

## تبیین و رتبه‌بندی مضامین و فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه از منظر رهیافت ذی‌نفع‌گرا: یک مطالعه ترکیبی

سیدمجتبی هاشمیان<sup>۱</sup>، مجتبی پورسلیمی<sup>۲\*</sup>، لیلی طبابخان<sup>۳</sup>، مسعود مجرد کاهانی<sup>۴</sup>

S.M. Hashemian<sup>1</sup>, M. Poursalimi<sup>2\*</sup>, L. Tabakhian<sup>3</sup>, M. Mojaradkahani<sup>3</sup>

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۲۳

Received Date: 2019/06/05

Accepted Date: 2019/12/14

### چکیده

**هدف:** نظر به اهمیت توسعه مفهومی ملاک‌های مندرج در کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه، پژوهش حاضر با درک اهمیت این مقوله، بنا دارد تا به منظور تدوین چارچوبی زمینه‌مند از بایسته‌های رفتاری اعضای هیات علمی دانشگاه به کشف مضامین و فرامضامین نقش‌های آموزشی ایشان بپردازد.

**روش:** روش تحقیق در مطالعه حاضر، ترکیبی از روش کیفی و کمی است که در بخش کیفی، پدیدارشناسی و میدان پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی با حداقل سابقه دو ترم تحصیل در این مقاطع بودند. انتخاب اعضای نمونه در این بخش به روش هدفمند از نوع انتخاب با حداکثر اختلاف بوده است که نهایتاً ۹۸ مشارکت‌کننده را شامل شده است. در بخش کمی پژوهش نیز، روش پیمایش به کار برده شد. جامعه آماری پژوهش در این بخش دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد بودند که به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب شده و تعداد ۱۰۵ نفر را تشکیل می‌دادند.

**یافته‌ها:** یافته‌های بخش کیفی تحقیق نشان از آن داشت که فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه شامل "خبرگی آموزشی"، "ارزیابی عادلانه"، "مربی‌گری"، "توانمندسازی" و "پاسخگویی" بوده است. همین‌طور یافته‌های تحلیل آماری به روش آزمون رتبه‌بندی فریدمن نیز نشان از آن داشت که این فرامضامین از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارای رتبه‌بندی یکسانی نیستند به نحوی که "توانمندسازی" اولویت اول و "مربی‌گری" اولویت آخر را در این رتبه‌بندی تشکیل می‌دادند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در بازبینی و بهبود کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی موجود مفید و موثر باشد.

**کلید واژه‌ها:** رفتارهای نقش آموزشی، رویکرد ذی‌نفع مدار، نظریه نقش

۱. دانشجوی دکتری مدیریت، علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. استادیار مدیریت، علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۳. کارشناسی ارشد مدیریت، علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۴. کارشناسی ارشد دانشگاه باهنر کرمان

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه و بیان مساله

در سال‌های اخیر مسئله کیفیت در آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده (Mertova & Webster, 2009) و ارزیابی کیفیت خدمات آموزش عالی به عنوان فاکتوری ارزشمند برای دانشگاه‌ها جایگاه برجسته‌ای پیدا کرده است (Wang & Tseng, 2011). علی‌رغم آنکه موضوع کیفیت در آموزش عالی مسئله‌ای چندجانبه می‌باشد، اما به عنوان یکی از جنبه‌های دلالت این موضوع می‌توان به کیفیت تدریس و نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه در فرآیند یاددهی - یادگیری دانشجویان اشاره نمود که تلاش‌ها برای دستیابی به تضمین اثربخشی آن در کانون توجه (Devlin & Samarawickrema, 2010; Davarpanah, Hoveida & Sayadi, 2019) و مورد علاقه گروه‌های بسیاری از ذی‌نفعان نظیر دولت، رسانه‌ها و والدین قرار گرفته است (Xiao & Wilkins, 2015). حال آن که بسیاری اعتقاد دارند که کیفیت شایستگی‌های خصیصه‌ای و رفتاری اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها برای انجام وظایف آنان حیاتی می‌باشد (Hyatt & Williams, 2011). به همین جهت در دورانی که با ویژگی‌های ممیزه‌ای نظیر عصر استانداردها و پاسخگویی معرفی می‌گردد، موسسات آموزش عالی برای حصول اطمینان از کیفیت خدمات ارائه شده و ضمانت اثربخشی نقش آموزشی اساتید خود از ادوات متعددی کمک می‌گیرند. یکی از ابزارهایی که بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است، بکارگیری مقیاس‌های امتیازدهی دانشجویی می‌باشد (Seldin, 1993).

در چنین وضعیتی نسل جدید دانشجویان، همکاری بیش از پیش خود در امور مرتبط با چگونگی فرآیندهای آموزشی را امری عقلانی می‌پندارند (Petruzzellis, d'Uggento & Romanazzi, 2006)، از این رو در سال‌های اخیر به عنوان پاسخی به درخواست توسعه آموزش عالی این تقاضا بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته و به همین جهت نیاز است که فرم‌های ارزشیابی آموزشی مورد بازبینی قرار گیرد و با دخیل نمودن نظرات دانشجویان ارتقا یابد (Ory, 2000). اهمیت بازبینی فرم‌های ارزشیابی آموزشی به این دلیل است که طیف اثرگذاری کاربرد این فرم‌ها محدود نبوده و برخی اوقات به عنوان نظران متعددی در این حوزه به دنبال تأکیده‌های فراوان بر اصلاح، بازبینی و توسعه هر یک از این ادوات و ابزارها نظریاتی را در این خصوص مطرح نموده‌اند. به عنوان مثال Theall & Franklin (2001) بیان می‌کنند که در روند مرتبط با تصمیمات توسعه فرم‌های ارزشیابی آموزشی لازم است نقش تمامی ذی‌نفعان مورد توجه قرار گیرد. این توصیه از این حیث معقول به نظر می‌رسد که غالباً مهمترین گروه در بین ذینفعان، دانشجویان هستند که در روند توسعه محتوایی این پرسش‌نامه‌ها چندان توجهی به آنان نمی‌شود. گواه صحت این مسئله آن است که علی‌رغم اینکه مطالعات فراوانی در خصوص انواع مسائل مختلف و مرتبط با اثربخشی آموزش انجام شده‌اند، اما این معیارها غالباً از دیدگاه مدیران اجرایی و اعضای برگزیده و ویژه هیات علمی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و نه دانشجویان (Ory & Ryan, 2001). در حقیقت، با توجه به مطالعات (Ory & Ryan, 2001) می‌توان گفت که تعداد

زیادی از کاربرگ‌های امروزی ارزشیابی آموزشی، نسخه‌ای از سایر کاربرگ‌های بوده که از حمایت نظری مطلوب و یا قالبی منطقی از نظر سازه‌ای برخوردار نبوده و از نمونه‌های آن می‌توان به مطالعات بسیار کمی که در حوزه ادراک دانشجویان از بایسته‌های خصیصه‌های اساتید اثربخش نام برد. این موضوع زمانی برجسته‌تر می‌شود که بدانیم شکافی واضح بین آنچه توسعه‌دهندگان کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی از خصیصه‌های استاد اثربخش مد نظر دارند و آنچه دانشجویان آن را از خصایص مهم برداشت می‌نمایند وجود دارد. قطعاً بی‌توجهی به این مسئله پیامدهایی را به همراه دارد. مثلاً توانایی و قابلیت دانشجویان برای سنجش استاد خود به روشی فراگیر و ارائه سیستماتیک بازخوردهای اصلاحی تحت تاثیر معکوس قرار می‌گیرد. در این وضعیت علی‌رغم وجود پایایی<sup>۱</sup> در کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی، روایی<sup>۲</sup> کلی آن‌ها مورد ابهام قرار خواهد گرفت. به همین علت پژوهش‌های آتی در این خصوص بویژه در جهت بهبود کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی به طوری که براساس داده‌های زمینه‌ای<sup>۳</sup> باشند موجه به نظر می‌رسد (Onwuegbuzie, Witcher, Collins & Filer, 2007).

در سال‌های اخیر و در عرصه ملی، موضوع کیفیت آموزش و تدریس به یکی از مسائل مهم در نظام آموزشی کشور تبدیل شده است (Khodarahmi, Khosravi & Abdolmaleki, 2019). از نشانه‌های این امر در عرصه ملی می‌توان به بررسی‌های برخی صاحب‌نظران داخلی در این خصوص و تبیین نقاط ضعف ساز و کارهای ارزیابی و اعتبار سنجی کیفیت آموزش عالی در کشور اشاره نمود. از جمله مشکلات بهبود درونزای بنیان‌های ساختار نظام جامع کیفیت در آموزش عالی به ویژه در ارتباط با محورهای مربوط به نقش اعضای هیات علمی در روند یاددهی- یادگیری، این است که تاکنون، چارچوب و قالب ادراکی معینی برای سنجش کیفیت آموزش عالی شامل بایسته‌های نقش استاد دانشگاه وجود ندارد (Dabagh & Baradaranshoraka, 2010). بعلاوه شواهدی که مورد بررسی صاحب‌نظران داخلی قرار گرفته‌اند حاکی از آن است که قالب فعلی ارزشیابی میزان اثربخشی اعضای هیات علمی برای بهبود و توسعه اعضای هیات علمی کارآمد، مناسب، مطلوب و اثرگذار نبوده و به همین جهت بازنگری در چگونگی ارزیابی اعضای هیات علمی بر مبنای شاخص‌هایی معتبر لازم و ضروری می‌باشد (Sangari, 2017; Salehizade, Ghorchian, Davoodi & Ghalavandi, 2019).

بعلاوه در چارچوب نظریه ذی‌نفعان و رهیافت مدیریت ذی‌نفع‌مدار، می‌توان گفت که شناسایی، پایش نیازها و مطالبات و فراهم آوری پاسخ‌هایی در خور خواسته‌های ذی‌نفعان کلیدی از منظری واقع‌گرایانه امری ضروری است. پژوهش حاضر نیز می‌کوشد با این مفروضات و تصدیق نقش پراهمیت دانشجویان به عنوان یکی از مهمترین ذی‌نفعان کلیدی نظام دانشگاهی در استمرار حرکت آن، مضامین بایسته‌های رفتاری نقش اعضای هیات علمی دانشگاه را از منظر این ذی‌نفعان کلیدی کشف

- 
1. Reliability
  2. Validity
  3. Contextual Data-Driven TEFs

نماید. از این رو به نظر می‌رسد به صورت خاص مطالعه ادراک دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی به عنوان یکی از ذی‌نفعان خاص نظام دانشگاهی که از برخی جهات، شرایط و دیدگاه‌های متفاوتی با سایر دانشجویان دارند به جا و منطقی خواهد بود.

بعنوان یکی دیگر از مواردی که ضرورت این تلاش را تبیین می‌کند، این است که تلاش برای توسعه چارچوبی که در بردارنده بایسته‌های رفتاری نقش اعضای هیات علمی دانشگاه از منظر سایر ذی‌نفعان باشد، می‌تواند منجر به ارتقای شایستگی‌های محوری اعضای هیات علمی و نهایتاً ارتقاء شاخصه‌های کیفیت در آموزش عالی ایران گردد. از جمله اینکه، چارچوب مزبور خواهد توانست دست‌مایه‌های اولیه را در جهت باز مهندسی و انتظام بخشی به سیستم‌های بالندگی و بهسازی اعضای هیات علمی و توسعه حرفه‌ای ایشان فراهم آورد. از این رو مطالعه حاضر در جهت کمک به این مهم تلاش می‌کند تا مضامین و فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه را از منظر یکی از مهمترین ذی‌نفعان نظام دانشگاهی یعنی دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی و براساس تجربه زیسته‌ی ایشان فهم و تبیین نماید.

#### مبانی نظری پژوهش

تعریف سازمانی نقش عبارتست از قالب و چارچوب رفتاری ویژه‌ای که توقع داریم هر شخص در واحد وظیفه‌ای خود بدان عمل نماید. بر اساس این تعریف می‌توان ادعا نمود که نقش داخل وظایف سازمانی کارکنان مستتر شده است. برخی دیگر از تعاریف نیز با تعریف اشاره شده سازگار می‌باشند. به عنوان مثال در تعریف (De Cenzo & Robbins, 1996) نقش سازمانی رفتارهایی است که از هر فرد متصدی حرفه‌ای خاص در آن حرفه مورد انتظار است. در نمای کلی، می‌توان "رفتارهای نقش" را ادراک حاصل از رفتارهای مرتبط با نقش اشخاصی که منسب اجتماعی ویژه‌ای را از آن خود کرده‌اند دانست که بر مبنای الزامات، انتظارات و مسئولیت‌های آن اقدام می‌کنند و ممکن است در شرح حرفه مورد بحث و توضیحات مرتبط با کار اعضا قید نشده باشد (Jackson, Schuler & Rivero, 1989). در همین راستا در پژوهش حاضر مقصود از رفتارهای نقش اعضای هیات علمی، آن گروه از بایسته‌های رفتاری مورد انتظار از افرادی است که در جامعه عضو هیات علمی دانشگاه خدمت‌رسانی نموده‌اند. همچنین، کاربرد قید آموزشی برای تخصیص زدن رفتارهای مورد مطالعه، صرفاً به آن گروه از رفتارهایی اطلاق می‌شود که در حوزه فعالیت‌های آموزشی و وظایف مربوط به فرآیند یاددهی-یادگیری اعضای هیات علمی دانشگاه قرار می‌گیرند.

#### نظریه ذی‌نفعان و مدیریت ذی‌نفع‌مدار

در نظریه ذی‌نفعان روابط میان سازمان با افراد و گروه‌هایی که سهمی در استمرار سازمان دارند مهم بوده و بر توجه به آن تاکید می‌شود (Duesing, 2013; Freeman & Rogers, 2006). این نظریه بر این باور است که رابطه سازمان با ذی‌نفعان، می‌تواند بسیار اثر گذار باشد به نحوی که روابط ضعیف با ذی‌نفعان موجب عواقب منفی برای سازمان از جمله افول عملکرد و ورشکستگی می‌گردد (Sharon, 2016). نظریه ذی‌نفعان و نظریه مشروعیت هر کدام از زاویه نگاه خاص خود به اهمیت توجه به مقوله ذی‌نفعان می‌نگرند با این حال تفاوت‌هایی نیز میان رویکرد نظریه ذی‌نفعان و نظریه مشروعیت وجود دارد. نظریه ذی‌نفعان پیشنهاد می‌کند که یک سازمان می‌بایست موافقت و همراهی ذی‌نفعان قدرتمند خود را به منظور حفظ مشروعیت در دستور کار خود قرار دهد، در حالی که نظریه مشروعیت بر اهمیت توافق، توجه به انتقادات و همراهی با کلیت جامعه تاکید دارد. در واقع نظریه ذی‌نفعان، جامعه را در معنا و دامنه محدودتر و خاص‌تر آن یعنی ترکیبی از گروه‌های ذی‌نفع مختلف می‌داند که انتظارات متفاوت و گاه مغایری دارند (Deegan & Blomquist, 2006). با این حال باید دانست که هر کدام از این دو نظریه می‌توانند به صورت جداگانه و یا به صورتی مکمل کارکرد داشته باشند. در عین حال نظریه ذی‌نفعان با توجه به رویکرد عینی‌تر، قابل اندازه‌گیری‌تر و واقع‌گرایانه‌تر آن در قیاس با نظریه مشروعیت که به گونه‌ای انتزاعی‌تر و ایده‌آل‌تر به موضوع نظر می‌افکند می‌تواند تمایز برجسته‌ای داشته باشد (Sotiriadou, 2005). در این چارچوب، راهبرد ذی‌نفع‌مداری، توجهی است که سازمان به گروه‌های ذی‌نفع خود دارد و چارچوبی را برای سازمان فراهم می‌آورد که با توجه راهبرد خود، تقاضاها و منافع گوناگون را مدیریت می‌نماید (Duesing, 2013).

### پیشینه پژوهش

مطالعات گذشته به نوبه خود در خصوص بازمفهوم‌پردازی و ارزیابی مولفه‌های سنجشگر آن گام‌هایی را برداشته‌اند. با بررسی کلی سابقه ادبیات موجود در این زمینه می‌توان بیان کرد که سنخ‌شناسی اولیه از مطالعات انجام گرفته در این زمینه پیرامون رویکرد محققان مختلف، نشان‌دهنده اهمیت درک مسئله مورد بحث از نظر ذی‌نفعان مختلف دارد. به عنوان نمونه (Alhija, 2016) در تحقیقی به بررسی بایسته‌های نقش اعضای هیات علمی دانشگاه از نظر اعضای هیات علمی پرداخت. آل‌هیجا نخست، چارچوبی از فهرست عوامل اثربخش بر فرایند تدریس اعضای هیات علمی را با کاوش در ادبیات و پیشینه‌های مطالعاتی مرتبط، جمع‌آوری کرده و لیستی شامل پنج مولفه کلی را تهیه نمود. این مولفه‌ها شامل: تلاش برای دستیابی به اهداف، توسعه بلند مدت نگر دانشجو، شیوه‌های آموزشی، ارتباطات با دانشجویان و شیوه ارزشیابی بودند. در گام بعد از روش تحقیق پیمایشی و تحلیل عاملی داده‌ها بهره‌گرفت و دریافت که ادراک مدرسان از ارزشیابی و توسعه بلندمدت نگر دانشجو، دارای دو بعد بوده که از بین لیست پنج مولفه‌ای او به ترتیب عوامل دارای بیشترین و کم‌ترین اهمیت از دید آنان می‌باشند. همچنین (Miron & Mevorach, 2014) مطالعه‌ای را با هدف بررسی ادراک مدرسانی

انجام دادند که دارای تجربه دانش آموختگی از مراکز آموزش عالی بودند. آنان برداشت این گروه از اساتید را در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب با روش تحقیق پدیدار شناسانه مورد بررسی و ارزیابی قرار داده و دریافتند که سه محدوده متفاوت از خصیصه‌های استاد خوب از نقطه نظر آنان وجود دارد. این سه محدوده عبارتند از ابعاد رابطه میان استاد و دانشجو، روش‌های درس دادن و دانش استاد. محققان بسیاری نیز وجود داشتند که با بکارگیری روش‌های پژوهشی مبتکرانه و جدید مانند تحلیل استعاری به شکلی متفاوت به بررسی ادراک اساتید همکاری‌کننده از نقش خود پرداختند. از آن جمله می‌توان به (2000) Deguerrero & Villamil اشاره نمود. آنان دریافتند که ۹ استعاره متفاوت (رهبر همکاری جو، فراهم‌کننده دانش، بارورکننده، چالش‌گر، مبدع، فراهم‌کننده ابزارها، هنرمند، مکانیک ذهن و آموزشیار) به عنوان نشانگرهای نقش اساتید قابل تعریف هستند. (2018) Sabah & Du از جمله محققانی بودند که بایسته‌های رفتاری اساتید را در فضاهای دانشگاهی با ادراک و اقدام اعضای هیات علمی مورد سنجش قرار دادند. نتایج پژوهش آنان حاکی از آن بود که از دیدگاه اساتید، کاربرد راهبرد آموزشی مبتنی بر دانشجوی یک استاد بسیار مهم و ضروری می‌باشد. علی‌رغم اینکه این روش در واقعیت کارایی چندانی ندارد اما بعضی از پژوهشگران از شیوه‌های گوناگونی برای استخراج ابعاد نقش اعضای هیات علمی استفاده نمودند و بر ادراک ذهنیت دانشجویان به عنوان دیگر ذینفعان دانشگاه متمرکز شدند (2007) Onwuegbuzie et al, به بررسی ادراک دانشجویان از خصوصیات اساتید اثربخش پرداختند. آنان با استفاده از روش پژوهشی ترکیبی پس از تجزیه و تحلیل محتوایی پاسخ‌های دانشجویان، ویژگی‌های یک استاد اثر بخش را در ۹ محور ارائه نمودند. این محورها عبارتند از: تخصص، میزان حرفه‌ای بودن، محوریت قرار دادن دانشجو، داشتن اشتیاق، داشتن قابلیت انتقال‌دهندگی، داشتن قابلیت متصل کردن، هادی بودن، اخلاقی بودن و میزان پاسخگویی.

ضمن مطالعه اجمالی ادبیات موجود در این زمینه درمی‌یابیم که برخی صاحب‌نظران بیان نموده‌اند که نباید ارزشیابی مدرس از زاویه دید دانشجو بصورت مشتری‌گرایانه در نظر گرفته شود. و نمی‌توان ادعا کرد که همواره حق با مشتری است. چراکه ماهیت فضای آموزشی و دانشگاهی کاملاً متفاوت با محیط خدماتی و صنعتی می‌باشد. در محیط آموزشی، دانشجو خود محصول است و نه فاکتوری بیرونی و مشتری. به همین جهت و همچنین به این علت که دانشجویان از توانایی‌های مورد نیاز مانند مهارت تفکر انتقادی و آشنایی با کلیت سیستماتیک فرآیند یاددهی-یادگیری و بایسته‌های آن برخوردار نیستند نمی‌توان داورهای دانشجو را بطور صرف معیاری برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیات علمی در نظر گرفت (2003) Emery, Kramer & Tian. برخی دیگر از صاحب‌نظران دیدگاهی متفاوت از دیدگاه اخیر دارند. آنان معتقدند که نظر دانشجو در رابطه با روش‌های آموزشی مناسب در فضای دانشگاه دارای نوعی از فراشناخت بوده که پیامدهای مثبتی را در پی دارد. این گروه از صاحب‌نظران اعتقاد دارند که باید رویکردی ذینفع‌مدارانه در خصوص دانشجویان اتخاذ نمود. از چنین رویکردی می‌توان برای توسعه و ارتقای قالب بایسته‌های رفتاری نقش آموزشی مدرسان دانشگاه

استفاده نمود. همچنین از این رویکرد می‌توان جهت تدوین چارچوب و مولفه‌های فرم‌های ارزشیابی آموزشی نیز کمک گرفت (Ching, 2018). دانشجویان از مهم‌ترین ذینفعان نظام آموزشی و دانشگاهی می‌باشد که بر مبنای این دیدگاه می‌توان برای تبیین چارچوب و قالب رفتاری نقش آموزشی مدرسان دانشگاه از نظریات مبتنی بر تجربه آنان استفاده نمود.

پژوهشگران داخلی غالباً بصورت کلی سعی بر شناخت خصایص مدرسان ایده‌آل داشته‌اند. با توجه به اینکه نقش‌های اعضای هیأت علمی بسیار زیاد و متنوع می‌باشند و یا نتایج پژوهش‌های آنان بسیار عمومی و غیر منسجم بوده‌اند. پژوهشگران بصورت خاص در پی شناخت مولفه‌های کیفیت تدریس یا تدریس اثربخش بودند. آنان نقش آموزش مدرس در فعالیت‌های آموزشی مرتبط با تدریس که شامل قسمتی از آن می‌شود را نادیده گرفتند. پژوهش‌هایی که بر روی مولفه‌های تدریس اثربخش اعضا هیات علمی دانشگاه انجام شد از روش پژوهش کمی استفاده نمودند. از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های (Atashrooz, Pourmoghadian & Marashi (2018) و یا (Ghanbari & Soltanzade (2018) در خصوص بررسی نظرات دانشجویان در قبال عملکرد آموزشی مدرسان خود، مطالعات (Satari (2013)، (Sedigh, Mohamadi, Mousavi & Radabadi (2013) و (Hasani (2018) که با استفاده از پرسشنامه‌ای محقق ساخته و با بهره‌گیری از مطالعات خارجی یا کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی مولفه‌های تدریس اثربخش را شناسایی نموده و سپس نظرات دانشجویان داخلی را مورد سنجش قرار دادند، اشاره نمود. در اینگونه مطالعات که از فراوانی بسیاری برخوردارند صرفاً از روش‌های کمی و رویکردی غیرزمینه‌مند و غیراکتشافی بهره‌برداری شده است. اگر چه این نوع روش تحقیق در مواقعی مفید می‌باشد اما به علت عدم بهره‌برداری از رویکرد اکتشافی نمی‌تواند مراتب بالای ادراک مخاطبان را در این زمینه به نمایش گذارد.

مطالعات (Salimi & Ramazani (2013) و مطالعات محدود دیگری از روش اکتشافی برای دستیابی به مولفه‌های تدریس اثربخش استفاده نموده‌اند. (Bonakdari, Mehran, Mahroozade & Hashemi (2016) در پژوهشی رویکرد کیفی به بررسی الگویی برای استاد شایسته ایرانی پرداختند. آنان سه مولفه شناختی، عاطفی و رفتاری را معرفی نمودند. بعد شناختی بر میزان تسلط بر محتوا، محتوای نظام یافته، بروز بودن، توانایی پژوهشی، خلاقیت و نوآوری و ترکیب نظریه و عمل اشاره دارد. بعد رفتاری شامل بیان شیوا، تعامل و همکاری مثبت با دانشجویان، شوق و تحرک کافی، پیش‌بینی پذیری، داشتن انعطاف، تشویق و ارزیابی عادلانه را بیان می‌نماید و بعد عاطفی میزان صمیمی بودن، علاقه به رشته تخصصی فرد، داشتن تعهد و مسئولیت‌پذیری، توقعات بالا از دانشجویان، نگرش مثبت را در برمی‌گیرد. هر دو پژوهش ذکر شده به بررسی بایسته‌های رفتاری اعضای هیات علمی دانشگاه از دید دانشجویان پرداختند و این در حالی است که در حالت عادلانه باید به بررسی ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته شود چرا که ذهنیت آنان از تلقی اعضای هیأت علمی و بایسته‌های رفتاری نقش آموزشی آنان متفاوت می‌باشد. پژوهش (Salarvand, Yamani, Kashani, Salarvand, Ataei &

Hashemi (2015) از جمله اندک پژوهش‌هایی است که به ادراکات دانشجوی توجه کافی نموده و رویکرد دانشجوی محور را اتخاذ نموده است. آنان در پی دستیابی به مولفه‌های استاد برتر از دید دانشجویان از روش تحقیقی پدیدارشناسی استفاده نمودند و مولفه‌های کلی این مفهوم را برشمردند. توانایی علمی، میزان حرفه‌ای بودن در امر تدریس، خصوصیات فردی مطلوب، الگو بودن و رعایت اصول اخلاقی از این مجموعه هستند. این پژوهش کلیت نقش مدرس دانشگاه را مورد توجه قرار می‌دهد و با عنایت به چند وجهی بودن نقش‌های اساتید، امکان پرداختن به بازنمایی بعدی خاص در نقش آموزشی آنان میسر نبوده است. بعلاوه اینکه این پژوهش در جامعه خاصی (دانشگاه علوم پزشکی) انجام شده و تعمیمی آن به سایر جوامع دشوار است (مانند Ylijoki, 2000). دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی، رویکرد آموزشی متفاوتی از دانشجویان کارشناسی دارند و بالتبع انتظار آنان از رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه نیز متفاوت می‌باشد. بنابراین، بازنمایی ادراک دانشجویان کارشناسی ارشد در پژوهش آخر لحاظ نشده است و منحصر به دانشجویان کارشناسی بوده است. مرور مطالعات پیشین نشان دهنده این است که رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه پدیده‌ای چند وجهی بوده و تاکنون صاحب نظران به اجماعی در خصوص آن دست نیافته‌اند. از طرف دیگر این بررسی‌ها کمتر از زائیه دید دانشجویان صورت گرفته و عمدتاً با روش‌های غیر کیفی صورت پذیرفته‌اند. در حقیقت غالب مطالعات داخلی به مفهوم نقش از دیدگاه فرهنگی خاص کشور توجه ننموده‌اند و از پرسشنامه‌هایی ترجمه شده با محقق ساخته بهره بردند.

در مطالعات پیشین به دیدگاه دانشجویان علوم سخت و نرم توجه چندانی نشده و بایسته‌ها بصورت کلی بیان شدند. لذا پژوهش حاضر بدنبال شناسایی مضامین و فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه و رتبه‌بندی اهمیت آن فقط از نظرگاه دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی و به صورتی خاص در رشته‌های مرتبط با علوم انسانی است. این نگاه از آن جهت قابل دفاع خواهد بود که طبق نظریه ذی‌نفعان می‌بایست انتظارات هر کدام از گروه‌های ذی‌نفع را جداگانه و نه به صورتی کلی گویانه بازشناخت. لذا پژوهش حاضر می‌کوشد مشخصاً با تمرکز بر باز مفهوم‌پردازی جامع و زمینه‌مند نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه، از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی به پرسش اصلی زیر پاسخ گوید:

مضامین و فرامضامین چارچوب ملاک‌های ارزشیابی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی شامل چه مواردی می‌باشد؟ و رتبه‌بندی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی چگونه است؟

### روش‌شناسی تحقیق

رویکرد کلی تحقیق پیش رو، ترکیبی از رویکرد کیفی و کمی است. روش پژوهش در بخش کیفی پدیدارشناسی است زیرا با ساز و کاری اکتشافی تلاش می‌کند به توصیف معانی یک مفهوم از دیدگاه



افراد، برحسب تجارب زیسته<sup>۱</sup> آن‌ها پردازد (Yanow & Schwartz-Shea, 2006). به صورت خاص، در این مطالعه، روش پدیدارشناسی توصیفی از آن روی که به ساختار تجربه توجه کرده و در صد آن است که تجربه را همانگونه که هست و در آگاهی ظاهر می‌شود روشن نماید (Klein & Westcott, 1994) پی گرفته شده است. میدان پژوهش، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در رشته‌های علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده اند، که سابقه حداقل دو ترم تحصیل در مقاطع تکمیلی را داشته باشند. مقید کردن میدان مطالعه به رشته‌هایی خاص نیز، با اتکا به منطق "فرهنگ‌های رشته‌ای" (Ylijoki, 2000) صورت پذیرفته است. انتخاب مشارکت‌کنندگان نیز به صورت هدفمند از دسته روش‌های انتخاب موارد جهت حصول معرفت بودن<sup>۲</sup> بوده که هدف آن انتخاب انتخاب مواردی است که معرفت نظرات و دیدگاه‌های یک گروه وسیع‌تر بوده و به صورت خاص از روش حداکثر اختلاف<sup>۳</sup> سود برده شده است که در آن تلاش می‌شود جهت تحقق هدف فوق، انتخاب مشارکت‌کنندگان از میدان پژوهش به نحوی باشد که در بردارنده کیفیات و خصوصیات متفاوتی از مشارکت‌کنندگان بوده (Lindlof & Taylor, 2011) تا این اطمینان خاطر را ایجاد نماید که مضامین اصلی شناسایی شده، تا حد ممکن نمایانگر دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان مختلف است (Tappen, 2011). برای این منظور تلاش گردید انتخاب موارد از دانشجویان دانشکده‌های مختلف مرتبط با رشته‌های علوم انسانی، گروه‌های آموزشی مختلف، مقاطع تحصیلات تکمیلی گوناگون (ارشد و دکتری) و جنسیت‌های متمایز باشد. همزمان با گردآوری داده‌ها در قالب مصاحبه، فرآیند تحلیل انجام و انتخاب موارد تا اخذ اطلاعات از مشارکت‌کننده ی ۹۸ ام و جایی تکرار شد که داده‌ها به تکرار رسیدند. تحلیل داده‌های کیفی نیز از آن جهت که در روش پدیدارشناسی توصیفی، عمدتاً از شیوه تحلیل کلایزی بهره‌گیری می‌شود (Ghiyasvandian, Emami, Sigaroodi, Dehghan, Rahnavaard & Nouri, 2012) با این روش، صورت پذیرفته است.

روش تحلیل کلایزی<sup>۴</sup> اصلاح شده که در این پژوهش مورد بهره‌گیری قرار گرفته است مشتمل بر پیگیری سلسله گام‌هایی پنجگانه بوده است که این گام‌ها به شرح ذیل هستند: الف) در ابتدا کلمات، عبارات و جملات دانشجویان به صورت چندباره‌ای مطالعه گردید تا یک ادراک اولیه نسبت به کلیت آن شکل گیرد. ب) پاسخ دانشجویان تبدیل به واحدهای معنادار منفک گردید. ج) این واحدهای معنایی به عنوان پایه‌هایی برای استخراج یک فهرست غیر تکراری و ناهم پوشان از جملات مهم به کار گرفته شد که اصطلاحاً به آن افقی سازی داده‌ها گفته می‌شود و آن دسته از واحدهای معنایی که دلالت بر جملات یا اطلاعات تکراری می‌کردند حذف گردیدند. د) معانی واحدهای اطلاعات مستخرج از طریق فرموله شدن معانی و تعاریف آن‌ها شفاف و واضح گردیدند. و نهایتاً اینکه ه) نهایتاً اینکه

1. Lived experience
2. Sampling to Achieve Representativeness
3. Maximum Variation Sampling
4. Colaizzi's analytic method

خوشه‌های معانی از تجمیع واحدهای معنایی فرموله شده به نحوی سازمان‌دهی شدند که هر خوشه مشتمل بر واحدهای معنایی باشد که فرض می‌شود از لحاظ محتوایی مشابه هستند و بنابراین هر خوشه بیانگر یک مضمون پدیدار شده بوده است (Onwuegbuzie et al, 2007). نهایتاً اینکه برای اعتبار بخشی یافته‌ها، نتایج در اختیار برخی از مشارکت‌کنندگان گذاشته شد تا آن را بازبینی و تایید کنند که سرانجام پس از اخذ بازخورد از ایشان و انجام یک سری اصلاحات جزئی، فرآیند تحلیل به پایان رسید. در بخش کمی تحقیق نیز روش پیمایش به کار گرفته شده و با استفاده از پرسشنامه داده‌ها گردآوری شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون تحلیل آماری فریدمن جهت رتبه‌بندی رفتارهای نقش آموزشی اساتید استفاده شد. بدین منظور دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در رشته‌های علوم انسانی بعنوان جامعه آماری مورد بررسی قرار گرفتند که از این تعداد ۱۰۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس بعنوان نمونه انتخاب شده و به پرسشنامه تحقیق جهت رتبه‌بندی رفتارهای نقش پاسخ دادند. از بین این دانشجویان که در بخش کمی مورد پرسش قرار گرفتند، ۶۷ نفر خانم و ۳۸ نفر آقا بودند که ۷۲ نفر از آنها در مقطع کارشناسی ارشد و ۳۲ نفر نیز در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند.

### یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها نهایتاً ۱۵ ملاک ارزشیابی نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه در قالب ۱۵ مضمون و ۵ فرامضمون شناسایی شد. ۵ فرامضمون کشف شده شامل "خبرگی آموزشی"، "ارزیابی عادلانه"، "مربی‌گری"، "توانمندسازی" و "پاسخگویی" بوده است. فرامضمون "خبرگی آموزشی" مشتمل بر پنج مضمون با عناوین "تخصص آموزشی"، "خطابت ماهرانه"، "خلاقیت آموزشی"، "توسعه دهنده منابع" و "تنظیم‌گری" بوده است. فرامضمون "ارزیابی عادلانه" مشتمل بر یک مولفه با همین عنوان، فرامضمون "مربی‌گری" شامل دو مضمون با عناوین "مشاوره آموزشی" و "بازخورددهی"، فرامضمون "توانمندسازی" در بردارنده چهار مضمون با نام‌های "توانمندسازی نگرشی"، "رویکرد کارآفرینانه"، "کاربردگرایی آموزشی" و "مهارت افزایی" بوده و نهایتاً فرامضمون "پاسخگویی" مشتمل بر مضامین سه گانه "گشودگی رفتاری"، "در دسترس بودن" و "شمول‌گرایی" شده است. در ادامه در جدول ۱ می‌توان نتایج کلی را مشاهده کرد.

جدول (۱): نتایج مستخرج مضامین و فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی

۱. فرامضامین	مضامین	نمونه‌ها و مصادیق	نقل قول مرتبط از مشارکت‌کنندگان
--------------	--------	-------------------	---------------------------------

۱	تخصص آموزشی	آشنایی عمیق با موضوعات مطروحه / برخورداری از اطلاعات روزآمد / انسجام و پیوستگی منطقی مطالب	"...اگر به جای انبوهی از مباحث متعدد و پراکنده، استاد بتونه یک نظم ذهنی و یک چارچوب منطقی رو در ذهن دانشجو بسازه خیلی مفیده..."
۲	خطابت ماهرانه	شیوه بیان رسا و قابل فهم/پرهیز از دشوار گویی کلامی/ آشنایی با ظرافت‌های فن خطابه	"...سبک گفتاری روان، جذاب و به دور از تکلف استاد روند فهم مطلب رو میتونه کاملا تسهیل کنه..."
۳	خلاقیت آموزشی	استفاده از منابع روزآمد / استفاده از شیوه‌های روزآمد / استفاده از متریال‌های چندرسانه ای و متنوع	"...بارها شده که بی انگیزگی من نسبت به یک مقوله ی آموزشی یا مبحث درسی با بکارگیری منابع متفاوت برای انتقال مطلب به کلی تغییر کرده..."
۴	توسعه دهنده منابع	معرفی کتاب‌ها و مقالات جدید، سایت‌های معتبر، اساتید برجسته دانشگاهی و حوزه‌های پژوهشی جدید	"... استاد شما اگر بتونه دامنه موضوعی و فکری پژوهش‌ها و مطالعات شما رو بسط بده خیلی مهمه..."
۵	تنظیم‌گری	انتخاب روش ارائه متناسب با سطح اکثریت دانشجویان / توجه به ظرفیت یادگیری/ تناسب تکالیف درسی دانشجو	"...حجم کارهای درسیمون برای بعضی کلاس‌ها به قدری زیاده که ناخودآگاه تمرکزمون رو از سایر درس‌ها سلب میکنه..."
۶	ارزیابی عادلانه	شفاف و منطقی بودن چارچوب ارزیابی / عدم تبعیض غیر درسی در تخصیص نمرات / محتوای منطقی و مناسب آزمون‌های ارزیابی	"متأسفانه بعضی وقت‌ها تا پایان ترم چارچوب مشخصی برای نحوه ارزشیابی دانشجو اعلام نمیشه و همه چیز در این رابطه مبهمه..."
۷	مشاوره آموزشی	مشاوره روش‌های مناسب برای مطالعه / مشاوره روش‌های مناسب برای کارهای پژوهشی	"خیلی وقت‌ها شده مشورت‌های خوبی رو از استاد‌های خودم برای نحوه مطالعه گرفتم که خیلی لازمه..."
۸	بازخورد دهی	ارائه ی بازخوردهای اصلاحی به کارهای دانشجو	"اینکه می‌بینم کار تحویلی من به استاد خودم با دقت بازبینی میشه و روش کامنت گذاشته میشه من رو به جدیت بیشتری وادار میکنه..."
۹	توانمندسازی نگرشی	تلاش در جهت ایجاد خودپنداره مثبت در دانشجویان / اصلاح	"بارها شده به واسطه ی به تشویق کوچیک از طرف استاد تا مدت‌ها

انرژی خوب برای کار مضاعف پیدا کردم..."	باورهای غلط در دانشجو/ رغبت آفرینی و انگیزش			
"اینکه میبینم بعضی از استادها نگاه- های ساده انگار ما رو در مورد ظرفیت کاری مرتبط با رشتمون اصلاح می- کنن به نظرم خیلی لازمه..."	آشناسازی دانشجویان با فرصت- های اشتغال، خویش فرمایی و کارآفرینی	رویکرد کارآفرینانه		۱۰
"پیوند زدن بین موضوعات کاملا نظری دروسمون با بعضی از مسائل دنیای اطرافمون رو بعضی از استادها به بهترین شکل انجام میدن..."	ایجاد ارتباط عملی بین موضوعات مطروحه در مطالب درسی و مسائل دنیای واقعی	کاربرد گرایی آموزشی		۱۱
"خیلی از اساتید به نحوی تمرین‌ها و تکالیف رو مهندسی میکنن که مجبور میشیم خیلی از مهارت‌های جنبی رو در کنارش رشد بدیم..."	تلاش در جهت ارتقاء مهارت‌های دانشجو از جمله مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی، فناورانه و مواجهه انتقادی	مهارت افزایی		۱۲
"همین باز برخورد کردن استاد در تعاملات داخل و بین کلاس من رو به درس هم علاقه مند میکنه..."	رفتار باز و پذیرا نسبت به دانشجو در داخل و بیرون از کلاس درس	گشودگی رفتاری		۱۳
"اینکه استاد من خودش رو متعهد میدونه که ایمیل‌های من رو بی جواب نگذاره خیلی سهولت بخش به روند کارهای دانشگاهیه منه..."	امکان برقراری ارتباط به شیوه‌های مختلف مانند مراجعه حضوری، تماس و ارسال ایمیل	در دسترس بودن	پاسخگویی	۱۴
"متأسفانه بعضی از کلاس‌ها به نحوی مدیریت میشه که من دانشجوی دکتری اگه پرسش ابهام انگیزی در ذهنم شکل بگیره اون رو بروز هم نمیدم..."	تحمل نظر مخالف / اجازه پرسشگری و نقد / توجه به پیشنهادات	شمول گرایی		۱۵

از آن جایی که یک مشکل بالقوه در دست یابی به دقت لازم در مطالعات کیفی از جمله تحقیقات پدیدار شناسی، تورش پژوهشگر ناشی از تجزیه و تحلیل داده‌ها و تفسیر یافته‌ها براساس دیدگاه‌های یک شخص است (Johnson, 1997)، معمولا از یک همکار ارزیاب برای اطمینان از کیفیت تحلیل صورت پذیرفته استفاده می‌شود تا با استفاده از میزان توافق یا ثبات نظر پژوهشگر و همکار که در اصطلاح شاخص کاپا<sup>۱</sup> نامیده می‌شود از استحکام تجزیه و تحلیل کیفی صورت پذیرفته اطمینان حاصل شود (Kundel & Polansky, 2003). لذا برای این امر، از خیره دیگری خواسته شد تا با استفاده از داده‌های خام، به بازخوانی کدهای معنایی و طبقه بندی آن‌ها اقدام نماید. نهایتا، یافته‌های پژوهشگر

اصلی با فرد همکار مقایسه و با توجه به تعداد مفاهیم مشابه ایجاد شده نسبت به محاسبه شاخص کاپا اقدام گردید. همان طور که در ادامه می‌آید مقدار شاخص کاپا برابر با ۰,۷۶۳ محاسبه شد که با توجه به جدول ۳ قابل اتکا می‌باشد (Jensen & Allen, 1996).

جدول (۲): اعتبار روش فرا ترکیب

نظر پژوهشگر				
	بلی	خیر	مجموع	
نظر همکار	بلی	A=13	B=1	14
	خیر	C=3	D=0	3
	مجموع	16	0	N=17

$$\text{توافقات مشاهده شده} = \frac{A+D}{N} = (13+0)/17=0.765$$

$$\text{توافقات شانسی} = \frac{A+B}{N} * \frac{A+C}{N} * \frac{C+D}{N} * \frac{B+D}{N} = \frac{10}{12} * \frac{11}{12} * \frac{2}{12} * \frac{1}{12}$$

$$\text{توافقات شانسی} = (14/17)*(16/17)*(3/17)*(1/17) = 0.008$$

$$K = \frac{\text{شانسی توافقات} - \text{توافقات مشاهده شده}}{1 - \text{شانسی توافقات}}$$

$$K = (0.765 - 0.008) / (1 - 0.008) = 0.763$$

جدول (۳): وضعیت شاخص کاپا

وضعیت	مقدار عددی	وضعیت	مقدار عددی	وضعیت	مقدار عددی
توافق	شاخص کاپا	توافق	شاخص کاپا	توافق	شاخص کاپا
معتبر	۰/۶۱-۰/۸	متوسط	۰/۲۱-۰/۴	ضعیف	کمتر از ۰
عالی	۰/۸۱-۱	مناسب	۰/۴۱-۰/۶	بی اهمیت	۰-۰/۲

جدول (۴): تبیین و رتبه بندی رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از منظر دانشجویان

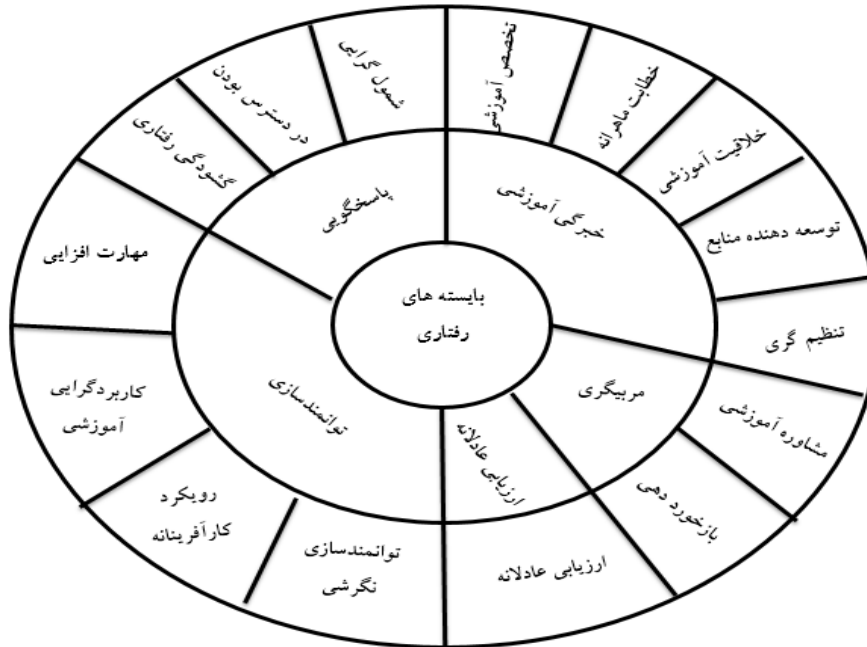
## تحصیلات تکمیلی

آزمون رتبه بندی فریدمن		شاخص های توصیفی			ابعاد آزمون	
اولویت رتبه	میانگین رتبه	انحراف معیار	میانگین	تعداد	رتبه بندی	توصیف
۲	۳/۰۱	۱/۸۴	۵/۰۱	۱۰۵	خبرگی	رفتارهای نقش آموزشی اساتید
۵	۱/۹۸	۱/۹۹	۳/۳	۱۰۵	مربی گری	دانشگاه از دید دانشجویان
۳	۲/۹۴	۱/۸۱	۵/۰۳	۱۰۵	ارزیابی عادلانه	تحصیلات تکمیلی
۴	۲/۵۴	۱/۶۵	۴/۴۷	۱۰۵	پاسخگویی	
۱	۴/۶۱	۱/۵۷	۷/۸	۱۰۵	توانمندسازی	

نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد که از آنجایی که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین میانگین رتبه یکسان نیستند و تفاوت معنادار دارند و این بدان معناست که رتبه‌بندی عوامل مذکور امری منطقی و شایسته تبیین است. طبق جدول ۴ توانمندسازی دارای اولین رتبه و مربی‌گری دارای رتبه آخر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق به منظور شناسایی مضامین و فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه و همین‌طور رتبه‌بندی این فرامضامین از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد انجام پذیرفت. برخلاف عمده پژوهش‌های پرتکرار در این حوزه موضوعی که عمدتاً با کاربست روش‌های کمی و پیمایشی و براساس پرسشنامه‌های ترجمه‌ای (به‌طور مثال: Atashrooz et al, 2018) یا محقق ساخته‌ای که متکی بر مطالعات کتابخانه‌ای یا اسنادی شکل گرفته بودند (به‌طور مثال: Sedigh et al, 2013) و سعی در بررسی نقش آموزشی اعضای هیات علمی داشته‌اند این پژوهش تلاش نمود تا با بهره‌گیری از روشی کیفی و کمی به صورتی زمینه‌مند سعی در شناخت ملاک‌های ارزشیابی نقش آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه‌های ایرانی نماید. هر چند محدود پژوهش‌هایی کیفی وجود داشت که نسبت به این موضوع علاقه نشان داده بودند با این حال اکثر آن پژوهش‌ها یا عمدتاً به کشف تلقی‌ها از نقش اساتید دانشگاه از منظر خود اعضای هیات علمی و نه سایر ذی‌نفعان هم‌چون دانشجویان (به‌طور مثال: Salimi & ramezani, 2013) پرداخته و یا دانشجویان را به صورتی کلیتی عام و فارغ از برخی تمایزات عمده مانند مقاطع تحصیلی تکمیلی یا کارشناسی و یا رشته‌های به اصطلاح مربوط به علوم سخت یا نرم مطالعه نموده بودند (به‌طور مثال: Salarvand et al, 2015). ادعا در رابطه با مهم بودن و تاثیرگذار بودن این تفاوت‌ها با منطق فرهنگ‌های رشته‌ای (Ylijoki, 2000) همراستاست و طبق نظریه ذی‌نفعان نیز می‌بایست نسبت به شناخت ادراکات هر یک از ذی‌نفعان به صورتی خاص اقدام کرد. لذا جهت رفع این کاستی‌ها و نیل به هدف این پژوهش، پس از طی ساز و کار حاکم بر تحقیق، نهایتاً چارچوبی شکل گرفت که دربرگیرنده ۱۵ مضمون و ۵ فرامضمون است که نتایج آن را می‌توان در جدول شماره ۱ و شکل شماره ۱ مشاهده کرد.



شکل (۱): نیم رخ چارچوب پیشنهادی

بر مبنای نتایجی که مطرح شدند می‌توان گفت که رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی از منظر دانشجویان مقاطع تکمیلی، امری چند بعدی است. می‌توان با نگاهی به متون نظری موضوع و پیشینه پژوهش که در ادامه ارائه شده است، ادعا کرد که یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقات پیشین همراستا هستند.

- رفتارهای نقش خبرگی آموزشی شامل مولفه‌های تخصص آموزشی، خطابت ماهرانه، مشاوره آموزشی، خلاقیت آموزشی، توسعه دهنده منابع آموزشی و تنظیم گری بوده است. این نقش مبین آن دسته از رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی در قبال دانشجویان است که در آن ایشان ضمن ارائه مسلط، قابل فهم و عمیق مطالب آموزشی به گونه‌ای در چارچوب و منسجم و در عین حال متناسب با گیرایی و ظرفیت یادگیری مخاطبین، تلاش می‌کنند تا با استفاده از روش‌ها و ابزارهای روزآمد، چند رسانه‌ای و متنوع آموزشی و کمک آموزشی به غنای اطلاعات دانشجو و کارکرد فرآیند یاددهی-یادگیری کمک نمایند. از جمله پژوهش‌هایی که دلالت این مقولات را به عنوان الزامات نقش آموزشی استاد دانشگاه مورد تصریح قرار داده بودند می‌توان به (Alhija (2016 اشاره کرد که رسیدن به اهداف دوره آموزشی را مستلزم متعهد بودن مدرس به چارچوب سازماندهی شده‌ای دانسته است که دانش مورد نیاز برای ارائه را به سامان می‌کند. همین طور اهمیت تامین اطلاعات و دانش مورد نیاز دانشجو پیرامون نظریات علمی مختلف به عنوان یکی از نقش‌های اعضای هیات علمی دانشگاه در

قالب نقش تأمین‌گری اطلاعات<sup>۱</sup> در پژوهش‌های مختلفی مورد تصریح قرار گرفته است (Wang & Onwuegbuzie et al, (2007). در همین راستا (Tseng, 2011; Deguerrero & Villamil, 2000) بر نقش ارتباطی استاد تأکید کرده و یکی از مصادیق ایفای این نقش را ارتباطدهی مناسب منابع کسب دانش، تجربه و انگیزش به دانشجو عنوان نموده‌اند (Salehi & Yarahmadi, 2008).

• مربی‌گری بیانگر آن دسته از رفتارهای استاد دانشگاه است که ایشان از نزدیک دانشجو را برای انجام کارهای درسی و پژوهشی‌اش یاری کرده و از طریق بررسی دقیق و موردی کارهای تحویلی و عملکرد دانشجو، بازخوردهای اصلاحی مثبت و منفی برای بهبود فعالیت و توانایی‌هایش را به صورتی مداوم و پیوسته در اختیار وی قرار می‌دهند و مشتمل بر دو مولفه مشاوره آموزشی و بازخورددهی می‌باشد. (Deguerrero & Villamil (2000) با اشاره به نقش رهبر تعاونی یا همکاری جو<sup>۲</sup> به این نکته اشاره می‌کنند که هرچند مدرس در جایگاه رهبری فرآیندهای آموزشی و یادگیری قرار دارد، با این حال این تلقی به معنای داشتن جایگاهی توأم با اقتدار فزاینده و دیکتاتور مآبانه برای استاد نیست. بلکه وی می‌بایست همچون یک مربی، خود را نزدیک و همراه دانشجو تعریف کرده و تلاش نماید با راهنمایی مداوم و پیوسته‌ی او فرصت رشد و پیشرفت را برایش فراهم آورد.

• ارزیابی عادلانه بر انجام قاعده مند، منطقی، شفاف و عادلانه و به دور از تبعیض اخذ امتحانات و به طور کلی فرآیند ارزشیابی توسط استاد دلالت دارد و مشتمل بر یک مولفه مبین مقوله فوق می‌باشد. (Alhija (2016 به عنوان یکی از ویژگی‌های مدرس خوب به عامل ارزیابی حرفه‌ای اشاره نموده و بر هدفمند، منطقی، عادلانه و متناسب بودن شیوه و ساز و کار ارزیابی با قابلیت‌های دانشجویان تأکید نموده است. (Bonakdari et al, (2016 نیز به عامل ارزشیابی منصفانه به عنوان یکی از ویژگی‌های استاد شایسته اشاره و تأکید نموده است. (Vaezi, Shariati & Azmandian (2015 نیز با اشاره به لزوم رعایت عدالت در رفتار استاد، به بیان مصادیقی از آن از جمله عدم تبعیض در برخورد با دانشجویان، انعطاف‌پذیری و انصاف در نمره‌گذاری اشاره می‌کنند.

• توانمندسازی شامل آن دسته از رفتارهای عضو هیات علمی است که ایشان با اتخاذ تمهیدات و ارائه ی پیشنهادهای لازم به دانشجویان، زمینه را برای بهره‌گیری از فرصت‌ها و ارتقاء توانمندی‌های دانشجو در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای فراهم می‌نمایند و مشتمل بر مولفه‌های توانمندسازی نگرشی، نگره‌ی کارآفرینانه، کاربردگرایی آموزشی و مهارت افزایی می‌باشد. در تایید این یافته‌ها می‌توان به پژوهش (Deguerrero & Villamil (2000 اشاره کرد که این دو محقق با بهره‌گیری از استعاره معلم به عنوان تعمیرکار<sup>۳</sup> و یا معلم به عنوان مکانیک ذهن<sup>۴</sup> و زایشگر توانمندی‌های بالقوه و شخصی دانشجویان به توصیف برخی از جنبه‌های نقش مدرسی پرداختند. در این تلقی از مدرس انتظار می‌رود

---

1. The information provider  
2. Teacher as cooperative leader  
3. Teacher as repairer  
4. Teacher as mechanic of mind



که راهبردها، نگرش‌ها و گرایش‌های دانشجویان را اصلاح نموده و به بازنگری برداشت‌های غلط آن‌ها کمک نمایند. همین‌طور در تایید این یافته‌ها می‌توان به پژوهش (Talebzade & Pourshafei, 2011) اشاره کرد که ایشان راهنمایی دانشجویان برای ادامه تحصیل یا ورود به بازار کار را به عنوان یکی از ویژگی‌های رفتاری استادها موفق، مورد اشاره و تصریح قرار داده‌اند. هرچند پژوهش‌هایی که به صورت واضح به اهمیت نقش اعضای هیات علمی در زمینه‌سازی برای کارآفرینی دانشجویان اشاره داشته باشند را کمتر می‌توان یافت، با وجود اشاراتی توسط Barani, Zarafshani, Delangizan, & Hoseini (2010) دور از ذهن نیست که با توجه به یافته‌های همین پژوهش، استاد دانشگاه را در ایجاد گرایش و سمت و سو به دانشجویان برای التفات به فرصت‌های کارآفرینی واجد سهم و تاثیر بدانیم. در این راستا، Alhija (2016) نیز بر اهمیت توسعه درازمدت نگر دانشجویان تاکید داشته و بر کمک به توسعه قابلیت‌هایی در دانشجو که می‌توانند به رشد و یادگیری دانشجو کمک نمایند توجه نموده است.

- پاسخگویی به معنای نوعی از بایسته‌های رفتاری نقش آموزشی استاد دانشگاه است که ایشان ضمن برخورد توأم با تکریم و گشاده‌رویی با دانشجویان از نظرات آن‌ها برای بهبود رویه‌های کاری آموزش در کلاس درس استقبال کرده و در عین حال امکان دسترسی مناسب دانشجو به خود را فراهم می‌آورند و مشتمل بر مضامین شمول‌گرایی، گشودگی و در دسترس بودن می‌باشد. در همین راستا، پژوهش‌های دیگری مانند (Talebzade & Pourshafei, 2011) بر اهمیت وجود روحیه انتقاد پذیری و سعه صدر توسط استادها موفق اشاره داشته‌اند. Alhija (2016) نیز یکی از ویژگی‌های مدرس خوب را اجازه به سوال و دریافت پاسخ در یک فضای باز می‌داند و آن را جزء بایسته‌های شیوه تدریس یک استاد تلقی می‌کند. (Mohamadi & Hoseinzade, 2015) نیز بیان می‌دارند که وقتی صحبت از محوریت اخلاق به بیان می‌آید، الزاماً به معنی تدریس اخلاق نیست بلکه آراستگی استاد به اخلاق حسنه و توجه به لزوم رعایت آن در عمل و رفتار خود، بیانگر بهادادن به اخلاق در حرفه استادی است. (Miron & Mevorach, 2014) نیز نحوه ارتباط استاد با دانشجو را مهم دانسته و بر وجود ارتباطات انسانی به شیوه‌ای دلپذیر و باز با دانشجویان تاکید کرده‌اند. در باب مقوله در دسترس بودن، Onwuegbuzie et al. (2007) فراهم‌آوری فرصت برای ارتباط با دانشجو را به عنوان یکی از ویژگی‌های اثربخشی استاد دانشگاه مطرح کرده‌اند.

همان‌طور که شرح آن رفت، مولفه‌های مضمونی بدست آمده در این پژوهش با اشارات پژوهش‌های قبلی مطابقت دارد. با این حال برخی از مضامین و فرامضامینی که در این پژوهش مورد شناسایی قرار گرفته‌اند، جزء نوآوری‌های این پژوهش هستند زیرا در پژوهش‌های قبلی اشاره‌های مستقل و معناداری را به آن‌ها نمی‌توان یافت. از جمله این موارد، مولفه‌های "خلاقیت آموزشی"، "توانمندسازی نگرشی"، "کاربست نگره‌ی کارآفرینانه" و "رویکرد کاربردگرا در آموزش" است. یکی از عللی که به نظر می‌رسد به خصوص سه مولفه اخیر حتی در سایر پژوهش‌های اکتشافی نیز بازنمود پیدا نکرده است آن است

که این پژوهش با تکیه بر نگاه ذی‌نفع‌گرا و با به رسمیت شناختن تنوع و تفاوت در انتظارات نقش از منظر هر یک از ذی‌نفعان مشخصاً در این مطالعه دیدگاه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی را مورد تدقیق قرار داد. از همین رو توانست نمایانگر تفاوت در دیدگاه‌های این گروه که به خوبی منعکس کننده دغدغه‌های متفاوت این ذی‌نفعان خاص و منطقی بودن کاربست رویکرد ذی‌نفع‌مدار در این مسیر بوده است، باشد. در حالی که در سایر پژوهش‌های پیشین غالباً این بخش از جامعه دانشجویی تقریباً مورد توجه نبوده است.

بعلاوه تحلیل‌های کمی نشان داد که از دید دانشجویان تحصیلات تکمیلی رفتارهای نقش مورد بررسی، از میزان اهمیت متفاوتی برخوردار بوده و به ترتیب توانمندسازی، خبرگی آموزشی، ارزیابی عادلانه، پاسخگویی و مربی‌گری در رتبه‌های اول تا پنجم قرار گرفتند. در تبیین چرایی این اولویت‌ها می‌توان چنین مطرح کرد که احتمالاً با توجه به اینکه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دغدغه اشتغال و آمادگی بیشتری برای ورود عملی به بازار کار را داشته و خود را نیازمند دانشی کاربردی می‌دانند که بتوانند در بستر جامعه و سازمان‌ها آن را مورد استفاده قرار دهند، اهمیت نقش توانمندسازی اساتید و اعضای هیئت علمی را در کنار خبرگی آموزشی جهت انتقال مطالب دارای اهمیت و اولویت بالاتری می‌دانند و به همین دلیل سایر نقش‌ها در اولویت‌های بعدی قرار گرفته‌اند. همین‌طور ارزیابی عادلانه با اختلاف نسبتاً کمی در رتبه بعد از خبرگی آموزشی قرار گرفته که این موضوع نشان‌دهنده اهمیت زیاد این شاخص در بین دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی است.

علی‌رغم شباهت‌های موجود در زمینه بایسته‌های نقش آموزشی اعضای هیات علمی از منظر ذی‌نفعان مختلف، تفاوت‌هایی نیز میان برداشت آن‌ها وجود دارد. این بدان معناست که ذی‌نفعان مختلف که مشتمل بر اعضای هیات علمی دانشگاه، دانشجویان و توسعه‌دهندگان کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی در دانشگاه می‌شوند هر کدام از زاویه دید خود به این مقوله نظر می‌افکنند و هر یک بایسته‌های خاصی را به عنوان رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیات علمی برمی‌شمردند که ممکن است با نگاه سایر ذی‌نفعان در مقولاتی دارای هم‌پوشانی و در مقولاتی فاقد اشتراک وجه باشد. از جمله اینکه مطابق یافته‌های این پژوهش، دانشجویان تحصیلات تکمیلی اهمیت زیادی برای بایسته‌هایی هم‌چون کاربردگرایی آموزشی، کاربست رویکرد کارآفرینانه و خلاقیت آموزشی قائل هستند ولی چنین موضوعاتی از دید ذی‌نفعان عمده‌ای مثل اعضای هیات علمی دانشگاه مورد توجه قرار نمی‌گیرد. گواه این مدعا عدم بازنمایی مولفه‌هایی حتی مشابه مضامین مذکور در مطالعاتی از جمله پژوهش‌های Mohamadi & Hoseinzade (2015)، Asadi, Gholami, & Bolandhematan (2015) و یا سایر تحقیقات مشابهی است که از دیدگاه اعضای هیات علمی به شناسایی بایسته‌های نقش آموزشی ایشان پرداخته بودند. با این وجود کمتر پژوهش داخلی را می‌توان یافت که نسبت به تفاوت در تلقی‌های ذی‌نفعان مختلف نظام آموزشی از بایسته‌های نقش آموزشی اعضای هیات علمی حساسیت نشان داده و نسبت به مفروض دانستن آن یا بررسی و نهایتاً بازنمایی و برجسته‌سازی آن اقدام نموده باشد. این

در حالی است که در این پژوهش شاهد محدود کردن میدان تحقیق به گروه مشخصی از ذی‌نفعان نظام آموزشی بودیم و تلاش شد بخشی از این تفاوت در ادراکات و انتظارات، از خلال کشف ملاک‌های ارزشیابی نقش آموزشی اعضای هیات علمی از نظرسنجی دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی شناسایی شده و مورد تبیین قرار گیرد.

### پیشنهادها

- با توجه به اینکه نتایج این تحقیق مشتمل بر چارچوبی از "رفتارهای نقش آموزشی" اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها است، می‌توان از ایده‌های مستخرج از آن، برای طرح‌ریزی و تدوین برنامه‌های بهسازی هیات علمی<sup>۱</sup> که منجر به توسعه مهارت‌ها و توانمندی‌های مرتبط با بایسته‌های رفتاری نقش آن‌ها شده و زمینه را برای ایفای نقش‌های متعددشان فراهم می‌سازد استفاده کرد.
- چارچوب ارائه شده در این پژوهش، می‌تواند مبنایی برای توسعه الگوی شایستگی‌های اصلی نقش و در نهایت چارچوب شاخص‌های کلیدی عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه باشد. این مولفه‌ها می‌تواند از طریق ترجمه به شاخص‌های سنجشگر عملکرد در برنامه‌های ارزشیابی آموزشی اعضای هیات علمی و در قالب فرآیندهای خود ارزشیابی مدرسان، ارزشیابی دانشجویان، ارزشیابی دانش‌آموختگان و ارزشیابی همکاران یا متخصصان مورد استفاده قرار گرفته و در آن‌ها ادغام گردد و یا این که به صورت مجزا از آن‌ها استفاده شود. از این رو پیشنهاد می‌شود از پیشنهادات این مطالعه در جهت بازبینی و توسعه کاربردهای ارزشیابی آموزشی به نحوی استفاده گردد که نمایانگر بایسته‌های رفتاری نقش اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها از منظر سایر ذی‌نفعان کلیدی نیز باشد. هم‌چنین پژوهش‌هایی از سنخ پژوهش پیش رو می‌تواند بخشی از یک راهبرد پژوهشی جامع‌تر باشد که تلاش دارد با سه سویه‌سازی منابع اطلاعاتی مختلفی بر اساس نظر ذی‌نفعان به تصویری جامع‌نگر از این موضوع دست یابد.
- یافته‌های این پژوهش هم‌چنین دربردارنده رتبه‌بندی مضامین مختلف رفتارهای نقش آموزشی از دید دانشجویان تحصیلات تکمیلی بوده که می‌تواند توسط سایر پژوهش‌ها به صورتی عمیق‌تر دنبال شده و چرایی آن به بحث و بررسی پرداخته شود. همین‌طور این یافته‌ها در صورت تکرار و تایید در جوامعی با اندازه بزرگتر و حصول اطمینان از قابلیت تعمیم‌پذیری آن می‌تواند در قالب ساز و کارهای مختلفی از جمله تخصیص ضرایب متفاوت بر حسب اهمیت در کاربردهای ارزشیابی آموزشی اساتید دانشگاه منظور شود تا از این طریق عملکرد آموزشی ایشان بر حسب اهمیت هر شاخص به صورتی جداگانه در رتبه‌بندی‌های عملکردی لحاظ گردد.

## منابع

- Alhija, F. N. A. (2016). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12.
- Asadi, M., Gholami, K., & Bolandhematan, K. (2015). Fundamental factors and components of effective teaching in higher education from the perspective of faculty members and students of Kurdistan University. *New educational ideas*, 1(11), 123-149.
- Atashrooz, M., Pourmoghadian, A., & Marashi, M. (2018). Assessing the quality of teaching of faculty members from the students' point of view (Study: Farhangian Universities of North Khuzestan). *Educational measurement and evaluation studies*, 8(23), 49-79.
- Barani, S., Zarafshani, K., Delangizan, S., & Hoseini, M. (2010). The Impact of Entrepreneurship Training on Student Entrepreneurship Behavior of Payame Noor University of Kermanshah. *Research and planning in higher education*, 57, 85-107.
- Bonakdari, N., Mehran., G., Mahroozade, T., & Hashemi, A. (2016). Characteristics of a worthy professor in higher education in Iran: A qualitative study. *A New Approach to Educational Management*, 1(7), 117-137.
- Ching, G. (2018). A literature review on the student evaluation of teaching. *Higher Education Evaluation and Development*, XX (XX). Retrieved from Emerald Publishing website by DOI: 10.1108/HEED-04-2018-0009.
- Dabagh, R., & Baradaranshoraka, H. (2010). Investigating the efficiency and productivity of 24 comprehensive public universities in Iran. *Higher Education of Iran*, 2, 1-33.
- Davarpanah, H., Hoveida, R., & Sayadi, Y. (2019). Assessment of Causal Relationship Between Student's Perception of The Teaching Quality of Faculty Members and Their Self-Directed Learning Using Structural Equation Modeling. *Research in Teaching*, 7(2), 111-189.
- De Cenzo, D. A., & Robbins, S. P. (1996). *Human resource management*. John Wiley & Sons. New York. USA.
- Deegan, C., & Blomquist, C. (2006). Stakeholder influence on corporate reporting: An exploration of the interaction between WWF-Australia and the Australian minerals industry. *Accounting, Organizations and Society*, 31(4-5), 343-372.
- Deguerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL quarterly*, 34(2), 341-351.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.
- Duesing, R. J. (2013). "Stakeholder orientation and its impact on performance in Small Businesses" (Doctoral dissertation, Oklahoma State University).
- Emery, C.R., Kramer, T.R., & Tian, R.J. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37-46.
- Freeman, R. B., & Rogers, J. (2006). *What workers want*. Cornell University Press.
- Ghanbari, S. & Soltanzade, V. (2018). Improving the quality of teaching in the light of teacher evaluation; reflecting on students' perspectives. *Research in Teaching*, 6(2), 15-31.

- Ghiyasvandian, Sh., Emami Sigaroudi, A., & Nikbakht, A. (2012). Experiences of doctoral students in nursing, related to blended learning. *10th International Conference on Knowledge, Economy and Management*. Istanbul, Turkey.
- Hasani, R. (2018). Design and validation of faculty members' performance evaluation forms. *Educational measurement and evaluation studies*, 8(22), 29-50.
- Hyatt, L., & Williams, P. E. (2011). 21st century competencies for doctoral leadership faculty. *Innovative Higher Education*, 36(1), 53-66.
- Jackson, S. E., Schuler, R. S., & Rivero, J. C. (1989). Organizational characteristics as predictors of personnel practices. *Personnel psychology*, 42(4), 727-786.
- Jensen, L. A., & Allen, M. N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative health research*, 6(4), 553-560.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282.
- Khodarahmi, M., Khosravi, M., & Abdolmaleki, S. (2019). Analysis and identification of key components of innovative teaching (innovative teaching of professors in higher education). *Research in Teaching*, 7(14), 1-33.
- Kundel, H. L., & Polansky, M. (2003). Measurement of observer agreement. *Radiology*, 228(2), 303-308.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2017). *Qualitative communication research methods*. Sage publications.
- Mertova, P., & Webster, L. (2009). The academic voice in English and Czech higher education quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 140-155.
- Miron, M., & Mevorach, M. (2014). The " Good Professor" as Perceived by Experienced Teachers Who Are Graduate Students. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 82-87.
- Mohamadi, M., & Hoseinzade, O. (2018). Developing and validating an effective teaching model for professors at Tabriz University. *Training and Evaluation*, 31(8), 77-91.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Ory, J. C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New directions for teaching and learning*, 83, 13-18.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework?. *New directions for institutional research*, 2001(109), 27-44.
- Petrzellis, L., d'Ugento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349-364.
- Sabah, S., & Du, X. (2018). University faculty's perceptions and practices of student centered learning in Qatar-Alignment or gap?. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 514-533.
- Salarvand, S., Yamani, N., Kashani, F., Salarvand, M., Ataei, M., & Hashemi, M. (2015). Ethical and professional characteristics of the ideal teacher from the perspective of nursing students: qualitative study. *Medical Education*, 15(60), 481-494.
- Salehi, A., & Yarahmadi, M. (2008). Explaining Islamic education from the perspective of Allameh Tabatabai with emphasis on educational goals and methods. *Islamic education*, 75, 23-50.

- Salehizade, M., Ghorchian, N., Davoodi, A. M., & Ghalavandi, H. (2019). Providing a Model for Improving the Quality of Teaching Professionals at Farhangian University Professors. *Research in Teaching*, 7(2), 227-249.
- Salimi, J., & Ramazani, G. (2013). Identification of effective teaching components and evaluation of teaching situation (case study of Kurdistan University of Applied Sciences). *Educational measurement and evaluation studies*, 4(8), 33-61.
- Sangari, N. (2017). Develop a model of core competencies of faculty members of the Islamic University. *Management at Islamic University*, 1(6), 45-60.
- Satari, S. (2013). Assessing the effective teaching components from the students' point of view. *Curriculum Research*, 10(2), 134-146.
- Sedigh, S., Mohamadi, A., Mousavi, M., & Radabadi, M. (2013). Determining the most important components affecting the effectiveness of a professor's teaching from the perspective of graduate students: Approaching a hierarchical analysis model. *Yazd Medical Sciences Education Studies and Development Center*, 9(3), 58-66.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *Chronicle of Higher Education*, 39(46), A40-A40.
- Sharon, D. (2016). Strategic bankruptcy: A stakeholder management perspective. *Journal of Business Research*, 69(2), 492-499.
- Sotiriadou, K. (2005). *The sport development processes in Australia*, Dissertation, University of technology. UK.
- Talebzade, L., & Pourshafei, H. (2011). Documents of successful professors regarding the methods of promoting the academic motivation of Birjand University students. *Higher Education Research and Planning*, 60, 81-98.
- Tappen, R. M. (2015). *Advanced nursing research: From theory to practice*. Jones & Bartlett Publishers.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: a search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction?. *New directions for institutional research*, 2001(109), 45-56.
- Vaezi, R., Shariati, N., & Azmandian, M. (2015). Criteria for evaluating professors in the minds of students, research in the Faculty of Management and Accounting of Allameh Tabatabai University. *Management of government agencies*, 1(5), 29-44.
- Wang, R., & Tseng, M. L. (2011). Evaluation of international student satisfaction using fuzzy importance-performance analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 438-446.
- Washburn, K., & Thornton, J. F. (Ed.). (1996). *Dumbing down: Essays on the strip mining of American culture*. New York: Norton.
- Xiao, J., & Wilkins, S. (2015). The effects of lecturer commitment on student perceptions of teaching quality and student satisfaction in Chinese higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(1), 98-110.
- Yanow, D., & Schwartz-Shea, P. (2006). *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*. Routledge.
- Ylijoki, O. H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying—A case-study of four Finnish university departments. *Higher education*, 39(3), 339-362.