

بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه

دکتر بختیار شعبانی ورکی*
دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
رضوان حسین قلی زاده
دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه است. در این پژوهش ۱۹۶ نفر از دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد مورد مطالعه قرار گرفتند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲) استفاده شده است. تحلیل داده‌های به دست آمده حاکی از آن است که بین کیفیت تدریس در سطح موجود و سطح ضرورت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مقایسه شاخصهای تعیین‌کننده کیفیت تدریس (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی) در دو وضعیت فعلی و مورد انتظار نیز بیانگر وجود تفاوت معنی‌دار بین هر یک از این شاخصهاست. به طور کلی، یافته‌های پژوهش ضرورت گذر از وضع موجود به وضع مطلوب را به نحو روشنی نشان داده‌اند.

کلید واژگان: کیفیت تدریس، دانشجویان، طرح درس، دانشگاه و ایران.

Evaluation of College Teaching Qualities

Dr. Bakhtiar Shabani Varaki
Ferdowsi University of Mashhad
R. Hosseingholizadeh
Educational Management Doctorate Student

The purpose of this study is to examine the quality of college teaching. University Teacher Evaluation Questionnaire (UTEQ) was administered to student at Ferdowsi University of Mashhad (FUM). This instrument operationalizes four main dimensions in evaluation of teaching in higher education: Teaching plan, teaching implementation, teaching evaluation and

* پست الکترونیکی: bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

interpersonal relationship. A sample of ۱۹۶ undergraduate students were randomly selected for data collection in teaching quality. The data were analyzed taking into consideration both descriptive statistics (frequency, percentage and mean) and inferential statistics (T test and ANOVA). The results indicated that there is a significant relationship between the level of quality teaching needed and the level of quality teaching existed and teaching plan was perceived by majority of the respondents as top priority.

Keywords: Teaching Quality, Students, University, Teaching Plan and Iran.

مقدمه

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 برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و 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 پردازند (ذوالفقار، ۱۳۷۵). ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی طی دهه‌های اخیر از سوی دانشگاهها در سراسر جهان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. امروزه، بسیاری از دانشگاهها به ایجاد سیستم‌های تضمین کیفیت مبادرت ورزیده‌اند؛ به رغم کوششهایی که دانشگاهها در جهت استقرار سیستم‌های تضمین کیفیت انجام می‌دهند، اما این سیستم‌ها از نظر ساختار به طور سیستماتیک و ساختمان‌طراحی نشده‌اند (مارتنز^۱، ۱۹۹۸).

مارتنز تأکید می‌کند که توجه به آنچه اساس یادگیری و تدریس مطلوب را تشکیل می‌دهد، در ایجاد و توسعه سیستم‌های تضمین کیفیت از اهمیت اساسی برخوردار است. تضمین کیفیت بر این فرض اساسی استوار است که تدریس با کیفیت عالی به حفظ تمرکز بر آنچه دانشجوی یاد می‌گیرد و چگونگی یادگیری وی و همچنین، نحوه بهبود بخشیدن به کیفیت آن وابسته است (مارتنز، ۱۹۹۸). بنابراین، کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصتهای یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود.

۱. Martens

هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است (هنسون^۲، ۲۰۰۳). مفهوم کیفیت به‌رغم معانی گسترده آن در متون مختلف، همچنان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. لذا، ارائه تعریفی دقیق از آن به آسانی ممکن نیست. با وجود این، اشاره به آنچه گو^۳ در باره کیفیت مطرح کرده است، می‌تواند به فهم آن کمک کند. گو در فرهنگ بین‌المللی جدید وبستر در پژوهشی که در خصوص ابعاد مختلف واژه کیفیت انجام داده است، مفاهیم و معانی زیر را به نقل از پژوهشگران علوم و علوم تربیتی آورده است: «کیفیت؛ یعنی درجه تعالی، درجه انطباق با استانداردها، نوع ویژگی‌های تعالی درونی و ذاتی، برتری در نوع، پالایش و تعالی در ارتباط با استاندارد، خصوصیات و صفات ویژه، صفات مطلوب و روش عمل و... است (قورچیان، ۱۳۷۳، به نقل از گو). کیفیت در حوزه تدریس چنان که در بسیاری از تعاریف تدریس آمده است، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخصها و ویژگی‌های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی که در نظریه‌های گوناگون بدان اشاره شده است، تعریف می‌شود (ویدوویچ^۴، ۲۰۰۰). در دانشگاهها و مؤسسات دولتی نیز در گذشته از اصطلاحات مختلفی نظیر استانداردهای علمی، استانداردهای مربوط به درجه یا مدرک تحصیلی، ارزیابی دانشجویان و مسئولیت‌پذیری معادل واژه کیفیت استفاده می‌شد. مسائل اصلی کیفیت عمدتاً بر انطباق استانداردها با برخی معیارهای ملی یا بین‌المللی، بهبود سطوح تدریس و یادگیری و حفظ آن و نحوه تأمین بودجه و سایر منابع به منظور تحقق کیفیت آموزش عالی متمرکز بوده است. با وجود این، بسیاری از این مباحث امروزه همچنان حایز اهمیت‌اند، لکن بحث کیفیت در رویکردهای جدید اصولاً به تحقق کیفیت بروندادها، ایجاد فرایندهای مطلوب مدیریت به منظور نظارت بر موفقیت و میزان تحقق اهداف و مقاصد، ارزیابی نسبت فارغ‌التحصیلان به بازار کار و مشاغل موجود و نیز فراهم کردن اطلاعات لازم برای افراد ذینفع به منظور اطمینان بخشی آنها از کیفیت و اعتبار بروندادها معطوف است. یکی از تفاوت‌های اساسی بین موضوع کیفیت در رویکردهای سنتی و جدید این است که کیفیت در رویکرد سنتی به درون‌دادها و استانداردهای ملی و بین‌المللی مربوط می‌شود، لکن در رویکرد

۲ . Hanson

۳ . Gove

۴ . Vidovich

جدید اساساً بر فرایندهای مدیریت و اثربخشی آنها، ارزیابی برون‌دادها و نظارت بر عملکرد و چگونگی برآورده ساختن نیازهای دانشجویان تأکید می‌شود (هرمن و میک^۵، ۲۰۰۰).

در دهه اخیر، دانشگاههای مختلف در سراسر جهان به نوعی با مسئله کیفیت و مسائل تضمین کیفیت دست به گریبان بوده‌اند. خط مشی تضمین کیفیت در کشورهای مختلف مورد توجه واقع شد، لکن در بسیاری موارد این خط مشی‌ها و سیستم‌ها بر کیفیت تدریس و یادگیری با توجه به آنچه انتظار می‌رفت، تأثیر کمی داشتند. طی دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، مسئله ارزیابی کیفیت، تضمین کیفیت و بهبود کیفیت توجه بسیاری از دانشگاههای استرالیا و سراسر جهان را به خود معطوف ساخت. در این باره شمار زیادی از نشریات علمی، کنفرانسهای علمی و مدیریتی، گزارشها و گردهمایی‌های دولتی در استرالیا بررسی اهمیت کیفیت در آموزش عالی را محور فعالیتهای خود قرار دادند. مؤثرترین آنها تاکنون گزارش «دستیابی به کیفیت»^۶ در شورای آموزش عالی در سال ۱۹۹۲ بوده است که اساساً به تشکیل کمیته‌ای برای تضمین کیفیت در آموزش عالی بین سالهای ۱۹۹۴ و ۱۹۹۶ منجر شد. از آن زمان به بعد، دانشگاههای استرالیا طیفی از سیستم‌های مختلف تضمین کیفیت تدریس و یادگیری را طراحی کردند که بر مفروضه‌هایی از تدریس و یادگیری مطلوب و رویکردهای گوناگونی که این نوع تدریس و یادگیری را تضمین می‌کند و آن را بهبود می‌بخشد، استوار است. غالب این طرح‌ها ارزیابی دانشجویی را به عنوان منبع اصلی اطلاعات مورد نیاز برای ارزیابی کیفیت تدریس مورد تأیید قرار دادند. آنچه در طراحی این سیستم‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفت این بود که رابطه میان مفروضات بنیادین که اساس یادگیری و تدریس مطلوب را شکل می‌دهد و مفروضاتی که بر مبنای آن رویه‌های تضمین کیفیت تعیین می‌شود و نیز مفروضاتی که اساس ایجاد رویه‌های ارزیابی دانشجویی به عنوان بخشی از فرایند تضمین کیفیت محسوب می‌شود، مورد غفلت واقع شد. طرح‌هایی که در زمینه تضمین کیفیت تدریس مطرح می‌شوند، نیازمند ترکیب ماهرانه‌ای از رویکردهایی هستند که از یک سو بر ویژگی‌های داخلی بهبود سازمان و از سوی دیگر، بر ویژگی‌های خارجی سازمان تأکید دارند. بنابر صورتجلسه شورای

۵ . Harman and Meek

۶ . Achieving Quality

آموزشی دانشگاه لاتروب^۷ در مارس ۱۹۹۴، طرحواره ای که دانشگاههای استرالیا اتخاذ کردند، دستیابی به بازخورد معتبر و منظم دانشجویان در همه واحدها را در اولویت نخست قرار داد. ارزیابی دانشجو از تدریس به عنوان منبع کلیدی دستیابی به اطلاعات بر پایه تلفیق دو رویکرد یاد شده استوار شد.

در پژوهشی دیگر که به صورت مشترک بین دانشگاه تکنولوژی کورتین^۸ در غرب استرالیا و دانشگاه ایالت اورنج فری^۹ آفریقای جنوبی بین سالهای ۱۹۹۶ تا ۱۹۹۹ با هدف شناسایی نیازهای رشد کارکنان انجام گرفت، فرضیه اصلی این مطالعه مشترک- استرالیا و آفریقای جنوبی- این بود که کیفیت به موقعیت خاص تعیین شده از نظر زمانی و مکانی وابسته است. بنابراین، رویکرد اتخاذ شده در هر دانشگاه به موقعیت زمانی و مکانی منحصر به آن وابسته است و نمی تواند با توجه به معیارهای دانشگاههای دیگر در شرایط خاص دیگر تعریف شود. ویدوویچ در مطالعه خط مشی های کیفیت دو کشور استرالیا و آفریقای جنوبی، به عنوان نمایندگان جوامع پیشرفته و در حال توسعه، به تحلیل وجوه تشابه و تفاوت خط مشی های کیفیت این دو کشور پرداخت.

سیاستگذاران هر دو کشور با اتخاذ یک رویکرد بین المللی به اجرای خط مشی های کیفیت پرداختند. در مرحله نخست این طرح، هر دو سیستم به منظور توسعه خط مشی کیفیت گروههایی در سطح میانی تشکیل دادند. این گروهها متشکل از متخصصان آموزش عالی و افراد ذینفع خارجی بودند. بنابر خط مشی ملی، وظیفه اصلی دانشگاه این بود که فرایندهای کیفیت را بر پایه دستورالعمل های ملی با محور خود- ارزیابی توسعه دهد. بنابراین، تنش میان اینکه آیا تمرکز اصلی روی QA (تضمین کیفیت) یا QI (بهبود کیفیت) است، در هر دو سیستم کاملاً مشهود بود. به رغم اتخاذ رویکردی مشترک در هر دو سیستم، فرایند و رویه های اجرای این رویکرد در سیستم استرالیایی و آفریقای جنوبی متفاوت بود. در فرایند خط مشی کیفیت در آفریقای جنوبی تأکید عمده بر بهبود کیفیت (QI) است. نظر به اینکه در استرالیا بر تضمین کیفیت (QA) تأکید می شود و با توجه به شواهد به دست آمده، میزان تغییر در

۷. Latrobe

۸. Curtin

۹. Orangefree

خط‌مشی کیفیت ملی در استرالیا سریع‌تر از آفریقای جنوبی بوده است. چنان‌که در مراحل نخست اجرای برنامه QA تغییر فرهنگی اساسی به وجود آمد، درحالی‌که صاحب‌نظران آفریقای جنوبی شواهد کمی از چنین تغییر فرهنگی در دانشگاه‌های این کشور ارائه داده‌اند. به‌طور کلی، به‌رغم وجود تشابهات، تفاوت‌های اساسی میان خط‌مشی‌های کیفیت دانشگاه‌ها در کشورهای آفریقای جنوبی و استرالیا وجود دارد. در آموزش عالی هر دو کشور رابطه جدیدی میان دولت و مؤسسات خصوصی برقرار است. خودمختاری سازمانی مشروط به پاسخگویی در مقابل عواقب ناشی از آن است. از دیدگاه صاحب‌نظران استرالیایی و آفریقای جنوبی چنانچه تغییری به وجود آید، تنش میان خودمختاری و پاسخگویی همچنان ادامه می‌یابد. تنش آشکاری که در خط‌مشی‌های آموزش عالی در استرالیا وجود دارد، ناشی از افزایش نقش افراد ذینفع خارجی در اتخاذ خط‌مشی‌های کیفیت، تمرکز بر برون‌دادها و ارزیابی‌های کمی است.

هیجن^{۱۰} و همکارانش در سال ۱۹۹۴، ضمن تأکید بر وجود عناصر مشترک در خط‌مشی‌های کیفیت در دانشگاه‌های سراسر جهان اذعان داشتند که دانشگاه‌های مختلف در کشورهای مختلف ویژگی‌ها و مشخصات منحصر به خود دارند (لین،^{۱۱} ۱۹۹۳، به نقل از هیجن). لین همچنین، ضمن تأیید جنبش کیفیت به عنوان یک پدیده جهانی، ارائه الگویی جهانشمول از کیفیت را رد می‌کند. وی همچنین، معتقد است که حتی به ندرت می‌توان چشم‌اندازی ملی را در سطح دانشگاه‌های یک کشور ترسیم کرد.

رادکلیف^{۱۲} (۱۹۹۷) نمونه‌های متنوعی از خط‌مشی‌های کیفیت در آموزش عالی را در کشورهای فرانسه، انگلستان و ایالات متحده ارائه کرده است. الگوی فرانسوی اساساً بر پایه ارزیابی منتقدان خارجی استوار است. الگوی انگلیسی در راستای اثربخشی برنامه‌ها و بهبود کیفیت تدریس و یادگیری اصولاً بر ارزیابی توسط همکاران متمرکز می‌شود. الگوی امریکایی از عناصر رویکردهای فرانسوی و انگلیسی به‌طور مشترک بهره‌گرفته است، با این‌فرض اساسی که فرایند بازنگری کیفیت از یک سو از طریق تأمین بودجه توسط دولت و کنترل از

۱۰ . Heiden

۱۱ . Lenn

۱۲ . Ratcliff

خارج و از سوی دیگر، از طریق رویکرد ارزیابی توسط همکاران و خود-ارزیابی انجام می‌شود.

بنابراین، تدریس با کیفیت مطلوب در آموزش عالی معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از تدریس در یک عبارت ساده ممکن ساختن یادگیری دانشجویان است. تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست. بنابراین، گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آنها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (هنسون، ۲۰۰۳). الگوهای تدریس با توجه به جهت‌گیری‌های عمده فلسفی و روانشناختی آنها در زمینه تدریس و یادگیری، در قالب چهار خانواده اصلی دسته‌بندی می‌شوند. هر خانواده جهت‌یابی‌های مشترکی به سوی انسان و نحوه یادگیری او دارد. این چهار خانواده عبارت از خانواده پردازش اطلاعات، خانواده فردی، خانواده اجتماعی و خانواده سیستم‌های رفتاری است. نمای کلی این خانواده‌ها به علاوه الگوها، عناصر و مراحل مبتنی بر آن در جدول ۱ ارائه شده است.

الگوهای تدریس در واقع، الگوهای یادگیری هستند. اصل در فرایند تدریس فراهم کردن محیط برای تعامل فراگیران و بررسی نحوه یادگیری است. یک الگوی تدریس توصیف یک محیط یادگیری است که موارد بسیاری همچون طرح‌ریزی برنامه تحصیلی، دوره‌های آموزشی، واحدهای آموزشی و دروس تا تدوین مطالب آموزشی را در برمی‌گیرد (جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۰). اثربخش ساختن کیفیت تدریس مستلزم تنظیم اهداف روشن و چالش‌های منطقی برای یادگیری فراگیران است.

لومن در سال ۱۹۹۱، بر پایه مطالعات به عمل آمده، تدریس را دارای دو بعد یا محور اصلی می‌داند. یکی از این دو محور وجه فکری و عقلانی تدریس است و دیگری به وجه روابط بین فردی مربوط می‌شود که عمدتاً جنبه عاطفی دارد. به عقیده این محقق، مدرسی که بتواند در هر یک از دو محور یا ترجیحاً هر دو آنها عملکرد مطلوبی داشته باشد، در تدریس خود از موفقیت برخوردار خواهد شد. بعد روابط بین فردی بر این فرض استوار است که جو کلاس حتی در دانشگاه کاملاً جنبه عقلانی ندارد، بلکه شامل بعد انسانی، عاطفی و انگیزشی نیز

می‌شود. رفتار مدرس در قبال دانشجویان تا حدود زیادی سازنده جوئی است که می‌تواند یادگیری را دلنشین و آسان یا به عکس، آن را خسته کننده و دشوار سازد. بنابراین، صمیمیت مدرس، رفتار گرم و احترامی که برای شخصیت دانشجو قایل می‌شود، می‌تواند تدریس را مؤثرتر سازد (پاک سرشت، ۱۳۸۳، به نقل از لومن).

با توجه به مباحث یاد شده، تصریح می‌شود که تدریس، بهبود و تضمین کیفیت آن اساس رویکردها و طرحواره‌هایی است که دانشگاهها آنها را در رأس برنامه‌های خود قرار می‌دهند. تجارب کشورهای مختلف در این زمینه نشان می‌دهد که به رغم اتخاذ رویکردهای مشابه در بهبود یا تضمین کیفیت تدریس، فرایند و رویه‌های اجرایی آن به دلیل مفروضه‌های زیربنایی و شرایط خاص محیطی، چنان که در مطالعه تطبیقی دو کشور استرالیا و آفریقای جنوبی نمایان است، به طور چشمگیری متفاوت است. براین اساس، تعریف شاخصها و مؤلفه‌های اصلی کیفیت تدریس در سطح مورد انتظار متضمن شناسایی سطح موجود و سپس بهبود و طراحی سیستم‌هایی برای تضمین کیفیت تدریس است. در این مقاله شاخصهای اصلی تعیین کننده کیفیت تدریس بر مبنای کیفیت طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی استاد- دانشجو تعریف شده است. بررسی شاخصهای یاد شده از دیدگاه دانشجویان کیفیت تدریس را در سطح موجود به تصویر می‌کشد. مقایسه این شاخصها بر اساس آنچه هست و آنچه انتظار می‌رود، در اتخاذ تدابیر اساسی برای بهبود و طراحی سیستم‌هایی برای تضمین کیفیت تدریس در دانشگاه مؤثر خواهد بود.

روش

در این پژوهش به منظور بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه: هست ها و بایدها و با نظر به مفروضه های زیربنایی روش پیمایشی^{۱۳} و پیوستگی میان این مفروضه‌ها و ماهیت مسئله پژوهشی در این تحقیق، از روش پیمایشی به عنوان روش مرجح استفاده شده است.

جدول ۱- الگوهای تدریس (اقتباس از جويس، ويل وکالهن، ۱۳۸۰)

خانواده ها	معرفی خانواده ها	الگوها	عناصر اصلی
پردازش اطلاعات	محور این دسته از الگوها، اطلاعات، سازمان دادن به آن، فرضیه سازی و استفاده از آموخته ها در خواندن و نوشتن و کشف خود و دنیای پیرامون خود است. هدف اصلی شان افزایش و تقویت قوای ذهنی و مهارتهای فکری انسانی است.	<ul style="list-style-type: none"> - تفکر استقرایی - یادسپاری - دریافت مفهوم - پیش سازمان دهنده ها - آموزش کاوشگری - بدیعه پردازی - عقل رشد یابنده 	<p>مراحل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - روابط میان گروهی - اصول واکنش - شرایط و منابع - اثرهای آموزشی و پرورشی
فردی	این دسته از الگوها فرد محور و هدف اصلی شان ایجاد و تقویت ویژگی های مثبت شخصیتی از قبیل اتکا به نفس، استقلال، ارزش شخصی و اراده در فراگیران است.	<ul style="list-style-type: none"> - فراگیر در کانون (الگوی غیر دستوری) - مفاهیم خود 	<p>مراحل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - روابط میان گروهی - اصول واکنش - شرایط و منبع - اثرهای آموزشی و پرورشی
اجتماعی	این دسته از الگوها گروه محور و هدف اصلی شان ایجاد مهارتهای اجتماعی است. این مجموعه مدرسه را مبنیاتوری از اجتماع بزرگ تر تلقی می کنند و با استفاده از راهبردهای مشارکتی در فرایند یاددهی- یادگیری سعی در تزریق خاصی با عنوان نیروی گروهی به این فرایند را دارند.	<ul style="list-style-type: none"> - یاران در یادگیری (تفحص گروهی) - ایفای نقش - کاوشگری به روش محاکم قضایی - تطبیق با تفاوت های فردی 	<p>مراحل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - روابط میان گروهی - اصول واکنش - شرایط و منابع - اثرهای آموزشی و پرورشی
رفتاری	هدف اصلی این خانواده از الگوها ایجاد رفتارهای مشخصی در فراگیران است. شالوده نظری این گروه از مدل های مکتب روانشناسی سلوک و رفتار است.	<ul style="list-style-type: none"> - یادگیری تسلط یاب - آموزش مستقیم - نظریه یادگیری اجتماعی - خودگردانی 	<p>مراحل:</p> <ul style="list-style-type: none"> - روابط میان گروهی - اصول واکنش - شرایط و منابع - اثرهای آموزشی و پرورشی

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری: کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۸۴ - ۱۳۸۳ جامعه آماری مورد نظر را تشکیل داده‌اند. در این پژوهش حجم نمونه مورد مطالعه براساس فرمول مورگان و کرجسی^{۱۴} (۱۹۷۰) ۱۹۶ نفر است (n=۱۹۶). روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی به عنوان روش نمونه‌گیری مرجح استفاده شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه حاوی ۲۰ سؤال است که چهار ویژگی کلی مربوط به کیفیت تدریس (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی) را می‌سنجد. **روایی^{۱۵} و پایایی^{۱۶} ابزار گردآوری داده‌ها:** برای تعیین روایی پرسشنامه کیفیت تدریس از روایی سازه بهره گرفته شد. لذا، بر مبنای چهار ویژگی اصلی کیفیت تدریس از تحلیل عاملی با چرخش واریماکس^{۱۷} (متعامد) استفاده شده و مؤلفه‌های چهارگانه با عنوان عوامل و با در نظر گرفتن ارزش ویژه^{۱۸} [۱] یک به عنوان نقطه برش^{۱۹} برای هر زیرمجموعه از گویه‌ها چهار عامل اصلی به دست آمده است. در جدول ۲ بار عاملی زیرمجموعه گویه‌ها نشان داده شده است.

در این پژوهش، عامل اول «طرح درس» است. در این عامل گویه‌های ۳، ۴، ۵ و بیشترین بار عاملی را با آن نشان دادند. همچنین، گویه‌های ۱، ۲، ۷ و ۸ بیشترین بار عاملی را با عامل دوم؛ یعنی «اجرای تدریس» نشان دادند. گویه‌های ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۸ و ۱۹ بیشترین بار عاملی را با عامل سوم «ارزشیابی تدریس» نشان دادند. در نهایت، عامل چهارم «روابط بین فردی» است که گویه‌های ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۷ و ۲۰ بیشترین بار عاملی را با آن نشان دادند.

۱۴ . Morgan & Krejcie

۱۵ . Validity

۱۶ . Reliability

۱۷ . Varimax

۱۸ Eigen Value

۱۹ . Cut off- point

در این پژوهش ضریب پایایی پرسشنامه کیفیت تدریس در نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۸۶/۵۵ به دست آمد.

جدول ۲- بار عاملی زیر مجموعه گویه‌ها در عوامل

ردیف	زیرمجموعه ها	عوامل		
		طرح درس	اجرای تدریس	ارزشیابی تدریس
۱	مشخص کردن و ارائه طرحی برای استفاده از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و رسانه‌های دیگر در فرایند یاددهی - یادگیری	/۱۴۴	/۷۹۰	/۱۰۵
۲	مشخص کردن روشها و فنون مناسب در فرایند یاددهی - یادگیری	/۵۵۳	/۵۴۵	/۱۱۹
۳	مشخص کردن محتوای درس قبل از ارائه آن	/۷۱۲	/۱۳۱	/۱۷۹
۴	مشخص کردن هدفهای تدریس	/۵۶۸	/۱۶۱	/۲۴۶
۵	سازماندهی منظم و منطقی محتوای درس	/۶۳۸		/۴۴۲
۶	مهارت در ارائه محتوای درس	/۱۲۴	/۱۵۹	-/۱۱۶
۷	مهارت در استفاده از امکانات کمک آموزشی نظیر اورهد، ویدئو پروژکتور و ...		/۴۷۲	/۲۵۲
۸	مهارت استفاده از روشها و فنون مختلف در فرایند یاددهی - یادگیری		/۵۶۱	/۱۸۶
۹	قابلیت استفاده از روشهای تدریس برای پرورش تفکر انتقادی و خلاق	/۱۲۳	/۳۹۹	/۳۴۴
۱۰	مهارت در جمع بندی و سازماندهی مطالب ارائه شده	/۲۲۲	/۱۴۳	/۷۰۱
۱۱	مهارت در تدوین آزمون تشخیصی (برای تشخیص توانایی های اولیه دانشجویان)		/۳۶۸	/۳۹۶
۱۲	آگاهی از روشهای ارزشیابی و اندازه گیری	/۱۴۲		/۳۸۷
۱۳	مهارت در طراحی سؤالات مناسب	/۲۸۵		/۴۵۱
۱۴	مهارت در افزایش قابلیت‌های ارزیابی از خود در دانشجویان		/۱۳۵	/۷۱۶
۱۵	آگاهی از ملاحظات اخلاقی در برگزاری امتحانات	/۳۸۵	-/۱۷۰	/۴۶۳
۱۶	مهارت در هدایت و راهنمایی دانشجویان برای درک اهمیت ماده درسی		/۲۹۵	/۴۰۱
۱۷	هدایت و راهنمایی دانشجویان برای انجام دادن فعالیت‌های درسی	/۲۰۲		/۴۶۷
۱۸	هدایت دانشجویان به سمت تقویت صلاحیتهای حرفه ای		/۱۸۶	/۷۲۶
۱۹	حساسیت نسبت به محیط (به ویژه محیط آموزشی)	/۱۸۷	/۱۲۳	/۵۸۰
۲۰	مهارت در توجه و گوش دادن به سؤالات و جوابهای دانشجویان	/۳۷۱		/۲۰۵

یافته‌ها

در جدول ۳، میانگین و انحراف استاندارد شاخصهای کیفیت تدریس در دو سطح موجود و ضرورت نشان داده شده است. در سطح موجود، طرح درس با میانگین ۱۱/۱۹ و انحراف استاندارد ۲/۴، اجرای تدریس با میانگین ۱۱ و انحراف استاندارد ۲/۸، روابط بین فردی با میانگین ۱۰/۸۱ و انحراف استاندارد ۳/۹ و ارزشیابی تدریس با میانگین ۱۰/۵۹ و انحراف استاندارد ۳ را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین، در سطح ضرورت، روابط بین فردی با میانگین ۲۲/۲۵ و انحراف استاندارد ۳/۵۸، طرح درس با میانگین ۲۲/۱۶ و انحراف استاندارد ۳/۱، اجرای تدریس با میانگین ۲۱/۹ و انحراف استاندارد ۳/۵ و ارزشیابی تدریس با میانگین ۲۱/۳ و انحراف استاندارد ۳/۸ را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۳- توصیف شاخصهای اصلی کیفیت تدریس

کیفیت تدریس شاخصهای توصیفی	سطح موجود				سطح ضرورت			
	طرح درس	اجرای تدریس	ارزشیابی تدریس	روابط بین فردی	طرح درس	اجرای تدریس	ارزشیابی تدریس	روابط بین فردی
میانگین	۱۱/۱۹	۱۱	۱۰/۵۹	۱۰/۸۱	۲۲/۱۶	۲۱/۹	۲۱/۳	۲۲/۲۵
انحراف استاندارد	۲/۴	۲/۸	۳	۳/۹	۳/۱	۳/۵	۳/۸	۳/۵۸
واریانس	۶/۲	۷/۸	۹/۱	۸/۴	۹/۸	۱۲/۵۸	۱۴/۹۲	۱۲/۸۲
جمع	۲۱۹۴	۲۱۶۰	۲۰۵۹	۲۱۱۹	۴۳۴۴	۴۲۹۴	۴۱۸۳	۴۳۶۲
تعداد	۱۹۶	۱۹۶	۱۹۶	۱۹۶	۱۹۶	۱۹۶	۱۹۶	۱۹۶

باتوجه به اطلاعات جدول ۳، دانشجویان بر این عقیده‌اند که در سطح موجود مدرسان بیشترین کوشش خود را به مشخص کردن و ارائه طرحی برای استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و رسانه‌های دیگر، مشخص کردن روشها و فنون مناسب، محتوای درس قبل از ارائه آن، هدفهای تدریس و سازماندهی منظم و منطقی محتوای درس در فرایند یاددهی- یادگیری معطوف می‌سازند. لذا، توجه خاص مدرسان دانشگاهی به طرح درس نماد

بارز کیفیت تدریس در وضعیت فعلی به شمار می‌آید و به عکس، ارزشیابی تدریس نمود کمتری در کیفیت تدریس در شرایط موجود دارد. نظر به توصیف شاخصهای کیفیت تدریس در سطح ضرورت چنین استنباط می‌شود که احتمالاً روابط بین فردی شاخص اصلی در تعریف کیفیت تدریس مورد انتظار دانشجویان قلمداد می‌شود. به بیان دیگر، دانشجویان با توجه به ضعف روابط متقابل استاد- دانشجو در وضعیت فعلی انتظار دارند که در سطح مورد انتظار این امر بهبود یابد. بنابراین، چنان که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، در سطح موجود طرح درس به عنوان شاخصی مهم در تعیین کیفیت تدریس از اهمیت بیشتری برخوردار است. در عین حال، در سطح ضرورت یا به بیان دیگر، آنچه از دیدگاه دانشجویان مورد انتظار است که در درجه نخست تحقق یابد، روابط بین فردی مطلوب میان استاد و دانشجو است. لذا، در این سطح طرح درس در درجه دوم اهمیت می‌یابد. نکته مشترک و قابل توجه در این دو سطح شاخص ارزشیابی تدریس است که در اولویت آخر قرار گرفته است، با این توضیح که از دیدگاه دانشجویان مهارت مدرس در تدوین آزمونهای تشخیصی، آگاهی از روشهای ارزشیابی و اندازه‌گیری، مهارت در طراحی سؤالات مناسب، مهارت در افزایش قابلیت‌های ارزیابی از خود در دانشجویان و آگاهی از ملاحظات اخلاقی در برگزاری امتحانات نقش چندان مهمی در تعیین کیفیت تدریس ایفا نمی‌کند. بنابراین، با توجه به موارد یاد شده به‌خوبی می‌توان دریافت که در شرایط موجود صرفاً بر اعمال منطقی، چنان که گرین^{۲۰} (۱۹۷۱) بدان اشاره می‌کند، تأکید می‌شود. درحالی که تدریس اثربخش مستلزم توجه به دو بعد اعمال منطقی و راهبردی است. بدین ترتیب، طرح‌ریزی هدفها و محتوای تدریس، اتخاذ روشها و فنون مناسب و سازماندهی منظم و منطقی درس به موازات توجه به روابط و مناسبات انسانی، انگیزشی و عاطفی بین استاد- دانشجو از شرایط اصلی تدریس اثربخش است. لذا، مدرسان و برنامه‌ریزان آموزشی به منظور بهبود و اعتلای کیفیت تدریس در وهله نخست باید بهبود روابط بین فردی و راهبردهای طرح درس را در اولویت برنامه‌های رشد حرفه‌ای خود قرار دهند.

اطلاعات به دست آمده در جدول ۴ نشان می دهد که بین میانگین نمرات کیفیت تدریس در سطح موجود و سطح ضرورت تفاوت معنی داری وجود دارد. به تعبیر دیگر، شاخصهای تعیین کننده کیفیت تدریس در سطح موجود با آنچه در سطح ضرورت مورد انتظار است، متفاوت می باشد. لذا، بین وضعیت موجود (آنچه هست) و وضعیت مورد انتظار (آنچه باید باشد) فاصله و خلأ بسیاری نمایان می شود.

جدول ۴- مقایسه بین کیفیت تدریس در سطح موجود و سطح ضرورت

تفاوت میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار T	شاخصها
۴۳/۴۸	۰/۰۱	۱۹۵	۶۶/۸۹	کیفیت تدریس در سطح موجود
۸۷/۶۱	۰/۰۱	۱۹۵	۱۰۳/۱۱	کیفیت تدریس در سطح ضرورت

یافته های مندرج در جدول ۵ نشان دهنده شاخصهای مؤثر در تعیین کیفیت تدریس در سطح موجود و ضرورت است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین هر یک از مؤلفه های اصلی کیفیت تدریس در سطح فعلی و ضرورت تفاوت معناداری وجود دارد؛ به بیان دیگر، از دیدگاه دانشجویان بین آنچه در سطح فعلی وجود دارد و آنچه مورد انتظار است، تفاوت اساسی وجود دارد.

جدول ۵- مقایسه شاخصهای کیفیت تدریس در سطح موجود و سطح ضرورت

تفاوت میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار T	شاخصها
۱۱/۱۴	۰/۰۱	۱۹۵	۶۲/۴	طرح درس
۱۰/۹۷	۰/۰۱	۱۹۵	۵۴	اجرای تدریس
۱۰/۴۵	۰/۰۱	۱۹۵	۴۸/۴۶	ارزشیابی تدریس
۱۰/۷۶	۰/۰۱	۱۹۵	۵۱/۷۹	روابط بین فردی

۲۲/۱۱	۰/۰۱	۱۹۵	۹۸/۵۹	طرح درس	سطح ضرورت
۲۱/۸۵	۰/۰۱	۱۹۵	۸۵/۳۵	اجرای تدریس	
۲۱/۲۹	۰/۰۱	۱۹۵	۷۷/۱۶	ارزشیابی تدریس	
۲۲/۲	۰/۰۱	۱۹۵	۸۶/۸	روابط بین فردی	

در جدول ۶ مقایسه کیفیت تدریس در سطح فعلی و ضرورت بر حسب سال تحصیلی نشان داده شده است. یافته‌های مندرج در این جدول نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین نمرات کیفیت تدریس در سطح موجود در بین دانشجویان سالهای اول، دوم، سوم و چهارم معنادار است. در عین حال، تفاوت بین میانگین نمرات کیفیت تدریس در سطح ضرورت در بین دانشجویان سالهای اول، دوم، سوم و چهارم معنادار نیست؛ به عبارت دیگر، میزان توجه به هر یک از شاخصهای کیفیت تدریس به عنوان عامل تعیین کننده کیفیت در بین دانشجویان سالهای مختلف تحصیلی متفاوت است، لکن، کلیه دانشجویان در ترسیم سطح مورد انتظار از کیفیت تدریس دیدگاه مشترکی دارند.

جدول ۶- نتایج مربوط به تحلیل واریانس کیفیت تدریس بر حسب

سال تحصیلی دانشجویان

شاخصها	منبع تغییرات	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	سطح معنی داری
سطح موجود	بین گروهها	۵۱۴/۲۸	۲۰۵۷/۱۱	۴	۰/۰۱
	درون گروهی	۷۳/۷۶	۱۴۰۸۹/۶۹	۱۹۱	
	کل		۱۶۱۴۶/۸۱	۱۹۵	$F = ۶۹۷ P < ۰/۵$
سطح ضرورت	بین گروهها	۳۰۱/۲۱	۱۲۰۴	۴	۰/۰۷۳
	درون گروهی	۱۳۸/۱۶	۲۶۳۸۸/۶	۱۹۱	
	کل		۲۷۵۹۳/۴۴	۱۹۵	$F = ۲/۱۸ P > ۰/۵$

بنابر نتایج حاصل از تحلیل واریانس در جدول ۶، از دیدگاه دانشجویان سالهای اول، دوم، سوم و چهارم بین شاخصهای کیفیت تدریس در سطح موجود تفاوت معنی داری وجود دارد.

لذا، طبق آزمون تعقیبی LSD^{۲۱}، چنان که در جدول ۷ نشان داده شده است، بین دانشجویان سال اول با دانشجویان سالهای دوم، سوم و چهارم از نظر شاخصهای کیفیت تدریس در سطح موجود تفاوت معنی داری وجود دارد، به نحوی که به نظر می‌رسد در سالهای دوم، سوم و چهارم دیدگاه دانشجویان در باره کیفیت وضع فعلی تدریس در دانشگاه تغییر کرده است و احتمالاً با واقع بینی بیشتر و نیز انتظارات بالاتر در باره وضع موجود اظهار نظر کرده‌اند. براساس یافته‌های به دست آمده، دیدگاه دانشجویان در باره کیفیت تدریس در وضع موجود به سمت منفی گرایش دارد؛ بدین معنی که دانشجویان سالهای دوم، سوم و چهارم وضع موجود تدریس را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۷ - نتایج مربوط به آزمون تعقیبی (LSD) کیفیت تدریس در سطح موجود
بر حسب سال تحصیلی

سال I	سال J	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی داری
سال اول	سال دوم	۵/۱	۱/۴	۰/۰۱
	سال سوم	۷/۵	۱/۶	۰/۰۱
	سال چهارم	۷	۳/۶	۰/۰۵
سال دوم	سال اول	-۵/۱	۱/۴	۰/۰۱
	سال سوم	۲/۳	۱/۵	۰/۱
	سال چهارم	۱/۸	۳/۶	۰/۶
سال سوم	سال اول	-۷/۵	۱/۶	۰/۰۱
	سال دوم	-۲/۳	۱/۵	۰/۱
	سال چهارم	-۰/۴	۳/۷	۰/۸
سال چهارم	سال اول	-۷	۳/۶	۰/۰۵
	سال دوم	-۱/۸	۳/۶	۰/۶

۲۱. Least Standard Deviation

۰/۸	۳/۷	۴۸/۹	سال سوم
-----	-----	------	---------

بحث و نتیجه‌گیری

بنابه اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد عرصه جدیدی شده است که «رقابت» و «کیفیت» مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شود. کیفیت یک عنصر اصولاً به مناسب بودن آن برای هدف مورد نظر اشاره دارد. کیفیت در حوزه تدریس اساساً به درک مفهوم آن مربوط می‌شود. درک صحیح از مفهوم تدریس سبب می‌شود تا فعالیت‌هایی که در کلاس صورت می‌پذیرند، در حیطه تدریس تعریف شوند که بدین ترتیب، بر ارزش آن می‌افزاید. تدریس در دانشگاه متضمن فعالیت‌های متنوعی است که حوزه وسیعی از رشته‌ها، برنامه‌های درسی، فنون تدریس، تکالیف یادگیری و رویکردهای یادگیری را در بر می‌گیرد. کیفیت عالی تدریس مستلزم ارتقای سطح کیفیت یادگیری است. کیفیت یادگیری بر پایه دگرگونی کیفی در بروندهای یادگیری و رویکردهای تدریس مفهوم‌پردازی می‌شود. تدریس با کیفیت عالی در دانشگاه معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای فراگیران تعریف می‌شود. به منظور فراهم آوردن آموزش عالی با کیفیت مطلوب علی‌الاصول باید کیفیت درون‌داد، کیفیت فرایند و کیفیت برونداد نظام را مد نظر قرار داد و به طور مستمر آن را بهبود بخشید. اساس این فرض تمرکز بر دو مقوله اصلی در قلمرو کیفیت است. بدین ترتیب، کیفیت تدریس را می‌توان در دو مقوله بهبود و تضمین کیفیت دسته‌بندی کرد. تضمین کیفیت با تمرکز بر حفظ استانداردهای علمی و ارتقای فرصت‌های یادگیری برای دانشجویان در جهت کیفیت مطلوب، بر بازننگری رویه‌های طراحی شده دلالت دارد. هدف عمده دانشگاه‌ها در سراسر جهان از خط مشی تضمین کیفیت، ارتقای اثربخشی فعالیت‌های اصلی دانشگاه؛ یعنی یادگیری و تدریس، تحقیق و نوآوری و تجارب دانشجویان است. تجارب دانشگاه‌های مختلف در این خصوص حاکی از آن است که ماهیت طراحی و اجرای سیستم‌های اتخاذ شده از سوی دانشگاه‌ها با توجه به بافت درونی و برونی دانشگاه‌ها و رسالت اصلی آنها متفاوت‌اند. بر این اساس، طرح‌واره‌هایی که در زمینه تضمین و بهبود کیفیت تدریس مطرح می‌شوند، نیازمند ترکیب ماهرانه‌ای از رویکردهایی هستند که از یک سو بر ویژگی‌های داخلی بهبود سازمان و از سوی دیگر، بر

ویژگی‌های خارجی آن تأکید دارند. بسیاری از صاحب‌نظران با توجه به تأکید بر مقوله کیفیت به‌عنوان یک پدیده جهانی، ارائه یک الگوی جهانشمول از کیفیت را رد می‌کنند و بر این عقیده‌اند که حتی به ندرت می‌توان یک چشم‌انداز ملی را در سطح دانشگاه‌های یک کشور ترسیم کرد. بر پایه مباحث مذکور، اتخاذ تدابیر لازم به منظور بهبود و تضمین کیفیت تدریس در دانشگاه نیازمند شناخت شاخصهای تعیین‌کننده کیفیت در سطح موجود و سطح انتظار و تعیین شکاف و خلأ میان آنهاست. لذا، در این پژوهش بر پایه یافته‌های مطالعات گوناگون در قلمرو تدریس و مفاهیم آن، کیفیت تدریس بر مبنای شاخصهای اصلی آن؛ یعنی طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی تعریف و در دو سطح موجود (آنچه هست) و سطح ضرورت (آنچه باید باشد) مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج حاصل از تحلیل کیفیت تدریس در پژوهش حاضر حاکی از آن است که بین کیفیت تدریس در سطح موجود و سطح ضرورت تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به بیان دیگر، بین آنچه هست و آنچه باید باشد خلأ و فاصله بسیاری ملاحظه می‌شود. همچنین، نتایج این مقایسه در مورد هر یک از شاخصهای تعیین‌کننده کیفیت تدریس بیانگر آن است که بین هر یک از این شاخصها در سطح موجود و سطح ضرورت تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در سطح فعلی طرح درس با انتساب بالاترین میانگین بیانگر این واقعیت است که مدرسان در مشخص کردن و ارائه طرحی برای استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و سایر رسانه‌ها، مشخص کردن روشها و فنون مناسب، مشخص کردن محتوای درس قبل از ارائه آن، مشخص کردن هدفهای درس و سرانجام، سازماندهی منظم و منطقی محتوای درس در مقایسه با سایر شاخصهای تعیین‌کننده کیفیت تدریس به طور مشخص بهتر عمل می‌کنند. به زعم رمزدن (۱۹۹۲) هدایت فعالیتهای تدریس به منظور درگیر شدن فراگیر با موضوع درسی وظیفه اصلی مدرس در فرایند تدریس است. نظر به یافته‌های پژوهشی متعدد در باره طرح‌ریزی معلم برای تدریس، طرح‌ریزی درس در عملکرد معلم نظیر تدوین سؤالات کلاسی، افزایش کنش و واکنش در کلاس، تدریس فعال، سازماندهی مطالب درسی و بهینه‌سازی مدیریت در کلاس نقش مهمی دارد و به طور کلی، می‌تواند در تدریس پویا و فعال تأثیر اساسی داشته باشد و در برآورد هدف اصلی تدریس؛ یعنی رشد تفکر منطقی در فراگیران نقش مهمی را ایفا کند.

تحلیل یافته‌های مربوط به کیفیت تدریس در سطح ضرورت نیز حاکی از این انتظار دانشجویان است که تمرکز بر روابط بین فردی کاملاً ضروری به نظر می‌رسد؛ به عبارت دیگر، دانشجویان انتظار دارند مدرسان در هدایت و راهنمایی دانشجویان برای درک اهمیت ماده درسی، هدایت و راهنمایی دانشجویان برای انجام دادن فعالیت‌های درسی، هدایت دانشجویان به سمت تقویت صلاحیتهای حرفه‌ای، حساسیت نسبت به محیط آموزشی و توجه و گوش دادن به سؤالات و جوابهای دانشجویان عملکرد بهتری داشته باشند. کیفیت روابط بین فردی در جریان تدریس از خصوصیات است که غالب دانشجویان در اولویت‌بندی شاخصهای تعیین کننده کیفیت تدریس به آن بیشترین نمره را داده‌اند. برقراری ارتباط مناسب در تدریس کارآمد نقش اساسی دارد. اصولاً تشخیص قوی یا ضعیف بودن تدریس معلم در چگونگی برقراری ارتباط او نهفته است. بر پایه بررسی‌های به عمل آمده، برقراری ارتباط و تعامل مطلوب استاد-دانشجو از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر عملکرد مدرس قلمداد می‌شود. به اعتقاد دانشجویان توجه و درک اهمیت طرح‌ریزی درس از سوی مدرسان و روابط متقابل بین استاد و دانشجو شرایط اصلی کیفیت تدریس را شکل می‌دهند. تصویرسازی ایده‌آل دانشجویان از کیفیت تدریس مبین این برداشت ذهنی دانشجویان است که کلاس درس محیطی پویا، سازنده و انعطاف‌پذیر است که در آن دانشجو باید نسبت به کیفیت تدریس مدرس حساس باشد، مدرس نقش تسهیلگر فرایند تدریس و نه انتقال دهنده صرف معلومات را داشته باشد و جریان تدریس بر محور محیط اجتماعی همکارانه حرکت کند تا دانشجویان مهارت‌های مذاکره و حل تعارضات به شیوه مردمسالاری را بیاموزند. به رغم شواهد موجود مبنی بر عدم توجه کافی به اعتدالی کیفیت تدریس، شایسته است که تدریس در نظام آموزش عالی به صورت فعالیتی حرفه‌ای درآید و با تدبیر و تأمل صورت پذیرد. به اعتقاد والسی^{۲۲} (۱۹۹۸) مدرسان زمانی از رشد حرفه‌ای اثربخش بهره‌مند می‌شوند که توانمندی‌های فعلی خود را بشناسند و برای ارتقای اندوخته‌های خود و تفکر در باره روشهای جدید به چالش واداشته شوند. بنابراین، مدرسانی که به طور مستمر در رشد حرفه‌ای درگیر می‌شوند، ویژگی‌های حرفه‌ای مثبتی را از خود نشان می‌دهند. رشد حرفه‌ای متضمن فواید بسیاری برای مدرسان و دانشجویان و روابط فیما بین آنهاست. یادگیری

مداوم مدرسان را برای همگام شدن با تغییرات در حوزه تخصصی‌شان توانمند می‌سازد. مدرسان با فعال شدن در رشد حرفه‌ای، به روز نگه داشتن محتوا، مهارت‌ها و رویه‌های مدیریت کلاس، روزآمد کردن مهارت‌های تدریس بر مبنای دانش جدید، ارتقای مهارت‌های رهبری و حرفه‌گرایی و افزایش فرصت‌های برقراری ارتباط با دیگران قادر خواهند بود از مزایای رشد حرفه‌ای بهره‌مند شوند. کرونل^{۲۳} و همکاران (۲۰۰۳) در پژوهشی ویژگی‌های تشریک مساعی، رشد حرفه‌ای و بهبود تدریس را به عنوان تجربه‌ای در محیط دانشگاه مورد بررسی قرار داده‌اند. با اشاره به این نکته که غالب مدرسان کار گروهی را راهبردی برای غلبه بر فشارهای ناشی از تدریس اتخاذ می‌کنند، تجربه رویکرد مشارکتی و تأثیر آن بر آموزش و رشد حرفه‌ای بر حسب فرایند تدریس و رشد حرفه‌ای مدرسان ارزیابی شد؛ این تجربه به درک تدریس به عنوان فعالیتی اجتماعی و پیچیده که مستعد بهبود است، کمک می‌کند.

یادداشتها

[۱] ارزش ویژه: حاصل جمع بار عاملی عناصر در یک عامل که نشان دهنده میزان مشارکت آن عامل در واریانس مشترک عوامل است.

منابع

الف. فارسی

۱. پاک سرشت، محمد جعفر (۱۳۸۳)؛ «کاوشی درباره روش تدریس در دانشگاه»؛ *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال یازدهم، شماره‌های ۳ و ۴.
۲. جوینس، بروس، مارشا ویل و امیلی کالهن (۱۳۸۰)؛ *الگوهای تدریس ۲۰۰۰*؛ ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال تربیت.
۳. ذوالفقار، محسن (۱۳۷۵)؛ *بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی (دانشگاههای شهر تهران)*؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

۴. قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳)؛ «تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی»؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال دوم، شماره مسلسل ۷ و ۸.

ب. لاتین

۱. Coronel, J. et al. (۲۰۰۳); "Qualities of Collaboration, Professional Development and Teaching Improvement: an Experience in the University Context"; *Journal of Education for Teaching*, Vol. ۲۹, P. ۲.
۲. Hanson, J. (۲۰۰۳); "Encouraging Lecturers to Engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University: the Role of Recognition Reward"; *Journal of Higher Education Management and Policy*, Vol. ۱۵, P. ۳.
۳. Harman, G. & V. Meek (۲۰۰۰); Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian, The Report of Department of Education Training and Youth Affairs.
۴. Morgan, D.V. & R. V. Krejcie (۱۹۷۰); "Determining Sample Size for Research Activities"; *Educational and Psychological Measurement*, Vol. ۳۰, pp. ۶۰۷- ۶۱۰.
۵. Lenn, M. P. (۱۹۹۳); Quality Assurance in a Changing World, in A. Craft (Ed.); *International Development in Assuring Quality in Higher Education*; London, The Falmer Press.
۶. Martens, E. & M. Prosser (۱۹۹۸); "What Constitutes High Quality Teaching and Learning and How to Assure It"; *Journal of Quality Assurance in Education*, Vol. ۶, P. ۱.
۷. Ratcliff, L. R. (۱۹۹۷); Institutional Self-evaluation and Quality Assurance: a Global View, in: A.H. Strydom, et al. (Eds); *Enhancing Institutional Self-evaluation and Quality in Higher Education*:

International Perspectives; Bloemfontein, University of Orange Free State.

۸. Valesey, B. (۱۹۹۸); "Professional Development"; *Journal of the Technology Teacher*, Vol. ۵۸, No.۲.
۹. Vidovich, L. (۲۰۰۰); "Quality Teaching and Learning in Australia and South African Universities: Comparing Policies and Practices"; *Compar*, Vol. ۳۰, No. ۲.