

## الگویی برای رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه: یک مطالعه کیفی

سید مجتبی هاشمیان<sup>۱</sup>، فریبرز رحیم نیا<sup>۲</sup>، محمد مهدی فراچی<sup>۳</sup>

## چکیده

مطالعه‌ی حاضر بنا دارد در جهت توسعه‌ی الگویی زمینه‌مند از بایسته‌های رفتاری نقش آموزشی اساتید دانشگاه‌های دولتی ایران کوشش نماید. در این مطالعه، ساز و کار مربوط به روش تحقیق پدیدار شناسی از این جهت که به فهم تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان کمک می‌کند به کار گرفته شد. جامعه مورد مطالعه اعضای هیات علمی دانشگاه‌های دولتی شمال شرق کشور که دارای حداقل رتبه علمی دانشیاری با ده سال سابقه کاری بودند در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری هدفمند اجرا و این فرآیند تا جایی ادامه پیدا کرد که از طریق تکرار یافته‌ها کفایت اندازه‌ی نمونه مسجل شد. نتایج تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای قراردادی نشان داد که الگوی رفتارهای نقش آموزشی، دارای ۱۲ مولفه شامل "جهت دهی"، "عشق به حرفه"، "هدایت‌گری تخصصی"، "خبره بودن"، "توسعه‌دهنده‌ی منابع"، "ارزیابی حرفه‌ای"، "پایشگری و تنظیم"، "مربی‌گری"، "مدیریت کلاس درس"، "تسهیل‌گری یادگیری"، "شمول‌گرایی" و "در دسترس بودن" است. نتایج این مطالعه می‌تواند در جهت بهسازی توانمندی‌های مرتبط با نقش آموزشی اساتید دانشگاه یاری رسان باشد.

واژگان کلیدی: رفتارهای نقش آموزشی، نظریه نقش، پدیدار شناسی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۰۷/۱۵

۱ - دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲ - استاد گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول: r-nia@um.ac.ir)

۳ - استادیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

## مقدمه

در هنگامه ای که با عنوان عصر دانایی محور شناخته می شود، ایده ی مرکزیت آموزش عالی در امر توسعه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، بصورت فزاینده ای مورد توجه قرار گرفته و از این منظر، انتظارات تازه ای را در باب مقوله ی کیفیت آموزش عالی در اذهان ذی نفعان آن بازسازی نموده است (میچل و نیلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در همین زمانه، نظام های آموزش عالی در سراسر جهان، با چالش های چندگانه ای مواجه شده اند. جهانی شدن بازارها، کاربرد فناوری های همگرا در عرصه جهانی و افزایش رقابت در پهنه ی بین المللی، رشد فزاینده ای از انتظارات و مطالبات را متوجه این نظام ساخته و از این منظر چالش هایی را در مقوله ی کیفیت، فرا روی مراکز آموزش عالی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه قرار داده است (چی هو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). از همین روست که در دو دهه اخیر، موضوع کیفیت به عنوان مساله ای فراگیر در نظام های آموزش عالی جهان مطرح گردیده (مرتوا و وبستر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹:۱۴۱) و ارزیابی کیفیت خدمات آموزش عالی به عنوان عاملی استراتژیک برای دانشگاه ها مطرح گشته است (وانگ و تسینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱:۴۳۹).

مقوله کیفیت در آموزش عالی را می توان در ابعاد گوناگون مشتمل بر اهداف، محتوا، دانش جوین، اساتید و امکانات جست و جو نمود. در این میان، ضرورت توجه به منابع انسانی و به خصوص تمرکز بر اعضای هیات علمی، مورد تاکید صاحب نظران مختلف قرار گرفته (به طور مثال: اردلان، اسکندری، گیلانی و عطایی، ۱۳۹۳) که دلیل آن تاثیر غیر قابل انکار ایشان در فرآیندهای یاددهی- یادگیری بوده است. زیرا این تلقی وجود دارد که اساتید دانشگاه می توانند با ترکیب مناسب و بدیع عناصر مختلف موجود در نظام آموزشی، دانشجویان را به سوی هدف های متعالی سوق داده و یا اینکه آن ها را از نیل به آن محروم سازند (زارع بیدکی، رجب پور صنعتی، هاشمیان، رجایی و نجفی، ۱۳۹۳:۱۹). از جمله دلایل دیگری که اهتمام به مقوله نقش اساتید دانشگاه و بایسته های رفتاری ایشان در امر آموزش را ارزنده می سازد، این نکته است که در حال حاضر، موضوع ایجاد شایستگی های محوری در دانشجویان، پر اهمیت تلقی شده (شارع پور، فاضلی و صالحی، ۱۳۸۶) و لذا برخورداری اساتید دانشگاه از شایستگی های حرفه ای مربوط به نقش خود به عنوان زیر ساختی برای تحقق آن شایستگی ها در دانشجویان امری غیر قابل چشم پوشی تلقی می شود (اردوران، تاتارگلو و آلکانا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). بی شک در راستای تحقق این مهم، یکی از مهمترین اقدامات مورد نیاز، کشف و بازنمایی الگوی رفتارهای نقش اساتید دانشگاهی از دید خبرگان این حوزه خواهد بود که می تواند رهنمودهای مناسبی را به عنوان دست مایه های شناخت و تدوین شایستگی های حرفه ای نقش ایشان فراهم سازد.

این در حالیست که در ایران، می توان پذیرفت که بعد از موفقیت در بعد رشد کمی آموزش، حال وقت آن رسیده که به مقوله ی ارتقاء کیفیت آموزش نیز پرداخته شود. به بیانی دیگر در سال های اخیر، مساله کیفیت آموزش و تدریس، از مباحث مهم و قابل توجه در نظام آموزشی کشورمان بوده ولی نگاه به تحولات آموزش عالی در دو دهه اخیر نشان می دهد که از نظر جمعیت دانشجویی، رشد کمی قابل توجهی را شاهد بوده ایم، در حالی که در سوی مقابل، از نقطه نظر کیفی، هم تراز و هم وزن با رشد کمی، شاهد بهبود و ارتقاء نبوده ایم (خدیبوی، سید کلان، حسن پور، احمدی و تره باری، ۱۳۹۷:۱۶۳). از جمله نشانگان این مهم در سطح ملی، اشاراتی است که برخی از صاحب نظران داخلی پیرامون این مقوله داشته اند و ضعف ساز و کارهای ارزیابی و اعتبار سنجی کیفیت آموزش عالی در ایران را مورد تصریح قرار داده اند. در واقع این باور وجود دارد که مقوله تضمین کیفیت و نهاد ملی اعتبار سنجی در آموزش عالی ایران به صورت درونزا نظام نیافته و نتوانسته است کارکرد واقعی خود را در این سیستم پیدا نماید (محمدی، ۱۳۸۴:۶۹). یکی از موانعی که در کشورمان، مانع توسعه ی درونزای پایه های بنای نظام جامع کیفیت در آموزش عالی به خصوص در رابطه با محورهای مرتبط با نقش اساتید در فرآیند یاددهی - یادگیری بوده، این است که هنوز پس از گذشت چند دهه از انقلاب اسلامی، چارچوب ادراکی مشخصی برای ارزیابی کیفیت

- 1- Mitchell & Nielsen
- 2- Chi Hou
- 3- Mertova & Webster
- 4- Wang & Tseng
- 5- Erduran, Tataroglu & Alkana

آموزش عالی وجود ندارد (دباغ و برادران شرکاء، ۱۳۸۹: ۴). این در حالی است که تلاش برای توسعه چارچوبی که در بردارنده ی الگویی از بایسته های رفتاری نقش اساتید دانشگاه باشد می تواند از طریق ساز و کارهای مختلفی منجر به ارتقای شایستگی های محوری ایشان و مراکز آموزشی و نهایتاً ارتقاء شاخصه های کیفیت در آموزش ایران گردد که بی شک نتایج مثبت بعدی از جمله ارتقاء توانمندی ها و شایستگی های دانشجویان را به دنبال خواهد داشت. مضاف بر اینکه، الگوی مزبور خواهد توانست دستمایه های اولیه را برای دست اندرکاران حوزه منابع انسانی سازمان های آموزشی در جهت باز مهندسی و انتظام بخشی به سیستم های بالندگی و بهسازی مدرسان دانشگاهی و توسعه حرفه ای آن ها را فراهم آورد (هاشمیان، ۱۳۹۵).

می توان مفروض دانست که دانشگاه ها و مراکز آموزشی دولتی نیز به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از کلیت نظام آموزش عالی در ایران، با مسائل صدرالاشاره، از جمله عدم توازن توسعه کمی و کیفی بصورت همزمان در سال های اخیر مواجه بوده است (خدیوی و همکاران، ۱۳۹۵). از این جهت قابل انتظار است که تدوین و باز نمایی الگوی رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاهی می تواند از یک سو هم در برنامه های بهسازی و بالندگی اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی و از جمله مراکز دانشگاهی نیروهای مسلح مورد بهره گیری توسط دست اندرکاران حوزه منابع انسانی واقع شده و هم در ادامه به ارتقاء شاخصه های کیفیت آموزشی در این دانشگاه ها به خصوص با تمرکز بر فرآیند یاددهی- یادگیری منجر گردد (هاشمیان، ۱۳۹۵) از این رو در پژوهش پیش رو، با توجه به ضرورت پیگیری یک نگاه زمینه مند در کشف رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه های دولتی، این مهم به عنوان ضرورت مد نظر خواهد بود.

تعاریف سازمانی از مفهوم نقش، به عنوان یکی از مورد توجه ترین ایده ها در علوم اجتماعی (کوئیستیو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، مدعی اند که نقش، الگوی رفتاری خاصی است که انتظار می رود هر فرد در واحد وظیفه ای خود ایفا نماید. از جمله دیگر تعاریفی که به همین رویکرد نزدیکند می توان به تعریف دی سنزو و رابینز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) اشاره کرد که می گویند از هر شغلی یک سری رفتارهای خاص مورد انتظار است که این رفتارهای مشخص را نقش سازمانی افراد گویند. در واقع "رفتارهای نقش" را می توان ادراک از رفتارهای مربوط به نقش افرادی دانست که جایگاه اجتماعی خاصی را احراز کرده و براساس الزامات، انتظارات و مسئولیت های مترتب بر آن عمل می نمایند و لذا ممکن است در شرح شغل و توضیحات مربوط به کار اعضاء نیامده باشد (جکسون، شولر و ریورو<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹). لذا در این مطالعه، منظور از رفتارهای نقش اساتید، آن دسته از بایسته های رفتاری مورد انتظار از افرادی است که در کسوت عضو هیات علمی دانشگاه مشغول خدمت بوده اند. قید آموزشی نیز به جهت تخصیص زدن رفتارهای مورد مطالعه، تنها به آن دسته از رفتارهایی است که در درون حیطه ی فعالیت های آموزشی و وظایف مرتبط با فرآیند یاددهی- یادگیری اساتید قرار می گیرند. مراد از اصطلاح الگو به عنوان پیشوند اصطلاح رفتارهای نقش نیز، چارچوبی مشتمل بر آن دسته از مضامین رفتاری است که به نوعی در حکم سرمشق های شایسته ی تقلید رفتاری است که بر اساس تجارب حرفه ای خبرگان این حوزه ساخته و پرداخته شده است. زیرا همان طور که می دانیم، الگو هرچند ابزاری توصیف کننده است، با این حال مفهوم الگو به گونه ای مبین وضع مطلوب نیز بوده و دلالت بر نوعی آرمان گرایی و نمونه ایده آل ذهنی نیز می نماید (سلیمی فر، ارشدی و ملک الساداتی، ۱۳۹۶).

باید دانست مرتون<sup>۴</sup> (۱۹۵۷) به عنوان یکی از پیشگامان نظریه نقش، تصریح نموده است که یک ایفاگر نقش مواجه با انتظارات متفاوت و مختلفی است که از نقش های گوناگون او ناشی می شود. در واقع نقش ها براساس تعامل میان افراد متفاوت یا گروهی از افراد و هنجارهایشان تشکیل تشکیل می شوند و انتظارات متفاوت از نقش با تفاسیر افراد از آن توسعه می یابد. به عبارتی نقش ها در خلال اشکال متفاوت و گوناگونی از تعاملات اجتماعی برپایه ی تفاسیر و ارتباطات گوناگون تشکیل می شود. این واقعیت مسلم است که انسان ها به شیوه ها و اشکال متفاوت و در عین حال پیش بینی پذیری که وابسته به موقعیت ها و هویت های اجتماعی مخصوص به خود آن هاست عمل می کنند. در واقع خود مفهوم نقش از استعاره ی تئاتر

- 1- Kivisto
- 2- De Cenzo & Robbins
- 3- Jackson, Schuler, & Rivero
- 4- Merton

بهره می گیرد و مدعی است رفتارهای بازیگران و ایفاگران نقش در تئاتر براساس نمایش نامه هایی مختلف متمایز گشته و در عین حال به خاطر محدود و مقید شدن عمل هر بازیگر به ایفای نقشی خاص که براساس نمایش نامه ای معین است پیش بینی پذیر شده است. از این رو منطقی به نظر می رسد که رفتارهای اجتماعی افراد در بافت های اجتماعی و فرهنگی متفاوت براساس نقش و نمایش نامه ای خواهد بود که مقتضای خاص آن زمینه است و کنش گران اجتماعی به شیوه ی خود آن را درک و تفسیر می کنند (بیدل، ۱۹۸۶). از این رو می توان مدعی شد که محتوای نقش های اجتماعی و سازمانی و از جمله نقش اساتید دانشگاه وابسته به زمینه و بافت فرهنگی و اجتماعی در جامعه مورد نظر بوده و از این حیث کاربست رویکردهای متکی بر اکتشاف زمینه مند محتوای آن ها اهمیت می یابد. لذا منطقی است که متصور باشیم باز شناخت و مفهوم پردازی بایسته های نقش استاد دانشگاه می بایست با توجه به بافتار فرهنگی و اجتماعی خاص آن زمینه صورت پذیرفته و لذا نمی توان چارچوب بایسته های رفتاری نقش استاد دانشگاه را به یک فهرست جهان شمول از شاخصه های کلی که بیانگر ملاک های عملکرد رفتاری یک استاد دانشگاه در تمام جوامع است تقلیل داد (جکسون و همکاران، ۱۹۸۹). از این منظر مطالعه ی الگوی بایسته های رفتاری نقش آموزشی استاد دانشگاه ایرانی ناظر به مولفه هایی است که سرمشق های رفتاری برای ایشان را در این بافتار فرهنگی خاص تبیین می نماید.

پژوهشگران مختلفی به واکاوی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه توجه نشان داده اند و هریک از زاویه ی نگاه خود، نسبت به بازمفهوم پردازی و بررسی مولفه های سنجشگر آن همت گماشته اند. با نگاه به کلیت پیشینه ی ادبیات می توان گفت که یک طبقه بندی اولیه از پژوهش های مرتبط با این موضوع می تواند حول رویکرد پژوهشگران مختلف نسبت به فهم موضوع فوق از زاویه ی نگاه گروه های ذی ربط این امر باشد. به طور مثال می توان به پژوهش آلهیجا<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) اشاره کرد که تلاش نموده بایسته های نقش اعضای هیات علمی دانشگاه را از زاویه برداشت و ذهنیت اعضای هیات علمی مورد بررسی قرار دهد. وی ابتدا چارچوبی مشتمل بر فهرستی از عوامل موید اثربخشی تدریس اعضای هیات علمی را با بررسی ادبیات و پیشینه های پژوهشی مرتبط، گردآوری نموده و به فهرستی متشکل از ۵ بعد کلی از جمله تلاش برای دستیابی به اهداف، توسعه دراز مدت نگر دانشجو، روش های آموزشی، ارتباطات با دانشجویان و روش ارزشیابی رسیده و سپس با استفاده از روش تحقیق پیمایشی و تحلیل عاملی داده ها به این نتیجه رسیده که ادراک مدرسان از ارزشیابی و توسعه درازمدت نگر دانشجو، دو بعدی بودند که از میان ۵ بعد کلی به ترتیب پر اهمیت ترین و کم اهمیت ترین عوامل را از دید ایشان تشکیل می دادند. به صورت مشابهی مایرون و مووراک<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) به بررسی ادراک مدرسانی پرداختند که تجربه دانش آموختگی از مراکز آموزش عالی را داشتند و از این منظر برداشت این مدرسان را در ارتباط با ویژگی های یک استاد خوب با روش تحقیق پدیدار شناسانه مورد واکاوی قرار داده و نشان دادند که سه قلمروی متفاوت از خصیصه های استاد خوب از دید ایشان وجود دارد که مشتمل بر ابعاد ارتباط میان استاد و دانشجو، شیوه های تدریس و دانش استاد می شده است. پژوهشگران دیگری از جمله دی گوررو و ویلامیل<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) نیز وجود دارند که با کاربست روش های تحقیق خلاقانه تر و بدیع تری مثل تحلیل استعاری، به گونه ای متفاوت به واکاوی و شناخت ادراک مدرسان مشارکت کننده از نقش شان پرداختند و نشان دادند که نه استعاره مختلف به عنوان نشانگرهای نقش مدرسان قابل تعریف است و این نه نقش مشتمل بر رهبر همکاری جو، مهیا کننده دانش، چالش گر، بارورکننده، مبدع، مهیا کننده ابزارها، هنرمند، مکانیک ذهن و آموزشیار می باشد. پژوهشگران دیگری نیز مانند صباح و دو<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) به بررسی بایسته های رفتاری مدرسان در محیط های دانشگاهی از طریق بررسی ادراک و اقدام اعضای هیات علمی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که از نظر مدرسین، یکی از مهمترین ضروریات رفتاری، کاربرد راهبرد آموزشی دانشجو محورانه توسط استاد است. هرچند در عمل چنین راهبردی رواج کمتری دارد. برخی از محققان نیز، روش های متفاوتی را برای استخراج مولفه های نقش اعضای هیات علمی مد نظر قرار داده و تمرکز خود را به فهم و ادراک ذهنیت ذی

1- Alhija

2- Miron &amp; Mevorach

3- Deguerrero &amp; Villamil

4- Saed Sabah &amp; Xiangyun Du

نفعان دیگر دانشگاه یعنی دانشجویان قرار دادند. به طور مثال اونگوبازی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۷) با کاربرد یک روش تحقیق ترکیبی به واکاوی ادراک دانشجویان از خصوصیات مدرسان اثر بخش پرداخته و پس از تحلیل مضمونی پاسخ های دانشجویان، خصوصیات مدرسان اثر بخش را در نه مضمون شامل دانشجو محوری، متخصص بودن، حرفه ای بودن، مشتاق بودن، انتقال دهنده بودن، متصل کننده بودن، هدایتگر بودن، اخلاقی بودن و پاسخگو بودن بر شمرند و یا مارش و موتن<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نیز بر این باورند که بایسته های نقش آموزشی اساتید دانشگاه را می توان مشتتمل بر برخورداری از مهارت های تدریس، قدرت انگیزش کافی، تسلط علمی استاد بر محتوای آموزشی و رفتار گشوده و شایسته در کلاس درس ذکر کرد. نکته ی مهم دیگری که با مرور ادبیات موضوعی آشکار می شود آنست که بعضی از صاحب نظران بر این باورند که اظهار نظر دانشجویان در ارتباط با شیوه های آموزش مناسب در محیط دانشگاهی می تواند ثمرات مفیدی داشته باشد و در واقع می بایست با لحاظ رویکردی ذی نفع مدارانه از نظرات دانشجویان در جهت توسعه ی الگوی بایسته های رفتاری نقش آموزشی اساتید دانشگاه و به تبع آن چارچوب و مولفه های فرم های ارزشیابی آموزشی ایشان بهره گرفت (چینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). با این حال در نقطه ی مقابل برخی از صاحب نظران بر این باورند که نمی بایست به ارزشیابی استاد توسط دانشجو نگاهی مشتری مدارانه داشت و مدعی شد که همیشه حق با مشتری است. زیرا به خلاف فضای کاری در بخش صنعت و خدمات، آموزش عالی تفاوت ماهوی با حیطه های مذکور داشته و در فرآیند آموزش نیز دانشجو نه عاملی بیرونی و مشتری بلکه خود محصول است و از این رو قضاوت های او را نمی توان به صورتی حداکثری، مبنایی برای تعریف شاخصه ها و ارزشیابی عملکرد اعضای هیات علمی گذاشت. مخصوصا از آن جهت که دانشجویان از توانمندی های لازم از جمله مهارت تفکر انتقادی و آشنایی با کلیت سیستماتیک فرآیند یاددهی-یادگیری و بایسته های آن برخوردار نیستند (امری، کرامر و تیان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). در واقع بر طبق دیدگاه دوم، برای تعریف و تبیین الگوی رفتاری نقش آموزشی اساتید دانشگاه بهره گیری از نظرات و تجربه ی زیسته ی خبرگان دانشگاهی و اعضای هیات علمی دانشگاه و جاهت بیشتری را دارا خواهد بود.

بررسی کلی پژوهش های مرتبط داخلی در این حوزه ی موضوعی نیز بیانگر آن است که محققان داخلی عمدتا یا بصورتی بسیار کلی نگر سعی در شناخت ویژگی های استاد ایده آل یا اثر بخش داشته اند که با توجه به کثیر الوجه و متنوع بودن نقش های اعضای هیات علمی نتایج نهایی بعضا بسیار کلی و پراکنده بوده و یا چون بصورتی بسیار خاص بدنبال شناخت مولفه های کیفیت تدریس یا تدریس اثر بخش بوده اند، از نقش آموزشی اساتید که فعالیت های معطوف به تدریس بخشی از آن و نه تمام آن را شامل می شود چشم پوشیده اند. هم چنین پژوهش هایی که درصدد مطالعه ی مولفه های تدریس اثربخش اعضای هیات علمی دانشگاه بوده اند غالبا با کاربست روش های تحقیق کمی و نه روش های اکتشافی و زمینه مند به این موضوع علاقه نشان داده اند. به طور مثال آتش روز، پور مقدسیان و مرعشی (۱۳۹۷) و یا قنبری و سلطانزاده (۱۳۹۷) هر یک با استفاده از پرسشنامه ی ترجمه شده و نه بهره گیری از روش های کیفی به بررسی نظرات دانشجویان نسبت به عملکرد آموزشی اساتیدشان پرداختند. برخی دیگر از پژوهشگران نیز به طور مثال ستاری (۱۳۹۲)، صدیق معروفی، محمدی، موسوی و رعدآبادی (۱۳۹۳) و حسنی (۱۳۹۷) با بهره گیری از پرسش نامه های محقق ساخته ای که عمدتا براساس مطالعات کتابخانه ای، تحلیل محتوای اسناد و سایر مطالعات خارجی یا کاربرد های ارزشیابی آموزشی موجود بوده اند مولفه های تدریس اثربخش را احصاء و سپس با روش های کمی نظرات دانشجویان ایرانی را نسبت به آن اندازه گیری نموده اند. در واقع در این نوع پژوهش هایی که ذکر آن رفت و پرتکرارتر نیز هستند تنها با روش های کمی و رویکردی غیر زمینه مند و غیر اکتشافی به مولفه های تدریس اثر بخش پرداخته شده که هرچند در جای خود می توانند مفید باشند با این حال به جهت عدم بهره گیری از رویکردی اکتشافی نمی توانند به درجات بالا نمایانگر کلیت ادراکات مطالعه شوندگان در این زمینه ی خاص فرهنگی و اجتماعی باشند. در مقابل تنها بخش محدودی از پژوهش های صورت پذیرفته با روش های اکتشافی به این موضوع پرداخته اند. به طور مثال سالاروند و همکاران (۱۳۹۴) در راستای کشف مولفه های موید استاد ایده آل از منظر

- 1- Onwuegbuzie
- 2- Marsh & Muthen
- 3- Ching
- 4- Emery, Kramer & Tian

دانشجویان با کاربرت روش تحقیق پدیدار شناسی نشان دادند که ابعاد کلی مفهوم یاد شده شامل توانمندی علمی، حرفه ای بودن در تدریس، ویژگی های فردی مناسب، الگو بودن و رعایت اخلاق حرفه ای می شده است. هم چنین می توان به مطالعه ی بنکداری، مهران، ماهرو زاده و هاشمی (۱۳۹۵) در راستای تدوین الگوی استاد شایسته ایرانی در دانشگاه با رویکردی کیفی اشاره کرد که ایشان نشان دادند که الگوی مزبور شامل سه بعد اصلی با عنوان های ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی می باشد. مولفه های بعد شناختی شامل تسلط بر محتوا، محتوای سازمان یافته، به روز بودن، توانایی در امر پژوهش، ابتکار و خلاقیت و ترکیب نظریه و عمل بوده است. مولفه های بعد رفتاری نیز شامل شیوایی بیان، تعامل مثبت با دانشجویان، تحرک و اشتیاق، پیش بینی پذیری، انعطاف پذیری، تشویق و ترغیب و ارزشیابی منصفانه می باشد. نهایتاً مولفه های بعد عاطفی شامل گرمی و صمیمیت، علاقه مندی به رشته تخصصی، تعهد و مسئولیت پذیری، انتظارات بالا از دانشجویان، خوش بینی و مثبت اندیشی بوده است. این دو پژوهش اخیر نیز مقوله ی بایسته های رفتاری اعضای هیات علمی دانشگاه را مشخصاً از زاویه ی نظرگاه اعضای هیات علمی و یا اعضای هیات علمی در رشته های علوم انسانی دنبال نکرده بودند و یکی از مهمترین منابع داده های ایشان، نظر و انتظارات دانشجویان از بایسته های نقش اعضای هیات علمی بوده است. در حالی که منطقی است متصور باشیم که ادراکات اعضای هیات علمی و بصورت خاص اعضای هیات علمی در رشته های علوم انسانی از جهاتی متفاوت از تلقی هایی است که دانشجویان از بایسته های رفتاری نقش آموزشی اساتیدشان در ذهن دارند و از این رو این تفاوت ها در پژوهش هایی مشابه تحقیق یاد شده نیز مورد عنایت قرار نگرفته اند.

در انتها می توان گفت که مرور پیشینه ی مرتبط با موضوع این نوشتار بیانگر آن است که مقوله رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه برخلاف برداشت های اولیه امری مشتمل بر وجوه متکثر بوده و با این حال به نظر می رسد در حال حاضر اجماعی حتی نسبی در رابطه با آن وجود ندارد. پژوهش های مرتبط در ادبیات، عموماً با روش های غیر کیفی به بررسی نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه پرداخته اند. در واقع عمده ی پژوهش های داخلی به این مقوله از منظر "مفهوم نقش" که موضوع مذکور را دارای خصلتی زمینه مند و متکی به زیست بوم فرهنگی و اجتماعی خاصی می کند توجه نکرده اند و از این رو با کاربرت پرسش نامه های ترجمه ای یا محقق ساخته براساس روش هایی غیر اکتشافی به بررسی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه ها پرداخته اند (به طور مثال: آتش روز و همکاران، ۱۳۹۷). لذا پژوهش حاضر دنبال شناخت الگوی بایسته های رفتاری نقش آموزشی اعضای هیات علمی براساس تجارب زیسته<sup>۱</sup> ی خود ایشان و بصورتی خاص در رشته های مرتبط با علوم انسانی است. این نگاه از آن جهت قابل دفاع خواهد بود که طبق نظریه نقش می بایست تاثیر زمینه را بر محتوای نقش در نظر داشت و لذا نباید دنبال فهرستی از بایسته های رفتاری جهان شمول که در هر زمینه ای و برای هر دسته ای مصداق داشته باشد بود (جکسون و همکاران، ۱۹۸۹). لذا با توجه به این پنداشت معقول که مقوله ی نقش ذاتاً امری زمینه مند و وابسته به بافتار فرهنگی و اجتماعی است، پژوهش حاضر می کوشد مشخصاً با تمرکز بر باز مفهوم پردازی جامع و زمینه مند نقش آموزشی اعضای هیات علمی، از دیدگاه اساتید دانشگاهی خبره در رشته های علوم انسانی به پرسش اصلی زیر پاسخ گوید:

مولفه های "الگوی رفتارهای نقش آموزشی" اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی شمال شرق ایران شامل چه مواردی هستند؟

### روش تحقیق

پارادیم حاکم بر پژوهش، تفسیر گرایی، رویکرد کلی آن، کیفی و روش پژوهش، پدیدار شناسی است، زیرا از طریق پردازش داده های کیفی حاصل از مصاحبه با اساتید دانشگاهی، مضامین مورد نظر براساس ادراک ایشان از تجارب زیسته خود استخراج گردید. جامعه این پژوهش، اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی شمال شرق کشور در گروه های آموزشی رشته های علوم انسانی بوده اند، که دارای ویژگی های حداقل مرتبه علمی دانشیاری و ده سال سابقه کاری باشند. لحاظ قید رشته ی خاص نیز به اعضای جامعه، با اتکا به منطق "فرهنگ های رشته ای" (یلیجوکي، ۲۰۰۰) و تمایز آنچه که اصطلاحاً علوم

1- Lived Experiences  
2- Ylijoki

سخت و علوم نرم خوانده می شود صورت پذیرفته است. نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، بخشی از اعضای جامعه مورد نظر بوده که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب گردیده بودند. از این رو برای رعایت شرط هدفمندی در انتخاب اعضای نمونه، تلاش گردید تا فرآیند نمونه گیری و اخذ مصاحبه با انتخاب افرادی آغاز شود که از لحاظ مرتبه علمی و سنوات خدمتی، سابقه بیشتری را نسبت به سایر اعضای جامعه مورد مطالعه داشته باشند این فرآیند تا مصاحبه ی سیزدهم و جایی تکرار شد که این اطمینان خاطر نسبی را ایجاد کرد که داده ها به اشباع رسیده و تکرار می شوند. به عبارتی تعداد نمونه در بخش کیفی این پژوهش ۱۳ نفر عضو هیات علمی از رشته های مختلف بوده است. برای حصول اطمینان از اعتبار پژوهش نیز، معیارهای چهارگانه معرفی شده توسط گوبا و لینکلن (۱۹۹۴) شامل اعتبار، انتقال پذیری، اطمینان پذیری و تایید پذیری مورد استفاده قرار گرفته اند. ضمناً روش تحلیل محتوای قراردادی به خاطر تناسب آن با هدف پژوهش به عنوان روش تجزیه و تحلیل داده ها، استفاده شده است.

### یافته های تحقیق

در این پژوهش از اساتید منتخب دانشگاه های دولتی شمال شرق کشور مصاحبه به عمل آمد. از این تعداد ۶ نفر دارای مرتبه علمی دانشجویی و ۷ دارای مرتبه علمی استادی بودند. ضمن آن که از این تعداد ۲ نفر خانم و مابقی آقا بودند. تحلیل مصاحبه ها به روش تحلیل محتوای قراردادی انجام شد. روند تحلیل استقرایی پی گرفته شده بر روی متون مکتوب مصاحبه ها بدین شکل بوده است که پس از مطالعه ی چندین باره ی گفتارهای مصاحبه شونده ها و ایجاد یک ذهنیت مناسب، نسبت به فرموله کردن هر نقل قول معنادار در قالب یک کد معنایی متمایز اقدام و بعد از ساخت یابی کدهای معنایی متعدد، کدهای معنایی مشابه و همگون در قالب یک مولفه ی معنادار و معرف، مفهوم سازی شده است. طبق ساز و کار مورد اشاره، نتایج نشان داد که رفتارهای نقش آموزشی اساتید شامل دوازده مولفه می باشد که در نتایج در قالب جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول (۱) مولفه ها و مصادیق استخراج شده از مصاحبه ها

مفهوم	مولفه ها	نمونه ها و مصادیق
نقش آموزشی اساتید	جهت دهی	طرح درس منسجم / ارائه یک تصویر جامع از اهداف ، انتظارات و روال کاری در طول ترم / انسجام و پیوستگی منطقی مطالب در طول ترم
	عشق به حرفه	تلاش بی وقفه / ابراز شور و علاقه به کار / صرف زمان و انرژی
	هدایتگری تخصصی	دقت نظر در ارائه مطالب درسی / برقراری ارتباط بین مباحث درسی با آموزه های فرهنگی - ارزشی / آشناسازی دانشجو با نقاط قوت و ضعف نظریه ها / آشناسازی دانشجو با تاثیر عوامل تاریخی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در تولید نظریه های علمی
	خبره بودن	آشناسازی دانشجو با هم پیوندی های دروس مختلف رشته تحصیلی و ایجاد یک تصویر یکپارچه و منسجم / برقراری ارتباط میان دانش و تجربیات قبلی و حال حاضر دانشجو با محتوای دوره کنونی
	توسعه دهنده منابع	معرفی کتاب ها و مقالات جدید، سایت های معتبر، اساتید برجسته دانشگاهی و حوزه های مختلف پژوهشی جدید
	ارزیابی حرفه ای	مشخص کردن سبک، شیوه و چارچوب کلی امتحانات در ابتدای ترم / تمرین ها و امتحانات تحلیلی و عمیق / شیوه ارزشیابی دقیق، شفاف و منطقی
	پایشگری و تنظیم	بررسی مداوم وضعیت تحصیلی دانشجو با گرفتن فیدبک از طریق گرفتن گزارش کار و مراودات شخصی و دادن بازخورد به او / تبیین بیشتر موضوعات درسی در صورت نیاز و سوال دانشجو / توجه به ظرفیت یادگیری کلاس درس و تنظیم شیوه تدریس با آن /

تناسب تکالیف درسی دانشجویان با توانایی های دانشجویان	دانشگاه
راهنمایی از نزدیک و دقیق دانشجوی جهت انجام درست کارهای پژوهشی / پرورش مهارت تفکر انتقادی از طریق تمرینات تحلیلی و عمیق / نشان دادن اهمیت نظریه ها و مدل ها از طریق بیان سودمندی و کاربرد آن / استفاده از مثال ها و موارد عینی و مصادیقی متعدد برای فهم بهتر و کاربردی تر	مری گری
داشتن نظم و ترتیب / جلوگیری از هرج و مرج و بی انضباطی / حضور و خروج به موقع	مدیریت کلاس درس
اداره کلاس به صورت مشارکتی و تعاملی استفاده از ساز و کارهای تیم سازی و کار جمعی / نشاط در اداره کلاس / فضای باز مبتنی بر سوال و جواب	تسهیل گر یادگیری
تحمل نظر و عقیده مخالف اجازه پرسشگری و نقد محترمانه / توجه به نظرات دانشجویان در اداره بهتر کلاس	شمول گرایی
امکان برقراری ارتباط به شیوه های مختلف مانند مراجعه حضوری، تماس و ارسال ایمیل	در دسترس بودن

برای اطمینان از وجود اعتبار محتوایی الگوی احصایی، معیار پیشنهادی لاوشی (۱۹۷۵) بهره گیری شده است. برای این امر مولفه های الگو به دقت استخراج و دامنه ی محتوایی<sup>۱</sup> مفهوم مورد بررسی مشخص گردید و پیش نویسی از تعاریف مولفه ها که شامل ۱۲ گزاره بود کامل گردید. ابتدا اعضای تیم پانل سنجش اعتبار از میان افرادی که در حوزه دامنه ی محتوایی مفهوم از تجربه ی کافی برخوردار بودند انتخاب شده و پیش نویس گزاره های مبین مولفه های الگو در اختیار هشت تن از ایشان قرار گرفت تا نظر خود را درباره ی ضرورت یا عدم ضرورت تک تک گزاره های پیش نویس در مقیاس قضاوتی پنج مرتبه ای لیکرت از طیف "کاملاً ضروری" تا "کاملاً غیر ضروری" انتخاب نمایند. بعد از بازگشت پرسش نامه های مذکور نسبت به محاسبه ی مقادیر "نسبت اعتبار محتوا"، "میانگین عددی قضاوت ها" و "شاخص اعتبار محتوایی پیش نویس" اقدام گردید. برای این منظور با استفاده از آرای اعضای گروه پانل "نسبت اعتبار محتوا" یا همان CVR با استفاده از فرمول زیر برای تک تک گزاره ها محاسبه شد که در آن پارامتر اول بیانگر تعداد افرادی از پانل است که وجود آن مولفه را ضروری/کاملاً ضروری تشخیص داده اند و n نیز نشان دهنده ی تعداد کل اعضای پانل ارزیاب روایی محتوا است.

$$CVR = \frac{n_e - n/2}{n/2}$$

مقدار حداقل قابل قبول شاخص "نسبت اعتبار محتوا" با توجه به تعداد اعضای پانل ۸ نفره ۰٫۷۵ می باشد. بعد از محاسبه CVR، به محاسبه ی "میانگین عددی مقادیر قضاوت های اعضای پانل" برای هر مولفه به صورت جداگانه پرداخته شد. برای این منظور به تمامی مولفه هایی که افراد صاحب نظر ضروری و کاملاً ضروری تشخیص داده بودند عدد ۲، به مولفه هایی که با عبارت "نه ضروری و نه غیر ضروری" پاسخ داده شده بود عدد ۱ و به مولفه هایی که با پاسخ های غیر ضروری و کاملاً غیر ضروری مشخص شده بود مقدار عددی صفر نسبت داده شد و در نهایت میانگین عددی پاسخ ها برای هر سوال به صورت جداگانه محاسبه شد. سرانجام برای مواردی که مقدار CVR محاسبه شده از مقدار حداقل قابل قبول CVR بیشتر بود، مولفه مورد نظر بدون قید و شرط دیگری مورد تایید قرار می گیرد که در این پیش نویس ۱۲ گزاره به خاطر بیشتر بودن مقدار CVR شان از حداقل مقدار ۰٫۷۵، مشمول این بند قرار گرفتند. با این حال برای اطمینان بیشتر میانگین عددی قضاوت

1- Content Validity  
2- Ratio Content Validity or CVR



ها نیز بررسی گردید که می بایست عددی مساوی یا بیش تر از ۱,۵ باشد که همه مولفه ها واجد این ویژگی نیز تشخیص داده شدند. نتایج نهایی مربوط به مقادیر محاسبه شده در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲) شاخص های مرتبط با سنجش اعتبار محتوا

شماره	مولفه	تعریف مختصر مولفه	CVR	میانگین عددی	پذیرش / عدم پذیرش
۰۱	جهت دهی	ارائه طرح درس منسجم در ابتدای ترم و توضیحات کافی درباره آن ، مشخص کردن روشن مسیر کاری در ابتدای ترم و پیگیری منسجم آن در طول ترم	۰,۸۷	۱,۷۵	پذیرش
۰۲	عشق به حرفه	شور و علاقه فراوان به کار و تلاش مضاعف	۰,۷۵	۱,۵۰	پذیرش
۰۳	هدایتگری تخصصی	تبیین نظریات علمی ، نقاط قوت و ضعف هر یک و نسبت سنجی آن با آموزه های فرهنگ بومی	۰,۸۷	۱,۷۵	پذیرش
۰۴	خبره بودن	تلاش برای ایجاد ارتباط منطقی میان دروس مختلف رشته تحصیلی دانشجو و پیوند میان دانش و تجربیات قبل و حال حاضر وی	۰,۸۷	۱,۸۷	پذیرش
۰۵	توسعه دهنده منابع	معرفی کتاب ها و مقالات جدید، سایت های معتبر، پژوهشگران مطرح و حوزه های پژوهشی بروز	۱	۲	پذیرش
۰۶	ارزیابی حرفه ای	اعمال شیوه ارزشیابی دقیق، منطقی و شفاف و مشخص کردن قبلی چارچوب کلی آن برای دانشجو	۱	۲	پذیرش
۰۷	پایستگی و تنظیم	بررسی مداوم وضعیت تحصیلی دانشجو و ارائه بازخورد به او و ملاحظه توانایی های دانشجو در شیوه ی تدریس و حجم تکالیف محوله	۰,۸۷	۱,۸۷	پذیرش
۰۸	مربی گری	ارائه راهنمایی نزدیک به دانشجو، ارائه ی تمرین های تحلیلی و عمیق و بیان مثال هایی از کاربرد نظریه ها، جهت افزایش توان عملی دانشجو	۰,۸۷	۱,۷۵	پذیرش
۰۹	مدیریت کلاس درس	رعایت نظم و ترتیب و ورود و خروج به موقع و جلوگیری از ایجاد بی نظمی در کلاس درس	۱	۲	پذیرش
۱۰	تسهیل گر یادگیری	ایجاد فضایی مبتنی بر گفت و گو و نشاط در کلاس درس و بهره گیری از ساز و کار تیمی جهت بهبود فرآیند یادگیری	۰,۷۵	۱,۷۵	پذیرش
۱۱	شمول گرایی	اجازه پرسشگری و نقد محترمانه، تحمل نظر و عقیده ی مخالف، توجه به پیشنهادات دانشجویان	۰,۸۷	۱,۷۵	پذیرش
۱۲	دسترسی	امکان برقراری ارتباط با اساتید به شیوه های مختلف مانند مراجعه حضوری، تماس تلفنی و ایمیل	۰,۸۷	۱,۸۷	پذیرش

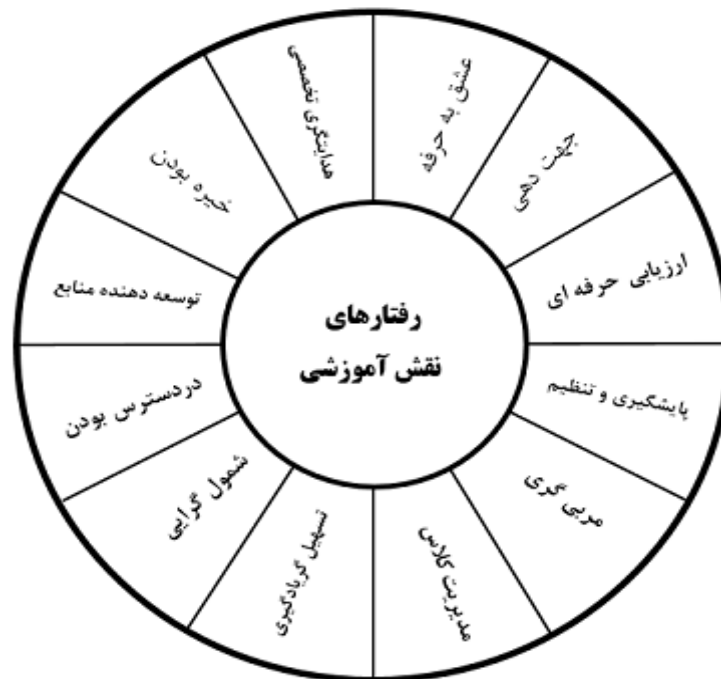
در انتها ضروری بوده تا "شاخص اعتبار محتوایی برای کل پیش نویس الگو" مورد محاسبه و بررسی قرار گیرد که آن را به اختصار CVI می گویند و در واقع میانگین مقادیر CVR آی تم های باقی مانده در ابزار روا شده می باشد که نشانگر جامعیت قضاوت های مربوط به اعتبار پیش نویس نهایی است.

$$CVI = \frac{\sum_n^1 CVR}{Retained\ Numbers}$$

پارامتر مندرج در صورت این فرمول بیانگر مجموع جبری اعداد مربوط به CVR تمامی مولفه های باقی مانده در پیش نویس بوده و مخرج کسر نیز تعداد آی تم های باقی مانده در پیش نویس نهایی را نشان می دهد. هرگاه مقدار این شاخص بالاتر از ۰,۷ باشد لیست مولفه ها مورد قبول واقع می گردد. در این پیش نویس نیز مقدار عددی شاخص محاسبه شده برابر با ۰,۸۸۲ می باشد و از این رو الگوی احصاء شده از لحاظ اعتبار محتوایی مورد تایید قرار می گیرد.

### بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف کشف مولفه های الگوی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی شمال شرق کشور انجام پذیرفت. برخلاف عمده پژوهش های پرتکرار در این حوزه ی موضوعی که عمدتاً با کاربرد روش های کمی و پیمایشی و براساس پرسشنامه های ترجمه ای (به طور مثال: آتش روز و همکاران، ۱۳۹۷) یا محقق ساخته ای که متکی بر مطالعات کتابخانه ای یا اسنادی شکل گرفته بودند (به طور مثال: صدیق معروفی و همکاران، ۱۳۹۳) و سعی در بررسی نقش آموزشی اعضای هیات علمی داشته اند این پژوهش تلاش نمود تا با بهره گیری از روشی کیفی و اکتشافی به صورتی زمینه مند سعی در شناخت مولفه های الگوی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه های ایرانی نماید. هر چند محدود پژوهش هایی کیفی وجود داشت که نسبت به این موضوع علاقه نشان داده بودند با این حال برخی از آن پژوهش ها یا عمدتاً به کشف تلقی ها از نقش اساتید دانشگاه از منظر دانشجویان و نه خود اعضای هیات علمی (به طور مثال: سالاروند و همکاران، ۱۳۹۴) پرداخته و یا اساتید دانشگاه را به صورتی کلیتی عام و فارغ از برخی تمایزات عمده مانند فعالیت در رشته های اصطلاحاً مربوط به علوم سخت یا نرم مطالعه نموده بودند (به طور مثال: بنکداری و همکاران، ۱۳۹۵) که ادعا در رابطه با مهم بودن و تاثیر گذار بودن این تفاوت ها با منطق فرهنگ های رشته ای (یلیچوکی، ۲۰۰۰) همراستاست و لذا می بایست نسبت به شناخت ادراکات هر یک از ذی نفعان نظام دانشگاهی از جمله اساتید به صورت عام و اساتید دانشگاه در رشته های اصطلاحاً معروف به علوم نرم به صورتی جداگانه اقدام کرد. لذا جهت رفع این کاستی ها و نیل به هدف این پژوهش، پس از طی ساز و کار حاکم بر پژوهش، الگویی طراحی گردید که دربرگیرنده ی ۱۲ مؤلفه است. این مولفه ها در برگیرنده ی طیف وسیعی از فعالیت های اساتید دانشگاه در ارتباط با وظایف آموزشی و همین طور الزامات اجرای آن را شامل شده است. این مفهوم، مشتمل بر ۱۲ مؤلفه به نام های جهت دهی، عشق به حرفه، هدایت گری تخصصی، خیره بودن، توسعه دهنده ی منابع، ارزیابی حرفه ای، پیشگیری و تنظیم، مربی گری، مدیریت کلاس درس، تسهیل گری یادگیری، شمول گرایی و در دسترس بودن می باشد و در شکل شماره ۱ نیز قابل ملاحظه است.



شکل (۱) نیم رخ رفتارهای نقش آموزشی اساتید عضو هیات علمی

جهت دهی به عنوان یکی از مؤلفه های نقش آموزشی مبین داشتن و ارائه ی طرح و برنامه منسجم درسی به دانشجویان با هدف روشن و واضح شدن اهداف و انتظارات مابین اساتید و دانشجویان است. ضرورت داشتن طرح درس در تحقیقات مختلفی مورد اشاره قرار گرفته است و در پژوهش های مختلف بر اهمیت روشن بودن اهداف، انتظارات و استانداردهای کاری از دانشجو تاکید شده است. به طور مثال، آلهیجا (۲۰۱۶) نیز رسیدن به اهداف دوره ی آموزشی را مستلزم متعهد بودن مدرس به چارچوب سازماندهی شده ای دانسته است که دانش مورد نیاز برای ارائه را به سامان می کند.

عشق به حرفه نیز یکی از مؤلفه های معرف نقش آموزشی می باشد که به معنای تلاش بی وقفه و شور و شوق مستمری است که اساتید دانشگاه در قبال امر آموزش و هدایت دانشجویان از خود نشان می دهند. علاقه مندی و تمایل به تدریس نیز در پژوهش های گوناگونی به عنوان یکی از معیارهای اساتید کارآمد ذکر شده است. بنکداری و همکاران (۱۳۹۵) در این باره بر این باور است که مدرس شایسته، بی تردید نیازمند علاقه به رشته تخصصی، عشق و تحرک و شوق است. همین طور در پژوهشی که اونگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) درباره ی ویژگی های مهم اساتید اثربخش دانشگاهی انجام دادند، مشتاق بودن به معنای نشان دادن ذوق و علاقه لازم برای کار مورد تاکید قرار گرفت.

هدایتگری تخصصی نیز به عنوان سومین مؤلفه از مؤلفه های نقش آموزشی اساتید در این پژوهش مورد شناسایی قرار گرفت که مبین تلاش اساتید برای بیان دقیق نظریات علمی، نقاط قوت و ضعف هر یک، بیان ارتباط و نسبت هر یک با آموزه های فرهنگ اسلامی و تعمیق ادراک دانشجو از نظریات علمی از طریق آشناسازی او با تاثیر و سهم عوامل تاریخی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی در شکل گیری آنها می باشد. اهمیت تامین اطلاعات و دانش مورد نیاز دانشجو پیرامون نظریات علمی مختلف به عنوان یکی از نقش های اساتید دانشگاه در قالب نقش تأمین گری اطلاعات<sup>۱</sup> در پژوهش های مختلفی مورد تصریح قرار گرفته است (وان، گراهام و میو، ۲۰۱۱ و دی گوررو ویلامیل، ۲۰۰۰). رایدر و لیش<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) نیز با اشاره به ماهیت علم به عنوان یک محصول انسانی و متأثر از شرایط فرهنگی و اجتماعی بر اهمیت تعمیق مفاهیم یادگیری شده توسط فراگیران از این منظر تأکید نمودند.

1- The information provider  
2- Wan, Graham & and Miao  
3- Ryder & Leach

خبره بودن یکی دیگر از مؤلفه های احصاء شده در بخش کیفی این پژوهش بوده و به معنای کوشش اساتید برای آشناسازی دانشجو با هم پیوندی های دروس مختلف رشته های تحصیلی جهت ایجاد یک تصویر منسجم، یکپارچه و کل گرایانه از دانش و تجربیات قبل و حال حاضر اوست. خبرگی در معنای توانایی و تلاش استاد در برجسته سازی و برقراری ارتباط بین دانش قبل و حال حاضر دانشجو در پژوهش اונگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) نیز مورد تاکید قرار گرفته بود.

توسعه دهنده ی منابع نیز در پژوهش حاضر به عنوان پنجمین مؤلفه از مؤلفه های نقش آموزشی اساتید مورد احصاء قرار گرفت. این مؤلفه مبین اقداماتی هم چون معرفی کتاب ها و مقالات جدید، سایت های معتبر، اساتید برجسته و حوزه های پژوهشی نو و جدید است که می تواند دامنه ی منابع اطلاعاتی دانشجو را بسیار فراتر از کتاب های پایه درسی و جزوات ارائه شده گسترش داده و به غنای منابع اطلاعاتی او کمک کند. در همین راستا اونگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) بر نقش ارتباط گر استاد دانشگاه تاکید کرده و یکی از مصادیق ایفای این نقش را ارتباط دهی مناسب منابع کسب دانش، تجربه و انگیزش به دانشجو عنوان نموده اند.

ارزیابی حرفه ای نیز یکی از مؤلفه های مربوط به نقش آموزشی اساتید است که بر انجام قاعده مند، منطقی، شفاف و دقیق اخذ امتحانات و به طور کلی فرآیند ارزشیابی توسط استاد دلالت دارد. آلهیجا (۲۰۱۶) به عنوان یکی از ویژگی های مدرس خوب به عامل ارزیابی حرفه ای اشاره نموده و بر هدفمند، منطقی، عادلانه و متناسب بودن شیوه و ساز و کار ارزیابی با قابلیت های دانشجویان تاکید نموده است. بنگداری و همکاران (۱۳۹۵) نیز به عامل ارزشیابی منصفانه به عنوان یکی از ویژگی های استاد شایسته اشاره و تاکید نموده است.

پایشگری و تنظیم یکی دیگر از مؤلفه های رفتارهای نقش اساتید بوده و مبین آن دسته از اقدامات اعضای هیأت علمی دانشگاه هاست که با هدف تنظیم و متناسب سازی شیوه ها و روش های آموزش و اداره ی کلاس با ویژگی ها و شرایط خاص دانشجویان انجام می شود تا بهترین اثربخشی ممکن را ایجاد نماید. علامه طباطبایی (ره) نیز با تاکید بر اهمیت شناخت فراگیران و آگاهی از میزان استعداد، قدرت درک، آمادگی و زمینه ی علمی آنان، معلمان را به متناسب سازی محتوا و شیوه ی آموزشی خود با توانایی ها و استعداد فراگیران سفارش می نمودند. به اعتقاد ایشان، پیامبران الهی نیز پیوسته خود را یکی از مردم به شمار آورده و با هر طبقه و قشری به میزان استعداد و فهم شان رفتار می کرده اند (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷). آلهیجا (۲۰۱۶) نیز در توضیح ویژگی های استاد خوب به عامل متناسب سازی سبک و شیوه تدریس با ویژگی ها و ظرفیت های اکثریت کلاس درس تاکید نموده و آن را از بایسته های شیوه مناسب تدریس عنوان نموده است.

مربی گری به عنوان یکی از مؤلفه های احصاء شده بیانگر آن دسته از رفتارهای اساتید دانشگاه است که ایشان از نزدیک دانشجو را برای انجام کارهای درسی و پژوهشی اش یاری کرده و ضمن تلاش برای نشان دادن مثال ها و کاربرد نظریه ها در عمل، با ارائه و بررسی تمرین های تحلیلی، زمینه را برای توان افزایی دانشجو فراهم می کنند. دی گوررا و ویلامیل (۲۰۰۰) با اشاره به نقش رهبر تعاونی یا همکاری جو<sup>۱</sup> به این نکته اشاره می کنند که هرچند مدرس در جایگاه رهبری فرآیندهای آموزشی و یادگیری قرار دارد، با این حال این تلقی به معنای داشتن جایگاهی توأم با اقتدار فزاینده و دیکتاتور مآبانه برای اساتید نیست. بلکه اساتید می بایست هم چون یک مربی خود را نزدیک و در کنار دانشجو تعریف کرده و تلاش نمایند با راهنمایی مداوم و پیوسته ی او فرصت رشد و پیشرفت را برایش فراهم آورند.

مدیریت کلاس درس نیز نهمین مؤلفه از رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه بوده و معرف آن دسته از فعالیت های آن هاست که ایشان با رعایت الزاماتی هم چون تنظیم وقت، ورود و خروج به موقع و هم چنین برقراری نظم و ترتیب در اداره ی کلاس درس، تمهیدات لازم را برای برگزاری مناسب کلاس فراهم می سازند. پژوهش های مختلفی از جمله براهویی (۱۳۹۲) بر اهمیت حضور به موقع در کلاس و رعایت قوانین و مقررات به عنوان بایسته های کار حرفه ای و یکی از ویژگی های اساتید موفق و اثربخش اشاره کرده اند.

تسهیل گری یادگیری، نیز یکی از مؤلفه های نقش اساتید دانشگاهی را تشکیل داده و بیانگر انجام آن دسته اقداماتی از سوی اعضای هیأت علمی است که ایشان با استفاده از سازو کارهایی هم چون اداره ی کلاس به صورت مشارکتی و تعاملی، تیم

سازی و کار جمعی و ایجاد جوی پر نشاط و آزاد که امکان سؤال و جواب را به صورت همزمان فراهم می کند، فرآیند یادگیری توسط دانشجویان را تسهیل می گردانند. در همین راستا برخی از پژوهش ها با اشاره به اهمیت راهبرد آموزشی یادگیرنده محور<sup>۱</sup> که در مقابل دیدگاه معلم محور<sup>۲</sup> تعریف شده و متکی بر رویکرد ساختن گرایی است می افزاید: این رویکرد برای یادگیرنده نقشی مهم و فعال قائل است و بر این باور است که یادگیری، فرایندی اجتماعی و مبتنی بر گفت و گو است و لذا از یادگیری مشارکتی و کار گروهی حمایت می کند (زمانی و عظیمی، ۲۰۰۶).

شمول گرایی نیز یکی از مؤلفه های احصاء شده در این پژوهش بوده و بدین معنی است که استاد ضمن تحمل نظر و عقیده ی مخالف با نظر و عقیده ی خود و اجازه ی پرسش و نقد محترمانه، به پیشنهادات دانشجویان جهت اداره ی هرچه بهتر کلاس درسی توجه می کند. در همین راستا، پژوهش های دیگری مانند طالب زاده و پورشافعی (۱۳۹۰) بر اهمیت وجود روحیه ی انتقاد پذیری و سعه ی صدر توسط اساتید موفق اشاره داشته اند. واعظی، مداح شریعتی و آزمندیان (۱۳۹۲) نیز با تاکید بر ضرورت بهای بیش تر به دانشجو و اعطای آزادی به او در بیان عقاید و نظراتش، به این مهم اشاره می کنند که دانشجویان کنونی خواستار اساتیدی هستند که به اندیشه ها و نظرات آن ها احترام گذاشته، از اعمال اقتدار یک طرفه پرهیز کرده و انتقادهای سازنده را پذیرا باشند. آلهیجا (۲۰۱۶) نیز یکی از ویژگی های مدرس خوب را اجازه به سوال و دریافت پاسخ در یک فضای باز می داند و آن را جزء بایسته های شیوه تدریس یک استاد تلقی می کند.

در دسترس بودن، آخرین مؤلفه از مؤلفه های احصاء شده در مجموعه ی رفتارهای نقش آموزشی اساتید به شمار می رود که بر فراهم بودن امکان برقراری ارتباط بین دانشجویان با اساتید به شیوه های مختلف اعم از مراجعه ی حضوری، تماس تلفنی، ارسال پیام و یا پست الکترونیکی اشاره دارد. واعظی و همکاران (۱۳۹۲) نیز بر اهمیت دسترسی به استاد جهت برقراری ارتباط دانشجویان با ایشان تاکید نموده اند. اونگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) نیز فراهم آوری فرصت برای ارتباط با دانشجو را به عنوان یکی از ویژگی های اساتید دانشگاهی اثربخش مورد تصریح قرار داده اند.

در مجموع با نگاهی به نتایج پژوهش حاضر می شود ادعا کرد که مؤلفه های نقش احصاء شده در این مطالعه توانسته است توسعه دهنده ی الگویی باشد که پیش از این و با این هدف، توسط سایر مطالعات صورت بندی شده بودند. در این میان تعدادی از عوامل شناسایی شده در این پژوهش مانند مولفه ی عشق به حرفه، مدیریت کلاس درس و در دسترس بودن به صورت مشابهی و به انحای مختلف در پژوهش های گوناگون مورد اشاره قرار گرفته است. با این حال برخی از نتایج این مطالعه را می توان در زمره ی مقولاتی برشمرد که در پژوهش های مشابه گذشته مورد اشاره و تبیین قرار نگرفته اند. از جمله ی این مقولات، مولفه های نقش "هدایتگری تخصصی" و "خبره بودن" هستند که در این مطالعه، به نحوی خاص، معنایابی و مفهوم پردازی گردیده و آن را می توان از جمله نوآوری های این پژوهش در سطح یافته ها تلقی نمود. به خصوص آنکه تقریباً عمده ی پژوهش های قبلی داخلی در این حوزه یا کمی بوده اند، یا اینکه در جهت صورت بندی الگوی رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه به نظرات دانشجویان و نه اعضای هیات علمی رجوع کرده و یا اینکه در صورت رجوع به اعضای هیات علمی، دنبال کشف الگوی کلی استاد ایده آل و نه با تاکید و تمرکز بر رفتارهای نقش آموزشی ایشان بصورت خاص بوده اند که این امر باعث کلی نگری و عدم مفهوم پردازی دقیق جزئیات می گردد. علاوه بر این کمتر پژوهش داخلی را می توان یافت که نسبت به مفهوم بایسته های رفتاری اساتید دانشگاه از منظر نظریه نقش نگریسته باشد. زیرا این منظر نظری خاص، اهمیت زمینه و عوامل اقتضایی را برجسته کرده و مانع کوتاه نگری در رابطه با تعمیم تلقی های این الگوی خاص به هر جامعه ی قابل مطالعه ی دیگری از جمله سایر ذی نفعان نظام دانشگاهی هم چون دانشجویان یا اساتید دانشگاهی در سایر رشته ها می گردد و در واقع امکان درک پیچیده نگرتر به این موضوع را فراهم می سازد. در کل، نتایج حاصل از این تحقیق به ما یادآور می شود که برخلاف تصورات غالبی که از نقش آموزشی اساتید دانشگاه وجود دارد، این نقش شامل مولفه هایی یکدست، ساده انگارانه و همگون نیست بلکه مجموعه ای مشتمل بر مولفه هایی متعدد و متکثر است که قابل تلخیص به یک لیست ساده و

1- learner- Centered  
2- Teacher Direct

حداقلی نیستند و لذا نیل به درکی عمیق تر از این نقش پیچیده، تنها با توجه به تمامی وجوه آن در کنار یکدیگر امکان پذیر و مقدر خواهد بود.

این پژوهش نسبت به کشف و معرفی آن دسته از رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه های ایرانی اقدام نموده است که به عنوان چارچوبی کلی، فارغ از موقعیت و فراتر از ماموریت تخصصی دانشگاه نیز قابل مصداق و طرح موضوع بوده و امکان بهره گیری از آن به صورت عام موجود باشد. در واقع عموم دانشگاه های ایرانی، از جمله دانشگاه های علوم دریایی و سایر دانشگاه های تخصصی نیروهای مسلح، ورای ماموریت خاص و کارکرد ویژه ی خود، در بخش بایسته های عمومی رفتارهایی که در حوزه ی نقش آموزشی از اعضای هیات علمی انتظار می رود مشترکات و شباهت هایی را دارند که این وجوه تشابه الگوهای اولیه و عامی را میطلبد که این پژوهش نسبت به آن اقدام نموده است. لذا پیشنهاد می گردد که از الگوی این پژوهش برای طرح ریزی و تدوین برنامه های بهسازی هیات علمی<sup>۱</sup> در دانشگاه های علوم دریایی نیز استفاده گردد. در واقع مولفه های رفتاری این الگو، شایستگی هایی را می طلبد که این شایستگی های دانشی و مهارتی، می بایست از طریق برنامه های آموزش بدو خدمت برای اساتید نو ورود و تازه استخدام شده توسعه و ارتقاء یابد. به طور مثال اساتید نو ورود می بایست در معرض برنامه های جامعه پذیری و آموزش های بدو خدمتی قرار گیرند که آن ها را با محورهای ۱۲ گانه ی بایسته های رفتاری نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه به شکلی که در این پژوهش مورد شناسایی قرار گرفت آشنا می کند تا در عمل نیز توسط ایشان مد نظر قرار گیرد.

هم چنین الگوی تدوین شده در این پژوهش، می تواند مبنایی برای تدوین و اصلاح چارچوب شاخص های ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه باشد. در واقع چارچوب پرسش های مندرج در کاربرد های ارزشیابی آموزشی<sup>۲</sup> که پایان دوره ی هر درس در اختیار دانشجویان قرار می گیرد می تواند براساس مولفه هایی که در این پژوهش مورد شناسایی قرار گرفت، بازبینی و اصلاح شده تا شکل کامل تری را به خود گرفته و شاخص های پیچیده تر و بیشتری را پایش و بررسی نماید. بی شک از آن جایی که بخشی از امتیازات مربوط به آیین نامه ی ارتقاء رتبه ی اعضای هیات علمی دانشگاه ها نیز به امتیازات کسب شده از طریق ساز و کار فرم های ارزشیابی آموزشی ارتباط دارد، این شاخص ها اثر خود را بر روی ارتقاء رتبه ی اساتید به صورت غیر مستقیم نیز نشان داده و منجر به کاربرد بیشتر آن ها در عمل خواهد شد و نتایج مثبت بعدی را نیز به دنبال خواهد داشت. از جنبه ی کاربرد سطح فردی نیز، نکات مطروحه در این پژوهش می تواند دستمایه خوبی برای آن دسته از کارکنان جوان عضو هیات علمی باشد که در ابتدای کار راه خدمتی خود بوده و مایلند تا با اخذ ایده از الگوی نقش آموزشی شناسایی شده، آن ها را مبنای عملکرد رفتاری خود در عمل قرار دهند.

در این پژوهش، مولفه های الگوی رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه شناسایی و احصاء گردید. با این حال این پژوهش، تنها به شناسایی مولفه های نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه بسنده کرده است. این در حالی است که چارچوب نقش های اعضای هیات علمی دانشگاه قابل تقلیل و خلاصه سازی به نقش آموزشی به صورت منحصر و تنها نیست و لذا بررسی و کشف مولفه های رفتارهای نقش فرا آموزشی<sup>۳</sup> اعضای هیات علمی دانشگاه موضوع تحقیق جداگانه ای است که می تواند توسط سایر پژوهشگران قابل پیگیری باشد. هم چنین، بررسی اولویت ها و تقدم و تاخر مولفه های شناسایی شده از حیث اهمیت و ضرورت می تواند موضوع تحقیق جداگانه ای باشد. علاوه بر این می توان این اقدام را هم از دیدگاه اساتید با سابقه و مطلع و هم از دید دانشجویان انجام داد و سپس به واکاوی شکاف ها و مقایسه ی این دو پرداخت. در واقع می توان، از منابع اطلاعاتی مختلف و برداشت های حاصل از ذی نفعان گوناگون استفاده کرد تا به یک تصویر چند سویه تر و جامع نگرتر از نقش اساتید دانشگاه و ادراکات ذی نفعان مختلف نسبت به آن دست یافت.

<sup>1</sup>- Faculty development

<sup>2</sup>- Teaching Evaluation Forms

<sup>3</sup> Extra-Teaching Role behaviors

## منابع

- اردلان، م.، اسکندری، ا.، گیلانی، م. و عطایی، ن. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و هوش سازمانی با مدیریت سرمایه فکری، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۷۱، ۱۲۳-۱۴۸.
- آتش روز، م.، پورمقدسیان، ع. و مرعشی، س. م. (۱۳۹۷). بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه های فرهنگیان شمال خوزستان). مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۸(۲۳)، ۴۹-۷۹.
- براهویی، ف. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی های استاد موفق از دیدگاه دانشجویان شیراز. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۱۲۵-۱۴۸، ۳۲.
- بنکداری، ن.، مهران، گ.، ماهرو زاده، ط. و هاشمی، ع. (۱۳۹۵). ویژگی های استاد شایسته در آموزش عالی ایران: یک مطالعه کیفی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۱)، ۱۱۷-۱۳۷.
- حسینی، ر. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی فرم های ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۸(۲۲)، ۲۹-۵۰.
- خدیبوی، ا.، سید کلان، س. م.، حسن پور، ت.، احمدی، ح. و تره باری، ح. (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیسهای استان اردبیل). آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
- دباغ، ر. و برادران شرکا، ح. (۱۳۸۹). بررسی کارایی و بهره وری ۲۴ دانشگاه جامع دولتی ایران. آموزش عالی ایران، ۲، ۱-۳۳.
- زارع بیدکی، م.، رجب پور صنعتی، ع.، هاشمیان، س.، رجایی، ف. و نجفی، ف. (۱۳۹۳). بررسی نظرات دانشجویان در مورد ویژگی های آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۹(۲)، ۱۹-۴۵.
- زمانی، ی. و عظیمی، س. ا. (۲۰۰۶). نظریه و کاربرد یادگیری برخط. تهران: انتشارات خرد مدارس.
- سالاروند، ش.، یمانی، ن.، کاشانی، ف.، سالاروند، م.، عطایی، م. و هاشمی، م. (۱۳۹۴). ویژگی های اخلاقی و حرفه‌ای استاد ایده آل از دیدگاه دانشجویان پرستاری: مطالعه ی کیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶(۰)، ۴۸۱-۴۹۴.
- ستاری، ص. (۱۳۹۲). ارزیابی مولفه های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰(۲)، ۱۳۴-۱۴۶.
- سلیمی فر، م.، ارشدی، و. و ملک الساداتی، س. (۱۳۹۶). درآمدی بر الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت. چاپ اول- مشهد: انتشارات پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی.
- شارعپور، م.، فاضلی، م. و صالحی، ص. (۱۳۸۷). بررسی شاخصهای کیفیت در آموزش عالی بر مبنای تحلیل شایستگیهای کانونی، مجله آموزش عالی، ۱، ۱-۱۸.
- صالحی، ا. و یار احمدی، م. (۱۳۸۷). تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تاکید بر هدف ها و روش های تربیتی، تربیت اسلامی، ۷۵، ۲۳-۵۰.
- صدیق معروفی، ش.، محمدی، آ.، موسوی، س. م. و رعدآبادی، م. (۱۳۹۲). تعیین مهم ترین مولفه های مؤثر بر اثربخشی تدریس یک استاد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد: رهیافت مدل تحلیل سلسله مراتبی. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۹(۳)، ۵۸-۶۶.
- طالب زاده شوشتری، ل. و پور شافعی، ه. (۱۳۹۰). اسنادهای استادان موفق در خصوص روش های ارتقای انگیزه ی تحصیلی دانشجویان دانشگاه بیرجند. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۰، ۸۱-۹۸.
- قنبری، س. و سلطانزاده، و. (۱۳۹۷). ارتقاء کیفیت تدریس در پرتو ارزشیابی از اساتید؛ تاملی بر دیدگاه دانشجویان. تدریس پژوهی، ۶(۲)، ۳۱-۱۵.
- محمدی، ر. (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
- واعظی، ر.، مداح شریعتی، ن. و آزمندیان، م. ص. (۱۳۹۲). معیارهای ارزشیابی اساتید در اندیشه دانشجویان، پژوهشی در دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبائی. مدیریت سازمان های دولتی، ۱، ۲۹-۴۴.
- هاشمیان، م. (۱۳۹۵). کشف ابعاد و مولفه های رفتارهای نقش اساتید دانشگاه و بررسی تاثیر ادراک از آن بر نیت رفتاری دانشجویان. پایان نامه ی منتشر نشده ی کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- Alhija, F. N. (2016). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, xx (xx), xx-xx.
- Biddle, B. (1986). Recent developments in role theory. *Ann Rev Sociol*, 12, 67-92.
- Chi Hou, A. Y. (2011). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education. *High Educ*, 61, 179-191.

- Ching, G. (2018). A literature review on the student evaluation of teaching. Higher Education Evaluation and Development, xx(xx). Retrieved from Emerald Publishing website by DOI: 10.1108/HEED-04-2018-0009.
- De Cenzo, D. A. and Robbins, S. P. (1996). Human Resource Management Wiley, Fifth.
- Deguerrero, M. C. M. and Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL Teachers' Roles Through Metaphor Analysis, TESOL Quarterly, 34(2), 341-351
- Emery, C.R., Kramer, T.R. and Tian, R.J., (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. Quality Assurance in Education, 11(1), 37-46.
- Erduran, A.; Tataroglu, B. and Alkana, H. (2010). Determination and comparison of the competency levels of in-service and pre-service mathematics teachers, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2320 – 2324.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research, Handbook.
- Jackson, S., Schuler, R. and Rivero, C. (1989). Organizational characteristics as predictors of personnel practices, Personnel Psychology, 42(4), 727-786.
- Kivisto, P. (2008). Classical Contemporary Theory, Sage Publication. United Kingdom.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28, 563-575.
- Marsh, H. W. and Muthen, B. (2009). Exploratory structural equation modeling, Integrating CFA and EFA; Application to student. Evaluations of University Teaching Structural Equation Modeling, 16, 439-476.
- Merton, R. K. (1957). Social theory and social structure. Glencoe: Free Press.
- Mertova, P. and Webster, L. (2009). The academic voice in English and Czech higher education quality, Quality Assurance in Education, 17(2), 140-155.
- Miron, M. and Mevorach, M. (2014). The "Good Professor" as Perceived by Experienced Teachers Who are Graduate Students. Journal of Education and Training Studies, 2(3), 82-87.
- Mitchell, D. E. and Nielsen, S. Y. (2012). Internationalization and Globalization in Higher Education, Additional information is available at the end of the chapter <http://dx.doi.org/10.5772/48702>.
- Onwuegbuzie, A. J, Witcher, A. E , Collins, K. M. T., Filer, J. D. W., Cheryl D. W. and Chris W. M. (2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis. American Educational Research Journal, 44(1), 113-160.
- Ryder, J. and Leach, J. (1999). University Science Students' Experiences of Investigative Project Work and their Images of Science, International Journal of Science Education, 21, 945–956.
- Sabah, S. and Du, X. (2018). University faculty's perceptions and practices of student centered learning in Qatar-Alignment or gap?. Journal of Applied Research in Higher Education, 10(4), 514-533.
- Wan, W., Graham D. L. and Miao, L. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles, System, 39, 403-415.
- Wang, R. and Tseng, M. L. (2011). Evaluation of international student satisfaction using fuzzy importance-performance analysis, social and behavioral sciences journal, 25, 438 – 446.
- Ylijoki, O.H. (2000). Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying: A Case-Study of Four Finnish University Departments. Higher Education, 39, 339-362.