

بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به ملاک‌های ارزش‌یابی عملکرد اساتید

دکتر مهناز اخوان تفتی

makhavan@alzahra.ac.ir

استادیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا

فاطمه حاجی‌موسایی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نظرات دانشجویان در مورد ملاک‌های رایج ارزش‌یابی اساتید در دانشگاه‌های تهران انجام گرفته است. روش مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی می‌باشد. برای انجام این پژوهش، نمونه‌ای با حجم ۳۳۴ دانشجوی دختر به روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع طبقه‌ای از دانشگاه‌های تهران، تربیت معلم، الزهرا و شهید بهشتی و از گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی و دو دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد انتخاب شده است. ابزارسنجش جهت بررسی نظرات دانشجویان، پرسشنامه‌ی محقق ساخته دارای ۳۰ سؤال بسته‌پاسخ در چهار محور (تسلط و توان علمی، روش تدریس، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد) با پایایی ۰٫۷۸ و دو سؤال بازپاسخ بوده است. برای تحلیل آماری از آزمون‌های تحلیل واریانس سه متغیره، مجذور خی دو و آزمون ناپارامتریک فریدمن استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که:

- بین نظرات دانشجویان در مورد ملاک‌های ارزیابی عملکرد اساتید در دانشگاه‌ها، گروه‌ها و دوره‌ها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
- بین نظرات دانشجویان گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزش‌یابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، به این معنا که اکثریت دانشجویان ۵۸/۱۱ درصد (۱۷۹ نفر) با این مطلب موافق بودند که نتیجه‌ی ارزش‌یابی‌ها می‌تواند مبنایی برای تعیین سرنوشت شغلی اساتید قرار گیرد.
- از نظر دانشجویان در دانشگاه‌ها، گروه‌ها و دوره‌ها میانگین رتبه‌ها برای ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید متفاوت بوده است، اما ترتیب اولویت بندی این ملاک‌ها یکسان بوده است و اولویت یک تا چهار به ترتیب به ملاک‌های تسلط و توان علمی، روش تدریس، ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد، اخلاق و انضباط آموزشی تخصیص یافته است.

کلیدواژه‌ها: ملاک‌های ارزش‌یابی؛ دانشجویان؛ عملکرد اساتید؛ دانشگاه‌های تهران؛

مقدمه

در زندگی انسان ها، ارزش یابی از رفتارها و توانایی‌هایی خود و دیگران، اهمیت خاصی دارد. سرآغاز ارزش یابی دانش آموزان از معلمان، به زمان سقراط برمی گردد. در آن زمان، دانش آموزان به طور رسمی ولی نامنظم، معلمان خود را ارزش یابی می کردند. از آن پس، این ارزش یابی ها به صورت پراکنده انجام می شدند، تا این که در سال ۱۹۲۴ در دانشگاه هاروارد امریکا به رسمیت شناخته شد و به دانشجویان فرصت داده شد تا رسماً استادان خود را ارزش یابی نمایند. در اوایل قرن بیستم، اولین قلم های ارزش یابی استاد توسط دانشجو در دانشگاه واشینگتن مورد استفاده قرار گرفت. در ایران نیز در سال ۱۳۵۰، دانشجویان دانشگاه همدان این کار را رسماً انجام دادند. امروزه در بیشتر دانشگاه‌های جهان، تکمیل برگه‌ی ارزش یابی از استادان یکی از مقررات رسمی دانشگاه‌هاست و به عنوان یکی از قوانین آموزش عالی تثبیت شده است (احمدی، ۱۳۸۳).

در واقع این گونه ارزش یابی در دانشگاه‌ها از اهمیت ویژه ای برخوردار است، به طوری که لوگان ویلسون (۱۹۶۴)، به نقل از گرجی، (۱۳۷۶) بیان کرده است: «در حقیقت اغراق نیست اگر بگوییم اساسی ترین مسئله ای که در سازمان اجتماعی دانشگاه با آن مواجهیم، ارزش یابی درست از خدمات آموزشی دانشکده است»، چرا که آموزش یکی از خدمات مهم هر دانشکده به شمار می آید و ارزش یابی از آن، نقش مهمی در رفع اشکالات برنامه های آموزشی دارد. در این زمینه، ارزش یابی دانشجویان از استادان نقش بسزایی دارد. زیرا آنان تنها افرادی هستند که به طور مستقیم توسط استادان آموزش داده می شوند و در مدت زمان طولانی و به طور طبیعی به مشاهده‌ی فعالیت های آموزشی آنان می پردازند.

ارزش یابی دانشجویان از عملکرد اساتید به طور گسترده در دنیا مورد استفاده قرار می گیرد. علی رغم وارد بودن بعضی از انتقادات به این روش، بسیاری از محققان آن را برای سنجش برخی از ابعاد آموزشی، یک روش معتبر و قابل اعتماد می دانند. در عین حال، تأکید شده است که استفاده از یک ابزار (ارزش یابی دانشجویی) یک تصویر ناقص و گاهی غیر دقیق از اثربخشی تدریس و عملکرد استاد ارائه می دهد. دانشجو یکی از منابع جمع آوری اطلاعات به حساب می آید و نباید استفاده از سایر روش ها فراموش شود (تیمسون و آندرو، ۱۹۹۷؛ به نقل از نصر، ۱۳۸۳). ضمن اذعان به مفید و مناسب بودن استفاده از روش های ترکیبی، بسیاری از محققان، جایگاه ممتاز و ویژه ای برای روش ارزش یابی دانشجویی، نسبت به سایر روش ها قائل شده اند و استفاده از این روش را در

هر ترکیبی از روش‌ها تأکید نموده‌اند (رمزدن، ۱۹۹۱، کولیچ و دین، ۱۹۹۹؛ به نقل از نصر، ۱۳۸۳). همچنین، این نکته را نیز باید به خاطر داشت که کارآمدی و دقت ارزش‌یابی دانشجویی به مسائل زیادی مربوط است که باید مورد توجه قرار گیرند. از جمله‌ی آن موارد، مناسب بودن ابزار، فرایند جمع‌آوری اطلاعات، نمره‌گذاری، تجزیه و تحلیل، تفسیر و قضاوت بر مبنای داده‌ها است (نصر، ۱۳۸۳).

علی‌رغم این که استفاده از روش ارزش‌یابی دانشجویی در دانشگاه‌های کشور سیر صعودی داشته، و پر کردن فرم‌های ارزش‌یابی وقت‌زبانی از دانشجویان را می‌گیرد و منابع مادی و انسانی فراوانی نیز برای جمع‌آوری آنها صرف می‌شود، با این وجود به نظر می‌رسد که از نتایج آن استفاده‌ی بهینه نمی‌شود. در حال حاضر، عمدتاً نمره‌های به دست آمده را برای اساتید ارسال می‌دارند و این نمره گاهی در پایه و ارتقای رتبه‌ی استادان نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما از آنجا که از نظر منطقی و تجربی، درجه بندی‌هایی را که به وسیله‌ی دانشجویان انجام می‌گیرد، می‌توان به عنوان یک بخش مهم در ارزش‌یابی کامل از عملکرد استادان در نظر گرفت، بنابراین شایسته است دانشگاه‌ها اقداماتی برای بهبود اجرا و استفاده از نتایج ارزش‌یابی مبذول داشته و از تبدیل آن به فعالیتی کلیشه‌ای و بی‌نتیجه جلوگیری نمایند.

همان‌طور که بیان گردید، امروزه، یکی از راه‌های مهمی که برای ارزش‌یابی عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه به کار می‌رود، نظرسنجی از دانشجویان است. این گونه نظرخواهی‌ها زمانی مطلوب واقع می‌گردد که جنبه‌های مختلف نظرسنجی دانشجویان مورد توجه قرار گیرد. یکی از این جنبه‌ها این است که به رغم ماهیت تقریباً متفاوت بعضی از رشته‌ها و ضرورت طرح حیطه‌های متفاوت، دروس مختلف (عمومی، تربیتی، نیمه تخصصی، تخصصی، آزمایشگاهی، کارگاهی و عملی و...) و دوره‌های مختلف تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) در حال حاضر با یک پرسش‌نامه ارزش‌یابی می‌شوند و با یکدیگر مقایسه نیز می‌شوند.

با توجه به توضیحات بالا، اهمیت ارزش‌یابی دانشجویان کاملاً آشکار است. اما این ارزش‌یابی‌ها، وقتی این موقعیت و اهمیت را حفظ خواهند کرد که منعکس‌کننده‌ی نظرات دانشجویان رشته‌های مختلف برای ارزش‌یابی اساتید در پرسش‌نامه‌های ارزش‌یابی، باشد و مواردی را که برای دانشجویان اهمیت ویژه‌ای دارد، در فرم‌های ارزش‌یابی اعمال کنیم. و این مسلماً ایجاب می‌کند که مطالعات بیشتری در این حوزه صورت گیرد.

پیشینه‌ی پژوهش

در آستانه‌ی قرن بیست و یکم میلادی، ارزش‌یابی در حکم شاخه‌ای از علوم تربیتی، در ارتقای کیفیت نظام‌های آموزش عالی، کاربردی مثال‌زدنی یافت. بدین سان در هر فعالیت آموزشی، یا به‌طور کلی در هر فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش و توانش به عمل می‌آید، از ارزش‌یابی آموزشی به عنوان فرایندی مستمر و منظم برای توصیف هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های آموزشی استفاده می‌کنند. در چند دهه‌ی اخیر، تحول این شاخه از علوم تربیتی چنان بوده است که به گفته‌ی ارزش‌یابی آموزشی را می‌توان به عنوان سرمایه‌گذاری انسانی و پیشرفت و تحول منظور کرد (گوبا و لینسدن^۱، ۱۹۸۹؛ به نقل از احمدی، ۱۳۸۳).

برای ارزیابی استادان شیوه‌های گوناگونی پیشنهاد شده و مورد استفاده قرار گرفته است. ایبلی (۱۳۷۲؛ به نقل از سنجری، ۱۳۷۳) روش‌های ارزش‌یابی استاد را چنین طبقه‌بندی می‌کند:

ارزش‌یابی استاد توسط مدیر^۲

ارزش‌یابی استاد توسط همکاران^۳

روش خود-ارزش‌یابی^۴

ارزش‌یابی استاد توسط دانشجو^۵

استفاده از ارزش‌یابی‌های دانشجویی جهت ارزیابی تدریس و عملکرد استادان، رشد فزاینده‌ای در سراسر دنیا یافته است و متداول‌ترین روش محسوب می‌شود (تیمسون و اندرو^۶، ۱۹۹۷؛ دانشگاه ویسکانسین^۷، ۱۹۹۸؛ به نقل از نصر، ۱۳۸۳). به عنوان مثال، استفاده‌ی منظم از ارزش‌یابی دانشجویی در دانشگاه‌های امریکای شمالی، امری مرسوم و جزء فعالیت‌های عادی پایان‌نیمسال به حساب می‌آید (کولچ و دین^۸، ۱۹۹۹؛ به نقل از نصر، ۱۳۸۳).

در مطالعه‌ای که به پی‌گیری کاربرد ارزش‌یابی دانشجویان از استادان از سال ۱۹۷۳ تا ۱۹۹۳ در میان ۶۰۰ دانشکده صورت گرفته، سلدین^۹ (۱۹۹۳) دریافته است که تعداد مؤسساتی که از نتایج ارزش‌یابی دانشجویان برای ارزش‌یابی استادان استفاده می‌کنند از

^۱ Guba & Linceden

^۲ Administrator's Evaluation of Teacher

^۳ Peer (Colleague) Evaluation of Teacher

^۴ Self Evaluation

^۵ Students Evaluation of Teacher

^۶ Timpson & Andrew

^۷ University of Wisconsin

^۸ Kolitch & Dean

^۹ Seldin

۲۹ درصد به ۸۶ درصد افزایش یافته است، به طوری که هیچ شیوه‌ی ارزش‌یابی دیگری تا به این حد کاربرد نداشته است.

رودا^۱ (۱۹۸۹) در تحقیق خود تحت عنوان «ارزش‌یابی دانشجویان از عملکرد استاد و اثرات آن روی تدریس اثر بخش» به بررسی این موضوع پرداخته است که آیا ارزش‌یابی دانشجویان از عملکرد استاد و بازخوردی که از جانب دانشجویان دریافت می‌کند برای بهبود تدریس اثر بخش مفید است یا نه؟ او یک ابزار ارزش‌یابی را برای ارزیابی استادان پزشکی به کاربرد و نمره‌ی استاد را با نمره‌ی ای که در دروس قبلی به دست آورده بود مقایسه کرد و تقریباً در همه‌ی موارد تفاوت آماری ($p < 0.001$) و همبستگی ۰/۸۶ را بین نمرات ارزش‌یابی دانشجویان و نمره‌های استاد به دست آورد. نتایج نشان داد که این ابزار ارزش‌یابی دارای پایایی و روایی بوده است. در نتیجه، ارزش‌یابی‌ای که دانشجویان از عملکرد تدریس استاد انجام دادند و بازخورد سیریمی که استاد دریافت می‌کرد برای پیشرفت تدریس اثر بخش بسیار مفید بوده است.

کروز و نیوئل^۲ (۲۰۰۲) بیان کردند، درجه‌بندی دانشجویان از استادان رشته‌ی حسابداری، معمولاً در تعیین ارتقا، تصدی شغل، افزایش حقوق و شایستگی آنها استفاده می‌شود. آنها بیان کردند که کدام یک از عوامل در مورد رفتار تدریس در درجه‌بندی دانشجویان از استادان رشته‌ی حسابداری مهم است. دو عامل نحوه‌ی ارائه و بیان معلم و سیستم نمره‌گذاری بیشترین اثر و همبستگی را روی ارزش‌یابی استادان داشتند. بعد از به اجرا در آوردن نتایج تحقیق مشخص شد که استادان علاقه‌مندند رضایت دانشجویان از تدریس را افزایش دهند و در ضمن بیشترین اولویت را به دو عامل یعنی نحوه‌ی ارائه و بیان معلم و سیستم نمره‌گذاری دادند و در نتیجه رضایت دانشجویان از درس و استاد افزایش پیدا کرده بود.

راینسون ولف^۳ و همکارانش (۲۰۰۴) در تحقیقی الگوهای قوت و ضعف عملکرد تدریس استادان را از طریق گزارش‌های دانشجویان پرستاری در برگیره‌های ارزش‌یابی استادان بررسی کردند. تعداد دانشجویان ۳۱۷ نفر بود که به صورت تمام وقت و پاره وقت از بهار ۱۹۹۸ تا پاییز ۲۰۰۲ تحصیل کرده بودند. بعد از بررسی‌های محتوایی، نقاط قوت عملکرد استادان از نظر دانشجویان شامل موارد زیر است:

- ۱) وجود دانش و راهبردهای تکنیکی؛ ۲) ایجاد یک محیط یادگیری فعال؛
 - ۳) حرفه‌ای بودن؛ ۴) ویژگی‌های پژوهشگر و دانشمند بودن؛ ۵) حمایتی بودن.
- نقاط ضعف آنها شامل موارد زیر است:

^۱ Rueda

^۲ Kreuze & Newell

^۳ Robinson Wolf

۱) ارائه‌ی محتوای ضعیف تدریس؛ ۲) فعالیت‌های سازمان دهی نشده؛ ۳) در دسترس نبودن استاد؛ ۴) ضعف در مهارت‌های تدریس؛ ۵) غیر حرفه‌ای بودن؛ ۶) عدم شایستگی؛ ۷) نشان دادن ویژگی‌های منفی.

سیف (۱۳۷۰) در تحقیقی تحت عنوان «ارزش‌یابی دانشجویان از استادان: تا چه اندازه می‌توان به آن اعتماد کرد؟» به بررسی اعتبار ارزش‌یابی دانشجویان پرداخته و این سؤال را مطرح می‌کند که «ارزش‌یابی از آموزش استادان توسط دانشجویان تا چه حد مفید و قابل اعتماد است؟». وی، با استفاده از یک پرسش‌نامه‌ی نظرخواهی دانشجویان، نظرات آنها را پیرامون روش آموزش و محتوای درس استادان به صورت درجه‌بندی مقیاس لیکرت طبقه‌بندی نمود. آزمودنی‌های محقق را دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی در سال تحصیلی ۶۹-۱۳۶۸ تشکیل می‌دادند. همه‌ی دانشجویانی که به فرم‌های ارزش‌یابی پاسخ دادند، ۱۷۲ نفر بودند. محقق با استفاده از سه تن از استادان، مطالب درسی را با هماهنگی کامل به دانشجویان آموزش دادند و آزمون‌های واحدی در وسط نیمسال و پایان ترم برگزار شد. ارزش‌یابی پایان ترم را در هفته‌ی آخر نیمسال تحصیلی از آنان به عمل آوردند. نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان در ارزش‌یابی فرایندها و فعالیت‌های آموزشی استادان، ویژگی‌های اختصاصی درسی و آموزشی استاد را ارزش‌یابی نمی‌کنند، بلکه تصورات خود از استاد را نشان می‌دهند و استنباط می‌کند که نتایج ارزش‌یابی دانشجویان بیانگر این است که ارزش‌یابی فرایندها و فعالیت‌های آموزشی استادان توسط دانشجویان، اعتبار آنچنانی ندارد و از نتایج ارزش‌یابی‌ها باید با احتیاط بهره‌گیری گرفت.

گرچی (۱۳۷۶)، در تحقیقی که در دانشگاه‌های اصفهان انجام داده است، ادعا نموده که ضریب همبستگی معناداری بین محبوبیت اجتماعی استادان نزد دانشجویان و ارزش‌یابی دانشجویان از عملکرد تدریس استادان وجود داشته است. سنجرى (۱۳۷۳)، در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه‌ی نگرش دانشجویان رشته‌ی مدیریت درباره‌ی اعضای هیئت علمی و نحوه‌ی ارزش‌یابی اعضا توسط دانشجویان» که نمونه‌ی او، ۹۸ دانشجوی مرد و سه تن از استادان دانشکده‌ی مدیریت بود به نتیجه‌ی زیر دست یافت: از نظر دانشجویان مورد نظر، دوتن از سه استاد به واسطه‌ی رتبه‌ی علمی، تجربه و سابقه‌ی تدریس در ارزش‌یابی‌های دانشجویان، متفاوت و متمایز ارزش‌یابی شدند. دانشجویان مورد نظر، توانایی ارزش‌یابی آن رفتارها و عملکردهایی را دارند که از نظر کمی قابل اندازه‌گیری باشند و جنبه‌ی عینی داشته باشند، ولی در مورد آن رفتارها و عملکردهایی که زمینه‌ی اندازه‌گیری کمی وجود ندارند، بیشتر ذهنی عمل می‌نمایند و ارزش‌یابی‌هایشان غیر دقیق است.

اشرف، صبری و حق پناه (۱۳۷۸) در تحقیق خود، تحت عنوان «تعیین مهم‌ترین عوامل تأثیر گذار بر ارزیابی آموزشی اساتاد از دیدگاه دانشجویان» با جمع‌آوری ۱۰۳۴۶ پرسشنامه با سوالات یکسان از دانشجویان بخش‌های بالینی در طی سال‌های ۱۳۷۵-۱۳۷۸ در زمینه‌ی اینکه «در مجموع اساتاد خود را چگونه ارزیابی می‌کنید؟» به یافته‌های زیر دست یافتند: این پرسش بیشترین همبستگی را با میانگین نمرات فرم نشان می‌داد ($r = 0.93$) و با توجه به شکل کلی این سؤال به عنوان پرسش مستقل، برآورد کلی دانشجویان از اعتماد انتخاب و با بقیه‌ی سؤالات مقایسه گردید. در بررسی سایر پرسش‌ها، کلیه‌ی سؤالات همبستگی آماری با برآورد کلی نشان می‌دادند که بیشترین ضریب همبستگی را پرسش «توان ایجاد تحرک و اشتیاق در دانشجویان در مسائل علمی» ($r = 0.82$) پرسش «راهنمایی دانشجویان در امور علمی و پژوهشی» ($r = 0.806$) و پرسش «بیان مطالب به صورت روان و واضح» ($r = 0.805$) نشان می‌دادند. در بررسی با مدل رگرسیون چند متغیره سؤالات «استفاده از وسایل کمک آموزشی و...»، «آموزش مسائل شایع و اورژانسی و...» و «توانایی تفسیر آزمایش‌های عکس و...» فاقد ارتباط معنی‌دار آماری با برآورد کلی از اساتاد بودند. کمترین همبستگی مربوط به دانش تخصصی اساتاد بود. کرم‌دوست (۱۳۸۳)، در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه‌ی ارزش‌یابی دانشجویان دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان در سال‌های تحصیلی ۷۷-۷۸ تا ۸۰-۷۹» که برای حدود ۴۵۰ درس تدریس شده که نمره‌ی ارزش‌یابی آنان در دسترس بود همبستگی بسیار ضعیفی ($r = 0.135$) در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۳ مشاهده کرد. علاوه بر آن، بین میانگین نمرات دروس و میانگین نمرات ارزش‌یابی هر یک از چهار سؤال اول فرم ارزش‌یابی اساتاد، به جز سؤال دوم (توانایی اساتاد در بیان و تفهیم مطالب) همبستگی مثبت و ضعیفی ($r = 0.168$) در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۴ مشاهده کرد. نتیجه‌ی جالب توجهی که از مقایسه‌ی نمرات دروس متفاوت تدریس شده به وسیله‌ی استادان دانشکده به دست آمده نشان می‌دهد که میانگین نمرات دروس مختلف مستقل از اساتاد درس نیست.

با توجه به اهمیتی که برای ارزش‌یابی‌های دانشجویان مطرح است و هدف از اجرای فرم‌های ارزش‌یابی از استادان به منظور افزایش کیفیت آموزشی می‌باشد، به این نکته توجه نشده که فرم‌های ارزش‌یابی نباید به صورت یکسان برای تمام رشته‌ها و دوره‌های تحصیلی در نظر گرفته شود، بلکه باید با توجه به نیازهایی که دانشجویان رشته‌های مختلف و همچنین دوره‌های تحصیلی گوناگون برای بالا بردن توان علمی خود دارند، فرم‌های گوناگونی را که دربرگیرنده‌ی ویژگی‌ها و ملاک‌های مناسب از نظر

دانشجویان باشد، برای سنجش ارزش یابی استادان به کار برد. پژوهش کنونی نیز با این هدف انجام شده است.

اهداف پژوهش

اهدافی که این پژوهش در صدد دستیابی به آنهاست، می‌توان در موارد زیر بیان کرد:
- آگاهی از اختلاف نظرهای بین دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی از ارزش یابی استادان در دانشگاههای مورد مطالعه.

- شناسایی ویژگی‌ها و ملاک‌ها برای ارزش یابی استادان از نظر دانشجویان گروهها و دوره‌های مختلف، علاوه بر آنچه که در پرسش نامه‌های نظرخواهی دانشجویی از کیفیت آموزشی آورده شده است.

- معرفی فرم ارزش یابی استاد که دربرگیرنده‌ی ملاک‌های دیگر مانند ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد و... را نیز مدنظر قرار داده باشد.

با دستیابی به اهداف مورد نظر، می‌توان نتایج آن را در اختیار وزارت فرهنگ و آموزش عالی و مؤسسات وابسته به آن، برنامه‌ریزان آموزشی، دانشجویان و اساتید قرار داد تا با برنامه‌ریزی‌های صحیح و ارائه‌ی شیوه‌های مناسب در جهت بهبود این فرایند و همچنین رفع مشکلات موجود به کیفیت آموزشی هرچه بهتر دست یابند.

تعاریف نظری و عملیاتی

الف) تعاریف نظری

ارزش یابی: «ارزش یابی، عبارتست از فرایند تعیین کردن، به دست آوردن، فراهم ساختن اطلاعات توصیفی وقضایوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت، تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخ‌گویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی» (کیامنش، ۱۳۶۷).

ارزیابی عملکرد: «ارزیابی عملکرد فرایند رسمی فراهم کردن بازخورد تشخیصی مثبت یا منفی از نتایج عملکرد کارکنان است» (سینگر ۱۹۹۰، به نقل از حراف، ۱۳۷۶).

ارزش یابی آموزشی: یکی از ارکان اساسی فرایند آموزش است که نقش کلیدی در کنترل کیفیت آموزشی از طریق ارائه‌ی بازخورد در زمینه‌های اثربخشی روش‌های به کار رفته، میزان دستیابی آموزش دهندگان (استادان) و فراگیران (دانشجویان) به اهداف برنامه،

تشخیص نیازهای واقعی در سطح سازمانی و فردی و میزان برآورده شدن آن نیازها، ایفا می کند (براملی، ۱۹۹۱؛ به نقل از اسماعیلی بیدهندی، ۱۳۷۷).

ب) تعاریف عملیاتی

استاد: در اینجا منظور فردی است که در استخدام دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی بوده و به طور تمام وقت یا پاره وقت برای تدریس در یک یا چند واحد آموزشی مورد نظر، به کار اشتغال دارد. این فرد در یکی از رشته‌های دانشگاهی داخل یا خارج از کشور به دریافت مدرک کارشناسی ارشد، دکترا یا دکترای حرفه‌ای نائل شده و در نیمسال اول ۸۵-۱۳۸۴ در دو دوره‌ی کارشناسی یا کارشناسی ارشد یکی از دانشگاههای مورد مطالعه، ساعاتی را به تدریس اشتغال دارد.

دانشجو: منظور از دانشجو فردی است که در هر سال تحصیلی به منظور اخذ مدرک تحصیلی مورد تأیید وزارت فرهنگ و آموزش عالی در یکی از مراکز آموزش عالی ثبت نام کرده و در آن ترم مشغول به تحصیل باشد (سال نامه‌ی آماری، ۱۳۷۵).

دانشجوی کارشناسی: در این پژوهش فردی که در محدوده‌ی زمانی پژوهش حاضر در هر یک از دانشگاههای مورد مطالعه در یکی از ترم های تحصیلی کارشناسی، به تحصیل مشغول باشد (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۷۲؛ به نقل از عبدی، ۱۳۸۳).

دانشجوی کارشناسی ارشد: کسی که دارای مدرک تحصیلی لیسانس بوده و در چهارچوب مقررات جاری کشور در یکی از دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ثبت نام کرده و به تحصیل در دوره‌ی کارشناسی ارشد، اشتغال دارد.

دانشگاه دولتی: در این پژوهش منظور از دانشگاه دولتی دانشگاههای سراسری شهر تهران است که شامل دانشگاههای تهران، شهیدبهشتی، الزهرا و تربیت معلم می باشد.

ارزش یابی عملکرد استاد: در حال حاضر در دانشگاههای ما برای ارزش یابی استادان و اعضای هیئت علمی تنها از دو روش ارزش یابی استاد توسط مدیر و ارزش یابی استاد توسط دانشجو استفاده می شود (سنجری، ۱۳۷۳). در این تحقیق، روش ارزش یابی استاد توسط دانشجو، که از طریق پرسش نامه‌ی ارزش یابی عملکرد اساتید صورت می گیرد و شامل عواملی چون روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی های فردی و اجتماعی استاد می باشد، موردنظر است.

روش شناسی

شیوه‌ی مورد استفاده در این تحقیق، روش توصیفی زمینه یاب (بیمایشی) است.

فرضیه‌های پژوهش

در این پژوهش، ۵ فرضیه تدوین و آزمون شده است.

۱- نظرات دانشجویان نسبت به ملاک‌های ارزیابی عملکرد اساتید در دانشگاه‌های مختلف در سه گروه (فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی) و دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد متفاوت است.

۲- اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید از نظر دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف متفاوت است.

۳- اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید از نظر دانشجویان در گروه‌های (فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی) متفاوت است.

۴- اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید از نظر دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد متفاوت است.

۵- نظرات دانشجویان گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزش‌یابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنان متفاوت است.

جامعه‌ی پژوهشی و نمونه‌ها

جامعه‌ی پژوهشی در این تحقیق، کلیه‌ی دانشجویان دختر مشغول به تحصیل در دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران در نیمسال اول تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ بوده‌اند. برای انجام پژوهش حاضر نمونه‌ای با حجم ۳۲۴ نفر دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه‌های تهران، تربیت معلم، شهید بهشتی و الزهرا انتخاب شدند.

به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد. بدین صورت که از بین دانشگاه‌های سراسری شهر تهران دانشگاه‌هایی که ۳ گروه مذکور را دارا بودند، انتخاب شدند. سپس از هر گروه ۲۰ نفر دانشجوی دختر کارشناسی و ۷ نفر دانشجوی دختر کارشناسی ارشد به شیوه‌ی تصادفی انتخاب شده‌اند.

ابزار گردآوری اطلاعات

ابزار تحقیق پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته می‌باشد که دارای بخش‌های ذیل است؛ اطلاعات جمعیت شناختی، ۳۰ سؤال بسته پاسخ که در چهار حیطه‌ی روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد، طراحی شده

است، یک سؤال که اولویت بندی چهار حیطة را مشخص می‌کند و سؤال بعدی که به صورت جواب بلی، خیر و تا حدودی می باشد و سؤال آخر به صورت باز پاسخ است. ۳۰ سؤال با استفاده از مقیاس پنج گزینه ای (بسیار مهم، مهم، نسبتاً مهم، کم اهمیت و بی اهمیت) درجه بندی شده است که ارزش گذاری سؤال به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، تعیین گردید.

به منظور تعیین روایی پرسش نامه از نظریات صاحب نظران مربوطه استفاده گردید و برای به دست آوردن پایایی سوالات بسته - پاسخ پرسش نامه، ۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی که جزء افراد نمونه نبوده اند، پرسش نامه را تکمیل نمودند. سپس با استفاده از نرم افزار SPSS، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که عدد به دست آمده $\alpha = 0.78$ می باشد که این ضریب بیانگر پایایی قابل قبولی برای سوالات بسته- پاسخ پرسش نامه می باشد.

یافته های پژوهش

در این پژوهش، آزمون های آمار استنباطی همچون تحلیل واریانس سه متغیره، آزمون خی دو (χ^2) و آزمون ناپارامتریک فریدمن به کار گرفته شده است. در این بخش، یافته های به دست آمده از تجزیه و تحلیل آماری با توجه به فرضیه های پژوهش آمده است.

فرضیه ۱- نظرات دانشجویان نسبت به ملاک های ارزیابی عملکرد اساتید در دانشگاههای مختلف در سه گروه (فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی) و دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد متفاوت است.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه ی ۱ در جدول شماره ی ۱ آمده است. همان گونه که جدول شماره ی ۱ نشان می دهد، میزان F محاسبه شده ($F = 0.412$) با درجه ی آزادی (۳۲۴ و $df = 3$) و $p = 0.05$ در مورد تأثیر دانشگاه در نظرات دانشجویان نسبت به ملاک های ارزیابی عملکرد اساتید معنی دار نمی باشد. میزان F محاسبه شده ($F = 2.274$) با درجه ی آزادی (۳۲۴ و $df = 2$) و $p = 0.05$ در مورد تأثیر گروهها در نظرات دانشجویان نسبت به ملاک های ارزیابی عملکرد اساتید معنی دار نمی باشد. میزان F محاسبه شده ($F = 0.872$) با درجه ی آزادی (۳۲۴ و $df = 1$) و $p = 0.05$ در مورد تأثیر دوره ی تحصیلی در نظرات دانشجویان نسبت به ملاک های ارزیابی عملکرد اساتید معنی دار نمی باشد.

جدول ۱- آزمون تحلیل واریانس سه متغیره در مورد تأثیر دانشگاهها، گروهها و دوره ها بر نظرات دانشجویان

سطح معنی داری	نسبت F	میانگین مجزورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجزورات	شاخص های آماری
					منابع تغییر
۰/۷۴۴	۰/۴۱۲	۶۴/۳۹۸	۳	۱۹۳/۱۹۳	دانشگاه
۰/۱۰۵	۲/۲۷۴	۳۵۴/۹۸۶	۲	۷۰۹/۹۷۳	گروه
۰/۳۵۱	۰/۸۷۲	۱۳۶/۱۲۸	۱	۱۳۶/۱۲۸	دوره‌ی تحصیلی
۰/۶۸۹	۰/۶۵۱	۱۰۱/۶۰۷	۶	۶۰۹/۶۴۱	دانشگاه × گروه
۰/۲۷۰	۰/۸۴۵	۱۳۱/۹۴۱	۳	۳۹۵/۸۲۲	دانشگاه × دوره‌ی تحصیلی
۰/۶۵۹	۰/۴۱۸	۶۵/۳۰۱	۲	۱۳۰/۶۰۲	گروه × دوره‌ی تحصیلی
۰/۲۳۰	۱/۳۸۸	۲۰۸/۹۲۲	۶	۱۲۵۳/۶۰۳	دانشگاه × گروه × دوره‌ی تحصیلی
		۱۵۶/۱۲	۳۰۰	۴۶۸۳۵/۹۰۷	خطا
			۳۳۴	۴۷۰۲۱۲۴	مجموع

فرضیه ۲- اولویت بندی ملاک های ارزش یابی اساتید از نظر دانشجویان در دانشگاههای مختلف متفاوت است.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه ۲ در جدول شماره ۲ آمده است. همان گونه که جدول شماره ۲ نشان می دهد، خی دو محاسبه شده معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۰۰۱$) و $\chi^2(3) = ۵۵۱/۵۸۹$. بنابراین می توان نتیجه گرفت که از نظر دانشجویان ملاک های ارزش یابی اساتید رتبه های متفاوتی کسب نموده اند، اما ترتیب اولویت بندی این ملاک ها یکسان بوده است.

جدول ۲- آزمون ناپارامتریک فریدمن برای اولویت بندی ملاک های ارزش یابی اساتید بر حسب دانشگاههای مورد مطالعه

سطح معنی داری	درجه‌ی آزادی	خی دو	اولویت	میانگین رتبه	ملاک های ارزش یابی
۰/۰۰۰۱	۳	۵۵۱/۵۸۹	۱	۴/۰۸	تسلط و توان علمی
			۲	۳/۸۳	روش تدریس
			۳	۲/۴۷	ویژگی های فردی و اجتماعی
			۴	۱/۶۲	انضباط آموزشی

فرضیه‌ی ۳- اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید از نظر دانشجویان در گروه‌های (فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی) متفاوت است.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه‌ی ۳ در جدول شماره‌ی ۳ آمده است. همان گونه که جدول شماره‌ی ۳ نشان می‌دهد، خی دو محاسبه شده معنی دار می‌باشد ($p < 0/0001$) و $\chi^2(2) = 629/906$. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که از نظر دانشجویان ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید رتبه‌های متفاوتی کسب نموده‌اند، اما ترتیب اولویت بندی این ملاک‌ها یکسان بوده است.

جدول ۳- آزمون ناپارامتریک فریدمن برای اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید بر حسب گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی

ملاک‌های ارزش‌یابی	میانگین رتبه	اولویت	خی دو	درجه‌ی آزادی	سطح معنی داری
تسلط و توان علمی	۴/۲۵	۱	۶۲۹/۹۰۶	۲	۰/۰۰۰۱
روش تدریس	۳/۹۸	۲			
ویژگی‌های فردی و اجتماعی	۲/۵۸	۳			
انضباط آموزشی	۱/۷۰	۴			

فرضیه‌ی ۴- اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید از نظر دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد متفاوت است.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه‌ی ۳ در جدول شماره‌ی ۳ آمده است. همان گونه که جدول شماره‌ی ۳ نشان می‌دهد، خی دو محاسبه شده معنی دار می‌باشد ($p = 0/0001$) و $\chi^2(1) = 783/256$. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که از نظر دانشجویان ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید رتبه‌های متفاوتی کسب نموده‌اند، اما ترتیب اولویت بندی این ملاک‌ها یکسان بوده است.

جدول ۴- آزمون ناپارامتریک فریدمن برای اولویت بندی ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید بر حسب دوره‌ی تحصیلی

ملاک‌های ارزش‌یابی	میانگین رتبه	اولویت	خی دو	درجه‌ی آزادی	سطح معنی داری
تسلط و توان علمی	۴/۳۵	۱	۷۸۳/۲۵۶	۱	۰/۰۰۰۱
روش تدریس	۴/۱۱	۲			
ویژگی‌های فردی و اجتماعی	۲/۸۴	۳			
انضباط آموزشی	۱/۹۴	۴			

فرضیه‌ی ۵- نظرات دانشجویان گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزش‌یابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنان متفاوت است.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه‌ی ۵ در جدول شماره‌ی ۵ آمده است. همان گونه که جدول شماره‌ی ۵ نشان می‌دهد، خی دو محاسبه شده ($\chi^2 = 6/107$) با درجه‌ی آزادی ($df = 4$) می‌باشد که کوچک تر از خی دو جدول ($\chi^2 = 9/49$) با درجه‌ی آزادی ($df = 4$) است. لذا می‌توان گفت که فرضیه‌ی پژوهش رد می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین نظر دانشجویان گروه‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزش‌یابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنان تفاوت معنی داری وجود ندارد. و اکثریت دانشجویان (۶۶/۳۴٪-۴۹/۵۲٪-۵۸/۵۸٪) در مورد استفاده از نتایج ارزشیابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنان پاسخ بلی را انتخاب کردند.

جدول ۵- آزمون خی دو برای بررسی نظرات دانشجویان برحسب گروه

گروه	فنی و مهندسی		علوم پایه		علوم انسانی		کل
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
بلی	۶۶/۳۴	۵۲	۴۹/۵۲	۵۸	۵۸/۵۸	۱۷۹	۵۸/۱۱
خیر	۲۹/۸۰	۴۷	۴۴/۷۶	۳۶	۲۴/۲۸	۱۱۴	۳۷/۰۱
تأخودی	۳/۸۴	۶	۵/۷۱	۵	۴/۷۶	۱۵	۴/۸۷
کل	۱۰۰	۱۰۵	۱۰۰	۹۹	۱۰۰	۳۰۸	۱۰۰

$$\chi^2(2) = 6/107 \text{ و } p > 0/05$$

بحث و نتیجه گیری

استفاده از ارزش‌یابی‌های دانشجویی جهت ارزیابی تدریس و عملکرد استادان، رشد فزاینده‌ای در سراسر دنیا یافته است و متداول‌ترین روش محسوب می‌شود (تیمسون و اندروو ۱۹۹۷؛ دانشگاه ویسکانسین، ۱۹۹۸؛ به نقل از نصر، ۱۳۸۳). استفاده‌ی روز افزون از ارزش‌یابی دانشجویی، می‌تواند یکی از نشانه‌های کارآمد بودن آن محسوب گردد. تحقیقات فراوان نشان داده که ارزش‌یابی دانشجویی، شیوه‌ی مناسبی برای ارزش‌یابی بسیاری از حیطه‌های تدریس است و نتایج آن نیز معتبر و قابل اعتماد است (کشین، ۱۹۹۵؛ رمزدن، ۱۹۹۲؛ به نقل از نصر، ۱۳۸۳).

ارزش‌یابی‌های دانشجویان از اثربخشی تدریس استاد به طور گسترده‌ای در مؤسسات آموزش عالی مورد استفاده واقع و به عنوان یک اصل اساسی در جهت بهبود

تدریس سالیانی چند است که مقبول گردیده است (بارکر، ۱۹۸۶؛ به نقل از سنجری، ۱۳۷۳). این ارزش یابی ها در جهت تحقق چندین هدف، به کار گرفته می شوند:

- بازخورد به استاد درباره‌ی نقاط ضعف و قوت در امر تدریس (روتتم و گلاسمن، ۱۹۷۹).

- جهت دادن و منجر شدن به بهسازی آموزش (همان منبع).

- انگیزه دادن به دانشجویان در جهت پیشرفت تحصیلی از طریق بهبود و پرورش مهارت هایشان (ابل، ۱۹۸۲).

- مورد استفاده قرار گرفتن به عنوان ملاک اثربخشی تدریس (دویل، ۱۹۷۴).

- یاری مدیران. مدیریت در ارزیابی صلاحیت اساتید دانشگاهی و پرسنل وابسته و ذی ربط در زمینه های تصدی و ارتقا (میلر، ۱۹۸۴).

محقق دیگری به نام مکی چی (۱۹۷۸؛ به نقل از گرچی، ۱۳۷۶) در مطالعه ای که درباره‌ی استفاده از ارزش یابی دانشجویان انجام داد، نتیجه گرفت که سه مورد از عمومی ترین موارد استفاده‌ی ارزش یابی دانشجویان عبارتند از:

- کمک به استاد جهت بهبود بخشیدن به آموزش.

- فراهم ساختن شواهد مربوط به آموزش اثر بخش یک استاد جهت اخذ تصمیمات در زمینه‌ی ارتقاء رتبه و حقوق او.

- گردآوری اطلاعات مفید برای دانشجویان برای انتخاب واحدهای درسی.

نصر، شریف و عریضی (۱۳۸۳) بر این باور هستند که ارزش یابی دانشجویی اهداف متفاوتی دارد. برای تحقق هر یک از این اهداف، باید پرسش نامه هایی با سؤال های متفاوت وجود داشته باشد. چنان که اگر ارزش یابی جهت مقاصد اداری انجام شود، به سؤالات زیادی نیاز نیست، اما اگر ارزش یابی به منظور بهبود کیفیت تدریس انجام شود، باید سؤالات زیاد باشند، به طوری که نقاط ضعف و قوت استاد در ابعاد مختلف به طور دقیق مشخص شود. البته اجرای این گونه پرسش نامه ها معمولاً حوصله‌ی زیادی را می طلبد که شاید هنوز در ارزش یابی ها وجود ندارد. اما اگر دانشجویان یقین پیدا کنند که این پرسش نامه ها فقط یک بار در سال برای هر استاد تکمیل می شود، شاید حوصله‌ی لازم را پیدا کنند.

دلاور (۱۳۷۳) نیز بر این نکته اصرار می‌ورزد و تأکید می‌کند که ارزش یاب ها باید قبل از هر اقدامی بدانند که مجریان ارزش یابی، از یافته ها چگونه و به چه منظور استفاده می‌کنند. وی معتقد است که اگر چه با انجام ارزش یابی می توان تمام اهداف

مورد انتظار از ارزش‌یابی را تحقق بخشید، اما همه‌ی اهداف را نمی‌توان با یک پرسش نامه محقق ساخت.

با توجه به نتیجه‌ای که از فرضیه‌ی اول پژوهش حاصل شده است، نظرات دانشجویان نسبت به نحوه‌ی ارزیابی عملکرد آموزشی اساتید، مشابه است. بدین معنی که همه‌ی دانشجویان دانشگاهها، گروهها و دوره‌های مورد مطالعه بر محورها و سؤالات موجود در پرسش‌نامه‌ی فعلی کم و بیش صحنه گذاشته‌اند، این یافته با پاسخ‌های دانشجویان به سؤال باز- پاسخی که با این عنوان مطرح شده بود که «آیا به نظر شما ویژگی‌ها و ملاک‌های دیگری برای ارزش‌یابی از اساتید وجود دارد؟ لطفاً آنها را ذکر نمایید»، اکثر دانشجویان با این امر موافق بودند که بیشتر خصوصیتی که برای ارزش‌یابی یک استاد لازم است در این پرسش‌نامه لحاظ شده است، اما به نظر آنها در تکمیل این پرسش‌نامه باید ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد نیز لحاظ شود و برای هر کدام از ویژگی‌های مورد سنجش نیز ضریبی تعیین گردد.

نتایجی که از فرضیه‌های دوم، سوم و چهارم به دست آمده است نیز مؤید این مطلب است که دانشجویان، ملاک‌های ارزش‌یابی اساتید (روش تدریس، تسلط و توان علمی، انضباط آموزشی و ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد) در دانشگاهها، گروهها و دوره‌های مختلف را به صورت یکسان رتبه‌بندی کرده بودند. بدین صورت که تسلط و توان علمی رتبه‌ی اول، روش تدریس رتبه‌ی دوم، ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد رتبه‌ی سوم و انضباط آموزشی رتبه‌ی چهارم را به دست آورده بود. اما میانگین رتبه‌ها برای هر ویژگی تفاوت بسیار داشت. چنانچه در جدول‌های شماره‌ی ۲، ۳ و ۴ مشاهده می‌شود میانگین رتبه برای ویژگی‌های مورد بحث در دانشگاهها، دوره‌ها و گروهها از بالاترین نمره، ۴/۳۵ تا پایین‌ترین نمره ۱/۶۲ بوده است و این نشان‌دهنده‌ی وزن و اهمیتی است که دانشجویان برای ویژگی‌های مختلف در نظر داشته‌اند و این خود همسو با یافته‌های دیگر تحقیق مبنی بر خواست دانشجویان برای تخصیص ضریبی برای هر ویژگی است تا از این راه اهمیت و سهم هر ویژگی در میانگین لحاظ شود. از آنجایی که در پرسش‌نامه‌های فعلی نظرخواهی دانشجو درباره‌ی اساتید، ملاکی با عنوان ویژگی‌های فردی و اجتماعی استاد وجود ندارد، اما با این حال در تمام دانشگاههای مورد مطالعه در این پژوهش (تهران، تربیت معلم، شهید بهشتی و الزهرا)، و گروههای مختلف (فتی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی) و همچنین دوره‌های گوناگون (کارشناسی و کارشناسی ارشد)، این ملاک جایگاه سوم، مقدم بر اخلاق و انضباط آموزشی در بین دانشجویان به دست آورده است. شاید بتوان اهمیت این ملاک را در بین تمامی دانشجویان دانشگاه‌های

کشور را هم شناسایی کرد و جای آن دارد که در تهیه ی پرسش نامه های ارزش یابی از اساتید این ملاک را به گونه ای مدنظر قرار داد تا ارزش یابی جامع تری از اساتید حاصل شود، همان طور که در یافته های فرضیه های دوم، سوم و چهارم دیده می شود. از نظر دانشجویان مورد مطالعه روش تدریس با فاصله ی کمی بعد از تسلط و توان علمی، همواره اولویت دوم را از نظر میانگین رتبه در بین دانشگاهها (۳/۸۳)، دوره ها (۴/۱۱) و گروهها (۳/۹۸)، داشته است. در توجیه این مطلب می توان به تحقیقات ذیل اشاره کرد:

نیاز به آموزش دربارهی چگونگی تدریس، یکی از موضوعاتی است که در تحقیقات به آن اشاره شده است. بسیاری از اساتید، خود را بخشی از رشته ی ویژه ی خود می پندارند، به جای این که در حرفه ی تدریس مهارت یابند (سنجری، ۱۳۷۳).

به رغم تأثیر فراوان فن آوری و رسانه های مختلف بر تدریس در سال های اخیر، مکی چی (۱۹۹۷) اظهار داشته است که غالباً دانشجویان از تدریس استادان تأثیر می پذیرند. از این رو ارزش یابی دانشجویان از تدریس همچنان به منزله ی یک روش مناسب برای بهبود کیفیت تدریس و ارزش یابی استادان باقی خواهد ماند (نصر، ۱۳۸۳). بلنتاین (۱۹۹۹) و همکارانش اشاره کرده اند که اگر چه استادان دانشگاه معمولاً در رشته ی تخصصی خود بسیار قوی هستند، اما بسیاری از آنان دانش محدودی از نظریه های یادگیری و روش های تدریس دارند.

علاوه بر رتبه بندی روش تدریس در اولویت دوم و اهمیت آن از نظر دانشجویان که با سایر یافته های علمی همخوانی دارد، در جمع بندی نظرات دانشجویان به سؤال ساز پاسخ مشخص شد که آنان به اهمیت لحاظ نمودن روش ارزش یابی و سیستم نمره گذاری استاد در کنار روش تدریس نیز تأکید داشته اند که با یافته های کروز و نیوئل ۲۰۰۲، که دو عامل نحوه ی ارائه و بیان معلم و سیستم نمره گذاری بیشترین اثر و همبستگی را روی ارزش یابی استادان داشته است، همخوانی دارد. فرضیه های ۲، ۳ و ۴ تحقیق مبنی بر وجود تفاوت بین نظرات دانشجویان در مورد ملاک های ارزش یابی اساتید در گروهها، دوره ها و دانشگاههای مختلف بوده است و حتی به نظر می رسد دروس مختلف نیز بسته به ماهیتی که دارند مانند عملی، نظری و کارگاهی نیز نیاز به فرم های ارزش یابی متفاوتی دارند. اما نتایج حاصله از تحقیق نشان داد که تمامی دانشجویان صرف نظر از این که در کدام دانشگاه، گروه یا دوره ای تحصیل می کنند بر وجود ملاک هایی چون تسلط و توان علمی، روش تدریس و نحوه ی ارزش یابی و نمره دهی، ویژگی های فردی و اجتماعی و اخلاق و انضباط آموزشی اتفاق نظر داشته اند. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که تفاوت مورد انتظار می بایست در چگونگی سنجش هر یک از این ویژگی ها

نمود پیدا کند. بدین معنی که به عنوان نمونه از نظر همه‌ی دانشجویان، تسلط و توان علمی مهم ترین ملاک بوده است، اما در این که تسلط و توان علمی چگونه باید سنجیده شود و چه سؤال‌ها یا شاخص‌هایی برای سنجش آن لحاظ شود ممکن است بسته به گروه، دوره و دانشگاهی که دانشجو در آن تحصیل می‌کند و حتی برای دروس مختلف عمومی- اختصاصی و... متفاوت باشد. آنچه در نتایج این پژوهش به روشنی آشکار است مناسب و مورد تأیید بودن ملاک‌ها و چهارچوب موجود ارزش‌یابی عملکرد اساتید از نظر همه‌ی دانشجویان است. اما، طبیعتاً انتظار می‌رود در مورد چگونگی سنجش هر یک از این ملاک‌ها تفاوت‌هایی وجود داشته باشد.

بر اساس نتایجی که از فرضیه‌ی پنجم به دست آمد اکثر دانشجویان اظهار داشته‌اند که نتایج ارزش‌یابی می‌تواند مبنایی برای تعیین سرنوشت شغلی اساتید قرار گیرد. یکی از اهداف ارزش‌یابی تدریس، وجود معیاری برای ارتقا و بهبود عملکرد اساتدان می‌باشد. بنابراین، دانشگاه می‌تواند نتیجه‌ی ارزش‌یابی‌های دانشجویی را هم به عنوان معیاری برای شناخت اساتدان برجسته و قابل تقدیر، قرار دهد و هم در زمره‌ی یکی از معیارهای پاداش‌های مادی اساتدان لحاظ نماید. اما فرهنگ غالب بر ارزش‌یابی نباید صرفاً اقتصادی باشد، بلکه به آنچه بیش از همه باید توجه کرد، اصلاح روش تدریس و بالا بردن کیفیت آن است (وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، ۱۳۷۹؛ به نقل از نصر، شریف و عریضی، ۱۳۸۳). در ذیل به یافته‌هایی که همسو با این فرضیه بودند اشاره می‌شود:

- کروز و نیوئل (۲۰۰۲) بیان کردند، درجه بندی دانشجویان از اساتدان رشته‌ی حسابداری معمولاً در تعیین کردن ارتقاء، تصدی شغل، افزایش حقوق و شایستگی آنها استفاده می‌شود.

- مکی چی (۱۹۷۸؛ به نقل از گرجی، ۱۳۷۶) یکی از موارد استفاده از ارزش‌یابی دانشجویی را فراهم ساختن شواهد مربوط به آموزش اثر بخش یک استاد جهت اخذ تصمیمات در زمینه‌ی ارتقاء رتبه و حقوق او، می‌داند.

- میلمن (۱۹۸۷؛ به نقل از احمدی، ۱۳۸۳) برای ارزشیابی اساتدان به طور کلی دو هدف مهم را در نظر می‌گیرد: بهبود و ارتقاء سطح فعلی کارایی؛ و کمک به بارور شدن استعدادهای بالقوه در جهت آموزش.

این اهداف به وسیله‌ی ارزش‌یابی تکوینی عملکرد اساتدان (از طریق ارائه‌ی داده‌های لازم و قضاوت درباره‌ی توانایی‌ها و مهارت‌های آنان و پیشنهاد برای بهبود وضعیت آنان) و ارزش‌یابی پایانی عملکرد اساتدان (که هدف نهایی آن بیشتر تصمیم‌گیری‌های استخدامی از قبیل ورود به خدمت، نگهداری، افزایش حقوق و ارتقا است) انجام می‌گیرد.

همان طور که در بالا به آن اشاره شد طبق گفته‌ی میلمن از ارزش یابی دانشجویان برای سرنوشت شغلی اساتید می توان استفاده کرد. به طور کلی یکی از اهدافی که برای ارزش یابی دانشجویان از استادان در تحقیقات گوناگون وجود دارد، استفاده از ارزش یابی دانشجویی برای قضاوت شغلی اساتید می باشد. پس با توجه به اهمیت روزافزون ارزش یابی دانشجویی و صرف مخارج بسیاری برای این مورد، لازم است به آن توجه بیشتری شود.

نتیجه گیری نهایی بر اساس یافته های تحقیق را می توان این گونه عنوان کرد که دانشجویان سه گروه فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد بر این که موارد بیان شده در پرسش نامه، تقریباً بیشتر خصوصیات و ملاک های مورد نظرشان را برای ارزیابی های عملکرد استادان در برداشت، اتفاق نظر داشتند. و عمدتاً مشکلات موجود را ناشی از نحوه ی اجراء، تفسیر نتایج ارزش یابی و اقدامات لازم بعدی در جهت عملیاتی کردن نتایج و اعمال نظر دانشجو دانسته اند. در خصوص اولویت بندی ملاک های ارزش یابی، اساتید رتبه‌ی اول را تسلط و توان علمی، رتبه‌ی دوم را روش تدریس، رتبه‌ی سوم را ویژگی های فردی و اجتماعی استاد و رتبه‌ی چهارم را اخلاق انضباط آموزشی به دست آورده بود. یکسان بودن ترتیب اولویت ها در تمام دانشگاهها، رشته ها و دوره ها دیده شده است. پس نتایج حاکی از اهمیت ویژگی های فردی و اجتماعی استاد قبل از انضباط آموزشی است. همچنین یافته های فرضیه‌ی پنجم حاکی از آن است که اکثریت دانشجویان ۵۸/۱۱٪ (۱۷۹ نفر) موافق با این مطلب بودند که نتیجه‌ی ارزش یابی ها می تواند مبنایی برای تعیین سرنوشت شغلی اساتید قرار گیرد.

با وجود محدودیت در حجم و روش نمونه گیری و بنابراین محدودیت در تعمیم نتایج، با نگاهی به یافته های پژوهش روشن می شود که ویژگی های اجتماعی و فردی استاد برای دانشجویان در رتبه‌ی سوم قرار دارد. در نتیجه، پیشنهاد می شود، وسایل و ابزارهایی تهیه شوند که ضمن برخورداری از اعتبار و روایی مناسب حیطه های مختلف ارزش یابی اساتید از جمله (ویژگی های اجتماعی و فردی استاد) را نیز مورد سنجش قرار دهند.

همچنان که در یافته های پژوهش آمد، دانشجویان دانشگاهها، رشته ها و دوره های مختلف نسبت به نحوه‌ی ارزیابی عملکرد آموزشی اساتید نظرات واحدی داشتند. لذا توصیه می گردد فرهنگ به کارگیری صحیح نتایج ارزش یابی در نظام آموزشی گسترش یابد.

یافته های پژوهش نشان داد اکثریت دانشجویان با این امر موافق بودند که نتایج ارزش یابی های استادان را می توان مبنای سرنوشت شغلی آنان قرار داد. لذا پیشنهاد می شود، مدیریت دانشگاه، دانشکده ها و گروههای آموزشی با جدیت امر ارزش یابی علمی

از اساتید را دنبال نمایند، تا بتوان از نتایج به دست آمده به نحو مطلوب تری استفاده نمود. در پایان، ذکر این مطلب ضروری است که داده های ارزش یابی برای قضاوت درباره‌ی عملکرد اساتید از منابع متعددی چون؛ خود ارزیابی، مشاهده‌ی کلاس درس، نظرخواهی از همکاران، آزمون های قابلیت های تخصصی و نظرخواهی از دانشجویان به دست می آید و هیچ یک از این منابع به تنهایی کافی نیست، بنابراین لازم است جهت دستیابی به تصویری واقعی، از داده‌های حاصل از منابع دیگر فوق الذکر نیز در کنار ارزش یابی های دانشجویی استفاده شود.



منابع

- احمدی، غ. (۱۳۸۳). ارزش‌یابی هیئت علمی. در ن. ق. قورچیان، ح. ر. آراسته، و پ. جعفری (مترجمان)، *دایرةالمعارف آموزش عالی* (جلد ۱). تهران: بنیاد دانش‌نامه‌ی بزرگ فارسی.
- اسماعیلی بیدهدی، ز. (۱۳۷۷). *بررسی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اساتید و دانش‌جویان دوره‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، تهران.
- اشرف، ح.، صبری، م.، و حقی‌پناه، س. (۱۳۸۱). تعیین مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ارزیابی آموزشی استاد از دیدگاه دانش‌جو. *مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۷)، ۱۴-۱۵.
- حراف، ص. (۱۳۷۶). *بررسی نحوه‌ی ارزش‌یابی شایسته‌گی دبیران شیراز از دیدگاه دبیران و ارائه‌ی طرح بهینه*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، تهران.
- دلاور، ع. (۱۳۷۲). نکاتی چند در باره‌ی ارزش‌یابی هیئت علمی دانشگاه‌ها. *فصل‌نامه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۱(۳).
- سنجری کهرودی، ا. (۱۳۷۳). *بررسی رابطه‌ی نگرش دانش‌جویان کارشناسی رشته مدیریت دانشکده‌ی صمدیریت دانشگاه هوایی در باره‌ی اعضای هیئت علمی و نحوه‌ی ارزش‌یابی اعضا توسط دانش‌جویان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران.
- سنجری کهرودی، ا. (۱۳۷۴). *روش خودارزش‌یابی استاد (معلم) مدیریت در آموزش و پرورش*، ۳(۴).
- سیف، ع. (۱۳۷۰). *ارزش‌یابی دانش‌جویان از استادان: تا چه اندازه می‌توان به آن اعتماد کرد؟ پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱(۱-۲).
- عبدی، م. (۱۳۸۳). *بررسی عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد آموزش اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از دیدگاه آنان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- کرم‌دوست، ن. (۱۳۸۳). *بررسی رابطه‌ی ارزش‌یابی دانش‌جویان دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی از تدریس استادان با میانگین نمرات آنان از درس استادان در سال‌های تحصیلی ۷۷-۷۸ تا ۷۹-۸۰ مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱(۱).
- کیامتن، ع. ا. (۱۳۶۷). *آشنایی با الگوی ارزش‌یابی CIPP. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت*، ۱(۱-۲).
- گرچی، ی. (۱۳۷۶). *رابطه‌ی بین میزان محبوبیت اجتماعی استادان از نظر دانش‌جویان و نحوه‌ی ارزش‌یابی دانش‌جویان از فعالیت‌های آموزشی آنان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۱۳۷۵). *سال‌نامه‌ی آماری*.
- نصر، ا.، شریف، م.، و عریضی، ح. ر. (۱۳۸۳). *ارزش‌یابی تدریس*. در ن. ق. قورچیان، ح. ر. آراسته، و پ. جعفری (مترجمان)، *دایرةالمعارف آموزش عالی* (جلد ۱). تهران: بنیاد دانش‌نامه‌ی بزرگ فارسی.
- Kreuzer, J. G., & Newell, G. E. (1987). Student ratings of accounting instructors a search for important determinants. *Journal of Accounting Education*, 5(1), 87-98.

- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39(46), A40.
- Varela-Rueda, C. E. (1989). Student evaluation of the professor's performance and its effects on teaching effectiveness [In Spanish]. *Gaceta médica de México*, 125(5-6), 151-9.
- Wolf, Z. R., Bender, P. J., Beitz, J. M., Wieland D. M., & Vito K. O. (2004). Strengths and weaknesses of faculty teaching performance reported by undergraduate and graduate nursing students: A descriptive study. *Journal of Professional Nursing*, 20(2), 118-128.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی