

The effect of faculty members' personality Charisma on students' perception of the effectiveness of teaching

N. Shirbagi^{۱*}, A. Hemati^۲, S. Nemati^۳

۱. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran;

۲. Assistant Professor, Department of Psychology,

Kurdistan University; ۳. Ph.D. Student of

Educational Management, Kurdistan University

تأثیر جذبه شخصیتی استادان بر درک دانشجویان از اثربخشی تدریس

ناصر شیربگی^{۱*}، آزاد همتی^۲، سمیه نعمتی^۳

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

۲. استادیار گروه روانشناسی - دانشگاه کردستان

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

Abstract

This research had a dual purpose. First, identify the relationship between faculty members' personal charisma & their students' perception from teaching effectiveness &, second identify the components of effective teaching from the perspective of students. Therefore, a descriptive survey method was used. Data on a ۱۲ items questionnaire questioners was collected from the ۲۵۰ undergraduate students' view in University of Kurdistan were collected. Data using Confirmatory Factor Analysis were analyzed. The parameters of a theoretical model of effective teaching & charismatic in the form of covariance matrix estimated & using maximum likelihood were tested. According to the obtained indexes from model tests, it was concluded that the model fit the data well have been studied. Results also showed that students' identifying the teacher as a charismatic personality was an important predictor of evaluation of teaching effectiveness. The findings offered some challenge for using results of evaluation of the teaching in important decisions concerning the hiring & promotion of faculty members in higher education institutions. The study results also suggest that the students' evaluation of teaching should be interpreted with caution.

Key words: teaching effectiveness, students evaluation, Faculty members

چکیده

پژوهش حاضر هدفی دوگانه داشت نخست، شناسایی متغیرهای مداخله‌کننده در نتایج ارزیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس اعضای هیأت‌علمی و دوم، تبیین حیطه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان. از این‌رو، با رویکردی کمی و راهبرد توصیفی - همبستگی، نمرات حاصل از اجرای یک پرسشنامه ارزیابی ۱۲ سؤالی، بر روی ۲۵۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه کردستان، جمع‌آوری شدند. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و پارامترهای یک مدل فرضی از تدریس اثربخش و جذبه شخصیتی، در قالب ماتریس کوواریانس و با استفاده از روش برآورد بیشینه درست‌نمایی، مورد آزمون قرار گرفتند. با توجه به شاخص‌های به‌دست آمده از آزمون برازش مدل، نتایج نشان داد که مدل، برازش مطلوبی با داده‌های مورد بررسی دارد. همچنین، یافته‌ها گویای آن بود که تشخیص یک مدرس به‌عنوان شخصیتی پرجاذبه توسط دانشجویان، یک پیش‌بینی‌کننده مهم نمره ارزشیابی تدریس است. یافته‌ها چالشی را برای استفاده از ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس در تصمیم‌های مهم برای استخدام و ارتقای اعضای هیأت‌علمی ارائه نمود. از این‌رو پیشنهاد می‌نماید که نتایج ارزشیابی دانشجویان از تدریس اعضای هیأت‌علمی باید با احتیاط تفسیر شود.

کلید واژه‌ها: تدریس اثربخش، ارزشیابی دانشجویان، اعضای هیأت‌علمی

Accepted Date: ۲۰۱۷/۱۲/۲۶

Received Date: ۲۰۱۷/۰۶/۲۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۰۶

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۰۵

مقدمه و بیان مسأله

ادبیات غنی و سوابق تحقیقاتی فراوان موضوع ارزشیابی دانشجویان از تدریس اساتید را احاطه کرده است. بیش از دو هزار مقاله و کتاب در خلال دهه‌های گذشته منتشر شده‌اند که حاوی نتایج پژوهش‌های پیچیده در این خصوص هستند (Ory & Ryan, ۲۰۰۱; Centra, ۲۰۰۳). تحقیقات اولیه منتشر شده در این زمینه با کوشش‌های براندنبرگ و ریمیرس (Br&enburg & Remmers, ۱۹۲۷) و هیلمن و آرمنتراوت (Heilman, Armentrout, ۱۹۳۶) آغاز گردید؛ اما به عقیده موری (Murray, ۲۰۰۵) قدیمی‌ترین استفاده از ارزشیابی تدریس به کار یک روانشناس به نام گوتری^۱ در دهه ۱۹۲۰ در دانشگاه واشنگتن برمی‌گردد. کمیت تحقیق در این خصوص نشان‌دهنده اهمیت و توجه روزافزون به آن در نظام‌های آموزش عالی است. از ارزشیابی برای سنجش اثربخشی آموزش و ارزیابی شایستگی برای استفاده در دوره تصدی و بهبود تصمیمات استفاده می‌شود، با توجه به اهمیت این ارزیابی‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و ارتقاء اعضای هیأت‌علمی، متخصصان در این زمینه به‌وضوح نگران مشروعیت و شاید دست‌کاری نتایج هستند. با این حال، به‌طور کلی تحقیقات نشان می‌دهد که ارزیابی‌هایی که به‌درستی طراحی شده‌اند معتبر و قابل‌اعتماد هستند (Kelly, ۲۰۱۲). اگرچه برخی محققین اذعان می‌کنند که استفاده از نظرات دانشجویان عموماً روش معتبری برای ارزیابی اثربخشی تدریس اساتید است اما تعدادی دیگر دریافته‌اند که انجام تحقیقات در این حیطه ناکافی بوده و تردیدها هنوز وجود دارد. علی‌رغم وجود استدلال‌های مطرح‌شده از طرف برخی منتقدین و نگرانی‌های مؤسسات آموزش عالی درباره روایی و پایایی این روش، هنوز معمول‌ترین ابزار اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی جهان استفاده از نظرات دانشجویان است. همچنین باید خاطرنشان کرد که ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس اعضای هیأت‌علمی هسته اصلی بیشتر فعالیت‌های تضمین کیفیت در مؤسسات آموزش عالی را تشکیل می‌دهد و کمتر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی وجود دارد است که توجه کافی به نتایج چنین ارزشیابی‌هایی نداشته باشد. معمولاً جهت نیل به سه هدف عمده از نتایج چنین ارزشیابی‌هایی استفاده می‌شود:

(۱) به سیستم ارزشیابی مدیریتی از طریق اندازه‌گیری اثربخشی تدریس که معیار مهمی برای تصمیمات در زمینه استخدام اعضای هیأت‌علمی، اعطای پایه سالیانه، افزایش حقوق و ارتقاء رتبه آنان است.

۱. Guthrie

۲) کمک به دانشجویان برای انتخاب دروس و استاد درس؛ بیشتر دانشجویان تازه‌وارد نتایج ارزیابی دانشجویان قدیمی‌تر از اساتید را به‌عنوان منابع باارزشی برای چنین تصمیم‌گیری‌های در نظر می‌گیرند. البته بیشتر اعضای هیأت‌علمی درباره انتشار نتایج چنین ارزیابی‌هایی ابراز نگرانی کرده‌اند.

۳) کمک به پیشرفت حرفه‌ای خود اعضای هیأت‌علمی که آن‌ها بتوانند شیوه‌های تدریسان را با فراهم کردن بازخوردهای حاصله بهبود ببخشند.

در خصوص چگونگی استفاده نظام‌های آموزش عالی از نتایج ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید می‌توان به کشورهای آمریکا و انگلستان اشاره نمود. در امریکا اطلاعات به‌دست‌آمده از این شیوه ارزیابی در تصمیمات مربوط به به‌کارگیری متقاضیان تدریس در دانشگاه‌ها و تعیین میزان حقوق آن‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرد. در انگلستان به این راهبرد ارزیابی به‌عنوان منبع اطلاعاتی ذی‌قیمتی برای داوری در خصوص ارزش‌گذاری فرایند یاددهی - یادگیری نگریسته می‌شود، اما در همان حال، از اطلاعات به‌دست‌آمده در راستای ارائه بازخوردها و راه‌نمودها جهت ایجاد تغییرات بالقوه در تعیین محتوی دروس، مواد آموزشی و روش‌های تدریس استفاده می‌شود. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که ارزیابی دانشجویان از عملکرد اساتید یک عنصر جدایی‌ناپذیر از فعالیت‌های نظام آموزش عالی بیشتر کشورها است؛ اما آیا این ارزشیابی‌ها دارای روایی و پایایی هستند؟ چه چیزی تدریس اثربخش را تشکیل می‌دهد؟ این‌ها سؤالاتی هستند که این پژوهش قصد پاسخگویی به آن‌ها را داشته است. اگرچه ارزشیابی اثربخشی تدریس و مسائل مرتبط با آن در سطح کشورمان تاریخچه کوتاهی دارد؛ اما به نظر می‌رسد کیفیت تدریس همواره یکی از نگرانی‌های اصلی متصدیان نظام آموزش عالی بوده است. تأکید وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۲۰۱۲) بر به‌کارگیری نتایج حاصله از این راهبرد با درج برگه‌های ویژه در آیین‌نامه‌های ارتقای و تبدیل وضعیت اعضای هیئت‌علمی کاملاً مبین این موضوع است (MSRT, ۲۰۰۸). علاوه‌بر این، راهبرد ارزیابی دانشجویان از اعضای هیئت‌علمی ضرورتاً باید با ایده‌های مختلف درزمینه ویژگی‌های تدریس خوب و الگوهای یاددهی - یادگیری در ارتباط است. پیچیدگی مفهوم تدریس در دانشگاه به بهترین وجهی در تعریف ذیل از کاسی، جنتیل و بیگر (Casey, Gentile & Bigger, ۱۹۹۷) ارائه‌شده باشد: "یک فعالیت خلاق که به‌منظور تسهیل یادگیری دانشجویان، پروراندن توانایی‌ها و تمایلاتشان برای انجام کار علمی و رشد و پیشرفتشان به‌عنوان یک شخص به‌صورت کل طراحی می‌شود" (ص، ۴۶۱).

تلاش‌ها برای بررسی متغیرهایی که نمرات ارزیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس اساتید را توضیح دهند چند دهه سابقه دارد. به عقیده مک‌فرسون (McPherson, ۲۰۰۶) متأسفانه کوشش‌های اولیه در این زمینه در روش‌های آماری تحقیقاتشان کاستی‌های جدی داشته‌اند. همچنین مشکل بیشتر تحقیقات انجام‌شده عدم دسترسی به داده‌های بیش از دو یا سه ترم تحصیلی متوالی بوده است. یکی از مسائل مهم این است که آیا مهم‌ترین متغیرهای اثربخشی تدریس ارزیابی می‌شوند و یا این‌که تنها متغیرهایی بااهمیت تلقی می‌شوند که قابل‌اندازه‌گیری‌اند.

یک مسأله مهم دیگر که باید مورد توجه قرار گیرد روایی ابزارهای به کار رفته در ارزیابی اثربخشی تدریس اساتید توسط دانشجویان است. چه عواملی یک فرد را به یک مدرس خوب تبدیل می‌کند و چگونه می‌توان مدرسان خوب را شناسایی کرد. در پاسخ به این سؤال شه ولین، باینارد، دیویس و گریفیث (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, ۲۰۰۰) سه راهبرد را پیشنهاد می‌کنند:

(۱) ارزیابی مدرس براساس میزان توانایی تأثیرگذاری در تغییر شخصیت و رشد دانشجویان؛ تلاش برای اندازه‌گیری این تأثیرگذاری فرایندی درازمدت و دشوار است.

(۲) ارزیابی مدرس براساس میزان اثربخشی او در تسهیل پیشرفت علمی و دانشگاهی دانشجویان؛ این ویژگی قابلیت اندازه‌گیری بیشتری از مورد قبلی دارد و یکی از موضوعات مورد بحث در برخی کشورها از جمله انگلستان است و مشوق‌هایی برای اساتید براساس نتایج امتحانات دانشجویانشان در نظر گرفته می‌شود.

(۳) از دانشجویان خواسته شود تا اساتید را ارزیابی کنند. این مورد اخیر، مشهورترین و پرستفاده‌ترین راهبرد از بین سه راهبرد قبلی است و معمولاً به‌وسیله پرسشنامه در پایان‌ترم تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود.

علی‌رغم توجه به اهمیت ارزشیابی دانشجویان از اساتید به‌صورت فراگیر، مسائل نظری و روان‌آزمایی مرتبط با ارزیابی اثربخشی تدریس هنوز حل‌نشده باقی‌مانده است. به نظر می‌رسد که توافق اندکی در مورد ماهیت و تعداد حیطه‌هایی که اثربخشی تدریس را تعیین می‌کند وجود دارد (Patrick & Smart, ۱۹۹۸). در این راستا، پژوهش‌های قوی و برجسته‌ای، پرسشنامه‌های متعدد و فن‌های تحلیل عاملی را برای استخراج حیطه‌های تدریس اثربخش مورد استفاده قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال، سوارتز، وایت و ستاک (Swartz, White & Stuck, ۱۹۹۰) برای تدریس اثربخش دو عامل ارائه واضح دروس و مدیریت رفتار دانشجویان را مشخص کرده‌اند؛ درحالی‌که لاومن و ماتی (Lowman & Mathie, ۱۹۹۳) این عامل‌ها را به‌صورت تحریک ذهنی و سازگاری میان فردی تعیین کرده‌اند. به نظر نمی‌رسد هیچ ارتباط روشنی بین این دو جفت حیطه‌های بیان‌شده وجود داشته باشد. مطالعات دیگر، عامل‌های بیشتر و متفاوت‌تری از اثربخشی تدریس استخراج کرده‌اند. به‌عنوان مثال، براون (Brown, ۲۰۰۲) سه خصوصیت مدرسان اثربخش را تحت عنوان دلسوزی، نظم و توانایی شبیه‌سازی بیان کرده‌اند، درحالی‌که پاتریک و سمارت (Patrick & Smart, ۱۹۹۸) برای تدریس اثربخش سه عامل احترام به دانش‌آموزان، مهارت‌های سازمان‌دهی و ارائه درس و توانایی به چالش کشیدن دانشجویان را بیان کرده‌اند. کرفی (Kherfi, ۲۰۱۱) دریافت دانشجویانی که عملکرد بالایی دارند پیش‌بینی‌کننده‌های بهتری جهت ارزیابی اساتید هستند. به همین دلیل وی معتقد است که استفاده از ارزیابی دانشجویان جهت تعیین میزان اثربخشی تدریس قابل‌اعتبار نیست. چراکه دانشجویانی که بیشتر درگیر یادگیری هستند بیشتر از دانشجویان ناراضی احتمال دارد که ارزیابی مثبتی داشته باشند. برن و ویلتو (Violato & Beran, ۲۰۰۹) نتیجه مشابهی پیدا کردند.

در مطالعه آن‌ها دانشجویان فعال و باانگیزه نمرات ارزیابی بالاتری را برای اساتید خود در نظر گرفتند. پژوهشگران دیگری تدریس اثربخش را به صورت هفت عاملی (Ramsden, ۱۹۹۱) یا نه عاملی (Marsh & Dunkin, ۱۹۹۲) پیشنهاد کرده‌اند.

همچنان که اشاره شد روایی ابزارهای ارزیابی، به عنوان مهم‌ترین ویژگی روان‌سنجی موجب نگرانی است. تعدادی از متغیرهای نامربوط مورد آزمون قرار گرفته‌اند که احتمالاً اندازه‌گیری اثربخشی تدریس اساتید را دچار اشتباه کرده باشند. ارتباط بین ارزیابی اثربخشی تدریس و متغیرهای مربوط به ویژگی‌های دانشجویان، رفتار مدرس و مدیریت کلاس توسط برخی محققان مورد آزمون قرار گرفته است (d'Apollonia & Abrami, ۱۹۹۷). برای مثال، در رابطه با ویژگی‌های دانش‌آموزان، فلدمن و مارش (Feldman, ۱۹۷۶; Marsh, ۱۹۸۷) همبستگی مثبتی بین نمرات مورد انتظار و اثربخشی تدریس گزارش کرده‌اند. همچنین مارش و روچه (Marsh & Roche, ۱۹۹۷) همبستگی‌های مشابهی بین نمرات ارزیابی‌ها، واحدهای درسی مورد علاقه دانشجویان و دلیل انتخاب دروس را گزارش کردند. یکی از متغیرهای مرتبط با رفتار مدرسان که بیشترین توجه محققان را که به خود جلب کرده است آسان‌گیری در نمره‌دهی است. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ارزیابی‌ها تحت تأثیر اندازه کلاس هم قرار می‌گیرد. وقتی ارزیابی‌ها در کلاس‌های کوچک انجام می‌شود، نگرانی‌هایی مربوط به حفظ حریم خصوصی وجود دارد. این بدیهی است که برای دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری بسیار مشکل است. اکثر دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند تا این کار را بدون ارزیابی برای کلاس‌های کوچک انجام دهند. این امر سبب می‌شود که بعضی از اعضای هیأت‌علمی که فقط در کلاس‌های ارشد و دکتری تدریس می‌کنند بدون امتیاز باشند. کرفی (Kherfi, ۲۰۱۱). صرف‌نظر از اندازه کلاس، دانشجویان دکتری ممکن است مایل به ارزیابی اساتید نباشند چراکه ممکن است به دلیل نقش اساتید در قرار دادن دانشجویان در موقعیت‌های علمی به عنوان یک امر منفی تلقی شود. ادبیات نشان می‌دهد که دانشجویان مدرسانی را که سازمان‌یافته‌تر عمل می‌کنند، بازخورد واضح و سریع ارائه می‌دهند، محیطی را ایجاد می‌کنند که به یادگیری احترام می‌گذارند، به دانشجویان احترام می‌گذارند و نگرانی دانشجویان را نشان می‌دهند، بیشتر مورد تأیید قرار می‌دهند (Longden Bélanger, ۲۰۰۹ &).

همچنین، تحقیقات نشان می‌دهد که استفاده از ارزیابی‌های تحت وب می‌تواند کیفیت پاسخ‌های دانشجویی مربوط به اثربخشی تدریس را بهبود بخشد. مطالعات نشان می‌دهد که اگر دانشجویان بتوانند نظرات را به صورت الکترونیکی ارائه دهند؛ ممکن است آنان به بینش و درکی مثبت در دوره‌های ارزشیابی میان‌دوره‌ای و پایان دوره‌ای تدریس دست یابند (Venette, ۲۰۱۰ Sellnow & McIntyre). ارزش این ارزیابی‌ها بستگی به کیفیت نظرسنجی‌ها دارد و نگرانی‌ها در مورد دانشجویانی که شیوه‌های تدریس اساتید را ارزیابی می‌کنند، در ادبیات ذکر شده است. بلنجر و لانگدن (Bélanger & Longden, ۲۰۰۹) استدلال می‌کنند که بهتر است اعضای هیأت‌علمی از نظر

دانش، مدیریت کلاس و استانداردها درجه‌بندی شوند. از سوی دیگر، قضاوت دانشجویان از فضای کلاس درس، سرعت آموزش، شفافیت و سازمان‌دهی مواد آموزشی بهتر است؛ اما به‌طور کلی نقش عمده این نوع از ارزیابی‌ها جهت قضاوت تدریس اعضای هیئت‌علمی، مسئله‌ای بسیار بحث‌برانگیز است.

یک مشکل دیگر به روایی نتایج حاصله از داده‌های ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید بازمی‌گردد. به‌دلیل فقدان تبحر آماری برخی از اعضای شوراها یا هیأت‌های ارزیابی، اطلاعات به‌دست‌آمده به‌صورت نادرست در تصمیم‌گیری‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرد (McKeachie, ۱۹۹۷). روی‌هم‌رفته، نتایج تحقیقات به‌عمل‌آمده بر روی اثرات متغیرهای نامربوط بر روایی ارزیابی دانشجویان از اساتید نشان می‌دهد که در تفسیر این داده‌ها لازم است شرط احتیاط رعایت شود. پس می‌توان دریافت که توافق عمومی بر تدریس اثربخش پایین است و تعدادی عوامل وجود دارد که روایی داده‌ها را به چالش می‌کشد. هنوز در مورد اینکه آیا حیطه‌های مختلف موردبحث، مجزا از همدیگرند یا اینکه همه آن‌ها معرف نظام عالی اثربخشی تدریس هستند، توافق وجود ندارد (Marsh, ۱۹۹۷, Abrami, Apolina & Rosenfield, ۱۹۹۷, Roche &). در صورتی که دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به مدرس داشته باشند، ممکن است منجر به ارزیابی مثبت‌تر بدون توجه به سطح واقعی اثربخشی تدریس گردد. پشتیبانی از این ایده از نظریه شخصیت ضمنی آچ و برونر و تاگیوری (Asch, ۱۹۴۶; Bruner & Tagiuri, ۱۹۵۴) ناشی می‌شود. مطالعات انجام‌شده به‌عنوان مثال پژوهش کلی (Kelley, ۱۹۵۰) حاکی است که دست‌کاری خصوصیات دوقطبی مانند گرم، سرد تأثیر فراوانی در قضاوت‌های دانشجویان از اساتید دارند. همچنین آن‌چه اثرات هاله‌ای و هلالی (Vernon, ۱۹۶۴) نامیده می‌شود نیز می‌تواند تأثیر بگذارد. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چگونه صفات افراد بر قضاوت‌های آن‌ها مؤثر بوده است. دیویدویچ و سون (Soen & Davidovitch, ۲۰۱۱) در مطالعه خود در زمینه نقش مشارکت دانشجویان در ارزیابی از اساتید دریافتند که تفاوت معناداری در ارزیابی دانشجویان از اساتید قبل و بعد از مشارکت وجود ندارد؛ یعنی اساتیدی که دانشجویان را در امر تدریس مشارکت داده‌اند از نمرات ارزیابی بالاتری برخوردار شدند.

درک دانشجویان از ارزیابی اساتید و اثربخشی آن‌ها از نظر اندازه کلاس، جنسیت و سال دانشجویان نحوه ارزیابی آن متفاوت است. تفاوت در تصورات ممکن است منجر به تفاوت در نمرات این ارزیابی‌ها شود؛ بنابراین، هنگامی که ارزیابی‌ها برای اهداف ویژه‌ای استفاده می‌شوند، ممکن است مناقشات ناخواسته‌ای در برابر برخی از اعضای هیئت‌علمی وجود آورد (Kelly, ۲۰۱۲). این‌گونه ارزیابی‌ها نباید تنها مبنای ارزیابی صلاحیت تدریس اعضای هیئت‌علمی را تشکیل دهد. همچنین مک فرسون، جوئل و کیم (McPherson & Jewell Kim, ۲۰۰۹) پیشنهاد می‌کنند که چگونه نمرات این ارزیابی‌ها می‌تواند برای عوامل بیرونی خارج از کنترل معلم تنظیم شود. در این راستا، اکرم، میجرن و گروس (Ackerman, Vigernon & Gross, ۲۰۰۹) مصاحبه‌هایی را با اعضای

هیأت علمی انجام دادند تا ادراک آن‌ها از ارزیابی دانشجویان را دسته‌بندی کنند. اساتید مصاحبه‌شونده ابراز نگرانی کردند که نمرات ارزیابی‌ها با نمرات یا انتظارات دانشجویان تحت تأثیر قرار می‌گیرد و نیمی از اساتید در درخواست از دانشجویان نسبت به ارائه یک ارزیابی صادقانه از عملکرد اساتید اصرار داشتند. بران و رکوش (Beran & Rokosh, ۲۰۰۹) دریافتند که بعضی از مدرسان تمایل ندارند از طرح درس استفاده نکنند، زیرا این کار نمرات ارزیابی‌های پایین را از سوی دانشجویان سبب می‌شود. در حقیقت، در بیش از نیمی از ارزیابی‌هایی که دانشگاه از دانشجویان جمع‌آوری کرده است، این سؤال پرسیده شده که آیا دوره با طرح درس تطابق داشت. اعضای هیأت علمی در ارزشیابی محتوای درس بهتر هستند، درحالی‌که دانشجویان ارزیابی را بر مبنای آنچه برای یادگیری آن‌ها اثرگذار است، می‌دانند.

از طرف دیگر بر اساس ادبیات مربوط به حوزه مدیریت، مفاهیم رهبری پرجاذبه و تحول‌گرا، یافته‌ها حاکی از تأثیر مثبت ادراک جاذبه بر ادراک کارکنان از سبک مدیریتی سرپرستانشان است، لذا سؤال پژوهش این است که آیا ادراک دانش آموزان از اساتیدشان به‌عنوان یک شخصیت پرجاذبه، تأثیر مثبت در ارزیابی تدریس دروس آن‌ها دارد؟

رهبری پرجاذبه یک رویکرد رهبری است که می‌تواند بر شرایط تدریس نیز حاکم شود. مشهورترین تعریف از جاذبه را وبر (Weber, ۱۹۴۷) به این صورت بیان کرده است: خصوصیت ویژه شخصیت یک فرد که به سبب همین ویژگی از افراد عادی جدا انگاشته می‌شود و به‌عنوان کسی که صاحب توانایی‌ها یا خصوصیات فرا انسانی، فرا طبیعی و حداقل استثنایی، است به‌کار می‌رود. این ویژگی‌ها بدان گونه‌اند که برای افراد عادی قابل دسترسی نیستند، بلکه منشأ آن‌ها الهی یا منحصر به فرد است و بر همین اساس فرد مورد نظر به‌عنوان رهبر تلقی می‌شود. «نظریه‌های مختلف رهبری پرجاذبه، درباره فرایندهایی که در آن نهفته است، ادعاهای متناقضی، ارائه داده‌اند. به‌عنوان مثال به نظر هاوس (House, ۱۹۷۷) رهبر پرجاذبه تأثیری عمیق و غیرمتداول بر پیروان خود دارد. نظریه او بر هویت شخصی، ایجاد انگیزه از سوی رهبر و نفوذ رهبر بر اهداف و اعتماد به نفس پیرو تأکید دارد. درحالی‌که نظریه اسناد جاذبه کانگر و کانیونگو (Kanungo & Conger, ۱۹۹۰) بر هویت شخصی به‌عنوان فرایند اولیه و درونی سازی به‌عنوان فرایند ثانویه تأکید دارد. از سوی دیگر، در نظریه میندل (Meindl, ۱۹۹۰) پیروان نخستین به‌طور مستقیم تحت نفوذ رهبری قرار می‌گیرند اما سایر افراد، پس از طی فرایند شیوع اجتماعی تأثیر می‌پذیرند. بر طبق این نظریه‌ها ویژگی‌های رفتاری رهبر جاذبه‌دار عبارت‌اند از: ۱- مدیریت تأثیر که به‌وسیله آن رهبر تأثیر شایستگی را ایجاد می‌کند ۲- ایجاد یک الگو که به‌وسیله آن پیروان تشویق می‌شوند تا با عقاید و ارزش‌های رهبر خود را همانندسازی کنند ۳- ایجاد انتظارات عالی درباره عملکرد پیروان ۴- ایجاد یک دورنمای جذاب برای آینده ۵- برانگیختن انگیزش در پیروان که پرکار و فعال باشند. توسعه چنین رویکردی در تئوری رهبری تحول‌گرای باس (Bass, ۱۹۹۰) مشاهده می‌شود. ویژگی‌های

رفتاری رهبر در این نظریه عبارت‌اند از: ۱- مراعات فردی ۲- مشابهت‌سازی ذهنی ۳- انگیزش الهامی ۴- تأثیر آرمان‌گرایانه. ویژگی چهارم اغلب به‌عنوان عنصر جاذبه‌ای رهبری تحول‌گرا در نظر گرفته می‌شود. به عقیده شاکلتون (Shackleton, ۱۹۹۵) تفاوت بین رهبری پرجاذبه و رهبری تحول‌گرا روشن نیست اما مشاهده شده است که تأثیر آرمان‌گرایانه یا جاذبه‌دار مهم‌ترین ویژگی رفتار رهبر در نظریه باس است که بیشترین تأثیر را بر رضایت ارزیابی‌ها دارد (Bryman, ۱۹۹۲). ویژگی رهبری پرجاذبه و رهبری تحول‌گرا همانند ویژگی‌های بیان‌شده در مورد اثربخشی تدریس است (Patrick & Smart, ۱۹۹۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت جاذبه بر قضاوت‌ها از جمله اثربخشی تدریس (Shevlin, et al., ۲۰۰۰)، نظر رأی‌دهندگان در مورد سیاستمداران (Pillai, Stites, ۱۹۹۷) و رهبری کار (Doe, Grewal & Meindl, ۱۹۹۷) تأثیر می‌گذارد. در سوابق مطالعاتی مربوط به رهبری تفاوت بین قدرت تخصص، قدرت مرجع و جاذبه تشخیص داده شده است. مثلاً در مطالعه‌ای در مورد کارگران بخش دولتی نشان داده شد که تنها ویژگی که بر ارزیابی میزان رضایت کارگران از سرپرستانشان تأثیر داشته جاذبه شخصیتی بوده است (Kudisch, Poteet, Dobbins & Rush, ۱۹۹۵). تأثیر جاذبه در ارزیابی‌های دانشجویان از اساتید در تحقیق حاضر به دلیل نقش منحصر به فردی که اساتید دارند بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. اساتید دانشجویان را به چالش وامی‌دارند، آن‌ها را ارزیابی می‌کنند و در تلاش هستند که آنان را برانگیزانند. جاذبه یک ویژگی برجسته است که بر ارزیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس اساتیدشان تأثیر می‌گذارد. با توجه به پیشینه تحقیقاتی مذکور، مسئله پژوهش که ارزیابی دانشجویان از تدریس اثربخش اساتید تا چه حد تحت تأثیر جاذبه شخصیتی آنان قرار می‌گیرد. لذا، در این پژوهش رابطه بین جاذبه و اثربخشی تدریس مورد آزمون قرار گرفت. در این راستا فرض اصلی آن بوده است که درک دانشجویان از جاذبه شخصیتی اساتید به صورت معناداری ارزیابی اثربخشی تدریس را پیش‌بینی می‌نماید.

روش‌شناسی پژوهش

روش: پژوهش حاضر یک جهت‌گیری معرفت‌شناختی اثبات‌گرا و کمی را اتخاذ کرده است. از این رو، یک طرح تحقیق توصیفی-همبستگی انتخاب گردید.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه کردستان است. از میان این افراد با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده علوم انسانی انتخاب شده‌اند. از بین این افراد نتایج ارزیابی ۲۵۰ نفر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به دلیل محرمانه بودن ماهیت کار ارزشیابی هیچ جزئیاتی از عوامل جمعیت‌شناختی به دست نیامد. از دانشجویان خواسته شد تا اساتیدشان را ارزیابی نمایند. در کل ده عضو هیأت‌علمی با مدرک دکترا (هشت نفر مرد و دو نفر زن) مورد ارزیابی قرار گرفتند.

ابزار پژوهش: پرسشنامه دوازده سؤالی تدریس اثربخش (Shevlin et al., ۲۰۰۰) که به منظور اندازه‌گیری دو حیطه اصلی از اثربخشی تدریس طراحی شده است مورد استفاده قرار گرفت. شش ماده آن جهت ارزیابی ویژگی‌ها و توانایی استاد درس و پنج ماده آن مربوط به ارزیابی جنبه‌های درس مورد نظر است. در این ابزار، نظرات افراد بر اساس طیف پنج گزینه‌ای مقیاس لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق (۱-۵) اندازه‌گیری می‌شوند. آخرین ماده مربوط به اندازه‌گیری جذب شخصیتی استاد بوده و تحت عنوان «این استاد دارای جذب شخصیتی است» بیان شده است. آمارهای توصیفی و ضریب آلفای کرانباخ پس از ترجمه و اصلاح ساختاری گویه‌ها برای جامعه مورد بررسی در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): شاخص‌های توصیفی و ضریب آلفای ابزار تحقیق

سازها	میانگین	انحراف معیار	تعداد سؤال	ضریب آلفا
ویژگی‌های مدرس	۲۳/۳۷	۵/۹۶	۶	۰/۹۰۷
ویژگی‌های درس	۱۸/۴۵	۴/۴۸	۵	۰/۸۱۳
اثربخشی تدریس	۴۵/۷۷	۱۱/۰۱	۱۲	۰/۹۳۲

همچنان که جدول (۱) نشان می‌دهد ضرایب آلفا برای خرده مقیاس‌ها و برای کل پرسشنامه در سطح مطلوب و رضایت بخشی (۰/۸۱ تا ۰/۹۳) است و نسخه ترجمه شده پرسشنامه از انگلیسی به فارسی دارای پایایی قابل دفاعی به منظور استفاده در محیط‌های دانشگاهی کشور است.

یافته‌های پژوهش

جدول (۲) میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین گویه‌ها و معناداری آماری آن‌ها را نشان می‌دهد. همچنان که مشاهده می‌شود مقدار ضرایب در بیشتر موارد بالا و در تمام موارد در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند.

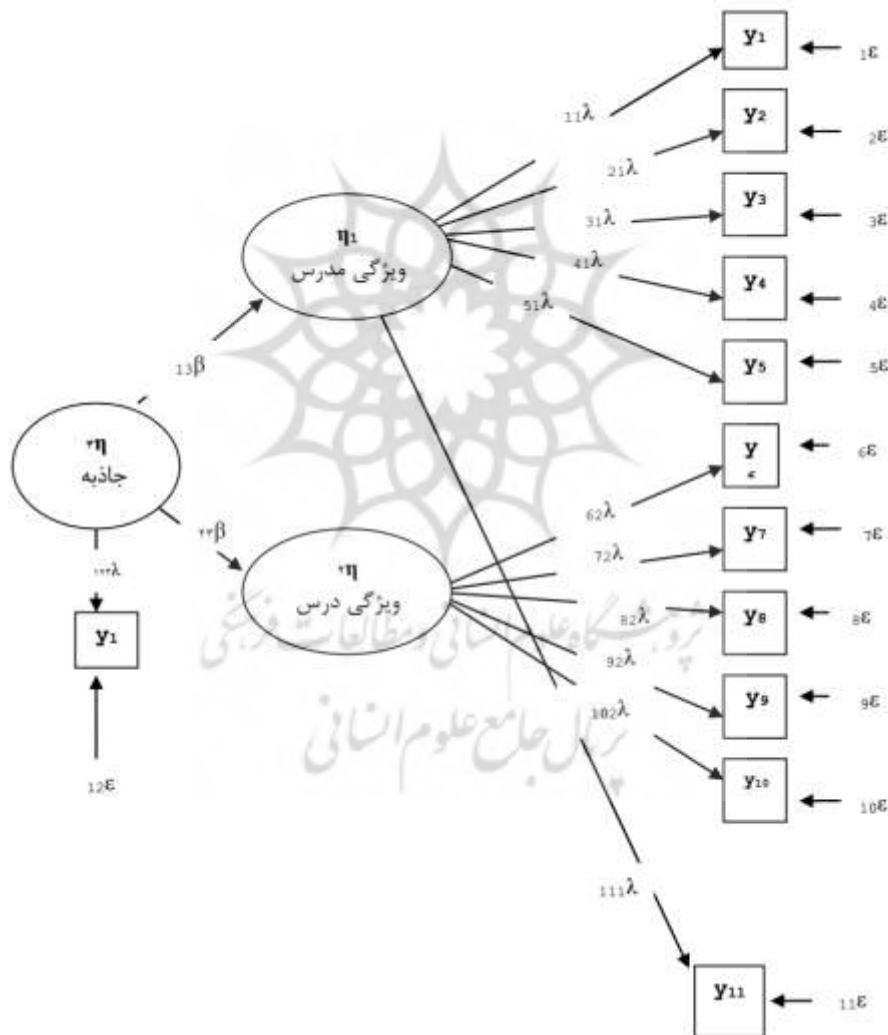
جدول (۲): ضرایب همبستگی پیرسون برای سؤالات پرسشنامه تدریس اثربخش

گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	۴/۱	۱/۱											
۲	۳/۸	۱/۱	۰/۷۰										
۳	۳/۸	۱/۲	۰/۵۹	۰/۶۲									
۴	۳/۹	۱/۲	۰/۶۰	۰/۶۴	۰/۶۴								
۵	۳/۷	۱/۳	۰/۶۶	۰/۶۵	۰/۶۸	۰/۶۹							
۶	۳/۷	۱/۲	۰/۵۹	۰/۵۵	۰/۵۴	۰/۵۹	۰/۶۱						
۷	۳/۵	۱/۱	۰/۳۳	۰/۴۲	۰/۳۷	۰/۳۶	۰/۳۳	۰/۳۳					
۸	۳/۷	۱/۲	۰/۳۴	۰/۳۵	۰/۳۶	۰/۳۷	۰/۳۱	۰/۳۵	۰/۴۲				
۹	۳/۷	۱/۲	۰/۶۶	۰/۶۳	۰/۶۹	۰/۶۳	۰/۶۹	۰/۵۸	۰/۴۲	۰/۴۶			

۱۰	۳/۷	۱/۲	۰/۴۴	۰/۵۱	۰/۵۳	۰/۵۶	۰/۵۸	۰/۵۲	۰/۴۶	۰/۴۲	۰/۶۶		
۱۱	۳/۹	۱/۳	۰/۶۱	۰/۶۰	۰/۵۹	۰/۵۱	۰/۵۷	۰/۵۳	۰/۳۶	۰/۴۱	۰/۵۸	۰/۴۹	
۱۲	۳/۹	۱/۴	۰/۶۰	۰/۶۶	۰/۶۴	۰/۵۶	۰/۶۴	۰/۵۵	۰/۳۹	۰/۴۱	۰/۶۳	۰/۵۴	۰/۸۰

* تمام ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادارند (N=۲۵۰)

مدل ارائه شده در شکل ۱ (که با کسب اجازه از (Shevlin et al., ۲۰۰۰) اقتباس شده)، نمودار مسیر و بارهای عاملی را که از دوازده گویه مقیاس اثربخشی تدریس مورد انتظار است، نشان می دهد.



شکل (۱): نمودار مسیر مدل آزمون شده جاذبه شخصیتی و عامل های تدریس اثربخش

مدل اندازه‌گیری در شکل ۱ با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۳ (Jöreskog & Sörbom, ۱۹۹۹a) طراحی و آزمون شد. دو عامل ویژگی‌های درس (η_2) و ویژگی‌های مدرس (η_1) به وسیله یازده گویه مربوطه و عامل جاذبه شخصیتی (η_3) توسط یک گویه (۷۱۲) اندازه‌گیری شد. بارهای عاملی با علامت (λ)، خطای واریانس با علامت (ϵ) و ضرایب رگرسیون با علامت (β) مشخص شده‌اند. با استفاده از داده‌های تحقیق و به کمک نرم‌افزار پریلیز ۳/۲ (Jöreskog & Sörbom, ۱۹۹۹b) ماتریس کوواریانس محاسبه و با روش بیشینه درستنمایی (ML) محاسبه گردید. این مدل فرض شده می‌تواند برای تعیین درصد واریانس عامل‌های توانایی استاد و ویژگی‌های درس را که ناشی از عامل جاذبه است به کار رود.

شاخص‌های برازندگی مربوط به مدل جاذبه شخصیتی و تدریس اثربخش که با استفاده از نرم‌افزار لیزرل محاسبه شده‌اند در جدول (۳) آمده است.

جدول (۳): شاخص‌های مربوط به مدل جاذبه شخصیتی و عوامل تدریس اثربخش

شاخص	مقادیر به دست آمده در این تحقیق	مقادیر گزارش شده در تحقیق شه ولین و همکاران (۲۰۰۰)
χ^2	۱۸۲/۶۵	۱۱۴
Df	۵۲	۵۲
P	.	<۰/۰۵
فاصله اطمینان ۹۰٪ برای NCP	(۰/۱۸۲ تا ۱۷۹/۰۷)	-
ریشه دوم میانگین خطای تقریب (RMSEA)	۰/۹۰	۰/۰۷۵
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹	۰/۹۲
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۳	۰/۹۴
ریشه دوم میانگین باقیمانده (RMSR)	۰/۰۶۶	-
شاخص برازش نرم شده (NFI)	۰/۹۱	-
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۳	۰/۰۴۴

همان‌گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های برازندگی مدل جاذبه شخصیتی و تدریس اثربخش به دست آمده در پژوهش حاضر و تحقیقات قبلی (Shevlin et al., ۲۰۰۰) باهم در جدول ۳ نشان داده شده است. لازم به ذکر است که در مدل خوب برازش شده نباید شاخص χ^2 معنادار باشد. اگرچه در تحقیق فعلی مقدار χ^2 (۱۸۵/۶۵) با توجه به درجه آزادی مربوطه بزرگ و از لحاظ آماری معنادار است اما این موضوع به عقیده تاناکا (Tanaka, ۱۹۸۷) نباید منجر به رد مدل گردد چراکه حجم نمونه بزرگ توان آزمون را بالا می‌برد. از این رو باید سایر شاخص‌های دیگر برازش نیز مورد بررسی قرار گیرد. از جمله شاخص‌هایی که در نرم‌افزار LISREL ۸,۵ پیشنهاد شده‌اند،

عبارت‌اند از: آماره χ^2 دو (NFI)، شاخص برازش نرم‌شده^۱ (NFI)، شاخص برازش نرم‌نشده^۲ (NNFI)، ریشه دوم میانگین خطای تقریب^۳ (RMSEA)، شاخص برازش تطبیقی^۴ (CFI)، ریشه دوم میانگین باقیمانده^۵ (RMR)، شاخص نیکویی برازش^۶ (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده^۷ (AGFI). ملاک تعیین‌شده برای برازش مدل براساس شاخص‌ها بدین شکل است.

جدول (۴): ملاک‌های تعیین‌شده برازش مدل

χ^2 /d.f
AGFI GFI, RMR, CFI, NNFI, NFI > ۰/۸
درجه آزادی مدل: $d.f = (1/2 k(k-1)+k)$
منبع: Jöreskog & Sörbom, ۲۰۰۱ *

با این‌که مقدار χ^2 دو به‌دست آمده بیانگر آن است که مدل به‌صورت مطلوب برازش نشده اما شاخص‌های NFI، NNFI، CFI، RMR، GFI، AGFI و RMSEA نشان می‌دهند که مدل به‌خوبی برازش شده و روی هم‌رفته مدل یک توصیف معقول از داده‌ها ارائه داده است. برآوردهای کاملاً استانداردشده برای ضرایب مسیر در جدول (۵) ارائه‌شده است بارهای عاملی نشان می‌دهد که گویه‌های به‌کار رفته در پرسشنامه اثربخشی تدریس شاخص‌های خوبی برای عامل‌های ویژگی‌های درس (۱۲) و ویژگی‌های استاد (۱۱) هستند. تمامی بارها مثبت، بالا و از لحاظ آماری معنادار هستند.

جدول (۵): شاخص‌های مربوط به مدل جاذبه شخصیتی و عوامل تدریس اثربخش

پارامترها	برآورد استانداردشده در پژوهش حاضر	برآورد استانداردشده در تحقیق شه ولین و همکاران
β_{13}	۰/۹۶*	۰/۸۳*
β_{23}	۰/۹۴*	۰/۹۴*
λ_{11}	۰/۷۸*	۰/۷۸*

۱. Normed Fit Index
۲. Non. Normed Fit Index
۳. Root Mean Square Error of Approximation
۴. comparative fit index
۵. Root Mean Square Residual
۶. goodness of fit index
۷. Adjusted Goodness of Fit Index

۰/۸۳*	۰/۸۳*	λ _{۲۱}
۰/۸۲*	۰/۸۲*	λ _{۳۱}
۰/۷۶*	۰/۷۶*	λ _{۴۱}
۰/۷۷*	۰/۷۷*	λ _{۵۱}
۰/۷۱*	۰/۷۱*	λ _{۶۲}
۰/۶۳*	۰/۶۳*	λ _{۷۲}
۰/۶۰*	۰/۶۰*	λ _{۸۲}
۰/۸۶*	۰/۸۶*	λ _{۹۲}
۰/۷۵*	۰/۷۵*	λ _{۱۰۲}
۰/۷۹*	۰/۷۹*	λ _{۱۱۱}
۰/۷۹*	۰/۷۹*	λ _{۱۲۳}

* p < ۰/۰۵.

ضرایب رگرسیون استاندارد شده از عامل جاذبه شخصیتی به عامل توانایی استاد و ویژگی‌های درس به ترتیب برابر $\beta_{۱۳}=۰/۹۶$ و $\beta_{۲۳}=۰/۹۴$ بوده و در سطح ۰/۵ معنی دار هستند؛ بنابراین عامل جاذبه شخصیتی ۹۲٪ از کل تغییرات عامل توانایی استاد و ۸۸٪ از کل تغییرات ویژگی‌های درس را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر آن بود که متغیرهای مزاحمی را که به‌عنوان یک نوع اثر هاله‌ای، در تکمیل ارزیابی‌های دانشجویان تأثیرگذارند، مشخص و مقدار آن‌ها را برآورد نماید. نتایج این پژوهش مشکلاتی در خصوص تفسیر و به‌کارگیری نتایج ارزیابی دانشجویان از تدریس اعضای هیأت‌علمی را بروز می‌دهد. علاوه بر این که نتایج این پژوهش با یافته‌های قبلی (Shevlin et al., ۲۰۰۰)، همسو است؛ نتایج تحقیقاتی مانند (Kudisch et al., ۱۹۹۵) را نیز که ثابت کرده‌اند ارزیابی دانشجویان از تدریس اعضای هیأت‌علمی، به‌صورت معناداری از درک دانشجویان از اساتیدشان متأثر است، تأیید نموده است. نتایج نشان داد که یک اثر هاله‌ای در خلال فرایند ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید نقش دارد؛ این تأثیر به‌دلیل رابطه بین عامل جاذبه شخصیتی، توانایی مدرس و ویژگی‌های درس بوده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که سهم معناداری از واریانس دیدگاه دانشجویان نسبت به مدرس، (به‌جای توانایی تدریس و ویژگی‌های درس) براساس جاذبه شخصیتی مدرس تبیین می‌شود. به‌عبارت‌دیگر نتایج نشان داد میزان درک دانشجویان از اساتیدشان به‌عنوان یک شخصیت جاذبه‌دار، می‌تواند یک عامل پیش‌بینی‌کننده مهم از نمرات به‌دست آمده اساتید از ارزیابی دانشجویان باشد. از آنجایی که جاذبه شخصیتی یک تأثیر اساسی بر ارزیابی دانشجویان دارد، این

موضوع‌ها سؤالاتی را درباره سودمندی اطلاعات به‌دست آمده از چنین ابزارهایی، در تصمیمات مربوط به اساتید مطرح می‌کند.

به‌طور خلاصه این یافته می‌تواند چالشی برای استفاده از ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید باشد. به‌ویژه اگر چنین ارزیابی‌هایی در تصمیمات مربوط به استخدام مورداستفاده قرار گیرد سؤالاتی درباره رعایت انصاف را مطرح می‌سازد. از این‌رو، پیشنهاد می‌گردد که نتایج ارزیابی دانشجویان باید به‌صورت محتاطانه در ارزیابی عملکرد اساتید بکار گرفته شود. همچنین، لازم است نمرات ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید به‌عنوان تعیین‌کننده برتری اعضای هیئت‌علمی و به‌منظور رتبه‌بندی آن‌ها با ضریب پایین‌تر نسبت به دیگر عوامل در نظر گرفته‌شده و مورداستفاده قرار گیرد. سوگیری بالقوه موجود در آن با توجه به وجود تعدادی از عوامل، استفاده از نتایج ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید را به این شیوه غیرمنصفانه می‌نماید. برنامه‌های ارزشیابی اساتید باید ترکیبی از ابزارهای ارزیابی را مدنظر قرار دهد. استفاده هم‌زمان از فنون ارزشیابی نظیر خودارزیابی، ارزیابی همکاران و ارزیابی دانش‌آموختگان بجای تکیه صرف بر نتایج نمرات ارزیابی دانشجویان ضروری است. بدین‌صورت اطلاعات مفید و جامعی می‌تواند در خصوص اثربخشی تدریس با کمترین میزان سوگیری فراهم شود. تحقیقات براون نشان می‌دهد که به‌طور متوسط، اساتیدی که ارزیابی‌های میان‌مدت از اثربخشی تدریس را انجام می‌دهند، بهتر در ارزیابی‌ها امتیاز می‌گیرند. باین‌حال، نمی‌توان گفت که این اساتید بهتر هستند، زیرا تحقیقات نیز نشان می‌دهد که ارائه این ارزیابی بر روی درک دانشجویان تأثیر می‌گذارد. مریبان که ارزیابی‌های میان‌دوره‌ای از اثربخشی تدریس را انجام می‌دهند، هر دو متعهد به تدریس و ارزش دادن به دانشجویان خود هستند (Brown, ۲۰۰۸).

دانشگاه‌هایی که از ابزارهای چندگانه ارزشیابی اثربخشی تدریس استفاده می‌نمایند باید رهنمودهای روشنی برای کنترل کیفیت تدریس فراهم کنند. یک ارزشیابی از اثربخشی تدریس باید بر اساس نتایج دقیق باشد و بدین‌منظور تحقیقات بیشتر درباره روایی نمرات ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید در آموزش عالی، مطمئناً مفید خواهد بود. برنامه‌ها باید شامل اجرای تحقیقات به‌صورت دوره‌ای بر گروه‌های آموزشی مشخصی باشد تا آنچه را که متغیرهای نامناسب به نظر می‌رسد و بر نمرات ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید اثر می‌گذارد مشخص کنند. این مسأله باید در نظر گرفته شود که کار تدریس اساساً یک نوع تعامل انسانی است و به‌صورت ناگسستنی با درک دانشجویان از شخصیت اساتید گره‌خورده است. تحقیقات بیشتری بر موضوع روایی نمرات ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید در آموزش عالی مطمئناً مفید خواهد بود. به‌عنوان مثال می‌توان مدل‌های جایگزین دیگری تعیین نمود تا در تحقیقات آتی آزموده شوند. به‌طورکلی برای پژوهش‌های آتی، بهترین پیشنهاد در این‌باره می‌تواند این باشد که تأثیر متغیرهای مزاحم در ارزیابی دانشجویان از اساتید چگونه می‌تواند کنترل و به حداقل برسد؛ تا به‌تبع آن روایی

پرسشنامه‌های ارزیابی و نتایج حاصل از آن‌ها، بالاتر رود. از این رو پیشنهاد می‌شود که این نتایج باید به صورت محتاطانه در ارزیابی عملکرد اساتید بکار گرفته شوند. در این زمینه چند پیشنهاد ممکن است مفید باشد. نمرات ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید، نباید به عنوان تعیین کننده اساسی برتری اعضای هیأت علمی نسبت به همدیگر در نظر گرفت؛ یعنی باید از استفاده صرف این ارزیابی‌ها به منظور رتبه‌بندی اساتید خودداری نمود. سوگیری بالقوه‌ای که در این گونه ارزیابی‌ها موجود است، استفاده از نمرات ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید را به این شیوه غیرمنصفانه می‌سازد؛ بنابراین، اکرم، گرووس و ویگرن (Ackerman, Gross & Vigernon, ۲۰۰۹) توصیه می‌کنند که همراه با ارزیابی‌ها برای ارائه تصویر دقیق از اثربخشی تدریس از مشاهدات هیئت علمی استفاده شود. صاحب نظران منابع انسانی استدلال می‌کنند که استفاده از یک ابزار واحد برای بسیاری از اندازه‌گیری‌ها توسط دانشجویان و بهبود اثربخشی آموزش ایدئال نیست و بهتر است که برای هر هدف یک ابزار طراحی شود. اگرچه این ارزیابی‌ها در نظام دانشگاهی ما تأیید شده است، اما همچنان نگرانی رو به رشدی برای یادگیری دانشجویان همراه با عدم حمایت از استادان دانشگاه برای آموزش به طور مؤثر وجود دارد. شاید برای دانشگاه‌ها مهم است که مجدداً تصور شود که این کار انجام شده است و مهم‌تر از این، هدف این داده‌ها در نظام دانشگاهی چیست. پیشنهاد این است که در برنامه‌ها، ترکیبی از ابزارها و شیوه‌های اندازه‌گیری را برای بررسی اثربخشی تدریس اساتید، در نظر بگیریم. استفاده هم‌زمان از فنون ارزشیابی متفاوت به جای تکیه صرف بر نتایج ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید، ضروری است. بدین صورت اطلاعات جامع‌تری فراهم می‌آید و تصمیم‌گیری براساس این اطلاعات، همراه خواهد بود. باید در نظر داشت که عمل تدریس اساساً یکی از تعاملات انسانی است و به صورت ناگسستگی با درک دانشجویان از شخصیت اساتید گره خورده است.

References:

- Abrami, P. C, d'Apollonia, S. & Rosenfield, S. (۱۹۹۷). The dimensionality of student ratings of instruction: what we know & what we do not, in: R. P. Perry & J. C. J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. ۳۲۱-۳۶۷). New York: Agathon Press.
- Ackerman, D. B., Gross, L. & Vigneron, F. (۲۰۰۹). Peer Observation Reports & Student Evaluations of Teaching: Who Are the Experts? *Alberta Journal of Educational Research*, ۵۵(۱): ۱۸-۳۹.
- Asch, S. E. (۱۹۴۶). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, ۴۱(۲): ۲۵۸-۲۹۰.
- Bass, B. M. (۱۹۹۰). *Bass & Stodgill's Handbook of Leadership* (۳rd ed.). New York: Free Press.
- Bélanger C. H. & Longden, B. (۲۰۰۹). The Effective Teacher's Characteristics as Perceived by Students. *Tertiary Education & Management*, ۱۵(۴): ۳۲۳-۳۴۰.
- Beran, T. N. & Rokosh, J. L. (۲۰۰۹). The Consequential Validity of Student Ratings: What Do Instructors Really Think? *Alberta Journal of Educational Research*, ۵۵(۴): ۴۹۷-۵۱۱.
- Beran, T. & Violato, C. (۲۰۰۹). Student Ratings of Teaching Effectiveness: Student Engagement & Course Characteristics. *The Canadian Journal of Higher Education*, ۳۹: ۱-۱۳.
- Br&enburg, G. C. & Remmers, H. H. (۱۹۲۷). A rating scale for instructors. *Educational Administration & Supervision*, ۱۳.
- Brown, G. A. M. (۲۰۰۲). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, M. J. (۲۰۰۸). Student Perceptions of Teaching Evaluations. *Journal of Instructional Psychology*, ۳۵(۲): ۱۷۷-۱۸۱.
- Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (۱۹۵۴). the perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. ۲). London Addison Wesley.
- Bryman, A. (۱۹۹۲). *Charisma & Leadership in Organizations*. London.: Sage.
- Casey, R. J., Gentile, P. & Bigger, S. W. (۱۹۹۷). Teaching appraisal in higher education: An Australian perspective, *Higher Education*, ۳۴: ۵۴۹-۴۸۲
- Centra, J. A. (۲۰۰۳). Will teachers receive higher student evaluation by giving higher grades & less course work? *Research in Higher Education*, ۴۴: ۴۹۵-۵۱۸.
- Coleman, J. & McKeachie, W. J. (۱۹۸۱). Effect of instructor/ Course evaluations on student course selection. *Journal of Educational Psychology*, ۷۳, ۲۲۴-۲۲۶.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (۱۹۹۰). *A behavioral attribute measure of charismatic leadership in organizations*. Paper presented at the academy of management meetings, San Francisco
- d'Apollonia, S. & Abrami, P. C. (۱۹۹۷). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, ۵۲(۱۱): ۱۱۹۸-۱۲۰۸.

- Davidovitch, N. & Soen, D. (۲۰۱۱). Student Surveys & Their Applications in Promoting Academic Quality in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, ۸(۶): ۳۱-۴۶.
- Feldman, K. A. (۱۹۷۶). Grades & college students' evaluations of their courses & teachers. *Research in Higher Education* ۱۸(۱), ۱۱۳-۱۲۴.
- Fernandez, J., Mateo, M. A. & Mu-iz, J. (۱۹۹۸). Is there a relationship between class size & student ratings of teaching quality?. *Educational & Psychological Measurement*, ۵۸(۴), ۵۹۶-۶۰۴.
- Fuller, J. B., Patterson, C. E. P., Hester, K. & Stringer, D. Y. (۱۹۹۶). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, ۷۸(۱): ۲۷۱-۲۸۷.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G. M. (۱۹۹۷). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, ۵۲(۱۱): ۱۲۰۹-۱۲۱۷.
- Heilman, J. D., Armentrout, W. D. (۱۹۳۶). Are student rating of teachers affected by grades? *Journal of Educational Psychology*, ۲۷(March): ۱۹۷-۲۱۶.
- House, R. J. (۱۹۷۷). A theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- Howell, A. J. & Symbaluk, D. G. (۲۰۰۱). Published student ratings of instructors: Revealing & reconciling the views of students & faculty. *Journal of Educational Psychology*, ۹۳: ۷۹۰-۷۹۶.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (۱۹۹۹a). *LISREL* (Version ۸,۳). Chicago: Scientific Software Inc.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (۱۹۹۹b). *PRELIS* (Version ۲,۳۰). Chicago: Scientific Software Inc.
- Kelley, H. H. (۱۹۵۰). The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality & Social Psychology*, ۱۸(۳): ۴۳۱-۴۳۹.
- Kelley, M. (۲۰۱۲). Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Considerations for Ontario Universities, ISBN: ۰-۸۸۷۹۹-۴۷۹-۲
- Kherfi, S. (۲۰۱۱). Whose Opinion Is It Anyway? Determinants of Participation in Student Evaluation of Teaching. *Journal of Economic Education*, ۴۲(۱): ۱۹-۳۰.
- Kudisch, J. D., Poteet, M. L., Dobbins, G. H. & Rush, M. C. (۱۹۹۵). Expert power, referent power, & charisma: toward the resolution of a theoretical debate. *Journal of Business & Psychology*, ۱۰(۲): ۱۷۷-۱۹۵.
- Lowman, J. & Mathie, V. A. (۱۹۹۳). What should graduate teaching assistants know about teaching. *Teaching of Psychology*, ۲۰(۲): ۸۴-۸۸.
- Marsh, H. W. (۱۹۸۷). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, & directions for future research. *International Journal of Educational Research*, ۱۱(۳): ۲۵۳-۳۸۸.

- Marsh, H. W. & Dunkin, M. C. (۱۹۹۲). Students' evaluations of university teaching: a multidimensional perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: handbook on theory & research*, (Vol. ۸, pp. ۱۴۳-۲۳۴). New York: Agathon Press.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (۱۹۹۷). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, ۵۲(۱۱), ۱۱۸۷-۱۱۹۷.
- McKeachie, W. J. (۱۹۹۷). Student ratings: the validity of use. *American Psychologist*, ۵۲(۱۱): ۱۲۱۸-۱۲۲۵.
- McPherson, M. A. (۲۰۰۶). Determinants of how Students Evaluated Teachers. *Journal of Economic Education*, ۳۷(۱): ۱۳-۲۰.
- Meindl, J.R. (۱۹۹۰). On leadership: An alternative to conventional wisdom. In *Research in Organizational Behavior*, ۱۲: ۱۵۹-۲۰۳
- Ministry of science, Research & Technology (MSRT) (۲۰۰۹). Permotion egulation of Universities & higher education institutions' faculty members available at: <http://msrt.ir/sites/edu>
- Murray, H. M. (۲۰۰۵). Student Evaluation of Teaching: Has it Made a Difference? Paper presented at the Annual Meeting of The society for teaching & learning in higher education?, charlottetown, Prince Edward Isl&.,.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (۲۰۰۱). How do student rating masasure up to a new validity framework? In M.Theall, P. Abrami & L. Mets (Eds.), *The student ratings Debate: Are they Valid?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, J. & Smart, R. M. (۱۹۹۸). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۲۳(۲): ۱۶۵-۱۷۸.
- Pillai, R., Stites Doe, S., Grewal, D. & Meindl, J. R. (۱۹۹۷). Winning charisma & losing the presidential election. *Journal of Applied Social Psychology*, ۲۷(۱۹): ۱۷۱۶-۱۷۲۶.
- Ramsden, P. (۱۹۹۱). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire,. *Studies in Higher Education*, ۱۶(۲): ۱۲۹-۱۵۰.
- Shackleton, V. (۱۹۹۵). *Business Leadership*. London: Routledge.
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. (۲۰۰۰). The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love Me, Love My Lectures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ۲۵: ۳۹۷-۴۰۵.
- Shultz, K. S. & Whitney, D. J. (۲۰۰۵). *Measurement Theory In Action: Case studies & Exercises*. Thous& Oaks, Sage
- Swartz, C. W., White, K. P., & Stuck, G. B. (۱۹۹۰). The factorial structure of the North Carolina Teacher Performance Appraisal Instrument. *Educational & Psychological Measurement*, ۵۰(۱): ۱۷۵-۱۸۵.
- Tanaka, J. S. (۱۹۸۷). "How big is big enough?" Sample size & goodness of fit in structural

- Venette, S., D. Sellnow & McIntyre, K. (۲۰۱۰). Charting New Territory: Assessing the Online Frontier of Student Ratings of Instruction. *Assessment & Evaluation in Higher Education* ۳۵(۱): ۹۷-۱۱۱
- Vernon, P. E. (۱۹۶۴). *Personality Assessment: a critical survey*. London,: Methuen.
- Weber, M. (۱۹۴۷). *The theory of social & economic organizations*. New York: Free Press.
- Wilhelm, W. B. (۲۰۰۴). The relative influence of published teaching evaluations & other instructor attributes on course choice. *Journal of Marketing Education*, ۲۶, ۱۷-۳۰.
- Woods, P. (۱۹۹۳). The charisma of the critical other: enhancing the role of the teacher, *Teaching & Teacher Education*, ۹(۸), ۵۴۵-۵۵۷.

