

## مقایسه معیارهای تدریس اثربخش در دوره‌های کارشناسی از دیدگاه اساتید دانشگاه شهید مدنی و دانشجویان

جعفر بهادری خسروشاهی<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه معیارهای تدریس اثربخشی در دوره‌های کارشناسی از دیدگاه اساتید دانشگاه شهید مدنی و دانشجویان بود. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است که به توصیف نظرات اساتید رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و دانشجویان این دانشگاه درباره میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش توسط اساتید و دانشجویان می‌پردازد. جامعه آماری این پژوهش از دو مجموعه تشکیل شده است: دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و اساتید کارشناسی رشته علوم تربیتی این دانشگاه. با توجه به حجم جامعه آماری، تعداد ۹ نفر از اساتید کارشناسی رشته علوم تربیتی به عنوان نمونه آماری و به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. همچنین تعداد ۹۰ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی این دانشگاه به روش تصادفی ساده انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه معیارهای تدریس اثربخش عندلیب و احمدی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری آزمون t تک نمونه‌ای و t دو گروه مستقل انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که در معیارهای مربوط به طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس، برقراری روابط انسانی و ارزشیابی در اساتید تفاوت وجود دارد. بین اساتید و دانشجویان، در معیارهای مربوط به اجرای آموزش، مدیریت کلاس و ارزشیابی تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع اساتید نسبت به دانشجویان در مدیریت کلاس درس از میانگین بالاتری برخوردارند و در معیارهای مربوط به اجرای آموزش و ارزشیابی، دانشجویان دارای میانگین بالاتری هستند. توجه به معیارهای تدریس اثربخش در دوره کارشناسی نقش مهمی در بهبود یاددهی-یادگیری دانشجویان دارد.

**کلیدواژه‌ها:** تدریس اثربخش، دوره‌های کارشناسی، اساتید.

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان،

تهران، ایران، jafar.b2010@yahoo.com

## مقدمه

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 تغییرات رفتاری در هنگام تدریس شکل گیرد. اعضای هیأت علمی و اساتید، اصلی‌ترین و گرانبهارترین رکن در دانشگاه هستند که عمده‌ترین وظیفه آن‌ها تدریس و آموزش است. کیفیت تدریس و آموزش در ارتقای انگیزه، نشاط، نوآوری و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر بسزایی دارد. اگر این باور صحیح باشد که وظیفه تدریس در آموزش از جمله وظایف خطیر و بااهمیت است، توجه به این وظیفه، چگونگی اجرای آن، عوامل مؤثر بر آن و نیز حیطه‌هایی که این وظیفه در آن‌ها صورت می‌گیرد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود (توفیقیان، منادی، نصراللهی و رخشانی، ۱۳۹۴).

هر چند گسترش تحصیلات دانشگاهی و پذیرش روزافزون دانشجویان در مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی می‌تواند نشانه‌ای از خود شکوفایی و پیشرفت در نگرش اقشار مختلف اجتماعی تلقی شود، اما توسعه و رشد کمی و کیفی اساتید در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز متناسب با آن، یکی از چالش‌های اصلی در نظام آموزش عالی ایران است. این در حالی است که به گزارش برخی از آمارها (صفری، ۱۳۹۰) رشد کمی دانشجویان در کشور نیز به بیش از سه میلیون نفر رسیده و چنین پیش‌بینی می‌شود که توسعه فعالیت‌های نظام آموزش عالی کشور در آینده نزدیک، ۳۰ درصد از افراد ۱۸ تا ۲۴ ساله را پوشش دهد. بدیهی است که موارد مذکور، ضرورت مطالعه در تدریس دانشگاهی را اهمیت می‌بخشد. به طور سنتی شیوه و ماهیت ارزیابی از اثربخشی و کیفیت تدریس اساتید دانشگاه با چالش اساسی روبرو است (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲).

پدیده‌ی تدریس و مؤلفه‌های اثربخشی آن از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. مطالعه‌ی تدریس در دو سطح آموزش عمومی و آموزش عالی تأمل برانگیز است. تدریس اثربخش در آموزش عالی به طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست. برای رسیدن به این هدف به دو اصل اساسی توجه شده است: اول اینکه

تدریس نیازمند یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که توسط پژوهش‌هایی شناسایی شده‌اند و دوم آن که تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه‌ی خاص توجه داشته باشد (دولین و سمرویکرما<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر، صاحب‌نظران معتقد هستند که استاد اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موفقیت در تحقق اهداف آموزشی است که می‌تواند با کنترل متغیرهای مختلف، وضعیت مناسبی برای حصول یادگیری بهتر فراهم آورد. استاد خلق‌کننده فضایی است که دانشجو در آن بصیرت پیدا می‌کند، استعدادهای بالقوه خود را شناخته و رشد می‌دهد و در جهت توانایی‌های حرفه‌ای و شخصی خود به بهترین شیوه گام برمی‌دارد. این تغییرات با اتکا به ویژگی‌های مطلوب مدرس صورت خواهد پذیرفت (گیلسپی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). برخی تحقیقات نشان داده‌اند که استاد با به کارگیری متغیرهایی از جمله بیان روشن، استفاده از روش‌های مناسب و متنوع در تدریس، تسلط بر موضوع درسی، خالقیت و نوآوری، شناسایی تفاوت‌های فردی، لذت بردن از کار با دانشجو، عادلانه رفتار کردن، داشتن رابطه خوب با دانشجو و... می‌تواند وضعیتی را به وجود آورد که باعث تسهیل در یادگیری گردد (دارابی، درخشان، کیانی، ملکی و سعیدی، ۱۳۹۲). همچنین تسلط استاد بر درس مورد تدریس، نحوه ساماندهی و تنظیم درس و علاقمندی به تدریس از خصوصیات یک استاد توانمند معرفی شده است (قربانی، حاجی‌آقاجانی، حیدری‌فر، انداده و شمس‌آبادی، ۱۳۸۷). همچنین اسدی، غلامی و بلندهمتان (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که عوامل و مؤلفه‌های اساسی تدریس اثربخش از نظر اعضای هیأت علمی متفاوت بودند. آن‌ها علاوه بر مهارت‌های آموزشی و منش فردی، خصوصیات اخلاقی و عوامل ارتباطی را به عنوان دو مؤلفه مهم دیگر تدریس اثربخش در آموزش عالی برشمردند. از سویی گشمرد، معتمدی و واحدپرست (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند که از نظر اعضای هیأت علمی تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه مطالب جدید، داشتن برنامه‌ریزی منظم جهت ارائه درس را جزء معیارهای تدریس اثربخش دانسته‌اند.

از آنجا که نقش استاد در فرایند آموزش و تدریس مهم و غیر قابل انکار می‌باشد، دانستن معیارهای یک استاد توانمند برای تدریس اثربخش می‌تواند در جهت ارتقای عملکرد استاد مؤثر واقع گردد. به طوری که یکی

<sup>۱</sup>. Devlin & Samarawickrema

<sup>۲</sup>. Gillespie

از متداول‌ترین روش‌هایی که در بیشتر کشورها و از جمله در ایران جهت تعیین معیارهای یک استاد توانمند استفاده می‌شود، نظرخواهی از دانشجویان است (بولز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). به اعتقاد برخی از محققین، ارزشیابی دانشجویی تنها منبع ملموس و بهترین نوع ارزشیابی است؛ چرا که دانشجویان تنها افرادی هستند که به طور مستقیم توسط استادان آموزش داده می‌شوند و بنابراین برای قضاوت در مورد فعالیت‌های آموزشی آنان در بهترین شرایط قرار دارند. از طرف دیگر، ارزشیابی دانشجو از استاد به عنوان یکی از مهمترین ارکان تدریس و آموزش دانشگاهی محسوب می‌گردد. یک ارزیابی مؤثر می‌تواند باعث ایجاد انگیزه در دانشجویان و همچنین به مدرس در انجام بهینه فعالیت‌های خود کمک نماید (اسپرول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

ارزشیابی اساتید دانشگاه به وسیله دانشجویان، ملاک مناسبی برای بهبود کیفیت آموزشی است و با ایجاد زمینه یک بازخورد فوری از طریق ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه توسط دانشجویان، موجب بهبود روش تدریس، ارتقای برنامه درسی و توسعه یادگیری در شاگردان می‌شود (المتر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). در مطالعه‌ای که از طریق نظرسنجی از دانشجویان انجام شده بود، نشان داد که عمده‌ترین معیار از دیدگاه آنان روش تدریس بوده و توانایی برقراری ارتباط، دانش پژوهی و خصوصیات شخصیتی و اخلاقی به ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار داشتند. بر اساس نتایج این مطالعه معلومات علمی مدرس، معرفی موضوعات و مطالب جدید و روزآمد، توانایی انتقال مطلب و ایجاد انگیزه در دانشجویان برای مشارکت در بحث از شاخص‌های عمده و تأثیرگذار در امر آموزش مطرح شده است (زوهر و اسلامی‌نژاد، ۱۳۸۶). همچنین در بررسی برگمن و گاتیسکیل<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) در مورد نظرات اعضای هیئت‌علمی در مورد ویژگی‌های مدرسین بالینی ممتاز و آموزش مؤثر، از نظر مدرسین دانش‌پژوهی و از نظر دانشجویان توانایی برقراری ارتباط از معیارهای عمده بودند. به علاوه (شکورنیا، مطلق، ملایری، جهانمردی و کمیلی‌ثانی، ۱۳۹۴) نشان داده است مهم‌ترین معیار رفتار و عملکرد آموزشی بوده و از نظر آنان ویژگی‌های شخصیتی و دانشگاهی مدرسین و طریقه ارزشیابی دانشجویان نیز دارای اهمیت متوسط است. در بررسی (ایران‌فر، عزیززی و ولایی، ۱۳۷۹) مشخص شد که دانشجویان مدرسین را صرفاً احساسی

<sup>۱</sup>. Bowles

<sup>۲</sup>. Sproule

<sup>۳</sup>. Eltmer

<sup>۴</sup>. Bergman & Gaitskill

ارزشیابی نمی‌کنند بلکه ابعاد مختلف و به خصوص ابعاد مهارت‌های ارتباطی حین تدریس را مدنظر قرار می‌دهند و در واقع روش و چگونگی آموزش دادن آنان توسط دانشجو مورد داوری قرار می‌گیرد. (بوید و گولدهابر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) بیان می‌دارند که یکی از راه‌های رشد و ارتقای توانایی‌های اساتید برای آموزش بهتر، شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت است که موجب آشنایی و فراگیری اساتید تازه کار با روش‌ها و مهارت‌های نوین تدریس می‌شود. او معتقد است که بین مهارت‌های تدریس اساتید با سابقه خدمت و سطح تحصیلات مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد و اساتید تازه کار می‌توانند با استفاده از کلاس‌های آموزش ضمن خدمت توانایی تدریس خود را افزایش دهند. (هانتلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) شایستگی‌های استادان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانشجو و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای نیز دربرگیرنده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می‌باشد.

پژوهش درباره تدریس در دانشگاه از جمله مهمترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسایل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان دست اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، مدرسان 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 (ذوالفقاری‌زعفرانی، ۱۳۸۴). در واقع وضعیت در حال گذار جهان و به تبع آن کشور ما به لحاظ تکنولوژیکی، رشد و گسترش فزاینده علوم به ویژه در حوزه روان‌شناسی رشد و یادگیری و نیز تغییر رو به جلوی نظام آموزش و پرورش کشور در زمینه اهداف و مأموریت‌ها و به تبع آن افزایش وظایف استادان، ایجاب می‌کند تا شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان مورد شناسایی و اعتبار سنجی قرار گیرد. این شایستگی‌ها یا ویژگی‌ها نه تنها می‌تواند در آموزش و تربیت استادان به کار گرفته شود، بلکه به منزله عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌هایی برای ارزشیابی میزان کیفیت عملکرد و اثربخشی استادان، تدوین محتوای آموزشی برای برنامه‌های آموزشی مراکز

<sup>۱</sup>. Boyd & Goldhaber

<sup>۲</sup>. Huntly

تربیت معلم و دوره‌های آموزش بدو خدمت، دوره‌های ضمن خدمت و برنامه‌های کارورزی، مورد استفاده قرار گیرد (کمبر و مک‌ناوگت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

بدون شک در دوران معاصر، حرفه‌ی تدریس یکی از دشوارترین مشاغل محسوب می‌شود. علاوه بر آگاهی از دانش و تخصص، هر مدرسی باید از هنر و تجربه‌ی تدریس برخوردار باشد. با عنایت به این چگونگی است که در بسیاری از کشورهای دنیا، مدرسان در آغاز کار باید گواهینامه‌های علمی و معتبری مبتنی بر طی موفقیت در زمینه تدریس را دارا باشند و پس از آن نیز به طور مداوم از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت، توانمندی‌های علمی و عملی خود را بهبود بخشیده و در واقع تدریس اثربخش داشته باشند. 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 گونه‌ی مطلوبی پیش‌بینی و برآورد سازد (صفری، ۱۳۹۰). در واقع تدریس اثربخش مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌شود. البته یادگیری به عوامل متعددی از جمله رفتارهای دانشجو، انگیزه یادگیری، محتوای برنامه درسی و محیط بستگی دارد. ولی پژوهشگران نشان داده‌اند که تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجو از سایر عوامل مهمتر بوده است. لذا از آنجایی که تدریس اثربخش در نظام آموزش کشور، از اهمیت بالایی برخوردار است، لازم است اهداف، مراحل اجرایی، روند و بازده آن به درستی مورد ارزیابی قرار گیرد. بنابراین شناخت معیارهای تدریس توسط استاد و روش‌های اجرای آن می‌تواند راهنمای مفیدی برای اصلاح مشکلات موجود فراهم آورد. به علاوه، شناخت نقاط قوت و ضعف روند اجرای ارزشیابی‌ها، به برنامه‌ریزان آموزش کمک می‌نماید تا با مشکلات و همچنین راهکارهای پیشنهادی آشنا و امکان اصلاح و ارتقای کیفیت آن را فراهم نمایند؛ بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه معیارهای تدریس اثربخش در دوره‌های کارشناسی از دیدگاه اساتید دانشگاه شهید مدنی و دانشجویان بود. بر این اساس فرضیه‌های پژوهشی زیر مطرح شدند:

۱- اساتید و دانشجویان دانشگاه معیارهای مربوط به تدریس اثربخش را به کار می‌برند.

۲- بین اساتید و دانشجویان دانشگاه در معیارهای مربوط به تدریس اثربخش تفاوت وجود دارد.

<sup>۱</sup>. Kember & McNaught

## روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است که به توصیف نظرات اساتید رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و دانشجویان این دانشگاه درباره میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش توسط اساتید و دانشجویان می‌پردازد.

جامعه آماری این پژوهش از دو مجموعه تشکیل شده است: دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و اساتید کارشناسی رشته علوم تربیتی این دانشگاه. با توجه به حجم جامعه آماری، تعداد ۹ نفر از اساتید کارشناسی رشته علوم تربیتی به عنوان نمونه آماری و به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. همچنین تعداد ۹۰ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته علوم تربیتی این دانشگاه به روش تصادفی ساده انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند.

برای جمع‌آوری داده از ابزار زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه معیارهای تدریس اثربخش: این پرسشنامه توسط (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) ساخته شده است و شامل ۴۱ سؤال که به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود، استفاده شد. روایی پرسشنامه با مطالعه ۳ نفر از صاحب‌نظران گروه علوم تربیتی و پایایی آن نیز از طریق مطالعه مقدماتی و با ۴۱ نفر نمونه انتخابی از جامعه اصلی بررسی شد که مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی این پرسشنامه نیز به روش آلفای کرونباخ  $0/89$  به دست آمده است (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶). همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ  $0/87$  به دست آمد.

جهت اجرای این پژوهش ابتدا ابزارهای مورد نیاز تهیه و سپس فرایند نمونه‌گیری به مرحله اجرا گذارده شده و در پی آن پرسشنامه‌های مورد استفاده در بین اساتید و دانشجویان انتخاب شده توزیع و اطلاعاتی در رابطه با نحوه پرکردن پرسشنامه‌ها داده شده است. نهایتاً داده‌های مورد نیاز استخراج و به وسیله نرم‌افزار SPSS.۲۱ مورد تجزیه تحلیل قرار گرفته است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار)

و آمار استنباطی  $t$  تک متغیره و  $F$  مستقل) استفاده شد. ( )

## یافته‌های پژوهش

در جدول میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دانشجویان و اساتید نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین متغیرهای تدریس اثربخش در اساتید و دانشجویان

اساتید		دانشجویان		متغیرها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۱/۱۷	۲/۸۱	۱/۲۴	۲/۸۸	طراحی تدریس
۱/۱۴	۲/۶۴	۱/۷۶	۳/۱۰	اجرای آموزش
۱/۸۷	۳/۲۴	۱/۰۸	۲/۱۷	مدیریت کلاس
۱/۱۸	۲/۷۷	۱/۱۳	۲/۵۵	برقراری روابط انسانی
۱/۱۹	۲/۷۷	۱/۹۲	۳/۲۶	ارزشیابی

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که در طراحی تدریس، اجرای آموزش و ارزشیابی دانشجویان از میانگین بالاتری برخوردارند. همچنین در معیارهای مدیریت کلاس و برقراری روابط انسانی اساتید دارای میانگین بالاتری هستند.

برای بررسی اینکه اساتید چقدر دارای معیارهای تدریس اثربخش هستند و آیا دانشجویان بر اساس معیارهای تدریس اثربخش اساتید را ارزشیابی می‌کنند، از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج در جداول ذیل نشان داده شده است.



جدول ۲: مقایسه میانگین نمره معیارهای مربوط به معیارهای تدریس اثربخش

معیارهای تدریس	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	t تک نمونه ای	سطح معناداری
طراحی تدریس	۲۴	۲۹/۲۵	۳/۶۸	۱۱/۰۳	۰/۰۰۱
اجرای آموزش	۲۴	۲۸/۰۵	۲/۶۸	۱۱/۶۹	۰/۰۰۱
مدیریت کلاس	۲۴	۳۰/۱۶	۳/۵۵	۱۳/۴۴	۰/۰۰۱
برقراری روابط انسانی	۲۴	۲۸/۶۸	۳/۲۱	۱۱/۲۷	۰/۰۰۱
ارزشیابی	۲۴	۲۹/۰۳	۳/۴۴	۱۱/۳۲	۰/۰۰۱

مندرجات جدول (۲) نشان می‌دهد که در معیارهای تدریس اثربخش (طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس، برقراری روابط انسانی و ارزشیابی) میانگین تجربی به طور معناداری بالاتر از میانگین نظری می‌باشد. در واقع نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان دهنده تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و میانگین نظری می‌باشد. از دیدگاه اساتید و دانشجویان در معیارهای تدریس اثربخش تفاوت‌هایی وجود دارد. بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد.

همچنین برای بررسی اینکه آیا بین اساتید و دانشجویان در معیارهای تدریس اثربخش تفاوت وجود دارد، از آزمون t دو گروه مستقل استفاده شد که نتایج در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون t مستقل در معیارهای تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان

سطح معناداری	t	درجه آزادی	میانگین	پارامتر	عامل
۰/۱۹	۱/۲۹	۹۷	۲/۸۱	اساتید	طراحی تدریس
			۲/۸۸	دانشجویان	
۰/۰۳	۲/۱۴	۹۷	۲/۶۴	اساتید	اجرای آموزش
			۳/۱۰	دانشجویان	
۰/۰۲	۲/۵۵	۹۷	۳/۲۴	اساتید	مدیریت کلاس
			۲/۱۷	دانشجویان	
۰/۶۱	۱/۸۹	۹۷	۲/۷۷	اساتید	برقراری روابط انسانی
			۲/۵۵	دانشجویان	
۰/۰۴	۲/۱۹	۹۷	۲/۷۷	اساتید	ارزشیابی
			۳/۲۶	دانشجویان	

مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد که بین اساتید و دانشجویان، در معیارهای مربوط به اجرای آموزش، مدیریت کلاس و ارزشیابی تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنی که اساتید نسبت به دانشجویان در مدیریت کلاس درس از میانگین بالاتری برخوردارند و در معیارهای مربوط به اجرای آموزش و ارزشیابی دانشجویان از میانگین بالاتری برخوردارند. بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌گردد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه معیارهای تدریس اثربخش در دوره‌های کارشناسی از دیدگاه اساتید دانشگاه شهید مدنی و دانشجویان بود. یافته پژوهش نشان داد که در معیارهای طراحی تدریس اثربخش در اساتید تفاوت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰)، (هانتی، ۲۰۰۸) مطابقت دارد. در تبیین این

یافته می‌توان گفت که استادان اثربخش ضمن دادن مسئولیت به دانشجویان، به نظرات آن‌ها اهمیت می‌دهند. آن‌ها دستورالعمل‌هایی متناسب با سطح درک دانشجویان ارائه و از راهبردهای متنوعی برای تدریس استفاده می‌کنند. استادان اثربخش برای افزایش تفکر انتقادی و ایجاد تجربه‌های یادگیری، استراتژی‌های مناسبی را به کار می‌گیرند. آن‌ها با به کارگیری تجارب یادگیری، زمینه مشارکت فعال همه دانشجویان را در فعالیت‌های آموزشی فراهم می‌کنند و رهبری فعالیت‌های آن‌ها را بر عهده می‌گیرند. آموزش موثر ضرورتی عقلانی، کاری دشوار و پیچیده و از نظر اجتماعی فعالیتی سخت محسوب می‌شود. به همین دلیل ضرورت دارد که اعضای هیئت علمی درباره موضوعی که تدریس می‌کنند، شناخت دقیق داشته باشند. بنابراین برای آموزش مؤثر باید قادر باشیم بیندیشیم و مسئله‌گشایی کنیم، یک موضوع را به خوبی تحلیل کنیم، در مورد انتخاب رویکرد مناسب تصمیم بگیریم، راهبردها و منابع کلیدی لازم را برگزینیم. هیچ یک از این فعالیت‌ها در خلاء صورت نمی‌گیرد. آموزش موثر از نظر اجتماعی کاری دشوار و چالش برانگیز است، یعنی در درون گروه و موسسه‌ای انجام می‌شود که ممکن است واجد رویه‌های ناآزموده و اهداف و ارزش‌هایی متعارض باشد. از همه مهمتر این که آموزش مؤثر استاد را ملزم می‌کند تا معلومات دانشجوی آن را نیز در نظر بگیرد، به خوبی با آن‌ها ارتباط برقرار کند و آن‌ها را به آموختن، اندیشیدن و انتقال مطالب تشویق کند و از این رهگذر دانشجویان نیز خود شوق و تحرک استادان را برانگیزند. خلاصه آن که، برای آموزش موثر و کارآمد باید بر موضوع تسلط داشت و دانست که فرایند تدریس چگونه انجام می‌شود (هانتلی، ۲۰۰۸). همچنین اسدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که عوامل و مؤلفه‌های اساسی تدریس اثربخش از نظر اعضای هیأت علمی متفاوت بودند. آن‌ها علاوه بر مهارت‌های آموزشی و منش فردی، خصوصیات اخلاقی و عوامل ارتباطی را به عنوان دو مؤلفه مهم دیگر تدریس اثربخش در آموزش عالی برشمردند.

آگاهی از طراحی و تدوین دروس از ضروری‌ترین وظایف معلم است؛ زیرا فرایند رشد شاگرد، علائق، میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق اجتماعی و تجارب گذشته از عواملی هستند که همواره با روش کار معلم در صنف اثر می‌گذارند. شاگردان صفات زیادی مانند دروغ‌گویی، شهادت، ترس، اضطراب، پرخاشگری، تلاش و بسیاری از صفات مطلوب و نامطلوب را با خود از خانواده به مکتب می‌آورند اگر معلمی تصور کند بدون شناخت شاگردان و بدون آگاهی از جریان رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی آنان و حتی بدون همکاری والدین می‌توانند در

انجام وظایف آموزشی موفق باشد سخت در اشتباه است. معلم نمی تواند بدون توجه به ویژگی های شاگردان آنان را به کار کردن وادارد؛ و به عبارت دیگر کار را به آنان تحمیل کند، زیرا فعالیت های عقلی، اخلاقی و اجتماعی شاگرد تابع اراده معلم نیست تدریس معلم باید بر اساس نیاز، علاقه و توانائی های ذهنی شاگردان تنظیم شود. البته این بدان معنا نیست که شاگردان هر چه دلشان خواست باید انجام دهند بلکه به این معناست که فعالیت و کار مکتب باید مورد علاقه و دلخواه شاگردان باشد (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در معیارهای مربوط به اجرای آموزش اثربخش در اساتید تفاوت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰) و (رونالد، مارکس و پویتا، ۲۰۱۰) مطابقت دارد. ارکان اساسی آموزش در هر دانشگاه استاد، دانشجو و محیط آموزشی است. بدیهی است که اختلال در هر یک از این سه رکن سبب افت کیفیت آموزشی خواهد شد. مطابق دیدگاه طراحی سیستماتیک آموزشی استاد اساسی ترین عامل برای ایجاد موفقیت مطلوب در تحقق هدف های آموزشی است. اوست که می تواند حتی نقص کتاب های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موفقیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیط غیرفعال و غیر جذاب تبدیل کند و چون استاد با روح و روان و احساسات فراگیران سروکار دارد، چنانچه به درستی عمل نکند، زیان های جبران ناپذیری بر جای خواهد گذاشت. در واقع عملکرد و ویژگی های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می گردد. بدین لحاظ ویژگی های مدرس اثربخش مورد توجه بسیاری از محققین در دنیا بوده و دیگر مطالعات توجه مدرسین به دیدگاه های دانشجویان و شناختن نقاط قوت و ضعف خویش در جهت ایجاد حرکت و پویایی به سوی استاد مطلوب را قویاً توصیه کرده اند (تسنگ، دیز، لو، تسای و تسای، ۲۰۱۰). ویژگی های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان باعث می شود که ما خود را از دریچه دیگران ببینیم و خود را ارزیابی کنیم و پس از شناسایی بکوشیم تا خود را کامل نمائی ام. اگر ما از رفتارهای مؤثر و غیر مؤثر خود آگاه باشیم، می توانیم دسترسی دانشجویان به اهداف آموزشی را به طریق مؤثری تسهیل نماییم. دانشجویان بیش از کلیه متصدیان آموزش در جریان روند آموزش قرار دارند بنابراین به خوبی می توانند نسبت به کم و کیف آن نظر دهند. همچنین شایستگی اساتید شامل سه ویژگی حرفه ای، علمی و فردی است. در یک تدریس اثربخشی علاوه بر شایستگی حرفه ای،

<sup>۱</sup>. Ronald, Marx & Revital

توان علمی و تسلط استاد بر موضوع درس، شخصیت استاد و ویژگی های اخلاقی او به عنوان شاخص های دیگر در ارزیابی دانشجو دخالت دارد (رونالد و همکاران، ۲۰۱۰).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در معیارهای مربوط به مدیریت کلاس در اساتید تفاوت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰) و (رونالد و همکاران، ۲۰۱۰) و (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) مطابقت دارد. وضع قوانین کلاس با مشارکت دانشجویان انجام می گیرد. به دانشجویان در برقراری و حفظ استانداردهای رفتاری کمک می کنند و انتظارات خود را در رابطه با رفتار مثبت بیان می کنند. اساتید اثربخش، ضمن آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی جهت استفاده در کلاس، محیط فیزیکی کلاس را مهیا نموده و به منظور تشویق ارتباطات متقابل، با قرار دادن صندلی ها به شکل گروهی، به سازماندهی اثربخش فضای کلاسی می پردازند. آن ها ضمن تعیین و بیان روال های کاری و روش ها در ابتدای سال تحصیلی، سعی می کنند تا بین چالش برانگیز بودن فعالیت ها و تنوع آن ها توازن برقرار سازند (دانیلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

کاستر، میک، فرد و تنو<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) سازماندهی را که شامل صلاحیت هایی چون مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی است. به عنوان یکی از شایستگی های حرفه ای اساتید نام برده اند. در مطالعه (کریمی، ۱۳۸۷) صلاحیت های مدیریتی جزء یکی از مولفه های اصلی صلاحیت های حرفه ای اساتید است. مدیریت و اداره مطلوب کلاس توسط استرانگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نیز به عنوان شایستگی های اساتید ذکر شده است. اساتید با مدیریت مطلوب رفتار دانشجویان و سازماندهی مناسب فضای فیزیکی کلاس، زمینه را برای آموزش و تدریس اثربخش فراهم می کنند، بنابراین تدریس اثربخش نیازمند آرامش، نظم دانشجویان و نیز فضای فیزیکی منظم می باشد. همچنین یک استاد باید با توجه به شرایط کلاس - امکانات و تجهیزات توانایی های خود و شاگردان و محتوای کتب درسی یک روش مناسب انتخاب نماید و در صورتی که روش تدریس معلم مناسب نباشد باعث سردرگمی شاگردان، شلوغی کلاس و اتلاف وقت خواهد شد. بنابراین لازم است که یک استاد نسبت به الگوها، روش ها و راهبردهای فنون تدریس، آگاهی های لازم را داشته باشد تا به موقع و در جای مناسب از هر کدام از روش ها و فنون، با موقعیت بهره مند گردد. همچنین گشمرد و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند

<sup>۱</sup>. Danielson

<sup>۲</sup>. Koster, Mieke, Fred & Theo

<sup>۳</sup>. Stronge

که از نظر اعضای هیأت علمی تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه مطالب جدید، داشتن برنامه‌ریزی منظم جهت ارائه درس را جزء معیارهای تدریس اثربخش دانسته‌اند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در معیارهای مربوط به برقراری روابط انسانی در اساتید تفاوت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰) و (رونالد و همکاران، ۲۰۱۰) و (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که استادان ضمن اعتقاد به تفاوت‌های فردی دانشجویان، باید با بدرفتاری آن‌ها نیز به طور فردی برخورد نمایند. آن‌ها باید روابطی مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل با دانشجویان داشته باشند. استادان اثربخش نسبت به محتوای درسی و نیز علایق و دغدغه‌های داخل و خارج از دانشگاه دانشجویان، اهمیت و اشتیاق نشان می‌دهند. آن‌ها نسبت به کار خود متعهد بوده و مسئولیت نتایج کار دانشجویان را بر عهده می‌گیرند. استادان نسبت به تدریس و دانشجویان، مسائل جدید و نوآوری علاقمند و دارای نگرش مثبت بوده و از زمان خارج از دانشگاه به منظور آمادگی برای تدریس استفاده می‌کنند. آن‌ها اقدام به دادن آزادی عمل به دانشجویان می‌نمایند و دارای قدرت تحمل عقاید تازه دانشجویان هستند. استادان از طریق برقراری ارتباط با دانشجویان، آن‌ها را برای انتخاب و ایجاد هدفی چالش‌انگیز و نیز تصمیم‌گیری به صورت فردی ترغیب می‌نمایند. استادان اثربخش آموزش را با شناخت دانشجویان شروع می‌کنند (امین خندقی و سیفی، ۱۳۹۲).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در معیارهای مربوط به ارزشیابی در اساتید تفاوت وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰) و (شیخزاده، ۱۳۸۸) و (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) مطابقت دارد. ارزشیابی فرایندی است نظام‌دار برای جمع‌آوری تحلیل و تفسیر اطلاعات به منظور تعیین این مطلب که اهداف مورد نظر به چه میزانی تحقق یافته‌اند تا بر اساس آن تصمیم‌گیری برای بهبودی به عمل آید و در تعمیم این تعریف تعیین میزان موفقیت معلم در دستیابی به اهداف آموزشی خود ارزشیابی مدرس تلقی می‌گردد. به باور التمر ارزشیابی اساتید دانشگاه به وسیله دانشجویان، ملاک مناسبی برای بهبود کیفیت آموزشی است و با ایجاد زمینه یک بازخورد فوری از طریق ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی دانشگاه توسط دانشجویان، موجب بهبود روش تدریس، ارتقای برنامه درسی و توسعه یادگیری در شاگردان می‌شود (شیخزاده، ۱۳۸۸). در مطالعه‌ای که از طریق نظرسنجی از دانشجویان انجام شده بود، نشان داد که عمده‌ترین معیار از دیدگاه آنان روش تدریس بوده و توانایی برقراری ارتباط، دانش پژوهی و خصوصیات شخصیتی و اخلاقی به ترتیب در اولویت‌های بعدی

قرار داشتند. بر اساس نتایج این مطالعه معلومات علمی مدرس، معرفی موضوعات و مطالب جدید و روزآمد، توانایی انتقال مطلب و ایجاد انگیزه در دانشجویان برای مشارکت در بحث از شاخص‌های عمده و تأثیرگذار در امر آموزش مطرح شده است (زوهر و اسلامی‌نژاد، ۱۳۸۶). همچنین در بررسی (برگمن و گایتسکیل، ۱۹۹۰) در مورد نظرات اعضای هیئت علمی در مورد ویژگی‌های مدرسین بالینی ممتاز و آموزش مؤثر، از نظر مدرسین دانش‌پژوهی و از نظر دانشجویان توانایی برقراری ارتباط از معیارهای عمده بودند. به علاوه (شکورنیا و همکاران، ۱۳۸۴) نشان داده است مهم‌ترین معیار رفتار و عملکرد آموزشی بوده و از نظر آنان ویژگی‌های شخصیتی و دانشگاهی مدرسین و طریقه ارزشیابی دانشجویان نیز دارای اهمیت متوسط است. در بررسی (ایران‌فر و همکاران، ۱۳۷۹) مشخص شد که دانشجویان مدرسین را صرفاً احساسی ارزشیابی نمی‌کنند بلکه ابعاد مختلف و به خصوص ابعاد مهارت‌های ارتباطی حین تدریس را مدنظر قرار می‌دهند و در واقع روش و چگونگی آموزش دادن آنان توسط دانشجو مورد داوری قرار می‌گیرد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین اساتید و دانشجویان، در معیارهای مربوط به اجرای آموزش، مدیریت کلاس و ارزشیابی تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنی که اساتید نسبت به دانشجویان در مدیریت کلاس درس از میانگین بالاتری برخوردارند و در معیارهای مربوط به اجرای آموزش و ارزشیابی دانشجویان از میانگین بالاتری برخوردارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نقش مدرس در دانشگاه‌ها تنها سخنرانی کردن و انتقال حقایق علمی و انباشتن آن در ذهن شاگردان نیست، بلکه او زمینه‌ی تجربه را مهیا می‌سازد و با ارتباطی مؤثر شاگردان را به کلاس و درس علاقه مند می‌کند، علاوه بر این، با فعالیتی طراحی شده موجب تحقق هدف‌های آموزشی می‌گردد و با روش منظم به ارزیابی کارایی تدریس خود و پیشرفت تحصیلی شاگردان می‌پردازد، بنابراین استادان دانشگاه‌ها در معیار مربوط به اجرای تدریس از میانگین بالاتری برخوردارند (ترک‌زاده و محترم، ۱۳۹۲).

همچنین یافته‌های پژوهشی گلاسر<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نیز نشان می‌دهد که تعامل بین استاد و دانشجو یکی از راه‌هایی است که موجب ارتقای کیفیت کلاس درس مدرسان می‌شود، همانطور که ملاحظه می‌شود ارتباط و تعامل مدرس و فراگیر یک معیار مهم بر کارآمدی اساتید در مدیریت کلاس درس می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ایجاد فرصت یادگیری به هم‌ی دانشجویان و تشویق آنان به مشارکت در یادگیری و استفاده از

<sup>۱</sup>. Glasser

روش دانشجو محورانه موجب ارتقای کیفیت کلاس درس مدرسان می‌شود. در واقع در گیر نمودن دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری یکی از معیارهای کارآمدی اساتید کلاس است و اساتید دانشگاه تبریز در این معیار کارآمد هستند (شایسته‌فرد، هوشیاری و خزنی، ۱۳۸۲).

این یافته با محدودیت‌هایی مواجه بود. از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس‌های نگرش‌سنجی بود و از آنجایی که پرسشنامه‌ها اصولاً به دلیل یافته‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی مستعد تحریف هستند و این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره بیندازد. این پژوهش فقط بر روی اساتید کارشناسی دانشگاه شهید مدنی و دانشجویان انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای سایر اساتید دانشگاه‌ها با محدودیت مواجه است. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که دانشگاه‌ها با برنامه‌ریزی دقیق‌تر و تلاش مضاعف نسبت به افزایش هر چه بیشتر اثربخشی تدریس استادان اقدامات لازم را در پیش گیرند.

### منابع

- اسدی، محمد؛ غلامی، خلیل؛ و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۴). عوامل و مؤلفه‌های بنیادین تدریس اثربخش در آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان. **فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۱۱(۱)، ۱۲۳-۱۴۹.
- امین خندقی، مقصود؛ سیفی، غلامعلی. (۱۳۹۲). توانمندیها و مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه. **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۶۹: ۱۲۱-۱۴۷.
- ایران فر، شیرین؛ عزیزی، فریدون؛ ولایی، ناصر. (۱۳۷۹). وضعیت مهارت‌های ارتباطی استادان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه و نقش آن در ارزشیابی دانشجویان از آنان. **مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه**، ۴(۲): ۸-۱.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محترم، معصومه. (۱۳۹۲). چارچوبی تحلیلی برای شناسایی مشکلات قابل بروز در مسیر کیفیت و اثربخشی تدریس در آموزش عالی. **فصلنامه مدیریت بر آموزش انتظامی**، ۵(۱۹): ۹۶-۱۲۳.



توفیقیان، طاهره؛ منادی، حدیثه؛ نصراللهی، سمیه؛ و رخشانی، محمدحسن. (۱۳۹۴). اولویت‌بندی شاخص‌های تدریس اثربخش: مقایسه دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشگاه علوم پزشکی سبزوار.

**راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، ۸(۱)، ۶-۱.

دارابی، محمدرضا؛ درخشان، اکبر؛ کیانی، محمدعلی؛ ملکی، غلامحسین؛ و سعیدی، معصومه. (۱۳۹۲). مقایسه و بررسی نظرات استادان و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد معیارهای یک

استاد خوب دانشگاهی. **گام‌های توسعه در آموزش پزشکی**، ۱۰(۴)، ۴۷۳-۴۸۴.

ذوالفقاری زعفرانی، رشید. (۱۳۸۴). فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی. **توسعه**

**مدیریت**، ۶۴: ۴۰-۴۵.

شایسته فرد، صبریه؛ هوشیاری، مرضیه؛ خزنی، حجت. (۱۳۸۲). بررسی مقایسه شاخص‌های تدریس

اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز. **مجله ایرانی آموزش در علوم**

**پزشکی**، ۳۴-۳۳.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۱). **مهارت‌های آموزشی پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)**، انتشارات سمت.

شکورنیا، عبدالحسین؛ مطلق، محمد اسماعیل؛ ملایری، علی رضا؛ جهانمردی، عبدالرضا؛ کمیلی

ثانی، حسین. (۱۳۸۴). دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز نسبت به عوامل مؤثر در

ارزشیابی استاد. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۵(۲): ۱۰۱-۱۱۰.

شیخ‌زاده، مصطفی. (۱۳۸۸). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد

اسلامی واحد ارومیه. **نامه آموزش عالی**، ۱۴۱-۱۵۷.

صفوی، امان‌الله. (۱۳۸۳). **کلیات روش‌ها و فنون تدریس**. چاپ‌نجم، تهران: انتشارات معاصر.

عندلیب، بهاره؛ احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۶). میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه

آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. **دانش و پژوهش در علوم**

**تربیتی**، ۶۷-۸۲.

غلامی، خلیل؛ اسدی، محمد. (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در

آموزش عالی. **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی**، ۱(۲): ۵-۲۶.

قربانی، راهب؛ حاجی آقاجانی، سعید؛ حیدری فر، معصومه؛ انداده، فاطمه؛ و شمس آبادی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی های یک استاد خوب دانشگاهی. *مجله کوش*، ۱۰(۲)، ۷۷-۸۳.

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۴): ۱۶۴-۱۷۲.

گشمرد، رقیه؛ معتمدی، نیلوفر؛ و واحدپرست، حکیمه. (۱۳۹۰). دیدگاه های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی های یک استاد خوب. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۴۸-۵۷.

مهرمحمدی، محمد. (۱۳۸۰). کاوشی در ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۶۵(۱): ۵۶-۶۳.

Bowles, L.T. (۲۰۰۰). The evaluation of teaching. *Medical Teacher*, ۲۲(۳), ۲۲۱-۴.

Bergman K, Gaitskill T. (۱۹۹۰). Faculty and student perceptions of effective clinical teachers: an extension study. *Journal Professional Nursing*. Jan-Feb; ۶(۱): ۳۳-۴۴.

Boyd, D. Goldhaber, D. (۲۰۱۰). "Traditional and Alternatively Certified Novice Effectiveness in AISD, *Educator Quality Research Series*, ۵(۱۲): ۱۳-۱۹.

Danielson, C. (۲۰۰۷). *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

Devlin, M & Samarawickrema, G. (۲۰۱۰). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, ۲۹: ۱۱۱-۱۲۴.

Eisner, E. W. (۱۹۹۴). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*; New York: Macmillan, P. ۱۵۸.

- Gillespie, M. (۲۰۰۵). Student-teacher connection: a place of possibility. *Journal Adv Nurs*, ۵۲(۲): ۲۱۱-۹.
- Glasser, W. (۲۰۰۳). Enhancing instruction, teaching in the quality classroom. *Journal of effective teaching* ۵(۱): ۶۶-۷۵.
- Huntly, H. (۲۰۰۸). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, ۳۵ (۱), ۱۲۵-۱۴۵.
- Kember, D. M., McNaught, C. (۲۰۰۶). *Excellent university teaching*. Hong Kong The Chinese University.
- Koster, B., Mieke, B., Fred, K. & Theo, W. (۲۰۰۵). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, ۲۱(۲), ۱۵۸-۱۶۱.
- Ronald, W., Marx, S., Revital T. (۲۰۱۰). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, ۱۹(۲): ۶۴۳.
- Shabani, H. (۲۰۱۲). *Skills education (teaching methods and Technology)*. Tehran, Samt Press. [In Persian].
- Smith, O. B. (۱۹۸۸). *A review of ruminant responses to cassava-based diets*. In: Hahn, S. Reynolds, L., Egbunike, G. N. (Eds). *Cassava as livestock in Africa*.
- Sproule, R. (۲۰۰۰). Student Evaluation of Teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, ۸(۵۰), ۱-۲۳.
- Stronge, J. H. (۲۰۰۷). *Quality of effective teachers* (۲nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tarakzadeh, J., & Mohtam, M. (۲۰۱۳). Analytical framework for identifying problems in the way of quality and effectiveness of teaching in higher education. *Journal of Management on police training*, ۵ (۱۹): ۹۶-۱۲۳.
- Tseng, H. K, Diez, C. D, Lou, S. J, Tsai, H. L & Tsai, T. S. (۲۰۱۰). Using the context, input, process and product model to assess an engineering

curriculum. *World Transactions on Engineering and Technology Education (WIETE)*, ۸(۳), ۲۵۶-۲۶۱.