



## آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی

علی جوادی (دانشجوی دکتری سیاستگذاری فرهنگی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی - اجتماعی وزارت

علوم، تحقیقات و فناوری)

Email: ali.javadi94@gmail.com

محمد رضا عرب بافرانی (دانشجوی دکتری آینده‌پژوهی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

Email: mabafarani@gmail.com

### چکیده:

ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها مسئله مهمی است که در سالیان اخیر مورد تاکید بسیاری قرار گرفته‌است. یکی از فعالیت‌های مهم به منظور بهبود کیفیت آموزش، کارآمدسازی تدریس از طریق ارزیابی منظم کیفیت تدریس اساتید به روش‌های مختلف می‌باشد که مهمترین آن‌ها روش ارزیابی از طریق دانشجویان است. با این حال به نظر می‌رسد روش‌های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس در کشور از توانمندی لازم برخوردار نبوده و آسیب‌هایی دارند. علی‌رغم آنکه مطالعات نسبتاً زیادی در داخل کشور و دانشگاه‌های مختلف به منظور سنجش کارایی این روش‌ها انجام شده‌اند ولیکن تاکنون یک پژوهش جامع و برآمده از مجموع مطالعات به منظور بررسی میزان توانمندی این روش‌ها در سطح اجرا انجام نشده‌است. لذا پرسش اساسی این پژوهش آن است که آسیب‌های الگوی کنونی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان در کشور کدام است؟ به منظور پاسخ به این پرسش، از روش فراتحلیل استفاده شده و مجموعه مطالعات و پژوهش‌های صورت‌گرفته در این زمینه گردآوری و تحلیل شده‌اند تا بتوان برآورد مشترکی از تحلیل آن‌ها ارائه نمود. از آنجا که برخلاف روش‌های سنتی پژوهش، داده‌های مورد بررسی در روش فراتحلیل را خلاصه‌های کیفی یا کمی به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مستقل تشکیل می‌دهد لذا نتایج این مطالعه می‌تواند دید نسبتاً جامعی نسبت به آسیب‌های روش‌های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید در کشور ارائه دهد. نتایج پژوهش نشان داد ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعف‌ها و آسیب‌های جدی رنج می‌برد که می‌بایست مورد بازنگری قرار گیرد.

### کلمات کلیدی

ارزیابی، کیفیت، تدریس، مهارت، بومی، روش



## ۱. مقدمه

انسان، شگفت‌انگیزترین مخلوق خداوند و والاترین نشانه‌ی قدرت حق است. انسان، خواهان رسیدن به همه‌ی صفات و کمالات الهی است و آفریده شده تا به مقام «خلیفه الهی» برسد و این سیر، جز با تربیت حقیقی میسر نمی‌شود (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۶، ص ۱۷). امروزه، انسان‌ها بطور پیوسته با مسائل و رویدادهای جدید و گوناگون روبه‌رو هستند و نیازمند آنند تا به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و مهارت‌ها که تامین‌کننده‌ی نیازهای علمی، فردی، اجتماعی و حرفه‌ای آن‌هاست، مجهز شوند تا بتوانند با تغییرات ایجاد شده به درستی مواجه شوند. یکی از مهمترین نظام‌های ایجاد چنین توانمندی‌هایی در افراد جامعه نظام آموزش عالی است که باید از طریق برنامه‌های درسی و اساتید مجرب در رشته‌های مختلف برای تامین این نیازها گام بردارند. آموزش عالی باید دانشجویان را برای پاسخگویی به پیشرفت‌ها و تحولات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فناورانه که به سرعت در حال تغییر است، آماده کند (ولاهان و کارتر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ص ۳۰۱). لکن تحقق این امر مستلزم شناخت دقیق معیارهایی است که در فرایند آموزش و تربیت دانشجویان توسط اساتید در دانشگاه‌ها بتواند برای ارزیابی میزان و کیفیت آموزش اساتید و کفایت مهیا نمودن دانشجویان برای پاسخگویی به نیازهای جامعه‌ی خویش سنجه‌های قابل قبولی به دست دهد.

## ۲. متن اصلی مقاله

در نظام آموزشی کشور ما و نیز بیشتر نظام‌های آموزشی دنیا، برنامه‌های درسی و آموزشی، عمدتاً حیطةی شناختی فراگیران را مورد توجه قرار داده‌است. این رویکرد، یادگیرندگان را اسیر برخی موضوعات علمی کرده و در نتیجه آنان را به سوی یک بعدی بودن، و جزم‌اندیشی و اعتقاد بدون دلیل، غرور غیرموجه و برخورد غیرعادلانه سوق داده‌است. (شعبانی، ۱۳۸۵، ص ۲۵۹) پرورش حیطةی شناختی نیز عمدتاً در شیوه‌ی تدریس اساتید دانشگاه رسوب نموده و این امر خود موجب از میان بردن تدریجی تفکر خلاق و اخلاق نقد در دانشگاه شده‌است. به‌گونه‌ای که عبارت استعاره‌ای «دبستانی بزرگ به نام دانشگاه» به کنایه و به صورت متاثرآمیزی کم و بیش به گوش اهالی دانشگاه آشنا می‌آید.

در هر جامعه‌ای هدف نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب به منظور کسب دانش، مهارت و نگرش در قالب شایستگی‌هایی خاص برای دانشجویان است به‌گونه‌ای که آنان را در اثربخشی فعالیت‌هایشان و نیز ثمربخشی برای جامعه یاری رسانده (آبولمات<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲) و رشد دهد. از آنجایی که بار اصلی مسئولیت تحقق این رشد برعهده‌ی اساتید است؛ لذا ارزیابی کیفیت آموزش اساتید به منظور بازنگری و اصلاح آن صورت می‌گیرد؛ در این میان دانشجویان، کارشناسان، کلیه رویه‌ها و فرایندهای تدریس و آموزش و رویکردهای یادگیری مدنظر قرار می‌گیرد اما در فرایند مجدد برنامه‌ریزی و ارزیابی در این مجال با رویکردی بومی و از منظر دانشجویان به بحث و فحص در این موضوع خواهیم پرداخت.

از سویی مباحث و انتقادهایی که به‌تازگی از مبانی علم جدید، هویت ملی و هویت اجتماعی به‌دنبال پدیده‌ی جهانی شدن توسط اندیشمندان مختلف صورت‌گرفته، موجب پیدایش مفاهیم جدیدی همچون «دانش بومی» و «بومی-سازی» شده‌است. منظور از دانش بومی، هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاصی قرار دارد. معادل انگلیسی این واژه را برای نخستین بار، گیرتز در سال ۱۹۸۳ مطرح کرده‌است. وی در این باره گفته منظور از دانش بومی، دانش خاصی است که به‌شدت در موقعیت و بافت خاصی ریشه داشته و رشد کرده‌است (هرزل و ورکام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، ۴۵۳). به عبارت دیگر، دانش بومی، دانشی است که طی زمان توسط افراد بنا شده و به مرور اشاعه یافته و مبتنی بر پیشینه‌ی

<sup>۱</sup>. Wheelahan and Carter

<sup>۲</sup>. Abuelmatti

<sup>۳</sup>. Herzele&Woerkum



فرهنگی، تاریخی و بستر اجتماعی کاملاً خاصی است. برخی «بومی‌سازی» را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص می‌دانند (چنگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰، ص ۱۱). شاید بتوان گفت در هیچ دوره‌ای از ادوار تاریخ، معرفت دینی چنین مرافقه‌ای با آموزش‌های صوری، نه در اذهان و نه در فضای فرهنگی، به شدت و غلظتی که امروزه رایج است، وجود نداشته‌است؛ در عصر حاضر که اطلاعات یا به عبارتی «جنون اطلاعات» جای معرفت حقیقی را گرفته‌است؛ در عصری که هجوم روزافزون شاخه‌ها و شعبات گسترده «علم مجازی» مانع ظهور «علم حقیقی» می‌شود (اشرفی و آخوندی، ۱۳۹۱) ضرورت اتخاذ رویکردهای بومی بیش از پیش نمایان می‌گردد.

بحث و نظریه‌های پیرامون بومی‌سازی، سبب شده تا در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت بگیرد. برای مثال این موضوع چند سالی است که به طور خاص در جوامع اسلامی و نیز کشورهای آسیایی مطرح شده‌است. در کشور ما، به باور طرفداران بومی‌سازی، مطالعات انتقادی صورت گرفته از ماهیت و شیوه‌ی علمی که تاکنون در اغلب مراکز آموزشی ارائه شده، ناظر بر نقص کارکردی و نقص در مبادی اولیه و شکل - دهنده این علوم بوده‌است. این مسئله‌ای است که پژوهش حاضر را به سمت مطالعه‌ی بومی ارزشیابی کیفیت آموزشی اساتید در دانشگاه سوق می‌دهد.

با توجه به مباحث مطرح شده، توجه به رویکرد بومی‌سازی به منظور پاسخ یا اتخاذ تدابیر مناسب در مقابل اثرات جهانی‌شدن امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. اگرچه در عصر جهانی‌شدن، جهت‌گیری بین‌المللی‌سازی امری لازم است، اما ضرورت دارد به منظور پرهیز از التقاط، خصوصاً التقاط فکری و فرهنگی، بومی‌سازی دانش و از جمله بازنویسی معیارهای کیفیت‌سنجی آموزشی، در اولویت سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی قرار گیرد.

راضی نبودن از وضع موجود در هر نهاد علمی و حرکت به سمت بهبود، ارتقاء و تعالی آن، مستلزم ارزشیابی مستمر کیفیت انجام ماموریت‌های پژوهشی و آموزشی آن نهاد است. بنابراین با توجه به ضرورت‌های مطرح شده در سطور پیشین و برخوردار بودن موضوع از اهمیت خاص خود در جامعه‌ی کنونی ایران با این حال به نظر می‌رسد روش‌های کنونی ارزشیابی کیفیت تدریس در کشور از توانمندی لازم برخوردار نبوده و آسیب‌هایی دارند. علی‌رغم آنکه مطالعات نسبتاً زیادی در داخل کشور و دانشگاه‌های مختلف به منظور سنجش کارایی این روش‌ها انجام شده‌اند ولیکن تاکنون یک پژوهش جامع و برآمده از مجموع مطالعات به‌منظور بررسی میزان توانمندی این روش‌ها در سطح اجرا انجام نشده‌است. لذا پرسش اساسی این پژوهش آن است که چه شیوه‌هایی با چه ظرفیت‌هایی در کیفیت‌سنجی آموزش اساتید در داخل و خارج از کشور مطرح بوده و چه مطالعاتی در باب ارزشیابی این شیوه‌ها صورت گرفته و اساساً آسیب‌های الگوهای کنونی ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان در کشور کدام است؟

اکثر مطالعات ارزشیابی خیلی به ندرت رسالت‌ها و ماموریت‌های اساتید را بصورت جامع و نظام‌مند مورد بررسی قرار داده‌اند و با اشراف به این موضوع که چنین ارزشیابی‌هایی، اطلاعات جامع، واضح و مشخصی درباره عوامل موثر بر کیفیت آموزش اساتید برای ما مهیا نمی‌کند. پژوهش حاضر درصدد است تا با ارزشیابی جامعی از شیوه‌های گوناگون کیفیت‌سنجی آموزش اساتید در راستای ارائه‌ی سنجه‌ها و شاخص‌های بومی برای این ارزشیابی و ارائه راه‌کارهایی برای بومی‌سازی این ارزشیابی‌های در تامین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان تلاش نماید تا شاید بتواند قدم‌هایی هرچند کوتاه در جهت اصلاح و بهبود ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی کشور برداشته‌باشد.

مقوله‌ی ارتقای کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی دنیا در چند دهه‌ی اخیر مورد توجه قرار گرفته - است، به‌گونه‌ای که در سال ۲۰۰۵ بیش از ۷۰ سازمان تخصصی این حوزه در ۴۸ کشور جهان ایجاد شده - اند. (هاشمی، ۱۳۹۰) یکی از مهمترین روش‌های ارتقای کیفیت آموزشی، ارزشیابی کیفیت تدریس است که اصلی‌ترین تکنیک آن ارزشیابی مستمر آموزشی از طریق دانشجویان می‌باشد، این روش پرکاربردترین روش بوده و از سال ۱۹۲۰ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مورد استفاده است. با این حال بر اساس تحقیقات صورت گرفته، ارزشیابی دانشجویان

<sup>۴</sup>. Cheng



از تدریس، نه فقط در تشخیص اثربخشی جنبه‌های آموزشی، بلکه در تشخیص عواملی که به‌طور طبیعی با کیفیت تدریس ارتباطی ندارند نیز ناتوان است. علیرغم استفاده‌ی زیاد این روش، پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند نقاط ابهام در خصوص روش وجود دارد، عموم مطالعات ابهامات ذیل را نشان داده‌اند:

▪ روایی و پایایی روش

آیا روش ارزیابی از طریق دانشجویان روایی کافی را دارد؟ پایایی نتایج این روش و مقایسه آن با سایر روش‌ها چگونه است؟

▪ میزان رضایت ذینفعان از روش (اساتید، دانشجویان، مدیران و ...)

ذینفعانی که اصلی‌ترین گروه‌های مخاطب ارزیابی بوده و عموماً ارزیابی برای ایشان به کار می‌رود رضایت کافی از این روش دارند؟ آیا بخشی از ذینفعان از روش رضایت دارند؟ یا اصولاً رضایت نسبی نیز وجود ندارد؟

پيامدهای این روش چیست؟ چه آسیب‌ها و مشکلاتی بر آن مترتب است؟

و بسیاری موارد از این دست که می‌توان بر شمرد. در همین راستا، در این پژوهش در تلاش هستیم مطالعه‌ای مروری بر روی سوالات ذیل انجام دهیم:

در ارزیابی کیفیت تدریس چه شاخص‌هایی می‌بایست مورد سنجش قرار گیرند؟ روش‌های اصلی سنجش این شاخص‌ها کدامند؟

وضعیت اجرایی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طرق گوناگون (با تاکید بر روش ارزشیابی از طریق دانشجویان) در دانشگاه‌های داخل و خارج از کشور چگونه است؟

مهمترین نقاط ابهام در روش‌های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس کدامند؟

### ۳. روش تحقیق:

این مقاله از پژوهشی بر مبنای روش کیفی انجام گرفته‌است که مبنای اصلی کار آن مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای و استخراج تحلیل‌های کلان و فراتحلیل از مجموع مطالعات صورت‌گرفته در این حوزه می‌باشد. به منظور پاسخ به سوالات پژوهش در گام نخست به مطالعه‌ی کتابخانه‌ای و اسنادی بر روی موضوع پرداخته و اسناد و مطالعات گوناگون موجود در این حوزه جمع‌آوری شده‌است. در گام بعد وضعیت اجرایی روش در دانشگاه‌های خارج و داخل کشور مورد بررسی قرار گرفته و در ادامه از طریق جمع‌بندی پژوهش‌ها، گزارشی از وضعیت اجرای روش‌های ارزیابی احصاء گردیده و در نهایت با استفاده از روش فراتحلیل تلاش شده تا مجموع آسیب‌ها و نقاط ضعف روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید استخراج شده و جمع‌بندی گردد.

### ۴. بیان مفاهیم اصلی

در بیان مفاهیم اصلی مورد استفاده در این پژوهش موارد ذیل را می‌توان برشمرد:

ارزیابی: ارزیابی به معنای قضاوت کردن به وسیله برخی از معیارها است. ارزیابی به معنای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها جهت بررسی میزان دسترسی به هدف‌های سازمانی و هدف‌های عملکردی می‌باشد. ارزیابی فرآیند جمع‌آوری و تفسیر نظامدار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین می‌انجامد.

کیفیت: کیفیت معادل quality و از ریشه‌ی کیف عربی به معنای چگونگی و چونی می‌باشد.

کیفیت در آموزش عالی: کیفیت در آموزش عالی هم نیمرخ عینی دارد و هم ذهنی؛ چراکه یک سوی کیفیت تابع نظر مشاهده‌گران و مخاطبانی است که کیفیت را خود تعبیر می‌کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می‌پردازند.



ارزشیابی استاد: ارزشیابی اساتید را این‌گونه تعریف می‌کنند: «تعیین میزان موفقیت معلمان در رسیدن به هدف‌های آموزشی خود» که انجام چنین کاری مستلزم اطلاعات لازم درباره فعالیت‌های آموزشی استاد و انتخاب معیارهایی برای مقایسه اطلاعات بدست آمده با آن معیارها و سپس قضاوت در این‌باره که مدرسین تا چه میزانی به هدف‌های از پیش تعیین شده دست‌یافته‌اند، می‌باشد.

روایی: مقصود از روایی (Validity) این است که آیا ابزار اندازه‌گیری مورد نظر می‌تواند ویژگی و خصوصیتی که ابزار برای آن طراحی شده‌است را اندازه‌گیری کند یا خیر؟ به عبارت دیگر مفهوم روایی به این سوال پاسخ می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه حد خصیصه مورد نظر را می‌سنجد.

مقصود از پایایی این است که آیا ابزار اندازه‌گیری مورد نظر می‌تواند در دفعات مکرر نتایج مشابهی به دست دهد؟ نتایج ارزیابی از روش مشخص، تا چه حد پایاست و تغییرات غیرقابل توجیه ندارد؟ مقصود از پیامد آن است که اجرای روش، تا چه اندازه آسیب‌زا بوده و چه عواقب کوتاه‌مدت و بلندمدتی به دنبال دارد؟

### ۵. متغیرها و روش‌های ارزیابی:

اولین سوال پژوهش آن بود که در ارزیابی چه مواردی اثرگذار است و متغیرهای گوناگون در ارزیابی کیفیت تدریس کدامند؟ در پاسخ به این سوال پژوهش‌های مختلف موارد گوناگونی را بیان نموده‌اند که در یک جمع‌بندی می‌توان عمده متغیرهای ارزیابی را به شرح ذیل عنوان کرد:

- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان
- نظم دانشکده
- نظم گروه آموزشی
- انگیزه دانشجویان
- علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی
- جایگاه درس در برنامه درسی
- ارتباط درس با واقعیت‌های جامعه
- امکان انتخاب شیوه‌ی تدریس
- امکان تعامل همکاران برای تبادل تجربه در تدریس
- منابع یا مشوق‌های تقویت‌کننده رفتار مدرس برای کوشش جهت ارتقاء کیفیت تدریس
- میزان تسلط مدرس بر محتوای درسی
- بهنگام بودن دانش او نسبت به پیشرفت‌های علمی در موضوع درسی
- آشنایی مدرس با منابع درسی و مواد یادگیری (چاپی و غیرچاپی)
- تجربه مدرس در تدریس موضوع درسی
- آشنایی با فرهنگ حرفه‌ای دانشگاهی
- مهارت‌های تدوین طرح درس
- مهارت‌های عرضه محتوا
- مهارت مدیریت کلاس درس
- مهارت‌های ارزیابی آموخته‌ها



▪ مهارت‌های ارتباطی

به منظور سنجش این متغیرها روش‌های گوناگونی استفاده می‌شوند، این روش‌ها عموماً تجربی و ابداعی بوده‌اند که پس از مدتی با فراگیر شدن آن‌ها در حوزه‌ی اجرا، به صورت علمی نیز مدون و استاندارد شده‌اند. اصلی‌ترین روش‌های مورد استفاده در این حوزه عبارتند از:

### ۱.۵. ارزیابی تدریس توسط دانشجویان:

این روش معمول‌ترین ابزار گردآوری داده است که از ۱۹۲۷ در آمریکا شروع شد، دانشگاه پوردو در این فرایند پیش‌قدم شد و در ۱۹۷۰ این شیوه به اوج استعمال خود رسید ولی از ۱۹۹۰ به بعد اعتراض‌های هیئات علمی در خصوص پایایی و روایی و ارزش این ارزیابی زیاد شد. در این خصوص اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد و نمی‌توان جمع‌بندی صحیحی از میزان اعتبار و پایایی آن بیان نمود.

### ۲.۵. مصاحبه‌های گروهی:

این روش ارزیابی‌های جامع‌تری ارائه می‌دهد. در این خصوص سه روش توسط برسکمپ و اوری ۱۹۹۴ پیشنهاد شده‌است (به نقل از معروفی ۸۶)

### ۲.۱.۵. چرخه کنترل کیفیت:

در این روش گروهی از دانشجویان داوطلب به صورت منظم دو هفته یک بار در جلسه‌ای در خصوص تدریس و راهبردهای آزمون و حیطه‌های مشکل‌دار و ... نظر می‌دهند.

### ۲.۲.۵. مصاحبه گروهی با کلاس:

در این روش شخصی غیر از مدرس از طریق یک پرسشنامه منسجم درون کلاس سعی به کشف مشکلات تدریس استاد می‌کند.

### ۲.۳.۵. مصاحبه با دانش‌آموختگان:

این روش به صورت فردی یا گروهی توسط مدرسان، مدیران و کارکنان دفتر ارزیابی انجام می‌شود. که شامل گویه‌هایی مانند مفیدترین و غیرمفیدترین دروس، بهترین مدرسان، خلاهای محتوایی، کیفیت تدریس و خدمات مشاوره و راهنمایی مناسب است.

### ۳.۵. ارزیابی دانش‌آموختگان:

اورال و مارش (۱۹۸۰) تلاش کردند دریابند آیا دانش‌آموختگان واقعا چیزی از تدریس اساتید و تجارب درسی به یاد دارند یا خیر؟ امروزه ارزیابی از دانش‌آموختگان ممتاز در دستور کار قرار گرفته‌است. (به نقل از طالع پسند ۸۸)

### ۴.۵. ارزیابی از طریق همتایان:

از نظر رایس ۱۹۹۱ و مک انرنسی ۱۹۹۵ و سلدین ۱۹۹۹ تدریس باید همان فرآیند و مسیری را که یک دست‌نوشته‌ی پژوهشی قبل از انتشار در یک مجله‌ی علمی معتبر طی می‌کند از سر بگذراند و در معرض بررسی و



داوری‌های سخت‌همتایان قرارگیرد. فرآیند این قضاوت به شکل زیر است: مشاهده همتایان از عملکرد تدریس درون کلاس، بررسی همتایان از اسناد نوشتاری به کار رفته در یک موضوع درسی در طول یک دوره. (به نقل از یمانی ۸۵) در مجموع مشاهدات مستقیم، فیلم‌ها، فایل‌های درس داده‌شده، سرفصل دروس، طرح درس، تکالیف داده‌شده، جزوه‌ها، آزمون‌ها و پروژه‌ها باید مورد بررسی قرار گیرد. البته برک ۲۰۰۶ می‌گوید این روش هنوز مشکلات زیادی در خود دارد که باید رفع شود. (به نقل از گلزاری ۸۹)

#### ۵.۵. ارزیابی بیرونی توسط متخصصان:

در این روش متخصصان در حوزه‌ی درس مذکور در چند جلسه به کلاس استاد رفته و در مجموع نظر خود را بیان می‌کنند.

#### ۶.۵. خودارزیابی:

کارنگی ۱۹۹۴ و فلدمن ۱۹۸۹ و بولین ۲۰۰۴ در تحقیقات خود به این روش ارزیابی اشاره کرده‌اند و در این روش قاضی اصلی برای ارزیابی در خصوص کیفیت تدریس، خود فرد مدرس می‌باشد. (به نقل از بازرگان ۹۱)

#### ۷.۵. تهیه فیلم دیداری:

تهیه فیلم دیداری از کلاس و مشاهده و بررسی این فیلم روش دیگر ارزیابی می‌باشد که سلدین ۱۹۹۹ و اوری ۱۹۹۴ در این خصوص پژوهش‌هایی انجام داده و روایی آن را بررسی نموده‌اند. (به نقل از بازرگان ۹۱)

#### ۸.۵. ارزیابی کارفرمایان:

یکی دیگر از روش‌های ارزیابی، پرسش از کارفرمایانی است که فارغ‌التحصیلان را استخدام کرده و از ایشان در حوزه تخصصی استفاده می‌کنند. نظرات ایشان می‌تواند نمایاننده میزان یادگیری دانشجوی و کیفیت تدریس باشد. (سپانن ۱۹۹۵)

#### ۹.۵. ارزیابی مدیران:

یک روش دیگر ارزیابی، پرسش از مدیران گروه‌ها و دانشکده‌ها است که دیامون ۲۰۰۴ در این خصوص مطالعاتی انجام داده‌است. (به نقل از علیاری ۹۱)

#### ۱۰.۵. پژوهشگری در آموزش:

بویر ۱۹۹۰ و شولمن ۱۹۹۸ می‌گویند قراردادن نتایج حاصل از فعالیت‌های آموزشی استاد در اختیار جامعه آموزشی و آموزش‌دهندگان به‌گونه‌ای که اعضای این جامعه بتوانند آن را مورد ارزیابی نقادانه قرار دهند و به علاوه فعالیت‌های بعدی خود را بر مبنای آن استوار سازند. در واقع به معنای مشارکت در بسط و گسترش بدنه دانش در حال رشد تدریس و یادگیری در آموزش عالی با ارائه مقالات در کنفرانس‌ها یا انتشار آن‌ها در فصلنامه‌های علمی ویژه تدریس و یادگیری است.

#### ۱۱.۵. ابزارهای اندازه‌گیری نتایج یادگیری:

ثیال ۲۰۰۱ و کوهن ۱۹۸۱ و برک ۲۰۰۶ و فنویک ۲۰۰۱ می‌گویند که نتایج ابزارهای استاندارد اندازه‌گیری یادگیری مانند آزمون‌ها، تمرینات حل مسئله، پروژه‌ها و شبیه‌سازی‌ها در بین گروه دانشجویان گردآوری و بررسی شود.



### ۱۲.۵. کارپوشه تدریس:

مجموعه‌ای منسجم از مستندات می‌باشد که در برگیرنده نمونه کارهای انجام شده و تفسیرهای انتقادی بر آن‌ها است. (شور ۱۹۸۶ و رایت و ناپر ۲۰۰۱، به نقل از شیربگی ۹۰)

همانگونه که دیده می‌شود روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید بسیار متنوع و در حوزه‌های گوناگون می‌باشد. مهمترین روش در این حوزه روش ارزیابی از طریق دانشجویان است، این روش در کشورهای مختلف دنیا در حال استفاده است و در عین حال نظرات تخصصی مختلفی نیز در خصوص آن بیان شده‌اند.

تحقیقات نشان داده‌اند وجود سوگیری در نتایج ارزیابی دانشجویان از تدریس، از اعتبار آن به عنوان ابزار کیفیت تدریس می‌کاهد. (مارشال و اورال ۱۹۸۱ - لانگن ۱۹۹۴ - باسو گلدبرگ و کالاهان ۱۹۹۱ سیلبرگ ۱۹۸۷ مارش و روشه ۱۹۹۷ تا ۱۹۹۷ به نقل از رئوفی ۸۹). از سوی دیگر برخی از تحقیقات می‌گویند هنگامی که به ارزیابی دانشجو تکیه می‌شود عمدتاً نتایجی کاملاً اشتباه به دست می‌دهد: (بدگود و پولارد ۱۹۹۱ - پترسون و مارش ۱۹۹۸ - آقاجانی ۱۳۷۷ نجفی پور و امینی ۱۳۸۱ سیف ۱۳۷۵ و .. به نقل از رئوفی ۸۹). و این در حالی است که از یک سو برخی از محققین این روش را مفید ارزیابی می‌کنند همانند این عبارت از سلدین آمده‌است که این روش را بسیار کارا می‌داند و می‌گوید: «هرگاه بخواهیم درباره‌ی مزه‌ی غذایی بررسی کنیم باید نظرات کسانی را مورد توجه قرار دهیم که از آن غذا استفاده کرده‌اند. (سلدین، ۱۹۹۹، به نقل از معروفی، ۱۳۸۶)

### ۶. بیان وضعیت استفاده از روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان:

در پاسخ به پرسش دیگر پژوهش که وضعیت اجرای روش ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف داخلی و خارجی را مورد بررسی قرار می‌داد، بر اساس مطالعات کتابخانه‌ای، مطالعه سایت دانشگاه‌ها و پرسش‌های مصاحبه مکتوب از طریق دانشجویان نکات ذیل احصاء گردید.

در سطح بین‌المللی از روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس به صورت تلفیقی استفاده می‌شود. در حالیکه تلاش می‌شود روایی نتایج از طریق به کار بردن روش‌های گوناگون در کنار یکدیگر بالا رود، ولیکن همچنان اصلی‌ترین وزن در اختیار روش ارزیابی از طریق دانشجویان است. روش ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان (با سازوکارهای اجرایی آن در دانشگاه‌های خارج از کشور) عمدتاً قابلیت اعتماد و پایایی کافی دارد ولیکن روایی آن محل پرسش و ابهام است.

در عمده این دانشگاه‌ها تلاش می‌شود ارزیابی به صورت بدون نام، به صورت مکتوب و تا حد امکان با رعایت ظرافت‌هایی صورت پذیرد تا حداکثر روایی ممکن از آن به دست آید. علیرغم تمامی این ظرافت‌ها همچنان این روش از نظر روایی قابل اعتماد نبوده و پژوهش‌های بسیاری (که به برخی از آن‌ها اشاره شد) در این خصوص اظهار نظر کرده‌اند. در داخل کشور نیز چندین سال از اجرای روش‌های ارزیابی می‌گذرد و در این خصوص روش‌های گوناگونی اجرا شده‌اند. در سال‌های اخیر با برخی اصلاحات صورت گرفته در مجموع روش‌های ذیل از بین تمام روش‌های ممکن ارزیابی مورد استفاده هستند:

- ارزیابی از طریق دانشجویان
- ارزیابی از طریق همکاران
- ارزیابی از طریق فارغ التحصیلان
- ارزیابی از طریق مدیران
- خودارزیابی از طریق خود اساتید





در خصوص روش‌های فوق، پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند ارزیابی از طریق دانشجویان اصلی‌ترین روش است که معمولاً به صورت آنلاین انجام می‌شود. در عموم دانشگاه‌ها سایر روش‌ها به صورت دوره‌ای سالانه یا ترمی برگزار نمی‌گردد. معمولاً پرسشنامه‌های ارزیابی به صورت نمونه‌های از پیش تعیین شده استفاده می‌شود. با این حال عموماً بسته به نوع دانشگاه، نوع رشته، درخواست استاد، درخواست مدیران گروه و... تغییراتی در پرسشنامه‌ها ایجاد شده‌اند که برای این تغییرات شورای آموزشی تصمیم‌گیری می‌نماید.

نتایج ارزیابی در دانشگاه‌های کشور به صورت عمومی منتشر نمی‌گردد. پس از پایان هر ترم نتایج به استاد اعلام می‌شود. نتایج ارزیابی (از روش‌های بیان‌شده) برای ارتقای استادان استفاده می‌شود. (هر چند سال یک بار). دانشجویان از نتایج یا کاربری آن اطلاعی ندارند.

البته در داخل کشور روش‌های ارزیابی از طریق دانشجویان، معمولاً به صورت بوروکراتیک، سیستماتیک و اداری تعریف می‌شود که الزامات اجرایی اداری نیز بر آن مترتب خواهد بود. لذا به نظر می‌رسد این شکل نگاه اداری (و غیرعلمی به مقوله ارزیابی) منجر به پرنگ‌تر و حادث‌تر شدن مشکلات و نقاط ضعف ارزیابی خواهند شد.

## ۷. نقاط ضعف ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان:

به رغم اشاراتی که در باب نقد کلیت روش‌های مرسوم در ارزیابی کیفیت آموزش اساتید در نتیجه‌گیری بحث اشاره می‌شود، در ادامه برخی از مهمترین نقاط ضعف ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان برگرفته از پژوهش‌های صورت‌گرفته‌ی پیشین ارائه می‌گردد:

### ۱.۷. نارضایتی ذینفعان (اساتید و دانشجویان) از نوع ارزیابی و اثرگذاری نتایج آن:

نتایجی که از تحقیقات موجود در زمینه‌ی نارضایتی ذینفعان از این شیوه‌ی ارزیابی حاصل شد به قرار زیر است: در پژوهشی که توسط نجفی‌پور در سال ۱۳۸۱ انجام گرفته‌است، اشاره شده: «استادان به ارزشیابی خود توسط دانشجو اعتقاد ندارند و دانشجویان نظرات شخصی خود را اعمال می‌کنند.» (به نقل از زین آبادی ۸۳) در پژوهش احمدی در سال ۱۳۸۰ در دانشگاه آزاد خوراسگان نتایج حاکی از این است که: «اکثریت استادان ضرورت انجام ارزیابی توسط دانشجویان از خود را مورد تایید قرار دادند.»

در پژوهشی در سال ۱۳۷۹ غفوریان چنین نتیجه گرفته‌است: «حدود ۵۰ درصد هیئت علمی نسبت به این روش ارزشیابی دیدگاه مثبت دارند. ۵۴ درصد معتقدند ارزشیابی استاد توسط دانشجو شأن استاد را خدشه‌دار می‌کند.» در پژوهش طحانی به سال ۱۳۸۰ آمده: «از نظر اساتید، دانشجویان به دلیل عدم آگاهی لازم از فرایند تدریس از قضاوت کاملی برای ارزشیابی برخوردار نیستند.» (به نقل از زین آبادی ۸۳) همچنین در پژوهشی در دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۸۲ چنین آورده شده که: «تنها ۳۴ درصد اساتید روش‌های ارزشیابی را مفید دانسته‌اند.»

فتاحی در دانشگاه علوم پزشکی کرمان در سال ۱۳۸۲ به این نتیجه رسیده‌است: «اکثر استادان موافق ارزیابی از طریق دانشجویان نیستند.»

آقایی در دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان به سال ۱۳۸۸ در نتایج تحقیق خود چنین آورده‌است: «تنها ۲۸ درصد اساتید موافق روش ارزیابی از طریق دانشجویان بوده‌اند.»

آقاجانی طی تحقیق خود در سال ۱۳۷۵ عنوان می‌کند: «۵۴ درصد اساتید رضایت نسبتاً متوسطی از ارزشیابی دانشجویی دارند.»

در پژوهشی که رنجبر به سال ۱۳۸۴ در دانشگاه علوم پزشکی مازنداران انجام داده‌است، آمده‌است: «۷۶ درصد دانشجویان این روش را مناسب دانسته‌اند؛ ۳۸ درصد استادان می‌گویند دانشجویان پرسشنامه را با آگاهی تکمیل نمی‌کنند، ۲۴ درصد می‌گویند دانشجویان اصلاً صداقت ندارند، ۶۴ درصد می‌گویند دانشجویان اغراض شخصی را دخالت



می‌دهند، ۷۴ درصد می‌گویند این ارزشیابی باعث خدشه‌دار شدن رابطه استاد و دانشجو می‌شود و ۵۳ درصد استادان در مجموع در خصوص ارزشیابی نظر منفی داشتند.»

شهرکی پور نیز در سال ۱۳۹۰ در دانشگاه آزاد قزوین در نتیجه‌ی پژوهش خود می‌گوید: «اساتید بیش از دانشجویان اعتقاد دارند ارزیابی در یافتن نقاط قوت و ضعف موثر است.»

### ۲.۷. عدم حذف نقش عوامل مداخله‌گر بیرونی در نتایج:

اکثر تحقیقات صورت‌گرفته در زمینه‌ی ارزیابی کیفیت آموزش اساتید قائل به این نکته هستند که مجموعه عوامل بیرونی در نتیجه‌ی ارزیابی‌ها دخالت دارند که شیوه‌ی ارزیابی رایج را دچار خطا می‌نمایند.

رابرتسون در تحقیقی در سال ۲۰۰۵ در رابطه با نقش عوامل مداخله‌گر بیرونی می‌گوید: «عملکرد دانشجویان در پرسشنامه‌های ارزشیابی تدریس به انگیزش آن‌ها بستگی دارد.» توماس و وارکینتین نیز در نتیجه‌ی تحقیق خود در سال ۱۹۹۳ می‌نویسد: «عملکرد دانشجویان به عادت مطالعه دانشجو بستگی دارد.» کاترل با تحقیقی که در سال ۲۰۰۶ منتشر کرد مدعی است: «نتایج به انتظارات و نگرش‌های دانشجو مرتبط است.» (به نقل از فرخ نژاد ۹۰)

دونکین و بارنز نیز در سال ۱۹۸۶ به این نتیجه رسیدند که: «صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی محیطی، ادراک و قضاوت افراد را تحت تاثیر قرار می‌دهند.» کوهلن در نتایج ارزیابی خود در سال ۱۹۷۳ می‌آورد: «نتایج ارزیابی از دانشجویان به نحوه برخورد استاد در سه جلسه اول مرتبط است.» نفتولین و ویر و دانلی نیز در سال ۱۹۷۵ تحقیقی را انجام داده‌اند که از آن تحقیق می‌توان چنین برداشت کرد: «شنوندگان یک سخنرانی اغواکننده که در آن حتی از بیانات متناقض و لغات جعلی و مطالب غیرمنطقی استفاده می‌شود ممکن است آن را خوب دانسته و فکر کنند چیزی از آن آموخته‌اند.» (به نقل از مظلومیان ۱۳۹۰)

در پژوهش سال ۲۰۰۹ که در کانادا روی داد ۳۷۵ استاد از دانشگاه‌های بزرگ کانادا این نوع ارزیابی را در بهبود عملکرد خود غیرمفید دانستند.

و همچنین در ارزیابی که در دانشگاه پیام نور صورت گرفت قضاوت دانشجویان با اطمینان ۹۹ درصد تحت تاثیر ویژگی‌های فردی آنان و ویژگی‌های غیرمرتبط اساتید مانند سخت‌گیری و آسان‌گیری و شهرت آن‌ها عنوان شده است.

### ۳.۷. ناتوانی سنجش همه ابعاد کیفیت تدریس اساتید:

تحقیقاتی نیز در باب ناتوانی سنجش همه‌ی ابعاد کیفیت تدریس سخن گفته‌اند که به بخشی از نتایج آن‌ها اشاره می‌کنیم؛

در تحقیقی به سال ۱۹۹۸ در ویسکانسین آمده: «۶۸ درصد از اساتید معتقدند در بهترین حالت، ارزشیابی دانشجویی باید بخشی از ارزشیابی باشد.» (به نقل از فرخ نژاد ۹۰)

فتاحی در تحقیقی در سال ۱۳۸۴ در دانشگاه سمنان چنین عنوان می‌کند: «از نظر اساتید، تسلط استاد بر مطالب درسی مهمترین معیار ارزشیابی توسط دانشجویان است.» (به نقل از طهماسبی ۱۳۹۰)

سرچمی در سال ۱۳۸۷ در دانشگاه علوم پزشکی ایران تحقیق را صورت داد که در نتیجه‌ی آن آمده است: «استادان تسلط علمی خود را در مقایسه با سایر سوالات فرم ارزشیابی واقع‌بینانه‌تر می‌دانند.» (به نقل از درگاهی ۱۳۸۸)

سیف در سال ۱۳۷۰ در دانشگاه علامه طباطبایی از تحقیق خود چنین نتیجه گرفت: «دانشجویان در ارزشیابی آموزشی اساتید، ویژگی‌های اختصاصی هر درس و آموزش معلم را ارزشیابی نمی‌کنند بلکه تصورات و برداشت‌های کلی خود از استاد درس را منعکس می‌نمایند.» (به نقل از مظلومیان ۱۳۸۷)



سکورنیا نیز در تحقیق خود به سال ۱۳۷۹ قائل است که: «تنها ۳۲ درصد استادان معتقدند نمره ارزشیابی آن‌ها بیانگر نحوه تدریس آنان بوده است.» (به نقل از سکورنیا ۱۳۹۰)

## ۸. پدیده‌ها:

علاوه بر نارضایتی ذینفعان و عدم در نظر گرفتن نقش عوامل مداخله‌گر و ناتوانی در سنجش تمامی ابعاد پدیده‌هایی نیز در مواجهه با این مسئله رخ می‌نمایند که در تعابیر پژوهشگران از این پدیده‌ها می‌توان تحت عنوان مشتری‌گرایی و تورم نمره یاد کرد.

### ۱.۸. پدیده مشتری‌گرایی:

مشتری‌گرایی یکی از مهمترین آسیب‌های این روش ارزیابی است که باعث می‌شود اساتید به دانشجویان خود به منزله مشتریان نگاه کنند و برای راضی نگاه داشتن ایشان در هر سطح تلاش نمایند. در اینجا است که پدیده تجارت آموزش رواج خواهد یافت.

اسکروین (۱۹۹۵) می‌گوید یکی از مشکلات ارزیابی دانشجو از استاد، رواج مشتری‌گرایی است. در واقع اساتید تلاش خواهند کرد از طریق پدیده‌ای تحت عنوان تجارت آموزش یا فریبکاری (marketing education) مشتری‌گرایی کرده و به روش‌های مختلف مشتری خود (دانشجو) را از خود راضی نگه دارند. (به نقل از معروفی ۸۶) تحقیقی که بر روی ۶۰۰ دانشکده‌ی آمریکا در سال‌های ۱۹۷۳ تا ۱۹۹۳ انجام شد نشان داد که استادان در فرایند آموزش، دانشجویان با آن‌ها به مثابه مشتریان رفتار می‌کنند. (به نقل از فرخ نژاد ۱۳۹۰)

### ۲.۸. پدیده تورم نمره:

پدیده دیگری که در نتیجه‌ی این روش دیده می‌شود، تورم نمره است، در این پدیده نمره به منزله ابزاری است که اساتید می‌توانند رضایت دانشجویان را توسط آن بالا ببرند. در حقیقت نمره بالا می‌تواند زمینه‌ی تشکر استاد از دانشجو را فراهم کند. در این خصوص موارد ذیل دیده شده است:

نوعی رابطه‌ی تصنعی بین نمرات دانشجویان و نمرات ارزیابی استادان دانشگاه‌ها وجود دارد. (اسکاندورا ۲۰۰۳) در واقع در نتیجه‌ی این امر سطح نمرات زیاد می‌شود درحالی‌که هیچ‌گونه بهبودی در یادگیری افراد دیده نمی‌شود. آستین ۱۹۹۸ می‌گوید: نمره دانشجویان به طور مستمر از دهه ۱۹۶۰ افزایش یافته است به طوری که ۹۱ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد هاروارد با درجه ممتاز فارغ التحصیل شده و ۴۸.۵ درصد آن‌ها نمره‌ی الف را کسب کرده‌اند که غیرطبیعی است. فریدمن ۱۹۷۹، گرینوالد ۱۹۹۷، فونگ ۲۰۰۲ و اسکاندورا ۲۰۰۳ توانسته‌اند ارتباط و همبستگی بین تورم نمره و ارزیابی دانشجویان از هیئت علمی را بیابند (به نقل از معروفی ۸۶)



## ۹. نتیجه‌گیری و پیشنهاد:

همانگونه که در نتایج مطالعات مشاهده می‌شود متغیرهای زیادی در حوزه‌ی ارزشیابی کیفیت آموزش اساتید دخالت دارند. در یک جمع‌بندی می‌توان متغیرها را به سه دسته متغیرهای ذاتی قابلیت‌های تربیتی استاد و موضوع درس، مهارتی-اخلاقی و محیطی تدریس تقسیم‌بندی نمود. مولفه‌هایی چون جایگاه درس در برنامه‌ی درسی و ارتباط ذهنی آن با واقعیت‌های اجتماع و محیط کار حرفه‌ای، انگیزه‌های تدریس در مدرس و تسلط علمی وی، اعم از به روز بودن علم، آشنایی با منابع و تجربه‌های پیشین، با متغیر ذاتی قابلیت‌های تربیتی مدرس و موضوع درس در ارتباط است. مولفه‌های مهارتی چون آشنایی با فرهنگ محیط علم (رفتار حرفه‌ای و اخلاق علمی در محیط دانشگاه)، مهارت تدوین طرح درس، عرضه‌ی محتوا و ارزیابی آموخته‌ها و مهارت ارتباطی، همگی با متغیر مهارتی-اخلاقی در ارتباط‌اند. مولفه‌هایی چون انگیزه و علاقه‌ی دانشجویان، امکان انتخاب شیوه‌ی تدریس و امکان تعامل اساتید برای تبادل تجربیات، مشوق‌های تدریس، مکان و زمان ارزیابی، مولفه‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان و نظم دانشکده و گروه علمی، نیز با متغیر محیطی در ارتباط هستند.

در ظاهر متغیر ذاتی قابلیت تربیت استاد و ماهیت درس وجه باطنی و ذهنی آموزش را شکل می‌دهد و متغیرهای مهارتی-اخلاقی و محیطی جنبه‌ی ظاهری و عینی آموزش را به خود اختصاص می‌دهند. وجه ذهنی ارزیابی کیفیت آموزش جنبه‌ی کیفی داشته و از پیچیدگی بیشتری برخوردار است. به تعبیری شاید نتوان در رویکرد بومی، شان آموزش را از شان تربیت در تدریس تفکیک نمود. شاید با استناد به مطالعات انجام‌گرفته جنبه‌های عینی مهارتی و محیطی بیش از جنبه‌های ذهنی مطمح نظر ارزشیابی‌های موجود قرار داشته‌است و این در حالی است که علی‌القاعده ارزیابی کیفیت آموزش بیشتر متوجه جنبه‌های کیفی است تا جنبه‌های مهارتی و محیطی. از جمله‌ی این پدیده‌های کیفی که در شیوه‌های کنونی قابل ارزیابی نیست و ملاک و مناط مدونی برای ارزیابی نداشته‌است موضوعاتی از جنس کیفیات باطنی تربیت در نهاد مدرس است. برای مثال کیفیتی چون «تکلف» در اساتید که جنبه‌ای مضمّر و ناپیدا دارد ممکن است تا سال‌ها توسط دانشجویان یک استاد به مورد ارزیابی و حتی توجه قرار نگیرد، حال آنکه تکلف و به سختی انداختن اساتید در موضوعات علمی مورد بحث از موارد اخلاقی است که مورد مذمت دین و مذهب است. از این دست کیفیات که تأثیرات نامحسوس بر متعلمین دارد و در ادبیات جدید علوم تربیتی در عالم مدرن با نام «آموزش-های پنهان» شناخته‌می‌شود بسیار است که در ارزیابی‌های مرسوم کنونی به ندرت ملاک و مناط ارزیابی قرار می‌گیرند. با توجه به اینکه تأثیر درونی و قلبی تدریس بر دانشجویان، هدف و غایت تحقق تعلیم و تربیت است به نظر می‌رسد شیوه‌های مرسوم در ارزیابی کیفیت آموزش اساتید توسط دانشجویان قابلیت‌های باطنی برای کشف کیفیات را دارا نیست و ضروری است که این شیوه با شیوه‌های دقیق و حساب‌شده‌تری تکمیل گردد چرا که استمزاج اولیه در باب ارزیابی آموزشی توسط شیوه‌های مرسوم اگرچه قادر است در برخی موارد رهنمون به باطن و حقیقت‌الامر کیفیت آموزش و یا به تعبیر صحیح‌تر تربیت شود ولی در اغلب اوقات چنین نموداری از جنبه‌ی ذهنی کیفیت آموزش به‌دست نمی‌دهد. یکی از شیوه‌های تکمیلی در ارزیابی کیفیت آموزش اساتید که می‌تواند به تکمیل فرایند شیوه‌های فعلی کمک کند، شیوه‌ای ابداعی است به نام «ارزیابی توسط اساتید صاحب کرسی». طرح این شیوه و شرح جزئیات این شیوه البته مجال دیگر طلب می‌کند که انشاءالله در فرصتی دیگر به آن خواهیم پرداخت.

در بحث انواع گوناگون و تجربه‌شده‌ی روش ارزیابی کیفیت تدریس پیش از این به روش‌های دوازده‌گانه‌ای اشاره شد. در تقسیم‌بندی متغیرهای ذاتی، مهارتی و محیطی که قبلاً شرح داده‌شد ملاحظه می‌شود که هر یک از روش‌های ارزیابی مزیتی نسبی در امتیازدهی در رابطه با متغیرهای سه‌گانه‌ی ما دارند. برای مثال روش تهیه‌ی فیلم دیداری می‌تواند آسیب‌ها و یا نقاط قوت مهارتی اساتید را به خوبی بازنمایی کند، لکن نواقص و بعضاً آسیب‌هایی متوجه این شیوه‌است که اصل ارزشیابی را ممکن است به مخاطره بیندازد. خود این انواع روشی را می‌توان به سه دسته شیوه‌های خودارزیابی، دگرارزیابی و ارزیابی محصول فرایند آموزش تفکیک کرد. روش ارزیابی توسط دانشجویان، روش مصاحبه گروهی، ارزیابی از طریق همتایان، ارزیابی توسط متخصصان، روش تهیه‌ی فیلم دیداری و کارپوشه‌ی تدریس



همگی ارزیابی دیگران از اساتید است و روش خود ارزیابی روشی است که خود استاد در ارزیابی دخیل خواهد بود اما شیوه‌هایی چون ارزیابی دانش‌آموختگان، کارفرمایان و مدیران، ابزارهای اندازه‌گیری نتایج و روش پژوهشگری در آموزش به نوعی به ارزیابی محصول آموزش توجه دارند.

این مطالعه نشان می‌دهد که روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان از نقاط ضعفی رنج می‌برد که می‌بایست در انجام روش با ظرافت‌هایی اصلاح شوند. از جمله این نقاط ضعف روایی کم، ناراضایتی ذینفعان، عدم حذف نقش عوامل مداخله‌گر بیرونی، ناتوانی در سنجش همه ابعاد کیفیت تدریس و پدیده‌هایی چون مشتری-گرایی و تورم نمره است. لذا به نظر می‌رسد در مجموع می‌بایست سیاست‌های اجرایی دقیقی اتخاذ نمود که تا حد امکان زمینه‌ی این نقاط ضعف و آسیب‌ها کاهش یابد.

پژوهشگر به این نتیجه رسید که برای ارزیابی مناسب می‌بایست عوامل پنجگانه‌ی ذیل در کنار یکدیگر قرار

گیرند:

انگیزه و روش درست و صادقانه ارزیاب

دانش و علم به حوزه‌ی ارزیابی در کنار احاطه به شاخص‌های مربوطه توسط ارزیاب

منبع و اطلاعات و داده‌های کافی از فرآیند تدریس

عدم وجود پیامد و آسیب‌های بعدی در فرآیند ارزیابی

و افزایش دقت ارزیابی و کیفیت‌بخشی به آن با افزودن نظر اساتید صاحب کرسی و افزودن سهم این ارزیابی به

نسبت سایر تکنیک‌های کارآمد رایج.

به نظر می‌رسد در موضوع «ارزیابی روش تدریس اساتید» نمی‌توان هر دو عامل (اطلاعات نسبت به روش تدریس) و (علم به شاخص‌های مرتبط با موضوع تدریس) را در کنار یکدیگر در ارزیابی جمع کرد. ارزیابان یا دانشجو هستند که علم کافی برای ارزیابی ندارند و یا استادان ... هستند که نسبت به آنچه در کلاس درس می‌گذرد دانش و اطلاعات کافی ندارند.

لذا پیشنهاد می‌گردد با اتخاذ سیاست‌هایی تلاش شود سهم نقش ارزیابی را از دانشجو کاسته و وی را در نقش اطلاع‌رسان تقویت نمود. در نتیجه داور و ارزیاب نهایی فردی غیر از دانشجو، مانند استادان صاحب کرسی و ... خواهند بود که می‌بایست با اتخاذ روش‌های مناسبی به ارزیابی بپردازند.

## ۱۰. منابع و مراجع:

[1] خدانظر فرخ نژاد و همکاران، تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند تدریس - یادگیری در نظام دانشگاهی، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، ۱۳۹۰.

[۲] ناصر شیربگی، بکارگیری استراتژی‌های ارزیابی تدریس در تصمیم‌گیری‌های مدیران دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، ۱۳۹۰.

[۳] حسن شهرکی‌پور و همکاران، تاثیر ارزیابی درونی بر کیفیت آموزشی و شناسایی نقاط قوت و ضعف گروه آموزشی مهندسی مکانیک دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، ۱۳۹۰.

[۴] ابوالقاسم شریف‌زاده و همکاران، شناسایی مولفه‌ها و نشانگرهای ارزیابی کیفیت در آموزش عالی کشاورزی، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، ۱۳۹۰.

[۵] سید حامد هاشمی و همکاران، تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، ۱۳۹۰.

[6] یحیی معروفی و همکاران، ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳۸۶.

[۷] افسانه رئیسی فر و همکاران، مروری بر روش‌های جاری ارزشیابی اساتید در دانشگاه‌ها، با تاکید بر ارزشیابی اساتید به‌وسیله‌ی



دانشجویان، مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله عج، فاقد سال نشر.

- [۸] حسین عبداللہی، چالش‌های سنجش بهره‌وری آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۳۹۱.
- [۹] سیاوش طالع‌پسند و همکاران، روسازی نسخه ایرانی پرسشنامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، مجله علوم رفتاری، ۱۳۸۸.
- [۱۰] هادی قاسمی و همکاران، بررسی کیفیت تدریس درس سلامت دهان و دندانپزشکی اجتماعی برای دانشجویان عمومی دانشکده‌های دندانپزشکی ایران، مجله دندانپزشکی مشهد، ۱۳۹۲.
- [۱۱] علیرضا محمدی آریا و همکاران، ارزشیابی جامع دانشگاهی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان بر اساس الگوی...، مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی بویه گرگان، ۱۳۹۰.
- [۱۲] سوده طهماسبی و همکاران، بررسی میزان همبستگی بین نمرات ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان عمومی، دستیاران تخصصی و مسئولین دانشکده دندانپزشکی شهید بهشتی، مجله دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، ۱۳۹۰.
- [۱۳] شہلا علیاری و همکاران، تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱.
- [۱۴] نیکو یمانی و همکاران، ارائه‌ی یک مدل مشارکتی ارزشیابی استاد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۸۵.
- [۱۵] ملیحه نوبخت و همکاران، ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران، طب و تزکیه، ۱۳۹۱.
- [۱۶] محمد رفیعی و همکاران، نتایج ۶ ساله ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اراک، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، ۱۳۸۸.
- [۱۷] تیمور آقاملایی و همکاران، دیدگاه اساتید دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان در مورد ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان، مجله پزشکی هرمزگان، ۱۳۸۹.
- [۱۸] شہین رئوفی و همکاران، طراحی فرم جدید ارزیابی کیفیت تدریس نظری اساتید بر اساس دیدگاه‌های ذینفعان و اصول شش‌گانه دانش‌پژوهی کلاسیک، مجله پزشکی هرمزگان، ۱۳۸۹.
- [۱۹] کیومرث نیازآذری و همکاران، بررسی میزان کارآمدی اساتید دانشگاه آزاد اسلامی در مدیریت کلاس درس، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۱۳۸۷.
- [۲۰] زینب گلزاری و همکاران، تدوین و اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی ارزشیابی کیفیت درونی آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی کشور، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۱۳۸۹.
- [۲۱] سعید مظلومیان و همکاران، ارزشیابی دانشجو از استاد در نظام آموزش از راه دور، پیک نور، ۱۳۸۷.
- [۲۲] عبدالحسین شکورنیا و همکاران، روند نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در یک دوره ده ساله، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۸۶.
- [۲۳] مسعود ضیائی و همکاران، دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند نسبت به ارزشیابی اساتید توسط دانشجو، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۱۳۸۵.
- [۲۴] منصور رنجبر و همکاران، بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران در مورد ارزشیابی استادان توسط دانشجویان، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۱۳۸۴.
- [۲۵] حسن رضا زین آبادی و همکاران، جایگاه ارزیابی درونی در بهبود کیفیت عملکرد مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها، فاقد نام مجله، ۱۳۸۳.
- [۲۶] حسین درگاهی و همکاران، بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی و مدرسین در مورد پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از استادان در دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، ۱۳۸۸.
- [۲۷] مہری غفوریان بروجردنیا و همکاران، بازخورد اعلام نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز در بهبود کیفیت



تدریس آنان از دیدگاه خودشان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۸۲.

[۲۸] اشرفی، عباس؛ آخوندی، فاطمه (۱۳۹۱). آسیب شناسی آموزش های دینی در دانشگاه ها از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۵۲/سال شانزدهم، شماره ۳.

[29] عباس بازرگان، ارزشیابی آموزشی، تهران سمت، ۱۳۹۱ چاپ یازدهم.

[۳۰] عباس بازرگان، نگاهی به برخی نکات اساسی در ارزیابی کیفیت تدرسی از دیدگاه علم و هنر یاددهی- یادگیری، دانشگاه تهران، ۱۳۹۲.

[۳۱] هاجر شیعه، نقش ارزشیابی کیفیت تدریس استاد از دیدگاه دانشجویان در نظام ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، بی تاریخ.

[۳۲] اسدالله کیخانی و همکاران، نظرات اساتید دانشگاه علوم پزشکی زاهدان نسبت به ارزشیابی اعضای هیئت علمی، طبیب شرق، ۱۳۸۱.

[۳۳] دلشادتهرانی، مصطفی (۱۳۷۶)؛ سیریدرتربیتاسلامی، تهران، ذکر.

[34] |Aziz Kamran et al. *Designing and evaluation of the teaching quality assessment form from the point of view of the Lorestan university of Medical sciences students - 2010, Journal of Education and health promotion, 2012*

[35] *Teacher Evaluation by Students, National Schools of Character: 2005*

[36] *Limantoro.s.w, 2003, Teacher Self-Evaluation Models As Authentic Portfolio To Monitor Language Teachers' Performance, kata, 5 (2(*

[37] *Larsen.m.a (2005): A critical analysis of teachers evaluation policy trends, Australian Journal of Education, Vol. 49 (3( Florida State University Schools Teacher Performance Evaluation System, 2011*

[38] *Wheelahan, Leesa and Carter, Rechar (2001); "National Training packages: A new Curriculum Framework for Vocational education and Training in Australia"; Education and Training, Vol.43. No. 6, pp. 303-316. Available at: <http://www.Emerald-library.com>*

[39] *Abuelmatti, M. (2002). Higher Engineering Education: Which type of Higher Engineering Education is Really Needed? Engineering Science or Engineering Technology? The 6<sup>th</sup> Saudi Engineering Conference, Saudi Arabia.*

[40] *Herzele, A. V. and Woerkum, C M. (2008), "Local Knowledge in Visually Mediated Practice", Journal of Planning Education and Research, 27, pp. 444-456*

[41] *Cheng, Y. C. (2000), A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium, International Journal of Educational Management, 14 (4), pp. 156-174.*