

ارائه‌ی الگویی ساختاری جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی

بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان

زهره کوشی* مسعود اخلاقی** اصغر سلطانی***

دانشگاه شهید باهنر کرمان

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، مطالعه‌ی رابطه‌ی میان ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی اعضای هیأت علمی با کیفیت تدریس آنان بود. به این منظور ۲۸۷ نفر از استادان دانشکده‌های مختلف دانشگاه شهید باهنر با روش نمونه‌گیری تصادفی- طبقه‌ای انتخاب شدند و ابزارهای اندازه‌گیری را که شامل پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته‌ی سنجش کیفیت تدریس، پرسش‌نامه‌ی ذهنیت فلسفی و پرسش‌نامه‌ی انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر را تکمیل کردند. ابزارها از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بودند. در این تحقیق، برای مشخص کردن سهم ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی با کیفیت تدریس از رگرسیون چندگانه و مدل‌سازی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که ذهنیت فلسفی به صورت مستقیم و مثبت با کیفیت تدریس و انگیزش شغلی به صورت مستقیم و مثبت با کیفیت تدریس رابطه‌ی معناداری دارند. همچنین ذهنیت فلسفی با انگیزش شغلی رابطه‌ی مستقیم، مثبت و معناداری دارد و انگیزش شغلی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس دارد. نتایج با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شد و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیش‌تر در این زمینه مطرح گردید.

واژه‌های کلیدی: کیفیت تدریس، ذهنیت فلسفی، انگیزش شغلی، الگوی ساختاری

* کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید باهنر کرمان (دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی علوم و

تحقیقات تهران) (نویسنده‌ی مسؤول) zahra_kaveshi@yahoo-com

** استادیار بخش علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان masoud-akhlaghy@gmail-com

*** استادیار بخش علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان a-soltani-edu@uk-ac-ir

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۱۸ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۴/۱۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۱۷

مقدمه

آموزش عالی در هر کشوری یکی از مهم‌ترین نهادهای مورد توجه است که نقش انکارناپذیری در روند توسعه‌ی جوامع بر عهده دارد و از دانشگاه به‌عنوان نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه، انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالت‌های خود در سه زمینه‌ی آموزش، پژوهش و عرضه‌ی خدمات علمی و اجتماعی بتواند گام‌های مؤثرتری در تحقق آرمان‌های جامعه بردارد و همواره کشور را به سمت پیشرفت رهنمون سازد (جعفری و عبدشریفی، ۱۳۹۳). بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که رقابت در کیفیت آموزشی از مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شود (امین‌خندقی و سیفی، ۱۳۹۲). هم‌چنین به دلیل دگرگونی‌های شدیدی که امروزه دنیای ما را تحت تأثیر خود قرار داده، دانشگاه امروزی بیش از پیش در کانون مباحثه‌های دامنه‌دار بین‌المللی و اجتماعی قرار گرفته و موضوع این مباحثه‌ها بر آرمان‌ها و اهداف دانشگاه‌ها و هدایت و رهبری متمرکز شده است (ناظم، حسومی و قائد محمدی، ۲۰۱۰). بنابراین، آموزش عالی به‌عنوان سیستمی که شامل استادان، دانشجویان، کارکنان و دارای فرآیندهای مختلف و پیچیده و دارای وابستگی‌های متقابل با محیطش می‌باشد، با ذی‌نفعانی که دارای نیازهای مختلفی هستند ارتباط دارد، و برآورده کردن نیازها و تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان با کیفیت و فرآیندهای کیفی است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶).

از طرفی، با ورود به هزاره‌ی سوم، انتظارات جامعه از دستگاه تعلیم و تربیت به گونه‌ای روزافزون افزایش می‌یابد. در عصر حاضر، فراگیران اکثر اوقات خود را در محیط‌های آموزشی سپری می‌کنند. لذا نظام آموزشی تنها مسؤولیت تدریس و انتقال مواد آموزشی و انباشتن اطلاعات در ذهن فراگیران را بر عهده ندارد، بلکه نظام آموزشی باید محیطی را برای فراگیران فراهم سازد که بتوانند از نظر عاطفی، اجتماعی و جسمانی رشد شایسته‌ای داشته باشند (غلامی و حسین‌چاری، ۱۳۹۰). از آنجایی که مدرس عنصر اصلی کارآیی برنامه‌های آموزشی است، دقت در توان تخصصی که همان دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام مؤثر وظایف آموزشی آن‌هاست، از اهمیت بیش‌تری برخوردار خواهد بود. حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار یک مدرس را تعیین می‌کنند عبارتند از:

(الف) صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت در درس مورد آموزش)

ب) صلاحیت و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه‌ریزی، ارائه و ارزیابی آموزش)
ج) صلاحیت شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرآیند تعلیم و تعلم) (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

لذا می‌توان گفت که توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان و توسعه‌ی نظام آموزش عالی منجر گردد که پیامد آن دستیابی به اهداف با اهمیت دانشگاه می‌باشد. در این راستا، بررسی عملکرد استادان در ابعاد مختلف و به‌ویژه در حیطه‌ی تدریس بسیار ضروری است. زیرا مقوله‌ی تدریس، فنی‌ترین و اصلی‌ترین کارکرد نظام‌های آموزشی و آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود، که باید ماهرانه انجام پذیرد و این نیازمند مسؤلیت‌پذیرتر و پاسخگوتر بودن مدرسان است. تدریس یک فرآیند انتقال مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که باعث ایجاد تغییراتی در رفتار دانشجویان می‌گردد (نانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۹۳۴). بنابراین، کیفیت تدریس^۲ نقشی اساسی در کیفیت یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند و دانش و مهارت‌های آموخته شده توسط دانشجویان به‌طور انکارناپذیری با کیفیت یادگیری آنان ارتباط دارد. دانش‌آموختگان شایسته نیز می‌توانند در راه تولید علم و به کارگیری آن و نیز برای ایفای نقش مهم در جامعه، بازده مناسب‌تری داشته باشند (نوه‌ابراهیم و کرمی، ۲۰۰۶، به نقل از شهیدی، ۱۳۹۱: ۵۰).

کیفیت تدریس، فرآیندی است که سازنده‌ترین و مفیدترین تجربه‌ی یادگیری را برای دانشجویان به ارمغان می‌آورد و این تجربه ممکن است شامل ابعاد زیر باشد: بهبود ادراک و توانایی استفاده از ایده‌های مطرح شده در دروس، تغییر در نگرش، اشتیاق نسبت به نظم و مکانی که در آن تلاش علمی صورت می‌گیرد، رشد ذهنی، بهبود در مهارت‌های خاص مانند نوشتن و خواندن انتقادی، ارتباطات شفاهی، تحلیل، ترکیب و تعمیم باشد (ویمر^۳، ۲۰۰۹). بنابراین، کیفیت تدریس به فعالیت‌هایی که معلم برای بهبود یادگیری دانشجویان در کلاس انجام می‌دهد مربوط می‌شود (آندریا^۴ و گاسلینگ^۵، ۲۰۰۱). بعضی از محققان، کیفیت تدریس را شامل آن کیفیت آموزشی می‌دانند که منحصر در ارتباط با محتوا، اهداف مدرسه و روش‌های مورد استفاده می‌باشد

1- Ngang

2- quality of teaching

3- Weimer

4- Anderea

5- Gosling

(هوباکوا^۱، ۲۰۱۵: ۱۹۴۳). کیفیت در آموزش، ارزیابی فرآیند آموزشی که نیاز به دستیابی و رشد استعدادهای مشتریان فرآیند را افزایش می‌دهد، می‌باشد، و هم‌زمان مجموعه استانداردهای پاسخگو به وسیله‌ی مشتریان آن فرآیند یا خروجی‌هایی از فرآیند آموزشی را برآورد می‌نماید. کیفیت در آموزش به‌طور کاملاً روشن متصل به اهداف آموزشی می‌باشد. کیفیت استادان، مربیان و دیگر کارکنان آموزشی مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر عملکرد دانشجویان می‌باشند (یوگان^۲، ۲۰۱۳). بهبود کیفیت آموزشی تلاش مداومی است که نقش مهمی را در آماده کردن راهبردهای نوین تدریس که توانایی نگه‌داری و انتقال کارآمد اطلاعات علمی را دارند بازی می‌کند. ارزیابی بازخورد دانشجویان به‌طور پیوسته باعث بهبود عملکرد استادان در فرآیند آموزش می‌گردد (تلبور^۳، ۲۰۱۳: ۸۳۳). به‌منظور دستیابی به کیفیت در آموزش عالی باید به نظریه‌های سه‌گانه تدریس توجه نمود که عبارتند از:

دسته‌ی اول معتقدند که تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات است. طرفداران این نظریه دانش را کالایی می‌دانند که می‌تواند از مکانی به مکان دیگر منتقل شود (کلارک^۴ و بویل^۵، ۱۹۹۹). در چنین شرایطی، اکثر دانشجویان گیرنده‌ی منفعل دانش و اطلاعاتی هستند که از سوی استاد ارائه می‌شود.

تدریس تعامل یا رفتار متقابل بین معلم و شاگرد که دارای طرح و طراحی سنجیده، منظم و هدفدار بوده و به‌منظور ایجاد تغییر در رفتار شاگرد صورت می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۸۶: ۱۰). دقت در تعریف فوق روشن‌گر آن است که تدریس، انتقال یک جانبه‌ی اطلاعات از معلم به متعلم نمی‌باشد، بلکه تدریس یک کنش و واکنش، فعل و انفعال و تأثیر و تأثر بین معلم و متعلم است و به‌کار بردن واژه‌ی انتقال در چنین حالتی صحیح نیست. علم به واسطه‌ی بخشش به دیگران، رشد می‌یابد و اضافه می‌گردد، نه آن که نقصان یابد یا از دست برود (علوی، ۱۳۸۴: ۱۸).

1- Hubackova
2- UYGUN
3- Tulbure
4- Clark
5- Boyle

دسته‌ی دوم معتقدند که تدریس به معنای سازماندهی فعالیت دانشجویان است. در این نظریه بر ارتباط با دانشجویان و فعال ساختن آنان توجه شده است. هم‌چنین، روش‌های مؤثر و کارآمدی برای پوشش دادن مطالب و موضوعات به‌کار گرفته می‌شود (شهیدی، ۱۳۹۱: ۲۳).

گروه سوم معتقدند که تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری است. در این نظریه تدریس، دانشجو و محتوایی که باید آموخته شود به‌وسیله‌ی یک چارچوب یا نظام فراگیر به هم مرتبط می‌شوند. از دیگر ویژگی‌های این نظریه آن است که مطالبی که باید آموخته شود و مشکلاتی که دانشجویان در ارتباط با یادگیری آن مطلب دارند، روش‌های مورد استفاده‌ی استاد را تعیین می‌کند. هم‌چنین، دانش مربوط به محتوای درس به‌صورت فعالانه به‌وسیله‌ی یادگیرندگان ساخته می‌شود (شهیدی، ۱۳۹۱). در این پژوهش، محقق با توجه به نظریه‌ی سوم یعنی تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری به دنبال پیدا کردن عوامل مؤثری در تدریس با کیفیت می‌باشد. از سویی از جمله کارکردهای مهم دانشگاه‌ها، رسالت آموزشی آن‌هاست. آموزش با کیفیت برای رسیدن به اهداف آموزش عالی، نیازمند تدریس با کیفیت می‌باشد. بنابراین، کیفیت تدریس می‌تواند به‌عنوان یک عامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته شود، و کیفیت تدریس تجربه‌ی یادگیری را که شامل ابعاد بهبود ادراک و توانایی استفاده از ایده‌های مطرح شده در درس، تغییر در نگرش، اشتیاق نسبت به نظم و مکانی که در آن تلاش علمی صورت می‌گیرد، رشد ذهنی، بهبود در مهارت‌های خاص مانند نوشتن و خواندن انتقادی، ارتباطات شفاهی، تحلیل، ترکیب و تعمیم می‌باشد را برای دانشجویان به ارمغان می‌آورد. بنابراین، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها به‌عنوان یاددهنده، از مهم‌ترین عناصر در نظام‌های آموزش عالی می‌باشند و به‌نظر می‌رسد ذهن فلسفی و تفکر منطقی آنان در رشد فکری و نگرش دانشجویان تأثیر بسزایی داشته باشد (کوشی و سلطانی، ۱۳۹۴).

از آنجایی که انسان همواره با چالش‌ها، موقعیت‌ها و شرایط مختلفی مواجه می‌شود که هر لحظه نیاز به تصمیم‌گیری به‌موقع و سنجیده دارد. لزوم مواجهه‌ی درست و اصولی با این مسائل برخوردار از تفکری خلاق و پویا است. یکی از روش‌های تفکر پویا، روش تفکر فلسفی می‌باشد (مجیدی و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۳). ذهنیت فلسفی نیرویی است که دارای تمرکز فکر، حساسیت در مقابل ادراک و پیوند بین آن‌ها جهت فهم حقایق است. توانایی‌ها و آمادگی‌های فرد جهت ارزش‌گذاری و قضاوت‌های صحیح و عادت به تفکر خلاق ذهنیت فلسفی خوانده می‌شود

(اسمیت، ۱۳۷۳). به نظر می‌رسد ذهن فلسفی و تفکر منطقی استادان در رشد فکری و نگرش دانشجویان تأثیر بسزایی داشته باشد. ذهنیت فلسفی نوعی منش فکری است که سبب بهبود قضاوت‌های ارزشی در افراد می‌گردد و به استادان دانش و بینشی می‌دهد که بتوانند در برخورد با مسائل علمی و مسائل روزمره‌ی تربیتی، آن‌ها را به‌طور صحیح حل نموده، و با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری، اقدام نمایند و از این راه، زمینه‌ی پرورش تفکر و رشد همه‌جانبه‌ی دانشجویان را فراهم آورند. بنابراین، در نظام آموزش عالی برخورداری استادان از ذهنیت فلسفی مطلوب ضرورت دارد. بدین ترتیب، آنچه در ذهنیت فلسفی مهم به نظر می‌رسد قواعد و قالب فکری استادان نسبت به آموزش و مسائل آن است و همین مسأله بخش عظیمی از نگرش و چگونگی انجام فعالیت‌های آنان را دربر می‌گیرد. فرد دارای ذهنی فلسفی خصوصیات را نشان می‌دهد که ممکن است در سه بُعد بهم مرتبط، یعنی جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری گروه‌بندی شوند. جامعیت: الف- نگرستن به موارد خاص در ارتباط با زمینه‌ای وسیع: مدرسی که ذهنیت فلسفی بالایی داشته باشد با دیدی وسیع به مسائل تعلیم و تربیت می‌نگرد و زمانی که در کلاس درس با مشکل خاصی روبرو می‌گردد می‌تواند به راحتی آن مسأله را با مسائل دیگر مرتبط ساخته و بهترین راه حل را انتخاب نماید. هم‌چنین، چنین مدرسی در حین تدریس سعی می‌کند که دانشجویان را وادار سازد تا مسائل را به خوبی لمس کرده و بتوانند خودشان آن‌ها را حل نمایند و هم‌چنین قادر باشند این مسائل را به مشکلات روزمره ربط داده و متوجه هدف‌های دور باشند، زیرا همان‌گونه که می‌دانیم هدف اصلی تعلیم و تربیت آماده کردن دانشجویان برای زندگی می‌باشد. ب- ارتباط دادن مسائل آنی به هدف‌های دراز مدت: معلم می‌تواند مسائل روزمره‌ی تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر گیرد و فعالیت‌های خود را در راستای آن‌ها هدایت نموده و زمینه‌ی تحقق‌پذیری آن‌ها را فراهم سازد. ج- به‌کار بردن قوه‌ی تعمیم: معلمی که واجد این مهارت ذهنی باشد و بخواهد رفتار دانش‌آموزان را در موقعیت‌های مختلف مورد مطالعه قرار دهد و سپس نظری کلی ابراز دارد سعی می‌کند با مطالعه و بررسی عمیق رفتار نابهنجار فراگیر، به علل بروز آن رفتار پی ببرد و در اصلاح آن بکوشد. د- شکیبایی در تفکرات عمیق نظری (امر به کسب علم قبل از اقدام به عمل): معلمی که دارای این ویژگی و مهارت ذهنی باشد هیچ‌گاه خود را صرفاً محصور به امور محسوس نمی‌کند، بلکه قوه‌ی ابتکار و خلاقانه‌ی ذهن را به‌کار می‌گیرد و موارد خاص را در

یک زمینه با طرح کلی قرار می‌دهد تا بتواند به مدلول‌های ضمنی پی برده و به شناخت عمیق‌تری دست یابد.

تعمق: الف- امری را که برای دیگران مسلم فرض می‌شود را مورد سؤال قرار می‌دهد: اگر ذهنی، فلسفی باشد، امور مسلم و بدیهی را مورد سؤال قرار می‌دهد و صحت و کذب آن‌ها را با تفکر سنجیده و به حقیقت آن‌ها پی می‌برد. وقتی معلمی دارای چنین ذهن فلسفی باشد به دانش‌آموزان اجازه‌ی پرسش از امور مسلم را می‌دهد. ب- کشف، و تدوین نظریه‌ها؛ سؤال‌ها، و فرض‌های بنیادی در موقعیت خاص: فردی که دارای تفکر فلسفی است، از راه ژرف‌اندیشی جنبه‌های اساسی و بنیادی مسائل را مشخص می‌کند و در برخورد با هر نظریه اصول و مبانی آن را تشخیص می‌دهد. علاوه بر این که امور مسلم را مورد سؤال قرار می‌دهد کوشش می‌کند تا نکات اساسی و مهم را که در حل مسائل مهم و مؤثر هستند را درک نماید. بنابراین، چنین افرادی با رهایی از جبر امور آشکار می‌توانند قادر شوند تا نظریات و افکار اساسی را به‌عنوان کلیدهای حل مسائل در دامنه‌ای وسیع ملاحظه نمایند. از آن‌جا که معلم با دانش‌آموزان متفاوت و موقعیت‌های گوناگون پیش‌بینی نشده روبرو می‌شود، این مهارت نقشی مؤثر در حل مسائل جدید و پیچیده‌ی تعلیم و تربیت دارد. ج- حساس به معانی تلویحی و ربط امور: معلمی که دارای این مهارت نیست، گاهی اوقات در برخورد به مسائل تربیتی و انضباطی در کلاس، به جنبه‌های اساسی امور و اشاره‌های آن توجه ندارد و اعمالی که در کلاس رخ می‌دهند را می‌خواهد از طریق تنبیه و تهدید برطرف نماید. از طرف دیگر، معلمی که دارای ذهنیت فلسفی است سعی می‌کند پیامدهای صریح و ضمنی هر یک از اعمال را در نظر بگیرد و با آگاهی بیش‌تر رفتار نماید. د- قضاوت و حکم را به روش فرضیه‌ای^۶ قیاسی قرار دادن: معلمی که دارای این مهارت فکری است وقتی روش خاصی را در تدریس اتخاذ می‌کند منتظر نیست که ببیند دانش‌آموزان در اوقات مختلف و موارد گوناگون چه عکس‌العملی نشان می‌دهند، زیرا اگر او بخواهد عکس‌العمل همه‌ی شاگردان را در موارد مختلف یادداشت کند هیچ‌گاه موفق به حل مسائل نمی‌گردد. پس به جای یادداشت و ثبت وقایع به توضیح و تفسیر آن‌ها می‌پردازد.

انعطاف‌پذیری: الف- رها شدن از جمود روانی: معلمی که دارای این طرز تفکر فلسفی است معمولاً در موقعیت‌های جدید و پیش‌بینی نشده، که از ویژگی‌های بارز کار معلم است، دارای رفتاری مناسب است، زیرا توجه او پیوسته به اهداف نهایی کارش معطوف است. او با توجه به

جنبه‌های اساسی هر موقعیت و تجدید نظر در تجربه‌های گذشته‌ی خویش عکس‌العملی مناسب نشان می‌دهد و کم‌تر تحت تأثیر موقعیت‌ها و امور خاص قرار می‌گیرد. ب- ارزش سنجی افکار و نظریات جدا از منبع آن‌ها: معلمی که دارای ذهنیت فلسفی است باید این مهارت ذهنی را در خود پرورش داده و پیش داوری‌های بدون منطق را مبنای قضاوت در مورد نظریه‌ها و افکار دانش‌آموزان قرار ندهد. ج- توجه به مسائل مورد بحث از جهات متعدد: معلمی که این مهارت ذهنی را کسب کرده باشد در حل مسائل و موقعیت‌های گوناگون، امور را از جهات مختلف بررسی نموده و با کارآیی بهتری عمل می‌کند. د- شکیبایی در قضاوت‌های موقتی و مشروط و علاقه به اقدام در موقعیتی مبهم: معلمی که دارای این مهارت ذهنی است و این ویژگی را در خود پرورش داده است قضاوت و تصمیم‌گیری بر اساس شرایط متغیر در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت است و می‌تواند از مهارت ذهنی - عملی در موقعیت‌های نامشخص بهره‌گیر (کوشی و سلطانی، ۱۳۹۴: ۳۱).

از سویی دیگر، دانشگاه‌ها با اعضای هیأت علمی رشد یافته‌ای روبرو بوده که دیگر با ارضای نیازهای اولیه برانگیخته نمی‌شوند بلکه آن‌ها خواستار کار با معنا، هدفمند و ایجاد محیط‌های کار به منظور پرورش خلاقیت و استعداد‌های خود هستند. بنابراین، به منظور انگیزش آن‌ها باید به دنبال رفع نیازهای متعالی آنان بود.

انگیزش یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی انسان می‌باشد که به درجه و یا میزان تعهد شخصی مربوط می‌شود. انگیزش در برگیرنده‌ی عواملی است که موجب رفتار انسان می‌شود، مسیر رفتار را مشخص می‌کند و نوع رفتار را در مسیر تعیین شده، حفظ می‌نماید (استونر و همکاران، ۱۳۸۲). انگیزش کار همیشه یکی از مسائل اساسی در سازمان‌های کار بوده است و مدیران پیوسته در جستجوی راه‌هایی بوده‌اند که بتوانند با به‌کارگیری آن‌ها علاقه به کار کردن را در سطحی که مورد انتظارشان است، در کارکنان خود افزایش دهند. با این‌که برای این منظور از دیر باز مدیران از شیوه‌های سنتی استفاده کرده‌اند اما فرآیند انگیزش در کارکنان چیزی پیچیده‌تر از آن است که بعضی از آنان تصور می‌کنند (لسانی و نجفیان، ۱۳۹۲: ۱۷). لوداهل^۱ و کیچنر^۲ (۱۹۵۶) معتقدند که منظور از انگیزش شغلی، میزان اشتیاق افراد جامعه در انجام کار است (سلیمانی، ۱۳۹۰). بنابراین،

انگیزش شغلی از موضوعات اساسی و مورد توجه در ارتباط با نیروی انسانی می‌باشد. با مطالعه‌ی انگیزش استادان می‌توان به استعدادهای بالقوه، علایق، نقاط ضعف و قوت آنان پی برد و در جهت اصلاح و یا اعتلای آن‌ها اقدام کرد، و همچنین می‌توان نسبت به نیازها و علل رفتارهای آنان وقوف پیدا کرد تا بتوان در تحقق اهداف دانشگاه‌ها و متعاقب آن پیشرفت و توسعه‌ی کشور گام مؤثری برداشت. جلب رضایت استادان و علاقمند کردن بیش‌تر آنان به حرفه‌ی تدریس و در نتیجه برآورده شدن اهداف آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار است. عدم وجود انگیزه یا انگیزه‌ی سطح پایین در میان استادان علاوه بر زیان‌های مادی آموزش، موجب بروز نارضایتی شغلی و عدم موفقیت شغلی استادان خواهد شد و از سویی سبب بروز مشکلاتی در زندگی روزمره آنان می‌گردد. استادان هنگامی برای تدریس با کیفیت برانگیخته خواهند شد که این ذهنیت و تفکر در آنان شکل گیرد که شغل‌شان با ارزش است و از چگونگی عملکرد خود بازخورد دریافت کنند (کریستینا^۱، ۲۰۱۲). در حال حاضر این حقیقت وجود دارد که ذهنیت و تفکر استادان درباره‌ی نقش و ماهیت تدریس و یادگیری تحت تأثیر رفتارهای شغلی آنان، حس خوب بودن و اثربخشی کارشان است (راس^۲، ۲۰۱۳). از طرفی هر یک از ابعاد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی سبب ایجاد انگیزش در معلمان شده و سبب بالا بردن نگرش به روش‌های تدریس فعال در آنان می‌گردند (سخنور و ماهرزاده، ۱۳۸۹). ذهنیت فلسفی مدیران باعث افزایش روحیه‌ی شغلی معلمان شده و همین امر باعث بهبود کارایی و تدریس آنان می‌گردد. بنابراین انگیزش شغلی در این جا می‌تواند نقش واسطه‌ای را ایفا نماید (سعیدی، ۱۳۸۹).

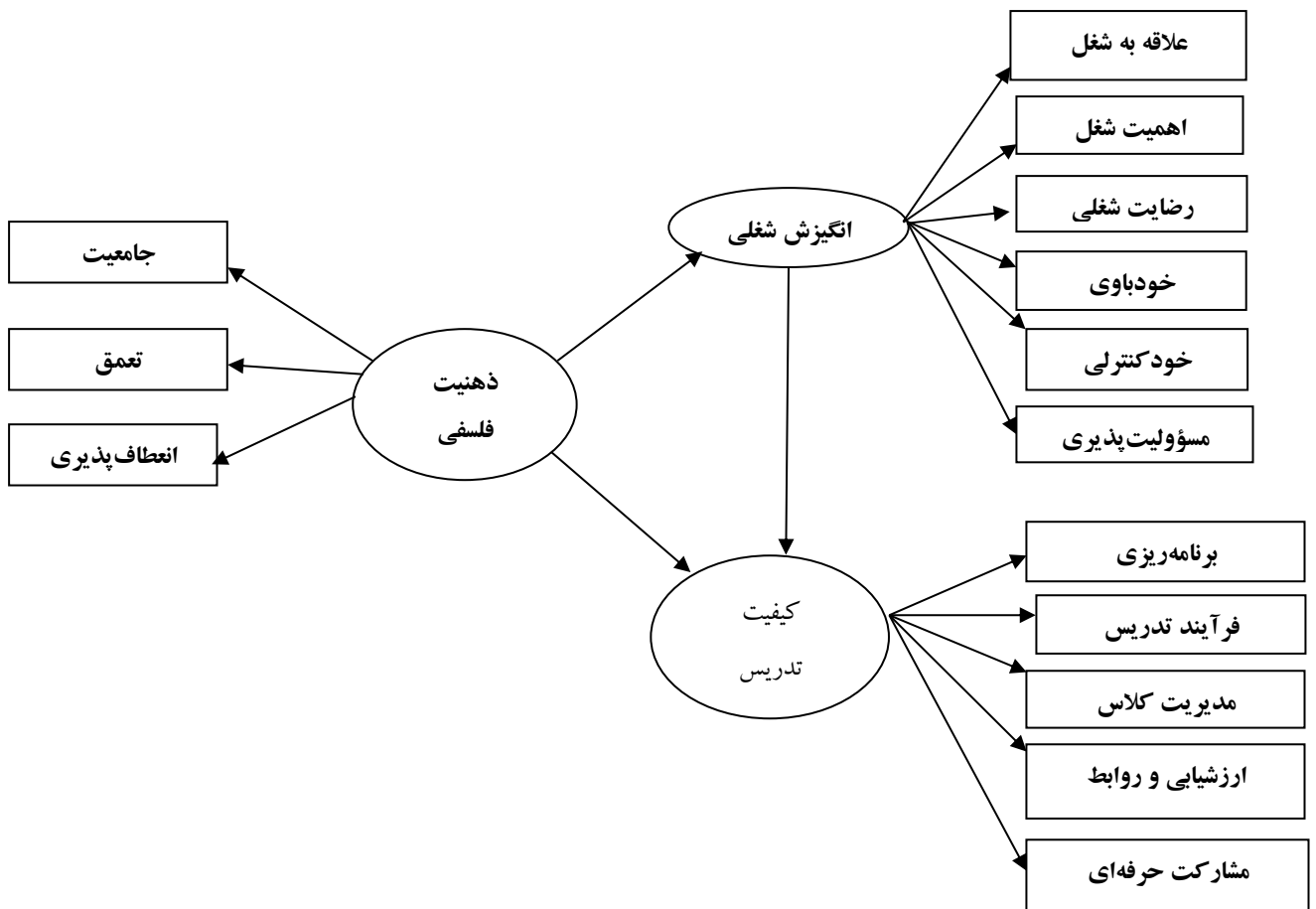
نتایج مطالعه‌های صورت گرفته بر لزوم توجه به چارچوب‌های کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی و بهبود و گسترش آن به‌عنوان مهم‌ترین پایه‌های سیاست‌های آموزشی برای آماده کردن دانشجویان برای زندگی در جامعه، توجه زیادی دارند از جمله این عوامل، ذهنیت فلسفی و ابعاد آن شامل جامعیت، تعمق، و انعطاف‌پذیری، رضایت شغلی، روحیه‌ی مدرس، انگیزش شغلی، باورهای خودکارآمدی، علاقه‌مندی، باورها و اعتقادات به‌عنوان ویژگی‌های شخصیتی استادان، تجربه تدریس، تحصیلات مناسب، احساس تعهد را می‌توان نام برد (استیفانسکو و استوکان^۳، ۲۰۱۳)، مارینو^۱، ۲۰۱۰؛ ون ویلاس^۲، ۲۰۰۴؛ راو^۳، ۲۰۰۶، کوشی، ۱۳۹۴؛ زمانی بابه‌ری، ۱۳۹۱؛

1- Cristina - Corina

2- Rus

3- Stefanescu & Stoican

سعیدیان، ۱۳۸۹؛ شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری، ۱۳۸۸؛ بندلی زاده، ۱۳۷۶؛ میرمحمد میگونی، ۱۳۸۵؛ زارع، ۱۳۸۵؛ یاوری‌زاده، ۱۳۸۴؛ سمرقندی، ۱۳۸۴؛ و ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۷). در نتیجه‌ی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس متغیر بوده و روابط بین آن‌ها نیز در فرهنگ‌های مختلف متغیر می‌باشد. با توجه به اهمیت این عوامل در ارتباط با کیفیت تدریس در قالب یک مدل علمی در بین اعضای هیأت علمی مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین هدف از روش پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی عوامل ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی اعضای هیأت علمی با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه‌ها و مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱ می‌باشد.



شکل ۱ - الگوی مسیر مفروض اولیه تأثیر ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی بر کیفیت تدریس

- در راستای هدف پژوهش و بر اساس الگوی مفهومی مفروض، فرضیه‌های زیر مطرح می‌باشد:
- ذهنیت فلسفی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت انگیزش شغلی است.
 - ذهنیت فلسفی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت کیفیت تدریس است.
 - انگیزش شغلی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت کیفیت تدریس است.
 - انگیزش شغلی بین کیفیت تدریس و ذهنیت فلسفی نقش میانجی ایفا می‌نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در زمره‌ی تحقیقات علی غیر آزمایشی است. در این گونه تحقیقات سعی می‌شود روابط علی بین متغیرها از طریق غیر آزمایشی آزمون گردد. در پژوهش حاضر، روابط از طریق الگوی معادلات ساختاری آزمون شده است که مبنای آن همبستگی‌های به‌دست آمده از متغیرهای پژوهش است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۵۳۸ نفر از اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است. برای سازگاری با الگوی معادلات ساختاری تعداد نمونه باید حداقل ۱۵ برابر (استیونس، ۱۹۹۴؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۴) یا ۳۰ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده باشد (هومن، ۱۳۸۴؛ به نقل از نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده، کاوسیان، ۱۳۹۲). روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی - طبقه‌ای با تخصیص متناسب بر حسب دانشکده بود تا سهم اعضای نمونه نسبت به سهم آن‌ها در جامعه‌ی آماری رعایت شده باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان ۲۲۵ نفر بود. اما به دلیل این که پراکندگی جامعه‌ی آماری در تمام دانشکده‌های دانشگاه یکسان نیست و امکان دارد که در دانشکده‌های دانشگاه با تعداد اعضای هیأت علمی کم، با توجه به انتخاب اعضای نمونه بر اساس حجم جامعه‌ی آماری و رعایت نسبت اعضای هیأت علمی در نمونه، تعداد افراد موجود در نمونه از آن دانشکده‌ها کم باشد و با این تعداد کم نتوان ارزیابی خوبی انجام داد، لذا تعداد افراد نمونه به ۲۸۷ رسانده شد تا داده‌ها و نتایج حاصله از آن‌ها با اطمینان بیش‌تری مورد بررسی و تفسیر قرار گیرند.

جدول ۱- توزیع فراوانی اعضای هیأت علمی به تفکیک جنسیت

واحد	فراوانی	درصد روا
زن	۷۲	۲۵/۱
مرد	۲۱۵	۷۴/۹
کل	۲۸۷	۱۰۰

با توجه به نتایج جدول ۱ از ۲۸۷ نفر شرکت‌کننده در این مطالعه ۲۱۵ نفر (۷۴/۹ درصد) مرد و

۷۲ نفر (۲۵/۱ درصد) زن بودند.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از سه پرسش‌نامه‌ی کیفیت تدریس، ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی استفاده شده است:

پرسش‌نامه‌ی سنجش کیفیت تدریس: این پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته دارای ۲۴ عبارت است که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. در این پرسش‌نامه ۵ بُعد برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی و ارزشیابی، و مشارکت حرفه‌ای مورد سنجش قرار می‌گیرد. به منظور بررسی روایی سازه‌ی پرسش‌نامه کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی، از روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. شیب نمودار اسکری^۱ و ارزش‌های ویژه^۲ بزرگ‌تر از یک به‌عنوان ملاک یک عامل استفاده شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۵ عامل را تأیید نمود. این پنج عامل جمعاً ۵۳/۲۱ درصد از واریانس را تبیین کردند. هم‌چنین مقدار KMO برابر با ۰/۸۹ و ضریب آزمون کروییت و بارتلت برابر با ۲۰۶۵/۴۰ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و حاکی از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها برای تحلیل عاملی بود.

به منظور برازندگی مدل ۵ عاملی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. جدول ۲ نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی به‌دست آمده برای مدل مفروض را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که مقدار (RSMEA=۰/۰۴۶، p=۰/۰۰۰، df=۲۴۲، $\chi^2=۴۳۲/۵۴$) است که حاکی از برازندگی مدل ۵ عاملی در جامعه است، حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی نیز زیر ۳ می‌باشد که تأییدی بر برازندگی مناسب است. هم‌چنین، به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص خوبی برازندگی^۳ (GFI)=۰/۸۹، شاخص تعدیل شده خوبی برازندگی^۴ (AGFI)=۰/۸۶، شاخص نرم شده برازندگی^۵ (NFI)=۰/۹۳، شاخص نرم نشده برازندگی^۶ (NNFI)=۰/۹۷ و شاخص برازندگی تطبیقی^۷ (CFI)=۰/۹۷ است که نشان‌دهنده‌ی برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است، به‌خصوص مقدار CFI که از دیدگاه مولر^۸ (۱۹۹۹) باید بالای ۰/۹ و از دیدگاه وستون^۹ و گور جر^{۱۰} (۲۰۰۶)، باید بالای ۰/۹۵ باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده‌ها داشته باشد زیرا تحت تأثیر حجم نمونه قرار

- 1- Scree plot
- 2- Eigenvalue
- 3- Goodness of Fit Index(GFI)
- 4- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
- 5- Normed Fit Index(NFI)
- 6- Non-Normed Fit Index(NNFI)
- 7- Comparative Fit Index(CFI)
- 8- Muller
- 9- Weston
- 10- Gore jr

نمی‌گیرد. هم‌چنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب باید ($RMSEA \leq 0/06$) باشد، که در این مطالعه کم‌تر از $0/06$ بود.

جدول ۲- شاخص‌های برازندگی مدل تحلیل عاملی تأییدی

AGFI	CFI	NNFI	NFI	GFI	RMSEA	Sig	χ^2/df	df	χ^2	شاخص‌های برازندگی
0/86	0/97	0/97	0/93	0/89	0/046	0/000	1/78	242	432/54	مقدار شاخص

هم‌چنین، ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس کیفیت تدریس $0/88$ و برای خرده مقیاس‌های ارزشیابی و روابط انسانی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، برنامه‌ریزی و آمادگی، مشارکت حرفه‌ای به ترتیب $0/78$ ، $0/76$ ، $0/72$ ، $0/72$ ، $0/70$ به دست آمد. روایی سازه‌ی این پرسش‌نامه نیز به روش تحلیل عاملی تأییدی توسط لیزرل انجام شد که شاخص‌های نیکویی برازش $GFI=0/89$ ، $\chi^2/df=1/78$ ، $df=242$ ، $\chi^2=432/54$ ، $RMSEA=0/046$ ، $\chi^2=432/54$ ، $df=242$ ، $AGFI=0/86$ متناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تأیید کرد.

پرسش‌نامه‌ی ذهنیت فلسفی: این پرسش‌نامه دارای ۴۲ عبارت است که در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت در سال ۱۳۸۱ توسط کمیلی اصل به منظور تعیین میزان ذهنیت فلسفی مدیران بر اساس خصوصیات تفکر فلسفی با توجه به دیدگاه اسمیت ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای سه خرده مقیاس جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری است. وی پایایی پرسش‌نامه را که بر اساس محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ معادل $0/85$ گزارش کرده است. روایی محتوایی این مقیاس بنا به گزارش سازنده آن مورد تأیید کارشناسان قرار گرفته است. بنا به گزارش سازنده‌ی آن، این پرسش‌نامه دارای یکی از شواهد روایی سازه می‌باشد (حسینی و همکاران، ۱۳۸۷). در این پژوهش پس از تأیید پایایی و روایی این پرسش‌نامه‌ها در بین این جامعه‌ی آماری توزیع گردید.

پرسش‌نامه‌ی انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر: این پرسش‌نامه دارای ۲۰ عبارت با مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت توسط لوداهل و کیچنر در سال ۱۹۹۷ به منظور تعیین میزان انگیزش شغلی تهیه شده است که ویژگی‌های علاقه‌مندی به شغل، اهمیت شغلی، رضایت شغلی، مسؤولیت‌پذیری، خودباوری و خودکنترلی را می‌سنجد. برای بررسی روایی پرسش‌نامه انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر نمره‌های حاصل از این مقیاس با نمره‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌ی انگیزش پیشرفت اسپنس و هلمریچ محاسبه گردید که بین آن‌ها ضریب همبستگی $r=0/716$ به دست آمد. هم‌چنین برای سنجش اعتبار پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب اعتبار برای پرسش‌نامه‌ی انگیزش شغلی $0/88$ به دست آمد (آخوندی بناب و همکاران، ۱۳۹۰). در این

پژوهش پس از تأیید پایایی و روایی این پرسش‌نامه‌ها در بین این جامعه‌ی آماری توزیع گردید. در این پرسش‌نامه هر یک از گویه‌ها یکی از ویژگی‌های انگیزش شغلی را می‌سنجد. گویه‌های ۱ و ۵ و ۶ و ۷ و ۱۱ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۵ و ۱۷ به میزان علاقه فرد به شغل، مربوط است.

گویه‌های ۲ و ۱۰ و ۱۴ و ۱۸ و ۱۹ به میزان اهمیت شغل مربوط است. گویه‌های ۳ و ۴ به میزان رضایت شغلی ربط دارد. گویه‌های ۸ و ۹ به مقوله‌ی خودباوری تعلق دارد. گویه ۱۶ به مقوله‌ی مسؤلیت‌پذیری تعلق دارد. و گویه ۲۰ به مقوله‌ی خودکنترلی مربوط است.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و سپس نتایج تحلیل‌های رگرسیونی که به منظور بررسی فرضیه‌ی تحقیق صورت گرفتند ارائه می‌شود. اطلاعات توصیفی شامل میانگن، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آورده شده است. (شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌هاست).

عوامل	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
کیفیت تدریس	۱۰۴/۱۷	۸/۴۴	-۰/۵۳	-۰/۳۳
ذهنیت فلسفی	۱۲۸/۰۸	۸/۱۸	۰/۰۹	-۰/۴۱
انگیزش شغلی	۵۵/۴۰	۴/۸۸	۲۱۰	-۰/۱۵

برای فراهم آوردن شرایط علمی لازم برای تحلیل‌های بعدی، ابتدا ماتریس همبستگی مرتبه‌ی صفر بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش محاسبه شد که این ضرایب در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴- ماتریس همبستگی بین عامل‌های نهفته

عوامل	کیفیت تدریس	ذهنیت فلسفی	انگیزش شغلی
کیفیت تدریس	۱		
ذهنیت فلسفی	۰/۵۵**	۱	
انگیزش شغلی	۰/۳۹**	۰/۲۲*	۱

جدول ۴ نتایج همبستگی بین عامل‌های نهفته را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد رابطه‌ی بین عامل نهفته ذهنیت فلسفی با عامل نهفته انگیزش شغلی ($r=0/22, P<0/05$)، و رابطه‌ی بین عامل نهفته ذهنیت فلسفی با عامل نهفته کیفیت تدریس ($r=0/39, P<0/01$) و همچنین رابطه‌ی بین

عامل نهفته انگیزش شغلی و عامل نهفته کیفیت تدریس ($r=0/39, P<0/01$) مثبت و معنادار است. طبق یافته‌های جدول ۴، بین متغیرهای برون‌زا، واسطه‌ای و درون‌زا ارتباط وجود دارد که مجوز لازم برای انجام تحلیل‌های آماری بعدی را می‌دهد.

قبل از ارزیابی الگوی پیشنهادی به روش معادلات ساختاری، مفروضه‌های استفاده از این روش مورد آزمون قرار گرفت. بدین منظور در گام اول، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از روش‌های تشخیص عددی بررسی شد. نتایج شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان از توزیع متقارن داده‌ها داشت (جدول ۳). در گام دوم، مفروضه‌های خطی بودن مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد رابطه‌ی بین متغیرهای مستقل با وابسته‌ها خطی و معنادار است. بعد از تأیید رعایت مفروضه‌های استفاده از معادلات ساختاری، این روش جهت ارزیابی الگوی پیشنهادی به‌کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از SPSS 19 و LISREL 8.75 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا در جدول ۵، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معناداری به‌دست آمده، می‌توان برخی از روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست. به عبارت دیگر رابطه‌ی ذهنیت فلسفی با انگیزش شغلی، انگیزش شغلی با کیفیت تدریس، ذهنیت فلسفی با کیفیت تدریس مستقیم و معنادار محاسبه شد.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (شکل ۲)، اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده به‌دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵ - اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای نهفته بر یکدیگر

مسیر	اثرات مستقیم		اثرات غیر مستقیم			اثرات کل	
	برآورد پارامتر	خطای استاندارد	استاندارد نشده	استاندارد شده	t	استاندارد شده	t
بر کیفیت تدریس	۰/۲۲	۰/۰۴	۰/۳۵	۰/۰۳	۰/۵۵*	۰/۲۵	۰/۵۹
از ذهنیت فلسفی	۰/۱	۰/۰۳	-	-	-	۰/۱	۰/۲۸
از انگیزش شغلی	۰/۲۵	۰/۰۹	۰/۰۵	-	-	۰/۲۵	۰/۲۲

$P<0/05^*$ $p<0/01^{**}$

جدول ۵ نتایج آزمون فرضیه‌ها در مورد اثرات مستقیم متغیرهای نهفته بر یکدیگر را در مدل کلی نشان می‌دهد. جهت آزمون فرضیات از روش مدل معادلات ساختاری با روش برآورد درست نمایی پیشینه احتمال استفاده شد.

به منظور تأیید فرضیه‌ی اول پژوهش مبنی بر پیش‌بینی مثبت انگیزش شغلی توسط ذهنیت فلسفی است، همان‌گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، متغیر ذهنیت فلسفی به‌طور مستقیم بر انگیزش شغلی اثر دارد، و اثر ذهنیت فلسفی بر انگیزش شغلی ($t=2/83, p<0/01$) مثبت و معنادار است. بنابراین، ذهنیت فلسفی اعضای هیأت علمی می‌تواند انگیزش شغلی آنان را پیش‌بینی نماید. پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت ذهنیت فلسفی، انگیزش شغلی استادان را به‌صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی می‌کند، و این به معنی تأیید فرضیه‌ی اول می‌باشد. بنابراین، به هر میزان که ذهنیت فلسفی استادان افزایش یابد، انگیزش شغلی آنان بیش‌تر می‌گردد. و همچنین نتایج نشان داد که ذهنیت فلسفی ۵ درصد ($R2=0/05$) واریانس انگیزش شغلی را تبیین می‌کند.

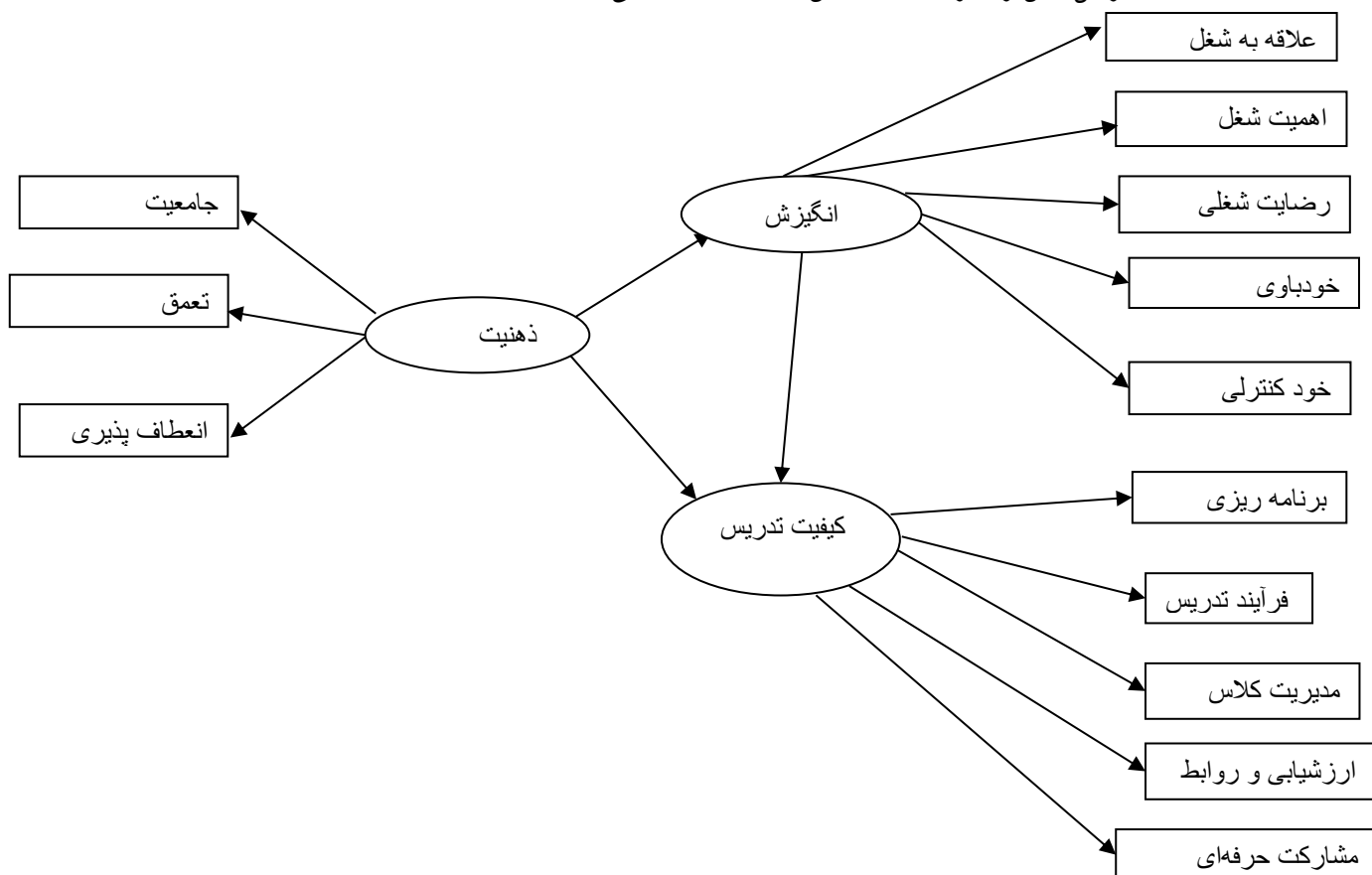
به منظور تأیید فرضیه‌ی دوم پژوهش مبنی بر پیش‌بینی مثبت کیفیت تدریس توسط ذهنیت فلسفی است، همان‌گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، متغیر ذهنیت فلسفی به‌طور مستقیم بر کیفیت تدریس اثر دارد، و اثر مستقیم ذهنیت فلسفی بر کیفیت تدریس ($t=0/53, p<0/01$) مثبت و معنادار است. بنابراین، ذهنیت فلسفی اعضای هیأت علمی می‌تواند کیفیت تدریس آنان را پیش‌بینی کند. پس با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان نتیجه گرفت که ذهنیت فلسفی، کیفیت تدریس استادان را به‌صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی می‌کند، و این به معنی تأیید فرضیه‌ی دوم می‌باشد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم ذهنیت فلسفی بر کیفیت تدریس از طریق انگیزش ($0/03$) مثبت و معنادار است ($t=2/55, P<0/05$). بنابراین، انگیزش شغلی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس دارد.

به منظور تأیید فرضیه‌ی سوم پژوهش مبنی بر پیش‌بینی مثبت کیفیت تدریس توسط انگیزش شغلی است، همان‌گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، متغیر انگیزش شغلی به‌طور مستقیم بر کیفیت تدریس اثر دارد، و اثر مستقیم انگیزش شغلی بر کیفیت تدریس ($t=3/79, p<0/01$) مثبت و معنادار است. بنابراین، انگیزش شغلی اعضای هیأت علمی می‌تواند کیفیت تدریس آنان را پیش‌بینی کند پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که انگیزش شغلی استادان، کیفیت تدریس آنان را به‌صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، به هر میزان که انگیزش شغلی استادان افزایش یابد، کیفیت تدریس آنان نیز بهبود می‌یابد، و این به معنی تأیید فرضیه‌ی سوم می‌باشد. نتایج نشان داد که ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی ۳۵ درصد ($R2=0/35$) واریانس متغیر کیفیت تدریس را تبیین می‌کنند.

به منظور تأیید فرضیه‌ی چهارم پژوهش مبنی بر انگیزش شغلی بین کیفیت تدریس و ذهنیت فلسفی نقش میانجی ایفا می‌نماید. همان‌گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، متغیر انگیزش شغلی

نقش میانجی را بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس استادان ایفا می‌نماید. متغیر ذهنیت فلسفی نیز تأثیر غیرمستقیمی برابر با ۰/۰۳ بر کیفیت تدریس دارد، و مجموع تأثیرات کل متغیر ذهنیت فلسفی بر کیفیت تدریس برابر ۰/۲۵ می‌باشد. بنابراین، ذهنیت فلسفی استادان با واسطه‌گری انگیزش شغلی پیش‌بینی‌کننده‌ی کیفیت تدریس آنان است.

بنابراین، یکی دیگر از پارامترهای برآورد شده، اندازه‌گیری اثرات کل می‌باشد که از ترکیب اثرات مستقیم و غیرمستقیم به دست می‌آید. در برخی موارد متغیرها بر یکدیگر اثر مستقیم و یا فقط اثر غیرمستقیم دارند که در این صورت اثر کل برابر با اثر مستقیم و غیرمستقیم می‌باشد. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر کل ذهنیت فلسفی بر کیفیت تدریس (۰/۲۵) با توجه به $(t=5/99)$ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر کل انگیزش شغلی بر کیفیت تدریس (۰/۱) با توجه به $(t=3/79)$ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر کل ذهنیت فلسفی بر انگیزش شغلی (۰/۲۵) با توجه به $(t=2/83)$ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد، ذهنیت فلسفی نسبت به انگیزش شغلی اثر کل بیش‌تری بر کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دارد.



شکل ۲- الگوی معادله‌ی ساختاری پس از برازندگی داده‌ها با الگوی مفروض

آزمون برازندگی مدل

به منظور آزمون برازندگی مدل از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. جدول ۶، نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی به دست آمده برای مدل مفروض را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که مقدار ($RSMEA=0/048$ ، $R^2=110/09$ ، $df=62$ ، $p=0/00015$) است که حاکی از برازندگی الگو در جامعه است، حاصل تقسیم مجذور کای بر درجه آزادی ($1/78$) نیز زیر ۲ می‌باشد که تأییدی بر برازندگی مناسب است. همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص خوبی برازندگی^۱ ($GFI=0/94$)، شاخص تعدیل شده‌ی خوبی برازندگی^۲ ($AGFI=0/92$)، شاخص نرم شده برازندگی^۳ ($NFI=0/92$)، شاخص نرم نشده برازندگی^۴ ($NNFI=0/95$) و شاخص برازندگی تطبیقی^۵ ($CFI=0/96$) است که نشان‌دهنده‌ی برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است، به خصوص مقدار CFI که از دیدگاه مولر^۶ (۱۹۹۹) باید بالای ۰/۹ و از دیدگاه وستون^۷ و گور جر^۸ (۲۰۰۶) باید بالای ۰/۹۵ باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده‌ها داشته باشد زیرا تحت تأثیر حجم نمونه قرار نمی‌گیرد. همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب باید ($RMSEA \leq 0/06$)^۹ باشد، که در این مطالعه کمتر از ۰/۰۶ بود.

متغیر نهفته	نشانه‌ها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد	t	R ^۲
ذهنیت فلسفی	جامعیت	۱	۰/۷۵	-	-	۰/۵۶
	تعمق	۰/۹۸	۰/۶۵	۰/۱۶	۶/۲۷ ^{***}	۰/۴۲
	انعطاف‌پذیری	۰/۶۹	۰/۴	۰/۱۳	۵/۱۳ ^{***}	۰/۱۶
انگیزش شغلی	علاقه به شغل	۱	۰/۸۴	-	-	۰/۰۷
	اهمیت شغل	۰/۱۳	۰/۱۹	۰/۰۵	۲/۵ ^{**}	۰/۰۴
	رضایت شغلی	۰/۲۵	۰/۵۶	۰/۰۴	۶/۷۷ ^{***}	۰/۳۲
	خودباوری	۰/۱۹	۰/۵۱	۰/۰۳	۶/۴۲ ^{***}	۰/۲۶
	خودکنترلی	۰/۰۸	۰/۳۲	۰/۰۲	۴/۰۴ ^{**}	۰/۱
کیفیت تدریس	برنامه‌ریزی	۱	۰/۶	-	-	۰/۳۶
	فرآیند تدریس	۱/۸۶	۰/۷۲	۰/۲۱	۹/۰۵ ^{***}	۰/۵۲
	مدیریت کلاس	۱/۴۱	۰/۶۸	۰/۱۵	۹/۳ ^{***}	۰/۴۶
	روابط و ارزشیابی	۲/۳۴	۰/۷	۰/۲۵	۹/۳۲ ^{***}	۰/۴۹
	مشارکت حرفه‌ای	۰/۵۵	۰/۳۹	۰/۰۹	۶/۱ ^{**}	۰/۱۵

- 1 - Goodness of Fit Index(GFI)
- 2 - Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
- 3 - Normed Fit Index(NFI)
- 4 - Non-Normed Fit Index (NNFI)
- 5 - Comparative Fit Index(CFI)
- 6 - Muller
- 7 - Weston
- 8 - Gore jr
- 9 - Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)

نتایج نشان داد که اثر متغیر نهفته‌ی ذهنیت فلسفی بر نشانگر تعمق ($R^2=0/42$, $p<0/01$), $t=7/05$) معنادار است و ۴۲ درصد واریانس آن را ذهنیت فلسفی تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی ذهنیت فلسفی بر نشانگر انعطاف‌پذیری ($R^2=0/16$, $p<0/01$, $t=5/35$) معنادار است و ۱۶ درصد واریانس آن را ذهنیت فلسفی تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی انگیزش شغلی بر نشانگر اهمیت به شغل ($R^2=0/04$, $p<0/01$, $t=-3/11$) معنادار است و ۴ درصد واریانس آن را انگیزش شغلی تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی انگیزش شغلی بر نشانگر رضایت شغلی ($R^2=0/32$, $p<0/01$, $t=7/13$) معنادار است و ۳۲ درصد واریانس آن را انگیزش شغلی تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی انگیزش خودباوری ($R^2=0/26$, $p<0/01$) معنادار است و ۲۶ درصد واریانس آن را انگیزش شغلی تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی انگیزش خودکنترلی ($R^2=0/1$, $p<0/01$, $t=4/72$) معنادار است و ۱۰ درصد واریانس آن را انگیزش شغلی تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی انگیزش شغلی بر نشانگر مسؤولیت‌پذیری معنادار نشد و مسؤولیت‌پذیری از مدل حذف گردید.

اثر متغیر نهفته‌ی کیفیت تدریس بر نشانگر فرآیند تدریس ($R^2=0/52$, $p<0/01$, $t=9/13$) معنادار است و ۵۲ درصد واریانس آن را کیفیت تدریس تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی کیفیت تدریس بر نشانگر مدیریت کلاس درس ($R^2=0/46$, $p<0/01$, $t=8/86$) معنادار است و ۴۶ درصد واریانس آن را کیفیت تدریس تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی کیفیت تدریس بر نشانگر روابط انسانی و ارزشیابی ($R^2=0/49$, $p<0/01$, $t=9/11$) معنادار است و ۴۹ درصد واریانس آن را کیفیت تدریس تبیین می‌کند. اثر متغیر نهفته‌ی کیفیت تدریس بر نشانگر مشارکت حرفه‌ای ($R^2=0/15$, $p<0/01$, $t=5/64$) معنادار است و ۱۵ درصد واریانس آن را کیفیت تدریس تبیین می‌کند.

هم‌چنین نتایج اثرات مستقیم و غیرمستقیم نشان داد که انگیزش شغلی بین کیفیت تدریس و ذهنیت فلسفی نقش میانجی ایفا می‌نماید. متغیر ذهنیت فلسفی نیز تأثیر غیرمستقیمی برابر با ۰/۰۳ بر کیفیت تدریس دارد، و مجموع تأثیرات کل متغیر ذهنیت فلسفی بر کیفیت تدریس برابر ۰/۲۵ می‌باشد. بنابراین، ذهنیت فلسفی استادان با واسطه‌گری انگیزش شغلی پیش‌بینی‌کننده‌ی کیفیت تدریس آنان است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از الگوی اولیه‌ی تحقیق نشان داد که ذهنیت فلسفی استادان با انگیزش شغلی آنان رابطه‌ی مستقیم، مثبت و معناداری دارد و این متغیر می‌تواند به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ی مناسبی برای انگیزش شغلی استادان مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین، انگیزه‌ی فرد، کم‌تر به

اراده‌ی خود فرد بستگی دارد و به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر نگرش و طرز تفکر او می‌باشد. این نتایج با تحقیقات زارع (۱۳۸۵)، یاوری‌زاده (۱۳۸۴)، و میرمحمد میگونی (۱۳۸۵)، ویتتر و ساروس (۲۰۰۲)، حبیبی‌پور و همکاران (۱۳۸۸)، ناظم و صدقی بوکانی (۱۳۸۵)، خرقانیان (۱۳۷۲)، و رضاپور (۱۳۹۰)، سعیدیان (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. اما با نتایج یزدخواستی (۱۳۸۷) غیر هم‌جهت می‌باشد. یکی از تبیین‌های ممکن برای این یافته است که استادان دارای تفکر فلسفی بالا هیچ‌گاه ذهن خود را به امور خاصی محدود نمی‌کنند و با دیدی وسیع به مسائل تعلیم و تربیت نگریسته و در حل مسائل راه حل‌های متنوعی را به کار می‌گیرند. آن‌ها قدرت ابتکار و خلاقیت بالایی دارند و همین امر سبب می‌گردد که به شغل خود علاقه‌ی زیادی نشان دهند، و در شغل خود به خودباوری بالایی رسیده و این خودباوری به‌طور مستقیم، انتخاب، انگیزش و پشتکار آنان را تحت تأثیر قرار داده و به نتایج مثبت و موفقیت‌آمیزی دست پیدا می‌کنند. بنابراین، نه تنها روحیه‌ی چنین افرادی قوی‌تر می‌شود، بلکه کارهای آنان عاقلانه‌تر خواهد بود و به شغل خود علاقه بیش‌تری نشان داده و به آن نیز اهمیت می‌دهند. در نتیجه، رضایت خود را از آن شغل نشان داده و دید مثبتی به سوی شغل خود و نگرش‌های مطلوب به سمت تغییراتی که در کلاس درس و دانشگاه اتفاق می‌افتد دارند که این خود سبب بهبود یادگیری دانشجویان خواهد گردید. به عبارت دیگر، تأثیر انگیزش شغلی بالا بر ذهنیت فلسفی بالایی، منجر به انجام مناسب فعالیت‌های برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی و ارزشیابی، و انجام مشارکت حرفه‌ای در آنان می‌گردد که این خود منجر به بهبود یادگیری دانشجویان و برون‌دادهای مطلوب در دانشگاه خواهد شد (کوشی، ۱۳۹۲).

با توجه به نتایج به‌دست آمده نشان داده شد که ذهنیت فلسفی استادان رابطه‌ی مستقیم، مثبت و معناداری با کیفیت تدریس آنان دارد و می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ی مناسبی برای کیفیت تدریس مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین، افزایش ذهنیت فلسفی سبب بهبود کیفیت تدریس استادان می‌گردد، و در اجرا و به‌کارگیری روش تدریس، ذهنیت فلسفی استادان تأثیرگذار است. این نتایج با تحقیقات مارینو (۲۰۱۰)، تریگول و پروسر (۱۹۹۹)، زمانی بابگه‌ری (۱۳۹۱)، سعیدیان (۱۳۸۹)، بندلی (۱۳۷۶)؛ زارع (۱۳۸۵)، سمرقندی (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۲)، و شه‌بازی دستجردی و میرشاه‌جعفری (۱۳۸۸) هم‌خوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در عصر حاضر، توانایی‌هایی چون قدرت نظم دادن به امور یعنی درک ارتباط جزئی به کل در زمینه‌ای وسیع، ارتباط برنامه‌های آنی به هدف‌های آتی، برخورداری از قدرت ژرف‌نگری و تجزیه و تحلیل نظرات، کشف اصول و فرضیات اساسی در هر موقعیت، انعطاف‌پذیری بالا، پرهیز از نگرش یک بعدی به مسائل و نظرات و توجه به نظر دیگران بدون توجه به منبع آن برای هدایت کلی افراد

جهت رسیدن به اهداف مورد توجه است و می‌تواند بر رفتار فردی، جامعه و بهبود عملکرد دانشگاه تأثیرگذار باشد. با توجه به این که ذهنیت فلسفی یکی از ویژگی‌های استادان هنگام مواجهه با مسائل بی‌شمار آموزشی است و استادی که از ذهنیت فلسفی بالا برخوردار است شانس بیش‌تری برای دیدن مسائل بر اساس اهداف دراز مدت، تعمیم خلاق، عقاید اصولی و طیف وسیعی از انتخاب‌ها دارد. از طرفی، تفکر و نگرش استادان یکی از مواردی است که توانایی علمی آنان را تحت تأثیر قرار داده و موجب تسهیل فرآیند آموزشی شده و حتی نقص کتب درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران می‌نماید. بنابراین، تفکر سطح بالا سبب افزایش علاقه و انگیزش آنان نسبت به نقش و ماهیت تدریس و یادگیری دانشجویان و اثربخشی تدریس‌شان می‌گردد. این استادان زمانی که در کلاس درس با مشکل خاصی روبرو می‌گردند می‌توانند به راحتی آن مسأله را با مسائل دیگر مرتبط ساخته و بهترین راه حل را انتخاب نمایند. هم‌چنین، در حین تدریس سعی می‌کنند که دانشجویان را وادار سازند تا مسائل را به خوبی لمس کرده و بتوانند خودشان آن‌ها را حل نموده و قادر باشند این مسائل را به مشکلات روزمره ربط داده و متوجه هدف‌های دور گردند، زیرا همان‌گونه که می‌دانیم هدف اصلی تعلیم و تربیت آماده کردن دانشجویان برای زندگی می‌باشد. بنابراین، استادان ذهن و افکارشان را به ارزیابی از کیفیت تدریس خود مشغول می‌نمایند و به‌طور مکرر افکار مثبت نسبت به قابلیت‌های خود بروز می‌دهند، چراکه این قابلیت‌ها، اعتمادبه‌نفس آنان را بالا برده و سعی می‌کنند که تدریس با کیفیتی ارائه نمایند.

از سویی، چنین استادانی توجهی بی‌حد به فنون تدریس داشته و مسائل تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر می‌گیرند و فعالیت‌های خود را در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت هدایت نموده و زمینه‌ی تحقیق‌پذیری آن‌ها را فراهم می‌سازند. آن‌ها در فرآیند تدریس از ذهن فلسفی خود تأثیر پذیرفته و از روش‌های فعال و خلاقانه تدریس استفاده می‌نمایند و به‌وسیله آن روش‌های تدریس فعال می‌توانند در یادگیری دانشجویان مؤثر باشند و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند به خوبی برآیند و در جایی که استادان از ذهنیت فلسفی بالایی برخوردار باشند می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه نیز در حد مطلوبی باشد (کوشی، ۱۳۹۲).

هم‌چنین یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که انگیزش شغلی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه‌ی مستقیم، مثبت و معناداری دارد و این متغیر می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ی مناسبی برای کیفیت تدریس استادان مورد استفاده قرار گیرد. به‌نظر می‌رسد که برخوردارگی از انگیزش شغلی بالا منجر به انجام مناسب فعالیت‌های آنان می‌شود که این خود سبب بهبود یادگیری دانشجویان و برون‌داده‌های مطلوب در دانشگاه می‌گردد. این نتایج با تحقیقات راو (۲۰۰۶)، پرکین

(به نقل از ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۷) هم‌خوانی دارد. این یافته هم‌چنین با نتیجه تحقیقاتی که بیان می‌دارند رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان باعث بهبود کیفیت تدریس آنان و هم‌چنین بهبود یادگیری یادگیرندگان می‌گردد هم‌خوانی دارد (واندن برگ، ۲۰۰۲؛ ون ویلاس، ۲۰۰۴؛ گوته، ۲۰۰۷؛ و شهیدی، ۱۳۹۱). یکی از تبیین‌های ممکن برای این یافته این است که استادانی که در تدریس خود موفق می‌باشند به باورهای بالایی از انگیزش شغلی در خود رسیده‌اند که این امر باعث موفقیت پی‌درپی آنان در تدریس می‌گردد. و همین امر سبب شده که در کلاس درس فعال بوده و در صورت لزوم درس را برای دانشجویان به شیوه‌های متفاوتی مجدداً تکرار نمایند و این سبب افزایش یادگیری دانشجویان و اثربخشی تدریس استادان می‌گردد. این‌گونه استادان نه تنها به موفقیت اهمیت می‌دهند، بلکه به ارزش‌های مناسب نیز توجه می‌نمایند. هم‌چنین، آنان در فرآیند تدریس تواضع و خشوع داشته و با دانشجویان با نرمی و ملامت رفتار می‌نمایند. و در مواردی مانند پاسخ‌گویی به سؤال‌های دانشجویان، روبرو شدن با بی‌نظمی، ارتباط با دانشجویان، تکرار مطالب برای دانشجویان ضعیف‌تر و تنظیم روابط بین دانشجویان، مدارا و خونسردی می‌نمایند. انگیزش شغلی بالای استادان سبب می‌گردد که در مواردی چون ارزشیابی از دانشجویان، بذل محبت به آنان، اختصاص زمان برای راهنمایی و حل مشکلات آن‌ها از اصل انصاف و عدالت پیروی نمایند (استفاناسکو و همکاران ۲۰۱۳).

هم‌چنین نتایج به‌دست آمده از الگوی اولیه‌ی تحقیق نشان می‌دهد که انگیزش شغلی نقش میانجی‌گرانه‌ی خود را به خوبی نشان داده است. یعنی این‌که مقدار رابطه‌ی بین متغیرهای برون‌زای تحقیق و ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس تحت تأثیر انگیزش شغلی است. و ذهنیت فلسفی استادان با واسطه‌گری انگیزش شغلی پیش‌بینی‌کننده‌ی کیفیت تدریس آنان است، یعنی هر قدر که ذهنیت فلسفی استادان افزایش یابد انگیزش و علاقه‌ی آنان به شغل‌شان بیش‌تر شده و سبب بهبود کیفیت تدریس آنان می‌گردد. نتایج به‌دست آمده با پژوهش مورفی و همکاران (۲۰۰۹)، غنی و کومار (۲۰۰۸)، ریزک (۲۰۰۲)، تریگول و پروسر (۱۹۹۹)، مارینو (۲۰۱۰)، موریتی (۲۰۰۵)، بولینگر (۲۰۰۲)، سخنور و ماهروزاده (۱۳۸۹)، بندلی‌زاده (۱۳۷۶)، ناظم و صدقی بوکانی (۱۳۸۵)، زارع (۱۳۸۵)، دانشیار (۱۳۸۵)، سمرقندی (۱۳۸۴)، خزائی (۱۳۸۴)، اروانی (۱۳۸۱)، کمیلی اصل (۱۳۸۱)، فرشچی (۱۳۷۹)، هاشمی (۱۳۷۲)، خرقانیان (۱۳۷۲)، شجاعی و همکاران (۱۳۸۹)، شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری (۱۳۸۸)، دمرچیلی و رسول‌نژاد (۱۳۸۷)، شکرکن و همکاران (۱۳۸۷)، زمانی بابگهری (۱۳۹۱)، بیک‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. یکی از تبیین‌های ممکن برای این یافته آن است که مدرس باید ذهنیت فلسفی بالایی داشته باشد تا بتواند حدود شخصیت دانشجویان را در نظر بگیرد و از هر فرصتی برای تحریک و انگیزش آنان استفاده

کند. به‌علاوه مدرس باید قادر به برقراری ارتباط با یادگیرندگان مختلف باشد. ازسویی دیگر او باید مانند یک هنرمند، تمام نقش‌های هنرهای نمایشی را بازی کند، از کارگردانی تا پشتیبانی صحنه نمایش و بازی. بنابراین، انگیزش شغلی بالا منجر به انجام مناسب فعالیت‌های برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی و ارزشیابی، و انجام مشارکت حرفه‌ای در آنان می‌گردد که این خود منجر به بهبود یادگیری دانشجویان و برون‌دادهای مطلوب در دانشگاه خواهد شد. هم‌چنین، استادان باید این ذهنیت و تفکر را داشته باشند که می‌توانند در تعیین سمت و سوی آتی واحد کاری‌شان نقش داشته باشند و باید عملکرد بهتری از خود به نمایش گذارند و کار آنان از نظر مدیران و رهبران دانشگاه و همکاران‌شان دارای اهمیت می‌باشد. آنان علاقه‌مندند که در دانشگاه مورد قدرشناسی بیش‌تر واقع شده و از دانش و تجربیات آنان برای استفاده در امور اجرایی و مسؤولیت‌های دانشگاهی بهره گرفته شود. این امر باعث می‌گردد که علاقه‌مندی آنان به تدریس بیش‌تر شده و در نهایت کیفیت تدریس آنان افزایش یابد. هم‌چنین، استادان به دنبال شرایط مناسبی هستند که پیش روی آنان قرار گیرد و یا این‌که انگیزه‌ی لازم در آنان برای پیشرفت در شغل‌شان به وجود آید، به‌طوری که به شرایط موجود راضی نباشند. زیرا باور استادان به توانایی‌های خود که موجب افزایش خودباوری آنان می‌گردد باعث می‌شود که توانایی‌ها و تجارب و علاقه‌مندی استادان در امر تدریس افزایش یافته و باعث افزایش کیفیت تدریس آنان گردد. هم‌چنین، منزلت مناسب‌تری در دانشگاه پیدا کنند، فعالیت‌های ارزشمندی که باعث تشویق و قدردانی از سوی مسؤولین دانشگاه می‌شوند را انجام دهند، در امور مختلف اجرایی مشارکت کنند و نظرات خود را برای بهبود وضعیت دانشگاه ابراز نمایند که این خود باعث افزایش کیفیت تدریس استادان می‌گردد (حیدری و همکاران، ۲۰۱۳؛ به نقل از کوشی، ۱۳۹۲).

توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش حاضر از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا استادان می‌توانند به جای ایجاد رقابت ناسالم بر بهبود کیفیت تدریس‌شان تلاش نمایند، و احساس رضایتمندی و مفید بودن و احساس منزلت نسبت به شغل‌شان داشته باشند. با توجه به مطالبی که در مورد کیفیت تدریس گفته شد، شایسته است که استادان با علاقه‌ی بیش‌تری به تدریس پرداخته و عواملی را که باعث غنی‌سازی شغل و افزایش رضایت آنان و کیفیت تدریس‌شان می‌گردد را شناسایی نموده و آن‌ها را تقویت نمایند.

از آن‌جا که متغیرهای دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند بر کیفیت تدریس مؤثر باشند و متغیرهای مورد مطالعه تنها بخشی از روابط بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس را نشان دادند، می‌توان متغیرهای دیگری را نیز در این پژوهش وارد کرد و اثر آن‌ها را بر کیفیت تدریس مورد

مطالعه قرار داد. لذا به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد که از متغیرهایی مانند فرهنگ دانشگاهی، امنیت، خودکارآمدی، ارزش‌های فرهنگی جامعه، شایستگی‌های تدریس و ... برای مطالعه‌ی تأثیر آن‌ها بر کیفیت تدریس، در پژوهش‌های آتی استفاده نمایند.

نخستین محدودیت مطالعه‌ی حاضر مربوط به نمونه‌ی شرکت‌کنندگان است. یافته‌های حاصل از این مطالعه به جامعه استادان دانشگاه شهید باهنر قابل تعمیم هستند، از این‌رو، پژوهشگران نسبت به تعمیم این نتایج به جوامع دیگر هشدار می‌دهند. محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری است. زیرا ابزارهای اندازه‌گیری پرسش‌نامه‌ای دارای محدودیت‌هایی مانند خطاها و پاسخ‌های قابل پذیرش اجتماعی می‌باشند. از آنجایی که پرسش‌نامه‌ی کیفیت تدریس بر اساس خودارزشیابی که یکی از ابعاد ارزیابی تدریس از دیدگاه معروفی و همکاران (۱۳۸۶) می‌باشد، طراحی گردیده بود، لذا برخی از استادان ممکن است پاسخ‌هایشان را بر اساس آنچه مورد پسند اجتماع است ارائه داده باشند. در این زمینه بهتر است از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها مانند مصاحبه، مشاهده‌ی رفتار و مانند آن استفاده شود.

منابع

الف. فارسی

- آخوندی بناب، حبیب‌اله و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین منبع کنترل مدیران با انگیزش شغلی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی استان آذربایجان شرقی در سال ۸۹-۸۸. *ماهنامه‌ی فراسوی مدیریت*، شماره ۱۷، تابستان ۱۳۹۰، صص ۳۳-۵۲.
- ادیب، یوسف، فتحی‌آذر، اسکندر و عینی‌پور، جواد. (۱۳۹۴). ادراک معلمان از ویژگی‌های تدریس مؤثر، یک بررسی پدیدار شناختی. *مجله‌ی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال دوازدهم، دوره دوم، شماره ۱۷، (پیاپی ۴۴).
- استونر، جیمز آرتورفینچ، فریمن، ادوارد و گیلبرت، دانیل. (۱۳۸۲). *مدیریت*. ترجمه: علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
- اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۷۳). *فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه: سعید بهشتی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- امین‌خندقی، مقصود و غلامعلی، سیف. (۱۳۹۲). توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه. *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۶۹، صص: ۱۴۷-۱۲۱.

بندلی زاده، نعمت‌اله. (۱۳۷۶). تأثیر سن، جنس، سنوات خدمت، مدرک تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی، حقوق و مزایای مربیان امور تربیتی با افزایش انگیزه‌ی رضایت شغلی آن‌ها. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دامغان.

ترک‌زاده، جعفر، ناصری جهرمی، رضا و رحمانی، هادی. (۱۳۹۲). شناسایی و الویت‌بندی نیازهای آموزشی معیاری مهارت‌های تدریس اعضای هیأت علمی بر مبنای الگوی شغل و شاغل - مطالعه‌ی موردی: دانشگاه شیراز. مجله‌ی پژوهش در برنامه‌ی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱ (پیاپی ۳۸).

جعفری، سکینه و عبدشرفی، فاطمه. (۱۳۹۳). ارائه‌ی مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک شده‌ی اعضای هیأت علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ششم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۳، پیاپی ۶۶/۲. حسینی، نرگس، احقر، قدسی، اکبری، ابوالقاسم و شریفی، نسترن. (۱۳۸۷). پرسش‌نامه‌های پژوهشی در زمینه‌ی روان‌شناسی، مشاوره، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی. چاپ اول، انتشارات: سخن.

زارع، مرتضی. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی بر روی دبیران متوسطه‌ی شهر آمل. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

زمانی بابگهری، زهرا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر کرمان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران.

ساعتچی، محمود، قاسمی، نوشاد و نمازی، سمیه. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی میان انگیزه‌ی شغلی مدیران، رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان (دبیران) مقطع متوسطه‌ی شهرستان مرودشت. فصلنامه‌ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال اول، شماره دوم، ۱۶۸-۱۴۷.

سخنور، ناهید و ماهرزاده، طیبه. (۱۳۸۹). روش‌های تدریس فعال در میان معلمان ریاضی (مقطع راهنمایی). اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا، ۱۰۷-۷۶.

سعیدیان، لیلا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه‌ی شغلی معلمان مدارس ابتدایی دخترانه‌ی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا همدان.

- سلیمانی، داراب. (۱۳۹۰). اثربخشی تغییر منبع کنترل بیرونی به درونی بر اساس رویکرد شناختی، رفتاری بر افزایش انگیزش شغلی دبیران مرد شهرستان اسدآباد. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد در رشته‌ی مشاوره گرایش شغلی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سمرقندی، فاطمه. (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی مدیران و عملکرد آموزشی آنان در دبیرستان‌های منطقه ۵ شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- نیکدل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه‌ی الگوی ساختاری. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره پنجم، شماره دوم، پیاپی ۶۵/۲، صفحات ۱۱۳-۱۳۶.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). روش‌ها و فنون تدریس (جلد دوم). چاپ پنجم، انتشارات: سمت.
- شهبازی دستجردی، راحله و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره پنجم، سال شانزدهم، شماره‌ی ۲، ۵۸-۴۱.
- شهیدی، نیما. (۱۳۹۱). ارائه‌ی الگویی جهت ارزیابی کیفیت تدریس در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی. رساله‌ی دکتری رشته‌ی مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- علوی، حمیدرضا. (۱۳۸۴). روش تدریس سخنرانی و پرسش و پاسخ. انتشارات: دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- غلامی، سمیه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه‌ی تعامل و خودکارآمدی. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره سوم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰، پیاپی ۶۰/۲.
- کوشی، زهرا و سلطانی، اصغر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان. دوفصلنامه‌ی علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیست و سوم، شماره ۷.
- کوشی، زهرا. (۱۳۹۲). ارائه‌ی الگویی جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان.

لسانی، محبوبه و نجفیان، مهدی. (۱۳۹۲). *انگیزش پیشرفت، نیروی محرک انسانی (چاپ اول)*. انتشارات: آذین مهر.

مجیدی، علی، شیرزاد، محبوبه، شیرزاد، هادی، اقدم، حامد، باقری، شادی و صمدی، ساره. (۱۳۹۲). *الگوی ساختاری مدیریت دانش بر اساس کیفیت زندگی کاری کارکنان در بهداری کل ناجا. تحقیق‌نامه‌ی نظم و امنیت انتظامی، سال پنجم، شماره سوم (پیاپی نوزدهم)، ۳۵-۵۵*. معروفی، یحیی، کیامنش، علیرضا، مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید. (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌درسی، سال اول- شماره ۵. ۸۱-۱۱۲*.

موسوی، س. ن. (۱۳۸۲). *رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و به‌کارگیری آن در کیفیت انجام وظایف در مدیران مدارس*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران.

میرمحمد میگونی، فهیمه سادات. (۱۳۸۵). *بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی مدیران با رضایت شغلی دبیران دبیرستان‌های دخترانه منطقه‌ی ده تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

یاوری‌زاده، منیر. (۱۳۸۴). *بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی مدیران و انگیزش شغلی دبیران آنان در دبیرستان‌های منطقه ۵ شهر تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

ب. انگلیسی

- Andrea, V. & Gosling, D. (2001). *Joining the dots Reconceptualizing educational development*. The Institute for learning and Teaching in Higher Education and SAGE publications. London, Thousand Oaks, CA.
- Clark, M. A. & Boyle, R. .. (1999). *A personal Theory of Teaching computing Through Final year projects.. Journal Of Computer Science Education, Vol., No. 3, 202, 113- 114.*
- Cristina- Corina, B. (2012). *Some determinative factors for teachers job motivation. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 42, 1638-1642.*
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and students outcome: A research synthesis, National comprehensive center for teacher quality, Washington Dc, 128-139.*
- Hubackova, S. (2015). *Factors influencing the quality of teaching and the foreign language knowledge. 7th world conference on educational sciences, (WcES-2015), 05-07 February, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 197, 1952-1956.*
- Marino, T. (2010). *Moral Fragmentation and spiritual Absence: The Representation of war in contemporary American Films. Collage Quarterly, 19 (2), 1-6.*
- Nazem, F., Yadegari, F., Hasoumi, T. & Ghaedmohammadi, M. (2010). *Philosophical mindedness of managers in Azad University. Journal Of Modern Thoughts In Education, 5(4), 11-23.*
- Ngang, T. K., Yie, C. S. & Shahid, S. A. MD. (2015). *Quality Teaching: Relationship to soft skills Acquisition. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 191, 1934-1937.*

- Rao, P. (2006). Motivation model for improving productivity in a Manufacturing unit ° a success story.. International Journal of Productivity and Performance Management, Vol.55, No.5, 430-436.
- Rus, C. L., Tomsa, A. R., Rebeqa, O. L. & Apostol, L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis. Procedia- Social Behavioral Sciences, 78, 315 -319.
- Stefanescua, V., stoicanb, O. & stefanescub. (2013). The Relevance of Using Modern Means of Teaching in Ensuring the Quality of Education. Procedia ° Social and Behavioral Sciences, 78, 305-309.
- Trigwell, K., Prosser, M. & waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers Approach to Teaching and students Approaches to learning. Journal of Higher Education, Vol. 37, 59.
- Tulbure, C. (2013). The effects of differentiated approach in higher education: An experimental investigation. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 76, 832-836.
- UYGUN, S. (2013). English language teaching quality criteria in Turkish secondary education (based on EAAAALS staff charter). Procedia- Social and Behavioral Sciences, 70, 1354- 1359.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers meaning regarding educational practice. Review of Educational Research, No. 72, PP: 577-625.
- Vonvillas, B. (2004). Improving the way we observe classrooms. School Administrator, 61 (8), 52-53.
- Weimer, M. E. (2009). Improving collage teaching. San Francisco, CA: Jossey

Extended Abstract

Developing a Structural Model to Predict the Teaching Quality of Faculty Members Based on their Philosophical Mentality and their Job Motivation

Zahra Kaveshi¹ Masoud Akhlaghi² Asghar Soltani³

Introduction

Universities are social systems which are thought of as insightful driving forces and leaders of thought in societies. Due to the intense transformations which affect our world, universities are at the heart of social and international debates focusing on ideals and goals of universities and their leadership. One of the major functions of universities is their educational mission. High quality teaching is thought of as the outcome of high quality learning and is defined as promoting effective learning opportunities for students at higher education. Quality of teaching is a process which provides students with the most constructive and useful learning experience. Qualified teaching is a type of teaching which leads to learning by which student learns what the professor teaches. Teaching process has a complex nature and various components which must be completely understood and implemented for a qualified teaching. Philosophical mentality and job motivation are among the factors which seem to affect professors' teaching quality. An evaluation of the process of educating which enhances the need to achieve and develop the talents of the customers of the process, and at the same time meets the accountability standards set by the clients who pay for the process or the outputs from the process of educating and quality in education is clearly linked to the purpose. The main purpose of this study was to causally explain the relations among the quality of teaching, philosophical mentality and job motivation. In this regard, it is predicted that philosophical mentality and job motivation have a direct, positive and significant relation with quality of teaching and that philosophical mentality has a direct, positive and significant relation with job motivation. Based on the existing theoretical views, philosophical mentality and job motivation affect the quality of teaching. Accordingly, the present research sought to test this conceptual model by structural equation modeling and to examine the relationships among philosophical mentality and job motivation and quality of teaching.

Method

The present research was a descriptive study and causal correlation in type. It is a structural equation model used to determine the contributions made by philosophical mentality and job motivation to quality of teaching. Questionnaires used in this study included a researcher-made quality of teaching questionnaire; it consisted of 24 items with a five-point Likert scale. The internal consistency reliability of the questionnaire was 0.881. Its validity was verified by using exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. The validity measures of the questionnaire are GFI=0.89, AGFI=0.86, RSMEA=0.046, NFI=0.93, NNFI=0.97, and CFI=0.97. This questionnaire measures planning and preparedness, teaching process, class management, human relation and evaluation, and professional participation. Philosophical mentality questionnaire consists of 42 items with a four-point Likert scale scoring method.

and Cronbach's alpha is 0.85 and measures comprehensiveness, contemplation, and flexibility. Job motivation questionnaire consists of 20 items with a four-point Likert scale ranging from 1 to 4. Cronbach's Alpha is 0.855 and measures responsibility in job, importance of job, job satisfaction, responsibility, self-belief, and self-control.

Results

Results showed that quality of teaching was significantly related to philosophical mentality and job motivation. Philosophical mentality had a direct, positive and significant impact on quality of teaching (0.005). Job motivation also had a direct, positive and significant impact on quality of teaching (0.003). Philosophical mentality had a direct significant relationship with job motivation (0.0025). It is important to use and stimulate these factors in academic environments in order to enhance quality of teaching.

Discussion

The findings showed that professors' philosophical mentality had a direct, positive and significant relationship with their quality of teaching. As their philosophical mentality increases, the quality of teaching improves. Therefore, philosophical mentality is considered as a factor which influences quality of teaching. Professors with a philosophical way of thinking pay much attention to teaching techniques and consider educational issues in relation to goals of education and direct their activities accordingly while trying to realize these goals. Such professors are affected during teaching process by their philosophical mind and use active and creative teaching methods which are effective in students' learning. Moreover, it was revealed that professors' job motivation had a direct, positive and significant relation with their quality of teaching. As their job motivation increases, the quality of teaching improves. Job motivation is therefore considered as a factor which influences quality of teaching. Consequently, it seems that higher job motivation leads to proper performance of assigned activities which in turn enhances students' learning and university output. In this regard, professors with successful teaching have reached sublime beliefs of job motivation which will lead to continuous successful teaching. This makes them active in class so that professors might review the lessons in different methods which improves learning and effectiveness of the teaching. In this way, professors pay attention to both success and values. They are also modest during teaching process and treat students delicately and carefully. Also the results indicated that professors' philosophical mentality had a direct, positive and significant relation with job motivation. As their philosophical mentality increases, their quality of teaching enhances. Therefore, on the basis of findings, it is suggested that professors should improve their attitude and way of thinking. Professors with high philosophical thinking never limit their minds to specific matters and look at educational issues with an open mind and implement various solutions for a problem. They are highly creative and this makes them very interested in their job which in turn makes them try more in their job. This will lead to students' improvement.

Key words: Quality of teaching, Philosophical mentality, Job motivation, SEM (structural equation modeling)

-
- 1- (Corresponding author) PH.D candidate of curriculum development, Islamic Azada University of Tehran, Iran. Email: zahra_kaveshi@yahoo.com
 - 2- Assistant Professor, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Iran. Email: Masoud.akhlaghy@gmail.com
 - 3- Assistant Professor, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Iran. Email: a.soltani.edu@uk.ac.ir