

بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس؛ مطالعه موردی دانشگاه‌های فرهنگیان یزد

سید محمدعلی میرجلیلی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس است. روش تحقیق توصیفی و همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یزد به تعداد ۷۱۸ نفر است که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۵۰ نفر تعیین شد و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، پرسشنامه بین دانشجویان توزیع شده است. ابزار گردآوری اطلاعات سه پرسشنامه شامل پرسشنامه محقق‌ساخته توسعه حرفه‌ای، پرسشنامه توانمندسازی حرفه‌ای اسپریتزر (۱۹۹۵) و پرسشنامه ادراک از کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۳) است. برای تجزیه و تحلیل از مدل، معادلات ساختاری با نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد توسعه حرفه‌ای تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی و ادراک از کیفیت تدریس دارد. توانمندسازی تأثیر مثبت و معناداری بر ادراک از کیفیت تدریس دارد. توسعه حرفه‌ای به صورت غیرمستقیم از طریق توانمندسازی تأثیر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس دارد. در مجموع، یافته‌های پژوهش بر نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس تأکید می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: توسعه حرفه‌ای، توانمندسازی، کیفیت تدریس، دانشجویان

مقدمه

آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می‌رود. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده، تولید دانش، دانش پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی را عهده‌دار هستند. بنابراین نظام آموزش عالی با بروندهای و پیامدهای خود، نقش مهمی در توسعه کشور دارد (نامی، ۱۳۹۰). آموزش عالی نظامی است که شامل استادان، دانشجویان، کارکنان و نیز دارای فرایندهای مختلف و پیچیده و وابستگی‌های متقابل با محیطش است؛ با ذی‌نفعانی با نیازهای مختلف مرتبط است و برای رفع نیازها و تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان با توان علمی بسیار زیاد و فرایندهای باکیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجویان و نشان‌دهنده توانمندی استادان است، فرایند تدریس است. بنابراین کیفیت تدریس یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته می‌شود و در عین حال، عاملی برای سنجش شایستگی‌های استادان است (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی‌عسکری، ۱۳۸۶). پژوهشگران بسیاری معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است و در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان، پژوهش بر تدریس ارجحیت دارد (بیگز و تانگ^۱، ۲۰۰۷؛ بیگز، ۲۰۱۱). در دهه گذشته، ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان در کانون توجه و کوشش و تلاش‌های ملی قرار داشته است؛ زیرا این امر، هم توجیهی از چگونگی عملکردهاست و هم موجب بهبود بخشیدن کیفیت آموزشی می‌شود (ریندرمان و اسچیفلد^۲، ۲۰۰۱).

دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت ناچیز تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعال آنها، مشارکت‌نداشتن در فرایند یادگیری و همچنین استانداردهای غیرشفاف ناراضی هستند (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). بر اساس نتایج تحقیقات متعدد، روش تدریس نامناسب، غیرمفید بودن مطالب کلاس درس، شلوغی کلاس‌های درس، روش‌های سنتی اداره کلاس‌های درس، مشارکت‌نداشتن دانشجویان در بحث‌های کلاس و تکراری بودن سؤالات آزمون‌ها، از جمله عواملی هستند که منجر به

1. Biggs & Tang

2. Rindermann & Schofield

غیبت دانشجویان از کلاس می‌شود (فصیحی هرندی، عزیززاده فروزی، محمدعلیزاده و غضنفری مقدم، ۱۳۸۶). عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) گفته‌اند تحقیق درباره میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه، بیش از هر چیز در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزشی مؤثر است؛ زیرا این امر تصویری نسبتاً جامع از کیفیت آموزشی دانشگاه ارائه می‌دهد و باعث تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف موجود در کیفیت تدریس استادان خواهد شد.

از سوی دیگر، مؤسسه‌های آموزش عالی جهان برای تحوّل سازمانی و ارتقای کیفیت علمی خود با فرصت‌ها و چالش‌های زیادی روبه‌رو هستند. برخی از این چالش‌ها عبارت‌اند از: انتظارات فزاینده در زمینه کیفیت برنامه‌های آموزش عالی، مرتبط کردن برنامه‌ها با تغییرات اجتماعی و اقتصادی، تحولات فناوری، تغییرات در جمعیت‌های دانشجویی، الگوهای گوناگون برای جذب، پرورش، و نگهداری اعضای هیئت علمی و تدریس و یادگیری کارآمد و خلاق. شکی نیست که این مسائل روش‌های سنتی جوامع دانشگاهی را به چالش کشانده است. از بین این عوامل که در سال‌های اخیر توجه مسئولان را به خود جلب کرده، موضوع بهبود کیفیت و ارتقای اعضای هیئت علمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

بنابراین با توجه به اهمیت کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی و نقش مهم اعضای هیئت علمی در این امر، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس است. در ادامه مبانی نظری متغیرهای پژوهش بررسی می‌شود.

کیفیت تدریس

کیفیت مفهومی پیچیده و چندبعدی دارد و مفهوم آن در آموزش عالی به‌راحتی قابل تعریف نیست و هیچ‌گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد (یارمحمدیان، ۱۳۸۳). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس نمی‌توان گفت کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست می‌آید (بازرگان، ۱۳۸۳). آنچه در این میان از اهمیت بیشتری برخوردار است، کیفیت تدریس استادان است.

پژوهشگران نشان داده‌اند که تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجو از سایر عوامل مهم‌تر بوده است (باردز، هاینس، فلانکو، هاجر و آلسو، ۱۹۹۸؛ پولیکوف و پورتر^۲، ۲۰۱۴). تدریس فرایندی توسعه‌ای است و تعاملات میان مربی و محیط اطرافش را شامل می‌شود (ستیفی^۳، ۲۰۰۰). هر چقدر تدریس اعضای هیئت علمی بامعنی‌تر و سازمان‌یافته‌تر باشد، موفقیت دانشجو بیشتر است (موری^۴، ۱۹۹۱؛ یین، وانگ و هان^۵، ۲۰۱۵). کیفیت در حوزه تدریس به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی که در نظریه‌های گوناگون بدان اشاره شده است، تعریف می‌شود (ویدوویچ، فوریا، الت، ویسوزین و هولتزوسن^۶، ۲۰۰۰).

مارتینز و پروسر^۷ (۱۹۹۸) تأکید می‌کنند که توجه به آنچه اساس یادگیری و تدریس مطلوب را تشکیل می‌دهند، در ایجاد و توسعه سیستم‌های تضمین کیفیت از اهمیت اساسی برخوردار است. تضمین کیفیت بر این فرض اساسی استوار است که تدریس با کیفیت عالی به حفظ تمرکز بر آنچه دانشجو یاد می‌گیرد و چگونگی یادگیری وی و همچنین، نحوه بهبود بخشیدن به کیفیت آن وابسته است. بنابراین کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از آموزش همان آسان کردن یادگیری دانشجویان است (هنسون^۸، ۲۰۰۳).

تدریس با کیفیت مطلوب در آموزش عالی معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از تدریس در یک عبارت ساده «ممکن ساختن یادگیری دانشجویان» است. تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست. بنابراین، اگرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آنان دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (هنسون، ۲۰۰۳؛

1. Bardes, Hayes, Falcone, Hajjar, Alonso

2. Polikoff, Porter

3. Steffy

4. Murray

5. Yin, Wang, Han

6. Vidovich, Fourie, Alt, Westhuizen, Holtzhausen

7. Martens & Prosser

8. Hanson

چن^۱، (۲۰۱۴).

توسعه حرفه‌ای

تغییرات عمیق در ساختار، برنامه‌درسی و جمعیت دانشجویان، هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را دچار بحران کرده است. نبود صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده است که بسیاری از اعضای هیئت علمی هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید برای اعضای هیئت علمی، بین معلومات و دانش قبلی آنها فاصله می‌اندازد و بحران هویت را عمیق‌تر و بیشتر کرده است؛ بنابراین هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی نیاز مبرم به بازسازی دارد (مورنو^۲، ۲۰۰۷ و باتز، سوینن و جونز^۳، ۲۰۱۴).

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانشجویان شوند (گاسکی^۴، ۲۰۰۰؛ نیکولز^۵، ۲۰۱۴). این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را در بر دارد؛ با این حال رویکردهای جدید برای توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر است و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه‌مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش مدرسان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی اعضای هیئت علمی را در بر می‌گیرد (ریشتر، کونتر، کلوسمان، لودتک و یومر^۶، ۲۰۱۱).

حرفه‌ای شدن اعضای هیئت علمی بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه مدرس متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرایندی است که به کمک آن انجام يك حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود (فراسر-آبدر^۷، ۲۰۱۴). مدرس حرفه‌ای باید درك عمیق‌تری از دانش محتوایی، سبک‌های یادگیری، راهبرهای

1. Chen
2. Moreno
3. Bates, Swennen, Jones
4. Guskey
5. Nicholls
6. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert
7. Fraser-Abder

تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم مدرسان، بر اساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، تدریس را فعالیت حرفه‌ای دانستن و سیاست‌های حمایت‌کننده توسعه حرفه‌ای به‌وجودآمده و آموزش، نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای مدرسان شده است (ریشر، کونتر، کلوسمان، لودتک و یومرا، ۲۰۱۴).

در واقع، توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی فرایندی سازماندهی‌شده و هدفمند برای دستیابی به رشد و پیشرفت شغلی است. مسئله ذاتی در این فرایند کسب مهارت‌هایی است که موجب پیشرفت اعضای هیئت علمی در حوزه‌های آموزشی، کاربردی و تحقیقاتی می‌شود (وبستر^۲، ۲۰۱۴). همچنین بر اساس نظر گاف، توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی موجب اعتلای استعداد، گسترش علایق، بهبود شایستگی‌ها و به عبارت دیگر تسهیل رشد فردی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (کایناتیا^۳، ۲۰۰۵) می‌شود. این تعریف به قدری وسیع است که شامل هر نوع فعالیتی می‌شود که در نهایت به توسعه فردی و حرفه‌ای عضو هیئت علمی می‌انجامد. این دیدگاه کل‌گرایانه از توسعه هیئت علمی هم ابعاد فردی و هم ابعاد حرفه‌ای عضو هیئت علمی را در بر می‌گیرد.

فرانسیس نیز می‌گوید توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی فرایندی سازمانی است که درصدد اصلاح و تعدیل گرایش‌ها، مهارت‌ها، و رفتار اعضای هیئت علمی به سمت شایستگی‌ها و اثربخشی بیشتر در مواجهه با نیازهای خود فرد، دانشجویان، و دانشگاه است (آلست^۴، ۲۰۰۰). به اعتقاد کوکرل^۵ (۲۰۱۱) توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به آن دسته از مهارت‌ها و دانشی اشاره می‌کند که در نتیجه پیشرفت فردی و حرفه‌ای به دست می‌آید. نتایج توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی نیز در بهبود دانش عضو هیئت علمی، ارتقای تدریس وی و همچنین نتایج یادگیری دانشجویان بازتاب می‌یابد.

برگ کوئیست و فیلیپس^۶ (۱۹۷۵) معتقدند که توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دارای سه بعد مهم آموزشی، سازمانی و فردی است. منظور از توسعه آموزشی، چهار مؤلفه

1. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert
2. Webster
3. Kinuthia
4. Alstete
5. Cockrell
6. Bergqvist and Philips

مهم یعنی ارزشیابی، مشاهده و تشخیص، مهارت‌آموزی کلاس درس و روش‌ها و تکنولوژی آموزشی است. بعد توسعه سازمانی دارای چهار مؤلفه مهم یعنی تیم‌سازی، تصمیم‌گیری، مدیریت تعارض و آموزش مهارت‌های مدیریتی است. بعد توسعه فردی نیز سه مؤلفه مهم یعنی برنامه‌ریزی زندگی، کارگاه‌های رشد فردی و مشاوره‌های حمایتی و درمانی دارد. در واقع، توسعه آموزشی تغییر در فرایند، توسعه فردی تغییر در نگرش و توسعه سازمانی تغییر در ساختار است.

گارنیو^۱ (۱۹۹۳) اعتقاد دارد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دارای سه بعد ضروری زیر است:

۱. توسعه آموزشی: برنامه‌هایی که یادگیری دانشجویان را تسهیل می‌کند، تجهیزات و مواد یادگیری را فراهم می‌کند و به طراحی مجدد درس می‌پردازد.

۲. توسعه فردی و شغلی: فعالیت‌هایی که با رشد فردی افراد و نیز حمایت از برنامه‌ریزی و مدیریت شغلی افراد مرتبط است.

۳. توسعه سازمانی: برنامه‌هایی که محیط سازمانی اثربخش را برای تدریس و یادگیری فراهم می‌کند.

لوئیس^۲ (۱۹۹۶) معتقد بود که توسعه اعضای هیئت علمی به عنوان یک حوزه تخصصی شامل سه بعد زیر است:

۱. توسعه فردی: تفکر و تأمل (خوداندیشی)، سرزندگی و تعالی و رشد.

۲. توسعه آموزشی: فعالیت‌های درس‌محور و دانش‌محور.

۳. توسعه سازمانی: توسعه برنامه، گروه، بخش یا سراسر سازمان (دانشگاه).

به طور کلی، مهم‌ترین منبع هر مؤسسه آموزش عالی، اعضای هیئت علمی آن است. به همین دلیل، توسعه اعضای هیئت علمی باید عنصری کلیدی در پرورش و حمایت از این منبع ارزشمند در نظر گرفته شود. با توانمندسازی اعضای هیئت علمی در رسیدن به اهداف فردی در جایگاه مدرس، محقق و رهبران آموزشی، طیف وسیعی از اهداف و مأموریت‌های

1. Garneau

2. Lewis

مؤسسه آموزش عالی برآورده خواهد شد (بوچرا و همکاران، ۲۰۰۶؛ جاکسون^۱، ۲۰۱۵). پژوهش‌هایی که رابطه توسعه حرفه‌ای و بهبود تدریس را بررسی کرده‌اند، نقش توسعه حرفه‌ای در بهبود تدریس را تأیید کرده‌اند (شاهپسند، حجازی، رضوانفر و صائبی، ۱۳۸۶؛ بختیارنصرآبادی، نجفی، نصرتی هشی، بیرمی‌پور و چراغیان رادی، ۱۳۹۳؛ اوفی و علی^۲، ۲۰۱۴ و اسمیث^۳، ۲۰۱۴).

توانمندسازی

مفهوم توانمندسازی به معنی آماده‌سازی نیروی کار با میزان زیادی از انعطاف‌پذیری و آزادی در تصمیم‌گیری‌های سازمانی است؛ زیرا معنی اصلی توانمندسازی به تفویض قدرت بر می‌گردد (گریزلی، بریمن، نیسمیت و اسیتانتو^۴، ۲۰۰۸؛ چیانگ و هسیه^۵، ۲۰۱۲). این مفهوم در مقابل تکنیک‌های مدیریت سنتی قرار می‌گیرد که برای کنترل، به سلسله‌مراتب تأکید داشتند (اوزر و اوسچتلند^۶، ۲۰۱۱). توانمندسازی، ظرفیت‌های بالقوه‌ای را برای بهره‌برداری از سرچشمه توانایی انسانی که از آن به طور کامل استفاده نمی‌شود، در اختیار سازمان می‌گذارد. به این اعتبار، توان‌افزایی منابع انسانی یعنی ایجاد مجموعه ظرفیت‌های لازم در کارکنان، برای قادر ساختن آنان به ایجاد ارزش افزوده در سازمان و ایفای نقش و مسئولیت سازمانی توأم با کارایی و اثربخشی می‌باشد (طبرسا و آهنگر، ۱۳۸۷). در عصر حاضر توانمندسازی ابزاری شناخته شده است که مدیران به وسیله آن قادر خواهند بود سازمان‌های امروزی را که دارای ویژگی‌های از قبیل تنوع کانال‌های نفوذ، رشد اتکا به ساختار افقی و شبکه‌ای، حداقل شدن فاصله کارکنان از مدیران و کاهش تعلق سازمانی می‌باشند، به طور کارآمد اداره کنند (محمدی، ۱۳۸۱).

توماس و ولتهووس توانمندسازی روانشناختی را فرایند افزایش انگیزش درونی شغلی می‌دانند که شامل چهار حوزه شناختی، یعنی احساس تأثیرگذاری، شایستگی، احساس معنی‌دار بودن و حق انتخاب می‌شود و برای اولین بار مفهوم توانمندسازی روانشناختی را در

1. Boucher
2. Jackson
3. Aufi & Ali
4. Smith
5. Greasley, Bryman, Naismith, Soetanto
6. Chiang & Hsieh
7. Ozer & Schotland

ادبیات وارد کردند (لی، ویو، جانسون و ویو^۱، ۲۰۱۲). اسپریتز^۲ (۱۹۹۲) با توجه به الگوی توماس و ولتهوس، توانمندسازی روانشناختی را یک مفهوم انگیزشی متشکل از چهار بعد شایستگی، خودمختاری (حق انتخاب)، معنی‌دار بودن و تأثیرگذاری تعریف کرده است. این ابعاد نشان‌دهنده یک جهت‌گیری شخصی به نقش کارمند در سازمان است (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

الف) شایستگی

شایستگی به اعتماد به نفس فرد در توانایی‌های عملکردی شغل برمی‌گردد. به عبارت دیگر، یک کارمند توانایی‌ها و مهارت-هایش برای انجام شغل و ارتقای عملکردش را باور می‌کند. کارکنان همچنین باور می‌کنند که می‌توانند از منابع مهیا شده سازمان برای انجام کارشان بهره ببرند (واکاراکیات^۳، ۲۰۰۸، لی و کوه^۴، ۲۰۰۱؛ اپلبام، کارسیک، لاپوینتی و کویلچ^۵، ۲۰۱۵). وقتی افراد توانمند می‌شوند احساس خوداثربخشی پیدا می‌کنند یا احساس می‌کنند از قابلیت و تجر لازم برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار بهره‌مندند. افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی بلکه احساس اطمینان دارند که قادرند کارها را با کفایت لازم انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی می‌کنند و معتقدند که می‌توانند راهی برای رویارویی با چالش‌های جدید بیاموزند و رشد کنند (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

ب) خودتعیین‌گری

خودتعیینی به کنترل ادراک شده فرد به کارش برمی‌گردد. در این حالت، افراد احساس می‌کنند که آزادی و اختیار لازم را در تصمیم‌گیری برای عمل در موقعیت‌های مختلف را دارند (واکاراکیات، ۲۰۰۸، لی و کوه، ۲۰۰۱؛ داست، رسیک و ماوریتز، ۲۰۱۴). خودتعیینی به احساس برخوردارگی از حق انتخاب منسوب است. هنگامی که افراد به جای اینکه با اجبار در کاری درگیر شوند یا دست از آن بکشند داوطلبانه کنترل اقداماتی را آغاز می‌کنند، احساس خود اختیاری می‌کنند. در این وضعیت فعالیت‌های افراد نتیجه آزادی و اقتدار شخصی آنان است. کارکنان توانمند در مورد

1. Li, Wu, Johnson, Wu
2. Spritzer
3. Vacharakiat
4. Lee & Koh
5. Appelbaum, Karasek, Lapointe, Quelch

فعالیت‌های خویش احساس مسئولیت و نیز احساس مالکیت می‌کنند (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

ج) تأثیر احساس مؤثر بودن

اسپریتزر عامل تأثیر را احساس فرد درباره توانایی‌هایش برای نفوذ بر نتایج و پیامدهای مهم درون سازمانش تعریف می‌کند. از طرف دیگر، افراد اگر تشخیص ندهند که چقدر در سازمانشان مهم تلقی می‌شوند، احساس ناتوانمندی خواهند کرد (واکاراکیات، ۲۰۰۸، شاپیرا- لیشچنسکی و تسماج^۱، ۲۰۱۴). مؤثر بودن یعنی اعتقاد فرد نسبت به اینکه در کارش، دارای نفوذ چشمگیری بر پیامدهای استراتژیک، اداری یا عملیاتی سازمان است. افراد توانمند از احساس کنترل شخصی بر نتایج کار برخوردارند. آنان بر این باورند که می‌توانند با تحت تأثیر قرار دادن محیط یا نتایج کار، موجب ایجاد تغییر شوند. احساس مؤثر بودن عبارت است از باورهای فرد در مقطعی از زمان درباره توانایی وی برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

د) معنی‌داری

معنی‌داری به تناسب بین الزامات شغل، باورها، ارزش‌ها و رفتارهای فرد برمی‌گردد. در حالت مطلوب کارکنان اهمیت شغلشان را برای سازمان و خود درک خواهند کرد و توجه بیشتری را به کارشان معطوف خواهند داشت؛ در نتیجه این احتمال وجود دارد که آنها به خوبی کار کنند و به موفقیتشان افتخار کنند (واکاراکیات، ۲۰۰۸ و لی و همکاران، ۲۰۰۱). معنی‌دار بودن فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم یا ارزشی را دنبال می‌کنند؛ یعنی آنان احساس می‌کنند در جاده‌ای حرکت می‌کنند که وقت و نیروی آنان با ارزش است (اپلبام و همکاران، ۲۰۱۵). بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد تاکنون پژوهشی تأثیر توانمندسازی بر کیفیت تدریس را بررسی نکرده است؛ اما بر اساس پیشینه پژوهش، افزایش قابلیت‌های معلمان باعث بهبود کیفیت تدریس می‌شود (شاه‌پسند و همکاران، ۱۳۸۶؛ بختیارنصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ اوفی و علی، ۲۰۱۴ و اسمیث، ۲۰۱۴). در مجموع بررسی پیشینه تجربی نشان می‌دهد تاکنون پژوهشی به بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی

1 .Shapira-Lishchinsky & Tsemach

مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس در چارچوب یک الگوی علمی نپرداخته است. بنابراین پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی رابطه بین این متغیرها بر غنای ادبیات پژوهشی در این زمینه بیفزاید.

مدل مفهومی پژوهش

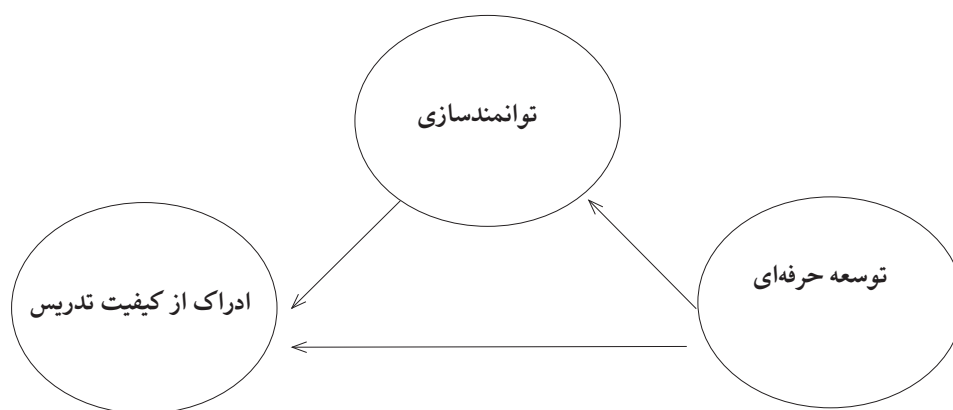
با توجه به ادبیات نظری و پژوهشی مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ترسیم شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود. در این مدل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، متغیر مستقل، توانمندسازی اعضای هیئت علمی نیز متغیر میانجی و ادراک از کیفیت تدریس توسط دانشجویان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. بنابراین فرضیه‌های پژوهش حاضر به صورت زیر است:

فرضیه اول: توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بر توانمندسازی اعضای هیئت علمی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی بر ادراک از کیفیت تدریس دانشجویان تأثیر دارد.

فرضیه سوم: توانمندسازی اعضای هیئت علمی بر ادراک از کیفیت تدریس دانشجویان تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: توانمندسازی اعضای هیئت علمی در ارتباط بین توسعه حرفه‌ای و ادراک از کیفیت تدریس نقش واسطه‌ای دارد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یزد به تعداد ۷۱۸ نفر در سال ۱۳۹۵ است که حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۵۰ نفر تعیین شده و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده پرسشنامه بین دانشجویان توزیع شده است.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از سه پرسشنامه به شرح زیر استفاده شده است:

پرسشنامه توسعه حرفه‌ای: برای اندازه‌گیری توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. برای طراحی پرسشنامه ابتدا با بررسی مقالات مرتبط و پیشینه پژوهشی (میرطاهری، جمالی و آراسته، ۱۳۹۴؛ ایوبی و همکاران، ۱۳۹۳؛ نورشاهی، ۱۳۹۳؛ زاهدی و بازرگان، ۱۳۹۲)، یک پرسشنامه ۳۴ سؤالی طراحی شد؛ سپس پرسشنامه به سه نفر از استادان رشته مدیریت آموزشی ارائه شد؛ بعد از بررسی پرسشنامه توسط آنها سه سؤال از پرسشنامه به علت بی‌ارتباط بودن به موضوع توسعه حرفه‌ای و سه سؤال دیگر به علت مشابهت با سؤالات دیگر از پرسشنامه حذف شدند و در آخر یک پرسشنامه ۲۸ گویه‌ای با لیکرت پنج‌گزینه‌ای (خیلی کم، کم، تا حدودی، زیاد و خیلی زیاد) تنظیم شد که چهار بعد توسعه آموزشی (۹ گویه)، توسعه پژوهشی (۸ گویه)، توسعه فردی (۶ گویه) و توسعه سازمانی (۵ گویه) را سنجش می‌کند. برای تعیین اعتبار صوری و محتوایی ابزار پژوهش، پرسشنامه برای چهار نفر از استادان علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی ارسال و پس از پاره‌ای اصلاحات در نوع نگارش سؤالات تأیید شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۸ به دست آمد. برای بررسی ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل اکتشافی و برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شد.

جدول ۱: اندازه‌های KMO و نتایج آزمون کرویت بارتلت برای متغیر توسعه حرفه‌ای

شاخص KMO	۰/۸۶۲	
آزمون کرویت بارتلت	مجدورخی	۳۴۶۱/۵۵۴
	درجه آزادی	۳۷۸
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

چنان‌که در جدول بالا دیده می‌شود، مقدار KMO برابر با ۰/۸۶۲، یعنی نزدیک ۱ است. همچنین سطح معناداری مشخصه آزمون کرویت بارتلت نیز صفر، یعنی کوچک‌تر است ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین، بر پایه هر دو ملاک می‌توان نتیجه گرفت اجرای تحلیل عاملی براساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مطالعه‌شده، قابل توجیه خواهد بود.

جدول ۲: واریانس کلی عامل‌ها

مقادیر ویژه		مقادیر ویژه عوامل استخراجی				مقادیر ویژه عوامل استخراجی بعد از چرخش			
گزینه‌ها	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی کل
۱	۹/۰۱۹	۳۲/۲۱۰	۳۲/۲۱۰	۹/۰۱۹	۳۲/۲۱۰	۳۲/۲۱۰	۲۵/۸۳۹	۲۵/۸۳۹	۲۵/۸۳۹
۲	۳/۴۶۳	۱۲/۳۹۱	۴۴/۶۰۰	۱۲/۳۹۱	۴۴/۶۰۰	۴۴/۶۰۰	۳۹/۴۵۳	۱۳/۶۱۴	۳۹/۴۵۳
۳	۲/۰۷۷	۷/۴۱۶	۵۲/۰۱۷	۷/۴۱۶	۵۲/۰۱۷	۵۲/۰۱۷	۵۱/۷۶۶	۱۲/۳۱۳	۵۱/۷۶۶
۴	۱/۴۳۰	۵/۱۰۸	۵۷/۱۲۵	۵/۱۰۸	۵۷/۱۲۵	۵۷/۱۲۵	۵۷/۱۲۵	۵/۳۵۹	۵۷/۱۲۵

خروجی جدول بالا حاوی سه قسمت است.

– قسمت اول مربوط به مقادیر ویژه است و تعیین‌کننده عامل‌هایی است که مقادیر ویژه آنها بیشتر از ۱ است و در تحلیل باقی می‌مانند. عامل‌هایی که دارای مقدار ویژه کمتر از ۱ هستند، از تحلیل خارج شدند. عوامل خارج‌شده از تحلیل، عواملی هستند که حضور آنها باعث تبیین بیشتر واریانس نخواهد شد. همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، تنها چهار عامل دارای مقادیر ویژه استخراجی بیشتر از ۱ قرار دارد.

– قسمت دوم مربوط به مقدار ویژه عوامل استخراجی بدون چرخش است.

– قسمت سوم این جدول با عنوان نشان‌دهنده مقادیر ویژه عوامل استخراجی با چرخش است. در این مثال عامل‌های ۱، ۲، ۳، ۴ دارای مقدار ویژه بزرگ‌تر از ۱ هستند و در تحلیل باقی می‌مانند. اگر به ستون واریانس تجمعی نسبی توجه کنید، این ۴ عامل می‌توانند ۵۷/۱۲ درصد از تغییرپذیری (واریانس) متغیرها را توضیح دهند.

در جدول زیر (ماتریس چرخیده شده) عامل‌ها درست‌تر و دقیق‌تر از این جدول نشان

داده می‌شود.

این خروجی ماتریس چرخیده شده اجزاء را نشان می‌دهد که شامل بارهای عاملی هر یک از متغیرها در ۴ عامل باقی مانده پس از چرخش است. هر چقدر مقدار قدر مطلق این ضرایب بیشتر باشد، عامل مربوطه نقش بیشتری در کل تغییرات (واریانس) متغیر مد نظر دارد.

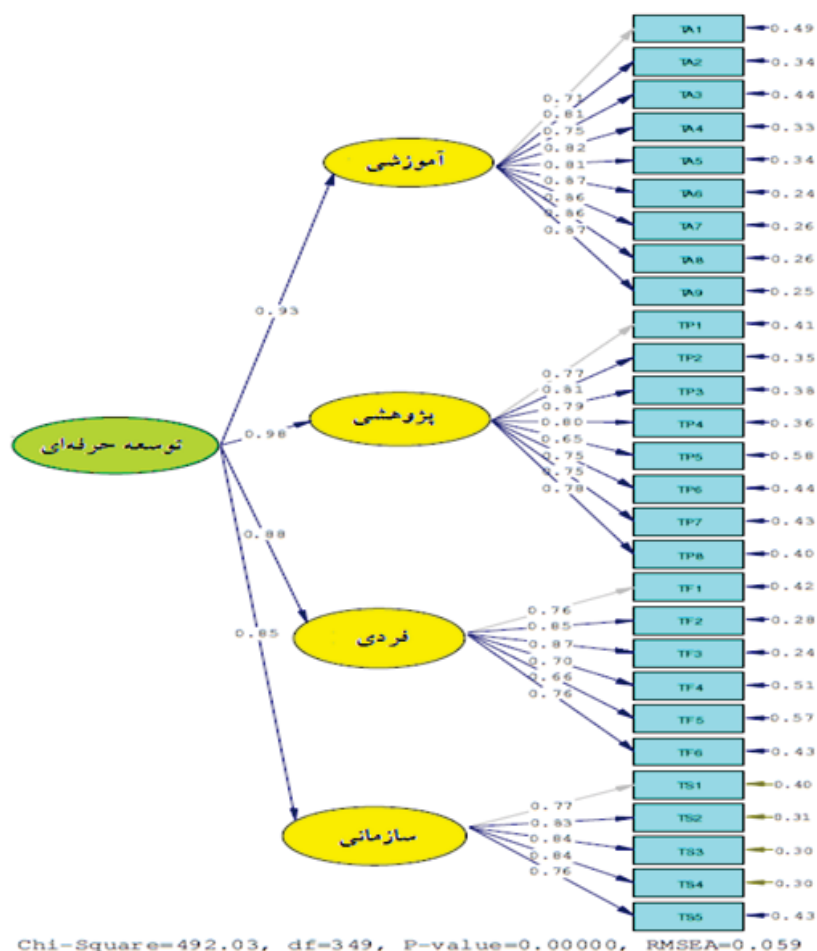
با توجه به نتیجه تحلیل عاملی، چهار عامل، عامل‌های اصلی شناسایی شد.

در حالی که گویه‌های ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸ و ۱۰ روی عامل ۱ دارای بار عاملی بیشتری هستند و با عنوان عامل آموزشی نامگذاری شد، گویه‌های ۹-۱۱-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰ و ۲۸ روی عامل ۲ دارای بار عاملی زیادتری هستند و با عنوان عامل پژوهشی نامگذاری شد. بار عاملی گویه‌های ۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶ و ۲۷ روی عامل سوم بیشتر است و با عنوان عامل فردی نامگذاری شد و در نهایت بار عاملی گویه‌های ۱۲-۱۳-۱۴-۱۵ و ۲۱ روی عامل ۴ بار بیشتری دارند و با عنوان عامل سازمانی نامگذاری شد. همان‌طور که مشخص است، این ۴ عامل ناهمبسته‌اند.

جدول ۳: ماتریس اجزای چرخیده شده

گویمها	اجزاء			
	۱	۲	۳	۴
w1	۰/۵۸۴	۰/۰۳۰	۰/۱۸۰	-۰/۰۴۷
w2	۰/۷۹۸	۰/۰۸۳	۰/۰۲۶	۰/۰۵۹
w3	۰/۷۵۰	۰/۱۷۵	-۰/۱۳۴	-۰/۰۶۱
w4	۰/۷۹۴	۰/۱۳۹	۰/۰۸۴	-۰/۰۱۲
w5	۰/۲۱۸	۰/۰۱۸	۰/۰۶۳	۰/۶۳۹
w6	۰/۶۲۵	۰/۲۱۰	-۰/۰۰۸	-۰/۰۴۳
w7	۰/۶۵۹	۰/۳۸۰	-۰/۰۸۴	-۰/۱۲۶
w8	۰/۷۶۸	۰/۳۶۴	-۰/۰۷۶	۰/۰۳۹
w9	۰/۰۹۸	-۰/۳۱۹	۰/۰۵۵	-۰/۲۶۰
w10	۰/۷۶۰	۰/۱۹۹	-۰/۰۴۳	-۰/۰۳۰
w11	۰/۲۳۸	۰/۷۱۱	-۰/۱۲۵	۰/۰۶۶
w12	۰/۱۳۸	۰/۱۲۰	-۰/۰۴۸	۰/۸۳۲

۰/۶۰۳	۰/۰۸۸	۰/۱۸۱	۰/۳۳۳	w۱۳
۰/۵۷۰	۰/۰۹۰	-۰/۳۷۴	۰/۳۰۴	w۱۴
۰/۷۴۵	۰/۰۳۱	۰/۲۰۳	-۰/۰۰۹	w۱۵
-۰/۰۱۶	۰/۰۲۳	۰/۸۲۵	۰/۳۹۴	w۱۶
۰/۰۱۰	-۰/۰۱۱	۰/۷۶۰	۰/۴۳۲	w۱۷
۰/۰۲۹	۰/۰۵۰	۰/۸۳۵	۰/۳۴۲	w۱۸
۰/۲۲۳	۰/۰۵۷	۰/۶۷۸	۰/۳۹۲	w۱۹
۰/۱۹۰	-۰/۰۲۱	۰/۷۶۲	۰/۳۶۱	w۲۰
-۰/۵۶۳	۰/۰۸۲	-۰/۱۲۹	۰/۰۹۲	w۲۱
-۰/۰۳۹	۰/۵۰۴	۰/۱۴۸	۰/۰۷۸	w۲۲
۰/۰۰۷	۰/۸۳۹	۰/۰۴۰	-۰/۱۰۹	w۲۳
۰/۱۰۴	۰/۸۸۳	۰/۰۵۳	-۰/۰۶۹	w۲۴
۰/۰۵۶	۰/۸۹۰	۰/۰۶۸	-۰/۰۲۰	w۲۵
۰/۱۲۴	۰/۷۰۹	۰/۰۹۷	-۰/۱۳۰	w۲۶
-۰/۲۹۲	۰/۵۲۳	-۰/۰۷۷	۰/۰۶۷	w۲۷
۰/۱۲۰	۰/۰۵۷	۰/۴۳۶	-۰/۱۱۲	w۲۸

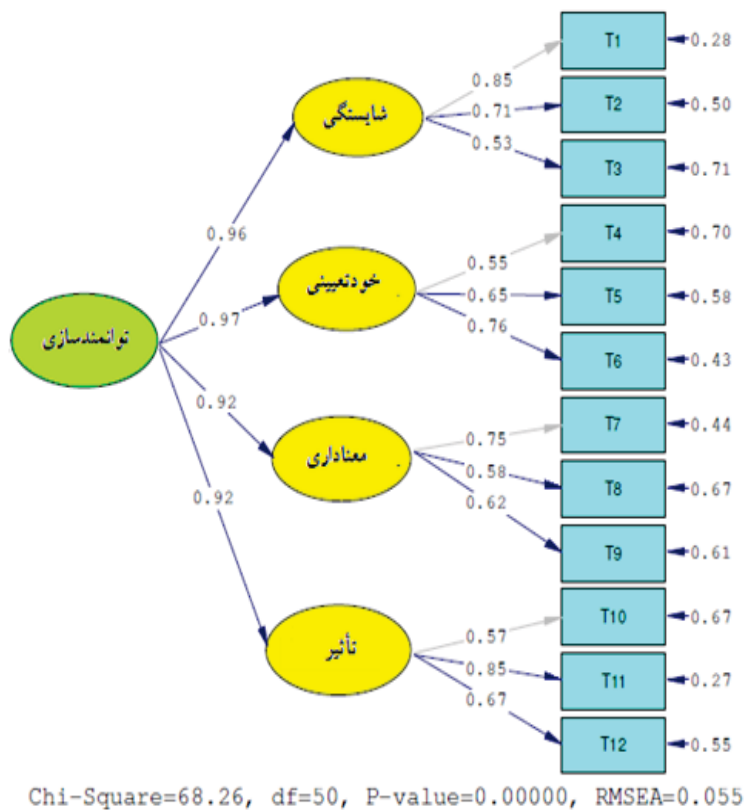


شکل ۲: تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توسعه حرفه‌ای

شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی $GFI=0/93$ ، $AGFI=0/91$ ، $RMSEA=0/059$ و $CFI=0/99$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد. شکل مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توسعه حرفه‌ای جهت بررسی روایی را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود تمام گویه‌ها دارای بار عاملی بیشتر از $0/3$ بر روی ابعاد خود هستند و هر کدام از ابعاد توسعه حرفه‌ای نیز بار عاملی معناداری روی توسعه حرفه‌ای دارند.

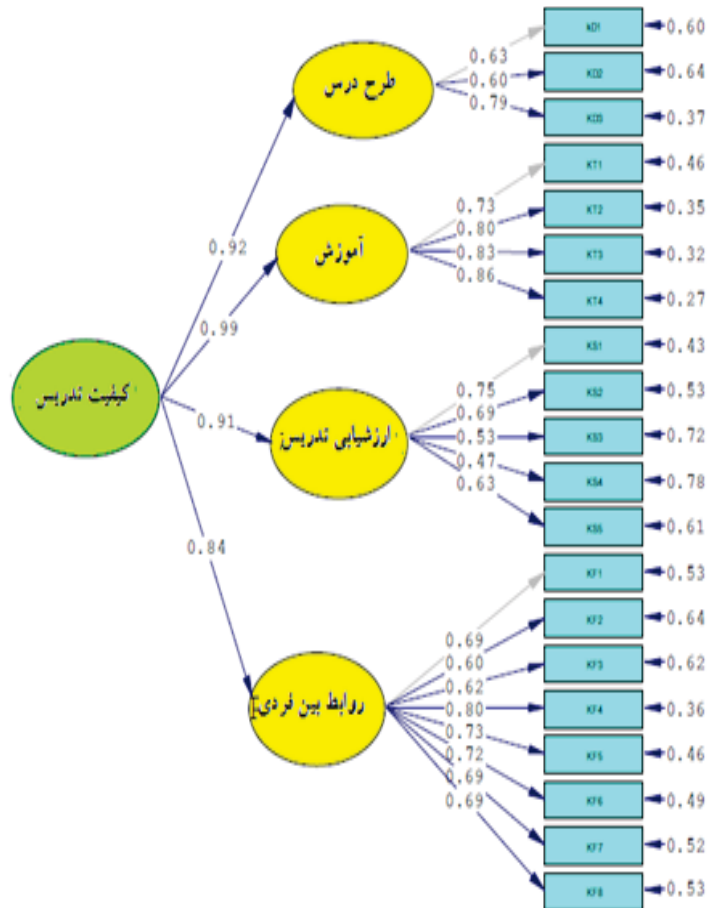
توانمندسازی روانشناختی: برای اندازه‌گیری توانمندسازی کارکنان در این پژوهش از پرسشنامه اسپریتزر (۱۹۹۵) استفاده می‌شود. این پرسشنامه ۱۲ سؤال دارد و بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. ۳ گویه شایستگی،

۳ گویه خودتعیینی، ۳ گویه معناداری و ۳ گویه تأثیر را می‌سنجند. نیستانی، چوپانی، غلام زاده، زارع خلیلی (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه را تأیید کرده و پایایی ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵٪ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز روایی پرسشنامه را چهار نفر از استادان مدیریت آموزشی تأیید کرده‌اند و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شده است. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی $GFI/۹۴ = ۰$ ، $RMSEA = ۰/۰۵۵$ ، $AGFI = ۰/۹۱$ و $CFI = ۰/۹۸$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد. شکل مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم توانمندسازی جهت بررسی روایی را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، تمام گویه‌ها دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۳ بر روی ابعاد خود هستند و هر کدام از ابعاد توانمندسازی نیز بار عاملی معناداری روی توانمندسازی دارند.



شکل ۳: تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توانمندسازی

ادراک از کیفیت تدریس: برای اندازه‌گیری ادراک از کیفیت تدریس از پرسشنامه سراج (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد. ۳ گویه طرح درس، ۴ گویه آموزش، ۵ گویه ارزشیابی تدریس و ۸ گویه روابط بین فردی را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً (۵) اندازه‌گیری شدند. باغانی و دهقان نیشابوری (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه را تأیید کرده و پایایی ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، روایی پرسشنامه را سه نفر از استادان مدیریت آموزشی قرار تأیید کرده‌اند و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عامل تأییدی $GF=0.93$ ، $RMSEA=0.074$ ، $AGFI=0.90$ و $CFI=0.98$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد. شکل مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم ادراک از کیفیت تدریس جهت بررسی روایی را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود تمام گویه‌ها دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۳ بر روی ابعاد خود هستند و هر کدام از ابعاد کیفیت تدریس نیز بار عاملی معناداری روی کیفیت تدریس دارند.



Chi-Square=273.25, df=165, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

شکل ۴: تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم کیفیت تدریس

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از روش معادلات ساختاری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL استفاده شد.

نتایج

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای بررسی شده، در جدول ۴ ارائه

شده است.

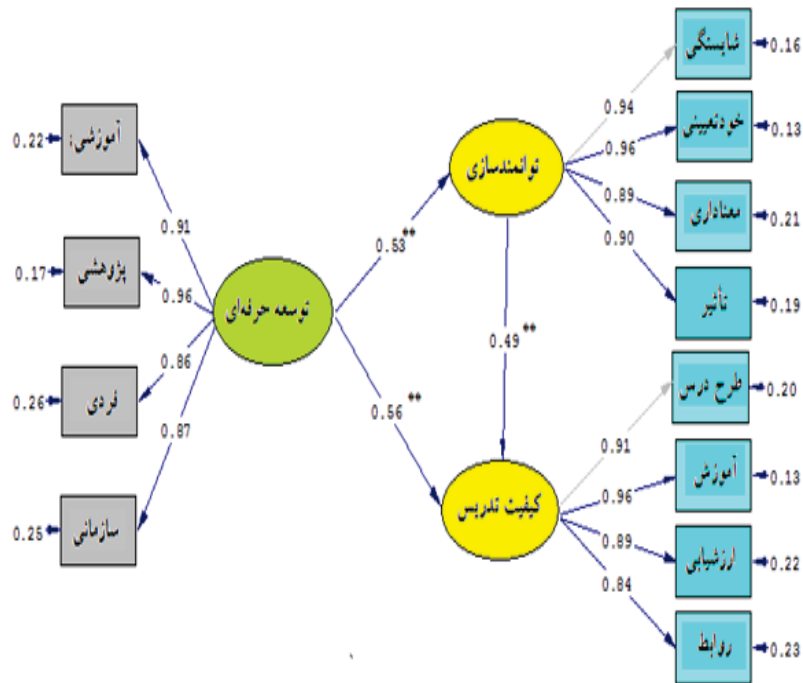
جدول ۴: شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	توسعه حرفه‌ای	توانمندسازی	کیفیت تدریس
توسعه حرفه‌ای	۲/۷۸	۰/۹۴	۱		
توانمندسازی	۳/۵۲	۰/۷۶	۰/۵۰**	۱	
کیفیت تدریس	۳/۱۱	۰/۷۳	۰/۶۳**	۰/۵۷**	۱

$P^{**} < 0/01$

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با توانمندسازی ($r = 0/50$) و کیفیت تدریس ($r = 0/63$) در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است. ضریب همبستگی توانمندسازی با کیفیت تدریس ($r = 0/57$) در سطح ($P < 0/01$) مثبت و معنادار است.

شکل ۵ الگوی برازش شده پیش‌بینی ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها، پارامترهای استاندارد شده‌اند. مطابق شکل ۵، تمام مسیرها معنی‌دار هستند.



Chi-Square=67.04, df=51, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

شکل ۵: الگوی آزمون شده پیش‌بینی ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس

از آنجا که در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای توانمندسازی در ارتباط بین توانمندسازی و کیفیت تدریس به روش معادلات ساختاری بررسی می‌شود، در جدول ۵ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. اعداد داخل پرانتز ضرایب تی هستند.

جدول ۵: برآورد ضرایب استاندارد شده اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی کیفیت تدریس از توانمندسازی توسعه حرفه‌ای	۰/۴۹** (۶/۱۱)		۰/۴۹** (۶/۱۱)	۰/۵۵
	۰/۵۶** (۷/۳۴)	۰/۲۶** (۴/۵۴)	۰/۸۲** (۱۱/۵۴)	
				۰/۲۸
به روی توانمندسازی از توسعه حرفه‌ای	۰/۵۳** (۶/۷۹)		۰/۵۳** (۶/۷۹)	

P** < ۰/۰۱*, < ۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، تأثیر مستقیم توانمندسازی ($\beta=0.49$) و توسعه حرفه‌ای ($\beta=0.56$) بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس در سطح ($P<0.01$) مثبت و معنادار است. تأثیر مستقیم توسعه حرفه‌ای ($\beta=0.53$) بر توانمندسازی در سطح ($P<0.01$) مثبت و معنادار است. علاوه بر این، تأثیر غیرمستقیم توسعه حرفه‌ای بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس ($\beta=0.26$) از طریق توانمندسازی در سطح ($P<0.01$) مثبت و معنادار است. مطابق جدول ۵، ۵۵ درصد از واریانس کیفیت تدریس و ۲۸ درصد از واریانس توانمندسازی را مدل پژوهش تبیین می‌کند و درصد باقی‌مانده از واریانس را مؤلفه‌های دیگر همچون جوّ سازمانی، جوّ آموزشی، کیفیت خدمات آموزشی و ... می‌تواند تبیین شود. مشخصه‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر در جدول شماره ۶ آورده شده است.

جدول ۶: مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون‌شده

NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	df/x ²
۰/۹۹	۱	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۰۵۱	۱/۳۱

بر اساس جدول ۶، نسبت خوبی دو به درجه آزادی ($df/x^2 = 1/31$) شاخص نکویی برازش ($GFI=0.96$)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش ($AGFI=0.94$) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=0.051$) در سطح مناسبی هستند. بنابراین برازش الگوی پیش‌بینی ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس در سطح مناسبی است و نیازی به اصلاح ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس با استفاده از مدل معادلات ساختاری بوده است. نتایج معادلات ساختاری نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش نسبتاً مناسبی دارد و ۵۵ درصد از واریانس ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس را تبیین می‌کند. با این حال، درصد باقی‌مانده را متغیرهای ناشناخته‌ای همچون جوّ سازمانی، جوّ آموزشی، کیفیت خدماتی آموزشی، رتبه دانشگاه و مؤلفه‌های دیگر پیش‌بینی می‌کند.

بر اساس نتایج، توسعه حرفه‌ای تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی مدرسان دانشگاه

فرهنگیان دارد. توسعه حرفه‌ای باعث اصلاح و بهبود گرایش‌ها، مهارت‌ها و رفتار مدرسان به سمت شایستگی‌ها و اثربخشی بیشتر در مواجهه با نیازهای خود فرد، دانشجویان و دانشگاه می‌شود. بنابراین توسعه حرفه‌ای باعث می‌شود که کارکنان کاری را که انجام می‌دهند برایشان مهم باشد، اطمینان بیشتری به توانایی‌های خود برای انجام کارها داشته باشند، برای تصمیم‌گیری درباره نحوه انجام کارهای احساس خودتعیینی بیشتری داشته باشند، احساس تأثیرگذاری در سازمان داشته باشند، کارهایی که انجام می‌دهند، برایشان مهم و باشد و بر امور مرتبط با وظایف شغلی خود احساس کنترل و تأثیرگذاری داشته باشند.

نتایج معادلات ساختاری نشان می‌دهد توسعه حرفه‌ای تأثیر مثبت و معناداری بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شاه‌پسند و همکاران (۱۳۸۶)؛ بختیارنصرآبادی و همکاران (۱۳۹۳)؛ اوفی و علی (۲۰۱۴) و اسمیث (۲۰۱۴) همخوانی دارد. توسعه حرفه‌ای طیف وسیعی از فعالیت‌ها را شامل می‌شود که هدف نهایی آنها توسعه بهبود تدریس، توسعه سازمانی یا توسعه فردی است. علاوه بر این، توسعه حرفه‌ای سبب ارتقای دانش، بینش و توانمندی‌های مدرسان دانشگاه در ابعاد آموزشی، پژوهشی، فردی و سازمانی می‌شود. بنابراین هنگامی که اعضای هیئت علمی در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی، فردی و سازمانی شایستگی‌های بیشتری پیدا می‌کنند، عملکرد آنان نیز ایده‌آل‌تر می‌شود و در نتیجه کیفیت تدریس آنان بهبود پیدا می‌کند؛ بنابراین دانشجویان نیز کیفیت تدریس استادان را بهتر ارزشیابی می‌کنند.

یافته دیگر معادلات ساختاری این است که توانمندسازی بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس تأثیرگذار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های شاه‌پسند و همکاران (۱۳۸۶)؛ بختیارنصرآبادی و همکاران (۱۳۹۳)؛ اوفی و علی (۲۰۱۴) و اسمیث (۲۰۱۴) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی اعضای هیئت علمی توانمند می‌شوند از احساس خوداثربخشی برخوردار می‌شوند یا احساس می‌کنند از قابلیت و تبخر لازم برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار بهره‌مندند. افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی که احساس اطمینان دارند و قادرند کارها را با کفایت لازم انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی می‌کنند و معتقدند می‌توانند راهی برای رویارویی با چالش‌های جدید بیاموزند و رشد کنند (خانعلیزاده، ۱۳۸۷)؛ در نتیجه چون توانایی مقابله با چالش‌ها و مسائل را دارند و احساس خودتعیینی و شایستگی می‌کنند کیفیت تدریس آنان نیز بهبود پیدا می‌کند و در نتیجه دانشجویان نیز ارزشیابی بهتری از کیفیت تدریس استادان خواهند داشت. اعضای هیئت

علمی توانمند دربارهٔ فعالیت- های خویش احساس مسئولیت و احساس مالکیت می‌کنند. آنان خود را افرادی پیشگام و خودآغاز می‌بینند. آنان قادرند به میل خود اقدامات ابتکاری انجام دهند، تصمیم‌های مستقل اتخاذ کنند و افکار جدید را بیازمایند. هنگام اشتغال به کاری که احساس می‌کنند معنی‌دار است، بیشتر متعهد می‌شوند و درگیر آن می‌شوند، نیروی زیادتری برای آن هدف متمرکز می‌کنند و در پیگیری اهداف مطلوب پشتکار بیشتر نشان می‌دهند بنابراین کیفیت تدریس آنان نیز به عنوان وظیفهٔ اصلی اعضای هیئت علمی بهبود می‌یابد.

یافتهٔ دیگر پژوهش این است که توسعهٔ حرفه‌ای از طریق توانمندسازی بر کیفیت تدریس تأثیرگذار است. بنابراین توانمندسازی در ارتباط بین توسعهٔ حرفه‌ای و کیفیت تدریس نقش واسطه‌ای دارد و توسعهٔ حرفه‌ای از طریق افزایش توانمندسازی مدرسان بر کیفیت تدریس تأثیر می‌گذارد.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت با توجه به توسعهٔ سریع فناوری‌ها، افزایش نوآوری‌ها و دانش در بخش‌های اقتصادی و اجتماعی، صلاحیت‌های لازم برای افراد در سازمان نیز باید تغییر یابد و متناسب با تغییرات برون‌سازمانی و درون‌سازمانی است که این تغییرات با پرورش، تقویت بینش، دانش و مهارت‌های تخصصی اعضای هیئت علمی امکان‌پذیر می‌شود. توسعهٔ منابع انسانی متضمن پیامدهای فردی و سازمانی است. فرد بر اثر توسعهٔ به یکی از سرمایه‌های فکری، عاطفی، یا اجتماعی تبدیل می‌شود و سازمان به دنبال توسعهٔ منابع انسانی خود، به توسعهٔ پایدار، مزیت رقابتی و موفقیت دست می‌یابد. همچنین داشتن قابلیت و توانمندی مهم‌ترین شرط احراز موفقیت‌آمیز هر شغل و حرفه‌ای است. این امر به‌خصوص در نظام آموزش عالی و اعضای هیئت علمی از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا قابلیت اعضای هیئت علمی ضامن بقا و تداوم نظام آموزشی و دستیابی به هدف- های والاست. بنابراین، هرچه قابلیت و توانمندی اعضای هیئت علمی افزایش یابد، به همان میزان کیفیت تدریس بهبود می‌یابد و اعضای هیئت علمی در انجام وظایف و فعالیت‌های حرفه‌ای خود عملکرد بهتری خواهند داشت. بنابراین، اگر اعضای هیئت علمی بخواهند در انجام وظایف حرفه‌ای خود موفق باشند و به دانشجویان در دستیابی به عملکرد تحصیلی کمک کنند، لازم است به انواع قابلیت‌های ضروری برای رسیدن به موفقیت حرفه‌ای مجهز شوند. بر این اساس، با توجه به آگاهی استادان نسبت به نگرش دانشجویان دربارهٔ نیاز اعضای هیئت علمی به ضرورت کسب این شایستگی‌ها می‌توان استدلال کرد، توجه به

ساز و کارهای لازم برای کسب شایستگی‌های مربوطه با استقبال زیاد اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان یزد مواجه شده است. بنابراین مسئولان و دست‌اندرکاران آموزشی باید این امر را یک فرصت بدانند.

پیشنهاد می‌شود متصدیان آموزشی و مسئولان دانشگاه فرهنگیان یزد با فراهم‌سازی برنامه‌های حمایتی و برگزاری دوره‌های آموزشی برای اعضای هیئت علمی، با هدف تقویت حرفه‌ای و به‌ویژه روش‌های تدریس و ارائه مشاوره به اعضای هیئت علمی اقدامات لازم را انجام دهد. در پایان باید گفت نتایج این پژوهش درباره اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان یزد بوده و به اعضای هیئت علمی و دانشجویان شهرهای دیگر تعمیم‌پذیر نیست.

منابع

- ایوبی، فاطمه؛ پورشافعی، هادی و عسکری، علی (۱۳۸۳). پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای دبیران از طریق ادراک آنان از جو سازمانی در مدارس متوسطه عادی و استعداد‌های درخشان شهر بیرجند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). «ارزشیابی آموزش عالی». دایره‌المعارف آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۱۲-۲۴.
- باغانی مریم و دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۱). «تأثیر اضطراب معلمان بر کیفیت تدریس». نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۵(۱)، صص ۱۳-۹.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ نجفی، محمد؛ نصرتی هشی، کمال؛ بیرمی‌پور، علی و چراغیان رادی، امین (۱۳۹۳). «ماهیت آموزش‌های ضمن خدمت مربیان امور تربیتی». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱)، صص ۷-۱۲.
- خانعلیزاده، رقیه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر یادگیری سازمانی بر توانمندسازی کارکنان در دانشگاه تربیت مدرس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت دولتی. دانشگاه تربیت مدرس.
- زاهدی، سکینه و بازرگان، عباس (۱۳۹۲). «نظر اعضای هیئت علمی درباره نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان و شیوه‌های برآوردن نیازها». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴(۶۷)، صص ۸۹-۶۹.
- شاهپسند، محمدرضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوانفر، احمد و صائبی، محمد (۱۳۸۶). «بررسی و تعیین سطح توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز و مجتمع‌های آموزش وزارت جهاد کشاورزی». پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، ۶(۷۴)، صص ۱۷۲-۱۸۴.
- طبرسا، غلامعلی و آهنگر، نرگس (۱۳۸۷). «توانمندسازی کارکنان: محتوا، ماهیت، روش‌ها و

- کارکردها». چشم‌انداز مدیریت، ۳(۲۹)، صص ۵۱-۶۸.
- عندلیب، بهاره و احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). «میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶». دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۵(۱۵)، صص ۶۷-۸۲.
- فصیحی هرندی، طیبه؛ عزیززاده فروزی، منصوره؛ محمدعلیزاده، سکینه و غضنفری مقدم، زهرا (۱۳۸۶). «عوامل مؤثر بر حضور در کلاس‌های درس نظری از دیدگاه دانشجویان پرستاری و مامایی دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان». گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۲)، صص ۱۰۰-۱۰۷.
- محمدی، محمد (۱۳۸۱). «برنامه‌های توانمندسازی کارکنان». فصلنامه مطالعات مدیریت، ۹(۳۵ و ۳۶)، ۱۸۵-۱۵۹.
- معروفی، بیحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۵)، صفحه ۱۱۲-۸۱.
- میرطاهری، لیلا؛ جمالی، اختر و آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۴). «بررسی حیطه‌ها و مؤلفه‌های اصلی توسعه و بالندگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مقایسه آن با وضعیت مطلوب». فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۲(۴)، صص ۱۲۶-۱۰۱.
- نامی، کلثوم (۱۳۹۰). بررسی رابطه میزان استفاده اعضای هیئت علمی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و کیفیت تدریس-یادگیری آنان در دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی و علوم اجتماعی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- نورشاهی، نسرین. عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای اعضا هیات علمی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۰(۳)، صص ۱۲۰-۹۵.
- نیستانی، محمدرضا؛ چوپانی، حیدر؛ غلامزاده، حجت و زارع خلیلی، مجتبی (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین رهبری تحول‌آفرین با توانمندسازی کارکنان کوبرتایر بیرجند». فصلنامه مدیریت صنعتی، ۷(۲۰)، ۵۰-۶۴.
- هویدا، رضا و مولوی، حسین (۱۳۸۷). «فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۸(۱)، ۱۳۲-۱۴۱.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۳). «کیفیت در آموزش عالی». دایره‌المعارف آموزش عالی. بنیاد دایره‌المعارف. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۲۵-۲۰.
- Alstete, J. W. (2000). Posttenure Faculty Development: Building a System for Faculty Improvement and Appreciation. ASHE-ERIC Higher Edu-

- cation Report, Volume 27, Number 4. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc.; Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1342.
- Appelbaum, S. H.; Karasek, R.; Lapointe, F. & Quelch, K. (2015). Employee empowerment: factors affecting the consequent success or failure (Part II). *Industrial and Commercial Training*, 47(1), 23-30.
- Aufi, A. & Ali, M. (2014). Implications of the improvement of teaching quality for professional development (PD) of academics at the Colleges of Applied Sciences (CASs) in the Sultanate of Oman (Doctoral dissertation, University of Waikato).
- Bardes, C. L.; Hayes, J. G.; Falcone, D. J.; Hajjar, D. P. & Alonso, D. R. (1998). Measuring teaching: a relative value scale in teaching. *Teaching and Learning in Medicine*, 10(1), 40-43.
- Bates, T.; Swennen, A. & Jones, K. (2014). *The professional development of teacher educators*. Abington/New York :Routledge.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, Society for Research into Higher Education and Open University Press. New edition.
- Boucher, B. A.; Chyka, P. J.; Fitzgerald Jr, W. L.; Hak, L. J.; Miller, D. D.; Parker, R. B.; ... & Gourley, D. R. (2006). A comprehensive approach to faculty development. *American journal of pharmaceutical education*, 70(2).
- Chen, C. Y. (2014). Teaching quality in higher education: An introductory review on a process-oriented teaching-quality model. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 36-56.
- Chiang, C. F. & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180-190.
- Cockrell, M. L. (2011). *A Comparative Analysis Study of Professional Development Models Impacting Student Academic Achievement*. (Doctoral Dissertation, East Carolina University). Retrieved from the Scholarship. (<http://hdl.handle.net/10342/3550>).
- Dust, S. B.; Resick, C. J. & Mawritz, M. B. (2014). Transformational leader-

ship, psychological empowerment, and the moderating role of mechanistic–organic contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 413–433.

Fraser-Abder, P. (Ed.). (2014). *Professional Development in Science Teacher Education: Local Insight with Lessons for the Global Community*. Routledge.

Garneau, J. P. (1993). *Faculty development in British Columbia Community Colleges* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).

Greasley, Kay.; Bryman, Alan.; Naismith, Nicola & Soetanto, Robby (2008). Understanding empowerment from an employee perspective: What does it mean and do they want it? *Team Performance Management*. Vol. 14, No. 1/2, pp. 39–55

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hanson, J. (2003). Encouraging Lecturers to Engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University. *Higher Education Management and Policy*, 15(3), 135–149.

Jackson, C. M. (2015). Professional Development: Designing Initiatives to Meet the Needs of Online Faculty. *Journal of Educators Online*, v12, n1, 160–188.

Kinuthia, W. (2005). Planning faculty development for successful implementation of web-based instruction. *Campus-Wide Information Systems*, 22(4), 189–200.

Lee, M. & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept? *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 12. No. 4, pp 684–695.

Lewis, M. S. (1996). *Supply and Demand of Teachers of Color*. ERIC Digest.

Li, C.; Wu, K.; Johnson, D. E. & Wu, M. (2012). Moral leadership and psychological empowerment in China. *Journal of Managerial Psychology*, 27(1), 90–108.

Martens, E. & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 28–36.

Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?. *Journal of Edu-*

- cational Change, 8(2), 169-173.
- Murray, H. G. (1991). Impact of Student Instructional Ratings on Quality of Teaching in Higher Education. Paper presented at the 1987 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284 495).
- Nicholls, G. (2014). Professional development in higher education: New dimensions and directions. Routledge.
- Ozer, E. J. & Schotland, M. (2011). Psychological empowerment among urban youth measure development and relationship to psychosocial functioning. *Health Education & Behavior*, 38(4), 348-356.
- Polikoff, M. S. & Porter, A. C. (2014). Instructional alignment as a measure of teaching quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0162373714531851.
- Richter, D.; Kunter, M.; Klusmann, U.; Lüdtke, O. & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career. In *Teachers' Professional Development* (pp. 97-121). SensePublishers.
- Richter, D.; Kunter, M.; Klusmann, U.; Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Rindermann, H. & Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education*, 42(4), 377-399.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X13513898.
- Smith, G. (2014). An innovative model of professional development to enhance the teaching and learning of primary science in Irish schools. *Professional development in education*, 40(3), 467-487.
- Steffy, B. E. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Corwin Press.
- Vacharakiat, Marayart (2008). *The Relationships of Empowerment, Job Satisfaction, and Organizational Commitment among Filipino and American Registered Nurses Working in the U.S.A*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at George Mason University.

- Vidovich, L.; Fourie, M.; Alt, H.; Westhuizen, L. V. D. & Holtzhausen, S. (2000). Quality Teaching and Learning in Australian and South African Universities: comparing policies and practices. *Compare*, 30(2), 193-209.
- Webster, T. (2014). Professional Development 101. *Collected Magazine*, (13), 17-18.
- Yin, H.; Wang, W. & Han, J. (2015). Chinese undergraduates' perceptions of teaching quality and the effects on approaches to studying and course satisfaction. *Higher Education*, 1-19.