

تدوین و اعتبار یابی مدل کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم

انتظامی امین و ساخت ابزار مناسب

روح الله سالار^۱

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۱/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۲۵

چکیده

زمینه و هدف: این پژوهش به تدوین و اعتبار یابی مدل کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین و ساخت ابزار مناسب پرداخته است.

روش پژوهش: روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان سال آخر دانشگاه علوم انتظامی که به تعداد ۲۱۸ نفر از طریق نمونه گیری تصادفی ساده و ۳۰ نفر از خبرگان که به صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها دو پرسشنامه محقق ساخته ۶۲ و ۱۲ گویه‌ای است. روایی پرسشنامه با استفاده از نظر خبرگان و به روش صوری تأیید شد و پایایی آن نیز از طریق آلفای کرونباخ تأیید شد که برای دو پرسشنامه شامل؛ ۰/۷۸ و ۰/۸۶ است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تی تک نمونه‌ای، برای شناسایی ابعاد کیفیت تدریس، از تحلیل عاملی برای مدل پیشنهادی همچنین برای استخراج و اعتبارسنجی ابزار از تحلیل عاملی استفاده شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که مدل کیفیت تدریس دارای ۴ بعد؛ طراحی تدریس، اجرای تدریس، ارزشیابی و ویژگی‌های فردی است. مدل پیشنهادی از نظر متخصصان دارای اعتبار بوده است. همچنین جدول کل واریانس تبیین حدود ۸۵/۲۲ درصد واریانس کل سؤالات (گویه‌ها) را تبیین می‌کنند که در واقع نشان دهنده این است که ابزار دارای ساختار مناسب بوده است.

نتیجه گیری: نتایج حاصل از پژوهش نشان دهنده، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها، ابزار مناسب برای کیفیت تدریس اعضای است و این نتایج دربردارنده دستاوردهای نظری و کاربردی برای دانشگاه علوم انتظامی و سایر مراکز آموزشی است.

واژه‌های کلیدی: اعتبار یابی، کیفیت تدریس، هیئت علمی-مدل

مقدمه

آموزش عالی با تولید دانش جدید و انتقال آن به دانشجویان و ایجاد نوآوری، نقش اساسی در جامعه ایفا می‌کند. کیفیت تدریس در آموزش عالی در مورد نتایج یادگیری دانشجویان است تا اطمینان حاصل شود که آموزش و تدریس آن‌ها مطابق با انتظارات دانشجویان و الزامات کارفرمایان امروز و آینده است. در دو دهه گذشته توجه زیادی برای توسعه کیفیت تدریس صورت گرفته است. تدریس با کیفیت اساتید به وضوح یک عنصر ضروری برای بهبود آموزش و یادگیری می‌باشد (عید^۱، ۲۰۱۴: ۲). با اینکه تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی حاکی از رشد کمی و غفلت از کیفیت دانشگاه‌ها و بهبود ارتقای آن است؛ بهبود و ارتقای کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها نسبی بوده و نیازمند به هماهنگی همه بخش‌های سازمان و سازوکارهای مناسبی است که باید بدان توجه شود (بینجلوویل^۲، ۲۰۱۶: ۲۲۵). اطمینان از بهبود کیفیت تدریس دانشگاه، فعالیتی است که نیازمند تعامل و تعهد همه ذینفعان است (الیز^۳، ۲۰۱۸ به نقل از خدیوی و سید کلان، ۱۳۹۷: ۴۱).

آنچه مسلم است بخش اعظم مسئولیت در بهبود نظام آموزش عالی مربوط به اصلاح ساختاری در نظام آموزشی و بخش دیگر در برنامه درسی و مهم‌تر از همه در حوزه آموزش و تدریس مرتبط است؛ بنابراین می‌توان اذعان کرد که کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندوجهی بوده که به زمینه نظام دانشگاهی و استانداردهای رشته‌های آن بستگی دارد و یکی از اساسی‌ترین ابعاد کیفیت در همه نظام‌های آموزشی، کیفیت فرایند تدریس و یادگیری است (کبیز^۴، ۲۰۱۰ به نقل از رضایی و گرامی پور، ۱۳۹۶: ۹۱).

1. Eid
2. Bunglowala
3. Eles
4. Kibbes

کیفیت تدریس هر مدرس در دانشگاه‌ها در راستای معیارهای کلی تدریس شامل: مدیریت کلاس درس، طراحی و برنامه‌ریزی تدریس، روابط انسانی، ارزشیابی، اجرای آموزش و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می‌شود (بورن^۱، ۲۰۱۳: ۸۰). اگر اجرای هر یک از معیارهای تدریس ایده آل با کاستی‌هایی مواجه شود؛ می‌تواند موجب کاهش کیفیت یادگیری شود چرا که مهم‌ترین عامل که در پیشرفت یاددهی، یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان مطرح است؛ مدرس و نحوه فعالیت او می‌باشد (آتش‌افروز، پورمقدسیان و مرعشی، ۵۲: ۱۳۹۷). در این ارتباط ایزلر^۲ (۲۰۰۰) معتقد است کیفیت تدریس از جمله عوامل شایان توجه بوده که باید به‌عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مدنظر قرار گیرد که برآیند کیفیت مطلوب یادگیری است و در مراکز آموزش عالی، اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان، تعریف می‌شود (یوسف زاده، محبی و شاه مرادی، ۵۳: ۱۳۹۵). در واقع کیفیت تدریس را می‌توان آموزشی که منجر به حصول یادگیری عملی می‌شود؛ تعریف کرد. کیفیت تدریس پیوند میان تدریس خوب و موفق است (تیاگی و واشیست^۳، ۲۰۱۲ به نقل از اکبری، بهشتی پرور و کیانی، ۲۴: ۱۳۹۶). مقوله کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی دنیا در چند دهه اخیر به دلیل کاهش بودجه، کاربردی نمودن آموزش‌ها، پایین بودن سطح دانش، مهارت دانش‌آموختگان، بومی‌سازی و پاسخ‌گویی به نیازهای بومی و همچنین پافشاری مردم از جمله مواردی است رهبران آموزشی را با چالش‌های فراوانی مواجه ساخته است (مرادی، ۱۳: ۱۳۹۳). تدارک سیستم آموزشی همراه با کیفیت بالا سبب می‌شود که دانشگاه‌ها دانشجویانی را تربیت نمایند که به تغییرات پاسخگو بوده و توانایی انجام خدمات را مطابق با نیازهای مشتریان و جامعه

1. Bowen

2. Ezlar

3. Tyagi & Vashisth

داشته باشند (لین^۱ ۲۰۰۷ به نقل از جمالی زواره، نصر و شادفر، ۱۳۹۲: ۸). پژوهشگران متعددی نیز معتقدند که از دغدغه‌های نظام آموزشی جهان و یکی از مشکلات اصلی دانشگاه‌ها، بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است (هاسکیز و لوب^۲، ۲۰۰۷؛ دوریسو، کوچارچیکووا و توکارچیکووا^۳، ۲۰۱۵)؛ بنابراین این واقعیت را می‌بایست قبول کرد که اگر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها مطلوب نباشد، آینده علمی و پژوهش کشور اطمینان‌بخش نخواهد بود؛ زیرا پایین بودن کیفیت تدریس و آموزش به تربیت نیروی انسانی بی‌کیفیت و بدون توان علمی و تخصصی منجر می‌شود. در نتیجه اهدافی چون برنامه‌های رشد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشورها که متکی به نیروی انسانی ماهر می‌باشد محقق نمی‌شود و موجب می‌گردد اعتبار وجودی دانشگاه‌ها زیر سؤال برود (لین^۴، ۲۰۱۵: ۱۲).

اگر چه غالباً نظر بر این است که تحقیق و تدریس در دانشگاه‌ها از اهمیت یکسانی برخوردارند اما در فرآیند انتخاب، استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، عملاً اهمیت کیفیت تدریس از ۵۰ سال گذشته کاهش یافته و بر نقش پژوهش بیش از آموزش و تدریس تأکید می‌شود (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی‌عسگری، ۱۳۸۶: ۵).

نتایج پژوهش‌ها در ایران نشان می‌دهد که روند توسعه آموزش عالی در کشور در چند سال گذشته تک‌بعدی و همواره بر رشد کمی استوار بوده و بحث کیفیت تدریس و یادگیری مورد کم‌توجهی و حتی بی‌توجهی قرار گرفته و به عنوان یک اولویت در نظر گرفته نشده و در سطح مطلوب و قابل قبولی قرار ندارد است (محمدی، فتح‌آبادی، یادگار زاده، میرزامحمدی و پرند، ۱۳۹۱: ۴۱).

1. Lin
2. Haskins & Loeb
3. Durišová, Kucharčíková & Tokarčíková
4. len

این در حالی است که همواره کیفیت خروجی های دانشگاه علوم انتظامی امین از حساسیت ویژه ای برای فرماندهان و مدیران ناجا قرار گرفته و دانشگاه نیز به طور مستمر برای اصلاح و بهبود برنامه های آموزشی خود تلاش وافر تابه حال نموده است (مجبی، ۱۳۹۲: ۷۸). در حقیقت تاکنون هیچ گاه با یک نگاه جامع و کلی و با استفاده از روش علمی، کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه مورد سنجش قرار نگرفته است تا از این رهگذر بتوان مدلی کاربردی و مورد توافق جهت ارتقای کیفیت تدریس را تدوین نمود.

پژوهش هایی چون بختیاری (۱۳۹۳)، براتی مصلح، شکری پور و مجبی (۱۳۹۵)، خراعی، مجبی و نوری (۱۳۹۵) در دانشگاه علوم انتظامی امین نشان می دهد رضایتمندی از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در حد متوسط و حتی پایین تر از متوسط بوده روش های کنونی تدریس اساتید دانشگاه علوم انتظامی مورد رضایت فرماندهان و مدیران دانشگاه نمی باشد.

بنابراین به نظر می رسد دانشگاه علوم انتظامی به علت انتظارات مردم از پلیس، انواع نیازهای پلیس تخصصی، افزایش جرم و جنایت و... نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به ویژه در حوزه تدریس و یادگیری به خوبی احساس می شود و می بایست موضوع کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی به عنوان یکی از دغدغه های اصلی و مهم فرماندهان و مدیران دانشگاه مورد توجه قرار گیرد. چرا که ارائه آموزش های مؤثر و کاربردی در حوزه مأموریت های مختلف ناجا منوط به شناخت ابعاد و مؤلفه های کیفیت تدریس و انجام تدریس با کیفیت، توسط مدرسان دانشگاه علوم انتظامی است؛ از این رو سؤال های پژوهش حاضر به شرح ذیل می باشد.

- وضعیت مولفه های کیفیت تدریس در دانشگاه علوم انتظامی امین چگونه است؟
- مدل کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین کدام است؟

- درجه اعتبار مدل پیشنهادی برای کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علوم انتظامی امین چقدر است؟

مؤلفه‌ها و شاخص‌های مربوط به پرسشنامه کیفیت تدریس تا چه اندازه از اعتبار کافی برخوردار هستند؟

مبانی نظری

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

کیفیت تدریس: کیفیت تدریس آن چیزی است که اساتید و دانشجویان آن را تدریس اثربخش می‌دانند و مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد (هارلند، رجاو باکر^۱، ۲۰۱۴: ۳۹).

کیفیت تدریس یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در دانشگاه است که بر یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد (نبی و همکاران، ۲۰۱۸: ۳۲۳). دانشجویان زمان زیادی را با اساتید خود به اشتراک می‌گذارند و با توجه به کیفیت تدریس، این ساعات صرف شده باهم می‌توانند از ارزش بسیار بالایی برخوردار باشد؛ اتلاف وقت برای دانشجویان زیان‌آور است و کیفیت تدریس، نحوه‌ی مدیریت یادگیری کلاس درس و تعامل آن با دانشجویان با اساتید، انگیزه و مشارکت دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لئون، گاریدو و اورتگا^۲، ۲۰۱۸: ۲۱۸). از دیدگاه پاریش^۳ عوامل مختلفی در تدریس کیفیت مؤثر هستند که از جمله می‌توان به: برنامه درسی، محتوای آموزش، رویکردهای آموزشی، پشتیبانی دانشجویان، پاسخگویی به بازخورد ذینفعان و ارزیابی مؤثر آموزش

1.Harland, Raja & Baka
2.León, Garrido & Ortega
3.Parrish

اشاره کرد (پاریش، ۲۰۱۶: ۲۱۹۸). ریچاردسون (۲۰۰۵) کیفیت تدریس را به عنوان داشتن احساس وظیفه هنر تدریس و احساس موفقیت یادگیری دانشجو، احساس وظیفه تدریس زمانی که به خوبی حاصل شود به عنوان تدریس خوب است و زمانی که احساس موفقیت تدریس ایجاد می شود؛ تدریس موفق نامیده می شود و زمانی که هر دو حس حاصل شود؛ کیفیت تدریس اتفاق می افتد (نامی و همکاران، ۱۳۹۰: ۴). رضایی و گرامی پور (۱۳۹۶) از میان عوامل موجود، پنج عامل: دانش اساتید، مدیریت کلاس، روش تدریس، ویژگی های فردی، قدرت ارتباط و ارزشیابی را عامل های مهم در کیفیت تدریس می دانند. کرمانوج و پتروویچ^۱ (۲۰۰۹) مهم ترین عوامل مؤثر در کیفیت تدریس را؛ مهارت و مدرک تحصیلی مدرس، فرآیند تدریس، شرایط کاری و نظارت و ارزیابی می دانند

به طور خلاصه در خصوص مفهوم کیفیت تدریس در دانشگاه ها می توان گفت که:

- هیچ تعریف پذیرفته شده ای از کیفیت تدریس که مورد قبول همه باشد، وجود ندارد.
- تضمین کیفیت یک موضوع پیچیده است که مسائل مختلف در دانشگاه ها را بررسی می کند. (استین هارد^۲، ۲۰۱۶: ۲).

کیفیت سیستم آموزشی نمی تواند از کیفیت مدرسانش فراتر رود (نبی و همکاران، ۲۰۱۸: ۳۲۷؛ برگرز، ۲۰۱۴: ۲). هیچ کشوری بدون وجود کیفیت مدرسانش رشد نمی کند. بی گمان، وجود مدرسان توانمند و صاحب صلاحیت های علمی و اخلاقی مناسب، از عوامل بنیادی کارآمد در کیفیت نظام های آموزش عالی است و سهم قوی تری در یادگیری دانشجویان نسبت به سایر عوامل از قبیل برنامه درسی، محیط دانشگاه و.. آن ها ایفا می کنند (کلاسن و کیم^۳، ۲۰۱۷: ۵). اساتید با استفاده از

1. Krsmanović & Petrović

2. Steinhardt

3. Klassen & Kim

دانسته‌های خود، به کارگیری متون و مهارت‌های تدریس و ایجاد محیط مناسب به یادگیری دانشجویان کمک می‌کنند. در حقیقت این ویژگی‌های یک استاد است که می‌تواند موجب تسهیل فرآیند یاددهی - یادگیری شده و حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با ناتوانی در ایجاد ارتباطی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیر جذاب تبدیل کند (بنکداری، مهران، ماهروزاده و هاشمی، ۱۳۹۵: ۱۱۸).

اساتید با کیفیت تدریس بالا می‌توانند تأثیر زیادی بر دانشجویان داشته باشند. عملکرد و موفقیت تحصیلی دانشجویان تحت تأثیر ویژگی‌های حرفه‌ای اساتید و یادگیری حرفه‌ای است. مدارک تحصیلی، ویژگی‌های شخصی اساتید، تنظیم انتظارات بالا، روابط استاد و دانشجو، مدیریت کلاس و مدیریت سازمان خواسته‌های تحصیلی در قرن ۲۱ است. یک استاد با کیفیت، تلاش می‌کند برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت که در آن روابط قوی استاد و دانشجو شکل می‌گیرد و انتظارات بالا تنظیم شده است. اساتید تلاش می‌کنند تا بهترین آموزش را که می‌توانند ارائه بدهند؛ آن هم با حصول اطمینان از اینکه دانش و مهارت‌های خود را تا به امروز و به خوبی سازماندهی و محیط یادگیری ایجاد شده باشد (بیلستو، ۲۰۱۶: ۳۳).

در فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی و تخصص استاد نیست که مؤثر واقع می‌شود بلکه کل شخصیت (درون‌گرا، برون‌گرا، آرام، قاطع، مضطرب)، باورها، نگرش‌ها و ارزش‌ها و هوش او است که در ایجاد شرایط یادگیری تأثیر می‌گذارد (مارولی^۱، ۲۰۱۴: ۱۹۶). ممکن است دانشگاه‌ها بهترین برنامه درسی، بهترین زیرساخت‌ها و حتی بهترین سیاست‌ها را در زمینه آموزش و تدریس داشته باشند اما

1. Maruli

اگر اساتید خوبی نداشته باشند؛ نمی توانند در دستیابی به اهداف مورد نظر موفق باشند (اوبرین، ۲۰۱۵: ۸۵).

مهارت های حرفه ای استاد در کیفیت تدریس: الف: مهارت های برنامه ریزی تدریس) اموری مانند تشخیص نیازهای آموزشی دانشجویان، تعیین اهداف و سرفصل های درس، وسایل و شیوه های ارزشیابی مناسب برای درس را توسط مدرس شامل می شود (یوسف زاده و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۲۷). ب: مهارت های برقراری و حفظ ارتباط تدریس) اساتید با تقویت مهارت کلامی و بازخورد می توانند کیفیت تدریس خود را ترقی دهند (یزدانی و سلیمان پور عمران، ۱۳۹۶: ۸۲). ج: مهارت های ارائه درس) به عنوان مهم ترین مهارت حرفه ای تدریس به فعالیت های مانند، تسلط بر محتوای درس، راهبردهای مورد استفاده در تدریس، تناسب روش تدریس با شرایط امکانات، موضوع و ویژگی های دانش آموزان، توانایی توضیح، تفسیر، نقد و بررسی مفاهیم و مطالب درسی، توانایی تحریک دانش آموزان برای پژوهش و استفاده از وسایل و رسانه های مختلف برای جریان یادگیری در کلاس درس را شامل می شود (یوسف زاده و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۰۵). د: مهارت های مدیریت کلاس) مهارت در مدیریت کلاس اموری مانند تنظیم برنامه و جدول زمانی فعالیت ها، پیش بینی مواد و منابع مورد نیاز، شروع و خاتمه کلاس، پیش بینی جایگزین های مختلف در هنگام تغییرات احتمالی را در بر می گیرد (شعبانی، ۱۳۹۵: ۱۷۴). ه: مهارت های ارزشیابی تدریس و یادگیری) در ارزشیابی فعالیت های چون برگزاری آزمون، بازخورد فعالیت های مدرس، تصمیم گیری در خصوص شروع مراحل بعدی تدریس و بهبود و اصلاح روش تدریس و همچنین شیوه اجرا و زمان اجرا را شامل می شود (ملکی، ۱۳۹۳: ۹۷-۹۶).

پیشینه پژوهش

سامری (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان ارائه مدل تدریس اثربخش اساتید دانشگاه بر پایه تحلیل شبکه عصبی مصنوعی در دانشگاه آزاد اسلامی پرداخته است که نتایج به ترتیب اولویت مربوط به ویژگی‌های شخصیتی و فردی (۰/۴۱۷)، مهارت تدریس و مدیریت کلاس (۴/۲۹) مهارت ارزشیابی (۲/۷۵)، توانمندی در بعد روابط انسانی و قدرت ایجاد ارتباط (۲/۰۸)، ویژگی‌های علمی و سواد استاد (۱/۱۷) می‌باشد. اسلامیان (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تعیین میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی»، نتایج نشان داد مؤلفه‌های طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس و ارزشیابی در حد نسبتاً مطلوب و در مؤلفه‌های روابط انسانی و ویژگی‌های مطلوب شخصیتی، در حد مطلوب است. رزی، امام‌جمعه، احمدی (۱۳۹۷) به ارائه مدلی برای معلم اثربخش و بررسی و تناسب آن با استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش پرداخته‌اند. این مدل ارائه دارای ابعاد، ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت کلاس درس، مهارت‌های تدریس، ارزشیابی، صلاحیت‌های حرفه‌ای، نظارت و پایش است. خدیوی و سید کلان (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل» با روش آمیخته انجام داده‌اند. یافته‌های نشان می‌دهد عوامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، اجرای موفق برنامه درسی، ارزشیابی آموزشی، مدیریت کلاس، فضای فیزیکی دانشگاه، عوامل برون ساختاری (آموزش و پرورش) و درون ساختاری (محیطی-سازمانی) بیشترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس دانشگاه فرهنگیان دارند. بورنگ و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به طراحی الگوی تدریس مجازی باکیفیت در نظام آموزش عالی ایران پرداخته‌اند در الگوی طراحی شده در قالب سه مرحله طراحی، اجرا و ارزشیابی است. زمانی (۱۳۹۶) در پژوهشی با

عنوان «شناسایی، تحلیل و اولویت بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش» در آموزش عالی پرداخته بود. نتایج نشان داد که مؤلفه های روش تدریس استاد، سازماندهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات دانشکده، وضعیت دانشجو، صلاحیت حرفه ای استاد و تکنولوژی های نوین از جمله عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش در آموزش عالی هستند. لازاریدس و بوخولز^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت تدریس در ک شده توسط دانشجویان» در کشور آلمان پرداخته اند. نتایج پژوهش نشان داده شده است که در سه ابعاد کیفیت تدریس؛ یعنی مدیریت کلاس داری و حمایت اساتید، باعث کاهش اضطراب دانشجویان و فعال سازی شناختی دانشجویان توسط استاد، باعث کاهش خستگی دانشجویان و در مجموع این سه ابعاد باعث افزایش کیفیت تدریس می شوند. پری توریوز، کلیم، هربرت و پینگر^۲ (۲۰۱۸) ابعاد کیفیت تدریس در کشور آلمان پرداخته اند در این مدل به سه بعد پرداخته شده است. ۱- بعد مدیریت کلاس داری ۲- بعد حمایت از دانشجویان ۳- بعد فعال سازی شناختی دانشجویان. مسنان، زینودین و آنتونی^۳ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی توسعه یک مدل تدریس مناسب» برای معلمان پیش دبستانی در کشور مالزی انجام داده اند. نتایج مطالعه نشان داد که ۵۶ درصد معلمان بر یک روش آموزش تأکید کردند، در حالی که ۴۴ درصد از معلمان روش های مختلفی را برای تدریس برای کمک به کودکان برای درک محتوای یادگیری به کار بردند.

تادس، مناتونگا و گیلیس^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی ایجاد احساس تدریس و یادگیری با کیفیت» در آموزش عالی در اتیوپی پرداخته اند. نتایج نشان داده است که ویژگی های تدریس و یادگیری مطلوب با کیفیت در ابعاد، اساتید، دانشجویان و محیط

1. Lazarides & Buchholz

2. Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger

3. masnan, zainudin & Anthony

4. Tadesse, Manathunga, & Gillies

آموزشی است. یوکانویچ و مینچ^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی چگونگی بهبود کیفیت تدریس با استفاده از سازگاری مداوم برنامه‌های درسی» پرداخته نتایج بر اساس میانگین نشان داده شده است ۷۷/۳ درصد معلمان (۱۱۶ نفر) بر اهمیت استراتژی‌های تدریس در بهبود تدریس تأکید می‌کنند. ۱۳/۳ درصد معلمان بر محتوای آموزشی ۹/۴ درصد بر مواد آموزشی تأکید داشته‌اند.

سانسنجی^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت تدریس در آموزش عالی هند» پرداخته است. از لحاظ رتبه‌بندی عوامل مؤثر در کیفیت تدریس؛ دانش و مهارت حرفه‌ای ۵۰۶/۰، رهبری و مدیریت ۴۹۶/۰، توانایی پژوهش ۳۹۵/۰، ارتباطات ۳۸۳/۰، محیط سازمانی ۳۸۲/۰، فناوری آموزشی ۳۴۹/۰، محتوای آموزشی ۲۵۱/۰، بالاترین و پایین‌ترین نمره را در کیفیت تدریس به دست آورده. اندهباکوا^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس زبان خارجی» استفاده از فناوری آموزشی، تخصص معلمان، مهارت‌های متنوع تدریس معلمان، محتوای برنامه درسی و تعداد دانشجویان بر کیفیت تدریس استادان تأثیر گذار است.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان سال آخر دانشگاه علوم انتظامی است که از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۲۱۸ نفر انتخاب شدند و ۳۰ نفر از خبرگان که به صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها دو پرسشنامه محقق ساخته ۶۲ و ۱۲ گویه‌ای است. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر خبرگان به روش صوری مورد تأیید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه‌ها نیز پس از پیش‌آزمون، از طریق آلفای کرونباخ تأیید شد که برای دو

1. Jovanović & Minić

2. sansance

3. andobaci

پرسشنامه شامل؛ ۰/۷۸ و ۰/۸۶ است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها تی تک نمونه ای برای شناسایی اوضاع مولفه های کیفیت تدریس، برای مدل پیشنهادی از تحلیل عاملی و نرم افزار AMOS25 استفاده شده است همچنین برای استخراج مؤلفه‌های پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و نیز برای اعتبارسنجی ابزار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

یافته‌ها نشان داده است که حدود ۲۴/۳ درصد دانشجویان محل تحصیل آنان دانشکده انتظامی، ۳۱/۷ درصد دانشکده اطلاعات و آگاهی، ۱۴/۲ درصد دانشکده راهور و ۲۹/۸ درصد دانشکده مرزبانی و همچنین ۲/۳ درصد پاسخگویان معدل زیر ۱۴، ۱۶/۵ درصد معدل ۱۶-۱۴، ۶۱/۵ درصد معدل ۱۶-۱۴، ۱۹/۷ درصد معدل ۲۰-۱۸ بوده‌اند ۱۷ درصد دانشجویان رسته راهور، ۱۶/۱۰ درصد رسته اطلاعات، ۱۵/۶۰ درصد رسته مرزبانی، ۱۱/۵۱ درصد رسته انتظامی، ۱۱/۹۱ درصد رسته عملیات ویژه، ۹/۶۲ درصد رسته دریایی و ۴/۱۰ درصد رسته هوایی می‌باشند.

ب) یافته‌های استنباطی

سؤال اول: وضعیت مولفه های ، کیفیت تدریس در دانشگاه علوم انتظامی امین چگونه است؟

برای بررسی وضعیت مؤلفه‌های کیفیت تدریس از نظر دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی پرسشنامه توزیع شده تکمیل و برگردانیده و از طریق آزمون تی مورد تحلیل قرار گرفته است. یافته‌ها حاکی از آن بود که همه مؤلفه‌های کیفیت تدریس از پراکندگی اندکی وجود دارد؛ پس نظرات به هم نزدیک بوده‌اند.

جدول ۱- نتایج آزمون t تک نمونه ای برای مولفه های کیفیت تدریس

میزان معنی داری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار آماره t	میانگین	مؤلفه‌ها
۰/۰۱۲*	۱/۵۴	۲۱۷	۲/۲۱	۴/۵۴	تحلیل ویژگی های دانشجویان در فرآیند تدریس
۰/۰۰۳**	۱/۶۶	۲۱۷	۲/۴۴	۴/۶۶	مهارت ارتباطی مدرس
۰/۰۱۳*	۱/۶۸	۲۱۷	۲/۴۵	۴/۵۵	تدوین طرح درس
۰/۰۰۱**	۱/۵۸	۲۱۷	۲/۷۳	۴/۵۸	مدیریت زمان و کلاس داری مدرس
۰/۰۰۴**	۱/۳۲	۲۱۷	۲/۵۳	۴/۱۲	تسلط علمی بر موضوع درس و محتوی
۰/۰۱۳**	۱/۵۵	۲۱۷	۲/۳۴	۴/۱۰	ایجاد انگیزه و توانایی های دانشجویان
۰/۰۱۲*	۱/۵۳	۲۱۷	۲/۲۰	۴/۵۰	ارائه درس در کلاس
۰/۰۰۴**	۱/۳۲	۲۱۷	۲/۵۳	۴/۱۲	ارزیابی از پیشرفت یادگیری
۰/۰۰۱**	۱/۲۲	۲۱۷	۲/۴۳	۴/۰۸	زمان اجرای ارزشیابی
۰/۰۰۳**	۱/۴۲	۲۱۷	۲/۶۸	۴/۴۲	ویژگی اخلاقی مدرس در تدریس
۰/۰۰۳**	۱/۵۳	۲۱۷	۲/۶۸	۴/۵۳	ویژگی شخصیتی مدرس

همان گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، تفاوت میانگین در همه مؤلفه‌های آن با میانگین نظری معنی دار است (میزان معنی داری همه مؤلفه‌ها و بُعد مذکور کمتر از ۰/۰۵ یا ۰/۰۱ است). بدین ترتیب که میانگین مشاهده شده آن‌ها از میانگین مورد انتظار (مقدار ۳) بزرگ‌تر است و تفاوت مثبت است (چون مقدار t مثبت شده است)؛ بنابراین بنا به نظر پاسخ‌دهندگان، وضعیت این مؤلفه‌ها بالاتر از حد متوسط است و وضعیت خوبی قرار دارند.

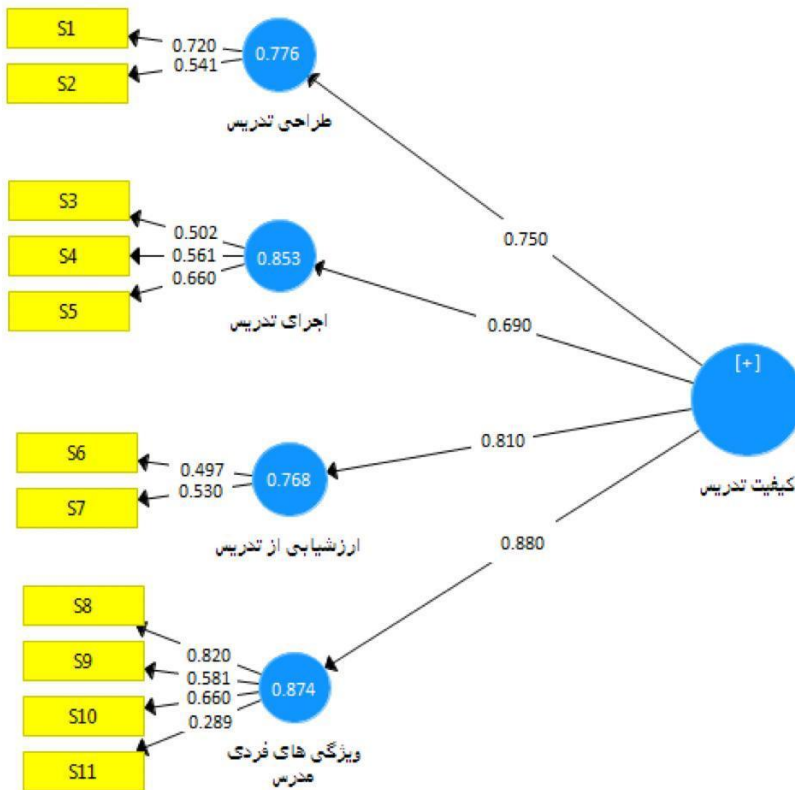
سؤال دوم: مدل کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین کدام است؟

پس از جمع آوری داده‌های کمی، در ابتدای تحلیل عاملی اکتشافی، به منظور بررسی کفایت نمونه گیری از آزمون KMO به همراه آزمون بارتلت استفاده شده است:

جدول ۲- آزمون بارتلت و KMO برای شاخص‌های مدل

شاخص کفایت نمونه (KMO)		/۸۵
مجذور خی	۱۸۶/۵۴	آزمون بارتلت
درجه آزادی	۲۱۷	
سطح معنی داری	۰/۰۰۳	

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، میزان KMO، بزرگ‌تر از ۰/۷ و میزان معناداری آزمون بارتلت هم کمتر از ۰/۰۵ است، لذا می‌توان گفت که تعداد داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، کافی و مناسب است. داده‌های جمع آوری شده در شکل زیر مدل آزمون شده همراه با مقادیر استاندارد شده بارهای عاملی روی هر کدام از مسیرها برای کیفیت تدریس به شکل (۱) ارائه شد:



شکل (۱) مدل استاندارد کیفیت تدریس

سؤال سوم: درجه اعتبار مدل پیشنهادی برای کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین چقدر است؟

پس از استخراج و تعیین مؤلفه‌های مدل، در این مرحله بر اساس نظر خبرگان و متخصصان، پرسشنامه‌ای به منظور درجه اعتبار پرسشنامه کیفیت تدریس تدوین گردید و در اختیار ۳۰ نفر از خبرگان قرار گرفت.

جدول ۳- شاخص های توصیفی معیارهای درجه اعتبار پرسشنامه کیفیت تدریس

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد نمونه	این مدل پیشنهادی تا چه اندازه
۰/۰۴۴	۰/۲۶	۴/۶۵	۳۰	مبتنی بر مدل های جدید تدریس می باشد؟
۰/۰۵۱۰	۰/۱۹	۴/۰۶	۳۰	گویه های مناسب تدریس را دارا می باشد؟
۰/۰۴۸	۰/۱۶	۳/۷۸	۳۰	از شایستگی و روایی برخوردار می باشد؟
۰/۰۲۵	۰/۳۰	۴/۷۷	۳۰	قابلیت اجرا شدن در گروه های مختلف را دارد؟
۰/۰۱۵	۰/۲۰	۴/۵۶	۳۰	اهداف تدریس را محقق می سازد؟
۰/۰۳۴	۰/۲۲	۴/۹۸	۳۰	قابلیت پیاده سازی در سطوح مختلف تحصیلات دانشگاهی دارد؟
۰/۰۵۰	۰/۱۸	۴/۷۹	۳۰	انگیزه یادگیری را در دانشجویان بالا می برد؟
۰/۰۵۲	۰/۱۴	۴/۷۳	۳۰	قابلیت انعطاف پذیری در تدریس دارد؟
۰/۰۴۹	۰/۱۷	۳/۹۰	۳۰	قابلیت استفاده از ابزارهای نوین تدریس را دارا می باشد؟
۰/۰۲۳	۰/۲۱	۴/۸۲	۳۰	قابلیت پیاده سازی بر اساس محتوای درسی می باشد؟

همان طور که در جدول (۳) ملاحظه می شود همه معیارهای سنجش تناسب دارای میانگین بالای حد متوسط یعنی ۳ بوده که این بیانگر این نکته است که مدل پیشنهادی از درجه اعتبار بسیار زیادی برخوردار است.

سؤال چهارم: مؤلفه‌ها و شاخص‌های مربوط به پرسشنامه تا چه اندازه از اعتبار کافی برخوردار هستند؟

پس از جمع‌آوری داده‌های کمی، در ابتدای تحلیل عاملی اکتشافی، به منظور بررسی کفایت نمونه‌گیری از آزمون KMO به همراه آزمون بارتلت استفاده شده است. نتایج در جدول (۴) آمده است:

جدول ۴- آزمون بارتلت و KMO برای شاخص‌های مدل

شاخص کفایت نمونه (KMO)		۰/۸۹
مجدور خی	۱۹۰/۱۰	آزمون بارتلت
درجه آزادی	۲۱۷	
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۳	

همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌شود، میزان KMO، بزرگ‌تر از ۰/۷ و میزان معناداری آزمون بارتلت هم کمتر از ۰/۰۵ است، لذا می‌توان گفت که تعداد داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، کافی و مناسب است.

جدول ۵ - مقادیر تحلیل اکتشافی

عوامل‌های استخراج شده بعد از چرخش			استخراج اولیه عامل‌ها			شماره عامل
مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد واریانس تراکمی	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد واریانس تراکمی	
۱۳/۸۰	۲۰/۱۰	۲۰/۱۰	۱۳/۸۰	۲۳/۱۰	۲۳/۱۰	۱
۹/۶۰	۱۱/۵۸	۳۱/۶۸	۹/۶۰	۱۳/۵۸	۳۶/۶۸	۲
۷/۵۵	۱۰/۴۰	۴۲/۰۸	۷/۵۵	۱۱/۴۰	۴۸/۰۸	۳
۶/۴۱	۹/۹۸	۵۲/۰۶	۶/۴۱	۱۰/۹۸	۵۹/۰۶	۴
۶/۶۵	۸/۸۸	۶۰/۹۴	۶/۶۵	۹/۸۸	۶۸/۹۴	۵
۴/۱۲	۷/۵۱	۶۸/۴۵	۴/۱۲	۵/۵۱	۷۴/۴۵	۶
۳/۴۴	۵/۱۰	۷۳/۵۵	۳/۴۴	۳/۱۰	۷۷/۵۵	۷
۲/۵۸	۳/۶۷	۷۷/۲۲	۲/۵۸	۲/۶۷	۸۰/۲۲	۸

۸۰/۳۲	۳/۱۰	۲/۲۷	۸۲/۳۲	۲/۱۰	۲/۲۷	۹
۸۳/۱۲	۲/۸۰	۱/۳۵	۸۴/۱۲	۱/۸۰	۱/۳۵	۱۰
۸۵/۲۲	۲/۱۰	۱/۰۲	۸۵/۲۲	۱/۱۰	۱/۰۲	۱۱

جدول کل واریانس تبیین شده نشان می‌دهد که جمعاً ۱۱ عامل (مؤلفه) را تشکیل می‌دهند و این ۱۱ عامل در حدود ۸۵/۲۲ درصد واریانس کل سؤالات (گویه‌ها) را تبیین می‌کنند که در واقع نشان‌دهنده ساختار مناسب برای مجموع گویه‌ها است همچنین پس از بررسی ماتریس چرخ یافته به روش واریماکس، مشخص شد که گویه‌های همبستگی لازم به شرح جداول ذیل (۶) برخوردار هستند

جدول ۶ - بارهای عاملی شاخص‌های کیفیت تدریس

بار عاملی	شاخص	مؤلفه
۰/۶۵۴	۱. تعیین اهداف رفتاری در ابتدای جلسه	تدوین طرح درس
۰/۷۲۱	۲. پیش‌بینی وسایل و تجهیزات مورد نیاز	
۰/۸۱۴	۳. معرفی منابع و متون آموزشی مرتبط با موضوع درسی	
۰/۶۸۷	۴. مشخص کردن فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری دانشجویان و شیوه‌های ارزیابی	
۰/۷۴۸	۵. معرفی سرفصل‌های درس	
۰/۷۴۳	۶. پیش‌بینی روش‌ها و فنون مناسب برای تدریس	
۰/۸۵۰	۷. شناخت و تحلیل توانایی دانشجویان قبل از شروع تدریس	تحلیل ویژگی‌های دانشجویان
۰/۶۱۰	۸. توجه به نیازهای یادگیری دانشجویان	
۰/۷۷۹	۹. تلاش برای شناخت تجارب و آموخته‌های قبلی دانشجویان	
۰/۶۳۰	۱۰. تشخیص مسائل و مشکلات دانشجویان در یادگیری	
۰/۷۴۵	۱۱. توجه به علائق و انتظارات دانشجویان	
۰/۶۸۸	۱۲. انطباق مفاد ارزیابی کلاسی و سؤالات امتحانی با اهداف، سرفصل و محتوای دروس	ارزیابی از پیشرفت یادگیری
۰/۸۸۲	۱۳. بهره‌گیری از تکنیک‌ها و ابزارهای متنوع	
۰/۶۵۴	۱۴. حجم کار خواسته شده از دانشجو در رابطه با دروس ارائه شده	
۰/۵۵۵	۱۵. حصول اطمینان از تداوم یادگیری در دانشجویان	

۰/۷۹۰	۱۶. اخذ آزمون بعضی از مهارت‌ها به صورت عملی	
۰/۶۰۵	۱۷. ارزشیابی تشخیصی در شروع ترم یا جلسه	زمان اجرای ارزشیابی
۰/۷۱۰	۱۸. به کارگیری ارزشیابی تکوینی (میان ترم)	
۰/۶۲۰	۱۹. اخذ آزمون پایان دوره، متناسب با اهداف و محتوای آموزشی	
۰/۷۱۱	۲۰. انجام سنجش آغازین برای اطمینان از سطح یادگیری	
۰/۵۳۶	۲۱. تلاش برای رفع و اصلاح ضعف‌های یادگیری دانشجویان	
۰/۷۳۴	۲۲. تسلط علمی بر موضوع و محتوای درس	تسلط علمی بر موضوع درس و محتوای
۰/۶۷۵	۲۳. به روز بودن دانش و تخصص مدرس در حوزه تدریس	
۰/۶۱۶	۲۴. استفاده از مثال‌های عینی، جدید و مرتبط با شغل پلیس در کلاس	
۰/۵۲۰	۲۵. جمع‌بندی و سازماندهی مطالب ارائه شده در کلاس درس	
۰/۷۴۶	۲۶. انتقال آخرین یافته‌ها و دستاوردهای علمی حوزه مورد تدریس به دانشجویان	
۰/۶۰۰	۲۷. داشتن سوابق کاری و یا تجربی مفید در زمینه موضوع تدریس	
۰/۶۲۸	۲۸. داشتن مهارت لازم در زمینه تدریس دروس عملی	
۰/۷۸۱	۲۹. بکارگیری تکنیک‌های انگیزشی در دانشجویان	ایجاد انگیزه و توانایی‌های دانشجویان
۰/۷۲۶	۳۰. ایجاد انگیزه در دانشجویان به منظور مطالعه دروس	
۰/۸۴۵	۳۱. مرتبط کردن موضوع درس با علایق و تجارب پیشین دانشجویان	
۰/۶۱۸	۳۲. ایجاد توانایی در دانشجویان برای یادگیری مطالب	
۰/۷۹۱	۳۳. تشویق و ترغیب دانشجویان جهت انجام کارهای پژوهشی	
۰/۷۲۶	۳۴. فراهم کردن موقعیت‌های یادگیری مشارکتی و گروهی	ارائه درس در کلاس
۰/۶۵۴	۳۵. پیاده‌سازی انواع فنون و مهارت‌های متنوع تدریس (بحث گروهی حل مسئله و...)	
۰/۷۲۱	۳۶. توانایی استفاده از مثال و تمثیل	
۰/۸۱۴	۳۷. توانایی استفاده از وسایل کمک آموزشی، برای تسهیل یادگیری	
۰/۶۸۷	۳۸. مهارت در انتقال مطالب درسی در حین ارائه تدریس	
۰/۷۴۸	۳۹. بازگویی وقایع پلیس، جهت یادگیری بهتر مطالب	مهارت ارتباطی مدرس
۰/۷۴۳	۴۰. جذاب سازی محتوای درسی ارائه شده در زمان تدریس	
۰/۷۳۴	۴۱. واکنش منطقی و معقول به پیشنهادها، انتقادها و دیدگاه‌های دانشجویان در کلاس	
۰/۶۷۵	۴۲. در دسترس بودن اساتید و انجام مشاوره در ساعات غیردرسی	
۰/۶۱۶	۴۳. ایجاد تعامل سازنده در کلاس بین دانشجو و اساتید	

۰/۵۲۰	۴۴. استفاده از مهارت‌های غیر کلامی به منظور یادگیری بهتر مطالب	مدیریت زمان و کلاس داری
۰/۷۴۶	۴۵. قدرت بیان و فن سخنوری در ارائه مطالب درسی	
۰/۶۸۸	۴۶. برقراری نظم و انضباط لازم در کلاس درس جهت ایجاد یک محیط بهینه یادگیری	
۰/۸۸۲	۴۷. استفاده بهینه از وقت کلاس برای پیشبرد فرایند تدریس و یادگیری	
۰/۶۵۴	۴۸. وقت‌شناسی و حضور به موقع و خاتمه کلاس	
۰/۵۵۵	۴۹. حساسیت نسبت به حضور به موقع و کنترل حضور و غیاب دانشجویان در کلاس	
۰/۷۹۰	۵۰. تشکیل جلسات جبرانی و یا اضافی در صورت تعطیلی کلاس‌ها	ویژگی اخلاقی
۰/۶۰۰	۵۱. رعایت ادب و احترام در تعامل با دانشجویان در سر کلاس	
۰/۶۲۸	۵۲. توجه به همه دانشجویان در هنگام تدریس	
۰/۷۸۱	۵۳. استفاده از نظام نمره دهی مناسب و عادلانه در ارزیابی عملکرد دانشجویان	
۰/۷۲۶	۵۴. پابندی به رعایت شئونات، ارزش‌ها و اخلاق اسلامی در محیط دانشگاه	
۰/۸۴۵	۵۵. آراستگی ظاهری و رعایت پوشش اسلامی	
۰/۶۰۵	۵۶. علاقه‌مندی به انجام تدریس در کلاس	ویژگی شخصیتی
۰/۷۱۰	۵۷. مسئولیت‌پذیری در قبال یادگیری دانشجو	
۰/۶۲۰	۵۸. تواضع و فروتنی در تعامل با دانشجویان	
۰/۷۱۱	۵۹. استفاده از بیان شیوا و ساده در انتقال مطالب	
۰/۵۳۶	۶۰. شور و شوق و برخورداری از روحیه مناسب	
۰/۸۱۴	۶۱. استفاده از لحن و کلام احترام‌آمیز در ارتباط با دانشجویان	
۰/۶۶۴	۶۲. عطف و مهربانی در تعامل با دانشجویان	

همان‌طوری که در جدول (۷) مشخص شده است کلیه سؤالات دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۵ است که نشان دهنده ساختار مناسب برای مجموع گویه‌ها است

بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت تدریس تحت تأثیر ابعاد مختلفی است که این ابعاد در منابع و متون مختلف تحت عناوین گوناگونی بیان شده است. طراحی تدریس، اجرای تدریس، ارزشیابی از تدریس و ویژگی‌های فردی اساتید از ابعاد کیفیت تدریس شناخته شده است. یکی از بعدهای کیفیت تدریس در این پژوهش، بعد طراحی تدریس است. این بعد با اندکی

تفاوت در واژه‌ها اصطلاحات مورد استفاده، در پژوهش‌های سامری (۱۳۹۷)؛ بورنگ و همکاران (۱۳۹۶)؛ اسلامیان (۱۳۹۷)؛ آتش افروز، پورمقدسیان و مرعشی (۱۳۹۷) کار رفته است. در تبیین این بعد می‌توان گفت که به‌منظور موفقیت در طراحی تدریس توسط مدرسان دانشگاه لازم است آن‌ها برای افزایش کیفیت تدریس و اثربخش نمودن آموزش‌های ارائه شده، بعد طراحی تدریس را در موقعیت یادگیری و یاددهی بکار گیرند و همچنین ضروری است مدرسان دانشگاه قبل از شروع تدریس و در یک فضای مطلوب و بهینه عواملی چون تعداد دانشجویان، ویژگی‌های شناختی و روان‌شناختی دانشجویان، وسایل، امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای تدریس برای جلسات آینده را طراحی کنند تا زمینه مناسبی برای اجرای تدریس با کیفیت فراهم شود. بعد ارزشیابی در تدریس دومین سهم را در مدل کیفیت تدریس در این پژوهش داشته است پژوهشگران مختلفی از جمله شواک، آندرس، استین باچل، بیکر و راپچ (۲۰۱۷)؛ سامری (۱۳۹۷)؛ شوانگ (۲۰۱۷)؛ بورنگ و همکاران (۱۳۹۶)؛ کرمی و اسلامیان (۱۳۹۷)؛ بر این بعد اذعان و تأکید نموده‌اند در تبیین این مؤلفه می‌توان گفت که در دانشگاه علوم انتظامی امین سنجش و ارزیابی اساس و ارکان بسیاری از فعالیت‌ها و امور آن‌ها را تشکیل می‌دهد و دانشجویان از جهات مختلف مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌گیرند. دانشجویان دانشگاه نیاز به اثبات توانمندی‌های خویش برای افرادی هستند که در مقام تصمیم‌گیری برای آن‌ها عمل می‌کنند. این افراد از فرماندهان صنف گرفته تا اساتید و سایر مسئولان عالی‌رتبه دانشگاه را شامل می‌شود. بازخورد این سنجش و ارزیابی‌ها در سرنوشت شغلی و حرفه‌ای آن‌ها بسیار مؤثر است. به همین دلیل ارزیابی اساتید از فعالیت‌های کلاسی و روند یادگیری آنان برای دانشجویان دانشگاه انگیزه آفرین است؛ بنابراین برای اطمینان‌یابی از گذراندن دروس به سنجش و ارزشیابی اساتید بها می‌دهند و آن را شاخصی برای ارزیابی خویش در

آن درس می‌پندارند. اساتید دانشگاه علوم انتظامی امین، به‌منظور تحریک بیشتر دانشجویان در سنجش و ارزشیابی‌هایی که انجام می‌دهند بیشتر رویکرد حمایتی دارند بر اساس یافته‌های پژوهش بعد و ویژگی‌های فردی مدرس با چهار مؤلفه در نظر گرفته شده یکی دیگر از ابعاد مهم؛ و اثرگذار در کیفیت تدریس مطرح و بیشترین سهم را در مدل کیفیت تدریس داشته است. نتایج این پژوهش، دی بوسکی، سنه و هارندز (۲۰۱۷)؛ ناینگ، ماین و های (۲۰۱۶)؛ تادس، مناتونگا و گیلیس (۲۰۱۸)؛ کمبون و همکاران (۲۰۱۷)، کرمی و اسلامیان (۱۳۹۷)؛ هماهنگی دارد. در تبیین این بعد می‌توان گفت ارتباط اساتید با دانشجویان بیشترین نقش را اساتید دارا هستند. اساتید می‌توانند از طریق برقراری ارتباط و ویژگی‌های که دارند باعث ایجاد انگیزه در یادگیری دانشجویان شوند بدین منظور ضروری است که اساتید با استفاده نمودن از متغیرهای چون ویژگی‌های اخلاق، پابندی به ارزش‌های اسلامی و علاقه مندی به تدریس و داشتن رابطه خوب با دانشجویان شرایطی را بوجود آورد که باعث تسهیل شرایط یادگیری شوند. برقراری ارتباط خوب و جهت‌دار میان مدرس و فراگیران در ایجاد علاقه‌مندی و سازش بهتر و کاهش تنش‌ها و مشکلات در کلاس درس تأثیر بسزایی دارد زیرا مدرسی که علاقه‌مند به توسعه ارتباط با فراگیرندگان خود می‌باشد. نتایج کسب شده در رابطه با اجرای تدریس حاکی است پژوهشگران مختلفی بر این بعد اذعان نموده و آن را از عوامل مهم و ضروری در کیفیت تدریس دانسته‌اند. در پژوهش‌های مسنان، زینودین و آنتونی (۲۰۱۸)؛ یوکانویچ و مینچ (۲۰۱۸)؛ هباکوا (۲۰۱۵)؛ ساهین و آدیگوزل (۲۰۱۲)؛ سامری (۱۳۹۷)؛ بورنگ و همکاران (۱۳۹۶)؛ بورن (۲۰۱۳)؛ اسلامیان، کرمی و اسلامیان (۱۳۹۷)؛ اسلامیان (۱۳۹۷)؛ به این بعد به‌عنوان یکی از ابعاد کیفیت تدریس اشاره نموده‌اند. موارد بررسی شده نشان می‌دهد که آموزش در کلاس درس به عناصر زیادی مثل تسلط بر مهارت‌های آموزشی و

دانش تخصصی نیاز دارد. دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی مکمل یکدیگرند. اعضای هیئت علمی مؤثر نه تنها باید دارای مهارت‌های تخصصی باشند بلکه باید توانایی ارائه درس، سازماندهی و ارزیابی را نیز داشته باشند. تسلط استاد بر جنبه‌های مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، داشتن تجربه علمی تدریس از خصوصیات کیفیت تدریس در این بعد باشد.

جدول ۳ در خصوص نظر متخصصان نسبت به اعتبارسنجی مدل پیشنهادی نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی دارای اعتبار بسیار زیاد برای اجرا و اثرگذاری بر شیوه آموزش می‌باشد و این نشان می‌دهد که برای اعضای هیئت علمی تنها داشتن دانش کافی نیست، بلکه برقراری ارتباط مؤثر و مناسب و همچنین توجه به ابعاد و مؤلفه‌های دیگر این مدل پیشنهادی تدریس، جهت اثربخشی آموزش لازم است یافته‌ها با نتایج بورنگ و همکاران (۱۳۹۴) مطابقت دارد.

جدول ۵ و ۶ کل واریانس تبیین شده نشان می‌دهد که شاخص پرسشنامه جمعاً ۱۱ عامل (مؤلفه) را تشکیل می‌دهند و این ۱۱ عامل در حدود ۸۵/۲۲ درصد واریانس کل سؤالات (گویه‌ها) را تبیین می‌کنند که در واقع نشان‌دهنده ساختار مناسب برای مجموع گویه‌ها است. همچنین تعداد عوامل، به اندازه تعداد مؤلفه مورد انتظار بر اساس مدل مفهومی بوده است (۱۱ مؤلفه)؛ بنابراین همان‌گونه که انتظار می‌رفت برای مفهوم کیفیت تدریس اساتید دانشگاه علوم انتظامی امین، در مجموع در ۱۱ مؤلفه و ۶۲ شاخص به‌عنوان یک ابزار مناسب طبقه‌بندی شده و این یافته‌ها با پژوهش‌های اسلامیان (۱۳۹۷)، سامری (۱۳۹۷)، بورنگ (۱۳۹۴) همسوست.

پیشنهادها

- شاخص‌های کیفیت تدریس به‌طور شفاف به اساتید و اعضای هیئت علمی و دانشجویان اعلام شود.

- شرایط ساختاری و محیطی مناسب برای تسهیل استفاده از مدل پیشنهادی فراهم شود.

- ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه بر اساس ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های کاربردی پیشنهادی در این مدل، بازنگری و اصلاح شود.

- مدیران و مسئولین دانشگاه در ارزشیابی سالیانه به شاخص‌های کیفیت تدریس توجه نمایند.

- جهت آشنایی اعضای هیئت علمی با شاخص‌های کیفیت تدریس کارگاه‌های آموزشی برنامه‌ریزی و اجرا گردد.

تقدیر و سپاسگزاری

از زحمات دکتر محبی، دکتر حبیب زاده، دکتر عینی پور، دکتر امیر تقوی و دکتر اسماعیلی که در اجرای این پژوهش اینجانب را یاری نمودند، تشکر می‌نمایم.

منابع

- آتش اروز، محمد؛ پور مقدسیان، عبدالمحمد؛ مرعشی، سید منصور (۱۳۹۷). بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان خوزستان، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی ۸(۲۳): ۴۹-۷۹. قابل بازیابی از:

<https://www.magiran.com/paper/1902912>

- اسلامیان، حسن (۱۳۹۷) ارزیابی میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی بر اساس رویکرد ارزشیابی دانشجویان. فصلنامه علمی و پژوهشی طب و تزکیه. ۲۷(۳): ۱۹۰-۲۰۳. قابل بازیابی از:

http://www.tebvatazkiye.ir/article_80604

- اکبری، رامین؛ بهشتی پور، میلاد و کیانی، غلامرضا (۱۳۹۶). ارائه الگوی کیفیت مدرسان از نظر ذی‌نفعان در آموزش انگلیسی. دو ماهنامه جستار زبانی. ۸(۱): ۲۳-۴۷. قابل بازیابی از:

<https://lrr.modares.ac.ir/article-14-5692-fa.html>

- بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ عجم، علی اکبر؛ صابری، رضا؛ شکوهی فرد، حسین (۱۳۹۵). طراحی و اعتباربخشی الگوی تدریس با کیفیت در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی. ۱. (۲): ۷۳-۱۰۶. قابل بازیابی از:
http://qric.atu.ac.ir/article_7036.html
- بنکداری، نسرين؛ مهران، گلنار؛ ماهرو زاده، طيبه و هاشمی، سيد عباس (۱۳۹۵). ویژگی‌های استاد شایسته در آموزش عالی. فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۱): ۱۱۷-۱۳۸. قابل بازیابی از:
<http://ensani.ir/fa/article/367161>
- بختیار، لطفعلی (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی دوره آموزشی رشته اطلاعات انتظامی. فصلنامه پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی. ۹. (۱): ۱۲۹-۱۵۲. قابل بازیابی از:
http://icra.jrl.police.ir/article_18134.html
- براتی مصلح، محمد سعید؛ شکری پور، سعید؛ محبی، علی (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش‌های دوره کارشناسی ارشد فرماندهی و مدیریت انتظامی ناجا. نشریه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی. ۹. (۱): ۹-۳۵. قابل بازیابی از:
<https://www.magiran.com/paper/1577329>
- پاک‌مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۰). کیفیت تدریس در آموزش عالی. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴. تهران پژوهشکده سیاست‌گذاری علم، فناوری و صنعت. قابل بازیابی از:
https://www.civilica.com/Paper-INCE01-INCE01_251
- جوادی، علی؛ عرب، بافران (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران. دانشگاه صنعتی شریف. قابل بازیابی از:
<https://uteq.ut.ac.ir/documents/30787/2816240/1142>
- جمالی زواره، بتول؛ نصر، احمدرضا؛ شاد فر، حوریه (۱۳۹۲). مدل‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بر اساس نیاز مشتریان. فصلنامه آموزش عالی. ۶(۲۳): ۷-۲۳. قابل بازیابی از:

https://journal.sanjesh.org/article_15021.htm.

- خدیوی، اسدالله و سید کلان، سید محمد (۱۳۹۷). بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان. دو فصلنامه علمی - پژوهشی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی. ۷(۱۸): ۷-۳۹. قابل بازیابی از:

http://pma.cfu.ac.ir/article_608.html

- خزایی، محمد؛ محبی، علی و نوری، احمد (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش های عملی دانش آموختگان کارشناسی ارشد فرماندهی و مدیریت انتظامی. فصلنامه پژوهش های دانش انتظامی. ۱۸(۴): ۱۳۵-۱۶۶. قابل ارزیابی از:

http://journals.police.ir/article_13040

- رضایی، احمد؛ گرامی پور، مسعود (۱۳۹۶). بررسی ساختار، روایی عاملی و اعتبار ابزار کیفیت تدریس در علوم رفتاری. فصلنامه علمی پژوهشی روان سنجی. ۵(۲۰): ۱۰۳-۱۲۵. قابل بازیابی از:

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1257593>

- رزی، جمال؛ امام جمعه، محمدرضا؛ احمدی، غلامعلی (۱۳۹۶). ارائه مدلی برای معلم اثربخش و بررسی تناسب آن با استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش. پژوهش در برنامه ریزی درسی ۲(۲۸): ۱-۱۴. قابل بازیابی از:

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=347819>

- زمانی، اصغر (۱۳۹۶). شناسایی، تحلیل و اولویت بندی کیفیت در آموزش عالی. فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، ۶(۱۱): ۲۴-۳۵. قابل بازیابی

.ir at 14:29 +0430 on Thursday May 31st 2018.

- سامری، مریم (۱۳۹۷). ارائه مدل تدریس اثربخش اساتید دانشگاه بر پایه تحلیل شبکه عصبی مصنوعی. نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۱۱(۴۴): ۷۹-۱۰۲. قابل بازیابی از:

http://jinev.iaut.ac.ir/article_663430.html

- شعبانی، حسن (۱۳۹۵). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران. انتشارات سمت. چاپ

بیست و نهم. قابل بازیابی از: <https://www.gisoom.com/book/1259621>

- قنبری، سیروس و سلطانی زاده، وحید (۱۳۹۷). ارتقاء کیفیت تدریس در پرتو ارزشیابی از اساتید؛ تأملی بر دیدگاه دانشجویان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی. ۶(۲): ۱۸-۳۰. قابل بازیابی از:
http://jinev.iaut.ac.ir/article_663430f
- ملکی، حسن (۱۳۹۳). مهارت‌های اساسی تدریس. تهران. چاپ اول. انتشارات آبیژ. قابل بازیابی از: <https://www.adinehbook.com/gp/product/9649704264>
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگار زاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن؛ پرند، کوروش (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران. چاپ ششم. انتشارات سازمان سنجش و آموزش کشور. قابل ارزیابی از:
<http://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/216071>
- مرادی، حمید (۱۳۹۲) مبانی نظری و فلسفی مدیریت آموزشی. انتشارات مدرسان شریف. قابل بازیابی از: <http://www.modaresanesharif.ac.ir>
- معروفی، یحیی؛ مهرمحمدی، محمد؛ علی‌عسکری، مجید (۱۳۹۶). ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. مطالعات برنامه درسی، ۲(۵): ۸۱-۱۲. قابل بازیابی از:
<http://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=62954>
- یزدانی، عفت؛ سلیمانی پور عمران، محبوبه (۱۳۹۶). رابطه مهارت ارتباطی باکیفیت تدریس اساتید دانشگاه از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی. مجله علوم پزشکی خراسان شمالی. ۹(۴): ۸۲-۸۸. قابل بازیابی از:
<https://www.magiran.com/paper/1813201>
- یوسف زاده، محمدرضا؛ شاه‌هرادی، مرتضی (۱۳۹۵). ارزشیابی تدریس کیفی بر اساس مدل هنارد و روسور از دیدگاه دانشجویان دکتری. دو ماهنامه علمی پژوهی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۹(۴): ۲۹۵-۳۰۵. قابل بازیابی از:
http://edcbmj.ir/browse.php?a_code=A-10-1348-
- یوسف زاده، محمدرضا؛ محبی، علی و شاه‌مرادی، مرتضی (۱۳۹۵). تدریس کیفی در آموزش عالی. تهران. چاپ اول. انتشارات دانشگاه علوم انتظامی امین. قابل بازیابی از:

<https://www.gisoom.com/book/1123021>.

- Abdus Salam, M.(2015). Quality in Teaching and Learning in Primary Public and Private Schools in Bangladesh. Publication Universitetet oslo. At Retrieved <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45743/MPhi>
- Burgess, E. Mt. (2014). Leading quality teaching: an exploratory case study of two improving Australian schools. University of Tasmania. . At Retrieved. <https://eprints.utas.edu.au/18560/1/Whole>
- Belsito, C.(2016). The importance of ‘teacher quality’ and ‘quality teaching’ on academic performance. Journal of Student Engagement: Education. . At Retrieved <https://ro.uow.edu.au/jseem/vol6/iss1/5>
- Durišová, M.; Kucharčíková, A. & Tokarčíková, E. (2015). Assessment of Higher Education Teaching Outcomes (Quality of Higher Education). Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 2497-2502. At Retrieved <https://www.researchgate.net/publication/277651404>
- Eid, F.(2014). Research, higher education and the quality of teaching: Inquiry in a Japanese academic context. Research in Higher Education Journal Volume 24 – August, . At Retrieved 2014.1-25. <https://www.aabri.com/manuscripts/141843>
- Jovanovic, M & Minic, V.(2018). Teachers of physical on improving the quality of teaching with continuous adjustments to the curricula. Physical Education and Sport, 16 (3). 651 – 661. . At Retrieved. <https://www.researchgate.net/publication/330578735>.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). fostering quality teaching in higher education policies and practices. Institution management in higher education. At Retrieved <https://books.google.com/books?id>
- Hubackova, S. (2015). Factors Influencing the Quality of Teaching and the Foreign Language Knowledge. Procedia-Social and Behavioral Sciences. At Retrieved <https://doi.org/10.2478/linpo-2014-0009>

- Krsmanović, I & Petrović, V.(2009). Factors affecting Quality in teaching english. Research/Expert Conference with International Participations. Neum. At Retrieved. <https://pdfs.semanticscholar.org/9f9d/00524a81e8a375965887c5f57500228f3298>
- Klassen , R ,& Kim .(2017). Assessing critical attributes of prospective teachers: Implications for selection into initial teacher education programmes. Assessing critical attributes of prospective teachers. 5–22. <https://core.ac.uk/download/pdf/132609408>
- Lim, D. (2017). Quality assurance in higher education: A study of developing countries. England: Ashgate.. . At Retrieved <https://www.routledge.com/>
- León, J., Garrido, E. M &Ortega, M.(2018). Teaching quality: High school students’ autonomy and competence. *Psicothema*. 30 (2) . At Retrieved. <https://psycnet.apa.org/record/2018-24698-012>
- Lazarides, R & Buchholz, J.(2019). Student-perceived teaching quality. *Learning and Instruction* . At Retrieved. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S095947521730600X>
- Maruli, S.(2014). Quality in Teaching. *International Journal of Education and Research*. 2(12) -200. At Retrieved. <https://www.ijern.com/journal/2014/Decembe>.
- Masnan, A. H., Zainudin, N. A. S., & Anthony, N. E. (2018). Development of a Quality Teaching Model for Preschool Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(6), 1321-1330. At Retrieved. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i6/526>
- Nabi, M., Iqbal, M. & Mumtaz Ali, M.(2018). Requisite Model for Quality teaching. *Pakistan Journal of Social Sciences*38(1).322-344. At Retrieved <https://admin.umt.edu.pk/Media/Site/lrc/FileManager/Outlook/ROL>

- O'Brien, B.M.(2015). An Exploration of student perspectives of quality teaching at multi-level education environments. A thesis for the Degree of Doctor of Education in the School of Education and Life Long Learning, University of East Anglia. . At Retrieved <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/53386/1>
- Parrish , D.(2016). Promoting Quality Teaching: Phase 1 of a Case Study and Research Initiative for Progressing Evidence-Based Educational Innovations. Literacy Information and Computer Education Journal .7(1) 2198-2205. . At Retrieved DOI: 10.20533/licej.2040.2589.2016.0290
- Praetorius, A., KliemeE., Herbert, B & PingerP.(2018). Generic dimensions of teaching quality. ORIGINAL ARTICLE. At Retrieved. doi.org/10.1007/s11858-018-0918-426
- shuang,C.(2017). Research on the Teaching Mode of International Police Cooperation in Law Enforcement Based on Hybrid LearningInternational Conference on Social Science and Management . At Retrieved. DOI10.12783/dtssehs/icssm2017/10379
- Tadesse, T ., Manathunga, C & Gillies , R. M.(2018). Making sense of quality teaching and learning in higher education in Ethiopia. Journal of University Teaching & Learning Practice. . At Retrieved <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1756&context=jutlp>