

ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها

یحیی معرفوفی^۱، دکتر علیرضا کیامنش^۲، دکتر محمود مهرمحمدی^۳،

دکتر مجید علی‌عسکری^۴

چکیده:

در دنیای امروز، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را برعهده دارند. با عنایت به نقش مهم این نهادها در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها، به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی، و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن، کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه‌ی حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر دارد. بنابراین، توجه مناسب به هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها، از اهمیت خاصی برخوردار است و تأثیر مهمی در اثربخشی دانشگاه‌ها دارد.

اگرچه غالباً اعلام می‌شود، تحقیق و تدریس در دانشگاه‌ها از اهمیت یکسانی برخوردارند، اما در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، عملاً بر نقش پژوهش بیش از آموزش تأکید می‌شود. این امر منجر به این باور شده است که شاخص‌های عملکرد آموزش عالی بیش از حد بر بروندهای پژوهشی متمرکز شده‌اند و کارکرد آموزش در دانشگاه‌ها به‌طور گسترده‌ای مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته است. عوامل متفاوتی در بی‌توجهی به کارکرد آموزش هنگام ارزش‌یابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و تأکید بیش از حد بر پژوهش مؤثرند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان، به اعتماد بیش از حد به پرسش‌نامه‌های ارزیابی دانشجوی، به‌عنوان مهم‌ترین منبع جمع‌آوری اطلاعات برای ارزیابی کیفیت تدریس، علی‌رغم وجود شواهد

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی‌سینا و دانشجوی دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم تهران.

۲- استاد دانشگاه تربیت معلم تهران

۳- دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

۴- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران

متعدد در پایین بودن روایی و اعتبار آن‌ها، اشاره کرد.

بررسی علل و عوامل بی‌توجهی به کیفیت کارکرد آموزش در مقایسه با کارکرد پژوهش در دانشگاه‌ها، ارتباط آن با شیوه رایج ارزش‌یابی کیفیت تدریس، انتقادات به عمل آمده از شیوه‌ی مبتنی بر دیدگاه‌های دانشجویان درباره کیفیت تدریس، و عوامل متفاوتی که موجب کاستی و ناکارآمدی این شیوه شده و به‌طور غیرمستقیم زمینه‌ی بی‌توجهی به کیفیت تدریس را فراهم ساخته‌اند، هدف‌های اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهند. روش پژوهش حاضر، کتاب‌خانه‌ای و جامعه‌ی مورد بررسی، پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی ارزش‌یابی تدریس است. توجه به ابعاد و جنبه‌های متفاوت تدریس در ارزش‌یابی کیفیت آن، و استفاده از منابع و ابزارهای مناسب دیگر برای جمع‌آوری اطلاعات در کنار پرسش‌نامه‌ی ارزیابی دانشجو، از جمله راهکارهایی است که در الگوی پیشنهادی به منظور افزایش اعتبار ارزیابی‌های کیفیت تدریس مدرسین دانشگاه‌ها و توجه بیشتر به اهمیت کارکرد آموزش، مدنظر قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها

کارکردهای آموزش عالی؛ آموزش، پژوهش، ارزش‌یابی دانشجو از کیفیت تدریس، منابع جمع‌آوری اطلاعات در ارزش‌یابی تدریس.

مقدمه

نظام‌های آموزش عالی، به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد برعهده دارند. این نظام‌ها سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند. از این‌رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی، و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه‌ی حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر دارد.

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، مانند هر نظام اجتماعی دیگر و براساس سطح پیشرفت و نیازهای جامعه، می‌توانند کارکردهای متفاوتی داشته باشند. سازمان علمی فرهنگی ملل متحد (یونسکو) سه کارکرد اصلی دانشگاه‌ها را «تولید دانش» (پژوهش)، «انتقال دانش» (آموزش) و «اشاعه و نشر دانش» (ارائه خدمات) می‌داند [اجتهادی، ۱۳۷۷].

هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها از اهمیت خاصی برخوردارند و بی‌توجهی به هر یک از آن‌ها ممکن است، زبان‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه به‌دنبال داشته باشد. برای مثال، عدم تأکید بر تولید دانش موجب می‌شود، کشور، مصرف‌کننده صرف تولیدات علمی سایر کشورهای جهان باشد و دانش نظری یا بنیادی تولید شده در خارج را وارد و در کلاس‌های درس تدریس کند. عدم تأکید بر آموزش، به‌عنوان یکی دیگر از کارکردهای مهم نظام آموزش عالی می‌تواند به تربیت نیروی انسانی ناکارآمد و ناتوان از کاربرد آموخته‌های خود در دنیای کار و تولید و صحنه‌ی اجتماع بینجامد. هم‌چنین، بی‌توجهی به اشاعه و نشر دانش، به‌عنوان کارکرد مهم دیگر دانشگاه، می‌تواند بی‌ارتباط بودن آموخته‌های دانش‌آموختگان دانشگاهی با نیازهای جامعه در بخش صنعت، خدمات و کشاورزی را به‌دنبال داشته باشد.

آموزش عالی کشور در طول دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل بسیاری مواجه بوده است که از میان آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ناتوانی در تولید دانش نظری و مصرف دانش‌های بنیادی و نظری تولید شده در سایر کشورهای جهان؛ کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی؛ فقدان رابطه‌ی مناسب بین دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی؛ بی‌توجهی به کارکردهای پژوهش و ارائه‌ی خدمات در دانشگاه‌ها؛ مشکل تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد [اجتهادی، ۱۳۷۷]، رشد فزاینده دانشجویان و متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛ گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی

جامعه برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی؛ کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه برای مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی [محمدی، ۱۳۸۳]، نظام آموزش عالی، برای مقابله با این چالش‌ها، ناچار از توجه به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی است. برای موفقیت در این امر، تمامی کارکردهای آموزش عالی باید به‌طور یکسان مورد توجه قرار گیرند و با استفاده از معیارها و ابزارهای معتبر و مناسب، به ارزیابی مستمر فرایندها و عملکردهای خود بپردازند.

طرح مسئله

اگرچه در دانشگاه‌های کشور ما نیز مانند اغلب کشورهای جهان توصیه می‌شود، در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، هم‌زمان دو کارکرد تدریس و تحقیق، مورد توجه قرار گیرد و به این منظور تأکید می‌شود، فعالیت‌های دانشگاهی به‌گونه‌ای سازمان‌یابند که ارتباط نزدیکی بین تدریس و تحقیق برقرار شود و اعضای هیئت علمی، هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را به‌طور هم‌زمان و در راستای تکمیل همدیگر پیش ببرند، با وجود این، در عمل اهمیتی که به تدریس داده می‌شود، بسیار کمتر از تحقیق است. برای مثال، براساس آیین‌نامه استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی^۱، حداقل و حداکثر امتیاز برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش ۴۰ امتیاز از ۱۰۰ امتیاز در نظر گرفته شده است. از این مقدار، تنها ۲۰ امتیاز آن مربوط به کیفیت تدریس و بقیه مربوط به کمیت تدریس است. اعضای هیئت علمی، شامل مربی، استادیار و دانشیار، به‌ترتیب تنها با کسب حداقل ۱۴ تا ۱۶ امتیاز در زمینه کیفیت تدریس، می‌توانند به مراتب بالاتر ارتقاء یابند.

البته این امر به کشور ما منحصر نیست و مبنای انجام پژوهش‌های متفاوتی در سطح جهانی شده است؛ به‌گونه‌ای که لدیک^۲ (۱۹۹۸) عقیده دارد: اگرچه اعلام می‌شود تحقیق و تدریس در دانشگاه اهمیت یکسانی دارند، اما در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقای معلمان در دانشگاه‌ها، پژوهش بر آموزش می‌چربد. رامسدن^۳ (۱۹۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «شاخص‌های عملکرد کیفیت تدریس در آموزش عالی»، بر این باور است که شاخص‌های عملکرد در آموزش عالی، بیش از حد بر بروندهای پژوهشی متمرکز شده‌اند و کارکرد آموزش در دانشگاه‌ها به‌طور گسترده‌ای مورد بی‌اعتنایی

۱- موضوع بخش‌نامه شماره ۱۵/۵۷۸/۱۵۴۲ مورخ ۱۳۶۹/۱/۲۶ که دستورالعمل اجرایی آن در ۱۱ ماده، ۴ تبصره و

۸ بند در تاریخ ۱۳۷۷/۱۲/۳ به تصویب وزیر [علوم، تحقیقات و فناوری] رسیده است.

قرار گرفته است. وی در پژوهشی دیگر، با مرور ادبیات گذشته دریافته است که اهمیت نسبی تدریس در مقایسه با تحقیق، در طول ۵۰ سال گذشته کاهش یافته است و مؤسسات اهمیت لازم را به تدریس نشان نمی‌دهند. به همین دلیل، بیشتر اعضای هیئت علمی از طریق فعالیت‌های پژوهشی، امتیاز لازم برای ارتقا و افزایش حقوق را کسب می‌کنند [Ramsden, 1995].

بررسی علل و عوامل بی‌توجهی به کیفیت کارکرد آموزش در مقایسه با کارکرد پژوهش در دانشگاه‌ها، ارتباط آن با شیوه‌ی رایج ارزش‌یابی کیفیت تدریس، و انتقادات به‌عمل آمده از شیوه‌ی رایج ارزش‌یابی مبتنی بر دیدگاه‌های دانشجویان درباره کیفیت تدریس، و عوامل متفاوتی که موجب کاستی و ناکارآمدی این شیوه شده و به‌طور غیرمستقیم زمینه‌ی بی‌توجهی به کیفیت آموزش را فراهم ساخته‌اند، و سرانجام معرفی منابع و روش‌های دیگری برای ارزش‌یابی کیفیت تدریس، به‌منظور بهبود فرایند ارزیابی کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها، هدف‌های اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهند. مقاله‌ی حاضر، برای دستیابی به اهداف فوق، با استفاده از روش کتابخانه‌ای و بررسی اسناد، در پی پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. مهم‌ترین علل و عوامل مؤثر در بی‌توجهی به کیفیت آموزش در مقایسه با پژوهش چیست؟
۲. در پژوهش‌های گذشته، استفاده از ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس مدرسین، چگونه ارزیابی شده است؟
۳. مهم‌ترین عواملی که موجب کاهش میزان اعتمادپذیری ارزش‌یابی دانشجویان از کیفیت تدریس شده است، کدام‌اند؟
۴. برای ارزش‌یابی کیفیت تدریس، از چه رویکردها و منابع جمع‌آوری اطلاعات دیگری به غیر از این روش و یا در کنار این روش می‌توان استفاده کرد؟

کیفیت آموزش چیست؟

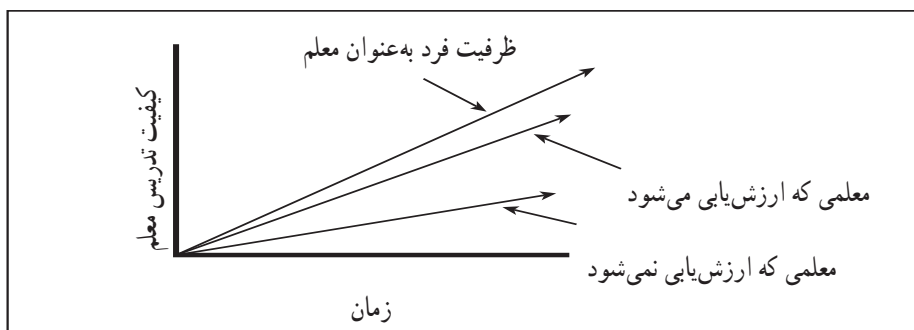
«فرهنگ بریتانیکا»^۱، به‌عنوان یکی از فرهنگ‌های تخصصی معتبر، کیفیت را بیان قضاوت مشتری یا سرمایه‌گذار درباره ویژگی‌های یک سازمان، محصول و یا خدمت تعریف کرده است و ارزیابی کیفیت را شامل استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده از بخش‌های مورد علاقه، به‌منظور تشخیص تفاوت‌های بین «انتظارات و تجربیات» استفاده‌کنندگان تلفی می‌کند [یونسکو، ۱۹۶۹].

«سازمان جهانی استاندارد»، کیفیت را عبارت می‌داند از: «مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات

یک فراورده یا خدمت که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده است. [بازرگان، ۱۳۷۵: ۵]. از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، و مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا الگوی کلی به دست می‌آید [بازرگان، ۱۳۸۳].

ایلیت و گریگوری^۱ (۱۹۹۶)، سه دلیل اساسی برای ضرورت وجود سیستم معتبری به منظور ارزش‌یابی برشمرده‌اند: نیاز به استخدام و ارتقای هیئت علمی که در اغلب موارد براساس پرونده‌های پژوهشی با کمترین توجه به ویژگی‌های اثربخشی فعالیت‌های تدریس صورت می‌گیرد؛ کمک به فرایند بهبود عملکرد و اثربخشی اعضای هیئت علمی در انجام مطلوب وظایف خود؛ فراهم ساختن امکان قضاوت درباره‌ی کیفیت عملکرد یک مؤسسه آموزش عالی. نمودار (۱)، تأثیر ارزش‌یابی را در ارتقای تدریس نشان می‌دهد.

نمودار (۱). تأثیر ارزش‌یابی در ارتقای تدریس^۲



چرا کارکرد آموزش در دانشگاه، در مقایسه با پژوهش، بیشتر مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد؟

بررسی پژوهش‌ها و منابع گوناگون حاکی از آن است که عوامل متفاوتی را می‌توان در کم‌توجهی به کیفیت تدریس در مقایسه با تحقیق، مؤثر دانست که مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان در پنج دسته به شرح زیر خلاصه کرد:

۱. تحقیق معمولاً از پرستیژ و اعتبار بالاتری برخوردار است. امتیازات تحقیقات برجسته،

۱ – Robert Aylett and Kenneth Gregory

۲ – Resource: University of Oklahoma Instructional Development Program, July 20, 1999.

بسیار بالاتر و بیشتر از امتیاز تدریس است و کسانی که وقت و انرژی خود را برای تدریس صرف می‌کنند، شانس محدودی برای انجام تحقیق مورد نیاز به منظور احراز شروط ارتقای موقعیت و حقوق بهتر خود دارند [Staffan, Wahlan, 2002].

۲. در مورد رابطه‌ی بین فعالیت‌های پژوهشی و تدریس در دانشگاه‌ها، برداشت نادرستی وجود دارد. طبق باوری کلیشه‌ای، فرد عالم و متخصص در یک حوزه، به‌طور خودکار معلمی خوب و قوی نیز هست [پیشین] به عبارت دیگر، به غلط هر «عالمی، معلم» تصور می‌شود. در حالی که چنین ادعایی همیشه صادق نیست و بسیاری افراد متخصص و خبره در حوزه‌های متفاوت هستند که نمی‌توانند در هنر تدریس، موفقیت چندانی کسب کنند. شاید ویژگی‌های غیراکسپای در تدریس بیش از تحقیق می‌توانند مؤثر باشند. البته عکس قضیه نیز می‌تواند درست باشد و هر معلمی هم ممکن است، الزاماً محقق چیره‌دستی نباشد.

۳. عدم توافق بر ملاک‌ها، معیارها و ابزارهای ارزیابی تدریس. حداقل در یک قرن گذشته، به‌ویژه نیمه اخیر آن، روش‌های ارزیابی تحقیق به‌خوبی توسعه یافته‌اند و به استفاده از آن هنگام استخدام، ارتقا و انواع دیگر امتیازات برای اعضای هیئت علمی منجر شده است. اما برخلاف تحقیق، بر سر کیفیت و عینیت معیارها و ابزارهای ارزیابی تدریس توافق اندکی وجود دارد. اگرچه در دو دهه‌ی اخیر شیوه‌های زیادی برای مستند کردن و ارزیابی تدریس و فعالیت‌های مرتبط با آن به‌وجود آمده است، ولی توافق چندانی درباره کاربرد آن‌ها وجود ندارد [Aylett and Gregory, 1996]. البته باید خاطر نشان ساخت، بحث این نیست که کارکرد تدریس مهم‌تر یا دشوارتر از تحقیق است، بلکه آن‌چه موجب کم‌توجهی به تدریس در مقایسه با تحقیق شده، تفاوت اساسی در ابزارها و شاخص‌های ارزش‌یابی آن‌هاست. بنابراین، ضرورت شناسایی و اعتباربخشی شاخص‌های مناسبی برای ارزش‌یابی تدریس، امری ضروری می‌نماید.

۴. دشواری جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی فرایند و عملکرد تدریس. جمع‌آوری اطلاعات در مورد فرایند تدریس، نه به سادگی پژوهش است و نه از عینیت و سهولت جمع‌آوری اطلاعات در تحقیق برخوردار است. این امر موجب شده است، کارکرد تدریس روز به روز جایگاه و اهمیت خود را بیشتر از دست بدهد. شاید بتوان گفت، به همین دلیل است که برخی از معاونین آموزشی دانشگاه‌ها در روز معلم نیز، پژوهشگر برتر را مورد تقدیر قرار می‌دهند!

۵. در امتیازات لازم برای ارتقای مرتبه و پایه اعضای هیئت علمی، امتیازات کیفیت آموزش نسبت به پژوهش، از سهم کمتری برخوردار است. از آن سهم نیز، تأکید بر کمیت تدریس بیشتر از

کیفیت آن است. و در زمینه‌ی کیفیت نیز، با وجود انتقادات فراوان به اعتبار^۱ و پایانی^۲ ارزیابی دانشجو از استاد، این شیوه ارزیابی نقش محوری پیدا می‌کند و کمتر از سایر روش‌های ارزیابی آموزش در عمل استفاده می‌شود که تأکید بیشتر مقاله‌ی حاضر، بر دو عامل آخر است.

ارزش‌یابی دانشجویان از کیفیت تدریس در پژوهش‌های گذشته

تجربیات ملی و بین‌المللی حاکی از آن است که چگونگی ارزش‌یابی تدریس، به دلایل متفاوتی در آموزش عالی مورد انتقاد است. زیرا مؤسسات آموزش عالی اگر بخواهند کیفیت فرایند تدریس را بشناسند، باید ابزارهای ارزیابی معتبری برای تمیز بین معلمان کارا و ناکارآمد به کار گیرند. اما علی‌رغم اهمیت این موضوع، هنوز بیشتر دانشگاه‌ها در تلاش برای یافتن سیستمی رضایت‌بخش برای ارزش‌یابی تدریس، موفق نبوده‌اند [Fink, 2002]. این موضوع باعث شده است که بیشتر دانشگاه‌های جهان، از جمله اکثر دانشگاه‌های کشور ما، برای سال‌های متمادی پرسش از دانشجویان را تنها منبع یا مهم‌ترین منبع ارزیابی کیفیت فرایند تدریس تلقی کنند. به اعتقاد ال.دی. فینیک^۳ (۲۰۰۲)، ممکن است فراهم کردن پایه‌ای کمی برای ارزش‌یابی فعالیت‌های تدریس از طریق پرسش‌نامه دانشجویان، برای مدیران به دلیل سهولت راضی‌کننده باشد، اما استادان از این که فعالیت‌های آن‌ها تنها از طریق تعدادی پرسش از دانشجویان سنجیده می‌شود، ناراضی هستند و باید کوشید، راه بهتری برای ارزش‌یابی فراهم کرد. فینیک (۲۰۰۲) بر این باور است که هرگونه بهبود سیستم ارزش‌یابی در آینده، نیازمند تأکید بر دو اصل اساسی است: اول، لازم است ابعاد گوناگون تدریس، بیش از آن‌چه معلم در کلاس انجام می‌دهد، مورد بررسی قرار گیرد. دوم، لازم است که منابع چندگانه اطلاعات، مواردی بیش از اعتماد منحصر به ارزش‌یابی دانشجویان از معلم را مدنظر قرار دهند. وی پیشنهاد می‌کند، ارزش‌یابی فرایند تدریس باید از شش جنبه متفاوت شامل: محتوا، میزان یادگیری دانشجو، رفتار کلاسی، تصمیمات برنامه‌ی درسی، دانش‌های معلم، و ویژگی‌های دانشجویان، با استفاده از هشت منبع شامل: مواد درسی، دانشجویان فعلی و قبلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، توضیحات خود استاد، همکاران، مدیر و مشاوران آموزشی، و متناسب با اهداف ارزش‌یابی، صورت گیرد.

علی‌رغم اختلاف نظرهای زیادی که درباره‌ی استفاده از نظرات دانشجویان برای ارزش‌یابی از استادان وجود دارد، این روش کاربرد زیادی یافته و برای ارزش‌یابی استادان در سطوح متفاوت آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفته است. از نتایج این نظرسنجی‌ها، برای دادن بازخورد به استادان

به منظور آگاهی آنان از طرز فکر و نگرش دانشجویان نسبت به خود، و تصمیم‌گیری درباره‌ی مسائل شغلی و ارتقاء استفاده می‌شود. از طرف دیگر، اغلب استادان دانشگاه بر این باورند که دانشجویان به دلیل نداشتن آگاهی لازم از فرایند تدریس، از توانایی قضاوت درست برای ارزش‌یابی برخوردار نیستند و از این رو، اعتقادی به نتایج حاصل از این گونه ارزش‌یابی‌ها ندارند [غفوریان، ۱۳۸۲].

ارزش‌یابی دانشجو از استاد در مؤسسات آموزش عالی، معمولاً با هدف ارزیابی کیفیت تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد. اعتبار و پایایی داده‌های حاصل از این روش به‌عنوان ابزار اثربخشی تدریس، موضوع تحقیقات بسیاری بوده است. بررسی‌های انجام شده توسط گرین‌والد^۱ (۱۹۹۷) نشان می‌دهند که تحقیقات زیادی وجود دارد که از اعتبار ارزیابی دانشجو از کیفیت تدریس، برخلاف آنچه تصور می‌شود، حمایت می‌کنند [Leng & Shu Hui, 2002]. در «سال‌نامه‌ی ارزش‌یابی تدریس دانشگاه کورنل»^۲، با اشاره به نتایج یافته‌های یک فراتحلیل، ضمن دفاع از اعتبار ارزیابی‌های دانشجویان از کیفیت تدریس، اعلام شده است: «ما با اطمینان می‌توانیم بگوییم که ارزیابی دانشجویان از آموزش، شاخص معتبری برای اثربخشی آموزش است. دانشجویان در کار تمیز بین معلمان براساس میزان یادگیری خود، درست عمل می‌کنند. بنابراین مطالعه‌ی حاضر، از ارزیابی دانشجویان به‌عنوان یکی از ارکان ارزیابی تدریس اثربخش یاد می‌کند. با وجود این تأکید می‌کند، داده‌های ارزش‌یابی دانشجویان وقتی در کنار سایر منابع تحلیل شوند، نه فقط به‌خاطر ارائه‌ی دیدگاه‌های دانشجویان، بلکه برای حمایت و تأیید داده‌های جمع‌آوری شده از سایر منابع مفید هستند» (ص ۲۱).

با وجود مطالعاتی که از اعتبار این شیوه حمایت می‌کنند، مطالعات تجربی بسیاری نیز نشان می‌دهند که شیوه‌ی ارزیابی‌های دانشجویان از تدریس، نه فقط در تشخیص اثربخشی جنبه‌های آموزشی، بلکه در تشخیص عواملی که به‌طور طبیعی با کیفیت تدریس هیچ ارتباطی ندارند، نیز ناتوان است. یافته‌های این مطالعات حاکی از آن است که وجود سوگیری^۳ در نتایج ارزیابی دانشجویان از تدریس، از اعتبار آن به‌عنوان ابزار کیفیت تدریس می‌کاهد. از جمله، شواهد وجود سوگیری در این مطالعات یافت شده است: مارشال و اورال^۴ (۱۹۸۱)، لانگبن^۵ (۱۹۹۴)، باسو، گلدبرگ و کالاهان^۶ (۱۹۹۱)، سیلبرگ^۷ (۱۹۸۷) در آمریکا، مارش و روشه^۸ در استرالیا، هابسون^۹ (۱۹۹۷) در بریتانیا،

۱ _ Greenwald

۲ _ Cornell University Teaching Evaluation Handbook, Third Edition, 1997.

۳ _ Bias

۴ _ Marsh and Overall

۵ _ Langben

۶ _ Basow, Goldberg and Callahan

۷ _ Silberg

۸ _ March and Roche

۹ _ Habsonm

که و تان^۱ (۱۹۹۷) در سنگاپور.

بر اساس یافته‌های بدگود و پولارد^۲ (۱۹۹۱) در مطالعه‌ی ارزیابی‌های دانشجویان از تدریس در هشت دانشگاه استرالیا، این ارزیابی‌ها از تدریس، هنگامی که به‌عنوان تنها ابزار اثربخشی تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرند، می‌توانند نتایجی کاملاً اشتباه داشته باشد.

به اعتقاد پترسون^۳ (۱۹۹۸) و مارش^۴ (۱۹۹۷)، ارزیابی‌های دانشجویان از تدریس الزاماً باید با سایر شاخص‌های اثربخشی تدریس، مانند: ارزش‌یابی‌های فارغ‌التحصیلان و همکاران، خود ارزیابی، و مشاهده کیفیت یادگیری و تدریس توسط متخصصین تربیتی مطرح شود [پیشین].

پژوهش‌های داخلی نیز غالباً استفاده از روش ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس را مورد انتقاد قرار داده‌اند. برای مثال، حاجی آفاجانی (۱۳۷۷)، در پژوهشی با بررسی نظرات استادان نسبت به ارزش‌یابی استاد توسط دانشجو دریافته است، مدرسین معتقدند: دانشجویان نظرات شخصی خود را به‌جای قضاوت درباره‌ی کیفیت تدریس در ارزش‌یابی مدرسین دخالت می‌دهند.

نجفی پور و امینی (۱۳۸۱) در مطالعه‌ی دیگری عنوان کرده‌اند: نارضایتی اکثر استادان از روش نظرخواهی از دانشجویان، وضع نگران‌کننده‌ای ایجاد کرده است. با این حال آن‌ها بر این باورند که اگر در روش استفاده از نظر دانشجویان، احتیاط‌های لازم به‌کار بسته شود، و نتایج حاصل صرفاً به‌صورت یک منبع بازخورد برای اصلاح کار استادان مورد استفاده قرار گیرد، یعنی به‌صورت «ارزش‌یابی تکوینی» به‌کار رود و برای مقاصد تصمیم‌گیری شغلی یا ارزش‌یابی تراکمی، نتایج این روش ارزش‌یابی با نتایج حاصل از روش‌های دیگر ارزش‌یابی استاد تکمیل شود، جای نگرانی وجود نخواهد داشت.

علی اکبر سیف (۱۳۷۵)، در پژوهشی به این نتیجه رسیده است که دانشجویان در ارزش‌یابی از فرایندها و فعالیت‌های آموزشی استاد، ویژگی‌های اختصاصی درس و آموزش او را ارزش‌یابی نمی‌کنند، بلکه تصورات و برداشت‌های کلی خود را از استاد و درس منعکس می‌کنند که غالباً تحت تأثیر عوامل کلی، از جمله شهرت استاد، ویژگی‌های چون سخت و آسان‌گیری و طرز برخورد، و صفات و ویژگی‌های شخصیتی و محیطی است. وی استفاده از نتایج این نظرخواهی را برای ارائه بازخورد به استادان مناسب، و برای تصمیم‌گیری‌های شغلی و استخدام و مزایا، پاداش و غیره کم‌اعتبار تلقی می‌کند.

نگرانی دیگری که اخیراً در برخی مطالعات مورد توجه قرار گرفته، وجود نوعی رابطه‌ی تصنعی بین نمرات دانشجویان و نمرات ارزیابی استادان دانشگاه است که از آن، به‌عنوان تورم نمره^۵ یاد شده است.

۱ - Koh and Tan

۲ - Bedgood and Pollard

۳ - Peterson

۴ - Marsh

۵ - Grade Inflation

گرم‌ن و اسکاندورا^۱ (۲۰۰۳)، در مقاله‌ای با اشاره به طرح آشکار این موضوع در رسانه‌های عمومی معتقدند: تورم نمره، یکی از نگرانی‌های آموزش عالی در آمریکای شمالی است. به عقیده‌ی آن‌ها، تورم نمره ممکن است به علت «مشتري گرایي»^۲ باشد که هم‌اکنون در رقابت برای جذب دانشجویان در دانشگاه‌ها به وجود آمده است. آن‌ها بر این باورند که «خوش حال نگه داشتن دانشجو (و پرداختن پول)، شاید بیش از یادگیری مورد تأکید است» [Germain and Scandura, 2003].

منظور آنان از تورم نمره، افزایش بی‌دلیل سطح نمرات دانشجویان بدون افزایش میزان یادگیری آن‌ها و در نتیجه تورم سطح نمرات و کاهش افت تحصیلی، بدون افزایش کیفیت آموزش است. آنان برای اثبات مدعای خود به نقل از آستین^۳ (۱۹۹۸) می‌گویند: «نمره‌ی دانشجویان به‌طور مستمر از دهه‌ی ۱۹۶۰ تاکنون افزایش یافته است، به طوری که ۹۱ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد از دانشگاه هاروارد، با درجه ممتاز فارغ‌التحصیل می‌شوند و ۴۸/۵ درصد از آن‌ها، نمره‌ی الف از حداکثر الف اخذ کرده‌اند» [همان، ص ۵۸].

تحقیقات متفاوتی، تورم نمره را با ارزیابی دانشجویان از هیئت علمی مرتبط دانسته‌اند [Freedman, 1979; Greenwald and Stumpt, 1997]. به عقیده‌ی ففر و فونگ^۴ (۲۰۰۲)، تورم نمره در آموزش عالی آمریکا فراگیر شده است و مدارس بازرگانی نیز از آن مستثنا نیستند [Germain and Scandura, 2003].

اسکروین^۵ (۱۹۹۵) بر این باور است که یکی از مشکلات ارزیابی دانشجو از استاد، رواج مشتري گرایي است. مشتري گرایي، به علت اطلاعات بی‌ارتباط با صلاحیت تدریس، موجب سوگیری می‌شود، با این حال، برای دانشجویان به اندازه‌ی هزینه‌ی کتاب‌های درسی، سیاست‌های مراقبت از حضور و غیاب و مقدار تکالیف درسی اهمیت دارد [همان، ص ۵۸]. مشتري گرایي به علت اثراتی که در استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دارد، ممکن است آنان را به تلاش برای تأثیرگذاری بر ارزش‌یابی دانشجویان و ادار سازد؛ پدیده‌ای که از آن به «تجارت آموزش»^۶ یا حتی فریبکاری^۷، تعبیر می‌کنند [Simpson & Siguaw, 2000]. عده‌ی دیگری از پژوهشگران، این امر را موجب بدبینی و دشمنی برخی استادان با فرایند ارزش‌یابی تدریس و حتی استفاده‌ی نادرست از بازخوردهای ارسالی تلقی می‌کنند [Menges & Brinko, 1997].

۱ - Marie - Line Germain and Terri A. Scandura

۲ - Consumerism

۳ - Astin

۴ - Pfeffer and Fong

۵ - Scriven

۶ - Marketing Education

۷ - Seduction

در مطالعات گذشته، یکی دیگر از انتقادات مهمی که از ابزارهای ارزیابی دانشجویان از استاد به عمل آمده، پایین بودن روایی یا اعتبار آنهاست. روایی ابزار به این سؤال پاسخ می‌دهد: «آیا ابزار تهیه شده تمام آنچه را که باید بسنجد، می‌سنجد؟ و هیچ چیز دیگری را غیر از آنچه باید بسنجد، نمی‌سنجد؟» مقدار روایی، به سطحی از مطابقت بین ارزش‌یابی عملکرد و عملکرد واقعی فرد در شغل، مربوط است.

بر اساس تعریف بالا از روایی، تحقیقات گوناگون حاکی از آن است که در ارزیابی دانشجویان، عواملی تأثیر می‌گذارند که هیچ ارتباطی با عملکرد مدرس، توانایی‌های وی، و کیفیت آموزش و تدریس ندارند. تأثیر عواملی که در کنترل استاد نیستند و دخالت آن‌ها در نتایج عملکرد استاد، باعث شده است، نتایج حاصل از ارزیابی دانشجویان از استاد، با احتیاط مورد استفاده قرار گیرد، و یا با استفاده از آن به منظور استخدام، ارتقا، اتخاذ تصمیمات شغلی، و غیره مخالفت به عمل آید، و استفاده از آن تنها برای اطلاع مدرس از طرز تلقی دانشجویان و گرفتن بازخورد، و یا به عنوان ابزاری در کنار سایر شیوه‌های ارزیابی توصیه شود. در ادامه به مهم‌ترین این عوامل به اختصار اشاره می‌کنیم.

عوامل مؤثر در کاهش روایی نتایج ارزش‌یابی دانشجویان از استاد

الف) عوامل مربوط به ویژگی‌های دانشجویان

۱. سبک یادگیری دانشجویان^۱: افراد سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند که در واقع، رویکردها یا راه‌های متفاوت یادگیری هستند. مک‌کی چی^۲ (۱۹۹۰)، رابطه سبک‌های یادگیری و ارزیابی استاد را مورد بررسی قرار داده است و گزارش می‌کند: دانشجویان ممکن است گفته‌ها و مواد ارائه شده را به طور متفاوتی ارزیابی کنند و بنابراین، احتمالاً از یک معیار واحد برای ارزیابی اثربخشی تدریس پیروی نکنند. اگرچه او سبک یادگیری را در ارزیابی دانشجویان کم‌تأثیر می‌داند، اما بر این باور است که بیشتر مردم ترجیحات مختص به خود را دارند. وی با ذکر مثالی می‌گوید: «این امر، این احساس را به وجود می‌آورد که دانشجویی با سبک یادگیری تجربه فعال، از استادی که به آرامی و با صدای بم، به طور انتزاعی سخن‌رانی می‌کند، زیاد نخواهد آموخت. پس آنچه دانشجویان در یک کلاس خاص یاد می‌گیرند، ممکن است تابعی از سبک یادگیری آن‌ها و نه از اثربخشی استاد باشد. علاوه بر این،

۱ - Learning styles

۲ - McKeachie

مدرس نمی‌تواند سبک‌های یادگیری دانشجویان را در ابتدای هر کلاس جدید ارزیابی، و سخن‌رانی خود را با آن سازگار کند. راه دیگر برای دریافت یکسان دانشجویان از سخن‌رانی استاد وجود ندارد و این می‌تواند، اختلاف در مقدار یادگیری در کلاس درس، و نیز درک از اثربخشی مدرس را موجب شود. از این‌رو، سبک یادگیری ممکن است ارزیابی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد [Germain and Scandura, 2003].

۲. توانایی‌های یادگیری^۱: یکی دیگر از عواملی که ممکن است ارزیابی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد، وجود ناتوانی‌های یادگیری است. این ناتوانی‌ها معمولاً به آسانی توسط همهی معلمان قابل تشخیص نیستند. از چشم آن‌ها پنهان می‌مانند و بعد از مدتی به عادت تبدیل می‌شوند. کسانی که با ناتوانی یادگیری زندگی می‌کنند، تأثیر آن را در بیشتر زمینه‌های زندگی روزانه تجربه می‌کنند. اثرات این‌گونه ناتوانی‌ها، نه فقط در زمینه‌های علمی، بلکه در سایر جنبه‌های زندگی نیز مشهورند.

جرمن و اسکاندرا^۲ (۲۰۰۳)، در زمینه‌های علمی ناتوانی، با ذکر «کم‌حرفی»^۳ به‌عنوان نمونه می‌گویند: این ناتوانی ممکن است چالش بزرگی برای یادگیری و فهم دانشجو فراهم سازد. دانشجو ممکن است، در آگاه ساختن استاد از این ناتوانی احتیاط کند و شاید برای یک مدرس تشخیص و برطرف ساختن آن مشکل باشد. سرانجام، چنین دانشجویی نه فقط در درک مطالب درسی با مشکل مواجه خواهد شد، بلکه نمره پایین‌تری را نیز کسب خواهد کرد. چه‌بسا همین امر باعث می‌شود، او نسبت به مدرس نیز به این دلیل که نتوانسته است نیازهای خاص او را برآورده سازد، بدبین شود. درنهایت ممکن است دانشجو استاد را پایین‌تر از آنچه هست، ارزیابی کند.

۳. مراحل رشد شخصیتی^۴: تمام افراد، در زندگی خود مراحل خاصی از رشد را طی می‌کنند و نیازهای آن‌ها پیوسته در حال تغییر است [مزلو، ۱۹۵۴]. چگونگی عمل یک شخص در یک موقعیت معین، تا اندازه‌ی زیادی به نیازها و منحصر به فردی آن لحظه بستگی دارد و تا اندازه‌ی زیادی، از سطح رشد کلی او تبعیت می‌کند. در هر کلاس درس نیز، افرادی وجود دارند که تا حد زیادی به وسیله‌ی نیازهایشان کنترل می‌شوند. به‌علاوه، وابستگی به نیازها در مراحل گوناگون رشد

۱ _ Learning disabilities.

۲ _ Germain and Scandura

۳ _ Unspoken

۴ _ Stage of Personal development

دانشجویان ممکن است متفاوت باشد [Levinson, et, al, 1978]. گروهی از دانشجویان ممکن است هنوز به پاداش و ایمنی نیازمند باشند، درحالی که دیگران احساس ایمنی کنند و در جست و جوی فرصت‌های رشد بدون نیاز به حمایت باشند. برخی دیگر، نیاز بالایی به پیشرفت دارند و خواهان درس‌های چالش برانگیزند. این موارد ممکن است در ادراک دانشجو، هم از درس و هم از مدرس، تفاوت‌هایی به وجود آورند [Germain and Scandura, 2003]. براساس تحقیقات جکوبس^۱ (۲۰۰۴)، همبستگی مثبتی بین سطح بلوغ^۲ (پختگی) دانشجویان، با مقدار نمره ارزیابی کلاس و درس وجود دارد. یعنی دانشجویان با سطح بلوغ بالا، نسبت به دانشجویان با سطح بلوغ پایین، نمرات استادان خود را بالاتر ارزیابی می‌کنند.

۴. نمرات مورد انتظار دانشجو^۳: برخی تحقیقات این فرض را تأیید کرده‌اند که نتایج ارزیابی دانشجویان از استاد، با نمرات مورد انتظار دانشجو در آن درس، همبستگی مثبتی دارد. آرونسون و لیندر^۴ (۱۹۶۵) این فرایند را به‌عنوان یک معامله متقابل توصیف کرده‌اند و ادعا می‌کنند: هنگامی که مدرس از دانشجو با دادن نمره‌ی خوب تشکر می‌کند، در عوض، مدرس نیز از دانشجو با ارزش‌یابی خوب پاسخ می‌گیرد. براساس یافته‌های جکوبس (۲۰۰۴)، همبستگی مثبت اما کمی بین ارزیابی دانشجویان و نمره‌ی مورد انتظار وجود دارد. یعنی دانشجویانی که انتظار نمره بالاتری در درس دارند، نسبت به کسانی که انتظار نمره‌ی پایین‌تری دارند، به ارزیابی بالاتری تمایل دارند. این همبستگی بین نمره‌های مورد انتظار و ارزیابی، غالباً به‌عنوان شاهده‌ی برای اعتبار ارزیابی دانشجویان ارائه می‌شود. دانشجویان می‌توانند، بین مرییان براساس مقداری که یاد گرفته‌اند، تمیز قائل شوند. اگر زیاد آموخته باشند، انتظار نمره‌های بالاتر دارند و ارزیابی بالاتری به‌عمل می‌آورند. اما مدرسین، دانشجویان منتظر نمره بالا را، بالاتر ارزیابی نمی‌کنند.

۵. نگرش^۵ دانشجو به درس، استاد و دانشگاه: نگرش دانشجویان به درس و سطح انگیزش آنان در آن درس و ارتباط درس با علایق آنان ممکن است ارزیابی دانشجویان از استاد را تحت‌تأثیر قرار دهد. به عبارت دیگر، هرچه نگرش دانشجو نسبت به درس مثبت‌تر باشد و یا درس با علایق و تجربیات او انطباق بیشتری داشته باشد، نمرات اکتسابی استاد در ارزیابی دانشجویان افزایش می‌یابد

۱ – Lucy C. Jacobs

۲ – Maturity

۳ – Expected Grade

۴ – Aronson & Linder

۵ – Attitude

[Cashin, 1992].

یکی دیگر از عوامل مهمی که ارزیابی استاد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نگرش دانشجو نسبت به استاد، براساس روابط قبلی استاد با دانشجو و یا محبوبیت یا شهرت او در بین دانشجویان دانشکده است. روابط قبلی ممکن است سازگاری در طول ترم را تحت تأثیر قرار دهد. چون دانشجویان دارای اطلاعات قبلی درباره‌ی مدرس هستند، و ممکن است اطلاعات خود را مستقیماً و یا به‌طور غیرمستقیم از طریق دوستان و هم‌کلاسی‌های خود که قبلاً با این استاد درس داشته‌اند، کسب کرده باشند. بنابراین، ارزیابی دانشجویان متأثر از برداشت‌های کلی خود از استاد و درس است [Marsh, 1982] و سیف، ۱۳۷۰].

عامل دیگر، انگیزه دانشجو از تحصیل در دانشگاه است. این عامل نیز ممکن است چگونگی ارزیابی او از استاد را تحت تأثیر قرار دهد. افرادی که دانشگاه محل تحصیل خود را، خودشان انتخاب کرده باشند، احتمالاً دارای تجربیات مثبتی خواهند بود. افرادی که احساس کنند توسط والدین یا مؤسسه‌ای که برای آن کار می‌کنند، مجبور شده‌اند، ممکن است سازگاری عمومی کمی داشته باشند و بیشتر مایل به شکایت باشند [Germain and Scandura, 2003]. در کشور ما، برای این موضوع می‌توان مصادیق بسیاری را از صحبت با دانشجویان، به‌دست آورد. چه بسیارند دانشجویانی که بر اثر فشار والدین یا از روی چشم و هم‌چشمی، و یا برای فرار از فشار افکار عمومی، رشته‌ی تحصیلی و محل تحصیلی خود را بدون کمترین شناخت انتخاب می‌کنند و در میانه‌ی تحصیل، هنگامی به خود می‌آیند که دیگر راهی برای برگشت ندارند. همین امر انگیزه‌ی تحصیل را از آنان می‌گیرد.

۶. ویژگی‌های مردم‌شناختی دانشجو^۱: ویژگی‌های مردم‌شناختی، شامل: سن، جنسیت، نژاد و ملیت، ممکن است عوامل مهمی در ارزشیابی‌های استاد باشند. برای مثال، پژوهش‌های متفاوت بررسی شده توسط کوبلیتز^۲ (۱۹۹۳) نشان داده است، دانشجویان مرد، مدرسان زن را نسبت به دانشجویان زن، پایین‌تر ارزیابی کرده‌اند. با این حال برخی دیگر از تحقیقات نشان داده‌اند، بین ارزیابی دانشجو و جنسیت یا ارتباطی وجود ندارد و یا ارتباط کمی وجود دارد. کی‌رستد^۳ (۱۹۸۸) دریافته است که دانشجویان زن و مرد به‌طور یکسانی استادان زن خود را پایین‌تر از استادان مرد ارزیابی می‌کنند. به باور او، شاید به این دلیل که هر دو جنس انتظارات متفاوتی از استادان مرد و زن

۱ – Student demogriaphies

۲ – Koblitz

۳ – Kierstead

دارند، آن‌ها انتظار دارند، نه فقط شایستگی بالا داشته باشند، بلکه مطابق انتظارات سنتی که از نقش جنس دارند، عمل کنند. او نتیجه می‌گیرد که اگر زنان نیز رفتارهای زنانه مشخصی از خود نشان دهند، مریبان زن و مرد نمره‌ی ارزیابی یکسانی برای کار حرفه‌ای یکسان کسب خواهند کرد. نژاد یک دانشجو نیز ممکن است شیوه ارزیابی او را از مدرس تحت تأثیر قرار دهد. دانشجویان اقلیت ممکن است با استادان اقلیت با مدارا رفتار کنند، زیرا ممکن است آن‌ها را به‌عنوان الگو مورد توجه قرار دهند. سرانجام، سن دانشجو نیز ممکن است شیوه‌ی ارزیابی او را از استاد تحت تأثیر قرار دهد [Germain and Scandura, 2003].

۷. وضعیت اقتصادی – اجتماعی^۱ دانشجو: وضعیت اقتصادی – اجتماعی دانشجو نیز ممکن است، چگونگی ارزیابی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. از دیدگاه اقتصادی، توانمندی و فقر اقتصادی دانشجو می‌تواند، نمرات او را در کلاس درس، و به تبع آن، ارزشیابی‌های او را تحت تأثیر قرار دهد. دانشجویانی که حمایت مالی می‌شوند و یا بورس می‌گیرند، برای حفظ منافع خود موظف به کسب نمره‌ی الف یا ب هستند. آن‌ها ممکن است از این عامل برای نفوذ بر مدرس استفاده کنند؛ اگرچه ترس دانشجو از این که کمک مالی را از دست بدهد، می‌تواند ارزیابی او را از استاد بسیار سخت‌گیرانه کند [پیشین]. بی‌کاری فارغ‌التحصیلان، به دلیل مشکلات اقتصادی جامعه، موجب کاهش انگیزه‌ی تحصیلی دانشجویان می‌شود و در نتیجه، ارزیابی دانشجو از استاد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ب) عوامل مربوط به ویژگی‌های درس

۱. نوع درس: نوع درس، شامل اختیاری یا الزامی بودن، کمی و یا غیرکمی بودن، و «سختی سطح کلاس»^۲، از دیگر عواملی هستند که ممکن است، ارزیابی دانشجو از استاد را تحت تأثیر قرار دهند [Jackson; Buttsal & Bardo, 1986]. برای مثال، اگر درس الزامی و یا اختیاری باشد، ممکن است هم نمرات و هم ارزیابی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. درس‌ها و موضوعات کمی و غیرکمی نیز، شاید به دلیل نیاز به روش‌های تدریس متفاوت، ممکن است در گرایش به افزایش یا کاهش ارزیابی از استاد مؤثر باشند. تصور بر این است که موضوعات کمی غالباً رتبه‌های کمتری در مقایسه با موضوعات غیرکمی دریافت می‌کنند [Langbeinm, 1994]. مارش و اورال^۳ (۱۹۸۱) نشان داده‌اند که تأثیر نوع و سطح درس نسبتاً کم‌اهمیت‌تر از تأثیر مدرسی است که آن درس را تدریس می‌کند.

بر اساس مطالعات جکوبس (۲۰۰۴) در یک رشته، دانشجویان در درس‌هایی که مشکل‌ترند و یا مقدار بار کاری بیشتری دارند، به دریافت رتبه بالاتری تمایل دارند و برخلاف تصور عمومی، استادان آسان‌گیر الزاماً از طرف دانشجویان رتبه‌ی بالاتری کسب نمی‌کنند. کشین (۱۹۹۲)، همبستگی نتایج ارزیابی بیش از صد هزار کلاس را محاسبه کرده است. طبق محاسبات او، همبستگی بین میزان تلاش دانشجویان در درس با معیارهای ارزیابی کلی استاد، ۰/۴۴ است که نشان می‌دهد، کار سخت در کلاس، به‌طور مثبتی با ارزیابی بالا از استاد همبستگی دارد.

۲. زمان ارائه درس: برخی پژوهشگران اظهار داشته‌اند، زمان و روزی که یک درس تدریس می‌شود، می‌تواند نتایج ارزیابی دانشجویان از استاد را تحت‌تأثیر قرار دهد. دانشجویان تصور می‌کنند، اثربخشی درس‌هایی که در برنامه‌ی هفتگی در اواخر روز ارائه می‌شوند، به دلیل خستگی طول روز کاهش می‌یابد [Deberg and Willson, 1990, Hubans and Fosh, 1993]. هر چند مطالعاتی نیز وجود دارند که نشان می‌دهند، زمان برنامه، ارتباط معنی‌داری در رتبه‌ی عمومی تدریس ندارد [Aleamon, 1981; Koh and Tan, 1997]. جکوبس نیز در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیده که ساعت تدریس در طول روز، در رتبه‌بندی بی‌تأثیر است.

۳. سطح درس^۱: ارزیابی درس‌های سطوح بالاتر نسبت به درس‌های سطح پایین‌تر، گرایش به سوی افزایش دارد [Jacobs, 2004]. مک کاجین^۲ (۱۹۹۰) گزارش می‌کند که ارزیابی دانشجویان در سال‌های اول و دوم تحصیل ممکن است روایی پایین‌تری نسبت به ارزیابی دانشجویان در درس‌های پیشرفته‌تر داشته باشد. موضوعات تدریس شده در سطوح بالا، غالباً رتبه‌ی ارزیابی بهتری را دریافت کرده‌اند. آلیمونی و هاگسنر^۳ (۱۹۸۰) از ۱۸ مقاله نام برده‌اند که این یافته‌ها را تأیید کرده‌اند. مطالعات جدیدتر، هم‌چون مطالعات گلدبرگ، لانگ‌بین و کالاهان^۴ (۱۹۹۱)، رابطه‌ی مثبتی بین رتبه‌ی ارزش‌یابی کلی و سطح درس گزارش کرده‌اند. آلیمونی و هیکسنر^۵ (۱۹۸۰) از هشت مطالعه نام برده‌اند که رابطه‌ی بین سطح درس و رتبه‌بندی یافت نکرده‌اند.

ج) عوامل مربوط و ویژگی‌های استادان

۱. رتبه‌ی دانشگاهی و تجربه‌ی درس^۶: به باور جکوبس (۲۰۰۴)، مدرسان دارای رتبه‌ی استادی، در مقایسه با مدرسان دارای دانشیاری، نمرات بالاتری را در ارزیابی دانشجویان از تدریس

۱- Course Level

۲- McKeachie

۳- Alemoni and Hexner

۴- Goldberg, Langbein and Callahan

۵- Alemoni and Hexner

۶- Faculty Rank

دریافت کرده‌اند. یافته‌های حاصل از بیشتر مطالعات پیشین، بر ارتباط بین رتبه‌ی دانشگاهی، تجربیات آموزشی و یا سن مدرس، و ارزش‌یابی کلی از تدریس او متمرکز شده‌اند. نزدیک به ۱۶ مطالعه توسط فیلدمن^۱ (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفته است. حدود نیمی از آن‌ها، ارتباط معنی‌داری را بین شاخص ارشدیت و ارزیابی پیدا نکرده‌اند. نیمی از باقیمانده، ارتباط مثبت معنی‌داری، و نیم دیگر ارتباط منفی را گزارش کرده‌اند. از سوی دیگر، لانگ‌بین^۲ (۱۹۹۴) دریافت که تجربیات آموزشی دارای ارتباط معنی‌دار غیرخطی با ارزیابی کلی آموزش است. ارزش‌یابی با افزایش سال‌های تجربه مثبت‌تر می‌شود، اما بعد از دهه‌ی میانی تجربه و با تجربیات بیشتر، ارزش‌یابی دانشجویان جهت منفی پیدا می‌کند.

۲. ویژگی‌های شخصیتی مدرس^۳: ویژگی‌های شخصیتی خاص یک مربی شاید با ارزیابی کلی دانشجویان مرتبط باشد. اما این ارتباط بیشتر از آن‌که تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی مربی باشد، تحت تأثیر آن‌چه او در تدریس انجام می‌دهد، قرار دارد. تحقیقات نشان داده‌اند، دانشجویان از مربیانی که متخصص، صمیمی، برون‌گرا و علاقه‌مند هستند، با ارزیابی بالا قدردانی می‌کنند. این‌ها همان ویژگی‌هایی هستند که از یک شخص، معلمی موفق می‌سازند، بنابراین، دانشجویان را برای پیشرفت و موفقیت بیشتر برمی‌انگیزند [Murray, Rushton, and Paunone, 1990].

۳. فعالیت‌ها و تولیدات پژوهشی مدرس^۴: یکی دیگر از عواملی که غالباً تصور می‌شود، بر ارزیابی دانشجویان از کیفیت مدرسین مؤثر باشد، تألیفات و تولیدات پژوهشی آن‌هاست. مطالعه‌ای که جکوبس (۲۰۰۴) انجام داده است نشان می‌دهد، بین تولیدات پژوهشی اندازه‌گیری شده مدرس با ارزیابی دانشجویان، همبستگی مثبت پایین ($R = 0/12$) وجود دارد.

د) سایر عوامل

۱. زمینه‌های فرهنگی^۵ جامعه: باورهای فرهنگی، شدیداً ارزش‌ها و رفتار افرادی را که در آن فرهنگ رشد کرده‌اند، بدون این‌که کاملاً از آن آگاه باشند، تحت تأثیر قرار می‌دهند. واکنش به این تأثیرات بین افراد متفاوت است. زمینه‌های فرهنگی می‌توانند، چگونگی واکنش آن‌ها را به محیط یادگیری‌شان تحت تأثیر قرار دهند. اثر زمینه فرهنگی از گذشته به‌عنوان عامل مؤثر بر یادگیری دانشجویان شناخته شده و همین‌طور ممکن است، ارزشیابی‌های دانشجویان از آموزش را تحت تأثیر قرار دهد [Holloway, 1988]. جرمن و اسکاندرا (۲۰۰۳) بر این باورند که برای مثال، براساس رویکرد

۱- Feldman

۲- Langbein

۳- Personality

۴- Research productivity

۵- Cultural background

مصرف‌کننده‌گرایی، چون در هنگ‌کنگ زمینه‌ی فرهنگی پدرسالاری غالب است و بنابراین عموم مردم به استاد احترام می‌گذارند، دانشجویان نیز این امر را در ارزشیابی‌هایشان از استاد نشان می‌دهند. آن‌ها با اشاره به یافته‌های تینگ^۱ (۲۰۰۰) ذکر می‌کنند: به علت زمینه‌ی فرهنگی، دانشجویان چینی در ارزشیابی‌های استاد خود، توجه بیشتری به صفات شخصیتی او مبذول می‌دارند.

۲. اندازه‌ی کلاس: اولین بررسی جامع برای بررسی رابطه بین اندازه‌ی کلاس و ارزیابی دانشجویان را می‌توان در کارهای فیلمن (۱۹۸۴) یافت. وی دریافته است که به‌طور کلی، تمایل زیادی به افزایش رتبه‌بندی در کلاس‌های کوچک‌تر وجود دارد. الگوی ارتباطی بین اندازه‌ی کلاس و رتبه‌بندی ارزش‌یابی تدریس، به شکل U است؛ یعنی مدرسان در کلاس‌های نسبتاً کوچک و نسبتاً بزرگ، رتبه‌ی بهتری دریافت می‌دارند. هم‌چنین شاید همان‌گونه که کرانتون و اسمیت^۲ (۱۹۸۶) گزارش کرده‌اند، ارتباط پیچیده‌ای بین اندازه‌ی کلاس و رتبه‌ی ارزش‌یابی تدریس با سایر عوامل، هم‌چون سطح درس و گستردگی حوزه مطالعه وجود داشته باشد. از سوی دیگر، برخی مطالعات فقط ارتباط ضعیفی عدم وجود ارتباط معنی‌دار را بین اندازه‌ی کلاس و رتبه‌ی عمومی درس و مدرس پیدا کرده‌اند [Marsh, 1987; Langbein, 1994; Kok, 1997].

۳. پرسش‌نامه‌ی ارزش‌یابی: شکل پرسش‌نامه‌های ارزش‌یابی دانشجویان نیز ممکن است عامل مؤثری در سوگیری ارزش‌یابی باشد. بیشتر دانشگاه‌ها از فرم‌های استاندارد شده که در آن محتوای درس خاصی به‌تنهایی مدنظر نیست، استفاده می‌کنند. محتوای فرم‌های ارزش‌یابی و همان‌طور تعداد سؤالات، می‌توانند ارزش‌یابی را تحت تأثیر قرار دهند. شاید ارزش‌یابی مؤثر با چهار یا پنج سؤال ممکن نباشد [Divoky, 1995]. براساس تئوری‌های اندازه‌گیری، سؤالات بلند می‌توانند نتایجی دقیق‌تر از نتایج سؤالات کوتاه داشته باشند و بنابراین نتایج پایتر خواهند بود [Nunnally, 1978].

۴. نحوه اجرای ارزش‌یابی: هنگام اجرای ارزش‌یابی تدریس نیز، عواملی وجود دارند که اگر به‌درستی مورد توجه قرار نگیرند، می‌توانند موجب خدشه در نتایج شوند. جکوبس (۲۰۰۴) این عوامل را شامل حضور «مربی در کلاس»^۳، «زمان اجرا»^۴، و «اشاره به نام دانشجو»^۵ می‌داند و معتقد است، به‌طور کلی حضور مدرس در کلاس هنگام ارزش‌یابی، موجب افزایش سطح آن خواهد شد. اجرای ارزش‌یابی از استاد در خلال امتحانات پایانی موجب می‌شود، سطح نمرات کمتر از زمان‌های

۱- Ting

۲- Smthena Cranton

۳- Instructors Presence in Room

۴- Time of Administration

۵- Student Anonymity

قبل از پایان ترم باشد. هم چنین در ارزش‌یابی‌ها، اگر گزارش‌یاب قابل شناسایی باشد و یا پرسش‌نامه را امضا کند، معمولاً ارزش‌یابی مثبت‌تر خواهد بود. چنین ارزش‌یابی‌هایی فاقد اعتبارند. گفته‌ها و توضیحات مدرس هنگام ارزش‌یابی، به‌ویژه اگر به تأثیر آن در استخدام و یا ارتقا اشاره کند، موجب افزایش سطح ارزش‌یابی‌ها می‌شود [Jacobs, 2002].

الگوی پیشنهادی و منابع جمع‌آوری اطلاعات برای ارزش‌یابی کیفیت تدریس

به اعتقاد فینیک (۲۰۰۲)، کیفیت تدریس می‌تواند حاصل سازگاری شش جزء، به این شرح تصور شود: ویژگی‌های دانشجویان، ویژگی‌های استاد، تصمیمات برنامه‌ی درسی استاد، رفتار کلاسی استاد، میزان یادگیری، و عوامل مؤثر وابسته به محیط. به منظور ارزش‌یابی مؤثر در هر مورد خاص از تدریس، باید درباره‌ی یکی از وظایف اطلاعات جمع‌آوری کرد و هریک از اجزاء تحلیل شود. بنابراین، یک منبع واحد از اطلاعات برای ارزش‌یابی تمام اجزا کافی نیست و وجود منابع چندگانه اطلاعات، نه فقط توصیه می‌شود، بلکه در حقیقت ضروری است. از این‌رو لازم است، منابع متفاوت اطلاعات برای تعیین ارزش‌های مرتبط برای پاسخ به سؤالات درباره‌ی هریک از اجزای شش‌گانه مشخص شوند. برخی از منابع اطلاعاتی که برای این وظایف خاص می‌توان از آن‌ها استفاده کرد، عبارت‌اند از: مواد درسی، دانشجویان شامل دانشجویان فعلی و سال‌های آخر و فارغ‌التحصیل شده، خودارزیابی استاد، کار پوشه تدریس، و نیز مشاهدات همکاران، مدیران و مشاوران آموزشی.

موقعیت‌های متفاوت ارزش‌یابی

علاوه بر توجه به ابعاد چندگانه تدریس و منابع چندگانه اطلاعات، هدف ارزش‌یابی نیز در تعیین نوع رویکردهای ارزش‌یابی و منابع جمع‌آوری اطلاعات نقش اساسی دارد. تفاوت‌های اساسی بین هر کدام از سه نوع ارزش‌یابی براساس موقعیت اجرا، شامل تصمیم‌گیری برای ارزش‌یابی سالانه کارکنان، تصمیم‌گیری برای ارزش‌یابی مرحله‌ای کارکنان (آگاهی از تدریس، ارتقا و تصدی) و ارزش‌یابی برای تشخیص خود بهسازی وجود دارد. این سه موقعیت هر کدام مشابهت‌هایی با هم دارند، اما دارای تفاوت‌های اساسی نیز هستند. تفاوت اصلی هریک از این موقعیت‌ها در ماهیت سؤالات اساسی است که پرسیده می‌شود.

هنگامی که تدریس به‌طور سالانه بررسی می‌شود، سؤال این خواهد بود: «استاد در سال جاری در مقایسه با سایر اعضای هیئت علمی چگونه تدریس کرده است؟» به این معنی که اطلاعات

مرتبط، صرفاً اطلاعاتی است در ارتباط با عملکرد استاد در سال جاری. از این رو اطلاعات حاصل از دانشجویان قبلی و قدیمی به‌طور طبیعی بی‌ارتباط خواهد بود. در موقعیت دوم و تصمیم‌گیری برای ارزش‌یابی مرحله‌ای کارکنان، این سؤال مطرح می‌شود که: آیا به‌طور کلی استاد به‌گونه‌ای تدریس کرده است که شایسته تصدی، ارتقا یا انتخاب به‌عنوان مدرس برتر باشد؟» در این مورد اطلاعات حاصل از دانشجویان قبلی نه فقط بی‌ارتباط نیست، بلکه ضروری نیز هست. سرانجام، در موقعیت خودارزش‌یابی این سؤال پیش می‌آید که: «کدام جنبه از تدریس من می‌تواند مؤثرتر باشد؟» در این هنگام، تمام منابع اطلاعاتی مربوط هستند.

فینیک (۲۰۰۲) بر این باور است که از پذیرش ابعاد چندگانه‌ی تدریس و منابع چندگانه‌ی اطلاعات و تفاوت‌های بین سه موقعیت ارزش‌یابی، دو اصل اساسی برای ارزش‌یابی مطلوب تدریس حاصل خواهد شد:

الف) استفاده از منابع گوناگون اطلاعاتی برای ارزش‌یابی جنبه‌های متفاوت تدریس.

ب) استفاده از منابع گوناگون اطلاعاتی برای موقعیت‌های متفاوت ارزش‌یابی.

همان‌طور که اشاره شد، در ارزش‌یابی کیفیت تدریس می‌توان از منابع و ابزارهای متفاوتی استفاده کرد. البته، نه این‌که این منابع از هرگونه انتقادی به‌دور هستند، بلکه ممکن است هرکدام از آن‌ها ضمن این‌که برای ارزش‌یابی جنبه‌ی خاصی از تدریس مفید باشند، در ارزش‌یابی جنبه‌های دیگری از تدریس نامناسب تشخیص داده شوند. مهم آن است که روش‌های بالا الزاماً جای‌گزین و بدیل همدیگر محسوب نمی‌شوند، بلکه یکدیگر را تکمیل می‌کنند. میلر^۱ (۱۹۸۶) ادعا می‌کند که دانشجویان تمایل دارند، درباره‌ی روش‌های تدریس، مناسب بودن امتحان، علاقه به دانشجویان و ارزش‌یابی یک استاد در مقایسه با دیگر استادان قضاوت کنند. درحالی‌که هم‌قطاران به قضاوت درباره‌ی تبحر، انتخاب مواد و ارتباط آن با درس تمایل دارند. در الگوی پیشنهادی زیر که ترکیبی از الگوهای ارزش‌یابی کیفیت آموزش بتوریت و توماس^۲ (۲۰۰۳) و منابع جمع‌آوری اطلاعات برای ارزش‌یابی تدریس آرولا^۳ (۲۰۰۱) است، سعی شده روابط بین مأموریت‌ها، سطوح ارزش‌یابی و ابعاد آن در تدریس و منابع جمع‌آوری اطلاعات، بیان شوند.

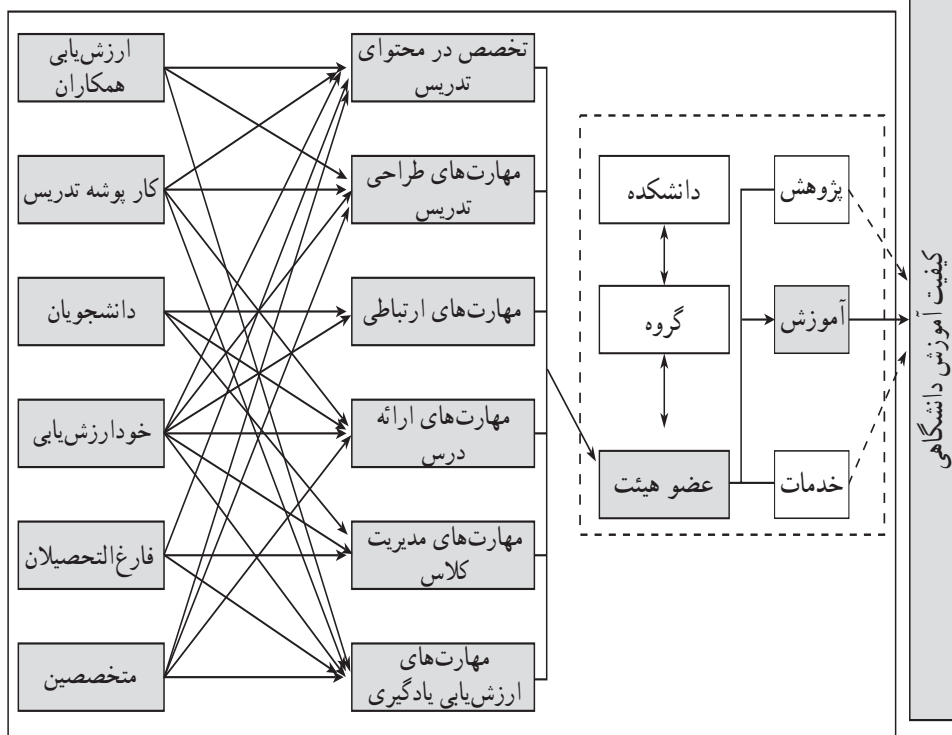
۱- Miller

۲- Domench Betxor

۳- Arr Eola

نمودار (۲). الگوی پیشنهادی ارزشیابی کیفی تدریس در دانشگاه‌های کشور

مأموریت‌ها سطوح ارزشیابی ابعاد ارزشیابی تدریس منابع جمع‌آوری اطلاعات



در نمودار ۲، در میان مأموریت‌های دانشگاه تأکید بر آموزش، و از میان سطوح ارزشیابی، تأکید بر عضو هیئت علمی است که در آن، اطلاعات راجع به ابعاد متفاوت تدریس در دانشگاه‌ها، از طریق منابع شش‌گانه جمع‌آوری می‌شود. مهم‌ترین منابع جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی جنبه‌های متفاوت تدریس به منظور ارزشیابی کیفیت تدریس را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

۱. خودارزشیابی مدرس

در تدریس فرض بر این است که کسی کامل نیست و بنابراین هر فردی جایی برای بهبود دارد. ارزشیابی وسیله‌ای است که معلم از طریق آن می‌کوشد مشخص کند که کدام جنبه از تدریس او خوب و کدام جنبه نیاز به تغییر دارد. سؤالی که پیش می‌آید این است که: «چه کسی باید مسئولیت اجرای ارزشیابی را برعهده گیرد.» عقیده بسیاری از متخصصان بر آن است که ارزشیابی بخش اصلی هر تدریس خوب است. بنابراین این خود معلم است که باید مسئولیت اولیه انجام ارزشیابی

خود را برعهده گیرد [Fink, 1999].

معلم از راه‌های متفاوتی می‌تواند به ارزیابی تدریس خود بپردازد و بر مبنای اطلاعات حاصل از آن، تغییرات مناسب را به منظور ارتقای مهارت‌های تدریس خود فراهم سازد. اگرچه استفاده از هریک از این راه‌ها نیز دارای مزایا و محدودیت‌هایی است، با وجود این معلم می‌تواند با توجه به نیازها و امکانات خود، دست به انتخاب یک یا چند راه از بین آن‌ها بزند. فینیک (۱۹۹۹) پنج راه برای خود ارزش‌یابی به این شرح معرفی می‌کند: مراقبه^۱، ضبط ویدیویی، پرسش از دانشجویان، نتایج امتحانات و سرانجام مشاهده‌کننده بیرونی. این ارزش‌یابی همان‌گونه که در الگوی پیشنهادی نمودار (۲) نشان داده شده است، می‌تواند تمام ابعاد تدریس را شامل شود.

۲. ارزش‌یابی دانشجویان

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد و در مطالعات متفاوت مورد تأکید قرار گرفت، تمامی تحقیقات بر یک نکته اتفاق نظر دارند و آن استفاده از ارزش‌یابی دانشجویان از کیفیت تدریس، به همراه و در کنار سایر روش‌ها و منابع ارزش‌یابی کیفیت تدریس است. علت اساسی این امر، ماهیت تدریس و پیچیدگی فعالیت‌های تشکیل دهنده تدریس است.

برخی پژوهش‌ها به راهکارهایی نیز برای اجتناب یا کاهش خطای عامل سوگیری اشاره می‌کنند. یکی از آن‌ها، آموزش دانشجویان ارزش‌یاب برای کاهش خطای تأثیر و ارفاق، و کاهش خطاهای روان‌سنجی در ارزش‌یابی‌های دانشجویان از عملکرد مدرس است [Cook, 1989]. هم‌چنین، برخی دیگر معتقدند که از طریق وزن‌دهی سؤالات می‌توان، نمرات عوامل را بهبود بخشید [Abrami, 1989; Marsh, 1993]. دخالت مدرسان در تهیه‌ی فرم‌های ارزش‌یابی، نیز یکی دیگر از راه‌های پیشنهادی برای کاهش بدبینی و بهبود استفاده از بازخورد است.

سرانجام، ایده‌هایی مانند فراهم کردن ارزش‌یابی میان‌ترم، پیروی از رهنمودهای استاندارد در اجرای ارزش‌یابی، ارائه‌ی فرم‌های ارزش‌یابی یک یا دو هفته قبل از امتحانات پایان‌ترم به دانشجویان، استفاده از پرسش‌نامه‌های بی‌اسم، عدم حضور استاد هنگام ارزش‌یابی، و عدم ارائه‌ی هر نوع توضیحی درباره‌ی مقاصد ارزش‌یابی، از دیگر راهکارهای پیشنهادی تحقیقات قبلی است. البته همان‌گونه که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، دانشجویان تنها صلاحیت قضاوت درباره‌ی ابعاد و جنبه‌های خاصی از تدریس را دارند. برای مثال، آن‌ها قادر به قضاوت درست درباره تخصص مدرس در محتوای تدریس نیستند و شاید یکی از دلایل اعتراض استادان به ارزیابی دانشجویان،

ناشی از قضاوت آنان درباره‌ی جنبه‌هایی از تدریس است که شایستگی لازم را در آن‌ها ندارند [Arrcola, 2001].

۳. کار پوشه تدریس

ایجاد کار پوشه تدریس^۱ (پورت فولیو) یکی از روش‌هایی است که به افراد اجازه می‌دهد، منابع متفاوت اطلاعاتی را در ارتباط با اثربخشی تدریس خود جمع‌آوری و برای بررسی توسط دیگران به نمایش بگذارند. کار پوشه تدریس، تصمیم‌گیری درباره‌ی امور کارکنان و پیشرفت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را آسان می‌کند و به توصیف واقعی نقاط قوت و پیشرفت‌های عمده استاد، و وسعت و کیفیت عملکرد او کمک می‌کند [Seldin, 1991].

کار پوشه تدریس که تمام فعالیت‌های تدریس یک عضو هیئت علمی را مستند می‌کند، می‌تواند شامل نمونه‌هایی از این موارد باشد: مواد درسی، نتایج امتحانات، توضیح و انعکاس تجربیات تدریس و یادگیری که در طول زمان برای هر درس اتفاق افتاده است، و... کار پوشه تدریس، فرصتی را برای هر عضو هیئت علمی فراهم می‌سازد تا تجربیات و هنرهای تدریس خود را برای بررسی همکاران به نمایش بگذارد. یک الگوی واحد در مورد چگونگی ساختار پرونده تدریس یا اطلاعات خاصی که باید در آن قرار بگیرد، وجود ندارد و هر بخشی از این پرونده می‌تواند، برای تصمیم‌گیری درباره‌ی یک موضوع مورد استفاده قرار گیرد. کار پوشه می‌تواند حاوی اطلاعات زیر باشد:

الف) سابقه عضویت در هیئت علمی: اسناد بیانات عضو هیئت علمی در زمینه‌ی پیشرفت و تغییر در فلسفه تدریس خود، راهبردها و اهداف، تلاش‌های وی برای ارزیابی و بهبود تدریس و تغییرات ناشی از انجام این موارد، راه‌هایی که عملکرد تدریس او را در حوزه‌ها و عرصه‌های حرفه‌ای مرتبط بهبود بخشیده‌اند، و اهداف آموزشی او در آینده.

ب) محیطی که عضو هیئت علمی در آن کار می‌کند: برای مثال، اسناد مبین انتظارات عضو هیئت علمی از تلاش‌های تدریس، تحقیقات، و فعالیت‌های خدماتی، و نیز فهرستی از تدریس‌های کلاسی، طرح عوامل مهمی که ممکن است در تدریس در کلاس‌ها مؤثر باشند، مانند اندازه کلاس، ویژگی‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌های دانشجویان، و فهرستی از سایر مسئولیت‌ها و هنرهای مرتبط با تدریس.

ج) عناصر مربوط به پرونده تدریس هیئت علمی:

● نمونه‌ای از مواد تدریس، مانند موضوعات درسی، تکالیف آزمایشگاهی و فیلم‌های ویدیویی تدریس کلاسی.

● نمونه‌ای از یادگیری دانشجویان، شامل: سوالات امتحانی، تکالیف درسی، پروژه‌ها، اسلایدها، کارهای دانشجویی و...

● بازخوردهای عضو هیئت علمی درباره‌ی نمونه‌هایی از مواد یادگیری و تدریس؛ برای مثال: دلایل تجدیدنظر در برنامه‌ی درسی، آزمایشات مربوط، روش‌های تدریس و یا ساختار تدریس، چگونگی و چرایی تغییر موضوعات درسی خاص از سالی به سال دیگر، چرایی طرح سوالات امتحانی خاص و تکالیف ویژه پیشنهادی، و راه‌هایی که بازخورد ارائه شده از امتحانات و تکالیف را توضیح دهند. جامعیت و اختصار، دو ویژگی مهمی هستند که در مستند کردن تدریس باید مورد توجه قرار گیرند. «جامعیت» به این معنی است که داده‌های موجود، برای تمام تصمیماتی که باید اتخاذ شوند، کافی هستند و گستره کاملی از فعالیت‌ها و مسئولیت‌های مرتبط با تدریس را نشان می‌دهند. در مقابل جامعیت، «اختصار» قرار دارد. منظور از اختصار آن است که داده‌های موجود، به شکل قابل کنترل، قابل فهم و بدون تعصب و یا تحریف، حقایق را خلاصه کرده‌اند.

۴. ارزش‌یابی همکاران

ارزش‌یابی کیفیت تدریس توسط همکاران، فعالیتی است که در تصمیمات ارتقا و استخدام در ۲۰ سال گذشته بسیار متداول بوده است [Seldin, 1984]. ارزش‌یابی همکاران در بررسی کیفیت تدریس، همانند ارزش‌یابی تحقیق، می‌تواند نقش مهمی داشته باشد. همکاران متخصص و تربیت شده در موضوعات مورد مشاهده، می‌توانند اطلاعات ارزش‌یابی مهمی را از طریق بازدید از کلاس درس و بررسی مواد درسی و همکاری آموزشی فراهم سازند. اثربخشی مشاهدات همکار، تا اندازه‌ی زیادی به صراحت معیاری که به‌وسیله‌ی او مورد قضاوت قرار می‌گیرد، بستگی دارد. همکاران و هم‌قطاران، برای ارزش‌یابی وسعت و عمق دانش موضوع درسی، مهارت‌های طراحی درس، و راهبردهای ارزش‌یابی برای تعیین مواد یادگیری دانشجویان، شایسته‌ترین افراد هستند. مهم‌ترین حوزه‌هایی که از طریق مشاهده همکاران هم‌رشته می‌توان مورد بررسی قرار داد، عبارت‌اند از:

الف) مشاهده تدریس کلاسی: همکاران می‌توانند، اطلاعات ارزش‌یابی مهمی را از طریق بازدید از کلاس، به‌ویژه مشاهده جنبه‌هایی هم‌چون مناسب بودن روش‌ها، مواد تدریس، وسعت و عمق پوشش مواد، ارتباط چنین موادی با سرفصل‌ها و اهداف درس، و پیوستگی موضوع فراهم سازند. قضاوت همکاران در این زمینه‌ها، به دلیل دانش تخصصی در محتوای مورد مشاهده، نسبت به تصورات دانشجویان واقع‌بینانه‌تر است. بر این اصل توافق وجود دارد که مشاهده تخصصی به‌عنوان یک راهبرد بهبود تدریس در تصمیمات پرسنلی، از موفقیت بیشتری برخوردار است. البته وجود

معیارهای صریح در آن چه که باید مشاهده شود، از اهمیت زیادی برخوردار است. مشاهده استاندارد شده، داده‌های قابل مقایسه و منظمی را، به‌ویژه اگر اعضای مشارکت‌کننده آموزش لازم را برای چگونگی مشاهده دیده باشند، فراهم خواهد کرد. اگر قبیل از بازدید از کلاس درس همکاران، سرفصل‌ها، مواد درسی مرتبط و اهداف بحث کلاسی، با مدرس بررسی شوند، فرایند ارزش‌یابی تقویت خواهد شد.

ب) ارزش‌یابی مواد درسی: همکاران می‌توانند، مواد درسی و محتوای کتاب‌های درسی، کمکی، تکالیف، آزمون‌های نمره‌گذاری شده، مقالات نمره‌گذاری شده، میزان ارتباط آزمون‌ها و فعالیت‌ها با اهداف و سرفصل‌ها، کیفیت آزمون‌ها و فعالیت‌ها، و میزان رعایت اصول علمی در تهیه آزمون، تصحیح و نمره‌گذاری و غیره را ارزش‌یابی کنند.

۵. ارزش‌یابی متخصصان و مشاوران

علاوه بر معلم و دانشجو که مستقیماً در یک درس دخالت دارند، می‌توان اطلاعات باارزشی را از مشاهده‌کنندگان طرف سومی نیز کسب کرد. این مشاهده‌گر ممکن است یک متخصص حرفه‌ای، همکار ارشد و پیشکسوت، و یا یک متخصص آموزشی در هر دانشکده باشد. گرچه برخی از این افراد ممکن است به‌خوبی مشاهده‌کننده هم رشته، نتوانند درباره‌ی وضوح و اهمیت مواد محتوا، بازخورد فراهم کنند، اما تخصص آن‌ها در تدریس به آن‌ها اجازه می‌دهد، درباره‌ی روش‌های تدریس، مهارت‌های سخن‌رانی، رویه‌های بحث کردن، و برقراری مناسب ارتباط و ایجاد شرایط مناسب تدریس و یادگیری، اطلاعات موثقی را فراهم سازند. هم‌چنین آن‌ها می‌توانند، یک متخصص در محتوا و یا در تربیت را، به‌عنوان فردی حرفه‌ای به‌منظور قضاوت در این جنبه‌های تخصصی محتوا نیز به همراه خود به کلاس ببرند. در این شیوه ارزش‌یابی، جلب اعتماد معلم مورد مشاهده و اطمینان او از بی‌طرفی مشاهده‌کننده، بسیار اهمیت دارد.

۶. ارزش‌یابی فارغ‌التحصیلان

بسیاری از مؤسسات، با ارسال نامه برای دانشجویان قبلی خود، به جمع‌آوری اطلاعاتی درباره‌ی کیفیت تدریس می‌پردازند (کسانی که دو سال یا پنج سال پیش فارغ‌التحصیل شده‌اند). تفاوت دانشجویان قبلی و فعلی شاید در این است که آن‌ها دیگر نگران عکس‌العمل‌های انتقام‌جویانه استادان خود نیستند و یا دیگر تحت‌تأثیر خطای نمره مورد انتظار و تورم نمره واقع نمی‌شوند. به‌علاوه، آن‌ها میزان کاربردی بودن آموخته‌های دانشگاهی خود و تأثیر آموزش‌ها را احتمالاً در دنیای واقعی کار تجربه کرده‌اند. فارغ‌التحصیلان، برای ارزش‌یابی از اعضای هیئت علمی و برنامه‌ی

گروه‌های آموزشی، در مقایسه با دانشجویان جدید، بهتر می‌توانند قضاوت کنند. با وجود این باید توجه داشت، اطلاعات حاصل از فارغ‌التحصیلان ممکن است با اطلاعات دانشجویان فعلی در ارزیابی تدریس سازگار نباشد. با این حال، مطالعات حاکی از همبستگی بالا بین نظرات دانشجویان فارغ‌التحصیل و جاری است [Jacobs, 2002]. برخی از پژوهشگران ارزش‌یابی تدریس عقیده دارند؛ دانشجویان فارغ‌التحصیل تنها می‌توانند منبع مفیدی برای فراهم کردن چشم‌اندازی از تدریس یک استاد باشند. دانشجویان تازه فارغ‌التحصیل و افرادی که برای یک تا دو سال وارد بازار کار شده‌اند، برای بیان اثربخشی تدریس و آنچه عملاً دریافت کرده‌اند، فرصت پیدا می‌کنند. با وجود این، از دیدگاه فارغ‌التحصیلان باید با احتیاط استفاده شود. محدودیت عمده ارزش‌یابی فارغ‌التحصیلان، بازگشت درصد کمی از تقاضاهای ارسال شده است.

نتیجه‌گیری

در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی لازم است، تمامی کارکردهای آموزش عالی مورد تأکید قرار گیرند. آموزش که یکی از کارکرد اساسی آموزش عالی محسوب می‌شود، نباید به دلیل پیچیدگی و چندوجهی بودن فعالیت‌های تشکیل‌دهنده‌ی آن، و فقدان ملاک‌ها و استانداردهای مورد قبول همگان، مورد غفلت قرار گیرد. از بین عوامل متفاوت مؤثر در بی‌توجهی به کیفیت آموزش، شاید استفاده منحصر از ارزش‌یابی دانشجو و فقدان توافق عمومی بر سر اعتبار این منبع ارزش‌یابی از کیفیت آموزش، یکی از مهم‌ترین عوامل باشد. همان‌طور که در این مقاله اشاره شد، عوامل متفاوتی در نتایج حاصل از ارزش‌یابی دانشجویان دخالت دارند که هیچ ارتباطی به توانایی‌ها و فعالیت‌های مدرسین دانشگاهی ندارند و درنهایت، نه فقط موجب بی‌اعتمادی به نتایج و بدبینی مدرسین می‌شوند، بلکه غیرمستقیم نیز، بی‌اهمیت تلقی شدن ارزش‌یابی کیفیت آموزش را به دنبال دارند. بنابراین درنظر گرفتن ویژگی‌های دانشجویان، موضوعات درسی، شرایط و امکانات محیطی، پدیده‌ی تورم نمره در فرایند ارزش‌یابی میزان یادگیری دانشجویان، برای افزایش دقت در ارزش‌یابی کیفیت تدریس و بهبود فرایند ارزش‌یابی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها ضروری است. اثر این مسائل، بر تمام دست‌اندرکاران، دانشجویان، اعضای هیئت علمی و مدیران، انکارناپذیر است.

بنابراین، اگر ما فعالیت‌های کلی تدریس را شامل ابعاد و جنبه‌های متفاوتی بدانیم، درخواستیم یافت که ارزش‌یابی تدریس دیگر به آن سادگی نیست که بتوان آن را با استفاده از فرم‌های ارزش‌یابی دانشجویان و یا تنها براساس قضاوت یک مدیر یا حتی تعداد کمی از همکاران انجام داد. بلکه برای

درک دقیق و معتبر آن، باید اطلاعات حاصل از منابع متفاوت، مانند دانشجویان، همکاران، خودارزیابی مدرس، بررسی کار پوشه تدریس و شاید متخصصین مهارت‌های تدریس و یادگیری را جمع‌آوری کنیم تا بتوانیم، به درستی بخش‌های گوناگون این موزاییک را، به گونه‌ای در کنار هم قرار دهیم که به درستی منعکس‌کننده‌ی صلاحیت‌های تدریس یک عضو هیئت علمی باشد.

به این منظور، در این مقاله مدلی پیشنهاد شده است که براساس آن، به جای اعتماد صرف به داده‌های جمع‌آوری شده از ارزش‌یابی دانشجویان از تدریس که به دلیل بی‌توجهی به پیچیدگی‌های تدریس، از جنبه‌های متفاوت، شدیداً مورد انتقاد قرار گرفته است، طیف وسیعی از اطلاعات، از منابع متفاوت و از طریق ابزارهای گوناگون جمع‌آوری می‌شود تا گروه‌های علمی بتوانند، با اطمینان بسیار بالا به تشخیص کیفیت تدریس و عملکرد مدرسین اقدام کنند. مهم‌ترین ابعاد تدریس در الگوی پیشنهادی، شامل تخصص مدرس در محتوای تدریس، مهارت‌های برنامه‌ریزی و طراحی تدریس، برقراری و حفظ ارتباط و تعامل با فراگیرندگان، ارائه‌ی درس، مدیریت کلاس و ارزش‌یابی از تدریس و یادگیری است که ضرورت دارد، درباره‌ی هریک از این جنبه‌ها، بر گروهی از داده‌های جمع‌آوری شده از منابع شش‌گانه مورد بحث، شامل: خودارزیابی، کارپوشه تدریس، ارزیابی همکاران، دانشجویان فعلی و قبلی، و متخصصان تدریس و یادگیری، تأکید شود. هم‌چنین، موفقیت‌های اعضای هیئت علمی در تدریس، باید همانند فعالیت‌های تحقیقاتی آنان مورد تشویق قرار گیرد و نقشی اساسی در استخدام و ارتقای آنان بازی کند. همان‌گونه که اشاره شده، تدریس فعالیتی پیچیده و چندبعدی است. بی‌توجهی به هریک از ابعاد آن و یا استفاده انحصاری از یک ابزار و یک منبع جمع‌آوری اطلاعات، نه فقط به قضاوت درستی منجر نخواهد شد، بلکه انگیزه‌ی بسیاری از استادان را کاهش خواهد داد. فرایند ارزش‌یابی باید در خدمت ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه قرار گیرد. استفاده از رویکردهای فوق برای استخدام و ارتقای منصفانه، بهبود رضایت شغلی اعضای هیئت علمی را به‌دنبال خواهد داشت. ممکن است جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از جنبه‌های متفاوت و منابع گوناگون، مستلزم هزینه و زمان زیادی باشد، اما در عوض، دقت، روایی، پایایی که جامعیت و سودمندی نتایج را افزایش خواهد داد. تجربیات بسیاری از دانشگاه‌های موفق جهان حاکی از آن است که می‌توان با پیش‌بینی راهکارهای خاص، به مقدار قابل توجهی از هزینه‌ها و زمان موردنیاز کاست. از سوی دیگر، اگر دانشگاهی علاقه‌مند به تشخیص درست پیچیدگی تدریس و اهمیت بالای کیفیت عملکرد استادان خود باشد، احتمالاً برای اجرای بهتر هریک از روش‌های فوق و به حداقل رساندن محدودیت‌های آن‌ها، تلاش خواهد کرد.

منابع

۱. اجتهادی؛ مصطفی (۱۳۷۲). «تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران». فصل‌نامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال ششم. شماره‌ی ۳. شماره‌ی مسلسل ۱۷.
۲. آلن‌ای گلاثورن (۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی آموزشی، تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای. ترجمه نعمت‌الله عزیزی. انتشارات دانشگاه کردستان. چاپ اول.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۷۶). «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی». مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
۴. حاجی‌آقاجانی، س (۱۳۷۷). نظرات استادان دانشکده پرستاری و مامایی در مورد اثر ارزش‌یابی دانشجویان بر چگونگی تدریس آن‌ها در دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. پژوهش در علوم پزشکی.
۵. سیف، علی‌اکبر، (۱۳۷۸). روش تهیه پژوهش‌نامه آموزشی، «ارزش‌یابی دانشجویان از استادان». پیوست شماره‌ی یک. ویرایش دوم. نشر دوران.
۶. شریعتمداری، علی (۱۳۸۱). چگونگی ارتقای سطح علمی کشور. انتشارات فرائشناختی اندیشه. تهران.
۷. غفوریان، مهدی و همکاران. «بازخورد اعلام نتایج ارزش‌یابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز در بهبود کیفیت تدریس آنان از دیدگاه خودشان». دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. ۱۳۸۲.
۸. گیج، ان‌ال. (۱۳۷۶). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود مهرمحمدی. انتشارات مدرسه.
۹. محمدی، رضا (۱۳۸۳). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

۱۰. نجفی پور ص و امینی، م. بررسی نظرات اساتید دانشکده علوم پزشکی جهرم نسبت به ارزش‌یابی استاد توسط دانشجو. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۸۱.
۱۱. نصر اصفهانی، احمدرضا، (۱۳۷۱). «عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت تدریس». فصل نامه تعلیم و تربیت. انتشارات وزارت آموزش و پرورش. شماره‌ی ۲۹.
12. Astin, A.W. (1982) 'Why not try some ways of measuring quality?', *Educational Record*, Spring, *Research in Higher Education*. 30. 3 1-45.
13. Arreola. A. Raoul (2001) "Developing a comprehensive faculty evaluation system" second edition. University of Tennessee. press: Anker publishing Company.
14. Austin. T. & Villanova. P. (1992). The eriterion problem: *Journal of Applied Psychology* 77, 836-874.
15. Bazargan. bbas (1999). "Introduction to Assessing Quality in Higher Medical Education in Iran: Challenges and perspectives" *Journal of Quality in Higher Education*, Vol,3,No. 1,pp 61-67.
16. Betoret. F.D. & Tomas. A.D (2003) "Evaluation of the University Teaching/ Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education" *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol, 28, No. 2, p 165-178.
17. Cook.S. (1989). Improving the quality of student ratings of instruction: A look at two strategies, different academic settings and their relation to student/course/ instructor characteristics. *Journal of Research in Higher Education* 22: 131-157.
18. Dineke.E.H. Tigelaar, Diana.H.J.M.Dolmans, Ineke.H.A.P. Wolfhagen and Ceas. p.M. Van Dervleuten; (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, *Journal of Higher Education* 48: 253-268.
19. Divokv.J. (1995). Eliciting teaching evaluation information interactively. *Journal of Education for Business*, 70 (6). 317-332.
20. Feldman, K.A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their own teachers: what we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9, 199-242.

- 21 . Feldman, K.A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II-evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34: 151-211.
- 22 . <http://www.elc.cornell.edu/resources/teh/intro.html>; (1997) Cornell University Teaching Evaluation, Handbook, Third Edition.
- 23 . <http://www.pefri.hr/~jledie/> Jasminka. Ledic & Natasha, Hoic, (1998). The Differences between Teachers' and Student' Assessment of Higher Education Teaching Quality: A Case from Croatia. University of Rijeka, Croatia.
- 24 . Jacobs, Lucy. C. (2004) Student Ratings of College Teaching: What Research Has to Say; Indiana University Bloomington. IU Bloomington Evaluation Services & Testing Franklin Hall 014, 601 E. Kirkwood Ave. Bloomington, In 47405.
- 25 . Jim. Campbel; Leonidas. Kyriakides; Daniel. Muijs and Wendy Robinson; (2004); "Assessing teacher effectiveness" Routleddefalmer - London and New York.
- 26 . L. Dee
- 27 . Liaw Shu Hui, GohKim Leng, (2002) Biases in student evaluation of teaching: The case of Economics & Administration, University of Malaya: Department of Applied Statistics Faculty of Economics & Administration University of Malaya 50603 Kuala Lumpur, MALAYSIA.
- 28 . Marie - Line Germain and Terri A. Seandura; (2003); Grade Inflation And Student Individual Differences as Systematic Bias in Faculty Evaluations; *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 32, No. 1, pp 58 - 67.
- 29 . TMarsh, H.W., and Cooper, T. (1981). Prior subject interest, students' evaluation, and instructional effectiveness. *Multi, variate Behavioral Research*, 16: 82-104.
- 30 . Marsh.H.W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from of *Educational Psychology*. 75. 150-166.
- 31 . Maureen, Tam, (2001), Measuring Quality Performance in Higher Education. *Journal of Quality in Higher Education*, Vol. q, No. 1. pp 47-54.

- 32 . MeKeachie.W.J. (1990). Research on college teaching; The historical background. *Journal of Educational Psychology*. 82. 189-200.
- 33 . Peter, Rowlinson; (2003) The Development of a Methodology for Scoring University Instructors 'Performance: a case study involving two Thai universities *Journal of Quality in Higher Education*, Vol.9, No 1,p 55-68.
- 34 . Peter. Sedin (2000) "Evaluation faculty performance" a practical guide to assessing teaching; research and service. pp. 10-15.
- 35 . Robert Aylett and Kenneth Gregory (1998) "Evaluation teacher quality in higher education" press: Tyler and Francis. Landon and Washington. D,C.
- 36 . Arreola. A. Raoul (2001) "Developing a comprehensive faculty evaluation system" second edition. University of Tennessee. press: Anker publishing Company.
- 37 . Seldin, Peter & Associates. (1990), How administrators can improve teaching: Moving from talk to action. San Francisco: Jossey-Bass.
- 38 . Staffan. Wahlean. (2002). Teaching Skills and Academic Rewards. *Journal of Quality in Higher Education*, Vol,8, No. 1, pp. 81-78.