

Identifying harmful factors in the quality of teaching (a case study of one of the law enforcement Education centers)

Received: 2022/07/17
Accepted: 2022/07/30
Article type: Reaserch Article
p.p = 41- 70
DOI:

Rouhollah Salar

Vice President of Research at Marzi Faculty and Assistant Professor at the Department of Educational Sciences at Amin University of Police Sciences

r.salar93@gmail.com

Abstract

Background and purpose: The quality of teaching in educational centers is an important issue that has been emphasized a lot in recent years. The purpose of this research is to identify the harmful factors in the quality of teachers' teaching.

Method: The study method in this research is mixed and applied in terms of its purpose, and in terms of the implementation of content analysis in the qualitative part and in the quantitative part, it is a descriptive survey type. The participants in the qualitative part are 15 expert lecturers who Through purposive sampling and in the quantitative part, 275 people were selected through simple random sampling. The tool for data collection was a semi-structured interview in the qualitative part and a researcher-made questionnaire in the quantitative part. The validity of the questionnaire was calculated through convergent validity and divergent validity, and the reliability of the questionnaire was determined using Cronbach's alpha (0.78) and composite reliability. Validity and reliability have been used in the qualitative part according to the method proposed by Lincoln and Kuba. To analyze the data, group and paired t-tests And in the interview part, three stages of open, central and selective coding have been used.

Findings: The findings from the analysis of the interviews, which were coded in three stages (open stage, central stage and selective stage), showed that the harmful factors of teachers' teaching quality have 77 indicators, 14 components and 3 dimensions, educational environment, teachers. And it was learners.

Results: Recognizing the harmful environmental and human factors in the quality of teaching can help teachers to conduct effective and quality teaching.

Keywords: injury, quality, teaching quality, environmental factors, human factors

Citation (APA):

Salar, R. (2022) Identifying harmful factors in the quality of teaching (a case study of one of the law enforcement Education centers)

www.SID.ir

Quarterly Management on Police Training, 15(58), 41-70

شناسایی عوامل آسیب‌زا در کیفیت تدریس (مورد مطالعه یکی از مراکز آموزش انتظامی)

چکیده

زمینه و هدف: کیفیت تدریس در مراکز آموزشی مسئله مهمی است که در سالیان اخیر مورد تاکید بسیاری قرار گرفته است. هدف این پژوهش شناسایی عوامل آسیب‌زا در کیفیت تدریس مدرسان می باشد.

روش: روش مطالعه در این پژوهش آمیخته و از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه اجرا تحلیل محتوا در بخش کیفی و در بخش کمی از نظر نحوه اجرا، توصیفی از نوع پیمایشی بوده است. مشارکت کنندگان در بخش کیفی، مدرسان خبره به تعداد ۱۵ نفر که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و در بخش کمی به تعداد ۲۷۵ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی پرسش‌نامه محقق ساخته بود. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی همگرا و روایی واگرا و تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز از روش آلفای کرونباخ (۰/۷۸) و پایایی ترکیبی محاسبه شده است. روایی و پایایی در بخش کیفی به روش پیشنهادی لینکن و کوبا استفاده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از آزمون‌های تی تک گروهی و زوجی و در بخش مصاحبه سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها که در سه مرحله (مرحله باز، مرحله محوری و مرحله انتخابی یا گزینشی) کدگذاری شده است، نشان داد که عوامل آسیب‌زای کیفیت تدریس مدرسان دارای ۷۷ شاخص، ۱۴ مولفه و ۳ بعد، محیط آموزشی، مدرسان و فراگیران بوده است.

نتایج: شناخت آسیب‌زا در کیفیت تدریس می تواند به مدرسان جهت انجام تدریس اثربخش و کیفی کمک کند.

واژه‌های کلیدی: آسیب، کیفیت، کیفیت تدریس، عوامل، مراکز آموزش

دریافت: ۱۴۰۱/۴/۲۰

پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۵

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۷۰-۴۱

شناسه دیجیتال:

روح‌الله سالار

معاون پژوهش دانشکده مرزی و استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علوم انتظامی امین

r.salar93@gmail.com

استناد (APA): سالار، روح‌الله. (۱۴۰۱). شناسایی عوامل آسیب‌زا در کیفیت تدریس (مورد مطالعه یکی از مراکز آموزش انتظامی) مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۱۵ (۵۸)، ۴۱-۷۰

مقدمه

طی دو دهه گذشته نیاز روزافزون نسبت به کیفیت تدریس در دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است به طوری که هر سال به نام بهبود کیفیت آموزش اساتید میلیون ها دلار در توسعه حرفه ای اساتید هزینه می نمایند تا اطمینان حاصل شود که اساتید در یادگیری حرفه ای فعالیت می نمایند. (گوری، لی لود، اسمیت، بوو و الیس^۱ ۲۰۱۷: ۹۹) اگرچه در مورد بحث کیفیت آموزشی در نظام آموزشی بحث های جدی مطرح است؛ لیکن توافق جمعی بر روی تعریف اهداف و جوانب کیفیت وجود ندارد و در مجموع کسب حداکثری رضایت مشتریان از کیفیت آموزش و خدمات ارائه شده نقطه ثقل مرکزی همه تعاریف و اهداف کیفیت است (تسیندو^۲، ۲۰۱۰: ۲۲۸). ایزلر^۳ (۲۰۰۰) معتقد است کیفیت تدریس از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مد نظر قرار گیرد که برآیند کیفیت مطلوب یادگیری بوده و در مراکز آموزش عالی، اصولاً ارتقای فرصت های یادگیری مؤثر برای دانشجویان، تعریف می شود (یوسف زاده، محبی و شاه مرادی، ۱۳۹۵: ۵۳) از نظر پاریش^۴ عوامل مختلفی در تدریس کیفیت مؤثر هستند که از جمله می توان به برنامه درسی، محتوای آموزش، رویکردهای آموزشی، پشتیبانی دانشجویان، پاسخگویی به بازخورد ذی نفعان و ارزیابی مؤثر آموزش را اشاره کرد (پاریش، ۲۰۱۶: ۲۱۹۸). مارش^۵ (۲۰۰۹) بر این عقیده است که کیفیت تدریس، آن چیزی است که فراگیران و اعضای هیئت علمی، آن را تدریس اثربخش می دانند و دربردارنده مؤلفه های کلی تدریس و یادگیری بوده و بیشتر با موقعیت های آموزش عالی مرتبط است. برخی دیگر نیز بر این باورند که منظور از بعد کیفی آموزش، در واقع بررسی میزان مؤثر بودن فعالیت های تدریس است که شامل مهارت های تدریس، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می شود (پاک مهر، جعفری ثانی، رضوانی و کارشکی، ۱۳۹۰: ۳). همچنین هنرد و روسرور^۶ (۲۰۱۲) عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس را محتوای برنامه شرایط و موقعیت

1 - Gore, Lloyd, Smith, Bowea & Ellis

2 - Tsinidou

3 - ezlar

4 - Parrish

5 - marsh

6 - HénardRoseveare

آموزشی و یادگیری، شرایط فراگیران و ترکیب این عوامل می‌دانند. از نظر ناندوپاتل^۱ برای کیفیت تدریس نباید همیشه تاکید بر نقش استاد باشد؛ بلکه باید تمام نهادها و محیط یادگیری را نیز شامل شود. رهبران، گردانندگان اصلی افزایش کیفیت تدریس، هستند با این حال می‌بایست نقش اداره، بخش‌های پشتیبانی آموزشی و دانشگاه مرکزی- که در ایجاد فرهنگ کیفیت تدریس مؤثر نقش مؤثری دارند را نیز در نظر گرفت (ناند و پاتل، ۲۰۱۴: ۳) تدریس کیفیت در آموزش عالی در مورد نتایج یادگیری فراگیران است؛ اما ترویج تدریس با کیفیت را مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌دهند که با یک طیف وسیعی از چالش‌ها روبرو هستند. (قسلندی و رفاقلی^۲، ۲۰۱۴: ۶۶) مقوله کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی دنیا در چند دهه اخیر به دلیل کاهش بودجه، پایین بودن سطح دانش و مهارت دانش‌آموختگان، پافشاری مردم برای بازسازی یا به‌سازی نظام آموزشی مورد توجه قرار گرفته است، (مرادی، ۱۳۹۳: ۱۳) به‌گونه‌ای که در سال ۲۰۰۵ بیش از ۷۰ سازمان تخصصی این حوزه در ۴۸ کشور جهان ایجاد شده که یکی از مهم‌ترین روش‌های ارتقای کیفیت آموزشی، ارزیابی کیفیت تدریس است که اصلی‌ترین تکنیک آن ارزشیابی مستمر آموزشی از طریق دانشجویان می‌باشد، این روش پرکاربردترین روش بوده و از سال ۱۹۲۰ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مورد استفاده است. (جوادی و عرب بفرانی، ۱۳۹۳: ۴-۳) پژوهشگران متعددی از قبیل بیگز^۳، تانگ^۴ (۲۰۰۷) و اهلن^۵ (۲۰۰۳)، معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است. از سوی دیگر هاوس و همکاران (۲۰۰۸) دریافته‌اند که کیفیت تدریس استادان اثر مستقیم بر بازده‌های دانشجویان دارد به علاوه، کیفیت تدریس، آگاهی از حقوق، اندازه کلاس و عوامل دیگر می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت دانشجویان باشد و یک استاد شایسته می‌تواند تأثیرات ناشی از وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانشجویان را در یادگیری خنثی کند و سبب افزایش بازده آنها شود. (یارمحمدزاد، فیضی، محمدیان، آق اتابادی، ۱۳۹۶، ۳۲)

1 - Nandpatle

2 - Ghislandi P, Raffaghelli

3 - Bekez

4 - Tank

5 - Valan

پژوهش های پاک مهر (۱۳۹۰) جوادی و عرب بافرانی (۱۳۹۳) آقایی (۱۳۸۹) در ایران نشان می‌دهد روند توسعه آموزش عالی در کشور در چند سال گذشته تک بعدی و همواره بر رشد کمی استوار بوده و بحث کیفیت مورد کم توجهی و حتی بی توجهی قرار گرفته است. همچنین نتایج پژوهش‌ها و بررسی‌های انجام شده حاکی از آن است که کیفیت آموزش و تدریس دانشگاه‌های کشور در سطح مطلوب و قابل قبولی ندارد (محمدی، فتح‌آبادی، یادگارزاده، میرزاحمدی و پرنده، ۱۳۹۱، ۴۱).

نیروی انتظامی رسالت تربیت و پرورش منابع انسانی لازم برای حفظ نظم، امنیت و عدالت اجتماعی را به عهده دارد و به جهت ارتباط نزدیک با اقشار مختلف مردم، حساس‌ترین و آرمانی‌ترین نهاد در جمهوری اسلامی ایران است (رضایی، ۱۳۹۸: ۱۵۴). یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های فرماندهان نیروی انتظامی ارتقای مهارت و آموزش کارکنان است. بر این اساس، از ابتدای دهه ۱۳۹۰ نیروی انتظامی با تشکیل قرارگاه جهادی تربیت و آموزش، این موضوع را در رئوس برنامه‌های تربیتی قرار داده است. این قرارگاه مورد اهتمام مدیران کلان و میانی پلیس قرار گرفته است. مراکز آموزش که بنا به وظیفه ذاتی و برابر بند ۱۰ ماده ۴ قانون فراجا، وظیفه نظم و امنیت را بر عهده دارد، به‌طور خاص نیازمند آموزش و توجیه کارکنان در زمینه وظایف محول شده و تسلط بر دانش‌های تخصصی مورد نیاز می‌باشد (رفیعی و غفارپور، ۱۳۹۵: ۷۰). به همین منظور ارتقای کیفی مدرسان در مراکز آموزشی از اصلی‌ترین و ضروری‌ترین عامل در تربیت نیروی انسانی است و همچنین لازم است که مراکز آموزشی به‌منظور ارتقای سطح توانمندی و توسعه دانش، نگرش و مهارت‌های شغلی کارکنان نیروی انتظامی با رویکردی سامان‌مند، کیفیت و فرایند اجرایی تدریس این دوره‌ها را به‌طور مرتب با جدیدترین و مؤثرترین شیوه‌های آموزش و تدریس همخوان و هماهنگ نماید و این در حالیست همواره کیفیت خروجی‌های مراکز آموزشی مورد سؤال فرماندهان و مدیران فراجا بوده است و و این مراکز نیز به‌طور مستمر درصدد اصلاح و بهبود برنامه‌های آموزشی خود بوده است و این در حالیست که، پژوهش‌های بختیاری (۱۳۹۳) برای مصلح، شکری‌پور و محبی (۱۳۹۵) خراعی، محبی و نوری (۱۳۹۵) در مراکز آموزش انتظامی در خصوص کیفیت تدریس مدرسان نشان می‌دهد رضایت‌مندی از کیفیت تدریس مدرسان در حد متوسط و پایین‌تر از متوسط می‌باشد.

بنابراین با توجه به آنچه بیان شد، و اینکه به نظر می‌رسد روش‌های کنونی کیفیت تدریس در مراکز آموزشی یکی از دغدغه‌های فرماندهان و مدیران مراکز آموزش نیز می‌باشد. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که، آسیب‌های کیفیت تدریس مدرسان مراکز آموزشی کدام است؟ تا از این طریق هم نواقص و اشکالات تدریس مدرسان مراکز آموزشی احصاء و اصلاح گردد و مدرسان با بازنگری در شیوه‌های آموزش و تدریس خویش، بتوانند حداکثر کارایی نیروهای بخش‌های مختلف نیروی انتظامی را باعث شده و به امنیت جامعه کمک نمایند.

پیشینه و مبانی نظری

پیشینه تحقیق

فلامرزی (۱۴۰۰) به بررسی آسیب‌شناسی اجرای دروس به صورت آنلاین و الکترونیکی در مدارس به منظور ارتقای کیفیت کلاس‌های درس پرداخته‌اند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که فاکتورهای مورد بحث ارتباط عمیق و غیر قابل اجتنابی با هم دارند و رابطه معناداری بین داده‌های پژوهش وجود دارد. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت نظرات پژوهشگران رشته مدیریت آموزشی پیرامون مقوله‌های ارائه‌شده در این رابطه کاملاً صحیح و مبتنی بر واقعیت است. از این رو پیشنهاد می‌شود مباحث آموزش در فضای مجازی و آسیب‌شناسی تدریس آنلاین و الکترونیکی در مراکز آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی مطرح گردد. و نتایج تحقیقات به صورت پروپوزال‌های نظری ارائه گردد.

پورالشریعه و همکاران (۱۳۹۹) هدف از پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی روش‌های تدریس دروس تخصصی در دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع)، با مطالعه موردی دانشکده فرهنگی و تربیتی رسالت در بعدهای دانشی (شناختی)، انگیزشی (عاطفی) و مهارتی (روانی- حرکتی) و ارائه راهکارهای مناسب است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن بود که ۱۹ عامل به‌عنوان عوامل مؤثر بر آسیب‌شناسی روش‌های تدریس دروس تخصصی وجود دارد که ارتباط معناداری با مؤلفه‌های تحقیق داشتند.

طالبیان درزی، اصغرپور علمداری (۱۳۹۸) هدف از این پژوهش بررسی و شناسایی مهم‌ترین آسیب‌های روش تدریس در مراکز ثابت مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای در استان مازندران بود. بنابراین از روش توصیفی- پیمایشی استفاده گردید. جامعه مطالعه کلیه دانشجویان و دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی

ارشد دانشگاهی بودند که حداقل دو دوره از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در مراکز ثابت بهره برده‌اند. تعداد این افراد براساس مستندات سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای ۱۵۰۰ نفر بود. نمونه آماری به صورت تصادفی طبقه‌ای بر اساس تعداد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان در هر مرکز آموزشی و بر اساس فرمول کوکران ۳۰۰ نفر برآورد شد. این پرسش نامه محقق ساخته، ۲۰ سؤالی و بر اساس نتایج مصاحبه اجرا شد. یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که مهم‌ترین آسیب‌ها فقدان تنوع در روش‌های تدریس، عدم برخورد عادلانه مربی با همه کارآموزان، عدم ایجاد انگیزه در بین کارآموزان هست.

رضاپور میرصالح، زمانی و اسماعیلی بیگی (۱۳۹۷) به بررسی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی با کیفیت تدریس در دانشگاه‌های شهرستان میبد پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان داد که در هر سه واحد دانشگاهی، وضعیت موجود کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس با وضعیت مطلوب فاصله زیادی دارد؛ اما وضعیت موجود خدمات آموزشی سه واحد دانشگاهی تفاوت معنی‌داری با یکدیگر نداشت.

عبدلی، پورشافعی و زین‌الدینی (۱۳۹۶) به بررسی آسیب‌های وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی در دانشگاه جامع علمی کاربردی خراسان جنوبی پرداخته‌اند یافته‌ها نشان داد که از نظر دانشجویان، آسیب‌های مهم استفاده مدرسان از روش سخنرانی، توضیحی، جزوه‌گویی، عدم تسلط کافی اساتید، راحت‌طلبی، مشغله فراوان مدرسان، عدم مشارکت در فعالیت‌های علمی، عدم تعامل بین مدرس و دانشجو، شلوغی و بی‌نظمی در کلاس.

پاهنگ؛ مهدیون و یاری‌قلی (۱۳۹۶) به شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت مدارس از دیدگاه دانش‌آموزان را انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که میانگین وضعیت موجود کیفیت مدارس به صورت معناداری بالاتر از میانگین متوسط جامعه است و در وضعیت مطلوب است. دو عامل امکانات و تجهیزات و عامل اهداف آموزشی و محتوای تدریس پایین‌تر از میانگین متوسط جامعه و آسیب‌های تدریس کیفی می‌باشند.

قاسم‌پور مقدم (۱۳۹۵) در تحقیق با هدف شناسایی مشکلات استفاده از روش‌های تدریس فعال از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران صورت گرفته است. یافته‌ها مشخص شد سطح پایین امکانات و تجهیزات آموزشی مهم‌ترین مشکل در استفاده از روش‌های تدریس فعال می‌باشد.

کرم‌پور و شیرکرمی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان آسیب‌شناسی تدریس دانشگاهی با مطالعه کیفی که بر اساس رویکرد پدیدارشناسی تفسیری انجام شد، آسیب‌ها را در چند طبقه کلی شامل روش، محتوا، استاد، دانشجو و سایر عوامل محیطی دسته‌بندی نموده‌اند. عبدلی و همکاران (۱۳۹۴) آسیب‌های روش‌های تدریس در مقطع متوسطه شهر اصفهان را شناسایی نموده‌اند. یافته‌های نشان داد بیشترین میانگین موارد آسیب‌زا «اهمیت ندادن معلم به مهارت‌های عملی تدریس» و «پایین بودن سطح علمی و حرفه‌ای معلمان» هستند دانش‌آموزان نیز بیشترین میانگین آسیب‌ها را مربوط به «انتظارات بیش از حد معلمان از دانش‌آموزان»، «بی‌توجهی به پاسخ‌های خودانگیزه دانش‌آموزان» و «عدم توجه به علایق دانش‌آموزان» می‌دانند.

لازاریدس و بوخولز^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت تدریس درک شده توسط دانشجویان» در کشور آلمان پرداختند. نتایج پژوهش نشان داده است که در سه ابعاد کیفیت تدریس، کاهش اضطراب دانشجویان و فعال‌سازی شناختی دانشجویان توسط استاد، منجر به کاهش خستگی دانشجویان و افزایش کیفیت تدریس شده است.

شوانگ^۲ (۲۰۱۷) در مورد نحوه آموزش مشارکت پلیس بین‌المللی براساس تدریس ترکیبی در کشور چین انجام داده است در این مدل عامل‌های مهم تدریس ترکیبی که در دانشگاه‌ها به طور فزاینده‌ای در حال افزایش است، شامل ۱- اساتید (یادگیری چهره به چهره، یادگیری مشارکتی، تبادل بین معلمان و دانش‌آموزان، پیاده‌سازی انواع ارزشیابی آموزشی ۲- یادگیرندگان (شخصیت دانشجویان، سطح توانایی، ویژگی‌های شناختی، خلاقیت فراگیران، نیازهای یادگیری یادگیرنده) ۳- طراحی محیط یادگیری (منابع و روش‌هایی که مطابق با اهداف یادگیری هستند، انتخاب محتوای مناسب. هماهنگی و ارتباطات فراگیران با اساتید ۴- سیاست‌های آموزش و یادگیری (سیاست مشخص و جهت توسعه یادگیری، ثبات محیط یادگیری، سیستم پشتیبانی آنلاین آموزش یادگیری، پشتیبانی فنی برای انجام شبکه می‌باشد.

1 - Lazarides& Buchholz
2-SHUANG

شوانگ^۱ و یوان^۲ (۲۰۱۶) به بررسی آسیب‌های آموزش مدل کارشناسی ارشد امور پلیس در خارج از کشور بر اساس مدل یادگیری ترکیبی پرداخته‌اند برخی از مشکلات و آسیب‌ها را می‌توان تعامل بین اساتید و فراگیرانکافی نیست، و این در حالی که محتوای آموزشی غنی نیست روش آموزش بیش از حد تک بعدی است.

عبدالسلام^۳ (۲۰۱۵) به بررسی کیفیت در تدریس و یادگیری در مدارس ابتدایی عمومی و خصوصی در بنگلادش پرداخته است، یافته‌ها نشان می‌دهد که مدارس دولتی علی‌رغم داشتن فضای آموزشی خوب و مناسب کمتر به کیفیت در تدریس و یادگیری توجه می‌کردند. در مقابل، مدارس خصوصی، به نظر می‌رسد که کیفیت را در کلاس‌های درسی که امکانات فیزیکی کمتر و معلمان با واجد شرایط کمتر داشتند؛ به دلیل نظارت منظم و دقیق، مدیریت خوب حفظ کنند.

رضا صالح، اطویل و الحدیثی^۴ (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به ارزیابی روش‌های تدریس موجود در دانشگاه پزشکی هاولیر عراق از دیدگاه پرسنل آموزشی دانشگاه پرداخته است نتایج تحقیق نشان شمار زیاد فراگیران در سالن‌های کنفرانس (۴۵٪)، تمرکز بر آموزش استاد محور (۴۵٪) و کمبود امکانات آموزشی (۲۶،۷٪)؛ همچنین اولویت‌بندی‌ها برای بهبود کیفیت روش‌های آموزش شامل: آموزش در گروه‌های کوچک‌تر در هر سال (۳۴،۶٪)، بهبود وضعیت امکانات آموزشی در دانشکده (۳۴،۶٪) و ارائه برنامه‌های آموزشی مداوم برای پرسنل آموزشی (۲۴،۳٪) بوده است.

چپمن^۵ (۱۹۹۷) به بررسی علل افت کیفیت آموزش علوم در کشورهای آسیایی انجام داده است. که نتایج نشان داد که آسیب‌های مهم عبارت‌اند از: حجم زیاد کتاب‌های درسی، کمبود امکانات کتابخانه‌ای، کمبود کتاب، کمبود وسایل و تجهیزات کمک‌آموزشی، آزمون‌های نامناسب جهت ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، پایین بودن سطح مهارت و تخصص معلمان، نبود انگیزه در معلمان، عدم علاقه دانش‌آموزان، عدم حمایت خانواده‌های دوزبانه، توزیع ناعادلانه امکانات و وسایل، بالا بودن شهریه، ناکافی و نامناسب بودن دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، پایین بودن سطح حقوق و دستمزد

1 - Shuang

2 - Yuan

3 - Abdus Salam

4 - Saleh., Al-Tawil t&- Al-Hadith

5 --Chapman

معلمان، عدم جایگزینی معلمان متناسب با تخصص و تجربه آنان و عدم هماهنگی با نوآوری‌های جدید است.

مرور تحقیقات گذشته حاکی از این است که در این راستا پژوهش‌های مختلفی در داخل و خارج از کشور در مورد آسیب‌شناسی کیفیت تدریس انجام شده است که هر کدام از دیدگاه خاصی و روش خاصی به آسیب‌شناسی کیفیت تدریس تاکید داشته‌اند. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد در چند سال اخیر مطالعات خوب و زیادی در این خصوص مشاهده است؛ اما این مطالعات بیشتر توصیفی - تحلیلی و کمی بوده است و کمتر به بیان آسیب‌شناسی به صورت آمیخته انجام گرفته است. در این تحقیق بصورت علمی و کاربردی ابتدا ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس توسط خبرگان شناسایی و گدگذاری شده است و سپس در گروه بزرگتر و بصورت کمی وضعیت موجود عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در جامعه مورد مطالعه سنجش قرار گرفته است؛ تا براساس نتایج حاصله به مدرسان مراکز آموزشی جهت انجام تدریس اثربخش و کیفی کمک کند.

مبانی نظری

آسیب‌شناس: شامل علل، عوامل و مشکلات اساسی و پایه‌ای هستند که سازمان را در معرض بحران قرار داده و موجب می‌شوند تا از رشد متناسب و سالم خود باز بماند (بهرام‌زاد، امیری و قدیری، ۱۳۹۴: ۶۶)

کیفیت: در حوزه تدریس، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی تعریف می‌شود. (پاک مهر و همکاران ۱۳۹۰: ۲)

تدریس: تدریس در آموزش عالی امری ساده و بسیط نیست؛ بلکه چند بعدی و پیچیده است و عوامل متعددی بر کیفیت و اثر بخشی آن مؤثر است. (کاک مکک و آکاتی^۱، ۲۰۱۶: ۲۳۴۹)

تدریس، اقدامات هدف دار متعاملی است که توسط معلم، طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود. در واقع تدریس مجموعه مهارت‌هایی را شامل می‌شود که قبل، ضمن و پس از اجرای فرآیند تدریس صورت می‌گیرد و امکان آموزش دانشجو را فراهم

1 Çakma-, & Akkutay

می‌نماید. به دانشجو کمک می‌نماید تا بر اساس شرایط فراهم شده، سبک یادگیری خود و اهداف مورد نظر به یادگیری نائل گردد. (محمدی خانقاهی و حسین‌زاده، ۱۳۹۴: ۷۸) کیفیت تدریس: کیفیت تدریس آن چیزی است که اساتید و فراگیران آن را تدریس اثربخش می‌دانند و مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری را دربر می‌گیرد. (هارلند، رجاو باکر^۱، ۲۰۱۴: ۳۹)

فعالیت تدریس می‌تواند به‌عنوان فرآیند تعامل دانشجو و مدرسان در نظر گرفته شود. این تعامل در درون یک زمینه یا محیط اتفاق می‌افتد که می‌تواند موفقیت تعامل را تحت تاثیر قرار دهد. از این‌رو، می‌توان فرآیند تدریس یک ماتریس سه‌بعدی، ویژگی‌ها و نقش یادگیرنده، (ویژگی‌های فردی، سوابق و تجربیات تحصیلی، نگرش‌ها و انتظارات آن‌ها) و ویژگی‌ها و نقش اساتید، (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی و روابط بین فردی) محیط آموزشی، (عوامل فیزیکی، شرایط آموزشی، سازمانی، اداری) در نظر گرفت (یوسف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۳۱-۱۲۵)

کیفیت سیستم آموزشی نمی‌تواند از کیفیت مدرسانش فراتر رود (نبی و همکار، ۲۰۱۸: ۳۲۷ و برگرز، ۲۰۱۴: ۲). هیچ کشوری بدون وجود کیفیت مدرسانش رشد نمی‌کند. بی‌گمان، وجود مدرسان توانمند و صاحب صلاحیت‌های علمی و اخلاقی مناسب، از عوامل بنیادی کارآمد در کیفیت نظام‌های آموزش عالی است و سهم قوی‌تری در یادگیری فراگیران نسبت به سایر عوامل از قبیل برنامه درسی، محیط دانشگاه و... آنها ایفا می‌کنند (کلاسن و کیم^۲، ۲۰۱۷: ۵). اساتید با استفاده از دانسته‌های دانسته‌های خود، به‌کارگیری متون و مهارت‌های تدریس و ایجاد محیط مناسب به یادگیری فراگیران کمک می‌کند. در حقیقت این ویژگی‌های یک استاد است که می‌تواند موجب تسهیل فرآیند یاددهی - یادگیری شده و حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با ناتوانی در ایجاد ارتباطی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند (بنکداری، مهران، ماهروزاده و هاشمی، ۱۳۹۵: ۱۱۸).

در فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی و تخصص استاد نیست که مؤثر واقع می‌شود؛ بلکه کل شخصیت (درون‌گرا، برون‌گرا، آرام، قاطع، مضطرب)،

1 - Harland, Raja & Baka

2- Klassen & Kim

باورها، نگرش‌ها و ارزش‌ها و هوش او است که در ایجاد شرایط یادگیری تأثیر می‌گذارد (مارولی^۱، ۲۰۱۴، ۱۹۶). ممکن است دانشگاه‌ها بهترین برنامه درسی، بهترین زیرساخت‌ها و حتی بهترین سیاست‌ها را در زمینه آموزش و تدریس داشته باشند؛ اما اگر اساتید خوبی نداشته باشند؛ نمی‌توانند در دستیابی به اهداف موردنظر موفق باشند (اوبرین ۲۰۱۵: ۸۵).

مهارت‌های حرفه‌ای استاد در کیفیت تدریس: الف: مهارت‌های برنامه ریزی تدریس: اموری مانند تشخیص نیازهای آموزشی فراگیران، تعیین اهداف و سرفصل‌های درس، وسایل و شیوه‌های ارزشیابی مناسب برای درس را توسط مدرس شامل می‌شود (یوسفزاده و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۲۷)

ب: مهارت‌های برقراری و حفظ ارتباط تدریس: اساتید با تقویت مهارت کلامی و بازخورد می‌توانند کیفیت تدریس خود را ارتقا دهند (یزدانی و سلیمان‌پور عمران، ۱۳۹۶: ۸۲).

ج: مهارت‌های ارائه درس: به‌عنوان مهم‌ترین مهارت حرفه‌ای تدریس به فعالیت‌های مانند، تسلط بر محتوای درس، راهبردهای مورد استفاده در تدریس، تناسب روش تدریس با شرایط امکانات، موضوع و ویژگی‌های دانش‌آموزان، توانایی توضیح، تفسیر، نقد و بررسی مفاهیم و مطالب درسی، توانایی تحریک دانش‌آموزان برای پژوهش و استفاده از وسایل و رسانه‌های مختلف برای جریان یادگیری در کلاس درس را شامل می‌شود. (یوسفزاده و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۰۵)

د: مهارت‌های مدیریت کلاس: مهارت در مدیریت کلاس اموری مانند تنظیم برنامه و جدول زمانی فعالیت‌ها، پیش‌بینی مواد و منابع مورد نیاز، شروع و خاتمه کلاس، پیش‌بینی جایگزین‌های مختلف هنگام تغییرات احتمالی را دربر می‌گیرد. (شعبانی، ۱۳۹۵: ۱۷۴).

ه: مهارت‌های ارزشیابی تدریس و یادگیری: در ارزشیابی فعالیت‌هایی چون برگزاری آزمون، بازخورد فعالیت‌های مدرس، تصمیم‌گیری درخصوص شروع مراحل بعدی تدریس و بهبود و اصلاح روش تدریس و همچنین شیوه اجرا و زمان اجرا را شامل می‌شود. (ملکی، ۱۳۹۳: ۹۷-۹۶).

ب) ویژگی‌های فراگیران و تأثیر آن در فرایند کیفیت تدریس: علاوه بر نقش مدرس، مؤلفه دیگری که بر کیفیت تدریس اساتید تأثیر قابل توجهی دارد، دانشجو است. فراگیران می‌بایست تمام تعهدات مطالعه خود را به‌طور مرتب انجام دهند، به‌طور منظم و فعال در سخنرانی‌ها، تمرین‌ها و سمینارها شرکت نمایند، موضوع درس را بررسی و آن را درک کند و برای تغییرات شخصیتی آماده باشند و همچنین آنها مسئول یادگیری هستند. (استی، کالین و مازگون^۱، ۲۰۱۴: ۵۶). در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، ویژگی‌های فردی، سوابق و تجربیات تحصیلی، نگرش‌ها و انتظارات آنها از معلم از جمله عوامل اساسی محسوب می‌شوند. منظور از سوابق و تجربیات تحصیلی متغیرهایی چون زمان اختصاص داده شده به یادگیری، علایق، نیازها و انگیزه‌های فرد از تحصیل، نگرش و انتظارات او از معلم می‌باشد. ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، مانند هوش، اعتماد به نفس، خودکارآمدی و نگرش به تحصیل از عوامل مربوط به کیفیت یادگیرنده در تدریس است (یوسفزاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۸-۱۰۷).

۲- عوامل محیطی در کیفیت تدریس: محیط فیزیکی و آموزشی یکی از عوامل مهمی است که تا قرن بیست و یکم کمتر مورد توجه بوده است. محیط فیزیکی و آموزشی در احساسات، موفقیت، انگیزه و اجتماعی شدن دانش‌آموزان نقشی مهم را ایفا می‌کند. به‌طوری که بعضی از نویسندگان، محیط فیزیکی و آموزشی را در بحث آموزش و تدریس به‌عنوان معلم دوم می‌دانند و این محیط شامل؛ کتابخانه، فضای هنری، آزمایشگاه علوم، اتاق تفریحی، اتاق مطالعه، فضای داخل کلاس و تکنولوژی آموزشی است (تور، ۲۰۱۷: ۳۳-۲۳).

محیط یادگیری شامل کلیه شرایط و امکانات فیزیکی، روانی، عاطفی، عوامل فرهنگی و اجتماعی است که بر رشد و توسعه یادگیرنده در یک مؤسسه آموزشی تأثیر می‌گذارد (محمدی، ۱۳۹۲: ۵۰). همچنین محیط یادگیری خوب، کیفیت تدریس و یادگیری را تضمین و تسهیل می‌کند. این ترکیبی از امکانات فیزیکی مدرسه و کلاس درس، تعداد فراگیران علیه معلم در یک کلاس درس، امکانات مناسب برای بازی‌ها، ورزش، فعالیت‌های فرهنگی، تعامل گرم بین معلمان و دانش‌آموزان، نگرش‌های مراقبتی و همدردی معلمان و محیط فیزیکی پاک، مدرسه جذاب و شاد، وسایل کمک آموزشی و

1 - Šte, Kalin & Mažgon

مواد آموزشی که آنها به روشنی فرآیند تدریس و یادگیری را آسان می‌نمایند. (عبدالسلام، ۲۰۱۵: ۴۸-۴۷).

منظور از محیط فیزیکی به عنوان یکی از عوامل محیطی مؤثر در فرآیند یاددهی و یادگیری به متغیرهای مانند اندازه کلاس، مدرسه، دانشگاه، کیفیت فضاهای آموزشی (کلاس، سالن‌های کنفرانس و امتحانات، آزمایشگاه و کارگاه)، کیفیت مواد و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی، امکانات رفاهی، ورزشی، بهداشتی اطلاق می‌شود (یوسفی افراشته، ۱۳۹۴: ۴). منظور از شرایط آموزشی متغیرهایی چون ویژگی و ماهیت موضوع درسی مانند کمی یا کیفی بودن درس، سختی و آسانی آن، نظری و یا عملی بودن، اختیاری و یا اجباری بودن آن، دسترسی به وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، دسترسی به کتابخانه و منابع مکتوب مورد نیاز، دسترسی به اینترنت و خدمات اطلاع‌رسانی می‌باشد. (یوسف‌زاده و همکاران الف، ۱۳۱: ۱۳۹۵-۱۳۰).

مؤلف دیگری معتقد است محیط فیزیکی تأثیر مهمی بر شیوه یادگیری دارد. در هر محیطی سطح مناسبی از صدا، نور، درجه حرارت و تسهیلات مادی لازم است تا تمرکز را به حداکثر و حواس‌پرتی را به حداقل برساند. منابع مناسب، مواد درسی سازمان و فضا نیز مورد نیاز هستند، در حالی که مربیان و یادگیرندگان می‌توانند خود را با شرایط نامطلوب تطبیق یا عادت دهند، برخی از پدیده‌های طبیعی یا انسان‌ساخته ممکن است تأثیر جدی بر ظرفیت آنها برای انجام این کار داشته باشند. برای نمونه گرما یا سرمای زیاد می‌تواند توانایی یادگیری افراد و تمایل آنها را به یادگیری کاهش دهد، زیرا توجه آن صرف حفظ تعادل به جای وظیفه می‌شود (عینی‌پور، ۱۳۹۷: ۸۳)..

روش‌شناسی

روش مطالعه در این پژوهش آمیخته و از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه اجرا تحلیل محتوا در بخش کیفی و در بخش کمی از نظر نحوه اجرا، توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری در بخش کیفی، مدرسان خبره مراکز آموزش انتظامی به تعداد ۱۵ نفر که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری انجام شده است در بخش کمی کلیه فراگیران مراکز آموزش انتظامی ۹۵۰ نفر که به تعداد ۳۷۵ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود

مجریان تحقیق حاضر با مراجعه حضوری به مدرسان خبره جهت شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس با استفاده از ابزار رایج مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با تعداد ۱۵ نفر (به شرط اشباع نظری)، مصاحبه انجام دادند. بعد از آن که داده‌ها به‌دقت جمع‌آوری و ثبت شد مورد بازبینی و سپس تفکیک قرار گرفت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، متن مصاحبه‌ها مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گرفته و مفاهیم و عبارات مهم کلیدی بیان شده طبق تقسیم‌بندی استاندارد یعنی سه شیوه کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی کدگذاری و در بخش کمی پرسش نامه محقق ساخته بر مبنای مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت وضعیت موجود و وضعیت مطلوب بود. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی همگرا و روایی واگرا و تعیین پایایی گویه‌های پرسش‌نامه نیز از روش آلفای کرونباخ (۰/۷۸) و پایایی ترکیبی محاسبه و مورد تایید قرار گرفت. برای روایی و پایایی در بخش کیفی به روش پیشنهادی لینکن و کوبا استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری مرتبط که شامل آزمون تی تک گروهی و زوجی، استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی: کلیه مصاحبه‌شوندگان نمونه پژوهش مرد و متأهل بودند. ۷۶ درصد پاسخگویان دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد و ۱۴ درصد مدرک دکتری داشتند. بیشترین مشارکت در پژوهش حاضر را صاحب‌نظران با سابقه خدمت ۲۵ سال به بالا (۴۷ درصد) داشتند. بر اساس آمار توصیفی، نمونه در نظر گرفته برای فراگیران، حدود ۱۷ درصد دارای رشته مرزی، ۲۱ درصد انتظامی، ۲۰ درصد راهور، ۱۴ درصد اطلاعات و ۲۷ درصد دارای رشته آگاهی بوده‌اند.

ب) یافته‌های استنباطی

جدول ۱: ابتدا عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس شناسایی و پس از تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته با خبرگان و متخصصان امر، در نهایت ۷۷ کد اولیه با فراوانی‌های متفاوت از واحدهای معنایی استخراج شدند که نتایج به‌دست آمده در قالب بعد، مؤلفه و شاخص در جدول ذیل قابل مشاهده می‌باشند و سپس آسیب‌های هر یک مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۱: ابعاد، مؤلفه‌ها و مفاهیم شناسایی شده محیطی کیفیت تدریس

بعد	مؤلفه	شاخص
محیطی	فضای فیزیکی	فضای کلاسی
		ابزارهای جدید و به روز (مدرن)
		ظرفیت کلاس (تعداد فراگیران در کلاس)
		اندازه کلاس درس
	شرایط آموزش	کیفیت فضای آموزشی متناسب برای یادگیری دروس عملی و مهارتی
		ویژگی موضوع درس (سختی، آسانی، کمی و کیفی)
		وسایل کمک آموزشی
		دسترسی به سایت کامپیوتر
		دسترسی به اینترنت
	محیط اداری و سازمانی	دسترسی به کتابخانه و اتاق مطالعه
		زمان ارائه درس
		نظام ارزشیابی مدرس
		آموزش ضمن خدمت مدرس
		تعیین پست متناسب با تخصص
		جوحمایت از کیفیت تدریس
		تدریس تعاملی در کلاس

جدول ۲: ابعاد، مؤلفه‌ها و مفاهیم شناسایی شده ویژگی‌های حرفه‌ای مدرسان

بعد	مؤلفه	شاخص
ویژگی حرفه‌ای مدرس	تسلط بر محتوی و موضوع درس	تسلط علمی بر موضوع و محتوای درس
		دانش و تخصص مدرس
		استفاده از مثال عینی و جدید در کلاس
		سازماندهی منظم و منطقی محتوای درس
		تناسب محتوای درس با سرفصل‌ها و تکالیف
		به روز بودن محتوای مدرس از بعد علمی
		داشتن زمینه مطالعاتی و تجربی در زمینه تدریس (تجربه تدریس)
	تقویت انگیزه و توانایی فراگیران	ایجاد توانایی در فراگیران برای یادگیری مطالب
		تقویت انگیزه جهت مطالعه دروس
		ارتباط موضوع درس با علایق و تجارب مدرسان
		توانایی بکار گیری تکنیک‌های انگیزشی در مدرسان
		ایجاد انگیزه جهت انجام کارهای پژوهش
		تشویق و تحریک بمنظور یادگیری گروهی

توانایی استفاده از روش‌های متنوع در تدریس	مهارت در ارائه درس در کلاس	تدوین طرح درس
توانایی استفاده از مثال و تمثیل در تدریس		
تمهات در انتقال مطالب		
نقل واقع پلیس جهت افزایش یادگیری		
جذاب نمودن محتوی درسی		
پیش بینی وسایل و تجهیزات مورد نیاز	ارزشیابی	ارزشیابی
انتخاب منابع و متون آموزشی مناسب		
انتخاب و سازماندهی منطقی محتوی		
پیش بینی روش‌ها و فنون مناسب تدریس		
تدارک روش مناسب ارزشیابی درسی		
تعیین اهداف آموزشی در ابتدای جلسه	برقراری ارتباط مؤثر	برقراری ارتباط مؤثر
مشخص نمودن سرفصل‌های درس		
ارزشیابی متناسب با اهداف تعیین شده		
بهره گیری از تکنیک‌های و ابزارهای متنوع در ارزشیابی		
ارزشیابی حجم کار خواسته شده از دانشجو در رابطه با درس		
ارزشیابی حصول اطمینان از تداوم یادگیری دانشجو	مهارت مدیریت زمان در کلاسداری	مهارت مدیریت زمان در کلاسداری
عدالت در ارزشیابی دانشجویان		
دقت در نمره گذاری		
جلب همکاری و مشارکت دادن فراگیران در فرآیند آموزشی		
انتقادپذیری		
استفاده از تقویت کننده‌های	ویژگی اخلاقی مدرس در تدریس	ویژگی اخلاقی مدرس در تدریس
پرهیز از تبعیض بین فراگیران		
استفاده از مهارت‌های کلامی و غیر کلامی		
قدرت بیان و فن سخنوری		
رعایت نظم و انضباط در کلاس		
استفاده بهینه از وقت	ویژگی های	ویژگی های
رعایت عدالت و انصاف در برخورد با مدرسان		
شروع و خاتمه به موقع کلاس		
کنترل حضور و غیاب دانشجویان		
رعایت ادب و احترام در تعامل با مدرسان		
توجه به همه دانشجویان هنگام تدریس	علاقه مندی به تدریس	علاقه مندی به تدریس
رعایت عدالت در نمره دادن به مدرسان		
رعایت شئونات و ارزش‌های اسلامی و اخلاقی		
آراستگی ظاهری و رعایت پوشش اسلامی		
علاقه مندی به تدریس		

میزان مسئولیت پذیری در قبال مدرسان	شخصیتی مدرس
بیان شیوا و ساده در تدریس	
علاقه مندی به رشد و ارتقاء مهارت تدریس	

جدول ۳: ابعاد، مؤلفه‌ها و مفاهیم شناسایی شده ویژگی‌های فراگیران

علاقه به انجام تکلیف	ویژگی‌های فردی فراگیران	ویژگی‌های فراگیران
انگیزه و علاقه نسبت به تحصیل		
علاقه به رشته (رسته) تحصیلی		
علاقه به یادگیری		
تعهد به رشته (رسته) تحصیلی		
علاقه و اشتیاق به یادگیری مطالب جدید - موضوع درس		
به کارگیری آموخته‌ها	ویژگی‌های حرفه‌ای فراگیران	
میزان مشارکت در بحث‌های کلاسی		
مطالعه مربوط به مباحث گذشته (تمرین)		
زمان صرف شده برای مطالعه		

آسیب‌های محیطی کیفیت تدریس در مراکز آموزش انتظامی کدام‌اند؟

جدول ۴: آزمون t تک نمونه‌ای در مورد آسیب‌های محیطی کیفیت تدریس

میزان معنی داری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار آماره t	میانگین	مؤلفه	بعد
۰/۰۱۳*	۰/۴۶	۳۷۴	-۳/۲۱	۲/۵۴	امکانات و تجهیزات آموزشی	محیطی
۰/۰۰۳**	۰/۳۴	۳۷۴	-۳/۴۴	۲/۶۶	زمان و مکان آموزشی	
۰/۰۰۱**	۰/۴۸	۳۷۴	-۳/۷۳	۲/۵۸	محیط اداری و سازمانی	

همان‌گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، تفاوت میانگین در همه مؤلفه‌های آن با میانگین نظری معنی‌دار است (میزان معنی داری همه مؤلفه‌ها و بُعد مذکور کمتر از ۰/۰۵ یا ۰/۰۱ است). بدین ترتیب که میانگین مشاهده‌شده آنها از میانگین مورد انتظار (مقدار ۳) کوچک‌تر است و تفاوت منفی است (چون مقدار t منفی شده است). بنابراین بنا به نظر پاسخ‌دهندگان، وضعیت موجود این مؤلفه‌ها در حد متوسط است.

جدول ۵: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای مؤلفه ویژگی حرفه‌ای مدرس

میزان معنی داری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار آماره t	میانگین	مؤلفه	بعد
۰/۰۰۶**	۰/۲۶	۳۷۴	-۳/۵۲	۲/۷۴	تسلط علمی بر موضوع درس و محتوی	حرفه‌ای مدرس
۰/۰۰۳**	۰/۴۷	۳۷۴	-۳/۶۸	۲/۵۳	ایجاد انگیزه و توانایی‌های دانشجویان	
۰/۰۰۳**	۰/۴۷	۳۷۴	-۳/۶۸	۲/۵۳	ارائه درس در کلاس	
۰/۰۰۳**	۰/۳۴	۳۷۴	-۳/۴۴	۲/۶۶	ارزیابی از پیشرفت یادگیری (شیوه اجرا)	
۰/۰۰۱**	۰/۴۸	۳۷۴	-۳/۷۳	۲/۵۸	اجرای ارزشیابی	
۰/۰۰۳**	۱/۶۶	۳۷۴	۲/۴۴	۴/۶۶	مهارت ارتباطی مدرس	
۰/۰۰۱**	۱/۵۸	۳۷۴	۲/۷۳	۴/۵۸	مدیریت زمان و کلاس داری مدرس	
۰/۰۰۳**	۱/۴۲	۳۷۴	۲/۶۸	۴/۴۲	ویژگی اخلاقی مدرس در تدریس	
۰/۰۰۳**	۱/۵۳	۳۷۴	۲/۶۸	۴/۵۳	ویژگی شخصیتی مدرس	

همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، تفاوت میانگین در همه مؤلفه‌های آن با میانگین نظری معنی دار است (میزان معنی داری همه مؤلفه‌ها و بعد مذکور کمتر از ۰/۰۵ یا ۰/۰۱ است). بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده آنها از میانگین مورد انتظار (مقدار ۳) کوچک‌تر است و تفاوت منفی است (چون مقدار t منفی شده است). بنابراین بنا به نظر پاسخ‌دهندگان، وضعیت موجود این مؤلفه‌ها در بعضی از مؤلفه‌ها در حد متوسط و سایر مؤلفه‌ها آسیبی وجود ندارد.

جدول ۶: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای بر مؤلفه‌های ویژگی‌های فراگیران

میزان معنی داری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار آماره t	میانگین	مؤلفه‌ها	بعد
۰/۰۰۳**	۰/۳۴	۳۷۴	-۳/۴۴	۲/۶۶	ویژگی‌های حرفه‌ای فراگیران	حرفه‌ای فراگیران
۰/۰۰۱**	۰/۴۸	۳۷۴	-۳/۷۳	۲/۵۸	ویژگی‌های فردی فراگیران	

همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، تفاوت میانگین بعد «ویژگی‌های فراگیران» و همه مؤلفه‌های آن با میانگین نظری معنی دار است (میزان معنی داری همه مؤلفه‌ها و بعد مذکور کمتر از ۰/۰۵ است بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده آنها از میانگین مورد انتظار (مقدار ۳) کوچک‌تر است و تفاوت منفی است (چون مقدار t منفی شده است). بنابراین بنا به نظر پاسخ‌دهندگان، وضعیت موجود این عامل از حد متوسط کمتر است

شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب کیفیت تدریس مدرسان مراکز آموزشی

جدول ۸: نتایج آزمون t زوجی برای بررسی شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب

مقوله اصلی	تفاوت میانگین	مقدار آماره t زوجی	درجه آزادی	میزان معنی داری
کیفیت تدریس	۱/۳۵	۳/۱۷-	۳۷۴	۰/۰۰۰**

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در حوزه کیفیت تدریس در مراکز آموزش انتظامی بین وضعیت موجود و مطلوب حدود ۱/۵ واحد تفاوت وجود دارد. بدین معنی که وضعیت موجود بطور متوسط نزدیک به ۱/۵ واحد پایین‌تر از وضعیت مطلوب است (میزان آماره t منفی شده است) و این میزان تفاوت معنی‌دار است. به‌طوری که میزان معنی‌داری تا سه رقم اعشار صفر بوده و لذا در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌دار است. این بدان معنی است که در حوزه کیفیت تدریس مدرسان مراکز آموزش انتظامی نیاز به ارائه راهکارهایی جهت بهبود وضعیت موجود و ارتقاء آن تا وضع مطلوب است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی وضعیت موجود و مطلوب کیفیت تدریس در حوزه کیفیت تدریس در مراکز آموزش انتظامی بین وضعیت موجود و مطلوب حدود ۱/۵ واحد تفاوت وجود دارد. بدین معنی که وضعیت موجود به‌طور متوسط نزدیک به ۱/۵ واحد پایین‌تر از وضعیت مطلوب است (میزان آماره t منفی شده است) و این میزان تفاوت معنی‌دار است. به‌طوری که میزان معنی‌داری تا سه رقم اعشار صفر بوده و لذا در سطح ۹۹ درصد تفاوت معنی‌دار است. این بدان معنی است که در حوزه کیفیت تدریس مدرسان مراکز آموزش انتظامی نیاز به ارائه راهکارهایی جهت بهبود وضعیت موجود و ارتقاء آن تا وضع مطلوب است. استنتاج این پژوهش درباره وضع موجود و مطلوب با پژوهش‌های اسلامیان، کرمی و اسلامیان (۱۳۹۷) آتش‌افروز، پورمقدسیان و مرعشی (۱۳۹۷)؛ رضاپور میر صالح، زمانی و اسماعیلی بیگی (۱۳۹۷)؛ اسلامیان (۱۳۹۷)؛ عبدلی، پورشافعی و زین‌الدینی (۱۳۹۶)؛ اهنگ، مهدیون و یاری‌قلی (۱۳۹۶)؛ یوسف‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)؛ عبدلی، میرشاه جعفری، لیاقت دارو زین‌الدینی (۱۳۹۴)؛ جناآبادی و ناستی‌زایی (۱۳۹۴)؛ فرمی‌هنی فراهانی و رضاییان (۱۳۹۱)؛ شوانگ و یوان (۲۰۱۶)؛ لوینتال، لانسکیو اندروز (۲۰۰۱)، در بعضی از مؤلفه‌ها هم‌سو است. نتایج این پژوهش‌ها در بررسی وضعیت موجود و مطلوب کیفیت تدریس در جامعه مورد بررسی حاکی است که کیفیت تدریس اعضای

هیئت علمی آنها در جامعه مورد مطالعه، در حد مطلوبی قرار نداشته و در حد متوسط است و می‌بایست نسبت به مقوله توانمندسازی اعضای هیئت علمی در این خصوص توجه بیشتری شود تا آنان با توانایی بیشتر و حداکثر شناخت و آگاهی نسبت به مؤلفه‌ها و شاخص‌های کیفیت تدریس در کلاس‌های آموزشی حضور یابند. این در حالی است که بر اساس نتایج پژوهش‌های اسلامیان، کرمی و اسلامیان (۱۳۹۷) در بعد ویژگی شخصیتی؛ پاهنگ، مهدیون و یاری‌قلی (۱۳۹۶) آتش‌افروز، پورمقدسیان و مرعشی (۱۳۹۷) در مؤلفه مدیریت کلاس‌داری، اسلامیان (۱۳۹۷) ساتسنجی (۲۰۱۶) در این خصوص همسو نبوده و آنها وضعیت کیفیت تدریس حوزه مورد مطالعاتی خود را به‌طور کلی و یا در بعضی از ابعاد و مؤلفه‌ها در حد خوب و بسیار خوب ارزیابی کرده بودند.

بعد ویژگی‌های فردی مدرس یکی دیگر از ابعاد مهم و اثرگذار در کیفیت تدریس مطرح است. نتایج این پژوهش با مطالعات کاک مکک (۲۰۱۶)؛ دی بوسکی، سنه و هارندز (۲۰۱۷)؛ ناینگ، ماین و های (۲۰۱۶)؛ تادس، مناتونگا و گیلیس (۲۰۱۸)؛ کمبون و همکاران (۲۰۱۷)؛ کاک مکک (۲۰۱۶)؛ اسلامیان، کرمی و اسلامیان (۱۳۹۷)؛ نامی و همکاران (۱۳۹۰) هماهنگی دارد. این عامل و مؤلفه‌های آن از دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش خوب ارزیابی شده است؛ بنابراین وضعیت این عامل و مؤلفه‌های آن در این مرکز آموزشی در وضعیت مطلوبی قرار دارند.

نتایج این پژوهش با پژوهش‌های سامری (۱۳۹۷)؛ ساتسنجی (۲۰۱۶)؛ سیمرژیت و همکاران (۲۰۱۳)؛ ساهین و آدیگوزل (۲۰۱۲)؛ خدیوی و سیدکلان (۱۳۹۷) هم‌سو است، زیرا از نظر آنها بیشترین اهمیت را در بین مؤلفه‌های مختلف کیفیت تدریس در جامعه مورد مطالعه و از نظر شرکت‌کنندگان، ویژگی‌های فردی مدرس داشته است و با یافته‌های پژوهش فرمehینی فراهانی و رضاییان (۱۳۹۱) و شوانگ و یوان (۲۰۱۶) که در ابعاد و مؤلفه‌های در نظر گرفته شده از نظر جامعه شرکت‌کننده در سطح متوسطی ارزیابی شده بود و در وضعیت مطلوبی قرار نداشتند، ناهمخوان است.

در تبیین یافته مورد اشاره در این عامل می‌توان گفت با توجه به اینکه فراگیران این مرکز آموزش علاوه بر یادگیری دروس و حضور در کلاس‌های آموزشی، مأموریت‌های دیگری را نیز با فرماندهان خود انجام می‌دهند، ویژگی‌های فرماندهان و

انجام مأموریت‌های مختلف قبل از برگزاری کلاس‌ها و نوع رفتاری که این فرماندهان برحسب وظایف محوله با فراگیران دارند، موجب می‌گردد فراگیران از وضعیت نوع رفتار و منش و شخصیت مدرسان حس خوبی داشته باشند و از ویژگی‌های فردی مدرس احساس رضایت کنند؛ همچنین مدرسان نیز در حین کلاس‌های آموزشی سعی می‌کنند از رویکرد حمایتی در قبال فراگیران در زمان اجرای کلاس‌های آموزشی استفاده نمایند. منظور از بعد فردی مدرسان در این پژوهش شامل مؤلفه‌های مهارت ارتباطی مدرس، مدیریت زمان و کلاس‌داری مدرس، ویژگی‌های اخلاقی مدرس در تدریس و ویژگی‌های شخصیتی مدرس است.

همچنین باید ذکر کنیم، با توجه به اینکه از نظر مشارکت‌کنندگان در دو مؤلفه ویژگی‌های حرفه‌ای و رفتار عمومی فراگیران دارای آسیب کمی وجود دارد که یکی از دلایل مهم در ایجاد این آسیب‌ها می‌تواند به نوع نگاه فراگیران به تحصیل در این مرکز آموزشی، آرمان‌ها و اهداف آنان به‌عنوان عاملی مهم و محرک در جهت حرکت به سوی کسب موفقیت تحصیلی و شرکت مفید و ثمربخش در فعالیت‌های دانشگاه است. در تحقق کیفیت تدریس و عملکرد اثربخش یادگیرنده، علاوه بر مجموع شرایط و عوامل دخیل در یادگیری اعم از محیط یادگیری، محتوا و تناسب آن با نیاز و علاقه و استعداد یادگیرنده و همچنین آموزش‌دهنده و توانایی او، انگیزه و تلاش فراگیران از اهمیت فراوانی برخوردار است.

نتایج آزمون t در خصوص عوامل محیطی آسیب‌زا نشان می‌دهد. از نظر فراگیران در بین تمامی مؤلفه‌های آسیب متوسطی وجود دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های پاهنگ؛ مهدیون و یاری‌قلی (۱۳۹۶) قاسم‌پور مقدم (۱۳۹۵) کرم‌پور، شیر کرمی (۱۳۹۵) تورانی (۱۳۹۴) صالحی و رستمی (۱۳۹۳) محمدی و محمدی (۱۳۹۲) صیدی، الحانی و منیره (۱۳۹۲) ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۲) انصاری‌زاده (۱۳۸۳) شوانگ و یوان (۲۰۱۶) رضا صالح‌اطویل و الحدیثی (۲۱۱۲) چپمن (۱۹۹۷) هم‌سو است و همه این پژوهشگران معتقد بودند که در محیط آموزشی مورد مطالعه آنان شرایط و ویژگی‌های محیط از عوامل بسیار مهم در آسیب‌رساندن به کیفیت تدریس مدرسان می‌باشد.

همچنین نتایج این پژوهش با پژوهش، عبدلی، میرشاه جعفری، لیاقت دارو زین‌الدینی، (۱۳۹۴) بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در خصوص آسیب‌ها تفاوت

معنادار وجود دارد، متفاوت است. در این پژوهش تفاوتی بین دیدگاه اساتید و فراگیران در خصوص آسیب‌های کیفیت محیط آموزشی وجود نداشته و هر دو گروه معتقدند در مراکز آموزش انتظامی آسیب در محیط آموزشی وجود دارد. و همچنین مغایر با نظر عبدالسلام (۲۰۱۵) که اعتقاد داشت که امکانات کم فیزیکی با نظارت منظم و دقیق، مدیریت خوب باعث افزایش کیفیت تدریس می‌شوند.

در تبیین این یافته باید گفت که بخشی از این آسیب‌ها به عدم توان اقتصادی و بودجه و بخش دیگر عدم بکارگیری درست و صحیح (برنامه‌ریزی شده) از امکانات و تجهیزات در دسترس و بخشی هم حجم بالای پذیرش‌شوندگان در هر سال است. اگر تدریس مدرسان ملازم با امکانات و تجهیزات باشد از دو جهت امکان دارد یادگیری عمیق‌تر و اثربخش‌تر باشد. اولاً درصد یادگیری از طریق حس بینایی در مقایسه با سایر حس‌ها، به مراتب زیاد است. تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری از طریق حس بینایی ۷۵ درصد، حس شنوایی ۱۳ درصد، حس لامسه ۶ درصد، حس بویایی ۳ درصد و حس چشایی ۳ درصد است. پس چنانچه تدریس و یادگیری با نشان دادن اشیاء و کاربرد وسائل از طریق مشاهده باشد، نتیجه بهتری بدست می‌آورد. ثانیاً، آموزش می‌خواهد فراگیران را با واقعیت‌های واقعی در محیط شغلی آماده سازد تا وقتی که مدرسان مراکز آموزشی به‌طور ذهنی و شفاهی از سلاح، نقشه، مواد مخدر و... صحبت و تدریس می‌نمایند نباید از فارغ‌التحصیلان مراکز آموزش انتظامی انتظار داشت که آن‌ها را به‌طور عملی و بدون اشکال در محل کار و ماموریت‌های محوله موارد عملی را به‌کار گیرند. کشورهای که از آموزش پیشرفته در زمینه پلیس برخوردار هستند، قبل از هر اقدامی ابزار و امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی و تجهیزات مورد نیاز را فراهم می‌کنند و به‌جنبه عملی و کاربردی آموزش‌ها اهمیت بیشتری می‌دهند. (هرچند در سالیان اخیر به آموزش‌های عملی در مراکز آموزش انتظامی توجه زیادی شده؛ ولی کافی نیست).

پیشنهادها

مراکز آموزشی نسبت به آماده‌سازی محیط فیزیکی متغیرهای مانند اندازه کلاس، کیفیت فضاهای آموزشی (کلاس، سالن‌های کنفرانس و امتحانات، آزمایشگاه و کارگاه)، تجهیزات و فناوری‌های جدید، کیفیت مواد و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی، امکانات رفاهی، ورزشی و... توجه نمایند.

کارگاه‌های متنوع، ارزشیابی آموزشی، طراحی تدریس، اجرای تدریس، روش‌های ایجاد انگیزه در فراگیران برای مدرسان برنامه‌ریزی و اجرا شود.

- برای مدرسان جذب شده جدید، دوره‌های آموزشی معلمی و تربیتی شش ماه تهیه و همه این مدرسان پس از آموزش‌های لازم و اخذ مدرک صلاحیت معلمی در کلاس‌های آموزشی حضور یابند.

- فرماندهان و مدیران مراکز آموزشی حساسیتی که بر ویژگی‌های ارتباطی مدرس، مدیریت زمان و کلاس‌داری و همچنین ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی مدرسان دارند سایر ابعاد و مؤلفه‌ها را نیز در جذب، استخدام و به‌کارگیری مدرسان مورد تاکید قرار دهند.

-- مسئولین در جذب و استخدام دانشجویان به ویژگی‌های فراگیران (علاقه، انگیزه به تحصیل، یادگیری و...) به‌عنوان یکی از مهم در کیفیت تدریس ملحوظ نظر قرار دهند.

قدردانی

محقق این پژوهش از تمامی شرکت‌کنندگان در سیر تحقیق که با صبر و حوصله فراوان یاری کرده‌اند؛ تقدیر و تشکر می‌نماید.

منابع

- بهرام زاد، حسینعلی؛ امیری، هوشنگ و قدیری، رامین. (۱۳۹۴). آسیب شناسی مدیریت نیروی انسانی در ستاد دانشگاه علوم پزشکی مازندران. فصلنامه روان شناسی تربیتی. سال ششم، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۴، صص ۸۲-۵۹
- https://journals.iau.ir/article_561440.html
- بختیار، لطفعلی. (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی دوره آموزشی رشته اطلاعات انتظامی. فصلنامه پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی، سال نهم، شماره اول صص. ۱۵۲-۱۲۹
- <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/75265/139/text>
- براتی مصلح، محمد سعید؛ شگری پور، سعیدو محبی، علی. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش‌های دوره کارشناسی ارشد فرماندهی و مدیریت انتظامی ناجا. نشریه مطالعات مدیریت برآموزش انتظامی. سال نهم، شماره اول، صص ۹۰-۶۵
- <https://elmnet.ir/article/1540669-11778/>
- پاهنگ، نظام الدین؛ مهدیون، روح الله و یاریقلی، بهبود. (۱۳۹۶). بررسی کیفیت مدارس و شناسایی عوامل مؤثر بر آن: پژوهشی ترکیبی. فصلنامه علمی و پژوهشی مدیریت مدرسه. دوره ۵، شماره ۱، صص. ۱۹۳-۱۷۳
- <http://ensani.ir/fa/article/۴۵۳۱۱۳>
- پورالشریعه، علیرضا، نوری، محمدرضا، فیروزی، سعید. (۱۳۹۹). آسیب شناسی روش‌های تدریس دروس تخصصی در دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) (مطالعه موردی: دانشکده فرهنگی و تربیتی رسالت). (تربیت پاسدار انقلاب اسلامی، سال نهم، شماره ۲۰، صص. ۵۵-۸۷)
- http://irg.ihuo.ac.ir/article_205734.html
- پاک مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود و کارشکی، حسین. (۱۳۹۰). کیفیت تدریس در آموزش عالی. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴. تهران پژوهشکده سیاست‌گذاری علم، فناوری و صنعت)
- جوادی، علی و عرب بافرانی. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران. دانشگاه صنعتی شریف.

رضایی، صادق. (۱۳۹۸). بررسی میزان تحقق اهداف آموزشی مقطع کارشناسی از دیدگاه دانش‌آموختگان رشته مرزبانی در سال‌های ۹۰ تا ۹۵، فصلنامه علوم و فنون مرزی، دوره هشتم، تابستان ۱۳۹۸، شماره ۲۹، صص. ۱۵۳-۱۷۴

<https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx>

رفیعی، حسن رضا و غفارپور، راسخ. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش فرماندهان بر کیفیت انجام ماموریت‌های کارکنان فرماندهی مرزبانی استان اردبیل، پژوهش‌نامه مطالعات مرزی، تابستان ۱۳۹۵، دوره چهارم، شماره دوم، صص. ۶۷-۸۶

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx>

شعبانی، حسن. (۱۳۹۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت
طالبیان درزی، مریم و اصغر پورعلمداری، حسین (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی کیفیت روش‌های تدریس مربیان در مراکز آموزشی مهارتی مورد: مراکز ثابت آموزشی فنی و حرفه‌ای استان مازندران. چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.

<https://civilica.com/doc/981626>

عبدلی، افسانه؛ پورشافعی، هادی و زین‌الدینی، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی: فصلنامه علمی ترویجی مطالعات فرهنگی - اجتماعی خراسان. دوره ۱۱ شماره سوم. بهار ۹۶. صص ۷۶-۴۷

<https://www.farhangekhorasan.ir>

عبدلی، افسانه؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ لیاقت‌دار، محمد جواد و زین‌الدینی، فاطمه (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی روش‌های تدریس در فرایند یاددهی و یادگیری. پژوهش در برنامه درسی. سال دوازدهم. دوره ۲۰، زمستان ۹۴. صص ۱۳۲-۱۱۷.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage>

فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۹۴). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
فلامرزی، لیلیا (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی اجرای دروس به صورت آنلاین و الکترونیکی در مدارس به منظور ارتقای کیفیت کلاس‌های درس، همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب.

<https://civilica.com/doc/1244209>

قاسم پورمقدم، حسین (۱۳۹۵). آسیب شناسی کاربرد روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی. سومین کنفرانس پژوهش های نوین در علوم انسانی. تهران. ایتالیا-رم، مؤسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا

کرم پور، علی؛ شیرکرمی، جواد و شیرکرمی، فرهاد (۱۳۹۵). آسیب شناسی تدریس دانشگاهی با مطالعه کیفی. فصلنامه رویکرد نوین در روان شناسی. دوره اول. شماره سوم. ص ۱

<https://civilica.com/l/19805/>

محمدی خانقاهی، محمد و حسین زاده، امید علی. (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی. سال هشتم شماره ۳۱ پاییز ۱۳۹۴ صص ۷۷-۹۱

<https://www.sid.ir/FileServer/JF/4031913970408>

محبی امین، سکینه و ربیعی، مهدی (۱۳۹۴) کیفیت تدریس خلاق براساس تجربه فراگیرانپرستاری. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت. سال چهارم. شماره ۳. صص. ۲۴۴-۲۵۵

<https://elmnet.ir/Article/1474583-55821>

ملکی، حسن (۱۳۹۳) مهارت های اساسی تدریس. تهران: چاپ اول. انتشارات آیژ. محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزاحمدی، محمدحسن و پرند، کوروش (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سازمان سنجش و آموزش کشور.

یوسف زاده، محمدرضا و شاه مرادی، مرتضی (الف ۱۳۹۵) ارزشیابی تدریس کیفی براساس مدل هنارد و روسور. دوماهنامه علمی پژوهی رهبردهای آموزش در علوم پزشکی. سال ۹ شماره ۴، آبان ۱۳۹۵ صص ۲۹۵-۳۰۵.

<http://edcbmj.ir/article-1-1072>

یوسف زاده، محمدرضا؛ محبی، علی و شاه مرادی، مرتضی (ب ۱۳۹۵). تدریس کیفی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه علوم انتظامی امین.

یارمحمدزاده، پیمان؛ فیضی، ایوب؛ محمدیان، کوهستان و آق اتا بادی، آمنه. (۱۳۹۶). رابطه ویژگی های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس با کیفیت تدریس. مقاله علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی. دوره ۱۰ شماره ۳۹ پاییز ۱۳۹۶، صص ۵۱-۲۹

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx>

یوسف‌زاده، محمدرضا و معروفی، یحیی (۱۳۹۳) تدریس حرفه‌ای مبانی، مهارت‌ها و راهبردها، همدان: انتشارات دانشگاه همدان
 یزدانی، عفت و سلیمانی‌پور عمران، محبوبه. (۱۳۹۶). رابطه مهارت ارتباطی با کیفیت تدریس اساتید دانشگاه از دیدگاه فراگیران علوم پزشکی. مجله علوم پزشکی خراسان شمالی. دوره ۹ شماره ۴. صص ۸۸-۸۲

<http://journal.nkums.ac.ir/browse.php>.

- Abdus Salam. Muhammad(2015) Quality in Teaching and Learning in Primary Public and Private Schools in Bangladesh. Publication UNIVERSITETET I OSLO
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/>
- Belsito. Courtney(2016) The importance of ‘teacher quality’ and ‘quality teaching’ on academic performance. Journal of Student Engagement: Education Matters. Education Matters. 6(1), 2016, 28-38
<https://ro.uow.edu.au/jseem/vol6/iss1/5/>
- Chapman.(1997). The Quality Of Educational in Asia” : The perenninal priority. Intrational Journal of Educational researeh. Vol.68. pp 48-55
<https://apps.cehd.umn.edu/people>
- Çakma. M.. & Akkutay. Ü(2016) Effective Teaching in the Eye of Teacher Educators: A Case Study in a Higher Education. The Qualitative Report 2016 Volume 21. Number 12. Article 10. 2349-2364
<https://nsuworks.nova.edu/>
- Ghislandi P. Raffaghelli J. (2014) Quality teaching matters: perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper. formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e Della formazione.2014; 12(1): 57-86
<https://ojs.pensamultimedia.it>
- Gore , Jennifer., Lloyd. Adam., Smith. Maxwell., Bowe. Julie., Ellis. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds Teaching and Teacher Education. 68 (2017) 99-113
<https://www.sciencedirect.com/science>

- Hénard. F., & Roseveare. D (2012). fostering quality teaching in higher education policies and practices. *Institution management in higher education*. p7.
- Harland T. Raja Hussain RM. Bakar AA(2014). The scholarship of teaching and learning Challenges for Malaysian academics. *Teach High Educ*. 2014;19(1):38-48.
<https://www.sciencedirect.com/science/article>
- Klassen . Robert .& Kim ,(2017). Assessing critical attributes of prospective teachers: Implications for selection into initial teacher education programmes. *Assessing critical attributes of prospective teachers*. 5–22
<https://eprints.whiterose.ac.uk/124823/1>
- Lazarides. Rebecca & Buchholz. Janine.(2019). Student-perceived teaching quality. *Learning and Instruction* 61 (2019) 45–59
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S>
- .- Maria Tsinidou. et al (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study *Quality Assurance in Education* Vol. 18 No. 3. pp. 227-244
<https://www.academia.edu/3295894>
- Nand. kishor Soni. & Teerath. Prasad Patel (2014) *Quality Teaching & Higher education system in India International Journal of Scientific and Research Publications*. Volume 4. Issue1. January
- . Parrish , Dominique.(2016). Promoting Quality Teaching: Phase 1 of a Case Study and Research Initiative for Progressing Evidence-Based Educational Innovations. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*. 2016; 7)1(: 2198-2205
<https://infonomics-society.org/wp-content/uploads>
- Shuang. Chunliang. . & Yuan. Chunhui (2016). Teaching Model of Overseas Police Affairs Master Based on Hybrid Learning Model. *Educational Technology (ISET)*. 2016 International Symposium on. Vol 19-21
<https://ieeexplore.ieee.org/document/7685605/>
- shuang.chun(2017). Research on the Teaching Mode of International Police Cooperation in Law Enforcement Based on Hybrid

Learning International Conference on Social Science and Management (ICSSM 2017)

- Saleh, Abubakir., Al-Tawil, Namir. & Al-Hadith, Tariq (2012) Teaching methods in Hawler College of Medicine in Iraq: A qualitative assessment from teachers'

-Soni , N , & Prasad Patel , (2014). Quality Teaching & Higher education system in India International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 4, Issue 1, January 2014

<https://www.academia.edu/34>

Archive of SID

Archive of SID