دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی
سال اول، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، ۲۶-۵

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.1 (2); 2014, 5-26

تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی

The Professors's professional experience in relation to effective teaching phenomen in higher education

خلیل غلامی[۱]
محمد اسدی[۲]

چکیده: هدف اصلی مطالعه‌ی حاضر، تبیین پدیده‌ی تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجربه‌ی حرفه‌ای اساتید دانشگاه به‌منظور ایجاد یک چهارچوب مفهومی و توسعه‌ی مبانی پداگوژیکی و نظری تدریس در مراکز آموزش عالی است. رویکرد پژوهشگر در این بخش از پژوهش، رویکرد کیفی با استفاده از راهبرد پدیدار نگاری است. مشارکت-کنندگان شامل ۱۲ عضو هیئت‌علمی از اساتید دانشگاه کردستان بودند که از طریق نمونه‌گیری نوعی تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق و نیمه سازمان‌یافته جمع‌آوری شدند. روش تحلیل داده‌ها تحلیل محتوای استقرایی با استفاده از کدگذاری در سه سطح باز، محور و منتخب بود. یافته‌های مربوطه نشان داد که مقوله‌های اساسی تدریس اثربخش ازنظر اساتید شامل ۱) مهارت‌های ارتباطی؛ ۲) خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش-گیرنده؛ ۳) مهارت‌های آموزشی و ۴) عوامل زمینه‌ای است.

کلیدواژگان: تدریس اثربخش، آموزش عالی، دیدگاه اساتید، مطالعه کیفی، پدیدار نگاری.

KH. Gholami (Ph.D)
M. Asady

Abstract: The main purpose of the present study was to gain insights into effective teaching in higher education as a phenomenon. Using professional experiences of university faculty, we wanted to develop a conceptual framework in order to enhance the pedagogical and theoretical foundations of teaching.using phenomenography, which is one of the qualitative strategies; we interviewed 12 Faculty from University of Kurdistan. Participants were selected using typical sampling until we research theoretical saturation while conducting deep and semi-structured interview. Using inductive procedure, we coded the data in three steps of open, axial, and pattern coding. The finding showed that effective teaching had four main dimensions according to participating faculty: (1) Communicative skills, (2) learner and instructor characteristics, (3) pedagogical skills, and (4) background factors. Comparing the existing literature, we argue that learner characteristics and background factors are new ideas in effective teaching.

Keyword: Effective teaching, higher education, professor's viewpoint, phenomenography.

۱. دکتری علوم تربیتی، استادیار دانشگاه کردستان، Khalil.gholami@gmail.com
۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، Asadymohammad26@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۲۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۱

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه‌ای از فرایند تدریس و یادگیری تحقق می‌یابد. به‌طوری‌که تحت تأثیر افکار سنتی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انتظار می‌رود بیش‌ترین میزان یادگیری و تغییرات رفتاری در هنگام تدریس شکل گیرد. تدریس ازجمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است و ارتباط متقابل و نزدیکی بین این دو مفهوم برقرار است. «تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست. برای رسیدن به این هدف دو اصل اساسی موردتوجه قرارگرفته است: اول این‌که تدریس نیازمند یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که توسط پژوهش‌هایی شناسایی‌شده‌اند و دوم آن‌که تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه خاص توجه داشته باشد» (دولین وسمرویکرما[1]، ۲۰۱۰ :۱۱۲). ممکن است پیچیدگی تدریس درنتیجه کنش و واکنش متغیرهای مجزا و متنوعی همچون علاقه، توانایی‌ها، پیشینه و انتظارات؛ شرایط و خصوصیات فرهنگی فراگیران و ماهیت محتوای درسی عمل کند، اما شاید بتوان گفت «موقعیتی بودن[2]» و یا «حساسیت به زمینه[3]» در اثر مجموعه‌ی این متغیرهای خصوصیتی است که انجام فعالیت‌های تدریس را غیرقابل‌پیش‌بینی می‌نماید. بر این اساس تدریس تابعی از شرایط زمانی و مکانی و موقعیت اجرای آن خواهد بود. ویژگی‌های موقعیتی و یا زمینه‌ای تدریس باعث می‌شوند که تفاوت‌های زیادی در میان اساتید دانشگاه ازنظر اجرای فعالیت‌های تدریس در راستای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای و درنتیجه بهبود زندگی تحصیلی فراگیران شکل بگیرد. پژوهش درباره‌ی ارزیابی و شناخت فعالیت‌های تدریس اساتید اهمیت اساسی دارد؛ چراکه می‌تواند زمینه اساسی را برای توسعه‌ی حرفه‌ای اساتید برای غنی‌سازی فرایند تدریس ـ یادگیری فراهم کند. یکی از محورهای مطالعاتی مهم در این زمینه، «تدریس اثربخش[4]» است.

1 Devlin & Samarawickrema
2 Situational
3 Sensitive to context
4 Effective teaching

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

هرچند گسترش تحصیلات دانشگاهی و پذیرش روزافزون دانشجویان در مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی می‌تواند نشانه‌ای از خود شکوفایی و پیشرفت در نگرش اقشار مختلف اجتماعی تلقی شود، اما توسعه و رشد کمّی و کیفی اساتید در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز متناسب با آن، یکی از چالش‌های اصلی در نظام آموزش عالی ایران است. این در حالی است که به گزارش برخی از آمارها (بازرگان به نقل از صفری، ۱۳۹۰) رشد کمّی دانشجویان در کشور نیز به بیش از سه میلیون نفر رسیده و چنین پیش‌بینی می‌شود که توسعه فعالیت‌های نظام آموزش عالی کشور در آینده نزدیک، ۳۰ درصد از افراد ۱۸ تا ۲۴ ساله را پوشش دهد. بدیهی است که موارد مذکور، ضرورت مطالعه در تدریس دانشگاهی را اهمیت می‌بخشد به‌طور سنتی شیوه و ماهیت ارزیابی از اثربخشی و کیفیت تدریس اساتید دانشگاه با چالش اساسی روبرو است. شولین[1]، بانیارد[2]، داویس[3] و گریفیس[4] (۲۰۰۰) معتقدند که ارزیابی‌های موجود با استفاده از پرسشنامه که توسط دانشجویان تکمیل می‌شود فقط به ارزیابی متغیرهای قابل اندازه‌گیری می‌پردازد و متغیرهای مهم‌تری ازجمله این‌که چگونه تدریس یک استاد باعث تغییر شخصی در دانشجو می‌شود را نادیده می‌گیرد. بر اساس مطالعات این پژوهشگران، اعتبار و روایی این نوع از ارزیابی‌ها نیازمند تجدیدنظر است و با توجه به حساسیت مسئله اخیر، با چالش اساسی روبرو است. از سوی دیگر، تدریس اثربخش زمینه توسعه یک چهارچوب عملی و نظری بهتر را برای مطالعه و سنجش تدریس اثربخش در دانشگاه فراهم می‌سازد. به باور التمر (۲۰۰۶) ارزشیابی اساتید دانشگاه به‌وسیله دانشجویان، ملاک مناسبی برای بهبود کیفیت آموزشی است و با ایجاد زمینه‌ی یک بازخورد فوری از طریق ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه توسط دانشجویان، موجب بهبود روش تدریس، ارتقای برنامه درسی و توسعه‌ی یادگیری در شاگردان می‌شود (به نقل از شیخ‌زاده، ۱۳۸۸). جالب است که بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های این حوزه به هدف شاخص یابی برای ارزیابی تدریس انجام‌شده است. همین‌طور به دلیل چالش‌برانگیز بودن توسعه حرفه‌ای اساتید جوان ازنظر تدریس اثربخش، نتایج چنین پژوهشی می‌تواند زمینه‌ای برای تقویت مهارت‌های تدریس

1 Shevlin
2 Banyard
3 Davies
4 Griffiths

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

اثربخش از طریق کاربرد در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی دوره‌های کاربردی مرتبط فراهم سازد. به‌ویژه اینکه اساتید با آگاهی از مؤلفه‌های تدریس اثربخش و عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس می‌شوند، قادر خواهند بود تا فلسفه تدریس خود را از انتقال دانش محض به سمت ساخت دانش توسط دانشجویان تغییر دهند (صفری، ۱۳۹۰).

پژوهشگران با توجه به هدف تعیین مؤلفه‌های تدریس اثربخش به‌منظور فراهم آوردن یک ابزار و چهارچوب برای ارزشیابی تدریس و تعیین مقوله‌های بنیادی تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید دانشگاه کردستان بر مبنای مصاحبه عمیق نیمه سازمان‌یافته، یک پرسش اساسی را بررسی خواهند کرد:

۱. مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای تجربه حرفه‌ای تدریس اساتید دانشگاه کردستان کدم‌اند؟

مبانی و چارچوب نظری

یکی از مبانی نظری مهم در این زمینه، چارچوب رادمر[۱] از آراء فنسترماخر و سولتیز[۲] (۲۰۰۴) است که در آن الگوی اساسی تدریس از پنج عنصر اصلی تشکیل‌شده است. واژه‌ی رادمر، مخفف حروف اول این پنج عنصر اساسی است. روش[۳]، آگاهی[۴] از شاگردان، دانش محتوا[۵]، مقصد[۶] که اهداف و ایده‌های تدریس را توصیف می‌کند و روابط[۷] که بین استاد و شاگردان برقرار است. هرکدام از این رویکردها دارای تنوع خاصی در ارتباط با مورد یا موارد بیشتری از عناصر پنج‌گانه‌ی تدریس است. یکی از جدیدترین الگوهای ارائه‌شده، الگویی است که توسط کارنل (۲۰۰۱، به نقل از کارنل، ۲۰۰۷) تبیین و تدوین‌شده است. در حقیقت این الگو برای سنجش نقاط دارای هم‌خوانی و تضاد در مفاهیم روشن تدریس و زندگی‌های مدرسان به‌ندرت در پیشینه گزارش شده است. الگوی مذکور بر ارزش‌ها و جهان‌بینی‌هایی تأکید می‌کند که موقعیت‌های مختلف تدریس را پشتیبانی می‌کنند و با استفاده از زنجیره‌های متوالی از

1 MAKER اختصار فارسی معادل الگوی
2 Fenstermacher & Soltis
3 Method
4 Awareness
5 Knowledge of content
6 Ends
7 Relationship

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دیدگاه‌های عینی و ذهنی راجع به دانش و از دیدگاه‌های گردآوری‌شده از رویکرد تدریس افراد مختلف، شکل گرفته است. الگوی ارائه‌شده در این زمینه دارای دو محور عمودی و افقی است که از تدریس در رابطه با عینی و ذهنی بودن و یا فردی و جمعی بودن، چهار رویکرد شامل تعلیمی[1]، مشارکتی[2]، قدرت بخش[3] و اجتماعی[4] را مورد شناسایی قرار داده است. هاتیوا، براک و و سایمهی[5] (۲۰۰۱؛ به نقل از دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰) چهار بعد اساسی تدریس اثربخش را را علاقه، مشخص بودن، سازمان‌دهی و جو مثبت کلاسی می‌دانند. یانگ و شاو (۱۹۹۹) شش بعد برای تدریس مؤثر پیشنهاد می‌دهند: ارزش موضوع درسی، ایجاد انگیزش در دانشجویان، یک جو یادگیری راحت و مناسب، سازمان‌دهی موضوع، تعامل مؤثر و علاقه به یادگیری دانشجویان. نتایج پژوهش‌های برخی از پژوهشگران (سیدم[6]،۲۰۰۷؛ یونگ[7]،۲۰۰۶) حاکی از آن است که «سازمان‌دهی مطالب درسی، مدیریت کلاسی، استفاده از ایده‌های دانشجویان، تکلیف‌گرا بودن، تغییرپذیری، استفاده از روش‌های مختلف تدریس و احترام به دانشجو» از مهم‌ترین ویژگی‌های اساتید اثربخش است (به نقل از هرندی زاده و همکاران، ۱۳۸۹).

همچنین معیارهای هشت‌گانه تدریس اثربخش دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵؛ به نقل از عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) شامل شش مؤلفه استفاده شده (۱- سازمان‌دهی محتوا، دانش و مواد درسی ۲- مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی واضح با دانشجویان ۳- فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان ۴- ارائه بازخورد فوری، نظرها، ارزیابی‌ها و امتحانات عادلانه ۵- اثربخشی کلی تدریس اساتید) و دو مؤلفه ضعیف (۱- توجه داشتن به یادگیری دانشجویان ۲- مشکل برانگیز بودن مواد درسی) است. عنصر اساسی دیگر در تدریس اثربخش، درنظرگرفتن هدف و چشم‌انداز تدریس است. با توجه به اینکه اساتید چه اهداف و فلسفه‌ای شخصی را در چهارچوب تدریس خود مورد عنایت قرار می‌دهند، کیفیت تدریس قابل‌بحث است. به‌عنوان نمونه، نتایج پژوهش‌های کیفی کمبر و مک‌نات[8] (۲۰۰۷) روی اساتید نمونه دانشگاه‌های استرالیا

1 Didactic
2 Cooperative
3 Empowering
4 Community
5 Hativa, Barak and Simhi
6 Suydam
7 Young
8 Kember & McNaught

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

استرالیا و هنگ‌کنگ نشان داده است که اساتید اثربخش، هدف از تدریس خود را بر اساس ارتباط با زندگی واقعی دانشجویان و ارتباط بین عمل و نظریه مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

شورای تدریس و یادگیری استرالیا[1] (۲۰۰۸؛ به نقل از دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰) پنج معیار کلی را برای تدریس و یادگیری کیفی در دانشگاه‌های استرالیا مشخص کرده است. یکی از مهم‌ترین این معیارها توجه به رویکردهای تدریسی است که دانشجویان را برای یادگیری تقویت و ترغیب می‌کند. همچنین شورای تدریس و یادگیری استرالیا پنج معیار کلی را برای تدریس و یادگیری کیفی در دانشگاه‌های استرالیا مشخص کرده است: رویکردهای تدریسی که دانشجویان را برای یادگیری تقویت و ترغیب می‌کند؛ برنامه درسی و منابعی که بازتاب‌دهنده حوزه اصلی تدریس است؛ رویکردهای ارزیابی و بازخورد که باعث تقویت یادگیری فردی و مستقل می‌شود؛ احترام و حمایت دانشجو به‌عنوان یک فرد تا بتواند خود را توسعه دهد؛ فعالیت‌های پژوهشی که باعث تقویت یادگیری و تدریس شده است.

در یک پژوهش کیفی کارنل (۲۰۰۷) چهار بُعد را درباره تدریس اثربخش نشان داده است:

۱. ادراک از تدریس اثربخش: در این رابطه نتایج نشان داده است که مدرسان به‌طور عمده ادراک خود را از تدریس اثربخش روی یادگیری دانشجویان متمرکز می‌کنند تا روی فعالیت‌های تدریس خود.
۲. خصوصیات تدریس اثربخش: که در این بعد تدریس اثربخش را مستلزم این مفاهیم می‌دانند: یادگیری باید شفاف و روشن باشد، گفتگو یادگیری را تقویت می‌کند، جامعه یادگیرندگان در تولید دانش مؤثر هستند.
۳. آنچه مدرس را در انجام تدریس اثربخش پشتیبانی می‌کند: نتایج نشان داد که سازنده گرایی مشارکتی و مشارکت اساتید باعث تقویت تدریس اثربخش در کار آن‌ها شده است.
۴. آنچه مدرس را در انجام تدریس اثربخش منع می‌کند: نتایج نشان داد که فرهنگ کارکردی[2] که در آن بر اساس قواعد تشویق و تنبیه عملکرد اساتید در معرض قضاوت، مقایسه و تنش قرار می‌گیرد به‌عنوان بازدارنده تدریس اثربخش، مطرح بوده است. در این

1 ALTC
2 Performativity culture

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

راستا مدرسان بیان کرده‌اند که تمرکز روی فعالیت‌های پژوهشی به‌عنوان بخشی از این فرهنگ کارکردی مانع انجام تدریس مؤثر بوده است.

پژوهش‌های داخل کشور در طبقه‌بندی و بررسی مؤلفه‌های تدریس اثربخش عموماً بر چهار بخش دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط (مشاوره) و شخصیت فردی تأکید داشته‌اند (گشمرد و همکاران، ۱۳۹۰؛ محدثی و همکاران ۹۰؛ عسگری و محجوب مؤدب، ۱۳۸۹؛ شهرکی، ۱۳۸۹؛ قربانی و همکاران، ۱۳۸۷؛ ظهور و اسلامی نژاد، ۱۳۸۱؛ شایسته فرد و همکاران، ۱۳۸۲؛ حاجی آقاجانی، ۱۳۸۰) و همچنین با اندکی تفاوت هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹) ۵ عامل شامل ۱) دانش‌پژوهی، ۲) رفتاری، ۳) تکنیکی، ۴) ارتباطی، ۵) شخصی را از خصوصیات اساتید خوب ازنظر دانشجویان توصیف کرده و همین‌طور شیخ‌زاده (۱۳۸۸)، علاوه بر ابعاد چهارگانه مذکور، ۴ ویژگی جنبه‌های شخصیتی و ظاهری، مهارت‌های علمی، مهارت‌های فنی و محتوای درسی را مطالعه نموده است. رمضانی و تاج راوری (۱۳۸۸) نیز همین طبقه‌بندی را به‌صورت ویژگی‌های فردی، ارتباط بین فردی، مهارت‌های تدریس و مهارت‌های ارزشیابی و قوانین آموزشی تفکیک کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها داخل کشور نیز بر «ویژگی‌های حرفه‌ای»، «ویژگی‌های فردی»، «تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل» متمرکز شده‌اند (مظفری و همکاران، ۱۳۸۹؛ سلطانی و عربشاهی، ۱۳۷۹). بعضی از پژوهش‌های داخلی توسط متخصصان آموزش پزشکی نگارش یافته که غالباً به تدریس و آموزش در محیط بالینی توجه کرده‌اند (نصیریانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ حشمتی نبوی و ونکی، ۱۳۸۸؛ علوی و عابدی، ۱۳۸۶). پژوهش‌های خارج از کشور (ازجمله پریچارت و پاتر، ۲۰۱۱؛ آگبتسیافا، ۲۰۱۰؛ دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰؛ زبیلتا، ۲۰۰۷؛ آنویگبیزی، ۲۰۰۷؛ سلدین، ۲۰۰۵؛ باسکیست، ۲۰۰۲؛ دانکین، ۲۰۰۲؛ شولین و همکاران، ۲۰۰۰؛ پرات و همکاران، ۱۹۹۹؛ آرولا، ۱۹۹۹؛ پرات، ۱۹۹۷؛ مارش، ۱۹۹۴). بخشی از پژوهش‌ها نیز بیشتر جنبه نظری داشته است (پاریس و همکاران، ۲۰۱۰؛ کارنل، ۲۰۰۷؛ دانکین، ۲۰۰۲؛ باسکیت، ۲۰۰۲) نیز بر تعیین کیفیت تدریس و ارزشیابی دانشجویان و دانشگاه از اساتید با تأکید بر روایی پرسشنامه‌ها و سنجش ادراکات دانشجویان و اساتید از مؤلفه‌های تدریس اثربخش متمرکز بوده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

روش پژوهش

مشارکت‌کنندگان در این تحقیق شامل ۱۲ نفر از اساتید دانشکده‌های مختلف دانشگاه کردستان بوده است که بر اساس نمونه‌گیری نوعی[1] و با توجه به قاعده اشباع نظری[2] و به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کرده‌اند. با توجه به اینکه پژوهشگر در پژوهش کیفی معمولاً به دنبال تعمیم یافته‌ها نیست، بر اساس اشباع نظری می‌تواند در صورت رسیدن به تکرار داده‌ها و یافته‌های کیفی مشابه، از ادامه فرایند گردآوری داده‌ها صرف‌نظر کند. بر اساس طبقه-بندی کرسول (۲۰۱۲)، نمونه‌گیری نوعی، شکلی از نمونه‌گیری هدفمند است که پژوهشگر در آن، یک شخص یا جایی را مطالعه می‌کند که برای کسانی که با موقعیت غریبه‌اند، عادی است. البته آنچه عادی بودن را ایجاد می‌کند، نسبت به تفسیر، باز است؛ به عبارت دیگر پژوهشگر در نمونه‌گیری نوعی به دنبال این است که «چه چیز طبیعی است؟» یا «چه چیز عادی است؟» (کرسول، ۲۰۱۲: ۲۰۸). ابزار گردآوری داده‌ها در این مقاله مبتنی بر مصاحبه نیمه ساختاری بوده که بر اساس آن درک اساتید از پدیده تدریس اثربخش بر اساس تجربه‌های حرفه‌ای و عملی آن‌ها مطالعه شد. درواقع هدف ضمنی انتخاب مشارکت‌کنندگان چنین بوده تا با افرادی مصاحبه شود که در دانشکده‌های مختلف و از زوایای متفاوت تدریس را تجربه کرده بودند و در درجه دوم اولویت با افرادی بود که نسبت به تدریس و توسعه مهارت‌های خود اشتیاق داشتند. جدول ۱ خصوصیات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	دانشکده	سابقه تدریس	ردیف	دانشکده	سابقه تدریس
۱	علوم انسانی	۱۴ سال	۷	علوم پایه	۳۳ سال
۲	علوم انسانی	۲۲ سال	۸	علوم انسانی	۷ سال
۳	منابع طبیعی	۸ سال	۹	فنی و مهندسی	۳ سال
۴	کشاورزی	۸ سال	۱۰	علوم انسانی	۹ سال
۵	علوم انسانی	۵ سال	۱۱	کشاورزی	۲ سال
۶	فنی و مهندسی	۱۴ سال	۱۲	علوم پایه	۱۵ سال

1 Typical sampling
2 Theoretical saturation

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

با توجه به این‌که هدف اصلی پژوهش شناسایی تجربه‌های حرفه‌ای اساتید در باب پدیده تدریس اثربخش بود، راهبرد این پژوهش از نوع پدیدار نگاری[1] بوده است. پدیدار نگاری یک سنت پژوهش تجربی است که به مطالعه فهم و درک افراد از دنیایی اطرافشان می‌پردازد. به اعتقاد مارتن (۱۹۸۱: ۱۸۰) «پدیدار نگاری روشی برای تحلیل توصیفی و فهم افراد از پدیده‌هایی است که آن‌ها در طول زندگی حرفه‌ای و یا شخصی خود تجربه کرده‌اند». در این راهبرد پژوهشی، مسئله یا مشکل پژوهشی از درون و توسط افرادی که آن را تجربه کرده‌اند، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. پدیدار نگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. درحالی‌که پدیدارشناسی عمدتاً یک روش فلسفی است که در آن یک فیلسوف نظر و درک خود را درباره یک پدیده مسلم و قطعی می‌داند، پدیدار نگاری یک روش پژوهشی است که در آن، پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را درباره یک پدیده تجربه‌شده توصیف می‌کند (مارتن، ۱۹۹۴). در طراحی پرسش‌های مصاحبه از هیچ‌گونه الگوی پیش‌ساخته قبلی استفاده نشد. تلاش پژوهشگر در اجرای هر مصاحبه بر آن متمرکز بوده تا داده‌های کیفی به‌صورت مستقل و اکتشافی به دست آید و نتایج آن بدون دست‌کاری ذهنی و ارائه الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرد. پرسش‌های اساسی برای شناسایی مقوله‌ها در هر مصاحبه این‌چنین بود:

۱) برای داشتن تدریس اثربخش در دانشگاه، چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی لازم است؟

۲) این ویژگی‌ها و مؤلفه‌ها چرا و به چه دلایلی در ایجاد تدریس اثربخش مهم است؟

۳) تدریس اثربخش در دانشگاه، چگونه و تحت چه شرایطی عملی و قابل اجرا می‌شود؟

علاوه بر این پرسش‌های اساسی، پژوهشگران در طول مصاحبه از سؤالات کنکاشی برای درک عمیق‌تر از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده است. کلیه مصاحبه‌ها به‌صورت عمیق و ضبط‌شده، انجام‌گرفته و تمام تلاش پژوهشگران بر آن بوده تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده، هدایت‌گر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی[2] (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. بعد از انجام مصاحبه، کلیه مصاحبه‌ها از روی دستگاه ضبط پیاده گردید و برای تحلیل آماده شد. فرایند تحلیل داده‌ها استقرایی بوده، به‌عبارت‌دیگر هیچ

1 Phenomenography
2 Transcription

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

چهارچوب مفهومی قبلی برای کد گزاری و مقوله‌بندی وجود نداشت بلکه مصاحبه به صورت آزاد و عمدتاً با توجه به فن کدگذاری مورد استفاده در نظریه زمینه‌ای[1] یا «برخاسته از داده‌ها» (بازرگان، ۱۳۹۰) صورت گرفت. به‌عبارت‌دیگر داده‌های در سه مرحله کدگذاری باز[2]، محوری[3] و منتخب[4] تحلیل شدند. برای مطالعه روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه با تنی چند از اساتید گروه علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران حوزه پژوهش‌های کیفی مشورت شد. همچنین برای سنجش پایایی پرسش‌های مصاحبه از روش پایایی همزمان که ناظر بر مقایسه و هم‌افزایی مشاهدات همزمان[5] است، استفاده شد. جدول ۲ کدگذاری باز را نشان می‌دهد:

جدول ۲ – یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

وقتی کسی این مسند استادی یا معلمی را انتخاب کرده، چندین فاکتور لازمه این کار است. این معلم باید درواقع در جنبه‌های مختلف آموزنده و آموزگار باشد. این هم در اخلاقش هم در رفتارش و هم در گفتارش هم در پوشش و هم در مکانی که قرار دارد و هر مکانی که استفاده می‌کند و درواقع شخصی باشد که هر جنبه‌ای از این شخص آموزنده باشد و یک پوشش معلمی برای گفتار و رفتارش، اخلاق و علمش و هر آنچه در سر کلاس دارد داشته باشد. به نظر من حرکات یک استاد سر کلاس باید حرکات یک معلم باشد تا دیگران بتوانند حتی از راه رفتنش و گفتار و درسش یاد بگیرند و بتواند جنبه‌های مختلف معلمی را اولاً خودش رعایت کند تا مانند یک خورشید بشود و شعاعش به اطراف برسد و وقتی‌که اشعه‌اش به دیگران رسید و تمرکز پیدا کرد، آن موقع پدیدهٔ هوایی‌اند شخص را متأثر کند و درواقع آن موضوع را بسوزاند همان‌طور که تا وقتی اشعه خورشید متمرکز نشود نمی‌سوزاند.	۱- آموزنده و آموزگار بودن؛ ۲- رفتار و گفتار مناسب؛ ۳- داشتن پوشش معلمی؛ ۴- حرکات استاد؛ ۵- رعایت جنبه‌های معلمی ۶- تشبیه مدرس به خورشید (الگو بودن استاد) ...

کدهای باز استخراج‌شده در این نقل‌قول

در عمل فرایند کدگذاری به این صورت بوده که ابتدا کل مصاحبه‌ها بعد دقت روخوانی شد تا معنای و مفاهیم اصلی در آن به‌صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و توصیفی از هر مصاحبه بود. در مرحله بعد همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و

1 Grounded theory
2 Open coding
3 Axial coding
4 Selective coding
5 Diachronic Reliability

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده را قطعه‌بندی کرده و هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) را یک کد در نظر گرفتیم و نام هر کد را به‌گونه‌ای انتخاب کردیم که دقیقاً و به‌صورت عینی توصیف‌کننده قطعه‌ی مشخص شده باشد. این مرحله کدگذاری باز بود. این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای به دست آمده در مرحله اول، بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظه مشابهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها ادغام‌شده و درنهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۲۲ کدهای نهایی مشخص گردید (کدگذاری محوری). جدول ۳ چگونگی شکل‌گیری کدهای محوری را نشان می‌دهد:

جدول ۳- نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری

کد محور	خصوصیات فراگیران	خصوصیات فردی استاد	ویژگی‌های تخصصی استاد
کد باز	سیکل یادگیری و عادات مطالعاتی	پوشش معلمی برای گفتار، رفتار و اخلاق	علاقه‌مندی و رفتار پژوهشگرانه استاد
	پیشینه تحصیلی و هوش متفاوت	تمایل به الگویابی و درس گرفتن از استاد	قدرت حاصل از تجربه و اطلاعات روزآمد
	نیاز به توضیح مضاعف بنا بر توانایی	جذابیت استاد و توانایی نمایش مطالب	روزآمدی دانش و تجربه استاد
	انرژی و ظرفیت روانی دانشجویان	ثبات اخلاق آموزشی در جلوه‌های ظاهری	آمادگی و تسلط بر موضوع درسی
	تفاوت‌های فردی و ذهنی دانشجویان	رفتار دلسوزانه و مسئولانه استاد	قدرت بیان و مهارت انتقال آن
	توانایی نظری و محاسباتی دانشجو	اعتماد به دانشجو و تشویق به تلاش بیشتر	وظیفه کشف استعداد ظاهری و پنهان دانشجو
	سطح انگیزش متفاوت دانشجویان	سعه صدر، تعهد اخلاقی و انتظارات معلم	مهارت اداره کردن کلاس و مهارت کنترل کلاس

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در ادامه کدهای نهایی (جدول ۴) به‌صورت تحلیلی به درون‌مایه اصلی[1] تبدیل شد (کدگذاری منتخب). لازم به ذکر است که گزارش نهایی این مقاله در بخش یافته‌ها بر اساس کدهای منتخب و محوری است.

جدول ۴- نحوه شکل‌گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

کُد باز	کُد محور	کُد منتخب
ویژگی‌های فردی و شاخص رفتاری استاد؛ پوشش معلمی برای گفتار، رفتار و اخلاق؛ نوع پوشش، رفتار و شخصیت مدرس؛ قدرت شخصی و رهبری استاد؛ پذیرش درونی استاد و قدرت نفوذ در دیگران؛ چهره کاریزماتیک، جذابیت استاد؛ ثبات اخلاق آموزشی و ...	**خصوصیات فردی استاد**	خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده
سیکل یادگیری و عادات مطالعاتی دانشجو؛ پیشینه تحصیلی و هوش متفاوت دانشجو؛ نیاز به توضیح مضاعف برحسب توانایی دانشجو؛ انرژی و ظرفیت روانی دانشجو؛ توجه به تفاوت‌های فردی، نظری و محاسباتی دانشجو؛ حد نصاب توان ذهنی شاگرد برای حضور در کلاس؛ گذراندن دروس پایه و سطح علمی دانشجویان؛ و ...	**خصوصیات عمومی دانشجو**	
آگاهی به جامعه‌شناسی محیط آموزشی و مسائل دانشجویی؛ اطلاع از رفتارهای گروهی و عقاید دانشجویان؛ آگاهی از نظریات رشد و یادگیری و فلسفه تعلیم و تربیت؛ آگاهی از انسان‌شناسی، ارزشمندی تدریس برای استاد و علاقه به کار؛ داشتن هنر معلمی؛ و ...	**خصوصیات تربیتی مدرس**	
داشتن اخلاق علمی، علاقه‌مندی و رفتار پژوهشگرانه استاد؛ قدرت حاصل از تجربه و اطلاعات روزآمد؛ توانایی نمایش مطالب؛ روزآمدی دانش و تجربه استاد؛ تخصص، آمادگی و تسلط بر موضوع درسی؛ معلومات متناسب با رشد سریع علوم؛ دانش تخصصی؛ قدرت بیان و مهارت انتقال آن؛ هنر نمایش بهتر و ربط دادن مطالب متنوع؛ و ...	**خصوصیات تخصصی استاد**	

1 theme

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

گزارش یافته‌ها

۱- مهارت‌های ارتباطی

هر یک از افراد مشارکت‌کننده، دیدگاه خاصی در مورد این مقوله دارد و از زاویه به خصوصی به قضیه می‌نگرند. برخی از آنان معتقدند که لازم است تا حد زیادی به دانشجو نزدیک شد و حتی به لحاظ عاطفی و روانی با جلب اعتماد، فضای مناسبی برای شاگرد ایجاد کرد. برخی دیگر معتقدند که باید حدود ارتباط حفظ شود. در این راستا به ابعادی مانند راهنمایی و مشاوره، ارتباط اخلاقی، ارتباط رفتاری، انعطاف‌پذیری، اعتمادسازی، ایجاد انگیزه و ارتباط عاطفی اشاره‌کرده‌اند. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۶) درباره ارتباط عاطفی معتقد است:

> برای دانشجوی ترم اول، در شرایطی که تازه از خانواده دور شده و وارد یک جامعه دیگری شده باید مدرس‌هایی انتخاب بشوند که بتوانند این‌ها را از نظر نیازهای عاطفی به پدر و مادرشان ارضاء کنند. از این نظر باید برای ترم اولی‌ها یا مدرس سن و سال بالاتری داشته باشد و یا اینکه واقعاً این پختگی عاطفی را داشته باشد که به دانشجو اجازه بدهد تا به او نزدیک شود... من معتقدم که دانشجویان ترم اولی با دانشجویان دیگر از نظر نیازهای عاطفی و خانوادگی قطع‌شده و باید آن را جبران کنیم.

۲- خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده

فرایند تدریس بین دو عنصر اصلی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده اتفاق می‌افتد. کمیت و کیفیت هر یک از دو قطب، موجب می‌شود اثربخشی تدریس تحت تأثیر قرار بگیرد. بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌جویان، بسیاری از خصوصیات اساتید و دانشجویان به‌عنوان پیش‌زمینه تدریس اثربخش مطرح می‌شود. در این راستا مقوله‌های مانند خصوصیات عمومی دانشجو شامل توانایی‌های ذهنی و شخصی دانشجو؛ خصوصیات فردی استاد نظیر ویژگی‌ها ظاهری استاد خصوصیات رفتاری و منش او؛ خصوصیات تخصصی استاد شامل تسلط بر درس و محتوی رشته خود، توانایی تحقیق و پژوهش او؛ خصوصیات پداگوژیکی استاد مانند روش و رویکرد تدریس مدرس، طرح درس و استفاده از فنّاوری مورد نظر مصاحبه‌شوندگان بود مثلاً در بعد پداگوژیکی مصاحبه‌شونده شماره (۵) معتقد است که:

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یک مسئله مهم پداگوژی تدریس است... پداگوژی در حقیقت یک بستر و ستون برای دو پایه انتقال اطلاعات و مدیریت کلاس درس است... یعنی یک استاد خوب باید انسان‌شناس خوبی باشد. چون تدریس یک ماهیت انسانی دارد، به این معنا که تدریس ابعاد مختلف انسانی، شناختی، عاطفی و اجتماعی دارد. به اعتقاد برخی مربیان حتی بعد معنوی هم دارد.

۳- مهارت‌های آموزشی

مهارت‌های آموزشی شامل کلیه شیوه‌ها و فنون انتقال و یا تبادل دانش بین استاد و دانشجو است. بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه با اساتید دانشگاه کردستان، کدهای زیادی در مهارت‌های آموزشی به‌عنوان یکی از مقوله‌های کلیدی تدریس اثربخش خلاصه می‌شود. مهارت‌های آموزشی با توجه به اشتراک مضامین مربوطه در قالب مؤلفه‌های مانند شگردهای اجرای تدریس؛ مدیریت فعالیت‌های تدریس؛ تعیین اهداف و محتوای درسی؛ پیگیری اهداف و مقاصد تربیتی؛ مهارت طراحی و اجرای آزمون و مهارت ارزیابی تکالیف و فعالیت‌ها مورد نظر بود یکی از اساتید مشارکت‌کننده درباره جریان ارزیابی به‌عنوان یک مهارت مهم می‌گوید:

بلافاصله بعد از اتمام امتحان میان‌ترم، کلید سؤالات را پشت درب اتاق می‌زنم تا دانشجویان بروند و یاد بگیرند. این باعث می‌شود تا دانشجو فکر کند که برایش ارزش قائل می‌شوم با درس من بیشتر احساس دوستی می‌کند. وقتی دانشجو به اتاقم می‌آید و ورقه سؤالات را می‌تواند با تطبیق کلیدها و بارم دقیق سؤالاتی که نمره‌گذاری شده ببیند و اگر اشتباهی شده نسبت به آن اعتراض کند و طرفین راضی باشند ... نکته‌ای که من در طی سال‌ها تدریس، رعایت کردم این است که در جواب دادن به یک سؤال، بعضاً دانشجویی جواب خیلی خوبی می‌دهد و یا همان جا اسمش را یادداشت می‌کنم و یا بعد از کلاس به اتاقم فرامی‌خوانم تا ۲۵ صدم اضافه به تشویق آن جواب خوب علاوه بر ۲۰ نمره برایش ثبت کنم. این باعث تشویق دانشجو و از مطلب و درک آن استقبال کند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۴- عوامل ساختاری

علاوه بر مؤلفه جدید خصوصیات دانشجو در تحلیل مقوله‌های قبلی، این بخش از مؤلفه‌ها یکی از یافته‌های جدید پژوهش اخیر بود. مشارکت‌کنندگان در مصاحبه بر مؤلفه‌های خاصی تأکید داشتند که بیشتر جنبه پشتیبانی در سطوح بالاتر مدیریت آموزش عالی از تدارک امکانات تا سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در سطوح کلان نظام آموزشی را در بر می‌گرفت. در این راستا مشارکت‌کنندگان به عواملی مانند آموزش اساتید، نظارت و ارزشیابی بر اساتید، حجم کار اساتید و درآمد مناسب، محدودیت امکانات و متغیرهای محیطی و موانع زیربنایی نظام آموزشی اشاره کرده‌اند مصاحبه‌شونده شماره (۲) در این زمینه می‌گوید:

> برای مهار متغیرهای مداخله‌گر هم باید استراتژی‌های آموزش را تغییر داد و بر اساس همین استراتژی برای کسانی که در استراتژی مداخله نمی‌کنند، می‌شود شرایطی برای مشارکتشان در برنامه‌ریزی ایجاد کرد. به‌طور مثال برنامه‌ریزی اینکه در سال ۲۰۱۵ در دانشگاه کردستان چند نفر دانشجو خواهیم داشت. بعد بپرسیم که آیا صندلی و امکانات، فضای خوابگاه و کتابخانه و اساتید مورد نیاز برایشان مهیا کرده‌ایم. این یک تضاد استراتژی درون‌سازمانی است بین دانشگاه و وزارت خانه... دانشگاه بر اساس نیاز موجودش یک استراتژی طراحی می‌کند که در همان حال وزارت بر اساس نیازهای جامعه استراتژی متفاوتی انجام می‌دهد که این باعث می‌شود در یک سازمان بزرگ، دو استراتژی متفاوت داشته باشیم. مبنای استراتژی برنامه‌ریزی درازمدت این است که افراد درون فرایند برنامه‌ریزی قرار بگیرند.

در یک جمع‌بندی نهایی می‌توان یافته‌ها را در چهار طبقه کلی به شرح شکل زیر خلاصه و ارائه کرد:

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شکل ۱- ارائه الگوی مفهومی از مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای تجربه اساتید

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشانگر آن است که مؤلفه‌های تدریس اثربخش شامل ۴ مقوله کلی یا کد منتخب شامل «مهارت‌های ارتباطی»، «خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده»، «مهارت‌های آموزشی» و «عوامل ساختاری» است. هر کدام از این مقوله‌ها یا کدهای منتخب از خرده مقوله‌ها یا کدهای محوری متعددی تشکیل شده است که به ترتیب «مهارت‌های ارتباطی» شامل راهنمایی و مشاوره؛ ارتباط اخلاقی؛ ارتباط رفتاری؛ انعطاف‌پذیری؛ اعتمادسازی؛ ارتباط عاطفی؛ و ایجاد انگیزه، «خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده» شامل خصوصیات عمومی دانشجو؛ خصوصیات فردی استاد؛ خصوصیات تخصصی استاد؛ و خصوصیات پداگوژیک مدرس، «مهارت‌های آموزشی» شامل شگردهای اجرای تدریس؛ مدیریت فعالیت‌های تدریس؛ تعیین اهداف و محتوای درسی؛ پیگیری اهداف و مقاصد تربیتی؛ مهارت طراحی و اجرای آزمون؛ مهارت ارزیابی تکالیف و فعالیت‌ها؛ و «عوامل ساختاری» شامل آموزش اساتید؛ نظارت و ارزشیابی بر اساتید؛ درآمد مناسب و حجم کار اساتید؛ محدودیت امکانات و متغیرهای محیطی؛ و موانع زیربنایی نظام آموزشی است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یافته‌های اخیر با پژوهش نصیریانی و همکاران (۱۳۹۰) سازگار است اما با پژوهش‌های الهی و همکاران (۱۳۹۱ الف و ب)؛ نبوی و ونکی (۱۳۸۸)؛ علوی و عابدی (۱۳۸۶)؛ شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) و کارنل (۲۰۰۷) هم‌خوانی ندارد. به اعتقاد پژوهشگران، دلیل اصلی این ناسازگاری یافته‌های مورد بحث، تفاوت فرهنگی در افراد و سازمان‌های مورد پژوهش است. مصداق این قضیه در برخی موارد، اجرای پژوهش‌های اخیر در بافت دانشگاه‌های علوم پزشکی است. از نکات برجسته تحلیلی داده‌های کیفی نیز می‌توان به برخی مؤلفه‌های جدید در زیرمجموعه عوامل کلی تدریس اثربخش اشاره کرد؛ زیرا گرچه در پژوهش‌های پیشین به‌طور سطحی و پراکنده به بخشی از مؤلفه‌های زیرمجموعه این عوامل اشاره شده است، اما می‌توان ادعا کرد که یافته‌های اخیر بر اساس دیدگاه‌های برآمده از بافت دانشگاه کردستان و با استفاده از روش‌شناسی کیفی و تعمیق یافته‌ها استخراج شده است. لازم به یادآوری است که این یافته‌ها در زمینه تدریس اثربخش و در سطح آموزش عالی از این جهت قابل تأمل و جدید است که به مؤلفه‌های نسبتاً جدیدی همچون حجم فعالیت‌ها و درآمد مناسب، موانع نظام آموزشی و شرایط محیطی، آموزش اساتید، خصوصیات عمومی دانشجو اشاره می‌کند و این پیش‌فرض که تدریس اثربخش منحصر به نقش و عملکرد استاد است را با چالش اساسی روبرو می‌کند.

از یک طرف، با توجه به اهمیت خصوصیات دانشجویان در تدریس اثربخش بر اساس داده‌های کیفی مصاحبه با اساتید مشارکت‌کننده، بررسی دیدگاه دانشجویان صاحب‌نظر و علاقه‌مند در این رابطه نیز جالب‌توجه خواهد بود و در پژوهش‌های بعدی به‌عنوان مکمل توصیه می‌شود. همچنین هر کدام از مؤلفه‌های زیرمجموعه مقوله‌های کلی قابلیت مطالعه به‌صورت اختصاصی را خواهند داشت و پژوهشگران می‌توانند در این زمینه، تصویری دقیق و شفاف‌تر از فرایند تدریس اثربخش ارائه کنند. گرچه یافته‌های بخش کیفی به‌خودی‌خود قابل تعمیم به جامعه پژوهشی نیست، اما توصیه می‌شود مقوله‌ها و مؤلفه‌های تدریس اثربخش در طراحی کارگاه‌های آموزش اساتید و برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح کلان مورد توجه قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان استنباط کرد که عوامل مذکور در سطح میانی نظام تدریس قرار دارند. از طرف دیگر، بخش جدید و قابل‌توجهی از داده‌های حاصل از مصاحبه با اساتید به عوامل ساختاری می‌پردازد. این دسته از عوامل شامل مسائلی همچون آموزش اساتید، نظارت و ارزشیابی اساتید، حجم کار و درآمد مناسب، امکانات و متغیرهای محیطی و موانع نظام آموزشی است؛ بنابراین

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌توان استدلال کرد که عوامل مربوطه بیشتر به سطوح بالاتر مدیریت و برنامه‌ریزی تدریس دانشگاهی ارتباط دارد و به‌نوعی نقش پشتیبانی و تقویت‌کننده تدریس اثربخش را دارد. به‌عبارت‌دیگر نقش استاد و دانشجو در تغییر عوامل مذکور ناچیز است.

پیشنهادهای کاربردی

در یک جمع‌بندی نهایی برآمده از یافته‌های پژوهشی می‌توان پیشنهادهای کاربردی برای شناسایی مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش در آموزش عالی را بر اساس تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی در موارد زیر خلاصه کرد:

۱- تأکید بر مهارت‌های ارتباطی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در کارگاه‌های آموزشی تدریس اساتید.

۲- توجه به خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده برای توسعه الگوهای مشارکتی تدریس اثربخش.

۳- تقویت مهارت‌های آموزشی اساتید و بازآموزی مهارت‌ها توسط مسئولین و برنامه‌ریزان آموزشی.

۴- فراهم ساختن شرایط ساختاری و محیطی مناسب برای تسهیل زمینه‌های ایجاد تدریس اثربخش.

۵- تشویق اساتید منتخب برای به اشتراک‌گذاری تجربه‌ها و راهکارهای عملی بهبود اثربخشی تدریس.

منابع

بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.

حاجی‌آقا جانی، سعید. (۱۳۸۰). مقایسه و بررسی نظرات اساتید و دانشجویان در مورد معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی. فصلنامه طب و تزکیه، ۴۱، ۴۷.

حشمتی نبوی، فاطمه؛ ونکی، زهره. (۱۳۸۸). مدرس بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. پژوهش پرستاری، ۳۹-۵۳.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

رمضانی، طاهره؛ درتاج راوری، اسحاق. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشی مؤثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشکده‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲, ۱۳۹–۱۴۸.

سلطانی عربشاهی، سید کامران؛ قادری، اعظم. (۱۳۷۹). تدوین شاخص تدریس اثربخش: ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی ـ درمانی ایران. علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)، ۷ (۲۲)، ۲۷۹–۲۸۷.

شایسته فرد، صبریه؛ هوشیاری، مرضیه؛ خزنی، حجت. (۱۳۸۲). بررسی مقایسه شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۳۴–۴۳.

شریفیان فریدون؛ نصر، احمدرضا؛ عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۵–۵۴.

شهرکی، محمدرضا. (۱۳۸۹). معیارهای استاد خوب از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پزشکی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، ۴۸.

شیخ‌زاده، مصطفی. (۱۳۸۸). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه. نامه آموزش عالی، ۱۴۱–۱۵۷.

صالحی، الهام؛ رضوان فر، احمد. (۱۳۸۹). مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس اعضای هیئت‌علمی در پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۵، ۸۵–۹۵.

صفری، ثنا. (۱۳۹۰). ویژگی‌های فرایند تدریس ـ یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۵۰، ۷۳–۹۰.

ظهور، علیرضا؛ اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصلنامه پژوهشکده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی (پایش)، ۵–۱۳.

عسگری، فریبا؛ محجوب مؤدب، هاجر. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۲۶–۳۳.

علوی، موسی؛ عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۶). تجارب و درک دانشجویان پرستاری از مفهوم مربی اثربخش در آموزش بالینی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۲)، ۳۲۵–۳۳۴.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

عندلیب، بهاره؛ احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۶). میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۶۷-۸۲.

قربانی، راهب؛ حاجی آقایی، سعید؛ حیدری فر، معصومه؛ انداده، فاطمه؛ شمس‌آبادی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۷۷-۸۴.

گشمرد، رقیه؛ معتمدی، نیلوفر؛ واحدپرست، حکیمه. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۴۸-۵۷.

محدثی، حمیده؛ فیضی، آرام؛ سالم صافی، رضا. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی دانشکده علوم پزشکی ارومیه، ۶، ۴۶۴-۴۷۱.

مظفری، ناصر؛ محمدی، محمدعلی؛ دادخواه، بهروز. (۱۳۸۹). ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، مجله دانشکده پرستاری و مامایی، ۶۱-۶۹.

نصیریانی، خدیجه؛ ونکی، زهره؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۰). تبیین ویژگی‌های سوپروایزر بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۲، ۲۷۴-۲۸۵.

هرندی زاده، الهه؛ نعیمی، امیر؛ پزشکی راد، غلامرضا؛ نامدار، راضیه. (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات استاد خوب از نظر دانشجویان دانشکده کشاورزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۱-۵۵.

الهی، نسرین؛ الحانی، فاطمه؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۱). آموزش اثربخش: توصیف تجارب و درک دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲، ۱۱۰-۱۱۹.

الهی، نسرین؛ الحانی، فاطمه؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۱). چالش‌های آموزش اثربخش، تأملی بر تجارب درک شده مدرسان پرستاری: آنالیز محتوا. فصلنامه تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۳، ۲۲۹-۲۳۹.

Agbetsiafa, Douglas; (2010); Evaluating Effective Teaching in College Level Economics Using Student Ratings of Instruction: A Factor Analytic Approach; Journal of College Teaching & Learning; 7, 57-66.

Buskist, William; (2002) Effective Teaching: Perspectives and Insights from Division Two's 2- and 4-Year Awardees; Teaching of Psychology; 29, 188-193

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. Teaching in Higher Education; 12, 25-40.

Cresswell, John W. (2012). Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson Education, Inc.

Fenstermacher, Gary D & Soltis, Jonaz F; (2004). Approches to teaching. NewYork: Teacher college press.

Devlin, Marcia & Samarawickrema, Gayani, (2010), the criteria of effective teaching in a changing higher education context. Higher Education Research & Development. 29, 111-124.

Dunkin, Michael J. (2002), novice and award-winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education. Kluwer academic publishers. 41-57.

Hativa, N. Barak, R. Simhi, E. (2001) Exemplary university teachers: Knowledge andbeliefs regarding effective teaching dimensions and strategiesJournal of Higher Education. 72(6):699-729

Kember, D. Ma, R. McNaught, C. (2006) excellent university teachingHong KongThe Chinese University Press

Marsh, H.W. (1994) Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ): A multidimensional rating instrument of students' perceptions of teaching effectiveness. Sydney: University of Western Sydney Self Research Centre.

Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*(2), 177-200.

Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *the international encyclopedia of education* (2nd ed. pp. 4424-4429). OxfordUK: Pergamon

Onwuegbuzie, Anthony J. (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, 113-160.

Paris, Jill; Polson-Genge, Adair & Shanks, Brenda. (2010), Effective Pedagogy: The Influence of Teacher Educators' Practice on Student Teachers' Practice and Philosophy, Waikato Journal of Education, 19, 145-155.

Pratt, Daniel. D; Kelly, Mavis & Wong, Winnie S. S; (1999), Chinese conceptions of ` effective teaching' in Hong Kong: towards culturally

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

sensitive evaluation of teaching, International Journal of Lifelong Education, 18, 241-258.

Pritchard, Robert E & Potter, Gregory C (2011), Adverse Changes In Faculty Behavior Resulting From Use Of Student Evaluations Of Teaching: A Case Study. Journal of College Teaching & Learning. 8, 1-7.

Shevlin, Mark; et al, (2000), The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures; Assessment & Evaluation in Higher Education; 25, 397-405.

Young, S. Shaw, D.G. (1999).Profile of effective college and university teachers. Journal of Higher Education. 70(6):670-686

Zabaleta, Francisco; (2007); the use and misuse of student evaluations of teaching; Teaching in Higher Education; 12, 55-76.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]