

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

نویسندگان: محسن ذوالفقار<sup>۱\*</sup> و محمود مهرمحمدی<sup>۲</sup>

۱. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام‌نور

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 پیام‌نور 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 پیام‌نور و نیز ۳۲۰ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه بوده‌اند. به منظور برآورد 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 شده است. داده‌های گردآوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های t 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 برحسب برخی عوامل شخصی و علمی، شامل: رشته تحصیلی، محل خدمت، سن و جنس از یک سو 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 خودارزیابی اعضای هیئت علمی در تمامی عوامل، تفاوت معنی‌دار وجود دارد بدین معنا که اعضای هیئت علمی، خود را در سطح بالاتر مورد ارزیابی قرار داده‌اند در حالی که دانشجویان، چنین باوری نداشته‌اند.

**کلید واژه‌ها:** کیفیت، عضو هیئت علمی، رفع اشکال گروهی، پیام‌نور.

- 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

## مقدمه

آموزش از راه دور، برنامه آموزشی سازمان‌یافته‌ای 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 ایفای کند، 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 آماده‌سازد [۲].

ارزیابی ویژگی‌های شخصی، علمی و عملکردی اعضای هیئت علمی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال می‌تواند بازخوردهای لازم را برای بهبود و اصلاح روش‌های آموزشی، رفع چالش‌ها و ارتقای کیفی عملکرد استادان فراهم‌سازد. در سال‌های اخیر، تعداد متقاضیان آموزش از راه دور افزایش یافته‌است و نرخ ثبت‌نام به مراتب بیش از آموزش سنتی بوده‌است؛ اما تحقیق‌ها نشان می‌دهند که فراگیران در این نظام آموزشی تمایل دارند از آن خارج شوند، زیرا آنها پیش‌بینی می‌کنند که میان علایق و انگیزه‌شان برای تحصیل و موضوع و محتوای دروس، ارتباط و هماهنگی وجود ندارد و محیط یادگیری در نظام آموزش از راه دور برای آنها ارضاکنده نیست؛ گزارش یادشده از مشکلی اساسی، پیچیده و فراگیر 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 عناوین متعدد درسی با زوایای مسائل و مشکلات آنها

در فرایند آموزش در کلاس‌های رفع اشکال گروهی آشنا می‌شوند. ترابی 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 پیدانکرده‌اند، زیرا اغلب تشکیل نمی‌شوند یا تعداد کمی از دانشجویان در آنها شرکت می‌کنند، درحالی‌که بار مالی سنگینی را به این نظام تحمیل می‌کند [۴]. تانیا و گاتزچاک<sup>۱</sup> در پژوهش خود، تناقض میان علایق و انگیزه‌های شخصی و حرفه‌ای دانشجویان و محتوای دروس یا ناکافی بودن سطح آموزش و یادگیری به‌صورت چهره‌به‌چهره به‌ویژه و پایین بودن سطح مهارت‌های علمی و تخصصی مدرسان آموزش از راه دور در رفع نیازهای علمی دانشجویان را از علل عمده نارسایی‌های این نظام آموزشی می‌دانند [۵] و در معرفی راهکارهای آموزش از راه دور، «تسلط مدرسان بر محتوا و بهره‌گیری از روش‌های آموزشی و رسانه‌های چندمنظوره» را از عوامل مؤثر بر کیفیت عملکرد آنان مطرح می‌کنند [۶]؛ باین 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 اصیل‌ترین 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 به‌جای عملکرد اعضای هیئت

1 . Tania & Gottschalk

گروهی تأمین می‌شود. به‌نظر می‌رسد دانش اکتسابی استادان برحسب رشته تحصیلی که تدریس آن را برعهده‌دارند، روزآمد نیست؛ هم چنین قدرت و توان مداوم برای پژوهش، کشف و توسعه آشنایی با روش‌های نوین آموزش از راه دور از جمله موارد ضروری تدریس دانشگاهی با کیفیت مطلوب در این نظام آموزشی است و رسالتی بزرگ برعهده دانشگاه پیام‌نور به‌عنوان بنیان‌گذار نهضت آموزش از راه دور کشور پس از پیروزی انقلاب اسلامی نهاده شده‌است، اما شواهدی وجود دارند که نشان می‌دهند، جنبه‌های کاربردی روش‌ها و مهارت‌های مؤثر بر تدریس به شیوه آموزش از راه دور، کمتر از آنچه انتظار می‌رود، در کلاس‌های رفع اشکال گروهی از سوی اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی رعایت می‌شوند؛ در صورتی که مدرسان به هنگام تدریس از طریق ویژگی‌های شخصی و علمی خود و مهارت‌هایی که بر اثر سال‌ها تدریس کسب کرده‌اند، باید بتوانند به دانش بی‌روح، جانی تازه ببخشند و آن را به دانشجویان انتقال دهند. اما این گونه نیست.

امروزه ارزیابی کیفیت آموزش از راه دور به‌طور چشمگیری مورد توجه محققان و پژوهشگران عرصه روان‌شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت قرار گرفته‌است و تحقیق‌های بسیاری در زمینه نگرش‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان و چگونگی تأثیرگذاری آنها بر کیفیت نظام آموزشی انجام شده‌است [۱۲]. افزایش کیفیت عملکرد مدرسان در آموزش از راه دور، مستلزم حمایت همه‌جانبه و فراهم کردن ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی است که در فرایند آموزش مورد استفاده دانشجویان و مدرسان قرار می‌گیرند [۱۳].

میرلوس و مازیلوس<sup>۱</sup> [۱۴] بر این باورند که مهم‌ترین 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 نمی‌توان انتظار داشت که دانشجویان، کیفیت عملکرد استادان خود را با نگرش مثبت ارزیابی کنند [۷]؛ با این حال، ارزیابی کیفیت تدریس مدرسان دانشگاه از دیدگاه‌های مختلف امکان‌پذیر است و رایج‌ترین آنها ارزیابی تدریس و میزان توانایی مدرسان در کاربرد شیوه‌های مؤثر تدریس از دیدگاه خود مدرسان و دانشجویان است [۸]. داده‌های حاصل از ارزشیابی اعضای هیئت علمی به‌وسیله دانشجویان می‌توانند به‌عنوان مهم‌ترین ملاک‌های ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرند؛ این نوع داده‌ها می‌تواند برای بهبود فرایند آموزش در هر نظام آموزشی استفاده شوند [۹]. استادان از مهم‌ترین عوامل آموزش دانشجویان هستند و مراتب آن‌ها در دانشگاه‌ها متفاوت است [۱۰]. برای آنکه اثر اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام‌نور را در اجرای کلاس‌های رفع اشکال گروهی به‌عنوان یکی از محورهای اساسی یادگیری و موفقیت دانشجویان بررسی کنیم و به‌منظور 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 متداول‌اند و همسویی با آخرین تحولاتی که با پیشرفت فناوری صورت می‌گیرند، ارزیابی اعضای هیئت علمی و دانشجویان از کیفیت فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی، امری ضروری به‌نظر می‌رسد تا معلوم شود، اعضای هیئت علمی بر مبنای ویژگی‌های شخصی، علمی و ابعاد و عناصر رفتارهای مورد انتظار در فرایند آموزش - یادگیری چگونه عمل می‌کنند [۱۱]. اهمیت پژوهش حاضر در این است که به جنبه‌های گوناگون عملکرد استادان نظر دارد. نیاز علمی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور به‌طور عمده از طریق کتاب‌های خودآموز و حضور در کلاس‌های رفع اشکال

1. Mierlus-Mazilus

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

در قضاوت‌های بسیاری که روی اطلاعات جمع‌آوری شده از ارزشیابی دانشجو درباره تدریس استادان به عمل آمده، بدون استثنا این اطلاعات به عنوان منبعی با ارزش 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، قضاوت‌کننده‌ای مورد قبول درباره چگونگی تدریس و روش‌هایی است که استاد در جریان تدریس به کار می‌گیرد و می‌تواند بهترین قضاوت‌کننده 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 مک‌گاهی<sup>۱</sup> در یک برنامه مطالعاتی دیگر دریافتند که قضاوت دانشجویان درباره کیفیت عملکرد استادان در فرایند آموزش - یادگیری برحسب برخی ویژگی‌های شخصی و علمی استادان از قبیل «سن، جنسیت، سابقه تدریس، رشته تخصصی و موقعیت جغرافیایی محل خدمت آنان» بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌شمار می‌روند؛ نتایج گروهی دیگر از پژوهش‌ها در همین زمینه نشان داده‌است 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 برعهده دارند 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 ارزشیابی 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 نشان‌دهنده 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 بهبود روش تدریس و عملکرد خود اقدام کنند [۱۵]. ارزشیابی کیفیت تدریس استادان از طریق نظرخواهی دانشجویان از سال‌ها پیش در کشور ما رایج بوده‌است و این ارزشیابی‌ها در اصل براساس دو هدف صورت می‌گیرند که «بررسی و اصلاح محتوای 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 بهبود 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 برحسب ضرورت از روش‌ها و فنون تدریس به شیوه سنتی استفاده کنند [۲۳]؛ براساس همین ضرورت، کلاس‌های رفع اشکال به منظور ایجاد ارتباط رودرو و پاسخگویی به نیازهای علمی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور، برنامه‌ریزی و اجرایی شوند. هربرت مارش<sup>۲</sup> معتقد است که تدریس، ابعاد و عناصری پیچیده دارد و با بررسی یک یا چند بعد از ابعاد آن نمی‌توان به کیفیت و تأثیرپذیری آن در تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص مورد نیاز جامعه امیدوار بود، زیرا تدریس از یک سو تا حد زیادی به ویژگی‌های شخصی و علمی مدرسان از قبیل رشته تخصصی، محل خدمت، جنسیت و سوابق آموزشی آنان و از سوی دیگر به توانایی‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای از قبیل تسلط بر موضوع درس و مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس و توجه به جنبه‌های انگیزشی - عاطفی فرایند آموزش - یادگیری بستگی دارد [۲۴]. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که میان ویژگی‌های 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 ویژگی‌های هیئت علمی تعریف کنیم، در صورتی نظام مورد نظر از کیفیت مطلوب بهره‌مند است که تحصیلات همه اعضای هیئت علمی دانشگاهی در سطح دکتری تخصصی باشد؛ این دیدگاه نشان می‌دهد که مدارج علمی و تخصصی، یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی کیفیت تدریس مدرسان محسوب می‌شوند. ویزلی و جورجنسن<sup>۳</sup> در پژوهش خود از یک سو بر ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی مؤثر بر کیفیت تدریس مدرسان نظیر

دور، پرسش‌هایی مطرح و از آموزش سنتی به عنوان پایه استفاده کرده‌اند؛ بنابراین کیفیت عملکرد مدرسان آموزش از راه دور از یک سو به میزان برقراری ارتباط چهره‌به‌چهره با دانشجویان و از سوی دیگر به میزان تسلط مدرسان بر محتوایی که تدریس آن را برعهده دارند، بستگی دارد [۲۰]. انتقادهایی بر آموزش از راه دور واردند، مانند فقدان تجربه‌های فنی حاصل از ارتباط دانشجویان با یکدیگر که برخی از رسانه‌های پر قدرت در آموزش از راه دور در رفع این کاستی کوشیده‌اند [۲۱]؛ در دانشگاه پیام‌نور نیز در سال‌های اخیر با بهره‌گیری از وسایل الکترونیکی و نرم‌افزارهای طراحی شده متناسب با اهداف دانشگاه، گام‌هایی مؤثر در راستای ارتقای کیفی عملکرد نظام آموزش از راه دور کشور برداشته شده است. سیمبولگار<sup>۱</sup> در تحقیقی، عملکرد آموزش از راه دور و آموزش سنتی را مورد ارزشیابی و مقایسه قرار داده است و نشان می‌دهد که اگر روش‌ها و فناوری‌هایی که در فرایند آموزش و تدریس استفاده می‌شوند، با اهداف آموزش از راه دور، متناسب باشند و مدرسان آموزش از راه دور بر محتوای رشته تخصصی و دروسی که تدریس می‌کنند تسلط کافی داشته باشند و نیز ارتباط به صورت چهره‌به‌چهره میان استاد و دانشجو برقرار باشد، تدریس در فضای آموزش از راه دور می‌تواند هم برای مدرسان و هم دانشجویان به اندازه آموزش سنتی جذاب و اثربخش باشد [۲۲]. پریوایت، والدمن، الکساندر و زاهو (از صاحب‌نظران آموزش از راه دور)، معتقدند که از لحاظ تاریخی دو نیرو رشد و موفقیت آموزش از راه دور را سبب شده‌اند: یکی نیاز به دسترسی گسترده و دموکراتیک به یادگیری و دیگری وجود فناوری‌های نوین در زمینه تدریس که این دو نیرو، هنوز هم برای اثربخشی و کارآمدی این نظام آموزشی به فناوری تدریس به شیوه سنتی وابسته‌اند؛ مدیریت کلاس، مؤلفه‌ای دیگر است که به عنوان عامل مؤثر بر

2 . Herbert ,w. Marsh

3 . Wisely ,N,& Jorgensen,M

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، ۳۰ و ۳۱]؛ اما نتایج تحقیق خواجه آزاد درباره ارزشیابی کیفیت آموزش پزشکی عمومی براساس استاندادهای 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 شده است [۳۲]؛ در تحقیق ذوالفقار 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 به طور 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 [۳۳]؛ 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 تأثیر گذارند؛ بنابراین، ارزشیابی دانشجویان در این نظام آموزشی می‌تواند بازخوردهایی مناسب برای بهبود و اصلاح روش‌های آموزشی مدرسان فراهم‌سازد؛ با این حال آنها برای رفع نیازهای علمی دانشجویان از شیوه آموزش سنتی نیز استفاده می‌کنند. 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 عمده 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 تأکید ورزیده‌اند [۲۵] و در تحقیقی دیگر، روزن بلموم<sup>۱</sup> 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<sup>۲</sup> بر این باور است که ارزیابی 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 تأثیری گذارد [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، به تنهایی، منبع و مرجع همه مطالب آموزشی 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 تأثیری گذارند؛ از جمله استراچ، لورن، کارلی فریرگ کولیچ و چیانگ<sup>۳</sup> در تحقیق خود دریافتند، ویژگی‌های شخصی و علمی استادان از قبیل «رشته تخصصی، جنسیت، سابقه تدریس» بر یادگیری، تغییر رفتار و چگونگی ارزشیابی دانشجویان از عملکرد استادان تأثیری گذارد و نتایج دیگر تحقیق‌های یادشده از آن حکایت دارند که در ده مؤلفه مؤثر بر تدریس،

1 . Rosenblum,j

2 . Zajkowski,M.E

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

امری اجتناب‌ناپذیر می‌دانند [۳۵]. مولینبرگ و لرد<sup>۲</sup> 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 به‌شمار می‌آیند [۳۶ و ۳۷]. لئودینگ و وین<sup>۳</sup> در تحقیق خود نشان داده‌اند که کم‌تجربگی اعضای هیئت علمی تازه‌کار و عدم آشنایی آنان با روش‌های آموزش از راه دور برای به‌کارگیری مهارت‌های مؤثر بر تدریس، یکی از عوامل مهم مرتبط با افت تحصیلی دانشجویان است [۲] و مهرمحمدی، روش اکتشافی را روشی مناسب برای جاری‌ساختن تعلیم و تربیت پرسش‌محور می‌داند [۱۰]، روشی که در فرایند کلاس-های رفع اشکال گروهی دانشگاه پیام‌نور کاربرد دارد. برانگیختن حس کنجکاوی و انگیزش دانشجویان از عوامل مهم یادگیری است که در پژوهش حاضر، مورد توجه بوده‌است. 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؛ عسگری 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 بی‌تحرك، مطیع و فرمان‌بردار؛ او معتقد است که مدیریت مؤثر کلاس، اتخاذ اعمال و تدابیری است که هم به کاهش وقوع

رفع اشکال گروهی تجلی 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 ارزیابی دانشجویان، شرایط و عوامل مؤثر ارتباط، نوع کیفیت و سودمندی تفهیم و تفاهم را بیشتر کرده، در نتیجه، سطح یادگیری دانشجویان را افزایش دهند [۱۵]. عطاخوانی [۳۴] در تحقیق خود اشاره دارد به اینکه در کشور ما عمده‌ترین فعالیت هیئت علمی در نظام آموزش از راه دور، رفع اشکال گروهی در کلاس است و یادگیری، فعالیتی پیچیده، چندوجهی و به‌طور کامل، انفرادی است که برحسب علایق، توانایی‌ها، موضوع درس و محیط فرهنگی و فیزیکی در مراکز آموزش دانشگاه پیام‌نور، متفاوت است؛ از نتایج 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 به‌عنوان عامل تأثیرگذار در چگونگی عملکرد آنان در نظر گرفته شده‌است. ترل و درینگوس<sup>۱</sup> 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 برحسب «روش تدریس و تسلط بر موضوع» متفاوت است.

۵- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «مدیریت کلاس‌های رفع اشکال» متفاوت است.

۶- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال» متفاوت است.

۷- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «عوامل سه‌گانه کیفی مؤثر بر فرایند کلاس‌های رفع اشکال» تفاوتی معنادار وجود دارد.

۸- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «روش تدریس و تسلط بر موضوع درس» تفاوتی معنادار وجود دارد.

۹- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «مدیریت کلاس‌های رفع اشکال» تفاوتی معنادار وجود دارد.

۱۰- میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب رعایت «جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال» تفاوتی معنادار وجود دارد.

### 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 محقق ساخته 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 نامیده می‌شوند 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 راندلف [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 دربر خواهد داشت. اورتسون 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 کیفیت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال چه تفاوتی وجود دارد؟

### فرضیه‌های پژوهش

- ۱- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «رشته تحصیلی» و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، متفاوت است.
- ۲- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «محل خدمت» و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، متفاوت است.
- ۳- ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب «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 گذرانده 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 مؤثر بودن آنها را بر فرایند آموزش - یادگیری مورد تأیید قرار داده‌اند؛ 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 به‌کاررفته را بررسی و نظر خود را اعلام کردند؛ در این مرحله، تعدادی از مؤلفه‌ها حذف، برخی اصلاح شدند و در نهایت، 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 پرسش‌ها به میزان ۰/۸۹ و ۰/۸۲ به‌دست آمد که از بالای بودن پایایی نشان‌داشت. برای حصول اطمینان از نتایج به‌دست آمده

پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، گردآوری می‌شود؛ از این روش می‌توان در انواع مطالعات اکتشافی، توصیفی، تبیینی و ارزشیابی استفاده کرد؛ یکی از مهم‌ترین جنبه‌های مثبت این روش، تعمیم‌پذیری یافته‌هاست، زیرا به‌طور 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 به‌عنوان مشاهده‌گران توأم با مشاهده در فرایند آموزش - یادگیری و نیز از نظرهای اعضای هیئت به‌صورت 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 به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج از مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی کشور، هریک، دو استان و در مجموع، ده استان به‌طور 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 به‌طور 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 دست‌کم بیش

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

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

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

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

جدول ۲، تحلیل واریانس یک‌عاملی بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب محل خدمت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد؛  $F=۰/۸۱$  به‌دست آمده (با درجات آزادی ۶ و ۹۱ و به‌احتمال ۹۵ درصد از  $F$  جدول ( $F=۲/۱۹$ ) کوچک‌تر است؛ براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت بین میانگین‌ها نتیجه می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب محل خدمت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۳، آزمون  $T$  ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب جنسیت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد.  $T$  به‌دست آمده ( $T=۰/۹۱$ ) با درجه آزادی ۲۱ و به‌احتمال ۹۵ درصد از  $T$  جدول ( $T=۲/۰۸۰$ ) کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان

در مرحله ۲ ضریب آلفای پرسش‌های زوج و فرد به‌طور مستقل محاسبه شدند؛ در این مرحله، ضریب آلفا برای پرسش‌های فرد ۰/۸۱ و ۰/۸۵ و برای پرسش‌های زوج ۰/۸۳ و ۰/۷۹ به‌دست آمد که نتایج مرحله اول را تأیید کرد.

## یافته‌ها

جدول ۱ تحلیل واریانس یک‌عاملی بین ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب رشته‌های تحصیلی و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد استادان در فرایند کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد که  $F$  به‌دست آمده ( $F=۰/۶۹۱$ ) با درجات آزادی ۶ و ۹۱ از  $F$  جدول ( $F=۲/۱۹$ ) کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه می‌گیریم، میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب 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 برحسب جنسیت و عوامل سه‌گانه مؤثر بر کیفیت عملکرد

جنسیت	شاخص‌های آماری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	نسبت T	احتمال T
زن		۱۹	۱۰۸/۲۹۶۳	۲۲/۸۴۱	۵/۲۴۰	۰/۹۱	$P \leq ۳۷$
مرد		۷۹	۱۱۳/۲۴۵۸	۱۳/۸۶۶	۱/۵۶۰	-	-

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

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

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

منابع تغییر	شاخص‌های آماری	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت F	احتمال F
واریانس بین گروهی		۹	۸۵/۲۵	۲/۴۷	۰/۷۵	۰/۶۵
واریانس درون گروهی		۸۷	۱۰۰۹/۰۱	۱۱۲/۵۶	-	-
مجموع		۹۶	۱۱۷۸/۰۰	-	-	-

جدول ۵، تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب مدیریت کلاس را نشان می‌دهد F به‌دست آمده ( $F=۰/۷۵$ ) با درجات آزادی ۹ و ۸۷ به‌احتمال ۹۵ درصد از F جدول ( $F=۱/۹۷$ ) کوچک‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌می‌گیریم میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب مدیریت کلاس، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

در جدول ۶، تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد. F به‌دست آمده ( $F=۰/۶۷$ ) با درجات آزادی ۶ و ۹۰ به‌احتمال ۹۵ درصد از F جدول ( $F=۲/۱۹$ )

برحسب 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 برحسب روش تدریس و تسلط بر موضوع را نشان می‌دهد. F به‌دست آمده ( $F=۱/۱۰۱۵$ ) با درجه آزادی ۶ و ۹۱ به‌احتمال ۹۵ درصد از F جدول ( $F=۳/۷۱$ ) کوچک‌تر است. با توجه به اطلاعات حاصل و سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها نتیجه‌می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان رشته‌های مختلف برحسب عامل روش تدریس و تسلط بر موضوع، تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۶. تحلیل واریانس یک‌عاملی ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند کلاس‌های رفع اشکال

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

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

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

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

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

وجود دارد.

جدول ۸ آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی اعضای هیئت علمی برحسب 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 جدول ( $T=۱/۶۵۸$ ) بزرگ‌تر است. براساس اطلاعات حاصل و با توجه به سطح معناداری تفاوت میان میانگین‌ها نتیجه می‌گیریم که میان خودارزیابی اعضای هیئت علمی و ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب روش تدریس و تسلط بر موضوع درس، تفاوتی معنادار وجود دارد.

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

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

جدول ۷ آزمون T، ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی استادان برحسب 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 نتیجه می‌گیریم 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 برحسب مدیریت کلاس‌های رفع اشکال

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری مدیریت کلاس
۰/۰۰۰۱	۶/۹۴	۰/۰۴	۰/۴۳	۲/۸۲	۹۷	نظر دانشجو
-	-	۰/۰۵	۰/۵۲	۳/۲۹	۹۷	خودارزیابی استاد

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

احتمال T	نسبت T	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری جنبه‌های عاطفی
۰/۰۰۰۱	۶/۹۹	۰/۰۴	۰/۴۴	۲/۹۹	۹۷	نظر دانشجو
-	-	۰/۰۵	۰/۵۳	۳/۴۴	۹۷	خودارزیابی استاد

تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول ۱ از آن، حاکی بود که میان ارزیابی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در خصوص کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی در فرایند کلاس‌های رفع اشکال گروهی برحسب رشته‌های تحصیلی، تفاوتی معنادار وجود ندارد؛ این نتیجه، بیانگر آن است که اعضای هیئت علمی در هر یک از رشته‌های زیرمجموعه علوم انسانی در حوزه تخصصی خود نقشی ویژه ایفا می‌کنند، 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 برحسب رشته‌های تحصیلی در گروه‌های آموزشی مختلف در ابعاد و عناصر رفتارهای کلاسی مؤثر بر کیفیت عملکرد به‌طور یکسان عمل می‌کنند؛ این نتیجه با یافته‌های تحقیق‌های کار، فولرتون، مک‌گاهی [۱۹]، مارش [۲۴]، ذوالفقار و مهرمحمدی [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

به‌دست 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 نتیجه می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان برحسب مدیریت کلاس‌های رفع اشکال، تفاوتی معنادار وجود دارد.

جدول ۱۰، آزمون T ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی عملکرد استادان برحسب رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی کلاس‌های رفع اشکال را نشان می‌دهد. T به‌دست 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 نتیجه می‌گیریم که میان ارزیابی دانشجویان و خودارزیابی کیفیت عملکرد استادان برحسب 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 برحسب رشته

ارزیابی دانشجویان در خصوص کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب جنسیت حکایت داشت؛ این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات استراچ و دیگران [۲۹] و ذوالفقار و مهرمحمدی [۱۱] همسویی دارد، زیرا نشان داده‌اند، دانشجویان زن و مرد، عملکرد استادان زن و مرد را به‌طور متفاوت ارزیابی می‌کنند؛ اما این تفاوت‌ها اغلب جزئی و قابل اغماض‌اند. روش تدریس 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 برحسب روش تدریس و میزان تسلط بر موضوعی که تدریس آن را برعهده دارند، تفاوتی معنادار وجود ندارد؛ این نتیجه نشان می‌دهد که مدرسان دانشگاه پیام‌نور در تمام مراکز آموزشی بر اثر تمرین و ممارست زیاد در پاسخگویی به نیازهای علمی دانشجویان بر محتوای منابع درسی که اغلب به‌صورت خودآموز برای مطالعه و یادگیری دانشجویان تدوین شده، تسلط یافته‌اند و در فرایند کلاس‌های رفع اشکال در پاسخگویی به نیازهای علمی و تخصصی دانشجویان به‌خوبی نقش ایفای می‌کنند؛ این یافته با نتایج تحقیق‌های گاتزجاک [۵]، عطاخانی [۳۴] و مهرمحمدی [۱۰]، همسویی دارد که دریافته‌اند، موفقیت استادان در پاسخگویی به دانش پیش‌نیاز و نیاز فعلی دانشجویان به میزان تسلط آنان بر موضوع و محتوایی بستگی دارد که مسئولیت تدریس آن را برعهده دارند.

در پنجمین فرضیه پژوهش حاضر، ارزیابی دانشجویان از کیفیت عملکرد استادان برحسب 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 برحسب 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 برحسب موقعیت جغرافیایی و محل خدمت، تفاوتی معنادار وجود ندارد، اما بررسی تفاوت‌های جزئی نشان داد که از نظر دانشجویان، این تفاوت‌ها از یک‌سو 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 بهره‌مندی 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 فراهم‌شده بیشترین بهره‌برداری را به‌عمل آورده‌اند به‌گونه‌ای که دانشجویان میان کیفیت عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب 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 نبوده‌است؛ به-  
 طور کلی این یافته‌ها با نتایج تحقیق‌های سیمبولگار  
 [۲۲]، مهرمحمدی [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.

هشتمین 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 شده‌است، میان خودارزیابی استادان و ارزیابی  
 دانشجویان در خصوص 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 به‌کارگیری 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 مک‌گاهی [۱۹]، بینر دین و ملینگر [۲۰] و  
 سیمبولگار [۲۲] همخوانی دارد و گویای این واقعیت  
 انکارناپذیر است که به‌رغم الگوهای متعدد و روش‌ها و  
 فنون متنوعی که در قالب نظریه‌های روان‌شناسی  
 یادگیری و پرورشی از سوی نظریه‌پردازان برای تدریس  
 ارائه شده‌است، مدرسان دانشگاه پیام‌نور از الگوهای  
 قالبی احتراز ورزیده‌اند و بر حسب شرایط و امکانات  
 آموزشی، رشته تخصصی خود و موضوعی که تدریس و  
 رفع اشکال آن را برعهده 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،

روزم بلوم و لرد که همگی بر تأثیرگذاری مدیریت  
 کلاس بر پیشرفت تحصیلی و نگرش یادگیرندگان  
 نسبت به عملکرد معلمان در تمام مقاطع تحصیلی  
 تأکیدی ورزند [۲۶، ۲۹، ۴۰، ۴۱ و ۴۲] همخوانی ندارد.  
 رعایت جنبه‌های انگیزشی و عاطفی فرایند آموزش-  
 یادگیری از سوی مدرسان، عاملی دیگر است که در  
 پژوهش حاضر بررسی شده‌است. نتایج به‌دست 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 جنبه 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  
 چهره‌به‌چهره و تفهیم و تفاهم بیشتر در طول زمان است  
 که به دلیل محدودیت ساعات و جلساتی که در برنامه-  
 ریزی آموزشی دانشگاه پیام‌نور به کلاس‌های رفع  
 اشکال اختصاص می‌یابد، به‌نظر 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  
 اجتناب‌ناپذیر است.

در دسته‌ای دیگر از فرضیه‌ها در پژوهش حاضر،  
 «عملکرد استادان» از طریق ارزیابی دانشجویان و  
 خودارزیابی استادان بررسی شده‌است. 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 ندارد؛ 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.
- ۴- 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, Interactive multimedia, vol3, No, pp38-52.
- ۸- پارسا، محمد (۱۳۷۴)؛ روان‌شناسی تربیتی؛ انتشارات سخن.
- ۹- بازرگان، عباس (۱۳۸۱)؛ ارزشیابی آموزشی؛ سمت.
- ۱۰- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲)؛ ارزشیابی شیوه‌های برنامه‌درسی و آموزش یا تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نظرگاه‌ها و رویکردها؛ آستان قدس رضوی.
- ۱۱- ذوالفقار، محسن و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۳)؛ «ارزشیابی 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 معنا دار وجود دارد؛ این یافته با نتایج تحقیق‌های روزم بلوم و لرد [ ۲۶ و ۲۸ ] همخوانی دارد که از آن، حاکی است که از یک سو اعضای هیئت علمی، عملکرد خود را از لحاظ مدیریت کلاس در سطحی بالاتر مورد ارزیابی قرار داده‌اند، در حالی 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 دهمین و آخرین 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 معنا دار وجود دارد؛ این نتیجه با یافته‌های تحقیق‌های بیابانگرد که بر انگیزش‌های درونی در یادگیری دانشجویان تأکید می‌ورزد، 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 حرفه‌ای 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 idimensional student evaluation of teaching effectiveness, journal of higher education, vol. 64. No.1. the ohio state, university.
25. Wiesly, N, & Jorgensen, M (2000). Rataining students through social interaction: special 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 retention. 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. Chung, s.y. (2001). systematic & systemic approaches to reducing attrition rates in online higher education the American journal of distance education, 15, 36-49.
- ۳۲- خواجه آزاد (۱۳۸۸): ارزیابی کیفیت آموزش پزشکی عمومی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ... (عج) براساس استانداردهای ملی و بین‌المللی 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.
- ۳۴- عطاخانی، منیر (۱۳۷۵): بررسی میان نظرات دانشجویان درباره برخی از درون‌دادهای نظام آموزشی و موفقیت تحصیلی آنان در دانشگاه پیام‌نور مرکز گنبد 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.
- ۱۷- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶): روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش؛ ویرایش ششم، نشر دوران.
- ۱۸- 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., MCgahey, 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 MCgahey. 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. *Acyon 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). Aniver-sligation 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). Barri-ers to distance education: A pactoranalytie study. *American journal of distance educa-tion* 15, 6-22.
37. Reginald F Melton (2002), planning and developme open and distance learni.
- ۳۸- بیابانگرد (۱۳۸۴)؛ روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی آموزش و یادگیری)؛ انتشارات ویرایش.