فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

دوره دوم ، شماره ۲۴ – شماره پیاپی ۴۲- تابستان و پاییز ۱۳۸۹

مقاله شماره۶ - صفحات ۱۰۳ تا ۱۱۶

بررسی نظرات اعضای هیئت علمی در زمینهٔ ارزشیابی استادان توسط دانشجویان

دکتر فاطمه کریمی[1]*

دکتر موسی کافی*

دکترسیدولی الله موسوی*

نادر افقی*

سیدهاشم موسوی*

چکیده

در این پژوهش با تأکید بر نظریه‌ها و دیدگاه های نظری و استفاده از شیوهٔ تحقیق مطالعات میدانی، به منظور درک عمیق‌تر موضوع، کوشش شده است تا وجوه مختلف نظرات اعضای هیأت علمی دانشگاه گیلان در زمینهٔ ارزشیابی استادان شناسایی شود. محورهای اساسی و سه‌گانه ارزشیابی عبارت‌اند از: وضعیت علمی، کیفیت تدریس و اخلاق مدرسی. در این پژوهش پرسشنامه ارزشیابی اعضای هیأت علمی از نظر محتوی و نحوهٔ اجرا مورد بررسی قرار گرفت. روش نمونه‌گیری تصادفی منظم و ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود. اعتبار و پایایی آن پس از اجرای پیش آزمون کاملاً تأیید شد. از مجموع 313 نفر عضو هیأت علمی، پرسشنامه برای 104 نفر جهت تکمیل، ارسال گردید. با به‌کارگیری روشهای آمار توصیفی و استنباطی نظیر جداول فراوانی، نمودارها و آزمون نان پارامتری χ^2 ، داده‌های پژوهش مورد تجزیه تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که:82٪ اعضای هیأت علمی دانشگاه گیلان با ارزشیابی کیفیت تدریس استادان توسط دانشجویان موافق‌اند و 17٪ با آن مخالف هستند، که با توجه به مقدار $\chi^2 = 93/071$ این رابطه معنادار است. بیشتر آزمودنی‌ها یعنی 40٪ درصد اظهار کردند که بیشترین ضریب ارزشیابی باید به وضعیت علمی استاد تعلق گیرد و پس از آن به ترتیب به کیفیت تدریس و اخلاق مدرسی باید امتیاز داده شود. در مورد نحوهٔ اجراء نیز 57/7٪ درصد اظهار کردند که بهتر است ارزشیابی هر دو نیم‌سال یک بار انجام گیرد و 57/1٪ موافق بودند که به جای نمونه‌ای از دانشجویان یا دانشجویان ممتاز، تمام دانشجویان کلاس باید فرم ارزشیابی را تکمیل کنند.

کلید واژگان: ارزشیابی، وضعیت علمی، کیفیت تدریس، اخلاق مدرسی.

---

[1]* اعضای هیأت علمی دانشگاه گیلان

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

مقدمه

دانشگاه به عنوان سازمان و کانون آموزش علوم جدید از ارکان ضروری جامعه است. طبیعی است که‌قانونمند نمودن شؤن مختلف آن همانند سازمانهای دیگر جامعه ضرورتی اجتناب ناپذیر است. یکی از کارکردهای اصلی و مستمر دانشگاه عملکرد آموزشی آن است. یک روش معمول و متعارف در مراکز آموزشی، ارزشیابی نحوهٔ تدریس آن است که هر اندازه بر مبنای علمی استوار باشد قابلیت اعتماد بیشتری خواهد داشت.در خصوص ارزشیابی دانشجویان از استادان و کیفیت آموزشی که یکی از متداول‌ترین انواع ارزشیابی استادان است برای بررسی میزان صحت این ارزشیابی‌ها، پژوهش‌ها، اظهار نظرهای مختلفی از پذیرش تا رد آن به عنوان معیاری معتبر صورت گرفته است. از جمله مواردی که مخالفان ارزشیابی استادان توسط دانشجویان مطرح می نمایند, تاثیر متغیرهای غیرمرتبط و فرعی بر فرآیند ارزشیابی های دانشجویان از استادان است. متغیرهایی نظیر سطح دشواری، سادگی واحد درسی، تعداد افراد کلاس، ماهیت نظم و مقررات در کلاس، رتبهٔ علمی استاد، جنسیت و ویژگی‌های کیفیتی دانشجویان،زمان ارائه واحد درسی، اجباری یا اختیاری بودن واحد درسی، در اکثریت یا اقلیت بودن دانشجویان‌برای ارزشیابی، وضعیت ترم تحصیلی، نمرهٔ مورد انتظار یا واقعی آنان، فلسفه آموزشی استاد، جاذبهٔ جسمانی و اجتماعی او, تجربه و میزان سرگرم کننده بودن تدریس نتایج ارزشیابی را تورش دار می‌کند.در حال حاضر در دانشگاه گیلان از پرسشنامه هایی جهت بررسی کیفیت آموزشی اعضای هیأت علمی استفاده می‌شود. این پژوهش بر آن است تا نظرات اعضای هیأت علمی دانشگاه گیلان را دربارهٔ پرسشنامه‌های ارزشیابی موجود (از حیث محتوی و نحوه اجرا) جویا شود و زمینهٔ طراحی پرسشنامه‌هایی با قابلیت اطمینان بیشتر را فراهم سازد.

تعریف مسأله

اگر ارزشیابی را به عنوان فرایندی منظم برای تعیین و تشخیص وضعیت علمی افراد جهت نیل به اهداف مورد نظر تعریف کنیم، در تعدادی از پژوهش ها صحت و اطمینان ارزشیابی دانشجویان از استادان مورد تردید قرار می‌گیرد (سیف، 1370 و بریانت[1] به نقل از دلاور 1372). کرلینجر[2](1971) معتقد است که اظهار عقیده دانشجویان دربارهٔ کار استادان موجب می‌شود که مدرسین دانشگاهی احساس دشمنی، تحقیر و عدم اعتماد کنند و در نتیجه نسبت به کار خود بیگانه شوند. سیف (1356) در ارزشیابی که با استفاده از 394 نفر دانشجو و 39 نفر استاد انجام داده است، به این نتیجه رسیده است که استفاده از نظر دانشجویان دربارهٔ نحوهٔ کار معلمان ممکن است به صورت یک بازخورد برای معلمان مفید باشد ولی استفاده از این گونه ارزشیابی ها برای

---

[1] - Bryant
[2] - Kerlinger

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

مقاصد تصمیم‌گیری همچون استخدام، افزایش حقوق، ارتقاء به تنهایی کار مفیدی نیست. با توجه به یافته‌های متفاوت و ضد و نقیض، این نکته انگیزهٔ اصلی پژوهش حاضر است تا به این سوال اساسی پاسخ داده شود که آیا به چگونگی اجرای ارزشیابی و محتوای پرسشنامه‌های موجود اعضای هیأت علمی دانشگاه می‌توان اطمینان داشت؟ در این راستا کوشش شده است تا به پرسش هایی در دو محور محتوی و نحوه اجرا پرسشنامه‌ها پاسخ داده شود.سؤال های مربوط به محتوی: آیا محتوی پرسشنامه‌های ارزشیابی موجود (دو پرسشنامه الف و ب) برای کلیه رشته‌های آموزشی مناسب است؟ آیا در مجموع می‌توان به نظرات دانشجویان در ارزشیابی استادان اعتماد کرد؟ آیا لازم است به سئوال های مربوط به وضعیت علمی، کیفیت تدریس و اخلاق مدرسی امتیازات متفاوتی داده شود؟سئوال های مربوط به نحوهٔ اجرا : چه زمانی برای تکمیل پرسشنامه‌های ارزشیابی توسط دانشجویان مناسب است؟ چه تعداد دانشجو برای تکمیل پرسشنامه ارزشیابی لازم است؟ فاصله‌های بین ارزشیابی‌ها باید چه مدت باشد؟

چهار چوب نظری و پیشینه تحقیق

ارزشیابی اعضای هیأت علمی دانشگاه ها پژوهش تازه‌ای نیست. این نوع پژوهش بعد از جنگ جهانی دوّم در کالج بروکلین و دانشگاه های پردر، واشینگتن و میشیگان و موسسات آموزشی دیگر انجام شد و ازسال 1945 تاکنون پیش از پنج هزار مقاله پژوهشی در دانشگاههای آمریکا به چاپ رسیده است. این کار از سال 1344در دانشگاههای ایران نیز آغاز شده است (شعاری‌نژاد، 1369).برتن[1] خاطر نشان کرده است که دانشجویان نسبت به همکاران و مدیریت دانشکده یادانشگاه برای قضاوت کیفیت آموزشی که دریافت می‌کنند در وضعیت بهتری هستند. همچنین فرهنگستان علوم و هنرهای آمریکا معتقد است، عقیدهٔ شاگردان در تعیین و پاداش دادن به معلمان, موفق، قاطع و دارای اهمیت است، امّا بریانت[2] (1980) معتقد است که اظهار عقیده دانشجویان دربارهٔ کارهای استادان موجب می‌شود مدرسین دانشگاهی احساس دشمنی، تحقیر و عدم اعتماد کنند و در نتیجه نسبت به کار خود بیگانه شوند.

مطابق عقیده گاتری[3] شواهدی پیش از سالهای 1924 کاملاً خلاف این را نشان می‌دهد. یعنی همبستگی بین درجه بندی‌های ارزشیابی دانشجویان از یک سال به سال بعد از 87٪ به 89٪ گزارش شده است. همچنین‌مطابق گزارش آلیمونی[4] (1987) ادبیات جدیدتر این موضوع ذکر شده توسط کاستین[5] و

---

[1] - Burton
[2] - Buryant
[3] - Gutry
[4] - Aleamoni
[5] - Costin

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

همکاران (1971) و نوشته‌های گیلمور[1] نشان داده‌اند که همبستگی درجه بندی ارزشیابی دانشجویان از استادان و درسها از 70٪ تا 87٪ تغییر می‌کند. برای رهایی از این گوناگونی اظهار نظرها بر اساس مروری سازمان یافته بر پژوهشهایی که در مورد ارزشیابی دانشجویان از آموزش صورت گرفته، چندین بحث در این راستا مطرح شده است: اولین بحث در این مورد رابطهٔ بین رفتارهای آموزشی استادان و ارزشیابی‌های دانشجویان است. این روابط را اصطلاحاً روابط فرایند ـ تولید نامیده‌اند. در بررسی این روابط به تحقیقات دیگری در مورد رابطه بین ویژگی‌های دانشجویان و ارزشیابی آنان بر می‌خوریم که اصطلاحاً روابط پیش بینی ـ تولید نامیده‌اند ـ همچنین تأثیرات محیط بر ارزشیابی دانشجویان را داریم که اصطلاحاً روابط محتوی ـ تولید نامیده‌اند که سوابق پژوهش های انجام گرفته در هریک از سه حوزه را در اینجا بررسی می‌کنیم.

روابط پیش‌بینی ـ تولید:[2]

این اصطلاح روابط بین ویژگی های دانشجویان و ارزشیابی‌های آنان را بیان می‌کند. به نظر جورج کلی (1987) دانشجویان و دانش‌آموزان در این مورد که چقدر نسبت به فردی، نگرشی خوب یا بد دارند، با یکدیگر متفاوتند. کوهلن (1973) معتقد است تأثیرات اولیه‌ای که برخورد معلم بر شاگردان می‌گذارد تا پایان نیم‌سال تحصیلی حفظ می‌شود. همینطور اطلاعاتی که دانشجویان از دانشجویان قدیمی‌تر به دست می‌آورند در مورد اثر جنسیت دانشجویان در ارزشیابی آنان، نتایج متفاوت است. هیلمن و آمین تروت (1936) ، ریمرز (1939)، الیوت (1950)، ریون (1952) ، بندیک (1963) نشان دادند که هیچ تفاوت معناداری در کل درجه‌بندی‌هایی که توسط دانشجویان زن و مرد انجام گرفته وجود ندارد، اما بندیک (1952) و واکر (1969) گزارش کرده‌اند که دانشجویان زن نسبت به مرد یا زن بودن استادان خود حساس هستند. این تفاوت درجه‌بندی ارزشیابی براساس جنسیت در تحقیقات بلدسون، براون و استریکلند (1971)، آلیمونی، و هکستر(1980)، استراچ، فری‌برگ وکش (1982) تأثیر سن را در ارزشیابی نشان داده‌اند. در زمینهٔ تحقیقات داخلی سیف 1370 معتقد است که اظهار نظرهای دانشجویان غالباً تحت تأثیر عوامل کلی از جمله شهرت معلم، ویژگی های دیگر همچون سخت و آسان‌گیریِ طرز برخورد او قرار می‌گیرد. بدین ترتیب دانشجو پس از کسب نگرش دربارهٔ معلم صرفنظر از نوع سؤالی که دربارهٔ معلم از او می‌شود در جواب، همان نگرش کلی خود را ابراز می‌دارد.

---

[1] - Glimor
[2] - Process-product relations

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

روابط محتوی ـ تولید:[1]

این اصطلاح نیز بیانگر تأثیرات محیطی بر روی ارزشیابی‌های دانشجویان است. تعریف و ارزیابی موفقیت در آموزش بسیار ضمنی و ناآشکار است. لازم است تأثیرات سازنده و مخرب عوامل زمینه‌ای و موفقیت معلم شناسایی شود: از جمله عوامل می‌توان به نمره‌ای که شاگردان در درس مربوطه می‌گیرند یا انتظار نمره‌ای که از آن درس دارند، اجباری یا اختیاری بودن واحد درسی، زمانی که واحد درسی ارائه می‌شود، در اکثریت و یا اقلیت بودن دانشجویان و شاگردان، تعداد افراد کلاس و وضعیت ترمی آنان اشاره کرد. سوالی که برای بسیاری از افراد پیش می‌آید این است که آیا دانشجویانی که نمره خوبی از یک درس می‌گیرند و یا انتظار گرفتن نمرهٔ خوب را دارند استاد آن درس را بالاتر ارزیابی می‌کنند یا نه؟

عده‌ای معتقدند که وضعیت این چنین است و استدلال می‌کنند که نیازها، تجارب و ارزشیابی‌های فرد، ادراک او را حتی از پدیده‌های عینی تحت تأثیر قرار می‌دهد. طبق تئوری ناهماهنگی شناختی فسینگر،[2] شاگردی که نمره‌ای کمتر از آنچه انتظار داشته به دست آورده است انگیزهٔ انتقام‌جویی او نسبت به این موفقیت ناکام کننده و به صورت ابراز تهاجم به طرف استاد ظاهر می‌شود. طبق پیش‌بینی نظریه تقویت، ارزش درس با پاداش هایی از قبیل نمرهٔ خوب رابطهٔ مستقیم دارد. همچنین شواهدی وجود دارد، مبنی بر اینکه معلم تنها با دادن نمرهٔ خوب یا حداقل به وجود آوردن انتظار نمرهٔ خوب در شاگردان بهتر ارزشیابی می‌شود. گزارش اجاندیا[3] (1964) حاکی از آن است شاگردانی که در درس حسابداری نمرات عالی کسب کرده بودند، معلم خود را از نقطه نظر سازمان دادن مطالب و به وضوح ارائه کردن آن، بهتر ارزشیابی کردند تا آنهایی که نمرهٔ کم گرفته بودند.

گرجی (1381) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که در هنگام تفسیر نمرات ارزشیابی، ترم تحصیلی دانشجویان را باید در نظر گرفت. یعنی نمرات پایین یا بالای استادان را باید در مقایسه با ترم تحصیلی دانشجویان تفسیر کرد. به عبارت دیگر نباید نمرات پایین استادان در ارزشیابی آنها توسط دانشجویان ترم پایین‌تر را دلیل بر نامطلوب بودن کیفیت آموزشی آنان و یا نمرات بالای استادان در ارزشیابی آنها توسط دانشجویان ترمهای بالاتر را نشان کیفیت بالای سطح آموزشی دانست.گرجی (1381) براساس مطالعات انجام شده معتقد است بین نمرات مورد انتظار دانشجویان و معدل دانشگاهی با نمرات ارزشیابی آنان همبستگی

---

[1] - Content - Product relations
2 - Fisinger
3 - Agandia

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

معناداری وجود دارد و این عامل نیز نباید از نظر مسئولان دور بماند. بنابراین توصیه می‌کند که بیشتر از دانشجویان موفق برای ارزشیابی استفاده شود.

روابط فرایند – تولید

این اصطلاح بیانگر رابطهٔ رفتار و فعالیت های آموزشی استادان و ارزشیابی‌های دانشجویان از آنهاست. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویان در کلاس علاوه بر فعالیت های آموزشی معلم به ویژگی های دیگری که با فعالیت های آموزشی ارتباط ندارد، اهمیت زیادی قائل‌اند. از جملهٔ این عوامل می‌توان به میزان سرگرم کنندگی، میزان اشتیاق، طرز برخورد استاد و سهل‌گیر و سخت‌گیر بودن او اشاره کرد.هارت (1974) معتقد است که دانشجویان به ویژگی های شخصیتی معلم، پاسخ عاطفی می‌دهند. این پاسخ عاطفی بر قضاوت آنها نسبت به کارآمدی آموزشی او تأثیر می‌گذارد (به نقل از آزوبل، 1968). پژوهشی در همین رابطه در ایران توسط گرجی (1383) انجام گرفته است. در این پژوهش تأثیر روابط بین محبوبیت اجتماعی استادان در ارزشیابی آنان از طرف دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت و معلوم شد که ارزشیابی‌های دانشجویان چیزی جز سابقهٔ محبوبیت استادان نیست. برای این منظور 30 تن از استادان رشته‌های روان شناسی، جغرافیا و پرستاری دانشگاههای اصفهان توسط 91 نفر از دانشجویان مورد ارزشیابی قرار گرفتند. ابتدا پرسشنامه‌ای که میزان محبوبیت اجتماعی استادان را از نظر دانشجویان می‌سنجید توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد و بعد از گذشت 20 روز پرسشنامه دوّم که فعالیت های آموزشی استادان را مورد ارزشیابی قرار می‌داد، توزیع و بعد از تکمیل جمع‌آوری شد.

از تحلیل داده‌ها این نتیجه به دست آمد که بین محبوبیت اجتماعی استادان از نظر دانشجویان و ارزشیابی آموزشی آنان ضریب همبستگی 75٪ وجود دارد. به همین دلیل پژوهشگر مزبور توصیه نمود که علاوه بر نظرخواهی از دانشجویان در مورد فعالیت های آموزشی استادان از روش های دیگر ارزشیابی مثلاً ارزشیابی از طریق میزان یادگیری دانشجویان نیز استفاده شود. همچنین تحقیق دهلوی (1382) در دانشگاه اصفهان نشان داد که دانشجویان ایرانی برخلاف دانشجویان کشورهای دیگر به جنبه‌های شخصی – اجتماعی بیشتر از جنبه‌های شناختی – عقلانی اهمیت می‌دهند (به نقل از گرجی، 1381).

لازم است تأثیرات سازنده و مخرب عوامل زمینه‌ای و موفقیت معلم شناسایی شود. از جمله این عوامل می‌توان به نمره‌ای که شاگردان در درس مربوطه می‌گیرند یا انتظار نمره‌ای که از آن درس دارند، اجباری یا اختیاری بودن واحد درسی، زمانی‌که واحد درسی ارائه می‌شود، در اکثریت یا اقلیت بودن دانشجویان و شاگردان، تعداد افراد کلاس، وضعیت ترمی آنان اشاره کرد. سؤالی که برای بسیاری از افراد پیش می‌آید این است که آیا دانشجویانی که نمره خوبی از یک درس می‌گیرند و یا انتظار گرفتن نمرهٔ خوب را دارند استاد آن درس را بالاتر

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

ارزیابی می‌کنند یا نه؟عده‌ای معتقدند که وضعیت این چنین است و استدلال می‌کنند که نیازها، تجارب و ارزشیابی‌های فرد، ادراک او را حتی از پدیده‌های عینی تحت تأثیر قرار می‌دهد. طبق تئوری ناهماهنگی شناختی فسینگر، شاگردی که نمره ای کمتر از آنچه انتظار داشته به دست آورده است انگیزهٔ انتقام‌جویی او نسبت به این موفقیت ناکام کننده و به صورت ابراز تهاجم به طرف استاد ظاهر می‌شود. طبق پیش‌بینی، تقویت ارزش درس با پاداشتهایی از قبیل نمرهٔ خوب رابطه مستقیم دارد. همچنین شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه معلم تنها با دادن نمرهٔ خوب یا حداقل به وجود آوردن انتظار نمره خوب در شاگردان بهتر ارزشیابی می‌شود. گزارش اجاندیا (1964) حاکی از آن است شاگردانی که در درس حسابداری نمرات عالی کسب کرده بودند معلم خود را از نقطه نظر سازمان دادن مطالب و به وضوح ارائه کردن آن، بهتر ارزشیابی کردند تا آنهایی که نمرهٔ کم گرفته بودند.

گرجی (1381) در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که در هنگام تفسیر نمرات ارزشیابی, ترم تحصیلی دانشجویان را باید در نظر گرفت. یعنی نمرات پایین یا بالای استادان را باید در قیاس با ترم تحصیلی دانشجویان در نظر داشت یعنی نمرات پائین استادان را باید در مقایسه با ترم تحصیلی دانشجویان تفسیر کرد. به عبارت دیگر نباید نمرات پایین استادان در ارزشیابی آنها توسط دانشجویان ترم پائین‌تر را دلیل بر نامطلوب بودن کیفیت آموزشی آنان و یا نمرات بالای استادان در ارزشیابی آنها توسط دانشجویان ترم های بالاتر را نشان از کیفیت بالای سطح آموزشی دانست.گرجی (1375) بر اساس مطالعات انجام شده معتقد است بین نمرات مورد انتظار دانشجویان و معدل دانشگاهی با نمرات ارزشیابی آنان همبستگی معناداری وجود دارد و این عامل نیز نباید از نظر مسئولان دور بماند. بنابراین توصیه می‌کند که بیشتر، از دانشجویان موفق برای ارزشیابی استفاده شود.

روش پژوهش: روش پژوهش حاضر از نوع پژوهش پیمایشی[1] با استفاده از تکنیکهای توصیفی بوده است که به صورت مقطعی[2] اجرا شد. یعنی داده‌ها از هر واحد پژوهشی یک بار جمع آوری گردید. جامعه آماری را کلیهٔ اعضای هیأت علمی دانشگاه گیلان متشکل از 7 دانشکده تشکیل دادند که با توجه به نمرات کل اعضای هیأت علمی در زمان پژوهش این تعداد 313 نفر بودند.شیوه نمونه‌گیری و حجم نمونه: روش‌نمونه‌گیری به صورت تصادفی منظم و با فاصله 1/3 بود که 104 نفر را شامل شد که به دلیل مأموریت تحصیلی، فرصت مطالعاتی و مرخصی بدون حقوقِ تعدادی از اعضای هیأت علمی نهایتاً 84 پاسخنامه تکمیل شده دریافت گردید.

---

[1] - survey
[2] - cross- sectional

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

ابزار سنجش و گردآوری اطلاعات: ابزار سنجش و گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته بود که از دو بخش تشکیل می‌شد، بخش اوّل مشخصات فردی اعضای هیأت علمی و بخش دوّم را پرسش های مربوط به نظر سنجی از اعضای هیأت علمی تشکیل می‌داد که شامل پرسش های باز و بسته بود.

روایی و پایائی پرسشنامه

روایی:[1] برای سنجش روایی از روایی صوری [2] و روایی بیرونی [3] استفاده شده است. برای سنجش روایی صوری از نظرات 10 نفر از اعضای هیأت علمی متخصص در زمینهٔ ارزشیابی استفاده شد و جهت تأمین روایی بیرونی که منظور قدرت تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش به جامعهٔ آماری است از روش نمونه‌گیری تصادفی منظم استفاده شد تا نمونه مورد بررسی دقیق‌تر بوده و قدرت تعمیم‌پذیری را افزایش دهد و از این رو از تمامی دانشکده‌ها به نسبت حجم جامعه‌آماری اعضای هیأت علمی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

پایایی: پایائی تحقیق به میزان دقت وسیله اندازه‌گیری مربوط می‌شود. از میان تکنیک‌های مختلف برای سنجش پایایی نظیر دو نیمه‌کردن، فرمهای موازی، همسانی درونی و تکرار آزمون، تنها تکنیک تکرار آزمون [4] قابل استفاده بود.البته آنهم به دلیل مشکلات دسترسی به اعضای هیأت علمی در زمان مجدد قابل اجرا نبود. در نتیجه از تکنیک مراجعه به نتایج تحقیقات مشابه استفاده شد و با بررسی و جستجوهای فراوان در نتایج مختلف پژوهشهای دانشگاهی که از چند پژوهش مشابه به دست آمد، معلوم شد ابزار پژوهشهای مذکور با بسیاری از ابزار پژوهش حاضر هماهنگی دارد.

یافته‌های پژوهش دربارهٔ محتوی پرسشنامه ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان

از جمله سوال های اساسی که در این پژوهش مطرح بود این بود که آیا دانشجویان صلاحیت ارزشیابی کیفیت تدریس استادان را دارند و آیا می‌توان به نظرات آنها در این مورد اعتماد کرد؟ براساس جدول شمارهٔ یک، 82 درصد نمونه مورد بررسی با ارزشیابی کیفیت تدریس استاد توسط دانشجو موافق و تقریباً 17 درصد مخالف بودند که با توجه به مقدار 007/ 93= 2χ این رابطه معنی‌دار است.

جدول شماره 1 : توزیع فراوانی و درصد نظرات اعضای هیأت علمی بر حسب اعتماد داشتن به ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان

پرسش‌ها	موافق		مخالف		بی نظر		کای اسکوئر یک بعدی
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	χ^2 محاسبه شده

[1] - validity
[2] face validity
[3] external validity
[4] test-retest

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

ارزیابی کیفیت تدریس توسط دانشجو	69	82/1	14	16/7	1	1/2	93/071

در ارتباط با محتوای سئوال های ارزشیابی و تعداد آن بر طبق جدول شماره دو تقریباً 42 درصد از اعضای هیأت علمی شرکت کننده در این پژوهش، محتوی پرسشنامه فعلی دفتر نظارت و سنجش آموزش را مناسب می‌دانند، و 51 درصد این پرسشنامه را مناسب نمی‌دانند و 7 درصد از نمونه مورد بررسی در این مورد نظری ندارند. و رابطه به دست آمده با توجه به مقدار χ^2 =27/1درحد کمتر از یک درصد P < %1 معنی دار است.

بیشتر آزمودنیهای این پژوهش یعنی 65/5 درصد مخالف افزایش‌تعداد سوالهای پرسشنامه ارزشیابی هستند و در عین حال بیش از نیمی از آنان یعنی 51 درصد موافق افزایش پرسش‌های مربوط به اخلاق مدرسی هستند.

جدول شمارهٔ 2: فراوانی و درصد نظرات اعضای هیأت علمی دربارهٔ محتوی پرسشنامه ارزشیابی اساتید

پرسش ها	موافق		مخالف		بی‌نظر		کای اسکوئر یک بعدی
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	χ^2 محاسبه شده
مناسب بودن محتوی پرسشنامه ارزشیابی دفتر نظارت	35	41/7	43	51/2	6	7/1	27/071
افزایش تعداد سوالات پرسشنامه ارزشیابی	23	27/4	55	65/5	6	7/1	44/214
افزایش پرسش‌های مربوط به اخلاق مدرسی	43	51/2	36	42/9	5	6	29/214
محاسبه جداگانه معدل هر یک از سه محور ارزشیابی (وضعیت علمی، کیفیت تدریس، اخلاق مدرسی)	52	64/3	25	29/8	5	6	43/357

در پاسخ به این پرسش که آیا لازم است به سؤالهای مربوط به وضعیت علمی، کیفیت تدریس و اخلاق مدرسی که هر یک پرسش های متفاوتی را در پرسشنامه ارزشیابی اساتید به خود اختصاص می‌دهد، ضرایب متفاوتی داده شود برحسب جدول شماره 3 بیشترین درصد موافقت با رتبه بندی اولویت ضرایب محورهای ارزشیابی با حالت اوّل (1 – وضعیت علمی 2 – وضعیت تدریس، 3 – اخلاق مدرسی) با 31/3٪ درصد بوده است و پس از آن 23/8 درصد از کل اعضای هیأت علمی معتقد بودند که نباید بین ضرائب محورهای سه‌گانه ارزشیابی تفاوت وجود داشته باشد و کمترین موافقت با حالت آخر یعنی (اخلاق مدرسی 2 – وضعیت تدریس 3 – وضعیت علمی) با 5 درصد همراه بوده است. همچنین با توجه به آزمون معناداری χ^2 یک بعدی با 99٪

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

اطمینان می‌توان گفت که تفاوت نظرات اعضای هیأت علمی بین اولویت‌بندی ضرایب محورهای ارزشیابی تفاوتی معنی‌دار است نه اینکه صرفاً از روی تصادف باشد.

جدول شماره 3: توزیع فراوانی و درصد نحوهٔ رتبه‌بندی ضرائب اختصاص داده شده به هر یک از سه محور ارزشیابی

ترتیب بندی اولویت ضرایب محورهای ارزشیابی	فراوانی	درصد	χ^2 یک بعدی محاسبه شده
وضعیت علمی 2 ـ وضعیت تدریس ـ اخلاق مدرسی	26	31/3	52/600
وضعیت علمی 2 ـ اخلاق مدرسی ـ وضعیت تدریس	8	10٪	52/600
وضعیت تدریس 2 ـ اخلاق مدرسی 3 ـ وضعیت علمی	3	3/8	52/600
وضعیت تدریس 2 ـ وضعیت علمی 3 ـ اخلاق مدرسی	15	18/8	52/600
اخلاق مدرسی 2 ـ وضعیت علمی 3 ـ وضعیت تدریس	5	6/3	52/600
اخلاق مدرسی 2 ـ وضعیت تدریس 3 ـ وضعیت علمی	4	5	52/600
مخالف متفاوت بودن ضرایب محورهای ارزشیابی	19	23/8	52/600
جمع	80	100	
پاسخ نداده	4	4/8	
جمع	84	100	

در پاسخ به این پرسش که آیا محتوی پرسشنامه‌های ارزشیابی موجود (الف و ب) که اساتید توسط دانشجویان مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند برای کلیه رشته‌های آموزشی مناسب است. جدول شمارهٔ 4 نشانگر آن است که در فرم الف ارزشیابی بیشترین مخالفت با سؤال شمارهٔ 19 به میزان 14 نفر است. یعنی میزان نتیجه‌گیری از دروس آزمایشگاهی کارگاهی و یا عملیاتی را با رشتهٔ آموزشی خود مناسب نمی‌دانند. در فرم ب ارزشیابی بیشترین مخالفت با سوال شمارهٔ 7 یعنی نحوهٔ مشارکت سرپرستی پایان‌نامه‌های دانشجویان به میزان ده نفر بوده است.

جدول شماره 4: آیا محتوی پرسشنامه‌های ارزشیابی موجود فرم الف و ب برای کلیه رشته‌های آموزشی مناسب است.

فرم الف نظر سنجی اعضای هیئت علمی		فرم ب نظر سنجی اعضای هیئت علمی	
شماره سوال	تعداد مخالف	شماره سوال	تعداد مخالف
19	14 نفر	7	*5 نفر*
3 و 8	5 نفر	8	4 نفر
7 و 13 و 15	4 نفر	9 و 11	3 نفر

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

9 و 14 و 18	3 نفر	1 و 3 و 10 و 12	2 نفر
16 و 17	2 نفر	4 و 5	1 نفر
4 و 10 و 12	1 نفر		

یافته‌های پژوهشی دربارهٔ نحوهٔ اجرای پرسشنامه ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان

پرسشی که دربارهٔ نحوه اجرای پرسشنامه مورد توجه قرار گرفت این بود که به نظر اعضای هیأت علمی بهتر است، پرسشنامه ارزشیابی توسط چه تعدادی از دانشجویان تکمیل گردد؟ براساس جدول شماره پنج، 57/1 درصد از اعضای هیأت علمی با تکمیل پرسشنامه توسط همهٔ دانشجویان، تقریباً 49 درصد موافق بودند که پرسشنامه توسط ده نفر از دانشجویان و 54/8 درصد موافق بودند که توسط دانشجویان ممتاز تکمیل شود.

جدول شمارهٔ5: تکمیل پرسشنامه ارزشیابی اساتید باید توسط چه تعدادی از دانشجویان تکمیل شود؟

پرسش‌ها	موافق		مخالف		بی نظر		کای اسکوئر یک بعدی
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	χ^2 محاسبه شده
تکمیل پرسشنامه کیفیت تدریستوسط دانشجویان ممتاز	46	54/8	35	41/7	3	3/6	35/64
تکمیل پرسشنامه کیفیت تدریس‌توسط‌همه دانشجویان	48	57/1	33	39/3	3	3/6	37/5
تکمیل پرسشنامه کیفیت تدریس‌توسط ده نفر از دانشجویان	41	48/8	37	44	6	7/1	26/214

در پاسخ به این پرسش که فواصل زمانی مناسب برای ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان چه مقدار باید باشد، مطابق جدول شمارهٔ شش، 57 درصد اعضای هیأت علمی با اجرای پرسشنامه هر دو نیم‌سال یک بار موافق و تقریباً 27 درصد هر چهار نیم‌سال یک بار موافق بودند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بیشترین موافقت با فاصلهٔ زمانی مناسب ارزشیابی هر دو نیم‌سال یک بار بوده است.

جدول شمارهٔ 6: توزیع فراوانی و درصد نظرات اعضای هیأت علمی با فاصله زمانی مناسب برای ارزشیابی

فاصله زمانی مناسب برای ارزشیابی	فراوانی	درصد واقعی (اصلاح شده)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

هر دو نیم سال یک بار	53 نفر	57/7
هر چهار نیم سال یک بار	21 نفر	26/9
سایر موارد	4 نفر	4/8
جمع	78	100
پاسخ نداده	6 نفر	7/1
جمع	84	100

بحث و نتیجه‌گیری

از جمله سوالات اساسی که در این پژوهش مطرح شد این بود که آیا دانشجویان صلاحیت ارزشیابی کیفیت تدریس استادان را دارند و اینکه آیا می‌توان به نظرات آنان در این مورد اعتماد کرد. براساس جدول شماره یک حدود 82 درصد از نمونه مورد بررسی با ارزیابی کیفیت تدریس استاد توسط دانشجویان موافق و تقریباً 17 درصد مخالف هستند. که با توجه به مقدار کای اسکوئر $\chi^2 = 93/071$ رابطه معنی‌دار بوده است.

پژوهشهای انجام شده نیز موید این است که دانشجویان بهتر از هرکس دیگری می‌توانند در مورد کیفیت آموزشی‌استادانشان اظهار نظر کنند (برتن، 1957، کنراد، 1976). همچنین ارزشیابی‌های دانشجویان از اعتبار و پایائی لازم برخوردار است, همچنانکه گاتری (1984) این‌همبستگی را با فاصله دو هفته نیز 89٪ گزارش کرده است.موضوع دیگری که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت این بود که به نظر اعضای هیأت علمی، پرسشنامه ارزشیابی بهتر است توسط چه تعدادی از دانشجویان تکمیل شود بر اساس جدول شمارهٔ 5 تقریباً 49 درصد از اعضای هیات علمی موافق تکمیل پرسشنامه ارزشیابی توسط 10 نفر از دانشجویان هستند, 57 درصد موافق هستند که پرسشنامه توسط تمام دانشجویان تکمیل شود، 55 درصد موافق اند که پرسشنامه توسط دانشجویان ممتاز تکمیل شود و تنها 21 درصد با تکمیل پرسشنامه توسط نمونه‌ای از دانشجویان به طور تصادفی موافق‌اند.یافته‌های حاصل از این پژوهش در مورد نظر اعضای هیأت علمی در ارتباط با تعداد دانشجویان ارزشیابی کننده، بابررسی‌های انجام شده توسط نال و نیکسون (1972) مغایرت دارد. زیرا این دو پژوهشگر نشان داده‌اند، تعداد دانشجویان ارزشیابی‌کننده تأثیری در ارزشیابی ندارد ـ شاید بتوان این احتمال را مطرح کرد که به نظر اعضای هیأت علمی تعداد 10 نفر دانشجو یا دانشجویان ممتاز نماینده و معرف کل دانشجویان کلاس نیستند یا اینکه نمونه‌برداری به طریق علمی انجام نمی‌شود؛ در نتیجه نتایج ارزشیابی آنان را نمی‌توان به کل کلاس تعمیم داد وبه این دلیل با ارزشیابی‌توسط کل دانشجویان کلاس بیشتر موافق هستند و حتی ارزشیابی در یک کلاس درس را کافی نمی‌دانند، بلکه تمایل دارند در تمام دروسی که استاد تدریس می‌کند، ارزشیابی شود.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

در ارتباط با محتوی سئوال های ارزشیابی و تعداد آن، که مطابق جدول شمارهٔ 2 منعکس شد، تقریباً 42درصد از اعضای هیأت علمی شرکت کننده در این پژوهش محتوی پرسشنامه فعلی دفتر نظارت و سنجش آموزش را مناسب می دانند, برعکس 51 درصدشان این پرسشنامه را مناسب نمی‌دانند و 7درصد از نمونه مورد بررسی در این مورد نظری ندارند. نتایج به دست آمده با توجه به مقدار χ^2 که 27/071 است در حد کمتر از یک درصد $P < \%1$ معنی دار است. بیشتر آزمودنی‌های این پژوهش (65/5درصد) مخالف افزایش سئوال های پرسشنامه ارزشیابی هستند, در عین حال بیش از نیمی از آنان 64/3 درصد موافق هستند که معدل سه محور ارزشیابی (وضعیت علمی، کیفیت تدریس و اخلاق مدرسی) به طور جداگانه محاسبه شود.

همچنین بر طبق جدول شمارهٔ 4 بیشترین مخالفت با سوال شمارهٔ 19 فرم الف ارزشیابی اعضای هیأت علمی است یعنی میزان نتیجه‌گیری از دروس آزمایشگاهی، کارگاهی و یا عملیاتی را با رشته آموزشی‌خود مناسب نمی‌دانند.با توجه به جدول شماره 3 بیشترین نمونه مورد بررسی یعنی 31/3 درصد موافق‌اند که بیشترین ضرایب ارزشیابی باید به وضعیت علمی اختصاص یابد پس از آن اولویت به وضعیت تدریس و بعد به اخلاق مدرسی داده شود. بر عکس تنها 3/8 درصد معتقد بودند که بیشترین ضرایب ارزشیابی به ترتیب به وضعیت‌تدریس، اخلاق مدرسی و وضعیت علمی داده شود. یافته‌های به دست آمده در هر دو مورد با توجه به $\chi^2 = 52/6$ در سطح کمتر از یک درصد $P < \%1$ معنی دار است.چرا تعداد زیادی از آزمودنی‌های این پژوهش مخالف افزایش پرسش های اخلاق مدرسی در ارزشیابی از استادان هستند؟ می‌دانیم جنبه‌های شخصی و رفتاری استادان و چگونگی برخورد آنان با دانشجویان، در ارزشیابی‌های دانشجویان تأثیر دارد. همانطور که در بررسی‌های کلی (1987) دیده شده است دانشجویانی که نگرش مثبت نسبت به استادی دارند، او را فردی باهوش و لایق می‌دانند و اگر از استادی تنفر داشته باشند، وی را فردی کودن و ناتوان در نظر می‌گیرند. به نظر گرجی (1381) استادانی که در نزد دانشجویان از محبوبیت اجتماعی لازم برخوردارند، در ارزشیابی فعالیتهای آموزشی از سوی دانشجویان نمره‌های بالایی به دست می‌آورند به ویژه دانشجویان ایرانی به جنبه‌های شخصی و اجتماعی استاد بیشتر از جنبه‌های شناختی، عقلانی اواهمیت می‌دهند. پس در این صورت نمرهٔ بالا یا پائین ارزشیابی اعضای هیئت علمی صرفاً ناشی ازوضعیت آموزشی آنان نیست. با این حال به اعتقاد پژوهشگرانِ پژوهش حاضر، چون مسائل شخصیتی و رفتاری‌استادان می‌تواند در وضعیت آموزشی آنان تأثیر داشته باشد، چنانچه آندرسون (1992) هم مطرح کرده‌است استاد خوب از ویژگی‌هایی همچون قابلیت سازگاری، انعطاف پذیری، قابلیت اعتماد به فعالیت وخوشحالی و توانایی همدلی برخوردار است، لذا در این پژوهش آزمودنی‌ها با افزایش ضریب پرسش های اخلاق مدرسی موافق نبوده‌اند.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

منابع

1 – اسدزاده هراتی, حسن (1375), بررسی دیدگاههای دانشجویان درباره چگونگی ارزشیابی استادان از آموخته های آنان, پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

2 – اسماعیلی, شهلا, (1376), رابطه میزان محبوبیت استادان با ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی آنان و نظر استادان نسبت به این ارزشیابی ها, پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

3 – دلاور, علی, (1364), **روش های ارزشیابی, انتشارات دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی**, دانشگاه علامه طباطبائی.

4 – دلاور, علی (1372), "نکاتی چند درباره ارزشیابی اعضای هیات علمی دانشگاه ها", **فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی** دانشگاه علامه طباطبائی, دوره اول, شماره 3, تابستان 1372.

5 – ذوالفقار, محسن, (1375), بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیات علمی رشته های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران, پایان نامه کارشناسی ارشد, دانشگاه تربیت مدرس.

6 – سنجری, گوهررودی, احمدرضا, (1376), بررسی رابطه نگرش دانشجویان رشته مدیریت دولتی و بازرگانی دانشکده مدیریت دانشگاه هوایی درباره اعضای هیات علمی و نحوه ارزشیابی اعضاء توسط دانشجویان, پایان نامه کارشناسی ارشد, دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

7 – سیف, علی اکبر, (1356)," ارزشیابی اثربخشی فعالیتهای آموزشی معلمان به وسیله دانشجویان", **مجله پژوهنده**.

8 – سیف, علی اکبر, (1376), **روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی**, تهران, نشر دوران.

9 – گرجی, یوسف, (1381), رابطه میزان محبوبیت اجتماعی استادان از نظر دانشجویان و نحوه ارزشیابی دانشجویان از فعالیت های آموزشی آنان, پایان نامه کارشناسی ارشد, دانشگاه علامه طباطبائی.

10 – مهجور, سیامک, (1386), **ارزشیابی آموزشی**, نشر ساسان شیراز.

- Husen, T8 post lethwaite, T. N (1994). **The International Encyclopedia of Education Vol4**. Printed in Great Britain

- Tanjella.R.P.(1998) **A Dictionary of Education**, second Edition,

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]