

شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان)

جمال سلیمی *

قباد رضانی **

چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان و میزان به کارگیری این مؤلفه‌ها صورت گرفت. روش این مطالعه از بعد هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان و خبرگان حیطه برنامه درسی (تعداد ده نفر) بودند. ابتدا با استفاده از روش دلفی، مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه خبرگان شناسایی شد و با توجه به این مؤلفه‌ها پرسشنامه‌ای طراحی گردید که میزان پایایی آن با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد. در مرحله بعد پرسشنامه بین ۳۶۴ نفر از دانشجویان (با توجه به فرمول تعیین حجم نمونه کوکران) توزیع شد. داده‌ها به روش خودپاسخگویی از نمونه‌های پژوهش دریافت شد و با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این مطالعه نشان داد مؤلفه‌های روابط انسانی، طرح درس مطلوب، توجه به محیط یادگیری، انجام دقیق روش تدریس مناسب، ویژگی‌های شخصیتی مدرس و ارزشیابی به موقع، بیشترین تأثیر را بر متغیر تدریس اثربخش دارند و میزان به کارگیری این مؤلفه‌ها در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان تقریباً رضایت‌بخش بود.

واژگان کلیدی: تدریس اثربخش، مؤلفه‌های تدریس، دانشگاه جامع علمی کاربردی

* استادیار دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان (مستول مکاتبات: j_salimi2003@yahoo.com)

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان

مقدمه

دانشگاه‌ها به عنوان سازمان‌های آموزشی و پژوهشی، وظایف و کارکردهای متعددی از جمله آموزش، پژوهش، تولید دانش و فناوری جدید، ارائه راهبردهای تغییر اجتماعی و رویارویی فعال با تحولات جهانی را دارند. موفقیت دانشگاه‌ها در انجام این وظایف ایجاب می‌کند که به‌طور پیوسته فرایندهای کاری خود را بهبود بخشند (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷: ۷) و برای بهبود وضعیت موجود نیازمند آگاهی از کیفیت تدریس و آموزش خود هستند.

امروزه در تمام دانشگاه‌های جهان به کیفیت تدریس و یادگیری توجه زیادی می‌شود (دولین^۱، ۲۰۰۷: ۳۰). همچنین تضمین تدریس اثربخش^۲ و نشان دادن این اثربخشی نیز در دانشگاه‌ها اهمیت زیادی دارد (دولین و سامارائوایکرما؛ ۲۰۱۰: ۱۸). گرچه اصطلاح تدریس در متون علوم تربیتی مفهومی آشنا به نظر می‌رسد، ولی بیشتر مدرسان و مجریان برنامه‌های درسی به‌ندرت با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشت‌های مختلف مدرسان از مفهوم تدریس می‌تواند در نگرش آنان نسبت به یادگیرندگان و نحوه کارکردن با آنها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد (شعبانی، ۲۰۱۰: ۴۱). متأسفانه، در دانشگاه‌ها و نیز مؤسسات وابسته به آموزش و پرورش به جای استفاده از روش‌های تدریس فعال که باعث افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و نیز بر انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن یادگیرندگان تأکید می‌شود (لیاقت‌دار؛ عابدی؛ جعفری و بهرامی، ۱۳۸۳).

آکری و اگبرگو^۳ (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که جامعه امروز به افراد متفکر و خلاق نیاز دارد و تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال بیش از پیش ضروری است. از طرفی دیگر آموزش عالی به عنوان نیروی محرک توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقشی راهبردی است (سرمدی و صیف، ۱۳۹۰). علاوه بر آن، نهاد یاد شده در مزیت رقابتی کشورها در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. در دهه آغازین هزاره سوم، از دانشگاه‌ها

۱. Devlin

۲. Effective teaching

۳. Akiri & Ugborugbo

انتظار می‌رود که ضمن توجه به جنبه‌های یاد شده، مسئولیت اجتماعی خود را بیش از پیش مورد توجه قرار دهند. برای این منظور، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باید در تحلیل واقعیت‌های جامعه و عرضه راه‌حل‌های فراکنشی پیش‌قراول باشند (بازرگان و عامری، ۱۳۸۹: ۱۵). بنابراین در طی دو دهه گذشته در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگی هرچه بیشتر برنامه‌های آموزش عالی با نیازهای توسعه‌ای و ارتقا کیفیت نظام‌های آموزش عالی، حساسیت ویژه‌ای به وجود آمده است. حاصل این امر آن بوده است که نیاز روز افزون نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است (بازرگان، ۱۳۸۶: ۸). یکی از مؤلفه‌های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت فرایند تدریس-یادگیری است (زند و خسروی، ۱۳۹۲). اثربخشی تدریس استادان، تأثیر عمیقی بر کیفیت یادگیری دانشجویان کشاورزی و در نتیجه افزایش نرخ اشتغال و کاهش میزان بیکاری آنها دارد (پورجاوید و علی‌بیگی، ۱۳۹۱). کیفیت این مؤلفه نیز بستگی به کیفیت یاددهی و کیفیت عملکرد یادگیری دارد. تحول دیدگاه‌های روان‌شناسی یادگیری از رفتارگرایی به شناخت‌گرایی و سازاگرایی زیربنای نظری لازم را برای آگاهی مدرس نسبت به انتخاب راهبردهای مناسب در فرایند یاددهی - یادگیری و دستیابی به سطح مطلوب یادگیری فراهم کرده است (آیین‌نامه شبکه کیفیت تدریس و یادگیری دانشگاه تهران، ۱۳۸۹).

بیان مسئله

به اعتقاد شعبانی (۱۳۹۲) تدریس فعالیتی آگاهانه است که براساس اهداف خاص و بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌گیرد و در آنان تغییر ایجاد می‌کند. در تعریفی کلی، تدریس اثربخش باید منظم و برانگیزاننده باشد و موجب علاقه‌مندی دانشجویان شود (براون و اتکینسون، ۱۳۸۲). حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار هر مدرس را تعیین می‌کنند عبارت اند از: الف- صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت در درس و آموزش)، ب- صلاحیت و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه‌ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی)، ج- صلاحیت شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت) (میلر و میلر، ۱۳۸۳: ۳۲).

دانشگاه میشیگان آمریکا، هفت اصل کاربردی برای تدریس موفقیت‌آمیز در مراکز آموزش عالی را شامل این موارد می‌داند: ۱- تشویق دانشجویان به برقراری ارتباط با

استادان؛ ۲- تشویق به مشارکت در میان دانشجویان؛ ۳- تشویق به یادگیری؛ ۴- ارائه بازخورد فوری به دانشجویان؛ ۵- تأکید بر زمان در انجام کار؛ ۶- داشتن انتظارات بالا از دانشجویان؛ ۷- احترام گذاشتن به استعدادها و شیوه های یادگیری متنوع (کد، ۲۰۰۴: ۱۶).

اثربخشی کلی تدریس هر مدرس دانشگاه، در پرتو تقابل میان معیارهای کلی شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می‌شود. به عبارت دیگر مدرس اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یابد و به ارائه آموزش مؤثر مطابق با آن طرح درس بپردازد و با این هدف، تسلط بر موضوع درس و تخصص در آن، تنوع در روش‌های تدریس، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس با تعیین فرصت سخنرانی، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و موارد مشابه را مدنظر قرار دهد (بوون آ، ۲۰۱۳). همچنین وی باید ضمن ایجاد محیطی شاد و جذاب در کلاس درس، در مقابل بروز بی‌نظمی‌های احتمالی برخورد مؤثر داشته باشد، روابط انسانی سازنده و متقابل خویش را با دانشجویان در فضای داخل و حتی خارج از کلاس حفظ نماید، با انجام ارزشیابی‌های صحیح و ارائه بازخورد به موقع، نواقص یادگیری فراگیران و حتی تدریس خود را رفع کند و در عین حال از شخصیت با ثبات و صفات شایسته یک مدرس برخوردار باشد.

امروزه مراکز آموزش عالی سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را بر عهده دارند. بنابراین، با توجه به نقش مهم این نهادها در ابعاد گوناگون، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد هر یک از کارکردهای آن به منظور جلوگیری از هدر رفت سرمایه‌های مادی و انسانی ضرورتی انکارناپذیر است. هر چند توجه مناسب به هر یک از این عملکردهای سه گانه از جایگاه خاصی برخوردار است، اما توجه به بعد کیفی آموزش با توجه به اهمیتی که در تربیت و یادگیری دانشجویان به عنوان برون‌داد و محصول اصلی بر عهده این نظام است، ضرورتی دو چندان یافته است (هوسی و اسمیت، ۲۰۱۰).

۱. Codde

۲. Bowen

۳. Hussey & Smith

آموزش عالی معرف نوعی از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی است و اهمیت آموزش عالی با کیفیت، در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. در واقع نظام آموزش عالی به عنوان یکی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین نهادهای تربیت نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد برای توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه محسوب می‌شود. بنابراین پیشرفت جوامع وابستگی انکارناپذیری به سطح آموزش، تحصیلات و گسترش کمی و کیفی نظام آموزشی و به ویژه نظام آموزش عالی دارد (اخوان کاظمی، ۱۳۸۴: ۱۵). کیفیت در آموزش عالی با دستیابی به اهداف و کسب یا تأیید استانداردهای عمومی و قابل قبول مرتبط است. بنابراین توجه به کیفیت آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارآیی آن امری ضروری است. امروزه با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها در ایران، وجود چهارچوبی برای بهبود و تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها الزامی است. کیفیت در رأس امور قرار دارد و بهبود خدمات از مهم‌ترین وظایف هر مؤسسه علمی و دانشگاهی است (یارمحمدیان، ۱۳۸۳: ۳۶).

پژوهش درباره میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه، پیش از هر چیز در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزشی مؤثر است؛ چرا که تصویری نسبتاً جامع از کیفیت آموزشی دانشگاه ارائه می‌دهد و منجر به تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف موجود در کیفیت تدریس استادان خواهد شد. به دنبال این امر، دانشگاه باید در برنامه‌ریزی دوره‌های آموزش ضمن خدمت نیز مؤثرتر عمل کند و نیازهای واقعی استادان را در این زمینه، به گونه مطلوبی پیش‌بینی و برآورده سازد (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶: ۱۲). شناسایی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش، اولویت‌بندی این عوامل و هم سو ساختن آنها در جهت تقویت تدریس، می‌تواند زمینه بهبود فرآیند یادگیری را فراهم آورد.

پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر اعضای هیأت علمی 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 پردازند. در دهه اخیر تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، یکی از دغدغه‌های اصلی بسیاری از پژوهشگران به ویژه در

داخل کشور بوده است. بنابراین هدف از مطالعه حاضر شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان بر اساس آن مؤلفه‌ها می‌باشد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

اگر باور داشته باشیم که جوامع بشری به‌طور مداوم دستخوش تغییر و تحول است، باید قبول کنیم که این تحولات ناشی از دگرگونی‌هایی است که در نظام آموزشی صورت می‌گیرد. در چنین جوامعی تنوع و پیچیدگی نیازها بیشتر شده است و برای ارضای این نیازها، به علوم و فنون پیچیده‌تری نیاز است. بدیهی است که کسب علوم و فنون با روش‌های پیچیده امکان‌پذیر خواهد بود، بنابراین وظیفه و مسئولیت معلمان و استادان روز به روز سنگین‌تر می‌گردد، چرا که روش‌های سنتی و متداول تدریس قادر به هدایت افراد به سوی یک تحول عمیق نخواهند بود.

کیفیت تدریس

کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندوجهی است که به زمینه نظام دانشگاهی و استانداردهای رشته‌های آن بستگی دارد و در حوزه تدریس، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شخص‌ها و ویژگی‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی، تعریف شده است. ایزلر^۱ (۲۰۰۰) معتقد است کیفیت تدریس اساتید از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مد نظر قرار بگیرد چرا که برابند آن کیفیت مطلوب یادگیری است و در مراکز آموزش عالی به عنوان زمینه ارتقا فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود (ویدیویچ^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از شعبانی ورکی و حسینقلی‌زاده، ۱۳۸۵: ۲). از آنجا که کیفیت آموزش استاد و توانایی ایجاد درک عمیق و قدرت تجزیه و تحلیل نسبت به محتوای ارائه شده در دانشجویان، مهم‌تر از یادگیری است (رحیمی، محمدی و هاشمی‌پرست، ۱۳۸۱)؛ لذا مجموعه رفتارها و عملکردهای استاد به عنوان بخشی از کیفیت تدریس باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر

۱. Eiszler

۲. Vidovich

دانشجویان می‌شود که واجد نشانگرها و ویژگی‌های مختلفی است (جونز^۱، ۲۰۰۳). به اعتقاد مارش^۲ و همکاران (۲۰۰۹) کیفیت تدریس، آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیأت علمی، آن را تدریس اثربخش می‌دانند و دربردارنده مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری است و بیشتر با موقعیت‌های آموزش عالی مرتبط است. برخی دیگر بر این باورند که منظور از بعد کیفی آموزش، در واقع بررسی میزان مؤثر بودن فعالیت‌های تدریس است که شامل مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می‌شود (ویتروک^۳ و همکاران، ۱۹۹۶: به نقل از رحالزاده، ۱۳۸۸: ۲۲۸) و با خصوصیتی که مارش و همکاران (۲۰۰۹) برای کیفیت تدریس بر می‌شمرند، مطابقت دارد.

حالا دیگر نباید با سخنرانی‌های طولانی و خسته کننده و با تعیین تکالیف پیچیده و یا با تهدید و اضطراب و تحقیر و سرزنش فراگیران، اسباب تنفر و مدرسه‌گریزی را در آنان فراهم نمود. دیگر نمی‌توان با انتقال صرف معلومات به ذهن فراگیران آنان را به یادگیری حفظی و طوطی‌وار عادت داد، بلکه باید با آموزش چگونه آموختن و چگونه اندیشیدن، کیفیت تفکر را در آنان قوت بخشید. اگر هدف از تدریس افزایش کیفیت تفکر در فراگیران باشد، در این صورت آنها را بایستی به طور عملی درگیر جریان فکر کردن در کلاس‌های درسی نمود (فتحی‌آذر، ۱۳۸۲: ۵۵). حال باید به امید اثربخش نمودن فرایند تدریس کمر همت بست و کار تدریس را نه فقط انتقال اطلاعات علمی، بلکه به نتایج حاصل از آن نیز گسترش داد و برای رسیدن به این هدف، باید معلمان با عشق و علاقه و با برخورداری از شخصیت برجسته و با آشنایی اصول و روش‌ها و سایر مهارت‌های آموزش و پرورش، بردل و جان فراگیران خود نفوذ کنند و در پرورش و شکوفایی استعدادهای آنان کوشا باشند (میرصدوقی ۱۳۸۶: ۱۸)

هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میدان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به‌ویژه تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شود تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده‌اند.

۱. Jones

۲. Marsh

۳. Wittrock

آموزش کار آسانی نیست (بلانتون و پوگ^۱، ۲۰۰۵) و به مراتب بیشتر از انتقال ساده اطلاعات می‌باشد. تدریس فعالیتی آگاهانه و هدف‌دار است که نیازمند استفاده و تلفیق حرکت‌ها و فعالیت‌های ویژه در موارد و زمینه‌های خاص، مبتنی بر دانش و درک فراگیران و ایجاد تغییر در آنها است (بلانتون، ۲۰۰۵) که توسط معلم، طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود (صالحی؛ نیازآذری و معتمدی تلاوکی، ۱۳۸۸). لذا مدرسان لازم است چالش‌های فراتر رفتن از انتقال صرف اطلاعات در آموزش مؤثر را بشناسند. (بالارامن، لاسی و هوکرات^۲، ۱۹۹۵).

کیفیت آموزش فرایندی چند بُعدی است و پیامدهای کوتاه مدت و طولانی مدت دارد و از این رو اثربخشی آن نیز باید از جنبه‌های متعددی بررسی شود (آکری و اگبرگو، ۲۰۰۹) که این امر مستلزم نگاه جدی به تمام عوامل درگیر با فرایند یاددهی-یادگیری است (رئوفی، شیخیان و ابراهیم‌زاده^۳، ۲۰۱۰). هنگامی که از تدریس اثربخش، که کار آسانی نیست، صحبت می‌شود منظور عملکرد مؤثر معلمان است. گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر داشتن محتوای مرتبط با رشته خود قوی هستند، اما بسیاری از آنها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵:۲۵). ابتدایی‌ترین تعریف تدریس اثربخش، عبارت است از توانایی معلم برای کمک به فراگیران در رسیدن به استانداردهای بالا و به بیان دیگر مجموعه رفتارهای معلم که باعث دست‌یابی به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر فراگیر می‌شود (اصغری و محجوب مؤدب، ۱۳۸۹: ۱۱). در آموزش عالی نیز تدریس اثربخش با ارتقا فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵: ۷). تدریس اثربخش باید منظم و برانگیزاننده باشد و موجب ارتقا انگیزه، نشاط، نوآوری و افزایش کارایی استاد و دانشجو شود (ضامنی، عنایتی و بهنام‌فر، ۱۳۹۰). اسمیت به پنج نوع تدریس معتقد است که عبارتند از: توصیفی^۴، موفقیتی^۵، ارادی^۶، هنجاری^۷ و علمی^۱.

۱. Blanton & Pugach

۲. Balaraman, Lacay & Hochrat

۳. Raoufi Sh Seikhian & Ebrahimzade

۴. descriptive

۵. Success

۶. International

۷. Normative

آیزنر نیز بر این باور است که نظریه‌های تدریس- یادگیری در جهت دادن به فعالیت‌های آموزشی بسیار تأثیرگذار است. مدرسان می‌توانند در چهارچوب نظریه‌ها به جهان تعلیم و تربیت و تدریس از منظری خاص توجه کنند. وی نظریه‌های موجود تدریس در حوزه آموزش عالی را به سه دسته تقسیم نموده است: الف) تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات؛ ب) تدریس به معنای سازماندهی فعالیت دانشجویان؛ ج) تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری (شعبانی، ۲۰۱۰:۵۸). به زعم گلداشمید و پرل برگ، مقوله تدریس، فنی‌ترین و اصلی‌ترین کارکرد نظام‌های آموزشی و آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود که باید ماهرانه انجام پذیرد و این نیازمند مسئولیت‌پذیری بیشتر و پاسخگو بودن مدرسان است (بوت، ۲۰۰۶: ۲۳).

تدریس فرایندی تعاملی و دوطرفه است که طی آن فراگیر و آموزش‌دهنده هر دو از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند و تدریس در این معنی بیان صریح آن چیزی است که باید یاد گرفته شود (پورجاوید و علی‌بیگی، ۱۳۹۱). پژوهش درباره تدریس اثربخش و کیفیت آن در دانشگاه از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسبی برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری در اختیار برنامه‌ریزان و مسئولان آموزشی قرار می‌دهد و از سوی دیگر مدرسان می‌توانند با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (شعبانی و رکی، ۱۳۸۵: ۱۶).

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه‌ای از فرایند تدریس و یادگیری تحقق می‌یابد. به طوری که تحت تأثیر افکار سنتی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انتظار می‌رود بیشترین میزان یادگیری و تغییر رفتاری در هنگام تدریس شکل گیرد. تدریس از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سراسر جهان بوده است. سیف تدریس را به عنوان فعالیت‌های کلاسی مدرس در حضور شاگردان

تعریف کرده که به صورت کلامی اجرا می‌شود. دمبو^۱ هم «مجموعه اعمالی که به قصد کمک به ایجاد یادگیری از سوی معلم انجام می‌شود» را در تعریف تدریس آورده است. در تعریف‌های جدیدتر تدریس، صاحب‌نظرانی همچون اُدانل^۲، ریوه^۳ و اسمیت^۴ تدریس را در قالب «کوشش‌های بین فردی برای کمک به یادگیرندگان در کسب دانش، فراگیری مهارت‌ها و درک توانمندی‌های خود» تعریف کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۰: ۴۸).

در دیگر تعریف‌های ارائه شده از تدریس، به عنوان آماده‌سازی و تأمین «فرصت‌هایی که یادگیری را تسهیل می‌کند» یاد شده و همین طور رامسدن^۵ هدف از تدریس را «فراهم کردن امکان یادگیری یادگیرندگان» عنوان کرده است. در همین باره، پرات^۶ در طبقه‌بندی دیدگاه‌های مختلف و مطالعات مرتبط با تدریس، دیدگاه‌های کلیدی راجع به تدریس در آموزش عالی را شامل انتقال محتوا، شاگردی فعال، رشد شناختی، پرورش و جلب اعتماد و تغییر اجتماعی، شناسایی کرده، که شایان توجه است (تونیبیتز آی دلبو؛ ۱۳۸۸: ۱۹).

همچنین در تعریف‌های ارائه شده توسط عسگری و محجوب مؤدب (۱۳۸۹) تدریس اثربخش شامل یک رشته از عملکردها و ویژگی‌های اساتید معرفی شده که موجب دستیابی به اهداف آموزشی و ایجاد یادگیری مطلوب در دانشجو می‌گردد. با توجه به واگذاری بیشتر مسئولیت در تدریس به مدرسان، تعیین شاخص‌ها و صلاحیت‌های اساتید ضرورت می‌یابد. می‌توان گفت که تعریف‌های مرتبط با اساتید به جهت مسئولیت کلیدی آنان در بهبود تدریس ارائه شده است. تدریس اثربخش در آموزش عالی به طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آنهاست. برای رسیدن به این هدف دو اصل اساسی مورد توجه قرار گرفته است. اول این که تدریس نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که در پژوهش‌هایی شناسایی

۱. Dembo

۲. O'Danell

۳. Reeve

۴. Smith

۵. Ramsden

۶. Pratt

شده‌اند و دوم آن که تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه خاص توجه داشته باشد» (دولین^۱، ۲۰۱۰).

هر عضو هیأت علمی بر حسب توانمندی‌ها، قابلیت‌ها، علاقه‌های شخصی و نیازهای مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها ممکن است در یک یا چند حیطه فعالیت بیشتری داشته باشد. ولی عمده‌ترین وظیفه او تدریس و آموزش دانشجویان است که کیفیت آن در ارتقا انگیزه، نشاط، نوآوری و افزایش کارایی استاد و دانشجو مؤثر است (سیف، ۱۳۹۰). تدریس اثربخش در آموزش عالی با تعریف‌های مختلف و متنوع مفهومی جنجال برانگیز است (اسچاکتر و متوم^۲، ۲۰۰۴) و تلاش‌های زیادی برای مشخص کردن ویژگی‌های تدریس اثربخش با رویکردهای مختلف کمی و کیفی انجام گرفته است. یکی از مشکلات اساسی در آموزش دانشگاه‌ها نداشتن شاخص‌های تدریس اثربخش است (ظهور و اسلام‌نژاد، ۱۳۸۱: ۱۷). ارزیابی تدریس بدون در دست داشتن شاخص‌های تدریس اثربخش نه تنها باعث بهبود کیفیت آموزش نمی‌گردد بلکه سبب افت کیفیت نیز می‌شود (سیف، ۱۳۹۰: ۶۶). با وجود این، تحقیقات نشان می‌دهد که تأثیر تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان نسبت به سایر عوامل مؤثر بر یادگیری مهم‌تر بوده است (اسچاکتر و متوم، ۲۰۰۴). تدریس اثربخش عبارت است از مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های استاد که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجویان می‌شود و مؤثرترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌رود (یمانی و بهادری، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، تدریس مؤثر به عنوان توانایی استادان برای آسان کردن دستیابی دانشجویان به سطوح بالای تفکر، یا تفکر مستقل تعریف می‌شود. بنابراین در برگزیده فعالیت‌های فراتر از ارائه صرف مطالب و نیازمند تعامل و مکالمات معنادار بین استاد و دانشجویان است (مطلبی‌فرد؛ یعقوب‌نژاد و ساعدین^۳، ۲۰۱۱: ۴۹).

ستاری (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای با عنوان «ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اردبیل» نتیجه گرفت که وضعیت موجود و مطلوب تدریس اثربخش با هم تفاوت معناداری دارند و نیز در مؤلفه‌های تدریس اثربخش بر

۱. Devlin

۲. Schacter & Mengthum

۳. Motallebifard, A. ; Yaghoobnejhad, N & Sadin

اساس متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی، سن و وضعیت اشتغال دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد.

پژوهش عسکری و محبوب مؤدب (۱۳۸۹) با هدف تعیین شاخص‌های تدریس اثربخش با استفاده از نظرات اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان در سال ۱۳۸۴ صورت گرفت. نود مدرس و دویست دانشجو پرسش‌نامه پژوهشگر ساخته را در چهار حیطه دانش پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط و شخصیت فردی تکمیل نمودند. یافته‌های این تحقیق مشخص کرد که اولویت‌های حیطه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسان دانش پژوهی، روش تدریس و قدرت ارتباط می باشد. از نظر دانشجویان حیطه‌های قدرت ارتباط، روش تدریس، شخصیت فردی و دانش پژوهی در اولویت می‌باشند. آنان اذعان می‌دارند، برای بهبود کیفیت تدریس باید ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان مورد توجه قرار گیرد و بر اساس آن به تدوین فرم‌های عینی و معتبر ارزشیابی پرداخته تا هدف نهایی ارزشیابی که ارتقا کیفیت آموزشی است تسهیل گردد.

مطالعه معزی، شیرزاد، زمان‌زاد و روحی (۱۳۸۸) با هدف بررسی نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان درباره فرآیند ارزشیابی، معیارهای آن و اولویت‌بندی شاخص‌های مندرج در فرم دانشجویان، در جهت بهبود روند ارزشیابی انجام گرفت. شصت نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه و ۳۷۰ دانشجو با پرسشنامه پژوهشگر ساخته مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که همه مدرسان با ارزشیابی توسط دانشجو و مسئولان موافق بودند ولی از نظر آنان ارزشیابی توسط دانشجو اولویت داشت. ۸۹ درصد دانشجویان با ارزشیابی مدرس موافق بودند ۵۳ درصد آن را دارای تأثیر مثبت عنوان نمودند. معیارهای هر مدرس خوب از نظر دانشجویان و مدرسان مشابه و اولویت عمده، توانایی علمی و روش تدریس بود. مهم‌ترین شاخص‌ها از نظر هر دو گروه تسلط به محتوای درس و قدرت بیان و تفهیم مطالب درسی بود. هر دو گروه استفاده از وسایل سمعی و بصری مناسب را از شاخص‌های کم اهمیت ولی ارائه طرح درس و پذیرش انتقادات و پیشنهادهای دانشجویان از نظر دانشجویان مهم بود.

با نظر به اهمیت آموزش و نقش تعیین‌کننده آن در ارتقا کیفی دانشگاه، یمنی‌دوزی سرخابی و بهادری حصار (۱۳۸۷) مطالعه‌ای را با هدف شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش در دوره‌های کارشناسی ارشد طراحی نمودند. ۱۱۰ نفر از

اعضای هیأت علمی و ۱۴۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم و فنی مهندسی نمونه مطالعه بودند. نتایج نشان داد که استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی و دانشجو، چگونگی روش تدریس، سازماندهی محتوای آموزشی، سازماندهی فضای آموزش و ارزشیابی کلاسی بر کیفیت آموزش موثر است. همچنین، دانشجویان دختر، تأثیر این عوامل را بر کیفیت آموزش، بیشتر از دانشجویان پسر دانستند و اعضای هیأت علمی و دانشجویان، به ترتیب استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیأت علمی و روش تدریس را بر کیفیت آموزش مؤثرتر از سایر عوامل آموزشی ارزیابی کردند.

نتایج حاصل از تحقیق شکورنیا؛ مطلق؛ ملایری و جهان‌مردی (۱۳۸۱) که با هدف بررسی دیدگاه اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به بازخورد نتایج ارزشیابی استاد و بهبود کیفیت تدریس صورت گرفت نشان داد با اینکه ۵۵/۱ درصد اساتید با روش کنونی ارزشیابی وضعیت آموزشی اساتید موافق بودند، ۸۵ درصد اساتید اعلام نمره ارزشیابی را به اساتید به عنوان بازخورد مناسب در بهبود کیفیت تدریس مفید تلقی نمودند. مخالفت اساتید با روش کنونی ارزشیابی اساتید به ترتیب اولویت، به طور عمده مربوط به نبودن شرایط استاندارد آموزشی، عدم صداقت دانشجویان و عدم رعایت حرمت و شأن استاد دانستند. ۴۵/۸ درصد اساتید اذعان کردند که نمره ارزشیابی آنان تا اندازه‌ای بیانگر واقعیت شیوه تدریس آنها بود. در حالی که حدود ۳۱ درصد اعلام نمودند که نمره ارزشیابی بیانگر واقعیت تدریس آنها نبود. نمره ارزشیابی ۵۲/۳ درصد اساتید نسبت به سال قبل از آن افزایش نشان داد و این افزایش را آنان منوط به توانایی و تسلط بیشتر بر محتوای درسی، تجدید نظر در شیوه تدریس و ارائه محتوای مناسب و کاربردی درسی و نیز اطلاع از نتایج ارزشیابی و گرفتن بازخورد از دانشجویان می‌دانستند. ۳۷/۴ درصد اعضای هیأت علمی نسبت به سال گذشته افت داشتند که علل عمده این کاهش را آنان وجود اشکال در نمره ارزشیابی از شیوه تدریس، ارائه مشترک یک درس توسط چند مدرس، کاهش انگیزه‌ها به دلیل عملکرد نامناسب مسئولان و مقطع تحصیلی دانشجویان اعلام نمودند.

مطالعه شعبانی و حسینقلی‌زاده (۱۳۸۵) که در میان دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفت حاکی از این امر بود که بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب کیفیت تدریس اساتید فاصله معناداری وجود داشت. پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر تجربه مدرسه بر عقاید معلمان قبل از خدمت

درباره تدریس اثربخش» به روش توصیفی با مصاحبه انجام شده است. نتایج این تحقیق ویژگی‌های توانایی برقراری ارتباط، تسلط بر موضوع درس، مهارت‌های مدیریت کلاس درس، مهارت‌های حرفه‌ای و داشتن شخصیت مثبت را به عنوان ویژگی‌های مدرس خوب ذکر کرده است.

نتایج تحقیق انجام شده در دانشگاه سانفرانسیسکو درباره مؤلفه‌های تدریس اثربخش حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان، استادان، مؤلفه‌های مهارت ارتباطی و روابط انسانی، بازخورد فوری، سازماندهی محتوا و مواد درسی و فراهم سازی محیط یادگیری برای دانشجویان را رعایت می‌کنند ولی مؤلفه‌های توجه داشتن به یادگیری دانشجویان و برانگیزاننده بودن مواد درسی را در سطح ضعیفی به کار می‌برند (دانشگاه سانفرانسیسکو، ۲۰۰۵).^۱

لوی و مینگ^۲ (۲۰۰۹) مطالعه‌ای کیفی درباره معلم اثربخش در چین انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که ابعاد اثربخشی عبارت است از: الف) اخلاق معلم؛ ب) مهارت‌های حرفه‌ای؛ ج) پیشرفت حرفه‌ای؛ د) تأثیر معلم در نمره‌های امتحانی دانش‌آموزان. از نظر مالیکا^۳ (۲۰۰۶) مؤلفه‌های معلمان اثربخش؛ توانایی در ارتباط مطالب درسی، انگیزش دانش‌آموزان، فراهم کردن محیط مناسب برای یادگیری، حفظ و نگهداری علاقه‌مندی به دانش‌آموزان و مدیریت کلاس درس است. رینولدز و همکاران^۴ (۲۰۰۴) در مورد تاریخ ارزشیابی‌های معلم اثر بخش در انگلستان بیان داشته‌اند که این تاریخ به سال ۱۹۷۶ بر می‌گردد و سه معیار مهارت‌های حرفه‌ای، جو کلاس درس و مهارت‌های تدریس برای معلم اثر بخش تعریف کرده‌اند. سینسکالو^۵ (۲۰۰۲) دریافت که کره‌ای‌ها معلم اثربخش را در سه بُعد روابط، اهداف و حفظ نظام آموزشی تعریف کرده‌اند (اصغری و محبوب‌مودب^۶، ۲۰۱۰).

جدول (۱) نتایج تعدادی از مطالعات مرتبط

۱. San Francisco University, 2005

۲. lui & meng

۳. Malikow

۴. Reynolds et al

۵. Siniscalco

۶. Asgari & MahjubMoadab

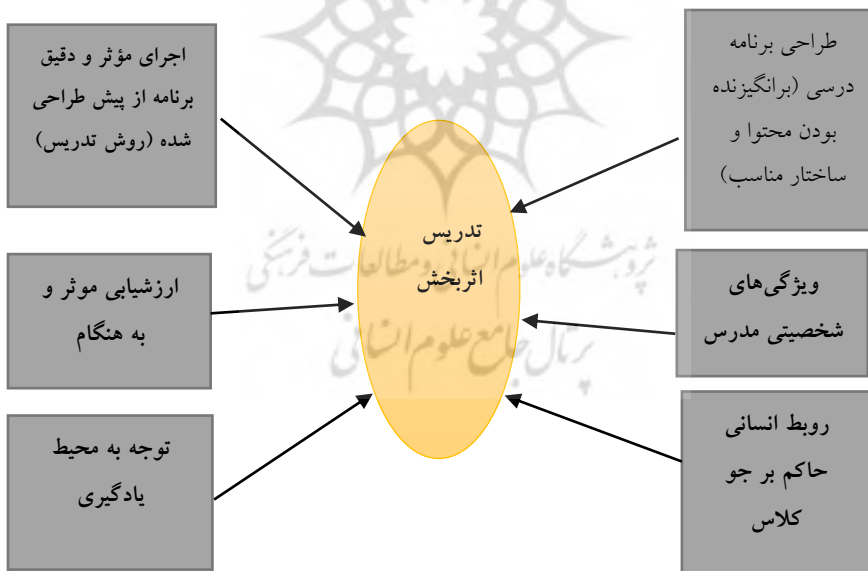
نویسنده	عنوان	نتیجه‌گیری
رجبیان غریب؛ حجازی و امید (۱۳۹۳)	اهمیت مؤلفه‌های کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان بر پایه تحلیل حساسیت شبکه عصبی مصنوعی	کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی تهران بیشترین حساسیت را به ترتیب به مهارت‌های ارتباطی و تسلط بر محتوا و کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان کشاورزی دانشگاه فردوسی مشهد بیشترین حساسیت را به ترتیب به تسلط بر محتوا و مهارت‌های ارتباطی دارد.
زابلی، مالمون و حسینی (۱۳۹۳)	ارتباط بین عوامل موثر بر کیفیت تدریس اساتید: مدل یابی معادلات ساختاری	مؤلفه ارتباط میان‌فردی در بین سایر مؤلفه‌های کیفیت تدریس اهمیت بیشتری دارد و مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که ارتباط مؤلفه‌های مختلف و تاثیر متقابل این مؤلفه‌ها بر یکدیگر باید به خوبی شناسایی شوند.
Klassen, R. M., & Tze*, V. M. C. (2012).	خصوصیات روانشناختی معلمان و اثربخشی تدریس	نتایج این یافته نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی (خودکارآمدی و شخصیت) رابطه قوی با اثربخشی آموزش اساتید دارد.
Ghonji, Khoshnodifar .; Hosseini, & Mazlounzadeh, (2013).	تجزیه و تحلیل برخی از عوامل کیفیت آموزش موثر در اعضای هیأت علمی دانشکده‌های کشاورزی و منابع طبیعی	طرح درس-مهارت‌های ارتباطی-مهارت آموزشی-قابلیت تدریس-ویژگی‌های شخصیتی. مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر مقوله تدریس اثربخش بودند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از بعد هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. در این پژوهش، ابتدا از روش دلفی برای اخذ نظرات خبرگان و متخصصان در خصوص شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش استفاده شد. پس از شکل‌گیری الگوی اولیه، پژوهشگر باید الگوی خود را در قالب پرسشنامه‌ای مطرح سازد (طبیعی؛ ملکی و دلگشایی^۱، ۲۰۰۹). در این تحقیق، بدین منظور برای بهره‌گیری از نظرات خبرگان پرسشنامه‌ای طراحی شد و کاربرد روش دلفی با مشارکت افرادی انجام پذیرفت که در موضوع پژوهش دارای دانش و تخصص بودند. این افراد به عنوان پانل دلفی شناخته

۱. Tabibi; Maleki & Delgoshaei

می‌شوند. ده نفر از افراد واجد شرایط به عنوان اعضای دلفی انتخاب شدند. اجرای دلفی در دو مرحله انجام شد. در دور اول فهرستی از متغیرها که از پژوهش‌های پیشین استخراج شده بودند برای اظهار نظر در اختیار خبرگان قرار گرفت. انجام روش دلفی، پس از اتمام دور دوم و براساس معیار اتفاق نظر پایان یافت. در مرحله نهایی جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه جامع علمی-کاربردی استان کردستان بودند که پرسشنامه بین آنها توزیع گردید. حجم نمونه به صورت تصادفی ساده و براساس فرمول تعیین حجم نمونه کوکران ۳۶۴ نفر تعیین شد. برای شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش در مرحله اول با توجه به مطالعات و تحقیقات صورت گرفته داخلی و خارجی حدود ۳۲ مؤلفه استخراج شد و در اختیار (متخصصان و اساتید حوزه برنامه‌ریزی و تدوین درسی) قرار داده شد تا مؤلفه‌های کلیدی شناسایی و رتبه‌بندی گردد. که در نهایت شش مؤلفه به عنوان اثرگذارترین متغیرها از میان ۲۸ مؤلفه حاضر استخراج شد.



نمودار (۱) متغیرهای کلیدی تأثیرگذار بر تدریس اثربخش از دید اعضای پانل دلفی

در مرحله دوم روش تحقیق با توجه به شش مؤلفه شناسایی شده، پرسشنامه‌ای ساخته شد که گویه‌های مورد نظر را پوشش می‌داد و روایی آن از نظر متخصصان تأیید گردید. و پایایی آن با پیش‌آزمون (تعداد ۳۸ نفر از اعضای جامعه تحقیق) و براساس آزمون آلفای کرانباخ ۰/۸۶ تعیین گردید.

سؤال اول: وضعیت معیارهای مربوط به طراحی برنامه تدریس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی استان کردستان چگونه است؟

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	معیارهای مربوط به طراحی برنامه تدریس
۰/۱۰۹۰۱	۱/۰۹۰۰۸	۳/۰۶۰۰	۳۶۴	

نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه (۳/۰۶۰۰) می‌باشد و از (۲/۵) میانگین کل، بزرگ‌تر است و این موضوع طبق آمار استنباطی نیز باید تأیید شود.

Test Value = 2/5						
سطح اطمینان ۹۵ درصد	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون		Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	T مقدار	معیارهای مربوط به طراحی برنامه تدریس
	Lower	Upper				
۰/۶۳۲۳	۰/۲۰۷۷	۰/۴۲۰۰	۰/۰۰۰	۹۹	۳/۹۲۵	

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون بالا کوچک‌تر از پنج درصد است بنابراین معیار طراحی برنامه درسی در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط (یعنی ۲/۵) است.

سؤال دوم: وضعیت معیارهای مربوط به روش تدریس (اجرای مؤثر و دقیق برنامه از پیش طراحی شده) در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان چگونه است؟

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
۰/۱۶۵۸۱	۱/۲۴۱۷۱	۳/۰۲۲۰	۳۶۴

نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه (۳/۰۲۲۰) می‌باشد و از (۲/۵) میانگین کل، بزرگ‌تر است که آمار استنباطی نیز باید آن را تأیید نماید.

	Test Value = 2/5					
	T مقدار	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۹۵٪ درصد	
					Lower	Upper
روش تدریس	۵/۱۳۷	۹۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶۰۰۰	۰/۳۴۳۷	۰/۷۷۶۳

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون بالا کوچک‌تر از پنج درصد است، بنابراین معیار روش تدریس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط (یعنی ۲/۵) است.

سؤال سوم: وضعیت معیارهای مربوط به روبربط انسانی حاکم بر جو کلاس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی استان کردستان چگونه است؟

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
۰/۹۹۷۴۱	۱/۳۱۶۵۸	۴/۰۱۱۷	۳۶۴

نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه (۴/۰۱۱۷) می‌باشد و از (۲/۵) میانگین کل، بزرگ‌تر است و این موضوع با آزمون‌های استنباطی نیز باید تأیید شود.

	Test Value = 2/5					
	T مقدار	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۹۵٪ درصد	
					Lower	Upper
روبط انسانی	۲/۲۰۷	۹۹	۰/۰۰۱	۰/۳۱۰۰۰	۰/۰۳۱۲	۰/۵۸۸۸

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون بالا کوچک‌تر از پنج درصد است بنابراین معیار روبربط انسانی حاکم بر جو کلاس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط (یعنی ۲/۵) است.

سؤال چهارم : وضعیت معیارهای مربوط به ویژگی‌های شخصیتی مدرس در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان چگونه است؟

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	ویژگی های شخصیتی
۰/۱۷۵۵۱	۱/۷۵۵۰۷	۳/۴۴۵۰	۳۶۴	ویژگی های شخصیتی

نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه (۳/۴۴۵۰) می‌باشد و از (۲/۵) میانگین کل، بزرگتر است و این موضوع نیز همچنین در آزمون‌های استنباطی نیز باید تأیید شود.

Test Value = 2/5						
مقدار T	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۹۵ درصد		
				Lower	Upper	
۴/۵۷۳	۹۹	۰/۰۰۰	۱/۸۸۰۰۰	۱/۰۶۴۲	۲/۶۹۵۸	

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون بالا کوچکتر از پنج درصد است بنابراین معیار ویژگی‌های شخصیتی مدرس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط (یعنی ۲/۵) است.

سؤال پنجم : وضعیت معیارهای توجه به محیط یادگیری در دانشگاه جامع علمی-کاربردی استان کردستان چگونه است؟

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	محیط یادگیری
۰/۵۵۴۹۰	۱/۱۳۹۴	۳/۵۱۲۶	۳۶۴	محیط یادگیری

نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه (۳/۵۱۲۶) می‌باشد و از (۲/۵) میانگین کل، بزرگ‌تر است و این موضوع از راه آمار استنباطی نیز باید تأیید شود.

	Test Value = 2/5					
	T مقدار	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
					Lower	Upper
محیط یادگیری	۵/۱۳۷	۹۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶۰۰۰	۰/۳۴۱۶	۰/۷۹۸۴

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون بالا کوچک‌تر از پنج درصد است بنابراین معیار توجه به محیط یادگیری در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط (یعنی ۲/۵) است.

سؤال ششم: وضعیت معیارهای مربوط به ارزشیابی مؤثر و به هنگام در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان چگونه است؟

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
۰/۴۵۹۸۱	۱/۶۲۱۴	۲/۶۱۰۰	۳۶۴
ارزشیابی مؤثر و به هنگام			

نتایج آزمون آمار توصیفی نشان می‌دهد که مقدار میانگین نمونه (۲/۶۱۰۰) می‌باشد و از (۲/۵) میانگین کل، بزرگ‌تر است و این موضوع براساس آمار استنباطی نیز باید تأیید شود.

	Test Value = 2/5					
	T مقدار	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین نمونه با مقدار مورد آزمون	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
					Lower	Upper
ارزشیابی مؤثر و به هنگام	۵/۳۸۴	۹۹	۰/۰۰۰	۰/۹۴۵۰۰	۰/۵۹۶۸	۱/۲۹۳۲

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون بالا کوچک‌تر از پنج درصد است. بنابراین معیار ارزشیابی مؤثر و به هنگام در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط (یعنی ۲/۵) است.

مقایسه میانگین نمره معیارهای تدریس اثربخش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار
۱	طراحی برنامه تدریس	۳/۰۶۰۰	۱/۰۹۰۰۸
۲	روش تدریس	۳/۰۲۲۰	۱/۲۴۱۷۱
۳	روابط انسانی	۴/۰۱۱۷	۱/۳۱۶۵۸
۴	ویژگی‌های شخصیتی	۳/۴۴۵۰	۱/۷۵۵۰۷
۵	محیط یادگیری	۳/۵۱۲۶	۱/۱۳۹۴
۶	ارزشیابی مؤثر و به هنگام	۲/۶۱۰۰	۱/۶۲۱۴

با توجه به داده‌های جدول بالا، بیشترین میانگین مربوط به متغیر روابط انسانی با میانگین (۴/۰۱) و بعد متغیر طراحی برنامه درسی با میانگین (۳/۰۶) و همچنین متغیر ارزشیابی مؤثر و به هنگام با میانگین (۲/۶۱) در رتبه آخرین شش مؤلفه قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه یکی از رسالت‌های دانشگاه آموزش می‌باشد. بالطبع کیفیت تدریس ارائه شده توسط مدرسان از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر اعضای هیأت علمی با آگاهی از عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس آنان خواهد شد می‌توانند تدریس خود را از نظریه انتقال دانش به سمت ایجاد ساخت دانش توسط دانشجو و فعال کردن دانشجو سوق دهند.

نتایج به دست آمده در پاسخ به سؤال اول پژوهش با نتایج تحقیق شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۴) که نشان دادند توجه استادان دانشگاه اصفهان به معیار طراحی تدریس در سطح پایینی قرار دارد، همخوانی ندارد. همچنین یافته‌های پژوهش با تحقیق قانلی (۱۳۷۳) در دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران، مطابقت ندارد، چرا که معیار

طراحی تدریس توسط استادان این دانشکده‌ها، در سطح پایینی قرار داشت. اما نتیجه به دست آمده با یافته‌های رعدآبادی و همکاران (۱۳۹۱)، شعبانی ورکی (۱۳۸۵) و عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) مطابقت دارد. آنها نتیجه گرفتند معیار طراحی تدریس در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سطح مطلوبی قرار دارد. نتایج حاصل از سؤال دوم با یافته‌های تحقیق شیخ‌زاده (۱۳۸۸)، عسکری و محجوب (۲۰۱۰)، شریفیان (۱۳۸۴)، شعبانی ورکی (۱۳۸۵)، عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) مطابقت دارد.

یافته‌های مربوط به سؤال سوم با یافته‌های حاصل از پژوهش شیخ‌زاده (۱۳۸۸)، عسکری و محجوب (۲۰۱۰)، محدثی و همکاران (۱۳۹۰)، شریفیان (۱۳۸۴)، رعدآبادی و همکاران (۱۳۹۱)، شریفیان (۱۳۸۴)، عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)، شعبانی ورکی (۱۳۸۵)، تنگ (۱۹۹۷)، وانت و همکاران (۲۰۱۰)، دیگبی و همکاران (۱۹۹۸) و دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) مطابقت دارد. در همه این تحقیقات معیار مربوط به روبرط انسانی حاکم بر جو کلاس یا به عبارتی روابط انسانی مناسب، در سطح بالایی رعایت شده است.

نتایج مربوط به سؤال چهارم با یافته‌های حاصل از پژوهش رحیمی (۱۳۷۳) که نشان داد استادان دانشگاه اصفهان، افرادی فعال، پرکار، پرانرژی و خوش خلق‌اند و برای دانشجویان احترام قائل هستند، همسو است. همچنین نتایج این سؤال با یافته‌های شیخ‌زاده (۱۳۸۸)، عسکری و محجوب (۲۰۱۰)، میرمحمدی میبدی^۱ و همکاران (۱۳۹۲)، شریفیان (۱۳۸۴)، و عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) همخوانی دارد.

نتایج مربوط به سؤال پنجم با یافته‌های حاصل از پژوهش دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) و گشمرد، معتمدی و واحدپرست (۱۳۹۰) همخوانی دارد. یعنی معیار توجه به محیط یادگیری، همچون نتایج این پژوهش‌ها، در دانشگاه جامع علمی-کاربردی بیش از حد متوسط بود.

یافته‌های مربوط به سؤال ششم با یافته‌های حاصل از پژوهش قائدی (۱۳۷۳) که نشان داد استادان دانشکده‌های علوم تربیتی معیار ارزشیابی مستمر را در سطح پایینی به کار می‌برند، همخوانی ندارد. در مقابل با نتایج تحقیق میرمحمدی میبدی و همکاران (۱۳۹۱)، عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)، شعبانی ورکی (۱۳۸۵)، دفلین و

ساماراویکرما^۱ (۲۰۱۰) و دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) منطبق است. شناخت دیدگاه دانشجویان به عنوان مشتریان اصلی نظام آموزشی به تنظیم آگاهانه فعالیت‌های تدریس کمک خواهد نمود.

با توجه به داده‌های حاصل از این پژوهش و اینکه میزان بالا بودن میانگین‌ها نسبت به میانگین تعیین شده (جز در مؤلفه روابط انسانی) چندان بالا نیست، بنابراین لازم است که مسئولان و دست اندرکاران در دانشگاه مربوط با برنامه‌ریزی دقیق‌تر و تلاش مضاعف نسبت به افزایش هرچه بیشتر اثربخشی تدریس استادان اقدامات اساسی را در اولویت خود قرار دهند. توجه به ساختار و محتوای برنامه‌های درسی و برانگیزاننده بودن این محتوا، استفاده از روش‌های تدریس فعال و درگیر کردن دانشجویان در امر تدریس و یادگیری، ایجاد محیطی شاداب و فعال برای امر یادگیری و تدریس، بالا بردن دانش و مهارت‌های (فنی، انسانی، ادراکی) اساتید، برگزاری کارگاه آموزشی روش‌های جدید تدریس به صورت مداوم برای آشنایی اعضای هیأت علمی با روش‌های مختلف تدریس، توجه به دانش، تجربه و نگرش مثبت اعضای هیأت علمی به طرح درس دانشگاهی و شرکت در همایش‌های مرتبط و منظم و برنامه‌ریزی شده به منظور افزایش مشارکت آنان در طرح درس دانشگاهی نیز توصیه می‌گردد. مشارکت دانشجو در انتخاب منابع مهم یادگیری، تنظیم محتوا با توجه به علاقه‌ها و نیازهای واقعی فراگیران و برقراری ارتباط بیشتر دانشجویان و عرصه‌های عملی با محتوای مناسب آموزشی ضرورت دارد. لازم است ارزیابی‌های دانشجویان با سایر شاخص‌های اثربخشی تدریس مانند ارزشیابی‌های فارغ التحصیلان و همکاران، خودارزیابی و مشاهده کیفیت یادگیری و تدریس از سوی متخصصان تربیتی مطرح شود. دانشجویان توانایی‌های متفاوتی در یادگیری و ارزشیابی دارند. بنابراین، لازم است توانایی‌های متفاوت دانشجویان در ارزشیابی لحاظ شود. از آنجا که طبق نظریه‌ها و یافته‌های جدید روانشناسی یادگیری، میزان یادگیری در دانشجویان متفاوت و به تعداد زیادی از متغیرهای زمینه‌ای و محیطی بستگی دارد، بنابراین نوع نگاه دانشجویان به مقوله ارزیابی متفاوت است.

منابع

- اخوان کاظمی، محمد (۱۳۸۴). توسعه سیاسی پایدار و آموزش عالی. مجله تحقیقات و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱: ۱۳ - ۳۲.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی. تهران: سازمان سنجش و آموزش کشور.
- بازرگان، عباس و عامری، رضا (۱۳۸۹). نگاهی دیگر به ساختار سازمانی مناسب برای ارزیابی کیفیت در سطوح دانشگاهی و نظام آموزش عالی کشور. مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران.
- براون، جورج و اتکینسون، مادلین (۱۳۸۲). تدریس اثربخش در آموزش عالی؛ ترجمه ملوک دیوانگاهی. نوشهر: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس و نوشهر.
- پورجاوید، سهیلا و علی‌بیگی، امیرحسین (۱۳۹۱). اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی: مطالعه پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی. نامه آموزش عالی، ۵ (۲۰): ۶ - ۸۰.
- تونبیتز آی. دبلیو؛ پول، گاری (۱۳۸۸). تدریس مؤثر با استفاده از فناوری در آموزش عالی؛ ترجمه بی‌بی‌عشرت زمانی و امین عظیمی، تهران: سمت.
- رجبیان غریب، فاطمه؛ حجازی، سیدیوسف و امید، محمود (۱۳۹۳). اهمیت مؤلفه‌های کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان بر پایه تحلیل حساسیت شبکه عصبی مصنوعی. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۲۹: ۱۳-۲۳.
- رحالزاده، رضا (۱۳۸۸). روش‌های برتر تدریس با تأکید بر انواع طراحی آموزشی. تهران: واحد انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- رحیمی، حسن؛ محمدی، رضا و هاشمی‌پرست، سیدمقتدی (۱۳۸۱). تضمین کیفیت در آموزش عالی مفاهیم، اصول، تجربیات، همایش توسعه مبتنی بر دانایی، <http://www.civilica.com/Paper->

- رعدآبادی، مهدی (و دیگران) (۱۳۹۱). اولویت‌بندی عوامل مؤثر در تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۱۱): ۸۱۷-۸۲۵.
- زابلی، روح‌اله؛ مالمون، زینب و حسنی، مهدی (۱۳۹۳). ارتباط بین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید: مدل‌یابی معادلات ساختاری. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۵): ۳۱۵ - ۳۲۱.
- زندی، بهمن و خسروی، فروغ (۱۳۹۲). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی از دیدگاه دانشجویان. نامه آموزش عالی، ۶ (۲۱): ۱۲۳ - ۱۳۸.
- ستاری، صدرالدین (۱۳۹۲). ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، ۱۰ (۱۲): ۱۳۴ - ۱۴۶.
- سرمدی، محمدرضا و صیف، محمدحسن (۱۳۹۰). مدیریت کلاس. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲ (۲): ۲۵ - ۵۴.
- شعبانی ورکی، بختیار و حسینقلی‌زاده، رضوان (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۳۹: ۱- ۲۲.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- شکورنیا عبدالحسین؛ مطلق، محمداسماعیل؛ ملایری، علیرضا و جهان‌مردی، عبدالرضا (۱۳۸۱). نظرات دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز نسبت به ارزشیابی استاد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲ (۱): ویژه نامه پنجمین همایش کشوری آموزش پزشکی.
- شیخ‌زاده، مصطفی (۱۳۸۸). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی (واحد ارومیه). نامه آموزش عالی، ۷: ۱۴۱ - ۱۵۷.

- صالحی، محمد؛ نیازآذری، کیومرث و معتمدی تلاوکی، محمدتقی (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸ (۳۲): ۶۰ - ۹۷.
- ضامنی، فرشیده؛ عنایتی، ترانه و بهنام‌فر، رضا (۱۳۹۰). دلایل ترجیح تدریس بر پژوهش توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۵ (۲): ۷۳ - ۹۴.
- طبیبی، سید جمال‌الدین؛ ملکی، محمدرضا و دلگشایی، بهرام (۱۳۸۸). *تدوین رساله، پایان‌نامه، طرح پژوهشی و مقاله علمی*، تهران: فردوس.
- ظهور، علیرضا و اسلامی‌نژاد، طاهره (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. *فصلنامه پژوهشکده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی (پایش)*، ۴ (۲): ۵ - ۱۳.
- عسگری، فریبا و محجوب مؤدب، هاجر (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۵ (۳): ۲۶ - ۳۳.
- عندلیب، بهاره و احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۸۶؛ *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۴ (۳): ۶۷ - ۸۲.
- فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۲). *روش‌ها و فنون تدریس*. تبریز: دانشگاه تبریز.
- فریدون، شریفیان (۱۳۸۴). *بررسی و تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- قائدی، یحیی (۱۳۷۳). *بررسی و مقایسه کیفیت روش‌های تدریس اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- گشمرد، رقیه؛ معتمدی، نیلوفر و واحدپرست، حکیمه (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۳): ۴۸ - ۵۷.

- لیاقت‌دار، محمدجواد؛ عابدی، محمدرضا؛ جعفری، سیدابراهیم و بهرامی، فاطمه (۱۳۸۷). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۰ (۳): ۲۹ - ۵۶.
- محدثی، حمیده؛ فیضی، آرام و سالم صافی، رضا (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی دانشکده علوم پزشکی ارومیه، ۶: ۴۶۴ - ۴۷۱.
- معزی، معصومه؛ شیرزاد، هدایت‌الله، زمان‌زاد، بهنام و روحی، حمید (۱۳۸۸). دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان در مورد ارزشیابی اساتید و معیارهای مؤثر در تدریس استاد در دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. مجله دانشگاه علوم پزشکی، ۲ (۴): ۱۵ - ۳۷.
- میرصدوقی، سیدحسین (۱۳۸۶). بررسی نقش خود اثربخشی معلمان و جو روانی- اجتماعی کلاسی در مدیریت فرایند یاددهی یادگیری. تهران: انتشارات تربیت.
- میلر، دلیو. آر. و میلر، ماری اف. (۱۳۸۳). راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها؛ ترجمه ویدا میری، تهران: انتشارات سمت.
- هویدا، رضا و مولوی، حسین (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای براساس مقیاس AQIP، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱ (۸): ۱۳۲ - ۱۴۱.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۳). کیفیت در آموزش عالی (دایره‌المعارف آموزش عالی). تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بنیاد دایره‌المعارف.
- یمنی‌دوزی سرخابی، محمد و بهادری حصاری، مریم (۱۳۸۵). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۱: ۵۷ - ۸۰.
- Akiri, A. & Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers Effectiveness and students. Academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Stud Home Common Sciences*; 3 (2): 107-113.

- Asgari, F.; MahjubMoadab, H. (2010). Comparison of effective teaching between viewpoint of teachers and students medicine Science University in Gilan. Development steps in medicine education. *Studies and Medicine Education Development Center*, 7 (1): 26-33.
- Balaraman, C. S.; Lacay, P., & Hochrat, C. (1995). *Strategies for effective teaching. A Handbook for teaching assistants*. Retrieved from <http://www.engr.wisc.edu/service/elc/strategies>
- Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2005). Preparing general education teachers to improve outcomes for students with disabilities. *American association of colleges for teacher education*.
- Boote, C. (2006). Vocabulary: Reasons to teach it, an effective teaching method, and words worth teaching. *New England Reading Association Journal*, 42 (2): 24-32.
- Bowen, B. D. (2013). Measuring teacher effectiveness when comparing alternatively and traditionally Licensed high school technology education teachers in North Carolina. *Journal of Technology Education*, 25 (1): 80-98.
- Codde, J. R. (2004). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*, Educational technology Michigan University.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Journal of Higher Education Research & Development*, 29 (2): 111-124.
- Eiszler C. (2000). College student's evaluation of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education*, 43 (4): 483-501.
- 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*, Available on: www.sciencedirect.com
- Hussey, T. & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2): 155-164.
- Jones, S. (2003). Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level, *Quality in Higher Education*, 9 (3): 223-229.

- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2012). Teachers' psychological characteristics and teaching effectiveness: A meta-analysis. In revision with *Educational Researcher*.
- Marsh, H. W.; Muthén, B.; Asparouhov, T.; Lüdtke, O. & Robitzsch, A., Morin (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching . *Structural Equation Modeling*, 16: 439–476.
- Mirmohammadi Meybodi, S.; Mazlomi Mahmoodabadi, S. S & Sharifpor, Z. (2013). The Characteristics of Effective Teaching Based on Viewpoints of Shahid Sadoqi University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development*, 5 (9): 52-62.
- Motallebifard, A; Yaghobnejhad, N. & Sadin, A. (2011). *Components of effective teaching in higher education*, First International Congress Management: Providence: Entrepreneurship and industrial in higher education, Sanandaj University
- Raoufi Sh, Seikhian A. & Ebrahimzade, F. (2010). Theoretical teaching quality of faculty et al. designing a novel sheet to evaluate members based on viewpoints of stakeholders and Charles E. Glassick's scholarship principles. *Journal of Hormozgan University of Medical Sciences*. 14 (3): 167-176.
- San Francisco State University. (2005). *Assessing teacher effectiveness: An information & background paper*. Available in: <http://www.sfsu.edu>
- Schacter, J. & Mengthum, Y. (2004). Paying for high-and low-quality teaching. *The Journal of Economics of Education Review*, 23 (4): 411-430.