

## Developing A Structural Model For The Relationship Between Faculty Members' Self-Efficacy And Competencies With Teaching Quality In Islamic Azad University

## ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی‌های اعضای هیأت علمی با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه آزاد اسلامی

Parivash Jaafari, Nadergholi Ghourchian, Javad Behboodian,  
Nima Shahidi

<sup>1</sup>Department of Educational Administration, Islamic Azad University, Science and  
Research Branch Tehran, Iran

<sup>2</sup>Professor Department of Educational Administration, Islamic Azad University, Science and  
Research Branch Tehran, Iran

<sup>3</sup>Department of Math & Statistics, Islamic Azad University, Shiraz, Iran

<sup>3</sup>PhD Student, Department of Educational Administration, Islamic Azad University,  
Science and Research Branch, Tehran, Iran

### Abstract

This is a descriptive and casual correlation study. The main purpose of this research was to study the relationship between faculty members' self-efficacy and competencies with their teaching quality in branches of zone 1 of Islamic Azad University. The population of this research was 2181 faculty members. 436 faculty members were selected through random stratified cluster sampling. Data collection tools were a researcher-made 27-items questionnaire for assessing teaching quality (chronbach alpha= 0.861), A researcher made 13-items questionnaire for assessing their competencies (chronbach alpha=0.866), and Schwartz et al. questionnaire for assessing faculty members' self-efficacy. Multiple regression and Structural equation modeling were used to specify the portion of mentioned factors in teaching quality. Results showed that faculty members' self-efficacy (0.31) and their competencies (0.33) had a significant positive relationship with teaching quality. In addition, there was a significant positive relationship (0.36) between self-efficacy and competencies. The gender of faculty members had a significant effect on their competencies.

**Key words:** Self-efficacy, competencies, teaching quality, Faculty members.

پریوش جعفری، نادرقلی قورچیان، جواد بهبودیان، نیما شهیدی  
استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،  
ایران  
استاد گروه مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،  
ایران  
استاد گروه ریاضی و آمار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز، شیراز، ایران  
دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد  
اسلامی، تهران، ایران

### چکیده

هدف عمده این پژوهش، مطالعه رابطه میان خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان دانشگاه آزاد اسلامی با کیفیت تدریس آنان است. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۱۸۱ نفر اعضای هیأت علمی واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه یک می‌شود که از میان آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای طبقه‌ای، تعداد ۴۳۶ نفر انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته سنجش کیفیت تدریس با ۲۷ عبارت در مقیاس لیکرت و آلفای کرونباخ ۰/۸۶۱، پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شوارتزر و همکاران و پرسشنامه محقق ساخته سنجش شایستگی‌های استادان با ۱۳ عبارت و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۶ و روش انجام تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی علی است. در این پژوهش برای مشخص کردن سهم عوامل خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان بر کیفیت تدریس از رگرسیون چندگانه و مدل‌سازی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی با ضریب ۰/۳۱ و شایستگی‌های استادان با ضریب ۰/۳۳ به صورت مستقیم مثبت و معناداری با کیفیت تدریس رابطه دارند. همچنین ارتباط متقابل مثبت و معنادار بین خودکارآمدی و شایستگی‌ها ۰/۳۶ است. جنسیت استادان در سطح ۰/۰۷ بر شایستگی‌های آنان مؤثر بوده است.

**واژگان کلیدی:** خودکارآمدی، شایستگی‌ها، کیفیت، تدریس،  
اعضای هیأت علمی

## مقدمه

از سوی دیگر پژوهشگران در یافته‌اند که کیفیت تدریس استادان اثر مستقیم بر بازده دانشجویان دارد (Howes, 2007؛ Rice, 2003؛ Ingersol, 2003). به علاوه اینکه کیفیت تدریس استادان بیش از عوامل دیگر مانند حقوق آنان، اندازه کلاس می‌تواند پیش بینی کننده موفقیت دانشجویان باشد (Darling-Hammond, 1997) و یک استاد شایسته می‌تواند اثرات وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانشجویان را در یادگیری خنثی کرده، منجر به افزایش بازدهی دانشجویان شود. (Porter and Magee, 2004). بارت اعتقاد دارد که برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری، به طور همزمان توجه اساسی کرد. (Barret et al., 2008)

کیفیت تدریس نقشی اساسی در کیفیت یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند و دانش و مهارت‌های آموخته شده توسط دانشجویان به طور انکار ناپذیری با کیفیت یادگیری آنان ارتباط دارد. دانش آموختگان شایسته نیز می‌توانند در راه تولید علم و به کارگیری آن و نیز برای ایفای نقش مهم در جامعه، بازده مناسب‌تری داشته باشند. توجه به کیفیت آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی و هماهنگی میان توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آنها امری ضروری است (نوه ابراهیم و کرمی، ۲۰۰۶).

فرآیند تدریس دارای ماهیتی پیچیده است و مولفه‌های مختلفی است که برای انجام یک تدریس با کیفیت باید آنها را به خوبی شناخت و در عمل به کار بست. از سوی دیگر عوامل فراوانی بر فرآیند تدریس تأثیر گذارند که باید حتماً در یک تدریس با کیفیت مورد توجه قرار گیرند. ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی طی دهه‌های اخیر از سوی دانشگاه‌های جهان مورد توجه قرار گرفته است و بسیاری از آنها نسبت به ایجاد سیستم‌های تضمین کیفیت در دانشگاه‌هایشان اقدام کرده‌اند. از عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند بر توانایی استادان برای اجرای تدریس با کیفیت مؤثر باشد، می‌توان به خودکارآمدی و شایستگی‌های اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها اشاره نمود.

نظام آموزش عالی کشور در سالیان گذشته با چالش‌ها و مسائل بسیاری روبه‌رو بوده است. از جمله آنها می‌توان رشد فزاینده متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود برای پذیرش دانش آموختگان دانشگاهی، کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی و ... را نام برد. محیط رقابتی آموزش عالی در دنیای امروزی، نیازهای جدیدی را برای ذی نفعان از جمله دانشجویان و جامعه و کارفرمایان پدید 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. محمدی (۱۳۸۳) معتقد است که نظام آموزش عالی برای مقابله با چنین چالش‌هایی ناگزیر باید به حفظ و بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی توجه کند و تمامی کارکردهای آموزش عالی مورد برای موفقیت در این امر عنایت قرار گیرد.

آموزش عالی به عنوان مجموعه‌ای شامل استادان، دانشجویان، کارکنان، فرایندهای گوناگون و پیچیده و وابستگی‌های متقابل با محیطش، با ذی نفعانی که دارای نیازهای مختلفی هستند ارتباط دارد که برآوردن نیازها و تقاضاهای آنان مستلزم داشتن استادان شایسته و فرایندهای با کیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجویان و نشان دهنده شایستگی استادان است، فرآیند تدریس است. بنابراین کیفیت تدریس می‌تواند به عنوان یک عامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته شود و در عین حال نیز معیاری برای سنجش شایستگی‌های استادان باشد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۷).

پژوهشگران بسیاری معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بی توجهی به تدریس و کیفیت آن در برابر فعالیت‌های پژوهشی است. در فرآیند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان، پژوهش بر تدریس برتری دارد (Biggs and Ramsden, 2002؛ Staffan & Wahlean, 2002؛ Tang, 2007). (1991)

(1999). 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.

### **نظریه دوم: 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، این امر پذیرفته شده است که مجموعه معینی از قواعد وجود دارد که می‌تواند دانشجویان را به درک و استنباط امور قادر سازد (Ramsden, 1996).

### **نظریه سوم: تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری**

در حالی که نظریه اول و دوم به ترتیب بر نقش استاد و دانشجو متمرکز است، در نظریه سوم تدریس و یادگیری دو روی یک سکه تلقی می‌شود. در این نظریه تدریس، دانشجو و محتوایی که باید آموخته شود به وسیله یک چارچوب یا نظام فراگیر به هم مرتبط می‌گردند. (Ramsden, 1996). دالبی (Dalby, 2001) معتقد است که هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است. لذا، تدریس به عنوان عاملی که فرصت‌هایی برای یادگیری دانشجویان فراهم می‌کند، در نظر گرفته می‌شود.

کیفیت تدریس به جهت تربیت نیروی انسانی کارآمد و با کیفیت در آموزش عالی بسیار حائز اهمیت است. واژه کیفیت دارای دو معنای کاملاً متفاوت است: یک معنای آن که توصیفی است و در فرهنگ آکسفورد به عنوان «ویژگی‌های خاص» یا «ویژگی‌های ذهنی خاص» مطرح می‌شود.

معنای هنجاری کیفیت که برای نشان دادن درجه‌ای از خوب بودن بیان می‌شود. در این معنا کیفیت تدریس به صورت ویژگی‌هایی از تدریس که صفت عالی بودن را به وجود می‌آورند، مطرح است.

فلدر و برنت (Felder and Brent, 2001) معتقدند که مأموریت آموزش، پیچیده است و در این میان به دلیل گوناگونی ذی نفعان و نیازهای متنوع آنان که گاه متناقض

تقاضا جهت کار استادان حرفه‌ای در چنین فضایی در شرایط فرا پیچیده عصر حاضر به منظور پرورش دانشجویان و دانش آموختگان شایسته بیشتر شده و کیفیت تدریس اهمیت ویژه‌ای یافته است. تدریس با کیفیت در چنین شرایطی قدرت رقابت ملت‌ها را برای رویارویی با چالش‌های عصر حاضر افزایش می‌دهد. برای دستیابی به اهداف ملی در شرایط کنونی نیازمند استادان شایسته و تدریس با کیفیت هستیم (Dest, 2000).

امروزه، تدریس در آموزش عالی به عنوان یک حوزه معرفتی مورد توجه جدی واقع شده است. بنابراین تعریف‌هایی که از آن به عمل آمده، مختلف است. به عقیده گیج، تدریس عبارت است از هر فعالیتی که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد. (مه‌محمدی، ۱۳۸۰)

آرولا (Areola, 2007) تدریس را تعاملی میان استاد و دانشجو می‌داند که از طریق آن دانشجو فرصت یادگیری می‌یابد شعبانی (۱۳۸۵). چهار ویژگی خاص را در تعریف تدریس بر می‌شمارد که عبارتند از: وجود تعامل میان معلم و دانش‌آموزان، فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده، طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات و ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری.

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

### **نظریه اول 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 به دست آورند (Trigwell, Prosser and Waterhouse, )

استاد (معلم) باور دارد که ظرفیت تأثیرگذاری بر یادگیری دانشجویان (دانش‌آموزان) را دارا است» تعریف کرده‌اند.

بندورا (Bandura, 2000) خودکارآمدی را به عنوان باورهای افراد به توانایی‌های خود در انجام وظایف به طور موفقیت آمیز تعریف کرده است. «باورهای خود کارآمدی باورهایی درباره شایستگی‌های ادراک شده خود فرد هستند و این که فرد باور دارد می‌تواند کاری را به خوبی یا حد اقل به طور مناسب و کافی انجام دهد». (گیست و میچل، ۱۹۸۷ به نقل از عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵)

دلینگر و همکاران (Dellinger et al, 2008) بین واژه کارآمدی استادان و خودکارآمدی استادان که بندورا از آن استفاده کرده است، تفاوت قائل می‌شوند. آنها خودکارآمدی استادان را «باورهای فردی استادان درباره توانایی‌های خودشان برای انجام وظایف یاددهی و یادگیری موفقیت آمیز در بافت کلاسی خودشان» تعریف کرده‌اند. آنها بر بافت آموزشی استادان در کلاس‌های خودشان تأکید می‌کنند، چیزی که در تعریف بندورا از خودکارآمدی استادان (معلمان) وجود ندارد. (Yough, 2011)

خودکارآمدی استادان به عنوان «باور استاد (یا معلم) به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای فعالیت‌های لازم جهت انجام وظایف تدریس در زمینه‌ای مشخص» تعریف می‌شود (Tschannen-Moran, 1998).

معلمان با باورهای خودکارآمدی بالاتر، بهتر می‌توانند مشکلات کلاس را مدیریت و حل کنند (Chucon, 2005). پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی استادان نقشی اساسی در پایداری تعهد به سازمانشان و رضایت شغلی آنها دارد، باعث بهبود احساس کارآمدی در یادگیرندگان و مشارکت آنها در فعالیت‌های کلاسی می‌شود و با برون‌دادهای دانشجویان که شامل پیشرفت تحصیلی، انگیزه و احساس کارآمدی آنان است، ارتباط دارد. (et al, 2003; Caprara, Hoogaboorn, and Hannay, 2001; Chan, 2007)

شایستگی‌های استادان یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس است. آنجس سیلوا (Anjos silva, 2010) بیان می‌کند که شایستگی‌های استادان یکی از مهمترین مسائل مربوط به کیفیت تدریس آنان در دانشگاه‌ها است.

نیز هستند، کیفیت را در آموزش و تدریس نمی‌توان به صورت شفاف تعریف کرد. (vlasceanu et al, 2001) می‌گویند: «کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی، چند سطحی و پویاست و به چندین عامل از جمله بافت و محیط آموزش عالی، اهداف و رسالت‌های دانشگاه و نیز استانداردهای خاص یک رشته تحصیلی، برنامه آموزشی و دانشگاه بستگی دارد».

کیفیت در تدریس هم به تناسب برای اهداف بستگی دارد و هم به تناسب هدف (Betters-Reed, 2003). تدریس و یادگیری نیاز به هدف گذاری در سطوح مختلف و ایجاد استانداردهای مناسب برای برنامه. وی همچنین منظور از تدریس با کیفیت را تدریس با اثربخشی بالا و مواد غنی می‌داند و معتقد است که عناصر عمده تدریس با کیفیت شامل دانش، روش شناسی، پاسخ‌گویی و اشتیاق می‌شود (Biggs and Tang, 2007: cited in). تدریس با کیفیت به عنوان تدریسی در نظر گرفته می‌شود که منجر به یادگیری گردد. به عبارت دیگر، چیزی که باعث می‌شود تدریسی را با کیفیت بنامیم این است که دانشجو آن چیزی را که استاد یاد می‌دهد، بیاموزد ( Fenstermacher & Richardson, 2005).

تدریس با کیفیت دارای سه عنصر است: کیفیت زمان تدریس - کیفیت اجرای محتوای درسی و کیفیت اطمینان از نتایج (OECD, 2009). استورانگ و هیدمن (2004)، Strong, Tucker And Hindman) پیش نیازهای تدریس باکیفیت را شامل توانایی بیانی، واحدهای درسی، مدرک تحصیلی استاد و تجربه می‌دانند.

شش عامل کلیدی برای تدریس با کیفیت در آموزش عالی عبارتند از:

۱) علاقه‌مندی و توضیح مناسب (۲) اهمیت دادن به دانشجویان و یادگیری آنها (۳) ارزشیابی و بازخورد مناسب (۴) اهداف روشن و چالش‌های ذهنی (۵) استقلال، نظارت و درگیر کردن دانشجویان در تدریس (۶) یادگیری از دانشجویان (Ramsden, 2005)

آرمور و همکاران (Armor et al, 1976) برای اولین بار خودکارآمدی استادان (معلمان) را به عنوان «حدی که

شامل ۴ شایستگی اصلی، دانش حرفه‌ای، عقاید و ارزش‌ها، انگیزش و خود تنظیمی می باشد (Schmidt, 2010).  
اگینکو (Ogienko, 2011) نیز شایستگی استادان را به سه دسته شایستگی‌های کلیدی، اساسی و ویژه دسته بندی کرده است.

داویدویچ (Davidovitch, 2006) در تحقیقی نشان داده است که از دیدگاه استادان، بهبود کیفیت تدریس ارتباطی با شرکت استادان در کارگاه‌های آموزشی ندارد و سابقه تدریس و سن استاد از عوامل مهم در کیفیت تدریس است. چان (Chan, 2008) در تحقیقی نشان داد که باورهای خودکارآمدی معلمان با برون دادهای با ارزش دانش‌آموزان مرتبط است. همچنین خودکارآمدی معلمان باعث بروز رفتارهای مثبت آنان می‌شود که به نوبه خود می‌تواند باعث بهبود کیفیت مسائل آموزشی از جمله تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گردد.

جو (Goe, 2007) با تعریف چارچوبی برای شایستگی استادان، قابلیت‌ها و شخصیت آنها را از جمله عوامل مهم در 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.  
اسکالویک (Skaalvik, 2009) نیز در پژوهشی درباره خودکارآمدی معلمان نشان داد که خودکارآمدی معلمان بر رضایت شغلی آنان تأثیر مثبتی دارد.

خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری و افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد (Margolis And Mc Cabe, 2010).

السن (Ohlsen, 2009) نیز در پژوهشی نشان داد که کیفیت معلمان باعث بهبود برون دادهای دانش‌آموزان می‌شود. وی یکی از ویژگی‌های کیفیت استادان را خودکارآمدی آنان می‌داند که باعث بهبود توانایی‌های رهبری و تدریس معلمان می‌شود.  
تجربه و مدارک تحصیلی استادان بر یادگیری دانشجویان مؤثر است (Clotfelter et al, 2006).

رولفز و ساندرز (Reolfes and Sanders, 2007) با توجه به مطالعات پراکنده قبلی درباره شایستگی استادان، مولفه‌های زیر را برای تعریف شایستگی استادان مناسب می‌دانند: دانش استاد، رفتار استاد، تفکر استاد، تصمیم‌گیری، شخصیت استاد و کنترل موثر فعالیت‌های یادگیری دانشجویان.

کیان و کین (Qiuyan and Qin, 2009) نیز مدلی را برای شایستگی استادان ارائه کرده‌اند که بر اساس آن شایستگی استادان به ۴ دسته شایستگی فردی، شایستگی آموزشی، شایستگی پژوهشی و شایستگی همکاری تقسیم می‌شود.

استادان باید علاوه بر مهارت در زمینه تخصصی خودشان توانایی‌ها و مهارت‌هایی را برای گسترش رابطه مثبت میان استاد و دانشجو داشته باشند. انتقال دانش، انگیزش خلاقیت دانشجویان، تشویق دانشجویان به تفکر انتقادی و کشف مفاهیم را نیز دارا باشند. (Cunha, 1992)

آنجس سیلوا (Anjos silva, 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 به وجود آورد. مؤسسات آموزش عالی باید نقش بسیار فعال‌تری در توسعه دانش و مهارت‌های استادانشان ایفا کنند. این مؤسسات باید اطمینان یابند که استادان آنها علاوه بر مهارت دانش تخصصی خودشان، مهارت‌های تدریس، به کارگیری تکنولوژی آموزشی، تعیین راهبردهای آموزشی نیز از شایستگی لازم برخوردار باشند.

وانگ (Wang Yi, 2006) بیان می‌کند که شایستگی‌های استادان، شامل تفکر منطقی، برقراری ارتباط، موفقیت‌مداری، روابط فردی، کسب اطلاعات، مسؤولیت‌پذیری، خلاقیت و نوآوری است.

شایستگی‌های استادان باید شایستگی‌های حرفه‌ای (دانش و مهارت)، شایستگی روانشناختی (موفقیت‌مداری، سازگاری، همکاری، مسؤولیت‌پذیری و وفاداری سازمانی) و شایستگی الگوی کاری (نفوذ، مشاوره و ارتباطات فردی) را در بر گیرد. (Zhang Yiyuan, 2006). شایستگی‌های استادان

خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان از اهداف دیگر این تحقیق به شمار می‌رود.

### روش تحقیق

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر روش اجرا، توصیفی - پیمایشی و به دلیل استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری از نوع همبستگی علی است. این تحقیق بین ۲۱۸۱ نفر اعضای هیأت علمی تمام وقت و نیمه وقت واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه یک که جامعه آماری آن هستند، اجرا شد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی و از نوع خوشه‌ای طبقه‌ای بود. بدین ترتیب که نمونه‌گیری ابتدا به دلیل زیاد بودن حجم جامعه آماری به صورت خوشه‌ای بین واحدهای دانشگاهی انجام شد، سپس در این واحدها برای مشخص نمودن اعضای نمونه به شکل 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 می‌شوند تا داده‌ها و نتایج حاصل از آنها با اطمینان بیشتری مورد بررسی و تفسیر قرار گیرد.

روش گردآوری داده‌ها در این تحقیق به صورت میدانی بوده است که پرسشنامه‌های مورد استفاده در میان اعضای هیأت علمی مورد مطالعه قرار گرفت و پس از تکمیل و بازگشت پرسشنامه‌ها، داده‌های لازم از آن استخراج گردید.

برای جمع آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

- پرسشنامه سنجش کیفیت تدریس: این پرسشنامه محقق ساخته دارای ۲۷ عبارت است که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. در این پرسشنامه ۶ بعد برنامه ریزی و آمادگی، مدیریت کلاس، آموزش، ارزشیابی، مسؤولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت مورد سنجش قرار می‌گیرد. روایی آن با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان و با بهره‌گیری از روش تحلیل سلسله مراتبی و همچنین تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید

دارلینگ - هاموند و همکاران (Darling-hammond et al, 2005) نیز در پژوهشی ارتباط بین کیفیت استادان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند و دریافتند که استادانی کیفیت و شایستگی‌های لازم را ندارند باعث کاهش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌گردند. همچنین میان شایستگی و تجربه تدریس استادان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط مثبت و خطی وجود دارد (Hanushek et al, 2005).

بنی سی و دلفان آذری (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان «تأثیر ارزشیابی از استادان بر بهبود کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۲» نشان دادند که بین متغیرهای قوانین و مقررات، شیوه تدریس، و روابط انسانی با متغیر کیفیت تدریس رابطه مستقیم و خطی وجود دارد و بر بهبود کیفیت تدریس استادان مؤثر است.

طالع پسند و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «رواسازی نسخه ایرانی پرسش‌نامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس» نشان دادند که کیفیت تدریس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان به طور معناداری مرتبط است. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، اطمینان از کیفیت تدریس استادان در دانشگاه‌ها امری ضروری می‌نماید و علاوه بر آن باید به مطالعه عواملی که بر کیفیت تدریس آنان نیز تأثیر گذار است پرداخت. لذا مسأله اصلی این پژوهش این است که خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان به عنوان عوامل مؤثر در محیط‌های دانشگاهی چه تأثیری بر کیفیت تدریس آنان دارد؟ و سهم آنها در کیفیت تدریس چه اندازه است؟

هدف اصلی این پژوهش، مطالعه ارتباط عوامل خودکارآمدی استادان، شایستگی‌های آنان با کیفیت تدریسشان در دانشگاه‌ها و مشخص کردن سهم این عوامل در کیفیت تدریس و ارائه مدلی ساختاری برای نشان دادن این روابط بود. همچنین به مطالعه تأثیر متقابل خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان و نقش آن در کیفیت تدریس پرداخته شد. بررسی نقش عوامل جمعیت شناختی مانند سن، جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، مرتبه علمی و سنوات تدریس استادان در

### یافته‌های تحقیق

فرضیه اول تحقیق: بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی رابطه معناداری وجود دارد. برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۱، ۲ و ۳ آمده است. همان طور که مشاهده می‌شود، میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۳۸۱ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در ۰/۰۰۰ معنادار است که این وجود رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی اعضای هیأت علمی و کیفیت تدریس آنها را نشان می‌دهد. میزان  $R^2$  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 است و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می‌باشد. 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 می‌گردد. برای بررسی نقش عوامل جمعیت شناختی در خودکارآمدی اعضای هیأت علمی از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نتایج در جدول ۴ آمده است. همان طور که ملاحظه می‌گردد، عوامل جمعیت شناختی جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، ورتبه علمی و سنوات تدریس اعضای هیأت علمی بر خودکارآمدی آنها تأثیر معناداری ندارد. فرضیه دوم تحقیق: بین شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی رابطه معناداری وجود دارد. برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج آن در جداول ۵ آمده است.

قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۱ است.

- پرسشنامه شایستگی استادان: این پرسشنامه محقق ساخته دارای ۱۳ عبارت است که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بوده و در آن کمترین نمره ۱ است که به درجه خیلی کم تعلق می‌گیرد و به درجه کم، نمره ۲، به درجه متوسط نمره ۳، به درجه زیاد نمره ۴ و به درجه خیلی زیاد نمره ۵ داده می‌شود. در این پرسشنامه سه بعد توانایی‌های استاد، تجربه تدریس و علاقه‌مندی به تدریس مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. روایی این پرسشنامه نیز مانند روایی پرسشنامه کیفیت تدریس و به همان شیوه مورد تأیید قرار گرفت. برای سنجش اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۸۶۶ بود.

- پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شوارتزر و همکاران ۱۹۹۹: این پرسشنامه دارای ۱۰ عبارت است که در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت ساخته شده است که در آن درجات به صورت همیشه، معمولاً، به ندرت و به هیچ وجه است. این پرسشنامه توسط رالف شوارتزر و همکاران در سال ۱۹۹۹ در آلمان طراحی شده است. وی پایایی پرسشنامه را که بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در سه نمونه مورد مطالعه انجام شده، بین ۰/۷۶ و ۰/۸۲ گزارش کرده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق روش‌های زیر مورد استفاده قرار گرفت:

استفاده از روش رگرسیون چندگانه و مدل یابی معادلات ساختاری برای تعیین میزان سهم عوامل (خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان) بر کیفیت تدریس. استفاده از روش تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر عوامل جمعیت شناختی شامل رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سن، جنسیت، سنوات تدریس، و مرتبه علمی و در صورت نیاز آزمون تعقیبی توکی.

جدول ۱- رگرسیون بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس

مدل	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	.۳۸۱ <sup>a</sup>	.۱۴۵	.۱۴۳	.۲۹۵۴۷

جدول ۲- آزمون معناداری رگرسیون بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس

مدل	SS	درجه آزادی	MS	F	سطح معناداری
۱	۶/۴۲۶	۱	۶/۴۲۶	۷۳/۶۰۸	.۰۰۰ <sup>a</sup>
	۳۷/۸۸۸	۴۳۴	.۰۸۷		
	۴۴/۳۱۴	۴۳۵			

جدول ۳ - محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای خودکارآمدی

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
۱	۳/۱۱۴	.۱۳۰		۲۳/۸۷۲	.۰۰۰
	.۳۳۱	.۰۳۹	.۳۸۱	۸/۵۷۹	.۰۰۰



ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی‌های .... / ۵۷

جدول ۴- تحلیل واریانس یک طرفه خودکارآمدی بر اساس عوامل جمعیت شناختی

سطح معناداری	F	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	متغیر تعدیل کننده
/۵۴۲	/۳۷۲	/۳۶۵۳۹	۳/۳۶۹۵	۲۹۸	مرد
		/۳۷۲۰۴	۳/۳۴۶۴	۱۳۸	زن
/۳۷۰	۱/۰۵۱	/۳۶۹۰۸	۳/۳۶۶۳	۲۷۰	زیر ۴۰ سال
		/۳۵۸۵۳	۳/۴۰۳۶	۸۴	۴۱ تا ۵۰ سال
		/۳۴۱۷۶	۳/۳۱۹۱	۴۷	۵۱ تا ۶۰ سال
		/۴۰۴۲۲	۳/۲۸۸۶	۳۵	بالتر از ۶۰ سال
/۵۹۸	/۲۷۸	/۳۶۰۷۳	۳/۳۵۶۵	۳۱۷	فوق لیسانس
		/۳۸۵۲۰	۳/۳۷۷۳	۱۱۹	دکتری
/۶۰۵	/۷۲۵	/۳۷۰۰۸	۳/۳۷۴۸	۱۵۵	علوم انسانی
		/۳۵۴۷۶	۳/۳۵۱۵	۹۷	علوم پایه
		/۳۸۵۵۱	۳/۲۸۱۰	۲۱	علوم پزشکی
		/۳۶۸۳۸	۳/۳۴۳۷	۴۸	کشاورزی
		/۳۶۵۸۲	۳/۲۵۸۸	۱۷	هنر
		/۳۷۳۱۹	۳/۳۹۶۹	۹۸	فنی مهندسی
۰/۵۹۱	۰/۶۳۸	/۳۶۰۷۳	۳/۳۵۶۵	۳۱۷	مربی
		/۳۸۷۵۳	۳/۳۶۶۴	۱۰۷	استادیار
		/۳۸۷۳۰	۳/۳۵۰۰	۴	دانشیار
		/۳۶۲۲۸	۳/۵۳۷۵	۸	استاد
۰/۶۶۳	۰/۴۱۲	/۳۶۰۰۱	۳/۳۵۱۸	۳۰۵	زیر ۱۰ سال
		/۳۸۷۸۸	۳/۳۸۳۷	۹۸	۱۱ تا ۲۰ سال
		/۳۷۷۴۴	۳/۳۹۳۹	۳۳	بیش از ۲۰ سال
		/۳۶۷۲۴	۳/۳۶۲۲	۴۳۶	کل

جدول ۵ - رگرسیون بین شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس

مدل	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۳۴۹ <sup>a</sup>	۰/۱۲۲	۰/۱۲۰	۰/۲۹۹۴۴

جدول ۶ - آزمون معناداری رگرسیون بین شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس

مدل	SS	درجه آزادی	MS	F	سطح معناداری
۱	۵/۳۹۹	۱	۵/۳۹۹	۶۰/۲۱۴	۰/۰۰۰
	۳۸/۹۱۵	۴۳۴	۰/۹۰		
	۴۴/۳۱۴	۴۳۵			

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

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

همان طور که ملاحظه می‌گردد، عوامل جمعیت شناختی سن، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، ورتبه علمی و سنوات تدریس اعضای هیأت علمی بر شایستگی آنها تأثیر معناداری ندارد. اما اثر متغیر جنسیت در سطح ۰/۰۰۷ معنادار است. باتوجه به میانگین نمرات پاسخ دهندگان مشاهده می‌شود که میانگین نمرات اعضای هیأت علمی مرد بالاتر از اعضای هیأت علمی زن است و این امر باعث شده است تا تفاوت میان میانگین‌های آنان معنادار باشد.

سؤال تحقیق: سهم عوامل خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان در کیفیت تدریس به چه اندازه است؟

برای مشخص کردن سهم عوامل خودکارآمدی و شایستگی‌های استادان در کیفیت تدریس نیز از رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جداول ۱۰، ۱۱ و ۱۲ آمده است.

همان طور که مشاهده می‌گردد، میزان R یا ضریب رگرسیون چندگانه ۰/۴۵۱ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار می‌باشد که این امر نمایانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین عوامل و کیفیت تدریس است. میزان  $R^2$  یا ضریب تعیین رگرسیون چندگانه نیز برابر ۰/۲۰۴ است. این مقدار بیانگر آن است که ۲۰/۴ درصد تغییرات کیفیت تدریس توسط این عوامل تبیین می‌شود و مابقی تغییرات توسط عوامل ناشناخته دیگری پدید می‌آید. همچنین ضریب بتا برای خودکارآمدی نیز ۰/۲۵۵ و برای شایستگی‌ها ۰/۳۰۱ است. بنابراین معادله زیر را می‌توان برای کیفیت تدریس نوشت:

$$\text{کیفیت تدریس} = ۰/۲۵۵ + ۲/۶۹۷$$

همان طور که مشاهده می‌شود، میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۳۴۹ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار می‌باشد که این وجود رابطه مثبت و معنادار بین شایستگی‌های اعضای هیأت علمی و کیفیت تدریس آنها را نشان می‌دهد. میزان  $R^2$  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 مولفه‌های شایستگی‌های استادان می‌شود و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر است. همچنین همچنین ضریب بتا برای این متغیر ۰/۳۴۹ می‌باشد و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۳۴۹ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌گردد. در جدول ۸ رگرسیون بین مولفه‌های شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس ارائه شده است.

همانطور که ملاحظه می‌شود، مولفه تجربه تدریس با داشتن ضریب بتای ۰/۲۰۱ که مقدار t آن نیز در سطح ۰/۰۰۳ معنادار است، از بین مولفه‌های دیگر قدرت پیش بینی بیشتری در مورد 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 می‌باشد، قدرت پیش بینی بالایی دارد. اما مؤلفه علاقه‌مندی از قدرت پیش کنندگی مناسبی برخوردار نیست.

برای بررسی نقش عوامل جمعیت شناختی در شایستگی‌های اعضای هیأت علمی از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۹ آمده است.

جدول ۸ - رگرسیون چندگانه بین مولفه‌های شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس بر اساس ضریب بتا

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
۱	۳/۳۲۲	۰/۱۶۰		۲۰/۸۲۴	۰/۰۰۰
	۰/۰۸۴	۰/۰۴۴	۰/۱۰۷	۱/۹۲۱	۰/۰۴۵
	۰/۰۸۸	۰/۰۲۹	۰/۲۰۱	۳/۰۰۷	۰/۰۰۳
	۰/۰۵۱	۰/۰۳۰	۰/۱۰۱	۱/۶۷۵	۰/۰۹۵

جدول ۹ - تحلیل واریانس یک طرفه شایستگی استادان بر اساس عوامل جمعیت شناختی

متغیر تعدیل کننده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	سطح معناداری
جنسیت	مرد	۲۹۸	۳/۸۰۶۶	۷/۲۴۳	/۰۰۷
	زن	۱۳۸	۳/۶۷۲۱		
سن	زیر ۴۰ سال	۲۷۰	۳/۸۰۳۵	۲/۳۰۷	/۰۷۶
	۴۱ تا ۵۰ سال	۸۴	۳/۷۵۵۷		
	۵۱ تا ۶۰ سال	۴۷	۳/۶۳۵۲		
	بالتر از ۶۰ سال	۳۵	۳/۶۵۲۹		
مدرک تحصیلی	فوق لیسانس	۳۱۷	۳/۷۸۰۳	۱/۲۸۴	/۲۸۵
	دکتری	۱۱۹	۳/۷۲۰۸		
رشته تحصیلی	علوم انسانی	۱۵۵	۳/۷۹۲۷	/۵۴۳	/۷۴۴
	علوم پایه	۹۷	۳/۷۰۳۶		
	علوم پزشکی	۲۱	۳/۷۶۶۱		
	کشاورزی	۴۸	۳/۸۱۷۳		
	هنر	۱۷	۳/۷۱۹۹		
	فنی مهندسی	۹۸	۳/۷۵۹۷		
مرتبۀ علمی	مربی	۳۱۷	۳/۷۸۰۳	/۶۱۰	/۶۰۸
	استادیار	۱۰۷	۳/۷۲۲۴		
	دانشیار	۴	۳/۵۵۹۴		
	استاد	۸	۳/۷۷۹۷		
سنوات تدریس	زیر ۱۰ سال	۳۰۵	۳/۷۶۶۲	/۱۴۷	/۸۶۴
	۱۱ تا ۲۰ سال	۹۸	۳/۷۴۶۱		
	بیش از ۲۰ سال	۳۳	۳/۷۹۷۷		
کل	۴۳۶	۳/۷۶۴۰	۴۸۸۷۴		

جدول ۱۰- رگرسیون چندگانه بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس

مدل	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	/۴۵۱ <sup>a</sup>	/۲۰۴	/۲۰۰	/۲۸۵۴۶

جدول ۱۱ - آزمون معناداری رگرسیون بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس

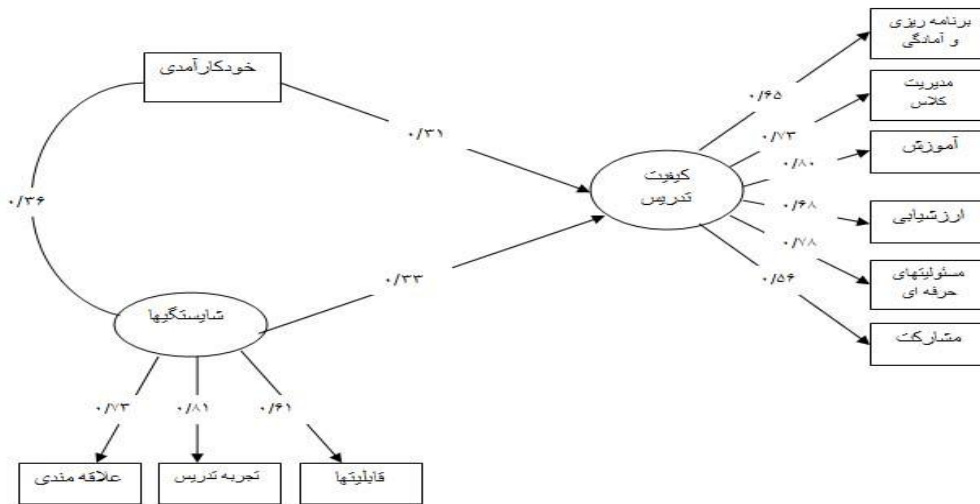
مدل	SS	درجه آزادی	MS	F	سطح معناداری
۱	۹/۰۳۱	۲	۴/۵۱۵	۵۵/۴۱۴	/۰۰۰
	۳۵/۲۸۳	۴۳۳	/۰۸۱		
	۴۴/۳۱۴	۴۳۵			

جدول ۱۲ - محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
۱	۲/۶۹۷	/۱۴۶		۱۸/۴۵۳	/۰۰۰
	/۱۶۲	/۰۲۹	/۲۵۵	۵/۶۵۴	/۰۰۰
	/۲۶۲	/۰۳۹	/۳۰۱	۶/۶۷۶	/۰۰۰

با توجه به نتایج فوق می‌توان مدل ساختاری زیر را برای رابطه بین این عوامل و کیفیت تدریس ارائه نمود.

شکل ۱ - الگوی روابط ساختار بین متغیرها



شاخص‌های برازش مدل که همگی نشان دهنده برازش خوب مدل هستند.

RMSEA	NFI	CFI	RMR	GFI	P	CMIN/DF
۰/۰۵۸	۰/۹۵۴	۰/۹۷۲	۰/۰۱۱	۰/۹۷۲	۰/۲۰۹	۲/۴۷۴

## بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی، مدیریت کلاس، انجام مسؤولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت آنان می‌شود. که این خود سبب بهبود یادگیری دانشجویان و بروندهای مطلوب در دانشگاه می‌گردد. سهم این متغیر در کیفیت تدریس بر اساس مدل به دست آمده ۰/۳۳ است این بدان معنی است که شایستگی‌های استادان به صورت مستقیم باعث افزایش کیفیت تدریس آنان می‌شود. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های Goe (2007)، Clotfelter et al (2006)، Darling-Hammond (2007)، Chen (2007)، Hanushek et al (2005)، Davidovitch (2006)، سلطانی عربشاهی و همکاران (۱۳۸۳) و بنی سی و دلفان آذری (۱۳۸۹) هم جهت است. همچنین رابطه متقابل بین خودکارآمدی با شایستگی‌های استادان ۰/۳۶ است که در سطح ۰/۰۰۰ نیز معنادار می‌باشد. این امر نشان دهنده این است که این متغیرها با هم و تقویت یکدیگر می‌توانند باعث افزایش کیفیت تدریس شوند.

### پیشنهادات

- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که خودکارآمدی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، به نظر می‌رسد که واحدهای دانشگاهی در به کارگیری استادان باید این مطلب را مد نظر قرار دهند و باورهای خودکارآمدی را در استادان خود به وجود آورده، تقویت نمایند. برگزاری دوره‌های آموزشی روانشناختی به صورت ضمن خدمت برای این منظور می‌تواند مناسب باشد. ضرورت برگزاری چنین دوره‌هایی، به ویژه برای استادان تازه استخدام شده بیشتر احساس می‌شود.

- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که شایستگی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، ضرورت طراحی و به کارگیری استانداردهای مناسب برای تعیین میزان شایستگی استادان در محیط دانشگاهی و استفاده از این استانداردها برای استخدام، ارتقا و ارائه مزایای دیگر، زمینه پرورش استادان با شایستگی بالا را فراهم کرده تا این استادان شایسته بتوانند کیفیت تدریس و در نتیجه کیفیت نظام آموزش عالی را بهبود بخشند. لذا پیشنهاد می‌گردد که در سازمان‌های مسؤول از جمله

با توجه به نتایج بدست آمده، خودکارآمدی استادان رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس آنها دارد و می‌تواند به عنوان پیش بینی کننده مناسبی برای کیفیت تدریس مورد استفاده قرار گیرد. این بدان معناست که باورهای خودکارآمدی استادان که باعث می‌شود تا آنها توانایی‌های خود را بهتر بشناسند و به وسیله آنها در یادگیری دانشجویان مؤثر باشند، بر عملکرد تدریس آنها به عنوان یکی از مهمترین وظایف استادان دانشگاه، تأثیر مثبتی بگذارد و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند مانند، برنامه ریزی آموزش، مدیریت کلاس، انجام مسؤولیت‌های حرفه‌ای و ارزشیابی و مشارکت به خوبی برآیند و در جایی که استادان از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه نیز در حد مطلوبی باشد. سهم این متغیر در کیفیت تدریس بر اساس مدل به دست آمده ۰/۳۱ است. این نشان دهنده این است که خودکارآمدی استادان به صورت مستقیم باعث افزایش کیفیت تدریس آنان می‌شود. این نتایج با نتایج تحقیقات Von villas (2004)، ohlsen (2009)، Goe (2007)، Chan (2007)، Margolis And Mc (2009)، Skaalvick (2004)، Labone (2004)، Cabe (2010)، Cerit (2010)، امیر مشتاقی (۱۳۸۱) و ابراهیمی بخت (۱۳۸۶) همسو است.

همچنین نتایج نمایانگر رابطه مثبت و معنادار شایستگی‌های استادان و کیفیت تدریس آنان است. این بدان معنی است که شایستگی‌های استادان می‌تواند پیش بینی کننده خوبی برای کیفیت تدریس آنان باشد. همچنین مؤلفه‌های تجربه تدریس و قابلیت‌های استادان از قدرت پیش بین بالایی برای کیفیت تدریس برخوردار هستند. 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 منجر می‌شود که عملکردهای تدریس آنها با کیفیت باشد. به عبارت دیگر، شایستگی‌های استادان منجر به انجام مناسب فعالیت‌های برنامه ریزی، آموزش،

کرد و اثر آنها را بر کیفیت تدریس مورد مطالعه قرار داد. لذا به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد که از متغیرهایی مانند جو کلاسی، فرهنگ دانشگاهی، امنیت و رضایت شغلی و ... برای مطالعه تأثیر آنها بر کیفیت تدریس، در پژوهش‌های آتی استفاده نمایند.

### منابع

- ابراهیمی بخت، حبیب ا...، (۱۳۸۶)، بررسی رابطه بین خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه رشته علوم انسانی شهر کامیاران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات
- امیر مشتاقی، شهربانو، (۱۳۸۱)، بررسی و مقایسه رابطه خودکارآمدی و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا
- بنی سی، پرینازو دلفان آذری، قنبرعلی، (۱۳۸۹)، تأثیر ارزشیابی از استادان بر بهبود کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۲، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال سوم، شماره، ششم
- سلطانی عربشاهی، کامران، و همکاران (۱۳۷۹)، ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی یزد، مجله دانشگاه علوم پزشکی یزد.
- شعبانی، حسن، (۱۳۸۵)، مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون تدریس، تهران، سمت
- طالع پسند، سیلوش و همکاران، (۱۳۸۸)، *رواسازی نسخه ایرانی پرسش‌نامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس*، مجله علوم رفتاری، دوره ۳، شماره ۲، صص ۱۳۴ - ۱۲۷
- عبداللهی، بیژن و عبدالرحیم نوه ابراهیم، (۱۳۸۵)، *توانمندسازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*، تهران: نشر ویرایش
- محمدی، رضا، (۱۳۸۳)، *راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی*، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

سازمان مرکزی دانشگاه آزاد و معاونت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی به صورت جدی به این امر پرداخته شود و معیارهای شایستگی استادان برای امر تدریس مشخص شود و با ارزیابی استادان و تشویق آنان برای بهبود مهارت‌های خود، بر اساس این معیارها کیفیت تدریس و نظام آموزشی را ارتقا بخشید.

- همان طور که نتایج نشان می‌دهد، میانگین نمرات شایستگی استادان مرد به صورت معناداری بالاتر از میانگین نمرات شایستگی استادان زن است. لذا توجه به برنامه‌های توسعه شایستگی‌های استادان زن، ضروری به نظر می‌رسد و پیشنهاد می‌گردد واحدهای دانشگاهی با برگزاری برنامه‌هایی جهت توسعه شایستگی‌های و توانمندی‌های این استادان به این امر اهتمام ورزند. دانشگاه‌ها می‌توانند با فراهم کردن امکان استفاده از تجربه‌های استادان شایسته، امکان بهبود فرایند تدریس را برای آنان را فراهم کنند.

- با توجه به اینکه تجربه تدریس استادان از قدرت بالایی برای پیش بینی کیفیت تدریس برخوردار بوده است، توصیه می‌گردد که واحدهای دانشگاهی از استادان با تجربه‌تری برای تدریس دروس بهره گیرند یا با برگزاری دوره‌هایی برای استادان کم تجربه، تجارب استادان مجرب را به آنان انتقال داده، زمین افزایش تجارب و در نهایت کیفیت تدریس آنان را فراهم کنند.

- با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد که واحدهای دانشگاهی برای ارزیابی کیفیت تدریس استادان خود علاوه بر توجه به شاخص‌های سنجش کیفیت تدریس، به عوامل تأثیر گذار بر آن نیز توجه کنند و با ارزیابی شایستگی‌ها 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 نیز برای بهبود کیفیت تدریس آنان در دانشگاه‌ها فراهم می‌سازد و باعث بهبود بروندهای نظام آموزش عالی و یادگیری دانشجویان می‌شود.

- از آنجا که متغیرها دیگری نیز هستند که می‌توانند بر کیفیت تدریس مؤثر باشند و متغیرهای مورد مطالعه تنها بخشی از روابط بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس را نشان دادند، می‌توان متغیرهای دیگری را نیز در این پژوهش وارد



in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.

Chan ,D,(2008), Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 7, 735–746, available at : <http://www.informaworld.com/smpp/title-content=t713415498>

Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17e31.

Clotefelter,C.T, et al , (2006), Teacher – Student Matching And Assessment Of Teacher Effectiveness. (NBER working paper No : 11936) Cambridge ,MA, National bureau of economic research.

Cunha, M. I. (1992). *The good professor and your practice*. Campinas, São Paulo, Brazil, Papirus.

Dalby, T. (2001); “Theory and Practice of Teaching in a University Mathematics Learning Centre”; *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 32, No. 5, P. 692.

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. NY: National Commission on Teaching and America’s Future

Darling- Hammond,L, et al,(2005) , Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification. *Teach for America and teacher effectiveness, education policy analysis archive*,13 ( 42)

Davidovitch, N, (2006), Using Students' Assessments to Improve Instructors' Quality of Teaching, *Journal of Further and Higher Education*, v30 n4 p351-376 Nov

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.

Dest ,(2000) , available at: [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/)

معروفی، یحیی و همکاران، (۱۳۸۶)، *ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی بعضی دیدگاه‌ها*، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول شماره ۵، تهران مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۰)، *کاوش درماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری*، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۶۵

Anjos silva,E,M,V,(2010), Pedagogic Competency of the Brazilian University Professor,available at: <http://www.aare.edu.au/01pap/sil01089.htm>

Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

Arreola. A. Raoul (2001) “Developing a comprehensive faculty evaluation system” second edition. University of Tennessee. press: Anker publishing company.

Bandura,Albert.(2000).Cultivate self-efficacy for personal and organization effectiveness *Handbook of principles of organization behavior*. Oxford,uk:Blackwell.pp.120-139

Barret , A, et al ,(2007), Initiatives to improve the quality of teaching and learning A review of recent literature, Unesco publication.

Biggs ,J and Tang, C,( 2007),*Teaching for Quality Learning at university* ,open university press

Caprara, G. V. et al. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15–31.

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, Journal of Theory and Practice in Education*.

Chucon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher

Naveh Ebrahim, A. and V. Karimi (2006); "A Study of Relationship between Triple Skills of Department Chairs and Improvement of Educational Quality"; Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, Spring, Vol. 12, No. 39, pp. 61-78 (in Persian).

OECD,(2009), Review on quality teaching in higher education, www.oecd.org

Ogienko, Olena, (2011), Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension, available at : www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content

OHLSON ,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

Porter, G and Magee, K. (2004,). Teacher Quality, Controversy, and NCLB. The Clearing House, 78, 26-29.

Qiuyan, T and Qin, H, (2009), Analysis on the Competency Model of the Lecturers in the Application Oriented University, available at : www.seiofbluemountain.com

Ramsden , P, (2005) , Learning to teaching higher education, newyork , Routledge publication

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

Ramsden, P. (1991) A performance indicator for quality in higher education: the Course Experience Questionnaire, Studies in Higher Education, 16: 129-49.

Rice, J. (2003). Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Dick, C. & W. Bruce (2002); "What Urban Students Say about Good Teaching"; Journal of Educational Leadership, Vol. 60, No.1, P. 4

Felder , R and Brent, R, (1999), How to improve teaching quality, available at: www.ncsu.edu/felder-public

Fenstermacher ,G and Richardson, V, (2005), On making determinations of quality in teaching, teachers college records, 107(1), pp.186-213

Fink, D. (2002). Improving the evaluation of college teaching. In K. Gillespie (Ed.), A guide to faculty development (p. 46-58). Bolton, MA: Anker.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. Academy of Management Review, 17(2), 183-211.

Goe , L, (2007) ,The link between teacher quality and students outcome : A research synthesis, National comprehensive center for teacher quality, Washington DC.

Hanushek , E et al , (2005) , The market for teacher quality, (working paper no:11154), Cambridge ,MA, National bureau of economic research.

Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 23, 27-50.

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3), 499-534

Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. Teaching and Teacher Education, 20, 341-359.

Margolis, H and; McCabe, P (2010), Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners, available at : http://www.informaworld.com/smpp/title-content=t914957660

VonVillas, B. (2004) ,Improving the way we observe classrooms. *School Administrator*, 61 (8),52-53

Wangyi, Dai ,(2006). The Structure Dimensions of the Competency of the CollegeTeachers. *Exploration of the Higher education*,vol 4, pp :89-92

Yough,M,(2011), Self-Efficacy and the Language Learner, Ph.D dissertation, Ohio state university.

Zhang Yiyuan, (2006),Researches on the Competency of the Teachers in the Higher Vocational Colleges,China Market,vol 9.pp:66-68

Roelofs, E.; Sanders, P.(203), Beoordeling van docentcompetenties. Wolters-Noordhoff, pp. 277-299.

Ross, J. A., Hogaboom-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades k-3. *The Elementary School Journal*, 102, 141-156.

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, 25-27August 2010

Skaalvik,M ( 2009) ,Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations Teaching and Teacher Education ,journal homepage: [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)

Staffan and Wahlean. (2002). Teaching Skills and Academic Rewards. *Journal of quality in higher education* ,Vol,8, No. 1, pp. 81-78.

Stronge ,J, Tucker ,P, and Hindman,J,(2004),Handbook of qualities of effective teachers, Ascd publication.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248

Trigwell, K., M. Prosser & F. Waterhouse (1999); "Relations between Teachers Approach to Teaching and Students Approaches to Learning"; *Journal of Higher Education*, Vol. 37. P. 59

Van de Grift, Wim,(2007), Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument,*Educational Research*, v49 No 2

Vlasceanu, L , et al,(2004) ,"quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions". Available at : [www.cepes.ro/publications/](http://www.cepes.ro/publications/)

Vidovich, L. (2000); "Quality Teaching and Learning in Australia and South African Universities: Comparing Policies and Practices"; *Compar*,Vol. 30, No. 2.