

## 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 دانشگاه شهید مدنی تبریز (نویسنده مسئول) [jafar.b2010@yahoo.com](mailto: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 نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. مطالعه‌ی تدریس در دو سطح آموزش عمومی و آموزش عالی تأمل‌برانگیز 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، حاجی آقاجانی، 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

<sup>1</sup> Devlin & Samarawickrema

<sup>2</sup> Gillespie

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 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، ارزیابی دانشجویان 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 هیئت علمی 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

<sup>1</sup> Bowles

<sup>2</sup> Sproule

<sup>3</sup> Eltmer

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<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) در مورد نظرات اعضای هیئت علمی در مورد ویژگی‌های مدرسین بالینی ممتاز و آموزش مؤثر، از نظر مدرسین دانش پژوهی 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، عزیزى و ولایى، 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. (بوید و گولدهابر<sup>۲</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>۳</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.

<sup>1</sup> Bergman & Gaitskill

<sup>2</sup> Boyd & Goldhaber

<sup>3</sup> Huntly

پژوهش درباره تدریس در دانشگاه 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 دست‌اندرکاران 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 (ذوالفقاری، زعفرانی، 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 اعتبارسنجی 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 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

<sup>1</sup> Kember & McNaught

اثربخش مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجویان می‌شود. البته یادگیری به عوامل متعددی از جمله رفتارهای دانشجویان، انگیزه یادگیری، محتوای برنامه درسی و محیط بستگی دارد. ولی پژوهشگران نشان داده‌اند که تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان 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.

## 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 نمونه گیری 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 جمع آوری داده از ابزار زیر استفاده شد:

پرسش نامه معیارهای تدریس اثربخش: این پرسش نامه توسط (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) ساخته شده است و شامل ۴۱ سؤال که به صورت ۵ درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود، استفاده شد. روایی پرسش نامه با مطالعه ۳ نفر از صاحب نظران 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 پرسش نامه نیز به روش آلفای آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶). همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسش نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

جهت اجرای این پژوهش ابتدا ابزارهای مورد نیاز تهیه و سپس فرایند نمونه گیری به مرحله اجرا گذارده شده و در پی آن پرسش نامه های مورد استفاده در بین اساتید و دانشجویان انتخاب شده توزیع و اطلاعاتی در رابطه با نحوه پر کردن پرسش نامه ها داده شده است. نهایتاً داده های مورد نیاز استخراج و به وسیله نرم افزار SPSS.21 مورد تجزیه تحلیل قرار گرفته است.

برای تجزیه و تحلیل داده های آماری از روش های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی  $t$  تک متغیره و  $t$  مستقل) استفاده شد.

## یافته های 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

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

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

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

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 (بویلد 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، شهامت، 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 می‌تواند در انجام وظایف آموزشی موفق باشد سخت در اشتباه است. معلم نمی‌تواند بدون توجه به ویژگی‌های شاگردان آنان را به کار کردن وادارد؛ و به عبارت دیگر کار را به آنان تحمیل کند، زیرا فعالیت‌های عقلی، اخلاقی و اجتماعی شاگرد تابع اراده معلم نیست تدریس معلم باید بر اساس نیاز، علاقه و توانایی‌های شاگردان تنظیم شود. البته این بدان معنا نیست که شاگردان هر چه دلشان خواست باید انجام دهند بلکه به این معنا است 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 پژوهش‌های (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 اساسی‌ترین عامل برای ایجاد

<sup>1</sup> Ronald, Marx & Revital

موفقیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است. اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های 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 نکنند، زیان‌های جبران‌ناپذیری بر جای خواهد گذاشت. در واقع عملکرد و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌گردد. بدین لحاظ ویژگی‌های مدرس اثربخش مورد توجه بسیاری از محققین در دنیا بوده و دیگر مطالعات توجه مدرسین به دیدگاه‌های دانشجویان و شناختن نقاط قوت و ضعف خویش در جهت ایجاد حرکت و پویایی به سوی استاد مطلوب را قویاً توصیه کرده‌اند (تسنگ، دیز، لو، تسای و تسای، ۲۰۱۰). ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان باعث می‌شود که ما خود را از دریچه دیگران ببینیم و خود را ارزیابی کنیم و پس از شناسایی بکوشیم تا خود را کامل نماییم. اگر ما از رفتارهای مؤثر و غیر مؤثر خود آگاه باشیم، می‌توانیم 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 می‌توانند نسبت به کم و کیف آن نظر دهند. همچنین شایستگی اساتید شامل سه ویژگی حرفه‌ای، علمی و فردی است. در یک تدریس اثربخشی علاوه بر شایستگی حرفه‌ای، توان علمی و تسلط استاد بر موضوع درس، شخصیت استاد و ویژگی‌های اخلاقی او به عنوان شاخص‌های 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 پژوهش‌های (بوید و گولدهابر، ۲۰۱۰) و (رونالد و همکاران، ۲۰۱۰) و (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) مطابقت دارد. وضع قوانین کلاس با مشارکت دانشجویان انجام می‌گیرد. به دانشجویان در برقراری و حفظ استانداردهای رفتاری کمک می‌کنند و انتظارات خود را در رابطه با رفتار مثبت بیان می‌کنند. استادان 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 صندلی‌ها به شکل گروهی، به سازماندهی اثربخش فضای کلاسی می‌پردازند. آن‌ها ضمن تعیین و بیان روال‌های کاری و روش‌ها در ابتدای سال تحصیلی، سعی می‌کنند تا بین چالش برانگیز بودن فعالیت‌ها و تنوع آن‌ها توازن برقرار سازند (دانیلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

کاستر، میک، فرد و تئو<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) سازماندهی را که شامل صلاحیت‌هایی چون مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی است. به عنوان یکی از شایستگی‌های حرفه‌ای استادان نام برده‌اند. در مطالعه (کریمی، ۱۳۸۷) صلاحیت‌های مدیریتی جزء یکی از مولفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان است. مدیریت و اداره مطلوب کلاس توسط استرانگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نیز به عنوان شایستگی‌های استادان ذکر شده است. استادان با مدیریت مطلوب رفتار دانشجویان و سازماندهی مناسب فضای فیزیکی کلاس، زمینه را برای آموزش و تدریس اثربخش فراهم می‌کنند، بنابراین تدریس اثربخش نیازمند آرامش، نظم دانشجویان و نیز فضای فیزیکی منظم می‌باشد. همچنین یک استاد باید با توجه به شرایط کلاس - امکانات و تجهیزات توانایی‌های 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، روش‌ها و راهبردهای فنون تدریس، آگاهی‌های لازم را داشته باشد تا به موقع و در جای مناسب از هر کدام از روش‌ها و فنون، با موقعیت بهره‌مند گردد. همچنین گشمرد و همکاران (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 دروس را جزء معیارهای تدریس اثربخش دانسته‌اند.

<sup>1</sup> Danielson

<sup>2</sup> Koster, Mieke, Fred & Theo

<sup>3</sup> Stronge

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 بدرفتماری 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 (امین‌خندقی 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، دانش‌پژوهی 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 همه‌ی دانشجویان و تشویق آنان به مشارکت در یادگیری و استفاده از روش دانشجو محورانه موجب ارتقای کیفیت کلاس درس مدرسان می‌شود. در واقع درگیر 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.

<sup>۱</sup> Glasser

امین خندقی، مقصود؛ سیفی، غلامعلی. (۱۳۹۲). توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی 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): ۱-۸.

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)، ۱-۶.

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). فن آوری 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: ۴۳.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۱). مهارت‌های آموزشی و 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*. چاپ پنجم، 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. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱ (۲): ۵-۲۶.

قربانی، راهب؛ حاجی آقاجانی، سعید؛ حیدری‌فر، معصومه؛ انداده، فاطمه؛ و شمس‌آبادی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. *مجله کومش*، ۱۰ (۲)، ۷۷-۸۳.

کریمی، فریا. (۱۳۸۷). *مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲ (۴): ۱۶۴-۱۷۲.

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*، 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. (2000). The evaluation of teaching. *Medical Teacher*, 22 (3), 221-4.
- Bergman K, Gaitskill T. (1990). Faculty and student perceptions of effective clinical teachers: an extension study. *Journal Professional Nursing*. Jan-Feb; 6 (1): 33-44.
- Boyd, D. Goldhaber, D. (2010). "Traditional and Alternatively Certified Novice Effectiveness in AISD, *Educator Quality Research Series*, 5 (12): 13-19.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
- Devlin, M & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29: 111-124.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*; New York: Macmillan, P. 158.
- Gillespie, M. (2005). Student-teacher connection: a place of possibility. *Journal Adv Nurs*, 52 (2): 211-9.
- Glasser.W. (2003). Enhancing instruction, teaching in the quality classroom. *Journal of effective teaching* 5 (1): 66-75.
- Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125-145.
- Kember, D. M., McNaught, C. (2006). *Excellent university teaching*. Hong Kong The Chinese University.
- Koster, B., Mieke, B., Fred, K. & Theo, W. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 158-161.
- Ronald, W., Marx, S., Revital T. (2010). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2): 643.
- Shabani, H. (2012). *Skills education (teaching methods and Technology)*. Tehran, Samt Press. [In Persian].
- Smith, O. B. (1988). *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. (2000). Student Evaluation of Teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (50), 1-23.

- Stronge, J. H. (2007). *Quality of effective teachers* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tarakzadeh, J., & Mohtam, M. (2013). Analytical framework for identifying problems in the way of quality and effectiveness of teaching in higher education. *Journal of Management on police training*, 5 (19): 96-123.
- Tseng, H. K, Diez, C. D, Lou, S. J, Tsai, H. L & Tsai, T. S. (2010). Using the context, input, process and product model to assess an engineering curriculum. *World Transactions on Engineering and Technology Education (WIETE)*, 8 (3), 256-261.