



Journal of Research in Educational Systems

Volume 19, Issue 70, 2025
Pp. 49-64

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received June 03, 2025
Received in revised form
August 06, 2025
Accepted August 23, 2025
Published Online September
27, 2025

Keywords:

Evaluation,
Faculty Members,
Teaching Quality,
Faculty of Psychology and
Educational Sciences,
University of Tehran.

Application of a Mixed Approach in Evaluating the Teaching Quality of Faculty Members: Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran

Zahra Haji Mirza Aghae Yazdi¹, Marzieh Dehghani^{2✉},
and Keyvan Salehi³

1. M.Sc. Student in Educational Evaluation, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: zahra.aghaee@ut.ac.ir
2. Corresponding author, Associate Prof, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: dehghani_m33@ut.ac.ir
3. Associate Prof, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: keyvansalehi@ut.ac.ir

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to evaluate the current status of the teaching quality of faculty members of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, using a localized tool to identify strengths and weaknesses and provide an evidence-based basis for improving educational processes.

Method: The research was conducted with a mixed exploratory design. In the qualitative phase, the data-driven theory method was used at the conceptual level, and semi-structured interviews were conducted with 22 students until data saturation was reached. An evaluation framework was developed including 5 factors, 16 criteria, and 70 indicators. In the quantitative phase, a researcher-made instrument (in the form of a scale based on a framework of developed criteria and indicators) was administered to 410 students, with a content validity index of 0.98 and a Cronbach's alpha of 0.88, based on this framework. The mean and standard deviation of the data were calculated.

Results: the overall state of teaching quality to be "relatively unfavorable" (M=5/03 out of 10). A key imbalance was observed: only the "Professor-related personal factor" (M=6.81) was rated "relatively favorable," indicating faculty competence. In contrast, other factors -Educational (M=5/32), Communicational (M=5/11), and Student-related (M=4/63)- were rated unfavorably. The "Structural factor," with the lowest mean (M=3/28), was the most significant weakness, indicating serious challenges.

Conclusions: It is concluded that competent professors operate in a weak structural and policy context. Improving quality requires a dual approach that simultaneously focuses on developing the pedagogical skills of professors as well as fundamental reforms in faculty infrastructure.

Cite this article: Haji Mirza Aghae Yazdi, Z., Dehghani, M., & Salehi, K. (2025). Application of a Mixed Approach in Evaluating the Teaching Quality of Faculty Members: Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(70), 49-64. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.533383.3386>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

Introduction

Higher education serves as a fundamental pillar for sustainable development, playing a multidimensional role in the economic, cultural, and social progress of societies. In recent decades, increasing demands for accountability have compelled universities worldwide to focus on quality assurance. Among the various dimensions of academic quality, the teaching quality of faculty members is recognized as the most pivotal element, directly influencing student development of higher-order cognitive skills. Effective teaching include pedagogical skills, student engagement, and constructive feedback. Consequently, the evaluation of teaching quality has become a strategic tool for professional development and institutional improvement.

The literature on teaching quality identifies a multi-component framework, often categorized into factors related to the instructor, the students, and the educational environment. Studies have highlighted numerous criteria, such as the instructor's professional, specialized, communicational, and ethical competencies. Similarly, qualitative, stakeholder-centered research has emphasized behavioral criteria like educational expertise, coaching, and fair assessment. However, a significant gap persists in the existing research within the Iranian context. Most studies have focused on identifying and developing theoretical models of teaching quality but have rarely proceeded to the practical application of these frameworks for evaluating the current state of teaching in a specific, localized context. Furthermore, many existing evaluation tools are generic and fail to account for the unique characteristics of different academic disciplines, particularly in the humanities, where quality is inherently context-dependent and interactional.

The primary purpose of this research was: evaluate the current state of teaching quality among faculty members at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, using a comprehensive and localized instrument derived from students' lived experiences. The rationale for this approach is that

providing an evidence-based snapshot of teaching quality can serve as a documented basis for targeted policy-making, identifying specific areas of strength and weakness, and designing effective faculty development programs.

Method

This study utilized a mixed-methods exploratory sequential design. This approach was deemed appropriate because the absence of a context-specific evaluation tool necessitated an initial qualitative phase to construct a relevant framework, followed by a quantitative phase to apply it on a larger scale for evaluation.

The research was conducted in two distinct phases. Phase 1 was the qualitative, The data-driven theory method was used at the conceptual level to analyze and extract factors, criteria, and indicators for evaluating the teaching quality of faculty members from the perspective of students at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. Data were collected through semi-structured interviews with 22 students, leading to the development of a localized framework comprising 5 factors, 16 criteria, and 70 indicators.

The second part of the research (quantitative) was conducted using an evaluation research method with a descriptive-survey approach to evaluate the teaching quality of faculty members of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. Given the survey nature of the research and the estimation of population parameters (mean scores), the Cochran formula was used to determine the sample size.

To collect data, a researcher-made instrument (in the form of a scale based on a framework of developed criteria and indicators) was used, which was adjusted based on the findings of the qualitative section. Content validity of the researcher-made instrument was conducted using the content validity ratio index. For this purpose, the initial instrument was provided to 10 experts in the field of educational evaluation and assessment. They were asked to evaluate the necessity

of each indicator based on a three-level Likert scale that included ((is necessary)), ((is useful, but not necessary)) and ((is neither necessary nor useful)). According to the Lavish table, the minimum acceptable value for 10 experts is 0.62. Questions with lower values should be modified or deleted. The validity coefficients of the indicators were all above the required value and no items needed to be deleted. The content validity ratio index, which is obtained from the average of the validity coefficients of all indicators, was calculated to be 0.98.

Before the main evaluation, the researcher-made instrument was administered to 100 students. The purpose of this stage was to initially assess the reliability of the instrument. The calculation of Cronbach's alpha coefficient for the data from this stage showed a value of 0.80, indicating good reliability of the instrument. In the main evaluation phase, the final instrument was administered to 310 students. In total, data from 410 students (100 in the preliminary phase and 310 in the main phase) were analyzed. The validity of the instrument was examined by examining internal consistency using Cronbach's alpha, and considering the coefficient obtained (0.88), it can be said that the instrument has appropriate internal consistency.

Results

The quantitative data were analyzed using descriptive statistics to determine the status of teaching quality on a 10-point, four-level scale (unfavorable, relatively unfavorable, relatively favorable, favorable). The overall mean score for teaching quality was 5.03, placing it in the "relatively unfavorable" category. A detailed analysis at the factor level revealed a significant discrepancy in performance. The "Professor-related personal factor" was the only factor to be rated "relatively favorable", achieving a mean score of 6.81. This indicates that students perceive the personal and professional competencies of the faculty (such as, specialized knowledge, ethical conduct, professional attitude) as a key strength.

In stark contrast, all other factors were rated as "relatively unfavorable." These included the

"Educational factor" (M=5/32), which covers pedagogical practices; the "Multi-dimensional Communicational factor" (M=5/11); and the "Student-related factor" (M=4/63). The lowest-rated factor was the "Structural factor" (M=3/28), with its sub-criterion "Policymaking" (M=3/09) falling into the "unfavorable" category.

At the indicator level, strengths were observed in areas related to faculty members' up-to-date knowledge, integration of research and technology into teaching, and adherence to evaluation standards. However, significant weaknesses were identified in fundamental pedagogical practices, such as conducting diagnostic assessments at the beginning of a course, providing feedback tailored to students' academic levels, and classroom management. The most critical weaknesses were related to the structural factor, including poor classroom facilities and equipment and a lack of systematic evaluation of institutional inputs and outputs.

Conclusions

the teaching quality at the Faculty of Psychology and Educational Sciences is characterized by a profound imbalance between competent individual faculty members and a deficient systemic environment. While the personal and professional attributes of professors stand out as a significant strength, their effectiveness appears to be constrained by weaknesses in pedagogical practices, communication culture, and, most critically, inadequate institutional infrastructure and policies.

The theoretical significance of this research lies in its practical application of a mixed-methods design to move beyond model-building to an actual evaluation of the current state, thereby addressing a critical gap in the literature. It empirically demonstrates that in the perception of students, teaching quality is a complex interplay where individual competence can be undermined by systemic failings.

The practical implications of these findings are direct and actionable. For the faculty's administration, the results highlight an urgent need to focus on the

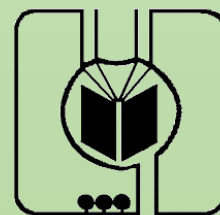
structural factor by investing in the modernization of classroom facilities and undertaking a comprehensive review of educational policies. For faculty development programs, the focus should be on enhancing specific pedagogical skills, particularly in the areas of formative assessment and constructive feedback.

Ultimately, this study confirms that efforts to improve teaching quality cannot be limited to focusing on faculty members alone. A dual-pronged approach is

necessary, one that both empowers individual professors with enhanced pedagogical skills and simultaneously reforms the foundational structures that support the educational process. Future research could explore the administrative and cultural reasons behind these structural deficiencies to inform more effective, large-scale interventions.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۹، شماره ۷۰، ۱۴۰۴
ص ۶۴-۴۹

شاپا (چاپی): ۳۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۷/۰۵

واژه‌های کلیدی:

ارزشیابی،
اعضای هیئت علمی،
کیفیت تدریس،
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی
دانشگاه تهران.

کاربست رویکرد آمیخته در ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

زهرا حاجی میرزا آقائی یزدی^۱، مرضیه دهقانی^۲، و کیوان صالحی^۳

۱. کارشناسی ارشد ارزشیابی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: zahra.aghaee@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: dehghani_m33@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: keyvansalehi@ut.ac.ir

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، ارزشیابی وضعیت موجود کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران با استفاده از یک ابزار بومی‌سازی شده بود تا با شناسایی نقاط قوت و ضعف، مبنایی مبتنی بر شواهد برای بهبود فرایندهای آموزشی فراهم شود.

روش: پژوهش با طرح آمیخته اکتشافی انجام شد. در مرحله کیفی از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در سطح نظم‌دهی مفهومی استفاده شد و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به اشباع داده‌ها با ۲۲ دانشجو انجام شد، چهارچوب ارزشیابی شامل ۵ عامل، ۱۶ ملاک و ۷۰ نشانگر تدوین گردید. در مرحله کمی، ابزار محقق‌ساخته (در قالب یک مقیاس مبتنی بر چهارچوب ملاک‌ها و نشانگرهای تدوین شده) با تأیید شاخص نسبت روایی محتوایی ۰/۹۸ و آلفای کرونباخ ۰/۸۸، مبتنی بر این چهارچوب در میان ۴۱۰ دانشجو اجرا شد. میانگین و انحراف معیار داده‌ها محاسبه شد.

یافته‌ها: وضعیت کلی کیفیت تدریس با میانگین ۵/۰۳ (از ۱۰) «نسبتاً نامطلوب» است. یک عدم توازن کلیدی مشاهده شد: تنها «عامل فردی مرتبط با استاد» (میانگین ۶/۸۱) در سطح «نسبتاً مطلوب» قرار داشت که بیانگر شایستگی استادان است. در مقابل، سایر عوامل شامل آموزشی (میانگین ۵/۳۲)، ارتباطی (میانگین ۵/۱۱) و فردی دانشجو (میانگین ۴/۶۳) نامطلوب ارزیابی شدند. «عامل ساختاری» با کسب پایین‌ترین میانگین (۳/۲۸) به‌عنوان بزرگ‌ترین نقطه ضعف شناسایی شد که نشان‌دهنده چالش‌های جدی زیرساختی است.

نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری می‌شود که اساتید شایسته در یک بستر ساختاری و سیاستی ضعیف فعالیت می‌کنند. ارتقای کیفیت نیازمند یک رویکرد دوگانه است که هم‌زمان بر توسعه مهارت‌های پداگوژی اساتید و نیز اصلاحات بنیادین در زیرساخت‌های دانشکده تمرکز نماید.

استناد به این مقاله: حاجی میرزا آقائی یزدی، ز.، دهقانی، م.، و صالحی، ک. (۱۴۰۴). کاربرد رویکرد آمیخته در ارزشیابی کیفیت تدریس

اعضای هیئت علمی: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۹ (۷۰)، ۶۴-۴۹

<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.533383.3386>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

آموزش عالی به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین، نقشی چندبُعدی در پیشرفت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جوامع ایفا می‌کند (Lehmann et al., 2020; Marozau et al., 2021). دانشگاه‌ها دیگر تنها مکان‌هایی برای انتقال دانش سنتی نیستند، بلکه مراکزی برای نوآوری، حل مسئله و تربیت شهروندان جهانی محسوب می‌شوند (جوانمردی و عباسپور، ۱۴۰۱). این نهاد استراتژیک، مسئولیت تربیت سرمایه‌انسانی متخصص را بر عهده دارد که قادر به مواجهه با چالش‌های پیچیده دنیای معاصر باشد (Mishra & Aithal, 2023). در دهه‌های اخیر، با افزایش تقاضا برای آموزش عالی و انتظارات روزافزون جامعه، دانشگاه‌ها در سراسر جهان با فشار مداوم برای افزایش شفافیت، پاسخگویی و تضمین کیفیت فرایندهای خود مواجه شده‌اند (Zussman, 2005). امروزه ذی‌نفعان آموزش عالی، از جمله دانشجویان، بازار کار و دولت‌ها، بیش از هر زمان دیگری خواهان شواهدی مبنی بر اثربخشی آموزش‌های دانشگاهی هستند (Gameda et al, 2025). از این رو، بهبود مستمر کیفیت به یک ضرورت انکارناپذیر در سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی تبدیل شده است (Azimov et al, 2025) و غفلت از آن می‌تواند به کاهش اعتماد عمومی به نهاد دانشگاه منجر شود (Akdemir et al, 2020).

در میان ابعاد گوناگون کیفیت دانشگاهی، اگرچه پژوهش و خدمات اجتماعی نیز حائز اهمیت هستند، اما کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان محوری‌ترین و تأثیرگذارترین عنصر شناخته می‌شود (فتحی و اجارگاه و دیگران، ۱۳۹۷). دلیل این امر آن است که کیفیت یادگیری دانشجویان، وابستگی مستقیمی به کیفیت تدریس اساتید دارد (Wang et al, 2024) و مهارت‌های ارتباطی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کیفیت تدریس است (کیدوری و دیگران، ۱۳۹۸). اساتید به مثابه بازیگران اصلی فرایند یاددهی - یادگیری، نه تنها مسئولیت انتقال دانش را بر عهده دارند، بلکه با کنش‌های خود، مستقیماً بر شکل‌گیری مهارت‌های فراشناختی دانشجویان تأثیر می‌گذارند (Niyazova, 2024؛ یونسی و دیگران، ۱۴۰۱). مفهوم تدریس در عصر حاضر از سخنرانی صرف فراتر رفته است؛ تدریس باکیفیت، ابعاد پیچیده‌ای چون مدیریت کلاس، برقراری تعامل مؤثر، تلفیق دانش نظری با عمل (محمدشفیع و دیگران، ۱۳۹۹) و ارائه بازخورد سازنده را در بر می‌گیرد (کار و دیگران، ۱۴۰۲). مطالعات اخیر نشان می‌دهد که اساتید توانمند با بهره‌گیری از رویکردهای نوین پداگوژی، می‌توانند شکاف میان تئوری و عمل را پر کرده و دانشجویان را برای ورود به بازار کار پیچیده آماده سازند (Bhardwaj et al, 2025; Tveitens et al, 2025).

با توجه به این جایگاه حیاتی، ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید اجتناب‌ناپذیر است. ارزشیابی به‌عنوان مهم‌ترین ابزار تعیین کیفیت و اثربخشی فرایندهای آموزشی (سلیمی و رضانی، ۱۳۹۳؛ پروین و ریگی، ۱۴۰۲)، نه تنها برای سنجش عملکرد و تصمیم‌گیری‌های اداری، بلکه برای اصلاح، بازخورددهی و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Schlickmann & Bortoluzzi, 2023). در شرایطی که نقش هیأت علمی در توسعه سرمایه انسانی و اجتماعی بیش از پیش اهمیت یافته است، بازنگری انتقادی در فرایند ارزشیابی ضروری به نظر می‌رسد (احمدی و دیگران، ۱۴۰۴).

ارزشیابی در آموزش عالی، سازوکاری تحول‌گرا برای تضمین و ارتقای کیفیت فرایندهای آموزشی به شمار می‌رود که با فراهم‌آوردن اطلاعات نظام‌مند، به بازنگری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی یاری می‌رساند. بدون وجود یک نظام ارزشیابی کارآمد، شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزشی غیرممکن بوده و برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت، فاقد مبنای شواهدمحور خواهد بود (محمدی و دیگران، ۱۳۹۵). در این راستا، نقطه‌نظرات دانشجویان به عنوان ذی‌نفعان اصلی می‌تواند مشکلات و چالش‌های موجود در روند تدریس را تا حد زیادی آشکار نموده و راهکارهایی علمی و هدفمند برای رفع آنها ارائه کند (موسوی و دیگران، ۱۴۰۳).

یکی از گام‌های اساسی برای انجام یک ارزشیابی دقیق و جامع، تدوین چهارچوبی مفهومی و عملیاتی متشکل از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها است (Wu et al, 2018). در ارزشیابی، کاربست نشانگرها بسیار اهمیت دارد. به‌عبارت‌دیگر، بهره‌گیری از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها زمینه ارزشیابی سیستمی و دوری از رویکرد ذره‌گرایی را فراهم می‌سازد (صالحی، ۱۳۸۴). در این ساختار، «عامل» یک بُعد کلی، «ملاک» جنبه‌ای بااهمیت از پدیده مورد ارزیابی، و «نشانگر» شاخصی عینی و قابل‌سنجش برای گردآوری داده‌ها درباره میزان تحقق عوامل و ملاک‌هاست (بازرگان، ۱۴۰۱). فقدان چنین چهارچوبی می‌تواند ارزشیابی را به یک فرایند سلیقه‌ای و ناکارآمد تقلیل دهد. پژوهش‌های پیشین کوشیده‌اند این چهارچوب را تبیین کنند. برخی مطالعات بر شناسایی عوامل چندگانه مؤثر بر کیفیت تدریس تمرکز کرده و آن را در حوزه‌های «استاد»، «دانشجو» و «محیط

آموزشی» طبقه‌بندی کرده‌اند (اسکندری پور و دیگران، ۱۳۹۸؛ عظیمی فر و دیگران، ۱۳۹۷) و بر نقش دانشجو و اهمیت آن تأکید کرده‌اند (ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۹)؛ ابعادی که در الگوهای جامع ارزشیابی نیز تحت عناوین درونداد (مکوندی، ۱۳۹۹؛ زمانی، ۱۳۹۶)، فرایند و برونداد مورد توجه قرار می‌گیرند (پری‌پور و دیگران، ۱۳۹۹).

گروهی دیگر از پژوهش‌ها به‌طور خاص بر شایستگی‌ها و رفتارهای استاد تمرکز کرده (تقی بیگی و دیگران، ۱۳۹۵؛ Lai and Peng, 2020) و ابعادی چون شایستگی «حرفه‌ای»، «تخصصی»، «ارتباطی» و «اخلاقی» را شناسایی نموده‌اند (ایلی و دیگران، ۱۳۹۹). در راستایی مشابه، پژوهش‌های کیفی با رویکرد ذی‌نفع‌مدار، بر ملاک‌های رفتاری مانند خبرگی آموزشی، ارزیابی عادلانه و توانمندسازی تأکید کرده‌اند (هاشمیان و دیگران، ۱۳۹۹).

با وجود پژوهش‌های متعدد، نظام ارزشیابی کیفیت تدریس در ایران با چند شکاف تحقیقاتی مهم روبه‌روست. نخست، اکثر مطالعات در مرحله «شناسایی و تولید مدل» باقی مانده‌اند و کمتر پژوهشی به «کاربست عملی» این چهارچوب‌ها، برای ارزشیابی در یک بافت دانشگاهی پرداخته است. به عبارتی، ما با تورم مدل‌های نظری و فقر داده‌های میدانی از وضعیت کیفیت مواجهیم. دوم، ابزارهای سنجش اغلب بدون توجه به ویژگی‌های بومی و تفاوت‌های رشته‌ای طراحی شده‌اند. این در حالی است که کیفیت، مفهومی زمینه‌مند است و درک آن در رشته‌های علوم انسانی که ماهیتی تعاملی و انسانی دارند، نیازمند ابزاری متفاوت و برخاسته از تجارب زیسته ذی‌نفعان اصلی یعنی دانشجویان است (بازرگان، ۱۴۰۱). استفاده از یک ابزار عمومی برای سنجش کیفیت تدریس در تمامی رشته‌ها، نمی‌تواند ظرافت‌های آموزشی رشته‌های روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی را که ماهیتشان تربیت انسان است، منعکس کند. سوم، مسئله کیفیت تدریس در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران که خود متولیان نظری تعلیم و تربیت در کشور هستند، از حساسیت مضاعفی برخوردار است؛ چرا که اساتید این دانشکده‌ها باید الگوی عملی تدریس برای دانشجویان خود باشند. با این حال، شواهد اندکی از وضعیت موجود کیفیت تدریس در این بافت تخصصی بر اساس یک مدل جامع‌نگر وجود دارد.

در پاسخ به این شکاف‌ها و نیاز مبرم به آسیب‌شناسی وضعیت موجود، پژوهش حاضر با رویکردی آمیخته (کیفی - کمی) طراحی شد. هدف این پژوهش ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به تفکیک عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها با استفاده از ابزاری جامع که مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر، مطالعه‌ای کاربردی با رویکردی آمیخته اکتشافی (کیفی - کمی) بود. انتخاب این طرح به دلیل نبود نظام نشانگرهای ارزشیابی متناسب با زمینه و نیازهای دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بود. به همین منظور، ابتدا در بخش کیفی، واکاوی ادراک دانشجویان صورت گرفت و سپس بخش کمی، به ارزشیابی کیفیت تدریس اختصاص یافت.

در بخش اول (کیفی)، از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در سطح نظم‌دهی مفهومی برای واکاوی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی از دیدگاه دانشجویان بهره گرفته شد. جامعه پژوهش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بود که از دانشجویان این دانشکده در بازه زمانی ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۴ مصاحبه انجام شد. گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع داده‌ها، ۲۲ نفر ادامه یافت. روش نمونه‌گیری هدفمند بود. ملاک‌های نمونه‌گیری شامل در حال تحصیل بودن دانشجو و داشتن سابقه ۲ سال تحصیل بود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد و داده‌ها با روش ۷ مرحله‌ای دیکلمن تحلیل شدند. برای اعتباربخشی یافته‌ها از روش ممیزی درونی و بازبینی یافته‌ها توسط اطلاع‌رسان‌ها استفاده شد تا اطمینان حاصل شود نظام نشانگرها با زمینه و ماهیت رشته‌های تحصیلی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مشاوره سازگاری دارد و تأثیر مستقیم بر کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دارد.

بخش دوم پژوهش (کمی)، به روش پژوهش‌های ارزشیابی^۱ با رویکرد توصیفی - پیمایشی به منظور ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام شد. جامعه آماری این بخش از پژوهش را کلیه دانشجویان (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) هشت گروه آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دادند که تعداد آنها

1. Evaluative Research

۱۵۳۸ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران برای جامعه محدود (با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای برآورد ۰/۰۵) استفاده شد که حجم نمونه اولیه ۳۱۰ نفر را نشان داد. با توجه به ناهمگنی جامعه از نظر «گروه آموزشی» و «مقطع تحصیلی»، برای حفظ تناسب و افزایش دقت برآوردها، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب استفاده شد. در این روش، ابتدا سهم نسبی (درصد) هر یک از زیرگروه‌های ترکیبی (هر گروه در هر مقطع) از کل جامعه محاسبه شد. سپس، تعداد نمونه اختصاص یافته به هر زیرگروه، با ضرب همان نسبت در حجم نمونه کل (۳۱۰ نفر) تعیین و افراد به صورت تصادفی ساده از هر طبقه انتخاب شدند. بر این اساس، با هدف افزایش دقت برآوردها، حجم نمونه نهایی به ۴۱۰ نفر افزایش یافت. تعداد ۴۱۰ نفر به عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب شدند.

برای گردآوری داده‌ها، از ابزار محقق‌ساخته (در قالب یک مقیاس مبتنی بر چهارچوب ملاک‌ها و نشانگرهای تدوین شده) استفاده شد که بر اساس یافته‌های بخش کیفی تنظیم شده بود. روایی محتوایی ابزار محقق‌ساخته متناسب با هدف پژوهش با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوایی^۱ انجام شد (Devellis & Thorpe, 2021; Lawshe, 1975). بدین منظور، ابزار اولیه در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان حوزه ارزشیابی و سنجش آموزش قرار گرفت. از آنان خواسته شد ضرورت هر نشانگر را بر اساس طیف سه سطحی لیکرت که شامل ((ضروری است))، ((مفید است)) و ((ضروری نیست)) و ((ضروری نیست و مفید نیست)) است، ارزیابی کنند.

فرمول شاخص نسبت روایی محتوایی (لاوشه، ۱۹۷۵):

$$CVR = \frac{n_e - \frac{n}{2}}{\frac{n}{2}}$$

n_e برابر تعداد افرادی است که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند و n برابر تعداد کل افراد شرکت‌کننده، است. بر اساس جدول لاوشه، حداقل قابل قبول برای ۱۰ متخصص، ۰/۶۲ است. ماده‌هایی که مقدار کمتری دارند باید اصلاح یا حذف شوند. ضریب روایی نشانگرها، در بالاتر از مقدار موردنیاز بودند و نیاز به حذف ماده‌ای نبود. شاخص نسبت روایی محتوایی که از میانگین ضریب‌های روایی همه نشانگرها به دست می‌آید، ۰/۹۸ محاسبه شد.

پیش از اجرای اصلی ارزشیابی، ابزار محقق‌ساخته روی ۱۰۰ نفر از دانشجویان اجرا شد. هدف از این مرحله، ارزیابی اولیه پایایی ابزار بود. محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای داده‌های این مرحله، مقدار ۰/۸۰ را نشان داد که حاکی از پایایی خوب ابزار بود. در مرحله اصلی ارزشیابی، ابزار نهایی روی ۳۱۰ نفر از دانشجویان اجرا شد. در مجموع، داده‌های مربوط به ۴۱۰ نفر (۱۰۰ نفر در مرحله مقدماتی و ۳۱۰ نفر در مرحله اصلی) تحلیل شدند. اعتبار ابزار از طریق بررسی همسانی درونی و با استفاده از آلفای کرونباخ موردبررسی قرار گرفت و باتوجه به ضریب به‌دست‌آمده (۰/۸۸) می‌توان گفت که ابزار همسانی درونی مناسبی برخوردار بود. دامنه سطوح ارزشیابی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. دامنه سطوح ارزشیابی

هنجار	نامطلوب	نسبتاً نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
دامنه قضاوت	۱ - ۳/۲۵	۳/۲۶ - ۵/۵۰	۵/۵۱ - ۷/۷۵	۷/۷۶ - ۱۰

دامنه سطوح ارزشیابی در پژوهش حاضر، بر اساس نمرات ۱ تا ۱۰ در چهار سطح تعریف شده‌اند. سطح اول (نامطلوب) شامل نمرات ۱ تا ۳/۲۵ است که نشان‌دهنده وضعیت ضعیف است. سطح دوم (نسبتاً نامطلوب) شامل نمرات ۳/۲۶ تا ۵/۵۱ بود که بیانگر وضعیتی متوسط با امکان پیشرفت است. سطح سوم (نسبتاً مطلوب) با نمرات ۵/۵۱ تا ۷/۷۵، وضعیتی رضایت‌بخش را نشان می‌دهد که اهداف مورد انتظار را برآورده می‌کند. سطح چهارم (مطلوب) با نمرات ۷/۷۶ تا ۱۰، بالاترین کیفیت را نشان می‌دهد که فراتر از انتظار است.

1. Content Validity Index (CVI)

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش شامل بررسی وضعیت کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به تفکیک عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها بر اساس دیدگاه دانشجویان است. این بخش تلاش می‌کند تصویری جامع از وضعیت کیفیت تدریس ارائه دهد تا زمینه ساز اصلاح، بهبود، ارتقا و تعالی باشد.

۱. به تفکیک عوامل، کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بر اساس دیدگاه دانشجویان از چه وضعیتی برخوردار است؟

در پاسخ به سؤال اول، شاخص‌های توصیفی مرتبط با ۵ عامل اصلی ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. وضعیت عوامل

عوامل	محدوده پاسخ	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	سطح ارزیابی
۱. آموزشی	۶/۴۵	۱/۲۳	۷/۶۷	۵/۳۲	۰/۸۴	۰/۷۰	نسبتاً نامطلوب
۲. ارتباطی چند سویه	۷/۶۳	۱/۳۸	۹/۰۰	۵/۱۱	۱/۰۳	۱/۰۷	نسبتاً نامطلوب
۳. فردی مرتبط با (استاد)	۷/۸۵	۱/۷۵	۹/۶۰	۶/۸۱	۰/۹۶	۰/۹۲	نسبتاً مطلوب
۴. فردی مرتبط با (دانشجو)	۶/۶۴	۱/۶۴	۸/۲۸	۴/۶۳	۱/۰۸	۱/۱۸	نسبتاً نامطلوب
۵. محیطی - ساختاری	۷/۱۷	۱/۰۰	۸/۱۷	۳/۲۸	۱/۳۴	۱/۷۹	نسبتاً نامطلوب
نمره کل	۵/۳۴	۱/۸۹	۷/۲۳	۵/۰۳	۰/۷۰	۰/۴۹	نسبتاً نامطلوب

عامل آموزشی با میانگین ۵/۳۲ در سطح نسبتاً نامطلوب قرار دارد. عامل ارتباطی با میانگین ۵/۱۱ نیز در سطح نسبتاً نامطلوب ارزیابی شده است. عامل فردی (استاد) با میانگین ۶/۸۱ در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد که نشان‌دهنده عملکرد بهتر نسبت به سایر عوامل است. عامل فردی (دانشجو) با میانگین ۴/۶۳ در سطح نسبتاً نامطلوب است. عامل محیطی - ساختاری با میانگین ۳/۲۸ نیز در سطح نسبتاً نامطلوب قرار دارد، اما کمترین میانگین را در بین عوامل نشان می‌دهد. نمره کل با میانگین ۵/۰۳ در سطح نسبتاً نامطلوب ارزیابی شده است. به طور کلی، اکثر عوامل در سطح نسبتاً نامطلوب قرار دارند، به جز عامل فردی (استاد) که در سطح مطلوب قرار گرفته است.

۲. به تفکیک ملاک‌ها، کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بر اساس دیدگاه دانشجویان از چه وضعیتی برخوردار است؟

در پاسخ به سؤال دوم، شاخص‌های توصیفی مرتبط با ۱۶ ملاک ارائه شده است (جدول ۳).

جدول ۳. وضعیت ملاک‌ها

عوامل	ملاک‌ها	محدوده پاسخ	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	سطح ارزیابی
۱. آموزشی	مهارت‌های زمینه‌ای تدریس	۷/۱۷	۱/۰۰	۸/۱۷	۴/۶۱	۱/۷۸	۳/۱۷	نسبتاً نامطلوب
	مهارت‌های اجرایی تدریس	۷/۰۵	۱/۱۱	۸/۱۶	۵/۱۷	۰/۷۸	۰/۶۲	نسبتاً نامطلوب
	مهارت ارزشیابی آموخته‌ها	۷/۸۰	۱/۶۰	۹/۴۰	۶/۱۳	۱/۲۹	۱/۶۷	نسبتاً مطلوب
	مهارت بازخورد	۸/۵۰	۱/۰۰	۹/۵۰	۵/۳۷	۱/۳۱	۱/۷۲	نسبتاً نامطلوب
۲. ارتباطی (چندسویه)	ارتباط استاد - دانشجو	۷/۷۵	۱/۷۵	۹/۵۰	۶/۶۶	۱/۱۳	۱/۲۸	نسبتاً مطلوب
	ارتباط دانشجو - استاد	۸/۵۰	۱/۲۵	۹/۷۵	۴/۳۳	۱/۱۰	۱/۲۱	نسبتاً نامطلوب
	ارتباط استاد - استاد	۹/۰۰	۱/۰۰	۱۰/۰۰	۴/۸۵	۱/۶۲	۲/۶۴	نسبتاً نامطلوب
	ارتباط مدیرگروه - استاد و دانشجو	۹/۰۰	۱/۰۰	۱۰/۰۰	۴/۶۱	۱/۹۵	۳/۸۲	نسبتاً نامطلوب
۳. فردی مرتبط با (استاد)	توانمندی‌های تخصصی استاد	۸/۸۰	۱/۰۰	۹/۸۰	۶/۹۶	۱/۱۲	۱/۲۶	نسبتاً مطلوب
	ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی استاد	۸/۲۵	۱/۵۰	۹/۷۵	۶/۲۲	۱/۱۷	۱/۳۷	نسبتاً مطلوب
	دیدگاه استاد	۸/۵۰	۱/۵۰	۱۰/۰۰	۷/۲۳	۱/۴۷	۲/۱۵	نسبتاً مطلوب
	مهارت‌های زمینه‌ای دانشجو	۷/۷۵	۱/۵۰	۹/۲۵	۳/۸۲	۱/۱۴	۱/۳۰	نسبتاً نامطلوب

عوامل	ملاکها	محدوده پاسخ	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	سطح ارزیابی
۵. محیطی - ساختاری	مهارت‌های علمی دانشجو	۸/۳۳	۱/۳۳	۹/۶۷	۵/۱۲	۱/۴۲	۲/۰۳	نسبتاً نامطلوب
	ویژگی‌های اخلاقی - انضباطی دانشجو	۹/۰۰	۱/۰۰	۱۰/۰۰	۴/۹۶	۲/۱۶	۴/۶۷	نسبتاً نامطلوب
	زیرساخت‌ها	۸/۳۳	۱/۰۰	۹/۳۳	۳/۴۶	۱/۵۸	۲/۵۰	نسبتاً نامطلوب
	سیاست‌گذاری	۷/۳۳	۱/۰۰	۸/۳۳	۳/۰۹	۱/۵۵	۲/۴۰	نامطلوب

در عامل آموزشی، مهارت‌های زمینه‌ای تدریس با میانگین ۴/۶۱، مهارت‌های اجرایی تدریس با میانگین ۵/۱۷ و مهارت بازخورد استاد با میانگین ۵/۳۷ در سطح نسبتاً نامطلوب و مهارت ارزشیابی آموخته‌ها با میانگین ۶/۱۳ در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارند. در عامل ارتباطی، ارتباط استاد - دانشجو با میانگین ۶/۶۶ در سطح نسبتاً مطلوب، و ارتباط دانشجو - استاد با میانگین ۴/۳۳، ارتباط استاد - استاد با میانگین ۴/۸۵ و ارتباط مدیر گروه - استاد و دانشجو با میانگین ۴/۶۱ در سطح نسبتاً نامطلوب هستند.

در عامل فردی (استاد)، توانمندی‌های تخصصی استاد با میانگین ۶/۹۶ و ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی با میانگین ۶/۲۲ و دیدگاه استاد با میانگین ۷/۲۳ در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارند. در عامل فردی (دانشجو)، مهارت‌های زمینه‌ای دانشجو با میانگین ۳/۸۲، مهارت‌های علمی دانشجو با میانگین ۵/۱۲ و ویژگی‌های اخلاقی - انضباطی دانشجو با میانگین ۴/۹۶ در سطح نسبتاً نامطلوب ارزیابی شده‌اند. در عامل محیطی - ساختاری، زیرساخت‌ها با میانگین ۳/۴۶ در سطح نسبتاً نامطلوب و سیاست‌گذاری با میانگین ۳/۰۹ در سطح نامطلوب قرار دارند. در نهایت، عامل فردی (استاد)؛ در سطح مطلوب، بهترین عملکرد را دارد، در حالی که عوامل آموزشی، ارتباطی و فردی (دانشجو) در سطح نسبتاً نامطلوب هستند. عامل محیطی - ساختاری در سطح نامطلوب، ضعیف‌ترین عملکرد را نشان می‌دهد که نیاز به بهبود زیرساخت‌ها را برجسته می‌کند.

۳. به تفکیک نشانگرها، کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بر اساس دیدگاه دانشجویان از چه وضعیتی برخوردار است؟

در پاسخ به سؤال سوم، شاخص‌های توصیفی مرتبط با ۷۰ نشانگر و نمره کل پرسشنامه ارائه شده است (جدول ۴). از ۷۰ نشانگر ارزیابی شده، حدود ۱۰ مورد (۱۶ درصد) در سطح مطلوب قرار دارند که عمدتاً به نشانگرهایی مانند پیوند تدریس و پژوهش (میانگین ۸/۴۳)، پیوند تدریس و فناوری (۷/۹۸)، رعایت معیارهای ارزشیابی (۸/۲۷)، دردسترس بودن و پاسخ به موقع استاد به سؤالات (۸/۷۷)، دانش تخصصی روزآمد استاد (۷/۹۸)، نگرش خوش‌بینانه استاد به فناوری (۸/۴۵) و مهارت فناوری اطلاعات و ارتباطات استاد (۷/۶۸) مربوط می‌شوند.

۳۲ نشانگر (۵۱ درصد)، در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفته‌اند که شامل مواردی مانند به‌کارگیری روش‌های تدریس متناسب با نیازها و موضوع (۷/۳۲)، ادغام تجربیات و مسائل جامعه در تدریس (۷/۴۷)، ارائه تکالیف متناسب با نیازها (۶/۲۸)، تمرکز استاد بر فرایندمحوری ارزشیابی (۶/۲۴)، ارتباط عادلانه استاد (۷/۶۴)، گوش سپردن فعال و پاسخ‌دهی متناسب دانشجو (۶/۸۳)، سواد ارزشیابی استاد (۷/۲۲)، تجربه پژوهش استاد (۷/۷۱)، اشتیاق استاد به مهارت‌آموزی (۷/۰۱)، تاب‌آوری استاد (۷/۰۴)، پایبندی استاد به قوانین آموزشی (۷/۶۱)، نگاه خوش‌بینانه و عمیق استاد (۶/۰۲)، مشارکت فعال دانشجو (۶/۱۷) و تبادل تجربیات اساتید (۶/۱۸) می‌شود؛ این سطح بیانگر عملکرد خوب در حوزه‌های تعاملی و حمایتی است؛ هرچند واریانس بالا در برخی موارد مانند فراهم کردن فرصت برای استفاده از نتایج ارزیابی (واریانس ۱۱/۱۳۲) نشان‌دهنده ناهمگونی در تجربیات است. در مقابل، ۱۷ نشانگر (۲۷ درصد) در سطح نسبتاً نامطلوب ارزیابی شده‌اند که عمدتاً به جنبه‌های عملی مانند انجام سنجش آغازین و تشخیصی (۴/۴۰)، توجه به دستاوردمحور بودن تدریس (۳/۶۷)، بیان واضح انتظارات (۴/۲۱)، آگاهی از روش‌های تدریس (۴/۱۷)، مروری بر جلسات (۳/۰۵)، توجه به تفاوت‌های فردی (۳/۲۰)، تماس چشمی (۴/۸۳)، کنترل میزان صدا (۳/۸۶)، تحرک استاد (۴/۵۸)، ارزیابی عملکرد فعلی نسبت به عملکرد پیشین دانشجو (۳/۲۷)، بازخورد فرایندی و نقادانه (۵/۳۷)، راهنمایی انگیزه‌بخش (۵/۰۲)، تمرکز استاد بر بازخورد دانشجو (۵/۲۰)، تواضع و احترام دانشجو (۳/۱۹)، هماهنگی مدیرگروه در زمان‌بندی کلاس‌ها (۳/۹۵)، نظارت بر تناسب تخصص استاد (۵/۲۸)، استعداد تدریس (۳/۲۴)، سوابق علمی دانشجو (۳/۱۷)، نهادینه‌سازی عادت مطالعه (۳/۶۰)، خودراهبری دانشجو در یادگیری (۵/۲۰)، مهارت دانشجو در استفاده از فناوری اطلاعات

و ارتباطات (۳/۹۸)، انجام متعهدانه ارزشیابی اساتید (۴/۹۷)، پابندی دانشجو به قوانین (۴/۹۶) و امکان برگزاری کلاس برخط بدون محدودیت (۴/۸۷) مربوط می‌شود؛ این موارد نقاط قابل بهبود را نشان می‌دهند.

در مجموع، تنها ۴ نشانگر (۶ درصد) در سطح نامطلوب قرار دارند که شامل برگزاری کلاس در فضایی خارج از کلاس (۲/۸۱)، تنظیم زمان فعالیت‌ها (۲/۹۹)، انسجام پرده‌نگار (۲/۸۶)، بازخورد متناسب با توان علمی دانشجو (۲/۴۶)، داشتن هدف مشخص (۲/۷۷)، تجهیز کلاس‌ها (۳/۲۵)، تناسب تعداد دانشجو با ظرفیت کلاس (۲/۲۶) و ارزیابی کیفیت ورودی و خروجی (۲/۹۷) است؛ این نقاط ضعف، با واریانس پایین، عمدتاً به زیرساخت‌ها مربوط می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان انجام شد. این مطالعه با به‌کارگیری یک ابزار بومی‌سازی شده، به ارزشیابی ۵ عامل، ۱۶ ملاک و ۷۰ نشانگر پرداخت. یافته‌های کلیدی نشان داد که وضعیت کلی کیفیت تدریس با میانگین (۵/۰۳) در سطح «نسبتاً نامطلوب» قرار دارد. با این حال، تحلیل عمیق‌تر عوامل تصویری متناقض و قابل تأمل را آشکار می‌سازد؛ در حالی که عامل فردی استاد به‌عنوان نقطه قوت و در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده، سایر عوامل، به‌ویژه عامل ساختاری، در وضعیت نامطلوبی قرار دارند. این نتایج نشان‌دهنده وجود اساتیدی توانمند در بستری است که با چالش‌های آموزشی، ارتباطی و زیرساختی مواجه است.

یافته برجسته این پژوهش، ارزیابی «نسبتاً مطلوب» عامل فردی مرتبط با استاد با میانگین (۶/۸۱) بود که بالاترین امتیاز را در میان تمام عوامل به خود اختصاص داد. این یافته نشان می‌دهد که شایستگی‌های ذاتی و اکتسابی، شامل توانمندی‌های تخصصی، ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی و دیدگاه حرفه‌ای اساتید، نقطه قوت فعلی نظام آموزشی است. این یافته با بخش وسیعی از ادبیات پژوهشی همسویی دارد که استاد را در مرکز فرایند آموزش قرار می‌دهد. اسکندری پور و دیگران (۱۳۹۸) و تقی بیگی و دیگران (۱۳۹۵) نیز عامل «استاد» و «ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استاد» را مؤثرترین عامل در تبیین کیفیت تدریس معرفی کرده‌اند. ملاک‌های «توانمندی‌های تخصصی» (۶/۹۶) و «دیدگاه استاد» (۷/۲۳) در پژوهش حاضر، با نتایج ایبلی و دیگران (۱۳۹۹) که بر «شایستگی تخصصی» و همچنین پژوهش Lai and Peng (2020) که بر «باور استاد به اهمیت تدریس» تأکید دارند، هم‌راستا است. این نتایج نشان می‌دهند که دانش به‌روز و نگرش اساتید را مهم‌ترین بعد آموزشی می‌دانند. با این حال، این موفقیت نسبی در بُعد فردی، زمانی معنادار می‌شود که در چهارچوب نظریه‌های «یادگیری موقعیت‌مند» و «نظام‌های آموزشی» تحلیل گردد. بر اساس این دیدگاه‌ها، یادگیری و تدریس مؤثر، پدیده‌هایی جداافتاده از بستر خود نیستند. بنابراین، توانمندی فردی استاد، شرط لازم اما ناکافی برای تحقق کیفیت مطلوب است و تعامل این شایستگی‌ها با عناصر آموزشی، ارتباطی و ساختاری است که نتیجه نهایی را شکل می‌دهد.

با وجود توانمندی‌های فردی اساتید، عامل آموزشی (میانگین ۵/۳۲) و عامل ارتباطی (میانگین ۵/۱۱) هر دو در سطح «نسبتاً نامطلوب» ارزیابی شدند. این یافته نشان می‌دهد که شایستگی‌های فردی اساتید لزوماً به عملکرد آموزشی و ارتباطی مطلوب دست نیافته است. در عامل آموزشی، اگرچه «مهارت ارزشیابی» (۶/۱۳) وضعیت بهتری دارد، اما «مهارت‌های زمینه‌ای تدریس» (۴/۶۱) و به‌ویژه نشانگرهایی مانند «انجام ارزشیابی آغازین» (۴/۴۰) و «بازخورد متناسب با سطح دانشجو» (۲/۴۶) بسیار ضعیف هستند. این ضعف در مهارت‌های پایه‌ای پداگوژی، با تأکید پژوهش‌هایی چون محمدشفیق و دیگران (۱۳۹۹) بر روش‌های تدریس فعال در تضاد است. در عامل ارتباطی نیز، با وجود مطلوب بودن «ارتباط استاد-دانشجو» (۶/۶۶)، سایر ابعاد ارتباطی مانند «ارتباط دانشجو - استاد» (۴/۳۳) و «ارتباط مدیرگروه» (۴/۶۱) ضعیف ارزیابی شده‌اند. این یافته بیانگر آن است که اگرچه اساتید پاسخگو هستند (نشانگر دردسترس بودن با میانگین ۸/۷۷ در سطح مطلوب قرار دارد)، اما یک فرهنگ ارتباطی و پویا در دانشکده حاکم نیست. این در حالی است که کینوری و دیگران (۱۳۹۸) «مهارت‌های ارتباطی» را از مهم‌ترین مؤلفه‌های کیفیت تدریس می‌دانند. شکاف آشکار بین شایستگی فردی و عملکرد آموزشی-ارتباطی را می‌توان با نظریه «حلقه مفقوده توسعه حرفه‌ای» تبیین کرد. بر این اساس، ممکن است برنامه‌های توسعه اعضای هیئت علمی بیش از حد بر ارتقای دانش تخصصی (عامل فردی) متمرکز بوده و کمتر به تربیت «معلم-پژوهشگر» یا «استاد-تسهیل‌گر» در محیط‌های پیچیدل دانشگاهی (عامل آموزشی و ارتباطی) پرداخته باشد. همچنین، این نتایج با مفهوم «تدریس به عنوان یک عمل اجتماعی» همخوانی دارد که در آن کیفیت، تنها از ویژگی‌های استاد نشأت نمی‌گیرد، بلکه محصول تعامل پویای بین استاد، دانشجو و بستر سازمانی است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که عامل فردی مرتبط با دانشجو (میانگین ۴/۶۳) و به‌ویژه عامل ساختاری (میانگین ۳/۲۸) در وضعیت «نسبتاً نامطلوب» و «نامطلوب» قرار دارند. ارزیابی ضعیف عامل دانشجو، که با یافته‌های اسکندری پور و دیگران (۱۳۹۸) و ترک‌زاده و کشاورزی (۱۳۹۹) مبنی بر اهمیت نقش دانشجو همسوست، نشان می‌دهد که دانشجویان خود را نیز در کیفیت پایین فرایند یادگیری سهیم می‌دانند. با این حال، ضعیف‌ترین عملکرد متعلق به عامل ساختاری است. میانگین بسیار پایین این عامل و قرار گرفتن ملاک «سیاست‌گذاری» (۳/۰۹) در سطح «نامطلوب»، یک پیام روشن دارد: از دیدگاه دانشجویان، زیرساخت‌های فیزیکی و سیاست‌های کلان آموزشی، بزرگ‌ترین مانع بر سر راه تحقق تدریس باکیفیت هستند. این یافته با نتایج مکوندی (۱۳۹۹) و زمانی (۱۳۹۶) که بر اهمیت «امکانات و تجهیزات» تأکید کرده‌اند، همخوانی دارد. ضعف شدید در نشانگرهایی مانند «ارزیابی کیفیت ورودی‌ها و برون‌داده‌ها» (۲/۹۷) و «بهینه‌سازی و تجهیز کلاس‌ها» (۳/۲۵) نشان می‌دهد که تلاش‌های فردی اساتید توسط یک بستر سازمانی و محیطی ناکارآمد، تضعیف می‌شود. این الگوی یافته‌ها (ضعف ساختاری شدید علی‌رغم توانمندی نسبی فردی) به‌خوبی در قالب «مدل سیستم‌های باز» قابل درک است. در این نگاه، دانشکده به‌عنوان یک سیستم، زمانی می‌تواند عملکرد بهینه داشته باشد که تمام اجزای آن (دروندها، فرایندها، برون‌داده‌ها و بازخورد) به‌طور هماهنگ عمل کنند. نمره بسیار پایین در ملاک «سیاست‌گذاری» و نشانگرهای مرتبط با ارزیابی سیستماتیک، حکایت از ضعف در مکانیسم‌های «بازخورد» و «کنترل» در این سیستم دارد. به عبارت دیگر، نظام مدیریت کیفیت آموزشی فاقد چرخه کامل «برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی و اقدام» است. این تفسیر با تأکید بازرگان (۱۴۰۱) بر ضرورت طراحی نظام ارزشیابی به‌عنوان بخشی از نظام تضمین کیفیت جامع، کاملاً هم‌سو است.

در یک جمع‌بندی نظری، یافته‌های این پژوهش سه گزاره کلیدی را پشتیبانی می‌کند: نخست، کیفیت تدریس یک سازه چندبُعدی و وابسته به زمینه است که نمی‌توان آن را صرفاً به ویژگی‌های فردی استاد تقلیل داد. دوم، بین ابعاد مختلف کیفیت (فردی، آموزشی، ارتباطی، دانشجویی و ساختاری) رابطه تعاملی و نه لزوماً خطی وجود دارد. سوم، ضعف در یک بُعد ساختاری (مانند سیاست‌گذاری و امکانات) می‌تواند مانند یک گلوگاه، اثرگذاری مثبت ابعاد دیگر (مانند شایستگی فردی استاد) را به شدت محدود کند. این نگاه کل‌نگر، ضرورت طراحی مداخلات چندسطحی و یکپارچه را آشکار می‌سازد.

نتایج این پژوهش پیامدهای علمی و عملی را به همراه دارد. از منظر علمی، این مطالعه با حرکت از «شناسایی نشانگرها» به «ارزشیابی وضعیت موجود»، شکاف تحقیقاتی مهمی را پر کرده و تصویری واقع‌بینانه از نقاط قوت و ضعف کیفیت تدریس ارائه می‌دهد. از جنبه عملی، یافته‌ها یک نقشه راه برای بهبود ارائه می‌دهند: سیاست‌گذاران و مدیران دانشکده باید بر بهبود عامل ساختاری و تقویت فرهنگ ارتباطی چندسویه تمرکز کنند. همزمان، اعضای هیئت‌علمی می‌توانند با تمرکز بر توسعه مهارت‌های آموزشی، به‌ویژه در حوزه بازخورد و شیوه‌های نوین تدریس، اثربخشی خود را دوچندان نمایند.

با وجود نقاط قوت پژوهش، لازم است به برخی محدودیت‌ها نیز اشاره شود که می‌تواند زمینه را برای مطالعات آینده فراهم سازد. یافته‌های این پژوهش صرفاً مبتنی بر دیدگاه و ادراک دانشجویان است. درک جامع‌تر از کیفیت تدریس نیازمند بررسی دیدگاه سایر گروه‌ها مانند اعضای هیئت‌علمی و مدیران آموزشی است. دوم، این مطالعه در یک بافت دانشگاهی خاص انجام شده است. ماهیت و فرهنگ سازمانی دانشکده ممکن است بر یافته‌ها تأثیرگذار بوده باشد؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر دانشکده‌ها، باید احتیاط کرد.

با توجه به اینکه «عامل ساختاری» به عنوان بزرگ‌ترین نقطه ضعف شناسایی شد، به رئیس دانشکده و معاونت آموزشی پیشنهاد می‌شود تا بهبود زیرساخت‌های فیزیکی و فناوریانه را در اولویت قرار دهند و بودجه‌ای مشخص به نوسازی و تجهیز کلاس‌های درس تخصیص دهند. علاوه بر این، ضروری است سازوکاری نظام‌مند برای بازنگری مستمر در سیاست‌های کلان آموزشی، ایجاد گردد تا تصمیم‌گیری‌ها مبتنی بر شواهد باشد. همچنین، به برنامه‌ریزان آموزشی پیشنهاد می‌شود تا با تشکیل کارگروه‌های تخصصی متشکل از اساتید و دانشجویان فرایند بازنگری دوره‌ای برنامه‌های درسی را نهادینه سازند تا محتوای آموزشی همواره با آخرین تحولات علمی و نیازهای جامعه و بازار کار منطبق باشد. در این راستا، به اعضای هیئت‌علمی توصیه می‌شود با به‌کارگیری «ارزشیابی آغازین و تشخیصی»، سطح دانش دانشجویان را سنجیده و همچنین، با توجه به اینکه «بازخورد» یکی از ضعیف‌ترین نشانگرها است، بازخوردهای سازنده می‌تواند تأثیر چشمگیری داشته باشد. در نهایت به دانشجویان پیشنهاد می‌شود با پذیرش نقشی فعال‌تر، در فرایند یادگیری مشارکت کنند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

تعارض منافع

از تمامی کسانی که ما را در پژوهش یاری رساندند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- ابیلی، خ.، دارابی، م.، پورکریمی، ج. و فرمیپنی فراهانی، م. (۱۳۹۹). واکاوی شایستگی‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در تدریس با کیفیت. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۳۷)، ۵۲-۶۴. <https://www.magiran.com/p2171890>
- احمدی، م. م.، صباغیان، ز.، حسن مرادی، ن. و نورزاد، ب. (۱۴۰۴). بررسی فرایند ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در ایران بر اساس هدف و روش: یک مرور نظام‌مند. آموزش عالی ایران، ۱۷ (۱)، ۱-۲۵. <http://ihej.ir/article-1-2105-fa.html>
- اسکندری پور، ش.، حاجی حسین نژاد، غ.، علی عسکری، م. و حسینی خواه، ع. (۱۳۹۸). تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در دانشگاه فنی و حرفه‌ای. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۷ (۱۳)، ۳۲۹-۳۵۲. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2894-fa.html>
- بازرگان، ع. (۱۴۰۱). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. (ویراست سوم). انتشارات سمت.
- پروین، ا. و ریگی، ع. (۱۴۰۲). بررسی انتقادی نظام ملی نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران: ارائه پیشنهادات سیاستی مطلوب. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷ (۶۰)، ۹۴-۱۰۸. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.383428.2908>
- پری پور، ا.، سرمدی، م. ر.، ناطقی، ف. و محمدی نائینی، م. (۱۳۹۹). ارائه الگوی ارزشیابی کیفیت آموزش ترکیبی در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد ارزشیابی سیپ. پژوهش در پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷ (۴)، ۹-۲۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1399.14.51.1.4>
- ترک‌زاده، ج. و کشاورزی، ف. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تدریس اثربخش با رویکرد راهبردی در دوره‌های آموزش عالی. آموزش در علوم انتظامی، ۷ (۲۵)، ۴۳-۶۳. <https://sid.ir/paper/524046/fa>
- تقی بیگی، م.، خسروی پور، ب.، رافع، م. و زلالی، ن. (۱۳۹۵). عامل‌های مؤثر در روشننگری کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان. مدیریت آموزش کشاورزی، ۸ (۳۶)، ۹۰-۱۰۵. <https://doi.org/10.22092/jaear.2016.106621>
- جوانمردی، ش. و عباس پور، ع. (۱۴۰۱). شناسایی عوامل مرتبط با دانشگاه نوآور. پژوهشنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸ (۲)، ۱۰۷-۱۳۵. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33733.3181>
- دلور، ع. (۱۳۹۸). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ویرایش پنجم). تهران: نشر ویرایش.
- زمانی، ا. (۱۳۹۶). شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی. نوآوری و ارزش آفرینی، ۶ (۱۱)، ۲۳-۳۵.
- سلیمی، ج. و رضانی، ق. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه‌های کردستان و علوم پزشکی سنندج. نشریه مطالعات آموزشی مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۳ (۱)، ۱-۷. <http://nama.ajajums.ac.ir/article-1-111-fa.html>
- صالحی، ک. (۱۳۸۴). درآمدی بر پژوهش نگاری. نشر: سازمان سنجش آموزش ایران.
- عظیمی فر، م.، رشادت جو، ح.، جمالی، ا. و نیک فر، ش. (۱۳۹۷). ارائه مدلی برای ارتقا کیفیت آموزش در رشته داروسازی (مورد: دانشکده داروسازی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران). راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۲)، ۶۶-۷۲. <http://edcbmj.ir/article-1-1418-fa.html>
- فتحی واجارگاه، ک.، موسی پور، ن. و یادگارزاده، غ. (۱۳۹۷). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی: مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها. مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- کار، د.، ماخر، ف. و ریچاردسون، و. (۱۴۰۲). روش‌های تدریس پیشرفته (ه. فردانش، مترجم). انتشارات کویر. (سال انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۹).
- کیزوری، ا.، محمدی حسینی، س. ا. و سلیمانی، ا. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد). مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹ (۲۷)، ۱۰۳-۱۲۸. <https://doi.org/10.22034/emes.2019.37153>
- محمد شفیع، م.، نیستانی، م. ر.، میرشاه جعفری، س. ا. و تقوایی، و. (۱۳۹۹). ارتقای کیفیت تدریس در آموزش عالی فنی و حرفه‌ای با تأکید بر رویکرد اشتغال‌زایی و مهارت‌محوری. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲ (۲)، ۲۳-۴۶. <https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6037>

- محمدی، ر.، زمانی فر، م. و صادقی مندی، ف. (۱۳۹۵). ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی فرایندی داوطلبانه یا اجباری؟ *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۶(۱۴)، ۱۶۵-۲۰۱. <http://noo.rs/MvrCO>
- مکوندی، م. (۱۳۹۹). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان خوزستان). *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۶(۱۲)، ۲-۱۲. <http://noo.rs/GRw77>
- موسوی، ه.، یزدانی نژاد، ح.، پارسائی محمدی، پ.، زارعی، جواد.، انجم شعاع، ز.، محمدی زاده، ن.، و عزیزی، ا. ع. (۱۴۰۳). ضرورت تشکیل کمیته تعاملی دانشجویی برای ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی (مطالعه موردی: دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز). *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۶)، ۱۱-۲۲. <http://edcbmj.ir/article-1-3120-fa.html>
- هاشمیان، س. م.، پورسلیمی، م.، طباحیان، ل. و براتی گلخندان، ص. (۱۳۹۹). شناسایی ملاک‌های ارزشیابی رفتارهای آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه: مطالعه کیفی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۰(۳۰)، ۷۳-۱۰۰. <https://doi.org/10.22034/emes.2020.44340>
- یونسی، ا.، عباسی، ع.، حسینی خواه، ع. و خنیفر، ح. (۱۴۰۱). شناسایی شایستگی‌ها و راهبردهای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۶)، ۲۲-۳۳. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.56.2.9>

References

- Abili, K., Darabi, M., Pourkarimi, J., & Farmahini Farahani, M. (2020). Exploring the competencies of university faculty members in quality teaching. *Journal of Medical Education Development*, 13(37), 52-64. (in Persian) <https://www.magiran.com/p2171890>
- Ahmadi, M. M., Sabbaghian, Z., Hasan Moradi, N., Noorzad, B. (2025). Studying the performance evaluation process of faculty members in Iran based on purpose and method :A systematic review. *Ihej*, 17(1), 1-25. (in Persian) <http://ihej.ir/article-1-2105-fa.html>
- Akdemir, N., Peterson, L. N., Campbell, C. M., & Scheele, F. (2020). Evaluation of continuous quality improvement in accreditation for medical education. *BMC Medical Education*, 20, 308. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02124-2>
- Azimi Far, M., Reshadatjoo, H., Jamali, A., & Nikfar, Sh. (2018). Providing a model to improve the quality of education in the field of pharmacy (Case: Faculty of Pharmacy, Tehran University of Medical Sciences). *Strategies for Medical Education*, 11(2), 66-72. (In Persian) <http://edcbmj.ir/article-1-1418-fa.html>
- Azimov, B. F., Maksudovich, A. Z., & Qudratova, G. M. (2025). The importance of innovation in enhancing the competitiveness of higher education universities. *International Journal of Artificial Intelligence*, 5(1), 1-8. <https://www.academicprblishers.org/journal/index.php/ijia>
- Bazargan, A. (2022). *Educational evaluation: Concepts, models, and operational process* (3rd ed.). Tehran: Samt Publication. (in Persian)
- Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1518602). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed). SAGE Publications.
- Delavar, A. (2019). *Research Methodology in Psychology and Educational Sciences* (5th Edition). Tehran: Editorial Publishing. (In Persian)
- Devellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed). Sage Publications.
- Eskandari Pour, S., Haji Hossein Nejad, G., Ali Askari, M., & Hosseini Khah, A. (2019). Explaining the factors affecting the quality of teaching in the technical and vocational university. *Theory and Practice in Curriculum*, 7(13), 329-352. (in Persian) <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2894-fa.html>
- Fathi Vajargah, K., Mousapour, N., & Yadegarzadeh, G. (2018). *Higher education curriculum planning: An introduction to concepts, perspectives, and models*. Tehran: Ketab-e Mehraban Nashr. (in Persian)
- Gemeda, K. G., Bekele Gemeda, M., & Geleta Geda, A. (2025). The impact of university industry linkage on workforce demands of public universities in Ethiopia. *Discov Educ*, 4, 427. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00818-7>

- Hashemian, S. M., Pour-salimi, M., Tabakhian, L., & Barati-golkhandan, S. (2020). Identifying the evaluation criteria of the educational behaviors of university faculty members: A qualitative study. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 10(30), 73-100. (in Persian) <https://doi.org/10.22034/emes.2020.44340>
- Javanmardi, Sh., & Abbaspour, A. (2014). Identifying factors related to innovative universities. *Journal of Educational Innovations*, 18(2), 107-135. (in Persian) <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33733.3181>
- Kar, D., Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2023). *Advanced teaching methods* (H. Fardanesh, Trans.). Kavir Publications. (Original work published 1999). (in Persian)
- Keyzouri, A., Mohammadi Hosseini, S. A., & Soleimani, E. (2019). Identifying factors affecting the teaching quality of professors from the students' perspective (Case study: Students of the school of health, Mashhad University of Medical Sciences). *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(27), 103-128. (in Persian) [10.22034/emes.2019.37153](https://doi.org/10.22034/emes.2019.37153)
- Lai, Y., & Peng, L. (2020). Effective teaching and activities of excellent teachers for the sustainable development of higher design education. *Sustainability*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.3390/su12010028>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lehmann, E. E., Meoli, M., Paleari, S., & Stockinger, S. A. (2020). The role of higher education for the development of entrepreneurial ecosystems. *European Journal of Higher Education*, 10(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1718924?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Makvandi, M. (2020). Investigating the factors affecting the quality of education and teaching at Farhangian University from the perspective of student-teachers (Case study: Campuses of Khuzestan province). *Journal of Research in Educational Sciences and Counseling*, 6(12), 2-12. (in Persian) <http://noo.rs/GRw77>
- Marozau, R., Guerrero, M., & Urbano, D. (2021). Impacts of universities in different stages of economic development. *Journal of the Knowledge Economy*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s13132-016-0359-7>
- Mishra, N., & Aithal, P. (2023). Academic leadership in higher education. *International Journal of Philosophy and Languages*, 2(2), 85-97. <https://doi.org/10.47992/IJPL.2583.9934.0020>
- Mohammad Shafie, M., Nistani, M. R., Mirshah Jafari, S. E., & Taghavaei, V. (2020). Improving the quality of teaching in technical and vocational higher education with an emphasis on job creation and skill-orientation. *Journal of Learning and Instruction Studies*, 12(2), 23-46. (in Persian) <https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6037>
- Mohammadi, R., Zamanifar, M., & Sadeghimandi, F. (2016). Evaluation and quality assurance in higher education: a voluntary or mandatory process? *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 6(14), 165-201. (in Persian) <http://noo.rs/MvrCO>
- Mosavi, H., Yazdaninejad, H., Parsaee-Mohamadi, P., Zarei, J., Anjom-Shoa, Z., Mohamadizadeh, N., & Azizi, A. (2024). The necessity of forming an interactive student committee to evaluate the quality of teaching (case study: Faculty of Paramedicine, Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences). *Educational Strategies in Medical Sciences*, 17(6), 11-22. (in Persian) <http://edcbmj.ir/article-1-3120-fa.html>
- Niyazova, G., & Nelidova, D. (2024). *Exploring innovative teaching and learning approaches in higher education: Empowering students for success*. *Konferensiya*, 1(01). <https://doi.org/10.52773/tsuull.conf.teach.foreign.lang.2024.8.5/HQPO4868>
- Paripour, A., Sarmadi, M. R., Nateghi, F., & Mohammadi Naeini, M. (2020). Presenting an evaluation model for the quality of blended learning in higher education based on the CIPP evaluation approach. *Research in Educational Systems*, 7(4), 9-28. (in Persian) <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1399.14.51.1.4>
- Parvin, A., & Rigi, A. (2023). A critical review of the national monitoring and evaluation system in Iranian higher education: providing desirable policy suggestions. *Research in Educational Systems*, 17(60), 94-108. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.383428.2908>
- Salehi, K. (2005). *An Introduction to Research Writing*. Published by: Iranian Education Assessment Organization. (in Persian)
- Salimi, J., & Ramazani, Q. (2014). Evaluation of teaching quality of faculty members of Kurdistan and Sanandaj universities of medical sciences. *Journal of Educational Studies, Medical Education Research and Development Center of AJA University of Medical Sciences*, 3(1), 1-7. (in Persian) <http://nama.ajaums.ac.ir/article-1-111-fa.html>

- Schlickmann, A., & Bortoluzzi, S. C. (2023). Environmental education performance evaluation in a higher education institution. *Systemic Practice and Action Research*, 36(6), 935–965. <https://doi.org/10.1007/s11213-023-09636-0>
- Svinicki, M. (2014). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Taghi Beigi, M., Khosravipour, B., Rafe, M., & Zalali, N. (2016). Effective factors in clarifying the teaching quality of faculty members of Ramin Agriculture and Natural Resources University of Khuzestan. *Agricultural Education Administration Research*, 8(36), 90-105. (in Persian) <https://doi.org/10.22092/jaeer.2016.106621>
- Torkzadeh, J., & Keshavarzi, F. (2020). Identifying the effective components on effective teaching with a strategic approach in higher education courses. *Training in Law Enforcement Sciences*, 7(25), 43-63. (in Persian) <https://sid.ir/paper/524046/fa>
- Tveitnes, M. S., Helgevold, N., & Moen, V. (2025). Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education*, 4, 228. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00651-y>
- Wang, X. W., Zhang, Y. C., & Du, Q. (2024). Research into the impact of an imbalanced teaching-academic research evaluation system on the quality of higher education: based on the mediation effect of the sense of belonging to a university. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1348452). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1348452>
- Wu, Z. (2018). *Evaluation Indicator System*. In: *Intelligent City Evaluation System. Strategic Research on Construction and Promotion of China's Intelligent Cities*. Springer.
- Younesi, A., Abbasi, A., Hosseinikhah, A., & Khneifer, H. (2022). Identifying the competencies and development strategies of Farhangian University faculty members in relation to the curriculum: A qualitative study. *Research in Educational Systems*, 16(56), 22-33. (in Persian) <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.56.2.9>
- Zamani, A. (2017). Identification, analysis and prioritization of factors affecting the quality of education in higher education. *Innovation and Value Creation*, 6(11), 23-35. (in Persian)
- Zussman, A. (2005). Challenges facing higher education in the twenty-first century. In *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (2nd ed., pp. 115-160).