

بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه‌های فرهنگیان شمال خوزستان)^۱

محمد آتش‌روز*

عبدالمحمد پورمقدسیان**

سید منصور مرعشی***

چکیده

این پژوهش به منظور ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان بر مبنای دو مؤلفه طراحی برنامه تدریس و رفتار حرفه‌ای و هشت تکنیک به کار رفته در مقیاس مای کورس انجام گرفته است. در این پژوهش، روش توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری شامل ۱۵۰۰ نفر از دانشجویان و ۱۷ عضو هیئت علمی بود. نمونه آماری شامل ۳۰۶ نفر از دانشجویان و ۱۷ نفر از استادان دانشگاه‌های فرهنگیان شمال خوزستان (شیخ مرتضی انصاری دزفول، حضرت خدیجه کبری (س) دزفول و حضرت امام رضا (ع) اندیمشک) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک انتخاب شدند. از دیدگاه همه دانشجویان، کیفیت طراحی تدریس استادان به‌طور معنی‌داری در حد متوسط و کیفیت اجرای تکنیک‌های مربوط به رفتار حرفه‌ای استادان به‌طور معنی‌داری بسیار خوب بوده است. وضعیت متفاوت رشته‌ها و موضوعات درسی، اقتضا می‌کند تا مدرسان دانشگاه فرهنگیان از روش‌های مختلف تدریس استفاده کنند.

واژگان کلیدی: ارزیابی کیفیت تدریس، طراحی برنامه تدریس، اعضای هیئت علمی، دانشجویان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۲/۰۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۷/۱۳

^۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی اجرا شده با حمایت دانشگاه فرهنگیان است.

* استادیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شیخ مرتضی انصاری دزفول (نویسنده مسئول):
a.sa669@yahoo.com

** استادیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شیخ مرتضی انصاری دزفول

*** دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

دانشگاه‌ها محیطی ایدئال برای تولید و خلق دانش هستند. ارائه آموزش، از مهم‌ترین و اساسی‌ترین وظایف آموزش عالی است؛ به همین دلیل پرورش افراد خلاق و متفکر و به گفته تافلر «دانشوران و صاحبان اطلاعات سازمان‌یافته» از رسالت‌های عمده نظام های آموزشی جوامع است و در این زمینه، آموزش‌های دانشگاهی باید بتوانند سهم بسزایی در به تحقق رسیدن رسالت اصلی نظام آموزشی داشته باشند. در حقیقت، در عصر جهانی‌شدن اطلاعات، دانشجویان باید بیاموزند که به‌جای انباشت حقایق علمی در ذهن، چگونه بیندیشند، تصمیم بگیرند و درباره امور به‌درستی قضاوت کنند. بنابراین، هدف‌های آموزشی و برنامه‌های درسی دانشگاهی باید به‌گونه‌ای انتخاب، طراحی و سازمان‌دهی شوند که دانشجویان بتوانند در فرایند آموزش، بدون جهت دادن و به‌طور آزادانه و متفکرانه کاوش کنند، آموخته‌های خود را تلفیق کنند و به‌سوی تعالی گام بردارند (بازرگان، ۱۳۸۲، ۱۴۱). برای این منظور، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باید در تحلیل واقعیت‌های جامعه و عرضه راه حل‌های فراکنشی پیش‌قراول باشند (بازرگان و عامری، ۱۳۸۹، ۱۵۱).

امروزه در تمام دانشگاه‌های جهان به کیفیت تدریس و یادگیری توجه زیادی می‌شود. همچنین تضمین تدریس اثربخش و نشان دادن این اثربخشی نیز در دانشگاه‌ها اهمیت زیادی دارد (دولین و سامارا و بکرما؛ ۲۰۱۰، ۱۱۱). عوامل کیفیت در روندهای نظام آموزشی شامل مدرس، یادگیرنده و برنامه درسی است و ارزیابی هر یک از این عوامل می‌تواند در بهبود کیفیت نظام آموزش تأثیر بسزایی داشته باشد (بازرگان، ۱۳۷۵، ۱۲). در دانشگاه‌های سراسر کشور، استادان به‌عنوان عناصر اصلی در آموزش و پژوهش شناخته می‌شوند چراکه آنان می‌توانند با ترکیب مناسب و بدیع عناصر موجود در نظام آموزشی، دانشجویان را به سوی هدف‌های متعالی سوق دهند یا محروم کنند (زارع بیدکی و همکاران، ۱۳۹۳، ۱۹).

برخی پژوهشگران، بهره‌گیری از نظرات دانشجویان برای ارزشیابی استادان را تنها منبع ملموس در دانشکده و دانشگاه‌های سراسر جهان می‌دانند که می‌تواند در بهبود روش تدریس، اثربخشی تدریس و درنهایت بهبود کیفیت آموزش مفید باشد (زارع بیدکی و همکاران، ۱۳۹۳، ۴۲). اثربخشی تدریس استادان، تأثیر عمیقی بر کیفیت یادگیری دانشجویان دارد کیفیت این مؤلفه نیز به کیفیت یاددهی و کیفیت عملکرد یادگیری بستگی دارد (پورجاوید و علی‌بیگی، ۱۳۹۱، ۲۹). در این میان، ارزیابی

دانشجویان از کیفیت تدریس استادان در کانون توجه و کوشش و تلاش‌های ملی قرار داشته است؛ زیرا این امر، هم توجیهی از چگونگی عملکردهاست و هم موجب بهبود بخشیدن کیفیت آموزشی می‌شود.

در نتایج یک پژوهش گزارش شده که بازخورد حاصل از نتایج ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی مدرسان، اگر با مشورت و راهنمایی همراه باشد در بالا بردن سطح کیفی آموزش مؤثر است (هربرت و همکاران^۱، ۱۹۹۳، ۲).

دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رفتار استاد به‌عنوان یک کارکرد ناشی از شخصیت او و اشتیاقی که به موضوع درس از خود بروز می‌دهد مورد توجه پژوهشگران بوده است (زندى، ۱۳۹۲، ۱۰).

سنتر^۲ (۱۹۹۳)، مارش^۳ (۱۹۸۷) و آبرامی، آپولونیا و کوهن^۴ (۱۹۹۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس دانشگاهی، نتایج سودمندی را برای تصمیم‌گیری‌های اساسی مانند بازخورد تشخیصی به دانشکده‌ها در مورد عملکرد استادان، انتخاب و گزینش استادان برجسته و استفاده از اطلاعات به دست آمده برای راهنمایی دانشجویان در انتخاب درس‌ها با استادانی که از شایستگی علمی برخوردارند در اختیار مسئولین نظام آموزشی قرار می‌دهد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۸۷، ۴۵).

بنابراین ارزشیابی استاد به‌عنوان استراتژی مهمی برای ارتقای کیفیت آموزشی مورد توجه دانشگاه‌ها بوده است، به همین جهت مراکز آموزش عالی برای تعیین شایستگی استادان خود ملاک‌هایی را تعیین می‌کنند و بدین وسیله عملکرد آنها را از طریق فرایندی مدون، ارزشیابی می‌کنند. هدف این نوع ارزشیابی‌ها، بهبود نحوه تدریس و ارتقای اثربخشی آن است (زارع بیدکی و همکاران، ۱۳۹۳، ۲۱).

بیان مسئله

کیفیت کلی تدریس هر مدرس دانشگاه، در پرتو تقابل میان معیارهای کلی شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و

1. Herbert

2. Centra

3. Marsh

4. Abrami, d'Apollonia & Cohen

ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می‌شود. به عبارت دیگر، مدرس اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یابد و آموزش مؤثر مطابق با آن طرح درس ارائه کند و با این هدف، تسلط بر موضوع درس و تخصص در آن، تنوع در روش‌های تدریس، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس با تعیین فرصت سخنرانی، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و موارد مشابه را مدنظر قرار دهد (بوون^۱، ۲۰۱۳، ۸۰). چنانچه اجرای هر یک از معیارهای تدریس اثربخش با کاستی‌هایی مواجه شود می‌تواند موجب کاهش کیفیت یادگیری شود؛ زیرا مهم‌ترین عامل که در پیشرفت یاددهی^۲ - یادگیری^۲ و موفقیت تحصیلی فراگیران مطرح است، مدرس و نحوه فعالیت‌های اوست.

اگر سایر اجزای نظام آموزشی، وسایل و برنامه‌ها به‌طور مرتب تدوین شده باشند، ولی مجری برنامه‌ها از کم و کیف آنها اطلاع درستی نداشته باشد و روشی متناسب با موضوع تدریس خود انتخاب نکند، برنامه از کیفیت چندانی برخوردار نمی‌شود (محمودی صاحبی و همکاران، ۱۳۹۲، ۳۴). گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر داشتن محتوای مرتبط با رشته خود قوی هستند، اما بسیاری از آنها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ۲۲).

باید این واقعیت را پذیرفت که اگر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها مطلوب نباشد، آینده علمی و پژوهشی کشور اطمینان‌بخش نخواهد بود؛ زیرا کیفیت پایین آموزش و تدریس به تربیت نیروی انسانی بی‌کیفیت و بدون توان علمی و تخصص منجر می‌شود. در نتیجه هدف‌های برنامه‌های رشد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور که متکی بر نیروی انسانی ماهر است، محقق نخواهد شد و این عامل، اعتبار وجودی مراکز آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد (لیم، ۲۰۱۵، ۱۲).

پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو، بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، اعضای هیئت علمی با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در

1. Bowen

2. Teaching and learning

جریان تدریس می‌توانند شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود را بهبود دهند. در دهه اخیر، تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، از دغدغه‌های اصلی بسیاری از پژوهشگران به‌ویژه در داخل کشور بوده است. بنابراین هدف از اجرای این پژوهش، بررسی وضعیت مؤلفه‌های کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های فرهنگیان شیخ مرتضی انصاری دزفول، حضرت خدیجه کبری (س) دزفول و حضرت امام رضا (ع) اندیمشک بر اساس مقیاس مای کورس^۱ از دیدگاه دانشجویان و بررسی ارتباط کیفیت تدریس استادان با متغیرهایی چون سابقه تدریس، مدرک تحصیلی، نوع درس و جنسیت اعضای هیئت علمی است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

انسان، شگفت‌انگیزترین مخلوق خداوند و والاترین نشانه قدرت حق است. انسان، خواهان رسیدن به همه صفات و کمالات الهی است و آفریده شده تا به مقام «خلیفه‌اللهی» برسد و این سیر جز با تربیت حقیقی میسر نمی‌شود (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۶، ۱۷). امروزه، انسان‌ها به‌طور پیوسته با مسائل و رویدادهای جدید و گوناگون روبرو هستند و نیازمند آن‌اند تا به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و مهارت‌ها که تأمین‌کننده نیازهای علمی، فردی، اجتماعی و حرفه‌ای آنهاست، مجهز شوند که بتوانند با تغییرات ایجاد شده به‌درستی مواجه شوند. از مهم‌ترین نظام‌های ایجاد چنین توانمندی‌هایی در افراد جامعه نظام آموزش عالی است که باید از طریق برنامه‌های درسی و استادان باتجربه در رشته‌های مختلف برای تأمین این نیازها گام بردارند. نظام آموزش عالی باید دانشجویان را برای پاسخگویی به پیشرفت‌ها و تحولات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فناورانه که به‌سرعت در حال تغییر است، آماده کند (جوادی و عرب بافرانی، ۱۳۹۳، ۳۴). ولی تحقق این امر، مستلزم مجموعه عملکردها و رفتارهای مؤثر استاد به‌عنوان بخشی از کیفیت تدریس است که موجب دستیابی به هدف‌های آموزشی و یادگیری بهتر دانشجویان می‌شود.

¹. Mycours

کیفیت تدریس

کیفیت تدریس، اندیشه‌ای است که به‌عنوان نتایج تحقیقات آموزشی از دو دهه پیش گسترش یافته است. در کیفیت تدریس، تدریس و یادگیری به معنای انتقال و تکرار دانش نیست (نیومان^۱، ۱۹۹۱، ۴۵۸) بلکه کیفیت تدریس ایجاد وضعیتی است که هم دانشجویان و هم استادان فعال هستند و به‌طور اساسی در ایجاد دانش مشارکت دارند و به‌عنوان افراد انسانی رشد خواهند کرد. چنین فرایندی باعث تأمین نیازهای پیشرفته روحی، هیجانی، اجتماعی، روحانی و ... در دانشجویان خواهد شد (لاوات^۲، ۲۰۰۷، ۳۶۹). به نظر هنسون^۳ (۲۰۰۳) کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد می‌شود و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ۲۳).

ریچاردسون^۴ (۲۰۰۹) کیفیت تدریس را داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری دانشجو) می‌داند. احساس وظیفه تدریس زمانی که به‌خوبی حاصل شود به‌عنوان تدریس خوب شناخته می‌شود و زمانی که احساس موفقیت در یادگیری دانشجو ایجاد می‌شود، تدریس موفق نامیده می‌شود و زمانی که هر دو حس حاصل شود کیفیت تدریس اتفاق می‌افتد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵، ۲۳).

از دیدگاه ایزلر^۵ (۲۰۰۰) کیفیت تدریس استادان از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به‌عنوان بخشی از هدف‌های دانشگاهی مد نظر قرار بگیرد؛ چراکه برآیند آن کیفیت مطلوب یادگیری است و در مراکز آموزش عالی به‌عنوان زمینه ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود (شعبانی ورکی و حسینیقلی‌زاده، ۱۳۸۵، ۲۴). به نظر مارش و همکاران^۶ (۲۰۰۹) کیفیت تدریس، آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیئت علمی، آن را تدریس اثربخش می‌دانند و دربردارنده مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری است و بیشتر با موقعیت‌های آموزش عالی مرتبط است. برخی دیگر بر این باورند که منظور از بعد کیفی آموزش، در واقع

1. Newmann

2. Lovat

3. Hensoon

4. Richardson

5. Eiszler

6. Marsh et al

بررسی میزان مؤثر بودن فعالیت‌های تدریس شامل مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد است و با ویژگی‌هایی که مارش و همکاران (۲۰۰۹) برای کیفیت تدریس برشمرده‌اند، مطابقت دارد (رحال‌زاده، ۱۳۸۷، ۵۵).

هر عضو هیئت علمی برحسب توانمندی‌ها، قابلیت‌ها، علاقه‌های شخصی و نیازهای مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها ممکن است در یک یا چند حیطه، فعالیت بیشتری داشته باشد. کیفیت تدریس هر مدرس دانشگاه، در پرتو تقابل میان معیارهای کلی شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که کیفیت تدریس استاد در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان نسبت به سایر عوامل مؤثر بر یادگیری مهم‌تر بوده است. تدریس مؤثر عبارت است از مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های استاد که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجویان می‌شود و مؤثرترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌رود (یمنی‌دوزی و بهادری حصار، ۱۳۸۵، ۵۹). تدریس مؤثر، توانایی استادان برای آسان کردن دستیابی دانشجویان به سطوح بالای تفکر یا تفکر مستقل تعریف می‌شود. بنابراین دربرگیرنده فعالیت‌های فراتر از ارائه صرف مطالب و نیازمند تعامل و مکالمات معنی‌دار بین استاد و دانشجویان است (سلیمی، ۱۳۹۳، ۴۳).

یمنی‌دوزی سرخابی و بهادری حصار (۱۳۸۵) مطالعه‌ای را با هدف شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش در دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف طراحی کردند. روش پژوهش، پیمایشی و جامعه آماری ۱۱۰ عضو هیئت علمی و ۱۴۰ دانشجو بود. از آزمون t و تحلیل واریانس استفاده شد و نتایج نشان داد که استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیئت علمی و دانشجو، چگونگی روش تدریس، سازمان‌دهی محتوای آموزشی و ارتباط مطالب جدید و قبلی، مدیریت کلاس و ارزشیابی کلاسی بر کیفیت آموزش مؤثر است. همچنین، دانشجویان دختر، تأثیر این عوامل را بر کیفیت آموزش، بیشتر از دانشجویان پسر دانستند و اعضای هیئت علمی و دانشجویان، به ترتیب استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیئت علمی و روش تدریس را بر کیفیت آموزش مؤثرتر از سایر عوامل آموزشی ارزیابی کردند.

قربانی و همکاران (۱۳۸۷)، در پژوهش خود با عنوان «بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی» نتیجه گرفتند که مهم‌ترین ویژگی‌های استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان به ترتیب، تسلط استاد بر درس و استفاده از مثال‌های متنوع در تدریس، شیوایی بیان، نحوه سامان‌دهی و تنظیم درس و علاقه‌مندی به تدریس بوده است. از سوی دیگر، قاطعیت و سختگیری، علاقه‌مندی به پژوهش و سابقه تدریس از ویژگی‌هایی بودند که دانشجویان کمترین اهمیت را برای آن قائل بودند. آزمون‌ها نشان داد فقط بین جنس و ویژگی‌های حیطة شخصیت فردی استاد رابطه معنی‌داری وجود دارد.

موسوی و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه خود دیدگاه دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در مورد عملکرد آموزشی استادان را بررسی کردند. جامعه آماری این پژوهش ۵۰ نفر از دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز بود. نتایج نشان داد با اینکه بیشتر شاخص‌های عملکرد آموزشی استادان از دیدگاه دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی شدند، اما ارائه و اجرای طرح درس بالینی توسط اعضای هیئت علمی گروه در سطح نامطلوب است.

گشمرد و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «دیدگاه‌های استادان و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب» نتیجه گرفتند که استادان در پاسخ به بیست سؤال مربوط به ویژگی استاد خوب به ترتیب: تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در گفتار و رفتار، ارائه مطالب جدید، داشتن برنامه‌ریزی منظم برای ارائه درس اهمیت دارد. دانشجویان نیز تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه جذاب مطالب درسی و داشتن برنامه‌ریزی منظم برای ارائه درس را خیلی مهم دانستند.

لسانی و محمدی (۱۳۹۰) روند کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده ریاضی و کامپیوتر دانشگاه شهید باهنر کرمان را با روش توصیفی بررسی کردند. جامعه آماری این پژوهش، ۳۳ نفر از اعضای هیئت علمی بود. از آزمون t و تحلیل واریانس استفاده شد و نتایج نشان‌دهنده آن بود که بین کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی مرد و زن تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بالاتر از ۴۰ سال بیشتر از اعضای هیئت علمی زیر ۴۰ سال است. همچنین مشخص شد که کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی با مدرک دکتری بالاتر از کیفیت تدریس

اعضای هیئت علمی فوق لیسانس است. کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشیار و استاد بیشتر از مربی و استادیار است.

موضوع پژوهش نوبخت و رودباری (۱۳۹۰) ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس در دانشگاه علوم پزشکی تهران بود. با استفاده از روش توصیفی مقطعی اجرا شد و جامعه آماری ۱۰۳ دانشجوی پزشکی در درس بافت‌شناسی بود. تحلیل یافته‌ها با استفاده از روش‌های آماری کروسکال والیس، یو من ویتنی و همبستگی پیرسون انجام گرفت. نتایج نشان داد که مقررات اداری، ظواهر فردی و اجتماعی و روابط متقابل استاد و دانشجو بیشترین امتیاز ارزشیابی را داشت. امتیاز کسب شده در زمینه کیفیت آموزشی و روش‌های اداره و کنترل کلاس در مرتبه بعدی ارزشیابی قرار داشت.

فرمehنی فراهانی و ضیائیان علیپور (۱۳۹۱) در پژوهش خود کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی را از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شاهد تهران بررسی کردند. پژوهش با استفاده از روش توصیفی از نوع پیمایشی اجرا شد و جامعه آماری ۹۰ دانشجو بود. از آزمون χ^2 تک‌نمونه‌ای بهره گرفته شد و بر اساس نتایج از دیدگاه دانشجویان، مؤلفه‌های میزان تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس، میزان حفظ رفتار مناسب، میزان آماده کردن مرور و تمرین، میزان نمایش مهارت‌های پرسشگری و مؤلفه میزان برقراری جو مثبت در کلاس از سوی استادان در حد متوسط بود. مؤلفه‌های میزان تمرکز و حفظ توجه و میزان بیان راهبردهای حل مسئله در حد بالا و مؤلفه میزان استفاده از روش‌های مختلف آموزش در حد پایین بود. همچنین از دیدگاه دانشجویان، کیفیت تدریس استادان شاهد در بیشتر مؤلفه‌ها (۵ مؤلفه) در حد متوسط بود.

امیدی و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی را با عنوان «بررسی مقایسه‌ای اجرای طرح درس توسط اساتید» اجرا کردند. جامعه آماری، ۵۰۸ نفر از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه‌های علوم پزشکی شیراز (۲۱۷ نفر) و دانشگاه شیراز (۲۹۱ نفر) بود که از هر دانشگاه ۵ درصد از دانشجویان دانشگاه، به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. از آزمون‌های χ^2 و کاسکوئر استفاده شد و نتایج نشان‌دهنده آن بود که استادان دانشگاه‌های شیراز و علوم پزشکی شیراز در ارائه حضور به‌موقع در محیط آموزشی در موارد رعایت، مطالب درسی متناسب با هدف‌های درس، طرح مثال، تناسب مطالب درسی با سطح فراگیران و تسلط استادان بر مطالب درسی و میزان تناسب میان امتحان و مطالب گفته شده در حد خوب ارزیابی شدند.

حسینی آهنگری و همکاران (۱۳۹۲) پژوهشی با موضوع ارزیابی کیفیت طرح درس استادان علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز با روش توصیفی مقطعی اجرا کردند. آنها از ۸۱ طرح درس از استادان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز به‌عنوان نمونه در دسترس و یک چک‌لیست دارای ۱۳ حیطه استفاده کردند. بر اساس نتایج پژوهش، ۷۷/۸ درصد طرح درس‌ها در وضعیت خوب قرار داشتند. بیشترین مؤلفه‌هایی که در طرح درس مورد توجه قرار گرفته به ترتیب روش تدریس، زمان‌بندی ارائه محتوا، روش ارزشیابی، وظایف و تکالیف دانشجویان و رئوس مطالب و منابع بودند.

ترک‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) عوامل مؤثر بر ارزشیابی استادان را از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز بررسی کردند. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه شیراز بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۱۲۲۰ نفر از آنها به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌های میدانی از پرسشنامه بازپاسخ استفاده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش فرایند چرخ‌های تحلیل، پردازش و تحلیل شدند. نتایج نشان دادند که تخصص، شخصیت، رابطه متقابل با دانشجو، ارزشیابی استاد از دانشجو، پرسش‌های پیگیرانه و هدفمند و مدیریت کلاس درس به ترتیب به‌عنوان مؤثرترین تا کم‌اثرترین عوامل بر ارزشیابی دانشجویان از استادان به‌شمار می‌آیند.

سلیمی و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی را با موضوع شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس در دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان اجرا کردند. در این پژوهش با استفاده از روش پیمایشی، نظرات ۳۶۴ دانشجو با استفاده از آزمون χ^2 مستقل، تجزیه و تحلیل شد. بر اساس نتایج، مؤلفه‌های روابط انسانی، طرح درس مطلوب، توجه به محیط یادگیری، انجام دقیق روش تدریس مناسب، ویژگی‌های شخصیتی مدرس و ارزشیابی به‌موقع، بیشترین تأثیر را بر متغیر تدریس اثربخش دارند و میزان به‌کارگیری این مؤلفه‌ها در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان تقریباً رضایت‌بخش بود.

شریف‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) موضوع تدریس اثربخش در دانشگاه و میزان تحقق آن در دانشگاه اهواز را مطالعه و بررسی کردند. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی و از منظری دیگر کمی-کیفی است. در بخش کیفی با استادان نمونه کشوری، مصاحبه و در بخش کمی عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان ارزیابی شده است. برای انتخاب اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان از روش

نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شد و به منظور ارزیابی عملکرد افراد انتخاب شده، تعداد ۱۲۴۵ دانشجوی سال‌های سوم و چهارم دوره کارشناسی در پژوهش شرکت داده شده‌اند. بر اساس نتایج، بیشترین امتیازات اعضای هیئت علمی به ایجاد جو صمیمی و بانشاط در کلاس، روابط متقابل با دانشجو و تسلط بر محتوا بوده است. بین داشتن طرح درس و رفتار مطلوب کلاسی استاد رابطه معنی‌داری وجود داشت. طرح درسی اعضای هیئت علمی پایین‌تر از حد انتظار بوده است. بین کیفیت آموزشی اعضای هیئت علمی و سابقه تدریس آنها رابطه معنی‌داری وجود داشت. بین دانشکده محل خدمت و مرتبه علمی با عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی تفاوت معنی‌داری دیده شد.

کمره‌ای و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «کیفیت تدریس اساتید از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی کرمان»، نشان دادند که در بیشتر شاخص‌های عملکرد طراحی تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان به‌طور معنی‌داری در سطح متوسط ارزیابی شدند. امتیازات کسب شده در ابعاد رعایت مقررات اداری، ظاهر استاد و روابط متقابل استاد و دانشجو، تسلط علمی و مدیریت و کنترل کلاس در حد متوسط ارزیابی شده‌اند. به‌کارگیری روش‌های تدریس مبتنی بر حل مسئله در حد بالایی ارزیابی شد. بین کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی مرد و زن تفاوت معنی‌داری وجود داشت. زنان در مقایسه با مردان، کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی را بالاتر دانسته‌اند. کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بالاتر از ۲۵ سال بیشتر از اعضای هیئت علمی زیر ۲۵ سال است. همچنین مشخص شد که کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی با مدرک دکتری بالاتر از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی فوق لیسانس است.

حکم‌آبادی و صادقی (۱۳۹۵) پژوهشی را با عنوان «ارزیابی محتوای آموزشی طرح درس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی» با روش توصیفی مقطعی اجرا کردند. آنها از ۷۲ طرح درس استادان دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی به‌عنوان نمونه در دسترس و یک چک‌لیست دارای ۱۲ حیطه و آمارهای توصیفی بهره گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که از بین طرح درس‌های سه دانشکده مورد بررسی، طرح درس‌های دانشکده بهداشت (۸۱ درصد) از لحاظ رعایت قواعد و مؤلفه‌های مورد بررسی وضعیت مطلوب‌تری داشتند. کیفیت محتوا و نگارش طرح درس‌های ارائه شده اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی در

حد قابل قبول ارزیابی شد، ولی در عین حال نقاط ضعف و کاستی‌هایی نیز در آنها دیده شد.

سوزان، سیلبرگ و نانسی^۱ (۱۹۸۷) در پژوهش خود با موضوع ارزیابی دانشجویان از استادان دانشگاه در کلرادو ایالت غربی آمریکا، نشان دادند که دانشجویان پسر به استادان مرد بهتر از استادان زن نمره داده بودند. دانشجویان دختر هم ارزیابی کردند که استادان زن مطلوب‌تر از استادان مرد بوده‌اند. همچنین مهارت‌های تدریس یا کیفیت تدریس استادان مرد در مقایسه با استادان زن در مرتبه بالاتری قرار گرفته‌اند. هر دو گروه جنسیتی دانشجویان، توانایی علمی، روش تدریس، جو عاطفی مثبت در کلاس درس، تسهیل یادگیری، مدیریت کلاس درس و رعایت مقررات آموزشی را از امتیازات برتر استادان خود دانسته‌اند.

بنجامین چان و همکارش^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی موردی، ارزشیابی دانشجویان از تدریس در دانشگاه UPM مالزی را بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که رضایت از سطح کیفیت تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان (دانشجویان دختر ۱۰۰ درصد، دانشجویان پسر ۸۸/۹ درصد) و رتبه آموزشی آنان بالا بود. همچنین دیگر نتایج نشان داد که اختلاف معنی‌داری بین نظرات دختران و پسران دانشجو نسبت به ویژگی‌های استادان و رتبه آموزشی وجود داشت.

یوهیوان^۳ (۲۰۱۴) نشان داد که هر دو گروه جنسیتی دانشجویان در خصوص کیفیت داشتن اطلاعات شناختی، به‌کارگیری روش‌های مختلف تدریس، فنون مرور و تمرین، مهارت‌های پرسشگری، بیان راهبردهای حل مسئله در کلاس، اداره کلاسی و ایجاد جو صمیمی مدرسان، در قالب طرح درس از پیش تدوین شده، رضایتمندی بالایی داشتند. بین نظرات دانشجویان پسر و دختر درباره مهارت‌های تدریس استادان اختلاف معنی‌داری وجود داشت. دختران دانشجو (۸۷ درصد) در مقایسه با پسران دانشجو (۷۶ درصد) رضایت بیشتری از تدریس استادان خود داشته‌اند.

1. Susan, Silberg, Nancy

2. Benjamin Chan & Syuhaily

3. Yohui An

پرسش‌های پژوهش

- ۱- کیفیت طراحی برنامه تدریس و اجرای تکنیک‌های مربوط به آن (تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن، نمایش مهارت‌های پرسشگری، استفاده از روش‌های مختلف تدریس و بیان راهبردهای حل مسئله) در اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان شمال خوزستان چگونه است؟
- ۲- کیفیت رفتار حرفه‌ای و اجرای تکنیک‌های مربوط به آن (مدیریت کلاس، حفظ رفتار مناسب کلاسی و برقراری جو مثبت) در اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان شمال خوزستان چگونه است؟
- ۳- به‌طور کلی کیفیت تدریس (مجموع طراحی تدریس و رفتار حرفه‌ای) اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان شمال خوزستان چگونه است؟
- ۴- آیا بین میانگین طراحی تدریس و میانگین رفتار حرفه‌ای استادان همبستگی معنی‌داری وجود دارد؟
- ۵- آیا کیفیت تدریس استادان برحسب جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و نوع درس، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

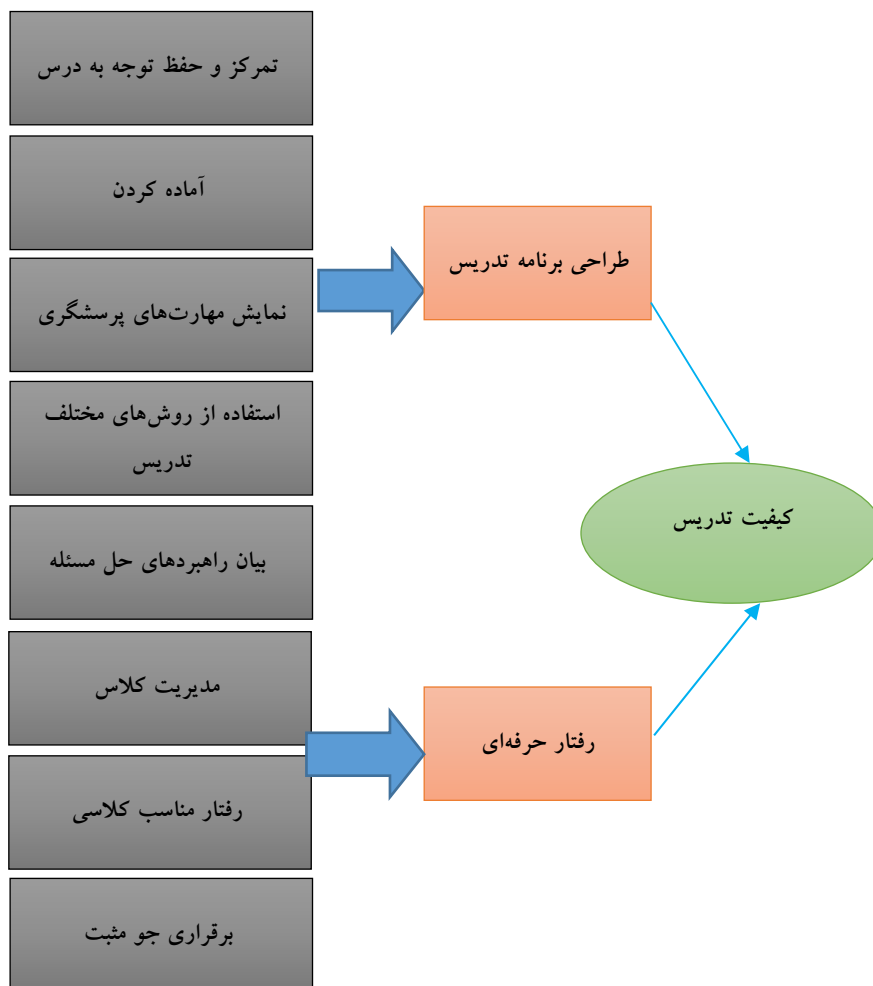
روش پژوهش، توصیفی^۱ از نوع پیمایشی^۲ بوده است. پرسشنامه، دو مؤلفه طرح درس و رفتار حرفه‌ای را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. مؤلفه طرح درس شامل پنج تکنیک تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن، نمایش مهارت‌های پرسشگری، استفاده از روش‌های مختلف تدریس و بیان راهبردهای حل مسئله و ۲۷ معیار است. همچنین مؤلفه رفتار حرفه‌ای شامل سه تکنیک مدیریت کلاس، حفظ رفتار مناسب کلاسی و برقراری جو مثبت و ۱۹ معیار است. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه کلی پژوهش با نظرسنجی از ۱۰ نفر از مدرسان متخصص، اصلاح و تأیید شد. پایایی آن نیز با اجرای آزمایشی روی ۵۰ نفر از دانشجویان و با استفاده از روش آلفای کرونباخ با ضریب ۰/۸۴ برآورد و تأیید شد. میانگین فرضی به‌عنوان نقطه برش، ۲/۵۰ در نظر گرفته شد. نمره‌های برابر با آن در سطح خوب یا متوسط، بالاتر از آن در

1. descriptive research

2. survey

سطح بسیار خوب و پایین‌تر از آن در سطح ضعیف تعریف شد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۵۰۰ نفر از دانشجویان زن و مرد کارشناسی پیوسته و ناپیوسته دانشگاه‌های شمال استان خوزستان در رشته‌های تحصیلی آموزش ابتدایی، ریاضی، مشاوره و راهنمایی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ و ۱۷ عضو هیئت علمی^۱ در رشته‌های مذکور بوده است. با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران، تعداد ۳۰۶ دانشجو به‌عنوان حجم نمونه پژوهش محاسبه و تعیین شد. در گروه استادان، تمامی ۱۷ عضو هیئت علمی به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. گفتنی است که نمونه آماری دانشجویان در سال سوم و چهارم به تحصیل اشتغال داشته‌اند و حداقل دو یا سه درس را قبلاً با نمونه آماری اعضای هیئت علمی گذرانده‌اند. داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با نرم‌افزار SPSS²⁰ تجزیه و تحلیل شدند. در تجزیه و تحلیل توصیفی، از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد و استنباطی، از آزمون‌های t مستقل تک‌نمونه‌ای و دونمونه‌ای و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. بر اساس یافته‌ها و با توجه به مفاهیم نظری، مدل مفهومی زیر برای پژوهش در نظر گرفته شد و پرسش‌های پژوهش، بررسی شدند.

¹. faculty member



نمودار (۱) مدل مفهومی متغیرهای مهم تأثیرگذار بر کیفیت تدریس از منظر مای کورس

یافته‌های پژوهش

بررسی نتایج نشان داد کیفیت تدریس استادان به‌طورکلی در حد متوسط بوده است. همچنین کیفیت رفتار حرفه‌ای استادان بالاتر از کیفیت طراحی برنامه تدریس بوده است. در ادامه با استفاده از جدول‌های زیر به نتایج مهم حاصل از پژوهش اشاره شده است.

جدول (۱) اطلاعات توصیفی مؤلفه‌ها و تکنیک‌های هشتگانه مای کورس

مؤلفه‌ها	تکنیک‌ها	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	میانگین	تعداد
طراحی برنامه تدریس	تکنیک تمرکز و حفظ توجه به درس	۰/۶۷	۰/۰۸	۲/۵۸	۳۰۶
	تکنیک آماده کردن	۰/۷۸	۰/۰۷	۲/۶۷	۳۰۶
	تکنیک نمایش مهارت‌های پرستگری	۰/۸۹	۰/۰۶	۲/۳۴	۳۰۶
	تکنیک استفاده از روش‌های مختلف تدریس	۱/۰۳	۰/۰۸	۲/۱۰	۳۰۶
	تکنیک بیان راه بردهای حل مسئله	۰/۹۶	۰/۰۶	۲/۷۹	۳۰۶
	کل	۰/۰۸	۰/۱۰	۲/۵۰	۳۰۶
رفتار حرفه‌ای	تکنیک مدیریت کلاسی	۰/۷۳	۰/۰۵	۲/۵۹	۳۰۶
	تکنیک حفظ رفتار مناسب کلاسی	۰/۶۶	۰/۰۶	۲/۴۰	۳۰۶
	تکنیک برقراری جو مثبت	۰/۹۱	۰/۰۹	۲/۸۱	۳۰۶
	کل	۱/۵۶	۰/۱۵	۲/۶۰	۳۰۶
مجموع	۰/۹۳	۰/۰۸	۲/۵۰	۳۰۶	

جدول (۲) نتایج آزمون T مربوط به مؤلفه‌های کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی

مقدار میانگین فرضی = ۲/۵۰						
T	Df	P	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۰/۹۵		مؤلفه‌ها
				حداقل	حداکثر	
۳/۶۸	۷	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۳۱	۰/۶۵	طراحی برنامه تدریس
۳/۴۷	۷	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۰۳	۰/۵۶	رفتار حرفه‌ای
۲/۳۵	۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۱/۰۳	۲/۰۶	کل

با توجه به اطلاعات جدول‌های (۱ و ۲)، سطح معنی‌داری آزمون t برای هر سه مؤلفه، کوچک‌تر از $\alpha = 0/05$ است، پس در این سطح تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین‌های محاسبه شده برای کیفیت طراحی برنامه تدریس و رفتار حرفه‌ای و میانگین کل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شمال خوزستان و میانگین نمونه، وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده در جدول (۱) مقادیر میانگین محاسبه شده برای طراحی برنامه تدریس (۲/۵۰)، با مقدار میانگین نمونه (۰/۵۰)، برابر است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت طراحی تدریس اعضای هیئت علمی، در حد متوسط بوده است. همچنین مقادیر میانگین محاسبه شده برای رفتار حرفه‌ای (۲/۶۰) از مقدار میانگین نمونه (۲/۵۰)، بیشتر است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت رفتار حرفه‌ای، بسیار خوب بوده است. به طور کلی، مقادیر میانگین محاسبه شده برای مجموع طراحی برنامه تدریس و رفتار حرفه‌ای (۲/۵۰)، با مقدار میانگین نمونه (۲/۵۰)، برابر است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت کلی تدریس اعضای هیئت علمی، خوب و قابل قبول (در حد متوسط) بوده است.

جدول (۳) نتایج آزمون T مربوط به تکنیک‌های پنج‌گانه طراحی برنامه تدریس اعضای هیئت علمی

مقدار میانگین فرضی = ۲/۵۰						
T	Df	p	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۰/۹۵		تکنیک‌ها
				حداقل	حداکثر	
۳/۴۷	۷	۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۰۳	۰/۵۶	تمرکز و حفظ توجه به درس
۳/۹۳	۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۰/۲۱	۰/۶۷	آماده کردن
۱/۲۳	۷	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۳۴	۰/۹۱	پرسشگری
۶/۰۹	۷	۰/۰۰۱	۱/۸۸	۰/۱۷	۰/۷۶	استفاده از روش‌های تدریس
۲/۴۷	۷	۰/۰۰۱	۰/۹۳	۰/۲۷	۰/۸۷	راهبردهای حل مسئله

با توجه به جدول (۳) تمامی مقادیر t در سطح $\text{sig} = 0/001$ گزارش شد که با اطمینان $0/99$ تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین‌های محاسبه شده در هر یک از تکنیک‌های پنج‌گانه طراحی برنامه تدریس و میانگین نمونه ($2/50$)، وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده در جدول (۱)، مقادیر میانگین محاسبه شده برای تکنیک‌های تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن و بیان راهبردهای حل مسئله در اعضای هیئت علمی بیشتر از مقدار میانگین نمونه ($2/50$) بوده است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت اجرای این تکنیک‌ها توسط اعضای هیئت علمی، بسیار خوب بوده است. همچنین مقادیر میانگین محاسبه شده برای تکنیک‌های پرسشگری و استفاده از روش‌های مختلف تدریس در اعضای هیئت علمی کمتر از مقدار میانگین نمونه ($2/50$) بوده است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت اجرای این تکنیک‌ها توسط اعضای هیئت علمی، ضعیف بوده است.

جدول (۴) نتایج آزمون T مربوط به تکنیک‌های سه‌گانه رفتار حرفه‌ای اعضای هیئت علمی

مقدار میانگین فرضی = $2/50$						
T	Df	p	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان $0/95$		تکنیک‌ها
				حداقل	حداکثر	
۱/۰۷	۷	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۲۹	۰/۸۰	مدیریت کلاسی
۱/۲۰	۷	۰/۰۰۱	۱/۶۵	۱/۰۶	۲/۸۵	حفظ رفتار مناسب کلاسی
۱/۴۵	۷	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۰/۹۸	۱/۲۳	برقراری جو مثبت

با توجه به جدول (۴) تمامی مقادیر t در سطح $\text{sig} = 0/001$ گزارش شد که با اطمینان $0/99$ تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین‌های محاسبه شده در هر یک از تکنیک‌های سه‌گانه رفتار حرفه‌ای و میانگین نمونه ($2/50$)، وجود دارد. بر اساس نتایج به دست آمده در جدول (۱)، مقادیر میانگین محاسبه شده برای تکنیک‌های مدیریت کلاسی و برقراری جو مثبت، در اعضای هیئت علمی بیشتر از مقدار میانگین نمونه ($2/50$) بوده است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت اجرای این تکنیک‌ها توسط اعضای هیئت علمی، بسیار خوب بوده است. همچنین مقادیر میانگین محاسبه شده برای تکنیک حفظ رفتار مناسب کلاسی در اعضای هیئت علمی کمتر از مقدار میانگین نمونه ($2/50$) بوده است که می‌توان گفت از دیدگاه دانشجویان، کیفیت اجرای این تکنیک‌ها توسط اعضای هیئت علمی، ضعیف بوده است.

جدول (۵) آماره‌های ضریب همبستگی پیرسون برای مقایسه میانگین کیفیت طرح درس و رفتار

حرفه‌ای

p	ضریب همبستگی	شاخص
		متغیرها
0/001	0/328***	طرح درس استادان و رفتار حرفه‌ای

*** در سطح $0/001$ معنی‌دار است.

با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، مقایسه‌ای میان کیفیت طرح درس و رفتار حرفه‌ای استادان از دیدگاه دانشجومعلم‌ان انجام گرفت؛ نتایج به دست آمده برابر جدول (۵) نشان می‌دهد که بین طرح درس استادان و رفتار حرفه‌ای آنان در سطح اطمینان ۹۹ درصد، رابطه معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که با بالا رفتن کیفیت مؤلفه‌های مربوط به طرح درس از سوی استادان، کیفیت رفتار حرفه‌ای استادان دانشگاه فرهنگیان افزایش یافته است.

جدول (۶) آماره‌های آزمون T برای مقایسه میانگین کیفیت تدریس استادان برحسب جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و نوع درس

معنی‌داری P	درجه آزادی Df	آزمون T	میانگین M	تعداد N	کیفیت تدریس	
					جنسیت	سابقه تدریس
۰/۰۰۱	۱	۳/۹۵	۲/۶۰	۵	زن	سابقه تدریس
			۲/۵۰	۱۴	مرد	
۰/۰۰۱	۱	-۲/۵۶	۲/۵۶	۸	کمتر از ۲۰ سال	سابقه تدریس
			۲/۶۹	۱۱	بیشتر از ۲۰ سال	
۰/۰۰۱	۱	-۳/۳۴	۲/۵۴	۱۲	فوق لیسانس	مدرک تحصیلی
			۲/۷۰	۷	دکتری	
۰/۶۱	۱	۰/۳۴۸	۲/۶۷	۱۱	تخصصی	نوع درس
			۲/۷۳	۸	عمومی - تربیتی	

با توجه به جدول (۶) تمامی مقادیر t به جز متغیر نوع درس در سطح ۰/۰۰۱ $\text{sig} =$ گزارش شد که با اطمینان ۰/۹۹ تفاوت آماری معنی‌داری بین دو میانگین جنسیت، سابقه تدریس و مدرک تحصیلی وجود دارد. بنابراین مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی زن بالاتر از اعضای هیئت علمی مرد است. کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بیشتر از ۲۰ سال، بالاتر از اعضای هیئت علمی کمتر از ۲۰ سال است. کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دکتری، بالاتر از اعضای هیئت علمی فوق لیسانس است.

بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت کلی تدریس اعضای هیئت علمی با توجه به نتایج مندرج در جدول‌های (۱) و (۲) به‌طور معنی‌داری ($p=۰۰۱/۰$, $t=۲/۳۵$) در حد متوسط (انحراف معیار=۰/۹۳، میانگین = ۵۰/۲) بوده است. این یافته با پژوهش‌های فرمehنی فراهانی و ضیائیان

علیپور (۱۳۹۱) و کمره‌ای و همکاران (۱۳۹۴) که به این نتیجه رسیدند سطح تدریس اعضای هیئت علمی در حد متوسط بوده است؛ همسو است. اما با نتایج پژوهش‌های سلیمی و رمضانی (۱۳۹۳)، سوزان، سیلبرگ و نانسی (۱۹۸۷)، بنجامین‌چان و همکارش (۲۰۱۱) و یوهیوان (۲۰۱۴) که نشان دادند سطح تدریس‌های انجام گرفته در حد بسیار خوب بوده است، غیر همسو است. این موضوع همچنین ممکن است به این دلیل باشد که بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش، کارشناسی ناپیوسته و معلم بوده و انتظار بالاتری از تدریس‌های استادان خود داشته‌اند که به‌طور طبیعی در درج نظرات آنان در تکمیل پرسشنامه تأثیرگذار بوده است.

در رابطه با کیفیت اجرای طرح درس استادان، نتایج جدول‌های (۱ و ۲) نشان داد که کیفیت طراحی تدریس استادان به‌طور معنی‌داری ($t=۳/۶۸, p=۰/۰۰۱$) در حد متوسط بوده است. این یافته با نتایج بیشتر پژوهش‌های انجام گرفته، همخوانی دارد. سلیمی و رمضانی (۱۳۹۳) مؤلفه‌های روابط انسانی، طرح درس مطلوب، توجه به محیط یادگیری، اجرای دقیق روش تدریس مناسب، ویژگی‌های شخصیتی مدرس و ارزشیابی به‌موقع، بیشترین تأثیر را بر متغیر تدریس اثربخش دارند و میزان به‌کارگیری این مؤلفه‌ها در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان در حد متوسط و تقریباً رضایت‌بخش بوده است. در پژوهش امیدی و همکاران (۱۳۹۲)، مؤلفه‌های مطالب درسی متناسب با هدف‌های درس، طرح مثال، تناسب مطالب درسی با سطح فراگیران و تسلط استادان بر مطالب درسی و میزان تناسب میان امتحان و مطالب گفته شده در حد خوب ارزیابی شدند. حسینی آهنگری و همکاران (۱۳۹۳)، مؤلفه‌های روش تدریس، زمان‌بندی ارائه محتوا، روش ارزشیابی، وظایف و تکالیف دانشجویان و رئوس مطالب و منابع را در حد خوب یافته‌اند. فرمهبینی فراهانی و ضیائیان علیپور (۱۳۹۱)، مؤلفه‌های میزان تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس، میزان حفظ رفتار مناسب، میزان آماده کردن مرور و تمرین، میزان نمایش مهارت‌های پرسشگری و مؤلفه میزان برقراری جو مثبت در کلاس از سوی استادان را در حد متوسط دانسته‌اند. کمره‌ای و همکاران (۱۳۹۴)، نشان دادند که در بیشتر شاخص‌های عملکرد طراحی تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان به‌طور معنی‌داری در سطح متوسط ارزیابی شدند. حکم‌آبادی و صادقی (۱۳۹۵) نتیجه گرفتند معیارهای طراحی تدریس از نظر دانشجویان در سطح خوب یا متوسطی قرار دارد.

در رابطه با رفتار حرفه‌ای استادان، نتایج جدول‌های (۱ و ۲) نشان داد که کیفیت اجرای تکنیک‌های مربوط به رفتار حرفه‌ای استادان به‌طور معنی‌داری ($p=0/001$)، در حد بسیار خوب و بالاتر از متوسط بوده است (انحراف معیار= $1/56$)، میانگین= $2/60$). پژوهش یمنی‌دوزی سرخابی و بهادری حصاری (۱۳۸۵)، نشان داد مدیریت کلاس و ارزشیابی کلاسی بر کیفیت آموزش مؤثر است. در پژوهش نوبخت و رودباری (۱۳۹۰)، مؤلفه‌های مقررات اداری، ظواهر فردی و اجتماعی و روابط متقابل استاد و دانشجو، روش‌های اداره و کنترل کلاس بیشترین امتیاز ارزشیابی را داشته‌اند. در پژوهش شریف‌زاده و همکاران (۱۳۹۴)، بیشترین امتیازات اعضای هیئت علمی به ایجاد جو صمیمی و بانشاط در کلاس، روابط متقابل با دانشجو و تسلط بر محتوا بوده است. سوزان، سیلبرگ و نانسی (۱۹۸۷)، توانایی علمی، روش تدریس، جو عاطفی مثبت در کلاس درس، تسهیل یادگیری، مدیریت کلاس درس و رعایت مقررات آموزشی را از امتیازات برتر استادان برشمرده‌اند. یوهیوان (۲۰۱۴) در ارزیابی خود نشان داد که اداره کلاسی و ایجاد جو صمیمی مدرسان از رضایتمندی بالایی برخوردار بوده است.

با توجه به جدول (۱)، کیفیت به‌کارگیری تکنیک‌های پرسشگری، استفاده از روش‌های مختلف تدریس و حفظ رفتار مناسب کلاسی توسط اعضای هیئت علمی در حد ضعیفی ارزیابی شده است. این یافته با نتیجه پژوهش فرمهبینی فراهانی و ضیائیان علیپور (۱۳۹۱) که نشان داد میزان استفاده اعضای هیئت علمی از روش‌های مختلف آموزش در حد پایین بوده است؛ همسو است. اما با نتایج بیشتر پژوهش‌های پیشین، از جمله یمنی‌دوزی سرخابی و بهادری حصاری (۱۳۸۵)، سلیمی و رمضانی (۱۳۹۳)، سوزان، سیلبرگ و نانسی (۱۹۸۷) و یوهیوان (۲۰۱۴) که نشان دادند استفاده از روش‌های تدریس مختلف از امتیازات برتر استادان بوده، غیرهمسو است. همچنین مهارت‌های پرسشگری که در این پژوهش، ضعیف ارزیابی شده، با نتایج پژوهش‌های فرمهبینی فراهانی و ضیائیان علیپور (۱۳۹۱) و ترک‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) که نتیجه گرفتند مهارت‌های پرسشگری استادان در حد کم بوده است؛ همسو است.

نتایج در جدول (۵) نشان می‌دهد که بین کیفیت طراحی برنامه تدریس استادان و رفتار حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در سطح $0/001$ رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ بدین معنا که با بالا رفتن کیفیت مؤلفه‌های مربوط به طرح درس از سوی استادان، کیفیت رفتار حرفه‌ای استادان دانشگاه فرهنگیان افزایش یافته است. این یافته، تأکیدی

بر نقش و اهمیت طرح درس به عنوان طراحی آموزشی در سطح خرد (کلاس درس) و تأثیر آن در ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای در رفتار استاد است. این یافته با مطالعه شریف‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) که نتیجه گرفتند بین داشتن طرح درس و تسلط بر محتوای درس استاد رابطه معنی‌داری وجود داشت، همخوانی دارد. در پژوهش سلیمی و همکاران (۱۳۹۳)، دانشجویان، طرح درس مطلوب را بر تدریس اثربخش، مؤثر دانسته‌اند که با پژوهش حاضر همخوانی دارد. ادیب حاج‌باقری (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که از نظر بیشتر دانشجویان، استفاده درست و مناسب از وسایل کمک‌آموزشی، ملاک مهمی برای هر استاد توانمند است. همچنین مدرس باید در هنگام طراحی تدریس، وسایل آموزشی لازم برای تدریس و نیز شرایط و وسایل لازم برای کسب تجربه و تمرین دانشجویان را پیش‌بینی کند. ۸۵/۱ درصد از استادان دانشگاه معتقدند که طرح درس باعث بهبود فرایند آموزش می‌شود و تنها ۱۱ درصد از اعضای هیئت علمی نگرش منفی به طرح درس داشتند. گشمرد و همکاران (۱۳۹۰) نتیجه گرفتند که داشتن طرح درس مشخص پیش از شروع کلاس نیز می‌تواند موجب تسهیل فرایند آموزشی شود. از نظر استادان و دانشجویان، داشتن برنامه‌ریزی منظم برای ارائه درس مهم‌ترین ویژگی هر استاد خوب دانشگاهی است. قربانی و همکاران (۱۳۸۷) نتیجه گرفتند که از نظر دانشجویان، نحوه ساماندهی و تنظیم درس و علاقه‌مندی به تدریس از ویژگی‌های مهم یک استاد خوب دانشگاهی است. یوهیوان (۲۰۱۴) نشان داد که هر دو گروه جنسیتی دانشجویان از کیفیت داشتن اطلاعات شناختی، به‌کارگیری روش‌های مختلف تدریس، فنون مرور و تمرین، مهارت‌های پرسشگری، بیان راهبردهای حل مسئله در کلاس، اداره کلاسی و ایجاد جو صمیمی مدرسان، در قالب طرح درس از پیش تدوین شده، رضایتمندی بالایی داشتند.

نتایج جدول (۶) نشان داد که بین درس‌های تخصصی و غیرتخصصی با کیفیت تدریس، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما بین سابقه تدریس ($t=2/56, p=0/001$)، مدرک تحصیلی ($t=3/34, p=0/001$) و جنسیت ($t=3/95, p=0/001$) اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های شریف‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) لسانی و محمدی (۱۳۹۰) و کمره‌ای و همکاران (۱۳۹۴) که در بخش پیشینه به آنها اشاره شده، همسویی دارد.

در مجموع با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش در زمینه کیفیت تدریس استاد و میزان تأثیرگذاری متغیرهایی چون سابقه تدریس، مدرک تحصیلی، جنسیت و غیره در افزایش یا کاهش کیفیت تدریس و یادگیری دانشجویان می‌توان گفت که بدون تردید عواملی چون سابقه بالا، مدرک تحصیلی و مرتبه علمی بالاتر نقش مؤثری در افزایش کیفیت تدریس خواهند داشت. هر قدر، استاد تحصیلات بیشتری داشته باشد می‌تواند مطالب درسی را با تسلط و کیفیت بهتری ارائه کند (زابلی و همکاران، ۱۳۹۳، ۱۲)؛ زیرا دسترسی به مهارت‌هایی چون ارائه محتوای درسی در کلاس که منبعت از تسلط علمی، شیوایی بیان و نحوه سازمان‌دهی درس است، به‌استثنای برخی موارد در افراد که ناشی از تفاوت‌های فردی است، از رهگذر تجربه و در طول زمان حاصل می‌شود. البته در برخی موارد به دلایلی حتی با طی سنوات تدریس و سابقه بالا و یا کسب مدارج علمی بالاتر، ممکن است مهارت‌ها یا ویژگی‌های مطلوب تدریس اثربخش عاید فرد نشود و شاید سابقه تدریس یا مدرک بالاتر معیار مهمی نباشد؛ چراکه مهم ویژگی‌های مدرسان و درک درست آنان از کیفیت تدریس است تا فعالیت‌هایی که در محیط آموزشی صورت می‌گیرد، به توسعه و بهبود مهارت‌های یادگیری در دانشجو انجامد. سوتکین^۱ (۲۰۰۸)، در بررسی‌های خود به این نتیجه رسید که ضرورت توجه به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان برای موفقیت در تدریس و اثربخشی به‌عنوان اساسی‌ترین عامل نظام آموزشی و اثبات رابطه مثبت بین دفعات ملاقات مدرسان با دانشجویان در کلاس درس یا محیط آموزشی و افزایش میزان نظارت و سرپرستی آنان بر فعالیت‌های دانشجویان با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه دارد. اما کروم^۲ (۲۰۰۳) در پژوهش خود بر ضرورت استفاده مدرسان از سه حیطه جسمانی، ذهنی و عاطفی در کلاس‌های درس به‌منظور افزایش میزان اثربخشی تدریس تأکید کرد.

پیشنهاد‌های نظری پژوهش

با توجه به نتایج پژوهش، استادان از فن پرسش در تدریس به‌خوبی استفاده نمی‌کنند. پرسشگری به دلایل مختلف، بخش مؤثر و مهم درس است که به مدرس امکان

1. Sutkin

2. Croom

می‌دهد تا فهم و درک دانشجویان از درس را واریسی کند و به دانشجویان این اجازه را می‌دهد تا پیش از وارد شدن به موضوع بعدی، موضوع تدریس شده را تمرین کنند و به آن مسلط شوند. پرسش، ساده‌ترین شکل تعامل است. بسیاری از استادان در پایان ارائه درس از دانشجویان می‌خواهند تا پرسش کنند اما بیشتر آنها ناامید می‌شوند. به جای این روش برخی استادان از دانشجویان می‌پرسند ولی اگر استاد بسیار دقیق نباشد جو غالب کلاس، احساس ترس خواهد بود.

۲- با توجه به نتایج پژوهش، استادان از روش‌های مختلف تدریس استفاده نمی‌کنند که متأسفانه غفلت از روش‌های فعال و مشارکت‌طلبانه، موجب سلب خلاقیت و یادگیری پویا در دانشجویان خواهد شد. مدرس بدون آشنایی و شناخت روش‌های مختلف آموزش، هرگز قادر به انتخاب درست آن نخواهد بود. هر روش در موقعیت خاص و با محتوا و دانشجویان خاص، ممکن است کارایی داشته باشد. روش تدریس، زمانی مؤثر تلقی می‌شود که فرد را به تفکر خلاق و انتقادی برانگیزد؛ به طوری که از این رفتار لذت ببرد و آن را لازمه زندگی بداند.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

۱- نتایج تحقیق نشان‌دهنده عملکرد ضعیف‌تر مدرسان در زمینه طراحی برنامه تدریس در مقایسه با رفتار حرفه‌ای بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی، کارگاه‌های آموزشی و تخصصی در زمینه نحوه درست طراحی و تحلیل آموزشی برگزار شود.

۲- بین سابقه تدریس و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان با سوابق تدریس و تجارب متفاوت از نظر دانشجویان، در بهره‌گیری از ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی و روش‌های تدریس در فرایند یاددهی-یادگیری از عملکردهای متفاوتی برخوردارند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که دانشگاه در حفظ اعضای هیئت علمی با سابقه و ارتقای سطح علمی آنان اقدام مناسب کند.

۳- برای بررسی جامع‌تر کیفیت تدریس از نظرات سایر ذی‌نفعان آموزش عالی مانند استادان، مدیران گروه‌های آموزشی، فارغ‌التحصیلان استفاده شود.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله از معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان، برای حمایت مالی طرح و همچنین از هدایت و راهنمایی‌های استاد محمد سالمی و دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان شیخ مرتضی انصاری دزفول، حضرت خدیجه کبری (س) دزفول و حضرت امام رضا (ع) اندیمشک قدردانی می‌شود.

منابع

- ادیب حاج باقری، محسن؛ موسوی، معصومه سادات؛ لطفی، محمدسجاد و امین الرعایی یمینی، عفت (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت طرح درس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های پرستاری - مامایی منتخب ایران. *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۴ (۱)، ۲۵ - ۳۳.
- امیدی، رقیه و دیگران (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای اجرای طرح درس توسط اساتید در دانشگاه‌های شیراز و علوم پزشکی شیراز. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۱ (۴)، ۱۰۷ - ۱۱۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب. *مجلس و راهبرد*، ۴۱، ۱۴۱ - ۱۵۸.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۵). کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تأکید بر آموزش پزشکی. تهران: دبیرخانه نظارت، ارزشیابی و گسترش دانشگاه‌های علوم پزشکی، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- بازرگان، عباس و عامری، رضا (۱۳۸۹). نگاهی دیگر به ساختار سازمانی مناسب برای ارزیابی کیفیت در سطوح دانشگاهی و نظام آموزش عالی کشور. *مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی*، تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، ص ۱۵۱.
- پورجاوید، سهیلا و علی بیگی، امیرحسین (۱۳۹۱). اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی: مطالعه پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی. *نامه آموزش عالی*، ۵ (۲۰)، ۶۱ - ۸۰.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ محمدی، مهدی و محترم، معصومه (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر ارزشیابی از اساتید از دیدگاه دانشجویان. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۷)، ۱۳۹ - ۱۶۴.
- جوادی، علی و عرب بافرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی. *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران، دانشگاه صنعتی شریف، مقاله ۱۱۴۲.

حسینی آهنگری، سید عابدین؛ پروین، سمیه؛ جمشیدی، فاطمه و فتحی خانقاه، رؤیا (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت طرح درس اساتید دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور. فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۵ (۴)، ۳۰۷ - ۳۱۳.

حکم‌آبادی، رجبعلی و صادقی، احمد (۱۳۹۵). ارزیابی محتوای آموزشی طرح درس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور، ۷ (۲)، ۱۸۰ - ۱۸۶.

دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۷۸). سیری در تربیت اسلامی. تهران: ذکر.

رحال‌زاده، رضا (۱۳۸۷). روش‌های برتر تدریس با تأکید بر انواع طراحی آموزشی. تهران: واحد انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.

زابلی، روح‌الله؛ مالمون، زینب و حسینی، مهدی (۱۳۹۳). ارتباط بین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید: مدل‌یابی معادلات ساختاری. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۵)، ۳۱۵ - ۳۲۱.

URL: <http://edcbmj.ir/article-669-1-fa.html>

زارع بیدکی، مجید؛ رجب‌پور صنعتی، علی؛ هاشمیان، سید سپهر؛ رجایی قناد، فاطمه و نجفی سمنانی، محمد (۱۳۹۳). بررسی نظرات دانشجویان در مورد ویژگی‌های آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۹ (۲)، ۱۹.

زند، بهمن و خسروی، فروغ (۱۳۹۲). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی از دیدگاه دانشجویان. نامه آموزش عالی، ۶ (۲۱)، ۱۰ - ۱۸.

سلیمی، جمال و رمضان، قباد (۱۳۹۳). شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان). مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴ (۸)، ۳۳ - ۶۱.

شریف‌زاده، محمد و تقی‌زاده، رضا (۱۳۹۴). تدریس اثربخش در دانشگاه و میزان تحقق آن در دانشگاه اهواز. دانشکده علوم انسانی.

شکورنیا، عبدالحسین؛ الهام‌پور، حسین؛ مظفری، علیرضا و دشت بزرگی، بهمن (۱۳۸۷). روند نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در یک دوره ده‌ساله. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۲)، ۳۵ - ۴۶.

- شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی‌زاده جوزان، رضوان (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۰ (۲)، ۲۲-۲۶.
- فرمهبینی فراهانی، محسن و ضیائیان علیپور، فاطمه (۱۳۹۱). کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس مقیاس مای‌کورس از دیدگاه دانشجویان. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۵ (۳)، ۱۵۷-۱۶۱.
- قربانی، راهب؛ حاجی‌آقاجانی، سعید؛ حیدری‌فر، معصومه؛ انداده، فاطمه و شمس‌آبادی، مرضیه (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۱۰ (۲)، ۷۷-۸۳.
- کمره‌ای، احمد (۱۳۹۴). کیفیت تدریس اساتید از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی.
- گشمرد، رقیه؛ معتمد، نیلوفر و واحدپرست، حکیمه (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۱)، ۴۸-۵۷.
- لسانی، مهدی و محمدی، وجیهه (۱۳۹۱). بررسی روند کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده ریاضی و کامپیوتر دانشگاه شهیدباهنر کرمان. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، پردیس دانشکده‌های فنی، اردیبهشت ۱۳، دانشگاه تهران، ص ۲۴-۳۵.
- محمودی صاحبی، موسی؛ نصری، صادق و قلی‌نیا قلزم، حمید (۱۳۹۲). شناسایی معیارهای ارزیابی عملکرد تدریس استادان با تأکید بر آموزش مهندسی. فناوری آموزش، ۷ (۴)، ۳۴.
- موسوی، پروانه؛ حیاتی، فرخنده؛ نجار، شهناز؛ اورنگ، زیبا و افشاری، پورانداخت (۱۳۹۰). بررسی دیدگاه دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در مورد عملکرد آموزشی اساتید. فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور، ۶ (۱۳)، ۱۶۵-۱۷۵.
- نویخت، ملیحه و رودباری، مسعود (۱۳۹۰). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس در دانشگاه علوم پزشکی تهران. طب و تزکیه، ۲۱ (۱)، ۲۲-۲۶.

یمنی‌دوزی سرخابی، محمد و بهادری حصارى، مریم (۱۳۸۵). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. *آموزش عالی ایران*، ۱ (۱)، ۵۷ - ۸۰.

Abrami, P. C.; d'Apollonia, S.; & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.

<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.219>

Benjamin Chan, Y.; & Syuhaily, O. (2011). A Case Study of Student Evaluation of Teaching in University. *Canadian Center of Science and Education*, 4 (1), 44-50.

Bowen, B. D. (2013). Measuring teacher effectiveness when comparing alternatively and traditionally Licensed high school technology education teachers in North Carolina. *Journal of Technology Education*, 25 (1), 80-98.

Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Croom, D. B. (2003). Teacher burnout in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 44 (2), 12-26.

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.

Lim D. (2015). *Quality assurance in higher education: A study of developing countries*. England: Ashgate.

Lovat, T. J.; & Toomey, R. (Eds) (2007). *Values education and quality teaching: the double helix effect*. Sydney, David Barlow Publishing, 367-371.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253-388.

Marsh, H. W.; Muthen, B.; Asparouhow, T.; Ludtke, O.; Robitzsch, A.; Morin, A.; & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, Integ rating CFA and EFA; Application to student. *Evaluations of University Teaching Structural Equation Modeling*, 16, 439-476

Newmann, F. M. (1991). Linking restructuring to authentic student achievement. *Phi Delta Kappan*, 72 (6), 458-461.

Sutkin, G.; Wagner, E.; Harris, I.; & Schiffer, R. (2008). What makes a good clinical teacher in medicine? *A review of the literature*, 83, 452-466.

- Susan A.; & Silberg, Nancy T. (1987). Student evaluations of college professors. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 308-314.
- Yohui, An (2014). Assessment of teaching quality from the perspective of students. *Journal of Teacher Education*, 61 (12).