

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی از طریق کیفیت تدریس اساتید
Predict Efficacy Beliefs in Human Science Students through Quality of Teaching

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۵/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۲/۹/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

Dr Samad Ezadi, Dr seyed Kazeme Alavi Langerudi, Hamideh Pakmehr, Mojtaba Tajari

Abstract: This study investigated the effects of the quality of teaching on students' efficacy beliefs. This study took a descriptive-correlation approach and involved humanities students of Ferdowsi university of Mashhad, Iran in during academic year of 2011-2012 as the statistical population. From this population, 366 students were selected through stratified sampling method and based on Morgan and Kerjcie's table. The instrument for this study included a questionnaire which the samples were asked to complete. The data was analyzed by descriptive statistic and regression analysis. The quality of teaching, predicted students' efficacy beliefs ($F(364, 1) = 30.12, P = 0.000$) and explained 8% of the self-efficacy variance. The components of assessment ($t = 3.008, p = 0.003$) and interpersonal relationships ($t = 2.197, p = 0.029$) were positive predictors and lesson plan ($t = -3.329, p = 0.001$) was a negative predictor for students' efficacy beliefs. Nonetheless, the implementation of teaching ($t = -0.924, p = 0.356$) did not predict students' efficacy beliefs. Thus, according to the teachers' lesson plans and teaching performance, self-efficacy beliefs played a small role. Accordingly, it is recommended that teachers use problem-based teaching methods which improve students' engagement in the learning process.

Keywords: quality of teaching, self efficacy, higher education, curriculum

دکتر صمد ایزدی^۱، دکتر سید کاظم علوی لنگرودی^۲، حمیده پاک مهر^۳، مجتبی تجری^۴

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش کیفیت تدریس اساتید در باورهای خودکارآمدی دانشجویان صورت گرفت. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تمامی دانشجویان رشته های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بوده اند (مجموعاً ۷۵۵۳ نفر). تعداد ۳۶۶ نفر از این دانشجویان طبق جدول کرجسی و مورگان و به شیوه نمونه گیری طبقه ای نسی با توجه به حجم هر دانشکده، انتخاب و پرسشنامه های کیفیت تدریس سراج و خودکارآمدی عمومی شرر را تکمیل کردند. داده های حاصل نیز با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل رگرسیون تحلیل شدند. کیفیت تدریس، قادر به پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان ($F(364, 1) = 30.12, p = 0.000$) و ۸ درصد از واریانس باورهای خودکارآمدی دانشجویان از طریق کیفیت تدریس اساتید، قابل تبیین بود. از بین مؤلفه های چهارگانه کیفیت تدریس، ارزشیابی تدریس ($t = 3.008, p = 0.003$) و روابط بین فردی ($t = 2.197, p = 0.029$) پیش بینی کننده مثبت و طرح درس ($t = -3.329, p = 0.001$) پیش بینی کننده منفی خودکارآمدی دانشجویان بود. همچنین، مؤلفه اجرای تدریس ($t = -0.924, p = 0.356$) در پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان مورد بررسی سهمی نداشت ($t = -0.924, p = 0.356$). بنابراین با توجه به اینکه در مطالعه حاضر، اجرای تدریس در باورهای خودکارآمدی دانشجویان نقشی نداشت، استفاده از روش های تدریس مساله محور که دانشجویان را درگیر فرآیند آموزش می نماید، توصیه می گردد.

واژه های کلیدی: کیفیت تدریس، خودکارآمدی، آموزش عالی، برنامه درسی، کلمات کلیدی: برنامه درسی، سرمایه اجتماعی، اهداف، آموزش عالی

۱. دانشیار دانشگاه مازندران s.izadi@umz.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه یزد kalavi@yazd.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد Hamideh.pakmehr@gmail.com

۴. دانشجوی دکتری آموزش عالی دانشگاه مازندران mojtaba.tajari@gmail.com

مقدمه

در عصر حاضر، موسسات آموزش عالی، نهایت تلاش خود را جهت حمایت از فراگیران و ایجاد دانش، مهارت و ایجاد شایستگی های مناسب در آنان به کار گرفته اند (دینتر، داکو و سیگرز، ۲۰۱۰). دانشجویانی که از عقاید و توانای های مناسب برخوردار باشند، با تکیه بر توانایی های خود می توانند موجبات رشد و توسعه همه جانبه کشور را فراهم نمایند، زیرا ارتقای هر کشوری در نظام آموزش عالی آن نهفته است و به اعتقاد بسیاری علوم انسانی در شاکله این نظام، دارای نقش محوری است (کاظمی، ۱۳۸۵). علوم انسانی و پیچیدگی های آن (حاتمی، ۱۳۸۸)، انسان را قادر می نماید تا آگاهی های خود را نسبت به خویشتن خود افزایش داده و کمک می نماید تا بتواند به صورت انتقادی و ادراکی تفکر نماید (عزیزی و لاسونن، ۲۰۰۶). بر اساس آمار موجود، قریب به ۵۰ درصد از دانشجویان کشور در رشته های علوم انسانی به تحصیل اشتغال دارند، و این واقعیتی است که ضرورت تلاش جهت ارتقای کیفیت آموزشی و نهایتاً افزایش بهره وری این رشته ها را آشکار می نماید (حاتمی، ۱۳۸۸). از سوی دیگر، با توجه به ماهیتی که علوم انسانی دارد، بیشتر دانشجویان در این حوزه در دانشگاه های مجازی و غیر حضوری مشغول به تحصیل می باشند، که این دانشگاهها به سبب ماهیتی که دارا هستند، امکان تحقیق و پژوهش و ارتباط دانشجو با استاد و استفاده از شیوه های مناسب آموزشی را در این ارتباط فراهم نمی نمایند (مریدی، ۱۳۸۷)، این امر در حالی رخ می دهد که، رشته های علوم انسانی به عنوان حوزه های بحث انگیز بشری که با قلمروهای پیچیده و ظرفیت رفتار بشری سروکار دارند، دارای ماهیتی منحصر به فرد نسبت به سایر حوزه های علمی می باشند، از این رو ضروری است، تا برای تسهیل، بهسازی، اصلاح و بازنگری فرایند برنامه های درسی و شیوه های تدریس در این رشته ها، الگوهای مؤثر و متفاوتی طراحی و تدوین گردد که می توان به افزایش اهمیت و جایگاه دانشجویان در ارتقاء و پربارتر نمودن هر چه بیشتر رشته های علوم انسانی اشاره نمود (بارنت و کات، ۲۰۰۵). در رابطه با دانشجویان، بر افکار و باورهای دانشجویان که می تواند نقش مهمی در فرآیند یادگیری آنان داشته باشد، تاکید زیادی می شود (شانک، ۲۰۰۳)، این مفهوم در ادبیات، یادگیری اجتماعی، خودکار آمدی نام گرفته است، که در حیطه یادگیری، به باور افراد درباره توانایی های خود برای انجام دادن تکالیف آموزشی دلالت داشته و به عنوان یک عامل انگیزشی، فعال کننده و جهت دهنده رفتار دانشجویان به سوی اهداف مورد نظر (گرین، میلر، کروسن و آکی، ۲۰۰۴) که گاهی سطحی از اعتماد به نفس در افراد، تعریف می گردد (جین و داوسون، ۲۰۰۹)؛ اما، بیشتر به عنوان مؤلفه اصلی رفتار و به خصوص تغییر رفتار شناخته می شود (سانگ، والک، براك و تاندر، ۲۰۱۰). خودکارآمدی یعنی باور فرد به

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی...

توانائی‌اش (تیئرنی ، ۲۰۰۲) که عملکردهای انسانی را از طریق شناخت، انگیزش، فرایندهای فکری و تصمیم‌گیری تنظیم می‌کند (بنایت و باندورا، ۲۰۰۴). این مفهوم از نظریه شناخت اجتماعی باندورا، مشتق شده است، که به باورهای یا قضاوت های فرد به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت ها اشاره دارد (باندورا، ۱۹۹۷). و به ارزیابی شناختی فرد در مورد توانایی ها و قابلیت های خود برای انجام موفق یا عدم موفقیت آمیز تکالیف یا امور توجه می کند (آشر و پاجاریس ، ۲۰۰۶؛ بود و همکاران، ۲۰۰۶). افراد با خودکارآمدی بالا اهداف مشکل تری را انتخاب و روی موفقیت ها و شرایط متمرکز می شوند (شوارتز و لوتس سینسکا ، ۲۰۰۷). چنین افرادی درگیر اهداف چالش برانگیز شده، که بر پشتکار تحصیلی آن ها تاثیر می گذارد (پاجاریس و اسپانک ، ۲۰۰۱). در حالی که فراگیران با خودکارآمدی پایین معمولاً دید منفی نسبت به موضوع و در نهایت توانایی خود دارند (لانسان ، ۲۰۰۳: ۴۷). نتیجه تحقیق باندورا و لاک (۲۰۰۳) نشان داد که درک خودکارآمدی ایجاد انگیزه نموده و پیشرفت عملکرد را بالا می‌برد. همچنین نتایج مطالعات نشان داده است که خود کارآمدی می‌تواند نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی فراگیران ایفا نماید (گرین و همکاران، ۲۰۰۴). به نظر باندورا (۲۰۰۸)، اگر افراد بدانند که با اقدامات خود می‌توانند نتایج مثبتی را به دست آورند شوق و انگیزه بیشتری برای مواجه با مشکلات پیدا می‌نمایند. همچنین وی بیان می‌دارد که افراد زندگی خود را بر اساس میزان ادراک خودکارآمدی‌شان هدایت می‌کنند. مطالعات گسترده محققان در آموزش عالی نشان می‌دهد عواملی مانند ارزیابی از دانشجو (شانک، ۱۹۹۶)، ارائه و بازخورد (پاجاریس و اسپانک ، ۲۰۰۱)، وظایف آموزشی (پینتریچ و دگورت ، ۱۹۹۰)، تعیین هدف (شانک و شوارتز ، ۱۹۹۳) و دریافت پاداش متناسب (شانک، ۱۹۸۴)، می‌تواند عوامل مهمی در افزایش خودکارآمدی دانشجویان باشد. و براساس عقاید باندورا محیط های آموزشی نقش مهمی در رشد و شکل گیری خودکارآمدی افراد دارند (باندورا، ۱۹۹۴). دانشجویانی که معتقد هستند که در انجام تکالیف خود از توانایی بالایی برخوردار هستند، تمایل و تلاش بیشتری برای انجام تکالیف از خود نشان می دهند، و به توانایی خود در انجام امور تحصیلی اعتماد بیشتری دارند (باندورا، ۱۹۹۷ و بونگ و اسکالویک ، ۲۰۰۳)، همانطور که ذکر گردید موفقیت و شکست در بسیاری از تکالیف آموزشی بستگی به احساسی است که فرد نسبت به توانایی هایش داشته و داشتن خودکارآمدی بالا، انتظار موفقیت و پشتکار در فعالیت ها را افزایش می دهد (پازیفیرو ، ۲۰۰۸). یکی از مهمترین منابعی که می‌تواند نقش مهمی در بالا نگه داشتن خودکارآمدی دانشجویان داشته باشد مقوله تدریس و کیفیت ارائه آن است، زیرا یک تدریس با کیفیت، باید مولفه های مهمی را در خود جای دهد و هریک از این مولفه ها می‌توانند به عنوان یک عامل مهم در افزایش خودکارآمدی دانشجویان عمل کنند. کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند وجهی است

که به زمینه نظام دانشگاهی و استانداردهای رشته‌های آن بستگی داشته و در حوزه تدریس، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی، تعریف شده است. در این راستا ایزلر (۲۰۰۰) مطرح می‌کند؛ کیفیت تدریس اساتید از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مدنظر قرار بگیرد که برآیند آن کیفیت مطلوب یادگیری بوده و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری موثر برای دانشجویان، تعریف می‌شود (ویدویچ، ۲۰۰۰، به نقل از پاکمهر، ۱۳۹۱). به اعتقاد مارش و همکاران (۲۰۰۹)، کیفیت تدریس، آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیئت علمی، آن را تدریس اثر بخش می‌دانند. منظور از بعد کیفی تدریس، در واقع مجموعه‌ای از رفتارها و عملکردهای استاد که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر دانشجویان می‌گردد (جونز، ۲۰۰۳). عملکرد اساتید در خصوص یک تدریس با کیفیت در صورتی می‌تواند منجر به افزایش خودکارآمدی دانشجویان گردد، که با توجه و ارتقاء این مولفه‌ها هم تدریس با کیفیت تری ارائه شود و هم موجبات خودکارآمدی دانشجویان را فراهم سازد، البته در خصوص مولفه‌های یک تدریس با کیفیت، نقطه نظرهای متفاوتی وجود دارد، از جمله اجزای مهم کیفیت تدریس، مقوله استراتژی‌های تدریس و طرح درس مناسب اساتید است، به منظور مقابله با چالش‌ها و مشکلاتی که ممکن است در برقراری ارتباط و آموزش فراگیران ایجاد شود، استراتژی‌های تدریس باید متناسب با زمینه دانشجویان انتخاب شود (اورمن، ۲۰۰۴). در همین راستا استفاده از استراتژی‌های دیگری در تدریس مانند، شیوه پرسش و پاسخ و نقشی که بر یادگیری فراگیران دارد مورد توجه قرار گرفته است (آلمیدا و همکاران، ۲۰۱۰). صاحب‌نظران معتقدند، از جمله مولفه‌های یک استراتژی تدریس مناسب، استفاده از تکنولوژی آموزشی در فرآیند آموزش است، زیرا با توجه به تحولات عظیمی که در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات صورت گرفته است، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب افزایش میزان موفقیت در فرآیند تدریس و یادگیری شده است (کر، ۲۰۰۵؛ پترینا، ۲۰۰۳). همچنین استفاده از فناوری موجب ایجاد انگیزه و افزایش توانایی حل مساله در فراگیران می‌گردد (گریب و گریب، ۲۰۰۷). و از آنجایی که خودکارآمدی پایین با سطح پایینی از تلاش همراه است (هسی، چو، لیو و اسکالرت، ۲۰۰۸)، تلاشی که دانشجو برای یادگیری و توانایی در استفاده از تکنولوژی آموزشی می‌کند، خود موجب افزایش خودکارآمدی دانشجویان می‌گردد (جیراسولی و هانینف، ۲۰۰۸). همچنین یکی از راههای انکار ناپذیر در ارتقای کیفیت آموزش، داشتن طرح درس مناسب است، برگزاری یک دوره آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که هدف از تدریس و نحوه تدریس مشخص باشد (نیک بخش، امری، کناری و رزاقی، ۱۳۸۹)، طرح

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی...

درس توصیفی است که مشخص می کند، چه چیزی، با چه روشی، در چه زمانی و مکانی باید یاد گرفته شود و دانشجویان چگونه ارزیابی خواهند شد (صابریان و همکاران، ۱۳۸۱)، طرح درس را می توان از مهمترین راه های صحیح ارائه مفاهیم و مطالب درسی دانست، که اکثر اساتید ممکن است آگاهی های لازم را در خصوص آن نداشته باشند (اندرو، ۲۰۰۷؛ نهواندی و همکاران، ۱۳۹۰). داشتن یک طرح درس مناسب موجب ایجاد پیوند محکم و استوار بین اهداف و روش های یاددهی - یادگیری شده و میزان موفقیت تدریس و به دنبال آن موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی را افزایش می دهد (نوبل و کنون، ترجمه محمودی، ۱۹۹۷؛ مظلومی و همکاران، ۲۰۰۰؛ بازارافکن و نیک سرشت، ۲۰۰۲)، همچنین طرح درس موجب عدم بروز فراموشی در ارائه مطالب (منصوریان و همکاران، ۲۰۰۸)، توالی منطقی تدریس (سلطانی و همکاران، ۱۳۷۹)، استفاده بهینه از زمان کلاس و کارایی، اثر بخشی آموزش (صابریان و سالمی، ۱۳۹۰) و راه گشای معلم برای ارائه تدریس مؤثر و با کیفیت می باشد (دلگشایی و همکاران، ۱۳۸۸).

از جمله اجزای مهم دیگر کیفیت تدریس، روش هایی است که مورد استفاده اساتید قرار می گیرد، به زعم کمبرز و هاردی (۲۰۰۵) فعالیت های کلاسی، می تواند منجر به افزایش باورهای خودکارآمدی فراگیران گردد. لذا، توجه به روش های تدریس فعال، جهت طراحی در برنامه های درسی امری ضروری بوده (کلارر، ۱۹۸۵) که متأثر از اصول ایدئولوژیکی، آموزشی، انگیزشی (باتلوهو و آدائل، ۲۰۰۱) و تجارب یاددهنده می باشد (ولش، ۲۰۰۶). روش های مختلف تدریس بر روی دانشجویان تأثیرات متفاوتی خواهد داشت و بسته به موقعیت یادگیری و ویژگی های فراگیران، ممکن است روش های تدریس منحصر به فردی به کار گرفته شود (پارایش و رابین، ۲۰۰۹). روش های تدریسی که، دانشجویان در آن هیچ گونه خلاقیت، ابداع و نوآوری ندارند و فقط استراتژی حفظ کردن در آنها ارتقاء می یابد (کونس، ۲۰۰۷)، بسیار نامطلوب جلوه می نمایند. به همین دلیل اجرا مناسب و استفاده از روش های مطلوب تدریس موجب یادگیری مشارکتی (رجب، ۲۰۰۷)، افزایش انگیزه (واز کئویز، ۲۰۰۸)، افزایش رضایت دانشجو (گیجبلز و همکاران، ۲۰۰۵؛ بوورز، ۲۰۰۴)، رشد یادگیری خود محور و خودکارآمدی (دوکی و همکاران، ۲۰۰۵؛ واز کئویز، ۲۰۰۸؛ رجب، ۲۰۰۷، دانلپ، ۲۰۰۵؛ یان و کیان، ۲۰۰۳؛ ونگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ کرین به نقل از خوبی نژاد و رجایی، ۱۳۸۴؛ تاملینسون، کاپلان، پورسل و رنزولی، ۲۰۰۸؛ ۵۱) و افزایش مهارت های حل مساله (مارشال و همکاران، ۲۰۰۸)، می گردد.

عامل مهم دیگری نیز که می تواند در کیفیت تدریس نقش مهمی را بازی نماید و موجب افزایش خودکارآمدی فراگیران شود، روابط بین فردی و بازخورد استاد به دانشجو است (هتی و تیمپرلی، ۲۰۰۷). این دو اجزاء مهم دیگری از کیفیت تدریس می باشند، که باید مورد توجه قرار گیرند، در مطالعه طولی که در طول سال های، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰، توسط پاولینا و

همکاران صورت گرفت، روابط بین فردی مناسب، توجه به مهارت های ارتباطی و ایجاد جوی لذت بخش به عنوان یک از اصلی ترین اجزا تدریس با کیفیت مورد توجه قرار گرفت (پاولینا، زوریکا و پونکارک، ۲۰۱۱). در همین راستا تحقیقات گسترده ای که در حوزه کیفیت تدریس صورت پذیرفته نشان دهنده این واقعیت است که برقراری ارتباط مناسب بین استاد و دانشجو عامل مهمی در بهبود کیفیت تدریس است (برن و شاه، ۲۰۰۰). همچنین بازخورد استاد در کلاس و رفتاری که با فراگیران خود دارد، پاسخی به عملکرد دانشجو و عملکرد دانشجو کوششی برای نشان دادن تسلط در دستیابی به اهداف یادگیری است. تحقیقات نشان می دهد که فراگیران به منظور یادگیری بهتر و موثرتر نیازمند بازخورد می باشند (بانگرت، کولیک، کولیک و مورگان، ۱۹۹۱؛ بولتر و وی، ۱۹۹۵)، بازخورد به تک تک فراگیران این امکان را می دهد که فرآیندهای شناختی خود را بازسازی نمایند و باعث پیشرفت تحصیلی و افزایش انگیزه آنان در فرایند آموزش می گردد (واردن، ۲۰۰۰). مونتاگو (۲۰۰۳)، نشان می دهد که بازخورد نه تنها به شکل گیری و ارتقاء باورهای خودکارآمدی منجر می شود، بلکه عملکرد یادگیرندگان را در حوزه های خاص و به ویژه دشوار ارتقاء داده و موجب بهبود روند آموزش می گردد (هاروی، ۲۰۰۳؛ کلفورد، ۲۰۰۵)، مفهوم دیگری که در ارتباط نزدیکی با بازخورد قرار دارد، ارزشیابی است. به عقیده هورنبی (۲۰۰۳)، ارزشیابی دارای ۴ نقش؛ ۱- ارائه اطلاعات در خصوص میزان دسترسی به اهداف ۲- فراهم نمودن پشتیبانی برای یادگیری های بعدی ۳- ارزیابی صلاحیت و کیفیت تدریس ۴- وسیله ای برای قضاوت است. در حقیقت، ارزشیابی با کیفیت، یکی از نشانه های آموزش مناسب است (جیما، ۲۰۱۱)، و به همین دلیل دادهنده باید یک چارچوب مناسب در ارزیابی داشته باشد (کوالترز، ۱۹۹۹). ارزشیابی دانشجویان باید با توجه به زمینه های فردی، اجتماعی و فرهنگی آنان صورت پذیرد (لئونارد، بورک و اسکافیلد، ۲۰۰۲؛ رمزی، ۲۰۰۰)، و اساتید باید در فرآیند ارزشیابی علاوه بر متغیرهای شناختی، عوامل و متغیرهای عاطفی را نیز مدنظر خود قرار دهند. هنگامی که دانشجو بر اساس ارزشیابی مناسب به درک مناسبی از توانمندی های خود دست پیدا کند، خواهد توانست نقاط ضعف خود را شناسایی و در جهت تقویت آن گام بزرگی را بردارد، که موجب خواهد شد خودکارآمدی دانشجویان به طور فزاینده ای تحت تاثیر قرار گرفته و رشد مطلوبی را نشان دهد.

با توجه به آنچه در خصوص مفهوم خودکارآمدی و نقش آن در فرآیند یادگیری دانشجویان و باعنایت به عوامل آموزشی موثر بر خودکارآمدی دانشجویان که در این مقاله به کیفیت تدریس اشاره گردید، بررسی ها حاکی از آن است که مولفه های یک تدریس باکیفیت و با کارایی مناسب، موجب می گردد، خودکارآمدی دانشجویان به طور چشمگیری افزایش یابد، البته

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی....

همانطور که ذکر گردید، در خصوص مولفه های یک تدریس با کیفیت اتقاق آراء وجود نداشته و هر یک از محققان از دیدگاه خویش به ابعاد این مساله پرداخته اند، اما در این پژوهش در خصوص مولفه های یک تدریس با کیفیت، پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲)، به عنوان مبنای عمل قرار گرفته، که در این راستا ۴ مولفه، طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی از اهمیت بیشتری در حوزه کیفیت تدریس برخوردار می باشند، از سویی دگر، کیفیت تدریس بالا، موجب ارتقاء خودکارآمدی دانشجویان شده و مطالعاتی چند (جعفری ثانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ دینتر، داک و سیگرز، ۲۰۱۰)، نیز حاکی از وجود این ارتباط معنادار هستند، همچنین این مطالعات به نقش بسیار مهم مداخلات بر اساس نظریه شناختی اجتماعی در افزایش خودکارآمدی دانشجویان اشاره می کنند. و از آنجایی که یکی از مهمترین رسالت های آموزش عالی در هر کشور پرورش افرادی توانا برای جامعه ای پویا است، و با توجه به خلاء مطالعاتی در این حوزه، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش کیفیت تدریس اساتید در خودکارآمدی دانشجویان، صورت پذیرفته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر پیمایشی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه ی آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این مطالعه، تمامی دانشجویان رشته های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد- ایران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ که در دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی (۱۳۶۰ نفر)، الهیات (۱۳۵۴ نفر)، ادبیات (۲۷۳۹ نفر)، علوم اداری و اقتصاد (۲۱۰۰ نفر) مشغول به تحصیل بوده اند (۷۵۵۳ نفر). تعداد ۳۶۶ نفر از این دانشجویان (۶۵ نفر الهیات، ۶۶ نفر علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۳۲ نفر ادبیات و ۱۰۳ نفر علوم اقتصادی و اداری) طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و به شیوه نمونه گیری طبقه ای نسبی انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا با توجه به حجم جامعه آماری هر دانشکده و بر اساس جدول مورگان، از هر دانشکده با توجه به نسبت به دست آمده تعدادی دانشجو از رشته های مختلف به صورت تصادفی انتخاب و به منظور رعایت اخلاق پژوهش، پس از توضیح مختصری در مورد اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی ها از آن ها خواسته شد پرسشنامه های کیفیت تدریس و خودکارآمدی را تکمیل نمایند. داده های حاصل نیز با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان تحلیل و تفسیر شدند. ابزار پژوهش: ۱- پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲): این مقیاس به منظور ارزیابی کیفیت تدریس طراحی شده است که ۲۰ گویه دارد و در یک طیف ۴ درجه ای لیکرت (خیلی زیاد=۴ تا خیلی کم=۱) درجه بندی شده است. پرسشنامه حاضر شامل ۴ مؤلفه طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی می باشد.

برای تعیین روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و مؤلفه‌های چهارگانه آن مورد تایید قرار گرفته و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۶٪ حاصل گردیده است (پاک مهر، جعفری ثانی، سعیدی رضوانی و کارشکی، ۱۳۹۱). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۴٪ به دست آمد. ۲- مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر: دارای ۱۷ سوال ۵ گزینه‌ای بوده و سه جنبه از رفتار را می‌سنجد: آغازگری رفتار، تلاش جهت ادامه رفتار و مقابله با مشکلات و محدودیت‌ها. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت است. به هر سؤال ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. امتیازات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و امتیازات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تر هستند. در این مقیاس بالاترین نمره ۸۵ و پایین‌ترین نمره ۱۷ می‌باشد (جعفری ثانی، پاک مهر و عقیلی، ۱۳۹۰). در پژوهش دهقانی، جعفری ثانی، پاک مهر و ملک زاده (۲۰۱۱) اعتبار این مقیاس ۰/۷۸ گزارش شده است. در این مطالعه، ضریب آلفا ۰/۸۳٪ حاصل گردید.

یافته های پژوهش

در جدول ۱ توزیع فراوانی و درصد دانشجویان به تفکیک دانشکده های علوم انسانی گزارش شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول مذکور ۶۵ نفر دانشجویان از دانشکده الهیات (۱۷/۸٪)، ۶۶ نفر از دانشکده علوم تربیتی و وراشناسی (۱۸٪)، ۱۳۲ نفر از دانشکده ادبیات (۳۶/۱٪) و ۱۰۳ نفر از دانشکده علوم اداری و اقتصاد (۲۸/۱٪) می باشند.

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد آزمودنی ها به تفکیک دانشکده و جنسیت

دانشکده	فراوانی	درصد
الهیات	۶۵	۱۷/۸٪
علوم تربیتی و وراشناسی	۶۶	۱۸٪
ادبیات	۱۳۲	۳۶/۱٪
علوم اداری و اقتصاد	۱۰۳	۲۸/۱٪
مجموع	۳۶۶	۱۰۰٪

ماتریس همبستگی کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن با میزان باورهای خودکارآمدی دانشجویان در جدول ۲ گزارش گردیده است. بین کیفیت تدریس اساتید با باورهای خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = ۰/۲۷$ ، $p = ۰/۰۱$). همچنین، در حالی که هر یک از مؤلفه‌های چهارگانه کیفیت تدریس با باورهای خودکارآمدی دانشجویان

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی....

رابطه معناداری داشته‌اند؛ مؤلفه ارزشیابی تدریس بیشترین رابطه ($r = 0/14, p = 0/01$) و مؤلفه های طرح درس ($r = -0/21, p = 0/01$) و روش تدریس رابطه منفی ($r = -0/11, p = 0/05$) را به لحاظ آماری با باورهای خودکارآمدی دانشجویان به خود اختصاص داده است. به علاوه، مولفه روبرو بین فردی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری داشت ($r = 0/14, p = 0/01$).

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن با باورهای خودکارآمدی دانشجویان

شاخص آماری متغیر	همبستگی				
	۱	۲	۳	۴	۵
۱) مؤلفه طرح درس	۱				
۲) مؤلفه اجرای تدریس	۰/۳۸۱**				
۳) مؤلفه ارزشیابی تدریس	-۰/۰۶۷	۰/۰۴۴			
۴) مؤلفه روابط بین فردی	-۰/۰۷۱	-۰/۰۲۹	۰/۱۳۶**		
۵) کیفیت تدریس	۰/۴۰۵**	۰/۴۴۹**	۰/۵۷۲**	-۰/۴۶۳**	
۶) باورهای خودکارآمدی	-۰/۲۱۹**	-۰/۱۱۶*	۰/۱۷۸**	۰/۱۴۷**	۰/۲۷۶**

**معناداری در سطح ۰/۰۱

به منظور تعیین سهم کیفیت تدریس در پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان از تحلیل رگرسیون ساده استفاده گردید. به جهت تشخیص نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به باورهای خودکارآمدی از آزمون کالموگروف- اسمیرنوف استفاده شد که با توجه به اینکه سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ حاصل گردید، می‌توان ادعا نمود، توزیع داده‌های مربوط به متغیر وابسته، نرمال است ($p = 0/573$). در ادامه، رگرسیون، میزان تبیین کنندگی را برابر با ۰/۰۸ نشان داد؛ به این معنا که تنها، ۸ درصد از واریانس باورهای خودکارآمدی دانشجویان از طریق کیفیت تدریس اساتید، قابل تبیین است ($p = 0/000$). جدول ۳ تحلیل واریانس را گزارش می‌کند و معنی داری مدل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد ($F(364,1) = 30/12, p = 0/000$). بنابراین، کیفیت تدریس، قادر به پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان می‌باشد.

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس برای پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان از طریق کیفیت تدریس اساتید

منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	P
پیش بینی	۳۱۵۱/۹۷۷	۱	۳۱۵۱/۹۷۷		
باقی مانده	۳۸۰۷۹/۶۷۶	۳۶۴	۱۰۴/۶۱۴	۳۰/۱۲۹	۰/۰۰۰***
کل	۴۱۲۳۱/۶۵۳	۳۶۵	---		

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴ ضریب بتای استاندارد شده برای ارزیابی سهم متغیر پیش بین، اندازه‌ای را بر حسب انحراف استاندارد ارائه می‌دهد. در واقع، بتا تغییر پیش بینی شده در انحراف استاندارد متغیر ملاک، با توجه به تغییر یک انحراف استاندارد در متغیر پیش بین است. یعنی چنانچه کیفیت تدریس اساتید به میزان یک انحراف استاندارد افزایش یابد، می‌توان پیش بینی نمود که باورهای خودکارآمدی دانشجویان به اندازه ۰/۲۷ افزایش خواهد یافت. بنابراین، با توجه به مقدار p می‌توان گفت که احتمالاً کیفیت تدریس اساتید تأثیر زیادی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان دارد ($t=۵/۴۸, p=۰/۰۰۰$).

جدول ۴- نتایج مربوط به ضریب رگرسیون خودکارآمدی

متغیر پیش بین	ضریب رگرسیون b	SE	ضریب رگرسیون β	t	P
کیفیت تدریس	۰/۴۷۹	۰/۰۸۷	۰/۲۷۶	۵/۴۸۹	۰/۰۰۰***

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

به منظور تعیین سهم مؤلفه‌های کیفیت تدریس اساتید (متغیرهای پیش بین) در پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان از رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده گردید. آماره-های دوربین- واتسون نشان دهنده عدم وجود خودهمبستگی در خط رگرسیون مورد نظر، دارای مقداری کمتر از ۴ بوده (۱/۷۱۶) و لذا، استفاده از مدل رگرسیون بلا مانع است. نتایج نشان می‌دهد مؤلفه‌های کیفیت تدریس اساتید قادر به پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان هستند ($F(۳۶۱,۴)=۸/۸۵, p=۰/۰۰۰$). میزان تبیین کنندگی متغیر ملاک (باورهای خودکارآمدی) از طریق متغیرهای پیش بین (مؤلفه‌های کیفیت تدریس) ۰/۰۹ به دست آمد. (جدول ۵).

جدول ۵- نتایج تحلیل واریانس برای پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	R ²
--------------	----	----	----	---	---	----------------

			۹۲۱/۲۸۲	۴	۳۶۸۵/۱۲۸	پیش بینی
۰/۰۹	۰/۰۰۰***	۸/۸۵۸	۱۰۴/۰۰۷	۳۶۱	۳۷۵۴۶/۵۲۴	باقی مانده
			---	۳۶۵	۴۱۲۳۱/۶۵۳	کل

***معناداری در سطح ۰/۰۰۱

مقادیر Tolerance در جدول ۶ حاکی از میزان رعایت تشخیص‌های هم خطی به منظور ارتباط هر متغیر پیش بین با سایر متغیرهای پیش بین است. نتایج تحلیل واریانس معنی داری کل مدل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. بر اساس آنچه در جدول مذکور آمده است، بررسی ضریب‌های رگرسیون و معناداری آن‌ها نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های چهارگانه کیفیت تدریس، مؤلفه‌های ارزشیابی تدریس ($t=3/0.08, p=0/0.03$)، طرح درس ($t=-3/329, p=0/0.01$) و روابط بین فردی ($t=2/197, p=0/0.029$) در پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان سهمیم هستند. این پیش بینی کنندگی بدین صورت است، دانشجویانی که مولفه ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی را در سطح بالاتری ارزیابی نموده اند، خودکارآمدی بالاتری دارند؛ لیکن با توجه به منفی بودن مقدار t دانشجویانی که طرح درس اساتید را در سطح بالاتری ارزیابی نموده اند، باورهای خودکارآمدی پایین تری دارند. همچنین، مولفه اجرای تدریس ($t=-0/924, p=0/356$) در پیش بینی خودکارآمدی دانشجویان مورد بررسی سهمی نداشت ($t=-0/924, p=0/356$). با توجه به نتایج حاصل، مؤلفه ارزشیابی تدریس، بیشترین تأثیر را بر پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان داشته است.

جدول ۶- ضرایب رگرسیون مؤلفه‌های کیفیت تدریس اساتید در پیش بینی خودکارآمدی

دانشجویان

Tolerance Value	p	t	ضریب بتای استاندارد شده β	SE	ضریب رگرسیون b	متغیرهای پیش بین
۰/۸۴۶	۰/۰۰۱	-۳/۳۲۹	-۰/۱۸۲	۰/۲۰۲	-۰/۶۷۱	طرح درس
۰/۸۵۰	۰/۳۵۶	-۰/۹۲۴	-۰/۰۵۰	۰/۲۰۶	-۰/۱۹۰	اجرای تدریس
۰/۹۷۲	۰/۰۰۳	۳/۰۰۸	۰/۱۵۳	۰/۲۰۴	۰/۶۱۴	ارزشیابی تدریس
۰/۹۷۷	۰/۰۲۹	۲/۱۹۷	۰/۱۱۲	۰/۲۱۴	۰/۴۷۱	روابط بین فردی

***معناداری در سطح ۰/۰۰۱

***معناداری در سطح ۰/۰۰۱

با توجه به اینکه یادگیری موثر به عنوان اهداف غایی آموزش عالی در نظر گرفته شده و شناسایی عوامل کیفی موثر بر عواملی که به نحوی منجر به افزایش و بهبود فرایند یادگیری دانشجویان می شوند، ضرورت دارد، مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های چهارگانه آن (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط فردی) در باورهای خودکارآمدی دانشجویان صورت گرفت. شایان ذکر است که نتایج مطالعه محققین تاکنون، شواهدی مبتنی بر انجام چنین مطالعه‌ای را نشان نداده است. لذا در زمینه ارائه مطالعات همخوان و ناهمخوان در نتیجه کلی و برخی یافته‌ها محدودیت‌هایی وجود داشت. نتایج حاصل، نشان داد بخش معناداری از واریانس خودکارآمدی دانشجویان به واسطه کیفیت تدریس اساتید قابل تبیین^۶ بود. بر اساس این یافته می‌توان گفت احتمالاً هر چه کیفیت تدریس اساتید بالاتر باشد، باور دانشجویان به توانایی‌های خود نیز بیشتر خواهد بود. که نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات (جعفری و همکاران، ۱۳۹۱؛ دینتر، داکو و سیگرز، ۲۰۱۰) همخوانی دارد، می‌توان گفت به کارگیری روش‌های تدریس مناسب توسط استاد، بازخورد به فعالیت‌های دانشجویان، به چالش کشیدن فرایندهای فکری آنان و ارائه مطالب به صورت اثربخش، ایجاد یک محیط علمی مناسب و با کیفیت هنگام تدریس محتوای برنامه درسی، داشتن یک چهارچوب قابل انعطاف و تفکر محور و روابط مناسب اساتید با دانشجویان، منجر به شرکت فعالانه آنان در مباحث کلاسی و امکان بروز توانمندی‌ها و قابلیت‌های و ارتقای خودکارآمدی دانشجویان را فراهم می‌کند. لذا توجه اساتید به بعد کیفی تدریس در راستای توسعه و بهبود اعتقاد دانشجویان نسبت به توانمندی‌های خود علاوه بر اینکه موجب ارتقای ظرفیت‌های بالقوه دانشجویان می‌گردد؛ زمینه را نیز برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر آنان فراهم می‌سازد. به زعم گرین و همکاران (۲۰۰۴)، خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی، فعال‌کننده و جهت‌دهنده رفتار فراگیران به سوی اهداف مورد نظر در نظام‌های مختلف آموزشی می‌باشد و کیفیت تدریس در این راستا، فاکتور مناسبی در جهت افزایش چنین انگیزه‌ای است.

نتایج رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان، در خصوص تبیین‌کنندگی متغیر ملاک (خودکارآمدی) از طریق متغیر پیش‌بین (مؤلفه‌های کیفیت تدریس) نشان داد که؛ از بین مؤلفه‌های چهارگانه کیفیت تدریس اساتید، تنها مؤلفه‌های ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی قادر به پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان می‌باشند؛ در صورتی که مؤلفه‌های طرح درس و اجرای تدریس، قادر به پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان نبودند. با توجه به یافته‌های حاصل، چندین سوال به صورت زیر قابل طرح و بررسی است. اینکه چرا علیرغم اینکه مبانی نظری حاکی از این هستند که طرح درس و استراتژی‌های تدریس می‌توانند منجر به

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی...

بهبود و ارتقای اعتقاد دانشجویان نسبت به توانمندیهای خود گردند، در این مطالعه نقشی در پیش بینی میزان خودکارآمدی دانشجویان مورد بررسی نداشتند؟ و دوم اینکه ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی استاد- دانشجو در چه صورت می تواند باعث ارتقای باورهای دانشجویان نسبت به توانمندیهای دانشجویان گردد؟

نتایج نشان داد که مولفه طرح درس، قادر به پیش بینی تفکر انتقادی دانشجویان نمی باشد. که با نتایج تحقیقات (مظلومی و همکاران، ۲۰۰۰؛ بازارافکن و نیک سرشت، ۲۰۰۲)، همخوان نمی باشد، در توجیه این یافته می توان گفت هر چند طرح درس مؤلفه ای است که لازمه یک تدریس موفق است، اما چنانچه با یک چهارچوب کاملاً از پیش تعیین شده تعریف شود، از آنجایی که دانشجویان را در یک قالب محدود شده از سوی استاد قرار می دهد، آنان قادر نیستند در چنین فضایی، توانمندیهای خود و ظرفیت های خود را بروز دهند. این یافته در واقع، بیانگر این واقعیت است اساتیدی که با مشخص کردن و ارائه طرحی از قبل تعیین شده، سازماندهی و مشخص ساختن اهداف غیر قابل انعطاف به جهت تدریس، به ارائه محتوا می پردازند، مانعی را برای توسعه توانمندی های و بروز استعداد های دانشجویان ایجاد می کنند. در اینجا است که هدف از طرح درس، صرفاً انتقال دانش و معلومات به دانشجو می شود و نه اکتشاف توانمندیهای آنان. جای تردید نیست در محیط آموزشی که اهداف دقیقاً از قبل طراحی شده باشند و فعالیت های فراگیران صرفاً در تحقق این اهداف صورت پذیرد، انگیزش و فرصتی برای پرورش تفکر فراهم نمی شود. در حالی که طرح ریزی استاد به جهت مشارکت فعال دانشجویان در کلاس درس، موجب پویایی محیط آموزشی می گردد و در تحقق یکی از اهداف اصلی آموزش عالی یعنی توسعه یادگیری نقش مهمی را ایفا می کند. لذا، چنین طرح درسی، فرصتی را در جهت بروز توانایی های فراگیران فراهم می سازد. به عبارتی، در چنین طرحی، محتوای آموزشی باید طوری طراحی و سازماندهی شود که دانشجویان را به فعالیت وادار ساخته و موجب ایجاد انگیزه و نگرش مثبت در آنان نسبت به توانمندیهای خود گردد. در واقع، نکته قابل توجه این است که ارائه یک روند خطی و غیر قابل انعطاف منجر به یک فضای ایستا در کلاس های دانشگاهی می گردد.

در یافته بعدی معلوم گردید، مؤلفه اجرای تدریس اساتید نیز قادر به تبیین واریانس باورهای خودکارآمدی دانشجویان مورد بررسی نبوده است. که با نتایج تحقیقات (دوکی و همکاران، ۲۰۰۵؛ وازکئویز، ۲۰۰۸؛ رجب، ۲۰۰۷، دانلپ، ۲۰۰۵؛ یان و کیان، ۲۰۰۳؛ ونگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ کرین به نقل از خویی نژاد و رجایی، ۱۳۸۴؛ تاملینسون، کاپلان، پورسل و رنزولی، ۲۰۰۸: ۵۱) در تضاد است، درباره نقش پیش بینی کنندگی این یافته یعنی اجرای تدریس با توجه به مبانی نظری، شاید بتوان گفت یکی از دلایل احتمالی این نتیجه، ضرورت و

اهمیت به کارگیری استراتژی‌های تدریس فعال و دانشجو-محور در راستای توسعه و بروز توانایی‌های دانشجویان است؛ لمپرت (۲۰۰۶) بر این باور است روش‌های تدریس باید به گونه‌ای باشند که به دانشجویان کمک کنند تا توانایی‌هایشان را در زمینه‌های مختلف بهبود ببخشند. به اعتقاد نیکول و همکاران (۲۰۰۳) یک استاد خوب باید از روش‌های تدریس مناسب استفاده کند و تدریس اثربخش را مد نظر قرار دهد. این که چرا اجرای تدریس نیز بر خلاف مبانی نظری، قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان نبوده شاید گویای این امر باشد که از نظر دانشجویان مورد بررسی، این مولفه مثبت ارزیابی نشده و این امر به خوبی بیانگر این نکته است که استراتژی‌های تدریس در صورتی که دانشجو محور و فعال باشند، منجر به افزایش باور دانشجویان نسبت به توانمندی‌های خود می‌گردد. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، از دیدگاه سرمایه روانشناختی، بیان می‌کنند یک یاددهنده می‌تواند وظایف پیچیده را به خرده اجزا تجزیه کند و هریک از خرده مهارت‌ها را یک به یک به دانشجو تدریس کند. این کار به دانشجویان اجازه می‌دهد تا تجارب موفقیت‌آمیز کوچکی را به طور مرتب بدست آورند که در نهایت کمک می‌کند سرمایه روان‌شناختی خودکارآمدی دانشجویان افزایش پیدا کند.

در دیگر یافته‌ها، نشان داده شد که مؤلفه ارزشیابی تدریس اساتید قادر به پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان بوده است. که با تحقیقات هورنبی (۲۰۰۳) و جیما (۲۰۱۱)، همخوان می‌باشد، تبیین این یافته را می‌توان در روش‌های ارزشیابی جستجو کرد. روش‌های ارزشیابی که به صورت تشریحی و باز-پاسخ بوده و یا بر اساس فعالیت‌ها و مشارکت دانشجویان در مباحث کلاسی، بحث و گفتگو، تعامل و تفسیر کردن است، منجر به این می‌شود که دانشجویان آنچه را می‌دانند بیان کنند و به زعم پاچارز و همکاران (۲۰۰۱: ۲۳۹) درگیر شدن آنان برای بیان مباحث و سوالات چالش برانگیز بر پشتکار تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این امر علاوه بر اینکه باعث بروز توانمندبهای دانشجویان می‌شود، موجبات یادگیری عمیق تر را به واسطه انگیزه‌ای که در دانشجویان ایجاد می‌کند، نیز فراهم می‌سازد. در این راستا، چه (۲۰۰۲) و استاپلتون (۲۰۱۱) معتقدند که روش‌های ارزشیابی فعلی، بیشتر به فراگیران یاد می‌دهند تا صرفاً مطالبی را حفظ کنند نه اینکه به ارزشیابی و تحلیل آن‌ها بپردازند. در واقع، آنچه امروزه در نظام‌های آموزشی ما ارزشیابی می‌شود همان چیزهایی است که به دانشجویان در کلاس درس ارائه می‌شود، نه آن چیزی که دانشجویان خود، می‌دانند. لذا آنان تنها وقت خود را صرف محتوایی می‌کنند که قرار است به صورت آزمون‌های رایج، از آنان ارزشیابی شود. به باور نگارندگان، شیوه‌های ارزشیابی موجود حاکی از این واقعیت است که ارزشیابی‌های صورت گرفته از دانشجویان بیشتر به

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی...

صورت نهایی و با هدف نمره دهی صورت می‌گیرد و متأسفانه این هدف، بر سایر اهداف ارزشیابی غلبه یافته است.

در آخرین یافته این بخش، از بین مؤلفه‌های چهارگانه کیفیت تدریس اساتید، روابط بین فردی، بیشترین میزان پیش بینی کنندگی را در خودکارآمدی دانشجویان داشت. که با تحقیقات، حتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) و پاولینا، زوریکا و پونکارک (۲۰۱۰)، همراستاست. بر اساس این یافته، کیفیت روابط بین فردی در جریان تدریس از مهم‌ترین عوامل موثر بر عملکرد مدرس قلمداد می‌شود. می‌توان گفت دانشجویان به جهت بروز توانمندیهای خود، به بازخورد واضح توسط اساتید و تعامل مناسب نیازمندند. چنین امری در نهایت، زمینه ساز یادگیری بهتر و عمیق‌تر آنان می‌شود. به علاوه، زمانی که احترام گذاشتن به شخصیت دانشجویان، محترم دانستن ارزش‌های انسانی و اظهار نظرهای آنان، از ملاک‌های روابط بین فردی در نظر گرفته شود، این امر فرصتی را به جهت بروز توانمندی‌های دانشجویان فراهم می‌سازد. در این میان، بازخوردی که استاد به دانشجویان می‌دهد، نیز بسیار حائز اهمیت است. ممکن است، روش تدریس مناسب و دانشجو محوری از جانب استاد تدارک دیده شده باشد اما نحوه تعامل استاد، میزان اثربخشی روش مورد نظر را تحت تأثیر قرار دهد. لذا، تنها به کارگیری یک استراتژی فعال جهت بروز توانمندیهای دانشجویان کافی نیست و شاید دلیل اینکه روابط بین فردی استاد-دانشجو بیشترین میزان پیش بینی کنندگی خودکارآمدی را به خود اختصاص داده است، این نکته باشد. تحقیق مونتگو (۲۰۰۳)، حاکی از این است که بازخورد به شکل گیری و ارتقاء باورهای خودکارآمدی منجر می‌شود. همچنین، به زعم کلفورد (۲۰۰۵) روابط مناسب بین فردی عملکرد یادگیرندگان را در حوزه‌های خاص ارتقاء داده و موجب بهبود یادگیری می‌گردد. با عنایت به یافته‌های حاصل و مجموعاً به زعم شواهد مبنی بر نقش کیفیت تدریس در میزان باورهای خودکارآمدی دانشجویان، شایسته است اعتلای کیفیت تدریس، در نظام آموزش عالی هر چه بیشتر مد نظر قرار گیرد؛ بدین منظور، توصیه می‌شود دانشگاه‌ها با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای اساتید در زمینه شیوه‌های تدریس فعال، نشست و کنفرانس‌های آموزشی، توزیع فیلم‌های کمک آموزشی بین اساتید و ارزیابی مداوم از کیفیت تدریس اساتید زمینه هر چه بیشتر ارتقای کیفیت تدریس را فراهم سازند. همچنین، با توجه به اینکه مولفه‌های ارزشیابی و روابط بین فردی پیش‌بینی کننده مثبت خودکارآمدی دانشجویان بودند، در راستای تقویت هر چه بیشتر خودکارآمدی به اساتید دانشگاهی توصیه می‌گردد، شیوه‌های خودارزشیابی و روابط بین فردی توأم با احترام به شخصیت دانشجو را مدنظر داشته باشند. به علاوه، لازم است تا بر نقش محوری دانشجو در تدوین طرح درس و تدریس توجه خاصی مبذول گردد و در نتیجه فعالیت تدریس به صورت یک امر حرفه‌ای برای اساتید تلقی شود. همچنین،

استفاده از روش های تدریس مساله محور که دانشجو را درگیر فرآیند آموزش می نماید، پیشنهاد می شود. هر چند یک تدریس ایده آل و با کیفیت تا حدود زیادی مبین برداشت ذهنی دانشجویان از فضای کلاسی و محیط آموزشی است اما بیشتر به پویایی فضای آموزشی، انعطاف پذیری استاد و توجه به نقش محوری دانشجویان در فرایند یادگیری وابسته است. درک صحیح اساتید و برداشت مناسب آنان از کیفیت تدریس و سایر مؤلفه های آن باعث می شود تا فعالیت هایی که در محیط آموزشی صورت می گیرد در راستای مفهوم کیفی تدریس تعریف شود و در نتیجه به توسعه و بهبود توانایی های دانشجویان و در نهایت یادگیری عمیق تر آنان گردد.

منابع:

- پاک مهر، حمیده، جعفری ثانی، حسین، سعیدی رضوانی، محمود، کارشکی، حسین (۱۳۹۱). نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان: فرصت ها و چالش های برنامه درسی در آموزش عالی، فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، ۲: ۲۲-۲۴.
- جعفری ثانی، حسین، پاک مهر، حمیده، عقیلی، علیرضا (۱۳۹۰). اثربخشی الگوی تدریس کاوشگری بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان در حل مسائل درس فیزیک. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی تربیتی. ۲۲ (۷): ۱-۲۰.
- جعفری، پروش (۱۳۹۱). ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی و شایستگی های اعضای هیأت علمی با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه آزاد اسلامی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸ (۲): ۴۹-۶۷.
- حاتمی، جواد (۱۳۸۸). چالش های آموزشی رشته های علوم انسانی در دانشگاه های ایران: یک مطالعه کیفی، مجموعه مقالات نهمین انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تبریز.
- دلگشایی، بهرام، صادقی فر، جمیل، رعد آبادی، مهدی، پیمان، هادی و میرزایی، علیرضا (۱۳۸۸). تحلیل محتوایی طرح درس های ارائه شده توسط مدرسان دانشگاه علوم پزشکی ایلام، مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۱): ۹-۱.
- سلطانی عربشاهی، کامران و قادری، اعظم (۱۳۷۹)، ویژگی های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران، دوره ۷، شماره ۲۲، ص ۲۷۹-۲۸۷
- صابریان، معصومه و سالمی، صدیقه (۱۳۹۰)، چگونه طرح درس بنویسیم، تهران: انتشارات جامعه نگر - سالمی

پیش بینی باورهای خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی....

صابریان، معصومه؛ حاجی آقاجانی؛ سعید، قربانی، راهب؛ ملک، مجتبی (۱۳۸۱)، بررسی دیدگاههای اساتید در مورد برنامه ریزی درسی ۷۹-۸۰، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۷، ص ۷۹

کاظمی، یحیی (۱۳۸۵). مقایسه تاثیر روش های تدریس سخنرانی، بحث گروهی و ایفای نقش بر تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به معلم خود و هدف های ارزشی درس دینی سال اول راهنمایی، طرح پژوهشی به سفارش وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت. کرین، ویلیام (۱۳۸۴)، نظریه های رشد، ترجمه: غلامرضا خویی نژاد و علیرضا رجایی. تهران: انتشارات رشد.

مریدی، فاضل (۱۳۸۷). وضعیت علوم انسانی در دانشگاههای ایران، دو ماهنامه هابل: ۷ -

۶.

مظلومی، س س؛ احرام پوش، م ح؛ کلانتر، س م؛ کریمی، ح؛ هرازی، م ح (۱۳۷۹). ادارکات دانشجویان از کیفیت های یک معلم ایده آل، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شهید صدوقی یزد، ۲(۸): ۸-۱۰۴

منصوریان، م؛ بهرام پور، ن؛ پاداش، ل؛ چارقاضی، ر؛ قربانی، م؛ (۱۳۸۷). نگارشهای اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان در مورد طرح درس، مجله دانشکده پرستاری و مامایی بویه گرگان، ۵(۱) ۱۳-۱۸

نهاوندی، رضا، لشکری، کبری و علیشاه، علیرضا (۱۳۹۰). بررسی روش های ترغیب معلمان به استفاده از طرح درس در دروه راهنمایی تحصیلی شهرستان نهاوند، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی. ۶: ۱۳۶ - ۱۱۴.

نیک بخش، نوین، امری، پرویز، کناری، حوریه و رزاقی، فاطمه (۱۳۸۹). ارزیابی طرح درس های اعضای هیئت علمی دانشکده پزشکی و دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل، مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۱۲ (۱): ۱۸-۱۴.

Almeida, L. S., , M. D. P., , A. I. F., , M. R. B., Ferrando, M., & , C. F. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences* (20), 225-230.

Andrew, T. (2007). School subtracts math texts to add e-lessons' tests. *Education Week: Bethesda*. 26(36): 10-12.

Azizi, N., Lasonen, A. (2006). Education, training and the economy: preparing young people for a changing labour market, institute for Educational research: vaskyla university press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), Positive psychology: Exploring the best in people. (1), 167–196. Westport, CT: Greenwood Publishing.

Bandura, A., Lock, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. Journal of Applied Psychology, 88(1):87-99.

Bangert-Drowns, R. L., Kulick, C. L. C., Kulick, J. A., Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. Review of Educational Research, 61: 213–238.

Barnett, R., Coate, S. (2005). Engaging curriculum in Higher Education. The Falmer Press.

Bazrafkan, S. Nikseresh, L. A. (2002). Evaluation of medicine faculty members' viewpoints about lesson planning. Iranian J Med Educ:(7) .7:24-8 .

Benight, Ch.s C., Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. Behaviour Research and Therapy, 42(10): 1129-1148.

Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. Educational Psychology Review, 15(1): 1–40.

Botelho, M.G., O'donnel, .D. (2001). Assesment of the use of problem-orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, British Dental Journal, 191(11): 630-636.

Boud, Ch.. S., Caruso, J., Wessel, A., Kapalka, M. (2006). Relationship between general self - efficacy and academic performance in community college students, Proceedings of the annual conference of the New Jersey Counseling Association, Eatontown: New Jersey.

Brennan, J., Shah, T. (2000). Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment

and Change. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Butler, D., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3): 245–281.

Chambers, Sharon M., Hardy, James C. (2005). Length of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy Beliefs, *Educational Research Quarterly*, 28(3): 3-9.

Che, F. Sh. (2002). Teaching critical thinking skills in a Hong Kong secondary school, *Asia Pacific Education Review*, 3 (1): 83-91.

Colford, J. (2005). Student Evaluation of Modules – A Student Perspective, *Quality in Business Education* .

Cuvenc, H., Kamile, U. A. (2007). The effects of cooperative learning and concept mapping on learning strategy use, *Mrt university, faculty of education, department of educational science*, 14 (2): 117-127.

Dehghani, M., Pakmehr, H., Jafari-Sani, H., Malekzadeh, A. (2011). Relationship Between Students' Critical Thinking and Self-efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15: 2952-2955.

Dinther, M. Dochy, F. Segers M. (2010). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2): 95-108.

Dochy, F., Segers, M., Bossche, P., Struyven, K. (2005). Students perceptions of a problem - based learning environment, *Learning Environments Research* , 8 : 41- 66.

Dunlap, J.,C.(2005). problem - based learning and self-efficacy : *Нол- a capstone course prepares students for a profession* , *Educational Technology Research and Development*, 63 (1): 65- 83.

Eiszler, C. (2000). College student's evaluation of teaching and grade inflation, *Research in Higher Education*, 43(4): 483-501.

Gijbels, D., Dochy, F., Bossche, P., Segers, M. (2005). Effects of problem - based learning: A Meta - analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75 (1) : 27 – 61.

Girasoli, A. J., Hannafin, R. D. (2008). Using asynchronous AV communication tools to increase academic self-efficacy. *Computers & Education*, 51(4): 1676.

Grabe, M., Grabe, C. (2007). *Integrating technology for meaningful learning*. (5th ed.), New York, NY: Houghton Mifflin Company

Green, B.A. Miller, R. B., Crowson, M. Duke, B. L., Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contribution of classroom perception and motivation contemporary, *Educational Psychology*, 29(4): 462-482.

Harvey, L. (2003). Student Feedback, *Quality in Higher Education*, 9(1): 1-9.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of education research*, 77: 81-112.

Hornby, W. (2003). Assessing using grade-related criteria: a single currency for universities? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28: 435 - 454

Hsieh, P., Cho, Y., Liu, M., Schallert, D. (2008). Middle school focus: examining the interplay between middle school student's achievement goals and self-Efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education*, 36(3): 33.

Humanities Massachusset Foundation. (2005). What is Humanities, Massachusset foundation for the humanities, <http://www.mfh.org/foundation/human.htm>.

Jain, S., Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*. 34 (3):240-249.

Jimaa. S. (2011). The impact of assessment on students learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28: 718-721.

Jones. S (2003). Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level, *Quality in Higher Education*, 9(3): 223-229.

Kerr, R.C. (2005). An investigation of tasmanian year 11 science students' perceptions of information communication technology-rich learning environments. *Proceedings of the Fourth International*

Conference on Science, Mathematics and Technology Education, Victoria, Canada, August 25-28, 2005

Klaurer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching, teaching and teacher Education, 1(1): 5-17.

Leonard, C. A. R., Bourke, S., Schofield, N. J. (2002). Student stress and absenteeism in primary school. Paper presented at annual conference of the Australian association.

London, M. (2003). Job feedback: giving, seeking, and using feedback for performance improvement, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated, Inc.

Luthans, F., Youssef, M., Avolio, J. (2007). Psychological capital Developing the Human Competitive Edge, Oxford University Press.

Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T, Lüdtke, O, Robitzsch, A, Morin, A., Trautwein, U. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching, Structural Equation Modeling, 16: 439-476.

Marshall, J., C. Horton, R., Igo, L., Switzer, D. M. (2008). K-12 science and mathematics teachers' beliefs about and use of inquiry in the classroom. International Journal of Science and Mathematics, www. Springerlink .com.

Montague, M. (2003). Solve It! A practical approach to teaching mathematical problem-solving skills, Reston, VA: Exceptional Innovations.

Newbie, D., Cannon, R.(1997). Modern techniques in medical education and related sciences. Translated by: Mahmoodi M, 1st ed. Tehran, Continuous education office of Ministry of health and medical education. 101-8 .

Oermann, M.H. (2004). Reflections on undergraduate nursing education: A look to the future. International Journal of Nursing Education Scholarship 1 (1): 1-13.

Pajares, F., Schunk, D. (2001). Self – beliefs and school success: self- efficacy, self-concept, and school achievement, perception (pp. 239-266) London: Ablex publishing.

Parish, T. s., Rehbein, G, C. (2009). Teaching Strategies and Student Orientation: Match or Mismatch, *International Journal of Reality Therapy*, 16 (1): 63-74.

Pavlina Krešimir, Zorica, Mihaela Banek b, Pongrac, Ana (2010), Student perception of teaching quality in higher education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011)2288–2292

Pavlina, K., Zorica, M., Banek. P. A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15: 2288-2292.

Petrina, S. (2003). The educational technology is technology education manifesto. *Journal of Technology Education*, 15 (1): 1-15.

Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning, components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82: 33–40.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2): 72-82.

Qualters, D. (1999). Observing students in a clinical setting. *Family Medicine* 31 (7): 461-462.

Rajab, A. M. (2007). The effects of problem - based learning on the self-efficacy and attitudes of beginning biology majors , Ed.D Dissertation , University of California, Irvine and University of California, Los Angeles.

Ramsy, G. (2000). *Quality matters: revitalizing teaching*. Sydney: New South Walles department of education and teaching.

Sang, G., Valcke, M., Braak, J., Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*. , 54(1), 103-112.

Schunk, D. H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78: 29–34.

Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2): 359–382.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2): 159–172

Schunk, D. H., Schwartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18: 337–354.

Schwarzer, R., Luszczynska, A. (2007). Health behavior constructs: Theory, measurement, and research. National Cancer Institute. Website. Retrieved from <http://dceps.cancer.gov/brp/constructs/self-efficacy/index.html>.

Soltani A. S., Karimi, H., Ghaderi, A. (2003). The Effect of educational workshops on appropriate design of lesson plan & application of different levels of cognitive domain in faculty staff of (Shaheed Sadooghi's) Yazd University of medical sciences. In 2000-2001: an Iranian experience. *Journal of medical education*. 4(1):11-15 .

Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong, 1 (4): 14–23.

Tierney, S.M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal* 45: 1137–1148.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Purcell, Jeanne H., Renzulli, J. S. (2008). The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge, National association gifted children .

Usher, E. L., Pajares, F. (2006). Sources of academic and self – regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2): 41-64.

Vazquez , M. F . (2008). problem - based learning and it's influence on college preparation knowledge , motivation & self - efficacy in high school students , Ph.D Dissertation, University of Southern California.

Wang, X. L., Lu, X. L., Ze, Y. X. (2004). Applied study of problem - based learning methods for clinical nursing education, *Journal Nursing Training* , 19 (11): 968- 970.

Warden, C. A. (2000). EFL business writing behaviors in differing feedback environments. *Language Learning*, 50(4): 573–616.

Welch.J. (2006) .Study of Jack Welch of General Electric, WWW.echeat.com Essay

Yuan , H . B., Qian , X . L . (2003) . Application of problem - based learning method in nursing, *Journal of Nursing Training* , 18 (2): 148 - 150.