



Journal of Research in Educational Systems

Volume 20, Issue 74, 2026
Pp. 101-119

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received May 05, 2026

Received in revised form

August 22, 2026

Accepted September 11,
2026

Published Online September
29, 2026

Keywords:

Teaching Quality,
Faculty Members,
Criteria and Indicator,
Evaluation

Analyzing and Prioritizing Factors, Criteria, and Indicators for Evaluating the Teaching Quality of Faculty Members: An Exploratory Mixed Methods Research

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

1. Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: zahra.aghaee@ut.ac.ir
2. *Corresponding author*, 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. 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: This study aimed to identify and prioritize the factors, criteria, and indicators for evaluating the teaching quality of faculty members of the Faculty of Psychology and Education, University of Tehran.

Method: This study was conducted with a mixed exploratory design in two qualitative and quantitative parts from 2023 to 2025. In the qualitative part, a framework consisting of factors, criteria, and indicators was identified through semi-structured interviews with 22 students and using the Diekelmann's seven-stage method. In the quantitative part, a researcher-made questionnaire was developed based on the qualitative findings and completed by 320 students. Quantitative data were analyzed using the Friedman test for prioritization.

Results: In the qualitative section, 71 indicators were identified in the form of 16 criteria and 5 main factors (educational, communicative, individual professor, individual student, and environmental-organizational). In the quantitative section, the "individual teacher" factor has the highest priority, while the "environmental-organizational" factor was ranked the lowest. The most important criteria are "professor attitude," "professor's specialized capabilities," and "professor-student communication." The most important indicators identified were, in order: "professor's availability and timely response," "compliance with assessment principles and standards," and "link between teaching and research."

Conclusions: From the students' perspective, the quality of teaching depends on the individual, professional, and communicative characteristics of the professor. Developing a local evaluation system can greatly help improve the quality of teaching.

Cite this article: Haji Mirza Aghaee Yazdi, Z., Dehghani, M., & Salehi, K. (2026). Analyzing and Prioritizing Factors, Criteria, and Indicators for Evaluating the Teaching Quality of Faculty Members: An Exploratory Mixed Methods Research. *Journal of Research in Educational Systems*, 20(74), 101-119. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.580295.3489>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.580295.3489>

Introduction

Higher education plays a central role in sustainable societal development by preparing qualified human resources and contributing to economic and social progress (Downes, 2024; Azimov et al., 2025). Within this system, faculty teaching quality is particularly important because it directly shapes students' learning experiences, academic development, and educational outcomes (Fathi Vajargah et al., 2018). Effective teaching involves more than knowledge transmission; it includes clear course organization, appropriate teaching methods, constructive student–faculty interaction, fair assessment, and responsiveness to students' learning needs (Karr et al., 2023). Therefore, systematic evaluation of teaching quality is essential for identifying strengths and areas for improvement and for guiding faculty development and educational planning (Darabi, 2021; Schlickmann & Bortoluzzi, 2023; Ghanbari & Soltanzadeh, 2018).

However, teaching quality cannot be adequately assessed through a limited set of general indicators alone (Bazargan, 2022). Students' expectations and perceptions of effective teaching may differ across institutional, disciplinary, and cultural contexts. Previous studies have highlighted various criteria for evaluating teaching quality, such as teaching and evaluation skills (Harrison et al., 2022), professors' ethical and communication characteristics (Abili et al., 2020; Moharami, 2024), curriculum considerations (Taghi Beigi et al., 2016), and educational facilities (Babaei-e-Hyderabadhi et al., 2019). Furthermore, indicators like research-based teaching (Taheri et al., 2022), attention to individual differences (Shams, 2017), technological teaching (Zhang & Wu, 2025), and information literacy (Alizadeh & Javadipour, 2015) have been frequently emphasized.

Despite these efforts, in many Iranian universities, teaching evaluation is primarily based on standardized student questionnaires and general indicators (Sehhat, 2019), which may not fully reflect context-specific dimensions of teaching quality. Additionally, current assessment tools often rely on quantitative approaches

that fail to capture the complex dimensions of teaching comprehensively (Younesi et al., 2023). This limitation is particularly relevant in psychology and educational sciences, where the nature of teaching and learning requires more context-sensitive evaluation criteria. To address this gap, the present sequential exploratory mixed-methods study aimed to identify and prioritize the factors, criteria, and indicators for evaluating faculty teaching quality at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, from students' perspectives.

Method

This applied study used a sequential exploratory mixed-methods design. The qualitative phase identified the factors, criteria, and indicators of faculty teaching quality from students' perspectives, while the quantitative phase examined the content validity, factor structure, reliability, and relative priority of the identified components. This design was selected because no comprehensive, context-sensitive, and prioritized framework was available for evaluating teaching quality at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran.

In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with undergraduate, master's, and doctoral students between 2023 and 2025. Participants were selected through criterion purposive sampling. Inclusion criteria were current enrollment in the faculty, at least two years of study experience, and willingness to participate. Participants were excluded if they withdrew, did not meet the inclusion criteria, or provided incomplete and non-analyzable interviews. Data collection and analysis were conducted concurrently. Saturation was observed after the nineteenth interview, when no new codes or indicators emerged; three additional interviews were conducted to confirm saturation. The final qualitative sample included 22 students.

Data were analyzed using Dickelmann's seven-stage method. Interview transcripts were repeatedly reviewed, meaningful units related to teaching quality

were coded, and similar codes were compared, refined, and organized into indicators. Related indicators were grouped into criteria, and conceptually related criteria were classified under broader factors. This process resulted in 71 indicators, 16 criteria, and 5 factors. Trustworthiness was enhanced through audit of the coding process, member checking, and prolonged engagement in the research setting.

In the quantitative phase, the 71 qualitative indicators were converted into questionnaire items. Content validity was assessed by 10 experts in educational measurement and related fields using Lawshe's Content Validity Ratio (CVR). The overall CVR was 0.98, exceeding the acceptable threshold for 10 experts. The statistical population included 1,538 active students in the faculty. Based on Cochran's formula, the required sample size was 318; however, 320 students were selected through proportionate stratified random sampling based on academic level. The researcher-made questionnaire included 71 items rated on a 10-point scale.

Data suitability for Exploratory Factor Analysis (EFA) was assessed using the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure and Bartlett's test of sphericity; the results are reported in Appendix 1. EFA was conducted to examine the factor structure of the questionnaire, and reliability was assessed using Cronbach's alpha, which was 0.80. Finally, the Friedman test was used to rank the factors, criteria, and indicators based on students' perceived importance. Analyses were performed in SPSS version 27, with $p < .05$ considered statistically significant. Informed consent was obtained, and participant anonymity was maintained throughout the study.

Results

The qualitative analysis resulted in a context-sensitive framework for evaluating faculty teaching quality, grounded in students' experiences. The framework comprised 5 main factors, 16 criteria, and 71 indicators. The five factors were: (1) the Educational factor, including preliminary teaching

skills, instructional implementation skills, assessment skills, and feedback; (2) the Communicative factor, including professor–student, student–professor, professor–professor, and managerial communication; (3) the Professor-related Individual factor, including specialized capabilities, personality and ethical characteristics, and attitudes; (4) the Student-related Individual factor, including background characteristics, academic capabilities, and ethical-disciplinary characteristics; and (5) the Environmental–Organizational factor, including infrastructure and institutional policies.

In the quantitative phase, the Friedman test was used to compare and prioritize the identified factors, criteria, and indicators. This test was selected because the same group of students evaluated all components, the responses were obtained on a 10-point ordinal scale, and the aim was to compare the relative importance of related components. Unlike multi-criteria decision-making methods, such as AHP, TOPSIS, and DEMATEL, which typically require expert-based weighting, pairwise comparisons, or analysis of causal relationships, the Friedman test directly compares students' ratings of multiple related components. In addition, it is a non-parametric test and does not require the assumption of normally distributed data.

The Friedman test indicated a statistically significant difference among the five main factors, $\chi^2(4) = 792.672$, $p < .001$. As shown in Table 1, the Professor-related Individual factor obtained the highest mean rank, whereas the Environmental–Organizational factor obtained the lowest mean rank. This finding suggests that students considered professor-related characteristics more important than environmental and organizational conditions in evaluating teaching quality.

A statistically significant difference was also observed among the 16 criteria, $\chi^2(15) = 2323.717$, $p < .001$. As presented in Table 2, Professor's Attitude, Professor's Specialized Capabilities, and Professor–Student Communication received the highest mean ranks, respectively. In contrast, criteria related to

institutional policies and infrastructure were ranked lowest.

Finally, the Friedman test revealed a statistically significant difference among the 71 indicators, $\chi^2(70) = 10796.371$, $p < .001$. The three highest-ranked indicators were: (1) the professor's availability and timely response to students' inquiries; (2) compliance with assessment principles and standards; and (3) the connection between teaching and up-to-date research.

Conclusions

The findings demonstrate that teaching quality in the humanities is a multidimensional construct rooted in human interaction. The prioritization of the "Professor-related Individual" (including professional expertise and ethical characteristics) and "Communicative" factors over organizational infrastructure highlights a critical paradigm shift: students view high-quality teaching not merely as a product of physical environment or macro-level policies, but as a reflection of the professor's character, professional expertise, and responsiveness. This finding is consistent with previous studies that emphasize the centrality of the instructor's professional, ethical, and communicative competencies (Abili et al., 2020; Sehhat, 2019).

Specifically, the highest-ranked indicators, such as the professor's availability and timely response to students' inquiries, underscore the importance of supportive communication, corroborating the findings of Ghonchi et al. (2012) and Keyzouri et al. (2019). Furthermore, the high priority given to the connection between teaching, up-to-date research, and modern technologies reflects the expectations of contemporary students, aligning with the results of Taheri et al. (2022) and Biggs et al. (2022). The emphasis on "Assessment and Feedback"—particularly compliance with assessment standards—suggests that students seek fair, process-oriented evaluation and constructive guidance, which supports the findings of Abdolmaleki et al. (2018) and Parrish (2016).

Interestingly, while several studies point to the significant role of environmental and organizational factors (Eskandaripour et al., 2019; Makondi, 2019; Zamani, 2017), the current study reveals that students attribute much lower importance to physical infrastructure and university policies compared to the professor's direct role. This suggests that the quality of human interaction in the classroom takes precedence over physical amenities from the students' perspective.

Despite these insights, the generalizability of these findings is limited by the context-specific nature of the study. Since this research was conducted within a single faculty at the University of Tehran, the proposed indicators may require adaptation for other disciplines or institutions with different organizational cultures. Future studies should employ Confirmatory Factor Analysis (CFA) across diverse academic settings to further validate the framework and establish broader applicability. Furthermore, the reliance on student perceptions, while valuable, captures only one side of the teaching-learning dyad.

For practical implementation, we recommend that educational administrators move away from generic evaluation forms and adopt more localized, interactive indicators. We propose the following specific actions: (1) Faculty development programs should be redesigned to prioritize "Assessment Literacy" and "Communicative Competencies" rather than broad, abstract teaching methods. (2) Departments should implement peer-review feedback mechanisms where evaluation data is used to provide constructive mentorship to faculty, rather than merely for administrative ranking. (3) Evaluation instruments should incorporate specific items regarding the professor's responsiveness and quality of feedback, which our findings identified as critical indicators. By focusing on these professor-centric and interactive dimensions, educational institutions can foster a supportive environment that aligns faculty development with the actual needs and expectations of students.

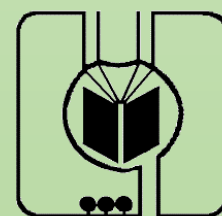
Ethical Considerations

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

We would like to express our gratitude to all those who assisted us in this research.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۴، ۱۴۰۵
ص ۱۱۹-۱۰۱

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۷

واژه‌های کلیدی:

کیفیت تدریس،
اعضای هیئت علمی،
ملاک و نشانگر،
ارزشیابی

واکاو و اولویت‌بندی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی: پژوهشی به روش‌های آمیخته اکتشافی

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

۱. گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

zahra.aghaee@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

dehghani_m33@ut.ac.ir

۳. گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

keyvansalehi@ut.ac.ir

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف شناسایی و اولویت‌بندی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام شد.

روش: این مطالعه با طرح آمیخته اکتشافی در دو بخش کیفی و کمی در ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۴ انجام گرفت. در بخش کیفی، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۲ دانشجو و با روش هفت مرحله‌ای Diekelmann، چهارچوبی متشکل از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها شناسایی شد. در بخش کمی، پرسشنامه‌ای محقق ساخته بر اساس یافته‌های کیفی تدوین و توسط ۳۲۰ دانشجو تکمیل گردید. داده‌های کمی با استفاده از آزمون Friedman جهت اولویت‌بندی، تحلیل شدند.

یافته‌ها: در بخش کیفی، ۷۱ نشانگر در قالب ۱۶ ملاک و ۵ عامل اصلی (آموزشی، ارتباطی، فردی استاد، فردی دانشجو و محیطی - سازمانی) شناسایی شد. در بخش کمی عامل «فردی استاد» بالاترین اولویت را دارد، عامل «محیطی - سازمانی» در پایین‌ترین رتبه قرار گرفت. مهم‌ترین ملاک، «نگرش استاد»، «توانمندی‌های تخصصی استاد» و «ارتباط استاد با دانشجو» بود. مهم‌ترین نشانگرهای شناسایی شده به ترتیب عبارت بودند از: «در دسترس بودن و پاسخگویی به موقع استاد»، «رعایت اصول و معیارهای ارزیابی» و «پیوند بین تدریس و پژوهش».

نتیجه‌گیری: از دیدگاه دانشجویان، کیفیت تدریس به ویژگی‌های فردی، تخصصی و ارتباطی استاد وابسته است. تدوین نظام ارزشیابی بومی می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس کمک کند.

استناد به این مقاله: حاجی میرزا آقائی یزدی، ز.، دهقانی، م.، و صالحی، ک. (۱۴۰۵). واکاو و اولویت‌بندی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی: پژوهشی به روش‌های آمیخته اکتشافی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲۰(۷۴)، ۱۱۹-۱۰۱. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.580295.3489>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

آموزش عالی به عنوان یکی از پایه‌های کلیدی توسعه پایدار جوامع، نقشی حیاتی در پیشرفت اقتصادی، تحقق عدالت اجتماعی و پرورش نیروی انسانی متخصص ایفا می‌کند (Downes, 2024). از این رو، بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی و فرایندهای مرتبط با آن، یک ضرورت انکارناپذیر تلقی می‌شود (Azimov et al., 2025). در این میان، کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی جایگاهی محوری دارد؛ زیرا اساتید به عنوان بازیگران اصلی فرایند یاددهی-یادگیری، تأثیری مستقیم بر ارتقاء یا افت کیفیت نظام آموزشی دارند (فتحی واجارگاه و دیگران، ۱۳۹۷). تدریس، مفهومی فراتر از انتقال صرف دانش است و ابعاد گوناگونی همچون مدیریت کلاس، تعامل مؤثر با دانشجو و شفاف‌سازی اهداف یادگیری را دربرمی‌گیرد (کار و دیگران، ۱۴۰۲). با توجه به این نقش راهبردی، ارزشیابی کیفیت تدریس به ابزاری بنیادین برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و برنامه‌ریزی جهت بهبود مستمر تبدیل شده است (دارابی، ۱۴۰۰).

ارزشیابی در آموزش عالی، سازوکاری تحول‌گرا و راهبردی برای هدایت، اصلاح و تضمین کیفیت فرایندهای آموزشی به شمار می‌رود (Schlickmann & Bortoluzzi., 2023). این فرایند با فراهم آوردن اطلاعات نظام‌مند، به بازنگری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی یاری می‌رساند (قنبری و سلطان‌زاده، ۱۳۹۷). ارزشیابی آموزشی و سنجش کیفیت تدریس غالباً بر پایه رویکردهای نظام‌مند و الگوهای چندبعدی مانند الگوی P3، Biggs یا مدل‌های ارزشیابی زمینه‌گرا تبیین می‌شود. در این چهارچوب‌های نظری، تدریس یک پدیده خطی نیست، بلکه برابندی از تعامل متغیرهای پیش‌داد (ویژگی‌ها و پیش‌زمینه‌های استاد و دانشجو)، فرایند (تعاملات کلاس، روش‌های تدریس و ارزیابی) و برداد (دستاوردهای یادگیری) در یک بستر سازمانی و محیطی مشخص است. بر مبنای چنین دیدگاهی، تقلیل کیفیت تدریس به چند پرسش سطحی، روایی و اعتبار ارزشیابی را مخدوش می‌سازد؛ بلکه سنجش دقیق آن نیازمند استقرار یک چهارچوب مفهومی منسجم است که تمامی ابعاد این نظام درهم‌تنیده را پوشش دهد. بر همین اساس و در راستای پیاده‌سازی این رویکرد نظام‌مند، یکی از گام‌های اساسی برای ارزشیابی، شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها به کمک ذی‌نفعان است. به عبارتی دیگر، جهت انجام یک ارزشیابی دقیق، از چهارچوبی متشکل از عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها استفاده می‌شود. در این ساختار، «ملاک» جنبه‌هایی بااهمیت یا اصلی از پدیده مورد ارزیابی است که قضاوت درباره مطلوبیت آنها صورت می‌گیرد. همچنین، «نشانگرها» به عنوان شاخص‌های عینی تعریف می‌شوند که برای گردآوری اطلاعات درباره میزان تحقق «ملاک‌ها» به کار می‌روند و امکان مقایسه وضعیت موجود با سطح مطلوب را فراهم می‌سازند. نشانگرها طوری طراحی می‌شوند که هر یک از آنها وضعیت عوامل و ملاک‌ها را تبیین کنند و کلیت آن‌ها توصیف‌کننده کل نظام است (بازرگان، ۱۴۰۱). پژوهش‌های پیشین ملاک‌های متعددی را در ارزشیابی کیفیت تدریس مؤثر دانسته‌اند که از آن جمله می‌توان به مهارت تدریس، مهارت ارزشیابی و بازخورد (Harrison et al., 2022)، ویژگی‌های اخلاقی و ارتباطی استاد (ایبلی و دیگران، ۱۳۹۹؛ Moharami, 2024)، برنامه درسی (تقی بیگی و دیگران، ۱۳۹۵)، توانمندی‌های علمی دانشجو و فضا و امکانات آموزشی (بابائی حیدرآبادی، ۱۳۹۸) اشاره کرد. در استخراج نشانگرها می‌توان به توانایی به‌کارگیری روش‌های تدریس متنوع، مهارت استاد در پرسشگری و بیان واضح مطالب، تدریس پژوهش‌محور (طاهری و دیگران، ۱۴۰۱)، توجه به تفاوت‌های فردی و ایجاد انگیزه در دانشجویان (شمس، ۱۳۹۶)، تدریس فناورانه (Zhang & Wu, 2025) و بهره‌مندی استاد از سواد اطلاعاتی (علیزاده و جوادپور، ۱۳۹۴) اشاره کرد. با این وجود، تحلیل انتقادی این پیشینه نشان می‌دهد که اغلب این مطالعات، ملاک‌ها و نشانگرها را به صورت مؤلفه‌هایی مجزا و خطی فهرست کرده‌اند و کمتر به پویایی و روابط سیستمی میان آن‌ها پرداخته‌اند. علاوه بر این، در بسیاری از این پژوهش‌ها (به‌ویژه الگوهای ارزیابی در حوزه‌های فنی و پزشکی)، وزن نامتناسبی به زیرساخت‌های فیزیکی یا مهارت‌های صرفاً فنی داده شده است؛ درحالی‌که از ظرافت‌های ارتباطات انسانی، نگرش و منش اخلاقی و پیوند تدریس با زیست اجتماعی که شاکله اصلی یادگیری در علوم انسانی را تشکیل می‌دهند، تا حدودی غفلت شده است. این تقلیل‌گرایی در مطالعات پیشین موجب می‌شود چهارچوب‌های موجود نتوانند تصویر کامل و عمیقی از واقعیت جاری در کلاس‌های درس ارائه دهند.

با وجود اهمیت بسزای ارزشیابی در نظام آموزش عالی، مرور تحقیقات پیشین نشان‌دهنده چند شکاف اساسی است. نخست آنکه عمده مطالعات موجود (بابائی حیدرآبادی و دیگران، ۱۳۹۸؛ طاهری و دیگران، ۱۴۰۱) تمرکز خود را بر بافت‌های آموزشی مانند علوم پزشکی، فنی یا کشاورزی قرار داده‌اند و یا همچون صحت (۱۳۹۹) بیشتر بر رتبه‌بندی شاخص‌های عمومی و ازپیش‌ساخته بسنده کرده‌اند. دوم آنکه، ابزارهای سنجش فعلی

غالباً متکی بر رویکردهای کمی و پرسش‌نامه‌های محدودی هستند که توانایی سنجش جامع ابعاد پیچیده تدریس را ندارند و صرفاً بازخوردهای سطحی را پوشش می‌دهند (یونسی و دیگران، ۱۴۰۱). اگرچه پژوهش‌هایی مانند ایلی و دیگران (۱۳۹۹) و Harrison و دیگران (۲۰۲۲) گام‌های ارزشمندی در شناسایی شایستگی‌های کیفی اساتید برداشته‌اند، اما این مطالعات کمتر به ماهیت به شدت وابسته به بافت تدریس در رشته‌های علوم انسانی توجه کرده‌اند.

در پاسخ به این شکاف تحقیقاتی، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر با طرح آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. انتخاب این طرح به دلیل فقدان چهارچوب‌های بومی و اولویت‌بندی‌شده برای ارزشیابی کیفیت تدریس در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بود که ابتدا نیازمند کشف عمیق پدیده (بخش کیفی) و سپس بررسی اهمیت آن در جامعه‌ای بزرگ‌تر (بخش کمی) بود.

در مرحله نخست، بخش کیفی پژوهش با هدف شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی از دیدگاه دانشجویان انجام شد. جامعه پژوهش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بود و داده‌ها در فاصله سال‌های ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۴ گردآوری شدند. مشارکت‌کنندگان، دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی این دانشکده بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: اشتغال به تحصیل، داشتن حداقل دو سال سابقه تحصیل در دانشکده و رضایت آگاهانه برای شرکت در مصاحبه، انصراف از مشارکت، ناقص بودن مصاحبه به گونه‌ای که داده قابل تحلیل تولید نشود و نداشتن ملاک‌های ورود، از ملاک‌های خروج بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها به طور هم‌زمان انجام گرفت؛ به این صورت که پس از تحلیل هر مصاحبه، مفاهیم استخراج‌شده با داده‌های پیشین مقایسه و با توجه به خلأهای مفهومی، مشارکت‌کنندگان بعدی انتخاب می‌شدند. اشباع مفهومی از مصاحبه نوزدهم مشاهده شد؛ زیرا از آن مصاحبه به بعد کد یا نشانگر جدیدی به دست نیامد. برای اطمینان از پایداری اشباع، سه مصاحبه دیگر انجام شد و نمونه‌گیری با ۲۲ مشارکت‌کننده پایان یافت. داده‌ها با روش هفت‌مرحله‌ای Diekelmann تحلیل شدند. ابتدا متن مصاحبه‌ها چند بار مطالعه شد و بخش‌های معنادار مرتبط با کیفیت تدریس به عنوان کد اولیه استخراج شد. سپس، کدهای مشابه با مقایسه مستمر داده‌ها ادغام، تفکیک و پالایش شدند. کدهای نهایی بر اساس شباهت معنایی در قالب نشانگرها سازمان‌دهی شدند؛ نشانگرهای مرتبط، ملاک‌ها را تشکیل دادند و ملاک‌های دارای محتوای مشترک در سطحی کلی‌تر ذیل عوامل اصلی قرار گرفتند. در تمام مراحل، طبقه‌بندی‌ها با متن مصاحبه‌ها تطبیق داده شد. در نتیجه، ۷۱ نشانگر در ۱۶ ملاک و ۵ عامل اصلی شناسایی شد. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از ممیزی درونی، بازبینی نتایج توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد. در ممیزی درونی، فرایند کدگذاری و طبقه‌بندی مفاهیم به طور مستمر بازبینی شد. همچنین، چهارچوب اولیه در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا میزان انطباق آن با تجربه آنان بررسی شود. در مرحله دوم پژوهش، یافته‌های فاز کیفی مبنای تدوین ابزار قرار گرفت. بدین صورت که ۷۱ نشانگر شناسایی‌شده به ماده‌های قابل سنجش تبدیل شدند. روایی محتوایی ماده‌ها از طریق بررسی نظر متخصصان و محاسبه نسبت روایی محتوایی Lawshe ارزیابی شد و ماده‌های نامتناسب یا دارای روایی محتوایی ناکافی اصلاح یا حذف شدند. سپس، نسخه نهایی ابزار در اختیار دانشجویان قرار گرفت. برای بررسی ساختار درونی ابزار، تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد تا نحوه گروه‌بندی ماده‌ها و میزان انطباق ساختار به دست‌آمده با عوامل و ملاک‌های استخراج‌شده در فاز کیفی مشخص شود. همچنین، پایایی ابزار و مؤلفه‌های آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. در نهایت، به منظور تعیین اهمیت نسبی و رتبه‌بندی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان، از آزمون Friedman استفاده شد. انتخاب این آزمون با توجه به ماهیت رتبه‌ای داده‌های حاصل از طیف ۱۰ درجه‌ای و هدف پژوهش، یعنی مقایسه و اولویت‌بندی مؤلفه‌های وابسته، صورت گرفت. بنابراین، فاز کیفی به شناسایی و تبیین اولیه مؤلفه‌ها و فاز کمی به بررسی روایی، ساختار عاملی، پایایی و اولویت‌بندی آن‌ها اختصاص یافت.

جامعه آماری بخش کمی شامل ۱۵۳۸ دانشجوی در حال تحصیل دانشکده بود که از این میان، حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۱۸ نفر محاسبه و در نهایت ۳۲۰ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای در مطالعه شرکت کردند. در بررسی رشته‌های تحصیلی مشارکت‌کنندگان

در سه دوره کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری متوجه شدیم که از تمام رشته‌های تحصیلی، مشارکت‌کننده وجود دارد. اما میزان مشارکت آنان متفاوت است. اطلاعات مربوط به رشته‌های تحصیلی به‌تناسب دوره تحصیلی مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱. فراوانی رشته‌های تحصیلی مشارکت‌کنندگان

دوره	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
دکتری	آموزش عالی	۴	۱/۲۵
	برنامه‌ریزی درسی	۱۱	۳/۴۴
	روان‌شناسی بالینی	۲۴	۷/۵۰
	سنجش و اندازه‌گیری	۱	۰/۳۱
	فلسفه تعلیم و تربیت	۶	۱/۸۸
	مدیریت آموزشی	۱	۰/۳۱
	روان‌شناسی سلامت	۴	۱/۲۵
کل		۵۱	۱۵/۹۴
کارشناسی‌ارشد	علوم‌شناختی گرایش توان‌بخشی	۱	۰/۳۱
	آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان	۳	۰/۹۴
	آموزش و بهسازی منابع انسانی	۴	۱/۲۵
	ارزشیابی آموزشی	۴	۱/۲۵
	برنامه‌ریزی آموزشی	۶	۱/۸۸
	برنامه‌ریزی درسی	۵	۱/۵۶
	تحقیقات آموزشی	۱۲	۳/۷۵
	روان‌شناسی اجتماعی	۲	۰/۶۳
	روان‌شناسی بالینی	۴	۱/۲۵
	روان‌شناسی تربیتی	۴	۱/۲۵
	علوم‌شناختی گرایش ذهن، مغز و تربیت	۲	۰/۶۳
	روان‌شناسی عمومی	۶	۱/۸۸
	روان‌شناسی کودکان استثنایی	۷	۲/۱۹
	علوم‌شناختی گرایش روان‌شناختی	۷	۲/۱۹
	تاریخ فلسفه‌آموزش و پرورش	۷	۲/۱۹
	مدیریت آموزشی	۹	۲/۸۱
	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی	۹	۲/۸۱
	مشاوره خانواده	۲۲	۶/۸۸
	مشاوره مدرسه	۱۳	۴/۰۶
	یادگیری الکترونیکی	۴	۱/۲۵
کل		۱۳۱	۴۰/۹۴
کارشناسی	روان‌شناسی	۴۸	۱۵
	علوم تربیتی	۶۶	۲۰/۶۳
	مشاوره	۲۴	۷/۵۰
	کل	۱۳۸	۴۳/۱۳

با توجه به جدول ۱، دوره تحصیلی کارشناسی با ۴۳/۱۳ درصد بیشترین سهم نمونه و کمترین تنوع رشته‌ای (۳ رشته) را دارد، درحالی‌که کارشناسی‌ارشد با ۴۰/۹۴ درصد و ۲۰ رشته بیشترین تنوع را نشان می‌دهد. دکتری با ۱۵/۹۴ درصد کمترین تعداد نمونه و تنوع رشته‌ای متوسط (۷ رشته) را دارد. این تفاوت‌ها نشان‌دهنده توزیع متعادل‌تر نمونه در مقاطع پایین‌تر (کارشناسی و کارشناسی‌ارشد) نسبت به دکتری است. برای بررسی روایی محتوایی ابزار پژوهش، پرسشنامه در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان حوزه سنجش و ارزشیابی آموزشی و اعضای هیئت‌علمی دانشکده و رشته‌های تخصصی مرتبط با موضوع پژوهش قرار گرفت. از این خبرگان خواسته شد میزان ضرورت هر یک از ماده‌های پرسشنامه را

بر اساس مقیاس Lawshe مورد ارزیابی قرار دهند. ترکیب خبرگان شامل اساتید رشته‌های سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، آموزش بزرگسالان و یادگیری الکترونیکی بود. سابقه تدریس این متخصصان بین ۱۲ تا ۲۸ سال و مرتبه علمی آنان شامل استادیار، دانشیار و استاد بود. مشخصات خبرگان شرکت‌کننده در فرایند بررسی روایی محتوایی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مشخصات خبرگان مشارکت‌کننده در بررسی روایی محتوایی ابزار پژوهش

ردیف	رشته تخصصی	مرتبه علمی	سابقه تدریس
۱	سنجش و اندازه‌گیری	دانشیار	۱۵
۲	برنامه‌ریزی آموزشی	استاد	۲۲
۳	برنامه‌ریزی آموزشی	استاد	۲۷
۴	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی	استاد	۲۴
۵	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	۱۹
۶	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	۲۷
۷	آموزش بزرگسالان	دانشیار	۱۶
۸	سنجش و اندازه‌گیری	استاد	۲۸
۹	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی	دانشیار	۱۸
۱۰	یادگیری الکترونیکی	استادیار	۱۲

سپس شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) بر اساس روش Lawshe محاسبه شد. مقدار به‌دست‌آمده برای کل ابزار ۰/۹۸ بود که با توجه به حداقل مقدار قابل قبول در جدول Lawshe برای ۱۰ نفر از خبرگان، نشان‌دهنده روایی محتوایی مناسب ابزار بود. از آنان خواسته شد ضرورت هر نشانگر را بر اساس طیف سه سطحی لیکرت که شامل ((ضروری است))، ((مفید است؛ ولی ضروری نیست)) و ((ضروری نیست و مفید نیست)) است، ارزیابی کنند.

بر اساس جدول Lawshe، 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 اولویت‌بندی، 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، ۰/۸۰ را نشان داد که حاکی از پایایی خوب ابزار بود. در مرحله اصلی بررسی پایایی، ابزار نهایی روی ۳۲۰ نفر از دانشجویان اجرا شد. در مجموع، داده‌های مربوط به ۳۲۰ نفر 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 از همسانی درونی مناسبی برخوردار بود.

برای ارزیابی مناسب بودن داده‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی، از آزمون کروییت بارتلت و آزمون KMO استفاده شد و نتایج آن در پیوست ۱ ارائه شده است. داده‌های کمی با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۷) و از طریق آزمون ناپارامتریک Friedman به‌منظور اولویت‌بندی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها تحلیل شدند و سطح معناداری آماری ($P < 0/05$) در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

هدف پژوهش شامل شناسایی و اولویت‌بندی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به تفکیک عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها بر اساس دیدگاه دانشجویان بود. در بخش تحلیل کیفی نتایج زیر به دست آمد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به شناسایی یک نظام نشانگر جامع برای ارزشیابی کیفیت تدریس منجر شد. این نظام شامل ۵ عامل اصلی، ۱۶ ملاک و ۷۱ نشانگر بود که از دل تجارب زیسته دانشجویان استخراج شد. خلاصه تحلیل این بخش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. عوامل و ملاک‌های ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

عوامل	ملاک‌ها	تعداد نشانگرها
آموزشی	مهارت‌های مقدماتی تدریس، مهارت‌های اجرایی تدریس، مهارت ارزیابی آموخته‌ها، بازخورد	۳۴
ارتباطی	ارتباط استاد با دانشجو، ارتباط دانشجو با استاد، ارتباط استاد با استاد، ارتباط مدیریتی مدیر گروه با استاد و دانشجو	۱۲
فردی (استاد)	توانمندی‌های تخصصی، ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی، نگرش	۱۱
فردی (دانشجو)	ویژگی‌های زمینه‌ای، توانمندی‌های علمی، ویژگی‌های اخلاقی-انضباطی	۹
محیطی - سازمانی	زیرساخت‌ها، سیاست‌ها	۵

نتایج تحلیل اولویت عوامل کیفیت تدریس بر اساس آزمون Friedman برای ۵ عامل اصلی، تفاوت آماری معناداری را نشان داد ($X^2=792/672$) ، $df = 4$ ، $p < 0/001$). همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، عامل «فردی (استاد)» دارای بالاترین اولویت و عامل «محیطی - سازمانی» دارای کمترین اولویت بود.

جدول ۴. اولویت‌بندی عوامل اصلی

ردیف	عوامل	میانگین رتبه
۱	فردی (استاد)	۴/۷۹
۲	آموزشی	۳/۳۱
۳	ارتباطی	۳/۰۴
۴	فردی (دانشجو)	۲/۴۸
۵	محیطی - سازمانی	۱/۳۸

تحلیل الویت ملاک‌های کیفیت تدریس با آزمون Friedman برای ۱۶ ملاک نیز تفاوت آماری معناداری را نشان داد ($p < 0/001$ ، $df = 15$ ، $X^2 = 2323$). ملاک «نگرش استاد» (میانگین رتبه: ۱۳/۷۱)، «توانمندی‌های تخصصی استاد» (میانگین رتبه: ۱۳/۵۳) و «ارتباط استاد با دانشجو» (میانگین رتبه: ۱۲/۸۶) به ترتیب سه اولویت نخست را به خود اختصاص دادند. جدول ۵ اولویت‌بندی کامل ملاک‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۵. اولویت‌بندی ملاک‌ها

ردیف	ملاک‌ها	میانگین رتبه	ردیف	ملاک‌ها	میانگین رتبه
۱	نگرش	۱۳/۷۱	۹	مهارت‌های مقدماتی تدریس	۷/۵۹
۲	توانمندی‌های تخصصی	۱۳/۵۳	۱۰	ارتباط استاد با استاد	۷/۴۳
۳	ارتباط استاد با دانشجو	۱۲/۸۶	۱۱	ویژگی‌های اخلاقی دانشجو	۷/۴
۴	ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی استاد	۱۱/۷۲	۱۲	ارتباط مدیریتی مدیر گروه با استاد و دانشجو	۶/۴۷
۵	ارزیابی آموخته‌ها	۱۱/۰۶	۱۳	ارتباط دانشجو با استاد	۶/۰۳
۶	بازخورد	۹/۳	۱۴	ویژگی‌های زمینه‌ای دانشجو	۴/۵۸
۷	مهارت‌های اجرایی تدریس	۸/۵	۱۵	زیرساخت‌ها (فیزیکی)	۳/۹۸
۸	توانمندی‌های علمی دانشجو	۸/۳۹	۱۶	سیاست‌ها (مدیریتی - تشویقی)	۳/۴۵

نتایج تحلیل الویت نشانگرها با آزمون Friedman برای ۷۱ نشانگر نیز تفاوت آماری معناداری را تأیید کرد ($X^2=10796/371$ ، $df = 70$ ، $p < 0/001$). جدول ۶ رتبه‌بندی نشانگرها را ارائه می‌دهد.

جدول ۶. اولویت‌بندی نشانگرها

عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها	میانگین رتبه	رتبه‌بندی
آموزشی	مهارت‌های مقدماتی تدریس	۱. اجرای سنجش آغازین و تشخیصی در ابتدای جلسات کلاسی	۳۲/۶۱	۴۳
		۲. برخورداری از طرح درسی پویا و انعطاف‌پذیر	۴۴/۷۱	۲۵
		۳. جامعیت، انسجام و پیوستگی در تدوین محتوا	۳۹/۰۲	۳۱
		۴. توجه استاد به دستاورد محور بودن تدریس	۲۴/۶۵	۵۵
		۵. بیان واضح انتظارات	۳۱/۱۶	۴۵
		۶. آگاهی استاد نسبت به روش‌های تدریس	۳۱/۲۴	۴۴
		۷. کاربری روش‌های تدریس متناسب با نیازها و موضوع تدریس	۵۳/۱۷	۱۲
		۸. پیوند بین تدریس و پژوهش‌های روزآمد	۵۹/۸۳	۳
		۹. پیوند بین تدریس و فناوری‌های نوین آموزشی	۵۶/۸۵	۶
		۱۰. توجه استاد به شایسته‌محوری دانشجویان (توجه به ارتقای دانش، نگرش، مهارت، باور و توانایی دانشجوی)	۴۱/۱۸	۲۹
آموزشی	مهارت‌های اجرایی تدریس	۱۱. برگزاری غالب کلاس‌ها در محیطی خارج از کلاس	۱۶/۴۹	۶۷
		۱۲. بیان شفاف و قابل درک مفاهیم	۳۸/۳۵	۳۳
		۱۳. جامعیت، انسجام و پیوستگی در انتقال محتوا	۴۶/۷۱	۲۱
		۱۴. ادغام تجربیات و مثال‌های عینی متناسب با موضوع تدریس	۵۴/۵۹	۱۱
		۱۵. تنظیم و مدیریت زمان فعالیت‌های کلاسی	۱۸/۰۹	۶۵
		۱۶. ایجاد و حفظ مستمر انرژی مثبت، نشاط و پویایی در فرایند تدریس	۲۵/۵۹	۵۲
		۱۷. مروری بر جلسه (جلسات) گذشته	۱۸/۶۳	۶۴
		۱۸. توجه استاد به تفاوت‌های فردی دانشجوی	۱۹/۸۳	۶۱
		۱۹. سادگی، وضوح و انسجام محتوا در طراحی پرده‌نگار	۱۶/۲۰	۶۸
		۲۰. تماس چشمی استاد با تمامی دانشجویان	۳۵/۵	۳۷
آموزشی	مهارت‌های ارزیابی آموخته‌ها	۲۱. کنترل هدفمند شدت صدا	۲۷/۰۸	۴۹
		۲۲. ضرورت تحرک استاد (ایستادن و راه‌رفتن)	۳۴/۹۷	۳۹
		۲۳. جمع‌بندی جامع و منسجم از مطالب ارائه شده	۳۸/۸	۳۲
		۲۴. فرصتی کافی برای پاسخگویی به سؤالات	۳۶/۶۴	۳۵
		۲۵. ارائه تکالیف و پروژه‌های متنوع و متناسب با نیازها	۴۵/۴	۲۳
		۲۶. ارزیابی مبتنی بر کیفیت تشریح و تحلیل دانشجوی	۴۱/۹۱	۲۷
		۲۷. ارزیابی عملکرد دانشجوی نسبت به عملکرد پیشین او	۲۰/۶۱	۵۹
		۲۸. توجه به فرایندمحوری ارزیابی	۴۵/۷۶	۲۲
		۲۹. رعایت اصول و استانداردهای ارزیابی	۵۹/۹۳	۲
		۳۰. طراحی روبریک برای ارزیابی شایستگی‌های علمی دانشجوی بر اساس ملاک‌های از پیش تعیین شده	۵۰/۶۳	۱۶
ارتباطی	ارتباط استاد با دانشجوی	۳۱. بازخوردی به‌موقع به‌تمامی دانشجویان	۴۸/۸۲	۱۸
		۳۲. بازخوردی فرایندی، شفاف و نقادانه به فعالیت‌های کلاسی دانشجوی	۳۹/۵۱	۳۰
		۳۳. بازخوردی متناسب با دوره تحصیلی و توان علمی دانشجوی	۱۲/۸۳	۷۰
		۳۴. فراهم کردن فرصتی برای استفاده از نتایج ارزیابی‌ها (مستمر و پایانی) به‌منظور بازخورد اصلاحی	۵۰/۴۵	۱۷
		۳۵. دردسترس بودن و پاسخگویی به‌موقع به ابهامات دانشجوی	۶۲/۳۵	۱
		۳۶. راهنمایی توأم با انگیزه بخشی	۳۴/۵۲	۴۲
		۳۷. ارتباطی عادلانه و بدون تبعیض	۵۵/۳۳	۸
		۳۸. پیگیر و توجه استاد بازخورد نقادانه دانشجوی	۳۸/۰۴	۳۴
		۳۹. گوش دادن فعال و پاسخ‌دهی مناسب	۴۸/۵۱	۱۹
		۴۰. پیگیر و نقدپذیر	۲۴/۶۸	۵۴

عوامل	ملاک‌ها	نشانگرها	میانگین رتبه	رتبه‌بندی
فردی (استاد)	ارتباط استاد با استاد	۴۱. تواضع و احترام	۱۹/۶۱	۶۳
		۴۲. درخواست دانشجو برای تعیین زمان برای ملاقات حضوری یا تماس تلفنی با استاد	۲۶/۵۷	۵۰
		۴۳. به‌اشتراک‌گذاری دانش و تبادل تجربیات در زمینه تدریس	۴۳/۳۵	۲۶
		۴۴. پیگیر و توجه اساتید به بازخورد نقادانه دیگران	۲۳/۶	۵۷
		۴۵. نظرخواهی از استاد و دانشجو در تنظیم زمان‌بندی تشکیل کلاس‌ها	۲۵/۴۱	۵۳
	ارتباط مدیریتی مدیرگروه	۴۶. نظارت بر تناسب تخصص استاد با مشخصات واحد درسی	۳۶/۱۷	۳۶
		۴۷. سواد سنجش و ارزشیابی	۵۲/۹۹	۱۳
		۴۸. دانش تخصصی به روز و کارآمد	۵۷/۵۷	۵
		۴۹. سواد دیجیتالی	۵۵/۱۷	۱۰
		۵۰. تجربه پژوهش	۵۵/۷۶	۷
	ویژگی‌های شخصیتی – اخلاقی استاد	۵۱. تجربه تدریس	۲۹/۲۳	۴۷
		۵۲. استعداد تدریس	۲۰/۷۵	۵۸
		۵۳. علاقه استاد به مهارت آموزی، هدایتگری و توانمندسازی دانشجویان	۵۱/۴۸	۱۵
		۵۴. تاب آوری و سعه صدر	۵۱/۶۳	۱۴
		۵۵. آگاه، ملتزم و پایبند به قوانین آموزشی	۵۵/۲۹	۹
فردی (دانشجو)	نگرش استاد	۵۶. نگاهی عمیق و امیدوارانه به مسائل	۴۵	۲۴
		۵۷. نگرش مثبت به فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات	۵۹/۷۸	۴
		۵۸. داشتن هدف و برنامه	۱۶/۱۳	۶۹
		۵۹. پرسشگر، عمقی نگر و تحلیلگر	۴۱/۳۵	۲۸
		۶۰. پیشینه تحصیلی	۱۹/۷۷	۶۲
	ویژگی‌های زمینه‌ای دانشجو	۶۱. نهادینه سازی فرهنگ مطالعه و پژوهش در زندگی دانشجویی	۲۴/۵۸	۵۶
		۶۲. خود راهبری در یادگیری	۳۴/۹۸	۳۸
		۶۳. سواد دیجیتالی	۲۸/۹	۴۸
		۶۴. مشارکت فعال در کلاس	۴۶/۷۸	۲۰
		۶۵. انجام مسئولانه ارزشیابی اساتید	۳۰/۶	۴۶
	توانمندی‌های علمی دانشجو	۶۶. آگاه، ملتزم و پایبند به قوانین آموزشی	۳۴/۶۱	۴۰
		۶۷. استانداردسازی و تجهیز کلاس‌ها به امکانات آموزشی	۲۰/۳۷	۶۰
		۶۸. تناسب تعداد دانشجویان و ظرفیت کلاس‌ها	۱۰/۶۳	۷۱
		۶۹. امکان برگزاری کلاس‌های مجازی و وبینار بدون محدودیت زمانی	۳۴/۵۷	۴۱
		۷۰. تدوین و بازنگری مستمر برنامه‌های درسی به تناسب نیازهای دانشکده، جامعه و بین‌المللی	۲۶/۲۶	۵۱
محیطی – سازمانی	سیاست‌گذاری آموزشی	۷۱. ارزیابی کیفیت ورودی‌ها، درون‌داده‌ها، فرایندها و برون‌داده‌ها	۱۷/۸	۶۶

بر اساس میانگین رتبه‌ها، بالاترین امتیاز مربوط به «در دسترس بودن و پاسخگویی به موقع به ابهامات دانشجو» (۶۲/۳۵)، «رعایت اصول و استانداردهای ارزیابی» (۵۹/۹۳) و «پیوند بین تدریس و پژوهش‌های روزآمد جامعه و بین‌المللی» (۵۹/۸۳) بود. کمترین میانگین رتبه به «تناسب تعداد دانشجویان و ظرفیت کلاس‌ها» (۱۰/۶۳) و «اعمال راهبردهای ارتقای انگیزه اساتید» (۱۰/۱۲) اختصاص یافت.

به‌منظور بررسی حساسیت و پایداری نتایج رتبه‌بندی، فاصله میانگین رتبه‌های به‌دست‌آمده در آزمون Friedman مورد توجه قرار گرفت. نتایج نشان داد که میانگین رتبه عوامل از ۱/۳۸ تا ۴/۷۹ متغیر است و فاصله قابل توجهی میان عامل نخست «فردی (استاد)» و عامل‌های بعدی وجود دارد. این تفاوت بیانگر آن است که پاسخ‌دهندگان در اولویت‌بندی عوامل از الگوی نسبتاً مشخص و متمایزی پیروی کرده‌اند و در نتیجه احتمال جابه‌جایی رتبه‌ها در اثر تغییرات جزئی در داده‌ها پایین است. به بیان دیگر، رتبه‌بندی عوامل از ثبات و پایداری نسبی برخوردار است.

وضعیت مشابهی در سطح ملاک‌ها نیز مشاهده شد. میانگین رتبه ملاک‌ها در بازه ۳/۴۵ تا ۱۳/۷۱ قرار دارد و اختلاف قابل توجه میان ملاک‌های با رتبه بالاتر و پایین‌تر نشان می‌دهد که ادراک دانشجویان نسبت به اهمیت این ملاک‌ها به‌طور معناداری متمایز بوده است. این امر حاکی از آن است که الگوی اولویت‌بندی ملاک‌ها نیز از حساسیت پایین و ثبات قابل قبولی برخوردار است و نتایج به‌دست‌آمده را می‌توان به عنوان مبنایی قابل اتکا برای تفسیر و کاربرد در نظام‌های ارزشیابی تدریس در نظر گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی نشانگرهای ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران با تمرکز بر دیدگاه دانشجویان انجام شد. یافته‌های کلیدی نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، کیفیت تدریس یک پدیده چندبعدی است که در قالب پنج عامل اصلی آموزشی، ارتباطی، فردی استاد، فردی دانشجو و محیطی-سازمانی قابل تبیین است. مهم‌ترین نتیجه این مطالعه، اولویت بسیار بالای عامل فردی استاد (شامل توانمندی‌های تخصصی، ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی و نگرش) نسبت به سایر عوامل بود. در مقابل، عامل محیطی-سازمانی (شامل زیرساخت‌ها و سیاست‌های دانشگاه) کمترین اهمیت را از منظر دانشجویان داشت. این نتایج، درک عمیق‌تری از انتظارات دانشجویان ارائه می‌دهد و بر نقش محوری استاد به عنوان اصلی‌ترین عنصر شکل‌دهنده به کیفیت تدریس تأکید می‌کند. یافته اصلی این پژوهش که بر مرکزیت ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استاد تأکید دارد، با بخش وسیعی از ادبیات پژوهشی همسو است. مطالعات متعددی به این نتیجه رسیده‌اند که نقش مدرس و ویژگی‌های او مهم‌ترین مؤلفه در تعیین کیفیت تدریس است؛ چنانکه در پژوهش صدیق معروفی و دیگران (۱۳۹۹) نیز «عوامل مرتبط با مدرس» بالاترین رتبه را به خود اختصاص داد. اولویت بالای ملاک‌هایی مانند «توانمندی‌های تخصصی» و «ویژگی‌های شخصیتی-اخلاقی استاد» در مطالعه حاضر، یافته‌های ایبلی و دیگران (۱۳۹۹) که شایستگی‌های تخصصی، حرفه‌ای و اخلاقی را برجسته کرده‌اند، تأیید می‌کند. به طور مشابه، صحت (۱۳۹۹) نیز «تسلط علمی استاد» و «رعایت احترام متقابل» را در رتبه‌های بالای اهمیت قرار داده بود که با نتایج پژوهش هم‌خوانی دارد. این همسویی نشان می‌دهد که صرف‌نظر از رشته تحصیلی، دانشجویان برای دانش عمیق، به‌روز بودن و منش اخلاقی استادان خود ارزش بالایی قائل هستند.

در سطحی جزئی‌تر، اولویت نخست نشانگر «دردسترس بودن و پاسخگویی به موقع» در این پژوهش، اهمیت ارتباط مؤثر و حمایت‌گرانه استاد را که در مطالعات غنچی و دیگران (۱۳۹۱) و کیزوری و دیگران (۱۳۹۸) نیز مورد تأکید قرار گرفته، بیش از پیش روشن می‌سازد. همچنین، رتبه بالای نشانگرهایی مانند «پیوند بین تدریس و پژوهش‌های روزآمد» و «پیوند تدریس با فناوری‌های نوین» منعکس‌کننده انتظارات نسل جدید دانشجویان از یک آموزش کارآمد و مدرن است؛ یافته‌ای که با نتایج تحقیقات طاهری و دیگران (۱۴۰۱) و Biggs و دیگران (2022) که بر لزوم استفاده از یافته‌های جدید و رویکردهای نوین تأکید دارند، مطابقت دارد. اهمیت بالای «رعایت اصول و استانداردهای ارزیابی» نیز با یافته‌های عبدالملکی و دیگران (۱۳۹۷) و Parrish (2016) که بر ضرورت ارزشیابی فرایندمدار و متنوع تأکید کرده‌اند، هم‌راستاست.

یکی از یافته‌های قابل تأمل این پژوهش، اولویت پایین‌تر عامل محیطی-سازمانی و ویژگی‌های فردی دانشجو در مقایسه با نقش استاد بود. اگرچه مطالعاتی مانند اسکندری‌پور و دیگران (۱۳۹۸)، مکوندی (۱۳۹۹) و زمانی (۱۳۹۶) به نقش مهم محیط آموزشی و ویژگی‌های دانشجو اشاره کرده‌اند، اما در پژوهش حاضر، دانشجویان وزن کمتری برای این عوامل قائل شدند. این تفاوت می‌تواند این‌گونه تبیین شود که دانشجویان در مقام ارزشیابی، تأثیر مستقیم و بلافاصله عملکرد استاد بر فرایند یادگیری خود را بسیار پررنگ‌تر از عوامل زمینه‌ای مانند امکانات فیزیکی یا حتی آمادگی تحصیلی خودشان می‌بینند. این دیدگاه، مسئولیت استاد را در شکل‌دهی به تجربه آموزشی برجسته‌تر می‌سازد و نشان می‌دهد که در عمل، کیفیت تعاملات انسانی در کلاس درس بر زیرساخت‌های فیزیکی ارجحیت دارد.

نتایج به روشنی نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، ابعاد فردی و حرفه‌ای استاد، شامل توانمندی‌های تخصصی، نگرش و مهارت‌های ارتباطی، هسته اصلی یک تدریس باکیفیت را تشکیل می‌دهد و از اهمیتی به‌مراتب بالاتر از عوامل محیطی و سازمانی برخوردار است. این یافته مؤید آن است که کیفیت در آموزش عالی، پیش از آنکه محصول زیرساخت‌ها و سیاست‌ها باشد، پدیده‌ای انسانی و مبتنی بر تعامل است که در شخصیت و عملکرد استاد تجلی می‌یابد. ضرورت دستیابی به چنین یافته‌هایی از آنجا نشأت می‌گیرد که نظام‌های فعلی ارزشیابی، غالباً بدون توجه به وزن و اولویت این ابعاد انسانی، تمامی شاخص‌ها را هم‌ارز می‌پندارند و یا تمرکز را بر توسعه فیزیکی قرار می‌دهند. درک این موضوع که دانشجویان

مهارت‌های ارتباطی و منش اخلاقی استاد را بر امکانات فیزیکی یا حتی آمادگی تحصیلی خود ارجح می‌دانند، به سیاست‌گذاران آموزشی نشان می‌دهد که تخصیص بودجه و صرف انرژی برای توسعه زیرساخت‌ها، بدون سرمایه‌گذاری موازات بر بالندگی و توسعه حرفه‌ای اساتید، نمی‌تواند به ارتقای واقعی کیفیت یادگیری و رضایت تحصیلی منجر شود.

نتایج این پژوهش پیامدهای علمی و عملی مهمی را به همراه دارد. از منظر علمی، این مطالعه چهارچوبی اولیه، بومی و اولویت‌بندی‌شده برای ارزشیابی کیفیت تدریس در سطح دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی ارائه می‌دهد. اگرچه این چهارچوب صرفاً برآمده از دیدگاه یکی از ذی‌نفعان (دانشجویان) در یک بافت مشخص است و نمی‌توان آن را یک مدل جامع و قطعی برای ارزشیابی تدریس در کل رشته‌های علوم انسانی تلقی کرد، اما به دلیل استفاده از روش آمیخته اکتشافی، از عمق مفهومی بالایی برخوردار بوده و می‌تواند نقطه آغازی مستحکم برای توسعه الگوهای ارزیابی چندی‌بعدی در آینده باشد.

این مطالعه با محدودیت‌های روش‌شناختی و اجرایی مشخصی روبه‌رو است که باید در تفسیر نتایج لحاظ گردد. نخست، تمرکز انحصاری بر یک دانشکده با فرهنگ سازمانی و ماهیت رشته‌ای خاص، بسط نتایج به سایر دانشکده‌ها (حتی در درون خانواده علوم انسانی) را با احتیاط مواجه می‌سازد. دوم، اتکای صرف به گزارش‌های دانشجویان، پدیده کیفیت تدریس را تنها از زاویه دید مخاطب روایت می‌کند و از بازتاب موانع ساختاری، محدودیت‌های اداری یا چالش‌های تدریس از نگاه خود اعضای هیئت علمی باز می‌ماند.

با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در سایر رشته‌های دانشگاهی جهت مقایسه انتظارات انجام پذیرد. همچنین، تحقیقات آینده می‌توانند با اضافه کردن دیدگاه اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانش‌آموختگان، به یک الگوی ارزشیابی ۳۶۰ درجه دست یابند. از جنبه عملی و کاربردی نیز، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اساتید به منظور کسب مهارت‌های ارتباط مؤثر با دانشجو، در دسترس بودن استاتید جهت مشاوره و راهنمایی دانشجویان، به روز رسانی محتوای تدریس مانند روش تدریس فعال، پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

سپاسگزاری

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 هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در تدریس با کیفیت. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۳۷)، ۵۲-۶۴. <https://sid.ir/paper/364059/fa>
- اسکندری‌پور، 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. <https://sid.ir/paper/241864/fa>
- بابائی حیدرآبادی، ا.، اسلامی، ک.، عربان، م.، محمدیان، ه.، حاتم زاده، ن.، سلحشوری، آ.، فخری، ا.، جاسم زاده، م.، شمس جاوی، ن.، کتان باف نصب، آ. و عباس پور، ش. (۱۳۹۸). طراحی ابزار ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید مبتنی بر فیلم تهیه شده از کلاس درس. توسعه آموزش جندی شاپور/هواز، ۱۰ (۴)، ۴۱۷-۴۲۵. <https://doi.org/10.220118/edc.2020.206539.1178>
- بازرگان، ع. (۱۴۰۱). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. ویراست سوم. تهران، سمت.
- تقی بیگی، م.، خسروی پور، ب.، رافع، م. و زلالی، ن. (۱۳۹۵). عامل‌های مؤثر در روشنگری کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان. مدیریت آموزش کشاورزی، ۸ (۳۶)، ۹۰-۱۰۵. <https://doi.org/10.22092/jaeae.2016.106621>
- حاجی میرزاآقائی یزدی، ز.، دهقانی، م. و صالحی، ک. (۱۴۰۴). کاربست رویکرد آمیخته در ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۹ (۷۰)، ۴۹-۶۴. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.533383.3386>
- دارابی، م. (۱۴۰۰). واکاوی مؤلفه‌های مهم برای تدریس باکیفیت در دانشگاه‌ها. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۷ (۱۲)، ۱-۴۳. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1400.7.12.7.5>
- زمانی، ا. (۱۳۹۶). شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی. نوآوری و ارزش آفرینی، ۶ (۱۱)، ۲۳-۳۵. <https://sid.ir/paper/260434/fa>
- شمس، ح. (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان: مطالعه موردی پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی همدان. فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، ۲ (۲)، ۷۷-۱۰۰. <https://www.magiran.com/p2146078>
- صحت، س. (۱۳۹۹). شناسایی و رتبه‌بندی شاخص‌های ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی در بعد آموزش. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۱ (۴۰)، ۱۹۹-۲۲۵. <https://doi.org/10.22054/jem.2020.49656.2001>
- طاهری، ر.، موحدی، ر.، کریمی، س. و پویا، م. (۱۴۰۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های بوعلی سینا و رازی. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۶ (۱۲۵-۱۴۰)، ۱۴۰-۱۲۵. <https://dx.doi.org/10.22092/jaeae.2022.128418>
- فتحی واجارگاه، ک.، موسی پور، ن. و یادگارزاده، غ. (۱۳۹۷). برنامه ریزی درسی آموز عالی: مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها، تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- قنبری، س. و سلطان زاده، و. (۱۳۹۷). ارتقاء کیفیت تدریس در پرتو ارزشیابی از اساتید؛ تأملی بر دیدگاه دانشجویان. تدریس پژوهی، ۶ (۲)، ۳۱-۱۵. <https://www.magiran.com/p1895259>
- عبدالملکی، صابر؛ ملکی، حسن و اسدی، فائزه (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش اساتید رشت برنامه ریزی درسی از دیدگاه دانشجویان این رشته. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی)، ۱۵ (۳۲)، ۹۵-۱۱۴. <https://sid.ir/paper/127498/fa>
- عظیمی فر، معصومه؛ رشادت جو، حمیده؛ جمالی، اختر و نیک فر، شکوفه (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)، ۷۲-۶۶. <http://edcbmj.ir/article-1-1418-fa.html>
- علیزاده، ی. و جوادی پور، م. (۱۳۹۴). نیمرخ سواد اطلاعاتی استادان و تأثیر آن بر کیفیت تدریس در سطح آموزش عالی. فناوری آموزش و یادگیری، ۲ (۵)، ۱۲۱-۱۰۷. <https://doi.org/10.22054/jti.2016.6957>

- غنچگی، م.، حسینی، م. و حجازی، ی. (۱۳۹۱). شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تبیین‌کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. *پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی*، ۵ (۳)، ۳۱-۴۰. <https://www.magiran.com/p1141075>
- کار، د.، ماخر، ف. و ریچاردسون و دیگران (۱۴۰۲). *روش‌های تدریس پیشرفته*. ترجمه‌ی هاشم فردانش. انتشارات کویر. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۹).
- کیدوری، ا.، محمدی حسینی، 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>
- 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)، ۱۲-۲. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1399.1399.12.1.1>
- یونسی، ا.، عباسی، ع.، حسینی‌خواه، 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

- Abdolmaleki, S., Maleki, H., & Asadi, F. (2018). Identifying the components of effective teaching of Rasht professors of curriculum planning from the perspective of students in this field. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning)*, 15 (32), 95-114. <https://sid.ir/paper/127498/fa> (in Persian)
- 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. <https://sid.ir/paper/364059/fa> (in Persian)
- Alizadeh, Y., & Javadipour, M. (2015). Profile of information literacy of professors and its impact on the quality of teaching at the higher education level. *Teaching and Learning Technology*, 2(5), 121-107. <https://doi.org/10.22054/jti.2016.6957> (in Persian)
- Azimifar, M., Reshadadjo, H., Jamali, A., & Nikfar, Sh. (2018). Presenting a model for improving the quality of education in the field of pharmacy (Case: Faculty of Pharmacy, Tehran University of Medical Sciences and Health Services). *Educational Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 72-66. <http://edcbmj.ir/article-1-1418-fa.html> (in Persian)
- Azimov, B. F., Maksudovich, A. Z., & Qudratova, G. M. (2025). *The importance of innovation in enhancing the competitiveness of higher education universities*. Shokh Library. <https://www.academicpublishers.org/journals/index.php/ijai>
- Babaei-e-Hyderabad, A., Eslami, K., Araban, M., Mohammadian, H., Hatemzadeh, N., Salahshouri, A., Fakhri, A., Jasemzadeh, M., Shamsjavi, N., Katanbaf-e-Nabs, A., & Abbaspour, Sh. (2019). Designing a tool for evaluating the quality of teachers' teaching based on classroom videos. *Tozee Edukasi Jundishapur Ahvaz*, 10(4), 417-425. <https://doi.org/10.22118/edc.2020.206539.1178> (in Persian)
- Bazargan, A. (2022). *Educational Evaluation: Concepts, Models, and the Operational Process (3rd ed.)*. Tehran: SAMT. (in Persian)
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-Hill Education (UK).
- Darabi, M. (2021). Analyzing the important components for quality teaching in universities. *Theory and Practice in Teacher Education*, 7(12), 43-1. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1400.7.12.7.5> (in Persian)
- Downes, P. (2024). *Uncovering the axis of tension between diametric oppositional space of othering and connective concentric space of inclusion*. In G. Li, L. Van Praag, & S. P. Lamb (Eds.), *The routledge international*

- handbook of equity and inclusion in education* (pp.35-54). London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003282921>
- Eskandaripour, Sh., Hajhosseinnnejad, G., Ali Askari, M., & Hosseinihah, A. (2019). Explaining the factors affecting the quality of teaching in technical and vocational universities. *Theory and Practice in Curriculum*, 7(13), 352-329. <https://sid.ir/paper/241864/fa> (in Persian)
- Entwistle, N. (2017). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Bloomsbury Publishing. ISBN: 9780230593855
- Fathi Vajargah, K., Musapour, N., & Yadgarzadeh, G. (2018), *Curriculum Planning for Higher Education: An Introduction to Concepts, Perspectives and Models*. Tehran: Mehraban Publishing House. (in Persian)
- Ghanbari, S., & Soltanzadeh, V. (2018). Improving the quality of teaching in light of the evaluation of professors; a reflection on the students' perspective. *Teaching Research*, 6(2), 15-31. <https://www.magiran.com/p1895259> (in Persian)
- Ghonchi, M., Hosseini, M. and Hejazi, Y. (2012). Identification and ranking of the components explaining the quality of teaching from the perspective of professors of agricultural campuses of the University of Tehran. *Agricultural Extension and Education Research*, 5(3), 40-31. <https://www.magiran.com/p1141075> (in Persian)
- Haji Mirza Aghaei 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. *Research in Educational Systems*, 19(70), 49-64. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.533383.3386> (in Persian)
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: A meta-review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80-96. <https://doi.org/10.1080/03075.2020.1730135>
- Karr, D., Makher, F. and Richardson et al. (2023). *Advanced Teaching Methods*. Translated by H. Fardanesh. Kavir Publications. (Year of publication in the original language: 1999). (in Persian)
- Keyzouri, A., Mohammadi Hosseini, A., & Soleimani, A. (2019). Identifying factors affecting the quality of professors' teaching from the perspective of students (Case study: students of the Faculty of Health, Mashhad University of Medical Sciences). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(27), 103-128. <https://doi.org/10.22034/emes.2019.37153> (in Persian)
- Lai, Y., & Peng, L. (2019). Effective teaching and activities of excellent teachers for the sustainable development of higher design education. *Sustainability (Switzerland)*, 12 (1), 1-27. <https://doi.org/10.3390/su12010028>
- Makondi, M. (2019). Investigating the factors affecting the quality of education and teaching at Farhangian University from the perspective of student teachers (Case study: Khuzestan province campuses). *Progress in Educational Sciences and Counseling Education*, 6(12), 2-12. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1399.1399.12.1.1> (in Persian)
- Moharami, M. (2024). Enhancing International Student Learning Experience: The Role of Constructivist Teaching Practices in Australian Higher Education. *Johepal*, 5(4), 114-120. <https://doi.org/10.61186/johepal.5.4.114>
- Parrish, D. (2016). Promoting Quality Teaching: Phase 1 of a Case Study and Research Initiative for Progressing Evidence-Based Educational Innovations. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 7(1), 2198-2205. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-7-2016/Promoting-Quality-Teaching-Phase-1-of-a-Case-Study-and-Research-Initiative-for-Progressing-Evidence-Based-Educational-Innovations.pdf>
- Sehhat, S. (2019). Identifying and ranking the evaluation indicators of faculty members in the education dimension. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 11(40), 199-225. <https://doi.org/10.22054/jem.2020.49656.2001> (in Persian)

- Shams, H. (2017). Evaluating the teaching quality of faculty members of Farhangian University from the perspective of students: A case study of Shahid Bahonar and Shahid Maghsoudi campuses in Hamadan. *Quarterly Journal of Teacher Professional Development*, 2(2), 100-77. <https://www.magiran.com/p2146078> (in Persian)
- 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>
- Taheri, R., Movahedi, R., Karimi, S., & Pouya, M. (2022). Effective teaching indicators from the perspective of faculty members of agricultural faculties of Bu-Ali Sina and Razi universities. *Agricultural Education Management Research*, 61, 125-140. <https://dx.doi.org/10.22092/jaeer.2022.128418> (in Persian)
- Taghi Beigi, M., Khosravi Pour, B., Rafe, M., & Zelali, N. (2016). Factors affecting the quality of teaching of faculty members of Ramin University of Agriculture and Natural Resources, Khuzestan. *Agricultural Education Management*, 8(36), 90-105. <https://doi.org/10.22092/jaeer.2016.106621> (in Persian)
- Younesi, A., Abbasi, A., Hosseinihah, A., & Khneifer, H. (2023). 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. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.56.2.9> (in Persian)
- Zamani, A. (2017). Identifying, analyzing and prioritizing factors affecting the quality of education in higher education. *Innovation and Value Creation*, 6(11), 23-35. <https://sid.ir/paper/260434/fa> (in Persian)
- Zhang, J., & Wu, Y. (2025). Impact of university teachers' digital teaching skills on teaching quality in higher education. *Cogent Education*, 12(1), 2436706. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2436706>