

پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

(دانشور و دستار)

ارزیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور از دید دانشجویان و استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی

نویسنده‌گان: محسن ذوالفقار^{۱*} و محمود مهرمحمدی^۲

۱. استادیار گروه روان شناسی دانشگاه پیام نور

۲. استاد گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

zolfagharmohsen@yahoo.com

*نویسنده مسئول: محسن ذوالفقار

چکیده

هدف کلی پژوهش، ارزیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور از دید دانشجویان و استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی بوده است. روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی بوده و جامعه آماری پژوهش، شامل؛ ۱۵۰ هزار نفر از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور و نیز ۳۲۰ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه بوده‌اند. به منظور برآوردن تعداد نمونه مورد نیاز از جدول کرجسی و مورگان استفاده و به کمک روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۱۹۸۰ نفر از دانشجویان و نیز ۹۸ نفر از اعضای هیئت علمی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، دو پرسشنامه محقق‌ساخته، ناظر بر ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی و مهارت‌های تدریس شامل مؤلفه‌های؛ روش تدریس و تسلط بر موضوع، مدیریت کلاس و جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند آموزش- یادگیری بوده که مراحل تعیین روایی و پایایی در آن‌ها انجام و سپس جهت کسب نظرات دانشجویان به علاوه خود ارزیابی استادان، استفاده شده‌است. داده‌های گردآوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های؛ α در گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس دو طرفه، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که، بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب برخی عوامل شخصی و علمی، شامل؛ رشته تحصیلی، محل خدمت، سن و جنس ازیکسو و نیز روش تدریس و تسلط بر موضوع درس، مدیریت کلاس و رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال از سوی دیگر، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ همچنین نتایج پژوهش، نشان داد؛ بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و خود ارزیابی اعضای هیئت علمی در تمامی عوامل، تفاوت معنی‌دار وجود دارد بدین معنا که اعضای هیئت علمی، خود را در سطحی بالاتر مورد ارزیابی قرار داده‌اند در حالی که دانشجویان، چنین باوری نداشتند.

● دریافت مقاله: ۹۰/۷/۲

● پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۲۵

Scientific-Research
Journal of Shahed
University
Twentieth Year, No.2
Spring & Summer
2013

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال بیستم - دوره جدید
شماره ۲
بهار و تابستان ۱۳۹۲

کلید واژه‌ها: کیفیت، عضو هیئت علمی، رفع اشکال گروهی، پیام نور.

مقدمه

در فرایند آموزش در کلاس‌های رفع اشکال گروهی آشنا می‌شوند. تراوی در تحقیق خود درباره کلاس‌های رفع اشکال می‌نویسد: این کلاس‌ها به دلیل نداشتن تعریف علمی و جاذبه کافی در رفع نیازهای علمی دانشجویان، بهویژه در رشته‌های علوم انسانی، موقعیت و جایگاه واقعی خود را در نظام آموزشی پیدا نکرده‌اند، زیرا اغلب تشکیل‌نمی‌شوند یا تعداد کمی از دانشجویان در آنها شرکت می‌کنند، درحالی که باز مالی سنگینی را به این نظام تحمیل می‌کند [۴]. تانیا و گاتزچاک^۱ در پژوهش خود، تناقض میان علائق و انگیزه‌های شخصی و حرفه‌ای دانشجویان و محتوا دروس یا ناکافی بودن سطح آموزش و یادگیری به صورت چهره‌به‌چهره بهویژه و پایین‌بودن سطح مهارت‌های علمی و تخصصی مدرسان آموزش از راه دور در رفع نیازهای علمی دانشجویان را از علل عمده نارسانی‌های این نظام آموزشی می‌دانند [۵] و در معرفی راهکارهای آموزش از راه دور، «سلط مدرسان بر محتوا و بهره‌گیری از روش‌های آموزشی و رسانه‌های چندمنظوره» را از عوامل مؤثر بر کیفیت عملکرد آنان مطرح می‌کنند [۶]: با این حال در نظام‌های آموزش از راه دور، کنش متقابل و ارتباط چهره‌به‌چهره میان استاد و دانشجو اجتناب‌ناپذیر است و در کشور ما در دانشگاه پیام‌نور این ارتباط با اجرای کلاس‌های رفع اشکال گروهی برقرار می‌شود [۴]. یکی از اصلی‌ترین شیوه‌های علمی برای تحقیق درباره مسائل مربوط به فرایند آموزش-یادگیری استفاده از روش‌های ارزشیابی آموزشی است، اما بررسی‌ها نشان می‌دهند، یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در نظام آموزش از راه دور، ارزیابی دانشجویان درباره کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی است، زیرا، فاصله فیزیکی میان استادان و دانشجویان و کافی نبودن کنش متقابل در فرایند آموزش-یادگیری، ممکن است موجب شود که دانشجویان به جای عملکرد اعضای هیئت

آموزش از راه دور، برنامه آموزشی سازمان یافته‌ای است که از یک یا چند ابزار برای آموزش دانشجویانی استفاده می‌کنند که به هر دلیل یا قادر نیستند از آموزش سنتی استفاده کنند یا ترجیح می‌دهند از فناوری نوین در تحصیلات بهره‌مند شوند [۱]. در نظام آموزش سنتی و مرسوم، قابلیت‌های هر مدرس برای ارائه مطالب علمی در فرایند آموزش و ارزشیابی آن نقش ایفا می‌کند، اما با توجه به تفاوت‌هایی که میان شیوه آموزش از راه دور و آموزش سنتی وجود دارد، برای حصول به کیفیت و کارایی لازم، اعضای هیئت علمی باید دارای مهارت‌ها، شایستگی‌های علمی و ویژگی‌های شخصی خاص متناسب با اهداف آموزش از راه دور باشند، ویژگی‌هایی که اعضای هیئت علمی را برای رویارویی با چالش‌های حاصل از هر نوع آموزش از راه دور آماده سازد [۲]. ارزیابی ویژگی‌های شخصی، علمی و عملکردی اعضای هیئت علمی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال می‌تواند بازخورد های لازم را برای بهبود و اصلاح روش‌های آموزشی، رفع چالش‌ها و ارتقای کیفی عملکرد استادان فراهم سازد. در سال‌های اخیر، تعداد متقاضیان آموزش از راه دور افزایش یافته است و نرخ ثبت‌نام به مرتب بیش از آموزش سنتی بوده است؛ اما تحقیق‌ها نشان می‌دهند که فراغیران در این نظام آموزشی تمایل دارند از آن خارج شوند، زیرا آنها پیش‌بینی می‌کنند که میان علائق و انگیزه‌شان برای تحصیل و موضوع و محتوا دروس، ارتباط و هماهنگی وجود ندارد و محیط یادگیری در نظام آموزش از راه دور برای آنها ارضاء کننده نیست؛ گزارش یادشده از مشکلی اساسی، پیچیده و فراغیر در نظام‌های آموزش از راه دور در سراسر جهان حکایت دارد [۳]. اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام‌نور در شرایط فعلی از لحاظ درگیری فشرده با عنایت‌مند درسی با زوایای مسائل و مشکلات آنها

1 . Tania & Gottschalk

گروهی تأمین می شود. به نظر می رسد دانش اکتسابی استادان بر حسب رشته تحصیلی که تدرس آن را بر عهده دارند، روزآمد نیست؛ هم چنین قدرت و توان مداوم برای پژوهش، کشف و توسعه آشنایی با روش های نوین آموزش از راه دور از جمله موارد ضروری تدریس دانشگاهی با کیفیت مطلوب در این نظام آموزشی است و رسالتی بزرگ بر عهده دانشگاه پیام نور به عنوان بنیان گذار نهضت آموزش از راه دور کشور پس از پیروزی انقلاب اسلامی نهاده شده است، اما شواهدی وجود دارند که نشان می دهند، جنبه های کاربردی روش ها و مهارت های مؤثر بر تدریس به شیوه آموزش از راه دور، کمتر از آنچه انتظار می رود، در کلاس های رفع اشکال گروهی از سوی اعضای هیئت علمی رشته های علوم انسانی رعایت می شوند؛ در صورتی که مدرسان به هنگام تدریس از طریق ویژگی های شخصی و علمی خود و مهارت هایی که بر اثر سال ها تدریس کسب کرده اند، باید بتوانند به دانش بی روح، جانی تازه ببخشند و آن را به دانشجویان انتقال دهند. اما این گونه نیست.

امروزه ارزیابی کیفیت آموزش از راه دور به طور چشمگیری مورد توجه محققان و پژوهشگران عرصه روان شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است و تحقیقات های بسیاری در زمینه نگرش های اعضای هیئت علمی و دانشجویان و چگونگی تأثیرگذاری آنها بر کیفیت نظام آموزشی انجام شده است [۱۲]. افزایش کیفیت عملکرد مدرسان در آموزش از راه دور، مستلزم حمایت همه جانبه و فراهم کردن ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی است که در فرایند آموزش مورد استفاده دانشجویان و مدرسان قرار می گیرند [۱۳].

میرلوس و مازیلوس^۱ [۱۴] بر این باورند که مهم ترین چالش در ارزشیابی کیفیت عملکرد مدرسان در نظام آموزش از راه دور، فاصله فیزیکی میان استاد و

علمی، روند رشد فناوری آموزشی و کاربرد آن در این نظام آموزشی را ارزیابی کنند؛ در چنین وضعیتی نمی توان انتظار داشت که دانشجویان، کیفیت عملکرد استادان خود را با نگرش مثبت ارزیابی کنند [۷]؛ با این حال، ارزیابی کیفیت تدریس مدرسان دانشگاه از دیدگاه های مختلف امکان پذیر است و رایج ترین آنها ارزیابی تدریس و میزان توانایی مدرسان در کاربرد شیوه های مؤثر تدریس از دیدگاه خود مدرسان و دانشجویان است [۸]. داده های حاصل از ارزشیابی اعضای هیئت علمی به وسیله دانشجویان می توانند به عنوان مهم ترین ملاک های ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرند؛ این نوع داده ها می توانند برای بهبود فرایند آموزش در هر نظام آموزشی استفاده شوند [۹]. استادان از مهم ترین عوامل آموزش دانشجویان هستند و مراتب آن ها در دانشگاه ها متفاوت است [۱۰]. برای آنکه اثر اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور را در اجرای کلاس های رفع اشکال گروهی به عنوان یکی از محور های اساسی یادگیری و موفقیت دانشجویان بررسی کنیم و به منظور دستیابی به نقاط قوت و ضعف و کیفیت مطلوب در نظام آموزش از راه دور کشور و روی آوردن به رویکردهای جدید آموزش و یادگیری که در سطح جهان متداول اند و همسویی با آخرین تحول هایی که با پیشرفت فناوری صورت می گیرند، ارزیابی اعضای هیئت علمی و دانشجویان از کیفیت فرایند کلاس های رفع اشکال گروهی، امری ضروری به نظر می رسد تا معلوم شود، اعضای هیئت علمی بر مبنای ویژگی های شخصی، علمی و ابعاد و عناصر رفتارهای مورد انتظار در فرایند آموزش - یادگیری چگونه عمل می کنند [۱۱]. اهمیت پژوهش حاضر در این است که به جنبه های گوناگون عملکرد استادان نظر دارد. نیاز علمی دانشجویان دانشگاه پیام نور به طور عمده از طریق کتاب های خودآموز و حضور در کلاس های رفع اشکال

تدریس به صورت چهره به چهره با یادگیرندگان جریان یابد، فرصت مواجهه هنرمندانه به طور چشمگیری افزایش می‌یابد [۱۸].

در قضاوتهای بسیاری که روی اطلاعات جمع آوری شده از ارزشیابی دانشجو درباره تدریس استادان به عمل آمده، بدون استثنا این اطلاعات به عنوان منبعی بالرزش و قوی درباره کلاس درس معرفی شده‌اند. پژوهش‌ها درباره مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت تدریس شامل تسلط بر موضوع درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی میان استاد و دانشجو و توجه به انگیزش دانشجویان در فرایند آموزش- یادگیری از آن، حاکی است که دانشجو، قضاوتهای مورد قبول درباره چگونگی تدریس و روش‌هایی است که استاد در جریان تدریس به کارمی‌گیرد و می‌تواند بهترین قضاوتهای درباره محتوا و شیوه تدریس استادان باشد و هیچ‌کس به اندازه دانشجویان از شایستگی لازم برای ارزشیابی عملکرد استادان در فرایند آموزش- یادگیری بهره‌مند نیستند [۱۹]. فولرتون سورینو و مک گاهی^۱ در یک برنامه مطالعاتی دیگر دریافتند که قضاوتهای دانشجویان درباره کیفیت عملکرد استادان در فرایند آموزش- یادگیری بر حسب برخی ویژگی‌های شخصی و علمی استادان از قبیل «سن، جنسیت، سابقه تدریس، رشته تحصیلی و موقعیت جغرافیایی محل خدمت آنان» بهترین پیش‌بینی کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌روند؛ نتایج گروهی دیگر از پژوهش‌ها در همین زمینه نشان‌داده است که دانشجویان، کیفیت عملکرد استادان را در فرایند آموزش- یادگیری زمانی مثبت ارزیابی می‌کنند که استادان در رشته‌ای که تدریس می‌کنند از دانش و مهارت‌های تخصصی بهره‌مند بوده، بر موضوعی که تدریس آن را بر عهده‌دارند تسلط- داشته باشند. صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت در خصوص کارآمدی اشکال گوناگون آموزش از راه

دانشجو است؛ زیرا کاهش کنترل بر فرایند آموزش- یادگیری از سوی استاد، ممکن است موجب شود که دانشجو به جای ارزیابی عملکرد استاد، برنامه آموزشی طراحی شده و روند رشد فناوری آموزشی در نظام آموزش از راه دور را ارزشیابی کند، ارزشیابی از کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه‌های مختلف امکان‌پذیر است و رایج‌ترین آنها ارزیابی تدریس و میزان توانایی مدرسان در کاربرد شیوه‌های مؤثر تدریس از دیدگاه مدرسان و دانشجویان است [۷]. استفاده از نظریات دانشجویان شامل میلیون‌ها مطالعه و تحقیق پس از سال ۱۹۲۰ است که نشان‌داده نتایج حاصل از ارزشیابی دانشجو در خصوص کیفیت تدریس مدرسان، پایایی و ثبات دارد و بازخورد مناسب را درباره توانایی‌های علمی و مهارت‌های تدریس استادان به دست می‌دهد تا نسبت به بهبد روش تدریس و عملکرد خود اقدام کنند [۱۵]. ارزشیابی کیفیت تدریس استادان از طریق نظرخواهی دانشجویان از سال‌ها پیش در کشور ما رایج بوده است و این ارزشیابی‌ها در اصل براساس دو هدف صورت می‌گیرند که «بررسی و اصلاح محتواهای برنامه آموزشی و روش تدریس و دیگری، حصول اطمینان از دسترسی به اهداف تعیین شده» را شامل می‌شوند [۱۱]. برای دستیابی به کیفیت مطلوب در آموزش از راه دور، مدرسان باید بتوانند علاوه بر پرورش خصوصیات شخصیتی، عادات مطالعه و تفکر، تسلط بر محتوا و اطلاعات علمی فراگیران را هم تقویت کنند [۱۶]. رفتار استاد و دانشجو با یکدیگر رابطه علت و معلولی دارند، در حالی که استاد و دانشجو ممکن است به طرق مختلف با یکدیگر رابطه داشته باشند، نقطه نظر اصلی روان‌شناسی تربیتی، درک این مطلب است که «چگونه استاد می‌تواند محیط و جو آموزشی فراهم آورد تا از طریق آن یادگیرنده بتواند رفتارهای تازه بیاموزد و رفتارهای از پیش یادگرفته خود را بهبد بخشد؟» [۱۷]. زمانی که

1. Carr, k.c., Fullerton,J.T.,severino,R., & McGahey ,m.k

کیفیت عملکرد مدرسان مورد توجه پژوهشگران بوده است. سیم بولگار در پژوهش خود نشان داده است که مدرسان آموزش از راه دور نیز به منظور ارتقای کیفی عملکرد خود و افزایش بازده یادگیری دانشجویان باید با مدیریت درست فرایند آموزش - یادگیری بر حسب ضرورت از روش ها و فنون تدریس به شیوه سنتی استفاده کنند [۲۳]؛ براساس همین ضرورت، کلاس های رفع اشکال به منظور ایجاد ارتباط رو در رو و پاسخگویی به نیازهای علمی دانشجویان دانشگاه پیام نور، برنامه ریزی و اجرامی شوند. هربرت مارش^۲ معتقد است که تدریس، ابعاد و عناصری پیچیده دارد و با بررسی یک یا چند بعد از ابعاد آن نمی توان به کیفیت و تأثیرپذیری آن در تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص مورد نیاز جامعه امیدوار بود، زیرا تدریس ازیکسو تا حد زیادی به ویژگی های شخصی و علمی مدرسان از قبیل رشته تخصصی، محل خدمت، جنسیت و سوابق آموزشی آنان و ازسوی دیگر به توانایی های علمی، تخصصی و حرفه ای از قبیل تسلط بر موضوع درس و مهارت های تدریس، مدیریت کلاس و توجه به جنبه های انگیزشی - عاطفی فرایند آموزش - یادگیری بستگی دارد [۲۴]. برخی پژوهش ها نشان می دهند که میان ویژگی های شخصی و علمی استادان و ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس آنان همبستگی بالایی وجود داشته است [۸] و [۹] معتقد است که اگر کیفیت نظام دانشگاهی را با ویژگی های هیئت علمی تعریف کنیم، در صورتی نظام مورد نظر از کیفیت مطلوب بهره مند است که تحصیلات همه اعضای هیئت علمی دانشگاهی در سطح دکتری تخصصی باشد؛ این دیدگاه نشان می دهد که مدارج علمی و تخصصی، یکی از شاخص های مهم در ارزیابی کیفیت تدریس مدرسان محسوب می شوند. ویژلی و جور جنسن^۳ در پژوهش خود ازیکسو بر ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی مؤثر بر کیفیت تدریس مدرسان نظری

2 . Herbert ,w. Marsh

3 . Wisely ,N,& Jorgensen,M

دور، پرسش هایی مطرح و از آموزش سنتی به عنوان پایه استفاده کرده اند؛ بنابراین کیفیت عملکرد مدرسان آموزش از راه دور ازیکسو به میزان برقراری ارتباط چهره به چهره با دانشجویان و ازسوی دیگر به میزان تسلط مدرسان بر محتوای که تدریس آن را بر عهده دارند، بستگی دارد [۲۰]. اتفاقاً هایی بر آموزش از راه دور وارند، مانند فقدان تجربه های فنی حاصل از ارتباط دانشجویان با یکدیگر که برخی از رسانه های پرقدرت در آموزش از راه دور در رفع این کاستی کوشیده اند [۲۱]؛ در دانشگاه پیام نور نیز در سال های اخیر با بهره گیری از وسائل الکترونیکی و نرم افزارهای طراحی شده متناسب با اهداف دانشگاه، گام هایی مؤثر در راستای ارتقای کیفی عملکرد نظام آموزش از راه دور کشور برداشته شده است. سیم بولگار^۱ در تحقیقی، عملکرد آموزش از راه دور و آموزش سنتی را مورد ارزشیابی و مقایسه قرارداده است و نشان می دهد که اگر روش ها و فناوری هایی که در فرایند آموزش و تدریس استفاده می شوند، با اهداف آموزش از راه دور، متناسب باشند و مدرسان آموزش از راه دور بر محتوای رشته تخصصی و دروسی که تدریس می کنند تسلط کافی داشته باشند و نیز ارتباط به صورت چهره به چهره میان استاد و دانشجو برقرار باشد، تدریس در فضای آموزش از راه دور می تواند هم برای مدرسان و هم دانشجویان به اندازه آموزش سنتی جذاب و اثربخش باشد [۲۲]. پریوایت، والدمن، الکساندر و زaho (از صاحب نظران آموزش از راه دور)، معتقدند که از لحاظ تاریخی دو نیرو رشد و موفقیت آموزش از راه دور را سبب شده اند: یکی نیاز به دسترسی گسترده و دموکراتیک به یادگیری و دیگری وجود فناوری های نوین در زمینه تدریس که این دو نیرو، هنوز هم برای اثربخشی و کارآمدی این نظام آموزشی به فناوری تدریس به شیوه سنتی وابسته اند؛ مدیریت کلاس، مؤلفه ای دیگر است که به عنوان عامل مؤثر بر

1 . seambilgar

دانشجویان، استادان زن را بهتر از استادان مرد ارزیابی کردند؛ دانشجویان زن در تمام زمینه‌ها عملکرد استادان خود را بهتر از دانشجویان مرد مورد ارزیابی قرارداده‌اند و اعضای هیئت علمی زن از لحاظ ویژگی‌های شخصی مؤثر بر تدریس نسبت به استادان مرد توسط دانشجویان در سطحی بالاتر مورد ارزیابی قرار گرفتند [۲۹] و [۳۰]: اما نتایج تحقیق خواجه آزاد درباره ارزشیابی کیفیت آموزش پزشکی عمومی براساس استانداردهای ملی و جهانی از دیدگاه استادان و دانشجویان نشان داده است که کیفیت آموزش پزشکی از نظر استادان در حد مطلوب و از نظر دانشجویان زن و مرد در حد ضعیف ارزیابی شده‌است [۳۱]: در تحقیق ذوالفار و مهرمحمدی درباره کیفیت تدریس استادان علوم انسانی نیز همین نتیجه به دست آمده است [۱۱]. در آموزش از راه دور، اعتقاد بر این است که دانشجویان به‌طور مستقیم با آنچه مدرسان قصد انتقالش را دارند، مواجه می‌شوند ولی شخصیت و رفتار استاد، واسطه انتقال آموزش آنها نیست، بلکه رسانه‌ها واسطه انتقال و یادگیری هستند [۳۲]: اما در دانشگاه پیام‌نور که کلاس‌های رفع اشکال به شیوه چهره‌به‌چهره برگزار می‌شوند، هنجارهای اجتماعی و روابط میان گروهی تا حد زیادی بر رفتار و عملکرد مدرسان و دانشجویان تأثیرگذارند؛ بنابراین، ارزشیابی دانشجویان در این نظام آموزشی می‌تواند بازخوردهایی مناسب برای بهبود و اصلاح روش‌های آموزشی مدرسان فراهم سازد؛ با این حال آنها برای رفع نیازهای علمی دانشجویان از شیوه آموزش سنتی نیز استفاده‌می‌کنند. عدم وابستگی دانشجویان آموزش از راه دور به استادان و اتکای آنها به مواد درسی از ویژگی‌های یادگیری در این نظام آموزشی است. در دانشگاه پیام‌نور، پس از کتاب‌های درسی خودآموز، استادان، مهم‌ترین نقش را در آموزش و یادگیری دانشجویان ایفا می‌کنند و این نقش به‌طور عمدۀ در بهره‌گیری از راهبردهای تدریس سنتی در کلاس‌های

پرهیز از مواجهه قهرآمیز، حفظ روابط صمیمانه با احترام متقابل و احترام به ایده‌ها و نظرهای دانشجویان، ایجاد شور و شوق در دانشجویان نسبت به موضوع درس، پایبندی و تعهد به برنامه زمان‌بندی تنظیم شده از سوی دانشگاه و از طرف دیگر بر ویژگی‌های علمی و تخصصی مدرسان مانند تسلط بر موضوع درس و حوزه تخصصی خود و کنش متقابل میان استاد و دانشجو در حل مشکلات درسی دانشجویان تأکیدورزیده‌اند [۲۵] و در تحقیقی دیگر، روزن بلوم^۱ نشان داده است که کیفیت عملکرد مدرسان به «مدیریت کلاس، میزان کنش متقابل، روش آموزشی و نیز رفتار مدرسان در حین تدریس» بستگی دارد [۲۶]. زاج کویسکی^۲ بر این باور است که ارزشیابی مثبت دانشجویان از عملکرد مدرسان به پیشرفت تحصیلی و حمایت حاصل از تعامل رودرروی استاد و دانشجو، منوط است که بر نگرش دانشجویان و ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد استادان‌شان تأثیرمی‌گذارد [۲۷]. مدیریت کلاس از جمله عواملی است که با احساس امنیت دانشجویان به هنگام یادگیری و ایجاد تغییرهای لازم در ساختار فکری آنان، مربوط است به گونه‌ای که استاد، به‌نهایی، منبع و مرجع همه مطالب آموختنی شناخته نشود [۲۸]. گروهی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند، ویژگی‌های شخصی، علمی و مهارت‌های مدرسان در استفاده از راهبردهای مناسب در فرایند آموزش- یادگیری بر عملکرد تحصیلی و نگرش دانشجویان تأثیرمی‌گذارند؛ از جمله استراج، لورن، کارلی فریبرگ کولیچ و چیانگ^۳ در تحقیق خود دریافتند، ویژگی‌های شخصی و علمی استادان از قبیل «روشهای تخصصی، جنسیت، سابقه تدریس» بر یادگیری، تغییر رفتار و چگونگی ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استادان تأثیرمی‌گذارد و نتایج دیگر تحقیق‌های یادشده از آن حکایت دارند که در ده مؤلفه مؤثر بر تدریس،

1 . Rosenblum,j

2 . Zajkwsaki,M.E

3 . starch, Lauren, karlee freeberg & William cash kolitch, E. chyang

امری اجتناب ناپذیر می‌دانند [۳۵]. مولینبرگ و لرد^۲ نیز در تحلیل اکتشافی ساختارهای زیربنایی تشکیل‌دهنده موانع آموزش از راه دور به این نتیجه دست یافتند که موقعیت جغرافیایی و محلی، ساختار اجرایی و امکانات آموزشی از عوامل مهم و مؤثر بر عملکرد اعضای هیئت علمی و دانشجویان به شمار می‌آیند [۳۶ و ۳۷]. لندینگ و وین^۳ در تحقیق خود نشان داده‌اند که کم تجربگی اعضای هیئت علمی تازه‌کار و عدم آشنایی آنان با روش‌های آموزش از راه دور برای به کارگیری مهارت‌های مؤثر بر تدریس، یکی از عوامل مهم مرتبط با افت تحصیلی دانشجویان است [۲] و مهرمحمدی، روش اکتشافی را روشن مناسب برای جاری‌ساختن تعلیم و تربیت پرسش محور می‌داند [۱۰]، روشی که در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی دانشگاه پیامنور کاربرد دارد. برانگیختن حس کنجکاوی و انگیزش دانشجویان از عوامل مهم یادگیری است که در پژوهش حاضر، مورد توجه بوده است. سیف معتقد است که انگیزه‌های درونی، عواملی هستند که کنترل آنها در دست خود فرد است و از احساس رضایت حاصل از کسب توفیق در رسیدن به هدف، ناشی می‌شود [۱۷] و بیابانگرد بر انگیزه‌های درونی دانشجویان تأکید می‌ورزد [۳۸] اگرچه در دانشگاه پیامنور، منابع درسی، خودآموز نقشی مهم در یادگیری دانشجویان ایفا می‌کنند، تحقق این امر، بدون انگیزه درونی دانشجویان میسر نخواهد بود؛ عسکری نیز بر این باور است، در صورتی که روش تدریس و مدیریت کلاس معلم توأم با انگیزش و مسئولیت‌پذیری شاگردان باشد، عاملی مهم و تأثیرگذار بر عملکرد معلم و یادگیرندگان خواهد بود [۳۹]. مک لافلین [۴۰] هدف از مدیریت کلاس را ایجاد و استمرار یک محیط یادگیری مثبت و سازنده می‌داند، نه ایجاد کلاسی بی تحرک، مطیع و فرمانبردار؛ او معتقد است که مدیریت مؤثر کلاس، اتخاذ اعمال و تدبیری است که هم به کاهش و قرع

رفع اشکال گروهی تعجلی می‌یابد [۳۴]؛ بدین لحاظ، روش تدریس و تسلط بر محتوا، مدیریت کلاس و بهره‌مندی از رفتار مناسب و روابط انسانی در کلاس درس که از شاخص‌های مهم عملکرد مدرسان در نظام آموزش سنتی است، در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی در نظام آموزش از راه دور نیز کاربرد دارد. پژوهش‌های بنیادی در دو دهه گذشته نشان داده‌اند، رعایت این شاخص‌ها در فرایند آموزش - یادگیری، بهبود عملکرد مدرسان و ارزشیابی مثبت دانشجویان از این فرایند را فراهم- می‌سازد، زیرا اعضای هیئت علمی می‌توانند با توجه به بازخوردهای ناشی از ارزشیابی دانشجویان، شرایط و عوامل مؤثر ارتباط، نوع کیفیت و سودمندی تفهیم و تفاهم را بیشتر کرده، درنتیجه، سطح یادگیری دانشجویان را افزایش دهنده [۱۵]. عطاخوانی [۳۴] در تحقیق خود اشاره دارد به اینکه در کشور ما عدمه ترین فعالیت هیئت علمی در نظام آموزش از راه دور، رفع اشکال گروهی در کلاس است و یادگیری، فعالیتی پیچیده، چندلوجهی، و به طور کامل، انفرادی است که بر حسب علایق، توانایی‌ها، موضوع درس و محیط فرهنگی و فیزیکی در مراکز آموزش دانشگاه پیامنور، متفاوت است؛ از تاییج این تحقیق می‌توان دریافت که کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی در نظام آموزش از راه دور کشور با توجه به موقعیت جغرافیایی، محلی و میزان بهره‌مندی از نیروی انسانی ماهر و متخصص، متفاوت است. در پژوهش حاضر با توجه به پراکندگی موقعیت جغرافیایی مراکز آموزشی تحت پوشش دانشگاه پیامنور و میزان بهره‌مندی آنها از امکانات فیزیکی، تجهیزاتی و نیروی انسانی، محل خدمت اعضای هیئت علمی به عنوان عامل تأثیرگذار در چگونگی عملکرد آنان درنظر گرفته شده است. ترل و درینگوس^۱ در تحقیق خود، تأثیر موقعیت محلی و جغرافیایی مراکز آموزش از راه دور را بر یادگیری دانشجویان و نیز کیفیت آموزشی مدرسان،

2 . Mulinburg & Lord.E
3 . Leoding ,B.& Wynn,n

1 . Terrell,s.R.,Dringus.L.

- علمی بر حسب «روش تدریس و تسلط بر موضوع» متفاوت است.
- ۵- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «مدیریت کلاس‌های رفع اشکال» متفاوت است.
- ۶- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال» متفاوت است.
- ۷- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «عوامل سه‌گانه کیفی مؤثر بر فرایند کلاس‌های رفع اشکال» تفاوتی معنادار وجوددارد.
- ۸- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «روش تدریس و تسلط بر موضوع درس» تفاوتی معنادار وجوددارد.
- ۹- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «مدیریت کلاس‌های رفع اشکال» تفاوتی معنادار وجوددارد.
- ۱۰- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب رعایت «جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال» تفاوتی معنادار وجوددارد.

روش پژوهش

این تحقیق، توصیفی و از نوع پیمایشی است و در اجرای آن، ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی و مهارت‌های اعضای هیئت علمی در استفاده از روش‌های آموزشی برای رفع اشکال از طریق پرسشنامه‌های محقق‌ساخته که میان دانشجویان و اعضای هیئت علمی، توزیع و جمع‌آوری شد، مورد بررسی قرار گرفت زیرا هدف تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی که در پژوهش حاضر استفاده شده است، جمع‌آوری داده‌هاست که در آن از طریق افرادی که پاسخگو نامیده‌می‌شوند و به

بدرفتاری یا سوءرفتار دانشجویان می‌انجامد و هم به ایجاد و ابقای علاقه، انگیزه و مشارکت فعال و مؤثر دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری منجر می‌شود و تحقیق اورتسون و راندل [۴۱] نشان می‌دهد که اگر مدیریت کلاس بر فعالیت‌هایی تمرکز داشته باشد که به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، سازنده و تسهیل‌کننده منجر شود، سرانجام، افزایش مشارکت و یادگیری بیشتر دانشجویان را در برخواهد داشت. اورستون و دیگران [۴۲] در پژوهشی، شواهدی ارائه می‌دهند که بهترین راه برای برقراری نظم و انضباط در کلاس درس، سازماندهی کلاس و خلق محیطی مؤثر برای یادگیری است که بتواند به ایجاد نگرشی مطلوب و ارزشیابی مثبت دانشجویان از فرایند آموزش - یادگیری کمک کند.

سوال‌های پژوهش

- ۱- ارزیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال از دیدگاه دانشجویان و استادان چگونه است؟
- ۲- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال چه تفاوت وجوددارد؟

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «رشته تحصیلی» و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، متفاوت است.
- ۲- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب « محل خدمت» و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، متفاوت است.
- ۳- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب «جنسیت» و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، متفاوت است.
- ۴- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت

از ۵۰ درصد واحدهای درسی خود را گذراند و درس‌هایی متعدد را با گروه نمونه هیئت علمی تجربه کرده‌بودند.

ابزارهای پژوهش

ابزار این پژوهش دو پرسشنامه شامل مؤلفه‌های ناظر بر ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی و مهارت‌هایی است که نظریه‌های یادگیری، مفید و مؤثربودن آنها را بر فرایند آموزش – یادگیری مورد تأیید قرارداده‌اند؛ این مؤلفه‌ها روی پرسشنامه‌ها در سه مقوله شامل، (الف) روش تدریس و تسلط بر موضوع؛ (ب) مدیریت کلاس و (ج) رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند آموزش – یادگیری تقسیم‌بندی شده‌اند.

از پرسشنامه اول که دارای ۳۶ پرسش است برای خودارزیابی اعضای هیئت علمی و از پرسشنامه دوم که شامل ۳۹ پرسش است، برای ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال استفاده شده‌است؛ این مؤلفه‌ها روی مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت تنظیم و از راست به چپ به ترتیب از ۴ تا ۱ درجه‌بندی و نمره‌گذاری شده‌اند که ۴ بالاترین و ۱ پایین‌ترین نمره‌ای است که به هر مؤلفه تعلق می‌گیرد.

روایی و پایایی ابزارهای پژوهش: برای تعیین روایی صوری و محتوایی، ابزارهای پژوهش، در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران عرصه روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی قرار گرفت؛ آنها مفاهیم نظری و سازه‌های به کاررفته را بررسی و نظر خود را اعلام کردند؛ در این مرحله، تعدادی از مؤلفه‌ها حذف، برخی اصلاح شدند و درنهایت، پرسشنامه خودارزیابی استادان با ۳۶ مؤلفه و پرسشنامه ارزیابی دانشجویان با ۳۹ مؤلفه مورد تأیید قرار گرفت؛ ضریب پایایی ابزارها پس از اجرای آزمایشی آنها با روش دونیمه کردن پرسشنامه‌ها به میزان ۰/۸۲ و ۰/۸۹ به دست آمد که از بالابودن پایایی نشان داشت. برای حصول اطمینان از نتایج به دست آمده

پرسش‌ها پاسخ‌می‌دهند، گردآوری می‌شود؛ از این روش می‌توان در انواع مطالعات اکتشافی، توصیفی، تبیینی و ارزشیابی استفاده کرد؛ یکی از مهم‌ترین جنبه‌های مثبت این روش، تعمیم‌پذیری یافته‌های است، زیرا به طور نوعی مشتمل بر جمع‌آوری داده‌ها از نمونه بزرگی از افرادند [۳۸]. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات و داده‌ها درخصوص آزمون فرضیه‌ها از نظرهای دانشجویان به عنوان مشاهده‌گران توأم با مشاهده در فرایند آموزش – یادگیری و نیز از نظرهای اعضای هیئت به صورت خودارزیابی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها درخصوص آزمون فرضیه‌ها، از روش‌های آمار توصیفی در سطح جدول‌های فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد و آمار استنباطی در سطح آزمون t مستقل و تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد.

جامعه آماری، برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل ۳۲۰ نفر عضو هیئت علمی و ۱۵۰ هزار دانشجوی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیامنور است. برای انتخاب نمونه با توجه به پراکندگی جامعه آماری در سطح کشور و به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج از مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی کشور، هریک، دو استان و در مجموع، ده استان به طور تصادفی انتخاب شدند و سپس با بهره‌گیری از جدول تعیین اندازه نمونه مورگان و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، نمونه‌ای به حجم ۹۸ نفر از اعضای هیئت علمی انتخاب شد. به‌منظور ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال از روی برنامه هفتگی تدریس هر عضو گروه نمونه هیئت علمی دو کلاس درس و از هر کلاس، ۱۰ دانشجو و در مجموع، نمونه‌ای به حجم ۱۹۶۰ دانشجو به طور تصادفی انتخاب شده، در این پژوهش مشارکت داشتند؛ این گروه از دانشجویان به‌طور عمده در سال‌های سوم و چهارم به تحصیل اشتغال داشتند و کسانی بودند که دست کم بیش

جدول ۱. تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب رشته‌های تحصیلی و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال

احتمال F	نسبت F	میانگین مجددرات	مجموع مجددرات	درجه آزادی	شاخص‌های آماری	
					منابع تغییر	
۰/۶۵	۰/۶۹	۱۸۱/۰۷	۱۰۸۶/۴۵	۶	واریانس بین گروهی	
		۲۶۰/۱۸	۲۳۶۷۶/۴۹	۹۱	واریانس درون گروهی	
			۲۴۷۶۳/۱۴	۹۷	مجموع	

جدول ۲. تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب محل خدمت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال

احتمال F	نسبت F	میانگین مجددرات	مجموع مجددرات	درجه آزادی	شاخص‌های آماری	
					منابع تغییر	
۰/۶۱	۰/۸۱	۲۰۹/۸۸	۱۸۸۸/۹۹	۶	واریانس بین گروهی	
		۲۵۹/۹۳	۲۲۸۷۴/۱۵	۹۱	واریانس درون گروهی	
			۲۴۱۶۳/۱۴	۹۷	مجموع	

جدول ۲، تحلیل واریانس یک‌عاملی بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب محل خدمت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد؛ $F = ۰/۸۱$ با درجات آزادی ۶ و ۹۱ و به دست آمد که نتایج مرحله اول را تأیید کرد.

جدول ۲، تحلیل واریانس یک‌عاملی بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب محل خدمت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال آزمون T ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب جنسیت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۳، آزمون T ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد. $T = ۰/۹۱$ با درجه آزادی ۲۱ و به احتمال ۹۵ درصد از $T = ۰/۹۱$ کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد.

یافته‌ها

جدول ۱ تحلیل واریانس یک‌عاملی بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب رشته‌های تحصیلی و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد $F = ۰/۶۹۱$ با درجات آزادی ۶ و ۹۱ از $F = ۰/۱۹$ کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه می‌گیریم، میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب رشته‌های تحصیلی و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۳. آزمون T ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب جنسیت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری	
						جنسیت	زن
P ≤ .۴۷	.۰/۹۱	۵/۲۴۰	۲۲/۸۴۱	۱۰۸/۲۹۶۳	۱۹		
-	-	۱/۵۶۰	۱۳/۸۶۶	۱۱۳/۲۴۵۸	۷۹		مرد

جدول ۴. تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب عامل روش تدریس و تسلط بر موضوع

احتمال F	نسبت F	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	شاخص‌های آماری	
					منابع تغییر	منابع تغییر
.۰/۳۶۷۷	۱/۱۰۱۵	۳۹/۵۲۳۳	۲۳۷/۱۳۹۷	۶		بین گروهی
-	-	۳۵/۸۸۲۷	۳۲۶۵/۳۲۳۱	۹۱		درون گروهی
-	-	-	۵۳۰۲/۴۶۲۸	۹۷		مجموع

جدول ۵. تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس

احتمال F	نسبت F	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	شاخص‌های آماری	
					منابع تغییر	منابع تغییر
.۰/۶۵	.۰/۷۵	۲/۴۷	۸۵/۲۵	۹		واریانس بین گروهی
-	-	۱۱۲/۵۶	۱۰۰۹/۰۱	۸۷		واریانس درون گروهی
-	-	-	۹۶			مجموع

جدول ۵، تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس را نشان می‌دهد F به دست آمده ($F=0/75$) با درجات آزادی (F=1/97) ۹ و ۸۷ به احتمال ۹۵ درصد از F جدول (F=1/97) کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌گیریم میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

در جدول ۶، تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد. F به دست آمده ($F=0/67$) با درجات آزادی (F=2/19) ۶ و ۹۰ به احتمال ۹۵ درصد از F جدول (F=2/19)

بر حسب جنسیت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال تفاوتی معنادار وجود ندارد.

در جدول ۴، تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های مختلف بر حسب روش تدریس و تسلط بر موضوع را نشان می‌دهد. F به دست آمده ($F=1/1015$) با درجه آزادی ۶ و ۹۱ به احتمال ۹۵ درصد از F جدول (F=3/71) کوچک‌تر است. با توجه به اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان رشته‌های مختلف بر حسب عامل روش تدریس و تسلط بر موضوع، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۶. تحلیل واریانس یک عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند کلاس‌های رفع اشکال

احتمال F	نسبت F	میانگین مجددرات	مجموع مجددرات	درجه آزادی	شاخص‌های آماری	
					منابع تغییر	
۰/۶۶	۰/۶۷	۸/۲۴	۴۹/۴۷	۶	واریانس بین گروهی	
-	-	۱۲/۱۸	۱۰۹۶/۴۴	۹۰	واریانس درون گروهی	
-	-	-	۱۱۴۵/۹۲	۹۶	مجموع	

جدول ۷. آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی عملکرد استادان بر حسب عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری	
						نظر دانشجو و استاد	ناظر دانشجو درباره استاد
۰/۰۰۰۱	۸/۹۰	۰/۰۴	۰/۴۳	۲/۸۷	۹۸	نظر دانشجو درباره استاد	
-	-	۰/۰۳	۰/۳۵	۳/۳۳	۹۸	خودارزیابی استاد	

جدول ۸ آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان بر حسب روش تدریس و تسلط بر موضوع درس

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری	
						نظر دانشجو و استاد	ناظر دانشجو درباره استاد
۰/۰۰۰۱	۸/۷۷	۰/۰۴	۰/۴۰	۲/۸۷	۹۸	نظر دانشجو درباره استاد	
-	-	۰/۰۴	۰/۴۱	۳/۲۷	۹۸	خودارزیابی استاد	

وجود دارد.

جدول ۸ آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی اعضای هیئت علمی بر حسب روش تدریس و تسلط بر موضوع درس را نشان می‌دهد. T به دست آمده (T=۸/۷۸) با درجه آزادی ۹۷ و در سطح ۹۵ درصد از T جدول (T=۱/۶۵۸) بزرگ‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و با توجه به سطح معناداری تفاوت میان میانگین‌ها نتیجه‌گیریم که میان خودارزیابی اعضای هیئت علمی و ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب روش تدریس و تسلط بر موضوع درس، تفاوتی معنادار وجود دارد.

جدول ۹، آزمون T بین ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان از کیفیت عملکرد بر حسب مدیریت کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد. T

کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌گیریم، میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۷ آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان بر حسب عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد. T به دست آمده (T=۹/۸) با درجه آزادی ۹۷ و در سطح ۹۵ درصد معنادار است، براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان در تمام جنبه‌های مؤثر بر کیفیت عملکرد در کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار

جدول ۹. آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس‌های رفع اشکال

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری مدیریت کلاس	
						نظر دانشجو	خودارزیابی استاد
۰/۰۰۰۱	۶/۹۴	۰/۰۴	۰/۴۳	۲/۸۲	۹۷		
-	-	۰/۰۵	۰/۰۵	۳/۲۹	۹۷		

جدول ۱۰. آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان بر حسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری جنبه‌های عاطفی	
						نظر دانشجو	خودارزیابی استاد
۰/۰۰۰۱	۶/۹۹	۰/۰۴	۰/۴۴	۲/۹۹	۹۷		
-	-	۰/۰۵	۰/۰۵	۳/۴۴	۹۷		

تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول ۱ از آن، حاکی بود که میان ارزیابی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی درخصوص کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی بر حسب رشته‌های تحصیلی، تفاوتی معنادار وجود ندارد؛ این نتیجه، یانگر آن است که اعضای هیئت علمی در هریک از رشته‌های زیرمجموعه علوم انسانی در حوزه تخصصی خود نقشی ویژه ایفامی کنند، اگرچه رشته‌های علمی از لحاظ ماهیت و کاربرد متفاوتند، نمی‌توان میان آنها اولویت یا سلسله-مراتب قائل شد و رشته‌ای را بر رشته دیگر برتری داد؛ این نتیجه نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیامنور بر حسب رشته‌های تحصیلی در گروههای آموزشی مختلف در ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی مؤثر بر کیفیت عملکرد به طور یکسان عمل می‌کنند؛ این نتیجه با یافته‌های تحقیق‌های کار، فولرتون، مک گاهی [۱۹]، مارش [۲۴]، ذوالفار و مهر محمدی [۱۱] که رشته تحصیلی را عاملی تأثیرگذار بر ارزیابی دانشجویان از عملکرد استادان می‌دانند، همسویی ندارد، اگرچه براساس یافته‌های پژوهش حاضر، میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد

به دست آمده ($T=6/94$) با درجه آزادی ۹۶ و در سطح ۹۵ درصد از T جدول ($T=1/658$) بزرگ‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود دارد.

جدول ۱۰، آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی عملکرد استادان بر حسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال را نشان-می‌دهد. T به دست آمده ($T=6/99$) با درجه آزادی ۹۶ و در سطح ۹۵ درصد از T جدول ($T=1/658$) بزرگ‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و با توجه به سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان بر حسب میزان رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در اولین فرضیه پژوهش حاضر، ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب رشته

ارزیابی دانشجویان درخصوص کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب جنسیت حکایت داشت؛ این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات استراج و دیگران [۲۹] و ذوالفار و مهرمحمدی [۱۱] همسویی دارد، زیرا نشان-داده‌اند، دانشجویان زن و مرد، عملکرد استادان زن و مرد را به طور متفاوت ارزیابی می‌کنند؛ اما این تفاوت‌ها اغلب جزئی و قابل اغماض‌اند. روش تدرس و تسلط-داشتن بر موضوع درس از مهم‌ترین عواملی است که در پژوهش حاضر مورد توجه پژوهشگران بوده است. نتیجه بررسی آماری در جدول ۴ بیانگر آن است که میان ارزیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی در رشته‌های مختلف بر حسب روش تدریس و میزان تسلط بر موضوعی که تدریس آن را بر عهده دارند، تفاوتی معنادار وجود ندارد؛ این نتیجه نشان می‌دهد که مدرسان دانشگاه پیام‌نور در تمام مراکز آموزشی بر اثر تمرين و ممارست زیاد در پاسخگویی به نیازهای علمی دانشجویان بر محتواهای منابع درسی که اغلب به صورت خودآموز برای مطالعه و یادگیری دانشجویان تدوین-شده، تسلط یافته‌اند و در فرایند کلاس‌های رفع اشکال در پاسخگویی به نیازهای علمی و تخصصی دانشجویان به خوبی نقش ایفا می‌کنند؛ این یافته با نتایج تحقیق‌های گاتزجاك [۵]، عطاخانی [۳۴] و مهرمحمدی [۱۰]، همسویی دارد که در یافته‌اند، موفقیت استادان در پاسخگویی به دانش پیش‌نیاز و نیاز فعلی دانشجویان به میزان تسلط آنان بر موضوع و محتواهی بستگی دارد که مسئولیت تدریس آن را بر عهده دارند.

در پنجمین فرضیه پژوهش حاضر، ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس بررسی شد که نتایج تجزیه و تحلیل آماری در جدول ۵ نشان داد از نظر دانشجویان میان کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی بر حسب مدیریت کلاس، تفاوتی معنادار وجود ندارد که با نتایج تحقیق‌های مک لافلین، اورتسون، راندولف،

اعضای هیئت علمی در برخی از رشته‌ها تفاوت نشان-داده‌شد، اما تفاوت‌های جزئی بیش از آنکه تحت تأثیر چگونگی ارزیابی دانشجویان باشد، می‌توان آنها را به جنبه‌های تخصصی و کاربردی رشته‌های مختلف نسبت-داد. موقعیت یا محیط عمومی و محلی مراکز آموزش از راه دور از جمله عواملی است که در پژوهش حاضر مورد توجه بوده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها مطابق جدول ۲، بیانگر آن است که از نظر دانشجویان میان کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب موقعیت جغرافیایی و محل خدمت، تفاوتی معنادار وجود ندارد، اما بررسی تفاوت‌های جزئی نشان داد که از نظر دانشجویان، این تفاوت‌ها از بکسو میان استان‌های کرمان و تهران و از سوی دیگر، میان استان‌های کرمان و خراسان رضوی معنادار بود، نتایج تحقیق‌های مولینبرگ، ترل و درینگوس و لرد در این زمینه، بیانگر آن است که موانع ناشی از موقعیت محلی و جغرافیایی و میزان بهره-مندی مؤسسات آموزش از راه دور از امکانات محلی، ارتباط و همکاری مشارکتی میان صنعت و آموزش از عوامل مؤثر بر جذب دانشجو، عملکرد هیئت علمی و ارائه خدمات آموزشی مطلوب است [۲۸، ۳۵ و ۳۶]. اگرچه بعد مسافت مراکز آموزشی دانشگاه پیام‌نور از مراکز استان و میزان بهره‌مندی آنها از امکانات فیزیکی، تجهیزاتی و نیروی انسانی، متفاوت است، نتایج فرضیه دو پژوهش حاضر نشان می‌دهند در اقصی نقاط کشور، مراکز آموزشی تحت پوشش دانشگاه پیام‌نور از امکانات محلی، فیزیکی، تجهیزاتی و آموزشی فراهم شده بیشترین بهره‌برداری را به عمل آورده‌اند به گونه‌ای که دانشجویان، میان کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی بر حسب محل خدمت که همان موقعیت جغرافیایی و محلی است تفاوتی قائل نبوده‌اند. جنسیت اعضای هیئت علمی از جمله ویژگی‌های دیگری است که در پژوهش حاضر مورد توجه محققان بوده است. نتیجه تجزیه و تحلیل آماری در جدول ۳ از عدم وجود تفاوت معنادار میان

داده‌اند که اغلب در حد پایین و معنادار نبوده است؛ به طور کلی این یافته‌ها با نتایج تحقیق‌های سیمبولگار [۲۲]، مهر محمدی [۱۸]، بازرگان [۹]، عسگریان [۳۹]، مارش [۹۵] و ویلیامز [۱۲] که در پیشینه پژوهش مورد بحث قرار گرفت، همسویی دارد و آنها را تأیید می‌کند. هشتمنی فرضیه پژوهش حاضر به بررسی تفاوت ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی اعضای هیئت علمی بر حسب روش تدریس و تسلط بر موضوع اختصاص داشت. نتایج تحلیل آماری آن‌گونه که در جدول ۸ نشان داده شده است، میان خودارزیابی استادان و ارزیابی دانشجویان در خصوصیات کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال بر حسب روش تدریس و تسلط بر موضوع، تفاوتی معنادار وجود داشت؛ این نتیجه نشان می‌دهد که استادان، کیفیت عملکرد خود را از لحاظ به کارگیری روش‌های تدریس و تسلط داشتن بر موضوع در سطحی بالاتر ارزیابی کرده‌اند در حالی که دانشجویان چنین باوری نداشته‌اند؛ این یافته پژوهش حاضر با نتایج تحقیق‌های مارش [۲۴]، لی [۱۶]، کار، فولرتون و مک گاهی [۱۹]، بین دین و ملینگر [۲۰] و سیمبولگار [۲۲] همخوانی دارد و گویای این واقعیت انکارناپذیر است که به رغم الگوهای متعدد و روش‌ها و فنون متنوعی که در قالب نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری و پرورشی از سوی نظریه‌پردازان برای تدریس ارائه شده است، مدرسان دانشگاه پیامنور از الگوهای قالبی احترازورزیده‌اند و بر حسب شرایط و امکانات آموزشی، رشته تخصصی خود و موضوعی که تدریس و رفع اشکال آن را بر عهده دارند از روش‌هایی که خود، مفید و مؤثر بودن آنها را تجربه کرده‌اند، در فرایند کلاس‌های رفع اشکال استفاده می‌کنند. ارزیابی عملکرد استادان بر حسب مدیریت کلاس‌های رفع اشکال از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی در فرضیه نهم پژوهش حاضر، مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آماری آن در جدول ۹ نشان داد، میان نظر دانشجویان و خودارزیابی استادان از مدیریت کلاس‌های رفع اشکال،

روز م بلوم و لرد که همگی بر تأثیرگذاری مدیریت کلاس بر پیشرفت تحصیلی و نگرش یادگیرندگان نسبت به عملکرد معلمان در تمام مقاطع تحصیلی تأکید می‌ورزند [۲۶، ۲۹، ۴۰ و ۴۲] همخوانی ندارد. رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند آموزش- یادگیری از سوی مدرسان، عاملی دیگر است که در پژوهش حاضر بررسی شده است. نتایج به دست آمده در جدول ۶ نشان داده‌اند که بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان بر حسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود ندارد؛ این نتیجه از دو یافته قابل تفسیر است: اول اینکه رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال از سوی استادان و تأثیرگذاری آنها بر نگرش دانشجویان، مستلزم ارتباط چهره به چهره و تفہیم و تفاهیم بیشتر در طول زمان است که به دلیل محدودیت ساعتی و جلساتی که در برنامه- ریزی آموزشی دانشگاه پیامنور به کلاس‌های رفع اشکال اختصاص می‌یابد، به نظر می‌رسد این مؤلفه در نظر دانشجویان دانشگاه پیامنور، کمتر اهمیت دارد، اگرچه رعایت این دسته از مؤلفه‌های مؤثر بر تدریس در فرایند آموزش - یادگیری از سوی مدرسان، امری اجتناب ناپذیر است.

در دسته‌ای دیگر از فرضیه‌ها در پژوهش حاضر، «عملکرد استادان» از طریق ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان بررسی شده است. نتایج تحلیل آماری در جدول ۷ نشان داد که میان نظر دانشجویان و خودارزیابی استادان بر حسب عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد در فرایند کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود دارد؛ این یافته‌ها در مقایسه با نتایج به دست آمده در جدول‌های ۱ تا ۶ بیانگر آن است که اعضای هیئت علمی، خود را در تمام ابعاد مؤثر بر فرایند کلاس‌های رفع اشکال در سطحی بالا ارزیابی- کرده‌اند، در حالی که دانشجویان، نظرهایی متفاوت ارائه-

2. Leoding, B. & wynn, n (1999). Distance learning planning, preparation & presentation: Instructors perspectives, International journal of Instructional media, 26(2), 181-182.
3. saba, farhad, (2000), research distance education status report international review of research in open & distance learning vol1, No,1.
- 4- ترابی، محسن (۱۳۷۶)؛ مقایسه دانشگاه‌های از راه دور آلمان، ژاپن، پاکستان، تایلند و ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس.
5. Tania & Gottschalk, strategies for teaching at distance university of ohaio, May, 2000.
6. Oliver, M. (2000) An introduction to the evaluation of learning technology, education & society, vol3, No 4, pp20-30.
7. Richardson, j. (2001)An evaluation of virtual learning environment & their individual differences effect of virtual learning environments, Inleractive multimedia, vol3, No, pp38-52.
- 8- پارسا، محمد (۱۳۷۴)؛ روان‌شناسی تربیتی؛ انتشارات سخن‌دری.
- 9- بازرگان، عباس (۱۳۸۱)؛ ارزشیابی آموزشی؛ سمت.
- 10- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲)؛ ارزشیابی شیوه‌های برنامه درسی و آموزش یا تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نظرگاه‌ها و رویکردها؛ آستان قدس رضوی.
- 11- ذوالفقار، محسن و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۳)؛ «ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران»، دانشور رفتار؛ دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد، سال یازدهم.
12. Williams, R (2000). strategic development in open & distance learning in central & eastern Europe. higher education, xxiv, 4, 419-528.

تفاوتی معنادار وجوددارد؛ این یافته با نتایج تحقیق‌های روزم بلوم و لرد [۲۶ و ۲۸] همخوانی دارد که از آن، حاکی است که از یک‌سو اعضای هیئت علمی، عملکرد خود را از لحاظ مدیریت کلاس در سطحی بالاتر مورد ارزیابی قرارداده‌اند، درحالی که دانشجویان، چنین نظری نداشته‌اند و از سوی دیگر به دلیل عدم الزام دانشجویان برای حضور در کلاس‌های رفع اشکال، شاید نتوان انتظار داشت برای تأثیرگذاری این مؤلفه بر فرایند آموزش و یادگیری، اهمیت بیشتری قائل شوند.

در دهه‌های اخیرین فرضیه این پژوهش، جنبه‌های انگیزشی کلاس‌های رفع اشکال از دیدگاه دانشجویان و استادان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل آماری در جدول ۱۰، بیانگر آن بود که میان نظر دانشجویان و خودارزیابی استادان بر حسب رعایت جنبه‌های انگیزشی کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجوددارد؛ این نتیجه با یافته‌های تحقیق‌های پیاپانگرد که بر انگیزش‌های درونی در یادگیری دانشجویان تأکیدی ورزد، پارسا که تحقق هدف‌های آموزشی را مستلزم رعایت جنبه‌های انگیزشی در فرایند آموزش - یادگیری می‌داند و سیف که معتقد است، انگیزه‌های درونی، عواملی هستند که کنترل آنها در دست خود فرد است و از احساس رضایت حاصل از کسب توفیق در رسیدن به هدف ناشی می‌شود [۸ ۱۷ و ۳۸] همخوانی دارد؛ مقایسه این نتیجه با یافته‌های آماری فرضیه ۶ پژوهش حاضر نشان می‌دهد که جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند کلاس‌های رفع اشکال به عنوان بخشی از مهارت‌های حرفة‌ای تدریس آن‌گونه که برای استادان اهمیت دارند، از نظر دانشجویان به دلیل اتکای بیش از حد به منابع درسی خودآموز یا عدم مشارکت کافی در کلاس‌های رفع اشکال اهمیت ندارند.

منابع

1. Stephen Down, (2001) learning objects: Resources for distance world wide, international review of research in open & distance learning ,vol-2, No.1.

24. Marsh, Herbert, w. & Micheal Baily (1993), Mult idimentional student evaluation of teaching effectiveness.journal of higher education, vol. 64. No.1. the ohoio state, university.
25. Wiesly, N, & Jorgensen, M (2000). Rataining students through social interaction: speacial assignment residence halls journal of college admission, 167, 16-28.
26. Rosenblum, j. (2000). Design & development of on-line course: Faculty working collaboration, syllabus. March. 10-14.
27. Zajkowski, M.E. (1993). Business students learning at a distance on retenlion. Distance education, 14(2), 331-353.
28. Lord , E. (2000). Community colleges turn to consultant to help the recruit & retain student. Chronicle of higher education, 46(37). 65-66.
29. strach, Lauren, Karlee freeberg & William cash,(1999) gender differences in student rating of instruction at a womens college, college students evaluation of teaching effectiveness, journal of higher education, vol.4. No.1. p.290-297.
30. Kolitch., Dean, A (1999). student ratings Of instruction in the U.S.A: hidden assumptions & missing conceptions about "good" teachin. student in higher educations, 24, 27-47.
31. Chyung, s.y. (2001). systematic & systemic approaches to reducing attrition rates in online higher education the American journal of distance education, 15, 36-49.
- ٣٢- خواجه آزاد (۱۳۸۸)؛ ارزیابی کیفیت آموزش پزشکی عمومی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ... (عج) براساس استانداردهای ملی و بین المللی از دیدگاه استادان و دانشجویان پزشکی عمومی، پایاننامه کارشناسی ارشد.
33. Gibson, C.C & Gibson, T.L (1995). Lessons learned from 100 years of distance learning. Adult, 7, 144-157.
- ٣٤- عطاخانی، منیر (۱۳۷۵)؛ بررسی میان نظرات دانشجویان درباره برخی از دروندادهای نظام آموزشی و موفقیت تحصیلی آنان در دانشگاه پیامنور مرکز گند کاووس، پایاننامه کارشناسی ارشد؛ دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
13. Qureshi, E., Morton, L., & Antosz, E. (2002). A interesting profile university students who tadistance education courses show weaker motivation than on campus students online journal of distance learning administration, 41-55.
14. Mierlus-Mazilu, Ion (2010), The challenge of evaluation in distance education, technical university civil engineering informatics department.
15. Herbert W Marsh, 1995, student evaluation of university teaching, educational psychology. vol. 76 No. P.702.
16. Lee, j. (2001). Instructional support for distance education & faculty motivation, commitment, satisfaction, British, journal of educational technology, 32(2), 153-160.
- ١٧- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش؛ ویرایش ششم، نشر دوران.
- ١٨- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)؛ چرا برنامه‌های درسی را به سوی مسئله محور سوق دهیم، برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها؛ آستان قدس رضوی.
19. Carr, K.C. Fullerton, j.T, severino, R., McCgahey, M.K. (1996). Barriers to completion of a nurse midwifery distance education program.journal of distance education, 11(1), 111-131.
20. Biner. P.M. Dean, R.s. Mellinger, A.E (1994), Factors underlying distance learner satisfaction with televised college-level course. American journal of distance education, 8(1), 60-71.
21. Mehrotra, C.M., Hollister, C.D., & M McCgahey. L. (2001). Distance learning, principles for effective design delivery & evaluation. California:sage publication.
22. Seam M. Bulgar, (2003). Behavioral course design & student learning,university of Wisconsin.
23. Perreault, H., waldman, Alexander, M. zhao, y. (2002). overcoming barriers to successful delivery of distance – learning courses. journal of education for business (july /August). 313-318.

۳۹- عسگریان، مصطفی (۱۳۷۰): «تأثیر مدیریت معلم در جریان یاددهی - یادگیری»، فصلنامه پژوهش‌های تربیتی؛ ش. ۲، ص ۸۱

40. Mc Laughlin, H.J. (1994). from negation to Negotiation: moving away from the management metaphor. Action in teacher education, 16(1). 75-84.
41. Randolph. C.H., & evertson, C.M. (1995) for learner-centered classrooms. Action in teacher education, 16(1), 55-63.
42. Evertson. C.M. Emmer, E., clements, B., Stanford 4 j. worsham. M. (1997).classroom, management, Boston.All& Bcon.

35. Terrell, S.R., & Dringus. L. (2000). Aniversligation of the effect of learning style on student success in an learning environment. journal of educational technology systems, 28(3), 231-238.

36. Muilenburg, L. & Bery, 2.L. (2001). Barriers to distance education: A pactoranalytie study. American journal of distance education 15, 6-22.

37. Reginald F Melton (2002), planning and developme open and distance learni.

۳۸- بیبانگرد (۱۳۸۴): روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری)؛ انتشارات ویرایش.

