



ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان: مطالعه موردی پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی همدان

حسین شمس^{۱*}

Evaluating the Teaching Quality of Faculty Members' Viewpoint: A Case Study in Shahid Bahonar and Shahid Maghsudi Branches

Hosain Shams^{1*}

Abstract

Evaluation is the most important tools for determining the quality of a process and Curriculum. The mission of universities are teaching, research and Health care service. In this study were evaluated teaching quality of faculty members and instructors of Hamedan's Farhangian University branches from the students' points of view.

This research is a descriptive survey. The population of this descriptive survey, 1170 subjects, included all male and female students admitted in Shahid Bahonar and Shahid Maghsudi branches. The sample of 530 students was randomly selected. The data-collection instrument in this study was Mycourse scale. The questionnaire consisted of 50 questions based on the five-choice Likert scale and included 8 components (i.e. the techniques of classroom management, appropriate classroom behavior, the focus on and maintenance of attention to the lesson, the preparation of review and practice, inquiry skills, the employment of different teaching methods, the creation of a positive atmosphere in the classroom and the rate of expressing problem-solving strategies in the classroom). The reliability of the questionnaire was calculated by using the Cronbach's alpha coefficient. The analysis of data revealed showed that the t value was significant at $P \geq 0.05$. In addition, there was a significant difference between the two branches in terms of the components of teaching quality. There were significant differences between the eight components of teaching quality in terms of special and general courses. The teaching quality of general courses in the eight components was less than those of special courses.

The teaching quality of faculty members and instructors of Farhangian University branches in Hamadan was measured to be higher than average in the components of Mycourse scale from the students' points of view. Evaluation as a valuable source of reliable information for feedback to teachers in order to improve the quality of education is supreme.

Keywords: Faculty Members, Quality of Teaching, Mycourse Scale, Students' Viewpoints, Farhangian University

1. Assistant Professor of Comparative Philosophy
Farhangian University, Tehran, Iran
Email: shams4747@yahoo.com

چکیده

مهمترین ابزار تعیین کیفیت یک فرایند و برنامه آموزشی، ارزشیابی آن است. در دنیای امروز، دانشگاه‌ها سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را برعهده دارند. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان از دیدگاه دانشجویان انجام گرفته است. این پژوهش، مطالعه‌ای توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر ورودی‌های سال‌های تحصیلی ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ پردیس شهید باهنر و مقصودی بوده که شامل ۱۱۷۰ نفر می‌باشند. نمونه‌آماری این پژوهش شامل ۵۳۰ نفر از دانشجویان بوده است که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه مقیاس مای کورس می‌باشد. پرسشنامه شامل ۵۰ سوال براساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت و شامل ۸ مؤلفه (مدیریت کلاس، رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن مرور و تمرین، مهارت‌های پرسشگری، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، برقراری جو مثبت و میزان بیان راهبردهای حل مساله در کلاس) می‌باشد. اعتبار پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردیده است. تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین بین مؤلفه‌های کیفیت تدریس اساتید در دو پردیس شهید مقصودی و شهید باهنر تفاوت معنی دار وجود دارد. بین مؤلفه‌های هشت گانه کیفیت تدریس برحسب دروس تخصصی و عمومی تفاوت معنی دار وجود دارد. میزان کیفیت تدریس دروس عمومی در مؤلفه‌های هشت گانه کمتر از دروس تخصصی بوده است. براساس یافته‌های پژوهش کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی و مدرسان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان همدان در مؤلفه‌های مقیاس مای کورس از دیدگاه دانشجویان، بیش از سطح متوسط ارزیابی می‌شود. با توجه به اهمیت ارزیابی در بهبود کیفیت آموزش در نظام عالی پیشنهاد می‌شود ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید به طور مستمر با هدف ارتقای وضعیت موجود صورت پذیرد.

واژه‌های کلیدی: اعضای هیأت علمی، کیفیت تدریس، مقیاس مای کورس، دیدگاه دانشجویان، دانشگاه فرهنگیان

۱. استادیار رشته فلسفه تطبیقی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

آموزش عالی یکی از عوامل بسیار مهم در توسعه هر کشوری به شمار می‌رود و امروزه بیش از هر زمان دیگری پیشرفت ملت‌ها به کیفیت آموزش عالی وابسته است. افزایش روزافزون تقاضا برای ورود به آموزش عالی از یک سو و لزوم حفظ و افزایش کیفیت خدمات آموزش عالی از سوی دیگر، رهبران آموزشی را با چالش‌های فراوانی مواجه ساخته است و این چالش‌ها، ضرورت اهتمام همه دست اندرکاران آموزش عالی را به برنامه‌ریزی‌های علمی و کاربردی به ویژه در حوزه تدریس ایجاب نموده است (اسچوسلر، ۲۰۱۶). یکی از ابعاد مهم آموزش عالی که آستن مسائل عمده و نظرات متفاوتی است، مسأله کیفیت است که می‌توان آن را از زوایای مختلف مورد توجه قرار داد. در برنامه‌های آموزشی، کیفیت یکی از ابعاد مهم تلقی می‌شود که با محتوای آموزش و چگونگی انجام آن سر و کار دارد (عزیزی، ۱۳۸۱). بنابراین ارتقاء کیفیت آموزش و تدریس همواره باید در نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار داشته باشد (سگرس، ۱۹۹۶). یکی از سازوکارهای این ارتقاء، ارزیابی است که می‌تواند بهبود کیفیت نظام آموزشی را به دنبال داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۰). نحوه عملکرد اساتید به عنوان یکی از ارکان اصلی دانشگاه، در بازدهی کل نظام آموزشی نقش اساسی ایفا می‌نماید. ارزیابی صحیح می‌تواند گویای وضعیت عملکرد استاد بوده و در صورتی که بازخورد نتایج به طور صحیح و به موقع به اساتید منعکس گردد، می‌تواند ضمن تشخیص نقاط قوت و ضعف، به عنوان عاملی کمک کننده در جهت ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی آن‌ها مؤثر باشد (سرچمی و سلمان‌زاده، ۱۳۸۴). بدین منظور در این پژوهش کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی و مدرسان رشته‌های مختلف پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان همدان براساس مؤلفه‌های مقیاس مای کورس از دیدگاه دانشجویان به منظور تعیین نقاط قوت، ضعف و ارائه راهکارهای کاربردی برای بهبود شرایط، بررسی می‌شود.

بی‌تردید در دنیای امروز در کنار پژوهش و ارائه خدمات، یکی از مأموریت‌های اصلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، آموزش است و یکی از وظایف مهم اعضای هیأت علمی و اساتید، به عنوان اصلی‌ترین رکن دانشگاه‌ها، تدریس اثربخش است (کادز و همکاران، ۲۰۱۷). امروزه نیاز برای ارائه تدریس کیفی بیش از پیش احساس شده و چنین تصور می‌شود که تدریس کیفی به عنوان فرایندی پویا و مناسب برای تربیت نیروی انسانی حرفه‌ای می‌تواند در حل چالش‌های قرن ۲۱ مؤثر باشد (پاریش، ۲۰۱۶). با عنایت به نقش مهم آموزش در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، اطمینان از کیفیت آن به جهت جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده، که کیفیت مهمترین مؤلفه برای ادامه حیات یک سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است. بنابراین توجه مناسب به کیفیت آموزش و تدریس از اهمیت خاصی برخوردار بوده و تأثیر مهمی در اثر بخشی دانشگاه‌ها دارد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). کیفیت تدریس اساتید از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف

دانشگاهی مدنظر قرار بگیرد زیرا که کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد شده و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصتهای یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود (ایززلر، ۲۰۰۰).

هر چند امروزه تدریس در آموزش عالی به عنوان حوزه‌ای معرفی شده است که توجه جدی واقع شده است، اما یکی از مشکلات دانشگاهها هنوز هم بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است و در فرآیند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان پژوهش بر تدریس ارجحیت دارد و این در حالی است که کیفیت تدریس استادان اثر مستقیم بر بازده دانشجویان داشته و در کیفیت یادگیری آنان نقش اساسی دارد و دانش و مهارت‌های آموخته شده توسط دانشجویان به طور انکارناپذیری با کیفیت یادگیری آنان ارتباط دارد. دانش‌آموختگان با قابلیت نیز می‌توانند در راه تولید علم و به کارگیری آن و همچنین، برای ایفای نقش مهم در جامعه بازده بیشتری داشته باشند (جعفری و همکاران، ۱۳۹۱).

ارزیابی و بررسی کیفیت آموزش از دیرباز در آموزش عالی وجود داشته است و به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت دانشگاهی نقش مهمی در برنامه‌ریزی صحیح، اجرای موفق برنامه‌های آموزشی و بهبود کیفیت دانشگاهی داشته است (بنی سی و دلفان آذری، ۱۳۸۹).

ارزیابی اساتید عبارت است از تعیین میزان موفقیت استاد در رسیدن به اهداف آموزشی، انجام صحیح آن مستلزم جمع آوری اطلاعات لازم در خصوص فعالیتهای آموزشی و انتخاب معیارهایی برای مقایسه اطلاعات به دست آمده با این معیارها و سپس قضاوت در مورد میزان موفقیت استاد می‌باشد (سیف، ۱۳۸۳).

تقریباً همه دانشگاه‌های جهان، کمابیش فعالیت‌های آموزشی استادان را از راه‌های گوناگون مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. یکی از متداولترین این راه‌ها که امروزه کاربرد زیادی در دانشگاه‌های بزرگ دارد، ارزشیابی توسط دانشجویان است (نلسون، ۱۹۹۸). بازخورد حاصل از نتایج ارزیابی دانشجویان از اثربخشی مدرسان، اگر با مشورت و راهنمایی همراه شود در بالا بردن سطح کیفی آموزش مؤثر است (هربرت و بایلی، ۱۹۹۳). استفاده از نظر دانشجویان برای ارزیابی از فعالیت استادان دانشگاه‌ها تنها منبع اطلاعاتی ملموس بوده (سیف، ۱۳۸۳) و می‌تواند منبع ارزشمندی برای بهبود کیفیت تدریس باشد (التمن، ۲۰۰۶). هرچند برخی معتقدند استفاده از نظرات آموزش گیرنده‌ها به عنوان یک راه، همیشه با نوعی تردید در استحکام روبرو بوده و مقیاس سنجش این اعتبار نیز به سختی قابل دستیابی می‌باشد (اشرف و همکاران، ۱۳۸۱؛ امینی و همکاران، ۱۳۸۹؛ سرچمی و همکاران، ۱۳۸۱) اما اگر پرسشنامه نظرسنجی از دانشجویان با روایی و پایایی قابل قبول و با در نظر گرفتن شرایط فرهنگی، اجتماعی و آموزشی تهیه و اجراء گردد و با نتایج حاصل از روش‌های دیگر ارزشیابی تکمیل گردد، روش مفید و قابل استفاده‌ای خواهد بود. دانشجویان به عنوان عناصر اصلی آموزش می‌توانند بهترین منبع اطلاعاتی مورد نیاز جهت تعیین کیفیت تدریس

و آموزش باشند (گلاسیک، ۱۹۹۹). ارزیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی در اروپا از سال ۱۹۸۰ و در ایران از سال ۱۳۵۰ در دانشگاه بوعلی همدان به اجرا گذاشته شد (ادهمی و همکاران، ۱۳۷۹).

در زمینه عوامل مؤثر در کیفیت تدریس، پژوهش‌های زیادی انجام گرفته که حاوی نکته‌های ارزشمندی است. بر اساس نتایج برخی از این پژوهش‌ها عواملی همچون قدرت ارتباط، طراحی تدریس، روش‌های مختلف تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی، سازماندهی، شفافیت ارائه مطالب، در دسترس بودن آموزشگر و شور و شوق آموزشگر به عنوان عوامل تعیین کننده کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان معرفی شده‌اند (شیخ‌زاده و ثمری، ۱۳۸۹؛ ظهور و اسلامی‌نژاد، ۱۳۸۱؛ غنجی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بصیری‌پور، ۱۳۷۷؛ عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶؛ آوخ کیسمی و کاکولکی، ۱۳۹۳؛ فین، ۲۰۱۵ و دانشگاه سانسفرانسیسکو، ۲۰۰۵).

در پژوهشی که با عنوان بررسی ابعاد کیفیت در آموزش عالی انجام گرفت ۱۱ جنبه کیفیت از قبیل: همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخگویی، موضوعات درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاه، فعالیت‌های مربوط به تدریس، ارزیابی‌های درونی، ارزیابی‌های بیرونی، تسهیلات رایانه‌ای، همکاری و مقایسه عوامل پس از مطالعه و منابع کتابخانه‌ای شناسائی شد، داده‌های به دست آمده نشان داد که ۷ جنبه از ۱۱ جنبه کیفیت میانگین بالاتر از ۵ در مقیاس هفت درجه‌ای دارند (لاگروسن، ۲۰۰۴). در تحقیق دیگری که در تایلند انجام گرفت، روش تدریس، روابط استاد و دانشجو، مواد و محتوای درسی و بازخورد و ارزشیابی چهار عامل مرتبط با تدریس اثربخش معرفی شدند (دیگی و همکاران، ۱۹۹۸).

در بررسی عوامل مرتبط با تدریس اثربخش در دانشگاهی در شمال شرقی آمریکا، روشن گردید که ۱۲ عامل از قبیل مواد آموزشی واضح، میزان و کیفیت پاسخگویی استاد به سؤالات دانشجویان، برخورد مؤدبانه استاد با دانشجویان، داشتن رفتار حرفه‌ای، داشتن تسلط بر موضوع درس، داشتن انتظارات بالا و غیره، به خوبی در هر کلاس رعایت گردیده و در مجموع تدریس همه استادان این دانشگاه اثربخش بوده است (تانگ، ۱۹۹۷).

در پژوهش‌های صورت گرفته، مؤلفه‌های بسیاری در خصوص کیفیت تدریس مورد بررسی قرار گرفته است و هر کدام از صاحب نظران بر جنبه خاصی از تدریس تأکید بیشتری داشته و بر اساس آن سعی در تعریف و اندازه‌گیری کیفیت آن داشته‌اند، اما به ندرت همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش یکجا مورد بررسی قرار گرفته است. مقیاس مای کورس شامل مؤلفه‌های هشتگانه مدیریت کلاس، رفتار مناسب کلاسی، تمرکز و حفظ توجه به درس، آماده کردن مرور و تمرین، مهارت‌های پرسشگری، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، برقراری جو مثبت و میزان بیان راهبردهای

حل مسأله در کلاس بوده و تقریباً ابعاد متنوع تدریس را دربرمی‌گیرد و الگوی نسبتاً جامعی برای اندازه‌گیری کیفیت تدریس ارائه می‌دهد.

روش‌شناسی

روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد. و در اجرای آن کیفیت آموزش و تدریس اساتید از طریق پرسشنامه مقیاس مای کورس که بین دانشجویان ترم پنجم و هفتم توزیع گردیده، مورد بررسی قرار گرفته است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح آمار توصیفی از فراوانی درصد میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون کولموگروف-اسمیرنف، آزمون t تک متغیره، آزمون t هتلینگ، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یکراه، آزمون حداقل تفاوت بین میانگین‌ها ($I-S-d$) و تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است.

ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه ۵۰ سؤالی براساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت^۱ بوده و شامل ۸

۸ مؤلفه به ترتیب زیر می‌باشد:

۱- تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس با زیر مؤلفه‌های (شروع به موقع درس، درک مقررات و پیامدها، استفاده از زمان به طور موثر در انتقال از مرحله‌ای به مرحله دیگر، اهمیت دادن به آماده‌سازی تکالیف/ مواد آموزشی، توزیع و جمع‌آوری مناسب برگه‌ها و مواد و وسایل آموزشی و کنترل بی‌نظمی کلاس).

۲- حفظ رفتار مناسب کلاسی با زیر مؤلفه‌های (استفاده از نظم تشویقی برای اداره رفتار دانشجویان، تصحیح بی‌درنگ رفتار دانشجویان توسط مدرس، تصحیح با دقت رفتار، تصحیح رفتار به صورت سازنده و نظارت بر تمام کلاس).

۳- تمرکز و حفظ توجه به درس با زیرمؤلفه‌های (بیان واضح اهداف و مقاصد درس، بررسی معلومات پیشین و پیش نیازها، تبیین مطالب با دقت، ارائه روشن و واضح مطالب، ارائه دستورالعمل‌ها و توضیحات مبسوط، تاکید بر نکات کلیدی درس و داشتن علاقه علمی)

۴- آماده کردن تمرین برای دانشجویان با زیرمؤلفه‌های (شرح واضح تکالیف، ارائه کمک موثر به افراد/گروها، بررسی میزان درک و فهم مطالب، خلاصه کردن درس توسط مدرس با دانشجویان، تدریس دوباره در صورتی که اشتباهات زیاد باشد و در دسترس بودن مدرس برای دانشجویان مشکل دار)

۵- نمایش مهارت‌های پرسشگری با زیرمؤلفه‌های (استفاده مدرس از سئوال‌های فراوان، پرسیدن سئوال‌های علمی، پرسیدن سئوال‌ها باز و تشریحی، ریشه یابی پاسخ‌های نادرست، بسط پاسخ‌ها، درخواست چگونگی رسیدن به جواب از دانشجویان، در نظر گرفتن زمان انتظار مناسب بین

1. Likert

سؤال و پاسخ، یادداشت اشتباهات دانشجویان، راهنمایی کردن دانشجویان با استفاده از اشتباهات، روشن ساختن کج فهمی‌ها و ارائه کردن پسخوراند علمی، صحیح و مثبت)

۶- بیان راهبردهای حل مسأله با زیرمؤلفه‌های (استفاده مدرس از مسائل و مثال‌های واقعی، آموزش و ترغیب دانشجویان برای استفاده از راهبردهای مختلف حل مسأله، ارتباط دادن نبین مطالب جدید و مطالب از پیش‌آموخته)

۷- استفاده از روش‌های مختلف آموزش با زیر مؤلفه‌های (استفاده مدرس از تبیین‌هایی با پیچیدگی‌های متفاوت، استفاده مدرس از روش‌های آموزشی متفاوت، استفاده مدرس از مواد، وسایل کمک آموزشی و منابع قابل دستکاری)

۸- برقراری جو مثبت در کلاس با زیرمؤلفه‌های (به وجود آوردن انتظارات بالا در دانشجویان، نشان دادن اشتیاق به تدریس و آموزش، صحبت کردن با لحن مثبت، تمایل به تعامل و ارتباط با دانشجویان، مهیا ساختن کلاسی جالب و نشاط آور، واکنش منطقی و معقول به پیشنهادها، انتقادها و دیدگاه‌های دانشجویان).

در مرحله تعیین روایی و پایایی از میان ۷۵ سؤال ناظر بر مؤلفه‌های ۸ گانه کیفیت تدریس ۵۰ سؤال که بیشترین کاربرد را در نظام دانشگاهی کشور داشتند، مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین روایی (Validity)، پرسشنامه از دو روش روایی سازه و روایی صوری و محتوایی استفاده شده است. در بررسی روایی صوری و محتوایی از نظر ۱۵ نفر از صاحب‌نظران و متخصصین استفاده شده است، شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) و روایی صوری آزمون محاسبه گردیده است. دامنه روایی محتوایی سؤال‌ها بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۸، و شاخص روایی محتوایی بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۸ و روایی صوری بین ۳/۰۹ تا ۳/۹۵ در نوسان بوده است براساس شاخص‌های فوق پرسشنامه از روایی قابل قبولی برخوردار می‌باشد. روایی شاخص‌های یک سازه در پرسشنامه، با استفاده از روش تحلیل عامل تائیدی انجام گرفته است.

برای تعیین پایایی (Reliability)، ابزار گردآوری اطلاعات در گروه کوچکی از دانشجویان مرتبط با جامعه آماری مورد نظر به اجرا در آمد. سپس با استفاده از روش محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ، مؤلفه‌های تحقیق بین ۰/۸۵۰ تا ۰/۹۲۱ در نوسان بود و ضریب کل پرسشنامه نیز برابر با ۰/۹۸ بود که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر ورودی‌های سال‌های تحصیلی ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی دانشگاه فرهنگیان در استان همدان بوده اند و شامل ۱۱۷۰ نفر می‌باشند. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد نمونه‌ها ۲۹۱ نفر برآورد گردید اما برای شناسائی و تعیین دقیق میزان کیفیت تدریس اساتید در هریک از رشته‌ها، تعداد نمونه‌ها در هریک از رشته‌ها در سال‌های مختلف

تقریباً به صورت یکسان انتخاب شدند. و در نهایت نمونه‌ای به حجم ۵۳۰ نفر از دانشجویان (۴۵ درصد از جامعه آماری) از بین رشته‌های مختلف در دو پردیس انتخاب گردید.

یافته‌ها

نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنف نشان داد اماره آزمون در همه مؤلفه‌های ۸ گانه در سطح $P \leq 0.05$ معنی دار نبوده است. بنابراین توزیع نمرات مؤلفه‌های ۸ گانه نرمال بوده و لذا جهت آزمون فرضیات تحقیق از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده است.

جدول (۱) مقایسه توزیع نمرات مؤلفه‌های پژوهش با توزیع نرمال

| مؤلفه | k-s-z | P |
|---------------------------------|-------|-------|
| تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس | ۰/۸۸۳ | ۰/۴۱۷ |
| حفظ رفتار مناسب کلاسی | ۰/۵۶۱ | ۰/۹۱۱ |
| تمرکز و حفظ توجه به درس | ۰/۶۷۲ | ۰/۷۵۶ |
| آماده کردن تمرین برای دانشجویان | ۰/۶۵۹ | ۰/۷۷۸ |
| نمایش مهارت‌های پرسشگری | ۰/۵۱۱ | ۰/۹۵۶ |
| بیان راهبردهای حل مسئله | ۰/۶۹۲ | ۰/۷۲۵ |
| استفاده از روش‌های مختلف آموزش | ۰/۶۶۱ | ۰/۷۷۴ |
| برقراری جو مثبت در کلاس | ۰/۷۳۲ | ۰/۶۵۸ |

بر اساس نتایج جدول (۱) آماره k-s-z در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار نبوده است. بنابراین توزیع نمرات مؤلفه‌های پژوهش نرمال می‌باشد.

سؤال اول پژوهش: آیا ساختار عاملی ابزار سنجش کیفیت تدریس اساتید مورد تأیید است؟

جدول (۲) نتایج تحلیل مدل اندازه گیری

| عامل | نشانگرها | ضریب استاندارد | مقدار t |
|---|----------|----------------|---------|
| ۱. استاد به موقع درس را شروع می‌کند. | | ۰/۷۸۷ | ۸/۷۱ |
| ۲. استاد در کنترل و اداره کلاس توانا است. | | ۰/۸۶۰ | ۹/۳۲ |
| ۳. استاد در حین انتقال از مرحله ای به مرحله دیگر به صورت مؤثر از زمان استفاده می‌کند. | | ۰/۵۱۵ | ۶/۰۹ |
| تکنیک‌های مدیریت مناسب برگه‌ها، مواد و وسایل آموزش اهمیت می‌دهد. | | ۰/۷۷۴ | ۸/۶۰ |
| ۴. استاد به آماده سازی تکالیف/ مواد آموزشی و توزیع و جمع‌آوری | | ۰/۷۴۴ | ۸/۳۴ |
| ۵. استاد در آغاز تدریس نسبت به موضوع درس ایجاد انگیزه می‌کند. | | ۰/۸۴۳ | ۹/۱۸ |
| ۶. استاد بر موضوع درس تسلط دارد. | | ۰/۷۴۷ | ۸/۳۷ |
| ۷. استاد منابع جدید، مفید و کافی معرفی می‌کند. | | ۰/۸۷۴ | ۷/۷۲ |
| ۸. استاد سرفصل‌های درس را مراعات می‌کند. | | ۰/۶۴۴ | ۷/۰۵ |
| ۹. استاد در ارائه درس به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه دارد. | | | |

ادامه جدول (۲) نتایج تحلیل مدل اندازه گیری

| مقدار t | ضریب استاندارد | نشانه‌ها | عامل |
|---------|----------------|---|---------------------------------|
| ۶/۴۶ | ۰/۷۰۹ | ۱۰. استاد بر تمام کلاس نظارت می‌کند. | حفظ رفتار مناسب کلاسی |
| ۶/۶۷ | ۰/۷۶۵ | ۱۱. استاد برای اداره رفتار دانشجویان از شیوه‌های تشویقی استفاده می‌کند. | |
| ۷/۰۲ | ۰/۸۶۶ | ۱۲. استاد با دقت و به صورت سازنده رفتار را تصحیح می‌کند. | |
| ۶/۶۰ | ۰/۷۴۹ | ۱۳. استاد در بخش عملکرد و نمره دادن به دانشجویان، انصاف را رعایت می‌کند. | |
| ۶/۲۳ | ۰/۵۳۵ | ۱۴. استاد در تعامل با دانشجویان ادب و احترام را رعایت می‌کند. | تمرکز و حفظ توجه به درس |
| ۱۰/۵۶ | ۰/۷۱۵ | ۱۵. استاد اهداف و مقاصد درس را واضح بیان می‌کند. | |
| ۱۴/۵۰ | ۰/۸۸۲ | ۱۶. استاد مطالب درس را روشن و واضح ارائه می‌کند. | |
| ۱۳/۸۲ | ۰/۸۵۵ | ۱۷. استاد بر نکات کلیدی تأکید می‌کند. | |
| ۱۳/۰۶ | ۰/۸۲۶ | ۱۸. استاد با علاقه و اشتیاق درس می‌دهد. | |
| ۱۳/۱۶ | ۰/۸۴۶ | ۱۹. استاد در انتقال مطالب درسی از قدرت بیان و تفهیم برخوردار است. | |
| ۱۰/۵۶ | ۰/۷۰۰ | ۲۰. استاد تکالیف را به طور واضح شرح می‌دهد. | |
| ۱۴/۵۰ | ۰/۸۶۲ | ۲۱. استاد به افراد / گروه‌ها کمک مؤثر می‌کند. | |
| ۱۳/۸۲ | ۰/۸۷۸ | ۲۲. استاد درک و فهم مطالب را بررسی می‌کند. | آماده کردن تمرین برای دانشجویان |
| ۱۳/۰۶ | ۰/۸۰۱ | ۲۳. استاد در صورتی که میزان اشتباهات زیاد باشد، دوباره تدریس می‌کند. | |
| ۷/۶۱ | ۰/۷۵۶ | ۲۴. استاد برای دانشجویان مشکل دار در دسترس است. | |
| ۸/۹۴ | ۰/۷۳۴ | ۲۵. استاد برای تشخیص توانایی اولیه دانشجویان آزمون تشخیصی برگزار می‌کند. | |
| ۹/۰۳ | ۰/۷۴۲ | ۲۶. استاد سؤال‌های باز (تشریحی) می‌پرسد. | نمایش مهارت‌های پرسشگری |
| ۱۰/۴۷ | ۰/۸۷۰ | ۲۷. استاد، وقتی پاسخ نادرست است، بیشتر جستجو می‌کند. | |
| ۹/۷۶ | ۰/۸۰۵ | ۲۸. استاد از دانشجویان می‌خواهد که چگونگی رسیدن به جواب را شرح دهند. | |
| ۹/۸۵ | ۰/۸۱۳ | ۲۹. استاد از دانشجویان بیش از یک پاسخ (راه حل) می‌خواهد. | |
| ۸/۸۷ | ۰/۷۲۸ | ۳۰. استاد، کج‌فهمی‌ها را روشن می‌سازد. | بیان راهبردهای حل مسئله |
| ۸/۱۳ | ۰/۶۶۸ | ۳۱. استاد، پس‌خوراند علمی صحیح و مثبت ارائه می‌کند. | |
| ۸/۱۵ | ۰/۶۶۹ | ۳۲. استاد در طول ترم ارزشیابی مستمر انجام می‌دهد. | |
| ۱۱/۰۸ | ۰/۷۷۸ | ۳۳. استاد، دانشجویان را برای استفاده از راهبردهای مختلف حل مسئله، ترغیب می‌کند. | |
| ۱۰/۹۹ | ۰/۷۷۳ | ۳۴. استاد در حین درس از مسائل و مثال‌های واقعی و کاربردی استفاده می‌کند. | راهبردهای حل مسئله |
| ۱۲/۲۴ | ۰/۸۳۹ | ۳۵. استاد بین مطالب جدید و مطالب از پیش آموخته رابطه برقرار می‌کند. | |
| ۱۰/۹۰ | ۰/۷۶۸ | ۳۶. استاد برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق از تکنیک‌های خلاقیت (مانند بارش فکری و...) استفاده می‌کند. | |
| ۱۱/۵۹ | ۰/۸۰۵ | ۳۷. استاد، مطالب درسی را تجزیه و تحلیل می‌کند. | |
| ۱۱/۰۹ | ۰/۷۷۹ | ۳۸. استاد، مطالب ارائه شده را جمع‌بندی و سازماندهی می‌کند. | |
| ۱۱/۵۷ | ۰/۸۰۱ | ۳۹. استاد، راهبرد سؤال‌های ذهنی سریع را اجرا می‌کند. | |

جدول (۲) نتایج تحلیل مدل اندازه گیری

| عامل | نشانگرها | ضریب استاندارد | مقدار t |
|--------------------------------|--|----------------|---------|
| استفاده از روش‌های مختلف آموزش | ۴۰. استاد از تبیین‌هایی با پیچیدگی‌های متفاوت استفاده می‌کند. | ۰/۸۲۷ | ۸/۸۴ |
| | ۴۱. استاد از روش‌های آموزشی متفاوت در فرایند یاددهی و یادگیری استفاده می‌کند. | ۰/۹۱۰ | ۹/۳۶ |
| | ۴۲. استاد از مواد و وسایل کمک آموزشی استفاده می‌کند. | ۰/۸۱۳ | ۸/۷۴ |
| | ۴۳. روش تدریس استاد با ماهیت درس تناسب دارد. | ۰/۵۶۶ | ۶/۵۱ |
| برقراری جو مثبت در کلاس | ۴۴. استاد در تدریس توالی مطالب را رعایت می‌کند. | ۰/۶۴۱ | ۸/۰۵ |
| | ۴۵. استاد دانشجویان را به فعالیت علمی و مطالعه و تحقیق ترغیب می‌کند. | ۰/۷۹۱ | ۱۰/۴۶ |
| | ۴۶. استاد با لحن مثبت صحبت می‌کند. | ۰/۵۹۰ | ۷/۵۴ |
| | ۴۷. استاد، دانشجویان را به تعامل و مشارکت در بحث ترغیب می‌کند. | ۰/۸۱۵ | ۱۰/۸۱ |
| | ۴۸. استاد کار دانشجویان را در کلاس نمایش می‌دهد (به تعداد کافی، به صورت جذاب، به روز). | ۰/۷۲۵ | ۹/۴۷ |
| | ۴۹. استاد کلاسی جالب و نشاط‌آور مهیا می‌سازد. | ۰/۷۴۹ | ۹/۸۴ |
| | ۵۰. استاد به پیشنهادها، انتقادات و دیدگاه‌های دانشجویان واکنش منطقی و معقول نشان می‌دهد. | ۰/۷۷۳ | ۱۰/۹۹ |

در جدول (۲) بارعاملی استاندارد و مقدار t برای تک تک نشانگرهای مربوط به هر عامل آورده شده است. شاخص ارزیابی، میزان ارتباط هر نشانگر به عامل زیربنائی آن، مقدار t و معنی داری آن است. مقدار t بیشتر از دو بر معنی داری رابطه هر نشانگر با عامل مرتبط دلالت دارد (بازرگان و همکاران، ۱۳۹۳). همان‌طور که در جدول مشخص است، برای همه روابط نشانگرها با متغیرهای مربوط به خود مقادیر t بیشتر از دو به دست آمده است، بنابراین همه نشانگرها به طور معنی داری به عامل زیر بنائی خود مرتبط هستند.

جدول (۳) برآورد استاندارد و غیراستاندارد، نسبت بحرانی و سطح معناداری پارامترهای اصلی ارائه شده در

سازه کیفیت تدریس

| پارامتر | میزان برآورد استاندارد شده | میزان برآورد غیراستاندارد شده | نسبت بحرانی C.R | سطح معناداری |
|---|----------------------------|-------------------------------|-----------------|--------------|
| تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس ← کیفیت تدریس | ۰/۸۳۷ | ۰/۹۱۸ | ۱۳/۴۰ | ۰/۰۰۱ |
| حفظ رفتار مناسب کلاسی ← کیفیت تدریس | ۰/۸۴۹ | ۰/۹۲۰ | ۱۳/۷۰ | ۰/۰۰۱ |
| تمرکز و حفظ توجه به درس ← کیفیت تدریس | ۰/۸۷۰ | ۰/۹۶۵ | ۱۴/۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| آماده کردن تمرین برای دانشجویان ← کیفیت تدریس | ۰/۹۳۱ | ۱/۱۴ | ۱۶/۰۳ | ۰/۰۰۱ |
| نمایش مهارت‌های پرسشگری ← کیفیت تدریس | ۰/۸۸۱ | ۱/۱۶ | ۱۴/۵۶ | ۰/۰۰۱ |
| بیان راهبردهای حل مسئله ← کیفیت تدریس | ۰/۹۳۲ | ۱/۱۸ | ۱۶/۰۶ | ۰/۰۰۱ |
| استفاده از روش‌های مختلف آموزش ← کیفیت تدریس | ۰/۸۳۷ | ۱/۲۰ | ۱۴/۱۸ | ۰/۰۰۱ |
| برقراری جو مثبت در کلاس ← کیفیت تدریس | ۰/۸۲۴ | ۱/۰۰ | - | ۰/۰۰۱ |

در جدول (۳) وزن‌های رگرسیونی کلیه روابط بین متغیر پنهان کیفیت تدریس و آشکار آن (مؤلفه‌ها) آورده شده است. نسبت بحرانی در کلیه روابط در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین هماهنگی و هسوئی لازم بین ۸ شاخص (مؤلفه) با کیفیت تدریس وجود دارد. بعبارت دیگر تمامی مؤلفه‌های فوق توانایی سنجش کیفیت تدریس را دارند. بیشترین وزن‌های رگرسیونی مربوط به بیان راهبردهای حل مسئله با (۰/۹۳۲) و آماده کردن تمرین برای دانشجویان با (۰/۹۳۱) بوده است.

جدول (۴) شاخص‌های الگوی پیشنهادی متغیرهای مکنون

| شاخص‌ها | χ^2/df | TLI | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|---------|-------------|------|------|------|------|-------|
| مقادیر | ۴/۸۷ | ۰/۹۲ | ۰/۹۵ | ۰/۹۳ | ۰/۸۵ | ۰/۰۱۵ |

بر اساس جدول (۴) با توجه به شاخص‌های ارزیابی برازندگی مدل اندازه‌گیری به ویژه نسبت مجذور کای بر درجات آزادی (۴/۸۷)، شاخص نیکویی برازش، GFI (۰/۹۵)، شاخص برازندگی تطبیقی، CFI (۰/۹۵)، شاخص برازندگی افزایشی، شاخص برازندگی هنجار شده، NFI (۰/۹۳)، شاخص توکر- لویس، TLI (۰/۹۲) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، RMSEA (۰/۰۱۵) مدل اندازه‌گیری عوامل مکنون از برازندگی و روایی سازه را به خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد الگوی ۸ عاملی سازه کیفیت تدریس دارای برازندگی مناسبی است و ساختار عاملی ابزار سنجش کیفیت تدریس اساتید مشتمل بر ۵۰ سؤال تأیید می‌شود.

سؤال دوم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در مؤلفه‌های ۸ گانه کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان تا چه اندازه است؟

جدول (۵) مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید با میانگین فرضی ۳

| مؤلفه | میانگین | انحراف معیار | آزمون T | سطح معنی داری | درجه آزادی |
|-------------|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| کیفیت تدریس | ۳/۵۸ | ۱/۷۰۱ | ۱۹/۱۶ | ۱۰۰۱ | ۵۲۹ |

بر اساس نتایج جدول (۵) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید ۳/۵۸ با انحراف معیار ۱/۷۰۱ بوده است مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید بیش از سطح متوسط بوده است.

سؤال سوم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس تا چه اندازه است؟

جدول (۶) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس

| گویه‌ها | میانگین | انحراف | آزمون t | سطح | درجه |
|---------|---------|--------|---------|-----|------|
|---------|---------|--------|---------|-----|------|

| معنی‌داری آزادی | معیار | | | | |
|-----------------|-------|-------|--|------|--|
| | ۰/۸۵۹ | ۳/۹۲ | استاد به موقع درس را شروع می‌کند | | |
| | ۰/۸۱۴ | ۳/۸۱ | استاد در کنترل و اداره کلاس توانا است | | |
| | ۱/۱۷ | ۳/۵۸ | استاد در حین انتقال از مرحله ای به مرحله دیگری به صورت مؤثر از زمان استفاده می‌کند. | | |
| | ۰/۹۸۷ | ۳/۵۸ | استاد به آماده‌سازی تکالیف/ مواد آموزشی و توزیع و جمع‌آوری مناسب برگه و مواد و وسایل آموزش اهمیت می‌دهد. | | |
| ۵۲۹ | ۰/۰۰۱ | ۱۹/۴۱ | ۱/۰۰ | ۳/۲۳ | استاد در آغاز تدریس نسبت به موضوع درس ایجاد انگیزه می‌کند. |
| | ۰/۹۳۶ | ۳/۷۰ | استاد بر موضوع درس تسلط دارد. | | |
| | ۰/۹۷۸ | ۳/۴۲ | استاد منابع جدید، مفید و کافی معرفی می‌کند. | | |
| | ۰/۹۵۲ | ۳/۷۲ | استاد سرفصل‌های درس را مراعات می‌کند. | | |
| | ۱/۰۵ | ۳/۲۴ | استاد در ارائه درس به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه دارد. | | |
| | ۰/۷۰۱ | ۳/۵۸ | میانگین کل | | |

بر اساس نتایج جدول (۶) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس ۳/۵۸ با انحراف معیار ۰/۷۰۱ بوده است. مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گوینه "استاد به موقع درس را شروع می‌کند." با میانگین ۳/۹۲ و کمترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گوینه "استاد در آغاز تدریس نسبت به موضوع درس ایجاد انگیزه می‌کند." با میانگین ۳/۲۳ بوده است.

سؤال چهارم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در حفظ رفتار مناسب کلاسی تا چه اندازه است؟

جدول (۷) توزیع میانگین و انحراف معیار گوینه‌های مربوط به حفظ رفتار مناسب کلاسی

| درجه آزادی | معنی‌داری | سطح | انحراف معیار | میانگین | گوینه‌ها |
|------------|-----------|-------|--------------|---------|---|
| | | | ۰/۹۵۰ | ۳/۵۸ | استاد بر تمام کلاس نظارت می‌کند. |
| | | | ۱/۰۰ | ۳/۱۶ | استاد برای اداره رفتار دانشجویان از شیوه‌های تشویقی استفاده می‌کند. |
| ۵۲۹ | ۰/۰۰۱ | ۱۶/۷۸ | ۰/۹۶۷ | ۳/۳۶ | استاد با دقت و به صورت سازنده رفتار را تصحیح می‌کند. |

ادامه جدول (۷) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به حفظ رفتار مناسب کلاسی

| گویه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|--|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| استاد در بخش عملکرد و نمره دادن به دانشجویان، انصاف را رعایت می‌کند. | ۳/۵۴ | ۰/۹۶۱ | | | |
| استاد در تعامل با دانشجویان ادب و احترام را رعایت می‌کند. | ۳/۹۶ | ۰/۹۶۳ | ۱۶/۷۸ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| میانگین کل | ۳/۵۲ | ۰/۷۴۷ | | | |

براساس نتایج جدول (۷) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در حفظ رفتار مناسب کلاسی ۳/۵۲ با انحراف معیار ۰/۷۴۷ بوده است. مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در حفظ رفتار مناسب کلاسی با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در حفظ رفتار مناسب کلاسی بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد در تعامل با دانشجویان ادب و احترام را رعایت می‌کند" با میانگین ۳/۹۶ و کمترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد برای اداره رفتار دانشجویان از شیوه‌های تشویقی استفاده می‌کند." با میانگین ۳/۱۶ بوده است. سؤال پنجم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در تمرکز و حفظ توجه به درس تا چه اندازه است؟

جدول (۸) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به تمرکز و حفظ توجه به درس

| گویه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|---|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| استاد اهداف و مقاصد درس را واضح بیان می‌کند. | ۳/۶۵ | ۰/۹۲۰ | | | |
| استاد مطالب درس را روشن و واضح ارائه می‌کند. | ۳/۵۹ | ۰/۸۹۳ | | | |
| استاد بر نکات کلیدی تأکید می‌کند. | ۳/۶۵ | ۰/۸۸۵ | | | |
| استاد با علاقه و اشتیاق درس می‌دهد. | ۳/۶۰ | ۰/۹۶۱ | ۱۸/۸۱ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| استاد در انتقال مطالب درسی از قدرت بیان و تفهیم برخوردار است. | ۳/۶۱ | ۰/۹۰۹ | | | |
| میانگین کل | ۳/۶۲ | ۰/۷۸۰ | | | |

براساس نتایج جدول (۸) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در تمرکز و حفظ توجه به درس ۳/۶۲ با انحراف معیار ۰/۷۸۰ بوده است. مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در تمرکز و حفظ توجه به درس با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در تمرکز و حفظ توجه به درس بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد اهداف و مقاصد درس را واضح بیان

می‌کند. " با میانگین ۳/۶۵ و کمترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد مطالب درس را روشن و واضح ارائه می‌کند." با میانگین ۳/۵۹ بوده است. سؤال ششم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در آماده کردن تمرین برای دانشجویان تا چه اندازه است؟

جدول (۹) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به آماده کردن تمرین برای دانشجویان

| گویه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|--|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| استاد تکالیف را به طور واضح شرح می‌دهد. | ۳/۵۹ | ۰/۹۰۷ | | | |
| استاد به افراد / گروه‌ها کمک مؤثر می‌کند. | ۳/۴۰ | ۱/۱۳ | | | |
| استاد درک و فهم مطالب دانشجویان را بررسی می‌کند. | ۳/۳۳ | ۱/۱۶ | | | |
| استاد در صورتی که میزان اشتباهات زیاد باشد، دوباره تدریس می‌کند. | ۳/۳۷ | ۱/۱۶ | ۱۱/۵۵ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| استاد برای دانشجویان مشکل‌دار در دسترس است. | ۳/۲۴ | ۱/۰۶ | | | |
| میانگین کل | ۳/۳۹ | ۰/۸۱۵ | | | |

بر اساس نتایج جدول (۹) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در آماده کردن تمرین برای دانشجویان ۳/۳۹ با انحراف معیار ۰/۸۱۵ بوده است مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در آماده کردن تمرین برای دانشجویان با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در آماده کردن تمرین برای دانشجویان بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد تکالیف را به طور واضح شرح می‌دهد." با میانگین ۳/۵۹ و کمترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد برای دانشجویان مشکل‌دار در دسترس است." با میانگین ۳/۲۴ بوده است.

سؤال هفتم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در مهارت‌های پرسشگری تا چه اندازه است؟

جدول (۱۰) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به نمایش مهارت‌های پرسشگری

| گویه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|--|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| استاد برای تشخیص توانایی اولیه دانشجویان آزمون تشخیصی برگزار می‌کند. | ۲/۷۹ | ۱/۲۰ | | | |
| استاد سؤال‌های باز (تشریحی) می‌پرسد. | ۳/۳۴ | ۱/۰۴ | | | |
| استاد وقتی پاسخ نادرست است، بیشتر جستجو می‌کند. | ۳/۳۶ | ۱/۰۱ | | | |
| استاد از دانشجویان می‌خواهد که چگونگی رسیدن به جواب را شرح دهند. | ۳/۳۱ | ۱/۰۴ | ۶/۸۱ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| استاد از دانشجویان بیش از یک پاسخ (راه‌حل) می‌خواهد. | ۳/۱۴ | ۱/۱۰ | | | |
| استاد کج‌فهمی‌ها را روشن می‌سازد. | ۳/۴۵ | ۱/۰۰ | | | |
| استاد پسخوراند علمی صحیح و مثبت ارائه می‌کند. | ۳/۳۱ | ۱/۰۲ | | | |

| | | |
|---|------|-------|
| استاد در طول ترم ارزشیابی مستمر انجام می‌دهد. | ۳/۱۲ | ۱/۰۷ |
| میانگین کل | ۳/۲۳ | ۰/۸۳۷ |

براساس نتایج جدول (۱۰) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در مهارت‌های پرسشگری ۳/۲۳ با انحراف معیار ۰/۸۳۷ بوده است. مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در در مهارت‌های پرسشگری با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در در مهارت‌های پرسشگری بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گوینه "استاد کج فهمی‌ها را روشن می‌سازد." با میانگین ۳/۴۵ و کمترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گوینه "استاد برای تشخیص توانایی اولیه دانشجویان آزمون تشخیصی برگزار می‌کند." با میانگین ۲/۷۹ بوده است.

سؤال هشتم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در بیان راهبردهای حل مسأله تا چه اندازه است؟

جدول (۱۱) توزیع میانگین و انحراف معیار گوینه‌های مربوط به بیان راهبردهای حل مسأله

| گوینه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|---|---------|--------------|-----------|---------------|------------|
| استاد دانشجویان را برای استفاده از راهبردهای مختلف حل مسأله، ترغیب می‌کند. | ۳/۲۸ | ۱/۰۶ | | | |
| استاد در حین درس از مسائل و مثال‌های واقعی و کاربردی استفاده می‌کند. | ۳/۵۷ | ۰/۹۶۸ | | | |
| استاد بین مطالب جدید و مطالب از پیش‌آموخته رابطه برقرار می‌کند. | ۳/۴۸ | ۰/۹۵۲ | | | |
| استاد برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق از تکنیک‌های خلاقیت (مانند بارش فکری و...) استفاده می‌کند. | ۳/۱۴ | ۱/۰۶ | ۱۱/۰۳ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| استاد مطالب درسی را تجزیه و تحلیل می‌کند. | ۳/۴۳ | ۱/۱۵ | | | |
| استاد مطالب ارائه شده را جمع‌بندی و سازماندهی می‌کند. | ۳/۴۲ | ۰/۹۴۴ | | | |
| استاد راهبرد سؤال‌های ذهنی سریع را اجرا می‌کند. | ۳/۱۷ | ۱/۰۸ | | | |
| میانگین کل | ۳/۳۵ | ۰/۸۱۰ | | | |

براساس نتایج جدول (۱۱) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در بیان راهبردهای حل مسأله ۳/۳۵ با انحراف معیار ۰/۸۱۰ بوده است مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در بیان راهبردهای حل مسأله با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در بیان راهبردهای حل مسأله بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گوینه "استاد در حین درس از مسائل و مثال‌های

واقعی و کاربردی استفاده می‌کند." با میانگین ۳/۵۷ و کمترین میانگین نمره پاسخها مربوط به گویه "استاد برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق از تکنیک‌های خلاقیت (مانند بارش فکری و...) استفاده می‌کند." با میانگین ۳/۱۴ بوده است.

سؤال نهم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در استفاده از روش‌های مختلف آموزش تا چه اندازه است؟

جدول (۱۲) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به استفاده از روش‌های مختلف آموزش

| گویه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|---|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| استاد از تبیین‌هایی با پیچیدگی‌های متفاوت استفاده می‌کند. | ۳/۱۳ | ۱/۰۲ | | | |
| استاد از روش‌های آموزشی متفاوت در فرایند یاددهی و یادگیری استفاده می‌کند. | ۳/۱۱ | ۱/۰۴ | | | |
| استاد از مواد و وسایل کمک آموزشی استفاده می‌کند. | ۳/۰۵ | ۱/۱۲ | ۸/۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| روش تدریس استاد با ماهیت درس تناسب دارد. | ۳/۴۹ | ۱/۰۳ | | | |
| استاد در تدریس توالی مطالب را رعایت می‌کند. | ۳/۶۱ | ۰/۹۹۱ | | | |
| میانگین کل | ۳/۲۸ | ۰/۸۵۱ | | | |

بر اساس نتایج جدول (۱۲) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در استفاده از روش‌های مختلف آموزش ۳/۲۸ با انحراف معیار ۰/۸۵۱ بوده است. مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در استفاده از روش‌های مختلف آموزش با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در استفاده از روش‌های مختلف آموزش بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخها مربوط به گویه "استاد در تدریس توالی مطالب را رعایت می‌کند." با میانگین ۳/۶۱ و کمترین میانگین نمره پاسخها مربوط به گویه "استاد از مواد و وسایل کمک آموزشی استفاده می‌کند." با میانگین ۳/۰۵ بوده است.

سؤال دهم پژوهش: میزان کیفیت تدریس اساتید در برقراری جوّ مثبت در کلاس تا چه اندازه است؟

جدول (۱۳) توزیع میانگین و انحراف معیار گویه‌های مربوط به برقراری جوّ مثبت در کلاس

| گویه‌ها | میانگین | انحراف معیار | آزمون t | سطح معنی‌داری | درجه آزادی |
|---|---------|--------------|---------|---------------|------------|
| استاد دانشجویان را به فعالیت علمی و مطالعه و تحقیق ترغیب می‌کند. | ۳/۴۷ | ۰/۹۶۵ | | | |
| استاد با لحن مثبت صحبت می‌کند. | ۳/۷۷ | ۰/۹۰۴ | | | |
| استاد دانشجویان را به تعامل و مشارکت در بحث ترغیب می‌کند. | ۳/۵۳ | ۰/۹۲۶ | ۱۳/۰۷ | ۰/۰۰۱ | ۵۲۹ |
| استاد کار دانشجویان را در کلاس نمایش می‌دهد. (به تعداد کافی، به صورت جذاب و به روز) | ۳/۱۵ | ۰/۹۸۸ | | | |

| | | |
|-------|------|--|
| ۰/۹۸۸ | ۳/۱۸ | استاد کلاسی جالب و نشاط آور مهیا می‌سازد. |
| ۱/۰۴ | ۳/۳۸ | استاد به پیشنهادها، انتقادها و دیدگاه‌های دانشجویان واکنش منطقی و معقول نشان می‌دهد. |
| ۰/۷۸۰ | ۳/۴۱ | میانگین کل |

براساس نتایج جدول جدول (۱۳) میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در برقراری جوّ مثبت در کلاس ۳/۴۱ با انحراف معیار ۷۸۰/ بوده است. مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس اساتید در برقراری جوّ مثبت در کلاس با میانگین فرضی ۳ نشان داد t مشاهده شده در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین کیفیت تدریس اساتید در برقراری جوّ مثبت در کلاس بیش از سطح متوسط بوده است. و بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد با لحن مثبت صحبت می‌کند." با میانگین ۳/۷۷ و کمترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به گویه "استاد کار دانشجویان را در کلاس نمایش می‌دهد (به تعداد کافی، به صورت جذاب و به روز)" با میانگین ۳/۱۵ بوده است.

سؤال یازدهم پژوهش: آیا بین میزان کیفیت تدریس اساتید در مؤلفه‌های ۸ گانه کیفیت تدریس در پردیس شهید مقصودی و شهید باهنر تفاوت وجود دارد؟

جدول (۱۵) مقایسه میانگین نمره کیفیت تدریس در دو پردیس شهید مقصودی و باهنر

| P | t | مقصودی | | باهنر | | مؤلفه |
|-------|------|--------------|---------|--------------|---------|---------------------------------|
| | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| ۰/۱۸۱ | ۱/۳۴ | ۰/۶۸۸ | ۳/۵۹ | ۰/۷۱۰ | ۳/۶۹ | تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس |
| ۰/۰۲۴ | ۲/۲۷ | ۰/۷۲۳ | ۳/۵۰ | ۰/۷۴۹ | ۳/۶۷ | حفظ رفتار مناسب کلاسی |
| ۰/۲۶۱ | ۱/۱۲ | ۰/۷۳۹ | ۳/۶۵ | ۰/۷۹۴ | ۳/۷۳ | تمرکز و حفظ توجه به درس |
| ۰/۰۴۵ | ۲/۰۱ | ۰/۸۲۶ | ۳/۳۸ | ۰/۸۳۷ | ۳/۵۴ | آماده‌کردن تمرین برای دانشجویان |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۹۱ | ۰/۸۴۰ | ۳/۱۰ | ۰/۸۳۳ | ۳/۴۳ | نمایش مهارت‌های پرسشگری |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۷۹ | ۰/۸۱۱ | ۳/۲۹ | ۰/۸۰۰ | ۳/۶۰ | بیان راهبردهای حل مسئله |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۷۲ | ۰/۸۶۳ | ۳/۱۴ | ۰/۷۷۲ | ۳/۵۳ | استفاده از روش‌های مختلف آموزش |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۵۸ | ۰/۷۵۸ | ۳/۳۶ | ۰/۷۷۱ | ۳/۶۳ | برقراری جوّ مثبت در کلاس |
| ۰/۰۰۱ | ۲/۲۳ | ۰/۶۸۷ | ۳/۳۶ | ۰/۷۰۴ | ۳/۶۰ | کل |

براساس نتایج جدول (۱۵) t مشاهده شده در خصوص حفظ رفتار مناسب کلاسی، آماده کردن تمرین برای دانشجویان، نمایش مهارت‌های پرسشگری، بیان راهبردهای حل مسئله، استفاده از روش‌های مختلف آموزش و برقراری جوّ مثبت در کلاس در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین بین کیفیت تدریس در مؤلفه‌های یاد شده در پردیس شهید مقصودی و شهید باهنر تفاوت

وجود دارد. و در مجموع میزان کیفیت تدریس در پردیس شهید مقصودی بیشتر از پردیس شهید باهنر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از ارکان مهم فرایند نوسازی آموزش، اعضای هیأت علمی و مدرسان دانشگاه‌ها هستند (بهنام جام و همکاران، ۱۳۸۹) و بهبود کیفیت تدریس آنان از جمله مواردی است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همواره به عنوان اهداف خود در نظر گرفته اند و برای دستیابی به آن از ارزیابی کیفیت تدریس استفاده می‌کنند. چرا که ارزیابی تدریس اعضای هیأت علمی، علاوه بر قضاوت درباره توانایی‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای آنان، به عنوان بخشی از نظام ارزیابی، تضمین کیفیت و اعتبارسنجی و قضاوت درباره کیفیت آموزش عالی نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد. با توجه به اهمیت فرایند آموزش در تربیت نیروی‌های متخصص و کارآمد، ارزیابی آموزشی یکی از شیوه‌های سنجش و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه به شمار می‌رود و این امکان را فراهم می‌آورد تا براساس نتایج آن، نقاط قوت و ضعف مشخص و با تقویت جنبه‌های مثبت عملکرد و رفع نارسایی‌ها و نقاط ضعف عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی، در ایجاد تحول و اصلاح امور آموزشی گام‌های مناسبی برداشته شود.

هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی کیفیت آموزش و تدریس اعضای هیأت علمی و مدرسان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان همدان از دیدگاه دانشجویان می‌باشد. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که هر چند میزان کیفیت تدریس در پردیس شهید مقصودی در مقایسه با پردیس شهید باهنر بیشتر بوده است اما در مجموع کیفیت آموزش و تدریس اساتید هر دو پردیس، در تمام مؤلفه‌های کیفیت تدریس مقیاس مای کورس از دیدگاه دانشجویان، بیش از سطح متوسط است.

در بررسی کیفیت تدریس اساتید در مؤلفه تحقق تکنیک‌های مدیریت کلاس، شاخص‌های آماری نشان داد که دانشجویان از شروع به موقع درس توسط اساتید رضایت بیشتری دارند. نتیجه این پژوهش با تحقیق کاظمی و همکاران (۱۳۹۴) همسو بوده است.

بدیهی است که دانش تخصصی استادان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک‌های مناسب مدیریت کلاس^۱ مورد بهره‌برداری مخاطبان قرارگیرد (حقانی و همکاران، ۱۳۸۹). شروع به موقع درس، تدارک ترتیب مناسب برای نشستن در کلاس، برخورد با بی‌نظمی‌های مربوط به عوامل خارج از کلاس، وضع مقررات و دستورالعمل‌های روشن، صحبت کردن و خاتمه دادن به موقع درس برای مدیریت اثر بخش در کلاس درس ضروری است (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴).

مدرسان باید بدانند که کلاس درس آنها محیطی چند بعدی است و شامل افراد گوناگون با احساسات استعداد‌های متفاوت است که نمی‌توان برای همه آنان نسخه ثابت داشت. حوادث و مشکلات کلاس درس او نیز چندبعدی است و هر لحظه به‌نحوی خاص شکل می‌پذیرد و حوادث و

مشکلات کلاس او غیرقابل پیش‌بینی است. بنابراین سبک مدیریت کلاس استاد یکی از متغیرهایی است که می‌تواند نقش مهمی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشته‌باشد (سیف، ۱۳۷۶).

نتایج بررسی کیفیت تدریس اساتید در حفظ رفتار مناسب کلاسی، نشان داد که تعامل مؤدبانه و محترمانه اساتید با دانشجویان برای ایشان جالب توجه بوده است. نتیجه این پژوهش با تحقیق درگاهی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد.

عمده‌ترین مسأله و مهم‌ترین مهارت ضمن تدریس، برقراری ارتباط صحیح بین مدرس و دانشجو است. چنانچه این رابطه به خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند. برقراری ارتباط دارای اصول و فنون شناخته شده‌ای است که آشنایی با آنها برای مدرسان ضرورت دارد. لازم است مدرسان، ویژگی‌های فکری و اجتماعی و بیولوژیکی یادگیرندگان را بدانند و با نیازهای آنان آشنایی پیدا کنند. قدم اول در این راه، آشنایی با تدریس و روش‌های آن و یادگیری و ارتباط بین این دو با یکدیگر است.

یافته‌های این پژوهش، پیرامون کیفیت تدریس اساتید در مؤلفه تمرکز و حفظ توجه به درس نشان داد که اساتید در بیان واضح اهداف و مقاصد درس، نسبتاً توانسته‌اند رضایت دانشجویان را جلب کنند. نتیجه این تحقیق با پژوهش نوایی و همکاران (۱۳۸۹) همسو بوده است.

بر کسی پوشیده نیست که بیان واضح اهداف و مقاصد درس، ارائه روشن و واضح مطالب درس از عوامل مؤثر در تمرکز و حفظ توجه به درس است اما همواره عوامل دیگری نیز وجود دارند که در امر تدریس مدرس اختلال ایجاد می‌کنند. رفتار مخل نظم و حرف زدن در کلاس، چالش‌های متداولی هستند که نباید از آنها چشم‌پوشی کرد، هم به خاطر حفظ تمرکز حواس اساتید و هم به خاطر اکثریت دانشجویانی که برای یادگیری در آنجا هستند. از این رو یکی از وظایف مهم مدرس این است که عوامل مخل نظم را با مهارت‌های ویژه بر طرف سازد. فنونی که برای جلب توجه و تمرکز بخشیدن به کار می‌رود شامل؛ توجه به نقش صدا و بیان مدرس، حرکت در کلاس، توجه دادن کلامی و غیر کلامی، ایجاد تنوع در برقراری رابطه بین افراد کلاس، سکوت و به کارگیری حواس مختلف است (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴).

یافته‌های پژوهش در خصوص کیفیت تدریس اساتید در آماده کردن تمرین برای دانشجویان نشان داد که از نظر ایشان، اساتید تکالیف را به طور واضح شرح می‌دهند. اما انتظار این است که علاوه بر آن برای دانشجویان مشکل دار بیشتر در دسترس باشند. نتیجه این تحقیق با پژوهش نوایی و همکاران (۱۳۸۹) همسو بوده است.

تأثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه‌های مختلف آن به ویژه در حیطه روانی- حرکتی انکارناپذیر است. کیفیت تمرین، مقدار و زمان آن نقش بسیار مهمی در تثبیت یا عدم تثبیت رفتار دارد. چنانچه آزمایش‌های متعدد نشان داده است، اجرای تمرین در زمان غیر متمرکز،

اثر یادگیری بیشتری نسبت به اجرای تمرین در زمان متمرکز دارد. تمرین و تکرار باید منظم و مرتب و طول دوره‌های آن باید مناسب باشد و در شرایط واقعی و طبیعی انجام پذیرد. هدف تمرین نباید حفظ کردن دقیق مطالب و رعایت فصاحت و بلاغت کلام باشد (شعبانی، ۱۳۸۰).

نتایج بررسی کیفیت تدریس اساتید در مهارت‌های پرسشگری نشان می‌دهد که اساتید کج‌فهمی‌ها را به خوبی روشن می‌سازند اما اکثر آنها استاد برای تشخیص توانایی اولیه دانشجویان آزمون تشخیصی برگزار نمی‌کنند. نتیجه این پژوهش با تحقیق سرچمی (۱۳۸۱) همخوانی دارد.

پرسشگری به دلایل مختلف بخش مهم و مؤثر درس و یکی از اصولی است که رعایت آن به امر یادگیری کمک می‌کند و کار یادگیری را برای فراگیر آسان می‌نماید، ایجاد آمادگی در فراگیر قبل از شروع درس جدید است. از جمله اموری که در این زمینه مؤثر است، مرور درس قبل است که علاوه بر ایجاد آمادگی برای ارائه درس جدید و آسان تر شدن فراگیری مطالب آموزشی تازه، باعث می‌شود مطالب اصلی آن درس تکرار شده و در ذهن فراگیر ثبات بیشتری پیدا کند. پرسشگری به مدرس امکان می‌دهد تا فهم و درک دانشجویان از درس را واریسی کند و به دانشجویان این اجازه را می‌دهد تا قبل از وارد شدن به موضوع بعدی، موضوع تدریس شده را تمرین کنند و به آن مسلط شوند (صفوی، ۱۳۷۵).

بررسی کیفیت تدریس اساتید در بیان راهبردهای حل مسئله، نشان داد که اساتید در حین درس از مسائل و مثال‌های واقعی و کاربردی خوب استفاده می‌کنند اما برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق از تکنیک‌های خلاقیت بهره زیادی نمی‌برند. این پژوهش با تحقیق منصور و همکاران (۱۳۸۶) همسو است.

در حال حاضر روش غالب در آموزش و تدریس، روش سخنرانی است. در این روش که یکی از رایج‌ترین روش‌های آموزش و انتقال دانش در سطوح مختلف می‌باشد، اگرچه حجم زیادی از مطالب از استاد به دانشجو انتقال می‌یابد، ولی یادگیری برای گشایش مشکل صورت نمی‌گیرد و امکانی برای بررسی چگونگی پیشرفت به وجود نمی‌آید (زرشناس و همکاران، ۱۳۸۹)؛ از این جهت، نقدهای جدی بر روش‌های تدریس سنتی از جمله سخنرانی وارد شده است و در مقابل، روش‌های جدید از جمله روش آموزش بر پایه حل مسئله، مورد توجه واقع شده است (جین، ۲۰۱۴).

در سال‌های اخیر بر آموزش مهارت‌های تفکر و حل مسئله در کلاس تأکید فزاینده‌ای شده است. به همین دلیل، برنامه‌های بسیاری با هدف بهبود مهارت‌های تفکر فراگیران تدوین شده است، که معمولاً بر پایه یکی از سه نظریه اصلی یادگیری (رویکرد تفکر صوری، رویکرد اکتشافی، و رویکرد فراشناختی) قرار دارند. هر یک از این سه رویکرد، با هدف بهبود مهارت‌های تفکر فراگیران، برنامه‌هایی را به وجود آورده اند (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴).

نتایج مطالعه و بررسی کیفیت تدریس اساتید در استفاده از روش‌های مختلف آموزش نشان داد که اعضای هیأت علمی در تدریس نسبتاً توالی مطالب را رعایت می‌کنند، اما از مواد و وسایل کمک

آموزشی کمتر استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش نوابی و همکاران (۱۳۸۹) با مطالعه حاضر همخوانی دارد.

استاد بدون آشنایی و شناخت روش‌های مختلف آموزش، هرگز قادر به انتخاب صحیح آن نخواهد بود. زمان یگانه معیار انتخاب یا طرد یک روش نیست، هر روش در موقعیت خاص و با محتوا و دانشجویان خاص، ممکن است کارآیی داشته باشد (شعبانی، ۱۳۸۰). روش تدریس، زمانی مؤثر تلقی می‌شود که فرد را به تفکر خلاق و انتقادی برانگیزد، به طوری که از این رفتار لذت ببرد و آن را لازمه زندگی بداند. آموزش، فعالیت پیچیده‌ای است که نیاز به تصمیم‌گیری‌های بسیاری در مدت زمان کوتاه دارد. بنابر این تصمیم‌گیری توسط مدرسان در زندگی روزه مره آنها غیر قابل اجتناب است (چین، ۲۰۱۱). مدرس باید با تجهیز خود به دانش و مهارت‌های مختلف، محیط آموزشی مؤثر ایجاد نماید که آنها را قادر به افزایش درک و یادگیری فراگیران نماید (کیلیک، ۲۰۱۰).

یافته‌های بررسی کیفیت تدریس اساتید در برقراری جوّ مثبت در کلاس نشان داد که لحن مثبت اساتید در صحبت کردن با دانشجویان مورد توجه اکثر آنان بوده است. پژوهش حاضر با تحقیق درگاهی و همکاران (۱۳۸۹) همسو است.

عوامل متعددی همچون؛ لحن مثبت اساتید در صحبت کردن، مشارکت دادن دانشجویان در جریان آموزش و تقویت روش پرسش و پاسخ در آموزش به گونه‌ای که شیوه تدریس استاد، پرسش‌ساز باشد، پرهیز از تهدید و حاکمیت ترس بر کلاس، می‌تواند فراگیران را به فراگرفتن مشتاق‌تر و کلاس را پرجاذبه‌تر نماید.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش در کلاس درس به دو عنصر اساسی تسلط بر مهارت‌های آموزشی و دانش تخصصی نیاز دارد. دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی مکمل یکدیگرند و اعضای هیات علمی مؤثر نه تنها باید دارای مهارت‌های تخصصی باشند بلکه باید توانایی مدیریت کلاس، مدیریت رفتار، مرور و تمرین، تمرکز و توجه به درس، مهارت پرسشگری، برقراری جو مثبت در کلاس و استفاده از روش‌های مختلف آموزش را نیز داشته باشند.

با توجه به نتایج این مطالعه و دیگر پژوهش‌ها، توصیه می‌گردد، اعضاء هیأت علمی و مدرسان:

۱. در آغاز تدریس نسبت به موضوع درس ایجاد انگیزه کنند. ۲. در ارائه درس به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه نمایند. ۳. برای اداره رفتار دانشجویان از شیوه‌های تشویقی استفاده کنند.
۴. مطالب درس را روشن و واضح ارائه کنند. ۵. برای دانشجویان مشکل‌دار در دسترس باشند.
۶. برای تشخیص توانایی اولیه دانشجویان آزمون تشخیصی برگزار کنند. ۷. برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق از تکنیک‌های خلاقیت (مانند بارش فکری و...) استفاده کنند. ۸. از مواد و وسایل کمک آموزشی استفاده کنند. ۹. کار دانشجویان را در کلاس به تعداد کافی، به صورت جذاب و به روز نمایش دهند و نیز توصیه می‌گردد، مسؤولین و برنامه‌ریزان: برای حفظ وضعیت موجود و رشد و ارتقاء کیفیت آموزش دانشگاه فرهنگیان که دانشگاه نوپایی است برنامه‌ریزی دقیق‌تر و تلاش بیشتر

درپیش گیرند. و برای ارتقاء کیفیت آموزش اساتید کارگاه‌های ویژه از قبیل کارگاه مدیریت کلاس، کارگاه روش‌های متنوع و فعال تدریس و... برگزار نمایند. و به وضعیت آموزشی پردیس‌های دختران بیشتر توجه نمایند.

منابع

- آوخ کیسمی، مهران؛ کاکولکی، شاپور (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی روش‌های تدریس بر توانایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان علمی-کاربردی مرکز بوشهر». مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش‌های علمی کاربردی: عوامل مؤثر در کارایی و موفقیت آموزش‌های علمی کاربردی، بوشهر، مرکز علمی کاربردی.
- ادهمی، اشرف؛ حق‌دوست، علی‌اکبر؛ درویش‌مقدم، صدیف؛ شکیبی محمدرضا؛ نوحی عصمت (۱۳۷۹). «تعیین معیارهای معتبر برای ارزشیابی آموزش بالینی و تدریس نظری اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۲)، ۳۰-۲۴.
- اشرف، حسین؛ صبری، محمدرضا؛ حق‌پناه، سزانه (۱۳۸۱). «تعیین مهمترین عوامل تأثیرگذار بر ارزیابی آموزشی استاد از دیدگاه دانشجویان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۷، ۱۵-۱۴.
- امینی، میترا؛ نجفی پور، صدیقه؛ ترکان، نیلوفر؛ ابراهیمی‌نژاد، فاطمه (۱۳۸۹). «رابطه مهارت‌های ارتباطی با عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جهرم». *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بابل*، دوره ۱۲، شماره ۱ (ویژه نامه آموزش پزشکی)، ۱۰۵ - ۱۰۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایندها، عملیاتی)*، تهران، انتشارات سمت: ۵۶-۵۹.
- بصیری پور، غلامرضا (۱۳۷۷)، «مقایسه سبک رفتار کلاسی اساتید حوزه علمیه و اساتید دانشگاه فردوسی مشهد و چگونگی اثربخشی آنها بر اساس نظریه (3-D)، پایان‌نامه، مشهد، دانشگاه فردوسی.
- بنی‌سی، پری‌ناز، دلفان آذری، قنبرعلی (۱۳۸۹). «تأثیر ارزشیابی از استادان بر بهبود کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۲». *فصلنامه پژوهش اجتماعی*، سال سوم، شماره ششم.
- بهنام جام، لیلا؛ فرمehنیی فراهانی، محسن؛ رهنما اکبر (۱۳۸۹)، «بررسی اخلاق حرفه‌ای آموزش در دانشکده‌های دانشگاه شاهد»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- جعفری، پریوش و همکاران (۱۳۹۱)، «ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان». *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۶۴.
- حقانی، فریبا؛ چاوشی، الهام؛ والیانی، علی؛ یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۹). «سبک‌های تدریس اساتید مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۵)، ۹۴۹-۹۴۳.
- حیدری، طوبی؛ کریمان، نورالسادات؛ حیدری، زهرا؛ امیری فراهانی، لیلا (۱۳۸۸). «مقایسه تأثیر تدریس به روش سخنرانی با بازخورد و سخنرانی به روش سنتی بر میزان یادگیری و کیفیت تدریس». *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک*، ۱۲(۴)، ۴۳-۳۴.

- درگاهی، حسین؛ حموزاده، پژمان؛ صادقی‌فر، جمیل؛ رعد آبادی، مهدی؛ روشنی، محمد؛ سلیمی، محمد؛ سلطان‌زاده، پری‌ناز (۱۳۸۹). «ارزیابی معیارهای یک استاد توانمند برای تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان پیراپزشکی دانشجویان علوم پزشکی تهران». *مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۴(۳)، ۹۸-۹۱.
- ذوالفقار، محسن؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). «ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران». *دو ماهنامه دانشور رفتار*، دوره ۱۱، شماره ۶ تهران، دانشگاه تهران: ۲۷-۱۸.
- زرشناس، لادن؛ مؤمنی دانایی، شهلا؛ عشاق، مرتضی؛ صالحی، پریسا (۱۳۸۹). «آموزش بر پایه حل مسأله: تجربه یک شیوه جدید آموزش در دندانپزشکی». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۱۷۹-۱۷۱.
- سرچمی، رامین؛ حسینی، مسعود (۱۳۸۱). «تعیین دیدگاه‌های دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین در مورد اولویت‌های ارزشیابی اساتید در نیمسال دوم تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۲، ۳۷-۳۳.
- سرچمی، رامین؛ سلمان‌زاده، حسین (۱۳۸۴). «نظر اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران در مورد تأثیر ارزشیابی دانشجو در بهبود تدریس». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، (پیاپی ۳۴)، ۷۲-۶۷.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶). *روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۳). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: انتشارات دوران، ۲۹-۴۱.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۰). «مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)». تهران: انتشارات سمت.
- شیخ‌زاده، مصطفی؛ ثمری، شاهین (۱۳۸۹). «بررسی روش‌های تدریس استادان دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی». *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۱(۳)، ۹۴-۷۱.
- صفری، ثنا (۱۳۹۰). «ویژگی‌های فرایند تدریس - یادگیری در آموزش عالی». *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۳(۵۰)، ۹۰-۷۳.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۷۵). *کلیات روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: انتشارات معاصر.
- ظهور، علیرضا؛ اسلامی نژاد، طاهره (۱۳۸۱). «شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان». *فصلنامه پایش*، ۱(۴)، ۱۳-۵.
- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۱). «مفهوم کیفیت و نظام‌های بهبود در آموزش و پرورش». *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۶(۱).
- عندلیب، بهاره؛ احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). «میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵». *مجله دانش و پژوهش علوم تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره ۱۵، ۸۲-۶۷.
- غنجدی، مستانه؛ خشنودی‌فر، زهرا؛ حسینی، سیدمحمود؛ حجازی، یوسف (۱۳۹۲). «بررسی میزان اثربخشی عوامل موثر بر کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه تهران». *مجموعه چکیده مقالات هفتمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران، دانشگاه تهران.

قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). «تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی». *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۷ و ۸، ۲۰-۱۳.

کاظمی، سیما؛ محمدی، یحیی؛ رئیسون، محمدرضا (۱۳۹۴). «بررسی وضعیت مدیریت کلاس اساتید دانشگاه علوم پزشکی بیرجند از دیدگاه دانشجویان». *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۷ (۴)، ۳۸-۳۱.

منصوری، سیروس؛ عابدینی بلترک، میمنت؛ لشکری، حسین؛ باقری، ستار (۱۳۸۶). «بررسی میزان اثربخشی آموزش با رویکرد حل مسئله بر عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه نیمه تجربی». *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹ (۱)، ۸-۱.

مویس، دانیل؛ رینولدز، دیوید (۱۳۸۴). *آموزش مؤثر (روش تدریس کارآمد)*، مترجم / مصحح: بشارت، محمدعلی؛ شمسی‌پور، حمید، تهران: نشر رشد.

نوابی، نسربین؛ جهانیان، ایمان؛ حاجی‌احمدی، محمود؛ پروانه، منیره (۱۳۸۹). «شاخص‌های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بابل*، ۱۲ (۵)، ۱۳-۷.

- Aultmon, L.P. (2006), "An Unexpected benefit of formative student evaluation", *College teaching*; 54:251-258.
- Cadez, S., Dimovski V., & Groff M. Z. (2017), "Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality", *Studies in Higher Education*, Vol. 42, No. 8, 1455-1473
- Chin, P. C. (2011), "Preservice teachers' use of educational theories in classroom and behavior management course: A case based approach", *Procedia Soc Behav Sci*; 29:1209-17
- Digby, P.W; Poonyakanok, P & Thisayakorn, N. (1998), "Student evaluation of teacher performance, Some initial reaserch findings from Thiland", *Teaching & teacher evaluation*, 2(2).
- Eiszler, C. (2000), "College student's evaluation of teaching and grade inflation", *Research in Higher Education*, 43(4): 483-501.
- Fenn, A. J. (2015), "Student evaluation based indicators of teaching excellence from a highly selective liberal arts college", *International Review of Economics Education*, 18. 11-24
- Glassick, A. (1999), "Standard for teaching in medical school; double or nothing", *Med teach*; 21(6):543-545.
- Herbert, W.M , Bailey, M. (1993), "Multidimensional students Evolution of Teaching Effectiveness", *Journal of Higher Education*, Vol.64, No.1, p.2
- Jin, J., Bridges SM. (2014), "Educational Technologies in Problem-Based Learning in Health Sciences Education: A Systematic Review", *J Med Internet Res*, 16(12):e251
- Kilic, H. (2010), "The nature of preserves mathematics teachers' knowledge of student's original research", *Turkish J Q Inquiry*; 2(2):1096-100
- Lagrosen, S, Seyyed-Hashemi R, Leitner M. (2004), "Examination of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*; 12(2): 61-9
- Nelson, MS. (1998), "Peer evaluation of teaching: an approach whose time has come", *Acad Med*; 73:4-5.
- P arrish, 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 (LICEJ)*; 7(1): 2198-22-5.
- Schussler, D. L., Murrell Jr P. C (2016), "Quality Teaching as Moral Practice: Cultivating Practical Wisdom", *In Quality and Change in Teacher Education.13nded Switzerland*: Springer International Publishing: 277-291.

- San Francisco State University. (2005), *Assessing teacher effectiveness: An information & background paper*, Available in: <http://www.sfsu.edu/>
- Segers, M., Dochy, F. (1996), "Quality assurance in higher education: Theoretical consideration and empirical evidence", *Studies in Educational Evaluation*; 22(2): 115-137.
- Tang, T.L.P. (1997), *Teaching evaluation in a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness*, Available in: <http://www.findarticles.com>
- Vidovich, L. (2000), "Quality Teaching and Learning in Australia and South African Universities: Comparing Policies and Practices", *Compar*, Vol. 30, No. 2.

