

شناسایی ملاک‌های ارزشیابی رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه: مطالعه کیفی

سید مجتبی هاشمیان*
مجتبی پورسلیمی**
لیلی طباحیان***
صدیقه براتی گلخندان****

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، تدوین چارچوبی زمینه‌مند از بایسته‌های رفتاری اعضای هیئت علمی دانشگاه از طریق کشف مضامین و فرامضامین نقش‌های آموزشی ایشان بوده است. روش پژوهش، پدیدارشناسی و میدان پژوهش، دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در رشته‌های علوم انسانی بوده‌اند. نمونه‌گیری هدفمند از نوع حداکثر اختلاف صورت پذیرفت. گردآوری داده‌ها به وسیله فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان انجام گرفت تا نهایتاً در سی‌ودومین مصاحبه، اشباع حاصل شد. تحلیل داده‌ها به شیوه کلایزی نشان داد که چارچوب رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از دید دانشجویان تحصیلات تکمیلی مشتمل بر ۱۵ مضمون و ۵ فرامضمون شامل خبرگی آموزشی، مربی‌گری، ارزیابی عادلانه، توانمندسازی و پاسخگویی است.

واژگان کلیدی: رفتارهای نقش آموزشی، رویکرد ذی‌نفع‌مدار، خبرگی آموزشی، مربی‌گری، ارزیابی عادلانه، توانمندسازی، پاسخگویی

* دانشجوی دکتری مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.

** دکتری مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، (نویسنده مسئول):

(poursalimi@um.ac.ir)

*** کارشناس ارشد مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.

**** کارشناس ارشد مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.

مقدمه

در چند دهه اخیر، ارزیابی کیفیت خدمات آموزش عالی به‌عنوان عاملی مهم برای دانشگاه‌ها نقشی برجسته یافته است (وانگ و تسنگ^۱، ۲۰۱۱). هرچند مقوله کیفیت در آموزش عالی امری چندوجهی است، با این حال به‌عنوان یکی از وجوه دلالت این مهم می‌توان به کیفیت تدریس و نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه در فرایند یاددهی - یادگیری دانشجویان اشاره کرد که تلاش‌ها در جهت تضمین اثربخشی آن یکی از محورهای مورد توجه شده (دولین و سامارا ویکرما^۲، ۲۰۱۰) و علاقه‌شایان توجهی را از جانب ذی‌نفعان مختلف از جمله والدین، دولت و رسانه‌ها کسب کرده است (شیائو و ویلکینز^۳، ۲۰۱۵). در این میان، باور عمده این است که کیفیت شایستگی‌های خصیصه‌ای و رفتاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در ایفای نقش‌هایشان کلیدی است (هیات و ویلیامز^۴، ۲۰۱۱). از این رو در عصری که با صفات ممیزه‌ای همچون عصر استانداردها و پاسخگویی شناسانده می‌شود، مؤسسات آموزش عالی در جهت اطمینان از کیفیت خدمات ارائه شده و تضمین اثربخشی نقش آموزشی استادان از ابزارهای مختلفی بهره می‌برند. از جمله اینکه کاربست مقیاس‌های امتیازدهی دانشجویی بیش از پیش افزایش پیدا کرده است (سلدین^۵، ۱۹۹۳). در این شرایط نسل جدید دانشجویان، مشارکت بیشتر خود در رابطه با چگونگی فرایندهای آموزشی را معقول و موجه می‌پندارند (پتروزلیوس و همکاران^۶، ۲۰۰۶). بنابراین در سال‌های اخیر به‌عنوان یک پاسخ به مطالبه ارتقای آموزش عالی این خواسته نیز بیشتر رخ نمون کرده است که فرم‌های ارزشیابی آموزشی باید بازبینی شود و با لحاظ نظرات دانشجویان بهبود یابد (اورای^۷، ۲۰۰۰). اهمیت بازبینی این فرم‌ها به‌ویژه از آن روست که دامنه تأثیر کاربرد این فرم‌ها محدود نیست و گاهی به‌عنوان تنها ابزار سنجش اثربخشی آموزشی مورد استناد قرار می‌گیرد (واشبورن و تورنتان^۸، ۱۹۹۶).

1. Wang & Tseng

2. Devlin & Samarawickrema

3. Xiao & Wilkins

4. Hyatt & Williams

5. Seldin

6. Petruzzellis et al

7. Ory

8. Washburn & Thornton

به همین جهت، تأکیدی مبنی بر بازبینی، اصلاح و توسعه این ابزارها از سوی صاحب‌نظران مختلف ارائه شده است. از جمله اینکه تیل و فرانکلین^۱ (۲۰۰۱) تأکید کرده‌اند که در فرایند مربوط به تصمیمات توسعه فرم‌های ارزشیابی آموزشی باید نقش همه ذی‌نفعان را در نظر گرفت و به رسمیت شناخت. این پیشنهاد مخصوصاً از آن جهت موجه تلقی شده که معمولاً مهم‌ترین ذی‌نفع و در واقع همان دانشجویان از فرایند توسعه محتوایی این پرسشنامه‌ها نادیده انگاشته می‌شود. شاهد این مدعا آن است که گرچه در پژوهش‌های زیادی کاراکترهای مختلف مرتبط با اثربخشی آموزشی بررسی شده‌اند، با این حال این شاخص‌ها عموماً از جانب مدیران اجرایی و اعضای منتخب و خاص هیئت علمی و نه از منظر دانشجویان توسعه پیدا کرده است (اورای و رایان^۲، ۲۰۰۱). در واقع بر اساس نظر اورای و رایان (۲۰۰۱) می‌توان ادعا کرد بسیاری از کاربرگ‌های امروزی ارزشیابی آموزشی، رونوشتی از کاربرگ‌های دیگر بوده که پشتوانه مستحکم نظری یا چارچوب منطقی از لحاظ سازه‌ای ندارند که از مصادیق آن می‌توان به پژوهش‌های اندک در رابطه با فهم ادراک دانشجویان از بایسته‌های خصیصه‌ای مدرس اثربخش اشاره کرد. این امر آنجایی خود را بیشتر نشان می‌دهد که بدانیم فاصله‌ای واضح و آشکار وجود دارد میان آن چیزی که توسعه‌دهندگان کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی از خصیصه‌های مدرس اثربخش در نظر دارند و چیزی که دانشجویان آن را از خصایص مهم تلقی می‌کنند. بی‌شک از جمله پیامدهای بی‌توجهی به این امر آن است که توانایی دانشجویان برای سنجشگری مدرسان به شیوه‌ای جامع و ارائه سیستماتیک بازخوردهای اصلاحی تحت تأثیر معکوس قرار می‌گیرد. در چنین شرایطی حتی اگر کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی پایایی^۳ داشته باشند، روایی^۴ کلی آنها مورد تردید خواهد بود. بنابراین، نیاز به پژوهش‌های آینده در این باره به‌ویژه در جهت توسعه کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی به نحوی که مبتنی بر داده‌های زمینه‌ای^۵ باشد قابل توجیه است (اونوگوبازی و همکاران^۶، ۲۰۰۷).

1. Theall & Franklin

2. Ory & Ryan

3. Reliability

4. Validity

5. Contextual Data-Driven TEFs

6. Onwuegbuzie et al

در همین ارتباط و در سطح ملی نیز در سال‌های اخیر، مسئله کیفیت آموزش و تدریس، از مباحث مهم و قابل توجه در نظام آموزشی ایران شده است (خدیوی و همکاران، ۱۳۹۷). از جمله نشانگان این مهم در سطح ملی، اشاراتی است که برخی از صاحب‌نظران داخلی درباره این مقوله داشته‌اند و ضعف سازوکارهای ارزیابی و اعتبارسنجی کیفیت آموزش عالی در ایران را تصریح کرده‌اند. یکی از مواردی که مانع توسعه درونزای پایه‌های بنای نظام جامع کیفیت در آموزش عالی به خصوص در رابطه با محورهای مرتبط با نقش اعضای هیئت علمی در فرایند یاددهی-یادگیری بوده، این است که هنوز چارچوب ادراکی مشخصی برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی از جمله بایسته‌های نقش استاد دانشگاه وجود ندارد (دباغ و برادران شرکا، ۱۳۸۹). همچنین شواهد پایش شده از جانب برخی از صاحب‌نظران داخلی مؤید آن است که چارچوب فعلی ارزشیابی اثربخشی اعضای هیئت علمی به نحوی کارآمد، مطلوب و مؤثر در جهت بهبود و توسعه اعضای هیئت علمی نیست، از این‌رو، بازنگری در نحوه ارزیابی اعضای هیئت علمی بر اساس معیارهای معتبر ضروری است (سنگری، ۱۳۹۶). از جمله مواردی که ضرورت این تلاش را تبیین می‌کند این است که تلاش برای توسعه چارچوبی که در بردارنده بایسته‌های رفتاری نقش اعضای هیئت علمی دانشگاه از منظر سایر ذی‌نفعان باشد می‌تواند به ارتقای شایستگی‌های محوری اعضای هیئت علمی و درنهایت ارتقای شاخصه‌های کیفیت در آموزش عالی ایران منجر شود.

در داخل کشور نیز برای کمک به ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی، تلاش‌هایی از سوی پژوهشگران مختلف برای فهم بهتر از بایسته‌های رفتاری اعضای هیئت علمی دانشگاه به‌ویژه در رابطه با عملکرد آموزشی آنها صورت پذیرفته است. با این حال بخش قابل توجهی از این پژوهش‌ها عمدتاً با کاربست روش‌های کمی و پیمایشی و براساس پرسشنامه‌های ترجمه‌ای (برای مثال: آتش‌روز، پورمقدسیان و مرعشی، ۱۳۹۷) یا محقق‌ساخته بوده که متکی بر مطالعات کتابخانه‌ای یا اسنادی شکل گرفته بودند (برای مثال: صدیق معروفی، محمدی، موسوی و رعدآبادی، ۱۳۹۳). بنابراین، پژوهش‌هایی که با بهره‌گیری از روشی کیفی و اکتشافی به صورت زمینه‌مند سعی در شناخت ملاک‌های ارزشیابی نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایرانی کرده باشند در این میان نسبت کمتری را دارند. هرچند پژوهش‌های کیفی نیز وجود دارد که به این موضوع علاقه نشان داده باشند. با این حال، در بیشتر آن پژوهش‌ها یا

عمدتاً به کشف تلقی‌ها از نقش استادان دانشگاه از منظر خود اعضای هیئت علمی و نه سایر ذی‌نفعان مهم همچون دانشجویان (به طور مثال: سلیمی و رضانی، ۱۳۹۳) توجه شده است یا دانشجویان را به صورت کلیتی عام و فارغ از برخی تمایزات مهم مانند تحصیل در مقاطع تکمیلی یا کارشناسی یا رشته‌های اصطلاحاً مربوط به علوم سخت یا نرم مطالعه کرده‌اند (به طور مثال: سالاروند و همکاران، ۱۳۹۴). ادعا در رابطه با مهم بودن و تأثیرگذار بودن این تفاوت‌ها با منطق فرهنگ‌های رشته‌ای (یلیجوکی^۱، ۲۰۰۰) همسوست و طبق نظریه ذی‌نفعان نیز باید برای شناخت ادراکات هر یک از ذی‌نفعان به صورتی خاص اقدام کرد. در حالی که چنین مواردی در پیشینه ادبیات چندان به چشم نمی‌خورد. بنابراین برای رفع این کاستی‌ها، در این پژوهش تلاش می‌شود تا ملاک‌های ارزشیابی رفتارهای اعضای هیئت علمی دانشگاه در حیطه نقش آموزشی ایشان از منظر یکی از مهم‌ترین ذی‌نفعان نظام دانشگاهی یعنی دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی در رشته‌های علوم انسانی و براساس تجربه زیسته آنها فهم و تبیین شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مفهوم نقش از رایج‌ترین و مهم‌ترین ایده‌ها در علوم اجتماعی است (کیویستیو^۲، ۲۰۰۸). در تعاریف سازمانی از این مفهوم، نقش چارچوب رفتاری خاصی است که انتظار می‌رود هر فرد در واحد وظیفه‌ای خود ایفا کند. با توجه به این تعریف می‌توان گفت که نقش‌ها درون وظایف سازمانی کارکنان نهفته‌اند. از دیگر تعاریف نزدیک به همین رویکرد می‌توان به تعریف دی‌سنزو و رابینز^۳ (۱۹۹۶) اشاره کرد که گفته‌اند از هر شغلی، رفتارهای خاصی انتظار می‌رود یا به عبارتی افراد از هر متصدی شغلی رفتارهای مشخصی را انتظار دارند که این رفتارهای مشخص را نقش سازمانی افراد گویند. به صورت کلی «رفتارهای نقش» را می‌توان ادراک از رفتارهای مربوط به نقش افرادی دانست که جایگاه اجتماعی خاصی را احراز کرده و براساس الزامات، انتظارات و مسئولیت‌های مترتب بر آن عمل می‌کنند، بنابراین ممکن است در شرح

1. Ylijoki

2. Kivisto

3. De Cenzo & Robbins

شغل و توضیحات مربوط به کار اعضا نیامده باشد (جکسون و همکاران^۱، ۱۹۸۹). بر این اساس در پژوهش حاضر، منظور از رفتارهای اعضای هیئت علمی، آن دسته از بایسته‌های رفتاری مورد انتظار از نقش افرادی است که در کسوت عضو هیئت علمی دانشگاه مشغول خدمت بوده‌اند. کاربرد قید آموزشی نیز به جهت تخصیص دادن رفتارهای مورد مطالعه، تنها به آن دسته از رفتارهایی است که در حیطه فعالیت‌های آموزشی و وظایف مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری اعضای هیئت علمی دانشگاه قرار می‌گیرند.

از سوی دیگر، نظریه ذی‌نفعان می‌تواند در فهم بهتر روابط یک نظام ازجمله نظام دانشگاهی و ارکان آن یعنی اعضای هیئت علمی دانشگاه با شرکای نقش ایشان در محیط پیرامونی خود ازجمله دانشجویان، سازنده و مفید باشد و امکان فهم نقش اعضای هیئت علمی را نه در خلأ بلکه در محیط حضور ذی‌نفعان مهیا کند. ایده اصلی نظریه ذی‌نفعان این است که یک نظام برای بقا باید برای همه افراد و گروه‌های ذی‌نفع ایجاد ارزش کند (دوئسینگ^۲، ۲۰۱۳ و فریمن و راجرز^۳، ۲۰۰۶). بر اساس این نظریه، رابطه سازمان با ذی‌نفعان، می‌تواند بسیار اثرگذار باشد به نحوی که روابط ضعیف با ذی‌نفعان موجب پیامدهای منفی برای سازمان ازجمله افول عملکرد و ورشکستگی می‌شود (شارون^۴، ۲۰۱۶).

در نظریه ذی‌نفعان و نظریه مشروعیت هر کدام از زاویه نگاه خاصی به مقوله ذی‌نفعان نگریسته شده است. بر اساس هر دو نظریه، توجه به نیازها، منافع و انتظارات ذی‌نفعان که در محیط سازمانی حضور دارند موجب افزایش و حفظ مشروعیت سازمانی می‌شود (دریسکول^۵، ۲۰۰۱). با این حال، تفاوت‌هایی نیز میان رویکرد نظریه ذی‌نفعان و نظریه مشروعیت وجود دارد. در نظریه ذی‌نفعان پیشنهاد شده است که یک سازمان باید موافقت و همراهی ذی‌نفعان قدرتمند خود را به منظور حفظ مشروعیت دنبال کند، در حالی که در نظریه مشروعیت بر اهمیت توافق و همراهی با کلیت جامعه تأکید شده است. در واقع در نظریه ذی‌نفعان، جامعه در معنای

1. Jackson et al

2. Duesing

3. Freeman & Rogers

4. Sharon

5. Driscoll

محدودتر و خاص‌تر آن یعنی ترکیبی از گروه‌های ذی‌نفع مختلف است که انتظارات متفاوت و گاه مغایری دارند (دیگان و بلوم کوئیست^۱، ۲۰۰۶). بنابراین، نظریه ذی‌نفعان با توجه به رویکرد عینی‌تر، قابل اندازه‌گیری‌تر و واقع‌گرایانه‌تر آن در قیاس با نظریه مشروعیت که موضوع را انتزاعی‌تر و آرمان‌گرایانه می‌بیند، می‌تواند تمایز برجسته‌ای داشته باشد. در نظریه ذی‌نفعان، مشروعیت معنایی خاص و دقیق‌تر یافته و به معنی تأمین منافع و مطالبات ذی‌نفعان است. زمانی هم که منافع ذی‌نفعان تأمین شود، آنها از سازمان حمایت می‌کنند. بر این اساس، باید به مطالبات این گروه‌ها توجه شود که این امر مدیریت راهبردی ذی‌نفعان و رویکرد ذی‌نفع‌مداری را می‌طلبد (سوتیرادو^۲، ۲۰۰۵).

از این‌رو، در چارچوب نظریه ذی‌نفعان، می‌توان گفت که شناسایی، پایش نیازها و مطالبات و فراهم‌آوری پاسخ‌هایی درخور خواسته‌های ذی‌نفعان کلیدی از منظری واقع‌گرایانه امری ضروری است. در این پژوهش نیز تلاش می‌شود با لحاظ این مفروضات و تصدیق نقش پراهمیت دانشجویان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ذی‌نفعان کلیدی نظام دانشگاهی، مضامین بایسته‌های رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از منظر این ذی‌نفعان کلیدی کشف شود. نکته قابل توجه دیگر آن است که نظریه ذی‌نفعان، نگاه کلی و یکدست‌نگر به مجموعه ذی‌نفعان سازمانی را نفی کرده و بر این باور است که تنوع و چندگانگی‌هایی در مطالبات و انتظارات افراد این مجموعه وجود دارد و بنابراین باید به صورت جداگانه نیز نظرات و انتظارات هر کدام از این گروه‌های ذی‌نفع جزئی‌تر را بازشناخت. از این‌رو به نظر می‌رسد به صورت خاص مطالعه ادراک دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان خاص نظام دانشگاهی که از برخی جهات، شرایط و دیدگاه‌های متفاوتی با سایر دانشجویان دارند به‌جا و منطقی خواهد بود.

پژوهشگران مختلفی به واکاوی رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه توجه کرده‌اند و هریک از زاویه نگاه خود، به بازمفهوم‌پردازی و بررسی مؤلفه‌های سنجشگر آن همت گماشته‌اند. به‌طور مثال، می‌توان به پژوهش آل‌هیجا^۳ (۲۰۱۶) اشاره کرد که تلاش کرده بایسته‌های نقش اعضای هیئت علمی دانشگاه را از زاویه برداشت

1. Deegan & Blomquist

2. Sotiriadou

3. Alhija

و ذهنیت اعضای هیئت علمی بررسی کند. وی ابتدا چارچوبی مشتعل بر فهرستی از عوامل مؤید اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی را با بررسی ادبیات و پیشینه‌های پژوهشی مرتبط، گردآوری کرد و فهرستی از ۵ بعد کلی از جمله تلاش برای دستیابی به هدف‌ها، توسعه درازمدت‌نگر دانشجو، روش‌های آموزشی، ارتباطات با دانشجویان و روش ارزشیابی تشکیل داد. سپس با استفاده از روش پژوهش پیمایشی و تحلیل عاملی داده‌ها به این نتیجه رسید که دو بعد ادراک مدرسان از ارزشیابی و توسعه درازمدت‌نگر دانشجو، از میان ۵ بعد کلی به ترتیب، پراهمیت‌ترین و کم‌اهمیت‌ترین عوامل بودند. همچنین، میرون و مووراک^۱ (۲۰۱۴) ادراک مدرسانی را بررسی کردند که تجربه دانش‌آموختگی از مراکز آموزش عالی را داشتند. از این منظر، برداشت این مدرسان را در ارتباط با ویژگی‌های یک استاد خوب با روش پژوهش پدیدارشناسانه واکاوی کردند و نشان دادند که سه قلمروی متفاوت از خصیصه‌های استاد خوب شامل ابعاد ارتباط میان استاد و دانشجو، شیوه‌های تدریس و دانش استاد وجود دارد. پژوهشگران دیگری از جمله دی‌گوررو و ویلامیل^۲ (۲۰۰۰) نیز با کاربست روش‌های پژوهش خلاقانه‌تر و بدیع‌تری مثل تحلیل استعاری، به گونه‌ای متفاوت به واکاوی و شناخت ادراک مدرسان مشارکت‌کننده از نقش‌شان اقدام کردند و نشان دادند که نه استعاره مختلف به‌عنوان نشانگرهای نقش مدرسان قابل تعریف است و نه نقش مشتعل بر رهبر همکاری‌جو، مهیاکننده دانش، چالشگر، بارورکننده، مبدع، مهیاکننده ابزارها، هنرمند، مکانیک ذهن و آموزشیار است. پژوهشگران دیگری نیز مانند صباح و دو^۳ (۲۰۱۸) بایسته‌های رفتاری مدرسان در محیط‌های دانشگاهی را از طریق بررسی ادراک و اقدام اعضای هیئت علمی مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که از نظر مدرسان، یکی از مهم‌ترین ضروریات، کاربرد راهبرد آموزشی دانشجومحورانه توسط استاد است. هرچند در عمل چنین راهبردی رواج کمتری دارد. برخی از پژوهشگران نیز روش‌های متفاوتی را برای استخراج مؤلفه‌های نقش اعضای هیئت علمی مد نظر قرار داده و تمرکز خود را به فهم و ادراک ذهنیت ذی‌نفعان دیگر دانشگاه یعنی دانشجویان قرار دادند. به طور مثال، اونوگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) با کاربرد یک روش پژوهش ترکیبی، ادراک دانشجویان از خصوصیات مدرسان اثربخش

1. Miron & Mevorach

2. Deguerrero & Villamil

3. Saed Sabah & Xiangyun Du

را بررسی کردند و پس از تحلیل مضمونی پاسخ‌های دانشجویان، خصوصیات مدرسان اثربخش را در نه مضمون شامل دانش‌جو‌محوری، متخصص بودن، حرفه‌ای بودن، مشتاق بودن، انتقال‌دهنده بودن، متصل‌کننده بودن، هدایتگر بودن، اخلاقی بودن و پاسخگو بودن برشمردند. برخی از پژوهشگران خارجی نیز، همچون چینگ^۱ (۲۰۱۸)، مطالعه خود را به سمت موضوع ارزشیابی دانش‌جو‌محور از آموزش معطوف ساختند و بر این نکته تأکید داشتند که کاربست رویکرد ذی‌نفع‌مدارانه از جمله بهره‌گیری از نظرات سایر ذی‌نفعان کلیدی همچون دانشجویان در جهت توسعه فرم‌های ارزشیابی آموزشی می‌تواند وجاهت بیشتری داشته باشد.

اما بررسی کلی پژوهش‌های مرتبط داخلی در این حوزه موضوعی بیانگر آن است که پژوهشگران داخلی عمدتاً یا به‌صورتی بسیار کلی‌نگر سعی در شناخت ویژگی‌های استاد ایدئال یا اثربخش داشته‌اند که با توجه به وجوه متعدد و متنوع بودن نقش‌های اعضای هیئت علمی نتایج نهایی بعضاً بسیار کلی و پراکنده بود. یا چون به صورت بسیار خاص در پی شناخت مؤلفه‌های کیفیت تدریس یا تدریس اثربخش بوده‌اند از نقش آموزشی استادان که فعالیت‌های معطوف به تدریس شامل بخشی از آن و نه تمام آن می‌شود، چشم پوشیده‌اند. همچنین در پژوهش‌هایی که مؤلفه‌های تدریس اثربخش اعضای هیئت علمی دانشگاه مطالعه شده است غالباً با کاربست روش‌های پژوهش کمی و نه روش‌های اکتشافی و زمینه‌مند به این موضوع توجه شده است. به‌طور مثال، آتش‌روز و همکاران (۱۳۹۷) یا قنبری و سلطانزاده (۱۳۹۷) هر یک با استفاده از پرسشنامه ترجمه شده و نه بهره‌گیری از روش‌های کیفی، نظرات دانشجویان نسبت به عملکرد آموزشی استادان را بررسی کردند. برخی دیگر از پژوهشگران نیز همچون ستاری (۱۳۹۲)، صدیق معروفی و همکاران (۱۳۹۳) و حسنی (۱۳۹۷) با بهره‌گیری از پرسشنامه‌های محقق‌ساخته‌ای که عمدتاً بر اساس مطالعات کتابخانه‌ای، تحلیل محتوای اسناد و سایر مطالعات خارجی یا کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی موجود بوده‌اند مؤلفه‌های تدریس اثربخش را احصا و سپس با روش‌های کمی نظرات دانشجویان ایرانی را نسبت به آن اندازه‌گیری کرده‌اند. در واقع در این نوع پژوهش‌ها که پرتکرارتر نیز هستند تنها با روش‌های کمی و رویکردی غیر زمینه‌مند و غیر اکتشافی به مؤلفه‌های تدریس اثربخش توجه شده است که هرچند در

1. Ching

جای خود می‌توانند مفید باشند. با این حال، به دلیل بهره‌نگرفتن از رویکردی اکتشافی نمی‌توانند به درجات بالا نمایانگر کلیت ادراکات مطالعه‌شوندگان در این زمینه خاص باشند. در مقابل، تنها بخش محدودی از پژوهش‌های صورت پذیرفته با روش‌های اکتشافی این موضوع را بررسی کرده‌اند. به طور مثال، سلیمی و رضایی (۱۳۹۳) به کشف مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه اقدام کردند. از دیگر موارد می‌توان به مطالعه بنکداری، مهران، ماهرزاده و هاشمی (۱۳۹۵) برای تدوین الگوی استاد شایسته ایرانی در دانشگاه با رویکردی کیفی اشاره کرد. آنها نشان دادند الگوی مزبور شامل سه بعد اصلی با عنوان ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی است. مؤلفه‌های بعد شناختی، شامل تسلط بر محتوا، محتوای سازمان‌یافته، به‌روز بودن، توانایی در امر پژوهش، ابتکار و خلاقیت و ترکیب نظریه و عمل؛ مؤلفه‌های بعد رفتاری، شامل شیوایی بیان، تعامل مثبت با دانشجویان، تحرک و اشتیاق، پیش‌بینی‌پذیری، انعطاف‌پذیری، تشویق و ترغیب و ارزشیابی منصفانه؛ و مؤلفه‌های بعد عاطفی، شامل گرمی و صمیمیت، علاقه‌مندی به رشته تخصصی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، انتظارات بالا از دانشجویان، خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی بوده است. ناگفته پیداست که در هیچ یک از دو پژوهش اخیر نیز مقوله بایسته‌های رفتاری اعضای هیئت علمی دانشگاه مشخصاً از زاویه دید دانشجویان به صورت عام یا دانشجویان تحصیلات تکمیلی به صورت خاص دنبال نشده است. در حالی که منطقی است متصور باشیم ادراکات دانشجویان و به صورت خاص دانشجویان تحصیلات تکمیلی از جهاتی متفاوت از تلقی‌هایی است که اعضای هیئت علمی دانشگاه از بایسته‌های رفتاری نقش آموزشی خود دارند و از این‌رو، این تفاوت‌ها در پژوهش‌هایی مشابه تحقیق یاد شده نیز مورد توجه قرار نگرفته‌اند. در معدود پژوهش‌هایی با پررنگ تلقی کردن ادراکات و نقش دانشجویان در نظام آموزش عالی، چارچوبی زمینه‌مند برای مطالعه موضوع نقش اعضای هیئت علمی دانشگاه، رویکرد دانشجو‌محور برای اخذ داده مد نظر قرار گرفته است. به طور مثال، سالاروند و همکاران (۱۳۹۴) برای کشف مؤلفه‌های مؤید استاد ایدئال از منظر دانشجویان با کاربست روش پژوهش پدیدارشناسی نشان دادند که ابعاد کلی مفهوم یاد شده شامل توانمندی علمی، حرفه‌ای بودن در تدریس، ویژگی‌های فردی مناسب، الگو بودن و رعایت اخلاق حرفه‌ای است. گفتنی است که پژوهش مذکور نیز اولاً به صورت عام کلیت نقش‌های استاد دانشگاه را مد نظر داشته که با توجه به چندوجهی و چندسنخی

بودن نقش‌های مختلف استادان دانشگاه ممکن نبوده است تا به بازنمایی مؤلفه‌های خاص و مشخصی در رابطه با نقش آموزشی ایشان معطوف شود و ثانیاً این پژوهش اکتشافی در یک محیط آموزشی خاص یعنی محیط علوم پزشکی صورت پذیرفته که ممکن است تعمیم‌پذیری آن به سایر زمینه‌ها به خصوص با توجه به منطق فرهنگ‌های رشته‌ای و تمایز حاکم بر علوم سخت و نرم (یلیجوسی، ۲۰۰۰) دشوار باشد. درنهایت، می‌توان متصور شد چون دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی تا حدی با جهت‌گیری‌های آموزشی متفاوتی از دانشجویان کارشناسی مواجه هستند و به جهت نزدیک شدن به فرایند فارغ‌التحصیلی و آغاز به کار، دغدغه‌های متفاوتی را نسبت به دانشجویان کارشناسی دارند ممکن است این امر در انتظاراتشان از رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه نیز نمود پیدا کند. در حالی که در پژوهش‌های مذکور و ازجمله پژوهش یاد شده آخر، جامعه مورد مطالعه تنها به دانشجویان کارشناسی محدود شده و علی‌رغم اکتشافی بودن روش پژوهش امکان کشف و بازنمایی ادراکات ذی‌نفعان خاصی مانند دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی ممکن نشده است.

در آخر می‌توان گفت که مرور پیشینه مرتبط با موضوع این نوشتار بیانگر آن است که مقوله رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه برخلاف برداشت‌های اولیه امری مشتمل بر وجوه متکثر بوده و با این حال به نظر می‌رسد در حال حاضر اجماعی حتی نسبی در رابطه با آن وجود ندارد. از سویی، هرچند برداشت از بایسته‌های رفتاری اعضای هیئت علمی می‌بایست از دید ذی‌نفعان گوناگون صورت‌بندی می‌شده است، با این حال در پیشینه توازنی در این رابطه دیده نشد و تعداد پژوهش‌های درخصوص این مقوله از دید سایر ذی‌نفعان نظام آموزشی ازجمله دانشجویان، بسیار کم تعدادتر است. افزون بر اینکه پژوهش‌های مذکور نیز عموماً با روش‌های غیر کیفی، نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه را بررسی کرده‌اند. درواقع، عمده پژوهش‌های داخلی به این مقوله از منظر «مفهوم نقش» که موضوع مذکور را دارای خصلتی زمینه‌مند و متکی به زیست‌بوم فرهنگی و اجتماعی خاصی می‌کند، توجه نکرده‌اند و با کاربرست پرسشنامه‌های ترجمه‌ای یا محقق‌ساخته براساس روش‌هایی غیر اکتشافی، رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را بررسی کرده‌اند (به‌طور مثال: آتش‌روز و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین کم‌توجهی به نگاهی ذی‌نفع‌محورانه باعث شده است که در عمده پژوهش‌های قبلی، بایسته‌های

رفتاری اعضای هیئت علمی به صورت عام‌نگر و در مواجهه با همه ذی‌نفعان دانشجوی، فارغ از مقطع تحصیلی یا تمایز میان دانشجویان علوم سخت و نرم به صورتی کلی مطالعه شود و بایسته‌های مورد بررسی در قالب یک لیست جهان‌شمول صورت‌بندی (به طور مثال: قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۷) و تفاوت‌های احتمالی نادیده انگاشته شود. بنابراین در پژوهش حاضر، شناخت ملاک‌های ارزشیابی نقش آموزشی و فقط از دیدگاه دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی و به‌ویژه در رشته‌های مرتبط با علوم انسانی مد نظر است. این نگاه از آن جهت قابل دفاع خواهد بود که طبق نظریه ذی‌نفعان باید انتظارات هر کدام از گروه‌های ذی‌نفع را جداگانه و نه به صورتی کلی‌گویانه بازشناخت. از این‌رو، در پژوهش حاضر تلاش می‌شود مشخصاً با تمرکز بر بازمفهوم‌پردازی جامع و زمینه‌مند نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه، از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی به پرسش اصلی زیر پاسخ داده شود:

• مضامین و فرامضامین معرف ملاک‌های ارزشیابی رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی شامل چه مواردی است؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد کلی این پژوهش، کیفی بوده و روش پژوهش، پدیدارشناسی است زیرا با سازوکاری اکتشافی تلاش می‌شود معانی یک مفهوم از دیدگاه افراد، برحسب تجارب زیسته^۱ آنها توصیف شود (یانووا و شوارتز-شی^۲، ۲۰۰۶). به صورت خاص، در این مطالعه، از روش پدیدارشناسی توصیفی از آن رو بهره گرفته شده که به ساختار تجربه توجه شده و در صدد آن است که تجربه را همان‌گونه که هست و در آگاهی ظاهر می‌شود، روشن کند (کلین و وستکات^۳، ۱۹۹۴). میدان پژوهش، همه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در رشته‌های علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده‌اند، که سابقه حداقل دو ترم تحصیل در مقاطع تکمیلی را داشته باشند. محدود کردن میدان مطالعه به رشته‌های خاص نیز با اتکا به منطق «فرهنگ‌های رشته‌ای» (یلیجوسکی، ۲۰۰۰) صورت پذیرفته است. انتخاب

^۱. Lived experience

^۲. Yanow & Schwartz-Shea

^۳. Klein & Westcott

مشارکت‌کنندگان نیز به صورت هدفمند از دسته روش‌های انتخاب موارد جهت حصول معرف بودن^۱ بوده که هدف آن انتخاب مواردی است که معرف نظرات و دیدگاه‌های یک گروه وسیع‌تر بوده و به صورت خاص از روش حداکثر اختلاف^۲ بهره‌گیری شده است که در آن تلاش می‌شود برای تحقق هدف فوق، انتخاب مشارکت‌کنندگان از میدان پژوهش به نحوی باشد که در بردارنده کیفیات و خصوصیات متفاوتی از مشارکت‌کنندگان باشد (لیند洛夫 و تیلور^۳، ۲۰۱۱) تا این اطمینان خاطر را ایجاد کند که مضامین اصلی شناسایی شده، تا حد ممکن نمایانگر دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان مختلف است (تاپن^۴، ۲۰۱۵). برای این منظور تلاش شد انتخاب موارد از دانشجویان دانشکده‌های مختلف و 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، فرایند تحلیل انجام گرفت و انتخاب موارد تا دریافت اطلاعات از مشارکت‌کننده ۳۲ و تا جایی تکرار شد که داده‌ها به تکرار رسیدند. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره مشارکت‌کننده	دانشکده متنوع	مقطع تحصیلی	جنسیت
۰۱	علوم اداری و اقتصادی	دکتری	خانم
۰۲	حقوق و علوم سیاسی	دکتری	آقا
۰۳	حقوق و علوم سیاسی	کارشناسی ارشد	آقا
۰۴	ادبیات و علوم انسانی	دکتری	آقا
۰۵	ادبیات و علوم انسانی	دکتری	خانم
۰۶	ادبیات و علوم انسانی	دکتری	خانم
۰۷	الهیات و معارف اسلامی	کارشناسی ارشد	آقا
۰۸	الهیات و معارف اسلامی	کارشناسی ارشد	خانم

1. Sampling to Achieve Representativeness

2. Maximum Variation Sampling

3. Lindlof & Taylor

4. Tappen

شماره مشارکت‌کننده	دانشکده متبوع	مقطع تحصیلی	جنسیت
۰۹	علوم اداری و اقتصادی	دکتری	خانم
۱۰	علوم اداری و اقتصادی	کارشناسی ارشد	آقا
۱۱	علوم اداری و اقتصادی	دکتری	آقا
۱۲	علوم اداری و اقتصادی	دکتری	خانم
۱۳	علوم تربیتی و روان‌شناسی	کارشناسی ارشد	خانم
۱۴	علوم تربیتی و روان‌شناسی	دکتری	آقا
۱۵	علوم تربیتی و روان‌شناسی	دکتری	خانم
۱۶	علوم تربیتی و روان‌شناسی	کارشناسی ارشد	آقا
۱۷	علوم تربیتی و روان‌شناسی	کارشناسی ارشد	خانم
۱۸	ادبیات و علوم انسانی	دکتری	خانم
۱۹	ادبیات و علوم انسانی	کارشناسی ارشد	آقا
۲۰	ادبیات و علوم انسانی	کارشناسی ارشد	آقا
۲۱	ادبیات و علوم انسانی	دکتری	خانم
۲۲	علوم اداری و اقتصادی	کارشناسی ارشد	آقا
۲۳	علوم اداری و اقتصادی	کارشناسی ارشد	خانم
۲۴	الهیات و معارف اسلامی	دکتری	آقا
۲۵	حقوق و علوم سیاسی	کارشناسی ارشد	آقا
۲۶	حقوق و علوم سیاسی	کارشناسی ارشد	خانم
۲۷	علوم اداری و اقتصادی	دکتری	آقا
۲۸	علوم تربیتی و روان‌شناسی	کارشناسی ارشد	خانم
۲۹	علوم تربیتی و روان‌شناسی	کارشناسی ارشد	آقا
۳۰	ادبیات و علوم انسانی	کارشناسی ارشد	خانم
۳۱	حقوق و علوم سیاسی	کارشناسی ارشد	آقا
۳۲	الهیات و معارف اسلامی	کارشناسی ارشد	خانم

تحلیل داده‌های کیفی نیز از آن جهت که در روش پدیدارشناسی توصیفی، عمدتاً از شیوه تحلیل کلایزی بهره‌گیری می‌شود (قیاسوند، سیگارودی و نیکبخت^۱، ۲۰۱۲) با این روش، صورت پذیرفته است.

اصلاح شده روش تحلیل کلایزی^۱ که در این پژوهش از آن بهره‌گرفته شده است مشتمل بر پیگیری سلسله‌گام‌هایی ۵ گانه به شرح ذیل بوده است: الف) در ابتدا

^۱. Ghiyasvandian, Emami Sigaroudi & Nikbakht

کلمه‌ها، عبارت‌ها و جمله‌های دانشجویان به صورت چندباره مطالعه شد تا ادراک اولیه‌ای نسبت به کلیت آن شکل گیرد؛ ب) پاسخ دانشجویان تبدیل به واحدهای معنی‌دار منفک شد؛ ج) این واحدهای معنایی به‌عنوان پایه‌هایی برای استخراج یک فهرست غیر تکراری و ناهمپوشان از جمله‌های مهم به کار گرفته شد که اصطلاحاً به آن افقی‌سازی داده‌ها گفته می‌شود و آن دسته از واحدهای معنایی که دلالت بر جمله‌ها یا اطلاعات تکراری می‌کردند، حذف شدند؛ د) معانی واحدهای اطلاعات مستخرج از طریق فرموله شدن معانی و تعاریف آنها شفاف و واضح شدند؛ ه) در نهایت، 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 (اونوگوبازی و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۱۲۷).

یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها نهایتاً ۱۵ ملاک ارزشیابی نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه در قالب ۱۵ مضمون و ۵ فرامضمون شناسایی شد. ۵ فرامضمون کشف شده شامل «خبرگی آموزشی»، «ارزیابی عادلانه»، «مری‌گری»، «توانمندسازی» و «پاسخگویی» بوده است. فرامضمون «خبرگی آموزشی» مشتمل بر ۵ مضمون با عنوان‌های «تخصص رشته‌ای»، «خطابت ماهرانه»، «خلاقیت آموزشی»، «توسعه‌دهنده منابع» و «تنظیم‌گری» بوده است. فرامضمون «ارزیابی عادلانه» مشتمل بر یک مؤلفه با همین عنوان، فرامضمون «مری‌گری» شامل دو مضمون با عنوان‌های «مشاوره آموزشی» و «بازخورددهی»، فرامضمون «توانمندسازی» در بردارنده ۴ مضمون با نام‌های «توانمندسازی نگرشی»، «رویکرد کارآفرینانه»، «کاربردگرایی آموزشی» و «مهارت‌افزایی» بوده و در نهایت، فرامضمون «پاسخگویی» مشتمل بر مضامین سه‌گانه «گشودگی رفتاری»، «در دسترس بودن» و «شمول‌گرایی پرسش و انتقادات» شده است. در ادامه، در جدول (۲) نتایج کلی ارائه شده است.

¹. Colaizzi's analytic method

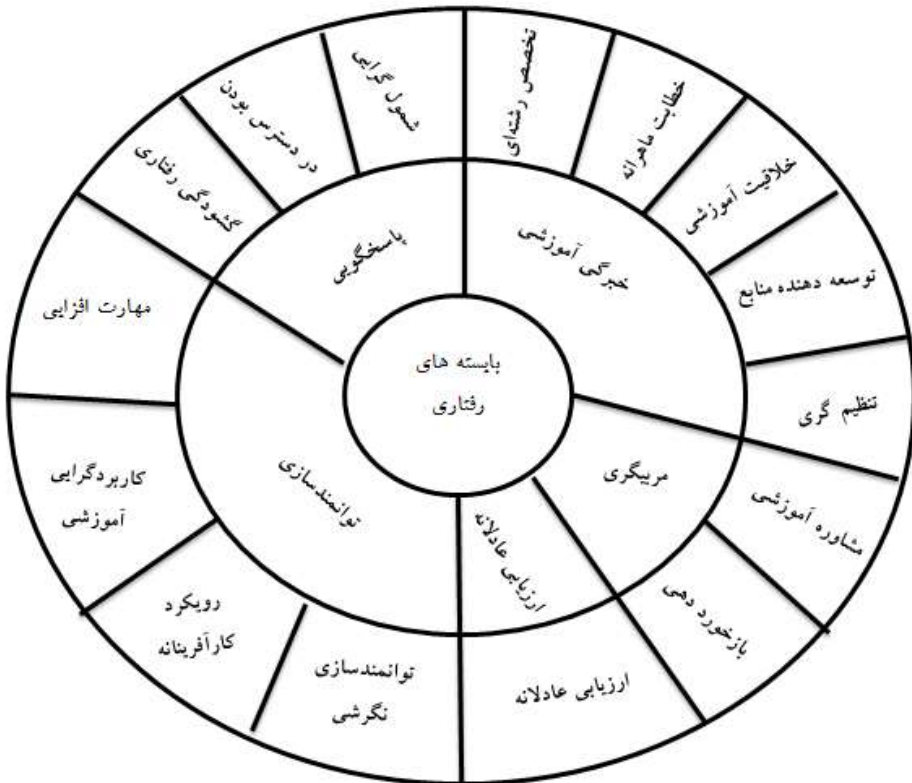
جدول (۲) نتایج مستخرج مضامین و فرامضامین رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی

ردیف	فرامضامین	مضامین	نمونه‌ها و مصادیق	نقل قول مشارکت‌کنندگان
۱		تخصص رشته‌ای	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		خطابیت ماهرانه	شیوه بیان رسا و قابل فهم / پرهیز از دشوارگویی کلامی / آشنایی با ظرافت‌های فن خطابه	"...سبک گفتاری روان، جذاب و به دور از تکلف استاد روند فهم مطلب رو میتونه کاملاً تسهیل کنه..."
۳	خبرگی آموزشی	خلاقیت آموزشی	استفاده از منابع روزآمد / استفاده از شیوه‌های روزآمد / استفاده از مواد چندرسانه‌ای و متنوع	"...بارها شده که بی‌انگیزگی من نسبت به یک مقوله آموزشی یا بحث درسی با به کارگیری منابع متفاوت برای انتقال مطلب به کلی تغییر کرده..."
۴		توسعه‌دهنده منابع	معرفی کتاب‌ها و مقاله‌های جدید، سایت‌های معتبر، استادان 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	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	مربی‌گری	بازخورددهی	ارائه 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..."

ردیف	فرامضامین	مضامین	نمونه‌ها و مصادیق	نقل قول مشارکت‌کنندگان
۹	توانمندسازی	توانمند سازی نگرشی	تلاش در جهت ایجاد خودپنداره مثبت در دانشجویان / اصلاح باورهای غلط در دانشجو/ رغبت‌آفرینی و انگیزش	"بارها شده به واسطه یه تشویق کوچک از طرف استاد تا مدت‌ها انرژی خوب برای کار مضاعف پیدا کردم..."
۱۰		رویکرد کارآفرینانه	آشناسازی دانشجویان با فرصت‌های اشتغال، خویش‌فرمایی و کارآفرینی	"اینکه می‌بینم بعضی از استادها نگاه‌های ساده‌انگار ما رو در مورد ظرفیت کاری مرتبط با رشتمون اصلاح می‌کنن به نظرم خیلی لازمه..."
۱۱		کاربردگرایی آموزشی	ایجاد ارتباط عملی بین موضوعات مطروحه در مطالب درسی و مسائل دنیای واقعی	"پیوند زدن بین موضوعات کاملا نظری دروسمون با بعضی از مسائل دنیای اطرافمون رو بعضی از استادها به بهترین شکل انجام میدن..."
۱۲	پاسخگویی	مهارت افزایی	تلاش در جهت ارتقای مهارت‌های دانشجو از جمله مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی، فناورانه و مواجهه انتقادی	"خیلی از اساتید به نحوی تمرین‌ها و تکالیف رو مهندسی میکنن که مجبور میشیم خیلی از مهارت‌های جنبی رو در کنارش رشد بدیم..."
۱۳		گشودگی رفتاری	رفتار باز و پذیرا نسبت به دانشجو در داخل و بیرون از کلاس درس	"همین باز برخورد کردن استاد در تعاملات داخل و بین کلاس من رو به درس هم علاقه مند می‌کنه..."
۱۴		در دسترس بودن	امکان برقراری ارتباط به شیوه‌های مختلف مانند مراجعه حضوری، تماس و ارسال ایمیل	"اینکه استاد من خودش رو متعهد می‌دونه که ایمیل‌های من رو بی‌جواب نگذاره خیلی سهولت بخش روند کارهای دانشگاهی منه..."
۱۵		شمول‌گرایی پرسش و انتقادها	تحمل نظر مخالف / اجازه پرسشگری و نقد / توجه به پیشنهادها	"متأسفانه بعضی از کلاس‌ها به نحوی مدیریت میشه که من دانشجوی دکتری اگه پرسش ابهام‌انگیزی در ذهنم شکل بگیره اون رو بروز هم نمیدم..."

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ملاک‌های ارزشیابی رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از طریق کشف مضامین و فرامضامین مبین رفتارهای نقش مذکور از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفت. بر این اساس، پس از طی سازوکار حاکم بر پژوهش، در نهایت چارچوبی شکل گرفت که دربرگیرنده ۱۵ مضمون و ۵ فرامضمون است که نتایج آن در جدول (۲) و شکل (۱) دیده می‌شود.



شکل (۱) نیمرخ چارچوب پیشنهادی

براساس نتایجی که توضیح آن داده شد می‌توان گفت که رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی از منظر دانشجویان مقاطع تکمیلی، امری چند بعدی است. حال می‌توان با نگاهی به پیشینه پژوهش و نظرات سایر پژوهشگران به شرح ذیل مدعی شد که یافته‌های این پژوهش تا چه حد با نتایج پژوهش‌های قبلی همسویی دارد.

• رفتارهای نقش خبرگی آموزشی یکی از فرامضمون‌های شناسایی شده در این پژوهش و مشتمل بر مؤلفه‌های تخصص رشته‌ای، خطابت ماهرانه، مشاوره آموزشی، خلاقیت آموزشی، توسعه‌دهنده منابع آموزشی و تنظیم‌گری بوده است. این نقش مبین آن دسته از رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی در قبال دانشجویان است که در آن ایشان ضمن ارائه مسلط، قابل فهم و عمیق مطالب آموزشی به‌گونه‌ای در چارچوب و منسجم و در عین حال متناسب با گیرایی و ظرفیت یادگیری مخاطبان، تلاش می‌کنند تا با استفاده از روش‌ها و ابزارهای روزآمد، چندرسانه‌ای و متنوع آموزشی و کمک‌آموزشی به غنای اطلاعات دانشجویان و کارکرد فرایند یاددهی-یادگیری کمک کنند. از جمله پژوهش‌هایی که دلالت این مقوله‌ها را به‌عنوان الزامات نقش آموزشی استاد دانشگاه تصریح کرده بودند می‌توان به آلهیجا (۲۰۱۶) اشاره کرد که رسیدن به هدف‌های دوره آموزشی را مستلزم متعهد بودن مدرس به چارچوب سازماندهی شده‌ای دانسته است که دانش مورد نیاز برای ارائه را به سامان می‌کند. همین‌طور اهمیت تأمین اطلاعات و دانش مورد نیاز دانشجویان درباره نظریات علمی مختلف به‌عنوان یکی از نقش‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه در قالب نقش تأمین‌گری اطلاعات^۱ در پژوهش‌های مختلفی تصریح شده است (وانگ و تسنگ، ۲۰۱۱ و دی‌گوررو و ویلامیل، ۲۰۰۰). در همین زمینه، اونوگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) نیز بر نقش ارتباط‌گر استاد تأکید کرده و یکی از مصادیق ایفای این نقش را ارتباطدهی مناسب منابع کسب دانش، تجربه و انگیزش به دانشجویان کرده‌اند (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷).

• مربی‌گری به‌عنوان یکی از فرامضمین دیگر احصاء شده بیانگر آن دسته از رفتارهای استاد دانشگاه است که ایشان از نزدیک دانشجویان را برای انجام کارهای درسی و پژوهشی‌اش یاری کرده و با بررسی دقیق و موردی کارهای تحویلی و عملکرد دانشجویان، بازخوردهای اصلاحی مثبت و منفی برای بهبود فعالیت و

^۱. The information provider

توانایی‌هایش را به صورت مداوم و پیوسته در اختیار وی قرار می‌دهند و مشتمل بر دو مؤلفه مشاوره آموزشی و بازخورددهی است. دی‌گورا و ویلامیل (۲۰۰۰) با اشاره به نقش رهبر تعاونی یا همکاری‌جو^۱ به این نکته اشاره کرده‌اند که هرچند مدرس در جایگاه رهبری فرایندهای آموزشی و یادگیری قرار دارد، با این حال، این تلقی به معنای داشتن جایگاهی توأم با اقتدار فزاینده و دیکتاتورمآبانه برای استاد نیست. بلکه وی باید همچون یک مربی، خود را نزدیک و همراه دانشجو تعریف کرده و تلاش کند با راهنمایی مداوم و پیوسته او فرصت رشد و پیشرفت را برایش فراهم آورد.

• ارزیابی عادلانه نیز یکی از ابعاد مربوط به نقش آموزشی استاد دانشگاه است که بر انجام قاعده‌مند، منطقی، شفاف و عادلانه و به دور از تبعیض اخذ امتحانات و به‌طور کلی فرایند ارزشیابی توسط استاد دلالت دارد و شامل یک مؤلفه مبین مقوله فوق است. آلهیجا (۲۰۱۶) یکی از ویژگی‌های مدرس خوب را عامل ارزیابی حرفه‌ای دانسته و بر هدفمند، منطقی، عادلانه و متناسب بودن شیوه و سازوکار ارزیابی با قابلیت‌های دانشجویان تأکید کرده است. بنکداری و همکاران (۱۳۹۵) نیز به عامل ارزشیابی منصفانه به‌عنوان یکی از ویژگی‌های استاد شایسته، اشاره و تأکید کرده است. واعظی و همکاران (۱۳۹۴) نیز با اشاره به لزوم رعایت عدالت در رفتار استاد، به بیان مصادیقی از آن، از جمله تبعیض قائل نشدن در برخورد با دانشجویان، انعطاف‌پذیری و انصاف در نمره‌گذاری اشاره کرده‌اند.

• نقش توانمندسازی سومین بعد از ابعاد پنج‌گانه نقش آموزشی استاد دانشگاه در نسبت با دانشجویان خویش از دیدگاه دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی است که در این پژوهش شناسایی شد. این نقش شامل آن دسته از رفتارهای عضو هیئت علمی است که ایشان با اتخاذ تمهیدات و ارائه پیشنهادهای لازم به دانشجویان، زمینه را برای بهره‌گیری از فرصت‌ها و ارتقای توانمندی‌های دانشجو در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای فراهم می‌کنند و شامل مؤلفه‌های توانمندسازی نگرشی، نگره کارآفرینانه، کاربردگرایی آموزشی و مهارت‌افزایی است. در تأیید این یافته‌ها می‌توان به پژوهش دی‌گورورو و ویلامیل (۲۰۰۰) اشاره کرد که این دو پژوهشگر با بهره‌گیری از استعاره معلم به‌عنوان تعمیرکار^۲ یا معلم به‌عنوان مکانیک ذهن^۳ و زایشگر توانمندی‌های بالقوه

1. Teacher as cooperative leader

2. Teacher as repairer

3. Teacher as mechanic of mind

و شخصی دانشجویان، برخی از جنبه‌های نقش مدرسی را توصیف کردند. در این تلقی از مدرس انتظار می‌رود که راهبردها، نگرش‌ها و گرایش‌های دانشجویان را اصلاح کرده و به بازنگری برداشت‌های غلط آنها کمک کنند. همین‌طور در تأیید این یافته‌ها می‌توان به پژوهش طالب‌زاده شوشتری و پورشافعی (۱۳۹۰) اشاره کرد که ایشان راهنمایی دانشجویان برای ادامه تحصیل یا ورود به بازار کار را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های رفتاری استادان موفق، عنوان کرده‌اند. هرچند پژوهش‌هایی که به صورت واضح به اهمیت نقش اعضای هیئت علمی در زمینه‌سازی برای کارآفرینی دانشجویان اشاره داشته باشند را کمتر می‌توان یافت، با وجود اشارات بارانی و همکاران (۱۳۸۹) 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 تأثیر بدانیم. در این خصوص، آلهیجا (۲۰۱۶) نیز بر اهمیت توسعه درازمدت‌نگر دانشجو تأکید داشته و بر کمک به توسعه قابلیت‌هایی در دانشجو که می‌تواند به رشد و یادگیری دانشجو کمک کنند، توجه کرده است.

• پاسخگویی از دیگر فرامضامین کلی شناسایی شده در این پژوهش، مبین آن دسته 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 شامل مضامین شمول‌گرایی پرسش و انتقادها، گشودگی و در دسترس بودن است. در همین زمینه، پژوهش‌های طالب‌زاده شوشتری و پورشافعی (۱۳۹۰) به اهمیت وجود روحیه انتقادپذیری و سعه صدر استاد‌های موفق اشاره کرده‌اند. آلهیجا (۲۰۱۶) نیز یکی از ویژگی‌های مدرس خوب را اجازه پرسش و دریافت پاسخ در یک فضای باز می‌داند و آن را از بایسته‌های شیوه تدریس یک استاد تلقی کرده است. به بیان محمدی و همکاران (۱۳۹۴) نیز وقتی صحبت از محوریت اخلاق است، الزاماً به معنی تدریس اخلاق نیست بلکه آراستگی استاد به اخلاق حسنه و توجه به لزوم رعایت آن در عمل و رفتار خود، بیانگر بها دادن به اخلاق در حرفه استادی است. مایرون و مووراک (۲۰۱۴) نیز نحوه ارتباط استاد با دانشجو را مهم دانسته و بر وجود ارتباطات انسانی به شیوه‌ای دلپذیر و باز با دانشجویان تأکید کرده‌اند. در باب مقوله در دسترس بودن نیز باید گفت، اونوگوبازی و همکاران

(۲۰۰۷) نیز فراهم‌آوری فرصت برای ارتباط با دانشجو را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های استاد دانشگاهی اثربخش تصریح کرده‌اند.

همان‌طور که توضیح داده شد، مؤلفه‌های مضمونی به دست آمده در این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های قبلی مطابقت دارد. با این حال، برخی مضامین و فرامضامین که در این پژوهش شناسایی شده‌اند، از نوآوری‌های این پژوهش هستند؛ زیرا در پژوهش‌های پیشین اشاره‌های مستقل و معنی‌داری را به آنها نمی‌توان یافت. ازجمله این موارد، مؤلفه‌های «خلاقیت آموزشی»، «توانمندسازی نگرشی»، «کاربست نگره کارآفرینانه» و «رویکرد کاربردگرا در آموزش» است. از دلایلی که به نظر می‌رسد به‌خصوص سه مؤلفه اخیر حتی در سایر پژوهش‌های اکتشافی بازنمود نداشته 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 بر دیدگاه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی تمرکز داشته است. از همین رو، توانست نمایانگر تفاوت در دیدگاه‌های این گروه که به‌خوبی منعکس‌کننده دغدغه‌های متفاوت این ذی‌نفعان خاص و منطقی بودن کاربردی‌نوع‌مدار در این مسیر بوده است، باشد. در حالی که در پژوهش‌های پیشین غالباً این بخش از جامعه دانشجویی به دلایل مختلف یا سهمی در مطالعه پژوهشگران نداشته یا سهم آنها حاشیه‌ای و محدود به تعدادی اندک بوده است.

در همین خصوص، نکته دیگری که توجه به آن خالی از لطف نیست، این امر است که تفاوت‌هایی را می‌توان بین تلقی‌های ذی‌نفعان مختلف دیگر نیز از بایسته‌های رفتاری نقش آموزشی اعضای هیئت علمی بازشناخت. درواقع با وجود تشابهاتی در رابطه با بایسته‌های نقش آموزشی اعضای هیئت علمی از منظر ذی‌نفعان مختلف، تفاوت‌هایی نیز میان برداشت آنها وجود دارد. بدان معنا که ذی‌نفعان مختلف که شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه، دانشجویان و توسعه‌دهندگان کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی در دانشگاه می‌شوند هر کدام از زاویه دید خود به این مقوله نگاه می‌کنند و هر یک بایسته‌های خاصی را به‌عنوان رفتارهای نقش آموزشی اعضای هیئت علمی برمی‌شمرند که ممکن است با نگاه سایر ذی‌نفعان در مقوله‌هایی دارای همپوشانی باشد و در مقوله‌هایی اشتراک وجه نداشته باشد. ازجمله مطابق یافته‌های این پژوهش، دانشجویان تحصیلات تکمیلی اهمیت زیادی برای بایسته‌هایی همچون کاربردگرایی آموزشی، کاربردی‌نوع‌مدار کارآفرینانه و خلاقیت آموزشی قائل هستند ولی به

مقوله‌هایی از این دست چندان از زاویه نگاه ذی‌نفعان عمده دیگر از جمله اعضای هیئت علمی دانشگاه توجه نمی‌شود. گواه این مدعا اینکه مؤلفه‌هایی حتی مشابه مضامین مذکور در مطالعاتی دیگر از جمله پژوهش‌های محمدی و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، اسدی و همکاران (۱۳۹۴) یا دیگر پژوهش‌های مشابه که از دیدگاه اعضای هیئت علمی به شناسایی بایسته‌های نقش آموزشی ایشان اقدام کرده بودند، بازنمایی نداشته است. با این وجود، کمتر پژوهش داخلی را می‌توان یافت که نسبت به تفاوت در تلقی‌های ذی‌نفعان مختلف نظام آموزشی از بایسته‌های نقش آموزشی اعضای هیئت علمی حساسیت نشان داده و نسبت به مفروض دانستن آن یا بررسی و نهایتاً بازنمایی و برجسته‌سازی آن اقدام کرده باشد. در حالی که در این پژوهش، میدان پژوهش به گروه مشخصی از ذی‌نفعان نظام آموزشی محدود شد و تلاش شد بخشی از این تفاوت در ادراکات و انتظارات، از خلال کشف ملاک‌های ارزشیابی نقش آموزشی اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی شناسایی و تبیین شود. با این حال باید گفت هر چند این تفاوت دیدگاه در میان ذی‌نفعان مختلف امری طبیعی است ولی باید در توسعه کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی به نحوی اقدام کرد که دامنه شمول شاخصه‌ها به‌خوبی مبین دیدگاه ذی‌نفعان اصلی از جمله دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی نیز باشد.

پیشنهادها

- از آنجایی که یافته‌های پژوهش حاضر شامل مجموعه‌ای یکپارچه از «رفتارهای نقش آموزشی» اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها است، می‌توان از آن برای طراحی و تدوین برنامه‌های توسعه و توانمندسازی شاغلان مذکور بهره گرفت. این تدابیر می‌تواند موجب توسعه مهارت‌ها و توانمندی‌های مرتبط با نقش آموزشی آنها شده و زمینه را برای ایفای بایسته‌های رفتاری متعدد در ذیل این نقش فراهم سازد. به‌طور مثال، بخشی از هدف‌ها و محتوای برنامه‌های آموزشی بدو خدمت و ضمن خدمت برای اعضای هیئت علمی نو ورود را می‌توان طوری طراحی کرد که قسمتی از آن برمبنای بایسته‌های رفتاری اعضای هیئت علمی دانشگاه در حیطه نقش آموزشی ایشان از منظر سایر ذی‌نفعان کلیدی شکل گرفته باشد تا ایشان را بیش از پیش با جنبه‌های مختلف رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی آشنا کند.

• همچنین از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای توسعه چارچوب شاخص‌های کلیدی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه در حوزه رفتارهای آموزشی آنها استفاده کرد. به‌ویژه پیشنهاد می‌شود که از ایده‌های حاصل از این مطالعه در جهت بازبینی و توسعه محتوای کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی که معمولاً در پایان هر ترم تحصیلی با پرسش از دانشجویان هر درس به عمل می‌آید، استفاده شود. برای این امر می‌توان آن بخش از مؤلفه‌های سنجشگر عملکرد آموزشی مدرسان را که در کاربرگ‌های مذکور مورد توجه قرار نگرفته و امتیازی برای آن لحاظ نشده را به نحوی توسعه داد که مشتمل بر ملاک‌های سنجشگر رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه از منظر سایر ذی‌نفعان کلیدی نیز باشد. در این میان، مؤلفه‌هایی چون «خلاقیت آموزشی»، «توانمندسازی نگرشی»، «کاربست نگره کارآفرینانه» و «رویکرد کاربردگرا در آموزش» که کمتر در پژوهش‌های پیشین به آن اشاره شده و بیشتر دغدغه دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی در این پژوهش بودند، مشخصاً باید در رابطه با تبیین دقیق‌تر آنها و لحاظ کردن در چارچوب کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی موجود تصمیم‌گیری شود. چنین تفاوت‌هایی در میان تلقی دانشجویان مقاطع تکمیلی با غیر تکمیلی از نقش آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه این الزام را ایجاد می‌کند که مراکز آموزش عالی در عمل با جدیت بیشتری، نسبت به توسعه مجزای کاربرگ‌های ارزشیابی آموزشی مقاطع تحصیلی تکمیلی اقدام کنند.

• همچنین پژوهش‌هایی از سنخ این پژوهش می‌تواند بخشی از یک راهبرد پژوهشی کلان‌تر باشد که می‌کوشد با سه‌سویه‌سازی منابع اطلاعاتی که بر اساس دیدگاه‌های ذی‌نفعان مختلف به دست آمده است به تصویری جامع‌نگر از این مفهوم دست یابد. بنابراین، پژوهش‌های آینده می‌توانند با رویکردی نظام‌مند در ترکیب دیدگاه‌های ذی‌نفعان مهم نظام دانشگاهی در رابطه با بایسته‌های رفتاری اعضای هیئت علمی دانشگاه در حوزه نقش آموزشی ایشان تلاش کنند. از این‌رو، ترکیب و مقایسه تطبیقی هم‌زمان از دیدگاه‌های دانشجویان، اعضای هیئت علمی با سابقه و مدیران یا کارشناسان خیره‌مدیریت آموزشی می‌تواند مفید واقع شود و درکی کلان‌تر و همه‌جانبه‌نگرتر از این نقش را به صورتی هم‌زمان فراهم سازد.

منابع

- اسدی، محمد؛ غلامی، خلیل؛ و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۴). عوامل و مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثر بخش در آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه کردستان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱(۱۱)، ۱۲۳-۱۴۹.
- آتش افروز، محمد؛ پورمقدسیان، عبدالمحمد؛ و مرعشی، سید منصور (۱۳۹۷). بررسی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه‌های فرهنگیان شمال خوزستان). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱(۲۳)، ۴۹-۷۹.
- بارانی، شهرزاد؛ زرافشانی، کیومرث؛ دل‌انگیزان، سهراب؛ حسینی لرگانی، مریم (۱۳۸۹). تأثیر آموزش کارآفرینی بر رفتار کارآفرینانه دانشجویان دانشگاه پیام نور کرمانشاه. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۷، ۸۵-۱۰۷.
- بنکداری، نسرین؛ مهران، گلناز؛ ماهرزاده، طیبه؛ هاشمی، عباس (۱۳۹۵). ویژگی‌های استاد شایسته در آموزش عالی ایران: یک مطالعه کیفی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱(۷)، ۱۱۷-۱۳۷.
- حسینی، رفیق (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی فرم‌های ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱(۲۲)، ۲۹-۵۰.
- خدیبوی، اسداله؛ سیدکلان، محمد؛ حسن‌پور، توفیق؛ احمدی، حسن؛ تره‌باری، حافظ (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل). *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
- دباغ، رحیم؛ برادران شرکا، حمیدرضا (۱۳۸۹). بررسی کارایی و بهره‌وری ۲۴ دانشگاه جامع دولتی ایران. *آموزش عالی ایران*، ۲، ۱-۳۳.
- سالاروند، شهین؛ یمانی، نیکو؛ کاشانی، فهیمه؛ سالاروند، مریم؛ عطایی، محمد؛ هاشمی، مریم (۱۳۹۴). ویژگی اخلاقی و حرفه‌ای استاد ایده‌آل از دیدگاه دانشجویان پرستاری: مطالعه کیفی. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۰)، ۴۸۱-۴۹۴.
- ستاری، صدرالدین (۱۳۹۲). ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۲)، ۱۳۴-۱۴۶.

- سلیمی، جمال؛ رضانی، قباد (۱۳۹۳). شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استاد کردستان). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۸)، ۳۳-۶۱.
- سنگری، نگین (۱۳۹۶). تدوین مدل شایستگی‌های محوری اعضای هیئت علمی دانشگاه اسلامی. *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، ۶(۱)، ۴۵-۶۰.
- صالحی، اکبر؛ یاراحمدی، مصطفی (۱۳۸۷). تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی. *تربیت اسلامی*، ۷۵، ۲۳-۵۰.
- صدیق معروفی، شهنام؛ محمدی، آیین؛ موسوی، سید مسعود؛ رعدآبادی، مهدی (۱۳۹۳). تعیین مهم‌ترین مؤلفه‌های موثر بر اثربخشی تدریس یک استاد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد: رهیافت مدل تحلیل سلسله‌مراتبی. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۹(۳)، ۵۸-۶۶.
- طالب‌زاده شوشتری، لیلا؛ پورشافعی، هادی (۱۳۹۰). اسنادهای استادان موفق در خصوص روش‌های ارتقای انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه بیرجند. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۰، ۸۱-۹۸.
- قنبری، سیروس؛ سلطانزاده، وحید (۱۳۹۷). ارتقاء کیفیت تدریس در پرتو ارزشیابی از اساتید؛ تأملی بر دیدگاه دانشجویان. *تدریس پژوهی*، ۶(۲)، ۱۵-۳۱.
- محمدی خانقاهی، محمد؛ حسین‌زاده، امیدعلی (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۱)، ۷۷-۹۱.
- واعظی، رضا؛ مداح شریعتی، نسیم؛ آزمندیان، محمدصادق (۱۳۹۴). معیارهای ارزشیابی اساتید در اندیشه دانشجویان، پژوهشی در دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبائی. *مدیریت سازمان‌های دولتی*، ۱(۵)، ۲۹-۴۴.
- Alhija, F. N. A. (2016). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12.
- 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.
- 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 & Society*, 31(4-5), 343-372.
- Deguerrero, M. C. M. and 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.
- Driscoll, C., & Crombie, A. (2001). Stakeholder legitimacy management and the qualified good neighbor: The case of Nova Nada and JDI. *Business & Society*, 40(4), 442-471.
- Duesing, R. J. (2013). *Stakeholder orientation and its impact on performance in Small Businesses* (Doctoral dissertation, Oklahoma State University).
- Freeman, R. B., & Rogers, J. (2006). *What workers want?* Cornell University Press.
- 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.
- 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.
- Kivisto, P. (2008). Illuminating social life. *Classical and Contemporary Theory*. Sage PublicationN. United Kingdom.
- Klein, P., & Westcott, M. (1994). The changing character of phenomenological psychology. *Canadian Psychology*, 35(2), 133-157.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods*. Sage publications.
- Miron, M., & Mevorach, M. (2014). The " Good Professor" as Perceived by Experienced Teachers Who Are Graduate Students. *Journal of Education & Training Studies*, 2(3), 82-87.
- 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 & 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.
- Petruzzellis, L., d'Uggento, 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.
- 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.
- 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.
- Wang, R., & Tseng, M. L. (2011). Evaluation of international student satisfaction using fuzzy importance-performance analysis. *Procedia-Social & 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 & 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.