

راهبردهای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی

دکتر ناصر شیربگی *

چکیده

مدیران ارشد دانشگاه‌ها برای گزینش، نگهداری و تسهیل فرصت‌های پیشرفت حرفه‌ای اعضای هیأت علمی کارآمد، مسئولیتی عمده بر عهده دارند. برای ادای این مسئولیت، مدیران نیازمند اتخاذ تصمیم‌های مهمی هستند. اهمیت اندازه‌گیری اثربخشی تدریس به دلیل فراهم ساختن مستنداتی است که برای اتخاذ چنین تصمیم‌های سرنوشت‌سازی درباره آینده نظام آموزش عالی بکار می‌رود. به دلیل پیچیدگی فرایند اندازه‌گیری اثربخشی تدریس دانشگاه‌ها باید راهبردهای متنوع و متفاوتی را برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس مدنظر داشته باشند تا تصویری جامع، معتبر و صحیحی از عملکرد اعضای هیأت علمی فراهم شود. معیارها و شاخص‌های موردنظر در نظام آموزش عالی هرکشوری تعیین می‌کند که در فرایند ارزیابی اثربخشی تدریس چه چیزی باید اندازه‌گیری شود و چگونه اندازه‌گیری به انجام برسد. این مقاله، الگویی مرکب از راهبردهای مختلف اندازه‌گیری اثربخشی تدریس، نوع ابزار بکار رفته در آنها، ارائه‌کننده مستندات، افراد ذی‌نفع از آنها و نوع تصمیم‌گیری بر مبنای آن مستندات را تشریح می‌کند. این راهبردها می‌توانند در اتخاذ تصمیم‌های مربوط به فعالیت‌های بهبود فرایند تدریس و امور استخدامی اعضای هیأت علمی، بکار روند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، اثربخشی تدریس، راهبردهای ارزیابی، مستندات ارزیابی
تدریس

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان (مسئول مکاتبات: Nshirbagi@uok.ac.ir)

مقدمه

تدریس، ابزاری است که به وسیله آن مجموعه‌ای از دانش کشف شده و منسجم از نسلی به نسل بعدی دانش‌پژوهان، منتقل می‌شود. مدرسان برای تدریس اثربخش یک موضوع درسی باید اقدامات ذیل را انجام دهند: مرور همه جانبه و روزآمد پیشینه موضوع، تهیه رئوس مطالب، انتخاب مناسب‌ترین منابع چاپی و غیرچاپی، انتخاب و بکارگیری فناوری آموزشی در تدریس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و تهیه ابزارهای ارزشیابی و نمره‌گذاری. برای تأکید و نظارت بر حسن انجام این مراحل به ارزشیابی از کیفیت تدریس مدرسان نیاز است. ارزشیابی، عبارت است از «فرایندی که وظیفه آن تعیین نظام‌مند و عینی شایستگی، ارزش یا اهمیت است. بدون چنین فرایندی راهی برای تشخیص ارزشمند از بی‌ارزش وجود ندارد» (اسکریون، 1991: 4). این فرایند دو بخش دارد: گردآوری اطلاعات و استفاده از آن برای داوری و تصمیم‌گیری در زمینه معیارهای مورد توافق. برای گردآوری اطلاعات در زمینه اثربخشی تدریس به ابزارهای اندازه‌گیری ویژه‌ای مانند آزمون‌ها، مقیاس‌ها و پرسشنامه‌ها نیاز است؛ معیارهای اثربخشی تدریس نیز درون این ابزارها گنجانده شده‌اند. گردآوری مستندات مربوط به اثربخشی تدریس برای اخذ تصمیم‌های سرنوشت‌ساز درباره آینده نظام آموزش عالی ضروری است. این تصمیم‌ها دو دسته هستند. 1) تصمیم‌های مربوط به فرایند تدریس که مستندات فراهم شده را برای بهبود کیفیت تدریس و رفع نواقص آموزشی مورد استفاده قرار می‌دهد. 2) تصمیم‌های مربوط به امور استخدای که مستندات مربوط به اثربخشی تدریس و عملکرد کلی اعضای هیأت علمی را در موقعیت‌هایی همچون ترفیع و ارتقاء بکار می‌گیرد.

برای ارزشیابی یا فراهم‌سازی مستندات در زمینه اثربخشی تدریس، می‌توان از منابع مختلفی یاری جست. مقاله حاضر، راهبردهای موجود برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس، نوع ابزار بکار رفته در آنها، ارائه‌کننده مستندات، افراد ذی‌نفع از آنها و نوع تصمیم‌گیری بر مبنای آن مستندات را شرح می‌دهد. این راهبردها می‌توانند در اتخاذ تصمیم‌های دو گانه مذکور بکار روند. در ادامه ضمن تشریح راهبردهای اشاره شده، چگونگی استفاده از آنها در نظام آموزش عالی کشور، توضیح داده شده است.

1. ارزیابی تدریس توسط دانشجویان

در زمینه ارزشیابی اعضای هیأت علمی، معمول‌ترین ابزار گردآوری داده‌ها، مقیاس‌های درجه‌بندی استادان توسط دانشجویان است. ارزیابی تدریس توسط دانشجویان در فاصله سال‌های 1927 تا 1959 تکامل یافت. اولین مقیاس ارزیابی توسط ریمرس¹ در دانشگاه پوردو به نام «مقیاس درجه‌بندی پوردو برای مدرسان²» تهیه گردید؛ وی اولین کسی بود که در زمینه پایایی و همبستگی این مقیاس با نمره دانشجویان و ارزیابی دانش‌آموختگان تحقیقاتی انجام داد و از این رو به او لقب «پدر تحقیقات ارزیابی‌های دانشجویی» داده‌اند. سال‌های دهه 1970 به نام «عصر طلایی پژوهش‌های ارزیابی دانشجویی» نام گرفت. پس از آن، هرچند دهه 1980 دوره رکود بود، اما تحقیقات در مقیاس وسیع‌تری ادامه یافت و فرا تحلیل‌هایی برای نقد یافته‌های قبلی به انجام رسید. به دنبال آن، در سال‌های دهه 1990، از آنجا که استفاده از درجه‌بندی‌های دانشجویان در دانشگاه‌ها سیر صعودی پیدا کرده بود، اعضای هیأت علمی لب به اعتراض و شکایت از روایی، پایایی و در کل ارزش آنها برای استفاده در تصمیم‌های مربوط به ارتقاء و تبدیل وضعیت گشودند (برک³، 2006). از آن زمان تاکنون استفاده از ارزیابی‌های دانشجویی برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس رشد فزاینده‌ای در سراسر دنیا (سلدین⁴، 1999) و از جمله در دانشگاه‌های کشور ما داشته است (نصر، 1381؛ ذوالفقار و مهر محمدی، 1383؛ معروفی و همکاران، 1386). اگرچه برخی پژوهشگران اذعان می‌کنند که استفاده از نظر دانشجویان عموماً روش معتبری برای ارزیابی اثربخشی تدریس استادان است، اما برخی دیگر معتقدند تحقیقات در این حیطه ناکافی و تردیدها هنوز به قوت خود باقی است. علی‌رغم استدلال‌های این منتقدان و نگرانی‌های مؤسسه‌های آموزش عالی درباره روایی و پایایی ارزیابی‌های دانشجویان از استادان، هنوز معمول‌ترین راهبرد اندازه‌گیری اثربخشی تدریس در نظام‌های آموزش عالی جهان است. راهبرد مذکور، هسته اصلی بیشتر فعالیت‌های تضمین کیفیت را تشکیل می‌دهد و کمتر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی وجود دارد که توجه کافی به نتایج چنین ارزیابی‌هایی نداشته باشد. گفتنی است

1. Remmers

2. Purdue Rating Scale for Instructors

3. Berk

4. Seldin

که از اوایل دهه گذشته، گرایش‌هایی برای ترکیب این مقیاس ارزیابی با سایر منابع اطلاعاتی دیگر ظاهر شده است.

در نظام آموزش عالی کشور نیز با ابلاغ آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی و فناوری مصوب (1387/8/18)، انجام نظرخواهی از دانشجویان و طلاب برای ارزشیابی کیفیت تدریس عضو هیأت علمی در پایان هر نیمسال تحصیلی برای هر درس با یک کاربرگ 15 گویه‌ای و با طیف نه گزینه‌ای (از گزینه 12 تا 20) تدارک دیده شده است. این مقیاس شامل، شاخص توانایی علمی - آموزشی (با 10 گویه) و رفتار علمی - اجتماعی (با پنج گویه) و یک امتیاز کسب شده کلی می‌باشد. در زمان ارتقای عضو هیأت علمی، امتیازهای سه گانه کسب شده در هر درس (حداکثر 20 امتیاز) در تعداد واحد آن درس ضرب می‌شود و از تقسیم حاصل جمع اعداد هر یک از بخش‌ها بر مجموع واحدهای تدریس شده، به ترتیب امتیاز کل کیفیت تدریس، توانایی علمی - آموزشی و رفتار علمی - اجتماعی استخراج می‌شود.

2. مصاحبه‌های گروهی

مصاحبه‌های گروهی، منبع دیگری از مستندات اثربخشی تدریس است که ارزیابی‌های جامع‌تری از مدرسان را نسبت به روش ارزیابی توسط دانشجویان ارائه می‌کند. سه نوع مصاحبه توسط برسکمپ¹ و اوری² (1994) پیشنهاد شده است: الف) چرخه کنترل کیفیت، ب) مصاحبه گروهی با کلاس و ج) مصاحبه با دانش‌آموختگان.

نوع اول مصاحبه از تکنیک‌های مدیریت صنایع ژاپن تحت عنوان «چرخه کنترل کیفیت» گرفته شده است که در آن گروه‌هایی از کارکنان فرصت می‌یابند که در تصمیم‌گیری‌های سازمان مربوطه سهم شونند. نسخه آموزشی از این چرخه کنترل کیفیت در یک مؤسسه می‌تواند شامل تعیین گروهی از دانشجویان داوطلب برای دیدارهای منظم (دو هفته یکبار) جهت نقد تدریس و راهبردهای آزمون، تعیین دقیق حیطه‌های مشکل‌دار و درخواست پیشنهاد برای بهبود باشد. این نشست‌های مدرس - محور، میزان پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری را برای آنچه در کلاس رخ می‌دهد، تقویت می‌کند. مدرس مربوطه می‌تواند نتایج جلسه را به تمام کلاس گزارش کند و پاسخ‌های آنها را یادداشت نماید. چرخه‌های ساختار نیافته و مصاحبه‌های کلاسی با

1. Breskamp

2. Ory

دانشجویان ارتباط بین دانشجو و استاد و فرصت ارائه بازخورد از دانشجویان را باز می‌گذارد و می‌تواند برای ایجاد تغییرات نظام‌دار آموزشی در طول نیمسال تحصیلی فوق‌العاده مفید باشد. اما اعضای هیأت علمی باید آمادگی شنیدن دیدگاه‌های دانشجویان و انعطاف‌پذیری لازم در راستای بهبود تدریس را داشته باشند.

در مصاحبه گروهی با کلاس، تمامی دانشجویان موجود در کلاس درگیر هستند. اما این کار توسط کسی به غیر از خود مدرس (یکی از اعضای گروه آموزشی یا کارشناسان دفتر ارزیابی) انجام می‌شود. مصاحبه‌کننده از یک پرسشنامه منسجم برای کشف نقاط قوت و ضعف درس، کلاس و فعالیت‌های تدریس مربوط به آن استفاده می‌کند. سؤال‌های پرسشنامه باید از انعطاف‌پذیری کافی برای استخراج دامنه‌ای گسترده از دیدگاه‌های دانشجویان حاضر در کلاس برخوردار باشد. جهت بهبود تدریس، نتایج حاصل از اطلاعات گردآوری شده، با مدرس مربوطه در میان گذاشته می‌شود و ممکن است نتایج به عنوان مستنداتی از اثربخشی تدریس برای اتخاذ تصمیم‌های مربوط به امور استخدامی مدرس بکار گرفته شود.

مصاحبه با دانش‌آموختگان می‌تواند به صورت فردی یا گروهی به وسیله مدرسان، مدیران یا کارکنان دفتر ارزیابی انجام شود. از آنجایی که مصاحبه گروهی با دانشجویان نیاز به زمان دارد، از این روش سؤال‌ها باید بر اطلاعاتی متمرکز باشند که نمی‌توان از طریق پرسشنامه ارزیابی استاد، توسط دانش‌آموختگان قابل دستیابی باشد. به عنوان مثال، گویه‌های مصاحبه گروهی، باید بر موضوعاتی همچون مفیدترین و غیرمفیدترین دروس، بهترین مدرسان، خلاءهای محتوایی، کیفیت تدریس و خدمات مشاوره و راهنمایی تمرکز داشته باشد. ممکن است، پاسخ‌ها و اظهارنظر دانش‌آموختگان، توسط مصاحبه‌کننده به صورت شفاهی ضبط و یا مکتوب گردآوری و محرمانه نگهداری شود. نتایج حاصله، باید به عضو هیأت علمی، کارگروه برنامه‌ریزی دانشگاه و مدیران دست‌اندرکار منعکس شود. با توجه به میزان اختصاصی بودن اطلاعات گردآوری شده، این مستندات ممکن است برای تصمیم‌های مربوط به بهبود تدریس یا امور استخدامی مورد استفاده قرار گیرد. مصاحبه با تمام دانش‌آموختگان ممکن است در اجرا، غیرعملی باشد و انجام ارزیابی‌های کتبی دانش‌آموختگان و ترک تحصیل‌کنندگان از استادان، کاری اضافی و زاید باشد؛ اما به عقیده اوری و برسکمپ (1981) مدرسان، مصاحبه‌های گروهی را برای بهبود تدریس بسیار مفید می‌دانند و نتایج آن می‌تواند در اتخاذ تصمیم‌های مربوط به ارتقای استادان ارزشمند باشد.

3. ارزیابی دانش‌آموختگان

برخی پژوهشگران در تلاش بوده‌اند که دریابند که آیا دانش‌آموختگان واقعاً چیزی از تدریس استادان و تجارب درسی به یاد دارند یا خیر. به عنوان مثال، اورال¹ و مارش² (1980) در یک مطالعه طولی، درجه‌بندی‌های پایان ترم دانشجویان از استادان را با نتایج درجه‌بندی آنان، پس از یک یا چهار سال دانش‌آموختگی در زمینه 100 موضوع درسی مقایسه کردند. همبستگی بین آنها 0/83 و میانه درجه‌بندی‌ها تقریباً همسان بود. همچنین، فلدمن³ (1989) در بررسی‌های خود میانگین همبستگی 69% را بین درجه‌بندی‌های دانشجویان و دانش‌آموختگان در خلال شش مورد مطالعه در سطوح مختلف بدست آورد. این شباهت‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان تا حدود زیادی جزئیات تجارب درسی‌شان را حفظ می‌کنند. روی هم رفته، نتایج پژوهش‌ها، حاکی از آن است که نتایج ارزیابی دانش‌آموختگان از استادان و دروس، اساساً ارزیابی‌های انجام شده قبلی آنان را به عنوان دانشجو، تأیید می‌نماید. پرسشی که وجود دارد، این است که اگر نتایج این ارزیابی‌ها مشابه است، چه لزومی دارد که از دانش‌آموختگان نظرخواهی شود؟ پاسخ این است که تهیه یک مقیاس ارزیابی دانش‌آموختگان با سؤالات متفاوت نسبت به ارزیابی دانشجویان و ارسال آن به فاصله یک تا چند سال بعد از دانش‌آموختگی از طریق پست الکترونیکی یا نامه می‌تواند اطلاعات جدیدی در زمینه کیفیت تدریس، مفید بودن پیشنیازهای دروس، نیل به پیامدهای برنامه، اثربخشی رویه‌های پذیرش دانشجو، آماده شدن برای اشتغال پس از دانش‌آموختگی و آمادگی برای کار در دنیای واقعی ارائه نماید. پاسخ‌های ساختاربندی نشده ممکن است نقاط قوت مدرس را نمایان‌تر کند و رهنمودهایی برای بهبود فراهم نماید. به عقیده برک (2006) نتایج مطالعات بر روی نظرخواهی از دانش‌آموختگان با استفاده از سؤالی‌های باز- پاسخ نشان داده که بازخوردهای ارائه شده در آنها برای مدرسان و مدیران دست‌اندرکار بسیار مفید و با ارزش می‌باشد.

گفتنی است که در آیین‌نامه جدید ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی، به اهمیت این راهبرد ارزیابی پی برده شده و به عنوان مکملی برای راهبرد ارزیابی تدریس توسط دانشجویان (با ضریب 40 درصد) مدنظر قرار گرفته است. در زمان ارتقای عضو هیأت

1. Overall
2. Marsh
3. Feldman

علمی، کاربرد ویژه «نظرخواهی از دانش‌آموختگان برای ارزشیابی کیفیت تدریس عضو هیأت علمی» برای هر درس فقط در اختیار دانش‌آموختگان ممتاز قرار می‌گیرد و پس از تکمیل در پرونده عضو هیأت علمی ضبط می‌گردد.

4. ارزیابی همتایان

در سال‌های اخیر، برخی محققان (به عنوان مثال: رایس¹، 1991؛ وب² و مک انرنسی³، 1995) استدلال می‌کنند که تدریس، فعالیتی اندیشمندانه و پژوهش‌مدار است و تلاش‌ها و فرآورده‌های مربوط به تدریس، می‌تواند همانند یک پژوهش ناب، خلاقانه و عالمانه باشد. اما اگر به فعالیت‌های تدریس به مثابه یک فعالیت پژوهشی نگریسته شود، پس باید همان فرایند و مسیری را که یک دست‌نوشته پژوهشی قبل از انتشار در یک مجله علمی معتبر طی می‌کند، از سر بگذراند و در معرض بررسی و داوری‌های همتایان قرار گیرد. به عقیده سلدین (1999) استفاده از راهبرد داوری همتایان به عنوان یکی از منابع جایگزین ارائه مستندات اثربخشی تدریس در حال افزایش است. داوری همتایان در تدریس دو فعالیت عمده را دربر می‌گیرد: 1. مشاهده همتایان از عملکرد تدریس درون کلاس؛ 2. بررسی همتایان از اسناد نوشتاری به کار رفته در یک موضوع درسی در طول یک دوره. مشاهده همتایان از عملکرد تدریس نیازمند یک مقیاس درجه‌بندی برای ارزیابی جوانبی از تدریس است که همتایان صلاحیت بیشتری از دانشجویان برای ارزیابی دارند. گویه‌های این گونه مقیاس‌ها معمولاً میزان معلومات، نحوه ارائه، روش‌های تدریس و فعالیت‌های یادگیری طراحی شده توسط استادان را در بر می‌گیرد (برک، 2006). فرایند مشاهده ممکن است به صورت زنده توسط یک یا چند تن از همتایان در طی یک یا چند جلسه کلاسی انجام شود و یا از روی نوارهای دیداری ضبط شده از نحوه تدریس در کلاس صورت گیرد. فعالیت عمده دوم، ارزیابی همتایان از مواد آموزشی تدریس است، نیازمند مقیاس متفاوتی برای درجه‌بندی کیفیت سرفصل دروس، طرح درس، تکالیف داده شده، جزوه‌ها، آزمون‌ها و پروژه‌ها می‌باشد. بعضی اوقات رفتارهایی مانند رعایت انصاف، شیوه نمره‌دهی، اخلاق و تخصص‌گرایی را نیز در بر می‌گیرد. در ارزیابی مواد آموزشی، در مقایسه با ارزیابی مشاهده‌ای، ذهنیت کمتری دخالت داده می‌شود و نتایج

1. Rice

2. Webb

3. McEnemey

مؤثر، پایا و با صرفه‌تری به دست می‌دهد. با وجود این، روش ارزیابی مشاهده‌ای هم‌تایان معمول‌تر است؛ چرا که ارزیابی مستقیم‌تری از فعالیت‌های تدریس فراهم می‌کنند. در صورت امکان، بهتر است در یک نظام جامع ارزشیابی هر دو نوع فعالیت ارزیابی هم‌تایان که در فوق اشاره گردید بکار گرفته شود. علی‌رغم استفاده روزافزون از روش ارزیابی هم‌تایان، هنوز مقاومت‌های قابل توجهی از طرف اعضای هیأت علمی برای پذیرش آن به عنوان مکملی برای ارزیابی دانشجویان از تدریس نشان داده می‌شود. عدم محبوبیت نسبی این روش ارزیابی از استدلال‌های ذیل ناشی می‌شود:

- مشاهدات هم‌تایان تورش‌زا می‌باشند، چون شخصی و ذهنی هستند.
- مشاهدات درون کلاسی، زمان خیلی زیادی می‌برد و پایا هم نیستند.
- وجود یک مشاهده‌گر به تنهایی نوعی بی‌انصافی است، در حالیکه ارزیابی فرآورده‌های پژوهشی معمولاً توسط دو یا سه نفر صورت می‌گیرد.
- یک یا دو مورد مشاهده کلاسی، نمی‌تواند نمایانگر نمونه‌ای از عملکرد تدریس برای کل جلسات درس در طول نیمسال باشد و تنها دانشجویانی که تدریس مدرس را برای ده‌ها ساعت برای هر درس مشاهده می‌کنند می‌توانند ارزیابی واقعی از تدریس داشته باشند.
- مقیاس‌های موجود ارزیابی هم‌تایان، ویژگی‌های مهم اثربخشی تدریس را اندازه‌گیری نمی‌کنند و نتایج چنین ارزیابی‌هایی احتمالاً هیچ تأثیری بر تدریس ندارند.
- داده‌های حاصل از مشاهدات هم‌تایان برای تصمیم‌ها مربوط به امور استخدامی مناسب نیست (برک، 2006).

بیشتر این استدلال‌ها با توجه به نحوه اجرای روش ارزیابی هم‌تایان توسط مؤسسه‌های مختلف آموزش عالی منطقی به نظر می‌رسند. تعداد کمی از دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی می‌توانند سوگیری‌ها را به حداقل برسانند و مشاهدات انجام شده را به عنوان معرف واقعی عملکرد تدریس بهبود بخشند. اما از طرف صاحب‌نظران بر آخرین استدلال مطرح شده فوق توافق وجود دارد. داده‌های حاصل از ارزیابی هم‌تایان باید در تصمیم‌های مربوط به بهبود تدریس مورد استفاده قرار گیرد و نه تصمیم‌های مربوط به امور استخدامی. همچنین، تجربه شصت ساله بکارگیری راهبرد ارزیابی هم‌تایان برای ارزیابی عملکرد در بخش‌های نظامی و صنعتی منجر به اخذ نتایجی مشابه با این یافته شده است. کارکنان زمانی تمایل به پذیرش مشاهدات هم‌تایان دارند که نتایج آن به عنوان بازخوردهای تشخیصی سازنده بکار گرفته شود و نه مبنای تصمیم‌های اداری واقع گردند.

در آیین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی، این راهبرد ارزیابی نیز مورد عنایت دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی کشور قرار گرفته است و به عنوان مکمل دیگری برای روش ارزیابی توسط دانشجویان در نظر گرفته شده است. در زمان ارتقای عضو هیأت علمی، کاربرد ویژه «نظرخواهی از همکاران گروه آموزشی برای ارزشیابی کیفیت تدریس عضو هیأت علمی» در قالب دو شاخص، با هفت گویه در اختیار چند تن از اعضای هیأت علمی گروه آموزشی مربوط قرار می‌گیرد و پس از تکمیل (با ضریب 30 درصد در نتیجه نهایی ارزیابی کیفیت تدریس) در پرونده ذی‌نفع ضبط می‌گردد. گفتنی است که این راهبرد، جنبه‌هایی از تدریس را که دانشجویان صلاحیت ارزیابی آن را ندارند، تحت پوشش قرار داده و تصویر جامع‌تری از اثربخشی تدریس برای بهبود تدریس ارائه می‌دهد.

5. ارزیابی بیرونی توسط متخصصان

در این راهبرد به جای ارزیابی اثربخشی تدریس توسط هم‌تایان، یک یا چند نفر عضو هیأت علمی متخصص در موضوع درسی مورد نظر یا متبحر در روش‌های تدریس که مقیاس ارزیابی مناسبی برای مشاهدات خود در اختیار دارند، عملکرد عضو هیأت علمی مورد نظر را در چند جلسه مشاهده می‌کنند. آنچه این داوران به عنوان ناظران بیرونی می‌بینند، واقعیت‌هایی است از آنچه که مدرس مربوطه از خود نشان می‌دهد؛ چرا که خط مشی‌ها، مشکلات درون سازمانی، شایعات و سوگیری‌های مؤسسه‌هایی که از آن بازدید به عمل می‌آورند به آنان سرایت نکرده است. البته ارائه این شیوه موجب حذف دلایل مخالفت اعضای هیأت علمی با مشاهده درون کلاسی نمی‌شود. اگرچه در ارزیابی ناظران بیرونی، به دلیل سوگیری‌هایی که با خود به درون مؤسسه می‌آورد بازهم تا حدودی ذهنیت دخالت خواهد داشت، ولی تا زمانی که مستقیماً با مدرس برخورد نکند، احتمالاً هیچ غرض شخصی نسبت به او نخواهد داشت. از این رو مناسب‌تر آن است که از چند ناظر مستقل در چند جلسه مختلف دعوت به عمل آید تا امکان برآورد پایایی بین داوران ارزیابی‌کننده نیز فراهم شود. تاکنون تحقیقی حاصل از مقایسه نتایج مشاهدات هم‌تایان و ناظران بیرونی مدرسان معین منتشر نشده، اما فلدمن (1989) یافته‌های چندین مطالعه را بررسی کرده است که همبستگی ارزیابی دانشجویان را با ارزیابی ناظران بیرونی مورد آزمون قرار داده‌اند. میانگین همبستگی‌ها متوسط و حدود 0/50 بود. این موضوع بیان‌کننده آن است که حدود 25% بین

ارزیابی‌ها همپوشی وجود دارد؛ اما روی هم رفته، ادراک متفاوتی از عملکرد تدریس بین دانشجویان و ناظران بیرونی وجود دارد. با وجود هزینه‌های گزاف آمد و رفت گروه متخصصان برای انجام مشاهدات چندگانه از هر مدرس در گروه آموزشی و علی‌رغم اینکه مشاهدات ناظران بیرونی، از برخی از محدودیت‌های مشاهدات هم‌تایان است رنج می‌برد، اما روشی مطلوب است و ارزش توجه و هزینه کردن را داراست. اعضای هیأت علمی که تازه استخدام می‌شوند و همچنین گروه‌های آموزشی تازه تأسیس، می‌توانند از مهارت‌های قابل توجه و تجارب مفید ناظران بیرونی در زمینه روش‌های تدریس بهره ببرند. از مستندات گردآوری شده توسط ناظران بیرونی نباید بدون موافقت مدرسان در تصمیم‌های مربوط به امور استخدامی آنان استفاده شود. گفتنی است در این نوع راهبرد ارزیابی، استفاده از کاربرگ‌های ارزیابی مؤسسه مقصد و دعوت از آن دسته از افرادی که در زمینه تدریس به خوبی آموزش دیده باشند، می‌تواند بینش‌های نوینی در راستای بهبود تدریس فراهم سازد.

6. خودارزیابی

انتقاد و پرسش‌هایی در مورد سودمندی خودارزیابی اعضای هیأت علمی مطرح است. اینکه چگونه می‌توان از اعضای هیأت علمی تقاضا کرد که خود را ارزیابی نمایند؟ آیا ممکن است که آنان درباره عملکرد خودشان انصاف داشته باشند؟ احتمالاً خیر. طبیعی است که هرکس خود را در بهترین حالت ممکن توصیف نماید. متأسفانه تحقیق‌ها در این زمینه تاکنون ناکافی و بدون نتیجه می‌باشد. نتایج برخی مطالعات، نشان می‌دهد اعضای هیأت علمی خودشان را در برخی موارد بالاتر، برابر و پایین‌تر از ارزیابی دانشجویان می‌شمارند. استادانی که ارزیابی بالایی از دانشجویان دریافت کرده بودند به خودشان نیز ارزیابی بالایی داده بودند. در مجموع، استادان ممتاز، از خودارزیابی صحیح‌تری نسبت به استادان معمولی و ضعیف ارائه کرده بودند (بولین¹ و همکاران، 2004). علی‌رغم وجود برآوردهای سوگیرانه در راهبرد خودارزیابی، اینگونه شواهد می‌تواند حمایت‌هایی برای استادان در کلاس درس فراهم کند و تصویری از اثربخشی تدریس ارائه نماید که از طریق سایر منابع قابل دسترسی نیست. همچنین بیشتر مؤسسه‌ها و مدیران دست‌اندرکار بر سودمندی این شیوه توافق دارند.

به عنوان مثال، انجمن استادان دانشگاهی امریکا¹ در سال 1974 اعلام کرد که خود ارزیابی، فرایند بررسی عملکرد اعضای هیأت علمی را بهبود می‌بخشد. همچنین بنیاد کارنگی برای ارتقای تدریس² (1994) ادعا کرد که 82% کالج‌ها و دانشگاه‌ها، استفاده از روش خودارزیابی را برای اندازه‌گیری عملکرد تدریس گزارش کردند. بنابراین، تقاضای محاسبه نتایج خودارزیابی از تدریس در معادله اثربخشی تدریس برای تبیین برخی عوامل منطقی به نظر می‌رسد، اما سؤال اینجاست که خودارزیابی باید به چه شکلی انجام صورت گیرد؟ کاربرگ‌های خوداظهاری اعضا یا گزارش فعالیت استادان، معروف‌ترین نوع خودارزیابی است. این گزارش‌ها، حاوی توصیفی از فعالیت‌های مربوط به تدریس، خدمات راهنمایی و مشاوره و سایر عملکردهای حرفه‌ای در طی یک سال تحصیلی است. گاهی این اطلاعات به وسیله مدیران دانشگاه‌ها در تصمیم‌های مربوط به برخی تشویقات به کار می‌رود. اما باید در نظر داشت که این گزارش سالانه یک خودارزیابی واقعی از اثربخشی تدریس نیست. به نظر سلدین (1999) زمانی که استفاده از مستندات این خودارزیابی‌ها در ترکیب با منابع دیگر مدنظر است، بکارگیری یک کاربرگ منسجم که نشانگر اهداف آموزشی، فعالیت‌ها، نتایج به دست آمده و عدم موفقیت‌های مدرس باشد مفید است. در این نوع گزارش‌ها می‌توان پرسش‌هایی در زمینه روش کلاس‌داری و تدریس، سازگاری بین دانشجو و استاد، دانش مربوط به موضوع درسی، برنامه‌ریزی و سازماندهی درس را گنجانند. همچنین مدرس می‌تواند فرم‌های ویژه ارزیابی توسط دانشجویان را از دو منظر تکمیل نماید. نخست، به عنوان روشی مستقیم برای ارزیابی عملکرد تدریس خود و دوم، به عنوان درجه‌بندی‌های پیش‌بینی شده‌ای که دانشجویان باید ارائه دهند. اختلاف‌های بین این مجموعه سه‌گانه (ارزیابی دانشجویان، خودارزیابی و ادراکات مدرس از ارزیابی دانشجویان) می‌تواند بینش‌های باارزشی در مورد اثربخشی تدریس فراهم سازد و برای بهبود در برخی از حیطه‌های تدریس خیلی سودمند باشد. مطالعات انجام شده بر روی نتایج ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی‌ها همبستگی مثبت اما پایینی را گزارش کرده‌اند (فلدمن، 1989). اگرچه نتایج ارزیابی‌های این مجموعه منابع سه‌گانه ارزیابی ممکن است برای اتخاذ تصمیم‌های مربوط به بهبود تدریس خیلی مفید باشد، اما ضبط یک فیلم دیداری از عملکرد تدریس توسط خود

1. American Association of University Professors

2. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching

مدرس ممکن است بسیار آموزنده‌تر از خودارزیابی‌ها باشد. خودارزیابی توسط هر مدرس، دانش او درباره تدریس و اثربخشی درک شده در کلاس را به اثبات می‌رساند، اما در اتخاذ تصمیم مربوط به امور استخدومی، این اطلاعات باید به صورت انتقادی مورد بررسی قرار گیرد و با سایر مستندات مقایسه شود.

7. تهیه فیلم دیداری

هر مدرسی می‌تواند با داشتن یک دوربین فیلمبرداری، از عملکرد خود در کلاس گزارشی تهیه نماید. این عمل نیازی به مهارت‌های ویژه ندارد، بلکه مدرس باید صرفاً چیزی را که می‌تواند تدریس کند به بهترین حالت از خود نشان دهد. البته می‌توان از افراد دیگری خواست که این کار را انجام دهند. اما، باید طوری برنامه‌ریزی شود تا از یک کلاس معمولی یا بهترین و بدترین کلاس فیلمبرداری کرد تا از دامنه‌ای از عملکردهای تدریس، نمونه‌برداری شود. در این زمینه باید از مدرسین خواست که سعی نمایند نقش و نمایش بازی نکنند تا تصویر واقعی و درستی از چگونگی تدریس آنان فراهم شود. این فرآورده، سند محکمی از عملکرد تدریس مدرس است. افراد مختلفی می‌توانند این فیلم دیداری را ارزشیابی کنند. نخست، خود مدرس می‌تواند به صورت خصوصی در دفتر کارش آن را مرور کند و یا در حین مشاهده فیلم مقیاس ارزیابی هم‌تایان را نیز تکمیل نماید. علاوه بر این، می‌توان از یکی از همکاران تقاضا کرد که فیلم را مشاهده کند و پس از تکمیل مقیاس ارزیابی، بازخوردهای لازم را فراهم کند. نهایتاً می‌توان از دو یا چند تن از همکاران خواست که با دیدن فیلم مقیاس مربوطه را تکمیل کنند و بازخوردهایی برای مدرس فراهم سازند. این گزینه‌های مختلف بیانگر پیچیدگی، امکان دخالت و حجم زیاد اطلاعات تولید شده در خصوص تدریس می‌باشد. تمام این گزینه‌ها می‌توانند بینش‌های ارزشمندی نسبت به تدریس فراهم کنند تا در راستای بهبودهای موردنظر، مدرس را رهنمون سازند. برسکمپ و اوری (1994) و سلدین (1999) از مزیت فیلم‌های دیداری ضبط شده برای بهبود تدریس حمایت کرده‌اند، اما این راهبرد، تنها شاهد کوچکی برای اثربخشی تدریس فراهم می‌سازد. اگر هدف از ضبط فیلم‌های دیداری تشخیص محاسن و کاستی‌های یک یا چند جلسه تدریس است، اعضای هیأت علمی باید تشویق شوند که به صورت منظم رفتارهای مشاهده شده را با استفاده از مقیاس ارزیابی یا چک لیستی ویژه که به این منظور تهیه شده‌اند ارزیابی کنند. با استفاده از این ابزار می‌توان

بازخوردها را بر مواردی که نیاز به تغییر دارند متمرکز کرد. اگر یک همکار با تجربه، یک استاد مورد احترام یا یک مشاور بتواند به صورت محرمانه بازخوردهایی را فراهم کند برای مدرس بسیار مفیدتر خواهد بود. در هر صورت، نتیجه مشاهده فیلم دیداری باید تهیه نیمرخ از رفتارهای مثبت و منفی در تدریس به همراه فهرستی از اهداف ویژه برای تشخیص ناکارایی‌ها باشد. اگر اعضای هیأت علمی واقعاً به بهبود کیفیت تدریس خود متعهد باشند، یک فیلم دیداری ضبط شده به عنوان «نمونه‌ای از کار» سندی قوی از عملکرد تدریس را برای کمک به اتخاذ تصمیم‌های مربوط به بهبود تدریس فراهم می‌کند.

8. ارزیابی کارفرمایان

برای کارفرمایان پرسش‌هایی در مورد کیفیت یادگیری دانش‌آموختگان مطرح است؛ آیا واقعاً دانش‌آموختگان چیزی از برنامه‌های درسی دانشگاه فرا گرفته‌اند؟ آیا آنها افرادی موفق هستند؟ ارزیابی اثربخشی تدریس می‌تواند با رویکردی به دنیای واقعی از طریق فرایند ارزشیابی دانش‌آموختگان توسط کارفرمایان انجام شود. بعد از گذشت حداقل یک سال از اشتغال، انجام یک ارزیابی عملکرد از دانش‌آموختگان می‌تواند بازخوردهایی در زمینه کیفیت کلی تدریس، تناسب برنامه درسی و طراحی برنامه فراهم کند. ممکن است بسته به میزان اختصاصی بودن مهارت‌ها، درباره اثربخشی تدریس فردی استادان نیز استنباط‌هایی به عمل آید. اما این ابزار دارای محدودیت‌هایی است چرا که این روش نوعی ارزیابی غیرمستقیم بوده و بر اساس پیامدها و نتایج برنامه استوار است. مرحله اول راهبرد ارزیابی، ردیابی دانش‌آموختگان است. معمولاً در برخی از کشورها آموزش دانشگاه‌ها سوابق مربوط به اشتغال و کاریابی دانش‌آموختگان را تا چند سال بعد از دانش‌آموختگی نگه می‌دارند. اما زمانی که دانش‌آموختگان شغل‌شان را عوض می‌کنند یا به کشورهای دیگری مهاجرت می‌کنند. پیدا کردن آنها کاری مشکل است. در این زمینه سپانن¹ (1995) پیشنهاد می‌کند که از پایگاه‌های اطلاعاتی بیمه بیکاری برای ردیابی سابقه کار دانش‌آموختگان استفاده شود که می‌تواند به طور مستقیم به سیستم‌های اطلاعاتی دانشگاه پیوند داده شود. مرحله بعدی این راهبرد، تصمیم‌گیری درباره رفتارهایی است که باید اندازه‌گیری شوند. زمانی می‌توان برونداد برنامه درسی دانشگاه‌ها را ارزیابی کرد که

دانش‌آموختگان برای یک حرفه مشخص مانند دبیری، پرستاری، حسابداری یا مهندسی تربیت شده باشند. در این زمینه می‌توان پیامدهای مورد انتظار را به همراه پرسش‌هایی برای تعیین کیفیت دانش، مهارت و توانایی دانش‌آموختگان بر اساس میزان عملکردشان در یک مقیاس ارزیابی ترکیب کرد. اجرای این ارزیابی‌ها در بین دانش‌آموختگان می‌تواند نقاط قوت و ضعف مدرسان، دروس و برنامه را در ارتباط با عملکرد شغلی به دقت تعیین کند. این راهکار می‌تواند اطلاعات فراوان و ارزشمندی برای اتخاذ تصمیم در مورد ارزشیابی برنامه و اثربخشی تدریس به ویژه برای دانشکده‌های تخصصی و حرفه‌ای فراهم کند. داده‌های حاصل از عملکرد شغلی دانش‌آموختگان ممکن است به صورت خیلی محدود با عملکرد تدریس فردی مدرسان آنها پیوند داشته باشد.

9. ارزیابی مدیران

دست‌اندرکاران دانشگاه‌ها یا رؤسای دانشکده‌ها می‌توانند اعضای هیأت علمی خود را برای اهداف مختلفی بر طبق معیارهای تدریس و خدمات راهنمایی و مشاوره ارزشیابی کنند (دیاموند¹، 2004). معمولاً مدیران دانشگاهی، افرادی با تخصص و تجربه در روش‌های تدریس، فنون سنجش و دارای دانش و معلومات در رشته تخصصی خود هستند. مدیران دانشگاهی ممکن است اثربخشی تدریس را مشاهده کنند و مستندات تهیه شده به وسیله اعضای هیأت علمی را در زمینه سایر حیطه‌ها مورد ارزیابی قرار دهند. معمولاً یک کاربرگ منسجم به عنوان گزارش کار به تمام اعضا فرستاده می‌شود تا تصویری جامع از پیشرفت‌های خود را در تمام حیطه‌های مذکور در یکسال گذشته ارائه کنند. هرچه قدر مقوله‌های خواسته شده در گزارش جزئی‌تر ارائه شود، تکمیل آن برای اعضاء و ارزیابی آن برای مدیران آسان‌تر خواهد بود. سپس مدیران دانشگاهی می‌توانند کیفیت کلی عملکرد آنان را در هر حیطه درجه‌بندی کنند و نهایتاً یک ارزشیابی کلی از همه حیطه‌ها برای افزایش حقوق یا اعطای پایه و تشویقات به عمل آورند. یکی از کاستی‌های این راهبرد آن است که معمولاً ارزیابی مدیران بر اساس منابع دست دوم صورت می‌گیرد و آنان مشاهدات مستقیم از تدریس یا خدمات مشاوره و راهنمایی ندارند. اما در هر حال، این شیوه، دیدگاه متفاوت‌تری نسبت به سایر منابع دیگر ارزشیابی برای تصمیم‌های مربوط به پرداخت‌ها یا ارتقای اعضا فراهم می‌کند.

10. پژوهشگری در آموزش

اخیراً مفهوم بسط‌یافته‌تری از پژوهشگری، توسط برخی صاحب‌نظران از جمله بویر¹ (1990) ارائه شده است. به‌زعم آنان، پژوهشگری می‌تواند در هر یک از حیطه‌های کاربرد دانش، ادغام و آموزش نیز انجام پذیرد. به عقیده شولمن² (1998: 6) پژوهشگری در آموزش عبارت است از: «قرار دادن نتایج حاصل از فعالیت‌های آموزشی استاد در اختیار جامعه آموزشی و آموزش‌دهندگان است به گونه‌ای که اعضای این جامعه بتوانند آنرا مورد ارزیابی نقادانه قرار دهند و به علاوه فعالیت‌های بعدی خود را بر مبنای آن استوار سازند.» به عبارت ساده‌تر، پژوهشگری در آموزش یعنی مشارکت در بسط و گسترش بدنه دانش در حال رشد تدریس و یادگیری در آموزش عالی با ارائه مقالات در کنفرانس‌ها یا انتشار آنها در فصلنامه‌های علمی ویژه تدریس و یادگیری. ارائه و انتشار مقالات و کتب در زمینه نوآوری در فنون تدریس و یادگیری و دیگر موضوعات مربوطه، شاخص‌هایی از تخصص در تدریس می‌باشد. تحقیق بر روی پرسش‌های مهم در زمینه تدریس و یادگیری می‌تواند اثربخشی تدریس مدرسان را در کلاس‌هایشان بهبود بخشد. مستندات پژوهشگری در تدریس ممکن است، شامل ارائه مقالات و گزارش‌های تحقیقی، برگزاری کارگاه آموزشی، ارائه و انتشار نکات کلیدی در زمینه روش‌های جدید تدریس در مؤسسه‌ها و کنفرانس‌ها باشد. هر ساله کنفرانس‌های خوبی در زمینه تدریس و یادگیری در رشته‌های خاص و یا حتی موضوعات بین رشته‌ای در سطح منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی برگزار می‌شود. تأکید بر انتشار نتایج تحقیقات، فرصت‌هایی فراهم می‌سازد که استادان کارهایشان را در مجلات داوری شده تدریس و یادگیری ارائه کنند. استفاده از این نوع مستندات در ارزیابی اثربخشی تدریس، برای استادانی که قبلاً در رشته‌های تخصصی خودشان تحقیق کرده و مقاله منتشر کرده‌اند، فرصتی فراهم می‌آورد که پژوهش‌هایشان را به سمت حیطه‌های یاددهی - یادگیری سوق دهند. مشارکت در پژوهش‌های یک رشته تخصصی و همچنین در زمینه تدریس و یادگیری می‌تواند به قدر و منزلت استاد در هر دو حیطه بیافزاید. به عقیده برخی محققان ایرانی، از جمله جلیلی، میرزازاده و جعفریان (1388) از آنجا که پژوهشگری در آموزش، مفهومی جدید است و از سوی دیگر، نحوه ارائه و ارزیابی آن نیز با

1. Boyer

2. Shulman

پژوهش‌های کلاسیک متفاوت است. پیاده‌سازی این مفهوم در جامعه دانشگاهی کشور نیاز به تأمین زیرساخت‌های ویژه‌ای دارد که در بسیاری از جهات مشابه سایر کشورهای جهان است.

11. جوایز سرآمدی در تدریس

اگر چه این مفهوم تا حدودی مشابه با سایر منابع قبلی مستندات اثربخشی تدریس است. اما پیوند آن با سایر مستندات به فرایندی مربوط می‌شود که طی آن جایزه تعیین می‌شود. هر عضو هیأت علمی که برای دریافت جایزه «سرآمدی در تدریس» نامزد می‌شود، باید فرایند ارزیابی خسته‌کننده‌ای را که توسط گروهی از داوران برطبق معیارهای سرآمدی تدریس انجام می‌شود طی نمایند. مستندات اثربخشی تدریس در این راهبرد به معیارهای اعطای جایزه، بازبینی آنها و تعداد متقاضیان دریافت جایزه بستگی دارد. پیشینه تحقیقاتی در زمینه ارزش و اهمیت اعطای جایزه به سرآمدی در تدریس به عنوان یک مشوق برای بهبود تدریس، پراکنده و ضعیف می‌باشد. در این زمینه، دیدگاه‌های موافق و مخالف وجود دارد. انتقادهای قابل توجهی درباره فرایند انتخاب سرآمدی در تدریس ارائه شده است که گرایش به بی‌نظمی، ابهام، بدگمانی و ذهنی بودن از آن جمله‌اند (ناپر¹، 1997). جوایز سرآمدی در تدریس در بهترین حالت، به عنوان راهبردی جهت ارائه مستندات اثربخشی تدریس، اطلاعات ارزشمندی برای نامزدهای دریافت جایزه فراهم می‌کند و در بدترین حالت، بازخوردهای غیرقابل اعتماد و نادرستی در مورد نامزدهایی که قانونمند و منضبط ظاهر شده‌اند، ارائه می‌کند. شایستگی نامزدها برای دریافت جایزه باید در بطن مجموعه مشوق‌ها و حق التشویق‌های تدریس در هر دانشگاه بررسی و ارزیابی شود.

شایان ذکر است که در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی این راهبرد نیز به نوعی رعایت شده است. بر اساس ماده پنج آن، در مؤسسات آموزشی ارتقای مرتبه از استادیاری به دانشیاری آن دسته از اعضای هیأت علمی که بر اساس جزئیات مفاد این ماده، در پنج سال منتهی به زمان ارتقا، اشتغال به تلاش در تدریس و تعلیم دانشجویان و پرورش دانشجویان خلاق و کارآمد داشته باشند و از حداقل امتیاز کل کیفیت تدریس 19 از 20 برخوردار باشند، می‌توانند بدون در نظر گرفتن سایر بندهای شرطی آیین‌نامه ارتقا از مرتبه استادیاری به مرحله دانشیاری ارتقا پیدا کنند.

12. ابزارهای اندازه‌گیری نتایج یادگیری

بیشتر مستندات قبلی اثربخشی تدریس با ارزیابی مستقیم از رفتارهای تدریس سر و کار داشتند، اما از آنجا که راهبرد ابزارهای اندازه‌گیری نتایج یادگیری مبتنی بر شواهد غیرمستقیم می‌باشد، لذا اجرای آن دشوار است. در این شیوه، اثربخشی عملکرد تدریس استاد از عملکرد دانشجویان استنباط می‌شود. یعنی از چیزهایی که دانشجویان در درس فرا می‌گیرند. ¹ ثیال و فرانکلین ² (2001) گزارش کردند که به طور ثابت همبستگی‌های قوی بین ارزیابی دانشجویان از میزان آموخته‌ها با ارزیابی‌های کلی وجود دارد. همچنین، تحقیقات کوهن ³ (1981) همبستگی‌های معنی‌داری بین ارزیابی دانشجویان و عملکرد آنان در آزمون‌های پایانی نشان داد. گذشته از وجود چنین همبستگی‌هایی، تعیین عملکرد دانشجو بر مبنای نتایج یادگیری به عنوان یک ابزار مستقل و روا برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس با مشکلات متعددی روبه‌روست. معمای مسئله آن است که در این شیوه تدریس به عنوان تبیینی انحصاری برای یادگیری دانشجویان در نظر گرفته می‌شود. عملکرد دانشجو در طول ترم تحصیلی در زمینه آزمون‌ها، پروژه‌ها و گزارش‌ها تحت تأثیر عواملی همچون ویژگی‌های دانشجویان، امکانات مؤسسه و ابزارهای اندازه‌گیری نتایج یادگیری قرار دارند که مدرسان بر روی آنها هیچ کنترلی ندارند (برک، 2006). اثربخشی تدریس در این دیدگاه بر اساس بهره‌وری دانشجو ارزیابی می‌شود، یعنی، تدریس نتیجه‌مدار است. با این همه، اگر عملکرد یک کارگر کارخانه می‌تواند به وسیله تعداد فرآورده‌هایی که او در دوره‌ای از زمان تولید می‌کند اندازه‌گیری شود، پس چرا اعضای هیأت علمی بر اساس بهره‌وری یا موفقیت دانشجویانش در آزمون‌ها ارزشیابی نشود؟ مباحث مطرحه در زمینه مقایسه کارگر کارخانه و عضو هیأت علمی از اصول نظام قطعه کاری ریشه می‌گیرد. قرارداد قطعه کاری، مشهورترین شکل پرداخت بر اساس نتایج است. این پرداخت‌ها، مشوق‌های قوی برای تولید بیشتر توسط کارگران فراهم می‌کند، چون پاداش‌های آنی باعث بهره‌وری بالا می‌شود. وقتی این نظام در زمینه تدریس بکار برده می‌شود، به دو دلیل بی‌اثر خواهد شد؛ نخست آنکه یک کارگر از مواد مشابهی برای تولید هر فرآورده استفاده می‌کند. اما استاد با دانشجویانی سر و کار

1. Theall
2. Franklin
3. Cohen

دارد که دارای ویژگی‌های متفاوتی از کلاسی به کلاس دیگر هستند. دوم آنکه، ویژگی‌های مواد مورد استفاده توسط یک کارگر کارخانه به ندرت بر مهارت‌ها و میزان تولید او تأثیر دارد. یعنی نمی‌توان کمیّت و کیفیت فرآورده را صرفاً به کارگر نسبت داد. ویژگی‌های اساسی دانشجویان، مانند سن، جنسیت، توانایی، نگرش، انگیزش می‌تواند بر عملکرد دانشجویان تأثیر بگذارد. برای ارائه بازخوردهای معنی‌دار به مدرسان و داوری درباره ارزشیابی برنامه در راستای بهبود روش‌های تدریس و برنامه، فنویک¹ (2001) پیشنهاد می‌کند که نتایج ابزارهای استاندارد اندازه‌گیری یادگیری مانند آزمون‌ها، تمرینات حل مسئله، پروژه‌ها و شبیه‌سازی‌ها در بین گروه‌های دانشجویان گردآوری شوند. صحیح‌تر آن است که این راهبرد ارزیابی با حداکثر احتیاط و در ترکیب با راهبردهای دیگر مورد استفاده قرار گیرد.

13. کارپوشه تدریس

لازم است که اعضای هیأت علمی مسئولیت عمده‌ای برای مستندسازی اقدامات و عملکردهای آموزشی خود بپذیرند. کارپوشه تدریس، منبع جداگانه‌ای برای ارائه شواهد اثربخشی تدریس نیست، بلکه مجموعه‌ای منسجم از مستندات است که در برگیرنده دو بخش اصلی، یعنی نمونه کارهای انجام شده و تفسیرهای انتقادی بر آنها است. کارپوشه تدریس، بیانگر عملکرد تدریس عضو هیأت علمی در ارتباط با یادگیری و پیشرفت دانشجویان است و برای تصمیم‌گیری در مورد استخدام و ارتقا مورد استفاده قرار می‌گیرد. از حدود 50 سال قبل برای ارزیابی عملکرد کارکنان در بخش‌های بازرگانی و صنعت از کارپوشه استفاده می‌شود. بیشتر پژوهش‌ها در زمینه اثربخشی کارپوشه در ارزیابی عملکرد در حوزه‌های روان‌شناسی صنعتی و سازمانی انجام شده است. از این راهبرد در کشورهای مختلف تحت عناوین دوسیه، پرونده یا نیمرخ نیز یاد می‌شود. اخیراً، خاستگاه این روش در کار کمیته انجمن استادان دانشگاه‌های کانادا یافت شده است. شور² و همکارانش (1986) بیان داشته‌اند که استادان باید شواهد و مستندات خود را در رابطه با اثربخشی تدریس در یک «کارپوشه مستندات» گنجانده و ارائه کنند. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود، آن است که در کارپوشه جهت قضاوت در مورد اثربخشی تدریس به چه چیزی اتکا

1. Fenwick

2. Shore

شود. در این زمینه 49 مورد پیشنهادی را در سه گروه اصلی دسته‌بندی کرده‌اند که عبارتند از: الف) فرآورده‌های تدریس خوب ب) مواد آموزشی تهیه شده توسط خود استاد و ج) اطلاعات گردآوری شده از دانشجویان. همچنین ناپر¹ و رایت² (2001) لیستی از 10 مورد پر استفاده را که از طریق نظرسنجی از استادان دانشگاه‌ها گردآوری شده ارائه نموده‌اند. عناوین دروس، تعداد واحدهای تدریس شده، داده‌های مربوط به ارزشیابی از تدریس توسط دانشجویان، مواد آموزشی تهیه شده، گواهی شرکت در سمینارها و کارگاه‌ها، نوآوری‌های آموزشی، راهنمایی و مشاوره پایان‌نامه‌ها، مقالات، پروژه‌ها یا گزارش کارهای میدانی دانشجویان از آن جمله‌اند. آنها این موارد را در سه رده اصلی ذیل گنجانده‌اند: الف) مسئولیت‌های تدریس، ب) راهبردها یا فلسفه تدریس و ج) نتایج کار دانشجویان. این موارد ذکر شده چارچوب اصلی کارپوشه را تشکیل می‌دهند. باید در نظر داشت که تدریس صرفاً فهرستی از دروس و خلاصه‌ای از ارزشیابی‌ها نیست. از آنجایی که تهیه کارپوشه وقت‌گیر است، استفاده از آن عمدتاً در تصمیم‌های مربوط به امور استخدامی مناسب است. برآوردهای اولیه از پایایی داورهای کارگروه ارتقا و ترفیعات بر اساس کارپوشه‌ها دلگرم‌کننده‌اند. بخش‌های انتقادی کارپوشه به خودی خود برای کلیه اعضای هیأت علمی مفید خواهد بود، البته اگر وقت کافی برای تهیه آن داشته باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی هم شامل عناصر تکوینی و هم عناصر تراکمی است. هدف اصلی ارزشیابی بهبود تدریس است، ولی نظام ارزشیابی باید اطلاعات کمی را نیز فراهم نماید تا راهنمای تصمیم‌گیری در خصوص ارتقا یا تبدیل وضعیت باشد. با توجه به پیچیدگی حیطه‌های متفاوت اثربخشی تدریس، نمی‌توان با استفاده صرف از نتایج ارزشیابی‌های دانشجویان یا تعدادی از همکاران در مورد آن به صورت قاطع قضاوت نمود. به باور خیر (1380) ارزشیابی‌های فوری و بدون برنامه‌ریزی مشخص، فرایندی منفی و تهدیدکننده است، در حالی که واقعیت آن است که ارزشیابی مناسب و برنامه‌ریزی شده می‌تواند فرایندی مثبت و کمک‌کننده باشد تا فرصت‌های فراوانی را برای رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی فراهم نماید. در این زمینه باید با توجه به امکانات

1. Knapper

2. Wright

دانشگاه یا مؤسسه، اهداف ارزیابی و رعایت توصیه‌های ارائه شده و تناسب روش‌های ارزیابی با هدف ارزیابی اقدام به انجام ارزشیابی جامع و معتبر نمود. در جدول ذیل ویژگی‌های برجسته راهبردهای تهیه مستندات و شواهد اثربخشی تدریس که توضیح داده شد، آمده است. تصمیم‌گیری در مورد تهیه ترکیبی مناسب از این راهبردها قبل از آغاز فرایند ارزیابی در هر دانشگاه یا مؤسسه توصیه شده است. پس از فراهم شدن این ترکیب، گام بعدی طراحی، اجرا و گزارش نتایج آن به شکل صحیح می‌باشد. صحت تصمیم‌های گرفته شده در خصوص اعضای هیأت علمی به ادغام راهبردهای ارزیابی، روایی و پایایی شواهد جمع‌آوری شده بستگی دارد. البته باید در نظر داشت که این راهبردها دارای سهم مساوی در ارزشیابی نهایی اثربخشی تدریس نیستند. سهم هریک از این راهبردها را می‌توان با روش‌های آماری پیشرفته تعیین کرد. در این خصوص، چندین مدل جامع ارزشیابی پیشنهاد شده است. همه این مدل‌ها در برگزیده منابع چندگانه‌ای برای تهیه مستندات با وزن بخشیدن بیشتر به ارزیابی دانشجویان و هم‌تایان و در مقابل دادن وزن کمتری به سمت روش‌های خودارزیابی، نظرسنجی از دانش‌آموختگان، مدیران و کارفرمایان است (سترا¹، 1999).

ویژگی‌های برجسته راهبردهای اثبات اثربخشی تدریس

راهبردها	نوع ابزار	ارایه‌کنندگان مستندات	استفاده‌کنندگان از مستندات	نوع تصمیم‌گیری
ارزیابی دانشجویان	مقیاس ارزیابی	دانشجویان	اعضای هیأت علمی/مدیران	بهبود تدریس/امور استخدامی/ارزیابی برنامه
ارزیابی هم‌تایان	مقیاس ارزیابی	هم‌تایان	اعضای هیأت علمی	بهبود تدریس/امور استخدامی
ارزیابی متخصصان بیرونی	مقیاس ارزیابی	متخصصان بیرونی	اعضای هیأت علمی/مدیران	بهبود تدریس/امور استخدامی
خود ارزیابی	مقیاس ارزیابی	اعضای هیأت علمی	اعضای هیأت علمی/مدیران	بهبود تدریس/امور استخدامی
فیلم‌های دیداری	مقیاس ارزیابی	مربیان/هم‌تایان	اعضای هیأت علمی/هم‌تایان	بهبود تدریس/امور استخدامی
مصاحبه گروهی	پرسشنامه	دانش آموزان	اعضای هیأت علمی/مدیران	بهبود تدریس/امور استخدامی
ارزیابی دانش‌آموختگان	مقیاس ارزیابی	دانش‌آموختگان	اعضای هیأت علمی/مدیران	بهبود تدریس/امور استخدامی/ارزیابی برنامه
ارزیابی کارفرمایان	مقیاس ارزیابی	کارفرمایان	اعضای هیأت علمی/مدیران	ارزیابی برنامه
ارزیابی مدیران	مقیاس ارزیابی	مدیران	مدیران	امور استخدامی
پژوهشگری در آموزش	بررسی داوران	مربیان	مدیران	امور استخدامی
سرآمدی در تدریس	بررسی داوران	مربیان	شورای دانشکده/مدیران	امور استخدامی/بهبود تدریس/ارزیابی برنامه
ابزارهای نتایج یادگیری	آزمون، پروژه	دانشجویان	اعضا/شورای برنامه درسی	امور استخدامی
کارپوشه تدریس	بیشتر موارد فوق	دانشجویان/هم‌تایان	هیأت ممیزه	امور استخدامی/بهبود تدریس/ارزیابی برنامه

در کشور ما نیز بیش از پیش برای ارزیابی اثربخشی تدریس اهمیت قائل شده‌اند؛ انجام تحقیقات متعدد در این زمینه، انتشار مقالات و کتب مرتبط با ارزشیابی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی مربوط به تدریس و سنجش و اندازه‌گیری و ملاک قرار دادن نمرات ارزیابی برای ارتقاء به مراتب دانشگاهی بالاتر، نشانه توجه زیاد متولیان نظام آموزش عالی کشور به ارزشیابی اثربخشی تدریس است. یک نمونه بارز، افزایش منزلت ارزیابی از تدریس با بالابردن سطح نمره مورد انتظار در آیین‌نامه ارتقا و تبدیل وضعیت استخدامی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها است. این نمرات ارزیابی به عنوان یک عامل وتوکننده در نظر گرفته شده است (وزرات علوم، تحقیقات و فناوری، 1387؛ نصر، 1381).

از مباحث فوق نتیجه می‌گیریم که معیارهای نظام آموزش عالی در هر کشوری، موارد و مصداق‌ها و چگونگی اندازه‌گیری را در فرایند ارزشیابی اثربخشی تدریس تعیین می‌کنند. معیار اول، به محتوای ابزارهای اندازه‌گیری (مانند: مقیاس‌های درجه‌بندی توسط دانشجویان یا ارزیابی همتایان) مربوط می‌شود که نیازمند تعریفی روشن از دانش، مهارت، توانایی و سایر رفتارهایی است که فرایند تدریس اثربخش را تشریح می‌کند. معیار دوم، به داده‌های حاصل از مقیاس‌های درجه‌بندی یا داوری‌های انجام شده به وسیله همتایان و ناظران بیرونی ارتباط دارد. در هر دو مورد، مبنای ارزیابی، مشاهدات مستقیم دانشجویان، همتایان و ناظران از کلاس‌های درس است، اما استنباط اثربخشی تدریس از منابع دیگر (مانند: نتایج عملکرد دانشجویان و انتشار مقاله و کتاب در زمینه راهبردهای نوین تدریس)، به صورت غیرمستقیم صورت می‌گیرد. مجموع این منابع اطلاعاتی تا حد زیادی در نحوه اندازه‌گیری اثربخشی تدریس با هم متفاوت هستند. از این رو، در گام نخست اندازه‌گیری اثربخشی تدریس، باید بر سر مفهومی واحد از مفهوم اثربخشی تدریس، توافق حاصل آید و بر مبنای شواهد جمع‌آوری شده از راهبردهای مختلف سازه‌های تشکیل‌دهنده اثربخشی تدریس تعیین شود. نقاط قوت و ضعف راهبردهای مختلف در این مقاله، تشریح گردید. هر کدام از آن راهبردها می‌تواند اطلاعات منحصر به فردی عرضه کند، در عین حال، هر یک از آنها از ضعف‌های مخصوص به خود رنج می‌برند. به عنوان مثال، ناپایایی یا سوگیری موجود در ارزیابی همتایان با محدودیت‌های ارزیابی دانشجویان از استادان مشابه نیست. در صورت بهره‌گیری از چند راهبرد مختلف، نقطه قوت هر راهبردی می‌تواند جبران‌کننده ضعف سایر راهبردها باشد. این همگرایی موجب اتخاذ

تصمیم‌های درباره اثربخشی تدریس خواهد شد که بسیار معتبرتر از آن دسته از تصمیم‌هایی است که تنها بر مبنای یک راهبرد گرفته شده‌اند. به دلیل پیچیدگی عمل اندازه‌گیری اثربخشی تدریس، کاملاً معقول است که به جای تکیه بر یک راهبرد، با بهره‌گیری از راهبردهای مختلف، تصویری جامع‌تر و صحیح‌تر از اثربخشی تدریس فراهم سازیم، اما باید در نظر داشت که مدیران ارشد دانشگاه‌ها، باید صرفاً اطلاعات آن دسته از راهبردها را با هم ترکیب کنند که شواهد موثقی برای روایی آنها در دسترس باشد.

با توجه به تجربیات مؤلف و بررسی آئین‌نامه‌ها در نظام آموزش عالی کشور، به نظر می‌رسد به بخش اول هدف ارزشیابی اثربخشی تدریس، یعنی بهبود و رفع نواقص تدریس بهای کافی داده نشده است و بیشتر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نتایج ارزشیابی از تدریس را صرفاً برای امور استخدامی از جمله تبدیل وضعیت استخدامی و ارتقاء مرتبه علمی مدنظر دارند. همچنانکه پیش‌تر اشاره گردید، هدف اصلی و اولیه ارزشیابی بهبود تدریس و ارائه بازخورد به مدرسان است؛ لذا پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی در کشور با تعیین خط‌مشی مناسب و برنامه‌ریزی بلندمدت، مدیران دانشگاهی و استادان را به توجه بیشتر به این مهم جلب نمایند. مؤلف با اذعان به اینکه این گفتار واپسین سخن در این باب نیست، امید می‌برد که این مقوله همچنان در کانون فحص و بحث پژوهشگران قرار داشته باشد.

منابع

- جلیلی، محمد؛ میرزازاده، عظیم و جعفریان، علی (1388). بسط مفهوم دانش پژوهی. دانش پژوهی آموزشی و کاربرد آن در ایران، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (9)، 2، 167-180.
- خیر، محمد (1380). ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی با تأکید بر ارزشیابی‌های دانشجویی. دانش و پژوهش، 7، 93-114.
- ذوالفقار، محسن و مهرمحمدی، محمود (1383). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران، دانش‌ور رفتار، 6، 17-28.
- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (1386). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، 5، 81-112.
- نصر، احمدرضا (1381). تحلیلی بر کیفیت ارزشیابی دانشجویان از تدریس. مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی). 13 (1) 285-310.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (1387). آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی و فناوری، (مصوب 1387/8/18).
- American Association of University Professors (1974). Committee C. Statement on teaching evaluation. *AAUP Bulletin*, 60(2), pp. 166-170.
- Berk, R. A. (2006). *Thirteen strategies to measuer college teaching*, Stylus Publishing, LLC, Richmonud, Virginia.
- Bo-Linn, C., Gentry, J., Lowman, J., Pratt, R. W., & Zhu, R. (2004). *Learning from exemplary teachers*. Paper presented at the annual Lilly Conference on College Teaching, Miami University, Oxford, OH.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: New priorities for the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1994). *National survey on the reexamination of faculty roles and rewards*. Princeton, NJ:
- Centra, J. A. (1999). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51, pp. 281-309.
- Diamond, R. M. (2004). *Preparing for promotion, tenure, and annual review: A faculty guide* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external observers. *Research in Higher Education*, 30, pp. 137-149.
- Fenwick, T. J. (2001). Using student outcomes to evaluate teaching. A cautious exploration. In C. Knapper & P. Cranton (Eds.), *Fresh approaches to the evaluation of teaching* (New Directions for Teaching and Learning). 88, pp. 63-74.
- Knapper, C. (1997). Rewards for teaching. In P. Cranton (Ed.), *University challenges in faculty work: Fresh perspectives from around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knapper, C., & Wright, W. A. (2001). Using portfolios to document good teaching: Premises, purposes, practices. In C. Knapper & P. Cranton (Eds.), *Fresh approaches to the evaluation of teaching* (New Directions for Teaching and Learning, 88, pp. 19-29.
- Ory, J. c., & Braskamp, L. A. (1981). Faculty perceptions of the quality and usefulness of three types of evaluative information. *Research in Higher Education*, 15, pp. 271-282.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 321-325.
- Rice, R. E. (1991). The new American scholar: Scholarship and the purposes of the university. *Metropolitan Universities*, 1(4), pp. 7-18.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage
- Seldin, P. (1999). Current practices - good and bad nationally. In P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 1-24). Bolton, MA: Anker.
- Seppanen, L. J. (1995). Linkages to the world of employment. In P. T. Ewell (Ed.), *Student tracking: New techniques, new demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shore, B. M., & Associates (1986). *The teaching dossier: A guide to its preparation and use* (rev. ed.). Ottawa: Canadian Association of University Teachers.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. American Association for Higher Education.

- Theall, M., & Franklin, J. L. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? In M. Theall, P. c., Abrami, & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* (New Directions for Institutional Research, 109, pp. 45-56.
- Webb, J., & McEnerney, K. (1995). The view from the back of the classroom: A faculty-based peer observation program. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(3), pp. 145-160.