

Farhangian University Faculty Members' Prioritization of Their Job Responsibilities and Evaluation of Their Performance by Teacher-Students

Alireza Badeleh

Abstract

The purpose of this study was to investigate Farhangian University faculty members' prioritization of their job responsibilities and to evaluate quality of their performance by teacher-students. The research method was descriptive survey and the statistical population of the study included all faculty members and teacher-students of Farhangian University of four provinces (Mazandaran, Golestan, Semnan and Gilan). The sample included 50 faculty members of Farhangian University and 514 teacher-students who were selected by random sampling method. The research instrument was researcher-made questionnaires: 1- Questionnaire of faculty members' prioritization of their job responsibilities and 2- Teacher-students evaluation questionnaire of teachers' performance quality. The questionnaires content validity was confirmed by expert professors and their reliability was obtained according to Cronbach's alpha coefficient of 0.72 and 0.95 respectively. The results showed that in the view of male faculty members, there is no difference between the different dimensions of their job responsibilities. But from the perspective of female faculty members, there is a difference between the different dimensions of their job responsibilities. Evaluation of faculty members' performance by teacher-students showed that in their view, the quality of faculty performance in the components of teaching and training, research, supervision and guidance and learning ethics is at a desirable level. Also there is a positive and significant relationship between faculty members' prioritization of their job responsibilities and the quality of their performance in the components evaluated by teacher-students.

Keywords: Faculty Members, Teachers-Students, Evaluation, Job Responsibility, Performance Quality.

اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان و ارزشیابی دانشجومعلم‌ان از کیفیت عملکرد آنان

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۵)

علیرضا بادله^۱

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان و ارزشیابی دانشجومعلم‌ان از کیفیت عملکرد آنان انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری پژوهش شامل اعضای هیأت علمی و دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان چهار استان (مازندران، گلستان، سمنان و گیلان) و نمونه مشتمل بر ۵۰ عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان و ۵۱۴ دانشجومعلم بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه‌های محقق‌ساخته ۱- اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی از مسئولیت‌های شغلی‌شان و ۲- پرسش‌نامه ارزشیابی دانشجومعلم‌ان از کیفیت عملکرد اساتید، که روایی محتوایی پرسش‌نامه‌ها توسط اساتید متخصص تأیید و پایایی آن‌ها براساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۹۵ به دست آمد. نتایج پژوهش نشان داد که از نظر اعضای هیأت علمی مرد، تفاوتی بین ابعاد مختلف مسئولیت‌های شغلی آنان وجود ندارد. اما از دیدگاه اعضای هیأت علمی زن، بین ابعاد مختلف مسئولیت‌های شغلی آنان تفاوت وجود دارد. ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی توسط دانشجومعلم‌ان نشان داد که از نظر آن‌ها، کیفیت عملکرد اساتید در مؤلفه‌های تدریس و آموزش، تحقیق و پژوهش، نظارت و راهنمایی و اخلاق یادگیری در سطح مطلوبی قرار دارد و بین اولویت‌بندی مسئولیت‌های شغلی توسط اعضای هیأت علمی و کیفیت عملکرد آنان در مؤلفه‌های ارزشیابی شده توسط دانشجومعلم‌ان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: اعضای هیأت علمی، دانشجومعلم‌ان، ارزشیابی، مسئولیت شغلی، کیفیت عملکرد.

۱. استادیار تکنولوژی آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، گرگان، ایران.
A.badeleh@cfu.ad.ir

مقدمه

در دهه‌های اخیر، با توجه به مطرح شدن بحران کیفیت در آموزش و به‌طور خاص در نظام آموزش عالی، ارزیابی و تضمین کیفیت نظام مذکور از اهمیت چشمگیری برخوردار شده و در اکثر کشورهای جهان، جنبه‌هایی در ارتباط با ایجاد یا تقویت مؤسسات و نهادهای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در جهت ارزیابی کیفیت عناصر تشکیل دهنده نظام آموزش عالی، شکل گرفته و به وقوع پیوسته است. در همین راستا اعضای هیأت علمی به عنوان یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین دروندادهای نظام آموزش عالی و از عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزشی به حساب می‌آیند (کمیسیون مؤسسات آموزش عالی^۱، ۲۰۰۱؛ انجمن اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی^۲، ۲۰۰۵؛ و شورای اعتبارسنجی آموزش عالی^۳، ۲۰۰۲).

آموزش، پژوهش، شیوه تدریس، توسعه حرفه‌ای استادان و ارتقای آموزشی دانشجومعلم، از جمله عواملی هستند که در کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها موثر است (شهرکی‌پور، ۱۳۹۱). از سوی دیگر اعضای هیأت علمی، از مؤلفه‌های اصلی ساختار نظام آموزش عالی هستند و کارآمدی این ساختار، در پرتو توانمندی و اثربخشی آنان به‌عنوان اصلی‌ترین منابع انسانی این ساختار، محقق می‌شود (اصغری، ۱۳۹۴). به این ترتیب، اعضای هیأت علمی با عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی در ارتباط مستقیم هستند و ارتقای آن‌ها سبب ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه می‌شود.

امروزه تولید و نشر علم به‌عنوان یکی از مهمترین وظایف هر واحد علمی، بخش عمده‌ای از وزن و جایگاه علمی هر کشور را تشکیل می‌دهد و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها به‌عنوان عناصر و ارکان اصلی آموزش و پژوهش، وظیفه خطیری در به ثمر رساندن این مهم به عهده دارند (کورکی و همکاران، ۱۳۸۶). تحقیق و پژوهش اعضای هیأت علمی، شامل مواردی همچون انتشار مقاله و کتاب، شرکت در کنفرانس‌های علمی و سخنرانی‌ها، و استناد به منابع علمی در حوزه آموزشی است (محمدی و غضنفری، ۱۳۹۴). این وظیفه باعث افزایش تخصص اعضای هیأت علمی در حوزه‌های پژوهش شده و دانش علمی آنان را در حوزه کاریشان افزایش می‌دهد. از طرف دیگر، انجام فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی در برنامه‌ریزی ساختاری آموزش عالی به‌عنوان یکی از وظایف جدایی‌ناپذیر اعضای هیأت علمی قلمداد می‌شود. افزایش تحقیقات پژوهشی، سبب ارتقای علمی آموزش عالی و پیشرفت جامعه در خودکفایی و استقلال دانش و علوم می‌گردد.

تدریس، یکی دیگر از وظایف لاینفک اعضای هیأت علمی است. از آنجا که تدریس، مهم‌ترین مسئولیت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌باشد، ارزیابی کیفیت تدریس می‌تواند

1. Commission on institutions of higher education (CIHE)
2. European Association for Quality Assurance in Higher Education
3. Council for Higher Education Accreditation

در بهبود و اصلاح نحوه تدریس، و در نهایت ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه سهم بسزایی داشته باشد. تدریس، یک فعالیت ایستا مانند دوچرخه‌سواری یا ماهیگیری نیست بلکه مثل همه هنرها جایگاه بالایی دارد و یک استراتژی در مواجهه با کارهای غیرممکن است (کرفت و همکاران^۱، ۲۰۰۷). با بهره‌گیری از روش‌های تدریس خلاق و نوین می‌توان فضای برانگیزاننده و معناداری ایجاد کرده و دستیابی به اهداف آموزشی را آسان کرد (مجبی امین و همکاران، ۱۳۹۳). الگوهای تدریس و چگونگی تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی متناسب با این الگوها، یکی از دغدغه‌های متخصصان و دست‌اندرکاران آموزش عالی است. هر روش تدریسی از مجموعه‌ای از عوامل منسجم و منظم تشکیل شده است که شامل طرح درس، مواد آموزشی، اهداف، فعالیت‌ها و مهارت‌های استاد است (شجاعی و همکاران، ۱۳۹۵).

راهنمایی دانشجویان در امور تحصیلی یکی دیگر از وظایف اعضای هیأت علمی است زیرا اساتید و دانشجویان در ارتباط مستقیم با یکدیگر بوده و اعضای هیأت علمی می‌توانند دانشجویان را در مسائل تحصیلی که برای آنان پیش می‌آید، مساعدت کنند. راهنمایی و نظارت تحصیلی، موجب بازدهی و کارآمدی بیشتر نظام آموزشی، افزایش پیشرفت تحصیلی، کاهش افت تحصیلی و تقلیل مشکلات رفتاری می‌شود. از این رو خدمات و فعالیت‌های مشاوره تحصیلی وسیله‌ای تسهیل‌کننده برای رسیدن به هدف‌های آموزش عالی است (مک‌آپلین و همکاران^۲، ۲۰۰۶).

از آنجا که مجموعه مسئولیت‌های پژوهش، تدریس، نظارت و راهنمایی، و نیز خدمات اجتماعی می‌تواند در بهبود و ارتقای کیفیت عملکرد نظام آموزشی مؤثر باشد (بلاگ^۳، ۱۹۹۳)، اولویت‌بندی این مسئولیت‌ها توسط اعضای هیأت علمی بر کیفیت عملکرد آنان تأثیرگذار است. از طرف دیگر، ارزشیابی کیفیت عملکرد اساتید، وسیله‌ای جهت ارائه بازخورد به آنان از سطح عملکردشان است. در طی این فرایند است که تصمیمات لازم در مورد اقداماتی که می‌تواند به افزایش شایستگی آنان و بهبود یادگیری فراگیران کمک کند، اتخاذ می‌گردد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۲). در ارزشیابی اساتید، بیش از ده شیوه توصیه می‌شود که از بین آن‌ها، ارزشیابی توسط همتا، ارزشیابی توسط دانشجو، جوایز و تقدیرهای آموزشی و در نهایت پوشه‌کار^۴ یا پرونده کاری آموزشی نسبت به بقیه روش‌ها متداول‌تر است (بیسلی و همکاران^۵، ۱۹۹۷).

دانشجویان، یکی از ارکان نظام آموزش عالی هستند و تعامل دانشجو و استاد جزء لاینفک نظام آموزشی است. از این رو، آگاهی از نظرات دانشجویان در ارزیابی درست عناصر آموزشی به‌ویژه اساتید می‌تواند بسیار مفید و هدایت‌کننده باشد و اگر نظرات، خواسته‌ها و نیازهای آنان در برنامه‌ریزی‌ها مورد توجه جدی قرار نگیرد، نتیجه‌ای که از اجرای برنامه‌ها حاصل می‌شود چندان مفید نخواهد بود (کریمیان

1. Craft et al.
2. McAlpine et al.
3. Bligh
4. Portfolio
5. Beasley et al.

و همکاران، ۱۳۸۶). ارزشیابی استاد توسط دانشجو که در متون انگلیسی از آن به عنوان «ارزشیابی دانشجویان از تدریس»^۱ نام برده می‌شود، یکی از روش‌هایی است که به وسیله پرسشنامه‌هایی شامل سوالات بسته و باز از دانشجویان در مورد عملکرد اساتید سؤال می‌شود (دهقانی و نخعی، ۱۳۹۱ ص. ۱۰۳). در این ارزشیابی، دانشجویان، عملکرد اساتید خود را در حیطه‌های مختلف وظایف اعضای هیأت علمی مورد بررسی و ارزشیابی قرار می‌دهند. اولتمن^۲ (۲۰۰۶) ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان را به عنوان یکی از منابع ارزشمند برای بهبود کیفیت آموزش تلقی می‌کند و معتقد است که ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان، فرصتی مناسب برای بهبود روش تدریس و ارتقای یادگیری در فراگیران فراهم می‌سازد. همچنین استفاده از ارزشیابی‌های دانشجویان به نحو گسترده‌ای توسط استادان و مدیران تأیید شده است؛ چراکه آنان بر اساس شواهد و تجربیات شخصی خود معتقدند که اطلاعات حاصل از ارزشیابی‌های دانشجویی می‌تواند منبع بسیار مفیدی برای انتخاب استاد، غنی‌سازی محتوای واحد درسی و ارزیابی کلی از برنامه آموزشی باشد (به نقل از معدن‌دار آرانی و پاریاد، ۱۳۹۰). اعضای هیأت علمی به واسطه بازخوردی که از این ارزشیابی‌ها دریافت می‌کنند می‌توانند در جهت برطرف نمودن کاستی‌ها و تغییر روش‌های کاری و همچنین تقویت نقاط قوت خود اقدام نمایند تا سبب رشد و ارتقای بیشتر خویش شوند. ارزیابی دانشجویان از عملکرد اساتید و اثربخشی تدریس، از جمله رایج‌ترین روش‌های ارزیابی عملکرد آموزشی استادان است. تحقیقات اسپرینگر^۳ در سال ۲۰۰۷ نشان داده است که ارزشیابی دانشجویی که باعث بهبود و ارتقای سطح تدریس اساتید می‌شود، روشی معتبر، قابل اعتماد، ساده و مناسب برای ارزشیابی بعضی از ابعاد تدریس است؛ ولیکن کارایی این روش به عوامل زیادی از جمله مناسب بودن ابزار مورد استفاده و ارائه گزارش منصفانه دانشجویان از تدریس بستگی دارد (فرخ‌نژاد، ۱۳۹۰). امروزه در بسیاری از دانشکده‌ها و دانشگاه‌های امریکا، استادان در فرایند آموزش، دانشجویان را به مثابه مشتریان به حساب می‌آورند. تحقیقی که طی سال‌های ۱۹۷۳ تا ۱۹۹۳ بر روی ۶۰۰ دانشکده انجام شده است نشان می‌دهد که میزان کاربرد ارزیابی استاد توسط دانشجو از ۲۰ درصد به ۸۶ درصد افزایش یافته است (امری و همکاران^۴، ۲۰۰۷).

نتایج پژوهشی که ترک‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) با هدف بررسی عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید از دیدگاه دانشجویان انجام دادند نشان داد که بین عوامل پنج‌گانه تخصص، شخصیت، رابطه متقابل با دانشجو، ارزشیابی استاد از دانشجو و مدیریت کلاس درس، در ارزشیابی دانشجویان از اساتید خود در دانشکده‌های مختلف تفاوت وجود دارد. در پژوهش دیگری که ابراهیمی‌پور و همکاران (۱۳۹۳) دیدگاه دانشجویان نسبت به وظایف و عملکرد اساتید راهنما را بررسی کردند، دریافتند که دانشجویان نسبت

1. Student evaluation of teaching (SET)

2. Ultman

3. Springer

4. Emery et al.

به وظایف اساتید راهنما دیدگاه خوبی داشتند اما عملکرد آنان نتوانسته بود جایگاه رضایت‌بخشی را بین دانشجویان به دست آورد. در پژوهشی که مهدی‌نژاد و ناظری (۱۳۹۳) با هدف بررسی ادراک اعضای هیأت علمی از اعتبار ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس و تأثیر آن بر تدریس و روحیه آن‌ها انجام دادند به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی دانشجویی ابزاری معتبر، قابل‌اعتماد، ساده، مناسب و ارزشمند برای تدریس اعضای هیأت علمی است. در پژوهشی دیگری که امینی و هنردار (۱۳۸۷) با عنوان ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم انجام دادند به این نتیجه رسیدند که دانشجویان، ۶/۷۶ درصد مهارت‌های ارتباطی، ۵/۵۷ درصد شوخ‌طبعی، ۴/۶۷ درصد مسائل و اغراض شخصی و ۹/۶۰ درصد سخت‌گیری در امتحانات را در ارزشیابی خود از اساتید مؤثر می‌دانستند. در پژوهشی که احتشامی و رجاییان (۱۳۹۵) درخصوص ارزشیابی اساتید دانشگاه فرهنگیان توسط دانشجو معلمان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که از نظر اغلب استادان و دانشجومعلم، زمان و نحوه انجام ارزشیابی مناسب است اما نگرش منفی قابل‌توجهی در استادان نسبت به آگاهی و صداقت دانشجومعلم در تکمیل پرسشنامه وجود دارد. با در نظر گرفتن اینکه ارزشیابی استاد تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد بهتر است از سایر روش‌ها نظیر خودسنجی و ارزشیابی میزان یادگیری دانشجومعلم نیز در ارزشیابی استفاده شود. موسوی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود دیدگاه اساتید دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد سیستم ارزشیابی اساتید و عوامل مؤثر بر ارزشیابی آنان را مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که جهت دست یافتن به نتایج بهتر و واقعی‌تر در ارزشیابی‌ها، لازم است که ابزارهای ارزشیابی و فرایندهای اجرای آن اصلاح و ارتقاء یابد. از آنجایی که از نظر اساتید، مهم‌ترین عامل در افزایش نمره ارزشیابی، تسلط بر محتوی دروس بود، ضرورت دارد که اساتید با شرکت در کارگاه‌های آموزشی، سمینارها و مطالعه منابع، دانش خود را افزایش داده و به‌روز نمایند.

با توجه به مطالب مذکور می‌توان نتیجه گرفت که ارزشیابی، یکی از ابزارهای بسیار کاربردی در جهت سنجش میزان موفقیت دانشگاه‌ها در دستیابی به اهدافی است که تعیین کرده‌اند. بر این اساس سوال‌هایی که این بررسی در صدد پاسخگویی به آن است عبارتند از:

۱. اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان چگونه است؟
۲. دانشجومعلم کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را در چه سطحی ارزیابی می‌کنند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش، اعضای هیأت علمی و دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان را شامل می‌شود. که در وهله نخست، با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری ساده، از میان استان‌های کشور چهار استان مازندران، گلستان، سمنان و گیلان انتخاب شدند و با مراجعه

به جدول کرجسی- مورگان، حجم نمونه پژوهشی اعضای هیات علمی ۵۰ نفر و دانشجومعلمان ۵۱۴ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق‌ساخته است و به منظور بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی درباره اولویت‌بندی مسئولیت‌های شغلی‌شان و نیز ارزشیابی دانشجومعلمان از کیفیت عملکرد اساتید در دانشگاه فرهنگیان، از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی از مسئولیت‌های شغلی‌شان: پرسش‌نامه محقق‌ساخته شامل ۲۶ گویه در سه خرده‌مقیاس تحقیق و پژوهش، مدیریت تدریس، نظارت و راهنمایی است. روایی پرسش‌نامه توسط اساتید متخصص مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و پایایی پرسش‌نامه برای خرده‌مقیاس‌های تحقیق و پژوهش، مدیریت تدریس و نظارت و راهنمایی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ و به‌طورکلی ۰/۷۲ به‌دست آمد که نشان از پایایی خوب پرسش‌نامه دارد. برای نمره‌گذاری پرسش‌نامه، از مقیاس لیکرت با ۷ گزینه، کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی موافقم، نظری ندارم، تاحدودی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم و به ترتیب از نمره ۱ تا ۷ استفاده شده است.

پرسش‌نامه ارزشیابی دانشجومعلمان از کیفیت عملکرد اساتید: پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته شامل ۴۴ گویه در چهار خرده‌مقیاس تدریس و آموزش، تحقیق و پژوهش، اخلاق یادگیری، نظارت و راهنمایی است. روایی پرسش‌نامه توسط اساتید متخصص مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و پایایی پرسش‌نامه برای خرده‌مقیاس‌های تدریس و آموزش، تحقیق و پژوهش، اخلاق یادگیری و نظارت و راهنمایی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۸، ۰/۷۳ و ۰/۸۸ و به‌طورکلی ۰/۹۵ به دست آمد که نشان از پایایی بسیار بالای پرسش‌نامه دارد. به منظور نمره‌گذاری پرسش‌نامه، از مقیاس لیکرت با ۷ گزینه، کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی موافقم، نظری ندارم، تاحدودی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم و به ترتیب از نمره ۱ تا ۷ استفاده شده است.

روش اجرا بدین‌صورت بود که پرسش‌نامه دانشجومعلمان از طریق پست به چهار استان موردنظر ارسال و با هماهنگی صورت گرفته، این پرسش‌نامه‌ها توسط دانشجومعلمان تکمیل و پرسش‌نامه اعضای هیأت علمی از طریق پست الکترونیکی و شبکه‌های مجازی تکمیل شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱، وضعیت جمعیت‌شناختی دانشجومعلمان و اعضای هیأت علمی براساس خرده‌مقیاس‌های جنسیت دانشجومعلمان و اعضای هیأت علمی، سال ورود دانشجومعلمان و رتبه علمی اعضای هیأت علمی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. وضعیت جمعیت‌شناختی دانشجو معلمان و اعضای هیأت علمی

| درصد فراوانی | فراوانی | وضعیت جمعیت‌شناختی | | |
|--------------|---------|--------------------|-----------|-----------------|
| | | ۶۹/۶ | ۳۵۸ | مرد |
| ۳۰/۴ | ۱۵۶ | زن | | |
| ۵۲/۱ | ۲۶۸ | ۹۳ | سال ورود | |
| ۱۶/۸ | ۸۶ | ۹۴ | | |
| ۳۱/۱ | ۱۶۰ | ۹۵ | | |
| ۵۵/۹ | ۲۸ | مرد | جنسیت | اعضای هیأت علمی |
| ۴۴/۱ | ۲۲ | زن | | |
| ۹/۸ | ۵ | مری | رتبه علمی | |
| ۸۴/۳ | ۴۲ | استادیار | | |
| ۵/۹ | ۳ | دانشیار | | |

سؤال اول: اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان چگونه است؟

برای تحلیل داده‌ها و پاسخ به این سؤال از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی

| رتبه | میانگین رتبه | ابعاد |
|-----------------------------------|--------------|------------------|
| ۱ | ۲/۲۴ | مدیریت تدریس |
| ۲ | ۱/۹۳ | نظارت و راهنمایی |
| ۳ | ۱/۸۳ | تحقیق و پژوهش |
| آماره آزمون (آزمون فریدمن) | | |
| خی دو | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
| ۴/۵۹ | ۲ | ۰/۱۰ |

با توجه به جدول ۲، میزان مجذور خی آزمون فریدمن (۴/۵۹) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که بین میانگین اولویت‌های اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در ابعاد مختلف، تفاوت وجود ندارد. و هر سه بعد مسئولیت مدیریت تدریس، نظارت و راهنمایی، و تحقیق و پژوهش از نظر ایشان به یک اندازه مهم هستند. برای بررسی تفاوت اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی مرد و زن

دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج این آزمون برای اساتید مرد، در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی مرد دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی

| رتبه | میانگین رتبه | ابعاد |
|-----------------------------------|--------------|------------------|
| ۱ | ۲/۰۷ | مدیریت تدریس |
| ۲ | ۲/۱۱ | نظارت و راهنمایی |
| ۳ | ۱/۸۲ | تحقیق و پژوهش |
| آماره آزمون (آزمون فریدمن) | | |
| خی دو | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
| ۱/۳۵ | ۲ | ۰/۵۰ |

با توجه به جدول ۳ آماره مجذور خی آزمون فریدمن (۱/۳۵) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که بین میانگین اولویت‌های اعضای هیأت علمی مرد دانشگاه فرهنگیان در ابعاد مختلف با جنسیت آنان، تفاوت وجود ندارد. و هر سه بُعد مسئولیت مدیریت تدریس، نظارت و راهنمایی و تحقیق و پژوهش به یک اندازه مهم هستند. برای اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی زن دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج آزمون فریدمن برای اساتید زن، در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی زن دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی

| رتبه | میانگین رتبه | ابعاد |
|-----------------------------------|--------------|------------------|
| ۱ | ۲/۴۵ | مدیریت تدریس |
| ۲ | ۱/۸۴ | تحقیق و پژوهش |
| ۳ | ۱/۷۰ | نظارت و راهنمایی |
| آماره آزمون (آزمون فریدمن) | | |
| خی دو | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
| ۷/۱۰ | ۲ | ۰/۰۲ |

با توجه به جدول ۴ آماره مجذور خی آزمون فریدمن (۷/۱۰) معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که بین میانگین اولویت‌های اعضای هیأت علمی زن دانشگاه فرهنگیان در ابعاد مختلف مسئولیت شغلی، تفاوت وجود دارد. و هر سه بُعد مسئولیت شغلی از نظر اعضای هیأت علمی زن به یک اندازه مهم نیستند. با توجه به جدول فوق، مدیریت تدریس با میانگین رتبه (۲/۴۵) مهم‌ترین

مسئولیت است و پس از آن، تحقیق و پژوهش با میانگین رتبه (۱/۸۴) و نظارت و راهنمایی با میانگین رتبه (۱/۷۰) در مرتبه‌های دوم و سوم قرار دارند.

سؤال دوم: دانشجومعلمان کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را در چه سطحی ارزیابی می‌کنند؟

برای پاسخ به این سؤال از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. در جدول ۵، میانگین کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجومعلمان و نیز مقایسه آن با معیارهای سطح کفایت قابل قبول (Q۲) و سطح کفایت مطلوب (Q۳) و همچنین نتایج آزمون t تک نمونه‌ای گزارش شده است.

جدول ۵. مقایسه کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی و ابعاد آن با سطوح کفایت قابل قبول (Q۲) و کفایت مطلوب (Q۳)

| مقیاس | میانگین | معیار | انحراف | سطح کفایت مطلوب (Q3) | مقدار t | df | p | قابل قبول (Q2) سطح کفایت | مقدار t | p |
|------------------|---------|-------|--------|----------------------|-----------|-------|---|--------------------------|-----------|---|
| تدریس و آموزش | ۴/۸۲ | ۰/۹۸ | ۵ | ۴/۰۲ | ۵۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۴ | ۱۹/۰۶ | ۰/۰۰۱ | |
| تحقیق و پژوهش | ۴/۶۲ | ۱/۱۰ | ۵ | ۷/۷۳ | ۵۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۴ | ۱۲/۷۸ | ۰/۰۰۱ | |
| اخلاق یادگیری | ۵/۳۰ | ۱/۰۳ | ۵ | ۶/۷۶ | ۵۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۴ | ۲۸/۷۷ | ۰/۰۰۱ | |
| نظارت و راهنمایی | ۴/۷۹ | ۰/۹۶ | ۵ | ۴/۷۹ | ۵۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۴ | ۱۸/۸۰ | ۰/۰۰۱ | |
| کیفیت عملکرد کل | ۴/۸۶ | ۰/۹۱ | ۵ | ۳/۳۷ | ۵۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۴ | ۲۱/۴۶ | ۰/۰۰۱ | |

با توجه به داده‌های جدول ۵، میانگین مؤلفه‌های تدریس و آموزش (۴/۸۲)، تحقیق و پژوهش (۴/۶۲)، نظارت و راهنمایی (۴/۷۹) و کیفیت عملکرد کل (۴/۸۶) با آماره t منفی و معنی‌دار، پایین‌تر از سطح کفایت مطلوب قرار دارند. این در حالی است که مؤلفه اخلاق یادگیری (۵/۳۰) با آماره t مثبت و معنی‌دار، بالاتر از سطح کفایت مطلوب قرار دارد. از سوی دیگر، مؤلفه‌های تدریس و آموزش، تحقیق و پژوهش، اخلاق یادگیری، نظارت و راهنمایی و کیفیت عملکرد کل، همگی بالاتر از سطح کفایت قابل قبول قرار دارند.

با توجه به ساختار داده‌های سلسله مراتبی (در این پژوهش سطح دانشجو و کلاس/استاد)، مدل‌یابی خطی سلسله مراتبی دوسطحی^۱ برای بررسی رابطه مؤلفه‌های مسئولیت شغلی (متغیرهای سطح کلاس/استاد) با مؤلفه‌های کیفیت عملکرد (متغیرهای سطح دانشجو) مورد استفاده قرار گرفت. مدل سلسله مراتبی دوسطحی، واریانس سطح دانشجو و همچنین سطح کلاس/استاد را جدا می‌کند و واریانس کل را به واریانس بین و درون کلاسی تجزیه می‌نماید. در این پژوهش، مدل سلسله مراتبی دوسطحی در دو

1. Two-level hierarchical linear modeling (HLM)

مرحله آزمون می‌شود. در مرحله اول، مدل غیرشرطی یا مدل تحلیل واریانس یک‌راهه با اثرهای تصادفی اجرا می‌شود. در این مدل، مؤلفه‌های کیفیت عملکرد به‌عنوان متغیر وابسته (نتیجه) می‌باشند. در مدل غیرشرطی، متغیر پیش‌بین وجود ندارد که واریانس متغیر وابسته را به اجزا بین کلاس‌ها و درون کلاس‌ها تقسیم کند. هدف از کاربرد این مدل این است که پراکندگی مؤلفه‌های کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها مشخص شود. در مرحله دوم، از مدل میانگین‌ها به‌عنوان نتایج یا متغیر وابسته (در این مدل متغیرهای پیش‌بین فقط از یک سطح وارد معادله می‌شوند) استفاده می‌شود. مدل میانگین‌ها، نتایج تأثیر مؤلفه‌های مسئولیت شغلی را به‌عنوان پیش‌بین‌های پراکندگی مؤلفه‌های کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها بررسی می‌کند. در ادامه، نتایج آزمون این دو مرحله برای هر یک از متغیرهای وابسته یعنی مؤلفه‌های کیفیت عملکرد (تدریس و آموزش، تحقیق و پژوهش، اخلاق یادگیری، نظارت و راهنمایی و کیفیت عملکرد کل) گزارش می‌شوند.

مرحله اول: مدل غیرشرطی

در جدول شماره ۶، نتایج آزمون مرحله اول برای مؤلفه‌های کیفیت عملکرد گزارش شده است.

جدول ۶. مدل غیرشرطی: پراکندگی مؤلفه‌های کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها

| نتیجه‌ها | آموزش و تدریس | پژوهش و تحقیق | یادگیری اخلاق | راه‌نمایی و نظارت | عملکرد کل |
|--|---------------|---------------|---------------|-------------------|-----------|
| عرض از مبدأ (میانگین کلاسی) | ۴/۸۰*** | ۴/۵۹*** | ۵/۲۸*** | ۴/۷۷*** | ۴/۸۴*** |
| پارامتر واریانس در بین کلاس‌ها τ | ۰/۵۶ | ۰/۶۶ | ۰/۵۲ | ۰/۵۳ | ۰/۵۷ |
| پارامتر واریانس در درون کلاس‌ها σ^2 | ۰/۴۰ | ۰/۵۶ | ۰/۵۴ | ۰/۴۰ | ۰/۲۷ |
| برآورد پایایی HLM (برای میانگین کلاس‌ها) (λ) | ۰/۹۳ | ۰/۹۲ | ۰/۹۱ | ۰/۹۳ | ۰/۹۶ |
| نسبت واریانس بین کلاس‌ها | ۰/۵۸ | ۰/۵۴ | ۰/۴۹ | ۰/۵۶ | ۰/۶۷ |
| آماره مجذور χ^2 | ۷۵۶/۶۶ | ۶۴۷/۳۳ | ۵۳۹/۱۳ | ۷۲۹/۷۰ | ۱۱۳۳/۰۶ |
| درجه آزادی | ۴۹ | ۴۹ | ۴۹ | ۴۹ | ۴۹ |
| سطح معنی داری | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ |

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که آماره χ^2 می‌دهد که آماره χ^2 دو مؤلفه تدریس و آموزش ($\chi^2 = 756/66$)، تحقیق و پژوهش ($\chi^2 = 647/33$)، اخلاق یادگیری ($\chi^2 = 539/13$)، نظارت و راهنمایی ($\chi^2 = 729/70$) و کیفیت عملکرد کل ($\chi^2 = 1133/06$) در سطح $\alpha = 0/001$ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که واریانس این متغیرها در بین کلاس‌ها معنی‌دار بوده و در نتیجه مقداری از واریانس این متغیرها ناشی از

تفاوت بین کلاس‌ها است. در این مدل، برآورد پایایی برای میانگین کلاس‌ها (لامبدا) (λ) برای تدریس و آموزش ۰/۹۳، تحقیق و پژوهش ۰/۹۲، اخلاق یادگیری ۰/۹۱، نظارت و راهنمایی ۰/۹۳ و کیفیت عملکرد ۰/۹۶ می‌باشد که نشان می‌دهد میانگین نمونه مورد نظر معتبر بوده و می‌تواند به‌عنوان شاخصی از میانگین‌های کلاس‌های واقعی باشد. در ادامه برای تبیین این تفاوت به آزمون مدل میانگین‌ها به‌عنوان نتایج می‌پردازیم.

مرحله دوم: مدل میانگین‌ها به‌عنوان نتایج

در این مرحله، تأثیر مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی یعنی مدیریت تدریس، نظارت و راهنمایی و تحقیق و پژوهش به‌عنوان پیش‌بین‌های پراکندگی مؤلفه‌های کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها بررسی می‌شود. در جدول شماره ۷، نتایج بررسی این مدل گزارش شده است.

جدول ۷. مدل میانگین‌ها به‌عنوان نتایج: مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی به‌عنوان پیش‌بین‌های پراکندگی مؤلفه‌های کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها

| عملکرد پژوهش | راهنمایی نظارت | یادگیری اخلاق | پژوهش تحقیق | مدیریت تدریس | فشار |
|--------------|----------------|---------------|-------------|--------------|--|
| ۴/۸۴*** | ۴/۷۷*** | ۵/۲۸*** | ۴/۵۹*** | ۴/۸۰*** | عرض از مبدأ (میانگین کلاسی) |
| ۰/۵۳*** | ۰/۵۰*** | ۰/۵۱*** | ۰/۵۶*** | ۰/۵۴*** | ضریب گامای تحقیق و پژوهش |
| ۰/۳۲*** | ۰/۳۲*** | ۰/۳۴*** | ۰/۳۹*** | ۰/۲۷*** | ضریب گامای مدیریت تدریس |
| ۰/۱۶*** | ۰/۱۶*** | ۰/۱۳*** | ۰/۱۷*** | ۰/۱۷*** | ضریب گامای نظارت و راهنمایی |
| ۰/۰۲ | ۰/۰۲ | ۰/۰۲ | ۰/۰۱ | ۰/۰۲ | پارامتر واریانس در بین کلاس‌ها τ |
| ۰/۲۶ | ۰/۳۹ | ۰/۵۴ | ۰/۵۵ | ۰/۴۰ | پارامتر واریانس در درون کلاس‌ها σ^2 |
| ۰/۸۰ | ۰/۸۴ | ۰/۸۴ | ۰/۸۵ | ۰/۸۴ | برآورد پایایی HLM (برای میانگین کلاس‌ها) (λ) |
| ۰/۵۲ | ۰/۴۷ | ۰/۴۵ | ۰/۴۹ | ۰/۴۶ | نسبت پراکندگی |
| ۸۱/۵۹ | ۷۴/۰۵ | ۶۲/۶۳ | ۹۵/۴۱ | ۷۱/۰۷ | آماره مجذور χ^2 |
| ۴۶ | ۴۶ | ۴۶ | ۴۶ | ۴۶ | درجه آزادی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۶ | ۰/۰۰۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ | سطح معنی‌داری |

۰/۰۰۱ > p***, ۰/۰۱ > p**, ۰/۰۵ > p*

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر تحقیق و پژوهش ($p < ۰/۰۰۱, \gamma = ۰/۵۴$)، مدیریت تدریس ($p < ۰/۰۰۱, \gamma = ۰/۲۷$) و نظارت و راهنمایی ($p < ۰/۰۰۱, \gamma = ۰/۱۷$) بر تدریس و آموزش مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که رابطه معنی‌داری بین مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی

با مؤلفه تدریس و آموزش وجود دارد. پارامتر واریانس تدریس و آموزش در بین کلاس‌ها نیز ($T=0.0$) (0.02) می‌باشد که با توجه به $\chi^2=71.07$ در سطح 0.01 معنی‌دار است. این بدان معناست که مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی، پیش‌بینی‌کننده پراکندگی تدریس و آموزش در بین کلاس‌ها هستند. اثر تحقیق و پژوهش ($p<0.001, \eta^2=0.56$)، مدیریت تدریس ($p<0.001, \eta^2=0.39$) و نظارت و راهنمایی ($p<0.001, \eta^2=0.17$) بر تحقیق و پژوهش، مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد رابطه معنی‌داری بین مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی با مؤلفه تحقیق و پژوهش وجود دارد. پارامتر واریانس تحقیق و پژوهش در بین کلاس‌ها نیز ($T=0.0$) (0.01) می‌باشد که با توجه به $\chi^2=95.41$ در سطح 0.001 معنی‌دار است. این بدان معناست که مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی، پیش‌بینی‌کننده پراکندگی تحقیق و پژوهش در بین کلاس‌ها هستند. اثر تحقیق و پژوهش ($p<0.001, \eta^2=0.51$)، مدیریت تدریس ($p<0.001, \eta^2=0.34$) و نظارت و راهنمایی ($p<0.001, \eta^2=0.13$) بر اخلاق یادگیری مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد رابطه معنی‌داری بین مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی با مؤلفه اخلاق یادگیری وجود دارد. پارامتر واریانس اخلاق یادگیری در بین کلاس‌ها نیز ($T=0.0$) (0.02) می‌باشد که با توجه به $\chi^2=62.63$ در سطح 0.005 معنی‌دار است. این بدان معناست که مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی پیش‌بینی‌کننده پراکندگی اخلاق یادگیری در بین کلاس‌ها هستند. اثر تحقیق و پژوهش ($p<0.001, \eta^2=0.05$)، مدیریت تدریس ($p<0.001, \eta^2=0.32$) و نظارت و راهنمایی ($p<0.001, \eta^2=0.16$) بر نظارت و راهنمایی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد رابطه معنی‌داری بین مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی با پارامتر واریانس نظارت و راهنمایی در بین کلاس‌ها نیز ($T=0.0$) (0.02) می‌باشد که با توجه به $\chi^2=74.05$ در سطح 0.001 معنی‌دار است. این بدان معناست که مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی، پیش‌بینی‌کننده پراکندگی نظارت و راهنمایی در بین کلاس‌ها هستند. اثر تحقیق و پژوهش ($p<0.001, \eta^2=0.53$)، مدیریت تدریس ($p<0.001, \eta^2=0.32$) و نظارت و راهنمایی ($p<0.001, \eta^2=0.16$) بر کیفیت عملکرد مثبت و معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که رابطه معنی‌داری بین مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی با کیفیت عملکرد وجود دارد. پارامتر واریانس کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها نیز ($T=0.0$) (0.02) می‌باشد که با توجه به $\chi^2=81.59$ در سطح 0.001 معنی‌دار است. این بدان معناست که مؤلفه‌های مسئولیت‌های شغلی، پیش‌بینی‌کننده پراکندگی کیفیت عملکرد در بین کلاس‌ها هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی از مسئولیت‌های شغلی‌شان و ارزشیابی دانشجو معلمان از کیفیت عملکرد آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان است. نتایج حاصل نشان داد که بین اولویت‌های اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از مسئولیت‌های شغلی‌شان تفاوت معناداری وجود ندارد

و از نظر اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان هر سه مسئولیت مدیریت تدریس، نظارت و راهنمایی، و تحقیق و پژوهش به یک اندازه مهم هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های ظهور و اسلامی‌نژاد (۱۳۸۱) و جیروک و همکاران (۱۹۹۸) همسو و با نتایج پژوهش‌های محمدی و غضنفری (۱۳۹۴)، بخشی‌علی‌آبادی و همکاران (۱۳۸۳)، قانعی (۱۳۷۵)، اسمیت و همکاران (۲۰۰۱) ناهمسو است. با توجه به نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان چنین بیان کرد که اعضای هیأت علمی دیدگاه یکسانی نسبت به وظایف خود دارند و از انگیزه و اشتیاق یکسانی نسبت به امور تحقیق و پژوهش، مدیریت تدریس و نظارت و راهنمایی برخوردار هستند و قابل رؤیت بودن مسئولیت‌ها جهت سنجش و میزان پیامدها و فواید حیطه‌های مسئولیتی آن‌ها جهت ارتقا رتبه و کسب منافع مالی تغییری در اولویت‌بندی مسئولیت‌های اعضای هیأت علمی ایجاد نکرده است. بنابراین می‌توان بیان کرد که اعضای هیأت علمی نسبت به نوشتن کتاب، تالیف و انتشار مقالات در مجلات خارجی و داخلی، تدریس در مقاطع تحصیلی بالا، سخنرانی در همایش‌ها و کنفرانس‌های بزرگ، ارائه تدریس حرفه‌ای و مطلوب و ارائه خدمات مشاوره‌ای و نظارتی به‌طور یکسانی توجه می‌کنند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که از دیدگاه اعضای هیأت علمی مرد دانشگاه فرهنگیان، اولویت‌بندی خاصی در مسئولیت‌های شغلی‌شان وجود ندارد و از این رو، می‌توان اظهار کرد که اعضای هیأت علمی مرد دانشگاه فرهنگیان، تفاوتی بین مسئولیت‌های شغلی‌شان قائل نیستند. اما از دیدگاه اعضای هیأت علمی زن دانشگاه فرهنگیان، بین مسئولیت‌های شغلی‌شان تفاوت وجود دارد و از دیدگاه آنان، مدیریت تدریس دارای بالاترین اولویت، و نظارت و راهنمایی از کمترین اولویت برخوردار هستند. در نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان بیان کرد که اعضای هیأت علمی زن انگیزه و اشتیاق بیشتری به مدیریت تدریس دارند اما در خصوص بعد نظارت و راهنمایی باید بیان کرد که ممکن است آنان از نگرش و دیدگاه صحیحی نسبت به نظارت و راهنمایی برخوردار نباشند و با اینکه این مسئولیت در مقایسه با دیگر مسئولیت‌های شغلی آن‌ها از عینیت کمتری جهت سنجش و پیامدها، و فواید کمتری جهت ارتقای شغلی برخوردار هستند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد کلی اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در بین سطوح قابل قبول و مطلوب می‌باشد و مؤلفه‌های تدریس و آموزش، تحقیق و پژوهش و نظارت و راهنمایی در بین سطوح قابل قبول و مطلوب است و مؤلفه اخلاق یادگیری، بالاتر از سطح کفایت مطلوب قرار دارد. یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های مجاهد و همکاران (۱۳۹۰) و حسنی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان اظهار کرد که عدم توجه کافی به ابعاد مختلف کیفیت عملکرد از سوی اعضای هیأت علمی سبب ارزیابی پایین دانشجویان

از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی شده است. از جمله عواملی که باعث ارزشیابی پایین دانشجویان از اعضای هیأت علمی شده است می‌توان به عدم علاقه‌مندی به دانشجومعلمان و تسهیل یادگیری، عدم برقراری ارتباط شفاهی و غیرشفاهی با دانشجومعلمان، در نظر نگرفتن زمان مناسب برای بیان سوال‌ها، پیشنهادها و عقاید توسط دانشجومعلمان، ایجاد محیط یادگیری منفی، تدریس مسائل به‌طور پیچیده، عدم سازمان‌دهی و هدایت مناسب جریان تدریس، عدم توجه به توانایی‌های دانشجومعلمان در راهبرد تدریس، عدم ایجاد انگیزه لازم در دانشجومعلمان، دخالت دادن سلیقه شخصی در امر تدریس، تدوین برنامه درسی بدون توجه به نظرات و پیشنهادها، دانشجومعلمان، عدم پاسخگویی به سوال‌های پژوهشی دانشجومعلمان، ارزشیابی نادرست در واحدهای درسی، عدم کمک به دانشجومعلمان در فعالیت‌های پژوهشی، عدم رعایت شئون کلاسی، بی‌احترامی به دانشجومعلمان، سخت‌گیری‌های بی‌مورد در زمان امتحانات و عدم پذیرش دیدگاه‌های دانشجومعلمان اشاره کرد.

محدودیت‌ها و پیشنهادات

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی مانند استفاده صرف از یکی از ابزارهای تحقیق یعنی پرسش‌نامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، دشواری در ایجاد هماهنگی با دانشجومعلمان مناطق مختلف کشور، و عدم همکاری برخی اعضای هیأت علمی در تکمیل پرسش‌نامه مواجه بود. با توجه به این‌که اولویت‌بندی خاصی در مسئولیت‌های شغلی اعضای هیأت علمی از دیدگاه خود آن‌ها مشاهده نشده است و از آنجایی که در میان مسئولیت‌ها، تدریس با کیفیت باید نسبت به سایر وظایف از اهمیت بیشتری برخوردار باشد، بنابراین پیشنهاد می‌شود که با اعمال ضریب امتیاز بیشتر به امر تدریس، زمینه‌گرایی بیشتر اعضای هیأت علمی به امر تدریس با کیفیت ایجاد شود. از طرفی با توجه به این‌که از دیدگاه دانشجومعلمان بسیاری از ابعاد کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی از سطح مطلوب پایین‌تر است، پیشنهاد می‌شود که با برگزاری دوره‌های آموزشی مختلف زمینه افزایش دانش و مهارت‌های علمی و پژوهشی اعضای هیأت علمی فراهم شود.

منابع

- ابراهیمی‌پور، حسین؛ ارازی، رحیمه؛ شادنام، زهرا؛ نصراللهی، سمیه؛ ابراهیمی‌پور، صدیقه و لعل منفرد، الهه. (۱۳۹۳). دیدگاه دانشجویان نسبت به وظایف و عملکرد اساتید راهنما، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۷(۲)، ۶۹-۷۷.
- احتشامی، طیبه و رجاییان، حسین. (۱۳۹۵). ارزشیابی اساتید دانشگاه فرهنگیان توسط دانشجویان معلمان. دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه اصفهان.
- اصغری، فیروزه. (۱۳۹۴). رضایت شغلی اعضای هیأت علمی در ایران. فصل‌نامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۶(۲۴)، ۱۹۵-۲۳۰.
- امینی، میترا و هنردار، مرضیه. (۱۳۸۷). ارزشیابی استاد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم. فصل‌نامه کومش، ۹(۳)، ۱۷۷-۱۷۱.
- بخشی علی‌آبادی، حمید؛ نوروزی، داریوش و حسینی، زهرالسادات. (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴(۱۲)، ۴۱-۳۳.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ محمدی، مهدی و محترم، معصومه. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارزشیابی از اساتید از دیدگاه دانشجویان. فصل‌نامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۷)، ۱۶۴-۱۳۹.
- حسینی، محمد؛ فرشیدی، شاپور؛ جودت‌کردلر، لیلا و سامری، مریم. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان بر روی عملکرد اساتید از دیدگاه اساتید و مدیران گروه‌های آموزشی. مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۱(۱)، ۳۲-۲۲.
- دهقانی، مسعود و نوذر، نخعی. (۱۳۹۱). ارزشیابی استاد توسط دانشجو: مروری بر نقدها، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۹(۲)، ۱۰۹-۱۰۲.
- شجاعی، علی‌اصغر؛ فروغی ابری، احمدعلی و سعیدیان، نرگس. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر برگزاری کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر عملکرد تدریس اساتید در کلاس‌های درسی دانشجویان دانشگاه. فصل‌نامه مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، ۶(۲۱)، ۱۳۴-۱۱۹.
- شهرکی‌پور، حسن. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی (مطالعه موردی واحد رودهن). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹(۷)، ۱۲۴-۱۱۸.
- ظهور، علیرضا و اسلامی‌نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصل‌نامه پایش، ۱(۴)، ۱۳-۵.
- فرخ‌نژاد، خدانظر. (۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی فرایند تدریس - یادگیری در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران - پردیس دانشکده‌های فنی
- قانع‌حسین. (۱۳۷۵). میزان رضایت شغلی پزشکان استان کردستان از حرفه پزشکی. مجله دانشگاه کریمیان، حبیب‌الله؛ شریفی، منصور و شریتیان، یعقوب. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر نگرش

- دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی گرمسار نسبت به اساتید. پژوهش نامه علوم اجتماعی، ۱ (۴)، ۸۷-۱۰۶.
- کورکی، مسعود؛ محبوب، حسین و شیخ، نسرین. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر عدم گرایش به نگارش مقالات علمی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی همدان. مجله پزشکی بالینی ابن سینا (مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان). ۱۴ (۴)، ۵۹-۶۳.
- مجاهد، شهناز؛ نصیریانی، خدیجه، سلیمی، طاهره؛ لطفی، حسن و خدایاریان، مهسا. (۱۳۹۰). دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد در رابطه با اساتید راهنما. فصلنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۸ (۲)، ۱۱۵-۱۲۳.
- محبی امین، سکینه؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود و امین یزدی، امیر. (۱۳۹۳). عوامل فرهنگی مؤثر بر تدریس خلاق از دیدگاه اساتید دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۱۴)، ۸۷-۷۴.
- محمدی، مهدی و غضنفری، الهام. (۱۳۹۴). رابطه بین اولویت‌بندی اعضای هیأت علمی و مسئولیت‌های شغلی‌شان و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آنان در دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان- مدل معادله ساختاری. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۱۸)، ۱۰۱-۸۶.
- معدن‌دار آرنی، عباس و پاریاد، رحمان. (۱۳۹۰). رابطه محبوبیت اجتماعی اعضای هیأت علمی با ارزشیابی دانشجویان از آنان در دانشگاه لرستان. مجله آموزش عالی ایران، ۳ (۴)، ۹۷-۱۱۶.
- موسوی، حوریه؛ مکارم، عباس و بنیادی‌منش، مجید. (۱۳۹۵). دیدگاه اساتید دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد سیستم ارزشیابی اساتید و عوامل مؤثر بر ارزشیابی آنان. مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد، ۴۰ (۴)، ۳۸۰-۳۷۱.
- مهدی‌نژاد، ولی و ناظری، شایسته. (۱۳۹۳). ادراک اعضای هیأت علمی از اعتبار ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس و تأثیر آن بر تدریس و روحیه آن‌ها. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶ (۲)، ۱۰۸-۱۳۶.
- Academic Administration and Faculty Status Committee.(2005). Evaluation Faculty, Available in: edu/intranet /committees /FacDevCom guidebk.reappt /faceval.htm.
- Beasley, B. W., Wright, S. M., Cofrancesco, J., Babbott, S. F., Thomas, P. A., & Bass, E. B.(1997). Promotion criteria for clinician-educators in the United States and Canada: a survey of promotion committee chairpersons. *Jama*, 278(9), 723-728.
- Bligh, Donald(1993) Learning to teach in higher education P. Ramsden, 1992 London & New York, Routledge.
- Commission on institutions of higher education, CIHE(2001) Available in: <http://www.Nasc.org/cihe/stancihe.html>
- Council for Higher Education Accreditation(2002). Accreditation and recognition in the United Stated. Available in: <http://www/chea.org>.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M.(Eds.).(2007). Creativity in education. Continuum.

- Emery, C., T. Kramer & R. Tian (2007); "Challenge the Student Evaluation of Teaching Effectiveness"; Available at www.bus,Isu.edu.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Available in: <http://www.bologna-brrgen> 2005. No/Docs/00-Maindoc/ 050221 ENQA report. Odf.
- Jirovec, R. L., Ramanathan, C. S., & Alvarez, A. R. (1998). Course evaluations: What are social work students telling us about teaching effectiveness?. *Journal of Social Work Education*, 34(2), 229-236.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching?. *Higher Education*, 51(1), 125-155.
- Smith, T. J., Girtman, J., & Riggins, J. (2001). Why academic divisions of hematology/oncology are in trouble and some suggestions for resolution. *Journal of clinical oncology*, 19(1), 260-264.