

ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگیها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان

پریوش جعفری^۱، نادرقلی قورچیان^۲، جواد بهبودیان^۳ و نیما شهیدی^{۴*}

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین خودکارآمدی، شایستگیها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی با کیفیت تدریس آنان بود. جامعه آماری شامل ۲۱۸۱ نفر از اعضای هیئت علمی واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه یک بودند که از بین آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای طبقه‌ای تعداد ۴۳۶ نفر به‌عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه محقق ساخته سنجش کیفیت تدریس با ۲۷ عبارت در مقیاس لیکرت و آلفای کرونباخ ۰/۸۶۱، پرسشنامه تعهد سازمانی مه‌یر و آلن و پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شوارتز و همکاران و پرسشنامه محقق ساخته سنجش شایستگیهای استادان با ۱۳ عبارت و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۶ بود. در این پژوهش برای مشخص کردن سهم عوامل خودکارآمدی، شایستگیها و تعهد سازمانی استادان بر کیفیت تدریس از مدلسازی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی با ضریب ۰/۲۸، تعهد سازمانی با ضریب ۰/۲۳ و شایستگیهای استادان با ضریب ۰/۳۲ به‌صورت مستقیم رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس دارند. همچنین، ارتباط مثبت و معناداری بین تعهد سازمانی و خودکارآمدی آنان با ضریب ۰/۱۷، خودکارآمدی و شایستگیها با ضریب ۰/۳۶ و تعهد سازمانی و شایستگیها با ضریب ۰/۱۵ بود.

کلید واژگان: خودکارآمدی، شایستگیها، تعهد سازمانی، کیفیت، تدریس، اعضای هیئت علمی.

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران: prvjafari@gmail.com

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران: naghourchian@yahoo.com

۳. استاد گروه آمار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز، شیراز، ایران: jbehoodian@yahoo.com

۴. دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران.

* مسئول مکاتبات: shahidi_nima@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول است.

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۶/۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۱۲/۱۶

مقدمه

نظام آموزش عالی کشور در سالیان گذشته با چالشها و مسائل بسیاری مواجه بوده است که از جمله آنها می‌توان رشد فزاینده متقاضیان ورود به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور، گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیتهای موجود برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی، کاربردی نبودن آموزشهای دانشگاهی و ... را نام برد. محیط رقابتی آموزش عالی در دنیای امروزی نیازهای جدیدی را برای ذینفعان از جمله دانشجویان، جامعه و کارفرمایان به وجود آورده است که آموزش عالی باید برای پاسخگویی به این نیازها توانایی لازم را داشته باشد. یکی از راههای پاسخگویی دانشگاهها به چنین نیازهایی افزایش کیفیت فعالیتهای دانشگاهی است. رامسدن معتقد است که نظام آموزش عالی برای مقابله با چنین چالشهایی ناچار است به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی توجه کند و برای موفقیت در این امر باید تمام کارکردهای آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد (Mohammadi, 2005). آموزش عالی به‌عنوان نظامی که شامل استادان، دانشجویان، کارکنان و نیز دارای فرایندهای مختلف و پیچیده و وابستگیهای متقابل با محیطش است، با ذینفعانی که نیازهای مختلفی دارند، مرتبط است و برای رفع نیازها و تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان با توان علمی بالا و فرایندهای با کیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجویان و نشان دهنده توانمندی استادان است، فرایند تدریس است. بنابراین، کیفیت تدریس می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته شود و در عین حال، عاملی برای سنجش شایستگیهای استادان باشد (Maarooft et al., 2008). پژوهشگران متعددی معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاهها بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیتهای پژوهشی است و در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان پژوهش بر تدریس ارجحیت دارد (Wahlean, 2002; Biggs and Tang, 2007).

از سوی دیگر، پژوهشگران دریافته‌اند که کیفیت تدریس استادان اثر مستقیم بر بازده دانشجویان دارد (Rice, 2003; Ingersoll, 2003; Howes et al., 2008). به علاوه، کیفیت تدریس، آگاهی از حقوق، اندازه کلاس و عوامل دیگر می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت دانشجویان باشد (Darling-Hammond, 1997) و یک استاد شایسته می‌تواند تأثیرات ناشی از وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانشجویان را در یادگیری خنثی کند و سبب افزایش بازده دانشجویان شود (Porter and Magee, 2004). بارت و همکاران اعتقاد دارند که برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری به‌طور همزمان توجه اساسی شود (Barret et al., 2008).

امروزه، تدریس در آموزش عالی به‌عنوان حوزه‌ای معرفتی مورد توجه جدی واقع شده، لکن تعریفهایی که از آن به‌عمل آمده، مختلف است. گیج اظهار می‌دارد که منظور از تدریس عبارت از هر فعالیتی است که از جانب یک فرد به‌منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌شود (Mehrmohammadi,

۲۰۰۱. آرولا تدریس را تعاملی بین استاد و دانشجو می‌داند که از طریق آن دانشجو فرصت یادگیری می‌یابد (Arreola, 2007).

باید توجه داشت که تدریس خوب در دانشگاه به ارتباط بین یادگیری دانشجویان از محتوایی خاص و کیفیت تدریس آن محتوا توسط استاد بستگی دارد. تدریس خوب و یادگیری خوب با هم ارتباط دارند. تدریس خوب مشوق یادگیری با کیفیت بالای دانشجویان است و بنابراین، باید ویژگیهای تدریس خوب در آموزش عالی را مورد توجه قرار داد (Ramsden, 2005). در زمینه تدریس در آموزش عالی در مجموع می‌توان نظریه‌ها را به سه دسته تقسیم کرد که در ادامه هر یک از آنها تشریح می‌شود.

۱. تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات: طرفداران این نظریه معتقدند که فراگیران دانش پایه ندارند یا به میزان ناچیزی از این دانش بهره‌مندند. بنابراین، استادان آنان را قادر می‌سازند تا مجموعه‌ای از نکات و مطالب را بیاموزند. استادانی که نظریه انتقال را به کار می‌گیرند، دانش را کالایی می‌دانند که می‌تواند از مکانی به مکان دیگر انتقال داده شود و به فعالیتهایی چون انتقال دانش یا اطلاعات اشاره می‌کنند (Trigwell, Prosser and Waterhouse, 1999).

۲. تدریس به معنای سازماندهی فعالیت دانشجویان: در نظریه دوم تدریس فرایندی نظارتی است که مستلزم تعیین فنون و شیوه‌هایی است که برای کسب اطمینان از یادگیری دانشجویان طراحی شده است. در این نظریه پذیرفته شده است که مجموعه معینی از قواعد وجود دارد که می‌تواند دانشجویان را به درک و استنباط امور قادر سازد (Ramsden and Martin, 1996).

۳. تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری: در نظریه سوم تدریس و یادگیری دو روی یک سکه تلقی می‌شوند. در این نظریه تدریس، دانشجو و محتوایی که باید آموخته شود، به وسیله یک چارچوب یا نظام فراگیر به هم مرتبط می‌شوند (Ramsden, 2005).

کیفیت تدریس در کیفیت یادگیری دانشجویان نقش اساسی دارد و دانش و مهارت‌های آموخته شده توسط دانشجویان به‌طور انکارناپذیری با کیفیت یادگیری آنان ارتباط دارد. دانش‌آموختگان با قابلیت نیز می‌توانند در راه تولید علم و به‌کارگیری آن و همچنین، برای ایفای نقش مهم در جامعه بازده بیشتری داشته باشند. فلدر و برنت (Felder and Brent, 1995) معتقدند که مأموریت آموزش پیچیده است و در این میان، به‌دلیل مختلف بودن ذینفعان و نیازهای متنوع آنان که گاه متناقض با هم هستند، کیفیت را در آموزش و تدریس نمی‌توان به صورت شفاف تعریف کرد. ولاسینو و همکاران (Vlasceanu, et al., 2004) می‌گویند: «کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی، چند سطحی و پویاست و به چندین عامل؛ یعنی بافت و محیط آموزش عالی، اهداف و رسالت‌های دانشگاه و نیز استانداردهای مخصوص یک رشته تحصیلی، برنامه آموزشی و دانشگاه بستگی دارد».

بیگز و تانگ (Biggs and Tang, 2007) بر این باورند که کیفیت در تدریس هم به متناسب بودن اهداف و هم به تناسب برنامه بستگی دارد. تدریس و یادگیری نیاز به هدفگذاری در سطوح مختلف

و ایجاد استانداردهای مناسب برای برنامه دارد. آنان همچنین، منظور از تدریس با کیفیت را تدریس با اثربخشی بالا و مواد غنی می‌دانند و عناصر عمده تدریس با کیفیت را شامل دانش، روش شناسی، پاسخگویی و اشتیاق می‌دانند. فنسטר ماچر و ریچاردسون (Fenstermacher and Richardson, 2005) معتقدند که تدریس با کیفیت به‌عنوان تدریسی در نظر گرفته می‌شود که به یادگیری منجر شود؛ به عبارت دیگر، چیزی که باعث می‌شود تدریسی را با کیفیت بنامیم این است که دانشجو آن چیزی را که استاد یاد می‌دهد، یاد بگیرد.

سازمان همکاریهای اقتصادی و توسعه (OECD, 2009) معتقد است که تدریس با کیفیت دارای سه عنصر است: کیفیت زمان تدریس، کیفیت اجرای محتوای درسی و کیفیت اطمینان از نتایج. استرانگ، تاکر و هیندمن (Strong, Tucker and Hindman, 2004) پیش‌نیازهای تدریس با کیفیت را شامل توانایی بیان مطالب، واحدهای درسی، مدرک تحصیلی استاد و تجربه می‌دانند. رامسدن (Ramseden, 2005) شش عامل کلیدی را برای تدریس با کیفیت در آموزش عالی در نظر می‌گیرد که عبارت‌اند از: علاقه‌مندی به تدریس و توضیح مناسب مطالب، اهمیت دادن به دانشجویان و یادگیری آنها، ارزشیابی و بازخورد مناسب، اهداف روشن و چالش‌های ذهنی، استقلال، نظارت و درگیر کردن دانشجویان در تدریس و یادگیری از دانشجویان.

فرایند تدریس ماهیتی پیچیده و مؤلفه‌های مختلف دارد که برای انجام دادن یک تدریس با کیفیت باید آنها را به‌خوبی شناخت و در عمل به‌کار بست و از سوی دیگر، عوامل متعددی بر فرایند تدریس تأثیرگذارند که باید در یک تدریس با کیفیت مورد توجه قرار گیرند. از عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند بر توانایی استادان برای داشتن تدریس با کیفیت مؤثر باشد، می‌توان به خودکارآمدی، تعهد سازمانی و شایستگیهای آنها اشاره کرد.

خودکارآمدی استادان: آرمور و همکاران (Armor et al., 1976) برای اولین بار خودکارآمدی استادان (معلمان) را به‌عنوان «حدی که استاد (معلم) باور دارد که ظرفیت تأثیرگذاری بر یادگیری دانشجویان (دانش آموزان) را دارد»، تعریف کرده‌اند. بندورا خودکارآمدی استادان (معلمان) را نوعی از خودکارآمدی می‌داند که شامل کارآمدی فردی تدریس و کارآمدی حرفه‌ای تدریس است (Bandura, 2000). دلینگر و همکاران (Dellinger et al., 2008) خودکارآمدی استادان را «باورهای فردی استادان در باره توانایی‌هایشان برای ادای وظایف یاددهی و یادگیری موفقیت‌آمیز در بافت کلاسی خود» تعریف کرده‌اند. شانن موران و همکاران (Tschannen-Moran et al., 1998) خودکارآمدی استادان را به‌عنوان «باور استاد (معلم) به تواناییهای خود برای سازماندهی و اجرای فعالیتهای لازم برای ادای وظایف تدریس در زمینه‌ای مشخص» تعریف می‌کنند. چاکان (Chucon, 2005) اشاره می‌کند که معلمان با باورهای خودکارآمدی بالاتر بهتر می‌توانند مشکلات کلاس را مدیریت و حل کنند.

پژوهشها نیز نشان می‌دهند که باورهای خودکارآمدی استادان در پایداری تعهد به سازمانشان و رضایت شغلی آنها نقشی اساسی دارد، باعث بهبود احساس کارآمدی در یادگیرندگان و مشارکت آنها در فعالیتهای کلاسی می‌شود و با بروندهای دانشجویان شامل پیشرفت تحصیلی، انگیزه و احساس کارآمدی آنان ارتباط دارد (Caprara et al., 2003; Ross et al., 2001; Chen, 2007). چان (Chan, 2008) در تحقیقی نشان داد که باورهای خودکارآمدی معلمان با بروندهای با ارزش دانش‌آموزان مرتبط است. همچنین، خودکارآمدی معلمان باعث بروز رفتارهای مثبت آنان می‌شود که خود می‌تواند باعث بهبود کیفیت مسائل آموزشی از جمله تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش-آموزان شود.

محققان دیگر نیز در تحقیقاتشان نشان دادند که خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری و افزایش انگیزه یادگیری و بهبود بروندهای دانش‌آموزان می‌شود (Margolis and Mc Cabe, 2010; Ohlsen, 2009).

تعهد سازمانی: ارائه تعریفی روشن و شفاف از تعهد به دلیل تفاسیر و برداشتهای متفاوت از آن مشکل است. مودی و همکاران اولین نظریه وسیع تعهد سازمانی را ارائه دادند و مه‌یر و آلن با توجه به پیشینه موضوع و بررسی آن دریافتند که تعاریف ارائه شده به‌طور کلی، سه موضوع را شامل می‌شود و بنابراین، می‌توان گفت که تعهد به‌عنوان وابستگی روایی ممکن است به سه شکل عاطفی، هنجاری و مستمر باشد. تعهد عاطفی به وابستگی احساسی فرد به سازمان اشاره دارد. تعهد مستمر به تمایل به باقی ماندن در سازمان به دلیل هزینه‌های ترک سازمان یا پاداشهای ناشی از ماندن در سازمان مربوط می‌شود و سرانجام، تعهد هنجاری احساس تکلیف به باقی ماندن به‌عنوان یک عضو سازمان را منعکس می‌کند (Meyer and Herskovich, 2001). به‌طور کلی، دو دیدگاه کلی زیر در باره تعهد سازمانی وجود دارد:

۱. دیدگاه عاطفی یا نگرشی: در این دیدگاه تعهد امری عاطفی یا نگرشی به شمار می‌رود. مطابق این دیدگاه افراد به‌وسیله سازمان برای خود تعیین هویت می‌کنند و به عضویت در سازمانی به‌منظور پیگیری اهداف خود متعهد می‌شوند؛

۲. دیدگاه رفتاری: در این دیدگاه اعتقاد بر این است که تعهد امری رفتاری است. از این دیدگاه افراد در شرایط خاصی تعهد قوی به سازمان خواهند داشت و لذا، تعهد مستمر و تعهد هنجاری را می‌توان در این دیدگاه قرار داد.

این دو دیدگاه یا به عبارت دیگر، ابعاد و اجزای تعهد سازمانی مقابل هم قرار نمی‌گیرند، بلکه مکمل یکدیگرند. لذا، شناخت صحیح فرایند تعهد سازمانی مستلزم بررسی همزمان تعهد نگرشی و تعهد رفتاری است (Ashrafi, 1995).

تاموسایتیس (Tamosaitis, 2006) در پژوهشی برای مشخص کردن ارتباط بین عملکرد کارکنان و مؤلفه‌های تعهد سازمانی نشان داد که بین عملکرد کارکنان و تعهد عاطفی و تعهد مستمر رابطه وجود دارد، اما بین عملکرد و تعهد هنجاری رابطه معناداری وجود ندارد.

شرودر (Schroder, 2008) در تحقیق در باره پیش‌بینی کننده‌های تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی و مدیران دانشگاهها دریافت که مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌های تعهد سازمانی در آنها سیاست سازمانی، ماهیت کار، حقوق، شرایط کاری و ارتقا است.

شایستگیهای استادان: شایستگیهای استادان یکی از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس است. آنجوس سیلوا (Anjossilva, 2010) بیان می‌کند که شایستگیهای استادان یکی از مهم‌ترین مسائل مربوط به کیفیت تدریس آنان در دانشگاههاست. رولفس و ساندرس (Roelfes and Sanders, 2007) با توجه به مطالعات پراکنده قبلی در باره شایستگی استادان مؤلفه‌های زیر را برای تعریف شایستگی استادان مناسب می‌دانند: دانش استاد، رفتار استاد، تفکر استاد، تصمیم‌گیری، شخصیت استاد و کنترل مؤثر فعالیت‌های یادگیری دانشجویان. کیویان و کین (Quiyan and Quin, 2009) نیز مدلی را برای شایستگی استادان ارائه کرده‌اند که بر اساس آن شایستگی استادان به چهار دسته شایستگی فردی، شایستگی آموزشی، شایستگی پژوهشی و شایستگی همکاری تقسیم می‌شود.

آنجوس سیلوا (Anjossilva, 2010) به نقل از وزارت آموزش و پرورش برزیل بیان می‌کند که برنامه‌های آموزشی برای تربیت معلمان و استادان در هر سطحی باید شایستگیهای لازم را برای تدریس در آنها ایجاد کند. مؤسسات آموزش عالی باید نقش بسیار فعال‌تری در توسعه دانش و مهارت‌های استادان ایفا کنند؛ این مؤسسات باید اطمینان یابند که استادان آنها علاوه بر مهارت در دانش تخصصی خود، در مهارت‌های تدریس، به‌کارگیری فناوری آموزشی و تعیین راهبردهای آموزشی نیز از شایستگی لازم برخوردار باشند. وانگی‌یی (Wang Yi, 2006) بیان می‌کند که شایستگیهای استادان شامل تفکر منطقی، برقراری ارتباط، موفقیت‌مداری، روابط فردی، کسب اطلاعات، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و نوآوری است.

ژانگ یی‌یوان (Zhang Yiyuan, 2006) بیان می‌کند که شایستگیهای استادان باید شامل شایستگیهای حرفه‌ای (دانش و مهارت)، شایستگی روان‌شناختی (موفقیت‌مداری، سازگاری، همکاری، مسئولیت‌پذیری و وفاداری سازمانی) و شایستگی الگوی کاری (نفوذ، مشاوره و ارتباطات فردی) باشد. اشمیت (Schmidt, 2010) نیز شایستگیهای استادان را شامل چهار شایستگی اصلی: دانش حرفه‌ای، عقاید و ارزشها، انگیزش و خودتنظیمی می‌داند. اوگینکو (Ogienko, 2011) نیز شایستگی استادان را به سه دسته شایستگیهای کلیدی، اساسی و ویژه دسته بندی کرده است.

گوئه (Goe, 2007) با تعریف چارچوبی برای شایستگی استادان، قابلیت‌ها و شخصیت استادان را از عوامل مهم در توانمندی آنها و کیفیت تدریس‌شان می‌داند. وی معتقد است که خودکارآمدی،

علاقه‌مندی، باورها و اعتقادات به عنوان ویژگی‌های شخصیتی استادان و همچنین، تجربه تدریس، تحصیلات مناسب و داشتن مدرک تحصیلی مرتبط بر کیفیت تدریس استادان مؤثر است.

دارلینگ هاموند و همکاران (Darling-Hammond et al., 2005) نیز در پژوهشی ارتباط بین توانمندی استادان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند و دریافتند استادانی که توانمندی و شایستگی لازم را ندارند، باعث کاهش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شوند.

هانوشک و همکاران (Hanushek et al., 2005) نیز در پژوهشی با مقایسه شایستگی و تجربه تدریس استادان با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دریافتند که شایستگی و تجربه تدریس استادان با پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط مثبت و خطی دارد.

تقاضا برای به‌کار گماردن استادان حرفه‌ای به‌منظور کار در شرایط فرا پیچیده امروز و با هدف پرورش دانشجویان و دانش‌آموختگان با توانایی‌های لازم برای کار در چنین فضایی بیشتر شده و کیفیت تدریس اهمیت ویژه‌ای یافته است. تدریس با کیفیت در چنین شرایطی قدرت رقابت ملتها را برای مقابله با چالش‌های عصر حاضر افزایش می‌دهد. برای دستیابی به اهداف ملی در شرایط کنونی نیازمند استادان توانمند و تدریس با کیفیت هستیم (Dest, 2000).

با توجه با موارد ذکر شده، اطمینان از کیفیت تدریس استادان در دانشگاهها ضروری می‌نماید و علاوه بر آن، باید عواملی که بر کیفیت تدریس آنان نیز تأثیرگذار است، مطالعه شود و بنابراین، مسئله اصلی تحقیق این است که خودکارآمدی، شایستگیها و تعهد سازمانی استادان به‌عنوان عوامل مؤثر در محیط‌های دانشگاهی چه تأثیری بر کیفیت تدریس آنان دارد و سهم آنها در کیفیت تدریس چقدر است؟

هدف اصلی تحقیق مطالعه ارتباط عوامل خودکارآمدی استادان، شایستگیها و تعهد سازمانی آنان با کیفیت تدریس آنها در دانشگاهها و مشخص کردن سهم این عوامل در کیفیت تدریس و ارائه مدلی ساختاری برای نشان دادن این روابط است. همچنین، تأثیر متقابل خودکارآمدی، شایستگیها و تعهد سازمانی استادان و نقش آن در کیفیت تدریس نیز مطالعه شده است. در این پژوهش کیفیت تدریس به‌عنوان متغیر وابسته و عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس شامل تعهد سازمانی، خودکارآمدی و شایستگی استادان به‌عنوان متغیر مستقل مطالعه شده است.

در پژوهش حاضر با توجه به مبانی نظری و عناصر مطرح شده توسط صاحب‌نظران و پژوهشگران در زمینه تدریس و کیفیت آن و نیز با توجه به نتایج مطالعات که نشان داد هر کدام از صاحب‌نظران بر جنبه خاصی از تدریس تأکید بیشتری داشته و بر اساس آن سعی در تعریف و اندازه‌گیری کیفیت آن داشته‌اند و کمتر به تمام ابعاد تدریس برای بررسی کیفیت آن پرداخته شده است و همچنین، با توجه به نیاز این پژوهش به بررسی و مطالعه ابعاد متنوع تدریس به‌منظور ارائه الگوی نسبتاً جامعی برای اندازه‌گیری کیفیت تدریس، با در نظر گرفتن موارد و ابعاد مطرح شده توسط صاحب‌نظران و جمع‌بندی آنها، سعی شد تا ابعاد نسبتاً جامعی برای تدریس در نظر گرفته شود. بر این اساس، شش بعد کلی برای اندازه‌گیری

کیفیت تدریس در این پژوهش استخراج و استفاده شد که عبارت‌اند از: آمادگی و برنامه‌ریزی، آموزش (ارانه محتوا)، مدیریت کلاس، ارزشیابی، مشارکت و مسئولیتهای حرفه‌ای. تعهد سازمانی در این پژوهش بر اساس نظر مه‌یر و آلن (Meyer and Allen, 1997) در باره تعهد سازمانی و ابعاد سه‌گانه آن که شامل تعهد عاطفی، تعهد هنجاری و تعهد مستمر است، مطالعه شد. شایستگیهای استادان بر اساس شاخصهای تواناییها، علاقه‌مندی آنان به تدریس و تجربه تدریس آنها بررسی شد. خودکارآمدی استادان نیز بر اساس نظرهای شوارتزر و همکاران (Schwarzer et al., 1999) در باره خودکارآمدی معلمان و استادان ارزیابی شده است.

فرصیه‌های پژوهش

۱. بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی رابطه معناداری وجود دارد.
 ۲. بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی رابطه معناداری وجود دارد.
 ۳. بین شایستگیهای اعضای هیئت‌علمی و کیفیت تدریس آنان رابطه معناداری وجود دارد.
- سؤال اصلی پژوهش:** سهم عوامل خودکارآمدی، تعهد سازمانی و شایستگیهای اعضای هیئت‌علمی در کیفیت تدریس چه اندازه است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر روش اجرا توصیفی-پیمایشی و به دلیل استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری از نوع همبستگی علی است. این تحقیق میان ۲۱۸۱ نفر از اعضای هیئت‌علمی تمام وقت و نیمه وقت واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه یک اجرا شد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی و از نوع خوشه‌ای طبقه‌ای بود که ابتدا به دلیل زیاد بودن حجم جامعه آماری به صورت خوشه‌ای در بین واحدهای دانشگاهی نمونه‌گیری انجام شد و سپس، در این واحدها برای مشخص ساختن اعضای نمونه به صورت طبقه‌ای نمونه‌گیری شد تا سهم اعضای نمونه نسبت به سهم آنها در جامعه آماری رعایت شده باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان برابر ۳۲۷ نفر بود، اما به دلیل اینکه پراکندگی جامعه آماری در تمام واحدهای دانشگاهی یکسان نیست، تعداد افراد نمونه ۴۳۶ نفر که معادل ۲۰ درصد جامعه آماری است، انتخاب شدند تا داده‌ها و نتایج به دست آمده از آنها با اطمینان بیشتری بررسی و تفسیر شود. روش گردآوری داده‌ها در این تحقیق به صورت میدانی بود که پرسشنامه‌های مورد استفاده در میان اعضای هیئت‌علمی مورد مطالعه توزیع شد و پس از تکمیل و بازگشت پرسشنامه‌ها، داده‌های لازم از آن استخراج شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در این تحقیق از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

پرسشنامه سنجش کیفیت تدریس: این پرسشنامه محقق ساخته دارای ۲۷ عبارت است که بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. در این پرسشنامه شش بعد برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت کلاس، آموزش، ارزشیابی، مسئولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت سنجیده می‌شود. روایی آن با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان و با استفاده از روش تحلیل سلسله مراتبی و همچنین، تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد و پایایی آن با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۱ به دست آمد.

پرسشنامه شایستگی استادان: این پرسشنامه محقق ساخته دارای ۱۳ عبارت است که در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. در این پرسشنامه سه بعد تواناییهای استاد، تجربه تدریس و علاقه‌مندی به تدریس ارزیابی می‌شود. روایی این پرسشنامه نیز با نظر صاحب‌نظران و متخصصان این امر و با استفاده از روش تحلیل سلسله مراتبی تأیید شد. برای سنجش اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۸۶۶ بود.

پرسشنامه تعهد سازمانی مه‌یر و آلن ۱۹۹۷: در این پرسشنامه با توجه به سه بعد تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری، تعهد سازمانی ارزیابی می‌شود. این پرسشنامه در طیف لیکرت و به صورت مقیاس پنج درجه‌ای طراحی شده و از اعتبار بالایی برخوردار است. همچنین، ضریب پایایی کل پرسشنامه بر اساس محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و ضرایب مربوط به مؤلفه‌های تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری به ترتیب، ۰/۸۶، ۰/۸۵، و ۰/۹۲ است (Mayer and Allen, 1997).

پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شوارتزر و همکاران ۱۹۹۹: این پرسشنامه دارای ۱۰ عبارت است که در طیف چهار درجه‌ای لیکرت ساخته شده است که در آن درجات به صورت همیشه، معمولاً، به ندرت و به هیچ وجه است. این پرسشنامه را رالف شوارتزر و همکاران در سال ۱۹۹۹ در آلمان طراحی کردند. آنان پایایی پرسشنامه را که بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در سه نمونه مورد مطالعه انجام شد، بین ۰/۷۶ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند (Schwarzer et al., 1999).

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق از روش رگرسیون چندگانه و مدلیابی معادلات ساختاری برای تعیین میزان سهم عوامل (خودکارآمدی و تعهد سازمانی) بر کیفیت تدریس استفاده شد.

یافته‌ها

فرضیه ۱. بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه معناداری وجود دارد.

برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱- رگرسیون بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس

مدل	R	R ²	F	سطح معناداری
۱	۰/۳۸۱	۰/۱۴۵	۷۲/۶۰۸	۰/۰۰۰

جدول ۲ - محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای خودکارآمدی

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده		مدل	
		Beta	خطای استاندارد	B	مقدار ثابت	۱
۰/۰۰۰	۳۳/۸۷۲		۰/۱۳۰	۳/۱۱۴		
۰/۰۰۰	۸/۵۷۹	۰/۳۸۱	۰/۰۳۹	۰/۳۳۱		خودکارآمدی

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۳۸۱ است و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در ۰/۰۰۰ معنادار است و این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس آنهاست. میزان R² یا ضریب تعیین برای متغیر خودکارآمدی برابر ۰/۱۴۵ است. این مقدار بیانگر آن است که ۱۴/۵ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به خودکارآمدی استادان و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر است. همچنین، ضریب بتا برای این متغیر ۰/۳۸۱ است و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۳۸۱ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌شود.

فرضیه ۲. بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه معناداری وجود دارد.

برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۴ و ۵ آمده است.

جدول ۳- رگرسیون بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس

سطح معناداری	F	R ²	R	مدل
۰/۰۰۰	۳۲/۰۷۵	۰/۰۶۹	۰/۲۶۲	۱

جدول ۴- محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای تعهد سازمانی

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده		مدل	
		Beta	خطای استاندارد	B	مقدار ثابت	۱
۰/۰۰۰	۳۹/۶۱۱		۰/۱۲۰	۳/۵۵۲		
۰/۰۰۰	۵/۶۶۳	۰/۲۶۲	۰/۰۳۶	۰/۲۰۲		تعهد سازمانی

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۲۶۲ است و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است و این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس آنهاست. میزان R² یا ضریب تعیین برای متغیر تعهد سازمانی برابر ۰/۰۶۹ است. این مقدار بیانگر آن است که ۶/۹ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به مؤلفه‌های تعهد سازمانی و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر است. همچنین، ضریب بتا برای این متغیر ۰/۲۶۲ است و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این

متغیر باعث ۰/۲۶۲ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌شود. در جدول ۵ رگرسیون بین مؤلفه‌های تعهد سازمانی و کیفیت تدریس ارائه شده است.

جدول ۵- رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های تعهد سازمانی و کیفیت تدریس بر اساس ضریب بتا

سطح معناداری	T	ضریب استاندارد نشده			مدل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۳۹/۳۰۵		۰/۱۲۲	۳/۵۸۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۳	۲/۹۹۰	۰/۱۳۹	۰/۰۱۹	۰/۰۵۶	تعهد عاطفی
۰/۰۰۲	۳/۱۵۰	۰/۱۹۷	۰/۰۳۹	۰/۱۲۱	تعهد مستمر
۰/۶۶۵	۰/۴۳۳	۰/۰۲۷	۰/۰۳۹	۰/۰۱۷	تعهد هنجاری

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، مؤلفه تعهد مستمر با داشتن ضریب بتای ۰/۱۹۷ که مقدار t آن نیز در سطح ۰/۰۰۲ معنادار است، از بین مؤلفه‌های دیگر قدرت پیش‌بینی بیشتری در خصوص کیفیت تدریس دارد و بعد از آن مؤلفه تعهد عاطفی با ضریب بتای ۰/۱۳۹ که مقدار t آن نیز در سطح ۰/۰۰۳ معنادار است، قدرت پیش‌بینی بالایی دارد. اما مؤلفه تعهد هنجاری از پیش‌بینی‌کنندگی مناسبی برخوردار نیست.

فرضیه ۳. بین شایستگی‌های اعضای هیئت‌علمی و کیفیت تدریس آنان رابطه معناداری وجود دارد.

برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۶ و ۷ آمده است.

جدول ۶- رگرسیون بین شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس

سطح معناداری	F	R ²	R	مدل
۰/۰۰۰	۶۰/۲۱۴	۰/۱۲۲	۰/۳۴۹	۱

جدول ۷- محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای شایستگی‌های استادان

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد نشده			مدل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۲۸/۸۸۶		۰/۱۱۶	۳/۳۳۸	۱ مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۷/۷۶۰	۰/۳۴۹	۰/۰۲۹	۰/۲۲۲	شایستگیها

همان‌طور که جدول ۷ مشاهده می‌شود، میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۳۴۹ است و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است و این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین شایستگی‌های اعضای هیئت‌علمی و کیفیت تدریس آنهاست. میزان R² یا ضریب تعیین برای متغیر شایستگی‌های استادان برابر ۰/۱۲۲ است. این مقدار بیانگر آن است که ۲/۱۲ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به مؤلفه‌های شایستگی‌های استادان و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر است.

همچنین، ضریب بتا برای این متغیر ۰/۳۴۹ است و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۳۴۹ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌شود. در جدول ۸ رگرسیون بین مؤلفه‌های شایستگیهای استادان و کیفیت تدریس ارائه شده است.

جدول ۸- رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های شایستگیهای استادان و کیفیت تدریس براساس ضریب بتا

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده		مدل
		Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۲۰/۸۲۴		۰/۱۶۰	۲/۲۲۲	۱ مقدار ثابت
۰/۰۴۵	۱/۹۲۱	۰/۱۰۷	۰/۰۴۴	۰/۰۸۴	قابلیتها
۰/۰۰۳	۳/۰۰۷	۰/۲۰۱	۰/۰۲۹	۰/۰۸۸	تجربه تدریس
۰/۰۹۵	۱/۶۷۵	۰/۱۰۱	۰/۰۳۰	۰/۰۵۱	علاقه‌مندی

همان‌طور که جدول ۸ ملاحظه می‌شود، مؤلفه تجربه تدریس با داشتن ضریب بتای ۰/۲۰۱ که مقدار t آن نیز در سطح ۰/۰۰۳ معنادار است، از بین مؤلفه‌های دیگر قدرت پیش‌بینی بیشتری در خصوص کیفیت تدریس دارد و بعد از آن مؤلفه قابلیت‌های استادان با ضریب بتای ۰/۱۰۷ که مقدار t آن نیز در سطح ۰/۰۴۵ معنادار است، قدرت پیش‌بینی بالایی دارد. اما مؤلفه علاقه‌مندی از پیش‌بینی کنندگی مناسبی برخوردار نیست.

سؤال اصلی پژوهش: سهم عوامل خودکارآمدی، تعهد سازمانی و شایستگیهای اعضای هیئت‌علمی در کیفیت تدریس چه اندازه است؟

برای مشخص کردن سهم عوامل خودکارآمدی، تعهد سازمانی و شایستگیهای استادان در کیفیت تدریس نیز از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در جداول ۹ و ۱۰ آمده است.

جدول ۹- رگرسیون چندگانه بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس

سطح معناداری	F	R ²	R	مدل
۰/۰۰۰	۴۶/۲۲۲	۰/۲۴۳	۰/۴۹۳	۱

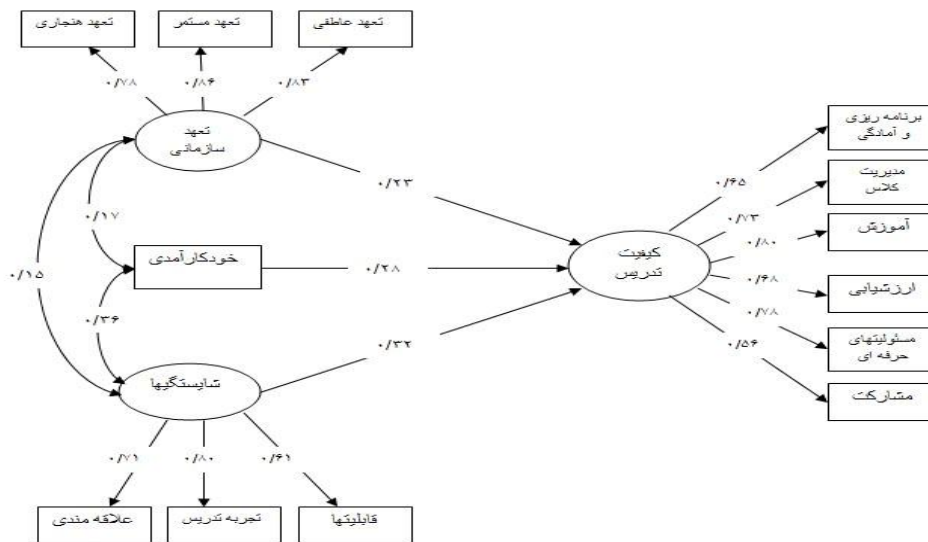
جدول ۱۰- محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد نشده		مدل
		Beta	خطای استاندارد	
۰/۰۰۰	۱۳/۶۳۳		۰/۱۶۷	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۶/۳۱۶	۰/۲۸۰	۰/۰۲۸	خودکارآمدی
۰/۰۰۰	۴/۷۳۰	۰/۲۰۰	۰/۰۲۳	تعهد سازمانی
۰/۰۰۰	۵/۴۴۶	۰/۲۴۱	۰/۰۲۸	شایستگیها

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود، میزان R یا ضریب رگرسیون چندگانه ۰/۴۹۳ است و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است و این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس است. میزان R² یا ضریب تعیین رگرسیون چندگانه نیز برابر ۰/۲۴۳ است. این مقدار بیانگر آن است که ۲۴/۳ درصد تغییرات کیفیت تدریس توسط این عوامل تبیین می‌شود و مابقی تغییرات توسط عوامل ناشناخته دیگری به وجود می‌آید. همچنین، ضریب بتا برای تعهد سازمانی معادل ۰/۲۰۰ و برای خودکارآمدی نیز ۰/۲۸۰ و برای شایستگیها ۰/۲۴۱ است. بنابراین، معادله زیر را می‌توان برای کیفیت تدریس نوشت:

$$\text{شایستگیهای استادان} (۰/۲۴۱) + \text{تعهد سازمانی} (۰/۲۰۰) + \text{خودکارآمدی} (۰/۲۸۰) + \text{کیفیت تدریس} (۲/۲۸۲) =$$

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان مدل ساختاری زیر را برای رابطه بین این عوامل و کیفیت تدریس ارائه کرد.



شکل ۱- الگوی روابط ساختار بین متغیرها

شاخصهای برازش مدل به شرح زیر نشان دهنده برازش خوب مدل است:

RMSEA	NFI	CFI	RMR	GFI	P	CMIN/DF
۰/۰۴۵	۰/۹۵۲	۰/۹۷۶	۰/۰۱۱	۰/۹۷۱	۰/۶۸۸	۱/۸۹۱

همچنین، اثرهای کلی عوامل را بر هم در مدل ارائه شده می‌توان در جدول ۱۱ مشاهده کرد.

جدول ۱۱- اثرهای کلی استاندارد شده

متغیر	شایستگیها	تعهد سازمانی	خودکارآمدی
تعهد سازمانی	۰/۱۵۰	۰	۰
خودکارآمدی	۰/۳۶۲	۰/۱۷۲	۰
کیفیت تدریس	۰/۴۵۲	۰/۲۶۱	۰/۲۸۲

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به‌دست آمده، خودکارآمدی استادان رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس آنها دارد و می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای کیفیت تدریس استفاده شود؛ این بدان معناست که باورهای خودکارآمدی استادان که باعث می‌شود آنها تواناییهای خود را بهتر بشناسند و به‌وسیله آنها بر یادگیری دانشجویان تأثیر بگذارند، بر چگونگی تدریس آنها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف استادان دانشگاه تأثیر مثبتی بگذارد و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند، مانند برنامه‌ریزی آموزش، مدیریت کلاس، انجام دادن مسئولیت‌های حرفه‌ای و ارزشیابی و مشارکت به‌خوبی بر بیایند. در جایی که استادان از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند، می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه هم در حد مطلوبی باشد. تأثیر مستقیم این متغیر بر کیفیت تدریس برابر ۰/۲۸۲ است و همان‌گونه که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود، اثر غیر مستقیم ندارد. این امر نشان می‌دهد که خودکارآمدی استادان به‌صورت مستقیم باعث افزایش کیفیت تدریس آنان می‌شود. همچنین، سهم این متغیر در کیفیت تدریس بر اساس مدل به‌دست آمده ۰/۲۸ است. این نتایج با برخی از نتایج همسویی دارد (Labone, 2004; Chan, 2008; Goe, 2007; Ohlsen, 2009; Von Villas, 2004; Amirshostaghi, 2002; Cerit, 2010; Margolis and Mc Cabe, 2010; Skaalvik, 2009; Ebrahimibakht, 2007).

همچنین، نتایج نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار تعهد سازمانی استادان و کیفیت تدریس آنان است. این بدان معناست که تعهد سازمانی استادان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای کیفیت تدریس آنان باشد. همچنین، مؤلفه‌های تعهد مستمر و تعهد عاطفی از قدرت پیش‌بینی بالایی برای کیفیت تدریس برخوردارند. بنابراین، احساس تعلق و وابستگی به دانشگاه و همچنین، تمایل به باقی ماندن در دانشگاه به‌دلیل هزینه‌های ترک سازمان یا پاداشهای ناشی از ماندن در سازمان باعث می‌شود که استادان تعهد

خوبی به سازمان داشته باشند و این امر باعث می‌شود تا نحوه تدریس آنها با کیفیت باشد؛ به عبارت دیگر، تعهد سازمانی استادان به انجام دادن مناسب فعالیتهای برنامه‌ریزی، آموزش، ارزشیابی، مدیریت کلاس، انجام دادن مسئولیتهای حرفه‌ای و مشارکت آنان منجر می‌شود که این خود بهبود یادگیری دانشجویان و بروندهای مطلوب در دانشگاه را در پی دارد. تأثیر مستقیم این متغیر بر کیفیت تدریس برابر با $0/23$ و تأثیر غیر مستقیم آن نیز برابر با $0/034$ است و بنابراین، کل تأثیر این متغیر بر کیفیت تدریس برابر با $0/261$ است و این نشان می‌دهد که تعهد سازمانی هم به صورت مستقیم و هم از طریق تأثیر بر خودکارآمدی و شایستگیهای استادان می‌تواند باعث افزایش کیفیت تدریس آنان شود. همچنین، سهم این متغیر در کیفیت تدریس بر اساس مدل به دست آمده $0/23$ است. نتایج به دست آمده با برخی از نتایج همسویی دارد (Nazem and Ghaedmohammadi, 2009; Schrodr, 2008; Smeenk et al., 2006; Tamosaitis, 2006; Rajaeepoor and Bahrami, 2009).

همچنین، نتایج نشان دهنده رابطه مثبت و معنادار شایستگیهای استادان و کیفیت تدریس آنان است. این بدان معناست که شایستگیهای استادان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای کیفیت تدریس آنان باشد. همچنین، مؤلفه‌های تجربه تدریس و قابلیت‌های استادان از قدرت پیش‌بینی بالایی برای کیفیت تدریس برخوردارند و بنابراین، به نظر می‌رسد که برخورداری از قابلیت‌های لازم برای تدریس در دانشگاه و همچنین، داشتن تجربه تدریس از شایستگیهای لازم استادان برای داشتن کیفیت تدریس مطلوب است و موجب می‌شود که نحوه تدریس آنها با کیفیت باشد؛ به عبارت دیگر، شایستگیهای استادان به انجام دادن مناسب فعالیتهای برنامه‌ریزی، آموزش، ارزشیابی، مدیریت کلاس، انجام دادن مسئولیتهای حرفه‌ای و مشارکت آنان منجر می‌شود که این خود بهبود یادگیری دانشجویان و بروندهای مطلوب در دانشگاه را در پی دارد. تأثیر مستقیم این متغیر بر کیفیت تدریس برابر با $0/316$ و تأثیر غیرمستقیم آن نیز برابر با $0/136$ است و بنابراین، کل تأثیر این متغیر بر کیفیت تدریس برابر با $0/452$ است. این امر نشان می‌دهد که شایستگیهای استادان هم به صورت مستقیم و هم از طریق تأثیر بر خودکارآمدی و تعهد سازمانی استادان می‌تواند باعث افزایش کیفیت تدریس آنان شود. همچنین، سهم این متغیر در کیفیت تدریس بر اساس مدل به دست آمده $0/32$ است. نتایج به دست آمده با تعدادی از نتایج تحقیقات دیگر همسویی دارد (Soltani Arabshahi et al., 2000; Darling-Hammond et al., 2005; Chen, 2007; Hanushek et al., 2005; Goc, 2007).

همچنین، روابط متقابل بین متغیرها نیز معنادار است، چنان که رابطه بین تعهد سازمانی با خودکارآمدی با ضریب $0/17$ و سطح معناداری $0/002$ ، رابطه بین خودکارآمدی با شایستگیهای استادان با ضریب $0/36$ و سطح معناداری $0/000$ و رابطه بین تعهد سازمانی با شایستگیهای استادان با ضریب $0/15$ و سطح معناداری $0/030$ است. این امر نشان می‌دهد که این متغیرها با ارتباط متقابل با هم و تقویت یکدیگر می‌توانند باعث افزایش کیفیت تدریس شوند.

پیشنهادها

- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد تعهد سازمانی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، واحدهای دانشگاهی باید با فراهم کردن زمینه‌های افزایش تعهد سازمانی اعضای هیئت‌علمی خود به بهبود کیفیت تدریس آنها کمک کنند تا از این طریق زمینه‌ساز بهبود یادگیری دانشجویان و بهبود کیفیت بروندهای نظام آموزش عالی شوند. لذا، پیشنهاد می‌شود واحدهای دانشگاهی با توجه به مؤلفه‌های تعهد سازمانی که تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری است، شرایط بهبود این مؤلفه‌ها را در واحدهای خود برای اعضای هیئت علمی فراهم کنند. از جمله این کارها می‌توان به فراهم کردن ایجاد زمینه‌های علاقه‌مندی به دانشگاه از طریق ایجاد روابط مناسب، فراهم کردن زمینه‌های رشد حرفه‌ای و ایجاد امکانات رفاهی برای اعضای هیئت علمی اشاره کرد.
- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد خودکارآمدی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، به نظر می‌رسد که واحدهای دانشگاهی در به‌کارگیری استادان باید این مطلب را مورد نظر قرار دهند و باورهای خودکارآمدی را در استادان خود به‌وجود آورند و آن را تقویت کنند. برگزاری دوره‌های آموزشی روانشناختی به‌صورت دوره‌های ضمن خدمت برای این منظور می‌تواند مناسب باشد، به ویژه در خصوص استادان تازه استخدام شده ضرورت برگزاری چنین دوره‌هایی بیشتر احساس می‌شود.
- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد شایستگی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، ضرورت طراحی و به‌کارگیری استانداردهای مناسب برای تعیین میزان شایستگی استادان در محیط دانشگاه و استفاده از این استانداردها برای استخدام، ارتقا و ارائه مزایای دیگر، زمینه پرورش استادان با شایستگی بالا را فراهم می‌کند تا این استادان شایسته بتوانند کیفیت تدریس و در نتیجه، کیفیت نظام آموزش عالی را بهبود بخشند. لذا، پیشنهاد می‌شود در سازمانهای مسئول از جمله سازمان مرکزی دانشگاه آزاد و معاونت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی به صورت جدی به این امر پرداخته و معیارهای شایستگی استادان برای امر تدریس مشخص شود و با ارزیابی استادان بر اساس این معیارها و تشویق استادان برای بهبود مهارت‌های خود بر اساس این معیارها کیفیت تدریس و کیفیت نظام آموزشی ارتقا یابد.
- با توجه به اینکه تجربه تدریس استادان از قدرت بالایی برای پیش‌بینی کیفیت تدریس برخوردار است، توصیه می‌شود که واحدهای دانشگاهی از استادان با تجربه‌تر برای تدریس دروس بهره گیرند یا اینکه با برگزاری دوره‌هایی برای استادان کم تجربه، تجارب استادان مجرب به آنان انتقال داده و زمینه افزایش تجارب آنان و کیفیت تدریس آنان فراهم شود.
- با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود واحدهای دانشگاهی برای ارزیابی کیفیت تدریس استادان خود علاوه بر توجه به شاخصهای سنجش کیفیت تدریس، به عوامل تأثیرگذار بر آن نیز توجه کنند و با ارزیابی تعهد سازمانی و خودکارآمدی استادان از این موارد آگاهی یابند که این امر علاوه بر

اینکه در کمک به تحلیل جامع کیفیت تدریس استادان مؤثر است، زمینه‌ای را برای بهبود کیفیت تدریس آنان در دانشگاهها فراهم می‌کند و باعث بهبود بروندهای نظام آموزش عالی و یادگیری دانشجویان می‌شود.

– از آنجا که متغیرهای دیگری نیز هستند که می‌توانند بر کیفیت تدریس مؤثر باشند و متغیرهای مورد مطالعه فقط بخشی از روابط بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس را نشان دادند، می‌توان متغیرهای دیگری را نیز در این پژوهش وارد و اثر آنها را نیز بر کیفیت تدریس مطالعه کرد و لذا، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که از متغیرهایی مانند جو کلاسی، فرهنگ دانشگاهی، امنیت شغلی، رضایت شغلی و ... برای مطالعه تأثیر آنها بر کیفیت تدریس در پژوهشهای آتی استفاده کنند.

References

1. Amirmoshtaghi, Sh.(2002); Studying The Relationship between Self-efficacy and Self Regulation with Academic Achievement of Students; MA Thesis, Tehran: Alzahra University (in Persian).
2. Anjossilva, E.M.V. (2010); *Pedagogic Competency of the Brazilian University Professors*; Available at: <http://www.aare.edu.au/01pap/sil01089.htm>
3. Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. and Zellman, G. (1976); *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*; Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
4. Arreola, A. Raoul (2001); *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*, Second Edition, University of Tennessee, Press: Anker Publishing Company.
5. Ashrafi, B. (2002); Studying Factors Effecting Organizational Commitment of the Mangers of Eastern Alborz Coal Company, MA Thesis, Tehran: Tarbiat Modares University (in Persian).
6. Bandura, Albert(2000); *Cultivate Self-efficacy for Personal and Organization Effectiveness Handbook of Principles of Organization Behavior*; Oxford, uk: Blackwell, pp.120-139.
7. Barret, Angeline, Sajid, Ali and Clegg, John (2007); *Initiatives To Improve the Quality of Teaching and Learning a Review of Recent Literature*; UNICCO Publication.
8. Biggs, J. and Tang, C.(2007); *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press.

9. Caprara, Gian Vittorio, Barbaranelli, Claudio, Steca, Patrizia and Malone, Patrick (2003); "Teachers', School Staff's and Parents' Efficacy Beliefs as Determinants of Attitude toward School"; *European Journal of Psychology of Education*, Vol.18, pp.15-31.
10. Cerit, Y. (2010); "Teacher Efficacy Scale: The Study of Validity and Reliability and Preservice Classroom Teachers' Self -efficacy Beliefs"; *Journal of Theory and Practice in Education*, Vol. 6, No.1, pp. 68-85.
11. Chan, D.(2008); "Teacher Self-efficacy and Successful Intelligence among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong"; *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 7, pp. 735-746.
12. Chucon, C. T. (2005); "Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teacher in Middle Schools in Venezuela"; *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp.257-272.
13. Chen, W. (2007);" The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and its Relationship With Attrition and Work Enthusiasm"; *Chinese Education and Society*, Vol. 40, No. 5, pp. 17-31.
14. Darling- Hammond, Linda, Holtzman, Deborah, Catlin, Sujin and Vasquez, Julian (2005); "Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification. Teach For America And Teacher Effectiveness"; *Education Policy Analysis Archive*, Vol.13, No. 42, pp. 41-52.
15. Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. and Ellett, C. D. (2008); "Measuring Teachers' Self Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-self"; *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, pp. 751-766.
16. Dest (2000); "Teachers in 21st Century"; Available at: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/teachers_21st_century.htm
17. Ebrahimbakht, H.(2007); Studying The Relationship between Self-efficacy, Locus of Control with Academic Achievement of Students in Kamyaran; MA Thesis, Tehran: Islamic Azad university, Science and Research Branch (in Persian).
18. Felder, R. and Brent, R.(1999); "How to Improve Teaching Quality"; Available at: www.ncsu.edu/felder-public

19. Fenstermacher, G. and Richardson, V.(2005); "On Making Determinations of Quality in Teaching"; *Teachers College Records*, Vol.10, No.1, pp.186-213.
20. Goe, L.(2007) ; *The Link between Teacher Quality and Students Outcome: A Research Synthesis*; National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC.
21. Hanushek, Eric, Kain, John F., Obrein, Daniel and Rivkin, Steven (2005); *The Market for Teacher Quality*; Cambridge: MA, National Bureau of Economic Research.
22. Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D. and Clifford, R. (2008); "Ready to Learn? Children's Pre-academic Achievement in Pre-kindergarten Classrooms"; *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23, pp. 27–50.
23. Ingersoll, R. (2003); "Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis"; *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 3, pp. 499-534.
24. Labone, E. (2004); "Teacher Efficacy: Maturing the Construct Through Research in Alternative Paradigms"; *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, pp. 341–359.
25. Maarooft, Y., Kiamanesh, A. R., Mehrmohammadi, M. and Aliasgari, M. (2008); "Evaluation of Teaching Quality in Higher Education"; *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, No. 5, pp. 25-38 (in Persian).
26. Margolis, H. and Mc Cabe, P. (2010); "Self-efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners"; Available at: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t914957660>
27. Mehrmohammadi, M. (2001); "Investigation in the Notion of Teaching and It's Relation with Learning"; *Journal of Education*, No. 65 (in Persian).
28. Meyer, J. and Allen, N. (1997); *Commitment in the Workplace*; Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
29. Meyer, J.P. and Herscovitch, L. (2001); "Commitment in the Workplace: Toward a General Model"; *Human Resource Management Review*, Vol. 11, No. 3, pp. 299-326.

30. Mohammadi, R., Fathabadi, J., Yadegarzadeh, GH., Mirzamohammadi, M. and Parand, K. (2005); *Quality Evaluation in Higher Education*; National Organization for Educational Testing Publication (in Persian).
31. Nazem, F. and Ghaedmohammadi, M.(2009); “Organizational Commitment and its Component in Islamic Azad University”; *Journal of Modern Thoughts in Education*, Vol. 4 , No.1, pp.11-28 (in Persian).
32. OECD (2009); *Review on Quality Teaching in Higher Education*; Available at: www.oecd.org
33. Ogienko, Olena (2011); *Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension*; Available at: www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content
34. Ohlsen, M. (2009); A Study of School Culture, Leadership, Teacher Quality and Student Outcomes Via a Performance Framework in Elementary Schools Participating in a School Reform Initiative; PhD Dissertation, University of Florida.
35. Porter, G. and Magee, K. (2004); *Teacher Quality, Controversy*, NCLB; The Clearing House, New York.
36. Qiuyan, T. and Qin, H.(2009); “Analysis on the Competency Model of the Lecturers in the Application Oriented University”; Available at: www.seiofbluemountain.com
37. Rajaiipour, S. and Bahrami, S. (2009); “Relationship between Clarity of Role and Job Commitment among the Personnel of the Colleges of Isfahan University of Medical Sciences”; *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, Vol.10, pp. 30-36 (in Persian).
38. Ramsden, P. (2005); *Learning to Teaching Higher Education*; New York: Routledge Publication.
39. Ramsden, P. and Martin, F. (1996); “Recognition of Good University Teaching: Policies from an Australian Study”; *Studies in Higher Education*, No. 21, pp. 299-315.
40. Rice, J. (2003); *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*; Washington DC: Economic Policy Institute.
41. Roelofs, E. and Sanders, P.(2003); *Beoordeling Van Docentcompetenties*; Wolters-Noordhoff, pp. 277-299.
42. Ross, J. A., Hogaboom-Gray, A. and Hannay, L. (2001); “ Effects of Teacher Efficacy on Computer Skills and Computer Cognitions of

- Canadian Students in Grades K-3”; *The Elementary School Journal*, Vol. 102, pp. 141-156.
43. Schroder, Ralph (2008); “Predictors of Organizational Commitment, for Faculty and Administrators of a Private Christian University”; *Journal of Research on Christian Educators*, Vol. 17, pp. 81-97.
44. Schmidt, M. (2010); “Development and Validation of a Competency Model for Pre-Service Teachers”; Paper Presented at the Second Meeting of the EARLI SIG18 Educational Effectiveness, Leuven, 25-27.
45. Schwarzer, R., Schmitz, G. and Daytner, G. (1999); *Teachers Self-efficacy Questionnaire*, Available at: http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
46. Skaalvik, M. (2009); “Teacher Self-efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations Teaching and Teacher Education”; *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, pp. 1059-1069
47. Smeenk, S., Eisinga, R.N., Teelken, J.C. and Doorewaard, J.A.C.M. (2006); “The Effects of HRM Practices and Antecedents on Organizational Commitment among University Employees”; *International Journal of Human Resource Management*, Vol.17, No.12, pp. 35-50
48. Soltani Arabshahi, K., Ehrampoosh, M., Karimi, H. and Harazi, M. (2000); “Characteristics of Good Professor According to Perceptions of Yazd Medical University”; *Yazd Medical University Journal*, Iran: Yazd (in Persian).
49. Stronge, J., Tucker, P. and Hindman, J.(2004); *Handbook of Qualities of Effective Teachers*, Ascd Publication.
50. Tamosaitis, W.L. (2006); The Relationship between Employee Performance Ratings and the Three Components of Organizational Commitment for Technical Personnel in a Project Environment; Dissertation Abstract Ph.D. The University of Alabama.
51. Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. and Hoy, W. K. (1998); “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure”; *Review of Educational Research*, Vol. 68, pp. 202–248.
52. Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F.(1999); “Relations between Teachers Approach to Teaching and Students Approaches to Learning”; *Journal of Higher Education*, Vol. 37, P. 59.

53. Vlasceanu, L., Grunberg, L. and Parlea, D. (2004); “*Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of basic Terms and Definition*”; Available at: www.cepes.ro/publications/
54. VonVillas, B.(2004); “Improving the Way we Observe Classrooms”; *School Administrator*, Vol. 61, No. 8, pp. 52-53.
55. Wahlean, Staffan (2002); “Teaching Skills and Academic Rewards”; *Journal of Quality in Higher Education*, Vol. 8, No.1, pp. 81-78.
56. Wangyi, Dai (2006); “The Structure Dimensions of the Competency of the College Teachers”; *Exploration of the Higher Education*, Vol. 4, pp. 89-92.
57. Zhang Yiyuan (2006); “Researches on the Competency of the Teachers in the Higher Vocational Colleges”; *China Market*, Vol. 9, pp. 66-68.