

پیش‌بینی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان

نویسندگان: زهرا کوشی^{۱*} و اصغر سلطانی^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

zahra_kaveshi@yahoo.com

*نویسنده مسئول: زهرا کوشی

چکیده

پژوهش حاضر در راستای پیش‌بینی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان انجام شده است. جامعه آماری کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان بوده که از میان آنان با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۸۷ نفر انتخاب شده‌اند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل: پرسشنامه محقق ساخته سنجش کیفیت تدریس با ۲۴ گویه و آلفای کرونباخ ۰/۸۸۱، پرسشنامه ذهنیت فلسفی با ۴۲ گویه و آلفای کرونباخ ۰/۸۵۵ و پرسشنامه انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر با ۲۰ گویه و آلفای کرونباخ ۰/۸۵۵ بوده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. نتایج نشان داد: ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی به‌طور مثبت و معنادار به ترتیب با ضریب بتای ۰/۴۰۵ و ضریب بتای ۰/۲۷۵، قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس آنان می‌باشد. همچنین ذهنیت فلسفی اعضای هیئت علمی می‌تواند انگیزش شغلی آنان را به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی نماید. رابطه خطی مثبت و معنادار بین ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی وجود دارد و این سه بعد از ذهنیت فلسفی قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس استادان هستند. از میان ابعاد انگیزش شغلی، بین متغیرهای خودباوری و رضایت شغلی با کیفیت تدریس رابطه خطی مثبت و معنادار وجود دارد و اثر بقیه ابعاد انگیزش شغلی بر کیفیت تدریس معنادار نیست. بین کیفیت تدریس استادان زن و مرد تفاوت معنادار وجود دارد و میزان کیفیت تدریس در اساتید زن بیشتر از اساتید مرد است. میان کیفیت تدریس اساتید بر اساس سن و سابقه تدریس آنان تفاوت معنادار وجود ندارد همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معنادار بین دانشکده‌های مختلف دانشگاه از نظر کیفیت تدریس وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: کیفیت تدریس، ذهنیت فلسفی، انگیزش شغلی، اعضاء هیأت علمی، آموزش عالی.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور رشتاری)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۱۵

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۰۱

Scientific-Research
Journal of Shahed
University
Twenty-second Year, No.7
Autumn & Winter
2015-2016

Training & Learning
Researches

دو فصلنامه علمی-پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال بیست و دوم- دوره
جدید
شماره ۷
پاییز و زمستان ۱۳۹۴

مقدمه

آموزش عالی به بخشی از یک تغییر جهانی به سوی راه‌های جدید خلق و کاربرد دانش تبدیل شده است. راه‌های جدید، متمرکز بر حل مسائل و حساس به نیازهای مشتریان هستند و برای کمیت و همچنین کیفیت می‌کوشند. در دنیای امروز، نظام‌های آموزش عالی به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارند. این نظام‌ها سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند [۱]. دانشگاه‌ها از جمله نظام‌های اجتماعی هستند که نیروی محرکه آگاهی بخش و برج فرماندهی فکر جوامع شناخته شده‌اند. به دلیل دگرگونی‌های شدیدی که امروزه دنیای ما را تحت تأثیر خود قرار داده، دانشگاه امروزی بیش از پیش در کانون مباحثات دامنه‌دار بین‌المللی و اجتماعی قرار گرفته و موضوع این مباحثات بر آرمان‌ها و اهداف دانشگاه‌ها و هدایت و رهبری متمرکز شده است [۲]. از جمله کارکردهای مهم دانشگاه‌ها، رسالت آموزشی آنهاست. آموزش با کیفیت برای رسیدن به اهداف آموزش عالی، نیازمند تدریس با کیفیت می‌باشد. بنابراین، کیفیت تدریس^۱ می‌تواند به‌عنوان یک عامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته شود.

تحقیق درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از مهم‌ترین مسائل جهت تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی راهبردی توسط مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی می‌باشد تا بتوانند به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و بهبود کیفیت تدریس بپردازند، زیرا یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در برابر فعالیت‌های پژوهشی می‌باشد، که می‌تواند به تربیت نیروی انسانی ناکارآمد بینجامد.

کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی به ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است [۳]. بنابراین، کیفیت تدریس، فرآیندی است که سازنده‌ترین و مفیدترین تجربه یادگیری را برای دانشجویان به ارمغان می‌آورد و این تجربه ممکن است شامل ابعاد زیر باشد: بهبود ادراک و توانایی استفاده از ایده‌های مطرح شده در درس، تغییر در نگرش، اشتیاق نسبت به نظم و مکانی که در آن تلاش علمی صورت می‌گیرد، رشد ذهنی، بهبود در مهارت‌های خاص مانند نوشتن و خواندن انتقادی، ارتباطات شفاهی، تحلیل، ترکیب و تعمیم [۴]. بنابراین، کیفیت استادان و از جمله کیفیت تدریس آنان بهتر از عواملی مانند حقوق آنان، اندازه کلاس و سایر عوامل می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانشجویان باشد. برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری به‌طور همزمان توجه اساسی کرد [۵]. دوالفقار و مهرمحمدی [۶]، با تأکید بر نقش کیفیت تدریس مدرسان دانشگاه، ارزیابی کیفیت تدریس آنان را از جنبه‌های مختلف امکان‌پذیر دانسته و رایج‌ترین این شیوه‌ها را ارزیابی تدریس و میزان توانایی کاربرد مدرسان در استفاده از شیوه‌های مؤثر تدریس از دیدگاه خود مدرسان و دانشجویان می‌دانند.

از آن‌جا که تدریس و یادگیری وظیفه اصلی دانشگاه‌هاست، دانشگاه‌ها باید درباره کیفیت و بهبود کیفیت تدریس و یادگیری بیاندیشند و عمل کنند [۷]. تدریس به معنای فعالیت تعهدآور همراه با قصدی که موجب یادگیری در دیگری می‌شود و توسط یک یا چند نفر انجام می‌گردد [۸]. میرزا محمدی [۹]، تدریس را عبارت از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، بر اساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد می‌داند. شعبانی [۱۰] معتقد است، عمل تدریس با وجود دانش‌آموز و تحقق یادگیری معنا پیدا می‌کند.

¹ quality of teaching

تدریس مفاهیم مختلف مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار و به‌طور کلی انواع تغییراتی را که می‌خواهیم در فراگیران ایجاد کنیم، در بر می‌گیرد. به نظر گالاگر^۱، بهبود تدریس و تعلیم و تربیت مستلزم کشف برخی از رموز تدریس به وسیله کاربرد مطالعه منظم در آن است منظور وی این است که گر چه تدریس دارای جنبه هنری است، اما اگر قصد بهبود آن را داشته باشیم باید آن را مورد مطالعه دقیق و منظم قرار دهیم و نتایج حاصله از تحقیق‌های دقیق را در اقدامات یاددهندگان، در جریان تدریس، مورد استفاده قرار دهیم [۱۱]. تدریس خوب در دانشگاه به ارتباط بین یادگیری دانشجویان از محتوایی خاص و کیفیت تدریس آن محتوا توسط استاد بستگی دارد. تدریس خوب و یادگیری خوب با هم ارتباط دارند. تدریس خوب مشوق یادگیری با کیفیت بالای دانشجویان است. بنابراین، باید ویژگی‌های تدریس خوب در آموزش عالی را مورد توجه و بررسی قرار داد [۱۲].

کیفیت در آموزش، ارزیابی فرآیند آموزشی که نیاز به دستیابی و رشد استعدادهاى مشتریان فرآیند را افزایش می‌دهد، می‌باشد و همزمان مجموعه استانداردهای پاسخگو به‌وسیله مشتریان آن فرآیند یا خروجی‌هایی از فرآیند آموزشی را برآورد می‌نماید. کیفیت در آموزش به‌طور کاملاً روشن متصل به اهداف آموزشی است. کیفیت اساتید، مربیان و دیگر کارکنان آموزشی مهمترین عامل تأثیرگذار بر عملکرد دانشجویان است [۱۳]. موسی‌پور [۱۴]، معتقد است که در فهم تدریس با استفاده از مفاهیم مطرح در مراکز دانشگاهی، عنایت به پنج مؤلفه آن یعنی یاددهنده (استاد)، یادگیرنده (دانشجو)، موضوع (محتوا)، موقعیت (فضا) و روش (شیوه و ابزار)، اجتناب‌ناپذیر است. به باور وی سه عنصر موضوع، موقعیت و روش در اختیار دو عنصر دیگر یعنی یاددهنده و یادگیرنده قرار دارند و به اعتقاد برخی تدریس در واقع هم‌ورزی متقابل استاد و دانشجو است.

بنابراین اعضاء هیئت علمی دانشگاه‌ها به‌عنوان یاددهنده، از مهمترین عناصر در نظام‌های آموزش عالی می‌باشند و به نظر می‌رسد ذهن فلسفی و تفکر منطقی آنان در رشد فکری و نگرش دانشجویان تأثیر بسزایی داشته باشد. ذهنیت فلسفی نوعی منش فکری است که سبب بهبود قضاوت‌های ارزشی در افراد می‌گردد و به اساتید دانش و بینشی می‌دهد که بتوانند در برخورد با مسائل علمی و مسائل روزمره‌ی تربیتی، آن‌ها را به‌طور صحیح حل نموده، و با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری، اقدام نمایند و از این راه، زمینه پرورش تفکر و رشد همه‌جانبه‌ی دانشجویان را فراهم آورند. بنابراین، در نظام آموزش عالی برخورداری اساتید از ذهنیت فلسفی مطلوب ضرورت دارد. بدین ترتیب، آنچه در ذهنیت فلسفی مهم به‌نظر می‌رسد قواعد و قالب فکری اساتید نسبت به آموزش و مسائل آن است و همین مسأله بخش عظیمی از نگرش و چگونگی انجام فعالیت‌های آنان را در بر می‌گیرد. فرد دارای ذهنی فلسفی خصوصیتی را نشان می‌دهد که ممکن است در سه بُعد بهم مرتبط، یعنی جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری گروه‌بندی شوند.

جامعیت: ۱- نگرستن به موارد خاص در ارتباط با زمینه‌ای وسیع: معلمی که تفکر فلسفی داشته باشد و این ویژگی در ذهن او پرورش یافته باشد، با دیدی وسیع‌تر به مسائل تعلیم و تربیت می‌نگرد و می‌تواند امور پراکنده را در یک بافت وسیع و مرتبط به هم ببیند و نسبت به آن‌ها شناخت بیشتری کسب کند و زمانی هم که به مشکل خاصی برخورد می‌کند می‌تواند ارتباط آن را با مسائل مرتبط دیگر درک کند و راه حل‌های متنوع‌تری برای حل آن ارائه نماید. ۲- ارتباط دادن مسائل آنی به هدف‌های دراز مدت: با آموختن این مهارت ذهنی، معلم می‌تواند مسائل روزمره تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر گیرد و فعالیت‌های خود را در راستای آن‌ها هدایت نموده و زمینه‌ی تحقق‌پذیری آن‌ها را فراهم سازد. ۳- بکار بردن قوه

¹ Gallagher

تعمیم: معلمی که واجد این مهارت ذهنی باشد و بخواهد رفتار دانش‌آموزی را در موقعیت‌های مختلف مورد مطالعه قرار دهد و سپس نظری کلی ابراز دارد سعی می‌کند با مطالعه و بررسی عمیق رفتار نابهنجار فراگیر، به علل بروز آن رفتار پی ببرد و در اصلاح آن بکوشد. ۴- شکیبایی در تفکرات عمیق نظری: معلمی که دارای این ویژگی و مهارت ذهنی است هیچ‌گاه خود را صرفاً محصور به امور محسوس نمی‌کند، بلکه قوه‌ی ابتکار و خلاقانه ذهن را به کار می‌گیرد و موارد خاص را در یک زمینه با طرح کلی قرار می‌دهد تا بتواند به مدل‌های ضمنی پی برده و به شناخت عمیق‌تری دست یابد.

تعمق: ۱- امری که برای دیگران مسلم فرض می‌شود را مورد سؤال قرار می‌دهد: اگر ذهنی، فلسفی باشد، امور مسلم و بدیهی را مورد سؤال قرار می‌دهد و صحت و کذب آن‌ها را با تفکر سنجیده و به حقیقت آن پی می‌برد. وقتی معلمی دارای چنین ذهن فلسفی باشد به فراگیران اجازه پرسش از امور مسلم را می‌دهد. ۲- کشف، و تدوین نظریات؛ سؤالات، و فرض‌های بنیادی در موقعیت خاص: فردی که دارای تفکر فلسفی است، از راه ژرف‌اندیشی جنبه‌های اساسی و بنیادی مسائل را مشخص می‌کند و در برخورد با هر نظریه، اصول و مبانی آن را تشخیص می‌دهد. علاوه بر این که امور مسلم را مورد سؤال قرار می‌دهد، کوشش می‌کند تا نکات اساسی و مهم را که در حل مسائل مهم و مؤثر هستند را درک نماید. از آن‌جا که معلم با فراگیران متفاوت و موقعیت‌های گوناگون پیش‌بینی نشده روبرو می‌شود، این مهارت نقشی مؤثر در حل مسائل جدید و پیچیده تعلیم و تربیت دارد. ۳- حساس به معانی تلویحی و ربط امور: معلمی که دارای این مهارت نیست، گاهی اوقات در برخورد به مسائل تربیتی و انضباطی در کلاس، به جنبه‌های اساسی امور و اشاره‌های آن توجه ندارد و سعی می‌کند اعمالی که در کلاس رخ می‌دهند را از طریق تنبیه و تهدید برطرف نماید. از طرف دیگر، معلمی که دارای ذهنیت فلسفی

است سعی می‌کند پیامدهای صریح و ضمنی هر یک از اعمال را در نظر بگیرد و با آگاهی بیشتر رفتار نماید. ۴- قضاوت و حکم را به روش فرضیه‌ای-قیاسی قرار دادن: معلمی که دارای تفکر فلسفی است وقتی روش خاصی را در تدریس اتخاذ می‌کند منتظر نیست که ببیند فراگیران در اوقات مختلف و موارد گوناگون چه عکس-العملی نشان می‌دهند، زیرا اگر او بخواهد عکس‌العمل همه‌ی شاگردان را در موارد مختلف یادداشت کند هیچ-گاه موفق به حل مسائل نمی‌گردد. پس به جای یادداشت و ثبت وقایع به توضیح و تفسیر آن‌ها می‌پردازد.

انعطاف‌پذیری: ۱- رها شدن از جمود روانی: معلمی که دارای این طرز تفکر فلسفی است معمولاً در موقعیت‌های جدید و پیش‌بینی نشده، که از ویژگی‌های بارز کار معلم است، دارای رفتاری مناسب است، زیرا توجه او پیوسته به اهداف نهایی کارش معطوف است. او با توجه به جنبه‌های اساسی هر موقعیت و تجدید نظر در تجربه‌های گذشته خویش عکس‌العملی مناسب نشان می‌دهد و کمتر تحت تأثیر موقعیت‌ها و امور خاص قرار می‌گیرد. ۲- ارزش‌سنجی افکار و نظریات جدای از منبع آن‌ها: معلمی که دارای ذهنیت فلسفی است باید این مهارت ذهنی را در خود پرورش داده و پیش‌دوری‌های بدون منطق را مبنای قضاوت در مورد نظریه‌ها و افکار فراگیران قرار ندهد. ۳- توجه به مسائل مورد بحث از جهات متعدد: معلمی که این مهارت ذهنی را کسب کرده باشد در حل مسائل و موقعیت‌های گوناگون، امور را از جهات مختلف بررسی نموده و با کارایی بهتری عمل می‌کند. ۴- شکیبایی در قضاوت‌های موقتی و مشروط و علاقه به اقدام در موقعیتی مبهم: معلمی که این ویژگی را در خود پرورش داده است قضاوت و تصمیم‌گیری خود را بر اساس شرایط متغیر در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت انجام می‌دهد و می‌تواند از مهارت ذهنی-عملی در موقعیت‌های نامشخص بهره‌گیرد [۱۵].

از سوی دیگر، دانشگاه‌ها با اعضای هیئت علمی رشد یافته‌ای روبرو بوده که دیگر با ارضای نیازهای اولیه

در میان اساتید دانشگاه علاوه بر زیان‌های مادی آموزش، موجب بروز نارضایتی شغلی و عدم موفقیت شغلی اساتید خواهد شد. علاوه بر این، سبب بروز مشکلاتی در زندگی روزمره آنان می‌گردد. اساتید هنگامی برای انجام دادن کار انگیزه خواهند داشت که احساس کنند شغلشان با ارزش است و از چگونگی عملکرد خود بازخورد می‌گیرند. انگیزش اساتید برای کار، پدیده‌ای پیچیده و مهم برای کیفیت فرآیند یاددهی - تدریس، نتایج یادگیری دانشجویان و انجام دادن تغییرات و اصلاح زمینه‌های آموزشی است [۱۹]. در حال حاضر این حقیقت وجود دارد که دید اساتید درباره نقش و ماهیت تدریس و یادگیری تحت تأثیر رفتارهای شغلی آنان، حس خوب بودن و اثر بخشی کارشان است [۲۰].

عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی به شش دسته، علاقه فرد به شغل، میزان اهمیت شغل، رضایت شغلی، خودباوری، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی تقسیم‌بندی می‌گردند:

علاقه فرد به شغل: علاقه‌مندی و نگرش مثبت به شغل، سبب تلاش و کوشش کاری بیشتر در نتیجه کاهش هزینه‌ها می‌شود.

میزان اهمیت شغل: میزانی که شغل فرد روی زندگی و شغل سایر افراد تأثیر می‌گذارد [۲۱].

رضایت شغلی: رضایت شغلی یک حالت مثبت و خوشایند و احساسی است ناشی از ارزشیابی شغل یا تجربه شغلی یک فرد [۲۲].

خودباوری: خودباوری اساتید اشاره به یک مفهوم انگیزشی دارد که باورهای اساتید را در مورد حرفه تدریستان منعکس می‌نماید. خودباوری معین می‌کند که اساتید تا چه اندازه توانایی تحت تأثیر قرار دادن عملکرد دانشجویان را دارند [۲۳].

مسئولیت‌پذیری: واژه مسئولیت‌پذیری در عرف به معنای توانایی پاسخ دادن مؤثر و تصمیم‌گیری‌های مناسب در شرایط و موقعیت‌های مختلف می‌باشد. منظور از تصمیم‌گیری‌های مناسب آن است که فرد در

برانگیخته نمی‌شوند بلکه آن‌ها خواستار کار با معنا، هدفمند و ایجاد محیط‌های کاری به منظور پرورش خلاقیت و استعداد‌های خود هستند. بنابراین به منظور انگیزش آن‌ها باید به دنبال رفع نیازهای متعالی آنان بود. انگیزش از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی انسان است که به درجه و یا میزان تعهد شخصی مربوط می‌شود و در برگزیده عواملی است که موجب رفتار انسان می‌شود، مسیر رفتار را مشخص می‌کند و نوع رفتار را در مسیر تعیین شده، حفظ می‌نماید [۱۶]. منظور از انگیزش در روان‌شناسی کار، عوامل، شرایط و اوضاع و احوالی است که موجب برانگیختن، جهت دادن و تداوم رفتار فرد به شکلی مطلوب در ارتباط با موقعیت‌های شغلی او می‌گردند. معمولاً یک فرد برانگیخته در مقایسه با همکاران خود که برانگیخته نیستند، وظیفه شغلی‌اش را با علاقه، نیرو، و در نتیجه کارایی بیشتری انجام می‌دهد [۱۷]. انگیزش کار همیشه یکی از مسائل اساسی در سازمان‌های کار بوده است و مدیران پیوسته در جستجوی راه‌هایی بوده‌اند که بتوانند با بکارگیری آن‌ها علاقه به کار کردن را در سطحی که مورد انتظارشان است، در کارکنان خود افزایش دهند. با این‌که برای این منظور از دیر باز مدیران از شیوه‌های سنتی استفاده می‌کرده‌اند اما فرآیند انگیزش در کارکنان چیزی پیچیده‌تر از آن است که بعضی از آنان تصور می‌کنند [۱۸].

بنابراین، انگیزش شغلی از موضوعات اساسی و مورد توجه در ارتباط با نیروی انسانی می‌باشد. با مطالعه انگیزش اساتید، می‌توان به استعداد‌های بالقوه، علائق، نقاط ضعف و قوت آنان پی برد و در جهت اصلاح و یا اعتلای آن‌ها اقدام کرد و همچنین می‌توان نسبت به نیازها و علل رفتارهای آنان وقوف پیدا کرده و بتوان در تحقق اهداف دانشگاه‌ها و متعاقب آن پیشرفت و توسعه کشور گام مؤثری برداشت. جلب رضایت اساتید و علاقمند کردن بیشتر آنان به حرفه تدریس و در نتیجه برآورده شدن اهداف آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار است. عدم وجود انگیزه یا انگیزه سطح پایین

تحصیلی و سابقه‌ی خدمت نیز همبستگی معناداری مشاهده شد. میر محمد میگونی [۳۱]، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین ابعاد ذهنیت فلسفی و رضایت شغلی دبیران، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. زارع [۳۲]، در تحقیق خود دریافت که بین ذهنیت فلسفی مدیران (هر سه بعد جامعیت، انعطاف‌پذیری و تعمق) و روحیه دبیران رابطه معنی‌داری وجود دارد و مدیرانی که دارای رابطه ذهنیت فلسفی بالایی هستند روحیه دبیرانشان بهتر است. یاوریزاده [۳۳]، نیز در بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران و انگیزش شغلی دبیران آنان نتیجه گرفت که روحیه انگیزش شغلی دبیرانی که با مدیر با ذهنیت فلسفی بالا کار می‌کنند از انگیزش شغلی معلمان که با مدیران با ذهنیت فلسفی پایین کار می‌کنند بالاتر است. همچنین فان ویلاس^۳ [۳۴]، در تحقیقی نشان داد که تلاش برای توسعه باورهای خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری یادگیرندگان و بهبود کیفیت تدریس معلمان می‌گردد.

سوال‌های پژوهش

با توجه به موارد ذکر شده، اطمینان از کیفیت تدریس استادان در دانشگاه‌ها امری ضروری می‌نماید و علاوه بر آن باید به مطالعه عواملی که بر کیفیت تدریس آنان نیز تأثیر گذار است پرداخت. لذا سوال‌های مورد بررسی در این پژوهش عبارتند از:

۱. آیا ذهنیت فلسفی استادان قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس آنان می‌باشد؟
۲. آیا انگیزش شغلی استادان قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس آنان می‌باشد؟
۳. آیا ذهنیت فلسفی استادان قادر به پیش‌بینی انگیزش شغلی آنان می‌باشد؟
۴. آیا ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس استادان می‌باشند؟
۵. آیا ابعاد انگیزش شغلی قادر به پیش‌بینی کیفیت تدریس استادان می‌باشند؟

چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاری که معمولاً از او می‌رود، دست به انتخابی بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، افزایش ایمنی، موفقیت و آسایش خاطر وی می‌شود. پاسخ مؤثر، پاسخی است که فرد را قادر می‌سازد تا به هدف‌هایی که باعث تقویت عزت نفس وی می‌شوند، دست یابد [۲۴].

خودکنترلی: خودکنترلی اشاره به توانایی فرد به منظور نپذیرفتن و مانع شدن امیال نامطلوب و غیر قابل قبول اجتماعی به منظور کنترل کردن رفتارها، افکار و احساسات شخصی دارد [۲۵].

در ادامه به برخی پژوهش‌های انجام شده در موضوع مقاله حاضر و نتایج حاصل از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

مارینو^۱ [۲۶]، در تحقیق خود دریافت که بین ذهنیت فلسفی مدیران با بهبود عملکرد کارکنان آنان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بولینگر^۲ [۲۷]، در پژوهش خود به نتایج زیر دست یافت: مدیران مدرسی که دارای تفکر جامع، عمیق، انعطاف‌پذیر و انتقادی باشند، نسبت به مدیرانی که فاقد این کیفیات هستند، تأثیر مثبتی بر دبیران خود دارند. زمانی بابگه‌ری [۲۸]، در تحقیق خود به این نتیجه رسید که بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد.

سخنور و ماهروزاده [۲۹]، در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که بین هر یک از ابعاد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال رابطه معنادار وجود دارد، اما رابطه بین بُعد انعطاف‌پذیری و نگرش به روش‌های حل مسئله، اکتشافی و پروژه در مرتبه اول قرار دارد. شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری [۳۰]، در تحقیقی به نتایج زیر دست یافتند: بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن با روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران بر اساس متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک

^۱. Marino

^۲. Bowlinger

^۳. VonVillas

روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: تحقیق حاضر با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل اعضاء هیئت علمی تمام وقت دانشگاه شهید باهنر کرمان یعنی ۵۳۸ نفر در سال انجام پژوهش (۱۳۹۲) می‌باشد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی - طبقه‌ای با تخصیص متناسب بر حسب دانشکده بود تا سهم اعضاء نمونه نسبت به سهم آن‌ها در جامعه آماری رعایت شده باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان ۲۲۵ نفر بود. اما به دلیل این که پراکندگی جامعه آماری در تمام دانشکده‌های دانشگاه یکسان نیست و امکان دارد که در دانشکده‌های دانشگاه با تعداد اعضاء هیئت علمی کم، با توجه به انتخاب اعضاء نمونه بر اساس حجم جامعه آماری و رعایت نسبت اعضاء هیئت علمی در نمونه، تعداد افراد موجود در نمونه از آن دانشکده‌ها کم باشد و با این تعداد کم نتوان ارزیابی خوبی انجام داد، لذا تعداد افراد نمونه به ۲۸۷ رسانده شد تا داده‌ها و نتایج حاصله از آن‌ها با اطمینان بیشتری مورد بررسی و تفسیر قرار گیرند.

پرسشنامه سنجش کیفیت تدریس: این پرسشنامه محقق ساخته دارای ۲۴ عبارت است که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. در این پرسشنامه ۵ بُعد برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی و ارزشیابی، و مشارکت حرفه‌ای مورد سنجش قرار می‌گیرد. روایی آن با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان و با بهره‌گیری از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸۱ بدست آمد. همچنین شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی $GFI = ۰/۸۹$ ، $AGFI = ۰/۸۶$ ، $RSMEA = ۰/۰۴۶$ ، $CFI = ۰/۹۷$ ، $NNFI = ۰/۹۷$ ، $NFI = ۰/۹۳$ با داده‌های مشاهده شده را تأیید می‌کند.

پرسشنامه ذهنیت فلسفی: این پرسشنامه دارای ۴۲

عبارت است که در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت ساخته شده است. که در آن درجات به صورت تقریباً همیشه، بعضی مواقع، به ندرت و هرگز است. این پرسشنامه در سال ۱۳۸۱ توسط عسکر کمیلی اصل به منظور تعیین میزان ذهنیت فلسفی مدیران بر اساس خصوصیات تفکر فلسفی، بیان شده در کتاب ذهنیت فلسفی فیلیپ جی. اسمیت ترجمه محمدرضا بهرنگی تهیه شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری است. وی پایایی پرسشنامه را که بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۵۰ گزارش کرده است.

پرسشنامه انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر: این پرسشنامه دارای ۲۰ عبارت با مقیاس چهار درجه‌ای (کاملاً موافق، موافق، مخالف، و کاملاً مخالف) است و توسط لوداهل و کیچنر به منظور تعیین میزان انگیزش شغلی تهیه شده است و ویژگی‌های علاقه‌مندی به شغل، اهمیت شغلی، رضایت شغلی، مسئولیت‌پذیری، خودباوری و خودکنترلی را می‌سنجد. وی پایایی پرسشنامه را که بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۵۵ گزارش کرده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها، روش‌های زیر به کار گرفته شدند: استفاده از روش رگرسیون چندگانه برای تعیین پیش‌بینی کیفیت تدریس استادان بر اساس عوامل ذهنیت فلسفی و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری)، و انگیزش شغلی و ابعاد آن (علاقه‌مندی به شغل، اهمیت شغلی، رضایت شغلی، مسئولیت‌پذیری، خودباوری و خودکنترلی) و همچنین، پیش‌بینی انگیزش شغلی استادان بر اساس ذهنیت فلسفی آنان.

یافته‌ها

در راستای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، جداول فراوانی) و آمار استنباطی (ماتریس همبستگی، رگرسیون چندگانه)

بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۳ و ۴ و ۵ آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میزان R یا ضریب رگرسیون $۰/۴۳۸$ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در سطح $۰/۰۰۰$ معنادار است که این وجود رابطه مثبت و معنادار بین ذهنیت فلسفی اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس آنان را نشان می‌دهد. میزان R^2 یا ضریب تعیین برای متغیر ذهنیت فلسفی برابر $۰/۱۹۲$ است. این مقدار بیانگر آن است که $۱۹/۲$ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به ذهنیت فلسفی استادان است و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می‌باشد. همچنین ضریب بتا برای این متغیر $۰/۴۳۸$ است و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث $۰/۴۳۸$ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌گردد.

استفاده شد که نتایج این تحلیل‌ها در جداول ۱ الی ۱۷ درج شده است. نتایج جدول ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که رابطه بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس ($r = ۰/۴۳۸$) در سطح $p < ۰/۰۱$ معنی‌دار است، به این معنی که به تناسب افزایش ذهنیت فلسفی، بر کیفیت تدریس استادان افزوده می‌شود. همچنین، نتایج جدول حاکی از آن است که رابطه‌ی بین کیفیت تدریس و انگیزش شغلی ($r = ۰/۳۲۴$) در سطح $p < ۰/۰۱$ معنی‌دار است، به این معنی که به تناسب افزایش انگیزش شغلی، بر کیفیت تدریس استادان افزوده می‌شود. علاوه بر این، نتایج جدول نشان می‌دهد که رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی ($r = ۰/۱۲۲$) در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است، به این معنی که به تناسب افزایش ذهنیت فلسفی، بر انگیزش شغلی استادان افزوده می‌شود. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، غیر از همبستگی انگیزش شغلی و ذهنیت فلسفی همبستگی‌های بین سایر متغیرها در سطح $۰/۰۱$ معنادار می‌باشد.

فرضیه اول تحقیق

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

متغیر نهفته	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد آزمودنی‌ها
نمرات کل	کیفیت تدریس	۱۰۴/۱۷	۸/۴۴	۲۸۷
	انگیزش شغلی	۵۵/۴۰	۴/۸۸	۲۸۷
	ذهنیت فلسفی	۱۲۸/۰۸	۸/۱۸	۲۸۷

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

عوامل	کیفیت تدریس	ذهنیت فلسفی	انگیزش شغلی
کیفیت تدریس	۱		
ذهنیت فلسفی	$۰/۴۳۸^{**}$	۱	
انگیزش شغلی	$۰/۳۲۴^{**}$	$۰/۱۲۲^*$	۱

جدول ۳. رگرسیون بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس

مدل	ضریب رگرسیون	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۴۳۸	۰/۱۹۲	۰/۱۸۹	۷/۵۹۶۴۴

جدول ۴. آزمون معناداری رگرسیون بین ذهنیت فلسفی و کیفیت تدریس

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
۱	۳۹۱۴/۴۷۳	۱	۳۹۱۴/۴۷۳	۶۷/۸۳۵	۰/۰۰۰ ^a
	۱۶۴۴۶/۱۶۱	۲۸۵	۵۷/۷۰۶		
	۲۰۳۶۰/۶۳۴	۲۸۶			

جدول ۵. محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای ذهنیت فلسفی

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	سطح معناداری
	بتا	خطای استاندارد		
۱	۴۶/۲۴۱	۷/۰۴۸	بتا	۶/۵۶۱
	۰/۴۵۲	۰/۰۵۵	۰/۴۳۸	۸/۲۳۶

فرضیه دوم تحقیق

بین انگیزش شغلی و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۶ و ۷ و ۸ آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۳۲۴ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است که این وجود رابطه مثبت و معنادار بین انگیزش شغلی

اعضاء هیئت علمی و کیفیت تدریس آنان را نشان می‌دهد. میزان R^2 یا ضریب تعیین برای متغیر انگیزش شغلی برابر ۰/۱۰۵ است. این مقدار بیانگر آن است که ۱۰/۵ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به انگیزش شغلی استادان است و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می‌باشد. همچنین ضریب بتا برای این متغیر ۰/۳۲۴ است و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۳۲۴ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌گردد.

جدول ۶. رگرسیون بین انگیزش شغلی و کیفیت تدریس

مدل	ضریب رگرسیون	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۳۲۴	۰/۱۰۵	۰/۱۰۲	۷/۹۹۶۰۵

جدول ۷. آزمون معناداری رگرسیون بین انگیزش شغلی و کیفیت تدریس

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
۱	۲۱۳۸/۶۴۹	۱	۲۱۳۸/۶۴۹	۳۳/۴۴۹	۰/۰۰۰ ^a
	۱۸۲۲۱/۹۸۵	۲۸۵	۶۳/۹۳۷		
	۲۰۳۶۰/۶۳۴	۲۸۶			

جدول ۸. محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای انگیزش شغلی

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد نشده		مقدار ثابت	مدل
		ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد		
۰/۰۰۰	۱۳/۵۸۵	بتا	۵/۳۸۴	۷۳/۱۴۹	۱
۰/۰۰۰	۵/۷۸۴	۰/۳۲۴	۰/۰۹۷	۰/۵۶۰	انگیزش شغلی

فرضیه سوم تحقیق

بین ذهنیت فلسفی اعضاء هیئت علمی و انگیزش شغلی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده شد که نتایج در جداول ۹ و ۱۰ و ۱۱ آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود میزان R یا ضریب رگرسیون ۰/۱۲۲ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در سطح ۰/۰۳۹ معنادار است که این وجود رابطه مثبت و معنادار بین ذهنیت فلسفی اعضاء هیئت علمی و انگیزش شغلی آنان را نشان می‌دهد. میزان R^2 یا ضریب تعیین برای متغیر ذهنیت فلسفی برابر ۰/۰۱۵ است. این مقدار بیانگر آن است که ۱/۵ درصد تغییرات انگیزش شغلی مربوط به ذهنیت

فلسفی استادان است و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می‌باشد. همچنین ضریب بتا برای این متغیر ۰/۱۲۲ است و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۱۲۲ واحد تأثیر مثبت در انگیزش شغلی می‌گردد.

سؤال اول تحقیق: سهم عوامل ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی استادان در کیفیت تدریس به چه اندازه است؟

برای مشخص کردن سهم عوامل ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی استادان در کیفیت تدریس نیز از رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جداول ۱۲ و ۱۳ و ۱۴ آمده است.

جدول ۹. رگرسیون بین ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی

مدل	ضریب رگرسیون	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۱۲۲ ^a	۰/۰۱۵	۰/۰۱۱	۴/۸۵۵۵۷

جدول ۱۰. آزمون معناداری رگرسیون بین ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
۱	۱۰۱/۶۰۵	۱	۱۰۱/۶۰۵	۴/۳۱۰	۰/۰۳۹ ^a
	۶۷۱۹/۳۱۵	۲۸۵	۲۳/۵۷۷		
	۶۸۲۰/۹۲۰	۲۸۶			

جدول ۱۱: محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای ذهنیت فلسفی

سطح معناداری	t	ضریب استاندارد نشده		مقدار ثابت	مدل
		ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد		
۰/۰۰۰	۱۰/۲۲۶	بتا	۴/۵۰۵	۴۶/۰۶۸	۱
۰/۰۳۹	۲/۰۷۶	۰/۱۲۲	۰/۰۳۵	۰/۰۷۳	ذهنیت فلسفی

جدول ۱۲. رگرسیون چندگانه بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس

مدل	ضریب رگرسیون	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۵۱۶	۰/۲۶۷	۰/۲۶۱	۷/۲۵۱۲۶

جدول ۱۳. آزمون معناداری رگرسیون بین عوامل مؤثر و کیفیت تدریس

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری
۱	رگرسیون	۲	۲۷۱۳/۸۵۱	۵۱/۶۱۳	۰/۰۰۰ ^a
	باقی مانده	۲۸۴	۵۲/۵۸۱		
	کل	۲۸۶			

جدول ۱۴. محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معناداری
	بتا	خطای استاندارد			
۱	مقدار ثابت	۲۴/۳۷۹	۷/۸۶۶	۳/۰۹۹	۰/۰۰۲
	ذهنیت فلسفی	۰/۴۱۸	۰/۰۵۳	۷/۹۰۹	۰/۰۰۰
	انگیزش شغلی	۰/۴۷۵	۰/۰۸۸	۵/۳۶۵	۰/۰۰۰۰

همان‌طور که مشاهده می‌گردد، میزان R یا ضریب رگرسیون چندگانه ۰/۵۱۶ است و استفاده از آزمون F نشان می‌دهد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنادار می‌باشد که این امر نمایانگر وجود رابطه مثبت و معنادار بین ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی با کیفیت تدریس است. میزان R² یا ضریب تعیین رگرسیون چندگانه نیز برابر ۰/۲۶۷ است. این مقدار بیانگر آن است که ۲۶/۷ درصد تغییرات کیفیت تدریس توسط عوامل ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی تبیین می‌شود و ما بقی تغییرات توسط عوامل ناشناخته دیگری پدید می‌آید. همچنین ضریب بتا برای ذهنیت فلسفی ۰/۴۰۵ و برای انگیزش شغلی ۰/۲۷۵ است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود ذهنیت فلسفی سهم بیشتری در پیش‌بینی کیفیت تدریس استادان نسبت به انگیزش شغلی آنان دارد.

بنابراین معادله زیر را می‌توان برای کیفیت تدریس نوشت:

$$\text{کیفیت تدریس} = (\text{انگیزش شغلی}) (0/275) + (\text{ذهنیت فلسفی}) (0/405) + 24/379$$

سؤال دوم تحقیق: آیا ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) استادان قادر به پیش‌بینی کیفیت

تدریس آنان می‌باشند؟ جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس بر پایه ابعاد ذهنیت فلسفی از رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد در گام اول رابطه خطی بین بُعد جامعیت با کیفیت تدریس معنادار است ($F(1,284)=45/174, P=0/000$) و ۱۳/۷ درصد ($R^2=0/137$) واریانس کیفیت تدریس تبیین می‌شود. بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد در گام اول فقط اثر بُعد جامعیت بر کیفیت تدریس مثبت و معنادار است ($b=0/949, t=6/721, p=0/000$)، و با یک واحد افزایش در بُعد جامعیت، کیفیت تدریس ۰/۹۴۹ واحد افزایش پیدا می‌کند. در گام دوم علاوه بر متغیر جامعیت، بُعد انعطاف‌پذیری نیز وارد شد. نتایج نشان داد رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین جامعیت و انعطاف‌پذیری با کیفیت تدریس معنادار است ($F(2,283)=32/83, P=0/000$) و بعد از ورود بُعد انعطاف‌پذیری قدرت پیش‌بینی از ۱۳/۷ درصد به ۱۸/۸ درصد ($R^2=0/188$) افزایش پیدا می‌کند که ۵/۱ درصد ($R^2=0/051$) واریانس کیفیت تدریس را بُعد انعطاف‌پذیری تبیین می‌کند. بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد بعد از ورود بُعد انعطاف‌پذیری، اثر

درصد (R²=۰/۲۰) افزایش پیدا می‌کند که ۱/۲ درصد (R²=۰/۰۱۲) واریانس کیفیت تدریس را بُعد تعمق تبیین می‌کند. بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد بعد از ورود بُعد تعمق، اثر جامعیت مثبت و معنادار (p=۰/۰۰۰، t=۳/۹۱۱، b=۰/۶۲۹)، اثر انعطاف‌پذیری نیز مثبت و معنادار (p=۰/۰۰۰، t=۳/۹۶۹، b=۰/۴۴۵) و اثر تعمق نیز مثبت و معنادار (p=۰/۰۴۱، t=۲/۰۵۴، b=۰/۲۸۸) است.

جامعیت مثبت و معنادار (p=۰/۰۰۰، t=۵/۴۸۹، b=۰/۷۸۴)، و اثر انعطاف‌پذیری نیز مثبت و معنادار است (p=۰/۰۰۰، t=۴/۲۲، b=۰/۴۷۳). در گام سوم علاوه بر متغیر جامعیت و بُعد انعطاف‌پذیری، بُعد تعمق نیز وارد شد. نتایج نشان داد رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین جامعیت، انعطاف‌پذیری و تعمق با کیفیت تدریس معنادار است (F(3,282)=۲۳/۵۴۱، P=۰/۰۰۰) و بعد از ورود بُعد تعمق قدرت پیش‌بینی از ۱۸/۸ درصد به ۲۰

جدول ۱۵. خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس بر پایه مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی

ملاک	گام‌ها	F	سطح معناداری	پیش‌بینی کننده	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطا استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	R	R ²	R ² Δ
کیفیت تدریس	گام اول	۴۵/۱۷۴	۰/۰۰۰	عدد ثابت	-	۶۲/۶۹۴	۶/۲۰۳	۱۰/۱۰۷	۰/۰۰۰	۰/۳۷	۰/۱۳۷	-
				جامعیت	۰/۳۷	۰/۹۴۹	۰/۱۴۱	۶/۷۲۱	۰/۰۰۰			
	گام دوم	۳۲/۸۳	۰/۰۰۰	عدد ثابت	-	۵۱/۶۴۱	۶/۵۷۲	۷/۸۵۸	۰/۰۰۰	۰/۴۳۴	۰/۱۸۸	۰/۰۵۱
				جامعیت	۰/۳۰۶	۰/۷۸۴	۰/۱۴۳	۵/۴۸۹	۰/۰۰۰			
				انعطاف پذیری	۰/۲۳۵	۰/۴۷۳	۰/۱۱۲	۴/۲۲	۰/۰۰۰			
	گام سوم	۲۳/۵۴۱	۰/۰۰۰	عدد ثابت	-	۴۶/۳۵۲	۷/۰۲۴	۶/۵۹۹	۰/۰۰۰	۰/۴۴۸	۰/۲	۰/۰۱۲
			جامعیت	۰/۲۴۵	۰/۶۲۹	۰/۲۴۵	۳/۹۱۱	۰/۰۰۰				
			انعطاف پذیری	۰/۲۲۱	۰/۴۴۵	۰/۲۲۱	۳/۹۶۹	۰/۰۰۰				
			تعمق	۰/۱۲۷	۰/۲۸۸	۰/۱۲۷	۲/۰۵۴	۰/۰۴۱				

جدول ۱۶. خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس بر پایه مؤلفه‌های انگیزش شغلی

ملاک	گام‌ها	F	سطح معناداری	پیش‌بینی کننده	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطا استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	R	R ²	R ² Δ
کیفیت تدریس	گام اول	۲۵/۰۲۹	۰/۰۰۰	عدد ثابت	-	۹۰/۹۴۲	۲/۷۲۴	۳۳/۳۸۷	۰/۰۰۰	۰/۲۸۵	۰/۰۸۱	-
				خودباوری	۰/۲۸۵	۲/۲۹۱	۰/۴۵۸	۵/۰۰۳	۰/۰۰۰			
	گام دوم	۱۷/۶۶۷	۰/۰۰۰	عدد ثابت	-	۸۶/۳۴۳	۳/۰۶۹	۲۸/۱۳۷	۰/۰۰۰	۰/۳۳۴	۰/۱۱۱	۰/۰۳
				خودباوری رضایت شغلی	۱/۹۵	۱/۱۸۴	۰/۴۴۳	۴/۲	۰/۰۰۲			

جدول ۱۷: آزمون تی مستقل برای مقایسه کیفیت تدریس در اساتید مرد و زن

گروه	تعداد افراد	میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری آماره لون	t آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
مرد	۲۱۵	۱۰۳/۴۳	۸/۲۲	۰/۷	-۲/۶۰	۲۸۵	۰/۰۱

سنین مختلفی هستند، با یکدیگر تفاوت معنادار ندارد ($\chi^2=1/06$ ، $df=3$ ، $p>0/05$). میانگین کیفیت تدریس در اساتیدی که دارای سابقه تدریس مختلف هستند، با یکدیگر تفاوت معنادار ندارد ($p>0/05$)، همچنین، نتایج نشان داد بین کیفیت تدریس اساتید بر حسب دانشکده‌های محل خدمت تفاوت معناداری وجود ندارد ($\chi^2_{(10)}=10/62$ ، $P=0/38$).

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد، در خصوص فرضیه نخست پژوهش، ذهنیت فلسفی استادان رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس آنها دارد و می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی کننده مناسبی برای کیفیت تدریس مورد استفاده قرار گیرد. به این معنی که به تناسب افزایش ذهنیت فلسفی، بر کیفیت تدریس استادان افزوده می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش مارینو [۲۶] هم‌خوانی دارد. او نیز در پژوهش خود دریافت که رابطه مثبت و معناداری بین ذهنیت فلسفی مدیران با بهبود عملکرد کارکنان وجود دارد. ترایگول^۱ و همکاران [۳۵] در پژوهش خود دریافتند که طرز تفکر استادان، عامل محدود کننده و یا آزاد کننده در تدریس کیفیت یادگیری دانشجو می‌باشد. زمانی بابگه‌ری [۲۸] نیز در پژوهش خود دریافت که بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیئت علمی رابطه معناداری وجود دارد. سعیدیان [۳۶] در پژوهش خود نشان داد که بین ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و با افزایش ذهنیت فلسفی مدیران، روحیه شغلی معلمان افزایش می‌یابد. بندلی [۳۷] نیز در پژوهش خود نشان داد که بین ذهنیت فلسفی مدیران و کارایی آنان رابطه وجود دارد. زارح [۳۲] در پژوهش خود نشان داد که بین ذهنیت فلسفی

سؤال سوم تحقیق: آیا ابعاد انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی پیش‌بینی کننده کیفیت تدریس آنان می‌باشند؟

جهت پیش‌بینی کیفیت تدریس بر پایه ابعاد انگیزش شغلی از رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد در گام اول رابطه خطی بین بُعد خودباوری با کیفیت تدریس معنادار است ($F_{(1,283)}=25/029$ ، $P=0/000$) و $8/1$ درصد ($R^2=0/081$) واریانس کیفیت تدریس توسط بُعد خودباوری تبیین می‌شود. بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد در گام اول اثر بُعد خودباوری بر کیفیت تدریس مثبت و معنادار است ($t=5/003$ ، $p=0/000$)، و با یک واحد افزایش در بُعد خودباوری، کیفیت تدریس $2/291$ واحد افزایش پیدا می‌کند. در گام دوم علاوه بر بُعد خودباوری، بُعد رضایت شغلی نیز وارد شد. نتایج نشان داد رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین خودباوری و رضایت شغلی با کیفیت تدریس معنادار است ($F_{(2,282)}=17/667$ ، $P=0/000$) و بعد از ورود بُعد رضایت شغلی قدرت پیش‌بینی از $8/1$ درصد به $11/1$ درصد ($R^2=0/111$) افزایش پیدا می‌کند که 3 درصد ($R^2=0/03$) واریانس کیفیت تدریس را بُعد رضایت شغلی تبیین می‌کند. بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد بعد از ورود بُعد رضایت شغلی، اثر خودباوری مثبت و معنادار ($t=4/2$ ، $p=0/000$)، و $b=1/95$ ، و اثر رضایت شغلی نیز مثبت و معنادار است و $3/09$ ، $p=0/002$ ، $b=1/184$). اثر بقیه ابعاد انگیزش شغلی بر کیفیت تدریس معنادار نبود.

همچنین آزمون تی مستقل نشان داد که میانگین کیفیت تدریس در اساتید مرد و زن با یکدیگر تفاوت معنادار داشت و مقایسه میانگین‌ها نشان داد که میزان کیفیت تدریس در اساتید زن ($M=106/39$ ، $SD=8/73$) بیشتر از اساتید مرد ($M=103/43$ ، $SD=8/22$) بود. همچنین، میانگین کیفیت تدریس در اساتیدی که دارای

¹ Trigwell et al.

نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش فاندن برگ^۱ [۴۰] هم خوانی دارد. او نیز در پژوهش خود دریافت که رضایت شغلی معلمان یکی از عوامل مهم و مؤثر در ایجاد ارتباط معلم و دانش‌آموز است. ولی نتایج این پژوهش با پژوهش ساعتچی و همکاران [۴۱] غیر همسو می‌باشد. آنان در پژوهش خود دریافتند که بین انگیزش شغلی مدیران، رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. بنابراین، به نظر می‌رسد که بر خورداری از انگیزش شغلی بالا منجر به انجام مناسب فعالیت‌های برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، ارزشیابی و روابط انسانی، مدیریت کلاس و انجام مشارکت حرفه‌ای آنان می‌شود که این خود سبب بهبود یادگیری دانشجویان و برونداده‌های مطلوب در دانشگاه می‌گردد. بنابراین، اساتیدی که در تدریس خود موفق می‌باشند به باورهای بالایی از انگیزش شغلی در خود رسیده‌اند که این امر باعث موفقیت پی در پی آنان در تدریس می‌گردد.

در خصوص فرضیه سوم؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این فرضیه، بین ذهنیت فلسفی استادان و انگیزش شغلی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این بدان معنی است که ذهنیت فلسفی استادان می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای انگیزش شغلی آنان باشد. با افزایش ذهنیت فلسفی اساتید، انگیزش شغلی آنان نیز افزایش می‌یابد. نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش زارع [۳۲] هم خوانی دارد. او نیز در پژوهش خود دریافت که بین ذهنیت فلسفی مدیران و روحیه دبیران رابطه معناداری وجود دارد. یاوری‌زاده [۳۳] در پژوهش خود دریافت که بین روحیه انگیزش شغلی دبیران و ذهنیت فلسفی مدیران رابطه معناداری وجود دارد. میرمحمد میگونی [۳۱] در پژوهش خود دریافت که بین ذهنیت فلسفی و رضایت شغلی دبیران رابطه معناداری وجود دارد. سعیدیان [۳۶] نیز در پژوهش خود دریافت که بین ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه شغلی معلمان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

مدیران و روحیه دبیران رابطه معناداری وجود دارد و مدیرانی که ذهنیت فلسفی بالایی دارند روحیه دبیرانشان بهتر است. سمرقندی [۳۸] نیز در پژوهش خود نشان داد که بین ذهنیت فلسفی مدیران با عملکرد آموزشی آنان رابطه وجود دارد. موسوی [۳۹] نشان داد که بین ذهنیت فلسفی مدیران و توان انجام وظایف مدیریتی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. شهبازی دستجردی و میرشاه‌جعفری [۳۰] در پژوهش خود نشان دادند که بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. بنابراین، در اجرا و به کارگیری روش تدریس، ذهنیت فلسفی استادان تأثیرگذار است؛ استادانی که طرز تفکر فلسفی دارند توجهی بی‌حد به فنون تدریس داشته و مسائل تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر می‌گیرند و فعالیت‌های خود را در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت هدایت نموده و زمینه‌ی تحقیق‌پذیری آنان را فراهم می‌سازند. چنین اساتیدی در فرآیند تدریس از ذهن فلسفی خود تأثیر پذیرفته و از روش‌های فعال و خلاقانه تدریس استفاده می‌نمایند و به‌وسیله آن روش‌های تدریس فعال می‌توانند در یادگیری دانشجویان مؤثر باشند و همچنین ذهنیت فلسفی بر عملکرد تدریس آنان به‌عنوان یکی از مهمترین وظایف استادان دانشگاه، تأثیر مثبتی گذاشته و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند مانند برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، ارزشیابی و روابط انسانی، مدیریت کلاس و انجام مشارکت حرفه‌ای به خوبی برآیند و در جایی که استادان از ذهنیت فلسفی بالایی برخوردار باشند می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه نیز در حد مطلوبی باشد.

درباره فرضیه دوم؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این فرضیه، بین انگیزش شغلی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این بدان معنی است که انگیزش شغلی استادان می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای کیفیت تدریس آنان باشد.

¹ Van den Berg

دستجردی و میرشاه جعفری [۳۰] در پژوهش خود دریافتند که بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین، به نظر می‌رسد، اساتیدی که جامعیت بالایی داشته باشند در جریان تدریس، زمینه‌ی کلی تربیتی را در ذهن خود مجسم می‌نمایند و به مسائل از یک دید وسیع توجه می‌کنند، و زمانی که به مشکل خاصی برخورد می‌کنند می‌توانند ارتباط آن را با مسائل مرتبط دیگر درک کنند و راه حل‌های متنوع‌تری برای حل آن مسائل ارائه نموده، و در تدریس خود قوه ابتکار و خلاقانه ذهن را به کار گیرند و روش‌های تدریس گوناگون و متنوع‌تری را ارائه می‌نمایند. علاوه بر این، وقتی اساتید واجد این مهارت ذهنی باشند و بخواهند رفتار دانشجویان را در موقعیت‌های مختلف مطالعه نمایند، به مطالعه عمیق رفتار نابهنجار دانشجویان پرداخته، و به علل بروز آن رفتار پی برده و در اصلاح آن می‌کوشند.

همچنین نتایج نشان داد که بعد از جامعیت، بُعد انعطاف‌پذیری قدرت پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید را دارد. شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری [۳۰] در پژوهش خود دریافتند که رابطه‌ی معناداری بین انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. سیف هاشمی [۴۳] در پژوهش خود دریافت که رابطه‌ی معناداری بین بُعد انعطاف‌پذیری و میزان خلاقیت وجود دارد. نتایج پژوهش میرمحمد میگونی [۳۱] نشان داد که بین بُعد انعطاف‌پذیری مدیران و رضایت شغلی دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد. سخنور و ماهروزاده [۲۹] در پژوهش خود دریافتند که بین بُعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال رابطه معناداری وجود دارد، و رابطه بین بُعد انعطاف‌پذیری و نگرش به روش‌های حل مسئله، اکتشافی و پروژه در مرتبه اول قرار دارد. بنابراین، به اعتقاد صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، یکی از شرایط لازم و مهم در به کارگیری روش تدریس، انعطاف‌پذیر بودن مدرس و آمادگی او جهت ایجاد شرایط و موقعیت مناسب در امر تدریس است؛ اساتیدی که از قدرت و مهارت

بنابراین، انگیزه‌ی فرد، کمتر به اراده‌ی خود فرد بستگی دارد و به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر نگرش و طرز تفکر او می‌باشد. اساتید دارای تفکر فلسفی بالا هیچگاه ذهن خود را به امور خاصی محدود نمی‌کنند و با دیدی وسیع به مسائل تعلیم و تربیت نگرسته و در حل مسائل راه حل‌های متنوعی را به کار می‌گیرند. آنان قدرت ابتکار و خلاقیت بالایی دارند و همین امر سبب می‌گردد که به شغل خود علاقه زیادی نشان دهند و همین علاقه‌مندی و نگرش مثبت به شغل، سبب تلاش و کوشش کاری بیشتر آنان می‌گردد، و به شغل خود علاقه بیشتری نشان داده و دیدی مثبت به سوی شغل خود دارند. به عبارت دیگر، انگیزش شغلی بالا در اساتیدی که ذهنیت فلسفی بالایی دارند منجر به انجام مناسب فعالیت‌های برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، ارزشیابی و روابط انسانی، مدیریت کلاس و انجام مشارکت حرفه‌ای آنان می‌شود که این خود سبب بهبود یادگیری دانشجویان خواهد گردید.

در خصوص سوال اول پژوهش؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این سوال، ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) می‌توانند کیفیت تدریس اساتید را پیش‌بینی نمایند. بُعد جامعیت از بین ابعاد ذهنیت فلسفی قدرت پیش‌بینی بیشتری در مورد کیفیت تدریس اساتید دارد. نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش سخنور و ماهروزاده [۲۹] هم‌خوانی دارد. آنان در پژوهش خود دریافتند که بُعد جامعیت ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال رابطه معناداری وجود دارد. اروانی [۴۲] در پژوهش خود دریافت که مدیران دارای ذهنیت فلسفی بالا، دارای کل‌نگری بالا هستند و در احساس وظیفه نسبت به انجام وظایف‌شان و در کنترل، نظارت، ارزشیابی و رفع اختلافات در مدرسه موفق‌تر و توانا‌تر از دیگر مدیران هستند.

سیف هاشمی [۴۳] در پژوهش خود دریافت که بین بعد جامعیت و خلاقیت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. میرمحمد میگونی [۳۱] نیز در پژوهش خود دریافت که بین بُعد جامعیت مدیران و رضایت شغلی دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. شهبازی

می‌شود که این منجر به بهبود یادگیری دانشجویان در دانشگاه می‌گردد.

در خصوص سوال دوم پژوهش؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این سوال، نتایج نشان داد که از میان ابعاد انگیزش شغلی (علاقه به شغل، اهمیت شغل، رضایت شغلی، خودباوری و خودکنترلی) فقط ابعاد خودباوری و رضایت شغلی می‌توانند کیفیت تدریس اساتید را پیش‌بینی نمایند. بُعد خودباوری نقش مهمی در پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش فان ویلاس [۳۴] هم خوانی دارد. او در پژوهش خود دریافت که تلاش برای توسعه باوره‌های خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری یادگیرندگان و بهبود کیفیت تدریس آنان می‌گردد. اولسن^۱ [۴۴] در پژوهش خود نشان داد که بین خودکارآمدی استادان و بهبود توانایی‌های تدریس رابطه معناداری وجود دارد. گوئه^۲ [۴۵] نیز در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی استادان بر کیفیت تدریس آنان مؤثر است. شهیدی [۱] در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی استادان به صورت مستقیم با کیفیت تدریس آنان ارتباط معناداری دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش تویسرکانی [۴۶] هم خوانی ندارد. او در پژوهش خود نشان داد که باوره‌های خودکارآمدی دبیران به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین عملکرد قبلی و بعدی دانش‌آموزان عمل نمی‌کنند. بنابراین، خودباوری اساتید باعث می‌شود آنان توانایی‌های خود را بهتر شناخته زیرا اگر یک استاد به قدرت و توانایی‌اش برای درست و مناسب انجام دادن شغل و وظایف شغلی‌اش (که مهمترین وظیفه شغلی او کمک به بهبود یادگیری و پیشرفت دانشجویان است) اعتماد داشته و مطمئن باشد که در زمینه‌ی انجام وظایف شغلی موفق خواهد بود، به طور یقین، عاطفه‌ی مثبتی در او نسبت به شغلش ایجاد خواهد شد و همین عاطفه‌ی مثبت، منجر می‌گردد آنان از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریستان می‌شود مانند، برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس،

انعطاف‌پذیری برخوردار هستند، ارتباط مناسبی با فراگیران خود دارند و در موقعیت‌های جدید دارای رفتاری مناسب هستند و کمتر تحت تأثیر موقعیت‌ها و امور خاص قرار می‌گیرند.

همچنین نتایج نشان داد که در آخر، بُعد تعمق قدرت پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید را دارد. ولی میزان این رابطه در مقایسه با دو بُعد دیگر در سطح پایین‌تری می‌باشد. شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری [۳۰] در پژوهش خود دریافتند که رابطه‌ی معناداری بین تعمق ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. سیف هاشمی [۴۳] در پژوهش خود دریافت که رابطه‌ی معناداری بین بُعد تعمق و میزان خلاقیت وجود دارد. نتایج پژوهش میرمحمد میگوئی [۳۱] نشان داد که بین بُعد تعمق مدیران و رضایت شغلی دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد. سخنور و ماهرزاده [۲۹] در پژوهش خود دریافتند که بین بُعد تعمق ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین، اساتید دارای تعمق بالا، توجه و دقت خود را بر امور اساسی و مهم قرار داده و از جنبه‌های ظاهری و آشکار مسائل تربیتی فراتر می‌روند و ذهن خود را متوجه‌ی عمق مسائل می‌نمایند و به دانشجویان خود اجازه پرسش از امور مسلم را می‌دهند تا خود دانشجویان بتوانند از طریق تفکر به حقیقت امور پی ببرند. همچنین، اساتید دارای تعمق بالا می‌دانند که با دانشجویان متفاوتی که در موقعیت‌های گوناگون رفتاری پیش‌بینی نشده دارند، روبرو هستند و سعی می‌کنند هر یک از اعمال آنان را در نظر گیرند و با آگاهی بیشتری رفتار نمایند و در روش تدریس خود، منتظر عکس‌العمل همه دانشجویان در موارد مختلف نیستند زیرا اگر بخواهند به عکس‌العمل تک تک آنان توجه نمایند موفق به حل مسائل نمی‌گردند. بنابراین، چنین اساتیدی، روشی را انتخاب می‌کنند که خلاقانه و ابتکارآمیز باشد. بنابراین، ذهنیت فلسفی بالای اساتید منجر به انجام مناسب فعالیتهای برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، و انجام مشارکت حرفه‌ای آنان

¹ Ohlson

² Goe

شرایط موجود و بدست آوردن حداقل امکانات و شرایط لازم برای یک شغل مناسب برای افراد تحصیل کرده جامعه می‌باشد. به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها باید زمینه رشد اعضای هیئت علمی خود را به طور دائم فراهم کنند تا آنان به شرایط موجود راضی نباشند و همیشه راه را برای بهتر شدن باز بینند.

بنابراین، وجود عواملی که باعث رضایت شغلی اساتید از شغلشان می‌گردد مانند پاداش‌ها، امکانات رفاهی، وجود فرصت‌های ارتقاء غنی سازی شغلی و غیره می‌تواند باعث بهبود عملکرد تدریس اساتید در زمینه‌های برنامه‌ریزی و آمادگی، فرآیند تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی و ارزشیابی، مشارکت حرفه‌ای گردد، که همین امر باعث بهبود یادگیری دانشجویان و برون‌دادهای مطلوب در دانشگاه خواهد شد. همچنین، وجود این رابطه را می‌توان به تعهد اخلاقی اساتید نسبت داد و از آن جایی که تعهد اخلاقی بیشتر اساتید بالاست، آنان سعی می‌کنند که کمبودهای موجود در محیط کارشان هیچ تأثیری بر نوع و روش تدریس‌شان نداشته باشد. اگرچه آنان ممکن است در بیرون از محیط کلاس و دانشگاه از میزان حقوق و ساعات کار و یا منزلت اجتماعی خویش رضایت کاملی نداشته باشند، اما وقتی در محیط کلاس درس قرار می‌گیرند، به خاطر حس بالای مسئولیتی که دارند حداکثر تلاش خویش را برای موفقیت دانشجویان به کار می‌گیرند.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که ذهنیت فلسفی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، به نظر می‌رسد که واحدهای دانشگاهی در به کارگیری استادان باید این مطلب را مد نظر قرار دهند که برگزاری دوره‌های آموزشی به صورت ضمن خدمت برای این منظور به ویژه برای استادان تازه استخدام شده می‌تواند مفید باشد. پیشنهاد می‌شود که با برگزاری جلسات و دعوت از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، زمینه افزایش آگاهی اساتید از ویژگی و خصوصیات ذهنیت فلسفی فراهم گردد، و همچنین استادانی را که دارای ذهنیت فلسفی مطلوب و ایده‌های جدید و نو هستند و

روابط انسانی و ارزشیابی، و انجام مشارکت حرفه‌ای به خوبی برآیند. در مقابل اگر استادی به توانایی برای انجام درست و مناسب وظایف شغلی‌اش شک داشته باشد و مطمئن نباشد که در زمینه انجام وظایف شغلی‌اش موفق می‌شود، عاطفه‌ی منفی، نسبت به شغلش در او ایجاد می‌گردد و همین عاطفه‌ی منفی به مرور زمان منجر به کاهش میزان کیفیت تدریس او خواهد شد. در جایی که اساتید از خودباوری بالایی برخوردار باشند می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه هم در حد مطلوبی باشد.

همچنین نتایج نشان داد که بعد از خودباوری، بُعد رضایت شغلی می‌تواند قدرت پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید را داشته باشد. نتایج این پژوهش با پژوهش امین بیدختی و صالح‌پور [۴۷] هم خوانی دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند که بین رضایت شغلی با تعهد سازمانی کارکنان آموزش و پرورش رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش شهیدی [۱] هم خوانی ندارد. او در پژوهش خود نشان داد که رضایت شغلی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه منفی دارد. ساعتچی و همکاران [۴۱] در پژوهش خود نشان دادند که بین رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان رابطه معناداری وجود ندارد. اگر چه در نگاه اول ممکن است تأثیرات میزان رضایت شغلی اساتید بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان غیر قابل انکار به نظر برسد، اما باید دانست که میزان رضایت شغلی در محیط‌هایی که نیاز به مهارت کمی دارند و یا اینکه مهارت‌ها برای اساتید عادی شده‌اند، تأثیر بسیار کمی بر یادگیری دانشجویان دارد. مثلاً اگر محیط یک کلاس به گونه‌ای باشد که تدریس مدرس مهارت زیادی را لازم نداشته باشد و یا این که مدرس آنقدر با تجربه و با مهارت باشد که بتواند به راحتی کار تدریس خود را انجام دهد در آن صورت میزان رضایت او از شغلش تأثیر معناداری بر مقدار پیشرفت تحصیلی دانشجویان نخواهد داشت، زیرا در این شرایط او به صورت خودکار و ناخودآگاه تمام کارهایی را که برای موفقیت دانشجویان لازم است انجام خواهد داد. این رضایت به نوعی راضی شدن به

تأثیر قرار دهد و از آن‌جا که ذهنیت فلسفی اساتید، عاملی تأثیرگذار در انگیزش شغلی آنان می‌باشد، به منظور افزایش سطح کارایی، باید در گزینش اساتید ذهنیت فلسفی آنان را در نظر گرفت. و همچنین، با انتشار مقالات و نتایج تحقیقات انجام گرفته در زمینه انگیزش شغلی و ذهنیت فلسفی در منابع اطلاعاتی، استادان را به اهمیت این دو مقوله آگاه سازند در هنگام گزینش و جذب استادان در مجامع دانشگاهی ذهنیت فلسفی و انگیزش شغلی آنان باید مورد تأکید قرار گیرد و عملیاتی گردد.

منابع

۱. شهیدی، نیما (۱۳۹۱). ارائه الگویی جهت ارزیابی کیفیت تدریس در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی. رساله دکتری چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
2. Nazem, F., Yadegari, F., Hasoumi, T., Ghaedmohammadi, M. (2010). Philosophical mindedness of managers in Azad University. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 5(4), 11-23.
3. Henson, J. (2003). Encouraging lecturers to Engage with New Technologies in learning and teaching in a vocational university: The Role of Recognition Reward. *Journal of Higher Education Management and Policy*, 15, P.3.
4. Weimer, M. E. (2009). *Improving collage teaching*. (CA: Jossey Bass publidher (202).
5. Barret, A., et al. (2007). Initiatives to improve the quality of teaching and learning A review of recent literature, Unesco publication.
۶. ذوالفقار، محسن، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه پیام نور از دید دانشجویان و استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، سال بیستم، دوره جدید، شماره ۲، ۱۸-۱.
7. Miller, E. (2001). *Quality Assurance in Higher Education in the Commonwealth Caribbean*. University of west Indies, Jamaica.
8. Roberston, E. (2005). Teaching and related activities. In M. d. dunkin (Ed) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: pergamon, 15-18.

این ذهنیت فلسفی بر کیفیت تدریس آنان تأثیرگذار است، شناسایی شوند و آنان را به سایرین معرفی و تشویق نمایند، و با استفاده از این شیوه معیارهای کیفیت تدریس و کیفیت نظام آموزشی را ارتقاء بخشید.

- از آنجا که نتایج تحقیق نشان می‌دهد که رابطه مثبت و معناداری بین انگیزش شغلی اساتید با کیفیت تدریس آنان وجود دارد، و از آن‌جا که یکی از بسترهای مهم برای ظهور، رشد و تقویت انگیزش شغلی در هر جامعه‌ای حل دغدغه‌های مادی و معنوی استادان دانشگاه می‌باشد. برای شاخص شرایط مادی می‌توان به عواملی مانند حقوق و مزایا، امنیت شغلی، تأمین و رفاه اشاره نمود. برای شاخص شرایط معنوی می‌توان به احساس رضایتمندی و مفید بودن و احساس منزلت اشاره نمود. بنابراین، به نظر می‌رسد که ضرورت طراحی و بکارگیری استانداردهای مناسب برای تعیین میزان انگیزش شغلی استادان در محیط دانشگاهی و استفاده از این استانداردها برای استخدام، ارتقاء و ارائه مزایای دیگر، زمینه پرورش استادان با انگیزش شغلی بالا را فراهم کرده و سبب بهبود کیفیت تدریس آنان می‌گردد. لذا پیشنهاد می‌گردد در سازمان مرکزی دانشگاه‌ها و معاونت آموزشی به صورت جدی به این امر پرداخته شود، و معیارهای انگیزش شغلی استادان برای امر تدریس مشخص گشته و با ارزیابی استادان بر اساس این معیارها و تشویق آنان برای بهبود مهارت‌های خود بر اساس این معیارها، کیفیت تدریس و کیفیت نظام آموزشی را ارتقاء بخشند.

- مسئولین دانشگاه و آموزش عالی ساختار آموزشی را به گونه‌ای طراحی نمایند که باعث بالا بردن ذهنیت فلسفی و همچنین تقویت انگیزش شغلی آنان گردد و به جای ایجاد رقابت ناسالم بین آنها بر بهبود کیفیت تدریس آنان تلاش نمایند.

- با توجه به نتایج تحقیق که نشان می‌دهد ذهنیت فلسفی استادان با انگیزش شغلی آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، پیشنهاد می‌گردد، با در نظر گرفتن این که برخورداری از ذهنیت فلسفی می‌تواند تمامی ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری و انگیزشی اساتید را تحت

22. Tabatabaei, S., Ghaneh, S., Mohaddes, H., Mehran Khansari, M. (2013). Relationship of job satisfaction and demographic variables in pars ceram factory employees in Iran. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 1795-1800.
23. Khezer lou, E. (2013). Teacher self- efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194.
۲۴. کلاتری، سیده سمیر (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین سلامت سازمانی با مسئولیت پذیری بر خشنودی شغلی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
25. Hossein Khanzadeh, A. A., Yeganeh, T., Mojallal, M. (2013). The Relationship of the Religious Orientations and Attitudes with self-control among students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 84, 759- 762.
26. Marino, T. (2010). Moral Fragmentation and spiritual Absence: The Representation of war in contemporary American Films. *Collage Quarterly*, 19 (2), 1-6.
27. Bowlinger, D. (2002). Philosophic mindedness level in educations in chicago school. [PHD Dissertation Abstract]. Irwwin University. Chicago. USA.
۲۸. زمانی بابگهری، زهرا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی شهر کرمان. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه پیام نور استان تهران.
۲۹. سخنور، ناهید و ماهرزاده، طیبه (۱۳۸۹). روش‌های تدریس فعال در میان معلمان ریاضی (مقطع راهنمایی). اندیشه‌های نوین تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۱۰۷-۷۶.
۳۰. شهبازی دستجردی، راحله؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره پنجم، سال شانزدهم، شماره‌ی ۲، ۵۸-۴۱.
۹. میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۸۳). کتاب ارشد. تهران: پوران تحقیق.
۱۰. شعبانی، حسن (۱۳۸۶). روش‌ها و فنون تدریس (جلد دوم). چاپ پنجم. انتشارات: سمت.
۱۱. مهرمحمدی، محمود، و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۰). ماهیت تدریس و ابعاد زیبایی شناختی آن. فصلنامه مدرس، دوره ۵، شماره ۳، پیاپی ۲۰، ۴۲-۵۸.
12. Ramsden, P. (2005). Learning to teach in higher education, New York, Routledge publication.
13. Uygun, S. (2013). English language teaching quality criteria in Turkish secondary education (based on EAQUALS' staff charter). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 1354- 1359.
۱۴. موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۲). تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟ پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد، سال بیستم، دوره جدید، شماره ۳، ۷۸-۴۹.
۱۵. اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۷۳). فلسفه آموزش و پرورش. (ترجمه سعید بهشتی). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۶. استونر، جیمز آرتورفینچ؛ فریمن، ادوارد؛ گیلبرت، دانیل (۱۳۸۲). مدیریت. (ترجمه علی پارسائیان، سید محمد اعرابی). تهران: دفتر تحقیق‌های فرهنگی.
۱۷. مقدمی پور، مرتضی (۱۳۸۳). روانشناسی کار. چاپ چهارم. ناشر: موسسه کتاب مهربان نشر.
۱۸. لسانی، محبوبه، و نجفیان، مهدی (۱۳۹۲). انگیزش پیشرفت، نیروی محرک انسانی. (چاپ اول). انتشارات: آذین مهر.
19. Cristina- Corina, B. (2012). Some determinative factors for teachers' job motivation. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 42, 1638-1642.
20. Rus, C. L., Tomsa, A. R., Rebeqa, O. L., Apostol, L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis. *Procedia- Social Behavioral Sciences*, 78, 315 -319.
۲۱. فرجی، عبید...؛ رضا، ابوالقاسم پور؛ حسینی، مصطفی؛ عرب، محمد؛ اکبری، فیض... (۱۳۸۷). نقش و تأثیر مدل ویژگی‌های شغلی روی رضایت شغلی. مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی. دوره ۶، شماره ۲. صص ۳۸-۳۱.

40. Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. Review of Educational Research, No. 72, PP: 577-625.
۴۱. ساعتچی، محمود؛ قاسمی، نوشاد؛ نمازی، سمیه (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی میان انگیزه‌ی شغلی مدیران، رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان (دبیران) مقطع متوسطه‌ی شهرستان مرودشت. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. سال اول، شماره دوم، ۱۶۸-۱۴۷.
۴۲. اروانی، فرهاد (۱۳۸۱). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با میزان کارایی آنان در مدارس متوسطه و راهنمایی شهرستان‌های مراغه و بناب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
۴۳. سیف‌هاشمی، فخرالسادات؛ رجایی‌پور، سعید (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۸۲. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۷۷، ۳۱-۶۴.
44. Ohlson, M. (2009). A study of school culture, leadership, Teacher Quality And student outcomes via A performance frame work In Elementary schools participating In A School Reform Initiative. phd dissertation, University of Florida.
45. Goe, L. (2007). The link between teacher quality and students outcome: A research synthesis, National comprehensive center for teacher quality, Washington Dc, 128-139.
۴۶. تویسرکانی، نجمیه (۱۳۹۲). الگوی ساختاری روابط بین باورهای خودکارآمدی دبیران ریاضی به عنوان تعیین‌کننده‌ی رضایت شغلی آنها و موفقیت دانش-آموزان در درس ریاضی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
۴۷. امین بیدختی، علی اکبر؛ صاحب‌پور، معصومه (۱۳۸۶). رابطه رضایت شغلی با تعهد سازمانی در کارکنان آموزش و پرورش. دو ماهنامه علمی-پژوهشی. سال چهاردهم. دوره جدید. شماره ۲۶. صص ۳۸-۳۱.
۳۱. میر محمد میگونی، فهیمه‌سادات (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی مدیران با رضایت شغلی دبیران دبیرستان‌های دخترانه منطقه‌ی ده تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
۳۲. زارع، مرتضی (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی بر روی دبیران متوسطه شهر آمل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۳۳. یاوریزاده، منیر (۱۳۸۴). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران و انگیزش شغلی دبیران آنان در دبیرستان‌های منطقه ۵ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
34. Vonvillas, B. (2004). Improving the way we observe classrooms. School Administrator, 61 (8), 52-53.
35. Trigwell, K., Prosser, M., waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers Approach to Teaching and students Approaches to learning. Journal of Higher Education, Vol. 37, 59.
۳۶. سعیدیان، لیلیا (۱۳۸۹). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه شغلی معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا همدان.
۳۷. بندلی‌زاده، نعمت‌الله (۱۳۷۶). تأثیر سن، جنس، سنوات خدمت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، حقوق و مزایای مریبان امور تربیتی با افزایش انگیزه رضایت شغلی آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دامغان.
۳۸. سمرقندی، فاطمه (۱۳۸۴). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران و عملکرد آموزشی آنان در دبیرستان‌های منطقه ۵ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۳۹. موسوی، س. ن. (۱۳۸۲). رابطه بین ذهنیت فلسفی و بکارگیری آن در کیفیت انجام وظایف در مدیران مدارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران.