

A Comparative Study of Application Measure of Effective teaching Components by Faculty Members of Isfahan University based on the Results of "Students' Evaluation" and "Professors' Self-Evaluation"

Hassan Eslamian ¹, Seyyed Ebrahim Mirshah Jafari ^{2,*}, Mohammadreza Neyestani ³

¹ PhD Student, University of Isfahan, Isfahan, Iran

² Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran

³ Associate Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 18 Aug 2017

Accepted: 01 Nov 2017

Keywords:

Effective Teaching
Faculty Members
Students' Evaluation
Self-Evaluation

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: The evaluation of faculty members' effective teaching performance through student evaluation and teacher self-assessment is one of the most effective methods to better understand the strengths and weaknesses of educational performance, which can provide a platform for improving the quality of teaching professors. In this regard, the present study was conducted with the aim of comparing the level of application of effective teaching components by faculty members of Isfahan University based on two approaches: "student evaluation" and "self-assessment of professors".

Methods: The present study was conducted in the first semester of the academic year of 2011-2013 using descriptive cross-sectional method. The statistical population of the study consisted of faculty members of Isfahan University of Humanities. 60 of them were participated in the study using available sampling method. Each faculty member was evaluated by herself and some of her classmates. Sample selection among the students was based on the total list of courses and classrooms of the participating instructors in the study. Three classrooms were selected randomly from each teacher and a total of 2,210 students participated in the study. A researcher-made questionnaire was used for teaching effective and data analysis was performed using SPSS 22 software and frequency, percentage, mean, standard deviation and independent T-test.

Results: Independent T-test showed that the mean of students' evaluation scores was lower than the average of self-evaluation scores of faculty members in all 6 effective teaching components and the difference in meanings was also significant in all components ($P \leq 0.05$). Also, the overall performance of teaching professors on basis of student's evaluation was at relatively desirable level, based on professors' self-evaluation results, at desired level.

Conclusions: Considering the different results obtained from the two approaches of evaluation of students and the self-assessment of professors in evaluating the effectiveness of teaching faculty members, it is necessary to evaluate the professors' teaching function in general, while strengthening the ability of faculty self-assessment and closer assessment of faculty members and students. The combination of the two approaches should be used to identify the strengths and weaknesses and improve the teaching performance of the professors.

بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان بر اساس نتایج "ارزشیابی دانشجویان" و "خودارزیابی استادان"

حسن اسلامیان^۱، سیدابراهیم میرشاه جعفری^{۲*}، محمدرضا نیستانی^۳

^۱ دانشجوی دکتری، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۲ استاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۳ دانشیار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

مقدمه: بررسی عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی از طریق ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان، از موثرترین روش‌ها برای شناخت بهتر نقاط قوت و ضعف عملکرد آموزشی است که می‌تواند بستری را برای رشد کیفیت تدریس استادان فراهم نماید. در همین راستا مطالعه حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان بر اساس دو رویکرد "ارزشیابی دانشجویان" و "خودارزیابی استادان" انجام گردید.

روش کار: پژوهش حاضر در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ با استفاده از روش توصیفی-مقطعی انجام شد. جامعه آماری تحقیق مشتمل بر اعضای هیئت علمی گروه‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان بود که ۶۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری در دسترس در مطالعه مشارکت داده شدند. هر عضو هیات علمی توسط خودش و تعدادی از دانشجویان کلاسهای درسش مورد ارزیابی قرار گرفت. انتخاب نمونه از بین دانشجویان، بر اساس فهرست کل دروس و کلاسهای درس استادان مشارکت کننده در مطالعه بود که سه کلاس درس از هر استاد به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و در مجموع ۲۲۱۰ نفر از دانشجویان در پژوهش مشارکت داده شدند. ابزار مطالعه، پرسشنامه محقق ساخته تدریس اثربخش بود و تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS 22 و شاخصهای آماری فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و آزمون T مستقل انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج آزمون T مستقل نشان داد که میانگین نمرات ارزیابی دانشجویان از میانگین نمرات خودارزیابی استادان در هر ۶ مؤلفه تدریس اثربخش پایینتر بود و اختلاف میانگینها نیز در همه مؤلفه‌ها معنادار بود ($P \leq 0.05$). همچنین عملکرد کلی تدریس اثربخش اساتید بر مبنای ارزشیابی دانشجویان، در سطح نسبتاً مطلوب و بر اساس نتایج خودارزیابی استادان، در سطح مطلوب بود.

نتیجه گیری: با نظر به نتایج متفاوت حاصله از دو رویکرد ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان در بررسی عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی، ضروری است جهت ارزشیابی جامع عملکرد تدریس استادان، ضمن تقویت توانایی خودارزیابی اساتید و نزدیک‌تر کردن ملاک‌های ارزشیابی اساتید و دانشجویان، از تلفیق دو رویکرد مذکور برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و ارتقای عملکرد تدریس اساتید استفاده شود.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۱۰

واژگان کلیدی:

تدریس اثربخش

اعضای هیات علمی

ارزیابی دانشجویان

خودارزیابی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

امروزه نظام آموزش عالی مظهر توسعه و تأمین کننده قدرت جوامع در عرصه رقابت جهانی است و نقش مهمی در فراهم ساختن بستری مطلوب جهت بهره‌گیری از علوم و فنون جدید و پیشرفتهای تکنولوژیکی در جامعه دارد. یکی از مهمترین ارکان مؤسسات آموزش عالی، اعضای هیات علمی می‌باشند که به عنوان نیروی انسانی خبره و سرمایه اصلی این مؤسسات، بار اصلی آموزش را بر عهده دارند [۱]. از وظایف اساسی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها، انجام تدریس اثربخش است که می‌تواند در در تحقق اهداف نظام آموزش عالی و تربیت نیروی انسانی متخصص جهت مواجهه موفق با چالشهای قرن ۲۱ مؤثر باشد [۲]. بر همین اساس

بخش عمده‌ای از مطالعات مرتبط با حوزه آموزش در دانشگاه، به بررسی عملکرد تدریس اثربخش اساتید معطوف گردید. در همین راستا پژوهش‌ها و مطالعات متعددی به تعیین شاخصها و مؤلفه‌های تدریس اثربخش در دانشگاه پرداختند تا مبنایی برای سنجش عملکرد تدریس اثربخش اساتید در عرصه عمل فراهم شود. با استناد به این پژوهشها، مهم‌ترین مؤلفه‌های تدریس اثربخش اساتید در دانشگاه، ناظر بر طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگیهای شخصیتی است و عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی بر مبنای میزان کاربست این مؤلفه‌ها در فرایند تدریس و یادگیری تعیین

می‌شود [۱۹-۳]. یکی از اقدامات مهم نظام آموزش عالی در جهت ارتقای مستمر عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی و رشد توانمندی‌های آنها در کار بستِ مطلوبِ مؤلفه‌های تدریس‌بخش، استفاده از ارزشیابی آموزشی برای سنجش عملکرد تدریس اثربخش استادان و تعیین میزان کار بستِ مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط آنها است که در شناسایی و حل مشکلات تدریس، تشخیص و ترمیم نقاط ضعف موجود در فرآیند تدریس و جبران نواقص آموزشی مؤثر است. ارزشیابی آموزشی فرایندی نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات جهت بررسی تحقق اهداف مورد نظر و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی در دانشگاه است [۲۰]. کاوش و مطالعه در خصوص ارزیابی تدریس اثربخش در دانشگاه، از یکسو بازخورد مناسبی برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری در اختیار مسئولان آموزشی قرار می‌دهد و از طرفی استادان می‌توانند با آگاهی از عملکرد تدریس خود، به اصلاح روشهای آموزشی خود و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند [۲۱]. با انجام ارزشیابی مستمر از عملکرد تدریس اثربخش استادان و کسب اطلاعات در مورد آن، مدیران می‌توانند به طور مطلوب رشد حرفه‌ای استادان را هدایت نموده و از پتانسیل کاری و خلاقیت آنها به طور درست استفاده نمایند [۲۲]. رویکردهای مختلفی برای ارزشیابی عملکرد تدریس اثربخش استادان وجود دارد که اهم آنها عبارتند از ارزشیابی توسط مسئولان، ارزشیابی از طریق همکاران، ارزشیابی توسط دانشجویان و خودارزیابی مدرسان [۲۳]. یکی از متداول‌ترین روشهای ارزیابی از عملکرد تدریس اعضای هیات علمی، استفاده از نظرات دانشجویان است که از سال ۱۹۲۰ میلادی شروع شد [۲۴] و در چهار دهه اخیر به عنوان روش اصلی و غالب در این زمینه مطرح شده است [۲۵]. امروزه ارزشیابی کیفیت تدریس استادان توسط دانشجویان، کاربرد زیادی در دانشگاه‌های بزرگ دارد و یک روش معمول و جزء لاینفک تدریس در کالجها و دانشگاه‌های آمریکا است [۱۷]. به زعم صاحب‌نظران و محققان، دانشجویان می‌توانند بهترین قضاوت کننده درباره محتوا و شیوه تدریس اساتید باشند و هیچ کس به اندازه دانشجویان از شایستگی لازم برای ارزشیابی عملکرد تدریس اساتید بهره‌مند نیستند [۲۶]. داده‌های حاصل از ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان توسط دانشجویان، بازخورد مناسبی درباره توانمندیهای علمی و مهارتهای تدریس استادان و بستری جهت بهبود و ارتقای عملکرد تدریس استادان فراهم می‌نماید [۲۵]. با وجود اینکه امروزه در دانشگاه‌های مختلف جهان، بهره‌گیری از ارزیابی دانشجویان در مورد کیفیت تدریس استادان افزایش یافته و از اعتبار فراوانی نیز برخوردار است [۲۷]. اما مطالعات انجام شده گویای آن است که تقریباً نیمی از اساتید به این روش در بهبود کیفیت تدریس، نگرشی منفی دارند [۲۸]. زیرا اظهار نظر دانشجویان درباره عملکرد اساتید می‌تواند متأثر از مواردی نظیر عوامل اجرایی مرتبط با تدریس، ویژگیهای درس، شخصیت استاد، ویژگیهای دانشجو، علاقه به موضوع درس [۲۹] و احساس مسئولیت کم [۳۰] باشد که این عوامل با موضوع ارزشیابی ارتباط چندانی ندارند و در نتیجه می‌توانند نتایج ارزشیابی را تحت الشعاع قرار دهند و از اعتبار آن بکاهند. لذا در راستای افزایش ضریب اطمینان ارزشیابی، رسیدن به تصویری روشن و همه جانبه از کیفیت تدریس و دستیابی به مبنایی بهتر برای قضاوت معتبر و صحیح، لازم است از سایر روشها از جمله روش "خودارزیابی" اساتید که نقش کلیدی در

تضمین کیفیت بهینه آموزشی دارد به عنوان یک روش مکمل استفاده گردد" [۳۱]. امروزه با نظر به سرعت بالای گسترش علم، حجم عظیم و روزافزون دانش، تغییر روشها و تئوریهای آموزش- یادگیری و ... وجود فراوانی خودآموزی تمام عمر (lifelong Selfdirected learning)، ضرورت انکارناپذیر جامعه دانشگاهی به ویژه استادان است، شرط اساسی برای این توانایی، وجود مهارت کافی در خودارزیابی (Self-Assessment) و به عبارت بهتر پایش خود (Self-Monitoring) نزد استاد می‌باشد، تنها در این صورت استاد می‌تواند با بازشناسی و رفع نقائص دانش، نگرش و عملکرد خود، به سمت کیفیت ایده آل حرکت نماید [۳۲]. خود ارزشیابی می‌تواند بر پذیرش مسئولیت رشد و بهبود عملکرد خود بدون وابستگی به دیگران است [۳۳] و یک تکنیک قوی و روشی معتبر برای تعیین نیازهای آموزشی، بررسی اثربخش بودن تدریس و بهبود توانمندی آموزشی اساتید است [۳۴]. به طور کلی روش خودارزیابی یکی از شیوه‌های مطلوب در ارزشیابی کیفیت تدریس استادان است؛ زیرا زمانی که مسئولیت قضاوت و داوری درباره نحوه آموزش به خود مدرس محول شود و او عملکرد خود را نامناسب تشخیص دهد، مسئولیت اصلاح و بهبود بخشیدن به عملکرد خود را می‌پذیرد [۳۵]. بنابراین بر اساس دیدگاههای صاحب‌نظران، خودارزیابی استادان از کیفیت تدریسشان، عامل مؤثری در تشخیص نواقص آموزشی، رشد کیفیت تدریس و تکامل حرفه‌ای آنان است. گرچه ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان به طور معمول انجام شده و در مورد آن مطالعات کافی صورت می‌گیرد، اما روش "خودارزیابی" اساتید با وجود برخورداری از اهمیت زیاد، مورد توجه جدی واقع نشده و مطالعات جامع و کافی نیز در مورد آن صورت نگرفت [۳۶]. همچنین هنوز نگرش جدی به مقوله "خودارزیابی" در جامعه دانشگاهی شکل نگرفته و برنامه کاربردی و راهکار اجرایی مطلوبی نیز در این زمینه وجود ندارد. بنابراین انجام مطالعات کاربردی در زمینه خودارزیابی استادان از کیفیت تدریسشان و مقایسه آن با نتایج ارزشیابی دانشجویان، می‌تواند در این زمینه راهگشا باشد. این مقایسه به این دلیل دارای اهمیت فراوانی است که جهت ارزیابی دقیقتر و واقعیت‌ر کیفیت تدریس اعضای هیات علمی لازم است علاوه بر استفاده از ارزشیابی دانشجویان، به داده‌های حاصل از خودارزیابی استادان به عنوان یک روش مکمل، استناد نمود [۳۷] و از نتایج ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی اساتید به موازات هم استفاده شود که این امر موجب شناخت بهتر نقاط قوت و ضعف آموزش شده و به نوعی ارزشیابی از عملکرد اساتید نیز محسوس می‌شود [۳۸]. در راستای مرور پیشینه تجربی مطالعه حاضر، به نتایج برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های مشابه در این زمینه اشاره می‌شود. نتایج پژوهش zolfaghar و mehrmohammadi که با هدف ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور از دید دانشجویان و استادان انجام شد، نشان داد بین نمرات ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان، تفاوت معنادار وجود دارد و استادان خود را در سطح بالاتری از دانشجویان مورد ارزیابی قرار دادند [۳۹]. Kosaryan, Vahidshahi, Mohammad jafari و Mahmoodi در مطالعه خود به بررسی مقایسه‌ای نتایج خودارزیابی استادان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران با ارزشیابی دانشجویان پرداختند و نتایج حاکی از وجود همبستگی بسیار ضعیف بین نمرات خودارزیابی اساتید با ارزشیابی دانشجویان بود و میانگین

نمرات خودارزیابی اساتید به طور معناداری از ارزشیابی آنان توسط دانشجویان، بیشتر بوده است [۳۶]. نتایج پژوهش Aghamolaei و Abedini نشان داد که میانگین نمرات خودارزیابی استادان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان، ۷۵ درصد بالاتر از نمرات ارزشیابی دانشجویان از آنان بود و اختلاف میانگینها نیز به لحاظ آماری معنادار بود [۴۰]. نتایج تحقیق Aghamolaei, Azizi و Parsa در دانشکده بهداشت عمومی و تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شیراز نشان داد که میانگین نمرات خودارزیابی اساتید به طور معنی داری از نمرات ارزشیابی دانشجویان بالاتر است [۴۱].

Fresko و Alhija در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که بین میانگین نمرات ارزشیابی استادان از کیفیت تدریسشان با میانگین نمرات ارزشیابی دانشجویان از آنها تفاوت معناداری وجود داشته است و نمره ارزشیابی توسط دانشجویان از نمرات خودارزیابی استادان پایین تر بوده است [۴۲]. مطالعه Hewson در دانشگاه ایالت کیولند آمریکا نشان داد که بین نظرات دانشجویان در مورد کیفیت تدریس اساتید و خودارزیابی اساتید همبستگی قابل قبولی وجود داشت [۴۳]. Lane و Gottlieb با انجام پژوهشی در دانشگاه پنسیلوانیا نشان دادند خود ارزشیابی دانشجویان مورد بررسی، بالاتر از ارزشیابی توسط اعضای هیات علمی بود، اما با انجام یک دوره آموزشی، همبستگی خود ارزشیابی با ارزشیابی استادان به طور معناداری افزایش یافت [۴۴]. نتایج پژوهش Nattestad, Mattheos, Falk-Nilson و Attstrom در سوئد حاکی از آن بود که نتایج خودارزیابی دانشجویان بالاتر از ارزشیابی اعضای هیات علمی از خود بوده است [۴۵]. پژوهش Sićaja, Romic و Prkaz در یکی از دانشگاه‌های کشور کرواسی نشان داد که بین نتایج خودارزیابی استادان و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان، تفاوت معناداری وجود دارد و نتایج ارزشیابی دانشجویان از خودارزیابی استادان، پایین تر بود [۴۶]. در مجموع علیرغم اینکه در مطالعات فوق الذکر به مقایسه نتایج ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی اساتید در ارتباط با کیفیت تدریس استادان پرداخته شد، اما در هیچ یک از پژوهش‌های انجام شده عملکرد تدریس اثربخشی اعضای هیات علمی به تفکیک مؤلفه‌ها و شاخص‌های تدریس اثربخش مورد ارزیابی مقایسه‌ای از منظر دانشجویان و اساتید قرار نگرفته است. با نظر به آنچه تشریح گردید؛ در راستای دستیابی به مبنایی مطلوب تر جهت قضاوت معتبر و صحیح از عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی، فراهم ساختن بستری برای اثربخشی بیشتر عملکرد آموزشی اساتید و ناکافی بودن مطالعات در این زمینه، در پژوهش حاضر به بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های شش گانه تدریس اثربخش (طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگیهای شخصیتی) توسط اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان بر اساس نتایج "ارزشیابی دانشجویان" و "خودارزیابی استادان" پرداخته شد و ضمن تشریح و تبیین علل همسویی یا ناهمسویی نتایج ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی اساتید، راهکارهایی جهت نزدیکتر کردن دیدگاهها و اعمال اصلاحات مورد نیاز در این زمینه، ارائه گردید.

روش کار

روش پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و از حیث روش، توصیفی-مقطعی بود و هدف آن بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان بر اساس دو

رویکرد "ارزشیابی دانشجویان" و "خودارزیابی استادان" بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل اعضای هیئت علمی گروه‌های علوم انسانی دانشگاه اصفهان بود که در در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، به تدریس اشتغال داشتند که از بین آنها ۶۰ نفر از استادان با روش نمونه گیری در دسترس، به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند و هر عضو هیات علمی توسط خودش و تعدادی از دانشجویان کلاسهای درسش مورد ارزیابی قرار گرفت. روش نمونه گیری از دانشجویان جهت ارزشیابی هر استاد، به صورت تصادفی ساده بود. بدین منظور برای انتخاب دانشجویان، ابتدا فهرست کل دروس مورد تدریس و کلاسهای درس استادان مشارکت کننده در مطالعه به صورت کاملاً تصادفی تنظیم شد و سپس به صورت تصادفی ساده، سه کلاس درس از هر استاد انتخاب شده و دانشجویان آن کلاسها در پژوهش مشارکت داده شدند و به ارزشیابی عملکرد تدریس اثربخش استاد درس مورد نظر پرداختند. در مجموع ۲۲۱۰ نفر از دانشجویان در کلاسهای مذکور در پژوهش مشارکت داده شدند که از بین آنها ۲۰۱۹ نفر از دانشجویان به پرسشنامه‌ها پاسخ کامل دادند و ۱۹۱ پرسشنامه به دلیل عدم پاسخگویی یا نقص اطلاعات، حذف گردید. معیارهای ورود به پژوهش در ارتباط با اعضای هیات علمی، شامل شاغل بودن به عنوان عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان، شاغل به تدریس بودن در نیمسال اول تحصیلی سال ۹۶-۱۳۹۵، تمایل به شرکت داوطلبانه در مطالعه و معیارهای خروج شامل عدم تمایل به شرکت در مطالعه و عدم پاسخگویی به پرسشنامه تحقیق بوده است. معیارهای ورود به پژوهش در ارتباط با دانشجویان، شامل اشتغال به تحصیل در نیمسال اول تحصیلی سال ۹۶-۱۳۹۵، حضور در کلاسهای درس استادان مشارکت کننده در پژوهش و تمایل به شرکت داوطلبانه در مطالعه و معیارهای خروج شامل عدم تمایل به شرکت در مطالعه و عدم پاسخگویی به پرسشنامه تحقیق بوده است. ابزار جمع آوری اطلاعات دو پرسشنامه محقق ساخته و متناظر در زمینه تدریس اثربخش بود که برای ساخت آن کلیه اسناد، مدارک و مطالعات مرتبط با تدریس اثربخش، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته و سپس به شناسایی و تدوین مؤلفه‌ها و راهبردهای تدریس اثربخش و تدوین سؤالات پرسشنامه پرداخته شد. در این پرسشنامه بر اساس ۶ مؤلفه تدریس اثربخش (طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگیهای شخصیتی)، ۳۰ سؤال پنج گزینه‌ای مطابق با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، تدوین شد. دامنه نمرات در هر سؤال از صفر تا ۴ و در هر یک از مؤلفه‌ها، از صفر تا ۲۰ بود و به این ترتیب دامنه کمترین تا بیشترین نمره استادان در مجموع ۶ مؤلفه، از صفر تا ۱۲۰ تعیین شد. بررسی روایی این پرسشنامه از طریق روایی محتوای انجام شد. بدین منظور پس تدوین پرسشنامه با استفاده از انجام مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی متون، پرسشنامه به منظور بررسی روایی محتوا در اختیار تعدادی از اساتید و محققان حوزه تدریس قرار گرفت و پس از مشخص شدن اصلاحات، تغییرات لازم اعمال گردید و روایی آن تأیید شد. جهت بررسی پایایی دو پرسشنامه مرتبط با ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان، از روش آزمون مجدد استفاده شد. پرسشنامه مرتبط با ارزشیابی دانشجویان بین ۵۲ نفر از دانشجویان در دو زمان مختلف اجرا شد که میزان همبستگی در مجموع ۶ مؤلفه، بسیار بالا ($r = 0/82$) بدست آمد. همچنین پرسشنامه خودارزیابی استادان، در بین ۳۰ نفر از اساتید در دو زمان مختلف اجرا گردید و همبستگی قابل قبولی ($r = 0/80$) کسب شد.

نفر (۲۵/۹۲ درصد) در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۲۲ نفر (۴۰/۷۳ درصد)، در دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۵ نفر (۲۷/۷۸ درصد) در دانشکده مدیریت و علوم اداری و ۳ نفر در دانشکده اهل البیت (ع) (۵/۵۶ درصد) شاغل به تدریس بوده‌اند. داده‌های توصیفی مندرج در **جدول ۱** نشان می‌دهد بر مبنای ارزشیابی دانشجویان، اعضای هیات علمی در مجموع هر شش مؤلفه تدریس اثربخش، میانگین و انحراف معیار $۱۵/۵۶ \pm ۸۳/۵۹$ را از مجموع ۱۲۰ نمره کسب کردند (طراحی تدریس: $۲/۲۴ \pm ۱۳/۹۸$ ، اجرای تدریس: $۲/۵۱ \pm ۱۳/۴۶$ ، مدیریت کلاس: $۲/۰۷ \pm ۱۴/۲۸$ ، روابط انسانی: $۲/۳۱ \pm ۱۴/۵۶$ ، ارزشیابی: $۳/۱۲ \pm ۱۴/۳۳$ ، ویژگیهای شخصیتی: $۳/۷۱ \pm ۱۵/۱۱$) و به ترتیب در مؤلفه‌های ویژگیهای شخصیتی، روابط انسانی، ارزشیابی، مدیریت کلاس، طراحی تدریس و اجرای تدریس، حائز بیشترین تا کمترین نمره شدند. همچنین بر اساس نتایج خودارزیابی استادان، آن‌ها در مجموع از نظر کاربست هر شش مؤلفه تدریس اثربخش، میانگین و انحراف معیار $۱۱/۰۸ \pm ۹۸/۳۶$ را کسب کردند (طراحی تدریس: $۱/۴۷ \pm ۱۵/۱۹$ ، اجرای تدریس: $۱/۲۵ \pm ۱۶/۰۴$ ، مدیریت کلاس: $۲/۲۱ \pm ۱۶/۲۶$ ، روابط انسانی: $۱/۱۹ \pm ۱۷/۲۲$ ، ارزشیابی: $۲/۶۶ \pm ۱۶/۴۴$ ، ویژگیهای شخصیتی: $۲/۲۵ \pm ۱۶/۸۸$) و به ترتیب در مؤلفه‌های روابط انسانی، ویژگیهای شخصیتی، ارزشیابی، مدیریت کلاس، طراحی تدریس و اجرای تدریس، بیشترین تا کمترین نمره را به خودشان اختصاص دادند. نتایج حاصل از آزمون t مستقل در خصوص مقایسه بین نمرات ارزشیابی دانشجویان با نمرات خودارزیابی استادان در **جدول ۱** حاکی از آن است که میانگین کل نمرات ارزشیابی دانشجویان از عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی از میانگین کل نمرات خودارزیابی استادان، پایین‌تر بوده است و T محاسبه شده برای اختلاف میانگین نمرات اختلافی دو گروه در مجموع شش مؤلفه تدریس اثربخش، برابر $T = ۱۳/۳۵$ و سطح معناداری برابر $(P = ۰/۳۰)$ بدست آمد و اختلاف میانگینها در سطح $(P \leq ۰/۰۵)$ معنادار بوده است. همچنین نتایج نشان داد که در هر شش مؤلفه تدریس اثربخش، میانگین نمرات ارزشیابی دانشجویان از میانگین نمرات خودارزیابی استادان، پایین‌تر بوده و اختلاف بین میانگینها نیز در هر شش مؤلفه در سطح $(P \leq ۰/۰۵)$ معنادار بوده است (طراحی تدریس: $T = ۲/۱۷۴$ ، $P = ۰/۰۳۳$ ، اجرای تدریس: $T = ۱/۰۶۶$ ، $P = ۰/۰۴۴$ ، مدیریت کلاس: $T = ۲/۲۰۸$ ، $P = ۰/۰۳۱$ ، روابط انسانی: $T = ۲/۲۰$ ، $P = ۰/۰۱۱$ ، ارزشیابی: $T = ۲/۸۹$ ، $P = ۰/۰۲۹$ ، ویژگیهای شخصیتی: $T = ۲/۱۰$ ، $P = ۰/۰۳۷$). همچنین بر مبنای استانداردهای مطلوبیت تعیین شده در این پژوهش، عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی بر مبنای ارزشیابی دانشجویان، فقط در دو مؤلفه روابط انسانی و ویژگیهای شخصیتی، در سطح مطلوب بوده و در سایر مؤلفه‌ها یعنی در چهار مؤلفه طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس و ارزشیابی، در سطح نسبتاً مطلوب بوده است. در صورتی که بر اساس نتایج خودارزیابی استادان، عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی در هر شش مؤلفه تدریس اثربخش، در سطح مطلوب بوده است. همچنین عملکرد کلی تدریس اثربخش اساتید (در مجموع شش مؤلفه) بر مبنای ارزشیابی دانشجویان، در سطح نسبتاً مطلوب و بر اساس نتایج خودارزیابی استادان، در سطح مطلوب بود.

جهت تعیین میزان مطلوبیت عملکرد استادان در کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش، با کمک و مشورت تعدادی از مدرسان و پژوهشگران حوزه تدریس، استانداردهایی برای تعیین سطح مطلوبیت تدریس اثربخش استادان تدوین شد. بدین منظور در یک فرآیند چند مرحله‌ای، پس از چندین جلسه گفتگو و مکاتبه با تعدادی از مدرسان و محققان حوزه تدریس، پس از مجموعه بازخوردهای صورت گرفته و جرح و تعدیل دیدگاهها، عملکرد تدریس اثربخش استادان به چهار درجه تقسیم شد: ۱- عملکرد مطلوب از درصدهای ۷۰ تا ۱۰۰ با علامت +، ۲- عملکرد نسبتاً مطلوب از درصدهای ۵۰ تا ۷۰ با علامت -، ۳- عملکرد نسبتاً نامطلوب از درصدهای ۳۰ تا ۵۰ با علامت +، ۴- عملکرد نامطلوب از درصدهای صفر تا ۳۰ با علامت - - . با توجه به اینکه در نمره گذاری پرسشنامه تدریس اثربخش در این پژوهش برای هر مؤلفه از صفر تا ۲۰ نمره در نظر گرفته شد، لذا دامنه نمرات در چهار درجه مطلوبیت ذکر شده در مؤلفه‌های شش گانه تدریس اثربخش عبارتند از: ۱- عملکرد مطلوب: از نمره ۱۴ تا ۲۰، ۲- عملکرد نسبتاً مطلوب: از میانگین نمره ۱۰ تا ۱۴، ۳- عملکرد نسبتاً نامطلوب: از میانگین نمره ۶ تا ۱۰، ۴- عملکرد نامطلوب: از میانگین نمره ۰ تا ۶. همچنین در مجموع ۶ مؤلفه تدریس اثربخش (عملکرد کلی)، دامنه نمرات در چهار درجه مطلوبیت ذکر شده عبارتند از: ۱- عملکرد مطلوب: از نمره ۸۴ تا ۱۲۰، ۲- عملکرد نسبتاً مطلوب: از میانگین نمره ۶۰ تا ۸۴، ۳- عملکرد نسبتاً نامطلوب: از میانگین نمره ۳۶ تا ۶۰، ۴- عملکرد نامطلوب: از میانگین نمره ۰ تا ۶۰. بنابراین در پژوهش حاضر، میزان مطلوبیت عملکرد تدریس اثربخش استادان، بر مبنای این استاندارد چهار درجه‌ای ارزیابی شد. برای رعایت اخلاق پژوهش، کلیه اساتید و دانشجویان شرکت کننده در مطالعه، با رضایت کامل در پژوهش مشارکت نمودند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. در ضمن تأکید گردید که اطلاعات محرمانه باقی می‌ماند تا مشارکت کنندگان با دقت کافی، صادقانه و رضایت آگاهانه، به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، با استفاده از نرم افزار SPSS 22 از شاخص‌های آماری فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و آزمون T مستقل استفاده گردید. سطح معناداری این آزمون $(P \leq ۰/۰۵)$ در نظر گرفته شد. ضمناً نرمال یا طبیعی بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگورف-اسمیرنوف (k-S) بررسی و تأیید شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر از مجموع ۶۰ نفر از اعضای هیات علمی که پرسشنامه‌های پژوهش بین آنها توزیع شد، تعداد ۵۴ نفر (۹۰ درصد) به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و پرسشنامه‌های ۶ نفر (۱۰ درصد) به دلیل عدم وصول و نقص در اطلاعات حذف شد. از مجموع ۵۴ نفر از استادانی که در پژوهش حاضر شرکت کردند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند، به تفکیک جنسیت ۱۹ نفر (۳۵/۱۸ درصد) زن و ۳۵ نفر (۶۴/۸۲ درصد) مرد بودند. بر اساس مرتبه علمی ۴۵ نفر استادیار (۸۳/۳۳ درصد) و ۹ نفر دانشیار (۱۶/۶۷ درصد) بودند. بر اساس سابقه تدریس، ۱۸ نفر از اعضای هیات علمی (۳۳/۳۳) بین ۱ تا ۵ سال سابقه تدریس داشته‌اند، ۲۴ نفر (۴۴/۴۴ درصد) ۶ تا ۱۰ سال، تعداد ۸ نفر از آنها (۱۴/۸۱ درصد) بین ۱۱ تا ۱۶ سال و ۴ نفر (۷/۴۱ درصد) بین ۱۶ تا ۲۰ سال سابقه تدریس در دانشگاه داشته‌اند. همچنین به تفکیک دانشکده و رشته‌های تحصیلی، ۱۴

جدول ۱: نتایج حاصل از مقایسه ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی اعضای هیات علمی از عملکرد تدریس اثربخش استادان

مؤلفه‌های تدریس اثربخش	نتایج ارزیابی	اختلاف میانگینها	T	P-value					
ارزیابی دانشجویان									
میانگین و انحراف معیار	سطح مطلوبیت	دامنه نمرات	میانگین و انحراف معیار	سطح مطلوبیت	دامنه نمرات				
طراحی تدریس	۱۳/۱۷ ± ۲/۴۹	+	۶-۱۷	۱۶/۲۸ ± ۱/۲۵	++	۱۴-۲۰	۳/۱۱	۲/۱۷۴	< ۰/۰۳۳
اجرای تدریس	۱۳/۴۷ ± ۲/۰۶	+	۸-۱۷	۱۵/۱۹ ± ۱/۴۶	++	۱۴-۲۰	۱/۷۲	۱/۰۶۶	< ۰/۰۴۴
مدیریت کلاس	۱۳/۷۱ ± ۱/۹۴	+	۹-۲۰	۱۶/۴۶ ± ۲/۰۳	++	۱۵-۲۰	۲/۷۵	۲/۲۰۸	< ۰/۰۳۱
روابط انسانی	۱۵/۰۱ ± ۲/۵۶	++	۱۲-۱۸	۱۷/۲۱ ± ۱/۱۸	++	۱۶-۲۰	۲/۲۰	۳/۰۴۶	< ۰/۰۱۱
ارزشیابی	۱۳/۴۵ ± ۳/۰۴	+	۴-۱۸	۱۶/۳۴ ± ۲/۶۶	++	۱۶-۲۰	۲/۸۹	۲/۹۸۱	< ۰/۰۲۹
ویژگیهای شخصیتی	۱۴/۷۸ ± ۳/۴۷	++	۹-۲۰	۱۶/۸۸ ± ۲/۵۰	++	۱۷-۲۰	۲/۱۰	۱/۸۸۱	< ۰/۰۳۷
مجموع	۸۳/۵۹ ± ۱۵/۵۶	+	۵۸-۱۱۰	۹۸/۳۶ ± ۱۱/۰۸	++	۷۲-۱۲۰	۱۴/۷۷	۱۳/۳۵۶	< ۰/۰۳۰

بحث

هدف اصلی این پژوهش ناظر بر بررسی مقایسه‌ای میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان بر اساس ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان بوده است. نتایج حاصل از مقایسه بین ارزیابی دانشجویان از عملکرد تدریس اثربخش استادان با خودارزیابی استادان نشان داد که در هر شش مؤلفه تدریس اثربخش (طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ویژگیهای شخصیتی)، تفاوت معناداری بین میانگین نمرات ارزیابی دانشجویان از عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی با میانگین نمرات خودارزیابی استادان در سطح ($P \leq 0/05$) مشاهده شده است. به گونه‌ای که میانگین نمرات ارزیابی دانشجویان از عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیات علمی در همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش، از میانگین نمرات خودارزیابی استادان پایین‌تر بوده است. این نتایج در بین پژوهشهای مشابه به طور کلی با یافته‌های مطالعه Hewson که در دانشگاه ایالت کلیولند آمریکا که نشان داد بین نظرات دانشجویان در مورد اساتید و "خود ارزشیابی" اساتید همبستگی قابل قبولی وجود داشت [۴۳]، منطبق نبوده است اما با یافته‌های پژوهشهای Mohammad jafari, mehrmohammadi و zolfaghar [۳۹]، Azizi و Aghamolaei [۳۶]، همکاران [۴۰]، Alhija و Fresko [۴۲]، Lane و Gottlieb [۴۴]، Matthoos و همکاران [۴۵]، Sicaga و همکاران [۴۶]، همخوان و منطبق بوده است. نتایج پژوهش‌های مذکور حاکی از آن بود که نتایج ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان دانشگاه با نتایج خودارزیابی استادان، همسو و همخوان نبوده است، همچنین در همه این پژوهشها نتایج نشان داد میانگین نمرات خودارزیابی استادان از میانگین نمرات ارزیابی دانشجویان، بالاتر بوده است. در واقع نتایج یافته‌های مطالعه حاضر و پژوهشهای مشابه نشان می‌دهد که اعضای هیات علمی در اغلب موارد، ارزشگذاری و کیفیت بالاتری برای عملکرد تدریس خود قائل شده و نگرش مثبت‌تری به کیفیت آموزشی خود داشته‌اند، در صورتی که دانشجویان چنین باوری نداشتند. در خصوص تفاوت موجود بین نتایج ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان،

هرچند تفاوت سطح دانش و درک اساتید و دانشجویان و نیز وجود دانشجویان متفاوت از نظر سبکهای یادگیری در کلاس درس، ممکن است تا حدودی این تفاوتها را توجیه نماید، اما در عین حال، اساتید باید این تفاوتها را در فرایند تدریس خود در نظر داشته باشند و متناسب با سطح درک و فهم دانشجویان، مطالب را ارائه نمایند نه آنگونه که خود فکر می‌کنند [۴۰]. مواردی مانند حضور به موقع در کلاس درس، ارائه مثالهای کاربردی با جلب مشارکت دانشجویان در بحثهای کلاس و توانایی انتقال مفاهیم و جمع بندی مطالب در پایان کلاس، از جمله مواردی هستند که در ارزیابی فراگیران از اساتید مورد توجه خاص قرار می‌گیرند که ممکن است کمتر مورد توجه اساتید قرار گیرند [۳۷]. علاوه بر این، اساتید نباید صرفاً از رویکردهای تدریس مستقیم و مدرس محور استفاده کنند، بلکه باید با کاربست رویکردهای تدریس مشارکتی، فعال و فراگیر محور، فضای یادگیری پویایی در کلاس درس فراهم نمایند و از این طریق در دانشجویان انگیزه کافی برای یادگیری ایجاد نمایند. اساتید باید با برقراری روابط انسانی مطلوب با دانشجویان، جويا شدن نظرات فراگیران نسبت به نحوه تدریس خود، سهیم نمودن فراگیران در اداره و مدیریت کلاس درس و همچنین شناسایی و رفع نقاط ضعف عملکرد تدریس خود، بستری را برای کسب فضای یادگیری مطلوب و رضایت فراگیران از عملکرد خود فراهم نمایند.

از طرفی یکی از دلایل احتمالی بالا بودن نتیجه خودارزیابی اساتید، عدم وجود فرهنگ خودارزیابی سالیانه در مراکز آموزشی و اعمال مقایسه نتایج ارزیابی دانشجو و اساتید در راستای بهبود نقاط قوت و ضعف آموزش است که این امر باعث می‌شود اساتید با شیوه‌های صحیح خودارزیابی آشنا نباشند و از توانایی کافی برای انجام آن بهره مند نشوند. در این راستا لازم است ابتدا فرهنگ خودارزیابی در بین اعضای هیات علمی ایجاد شود و دلایل خودارزیابی نیز بر آنها روشن شود و پس از آن، انتظار نتایج واقعتر را در خودارزیابی و همخوانی آن با ارزشیابی دانشجویان داشت [۴۷]. در واقع عدم برخورداری استادان از مهارت خودارزیابی، می‌تواند زمینه ساز ارزیابی نادرست و غیر واقعی اساتید از عملکرد تدریسشان و در نتیجه عدم انطباق

قرار می‌گیرند، برای ارزشیابی خود توسط دانشجویان اهمیت بیشتری قائل شوند و از نتایج ارزشیابی دانشجویان در جهت اصلاح روشها و راهبردهای تدریس خود بهره بگیرند؛ زیرا همانطور که Tofoghiyan و همکاران (۲۰۱۵) اظهار می‌دارند، آگاهی اساتید از نظرات دانشجویان و بکارگیری این نظرات باعث بهبود و ارتقای کیفیت آموزش و رضایتمندی دانشجویان از عملکرد اساتید می‌گردد [۵۲].

از نقاط قوت این مطالعه می‌توان به استفاده از دو رویکرد ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی اساتید در ارزشیابی از میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیأت علمی، تعیین میزان مطلوبیت عملکرد تدریس استادان در هریک از مؤلفه‌های تدریس اثربخش و همچنین مقایسه نتایج به دست آمده از دو رویکرد مزبور بود. در این خصوص عدم مطابقت نمرات خودارزیابی اساتید با نتایج ارزشیابی دانشجویان به طور کلی و همچنین در همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش، از نتایج قابل تأمل و مهم این پژوهش است. از جمله مشکلات مهم پژوهش حاضر، مشکلاتی در جلب رضایت اعضای هیأت علمی جهت انجام خودارزیابی به علت مشغله کاری اعضای هیئت علمی و همچنین وجود مشکلاتی در مشارکت دانشجویان در ارزیابی عملکرد تدریس اثربخش استادان بود. یکی دیگر از مشکلات پژوهش حاضر، عدم وجود فرهنگ خودارزیابی در بین اعضای هیأت علمی بود و به نظر می‌رسید استادان در این زمینه دانش، علاقه و مهارت لازم را ندارند. در پایان توصیه می‌گردد مواردی نظیر انجام مطالعات گسترده‌تر در سایر دانشگاه‌ها و بررسی راهکارها و اقدامات مؤثر در ارتباط با توسعه دانش و مهارت استادان در زمینه خودارزیابی و نهادینه سازی و توسعه فرهنگ خودارزیابی در دانشگاه‌ها، استفاده مسئولان آموزشی دانشگاه از روش خودارزیابی در سنجش عملکرد تدریس اثربخش استادان - به موازات رویکرد ارزشیابی دانشجویان، انجام مداخلات آموزشی جهت تقویت توانایی خود ارزیابی اساتید و همچنین نزدیک‌تر کردن ملاک‌های ارزشیابی اساتید و دانشجویان، مورد توجه قرار گیرند تا ضمن شناسایی نقاط قوت و ضعف عملکرد آموزشی اساتید، بستری جهت ارتقای کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی فراهم گردد.

نتیجه‌گیری

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر، ناظر بر وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات ارزیابی دانشجویان با میانگین نمرات خودارزیابی استادان در ارزیابی میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیأت علمی و پایین‌تر بودن میانگین نمرات ارزیابی دانشجویان از نتایج خودارزیابی استادان در هر شش مؤلفه تدریس اثربخش بوده است که بیانگر وجود اختلاف نظر آشکار و جدی بین نظرات اعضای هیأت علمی و دانشجویان در این زمینه است. با وجود چنین اختلاف نظری بین آموزش دهندگان و فراگیران و عدم همخوانی نتایج اکتسابی، حرکت در مسیر توسعه عملکرد آموزشی اساتید دشوار می‌باشد و این امر می‌تواند مانعی در جهت تکامل حرفه‌ای اساتید و بهینه نشدن کیفیت تدریس استادان گردد که شایسته توجه ویژه مسئولان و تصمیم‌سازان سیستم آموزش عالی است. بنابراین با توجه به نتایج خودارزیابی استادان که بیانگر میانگین نمره بالا در همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش بوده و با توجه به مشکلات و ضعفهای موجود در کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی، می‌توان نتیجه گرفت که استادان مورد مطالعه به اندازه کافی عملکرد تدریس اثربخش خود را منطبق با واقعیت ارزیابی نکرده‌اند که این امر موید ضعفهای موجود در فرایند

نتایج ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی اساتید شود. در این رابطه، Alhija و Fresko معتقدند پایین بودن نمره ارزشیابی دانشجویان نسبت به نتایج خودارزیابی استادان، می‌تواند به دلیل عدم توانایی اساتید در زمینه پایش فردی و سعی در رفع نقایص خود باشد که این امر مانعی در راه تکامل حرفه‌ای آنان خواهد بود [۴۲]. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که توانمندی اساتید در انجام صحیح خودارزیابی، عامل مهمی در شناسایی و رفع نقاط ضعف تدریسشان و متعاقباً نزدیکی دیدگاه آنها به دیدگاه‌های دانشجویان در زمینه ارزیابی عملکرد تدریسشان است. اساتید برای توسعه عملکرد تدریس خود نه تنها باید تلاش کنند تا دانشجویان خود را بهتر بشناسند و به نیازهای آنها پی ببرند، بلکه باید خود را نیز بشناسند و ضمن پیدا کردن نقاط ضعف خود در صدد بهبود آنها برآیند که این مهم در سایه خودارزیابی صحیح اساتید از شیوه آموزشی خود بدست می‌آید [۴۸]. خودارزیابی به اساتید کمک می‌کند تا از عملکرد تدریس خود شناخت لازم را به دست آورند و با استفاده از آن به عنوان بازخوردی جهت فرایند خوداصلاحی، به موفقیت چشمگیری در حرفه خود دست یابند (۵۰). بنابراین تبدیل شدن به یک مدرس خوب نیاز به مهارت کافی در انجام خودارزیابی دارد و تأکید بر انجام برنامه‌های خودارزیابی می‌تواند به موفقیت یک برنامه آموزشی کمک نماید [۴۹، ۵۰]. در مجموع به نظر به اینکه اساتید و دانشجویان دو رکن مهم و اساسی در هر سیستم آموزشی و دو بخش وابسته به هم در فرایند یاددهی - یادگیری هستند، توجه به نظرات هر دو گروه در بحث ارزیابی از عملکرد تدریس استادان و نزدیک‌تر کردن دیدگاه‌های آنها در این زمینه، ضرورتی انکارناپذیر در ارتقای عملکرد تدریس و کیفیت آموزشی اعضای هیأت علمی می‌باشد. در واقع برای قضاوت در زمینه عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیأت علمی، کشف ضعفها و قوتها و اعمال اصلاحات مورد نیاز در این زمینه، لازم است از نتایج ارزشیابی دانشجویان و خودارزیابی مدرسان به موازات هم استفاده نمود. یکی از ملزومات این امر، برخورداری اعضای هیأت علمی از صداقت و مهارت کافی در خوارزیابی از کیفیت تدریس خود است که به آن اشاره گردید. با این وجود، از نتایج پژوهش حاضر و یافته‌های مطالعات مشابه می‌توان استنباط نمود که اساتید نه تنها در زمینه خودارزیابی از کیفیت تدریس خود، از توانایی کافی برخوردار نیستند، بلکه ممکن است در این زمینه احساس نیاز نیز نمایند. به این ترتیب به نظر می‌رسد «خودارزیابی» باید به عنوان یک مهارت مهم در برنامه‌های آموزشی اساتید و دانشجویان از ابتدا و در طول زمان گنجانده شود و دوره‌های آموزشی مناسبی برای استادان در جهت کسب مهارت خوارزیابی در نظر گرفته شود. در این زمینه مطالعات نشان داده‌اند که ارائه دوره‌های آموزشی برای اساتید در مورد خودارزیابی، می‌تواند به اساتید کمک کند تا با شناخت مواردی که کمتر به آنها توجه داشته‌اند، ارزیابی دقیق‌تری از عملکرد تدریس خویش داشته باشند [۵۱]. همچنین لازم است در کنار استفاده از رویکردهای رایج نظیر ارزیابی دانشجویان در ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها، راهکارهایی نظیر وسیع‌تر کردن و رایج نمودن رویکرد خودارزیابی اساتید و مقایسه منظم آن با ارزشیابی دانشجویان، در برنامه کاری بخش آموزش دانشگاه‌ها در نظر گرفته شود و استفاده توامان و مکمل از نظرات استادان و دانشجویان در زمینه ارزیابی عملکرد تدریس اعضای هیأت علمی، مورد توجه جدی قرار گیرد. در واقع، به منظور کسب نتایج واقعیت‌در زمینه عملکرد تدریس استادان در دانشگاه‌ها، باید از هر دو رویکرد مذکور استفاده شود و اساتید نیز با توجه به اینکه مرتباً از طرف دانشجویان مورد ارزیابی

تأییدیه اخلاقی

این پژوهش با کسب رضایت از اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه اصفهان که در این پژوهش مشارکت داشتند انجام شد و هیچ اجباری جهت شرکت در آن وجود نداشت.

تعارض در منافع

انجام این پژوهش و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ کس و هیچ گروه و نهادی در تعارض نیست. و تمان عواقب و مسئولیت بعدی آن را اینجانب نویسنده مسئول به عهده می‌گیرم.

منابع مالی

منابع مالی این پژوهش اعم از هزینه پرسنلی و اجرایی، تماماً توسط خود محققان تهیه مصرف شده است.

خودارزایی استادان از کیفیت تدریسشان می‌باشد. از منظری دیگر، وقتی استادان به ضعفهای خود در کاربست مطلوب مؤلفه‌های تدریس اثربخش واقف نیستند، متعاقباً جهت ارتقای عملکرد تدریس خویش نیز اقدام موثری نمی‌کنند که این امر زمینه ساز استمرار ضعفهای موجود در عملکرد تدریس آنها و در نتیجه بروز مشکلاتی در تحقق رسالتهای خطیر آموزش عالی می‌شود. بنابراین لازم است تا مسئولان نظام آموزش عالی راهکارها و تمهیدات لازم را در این زمینه در نظر بگیرند.

سپاسگزاری

پژوهشگران مراتب تشکر خود را از اعضای محترم هیات علمی و دانشجویانی که در این مطالعه مشارکت و همکاری داشتند، اعلام می‌نمایند.

References

- Hatami J, Ahmadzade B, Fathiazar E. [University professors' views on the application of critical thinking on teaching process]. *J Res Plan Higher Educ*. 2013;19(3):103-19.
- Parrish D. Promoting Quality Teaching: Phase 1 of a Case Study and Research Initiative for Progressing Evidence-Based Educational Innovations. *Liter Inf Comp Educ J*. 2016;7(1):2198-205. DOI: 10.20533/licej.2040.2589.2016.0290
- Murray HG. A Comprehensive Plan for the Evaluation of Teaching at the University of Queensland. Queensland: Tertiary Education Institute, University of Queensland; 1980.
- Marsh HW. Distinguishing Between Good (Useful) and Bad Workloads on Students' Evaluations of Teaching. *Am Educ Res J*. 2016;38(1):183-212. DOI: 10.3102/00028312038001183
- Cashin W. Student Ratings of Teaching: The Research Revisited; Instructional Development and Effectiveness Assessment. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, 1995.
- Young S, Shaw DG. Profiles of Effective College and University Teachers. *J Higher Educ*. 2016;70(6):670-86. DOI: 10.1080/00221546.1999.11780803
- Chalkley B, Fournier EJ, Hill AD. Geography Teaching in Higher Education: Quality, assessment, and accountability. *J Geograph Higher Educ*. 2000;24(2):238-45. DOI: 10.1080/713677380
- Rueda M. how to make e-learning work for your company. *Workspan*. 2000;45(12):3-50.
- Marzano R. What works in schools. Alexandria, VA: ASCD; 2003.
- Berg CL, Lindseth G. Students' perspectives of effective and ineffective nursing instructors. *J Nurs Educ*. 2004;43(12):565-8. PMID: 15620072
- Muijs D, Campbell J, Kyriakides L, Robinson W. Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An Overview of Research in Four Key Areas. *Sch Effectiveness Sch Improv*. 2005;16(1):51-70. DOI: 10.1080/09243450500113985
- Miller W, Miller MF. [Teaching guide at universities]. Tehran: Publication of the Field; 2004.
- Knapper C, Cropley A. Lifelong Learning in Higher Education. 3rd ed. London: Kogan Page; 2000.
- Dalby T. Theory and practice of teaching in a university mathematics. *Int J Math Educ Sci Technol*. 2001;32(5):691-6. DOI: 10.1080/00207390110053775
- Nicoll K, Harrison R. Constructing the Good Teacher in Higher Education: The discursive work of standards. *Stud Continue Educ*. 2003;25(1):23-35. DOI: 10.1080/01580370309289
- Codde J. Applying the seven principles for good practice in undergraduate education 2014 [cited 2014 October 4]. Available from: <https://www.google.com/url?url=https://www.shadowmountain>.
- Algozzine B, Gretes J, Flowers C, Howley L, Beattie J, Spooner F, et al. Student Evaluation Of College Teaching: A Practice In Search Of Principles. *Coll Teach*. 2004;52(4):134-41. DOI: 10.3200/ctch.52.4.134-141
- Nelson MS. Peer evaluation of teaching: an approach whose time has come. *Acad Med*. 1998;73(1):4-5. PMID: 9447194
- Asadi M, Gholami K, Bolandhemmatan K. The Fundamental Components of Effective Teaching in Higher Education from the Perspective of Students and Faculty Members at University of Kurdistan. *J Educ New Thoughts*. 2015;11(1):123-46.
- Shakumia A. Results of student ratings: Does faculty attitude matter? *Iranian J Med Educ*. 2012;12(1):33-5.
- Shaabani Varaki B, Hossaingholizadeh R. Evaluation of college teaching qualities. *Q J Res Plann Higher Educ*. 2006;12(1):1-21.
- Luskova M, Hudakova M. Approaches to Teachers' Performance Assessment for Enhancing Quality of Education at Universities. *Procedia - Soc Behav Sci*. 2013;106:476-84. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.053
- Rahnema S, Jennings F, Kroll P. Student perception of the "Student Evaluation of Instruction" form as a tool for assessing instructor's teaching effectiveness. *NACTA J*. 2003;6-10.
- Herbert W, Marsh M. Student evaluation of university teaching. *Educ Psychol*. 1995;76(1):702.
- Barrie S, Prosser M, editors. An aligned, evidence-based approach to quality assurance for teaching and learning. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum; 2003.
- Carr KC, Fullerton J, Severino R, McHugh MK. Barriers to completion of a nurse-midwifery distance education program. *Int J E-Learn Distance Educ*. 2007;11(1):111-31.
- Kuzmanovic M, Savic G, Gusavac BA, Makajic-Nikolic D, Panic B. A Conjoint-based approach to student evaluations of teaching performance. *Exp Syst Appl*. 2013;40(10):4083-9.
- Ranjbar M, Vahidshahi K, Mahmoudi M. Viewpoints of the attendings and medical students about the Students' evaluation of the attendings, Mazandaran. *J Mazandaran Univ Med Sci*. 2007;16(56):126-35.
- Adhami A, Nakhaee N, Fasihi Harandi T, Fattahi Z. Preliminary assessment of the validity and reliability of the

- evaluation questionnaires by the students regarding teaching methods of the faculty members of Kerman university of medical sciences in 2002-2003. *Strides Dev Med Educ.* 2005;1(2):121-9.
30. Ziaee M, Miri M, Haji-Abadi M, Azarkar G, Eshbak P. [Academic staff and students' impressions on academic evaluation of students in Birjand University of Medical Sciences and Health Services]. *J Birjand Univ Med Sci.* 2006;13(1):61-7.
 31. Morrison J. ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. *BMJ.* 2003;326(7385):385-7. PMID: 12586676
 32. Shumway JM, Harden RM, Association for Medical Education in E. AMEE Guide No. 25: The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician. *Med Teach.* 2003;25(6):569-84. DOI: 10.1080/0142159032000151907 PMID: 15369904
 33. Skills TIDoEa. School self-evaluation guidelines post primary. Clarin College, 2016.
 34. McDonald B, Boud D. The Impact of Self-assessment on Achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.* 2010;10(2):209-20. DOI: 10.1080/0969594032000121289
 35. Seif A. Measurement, Measurement and Educational Evaluation. 3rd ed. Tehran: Duran Publishing 2012.
 36. Jafari H, Vahidshahi K, Kosaryan M, Mahmoodi M. Comparison between the results of academic staff self assessment and those made by the students, Faculty of Medicine, Mazandaran University of Medical Sciences, 2006. *J Mazandaran Univ Med Sci.* 2007;17(57):67-74.
 37. Hewson MG, Copeland HL, Fishleder AJ. What's the use of faculty development? Program evaluation using retrospective self-assessments and independent performance ratings. *Teach Learn Med.* 2001;13(3):153-60. DOI: 10.1207/S15328015TLM1303_4 PMID: 11475658
 38. Khoshbakht H, Mirkazemi M, Poursolantani Zarandi S, Sahagholeslami A. [Comparison of the results of self-assessment by faculty members and students, Case study: Physical education faculties of major universities in Khorasan]. the 2nd International Management Conference; Qom: Payame Noor University; 2012.
 39. Zolfaghar M, Mehr Mohammadi M. Evaluation of Performance Quality of Humane Science Faculty Members in Payame Noor University in Procedure of Group Problem Solving Classes from Viewpoint of Students and Professors. *TLR J.* 2013;2(2):1-18.
 40. Aghamolaei T, Abedini S. [Comparison of Self and Students' Evaluation of Faculty Members in School of Health of Hormozgan University of Medical Sciences]. *Iranian J Med Educ.* 2008;7(2):191-9.
 41. Azizi K, Aghamolaei T, Parsa N, Dabbaghmanesh T. Comparison of differences in performance evaluation of faculty by students with faculty's self-assessment. *J Adv Med Educ Prof.* 2014;2(3):108.
 42. Alhija FN-A, Fresko B. Student evaluation of instruction: What can be learned from students' written comments? *Stud Educ Eval.* 2009;35(1):37-44. DOI: 10.1016/j.stueduc.2009.01.002
 43. Hewson MG. A theory-based faculty development program for clinician-educators. *Acad Med.* 2000;75(5):498-501. PMID: 10824777
 44. Lane JL, Gottlieb RP. Improving the interviewing and self-assessment skills of medical students: is it time to readopt videotaping as an educational tool? *Ambul Pediatr.* 2004;4(3):244-8. DOI: 10.1367/A03-122R1.1 PMID: 15153057
 45. Mattheos N, Nattestad A, Falk-Nilsson E, Attstrom R. The interactive examination: assessing students' self-assessment ability. *Med Educ.* 2004;38(4):378-89. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2004.01788.x PMID: 15025639
 46. Sicaja M, Romic D, Prka Z. Medical students' clinical skills do not match their teachers' expectations: survey at Zagreb University School of Medicine, Croatia. *Croat Med J.* 2006;47(1):169-75. PMID: 16489711
 47. Abdolsamadi HR, Dalband M, Davoodi P, Bakhtiari B, Ahmadimotamayel F, Moghimbeigi A. Comparison of Self-evaluation and Students' Evaluation of Hamadan Dental School Faculty Members. *Iranian J Med Educ.* 2012;12(2):101-9.
 48. Airasian PW, Gullickson A. Teacher Self-Evaluation. Thousand Oaks: SAGE; 2006. 186-211 p.
 49. Griffiths CE. Competency assessment of dermatology trainees in the UK. *Clin Exp Dermatol.* 2004;29(5):571-5. DOI: 10.1111/j.1365-2230.2004.01569.x PMID: 15347360
 50. Joshi R, Ling FW, Jaeger J. Assessment of a 360-degree instrument to evaluate residents' competency in interpersonal and communication skills. *Acad Med.* 2004;79(5):458-63. PMID: 15107286
 51. Ross JA, Bruce CD. Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teach Teach Educ.* 2007;23(2):146-59.
 52. Tofoghiyan T, Monadi H, Nasrollahi S, Rakhshani MH. [Prioritization of the Effective Teaching Parameters; Comparing the Viewpoints of Students and Teachers of Sabzevar University of Medical Sciences]. *Bimonthly Educ Strateg Med Sci.* 2015;8(1):1-6.