه بر این پرسش‌های اساسی، محققان در طول مصاحبه از سؤال‌های کنکاشی یا پیگیرانه<sup>۲</sup> (کرسول، ۲۰۰۷ به نقل از ترنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) برای درک عمیق‌تر از پدیده مورد مطالعه استفاده کردند. تلاش پژوهشگران در مصاحبه‌های اجرا شده بر آن بود تا در زمان اجرا، به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره از سوی مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی<sup>۴</sup> (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. بعد از انجام مصاحبه، همه مصاحبه‌ها از روی دستگاه ضبط صدا پیاده و برای تحلیل آماده شد. پروتکل مصاحبه شامل موارد زیر بود:

- ۱) از دیدگاه شما، در ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی باید چه راهبردهایی استفاده شود؟
- ۲) از دیدگاه شما، ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی از چه مؤلفه‌هایی باید تشکیل شود؟
- ۳) از دیدگاه شما، از ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی برای چه اهدافی باید استفاده شود؟
- ۴) از دیدگاه شما، چگونه می‌توان پایایی ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی را افزایش داد؟

1. Theoretical Saturation

2. follow-up or probing questions

3. Turner

4. Transcription

۵) از دیدگاه شما، ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی چه تأثیری در بهبود کیفیت دارد؟

در فرایند تحلیل داده‌ها هیچ چهارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت، بلکه مصاحبه به صورت آزاد و با توجه به فن کدگذاری مورد استفاده در تحلیل محتوای استقرائی<sup>۱</sup> انجام شد. به عبارت دیگر پژوهشگران در تحلیل داده‌های هر مصاحبه با افراد مشارکت‌کننده در سه مرحله کدگذاری باز<sup>۲</sup>، کدگذاری محوری<sup>۳</sup> و کدگذاری انتخابی<sup>۴</sup> تحلیل شدند (کرسول، ۲۰۱۲). تحلیل محتوای کیفی، روشی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی بر اساس فرایند طبقه‌بندی نظام‌مند کدگذاری و شناسایی مضمون‌ها و الگوها تعریف شده است (شی و شانون، ۲۰۰۵). در مقایسه فرایند کدگذاری رویکردها با یکدیگر، می‌توان کدگذاری واقعی در رویکرد ظاهر شونده را با مرحله کدگذاری باز در رویکرد نظام‌مند و همچنین کدگذاری نظری در رویکرد ظاهر شونده را با مراحل کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی در رویکرد نظام‌مند، مقایسه کرد. در رویکرد ظاهر شونده، چند مصاحبه اول به صورت باز کدگذاری می‌شوند و سپس با شناسایی مقوله محوری، مصاحبه‌های بعدی در قالب کدگذاری انتخابی ادامه می‌یابد. در حالی که در رویکرد نظام‌مند، همه مصاحبه‌ها به صورت باز کدگذاری می‌شوند (ساغروانی و همکاران، ۱۳۹۳). در این پژوهش از رویکرد ظاهر شونده برای کدگذاری و تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

در عمل، فرایند کدگذاری به این صورت بود که متن مصاحبه از جزء به کل مورد تحلیل قرار گرفت. ابتدا متن مصاحبه‌ها برای دستیابی به درک کلی به دقت مطالعه شد. سپس خلاصه‌های تفسیری بر اساس مضمون‌های به دست آمده کدگذاری شد. این مرحله کدگذاری باز بود. سپس کدهای استخراجی با متن مصاحبه تطبیق داده شد و برای شناسایی معانی مشترک مورد مقایسه قرار گرفت تا الگوهایی برای پیوند تم‌ها تعیین شود. این مراحل نیز به ترتیب به عنوان کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی، انجام شد. مبنای قطع‌بندی محتوا در تحلیل داده‌ها، هرگونه معنا، محتوا و مضمونی بود که هدف تحقیق را پوشش می‌دهد. در واقع واحد تحلیل بر اساس عبارت‌های با مفهوم واحد بوده

1. Deductive content analysis

2. Open coding

3. Axial coding

4. Selective coding

5. Hsieh & Shannon

است. برای کدگذاری، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده، قطعه‌بندی شد، هر قطعه به‌عنوان یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به‌گونه‌ای انتخاب شد که به‌صورت عینی توصیف‌کننده قطعه مورد نظر باشد. این کار تا جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. انواع متعددی از پایایی در روش‌شناسی کیفی وجود دارد.

(۱) پایایی در ره‌آورد: زمانی محقق می‌شود که شیوه مشاهده انتخابی به‌طور دائم ره‌آورد مشابهی فراهم می‌کند.

(۲) پایایی در مشاهده: که به ماهیت تغییرناپذیر هر مشاهده در گذر زمان مربوط است.

(۳) پایایی هم‌زمان<sup>۱</sup>: این روش یکی از انواع کسب اطمینان از پایایی در روش کیفی است و برای داده‌های مصاحبه از روش پایایی هم‌زمان که به مقایسه‌پذیری یا هم‌افزایی مشاهدات هم‌زمان اشاره می‌کند (دنزین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸ به نقل از دانایی‌فرد و مظفری، ۱۳۸۷). برای تأیید پایایی داده‌های مصاحبه در پژوهش حاضر از روش پایایی هم‌زمان استفاده شد.

#### یافته‌ها

در این پژوهش با تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها درباره معیارها و شیوه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی استادان، طبقه‌بندی منسجمی از داده‌ها به دست آمد. بر این اساس، اعضای هیئت علمی در دانشکده‌های مختلف به موارد و نکته‌هایی اشاره کردند که بر مبنای تفاوت و تشابه آنها، می‌توان در قالب سه مقوله کلی شامل: (۱) جامعیت و واقع‌نگری فرایند ارزشیابی؛ (۲) مسائل اجرایی و پشتیبانی؛ و (۳) بهسازی و رشد حرفه‌ای به تشریح آنها پرداخت. برای رعایت اختصار و نیز محدودیت محتوای مقاله از گزارش کامل فرایند کدگذاری صرف‌نظر می‌شود و کدگذاری باز، محوری و انتخابی به استناد نقل‌قول‌های برگزیده مشارکت‌کنندگان گزارش شده است. در جدول ۱ خلاصه فرایند کدگذاری سه مرحله‌ای آمده است.

<sup>۱</sup>. Synchronic Reliability

<sup>۲</sup>. Denzin

جدول (۱) خلاصه فرایند کدگذاری داده‌های کیفی برگرفته از مصاحبه‌ها

کدهای انتخابی	کدهای محور	کدهای باز (فراوانی)
جامعیت و واقع‌نگری	ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه	نظرخواهی از دانشجویان ممتاز (۱۶)؛ تفکیک دیدگاه دانشجویان بر اساس مقطع (۱۵)؛ پوشش دیدگاه‌های متفاوت (۱۴)؛ ارزشیابی چندبعدی (۱۴)؛ مکمل‌بودن ارزشیابی دانشجویان (۱۳)؛ دقت ارزشیابی دانشجو از استاد (۱۳)؛ نظرخواهی از دانشجویان، همکاران و مدیران (۱۲)؛ ارزیابی نشانه میزان محبوبیت (۱۱)؛ کنترل احساسی و عاطفی بودن ارزشیابی دانشجو (۱۱)؛ شناسایی دقیق نقاط قوت و ضعف استادان (۱۰)؛ داشتن معیار منطقی ارزشیابی (۱۰)؛ شفافیت در ارزشیابی عملکرد (۹)؛ تعیین شاخص آموزشی (۹) و تعریف اهداف و انتظارات ارزیابی آموزشی (۷).
	بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی	محدود نکردن ارزشیابی به پایان ترم (۱۶)؛ فرایندی کردن ارزیابی استادان (۱۶)؛ رفع محدودیت نمره ارزشیابی از ۱۲ تا ۲۰ (۱۶)؛ وزن-دهی به ارزشیابی دانشجویی (۱۶)؛ مقیاس ارزشیابی توصیفی الفبایی (۱۶)؛ سنجش عملکرد بر اساس کیفیت (۱۶)؛ اولویت به عملکرد آموزشی (۱۵)؛ سنجش ابعاد کمی و کیفی آموزش استادان؛ تعریف استاندارد آموزشی؛ کاهش وزن پژوهش در ارزشیابی (۱۵)؛ عینیت‌بخشی به ارزشیابی (۱۵)؛ ارجحیت آموزش بجای پژوهش در ارزشیابی (۱۵)؛ استفاده از بازخوردهای توصیفی <sup>۱</sup> (۱۵)؛ ارزشیابی شفاهی (۱۵)؛ تجدیدنظر در شیوه‌گزینش و جذب استادان (۱۳) و تعیین مصادیق و شاخص‌های آموزشی (۱۱).
	در نظرگرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزیابی	تأثیرپذیری از ساعت کلاس و تعداد دانشجو (۱۱)؛ زمان و تراکم برگزاری کلاس (۱۱)؛ تأثیر منفی محیط در ارزشیابی (۱۰)؛ تأثیر سروصدا و آلودگی صوتی (۱۰)؛ تسری کمبود امکانات و تجهیزات به عملکرد استاد (۱۰)؛ تفاوت دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها (۹)؛ ارزشیابی بر اساس رشته و گروه (۹)؛ پرهیز از ایده‌آل‌نگری (۸) و فرهنگ گروه‌های آموزشی (۷)؛

کدهای انتخابی	کدهای محور	کدهای باز (فراوانی)
	آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزیابی - کننده	اطلاع‌رسانی و توجیه دانشجویان (۱۵)؛ اهمیت دادن به ارزشیابی دانشجوی (۱۳)؛ تأثیرپذیری از برخورد و سختگیری استاد (۱۳)؛ ترس از تکمیل فرم ارزشیابی اینترنتی (۱۳)؛ ترس از قابل‌شناسایی بودن دانشجو (۱۳)؛ جلوگیری از عدم انعکاس نظر واقعی (۱۲)؛ ایجاد آرامش خاطر برای ارزیابی دانشجویان (۱۲)؛ کاهش خطای ارزشیابی دانشجو (۱۱)؛ تشویق به جای تهدید دانشجو برای ارزشیابی (۱۰)؛ تقابل نمره دهی و ارزشیابی استادان (۱۰)؛ جلوگیری از تبانی و معامله بین دانشجو و استاد (۹) و حفظ حق ارزیابی برای دانشجو و ارزیابان (۸).
اجرائی و پشتیبانی	سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان	پرهیز از تذکر غیرقابل پیگیری (۱۵)؛ پاداش معنوی و ارتقای پایه (۱۵)؛ طبقه‌بندی کیفیت عملکرد گروه‌ها و استادان (۱۴)؛ نظارت بر عملکرد گروه‌های آموزشی (۱۴)؛ گزارش نتایج به استادان و گروه‌ها (۱۴)؛ مکانیسم اجرایی و الزام‌آور بودن ارزشیابی (۱۳)؛ لحاظ کردن نتایج ارزشیابی استادان (۱۳)؛ قدرت اجرایی دفتر نظارت و ارزشیابی (۱۲)؛ جلوگیری از صوری شدن ارزشیابی (۱۱)؛ ارزشیابی استادان مدعو (۱۰)؛ تویخ و کم کردن امتیاز (۱۰)؛ نظارت بر اجرای منظم ارزشیابی و آموزش (۱۰)؛ ارزیابی و نظارت ناشناس و بی‌طرفانه (۹)؛ اعتبار بخشیدن به فرایند ارزشیابی (۸) و فرایندی کردن نظارت و ارزیابی عملکرد استادان (۷).
	آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان	برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کاربردی (۱۲)؛ بازنگری در دوره‌های قبل و ضمن خدمت (۱۱)؛ ارزیابی روش‌ها و فنون (۱۰)؛ سنجش مهارت‌های عملی (۹)؛ ارزیابی روش‌های تدریس (۹)؛ به روزرسانی مهارت‌های سنجش و آزمون استادان (۹)؛ تقدیر از استادان با تجربه آموزشی موفق (۸)؛ گزارش پیشرفت عملکرد آموزشی (۸)؛ به روزرسانی دانش استادان (۸)؛ آشناسازی با شیوه‌های ارزشیابی و تدریس آنلاین و کامپیوتری (۷)؛ ارائه جایگزین به جای الگوگیری از استادان قدیم (۸) و معرفی الگوهای آموزشی جدید (۶).
	تقویت وجدان	انتقادپذیری و عدم واکنش منفی (۱۴)؛ کاهش بی‌رغبتی به پیگیری ارزشیابی (۱۴)؛ استقبال از ارزشیابی (۱۳)؛ عدالت و انصاف استادان

کدهای انتخابی	کدهای محور	کدهای باز (فراوانی)
	کاری و انتقادپذیری در استادان	(۱۲)؛ ارزشیابی به‌عنوان فرصت (۱۰)؛ علاقه به یادگیری روش‌های جدید تدریس (۱۰)؛ فرهنگ پذیرش اشتباه (۱۰)؛ فرهنگ‌سازی و درونی کردن اصلاحات به‌عنوان ارزش (۱۰)؛ نظرخواهی شفاهی یا کتبی جلسه آخر (۹)؛ تلاش استادان برای بهبود وضعیت (۸)؛ نگاه مثبت به ارزیابی (۸)؛ بازخورد گرفتن از دانشجویان (۸)؛ آمادگی برای دریافت انتقاد و پیشنهاد (۷)؛ ایجاد حساسیت در استادان برای پیشرفت عملکرد (۷).
بهبودی و حرفه‌ای	ایجاد سازوکارهای اصلاحی عملکرد در استادان	نظرخواهی توسط استاد و بازخورد از دانشجویان (۱۵)؛ ارزش قائل شدن برای بهبود عملکرد (۱۵)؛ میل به خوداصلاحی استادان (۱۴)؛ اعتماد به دانشجو (۱۲)؛ تشویق و تنبیه متناسب با عملکرد (۱۰)؛ تقویت مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی استادان (۱۰)؛ ایجاد اشتیاق و انگیزه جمعی (۱۰)؛ همراه کردن استادان با فرایند ارزشیابی (۱۰)؛ جلب همکاری و مشارکت استادان (۸)؛ نظرخواهی و دریافت بازخورد از استادان (۷) و اصلاح نقاط ضعف از طریق ارزشیابی (۷).
	توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران	نظرخواهی از استادان و کارشناسان (۱۴)؛ کنار گذاشتن رودربایستی و تعارف بین همکاران (۱۴)؛ قضاوت عملکرد توسط استادان (۱۳)؛ کنترل ارزشیابی توسط متخصصان (۱۳)؛ همکاری گروهی و همفکری استادان (۱۲)؛ تأکید بر منافع جمعی ارزشیابی به‌جای منافع فردی و گروهی (۱۰)؛ تلاش برای بهبود عملکرد گروهی (۱۱)؛ تدارک تجربه تدریس گروهی (۹)؛ پرهیز از تلافی و خصومت شخصی بین استادان (۱۰)؛ ارتقای اخلاق حرفه‌ای استادان (۸)؛ اشتراک تجارب حرفه‌ای موفق بین استادان (۶) و فرهنگ‌سازی برای ارزیابی (۵).

سؤال اول: از دیدگاه استادان، در ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی

چه راهبردهایی باید استفاده شود؟

بر اساس تحلیل دیدگاه‌های استادان دانشگاه کردستان درباره ارزیابی اثربخشی عملکرد اعضای هیئت علمی، سه راهبرد عمده استنباط شد. این راهبردها شامل: ۱) راهبردهای

جامعیت و واقع‌نگری؛ ۲) راهبردهای مسائل اجرایی و پشتیبانی و ۳) راهبردهای بهسازی و رشد حرفه‌ای. بخشی از دیدگاه‌ها و تجربیات استادان مورد مصاحبه به مقوله جامعیت و واقع‌نگری قابل تفسیر است. در حقیقت، آنچه از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها استنباط می‌شود، نشانگر آن است که ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان نیازمند تدابیری است تا اطلاعاتی که به‌منظور ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان گردآوری می‌شود از دقت، شفافیت و جامع بودن کافی برخوردار باشد و بتواند از تمام جوانب و ابعاد، مسئله و منابع اطلاعاتی مفید را پوشش دهد. بر این اساس معیارها و مؤلفه‌هایی به‌منظور ایجاد شفافیت و دقت بیشتر در فرایند ارزیابی عملکرد استادان به‌ویژه در بخش آموزشی، توسط استادان مورد تأکید قرار گرفته است. گروهی از مؤلفه‌های استخراج شده از متن مصاحبه‌ها، ناظر به ویژگی‌های اجرایی و پشتیبانی در ارزشیابی هستند. این مؤلفه‌ها معمولاً در عملی‌سازی و اثربخشی سازوکارهای اجرایی برای نظارت و کنترل فرایند ارزشیابی استادان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. انتظار می‌رود توجه به چنین مواردی باعث ارتقای کیفیت ارزشیابی از عملکرد استادان شود، زیرا بازوهای اجرایی در سطح کلان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و نیز در سطح دفاتر نظارت و ارزشیابی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با اعتباربخشی و پشتیبانی از فعالیت‌ها و وظایف نظارتی به شکل مؤثرتری در بهبود عملکرد استادان و جلب مشارکت دانشجویان و استادان در ارزشیابی بهینه عملکرد اعضای هیئت علمی عمل خواهند کرد. بخش دیگری از دیدگاه‌ها و تجربیات استادان، ناظر بر مزیت‌های ارزشیابی صحیح از عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در بهسازی و رشد حرفه‌ای آنان است. به همین خاطر می‌توان چنین استنباط کرد که ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان، صرف‌نظر از جنبه‌های رسمی و سیستمی، در جنبه‌های فردی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تأثیر مثبت خواهد داشت. استادان با بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی از عملکرد خود، با نقاط ضعف و قوت عملکرد آموزشی خود آشنا می‌شوند. در نتیجه بهتر می‌توانند از راهکارهای کاربردی برای پیشرفت شغلی و اصلاح رویه‌های نادرست در زندگی حرفه‌ای خود استفاده کنند.

**سؤال دوم: از دیدگاه استادان، ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی از چه مؤلفه‌هایی باید تشکیل شود؟**

ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی مجموعه مؤلفه‌هایی دارد که بر اساس شواهد داده‌های کیفی حاصل



از مصاحبه با استادان در نُه طبقه جداگانه قابل تحلیل و تفسیر هستند. این مؤلفه‌های اصلی در ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان شامل: (۱) ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه؛ (۲) بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی؛ (۳) در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزیابی؛ (۴) آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزیابی‌کننده؛ (۵) سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان؛ (۶) آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان؛ (۷) تقویت وجدان کاری و انتقادپذیری در استادان؛ (۸) ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان؛ و (۹) توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران هستند. مؤلفه‌های استنباط شده از شواهد کیفی را می‌توان در دسته‌بندی‌های جزئی‌تری تقسیم‌بندی کرد. با استفاده از این موارد، انتظار می‌رود تا مؤلفه‌های ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی استادان دانشگاهی با ساختاری منسجم مورد شناسایی و تقویت قرار گیرد.

**سؤال سوم: از دیدگاه استادان، ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی برای چه اهدافی باید استفاده شود؟**

از دیدگاه استادان میان مؤلفه‌های شناسایی شده، سه مؤلفه شامل: (۱) ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه؛ (۲) آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزیابی‌کننده؛ و (۳) در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزیابی را می‌توان به‌عنوان اهداف ارزشیابی از عملکرد از دیدگاه استادان مورد کاوش و تحلیل قرار داد. نقل‌قول‌های منتخب برای اهداف ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان به شرح زیر است:

**ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه:** یکی از مؤلفه‌هایی که در بسیاری از مصاحبه‌ها مورد تأکید قرار گرفته، لزوم توجه دانشجویان و بهره‌گیری از دیدگاه دانشجویان برتر در هر کلاس است. برای نمونه مصاحبه‌شوندگان به ترتیب در دانشکده‌های فنی - مهندسی و کشاورزی در این باره چنین نظرهایی را ابراز داشته‌اند:

فکر می‌کنم روشی که وجود دارد همان ارزشیابی از شاگرداول‌هاست که شاید بتوانند معیار علمی‌تری برای استاد ببینند و می‌تواند مکملی برای ارزشیابی از کل دانشجویان باشد. بنابراین استادانی که از نظر علمی جلوترند در این ارزشیابی نمره واقعی‌تری دریافت می‌کنند (مصاحبه شماره ۳ / دانشکده فنی - مهندسی). متأسفانه عموم دانشجویان توجه نیستند و بارها شنیده‌ام که یک دانشجو برای چند نفر ارزشیابی استادان را انجام می‌دهد و آن‌چنان‌که باید ارزشیابی استادان را جدی نمی‌گیرند (مصاحبه شماره ۶ / دانشکده کشاورزی). به نظر من باید یک گروهی شاخص‌تر از دانشجویان شامل استادان و کارشناسان وزارت، فعالیت‌های آموزشی را رصد و ارزیابی کنند. چون دانشجویان با روابط عاطفی با استاد ارتباط برقرار می‌کنند و

ارزشیابی‌شان تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مصاحبه شماره ۴ / دانشکده کشاورزی). به نظر من بهتر است در کنار سیستم فعلی یک ارزشیابی شفاهی برقرار کنند تا یک شخص بی‌طرف و ناشناس به صورت بازرس به محل کار استادان بیاید و از دانشجویان هم بپرسد (مصاحبه شماره ۵ / دانشکده کشاورزی).

**آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزیابی‌کننده:** در طی مصاحبه‌ها بسیاری از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کردند که دانشجویان به دلیل ترس از اینکه استادی بفهمد که دانشجو در موردش چه قضاوتی داشته واهمه دارند و به همین خاطر دیدگاه واقعی خود را ابراز نمی‌کنند. مشارکت‌کنندگان در دانشکده‌های مورد اشاره درباره مؤلفه مذکور چنین تجاربی را ارائه کرده‌اند:

دانشجویان به‌ویژه در دوره ارشد از ترس اینکه مبادا کسی فرم اینترنتی آنها را ببیند و با توجه به تعداد کم‌شان قابل‌شناسایی باشند ممکن است نظر واقعی‌شان را انعکاس ندهند. ما باید راه‌هایی برای ارزیابی تعریف کنیم که کمترین خطا را داشته باشد (مصاحبه شماره ۱۳ / دانشکده علوم پایه). متأسفانه یکی از مدیران گروه در یکی از کلاس‌ها گفته بود که ما به نتایج ارزشیابی شما دسترسی داریم و بنابراین سعی کنید ارزشیابی خود را طوری دهید که ما هم نمرات را مناسب دهیم (مصاحبه شماره ۱ / دانشکده فنی - مهندسی).

دانشجویان ممکن است تحت تأثیر عوامل متعدد نتوانند به‌طور جامع به ارزیابی دقیق عملکرد استادان بپردازند. پس علاوه بر آن لازم است استادان خودارزشیابی داشته باشند و دیدگاه‌های همکاران در سطح گروه آموزشی و همچنین مدیران و معاونان آموزشی در سطوح دانشکده‌ای و دانشگاهی لحاظ شود (مصاحبه شماره ۵ / دانشکده کشاورزی). بخشی از عملکرد آموزشی استادان در عمل ظاهر می‌شود که نمود آن را در دانشجویان می‌توان ارزیابی کرد و بخشی دیگر در اثربخشی و کیفیت عملکرد دانش‌آموختگان قابل‌سنجش است (مصاحبه شماره ۱۱ / دانشکده علوم انسانی).

**در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزیابی:** مصاحبه‌شوندگان در این باره چنین نظری را ابراز داشته‌اند:

"ترم پیش کلاسی داشتم که تعداد دانشجویان زیاد بود و ساعت تشکیل کلاس نامناسب بود. در نتیجه کارایی کلاس پایین آمده بود و در ارزشیابی دانشجویان برای عملکرد من تأثیر منفی داشت" (مصاحبه شماره ۲ / دانشکده فنی - مهندسی). گاهی اوقات تجهیزات و امکاناتی که دانشگاه برای دروس عملی می‌دهد نامناسب است و دانشجویان این را به حساب استاد

ارزشیابی می‌کنند در حالی که این اصلاً به عملکرد استاد ربطی ندارد (مصاحبه شماره ۶ / دانشکده کشاورزی). محیط اینجا با دانشگاه‌های تهران و شیراز و اصفهان و ... فرق می‌کند و نوعی تفاوت ماهوی وجود دارد (مصاحبه شماره ۱۵ / دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی).  
**سؤال چهارم: از دیدگاه استادان، چگونه می‌توان پایایی ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی را افزایش داد؟**

مصاحبه‌شوندگان در بخشی از مؤلفه‌های شناسایی شده برای ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور تا حدود زیادی به مسئله پایایی یا میزان رسیدن به نتایج یکسان در اثر تکرار مشاهدات اشاره کرده‌اند. این مؤلفه‌ها در سه جنبه شامل: (۱) سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان؛ (۲) بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی و (۳) آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان همراه با نقل قول‌های منتخب ارائه شده است.

**سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان:** مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌های صورت گرفته چنین نظری را ابراز داشته است:

دانشگاه در صورتی که معیار منطقی داشته باشد باید نقاط ضعف استادان را انعکاس دهد و امتیازی کم کند یا امتیازی ندهد و فقط یک نامه تذکر غیرقابل پیگیری ندهد و مسئولان مربوطه در سطح دانشگاه و وزارت به استادی که وضعیت بهتری دارد پاداش معنوی و پایه بدهد تا دیگران هم تشویق شوند (مصاحبه شماره ۱۴ / دانشکده علوم پایه). متأسفانه در شیوه‌های فعلی ارزشیابی عملکرد استادان، به همان گزارش نتایج ارزشیابی به استادان اکتفا می‌شود و تأثیر زیادی در سرنوشت استادان ندارد و دانشگاه هم در پیگیری ارزشیابی‌ها رغبتی ندارد و فقط آخر ترم‌ها مسئله ارزیابی قوت می‌گیرد (مصاحبه شماره ۱۶ / دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی).

**بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی:** برخی از مشارکت‌کنندگان در این باره چنین نظری را ابراز داشته‌اند:

یکی از ایرادات، شیوه امتیازبندی است که دانشجویان به استادان می‌دهند. در سامانه آموزشی گلستان دانشجویان می‌توانند از نمره ۱۲ تا ۲۰ به استادان خود نمره دهند. من دقیقاً نمی‌دانم که چرا دانشجویان از بازه صفر تا ۱۲ نمره نمی‌دهند. به نظرم این مقیاس‌بندی صحیح نیست. ما می‌توانیم مثل خیلی از جاهای دیگر بر اساس ABCD نمرات ارزیابی را محاسبه کنیم. حالت توصیفی در این زمینه مناسب به نظر می‌رسد و زیر مقیاس‌هایی نیز می‌توان برایش تعریف کرد (مصاحبه شماره ۱ / دانشکده فنی - مهندسی). دانشجویان خیلی بیشتر از مدیران

گروه و معاونین و رؤسای دانشکده می‌توانند ارزیابی کنند و باید وزنش بیشتر باشد (مصاحبه شماره ۱۴ / دانشکده علوم پایه).

کار اصلی استادان، آموزش است و باید ابتدا استادان هفتاد درصد از انرژی خود را صرف کار اصلی خود یعنی آموزش کنند و تنها سی درصد رأی برای پژوهش بگذارند درحالی‌که الان وضعیت برعکس است و بیشترین وزن ارزشیابی بر بُعد پژوهشی متمرکز است. باید یادآوری شود که دانشگاه محل آموزش است و در درجه دوم محل پژوهش است (مصاحبه شماره ۷ / دانشکده منابع طبیعی). گرچه ما استاندارد آموزشی واحدی نداریم و نمی‌توان گفت که یک روش تدریس و ارزشیابی درست است و دیگری نادرست؛ اما می‌توان طیفی از شیوه‌های استاندارد معرفی کرد تا همه استادان در اهداف و شیوه‌های ارزشیابی به توازن برسند. در چنین شرایطی ارزشیابی استادان هم در شرایطی عادلانه مقایسه خواهد شد (مصاحبه شماره ۸ / دانشکده منابع طبیعی).

**آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان:** یکی دیگر از عواملی که استادان به آن اشاره داشتند مسئله کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های بازآموزی بدو خدمت و ضمن خدمت برای استادان است. دیدگاه‌های استادان در این زمینه از این قرار بود: معمولاً استادان علاقه‌مند در حوزه تخصصی رشته خود مطالعاتی پیوسته انجام می‌دهند تا دانش خود را به‌روز کنند اما آگاهی از شیوه‌های نوین آموزش و فن‌های تدریس همواره یکی از مواردی است که مورد غفلت قرار می‌گیرد. چراکه من استاد به اندازه کافی درگیر مشغله کارهای آموزشی و پژوهشی خود هستم و یا مانند برخی از همکاران درگیر کارهای اجرایی می‌شوم. در نتیجه باید دانشگاه این تعهد را بپذیرد و در جهت بهبود روش تدریس و شیوه‌های آموزش کلاسی و نظری و یا کارگاهی و عملی بتواند از متخصصان آموزش در آن رشته بهره‌گیرد (مصاحبه شماره ۴ / دانشکده کشاورزی).

یک استاد از لحظه‌ای که دانشجو بوده تا لحظه استخدام دانشگاه؛ از استادان خودش الگو گرفته است از نظر توانمندی فرق می‌کند و الگوبرداری در اینجا غلط است. در حالی‌که به کلاس می‌روند که از شناخت مخاطب و آگاهی از روش تدریس و حتی داشتن مهارت طرح سؤال ناتوان‌اند. در نهایت از یکی از استادان موفق خودش الگو می‌گیرد و آن را پیاده می‌کند و این اشتباه است چون در چنین شرایطی، شاخص‌های دقیقی برای مقایسه عملکرد استادان وجود ندارد (مصاحبه شماره ۱۵ / دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی).

سؤال پنجم: از دیدگاه استادان، ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی چه تأثیری در بهبود کیفیت دارد؟

بر اساس شواهد کیفی حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، بخشی از مؤلفه‌های ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی استادان را می‌توان در قالب سه مؤلفه شامل: (۱) وجدان کاری و انتقادپذیری استادان؛ (۲) ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان؛ و (۳) توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران خلاصه کرد که تا حدود زیادی به‌عنوان مؤلفه‌های مبین تأثیر در کیفیت آموزش دانشگاهی، قابل استنباط است. نقل قول‌های منتخب برای تأثیرات ارزشیابی از عملکرد آموزشی از دیدگاه استادان به شرح زیر آمده است:

**وجدان کاری و انتقادپذیری استادان:** مصاحبه‌شوندگان به ترتیب در دانشکده‌های ادبیات و زبان؛ و منابع طبیعی در تشریح مؤلفه اخیر چنین نظری را در این مورد بیان کرده‌اند:

استادانی هستند که مسئله اصلاح نقاط ضعف از طریق ارزشیابی برای‌شان مهم است اما متأسفانه در طیف مقابل هم استادانی قرار دارند که اصلاً هیچ انتقادی را نمی‌پذیرند و واکنش منفی هم نشان می‌دهند (مصاحبه شماره ۱۶ / دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی). اعضای هیئت علمی باید خودشان وجدان آموزشی داشته باشند و عملکرد خود را در هر ترم قضاوت کنند تا ضعف‌ها و قوت‌های خود را بشناسند و بر مبنای اصلاح این موارد به جلو گام بردارند (مصاحبه شماره ۹ / دانشکده منابع طبیعی).

معتقدم که بهترین حالت حصول اطمینان از نقاط قوت و ضعف استادان، آگاهی از دیدگاه‌های دانشجویان به‌صورت شفاهی و یا کتبی است. البته باید آنان نیز اعتماد پیدا کنند و اگر انتقادپذیر باشیم آنها هم ما را آگاه خواهند کرد. چه بسا نکاتی که از چشم استاد مخفی باشد و با استفاده از این فرصت، زمینه مناسبی برای دانشجویان فراهم کرد (مصاحبه شماره ۱۱ / دانشکده علوم انسانی و اجتماعی). تاکنون اقداماتی برای استادان گروه‌های آموزشی در نظر گرفته شده و اجرا می‌شود. اما متأسفانه دانشگاه در این زمینه کم‌کاری کرده است و استادان اگر رغبت کمتری به آموزش‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های روش تدریس دارند، بیشتر به این خاطر است که صرفاً دوره‌هایی که برگزار شده نتیجه مثبتی برایشان نداشته و آموزش‌های ارائه شده تنها به دانش و تئوری محدود بوده است. من معتقدم استادان به تمرین و فن‌های کاربردی نیاز بیشتری دارند تا به مفاهیم فلسفی و انتزاعی. درجا زدن در این مفاهیم تا الآن در عملکرد استادان بازدهی مثبتی نداشته است و صرفاً حضور در کارگاه و اخذ گواهینامه شرکت در آن مبنای ارزشیابی قرار می‌گیرد (مصاحبه شماره ۲ / دانشکده فنی - مهندسی).

**ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان:** یکی از مصاحبه‌شوندگان در این رابطه چنین نظری را بیان کرده است:

دانشگاه باید به استاد نتیجه را بگوید و برای اصلاح نقایص، استاد را با مکانیسم‌های تشویقی و تنبیهی به اصلاح مجبور کند چون تا ارزیابی در سرنوشت استاد اثری نداشته باشد نه برای استاد مهم است و نه دانشجو (مصاحبه شماره ۹ / دانشکده علوم انسانی و اجتماعی). بهتر است یک نوع اشتیاق و انگیزه جمعی در استادان برای اصلاح کاستی‌ها و توسعه نکات مثبت‌شان ایجاد شود و در این زمینه سیاست کلی بر مبنای همراه‌سازی باشد (مصاحبه شماره ۸ / دانشکده منابع طبیعی).

**توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران:** مشارکت‌کنندگان به روابط فردی و کاری بین اعضای هیئت علمی دیدگاه‌های جالبی داشتند:

برای این‌که ارزشیابی عملکرد استادان در سطح مدیر گروه مناسب و مؤثر باشد، لازم است تا ارزشیابی‌ها از حالت ملاحظات فردی و اخلاقی خارج شود. چون همکاران نمی‌خواهند برای هم مشکل بتراشند (دانشکده علوم انسانی و اجتماعی). من در زمان مدیریت گروه به همه استادان هم‌گروهی با اندکی تفاوت نمرات نسبتاً بالایی می‌دادم اما مواردی وجود داشت که یکی از مدیران گروه با یکی از استادان گروهش سر قضیه ارزشیابی خصومت پیدا کرده بود (مصاحبه شماره ۱۰ / دانشکده علوم انسانی و اجتماعی). ارزشیابی در سطح مدیر گروه و معاون آموزشی و غیره تحت تأثیر رودربایستی و تعارف است و مسئولان می‌دانند اگر روزی جای همکارانشان قرار بگیرند و نمره کم بدهند طرف تلافی می‌کند (مصاحبه شماره ۷ / دانشکده منابع طبیعی).

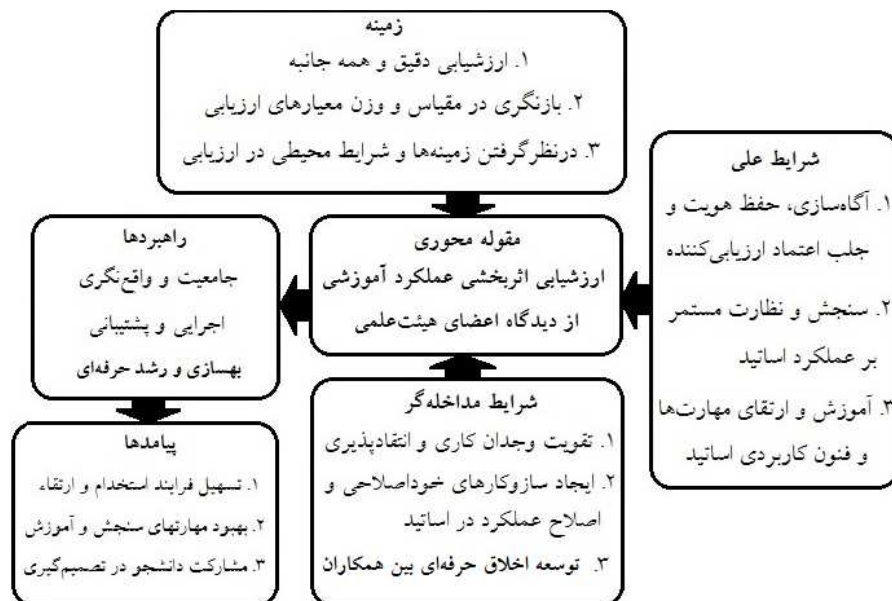
### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، کاوش در دیدگاه‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌منظور شناسایی عوامل و مؤلفه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی آنان با هدف بهبود کیفیت آموزش‌های دانشگاهی است. در تحقیقات کیفی به‌ویژه در روش نظریه داده‌بنیاد، هدف پژوهشگران ایجاد یک نظریه و دست‌کم ارائه یک الگوی مفهومی جدید بر اساس داده‌های متنی حاصل از مصاحبه‌های کیفی با رویکردی اکتشافی است و تأیید یا رد نتایج تحقیقات قبلی موضوعیت ندارد. بر اساس یافته‌های پژوهشی، ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور بر مبنای سه راهبرد کلی (جامعیت و واقع‌نگری؛ اجرایی و پشتیبانی؛ و بهسازی و رشد

حرفه‌ای) قابل تفسیر است. این راهبردها را می‌توان به‌مثابه نشانگرها و شاخص‌های کلی برای نظم‌بخشی به شیوه‌های ارزیابی از عملکرد آموزشی استادان، اهداف ارزشیابی از عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها، تبیین میزان پایایی ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی و سرانجام تعیین میزان نقش یا تأثیر ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در بهبود کیفیت آموزش دانشگاهی، تحلیل و تفسیر کرد. این راهبردها شامل نُه مؤلفه ارزشیابی عملکرد آموزشی می‌شوند که به ترتیب، مؤلفه‌های زیرمجموعه راهبرد بهسازی و رشد حرفه‌ای (شامل تقویت وجدان کاری و انتقادپذیری در استادان؛ ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان؛ و توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران) برای تعیین اهداف ارزشیابی عملکرد آموزشی؛ مؤلفه‌های راهبرد جامعیت و واقع‌نگری (شامل ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه، بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی و در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزیابی) برای تعیین پایایی ارزشیابی عملکرد آموزشی و مؤلفه‌های راهبرد اجرایی و پشتیبانی (شامل آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزیابی‌کننده، سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان و آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان) برای تعیین میزان تأثیر در بهبود کیفیت آموزش دانشگاهی کاربرد دارند. در شکل (۱) الگویی مفهومی با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربن<sup>۱</sup> (۱۹۹۸؛ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۹) بر اساس مجموع دیدگاه‌های استادان دانشگاه کردستان درباره عوامل اثربخشی ارزشیابی از عملکرد آموزشی آنان ترسیم شده است تا به تدوین الگویی داده‌بنیاد بیانجامد. این الگوی استنباط شده بر مبنای تحلیل داده‌های کیفی علاوه بر اینکه در برگیرنده پاسخ همه پرسش‌های پژوهشی است، به ادراک جامع ارزشیابی عملکرد آموزشی در بافت و زمینه آموزش عالی کشور کمک می‌کند. در نتیجه این الگو نه به‌عنوان الگوی مورد آزمون در روش‌شناسی پژوهش بلکه به‌مثابه برون‌دادی از تحلیل داده‌های کیفی ارائه شده است.

---

<sup>1</sup>. Strauss & Corbin



شکل (۱) الگوی داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند برای عوامل اثربخشی ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان

بر اساس این الگوی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد به روش نظام‌مند، می‌توان در تفسیر ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی، پدیده کانونی را ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی تصور کرد. شرایط علی شامل آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزشیابی‌کننده؛ سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان و آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان را که بر اساس شواهد حاصل از مصاحبه با استادان، در فرایند ارزشیابی نقش علت و معلولی دارند. این موارد برای تعیین میزان تأثیر در بهبود کیفیت آموزش دانشگاهی اهمیت دارند. بر پایه چنین استنباطی هم دانشجویان و هم استادان چه در مقام ارزشیابی‌کننده و چه در مقام ارزشیابی‌شونده در ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی نقشی تعیین‌کننده در ارتقای کیفیت دانشگاهی دارند. برای رسیدن به این مهم، لازم است دانشجویان، اطلاعات لازم را دریافت کنند و با اطمینان از پذیرفتن خطر، ارزیابی صادقانه‌ای از عملکرد استادان ارائه دهند. یکی دیگر از مواردی که برای جلوگیری از بی‌اثر شدن ارزشیابی عملکرد استادان مؤثر است، سنجش و نظارت مستمر توسط نهادهای مربوط در



سطوح کلان و خرد دانشگاهی است. در نهایت این استادان هستند که باید مهارت‌ها و فنون کاربردی خود را تقویت کنند و این توانایی‌ها به صورت مرتب ارزیابی شوند. بر اساس شواهد کیفی برخاسته از داده‌ها، اقدامات مشخصی از جمله برگزاری کارگاه‌های آموزشی مهارت‌ها و فنون حرفه‌ای تدریس برای استادان مطرح شده است.

زمینه‌های ارزشیابی اثربخشی عملکرد استادان نیز بر اساس ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه؛ بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزشیابی و در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزشیابی قابل توصیف است. این مؤلفه‌ها برای تعیین پایایی ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی اهمیت زیادی دارند. شناخت این زمینه‌ها می‌تواند به ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه عملکرد آموزشی استادان کمک کند و مقیاس‌ها و شاخص‌های استاندارد را با شیوه‌های مؤثر مورد بازنگری قرار دهد که این موارد نیازمند توجه به شرایط محیطی ارزشیابی استادان است. در مقابل چنین بسترهایی، مجموعه‌ای از شرایط به صورت واسطه‌ای در ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان مداخله می‌کند. مؤلفه‌های مذکور که برای تعیین اهداف ارزشیابی عملکرد آموزشی اهمیت دارند و بر حسب استنباط از داده‌های کیفی، دربرگیرنده تقویت وجدان کاری و انتقادپذیری در استادان؛ ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان و توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران هستند. بنابراین، ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی استادان مستلزم این است که استادان وجدان کاری و ظرفیت انتقادپذیری بالایی داشته باشند، سازوکارهای اصلاح عملکرد استادان فراهم شود و ملاحظات اخلاقی میان همکاران کاهش یابد.

متناسب با چنین موقعیتی، سه راهبرد کلی در ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی استادان شامل جامعیت و واقع‌نگری، مسائل اجرایی و پشتیبانی و بهسازی و رشد حرفه‌ای استادان مطرح شد که همه شرایط و زمینه‌های قبلی را دربر می‌گیرد. سرانجام انتظار می‌رود که پیامدهای چنین الگویی در سه سطح از جمله تسهیل فرایندهای جذب، استخدام و ارتقای مرتبه استادان؛ بهبود مهارت‌های حرفه‌ای سنجش و آموزش استادان؛ و مشارکت‌پذیری دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی دانشگاه، نقش داشته باشد. این راهبردها بر اساس نتایج تحلیل داده‌های کیفی مصاحبه‌ها در سه طبقه جداگانه شامل: (۱) ارزشیابی دقیق و همه‌جانبه؛ (۲) بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزشیابی؛ (۳) در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزشیابی؛ (۴) آگاه‌سازی، حفظ هویت و جلب اعتماد ارزشیابی‌کننده؛ (۵) سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان؛ (۶) آموزش و

ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان؛ ۷) تقویت وجدان کاری و انتقادپذیری در استادان؛ ۸) ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان و ۹) توسعه اخلاق حرفه‌ای بین همکاران، مورد مطالعه و کاوش بیشتر قرار داد. در نتیجه انتظار می‌رود هم مسئولان مدیریتی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به منظور انجام وظایف و مسئولیت‌های اجرایی از نتایج ارزشیابی از عملکرد آموزشی استادان دانشگاه استفاده کنند، هم خود استادان، با هدف ایجاد یا تقویت مهارت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای استادان و همچنین ایجاد تعلق خاطر و حس مشارکت در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی برای دانشجویان منشأ اثر باشند.

متناسب با یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاد‌های کاربردی را برای ارزیابی اثربخشی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور مطرح کرد. اول اینکه ارزیابی عملکرد استادان به صورت دقیق و همه‌جانبه اندازه‌گیری شود تا مقیاس‌ها و شاخص‌های عملکردی با شکلی استاندارد استفاده شود و لازمه این امور، در نظر گرفتن بسترها و شرایط محیطی است که عملکرد استادان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در آن تبلور یابد. طبیعی است در صورتی که ارزیابی از دقت و شمول کافی برخوردار نباشد، استانداردها و شاخص‌های عملکردی ضعیفی تدوین می‌شود و یا چنانچه زمینه‌ها و شرایط محیطی در ارزیابی عملکرد آموزشی استادان لحاظ نشود، فرایند ارزیابی از جامعیت و واقع‌نگری کافی برخوردار نخواهد بود. یکی دیگر از پیشنهاد‌های کاربردی آن است که نظام ارزیابی کیفیت دانشگاهی باید قادر باشد دانشجویان، همکاران و مدیران یا سایر کسانی که به عنوان ارزیاب عمل می‌کنند را توجیه کند که هویت فرد ارزیابی‌کننده محفوظ خواهد ماند و هیچ‌گونه تهدید یا مشکلی متوجه وی نمی‌شود. در چنین شرایطی فرد ارزیابی‌کننده با اعتماد و اطمینان خاطر بیشتری در فعالیت‌های ارزیابی مشارکت می‌کند. از سوی دیگر سنجش و نظارت مستمر بر عملکرد استادان از ضرورت‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. این کار باعث می‌شود فرایند ارزیابی به عنوان مسئله روزمره در دانشگاه‌ها نهادینه شود و از صوری بودن و حالت بی‌اهمیتی که در حال حاضر در دانشگاه‌های کشور به صورت عادت درآمده است، اجتناب شود. این امور با آموزش و ارتقای مهارت‌ها و فنون کاربردی استادان، کاربردی محسوس‌تر به خود می‌گیرد و دست‌کم استادان می‌توانند از نتایج آن بهره‌مند شوند. مجموعه عوامل اخیر را می‌توان در قالب پیشنهاد‌های اجرایی و پشتیبانی ارائه کرد.

در نهایت پیشنهادهایی کاربردی برای بهسازی و رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی قابل ارائه است. بر این اساس، استادان لازم است وجدان کاری و روحیه انتقادپذیری را در خود پرورانند و تقویت کنند. این کار با ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد در استادان امکان‌پذیر خواهد بود. البته برای تسهیل انجام این وظایف با هدف بهبود عملکرد استادان و ارزشیابی بهتر از آن، ضرورت دارد که ملاحظات اخلاقی بین همکاران، چه مدیران و چه استادان در دانشگاه‌ها کاهش یابد و در صورت امکان به‌مرور حذف شود. با رعایت مجموعه این پیشنهادهای کاربردی انتظار می‌رود ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی استادان تسهیل شود.

## منابع

- اخوان تفتی، مهناز و حاجی موسایی، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به ملاک‌های ارزشیابی عملکرد استادان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۱ و ۲)، ۵۱-۷۲.
- اسدی، محمد و غلامی، خلیل (۱۳۹۴). عوامل و مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱ (۱)، ۱۲۳-۱۴۹.
- بهشتی راد، رقیه؛ قلاوندی، حسن و قلعه‌ای، علیرضا (۱۳۹۲الف). بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه و رابطه آن با ارزشیابی از عملکرد استادان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹ (۴)، ۱۱۷-۱۴۴.
- بهشتی راد، رقیه؛ قلاوندی، حسن و قلعه‌ای، علیرضا (۱۳۹۲ب). ارزشیابی عملکرد استادان توسط دانشجویان پرستاری؛ دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۶ (۴)، ۲۲۳-۲۲۸.
- ترک‌زاده، جعفر و محترم، معصومه (۱۳۹۲). چارچوبی تحلیلی برای شناسایی مشکلات قابل بروز در مسیر کیفیت و اثربخشی تدریس در آموزش عالی. *مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی*، ۳، ۹۵-۱۲۳.
- جعفری ثانی، حسین و کرامتی، انسی (۱۳۹۱). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی درباره رابطه بین فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خویش، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۴، ۱-۱۷.
- دانایی فرد، حسن و مظفری، زینب (۱۳۸۷). ارتقاء روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مدیریتی: تأملی بر استراتژی‌های ممیزی پژوهشی. *پژوهش‌های مدیریت*، ۱ (۲)، ۱۳۱-۱۶۲.
- درگاهی، حسین و محمدزاده، نیلوفر (۱۳۹۲). ارزشیابی اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان: معتبر یا نامعتبر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱)، ۳۹-۴۸.

ذوالفقار، محسن و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران، *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد (دانشور رفتار)*، ۱۱، ۱۷-۲۸.

رضایی، علی محمد؛ دلاور، علی؛ احدی، حسن و درتاج، فربرز (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی (ISEEQ). *اندازه-گیری تربیتی*، ۱، (۱)، ۱۲۱-۱۴۶.

رئوفی، شهین؛ شیخیان، علی؛ ابراهیم‌زاده، فرزاد؛ طراچی، محمدجواد و احمدی، پروانه (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان در مورد فرم ارزیابی کیفیت تدریس نظری استادان (فرم الف)، *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی لرستان دانشکده پرستاری و مامایی*، ۹ (۸)، ۳۱-۴۰. ساغروانی؛ سیما؛ مرتضوی، سعید؛ لگزیان، محمد و رحیم‌نیا، فربرز (۱۳۹۳). «تحمیل» نظریه به داده‌ها یا «ظهور» نظریه از داده‌ها: نظریه‌پردازی در علوم انسانی با روش-شناسی نظریه داده‌بنیاد، *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*؛ ۴ (۱)، ۱۵۱-۱۷۰. سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: دوران.

شیربگی، ناصر (۱۳۸۹). راهبردهای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی. *نامه آموزش عالی*، ۳ (۱۰)، ۹-۳۳.

شیربگی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیلی بر منابع سوگیری و خطا در ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس استادان. *نامه آموزش عالی*، ۲۲، ۷-۲۴.

شیربگی، ناصر و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۸۷). موانع و راهکارها در اندازه‌گیری و بهبود بهره‌وری آموزش عالی. *نامه آموزش عالی*، ۱ (۳)، ۹-۲۷.

شیربگی، ناصر و همتی، آزاد (۱۳۸۹). مدل‌یابی تأثیر جذبه شخصیتی استادان بر ارزیابی دانشجویان از تدریس اثربخش در دانشگاه کردستان. *چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. ۲۸۴-۲۶۴.

طالع‌پسند، سیاوش؛ نظیفی، مرتضی و بیگدلی، ایمان‌اله (۱۳۸۸). رواسازی نسخه ایرانی پرسش‌نامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، *مجله علوم رفتاری*، ۲، ۱۲۷-۱۳۴. غلامی، خلیل و اسدی، محمد (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای استادان در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*. ۲، ۱-۲۲.

فاتحی، احمد و محمدی، فاطمه (۱۳۸۷). ارائه مدلی جهت نهادینه کردن ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها به‌عنوان پیش‌نیاز تدوین نظام پرداخت بر مبنای شایستگی. *فصلنامه تخصصی جامعه‌شناسی*. ۱۱، ۹۹-۱۲۰.

قاضی طباطبایی، محمود و یوسفی افراشته، مجید. (۱۳۹۱). تحلیل روابط پارهای از متغیرهای مرتبط با ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان: کاربردی از مدل معادلات ساختاری. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۴، ۸۳-۱۰۷.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوینس (۱۳۸۶). *روش‌های کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*؛ ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات بهشتی. معروفی، یحیی (۱۳۹۰). تعیین وزن مؤلفه‌های تدریس برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بر اساس مدل فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP)، *دوفصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۴، ۱۴۳-۱۶۸.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۵، ۸۱-۱۱۲.

مهدی‌نژاد، ولی و ناظری، شایسته (۱۳۹۳). ادراک اعضای هیئت علمی از اعتبار ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس و تأثیر آن بر تدریس و روحیه آنها. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۶ (۲)، ۱۰۸-۱۳۶.

ویخت، ملیحه و رودباری، مسعود (۱۳۹۱). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان در دانشگاه علوم پزشکی تهران، *طب و تزکیه*، ۱، ۲۵-۲۷. یارمحمدیان، محمدحسین؛ شاه‌طالبی، سمیه؛ فولادوند، مریم و شاه‌طالبی، بدری

- (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها؛ مورد مطالعه دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۶ (۲)، ۱۹-۳۸.
- Boysen, G. A.; Kelly, T. J.; Raesly, H. N., & Casner, R. W. (2014). The (mis) interpretation of teaching evaluations by college faculty and administrators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (6), 641-656.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. *Pearson Education Inc*, Boston
- Ecosta, C. A. B. & Oliveira, M. D. (2012). A multicriteria decision analysis model for faculty evaluation. *Omega*, 40 (4), 424-436.
- Ghaharani, N., Siamian, H., Balaghafari, A., Aligolbandi, K. & Vahedi, M. (2015). The Opinion of Students and Faculty Members about the Effect of the Faculty Performance Evaluation. *Materia socio-medica*, 27 (4), 267.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Meyer, K. A. & Murrell, V. S. (2014). A National Survey of Faculty Development Evaluation Outcome Measures and Procedures. *Online Learning*, 18 (3).
- Moon, J. Y.; Reidt, S.; Undeberg, M. & Schullo-Feulner, A. (2014). Addressing Clinical Faculty Need: Creating a Process and Evaluation for Peer Review of Practice.
- Shirbagi, N. (2011). Iranian university teachers' and students' views on effectiveness of students' evaluation of teaching. *The quality of higher education*. X (x), 118-131.
- Siddiqui, J. A. & Lodhi, M. S. (2015). Evaluating and improving performance appraisal system of Karachi University faculty. *International Journal of Marketing and Technology*, 5 (3), 43.
- Singh, C., Gopal, A. & Mishra, S. (2011). Management faculty performance evaluation with Signed and unsigned student feedback using linear regression Technique. *International Journal of Information Technology*, 4 (2), 591-594.
- Turner, D. W., III (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15 (3), 754-760.