

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۸/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱/۲۹

فصلنامه علمی- پژوهشی روان سنجی

دوره چهارم، شماره ۲۰، بهار ۱۳۹۶

صفحات ۱۰۵-۸۷

بررسی ساختار، روایی عاملی و اعتبار ابزار کیفیت تدریس در علوم رفتاری

Structure, factorial validity and Reliability, quality of teaching instrument in the Behavioral Science

احمد رضایی^۱ و مسعود گرامی پور^۲

Abstract.

Background: quality of instruction in the classroom learning environment plays an important role not only as an important element in the learning process and the learning process is also studied. Objective: The main objective of this study was to investigate the hierarchical factor structure and reliability of teaching quality assessment of instrument in behavioral science. Methods: This study is descriptive and correlation research. The method of this study is to investigate correlation and internal consistency and hierarchical confirmatory factor analysis. The study population consists of

چکیده

زمینه: در محیط یادگیری کلاسی کیفیت تدریس استادان نقش مهمی را ایفا می کند و عنصری مهم نه تنها در فرایند آموزش که در فرایندهای مطالعه و یادگیری نیز شناخته می شود. هدف: هدف اصلی این پژوهش بررسی ساختار عاملی سلسله مراتبی و اعتبار ابزار سنجش کیفیت تدریس در علوم رفتاری است. روش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. روش این پژوهش بررسی همبستگی و همسانی درونی و خاصه تحلیل عاملی تأییدی سلسله مراتبی است. جامعه پژوهش شامل دانشجویان ورودی رشته های علوم رفتاری (علوم تربیتی، روان شناسی،

۱. دانشجوی رشته سنجش و اندازه گیری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول ایمیل amdrezaee@yahoo.com

۲. استاد یار دانشگاه خوارزمی

incoming students in behavioral sciences (Educational Sciences, Psychology, Social Sciences, Management), in University of Tehran, Allameh Tabatabai, Khrazmi, shahed and shahid Beheshti in 90-1389 school year. Who where study in of final year of undergraduate (1162N=). The sample consisted of 500 student from the target population. The instrument retrieved from Masters thesis was a aquestionair containing of 44 item the psychometric profores were studied thours. Coefficient alpha, Guttman Lambda, 2 split-half, and fac or analysis. results: the measurement model and the corresponding coefficients, between the indicator and the first order and first-order factors with second-order general are significant and has a good fit. Conclusion: The results of this studyis compotable with previous studies that have been reported.

Key words: quality of teaching, reliability, validity, Higher Education, Behavioral Sciences

علوم اجتماعی، مدیریت) دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، خوارزمی، شاهد و شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۳-۹۲ سال آخر مقطع کارشناسی در این دانشگاه ها مشغول تحصیل بوده اند (N=۱۱۶۲) و نمونه عبارت از ۵۰۰ نفر از جامعه مورد نظر بود. با توجه به اینکه مقاله حاضر بخشی از یک تحقیق گسترده است ابزار مورد استفاده عبارت بود از پرسشنامه ۴۹ سؤالی محقق ساخته با استفاده از رویکرد کیفی و تحلیل های مربوط در مراحل اول ساخته شد. ضریب آلفای کرونباخ، لاندای ۲ گاتمن، ۲ نیمه، تتا و طبقه بندی برای مؤلفه های پرسش نامه و کل پرسش نامه قابل قبول به دست آمد. یافته ها: بررسی مدل اندازه گیری و ضرایب مربوطه، هم بین نشانگرها و عامل های مرتبه اول و هم بین عامل های مرتبه اول با عامل کلی مرتبه دوم معنی دار بود و برازش خوبی داشت. نتیجه گیری: نتایج به دست آمده پژوهش با پژوهش های قبل که گویه ها و مؤلفه های مشابهی را گزارش کرده بودند هماهنگ است.

کلید واژگان: کیفیت تدریس، اعتبار، روایی، آموزش عالی، علوم رفتاری

مقدمه

کیفیت آموزش و پژوهش، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. برخی از کشورها در دو دهه اخیر، از طریق ارزیابی مستمر، این تشویش را کاهش داده و در جهت رفع آن کوشیده‌اند. از جمله کوشش‌های انجام شده می‌توان به اجرای طرح‌های ارزیابی درونی و برونی در سطح ملی و نیز ایجاد ساز و کارهای اعتبارسنجی منطقه‌ای و بین‌المللی اشاره کرد. هر چند کمیت و کیفیت کوشش‌های یاد شده در کشورهای مختلف متفاوت بوده، اما میزان آنها به طور چشمگیری در سطح ملی و بین‌المللی در دهه اخیر افزایش یافته است. یکی از ویژگی‌های دانشگاه یادگیرنده (یا تندآموز) پی بردن به کیفیت موجود و حرکت به سوی کیفیت مطلوب است (بازرگان، ۱۳۸۲).

پس از توسعه کمی آموزش عالی که به دنبال فزونی تقاضا در سطح جامعه صورت گرفته پرداختن به کیفیت و مؤلفه‌های آن از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی محسوب می‌شود (لاگروسن، سیده‌اشمی و لایتر^۱، ۲۰۰۴؛ کوآتس^۲، ۲۰۰۵؛ هاوستون^۳، ۲۰۰۸؛ رید^۴، ۲۰۰۸ و آکوویدو، گیبز و زوپیاتیس^۵ (۲۰۰۹). پس از گسترش چشمگیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و همچنین برونداد آن یعنی حجم عظیم دانش‌آموختگان، مؤسسات آموزش عالی در دهه‌های اخیر به مفهوم‌سازی و سنجش ابعاد مختلف کیفیت متمرکز شده‌اند (لاگروسن، ۲۰۰۴؛ هاروی و ویلیامز^۶، ۲۰۱۰؛ دیماس، گولا و پیراکوس^۷، ۲۰۱۱).

اعتبار بخشی عبارت است از اعطای مجوز یا صلاحیت یک واحد آموزشی که براساس قضاوت خبرگان حوزه مربوطه، ضوابط از پیش تعیین شده را رعایت کرده باشد. شورای اعتباربخشی آموزش عالی^۸ در ایالات متحده اعتباربخشی را فرایندی تعریف کرده است که مبتنی بر خود ارزیابی و ارزیابی همگنان، برای تضمین کیفیت مؤسسه یا دوره آموزشی دانشگاهی که با هدف ارتقای کیفیت، پاسخگویی و تعیین اینکه آیا مؤسسه یا برنامه مورد نظر، استانداردهای منتشر شده توسط سازمان اعتباربخشی مربوطه و نیز رسالت و اهداف خود را تأمین کرده یا خیر، طراحی شده است (میرزاده، توکلی و یزدانی، ۱۳۸۳).

برای اعتبارسنجی بسته به تأکید بر جنبه خاصی از آن تعاریف متفاوتی ارائه شده است. آدلمن^۹ در دایره المعارف آموزش عالی، اعتبارسنجی را فرایند کنترل و اطمینان در آموزش عالی ذکر می‌کند که می‌توان به وسیله آن به بازبینی و سنجش مؤسسه‌ها و برنامه‌های آموزشی آنها پرداخت (آدلمن، ترجمه قورچیان، ۱۳۷۴).

1. Lagrosen, Seyed-Hashemi & Leitner

2. Coates

3. Houston

4. Reid

5. Iacovidou, Gibbs & Zopiatis

6. Harvey & Williams

7. Dimas, Goula & Pierrakos

8. Council on Higher Education Accreditation (CHEA)

9. Adelman

عوامل متنوعی در ارزشیابی و اعتبارسنجی کیفیت آموزش عالی مورد توجه و ارزشیابی قرار می گیرند. خو و همکاران (۲۰۰۳) با مرور مستندات مراکز اعتبارسنجی چندین عامل مشترک و رایج مورد استفاده توسط این مؤسسات را استخراج و معرفی کرده‌اند: ۱. ساختار برنامه، حمایت مؤسسه ای و ارتباط با دیگر مؤسسات؛ ۲. شفافیت در آرمان و اهداف؛ ۳. برنامه درسی؛ ۴. هیئت علمی؛ ۵. دانشجویان؛ ۶. مدیریت و جلب حمایت‌های مالی؛ ۷. منابع و تسهیلات آموزشی. در این بخش وضعیت موجود هفت عامل: ۱. هدف‌ها، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات گروه؛ ۲. هیأت علمی؛ ۳. دانشجویان؛ ۴. دوره‌های آموزشی؛ ۵. فرایند تدریس - یادگیری، ۶. امکانات و تجهیزات و ۷. دانش‌آموختگان ارائه شده است. از آنجا که آموزش یکی از سه رسالت آموزش عالی و البته مهم ترین آنهاست، کیفیت تدریس و یادگیری، بخش عمده ای از عوامل اعتبارسنجی آموزش عالی را تشکیل می دهد.

جدی‌ترین کاستی ارزشیابی تدریس در پوشش فرایند تدریس و یادگیری را می‌توان محدود بودن آن به نقش مدرس دانست. خاستگاه چنین نگرشی را باید به نظریه‌های تربیتی تدریس-محور ارتباط داد (ژرون، بیشینز و ونسو^۱، ۲۰۱۱). در نظریه‌های تربیتی گذشته مدرس به عنوان تنظیم کننده و انتقال دهنده دانش نقش محوری داشت. نظریه‌های اخیر به نقش یادگیرنده و تعامل ایشان با مدرس، دیگر یادگیرندگان و فضای آموزشی تأکید دارند (بیگز و تانگ^۲، ۲۰۱۱، ص ۲۰). تغییر پارادایم از تدریس محوری به یادگیری محوری نتیجه تحولاتی است که در اهداف آموزش و تعریف شایستگی‌های کلیدی یادگیرندگان (به ویژه در آموزش عالی) برای شرایط حاضر پیش آمده است. انعطاف‌پذیری، قدرت فائق آمدن بر شرایط ابهام‌آمیز، خلاقیت و نوآوری، مهارت‌های ارتباطی، کارآفرینی، قدرت تجزیه و تحلیل دانش، ارتباط آموخته‌ها با زندگی ویژگی‌هایی هستند که به عنوان شایستگی‌های کلیدی مطرح و به موازات قابلیت‌های دانش آموختگی رشد کرده و بر کیفیت آموزش عالی نظر دارند. طرح اهمیت و پرورش شایستگی‌های کلیدی و قابلیت‌های دانش آموختگی ضرورت بازنگری در رویکردهای تدریس و یادگیری را موجب شد. چنین مقصودی بیشتر با رویکردهای آموزشی یادگیری-محور تناسب دارند و در این بستر فرصت رشد دارند (تامپسون، لیکلیدر و جونگست^۳، ۲۰۰۳؛ هاروی و کاموینیواس^۴، ۲۰۰۸) طبیعی است نگاه به ارزشیابی فرایند تدریس و یادگیری که به دنبال پرورش این شایستگی‌ها حرکت می کند متفاوت از نگاهی است که از تدریس صرفاً پذیرش دانش را هدف قرار داده است. در ارزیابی فرایند یاددهی-یادگیری به دنبال پاسخ این سؤال هستیم که تا چه اندازه از وقت یادگیرنده به طور بهینه استفاده شده و راهبردهای مطلوب به کار برده شده است. فرایند تدریس و یادگیری در صورتی مطلوب ارزیابی می شود که

1. Zerihun, Beishuizen & Van Os
3. Thompson, Licklider & Jungst

2. Biggs & Tang
4. Kamvounias

راهبردهای آن به رشد یادگیرنده منجر شود (بازرگان، ۱۳۹۰). لذا اتکا به ارزشیابی تدریس به عنوان نماینده کامل تدریس و یادگیری غفلت از عوامل مهم این فرایند است. فرایند تدریس و یادگیری با پیامدهای یادگیری ارتباط نزدیکی دارد. هدف اصلی تدریس و یادگیری ارتقای پیامدهای یادگیری و پیامدهای یادگیری نتیجه مطلوبیت این فرایند است (دریسکول و وود،^۱ ۲۰۰۷: ۶۷ و ۱۵۹). پیامدهای یادگیری هم جزئی از فرایند آموزش و هم مهم ترین نتیجه آن محسوب می شود. همان طور که اشاره شد کیفیت آموزش بر دو محور تدریس و یادگیری قرار دارد. در سنجش فرایند تدریس و یادگیری باید از مؤلفه های هر دو مقوله استفاده شود (فریک، راجات، واتسون و زلاتسکوفکا،^۲ ۲۰۱۰). پیامدهای یادگیری مهم ترین و معتبرترین شاخص سنجش کیفیت یادگیری که نتایج یادگیری را به طور مستقیم اندازه می گیرد (لیکسون،^۳ ۲۰۱۱). سنجش پیامدها به عنوان راهنمای آموزش همواره اهداف و پیامدهای مورد نظر آموزش را برای مجریان و مدرسان دوره های آموزشی تأکید می کنند. طوری که این رویکرد شکل گیری نظریه تربیتی آموزش پیامد محور را در آموزش عالی موجب شد. رویکرد پیامد محور در آموزش بر نقش تعیین کننده پیامدهای یادگیری در تدریس، برنامه درسی و سنجش آموخته ها تأکید می کند (دریسکول و وود، ۲۰۰۷: ۵).

مفهوم کیفیت در آموزش عالی از ابعاد مختلف و جامعی مورد توجه است (موک،^۴ ۲۰۰۷). یکی از کلیدی ترین ابعاد کیفیت در همه نظام های آموزشی کیفیت فرایند تدریس و یادگیری است. گیبز (۲۰۱۰: ۱۹) در طبقه بندی ابعاد کیفیت در آموزش عالی (به سه طبقه کلی آغازین-فرایند-برونداد) از کیفیت تدریس و یادگیری به عنوان مهمترین فرایند یاد می کند. به طور مشابهی آستین (۱۹۹۷) در تشریح مدل سه مرحله ای درونداد-محیط-برونداد فرایند تدریس و یادگیری را قلب همه فعالیت های دانشگاهی معرفی می کند. بازرگان (۱۳۹۰) با طرح الگوی سیستمی پنج مرحله ای در مرحله فرایندی به فرایند تدریس و یادگیری در کنار دو فرایند ساختی سازمانی و پشتیبانی برقراری امور اشاره می کند و آن را مهمترین فرایند در نظام آموزش عالی می داند. فرایند تدریس و یادگیری در همه تعاریف و طبقه بندی کیفیت در آموزش عالی به عنوان مهم ترین بعد فرایندی یاد می شود.

علی رغم اینکه نظریه های جدید تربیتی بر نزدیکی تدریس و یادگیری و رویکردهای یادگیرنده محور تأکید دارند، تعریف تدریس اثربخش بر اساس شاخص های متمرکز بر ویژگی های مدرسان در بیشتر ابزارهای اندازه گیری کیفیت آموزش سایه افکنده است (ژرون، بیشیزن و ونسو، ۲۰۱۱). تدریس اثربخش تدریسی است که با درگیر کردن دانشجویان و ایجاد مسئله در آنها شرکت آنها را در یادگیری بر انگیزد و بستر لازم را برای رشد استعدادهای آنها فراهم کند. لذا کیفیت تدریس با

1. Driscoll & Wood
3. Lixun

2. Frick, Rajat, Watson & Zlatkowska
4. Mok

کیفیت یادگیری رابطه در هم تنیده ای دارند. بیگز و تانگ (۲۰۱۱: ۷) با مرور بر مختصات آموزش عالی و ادبیات آموزشی جاری تدریس اثربخش را «فراهم کردن شرایط درگیری شناختی بیشتر دانشجویان برای دستیابی به پیامدهای یادگیری» مورد نظر تعریف می کنند. فرایند تدریس و یادگیری ناظر بر همه فعالیتها و جریانهای آموزشی موجود در کلاس درس است. روشهای تدریس، تجربه و تخصص مدرس، درک مدرس از موقعیت کلاس، رویکردهای یادگیری دانشجویان، تجربه قبلی دانشجویان، انگیزه و زمان صرف شده دانشجویان، درگیری تحصیلی برخی از مؤلفه های فرایند جامع تدریس و یادگیری هستند (پروسر و ترنگول^۱، ۱۹۹۹: ۱۶۴). همچنین فریک، چادها، واتسون، وانگ و گرین (۲۰۰۹) زمان اختصاص داده شده، پیشرفت یادگیری، رضایت یادگیرنده، انگیزه و فعالیت دانشجوی، مهارت های تدریس و درگیری تحصیلی را مؤلفه های اصلی فرایند تدریس و یادگیری معرفی می کند. چالمرز^۲ (۲۰۰۸) نیز در نتیجه گیری خود چهار بعد کلی فضای حاکم بر مؤسسه، تنوع پذیری-فردی، فرهنگی، قومی و ...، سنجش و ارزشیابی و مشارکت یادگیری و درگیری تحصیلی را برای کیفیت تدریس و یادگیری ذکر می کند. بنابراین آموزش کلاسی شامل دو مفهوم تدریس و یادگیری است که تلویحاً فعالیت های دو عنصر مدرس و دانش آموز را یادآوری می کند. کیفیت تدریس و یادگیری را می توان به ویژگی های مربوط به مدرس، دانشجو و فضای تعاملی حاکم بر رابطه مدرس و دانشجو مربوط دانست. در واقع، رشد یادگیرنده هدف فرایند تدریس و یادگیری است و آنچه کیفیت این فرایند را تعیین می کند سطح دستیابی به این هدف است (بازرگان، ۱۳۹۰).

شعبانی (۱۳۸۴) ضمن اینکه تدریس را عبارت از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگردان می داند پنج ویژگی خاص را برای تدریس مؤثر بر شمرده است: وجود تعامل و رابطه متقابل بین معلم و شاگرد؛ هدف داربودن فعالیت معلم؛ فعالیت آگاهانه؛ تناسب با وضع شناختی شاگردان و ایجاد شرایط مطلوب یادگیری. همچنین وی اعمال و کنش های تدریس را با عناوین انگیزش، اطلاعات، به جریان انداختن اطلاعات، ذخیره سازی و اصلاح مجدد، انتقال اطلاعات، کنترل و هدایت بیان کرده است (شعبانی، ۱۳۸۴: ۱۱۳-۱۰۴).

رامسدان^۳ (۲۰۰۶) در رابطه با تدریس به سه نوع نظریه در این زمینه اشاره نموده است: تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات، تدریس به عنوان سازماندهی فعالیت دانشجویان و تدریس به عنوان ایجاد امکان یادگیری. در آموزش عالی مدل های مختلفی برای تدریس وجود دارد به نحوی که مهرمحمدی و عابدی (۱۳۹۰) برای تدریس چهار خانواده الگو را براساس محور یادگیری و نیز نوع نگاه نسبت به افراد و چگونگی نوع آموزش آنها تقسیم بندی کرده اند که هر یک دارای الگوهای زیرمجموعه ای مربوط به خودش است. این چهار الگو به این شرح اند: خانواده

1. Prosser & Trigwell

2. Chalmers

3. Ramsden

الگوهای اجتماعی، خانواده پردازش اطلاعات، خانواده الگوهای فردی و خانواده سیستم های رفتاری. نوبخت و رودباری (۱۳۹۱) مقررات اداری، کیفیت آموزشی، روش اداره و کنترل کلاس، ظواهر فردی و اجتماعی و روابط متقابل استاد دانشجو را مورد پرسش قرار داده اند که همه مؤلفه ها در کیفیت آموزش کلاسی مؤثر و معنی دارند. قاضی طباطبایی و یوسفی (۱۳۹۰) رابطه صمیمی مدرس و دانشجو، رابطه مثبت و مستقیم با ارزیابی دانشجو از تدریس، رضایت از نمره و علاقه دانشجو به درس را بدست آورده اند. تلاش و درگیری مدرس بر علاقه دانشجویان به درس و ارزش گذاری آنها به تدریس مدرس، تأثیر مثبت اما سختی درس رابطه ای منفی با رضایت از نمره دانشجویان از درس و ارزش گذاری دانشجویان به تدریس مدرس داشت. همچنین، علاقه دانشجویان به محتوای درسی تأثیر مثبتی بر ارزش گذاری تدریس توسط آنها داشت. صفری (۱۳۹۰) هشت مؤلفه را در کیفیت تدریس شناسایی کرده است: ۱. تسلط بر محتوی ۲. مهارت های عرضه محتوی ۳. تدوین طرح درس ۴. مدیریت درس ۵. مهارت های ارتباطی ۶. ارزیابی یادگیری ۷. رعایت مسائل اخلاقی در تدریس و یادگیری ۸. راهنمایی و مشاوره. معروفی (۱۳۹۰) سهم عوامل مربوط به مدرس، دانشجو و محیط آموزش به ترتیب معادل ۵۵ درصد، ۲۴ درصد و ۲۱ درصد در کیفیت تدریس ارزیابی کرده است. از بین مؤلفه های مرتبط با کیفیت مدرس نیز، مهارت های حرفه ای مدرس با ۳۹/۱ درصد، ویژگی های شخصیتی اخلاقی با ۱۶/۳ درصد، اثر محیط آموزش بر مدرس با ۱۳/۶ درصد، اثر کیفیت دانشجویان بر تدریس مؤثر با ۱۱/۶ درصد، ویژگی های شغلی مدرس با ۱۱/۳ درصد و ویژگی های جمعیت شناختی مدرس با ۸/۱ درصد عنوان کرده است. نامی (۱۳۹۰) ارائه در کلاس درس، دانش مدرس از موضوع درسی، مهارت در موضوع درس؛ طراحی درس شامل: طراحی دوره، ارزشیابی از آموزش، اهداف عینی و مشخص، ارزشیابی تکوینی و پایانی، روشن بودن مواد آموزشی، بررسی تکالیف و نمره گذاری، حجم تکالیف تعیین شده، سازماندهی درس، روش تدریس مختلف؛ روابط بین فردی شامل: دانشجویان را آماده کنند، آنها را تحریک و حساس کنند، توسعه اجتماعی در آنها ایجاد و تفاوت های فردی را شناسایی کنند، اشتیاق برای کمک به دانشجویان و کمک به توسعه آنها، مشارکت دادن دانشجو، ارتباط اثر بخش، انگیزش دانشجو، اشتیاق برای کمک به دانشجویان و کمک به توسعه را بر شمرده است. رضایی، دلاور، احدی و درتاج (۱۳۸۹) توانایی علمی، پویایی و علاقه مندی، تقویت انگیزه و توانایی های دانشجویان، کیفیت ارتباط انسانی استاد و دانشجو در کلاس درس، کیفیت ارتباط انسانی استاد و دانشجو در خارج کلاس درس، ارزیابی و بازخورد، سازماندهی (وضوح)، رعایت مسائل اخلاقی، رعایت نظم و مقررات آموزشی و رضایت از استاد را گزارش کرده اند. ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش پژوهی و شخصیت فردی را به ترتیب مهم ترین جنبه های تدریس اثربخش ذکر کرده اند. در جنبه دانش پژوهی، ویژگی های علم و دانش و ارائه مطالب نو و در جنبه روش تدریس، ویژگی های انتقال شفاف و واضح مطالب و آماده سازی کلاس برای تفکر و بحث، در جنبه قدرت ارتباط، ویژگی های ایجاد

مشارکت دانشجویان در مباحث و ارتباط دوستانه با دانشجویان و در جنبه شخصیت فردی، ویژگی‌های بیان شیوا و ساده، اعتماد به نفس و قاطعیت از مهم‌ترین شاخص‌های اثربخش شناخته شده است. فونجی، خوشنودی فر، حسینی و مظلوم زاده (۲۰۱۳) عوامل مؤثر در کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری را بررسی کردند. این عوامل به این شرح است: طرح درس (۱۹.۵٪)، آموزش مهارت (۱۷.۹۷٪)، مهارت‌های ارتباطی (۱۷.۹۳٪)، تخصص مربوط به محتوای درس (۱۰.۵۹٪)، و توانایی‌های فردی از اعضای هیئت علمی (۹.۱۵٪) بود. دودین^۱ (۲۰۱۳) شناسایی ابعاد و تعیین ویژگی‌های روانسنجی تدریس مؤثر با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی را برای بررسی اعتبار سازه انجام داده و پنج مؤلفه را به دست آورده است: دانش معلمان و سازمان (۷ نشانگر)، توضیح روشن (۶ نشانگر)، درجه بندی و ارزیابی (۶ نشانگر)، روش تدریس (۴ نشانگر)، و ارتباط با دانش آموزان (۶ نشانگر). لانگا^۲ (۲۰۱۲) شش مؤلفه را در کیفیت تدریس به دست آورده است: همسانی و انسجام (۳ نشانگر)، آموزش برای درک (۳ نشانگر)، شور و شوق و حمایت کارکنان (۳ نشانگر)، بازخورد سازنده (۲ نشانگر) پشتیبانی از سایر دانش‌آموزان (۲ نشانگر) بهره و لذت بردن (۲ نشانگر). آنبسا^۳ (۲۰۱۲) استفاده از مثال و تصاویر در توضیح درس، روشن کردن اهداف، ارائه خلاصه در پایان درس، توجه به فعالیت‌ها و عقاید حین تدریس، استفاده از پاداش و برانگیختن دانشجویان، بازخورد، در نظر گرفتن سن و دانش قبلی و مهارت‌های موجود در تدریس، زمان صرف شده، اندازه و امکانات کلاس و منابع برای یادگیری یادگیرندگان، مشارکت و درگیری موفق دانشجویان در کلاس، بالا بردن تفکر انتقادی و مهارت‌های تحقیق علم، دادن تکلیف فردی، تشویق به یادگیری گروهی، اجتناب از یادگیری متوسط، استفاده از فناوری آموزشی و وسایل چند رسانه‌ای، مدیریت و رهبری خوب در کلاس را به دست آورده است. واژوسکی^۴ (۲۰۰۸) هشت پارامتر تدریس مؤثر شناسایی کرده است. ۱. استفاده از قوانین و اصول دانشی ۲. سازمان دادن دوره ۳. ارائه دادن آموزش ۴. تعامل دانشجویان با استاد ۵. سنجش و ارزشیابی تکالیف ۶. مدیریت صحیح ۷. رشد و توسعه حرفه‌ای ۸. رشد و توسعه مهارتی.

بنابراین هدف از این پژوهش بررسی ابزار کیفیت تدریس در علوم رفتاری و برازش آن با مدل تحلیل عاملی تأییدی سلسله مراتبی^۵ و بررسی ضرایب اعتبار آن می‌باشد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی (غیرآزمایشی) از نوع همبستگی و خاصه تحلیل عاملی تأییدی سلسله مراتبی است. جامعه پژوهش شامل دانشجویان ورودی رشته‌های علوم رفتاری (علوم تربیتی، روان

1. Dodeen
4. Vajoczki

2. Luhanga
5. hierarchical confirmatory factor analysis

3. Anbessa

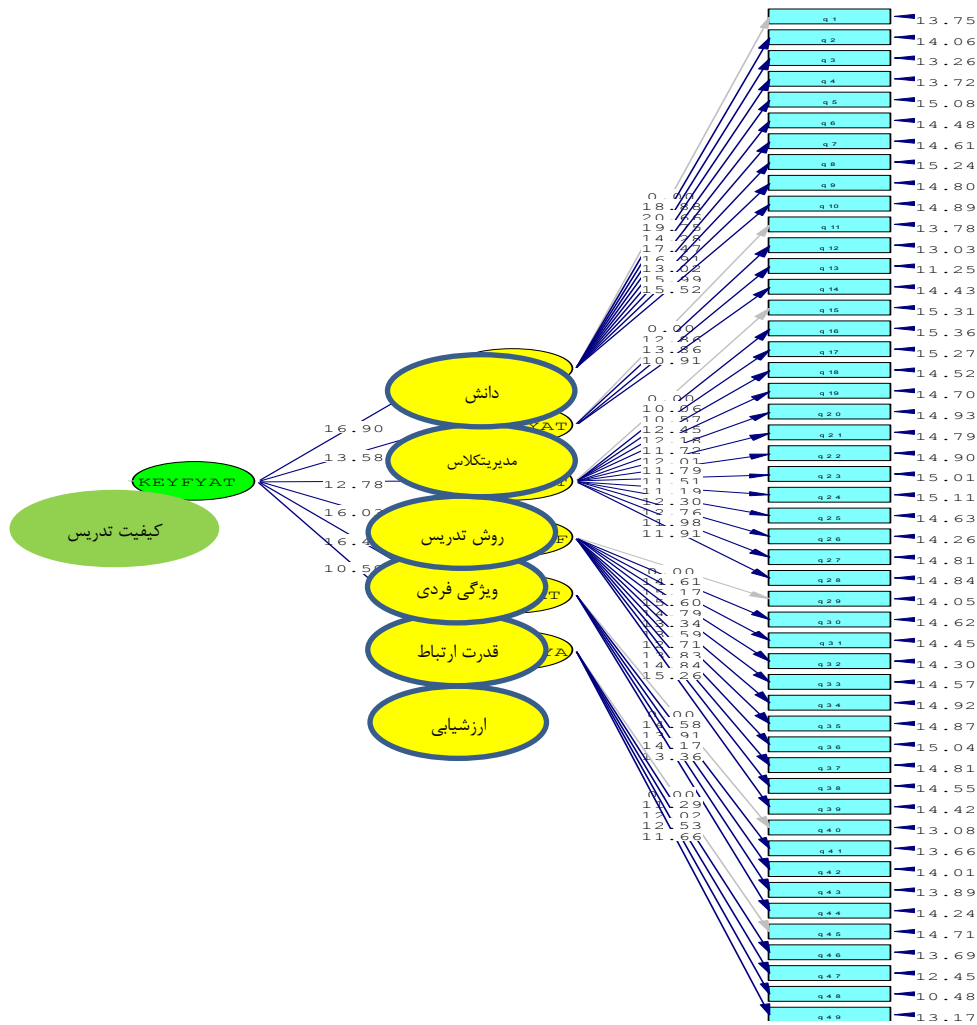
شناسی، علوم اجتماعی، مدیریت) دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، خوارزمی، شاهد و شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۳-۹۲ دانشجویان سال آخر مقطع کارشناسی در این دانشگاه ها مشغول تحصیل بوده اند ($N=1162$). نمونه عبارت بود از ۵۰۰ نفر از جامعه مورد نظر که به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب به وسیله واریانس هر طبقه انجام گرفت.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر، بخشی از یک تحقیق گسترده‌تر است جهت جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از پرسشنامه کیفیت تدریس محقق ساخته استفاده شد که با روش کیفی و با شیوه تحلیل اسناد، مصاحبه و استفاده از سایر ابزارهای مشابه (تطابق همگونی یافته‌ها) انجام شده است. این ابزار با استفاده از ۴۹ سؤال با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای و با شش مولفه دانش (۱۰ نشانگر)، مدیریت کلاس (۴ نشانگر)، روش تدریس (۱۴ نشانگر)، ویژگی‌های فردی (۱۱ نشانگر)، قدرت ارتباط (۵ نشانگر) و ارزشیابی (۵ نشانگر) مورد استفاده قرار گرفت.

جدول (۱) ضرایب اعتبار عامل‌های مکنون و پرسشنامه کیفیت تدریس

مؤلفه	شماره سؤال	آلفای کرونباخ	لاندا ۲ گاتن	۲ نیمه	تتا	طبقه بندی
دانش	۱-۱۰	.898	.90	.841	.۸۹۸	-
مدیریت کلاس	۱۱-۱۴	.735	.۷۳۷	.716	.۷۴۰	-
روش تدریس	۱۵-۲۸	.899	.۹۰۷	.۸۵۵	.۹۰۶	-
ویژگی‌های فردی	۲۹-۳۹	.۸۸۰	.۸۸۰	.۸۲۷	.۸۸۰	-
قدرت ارتباط	۴۰-۴۴	.۷۸۳	.۷۸۴	.۷۲۰	.۷۸۳	-
ارزشیابی	۴۵-۴۹	.804	.۸۰۷	.۷۷۵	.۸۰۸	-
پرسشنامه کیفیت تدریس	1-49	.959	.۹۶۰	.۸۶۳	0.961	0.966

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود تمام ضرایب اعتبارها، وضعیت مطلوبی را نشان می‌دهند. ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰.۷۳۵ تا ۰.۸۹۹ که قابل قبول است. ضرایب اعتبار لاندا ۲ گاتن، ۲ نیمه، تتا و طبقه بندی هم نسبت به آلفای کرونباخ مقدار بیشتری را نشان می‌دهند که نشان دهنده این مطلب می‌باشد که ابزار مورد نظر از همسانی بالا و از ثبات خوبی برخوردار است.



تصویر (۱) مدل تحلیلی پژوهش

براساس طرح تحلیلی تصویر (۱) مشاهده می‌شود که مرتبه اول و مرتبه دوم عامل‌ها و نشانگرهای مرتبط با عامل مرتبه اول همگی ارزش‌های t معنی‌داری دارند. ضمناً اولین نشانگر هر عامل به علت محاسبه صفر در نظر گرفته می‌شود.

یافته‌ها

جهت تحلیل و بررسی روابط مورد نظر در مدل تحلیلی از روش تحلیل عاملی تأییدی سلسله مراتبی استفاده شد. در این پژوهش از مدل اندازه‌گیری^۱ استفاده شده است. مدل اندازه‌گیری

^۱Measurement model

کاربرد تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین مشارکت هر یک از گویه ها در اندازه گیری سازه پنهان و (قاضی طباطبایی، ۱۳۷۷). نرم افزار لیزرل برای ارزیابی مدل اندازه گیری به کار برده شد.

مدل اندازه گیری

منظور از مدل اندازه گیری همان تحلیل عاملی تأییدی است. مدل اندازه گیری، روابط هر عامل با نشانگرهای مربوط به آنها را بررسی می کند. جدول (۲) نتایج حاصل از مدل اندازه گیری و شاخص های ارزیابی روابط عامل با نشانگرهايش را نشان می دهد.

جدول (۲) نتایج تحلیل مدل اندازه گیری و شاخص های ارزیابی جزئی

سازه	نشانگر	مقدار t	R ²
دانش	علم و دانش، وسیع	-	0.63
	آشنایی با فناوری روز برای تدریس مانند اینترنت و ...	18.88	0.59
	تسلط بر محتوی و کتابهای آموزشی	20.66	0.68
	ارائه مطالب نو و به روز	19.75	0.63
	سابقه تدریس بالا	14.28	0.38
	اطلاعات عمومی خوب	17.47	0.52
	سابقه پژوهشی خوب	16.91	0.50
	رتبه علمی بالا	13.02	0.32
	جدیت در رابطه با پاسخگویی به سوالات دانشجو	15.99	0.45
	اقدام به نتیجه گیری از مباحث	15.52	0.43
مدیریت کلاسی	اقدام به تشکیل گروه های آموزشی، در کلاس	-	0.42
	اقدام به ایجاد انضباط در کلاس و بین گروه ها در کلاس	12.86	0.49
	اقدام به مدیریت دموکراتیک و رهبری هوشمندانه کلاس	13.86	0.61
	اقدام به در نظر گرفتن جلسات جبرانی در صورت نیاز	10.91	0.33
روش تدریس	انتقال یادگیری از راه چشم و گوش و سایر حواس به طور	-	0.32
	رعایت سرفصل های ارائه شده توسط گروه آموزشی	10.06	0.29
	اقد تکالیف مبتنی بر حل مسئله در کلاس (تکالیفی که دانشجو	10.57	0.33
	انتقال شفاف و واضح مطالب	12.45	0.55
	آماده سازی کلاس برای بحث و تفکر در ابتدای کلاس (پیش	12.18	0.51
	سازماندهی، توالی و تنظیم مطالب، ایجاد پیوستگی و سلسله	11.72	0.45
	قدرت انتقال بالا	12.01	0.49
	کاربردی کردن یادگیری کلاسی دانشجویان و ارتباط دادن آن	11.79	0.46
	بهره گیری از وسایل کمک آموزشی مانند ویدئو پرژکتور،	11.51	0.43
	معرفی منابع مرتبط با موضوع	11.19	0.39
روش آموزشی را متناسب با اهداف درس برگزیدن	روش آموزشی را متناسب با اهداف درس برگزیدن	12.3	0.52
	استفاده از فنون تدریس جدید و پویا (شیوه های متنوع	12.76	0.59
	بهره بردن از نظریه های سازنده گرایی در تدریس (تاکید	11.98	0.48

0.47	11.91	از مثال های عینی و واقعی در تدریس	
0.54	-	بیان شیوا و ساده و مهارت در سخنرانی	
0.44	14.61	اعتماد به نفس وقاطعیت	
0.48	15.17	علاقه به درس مورد نظر و شغل	ویژگی
0.50	15.6	برخورد صحیح با عقاید و سوالات دانشجویان	فردی
0.45	14.79	رعایت اصول اخلاقی و آداب اجتماعی فرهنگ ایرانی	
0.37	13.34	وقت شناسی و حضور به موقع در کلاس و ادامه کلاس تا ساعت	
0.39	13.59	انتقاد پذیری	
0.29	12.71	داشتن ظاهر آراسته	
0.33	13.83	شوخ طبعی و بشاشیت در کلاس	
0.55	14.84	راهنمایی و مشاوره به دانشجویان	
0.51	15.26	داشتن هنر معلمی یا استادی (شخصیت استادی)	
0.45	-	تحریک انگیزش دانشجو و ترغیب به شرکت فعال دانشجو در	
0.49	14.58	ایجاد مشارکت دانشجو در مباحث	قدرت
0.46	13.91	ارتباط دوستانه با دانشجو	ارتباط
0.43	14.17	توضیح مجدد مطالب و رفع اشکال	
0.39	13.36	به آسانی در خارج از کلاس در دسترس دانشجویان بودن	
0.52	-	عدالت در ارزشیابی (همه دانشجویان را به یک چشم دیدن)	
0.59	11.29	سنجش آغازین را آغاز سال تحصیلی	ارزشیابی
0.48	12.02	ارزشیابی مستمر	
0.47	12.53	ارائه بازخورد و ارائه نقاط قوت و ضعف دانشجو پس از ارزشیابی	
0.54	11.66	ارزشیابی متنوع (بر اساس عملکرد مانند کارپوشه و کار عملی)	

مقدار t و درصد واریانس استاندارد تبیین شده برای تک تک نشانگرهای هر عامل در جدول (۲) مشخص شده اند. با توجه به اینکه اولین نشانگر هر عامل به عدد ۱ ثابت شده است مقادیر t برای آنها محاسبه و گزارش نشده است. شاخص ارزیابی میزان ارتباط هر نشانگر به عامل زیربنایی اش مقدار t و معنی داری آن است. مقدار t بالای ۲ معنی داری نشانگر رابطه هر نشانگر با عامل مرتبط است. همان طور که از جدول مشخص است برای همه روابط نشانگرها با عامل های خود مقادیر t بالای ۲ هستند. بنابراین نتیجه می شود همه نشانگرها به طور معنی داری به عامل زیربنایی خود مرتبط هستند.

جهت بررسی شاخص های برازش کلی مدل جدول (۳) در ادامه آمده است.

جدول ۳- شاخص های ارزیابی برازش کلی مدل اندازه گیری

شاخص	مقدار	حدمطلوب	وضعیت
RMSEA	0.077	0.05<	مطلوب
GFI	0.74	0.9<	نسبتاًمطلوب
AGFI	0.71	0.9<	نسبتاًمطلوب
NFI	0.95	0.9<	مطلوب
CFI	0.96	0.9<	مطلوب

بنا بر اطلاعات جدول ۳ از بین پنج شاخص بررسی شده سه شاخص در وضعیت مطلوب و دو شاخص GFI و AGFI در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارند. با توجه به نتایج حاصل می توان گفت برازش کلی مدل اندازه گیری در وضعیت مطلوب قرار دارد. به عبارت دیگر کیفیت برازش کلی مدل اندازه گیری مطلوب سنجیده می شود.

جدول (۴) عامل های مرتبه اول و شاخص های مرتبط به آن

مولفه	شده ضریب استاندارد	t مقدار	سطح معنی داری	R ²
دانش	۰.۸۲	۱۶.۹۰	۰/۰۱P<	0.67
مدیریت کلاسی	۰.۸۶	۱۳.۵۸	۰/۰۱P<	0.74
روش تدریس	۰.۹۲	۱۲.۷۸	۰/۰۱P<	0.85
ویژگی فردی	۰.۸۵	۱۶.۰۳	۰/۰۱P<	0.72
قدرت ارتباط	۰.۹۰	۱۶.۴۰	۰/۰۱P<	0.81
ارزشیابی	۰.۶۸	۱۰.۵۰	۰/۰۱P<	0.47

اطلاعات موجود در جدول (۴) بیانگر معناداری خوب ارزش t برای تمام عامل های تدریس است و مقدار واریانس تبیین شده هم میزان مطلوبی را نشان می دهد. بنابر این عامل های مرتبه اول همگی قابل قبول و مطلوب است.

جدول (۵) میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی گشتاوری عامل های کیفیت تدریس							
عامل	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴	۵
۱-دانش	3.5136	.75742	۱				
۲-مدیریت کلاسی	3.1110	.82236	.۶۶۷**	۱			
۳-روش تدریس	3.1588	.69395	.717**	.695**	۱		
۴-ویژگی فردی	3.3869	.69448	.653**	.528**	.695**	۱	
۵-قدرت ارتباط	3.0700	.75120	.549**	.513**	.528**	.695**	۱
۶-ارزشیابی	2.6216	.83165	.390**	.454**	.513**	.528**	.631**

عامل ارزشیابی با 2.6216 کمترین و عامل دانش با 3.5136 بیشترین میانگین را نشان می دهند. اما در رابطه با انحراف استاندارد کمترین مقدار 69395.69395 برای روش تدریس و بیشترین مقدار 83165.83165 برای عامل ارزشیابی گزارش می شود. در رابطه با همبستگی گشتاوری پیرسون بیشترین همبستگی بین عامل های روش تدریس و دانش با 717.717 و کمترین همبستگی بین ارزشیابی و دانش با 390.390 است. در ضمن تمام همبستگی ها با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار هستند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از تحقیق حاضر بررسی ساختار، روایی عاملی و اعتبار ابزار کیفیت تدریس در علوم رفتاری بود. نتایج پژوهش مربوط به فرضیه اول نشان داد که ارزش های t برای تک تک نشانگرها با عامل های مربوطه مرتبه اول و همچنین عامل های مرتبه اول با عامل مرتبه دوم با بیشتر از ۹۹ درصد اطمینان معنی دار است. این یافته تأکید می کند نشانگرها به خوبی عامل هایشان را حمایت می کنند و هم چنین عامل های مرتبه اول هم تمامی زیرمجموعه عامل کلی تری به نام کیفیت تدریس قرار می گیرند. لذا شواهد لازم برای تأیید اعتبار گویه ها و عامل ها فراهم شد. درصد واریانس استاندارد تبیین شده برای نشانگرها هم مقدار مطلوبی را نشان می دهد. شاخص های برازش مدل قابل قبول است، NFI، RMSEA، CFI و مطلوب گزارش شد. شاخص های GFI و AGFI هم را می توان با تعدیل مدل تا چند صدم پایین آورد. ماتریس همبستگی هم روابط معنی داری را بین عامل ها نشان داد، بنابراین تمام عامل ها با هم همبستگی معنی داری دارند. نتایج پژوهش نشان داد که تمام عامل ها و کل ابزار به دست آمده شرایط قابل قبولی را در شاخص های آلفای کرونباخ، لاندا ۲ گاتمن ۲، نیمه، تتا و طبقه بندی دارند. براساس قاعده نانالی و برنستاین^۱ (۱۹۹۴) مقدار ۰/۷ برای

^۱Nunnally & Bernstein

ضریب اعتبار مطلوب است.

ابزار مورد نظر در مقایسه با سایر تحقیقات مشابه هم مورد تأیید قرار می‌گیرد. تحقیق حاضر با تحقیق نوبخت و رودباری (۱۳۹۱) که مؤلفه‌هایی مانند، ظواهر فردی و اجتماعی و روابط متقابل استاد دانشجو، کیفیت آموزشی و روش اداره و کنترل کلاس، کاملاً سازگار است. تحقیق قاضی طباطبایی و یوسفی (۱۳۹۰) هم با بخش‌هایی از تحقیق حاضر همسو و هماهنگ است. تحقیق صفری (۱۳۹۰) که هشت مؤلفه را در کیفیت تدریس شناسایی کرده بود تماماً با تحقیق حاضر همسو و هماهنگ است. معروفی (۱۳۹۰) که سهم عوامل مربوط به مدرس را در کیفیت تدریس بررسی نموده بود با چهار عامل از عامل‌های مرتبه اول تحقیق حاضر همسو است. تحقیق نامی (۱۳۹۰) هم به خوبی تحقیق حاضر را حمایت می‌کند. تحقیق رضایی و همکاران (۱۳۸۹) هم با چهار عامل دانش، قدرت ارتباط، ارزشیابی و ویژگی فردی مطالعه حاضر هماهنگ است. یافته‌های ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) با چهار عامل تحقیق حاضر همسو است. یافته‌های تحقیق حاضر با یافته‌های قونجی و همکاران (۲۰۱۳) دودین (۲۰۱۳) لانگا (۲۰۱۲)، آنبسا (۲۰۱۲) و سوزان واژوسکی (۲۰۰۸) منطبق است.

براساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود مدرسان نسبت به تقویت خویش در حوزه‌های مورد نظر تلاش کنند. همچنین با توجه به اینکه هدف از کیفیت تدریس نمود آن در یادگیری دانشجویان است پس دانشجویان هم می‌توانند این مؤلفه‌ها را از استادان انتظار داشته باشند. پیشنهاد می‌شود مدرسان از ارزیابی‌های مکرر و مستمر استفاده کنند تا علاوه بر حفظ و ارتقای آمادگی دانشجویان برای امتحان، آنها را ترغیب به یادگیری معنی‌دار کنند. دانش خویش را چه در حوزه علوم تخصصی و چه اطلاعات عمومی افزایش دهند. به مدیریت دموکراتیک و ایجاد ارتباط با دانشجویان اهتمام ورزند.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۰). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). ظرفیت سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب، *نشریه مجلس و راهبرد*، ۴۱، ۱۴۱-۱۵۸.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۴). مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: سمت.
- رضایی، محمد؛ دلاور، علی؛ احدی، حسن و درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه ایرانی ارزیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی (ISEEQ)، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱، ۱۲۱-۱۴۵.

- صفری، ثنا (۱۳۹۰). ویژگی های فرایند تدریس- یادگیری در آموزش عالی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۳(۵۰)، ۷۳-۹۰.
- ظهور، علیرضا و اسلامی نژاد (۱۳۸۱). شاخص های تدریس اثربخش تدریس از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی کرمان، فصلنامه پایش، ۱(۴)، ۵-۱۳.
- قاضی طباطبایی، محمود؛ یوسفی افراشته، مجید. (۲۰۱۲). تحلیل روابط پاره ای از متغیرهای مرتبط با ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان: کاربردی از مدل معادلات ساختاری. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۸، ۱۰۷-۱۳.
- قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۷۷). روش های لیزرل، تشریح ساختار و منطق زیربنایی روش های تحلیل، مدل های ساختار کوواریانس، نشریه دانشکده ادبیات دانشگاه تبریز. شماره ۱۶۹.
- گرامی پور، مسعود (۱۳۹۳). مبانی نظری و کاربرد نظریه های اندازه گیری در علوم رفتاری، تهران: جهاد دانشگاهی خوارزمی.
- میرزازاده، عظیم؛ توکلی، سامان؛ یزدانی، کامران. (۱۳۸۳). اعتباربخشی: راهکاری برای تضمین و ارتقای کیفیت آموزش پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴(۲)، ۱۰۵-۱۱۶.
- معروفی، یحیی (۱۳۹۰). تعیین وزن مؤلفه های تدریس برای ارزشیابی عملکرداعضای هیئت علمی دانشگاه های کشور، دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۴)، ۱۴۳-۱۶۸.
- نامی، زهرا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی مروری بر پژوهش های قبلی، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران - پردیس دانشکده های فنی - اردیبهشت ماه ۹۰.
- نوبخت، ملیحه و رودباری، مسعود (۱۳۹۱). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران. فصلنامه طب و تزکیه، ۱، ۲۲-۲۶.

Reference

- Anbessa, B. N. (2012). Methods of Teaching and their Implications for Quality of Student Learning at Samara University.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill: Open University Press.
- Chalmers, D. (2008). Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities. *In Outcomes of higher education: Quality*

relevance and impact, 8-10 September 2008 (pp. 2-18). Paris, France: Organisation for economic Cooperation and Development.

- Coates, H. (2005). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *11*(1).
- Dimas, G., Goula, A., & Pierrakos, G. (2011). Quality Issues in Higher Education: A Multicriteria Framework of Satisfaction Measures. *2*(3).
- Dodeen, Hamzeh (2013). College students' evaluation of effective teaching: Developing an instrument and assessing its psychometric properties, *Research in Higher Education Journal*, pp1-12.
- Driscoll, A., & Wood, S. (2007). *Developing outcomes-based assessment for learner-centered education: a faculty introduction*. Stylus Publishing, LLC.
- Frick, T. W., Rajat, C., Watson, C., & Zlatkowska, E. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Educational Technology Research & Development*, *58*(2), 115-136.
- Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. M., & Mazlounzadeh, S. M. (2013). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*.
- Harvey, A., & Kamvounias, P. (2008). implementation gap: a teacher-as-learner approach to teaching and learning policy. *Arlene Harvey & Patty Kamvounias*, *27*(1), 31-41.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *16*(1).
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, *16*(1), 61-79.
- Iacovidou, M., Gibbs, P., & Zopiatis, A. (2009). An Exploratory Use of the Stakeholder Approach to Defining and Measuring Quality: The Case of a Cypriot Higher Education Institution. *Quality in Higher Education*, *15*(2), 147-165.
- Lagrosen, Seyed-Hashemi, & Leitner. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 61-69.
- Lixun, W. (2011). Adaptation of outcome-based learning in an undergraduate English education programme. *Research in Higher Education Journal*, *12*, 1-17.

-
- Luhanga, U. (2012). *Confirmatory factor analysis of the short revised experiences of teaching and learning questionnaire (SR-ETL-Q): Examining the internal structure within a Canadian undergraduate population* (Doctoral dissertation, University of Alberta).
 - Mok, M. (2007). Quality assurance and school monitoring in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(3).
 - Nunnally, J.C & Bernstein, I, H (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). New York: McGraw Hill.
 - Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
 - Ramsden, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education*, 2nd edn. London: Routledge.
 - Reid, R. A. (2008). Dimensions of quality assurance in higher education: challenges for future. *2nd International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. Lahore - Pakistan.
 - Thompson, J., Licklider, B., & Jungst, S. (2003). Learner-Centered Teaching: Postsecondary Strategies That Promote "Thinking Like A Professional". *Theory Into Practice*, 42(2), 133-141.
 - Vajoczki, S. (2008). *Effective Teaching & Teaching Evaluation Practices: Canadian University Geography Departments*.
 - Zerihun, Z., Beishuizen, J., & Van Os, W. (2011). Conceptions and practices in teaching and learning: implications for the evaluation of teaching quality. *Quality in Higher Education*, 17(2), 151-161