

## تحلیل سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی: مطالعه موردی دانشگاه علامه طباطبائی

حسین عبداللهی \*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بدست دادن تصویری از وضع موجود ارزشیابی عملکرد آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه پیشنهادهایی به منظور اصلاح و بهبود سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی است. روش پژوهش مورد استفاده، زمینه‌یابی با استفاده از مصاحبه سازمان یافته و پرسشنامه بوده است. مسأله پژوهش در قالب دو سوال پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ که از آن نمونه‌ای به تعداد ۲۰۰ نفر و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های مورد نیاز، پرسشنامه محقق ساخته بود. در مجموع داده‌های ۱۲۵ پرسشنامه تکمیل شده، تحلیل شد. یافته‌ها بیانگر ناکارآمدی سازوکار کنونی ارزشیابی عملکرد آموزشی و عدم رضایت اعضای هیأت علمی از آن است. ۵۶ درصد از افراد مورد مطالعه بر این باور بودند که فرم کنونی ارزشیابی دانشجو از استاد نیازمند اصلاح است. در پایان پیشنهادهایی به منظور اصلاح و بهبود روش‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی ارائه شده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی عملکرد آموزشی؛ اعضای هیأت علمی؛ تدریس؛ آموزش عالی.

## مقدمه

اعضای هیأت علمی نقش اساسی در تحقق اهداف نظام آموزش عالی بر عهده دارند. ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی به عنوان هسته اصلی آموزش عالی موضوعی حساس و پیچیده است. از سوی دیگر ارزشیابی توانمندی و عملکرد آنان یکی از وظایف اساسی مدیران است که برخی از مسائل مربوط به اعضای هیأت علمی از جمله: حقوق و دستمزد، ارتقاء، استخدام رسمی، و ایجاد فرصت برای رشد حرفه‌ای آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتیجه مرور پژوهش‌های مرتبط بیانگر این است که اغلب پژوهش‌ها تنها به ارزشیابی عملکرد یک جنبه از فعالیت‌های اعضای هیأت علمی پرداخته‌اند.

ارزشیابی اعضای هیأت علمی موضوعی بحث برانگیز است. بویژه ارزشیابی اثربخشی آموزش بیشترین بحث‌ها را به دنبال داشته است. این موضوع نزدیک به ۸۰ سال است که توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. برآورد می‌شود که تا اوایل قرن حاضر حدود ۲۰۰۰ پژوهش در حوزه «ارزشیابی اثربخشی آموزش» اجرا شده باشد (آرولا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از شائو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۷). در سال‌های اخیر وضع نشانگرهای ارزشیابی عملکرد در مؤسسات آموزش عالی به طور چشمگیری گسترش یافته است. فرانسه، انگلستان، هلند، استرالیا، نیوزلند، آلمان، ایالات متحده آمریکا و کانادا از جمله کشورهای پیش قدم در این امر بوده‌اند (وودهاوس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶ و برنان<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹ به نقل از اتکینسون<sup>۵</sup> و گروسجین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰).

پژوهشگرانی مانند سلدین<sup>۷</sup> (۱۹۸۴)، سنترا<sup>۸</sup> (۱۹۹۳) و آرولا (۲۰۰۰)<sup>۹</sup> بر این باورند که ارزشیابی اعضای هیأت علمی باید مبتنی بر اشکال متنوع ارزشیابی باشد (همان منبع). پژوهشگران معتقدند که مدل ارزشیابی عملکرد جامع و فراگیری که متناسب با هر نوع موقعیت، رشته تحصیلی و گروه آموزشی باشد، وجود ندارد. اما بطور مشخص مدل منعطفی برای ارزشیابی عملکرد و تخصیص منابع بر مبنای

- 
1. Arreola
  2. Shao
  3. Woodhouse
  4. Brennan
  5. Atkinson
  6. Grosjean
  7. Seldin
  8. Centra
  9. Arreola

شایستگی می‌تواند تدوین شود که با موقعیت‌ها، مؤسسات و رشته‌های تحصیلی گوناگون تناسب داشته باشد (ویستروفر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). این در حالی است که در اغلب مراکز آموزش عالی کشور، اغلب تنها یک منبع برای ارزشیابی عملکرد بکار گرفته می‌شود.

در حال حاضر از داده‌های حاصل از ارزشیابی عملکرد آموزشی صرفاً برای تصمیم‌گیری‌های اداری استفاده می‌شود. این داده‌ها به ندرت به منظور پژوهش‌های نظام‌دار جهت بازنمایی عملکرد اعضای هیأت علمی بویژه برنامه‌ریزی ارتقاء کیفیت آموزش دانشگاهی و توسعه حرفه‌ای کارکنان دانشگر مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در حالی که فرایند ارزشیابی باید متصل به سیستم مدیریت منابع انسانی و فرایند دانش‌افزایی و ارتقای توانایی‌های اعضای هیأت علمی باشد تا ثمر ثمر واقع شود (بازرگان، ۱۳۹۱: ۲۷۹).

### بیان مسأله پژوهش

از آنجا که در دست داشتن تصویری از میزان عملکرد اعضای هیأت علمی می‌تواند برای سیاست‌گذاری آموزش عالی، مورد استفاده قرار گیرد، پژوهش در این باره می‌تواند زمینه‌ساز ارتقاء سطح عملکرد در آموزش عالی ایران باشد. با توجه به محدودیت منابع مالی و ضرورت بهره‌گیری مؤثرتر از آن، نقش ارزشیابی عملکرد در مؤسسات آموزش عالی در جهت ارتقاء فعالیت‌های اعضای هیأت علمی آشکار می‌شود (میدائو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). لذا می‌توان گفت که ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی گامی در جهت بهبود کیفیت آموزش عالی است.

در اغلب نظام‌های آموزش عالی ترفیع پایه، ارتقاء مرتبه علمی، پرداخت پاداش و سایر امتیازات به اعضای هیأت علمی براساس عملکرد آنان صورت می‌گیرد. پرداخت عادلانه به اعضای هیأت علمی بر مبنای عملکرد، مسأله‌ای حساس در آموزش عالی است. این موضوع در چند دهه اخیر مورد علاقه پژوهشگران حوزه آموزش عالی قرار گرفته است (آدامز<sup>۳</sup>، ۲: ۲۰۰۲). از سوی دیگر بکارگیری ابزار مناسب برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی یکی از موضوعات بسیار مهم، چالش برانگیز و

---

1. Weistroffer  
2. Middaugh  
3. Adams

پرمجاده‌ای است که مدیران مراکز دانشگاهی با آن مواجه‌اند. این مشکل از زمانی آغاز شد که انجام وظیفه ارزشیابی عملکرد در هر دو بُعد عینی و انتزاعی آن قابل تفسیر شد. پیچیدگی موضوع زمانی بیشتر خواهد شد که سه حوزه مجزای آموزش (تدریس)، پژوهش و ارائه خدمات تخصصی مورد ارزشیابی قرار گیرد. حوزه آموزش (تدریس) با عواملی سروکار دارد که به دنبال ارزشیابی از اثربخشی آموزش<sup>۱</sup> است. از جمله عواملی که برای ارزشیابی اثربخشی تدریس می‌تواند بکار رود می‌توان به فرم‌های رتبه‌بندی دانشجویان، مشاهده تدریس توسط همکاران، کارپوشه، و پاداش و جوایز مربوط به تدریس<sup>۲</sup> اشاره کرد. همچنین برون‌داد یادگیری دانشجویان<sup>۳</sup> می‌تواند عاملی برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس باشد (شائو و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۵).

چنانچه دست اندرکاران نظام آموزش عالی به دنبال افزایش سطح عملکرد باشند، باید در گام اول وضعیت عملکرد اعضای هیأت علمی مورد ارزیابی قرار گیرد. در گام دوم مقیاس مناسبی برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی شناسایی و تعیین شود؛ سپس با استفاده از نتایج بدست آمده، گام بعدی برای بهبود و ارتقاء سطح عملکرد اعضای هیأت علمی برداشته شده و به تدوین و اجرای سیاست‌های لازم در این زمینه پرداخته شود. تمرکز مقاله حاضر بر گام اول است. در نظام آموزش عالی ایران سال‌هاست که سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی مورد بازبینی قرار نگرفته است. بویژه دیدگاه اعضای هیأت علمی در خصوص فرم ارزشیابی و سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی کمتر مورد توجه بوده است. در این مقاله کوشش شده است با بدست دادن تصویری از وضعیت موجود ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی، پیشنهادهایی به منظور اصلاح و بهبود سازوکار ارزشیابی ارائه شود.

### اهداف پژوهش

هدف پژوهش حاضر بدست دادن تصویری از وضع موجود ارزشیابی عملکرد آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی و ارائه پیشنهادهایی به منظور اصلاح و بهبود سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی است.

---

1. Teaching effectiveness  
2. Teaching awards  
3. Student learning outcomes

### سؤالات پژوهشی

۱. سازوکار کنونی ارزشیابی از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی کدام است؟
۲. راهکارهای اصلاح و بهبود روش و ابزار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی کدامند؟

### تعریف متغیرهای مورد مطالعه

- تدریس (آموزش):

کلیه فعالیت‌هایی که یک عضو هیأت علمی آموزشی به منظور انجام وظایف علمی - آموزشی در کلاس و خارج از آن انجام می‌دهد که شامل: آماده شدن برای تدریس، مطالعه منابع مرتبط با حوزه تخصصی و تدریس، تهیه طرح درس، کلاس‌داری و ارائه درس، برگزاری آزمون نیمسال تحصیلی و پایان سال تحصیلی، مطالعه و ارزشیابی تکالیف و پروژه‌های درسی دانشجویان، راهنمایی و مشاوره پایان نامه‌های دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی (کومار<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

- عملکرد آموزشی:

در این پژوهش به منظور از عملکرد آموزشی، مجموع امتیازاتی است که عضو هیأت علمی از فعالیت‌ها و سنجه‌های زیر کسب می‌کند:

۱. حجم کاری عضو هیأت علمی (داخل و خارج از کلاس).
۲. فرایند تدریس.
۳. فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان.
۴. ارزشیابی دانشجو از عملکرد استاد.
۵. نسبت دانشجو به استاد.
۶. برگزاری و شرکت در دوره‌ها و کارگاه‌های رشد دانش علمی و توان تخصصی.

سنجش کامل عملکرد آموزشی دشوار است و نیازمند وجود نشانگرهای<sup>۲</sup> منطقی و عینی می‌باشد.

## • ارزشیابی:

ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود. به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی (گی، ۱۹۹۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۹: ۳۴).

**ضرورت و اهمیت انجام پژوهش**

برای کارآمد کردن و شفافیت هر نظام آموزشی جهت تحقق هدف‌های مورد نظر، باید یک زیر نظام ارزشیابی برای آن منظور داشت (بازرگان، ۱۳۹۱: ۲۸). نظام ارزشیابی نیز با هدف اصلاح و بهبود عملکرد در راستای هدف نظام آموزشی ایجاد می‌شود. در فرایند بهبود عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی، گام اول تعیین وضع موجود (آسیب‌شناسی) است. لذا با انجام پژوهش در این باره می‌توان در راه اندیشیدن درباره روش‌های مناسب گردآوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی عملکرد آموزشی گام اول را برداشت. نتایج ارزشیابی عملکرد هیأت علمی، می‌تواند به عنوان بخشی از نظام ارزیابی، در راستای تضمین کیفیت و اعتبارسنجی و قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی مورد استفاده قرار می‌گیرد (فرخ نژاد و پیردادیان، ۱۳۹۰). بنابراین هرگونه تلاش در زمینه ارزشیابی عملکرد می‌تواند به بهبود کیفیت در آموزش عالی یاری رساند. از سوی دیگر در زمینه ارزشیابی اعضای هیأت علمی ابهامات مختلفی وجود دارد و هنوز هم به این موضوع به عنوان یک چالش اساسی در اکثر دانشگاه‌ها نگریسته می‌شود (معزی و همکاران، ۱۳۸۸: ۶۵) لذا پژوهش در باره سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی می‌تواند در رفع بهامات و چالش‌های پیش رو مؤثر باشد.

نتایج حاصل از ارزشیابی آموزشی اعضای هیأت علمی می‌تواند مبنای نظام ارتقاء و پاداش اعضای هیأت علمی قرار گیرد. همچنین در برنامه‌های بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی و نیز برنامه‌های ارتقاء کیفیت آموزش گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها و در مجموع نظام آموزش عالی مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین پژوهش در این حوزه از اهمیت شایانی برخوردار است. از سوی دیگر شناخت دیدگاه استادان در خصوص روش ارزشیابی عملکرد آموزشی اهمیت خاص خود را دارد. یافته‌های برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که نظام فعلی ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی از نظر اجرایی مورد پذیرش استادان نیست. آنان براین باورند که این نظام با وضعیت

فعلی تأثیری در بهبود عملکرد استادان ندارد (مردانی حموله، ۱۳۷۸). پژوهش حاضر به منظور تعیین دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی در باره سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی در دانشگاه علامه طباطبائی انجام شده است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در بازنگری و اصلاح روش ارزشیابی و برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت آموزش دانشگاهی مورد استفاده قرار گیرد.

### ارزشیابی عملکرد آموزشی

نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود تا به مدیران و اعضای هیأت علمی در قضاوت‌هایی که کیفیت محیط آموزش و یادگیری دانشگاه را تحت تأثیر قرار می‌دهند کمک و راهنمایی کند. این ابزار سنجش باید بهترین بازتاب دهنده اصول و فعالیت‌ها باشد و برای همه اعضا به صورت عادلانه به کار برده شود. بر اساس برنامه ارزشیابی دانشگاه ایندیانا، یک برنامه ارزشیابی تدریس کارآمد<sup>۱</sup> باید فراگیر<sup>۲</sup> و نظام‌مند باشد و کیفیت‌هایی را اندازه بگیرد که به عنوان عامل مؤثر بر یادگیری شناخته شده‌اند. یک مدل ارزشیابی کارآمد<sup>۳</sup> به مراحل بستگی دارد که از جمع آوری اطلاعات روا، پایا<sup>۴</sup> و مناسب، اطمینان حاصل کند. همچنین تولید گزارش‌های عادلانه و تفسیرهای مسئولانه آن گزارش‌ها را با اطمینان فراهم آورد. از آن جا که آموزش شامل ابعاد بسیاری می‌شود بهترین روش آن است که داده‌ها از چند منبع جمع‌آوری شوند. هر منبع جداگانه باید اطلاعاتی در مورد مدرس را به گونه‌ای که بیشترین آشنائی را با آن دارد فراهم کند. هر دوره باید با استفاده از یک شیوه استاندارد شده دانشگاهی ارزشیابی شود. برای اطمینان حاصل کردن از بهبود پیوسته کیفیت آموزش، مهم است که اطلاعات درباره تدریس به یک شیوه نظام‌مند پیش بروند (برنامه‌ی ارزشیابی دانشگاه ایندیانا، ۱۹۹۸).

یک نظام ارزشیابی باید سازمان‌بندی شده، مدیریت شده و تنظیم شده باشد تا از یکپارچگی و توانایی آن برای بالا بردن فضای آموزش و یادگیری در محیط دانشگاه اطمینان حاصل شود. نظارت اولیه بر روی تفسیر داده‌های ارزشیابی بر عهده خود عضو هیأت علمی و دانشکده او است. اعضای هیأت علمی شایسته یک ارزشیابی

1. effective
2. comprehensive
3. Effective
4. Valid
5. Reliable

عادلانه و همسان از داده‌ها با توجه به تدریس‌شان هستند. مهم‌ترین نکته‌ای که باید در ارزشیابی آموزشی در نظر گرفته شود، چه هدف آن گزینش‌های پرسنلی باشد چه بهبود<sup>۱</sup> تدریس، استفاده از شیوه‌های چندگانه ارزیابی است که این خود شامل منابع چندگانه جمع آوری داده می‌شود (مرکز پژوهش در یادگیری و تدریس<sup>۲</sup> دانشگاه میشیگان).

برای چندین دهه کارآمدی تدریس<sup>۳</sup> در مؤسسات آموزش عالی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است. به طور سنتی اساتید دانشگاه با توجه به سه ملاک اصلی ارزشیابی می‌شوند: تدریس<sup>۴</sup>، پژوهش<sup>۵</sup> و خدمات علمی<sup>۶</sup> (سیمون و همکاران، ۲۰۰۳: ۱۹۵). در مطالعه‌ای که در تعدادی از دانشگاه‌ها و کالج‌های جنوب شرقی آمریکا انجام شد تعداد ۲۹۰ استاد تمام وقت مورد زمینه‌یابی قرار گرفتند. داده‌ها با راهبردهای مختلفی بررسی شدند. اعضای هیأت علمی در ادراک<sup>۷</sup> خود نسبت به برنامه‌های ارزشیابی، مواجهه با رهنمودهای اعتبار بخشی<sup>۸</sup> را مهمترین عامل عنوان کرده بودند و حتی آن را بالاتر از تعیین زمینه‌هایی برای بهبود<sup>۹</sup> و بهبود عملکرد هیأت علمی<sup>۱۰</sup> می‌دانستند. هم چنین نتایج مطالعه نشان داد مؤلفه‌هایی که از نظر اعضای هیأت علمی در ارزشیابی مهم هستند به ترتیب تدریس کلاسی، صلاحیت شخصی<sup>۱۱</sup> و کار در کمیته‌های دانشگاهی می‌باشند (رکتور<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹: ۵۸).

یک سیستم ارزشیابی آموزشی باید دو زمینه متمایز و در عین حال مربوط به هم را در بر گیرد. ارزشیابی تکوینی<sup>۱۳</sup> و ارزشیابی پایانی<sup>۱۴</sup>. اگر یکی بدون دیگری انجام شود یک سیستم ارزشیابی با کارآمدی کمتری خواهیم داشت. ارزشیابی اعضای هیأت علمی حداقل دارای چهار هدف است:

- 
1. Improvement
  2. Center for research on learning and teaching
  3. Teaching effectiveness
  4. Teaching
  5. Research
  6. Service
  7. perception
  8. Meeting accreditation guidelines
  9. Identifying areas for improvement
  10. Improve faculty performance
  11. Personal qualification
  12. Rector
  13. Formative evaluation
  14. Summative evaluation



۱. فراهم ساختن داده‌های مورد نیاز برای پاداش‌دهی به افراد شایسته و اصلاح کاستی‌ها.
۲. کمک به انتخاب با صلاحیت‌ترین اشخاص برای انجام وظایف جدید و نگهداشت آنچه که از گذشته تا کنون بسیار مورد نیاز بوده است.
۳. کمک به آموزش حرفه‌ای مداوم برای اساتید.
۴. کمک به فهم کلی عملیات دپارتمان‌ها و دانشکده‌ها (ستاک<sup>۱</sup> و سیسنروز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، به نقل از شائو و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۶).

علی‌رغم کاربرد گسترده روش ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان، این روش از جنبه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفته است. یکی از بحث‌انگیزترین عوامل، اثر نمره معلم در نتیجه ارزشیابی دانشجویان است. به این ترتیب که استادان درسی با نمره امتحانی بالا نمره ارزشیابی بالایی کسب می‌کنند (آدامز، ۱۹۹۷ به نقل از کرم دوست، ۱۳۸۳: ۷۳). نتایج پژوهش کرم‌دوست (۱۳۸۳) نشان داده است هنگامی که نظرات جمعی دانشجویان درباره تدریس استاد پرسیده می‌شود، علاوه بر نمره امتحانی، عوامل دیگری در ارزشیابی از تدریس استاد دخالت دارند، به طوری که به مواردی بر می‌خوریم که اساتید با نمره امتحانی پایین از اساتیدی با نمره امتحانی بالا، نمره ارزشیابی بالاتری کسب می‌کنند و شاید به همین دلیل باشد که در مجموع بین میانگین نمرات امتحانی و میانگین نمرات ارزشیابی رابطه قوی معنی‌داری دیده نمی‌شود ( $r = 0.135$  قابل توجه نیست) (کرم دوست، ۱۳۸۳: ۷۴).

درگاهی و محمدزاده (۱۳۹۲) در پژوهشی کتابخانه‌ای، ۶۴ مقاله مرتبط با موضوع ارزشیابی دانشجو از استاد را مورد بررسی قرار دادند. نتایج بررسی حاکی از وجود اختلاف نظر و چالش بین اعضای هیأت علمی و صاحب‌نظران درباره ارزشیابی دانشجو از استاد است. اغلب اعضای هیأت علمی، ارزشیابی دانشجو از استاد را منبع مناسبی برای بازخورد به منظور بهبود کیفیت آموزش می‌دانند. ضمن وجود برخی مخالف‌ها در این زمینه، همزمان تاکید شده است که در ارزشیابی از اعضای هیأت علمی باید از روش جامع ارزشیابی و نه یک روش به تنهایی استفاده شود (درگاهی و محمدزاده، ۱۳۹۲).

نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که در اغلب نظام‌های آموزش عالی ترکیبی از روش‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. براساس گزارش پژوهش بنیاد کارنگی<sup>۱</sup> در حال حاضر ۹۸ درصد از دانشگاه‌ها از سیستم ارزشیابی دانشجو از کلاس درس، ۸۲ درصد از خود ارزشیابی یا خود اظهاری<sup>۲</sup> و ۵۸ درصد از روش مشاهده همکاران از تدریس کلاسی استفاده می‌کنند (ماگنر، ۱۹۹۷)<sup>۳</sup> به نقل از (شائو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۶). این در حالی است که در دانشگاه‌های کشور ما غیر از روش ارزشیابی دانشجو از استاد، روش دیگری به ندرت بکار گرفته می‌شوند.

فتاحی و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهش خود به دنبال تعیین نظر اعضای هیأت علمی در باره ارزشیابی دانشجو از استاد بودند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش در بردارنده سه حیطه نحوه اجرا، مناسبت سوالات و شیوه‌های ارزش‌یابی بود. در حیطه مناسبت سوالات فرم ارزشیابی، ۹۶ درصد از اعضای هیأت علمی «تلاش در تفهیم و انتقال مطالب درسی» را به عنوان مناسب‌ترین سوال انتخاب کرده‌اند. همچنین در حیطه شیوه ارزشیابی استاد "ارزشیابی چند جانبه" بالاترین رتبه را به خود اختصاص داد. در مجموع نیمی از اساتید روند کنونی ارزشیابی را مناسب می‌دانستند (فتاحی و همکاران، ۱۳۸۴).

یکی دیگر از روش‌های متداول برای ارزشیابی اعضای هیأت علمی، مشاهده کلاس است. این امر ممکن است شامل ارزشیابی هم‌تایان و رئیس گروه یا دانشکده باشد. آرولا (۲۰۰۱ و ۲۰۰۳) معتقد است که مشاهده کلاس اثربخش نخواهد بود مگر این که مشاهده کنندگان بدرستی آموزش دیده باشند. او همچنین هشت الی ده بازدید را در طول یک نیم سال تحصیلی پیشنهاد می‌کند. «آرولا» به منظور بهبود استفاده از مشاهده هم‌تایان در کلاس، یک فهرست بازبینی<sup>۵</sup> روا، معتبر و عینی را برای استفاده هم‌تایان به هنگام ارزشیابی تدریس اعضای هیأت علمی پیشنهاد می‌کند. وی همچنین وجود یک تیم از هم‌تایان را به منظور کسب پایایی درونی ارزشیابی<sup>۶</sup> پیشنهاد می‌کند (شائو<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۷).

- 
1. Carnegie Foundation
  2. Personal statements
  3. Magner
  4. Shao
  5. Checklist
  6. Inter rater reliability
  7. Shao

در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران داخلی نیز به موضوع ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی جلب شده است. هرچند اغلب پژوهش‌ها بر روش ارزشیابی دانشجو از استاد متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، رضایی، (۱۳۸۹) در پژوهش خود از طریق تحلیل عاملی، ۱۰ عامل را برای ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزش استادان به شرح زیر استخراج کرده است:

توانایی علمی، پویایی و علاقه‌مندی، تقویت انگیزه و توانایی‌های دانشجویان، کیفیت ارتباط انسانی استاد و دانشجو در کلاس، کیفیت ارتباط انسانی استاد و دانشجو خارج از کلاس، ارزیابی و بازخورد، سازماندهی (وضوح)، رعایت مسائل اخلاقی، رعایت نظم و مقررات آموزشی و رضایت از استاد (رضایی، ۱۳۸۹).

در برخی از دانشگاه‌ها ارزشیابی دانشجو از عملکرد استاد به صورت برخط و نه در کلاس درس انجام می‌شود. هرچند که تفاوت بین این دو نوع ارزشیابی مورد توجه پژوهشگران بوده است (دومیر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴؛ لین<sup>۲</sup>، دکریستوفرو<sup>۳</sup> و مک گیتی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹ به نقل از نول<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). اما بجز در موارد خاصی تفاوت معنی‌داری بین این دو روش ارزشیابی مشاهده نشد. علاوه بر این از لحاظ تکنیکی، افزایش واریانس موجود بین پاسخگویان به فرم‌های ارزشیابی و نیز کاهش حجم افراد نمونه از اهمیت فراوانی در ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی از نظر دانشجویان برخوردار است. برگه‌های ارزشیابی کیفیت تدریس مورد استفاده در این پژوهش دارای پنج حیطة، شامل: سازماندهی، تمایل به پاسخدهی به سوالات دانشجویان، در دسترس بودن، احترام قائل بودن برای دانشجویان، و میزان کمک استاد به دانشجویان است (نول و همکاران، ۲۰۱۰).

### روش پژوهش

برای انجام این مطالعه از روش پژوهش زمینه‌یابی استفاده شده است. همچنین از نظر بکارگیری نتایج، می‌توان آن را در دسته پژوهش‌های کاربردی قلمداد کرد. استفاده از مصاحبه با هدف دستیابی به داده‌های عمیق کیفی صورت گرفته است.

1. Dommeyer
2. Layne
3. DeCristoforo
4. McGinty
5. Nowell

### ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز از روش مصاحبه ساخت یافته با اعضای هیأت علمی منتخب (متخصص یا دارای تجربه در زمینه ارزشیابی اعضای هیأت علمی) استفاده شد. همچنین پرسشنامه‌ای دارای سه سوال باز پاسخ و یک سوال بسته پاسخ با طیف لیکرت به منظور نظرسنجی اعضای هیأت علمی درباره فرم کنونی ارزشیابی دانشجو از استاد، بکار گرفته شد.

### جامعه آماری مورد مطالعه

جامعه آماری این پژوهش عبارت است از کلیه اعضای هیأت علمی (زن و مرد) پیمانی، رسمی - آزمایشی و رسمی تمام وقت شاغل در دانشکده‌های دانشگاه علامه طباطبائی به تعداد ۴۵۰ نفر در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹.

### حجم و روش نمونه‌گیری

از میان اعضای هیأت علمی شاغل در دانشگاه علامه طباطبائی تعداد ۲۰۰ نفر از ۶ دانشکده و نیز گروه‌های آموزشی هر دانشکده به صورت تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. از مجموع پرسشنامه‌های توزیع شده ۱۳۲ مورد بازگشت داده شد. ۷ مورد از پرسشنامه‌ها به علت نقص داده مورد نظر کنار گذاشته شدند. در نهایت داده‌های مربوط به ۱۲۵ پرسشنامه تحلیل گردید.

### روش تحلیل داده‌ها:

برای دستیابی به پاسخ سؤال پژوهشی اول، یک پرسش بازپاسخ به شرح زیر مطرح شد:

"به نظر شما سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی در حال حاضر دارای در چه وضعیتی است؟"

پس از بررسی پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به سوال بالا، و نیز داده‌های گردآوری شده از مصاحبه با خبرگان و صاحب‌نظران، ابتدا مسائل مربوط به ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها فهرست گردید. سپس موضوع و مقوله‌های مشترک در شش دسته به شرح زیر طبقه‌بندی و کد گذاری شد:

۱. هدف ارزشیابی عملکرد و میزان اطلاع از آن توسط افراد ذینفع و ذیربط،
  ۲. جامعیت ارزشیابی و استفاده از روش‌های متعدد و متنوع در ارزشیابی،
  ۳. شیوه اجرای ارزشیابی دانشجویان از استاد (پیوستگی، زمان اجرا، نظارت بر اجرا)،
  ۴. مسأله‌روایی و پایایی ابزار ارزشیابی بویژه ارزشیابی دانشجو از استاد،
  ۵. چگونگی تحلیل و تفسیر نتایج،
  ۶. چگونگی بکارگیری نتایج ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی،
- علاوه بر سوال فوق‌الذکر یک سوال بسته پاسخ در طیف لیکرت به منظور مشخص کردن نظر اعضای هیأت علمی در باره فرم کنونی ارزیابی دانشجو از استاد مطرح شد.
- همچنین به منظور دستیابی به پاسخ سؤال پژوهشی دوم، دو پرسش بازپاسخ به شرح زیر مطرح گردید:
- ۱-۲) به نظر شما علاوه بر گویه‌های موجود در فرم کنونی ارزشیابی دانشجو از استاد چه مواردی باید مورد توجه قرار گیرند؟
- ۲-۲) برای اصلاح و بهبود سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی چه راهکارهایی را پیشنهاد می‌کنید؟
- به منظور پاسخگویی به سوال پژوهشی دوم، داده‌های گردآوری شده (سوالات باز پاسخ و مصاحبه) در شش مقوله زیر دسته‌بندی و کدگذاری شد:
- بازنگری و اشاعه هدف‌های ارزشیابی،
  - جامع‌نگری در شیوه‌های ارزشیابی،
  - شیوه‌های اجرای ارزشیابی،
  - روش تحلیل و تفسیر نتایج ارزشیابی،
  - بکارگیری نتایج ارزشیابی،
  - اصلاح و بازنگری در گویه‌های فرم موجود ارزشیابی دانشجو از استاد،

#### یافته پژوهش:

#### پاسخ سوال پژوهشی اول:

سازوکار کنونی ارزشیابی از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی کدام است؟

برای پاسخگویی به سوال فوق‌الذکر، ابتدا میزان تناسب ابزار فعلی به منظور بازنمایی واقعیت‌های آموزشی کلاس درس مورد سوال قرار گرفت. بدین منظور از اعضای هیأت علمی سوال شد که از نظر آنان گویه‌های فرم ارزشیابی دانشجو از استاد (که در حال حاضر مورد استفاده دانشگاه است) تا چه حد می‌تواند بیانگر واقعیت‌های کلاس درس استادان باشد؟

جدول (۱) ارزیابی اعضای هیأت علمی از فرم فعلی ارزشیابی دانشجو از تدریس استاد

گویه	بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	جمع
فراوانی	۲	۵۲	۵۸	۱۳	۱۲۵
درصد	۱,۶	۴۱,۳	۴۶	۱۰,۳	۱۰۰

همچنان که داده‌های جدول (۱) نشان می‌دهند از مجموع ۱۲۵ عضو هیأت علمی مورد مطالعه تعداد ۱۳ نفر اعلام داشته‌اند که فرم موجود ارزشیابی دانشجو از استاد به میزان «بسیار کم» بیانگر واقعیت‌های کلاس درس استادان است. تعداد ۵۲ نفر یعنی ۴۶ درصد معتقد بودند که فرم موجود به میزان «کم» بیانگر واقعیت‌های کلاس درس استادان است. به عبارت دیگر بیش از ۵۶ درصد از مجموع اعضای هیأت علمی مورد مطالعه از وضعیت موجود ابزار (فرم) ارزشیابی دانشجو از استاد رضایت نداشتند. تعداد افرادی که گزینه زیاد و بسیار زیاد را انتخاب کرده‌اند به ترتیب ۵۲ و ۲ بوده‌اند. در مجموع حدود ۴۳ درصد از اعضای هیأت علمی بر این باورند که فرم موجود می‌تواند بیانگر واقعیت‌های کلاس درس استادان باشد. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بیش از نصف اعضای هیأت علمی مشارکت‌کننده در مطالعه حاضر بر این باورند که فرم موجود نمی‌تواند بیانگر وضعیت کلاس درس اساتید باشد.

پس از بررسی محتوای پاسخ اعضای هیأت علمی به سؤالات بازپاسخ و نیز دسته‌بندی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، علاوه بر داده‌های جدول (۱) مؤلفه‌های تعیین سازوکار کنونی ارزشیابی از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علامه طباطبائی به شرح جدول (۲) استخراج و تلخیص گردید:

مقوله	مولفه‌ها
<p>• ظاهرها هدف، کسب رضایت دانشجویان به هر قیمتی است و اساتید هم تلاش می‌کنند به طرق مختلف دانشجویان را راضی نگه دارند حتی با دادن نمره غیر واقعی! و زیرپا گذاشتن برخی قوانین همانند نادیده گرفتن غیبت‌های بیش از حد مجاز دانشجویان و یا خودداری استاد از حضور و غیاب کلاسی دانشجویان معمولاً از استادانی که مقررات را رعایت می‌کنند رضایت ندارند!</p> <p>• هدف ارزشیابی عملکرد معلوم نیست! هدف پرسشنامه برای دانشجویان مشخص نیست. برای دانشگاه نیز چنین است.</p>	<p>امکان دارد و می‌تواند از آن استفاده کرد</p>
<p>• اتکاء صرف به نظر دانشجویان در مورد تدریس استادان. ضعف عمده این است که ارزشیابی دانشجویان از استاد در حال حاضر تنها منبع ارزشیابی از عملکرد استاد است.</p> <p>• در نظر نگرفتن توأمان معیارهای کیفی و کمی ارزشیابی (این نقطه ضعف فراوان ذکر شده است).</p> <p>• ارزشیابی فقط شامل فعالیت‌های کلاسی می‌شود. و مواردی همچون راهنمایی پایان نامه یا رساله (کارشناسی ارشد و دکتری) را در بر نمی‌گیرد.</p>	<p>ارزشیابی</p>
<p>• اعضای هیأت علمی زمان و چگونگی اجرای ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استاد را مناسب نمی‌دانند. ارزشیابی‌ها، تداوم منطقی ندارند و به صورت منقطع انجام می‌شود (مرتب اجرا نمی‌شوند). ارزشیابی زمان مشخصی ندارد. گاهی تعداد دانشجویان به هنگام ارزشیابی کافی نیست و اکثریت دانشجویان در برنامه ارزشیابی مشارکت ندارند لذا مساله سوگیری نتایج پیش می‌آید. ارزشیابی نباید به هنگام برگزاری جلسات امتحان صورت گیرد.</p> <p>• دانشجویان اغلب بصورت جدی و مسئولانه با برگه‌های ارزشیابی از استادان برخورد نمی‌کنند.</p> <p>• گاهی پرسشنامه‌های ارزشیابی بدون حضور نماینده آموزش جمع‌آوری می‌شود.</p> <p>• قضاوت غیرمنصفانه برخی از دانشجویان و نیز حب و بغض دانشجویان در مورد اساتید سخت‌گیر.</p>	<p>پنجره اجرای ارزشیابی</p>
<p>• در حال حاضر نحوه تصحیح اوراق امتحانی و نمره‌دهی اساتید ملاک ارزشیابی دانشجویان از استاد است. گاهی نمره در برابر نمره! برخی از استادان که ضعف علمی و پژوهشی دارند معمولاً برای حفظ موقعیت خویش با دانشجویان راه می‌آیند (نمره می‌دهند) و در ارزشیابی‌ها مقبول دانشجویان هستند.</p> <p>• برخی از استادان اعلام می‌کنند که حداقل نمره آنان هفده از بیست خواهد بود و این نکته امکان هر نوع تحول و اقدامی را برای یادگیری دانشجویان با مانع مواجه می‌سازد.</p> <p>• عدم صلاحیت دانشجو در تشخیص برخی از ویژگی‌های اساتید (فراوان تأکید شده است). گاهی دانشجویان توان علمی و مهارت تشخیص گویه‌های پرسشنامه را در رابطه با استاد ندارند.</p> <p>• این که استاد مطالب جدید در ارتباط با درس ارائه می‌کند برای دانشجو قابل تشخیص نیست. یا لاقبل معیاری به منظور چنین تشخیصی در دست نیست.</p> <p>• ظاهراً دانشجویان پرتوقع اما کم تلاش به اساتید نمره کمتری در ارزشیابی می‌دهند.</p> <p>• دانشجویان تحت تأثیر پیش داورها و خطای هاله‌ای به تکمیل فرم‌های ارزشیابی می‌پردازند.</p> <p>• نظر دانشجویان در زمینه تسلط علمی استاد بخاطر ضعف علمی خودشان از روایی لازم برخوردار نیست. دانشجوی ضعیف از لحاظ درسی نمی‌تواند قضاوت عادلانه‌ای نسبت به عملکرد استاد داشته باشد.</p> <p>• برخی از گویه‌های فرم با هم تعارض دارند، مثلاً رعایت سرفصل مصوب دروس با ارائه مطالب جدید در کلاس در تعارض است. یا باید سرفصل را رعایت کرد یا ارائه مطالب جدید را که در سرفصل نیامده است.</p>	<p>روایی و پایایی فرم ارزشیابی</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• موارد اخلاقی و روابط استاد با دانشجو، سایر جنبه‌های ارزشیابی آموزشی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.</li> <li>• در حال حاضر دانشجویان، استادان را براساس مؤلفه‌هایی چون نمره، کم حجم بودن درس، کم تکلیف خواستن، و حتی معیارهای سیاسی مورد ارزشیابی قرار می‌دهند.</li> <li>• این که دانشجویان تا چه حد مایل به گرفتن درس با استاد هستند و استادان راهنما و مشاور تا چه حد به دانشجو طی دوره تدوین پایان نامه کمک کرده‌اند مورد غفلت واقع می‌شود.</li> <li>• فرم‌های ارزشیابی اغلب دانشجو محور هستند تا ابزاری برای سنجش فرایند تدریس استاد</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• به میزان حضور و غیاب دانشجو و فعال بودن یا نبودن او در کلاس توجهی نمی‌شود و نتایج ارزشیابی فارغ از این مساله تحلیل می‌شود. نتایج ارزشیابی دانشجویانی که غیبت زیادی در کلاس داشته‌اند زیاد قابل اتکاء نیست.</li> <li>• ماهیت عملی یا نظری بودن درس در فرم‌های ارزشیابی مورد توجه قرار نمی‌گیرد.</li> <li>• در ارزشیابی عملکرد به فعالیت‌های پژوهشی اهمیت داده می‌شود اما مهارت‌های تدریس و فن معلمی اهمیت چندانی ندارند. لذا استادان معمولاً به کارهای پژوهشی بیش از آموزش و تعلیم اهمیت می‌دهند.</li> <li>• نمره کل ارزشیابی نمی‌تواند ملاک مناسبی برای قضاوت باشد. زیرا برخی از زیرمجموعه‌های فرم موجود، ارزشیابی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.</li> </ul>	<p>ارزشیابی و سنجش</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• استفاده یکسان از فرم‌های ارزشیابی برای استادان تازه کار و نیز استادان باتجربه و با سابقه.</li> <li>• نتایج ارزشیابی دانشجویان جدیدالورود با دانشجویان سال‌های قبل متفاوت است. بهتر است اساتید در یک دوره ۴ ساله ارزشیابی شود و نتایج با هم مقایسه شوند. نه اجرای مقطعی ارزشیابی.</li> <li>• نتایج ارزشیابی از دید برخی اساتید ضمانت اجرایی لازم را ندارد.</li> <li>• بکارگیری نتایج ارزشیابی مشهود نیست.</li> <li>• نباید ارزشیابی دانشجو از استاد ملاک ارتقاء مرتبه و ترفیع پایه باشد.</li> <li>• نتایج ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی از دید دانشجویان برای ارائه بازخورد به استاد مفید است اما ابزار مناسبی برای امور کارگزینی، ارتقاء، ترفیع و تبدیل مرتبه علمی نیست.</li> <li>• فعالیت‌های آموزشی در ارزشیابی کمترین وزن را داشته و در حاشیه قرار گرفته است زیرا در ترفیعات سالانه امتیاز چندانی برخوردار نیست. لذا بیشترین وقت استادان صرف مقالات ISI و علمی- پژوهشی می‌شود.</li> </ul>	<p>ارزشیابی و سنجش</p>

سوال پژوهشی دوم: راهکارهای اصلاح و بهبود روش ارزشیابی عملکرد آموزشی

اعضای هیأت علمی کدامند؟

اعضای هیأت علمی شرکت کننده در پژوهش حاضر در پاسخ به دومین سوال

پژوهشی، راهکارهایی را پیشنهاد کردند که در جدول (۳) آمده است.



## جدول (۳) راهکارهای اصلاح و بهبود روش ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی

مقوله‌ها	مؤلفه
<p>هدف‌های ارزشیابی بازنگری و اشاعه</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>اصلاح و بهبود عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی.</li> <li>دانشجویان باید هدف ارزشیابی و سرفصل دروس را بشناسند سپس اقدام به ارزشیابی کنند.</li> </ul>
<p>جامع‌نگری در شیوه‌های ارزشیابی</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ارزشیابی باید درون‌داد، فرایند و برونداد را در برگیرد. امکانات نیز ارزشیابی شود. علاوه بر امکانات به شیوه مدیریت دانشکده و حتی دانشگاه نیز توجه شود.</li> <li>روش‌های مشاهده و چک لیست اکنون مرسوم است. نظارت از بیرون روش کارآمدی نیست. باید بستر از درون فراهم شود.</li> <li>ارزشیابی جامع که در آن، نتایج در تصمیم‌گیری‌ها بکار می‌رود نظیر اعطای پایه سالانه و ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیأت علمی.</li> <li>باید نظر سایر همکاران (همتایان) را نیز بپرسیم اما باید توجه داشت که افراد مسائل شخصی و غیرحرفه‌ای را در مسائل حرفه‌ای و علمی دخالت ندهند.</li> <li>لازم است از منابع بیشتری برای گردآوری داده درباره عملکرد اعضای هیأت علمی استفاده کرد.</li> <li>باید خود-ارزشیابی را تقویت کرد و به استادان اعتماد بیشتری داشته باشیم.</li> <li>باید در کنار ارزشیابی، به امر نظارت آموزشی نیز توجه کافی شود.</li> </ul>
<p>شیوه‌های اجرای ارزشیابی</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>نباید از همه دانشجویان نظرخواهی شود. بهتر است دانشجویان ممتاز یا متوسط کلاس ملاک باشند.</li> <li>سؤالات برگه ارزشیابی متنوع و پراکنده باشد و سپس شاخص‌های کلان ارزشیابی از آن استخراج شود (به عبارتی دیگر سؤالات پشت سرهم و جهت‌دهنده نباشند).</li> <li>فرم ارزشیابی برای دانشجویان دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری باید جداگانه تدوین شود و ضریب اهمیت هر یک متفاوت باشد.</li> <li>بجای ارزشیابی پایان ترم، در طول زمان تدریس ارزشیابی انجام شود.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• گویه‌های فرم ارزشیابی دانشجو بر مبنای ماهیت درس تجزیه و تحلیل شود.</li> <li>• استفاده از اساتید ارشد رشته و یا کارشناسان آموزش در ارزشیابی از تدریس.</li> <li>• بجای توجه به میانگین نمرات ارزشیابی در هر نیم سال به میانگین نمره ارزشیابی استاد در چند نیمسال توجه شود.</li> <li>• در ارزشیابی مجموعه‌ای از عوامل در نظر گرفته شود. باید به ارزشیابی بصورت سیستمی توجه شود.</li> <li>• برای ارزشیابی از عملکرد استادان باید کمیته‌ای متشکل از استادان متخصص، منصف، بی‌طرف و به لحاظ علمی قابل قبول در هر سال معیارهای ویژه‌ای را در کنار معیارهای علمی تدوین و بر اجرای آن نظارت کنند.</li> <li>• میزان سخت‌گیری استاد در بررسی تکالیف درسی و پروژه‌های تحقیقاتی دانشجویان و نیز در نمره‌دهی دانشجویان به عنوان یک امتیاز مثبت در فرم‌ها لحاظ شود.</li> <li>• تنوع درس استاد در نظر گرفته شود و گاهی یک استاد یک درس را در ۵ کلاس تدریس می‌کند اما استاد دیگری تنوع مباحث درسی را دارد و نتایج ارزشیابی از کار این دو استاد مشابه نخواهد بود.</li> <li>• در نظر گرفتن میزان دشواری و نیز تعیین ملاک دشواری درس.</li> <li>• توجه به تفاوت ماهیت دروس کمی و ریاضی با دروس توصیفی اقتضا می‌کند معیار ارزشیابی این دروس یکسان نباشد.</li> <li>• پیشینه تحصیلی دانشجویان (معدل درسی ترم‌های قبل، و نمرات دروس پیش نیاز) و ذهنیتی که از درس دارند مورد توجه قرار گیرد.</li> </ul>	روش تحلیل و تفسیر نتایج ارزشیابی
<ul style="list-style-type: none"> <li>• بهتر است از نتایج ارزشیابی دانشجو از استاد صرفاً به منظور بهبود عملکرد و نیز ارتقاء سطح علمی اعضای هیأت علمی استفاده شود.</li> <li>• ارزیابی عملکرد نباید به عنوان وسیله‌ای برای حب و بغض‌ها و تنبیه اداری مورد استفاده قرار گیرد.</li> <li>• از نتایج ارزشیابی جهت شرکت در کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی تخصصی استفاده شود.</li> <li>• فرایند ارزشیابی بگونه‌ای باشد که نشاط علمی و انگیزه پژوهش را در استادان ایجاد کند.</li> <li>• در اغلب موارد فرم ارزشیابی استاد توسط دانشجو انعکاس دهنده کدورت‌ها و موارد غیر علمی دانشجویان و روابطی غیر از منطق و هدف ارزشیابی عملکرد می‌باشد. وجود چنین ذهنیتی در دانشجویان باعث سوگیری شده و نتایج ارزشیابی را مخدوش می‌سازد.</li> <li>• نتایج ارزشیابی با حضور مدیر گروه و مدرس مربوطه مورد بررسی قرارگیرد و نقاط ضعف و علت احتمالی آنها بررسی و معیاری برای شرکت در دوره‌های بازآموزی و دوره‌های مهارت آموزشی و دانش‌افزایی قرار گیرد.</li> <li>• امکان سفرهای مطالعاتی برای اساتید به منظور بهبود مهارت و ارتقاء کیفیت آموزش فراهم شود.</li> </ul>	کاربرد نتایج ارزشیابی

- نقطه ضعف اصلی تکیه بر "نگرش دانشجو" به جای سنجش یادگیری و تغییر رفتار دانشجویان است. نگرش دانشجویان به آسانی تحت تأثیر عواملی چون جنسیت، عوامل عاطفی، وضعیت نمره‌دهی و... استاد قرار می‌گیرد. معیارها باید عینی‌تر و مبتنی بر شواهد دیگری در کنار نگرش سنجی دانشجویان باشد تا تصویر جامعی از عملکرد استاد بدست دهد.
- در ارزشیابی دانشجو از استاد، آمادگی دانشجویان برای پذیرش و درک مطالب درسی ارائه شده توسط استاد ضروری است.
- میزان استقبال دانشجویان و اساتید از کلاس‌های آزاد اساتید (استقبال داوطلبانه از کلاس درس استاد) می‌تواند ملاک مناسبی برای ارزشیابی مقبولیت استاد از سوی دانشجویان و همکاران باشد.
- در ارزشیابی به جای سؤالات بسته پاسخ از سؤالات باز پاسخ استفاده شود تا امکان قضاوت، بیشتر فراهم شود. برای مثال طرح یک سؤال کلی باز پاسخ در مورد ذکر مهمترین ویژگی برجسته استاد درس (نقطه قوت استاد).
- برای ارزشیابی توسط منابع مختلف باید معیارهای معتبر در دسترس باشند. بجای سؤال از دانشجو درمورد تسلط علمی استاد می‌توان سؤال را در مقالات و آثار تالیفی به چاپ رسیده استادان جستجو کرد.
- در حال حاضر ارزشیابی فقط از برونداد است. فرایند و درونداد و امکانات مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرند.
- گویه‌هایی در فرم وجود دارد که دانشجو اطلاعات لازم را برای قضاوت صحیح در اختیار ندارد. مثلاً رعایت سرفصل دروس از جانب استاد. دانشجو نمی‌تواند در این مورد به ارزشیابی استاد بپردازد؛ زیرا که خود اطلاع چندانی از سرفصل دروس ندارد.
- نظر دانشجویان نیز در هنگام تدوین فرم ارزشیابی اخذ شود و ملاک‌های منطقی آنان در فرم لحاظ گردد.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ماهیت متفاوت درس‌ها.</li> <li>• صداقت رفتاری و آراستگی ظاهر استاد.</li> <li>• داشتن یا نداشتن طرح درس و میزان استفاده از آن.</li> <li>• در دسترس بودن اساتید برای دانشجویان و پاسخگویی به نیازهای آنها</li> <li>• سواد فناوری اطلاعات استاد و میزان استفاده از آن در کلاس درس</li> <li>• فقدان امکان طرح دیدگاه‌ها و پیشنهادهای آزاد برای دانشجویان (فرصتی برای اظهارنظر آزاد دانشجویان در مورد تدریس استاد فراهم نیست). بهتر است برخی از سولات باز پاسخ باشند تا استدلال دانشجو و منطقی بودن آن روشن شود.</li> <li>• گویه‌های نسبتاً مبهم که درک و تشخیص آن برای دانشجویان دشوار یا غیر ممکن است حذف شوند.</li> <li>• ارتباط آنچه استاد در سر کلاس ارائه می‌دهد با محتوا و موضوع درس.</li> <li>• دقیق و جدی بودن استاد و نیز میزان دقت و سخت‌گیری لازم و تلاش برای بالابردن سطح علمی دانشجو.</li> <li>• بررسی کیفیت طرح سؤالات امتحانی</li> <li>• واداشتن دانشجویان به اندیشه و تفکر انتقادی.</li> <li>• این که استاد در کلاس تا چه اندازه از مطالب درسی فراتر می‌رود.</li> <li>• استاد تا چه حد از دانش مکتوب خود در کلاس استفاده می‌کند.</li> <li>• آیا تدریس استاد روشمند است؟</li> <li>• آیا استاد منابع درسی جدید را شناسایی و در طول ترم به دانشجویان معرفی می‌کند؟</li> </ul>	ارزشیابی در کلاس درس
--	-------------------------------

### بحث و نتیجه‌گیری

بیشترین حجم پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها را ارزشیابی دانشجو از استاد، تشکیل می‌دهد. شاید از جمله علت‌های اصلی این امر فراوانی استفاده از ابزار ارزشیابی دانشجو از استاد و عدم بکارگیری سایر ابزار و روش‌های ارزشیابی از عملکرد اعضای هیأت علمی است. شدت این مسأله در نظام آموزش عالی ایران بیشتر است.

به طور کلی می‌توان گفت که ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استاد و اثربخشی تدریس از جمله رایج‌ترین روش‌های ارزشیابی عملکرد استادان است که باعث بهبود و ارتقاء سطح تدریس آنان می‌شود (اسپوران، ۲۰۰۷، به نقل از رضایی، ۱۳۸۹: ۱۲۳). از سوی دیگر ارزشیابی‌های رسمی دانشجویان که در پایان ترم انجام می‌شوند نوعاً برای اهداف پایانی<sup>۱</sup> استفاده می‌شوند ولی می‌توانند به طریق تکوینی<sup>۲</sup> هم استفاده شوند.

در پاسخ به سوال پژوهشی اول در خصوص تعیین سازوکار کنونی می‌توان اظهار داشت که در حال حاضر هدف ارزشیابی عملکرد معلوم نیست. یکی از مهم‌ترین نقاط ضعف سازوکار کنونی ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی اتکاء صرف به ارزشیابی دانشجو از استاد و عدم بکارگیری سایر منابع و روش‌های ارزشیابی عملکرد می‌باشد. نتایج فرم‌های ارزشیابی نباید بطور مطلق مورد اتکاء دانشگاه باشد. دانشجویان اغلب بصورت جدی و مسئولانه با برگه‌های ارزشیابی از استادان برخورد نمی‌کنند. صلاحیت دانشجویان برای ارزشیابی ویژگی‌های علمی - آموزشی استادان محل تردید است. معیارهای کیفی و کمی ارزشیابی توأمان در نظر گرفته نمی‌شوند. نتایج ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی از دید دانشجویان، برای ارائه بازخورد به استاد مفید است اما ابزار مناسبی برای امور کارگزینی، ارتقاء، ترفیع و تبدیل مرتبه علمی نیست. اعضای هیأت علمی زمان و چگونگی اجرای ارزشیابی دانشجو از عملکرد استاد را مناسب نمی‌دانند. نتایج ارزشیابی از دید برخی اساتید ضمانت اجرایی لازم را ندارد. بطور کلی جهت‌گیری کنونی ارزشیابی، دانشجو محور است تا آموزش محور. در مجموع بیش از نیمی از افراد مورد مطالعه بر این باورند که فرم کنونی ارزشیابی دانشجو از استاد نیازمند اصلاح است.

علی‌رغم کاربرد گسترده روش ارزشیابی دانشجویان از تدریس استادان، این روش از جنبه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفته است. یکی از بحث‌انگیزترین عوامل اثر نمره معلم در نتیجه ارزشیابی دانشجویان است. به این ترتیب که استادان درسی با نمره امتحانی بالا، نمره ارزشیابی بالایی کسب می‌کنند (آدامز، ۱۹۹۷ به نقل از کرم دوست، ۷۳: ۱۳۸۳).

برخی صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که یک نظام کامل ارزشیابی اعضای هیأت علمی وجود ندارد. ارزشیابی فرایندی پیچیده و در حال تکامل است که استفاده از یک منبع از داده‌ها به تنهایی کفایت نمی‌کند (سلدین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶: ۲۱۷). مراکز و مؤسسات آموزشی از دیرباز ارزشیابی از تدریس استادان را به کار می‌گرفتند و با گذشت زمان، کاربرد آن فزونی گرفته است. همچنین در بعضی موارد به عنوان تنها منبع اطلاعاتی درباره اثربخشی تدریس به شمار رفته است (کرم دوست، ۵۸: ۱۳۸۳). اگرچه در مورد این که مدرس خوب چه کسی است اتفاق آراء وجود ندارد اما اغلب

پژوهشگران اعتقاد دارند که "یادگیری دانشجویان" معیار بسیار مهمی برای اثربخشی تدریس است (همان منبع به نقل از کوهن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۱: ۲۸۳).

در پاسخ به سوال پژوهشی دوم راهکارهای زیر به منظور اصلاح و بهبود روش ارزشیابی عملکرد آموزشی پیشنهاد شده‌اند:

در رابطه با هدف ارزشیابی افراد ذینفع و ذیربط از هدف ارزشیابی مطلع شوند. استفاده از روش جامع ارزشیابی به جای استفاده از تنها یک منبع ارزشیابی. برای مثال استفاده از روش مشاهده، خود ارزشیابی، ارزشیابی همتایان و... در کنار ارزشیابی دانشجو از استاد. بازنگری و اصلاح برگه ارزشیابی دانشجو از استاد به منظور افزایش کارایی و اثربخشی آن. از لحاظ شیوه اجرای ارزشیابی بهتر است فرم ارزشیابی متناسب با دوره تحصیلی دانشجویان (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) تهیه شود. همچنین بجای استفاده از همه دانشجویان، سعی شود بیشتر از نظر دانشجویان ممتاز در ارزشیابی استفاده شود. از لحاظ روش تحلیل و تفسیر نتایج ارزشیابی مجموعه‌ای از عوامل مدیریتی، محیطی و شرایط و امکانات در نظر گرفته شود. همچنین ماهیت نظری و عملی بودن و سطح دشواری دروس در نظر گرفته شود. از اساتید صاحب‌نظر و بی‌طرف در ارزشیابی و تحلیل نتایج آن استفاده شود. سرانجام نتایج ارزشیابی در راستای برنامه‌ریزی برای بهبود عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی و ارتقاء کیفیت آموزش بکار گرفته شود و نه صرفاً به عنوان ملاک تصمیم‌گیری‌های اداری.

در رابطه با موضوع ارزشیابی دانشجویان از تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها مطالعات انجام شده در داخل کشور نشان می‌دهد که استادان معتقدند که دانشجویان درک صحیحی از فرایند تدریس ندارند و از این رو، قضاوت معتبری هم ندارند (غفوریان، ۱۳۸۲). نظرات شخصی را به جای قضاوت درباره کیفیت تدریس در ارزشیابی مدرسین دخالت می‌دهند (حاجی آقایی، ۱۳۷۷). نظر دانشجویان در مورد استادان بیشتر تحت تأثیر شهرت استاد، ویژگی‌هایی چون سخت‌گیری و آسان‌گیری و طرز برخورد‌ها و صفات و ویژگی‌های شخصیتی و محیطی (سیف، ۱۳۷۵)، آراستگی و موقعیت اداری- اجرایی استاد قرار می‌گیرد، و برخی نیز غرض‌ورزی‌های دانشجویی را در ارزشیابی‌ها دخیل می‌دانند (شکوری‌نیا و مطلق، ۱۳۸۰؛ توکل، رحیمی و محمد ترابی، ۱۳۷۷، به نقل از رضایی، ۱۳۸۹: ۱۲۲).

باید برای ارزشیابی تدریس از منابع چندگانه و انواع داده‌ها استفاده شود. منبع اصلی جمع‌آوری داده دانشجویان، همتایان و خود اساتید هستند. عینیت واقعی در یک سیستم ارزشیابی اعضای هیأت علمی که متکی بر قضاوت ذهنی همتایان، مدیران و خود-ارزیابی باشد، هدفی ناممکن است. این نوع ارزشیابی باید اطلاعات جامع و رویی با توجه به کیفیت تدریس و جهت‌یابی تکوینی برای تلاش‌های اعضای هیأت علمی در جهت پیشرفت باشد. در ارزشیابی HBCU<sup>۱</sup>ها در درجه اول ارزشیابی مبتنی بر درجه‌بندی دانشجویان است. عوامل اصلی بعدی عبارتند از: ارزیابی رئیس دانشکده، رئیس دانشگاه و مشاهده کلاسی (جوینر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۱۳۶).

اگر قرار باشد نگاه جامعی به ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی داشته باشیم لازم است بسترها و امکانات آن برای همه رشته‌ها و دروس فراهم شود. به عنوان مثال چنانچه شرکت در دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های آموزشی امتیاز محسوب شود، باید این نوع دوره‌ها و کارگاه‌ها برای همه دروس و رشته‌ها فراهم شود تا افراد بتوانند در آن شرکت کنند. در غیر این صورت نوعی نابرابری ایجاد خواهد شد. بطور کلی نظر دانشجویان درباره عملکرد آموزشی استاد نباید به عنوان تنها ملاک ارزشیابی از عملکرد آنان قرار گیرد. استفاده از میانگین نمرات ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استاد در کلاس در کنار سایر نشانگرهای کمی و کیفی می‌تواند واقعیت‌های کلاس را عینی‌تر جلوه دهد. در حال حاضر استفاده از ابزار ارزشیابی دانشجو از استاد به عنوان تنها منبع، به ابزار انتقام‌جویی از برخی از اساتید تبدیل شده است. "طبق گزارش دفتر امور علمی دانشگاه تربیتی (۲۰۰۷) در یک نظام جامع ارزشیابی عملکرد لازم است ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان از طریق منابع و شیوه‌های مختلف صورت گیرد" (به نقل از رضایی، ۱۳۸۹: ۱۱۹).

### پیشنهادها:

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، موارد زیر به منظور اصلاح و بهبود سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی، پیشنهاد می‌شود:

- استفاده از رویکرد چند روشی به جای تنها یک روش در ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی. با توجه به ناکارآمدی روش کنونی، ضرورت دارد به دنبال مطالعه سایر منابع و روش‌های مکمل ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها باشیم.

1. Historically Black Colleges and Universities

2. Joiner, Haywood

- صلاحیت‌های علمی استاد بر مبنای آثار علمی به چاپ رسیده از وی که مرتبط با درس است، ارزشیابی شود. در کنار ارزشیابی از استادان، فعالیت سایر کارکنان بویژه مدیران (مدیران گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها) مورد ارزشیابی قرار گیرد و نتایج آن اعلام شود.
- استفاده از نتایج ارزشیابی‌های عملکرد متناسب با اهداف آن. عدم استفاده از نتایج ارزشیابی دانشجویان از استادان به منظور تصمیم‌گیری‌های اداری بلکه بکارگیری نتایج آن جهت بهبود کیفیت آموزش و تدریس و نیز تدوین دوره‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی. در این راستا، ایجاد واحد توسعه اعضای هیأت علمی (FD<sup>1</sup>) و نیازسنجی براساس نتایج ارزشیابی برای طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی جهت ارتقاء سطح کیفیت آموزش و مهارت‌های مورد نیاز اعضای هیأت علمی ضرورت دارد.
- اساتید با سابقه نباید همانند اساتید تازه‌کار ارزشیابی شوند. فرم‌های کنونی ارزشیابی برای استادان تازه کار خوب است اما برای استادان با تجربه و با سابقه ارزشیابی به شیوه کنونی ناکارآمد و نامناسب است.
- چگونگی و زمان اجرای ارزشیابی از رویه‌ای مشخص تبعیت کند.
- بهتر است ارزشیابی دانشجو از استاد منحصر به دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی باشد و از اجرای آن در دوره کارشناسی خودداری شود.



## منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). *ارزشیابی آموزشی*. چاپ یازدهم. تهران: انتشارات سمت.
- درگاهی، حسین؛ محمدزاده، نیلوفر (۱۳۹۲). ارزشیابی اعضای هیأت علمی توسط دانشجویان: معتبر یا غیرمعتبر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. دوره ۱۳ شماره ۱. صص ۳۹-۴۸.
- رضایی، علی محمد (۱۳۸۹). *بررسی شاخص‌های ارزشیابی عملکرد گروه‌ها و دانشکده‌های علوم انسانی به منظور تدوین یک مدل ساختاری*. رساله دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. ویرایش پنجم. تهران: انتشارات دوران.
- فرخ‌نژاد، خدانظر؛ پیردادیان، معصومه (۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند تدریس یادگیری در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران- پردیس دانشکده‌های فنی.
- فتاحی، زهرا؛ ادهمی، اشرف؛ نوحی، عصمت؛ نخعی، نوذر؛ اسلامی‌نژاد، طاهره (۱۳۸۴). نظرات اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان در مورد ارزشیابی استاد در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. *مجله پزشکی هرمزگان*. دوره نهم شماره اول صص ۶۶-۵۹.
- کرم دوست، نوروز علی (۱۳۸۳). بررسی رابطه ارزشیابی دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان در سال‌های تحصیلی ۷۸-۷۷ تا ۸۰-۷۹. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. دانشگاه تهران. شماره ۱ بهار و تابستان.
- معزی، معصومه؛ شیرزاد، هدایت‌اله؛ زمان‌زاد، بهنام؛ روحی، حمید (۱۳۸۸). دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان در مورد ارزشیابی اساتید و معیارهای مؤثر در تدریس استاد در دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. *مجله علوم پزشکی شهرکرد*. شماره ۴. صص ۷۵-۶۳.
- مردانی‌حموله، ابراهیم (۱۳۷۸). بررسی نظام ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان از دیدگاه استادان این دانشگاه در سال تحصیلی ۷۹-۷۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- Adams, Jim (2002). A view from the top: what academic leaders believe about faculty performance and compensation in California's four – year postsecondary institutions. *University of Southern California*. U. S. A.

- Atkinson, Janet & Grosjean, Garnet (2000). *The Use of Performance Models in Higher Education: A Comparative International Review*. Education Policy Analysis Archives. Volume 8.
- Center for research on learning and teaching (2012). *Guidelines for evaluating teaching*. Michigan university. <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/guidelines.php>
- Jennings, John d. (1997). *Faculty Productivity: A Contemporary Analysis of Faculty Perspective*. A Dissertation for Ph. D Degree ,Stanford University,U. S. A.
- Joiner,Haywood,B. JR (2008). *A study of factors used to evaluate faculty teaching ,research and service performance at historically balck colleges and universities*, dissertation in Grambling State university.
- Kumar. C. R. Thulasi (2005). *Faculty Workload Analysis: What Matters?* Office of Institutional Research University of Northern Iowa.
- Middaugh, Michael F. (2001). *Understanding Faculty Productivity Standards and Benchmarks for Colleges and Universities*. jossy\_Bass Publisher. San Francisco. U. S. A.
- Nowell, Clifford; Gale, Lewis R.; Handley, Bruce (2010). Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35, No. 4
- Rector, jeff (2009). *faculty perception of faculty evaluation programs at selected private colleges/universities in the southeast united states*. dissertation presented in the university of Tennessee,Chattanooga.
- Indiana State University (1998). Report of the task force on assessing and improving teaching and learning at Indiana State University.
- Shao, Lawrence P. ;Anderson, Lorraine P.; Newsome, Michael (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 32, No. 3, pp. 355-371.
- Seldin. Peter and Associates (2006). *Evaluating Faculty Performance a Practical guide to Assessing Teaching, Research and Service*. Anker publishing company. INC. U. S. A.
- Simon. Judith. C. Soliman. Khalid. S (2003). *An alternative method to measure MIS faculty teaching performance*. *International journal of educational management*. Volume 17, number 5, p 195.
- Weistroffer, H. Roland. Spinelli, Michael A. Canavos, George C. and Fuhs. F. Paul (2001). A merit pay allocation model for college faculty based on performance quality and quantity. *Journal of Economics of Education Review* . [Volume 20, Issue 1](#).