

ویژگی‌های روانسنجی (پایایی و روایی) مقیاس کیفیت تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان دانشگاه گیلان

علی پورصفر^۱، سید علی سیادت^۲، رضا هویدا^۳، سعید رجایی پور^۴، حمید رضا عریضی^۵، حمید عبدی^۶ و صالحه پیریایی^۷

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی ویژگی‌های روانسنجی (پایایی و روایی) مقیاس کیفیت تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان دانشگاه گیلان بود. در این پژوهش ۴۰۷ نفر از دانشجویان سال آخر دوره کارشناسی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان چهار دانشکده (علوم انسانی، علوم پایه، کشاورزی و معماری و هنر) گزینش شدند. نتایج همسانی درونی کل مقیاس و عامل‌های پنج‌گانه (تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب و مهارت‌های عمومی) در حد قابل قبول بودند. همبستگی بین هر یک از گویه‌های مقیاس با نمره کل از ۰/۵۳ تا ۰/۷۴ متغیر و همگی معنادار بود. تحلیل عامل تأییدی گویه‌ها نشان داد که تمام گویه‌ها بار عاملی معنادار بر عوامل خود دارند و ساختار پنج عاملی پرسشنامه تأیید شد. ضریب روایی ملاکی همزمان از طریق همبستگی بین هر یک از عامل‌های مقیاس تجربه دوره آموزشی با متغیر ملاک؛ یعنی مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی مارش که به لحاظ نظری به آن مربوط بود، معنادار بود. در مجموع، یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش نشان داد که مقیاس پنج عاملی تجربه دوره آموزشی دانشجو را می‌توان به‌عنوان ابزار ارزشیابی معتبری در دانشگاه‌های ایران نیز استفاده کرد.

کلیدواژه‌گان: ارزشیابی تدریس، کیفیت تدریس، تجربه دوره آموزشی، پایایی و روایی سازه، ادراک دانشجویان.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران: ali.poursafar@yahoo.com

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: a.seyadat@gmail.com

۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: r.hoveida@edu.ui.ac.ir

۴. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: saeedrajaeepour@gmail.com

۵. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: hr.oreizi@yahoo.com

۶. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* مسئول مکاتبات: habdi63@gmail.com

۷. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران: S. Piryaeei@alzahra.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۱۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۶/۱۲

مقدمه

دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی نقش اساسی دارند. این نظامها امروزه، سه کارکرد اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را بر عهده دارند. آموزش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص نقش حیاتی دارد. بی‌توجهی به آموزش به تربیت نسلی ناکارآمد و ناتوان از کاربرد آموخته‌های خود در دنیای کار و تولید، بدون توانایی در سازگاری با مقتضیات زندگی در جامعه فردا و نداشتن توانایی به‌عنوان شهروندی مسئول در جامعه‌ای دموکراتیک منجر می‌شود؛ از این‌رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آنها به‌منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی، مادی و مالی و داشتن توان رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین عنصر برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است (Maroofi, Kiamanesh, Mehr Mohammadi & Ali Askari, 2007). اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی دانشگاه و بازوی اجرایی رسالت سه‌گانه دانشگاه (آموزش، پژوهش و ارائه خدمات) در بهبود کیفیت آموزش نقش اساسی دارند. با وجود این، در ارزیابی عملکرد استادان دانشگاه‌های کشور اغلب توجه به دو کارکرد اصلی (آموزش و پژوهش) توصیه می‌شود و در عمل اهمیتی که به تدریس داده می‌شود، بسیار کمتر از پژوهش است. بی‌توجهی به کارکرد آموزش در مقایسه با پژوهش در درازمدت به تربیت نیروی انسانی غیر ماهر، ناتوان از کاربرد آموخته‌ها در دنیای کار و نبود ارتباط آموخته‌های دانش‌آموختگان با نیازهای بخش صنعت و خدمات منجر می‌شود. بر اساس دیدگاه ایلیت و گریگوری (Aylett & Gregory, 1998) سه دلیل اساسی نیاز به نظامی معتبر به‌منظور ارزشیابی کیفیت تدریس استادان عبارت‌اند از: نیاز به استخدام و ارتقای اعضای هیئت‌علمی که در بیشتر مواقع بر اساس برون‌دادهای پژوهشی با کمترین توجه به ویژگیهای تدریس اثربخش صورت می‌گیرد، کمک به فرایند بهبود عملکرد و اثربخشی اعضای هیئت علمی در ادای وظایف خود و نیز فراهم ساختن امکان قضاوت در باره کیفیت عملکرد مؤسسه آموزش عالی. علاوه بر این، تفاوت چشمگیری بین کیفیت تدریس در موقعیت فعلی و در موقعیت آرمانی که دربردارنده تمام استانداردهاست، وجود دارد (Ghonji, Khoshnodifar, Hosseini & Mazlounzadeh, 2013). بررسی متون پژوهشی در این زمینه نشان می‌دهد که کیفیت تدریس استادان می‌تواند از ابعاد مختلفی از جمله خودارزشیابی مدرس، ارزشیابی دانشجویان، کارپوشه^۱ تدریس، ارزشیابی همکاران، ارزشیابی متخصصان و مشاوران و ارزشیابی دانش‌آموختگان بررسی شود. به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان روشی عملی و مناسب برای ارزشیابی از کیفیت تدریس آنان است (Kolitch & Dean, 1999; Ginns, Prosser, & Barrie, 2007; Marsh, 1987; Ramsden, 2003) که با وجود انتقادات بسیار به آن هنوز از

متداول‌ترین روشهای ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان شناخته می‌شود (Spooren, 2002; Eiszler, 2002; Motelmans & Denekenz, 2007; Berk, 2005; Trinkaus, 2002). دانشجویان در طول یک نیمسال تحصیلی در کلاس تدریس استاد حضور دارند و لذا، به همه توانمندیها و زوایای رفتاری وی پی می‌برند. از سوی دیگر، آنان بهتر از هر فرد دیگری می‌توانند تشخیص دهند که آیا استاد توانسته است به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم مطالب درسی را به آنان انتقال دهد یا خیر (Nasr, Sharif & Oreizi, 2002). اگر چه استادان دانشگاه معمولاً در رشته تخصصی خود بسیار قوی هستند، اما بسیاری از آنان در خصوص نظریه‌های یادگیری و روشهای تدریس دانش محدودی دارند (Ballantyne, Bain & Packer, 1999). ارزشیابی دانشجویی و اطلاعاتی که از این طریق به‌دست می‌آید، به‌عنوان بازخوردی برای مدرسان به‌شمار می‌رود. مدرس پس از دریافت بازخوردها نقاط ضعف خود را به‌تدریج برطرف می‌کند و اثربخشی خود را افزایش می‌دهد.

مبانی نظری و پیشینه

از زمانی که روش ارزشیابی دانشجو از اعضای هیئت علمی در دانشگاه واشنگتن در دهه ۱۹۳۰ میلادی اجرا شد، آموزش‌عالی همواره فرایند مداوم و نگاه مثبتی را به ارزشیابی دانشجو از تدریس داشته است (Sojka, Gupta & Deeter-schmelz, 2010). اگر چه در بیشتر پژوهشها در موارد بحث انگیز مربوط به تفسیر و استفاده از داده‌ها تفاوت وجود دارد، اما در همه آنها به استفاده مداوم از آنها توصیه می‌شود (Greenwald & Gillmore, 1997). رمزدن و اینتواستل (Ramsden & Entwistle, 1981) در ضرورت و اهمیت توجه به ارزشیابی دانشجویی در ارتقای کیفیت دوره‌های آموزشی و گروههای آموزشی بیان می‌کنند زمانی که گروههای آموزشی به این درک برسند که به تدارک و فراهم ساختن شاخصهای کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان بپردازند، اثربخشی یادگیری افزایش می‌یابد و آنها ارزیابی دوره آموزشی خود را با کیفیت‌تر و مثبت ارزیابی خواهند کرد. در میزان ثبات و پایا بودن ارزشیابی دانشجویی، اورال و مارش (Overall & Marsh, 1980) معتقدند که همبستگی بالایی بین نمره‌های ارزشیابی دانشجویان در زمان تحصیل و پس از فراغت از تحصیل وجود دارد. علت انتخاب دانش‌آموختگان این بود که آنها بهتر می‌توانستند چگونگی تدریس استادان خود و نحوه آماده‌سازی خود برای بازار کار از سوی استادان را ارزشیابی کنند و این همبستگی بالا از بلوغ دانشجویان در امر ارزشیابی از تدریس استادان حکایت می‌کند.

رمزدن (Ramsden, 1991) بر این باور است که ارزشیابی دانشجویی باید در هر نوع از ترکیب روشها به‌عنوان یکی از روشهای اصلی وجود داشته باشد. وی همچنین، در پژوهشی دیگر گزارش داده است که رابطه مثبتی بین ارزشیابیهای دانشجویی و پیشرفت تحصیلی آنها وجود دارد. در این خصوص، مارش و راش (Marsh & Roche, 1997) نیز معتقدند که بین ارزشیابی مشاهده‌گران آموزش‌دیده و

کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۵ و برای مقیاسهای تدریس مناسب ۰/۸۵، اهداف روشن ۰/۸۳، ارزیابی مناسب ۰/۷۲، تکالیف مناسب ۰/۷۶ و مهارتهای عمومی برابر با ۰/۷۷ تعیین شد. توافق بین ارزیاب نیز در این پرسشنامه نشان داد که درجه‌بندی دانشجویان از دوره‌های آموزشی می‌تواند اطلاعات درست و با اهمیتی را برای اعضای هیئت‌علمی فراهم آورد.

یکی از مسائل عمده‌ای که آینده کیفیت آموزش عالی در کشور ایران را تحت تأثیر قرار خواهد داد، بی‌توجهی به آموزش در مقایسه با پژوهش به‌عنوان ملاک استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی است (Maroofi et al., 2007). این امر نه تنها تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص را برای پاسخگویی به نیازمندیهای توسعه اقتصادی و اجتماعی با چالش مواجه می‌سازد، بلکه سبب می‌شود که استادان برای ارتقای تدریس خود و ارتقای انگیزه دانشجویان در کلاس درس انگیزه لازم را نداشته باشند. شاید یکی از دلایل مهم بی‌توجهی به کیفیت آموزش در مقایسه با پژوهش، پیچیدگی ارزیابی تدریس و نبود ابزار اندازه‌گیری معتبر و پایا در این زمینه باشد. در کشور ایران در خصوص طراحی و اعتبارسنجی مقیاسهای کیفیت تدریس تلاشهای اندکی صورت گرفته است. در پژوهشهای داخلی (Sharifian, Nasr & Abedi, 2006; Tale'pasand, Nazifi & Bigdeli, 2009; Arasteh & Mahmoodi-Rad, 2004) اغلب به تبیین ابعاد کیفیت تدریس پرداخته و کمتر به ویژگیهای روانسنجی ابزار توجه شده است. یکی از ابزارهای معتبر برای ارزیابی کیفیت تدریس، پرسشنامه تجربه دوره آموزشی دانشجویان است. این ابزار هم برای اهداف عملکردی و هم برای سنجش اهداف ملی و بین‌المللی استفاده می‌شود و به‌عنوان ابزاری که به‌طور مستقیم رضایت دانشجو را در آموزش عالی می‌سنجد، ارزش و مزیت زیادی دارد. بر این اساس، در پژوهش حاضر تلاش شد تا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (SCEQ)، که حدود چهار دهه پیش تاکنون در کشور استرالیا برای حل مشکل نیاز به ابزاری معتبر برای ارزشیابی دانشجویی تدوین و به‌عنوان آزمون ملی در دانشگاههای این کشور اجرا شده است و نیز در کشورهای انگلستان (Richardson, 1994, 2005 a,b)، ایرلند (Byrne & Flood, 2003)، نروژ (Espeland & Indrehus, 2003) و ... کاربرد دارد، در جامعه دانشگاهی ایران اعتباریابی شود که برای رسیدن به این هدف سؤالهای زیر بررسی شده است:

۱. آیا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی برای سنجش کیفیت تدریس استادان در مراکز آموزش عالی دولتی در کشور ایران از پایایی لازم برخوردار است؟
۲. آیا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی برای سنجش کیفیت تدریس استادان در مراکز آموزش عالی دولتی در کشور ایران از روایی سازه برخوردار است؟
۳. آیا بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن ارتباط معنادار وجود دارد؟
۴. آیا بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن با مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزش ارتباط معنادار وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع آزمون‌سازی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان سال آخر در دانشگاه گیلان در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ به تعداد ۱۱۰۵ بودند. برای تعیین حجم نمونه ابتدا حدود ۳۰ نسخه از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با روش نمونه‌گیری سهمی صرفاً به منظور تعیین واریانس جامعه (S^2) در بین دانشجویان دانشگاه توزیع شد. سپس، با در نظر گرفتن دقت احتمالی، ضریب اطمینان و حجم نمونه، با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه ۴۰۷ نفر برآورد شد. به منظور ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، از میان هشت دانشکده چهار دانشکده شامل دانشکده‌های علوم انسانی (۳ رشته)، علوم پایه (۲ رشته)، کشاورزی (۴ رشته) و معماری و هنر (۲ رشته) به صورت تصادفی و انتخاب شدند و سپس، تعداد ۴۳۰ پرسشنامه بین آنها توزیع و از این تعداد ۴۱۲ پرسشنامه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه تجربه دوره آموزشی دانشجو: این مقیاس را جینز و همکاران (Ginns et al., 2007) بر اساس پرسشنامه تجربه دوره آموزشی رمزدن (Ramsden, 1991) و ویلسون و همکاران (Wilson et al., 1997) ساختند. این پرسشنامه دارای ۲۳ گویه است که تدریس مطلوب (۶ گویه)، اهداف و استانداردهای روشن (۴ گویه)، ارزیابی مناسب (۳ گویه)، تکالیف مناسب (۴ گویه) و مهارت‌های عمومی (۶ گویه) با طیف اندازه‌گیری پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) طراحی شده است. در این مقیاس ادراک دانشجویان در خصوص مجموعه‌ای از عواملی که بر نحوه تجربه آنها از دوره آموزشی تأثیرگذار است، بررسی می‌شود. در این مطالعه این مقیاس ابتدا به فارسی برگردانده و سپس، گویه‌ها از نظر معنا و واژه‌گزینی دوباره بررسی شد و در آخر اعتبار محتوایی و صوری این ابزار را چند نفر از اعضای هیئت‌علمی صاحب‌نظر در زمینه تدریس و یادگیری تأیید کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از مقیاس‌های تدریس مناسب ۰/۸۵، اهداف و استانداردهای روشن ۰/۸۴، ارزیابی مناسب ۰/۸۸، تکالیف مناسب ۰/۸۹ و مهارت‌های عمومی ۰/۸۹ تعیین شد که نشان می‌دهد همه عاملها آلفای کرونباخ قابل قبولی دارند.

پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی: این پرسشنامه را مارش (Marsh, 1987) ساخته است. پرسشنامه مذکور دارای ۳۱ گویه است که به ۹ عامل علاقه‌مندی استاد (۴ گویه)، سازماندهی مطالب (۴ گویه)، تعامل گروهی (۴ گویه)، رابطه استاد-دانشجو (۴ گویه)، جامعیت مطالب (۴ گویه)، آزمون و امتحانات (۳ گویه)، تکالیف (۲ گویه)، یادگیری (۴ گویه) و ارزیابی کلی (۲ گویه) تقسیم شده است. این پرسشنامه بر اساس سبک لیکرت از خیلی کم با نمره ۱ تا خیلی زیاد با نمره ۵ طراحی شده است. طالع‌پسند و همکاران (Tale'pasand et al., 2009) در مطالعه‌ای به اعتباریابی پرسشنامه

ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس مارش (Marsh, 1987) پرداختند. ۳۳۹ دانشجوی دانشگاه سمنان در این مطالعه شرکت داشتند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، مدل شش عاملی پرسشنامه را تأیید کرد و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۳ برآورد شد. در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس علاقه‌مندی ۰/۸۶، سازماندهی مطالب ۰/۸۴، تعامل گروهی ۰/۸۹، رابطه استاد- دانشجو ۰/۸۷، جامعیت مطالب ۰/۸۶، آزمون و امتحانات ۰/۸۰، تکالیف ۰/۷۸، یادگیری ۰/۸۹ و ارزیابی کلی ۰/۸۴ مشخص شد. از این مقیاس برای بررسی روایی ملاکی همزمان مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو استفاده شده است.

یافته‌ها

سؤال ۱. آیا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی برای سنجش کیفیت تدریس استادان در مراکز آموزش عالی دولتی در کشور ایران از پایایی لازم برخوردار است؟
در جدول ۱ شاخصهای آماری و ضرایب همبستگی گویه‌های پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با نمره کل نشان داده شده است.

جدول ۱- شاخصهای آماری و ضرایب همبستگی گویه‌های پرسشنامه تجربه دوره آموزشی دانشجو با نمره کل (n=۴۰۷)

ضریب همبستگی	انحراف معیار	میانگین	عوامل شاخصهای آماری	
۰/۶۳**	۱/۰۲	۳/۱۱	۱- دادن بازخورد به دانشجویان از سوی استادان	تدریس مناسب تدریس خوب
۰/۶۴**	۱/۱۱	۲/۸۷	۲- انگیزه‌بخشی استادان به دانشجویان برای عملکرد بهتر	
۰/۶۰**	۱/۰۹	۲/۷۴	۳- تلاش جدی استادان برای درک مشکلات احتمالی دانشجویان	
۰/۶۳**	۱/۰۴	۳/۱۴	۴- عملکرد بسیار خوب استادان در توضیح موضوعات درسی	
۰/۶۹**	۱/۱۰	۲/۷۰	۵- تلاش سخت استادان برای جذاب ساختن موضوع درسی	
۰/۵۹**	۱/۰۵	۲/۵۸	۶- اختصاص زمان زیادی از سوی استادان در خصوص اظهارنظر در باره کار دانشجویان	اهداف و استانداردهای روشن
۰/۵۸**	۱/۱۱	۲/۸۳	۷- نظر نسبتاً روشن دانشجویان در خصوص انتظارات از آنها	
۰/۵۹**	۱/۱۰	۲/۹۱	۸- درک آسان دانشجویان از استاندارد تکالیف مورد نظر استادان	
۰/۵۳**	۱/۱۷	۳/۰۸	۹- بیان شفاف انتظارات از دانشجویان از سوی استادان	
۰/۵۷**	۱/۲۳	۲/۷۳	۱۰- مشکلات دانشجو در درک انتظارات از وی در دوره آموزشی	ارزیابی مناسب
۰/۷۳**	۱/۲۶	۲/۹۲	۱۱- علاقه استادان به سنجش محفوظات به جای سنجش درک و فهم	
۰/۷۲**	۱/۱۸	۲/۹۴	۱۲- طرح سؤالیهایی از سوی استادان برای سنجش صرفاً واقعیات	

ضریب همبستگی	انحراف معیار	میانگین	عوامل شاخصهای آماری	
۰/۷۲**	۱/۱۷	۲/۶۹	۱۳- نیاز به حفظ مطالب به عنوان تنها عامل موفقیت در دوره آموزشی	
۰/۶۱**	۱/۱۲	۲/۰۲	۱۴- تحمل فشار زیاد از سوی دانشجو در دوره آموزشی	تکالیف مناسب
۰/۶۰**	۱/۰۷	۲/۷۸	۱۵- زیاد بودن تکالیف کاری دانشجویان	
۰/۷۱**	۱/۱۱	۲/۰۲	۱۶- اختصاص وقت کافی برای درک و فهم مطالب از سوی استادان	
۰/۷۰**	۱/۱۵	۲/۸۵	۱۷- درک نشدن کامل موضوعات به دلیل حجم گسترده تکالیف	
۰/۷۲**	۱/۱۵	۲/۶۴	۱۸- تقویت مهارتهای کار تیمی دانشجویان در دوره آموزشی	مهارتهای عمومی
۰/۷۳**	۱/۰۷	۲/۹۶	۱۹- تقویت مهارتهای تجزیه و تحلیل دانشجویان در دوره آموزشی	
۰/۷۱**	۱/۰۹	۲/۶۶	۲۰- تقویت اعتماد به نفس دانشجویان در مواجهه با مشکلات ناشناخته به عنوان نتیجه دوره آموزشی	
۰/۷۰**	۰/۹۸	۳/۱۱	۲۱- تقویت مهارت حل مسئله در دانشجویان با دوره آموزشی	
۰/۷۱**	۰/۹۸	۳/۰۳	۲۲- تقویت مهارت ارتباطات نوشتاری در دانشجویان با دوره آموزشی	
۰/۶۳**	۰/۹۹	۲/۹۶	۲۳- تقویت مهارت برنامه ریزی در دانشجویان با دوره آموزشی	

الفای کرونباخ	انحراف معیار	میانگین		
۰/۹۴	۱۶/۶۲	۶۵/۹۲	کل مقیاس	ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس و زیرمقیاسهای آن
۰/۸۵	۴/۱	۱۷/۱	تدریس مناسب	
۰/۸۴	۳/۸	۱۱/۵	اهداف و استانداردهای روشن	
۰/۸۸	۳/۲	۸/۵	ارزیابی مناسب	
۰/۸۹	۳/۹	۱۱/۷	تکالیف مناسب	
۰/۸۹	۵	۱۷/۳	مهارتهای عمومی	

$p < .01$ **

با توجه به جدول ۱، داده‌ها نشان می‌دهد که ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو رضایتبخش است. علاوه بر این، همبستگی تک تک گویه‌های مقیاس ذکر شده با نمره کل در سطح $p < .01$ معنادار و دامنه این ضرایب از $0/53$ تا $0/74$ متغیر است؛ به عبارت دیگر، همه پرسشهای مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو از همسانی لازم برخوردارند.

سؤال ۲. آیا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی برای سنجش کیفیت تدریس استادان در مراکز آموزش عالی دولتی در کشور ایران از روایی سازه برخوردار است؟

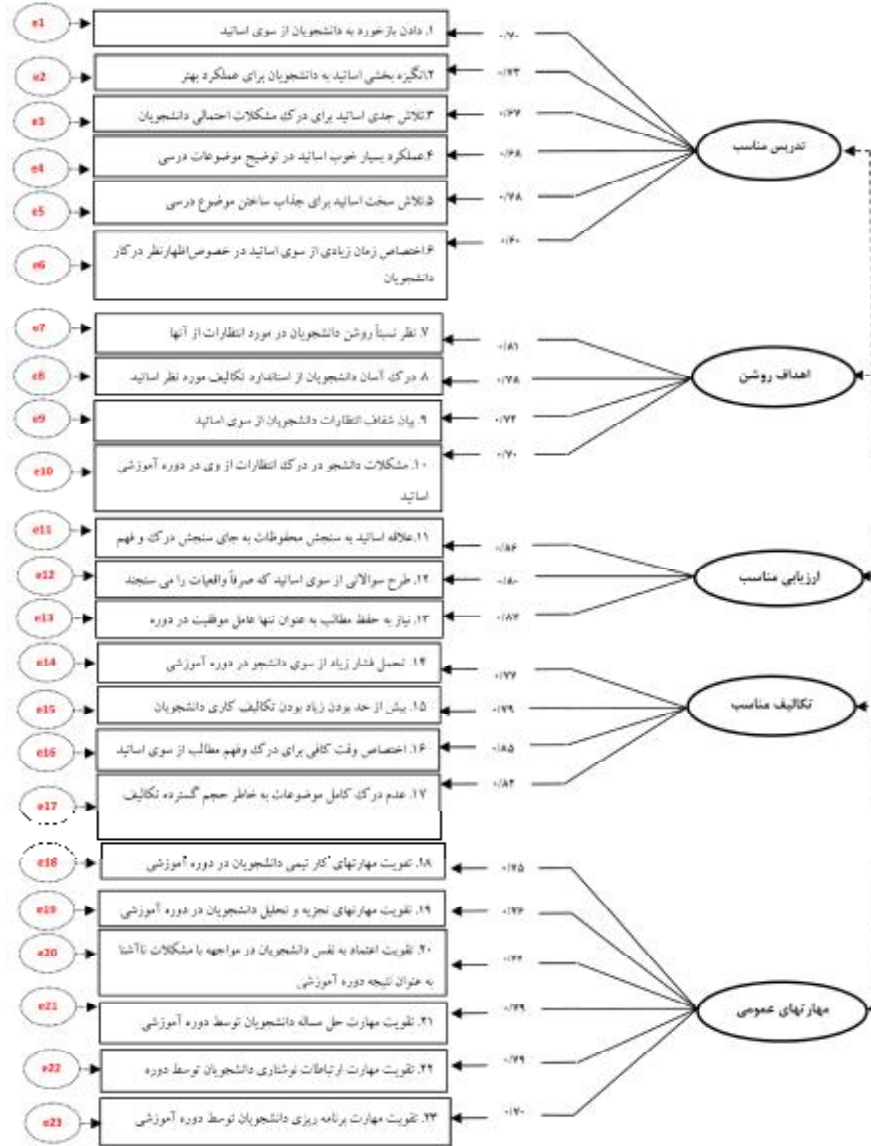
از آنجا که این آزمون برای نخستین بار در خصوص دانشجویان ایرانی اجرا می‌شد، ساختار عاملی آن بررسی شد. نمودار ۱ ساختار عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در پژوهش حاضر را به همراه ضرایب/ بار عاملی استاندارد آنها نشان می‌دهد.

با ملاحظه نمودار ۱ می‌توان دریافت که تمام گویه‌های عامل تدریس مناسب در پرسشنامه تجربه دوره آموزشی دارای ضرایب استاندارد بالایی هستند ($p < 0/001$). بیشترین بار عاملی در گویه‌های عامل تدریس مناسب مربوط به گویه ۵ (تلاش سخت استادان برای جذاب ساختن موضوع درسی) و کمترین بار عاملی مربوط به گویه ۶ (اختصاص زمان زیاد از سوی استادان در خصوص اظهارنظر در کار دانشجویان) است. در خصوص عامل اهداف روشن نیز کلیه گویه‌ها روی عامل مربوط به خود به‌طور معنادار بار گذاشته‌اند ($p < 0/001$) که بیشترین آنها مربوط به گویه ۷ (نظر نسبتاً روشن دانشجویان در باره انتظارات از آنها) و کمترین آنها مربوط به گویه ۱۰ (مشکلات دانشجو در درک انتظارات از استاد در دوره آموزشی استادان) است. در بُعد ارزیابی مناسب نیز بیشترین بار عاملی به گویه ۱۳ (نیاز به حفظ مطالب به‌عنوان تنها عامل موفقیت در دوره آموزشی) و کمترین بار عاملی به گویه ۱۲ (طرح سؤالهایی از سوی استادان که صرفاً واقعیات را می‌سنجند) اختصاص یافت. چهارمین عامل پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با عنوان تکالیف مناسب دارای ۴ گویه معنادار بود ($p < 0/001$) که بیشترین بار عاملی متعلق به گویه ۱۶ (اختصاص وقت کافی برای درک و فهم مطالب از سوی استادان) و کمترین مقدار بار عاملی به گویه ۱۴ (تحمل فشار زیاد از سوی دانشجو در دوره آموزشی) اختصاص یافت. در نهایت، نتایج به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی برای پنجمین عامل پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با عنوان مهارت‌های عمومی حاکی از وجود ۶ گویه معنادار بود ($p < 0/001$) که گویه‌های ۲۱ و ۲۲ دارای بیشترین بار عاملی و گویه ۲۳ دارای کمترین بار عاملی بودند.

به‌منظور تأیید ساختار عاملی پرسشنامه مقیاس تجربه دوره آموزشی پنج بعدی، تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار Amos-18 نیز روی گویه‌های این مقیاس انجام شد که شاخصهای برازندگی حاصل آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- شاخصهای برازندگی الگوی ساختاری پنج عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی

شاخصهای برازندگی الگوی ساختاری	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی ساختاری	۴۸۲/۰۸۳	۲۲۰	۲/۱۹۱	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۰۵



نمودار ۱. نمودار ساختار عاملی پرسشنامه کیفیت تدریس در پژوهش حاضر

با توجه به جدول ۲، کلیه مقادیر شاخصها به ملاکهای برزندگی نزدیک و بیانگر کفایت مطلوب و نسبتاً قابل قبول الگوی ساختاری این مقیاس هستند. در نتیجه، ساختار ۵ عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و الگوی تحلیل عاملی تأییدی برازش قابل قبولی دارند و تأیید می‌شوند.

سؤال ۳. آیا بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن ارتباط معنادار وجود دارد؟
در جدول ۳ آماره‌های توصیفی و ضرایب همبستگی میان متغیرها ارائه شده است.

جدول ۳ - میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو	۶۵/۹۲	۱۶/۶۲	-						
تدریس مناسب	۱۷/۱۴	۴/۸۱	۰/۸۴**	-					
اهداف روشن	۱۱/۵۲	۳/۸۰	۰/۶۹**	۰/۵۳**	-				
ارزیابی مناسب	۸/۵۷	۳/۲۵	۰/۸۱**	۰/۶۰**	۰/۴۲**	-			
تکالیف مناسب	۱۱/۶۶	۳/۸۸	۰/۷۶**	۰/۵۰**	۰/۴۰**	۰/۶۰**	-		
مهارت عمومی	۱۷/۳۴	۵/۰۵	۰/۸۷**	۰/۶۸**	۰/۴۶**	۰/۶۷**	۰/۵۹**	-	
مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی	۸۹/۸۴	۲۳/۲۳	۰/۹۳**	۰/۷۳**	۰/۴۹**	۰/۷۹**	۰/۷۵**	۰/۹۲**	-

** p < ۰/۰۱

از آنجایی که ادعا می‌شود مقیاس تجربه دوره آموزشی سازه مرتبه بالاتری است که هر پنج مؤلفه تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب و مهارتهای عمومی را در خود دارد، لذا، انتظار می‌رفت که مقیاس تجربه دوره آموزشی با این پنج مؤلفه همبستگی بالایی داشته باشد. همان‌طور که از مندرجات جدول ۳ دریافت می‌شود، بین پنج خرده مقیاس تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب و مهارتهای عمومی با مقیاس کل (تجربه دوره آموزشی دانشجو) همبستگی بالایی به چشم می‌خورد ($p < ۰/۰۱$). بیشترین میزان این همبستگی را خرده مقیاس مهارتهای عمومی با مقیاس کل دارد (۰/۸۷). مؤلفه اهداف روشن از همبستگی نسبتاً پایین‌تری با مقیاس کل نسبت به چهار مؤلفه دیگر برخوردار است ($f = ۰/۶۹$).

علاوه بر این، همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، پنج خرده مقیاس تجربه دوره آموزشی؛ یعنی تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب و مهارتهای عمومی همبستگی بالایی با هم دارند ($p < ۰/۰۱$). بیشترین میزان این همبستگی در بین خرده مقیاس تدریس مناسب و مهارتهای عمومی وجود دارد (۰/۶۸).

سؤال ۴. آیا بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن با مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی ارتباط معنادار وجود دارد؟

به‌منظور بررسی روایی ملاکی همزمان، مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو و مؤلفه‌های آن با یک مقیاس که از لحاظ نظری به آن مربوط بود، همبسته شدند. نتایج نشان می‌دهند که همبستگی بین مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو و مؤلفه‌های آن با مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی همگی در سطح $p < 0/01$ معنادار است. ضریب همبستگی بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی بسیار بالا و به میزان $0/93$ است. در بین پنج مؤلفه تجربه دوره آموزشی، مؤلفه اهداف روشن با $0/49$ کمترین میزان همبستگی و مؤلفه مهارت‌های عمومی با $0/92$ بیشترین میزان همبستگی را با مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی دارد (جدول ۳).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اعتباریابی مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجویی جینز و همکاران (Ginnns et al., 2007) در میان دانشجویان دوره کارشناسی در دانشگاه گیلان در سال ۱۳۹۲ انجام گرفت. بررسی‌های صورت گرفته در خصوص اعتبار و پایایی این مقیاس نشان داد که مقیاس ۲۳ گویه‌ای تجربه دوره آموزشی دانشجو همسانی درونی قابل قبولی دارد و با نتایج مطالعات ویلسون و همکاران (Wilson et al., 1997) و جینز و همکاران (Ginnns et al., 2007) هماهنگ است. این امر نشان‌دهنده قابل اعتماد بودن و کاربردی بودن ابزار مورد نظر به‌عنوان یک شاخص در بررسی کیفیت تدریس و یادگیری از دیدگاه دانشجویان است. اطلاعات به‌دست آمده از ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان می‌تواند یک عنصر مشترک راهبردهای دانشگاهها و نهادهای ملی برای تضمین کیفیت تدریس استادان باشد. علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر همسان با نتایج مطالعات ویلسون و همکاران (Wilson et al., 1997) و جینز و همکاران (Ginnns et al., 2007) نشان داد که مقیاس تجربه دوره آموزشی دانشجو از پنج بعد تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب و مهارت‌های عمومی تشکیل شده است. بررسی عوامل استخراج شده نشان داد که این مقیاس از اعتبار سازه برخوردار است. نتایج دیگر نشان داد که بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب و مهارت‌های عمومی همبستگی وجود دارد. همچنین نشان داده شد که مقیاس تجربه دوره آموزشی به‌طور معنادار با یک متغیر ملاک که در پژوهش حاضر مقیاس ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی (Marsh, 1987) بود، همبستگی دارد و این نشان‌دهنده روایی ملاکی همزمان است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های رمزدن (Ramsden, 1991) و تریول و پراسر (Trigwell & Prosser, 1991) همسویی دارد. رمزدن (Ramsden, 1991) اعتبار پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ) را بررسی کرد (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1972). نتایج

نشان داد که بین تکالیف کاری سنگین و مقیاسهای ارزیابی نادرست و بازتولید سطحی روشهای مطالعه و نیز بین تدریس مناسب و اهداف و استانداردهای روشن و مقیاس رویکردهای عمیق ادراک ارتباط معنادار وجود دارد. تریول و پراسر (Trigwell & Prosser, 1991) بر روی نمونه‌ای ۵۰ نفره از دانشجویان استرالیایی سال آخر رشته پرستاری، ارتباط بین ادراک دانشجویان از محیط یادگیری خود را، که با استفاده از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی رمزدن (Ramsden, 1991) سنجیده شده بود، با پرسشنامه رویکردهایی به مطالعه و یادگیری (Entwistle et al., 1972) بررسی کردند. آنها به این نتیجه رسیدند که کیفیت بالای نتایج یادگیری به رویکرد عمیق به یادگیری و ادراک تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن و تأکید بر استقلال در یادگیری مرتبط است، در حالی که ارزش عاملی مقیاس تکالیف کمتر از آنچه رمزدن (Ramsden, 1991) گزارش داده بود، مشاهده می‌شد؛ آنها نتایج به‌دست آمده ساختار مقیاس تجربه دوره آموزشی رمزدن (Ramsden, 1991) را تأیید کردند. روایی ملاکی همزمان پرسشنامه تجربه دوره آموزشی جینز و همکاران (Ginns et al., 2007) با مقیاس ارزشیابی از کیفیت آموزشی مارش (Marsh, 1987) که از شهرت جهانی در این زمینه برخوردار است، نشان دهنده کارایی مطلوب ابزار مذکور در بحث ارزشیابی دانشجویی از کیفیت دوره‌های آموزشی ارائه شده در نظام آموزش عالی ایران و نیز دقت و به واقعیت نزدیک بودن ادراک و برداشت دانشجویان از دوره آموزشی در پژوهش حاضر است. نتیجه دیگر پژوهش همبستگی بین مؤلفه‌های این مقیاس با یکدیگر است که نتیجه به‌دست آمده با نتایج مطالعات رمزدن (Ramsden, 1991, b)، تریول و پراسر (Trigwell & Prosser, 1991) و ریچاردسون (Richardson, 1994) هماهنگ است. آنها در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های مقیاس تجربه دوره آموزشی همبستگی معنادار وجود دارد. این امر بیان کننده ارتباط و تأثیر مؤلفه‌های مقیاس مذکور در کارایی یکدیگر و در نتیجه، در اثربخشی فرایند تدریس است.

پیشنهادها

۱. در تحقیق حاضر نشان داده شد که مقیاس تجربه دوره آموزشی اعتبار و پایایی لازم را دارد و می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری معتبر و پایا برای سنجش کیفیت تدریس استادان دانشگاهها در سطح کشور استفاده کرد. این مقیاس همچنین می‌تواند کاربردهای فراوانی در پژوهشهای حوزه تدریس و یادگیری در آموزش عالی داشته باشد.
۲. این ابزار می‌تواند به‌عنوان یک مؤلفه یکپارچه هدفهای هر دانشگاه برای بهبود تجربه دوره آموزشی دانشجویان استفاده شود، به‌طوری‌که با استفاده از آن می‌توان پیامدهای یادگیری دانشجویان را افزایش داد.

۳. این ابزار نه تنها در ارتقا و توسعه مهارتهای اعضای هیئت علمی، بلکه در استخدام و ارتقای مرتبه آنها می تواند استفاده شود.
۴. ابزار تجربه دوره آموزشی فقط به رشته های خاص و اعضای هیئت علمی ویژه ای اختصاص ندارد، بلکه در رشته ها و موضوعات مختلفی می توان از آن استفاده کرد.
۵. ابزار مذکور شاخصهای عملکردی مناسب کیفیت تدریس دانشگاه را آشکار می سازد، به نحوی که می توان با استفاده از آن ارزشیابی کیفیت تدریس استادان دانشگاهها را با استانداردهای جهانی ارزشیابی کیفیت تدریس همسو ساخت.
۶. با بهره گیری از پرسشنامه مذکور می توان زمینه لازم را برای بهسازی و توسعه حرفه ای استادان فراهم ساخت و با برگزاری کارگاههای آموزشی لازم، شایستگیهای تدریس آنها را افزایش داد.
۷. نتایج این پژوهش لزوم توجه و اولویت دادن به ارزشیابی تدریس اعضای هیئت علمی و اختصاص بودجه لازم برای پژوهش بیشتر در این زمینه را بیش از پیش نمایان می سازد.

References

1. Arasteh, H. R., & Mahmoodi-Rad, M. (2004). Effective teaching: An approach based on evaluation of instruction by students. *Journal of Semnan University of Medical Sciences*, 5(2), 1-8(in Persian).
2. Aylett, R., & Gregory, K. (1998). *Evaluation teacher quality in higher Education*. Press: Tyler and Francis. Landon and Washington D.C.
3. Ballantyne, R., Bain, J. & Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237-257.
4. Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
5. Broomfield, D., & Blight, J. (1998). An evaluation of the 'short form' course experience questionnaire with medical students. *Medical Education*, 32, 367-369.
6. Byrne, M. & Flood, B. (2003) Assessing the teaching quality of accounting programmers: An evaluation of the course experience questionnaire, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 135-145.

7. Eiszler, C. F. (2002). College students' evaluations of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483–502.
8. Entwistle, N. J., Hanley, M., & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
9. Espeland, V., & Indrehus, O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, 42(3), 226–236.
10. Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615.
11. Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. M., & Mazlounzadeh, S. M. (2013). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences* (in Persian).
12. Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 12-17.
13. Kolitch, E., & Dean, A. (1999). Student ratings of instruction in the USA: Hidden assumption and missing conceptions about good teaching. *Studies in Higher Education*, 24(1).
14. Maroofi, Y., Kiamanesh, A.R., Mehr Mohammadi, M., & Ali Askari, M. (2007). Teaching quality assessment in higher education: Examine some views. *Journal of Curriculum Studies*, (5), 81- 112(in Persian).
15. Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, (3), 253-388.
16. Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making student's evaluation of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52.

17. Nasr, A. R., Sharif, M., & Oreizi, H. R. (2002). *Teaching evaluation*. Tehran: Ministry of Science, Research and Technology(in Persian).
18. Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.
19. Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
20. Ramsden, P. (1991). Evaluating teaching: Supporting learning. In: Ross, B. (Ed.). *Teaching for effective learning. Research and Development in Higher Education*. 13, Brisbane (Australia): Griffith University.
21. Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd edn)*. London: Routledge.
22. Ramsden, P., & Entwistle, N. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
23. Richardson, J. T. E. (1994). A British evaluation of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 19(1), 59-68.
24. Richardson, J. T. E. (2005a). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 7-27.
25. Richardson, J. T. E. (2005b). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
26. Sharifian, F., Nasr, A. R., & Abedi, L. (2006). Developing effective teaching indicators in universities and higher education institutions and its accomplishment in Isfahan University. *Quarterly Journal In Higher Education*, 11(3), 25- 52(in Persian).
27. Sojka, J., Gupta, A. K., & Deeter-schmelz, D. R. (2010). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: A study of similarities and differences. *College Teaching*, 50(2), 44-49.

28. Spooren, P., Motelmans, D., & Denekenz, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: Development of an instrument based on 10 likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667–679.
29. Tale'pasand, S., Nazifi, M., & Bigdeli, I. (2009). Validation of the Iranian version of student's evaluation of educational quality questionnaire. *Journal of Behavioral Sciences*, 3(2), 127-134(in Persian).
30. Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251–266.
31. Trinkaus, J. (2002). Students' course and faculty evaluations: An informal look. *Psychological Reports*, 91, 988.
32. Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 33–53.