

نقش انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز

مهدی محمدی*، هلنا قطرئی

چکیده

مقدمه: هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان با ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز بود.

روش‌ها: در این مطالعه توصیفی همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای ۴۳۱ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه انسجام مؤسسه‌ای و پرسشنامه کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی بود، که پس از محاسبه روایی و پایایی بین دانشجویان نمونه توزیع شده و داده‌ها با روش آماری مدل‌یابی معادله‌ای ساختاری تحلیل شد.

نتایج: انسجام اجتماعی دانشجویان به طور تکی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. انسجام تحصیلی دانشجویان، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان به طور هم‌زمان، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. همچنین نتایج نشان داد که مدل‌های ارائه شده از برازش مناسبی برخوردار هستند.

نتیجه‌گیری: تجارب تحصیلی و دانشگاهی موفق و تعاملات منسجم دانشجویان با هم‌سالان، کارکنان و هیأت علمی بر ارزشیابی آنان تأثیر می‌گذارد و میزان رضایت آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی را تعیین نماید.

واژه‌های کلیدی: انسجام اجتماعی، انسجام تحصیلی، کیفیت عملکرد آموزشی، ارزشیابی استاد

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۴؛ ۱۵(۵۸): ۴۶۰ تا ۴۷۴

مقدمه

می‌کند؛ به همان نسبت نیز ملاک‌های موفقیت آموزشی متنوع‌اند. در این زمینه ۹ بعد برای کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی در نظر گرفته شده است: نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و راهنمایی و تضمین کیفیت عملکرد، کیفیت بازخورد، تکالیف و مدیریت کلاس(۱).

در این راستا آموزش یکی از وظایف اساسی و مهم اعضای هیأت علمی بوده و ارتقا و ارزشیابی آن باید با همان جدیت که تقویت مهارت‌ها و فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی مورد توجه است، انجام شود. با وجود تنوع روش‌های ارزشیابی موجود، هیچ یک از آنها

برای یک مؤسسه آموزش عالی غیرممکن است که در غیاب اعضای هیأت علمی مجهز به علم و دانش، توان، مهارت حرفه‌ای، تعهد و انگیزه واقعی، بتواند آموزش و پژوهش با کیفیتی ارائه نماید. از آنجاکه فعالیت‌های آموزشی اعضای هیأت علمی اهداف متفاوتی دنبال

*نویسنده مسؤول: دکتر مهدی محمدی، (دانشیار)، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

m48r52@gmail.com

هلنا قطرئی، کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی واحد بین‌الملل دانشگاه شیراز، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران.

(helenaghatrei@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۲/۳، تاریخ اصلاحیه: ۹۴/۳/۱۹، تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۸

در حدود ۲۷ سال گذشته مدل‌های نظری در مورد دانشجویان دانشگاه، با بررسی متغیرهای دانشجوی، متغیرهای سازمانی و مسائل خاص همچون انسجام دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی، تناسب دانشجوی-مؤسسه را مورد آزمون قرار داده‌اند. به طور کلی این مدل‌ها را می‌توان به ۳ گروه اصلی تقسیم نمود (۱۲). ۱- مدل‌های روانشناختی ۲- مدل‌های انسجام دانشجوی-دانشگاه و ۳- مدل‌های دانشجویان غیرسنتی. شروع مدل‌های انسجام دانشجوی-دانشگاه با مدل عملی فراگرد ترک تحصیل دانشجوی لیسانس (۱۳) بنا شده است؛ این مدل ادعا می‌کند که انواع مشابه انسجام می‌تواند بطور مستقیم بر بقا یا عدم بقای دانشجو تأثیر بگذارد، به عبارتی ترک تحصیل دانشجو نتیجه عدم انسجام دانشجوی با محیط خود است و برعکس انسجام کامل موجب تحقق خواسته‌های نظام اجتماعی و تحصیلی دانشکده می‌گردد. مدل مفهومی ترک تحصیل دانشجوی (۱۴) و مدل طولی ترک تحصیل دانشجوی (۱۵) مدل عملی فراگرد ترک تحصیل دانشجوی لیسانس (۱۳) را گسترش دادند. بکارگیری تئوری مبادله در تعیین انسجام تحصیلی و اجتماعی دانشجو تعیین‌کننده اهداف و سطوح تعهد سازمانی وی است، اگر منافع دریافت شده دانشکده‌ها بیش‌تر از هزینه‌ها باشد، دانشجویان در مؤسسه می‌مانند و اگر دیگر فعالیت‌ها پاداش زیاد و هزینه کم داشته باشند، دانشجویان تصمیم به ترک تحصیل می‌گیرند.

انسجام تحصیلی موفقیت آمیز براساس عملکرد تحصیلی و انسجام اجتماعی براساس رشد و فراوانی تعامل مثبت دانشجوی با هم‌سالان و هیأت علمی و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه سنجیده می‌شود. عامل انسجام اجتماعی در مدل عملی فراگرد ترک تحصیل دانشجوی لیسانس (۱۳) بر اساس موارد و کیفیات تعامل دانشجویان با اعضاء هیأت علمی ساخته و توصیف شده است. مدل تعامل غیررسمی دانشجوی-

برای ارزشیابی عملکرد آموزشی تمام مدرسان در شرایط متفاوت، مفید و کاملاً مناسب نیست (۲). رایج‌ترین و گاهی تنها روش ارزشیابی از اعضاء هیأت علمی در دانشگاه‌های کشور نظرخواهی از دانشجویان است که معمولاً با تکمیل فرم‌های ارزشیابی ویژه‌ای توسط دانشجویان به انجام می‌رسد. ارزشیابی‌های دانشجویی بهترین نوع ارزشیابی است، زیرا دانشجویان تنها افرادی هستند که مستقیماً توسط استادان آموزش داده می‌شوند. بنابراین، در بهترین شرایط ارزشیابی قرار دارند (۳). همچنین ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس متداول‌ترین ابزار سنجش اثربخشی تدریس (۴) است، اما استفاده از آن‌ها به عنوان شاخص‌های قانونی کیفیت تدریس سؤال‌برانگیز است (۴ تا ۶). با توجه به این که از دانشجویان به عنوان منبع اصلی اطلاعات از کیفیت آموزش در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها نام برده می‌شود (۷). بسیاری از محققین تأکید می‌کنند که ارزشیابی‌های دانشجویان باید به عنوان یکی از منابع متعدد اطلاعاتی در مورد عملکرد آموزشی به کار گرفته شود (۸). همچنین بررسی حدود ۲۰۰۰ مقاله تحقیقاتی نشان داد که ارزشیابی دانشجویان ابزار اندازه‌گیری معتبری از اثربخشی آموزش است (۹). دانشجویان همچنین حقایقی در مورد مهارت‌های تدریس همچون وقت شناسی استاد، قدرت انتقال شفاهی و خوانایی خط وی گزارش می‌نمایند و می‌توانند در تشخیص شاخص‌های سبک‌های تدریس کمک کنند (۱۰). بر اساس آنچه ذکر شد اگر عملکرد اعضای هیأت علمی توسط دانشجویان به صورت تخصصی ارزیابی گردد، می‌تواند بر کارایی آموزش بیافزاید (۴). پژوهش‌های زیادی وجود دارد که از اعتبار ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، بر خلاف آنچه تصور می‌شود، حمایت می‌کند (۷ و ۱۱). یکی از عوامل مؤثر بر ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، انسجام تحصیلی و اجتماعی آنان است.

یامؤسسه در ارتباط با مطالعه و یادگیری اشاره دارد (۱۹) و انسجام غیررسمی تحصیلی که به ارتباط بین اعضای هیأت علمی و دانشجویان خارج از محیط دانشگاه مربوط می‌شود (۲۰).

انسجام اجتماعی به عنوان رفتارهای مربوط به مشارکت اجتماعی تعریف می‌شود مانند شرکت دانشجو در فعالیت‌های اجتماعی دانشگاه مانند ملاقات با دانشجویان دیگر، پیدا کردن دوستان در فعالیت‌های فوق برنامه و حضور در برنامه‌های اجتماعی و فرهنگی در محوطه دانشگاه (۲۱). انسجام اجتماعی اغلب به صورت ترکیبی از تعاملات با هم‌سالان و تعاملات بین اساتید دانشگاه و دانشجویان اندازه‌گیری می‌شود (۲۲). در واقع انسجام اجتماعی و تحصیلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت از زندگی دانشگاهی معرفی شده‌اند (۲۳). به علاوه سطح انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان پیش‌بینی‌کننده ادامه تحصیل و موفقیت آنان در سال اول دانشگاه است. بنابراین برای این که یک دانشجوی سال اولی به طور موفق با تمام جنبه‌های زندگی دانشگاهی تطابق یابد انسجام بایستی در هر دو حوزه اجتماعی و تحصیلی رخ دهد (۲۴). بر اساس مدل انسجام اجتماعی (۲۲)، فعال‌سازی محیط‌های یادگیری مربوط به روابط متقابل میان استاد و دانشجویان می‌شود. پژوهش دیگر نشان می‌دهد، دانشجویان منسجم‌تر انگیزش و انرژی عاطفی بیشتری دارند. دانشجویانی که در زندگی اجتماعی محیط تحصیلی خود یکپارچه‌تر شده‌اند، پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند، از خودآثربخشی بالاتری برخوردارند و توانایی و مؤثر بودن خود را در حد بالاتری ارزیابی می‌کنند (۲۵). یکپارچگی اجتماعی دانشجویان با یکپارچگی علمی آنها توازن دارد. هر جا که دانشجو قادر به ایجاد ارتباطات مثبت و کافی با هم‌سالان خود و ایجاد اهداف رضایت‌بخش نباشد، احتمالاً احساس انزوا و انسجام کم‌تری در زندگی اجتماعی خود خواهد داشت (۲۶).

هیأت علمی (۱۳) بر اهمیت تعامل و ارتباط غیررسمی دانشجو با هیأت علمی تأکید نموده است و بر نقش تعاملی ویژگی‌های زمینه‌ای، عوامل سازمانی (ارتباط غیررسمی با هیأت علمی و دیگر تجارب دانشگاهی) در رضایت از دانشگاه، آرمان‌های آموزشی، رشد شخصی و ذهنی، موفقیت تحصیلی و بقا در دانشگاه، محوریت داده است. مدل مفهومی ترک تحصیل دانشجو (۱۴) در مورد عوامل مؤثر بر ترک تحصیل است، این عوامل بر پیامدهای تحصیلی، اجتماعی و شخصی گزینش سازمانی و جامعه‌پذیری دانشجویان تأکید می‌کند، اما هم‌سالان دانشجو در مقایسه با هیأت علمی و کارکنان مهم‌ترین نمایندگان جامعه‌پذیری هستند. در این مدل عوامل تحصیلی، اجتماعی، روانشناختی و محیطی بر جامعه‌پذیری، نمرات دانشگاهی، تناسب سازمانی و تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارند. مدل علی عمومی (۱۵) بر مشارکت دانشجو و مسئولیت دانشگاه برای بهبود بقای دانشجو تمرکز می‌نماید. مشارکت دانشجو یعنی میزان انرژی فیزیکی و روانی که وی به تجربه تحصیلی خود اختصاص می‌دهد.

با توجه به مدل‌های فوق می‌توان گفت نظریه یادگیری (۱۶) دانشجویان نقطه آغازی برای این دو نوع است. انسجام تحصیلی رفتارهایی هستند که دانشجویان در سطح دانشگاهی درگیر آن می‌شوند، مانند شرکت در جلسات مشترک علمی با اعضای هیأت علمی، استفاده از کتابخانه و حضور در فعالیت‌های آکادمیک کلاس. انسجام تحصیلی به تناسب دانشجو با محیط دانشگاه از طریق تعامل با اعضای هیأت علمی و کارکنان رخ می‌دهد. انسجام تحصیلی دانشجو، نشان‌دهنده تطابق رضایت بخش وی با هنجارهای موجود دانشگاه مانند کسب نمره قبولی است (۱۷) و منعکس‌کننده رضایت دانشجو از پیشرفت تحصیلی و انتخاب رشته اصلی است (۱۸). در این راستا دو نوع انسجام تحصیلی وجود دارد: انسجام رسمی تحصیلی که به پیوند دانشجو با دانشگاه

نمره دانشجویان و ارزشیابی استادان توسط دانشجویان وجود ندارد (۶۲). پژوهش‌های دیگر همبستگی مثبت و معناداری را گزارش نمودند که البته این ارتباط ضعیف بوده است (۶۳). نتایج پژوهش‌ها حاکی از تفاوت معنادار بین رضایت از عملکرد اساتید در رشته‌های مختلف است (۶۴). با توجه به این مطالعات و این که ضریب همبستگی در برخی مثبت و در برخی منفی است نیاز به بررسی بیشتر و عمیق‌تر در این زمینه احساس می‌شود.

در واقع یکی از دلایل توجه این پژوهش به کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی را بایستی در این نکته جستجو کرد که مهم‌ترین چالش برای کیفیت نظام آموزش عالی، کیفیت اساتید دانشگاه‌ها است، زیرا به طرز قابل توجهی در بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها مؤثر است (۶۵). بنابراین مطالعه کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی در امر تصمیم‌گیری مطلوب برنامه‌های آینده در دانشگاه‌ها می‌تواند مؤثر واقع شود. در اهمیت انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجو، می‌توان گفت که دانشجویانی که در رفتارهایی مانند ملاقات با دانشجویان دیگر، دوست شدن در برنامه‌های فرا تر از برنامه کلاسی و شرکت در رویدادهای اجتماعی و فرهنگی در محوطه بیرون از دانشگاه. که منجر به انسجام اجتماعی و تحصیلی می‌شود، شرکت نمی‌نمایند، به احتمال خیلی زیاد دانشگاه را ترک خواهند کرد (۵).

با درک اهمیت موارد فوق، پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین انسجام تحصیلی و اجتماعی دانشجویان با ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی پرداخت. بر این اساس انسجام اجتماعی به عنوان متغیر پیش بین پنهان اول، دارای سه متغیر آشکار تعاملات دانشجو با گروه هم‌سالان و اساتید و نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجو و تدریس او است. انسجام تحصیلی نیز به عنوان متغیر پیش بین دوم پنهان، دارای دو متغیر آشکار پیشرفت

پژوهش‌های متعدد (۲۷ تا ۳۰) بر تأثیر مثبت انسجام اجتماعی بر احساس خوداثر بخشی مثبت دانشجو تأکید نموده‌اند و همچنین تحقیقات دیگر دریافته‌اند که انسجام اجتماعی دانشجویان نقش مثبتی را در احساس رضایت و یا بقا ایفا می‌نماید (۳۱ تا ۳۵). نتایج مطالعات انجام شده در زمینه تأثیر انسجام اجتماعی بر موفقیت و رشد دانشجویان نیز نشانگر تأثیر مثبت این متغیر بر موفقیت و رشد دانشجو است (۳۶ تا ۵۲). یافته‌های برخی تحقیقات نشانگر تأثیر مثبت انسجام اجتماعی دانشجویان و تعاملات بیشتر آنها با هیأت علمی، کارمندان و سایر دانشجویان بر خوداثر بخشی است (۴۹ و ۵۰). نتایج بررسی تأثیر انسجام اجتماعی بر رضایت دانشجویان نشان داد که این تأثیر مثبت و معنادار است (۵۲ تا ۵۸).

در زمینه تأثیر انسجام اجتماعی بر موفقیت و رشد دانشجویان نیز یافته‌ها نشانگر تأثیر مثبت این متغیر بر موفقیت و رشد آنها است. یافته‌های پژوهشی نشان داد، همبستگی مثبت اما کمی بین ارزشیابی دانشجویان و نمره مورد انتظار وجود دارد؛ یعنی دانشجویانی که انتظار نمره بالاتری در درس دارند، نسبت به کسانی که انتظار نمره پایین‌تری دارند، به ارزیابی بالاتری تمایل دارند (۵۷). نتایج پژوهشی نشان داد که زمان و روزی که یک درس تدریس می‌شود، می‌تواند نتایج ارزیابی دانشجویان از استاد را تحت تأثیر قرار دهد (۵۸). دانشجویان تصور می‌کنند، اثربخشی درس‌هایی که در برنامه هفتگی در اواخر روز ارائه می‌شوند، به دلیل خستگی طول روز کاهش می‌یابد. پژوهش‌های اخیر، ارتباط بین نمرات و رتبه‌بندی دانشجویان از اساتیدشان را مورد تأیید قرار می‌دهد (۵۹ تا ۶۴). پژوهشی باتجزیه و تحلیل رگرسیون از نمرات مورد انتظار و تأثیر آن بر رتبه‌بندی دانشجویان نشان داد که اساتید با افزایش نمرات کلاسی دانشجویان می‌توانند نمرات رتبه خودشان را افزایش دهند (۶۰). نتایج بررسی بیش از ۴۰۰ مقاله پژوهشی، نشان داد که رابطه معناداری بین

برای سنجش انسجام اجتماعی و تحصیلی از پرسشنامه انسجام مؤسسه‌ای (پاسکارلا و ترنیزینی، ۱۹۸۰) استفاده شد (۶۶). این پرسشنامه شامل ۲۹ گویه ۵ نقطه‌ای از نوع لیکرت بود ۵ گزینه لیکرت عبارتند از: خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم. گویه‌های پرسشنامه، از ۵ بعد تشکیل شده است: تعاملات گروه هم‌سالان (۷ گویه)، تعامل با اساتید (۴ گویه)، نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجوی و تدریس او (۵ گویه)، پیشرفت تحصیلی و فکری (۷ گویه) و تعهدات مؤسسه‌ای و هدف‌مند (۶ گویه). روایی محتوایی این پرسشنامه توسط محقق با استفاده از روش تحلیل گویه (ضریب همبستگی گویه‌های مقیاس‌ها با نمره کل مقیاس‌ها) در ۳۰ نفر از دانشجویان گروه‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی محاسبه گردید، ضرایب ۰/۴۷ برای تعاملات گروه هم‌سالان، ۰/۷۷ برای تعامل با اساتید، ۰/۵۲ برای نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجوی و تدریس او، ۰/۶۷ برای پیشرفت تحصیلی و فکری، ۰/۵۸ برای تعهدات مؤسسه‌ای و هدف‌مند حاکی از روایی قابل قبول این پرسشنامه می‌باشد. پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط محقق محاسبه گردید که ضرایب ۰/۶۰ برای تعاملات گروه هم‌سالان، ۰/۹۲ برای تعامل با اساتید، ۰/۷۳ برای نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجوی و تدریس او، ۰/۶۱ برای پیشرفت تحصیلی و فکری، ۰/۷۵ برای تعهدات مؤسسه‌ای و هدف‌مند حاکی از پایایی قابل قبول این پرسشنامه است.

کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی با استفاده از پرسشنامه ارزشیابی کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی (۶۸) که به صورت ۵ نقطه‌ای لیکرت ساخته شده و در نه بعد نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و راهنمایی و تضمین کیفیت عملکرد، کیفیت بازخورد، تکالیف و مدیریت کلاس طبقه‌بندی شده است. روایی محتوایی مقیاس کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی

تحصیلی و فکری و تعهدات دانشگاهی هدف‌مند دانشجوی است و کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی به عنوان متغیر ملاک پنهان دارای ۹ متغیر آشکار نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و راهنمایی و تضمین کیفیت عملکرد، کیفیت بازخورد، تکالیف و مدیریت کلاس است.

روش‌ها

این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان (۶۳۸۳ نفر) دانشگاه علوم پزشکی شیراز بود. روش نمونه‌گیری پژوهش، نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای بود، به این صورت که، ابتدا از بین رشته‌های زیرمجموعه دانشگاه علوم پزشکی ۳۰٪ رشته‌ها انتخاب و سپس ۳۰٪ از کلاس‌های سال آخر این رشته‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند.

بر اساس نسبت توزیع جامعه دانشجویان زن و مرد در دانشکده‌های مختلف، در دانشکده‌های پیراپزشکی و پرستاری و مامایی تعداد بیشتری از دانشجویان زن و در دانشکده پزشکی تعداد بیشتری از دانشجویان مرد انتخاب شدند. در سایر دانشکده‌ها تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دانشجویان زن و مرد نمونه وجود نداشت (جدول ۱).

جدول ۱: حجم نمونه آماری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز بر اساس جنسیت و دانشکده

ردیف	دانشکده	مرد	زن	جمع
۱	پیراپزشکی	۳۲	۶۷	۱۰۰
۲	پرستاری و مامایی	۲۳	۵۲	۷۵
۳	دندانپزشکی	۳۵	۳۲	۶۷
۴	داروسازی	۲۵	۳۱	۵۹
۵	پزشکی	۷۵	۵۴	۱۲۹
	جمع	۱۹۴	۲۳۶	۴۳۰

ساختاری با کمک نرم‌افزار SPSS-16 و Lisrel 8.54 استفاده شد.

نتایج

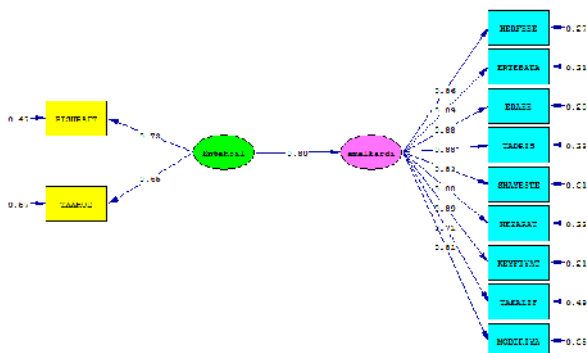
در این بخش ابتدا اطلاعات دموگرافیک مربوط به گروه نمونه و سپس میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش ارائه خواهد شد و در ادامه به تحلیل مدل‌ها مطابق با اهداف و سؤالات پژوهش پرداخته خواهد شد. در جدول (۲) شاخص‌های آمار توصیفی انسجام اجتماعی، انسجام تحصیلی و کیفیت عملکرد آموزشی آورده شده است. بر اساس مقادیر به دست آمده می‌توان پی برد که در متغیر انسجام اجتماعی بالاترین میانگین متعلق به تعامل با اساتید، از بین دو بعد متغیر انسجام تحصیلی بالاترین میانگین متعلق به پیشرفت تحصیلی و همچنین از بین نه بعد متغیر کیفیت عملکرد آموزشی بالاترین میانگین متعلق به نقش حرفه‌ای است.

توسط محقق نیز با استفاده از روش تحلیل گویه (ضریب همبستگی گویه‌های مقیاس‌ها با نمره کل مقیاس‌ها) محاسبه گردید که ضرایب ۰/۸۵ برای نقش حرفه‌ای، ۰/۸۳ برای ارتباطات، ۰/۸۲ برای مدیریت ارائه درس، ۰/۸۰ برای تدریس و هدایت، ۰/۸۳ برای شایستگی فرهنگی، ۰/۸۰ نظارت بر کیفیت تدریس، ۰/۸۱ برای کیفیت بازخورد، ۰/۵۴ برای تکالیف و ۰/۷۴ برای مدیریت کلاس، حاکی از روایی قابل قبول پرسشنامه‌ی کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی است. پایایی مقیاس کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط محقق محاسبه گردید که ضرایب ۰/۹۱ برای نقش حرفه‌ای، ۰/۸۹ برای ارتباطات، ۰/۸۶ برای مدیریت ارائه درس، ۰/۷۷ برای تدریس و هدایت، ۰/۷۹ برای شایستگی فرهنگی، ۰/۷۴ نظارت بر کیفیت تدریس، ۰/۷۹ برای کیفیت بازخورد، ۰/۷۷ برای تکالیف و ۰/۷۵ برای مدیریت کلاس، حاکی از پایایی قابل قبول پرسشنامه‌ی کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی است. برای تحلیل سؤالات پژوهش از مدل یابی معادله

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	میانگین و انحراف معیار	تعداد	کجی	کشیدگی
انسجام اجتماعی	تعامل با گروه همسالان	!!èá!á!èâ!	!!éâ!á!èâ!	۰/۰۸	۰/۷۸
	تعامل با اساتید	!!è!è! ±â!í ç	!!éç!è! î! âè!	-۰/۷۸	-۰/۰۳
	نگرانی اساتید	!!è!èç±â!èç	!!éç!è! î! èè!	-۰/۳۱	۰/۲۵
انسجام تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	!!è!ì! ±â!ì ì	!!éç!è! î! èè!	۲/۱۲	۲۰/۶۲
	تعهد به هدف	!!è!âè±â!èì	!!éç!è! î! èè!	۰/۸۰	۲/۰۹
	نقش حرفه‌ای	!!è!î! è±â!í í	!!éâ!á!èâ!	-۱/۱۲	۰/۷۸
کیفیت عملکرد آموزشی	ارتباطات	!!è!ì! è±â!í í	!!éâ!á!èâ!	-۱/۰۷	۰/۶۰
	مدیریت ارائه ی درس	!!è!è! é±â!í è	!!éâ!á!èâ!	-۰/۷۴	-۰/۱۰
	تدریس و هدایت	!!è!è! ±â!í æ	!!éâ!á!èâ!	-۰/۶۲	-۰/۱۶
	شایستگی فرهنگی	!!è!èè±â!í ì	!!éç!è! î! í! è!	-۰/۷۱	۰/۱۱
	نظارت و تضمین	!!è!èè±â!í ç	!!éç!è! î! í! è!	-۰/۶۹	-۰/۲۱
	کیفیت بازخورد	!!è!è! é±â!í â	!!éç!è! î! î! è!	-۰/۸۳	-۰/۰۱
	تکالیف	!!è!è! ±â!è!î	!!éç!è! î! î! è!	-۰/۱۴	-۰/۰۷
مدیریت کلاس	!!è!èç±â!ì è	!!éç!è! î! î! èè!	-۰/۴۳	-۰/۲۷	

دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی بر اساس انسجام تحصیلی آنان برازش دارد که نشان می‌دهد انسجام تحصیلی دانشجویان، به طور مستقیم، مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی ($\beta=0/82$ و $P>0/01$) را پیش‌بینی می‌کند. مقدار برای رابطه بین انسجام اجتماعی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی ($14/04$) است که در سطح $0/01$ معنادار است. در مطالعه حاضر، با توجه به نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($121/34$ به 42 معادل $2/88$) برازش کلی مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین بالا بودن مقادیر GFI (شاخص نیکویی برازش = $0/88$) شاخص‌های برازش $NNFI$ (شاخص برازش هنجار شده = $0/98$)، CFI (شاخص برازش تطبیقی = $0/99$)، IFI (شاخص برازش افزایش = $0/99$) و پایین بودن شاخص خطای $SRMR$ (خطای مجذور میانگین ریشه استاندارد شده = $0/03$) و مقدار منطقی $RMSEA$ (باقی مانده میانگین ریشه = $0/08$) نیز برازش کلی مدل را تأیید می‌کنند؛ اما معنادار بودن P -value تعمیم نتایج این مدل به جامعه را با احتیاط همراه می‌سازد.

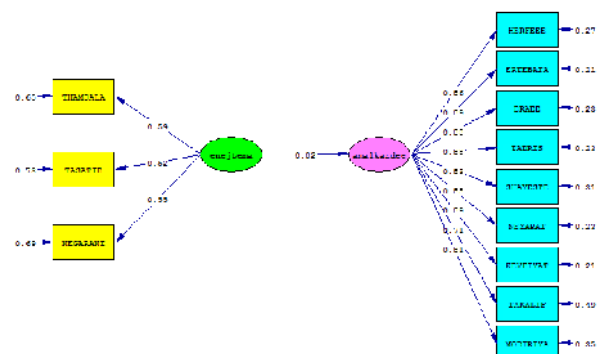


Chi-Square=121.34, df=42, P-value=0.00000, RMSEA=0.081,

نمودار ۲: پیش‌بینی ارزشیابی کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی بر اساس انسجام تحصیلی دانشجویان

بر اساس نمودار ۳، مدل پیش‌بینی ارزشیابی دانشجویان

بر اساس نمودار ۱، مدل پیش‌بینی ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی بر اساس انسجام اجتماعی آنان برازش دارد که نشان می‌دهد انسجام اجتماعی دانشجویان، به طور مستقیم، مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی ($\beta=0/82$ و $p>0/01$) را پیش‌بینی می‌کند. مقدار برای رابطه بین انسجام اجتماعی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی ($14/04$) است که در سطح $0/01$ معنادار است. در مطالعه حاضر، با توجه به نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($114/60$ به 45 معادل $2/54$) برازش کلی مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین بالا بودن مقادیر GFI (شاخص نیکویی برازش = $0/88$) شاخص‌های برازش $NNFI$ (شاخص برازش هنجار شده = $0/96$)، CFI (شاخص برازش تطبیقی = $0/97$)، IFI (شاخص برازش افزایش = $0/97$) و پایین بودن شاخص خطای $SRMR$ (خطای مجذور میانگین ریشه استاندارد شده = $0/04$) برازش کلی مدل را تأیید می‌کنند؛ اما مقدار بالای $RMSEA$ (باقی مانده میانگین ریشه = $0/09$) و معنادار بودن P -value تعمیم نتایج این مدل به جامعه را با احتیاط همراه می‌سازد.



Chi-Square=114.60, df=45, P-value=0.00000, RMSEA=0.094

نمودار ۱: پیش‌بینی ارزشیابی کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی بر اساس انسجام اجتماعی دانشجویان

بر اساس نمودار شماره ۲، مدل پیش‌بینی ارزشیابی

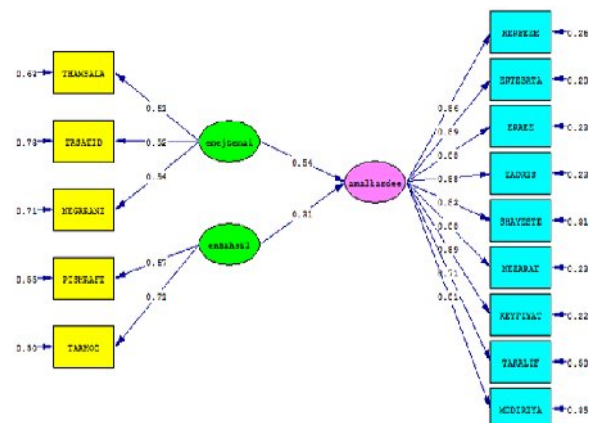
بحث

نخستین یافته‌ی این پژوهش حاکی از آن است که انسجام اجتماعی دانشجویان، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است.

این یافته با برخی از یافته‌های مطالعات قبلی هم‌سو است (۱۲ و ۱۳). مدل انسجام دانشجویان- دانشگاه ادعا می‌کند که انسجام می‌تواند بر روی موفقیت یا عدم موفقیت، بقا یا عدم بقای دانشجو تأثیر بگذارد و همچنین یافته پژوهشی حاکی از آن است که دانشجویانی که تمایل بیشتری به بقا در دانشگاه را دارند نمره بالاتری به ارزیابی کیفیت عملکرد آموزشی می‌دهند (۵۳). از سوی دیگر یکپارچگی اجتماعی دانشجویان با یکپارچگی علمی آنها توازن دارد، به طوری که دانشجویان یکپارچه‌تر، مشارکت علمی بیشتری دارند (۲۶). یکی از مشارکت‌های علمی دانشجویان را می‌توان مشارکت در ارزشیابی کیفیت عملکرد آموزشی نام برد. بنابراین با توجه به اوصاف ذکر شده و یافته به دست آمده بدیهی است که انسجام اجتماعی دانشجویان بر ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی تأثیرگذار باشد (۶۶). یافته‌ی دیگر این پژوهش حاکی از آن است که انسجام تحصیلی دانشجویان، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. این یافته با برخی از یافته‌های پیشین هماهنگ است (۲۳).

انسجام تحصیلی دانشجو تعیین‌کننده اهداف و سطوح تعهد سازمانی وی می‌باشد، بر اساس ادعای این مدل زمانی که دانشجو از انسجام تحصیلی برخوردار است، تعهد سازمانی بالایی نیز دارد. یکی از موارد داشتن تعهد بالا احساس مسئولیت نسبت به وقایعی است که در سازمان اتفاق می‌افتد. بنابراین، یک تبیین احتمالی آن است که دانشجویانی که از انسجام تحصیلی برخوردارند

از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی بر اساس انسجام اجتماعی و تحصیلی آنان به طور هم‌زمان برازش دارد که نشان می‌دهد انسجام اجتماعی ($p > 0.01$ و $\beta = 0.054$) و تحصیلی ($p > 0.01$ و $\beta = 0.31$) دانشجویان، به طور مستقیم، مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی را پیش‌بینی می‌کند. مقدار آبرای رابطه بین انسجام اجتماعی و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی (۰/۰۴) است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در این مرحله، نقش معنادار انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان به طور هم‌زمان در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی مشخص می‌گردد. در مطالعه حاضر، با توجه به نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۱۳۷/۸۹ به ۵۳ معادل ۲/۶۲) برازش کلی مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین بالا بودن مقادیر GFI (شاخص نیکویی برازش = ۰/۹۰) شاخص‌های برازش NNFI (شاخص برازش هنجار شده = ۰/۹۷)، CFI (شاخص برازش تطبیقی = ۰/۹۸)، IFI (شاخص برازش افزایش = ۰/۹۹) و پایین بودن شاخص خطای SRMR (خطای مجذور میانگین ریشه استاندارد شده = ۰/۰۴) برازش کلی مدل را تأیید می‌کنند اما مقدار بالای RMSEA (باقی مانده میانگین ریشه = ۰/۰۹) و معنادار بودن P-value تعمیم نتایج این مدل به جامعه را با احتیاط همراه می‌سازد.



Chi-Square=137.89, df=53, P-value=0.00000, RMSEA=0.090
نمودار ۳: پیش‌بینی ارزشیابی کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی بر اساس انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان

خود بر مشارکت دانشجو و مسؤولیت دانشگاه برای بهبود بقای دانشجو تمرکز می‌نماید. مشارکت دانشجو یعنی میزان انرژی فیزیکی و روانی که وی به تجربه تحصیلی خود اختصاص می‌دهد که به عنوان انسجام تحصیلی شناخته می‌شود. بقای در این مدل تحت تأثیر سیاست‌ها و تجارب آموزشی است که دانشجو را وادار به تلاش و صرف انرژی می‌کند. این تئوری در تلاش برای بررسی تأثیرات محیطی در رشد دانشجو بوده و معتقد است که رویه‌های سازمانی می‌توانند تأثیر مستقیمی بر یادگیری و رشد دانشجو داشته باشند، برای مثال حضور منظم در کلاس به عنوان بخشی از انسجام تحصیلی وی می‌تواند تأثیر مستقیمی بر زمان و میزان تلاش دانشجو در کلاس داشته باشد (۱۴). در مدل مفهومی ترک تحصیل دانشجو، گرچه تصمیم دانشجو برای ترک تحصیل قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتار ترک تحصیل دانشگاهی است، اما نقش دسته متغیرهای نگرشی و پیامدی، تحصیلی، محیطی، سازمانی و زمینه‌ای و انسجام اجتماعی را در توضیح واریانس ترک تحصیل دانشگاهی نمی‌توان نادیده گرفت. متغیرهای تحصیلی مانند مهارت مطالعه، ساعات مشاوره تحصیلی و ساعات مطالعه ایجادکننده انسجام تحصیلی دانشجو و عضویت در انجمن‌های علمی و کتابخانه، ارتباط با هیأت علمی و همکلاسان ایجادکننده انسجام اجتماعی وی است.

با توجه به نتایج شاید بتوان چنین استنباط نمود که دانشجویان زمانی که بتوانند در محیط دانشگاه آزادانه روابط شخصی صمیمانه‌تری را با دانشجویان دیگر داشته باشند و روابط را گسترش داده و نهایتاً تأثیر مثبتی بر رشد شخصی، دیدگاه‌ها و ارزش‌های آنها بگذارد. شاید بتوان گفت، برای دانشجویان آنقدر که رضایت در مورد پیشرفت و رشد ذهنی، تجربیات تحصیلی و افزایش علاقه به ایده‌ها و موضوعات فکری جدید دارای اهمیت است، مباحث مربوط به فارغ‌التحصیل شدن از دانشگاه، اخذ نمرات خوب، انتخاب دانشگاه و ثبت

نسبت به وقایع دانشگاه احساس تعهد می‌نمایند و یکی از این تعهدات ارزشیابی مناسب از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. بنابراین با توجه به اوصاف ذکر شده و یافته به دست آمده بدیهی است که انسجام تحصیلی دانشجویان بر ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی تأثیرگذار باشد.

بررسی توان انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان در پیش‌بینی ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شیراز نشان داد که هر دو نوع انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج برخی پژوهش‌ها هم‌راستامی‌باشد (۱۲ تا ۱۴).

برای نمونه مدل تعامل غیررسمی دانشجو-هیأت علمی (۱۲) بر اهمیت تعامل و ارتباط غیررسمی دانشجو با هیأت علمی تاکید نمود و بر نقش تعاملی ویژگی‌های زمینه‌ای، انسجام دانشجو (ارتباط غیررسمی با هیأت علمی و دیگر تجارب دانشگاهی) در رضایت از دانشگاه، آرمان‌های آموزشی، رشد شخصی و ذهنی، موفقیت تحصیلی و بقا در دانشگاه، محوریت داده است. در این مدل، بقای تابعی از تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم ۵ مجموعه اصلی متغیرهای باشد. ویژگی‌های زمینه‌ای دانشجو با محیط سازمانی ترکیب می‌شود تا میزان تأثیر آنها بر انسجام اجتماعی (تعاملات دانشجو با هم‌سالان، کارکنان و هیأت علمی) را بسنجد، به عبارتی انسجام اجتماعی بر تلاش دانشجو تأثیر می‌گذارند تا میزان احتمال بقا و موفقیت دانشجو را تعیین نمایند. سطح بالای انسجام تحصیلی و اجتماعی، اهداف و تعهد فرد برای تصمیم‌گیری جهت ماندن در دانشکده را تقویت نموده و افزایش می‌دهد، در حالی که سطح پایین انسجام منجر به بیگانگی می‌گردد که نهایتاً به تصمیم‌گیری برای ترک تحصیل می‌انجامد. همچنین تینتو (Tinto) (۱۳) در مدل

منجر به ایجاد رضایت و علاقه در دانشجویان برای ادامه تحصیل و یادگیری‌شان خواهد گردید. حفظ انسجام اجتماعی از سوی نهادهایی نظیر آموزش عالی، به مثابه باز تعریف هویت فرهنگ ملت‌ها حائز اهمیت است، زیرا بایستی احساس پیوند با یک ملت واحد را به افراد القاء نماید و از سوی دیگر، هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های غالب رسمی و غیررسمی را تحکیم بخشد. این احساس انسجام در عالی‌ترین شکل خود به نوعی احساس افتخار از اطاعت از ارزش‌های رسمی منتهی می‌شود. با توجه به اقتضائات عصر جهانی شدن، بایستی ذکر آموزه‌های مبتنی بر احساس ملت واحد به موازات تکریم و به رسمیت شناخته شدن تمامی قومیت‌ها و اقلیت‌های زبانی و فرهنگی صورت. با توجه به نتایج مبنی بر نقش برجسته‌تر و قدرت تبیین و پیش‌بینی‌کنندگی بیشتر انسجام اجتماعی دانشجویان در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی می‌توان چنین برداشت نمود آنقدر که دانشجویان به مسایلی از جمله تعاملات با همسالان، تعاملات بین اساتید دانشگاه و دانشجویان، روابط و ارتباطها در بیرون از محیط کلاس اهمیت می‌دهند به رضایت از پیشرفت تحصیلی، انتخاب رشته، زندگی عقلانی توجهی ندارند. بنابراین، دانشجویانی که تجارب تحصیلی و اجتماعی داشته باشند که به انسجام آنها در زندگی اجتماعی و عقلایی کمک می‌کند، رضایت بیشتری از تجارب دانشگاهی کسب می‌نمایند. لذا، هر چه تجارب منسجم‌تر باشد، احتمال رضایت دانشجو از دانشکده بیشتر است و هر چه انسجام کمتر باشد احساس انزوا و بیگانگی بیشتر است، از طرف دیگر، تعاملات دانشجو با همسالان، کارکنان و هیأت علمی بر ارزشیابی دانشجو تأثیر می‌گذارد تا میزان رضایت آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی را تعیین نماید.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم همکاری مطلوب و بی‌علاقگی برخی از دانشجویان در تکمیل

نام در دوره‌های بعد دارای اهمیت چندانی نیست؛ لذا این امر در ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی شان تأثیر می‌گذارد. بررسی توان هم‌زمان انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان در پیش‌بینی ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شیراز حاصل حاکی از آن بود که انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان به طور هم‌زمان نیز، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده نقش برجسته‌تر انسجام اجتماعی دانشجویان در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی بود لذا می‌توان اذعان نمود که تعاملات مثبت با هیأت علمی از دیدگاه دانشجویان به عنوان شاخص‌پذیرش ارزش افراد توسط هیأت علمی و دانشگاه شناخته می‌شود (۲۵). یعنی هر جا که دانشجو قادر به ایجاد ارتباطات مثبت و کافی با همسالان خود و ایجاد اهداف رضایتبخش نباشد، احتمالاً احساس انزوا و انسجام کمتر در زندگی اجتماعی خود خواهد داشت که این موضوع خود نشان‌دهنده اهمیت انسجام اجتماعی دانشجویان در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی است.

انسجام اجتماعی از جمله موضوعات اساسی است که از دیرباز مورد توجه صاحب‌نظران علوم اجتماعی بوده است. در توجیه یافته بدست آمده شاید بتوان گفت که از آنجایی که انسجام اجتماعی در برگزیده روابط دانشجویان با دانشجویان، اعضای هیأت علمی و کارکنان است از اهمیت بسزایی در ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی برخوردار است چرا که برقراری روابط مقتضی با دیگر دانشجویان، اعضای هیأت علمی و کارکنان نشان از میزان حمایتی بودن جو، در دسترس بودن اعضای هیأت علمی و کارکنان جهت پاسخ‌گویی، منعطف بودن است که همگی

نتیجه گیری

تجارب تحصیلی و دانشگاهی موفق و تعاملات منسجم دانشجویان با همسالان، کارکنان و هیأت علمی بر ارزشیابی آنان تأثیرمی‌گذارد و براین اساس میزان رضایت آنان را از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی تعیین می‌نماید. دراین پژوهش مشخص شد که انسجام اجتماعی دانشجویان نقش برجسته‌تری در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دارد. با توجه به نتایج به دست آمده که مبتنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان با ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شیراز است، اگر اعضای هیأت علمی نگرانی در مورد پیشرفت دانشجو و تدریس داشته و به تعاملات خود در بیرون از کلاس و تعاملات و ملاقات‌های غیررسمی با دانشجویان توجه کافی نموده و به دانشجویان خود آموزش‌های لازم در زمینه پیشرفت تحصیلی، نحوه‌ی صحیح تعامل با گروه همسالان و تعهد به اهداف و دانشگاه داده شود، این مسأله در ارزشیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی تأثیرگذار خواهد بود. بنابراین، آنچه مهم است این است که، باید شرایطی جهت آشنا ساختن و توسعه انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان فراهم نمود تا بدین طریق، ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز بهبود یابد.

قدردانی

بدینوسیله از مدیریت محترم، اعضا محترم هیأت علمی و کلیه دانشجویان گرامی در دانشگاه علوم پزشکی که در انجام این مطالعه صمیمانه همکاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی می‌گردد.

پرسشنامه به عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش، پیچیدگی و چند بعدی بودن مفاهیم انسجام اجتماعی و تحصیلی و کیفیت عملکرد آموزشی و وابستگی آنها به عوامل درونی و بیرونی متعدد که کنترل آنها در تحقیق حاضر امکان پذیر نبود و در نتیجه دشواری تفسیر داده‌های حاصل از نتایج به واسطه پیچیدگی مفاهیم تحقیق، استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار جمع آوری اطلاعات اشاره نمود.

بر اساس یافته‌های پژوهش و رابطه مثبت و معنادار انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان با ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی، پیشنهاد می‌شود که جهت افزایش انسجام اجتماعی و تحصیلی و تقویت فرآیندهای جامعه‌پذیری دانشجویان با افزایش تعاملات رویارویی، تقویت هویت مشترک و مبتنی بر اعتماد و صمیمیت در بین دانشجویان، تقویت مهارت‌های اجتماعی دانشجویان، افزایش نقش فعالیت‌های جمعی و کارگروهی در آموزش دانشگاهی، تشکیل گروه‌های یادگیری نسبتاً بادوام در بین دانشجویان صورت گیرد، همچنین برگزاری میزگردهای دانشجویی با موضوعات آموزشی به منظور ایجاد فضای بحث و گفتگو، برگزاری انجمن‌ها و اردوهای دانشجویی- آموزشی هدفمند برای ایجاد فضای مطلوب تعامل اجتماعی، تأکید بر مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های جمعی از قبیل همایش‌ها و انجمن‌های علمی، تعریف پروژه‌ها و تکالیف جمعی و ارزشیابی گروهی دانشجویان با تأکید بر اهداف مشترک و افزایش نقش هم‌کلاسی‌ها به عنوان گروه "همتایان" در ارزیابی موفقیت و تلاش سایر دانشجویان، زمینه‌های فعالیت‌هایی مانند شرکت در نشست با اعضای هیأت علمی و مشاوران، استفاده از کتابخانه و حضور در فعالیت‌های آکادمیک کلاس، ملاقات با دانشجویان دیگر، پیدا کردن دوستان در فعالیت‌های فوق برنامه و حضور در برنامه‌های اجتماعی می‌تواند مفید واقع گردد.

1. Johnson GM. Undergraduate student attrition. A comparison of students who withdraw and students who persist. *Alberta Journal of Educational Research*. 1994; 28 (6): 484-495.
2. Puffam G. *The role of evaluation in education*. 2nd ed. London: Rutledge LTC; 2002.
3. Emery CH, Kramer T, Tian R. Customers vs. products: adopting an effective approach to business students. *Quality Assurance in Education*. 2001; 2(9): 15-110.
4. Anderson JA, Adams M. Acknowledging the learning styles of diverse student populations: Implications for instructional design. *New Directions for Teaching and Learning*. 2006; 1992(49): 19-33.
5. Villella JW. *Freshmen involvement in a Pennsylvania state university and its effect on grade point average and satisfaction with the institution*. 1thed. Philadelphia; 1998.
6. D'Apollonia S. PC Abrami. Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*. 1997; 52(11): 1198-1208.
7. Greenwald AG, Gillmore GM. No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*. 1997; 89(4):743-751.
8. Marsh HW, Roche LA. Effects of grading leniency and low workloads on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity or innocent bystanders? *Journal of educational psychology*. 2000; 92(1): 203-228.
9. Throhalides S. *Technology-Enhanced Curriculum in a Community College Fitness Program: Measuring the Impact on Commitment and Student Course Satisfaction*. (Dissertation). Minneapolis, Minnesota: Walden University; 2008.
10. Trout P. Low marks for top teachers: College students have a powerful say in how their teachers are graded; 2000. *Washington Post*: 17. (Cited 2015 Nov 1). Available from: [http://www. bus. lsu. edu/accounting/faculty/lcrumbley/lowmarks. html](http://www.bus.lsu.edu/accounting/faculty/lcrumbley/lowmarks.html).
11. HaskellRE. Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty. *Education Policy Analysis Archives*. 1997; 5(6).
12. RamsdenP, Entwistle NJ. Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*. 1981; 51(3): 368-383.
13. Tinto V. *Leaving College: Rethinking causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press; 1993.
14. Collins R. *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press; 2000.
15. Danielson CH. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development; 1998.
16. NizeyimanaG. *Student Engagement in Teacher Education at the Kigali Institute of Education in Rawanda*. (Dissertation). Johannesburg, Gauteng: the University of the Witwatersrand; 2013.
17. Kuh GD. The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*. 1995; 66 (2): 123-155.
18. DixonKG. Factors Associated with Academic and Social Integration of Freshman Students in the First Year College at North Carolina State University; 2003. (Cited 2015 Oct 21). Available from: [http://www. Research. gate. Net/publication/34997727_Factors_associated_with_academic_and_social_integration_of_freshman_students_in_the_first_year_college_at_North_Carolins_State_University_electronic_resource](http://www.Research.gate.Net/publication/34997727_Factors_associated_with_academic_and_social_integration_of_freshman_students_in_the_first_year_college_at_North_Carolins_State_University_electronic_resource)
19. Sain BP. *Perceptions of portfolios for faculty evaluation in North Carolina community colleges* (dissertation). Anderson: Carolina University in partial; 2008.
20. Campbell C, Rozsnyai C. *Quality Assurance and the Development of Course Programmed*; 2002. (Cited 2015 Oct 21). Available from: <http://Eric. Ed. gov/? Id=ED475532>
21. McKenzie K, Schweitzer R. Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first-year Australian university students. *Higher Education Research and Development*. 2001; 20(1): 21-33.

22. Pather S. Activity Theory as a lens to examine pre-service teachers' perceptions of learning and teaching of Mathematics within an intervention programmer. *African Journal of Research in MST Education*. 2012; 16 (2): 253 – 267.
23. Hadadnia S, Shahidi N. (The point of view of faculty member's of Islamic Azad University in-service training of their impact on the quality of university education). *Journal of Educational Leadership and Management*. 2010; 4(4): 33-54. (Persian)
24. Endo JJ, Harpel PL. The effect of student – faculty interaction of students, educational Outcomes. *Research in Higher education*. 1982; 16(2): 115- 135.
25. Spady WG. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. 1970; 1 (1): 64-85.
26. Pascarella ET, Smart JC, Ethington CA. Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education*. 1986; 24(1): 47-71.
27. Pascarella ET. Student- faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*. 1980; 50(4): 545-595.
28. Bean JP. Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *Am Educ Res J*. 1985; 22(1): 35-64.
29. Pascarella ET, Duby PB, Levenson BK. A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*. 1983; 56(2) : 88-100.
30. Miller JP, Sellar W. Curriculum perspectives and practice. New York: Longman; 1985.
31. Pascarella ET. Student- faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*. 1980; 50(4): 545-595.
32. Astin AW. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*. 1999; 40(5): 518-29.
33. Bean jp. Conceptual models of student attrition: how theory can help the institutional researcher. *Studying student attrition: new directions for institutional research*. 1st ed. San Francisco: jossey –Boss; 1982: 17-33.
34. Whitman NI. Clinical colleagues as a source of data for faculty evaluation. *West J Nurs Res*. 1990; 12(5): 644–658.
35. Neumann Y, Finaly-Neumann E. Predicting juniors and seniors persistence and attrition: A quality of learning experience approach. *Journal of Experimental Education*. 1989; 57(2) : 129-140.
36. Pennington DC, Zvonkovic, AM, Wilson SL. Changes in college satisfaction across an academic term. *Journal of College Student Development*. 1989; 30(6) : 528-535.
37. Mandel C. *The Determinants of Quality of Life on College Campuses*. 63thed. Boston: MA; 1992: 3-5. (Cited 2015 Oct 25). Available from: files. Eric. Ed. gov/full text/ED350501. pdf
38. Mohammadi M, Torkzadeh j. (Comparisons of student satisfaction with the quality of the curriculum and the faculty and staff of the School of Education and Psychology, Shiraz University). *Journal of Curriculum*. 2011; 1(1): 29- 49. (Persian)
39. Graham S, Gisi S. Adult undergraduate students: What role does college involvement play?. *NASPA Journal*. 2000; 38(1): 99-121.
40. Keller G. Academic strategy: The management revolution in American higher education. *The Journal of Higher Education*. 1984; 55(5): 662-665.
41. Lampton MA. Student-faculty informal interaction and the effect on college's student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*. 1993; 28(112): 971-90.
42. Santrock J. *Adolescence*. 7thed. New York: McGraw Hill; 1999
43. Eimers MT. The Impact of Student Experiences on Progress in College: An Examination of Minority and Nonminority Differences. *NASPA Journal*. 2001; 38(3): 386-409.
44. Gubbe LM. Impact of the Hidden Curriculum and Student Resistance on Attrition in developmental education courses. *Research and Teaching in Developmental Education*. 1999; 15(2): 37-45.
45. Arredondo M. Faculty – Student Interaction: Uncovering the Types of Interactions That Raise Undergraduate Degree Aspirations. *Ashe Annual Meeting Paper*; 1995. (Cited 2015 Oct 25). Available from: <http://eric. Ed. gov/? Id=ED391423>
46. Kuh GD, Vesper N. Influences on student learning at metropolitan institutions. *Ashe Annual Meeting Paper*; 1991. (cited 2015 Oct 25). available from: <http://eric. ed. gov/?id=ED339316>

47. KuhGD, Hu S. The relationships between computer and information technology use, selected leaning and personal development outcomes, and other college experiences. *Journal of College Student Development*. 2001; 42(3): 217-232.
48. Feldman kA, Newcomb TM. *The impact of college on students*. 1thed. San Francisco; jossey-bass publishers; 1969.
49. D'Souza D,Kuh G. Does institutional racial composition make a difference in what Black students gain from college? *Journal of College Student Development*. 1996; 37(3): 257-267.
50. Terenzini PT, TheoPhilides C, LorangWG. Influences on Students Perceptions of Their Academic Skill Developments during College. *Journal of Higher Education*. 1984; 21(2):178-194.
51. Schroeder CC, Hurst JC. Designing learning environments that integrate curricular and cocurricular experiences. *Journal of College Student Development*. 1996; 37(2): 174-181.
52. Blimling G, Whitt EJ. *Good Practice in Student Affairs: Principles to Foster Student Learning*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass; 1999.
53. Morris LS. *The relationship between self-directed learning readiness and academic performance in a nontraditional higher education program (dissertation)*. Norman, Oklahoma: The University of Oklahoma; 1994.
54. Aluko S. *The Impact Of Student-Faculty Informal Interpersonal Relationships On Intellectual And Personal Development In The University Of Lagos (dissertation)*. Nigeria: University of Lagos; 1994.
55. Davis TM, Murrell PH. A structural model of perceived academic, personal, and vocational gains related to college student responsibility. *Research in Higher Education*. 1993; 34(3): 267-289.
56. Frosts. *Academic Advising For Student Success : A System Of Shared Responsibility*. ASHE/ Eric Higher Education Reports , Reports Three; 1991. (cited 2015 Oct 25). available from:<http://eric.ed.gov/?id=ED340274>
57. Cupp LB. *Acquiring new perspectives: The impact of education on adult students in a traditional university*; 1991. (Cited 2015 Oct 25). Available from: <http://eric.Ed.gov/?Id=ED342959>
58. Griffith K. *First-Year Composition and Student Retention: The Neglected Goal*; Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication; March 27-30; Milwaukee, WI. 1996.
59. Volkwein J, King M, TerenziniP. Student-Faculty Relationships and Intellectual Growth among Transfer Students. *Journal of Higher Education*. 1986; 57(4): 413-30.
60. Bean JP, Vesper N. *Gender Differences in College Student Satisfaction*; 1994. (Cited 2015 Oct 25). Available from: <http://eric.Ed.gov/?Id=ED375728>
61. BojrunklandSA, ParenteJ, Sathianatham D. *Effects of faculty interaction and feedback on gains in student skills*; 2002 Nov 6-9 Boston; ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference 2002.
62. Wetzel JN, O'TooleD, Peterson S. *Factors affecting student retention probabilities: A Case Study*. *Journal of Economics & Finance*. 1999; 23(1): 45-55.
63. Jacobs LC. *Student Ratings of College Teaching: What Research Has to Say*; 2004. (Cited 2015 Oct 25). Available from: <http://www.Indiana.Eddo/~best/multiop/ratings.shtml>
64. DeBerg CL, Wilson JR, and Wilson. *An empirical investigation of the potential confounding variables in student evaluation of teaching*. *Journal of Accounting Education*. 1990; 8(1); 37-62.
65. Husbands CT, Fosh P. *Students' evaluation of teaching in higher education: experiences from four European countries and some implications of the practice*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993; 18(2): 95-114.
66. Goldberg G, Callahan J. *Objectivity of student evaluations of instructors*. *Journal of Education for Business*. 1991; 66(6): 377-378.
67. Krautmann AC, Sander W. *Grades and student evaluations of teachers*. *Economics of Education Review*. 1999; 18(1): 59-63.
68. Wilson BA. *Matching student needs to instruction: Teaching reading and spelling using the Wilson Reading System*. In: Vogel SA, Redder SM, *Learning disabilities, literacy, and adult education*. Baltimore, MD: P. H. Brookes Pub; 1997: 213-235.

The Role of Students' Social and Academic Integration in Their Evaluation of Faculties' Educational Performance Quality in Shiraz University of Medical Sciences

Mehdi Mohammadi¹, Helena Ghatrei²

Abstract

Introduction: *The purpose of this study was to explore the relationship between students' social and academic integration and their evaluation of the faculties' educational performance quality in Shiraz University of Medical Sciences.*

Methods: *This descriptive-correlational study was performed on all students of Shiraz University of Medical Sciences. The participants (n = 431) were selected through two-stage cluster sampling method. The data was collected through the institutional integration questionnaire and faculties' educational performance quality questionnaire. After verifying the validity and reliability of the questionnaires, they were distributed among students. The collected data were analyzed using structural equation modeling.*

Results: *Students' social integration, by itself, was a positive and significant predictor of their evaluation of faculties' educational performance quality. Students' academic integration, by itself, was also a positive and significant predictor of their evaluation of faculties' educational performance quality. Students' Social and academic integration, simultaneously, was a positive and significant predictor of their evaluation of faculties' educational performance quality. Findings also showed that the proposed models had appropriate fitness.*

Conclusion: *Students' successful academic experiences and their social integration with peers, staff and faculty members affect their evaluation and determine their level of satisfaction with faculties' educational performance quality.*

Keywords: Social integration, academic integration, educational performance quality, professor evaluation.

Addresses:

1. (✉) Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: m48r52@gmail.Com
2. MA in Educational Administration, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, International Branch, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: helenaghatrei@yahoo.Com