

بررسی تطبیقی ارزیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی

Evaluation of Teaching Quality through Comparative Study in Higher Education

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۰۹/۰۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۰۷/۱۰

Atiye Seyedreza

عطیه سیدرضا*

Abstract: Nowadays, Iranian higher education is facing national and global issues and challenges. Not considering the quality of university components, it causes resources wasting. The quality of teaching in higher education is one of the criteria that can be paid attention in assessing the quality of processes. The quality of education and teaching can leave valuable effects and enhance the values and merits of human resource. This research is conducted by comparative study and the quality of teaching is examined in Iran and 6 countries (France, the US, the UK, Australia, India and Japan). Sampling method of these countries is based on strategically sampling and conducted by purposive sampling method. The results indicate that in most of the compared countries, the assessment of the quality of teaching is done by various internal and external sources and groups and includes more components. While in Iran, assessing the quality of teaching is mostly done by students. Finally, to improve the quality of teaching in Iranian higher education, some recommendations are presented.

Keywords: Higher education, Challenge, Comparative study, Teaching quality evaluation.

چکیده: امروزه آموزش عالی ایران با مسائل و چالش‌هایی در سطح جهانی و ملی، روبرو است. چنانچه کیفیت مؤلفه‌های دانشگاه مد نظر قرار نگیرد، موجب اتلاف منابع می‌شود. کیفیت تدریس استادان در آموزش عالی نیز از ملاک‌هایی است که در ارزیابی کیفیت فرآیندها می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. کیفیت آموزش و تدریس می‌تواند آثار ارزشمندی را به جای گذارد و ارزش و شایستگی‌های نیروی انسانی را بالا ببرد. این پژوهش با روش بررسی تطبیقی انجام شده است و در آن روند ارزیابی کیفیت تدریس در ایران و شش کشور (فرانسه، آمریکا، انگلستان، استرالیا، هند و ژاپن) مورد بررسی قرار گرفته است. روش نمونه‌گیری کشورها در این پژوهش بر اساس انتخاب راهبردی نمونه‌ها و با شیوه نمونه‌گیری هدفمند انجام شده است. نتایج حاکی از آن است که در بسیاری از کشورهای مورد مقایسه، ارزیابی از کیفیت تدریس استادان توسط منابع و گروه‌های داخلی و خارجی گوناگون انجام می‌شود و نیز مؤلفه‌های زیادی را در بردارد. در حالی که در ایران، ارزیابی کیفیت تدریس استادان بیشتر از سوی دانشجویان انجام می‌گیرد. در نهایت برای بهبود ارزیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی ایران پیشنهادهایی ارائه شد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، چالش، بررسی تطبیقی، ارزیابی کیفیت تدریس

*دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول seyedreza@gmail)

مقدمه

آموزش عالی نشان‌دهنده سرمایه‌گذاری در منابع انسانی است و آموزش با کیفیت بالا برای توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر کشوری مهم است. در واقع آموزش عالی از مهم‌ترین نهادها برای آموزش نیروی کار ماهر است که به توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی کشور منجر می‌شود. بنابراین توسعه جامعه می‌تواند وابسته به توسعه کمی و کیفی آموزش عالی‌اش باشد (قنچی و همکاران به نقل از اخوان کاظمی، ۲۰۱۳، ۱). نظام آموزش عالی، زیرسیستمی از نظام‌های بزرگ‌تر است که هم از آنها تأثیر می‌پذیرد و هم بر آنها تأثیر می‌گذارد. از طرف دیگر منابع مالی و انسانی که در این نظام وارد می‌شود در هنگام خروج نیز می‌تواند بر نظام‌های بزرگ‌تر (اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، حقوقی و...) تأثیر گذارد. بنابراین توجه به کمیت و کیفیت این منابع به‌ویژه منابع انسانی اهمیت زیادی دارد. از طرفی با توجه به چالش‌هایی از جمله چالش رقابتی که مؤسسات و نهادهای آموزش عالی با آنها روبرو هستند، ضرورت دارد تا نسبت به کمیت و کیفیت نیروی انسانی خود تلاش کرده و نسبت به افرادی که از این نظام استفاده می‌کنند و یا گرداننده آن هستند در قبال منابع مالی و انسانی، پاسخگو باشند تا اطمینان حاصل شود منابع موجود هدر نمی‌رود. یکی از فرآیندهای نظام آموزش عالی فرآیند تدریس و یادگیری است و با توجه به اینکه نیروی انسانی هم گرداننده این فرآیند است و هم از آن تأثیر می‌پذیرد، لازم است تا به‌عنوان یکی از فرآیندهای حیاتی در نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته و کیفیت آن ارزیابی شود.

اهمیت تدریس و یادگیری برای استادان از آن جهت است که می‌تواند باعث رشد حرفه‌ای آنها شود و نیز آنها را با نقاط ضعف و قوت موجود در این فرآیند آشنا کند. از طرفی تأکید نداشتن بر آموزش به‌عنوان یکی از کارکردهای آموزش عالی به تولید نیروی انسانی ناکارآمد و ناتوان منجر می‌شود که صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های لازم را ندارند. تدریس با کیفیت مطلوب در آموزش عالی با ارتقای فرصت‌های اثربخش برای دانشجویان همراه است. بنابراین نهادهای آموزش عالی با تأکید بر کیفیت تدریس می‌توانند کیفیت خود را تضمین کنند. از جانب دانشجویان می‌توان به مهارت‌های کسب شده آنها پی برد و از جانب استادان هم وسیله‌ای برای سنجش و اثربخشی روند تدریس و هم وسیله‌ای برای ارتقای علمی و حرفه‌ای آنها است. در پژوهش‌های خیر (۱۳۸۰)، شعبانی ورکی و همکاران (۱۳۸۵)، محمدی و همکاران (۱۳۸۴)، جعفری و همکاران (۱۳۹۱)، قنچی و همکاران (۲۰۱۳) و دوریسووا^۱

(۲۰۱۵) به اهمیت ارزیابی کیفیت تدریس پرداخته شده است. همچنین معروفی و همکاران (۱۳۸۶) و طمانی و همکاران (۲۰۱۵) به این نکته اشاره کرده‌اند که در ارزیابی کیفیت تدریس تنها از یک منبع ارزیابی استفاده می‌شود و یا تنها یک شخص متصدی انجام آن است و ارزیابی‌ها همه‌جانبه نیست. شعبانی ورکی و همکاران (۱۳۸۵) و طالع طالع‌پسند و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که لازم است در شاخص‌های موجود در پرسشنامه ارزیابی کیفیت تدریس توسط دانشجویان بازنگری شود. قاضی طباطبایی و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود به سوگیری‌ها در انجام ارزیابی تدریس استادان از سوی دانشجویان اشاره کرده‌اند.

پژوهش‌های انجام شده در آموزش عالی ایران نشان‌دهنده آن است که ارزشیابی کیفیت تدریس در ایران تنها از جانب دانشجویان صورت می‌گیرد که این امر می‌تواند با خطاهای بسیاری مواجه باشد. بنابر این، بررسی روند ارزشیابی کیفیت تدریس در کشورهای دیگر می‌تواند به بازشناسی و ارائه پیشنهادها برای بهبود این مسئله در کشور کمک کند. در این پژوهش سعی شده است، ابتدا مفاهیم مرتبط بازشناسی شود و سپس با بررسی روند این فرآیند در کشورهای دیگر، پیشنهادها سازنده در رابطه با روند ارزیابی تدریس در ایران ارائه شود. بنابراین مسئله این است که چگونه می‌توان با انجام مطالعه تطبیقی از تجارب سایر کشورها برای بهبود ارزیابی کیفیت تدریس در ایران استفاده کرد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

کیفیت در آموزش عالی: کیفیت نیز مانند زیبایی واژه‌ای است که به ذهنیت افراد بستگی دارد. واژه کیفیت برای نخستین بار در صنایع مطرح شد سپس با مرور زمان مفاهیم کیفیت به آموزش عالی نیز راه یافت. بنا بر تعریف یونسکو، کیفیت در نظام آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه‌ای) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. از نظر ولاسینو و همکاران (۲۰۰۴) کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی، چند سطحی و پویاست و به چندین عامل بستگی دارد. بازرگان تعریف دیگری نیز از کیفیت در آموزش عالی ارائه می‌دهد و آن:

۱- تطابق با اهداف ۲- تطابق با استانداردها است. از نظر بازرگان (۱۳۸۰)، کیفیت در نظام آموزش عالی، با توجه به الگوی عناصر سازمانی عبارت است از میزان تطابق عوامل درون‌داد، فرآیند و برون‌داد و پیامد نظام آموزشی با استانداردهای از پیش تعیین

شده، رسالت‌ها، اهداف و انتظارات افراد علاقه‌مند به منظور بهبود فعالیت‌های آموزش عالی یا گروه آموزشی.

کیفیت نظام آموزش عالی را می‌توان کیفیت هر یک از مؤلفه‌های آن تعریف کرد. به‌عنوان مثال:

کیفیت درون‌دادها به میزان همخوانی درون‌دادها با استانداردها یا اهداف از پیش تعیین شده بستگی دارد. کیفیت فرآیندها، به میزان سازگاری تدریس، یادگیری و فرآیندهای دیگر، با آنچه از فرآیندها انتظار می‌رود اطلاق می‌شود. کیفیت به‌عنوان برون‌داد، اشاره به این دارد که نتایج نظام آموزش عالی در مقایسه با استانداردهای پذیرفته شده تا چه اندازه رضایت‌بخش هستند. کیفیت پیامدها به میزان رضایت والدین، کارفرمایان، جامعه و دانش‌آموختگان از اثری که مؤسسات آموزش عالی بر استخدام دانش‌آموختگان می‌گذارد، اشاره دارد (بازرگان، ۱۳۷۷). یکی از روش‌های ارتقای کیفیت آموزشی، ارتقای کیفیت تدریس است. کیفیت نظام آموزش عالی یعنی اینکه چگونه آن اهداف و وسایل را برآورده می‌کند و چقدر این اهداف مطابق با اهداف از پیش تعیین شده هستند (قنچی و همکاران^۱ به نقل از بازارگادی، ۲۰۱۳).

ارزشیابی: ارزشیابی فرآیندی نظام‌مند به منظور گردآوری اطلاعات برای قضاوت در مورد ارزش یا شایستگی یک پدیده است. در واقع ارزشیابی به مفهوم تعیین ارزش‌ها برای قضاوت درباره میزان، درجه، بها، کیفیت یا اثربخشی مطلب مورد ارزشیابی است. به‌طور کلی در تحول مفهوم ارزشیابی می‌توان چهار دوره را تشخیص داد: دهه‌های قبل از ۱۹۵۰ میلادی، دوره آغازین ارزشیابی آموزشی منظور می‌شود. در این دوره برخی از کشورهای صنعتی مانند آمریکا با استفاده از برخی آزمون‌های روانی آموزشی به تصمیم‌گیری درباره پذیرش دانشجویان پرداختند. دوره دوم ارزشیابی مربوط به دهه ۱۹۶۰ میلادی است. در این دوره با توجه به تحولات به وجود آمده در نظام‌های آموزشی کشورهای صنعتی، ضرورت استفاده از سازوکارهایی که بتوان فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی را به‌طور سنجیده طراحی و اجرا کرد، بیشتر محسوس شد. دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ را می‌توان دوره سوم تحول ارزشیابی منظور داشت. در این دوره ارزشیابی بر سنجش پویایی نظام‌های آموزشی تأکید داشت و منظور آن قضاوت درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی بوده است. بالاخره سال‌های آخر دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ دوره چهارم تحول در ارزشیابی است که این دوره بر اساس دیدگاه فلسفی ساختارگرایی، برخی از صاحب‌نظران ارزشیابی را مترادف با توافق درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی منظور داشته‌اند (بازرگان، ۲۳، ۱۳۸۰).

تدریس: درباره مفهوم تدریس تعاریف زیادی ارائه شده است. به طور کلی می توان گفت که تدریس همان انتقال "دانش"، "ایجاد آگاهی بیشتر"، "درس دادن" و شکل دهی به دانش است (فتحی آذر، ۱۳۸۲، ۳). مفهوم تدریس به آن قسمت از فعالیت های آموزشی اطلاق می شود که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می افتد. تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش، سلسله فعالیت های منظم، هدف دار و از پیش طراحی شده را در برمی گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است (شعبانی، ۱۳۹۱، ۶۱). به بیان دیگر، تدریس عبارت از تعامل یا رفتار متقابل مربی و کارآموز، بر اساس طراحی منظم و هدف دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد است. در این تعریف دو ویژگی خاص برای تدریس وجود دارد: الف) وجود رابطه متقابل؛ ب) هدف دار بودن فعالیت مربی.

بنابراین در جریان تدریس، باید تدریس هدف داشته باشد، روش تدریس متناسب با هدف و مقصود باشد و نیز باید مطالب به گونه ای ارائه شود که قابل فهم برای یادگیرندگان باشد. بنا بر آنچه در تعاریف بالا از تدریس ارائه شد، فرآیندی برنامه ریزی شده و با حضور معلم به منظور تسهیل یادگیری یادگیرنده، از عناصر اصلی تعریف تدریس است. همچنین قنچی و همکاران (۲۰۱۳) با بررسی نهادهای آموزش عالی کشاورزی و اهمیت تولیدی آنها و نیز تأثیر آموزش باکیفیت در آنها به این نتیجه رسیدند که طرح درس، مهارت های ارتباطی، تجارب مرتبط با درس و قابلیت های خود استادان تأثیر مثبتی بر کیفیت تدریس آنها دارد. دوریسوا و همکاران (۲۰۱۴) در ارزیابی نتایج تدریس در آموزش عالی به این نتیجه رسیدند که از نظر دانشجویان تدریسی باکیفیت است که هم آنها را برای انجام دادن وظایف شغلی شان در آینده آماده کند و هم شخصیت آنها را به صورت مناسبی شکل دهد.

ارزشیابی کیفیت تدریس: کیفیت تدریس آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیئت علمی آن را تدریس اثربخش می دانند که مؤلفه های کلی تدریس و یادگیری را در بردارد. بنابراین ارزشیابی کیفیت تدریس فرایند گردآوری داده ها در رابطه با این فرآیند است که کیفیت و اثربخشی آن را از نظر افراد ذی نفع، ذی ربط و علاقه مند تضمین می کند. تدریس با کیفیت مطلوب آن چیزی است که معمولاً با ارتقای فرصت های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می شود. دوریسوا (۲۰۱۵) معتقد است ارزشیابی کیفیت تدریس و آموزش به چند شیوه می تواند انجام شود:

۱- از نظر شکل ارزیابی: شفاهی، کتبی، عملی، الکترونیکی؛

۲- از نظر زمانی: تشخیصی، تکوینی، پایانی؛

۳- از نظر جامعه هدف (دانشجویان): فردی، گروهی، ارزشیابی از نماینده دانشجویان.

محمدی (۱۳۹۴) ملاک‌های اصلی برای ارزیابی فرآیند تدریس و یادگیری را ذکر و در هر مورد نشانگر مناسب را ارائه کرده است. از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱-۱- میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با روش‌های تدریس؛ ۱-۲- میزان به‌کارگیری روش‌های تدریس متناسب با درس‌های مورد تدریس؛ ۱-۳- میزان رضایت دانشجویان از روش‌های تدریس اعضای هیئت علمی؛ ۱-۴- میزان تعامل بین استادان و دانشجویان در کلاس درس؛ ۱-۵- میزان آگاهی اعضای هیئت علمی از سبک‌های مختلف یادگیری؛ ۱-۶- میزان آگاهی دانشجویان از سبک‌های مختلف یادگیری؛ ۱-۷- میزان تعامل و تبادل تجربه استادان با تجربه و پیشکسوت با استادان جوان و تازه‌کار در زمینه روش‌های تدریس.

۲- فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی مورد استفاده در تدریس؛ ۲-۱- میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با کاربرد فناوری‌های ارتباطاتی در آموزش؛ ۲-۲- میزان دسترسی بودن فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی برای تدریس؛ ۲-۳- میزان استفاده مناسب اعضای هیئت علمی از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی در تدریس.

۳- شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی؛ ۳-۱- میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی؛ ۳-۲- میزان استفاده اعضای هیئت علمی از شیوه‌های ارزشیابی؛ ۳-۳- میزان رضایت دانشجویان از روش‌های به‌کار گرفته شده در سنجش پیشرفت تحصیلی آنها.

۴- بازخورد نتایج پیشرفت تحصیلی به دانشجویان؛ ۴-۱- وجود سازوکار بررسی نتایج پیشرفت تحصیلی دانشجویان و ارائه بازخورد مناسب به آنان؛ ۴-۲- چگونگی ارائه نتایج پیشرفت تحصیلی به دانشجویان به‌وسیله اعضای هیئت علمی؛ ۴-۳- میزان رضایت دانشجویان از نحوه ارائه بازخورد نتایج ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی (گروه و هیئت علمی).

تحقیقات نشان داده است که تدریس مؤثر در توسعه آموزشی و یادگیری دانشجویان از عوامل مهمی هستند که در ارزیابی کیفیت باید به آنها توجه شود. همچنین تحقیقات نشان داده است که سازمان خوب و تدریس جامع در آموزش عالی می‌تواند روند یادگیری و موفقیت دانشجویان را سرعت بخشد (قنچی و همکاران به نقل از موری، ۲۰۱۳). در زمینه اهمیت تدریس با کیفیت نیز پژوهش‌هایی انجام شده است. بازرگان (۱۳۸۰، ۲۴۰) معتقد است جنبه‌هایی برای سنجش ویژگی‌های مدرسان باید مورد توجه

قرار گیرد که عبارت‌اند از: تسلط آنان بر موضوع درسی، نگرش آنان نسبت به آموزش و یادگیری، مهارت‌های مدیریت کلاس درس. برای اندازه‌گیری این جنبه‌ها می‌توان از شیوه‌های گوناگونی استفاده کرد، مانند نظر همکاران (گروه همگنان)، مشاهده کلاس درس، نظرخواهی از دانشجویان، خودسنجی، نظر مدیران و مسئولان و عملکرد دانشجویان.

در نظر گرفتن فرایند تدریس یادگیری به‌عنوان یکی از عوامل اصلی در ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی از جهات مختلف اهمیت دارد: اول اینکه به‌کارگیری قابلیت‌های عضو هیئت علمی، اجرای برنامه‌های درسی و به حرکت درآوردن دانشجو را ممکن می‌سازد؛ دوم اینکه پیشرفت در ابعاد گوناگون حوزه علوم تربیتی، امروزه الگوها و روش‌های متفاوت و متنوع تدریس در امر یادگیری به کار گرفته می‌شوند تا بتوانند محیط کلاس را فعال و پربار کنند. بنابراین سنجش میزان کاربرد هر یک از این الگوها در کلاس، موضوع بسیار مهمی در ارزیابی کیفیت آموزشی است؛ سوم اینکه ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان از زیرمؤلفه‌های فرآیند تدریس و یادگیری است که باید به بهترین نحو ارزیابی شود (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ۱۰۹).

ارزشیابی کیفیت تدریس می‌تواند با استفاده از ارزشیابی همکاران، ارزشیابی دانشجویان، خود ارزشیابی و ارزشیابی توسط مدیران صورت گیرد. همچنین منابعی مانند نامه‌ها و مصاحبه‌های فردی از دانشجویان، مشاهده کلاسی، عقاید همکاران، طرح‌های تحقیقاتی و انتشارات، عملکرد دانشجویان در امتحان، ارزشیابی رئیس بخش، ارزشیابی رئیس دانشکده، دنبال کردن دانشجویان، شرکت داوطلبانه در کارگاه‌های آموزشی، نظرات فارغ‌التحصیلان، ارزشیابی کمیته آموزشی، توزیع نمره‌های دانشجویان، خودارزیابی، جوایز و بورس‌های حرفه‌ای، تمایل به تدریس درس‌هایی که مورد علاقه فرد نیست، مرور مواد آموزشی، پرسشنامه دانشجویی و بحث‌های گروهی در ارزشیابی کیفیت تدریس استفاده می‌شود (خیر، ۱۳۸۰). همچنین وی بیان داشت که اگر ارزشیابی از تدریس استادان با برنامه‌ریزی صورت گیرد بسیار اثربخش است. ضمناً علل موفق نبودن در ارزشیابی تدریس را ذکر کرده و ارزشیابی دانشجویی از استادان را بهترین نوع ارزشیابی با روایی و پایایی بالا معرفی می‌کند. ذوالفقار و همکاران (۱۳۸۳، ۱۷) در پژوهش خود به بررسی چند عامل در ارتباط با هیئت علمی و تأثیر آن با کیفیت تدریس پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی برحسب محل خدمت و رشته تحصیلی آنها ارتباط معنی‌داری وجود دارد. شعبانی ورکی و همکاران (۱۳۸۵، ۱) در پژوهش خود به‌منظور بررسی کیفیت تدریس از نظر دانشجویان پرداختند و با تحلیل پرسشنامه‌های به دست آمده به این نتیجه رسیدند که شاخص‌های

موجود در پرسشنامه کیفیت تدریس سراج به بررسی مجدد نیاز دارد. معروفی و همکاران (۱۳۸۶، ۸۱) در پژوهشی با عنوان ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی و بررسی برخی دیدگاه‌ها، ضمن بیان اینکه در آموزش عالی ایران پژوهش بیشتر از آموزش برای ارتقای اعضای هیئت علمی اهمیت دارد، به این نتیجه رسیدند که در ارزشیابی کیفیت تدریس استادان، نمی‌توان تنها از یک منبع استفاده کرد. طالع‌پسند و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود به منظور رواسازی استفاده از نسخه ایرانی پرسشنامه دانشجویی برای کیفیت تدریس استادان، نشان دادند که استفاده از این پرسشنامه باید با احتیاط انجام شود زیرا برخی از عوامل در آن برای موقعیت‌های خاص کارایی لازم را ندارد. صفری (۱۳۸۹، ۶۹) در پژوهش خود به بررسی مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی از دید خودشان پرداخت و نشان داد که از میان مؤلفه‌های گوناگون، تسلط بر محتوا، تدوین طرح درس، مهارت‌های عرضه محتوا، مدیریت درس، راهنمایی و مشاوره، ارزیابی یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس از اهمیت بسیاری برخوردار است. جعفری و همکاران (۱۳۹۱، ۶۱) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی با کیفیت تدریس آنان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که هر سه این عوامل بر کیفیت تدریس استادان تأثیر مثبت می‌گذارد اما سهم شایستگی‌های استادان در این رابطه از همه بیشتر است. قاضی طباطبایی و همکاران (۱۳۹۱، ۸۳) با تحلیل تعدادی از متغیرها در رابطه با ارزشیابی تدریس از سوی دانشجویان و با استفاده از مدل‌های نظری گوناگون، به این نتیجه رسیدند که رابطه صمیمی مدرس و دانشجو، رضایت از نمره و علاقه دانشجو به درس و تلاش و درگیری مدرس بر علاقه دانشجویان به درس، بر ارزش‌گذاری آنها از تدریس، تأثیر مثبت دارد. پاک‌مهر و همکاران (۱۳۹۱، ۱۷) ضمن تأکید بر ارزیابی کیفیت تدریس استادان و نقش و اهمیت آن در پرورش تفکر انتقادی، بیان داشتند که بین کیفیت تدریس استادان و پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

بارت و همکاران^۱ (۲۰۰۸) اعتقاد دارند برای بهبود آموزش باید وضعیت تدریس را بهبود بخشید. برای ارزیابی نتایج تدریس می‌توان هم از نظرات استادان و هم از نظرات دانشجویان استفاده کرد. این نشان‌دهنده شکلی از بازخورد برای استادان است تا فعالیت بعدی آموزشی خود را به‌منظور آمادگی بهتر دانشجویان برای کسب دانش و مهارت‌ها آماده کنند. کیفیت نتایج آموزشی هر دانشگاه با کیفیت نتایج تدریس سنجیده می‌شود. ارزیابی فرایند تدریس می‌تواند استانداردهایی را ایجاد کند تا بتوان به میزان دانش کسب

شده دانشجویان پی برد. بنابراین ارزیابی کیفیت تدریس هم برای دانشجویان و هم برای استادان، استفاده می‌شود (دوریسوا، ۲۰۱۵).

یارمحمدیان و همکاران (۲۰۱۱) برای ارزیابی کیفیت آموزش در آموزش عالی، برنامه بهبود کیفیت دانشگاهی را توصیه می‌کنند. این برنامه، دانشگاه‌ها و دانشکده‌های محلی را قادر می‌سازد تا اعتبار محلی خود را حفظ کنند و دارای ۹ مقیاس است: ۱- کمک به دانشجویان برای یادگیری؛ ۲- دستیابی به اهداف؛ ۳- درک نیاز دانشجویان؛ ۴- ارزش قائل شدن برای مردم؛ ۵- پیشروی و برقراری ارتباط با مردم؛ ۶- حمایت از عملیات سازمانی؛ ۷- اندازه‌گیری اثربخشی؛ ۸- برنامه‌ریزی برای بهبود مداوم؛ ۹- ایجاد روابط همکارانه.

هویر و هاروی^۱ (۲۰۱۳) ضمن اشاره به این‌که ارزشیابی در زمینه آموزش عالی نقش مهمی را در کیفیت آن بازی می‌کند، بیان داشتند که در زمینه ارزشیابی یادگیری و تدریس، رویکردهای اندکی وجود دارد و عوامل زمان و مشارکت این کار را محدود می‌سازد. عمر حسنا و سید^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش خود که در دانشگاه قطر انجام شده بود با اندازه‌گیری تلاش‌های تحقیقاتی اعضای هیئت علمی، تدریس و خدماتی که به دانشگاه ارائه می‌دهند و رابطه آن با نظام ارزیابی اعضای هیئت علمی که در این دانشگاه وجود دارد، به این نتیجه رسیدند که بین روش تدریس اعضای هیئت علمی و عملکرد آموزشی آنها رابطه مثبت وجود دارد اما بین پژوهش‌ها با تدریس و خدمات رابطه‌ای وجود ندارد. بنابراین در ارزشیابی از اعضای هیئت علمی می‌توان به عامل تدریس، بیشتر توجه کرد. مویرا^۳ (۲۰۱۵) با بیان اینکه استادان دانشگاه به ارزیابی خود نیاز دارند و در گذشته این کار توسط ارزیابی‌های کمی بیشتر صورت می‌گرفته است بیان می‌دارد که اکنون زمان این رسیده است که مدلی برای ارزیابی و بررسی عملکرد ایجاد شود. زیرا مدل‌های قبلی برای پاسخگویی و تعهد، سوگیرانه است. او در مدل خود دانشجویان و استادان را جامعه هدف قرار داد و ملاحظات فرهنگی را نیز در پیمایش در نظر گرفت. بررسی پیمایش نشان می‌دهد که ارزشیابی از سوی همکاران تنها منبع ارزیابی نیست بلکه می‌تواند به روند ارزیابی استادان کمک کند. افزون بر این، اگر نتایج ارزیابی‌ها از دانشجویان با خود آنها مورد بحث و مناظره قرار گیرد روند یادگیری و ارزیابی استادان بهبود می‌یابد. پاسکاس^۴ (۲۰۱۵) در پژوهش خود روی دانشجویان رومانی و با نظرسنجی از آنها بیان داشت که ایده و انتظار کلی دانشجویان از استادان این است که

1. Huber & Harvey
2. Omar Hassna & Syed
3. Moyra
4. Puscas

به آنها آموزش‌هایی داده شود که آنها را برای رویارویی با مشکلاتشان آماده کند و دانشجویان بتوانند مهارت‌های فنی را آموخته و برای پیدا کردن شغل آماده شوند. این تصورات و انتظارات آنها بر ارزشیابی کیفیت تدریس استادان اثر می‌گذارد. بنابراین یک عامل منفی در ارزشیابی تدریس از دید دانشجویان است.

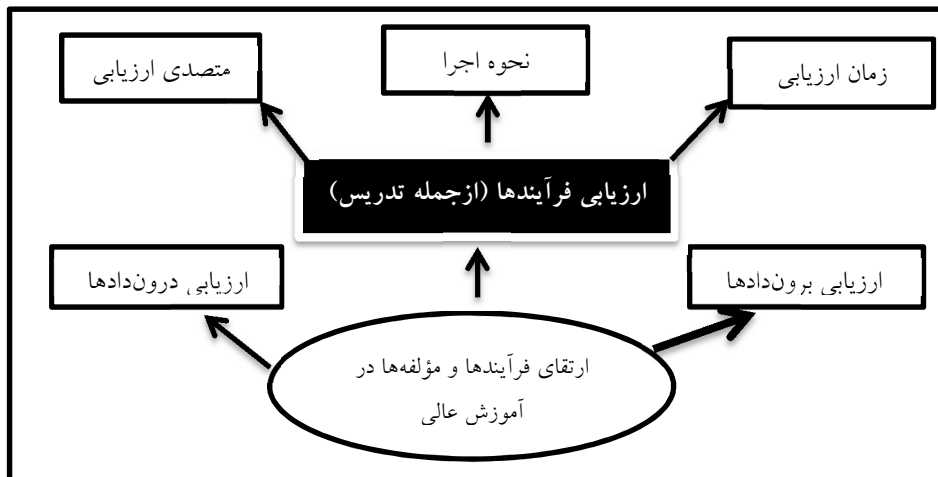
طمانی و همکاران^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش خود در رابطه با ارزشیابی تدریس، هم از نظرات دانشجویان و هم استادان استفاده کردند. در پرسشنامه استادان، مؤلفه‌هایی مانند انضباط، هویت درس، ابزارهای مورد استفاده در تدریس، رویه‌های ارزیابی، ارتباط استاد و دانشجو و درگیری استاد در ارزیابی از دانشجویان، وجود داشت. در پرسشنامه دانشجو نیز مواردی از قبیل بخش مورد ارزیابی، ارتباطات استاد و دانشجو و رویه‌های ارزشیابی مورد پرسش قرار گرفت. این کار تنها در یک دانشکده و به منظور پی بردن به این که آیا رویه‌های ارزشیابی تدریس به درستی انجام می‌شود یا خیر، انجام شده بود. نتایج حاکی از آن است که ارزشیابی باید به صورت کنترل مداوم باشد تا به موفقیت منجر شود و در این امر باید مشارکت افراد ذی‌نفع و ذی‌ربط فراهم شود.

تدریس، فرایندی منحصر به فرد و تک‌بعدی نیست و نیابد در آن تنها کیفیت درون داد و برون‌داد تدریس بررسی شود. بنابر این در ارزیابی کامل و دقیق باید فراتر از نظر دانشجویان ارزیابی را انجام داد. استفاده از خودارزشیابی زمانی مفید خواهد بود که فرهنگ خود ارزشیابی به منظور ارتقا و بهبود، بین اعضای هیئت علمی ایجاد شده باشد. امکان دارد این نوع ارزشیابی مورد سوگیری قرار گیرد ولی از طرفی اگر به درستی انجام شود باعث رشد شخصی و حرفه‌ای آنها می‌شود.

ارزشیابی از سوی همکاران نیز باعث می‌شود تا اعضای هیئت علمی به عنوان ارزیاب، شرایط دانشگاه خود را بهتر بشناسند و مؤلفه‌های کلیدی مهم در ارزشیابی را شناخته و قضاوت‌های منطقی از همکاران خود به عمل آورند. مدیران گروه‌های آموزشی از منابع مهم ارزشیابی از تدریس به شمار می‌آیند. این افراد معمولاً از اعضای هیئت علمی با صلاحیت و مهارت بالا در تدریس و آموزش و دارای دانش وسیعی در حوزه کاری خود هستند.

با بررسی ادبیات داخلی و خارجی، به نظر می‌رسد که بیشتر ارزیابی کل فرآیند آموزشی مورد توجه نویسندگان و پژوهشگران بوده است. در برخی موارد که به ارزیابی فرایند تدریس توجه شده است، بیشتر به آسیب‌شناسی‌های استفاده از ارزیابی دانشجویی تأکید شده است و نگاشته مدونی در زمینه ارزیابی فرایند تدریس در ایران و مقایسه آن با برخی کشورها وجود ندارد. بنابراین در پژوهش حاضر فرایند تدریس در آموزش عالی

ایران با کشورهای منتخب، مقایسه و از تجارب آنها استفاده می‌شود. چهارچوب مفهومی زیر از مرور ادبیات موجود به دست آمده است:



شکل (۱) چهارچوب مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

تحولات علمی و فناوری و نیز افزایش گستره دامنه ارتباط کشورها با یکدیگر، تبادل ارتباطات و تجارب بین دولت‌های گوناگون را اجتناب‌ناپذیر ساخته است. اساساً کشورهای جهان، امروزه بیش از گذشته به مبادله اطلاعات علمی، فنی، فرهنگی و آموزشی نیازمندند زیرا در سایه چنین مبادلاتی است که ملت‌ها جهان از تجارب یکدیگر بهره می‌گیرند (محسن‌پور، ۱۳۸۹، ۹). این پژوهش از نوع کاربردی است و نتایج آن می‌تواند در مؤسسات آموزش عالی استفاده شود، همچنین از نظر اجرا توصیفی است. از آنجا که در این پژوهش به مقایسه و بهره‌مندی از تجارب کشورهای مختلف در زمینه آموزش عالی پرداخته می‌شود بنابراین، روش مورد استفاده، مطالعه تطبیقی است که موضوع آن، تجزیه و تحلیل و شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین پدیده‌ها، نهادها و نظام‌های آموزشی است. مطالعات تطبیقی عموماً شامل سه فرایند توصیف، مقایسه و نتیجه‌گیری هستند. موضوع مقایسه، نیز تجزیه و تحلیل و توضیح شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو پدیده و یا دو نهاد است. مراحل مطالعه در این پژوهش، طبق

روش جرج بردی^۱ است. در مرحله اول به توصیف نمودها و پدیده‌ها می‌پردازیم که در این پژوهش بر اساس شواهد و اطلاعاتی از منابع مختلف به دست آمده است. در مرحله دوم که مرحله تفسیر است به واری‌های اطلاعات به دست آمده از مرحله اول و تحلیل اطلاعات می‌پردازیم. در مرحله سوم که مرحله هم‌جواری است، اطلاعات، طبقه‌بندی شده و در کنار هم قرار می‌گیرند تا چهارچوبی برای مرحله بعد فراهم شود. در مرحله آخر که مرحله مقایسه است تشابهات و تفاوت‌ها بررسی و مقایسه می‌شود.

جامعه این پژوهش، تمام کشورهای است که در آنها ارزیابی کیفیت تدریس استادان صورت می‌گیرد و عضو شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی^۲ هستند. روش نمونه‌گیری کشورها در این پژوهش بر اساس انتخاب راهبردی نمونه‌ها^۳ و با شیوه نمونه‌گیری هدفمند^۴ صورت گرفته است. در انتخاب راهبردی نمونه‌ها لازم است تا چهارچوبی راهبردی برای فهم مقاصد ارائه شود. بنابراین در این چهارچوب کشورهای را قرار می‌دهیم که در طیف فرهنگی اینگلهارت از نظر ویژگی‌های فرهنگی دارای تفاوت کمتری هستند. سعی بر این است تا کشورهای انتخاب شوند که به لحاظ سابقه نظام‌های ارزیابی آموزش عالی (سابقه طولانی یا اندک) و الگوهای عملکرد آن، از تمایز خاصی برخوردارند. بنابراین علاوه بر ایران، فرانسه، آمریکا، انگلستان، استرالیا، هند و ژاپن در چهارچوب نمونه‌گیری قرار دارند.

یافته‌های پژوهش

ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی ایران: نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که در مؤسسات آموزش عالی ایران از ارزشیابی‌های دانشجویی برای ارزشیابی کیفیت تدریس استادان استفاده می‌شود و نیز این روش در سراسر دنیا رو به افزایش است. این روش ارزشیابی از سال ۱۳۵۰ در ایران مورد استفاده قرار گرفت. بعضی از دانشگاه‌ها در ایران مانند دانشگاه اصفهان استفاده از این روش را به‌عنوان خط مشی اساسی پذیرفته‌اند. این دانشگاه، ارزشیابی دانشجویی را برای بهبود کیفیت تدریس و به‌عنوان یکی از شیوه‌های نظارت بر عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی در پایان هر نیم‌سال به اجرا درمی‌آورد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی تدریس و توجه به نمره‌های ارزشیابی تدریس استادان به‌عنوان یکی از ملاک‌های ارتقای آنان به مرتبه‌های دانشگاهی بالاتر از نشانه‌های افزایش اهمیت ارزشیابی کیفیت تدریس است (نصر اصفهانی، ۱۳۸۳). برخی پژوهش‌های

1. Goerge Bredy

2. INQAAHE

3. Strategically Sampling

4. Purposive Sampling

داخلی استفاده از روش ارزشیابی دانشجویی از کیفیت تدریس را مورد نقد قرار داده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به حاجی آقاجانی (۱۳۷۷) اشاره کرد که در پژوهش خود به این نتیجه رسید که در این ارزشیابی‌ها، دانشجویان نظرات شخصی خود را در رابطه با درس و استاد در ارزشیابی‌ها دخیل می‌کنند. سیف (۱۳۷۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که دانشجویان در ارزشیابی تدریس استادان، ویژگی‌های تدریس و کیفیت درس را منظور نمی‌کنند، بلکه تصورات و نظرات شخصی خود را راجع به درس و استاد که می‌تواند ناشی از شهرت استاد و شیوه برخورد وی باشد، در ارزشیابی منظور می‌دارند. برای ارزیابی کیفیت تدریس از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز استفاده می‌شود که از کاربردهای نادرست آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است. زیرا این نوع آزمون‌ها بر پایه یادگیری گذشته آزمودنی استوار است. هرچند از نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی می‌توان برای توصیف کیفیت آموزشی استفاده کرد اما این داده آماری را نباید به‌تنهایی نشانگر کیفیت تدریس قلمداد کرد. پوشه عملکرد نیز ابزاری است که از آن می‌توان برای ارزیابی کیفیت تدریس و ارتقای شایستگی‌های استادان استفاده کرد (بازرگان، ۱۳۸۰، ۲۰۴). همچنین رمزدن (۱۹۹۱) اظهار می‌کند که دانشجویان برای ارزشیابی برخی از حیطه‌های مهم تدریس، شایستگی لازم را ندارند. این امکان وجود دارد که برخی از استادان با شگردهای خاصی رضایت دانشجویان را جلب کنند و موجب شوند تا ارزشیابی آنها به‌طور غیر واقعی خوب جلوه کند.

اسکروین (۱۹۹۵) بر این باور است که از مشکلات ارزیابی دانشجو از استاد، رواج مشتری‌گرایی است. مشتری‌گرایی به علت ارتباط اطلاعات بی‌ارتباط باصلاحیت تدریس موجب سوگیری می‌شود. با این حال برای دانشجویان به اندازه هزینه کتاب‌های درسی، سیاست‌های مراقبت از حضور و غیاب و مقدار تکالیف درسی اهمیت دارد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶) مشتری‌گرایی به علت اثراتی که بر استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دارد، ممکن است آنان را به تلاش برای تأثیرگذاری بر ارزشیابی دانشجویان وادار کند. در سطح بین‌الملل، از روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس به صورت تلفیقی استفاده می‌شود که در ادامه به مواردی از آن اشاره می‌شود.

ارزشیابی کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی کشورهای مختلف

رادکلیف^۱ (۱۹۹۷) نمونه‌های متنوعی از خط مشی‌های کیفیت در آموزش عالی را در کشورهای فرانسه، آمریکا و انگلستان ارائه کرده است. الگوی فرانسوی اساساً بر پایه ارزیابی منتقدان خارجی استوار است. الگوی انگلیسی در راستای اثربخشی برنامه‌ها و

1.Radcliff

بهبود کیفیت تدریس و یادگیری، اصولاً بر ارزیابی از سوی همکاران متمرکز می‌شود. الگوی آمریکایی از عناصر رویکرد فرانسوی و انگلیسی به‌طور مشترک بهره گرفته است؛ با این فرض اساسی که فرایند بازنگری کیفیت از سویی با تأمین بودجه توسط دولت و کنترل از خارج و از سوی دیگر با رویکرد ارزیابی از سوی همکاران و خودارزیابی انجام می‌شود (شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۸۵، ۶). از سال ۱۹۹۶ به بعد دانشگاه‌های استرالیا طیف وسیعی از نظام‌های مختلف تضمین کیفیت تدریس و یادگیری را طراحی کرده‌اند که بر مفروضه‌هایی از تدریس و یادگیری مطلوب و رویکردهای گوناگونی استوار است که این نوع تدریس و یادگیری را تضمین می‌کند و بهبود می‌بخشد. غالب این طرح‌واره‌ها ارزیابی دانشجویی را به‌عنوان منبع اصلی اطلاعات مورد نیاز برای ارزیابی کیفیت تدریس، تأیید کرده‌اند. به آنچه در طراحی این نظام‌ها کمتر توجه شد این بود که رابطه میان مفروضات بنیادین که اساس یادگیری مطلوب را شکل می‌دهد، مفروضاتی که بر مبنای آن رویه‌های تضمین کیفیت تأیید می‌شود و نیز مفروضاتی که اساس ایجاد رویه‌های ارزیابی دانشجویی به‌عنوان بخشی از فرآیند تضمین کیفیت محسوب می‌شود، مورد غفلت واقع شد (شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۸۵، ۴).

نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا، توجه خاصی به فعالیت‌های علمی انجام شده در مؤسسات آموزش عالی دارد و حیطه فرآیند ممیزی موسسه‌ای آن شامل موارد زیر است: ۱- رهبری، مدیریت و برنامه‌ریزی؛ ۲- تدریس و یادگیری (شامل کلیه حیطه‌ها) فرآیندهای تصویب و نظارت بر برنامه‌های آموزشی، مقایسه استانداردهای علمی در برنامه‌های آموزشی داخلی و برون‌مرزی؛ ۳- فعالیت‌ها و برون‌دادهای پژوهشی، شامل تجاری‌سازی آنها؛ ۴- فعالیت‌های خدمات اجتماعی؛ ۵- بین‌المللی‌سازی شامل قراردادهای با هم‌تایان و شرکای برون‌مرزی و... (میشل مارتین، ۱۳۹۲).

ارزشیابی کیفیت تدریس در سوئیس دارای این مراحل است: ۱- ایجاد نشانگرها، از جمله امتحانات دانشجویان؛ ۲- اطمینان از کیفیت استخدام و مدیریت استادان؛ ۳- تنظیم استانداردهای شفاف؛ ۴- ایجاد کمیته بازرسی خارجی (بازرسی، بررسی همکار و...)؛ ۵- توسعه خودارزیابی. در این نظام، تمرکز اصلی بر کل فرآیند یاددهی یادگیری است و کمتر به خود استادان توجه می‌شود. همچنین روند ایجاد یک نظام نظارتی گسترده در این کشور شروع شده است که کل نظام آموزشی را مورد توجه قرار می‌دهد. همچنین در این فرایند، استادان مسئول ارزیابی خود هستند تا نیازهای حرفه‌ای‌شان را توسعه دهند و در این رابطه از نظرات مدیر گروه نیز استفاده می‌کنند (آلن واگنر و همکاران، ۲۰۰۴).

چهارچوب آموزشی جدید مرتبط با نظام ارزشیابی آموزش عالی اسپانیا، منعکس‌کننده اصلاحات قانونی در سال ۲۰۰۱ و ۲۰۰۷ است. این اصلاحات، مجوزی رسمی برای برنامه‌های رسمی و برنامه‌های رسمی دانشگاهی منجر به مدرک را معرفی می‌کند. برنامه ارزیابی شامل سه مرحله است: در مرحله اول که اعتباربخشی پیشین برای مجوزهای دولتی است. مرحله دوم روش پیگیری (مانیتور) برای دادن مجوز رسمی است و مرحله آخر ارزیابی پایانی برنامه‌ها است. هدف از این مراحل این است که به ارزیابی برنامه‌های آموزشی جدید پردازد تا فرآیند اعطای مجوز رسمی را شروع کند. در اسپانیا بسیاری از فرآیندهای ارزیابی قبلاً نهادگرا بوده‌اند، اما به تازگی روند انتخاب اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های دولتی توسط آژانس‌های خارجی صورت می‌گیرد. آژانس تضمین کیفیت و اعتبارسنجی ارزیابی اعضای هیئت علمی را انجام می‌دهد. این آژانس به ارزیابی فعالیت‌های تدریس و تحقیق اعضای هیئت علمی صرفاً می‌پردازد و کاری برای انتخاب و یا ارتقای مرتبه علمی آنها انجام نمی‌دهد (خاویر و کامینو، ۲۰۱۳).

ارزیابی کیفیت تدریس در مؤسسات آموزش عالی هند، عموماً از سوی خود مؤسسه و گاهی بسته به میزان استقلال مؤسسه این کار توسط خود استادان انجام می‌شود. مؤسساتی که از ارزیابی کیفیت تدریس توسط خود استادان استفاده کرده‌اند، اظهار داشته‌اند که این ارزیابی‌ها کیفیت تمام مؤسسه و کیفیت مشارکت را در مؤسسه بالا برده است. جمع‌آوری اطلاعات از این ارزیابی‌ها عموماً با وسایل الکترونیکی انجام می‌شود، با این وجود موانع و چالش‌هایی در این زمینه وجود دارد. به‌عنوان مثال استانداردهای تدریس و یادگیری در این رابطه تدوین نشده است. از راه‌های ارزیابی بهتر این است که اهدافی برای تدریس باکیفیت تعریف شود (او.سی. ای. دی. ۲، ۲۰۰۹).

بیگانگی، واژه‌ای کلیدی برای فهم موقعیت تدریس و یادگیری در دانشگاه‌های ژاپن است. ارزیابی کیفیت تدریس استادان بیشتر مربوط به مهارت‌ها، شایستگی‌ها و نیز دستاوردهای استادان در رشته‌های تخصصی آنها است. به‌طور کلی همکاری آنها و میزان استفاده از کارهای گروهی دانشجویان در ارزیابی به حساب نمی‌آید و دانشجویان به‌ویژه در مقطع کارشناسی بیگانگی بیشتری را نسبت به جامعه خود احساس می‌کنند. ارزیابی کیفیت تدریس در دانشگاه‌های ژاپن عموماً توسط دانشکده و یا مؤسسه انجام می‌شود (موچیزوکی و ساتوشی، ۳، ۲۰۰۲).

1. Javier & Camino

۲. OCED

3. Mochizuki & Satoshi

در فرانسه نهادهای آموزش عالی ابزارهای گوناگونی را برای کنترل فرآیندهای آموزشی‌شان در نظر گرفته‌اند. درواقع، کیفیت تدریس در این نهادها شامل انواع طرح‌های ابتکاری است که به‌صورت پویا و در معرض بهبود هستند و باید به‌خوبی مدیریت شوند. این ارزیابی‌ها به مدیران و دانشجویان به‌طور یکسان کمک می‌کند تا به درک مشترکی از تدریس باکیفیت برسند. بسیاری از نهادهای آموزش عالی در فرانسه ادعا کرده‌اند که این ارزیابی‌ها وسیله‌ای است که باعث افزایش شهرت دانشگاه می‌شود. گام گذاشتن در سیاست‌های آموزش باکیفیت، فرصت مشارکت اعضای هیئت علمی و همه ذی‌نفعان، کارفرمایان و دانشجویان را فراهم می‌آورد. این ارزیابی‌ها از تدریس استادان درنهایت به میزان پذیرش نتایج توسط خود آنها بستگی دارد. بنابراین به نظر می‌رسد در آموزش عالی فرانسه ارزشیابی کیفیت تدریس توسط منابع گوناگونی انجام می‌شود ولی درنهایت تصمیم‌گیری درباره نتایج آن بر عهده استادان است (هنارد، ۲۰۰۹).

دانشگاه قطر ارزیابی اعضای هیئت علمی را در سه حیطة اصلی انجام می‌دهد: ۱- تدریس؛ ۲- تحقیق؛ ۳- خدمات برای دانشگاه. دانشگاه قطر از اعضای هیئت علمی خود انتظار دارد تا در سه حیطة فوق به نحو احسن عمل کنند تا مأموریت و اهداف دانشگاه برآورده شود. ارزیابی تدریس اعضای هیئت علمی به‌صورت مرکب، هم شامل خودارزیابی و کارپوشه استادان است و هم شامل ارزشیابی‌های دانشجویی. دانشگاه قطر دارای نظام ارزیابی برخط دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد است. در کارپوشه دانشجویان، برنامه درسی، نتایج امتحانات، نمونه پاسخنامه دانشجویان، پروژه‌ها و کارهای کلاسی نگهداری می‌شود. ارزیابی از اعضای هیئت علمی در دانشگاه قطر به‌صورت سالانه انجام می‌شود. (عمر حسنا و همکاران، ۲۰۱۳)

با توجه به آنچه از روش‌های ارزشیابی کیفیت تدریس در کشورهای مختلف مطرح شد، در جدول (۱) هم‌جواری و مقایسه روش‌ها ارائه می‌شود.

جدول (۱) مقایسه و هم‌جواری روش‌های ارزیابی تدریس در کشورهای مختلف

ردیف	نام کشور	مسئول انجام ارزیابی تدریس	چگونگی انجام ارزیابی تدریس
۱	فرانسه	منتقدان خارجی	توسط منابع گوناگون اما مسئولیت نهایی بر عهده استادان
۲	آمریکا	منتقدان خارجی و همکاران	استفاده از رویکرد تضمین کیفیت تدریس و ارزیابی توسط همکاران
۳	انگلستان	ارزیابی همکاران	استفاده عمده از ارزیابی همکاران
۴	استرالیا	دانشگاه	به‌صورت عمده استفاده از ارزشیابی‌های دانشجویی
۵	هند	مؤسسات آموزش عالی	ارزیابی توسط خود مؤسسات و یا استادان بسته به میزان استقلال موسسه، عموماً به‌صورت الکترونیکی
۶	ژاپن	دانشکده یا موسسه	ارزیابی دستاوردها و شایستگی‌های استادان در تدریس و خلاقیت در آن
۷	ایران	دانشکده یا دانشگاه	کارپوشه، ارزیابی دانشجویی (برخط و کتبی)

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود در ارزیابی کیفیت تدریس در هشت کشور مورد بررسی، مسئول انجام ارزیابی از کیفیت تدریس به‌طور عمده یا دانشکده است و یا ارزیابان خارجی. در بیشتر موارد از جمله در ایران نیز بر ارزیابی‌های دانشجویی تأکید می‌شود که نامعتبر بودن این پرسشنامه‌ها به دلایل گوناگون از جمله نداشتن روایی آن در پژوهش‌ها ذکر شده بود. کشورهایمانند فرانسه، آمریکا، سوئیس و اسپانیا که از ارزیابان خارجی استفاده می‌کنند، رویکرد تضمین کیفیت و ارزیابی بیرونی را نیز به‌منظور اعتبارسنجی بخشی از برنامه‌های خود در پیش گرفته‌اند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به اهمیت تدریس و یادگیری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اثرگذار در کیفیت آموزشی و یکی از مؤلفه‌هایی که هم بر تصمیم‌گیری در مورد اعضای هیئت علمی و نیز دانشجویان اثر می‌گذارد، کیفیت تدریس همواره باید ارزیابی شود. همچنین ارزیابی کیفیت تدریس، پاسخگویی مؤسسات را نسبت به استفاده از منابع مالی و انسانی افزایش می‌دهد. همان‌طور که اشاره شد در ایران معمولاً از پرسشنامه‌های دانشجویی برای

ارزیابی تدریس استادان استفاده می‌شود. این پرسشنامه‌ها بنا بر تحقیقاتی در برخی موارد روابی لازم را ندارند و پرسش‌ها بهتر است با توجه به شرایط و امکانات دانشکده یا گروه، تدوین شوند.

استفاده از تجارب جهانی و کشورهای پیشگام در این زمینه مانند آمریکا نشان می‌دهد که این کشورها امروزه از رویکرد ارزیابی بیرونی حتی برای ارزیابی مؤلفه‌های کیفیت تدریس استفاده می‌کنند. از آنجا که در ارزیابی کیفیت تدریس تنها یک عامل (استاد) دخیل نیست، لازم است عوامل دخیل دیگری مانند دانشجو، روش‌ها، منابع مالی، منابع فیزیکی و ویژگی‌های مکان مطالعه نیز ارزیابی شود.

ارزیابی تدریس در ایران در مقایسه با کشورهای دیگر در جهت خودشکوفایی استادان نیست زیرا از رویکردهای خودارزیابی و استفاده از نظرات همکاران استفاده نمی‌شود. بنابراین این نوع ارزیابی‌ها یا عملاً مورد استفاده قرار نمی‌گیرند و یا صرفاً در جهت کنترل و نظارت عملکرد آموزشی استادان است. تحقیقات نشان می‌دهد استفاده از این ارزیابی‌ها در ارتقای آموزشی استادان چندان مؤثر نبوده است و بیشتر از پژوهش‌های آنان برای ارتقای مرتبه علمی‌شان استفاده می‌شود. بدین منظور پیشنهاد می‌شود تا دانشکده‌ها و مؤسسات در ابتدا خود این امر را شروع کنند. در اجرای ارزیابی تدریس، ابتدا با تشکیل کمیته‌های ارزیابی درونی ضمن آشنا کردن اعضای گروه با فلسفه ارزیابی درونی و ارزیابی تدریس برای اعضای هیئت علمی، مؤلفه‌های جامع را با توجه به امکانات و شرایط گروه تدوین کنند و در آنها علاوه بر مؤلفه‌های مربوط به اعضای هیئت علمی، از مؤلفه‌های مربوط به دانشجو، فضا و امکانات و نیز روش‌ها به صورت مجزا ارزیابی به عمل آورند. برای ارزیابی تدریس پیشنهاد می‌شود تنها از پرسشنامه‌های دانشجویی استفاده نشود بلکه به منظور ارتقا و خودشکوفایی استادان از روش‌هایی مانند ارزیابی به وسیله همکاران و خودارزیابی استادان نیز استفاده شود. به منظور اطمینان از تطابق عملکرد و ملاک‌های تعیین شده می‌توان از ارزیابی بیرونی نیز استفاده کرد.

به منظور استفاده از ارزیابی می‌توان آن را با دانشجویان و یا استادان دیگر تحلیل و تفسیر کرد. این کار، روحیه مشارکت را در اعضای دخیل در تدریس بالا می‌برد و نیز روحیه خود شکوفایی و خودارزیابی را در افراد ایجاد می‌کند. بنابراین کاربست نتایج ارزیابی تدریس در رشد حرفه‌ای و ایجاد تفکر انتقادی در دانشجویان بسیار مؤثر است. همچنین به منظور پاسخگویی در قبال نتایج ارزیابی پیشنهاد می‌شود مرکز و یا نهادی در هر دانشگاه مسئولیت انجام این امر را بر عهده گیرد.

منابع

- ابوالقاسمی، محمود (۱۳۸۷). کنترل کیفیت و انعطاف‌پذیری در آموزش عالی انگلستان. *مجلس و راهبرد*، ۵۹، ۵۷ - ۷۲.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بازرگان، عباس و حاتمی، داود (۱۳۷۷). آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶ (۱۵) و (۱۶)، ۱۲۵ - ۱۳۸.
- پاک‌مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود و کارشکی، حسین (۱۳۹۱). نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶، ۱۷ - ۳۸.
- جعفری، پریش؛ قورچیان، نادرقلی؛ بهبودیان، جواد و شهیدی، نیما (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خود کارآمدی شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنها. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۶۴)، ۶۱ - ۸۲.
- خیر، محمد (۱۳۸۰). ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی با تأکید بر ارزشیابی دانشجویی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۷، ۹۳ - ۱۱۴.
- ذوالفقار، محسن و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران. *دانشور رفتار*، ۶، ۱۷ - ۲۸.
- شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی‌زاده، رضوان (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۳۹، ۱ - ۲۲.
- صفری، ثنا (۱۳۸۹). نقش منابع اطلاعات گوناگون در ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶ (۵۵)، ۶۹ - ۸۶.
- طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۸۸). *رواسازی نسخه ایرانی پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس*. *علوم رفتاری*، ۳ (۲)، ۱۲۷ - ۱۳۴.
- قاضی طباطبایی، محمود و یوسفی افراشته، مجید (۱۳۹۱). تحلیل روابط پاره‌ای از متغیرهای مرتبط با ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان کاربردی از روش معادلات ساختاری. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۶۴)، ۸۳ - ۱۰۸.
- محسن‌پور، بهرام (۱۳۸۹). *آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: سمت.

- محمدی، رضا و دیگران (۱۳۸۴). *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها*. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- محمدی، رضا (۱۳۹۴). *راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی*. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. مطالعات برنامه درسی، ۵، ۸۱ - ۱۱۲*.
- میشل مارتین و آنتونی استلا (۱۳۹۲). *تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی؛ ترجمه رضا محمدی*. تهران: انتشارات سازمان سنجش و آموزش کشور.
- نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۸۳). *ارزشیابی دانشجویی. دایره‌المعارف آموزش عالی، جلد اول*. تهران: بنیاد دانشنامه‌نگاری ایران.

- Dominique, Sluijsmans & Prins, Frans (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6-22.
- Durisova, Maria; Kucharčíková, Alzbeta & Tokarčíková, Emese (2015). Assessment of higher education teaching outcomes (quality of higher education). *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2497 – 2502.
- Ghonji, M.; Khoshnodifar, Z; Hosseini S. M. & Mazlounzadeh, S. M. (2013). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 14 (2), 109 – 115.
- Huber, Elaine & Harvey, Marina (2013). Time to participate: Lessons from the literature for learning and teaching project evaluation in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39 (4), 230 – 249.
- Javier, Vidal & Camino, Ferreira (2013). *The state of evaluation in the Spanish university context*. Spain
- Mochizuki, Taro & Satoshi, Ogihara (2002). Teaching quality evaluation for better in house staffing at the higher education level. *Conference on trends in the management of human resources in higher education*, Osaka Japan.
- Moyra, Keane (2015). Responsibility for Learning: An Inclusive Approach to Learning and Teaching Evaluation in Higher Education. *Social and Behavioral Sciences*, 167, 28 – 37.
- Omar Hassna, Lina & Syed, Raza (2013). An assessment of the relationship between the faculty performance in teaching

- scholarly endeavor and service at Qatar University. *Research in Higher Education Journal*.
- Puscas, Monica (2015). Teacher assessment: The gap between formal regulations, organizational objectives and students' expectations. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 354 – 360.
- Henard, Fabrice (2009). *Learning our lessons: Review of quality teaching in higher education*, OECD.
- Tamani, Soumia; Talbi, Mohamed & Radid, Mohamed (2015). Evaluation of the Trainings in Higher Education: Case of the Faculty of Science Ben M'Sik. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1038 – 1042.
- Yarmohammadian, Mohammad Hossein; Mozaffary, Mina & Saghaeiannejad Esfahani, Sekineh (2011). Evaluation of quality of education in higher education based on Academic quality improvement program model. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 2917 – 2922.