



## بکار گیری استراتژی های ارزیابی تدریس در تصمیم گیری های مدیران دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی

**دکتر ناصر شیربگی**

استادیار علوم تربیتی دانشگاه کردستان

Nshirbagi@uok.ac.ir

### چکیده:

مدیران ارشد دانشگاه ها برای گزینش، نگهداری و تسهیل فرصت های پیشرفت حرفه ای اعضای هیأت علمی کارآمد مسؤولیتی عمده بر عهده دارند. برای ادای این مسؤولیت، مدیران نیازمند اتخاذ تصمیم های مهمی هستند. اهمیت اندازه گیری اثربخشی تدریس به دلیل فراهم ساختن مستندات است که برای اتخاذ چنین تصمیم های سرنوشت سازی درباره ی آینده ی نظام آموزش عالی بکار می رود. به دلیل پیچیدگی فرایند اندازه گیری اثربخشی تدریس دانشگاهها باید راهبردهای متنوع و متفاوتی را برای اندازه گیری اثربخشی تدریس مد نظر داشته باشند تا تصویری جامع، معتبر و صحیحی از عملکرد اعضای هیأت علمی فراهم شود. معیارها و شاخص های موردنظر در نظام آموزش عالی هرکشوری تعیین می کند که در فرایند ارزیابی اثربخشی تدریس چه چیزی باید اندازه گیری شود و چگونه اندازه گیری به انجام برسد. مقاله الگویی مرکب از راهبردهای مختلف اندازه گیری اثربخشی تدریس، نوع ابزار بکار رفته در آنها، ارائه کننده مستندات، افراد ذینفع از آنها و نوع تصمیم گیری بر مبنای آن مستندات را تشریح می کند. این راهبردها می تواند در اتخاذ تصمیم های مربوط به فعالیت های بهبود تدریس و امور استخدای اعضای هیأت علمی بکار روند.

**کلید واژه ها:** اثربخشی تدریس، راهبردهای ارزیابی، مستندات ارزیابی تدریس



## مقدمه

تدریس ابزاری است که به وسیله ی آن مجموعه ای از دانش کشف شده و منسجم از نسلی به نسل بعدی دانش پژوهان منتقل می شود. مدرسان برای تدریس اثربخش یک موضوع درسی باید اقدامات ذیل را انجام دهند: مرور همه جانبه و روزآمد پیشینه موضوع، تهیه رئوس مطالب، انتخاب مناسب ترین منابع چاپی و غیرچاپی، انتخاب و بکارگیری فناوری آموزشی در تدریس، طراحی فعالیت های یادگیری و تهیه ابزارهای ارزشیابی و نمره گذاری. برای تأکید و نظارت بر حسن انجام این مراحل به ارزشیابی از کیفیت تدریس مدرسان نیاز است. ارزشیابی، عبارت است از "فرایندی که وظیفه آن تعیین نظام مند و عینی شایستگی، ارزش یا اهمیت است. بدون چنین فرایندی راهی برای تشخیص ارزشمند از بی ارزش وجود ندارد" (اسکریون،<sup>۱</sup> ۱۹۹۱: ۴). این فرایند دو بخش دارد: گردآوری اطلاعات و استفاده از آن برای داوری و تصمیم گیری در زمینه ی معیارهای مورد توافق. برای گردآوری اطلاعات در زمینه اثربخشی تدریس به ابزارهای اندازه گیری ویژه ای مانند آزمون ها، مقیاس ها و پرسشنامه ها نیاز است؛ معیارهای اثربخشی تدریس نیز درون این ابزارها گنجانده شده اند. گردآوری مستندات مربوط به اثربخشی تدریس برای اخذ تصمیم های سرنوشت ساز درباره ی آینده نظام آموزش عالی ضروری است. این تصمیم ها دو دسته هستند. (۱) تصمیم های مربوط به فرایند تدریس که مستندات فراهم شده را برای بهبود کیفیت تدریس و رفع نواقص آموزشی مورد استفاده قرار می دهد. (۲) تصمیم های مربوط به امور استخدای که مستندات مربوط به اثربخشی تدریس و عملکرد کلی اعضای هیأت علمی را در موقعیت هایی همچون ترفیع و ارتقاء بکار می گیرد. برای فراهم سازی مستندات در زمینه اثربخشی تدریس می توان از منابع مختلفی یاری جست. مقاله راهبردهای موجود برای اندازه گیری اثربخشی تدریس، نوع ابزار بکار رفته در آنها، ارائه کننده ی مستندات، افراد ذینفع از آنها و نوع تصمیم گیری بر مبنای آن مستندات را شرح می دهد. این راهبردها می تواند در اتخاذ تصمیم های دو گانه مذکور بکار روند. ضمن تشریح راهبردهای اشاره شده چگونگی استفاده از آن در نظام آموزش عالی کشور توضیح داده شده است.

## ۱- ارزیابی تدریس توسط دانشجویان

در زمینه ارزشیابی اعضای هیأت علمی معمول ترین ابزار گردآوری داده ها مقیاس های درجه بندی اساتید توسط دانشجویان است. ارزیابی تدریس توسط دانشجویان در فاصله ی سال های ۱۹۲۷ تا ۱۹۵۹ تکامل یافت. اولین مقیاس ارزیابی توسط ریمرس<sup>۲</sup> در دانشگاه پوردو به نام "مقیاس درجه بندی پوردو برای مدرسان"<sup>۳</sup> تهیه گردید؛ وی اولین کسی بود که در زمینه پایایی و همبستگی این مقیاس با نمره دانشجویان و ارزیابی دانش آموختگان تحقیقاتی انجام داد و از این رو به او لقب "پدر تحقیقات ارزیابی های دانشجویی" داده اند. سال های دهه ۱۹۷۰ به نام "عصر طلایی پژوهش های ارزیابی دانشجویی" نام گرفت. پس از آن، هرچند دهه ۱۹۸۰ دوره ی رکود بود اما تحقیقات در مقیاس وسیعتری ادامه یافت و فرا تحلیل هایی برای نقد یافته های قبلی به انجام رسید. به دنبال آن، در سال های دهه ۱۹۹۰ از آنجا که استفاده از درجه بندی های دانشجویان در دانشگاه ها سیر صعودی پیدا کرده بود اعضای هیأت علمی لب به اعتراض و شکایت از روایی، پایایی و در کل ارزش آنها برای استفاده در تصمیم های مربوط به ارتقاء و تبدیل وضعیت گشودند(برک،<sup>۴</sup> ۲۰۰۶). از آن زمان تاکنون استفاده از ارزیابی های دانشجویی برای اندازه گیری اثربخشی تدریس رشد فزاینده ای در سراسر دنیا (سلدین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹) و از جمله در دانشگاه های کشور ما داشته است(نصر،<sup>۱۳۸۱</sup>؛ ذوالفقار و مهر محمدی،<sup>۱۳۸۳</sup>؛ معروفی و همکاران،<sup>۱۳۸۶</sup>). اگرچه برخی

1 - Scriven

2 - Remmers

3 - Purdue Rating Scale for Instructors

4 - Berk

5 - Seldin



پژوهشگران اذعان می کنند که استفاده از نظر دانشجویان عموماً روش معتبری برای ارزیابی اثربخشی تدریس اساتید است اما برخی دیگر معتقدند تحقیقات در این حیطه ناکافی و تردیدها هنوز به قوت خود باقی است. علی رغم استدلال های این منتقدان و نگرانی های مؤسسه های آموزش عالی درباره ی روایی و پایایی ارزیابی های دانشجویان از اساتید، هنوز معمول ترین راهبرد اندازه گیری اثربخشی تدریس در نظام های آموزش عالی جهان است. راهبرد مذکور هسته اصلی بیشتر فعالیت های تضمین کیفیت را تشکیل می دهد و کمتر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی وجود دارد که توجه کافی به نتایج چنین ارزیابی هایی نداشته باشد. گفتنی است که از اوایل دهه ی گذشته گرایش هایی برای ترکیب این مقیاس ارزیابی با سایر منابع اطلاعاتی دیگر ظاهر شده است.

در نظام آموزش عالی کشور نیز با ابلاغ آیین نامه جدید ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی دانشگاهها و مؤسسه های آموزش عالی، پژوهشی و فناوری مصوب (۱۳۸۷/۸/۱۸) انجام نظرخواهی از دانشجویان و طلاب برای ارزشیابی کیفیت تدریس عضو هیأت علمی در پایان هر نیمسال تحصیلی برای هر درس با یک کاربرگ ۱۵ گویه ای و با طیف نه گزینه ای (از گزینه ۱۲ تا ۲۰) تدارک دیده شده است. این مقیاس شامل شاخص توانایی علمی - آموزشی (با ۱۰ گویه) و رفتار علمی - اجتماعی (با پنج گویه) و یک امتیاز کسب شده کلی می باشد. در زمان ارتقای عضو هیأت علمی امتیازهای سه گانه کسب شده در هر درس (حداکثر ۲۰ امتیاز) در تعداد واحد آن درس ضرب می گردد و از تقسیم حاصل جمع اعداد هر یک از بخش ها بر مجموع واحدهای تدریس شده، به ترتیب امتیاز کل کیفیت تدریس، توانایی علمی - آموزشی و رفتار علمی - اجتماعی استخراج می گردد.

## ۲- مصاحبه های گروهی

مصاحبه های گروهی منبع دیگری از مستندات اثربخشی تدریس است که ارزیابی های جامع تری از مدرسان را نسبت به روش ارزیابی توسط دانشجویان ارائه می کند. سه نوع مصاحبه توسط برسکمپ و اوری<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) پیشنهاد شده است: الف - چرخه کنترل کیفیت، ب - مصاحبه گروهی با کلاس و ج - مصاحبه با دانش آموختگان.

نوع اول مصاحبه از تکنیک های مدیریت صنایع ژاپن تحت عنوان "چرخه کنترل کیفیت" گرفته شده است که در آن گروه هایی از کارکنان فرصت می یابند که در تصمیم گیری های سازمان مربوطه سهیم شوند. نسخه آموزشی از این چرخه کنترل کیفیت در یک مؤسسه می تواند شامل تعیین گروهی از دانشجویان داوطلب برای دیدارهای منظم (دوهفته یکبار) جهت نقد تدریس و راهبردهای آزمون، تعیین دقیق حیطه های مشکل دار و درخواست پیشنهاد برای بهبود باشد. این نشست های مدرس - محور، میزان پاسخگویی و مسئولیت پذیری را برای آنچه در کلاس رخ می دهد تقویت می کند. مدرس مربوطه می تواند نتایج جلسه را به تمام کلاس گزارش کند و پاسخ های آنها را یادداشت نماید. چرخه های ساختار نیافته و مصاحبه های کلاسی با دانشجویان ارتباط بین دانشجو و استاد و فرصت ارائه ی بازخورد از دانشجویان را باز می گذارد و می تواند برای ایجاد تغییرات نظام دار آموزشی در طول نیمسال تحصیلی فوق العاده مفید باشد. اما اعضای هیأت علمی باید آمادگی شنیدن دیدگاههای دانشجویان و انعطاف پذیری لازم در راستای بهبود تدریس را داشته باشند.

در مصاحبه گروهی با کلاس تمامی دانشجویان موجود در کلاس درگیر هستند. اما این کار توسط کسی به غیر از خود مدرس (یکی از اعضای گروه آموزشی یا کارشناسان دفتر ارزیابی) انجام می شود. مصاحبه کننده از یک پرسشنامه منسجم برای کشف نقاط قوت و ضعف درس، کلاس و فعالیت های تدریس مربوط به آن استفاده می کند. سؤالات باید از آزادی عمل کافی برای استخراج دامنه ای گسترده از دیدگاه های دانشجویان حاضر در کلاس برخوردار باشد. جهت بهبود تدریس، اطلاعات گردآوری شده با مدرس مربوطه در میان گذاشته می شود و ممکن است به عنوان مستنداتی از اثربخشی تدریس برای اتخاذ تصمیم های مربوط به امور استخدامی مدرس بکار گرفته شود.

1 -Breskamp &Ory



مصاحبه با دانش آموختگان می تواند به صورت فردی یا گروهی بوسیله مدرسان، مدیران یا کارکنان دفتر ارزیابی انجام شود. از آنجایی که مصاحبه گروهی با دانشجویان نیاز به زمان دارد، از این رو سؤالات باید بر اطلاعاتی متمرکز باشند که نمی توان از طریق پرسشنامه ارزیابی استاد توسط دانش آموختگان بدست آورد. به عنوان مثال، گویه های مصاحبه گروهی باید بر موضوعاتی همچون مفیدترین و غیرمفیدترین درس، بهترین مدرسان، خلائهای محتوایی، کیفیت تدریس و خدمات مشاوره و راهنمایی تمرکز داشته باشد. ممکن است پاسخ ها و اظهارنظر دانش آموختگان توسط مصاحبه کننده به صورت شفاهی ضبط و یا مکتوب گردآوری و محرمانه نگهداری شود. نتایج حاصله باید به اعضای هیأت علمی مربوطه، کارگروه برنامه ریزی دانشگاه و مدیران دست اندرکار ارسال شود. با توجه به میزان اختصاصی بودن اطلاعات گردآوری شده این مستندات ممکن است برای تصمیم های مربوط به بهبود تدریس یا امور استخدای مورد استفاده قرار گیرد. مصاحبه با دانش آموختگان ممکن است برای اجرا غیرعملی باشد و یا با توجه به انجام ارزیابی های کتبی دانش آموختگان و ترک تحصیل کنندگان از اساتید، کاری اضافی و زاید باشد؛ اما به عقیده اوری و برسکمپ (۱۹۸۱) مدرسان، مصاحبه های گروهی را برای بهبود تدریس بسیار مفید می دانند و نتایج آن می تواند در اتخاذ تصمیم های مربوط به ارتقای اساتید ارزشمند باشد.

### ۳- ارزیابی دانش آموختگان

برخی پژوهشگران در تلاش بوده اند که دریابند که آیا دانش آموختگان واقعاً چیزی از تدریس اساتید و تجارب درسی به یاد دارند یا خیر. به عنوان مثال: اورال و مارش<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) در یک مطالعه طولی، درجه بندی های پایان ترم دانشجویان از اساتید را با نتایج درجه بندی آنان پس از یک یا چهار سال دانش آموختگی در زمینه ۱۰۰ موضوع درسی مقایسه کردند. همبستگی بین آنها ۰/۸۳ و میان درجه بندی ها تقریباً همسان بود. همچنین، فلدمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) در بررسی های خود میانگین همبستگی ۰/۶۹ را بین درجه بندهای دانشجویان و دانش آموختگان در خلال شش مورد مطالعه در سطوح مختلف بدست آورد. این مشابهت ها نشان می دهد که دانش آموختگان تا حدود زیادی جزئیات تجارب درسی شان حفظ می کنند. روی هم رفته، نتایج پژوهش ها حاکی از آن است که نتایج ارزیابی دانش آموختگان از اساتید و دروس، اساساً ارزیابی های انجام شده قبلی آنان را به عنوان دانشجو تأیید می نماید. پرسشی که به ذهن می رسد این است که اگر نتایج این ارزیابی ها مشابه است چه لزومی دارد که از دانش آموختگان نظرخواهی شود؟ پاسخ این است که تهیه یک مقیاس ارزیابی دانش آموختگان با سؤالات متفاوت نسبت به ارزیابی دانشجویان و ارسال آن به فاصله یک تا چند سال بعد از دانش آموختگی از طریق پست الکترونیکی یا نامه می تواند اطلاعات جدیدی در زمینه کیفیت تدریس، مفید بودن پیشنیازهای درس، نیل به پیامدهای برنامه، اثربخشی رویه های پذیرش دانشجو، آماده شدن برای اشتغال پس از دانش آموختگی و آمادگی برای کار در دنیای واقعی ارائه نماید. پاسخ های ساختار بندی نشده ممکن است نقاط قوت مدرس را نمایان تر کند و رهنمودهایی برای بهبود فراهم نماید. به عقیده برک (۲۰۰۶) نتایج مطالعات بر روی نظرخواهی از دانش آموختگان با استفاده از سؤالات باز-پاسخ نشان داده که بازخوردهای ارائه شده در آنها برای مدرسان و مدیران دست اندرکار بسیار مفید و با ارزش می باشد.

گفتنی است که در آیین نامه جدید ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی، به اهمیت این راهبرد ارزیابی پی برده شده و به عنوان مکملی برای راهبرد ارزیابی تدریس توسط دانشجویان (با ضریب ۴۰ درصد) مدنظر قرار گرفته است. در زمان ارتقای عضو هیأت علمی، کاربرد ویژه "نظرخواهی از دانش آموختگان برای ارزشیابی کیفیت تدریس عضو هیأت علمی" برای هر درس فقط در اختیار دانش آموختگان ممتاز قرار می گیرد و پس از تکمیل در پرونده عضو هیأت علمی ضبط می گردد.

1 - Overall & Marsh

2 - Feldman



## ارزیابی همتایان

در سالهای اخیر، برخی محققان (به عنوان مثال: رایس<sup>۱</sup>؛ ۱۹۹۱؛ وب و مک انرسی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵) استدلال می کنند که تدریس، فعالیتی اندیشمندانه و پژوهش مدار است و تلاش ها و فرآورده های مربوط به تدریس، می تواند همانند یک پژوهش ناب، خلاقانه و عالمانه باشد. اما اگر به فعالیت های تدریس به مثابه ی یک فعالیت پژوهشی نگرینسته شود پس باید همان فرایند و مسیری را که یک دست نوشته پژوهشی قبل از انتشار در یک مجله علمی معتبر طی می کند از سر بگذراند و در معرض بررسی و داوری های سخت همتایان قرار گیرد. به عقیده ی سلدین(۱۹۹۹) استفاده از راهبرد داوری همتایان به عنوان یکی از منابع جایگزین ارائه مستندات اثربخشی تدریس در حال افزایش است. داوری همتایان در تدریس دو فعالیت عمده را دربر می گیرد: 1- مشاهده ی همتایان از عملکرد تدریس درون کلاس؛ 2- بررسی همتایان از اسناد نوشتاری به کار رفته در یک موضوع درسی در طول یک دوره. مشاهده ی همتایان از عملکرد تدریس نیازمند یک مقیاس درجه بندی برای ارزیابی جوانبی از تدریس است که همتایان صلاحیت بیشتری از دانشجویان برای ارزیابی دارند. گویه های این گونه مقیاس ها معمولاً میزان معلومات، نحوه ارائه، روش های تدریس و فعالیت های یادگیری طراحی شده توسط اساتید را در بر می گیرد(برک، 2006). فرایند مشاهده ممکن است به صورت زنده توسط یک یا چند تن از همتایان در طی یک یا چند جلسه کلاسی انجام شود و یا از روی نوارهای دیداری ضبط شده از نحوه تدریس در کلاس صورت گیرد. فعالیت عمده دوم، ارزیابی همتایان از مواد آموزشی تدریس است نیازمند مقیاس متفاوتی برای درجه بندی کیفیت سرفصل دروس، طرح درس، تکالیف داده شده، جزوه ها، آزمون ها و پروژه ها می باشد. بعضی اوقات رفتارهایی مانند رعایت انصاف، شیوه نمره دهی، اخلاق و تخصص گرایی را نیز در بر می گیرد. در ارزیابی مواد آموزشی، در مقایسه با ارزیابی مشاهده ای، ذهنیت کمتری دخالت داده می شود و نتایج مؤثر، پایا و با صرفه تری به دست می دهد. با وجود این، روش ارزیابی مشاهده ای همتایان معمول تر است چرا که ارزیابی مستقیم تری از فعالیت های تدریس فراهم می کنند. در صورت امکان بهتر است در یک نظام جامع ارزشیابی هر دو نوع فعالیت ارزیابی همتایان که در فوق اشاره گردید بکار گرفته شود. علی رغم استفاده ی روز افزون از روش ارزیابی همتایان، هنوز مقاومت های قابل توجهی از طرف اعضای هیأت علمی برای پذیرش آن به عنوان مکملی برای ارزیابی دانشجویان از تدریس نشان داده می شود. عدم محبوبیت نسبی این روش ارزیابی از استدلال های ذیل ناشی می شود:

- مشاهدات همتایان تورش زا می باشند، چون شخصی و ذهنی هستند.
- مشاهدات درون کلاسی زمان خیلی زیادی می برد و پایا هم نیستند.
- وجود یک مشاهده گر به تنهایی نوعی بی انصافی است در حالیکه ارزیابی فرآورده های پژوهشی معمولاً توسط دو یا سه نفر صورت می گیرد.
- یک یا دو مورد مشاهده کلاسی نمی تواند نماینگر نمونه ای از عملکرد تدریس برای کل جلسات درس در طول نیمسال باشد و تنها دانشجویانی که تدریس مدرس را برای ده ها ساعت برای هر درس مشاهده می کنند می توانند ارزیابی واقعی از تدریس داشته باشند.
- مقیاس های موجود ارزیابی همتایان ویژگی های مهم اثربخشی تدریس را اندازه گیری نمی کنند و نتایج چنین ارزیابی هایی احتمالاً هیچ تأثیری بر تدریس ندارند.
- داده های حاصل از مشاهدات همتایان برای تصمیم ها مربوط به امور استخدامی مناسب نیست(برک، ۲۰۰۶).

بیشتر این استدلال ها با توجه به نحوه اجرای روش ارزیابی همتایان توسط مؤسسه های مختلف آموزش عالی منطقی به نظر می رسند. تعداد کمی از دانشگاهها و مؤسسه های آموزش عالی می توانند سوگیری ها را به حداقل برسانند و مشاهدات انجام شده را به عنوان معرف واقعی عملکرد تدریس بهبود بخشند. اما از طرف صاحب نظران بر آخرین استدلال مطرح شده فوق توافق وجود دارد. داده های حاصل از ارزیابی همتایان باید در تصمیم های مربوط به بهبود تدریس مورد استفاده قرار

1 -Rice

2 - Webb & McEnergy



گیرد و نه تصمیم های مربوط به امور استخدامی. همچنین، تجربه شصت ساله بکارگیری راهبرد ارزیابی همتایان برای ارزیابی عملکرد در بخش های نظامی و صنعتی منجر به اخذ نتایجی مشابه با این یافته شده است. کارکنان زمانی تمایل به پذیرش مشاهدات همتایان دارند که نتایج آن به عنوان بازخوردهای تشخیصی سازنده بکار گرفته شود و نه مبنای تصمیم های اداری واقع گردند.

در آیین نامه جدید ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی، این راهبرد ارزیابی نیز مورد عنایت دست اندرکاران نظام آموزش عالی کشور قرار گرفته است و به عنوان مکمل دیگری برای روش ارزیابی توسط دانشجویان در نظر گرفته می شود. در زمان ارتقای عضو هیأت علمی، کاربرد ویژه "نظرخواهی از همکاران گروه آموزشی برای ارزشیابی کیفیت تدریس عضو هیأت علمی" در قالب دو شاخص، با هفت گویه در اختیار چند تن از اعضای هیأت علمی گروه آموزشی مربوط قرار می گیرد و پس از تکمیل (با ضریب ۳۰ درصد در نتیجه نهایی ارزیابی کیفیت تدریس) در پرونده ذینفع ضبط می گردد. گفتنی است که این راهبرد، جنبه هایی از تدریس را که دانشجویان صلاحیت ارزیابی آن را ندارند تحت پوشش قرار داده و تصویر جامع تری از اثربخشی تدریس برای بهبود تدریس ارائه می دهد.

#### ۴- ارزیابی بیرونی توسط متخصصان

در این راهبرد به جای ارزیابی اثربخشی تدریس توسط همتایان، یک یا چند نفر عضو هیأت علمی متخصص در موضوع درسی مورد نظر یا متبخر در روش های تدریس که مقیاس ارزیابی مناسبی برای مشاهدات خود در اختیار دارند عملکرد عضو هیأت علمی مورد نظر را در چند جلسه مشاهده می کنند. آنچه این داوران به عنوان ناظران بیرونی می بینند واقعیت هایی است از آنچه که مدرس مربوطه از خود نشان می دهد چرا که خط مشی ها، مشکلات درون سازمانی، شایعات و سوگیری های مؤسسه های که از آن بازدید به عمل می آورند به آنان سرایت نکرده است. البته ارائه این شیوه موجب حذف دلایل مخالفت اعضای هیأت علمی با مشاهده درون کلاسی نمی شود. اگرچه در ارزیابی ناظران بیرونی به دلیل سوگیری هایی که با خود به درون مؤسسه می آورد بازم تا حدودی ذهنیت دخالت خواهد داشت ولی تا زمانی که مستقیماً با مدرس برخورد نکند احتمالاً هیچ غرض شخصی نسبت به او نخواهد داشت. از این رو مناسب تر آن است که از چند ناظر مستقل در چند جلسه مختلف دعوت به عمل آید تا امکان برآورد پایایی بین داوران ارزیابی کننده نیز فراهم شود. تاکنون تحقیقی حاصل از مقایسه نتایج مشاهدات همتایان و ناظران بیرونی مدرسان معین منتشر نشده اما فلدمن (1989) یافته های چندین مطالعه را بررسی کرده است که همبستگی ارزیابی دانشجویان را با ارزیابی ناظران بیرونی مورد آزمون قرار داده اند. میانگین همبستگی ها متوسط و حدود ۰/۵۰ بود. این موضوع بیان کننده آن است که حدود ۲۵٪ بین ارزیابی ها همپوشی وجود دارد؛ اما روی هم رفته ادراک متفاوتی از عملکرد تدریس بین دانشجویان و ناظران بیرونی وجود دارد. با وجود هزینه های گزاف آمد و رفت گروه متخصصان برای انجام مشاهدات چندگانه از هر مدرس در گروه آموزشی و علی رغم اینکه مشاهدات ناظران بیرونی، از برخی از محدودیت های مشاهدات همتایان است رنج می برد اما روشی مطلوب است و ارزش توجه و هزینه کردن را داراست. اعضای هیأت علمی که تازه استخدام می شوند و همچنین گروه های آموزشی تازه تأسیس، می توانند از مهارت های قابل توجه و تجارب مفید ناظران بیرونی در زمینه ی روش های تدریس بهره ببرند. از مستندات گردآوری شده توسط ناظران بیرونی نباید بدون موافقت مدرسان در تصمیم های مربوط به امور استخدامی آنان استفاده شود. گفتنی است در این نوع راهبرد ارزیابی، استفاده از کاربردگ های ارزیابی مؤسسه مقصد و دعوت از آن دسته از افرادی که در زمینه ی تدریس به خوبی آموزش دیده باشند می تواند بینش های نوینی در راستای بهبود تدریس فراهم سازد.

#### ۵- خودارزیابی

انتقاد و پرسش هایی در مورد سودمندی خودارزیابی اعضای هیأت علمی مطرح است. اینکه چگونه می توان از اعضای هیأت علمی تقاضا کرد که خود را ارزیابی نمایند؟ آیا ممکن است که آنان درباره ی عملکرد خودشان انصاف داشته باشند؟ احتمالاً



خیر. طبیعی است که هرکس خود را در بهترین حالت ممکن توصیف نماید. متأسفانه تحقیقات در این زمینه تاکنون ناکافی و بدون نتیجه می باشد. نتایج برخی مطالعات، نشان می دهد اعضای هیأت علمی خودشان را در برخی موارد بالاتر، برابر و پایین تر از ارزیابی دانشجویان می شمارند. اساتیدی که ارزیابی بالایی از دانشجویان دریافت کرده بودند به خودشان نیز ارزیابی بالایی داده بودند. در مجموع، اساتید ممتاز، از خود ارزیابی صحیح تری نسبت به اساتید معمولی و ضعیف ارائه کرده بودند (بولین<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). علی رغم وجود برآوردهای سوگیرانه در راهبرد خود ارزیابی، اینگونه شواهد می تواند حمایت هایی برای اساتید در کلاس درس فراهم کند و تصویری از اثربخشی تدریس ارائه نماید که از طریق سایر منابع قابل دسترسی نیست. همچنین بیشتر مؤسسه ها و مدیران دست اندرکار بر سودمندی این شیوه توافق دارند. به عنوان مثال انجمن اساتید دانشگاهی امریکا<sup>۲</sup> در سال ۱۹۷۴ اعلام کرد که خود ارزیابی، فرایند بررسی عملکرد اعضای هیأت علمی را بهبود می بخشد. همچنین بنیاد کارنگی برای ارتقای تدریس<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) ادعا کرد که ۸۲٪ کالج ها و دانشگاهها، استفاده از روش خود ارزیابی را برای اندازه گیری عملکرد تدریس گزارش کردند. بنابراین، تقاضای محاسبه ی نتایج خود ارزیابی از تدریس در معادله ی اثربخشی تدریس برای تبیین برخی عوامل منطقی به نظر می رسد، اما سؤال اینجاست که خود ارزیابی باید به چه شکلی انجام صورت گیرد؟ کاربرد های خوداظهاری اعضا یا گزارش فعالیت اساتید، معروفترین نوع خودارزیابی است. این گزارش ها حاوی توصیفی از فعالیت های مربوط به تدریس، خدمات راهنمایی و مشاوره و سایر عملکردهای حرفه ای در طی یک سال تحصیلی است. گاهی این اطلاعات به وسیله ی مدیران دانشگاهها در تصمیم ها مربوط به برخی تشویقات به کار می رود. اما باید در نظر داشت که این گزارش سالانه یک خودارزیابی واقعی از اثربخشی تدریس نیست. به نظر سلدین (۱۹۹۹) زمانی که استفاده از مستندات این خود ارزیابی ها در ترکیب با منابع دیگر مدنظر است بکارگیری یک کاربرد منسجم که نشانگر اهداف آموزشی، فعالیت ها، نتایج بدست آمده و عدم موفقیت های مدرس باشد مفید است. در این نوع گزارش ها می توان پرسش هایی در زمینه ی روش کلاس داری و تدریس، سازگاری بین دانشجو و استاد، دانش مربوط به موضوع درسی، برنامه ریزی و سازماندهی درس را گنجانند. همچنین مدرس می تواند فرم های ویژه ارزیابی توسط دانشجویان را از دو منظر تکمیل نماید. نخست به عنوان روشی مستقیم برای ارزیابی عملکرد تدریس خود و دوم به عنوان درجه بندی های پیش بینی شده ای که دانشجویان باید ارائه دهند. اختلاف های بین این مجموعه سه گانه (ارزیابی دانشجویان، خود ارزیابی و ادراکات مدرس از ارزیابی دانشجویان) می تواند بینش های با ارزشی در مورد اثربخشی تدریس فراهم سازد و برای بهبود در برخی از حیطه های تدریس خیلی سودمند باشد. مطالعات انجام شده بر روی نتایج ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی ها همبستگی مثبت اما پایینی را گزارش کرده اند (فلدمن، ۱۹۸۹). اگرچه نتایج ارزیابی های این مجموعه منابع سه گانه ارزیابی ممکن است برای اتخاذ تصمیم های مربوط به بهبود تدریس خیلی مفید باشد اما ضبط یک فیلم دیداری از عملکرد تدریس توسط خود مدرس ممکن است بسیار آموزنده تر از خود ارزیابی ها باشد. خودارزیابی توسط هر مدرس، دانش او درباره ی تدریس و اثربخشی درک شده در کلاس را به اثبات می رساند اما، در اتخاذ تصمیم مربوط به امور استعدادی، این اطلاعات باید به صورت انتقادی مورد بررسی قرار گیرد و با سایر مستندات مقایسه شود.

## ۶- تهیه فیلم دیداری

هر مدرسی می تواند با داشتن یک دوربین فیلم برداری، از عملکرد خود در کلاس گزارشی تهیه نماید. این عمل نیازی به مهارت های ویژه ندارد بلکه مدرس باید صرفاً چیزی را که می تواند تدریس کند به بهترین حالت از خود نشان دهد. البته می توان از افراد دیگری خواست که این کار را انجام دهند. اما، باید طوری برنامه ریزی شود تا از یک کلاس معمولی یا بهترین و بدترین کلاس فیلم برداری کرد تا از دامنه ای از عملکردهای تدریس نمونه برداری شود. در این زمینه باید از مدرسین

1 - Bo-linn

2 - American Association of University Professors

3 - Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching



خواست که سعی نمایند نقش و نمایش بازی نکنند تا تصویر واقعی و درستی از چگونگی تدریس آنان فراهم شود. این فرآورده، سند محکمی از عملکرد تدریس مدرس است. افراد مختلفی می توانند این فیلم دیداری را ارزیابی کنند. نخست، خود مدرس می تواند به صورت خصوصی در دفتر کارش آنرا مرور کند و یا در حین مشاهده ی فیلم مقیاس ارزیابی همتایان را نیز تکمیل نماید. علاوه بر این، می توان از یکی از همکاران تقاضا کرد که فیلم را مشاهده کند و پس از تکمیل مقیاس ارزیابی بازخوردهای لازم را فراهم کند. نهایتاً می توان از دو یا چند تن از همکاران خواست که با دیدن فیلم مقیاس مربوطه را تکمیل کنند و بازخوردهایی برای مدرس فراهم سازند. این گزینه های مختلف بیانگر پیچیدگی، امکان دخالت و حجم زیاد اطلاعات تولید شده در خصوص تدریس می باشد. تمام این گزینه ها می توانند بینش های ارزشمندی نسبت به تدریس فراهم کنند تا در راستای بهبودهای موردنظر، مدرس را رهنمون سازند. برسکمپ و اوری (۱۹۹۴) و سلدین (۱۹۹۹) از مزیت فیلم های دیداری ضبط شده برای بهبود تدریس حمایت کرده اند اما این راهبرد، تنها شاهد کوچکی برای اثربخشی تدریس فراهم می سازد. اگر هدف از ضبط فیلم های دیداری تشخیص محاسن و کاستی های یک یا چند جلسه تدریس است، اعضای هیأت علمی باید تشویق شوند که به صورت منظم رفتارهای مشاهده شده را با استفاده از مقیاس ارزیابی یا چک لیستی ویژه که به این منظور تهیه شده اند ارزیابی کنند. با استفاده از این ابزار می توان بازخوردها را بر مواردی که نیاز به تغییر دارند متمرکز کرد. اگر یک همکار با تجربه، یک استاد مورد احترام یا یک مشاور بتواند به صورت محرمانه بازخوردهایی را فراهم کند برای مدرس بسیار مفیدتر خواهد بود. در هر صورت نتیجه مشاهده ی فیلم دیداری باید تهیه نیمرخ از رفتارهای مثبت و منفی در تدریس به همراه فهرستی از اهداف ویژه برای تشخیص ناکارایی ها باشد. اگر اعضای هیأت علمی واقعاً به بهبود تدریسشان متعهد باشند یک فیلم دیداری ضبط شده به عنوان "نمونه ای از کار" سندی قوی از عملکرد تدریس را برای کمک به اتخاذ تصمیم های مربوط به بهبود تدریس فراهم می کند.

## ۷- ارزیابی کارفرمایان

برای کارفرمایان پرسش هایی در مورد کیفیت یادگیری دانش آموختگان مطرح است: آیا واقعاً دانش آموختگان چیزی از برنامه های درسی دانشگاه فرا گرفته اند؟ آیا آنها افرادی موفق هستند؟ ارزیابی اثربخشی تدریس می تواند با رویکردی به دنیای واقعی از طریق فرایند ارزشیابی دانش آموختگان توسط کارفرمایان انجام شود. بعد از گذشت حداقل یک سال از اشتغال، انجام یک ارزیابی عملکرد از دانش آموختگان می تواند بازخوردهایی در زمینه کیفیت کلی تدریس، تناسب برنامه درسی و طراحی برنامه فراهم کند. ممکن است بسته به میزان اختصاصی بودن مهارت ها، درباره اثربخشی تدریس فردی اساتید نیز استنباط هایی به عمل آید. اما این ابزار دارای محدودیت هایی است چرا که این روش نوعی ارزیابی غیرمستقیم بوده و بر اساس پیامدها و نتایج برنامه استوار است. مرحله اول راهبرد ارزیابی، ردیابی دانش آموختگان است. معمولاً در برخی از کشورها آموزش دانشگاه ها سوابق مربوط به اشتغال و کاریابی دانش آموختگان را تا چند سال بعد از دانش آموختگی نگه می دارند. اما زمانی که دانش آموختگان شغلشان را عوض می کنند یا به کشورهای دیگری مهاجرت می کنند پیدا کردن آنها کاری مشکل است. در این زمینه سپانن<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) پیشنهاد می کند که از پایگاه های اطلاعاتی بیمه بیکاری برای ردیابی سابقه کار دانش آموختگان استفاده شود که می تواند بطور مستقیم به سیستم های اطلاعاتی دانشگاه پیوند داده شود. مرحله بعدی این راهبرد، تصمیم گیری درباره رفتارهایی است که باید اندازه گیری شوند. زمانی می توان برونداد برنامه درسی دانشگاهها را ارزیابی کرد که دانش آموختگان برای یک حرفه مشخص مانند دبیری، پرستاری، حسابداری یا مهندسی تربیت شده باشند. در این زمینه می توان پیامدهای مورد انتظار را به همراه پرسش هایی برای تعیین کیفیت دانش، مهارت و توانایی دانش آموختگان بر اساس میزان عملکردشان در یک مقیاس ارزیابی ترکیب کرد. اجرای این ارزیابی ها در بین دانش آموختگان می تواند نقاط قوت و ضعف مدرسان، دروس و برنامه را در ارتباط با عملکرد شغلی به دقت تعیین کند. این راهکار می تواند اطلاعات فراوان و ارزشمندی برای اتخاذ تصمیم در مورد ارزشیابی برنامه و اثربخشی تدریس بویژه برای دانشکده های

1-Seppanen





تخصصی و حرفه ای فراهم کند. داده های حاصل از عملکرد شغلی دانش آموختگان ممکن است به صورت خیلی محدود با عملکرد تدریس فردی مدرسان آنها پیوند داشته باشد.

#### ۸- ارزیابی مدیران

دست اندرکاران دانشگاهها یا رؤسای دانشکده ها می توانند اعضای هیأت علمی خود را برای اهداف مختلفی برطبق معیارهای تدریس و خدمات راهنمایی و مشاوره ارزشیابی کنند (دیاموند،<sup>۱</sup> ۲۰۰۴). معمولاً مدیران دانشگاهی، افرادی با تخصص و تجربه در روش های تدریس، فنون سنجش و دارای دانش و معلومات در رشته تخصصی خود هستند. مدیران دانشگاهی ممکن است اثربخشی تدریس را مشاهده کنند و مستندات تهیه شده بوسیله اعضای هیأت علمی را در زمینه سایر حیطه ها مورد ارزیابی قرار دهند. معمولاً یک کاربرد منسجم به عنوان گزارش کار به تمام اعضا فرستاده می شود تا تصویری جامع از پیشرفت های خود را در تمام حیطه های مذکور در یکسال گذشته ارائه کنند. هرچه قدر مقولات خواسته شده در گزارش جزئی تر ارائه شود تکمیل آن برای اعضا و ارزیابی آن برای مدیران آسان تر خواهد بود. سپس مدیران دانشگاهی می توانند کیفیت کلی عملکرد آنان را در هر حیطه درجه بندی کنند و نهایتاً یک ارزشیابی کلی از همه حیطه ها برای افزایش حقوق یا اعطای پایه و تشویقات به عمل آورند. یکی از کاستی های این راهبرد آن است که معمولاً ارزیابی مدیران بر اساس منابع دست دوم صورت می گیرد و آنان مشاهدات مستقیم از تدریس یا خدمات مشاوره و راهنمایی ندارند. اما در هر حال، این شیوه، دیدگاه متفاوتی نسبت به سایر منابع دیگر ارزشیابی برای تصمیم های مربوط به پرداخت ها یا ارتقای اعضا فراهم می کند.

#### ۹- پژوهشگری در آموزش

اخیراً مفهوم بسط یافته تری از پژوهشگری توسط برخی صاحب نظران از جمله بویر<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) ارائه شده است. به آنان پژوهشگری می تواند در هر یک از حیطه های کاربرد دانش، ادغام و آموزش نیز صورت گیرد. به عقیده شولمن<sup>۳</sup> (۱۹۹۸: ۶) پژوهشگری در آموزش عبارت است از: "قرار دادن نتایج حاصل از فعالیت های آموزشی استاد در اختیار جامعه آموزشی و آموزش دهندگان است به گونه ای که اعضای این جامعه بتوانند آنرا مورد ارزیابی نقدانه قرار دهند و به علاوه فعالیت های بعدی خود را بر مبنای آن استوار سازند". به عبارت ساده تر پژوهشگری در آموزش یعنی مشارکت در بسط و گسترش بدنه دانش در حال رشد تدریس و یادگیری در آموزش عالی با ارائه مقالات در کنفرانس ها یا انتشار آنها در فصلنامه های علمی ویژه تدریس و یادگیری. ارائه و انتشار مقالات و کتب در زمینه نوآوری در فنون تدریس و یادگیری و دیگر موضوعات مربوطه شاخص هایی از تخصص در تدریس می باشد. تحقیق بر روی پرسش های مهم در زمینه تدریس و یادگیری می تواند اثربخشی تدریس مدرسان را در کلاس هایشان بهبود بخشد. مستندات پژوهشگری در تدریس ممکن است شامل ارائه مقالات و گزارشات تحقیقی، برگزاری کارگاه آموزشی، ارائه و انتشار نکات کلیدی در زمینه روش های جدید تدریس در مؤسسه ها و کنفرانس ها باشد. هر ساله کنفرانس های خوبی در زمینه تدریس و یادگیری در رشته های خاص و یا حتی موضوعات بین رشته ای در سطح منطقه ای، ملی و بین المللی برگزار می شود. تأکید بر انتشار نتایج تحقیقات فرصت هایی فراهم می سازد که اساتید کارهایشان را در مجلات داوری شده تدریس و یادگیری ارائه کنند. استفاده از این نوع مستندات در ارزیابی اثربخشی تدریس، برای اساتیدی که قبلاً در رشته های تخصصی خودشان تحقیق کرده و مقاله منتشر کرده اند فرصتی فراهم می آورد که پژوهش هایشان را به سمت حیطه های یاددهی-یادگیری سوق دهند. مشارکت در پژوهش های یک رشته تخصصی و همچنین در زمینه تدریس و یادگیری می تواند به قدر و منزلت استاد در هر دو حیطه بیافزاید. به عقیده برخی محققان ایرانی از جمله: جلیلی، میرزازاده و جعفریان (۱۳۸۸) از آنجا که پژوهشگری در آموزش مفهومی جدید است و از سوی

1-Diamond

2\_Boyer

3-Shulman



دیگر نحوه ارائه و ارزیابی آن نیز با پژوهش های کلاسیک متفاوت است. پیاده سازی این مفهوم در جامعه دانشگاهی کشور نیاز به تأمین زیر ساخت های ویژه ای دارد که در بسیاری از جهات مشابه سایر کشورهای جهان است.

### 11- جوایز سرآمدی در تدریس

اگر چه این مفهوم تا حدودی مشابه با سایر منابع قبلی مستندات اثربخشی تدریس است. اما پیوند آن با سایر مستندات به فرایندی مربوط می شود که طی آن جایزه تعیین می شود. هر عضو هیأت علمی که برای دریافت جایزه "سرآمدی در تدریس" نامزد می شود باید فرایند ارزیابی خسته کننده ای را که توسط گروهی از داوران برطبق معیارهای سرآمدی تدریس انجام می شود از سر بگذراند. مستندات اثربخشی تدریس در این راهبرد به معیارهای اعطای جایزه، بازبینی آنها و تعداد متقاضیان دریافت جایزه بستگی دارد. پیشینه تحقیقاتی در زمینه ارزش و اهمیت اعطای جایزه به سرآمدی در تدریس به عنوان یک مشوق برای بهبود تدریس، پراکنده و ضعیف می باشد. در این زمینه دیدگاه های موافق و مخالف وجود دارد. انتقادهای قابل توجهی درباره فرایند انتخاب سرآمدی در تدریس ارائه شده است که گرایش به بی نظمی، ابهام، بدگمانی و ذهنی بودن از آن جمله اند (ناپر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). جوایز سرآمدی در تدریس در بهترین حالت، به عنوان راهبردی جهت ارائه مستندات اثربخشی تدریس، اطلاعات ارزشمندی برای نامزدهای دریافت جایزه فراهم می کند و در بدترین حالت، بازخوردهای غیر قابل اعتماد و نادرستی در مورد نامزدهایی که قانونمند و منضبط ظاهر شده اند ارائه کند. شایستگی نامزدها برای دریافت جایزه باید در بطن مجموعه مشوق ها و حق التثویق های تدریس در هر دانشگاه بررسی و ارزیابی شود. شایان ذکر است که در آیین نامه جدید ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی این راهبرد نیز به نوعی رعایت شده است. بر اساس ماده پنج آن، در مؤسسات آموزشی ارتقای مرتبه از استادیاری به دانشیاری آن دسته از اعضای هیأت علمی که بر اساس جزئیات مفاد این ماده، در پنج سال منتهی به زمان ارتقا اشتهار به تلاش در تدریس و تعلیم دانشجویان و پرورش دانشجویان خلاق و کارآمد داشته باشند و از حداقل امتیاز کل کیفیت تدریس ۱۹ از ۲۰ برخوردار باشند می توانند بدون در نظر گرفتن سایر بندهای شرطی آیین نامه ارتقا از مرتبه استادیاری به مرحله دانشیاری ارتقا پیدا کنند.

### 12- ابزارهای اندازه گیری نتایج یادگیری

بیشتر مستندات قبلی اثربخشی تدریس با ارزیابی مستقیم از رفتارهای تدریس سر و کار داشتند، اما از آنجا که راهبرد ابزارهای اندازه گیری نتایج یادگیری مبتنی بر شواهد غیر مستقیم می باشد لذا اجرای آن دشوار است. در این شیوه، اثربخشی عملکرد تدریس استاد از عملکرد دانشجویان استنباط می شود. یعنی از چیزهایی که دانشجویان در درس فرا می گیرند. ثیال و فرانکلین<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) گزارش کردند که بطور ثابت همبستگی های قوی بین ارزیابی دانشجویان از میزان آموخته ها با ارزیابی های کلی وجود دارد. همچنین، تحقیقات کوهن<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) همبستگی های معنی داری بین ارزیابی دانشجویان و عملکرد آنان در آزمون های پایانی نشان داد. گذشته از وجود چنین همبستگی هایی، تعیین عملکرد دانشجو بر مبنای نتایج یادگیری به عنوان یک ابزار مستقل و روا برای اندازه گیری اثربخشی تدریس با مشکلات متعددی روبروست. معمای مسأله آن است که در این شیوه تدریس به عنوان تبیینی انحصاری برای یادگیری دانشجویان در نظر گرفته می شود. عملکرد دانشجو در طول ترم تحصیلی در زمینه آزمون ها، پروژه ها و گزارش ها تحت تأثیر عواملی همچون ویژگی های دانشجویان، امکانات مؤسسه و ابزارهای اندازه گیری نتایج یادگیری قرار دارند که مدرسان بر روی آنها هیچ کنترلی ندارند (برک، ۲۰۰۶). اثربخشی تدریس در این دیدگاه بر اساس بهره وری دانشجو ارزیابی می شود، یعنی، تدریس نتیجه مدار است. با این همه، اگر عملکرد یک کارگر کارخانه می تواند بوسیله تعداد فرآورده هایی که او در دوره ای از زمان تولید می کند اندازه گیری شود پس چرا اعضای

1\_ Knapper

2 - Theall & Franklin

3 -Cohen



هیأت علمی براساس بهره وری یا موفقیت دانشجویانش در آزمون ها ارزشیابی نشود؟ مباحث مطروحه در زمینه مقایسه کارگر کارخانه و عضو هیأت علمی از اصول نظام قطعه کاری ریشه می گیرد. قرارداد قطعه کاری مشهورترین شکل پرداخت بر اساس نتایج است. این پرداخت ها مشوق های قوی برای تولید بیشتر توسط کارگران فراهم می کند چون پاداش های آنی باعث بهره وری بالا می شود. وقتی این نظام برای در زمینه تدریس بکار برده می شود به دو دلیل بی اثر خواهد شد. نخست آنکه یک کارگر از مواد مشابهی برای تولید هر فرآورده استفاده می کند. اما استاد با دانشجویانی سر و کار دارد که دارای ویژگی های متفاوتی از کلاسی به کلاس دیگر هستند. دوم آنکه ویژگی های مواد مورد استفاده توسط یک کارگر کارخانه ندرتاً بر مهارت ها و میزان تولید او تأثیر دارد. یعنی نمی توان کمیت و کیفیت فرآورده را صرفاً به کارگر نسبت داد. ویژگی های اساسی دانشجویان، مانند سن، جنسیت، توانایی، نگرش، انگیزش می تواند بر عملکرد دانشجویان تأثیر بگذارد. برای ارائه بازخوردهای معنی دار به مدرسان و داوری درباره ارزشیابی برنامه در راستای بهبود روش های تدریس و برنامه، فنویک<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) پیشنهاد می کند که نتایج ابزارهای استاندارد اندازه گیری یادگیری مانند آزمون ها، تمرینات حل مسأله، پروژه ها و شبیه سازی ها در بین گروه های دانشجویان گردآوری شوند. صحیح تر آن است که این راهبرد ارزیابی با حداکثر احتیاط و در ترکیب با راهبردهای دیگر مورد استفاده قرار گیرد.

### 13- کارپوشه تدریس

لازم است که اعضای هیأت علمی مسئولیت عمده ای برای مستند سازی اقدامات و عملکردهای آموزشی خود بپذیرند. کارپوشه تدریس منبع جداگانه ای برای ارائه شواهد اثربخشی تدریس نیست، بلکه مجموعه ای منسجم از مستندات می باشد که در برگزیده دو بخش اصلی یعنی نمونه کارهای انجام شده و تفسیرهای انتقادی بر آنها است. کارپوشه تدریس بیانگر عملکرد تدریس عضو هیأت علمی در ارتباط با یادگیری و پیشرفت دانشجویان است و برای تصمیم گیری در مورد استخدام و ارتقا مورد استفاده قرار می گیرد. از حدود ۵۰ سال قبل در بخش های بازرگانی و صنعت برای ارزیابی عملکرد کارکنان از کارپوشه استفاده می شود. بیشتر پژوهش ها در زمینه اثربخشی کارپوشه در ارزیابی عملکرد در حوزه های روانشناسی صنعتی و سازمانی انجام شده است. از این راهبرد در کشورهای مختلف تحت عناوین دوسیه، پرونده یا نیمرخ نیز یاد می شود. اخیراً، خواستگاه این روش در کار کمیته انجمن اساتید دانشگاه های کانادا یافت شده است. شور<sup>۲</sup> و همکارانش (۱۹۸۶) بیان داشته اند که اساتید باید شواهد و مستندات خود را در رابطه با اثربخشی تدریس در یک "کارپوشه مستندات" گنجانده و ارائه کنند. پرسشی که در اینجا مطرح می شود آن است که در کار پوشه جهت قضاوت در مورد اثربخشی تدریس به چه چیزی اتکا شود. در این زمینه ۴۹ مورد پیشنهادی را در سه گروه اصلی دسته بندی کرده اند که عبارتند از: الف- فرآورده های تدریس خوب ب- مواد آموزشی تهیه شده توسط خود استاد و ج- اطلاعات گردآوری شده از دانشجویان. همچنین ناپر و رایت<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) لیستی از ۱۰ مورد پر استفاده را که از طریق نظرسنجی از اساتید دانشگاهها گردآوری شده ارائه نموده اند. عناوین دروس، تعداد واحدهای تدریس شده، داده های مربوط به ارزشیابی از تدریس توسط دانشجویان، مواد آموزشی تهیه شده، گواهی شرکت در سمینارها و کارگاه ها، نوآوری های آموزشی، راهنمایی و مشاوره پایان نامه ها، مقالات، پروژه ها یا گزارش کارهای میدانی دانشجویان از آن جمله اند. آنها این موارد را در سه رده اصلی ذیل گنجانده اند: الف- مسئولیت های تدریس، ب- راهبردها یا فلسفه تدریس و ج- نتایج کار دانشجویان. این موارد ذکر شده چارچوب اصلی کارپوشه را تشکیل می دهند. باید در نظر داشت که تدریس صرفاً فهرستی از دروس و خلاصه ای از ارزشیابی ها نیست. از آنجایی که تهیه کارپوشه وقت گیر است استفاده از آن عمدتاً در تصمیم های مربوط به امور استخدامی مناسب است برآوردهای اولیه از پایایی داوری های کارگروه

1 - Fenwick

2 - Shore

3 - Knapper & Wright



ارتقا و ترفیعات بر اساس کارپوشه ها دلگرم کننده اند. بخش های انتقادی کارپوشه به خودی خود برای کلیه اعضای هیأت علمی مفید خواهد بود البته اگر وقت کافی برای تهیه آن داشته باشند.

### بحث و نتیجه گیری

ارزشیابی هم شامل عناصر تکوینی و هم عناصر تراکمی است. هدف اصلی ارزشیابی بهبود تدریس است ولی نظام ارزشیابی باید اطلاعات کمی را نیز فراهم نماید تا راهنمای تصمیم گیری در خصوص ارتقا یا تبدیل وضعیت باشد. با توجه به پیچیدگی حیطه های متفاوت اثربخشی تدریس، نمی توان با استفاده صرف از نتایج ارزیابی های دانشجویان یا تعدادی از همکاران در مورد آن به صورت قاطع قضاوت نمود. به باور خیر (۱۳۸۰) ارزشیابی های فوری و بدون برنامه ریزی مشخص فرایندی منفی و تهدید کننده است در حالی که واقعیت آن است که ارزشیابی مناسب و برنامه ریزی شده می تواند فرایندی مثبت و کمک کننده باشد تا فرصت های فراوانی را برای رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی فراهم نماید. در این زمینه باید با توجه به امکانات دانشگاه یا مؤسسه، اهداف ارزیابی و رعایت توصیه های ارائه شده و تناسب روش های ارزیابی با هدف ارزیابی اقدام به انجام ارزشیابی جامع و معتبر نمود.

ویژگی های برجسته راهبردهای تهیه مستندات و شواهد اثربخشی تدریس در طول مقاله توضیح داده شد. تصمیم گیری در مورد تهیه ترکیبی مناسب از این راهبردها قبل از آغاز فرایند ارزیابی در هر دانشگاه یا مؤسسه توصیه شده است. پس از فراهم شدن این ترکیب، گام بعدی طراحی، اجرا و گزارش نتایج آن به شکل صحیح می باشد. صحت تصمیم های گرفته شده در خصوص اعضای هیأت علمی به ادغام راهبردها ارزیابی، رویی و پایایی شواهد جمع آوری شده بستگی دارد. البته باید در نظر داشت که این راهبردها دارای سهم مساوی در ارزشیابی نهایی اثربخشی تدریس نیستند سهم هریک از این راهبردها را می توان با روش های آماری پیشرفته تعیین کرد. در این خصوص چندین مدل جامع ارزشیابی پیشنهاد گردیده است، همه این مدل ها در برگزیده ی منابع چندگانه ای برای تهیه ی مستندات با وزن بخشیدن بیشتر به ارزیابی دانشجویان و همتایان و در مقابل دادن وزن کمتری به سمت روش های خودارزیابی، نظرسنجی از دانش آموختگان، مدیران و کارفرمایان است (سنتر، ۱۹۹۹). در کشور ما نیز بیش از پیش برای ارزیابی اثربخشی تدریس اهمیت قایل شده اند؛ انجام تحقیقات متعدد در این زمینه، انتشار مقالات و کتب مرتبط با ارزشیابی، برگزاری کارگاه های آموزشی مربوط به تدریس و سنجش و اندازه گیری و ملاک قرار دادن نمرات ارزیابی برای ارتقاء به مراتب دانشگاهی بالاتر نشانه توجه زیاد متولیان نظام آموزش عالی کشور به ارزشیابی اثربخشی تدریس است. یک نمونه بارز، افزایش منزلت ارزیابی از تدریس با بالابردن سطح نمره مورد انتظار در آیین نامه جدید ارتقا و تبدیل وضعیت دانشگاه ها است. این نمرات ارزیابی به عنوان یک عامل وتو کننده در نظر گرفته شده است (وزرات علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۷؛ نصر، ۱۳۸۱)

از مباحث فوق نتیجه می گیریم که معیارهای نظام آموزش عالی در هر کشوری، موارد و مصداق ها و چگونگی اندازه گیری را در فرایند ارزشیابی اثربخشی تدریس تعیین می کنند. معیار اول به محتوی ابزارهای اندازه گیری (مانند: مقیاس های درجه بندی توسط دانشجویان یا ارزیابی همتایان) مربوط می شود که نیازمند تعریفی روشن از دانش، مهارت، توانایی و سایر رفتارهایی است که فرایند تدریس اثربخش را تشریح می کند. معیار دوم به داده های حاصل از مقیاس های درجه بندی یا داوری های انجام شده به وسیله همتایان و ناظران بیرونی ارتباط دارد. در هر دو مورد، مبنای ارزیابی، مشاهدات مستقیم دانشجویان، همتایان و ناظران از کلاس های درس است، اما استنباط اثربخشی تدریس از منابع دیگر (مانند: نتایج عملکرد دانشجویان و انتشار مقاله و کتاب در زمینه ی راهبردهای نوین تدریس)، به صورت غیرمستقیم صورت می گیرد. مجموع این منابع اطلاعاتی تا حد زیادی در نحوه ی اندازه گیری اثربخشی تدریس با هم متفاوت هستند. از این رو، در گام نخست اندازه گیری اثربخشی تدریس، باید بر سر مفهومی واحد از مفهوم اثربخشی تدریس، توافق حاصل آید و بر مبنای شواهد جمع آوری شده از منابع مختلف سازه های تشکیل دهنده اثربخشی تدریس تعیین شود. نقاط قوت و ضعف منابع مختلف در این مقاله تشریح گردید. هر کدام از آن منابع می تواند اطلاعات منحصر به فردی عرضه کند، در عین حال، هریک از آنها از ضعف های



مخصوص به خود رنج می برند. به عنوان مثال، ناپایایی یا سوگیری موجود در ارزیابی همتایان با محدودیت های ارزیابی دانشجویان از استادان مشابه نیست. در صورت بهره گیری از چند منبع مختلف، نقطه قوت هر منبعی می تواند جبران کننده ی ضعف سایر منابع باشد. این همگرایی موجب اتخاذ تصمیم های درباره ی اثربخشی تدریس خواهد شد که بسیار معتبرتر از آن دسته از تصمیم های است که تنها بر مبنای یک منبع گرفته شده اند. به دلیل پیچیدگی عمل اندازه گیری اثربخشی تدریس، کاملاً معقول است که به جای تکیه بر یک منبع، با بهره گیری از منابع مختلف، تصویری جامع تر و صحیح تر از اثربخشی تدریس فراهم سازیم، اما باید در نظر داشت که مدیران ارشد دانشگاهها، باید صرفاً اطلاعات آن دسته از منابع را با هم ترکیب کنند که شواهد موثقی برای روایی آنها در دسترس باشد.

با توجه به تجربیات مؤلف و بررسی آئین نامه ها در نظام آموزش عالی کشور به نظر می رسد به بخش اول هدف ارزشیابی اثربخشی تدریس یعنی بهبود و رفع نواقص تدریس بهای کافی داده نشده است و بیشتر دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی نتایج ارزشیابی از تدریس را صرفاً برای امور استخدامی از جمله تبدیل وضعیت و ارتقاء مد نظر دارند. همچنانکه پیشتر اشاره گردید هدف اصلی و اولیه ارزشیابی بهبود تدریس و ارائه بازخورد به مدرسان است لذا پیشنهاد می شود دست اندرکاران نظام آموزش عالی در کشور با تعیین خط مشی مناسب و برنامه ریزی بلند مدت، مدیران دانشگاهی و اساتید را به توجه بیشتر به این مهم جلب نمایند. مؤلف با اذعان به اینکه این گفتار واپسین سخن در این باب نیست، امید می برد که این مقوله همچنان در کانون فحص و بحث پژوهشگران قرار داشته باشد.

#### فهرست منابع:

- جلیلی، محمد؛ میرزاده، عظیم و جعفریان، علی (۱۳۸۸). بسط مفهوم دانش پژوهی. دانش پژوهی آموزشی و کاربرد آن در ایران، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (۹)، ۲، ۱۸۰-۱۶۷
- خیر، محمد (۱۳۸۰). ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی با تأکید بر ارزشیابی های دانشجویی. دانش و پژوهش، ۷، ۹۳-۱۱۴
- ذوالفقار و مهر محمدی (۱۳۸۳). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی رشته های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران، دانشور رفتار، ۶، ۲۸-۱۷
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه ها. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵، ۱۱۲-۸۱.
- نصر، احمد رضا (۱۳۸۱). تحلیلی بر کیفیت ارزشیابی دانشجویان از تدریس. مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)، ۱۳ (۱) ۳۱۰-۲۸۵.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۸۷). آیین نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی دانشگاهها و مؤسسه های آموزش عالی، پژوهشی و فناوری، (مصوب ۱۳۸۷/۸/۱۸)

- American Association of University Professors. (1974). Committee C. Statement on teaching evaluation. AAUP Bulletin, 60(2), 166-170.
- Berk, R. A. (2006). Thirteen strategies to measure college teaching. Stylus Publishing, LLC, Richmond, Virginia.
- Bo-Linn, C., Gentry, J., Lowman, J., Pratt, R. W., & Zhu, R. (2004). Learning from exemplary teachers. Paper presented at the annual Lilly Conference on College Teaching, Miami University, Oxford, OH.
- Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered: New priorities for the professoriate. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). Assessing faculty work. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1994). National survey on the reexamination of faculty roles and rewards. Princeton, NJ:
- Centra, J. A. (1999). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. Review of Educational Research, 51, 281-309.
- Diamond, R. M. (2004). Preparing for promotion, tenure, and annual review: A faculty guide (2<sup>nd</sup> ed.).



- Bolton, MA: Anker.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external observers. *Research in Higher Education*, 30, 137-149.
- Fenwick, T. J. (2001). Using student outcomes to evaluate teaching. A cautious exploration. In C. Knapper & P. Cranton (Eds.), *Fresh approaches to the evaluation of teaching (New Directions for Teaching and Learning)*. 88, 63-74.
- Knapper, C. (1997). Rewards for teaching. In P. Cranton (Ed.), *University challenges in faculty work: Fresh perspectives from around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knapper, C., & Wright, W. A. (2001). Using portfolios to document good teaching: Premises, purposes, practices. In C. Knapper & P. Cranton (Eds.), *Fresh approaches to the evaluation of teaching (New Directions for Teaching and Learning)*, 88, 19-29.
- Ory, J. c., & Braskamp, L. A. (1981). Faculty perceptions of the quality and usefulness of three types of evaluative information. *Research in Higher Education*, 15, 271-282.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.
- Rice, R. E. (1991). The new American scholar: Scholarship and the purposes of the university. *Metropolitan Universities*, 1(4) 7-18.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4<sup>th</sup> Ed.)*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Seldin, P. (1999). Current practices - good and bad nationally. In P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 1-24). Bolton, MA: Anker.
- Seppanen, L. J. (1995). Linkages to the world of employment. In P. T. Ewell (Ed.), *Student tracking: New techniques, new demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shore, B. M., & Associates. (1986). *The teaching dossier: A guide to its preparation and use* (rev. ed.). Ottawa: Canadian Association of University Teachers.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. American Association for Higher Education.
- Theall, M., & Franklin, J. L. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? In M. Theall, P. c., Abrami, & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* (New Directions for Institutional Research, 109, 45-56.
- Webb, J., & McEnerney, K. (1995). The view from the back of the classroom: A faculty-based peer observation program. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(3), 145-160.