



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.2022.12.14.1.6>

ارائه الگویی جهت تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی (نمونه پژوهش اعضای هیأت علمی مراکز آموزش عالی در استان‌های غربی ایران)

مرضیه صید آبادی^۱، مجتبی معظمی^۲، امیرحسین کهن خاکی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی است. جامعه آماری پژوهش، مدیران مراکز آموزش عالی متخصصان و صاحب‌نظرانی بودند که تجربه آموزش از دور داشتند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۵ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در بخش کمی جامعه آماری شامل اعضای هیأت علمی مراکز آموزش عالی در استان‌های غربی ایران (کرمانشاه، کردستان، همدان و ایلام) بود. در تحقیق حاضر با استفاده از جدول کرجسی مورگان و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۳۳۵ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود. در بخش کیفی کدگذاری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام گردید و برازش مدل با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و نرم‌افزار PLS انجام شد. یافته‌ها بیانگر آن بود که الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی دربرگیرنده پنج بعد تخصصی، مدیریتی، صلاحیت‌های مورد نیاز، محیطی و فرایندهای یاددهی-یادگیری و ۱۲ مؤلفه دانشی، مهارتی، رفتاری، تخصصی، عمومی، صلاحیت‌های مدرس، صلاحیت‌های فراگیر، تجهیزات آموزشی، ملی، فراملی، نیازسنجی، غنی‌سازی، استراتژی آموزشی و ارزشیابی و ۶۸ شاخص می‌باشند. بنابراین آموزش از راه دور نیز به‌عنوان بخش جدید نظام‌های آموزشی فعلی باید از کیفیت مطلوب و قابل قبول برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد.

واژه‌های کلیدی: تدریس با کیفیت، آموزش دور، رویکردهای برنامه درسی، تجهیزات آموزشی.

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بین‌المللی کیش (نویسنده مسئول) Marziehs.94112@gmail.com

۲- استادیار، گروه مدیریت آموزش عالی، دانشکده مدیریت، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. m_moazzamiii@yahoo.com

۳- کارشناسی علوم آزمایشگاه، دانشگاه علوم پزشکی البرز، کرج، ایران. amirkohankhaki@chmail.ir

مقدمه

دانشگاهی بستگی دارد (روز^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). بر این اساس نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا الگوی کلی به دست می‌آید. آنچه در این بین از بقیه عوامل مهمتر است، کیفیت تدریس اساتید و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌هاست. ایوانس و همکاران^۵ (۲۰۲۱)، پژوهشگران نشان داده‌اند که تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجو از عوامل مهم بوده است. تدریس یک فرایند توسعه‌ای است و تعاملات مابین مربی و محیط اطرافش را شامل می‌شود هر چقدر تدریس اعضای هیأت علمی بامعنی‌تر و سازمان‌دهی‌تر باشد، موفقیت دانشجو بیشتر است (کوران^۶، ۲۰۲۱). ون وارن و همکاران^۷ (۲۰۲۱) تدریس را فرایندی توصیف می‌کنند که به موجب آن معلم دانش، مهارت، نگرش و ارزش‌ها را به یادگیرنده یا گروهی از فراگیران منتقل می‌کند و به یکپارچگی فکری و ظرفیت فراگیران با هدف تغییر رفتار احترام می‌گذارد. این مسائل بر اثربخشی کیفیت اساتید دانشگاهی تأکید دارد که تا چه اندازه از استانداردهای خاص برخوردارند (گلدهابر و رانفلت^۸، ۲۰۲۱). بر اساس این دیدگاه، استاد «خوب» می‌تواند با تعیین اهداف مناسب هر جلسه با روش‌های گوناگون آموزشی، عاطفی و اجتماعی تدریس خود را متمایز و انتقال مفاهیم را تسریع کند. محمدی و حسین‌زاده (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند تدریس اثربخش دارای ۴ عامل؛ مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، قدرت ارتباط با دانشجو، تسلط بر مواد و محتوای درسی، ارزشیابی می‌باشد. زمانی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان داد که مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات دانشکده، وضعیت دانشجو (مکان، زمان و استعداد فردی، صلاحیت حرفه‌ای استاد (آموزشی و پژوهشی) و تکنولوژی‌های نوین از جمله عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش در آموزش عالی هستند. و در این بین روش تدریس استاد دارای اولویت اول می‌باشد. غنچی و همکاران (۱۳۹۱). نشان دادند عواملی چون طرح درس، مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی، مهارت تخصص در محتوای درس و ویژگی‌های فردی در کیفیت تدریس تأثیر دارند.

با توجه به گزارش‌های جهانی و منطقه‌ای در زمینه رشد روزافزون و نیاز به آموزش در سراسر دنیا و همچنین در مناطق مختلف تقاضای روزافزون افراد برای دسترسی به آموزش عالی سبب شد که در طول دهه‌های ۱۹۸۰-۱۹۷۰ مفهومی با عنوان

دانشگاه، مؤسسات و نهادهای مرتبط با آموزش عالی، موظفند تا تمام توان و تلاش خود را برای رشد و توسعه و تعالی سازمان بکار گیرند تا سرآمدی سازمان‌شان را در بین سایر سازمان‌های همکار نشان دهند (کلر^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). پیش از این و در دوره‌های گذشته، آنچه نشانگر رشد و توسعه یک سازمان به شمار می‌رفت، بیشتر حول محور رشد و توسعه کمی سازمان از قبیل داشتن ابزارهای نوین آموزشی، بهره‌گیری از ساختمان‌ها با فناوری به روز و مواردی از این قبیل بود، اما در عصر حاضر و با رشد و توسعه بیشتر فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، رشد و توسعه کیفی سازمان‌ها و ارائه آموزش‌های با کیفیت به فراگیران مورد توجه خاص قرار گرفته است (ایبل و همکاران ۱۳۹۹).

آموزش عالی معرف نوعی از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی است و اهمیت آموزش عالی با کیفیت، در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر هیچ‌کس پوشیده نیست. در واقع، آموزش عالی به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین نهادهای تربیت نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد جهت توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه محسوب می‌شود. بنابراین پیشرفت جوامع وابستگی انکارناپذیری به سطح آموزش، تحصیلات و گسترش کمی و کیفی نظام آموزشی و به‌ویژه نظام آموزش عالی دارد. (بوریس و کیم^۲، ۲۰۲۰). کیفیت در آموزش عالی با دستیابی به اهداف و کسب یا تأیید استانداردهای عمومی و قابل قبول مرتبط است بنابراین توجه به کیفیت آموزش عالی به‌منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آن امری ضروری است. امروزه با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها در ایران، وجود چارچوبی برای بهبود و تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها الزامی است. کیفیت در رأس اغلب امور قرار دارد و بهبود خدمات از مهم‌ترین وظایف هر مؤسسه علمی و دانشگاهی است (بلک^۳، ۲۰۱۹).

کیفیت مفهومی پیچیده و چند بعدی دارد و مفهوم آن در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ‌گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد. از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی و مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته

⁴ Rouse

⁵ Evans-

⁶ -Curran,

⁷ -Goldhaber,

⁸ -Van Werven,

¹ Keller

² Buric & Kim

³ Bleck

اثربخش که تمام عناصر یادگیری الکترونیکی را در حد مطلوب و همه‌جانبه پوشش دهد بسیار ضروری است و به تحقق هرچه بهتر و بیشتر اهداف آموزش منجر می‌شود (هاق^۷، ۲۰۲۰). لذا اساتید دانشگاهی در جهت تدریس و تعامل اثربخش باید از فناوری‌های نوین استفاده کنند، زیرا نبود اثربخشی در امور آموزشی معایب بسیاری دربردارد. در استفاده از فناوری‌های نوین به‌ویژه در کلاس‌های آنلاین، باید راهبردهای تدریس و مشکلات پیش روی اساتید دانشگاهی را در اجرای آموزش از راه دور مشخص گردد و برای ارتقای توانمندی آنها برنامه‌های پشتیبانی و ضمن خدمت تدوین شود. بنابراین توجه به کیفیت تدریس در آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام-های آموزشی و کارآیی آن امری ضروری است. این موضوع در پژوهش‌های فعلی داخلی و خارجی تاکنون مغفول مانده است. لذا پژوهش حاضر سعی دارد تا با ارائه الگویی جهت تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی به تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان این حوزه، الگویی عملی و مبتنی بر تحقیقات متقن و علم در حوزه شناسایی نقاط ضعف آموزش‌ها در حیطه کیفیت آموزش ارائه دهد.

سؤالات پژوهش

- ۱- ابعاد الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی کدامند؟
- ۲- مؤلفه‌های سازنده هر یک از ابعاد الگوی مزبور کدامند؟
- ۳- شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌های سازنده الگوی مزبور کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه، ترکیبی و از نوع اکتشافی است. رویکرد ترکیبی از نظر نوع داده‌ها در زمره روش‌های کمی و روش‌های کیفی قرار دارد و در آن به صورت توأمان از هر دو روش استفاده می‌شود. در طرح ترکیبی اکتشافی ابتدا داده‌های کیفی گردآوری می‌شود داده‌های این بخش مقدمه انجام بخش کمی هستند (کرسول و پلانوکلارک^۸، ۲۰۰۷). بخش کیفی از نوع تحلیل محتوای کیفی استقرایی است. ابزار گردآوری اطلاعات مورد نیاز اسناد و مدارک علمی-پژوهشی، مصاحبه باز و پرسشنامه است در تحلیل محتوای کیفی ابتدا محتوای متون

آموزش از دور وارد نظام آموزش کشورها شود (دامیلر^۱ و همکاران ۲۰۲۰). آموزش از راه دور، فرایندی است که تمام سطوح تحصیلات رسمی، غیررسمی را در بر گرفته و شامل می‌شوند (فاث^۲ و همکاران ، ۲۰۲۰). هدف اصلی از ایجاد و گسترش آموزش‌های از راه دور، از بین بردن و حذف موانع زمانی و مکانی بود که برخی از افراد به خاطر حضور در مناطق خاص یا به دلیل زندگی کردن در برهه زمانی خاص (جنگ و ...) قادر به شرکت و بهره‌گیری از آموزش‌های رسمی نبودند (فاث و همکاران ، ۲۰۱۹) تعاریف مختلفی درباره آموزش از راه دور از سوی صاحب‌نظران مختلف ارائه شده است اما نقطه مشترک تمامی این تعاریف بر یادگیری مستقل، برقراری ارتباط دوجانبه بین فراگیر و یاددهنده با موقعیت‌های زمانی و مکانی مختلف، عدم نیاز به حضور در مکان و زمانی خاص برای یادگیری و ... تأکید دارند (کلر و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهشگرانی چون گامسون و بوچی و همکاران (۲۰۱۵) و بانگرت (۲۰۱۴)، چیکرینگ (۲۰۱۸) بر اهمیت توجه آموزشگر به عنصر زمان و وظیفه در تدریس مجازی تأکید نموده‌اند.

ضرورت استفاده از آموزش از راه دور در شرایط بحرانی به مانند دوران کرونا در سطح جهانی منجر به افزایش پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه‌ها شده است (بلوم و همکاران^۳، ۲۰۲۰). توسعه فناوری‌های نوین به اجبار مؤسسات آموزشی را به سمت تغییر پارادایم و حرکت از یادگیری سنتی با شیب بسیار زیاد به سمت یادگیری الکترونیکی و ساختاردهی به محیط‌های یاددهی و یادگیری مجازی سوق داده است. فعالیت‌های آموزشی مانند یادگیری الکترونیکی و یادگیری مبتنی بر فناوری به عناصری مهم تبدیل شده‌اند و فرصت‌ها و رویکردهای جدیدی را برای آموزش، یادگیری و ارزیابی شکل می‌دهند (کلارک و همکاران^۴، ۲۰۲۰؛ گیراکس و موریاه^۵، ۲۰۲۰؛ آددین و سویکان^۶، ۲۰۲۰). شمشیری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که توانایی ایجاد فعالیت‌های گروهی، توانایی مدیریت فعالیت‌های گروهی حین تدریس، مهارت در سامان-دهی دانش تدریس خود، شناخت مفاهیم نظری تدریس در محیط‌های الکترونیکی، طراحی و اجرای تدریس الکترونیکی، از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم اثربخش در آموزش مجازی است همراستا با این تغییر و تحولات و تغییر پارادایم، کیفیت تدریس

¹ Daumiller

² Fauth

³ -Bloom,

⁴ -Clark,

⁵ -Giroux

⁶ Adedoyin,-

⁷ -Hoq,

⁸ - Creswell & Plano Clark

شوندگان در مورد سؤال‌های مطرح شده، برداشت پژوهشگر از توضیحات مصاحبه‌شونده بیان می‌شد تا با تأیید مصاحبه‌شونده، درستی آنها مورد تأیید قرار گیرد. البته در طول فرایند مصاحبه به منظور رفع ابهام و تأیید صحت دریافت‌های پژوهشگر سؤالاتی درباره‌ی منظور مصاحبه‌شونده پرسیده می‌شد. یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، تا حد زیادی مطالب مطروحه در ادبیات و مبانی نظری مورد مطالعه را در هر یک از حوزه‌ها دربرداشت که این خود نشان از روایی این پژوهش است. در مرحله نهایی طبقه‌بندی حاصل از نتایج کدگذاری انجام شده و تحلیل متون و مبانی نظری به شماری از شرکت‌کنندگان به منظور تأیید درستی نتایج ارائه و بر اساس آن اصلاحات مورد نظر اعمال شد. سپس فهرستی از عوامل در قالب پرسشنامه طراحی و نظرات شماری از افراد مورد مصاحبه‌شونده اخذ و اصلاحات لازم انجام شد و در نهایت و با استفاده از نظرات اساتید و مشاوران موضوعی نهایی شد. تحلیل عاملی انجام شده نیز به شرح جدول شماره ۱ است.

و اسناد علمی تحلیل و طبقه‌بندی شد و با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران و کارشناسان موضوعی که با استفاده از روش گلوله برفی و به‌صورت هدفمند انتخاب شدند، مصاحبه باز انجام شد و تا رسیدن به حد اشباع ادامه یافت. پس از پیاده کردن تمامی مصاحبه‌ها در مرحله اول، تمام مفاهیم مطرح شده از سوی افراد مورد مصاحبه به‌صورت کد باز استخراج شد و سپس با توجه به قرابت و نزدیکی این مفاهیم با هم، کدهای باز در مقولاتی به‌عنوان کدهای محوری دسته‌بندی و در نهایت کد انتخابی از کدهای محوری احصاء شد. در این پژوهش به منظور تعیین روایی و بررسی صحت یافته‌ها از روش مثلث‌سازی (سه‌سویه‌نگری) منابع داده‌ها یعنی بررسی و بازبینی مطالب ارائه شده از سوی صاحب‌نظران (مصاحبه‌شوندگان)، بازنگری منابع مورد مطالعه و در نهایت بازنگری مجدد صاحب‌نظران استفاده شده است. هدف مثلث‌سازی غلبه بر سوگیری‌های ذاتی است که ناشی از بکار گرفتن یک منبع، یک روش، یک مشاهده‌گر یا یک تئوری در مطالعات است (کرسول، ۲۰۰۷) به این معنا که در مصاحبه‌های انجام شده، برای افزایش روایی پژوهش، پس از اتمام توضیحات مصاحبه‌

جدول ۱- مقدار آزمون KMO و آزمون بارتلت

گویه کفایت نمونه‌گیری (KMO)	۰.۶۹۴	
آزمون کرویت بارتلت	تقریب کای اسکوئر	۵۴۶۳۴۵.۸۱۱
	درجه آزادی	۸۷
	سطح معناداری	۰.۰۰۰

تصادفی طبقه‌ای، ۱۵۰ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل در بخش کیفی از نرم‌افزار MAXQDA و فرایند کدگذاری استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل علی مدل ارائه شده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. سایر آزمون‌های آماری به تناسب تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است. برای پردازش داده‌ها نیز از نرم‌افزار SPSS و SMART PL استفاده شده است

یافته‌های پژوهش

در طول مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند، عبارات و مفاهیم مناسب و مقوله‌های مربوط مشخص شدند، ابعاد و ویژگی‌ها تعیین شد و الگو مورد بررسی قرار گرفت. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری، مفاهیم بودند. هنگام تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها، مفاهیم از طریق عنوان گذاری توسط محقق، به‌طور مستقیم از رونوشت منابع معتبر و پژوهش‌های پیشین که در این زمینه انجام

بر اساس جدول (۱) ارزیابی تناسب داده‌ها برای تحلیل، با اجرای آزمون بارتلت و محاسبه آماره KMO صورت گرفت. مقدار این گویه در تحلیل حاضر برابر ۰/۷۰ (سطح مطلوب از ۰/۶ بیشتر) سطح معناداری ۰/۰۰ به دست آمد که بیانگر وجود همبستگی بین متغیرها و تناسب داده‌ها برای اجرای تحلیل است.

پرسشنامه اولیه به‌صورت آزمایشی روی ۳۰ نفر از نمونه پژوهش اجرا و ابهامات احتمالی در سؤالات مشخص و برطرف شد. پرسشنامه نهایی در ۱۲ بعد و ۶۸ گویه طراحی و در مرحله کمی میان افراد نمونه توزیع و گردآوری و تجزیه تحلیل نهایی شد. در بخش کمی، این مطالعه از نوع پیمایشی و در زمره روش‌های پژوهش غیرآزمایشی قرار می‌گیرد. از نظر هدف، از نوع پژوهش کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سطح شهر تهران می‌باشند که تجربه آموزش از راه دور را دارند در سال ۱۴۰۰ بود. که با استفاده از صورت نمونه‌گیری

شده، این مؤلفه‌ها با برگزاری مجدد جلسه بارش فکری با خبرگان و متخصصان فن در میان گذاشته شدند و پس از حذف یک سری از مؤلفه‌ها و اضافه نمودن مؤلفه‌های جدید، در مورد مؤلفه‌های زیربنایی و اثرگذار بر موضوع پژوهش توافق حاصل گردید. در نهایت مجموعه‌ای از مؤلفه‌های زیربنایی که طی مرحله کدگذاری محوری مورد تأیید خبرگان قرار گرفته بودند در قالب ابعاد زیربنایی مؤثر بر تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه قرار داده شده و پس از برگزاری مجدد جلسه بارش فکری در اختیار خبرگان قرار گرفتند تا نظرات خود را در مورد هر یک از ابعاد ارائه نمایند. در طول مرحله کدگذاری انتخابی ابعاد مورد جرح و تعدیل قرار گرفتند و با حذف برخی از ابعاد و اضافه نمودن موارد جدید به آنها، نهایتاً مورد تأیید خبرگان قرار گرفتند و به‌عنوان ابعاد زیربنایی الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی ارائه شدند. در نتیجه ۶۸ گویه به‌عنوان گویه‌ها (شاخص‌های) زیربنایی، ۱۲ مؤلفه، به‌عنوان مؤلفه‌های زیربنایی و ۵ بعد به‌عنوان ابعاد زیربنایی الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی شناسایی شد. در جدول زیر هر یک از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها به تفکیک و در ارتباط با یکدیگر ارائه شده‌اند.

گرفته بوند و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آنها ایجاد شدند. نسخه‌های پیاده شده برای یافتن گویه‌های اصلی به‌طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند که در مجموع ۸۵ گویه به دست آمد. گزاره‌های به دست آمده پس از جرح و تعدیل به شاخص‌های معناداری تبدیل شدند و در اختیار متخصصان و صاحب‌نظران قرار داده شدند تا در مورد هر یک از آنها اظهارنظر نمایند. پس از بررسی و جرح و تعدیل انجام گرفته توسط خبرگان، تعداد ۷۵ گویه مورد تأیید آنان قرار گرفت. در مرحله مجدد بررسی و در جلسه بارش فکری که با خبرگان و صاحب‌نظران انجام گرفت، گویه‌ها مجدداً در اختیار آنان قرار گرفت تا نظر نهایی خود در زمینه گویه‌ها را بیان نمایند که در نهایت تعداد ۶۸ گویه مورد تأیید آنان قرار گرفتند در ادامه شاخص‌های معنادار به دست آمده در مراحل قبلی که هرکدام در عین حال که از استقلال برخوردار بودند، یک مفهوم بنیادین را نیز حمایت می‌کردند، کنار هم قرار داده شدند و از کنار هم قرار گرفتن این شاخص‌ها، یک مفهوم واحد در طول مرحله کدگذاری محوری حاصل شد. در ادامه مفاهیم حاصل شده در طول جلسه بارش فکری در اختیار خبرگان و متخصصان فن قرار گرفتند و از مفاهیم که انتخاب شده بودند، با توجه به معنای مشترکی که از آنها برداشت می‌شد، مؤلفه-های کلی استخراج گردیدند. پس از تأیید مؤلفه‌های حاصل

جدول ۲- ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی

بعد	مؤلفه	بعد مؤلفه شاخص
تخصصی	دانشی	نگاه کردن به یادگیری به‌عنوان نوعی سرمایه‌گذاری
		توانایی حل مشکلات فردی و سازمانی
		مشارکت دادن سایر همکاران در تصمیمات آموزشی و پژوهشی
		داشتن سواد فناوری و آشنایی با سیستم‌های رایانه‌ای
		اختصاص وقت کافی برای مطالعه و بررسی
مهارتی		توانایی کنار آمدن با موقعیت‌های مختلف در محیط کار
		برقراری ارتباط دوستانه
		رعایت کردن میزان و حد و حدود رابطه با همکاران
		داشتن نقش تعیین کننده‌ای در روابط بین همکاران

سازگار شدن با محیط کار		
بهبود و ارتقاء مداوم وضعیت شغلی خود	رفتاری	مدیریتی
وقت‌شناسی و توانایی تشخیص زمان مناسب برای انجام کارها		
پیگیری کاری که بر عهده گرفته شده، تا حصول نتیجه		
جدی بودن در کار، حفظ ارزش آن و تلاش جهت رفع مشکلات کاری		
خوش رفتار بودن		
آشنای با مکاتب فلسفی و علمی و دیدگاه‌های آنها	دانش تخصصی	
آشنایی با اصول سازمان و مدیریت		
تسلط به بافت جامعه، فلسفه، اهداف و اصول آن		
شناخت دقیق وظایف، کارها و پدیده‌های یک سازمان		
تسلط نسبت به دانش رشته تخصصی خود		
آگاه بودن نسبت به پیشرفت‌های علمی رشته تخصصی خود	عمومی	
داشتن اطلاعات لازم برای درک مسائل عمومی و فهم کلی آنها		
درک روابط منطقی پدیده‌ها و تفسیر و تعبیر اطلاعات		
بارز بودن در درک عمومی، خوش فکری و توانایی در ارائه راه حل‌ها		
صلاحیت‌های پداگوژیک		صلاحیت‌های مدرس
استفاده از فناوری‌های نوین و ابزارهای به روز آموزشی و پژوهشی		
مهارت‌های ارتباطی		
برقراری ارتباط مؤثر با دیگر فراگیران و مدرسان	صلاحیت‌های فراگیر	صلاحیت‌های مورد نیاز
مهارت‌های فراشناختی		
علاقه و انگیزش به یادگیری		
توانایی در استفاده از فناوری‌های نوین و به روز		
توانایی در انجام کارهای گروهی و تعامل با دیگر فراگیران		
وجود فناوری‌های به روز مورد نیاز	جهیزات آموزشی	محیطی
وجود کارگاه‌های مهارتی لازم برای دانشجویان		
وجود شبیه‌سازهای مورد نیاز مهارتی		

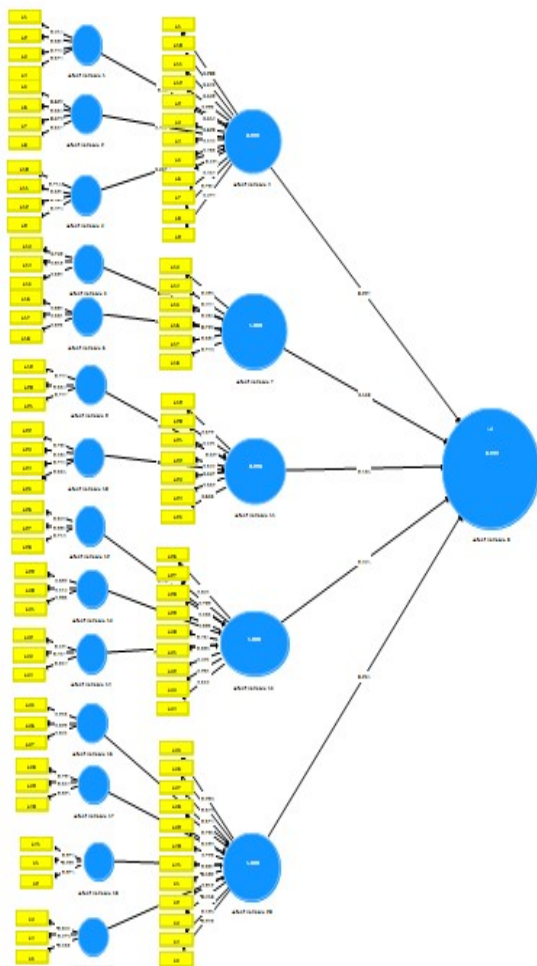
وجود و دسترسی سریع به منابع مورد نیاز (اعم از کتابخانه‌ها، مجازی، هوشمند، الکترونیکی و غیره)		
وجود فضاهای مناسب جهت کارورزی مهارتی دانشجویان		
در نظر گرفتن بازار کار برای فراگیران	ملی	
فراهم بودن محیط جهت جذب به موقع فراگیران به بازارهای کار		
توسعه و گسترش رشته‌ها متناسب با نیازهای محیطی	فراملی	
مطالعه تطبیقی در خصوص کشورهای موفق در حیطه آموزش از دور		
ایجاد فضای همکاری بین‌المللی با هدف توسعه همکاری در حوزه آموزش از دور		
فراهم آوردن امکان بازدید از کشورهای موفق در سطح بین‌المللی		
ایجاد فضای همکاری بین‌المللی با هدف تبادل فناوری	نیازسنجی	
نظام‌مند و علمی بودن فرایند نیازسنجی آموزش‌های از راه دور		
جامع و مانع بودن نیازسنجی آموزش‌های مورد نیاز		
کاربردی بودن نیازسنجی		
مشارکت دادن کلیه افراد ذی‌نفع و صاحب‌نظر در فرایند نیازسنجی	غنی‌سازی	
اجرای دقیق اهداف کلی دوره‌های آموزش از راه دور		
اجرای دقیق اهداف رفتاری دوره‌های آموزش از راه دور		
تطابق آموزش‌ها با مهارت‌های شغلی		
به روزرسانی منابع آموزشی و درسی	استراتژی آموزشی	
طراح آموزش‌ها و تدوین مطالب درسی متناسب با شرایط شغلی		
تدوین چشم‌انداز آموزشی		
تدوین اهداف (کوتاه مدت، میان مدت، بلند مدت)		
تطابق اهداف کوتاه، میان مدت و بلند مدت مرکز با نیازهای فراگیران	ارزشیابی	
تطابق خط‌مشی مرکز با اسناد بالادستی		
تأمین تعهد مدیران و مدرسان مؤسسات آموزشی در جهت تحقق اهداف آموزشی		
تطابق اهداف کوتاه، میان مدت و بلند مدت مرکز با نیازهای جامعه		
بکارگیری روش‌های ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی به منظور ارزشیابی بهتر		
ثبت عملکرد درسی دانشجویان (پوشه کار)		

فرایندهای یاددهی - یادگیری

آگاه نمودن دانشجویان از ملاک‌ها و معیارهای سنجش مدرس		
انجام ارزشیابی تلفیقی با استفاده از آزمون کتبی		
انجام ارزشیابی تلفیقی با استفاده از کار کلاس (کنفرانس کلاسی و...)		
انجام ارزشیابی تلفیقی با استفاده از مشارکت کلاسی		
انجام ارزیابی نیازهای آموزشی		
انجام ارزیابی نیازهای پژوهشی		
ارزیابی از شیوه‌ها و روش‌های تدریس مدرسان در ارتقاء و رتبه علمی		

در نهایت، پس از استخراج ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌ها، عوامل مؤثر در تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درس با ۵ بعد، ۱۲ مؤلفه و ۶۸ گویه مورد تأیید قرار گرفت.

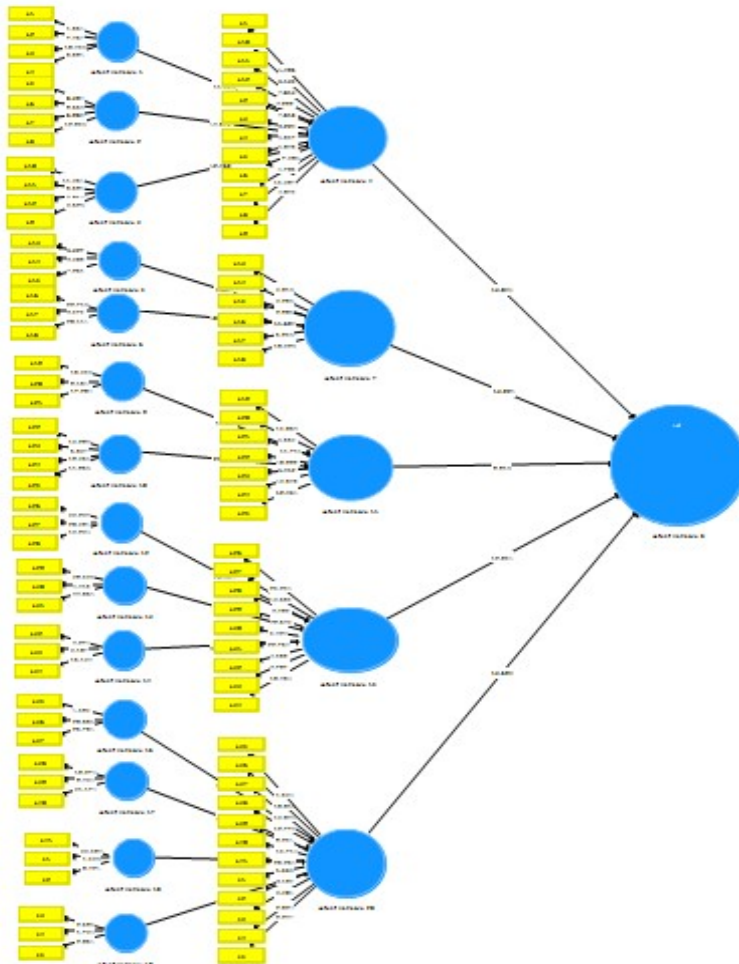
برای ورود به معادلات ساختاری باید ابزارهای تحقیق جهت تعیین اعتبار سازه، مورد تحلیل تأییدی قرار گیرد. در این تحقیق برای تأیید کردن متغیرها و گویه‌های مربوط به آنها از تحلیل عاملی استفاده می‌شود. در این مدل که در آن پژوهشگر تحقیق خود را با یک فرضیه قبلی آغاز می‌کند و مبتنی بر یک شالوده تجربی است مشخص می‌کند که کدام عامل‌ها همبسته می‌شود. همچنین در این بخش جهت بررسی فرضیه‌های مطرح شده در تحقیق و میزان رابطه هر یک از عوامل و معناداری مدل تحقیق از شیوه تحلیل مسیر با تکیه بر تحلیل عاملی داده‌ها استفاده می‌شود. مدل ساختاری اولیه برای شاخص الگوی تدریس با کیفیت اساتید، قدرت رابطه بین متغیرهای پنهان و متغیرهای قابل مشاهده به وسیله بار عاملی نشان داد که بار عاملی این ۵ متغیر بر روی الگوی تدریس با کیفیت اساتید (تخصصی (۰/۲۹) ، مدیریتی (۰/۲۹)، صلاحیت‌های مورد نیاز (۰/۲۹)، محیطی (۰/۲۹)، فرایندهای یاددهی- یادگیری (۰/۲۹)) که در شکل ۴-۱ نشان ملاحظه می‌شود؛ همگی مقدار ضرایب قابل قبول و مورد تأیید است.



شکل ۱- خروجی ضرایب مدل تحلیلی عاملی مرتبه اول الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی

(ضرایب تی بین ۱/۹۶ تا ۲/۵۸ در سطح ۰/۰۵ و ضرایب تی بالاتر از ۲/۸۵ در سطح معناداری ۰/۰۱ است).

خروجی ضرایب تی با توجه به شکل ۲ می- باشد. ۷/۲۳، ۶/۷۳، ۴/۵۵، ۱۱/۷۳، ۴/۱۶، ۳/۲۸ است همه ضرایب بالاتر از ۲/۵۹ در سطح معناداری ۰/۰۱ است



شکل ۲- خروجی ضرایب تی مدل تحلیلی عاملی مرتبه دوم الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی

بالای حداقل آماره در سطح مورد اطمینان در نظر گرفته شده باشد، آن رابطه یا فرضیه تأیید می‌شود. در سطح معناداری ۹۰ درصد، ۹۵ درصد و ۹۹ درصد این مقدار به ترتیب با حداقل آماره t ۱/۶۴، ۱/۹۶ و ۲/۵۸ مقایسه می‌شود.

معیارهای شاخص نیکویی برازش و شاخص تعدیل شده برازش، نشان دهنده این نکته است که مدل از برازش متوسطی برخوردار است. همچنین نتایج شکل ۲- نشان دهنده مناسب بودن بارهای عاملی نشانگرهای (سؤالات) مربوط به هر مؤلفه و نیز در سطح نسبتاً مناسب بوده بار عاملی هر مؤلفه به‌عنوان نشانگر الگوی تدریس با کیفیت اساتید در پیش‌بینی این متغیر وجود دارد.

در جدول ۳ : نتایج بررسی معناداری بارهای عاملی (بیرونی) نمایش داده شده است.. چنانچه مقدار به دست آمده

جدول ۳- نتایج بررسی پایایی مدل اندازه‌گیری

P Values	آماره t	انحراف استاندارد	بار عاملی	بعد مؤلفه شاخص	مؤلفه	بعد
۰۰۰۰	۵۷۶.۱۲	۰۵۶.۰	۳/۲۶۶	نگاه کردن به یادگیری به‌عنوان نوعی سرمایه‌گذاری	دانشی	تخصصی
۰۰۰۰	۶۳۷.۱۹	۰۴۲.۰	۲/۳۴۲	توانایی حل مشکلات فردی و سازمانی		
۰۰۰۰	۷۵۹.۳۹	۰۲۲.۰	۳/۴۳۴	مشارکت دادن سایر همکاران در تصمیمات آموزشی و پژوهشی		
۰۰۰۰	۶۵۸.۳۶	۰۲۴.۰	۳/۲۱۶	داشتن سواد فناوری و آشنایی با سیستم‌های رایانه‌ای		
۰۰۰۰	۱۲۶.۲۷	۰۳۱.۰	۳/۸۸۲	اختصاص وقت کافی برای مطالعه و بررسی		
۰۰۰۰	۲۰۱.۸	۰۷۹.۰	۲/۶۰۷	توانایی کنارآمدن با موقعیت‌های مختلف در محیط کاری		
۰۰۰۰	۰۲۲.۱۷	۰۴۸.۰	۳/۱۷۳	برقراری ارتباط دوستانه		
۰۰۰۰	۲۹۰.۱۴	۰۵۷.۰	۴/۲۴۱	رعایت کردن میزان و حد و حدود رابطه با همکاران		
۰۰۰۰	۶۲۲.۲۳	۰۳۵.۰	۴/۲۹۸	داشتن نقش تعیین‌کننده‌ای در روابط بین همکاران		
۰۰۰۰	۴۱۴.۲۷	۰۳۱.۰	۲/۴۵۶	سازگار شدن با محیط کار	رفتاری	
۰۰۰۰	۸۹۷.۲۲	۰۳۶.۰	۳/۷۸۰	بهبود و ارتقاء مداوم وضعیت شغلی خود		
۰۰۰۰	۴۷۳.۱۳	۰۵۵.۰	۲/۶۵۱	وقت‌شناسی و توانایی تشخیص زمان مناسب برای انجام کارها		
۰۰۰۰	۰۹۲.۲۵	۰۳۲.۰	۳/۸۷۲	پیگیری کاری که بر عهده گرفته شده، تا حصول نتیجه		
۰۰۰۰	۴۰۴.۱۰	۰۶۴.۰	۳/۸۸۲	جدی بودن در کار، حفظ ارزش آن و تلاش جهت رفع مشکلات کاری		
۰۰۰۰	۸۲۶.۱۶	۰۴۶.۰	۲/۰۷۱	خوش رفتار بودن		
۰۰۰۰	۱۶۷.۲۲	۰۳۶.۰	۳/۸۸۲	آشنایی با مکاتب فلسفی و علمی و دیدگاه‌های آنها	دانش تخصصی	مدیریتی
۰۰۰۰	۹۲۷.۱۲	۰۵۵.۰	۲/۶۰۷	آشنایی با اصول سازمان و مدیریت		
۰۰۰۰	۱۹۳.۱۳	۰۵۳.۰	۴/۴۴۴	تسلط به بافت جامعه، فلسفه، اهداف و اصول آن		
۰۰۰۰	۵۸۶.۱۰	۰۵۵.۰	۲/۳۵۴	شناخت دقیق وظایف، کارها و پدیده‌های یک سازمان		
۰۰۰۰	۷۸۹.۱۱	۰۴۹.۰	۳/۶۵۴	تسلط نسبت به دانش رشته تخصصی خود		
۰۰۰۰	۰۱۸.۱۴	۰۴۲.۰	۲/۷۴۱	آگاه بودن نسبت به پیشرفت‌های علمی رشته تخصصی خود		
۰۰۰۰	۹۹۳.۱۰	۰۵۱.۰	۳/۸۷۶	داشتن اطلاعات لازم برای درک مسائل عمومی و فهم کلی آنها	عمومی	
۰۰۰۰	۲۱۰.۰۶	۰۹۱.۰	۲/۴۳۵	درک روابط منطقی پدیده‌ها و تفسیر و تعبیر اطلاعات		

۰۰۰۰	۷۵۰.۸	۰۶۶.۰	۳/۹۸۷	بارز بودن در درک عمومی، خوش فکری و توانایی در ارائه راه حل‌ها		
۰۰۰۰	۸۵۶.۱۱	۰۵۴.۰	۳/۳۲۴	صلاحیت‌های پداگوژیک	صلاحیت‌های مدرس	صلاحیت‌های مورد نیاز
۰۰۰۰	۴۲۴.۱۲	۰۵۱.۰	۳/۲۵۶	استفاده از فناوری‌های نوین و ابزارهای به روز آموزشی و پژوهشی		
۰۰۰۰	۷۲۵.۱۵	۰۴۱.۰	۳/۷۸۲	مهارت‌های ارتباطی		
۰۰۰۰	۴۷۶.۱۸	۰۳۷.۰	۳/۸۸۲	برقراری ارتباط مؤثر با دیگر فراگیران و مدرسان	صلاحیت‌های فراگیر	
۰۰۰۰	۸۹۷.۱۰	۰۵۳.۰	۳/۶۰۷	مهارت‌های فراشناختی		
۰۰۰۰	۷۰۹.۱۴	۰۴۵.۰	۲/۱۷۳	علاقه و انگیزش به یادگیری		
۰۰۰۰	۹۳۸.۱۵	۰۴۱.۰	۲/۲۴۱	توانایی در استفاده از فناوری‌های نوین و به روز		
۰۰۰۰	۰۳۴.۱۳	۰۵۲.۰	۳/۲۹۸	توانایی در انجام کارهای گروهی و تعامل با دیگر فراگیران		
۰۰۰۰	۶۵۲.۱۷	۰۴۰.۰	۳/۴۵۶	وجود فناوری‌های به روز مورد نیاز	تجهیزات آموزشی	
۰۰۰۰	۶۸۳.۱۵	۰۴۶.۰	۲/۷۸۰	وجود کارگاه‌های مهارتی لازم برای دانشجویان		
۰۰۰۰	۴۱۸.۱۵	۰۴۵.۰	۳/۶۵۱	وجود شبیه‌سازهای مورد نیاز مهارتی		
۰۰۰۰	۳۰۵.۱۲	۰۵۵.۰	۴/۸۷۲	وجود و دسترسی سریع به منابع مورد نیاز (اعم از کتابخانه‌ها، مجازی، هوشمند، الکترونیکی و غیره)		
۰۰۰۰	۵۳۶.۱۳	۰۵۲.۰	۴/۸۸۲	وجود فضاهای مناسب جهت کارورزی مهارتی دانشجویان		
۰۰۰۰	۶۶۰.۱۰	۰۵۹.۰	۳/۶۰۷	در نظر گرفتن بازار کار برای فراگیران	محل	
۰۰۰۰	۸۷۲.۱۹	۰۳۸.۰	۲/۱۷۳	فراهم بودن محیط جهت جذب به موقع فراگیران به بازارهای کار		
۰۰۰۰	۵۶۲.۱۲	۰۵۲.۰	۳/۲۴۱	توسعه و گسترش رشته‌ها متناسب با نیازهای محیطی		
۰۰۰۰	۳۳۷.۱۴	۰۴۶.۰	۴/۸۸۲	مطالعه تطبیقی در خصوص کشورهای موفق در حیطه آموزش از دور	فرآملی	
۰۰۰۰	۳۵۸.۱۰	۰۵۸.۰	۳/۶۰۷	ایجاد فضای همکاری بین‌المللی با هدف توسعه همکاری در حوزه آموزش از دور		
۰۰۰۰	۹۹۹.۱۱	۰۵۲.۰	۳/۱۷۳	فراهم آوردن امکان بازدید از کشورهای موفق در سطح بین‌المللی		
۰۰۰۰	۹۱۹.۱۷	۰۴۱.۰	۲/۲۴۱	ایجاد فضای همکاری بین‌المللی با هدف تبادل فناوری		
۰۰۰۰	۱۴۷.۱۳	۰۵۵.۰	۳/۲۹۸	نظامند و علمی بودن فرایند نیازسنجی آموزش‌های از راه دور	نیازسنجی	فرآیندهای یاددهی - یادگیری

۰۰۰۰	۳۶۶.۱۳	۰۵۲.۰	۳/۲۶۶	جامع و مانع بودن نیازسنجی آموزش‌های مورد نیاز	غنی‌سازی
۰۰۰۰	۸۳۱.۱۵	۰۴۶.۰	۲/۳۴۲	کاربردی بودن نیازسنجی	
۰۰۰۰	۰۰۶.۱۰	۰۷۱.۰	۳/۴۳۴	مشارکت دادن کلیه افراد ذی‌نفع و صاحب‌نظر در فرایند نیازسنجی	
۰۰۰۰	۵۷۸.۲۲	۰۳۴.۰	۳/۲۱۶	اجرای دقیق اهداف کلی دوره‌های آموزش از راه دور	
۰۰۰۰	۵۰۱.۱۱	۰۵۶.۰	۳/۸۸۲	اجرای دقیق اهداف رفتاری دوره‌های آموزش از راه دور	
۰۰۰۰	۹۴۱.۱۳	۰۴۹.۰	۲/۶۰۷	تطابق آموزش‌ها با مهارت‌های شغلی	
۰۰۰۰	۱۵۵.۱۰	۰۶۱.۰	۳/۱۷۳	به روزرسانی منابع آموزشی و درسی	استراتژی آموزشی
۰۰۰۰	۶۸۰.۱۳	۰۴۸.۰	۴/۲۴۱	طراح آموزش‌ها و تدوین مطالب درسی متناسب با شرایط شغلی	
۰۰۰۰	۹۲۴.۵	۰۶۴.۰	۴/۲۹۸	تدوین چشم‌انداز آموزشی	
۰۰۰۰	۵۸۴.۱۱	۰۵۳.۰	۲/۴۵۶	تدوین اهداف (کوتاه مدت، میان مدت، بلند مدت)	
۰۰۰۰	۴۴۶.۱۸	۰۳۸.۰	۲/۰۷۱	تطابق اهداف کوتاه، میان مدت و بلند مدت مرکز با نیازهای فراگیران	
۰۰۰۰	۳۱۴.۱۵	۰۴۴.۰	۳/۸۸۲	تطابق خط‌مشی مرکز با اسناد بالادستی	
۰۰۰۰	۴۲۱.۹	۰۵۷.۰	۲/۶۰۷	تأمین تعهد مدیران و مدرسان مؤسسات آموزشی در جهت تحقق اهداف آموزشی	ارزشیابی
۰۰۰۰	۷۰۹.۸	۰۶۴.۰	۴/۴۴۴	تطابق اهداف کوتاه، میان مدت و بلند مدت مرکز با نیازهای جامعه	
۰۰۰۰	۲۰۴.۸	۰۶۶.۰	۲/۳۵۴	بکارگیری روش‌های ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی به منظور ارزشیابی بهتر	
۰۰۰۰	۵۳۲.۷	۰۷۲.۰	۳/۶۵۴	ثبت عملکرد درسی دانشجویان (پوشه کار)	
۰۰۰۰	۰۸۹.۱۷	۰۴۲.۰	۲/۷۴۱	آگاه نمودن دانشجویان از ملاک‌ها و معیارهای سنجش مدرس	
۰۰۰۰	۲۴۰.۱۹	۰۳۸.۰	۳/۸۷۶	انجام ارزشیابی تلفیقی با استفاده از آزمون کتبی	
۰۰۰۰	۷۴۷.۲۰	۰۳۶.۰	۲/۴۳۵	انجام ارزشیابی تلفیقی با استفاده از کار کلاس (کنفرانس کلاسی و...)	
۰۰۰۰	۸۸۶.۱۰	۰۵۵.۰	۳/۹۸۷	انجام ارزشیابی تلفیقی با استفاده از مشارکت کلاسی	
۰۰۰۰	۳۶۳.۱۷	۰۴۱.۰	۳/۳۲۴	انجام ارزیابی نیازهای آموزشی	
۰۰۰۰	۰۴۴.۶	۰۷۹.۰	۳/۲۵۶	انجام ارزیابی نیازهای پژوهشی	
۰۰۰۰	۰۲۶.۱۰	۰۵۷.۰	۳/۷۸۲	ارزیابی از شیوه‌ها و روش‌های تدریس مدرسان در ارتقاء و رتبه علمی	

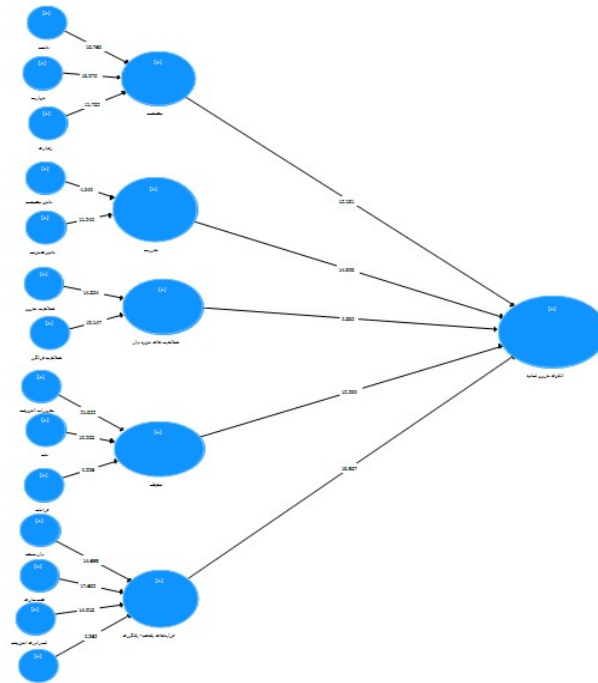
با توجه به اینکه؛ نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول بخش اندازه‌گیری متغیرهای درون‌زا و برون‌زا نشان داد که تمام سازه‌ها از روایی و پایایی لازم برخوردارند، لذا در این قسمت، ساختار کلی مدل مفهومی پژوهش مورد آزمون قرار می‌گیرد، تا مشخص شود که آیا روابط تئوریک که بین متغیرها در مرحله تدوین چارچوب مفهومی مدنظر محقق بوده است، به وسیله داده‌ها تأیید گردیده یا نه.

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، مقادیر بار عاملی تمام گویه‌ها بیشتر از ۰/۴ است و بنابراین مدل اندازه‌گیری، مدلی همگن است و مقادیر بار عاملی، مقادیر قابل قبولی هستند. نتایج بررسی معناداری مقادیر آماره t در جدول ۳ نشان داد که مقادیر آماره t برای همه گویه‌ها بیشتر از ۲/۵۸ گزارش شد. این بدان معناست که ارتباط بین گویه‌ها با متغیر مکنون مربوط به خود در سطح اطمینان ۹۹ درصد پذیرفته می‌شود.

نتایج جدول ۴- حاصل از تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری متغیرهای پژوهش

	Original Sampl...	Sample Mean (...)	Standard Devia...	T Statistics (O...	P Values
اثرزشیایی -> فرآیندهای یاددهی- یادگیری	0.156	0.145	0.069	2.262	0.024
استراتژی آموزشی -> فرآیندهای یاددهی- یادگیری	0.263	0.267	0.019	14.018	0.000
تجهیزات آموزشی -> محیطی	0.467	0.467	0.022	21.322	0.000
تخصصی -> الگوی تدریس اساتید	0.227	0.229	0.019	12.131	0.000
دانش تخصصی -> هدیریتی	0.445	0.435	0.110	4.049	0.000
دانش عمومی -> هدیریتی	0.848	0.837	0.075	11.240	0.000
دانشی -> تخصصی	0.394	0.392	0.037	10.760	0.000
رفتاری -> تخصصی	0.357	0.354	0.030	11.782	0.000
صلاحیت فراگیر -> صلاحیت های مورد نیاز	0.643	0.642	0.034	19.147	0.000
صلاحیت مدرس -> صلاحیت های مورد نیاز	0.474	0.472	0.032	14.804	0.000
صلاحیت های مورد نیاز -> الگوی تدریس اساتید	0.186	0.186	0.019	9.830	0.000
شنی سازی -> فرآیندهای یاددهی- یادگیری	0.485	0.478	0.028	17.632	0.000
فرآیندهای یاددهی- یادگیری -> الگوی تدریس اساتید	0.251	0.252	0.019	13.537	0.000
فراهمی -> محیطی	0.224	0.225	0.024	9.226	0.000
محیطی -> الگوی تدریس اساتید	0.331	0.328	0.027	12.239	0.000
هدیریتی -> الگوی تدریس اساتید	0.150	0.150	0.010	14.393	0.000
ملی -> محیطی	0.461	0.459	0.024	19.208	0.000
مهارتی -> تخصصی	0.455	0.450	0.033	13.970	0.000
نیاز سنجی -> فرآیندهای یاددهی- یادگیری	0.351	0.348	0.024	14.655	0.000

یکی از شاخص‌های تأیید روابط در مدل ساختاری معنادار بودن ضرایب مسیر می‌باشد. معناداری ضرایب مسیر مکمل بزرگی و جهت علامت ضریب بتای مدل می‌باشد. مؤلفه و ابعاد متغیر الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی نتایج به دست آمده از این نمودار در نتایج فرضیات تشریح شده است.



نمودار ۳- معناداری ضرایب مسیر مدل ساختاری

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که، پنج بعد تخصصی، مدیریتی، صلاحیت‌های مورد نیاز محیطی و فرایندهای یاددهی - یادگیری به‌عنوان ابعاد سازنده و زیربنایی الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی شناسایی شدند. همسو با این نتایج، شمشیری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که توانایی ایجاد فعالیت‌های گروهی، توانایی مدیریت فعالیت‌های گروهی حین تدریس، مهارت در سامان‌دهی دانش تدریس خود، شناخت مفاهیم نظری تدریس در محیط‌های الکترونیکی، طراحی و اجرای تدریس الکترونیکی، از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم اثربخش در آموزش مجازی است. بنابراین می‌توان گفت که آنچه اساتید دانشگاهی در آموزش‌های الکترونیکی باید در فرایند تدریس الکترونیکی خود دارا باشد ابتدا توانایی ایجاد فعالیت‌های مشارکتی و گروهی و پس از آن توانایی مدیریت این فعالیت‌ها در حین تدریس خود است. شروع مباحثه و استدلال- های منطقی میان دانشجویان نیازمند باور به این موضوع است که مباحثه‌گری دانشجویان در کلاس درس هدر رفتن زمان نیست، بلکه حلقه مفقوده فضای الکترونیکی است که باید میان دانشجویان توسعه یابد. علاوه بر آن، ایجاد فضایی امن و آرام در کلاس درس مجازی نیز لازمه دیگر مشارکت آنلاین دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری است. دانشجو در این فضای امن از حمایت عاطفی برخوردار می‌شود و احساس انزوا و سستی از او دور می‌شود و اعتماد به نفس و اشتیاق در کار را برای او فراهم می‌آورد. اساتید اثربخش پس از ایجاد بحث‌های مشارکتی دانشجویان در فرایند تدریس باید با ترفندهای مختلف بتواند این فعالیت‌ها را به اثبات و تا انتهای کلاس درس

فعال نگه دارد ارتباط میان دانشجویان مدیریت پاسخ‌های تأثیرگذار آنها به یکدیگر، سازمان‌دهی شبکه‌ای تعاملات بین آنها از طریق به اشتراک گذاشتن ایده‌های مختلف حضور اجتماعی مؤثر اساتید را در پی خواهد داشت. از این رو، اساتید دانشگاهی در فضای مجازی با تشکیل گروه‌های مجازی می‌توانند در زمینه دانش تدریس خود یادگیری مشارکتی را به نحو مناسبی عملیاتی کنند. با کسب دانش‌های متعدد و متنوع، آنچه معلم مؤثر را از سایرین متمایز می‌کند مهارت در سامان‌دهی این دانش‌هاست. سهم اهداف آموزشی تعیین شده در این موضوع بسیار پررنگ است، سامان‌دهی این مهارت‌ها دقیقاً متناسب با اهدافی است که برای هر موضوع یادگیری تدوین شده است. در آموزش الکترونیکی مفاهیم نظری گوناگونی وجود دارند که اساتید برای کیفیت بخشی به تدریس خود با احاطه نظری خود بر این مباحث و فلسفه شکل‌گیری این مفاهیم می‌تواند بر غنای تدریس خود بیفزاید، نتایج به دست آمده نشان داد که مؤلفه- های سازنده الگوی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی دوازده مؤلفه دانشی، مهارتی، رفتاری، تخصصی، عمومی، صلاحیت‌های مدرس، صلاحیت‌های فراگیر، تجهیزات آموزشی، ملی، فراملی، نیازسنجی، غنی‌سازی، استراتژی آموزشی و ارزشیابی می‌باشند. که همسو با پژوهش‌های محمدی (۱۳۹۴) ف زمانی (۱۳۹۶) و غنچی و همکاران (۱۳۹۱) می‌باشد. همچنین در این راستا ووس و همکاران (۲۰۰۷)، بر نقش صلاحیت حرفه‌ای استاد و روش تدریس استاد که یک جو مشتاقانه، تسهیل‌گر، دوستانه و علمی را ایجاد می‌کند تأکید می‌کنند. بوران و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند استفاده از روش‌های آموزشی مدرن و بهره‌گیری از اصول بهبود کیفیت می‌تواند در تربیت دانشجویان با سطوح

بالا تری از قابلیت‌ها و مهارت‌ها کمک کند. یکی از عوامل مهم در کیفیت بخشی به تدریس اساتید دانشگاهی در آموزش از راه دور محتوای برنامه درسی است. که باید به درستی تهیه و در اختیار فراگیران قرار گیرد. بر اساس این الگو، معلم باید انواع منابع و مواد یادگیری را برای یادگیری دانشجویان تدارک ببیند. این عنصر نیز از سوی متخصصان و مدرسان مجازی مورد تأیید قرار گرفت. مواد و منابع یادگیری به دانشجویان امکان می‌دهد تا دیدگاه‌های متفاوتی را نسبت به موضوع یادگیری ملاحظه کرده و دید جامعی درباره آنها به دست آورند (لازاون نی تو و همکاران، ۲۰۰۷). اگر مواد و منابع یادگیری مرتبط با آموزش مجازی به درستی انتخاب شوند به دانشجویان مجازی در کسب دیدگاه‌های چندگانه و ساخت دانش کمک می‌کنند. همچنین از آنجا که مبنای طراحی دوره‌های مجازی پذیرفتن استقلال در یادگیرنده است، باید این دوره‌ها به گونه‌ای طراحی و اجرا گردد که زمینه را برای یادگیری مستقل و خودراهبر فرد مهیا نماید. به این منظور، آموزشگر مجازی با رعایت ویژگی‌های منابع می‌تواند از طیفی از منابع جهت یادگیری بهتر دانشجویان استفاده نماید. فعال ساختن فراگیر در جریان یادگیری یکی دیگر از عناصری بود که متخصصان و صاحب‌نظران حوزه آموزش مجازی تأیید کردند. پژوهشگرانی چون گامسون و بوچی و همکاران (۲۰۱۵) و بانگرت (۲۰۱۴)، چیکرینگ (۲۰۱۸) بر اهمیت توجه آموزشگر به عنصر زمان و وظیفه در تدریس مجازی تأکید نموده‌اند. آموزشگران باید با اختصاص زمان کافی و واقع‌بینانه، یادگیری اثربخشی را برای دانشجویان فراهم آورند. به این منظور باید تکالیف متناسب با زمانی باشد که دانشجویان در اختیار دارند. یاددهنده باید زمینه را به گونه‌ای مهیا نماید تا دانشجویان زمان زیادتری را برای کنش متقابل و تعامل با اطلاعات و تمرین مهارت‌ها صرف کنند. همچنین مدرس مجازی باید فراگیران را در مدیریت زمان یاری دهد. نتایج پژوهش همچنین بیانگر آن بود که مدل مفهومی تدریس با کیفیت اساتید دانشگاه در محیط آموزش دور بر مبنای رویکردهای برنامه درسی از برآزش و اعتبار قابل قبولی برخوردار است از این رو، می‌توان گفت با اینکه نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته شاهد رشد کمی دانشجو و کاهش رشد کیفی دانشگاه‌ها و بهبود ارتقای آن بوده، اما بهبود و ارتقای کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها نیازمند سازوکارهای مناسبی است که باید بدان توجه شود و اطمینان از کیفیت آموزش دانشگاه، فعالیتی است که نیازمند تعامل و تعهد از طرف همه ذی‌نفعان است. این اطمینان در کشور ما نیز حاصل نخواهد شد، مگر اینکه از دید مسأله‌مداری بدان توجه شود. مؤسسات نهادهای آموزش از راه دور در دهه‌های اخیر و با توجه به افزایش تقاضاها و نیاز فراگیران به منظور افزایش سطح دانش و توان علم، فنی و پژوهشی خود و با توجه به اینکه در اساس‌نامه این مؤسسات مبتنی بر ارائه آموزش به همگان در هر زمان و مکانی، ذکر گردیده است، بیش از پیش مورد توجه و استقبال قرار گرفته‌اند. بنابراین آموزش از راه دور نیز به‌عنوان بخش جدید نظام‌های آموزشی فعلی باید از کیفیت مطلوب و قابل قبول برخوردار باشد تا بتواند پاسخ‌گوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد. به بیان دیگر، اگر این زیر نظام آموزشی

خواهد در نظام آموزش عالی پذیرفته شود و در زمینه‌های مربوط به یادگیری و تدریس موفقیت چشمگیری را به دست آورد، ناگزیر است که به جنبه کیفیت نیز توجه کند، زیرا همان‌گونه که بیان شد مخاطبان و ذی‌نفعان مؤسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات مؤسسات ارائه دهنده این نوع آموزش دارند تا جایی که کیفیت آنها به یک از مطالبه‌های کلیدی و اصلی تبدیل شده است (بلک، ۲۰۱۹). عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس بر اساس نتایج تحقیقات متعدد شامل چگونگی روش تدریس، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، سازمان‌دهی فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی، کارآمدی در آموزش، کارآمدی در ارائه محتوا، تعامل حرفه‌ای، توجه به رشد همه جانبه دانشجویان، احترام به همکاران، فضای بحثی مناسب در کلاس، احترام به کلاس و در نهایت ارزشیابی مناسب و .. می‌باشد در نتیجه می‌توان عنوان نمود که عوامل بسیار زیادی می‌باشند که می‌توانند کیفیت آموزش و تدریس را تحت تأثیر قرار دهند. با توجه به نتایج به دست آمده لازم است مسئولان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش از دور به فکر جبران ضعف‌ها و کمبودها در این حوزه‌ها باشند، تا این نهادها که به‌عنوان مؤسسات جدیدی در حوزه آموزشی شناخته می‌شوند بهتر و کارا تر عمل نمایند. با توجه به نتایج این پژوهش و همچنین مباحثی که پیش از این ذکر گردید، پیشنهادهای زیر به منظور افزایش سطح کیفی آموزش‌های مؤسسات آموزش از راه دور ارائه می‌گردد.

- ✓ تجدید نظر در اصول و فرایند جذب اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و توجه بیشتر به صلاحیت‌های حرفه‌ای افراد متقاضی جذب در دانشگاه
- ✓ برگزاری کارگاه‌های روش تدریس برای اساتید جدید الاستخدام و توانمندسازی سایر اساتید بر اساس جدیدترین تکنیک‌های تدریس.
- ✓ بازنگری محتوای آموزشی دانشگاه‌ها و به روز نمودن آنها با تحولات جهان و کشور و نیاز صنعت و کشور و همچنین بومی
- ✓ کردن و اختصاصی کردن محتوای درسی و توجه به تفاوت‌های فردی دانشجو.
- ✓ عدم اکتفای صرف به نتایج ارزشیابی حاصل از نظر سنجی‌های دانشجویان در زمینه کیفیت تدریس و استفاده از ارزشیابی‌های چند وجهی متناسب با صلاحیت تدریس و حرفه‌ای استاد اجرای سیاست‌های بومی‌گزینی دانشجو بر اساس نظر دانشجو و شرایط فرهنگی و اقتصادی او جهت کاستن از عوامل مزاحم در یادگیری.

منابع

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 28(5), 1-13.
- Bleck, V. (2019). Lehrerenthusiasm: Entwicklung, determinanten, wirkungen teacher enthusiasm: Development, factors, and outcomes. Springer Fachmedien .wiesbaden.
- Bloom, D. A., Reid, J. R., & Cassady, C. I. (2020). Education in the time of COVID-19. *Pediatric Radiology*, 50, 1055-1058.
- Clark, T. M., Callam, C. S., Paul, N. M., Stoltzfus, M. W., & Turner, D. (2020). Examining in the time of COVID-19: A sudden transition to unproctored online exams. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3413-3417.
- Curran, G. M. (2020). Implementation science made too simple: a teaching tool. *Implementation Science Communications*, 1(1), 1-3.
- Evans, A. L., Bulla, A. J., & Kieta, A. R. (2021). The precision teaching system: A synthesized definition, concept Analysis, and process. *Behavior Analysis in Practice*, 13(2), 1-18.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 2411-2502
- Fauth, B., Wagner, W., Bertram, C., Göllner, R., Roloff, J., Lüdtkke, O., Polikoff, M. S., Klusmann, U., & Trautwein, U. (2020). Don't blame the teacher? The need to account for classroom characteristics in evaluations of teaching quality. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1284-1302.
- Giroux, C. M., & Moreau, K. A. (2020). Leveraging social media for medical education: Learning from patients in online spaces. *Medical teacher*, 42(9), 970-972.
- Goldhaber, D., & Ronfeldt, M. (2020). Toward causal evidence on effective teacher preparation. In Carinci, J. E., Jackson, C., & Meyer, S. J. (Eds.), *Linking teacher preparation program design and implementation to outcomes for teachers and students* (pp. 211-236).
- Goodwin, A. L. (2020). Globalization, global mindsets and teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6-18.
- Hoq, M. Z. (2020). E-Learning during the period of pandemic (COVID-19) in the kingdom of Saudi Arabia: an empirical study. *American Journal of Educational Research*, 8(7), 457-464.
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A., & Taxer, J. L. (2020). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(4), 1-6
- ابیل، خ، داراب، کریم، ج و فرمهین فراهان، م، (۱۳۹۹)، واکاوی شایستگی‌های اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در تدریس با کیفیت، توسعه آموزش پزشکی. ۱۳(۳). ۲۵-۳۷. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم. ۱۳۹-۱۳۹ (۴). ۳
- حسین، م، فراهان، ا و قره، م.ع، (۱۳۹۲)، طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور، پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی. ۲(۲). ۱۱۹-۱۳۵
- خادم، س، (۱۳۹۹)، بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان از کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان.
- زمانی، ا (۱۳۹۶)، شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی. فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی. ۶(۱۱). ۲۳-۳۸.
- غنچی، م؛ حسینی، م؛ حجازی، ی، (۱۳۹۱)، شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی. ۵(۳). ۳۰-۴۲
- محمدی، ر؛ ظفری‌پور، ط، صادق‌مندی، ف و زمان فر، م، (۱۳۹۹)، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش از راه دور مروری بر الگوها و فرایندها، مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ۴(۸). ۹۵-۱۳۷.
- محمدی، م، حسین‌زاده، ا.ع، (۱۳۹۴)، تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۷(۳۱). ۹۱-۷۷
- مرادی دولیسکان، م و مهمدی مهر، م (۱۳۹۹)، بررسی ارتباط بین اخلاق حرفه‌ای کیفیت تدریس در بین اساتید دانشگاه علوم پزشکی، مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۳(۳). ۱۴۳-۱۵۰.
- مکوندی، م، (۱۳۹۹)، بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس و آموزش دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان معلمان. بپویش در آموزش علوم تربیت و مشاوره، ۶(۱۲). ۱-۱۲

Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73(5), 1–10.

Linnenbrink-Garcia, L., & Wormington, S. V. (2019). An integrative perspective for studying motivation in relation to engagement and learning. In K. A. Renninger, & S. Hidi (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 739–758). Cambridge University Press.

Mehler, D. M. A., Edelsbrunner, P. A., & Matić, K. (2019). Appreciating the significance of non-significant findings in psychology. *Journal of European Psychology Students*, 10 (4), 1– 7.

Mitchell, R. (2019). Student organisation as a facet of teaching quality in sub-Saharan Africa: Evidence to inform the World Bank's Teach observation instrument. *Oxford Review of education*, 40(1)10-19,

England. Ohler, C., Hartig, J., & Naumann, A. (2021). Detecting instruction effects—deciding between covariance analytical and change-score approach. *Educational psychology review. Advance online publication*.

Onmez Boran, G., Gürkan, B., & Aksoy, N. C. (2019). An investigation of pre-service and in service teachers' perceptions of teacher quality in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 537–549.

Rouse, P. C., Turner, P. J. F., Siddall, A. G., Schmid, J., Standage, M., & Bilzon, J. L. J. (2020). The interplay between psychological need satisfaction and psychological need frustration within a work context: A variable and person-oriented approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 175–189.

van de Kuilen, H. S., Altinyelken, H. K., Voogt, J. M., & Nzabalirwa, W. (2019). Policy adoption of learner-centred pedagogy in Rwanda: A case study of its rationale and transfer mechanisms. *International Journal of Educational Development*, 67, 64–72.

Van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P., & Hofman, W. H. A. (2021). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>

Wiesbaden. Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 1–12.

