

ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان

سکینه جعفری*

دانشگاه سمنان

فاطمه عبدشریفی**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش، ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش، ۲۲۰ نفر از دانشجویان (۱۲۳ زن، ۹۷ مرد) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. همه آنها مقیاس‌های محقق ساخته شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد، اثر ابعاد شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اساتید (ایجاد جوّ مساعد یادگیری؛ درگیر کردن فعالانه فراگیران؛ ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران؛ تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی برای فراگیران؛ دادن بازخورد به فراگیران؛ آگاهی از میزان شایستگی و توانایی تدریس خود؛ پرورش خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر)، بر ابعاد دستاوردهای تحصیلی دانشجویان (دستاوردهای حرفه‌ای؛ دستاورد رشد فردی؛ دستاورد تحصیلی؛ دستاورد ذهنی) مثبت و معنادار است. در این پژوهش، تلویحات کاربردی یافته‌ها مورد بحث قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: شایستگی‌های تدریس، دستاوردهای تحصیلی، اعضای هیأت‌علمی، دانشجویان.

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی (نویسنده مسئول) sjafari.105@gmail.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۳/۱۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۲/۱۱/۱۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۹/۴

مقدمه

آموزش عالی در هر کشوری یکی از مهم‌ترین نهادهای مورد توجه است که نقش انکارناپذیری در روند توسعه‌ی جوامع بر عهده دارد و از دانشگاه به عنوان نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه، انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالت‌های خود در سه زمینه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات علمی و اجتماعی (بازرگان، فتح‌آبادی و عین‌اللهی، ۱۳۸۰) بتواند گام‌های مؤثرتری در تحقق آرمان‌های جامعه بردارد و همواره کشور را به سمت پیشرفت رهنمون سازد (حسینی و نصر، ۱۳۹۱). به‌طور کلی گسترش و بهبود یادگیری و تدریس باید از مهم‌ترین اولویت‌های آموزش عالی قرار بگیرد (لیتل، لوک، پارکر و ریچاردسون^۱، ۲۰۰۷). در این راستا، یکی از مهمترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اعضای هیأت‌علمی هستند که نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارند، لذا بررسی عملکرد و شایستگی‌های آنها در ابعاد مختلف و به ویژه در حیطه‌ی تدریس و تأثیری که می‌توانند بر افزایش کیفیت یادگیری فراگیران و دستاوردهای آنان از تحصیل داشته باشند، بسیار ضروری است. شایستگی تدریس، حداقل اطلاعات، مهارت‌ها، ظرفیت‌های خلاقانه و گرایش‌های حرفه‌ای و مطلوبیت‌هایی است که باید توسط اعضای هیأت‌علمی برای انجام وظایف اثربخش و ارائه خدماتشان کسب شود (زیمینیا^۲، ۲۰۰۳؛ ریچن و سالگانیک^۳، ۲۰۰۳؛ دراگانیدیس و منتزاس^۴، ۲۰۰۶؛ الشریف^۵، ۲۰۱۰؛ الحاتمی، معمر و المهدی^۶، ۲۰۱۳).

رابرت^۷ و همکاران (۲۰۰۹) بر این باورند که شایستگی‌های تدریس اعضای هیأت‌علمی مشتمل بر هفت بُعد ایجاد جوّ مساعد یادگیری^۸؛ درگیر کردن فعالانه فراگیران^۹؛ ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران^{۱۰}؛ تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی برای فراگیران^{۱۱}؛ دادن بازخورد به فراگیران^{۱۲}؛ آگاهی از میزان شایستگی و توانایی تدریس خود^{۱۳}؛ پرورش خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر^{۱۴} است. نتایج مطالعات صورت گرفته بر لزوم توجه به چارچوب‌های شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی و بهبود و گسترش آن به عنوان مهم‌ترین پایه‌های سیاست‌های آموزشی برای آماده کردن فراگیران برای زندگی در جامعه تأکید زیادی دارند (بینگ - یو، لی، ترووبریچ، وارکلیس و هافلر^{۱۵}، ۲۰۰۹؛ الشریف، ۲۰۱۰)، بنابراین، اعضای هیأت‌علمی نیازمند استفاده از روش‌های

ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی... ۴۹

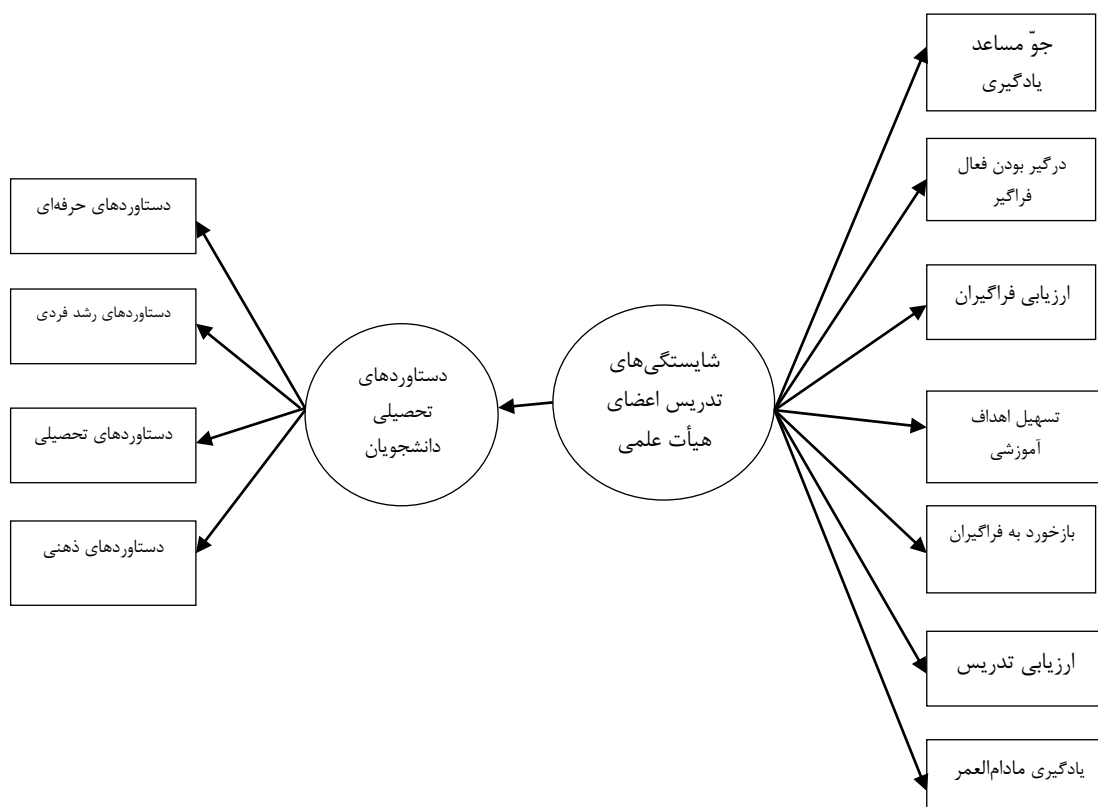
تدریس جدید و به‌کار بستن مهارت‌هایی هستند که به این مهم کمک کند (شوف و مالیک^{۱۶}، ۲۰۰۱؛ زاقلول و السایه^{۱۷}، ۲۰۰۴ به نقل از الشریف، ۲۰۱۰).

دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده در ارزیابی برتری آموزشی است (سالم و کورشی^{۱۸}، ۲۰۱۱). بدیهی است که دستاوردهای تحصیلی فراگیران نقش بسیار مهمی در تربیت فارغ‌التحصیلان کارآمدی دارد که سرمایه‌ی ملی و عامل پیشرفت اقتصادی و اجتماعی جامعه محسوب می‌شوند (علی، یوسف، علی، مختار و سلامت^{۱۹}، ۲۰۰۹). دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، به میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی (ویلیامز^{۲۰}، ۲۰۰۷)، ارزیابی خودگزارش‌شده‌ی دانشجویان از پیشرفت‌های صورت گرفته و عملکرد موفقیت‌آمیز تحصیلی آنان در دانشگاه (چن^{۲۱}، ۲۰۰۷)، اعتماد به‌نفس دانشجویان در کاربرد روش‌ها و داشتن دانش مرتبط به آن (لی^{۲۲}، ۲۰۱۲) اطلاق می‌شود. پس و کووه^{۲۳} (۲۰۰۲) نیز دستاوردهای تحصیلی را شامل دستاورد حرفه‌ای؛ دستاورد رشد فردی؛ دستاورد تحصیلی و دستاورد ذهنی می‌داند که عوامل متعددی از قبیل تحصیلات دوره‌های قبلی و میزان موفقیت در آنها، عوامل انگیزشی، عوامل شخصی، روش‌های تدریس و محیط کلاس، عوامل مرتبط با برنامه درسی، مسائل محیط آموزشی و تسلط اعضای هیأت‌علمی بر موضوع درس، بر آن اثر می‌گذارند (رومر^{۲۴}، ۱۹۹۳؛ ونرونک، گروب، اشنایتمن و فولکر^{۲۵}، ۱۹۹۸؛ اشنایدر^{۲۶}، ۲۰۰۲؛ کارمر^{۲۷}، ۲۰۰۳؛ سالم و کورشی، ۲۰۱۱؛ مرشا، بیشاو و تگنه^{۲۸}، ۲۰۱۳).

از سوی دیگر، آموزش عالی برای برخورداری از کیفیت بهتر، ساختارهای کارآمدتر و قابلیت‌های بیشتر برای گسترش یادگیری، ترویج دانش، توسعه پژوهش، تولید علم و ارتباط مؤثر با جامعه برای بهسازی مداوم فرایند آموزش دانشگاهی، توانمندسازی نیروی انسانی و خودنوسازی (سرکارآرانی، ۱۳۸۸)، نیازمند استفاده از قابلیت‌های شایستگی تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی است. با توجه به تحقیقات صورت گرفته، اعضای هیأت‌علمی با شایستگی تدریس مطلوب، مسئول پاسخگویی به میزان دستاوردهای تحصیلی فراگیران هستند (دارلینگ - هموند^{۲۹}، ۲۰۰۰؛ کمیسیون اروپا^{۳۰}، ۲۰۱۳) و بستر مناسب برای پیشرفت فراگیران در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی و توانمندسازی آنان را فراهم می‌آورند (ویلیامز، ۲۰۰۷؛ کوستر و دنگرینک^{۳۱}، ۲۰۰۸)؛ یادگیری مادام‌العمر بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان است (رابینز^{۳۲} و همکاران،

۲۰۰۴)؛ درگیر بودن فعال فراگیر در حین تدریس و تعاملات بین دانشجو - اعضای هیأت علمی موجب رشد و بهسازی فردی دانشجویان می‌گردد و بر دستاوردهای ذهنی، تحصیلی و فردی آنان تأثیر بسزایی دارد (هو و کووه^{۳۳}، ۲۰۰۲؛ فیلکینز و دویل^{۳۴}، ۲۰۰۲؛ شرودر و کووه^{۳۵}، ۲۰۰۳؛ کزار و کنزی^{۳۶}، ۲۰۰۶)؛ کیفیت تلاش دانشجویان و بازخورد به آنان به رشد فردی و کسب دستاوردهای دانشگاهی آنان کمک می‌کند و این نتایج، نشان دهنده‌ی تأثیر مثبت این متغیر بر دستاوردهای دانشگاهی است (پاسکارلا و ترنزینی^{۳۷}، ۱۹۹۱؛ می‌یرز^{۳۸}، ۲۰۰۱؛ پیت‌من^{۳۹}، ۲۰۰۳؛ آوندانو^{۴۰}، ۲۰۰۳؛ یح^{۴۱}، ۲۰۰۴؛ میلر^{۴۲}، ۲۰۰۸).

با توجه به مطالب ذکر شده و بررسی پیشینه پژوهش و اهمیت نقش شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی در موفقیت سازمان‌های آموزشی جهت دستیابی به مطلوبیت‌های آموزشی و سازمانی و همچنین ایجاد شرایط مطلوب در توسعه‌ی دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، هدف این پژوهش، بررسی روابط ساختاری بین شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان در نظر گرفته شد. در راستای این هدف، و با توجه به مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش (شکل ۱)، فرضیه پژوهش عبارت است از: شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی، پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان است.



شکل ۱: مدل مفهومی تأثیر شایستگی‌های تدریس اعضای هیأت علمی بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان

روش

پژوهش حاضر به ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌پردازد. بنابراین، روش تحقیق مورد استفاده توصیفی و از نوع همبستگی است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ است که ۲۲۰ نفر از آنان (۱۲۳)

زن، ۹۷ مرد) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب و مورد پرسشگری قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از دو ابزار استفاده شد:

۱- مقیاس محقق‌ساخته شایستگی‌های تدریس اعضای هیأت‌علمی مبتنی بر مدل رابرت و همکاران (۲۰۰۹) که شامل زیرمقیاس‌های ایجاد جوّ مساعد یادگیری؛ درگیرکردن فعالانه فراگیران؛ ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران؛ تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی برای فراگیران؛ دادن بازخورد به فراگیران؛ آگاهی از میزان شایستگی و توانایی تدریس خود؛ پرورش خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر است. این مقیاس، ۳۲ گویه دارد که پاسخ به آنها، بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای صورت می‌گیرد.

به منظور بررسی روایی سازه‌ای مقیاس شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی، از روش تحلیل عاملی اکتشافی^{۴۳} استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی^{۴۴}، با چرخش واریماکس، وجود هفت عامل را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل، شیب نمودار اسکری^{۴۵} و ارزش ویژه^{۴۶} بالاتر از یک بود. مقدار KMO برابر با ۰/۸۴ و ضریب آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۳۱۷/۸۹ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و حاکی از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها برای انجام تحلیل عاملی بود. در جدول ۱ نتایج تحلیل عاملی آورده شده است.

پایایی ابعاد این مقیاس به روش آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت و ضرائبی برابر با ۰/۸۹ (ایجاد جوّ مساعد یادگیری)؛ ۰/۸۸ (درگیر کردن فعالانه فراگیران)؛ ۰/۹۰ (ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران)؛ ۰/۸۷ (تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی)؛ ۰/۸۶ (دادن بازخورد به فراگیران)؛ ۰/۸۲ (انعکاس و ارزیابی توانایی تدریس خود)؛ و ۰/۸۰ (پرورش خویش‌داری و یادگیری مادام‌العمر) به دست آمد.

ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت علمی... ۵۳

جدول ۱: نتایج تحلیل عامل اکتشافی مقیاس شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای

هیأت علمی

عامل هفتم	عامل ششم	عامل پنجم	عامل چهارم	عامل سوم	عامل دوم	عامل اول	بار عاملی
۰/۵۶	۰/۴۳	۰/۵۰	۰/۴۸	۰/۶۶	۰/۶۲	۰/۶۵	۲۷
۰/۷۰	۰/۵۳	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۶۴	۰/۵۷	۰/۷۳	۲۸
۰/۶۲	۰/۷۵	۰/۷۳	۰/۷۱	۰/۶۹		۰/۶۰	۲۹
۰/۶۷	۰/۷۴	۰/۴۸	۰/۶۹	۰/۷۶		۰/۳۰	۳۰
۰/۷۳			۰/۵۶	۰/۶۵			۳۱
۰/۶۶			۰/۴۵	۰/۵۲			۳۲
۵/۴۹	۶/۰۲	۶/۸۰	۷/۸۶	۸/۸۹	۹/۹۰	۱۰/۱۱۷	ارزش ویژه
۵۵/۰۴							وارianس کل

۲- مقیاس محقق‌ساخته دستاوردهای تحصیلی دانشجویان مبتنی بر مدل پیرس و

کوه (۲۰۰۲) که مشتمل بر چهار زیرمقیاس دستاوردهای حرفه‌ای، دستاوردهای رشد فردی، دستاوردهای تحصیلی و دستاوردهای ذهنی است. این مقیاس دارای ۲۰ گویه است که پاسخ به آنها به صورت طیف لیکرت پنج نقطه‌ای درجه‌بندی شده است.

به منظور بررسی روایی سازه‌ای مقیاس دستاوردهای تحصیلی دانشجویان نیز از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود چهار عامل در گویه‌ها را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل، شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. مقدار KMO برابر با ۰/۸۶ و ضریب آزمون کرویت بارلت برابر با ۱۵۸۸/۰۲۴ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و حاکی از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها برای انجام تحلیل عاملی بود. در جدول ۲ نتایج تحلیل عاملی آورده شده است. پایایی ابعاد این مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت و ضرایبی برابر با ۰/۸۴ (ترتیب دستاورد حرفه‌ای)؛ ۰/۹۱ (دستاورد رشد فردی)؛ ۰/۹۰ (دستاورد تحصیلی)؛ و ۰/۸۸ (دستاورد ذهنی) به دست آمد.

جدول ۲: نتایج تحلیل عوامل اکتشافی مقیاس دستاوردهای تحصیلی دانشجویان

دست‌آورد ذهنی	رتبه	دست‌آورد تحصیلی		دست‌آورد رشد فردی		دست‌آورد حرفه‌ای		
		رتبه	بار عاملی	رتبه	بار عاملی	رتبه	بار عاملی	
۰/۴۸	۱۲	۰/۶۳	۱۳	۰/۴۷	۵	۰/۸۴	۱	
۰/۵۲	۱۵	۰/۶۵	۱۴	۰/۶۵	۶	۰/۸۳	۲	
۰/۶۸	۱۶			۰/۵۶	۷	۰/۷۷	۳	
۰/۶۳	۱۷			۰/۵۶	۸	۰/۶۷	۴	
۰/۷۲	۱۸			۰/۷۸	۹			
۰/۷۲	۱۹			۰/۶۰	۱۰			
۰/۶۵	۲۰			۰/۵۲	۱۱			
۱۵/۲۱		۶/۷۰		۱۵/۵۰		۱۸/۳۱		ارزش ویژه
۵۵/۷۲								واریانس کل

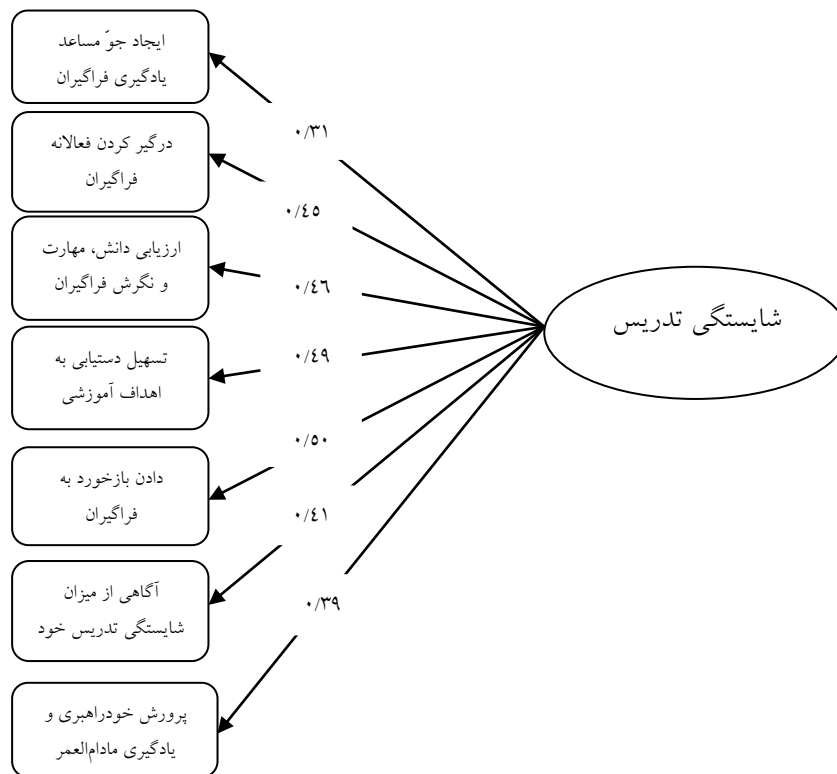
به دنبال نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تاییدی نیز به این شرح بر روی مقیاس‌ها انجام گرفت:

الف) تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم متغیر شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی

همانطور که در شکل‌های ۲ و ۳ مشاهده می‌شود، کلیه بارهای عاملی و اعداد معناداری مربوط به پارامترهای مدل در حالت مطلوبی بوده و شاخص‌های برازش مدل، حاکی از مناسب بودن مدل اندازه‌گیری متغیر مربوطه هستند. نسبت آزمون خی دو به درجه آزادی برابر با ۲/۶۸ و کمتر از مقدار مجاز ۳ است و RMSEA نیز ۰/۰۸۸ است. همچنین نتایج مدل در حالت تخمین استاندارد حاکی از آن است که در میان ابعاد هفت‌گانه شایستگی‌های تدریس اعضای هیأت علمی، سه بعد دادن بازخورد به فراگیران، تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی، و ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران، سهم بیشتری در تبیین شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیأت علمی دارند. سه بعد یادشده به ترتیب

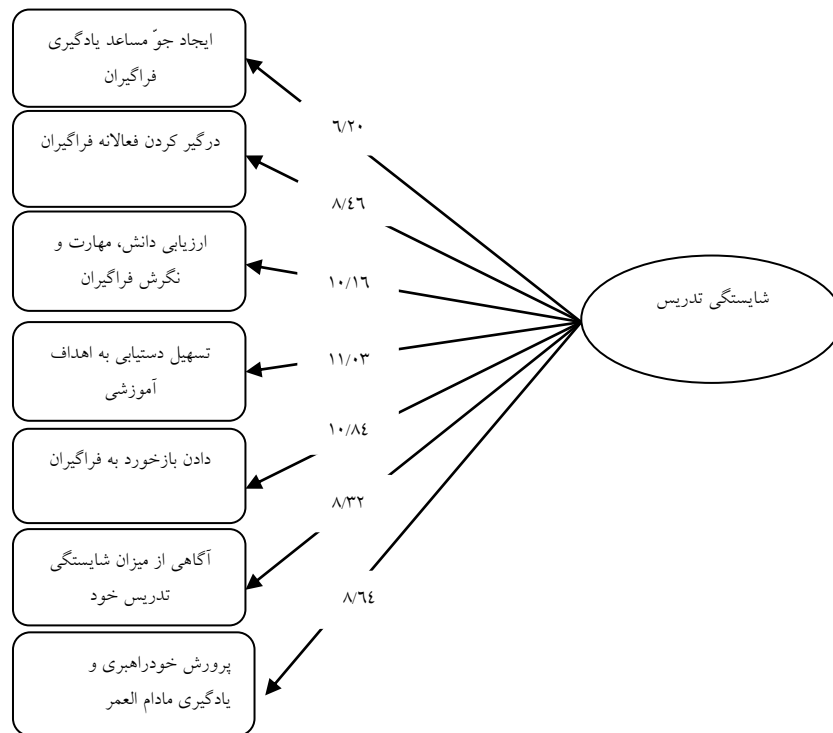
ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی... ۵۵

دارای بالاترین ضریب استاندارد (۰/۴۶)، (۰/۴۹) و (۰/۵۰) در میان سایر عوامل و ابعاد تأثیرگذار بر شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی است. این یافته‌ها نشان‌دهنده اهمیت این سه بعد میان دانشجویان در شکل‌گیری شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی در دانشگاه است.



Chi - Square = 37.54, df =14, P-value = 0.00061 RMSEA = 0.088

شکل ۲: مدل اندازه‌گیری شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی در حالت تخمین استاندارد



Chi - Square = 37.54, df =14, P-value = 0.00061 RMSEA = 0.088

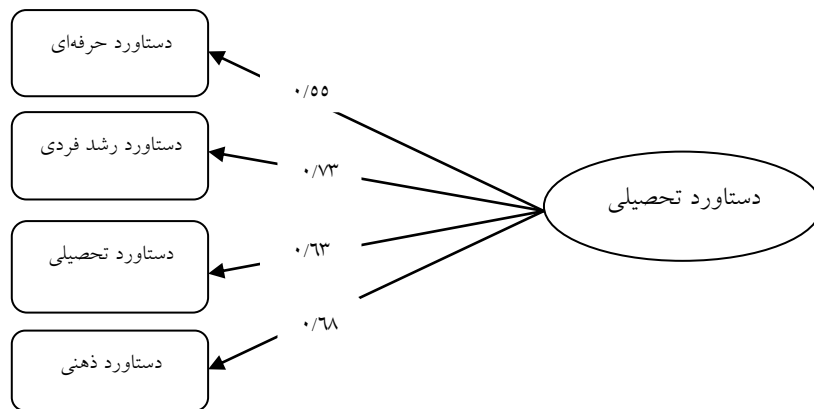
شکل ۳: مدل اندازه‌گیری شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت علمی در حالت ضرایب معناداری

ب) تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم متغیردستاوردهای تحصیلی دانشجویان

شکل‌های ۴ و ۵ نشان می‌دهند کلیه بارهای عاملی و اعداد معناداری مربوط به پارامترهای مدل در حالت مطلوبی بوده و شاخص‌های تناسب مدل حاکی از مناسب بودن مدل اندازه‌گیری متغیر مربوطه هستند. نسبت کای دو به درجه آزادی برابر با ۲/۹۲ و کمتر از مقدار مجاز ۳ است و RMSEA نیز ۰/۰۵۲ است. همچنین نتایج مدل در حالت تخمین استاندارد حاکی از آن است که در میان ابعاد چهارگانه دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، دو بعد دستاورد رشد حرفه‌ای و دستاورد ذهنی سهم بیشتری در تبیین دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دارند. دو بعد یاد شده به ترتیب دارای بالاترین ضریب استاندارد (۰/۷۳)، (۰/۶۸) در میان سایر عوامل و ابعاد تأثیرگذار بر دستاوردهای تحصیلی

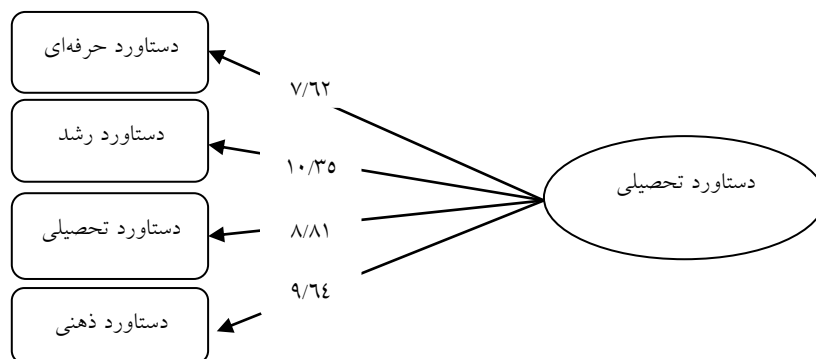
ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت علمی... ۵۷

دانشجویان است. این یافته‌ها بیانگر اهمیت این دو بعد در شکل‌گیری دستاوردهای تحصیلی دانشجویان است.



Chi - Square = 17.51, df = 6, P-value = 0.00061 RMSEA = 0.088

شکل ۴: مدل اندازه‌گیری دستاوردهای تحصیلی در حالت تخمین استاندارد



Chi - Square = 17.51, df = 6, P-value = 0.00061 RMSEA = 0.088

شکل ۵: مدل اندازه‌گیری دستاوردهای تحصیلی در حالت ضرایب معناداری

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS (نسخه ۱۹) و لیزرل (نسخه ۸/۵۴) استفاده شد. شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی محاسبه شد. روابط فرضی ساختاری با مدل معادلات ساختاری آزمون و

شاخص‌های برازندگی مدل نهایی گزارش شد.

یافته‌ها

اطلاعات توصیفی متغیرهای شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، شامل میانگین، انحراف معیار؛ و نیز ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: میانگین، انحراف معیار، همبستگی و ضرایب پایایی متغیرها

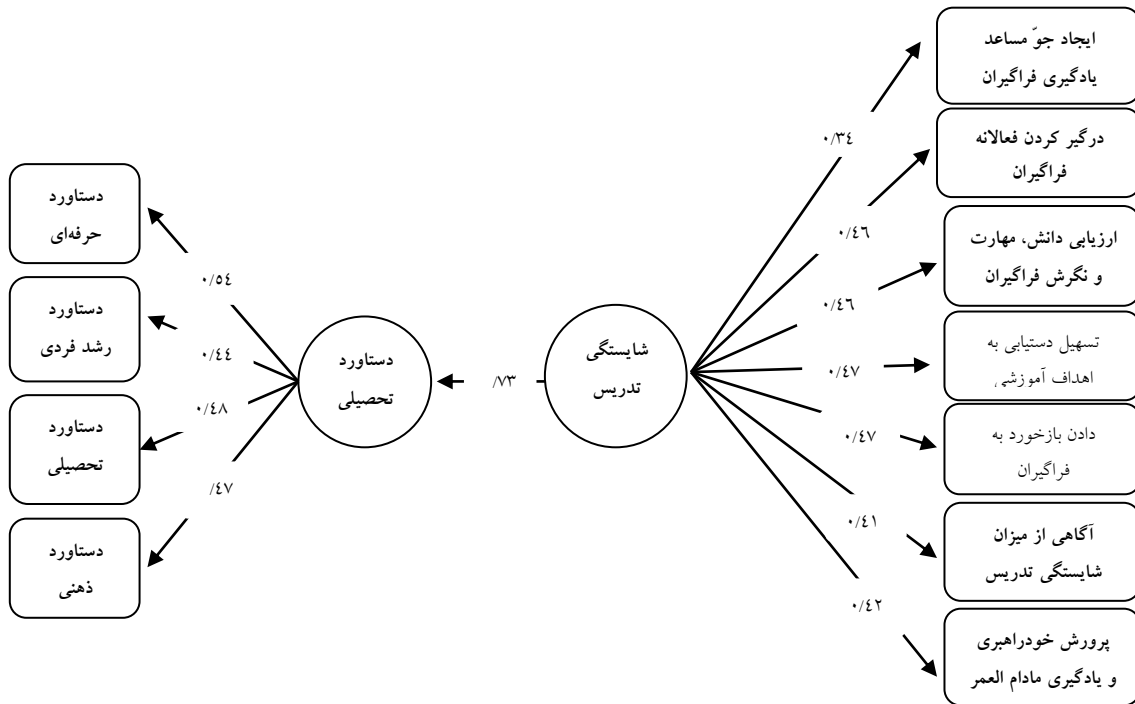
متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. ایجاد جو مساعد یادگیری	۳/۳۰	۰/۷۰	۰/۸۹										
۲. درگیر کردن فعالانه فراگیران	۳/۲۶	۰/۷۷	۰/۳۶	۰/۸۸									
۳. ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران	۳/۱۴	۰/۶۶	۰/۲۸	۰/۴۳	۰/۹۰								
۴. تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی	۳/۱۰	۰/۷۲	۰/۲۷	۰/۳۹	۰/۵۲	۰/۸۷							
۵. دادن بازخورد به فراگیران	۳/۰۹	۰/۶۹	۰/۲۹	۰/۳۸	۰/۴۴	۰/۵۴	۰/۸۶						
۶. آگاهی از میزان شایستگی تدریس خود	۳/۰۶	۰/۷۱	۰/۲۳	۰/۳۴	۰/۳۴	۰/۴۹	۰/۸۲						
۷. پرورش خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر	۳/۰۳	۰/۶۸	۰/۳۰	۰/۳۶	۰/۳۶	۰/۴۰	۰/۳۴	۰/۴۶	۰/۸۰				
۸. دستاورد حرفه‌ای	۳/۲۱	۰/۹۲	۰/۴۲	۰/۴۶	۰/۲۴	۰/۲۵	۰/۱۹	۰/۲۷	۰/۴۰	۰/۸۴			
۹. دستاورد رشد فردی	۳/۳۶	۰/۷۲	۰/۲۴	۰/۲۸	۰/۳۲	۰/۲۵	۰/۲۴	۰/۲۰	۰/۳۶	۰/۵۰	۰/۹۱		
۱۰. دستاورد تحصیلی	۳/۲۵	۰/۹۰	۰/۳۹	۰/۲۴	۰/۲۵	۰/۱۹	۰/۲۲	۰/۲۳	۰/۳۱	۰/۲۷	۰/۴۱	۰/۹۰	
۱۱. دستاورد ذهنی	۳/۱۰	۰/۷۲	۰/۲۹	۰/۱۸	۰/۳۲	۰/۲۸	۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۳۵	۰/۳۰	۰/۴۸	۰/۵۲	۰/۸۸

* ضرایب پایایی بر روی قطر ماتریس قرار دارند و همه ضرایب همبستگی ماتریس در سطح $P < 0/001$ معنادار هستند

ارائه مدل ساختاری از رابطه‌ی بین شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی... ۵۹

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که بین ابعاد مختلف شایستگی‌های تدریس و ابعاد مختلف دستاوردهای تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. وجود این همبستگی‌ها، مجوز استفاده از مدل معادلات ساختاری را فراهم آورد.

یافته‌ها نشان دادند شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی اثر ساختاری معناداری ($P < 0/01$ و $\beta = 0/73$) بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دارد، و این شایستگی‌ها می‌توانند ۴۴٪ از واریانس دستاوردهای تحصیلی دانشجویان را تبیین کنند (شکل ۶). بررسی شاخص‌های برازش مدل (جدول ۴) نیز حاکی از آن است که مدل نهایی پژوهش، برازش نسبتاً مناسبی با داده‌ها دارد.



Chi - Square = 120.21, df =42, P-value = 0.0000 RMSEA = 0.092

شکل ۶: مدل نهایی اثر شایستگی‌های تدریس بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان در حالت تخمین استاندارد

جدول ۴: شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اصلاح شده

شاخص	دامنه مورد قبول	مقدار	نتیجه
X ²	P > ۰/۰۵	۱۲۰/۲۱	تأیید
Df	-	۴۲	-
X ² /df	۳-۵	۲/۸۶	تأیید
RMSEA	RMSEA < ۰/۰۸	۰/۰۹۲	رد
GFI	GFI > ۰/۹۰	۰/۹۱	تأیید
AGFI	GFI > ۰/۹۰	۰/۸۶	رد
NFI	NFI > ۰/۹۰	۰/۹۱	تأیید
CFI	CFI > ۰/۹۰	۰/۹۴	تأیید
IFI	IFI > ۰/۹۰	۰/۹۴	تأیید

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین ابعاد شایستگی‌های تدریس اساتید و ابعاد دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، رابطه معنادار وجود دارد. بدین صورت که شایستگی‌های تدریس اعضای هیأت علمی، اثر مثبت و معناداری بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دارند. معنی این یافته آنست که افزایش و بهبود شایستگی‌های تدریس اعضای هیأت علمی که شامل ایجاد جو مساعد یادگیری؛ درگیر کردن فعالانه فراگیران؛ ارزیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران؛ تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی برای فراگیران؛ دادن بازخورد به فراگیران؛ آگاهی از میزان شایستگی و توانایی تدریس خود؛ پرورش خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر است، می‌تواند بر رشد دستاوردهای حرفه‌ای؛ فردی؛ تحصیلی و ذهنی دانشجویان تأثیر مثبتی داشته باشد.

رایان و کوپر (۱۹۹۸) معتقدند که اعضای هیأت علمی از طریق ایجاد ارتباط با دانشجویان خود و شناخت علایق و توانمندی‌های آنان و انتخاب روش مناسب انتقال مفاهیم آموزشی، بر دستاوردهای تحصیلی آنان مؤثرند. اهمیت تعاملات دانشجویان با اساتید و تأثیر آن بر رشد فردی و تحصیلی آنان (شرودر و کووه، ۲۰۰۳؛ کووه و همکاران، ۲۰۰۵؛ کزار و کنزی، ۲۰۰۶) از یک سو، و وجود جو مساعد یادگیری که شکل‌دهنده روابط سازمانی است، از سوی دیگر، می‌تواند نشان‌دهنده این امر باشد که شایستگی‌های

تدریس اعضای هیأت‌علمی تأثیر مثبت و معناداری بر دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دارد. از جمله دلایل دستیابی به چنین نتیجه‌ای را از سویی می‌توان وجود احترام متقابل بین دانشجویان و اعضای هیأت‌علمی؛ ایجاد محیط یادگیری برانگیزاننده؛ نظارت بر تکالیف دانشجویان و در نظر گرفتن تفاوت‌ها و استعدادها و استعدادهای فردی دانشجویان از سوی اعضای هیأت‌علمی دانست که موجب رشد دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان (شامل کسب دانش، مهارت، تخصص در زمینه‌های مختلف) می‌گردد. از سوی دیگر، می‌توان گفت استفاده از فنون ایجادکننده سوال در اجرای تدریس؛ ارزیابی دانش، بینش و مهارت‌های دانشجویان متناسب با اهداف تدریس؛ به چالش کشیدن دانشجویان در راستای فعالیت‌های تدریس؛ استفاده از روش‌های ارزیابی مناسب؛ و فراهم نمودن فرصت‌های مناسب یادگیری از سوی اعضای هیأت‌علمی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود دستاوردهای رشد حرفه‌ای دانشجویان شود. همچنین پرورش دستاورد ذهنی دانشجویان از سوی اعضای هیأت‌علمی با حمایت از دانشجویان در حل مسائل و مشکلات مرتبط با درس؛ به چالش کشیدن عقاید دانشجویان در راستای فعالیت‌های آموزشی؛ استفاده از منابع مختلف برای بهبود فعالیت آموزشی و حمایت و پشتیبانی دانشجویان به منظور پیدا کردن منابع مناسب آموزشی، هم می‌تواند دلیل دیگری برای یافته‌های این پژوهش باشد. این یافته‌ی پژوهش همسو با نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله میلر (۲۰۰۸)؛ لیناکیل، مالین و تایوب (۲۰۰۴) است. به‌طور کلی بر اساس نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت که مطلوب بودن شایستگی‌های تدریس ادراک‌شده اعضای هیأت‌علمی منجر به ارتقای دستاوردهای تحصیلی دانشجویان می‌گردد، و اعضای هیأت‌علمی از طریق ایجاد ارتباط با دانشجویان خود و شناخت علایق، توانمندی‌ها و قابلیت‌های آنان و انتخاب روش مناسب انتقال مفاهیم آموزشی، بر دستاوردهای فردی، حرفه‌ای و آموزشی دانشجویان تأثیرگذار هستند.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر مربوط به نمونه شرکت‌کنندگان است. یافته‌های حاصل از این مطالعه به جامعه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی قابل تعمیم هستند، از این‌رو، پژوهشگران نسبت به هرگونه تعمیم به جوامع آماری دیگر هشدار می‌دهند. محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری است، زیرا ابزارهای اندازه‌گیری پرسشنامه‌ای دارای تعدادی از محدودیت‌های ذاتی (خطاهای اندازه‌گیری، عدم‌خویشتن‌نگری، پاسخ‌های قابل‌پذیرش اجتماعی و...) هستند. یکی دیگر از

محدودیت‌های این مطالعه ناشی از خود گزارشی بودن آن است که برخی از دانشجویان ممکن است پاسخ‌هایشان را بر اساس آنچه مورد پسند اجتماع است ارائه داده باشند. در این زمینه بهتر است از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها مانند مصاحبه، مشاهده رفتار و مانند آن، استفاده شود. پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از ابزارهای معتبرتر برای اندازه‌گیری سازه‌ها، از سایر روش‌های اندازه‌گیری استفاده شود تا شواهدی از بسط روابط مشاهده شده از یک روش به روش‌های دیگر به دست آید.

یادداشت‌ها

- | | |
|--|--|
| 1. Little, Locke, Parker & Richardson | 2. Zimnyaya |
| 3. Rychen & Salganik | 4. Draganichis & Mentzas |
| 5. Al-Sharif | 6. Al-Hattami, Muammar & Elmahdi |
| 7. Robert | 8. Develop a Climate Conducive to Learning |
| 9. Actively Engaging Learners | 10. Assess a Learner's Knowledge, Skills & Attitudes |
| 11. Facilitate the Learner's Educational Goals | 12. Provide Feedback to Learners |
| 13. Reflect and Assess their own Teaching Competencies | 14. Foster Self-Directed and Lifelong Learning |
| 15. Bing-You, Lee, Trowbridge, Varaklis & Hafler | 16. Shoof & Malik |
| 17. Zaghoul & Al-Sayeh | 18. Saleem & Qureshi |
| 19. Ali, Jusoff, Ali, Mokhtar & Salamat | 20. Williams |
| 21. Chen | 22. Li |
| 23. Pace & Kuh | 24. Romer |
| 25. Von Rhöneck, Grob, Schnaitmann & Folker | 26. Schneider |
| 27. Karemera | 28. Mersha, Bishaw & Tegegne |
| 29. Darling-Hammond | 30. European Commission |
| 31. Koster & Dengerink | 32. Robbins |
| 33. Hu & Kuh | 34. Filkins & Doyle |
| 35. Schroeder & Kuh | 36. Kezar & Kinzie |
| 37. Pascarella & Terenzini | 38. Meyers |
| 39. Pittman | 40. Avendano |
| 41. Yeh | 42. Miller |
| 43. Exploratory Factor analysis | 44. Principal component analysis |
| 45. Scree plot | 46. Eigenvalue |

منابع

الف. فارسی

- بازرگان، عباس؛ فتح‌آبادی، جلیل و عین‌اللهی، بهرام (۱۳۸۰). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۵ (۲)، ۱-۲۶.
- حسینی، میرقاسم و نصر، احمدرضا (۱۳۹۱). اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی. *مجله نامه آموزش عالی*، ۵ (۱۷)، ۱۳-۴۷.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۸). *اصلاحات آموزشی و مدرن سازی*، تهران: نشر روزنگار.

ب. انگلیسی

- Al-Hattami, A. A., Muammar, O. M., & Elmahdi, L. A. (2013). The need for professional training programs to improve faculty members teaching skills. *European Journal of Research on Education*, 1(2), 39-45.
- Ali, N., Jusoff, K., Ali, S., Mokhtar, N., & Salamat, A. (2009). The factors influencing students' performance at University Teknologi MARA Kedah, Malaysia. *Management Science and Engineering*, 3(4), 81-90.
- Al-Sharif, E. M. (2010). Evaluation of student/teacher teaching competencies in the curricula and teaching methods of motor expression in the light of quality academic standards. *World Journal of Sport Sciences*, 3, 331-358.
- Avendano, J. (2003). *Student involvement: Assessing student satisfaction, gains, and quality of effort*. Doctoral Dissertation, University of Illinois state, School of Education.
- Bing-You, R.G, Lee, R., Trowbridge, R. L., Varaklis, K., & Hafner, J. P. (2009). Commentary: Principle-based teaching competencies. *Journal of Graduate Medical Education*, 100-103.
- Chen, J. (2007). *How the academic support of parents, teachers and peers contribute to a student's achievement (The case of Hong Kong)*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy*, 8(1), Retrieved from <http://Epaas.Asu.Edu/v8n1.html>.
- Draganidis, F., & Mentzas G. (2006). Competency based management: a review of systems and approaches. *Information Management Computer Security*, 14(1), 51-64.

- European Commission (2013). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. More information can be found At: Http://Ec.Europa.Eu/Education/School-Education/Teacher-Cluster_En.Htm.
- Filkins, J. W. & Doyle, S. K. (2002). First generation and low income students: Using the NSSE data to study effective educational practices and students. Self-reported Gains, *Paper Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Toronto.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 521-555.
- Karemera, D. (2003). The effects of academic environment and background characteristics on students' satisfaction and performance. The case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal*, 37(2), 298- 11.
- Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions can create student engagement: The role of mission. *Journal of College Student Development*, 47(2), 149-172.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function: Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Josses-Bass Publishers.
- Li., L. K. Y. (2012). A study of the attitude, self-efficacy, effort and academic achievement of city u students towards research methods and statistics, *Discovery-SS Student E-Journal*, 1, 154-183.
- Linnakyl, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249.
- Little B., Locke, W., Parker J., & Richardson, J. (2007). *Excellence in teaching and learning: A review of the literature for the higher education academy*. Retrieved from http://www.Heacademy.ac.uk/Assets/Documents/Policy/Litreview_Excellence_in_tl_Eheri_jul07.pdf.
- Mersha, Y., Bishaw, A., & Tegegne, F. (2013). Factors affecting female students' academic achievement at Bahir Dar University. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 135-148.
- Meyers, R. L. (2001). Persistence of technical degree seekers. Unpublished Doctoral Dissertation. *University of Memphis, School of Education*.

- Miller, E. V. (2008). *Perceived relation of adult community college students between quality of effort and outcome gains: Adult students at one community college*. Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia, School of Education.
- Pace, R., & Kuh, G. (2002). *College student experiences questionnaire*; Indiana University; www.indiana.edu/~cseq/qualeff.html.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pittman, C. J. (2003). *A study of the relationship between college student experiences and achievement*. Doctoral Dissertation. College of William and Mary in Virginia, Department of Educational Administration and Higher Education. Abstract Available at: <http://Proquest.Umi.com>. 16/9/2010.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, S., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Robert, G., Bing-you, M. D., Rorie L. E. E., Robert, L., Kalli, V., & Janet, P. (2009). Commentary: Principle-based teaching competencies. *Journal of Graduate Medical Education*, 101-103.
- Romer, D. (1993). Do students go to class? Should they? *Journal of Economic Perspectives*, 7(3), 167-74.
- Ryan, K., & Cooper, J. (1998). *Those Who Can, Teach*, Wadsworth Cengage Learning.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Saleem, M. A., & Qureshi, M. I. (2011). Credentials and examination of the factors affecting the students' academic achievement in higher education (a case study of universities in public and private sector at d.i.khan). *Gomal University Journal of Research*, 27(2), 74- 80.
- Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? National Clearinghouse for Educational Facilities. Retrieved from www.Edfacilities.Org on Aug 20, 2008.
- Schroeder, C. C., & Kuh, G. D. (2003). How are we doing at engaging students? Charles Schroeder talks to George Kuh. *About Campus*, 8(2), 9-16.
- Shoof, M. A., & Malik, M. S. (2001). Twenty-one century choice, preparation, development according to Islamic trends. *Dar Al-Fikr ElAraby*, Cairo, Egypt, 49.
- Von Rhöneck, C., Grob, K., Schnaitmann, G. W., & Völker, B. (1998). Learning in basic electricity: How do motivation, cognitive and classroom climate factors influence achievement in physics?

International Journal of Science Education, 20(5), 551-565.

Williams, J. M. (2007). *College student experiences questionnaire research program*. The 47th Annual Forum of the Association for Institutional Research. Kansas City, MO.

Yeh, H. (2004). *College student experiences among Asian international graduates students at the University of Denver*. Doctoral Dissertation. University of Denver, College of Education.

Zimnyaya, I. A. (2003). Key competences as a new paradigm of education result. *Higher Education in Russia*, 5, 42-43.