

بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان؛

مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل^۱

اسداله خدیوی*

سید محمد سیدکلان^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۰۱

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل با روش آمیخته انجام شده است. در واقع، با ترکیب روش کیفی «مصاحبه گروه‌های کانونی» و روش کمی «توصیفی-پیمایشی» انجام شد. در بخش کیفی عوامل و گویه‌های مؤثر بر کیفیت تدریس از دیدگاه استادان و دانشجومعلم‌ان سرآمد دانشگاه شناسایی و دسته‌بندی شدند. در بخش کمی نیز به کمک پرسشنامه محقق‌ساخته دیدگاه‌های ۳۵۴ نفر (۷۸ استاد و ۲۷۶ دانشجومعلم) که به روش تصادفی ساده انتخاب شده بودند، گردآوری و سپس، داده‌ها با نرم‌افزار Spss 22 با روش آماری مانوا و رتبه‌بندی فریدمن تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های بخش کیفی پژوهش نشان می‌دهد عوامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، اجرای موفق برنامه درسی، ارزشیابی آموزشی، مدیریت کلاس، فضای فیزیکی دانشگاه، عوامل برون ساختاری (آموزش و پرورش) و درون ساختاری (محیطی-سازمانی) بیشترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس دانشگاه فرهنگیان دارند. همچنین در بررسی کمی، یافته‌ها نشان می‌دهد از دیدگاه دانشجومعلم‌ان دختر و پسر تفاوتی در عوامل استخراج‌شده به‌جز عوامل درون و برون ساختاری وجود ندارد و به لحاظ رتبه‌بندی عوامل، از دیدگاه استادان عوامل درون ساختاری (محیطی-سازمانی)، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل برون ساختاری (آموزش و پرورش) در رتبه‌های اول تا سوم قرار داشتند و از دیدگاه دانشجومعلم‌ان ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان در رتبه اول، عوامل محیطی-سازمانی و برون ساختاری (آموزش و پرورش) در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند؛ در نتیجه، باید گفت در کیفیت تدریس دانشگاه فرهنگیان اردبیل عوامل زیادی دخیل بوده‌اند که از بین آن‌ها بیشترین تأثیر مربوط به ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل درون ساختاری دانشگاه (محیطی-سازمانی) است که باید بیشتر بدان‌ها توجه کرد.

کلیدواژه‌ها: کلیدواژه‌ها: کیفیت آموزش/ تدریس، استادان، دانشجومعلم‌ان، دانشگاه فرهنگیان

۱. این مقاله از طرح پژوهشی با حمایت دانشگاه فرهنگیان با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد ترکیبی» استخراج شده است.

khadivi@gmail.com

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

۳. دکتری مدیریت آموزشی، گروه آموزش ابتدایی، مدرس دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

امروزه به لحاظ نقش راهبردی مراکز آموزش عالی در پیشبرد اهداف کشور، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که بر تولید دانش تمرکز کنند و به تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد لازم برای کشور همت گمارند؛ زیرا دانشگاه‌ها با توجه به مأموریت و رسالت آن مبدأ تحولات در هر کشوری است. با این توصیف، مهم‌ترین سرمایه‌های هر دانشگاهی اعضای هیئت علمی آن است (طهماسبی و همکاران، ۱۳۹۱) و باید گفت که اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس و آموزش آن‌ها، بیشترین تأثیر را بر دانشجویان داشته است (فراهانی و فراهانی^۱، ۲۰۱۴). با وجود این، در سال‌های اخیر مسئله مدیریت کیفیت از مباحث مهم در نظام‌های آموزشی دیده شده است (سیفرد و آنسمن^۲، ۲۰۱۸). با اینکه تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی حاکی از رشد کمی و غفلت از کیفیت دانشگاه‌ها و بهبود ارتقای آن بوده، اما بهبود و ارتقای کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها نیازمند سازوکارهای مناسبی است که باید بدان توجه شود و اطمینان از کیفیت آموزش دانشگاه، فعالیتی است که نیازمند تعامل و تعهد از طرف همه ذی‌نفعان است (الیز^۳، ۲۰۱۸). این اطمینان در کشور ما نیز حاصل نخواهد شد، مگر اینکه از دید مسئله‌مداری بدان توجه شود.

از جمله دانشگاه‌هایی که امروز نیاز به تحول ویژه در زمینه کیفیت داشته و دارد، دانشگاه فرهنگیان است. دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اخیر با مسائل و چالش‌هایی روبه‌رو بوده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به‌ویژه در حوزه تدریس و آموزش به‌خوبی احساس می‌شود. این در حالی است که در سایر مؤسسات آموزش عالی نیز دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس، ناتوانایی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعالانه و مشارکت‌نداشتن در فرایند یادگیری ناراضی بوده‌اند؛ در صورتی که یک نظام آموزش عالی زمانی با کیفیت شناخته می‌شود که بدون هرگونه کاستی باشد؛ زیرا این کاستی‌ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن است و نتیجه مطلوب با عنوان برونداد یا پیامد از آن نظام حاصل نخواهد شد (طبرسا و همکاران، ۱۳۹۱). در دانشگاه‌های کشور همانند اغلب کشورهای جهان توصیه می‌شود در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، هم

1. Farahani & Farahani

2. Seyfried & Ansmann

3. Ellis

کارکرد تدریس و تحقیق، باهم مورد توجه قرار گیرد و بدین منظور تأکید می‌شود فعالیت‌های دانشگاهی به گونه‌ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین تدریس و تحقیق برقرار شود و اعضای هیئت علمی، هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را به طور همزمان و در راستای تکمیل همدیگر پیش ببرند؛ با این حال، در عمل اهمیتی که به تدریس داده می‌شود، بسیار کمتر از پژوهش بوده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). برای مثال، بر اساس آیین‌نامه استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، حداقل و حداکثر امتیاز برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش ۴۰ امتیاز از ۱۰۰ امتیاز در نظر گرفته شده است. از این مقدار، تنها ۲۰ امتیاز آن مربوط به کیفیت تدریس و بقیه مربوط به کمیّت تدریس است. اعضای هیئت علمی، مربی، استادیار و دانشیار، به ترتیب تنها با کسب حداقل ۱۴ تا ۱۶ امتیاز در زمینه کیفیت تدریس، می‌توانند به مراتب بالا ارتقاء یابند (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). درواقع، دانشگاه فرهنگیان دارای سیستمی است که شامل استادان، دانشجومعلم، کارکنان و دارای فرایندهای گوناگون و پیچیده و دارای وابستگی‌های متقابل با محیطش بوده و با ذی‌نفعانی (دانش‌آموزان) که دارای نیازهای گوناگونی هستند، ارتباط دارد و برآورده کردن نیازها و تقاضاهای آنها نیازمند داشتن استادان باکیفیت و شایسته و فرایندهای باکیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجومعلم و نشان‌دهنده شایستگی استادان بوده، فرایند تدریس آنهاست. بنابراین کیفیت تدریس یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیازهای دانشجومعلم در نظر گرفته می‌شود و با این حال عاملی برای سنجش شایستگی استادان است (شهیدی و همکاران، ۱۳۹۲). پژوهشگران متعددی نیز معتقدند که یکی از مشکلات اصلی دانشگاه‌ها، بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است (حمیتی و همکاران، ۲۰۱۵؛ قنجی و همکاران، ۲۰۱۵؛ دوریسوا و همکاران، ۲۰۱۵). برای مثال اوسمی و رادید^۴ (۲۰۱۵) در پژوهش خود که مبنی بر قضاوت دانشجویان از کیفیت تدریس بود، نشان دادند که استادان علاقه کافی برای انگیزه‌دادن به دانشجویان خود را ندارند و مسئله رقابت بین دانشجویان را نادیده گرفته‌اند. درواقع، می‌توان گفت کیفیت آموزش عالی امری پویا و دارای ابعاد متعددی بوده است که دائماً تغییر می‌کند. همین پویایی و تغییرپذیری کیفیت باعث می‌شود که برنامه‌ریزان آموزشی برای بهبود دائمی آن بکوشند؛ به این دلیل که کیفیت

1. Hamiti, Reka & Imeri

2. Ghonji, Khoshnodifar, Hosseini & Mazloumzadeh

3. Durišová, Kucharčíková & Tokarčíková

4. Osmá & radid

در آموزش عالی به عامل رقابت و برتری نظام‌های دانشگاهی در عرصه جهانی آموزش عالی تبدیل شده است. با وجود کمبودها و کاستی‌های فرایند آموزش و برنامه‌های اجرا شده در هر مؤسسه آموزشی، بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس از مسائل حساس و مهمی است که نیاز به پژوهش و بررسی عمیق را طلب می‌کند.

پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، استادان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند. با این حساسیت، ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی که طی دهه‌های اخیر از سوی دانشگاه‌ها در سراسر جهان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. امروز، بسیاری از دانشگاه‌ها به ایجاد سیستم‌های تضمین کیفیت مبادرت ورزیده‌اند (شعبانی ورکی و قلی‌زاده، ۱۳۸۵)، دانشگاه فرهنگیان نیز در این بین، تنها دانشگاهی است که معاونت جداگانه‌ای در این امر مهم دارد. بنابراین، ارزیابی آموزش و تدریس استادان در دانشگاه باعث خواهد شد تا آن‌ها با توجه به بازخوردی که از ارزیابی به دست می‌آورند، فعالیت تدریس خود را برحسب توانایی‌ها و مهارت‌های لازم و مفید برای دانشجویان تصحیح کنند (دوريسوا و همکاران، ۲۰۱۵) و این امر به بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری دانشگاهی، از محوری‌ترین ارزش‌های نهادهای دانشگاهی و آموزش عالی، منجر خواهد شد و آنچه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همچون سیاستی مهم برای ارتقای کیفیت آموزش و تدریس مورد توجه قرار گرفته است، ارزشیابی آموزش و تدریس استادان است (زبالی و همکاران، ۱۳۹۳؛ بانسی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بریمانی و همکاران، ۱۳۹۰).

محققان با توجه به ضرورت امر، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان را بررسی می‌کند تا چالش‌های موجود را واکاوی کند و نتایج آن را برای بهبود و تضمین کیفیت در دانشگاه فرهنگیان قرار دهد.

با اینکه درباره کیفیت آموزشی و تدریس و اهمیت آن بحث‌های زیادی مطرح بوده و هست، ولی هنوز مفهوم آن تا اندازه‌ای در حجاب ابهام بوده و میان صاحب‌نظران مسائل آموزشی، اجتماعی و اقتصادی، در این خصوص توافق چندانی حاصل نشده است. این

ابهام و اختلاف آراء، ناشی از آن است که هریک از صاحب نظران کیفیت را برحسب اهدافی که از نظام های آموزشی انتظار دارند، تعبیر می کنند و چون در میان آن ها بر سر این اهداف اتفاق نظر وجود ندارد، تعابیری هم که از کیفیت ارائه می دهند یکسان نیست و بر امور متفاوتی اشاره دارد. با این حال، اقتصاددانان کیفیت آموزشی را از دیدگاه بازدهی و کارایی اقتصادی مطرح می کنند و معتقدند که کیفیت هنگامی از سطح بالایی برخوردار است که فارغ التحصیلان مراکز آموزشی، به ویژه مراکز آموزشی عالی جذب بازار کار شده و نیازهای اقتصادی جامعه به نیروی انسانی را برآورده سازند. رهبران عقیدتی و سیاسی جامعه نیز این مسئله را بر اساس انتظاراتی که خود از مراکز آموزشی دارند مطرح می کنند (پاک سرشت، ۱۳۷۶) و سایر متخصصان نیز کیفیت را به لحاظ مسائل سازمانی خاص مدنظر قرار داده اند.

کیفیت معادل کلمه لاتین «quality» و به معنای چگونگی است و به لحاظ اصطلاحی می توان انجام دادن کارها به روش درست و مستمر در سازمان تعریف کرد. انجام دادن کار درست و به طور پیوسته، در صورت تأمین نیازها و خواسته های متقاضیان و مصرف کنندگان ممکن است (تنعمی، ۱۳۹۱)؛ اما باید گفت خدمات آموزشی، به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می شوند، نقش مهمی در بهبود توسعه جوامع دارند. بنابراین توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به طور مستمر، مسئله ای ضروری به نظر می رسد (نورالنساء و همکاران، ۱۳۸۷). با وجود همه اختلاف نظرها درباره مفهوم کیفیت، نقطه اشتراک مهمی بین آن ها وجود دارد که آن «هدف گرایی» است؛ زیرا «هدف» ملاکی است که کیفیت بر اساس آن سنجیده می شود و گفت و گو درباره کیفیت بدون در نظر گرفتن هدف، مفهومی نخواهد داشت. با در نظر گرفتن هدف در مسئله کیفیت و با علم به این که نظام های آموزشی اهداف خود را از طریق آموزش فراگیران عملی می سازند، به مفهوم کلی از کیفیت آموزش می رسیم.

کیفیت آموزش عبارت است از انجام تغییرات مدنظر به صورت مطلوب و موفقیت آمیز در فراگیران. در این تعریف، تغییرات مدنظر می تواند دربرگیرنده انتظارات و اهداف متعدد و گوناگونی باشد که صاحب نظران از نظام آموزشی دارند. اهداف برنامه ریزان از مطرح کردن مسئله کیفیت آگاهی از میزان موفقیت نظام های آموزشی در راه عملی ساختن اهداف، شناسایی و رفع موانع و مشکلات احتمالی که بر سر راه آن ها وجود دارد و سرانجام

یافتن راه‌هایی است که باعث تحقق هرچه بیشتر و بهتر اهداف آنها شود (سیلوستروا، ۲۰۰۱). تحقق هدف‌های آموزش و پرورش مستلزم وجود نظام‌های رفتاری گوناگونی است (نیکنامی، ۱۳۸۶) که این نظام‌های رفتاری می‌توانند در برگیرنده عناصر و عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس استادان باشند و این امر، محققان بسیاری را بر ارزیابی کیفیت تدریس در نظام‌های آموزشی گوناگون برانگیخته است که دانشگاه فرهنگیان در این خصوص گامی فراتر نهاده و با هدف تربیت دانشجومعلم نیازمند توجه به ارزیابی کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه بوده است.

با توجه به موضوعات مطرح شده، پژوهش جامعی در این زمینه یافت نشد که بتوان بدان استناد جست؛ پژوهش‌های زیر با هدف تعیین چارچوب و کمبودهای این حوزه برای محققان شکل گرفته است:

رشادت‌جو و همکاران (۱۳۹۷) درباره کیفیت و عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزش، ^۱ عامل اصلی شامل اهداف و رسالت‌های دانشکده، کیفیت برنامه درسی، فضا و امکانات آموزشی، فرایند تدریس و یادگیری، انجام ارزشیابی، مهارت‌های رفتاری استادان، مهارت‌های حرفه‌ای استادان، دانشجویان، کاربرد استانداردهای آموزشی، تأثیرگذاری روش‌های تدریس موجود بیشترین ارتباط و تأثیر بر ارتقای کیفیت آموزش داشته‌اند.

یارمحمدزاده و همکاران (۱۳۹۶) ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری کلاس درس استادان را در کیفیت تدریس آن‌ها مؤثر دانسته‌اند و از بین ویژگی‌های شخصیتی مؤلفه‌های برون‌گرایی، باوجدان‌بودن و توافق و همچنین مؤلفه‌های مراعات و ساخت‌دهی سبک رهبری با هریک از مؤلفه‌های توان علمی و رفتار علمی کیفیت تدریس استادان دارای همبستگی مثبت و معنادار بوده است.

هداوند و حیدری‌وند (۱۳۹۵) در بررسی شناخت و تحلیل عوامل اثرگذار در ارتقای کیفیت تدریس مدرسان اذعان کرده‌اند که عوامل «دانش‌پژوهی، ویژگی‌های شخصیتی و ویژگی‌های ارتباطی مدرسان» در مجموع، حدود ۷۲ درصد از کل واریانس به‌دست‌آمده را تبیین کرده‌اند که این موضوع نشان‌دهنده تأثیرگذاری عمیق این عوامل در کیفیت تدریس مدرسان است.

مصلح و خسروی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای به بررسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس

استادان دانشگاهی از طریق دانشجویان پرداخته‌اند که نتایج کار آنها حاکی از آن است که دید نسبتاً جامعی درباره آسیب‌های روش‌های کنونی ارزیابی کیفیت تدریس استادان در کشور وجود دارد. نتایج فراتحلیل آنها نشان داد ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعف‌ها و آسیب‌های جدی لطمه می‌خورد که لازم است بازنگری شود.

محمدی خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴) در تدوین مدل تدریس اثربخش برای استادان دانشگاه تبریز چهار عامل مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، قدرت ارتباط با دانشجو، تسلط بر مواد و محتوای درسی، ارزشیابی را مهم دانسته‌اند که ۷۷ درصد را تبیین می‌کند.

غنچی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «شناسایی و رتبه‌بندی مولفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه استادان پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران» به این نتیجه دست یافتند که عواملی چون سن، مرتبه علمی، سابقه تدریس رابطه مثبت و معنی‌داری با کیفیت تدریس استادان دارد. همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد عواملی چون طرح درس، مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی، مهارت تخصص در محتوای درس و ویژگی‌های فردی-حرفه‌ای حدود ۷۴ درصد کل واریانس مؤلفه‌های کیفیت تدریس استادان را مشخص می‌کند.

در پژوهشی دیگر، ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با رویکردی سیستمی و از منظر فرایندی-تعاملی به تبیین مراحل و اجزای تدریس در آموزش عالی پرداخته‌اند و پس از آن نیز با رویکردی تحلیلی به شناسایی و دسته‌بندی مشکلات و موانع قابل بروز در مسیر تحقق کیفیت و اثربخشی تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در مراحل پیش، حین و پس از تدریس پرداخته‌اند که خروجی این کار به دلیل ارائه تصویری از موانع و مشکلات موجود در مسیر تحقق کیفیت و اثربخشی تدریس در دانشگاه‌ها، گامی مهم برای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در سطوح مختلف مدیریتی و اجرایی برای پیشگیری یا رفع این‌گونه مشکلات به شمار آید و هم می‌تواند موجب بهبود کیفیت تصمیم و افزایش احتمال اثربخشی تدریس در آموزش عالی شود.

هم‌چنین مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰) در بررسی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه‌نظر دانشجویان کارشناسی ارشد، هشت مؤلفه اساسی؛ کارآمدی در آموزش، کارآمدی در ارائه محتوا، تعامل حرفه‌ای، توجه به رشد همه‌جانبه دانشجویان، احترام به همکاران، فضای بحثی مناسب در کلاس، احترام به کلاس و در نهایت ارزشیابی مناسب مورد شناسایی قرار داده‌اند.

سیفرد و آنسمن (۲۰۱۸) در پژوهشی تدریس و یادگیری را بدون توجه به مدیریت کیفیت عقیم دانسته اند و کیفیت تدریس و مدیریت آن را بخش جدایی ناپذیر اصلاحات آموزشی ذکر کرده اند که منوط به چشم انداز خاص و عوامل زیادی است که با یک فرایندی باید دیده شود و در این خصوص موسسات آموزشی باید داوطلبانه برانگیخته شوند.

در پژوهشی دیگر استنهارت و همکاران^۱ (۲۰۱۷) تضمین کیفیت آموزش و یادگیری در آموزش عالی را یک تخصص نوظهور فرض کرده اند؛ به طوری که تضمین کیفیت تدریس و یادگیری بخشی از حکمرانی دانشگاه‌ها و مدیریت کیفیت در سراسر جهان شناخته شده است. شواهد تجربی مقاله نشان می‌دهد که تضمین کیفیت آموزش و یادگیری، تبدیل شدن به یک تخصص بین رشته‌ای را تبیین می‌کند.

ایورز و همکاران^۲ (۲۰۱۶) در بررسی عوامل سازمانی و کاری مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان (در محل کار) اذعان کرده اند که جو مناسب یادگیری، حمایت اجتماعی از طرف سرپرستان و همکاران نزدیک و ارزش یادگیری برای یادگیری بیشترین تأثیر را بر توسعه حرفه‌ای معلمان داشته است و این عوامل از فشار کاری نیز می‌کاهد.

در دیگر مطالعات، دوریسوا و همکاران (۲۰۱۵) با بررسی و ارزیابی تدریس در آموزش عالی به این نتیجه دست یافتند که ارزیابی یک وسیله اثربخش آمادگی دانشجویان برای آینده شغلی و شکل‌گیری شخصیت دانشجویان است و بین ارزیابی تدریس در آموزش عالی و کیفیت آموزش عالی رابطه عمیقی برقرار است.

در مطالعه‌ای دیگر نیز، حمیتی و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی نقش کامپیوتر در بهبود کیفیت تدریس و فرایندهای آموزشی در دانشگاه به این نتیجه دست یافتند که پژوهش، کنفرانس، ارتباطات، همکاری، حل مسئله، چالش‌ها و خلاقیت متأثر از کامپیوتر و تکنولوژی‌های رایج قرار گرفتند و نقش مهمی در کیفیت تدریس روزانه دارد. بنابراین از نظر آن‌ها مهم است که فناوری را در فرایند آموزش و تدریس ادغام بکنیم.

هباکووا^۳ (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان «عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس زبان خارجی» به این نتیجه دست یافتند که استفاده از فناوری اطلاعات، تخصص معلمان،

1. Steinhardt

2. Evers, Van der Heijden & Kreijns

3. Hubackova

مهارت‌های تدریس معلمان، محتوای برنامه درسی و تعداد دانشجویان بر کیفیت تدریس استادان تأثیرگذار است.

نیومن^۱ (۲۰۰۳) نیز در پژوهشی درباره مشکلات واقعی تدریس از نظر دانشجومعلمان به این نتیجه رسید که میزان مشکلات مطرح شده دانشجومعلمان در زمینه تدریس، با ارتقای سطح دوره‌های آموزشی آن‌ها و انجام کارهای عملی بیشتر آنان در زمینه تدریس افزایش می‌یابد.

از آنجا که کیفیت آموزش و تدریس اهمیت زیادی برای رقابت دانشگاه‌ها در عصر حاضر دارد و دانشجویان این مؤسسات آموزشی همواره به دنبال کیفیت عالی آموزش و خدمات آن بوده‌اند. در این بین، دانشگاه فرهنگیان نیز به لحاظ نقش مأموریت‌گرای خود در بین مؤسسات آموزش عالی کشور به جهت تربیت نیروی انسانی کارآمد برای دستگاه آموزش و پرورش چاره‌ای جزء بهبود و افزایش کیفیت آموزش و تدریس استادان خود ندارد؛ چراکه، امروزه همین امر برای دانشگاه فرهنگیان به یک دغدغه تبدیل شده است. با مرور پژوهش‌های کلیدی در این حوزه در سایر مؤسسات آموزش عالی و اهمیت آن، پژوهشگرانی مانند مصلح و خسروی (۱۳۹۴)، از کیفیت پایین و ضعف سیستمی در کیفیت آموزش مؤسسات آموزشی کشور بر اساس ارزیابی‌های خویش گله‌مند بوده‌اند و پژوهشگران دیگری چون محمدی خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، غنچی و همکاران (۱۳۹۱)، ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱)، شعبانی ورکی و همکاران (۱۳۸۵)، هباک‌کوا (۲۰۱۵)، به شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس/آموزش از دیدگاه استادان و شناسایی مشکلات احتمالی در مسیر کیفیت پرداخته‌اند که محققان با توجه به مرور این پژوهش‌ها، پژوهشی را نیافتند که با رویکرد آمیخته و آن‌هم در دانشگاه فرهنگیان اجرا شده باشد. بدین منظور و هم‌چنین به دلیل دغدغه مسئولان دانشگاه و علاقه‌مندی استادان و دانشجویان به ارتقای کیفیت مستمر در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان، محققان بر آن شدند مسئله عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان را در استان اردبیل با رویکرد آمیخته بررسی کنند. هم‌سو با این هدف پژوهشی، سئوالات زیر قابل بررسی هستند:

۱- کدام عوامل (ملاک‌ها و نشانگرها) در کیفیت آموزش و تدریس مطلوب در دانشگاه فرهنگیان دخیل‌اند؟

۱- الف) مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه استادان کدامند؟

۱- ب) مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجویان کدامند؟

۲- آیا مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر متفاوت است؟

۳- از نظر استادان کدام یک از عوامل بیشترین تأثیر را بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب دارد؟

۴- از نظر دانشجویان کدام یک از مؤلفه‌ها بیشترین تأثیر را بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب دارد؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر چگونگی گردآوری داده‌های موردنیاز در گروه تحقیق آمیخته اکتشافی^۱ طبقه‌بندی می‌شود. روش تحقیق آمیخته دربرگیرنده گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌های کمی و کیفی در مطالعه‌ای واحد یا در مجموعه مطالعاتی است که یک پدیده اساسی را مطالعه و تحقیق می‌کند (اونووک بویز و لچ^۲، ۲۰۰۶). دلایل انتخاب روش تحقیق آمیخته اکتشافی برای تحقیق حاضر عبارت‌اند از: ۱. به دست آوردن شواهد بیشتر برای درک بهتر پدیده در دانشگاه فرهنگیان؛ ۲. نبود الگوی جامع نگرش‌مدار در دانشگاه فرهنگیان نسبت به عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس و آموزش؛ ۳. لزوم استفاده از دیدگاه‌های استادان و دانشجو معلمان (یعنی عوامل درگیر با کیفیت تدریس). با توجه به اینکه در این پژوهش ابتدا از روش تحقیق کیفی و سپس روش تحقیق کمی استفاده شده، نوع پژوهش آمیخته در نظر گرفته شد. مراحل تحقیق حاضر به شیوه زیر است:

بخش کیفی پژوهش: واحد تحلیل این پژوهش، استادان موظف و غیرموظف و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل هستند که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ حضور فعال داشته‌اند. داده‌ها از طریق مصاحبه گروه کانونی با ۳۰ نفر در پنج گروه کانونی

1. Exploratory of Mixed Methods Research

2. Onwuegbuzie & Leech

۴- ۶ نفره گردآوری شد تا اشباع نظری داده‌ها حاصل شود؛ سپس نتایج یافته‌ها پس از استخراج توسط گروه‌های موردنظر تأیید شد که نشان از اطمینان‌پذیری داده‌های به‌دست‌آمده دارد. علاوه بر این، نتایج به‌دست‌آمده را ۳ نفر متخصص علوم تربیتی نیز بررسی و تأیید کرده‌اند. زمان مصاحبه‌ها در گروه‌های کانونی متغیر بود؛ به طوری که به تناسب بحث گروه، مدت زمان مصاحبه از ۴۵ دقیقه تا ۶۰ دقیقه شکل گرفت. جزئیات اجرایی گروه‌های کانونی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱). جزئیات اجرایی شش گروه کانونی در دانشگاه فرهنگیان

تاریخ برگزاری	محل برگزاری	گروه‌ها	تعداد	مدت زمان
۱۳۹۶/۰۲/۲۸	پردیس علامه طباطبایی اردبیل	گروه الف (استادان)	۵	۵۵
۱۳۹۵/۱۱/۱۱	مرکز تابع آموزشی آزادگان نیر	گروه ب (استادان)	۶	۶۰
۱۳۹۵/۱۲/۰۲	پردیس علامه طباطبایی اردبیل	گروه دانشجوی معلمان	۴	۵۰
۱۳۹۵/۱۱/۱۵	پردیس بنت الهدی اردبیل	گروه دانشجوی معلمان	۵	۴۵
۱۳۹۵/۱۰/۲۲	مرکز تابع آموزشی آزادگان نیر	گروه دانشجوی معلمان	۶	۵۵

برای شناسایی عوامل اثرگذار، شش گروه کانونی از بین استادان و دانشجوی معلمان سرآمد دانشگاه، با استفاده از سؤالات باز برای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انتخاب و دیدگاه‌ها و تجارب آنان گردآوری و به روش کلاسیکی تحلیل شد. در این مرحله، مفاهیم کلیدی (کدهای معنایی) در سه قالب کدهای اولیه (مصادیق)، مفاهیم اصلی و مضمون کلیدی (فراگیر) طبقه‌بندی شد.

پس از اجرای گروه‌های کانونی به تحلیل داده‌های گروه‌های کانونی (در هفت گام متوالی به روش کلاسیکی)، به شرح زیر انجام گرفت:

۱- تمامی توصیفات بیان‌شده شرکت‌کنندگان در مطالعه که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، خوانده می‌شود تا پژوهشگر با آن‌ها مأنوس شود؛

۲- به هر پروتکل مراجعه و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط است، استخراج می‌شود. این مرحله ذیل عنوان «استخراج جملات مهم» شناخته شده است؛

۳- تلاش می‌شود تا به معنای هر یک از جملات مهم پی برده شود. این مرحله تحت عنوان «فرموله کردن معانی» شناخته شده است؛

۴- مراحل فوق برای هر پروتکل تکرار می‌شود و معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم در

خوشه‌هایی از تم‌ها (موضوعات اصلی) قرار می‌گیرد؛

۵- نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع پژوهش تلفیق می‌شود؛

۶- توصیف جامع پدیده تحت مطالعه به صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه فرموله می‌شود که اغلب تحت عنوان «ساختار ذاتی پدیده» نام‌گذاری می‌شود.

۷- اعتباربخشی نهایی یافته‌ها با ارجاع مجدد به شرکت‌کنندگان انجام می‌شود (عابدی، ۱۳۸۸).

بخش کمی پژوهش: با توجه به هدف و ماهیت موضوع تحقیق، مناسب‌ترین روش در مرحله کمی برای تحقیق حاضر روش تحقیق توصیفی پیمایشی است؛ پس برای به دست آوردن دیدگاه‌های جامعه تحقیق درباره نگرش استادان (مدرسان موظف و مدعو) و دانشجومعلم‌ان نسبت به عوامل مؤثر در کیفیت تدریس از این روش استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، در این بخش کلیه استادان موظف و غیرموظف مشغول تدریس در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ در تمامی رشته‌های موجود دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل بود که در مجموع ۱۲۲ استاد و ۱۱۷۰ دانشجومعلم را تشکیل می‌داد؛ برای تعیین حجم نمونه نیز از فرمول کوکران استفاده شد که حجم نمونه ۹۳ استاد موظف و غیرموظف و همچنین تعداد ۲۸۹ دانشجومعلم (۸۱ دختر و ۲۰۸ پسر) به دست آمد. سپس، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده افراد نمونه انتخاب شدند که پس از توزیع پرسشنامه، تعداد ۳۵۴ پرسشنامه (۷۸ پرسشنامه از استادان و ۲۷۶ پرسشنامه از دانشجومعلم‌ان) عودت داده شد. از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته برای گردآوری داده‌های کمی بهره گرفته شد که پرسشنامه آن بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش طراحی شده بود.

روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را استادان و صاحب‌نظران تأیید کرده‌اند. همچنین، با توجه به این که نتایج حاصل از استخراج گویه‌های اولیه برای اعتباربخشی نیاز به مطالعه اولیه داشت، در بین ۳۵ نفر از استادان و دانشجومعلم‌ان توزیع و برای تحلیل پرسشنامه‌ها از آزمون آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی استفاده شد. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۶۹ و برای سایر عوامل به ترتیب: ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان ۰/۹۱۸، برنامه درسی ۰/۸۶۸، ارزشیابی آموزشی ۰/۸۲۶، مدیریت کلاس ۰/۷۰۵، فضای فیزیکی ۰/۹۳۱، عوامل بیرون‌ساختاری (آموزش و پرورش) ۰/۸۶۶ و عوامل درون‌ساختاری (محیطی)-

سازمانی) ۰/۹۲۵ به دست آمد که تأیید می‌شود.

اطلاعات و داده‌های تحقیق با استفاده از ابزار پرسشنامه گردآوری شده و سپس با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۲ در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شد. پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) و برای اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تدریس از آزمون فریدمن استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا نتایج به دست آمده از اطلاعات گفته می‌شود.

۱- کدام عوامل در کیفیت آموزش و تدریس مطلوب در دانشگاه فرهنگیان دخیل‌اند؟

در بررسی این سؤال محققان از روش گروه‌های کانونی بر گردآوری داده‌ها بهره برده‌اند که در قالب ۵ گروه کانونی (۲ گروه کانونی از استادان و ۳ گروه کانونی از دانشجو معلمان) به دست آمد. مصاحبه‌های گروه‌های کانونی ابتدا ضبط و سپس به روش کلایزی تحلیل شدند که نتایج زیر به دست آمد.

۱- الف). مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه استادان کدامند؟

از دیدگاه استادان (گروه کانونی مصاحبه‌شده) عوامل زیر کشف شدند:

– عامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان (احساس تعهد و مسئولیت در استادان نسبت به اهداف دانشگاه و باور به کیفیت، تجربه تدریس در مدارس، برخورداری استاد از انضباط علمی و آکادمیک، داشتن انگیزه لازم و تلاش علمی-پژوهشی در رشته علمی و تدریس، برخورداری از وجدان حرفه‌ای استادان در تدریس، داشتن روحیه و دغدغه تربیتی فرهنگی استاد، به‌روزر بودن استادان در زمینه فناوری‌های آموزشی و دارای توانمندی بالا در به کارگیری آن در کلاس‌های درس، میزان رضایت‌مندی استادان از خدمات دانشگاهی از چگونگی جذب و نگهداری دانشگاه)

– عامل برنامه درسی (شفاف‌سازی انتظارات استاد از دانشجو معلمان بر مبنای سرفصل دروس، اجرای برنامه درسی نیازمحور با نیازسنجی گروه‌های آموزشی دانشگاه، طراحی فعالیت‌های یادگیری گروهی (تیم‌محور) در کلاس درس، بهره‌مندی گروه درسی از تنوع منابع درسی با تأکید به برنامه درسی پروژه‌محور، انسجام برنامه درسی مختص به

دانشجومعلمان خوابگاهی).

– عامل ارزشیابی آموزشی (وحدت رویه بین مدرسان در ارزشیابی دروس (رعایت سرفصلها، رعایت اصول آزمون و ...)، استفاده از ارزشیابی فرایندی و نتیجه‌مدار (میان ترم و پایان ترم)، سخت‌گیری علمی و انضباطی در کلاس‌های درس بر مبنای ارزشیابی سخت‌گیرانه استاد، توافق بر سر ارزشیابی نظام‌مند بر اساس گروه‌های آموزشی).

– عامل مدیریت کلاس (تعداد دانشجومعلمان در کلاس درس به نسبت وضعیت دروس، ایجاد محیط آموزشی و یادگیری مناسب در کلاس درس، حضور و غیاب دقیق از دانشجومعلمان و اعمال قانونی آن).

– عامل فضای فیزیکی (برخوداری از سراهای دانشجویی استاندارد (سالن مطالعه و ...)، امکانات کتابخانه‌ای و کتاب‌های به‌روز در دانشگاه، برخورداری از آزمایشگاه‌های مناسب و کارگاه‌ها با تجهیزات آن، برخورداری از فضای سبز و محیط شاداب دانشگاهی، استانداردهای فضای فیزیکی کلاس درس (چیدمان صندلی، اندازه کلاس و ...).

– عامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) (کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی، علاقه‌مندی و انگیزش درونی خود دانشجومعلمان (کیفیت ورودی‌ها)، حل مشکلات منزلت شغلی و معیشتی معلمان توسط مسئولان آموزش و پرورش، اجرای مسابقات علمی و المپیاد در زمینه‌های تدریس، درس‌پژوهی و ...، اعمال قانون صلاحیت حرفه‌ای معلمی (برداشتن استخدام در حین تحصیل)، استفاده از پیشکسوتان معلمی در تدریس برخی از دروس (اخلاق معلمی و ...).

– عامل درون‌ساختاری (دانشگاهی) یا محیطی و سازمانی (باور و اعتقاد مدیریت و رهبری دانشگاهی نسبت به کیفیت، رعایت آراستگی ظاهر در محیط علمی و دانشگاهی، ایجاد فضای مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه، افزودن امنیت روانی دانشجویان و استادان، شفافیت نیازها و انتظارات دانشگاه در زمینه کیفیت آموزش/ تدریس، توجه به تشویق و انگیزاننده‌های علمی پژوهشی و فرهنگی- اجتماعی، افزایش روحیه خودباوری در استادان و دانشجومعلمان با تأکید بر هویت معلمی و همکاری و هماهنگی مدیریت دانشگاه با استادان در بالابردن کیفیت آموزش).

۱ – ب) مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجویان کدامند؟

– عامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان (تحصیلات بالاتر و رتبه دانشگاهی استاد (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)، احساس تعهد بیشتر در استادان نسبت به کیفیت تدریس، تجربه تدریس در مدارس، برخورداری از دانش محتوایی رشته مورد نظر با هدف انتقال تجربیات مثبت و منفی معلمی، برخورداری استاد از انضباط علمی و وقت شناسی، احترام به کلاس درس خویش، داشتن انگیزه لازم و تلاش علمی-پژوهشی در رشته علمی و تدریس استادان، برخورداری از وجدان حرفه‌ای استادان در تدریس، به‌روزرسانی استادان در زمینه فناوری‌های آموزشی و دارای توانمندی بالا در به‌کارگیری آن در کلاس‌های درس).

– عامل برنامه درسی (شفاف‌سازی انتظارات استاد از دانشجومعلم‌ان بر مبنای سرفصل دروس، اجرای برنامه درسی نیازمحور با نیازسنجی گروه‌های آموزشی دانشگاه، انسجام برنامه درسی مختص به دانشجومعلم‌ان خوابگاهی در تقسیم دروس در زمان‌های مناسب با توجه به شرایط، طراحی برنامه-های درسی خودخوان و مجازی برخی از دروس تربیتی/ فرهنگی، ارائه زمان مناسب برای دروس توسط مدیرگروه (ساعات ارائه دروس).

– عامل ارزشیابی آموزشی (ارائه بازخورد مناسب و به‌موقع به دانشجویان در طول ترم تحصیلی، وحدت رویه بین مدرسان در ارزشیابی دروس (رعایت سرفصل‌ها، رعایت اصول آزمون و ...)، استفاده از ارزشیابی شفاف و مشخص و ترسیم انتظارات از ارزشیابی در اوایل ترم تحصیلی، توافق بر سر ارزشیابی دانشجومعلم‌ان با دانشجویان در طول ترم تحصیلی).

– عامل مدیریت کلاس (تعداد کم دانشجومعلم‌ان در کلاس درس به نسبت وضعیت دروس، ایجاد محیط آموزشی و یادگیری فعال در کلاس درس، ایجاد نشاط متناسب با یادگیری در کلاس درس و ایجاد زمینه خودآگاهی در کلاس درس بر مبنای مدیریت کلاسی دموکراسی محور).

– عامل فضای فیزیکی (برخورداری از سراهای دانشجویی استاندارد و شاداب (سالن مطالعه و ...)، امکانات کتابخانه‌ای (میز مطالعه کافی، کامپیوتر و ...) و کتاب‌های به‌روز در کتابخانه، برخورداری از آزمایشگاه‌های مناسب و کارگاه‌ها با تمامی تجهیزات آن، برخورداری از فضای سبز و محیط شاداب دانشگاهی، استانداردسازی فضای فیزیکی کلاس درس (چیدمان صندلی، اندازه کلاس و ...).

– عامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) (کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی، حل مشکلات منزلت شغلی و معیشتی معلمان توسط مسئولان آموزش و پرورش، استفاده از افراد باتجربه معلمی در تدریس برخی از دروس (اخلاق معلمی و ...).

– عامل درون‌ساختاری (دانشگاهی) یا محیطی و سازمانی (باور و اعتقاد مدیریت و رهبری و استادان دانشگاهی نسبت به کیفیت، رعایت آراستگی ظاهر در محیط علمی و دانشگاهی، ایجاد فضای مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه، افزودن امنیت روانی دانشجویان، شفافیت کیفیت آموزش/ تدریس در دانشگاه، توجه به تشویق و انگیزاننده‌های علمی پژوهشی و فرهنگی اجتماعی در دانشجومعلمان، افزایش روحیه خودباوری در دانشجومعلمان با تأکید بر نقش معلمی و همکاری و هماهنگی مدیریت دانشگاه با استادان در بالابردن کیفیت آموزش).

علاوه بر مشخص شدن عوامل و گویه‌های پژوهش، در بخش کمی پژوهش، مطابق جدول ۲ بر اساس شاخص‌های مرکزی باید گفت که بیشترین میانگین مربوط به عامل محیطی- سازمانی است و کمترین میانگین مربوط به عامل برنامه درسی و چگونگی اجرای آن اختصاص دارد.

جدول ۲) شاخص‌های مرکزی و توزیع متغیرهای پژوهش در بین کل آزمودنی‌ها

عامل‌ها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان	۳/۸۶	۰/۸۱	۱	۵
برنامه درسی	۳/۵۳	۰/۸۷	۱	۵
ارزشیابی آموزشی	۳/۶۴	۰/۹۱	۱	۵
مدیریت کلاس	۳/۸۱	۰/۷۹	۱	۵
فضای فیزیکی	۳/۶۰	۱/۱۶	۱	۵
برون‌ساختاری (آموزش و پرورش)	۳/۸۱	۰/۸۶	۱	۵
درون‌ساختاری (محیطی- سازمانی)	۳/۸۹	۰/۸۷	۱	۵

۲- آیا مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجومعلمان دختر و پسر متفاوت است؟ جدول شماره ۳ شاخص‌های توصیفی مربوط به عوامل یا مؤلفه‌های بررسی شده را بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۳). یافته‌های توصیفی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانش‌جومعلم

عامل‌ها	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	تعداد
ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان	دختر	۳/۷۷	۰/۸۷	۷۸
	پسر	۳/۷۰	۰/۸۰	۱۹۸
برنامه درسی	دختر	۳/۵۲	۰/۹۴	۷۸
	پسر	۳/۳۸	۰/۹۰	۱۹۸
ارزشیابی آموزشی	دختر	۳/۶۶	۰/۸۵	۷۸
	پسر	۳/۴۸	۱/۰۱	۱۹۸
مدیریت کلاس	دختر	۳/۸۰	۰/۸۴	۷۸
	پسر	۳/۶۸	۰/۸۲	۱۹۸
فضای فیزیکی	دختر	۳/۴۳	۱/۲۵	۷۸
	پسر	۳/۴۷	۱/۲۱	۱۹۸
برون‌ساختاری (آموزش و پرورش)	دختر	۳/۹۴	۰/۷۶	۷۸
	پسر	۳/۵۹	۰/۹۲	۱۹۸
درون‌ساختاری (محیطی - سازمانی)	دختر	۴/۰۲	۰/۸۵	۷۸
	پسر	۳/۶۸	۰/۹۴	۱۹۸

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری، برای رعایت پیش‌فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از مؤلفه‌ها معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به‌درستی رعایت شده است ($p = ۰/۰۶۳$ ، $F = ۱/۸۶۶$ ، $BOX = ۸/۲۰۱$). همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بر اساس آزمون لوین و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها، شرط همسانی واریانس‌های بین-گروهی رعایت شده است؛ بنابراین آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری قابل اجراست.

جدول ۴). نتایج آزمون لوین درباره پیش فرض تساوی واریانس‌های دو گروه در مؤلفه‌های مطالعه‌شده

متغیرها	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری Sig
ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان	۱/۱۴۳	۱	۲۷۴	۰/۲۸۶
برنامه درسی	۰/۱۶۵	۱	۲۷۴	۰/۶۸۵
ارزشیابی آموزشی	۱/۰۴۲	۱	۲۷۴	۰/۳۱۲
مدیریت کلاس	۰/۲۳۵	۱	۲۷۴	۰/۶۲۸

۰/۷۴۸	۲۷۴	۱	۰/۱۰۳	فضای فیزیکی
۰/۰۷۱	۲۷۴	۱	۳/۲۹۷	برون‌ساختاری (آموزش و پرورش)
۰/۲۰۹	۲۷۴	۱	۱/۵۸۶	درون‌ساختاری (محیطی- سازمانی)

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری (Manova) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد در مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت آموزش/ تدریس حداقل از نظر یکی از مؤلفه‌های وابسته، تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا - که در واقع ضریب همبستگی متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است - نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه با توجه به مؤلفه‌های وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت ۰/۰۹ درصد است. به عبارتی ۱ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین گروه تحت تأثیر جنسیت است.

جدول ۵). آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری در مؤلفه‌های مطالعه‌شده

متغیرها	آزمون	مقدار	F	سطح معناداری .Sig.	مجذور اتا
جنسیت دانشجو معلمان (دختر و پسر)	لامبدای ویلکز	۰/۹۰۱	۴/۲۱۴	۰/۰۰۱	۰/۰۹

$p \leq 0/05$

جدول ۶). نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه (در متن مانوا) تفاوت گروه‌ها در مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس

شاخص‌های آماری منابع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری .Sig.	مجذور اتا
			Df				
(جنسیت) گروه	ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان	۰/۲۵۲	۱	۰/۲۵۲	۰/۳۷۳	۰/۵۴۲	۰/۰۰۱
	برنامه درسی	۱/۰۰۰	۱	۱/۰۰۰	۱/۲۰۹	۰/۲۷۳	۰/۰۰۴
	ارزشیابی آموزشی	۱/۹۶۶	۱	۱/۹۶۶	۲/۱۰۹	۰/۱۴۸	۰/۰۰۸
	مدیریت کلاس	۰/۸۰۸	۱	۰/۸۰۸	۱/۱۹۲	۰/۲۷۶	۰/۰۰۴
	فضای فیزیکی	۰/۱۲۱	۱	۰/۱۲۱	۰/۰۸۱	۰/۷۷۶	۰/۰۰۰
	برون‌ساختاری (آموزش و پرورش)	۶/۹۵۹	۱	۶/۹۵۹	۸/۹۴۶	۰/۰۰۳	۰/۰۳۲
	درون‌ساختاری (محیطی- سازمانی)	۶/۴۹۰	۱	۶/۴۹۰	۷/۷۹۴	۰/۰۰۶	۰/۰۲۸

$p \leq 0/05$

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، بین دو گروه دانش‌جو معلمان (دختر و پسر) در مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل به غیر از مؤلفه‌های برون‌ساختاری و درون‌ساختاری (محیطی-سازمانی) تفاوت معناداری وجود ندارد که با توجه به میانگین نمرات دو گروه در آزمون‌های مذکور در جدول شماره ۳ چنین استنباط می‌شود که دانش‌جو معلمان دختر نسبت به دانش‌جو معلمان پسر عوامل برون و درون‌ساختاری را در کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل بیشتر دخیل دانسته‌اند.

۳- از نظر استادان کدامیک از عامل‌ها بیشترین تأثیر را بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب دارد؟

جدول ۷). نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس از دیدگاه استادان

زمون فریدمن	
۲۷۶	نمونه آماری (n)
۷۷/۱۸۲	آماره خی دو
۶	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که آزمون فریدمن معنی‌دار بوده است؛ بنابراین رتبه‌های عوامل اثرگذار بر کیفیت تدریس با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند.

جدول ۸). میانگین رتبه عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس از دیدگاه استادان

رتبه	میانگین رتبه	عوامل
۲	۴/۳۴	ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان
۷	۳/۲۷	برنامه درسی
۵	۳/۷۶	ارزشیابی آموزشی
۳	۴/۳۰	مدیریت کلاس
۶	۳/۶۵	فضای فیزیکی
۴	۴/۱۴	برون‌ساختاری (آموزش و پرورش)
۱	۴/۵۴	درون‌ساختاری (محیطی-سازمانی)

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که به ترتیب عامل‌های عوامل محیطی-سازمانی، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) از رتبه‌های اول تا سوم برخوردارند و بقیه عوامل نیز بعد از این‌ها قرار دارند.

۴- از نظر دانشجویان کدامیک از مؤلفه‌ها بیشترین تأثیر را بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب دارد؟

جدول ۹). نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجومعلم

آزمون فریدمن	
۷۸	نمونه آماری (n)
۷۳/۲۶۶	آماره خی دو
۶	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که آزمون فریدمن معنی‌دار بوده است؛ بنابراین رتبه‌های عوامل اثرگذار بر کیفیت تدریس با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند.

جدول ۱۰). میانگین رتبه عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس از دیدگاه دانشجومعلم

رتبه	میانگین رتبه	عوامل
۱	۵/۱۹	ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان
۷	۲/۸۵	برنامه درسی
۶	۳/۲۰	ارزشیابی آموزشی
۴	۳/۸۵	مدیریت کلاس
۵	۳/۶۹	فضای فیزیکی
۳	۴/۶۰	برون‌ساختاری (آموزش و پرورش)
۲	۴/۶۳	درون‌ساختاری (محیطی-سازمانی)

نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد که به ترتیب عوامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، عوامل محیطی سازمانی و عوامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) از رتبه‌های اول تا سوم برخوردارند و بقیه عوامل نیز بعد از این‌ها قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه در بخش کیفی پژوهش هدف از این پژوهش تعیین عوامل اثرگذار بر کیفیت تدریس / آموزش در دانشگاه فرهنگیان بوده است، شناسایی این عوامل بر اساس مصاحبه گروه‌های کانونی انجام گرفت که نشان از تأثیرگذاری و اهمیت عامل‌های شناسایی شده برای کیفیت تدریس/آموزش از منظر استادان و دانشجومعلمان بوده است. نتایج و یافته‌های حاصل از منابع پژوهش و یافته‌های حاصل از بخش کیفی نشان دادند که عوامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، برنامه درسی و چگونگی اجرای آن، ارزشیابی آموزشی، مدیریت کلاس، فضای فیزیکی، عوامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) و درون‌ساختاری (محیطی-سازمانی) بیشترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان داشته‌اند. این نتیجه با نتایج برخی از پژوهش‌ها مانند رشادت‌جو و دیگران (۱۳۹۷)، محمدی خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، مصلح و خسروی (۱۳۹۴) مبنی بر نقش ارزشیابی در تدریس؛ هداوند و حیدری‌وند (۱۳۹۵)، غنچی و همکاران (۱۳۹۱) مبنی بر نقش ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، طرح درس، مهارت‌های ارتباطی در کیفیت تدریس؛ ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱) مبنی بر رویکرد سیستمی بر کیفیت تدریس و نقش تمامی عوامل سیستم بر آن؛ محمدی خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰) مبنی بر نقش عوامل چندگانه کارآمدی در آموزش، کارآمدی در ارائه محتوا، تعامل حرفه‌ای، توجه به رشد همه‌جانبه دانشجویان، احترام به همکاران، فضای بحثی مناسب در کلاس، احترام به کلاس و درنهایت ارزشیابی مناسب بر کیفیت تدریس دانشگاهی؛ شعبانی‌ورکی و قلی‌زاده (۱۳۸۵) مبنی بر نقش و تأثیر طرح درس، اجرای تدریس مناسب، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی استادان در کیفیت تدریس و حمیتی و همکاران (۲۰۱۴) و هباک‌ووا (۲۰۱۵) مبنی بر نقش فناوری و تکنولوژی، تخصص استادان، مهارت‌های تدریس استادان، محتوای برنامه درسی و تعداد دانشجویان بر کیفیت تدریس همسوست. با این اوصاف، می‌توان گفت هرکدام از پژوهش‌های همسو (گذشته) به مقوله‌ای از کیفیت تدریس اشاره داشته‌اند که در این پژوهش در بخش کیفی از منظرهای مختلف این عوامل دیده شده است و نشان‌دهنده جامع‌نگری محققان این پژوهش، نسبت به پژوهش‌های قبلی است. از میان عوامل شناسایی شده، عامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان که از نظر

دانشجومعلمان و استادان تأثیر بسزایی در کیفیت تدریس/ آموزش استادان دارد. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های رشادت جو و دیگران (۱۳۹۷)، هداوند و حیدری وند (۱۳۹۵)، محمدی خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، غنچی و همکاران (۱۳۹۱)، ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱)، مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)، شعبانی‌ورکی و قلی‌زاده (۱۳۸۵)، حمیتی و همکاران (۲۰۱۴) و هباکوا (۲۰۱۵) مطابقت دارد. در تبیین این نتیجه نیز باید گفت گویه‌هایی هم‌چون تحصیلات بالاتر و رتبه دانشگاهی استاد (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)، احساس تعهد بیشتر در استادان نسبت به کیفیت تدریس، تجربه تدریس در مدارس، برخورداری از دانش محتوایی رشته مورد نظر با هدف انتقال تجربیات مثبت و منفی معلمی، برخورداری استاد از انضباط علمی و وقت شناسی، احترام به کلاس درس خویش، داشتن انگیزه لازم و تلاش علمی- پژوهشی در رشته علمی و تدریس استادان، برخورداری از وجدان حرفه‌ای استادان در تدریس، به‌روز بودن استادان در زمینه فناوری‌های آموزشی و دارای توانمندی بالا در به‌کارگیری آن در کلاس‌های درس بیشترین نقش را در کیفیت تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان دارد.

هم‌چنین از میان عوامل شناسایی‌شده، عامل دیگر مربوط به برنامه درسی و چگونگی اجرای آن است که از نظر دانشجومعلمان و استادان تأثیر کمتری نسبت به سایر عوامل با توجه به میانگین در کیفیت تدریس/ آموزش استادان دانشگاهی داشته است. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های رشادت جو و دیگران (۱۳۹۷)، محمدی خانقاه و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، غنچی و همکاران (۱۳۹۱)، مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)، شعبانی‌ورکی و قلی‌زاده (۱۳۸۵)، حمیتی و همکاران (۲۰۱۴) و هباکوا (۲۰۱۵) همسوست. در تبیین این نتیجه پژوهش باید گفت که گویه‌هایی هم‌چون شفاف‌سازی انتظارات استاد از دانشجومعلمان بر مبنای سرفصل دروس، اجرای برنامه درسی نیازمحور با نیازسنجی گروه‌های آموزشی دانشگاه، انسجام برنامه درسی مختص به دانشجومعلمان خوابگاهی در تقسیم دروس در زمان‌های مناسب با توجه به شرایط، طراحی برنامه‌های درسی خودخوان و مجازی برخی از دروس تربیتی/ فرهنگی، ارائه زمان مناسب برای دروس توسط مدیرگروه (ساعات ارائه دروس) از نظر دانشجومعلمان و شفاف‌سازی انتظارات استاد از دانشجومعلمان بر مبنای سرفصل دروس، اجرای برنامه درسی نیازمحور با نیازسنجی گروه‌های آموزشی دانشگاه، طراحی فعالیت‌های یادگیری گروهی (تیم‌محور) در کلاس درس، بهره‌مندی گروه درسی از تنوع منابع درسی با تأکید به برنامه درسی پروژه‌محور، انسجام برنامه درسی مختص به دانشجومعلمان خوابگاهی از نظر استادان بیشترین نقش را در کیفیت تدریس استادان

دانشگاه داشته است.

یکی دیگر از عوامل شناسایی شده ارزشیابی آموزشی است و ۴ گویه را شامل می‌شود. از نظر استادان گویه‌هایی هم‌چون وحدت رویه بین مدرسان در ارزشیابی دروس (رعایت سرفصل‌ها، رعایت اصول آزمون و ...)، استفاده از ارزشیابی فرایندی و نتیجه‌مدار (میان ترم و پایان ترم)، سخت‌گیری علمی و انضباطی در کلاس‌های درس بر مبنای ارزشیابی سخت‌گیرانه استاد، توافق بر سر ارزشیابی نظام‌مند بر اساس گروه‌های آموزشی مدنظر بوده است؛ اما از نظر دانشجومعلم‌ان، ارائه بازخورد مناسب و به‌موقع به دانشجویان در طول ترم تحصیلی، وحدت رویه بین مدرسان در ارزشیابی دروس (رعایت سرفصل‌ها، رعایت اصول آزمون و ...)، استفاده از ارزشیابی شفاف و مشخص و ترسیم انتظارات از ارزشیابی در اوایل ترم تحصیلی، توافق بر سر ارزشیابی دانشجومحورانه با دانشجویان در طول ترم تحصیلی بیشتر مدنظر بوده است. در تبیین این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهشی دیگران، باید گفت که ارزشیابی یک امر اساسی در کیفیت تدریس از نظر استادان شناخته شده است؛ هم‌چنین دانشجومعلم‌ان نیز این امر را تا حدوی در کیفیت تدریس استادان دخیل می‌دانند.

علاوه بر عوامل شناسایی شده بالا، مدیریت کلاس نیز عامل اثرگذاری در کیفیت تدریس بوده و نقش عمده‌ای داشته است. این عامل با گویه‌هایی هم‌چون تعداد دانشجومعلم‌ان در کلاس درس به نسبت وضعیت دروس، ایجاد محیط آموزشی و یادگیری مناسب در کلاس درس، حضور و غیاب دقیق از دانشجومعلم‌ان و اعمال قانونی آن از نظر استادان می‌تواند در بالابردن کیفیت تدریس مؤثر باشد؛ اما از نظر دانشجومعلم‌ان، تعداد کم دانشجومعلم‌ان در کلاس درس به نسبت وضعیت دروس، ایجاد محیط آموزشی و یادگیری فعال در کلاس درس، ایجاد نشاط متناسب با یادگیری در کلاس درس و فراهم‌ساختن زمینه خودآگاهی در کلاس درس بر مبنای مدیریت کلاسی دموکراسی محور کیفیت تدریس را دوچندان می‌کند.

عامل دیگر از عوامل شناسایی شده، فضای فیزیکی دانشگاه است که گویه‌هایی هم‌چون برخورداری از سراهای دانشجویی استاندارد (سالن مطالعه و ...)، امکانات کتابخانه‌ای و کتاب‌های به‌روز در دانشگاه، برخورداری از آزمایشگاه‌های مناسب و کارگاه‌ها با تجهیزات آن، برخورداری از فضای سبز و محیط شاداب دانشگاهی، استانداردسازی فضای فیزیکی

کلاس درس (چیدمان صندلی، اندازه کلاس و ...) را در برمی‌گیرد که کیفیت تدریس را افزایش می‌دهد.

عوامل درون و برون‌ساختاری نیز یکی دیگر از عوامل شناسایی شده در دانشگاه فرهنگیان است که عوامل درون‌ساختاری در خود دانشگاه فرهنگیان نمود پیدا می‌کند و گویه‌هایی مانند باور و اعتقاد مدیریت و رهبری و استادان دانشگاهی نسبت به کیفیت، رعایت آراستگی ظاهر در محیط علمی و دانشگاهی، ایجاد مطلوب و آزاد علمی در دانشگاه، افزایش امنیت روانی دانشجومعلم، شفافیت کیفیت آموزش/ تدریس در دانشگاه، توجه به تشویق و انگیزاننده‌های علمی- پژوهشی و فرهنگی- اجتماعی در دانشجومعلم، افزایش روحیه خودباوری در دانشجومعلم با تأکید بر نقش معلمی و همکاری و هماهنگی مدیریت دانشگاه با استادان در بالابردن کیفیت آموزش از نظر استادان و دانشجومعلم بیشترین اثر را بر کیفیت تدریس داشته است و عوامل برون‌ساختاری که بیشتر با آموزش و پرورش مرتبط است با گویه‌هایی همچون کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی، حل مشکلات منزلت شغلی و معیشتی معلمان توسط مسئولان آموزش و پرورش، استفاده از افراد با تجربه معلمی در تدریس برخی از دروس (اخلاق معلمی و ...) از نظر دانشجومعلم و گویه‌هایی مانند علاقه‌مندی و انگیزش درونی خود دانشجومعلم (کیفیت ورودی‌ها)، اجرای مسابقات علمی و المپیاد در زمینه‌های تدریس، درس‌پژوهی و ...، اعمال قانون صلاحیت حرفه‌ای معلمی (برداشتن استخدام در حین تحصیل)، استفاده از پیش‌کسوتان معلمی در تدریس برخی از دروس (اخلاق معلمی و ...) از نظر استادان بیشترین تأثیر را بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان داشته است.

در تحلیل کمی پژوهش، مقایسه عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجومعلم دختر و پسر، نتایج حاکی از آن است بین دو گروه از دانشجومعلم (دختر و پسر) در مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل به غیر از مؤلفه‌های برون‌ساختاری و درون‌ساختاری (محیطی‌سازمانی) تفاوت معناداری وجود ندارد و می‌توان چنین استنباط کرد دانشجومعلم دختر نسبت به دانشجومعلم پسر عوامل برون و درون‌ساختاری را در کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل بیشتر دخیل دانسته‌اند. این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهشی شعبانی ورکی و همکاران (۱۳۸۵) و غنچی و همکاران (۱۳۹۱)، هاشمی و عباسی (۱۳۹۴) تقریباً همسوست.

همچنین، در تحلیل سؤال ۳ پژوهشی به لحاظ رتبه‌بندی عامل‌ها از دیدگاه استادان، عامل‌های عوامل محیطی- سازمانی، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) از رتبه‌های اول تا سوم برخوردارند و بقیه عوامل نیز بعد از این‌ها قرار دارد. در تبیین این سؤال پژوهشی باید گفت استادان بیشترین اهمیت را به عوامل محیطی- سازمانی که در درون دانشگاه فرهنگیان قرار دارد قائل هستند؛ در رتبه دوم ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و در رتبه سوم عوامل برون‌ساختاری را مدنظر قرار دادند. این نتیجه با نتایج پژوهش ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱) و ایورز و همکاران (۲۰۱۶) هم‌خوان است.

در بررسی و تحلیل سؤال ۴ پژوهشی نیز در رتبه‌بندی عامل‌ها از دیدگاه دانشجومعلم‌ان، عوامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، عوامل محیطی‌سازمانی و عوامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش) از رتبه‌های اول تا سوم قرار دارد و بقیه عوامل نیز بعد از این‌ها قرار دارد. در تبیین این سؤال پژوهشی از نظر دانشجومعلم‌ان بیشترین اهمیت را عامل ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان دارد و در رتبه دوم عوامل محیطی- سازمانی دانشگاه و در رتبه سوم عوامل برون‌ساختاری (آموزش و پرورش). این پژوهش با نتایج پژوهش غنچی و همکاران (۱۳۹۱)، مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)، دوریسوا و همکاران (۲۰۱۵) و هباکوا (۲۰۱۵) همسوست.

پیشنهاد‌های کاربردی

با توجه به بررسی و آزمون فرضیه‌های موجود در پژوهش، می‌توان پیشنهادهایی بر اساس نتایج هریک از سؤالات پژوهشی مطرح کرد که در ادامه بدانها اشاره می‌شود: با توجه به تأیید سؤال اول پژوهش (کدام عوامل در کیفیت آموزش و تدریس مطلوب در دانشگاه فرهنگیان دخیل می‌باشند)، پیشنهاد می‌شود:

با توجه به این‌که عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش/ تدریس تأثیر بالاتری در دانشگاه فرهنگیان اردبیل دارد، پس مدیران دانشگاهی و مدیران گروه‌های آموزشی باید توجه بیشتری به این عوامل داشته باشند؛ بنابراین پیشنهادها کاربردی زیر به دست داده می‌شود:

دانشگاه فرهنگیان اردبیل باید برای فراهم‌سازی بسترهای زیر بر اساس شرایط استادان اقدام کند:

- توجه عمیق به ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان برای افزایش کیفیت تدریس (با تعیین شاخص‌های احساس تعهد نسبت به اهداف دانشگاه در راستای کیفیت‌بخشی به فرایندهای تدریس، داشتن تجربه تدریس در مدارس، برخورداری از انضباط علمی و آکادمیک، فراهم کردن انگیزش لازم برای تدریس و تلاش‌های علمی- پژوهشی، فراهم‌سازی وجدان حرفه‌ای استادان، جذب استادان با دغدغه‌های تربیتی و فرهنگی، فراهم‌ساختن دوره‌های بازآموزی و بالندگی حرفه‌ای در زمینه‌های فناوری تدریس، ایجاد سازوکارهای رضایت استادان از خدمات دانشگاهی)؛

- اجرای برنامه درسی موفق در دانشگاه (با ایجاد سازوکارهای شفافیت انتظارات بر مبنای سرفصل‌های دروس برنامه درسی رشته‌ها، ایجاد زمینه برنامه درسی نیازمحور، ایجاد تنوع منابع درسی با همکاری استادان با گروه‌های آموزشی، انسجام و مدیریت برنامه درسی با توجه به شرایط اسکان شبانه‌روزی دانشجومعلم‌ان)؛

- فراهم‌سازی ارزشیابی آموزشی صحیح (با ایجاد سازوکارهای وحدت رویه در بین استادان در ارزشیابی دروس تدریس‌شده، نهادینه‌سازی ارزشیابی‌های فرایندی و نتیجه‌مدار در طول ترم تحصیلی، توافق بر سخت-گیری علمی و انضباطی در کلاس‌های درس بر اساس اهداف کیفیت در آموزش و پرورش، ایجاد کارگاه‌ها و برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای در خصوص ارزشیابی صحیح و دقیق و عملی)؛

- فراهم‌آوردن سازوکارهای مدیریت کلاس استادان با توجه به شاخصه‌های استاندارد مانند تعداد دانشجومعلم‌ان در کلاس درس به نسبت وضعیت دروس، اعمال قوانین مدیریت کلاس درس، فراهم‌سازی شرایط فرهنگ کلاس درس؛

- ایجاد سازوکارهای استانداردسازی فضای فیزیکی دانشگاه (امکانات سراهای دانشجویی، سالن مطالعه، کتاب‌های بروز در کتابخانه، آزمایشگاه‌های استاندارد، ایجاد فضای سبز و ...)؛

- برای کیفیت‌بخشی به آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان عوامل برون‌ساختاری نیز بی‌تأثیر نبوده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، دانشگاه فرهنگیان برای کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی باید با آموزش و پرورش به توافق لازم برسد؛ هم‌چنین برای بهبود کیفیت تدریس، به کیفیت ورودی‌ها نیز توجه شود، حل مشکلات منزلت معلمی با سیاست‌گذاران شورای آموزش و پرورش، فراهم‌سازی و اعمال دستورالعمل اجرایی قانون صلاحیت حرفه‌ای

معلمی (برداشتن استخدام در حین تحصیل در دانشگاه فرهنگیان)، استفاده از پیشکسوتان معلمی در تدریس دروس اخلاق معلمی و برخی از دروس؛

– همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش که عوامل درون‌ساختاری از نظر استادان بیشترین میانگین را کسب کرده است و اثرگذارترین عامل در کیفیت تدریس محسوب می‌شود، برای افزایش کیفیت تدریس در جهت تقویت این عامل باید سازوکارهای چون استفاده از مدیران دانشگاهی با اعتقاد و باور به کیفیت در دانشگاه، فراهم‌آوردن فرهنگ و جوّ آکادمیک در دانشگاه، زمینه‌سازی امنیت روانی در دانشگاه، شفافیت دانشگاهی برای تمامی عوامل دانشگاهی به‌ویژه استادان و دانشجو معلمان، فراهم کردن زمینه تشویق افراد کوشا در عرصه کیفیت تدریس و ایجاد روحیه خودباوری، هماهنگی مدیریت دانشگاه با استادان در بالابردن کیفیت آموزش و تدریس.

همچنین بنا بر حصول ظرفیت‌های یادشده باید گفت که:

– نیازهای پنهان دانشگاه در زمینه کیفیت تدریس را باید شناسایی و در جهت توسعه کیفیت تدریس استادان اقدامات نوآورانه بر اساس ظرفیت‌های جذب هیئت علمی جدید فراهم کرد.

– برنامه راهبردی و عملیاتی مطلوبی برای حال و آینده دانشگاه ترسیم کنند تا مدیران دانشگاهی بتوانند از ظرفیت‌های موجود دانشگاه طبق سفارش آموزش و پرورش تغییر استراتژی دهند.

– هم‌سو فعالیت‌های تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان، باید طراحی و تولید محتوا، طراحی آموزشی و ... مطابق با نیازهای روز دنیا اقدام شود.

در جهت یافته‌های سؤالات ۲ تا ۴ این پژوهش نیز باید گفت که سازوکارهای اساسی بر هریک از عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس (قابلیت‌های ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، عوامل درون و برون‌ساختاری تأثیرگذار در دانشگاه) باید اندیشیده شود که به حالت کلی در بالا به همه عوامل اشاره شد؛ اما توصیه‌های دیگری نیز اضافه بر این ابعاد می‌توان پیشنهاد داد:

برای قوّت‌بخشیدن به عامل قابلیت ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان این دانشگاه، ابتدا باید فرایند جذب هیئت علمی در دانشگاه تسهیل بشود و از استادانی که در زمینه

آموزش و پرورش به اندازه کافی تجارب ارزشمندی دارند استقبال بشود؛ همچنین پس از جذب، در نگهداری استادان به لحاظ بالندگی و فرصت‌های مطالعاتی و ... اهتمام جدی به عمل آورند.

در راستای این اهتمام جدی لازم است این توصیه‌ها را هم مدیران دانشگاهی جدی بگیرند:

- بنابر اینکه تأثیر عوامل درون‌ساختاری (ایجاد تکنولوژی‌های جدید، طراحی محصول مبتنی بر تکنولوژی، بازار هدف و رقابت‌پذیری در سایه تقلیل هزینه‌ها) از نظر استادان و دانشجومعلم‌ان دارای اهمیت فراوانی بوده است، بنابراین توصیه می‌شود مدیران دانشگاهی تسهیلات لازم را در این زمینه فراهم سازند. برای مثال، کار روی فرهنگ کیفیت یا جو سازمانی مثبت‌گرا در دانشگاه که وجوه دیگری از این بستر مانند شفافیت و آوای سازمانی در جهت روند رو به بهبود کیفیت به حالت کلی و کیفیت تدریس و آموزش به طور خاص فراهم خواهد شد.

- همچنین برای تقویت عوامل برون‌ساختاری، مدیران دانشگاهی زمینه ارائه خدمات علمی و مشاوره‌ای وزارت آموزش و پرورش را فراهم سازند تا قابلیت‌های دیگر چون ارزشیابی آموزشی، برنامه درسی مطابق با سند تحول بنیادین، فضای فیزیکی مطلوب در دانشگاه و مدیریت کلاسی مطلوب با توجه به وضعیت رو به کیفیت مدارس پذیرنده کارورزی به‌روزتر و نوآورانه‌تر برای دانشجومعلم‌ان و استادان القا شود.

منابع

- بانشی، محمدرضا؛ رضایی، ملیحه؛ شاهرودی، سمیه؛ ذوالعلی، فرزانه؛ اخوتی، مریم و حق دوست، علی اکبر (۱۳۹۲). «کاربرد مدل‌های چندسطحی خطی و معادلات برآورد تعمیم‌یافته در ارزشیابی روند کیفیت تدریس استادان در ترم‌های مختلف»، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۱(۲)، ۲۰۴-۱۹۶.
- بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد و صادقی، محمدرضا (۱۳۹۰). «بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان». *فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۵۱-۷۰.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۷۶). «کیفیت آموزشی، بررسی جنبه‌های شناختی آموزش و پرورش بر مبنای هدف»، *مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز*، ۱(۲)، بدون صفحه.
- تعمی، محمدمهدی (۱۳۹۱). *مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی: شناخت و اجرای کیفیت فراگیر*، تهران: سمت.
- رشادت‌جو، حمیده؛ عظیمی‌فر، معصومه؛ جمالی، اختر و نیک‌فر، شکوفه (۱۳۹۷). «ارائه مدلی برای ارتقای کیفیت آموزش در رشته داروسازی مورد: دانشکده داروسازی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران». *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۶۶-۷۲.
- زابلی، روح‌اله؛ مالمون، زینب و حسینی، مهدی (۱۳۹۳). «ارتباط بین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس استادان: مدل یابی معادلات ساختاری». *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۵)، ۳۱۵-۳۲۱.
- شعبانی ورکی، بختیار و قلی‌زاده، رضوان حسین (۱۳۸۵). «بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه»، *مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۳۹، ۲۲-۱.
- شهیدی، نیما؛ جعفری، پریش؛ قورچیان، نادرقلی و بهبودیان، جواد (۱۳۹۲). «رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی»، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۳)، ۴۴-۲۱.
- عابدی، لطفعلی (۱۳۷۷). *بررسی و تحلیل توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم دوسالانه ایران*، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- غنچی، مستانه؛ حسینی، سیدمحمود و حجازی، یوسف (۱۳۹۱). «شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه استادان پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران»، *مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی*، ۵(۳)، ۳۱-۴۰.
- طهماسبی، رضا؛ قلی‌پور، آریز و جواهری‌زاده، ابراهیم (۱۳۹۱). «مدیریت استعدادها: شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر جذب و نگهداشت استعدادها علمی»، *پژوهش‌های مدیریت*

عمومی، ۵(۱۷)، ۵-۲۶.

طبرسا، غلامعلی؛ حسونوند مفرد، مهدی و عارف‌نژاد، محسن (۱۳۹۱). «تحلیل و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی؛ مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان»، فصلنامه میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۴(۴)، ۵۳-۵۱.

محمدی خانقاه، محمد و حسین‌زاده، امیدعلی (۱۳۹۴). «تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای استادان دانشگاه تبریز». نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۸(۳۱)، ۷۷-۹۱.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). «ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۵)، ۸۱-۱۱۲.

مصلح، هادی و خسروی، مهوش (۱۳۹۴). «بررسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس استادان دانشگاهی از طریق دانشجویان»، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه فرهنگیان.

مطلبی‌فرد، علیرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و محسن‌زاده، فرشاد (۱۳۹۰). «بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه‌نظر دانشجویان کارشناسی ارشد»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶(۴)، ۱-۸.

نورالنساء، رسول. سقایی، عباس. شادالویی، فائزه و صمیمی، یاسر (۱۳۸۷). «اندازه‌گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصت‌های بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴(۳)، ۴۹-۹۸.

نیکنامی، مصطفی (۱۳۸۶). «نظارت و راهنمایی‌های تعلیمات و جایگاه آن در آموزش و پرورش»، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۵.

هاشمی، سیداحمد و عباسی، ابوالفضل (۱۳۹۴). «ارزیابی کیفیت فرایند تدریس؛ دانشکده پرستاری لامرد»، دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳(۳)، ۱۳۱-۱۳۶.

هداوند، سعید و حیدری‌فر، مهدی (۱۳۹۵). «شناخت و تحلیل عوامل اثرگذار در ارتقای کیفیت تدریس مدرسان». فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۹(۳)، (پیاپی ۳۵)، ۴۱-۶۰.

یارمحمدزاده، پیمان؛ فیضی، ایوب؛ محمدیان، کویستان و آق آتابای، آمنه (۱۳۹۶). «رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس با کیفیت تدریس استادان دانشگاه به روش خودارزیابی: ارائه یک مدل ساختاری». نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۰(۳۹)، ۲۹-۵۱.

Durišová, M.; Kucharčíková, A. & Tokarčíková, E. (2015). Assessment of

- Higher Education Teaching Outcomes (Quality of Higher Education). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2497-2502.
- Ellis, R. (2018). Quality assurance for university teaching: Issues and approaches. In *Handbook of Quality Assurance for University Teaching* (pp. 21-36). Routledge.
- Evers, A. T.; Van der Heijden, B. I. & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.
- Farahani, M. F. & Farahani, F. F. (2014). The Study on Professional Ethics Components among Faculty Members in the Engineering. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2085-2089.
- Ghonji, M.; Khoshnodifar, Z.; Hosseini, S. M. & Mazlounzadeh, S. M. (2013). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*.
- Hamiti, M.; Reka, B. & Imeri, F. (2015). The Impact of Computer Components in Enhancing the Quality of Teaching and Learning Process in Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2422-2426.
- Hubackova, S. (2015). Factors Influencing the Quality of Teaching and the Foreign Language Knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1952-1956.
- Newman, L. J. (2003). An analysis of student teachers representations of real life teaching problem: A neo - piagetian perspective; *The University of British Columbia (Canada)*.
- Oasma, I. & Radid, M. (2015). Analysis of the Students' Judgments on the Quality of Teaching Received: Case of Chemistry Students at the Faculty of Sciences Ben M'sik. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2223-2228.
- Seyfried, M. & Ansmann, M. (2018). Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany. *Higher Education*, 75(6), 1061-1076.
- Silvestro, R. (2001). "Towards a contingency theory of TQM in services - How implementation varies on the basis of volume and variety", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 18 Iss: 3, pp.254 - 288.

Steinhardt, I.; Schneiderberg, C.; Götze, N.; Baumann, J. & Krücken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty?. *Higher Education*, 74(2), 221-237.

