

طراحی و اعتبار سنجی الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

مجید دارابی¹

چکیده

هدف اصلی این مقاله، طراحی و اعتبار سنجی الگویی برای تدریس کیفی در دانشگاه‌ها است. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و کمی انجام شده است؛ به همین منظور و در گام اول و در مرحله کیفی، تعداد ۱۲ نفر از خبرگان آموزش دانشگاهی به صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری نظری انتخاب و به صورت نیمه ساختارمند مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از تکنیک تحلیل موضوعی (تم) استفاده شد. برای اطمینان از روایی پژوهش، از بررسی توسط اعضاء (مصاحبه) و روش چند سوپیه نگری منابع داده‌ها و برای بررسی پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از روش‌های پایایی بازآزمون و روش پایایی توافق بین دو کدگذار استفاده گردید. در گام دوم و در مرحله کمی و برای اعتبارسنجی الگوی نظری به دست آمده از مرحله کیفی، پرسشنامه‌ای طراحی و در بین ۱۵۴ نفر از اعضای هیات علمی دانشگاه شاهد که با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند توزیع و گردآوری شد. در نتیجه این مطالعه، مؤلفه‌های ضروری در تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها؛ شامل: تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده‌سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل یادگیری، پژوهش‌محور کردن تدریس، ارتباط و تعامل، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس و همکاری اعضای هیئت علمی باهم می‌باشند. در مرحله کمی الگوی به دست آمده از بخش کیفی، بررسی و سازه‌های استخراج شده با بهره‌گیری از روش معادلات ساختاری، تحلیل و مورد تأیید قرار گرفت.

کلیدواژه‌گان: دانشگاه، اعضای هیئت علمی، تدریس، کیفیت.

¹ - دانش آموخته دکتری تخصصی مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و کارشناس ارشد نظارت و ارزشیابی دانشگاه شاهد؛

مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، همواره به‌عنوان مهم‌ترین مراکز اندیشه‌ورزی و تولید علم، وظایف و نقش‌های مختلفی بر عهده داشته و روزبه‌روز این نقش‌ها پیچیده‌تر، سنگین‌تر و متغیرتر از گذشته شده (معروفی، ۱۳۸۶) به‌نحوی که طی سال‌های گذشته شرایط کارکردی و ساختاری مؤسسات آموزش به‌طور ریشه‌ای تغییر کرده؛ نظام‌های نخبه‌پرور، جای خود را به نظام‌های فراگیر داده؛ محیط‌های یاددهی-یادگیری عمیقاً در حال دگرگونی بوده است؛ فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات به عرصه آمده و آموزش عالی هم در سطح ساختار سازمانی و هم در سطح فرایندهای عملیاتی، با عوامل چالش‌برانگیزی دست‌به‌گریبان شده (ماسی نقل در فراستخواه، ۱۳۸۵) و این امر دانشگاه‌ها را با موضوعاتی از قبیل؛ کارآمد بودن، حرفه‌ای شدن، کنترل کیفیت، مناسب بودن (معروفی، ۱۳۸۶) مواجه نموده است؛ لذا اطمینان از کم و کیف مطلوب عملکرد آن‌ها و توجه مناسب به هر یک از کارکردهای دانشگاه، از اهمیت خاصی برخوردار است و در اثربخشی دانشگاه نیز نقش مهمی دارد. به‌طور مثال همان‌طوری که معروفی (۱۳۸۶) خاطر نشان می‌کند، عدم تأکید بر آموزش، به‌عنوان یکی از کارکردهای مهم آموزش عالی می‌تواند به تربیت نیروی انسانی ناکارآمد و ناتوان بینجامد، اگر کیفیت تدریس اساتید دانشگاه‌ها مطلوب نباشد، آینده علمی و پژوهشی کشور اطمینان‌بخش نخواهد بود؛ زیرا کیفیت پایین آموزش باعث تربیت نیروی انسانی نامطلوب می‌شود. در نتیجه هدف‌های برنامه‌های رشد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی کشور که به نیروی انسانی ماهر وابسته است، تحقق پیدا نمی‌کند و این عامل اعتبار مراکز آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد (لیم، ۲۰۱۵). دست ۱ معتقد است تدریس باکیفیت قدرت رقابت ملت‌ها را برای رویارویی با چالش‌های عصر حاضر افزایش می‌دهد. برای دستیابی به اهداف ملی در شرایط کنونی نیازمند استادان شایسته و تدریس باکیفیت هستیم (شهیدی و همکاران به نقل از سلطانی بابوکانی و کشتی آرای، ۱۳۹۹)؛ در این راستا، اعضای هیئت علمی از مهم‌ترین عوامل آموزش هستند که کمیت و کیفیت وظایف آن‌ها در دانشگاه‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (صالحی عمران و قنواتی، ۱۳۸۹). به‌عبارت‌دیگر مهم‌ترین عاملی که در پیشرفت یاددهی، یادگیری و موفقیت تحصیلی فراگیران مطرح است، اعضای هیئت علمی و نحوه فعالیت‌های آن‌هاست، اگر سایر اجزاء نظام آموزشی، وسایل و برنامه‌ها به‌طور مرتب تدوین شده باشند، ولی مجری برنامه‌ها از کم و کیف آن‌ها به‌طور صحیحی اطلاع نداشته باشد و روشی متناسب با

موضوع تدریس خود انتخاب نکند، برنامه از کیفیت چندانی برخوردار نمی‌گردد (صالحی زاده و همکاران، ۱۳۹۸)؛ البته و با وجودی که اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها به‌عنوان رکن اساسی و مرکز ثقل دانشگاه‌ها و کلید پویایی مراکز علمی محسوب می‌شوند (حیدری نقل در نژاد قربان، ۱۳۹۴)، کیفیت فعالیت‌های آن‌ها برای مدیران مراکز دانشگاهی به‌عنوان یکی از موضوعات بسیار مهم و چالش‌برانگیز و پرمجاده (عبدلهی، ۱۳۹۲)؛ باقی‌مانده که با وجود سازوکارهای گوناگونی که برای بررسی و هدایت آن‌ها وجود دارد، توافق جمعی برای این سازوکارها وجود ندارد و اقدامات انجام‌شده سطحی و پراکنده بوده و جامعیت لازم را ندارند؛ در زمینه فعالیت‌های آموزشی، اعضای هیئت‌علمی به تدریس دروس به همان شکلی که قبلاً خود آموزش دیده‌اند و تقریباً در یک‌شکل مشخص و یکسان، به تدریس، می‌پردازند؛ این روش آموزش و تدریس غالباً در طول سال‌ها و در دروس مختلف یکسان باقی می‌ماند؛ دانشجویان، اساتید خود را در پایان ترم بر اساس فرمی که تقریباً تنها ملاک برای ارزشیابی عملکرد استادان دانشگاه‌هاست (خدیوی و خان وزیری، ۱۳۹۴) ارزیابی می‌کنند و داده‌های این فرم‌ها به‌ندرت به‌منظور پژوهش‌های نظام‌دار جهت بازنمایی عملکرد اعضای هیئت‌علمی به‌ویژه برنامه‌ریزی ارتقاء کیفیت آموزش دانشگاهی و توسعه حرفه‌ای آنان مورد استفاده قرار می‌گیرند (عبدلهی، ۱۳۹۲).

در میان مجموعه فعالیت‌هایی که برای تعلیم و تربیت فراگیران انجام می‌شود، بیش‌ترین سهم به تدریس مدرس اختصاص می‌یابد (صفوی، ۱۳۸۴). با توجه به این اصل که کلاس درس هم یک سازمان اجتماعی است، مدیریت موفق کلاس مستلزم عملکرد کارا و اثربخش بودن مدرسان است تا در سایه فعالیت‌های مدیریتی در جهت تحقق هدف‌های سازمانی که همان حفظ محیطی مناسب جهت آموختن و اندیشیدن است تلاش کنند (زارع، ۱۳۸۴).

پژوهش درباره تدریس در دانشگاه ازجمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک‌سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (ذوالفقار، ۱۳۷۵).

کیفیت تدریس اندیشه‌ای است که به‌عنوان نتایج تحقیقات آموزشی از دو دهه پیش گسترش یافته است اگرچه کیفیت تدریس به‌عنوان روشی خاص توصیف نشده است؛ ولی آن مستلزم استفاده از محتوا و

تکنیک‌های آموزشی مناسب برای ارتقای ظرفیت یادگیری دانشجویان می‌باشد. کیفیت تدریس و یادگیری به معنای انتقال و تکرار دانش نیست (نیومن، ۱، ۱۹۹۱)؛ بلکه کیفیت تدریس ایجاد شرایطی است که هم دانشجویان و هم اساتید فعال هستند و به‌طور اساسی در ایجاد دانش مشارکت دارند و به‌عنوان افراد انسانی رشد خواهند کرد. چنین فرایندی بنابراین باعث تأمین نیازهای پیشرفته روحی، هیجانی، اجتماعی، روحانی و... در دانشجویان خواهد شد (هوی و میسکل، ۲، ۲۰۰۸).

تدریس باکیفیت مطلوب در آموزش عالی معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از تدریس در یک عبارت ساده ممکن ساختن یادگیری دانشجویان است. تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست؛ بنابراین گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند؛ اما بسیاری از آن‌ها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (هنسون، ۳، ۲۰۰۳).

بدون شک در دوران معاصر، حرفه تدریس یکی از دشوارترین مشاغل محسوب می‌شود. علاوه بر آگاهی از دانش و تخصص، هر مدرسی باید از هنر و تجربه تدریس برخوردار باشد. با عنایت به این چگونگی است که در بسیاری از کشورهای دنیا، مدرسان در آغاز کار باید گواهینامه‌های علمی و معتبری مبنی بر طی موفقیت در زمینه تدریس دارا باشند و پس از آن نیز به‌طور مداوم از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت، توانمندی علمی و عملی خود را بهبود بخشیده و در واقع تدریس اثربخش داشته باشند (صفوی، ۱۳۸۴). به‌رغم این‌که بهبود تدریس یکی از نیازهای اصلی مراکز آموزش عالی است؛ اما هم‌اکنون برنامه‌ای که بتوان با ارائه آن فرصت‌های مناسبی را برای ارتقای مهارت‌های آموزشی کلیه اعضای هیأت علمی و در نهایت، افزایش یادگیری دانشجویان فراهم کرد ارائه نشده است (معزی، شیرزاد، زمان زاد، روحی، ۱۳۸۸).

بدون شک اگر در تدریس، موفقیت حاصل نشود، باید در صحت فرایند تدریس تردید کرد. از آنجایی که عمل تدریس را به مبادله در خرید و فروش تشبیه کرده‌اند، می‌توانیم بگوییم که در فرایند تدریس نیز باید این تعادل برقرار گردد. تدریس تنها به عمل یا انجام یک سلسله حرکات و وظایف و... محدود نمی‌شود.

-
1. Newmann,
 2. Hoy & Miskel
 3. Hanson

هویت تدریس واقعی نه تنها به نفس عمل، بلکه به مقدار زیادی به نتیجه حاصله نیز مرتبط است. به هر حال آنچه به مدرس کمک می‌کند تا بتواند یک تدریس موفق داشته باشد، از یک‌جهت به شناخت مدرس از نقش‌های خود در فرایند تدریس مربوط است و از طرف دیگر به آگاهی مدرس از روندهای عملی نهفته در فرایند تدریس بستگی دارد و اگر مدرس بتواند بر جنبه‌های روان‌شناختی فرایند تدریس آشنا باشد و نسبت به روندهای عملی فرایند تدریس نیز آگاهی لازم را کسب نماید، مطمئناً تدریس موفق خواهد داشت. از آنجایی که تدریس یک فرایند پیچیده می‌باشد و تاکنون در مورد معیارهای تدریس مطلوب و باکیفیت توافق همگانی صورت نگرفته است و هرکس دیدگاه مخصوص به خود را دارد (جعفری کاکلکی، ۱۳۸۹). در این پژوهش سعی شده تا مؤلفه‌های مهم تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها مورد واکاوی قرار گیرد.

تدریس

تعدد تعریف تدریس، حاکی از تلاش چشم‌گیر صاحب‌نظران برای شناخت آن است. یک برنامه درسی خوب تدوین‌شده، به‌تنهایی تضمین‌کننده تدریس و یادگیری بهتر در کلاس نیست، بلکه نتایج تربیتی تا حد زیادی به‌وسیله چگونگی تدریس تعیین می‌گردد (سیلور، الکساندر و لوئیز، ۱۳۷۷).

توجه به روش تدریس، در جهت طراحی برنامه‌های درسی امری ضروری بوده (کلارر ۱، ۱۹۸۵) که متأثر از مبانی فلسفی، آموزشی و انگیزشی استاد می‌باشد (بتلهو ادانل ۲، ۲۰۰۱) و تجربه تدریس و آگاهی وی از نظریه‌های یادگیری در نوع روش تدریس انتخابی‌اش، تأثیرگذار خواهد بود (زاهوریک ۳، ۱۹۸۷). اکشوت ۴ اذعان می‌دارد که تدریس فعالیتی است که در آن، شخص یاد گرفته (استاد) به فراگیر خود، چیزهایی را می‌آموزد و تمام یادگیری با تدریس است که تحقق می‌یابد. از سویی دیگر، اسمیت ۵ یادگیری را نتیجه ضروری تدریس تلقی نمی‌کند و بر این باور است که تدریس در کلی‌ترین مفهوم خود بر اعمالی

-
1. Klaurer
 2. Botelho & OdonneI
 3. Zahorik
 4. Oakeshott
 5. Smith

دلالت دارد که فردی با اتکا به آن قصد دارد نحوه انجام برخی کارها را به شخص دیگر نشان دهد یا در مورد برخی امور، اطلاعاتی را در اختیار او بگذارد (پاک مهر، ۱۳۹۰).

بنابراین تعریف تدریس بیشتر بر آنچه استاد انجام می‌دهد دلالت دارد تا رفتار فراگیر و یا آنچه در او به‌عنوان نتیجه آموزش، به وقوع می‌پیوندد. با این تعبیر، نمی‌توان گفت که چنانچه فراگیر یاد نگرفت، استاد تدریس نکرده؛ چراکه یادگیری به‌عنوان ویژگی تدریس تصریح نشده است (به نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۷؛ ۲۲-۲۱). تمامی موقعیت‌های تدریس در کلاس درس از ۴ عنصر اصلی با عناوین زیر تشکیل شده است؛ عنصر اول: دامنه اطلاعات علمی 1، عنصر دوم: کنترل 2، عنصر سوم: تعامل 3 و عنصر چهارم: ارزشیابی 4 (رحال زاده، 1387؛ ۱۷-۱۳). گیج ۵ (به نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۷۸؛ ۲۲) معتقد است که فهم ما از نحوه یادگیری فراگیران است که سبک تدریس و روش‌ها و فنون کلاس را مشخص می‌سازد.

به‌طور کلی، دو رویکرد کلی نسبت به تدریس وجود دارد: - رویکرد یاد دهنده محوری ۶: انتقال دانش و رویکرد فراگیر محوری: تغییر مفهومی 7. در رویکرد اول، معلم نقش انتقال‌دهنده معلومات را بر عهده داشته و به یادگیری و سایر مهارت‌های فراگیران به‌صورت سطحی می‌نگرد؛ اما در رویکرد دوم نقش تسهیلگر یادگیری را به عهده داشته و به عمق یادگیری و مهارت‌های فراگیران توجه می‌کند (گیبز و کافی ۸، ۲۰۰۴، به نقل از وان سلیمان و عبدالرحمان و ذالکیفلی ۹، ۲۰۰۶). این عقیده کلی در آموزش عالی وجود دارد که رویکرد فراگیر محوری، یک رویکرد تدریس پرتطرفدار است که در جهت رشد مهارت‌های فکری دانشجویان به کار گرفته شود (تریول ۲۰۰۲، ۱۰ به نقل از پاک مهر، ۱۳۹۰).

-
1. knowledge
 2. control
 3. interaction
 4. evaluation
 5. Gage
 6. information transmission
 7. conceptual change
 8. Gibbs & Coffey
 9. Wan Sulaiman, Abdul Rahman & Dzulkifli
 10. Trigwell

کیفیت تدریس

مفهوم کیفیت به‌رغم معنی گسترده آن، در متون مختلف همچنان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. گو در فرهنگ بین‌المللی جدید وبستر واژه کیفیت را معادل با درجه تعالی، درجه انطباق با استانداردها برتری در نوع، پالایش و تعالی می‌داند (شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۸۵).

کیفیت، به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی تدریس، واجد نشانگرها ویژگی‌های مختلفی بوده (جونز، ۲۰۰۳)، فرایندی چندبعدی است و پیامدهای کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت دارد (فویری، ۲۰۱۷، ۱) و به اعتقاد ویداوی چوری، آلت، واندروستویزن و هالزوسن (۲۰۰۰) کیفیت در حوزه تدریس، میزان سازگاری شاخص‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب می‌باشد و دربردارنده کیفیت مطلوب یادگیری بوده که در آموزش عالی، ناظر بر ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان می‌باشد. این مفهوم به‌عنوان یکی از شاخص‌های کیفی نظام آموزش عالی در اکثر دانشگاه‌های دنیا به شمار می‌آید (دمدیوک وان گرامبرگ، ۳، ۲۰۱۱) که البته تابع سیستم ارزشیابی در هر نظام دانشگاهی بوده (دانرنگ و فان، ۴، ۲۰۰۹) و امروزه به‌عنوان یک چالش جدی در آموزش عالی قلمداد می‌شود (شاک، گوردون و باچانان، ۵، ۲۰۰۸). گلدستین و بنسی (۲۰۰۶) ۶ اذعان داشته‌اند کیفیت تدریس از دو حیث قابل طرح است: یکی از منظر فعالیت‌هایی که اساتید انجام می‌دهند و دیگری از حیث چگونگی انجام این فعالیت‌ها. به اعتقاد مارش (۲۰۰۹) و همکاران (۲۰۰۹) کیفیت تدریس آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیئت علمی، آن را تدریس اثربخش می‌دانند و دربردارنده مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری بوده و بر نظریه و عمل تأکید دارد (پاک مهر، ۱۳۹۰). به گفته اسکلدر، مک کاونی (۲۰۰۹) ۸ توانایی ایجاد یادگیری پایدار در فراگیران، ازجمله

-
1. Fourie
 2. Vidovich, Fourie, Alt, Van Der Westhuizen & Holtzhausen
 3. Demediuk & Van-Gramberg
 4. Dunrong & Fan
 5. Schuck, Gordon & Buchanan
 6. Goldstein & Benassi
 7. Marsh
 8. Skledar & McKaveney

شاخص‌های یک تدریس موفق است. به اعتقاد هادکینسون (۲۰۱۱) و اسکاتر و تام (۲۰۰۴) کیفیت تدریس، جزو جدایی‌ناپذیری از فعالیت‌های حرفه‌ای اساتید به شمار می‌رود و به معنی میزان مؤثر بودن فعالیت‌های تدریس استاد بوده و از جمله شاخص‌های آن می‌توان به مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد اشاره نمود که با خصوصیات که مارش و همکاران (۲۰۰۹) برای کیفیت تدریس بر می‌شمرند، مطابقت دارد. به گفته کریت ویلسون (۲۰۰۲) تدریس اثربخش، یکی از ابعاد کیفیت تدریس بوده و تدریسی است که زمینه را به جهت یادگیری بهتر و عمیق‌تر برای دانشجویان فراهم کند. از نقطه نظر پنی (۲۰۰۳) تدریس مؤثر و باکیفیت تدریسی است که فراگیر، محور و مرکز یادگیری بوده و نیازمند مجموعه‌ای خاص از مهارت‌ها و شایستگی‌های تدریس بوده که استفاده از هر یک از این مهارت‌ها و شایستگی‌ها باید مطابق با شرایط آموزشی، مورد استفاده قرار گیرد (پاک مهر، ۱۳۹۰). برخی دیگر بر این باورند که کیفیت تدریس یعنی فراهم‌ساختن زمینه‌های آموزشی به گونه‌ای که دانشجویان با درگیر شدن در آن موقعیت‌ها و کسب تجربه، قادر باشند به یادگیری پایدار و مطلوبی برسند (دمدیوک وان گرامبرگ، ۲۰۱۱) که این امر، تضمین‌کننده کیفیت یادگیری فراگیران است (کمبر وان ۵، ۲۰۰۰)؛ در همین راستا، دلبی (۲۰۰۱) معتقد است که هدف اصلی از تدریس، یادگیری دانشجویان بوده و این از فاکتورهای مهم تدریس اثربخش است. در واقع، در یک تدریس باکیفیت، نظر بر این است تا زمینه و موقعیت‌هایی برای یادگیری هر چه بیشتر دانشجویان فراهم گردد. در این راستا، ایسلر (۲۰۰۰) مطرح می‌کند که به‌کارگیری مناسب روش‌های پرسش و پاسخ و مشارکتی از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به‌عنوان فاکتورهای مهم کیفیت تدریس اساتید مدنظر قرار بگیرد. بنا به اظهار دانرنگ و فان (۲۰۰۹) تدریسی از کیفیت لازم برخوردار است که دربردارنده فرایندهای زیر باشد: مشخص ساختن طرح درس، گزینش محتوای تدریس، طراحی فعالیت‌های تدریس، سازمان‌دهی جریان تدریس، گزینش

-
1. Hodkinson
 - Schacter & Thum 2.
 3. Corbett & Wilson
 4. Penny
 5. Kember & Kwan
 6. Dalby
 7. Eiszler

روش‌های تدریس و ارزیابی از نتایج تدریس. در راستای جمع‌بندی بحث حاضر، مک میلان (۲۰۰۷) مطرح می‌سازد که جهت شناسایی و بررسی ویژگی‌های ناظر بر تدریس مؤثر تاکنون تلاش‌های متعددی صورت گرفته و در هیچ جایی شما با یک تعریف پذیرفته‌شده و جامع برخورد نخواهید کرد. آنچه به نظر می‌رسد برای تعیین این مشخصه‌ها از طیف وسیعی از دیدگاه‌های نظری، روش‌های کمی و کیفی متعدد در این زمینه و از نقطه‌نظرات دانشجویان استفاده می‌شود (پاک مهر، ۱۳۹۰). در جدول شماره ۱ به برخی شاخص‌های در زمینه تدریس باکیفیت اشاره شده است:

جدول شماره ۱. شاخص‌های در زمینه تدریس باکیفیت (صالحی زاده و همکاران، ۱۳۹۸)

شاخص	مؤلفه‌ها	محقق
تدریس اثربخش	توانایی برقراری ارتباط، تسلط بر موضوع درس، مهارت‌های مدیریت کلاس درس، مهارت‌های حرفه‌ای و داشتن شخصیت مثبت	2010,Wan and at al
کیفیت تدریس	شور و اشتیاق و مهارت‌های ارتباطی و اساتید باتجربه، به رفتار کلاس درس و ارائه آموزش نسبت به هم‌تایان کم‌تجربه، پیشینه فرهنگی، نظم و انضباط	Simerjit and at al,2013
تدریس اثربخش	روش تحلیل و انتخاب متن، آزمون کامل و جامع پایانی، تسلط بر مباحث علمی، توانایی عمومی، راهنمایی، نظم آموزشی	Otilia, 2016
تدریس حرفه‌ای معلمان	دانش استاد، محیط، میزان گردش، نوع روش تدریس	Gove & Dubeck,2016
تدریس اثربخش	بیان شیوا و ساده و انتقال شفاف واضح مطالب و دسترسی آسان به استاد خارج از ساعات کلاس و ارزشیابی دانشجویان در هر جلسه	Raadabadi and at al,2012
اثربخشی تدریس	بیان شیوا و ساده، انتقال شفاف واضح مطالب، ارزیابی اثربخشی تدریس دانشجویان در هر در هر جلسه، میان‌ترم و پایان ترم	Sadiq Maroufi and at al, 2014
تدریس اثربخش	حیطه دانش پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط و خصوصیات فردی	Bani Davoodi,2015
تدریس باکیفیت	۱- مهارت‌های آموزشی ۲- منش فردی ۳- خصوصیات اخلاقی ۴- مهارت‌های ارتباطی ۵- ارزیابی نظام‌مند و ۶- تجربه استاد	Asadi,2015

شاخص	مؤلفه‌ها	محقق
تدریس حرفه‌ای	مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، قدرت ارتباط با دانشجو، تسلط بر مواد و محتوای درسی، ارزشیابی	Mohammadi, 2015
کیفیت تدریس معلمان	از ابعاد روح فلسفی: طرفداری از ارزش‌های انسانی، کنجکاوی، نوجویی و ژرف‌اندیشی و از ابعاد هوش معنوی: پرداختن به سجایای اخلاقی و تفکر کلی و بعد اعتقادی، قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس	Babagoli, 2016
تدریس حرفه‌ای	آگاهی آموزشگر، تدریس در سطح یادگیرنده، اطلاعات عملی، محیط یادگیری، تدریس حرفه‌ای ویژگی‌های شخصی معلم، و روش تدریس	Sayyadi, and at aly 2016
توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم	توانمندی شناختی، رفتاری و اجتماعی و استراتژی‌ها	Zajaji and at al 2017
توسعه حرفه‌ای معلمان	استانداردهای طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، ایجاد و حفظ جو یادگیری، اجرا و انجام تدریس، سنجش و برقراری ارتباط	Mohammad and, Hassani, 2019

ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری

واژه‌های تدریس و یادگیری دارای طیف وسیعی از معانی هستند. در مطالعاتی با اساتید دانشگاه، ساموئل زیچ و بیین (۲۰۰۱) مفاهیم مختلفی از تدریس را مشخص کردند: الف) گسترش یادگیری؛ ب) انتقال دانش؛ ج) تسهیل یادگیری؛ د) تغییر تصورات فراگیران و ه) حمایت از یادگیری فراگیران (زر بخش، ۱۳۹۲).

از آنجاکه فعالیت تدریس به قصد ایجاد شرایط مطلوبی است که یادگیری را برای یادگیرندگان آسان می‌کند، مستلزم آگاهی معلم از وضعیت شناختی آنان است. تدریس یک فعل و انفعال دوجانبه بین معلم و فراگیران است تا فراگیران را با محتوای درسی درگیر کند و با علاقه‌مندی و شور و شوق، مفاهیم جدید را از موضوعات ارائه‌شده، استنباط نمایند و بدین‌وسیله زمینه تغییر در نگرش خود را فراهم نموده و

1. Samuelowicz & Bain

ارزش‌های نوینی را خلق نمایند. در چنین حالتی ویژگی‌ها و رفتار معلم بر فعالیت و اعمال فراگیران تأثیر می‌گذارد و بالعکس معلم از ویژگی‌ها و رفتارهای فراگیران متأثر می‌شود. به‌رحال، فعالیت تدریس به‌منظور اطمینان یافتن از اثرگذاری محتوای برنامه درسی بر فراگیران انجام می‌شود و بیشتر فعالیت و تلاش فراگیران را می‌طلبد تا کوشش‌های ذهنی معلم در کلاس درس را. از طرفی، فعالیت درسی بر پایه اصول نظام‌داری تدوین و سازمان‌دهی می‌شود که بر عهده معلم است. بر اساس این طراحی معلم ساخته، هدایت فعالیت‌های تدریس جهت درگیر شدن فراگیر با موضوع درسی، وظیفه اصلی معلم در فرایند تدریس است (شعبانی، ۱۳۸۱).

درعین حال ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری یکی از قدیمی‌ترین و درعین حال مهم‌ترین مباحثی است که در حوزه تعلیم و تربیت مورد توجه فلاسفه و روانشناسان تربیتی قرار گرفته است. در این زمینه دو تا دیدگاه مطرح شده است (آذین فرد، ۱۳۹۱):

دیدگاه نخست: نفی رابطه ضروری منطقی یا علت و معلولی میان یاددهی و یادگیری؛ در دیدگاه نخست گفته می‌شود که مربی در جریان آموزش و یادگیری صرفاً مسئول تدریس و انتقال مطالب به یادگیرندگان است و نه یادگیری آنان. چراکه در تحقق یادگیری عوامل گوناگونی دخالت دارند که مربی نمی‌تواند همه آن‌ها را کنترل کند. بر این اساس مسئولیت یادگیری بیش از همه به عزم و اراده یادگیرنده و تلاش وی برای یادگیری بستگی دارد.

فنستر ماکر ۱ از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت است که به شرح و بسط موضع خود در این زمینه اهتمام ورزیده است. می‌توان او را یکی از سخن‌گویان برجسته این دیدگاه دانست، به نظر او تا تدریسی در کار نباشد از یادگیری خبری نیست، لیکن اهتمام به انجام فعالیت‌های تدریس، شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری نمی‌باشد. تمثیل بسیار گویایی که در چارچوب این دیدگاه درباره ماهیت یاددهی و رابطه آن با یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد، تمثیل مسابقه است. صاحب‌نظران این دیدگاه می‌گویند؛ تحقق پیروزی و برد در مسابقه موکول و منوط به شرکت در مسابقه است، لیکن شرکت در مسابقه وفاداری به رعایت قواعد و قوانین آن، شرط لازم و کافی برای پیروزی نیست؛ لذا همان‌گونه که اگر کسی در مسابقه برنده نشود نمی‌توان شرکت او را در مسابقه انکار کرد، عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم

تحقق یاددهی قلمداد کرد. در اینجا رابطه وجودی و نه علت و معلولی میان این دو حوزه روشن شده است. در چارچوب این دیدگاه، باید درباره شیوه‌ها و راهبردهای یاددهی و شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری مستقلاً بحث شود. البته به‌طور کلی درصدد نفی رابطه علت و معلولی درنیامده‌اند؛ بلکه فقط رابطه علت و معلولی را فاقد بنیان منطقی و عقلی می‌دانند.

این دیدگاه می‌تواند نوعی سستی، رخوت و بی‌تفاوتی در قبال نتیجه را در کارگزاران امر تدریس به وجود آورد. این وضعیت مصیبت‌بارترین وضعیت قابل‌تصور برای دستگاه تعلیم و تربیت و معرف خسران جبران‌ناپذیری است. نفی وجود ارتباط منطقی میان یاددهی و یادگیری درواقع به‌منزله کاستن از پیچیدگی‌های ذاتی و تدارک دیدن یک پایگاه نظری است که با ساده‌اندیشی و ساده‌انگاری بیشتر موجب شتاب جریان نافرجام علمی کردن تدریس یا دستیابی به قواعد و ضوابط به‌اصطلاح غیر انضمامی و غیر حساس نسبت به موقعیت‌های ویژه و خصوصاً شرایط ویژگی‌های یادگیرندگان برای هدایت جریان تدریس می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۶:۱۱).

دیدگاه دوم: رابطه ضروری، علت و معلولی میان یاددهی و یادگیری؛ این دیدگاه به‌نوعی رابطه ضروری و الزامی میان یاددهی و یادگیری توجه دارد. در این دیدگاه، گفته می‌شود که تدریس کوششی است که به قصد یادگیری از سوی مربی طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود. به‌عبارت‌دیگر در فرایند آموزش و یادگیری مسئولیت اصلی بر عهده مربی است، اوست که با تهیه طرح تدریس مجموعه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی و اجرا می‌کند که هدف‌های آموزشی تحقق‌یافته و تغییرات مورد انتظار در رفتار یادگیرندگان حاصل شود. در این دیدگاه تدریس خوب کمک به خوب یادگرفتن فراگیران است و آنان زمانی خوب یاد می‌گیرند که با نظارت و راهنمایی مربی خود روش‌ها و راهبردهای مناسب را در جریان یادگیری به‌کارگیرند.

دیویی را می‌توان از نخستین افرادی دانست که رابطه میان یاددهی و یادگیری را این‌گونه درک کرده است. دیویی در مقام تشریح دیدگاه خود از تمثیل فروش استفاده می‌کند و معتقد است که رابطه میان یاددهی و یادگیری از جنس رابطه میان خریدوفروش است. به دیگر سخن، همان‌گونه که تا خریدی اتفاق نیفتد در حقیقت فروشی صورت نگرفته است تا زمانی یادگیری محقق نشده باشد، نمی‌توان گفت یاددهی یا تدریس اتفاق افتاده است.

ماهیت تدریس از نظر قائلان به این دیدگاه ماهیتی از نوع دستاورد است؛ این تلقی نسبت به ماهیت تدریس در تقابل با تلقی ماهیت تدریس به عنوان تکلیف وظیفه است. حالی که در دیدگاه نخست تدریس یا یاددهی را کوششی آگاهانه در چارچوب فعالیت‌های موضوع تدریس، به قصد انتقال محتوا به یادگیرنده می‌دانست، در این دیدگاه به تدریس در چارچوبی گسترده‌تر نگریسته می‌شود که الزاماً باید به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است، منتهی شود. در غیر این صورت تدریس نیز اتفاق نیفتاده است. روشن است که این‌گونه مفهوم‌پردازی درباره تدریس، مسئولیت سنگینی را متوجه مربی می‌کند. از جمله افراد دیگری که به دفاع از این دیدگاه پرداخته‌اند می‌توان رایل 1، جویس 2 و مارشاولیل 3 را نام برد.

جویس و مارشاولیل به دلایل زیر می‌گویند که الگوهای تدریس در واقع الگوهای یادگیری نیز هستند؛ نخست این‌که پژوهش‌های انجام‌شده کارایی و اثربخشی این الگوها را در یادگیری محتواهای گوناگون نشان داده‌اند، دلیل دوم این‌که استفاده از هر الگویی درست توسط مربی به منزله آشنا شدن فراگیران با یک سازوکار یادگیری است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

در این دیدگاه هستی تدریس به هستی یادگیری وابسته است. به دلیل این‌که؛ ۱- قرابت یاددهی و یادگیری پذیرفته‌شده است ۲- بدون توجه به یادگیری، نقطه (برجسته) در تدریس معلوم نیست؛ ۳- ارتباط بین تدریس و یادگیری به‌طور حیرت‌انگیزی در بافت زبان ما وجود دارد. روابط علی بین تدریس و یادگیری احتمالاً از این جهت مشتبه شده است که مفهوم تدریس به مفهوم یادگیری وابسته است در صورتی‌که یادگیری اغلب بعد از تدریس به وقوع می‌پیوندد ۴- متغیرهای تدریس اغلب به متغیرهای موجود در یادگیری برمی‌گردند. در نتیجه می‌توان گفت که نه تنها ارتباط معنوی خاص بین دو مفهوم تدریس و یادگیری وجود دارد، بلکه نوعی ارتباط تجربی هم بین آن‌ها هست که به موجب پیگیری متغیرهای موجود در فعالیت تدریس به واسطه متغیرهای موجود در آنچه فراگیر کسب می‌کند، قابل‌رؤیت است. به این ترتیب می‌توانیم رویکرد یاددهی و یادگیری را به‌عنوان مفهومی واحد تعریف کنیم (شعبانی ورکی، ۱۳۷۹: ۲۸).

-
1. Ryle
 2. Joyce
 3. Weill

همچنین شواهد جمع‌آوری شده نشان می‌دهد که بین رویکرد مربی به تدریس و کیفیت نتایج یادگیری فراگیر ارتباط وجود دارد. مربیانی وجود دارند که جنبه مهم تدریس خود را یاری کردن به فراگیران برای فهم عمیق‌تر و تغییر ادراک فراگیران می‌دانند. آنان روی آنچه فراگیران انجام می‌دهند و آنچه نتایج یادگیری ناشی از فعالیت‌های آنان به دنبال دارد، تمرکز می‌کنند. این گروه، نقص یادگیری را تقریباً به همان اندازه که به حساب ضعف در کار فراگیر می‌گذارند، به شیوه تدریس خود نیز نسبت می‌دهند (کنن، ترجمه نصر، ۱۳۸۵)؛ در تحقیقات مختلف عوامل گوناگونی برای کیفیت تدریس؛ ذکر شده از جمله؛ چگونگی روش تدریس، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، سازمان‌دهی فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی؛ یمنی دوزی سرخابی و همکاران (۱۳۸۷)؛ کارآمدی در آموزش، کارآمدی در ارائه محتوا، تعامل حرفه‌ای، توجه به رشد همه‌جانبه دانشجویان، احترام به همکاران، فضای بحثی مناسب در کلاس، احترام به کلاس و در نهایت ارزشیابی مناسب؛ مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه جذاب مطالب درسی و داشتن برنامه‌ریزی منظم برای ارائه درس؛ گشمرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ سن، مرتبه علمی، سابقه تدریس؛ غنچی و همکاران (۱۳۹۱)؛ تناسب مطالب درسی با سطح فراگیران و تسلط استادان بر مطالب درسی و میزان تناسب امتحان و مطالب گفته‌شده؛ امیدی و همکاران (۱۳۹۲)؛ کیفیت دانشگاه از جمله مکان فیزیکی و برنامه درسی؛ اناری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)؛ تعیین و بیان اهداف توسط اساتید، سازمان‌دهی کلاس، طراحی تدریس و نوع ارزشیابی؛ حسن تاج و همکاران (1394)؛ طرح درس مطلوب، روابط انسانی، توجه به محیط یادگیری، انجام دقیق روش تدریس مناسب ویژگی‌های شخصیتی مدرس؛ سلیمی و رضانی (۱۳۹۳)؛ مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، قدرت ارتباط با دانشجو، تسلط بر مواد و محتوای درسی، ارزشیابی؛ محمدی خانقاه و حسین زاده (۱۳۹۴)؛ دانش پژوهی، ویژگی‌های شخصیتی ویژگی‌های ارتباطی مدرسان؛ هداوند و حیدری وند (۱۳۹۵)؛ ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری کلاس درس استادان؛ یارمحمدزاده و همکاران (۱۳۹۶)؛ اهداف و رسالت‌های دانشکده، کیفیت برنامه درسی، فضا و امکانات آموزشی، فرایند تدریس و یادگیری، انجام ارزشیابی، مهارت‌های رفتاری استادان، مهارت‌های حرفه‌ای استادان، دانشجویان، کاربرد استانداردهای آموزشی؛ رشادت‌جو همکاران (1397)؛ به‌کارگیری روش‌های مختلف تدریس، فنون مرور و تمرین، مهارت‌های پرسشگری، بیان راهبردهای حل مسئله در کلاس، اداره کلاسی و ایجاد جو صمیمی مدرسان؛ یوهیوان (۲۰۱۴)؛

استفاده از فناوری اطلاعات؛ حمیتی و همکاران ۱، (۲۰۱۵)؛ تخصص معلمان، مهارت‌های تدریس معلمان، محتوای برنامه درسی و تعداد دانشجویان بر کیفیت تدریس استادان تأثیرگذار است؛ هباکوا (۲۰۱۵)؛ وجود رابطه بین ارزیابی تدریس در آموزش عالی و کیفیت آموزش؛ دوریسوا و همکاران (۲۰۱۵)؛ جو مناسب یادگیری، حمایت اجتماعی از طرف سرپرستان و همکاران نزدیک و ارزش یادگیری؛ ایورز و همکاران (۲۰۱۶)؛ تضمین کیفیت آموزش و یادگیری به‌عنوان یک تخصص نوظهور در آموزش عالی؛ استنهارت و همکاران (۲۰۱۷)؛ کیفیت تدریس و مدیریت آن را بخش جدایی‌ناپذیر اصلاحات آموزشی؛ سیفرد و آنسمن (۲۰۱۸) می‌باشند (به نقل از مکوندی، ۱۳۹۹)؛ آنچه این تحقیق به دنبال آن است این می‌باشد که عوامل مؤثر در حین تدریس و در کلاس درس شامل چه مواردی می‌باشند و مدرس باید به آن توجه نماید تا در تدریس خود به کیفیت و انتظار دلخواه خود و یادگیرندگان برسد بر این اساس اهداف این تحقیق عبارت‌اند از :

شناسایی مؤلفه‌های ضروری برای تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

طراحی الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

اعتباریابی الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

اعتبارسنجی الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر اجرا و گردآوری داده‌ها، از نوع آمیخته اکتشافی است، به این معنا که از ترکیب روش‌های کیفی و کمی (طرح اکتشافی متوالی) برای گردآوری

-
1. Hamiti
 2. Hubackova
 3. Durišová
 4. Evers
 5. Steinhardt
 6. Seyfried, M. & Ansmann

داده‌ها استفاده شده است. در این طرح، ابتدا از روش مصاحبه اکتشافی برای استخراج مؤلفه‌ها و همچنین سنجه‌های پژوهش و در ادامه برای اعتبار سنجی چهارچوب ارتباط مؤلفه‌ها و سنجه‌های شناسایی شده در بخش کیفی، از روش‌های کمی (معادلات ساختاری) استفاده شد. به عبارت دیگر و از آنجایی که محقق در ابتدا، قصد دارد به واسطه مصاحبه با خبرگان آموزش دانشگاهی، مؤلفه‌های ضروری در تدریس را شناسایی و کشف نماید، استفاده از رویکرد کیفی قابل توجیه است. در تحقیق حاضر، جهت واکاوی مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها، از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با خبرگان پژوهش دانشگاهی استفاده شده است. دلیل استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته این است که علاوه بر آنکه امکان تبادل نظرات وجود دارد، می‌توان بحث و موضوع مصاحبه را در جهت دستیابی به اهداف پژوهش هدایت نمود. قلمرو تحقیق در بخش کیفی این پژوهش شامل تمامی خبرگان آموزش دانشگاهی است که با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی و هدفمند، افرادی که آگاهی و دانش بیشتری نسبت به موضوع پژوهش داشته‌اند، شناسایی و انتخاب گردیده‌اند. معیار و شاخص‌های انتخاب خبرگان آموزش دانشگاهی عواملی مانند اعضای هیئت علمی که دروس ارزیابی و کیفیت آموزشی را تدریس می‌کنند؛ یا در این راستا، پایان‌نامه‌هایی را راهنمایی کرده‌اند؛ یا دارای مقالات و کتبی در این راستا می‌باشند؛ یا در موضوع کیفیت آموزش دانشگاهی دارای مسئولیت بوده یا هستند، یا تحصیل در رشته‌های مرتبط مثل علوم تربیتی، بوده است؛ در جهت رسیدن به سطح اشباع یافته‌ها در این پژوهش، با ۱۲ نفر از خبرگان آموزش دانشگاهی مصاحبه‌های عمیق به عمل آمد. فرایند گردآوری داده‌ها در مصاحبه، تا رسیدن به این درک که نتایج مصاحبه‌ها، تکراری و فاقد اطلاعات جدید است، دنبال شد. برای اطمینان از روایی پژوهش، از بررسی توسط اعضاء (مصاحبه) و روش چند سویه نگری منابع داده‌ها (اعضای هیئت علمی) استفاده و برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از روش‌های پایایی توافق درون موضوعی (توافق بین دو کدگذار) و با استفاده از فرمول توافق کندال محاسبه شد و نتیجه آن ۰.۸۲. به دست آمد که در حد مطلوب است.

در گام دوم و مرحله کمی و جهت اعتباریابی الگوی نظری طراحی شده از ارتباط مؤلفه‌ها و سنجه‌های شناسایی شده، پرسشنامه‌ای طراحی، توزیع و گردآوری شد. با توجه به اینکه دانشگاه شاهد به عنوان مورد در این پژوهش بررسی می‌شود، جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد هست. بدین منظور در جهت اعتبارسنجی الگوی به دست آمده در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین جامعه آماری موردنظر نمونه‌ای به تعداد ۱۵۴ نفر و با استفاده از

جدول مورگان و به صورت تصادفی انتخاب شد. به منظور تحلیل داده‌های کمی، از روش مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. دلیل استفاده از این روش غلبه بر محدودیت‌های روش‌های پیشین مانند روش‌های رگرسیونی (تحلیل صرفاً یک سطح از رابطه بین متغیرهای مستقل وابسته به صورت هم‌زمان)، و مزیت‌ها ویژگی‌های خاص این روش (امکان مدل‌یابی ارتباط میان چندین سازه مستقل وابسته و همچنین امکان تعیین نقش واسطه یک یا چند متغیر بین متغیرهای دیگر) (گفن و همکاران، ۲۰۰۰، نقل در رومیانی، ۱۳۹۸) بوده است.

یافته‌های پژوهش

شناسایی مؤلفه‌های ضروری برای تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها به منظور پاسخ‌دهی به هدف اول مطرح‌شده در خصوص و شناسایی مؤلفه‌های ضروری برای تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و تحلیل داده‌های کیفی (متون مصاحبه)، محقق از تکنیک تحلیل موضوعی (تم) استفاده کرد؛ به این صورت که پس از گردآوری داده‌های کیفی و پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها، به منظور سازمان‌دهی و دستیابی به مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها به صورت کدگذاری باز و محوری مورد تحلیل قرار گرفته است. در راستای اکتشاف سازوکارهای موردنظر، ابتدا کدها شناسایی و سپس کدهای مشابه در یک طبقه قرار داده شده است. درنهایت برای هر طبقه عنوانی که نمایانگر کل کدهای همان طبقه باشد، انتخاب گردید. در جدول شماره ۲ با توجه به اهمیت فرایند دستیابی به مقوله‌های اصلی مؤثر در مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها، گزاره‌های کلامی، کدها (مفاهیم) اولیه و مقولات شناسایی شده آمده است؛

جدول شماره ۲. کدگذاری باز و محوری مؤلفه‌های ضروری در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها

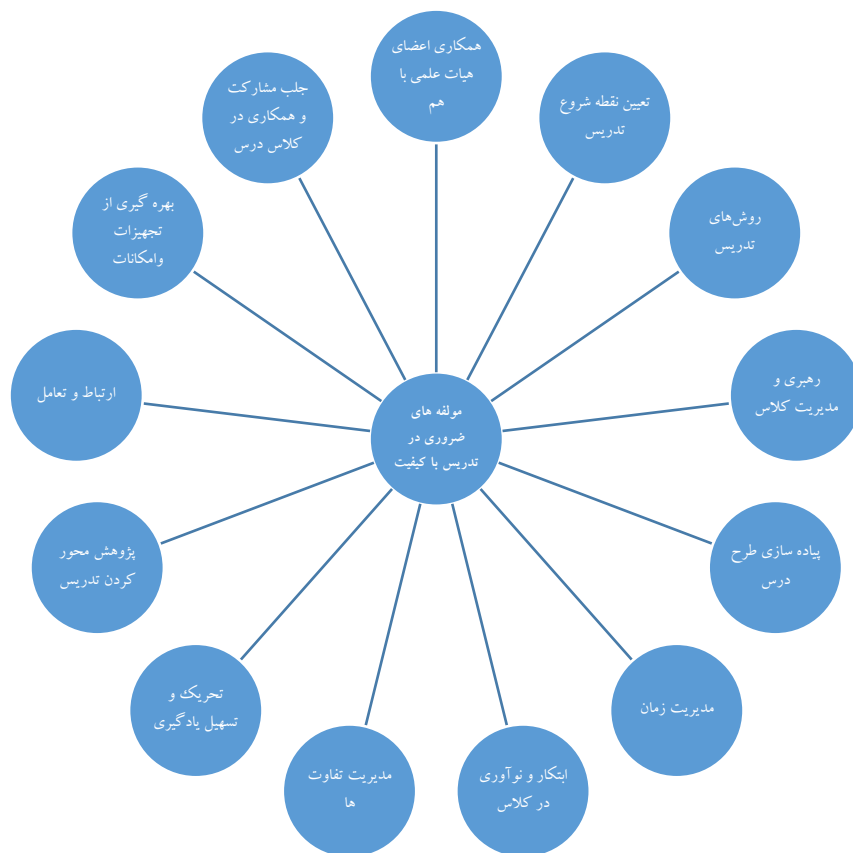
مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
مؤلفه‌های کلیدی تدریس باکیفیت لازم در تدریس	تعیین نقطه شروع تدریس	انجام ارزیابی آغازین از دانشجویان در کلاس درس؛ دانستن سطوح دانسته‌های قبلی دانشجویان و نقطه شروع تدریس و..
	روش‌های تدریس	انتخاب روش‌های متناسب تدریس؛ گام‌های مدیریت کیفیت آموزش پس از سنجش نیاز مخاطب، تعیین اهداف، تعیین محتوا و..

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها(مفاهیم شناسایی شده)
	رهبری و مدیریت کلاس	آگاهی از مدیریت کلاسی؛ مدیریت کلاس درس؛ مدیریت کلاس؛ داشتن انعطاف‌های لازم برای پرسش و پاسخ و اتفاقات کلاسی و..
	پیااده‌سازی طرح درس	سعی در پیاده کردن طرح درس؛ ارائه مطالب بر اساس اهداف و طرح درس و با روش‌های مناسب و..
	مدیریت زمان	اداره کردن و نظم دادن و انجام دادن هر فعالیت متناسب با زمان خودش؛ مدیریت زمان و...
	ابتکار و نوآوری در کلاس	بسترسازی و تسهیل ابتکارات استادان در کلاس درس؛ داشتن خلاقیت و ابتکار برای پیاده کردن طرح درس و...
	مدیریت تفاوت‌ها	رعایت تفاوت‌ها؛ آگاهی از تفاوت‌های فردی؛ توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان و...
	تحریک و تسهیل یادگیری	شناسایی و رفع موانع درک مطالب تسهیل یادگیری دانشجویان؛ استفاده از روش‌هایی که یادگیری و فهم مطالب را برای دانشجویان تسهیل می‌کند؛ تحریک احساس نیاز به یادگیری و...
	پژوهش محور کردن تدریس	داشتن سابقه پژوهش، استاد به دنبال راه‌حل‌های برای آن مسائل {کلاس} باشد، پژوهشگر بودن یک استاد قبل از اینکه آموزش‌دهنده خوبی باشد و..
	ارتباط و تعامل	ارتباط مؤثر با دانشجو در کلاس درس در جریان بودن استاد از اشتغال علمی دانشجویان
	بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات	در دسترس و قابل استفاده بودن وسایل کمک‌آموزشی؛ استفاده از رسانه‌ها وسایل کمک‌آموزشی و ...
	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس	هدایت دانشجویان را به فعالیت‌های گروهی؛ استفاده از راهبردهای مشارکت؛ دنبال کردن روش‌های مشارکتی و...

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
	همکاری اعضای هیات علمی باهم	مشارکت با اساتید دیگر در زمینه آموزش و تدریس بهتر و کاربردی‌تر و حتی بازنگری و به‌روزرسانی برنامه درسی و حتی در زمینه موضوعات بین‌رشته‌ای؛ همکاری همکاران در آموزش بهتر؛ و...

طراحی الگویی برای تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

بر اساس یافته‌های کیفی به‌دست‌آمده از تحلیل تم مصاحبه با صاحب‌نظران، خبرگان و مطلعین کلیدی که در جدول شماره ۲ گزارش گردیده است، مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها، در شکل زیر به‌صورت شماتیک ارائه شده است.

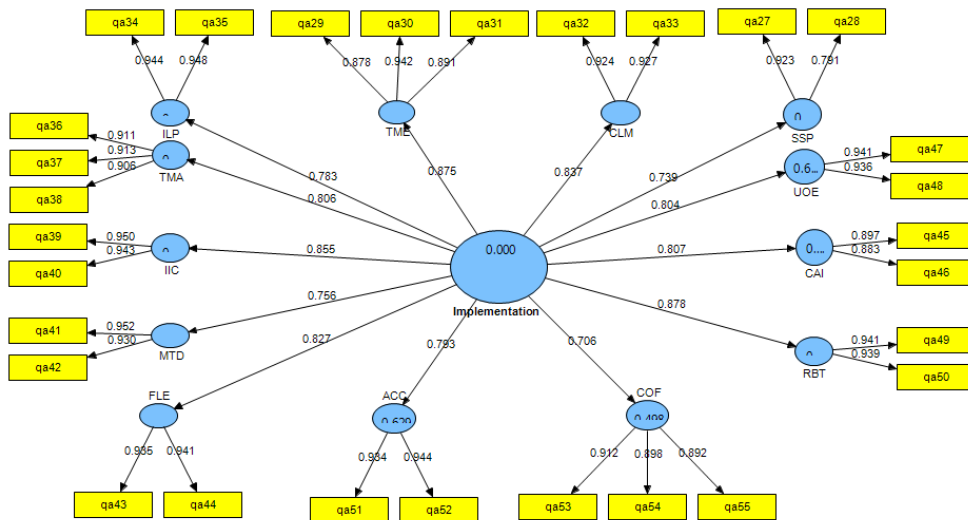


شکل ۱؛ مؤلفه های لازم در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی دانشگاهها

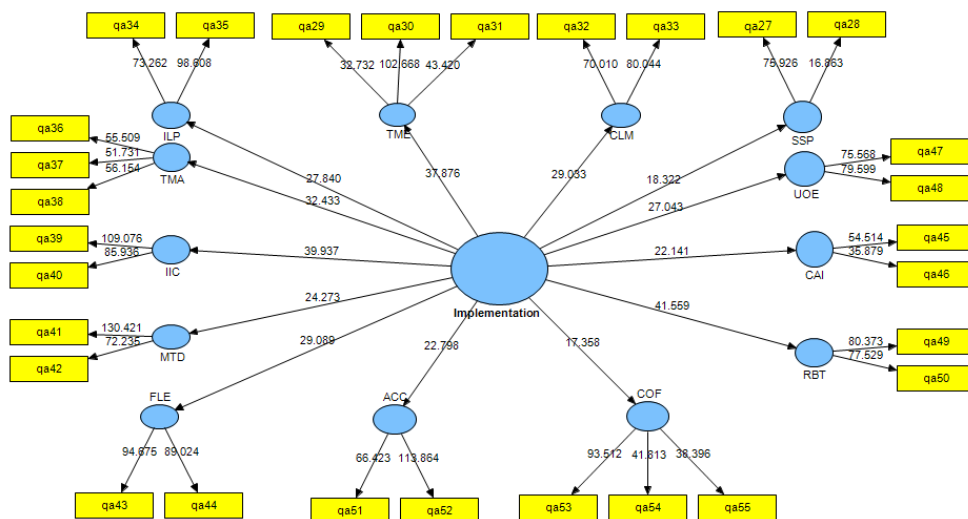
اعتبارسنجی الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاهها

برای اعتبارسنجی الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاهها، از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است؛ طبق گفته محققان قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده در این تحلیل، به وسیله بار عاملی نشان داده می شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از ۰/۴ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف نظر می شود. بار عاملی بین ۰/۴ تا ۰/۶ قابل قبول است و اگر بزرگتر از ۰/۶ باشد خیلی مطلوب است (کلاین، ۲۰۰۵؛ نقل در رومیانی، ۱۳۹۸). برخی از صاحب نظران پیشنهاد حذف متغیرهای مشاهده پذیری را از مدل می دهند که بار عاملی آنها زیر ۰/۴ باشد. همچنین چنانچه این مقدار کمتر از ۰/۷ بوده ولی تعداد متغیرهای مشاهده پذیر کم (دو

یا سه) بوده و AVE متغیر مربوطه بالا ۰/۵ باشد، می‌توان متغیر مشاهده پذیر را در مدل اندازه‌گیری حفظ نمود. نمودارهای ۱ و ۲ خروجی Smart-PLS بارهای عاملی و مقادیر t مدل‌های اندازه‌گیری مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد.



نمودار ۱ آزمون مدل اندازه‌گیری مربوط به مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت



نمودار ۲ نمرات تی مربوط به مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت

با توجه به اینکه مدل اندازه‌گیری از سیزده مؤلفه که هر کدام دارای گویه‌ها یا نشانگرهای خاص خود می‌باشند، تشکیل شده است از تحلیل عاملی مرتبه دوم استفاده شد. به این صورت که در مرتبه اول از ترکیب ۲۹ سؤال پژوهش، سیزده شاخص یا مؤلفه با عنوان‌های تعیین نقطه شروع تدریس (SSP1)، روش‌های تدریس (TME2)، رهبری و مدیریت کلاس (CLM3)، پیاده‌سازی طرح درس (ILP4)، مدیریت زمان (TMA5)، ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC6)، مدیریت تفاوت‌ها (MTD7)، تحریک و تسهیل یادگیری (FLE8)، پژوهش محور کردن تدریس (RBT9)، ارتباط و تعامل (CAI10)، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE11)، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC12) و همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF13) حاصل شده که این ۱۳ شاخص عامل‌های مرتبه اول بوده که از ترکیب آن‌ها، یک مؤلفه به نام تدریس باکیفیت حاصل می‌شود، که عامل مرتبه دوم نامیده می‌شود.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

جدول شماره ۳ تحلیل عاملی مقادیر بارهای عاملی و آماره‌های تی مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت را در قالب تحلیل عاملی مرتبه اول نشان می‌دهد. همان‌طور که در شکل زیر مشخص است نتایج حاصل از تحلیل عاملی مرتبه اول نشان داد که تمامی گویه‌های مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت دارای بار عاملی مناسبی (بالاتر از ۰/۰۷) بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند که با در نظر گرفتن مقدار t متناظر

-
1. Set the Starting Point For Teaching
 2. Teaching Methods
 3. Class Leadership And Management
 4. Implement Lesson Plans
 5. Time Management
 6. Innovation In the Classroom
 7. Manage The differences
 8. Facilitate Learning
 9. Research-Based Teaching
 10. Communication And Interaction
 11. Use Of Equipment
 12. Attracting Classroom Collaboration
 13. Collaboration Of Faculty Members Together

با هر بار عاملی در سطح ۰/۰۱. معنی دار می‌باشند. در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردار هستند و می‌توان به‌منظور انجام تحلیل نهایی از آن‌ها استفاده نمود.

جدول شماره ۳. مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری

سازه	گویه‌ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)	آگاهی از سطوح دانسته‌های قبلی	0.923428	75.926171	۰/۰۱
	بررسی گذراندن پیش‌نیازها	0.790963	16.862600	۰/۰۱
روش‌های تدریس (TME)	اطلاع از روش‌های مختلف تدریس	0.878394	32.732104	۰/۰۱
	انتخاب بهترین روش	0.942035	102.668195	۰/۰۱
	ارائه درس با روشی متناسب و مناسب	0.891381	43.420031	۰/۰۱
رهبری و مدیریت کلاس (CLM)	کلاس داری، مدیریت و کنترل شرایط	0.923635	70.009742	۰/۰۱
	ایجاد جو مثبت، امن و سرشار از اعتماد	0.926758	80.043679	۰/۰۱
پیاده‌سازی طرح درس (ILP)	حضور هدفمند و با برنامه در کلاس درس	0.943645	73.262409	۰/۰۱
	تعهد به پی‌گیری و پیاده‌سازی طرح درس	0.948219	98.608116	۰/۰۱
مدیریت زمان (TMA)	زمان‌بندی فعالیت‌های جلسات	0.911397	55.508877	۰/۰۱
	انجام هر فعالیت در مدت‌زمان پیش‌بینی شده	0.912971	51.731114	۰/۰۱
	استفاده از زمان به بهترین شکل	0.905909	56.153621	۰/۰۱
ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)	داشتن خلاقیت و ابتکار عمل	0.949693	109.076267	۰/۰۱

سازه	گویه ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی داری
	ترغیب ابتکار و خلاقیت	0.943300	85.935539	.۰۱
مدیریت تفاوت‌ها (MTD)	احترام و تحمل تنوع‌ها و تفاوت‌ها	0.952411	130.420628	.۰۱
	مدیریت و اداره تفاوت‌ها و تنوع‌ها	0.929764	72.235267	.۰۱
تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)	زمینه‌سازی و تسهیل یادگیری	0.935203	94.674530	.۰۱
	ارائه تکلیف، مطالب کاربردی و مصادیق	0.940647	89.024288	.۰۱
ارتباط و تعامل (CAI)	برقراری ارتباط مؤثر	0.896755	54.514010	.۰۱
	اطلاع از اشتغالات علمی	0.882530	35.878817	.۰۱
بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)	شناخت از رسانه‌ها و ...	0.940636	75.567644	.۰۱
	راه‌حل‌های برای مسائل	0.936463	79.599067	.۰۱
پژوهش محور کردن تدریس (RBT)	استفاده از تحقیق و پژوهش در جهت بهبود تدریس بهینه	0.941375	80.372705	.۰۱
	استفاده از رسانه‌ها وسایل کمک‌آموزشی	0.938651	77.529393	.۰۱
جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)	استفاده از راهبردهای مشارکتی	0.934307	66.423053	.۰۱
	هدایت فعالیت‌های گروهی	0.943512	113.864245	.۰۱
همکاری اعضای هیات علمی با هم (COF)	مشارکت با اساتید دیگر در زمینه آموزش و تدریس بهتر و کاربردی‌تر	0.912403	93.511620	.۰۱
	استاد ناظری استادان برجسته	0.897956	41.812896	.۰۱
	فرصت برای به اشتراک گذاشتن تجربیات	0.892332	38.396114	.۰۱

آزمون پایایی

همان طور که از جدول شماره ۴ مشخص است، پایایی ترکیبی (p دلوین - گلدشتاین) و آلفای کرونباخ تمامی متغیرهای مربوط به مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت بالاتر از ۰/۷۰ محاسبه گردیده است؛ لذا، پایایی ابزار اندازه‌گیری مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۴. پایایی مدل اندازه‌گیری

مدل‌های اندازه‌گیری	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)	0.849266	0.662728
روش‌های تدریس (TME)	0.930834	0.888404
رهبری و مدیریت کلاس (CLM)	0.922408	0.831779
پیااده‌سازی طرح درس (ILP)	0.944475	0.882471
مدیریت زمان (TMA)	0.935358	0.896473
ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)	0.945072	0.883858
مدیریت تفاوت‌ها (MTD)	0.939420	0.872158
تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)	0.936006	0.863323
ارتباط و تعامل (CAI)	0.883619	0.736825
بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)	0.936667	0.864806
پژوهش محور کردن تدریس (RBT)	0.938218	0.868316
جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)	0.937058	0.865839
همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)	0.928212	0.885201

آزمون روایی

برای بررسی روایی مدل اندازه‌گیری از روایی همگرا و روایی واگرا استفاده گردید. روایی همگرا: برای بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده گردیده است. با توجه به جدول شماره ۵ شاخص AVE در مورد همه متغیرها از میزان ۰/۵۰ بیشتر است که خود دلیل بر روایی همگرای مناسب مدل اندازه‌گیری مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت است. جدول شماره ۵. شاخص روایی همگرا مدل‌های اندازه‌گیری

شاخص AVE	مدل‌های اندازه‌گیری
0.739171	تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)
0.817856	روش‌های تدریس (TME)
0.855991	رهبری و مدیریت کلاس (CLM)
0.894792	پیاده‌سازی طرح درس (ILP)
0.828278	مدیریت زمان (TMA)
0.895866	ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)
0.885774	مدیریت تفاوت‌ها (MTD)
0.879710	تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)
0.791514	ارتباط و تعامل (CAI)
0.880879	بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)
0.883626	پژوهش محور کردن تدریس (RBT)
0.881573	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)
0.811687	همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)

روایی واگرا یا تشخیصی

شاخص فورنل لارکر

جدول شماره ۶ میزان شاخص فورنل لارکر را در الگوی تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها نشان می‌دهد. نتایج به‌دست‌آمده از این آزمون نشان‌دهنده مناسب بودن روایی تشخیصی مدل موردبررسی می‌باشد.

جدول شماره ۶. نتایج شاخص فورنل لارکر برای آزمون روایی تشخیصی مدل اندازه‌گیری مؤلفه‌های لازم

در تدریس باکیفیت

	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)	ارتباط و تعامل (CAI)	رهبری و مدیریت کلاس (CLIM)	همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)	تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)	اینتگر و نوآوری در کلاس (IIC)	پیماده‌سازی طرح درس (ILP)	مدیریت تفاوت‌ها (MTD)	پژوهش محور کردن تدریس (RBT)	تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)	مدیریت زمان (TMA)	روش‌های تدریس (TME)	بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)
۱	0.93												
۲	0.685	0.88											
۳	0.578	0.660	0.925										
۴	0.660	0.485	0.428	0.90									
۵	0.669	0.834	0.685	0.423	0.93								
۶	0.645	0.622	0.723	0.576	0.711	0.94							
۷	0.557	0.477	0.736	0.440	0.516	0.645	0.9						
۸	0.534	0.641	0.643	0.409	0.781	0.638	0.514	0.94					
۹	0.60	0.610	0.855	0.576	0.649	0.791	0.739	0.578	0.9				

بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)	روش‌های تدریس (TME)	مدیریت زمان (TMA)	تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)	پژوهش محور کردن تدریس (RBT)	مدیریت تفاوت‌ها (MTD)	پیماده‌سازی طرح درس (ILP)	ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)	تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)	همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)	رهبری و مدیریت کلاس (CLIM)	ارتباط و تعامل (CAI)	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)
			0.8	0.653	0.401	0.629	0.572	0.491	0.568	0.570	0.557	0.536
		0.91	0.557	0.635	0.600	0.789	0.657	0.659	0.472	0.673	0.549	0.577
	0.90	0.654	0.679	0.948	0.504	0.742	0.780	0.615	0.596	0.789	0.597	0.583
0.9	0.639	0.625	0.447	0.623	0.607	0.498	0.699	0.675	0.504	0.619	0.723	0.690

آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری

به‌منظور بررسی کیفیت مدل تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها از شاخص اشتراک با روایی متقاطع استفاده گردید. همان‌طور که از جدول شماره ۷ مشخص است، در مدل اندازه‌گیری موردبررسی، مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا می‌باشد، که این خود کیفیت مدل اندازه‌گیری را تأیید می‌نماید.

جدول شماره ۷. شاخص اشتراک با روایی متقاطع برای مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت

شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com)	
0.739171	تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)

شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com)	
0.811761	روش‌های تدریس (TME)
0.849440	رهبری و مدیریت کلاس (CLM)
0.894792	پیاده‌سازی طرح درس (ILP)
0.822050	مدیریت زمان (TMA)
0.889738	ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)
0.878293	مدیریت تفاوت‌ها (MTD)
0.874495	تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)
0.786451	ارتباط و تعامل (CAI)
0.878460	بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)
0.883626	پژوهش محور کردن تدریس (RBT)
0.533625	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)
0.811687	همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

همان‌طور که مشاهده می‌شود یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول شماره ۸ نشان‌دهنده این است که مقادیر بار عاملی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. به‌عبارتی‌دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. همچنین، مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰.۹۲ و ۰.۸۴ می‌باشد که خود بیان‌گر همسانی درونی بالای متغیرها می‌باشد. همچنین مقدار AVE برابر با ۰.۶۳ گزارش‌شده که از میزان ۰/۵۰ بیشتر بوده و در نتیجه روایی همگرایی مدل نیز تأیید می‌شود. ضریب تعیین R2 ارتباط بین واریانس تبیین شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن نشان

می‌دهد که همان‌طور که در جدول پایین مشاهده می‌شود، R2 تمامی مدل‌های اندازه‌گیری موردنظر مناسب و قابل‌توجه می‌باشد.

جدول شماره ۸. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

سازه	بار عاملی	مقدار t	سطح معنی‌داری	R2
تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)	0.739438	18.32199	.۰۱	0.546769
روش‌های تدریس (TME)	0.874841	37.875622	.۰۱	0.765347
رهبری و مدیریت کلاس (CLM)	0.837046	29.032844	.۰۱	0.700646
پیاده‌سازی طرح درس (ILP)	0.782662	27.840004	.۰۱	0.612559
مدیریت زمان (TMA)	0.806147	32.433434	.۰۱	0.649874
ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)	0.855462	39.937276	.۰۱	0.731816
مدیریت تفاوت‌ها (MTD)	0.756038	24.272671	.۰۱	0.571594
تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)	0.827193	29.088817	.۰۱	0.684249
ارتباط و تعامل (CAI)	0.806892	22.141449	.۰۱	0.651074
بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)	0.803709	27.042839	.۰۱	0.645949
پژوهش محور کردن تدریس (RBT)	0.878229	41.559320	.۰۱	0.771286
جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)	0.792879	22.798399	.۰۱	0.628658

سازه	بار عاملی	مقدار t	سطح معنی‌داری	R2
همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)	0.706018	17.358096	.۰۱	0.498461
AVE	.۰۶۳			
cp	.۰۹۲			
α	.۰۸۴			

نتایج حاصل از آزمون کیفیت مدل ساختاری توسط شاخص افزونگی با روایی متقاطع (CV Red) در جدول شماره ۹ گزارش گردیده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مدل اندازه‌گیری موردنظر از کیفیت مناسبی برخوردار است

جدول شماره ۹. شاخص افزونگی با روایی متقاطع

شاخص افزونگی با روایی متقاطع (CV Red)	
0.386558	تعیین نقطه شروع تدریس (SSP)
0.619794	روش‌های تدریس (TME)
0.596512	رهبری و مدیریت کلاس (CLM)
0.547752	پیاده‌سازی طرح درس (ILP)
0.532871	مدیریت زمان (TMA)
0.650586	ابتکار و نوآوری در کلاس (IIC)
0.497897	مدیریت تفاوت‌ها (MTD)

0.598621	تحریک و تسهیل یادگیری (FLE)
0.512435	ارتباط و تعامل (CAI)
0.565164	بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات (UOE)
0.681405	پژوهش محور کردن تدریس (RBT)
0.550047	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس (ACC)
0.393291	همکاری اعضای هیات علمی باهم (COF)

شاخصی نیکویی برازش (GOF)

شاخص نیکویی برازش (GOF) برای سنجش کل مدل که به‌عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل است و به‌صورت حاصل ضرب میانگین R2 و متوسط مقادیر اشتراکی می‌باشد با توجه به فرمول زیر محاسبه گردید:

$$GOF = \sqrt{0.682 * 0.745} = \sqrt{0.508} = 0.712$$

همان‌طور که مشخص است مقدار GOF برابر با ۰/۷۱۲ به‌دست‌آمده است که این میزان از ۰/۳۶ بیشتر بوده ۱ لذا عملکرد کلی الگوی تدریس کیفی در دانشگاه‌ها در حد قوی ارزیابی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

۱. حدود این شاخص بین صفر و ۱ هست. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF تعریف نموده‌اند.

مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت به مجموعه فعالیت‌ها و شرایط لازم از قبیل تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده‌سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل یادگیری، ارتباط، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس و همکاری اساتید باهم اشاره دارد که در زمینه مدل تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها باید به آن توجه شود و به‌زعم خبرگان شرکت‌کننده در پژوهش از جمله ابعاد درخور توجه تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها محسوب می‌شوند، به عبارتی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها باید به اجرای برنامه توجه کنند؛

مؤلفه اول «تعیین نقطه شروع تدریس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است برای تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها در این بعد، سطوح دانسته‌های قبلی دانشجویان باید مشخص و با انجام ارزیابی آغازین از دانشجویان در کلاس درس، نقطه شروع تدریس مشخص شود به‌عبارت‌دیگر سطح توان دانشجویان برای شروع آموزش متناسب با توان و نیاز مخاطب باید رصد شود، گذراندن پیش‌نیازهای درس و نیاز به دروس جبرانی باید بررسی شود در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «استاد اول سطح توان دانشجویان را رصد کنند تا بدانند باید از کجا تدریس خود را شروع کنند» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «ارزیابی آغازین و شروع آموزش متناسب با مخاطب نیاز است» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «در مرحله تدریس استاد با ارزیابی آغازین شروع می‌کند، بر اساس طرح درس کارش را دنبال می‌کند.»

مؤلفه دوم «روش‌های تدریس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است گام‌های تدریس کیفی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها آموزش پس از مشخص شدن مخاطب، سنجش نیاز مخاطب، تعیین اهداف، تعیین محتوا، اجرا و تدریس است، استاد باید به روش‌های مختلف آموزش و تدریس محتوا اشراف داشته باشد، و از بین روش‌ها و شیوه‌های مختلف و زیاد تدریس و آموزش؛ بهترین روش تدریس را متناسب با شرایط، مخاطب، درس، زمان و... انتخاب کند در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «آشنایی با روش‌هایی که در نهایت یادگیری و فهم مطالب را برای دانشجویان تسهیل می‌کند، می‌تواند به ارائه درسی باکیفیت توسط استاد منجر شود.» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت استاد باید «توانایی بکارگیری راهبردهای مختلف تدریس متناسب با هدف تدریس و متناسب با شرایط کلاس و امکانات، متناسب

با ویژگی‌های مخاطبین، خوب توضیح تفسیر و نقد کند، دانشجویان را علاقه‌مند به یادگیری کند دانشجویان را به فعالیت‌های گروهی هدایت کند و...» را داشته باشد

مؤلفه سوم «رهبری و مدیریت کلاس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است خوب درآوردن کلاس یا مدیریت شرایط در عرضه درس و رهبری و مدیریت کلاس و کلاس داری برای ایجاد جوی مناسب، مثبت، امن و سرشار از اعتماد و انعطاف برای یادگیری و آموزش ضرورت دارد؛ در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان استاد باید «مدیریت کلاس درس را داشته باشد باید تمام جوانب را رعایت کند، زبان بدن و حتی رفت‌وآمد استاد در کلاس درس مهم است» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت استاد باید «مهارت مدیریت کلاس درس و اداره کردن و {توان} نظم دادن» را داشته باشد.

مؤلفه چهارم «پیاده‌سازی طرح درس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است ارائه مطالب بر اساس اهداف و طرح و نقشه طراحی شده برای درس باید باشد و استاد سعی در پیاده کردن طرح درس و عمل کردن با آن داشته باشد در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان استاد باید «سعی در پیاده کردن طرح درس داشته باشد زمان را خوب مدیریت کند محیط یادگیری و پراکنجه‌ای برای یادگیری ایجاد کند». یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «استاد باید خلاقیت و ابتکار ویژه‌ای برای پیاده کردن طرح درس خود داشته باشد.»

مؤلفه پنجم «مدیریت زمان» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است مدیریت زمان و توزیع زمان بین فعالیت‌های مختلف کاری خود و دانشجویان؛ برای یک جلسه و برای طول یک‌ترم در جهت استفاده بهینه از زمان به بهترین شکل و انجام دادن هر فعالیت متناسب با زمان خودش و برای تحقق اهداف آموزش ضروری است در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «استاد باید مدیریت زمان داشته باشد و از زمان به بهترین شکل و برای تحقق اهداف آموزش استفاده کند این‌طور نباشد که کنفرانس‌های دانشجویان در آخر ترم جمع و در یک یا دو جلسه ارائه شود و عملاً هدف از آن تحت شعاع کمبود وقت شود»؛ یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «انجام دادن هر فعالیت متناسب با زمان خودش و شروع و خاتمه به‌موقع درس» یکی از مهارت‌های استاد است.

مؤلفه ششم «ابتکار و نوآوری در کلاس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است بسترسازی و تسهیل ابتکار و خلاقیت استادان در کلاس درس برای تدریس و پیاده کردن طرح درس و نیز ترغیب

ابتکار و خلاقیت در دانشجویان برای بهبود کیفیت آموزش لازم است در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «در تدریس استاد باید خلاقیت و ابتکار ویژه‌ای برای پیاده کردن طرح درس خود داشته باشد» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «استاد در زمینه ارزیابی، نوع آوری و خلاقیت داشته باشد» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «ترغیب ابتکار و خلاقیت و مشارکت در دانشجویان. {یکی دیگر از} مهارت تدریس و ارائه درس می‌باشد.»

مؤلفه هفتم «مدیریت تفاوت‌ها» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان آگاهی و توجه به تنوع‌ها و تفاوت‌ها و رعایت آن یا مدیریت افراد راهکاری برای بهبود کیفیت آموزش اساتید است. در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، مهارت بعدی مهارت تدریس و ارائه درس می‌باشد» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «در نحوه مواجهه درست و رعایت تفاوت‌ها به ما کمک می‌کند» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت استاد باید «تفاوت‌های فردی را بداند.»

مؤلفه هشتم «تحریک و تسهیل یادگیری» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است استاد با تحریک احساس نیاز به یادگیری؛ علاقه‌مند کردن دانشجویان به یادگیری؛ توجه به ساخت شناختی و دانسته‌های قبلی آن‌ها؛ دنبال یادگیری بهتر بیشتر راحت‌تر بودن آن‌ها؛ کسب رضایت آن‌ها از یادگیری، فراهم کردن تجارب یادگیری؛ تلاش برای فهم و پایداری یادگیری دانشجویان؛ زمینه‌سازی و تنظیم یادگیری دانشجویان؛ ارائه تکلیف و بیان مصداق‌ها؛ ارائه مطالب کاربردی؛ افزایش اعتمادبه‌نفس، شناسایی و رفع موانع درک مطالب و استفاده از روش‌هایی که یادگیری و فهم مطالب را برای دانشجویان تسهیل می‌کند در جهت یادگیری بهینه دانشجویان می‌تواند حرکت کند در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «یکی از کارهای اساتید این است که بتوانند دانشجویان را از این مطالب مشکل، خوب عبور دهند که یادگیری آن‌ها برایشان تسهیل شود، این کار نیاز به برنامه‌ریزی استاد دارد که چه کار و چطور آن را انجام دهد» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «موانع درک مطالب را بشناسیم و با رفع موانع، یادگیری دانشجویان را تسهیل کنیم» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «استاد باید تسهیل‌کننده یادگیری باشد و برای دانشجویان تجارب یادگیری فراهم کند یعنی بتواند فرصت تجارب یادگیری را برای دانشجویان فراهم کند هر چه قدر استاد بتواند فرصت یادگیری را بیشتر کند تدریسش مؤثرتر خواهد بود.»

مؤلفه نهم «ارتباط و تعامل» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است داشتن ارتباط مؤثر با دانشجو در جریان بودن از اشتغال علمی دانشجویان به بهبود یادگیری و آموزش می‌تواند کمک کند. در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «مهارت بعدی برقراری و حفظ ارتباط در تدریس است یعنی استاد با داشتن برنامه خوب اگر نتواند ارتباط برقرار کنید فعالیت‌هایش ابتر باقی می‌ماند این فعالیت‌ها شامل برانگیختن دانشجو برای یادگیری و برقراری جو مثبتی که بتواند کارش را شروع کند داشتن فن بیان، توانایی جلب مشارکت و همکاری دانشجویان، استفاده از مهارت‌های غیرکلامی، ایجاد احساس نیاز به یادگیری، توجه به علایق دانشجویان، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، ترغیب ابتکار و خلاقیت و مشارکت در دانشجویان است» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «نکته مهم دیگر بحث ارتباط با دانشجو در کلاس درس است مهم است که استاد بتواند در جریان تدریس ارتباط مؤثری با دانشجو برقرار کند.»

مؤلفه دهم «پژوهش محور کردن تدریس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است قبل از اینکه آموزش‌دهنده خوبی باشد باید پژوهشگر باشد و در زمینه شناخت نیازهای جامعه، درد جامعه و بعد پیدا کردن درمان و آموزش آن و نیز برای مسائل کلاس باید تحقیق و پژوهش داشته باشد و به دنبال راه‌حل‌های برای مسائل آموزشی باشد. در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «یک استاد قبل از اینکه آموزش‌دهنده خوبی باشد باید یک پژوهشگر خوبی باشد یعنی پژوهش اینجا مقدم بر آموزش است استاد باید پژوهشی بکند تا نیازهای جامعه را بشناسد درد جامعه را بشناسد و بعد درمان را پیدا کند و آن را آموزش دهد» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «استاد در جریان نیازها و انتظارات و مسائلی که دانشجو با آن مواجه هست باشد و به دنبال راه‌حل‌های برای آن مسائل باشد.»

مؤلفه یازدهم «بهره‌گیری از تجهیزات» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است در دسترس و قابل‌استفاده بودن و توان استفاده از رسانه‌ها وسایل کمک‌آموزشی و تکنولوژی‌های نوین و متنوع آموزشی می‌تواند به بهبود یادگیری و آموزش کمک کند. در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «باید بررسی کنیم که آیا وسایل کمک‌آموزشی در دسترس و قابل‌استفاده هستند یا نه؟» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت استاد باید «بتواند از رسانه‌ها وسایل کمک‌آموزشی مختلف در تدریس استفاده کند.»

مؤلفه دوازدهم «جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است استفاده استاد از راهبردهای مشارکتی و دنبال کردن روش‌های مشارکتی و اجازه صحبت دادن و هم‌صحبت شدن با دانشجویان و همفکری با آن‌ها برای رسیدن به راه‌حل و مشارکت دادن آن‌ها در آموزش و نیز هدایت دانشجویان به فعالیت‌های گروهی می‌تواند به بهبود یادگیری و آموزش کمک کند. در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «توانایی جلب مشارکت و همکاری دانشجویان، استفاده از مهارت‌های غیرکلامی، توجه به علایق دانشجویان، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، ترغیب مشارکت در دانشجویان. مهارت تدریس و ارائه درس می‌باشد» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت استاد باید «روش‌های مشارکتی را دنبال کند» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت استاد باید بتواند «دانشجویان را علاقه‌مند به یادگیری کند دانشجویان را به فعالیت‌های گروهی هدایت کند».

مؤلفه سیزدهم «همکاری اعضای هیئت‌علمی باهم» می‌باشد در این زمینه به‌زعم خبرگان لازم است همکاری اعضای هیئت‌علمی باهم به‌خصوص استادان برجسته با اساتید جوان در زمینه آموزش و تدریس بهتر و کاربردی‌تر، به اشتراک گذاشتن تجربه موفق و ناموفق آموزشی و نوآوری‌ها و ابتکار عمل‌های آموزشی و تبادل تجربیات آموزشی، بازنگری و به‌روزرسانی برنامه درسی و در موضوعات بین‌رشته‌ای و... در قالب همایش‌ها، مجلات، خبرنامه‌ها و... می‌تواند به بهبود یادگیری و آموزش کمک کند. بعلاوه انجام تدریس گروهی و ارزیابی همدیگر و دادن بازخورد؛ داشتن فعالیت‌های مشترک به‌ویژه با گروه‌های هم‌جوار؛ ارتباط گروه‌های آموزشی با سایر گروه‌ها در خارج از دانشگاه؛ فراهم کردن فرصت‌ها و زمینه‌هایی برای ارتباط استادان باهمدیگر و... می‌تواند به بهبود یادگیری و آموزش کمک کند. در همین راستا، به اعتقاد یکی از مصاحبه‌شوندگان «فراهم کردن یک بستر تعامل برای استادان (به‌صورت الکترونیکی، سایت و...) که استادان درباره تجربیات آموزشی خود مخصوص نوآوری‌های خود به‌ویژه در زمینه‌های که توفیق بیشتری داشته‌اند و ابتکار عمل‌هایی را به اشتراک بگذارند. برگزاری همایش‌های آموزشی که در آن تجربیات معلمان و ابتکارات و صلاحیت‌های موفق آموزشی ارائه شود از طریق مجلات و همایش‌ها، نتایج و ابتکارات در جامعه علمی اشاعه پیدا کند تا دیگران از آن بهره‌مند شوند.» یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت «استاد ناظر یا مربی بودن استادان برجسته برای اساتید جوان است که به بهبود می‌تواند کمک کند.»

مؤلفه‌های لازم در تدریس باکیفیت، در تحقیقات مختلف هم بررسی شده از جمله شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی؛ جعفری کاکلکی (۱۳۸۹) در بررسی عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی، راهبردهای نوین یاددهی، ارزیابی مستمر، حمایت از فعالیت‌های آموزشی دانشجویان، استفاده از فناوری اطلاعات، فطرت و همکاران (۱۳۹۴) در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی، ابعاد و جنبه‌های فعالیت اعضای هیئت علمی مثل بعد آموزشی، حرفه‌ای و فرایند یاددهی - یادگیری زمانی (۱۳۹۶) در شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی، مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات و تکنولوژی‌های نوین موردبررسی قرار گرفته است.

تقدیر و تشکر

ضمن تقدیر و تشکر از همه اساتید و صاحب‌نظران محترمی که از دانش و تولیدات علمی‌شان، برای تدوین این مقاله استفاده شد؛ بدین‌وسیله از شهید مدافع سلامت آقای حسین دارابی که در دوره شیوع ویروس کرونا، جانشان را برای سلامت بیماران فدا کردند؛ به خیر و نیکی یاد می‌کنم و به جهت مساعدت و ترغیب محقق برای انجام این پژوهش تشکر و قدردانی می‌نمایم و به روح پاک ایشان درود می‌فرستیم و برایشان در سرای باقی، طلب آمرزش و آرامش داریم.

منابع

- آذین فرد، اعظم (۱۳۹۱)، رابطه تولیدات پژوهشی با نمرات ارزشیابی تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه حکیم سبزواری، پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷)، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، نشر دیدار.
- پاک مهر، حمیده (۱۳۹۰)، نقش ادراک از تدریس اساتید در تفکر انتقادی دانشجویان علوم تربیتی، پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

جعفری کاکلکی، معصومه (۱۳۸۹)، بررسی مقیاس‌های میزان کاربرد عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های اصفهان و شهرکرد سال تحصیلی ۸۹-۸۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. جعفری کاکلکی، معصومه (۱۳۸۹)، بررسی مقیاس‌های میزان کاربرد عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های اصفهان و شهرکرد سال تحصیلی ۸۹-۸۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. خدیوی، اسدالله؛ الهوردی خان وزیری، آیدا (۱۳۹۴)، طراحی و تدوین الگویی برای ارزشیابی اثربخشی و عملکرد اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان آذربایجان شرقی، مدیریت بهره‌وری، سال نهم شماره ۳۴؛ ۱۷۴-۱۶۱.

ذوالفقار، محسن (۱۳۷۵)، بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی (دانشگاه‌های شهر تهران) پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران. رحال زاده، رضا (1387)، روش‌های برتر تدریس با تأکید بر انواع طراحی آموزشی، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم.

رومیانی، یونس (۱۳۹۸)، طراحی الگوی استعدادیابی و استعداد گزینی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های جامع با تراز عملکرد منطقه‌ای (مورد: دانشگاه لرستان)، رساله دکتری دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

زارع، حسین (۱۳۸۴)، معلما: مدیریت کلاس، موانع و راهبردها، همایش معلم در عصر دانایی محور، دانشگاه اصفهان.

زر بخش، عبدالحمید (۱۳۹۲)، شناسایی مدل‌های تدریس اثربخش و پیشنهاد مدل مناسبی برای تدریس اثربخش دانشگاهی و تعیین اعتبار سازه‌ای آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی.

زمانی اصغر (۱۳۹۶)، شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی، فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی: ۱. ۶ (۱۱): ۲۳-۳۶.

سلطانی بابوکانی شهین، کشتی آرای نرگس (۱۳۹۹)، رابطه بین هویت فرهنگی باکیفیت تدریس اساتید دانشگاه، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، بهار ۱۳۹۹، دوره 17، شماره 37 پیاپی ۶۴؛ صص ۱۲۱-۱۳۳.

سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام؛ لوئیز، آرتور جی (1377)، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۴)، تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۷ و ۲.

شعبانی ورکی، بختیار (1378)، رویکردهای یاددهی - یادگیری: مفاهیم، بنیادها و نظریه‌ها، مشهد: به نشر.

شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ فرخ زاده، حسن (1387)، ارزیابی کیفیت تدریس در مراکز آموزش عالی علمی - کاربردی جهاد کشاورزی، فصلنامه آموزش و سازندگی، ۶-۳۸-۱۰

شعبانی ورکی، بختیار؛ حسین قلی زاده جوزان، رضوان (1385)، بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه، فصلنامه، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۹؛ ۱۷-۱

شعبانی، حسن (۱۳۸۱)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: انتشارات سمت
صالحی زاده، مریم؛ قورچیان، نادر قلی؛ محمد داودی، امیرحسین و قلاوندی، حسن (۱۳۹۸)، ارائه مدلی جهت ارتقای کیفیت تدریس حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی سال هفتم، شماره دوم؛ ۲۴۹-۲۲۷.

صالحی عمران، ابراهیم؛ قنواتی، لیلا (۱۳۸۹)، بررسی بار آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه مازندران، فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره 11، ۵-۲۸

صفوی، امان‌الله (۱۳۸۴)، کلیات روش‌ها و فنون تدریس، چاپ اول، تهران: انتشارات معاصر.
عبدالهی، حسین (۱۳۹۲)، تحلیل سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت‌علمی: مطالعه موردی دانشگاه علامه طباطبائی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی سال سوم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۲ صص ۱۲۶-۱۰۱

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵)، تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی کیفیت و اعتباربخشی آموزش عالی ایران بر اساس تجارت جهانی و ایرانی، پایان‌نامه دکتری تخصصی در رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

فطرت، محمدعلی؛ خراسانی، اباصلت؛ ابوالقاسمی، محمود و قهرمانی، محمد (۱۳۹۴)، طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه کابل، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال هفتم، شماره چهارم.

کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید (1385)، راهنمای بهبود تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، چاپ اول، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.

معروفی، یحیی (۱۳۸۶)، تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و طراحی الگوی مناسب برای ارزشیابی آن، پایان‌نامه دکتری تخصصی در رشته علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی؛ دانشگاه تربیت معلم - تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

معزی، معصومه؛ شیرزاد، هدایت‌الله؛ زمان زاد، بهنام و روحی، حمید (۱۳۸۸)، دیدگاه اعضا هیئت علمی و دانشجویان در مورد ارزشیابی اساتید و معیارهای مؤثر در تدریس استاد در دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، دوره 11، شماره 4، صص ۶۳-۷۵.

مکوندی، محمد (۱۳۹۹)، بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلم (مطالعه موردی: پردیس‌های استان خوزستان). پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره؛ بهار و تابستان ۱۳۹۹، دوره 6، شماره 12؛ صص ۲-۲۱.

مهرمحمدی، محمود (1386)، بازاندیشی فرایند یاددهی و یادگیری و تربیت معلم، چاپ دوم، تهران: انتشارات مدرسه.

نژاد قربان، زینب (۱۳۹۴)، بررسی و مقایسه تطبیقی مؤلفه‌های مؤثر بر توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های علم و فرهنگ و سوره تهران. پایان‌نامه جهت دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی دانشکده علوم انسانی دانشگاه علم و فرهنگ.

Botelho, M.G. & Odonnel, .D. (2001). Assesment of the use of problem-orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, *British Dental Journal*, 191(11): 630-636.

Demediuk, B. & Van Greamberg, Th. (2011). Quality Teaching In a Managerialist Setting: Higher Education Challeges in Australian, *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 32: 98-113.

Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Journal of Higher Education Research & Development*, 29 (2), 111-124

- Dunrong, B. & Fan, M. (2009). On Student Evaluation of Teaching and Improvement of the Teaching Quality Assurance System at Higher Education Institutions, *Chinese Education and Society*, 42(2): 100–115.
- Fourie, E. (2017). The impact of school principals on implementing effective teaching and learning practices. *International Journal of Educational Management*. doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0197.
- Hanson, J. (2003). Encouraging Lecturers to engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University: the Role of Recognition Reward, *Journal of Higher Education Management and Policy*, Vol, 15.
- Hoy, W.K.; Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration (Theory, Research and Practice)*. (8th Ed.).New York:McGraw-Hill.2008
- Jones. S (2003). Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level, *Quality in Higher Education*, 9(3): 223-229.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching, *Instructional Science*, 28(5): 469-490.
- Klaurer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 1(1): 5-17.
- Lim D. (2015). *Quality assurance in higher education: A study of developing countries*. England: Ashgate
- Newmann, F. M. Linking restructuring to authentic student achievement, *Phi Delta Kappan*, 72(6), 458–461.1991.
- Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education, *teaching in Higher Education*, 13(5): 537-547.
- Wan Sulaiman, W. Sh., Abdul Rahman, W. R., Dzulkifli, M. A. (2006). Relationship between Critical Thinking Dispositions, Perceptions towards Teachers, Learning Approaches and Critical Thinking Skills among University Students, the 4th International Postgraduate Research Colloquium IPRC Proceedings, 209-220.
- Zahorik J. A. (1987). Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation, *Journal of curriculum and supervision*, 2(3): 275-284.