

نقش منابع اطلاعات گوناگون در ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی

ثنا صفری*

چکیده

یکی از مهم‌ترین و چالش برانگیزترین موضوعات که دانشگاهها با آن مواجه‌اند، استفاده از روشهای مناسب ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی است. امروزه، وجود نظام ارزیابی در خصوص تواناییها و عملکرد اعضای هیئت علمی نیازی مشهود است، اما در عمل استقرار چنین نظامی به سهولت انجام نمی‌شود. روشها و رویکردهای متعددی برای ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی وجود دارد. بیشتر پژوهشهای صورت گرفته در این زمینه حاکی از استفاده از چهار رویکرد ارزیابی شامل ارزیابی توسط دانشجویان، ارزیابی توسط همکاران، خودارزیابی و ارزیابی توسط مدیران است. براساس پژوهشهای انجام شده، در سطح بین‌المللی برای قضاوت در باره کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی مؤلفه‌های مختلفی در نظر گرفته می‌شود. این مؤلفه‌ها از طریق یک پژوهش توصیفی - تحلیلی بررسی شد، اما سهم هر یک از این مؤلفه‌ها می‌تواند متفاوت باشد. بنابراین، در این طرح پژوهشی به این سؤال پاسخ داده شده است که به نظر اعضای هیئت علمی سهم هر یک از منابع داده‌های مختلف برای ارزیابی کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی چقدر است؟ جامعه آماری مورد مطالعه شامل اعضای هیئت علمی رسمی تمام وقت دانشگاه شهید بهشتی بوده است. از این جامعه یک نمونه طبقه‌بندی شده تصادفی به تعداد ۱۸۰ نفر انتخاب شد و پرسشنامه‌های مورد نظر بر آنان اجرا و سهم مؤلفه‌ها و منابع یادشده محاسبه شد. بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش برای فرایند تدریس - یادگیری هشت مؤلفه شناسایی شده شامل 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 نظر پاسخگویان اهمیت بالایی داشته‌اند. همچنین، از بین چهار منبع داده‌های ارزیابی شامل دانشجو، همکار، مدیر گروه و خود عضو هیئت علمی در خصوص هشت مؤلفه یاد شده فرایند تدریس - یادگیری، دانشجو به عنوان منبع مهم‌تری تعیین شده است. بنابراین، به منظور قضاوت در باره کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی می‌توان این هشت مؤلفه را مورد ارزیابی قرار داد.

کلید واژگان: ارزیابی آموزشی، منابع ارزیابی، هیئت علمی، کیفیت، تدریس.

مقدمه

مؤسسات آموزش عالی برای تحول سازمانی و ارتقای کیفیت علمی با فرصتها و چالشهای زیادی روبه‌رو هستند. برخی از این چالشها عبارت‌اند از: انتظارات فزاینده در خصوص کیفیت برنامه‌های آموزش عالی، مرتبط کردن

* دکترای برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی: safari.sana@gmail.com

پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۱۲/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۸/۴

برنامه‌ها با تغییرات اجتماعی و اقتصادی، تحولات تکنولوژیکی، تغییرات در جمعیت‌های دانشجویی، پارادایم‌های متغیر در خصوص تدریس و یادگیری کارآمد و خلاق. علاوه بر این، در جهت حرکت به سوی جامعه دانایی محور ضرورت بازآموزی اعضای هیئت‌علمی و بهبود مستمر روشهای آموزش عیان است. شکی نیست که این مسائل روشهای سنتی جوامع دانشگاهی را به چالش کشانده است. در بستر چنین زمینه پویای دانشگاهی، ضرورت آموزش و بالندگی مستمر اعضای هیئت‌علمی آشکار می‌شود.

از آنجا که ارزیابی آموزشی به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت آموزش عالی منظور می‌شود، استفاده از این کارکرد در دانشگاهها زمینه لازم را برای سیاستگذاری و برنامه‌ریزی به منظور بهبود کیفیت فراهم می‌آورد؛ منظور از ارزیابی آموزشی، فرایند تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به منظور قضاوت در باره عوامل نظام آموزشی و تصمیم‌گیری برای بهبود است. ارزیابی آموزشی ابزاری است که از آن می‌توان برای تحقق هدفهای آموزش عالی استفاده کرد (Bazargan, 2001: 23).

بر این اساس، برای بهبود فعالیتهای دانشگاهی، به ویژه بالندگی اعضای هیئت‌علمی، ارزیابی مستمر عملکرد اعضای هیئت‌علمی ضرورت دارد. هدفهای ارزیابی اعضای هیئت‌علمی را می‌توان به چهار دسته تقسیم کرد:

۱. فراهم آوردن اطلاعات به منظور بازخورد و اصلاح کمبودها؛ ۲. کمک به انتخاب داوطلبان با کیفیت برای استخدام و نگهداشت آنها؛ ۳. کمک به توسعه شایستگیهای اعضای هیئت‌علمی؛ ۴. مشارکت در شناخت و درک عملکرد گروه آموزشی، دانشکده و به طور کلی، دانشگاه (Stake and Cisneros, 2000). برای هر یک از این ارزیابیها می‌توان از منابع داده‌های گوناگونی استفاده کرد. بر این اساس، سؤالات زیر را می‌توان مطرح کرد:

۱. منابع داده‌ها و اطلاعات برای ارزیابی آموزشی هیئت‌علمی کدامند؟
۲. سهم هر یک از این منابع برای قضاوت در باره عملکرد آموزشی اعضای هیئت‌علمی چیست؟

از آنجا که کیفیت نظام دانشگاهی به کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی بستگی دارد (Ory, 1995)، ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزشی اعضای هیئت‌علمی از اهمیت بسیاری برخوردار است، لذا، وجود نظام ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت‌علمی ضرورت دارد. استقرار چنین نظامی مستلزم شناخت اجزای آن و استفاده از نتایج به دست آمده از آن برای برنامه‌های توسعه شایستگیهای اعضای هیئت‌علمی است.

برنامه جامع ارزیابی تدریس اعضای هیئت‌علمی مورد نیاز هر دانشگاهی است تا استانداردهای برتری، اثربخشی و پاسخگویی را حفظ کند. عملکرد اعضای هیئت‌علمی باید با استفاده از روشهای پایا، منصفانه و تثبیت شده بررسی شود که تعهدات، اهداف تعیین شده و استانداردهای عملکرد را مد نظر قرار دهد. ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی در تدریس اطلاعاتی را به دست می‌دهد که مبنایی برای افزایش یادگیری دانشجویان، توسعه شایستگیهای اعضای هیئت‌علمی، کیفیت برنامه و موفقیت سازمانی است (Higgerson, 2007).

شک نیست که اعضای هیئت‌علمی هر دانشگاه هسته اصلی کیفیت آن محسوب می‌شوند، لذا، توسعه شایستگیهای آنان می‌تواند به پیشبرد اهداف دانشگاه یاری دهد. بهبود فعالیتهای اعضای هیئت‌علمی نه تنها نیازمند تخصص در رشته علمی خاص، بلکه مستلزم تقویت مهارتها و تخصصهای دیگری نظیر روانشناسی یادگیری، فنون ارزشیابی آموخته‌ها، مدیریت و سازماندهی فرایندهای آموزشی و گروهی است. این گونه صلاحیتهای لزوماً به رشته تخصصی علمی اعضای هیئت‌علمی مربوط نمی‌شود. از اعضای هیئت‌علمی دانشگاهها انتظار می‌رود نقشهای گوناگونی را ایفا و در هر نقش در بالاترین سطح حرفه‌ای عمل کنند (Arreola, 2000).

بنابراین، ارزیابی آموزشی اعضای هیئت‌علمی مستلزم شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف فرایند تدریس - یادگیری است. متون پژوهشی نشان دهنده کثرت و تنوع مؤلفه‌های تشکیل دهنده فرایند تدریس - یادگیری است. علی‌رغم این تنوع، یک سری مؤلفه‌ها و ویژگیها به صورت مشترک در این متون به چشم می‌خورد.

فرنچ (French, 1998) در پژوهشهای خود ده ویژگی تدریس اثر بخش را به شرح زیر بر شمرده است:

۱. تفسیر و توضیح واضح اندیشه‌های مجرد و تئوریه‌ها؛ ۲. علاقه‌مند ساختن دانشجویان به موضوع؛ ۳. ارتقای مهارت‌های تفکر؛ ۴. بسط و توسعه علایق؛ ۵. تأکید بر مطالب مهم؛ ۶. استفاده مناسب و به موقع از مثالها و نمودارها؛ ۷. ایجاد انگیزه در دانشجویان برای بهبود عملکرد؛ ۸. ایجاد اطمینان در دانشجویان در خصوص آگاهی استاد از موضوع تدریس؛ ۹. ایجاد دیدگاههای جدید؛ ۱۰. توضیح روشن و واضح.

کاشین (Cashin, 1999) هفت حیطه را برای ارزیابی تدریس شناسایی کرده که اطلاعات آنها در ارزیابی تدریس مورد نیاز است:

۱. تسلط بر موضوع درسی؛ ۲. برنامه درسی؛ ۳. طرح درس؛ ۴. شرایط سازمانی ایجاد شده توسط مدیریت؛ ۵. ارائه آموزش؛ ۶. ارزیابی یادگیری؛ ۷. در دسترس بودن استادان.

منگز (Menges, 1991) به عوامل متعددی در سطح دانشگاه اشاره می‌کند که با موضوعات تدریس و یادگیری و به تبع آن ارزیابی آموزشی اعضای هیئت‌علمی مرتبط هستند که ارزش بررسی و مطالعه را دارند. این عوامل به قرار زیر است:

۱. منابع یا مشوقهای کمی در دانشکده‌ها و دانشگاهها برای تقویت مهارت‌های تدریس وجود دارند؛
۲. بیشتر اعضای هیئت‌علمی، آموزشی نظام‌مند و کلی یا هیچ‌گونه آموزشی در تعلیم و تربیت و تدریس ندیده‌اند؛
۳. فرصتهای بررسی نظام‌مند برای مشاهده و بحث در باره آموزش با همکاران وجود ندارد؛
۴. اثر بخشی تدریس به سختی تعیین می‌شود و بازخوردها معمولاً به موقع [از نظر زمانی] برای اتخاذ هر تغییری صورت نمی‌گیرد؛
۵. الگوهای عملی برای تدریس و پژوهش با هم در تضاد هستند. در بیشتر دانشگاهها بر پژوهش بیش از تدریس تأکید می‌شود و بنابراین، انگیزه چندان برای کار روی مهارت‌های تدریس وجود ندارد.

سلدین (Seldin, 2005) در پژوهشی شاخصهای تدریس اثربخش را در دانشگاه مشخص کرده که شامل ارائه بازخورد به دانشجویان، ارائه مثالهای روشن، پیوستگی ارائه مطالب، برخورد محترمانه با دانشجویان، یادگیری دانشجو محور، استفاده از روشهای مختلف آموزش، بیان انتظارات محیط یادگیری مطلوب، تعامل و ارتباطات با دانشجویان، تشویق مشارکت دانشجویان، طراحی فعالیتهای کلاسی، دریافت نظر دانشجویان و پرورش تفکر قیاسی و استقرایی است.

آرولا (Arreola, 1999) نیز در پژوهش دیگری عوامل قابل اندازه‌گیری تدریس را به دو بخش آموزش و مشاوره مجزا کرده است. آموزش شامل اجرای فرایند تدریس - یادگیری، تدوین مواد و منابع درسی و کسب تجارب بالینی یا آزمایشگاهی است و بخش مشاوره شامل عوامل دیگری مانند راهنمایی و مشاوره در خصوص برنامه‌های درسی، مشاوره درسی با سازمانها و گروههای دانشجویی و نیز راهنمایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی است.

به طور کلی، مطالعات انجام شده در زمینه فرایند تدریس - یادگیری در آموزش عالی نشان‌دهنده تنوع مؤلفه‌های تشکیل دهنده فرایند تدریس - یادگیری است. برای دستیابی به تصویری جامع و گویا در پژوهش حاضر، هشت مؤلفه برای فرایند تدریس - یادگیری در نظر گرفته شده است. (جدول ۱).

ارزیابی اعضای هیئت‌علمی یکی از موضوعات چالش برانگیز در آموزش عالی محسوب می‌شود. با توجه به حیطه وسیع عملکرد اعضای هیئت‌علمی در بخشهای گوناگون تدریس، پژوهش و عرضه خدمات فرایند ارزیابی پیچیده‌تر می‌شود. مطالعات انجام شده در باره ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی بر استفاده از چند منبع داده‌های ارزیابی تأکید دارند (Arreola, 2000; Feldman, 1998; Glassick et al., 1997; Cashin, 1988; Seldin, 1991; Centra, 1993; Scriven, 1994; Theall and Franklin, 1990).

شایان ذکر است که کارکرد تدریس اعضای هیئت‌علمی عملکردی پیچیده است، به طوری که اطلاعات یک منبع به طور مناسب نمی‌تواند آن را بیان کند. لذا، ارزیابی عملکرد تدریس باید چنان داده‌های گسترده‌ای را عرضه کند که پیچیدگی نوع کار آنها را بازنمایی کند. با توجه به این امر، در ارزیابی آموزشی اعضای هیئت‌علمی آنچه به آن نیاز داریم گردآوری داده‌های گسترده در باره عملکرد آموزشی اعضای هیئت‌علمی و به دست دادن بیوندی از اجزای مختلف این داده‌هاست (Shulman, 1998).

در این پژوهش چهار منبع داده‌ها بررسی شده است که به تنهایی هدف مورد نظر را برآورده نمی‌کند، بلکه باید از ترکیب و تلفیقی از آنها استفاده شود. برای مثال، در مواردی برای اینکه قضاوت در باره عملکرد اعضای هیئت‌علمی در حد امکان خالی از سوگیری، تعصب و پیشداوری باشد، لازم است از همه منابع داده‌ها از جمله همکاران، مدیر گروه، رؤسا و مسئولان دانشکده و دانشجویان داده‌ها را به دست آورد تا عملکرد عضو هیئت‌علمی را ارزیابی کنند. چنین ارزیابی جامع و چند جانبه‌ای علاوه بر کاهش احتمال خطا در ارزیابی، تصویر بهتر و روشن‌تری از عملکرد واقعی فرد ارائه می‌دهد (Saadat, 2007). در یک نظام جامع ارزیابی عملکرد، نتایج به دست آمده از ارزیابی در چرخه نظام مدیریت منابع انسانی جریان می‌یابد. بر این اساس، فرایند ارزیابی اعضای هیئت‌علمی را می‌توان بخشی از نظام مدیریت منابع انسانی دانشگاهی تلقی کرد، به طوری که به بهبود صلاحیتها و قابلیت‌های اعضای هیئت‌علمی کمک کند.

در کشور ایران نیز فرایند ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت‌علمی به صورت پراکنده و عمدتاً با تکیه بر نظرسنجی از دانشجویان از دهه ۱۳۵۰ آغاز شده (Ahmadi, 2004)، اما نتایج این ارزیابیها کمتر در برنامه‌ریزی برای بهبود عملکرد اعضای هیئت‌علمی مورد استفاده قرار گرفته است.

استفاده از ارزیابیهای دانشجویی در زمینه ارزیابیهای تدریس اعضای هیئت‌علمی یکی از موضوعاتی است که تاکنون پژوهشهای زیادی در خصوص آن در آموزش عالی صورت گرفته است (Ory, 2001). به طور کلی، تحقیقات بیشتری در زمینه ارزیابی دانشجویی در آموزش عالی وجود دارد (Theall and Franklin, 1990).

علی‌رغم استفاده‌های گسترده از ارزیابیهای دانشجویی، برخی از محققان به استفاده از این روش به‌عنوان تنها ابزار ارزیابی معترض هستند (Donahue, 2000) و معتقدند که دانشجویان شایستگی کافی برای ارزیابی عملکرد آموزشی استادان را ندارند. لذا، نتایج ارزیابیهای به دست آمده تحت تأثیر متغیرهای بسیار زیادی مانند ویژگیهای شخصیتی استادان و عوامل محیطی مانند تعداد دانشجویان کلاس، نوع درس (اجباری یا اختیاری)،

اندازه کلاس و مدت زمان دوره و غیره قرار دارد که تمام این عوامل میزان اطمینان نتایج ارزیابیها را خدشه‌دار می‌سازد (Dunkin and Barnes, 1986).

به طور کلی، می‌توان گفت که فرایند تدریس بسیار پیچیده‌تر از یک فرایند ساده درون‌داد - برون‌داد است. لذا، در ارزیابی دقیق و کامل باید از کسب نظرهای دانشجویان فراتر رفت تا تصویر روشنی از عملکرد اعضای هیئت علمی به دست آید (Nasre Esfahani, 2004: 113).

ارزیابی توسط همکاران نیازمند آن است که اعضای هیئت علمی همکاران خود را ارزیابی کنند. به کارگیری اعضای هیئت علمی به عنوان ارزیابان اجازه می‌دهد که ارزیابیها شرایط دانشکده را منعکس کنند که شامل اهداف دانشکده، اولویتها، ارزشها و مسائلی است که اعضای هیئت علمی با آن روبه رو هستند. ارزیابی توسط همکاران در آموزش عالی می‌تواند به اشکال مختلفی انجام شود. ارزیابی توسط همکاران به هر شکلی که باشد، باید اعضای هیئت علمی را قادر سازد تا قضاوت‌های منطقی در خصوص نتایج مورد انتظار از عملکرد همکاران را داشته باشند که در این صورت ارزیابی توسط همکاران می‌تواند به بهبود عملکرد اعضای هیئت علمی کمک کند (Falchikov, 2007).

استفاده از ارزیابی توسط همکاران باید در خصوص جنبه‌هایی از اثربخشی تدریس مورد استفاده قرار گیرد که همکاران در آنها بهترین منبع در دسترس اطلاعات باشند (Arreola and Allemoni, 1990). پنج حیطه مناسب برای ارزیابی همکاران شامل تسلط بر موضوع، برنامه‌ریزی درسی، طراحی درس، ارائه آموزش و ارزیابی آموزش است (Cashin, 1999).

مدیران گروههای آموزشی منبع مهمی برای ارزیابی تدریس به شمار می‌روند، اگرچه آنها به ندرت به کلاسهای درس اعضای هیئت علمی سر می‌زنند و بنابراین، آنان به منابع اطلاعاتی خودشان برای قضاوت در باره تدریس اثربخش متکی هستند (Higgerson, 2007). دیدگاه مدیران باصلاحیت در خصوص کیفیت تدریس استادان می‌تواند یکی از ملاکهای معتبر ارزشیابی به حساب آید. این مدیران بهتر از دیگران می‌توانند جنبه‌هایی از تدریس مانند توانایی علمی استاد را ارزشیابی کنند (Nasre Esfahani et al., 2004:103).

مدیر گروه به عنوان منبع غالب اطلاعات در باره عملکرد تدریس در کنار ارزیابیهای دانشجویی در بیشتر دانشکده‌های علوم انسانی در اتخاذ تصمیمات پرسنلی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Seldin, 1999). در بهره‌برداری از اطلاعات به دست آمده از ارزیابی، لیتواک و دیگران پیشنهاد می‌کنند که مدیران می‌توانند این اطلاعات را بررسی و با استانداردهای از پیش تعیین شده مقایسه کنند (Litwack et al., 1985).

خودارزیابی نیز قضاوت در باره عملکرد خود فرد است که معمولاً با ابزارهای سنجش کمی صورت می‌گیرد. خودارزیابیها به طور بالقوه ابزار مفیدی برای بهبود آموزش محسوب می‌شوند. اگر اعضای هیئت علمی از آنها برای بازخورد مهارت‌های تدریس خود استفاده کنند، به افزایش یادگیری دانشجویان منجر می‌شود (Centra, 1993).

اگر چه به نظر می‌رسد که خودارزیابی سوگیری بیشتر و خطای سهل‌گیری دارد، اما توجیه استفاده از این روش پذیرش نتیجه ارزشیابی توسط استادان و مفید بودن آن برای رشد حرفه‌ای است. علاوه بر این، قابل قبول به نظر می‌رسد که ارزیابی خود فرد از تدریس جایی در معادله اثربخشی تدریس داشته باشد؛ به عبارت دیگر، خود ارزیابی مدرسان، میزان دانش فرد را در خصوص تدریس و اثربخشی آن در کلاس درس نشان می‌دهد (Cranton, 2001).

با توجه به نقاط قوت و ضعف هر یک از روشهای ارزیابی، طراحی یک نظام جامع ارزیابی که هر یک از این روشها مؤلفه‌ای از این نظام محسوب شوند، ضروری به نظر می‌رسد. هر یک از منابع داده‌ها نقش کلیدی در ارزیابی جمعی عملکرد تدریس ایفا می‌کنند. امروزه، رویکردهای جامع، سیستماتیک و رسمی برای ارزیابی تدریس توسعه یافته‌اند و در تعداد فزاینده‌ای از دانشکده‌ها و دانشگاهها اجرا می‌شوند. مؤسسات اطلاعات بیشتری از منابع چندگانه جمع‌آوری می‌کنند و دقت بیشتری در اجرای آن به عمل می‌آورند (Seldin, 2006: 32).

نتایج مطالعات مختلف در کشورهای توسعه یافته از نظر آموزشی بیانگر آن است که ایجاد پایگاه داده‌ها در دانشگاهها برای بررسی تغییرات و تحولات در همه عناصر نظام به خصوص اعضای هیئت‌علمی ایجاب می‌کند که تمام شیوه‌ها برای به دست آوردن اطلاعات ارزیابی استفاده شود (Bazargan, 2006). از مزایای استفاده از منابع چندگانه در ارزیابی می‌توان به جامعیت بیشتر، توجه کمتر به ویژگیهای غیر عملکردی، استفاده بیشتر از اطلاعات و توزیع قدرت تصمیم‌گیری اشاره کرد؛ به عبارتی دیگر، در اتخاذ تصمیمات پرسنلی، امروزه اعضای هیئت‌علمی و مدیریت از حیثه وسیع‌تری از داده‌های مرتبط استفاده می‌کنند که دقیق‌تر از گذشته می‌تواند گردآوری شود (Ory, 1995).

جدول ۱- چارچوب نظری پژوهش

ردیف	مؤلفه‌ها	صاحب‌نظران
۱	تسلط بر محتوا	(Feldman, 1988); (Miller, 1974); (McCabe and Jenerette, 1990); (Dubois, 1993); (Goncz, 1994); (Smith and Simpson, 1995); (Cashin, 1995); (Arreola, 2000); (Seldin, 2005)
۲	تدوین طرح درس	(Chickering and Gamson, 1987); (Centra, 1993); (Angelo, 1993); (Smith and Simpson, 1995); (Cashin, 1995); (Arreola, 2000)
۳	مهارتهای عرضه محتوا	(Feldman, 1988); (McCabe and Jenerette, 1990); (Dubois, 1993); (Bernoff, 1992); (Centra, 1993); (Dubois, 1993); (Angelo, 1993); (Smith and Simpson, 1995); (Johnson, 1997); (Seldin, 2005)
۴	مدیریت درس	(McCabe and Jenerette, 1990); (Bernoff, 1992); (Dubois, 1993); (Smith and Simpson, 1995); (Johnson, 1997); (Arreola, 2000); (Seldin, 2005)
۵	راهنمایی و مشاوره	(Chickering and Gamson, 1987); (McCabe and Jenerette, 1990); (Angelo, 1993); (Smith and Simpson, 1995); (Johnson, 1997); (Arreola, 2000); (Seldin, 2005)
۶	ارزیابی یادگیری	(Chickering and Gamson, 1987); (McCabe and Jenerette, 1990); (Angelo, 1993); (Dubois, 1993); (Smith and Simpson, 1995); (Wolf et al., 1996); (Johnson, 1997); (Arreola, 2000)
۷	مهارتهای ارتباطی	(Feldman, 1988); (McCabe and Jenerette, 1990); (Bernoff, 1992); (Centra, 1993); (Dubois, 1993); (Smith and Simpson, 1995); (Johnson, 1997)
۸	مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس	(Chickering and Gamson, 1987); (Feldman, 1988); (McCabe and Jenerette, 1990); (Dubois, 1993); (Smith and Simpson, 1995)

روش پژوهش

به منظور تحقق هدف این پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق شامل ۵۶۱ نفر اعضای هیئت‌علمی رسمی تمام وقت دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بوده است. نمونه آماری که به روش طبقه‌بندی تصادفی انتخاب شد، در بر گیرنده ۱۸۰ نفر از اعضای هیئت‌علمی در دوازده دانشکده بود.

داده‌ها با استفاده از دو پرسشنامه جمع‌آوری شد. در مرحله اول مؤلفه‌های تشکیل دهنده فرایند تدریس اعضای هیئت‌علمی شامل هشت مؤلفه 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 بر اساس داده‌های به دست آمده حاصل از بازنگری مدارک علمی و سایر منابع فهرست شد. سپس، فهرست مزبور در قالب پرسشنامه‌ای به اعضای هیئت‌علمی داده شد تا میزان اهمیت مؤلفه‌های مورد نظر را مشخص کنند. بر اساس میانگین به دست آمده، فهرست پایلوت شده در قالب پرسشنامه دیگری بر اساس چهار منبع داده‌های ارزیابی که شامل دانشجویان، همکاران، مدیران گروهها و ارزیابی توسط خود فرد بودند، در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفت تا میزان اهمیت مشارکت هر یک از منابع ارزیابی در خصوص تک تک مؤلفه‌های مشخص شده را تعیین کنند. اعتبار پرسشنامه از طریق اعتبار محتوایی با استفاده از نظر متخصصان تأیید و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۸۹٪ محاسبه شد.

برای وزن‌دهی منابع مختلف داده‌های ارزیابی از روش آنتروپی شانون^۱ استفاده شده که یکی از روشهای به کار گرفته شده در مدل‌های تصمیم‌گیری چند معیاره است که در آن پس از تعیین ضریب اهمیت مؤلفه‌ها بر اساس نظرهای پاسخگویان به سؤالات پرسشنامه و با استفاده از میانگین وزنی، ضریب اهمیت هر یک از منابع به دست می‌آید. وقتی که داده‌های یک ماتریس تصمیم‌گیری به طور کامل مشخص شده باشد، می‌توان از روش آنتروپی شانون برای ارزیابی وزنها استفاده کرد. در روش یاد شده هر چه پراکندگی در مقادیر یک شاخص بیشتر باشد، آن شاخص اهمیت بیشتری دارد (Momeni, 2008:14). همان‌طور که می‌دانیم، آنتروپی یک معیار عدم اطمینان است که به وسیله توزیع احتمال مشخص P_i بیان می‌شود که این عدم اطمینان به وسیله شانون به صورت زیر بیان شده است:

$$E_i = s(p_1, p_2, \dots, p_n) = -k \sum_{i=1}^n p_i \ln p_i$$

در این رابطه K یک مقدار ثابت است. از آنجا که رابطه یاد شده در محاسبات آماری مورد استفاده قرار می‌گیرد، به نام آنتروپی توزیع احتمال P_i بیان می‌شود. زمانی که P_i مساوی با یکدیگر باشند، در این صورت

$$P_i = \frac{1}{n} \quad (\text{Azar and Rajabzadeh, 2002})$$

منابع مختلف داده‌های ارزیابی با روش آنتروپی شانون انجام شد. مقدار وزن بر اساس فرمول محاسبه شد که بر اساس آن بهترین وزن انتخاب می‌شود (Momeni, 2008:14).

یافته‌ها

۱. تسلط بر محتوا

تسلط بر محتوا به مفهوم دانش، مهارت و تواناییهای شناخته شده رسمی است که عضو هیئت‌علمی در حیطه انتخابی به واسطه آموزش، تجربه و کارآموزی آن را به دست می‌آورد. زیر مؤلفه تسلط استاد بر موضوع درس بالاترین رتبه و تناسب محتوای درس با سرفصلها و تکالیف درسی رتبه آخر را کسب کرده است.

جدول ۲- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های تشکیل دهنده تسلط بر محتوا در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۱	تسلط بر محتوا	۶/۹۲	۰/۲۰	۰/۰۵۰
۱-۱	تسلط استاد بر موضوع درس	۶/۸۸	۰/۳۷	۰/۰۹۶
۱-۲	دانش عمومی استاد در رشته تحصیلی	۶/۶۴	۰/۸۱	۰/۲۶۲
۱-۳	تناسب محتوای درس با سرفصلها و تکالیف درسی	۶/۲۴	۱/۱۰	۰/۴۰۴
۱-۴	تلاش استاد برای به پایان رساندن برنامه مصوب	۶/۴۴	۰/۶۵	۰/۱۰۴

۲- تدوین طرح درس

مهارتهای تدوین طرح درس به مهارتهای فنی در طراحی، توالی و ارائه تجاربی اشاره دارد که یادگیری را برمی‌انگیزاند. در این تحقیق این مؤلفه بر اساس پنج زیر مؤلفه تشکیل دهنده، بیان اهداف آموزشی دوره، داشتن طرح درس مناسب و جامعیت و پیوستگی در ارائه مطالب دروس، کیفیت منابع معرفی شده، جدید و مفید و کافی بودن مطالب آن، ارزشیابی مستمر آموخته‌های دانشجویان و تناسب راهبردها و شیوه‌های آموزش با اهداف آموزش بررسی شده است. طبق نتایج به دست آمده از جدول ۳ زیر مؤلفه کیفیت منابع معرفی شده و بیان اهداف آموزشی دوره به ترتیب رتبه های اول و دوم را کسب کرده‌اند.

جدول ۳- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های تدوین طرح درس در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۲	تدوین طرح درس	۶/۶۰	۰/۵۰	۰/۰۸
۲-۱	بیان اهداف آموزشی دوره	۶/۶۴	۰/۴۹	۰/۰۷
۲-۲	داشتن طرح درس مناسب و جامعیت و پیوستگی در ارائه مطالب	۶/۵۲	۰/۷۱	۰/۱۱
۲-۳	کیفیت منابع معرفی شده، جدید و مفید و کافی بودن مطالب آن	۶/۶۸	۰/۵۶	۰/۰۸
۲-۴	ارزشیابی مستمر آموخته های دانشجویان	۶/۱۲	۰/۷۸	۰/۱۳
۲-۵	تناسب راهبردها و شیوه های آموزش با اهداف آموزش	۶/۵۲	۰/۶۵	۰/۱۰

۳. مهارتهای عرضه محتوا

مهارتهای عرضه محتوا به مهارتهای تعاملی انسانی اشاره دارد که یادگیری را افزایش می‌دهد یا تسهیل می‌کند. طبق نتایج جدول ۴ زیر مؤلفه تناسب روش تدریس استاد با توجه به ماهیت درس بالاترین رتبه را در بین پنج زیر مؤلفه تشکیل دهنده عرضه محتوای درس به خود اختصاص داده است.

جدول ۴- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های مهارت‌های عرضه محتوا در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۳	مهارت‌های عرضه محتوا	۶/۶۴	۰/۴۹	۰/۰۷
۳-۱	۳-۱ قدرت بیان، تفهیم و انتقال مطالب درسی	۶/۶۴	۰/۵۷	۰/۰۹
۳-۲	۳-۲ ارائه عناوین تنظیم شده و رعایت پیوستگی مطالب	۶/۴۴	۰/۶۵	۰/۱۰
۳-۳	۳-۳ تناسب روش تدریس استاد با توجه به ماهیت درس	۶/۸۸	۰/۳۳	۰/۰۵
۳-۴	۳-۴ جامع نگری و ژرفاندیشی استاد در ارائه مباحث درسی	۶/۶۴	۰/۵۷	۰/۰۹
۳-۵	۳-۵ چگونگی تجزیه و تحلیل مطالب درسی و در صورت لزوم به کارگیری وسایل کمک آموزشی	۶/۳۶	۰/۶۴	۰/۱۰

۴. مدیریت درس

مؤلفه مدیریت درس به وظایف سازمانی و اداری اشاره دارد که در حفظ و اجرای یک درس نظیر توانایی مدیریت و اداره کلاس، توانایی استاد در تشویق دانشجویان برای شرکت کردن در بحث در باره درس و ارائه گزارش نمرات را در بر می‌گیرد. همان گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، تناسب کمی و کیفی تکالیف تعیین شده برای افزایش یادگیری و تشکیل جلسات جبرانی یا اضافی به ترتیب بالاترین و پایین‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۵- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های مدیریت درس در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۴	مدیریت درس	۶/۶۴	۰/۴۹	۰/۰۷
۴-۱	توانایی مدیریت، کنترل و اداره کلاس	۶/۲۴	۰/۶۰	۰/۱۰
۴-۲	تناسب کمی و کیفی تکالیف تعیین شده برای افزایش یادگیری	۶/۴۰	۰/۷۶	۰/۱۲
۴-۳	توانایی استاد در تشویق دانشجویان برای شرکت کردن در بحث درباره درس	۶/۳۶	۰/۶۴	۰/۱۰
۴-۴	ایجاد محیطی برای به کارگیری آموخته‌ها	۶/۰۴	۰/۶۸	۰/۱۱
۴-۵	تلاش برای رفع نقایص و اشکالات درسی دانشجو	۶/۱۲	۰/۷۸	۰/۱۳
۴-۶	تشکیل جلسات جبرانی یا اضافی	۵/۷۵	۰/۷۸	۰/۱۴
۴-۷	تصحیح اوراق امتحانی و تحویل نمرات	۵/۹۲	۰/۹۵	۰/۱۶

۵. راهنمایی و مشاوره

همان گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، پاسخگویان تخصیص وقت ملاقات برای مشاوره با دانشجویان و دانش‌آموختگان را نسبت به دیگر زیر مؤلفه‌ها ترجیح می‌دهند.

جدول ۶- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های راهنمایی و مشاوره در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۵	راهنمایی و مشاوره	۶/۵۲	۰/۷۱	۰/۱۱
۵-۱	مشاوره به دانشجویان برای ثبت نام	۶/۱۶	۰/۷۵	۰/۱۲
۵-۲	تخصیص وقت ملاقات برای مشاوره با دانشجویان و دانش‌آموختگان	۶/۲۰	۰/۷۱	۰/۱۱
۵-۳	یاری دادن به دانشجویان برای آشنایی با بازار کار و یافتن شغل	۵/۵۲	۰/۹۲	۰/۱۷

۶. ارزیابی یادگیری

دیدگاه پاسخگویان در خصوص مؤلفه ارزیابی یادگیری در جدول ۷ درج شده است. طبق نتایج این جدول، اولویت اول به ارزیابی از پیشرفت تحصیلی با توجه به اهداف تعیین شده باید اختصاص یابد.

جدول ۷- اولویت‌بندی اهمیت نظرهای پاسخگویان در خصوص مؤلفه و زیر مؤلفه‌های ارزیابی یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۶	ارزیابی یادگیری	۶/۲۴	۰/۶۰	۰/۱۰
۶-۱	ارزیابی پیشرفت تحصیلی با توجه به اهداف تعیین شده	۶/۲۴	۰/۶۶	۰/۱۱
۶-۲	شیوه سنجش و ارزیابی دانشجو در طول ترم	۶/۰۸	۰/۷۶	۰/۱۲
۶-۳	استفاده از ابزارهای متنوع برای ارزیابی	۶/۱۶	۰/۷۵	۰/۱۲
۶-۴	ارزیابی حجم کار خواسته شده از دانشجو در ارتباط با درس	۶/۰۴	۰/۶۸	۰/۱۱
۶-۵	ارزیابی حصول اطمینان از تداوم یادگیری دانشجو	۶/۲۰	۰/۷۱	۰/۱۱

۷. مهارت‌های ارتباطی

بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها که در جدول ۸ درج شده است، اولویت زیر مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی بدین صورت است که ایجاد انگیزه در دانشجو برای مطالعه و تحقیق در جایگاه اول قرار گرفته است.

جدول ۸- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۷	مهارت‌های ارتباطی	۶/۴۰	۰/۶۵	۰/۱۰
۷-۱	۶-۱ علاقه‌مندی و استقبال استاد برای پاسخگویی در ساعات تعیین شده	۶/۵۲	۰/۶۵	۰/۱۰
۷-۲	۶-۲ واکنش معقول و منطقی به پیشنهادها، انتقادها و دیدگاه‌های دانشجویان	۶/۵۲	۰/۷۱	۰/۱۱
۷-۳	۶-۳ ایجاد انگیزه در دانشجو برای مطالعه و تحقیق	۶/۶۸	۰/۵۶	۰/۰۸

۸- رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس

با توجه به اهمیت مسائل اخلاقی در فرایند تدریس، اهمیت زیر مؤلفه‌های تشکیل دهنده این بعد از تدریس بر حسب دیدگاه پاسخگویان در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹- اولویت‌بندی اهمیت مؤلفه و زیر مؤلفه‌های رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس در فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تغییرات
۸	رعایت مسائل اخلاقی در آموزش	۶/۸۸	۰/۳۳	۰/۰۵
۸-۱	رعایت ادب و احترام در تعامل با دانشجویان	۶/۸۸	۰/۳۳	۰/۰۵
۸-۲	توجه به همه دانشجویان هنگام تدریس	۶/۸۴	۰/۳۷	۰/۰۵
۸-۳	نحوه برخورد اجتماعی استاد با دانشجویان	۶/۹۲	۰/۲۸	۰/۰۴
۸-۴	رعایت انصاف در سنجش عملکرد و نمره دادن به دانشجویان	۶/۶۸	۰/۵۶	۰/۰۸

جدول ۱۰- وزن منابع داده‌های ارزیابی در خصوص هر یک از مؤلفه‌های تشکیل دهنده فرایند تدریس - یادگیری

ردیف	مؤلفه‌های اصلی	دانشجویان	همکاران	مدیر گروه	خود فرد
۱	تسلط بر محتوا	۰/۶۰	۰/۲۰	۰/۱۱	۰/۰۹
۲	تدوین طرح درس	۰/۵۲	۰/۰۷	۰/۱۹	۰/۲۲
۳	مهارت‌های عرضه محتوا	۰/۷۰	۰/۰۱	۰/۲۵	۰/۰۴
۴	مدیریت درس	۰/۶۲	۰/۲۲	۰/۱۴	۰/۰۲
۵	راهنمایی و مشاوره	۰/۶۸	۰/۱۴	۰/۱۶	۰/۰۲
۶	ارزیابی یادگیری	۰/۶۷	۰/۲۳	۰/۰۵	۰/۰۵
۷	مهارت‌های ارتباطی	۰/۵۸	۰/۳۰	۰/۰۱	۰/۱۱
۸	مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس	۰/۲۴	۰/۳۰	۰/۰۳	۰/۴۳

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه اعضای هیئت‌علمی بارزترین نقش را در تعیین سطح کیفیت آموزشی دارند، تدوین و اجرای برنامه‌هایی برای بهبود عملکرد آنان امری اجتناب‌ناپذیر است و بالتبع برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری‌های اصولی در این زمینه بر مبنای نتایج به دست آمده از ارزیابی عملکرد آموزشی آنها، فرصت کسب مهارت‌ها، عقاید و باورها و نگرش‌های جدید را به آنها می‌دهد که از طریق آن می‌توانند در جهت رشد حرفه‌ای گام بردارند. در این پژوهش بر اساس تجارب جهانی هشت مؤلفه برای فرایند تدریس - یادگیری شناسایی شده است. یادآوری می‌شود که در ارزیابی کیفیت تدریس - یادگیری معمولاً کیفیت محیط یادگیری و نیز کیفیت عملکرد یادگیرنده مورد نظر قرار می‌گیرد (OECD, 2009 a,b,c). به طوری که از هشت مؤلفه یاد شده موارد ۱ تا ۶ و ۸ مربوط به محیط و مورد ۷ مربوط به عملکرد یادگیرنده است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ارزیابی و ارتقای

کیفیت آموزشی اعضای هیئت‌علمی مستلزم آن است که به کیفیت محیط یادگیری توجه ویژه مبذول شود. بررسی یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که:

- برای دستیابی به تصویر صحیح و قابل قبولی از تدریس اعضای هیئت‌علمی، داده‌های چندین منابع اطلاعاتی باید در نظر گرفته شود. طبق پژوهش‌های صورت گرفته (Arreola, 2000; Feldman, 1998; Glassick et al., 1997; Cashin, 1988; Seldin, 1991; Centra, 1993; Sciven, 1994; Theall and Franklin, 1990) استفاده از ابزارهای چندگانه منابع داده‌ها اطمینان بیشتری را نسبت به اثربخش بودن برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی فراهم می‌کند. روش ترکیب نتایج ارزیابیها اطمینان بیشتری از تأثیر مثبت برنامه نسبت به استفاده از روش خاصی به طور جداگانه فراهم می‌سازد.

- دانشجویان منبع اطلاعاتی مناسبی در زمینه مؤلفه‌های تسلط بر محتوا، تدوین طرح درس، عرضه محتوای درس، مدیریت درس، راهنمایی و مشاوره، ارزیابی یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس به شمار می‌روند. ارزیابیهای دانشجویی عامل کلیدی در ارزیابی اثربخشی استادان در مؤسسات آموزش عالی محسوب می‌شود. در خصوص استفاده از نظرسنجی دانشجویان با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان گفت که استفاده از ارزیابیهای دانشجویی می‌تواند به عنوان منبع بازخورد تشخیصی برای ارتقای توانمندی اعضای هیئت‌علمی به کار رود. با توجه به اینکه فرایند تدریس - یادگیری تعاملی پویا و فعال بین دانشجویان، مدرسان و محیط است، بنابراین، قابل قبول است که از دانشجویان انتظار داشته باشیم که مشارکت عمده‌ای با این سیستم داشته باشند.

- در خصوص برخی از جنبه‌های تدریس نظیر تسلط بر محتوا، مدیریت درس، ارزیابی یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس، همکاران می‌توانند در فرایند ارزیابی مشارکت نموده و نتایج معناداری را ارائه کنند. طبق پژوهش انجام شده (Cashin, 1999) مؤلفه‌های شناسایی شده در زمینه کسب بازخورد از همکاران شامل تسلط بر موضوع، برنامه‌ریزی درسی، طراحی درس، ارائه آموزش و ارزیابی است که با برخی از یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. به طور کلی، ارزیابی همکاران، ارزیابی مبتنی بر محتوای تدریس را به همراه دارد. صاحب‌نظران در این زمینه با این نکته موافق‌اند که کار اعضای هیئت‌علمی هنگامی بیشتر ارزشمند است که در معرض قضاوت سخت همکاران قرار گیرد.

- مدیران گروه‌های آموزشی منبع بازخورد مناسبی برای مشارکت در ارزیابی برخی جنبه‌های تدریس نظیر راهنمایی و مشاوره، مهارت‌های عرضه محتوا، مدیریت درس، تدوین طرح درس و تسلط بر محتوا و بهبود تدریس اعضای هیئت‌علمی هستند. با اینکه مدیران به ندرت به کلاسهای درس اعضای هیئت‌علمی سر می‌زنند و به منابع اطلاعاتی خودشان برای قضاوت در باره تدریس اثربخش متکی هستند، با این حال، منبع مهمی برای ارزیابی تدریس محسوب می‌شوند. در واقع، مدیران اولین دریافت‌کنندگان تمام اطلاعات اعضای هیئت‌علمی برای اتخاذ تصمیمات مناسب هستند.

- ارزیابی توسط خود فرد نیز در خصوص برخی جنبه‌های تدریس نظیر رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس، تدوین طرح درس، عرضه محتوا و مهارت‌های ارتباطی، منبع بازخورد مناسبی است. نتایج پژوهش حاکی از سودمند بودن خود ارزیابی به عنوان یکی از منابع بازخورد در باره بهبود عملکرد فرد است. نکته کلیدی در خصوص خودارزیابی اعضای هیئت‌علمی ناشی از نیاز مداوم به قضاوت در باره حرفه تخصصی در زمینه پویای آموزش است.

توسعه توانایی خودارزیابی اعضای هیئت علمی یک نیاز در حال ظهور برای تحقیق و توسعه بیشتر است، همان گونه که نیاز به طراحی شیوه‌های خودارزیابی می‌تواند توانایی خودارزیابی اعضای هیئت علمی را فراتر از برنامه‌های مطالعه و توسعه پایا سازد.

طبق پژوهش‌های انجام شده (Seif, 1990; Bazargan, 2007; Ahmadi, 2004) به نظر می‌رسد نظام موجود ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی در کشور ایران به منظور قضاوت در باره فرایند تدریس - یادگیری از نظر دانشجو انجام می‌شود. این فرایند دارای چندین مشکل است: ابتدا آنکه اغلب دانشجویان از استاد و تواناییهای خود شناختی ندارند. از طرف دیگر، نتایج به دست آمده از ارزیابی آموزشی در این سیستمها معمولاً در تقویت توانمندی اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزی برای بالندگی آنان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱. به منظور بهبود نظامهای ارزیابی عملکرد آموزشی لازم است نتایج به دست آمده از این ارزیابی در مدیریت منابع انسانی دانشگاه مورد استفاده قرار گیرد.
۲. از منابع متعدد داده‌ها برای ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی استفاده شود.
۳. از نتایج ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی در طراحی برنامه‌های آموزشی برای آنان استفاده شود.
۴. برای برقراری ارتباط بین نتایج به دست آمده از ارزیابی آموزشی اعضای هیئت علمی با برنامه‌های بالندگی آنان سازکار لازم ایجاد شود.
۵. مشارکت اعضای هیئت علمی در تدوین برنامه‌های ارزیابی عملکرد آموزشی از سوی مسئولان دانشگاه لحاظ شود.

در خاتمه باید گفته شود که در واقع، هر منبع اطلاعاتی دورنمای مهم، اما محدودی را عرضه می‌دارد. هیچ منبع اطلاعاتی واحدی برای بازخورد بهبود عملکرد یا تصمیمات مربوط به استخدام، ارتقا و نگهداری اعضای هیئت علمی کفایت نمی‌کند. استفاده از تمام منابع اطلاعاتی پایه محکم‌تری برای اخذ تصمیمات فراهم می‌کند. کل نظام ارزیابی شامل هر نوع فرم ارزیابی که باشد، باید به منظور برآوردن مجموعه خاصی از نیازها و اهداف مشخص طراحی شود و ارتباط واضح و روشنی با بهبود و توسعه شایستگیهای اعضای هیئت علمی داشته باشد. همچنین، توسعه و ارتقای کل فرایند ارزیابی مستلزم مشارکت فعالانه اعضای هیئت علمی است و در نهایت، بهره‌برداری مفید از هر نوع ارزیابی به ارزش اطلاعاتی نتایج و ارائه استراتژی‌هایی برای تغییر بستگی دارد.

References

1. Ahmadi, Gholamreza (2004); Faculty Evaluation; In Arasteh, H and Ghorchian, N. (Eds), *Higher Education Encyclopedia*; Tehran, Vol. 1, pp. 116-121 (In Persian).
2. Angelo, T. (1993); "A Teachers Dozen: Fourteen General, Research-based Principle for Improving Higher Education in our Classrooms"; *AAHE Bulletin*, Vol. 45, No. 8, pp. 3-13.

3. Arreola, R. A. (2000); *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*; 2nd ed., Bolton, MA: Anker Publishing Company.
4. Arreola, R. A. and L. M. Aleamoni (1990); *Practical Issues in Designing and Operating a Faculty Evaluation System*; New Directions for Teaching and Learning, Sanfrancisco: Jossey-Bass, No. 43.
5. Azar, A. and A. Rajabzadeh (2002); *Applied Decision Making*; Tehran: Negah Danesh Pub. (In Persian).
6. Bazargan, A. (2004); Higher Education Evaluation; In Arasteh, H. and Ghorchian, N.(Eds), *Higher Education Encyclopedia*; Tehran, Vol. 1, pp. 94-98 (in Persian).
7. Bazargan, A. (2001); *Educational Evaluation*; (1st ed.), Tehran: SAMT. (in Persian).
8. Bazargan, A. (2007); Higher Education in Iran; In James J. I. Forest and P.G. Altbach (Eds.); *International Handbook of Higher Education*; Dordercht, The Netherlands :Springer, pp.781-792.
9. Bernoff, R. (1992); “Effective Teaching Techniques”; Paper Presented at the National Conference on Successful Teaching and Administration, Orlando, Florida.
10. Cashin, W. E. (1988); *Student Ratings of Teaching: A Summary of the Research Manhattan*; KS: Kansas State University, Centeer for Faculty Evaluation and Development.
11. Cashin, W. E. (1999); “Student Ratings of Teaching: Uses and Misuses; In P. Seldin and Associates (Eds); *Changing Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion /tenure Decisions*; Bolton, MA: Anker, pp. 25-44.
12. Centra, J. A. (1993); *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*; San Francisco: Jossey – Bass.
13. Chickering, A. W. and Z. F. Gamsonm (1987); *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*; The American Association for Higher Education, Bulletin.
14. Cranton, P. (2001); Interpretive and Critical Evaluation; In C. Knapper and P. Cranton (Eds.); *Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching(NEW Directions for Teaching and Learning)*; San Francisco: Jossey – Bass, No. 88, pp. 11- 18.

15. Donahue, P. (2000); Evaluating Teaching; ADE Bulletin, pp. 47-126.
16. DuBois, G.(1993); “Hidden Characteristics of Effective Community College Teachers, Community College”; *Journal of Research and Practice*, Vol. 17, pp. 459-71.
17. Dunkin, M. J. and J. Barnes (1986); Research on Teaching in Higher Education, in Wittrock, M. (E.d); *Handbook of Research on Teaching*; London : Macmillan Publishing Company.
18. Dunkin, M. J. and J. Barnes (1986); Research on Teaching in Higher Education; in Wittrock, M.(E.d); *Handbook of Research on Teaching*; London: Macmillan Publishing Company.
19. Feldman, K. (1988); “Effective College Teaching from the Students and Faculty View: Matched or Mis-matched Priorities?”; *Research in Higher Education*, Vol. 28, pp. 291-344.
20. Feldman, K. A. (1998); “Reflections on the Effective Study of College Teaching and Student Ratings: one Continuing Quest and two Unresolved Issues”; In J. C. Smart(Ed.); *Higher Education: Handbook of Theory and Research*; New York: Agathon Press.
21. Glassick, C. E., M. T. Huber and G. I. Maeroff(1997); *Scholarship Assessed*; San Francisco: Jossey-Bass.
22. Higgerson, M. L. (2007); *Building Climate for Faculty Evaluation that Improves Teaching*; Anker Publishing Company.
23. Johnson, J. and L. Bob (1997); “An Organizational Analysis of Multiple Perspective of Effective Teaching: Implications for Teacher Evaluation”; *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Kluwer Academic Publishers, Vol. 11, pp. 69-87.
24. Litwack, L. I. Linc and D. Bower (1985); *Evaluation of Faculty and Administration*; National League for Nursing.
25. McCabe R. and M. Jenrette (1990); Leadership in Action: A Compuswide Effort to Strengthen Teaching; In P. Seldin and Associates(Eds.); *How Administrators Can Improve Teaching*; San Francisco: Jossey Bass.
26. Miller, R. I.(1974); *Developing Programs for Faculty Evaluations*; San Francisco: Jossey- Bass.
27. Momeni, M. (2008); *New Topics In Operations Research*; 2th Ed. T.(in Persian).

28. Nasre Esfahani, A. (2004); Student Evaluation; In Arasteh, H. and Ghorchian, N.(Eds); *Higher Education Encyclopedia*; Tehran, Vol. 1, pp.106-116 (in Persian).
29. Nasre Esfahani, A., M. Sharif and H. Arizi (2004); Teaching Evaluation; In Arasteh, H. and Ghorchian, N.(Eds); *Higher Education Encyclopedia*; Tehran, Vol. 1, pp. 98-106 (In Persian).
30. OECD (2009a); Organisation for Economic Co-operation and Development; Supporting Quality Teaching in Higher Education- Phase 1. Retrieved on 21.12.2009 from <http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en-3596/291-42771318-1-1-1-1,ou.html>.
31. OECD (2009b); Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education; Paris: OECD. Retrieved 10.12.2009 from <http://www.oecd.org/data,oecd/52/23>
32. OECD(2009c); What Works Conference on Quality of Teaching in Higher Education; Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey 12-13 October 2009. Retrieved 10.12.2009 from www.oecd.org/edu/imhe/quality/teaching/.
33. Ory, J. C. (1995); *Changes in Evaluating Teaching in Higher Education*; Theory into Practice, Vol. 3, No.1.
34. Saadat, A. (2007); *Human Resource Management*; Tehran: Samt Company (in Persian).
35. Scriven, M. (1994); "Duties of the Teacher"; *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 8, pp. 151-184.
36. Seif, A. (1990); "Faculty Evaluation by Students"; *Psychological Researches*, Vol.1, No. 1-2.
37. Seldin, P. (1991); *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/tenure Decisions*; Bolton MA: Anker Publications.
38. Seldin, P. (1999); *Current Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/tenure Decisions*; Bolton. Anker Publications, P. 97- 115.
39. Seldin, P. (2005); *Assessing Teacher Effectiveness*; Sanfrancisco: University Publishers.
40. Seldin, P. (2006); *Evaluating Faculty Performance*; Anker Publishing Company.

41. Shulman, L. S. (1998); "A Union of Insufficiencies: Strategies for Teaching Assessment in a Period of Educational Reform"; *Educational Leadership*, No. 46.
42. Smith, K. and R. Simpson (1995); "Validating Teaching Competencies for Faculty Members in Higher Education: A National Study Using the Delphi Method"; *Innovative Higher Education*, Vol. 19, pp. 223-34.
43. Stake, R. E. and E. J. Cisneros (2000); *Situational Evaluation of Teaching on Campus. Evaluating Teaching in Higher Education: A Vision for the Future*; Jossey-Bass.
44. Theall, M. and J. L. Franklin (1990); Student Ratings in the Context of Complex Evaluation Systems; In M. Theall and J. L. Franklin(Eds.); *Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice New Directions for Teaching and Learning*; San Francisco: Jossey- Boss, No. 34.
45. Wolf, K., G. Lichtenstein, L. Bart and E. Hartman (1996); "Evaluation of Faculty"; *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 11.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.