



معیارهای اثربخشی فرایند ارزیابی عملکرد مدرسان در بهبود کیفیت دانشگاهی از نظر اساتید دانشگاه کردستان

محمد اسدی (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان)

Email: m.asadi@uok.ac.ir

چکیده:

بررسی عملکرد اعضای هیئت علمی با استفاده از منابع مختلف اطلاعاتی، همواره به عنوان یکی از ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری کیفیت در راستای ارزیابی درونی و بهبود کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور مرسوم بوده است. رایج‌ترین شکل این ارزیابی درونی بهره‌گیری از دیدگاه دانشجویان از طریق ارزشیابی از عملکرد اساتید است. گرچه غالباً ارزیابی کیفیت دانشگاه بر اساس عملکرد اعضای هیئت علمی با تمرکز بر تدریس و یادگیری کلاسی و مطالعه دیدگاه دانشجویان انجام می‌گیرد، اما دیدگاه خود اساتید و مدیران آموزشی در سطوح مختلف، می‌تواند داده‌های جامع‌تری در اختیار برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار دهد. لذا هدف پژوهش اخیر بررسی دیدگاه‌ها و تجربیات اساتید گروه‌های مختلف آموزشی در دانشگاه کردستان درباره مؤلفه‌های اثربخشی ارزیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی مدرسان برای بهبود کیفیت دانشگاهی است. رویکرد پژوهش اخیر از نوع کیفی و راهبرد آن مبتنی بر شیوه پدیدارشناسی است. روش نمونه‌گیری از نوع گلوله برفی و فرایند نمونه‌گیری بر اساس شاخص اشباع نظری و تکرار نتایج مشابه انتخاب شده است. در پژوهش حاضر تعداد ۲۰ مشارکت‌کننده از مدرسان صاحب‌نظر و علاقه‌مند به موضوع پژوهش، مشارکت داشته‌اند. بر اساس یافته‌ها می‌توان مؤلفه‌های اثربخشی فرایند ارزیابی عملکرد مدرسان در بهبود کیفیت دانشگاهی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان را در سه دسته کلی شامل عوامل جامعیت و واقع‌نگری؛ اجرایی و پشتیبانی؛ و بهسازی و رشد حرفه‌ای خلاصه کرد.

کلمات کلیدی

معیارهای اثربخشی، ارزیابی عملکرد مدرسان، کیفیت دانشگاهی، اساتید دانشگاه کردستان.



۱. مقدمه

در دنیای امروز، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را بر عهده 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 هدررفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکار ناپذیر دارد. بنابراین توجه به هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها، از اهمیت خاصی برخوردار است و تأثیر مهمی در اثربخشی دانشگاه‌ها دارد [۱]. نظام آموزش عالی با رشد فزاینده ورود دانشجویان به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، گسترش کمی نظام عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی، کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی و غیره با چالش‌های بسیاری روبرو بوده است. محیط رقابتی آموزش عالی در دنیای امروزی، نیازهای جدیدی را برای دانشجویان، جامعه و کارفرمایان ایجاد کرده است که آموزش عالی باید برای پاسخگویی به این نیازها توانایی لازم را داشته باشد. یکی از راه‌های پاسخگویی به این نیازها، افزایش کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی است [۲] و [۳]. بررسی چگونگی ارتباط بین آموزش و پژوهش و تأثیرات آن بر یکدیگر از آن نظر اهمیت دارد که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها مسئول ایجاد تعادل میان سه وظیفه آموزش، پژوهش و خدمات هستند، اما اغلب انجام دادن این سه وظیفه با هم به گونه‌ای متعارض قلمداد می‌شود [۴].

ارزشیابی یا ارزیابی به یک فرایند ساختارمند برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تحقق اهداف مورد نظر برنامه و میزان آن را تعیین می‌کند. به دیگر سخن ارزشیابی به فرایند نظام‌دار یک موضوع اطلاق می‌گردد که برای بهبود و تأثیربخشی بیش‌تر برنامه و با استفاده از روش‌های صحیح، اخلاقی و دقیق صورت می‌گیرد. ارزشیابی در کشور ایران در مدت یک دهه گذشته بسیار مرسوم بوده و دانشگاه‌های مختلف با روش‌های گوناگونی از جمله با پرسش‌نامه‌های مختلف به ارزشیابی اساتید خود پرداخته‌اند [۵]. در همین راستا، دفتر نظارت و ارزیابی و ارتقای آموزشی در دانشگاه کردستان علاوه بر ارزیابی عملکرد آموزشی که معمولاً از طریق نظرخواهی از دانشجویان، مدیران گروه‌های آموزشی و دیگر مسئولین مربوطه در سطح دانشکده انجام می‌گیرد، معیارهایی برای عملکرد پژوهشی و ارتقای رتبه دانشگاهی اساتید در نظر گرفته است و بر اساس ترکیب این معیارها و منابع ارزیابی، به ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی می‌پردازد. بر این اساس، ارزیابی فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و کاربردی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور همواره به منظور اصلاح و بهبود کیفیت در محیط‌های آموزشی و به مثابه یک اقدام مفید و سازنده در تعالی نظام دانشگاهی مورد توجه قرار می‌گیرد.

ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، روش بسیار رایجی در ارزیابی تدریس است. درباره ارزیابی‌های دانشجویان از کارایی تدریس تاکنون هزاران پژوهش انجام شده است [۶]. در دهه گذشته، ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در کانون توجه و کوشش و تلاش‌های ملی قرار داشته است؛ زیرا این امر، هم توجهی از چگونگی عملکردها است و هم موجب بهبود بخشیدن کیفیت تدریس آموزشی می‌شود. گروهی از پژوهشگران معتقدند که امروزه با این حقیقت روبرو هستیم که تعداد زیادی از دانشگاه‌های کشورهای غربی ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اساتید را به عنوان یک عامل تعیین‌کننده نظیر سایر عواملی که از اهمیت و ارزش بالایی برخوردار هستند، تلقی می‌کنند [۷]. اولتمون^۱ معتقد است ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان می‌تواند منبع ارزشمندی برای بهبود کیفیت آموزش باشد و وی اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان دارد و آن را از این جهت ارزشمند می‌داند.

¹ Aultmon



داند که می‌تواند با ارائه بازخورد فوری فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم کند و سبب ارتقای یادگیری در فراگیران شود [۸]. راهبردها و منابع جمع‌آوری اطلاعات یکی دیگر از مؤلفه‌هایی است که در صحت و سقم جمع‌آوری اطلاعات نقش عمده‌ای دارند. بازرگان بر این باور است که برای سنجش جنبه‌های مختلف آموزش مدرسان مانند تسلط بر موضوع درسی، نگرش نسبت به آموزش و یادگیری، و مهارت‌های مدیریت کلاس درس را می‌توان از ابزارها و روش‌هایی چون مصاحبه، مشاهده و پرسش‌نامه استفاده کرد [۴].

اگر چه در دانشگاه‌های کشور 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 به گونه‌ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین تدریس و تحقیق برقرار شود و اعضای هیئت علمی، هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را به طور همزمان و در راستای تکمیل یکدیگر پیش ببرند، با وجود این، در عمل اهمیتی که به تدریس داده می‌شود، بسیار کمتر از تحقیق است. برای مثال، بر اساس آیین‌نامه استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، 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، به ترتیب تنها با کسب حداقل ۱۴ تا ۱۶ امتیاز در زمینه کیفیت تدریس، می‌توانند به مراتب بالاتر ارتقاء یابند [۹]. در بیشتر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه درباره ارتباط بین آموزش و پژوهش از دیدگاه دانشجویان و نیز مضرات و فواید چگونگی این ارتباط بررسی شده است. برای مثال ایوو در این خصوص بیان می‌کند که ارتباط میان آموزش و پژوهش موجب روزآمد شدن دانش استادان درباره رشته درسی آنان و علاقه‌مندی دانشجویان به درس مورد نظر می‌شود و از طرف دیگر، دسترسی نداشتن دانشجویان به استادان پژوهشگر، نگرش‌های منفی دانشجویان به پژوهشگری متعصبانه استادان در آموزش و تدریس را به همراه خواهد داشت [۴].

با توجه به اینکه اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، یکی از ذینفعان اصلی ارزشیابی عملکرد استاد در نظام دانشگاهی محسوب می‌شوند و انتظار می‌رود تجربه‌ها و دیدگاه‌های ارزشمندی در راستای اعتلای شیوه‌های ارزشیابی عملکرد اساتید برای بهبود کیفیت آموزش و پژوهش و خدمات دانشگاهی داشته باشند، در این پژوهش کیفی تلاش پژوهشگر در گردآوری و کاوش داده‌های اصیل از مشارکت‌کنندگان بوده است. در حقیقت، استفاده از دیدگاه‌های کسانی که در درون سیستم دانشگاهی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند، می‌تواند خلاء بین نظریه و عمل را در ارزشیابی عملکرد اساتید و اعضای هیئت علمی پر کند و زمینه‌های تحلیل عمیق مسئله را فراهم سازد.

هدف اصلی پژوهش اخیر، بررسی دیدگاه‌ها و تجربیات اساتید دانشکده‌های مختلف در دانشگاه کردستان درباره مؤلفه‌های اثربخشی ارزیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی مدرسان برای بهبود کیفیت دانشگاهی است. بر اساس هدف پژوهش، پرسش پژوهشی زیر مطرح می‌شود و در ادامه مقاله بر اساس یافته‌های پژوهشی حاصل از تحلیل داده‌های مستند به مصاحبه‌های کیفی مورد تحلیل و تفسیر قرار خواهد گرفت:

(۱) شیوه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی اساتید باید بر اساس چه معیارها یا مؤلفه‌هایی انجام شود؟



۲. روش‌شناسی

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش کیفی شامل ۲۰ نفر از اساتید و کارکنان دانشگاه کردستان بوده است که بر اساس نمونه‌گیری گلوله برفی^۲ و با توجه به قاعده اشباع نظری^۳ و به‌صورت داوطلبانه در تحقیق شرکت کرده‌اند. بر اساس طبقه‌بندی کرسول، نمونه‌گیری گلوله برفی، شکلی از نمونه‌گیری هدفمند است که در فرایند نمونه‌گیری، پژوهشگر از مشارکت‌کنندگان درخواست می‌کند تا مشارکت‌کنندگان دیگر برای پیوستن به جریان نمونه‌گیری، شناسایی شوند. [۱۰]. همچنین به دلیل این که هدف اصلی در رویکرد کیفی تعمیم یافته‌ها نیست، کاربرد روش اشباع نظری در نمونه‌گیری نیز به این نکته اشاره می‌کند که اگر پژوهشگری در جریان گردآوری داده‌های کیفی به تکرار داده‌ها رسید، از ادامه گردآوری داده‌ها صرف‌نظر می‌کند. جدول شماره ۱ مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۱: فهرست مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره مصاحبه	نام دانشکده	شماره مصاحبه	نام دانشکده
۱	فنی و مهندسی	۱۱	علوم انسانی و اجتماعی
۲	فنی و مهندسی	۱۲	علوم انسانی و اجتماعی
۳	فنی و مهندسی	۱۳	علوم انسانی و اجتماعی
۴	فنی و مهندسی	۱۴	علوم انسانی و اجتماعی
۵	کشاورزی	۱۵	علوم پایه
۶	کشاورزی	۱۶	علوم پایه
۷	کشاورزی	۱۷	هنر و معماری
۸	کشاورزی	۱۸	ادبیات و زبان خارجی
۹	منابع طبیعی	۱۹	ادبیات و زبان خارجی
۱۰	منابع طبیعی	۲۰	ادبیات و زبان خارجی

اما با توجه به این که راهبرد اصلی در این پژوهش از نوع پدیدارشناسانه^۴ بوده است، در رویکرد تفسیری بیش‌ترین تأکید بر باهم ساختن معنا و مفهوم یک پدیده در یک بافت خاص توسط پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان است. در رویکرد تفسیری هر یک از نویسندگان شیوه خاصی را معرفی کرده‌اند و شیوه‌های گوناگونی را ارائه کرده‌اند که ممکن است موجب سردرگمی پژوهشگران در مطالعات مشابه شود. آجاوی و هیگز شش مرحله را در رویکرد تفسیری عرضه کرده‌اند که شامل غور، درک، انتزاعی سازی، ترکیب و تشکیل مضمون‌های اصلی، تشریح و شیوه ساختن پدیده، یکپارچه‌سازی و نقد است [۱۱]. در اینجا به جهت اختصار کلام از جزئیات صرف‌نظر کرده و در ادامه توضیحات تکمیلی ارائه خواهد شد. بنابراین، در این تحقیق از راهبرد پدیدارشناسی استفاده شده است و بر اساس فرایند تحلیل داده‌های کیفی در مراحل مورد اشاره، پدیده ارزیابی عملکرد اساتید بر اساس تجربه و دیدگاه مشارکت‌کنندگان مطالعه شده است.

بر این اساس، ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاری ضبط‌شده بوده که بر اساس آن تجربه و دیدگاه اساتید از معیارها و شیوه‌های موجود و مطلوب ارزشیابی از عملکردشان بررسی شده است. در طراحی پرسش‌ها و تحلیل پاسخ-

² Snow-ball Sampling

³ Theoretical Saturation

⁴ Phenomenology



های مصاحبه، تلاش پژوهشگر بر آن متمرکز بوده تا داده‌های کیفی به صورت مستقل و اکتشافی بررسی شود و نتایج آن بدون دستکاری ذهنی و ارائه الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرد. علاوه بر این پرسش‌های اساسی، محققین در طول مصاحبه از سؤالات کنکاشی برای درک عمیق تر از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده است. کلیه مصاحبه‌ها به شکل ضبط شده، انجام گرفته و تمام تلاش پژوهشگر بر آن بوده تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده، هدایت‌گر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی^۵ (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. بعد از انجام مصاحبه، کلیه مصاحبه‌ها از روی دستگاه ضبط صدا پیاده گردید و برای تحلیل آماده شد. پرسش‌های اساسی در هر مصاحبه شامل موارد زیر است:

(۱) شما به عنوان یک عضو هیئت علمی، چه تجربه و دیدگاهی درباره معیارها و شیوه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی اساتید توسط دانشگاه کردستان دارید؟

(۲) فکر می‌کنید برای اینکه معیارها و شیوه‌های فعلی ارزشیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی اساتید به بهبود کیفیت دانشگاهی منجر شود باید چه تغییراتی در آن ایجاد شود؟

تحلیل محتوای کیفی به عنوان روشی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایند طبقه‌بندی نظام-مند کدگذاری و شناسایی مضمون‌ها و الگوها تعریف شده است [۱۲]. در فرایند تحلیل داده‌ها هیچ چهارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت بلکه مصاحبه به صورت آزاد و عمدتاً با توجه به فن کدگذاری مورد استفاده در تحلیل محتوای استقرائی^۶ مورد تحلیل قرار گرفت. به عبارت دیگر مبنای اصلی پژوهشگران در تحلیل داده‌های هر مصاحبه با افراد مشارکت‌کننده در سه مرحله کدگذاری باز^۷، کدگذاری مقوله^۸ و کدگذاری مضمون^۹ تحلیل شدند. در عمل فرایند کدگذاری به این صورت بوده است که متن مصاحبه از جزء به کل مورد تحلیل قرار گرفته است. برای انجام چنین روندی، ابتدا متن مصاحبه‌ها برای دستیابی به درک کلی به دقت مطالعه شد. سپس خلاصه‌های تفسیری بر اساس مضمون‌های به دست آمده کدگذاری شد. این مرحله کدگذاری باز بود.

در مرحله بعد همه خلاصه‌های توصیفی مصاحبه‌ها برای تعیین مضمون‌های اصلی مورد تحلیل قرار گرفتند. سپس در چند مرحله بعد کدهای استخراجی با متن مصاحبه تطبیق داده شد و برای شناسایی معانی مشترک مورد مقایسه قرار گرفت تا الگوهایی برای پیوند مضمون‌ها تعیین شد. در نهایت بر اساس دیدگاه گروه پژوهش و دیگر افراد آشنا به محتوا و شیوه مطالعه، پیش‌نویس و گزارش نهایی نگاشته شد. مبنای قطعه‌بندی محتوا در تحلیل داده‌ها، هر معنا، محتوا و مضمونی بوده که هدف تحقیق را پوشش می‌دهد. در واقع واحد تحلیل بر اساس جمله بوده است. برای کدگذاری، متن مصاحبه‌های انتخاب شده را قطعه‌بندی کرده و هر قطعه به عنوان یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد را به گونه‌ای انتخاب گردید که دقیقاً و به صورت عینی توصیف‌کننده‌ی قطعه مورد نظر باشد. این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. برای مطالعه روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه با تنی چند از اساتید گروه علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران پژوهش‌های کیفی مشورت شد. همچنین برای سنجش پایایی پرسش‌های مصاحبه از روش پایایی همزمان که ناظر بر مقایسه و هم افزایی مشاهدات همزمان^{۱۰} است، استفاده شده است.

⁵ Transcription

⁶ Deductive content analysis

⁷ Open coding

⁸ Category

⁹ Theme

¹⁰ Diachronic Reliability



تجزیه و تحلیل داده‌ها

پژوهشگر در تحلیل محتوای کیفی مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در این پژوهش درباره معیارها و شیوه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی اساتید به یک طبقه بندی منسجم از داده‌ها دست یافت. بر این اساس، اعضای هیئت علمی در دانشکده‌های مختلف به موارد و نکته‌هایی اشاره کردند که بر مبنای تفاوت و تشابه آن‌ها، می‌توان در قالب ۳ مقوله کلی شامل عوامل (۱) جامعیت و واقع‌نگری؛ (۲) اجرایی و پشتیبانی؛ و (۳) بهسازی و رشد حرفه‌ای به تشریح آن‌ها پرداخت. لازم به یادآوری است که برای اختصار کلام و نیز محدودیت محتوای مقاله از گزارش کدگذاری باز صرف‌نظر می‌شود و بیشتر بر مقوله‌ها و مضامین به استناد نقل قول مستقیم از مشارکت‌کنندگان تأکید می‌شود.

۳-۱-۱ جامعیت و واقع‌نگری

بخشی از دیدگاه‌ها و تجربیات اساتید مورد مصاحبه به مقوله جامعیت و واقع‌نگری بر می‌گردد. در حقیقت، آنچه که از فحوای مصاحبه‌ها استنباط می‌شود، نشانگر آن است که ارزشیابی از عملکرد اساتید نیازمند یک رشته تغییرات است تا دایره شمول دقیق‌تری یابد. بر این اساس معیارها و مؤلفه‌هایی که به منظور ایجاد شفافیت و دقت بیشتر در فرایند ارزیابی عملکرد اساتید به ویژه در بخش آموزشی توسط اساتید مورد تأکید قرار گرفته به شرح زیر گزارش می‌شود:

۳-۱-۱-۱ توجیه دانشجویان با تأکید بر دیدگاه دانشجویان ممتاز

یکی از مؤلفه‌هایی که در بسیاری از مصاحبه‌ها مورد تأکید قرار گرفته، لزوم توجیه دانشجویان و بهره‌گیری از دیدگاه دانشجویان برتر در هر کلاس است. برای نمونه مصاحبه شونده‌گان در این رابطه چنین نظرهایی را ابراز داشته‌اند: فکر میکنم روشی که وجود دارد همان ارزشیابی از شاگرد اول‌هاست که شاید بتواند معیار علمی‌تری برای استاد ببینند و می‌تواند مکملی برای ارزشیابی از کل دانشجویان باشد. بنابراین اساتیدی که از نظر علمی جلوترند در این ارزشیابی نمره واقعی‌تری دریافت می‌کنند (مصاحبه شماره ۱). متأسفانه عموم دانشجویان توجیه نیستند و بارها شنیده‌ام که یک دانشجو برای چند نفر ارزشیابی اساتید را انجام می‌دهد و آنچنان که باید ارزشیابی اساتید را جدی نمی‌گیرند (مصاحبه شماره ۵).

۳-۱-۲ وجدان آموزشی، انتقادپذیری و خوداصلاحی اساتید

مصاحبه شونده‌گان در تشریح مؤلفه اخیر چنین نظری را در این مورد بیان کرده‌اند:

استادانی هستند که مسئله اصلاح نقاط ضعف از طریق ارزشیابی برایشان مهم است اما متأسفانه در طیف مقابل هم اساتیدی قرار دارند که اصلاً هیچ انتقادی را نمی‌پذیرند و واکنش منفی هم نشان می‌دهند (مصاحبه شماره ۲۰). اعضای هیئت علمی باید خودشان وجدان آموزشی داشته باشند و عملکرد خود را در هر ترم قضاوت کنند تا ضعف‌ها و قوت‌های خود را بشناسند و بر مبنای اصلاح این موارد به جلو گام بردارند (مصاحبه شماره ۹).

۳-۱-۳ رفع ترس از افشای هویت و تلافی ارزیابی‌شونده

در طی مصاحبه‌ها بسیاری از مصاحبه‌شونده‌گان اشاره می‌کردند که دانشجویان به دلیل ترس از اینکه استادی بفهمد که دانشجو در موردش چه قضاوتی داشته‌واهمه دارند و به همین خاطر دیدگاه واقعی خود را ابراز نمی‌کنند. مشارکت‌کنندگان در رابطه با مؤلفه مذکور چنین دیدگاه‌هایی را ارائه کرده‌اند:

دانشجویان بویژه در دوره ارشد از ترس اینکه مبدا کسی فرم اینترنتی آنها را ببیند و با توجه به تعداد کمشان قابل شناسایی باشند ممکن است نظر واقعی‌شان را انعکاس ندهند. ما باید راههایی برای ارزشیابی تعریف کنیم که کمترین خطا را داشته باشد (مصاحبه شماره ۱۶). متأسفانه یکی از مدیران گروه در یکی از کلاس‌ها گفته بود که ما به نتایج ارزشیابی شما دسترسی داریم و بنابراین سعی کنید ارزشیابی خود را طوری دهید که ما هم نمرات را مناسب دهیم (مصاحبه شماره ۹).

۳-۱-۴ کاهش ملاحظات اخلاقی بین همکاران

در برخی از موارد، مشارکت‌کنندگان به روابط فردی و کاری بین اعضای هیئت علمی دیدگاه خاصی داشتند: برای این که ارزشیابی عملکرد اساتید در سطح مدیرگروه مناسب و مؤثر باشد، لازم است تا ارزشیابی‌ها از حالت ملاحظات فردی و اخلاقی خارج شود. چون همکاران نمی‌خواهند برای هم مشکل بتراشند (مصاحبه شماره ۱۲). من در زمان مدیریت



گروه به همه اساتید هم‌گروهی با اندکی تفاوت نمرات نسبتاً بالایی می‌دادم اما مواردی وجود داشت که یکی از مدیران گروه با یکی از اساتید گروهش سر قضیه ارزشیابی خصومت پیدا کرده بودند (مصاحبه شماره ۲۰). ارزشیابی در سطح مدیرگروه و معاون آموزشی و ... تحت تاثیر رودرپایستی و تعارف است و مسئولین میدانند اگر روزی جای همکاریشان قرار بگیرند و نمره کم بدهند طرف تلافی میکند (مصاحبه شماره ۹).

۳-۲-۲ اجرایی و پشتیبانی

گروهی از مؤلفه‌های استخراجی از متن مصاحبه‌ها ناظر به ویژگی‌های اجرایی و پشتیبانی در ارزشیابی هستند. این مؤلفه‌ها معمولاً نقش تعیین‌کننده‌ای در عملی‌سازی فرایند ارزشیابی اساتید دارند. انتظار می‌رود توجه به چنین مواردی باعث ارتقای کیفیت ارزشیابی از عملکرد اساتید شود.

۳-۲-۱ نظارت و پیگیری مستمر عملکرد اساتید

مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌های صورت گرفته در این رابطه چنین نظری را ابراز داشته است: دانشگاه در صورتیکه معیار منطقی داشته باشد باید نقاط ضعف اساتید را انعکاس دهند و امتیازی کم کنند یا امتیازی ندهند و فقط یک نامه تذکر غیرقابل پیگیری ندهند و مسئولین مربوطه در سطح دانشگاه و وزارت به استادی که وضعیت بهتری دارد پاداش معنوی و پایه بدهند تا دیگران هم تشویق شوند (مصاحبه شماره ۱۶). متأسفانه در شیوه‌های فعلی ارزشیابی عملکرد اساتید، به همان گزارش نتایج ارزشیابی به اساتید اکتفا می‌شود و تأثیری زیادی در سرنوشت اساتید ندارد و دانشگاه هم در پیگیری ارزشیابی‌ها رغبتی ندارد و فقط آخر ترم‌ها مسئله ارزشیابی قوت می‌گیرد (مصاحبه شماره ۱۱).

۳-۲-۲ توجه به زمینه‌ها و شرایط محیطی

مصاحبه‌شوندگان مربوطه در این رابطه چنین نظری را ابراز داشته اند: ترم پیش کلاسی داشتم که تعداد دانشجویان زیاد بود و ساعت تشکیل کلاس نامناسب بود. در نتیجه کارایی کلاس پایین آمده بود و در ارزشیابی دانشجویان برای عملکرد من تأثیر منفی داشت (مصاحبه شماره ۳). گاهی اوقات تجهیزات و امکاناتی که دانشگاه برای دروس عملی می‌دهد نامناسب است و دانشجویان این را به حساب استاد ارزشیابی می‌کنند در حالی که این اصلاً به عملکرد استاد ربطی ندارد (مصاحبه شماره ۶).

۳-۲-۳ پرهیز از ارزشیابی سلیقه‌ای و یکسان رشته‌ها

مصاحبه‌شوندگان زیر در این رابطه چنین نظری را ابراز داشته اند: در آیین‌نامه دانشگاه، اساتید به سه دسته تجربی‌کار، نیمه تجربی و تئوری‌کار تقسیم شده‌اند. این گروه‌ها با یک امتیاز پژوهشی، مقدار گرانت متفاوتی دریافت می‌کنند. این کار باعث شده که برخی از گروه‌ها مثل ریاضی از نظر تجهیزات در فقر کامل به سر ببرند. (مصاحبه شماره ۵). به نظرم نباید رشته‌های مختلف با همدیگر مقایسه شوند و هر رشته باید با خودش مقایسه شود. مثلاً در شیمی ممکن است استادی در سال ۱۰ مقاله ISI بدهد اما در ریاضی محض شرایط مقاله دادن سخت‌تر است. ولی زمانی که مقایسه می‌شود به اساتید رشته‌هایی مثل ریاضی ظلم می‌شود. (مصاحبه شماره ۱۶). گاهی اوقات در وزارت برای ارتقای آموزشی دستورالعملی آمده که مسئولین ارتقاء اجرا نمی‌کنند (مصاحبه شماره ۱۸).

۳-۲-۴ بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی

برخی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه چنین نظری را ابراز داشته است: یکی از ایرادات، شیوه امتیاز بندی است که دانشجویان به اساتید می‌دهند در سامانه آموزشی گلستان دانشجویان می‌توانند از نمره ۱۲ تا ۲۰ به اساتید خود نمره دهند. من دقیقاً نمیدانم که چرا دانشجویان از بازه صفر تا ۱۲ نمره دهند. به نظرم این مقیاس بندی صحیح نیست. ما میتوانیم مثل خیلی از جاهای دیگر بر اساس ABCD نمرات ارزیابی را محاسبه کنیم. حالت توصیفی در این زمینه مناسب به نظر می‌رسد و زیر مقیاس‌هایی نیز می‌توان برایش تعریف کرد (مصاحبه شماره ۲). دانشجویان خیلی بیشتر از مدیران گروه و معاونین و روسای دانشکده میتوانند ارزیابی کنند و باید وزنش بیشتر باشد (مصاحبه شماره ۳).

۳-۲-۵ ارزشیابی انتشار یا کاربرد تحقیقات اساتید



مصاحبه شوندگان زیر در این رابطه چنین نظری را ابراز داشته اند:

در همه جای دنیا ملاک ارتقای پژوهشی، انتشار تحقیقات است. اما در برخی از دانشگاه‌ها به جای خدمت مستقیم به جامعه معتقدند باید در ارزشیابی عملکرد پژوهشی بررسی شود که یک استاد در دانشگاه به عنوان یک بنگاه اقتصادی تا چه حد می‌تواند با خارج از دانشگاه قرار داد ببندد و برای دانشگاه درآمدزایی کند. این معیار بر اساس عملکرد یک تیم تحقیقاتی می‌تواند باشد که در مدت چندین سال حتی یک مقاله منتشر نکند (مصاحبه شماره ۲). باید معیارهای کاربردی و بسترسازی برای تولید علم بر اساس یک تأخیر منطقی اعمال شود که در تریف پروژه‌های تحقیقاتی دقت بیشتری شود (مصاحبه شماره ۱۵).

۶-۲-۳ ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد اساتید (تشویق و تنبیه)

یکی از مصاحبه شوندگان در این رابطه چنین نظری را بیان کرده است:

دانشگاه باید به استاد نتیجه را بگوید برای اصلاح نقایص استاد را با مکانیزمهای تشویقی و تنبیهی به اصلاح مجبور کند چون تا ارزیابی در سرنوشت استاد اثری نداشته باشد نه برای استاد مهم است و نه دانشجو (مصاحبه شماره ۹). بهتر است یک نوع اشتیاق و انگیزه جمعی در اساتید برای اصلاح کاستی‌ها و توسعه نکات مثبتشان ایجاد شود و در این زمینه سیاست کلی بر مبنای همراه‌سازی باشد (مصاحبه شماره ۱۹).

۳-۳ بهسازی و رشد حرفه‌ای

بخشی از دیدگاه‌ها و تجربیات اساتید مورد مصاحبه به ارزشیابی در جهت بهسازی و رشد حرفه‌ای آنان بر می‌گردد. انتظار می‌رود این عوامل مستقیم و غیر مستقیم به بهبود کیفیت عملکرد اساتید بینجامد.

۱-۳-۳ ارجحیت آموزش بر پژوهش در ارزشیابی

یکی از مصاحبه شوندگان در این رابطه چنین نظری را بیان کرده است:

کار اصلی اساتید آموزش است و باید ابتدا اساتید ۷۰ درصد از انرژی خود را صرف کار اصلی خود یعنی آموزش نمایند و تنها ۳۰ درصد رای برای پژوهش بگذارند در حالیکه الان وضعیت برعکس است و بیشترین وزن ارزشیابی بر روی بُعد پژوهشی متمرکز است. باید یادآوری شود که دانشگاه محل آموزش است و در درجه دوم محل پژوهش است (مصاحبه شماره ۷).

۲-۳-۲ توسعه ارزشیابی کنترلی توسط متخصصان

دو تن از مصاحبه شوندگان در این رابطه چنین نظری را بیان کرده است:

به نظر من باید یک گروهی شاخص‌تر از دانشجویان شامل اساتید و کارشناسان وزارت فعالیت‌های آموزشی را رصد و ارزیابی کنند. چون دانشجویان با روابط عاطفی استاد ارتباط برقرار می‌کنند و ارزشیابیشان تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مصاحبه شماره ۵). به نظر من بهتر است در کنار سیستم فعلی یک ارزشیابی شفاهی برقرار کنند تا یک شخص بیطرف و ناشناس به صورت بازرس به محل کار اساتید بیاید و از دانشجویان هم بپرسد (مصاحبه شماره ۶).

۳-۳-۳ نظر خواهی استاد در جلسه پایانی

یکی از مصاحبه شوندگان در این رابطه چنین نظری را بیان کرده است:

معتقدم که بهترین حالت حصول اطمینان از نقاط قوت و ضعف اساتید، آگاهی از دیدگاه‌های دانشجویان به صورت شفاهی و یا کتبی است. البته باید آنان نیز اعتماد پیدا کنند و اگر انتقادپذیر باشیم آنها هم ما را آگاه خواهند کرد. چه بسا نکاتی که از چشم استاد مخفی باشد و با استفاده از این فرصت، زمینه مناسبی برای دانشجویان فراهم کرد (مصاحبه شماره ۱۸).

۴-۳-۳ تعریف استاندارد آموزشی توسط نظام ارزشیابی

یکی از مصاحبه شوندگان در این رابطه چنین نظری را بیان کرده است:

گرچه ما یک استاندارد آموزشی واحد نداریم و نمی‌توان گفت که یک روش تدریس و ارزشیابی درست است و دیگر نادرست. اما می‌توان یک طیف از شیوه‌های استاندارد معرفی کرد تا همه اساتید به یک ترازم در اهداف و شیوه‌های ارزشیابی و ... برسند. در چنین شرایطی ارزشیابی اساتید هم در شرایطی عادلانه مقایسه خواهد شد (مصاحبه شماره ۹).



۴. بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش اخیر می‌توان مؤلفه‌های اثربخشی فرایند ارزیابی عملکرد مدرسان در بهبود کیفیت دانشگاهی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان را در سه دسته کلی شامل عوامل جامعیت و واقع‌نگری، اجرایی و پشتیبانی؛ و بهسازی و رشد حرفه‌ای خلاصه کرد. از آنجایی که هدف پژوهش اخیر در راستای واکاوی دیدگاه‌های اساتید دانشگاه کردستان در زمینه معیارهای اثربخشی ارزیابی عملکرد اساتید است، پژوهشگر به دنبال مقایسه و تحلیل نتایج بر اساس نتایج و یافته‌های تحقیقات دیگر نیست. بنابراین، در پاسخ به اینکه چه معیارهایی برای اثربخش‌تر کردن فرایند ارزیابی کیفیت عملکرد اساتید در جهت بهبود کیفیت دانشگاهی لازم است، می‌توان گفت که بر اساس تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه اساتید دانشگاه کردستان، سه عامل در این زمینه قابل بررسی است.

عامل اول یا جامعیت و واقع‌نگری، شامل مؤلفه‌های (۱) توجیه دانشجویان با تأکید بر دیدگاه دانشجویان ممتاز؛ (۲) وجدان آموزشی، انتقادپذیری و خوداصلاحی اساتید؛ (۳) رفع ترس از افشای هویت و تلافی ارزیابی‌شونده؛ و (۴) کاهش ملاحظات اخلاقی بین همکاران است. عامل دوم یا اجرایی و پشتیبانی دربرگیرنده مؤلفه‌های (۱) نظارت و پیگیری مستمر عملکرد اساتید؛ (۲) توجه به زمینه‌ها و شرایط محیطی؛ (۳) پرهیز از ارزشیابی سلیقه‌ای و یکسان‌رشته‌ها؛ (۴) بازنگری در مقیاس و وزن معیارهای ارزیابی؛ (۵) ارزشیابی انتشار یا کاربرد تحقیقات اساتید؛ و (۶) ایجاد سازوکارهای اصلاح عملکرد اساتید (تشویق و تنبیه) است. عامل سوم یا بهسازی و رشد حرفه‌ای شامل مؤلفه‌های (۱) ارجحیت آموزش بر پژوهش در ارزشیابی؛ (۲) توسعه ارزشیابی کنترلی توسط متخصصان؛ (۳) نظرخواهی استاد در جلسه پایانی؛ و (۴) تعریف استاندارد آموزشی توسط نظام ارزشیابی است.

در یک نتیجه‌گیری نهایی می‌توان گفت گرچه اساتید دارای دیدگاه‌های متنوعی درباره شیوه‌های ارزیابی از عملکرد خودشان دارند که دسته‌بندی دیدگاه‌های آنان را دشوار می‌سازد، اما مؤلفه‌های مذکور تصویری نسبتاً جامع و منسجم از دیدگاه‌ها و تجربیات آن‌ها را پوشش می‌دهد. در نتیجه معیارهای برای ارزیابی عملکرد اساتید در راستای بهبود کیفیت و عملکرد دانشگاهی مؤثرند که در آن موارد سه خصوصیت جامعیت و بازنگری، اجرایی و پشتیبانی، و بهسازی و رشد حرفه‌ای و مؤلفه‌های زیرمجموعه آن مورد توجه برنامه‌ریزان و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد. با توجه به یافته‌های پژوهشی به اختصار می‌توان موارد زیر را به عنوان پیشنهادها کاربردی مطرح ساخت:

- ۱- ایجاد انگیزه در دانشجویان مختلف و توسعه مهارت‌های انتقادپذیری و خوداصلاحی در اساتید.
- ۲- چاره‌اندیشی برای کاهش ملاحظات اخلاقی همکاران و تأمین شرایط مطلوب برای دانشجویان در ارزشیابی‌ها.
- ۳- توجه به عوامل محیطی، پیگیری و نظارت بر اساتید و پرهیز از ارزشیابی سلیقه‌ای و مقایسه رشته‌ها.
- ۴- بازنگری در مقیاس و وزن‌دهی ارزشیابی آموزشی، معیارهای انتشار و کاربرد و ایجاد سازوکارها اصلاحی.
- ۵- اقدام برای جایگزینی امتیازات آموزشی نسبت به پژوهشی و توسعه ارزشیابی کنترلی متخصصان و ناظران.
- ۶- برگزاری کارگاه برای نظرخواهی پیوسته در آخر ترم توسط اساتید و تلاش برای تعریف استانداردهای آموزشی. با توجه به یافته‌های پژوهشی به اختصار می‌توان موارد زیر را به عنوان پیشنهادها پژوهشی مطرح ساخت:
- ۱- پژوهش بر روی دیدگاه‌های دانشجویان مختلف برای تکمیل دیدگاه آنان در ارزشیابی عملکرد اساتید.
- ۲- تکرار پژوهش در سایر دانشگاه‌ها و طراحی تحقیقات بر اساس روش‌های کمی و ترکیبی برای توسعه نتایج.
- ۳- واکاوی دیدگاه‌ها و تجربیات افراد در سطوح مختلف مدیریتی (مدیران گروه، معاونین و رؤسای دانشکده‌ها).
- ۴- آزمودن شرایط در صورت اصلاح رویه‌های نادرست در ارزشیابی عملکرد با طرح‌های آزمایشی یا مشاهدات.
- ۵- پژوهش بر روی مجریان ارزشیابی از عملکرد اساتید برای بهره‌گیری از دیدگاه‌های آنان در تکمیل مباحث.
- ۶- مرور نظام‌مند پژوهش‌ها و منابع تکمیلی برای کاوش تجربیات سایر کشورها و دانشگاه‌ها در زمینه ارزشیابی.



۵. منابع و مراجع

- [1] معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ علی‌عسگری، مجید. ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۵، تابستان ۱۳۸۶، صفحات ۸۱-۱۱۲.
- [2] جعفری، پریوش؛ قلی‌قورچیان، نادر؛ بهبودیان، جواد؛ شهیدی، نیما. ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگیها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان، شماره ۶۴، سال ۱۳۹۱، صفحات ۶۱-۸۲.
- [3] جعفری، پریوش؛ قلی‌قورچیان، نادر؛ بهبودیان، جواد؛ شهیدی، نیما. ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی‌های اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه آزاد اسلامی، شماره ۵، بهار ۱۳۹۱، صفحات ۴۹-۶۷.
- [4] جعفری ثانی، حسین؛ کرامتی، انسی. بررسی نگرش اعضای هیئت علمی درباره رابطه بین فعالیتهای آموزشی و پژوهشی خویش، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۴، سال ۱۳۹۱، صفحات ۱-۱۷.
- [5] نوبخت، ملیحه؛ رودباری، مسعود. ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران، مجله طب و تزکیه، شماره ۱، ۱۳۹۱، صفحات ۲۵-۲۷.
- [6] طالع‌پسند، سیاوش؛ نظیفی، مرتضی؛ بیگدلی، ایمان‌اله. رواسازی نسخه ایرانی پرسش‌نامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، مجله علوم رفتاری، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۸، صفحات ۱۳۴-۱۲۷.
- [7] ذوالفقار، محسن؛ مهرمحمدی، محمود. ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران، دومانه‌نامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد (دانشور رفتار)، شماره ۱۱، شهریور ۱۳۸۳، صفحات ۱۷-۲۸.
- [8] رئوفی، شهین؛ شیخیان، علی؛ ابراهیم‌زاده، فرزاد؛ طراحي، محمدجواد؛ احمدی، پروانه. بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان در مورد فرم ارزیابی کیفیت تدریس نظری اساتید (فرم الف)، فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی لرستان دانشکده پرستاری و مامایی، شماره ۹ و ۸، پاییز و زمستان ۱۳۸۶، صفحات ۳۱-۴۰.
- [9] معروفی، یحیی، تعیین وزن مؤلفه‌های تدریس برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بر اساس مدل فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP)، دوفصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۹۰، صفحات ۱۴۳-۱۶۸.
- [10] Creswell, John W. *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Inc., Boston 2012
- [11] دانایی‌فرد، حسن؛ کاظمی، حسین. پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. دانشگاه امام صادق (ع). تهران، ۱۳۸۹.
- [12] Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. *Three approaches to qualitative content analysis*. *Qualitative Health Research*, vol 15(9), 2005, pp 1277-1288.