

سنتز پژوهی بر الگوی تدریس اثربخش در آموزش عالی

محمد اسدی^۱ و خلیل غلامی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۳/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶

چکیده:

در سال‌های اخیر، آموزش اثربخش به‌عنوان موضوعی کلیدی در برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، از طریق پژوهش‌هایی گسترده مورد مطالعه قرار گرفته و الگوهای نظری متنوعی نیز توسط پژوهشگران و نظریه‌پردازان این حوزه ارائه شده است. هدف این مقاله، مطالعه نظام‌مند و ارائه فراترکیبی بر الگوهای نظری و پژوهش‌های صورت گرفته با تمرکز بر تدریس در نظام دانشگاهی به‌منظور خلاصه کردن، طبقه‌بندی و تلفیق مقوله‌های محوری تدریس اثربخش در آموزش عالی بوده است. رویکرد پژوهش از نوع کیفی با استفاده از راهبرد فراترکیب و روش تحلیل محتوا بود. پژوهشگران در این پژوهش، منابع پژوهشی مرتبط و در دسترس را مورد مطالعه قرار داده‌اند. بنابراین، ۴ چهارچوب نظری گردآوری شده و ۸۶ پژوهش کمی، کیفی یا ترکیبی که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی داخل و خارج از کشور در محدوده سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۶ اجرا گردیده، با روش تحلیل محتوای استقرایی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که الگوی موردنظر در چهار بُعد کلی شامل (۱) مؤلفه‌های منش محور؛ (۲) مؤلفه‌های ارتباطی؛ (۳) مؤلفه‌های روش محور، و (۴) مؤلفه‌های زمینه‌ای قابل تفکیک است. سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی می‌توانند با استفاده از الگوی مفهومی مستخرج، تدابیر شایسته را جهت توسعه صلاحیت‌های مدرسان و ارتقای کیفیت آموزش‌های دانشگاهی اتخاذ کنند. مدرسان دانشگاهی نیز قادر خواهند بود تا الگوی موجود را بر اساس تجربیات عملی تدریس، تطبیق دهند تا تدریس اثربخش‌تری داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، الگوی مفهومی؛ برنامه‌ریزی آموزشی؛ تدریس اثربخش؛ فراترکیب.

m.asadi@uok.ac.ir

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)

khalil.gholami@gmail.com

^۲ استادیار برنامه‌ریزی آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان.

مقدمه

تدریس در آموزش عالی امری ساده نیست؛ بلکه عوامل متعددی بر کیفیت و اثربخشی آن مؤثر است. لذا شناسایی و تلاش برای رفع علل و عوامل مؤثر بر بروز برخی کاستی‌ها در کیفیت و اثربخشی آن، مستلزم نگاه فرایندی - تعاملی با رویکرد منظومه‌ای است (ترک‌زاده و محترم، ۱۳۹۲، ۹۶). تدریس اثربخش در آموزش عالی یک «مفهوم مورد اختلاف»^۱ است که تعریف‌های متنوعی برای آن ارائه شده است (سکلتن^۲، ۲۰۰۴). اگرچه از زوایای مختلف نظری و تجربی این موضوع مورد مطالعه قرار گرفته است، اما یک تعریف و برداشت فراگیر از تدریس اثربخش وجود ندارد. با این وجود، در تعریف ارائه شده توسط عسگری و محبوب مؤدب (۱۳۸۹) تدریس اثربخش شامل یک رشته از عملکردها و ویژگی‌های اساتید، معرفی شده که موجب نیل به اهداف آموزشی و ایجاد یادگیری مطلوب در دانشجو می‌گردد. لازم به یادآوری است که هر کدام از تعریف‌های ارائه شده در بسترهای زمانی و مکانی خاص قابل تفسیر است. بدین معنا که در نظریه‌های سنتی بیش‌ترین تأکید بر نقش آموزش‌دهنده است اما در نظریه‌های جدید، تدریس به‌عنوان یک فرایند چندجانبه و تعاملی تعریف شده که نقش آموزش‌دهنده صرفاً تسهیلگری است. پندلبری^۳ (۱۹۹۰) سه خصوصیت عمده برای تدریس متصور می‌شود که بر مبنای آن در درجه نخست، تدریس یک فرایند «ناپایدار»^۴ است که در طول زمان تغییر می‌کند و مخاطبان را با شرایط جدیدی روبرو می‌سازد که بی‌توجهی به آن مانع کارایی فعالیت‌های مدرس خواهد شد؛ در گام دوم، تدریس یک فرایند «غیرقابل پیش‌بینی»^۵ است؛ و سرانجام سومین مشخصه تدریس «منحصربه‌فرد بودن»^۶ آن است که ویژگی اخیر از دو خصوصیت قبلی ترکیب شده است.

در دهه گذشته کیفیت تدریس، همواره یکی از نگرانی‌های اصلی مسئولین نظام آموزش عالی بوده است. تأکید آیین‌نامه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر به‌کارگیری نتایج حاصل شده از این راهبرد، در برگه‌های ویژه ارتقا و تبدیل وضعیت اعضای هیئت علمی، بیانگر اهمیت این موضوع است (شیربگی، ۱۳۹۲). تاکنون طبقه‌بندی‌های مختلفی در زمینه مؤلفه‌های تدریس اثربخش صورت گرفته است که معمولاً دارای مشابهت‌ها و تفاوت‌های خاصی هستند. شورای تدریس و یادگیری استرالیا^۷ (۲۰۰۸) به نقل از دولین و سمرویکرما^۸ (۲۰۱۰) پنج معیار کلی را برای تدریس و یادگیری یادگیری کیفی در دانشگاه‌های استرالیا مشخص کرده است. یکی از مهم‌ترین این معیارها توجه به رویکردهای تدریسی است که دانشجویان را برای یادگیری تقویت و ترغیب می‌کند. شیرینز^۹

¹ Contested concept

² Skelton

³ Pendlebury

⁴ Mutable

⁵ Indeterminable

⁶ Particularity

⁷ ALTC

⁸ Devlin, & Samarawickrema

⁹ Scheerens

(۲۰۱۶) با مروی بر پیشینه پژوهشی در یک قرن اخیر از سال ۱۹۱۶ تا سال ۲۰۱۵، چندین گرایش را شامل توافق نزدیک بر روی مجموعه‌ای از متغیرهای مرتبط با مدیریت کلاس درس و ایجاد فرصت برای یادگیری، یک ترکیب تدریجی از راهبردهای تدریس یادگیری محور مستقل و ساختارمند (با فعال‌سازی شناختی و راهبردهای تدریس - یادگیری به‌عنوان عناصر مهم جدید) و توجهی بی‌ثبات به خصوصیات مدرس، همراه با دانش محتوای پداگوژیکی مدرس و احیای علاقه به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان به‌عنوان تحولات اخیر نشان داده است. در مروی دیگر بر پیشینه تدریس اثربخش، هاتیوا، براک و سایمهی^۱ (۲۰۰۱؛ به نقل از توماس و همکاران^۲، ۲۰۱۴) فهرستی از چندین ویژگی مشترک شامل الف) به‌خوبی سازمان‌دهی و آماده شدن، ب) تدارک ارائه مواد درسی روشن، ت) توانایی تقویت علایق دانشجویان، ث) مشارکت دادن، ج) گزارش مثبت با دانشجویان، ح) انگیزش، خ) اشتیاق به مطالعه کردن مواد تدریس شده، د) نشان دادن انتظارات بالا، ذ) نگهداری محیط یادگیری مثبت، ارائه کرده است. اسلامیان (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای مروی، نشانگرهای تدریس اثربخش برای دانشگاه علوم نظامی را طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، ارزیابی کرده است. یانگ و شاو^۳ (۱۹۹۹) شش بعد شامل ارزش موضوع درسی، ایجاد انگیزش در دانشجویان، یک جو یادگیری یادگیری راحت و مناسب، سازمان‌دهی موضوع، تعامل مؤثر و علاقه به یادگیری دانشجویان را برای تدریس مؤثر پیشنهاد می‌دهند. علیرغم نظر برخی محققان، خیر (۱۳۸۰) به استناد پژوهش‌های دانشگاه ویسکانسین، کیفیت‌های تدریس اثربخش را شامل «توانایی برانگیختن و ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، ایجاد چالش‌های مناسب، توجه به نیاز دانشجویان، حساسیت به روش‌های متفاوت یادگیری دانشجویان و منصف بودن در ارزیابی» برمی‌شمارد. روبین^۴ (به نقل از صالحی، ۱۳۸۰) چهار عامل عمده در یک تدریس خوب را شامل این موارد می‌داند: ۱) احساس مدرس در مورد اهداف، ۲) ادراک مدرس در مورد دانشجو، ۳) دانش مدرس در زمینه موضوع و ۴) به‌کارگیری روش‌ها توسط مدرس. شرمن^۵ و همکاران (۱۹۸۷) به نقل از صالحی، (۱۳۸۰)، پنج ویژگی مهم در تدریس اثربخش را شامل ۱) شور و شوق، ۲) وضوح و روشنی، ۳) آمادگی، ۴) سازمان، ۵) علاقه و معلومات، برمی‌شمرد و تجربه مدرس را مهم‌ترین می‌خواند.

ساکارنه و ابونیر^۶ (۲۰۱۴) نیز در مرور پیشینه خصوصیات مدرس اثربخش، استفاده کارآمد از زمان؛ روابط خوب با دانشجویان؛ فراهم کردن بازخوردهای مثبت؛ نرخ‌های بالای موفقیت دانشجویان؛ و تأمین حمایت کلی از دانشجویان ناتوان و سالم را جمع‌بندی می‌کنند. جرنی^۷ (۲۰۰۷)

¹ Hativa, Barak and Simhi

² Thomas

³ Young & Shaw

⁴ Rubin

⁵ Sherman

⁶ Sakarneh & Abu Nair

جرنی^۱ (۲۰۰۷) پنج مؤلفه اصلی تدریس اثربخش را در این موارد برشمرده است: دانش، اشتیاق و مسئولیت‌پذیری مدرس؛ فعالیت‌های کلاس که یادگیری را تشویق می‌کنند؛ فعالیت‌های ارزیابی که یادگیری از طریق تجربه را ترغیب می‌کند؛ بازخورد اثربخشی که فرایند یادگیری در کلاس را فراهم می‌کند؛ تعامل اثربخش بین مدرس و دانشجویان و ایجاد محیطی که یادگیری از طریق تجربه را محترم می‌شمارد، تشویق و تحریک می‌کند. پولک^۲ (۲۰۰۶) بر اساس تجربه شخصی و ارتباطات حرفه‌ای خود، ۱۰ ویژگی پایه را برای مدرسان اثربخش برشمرده که عبارت‌اند از (۱) سابقه عملکرد دانشگاهی خوب، (۲) مهارت‌های ارتباطی، (۳) خلاقیت، (۴) حرفه‌ای‌گرایی، (۵) دانش تربیتی (پداگوژیک)، (۶) ارزیابی و ارزشیابی دانشجویی کامل و شایسته، (۷) توسعه خود یا یادگیری مادام‌العمر، (۸) خصوصیات فردی، (۹) دانش ذاتی یا منطقه محتوا، و توانایی مدل‌سازی مفاهیم در منطقه محتوایی آن‌ها. نتایج پژوهش‌های برخی از پژوهشگران (سیدم^۳، ۲۰۰۷؛ یونگ^۴، ۲۰۰۶؛ به نقل از هرندی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹) حاکی از آن است که "سازمان‌دهی مطالب درسی، مدیریت کلاسی، استفاده از ایده‌های دانشجویان، تکلیف‌گرا بودن، تغییرپذیری، استفاده از روش‌های مختلف تدریس و احترام به دانشجو" از مهم‌ترین ویژگی‌های اساتید اثربخش است. معیارهای تدریس اثربخش دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵؛ به نقل از عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) شامل شش مؤلفه است که عبارت‌اند از ۱- سازمان‌دهی محتوا، دانش و مواد درسی ۲- مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی واضح با دانشجویان ۳- فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان ۴- ارائه بازخورد فوری، نظرها، ارزیابی‌ها و امتحانات عادلانه و ۵- اثربخشی کلی تدریس اساتید. همچنین شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) خاطرنشان کرده‌اند که نظریات تدریس در آموزش عالی به سه دسته کلی تقسیم می‌شوند که عبارت‌اند از (۱) تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات، (۲) تدریس به معنای سازمان‌دهی فعالیت‌های دانشجویان و (۳) تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری. در ادامه برای تبیین چارچوب پدیده تدریس اثربخش، چهار الگوی نظری و مفهومی به شرح زیر، مورد مطالعه قرار گرفته است:

(۱) الگوی مفاهیم سه‌گانه تدریس: یکی از الگوهای نظری مختلفی است که در ارتباط با تدریس ارائه شده است. به باور پرات^۵ (۱۹۹۷) در الگوی سه‌تایی مذکور، ملموس‌ترین بخش از مفاهیم تدریس شامل کنش‌ها یا همان اعمالی است که بیشتر از دوم مفهوم مکمل خود، خاصیت مشاهده‌پذیری را دارد. گرچه "هنوز مفاهیم تدریس به وسیله یک رشته کنش‌های به‌خصوص از جمله سخنرانی کردن، هدایت بحث‌ها و نشان دادن صورت‌های اثربخش تمرین تعریف نشده است، کنش‌ها فقط بازنمایی ظاهری مفهوم یک تدریس هستند. تحت نفوذ کنش‌ها، آمیزه‌ای از مقاصد و باورها

¹ Gurney

² Polk

³ Suydam

⁴ Young

⁵ Pratt

هستند که از نظر پنهان بوده و برای فهمیدن تصور هرکسی از تدریس، تعیین‌کننده است. این تعاملی جمعی از کنش‌ها، مقاصد و باورهاست که هر مفهوم را تعریف می‌کند و تمیز می‌دهد. کنش‌ها بدون همراهی با مقاصد و شمول باورها، برای تفسیر و تراوش، بدون فرصتی برای اشتباه کردن، دشوار است" (پرات، ۱۹۹۷، ۲۵). این پژوهشگر علاقه‌مند به تدریس دانشگاهی، هر ۵ مفهوم کیفی از تدریس را در گروهی سه‌تایی مستقل و پویا از کنش‌ها^۱، مقاصد^۲ و باورها^۳ تلفیق کرده که در شکل ۱ آمده است:



شکل ۱: جنبه‌های متعامل از مفاهیم تدریس (پرات، ۱۹۹۷)

۲) الگوی مهارت تخصصی تدریس^۴: یکی دیگر از الگوهای ارائه‌شده است که بر اساس این الگوی مفهومی، تدریس به صورتی چندوجهی، شامل سازه‌های غیرقابل‌مشاهده (مانند دانش، دیدگاه و بازتاب) و کنش‌هایی قابل‌مشاهده نگریسته می‌شود. مؤلفه‌ها درون زمینه‌ای وجود دارند که فرایندهای تدریس و یادگیری رخ می‌دهد. یک رابطه پویا میان این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که چگونه اساتید دانشگاه تصمیم‌های آموزشی می‌گیرند، کنش‌ها را به کار می‌گیرند، تأثیر این کنش‌ها را ارزشیابی می‌کنند، و دانش جدیدی را درباره تدریس توسعه می‌دهند. تخصص در تدریس زمانی اتفاق می‌افتد که بین مؤلفه‌های قابل‌مشاهده و غیرقابل‌مشاهده هم‌ترازی وجود دارد. تخصص تدریس نیازمند یکپارچه‌سازی چهار نوع دانش مرتبط به تدریس است (شرمن و همکاران^۵، ۱۹۸۷؛ شولمن^۶، ۱۹۸۶؛ به نقل از سارویان و همکاران^۷، ۲۰۰۴). این دانش تدریس در درجه اول از دانش موضوع - محور، دانش محتوای پداگوژیک، دانش یادگیرنده، و دانش محتوا تشکیل‌شده است. دیدگاه به‌طورکلی و همچنان که به یک رشته خاص تعلق دارد، به‌عنوان مفاهیم یا باورهایی درباره یادگیری و تدریس در آموزش عالی تعریف‌شده است. کنش‌ها به تصویب تدریس که شامل برنامه‌ریزی، تدریس آنلاین یا کلاسی، تعاملات بین دانشجویان خارج از زمان کلاس، و ارزشیابی

¹ actions

² intentions

³ beliefs

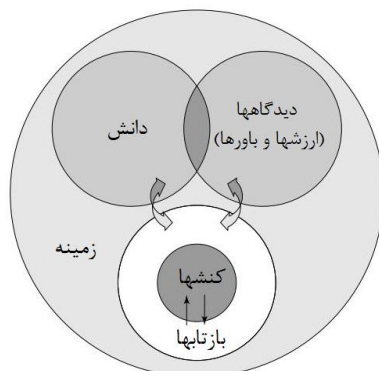
⁴ Teaching Expertise

⁵ Sherman, et al

⁶ Shulman

⁷ Saroyan, et al

یادگیری دانشجویان اشاره می‌کند. زمینه آموزش دربرگیرنده همه عوامل خارجی است که کار تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یا احساس می‌شود که تحت تأثیر قرار می‌دهد. فرایند بازتاب نیز به عنوان چسبی که دانش، دیدگاه، و کنش را کنار همدیگر قرار می‌دهد، در نظر گرفته می‌شود (سارویان و همکاران، ۲۰۰۴).



شکل ۲: الگوی مهارت تخصصی تدریس (سارویان و همکاران، ۲۰۰۴)

۳) رویکردهای تدریس در چارچوب عمومی رادمر^۱: یکی دیگر از مبانی نظری مهم در این زمینه است که توسط فنسترماکر و سولتیز^۲ (۲۰۰۹) ارائه شده است که در آن الگوی اساسی تدریس از پنج عنصر اصلی تشکیل شده است. واژه رادمر، مخفف حروف اول این پنج عنصر اساسی است: روش^۳، آگاهی^۴ از شاگردان، دانش محتوا^۵، مقصد^۶ که اهداف و ایده‌های تدریس را توصیف می‌کند و روابط^۷ که بین استاد و شاگردان برقرار است. هرکدام از این رویکردها دارای تنوع خاصی در ارتباط با مورد یا موارد بیشتری از عناصر پنج‌گانه‌ی تدریس است. روش، شامل مهارت‌ها و فنونی است که مدرسان برای کمک به شاگردان در دستیابی به دانش، فهمیدن و مهارتی که مدرسان می‌خواهند تا شاگردانشان کسب کنند، بکار می‌رود. آگاهی از فراگیران به عنوان عنصر دوم در این چهارچوب مشترک به آنچه استاد درباره شاگردانش می‌داند، اشاره دارد. این عنصر می‌تواند شامل مواردی نظیر علاقه، استعداد و دغدغه‌ها؛ تاریخچه شخصی و سابقه خانوادگی شاگردان؛ و نیز عملکرد آن‌ها در سال‌های تحصیلی قبل باشد. عنصر سوم، دانش استاد درباره‌ی موضوع مورد تدریس است. در اینجا هدف اساسی آن است که چه دانشی و در چه سطحی باید تدریس شود.

^۱ اختصار فارسی (روش، آگاهی، دانش، مقصد، رابطه) معادل الگوی MAKER

^۲ Fenstermacher & Soltis

^۳ Method

^۴ Awareness

^۵ Knowledge of content

^۶ Ends

^۷ Relationship

عنصر چهارم، هدف و مقاصد استاد از تدریس است. این مؤلفه، به‌نوعی مبنای فلسفی استاد را مشخص می‌کند و به توضیح این مقوله می‌پردازد که نهایتاً مقصد و هدف استاد در تدریس برای فراگیران چیست؟ رابطه با فراگیران، نیز به این معناست که مدرس باید چگونه و به چه صورت، رابطه مؤثری با فراگیران برقرار نماید.

جدول ۱: رویکردهای تدریس و عناصر چارچوب عمومی رادمر (فنستروماخر و سولتیز، ۲۰۰۹).

اجرائی	تسهیل‌گر	لیبرال	
روش (ر)	آگاهی (آ)	دانش (د)	بارز
دانش (د)	مقاصد (م)	مقاصد (م)**	
آگاهی (آ)	روش (ر)	روش (ر)	نهفته
مقاصد (م)	دانش (د)	آگاهی (آ)	
روابط (ر)	روابط (ر)*	روابط (ر)	

۴) پیوستار دوطرفه تدریس: یکی از الگوهای نسبتاً جدید ارائه‌شده در ارتباط با طیف‌ها و جنبه‌های مختلف آموزش است. این پیوستار، الگویی است که توسط کارنل^۱ (۲۰۰۷) تبیین و تدوین شده است. در حقیقت این الگو برای سنجش نقاط دارای هم‌خوانی و تضاد در مفاهیم روشن تدریس و زندگی‌های مدرسان به‌ندرت در پیشینه گزارش شده است. الگوی ارائه‌شده در این زمینه دارای دو محور عمودی و افقی است که از تدریس در رابطه با عینی و ذهنی بودن و یا فردی و جمعی بودن، چهار رویکرد شامل تعلیمی^۲، مشارکتی^۳، قدرت بخشی^۴ و اجتماعی^۵ را مطرح کرده که در پیوستار شکل ۳ آمده است.



شکل ۳: پیوستار دوطرفه تدریس (کارنل، ۲۰۰۷).

¹ Camell

² didactic

³ cooperative

⁴ empowering

⁵ community

در الگوی اخیر، پیوستار فردی - جمعی برای کار با فرایندها یا پویایی‌های تدریس و یادگیری است. پیوستار عینی - ذهنی هم برای شناخت چگونگی دانشی است که یا ارائه می‌شود و یا ساخته می‌شود. کارنل (۲۰۰۷) بیان می‌کند که هر رویکردی به تأکید متفاوت بر هدف، ابزارها و تصمیم‌گیری اشاره دارد و قصد وی از ارائه این الگو، ساده‌سازی بیش‌ازحد قضیه نبوده است. رویکردها ممکن است در عمل هم‌پوشی داشته باشند و الزاماً تدریس در هیچ‌کدام از ابعاد مناسب نباشند. به‌زعم کارنل مقصود از ارائه الگوی مذکور، این نبوده که ضرورتاً یک رویکرد تدریس خاص به‌خودی‌خود بر دیگری برتری داشته باشد. باین‌وجود، تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که مفاهیم تدریس اثربخش در آموزش عالی به شکل چهارگوشی در بُعد ذهنی - جمعی^۱ قرارگرفته است. با توجه به پیوستاری که از فرایند دوطرفه تدریس ارائه شد، چهار رویکرد اصلی در ارتباط با تدریس و یادگیری همراه با ویژگی‌های هر رویکرد شامل هدف و رویکرد تدریس و نیز نقش مربی و فراگیر در جدول زیر به‌صورت خلاصه موردبررسی قرارگرفته است. با اقتباس این رویکردهای تشریح شده و ادغام آن‌ها در پیوستار دوطرفه تدریس بر مبنای عینی یا ذهنی بودن و جمعی یا فردی بودن، چهار رویکرد نسبت به تدریس اثربخش قابل‌طرح است.

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی، رویکرد پژوهش از نوع کیفی و راهبرد مورداستفاده بر اساس فراترکیب چارچوب‌های نظری و پژوهش‌های مرتبط پیشین است. در فرایند تحلیل داده‌های حاصل از نتایج مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در تحقیقات مرتبط، روش کدگذاری مورداستفاده در تحلیل محتوای استقرائی^۲ مورد تحلیل قرار گرفت. تحلیل محتوای کیفی به‌عنوان روشی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایند طبقه‌بندی نظام‌مند کدگذاری و شناسایی مضمون‌ها و الگوها تعریف‌شده است (شی و شانون^۳، ۲۰۰۵). مطالعه نظام‌مند مبانی نظری و تجربی در پیشینه پژوهشی دارای انواع مختلفی است. در یک طبقه‌بندی جامع می‌توان این نوع از مطالعات اولیه را در ۴ بخش تقسیم‌بندی کرد که عبارت‌اند از ۱) فراتحلیل یا تحلیل کمی محتوای یافته‌ها؛ ۲) فراروش یا تحلیل روش‌شناسانه؛ ۳) فرانظریه یا تحلیل نظریه‌ها و ۴) تحلیل کیفی محتوای یافته‌ها (بنچ و دی^۴، ۲۰۱۰؛ به نقل از سهرابی و همکاران، ۱۳۹۰). از دیدگاه کرسول^۵ (۲۰۱۲، ۶۲۳)، فراتحلیل^۶ "نوعی از گزارش پژوهشی است که در آن پژوهشگر یافته‌های بسیاری از مطالعات

¹ Collective

² Deductive content analysis

³ Hsieh & Shannon

⁴ Bench & Day

⁵ Cresswell

⁶ meta-analysis

مطالعات پژوهشی (دست‌اول) را یکپارچه می‌سازد". هرچند ممکن است پژوهشگران در برخی از سطوح پژوهش، تلفیقی از مطالعات مورد‌اشاره را به‌کاربرده باشد، اما عمدتاً در پژوهش اخیر از رویکرد کیفی و روش فراترکیب استفاده‌شده است. به باور زیمر^۱ (۲۰۰۶) فراترکیب، ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و یافته‌های مطالعات منتخب است و بر کیفیت مطالعه‌هایی تمرکز دارد که ضرورتاً دربرگیرنده مبانی گسترده نظری نیست. در حقیقت این شکل از مطالعه به پژوهشگران کمک می‌کند تا به صورتی جامع و نظام‌مند، یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهند و یافته‌های مقاله‌های پژوهشی را به‌نوعی تلفیق کنند تا پدیده موردبررسی، نتایجی بیشتر از مجموع اجزایش حاصل کند (به نقل از سهرابی و همکاران، ۱۳۹۰). راهبرد اخیر در این پژوهش استفاده‌شده است.

درباره فرایند و مراحل اجرای این نوع پژوهش، دیدگاه‌های مختلف و نسبتاً مشابهی عرضه‌شده است. در این مقاله از طبقه‌بندی سندلوسکی و باروس^۲ (۲۰۰۷)، به نقل از سهرابی و همکاران، (۱۳۹۰) پیروی شده که از این‌قرار است: (۱) تنظیم پرسش پژوهش؛ (۲) بررسی نظام‌مند پیشینه؛ (۳) جستجو و گزینش مقاله‌های مناسب؛ (۴) استخراج اطلاعات مقاله‌ها و (۵) تحلیل و ترکیب کیفی یافته‌ها؛ (۶) کنترل کیفیت و (۷) ارائه یافته‌ها. بنابراین، در ابتدا هدف و پرسش پژوهشی مبنای تصمیم‌گیری قرار گرفت. سپس به‌صورت هدفمند و در راستای گردآوری داده‌های پژوهشی از منابع مکتوب و الکترونیکی معتبر در زمینه تدریس اثربخش در آموزش عالی استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کتاب‌ها (برای بررسی منابع نظری) و مقالات (برای بررسی پیشینه پژوهشی) در دسترس پژوهشگران بوده که درجه نخست مرتبط با حوزه تدریس اثربخش در سطح آموزش عالی و نظام دانشگاهی و در درجه دوم با اولویت پژوهش‌های جدید و مرتبط انتخاب‌شده‌اند. در این مطالعه سازمان‌یافته از کلیه منابع فارسی و انگلیسی با خصوصیات مذکور، نمونه‌گیری به‌عمل‌آمده و متناسب با محدوده دسترسی و پوشش حداکثری منابع، تعداد ۴ منبع نظری و ۸۶ پژوهش با روش‌شناسی کمی، کیفی یا ترکیبی است که عمدتاً به‌صورت مقاله پژوهشی انتشار یافته‌اند. داده‌ها و یافته‌های پژوهشی در دو سطح مقوله‌ها و مضامین، تحلیل شدند. داده‌ها و منابع مورد استناد در چندین مرحله پالایش و سرانجام در یک چشم‌انداز جامع و همه‌جانبه نگر، مصادیق نظری و نمونه‌های پژوهشی در ارتباط با ۴ حیطه کلی استنباط شده از شاخص‌های اصلی تدریس اثربخش استفاده‌شده است. لازم به یادآوری است که برای اجتناب از طولانی شدن کلام و ساده‌سازی مفهومی، مرتبط‌ترین نمونه‌ها و مصادیق پژوهشی گزارش‌شده است. در مراحل بعدی و الگوهای نظری پس از چندین فرایند غربال‌گری به یک جمع‌بندی موردتوافق کنترل کیفیت یافته‌ها دست‌یافتیم. سرانجام پس از انجام مراحل تحلیل و ترکیب نتایج و کنترل کیفیت، یافته‌های استنباط شده در قالب یک الگوی تلفیقی جدید ارائه شد. پژوهشگران با توجه به هدف شناسایی ابعاد تدریس اثربخش در سطح آموزش عالی به‌منظور فراهم آوردن یک چهارچوب مفهومی یا الگوی

¹ Zimmer² Sandelowski & Barros

کاربردی در برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، مبانی نظری و منابع پژوهشی را مطالعه کرده و به دنبال پاسخگویی به این دو پرسش اساسی هستند:

۱. مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای پیشینه پژوهشی کدام است؟
۲. ابعاد اصلی تدریس اثربخش بر مبنای فراترکیب مبانی نظری و پیشینه پژوهشی کدام است؟

یافته‌های پژوهش

در ابتدا یک تصویر کلی از پیشینه نظری و پژوهشی ارائه شده است. پژوهش‌های متعددی به‌ویژه در یک دهه اخیر در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی داخل و خارج از کشور انجام شده که به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم در ارتباط با تدریس اثربخش یا ویژگی‌ها و شاخص‌های اساتید اثربخش، برحسب جدید بودن، اهمیت و ارتباط موضوعی یا روش‌شناختی و نیز دسترسی نگارنده به محتوای پژوهش‌های منتشرشده، مورد گزارش و استناد قرار گرفته است. اغلب پژوهش‌های داخل کشور در طبقه‌بندی و بررسی مؤلفه‌های تدریس اثربخش عموماً بر چهار بخش دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط (مشاوره) و شخصیت فردی تأکید داشته‌اند (گشمرد و همکاران، ۱۳۹۰؛ محدثی و همکاران ۱۳۹۰؛ عسگری و محبوب مؤدب، ۱۳۸۹؛ شهرکی، ۱۳۸۹؛ قربانی و همکاران، ۱۳۸۷؛ ظهور و اسلامی نژاد، ۱۳۸۱؛ شایسته فرد و همکاران، ۱۳۸۲؛ حاجی آقاجانی، ۱۳۸۰) و همچنین با اندکی تفاوت هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹) ۵ عامل شامل (۱) دانش‌پژوهی، (۲) رفتاری، (۳) تکنیکی، (۴) ارتباطی، (۵) شخصی را از خصوصیات اساتید خوب از نظر دانشجویان توصیف کرده و همین‌طور شیخ‌زاده (۱۳۸۸). علاوه بر ابعاد چهارگانه مذکور، ۴ ویژگی جنبه‌های شخصیتی و ظاهری، مهارت‌های علمی، مهارت‌های فنی و محتوای درسی را مطالعه نموده است. رضانی و تاج راوری (۱۳۸۸) نیز همین طبقه‌بندی را به‌صورت ویژگی‌های فردی، ارتباط بین فردی، مهارت‌های تدریس و مهارت‌های ارزشیابی و قوانین آموزشی تفکیک کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها نیز بر "ویژگی‌های حرفه‌ای"، "ویژگی‌های فردی"، "تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل" متمرکز شده‌اند (مظفری و همکاران، ۱۳۸۹؛ سلطانی و عربشاهی، ۱۳۷۹). بعضی از پژوهش‌های داخلی با تمرکز بر آموزش علوم پزشکی و یا محیط بالینی انجام گرفته‌اند (ژو و همکاران^۱؛ توفیقیان و همکاران ۱۳۹۴؛ نصیریانی و همکاران ۱۳۹۰؛ حشمتی نبوی و ونکی ۱۳۸۸؛ علوی و عابدی ۱۳۸۶). به‌طور کلی، در سال‌های اخیر، پژوهش‌ها و مطالعات گسترده‌ای در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور پیرامون تدریس اثربخش دانشگاهی و معیارهای استاد اثربخش انجام گرفته و طبقه‌بندی‌های مختلفی در مورد خصوصیات و مؤلفه‌های مؤثر بر آن‌ها ارائه شده که در پاسخگویی به پرسش اول پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است:

¹ Zhou, et al

جدول ۲: مؤلفه‌های تدریس اثربخش د بر اساس ابزار، نتایج پژوهش‌های مرتبط

مقوله‌های تدریس اثربخش	پژوهشگر(ان)	رویکرد
تفسیرهای زمینه‌ای و فرهنگی، تفاوت بین رشته‌های علمی، ارزشیابی مبتنی بر زمینه تدریس	لیو، کیلی، و باسکیست ^۱ (۲۰۱۶)	کمی
انتخاب روش‌های تدریس برحسب ویژگی‌های محتوای تدریس، ویژگی‌های دانش‌آموزان، و تجارب تدریس قبلی خود، کلاس‌های بزرگ، محدودیت زمان کلاس، و محدودیت قالب‌های آزمون (معاینه).	ژو و همکاران (۲۰۱۶)	کمی
روش تحلیل و انتخاب متن؛ آزمون کامل و جامع پایانی؛ تسلط بر مباحث علمی؛ و توانایی عمومی، راهنمایی و نظم آموزشی	اصغری و همکاران (۲۰۱۶)	کمی
توان علمی مدرس در ارائه مطالب درسی، ارائه شفاف و واضح مطالب و علاقه‌مند بودن مدرس به کار تدریس	صیادی و همکاران (۱۳۹۵)	کمی
آگاهی آموزشگر، تدریس در سطح یادگیرنده، اطلاعات عملی، محیط یادگیری، ویژگی‌های شخصی معلم، و روش تدریس.	پتیت و همکاران ^۳ (۲۰۱۵)	کمی
ویژگی‌های شخصیتی استاد، ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد و ویژگی‌های فرایند تدریس	اکبری منجرمویی و کشتی‌آرای (۱۳۹۴)	کمی
مهارت‌های عرضه محتوا، راهنمایی و مشاوره، رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و مهارت‌های ارتباطی، تسلط بر محتوا، مدیریت کلاس و ارزیابی یادگیری	حسینی و همکاران (۱۳۹۴)	کمی
(۱) مهارت‌های آموزشی؛ (۲) منش فردی؛ (۳) خصوصیات اخلاقی؛ (۴) مهارت‌های ارتباطی؛ (۵) ارزیابی نظام‌مند؛ و (۶) تجربه استاد.	اسدی، غلامی و بلدهمان (۱۳۹۴)	کمی
دانش پژوهی، روش تدریس، قدرت ایجاد ارتباط، و شخصیت فردی	توفیقیان و همکاران (۱۳۹۴)	کمی
تعهد مدرس، سازگاری، بهبود مستمر و توانمندسازی. (توسعه مهارت‌های شخصی؛ برنامه‌ریزی حرفه‌ای و کسب شغل؛ مشارکت در نقش و تداوم به بهبود).	ویگ و شرما ^۴ (۲۰۱۴)	کمی
مؤلفه‌های روابط انسانی، طرح درس مطلوب، توجه به محیط یادگیری، انجام دقیق روش تدریس مناسب، ویژگی‌های شخصیتی مدرس و ارزشیابی به موقع،	سلیمی و رضانی (۱۳۹۳)	کمی
حیطه‌های دانش پژوهی، مهارت در تعامل الکترونیکی و روش تدریس.	شاهسونی، فرج‌اللهی، و ظریف صناعی (۱۳۹۳)	کمی
تسلط استاد بر موضوع مورد تدریس، دانش عمومی در مورد درس مورد تدریس، کوشش جهت تفهیم درس و پاسخ به سؤالات دانشجو و سابقه تدریس استاد، آشنا با روش‌های ارتباطی و شیوه‌های مناسب برخورد با دانشجو	وهابی (۱۳۹۳)	کمی
اداره و طراحی فرایند آموزش، بسط تعامل میان دانشجویان، تسلط بر نرم‌افزارها و پشتیبانی فناورانه، ترغیب دانشجویان به تأمل، ارزشیابی فرایند یادگیری، بیان اهداف و چارچوب کلی دروس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و ارائه بازخورد، آغازگری و وساطت در بحث، و ملاحظه تفاوت‌های فردی	سراجی، موحدی، سیاحت‌خواه (۱۳۹۳)	کمی

¹ Liu, Keeley, & Buskist

² Asghari, et al

³ Pettit et al

⁴ Vig & Sharma

ادامه جدول ۲: مؤلفه‌های تدریس اثربخش در اساس ابزار، نتایج پژوهش‌های مرتبط

مقوله‌های تدریس اثربخش	پژوهشگر(ان)	رویکرد
بیان شیوا و ساده و انتقال شفاف و واضح مطالب؛ ارزیابی دانشجویان در هر جلسه، میان‌ترم و پایان‌ترم با کمترین اولویت	صدیق معروفی و همکاران (۱۳۹۳)	کمی
طراحی تدریس؛ اجرای آموزشی؛ مدیریت کلاس درس؛ روابط انسانی؛ ارزشیابی؛ و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی	اسلامیان و همکاران (۱۳۹۳)	کمی
تسلط بر موضوع درسی؛ ارائه مطالب جدید و به‌روز؛ بیان ساده، شیوا، انتقال واضح و روشن مطالب؛ تسلط بر موضوع درسی و ارزشیابی از دانشجویان	بهادری و همکاران (۱۳۹۳)	کمی
دانش‌پژوهی (تسلط و آگاهی بر موضوع)؛ روش تدریس (انتقال شفاف و واضح مطالب)؛ قدرت ارتباط (ایجاد مشارکت دانشجو در بحث)؛ خصوصیات فردی (علاقه به تدریس).	بنی داوودی (۱۳۹۳)	کمی
(۱) مهارت‌های ارتباطی؛ (۲) خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده؛ (۳) مهارت‌های آموزشی و (۴) عوامل زمینه‌ای دانش‌پژوهی؛ روش تدریس مناسب؛ قدرت برقراری ارتباط؛ شخصیت فردی؛ جو کلاسی؛ محور قرار دادن رشد دانشجو؛ ارزشیابی مناسب از دانشجو.	غلامی و اسدی (۱۳۹۲)	کیفی
«دانش‌پژوهی» شامل زیر طبقات «تسلط علمی، قدرت انتقال، علاقه‌مندی به تدریس، سنجش و ارزیابی و روش تدریس» و «شخصیت فردی» شامل زیر طبقات «خصوصیات فردی، اعتمادبه‌نفس و وضعیت ظاهری»	ستاری (۱۳۹۲)	کمی
مهارت ارتباطی، دانش‌پژوهی، مهارت تدریس، مهارت ارزشیابی دانشجویان و سپس ویژگی‌های فردی و ظاهری استادان	دارابی و همکاران (۱۳۹۲)	کمی
شخصیت ممتاز، راعی حرمت کلاس، خوددار غیبت از همکاران، ماهر در تدریس، رازدار و ساعی در رشد علمی دانشجویان	بوذرجمه‌ری و همکاران (۱۳۹۲)	کمی
دانش‌پژوهی، مهارت ارتباطی، مهارت تدریس، مهارت ارزشیابی دانشجویان، ویژگی‌های ظاهری اساتید	درخشان و همکاران (۱۳۹۲)	کمی
فن بیان و رعایت مهارت‌های تدریس، سن، تسلط استاد بر درس، علاقه‌مندی به تدریس و انتقادپذیری و استفاده از فناوری اطلاعات	صیامیان و همکاران (۱۳۹۲)	کمی
مهارت ارتباطی، دانش‌پژوهی، مهارت تدریس، مهارت ارزشیابی دانشجویان، ویژگی‌های فردی و ظاهری اساتید	کیانی و همکاران (۱۳۹۲)	کمی
تسلط استاد بر موضوع تدریس، شیوایی بیان و توانایی ارتباط و انعطاف‌پذیری استاد	حکم‌آبادی و فلاح (۱۳۹۲)	کمی
ویژگی‌های آموزشگر (سازمان‌دهی مدرس، دانش مدرس، اشتیاق مدرس)؛ شیوه‌های تدریس (به‌کارگیری کارگروهی، حضور، مشارکت کلاسی و انجام تکالیف در نمره پایانی)؛ و زمینه‌های متفاوت فرهنگی دانشجویان.	لطیف و مایلز ^۱ (۲۰۱۳)	کمی

¹ Latif & Miles

ادامه جدول ۲: مؤلفه‌های تدریس اثربخش در اساس ابزار، نتایج پژوهش‌های مرتبط

مقوله‌های تدریس اثربخش	پژوهشگران	رویکرد
تکراری‌ترین طبقه‌بندی پاسخ‌های مرتبط با مدرسان/تدریس: طبقه مدرس/ تدریس مشارکت‌کنندگان؛ تدارک کمک و دسترسی؛ اشتیاق/فداکاری و سازگاری با دانشجویان؛ مهارت‌های ارتباطی؛ روشن بودن ملزومات ارزشیابی؛ سرعت عمل	دولین و اوشی ^۱ (۲۰۱۲)	کمی
برنامه‌ریزی، انتقال، ارزیابی، و حرفه‌ای بودن.	فه و عثمان ^۲ (۲۰۱۱)	کمی
رویکرد تحلیلی - ترکیبی؛ سازمان‌دهی و شفافیت؛ تعامل گروهی مدرس؛ تعامل فردی مدرس با دانشجویان؛ پویایی و شور و شوق. راهبردهای یاددهی و یادگیری؛ فعالیت‌های علمی و آزمایشگاهی؛ تعامل با دانشجویان و درگیر کردن آن‌ها در فعالیت‌های تدریس؛ مدیریت کلاسی و دوره‌های کارآموزی.	آرگیبن ^۳ (۲۰۱۰)	کمی
چهار حیطه دانش پژوهی؛ روش تدریس؛ قدرت ایجاد ارتباط؛ و شخصیت فردی.	پورجاوید و علی بیگی (۱۳۹۱)	کمی
رابطه صمیمی مدرس و دانشجو؛ تلاش و درگیری مدرس؛ علاقه دانشجویان به محتوای درسی.	یعقوبی و پورمقدم (۱۳۹۱)	کمی
نقش کمرنگ مراقبت در آموزش؛ صلاحیت فنی ناکافی؛ و ارزشیابی هدایت نشده.	قاضی طباطبایی و یوسفی افراشته (۱۳۹۱).	کمی
مهارت حرفه‌ای مدرس؛ توسعه شایستگی و توانایی دانشجو؛ و ارزشیابی کارآمد.	الهی و همکاران (۱۳۹۱الف)	کیفی
بیان شیوا و ساده و انتقال شفاف و واضح مطالب؛ در بالاترین اولویت و دسترسی آسان به استاد خارج از ساعات کلاس؛ و ارزشیابی دانشجویان در هر جلسه، میان‌ترم و پایان‌ترم؛ با کمترین اولویت به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر تدریس اثربخش	الهی و همکاران (۱۳۹۱ب)	کیفی
ارتباط بین‌فردی؛ مهارت‌های تدریس؛ ویژگی‌های فردی؛ مهارت ارزشیابی و رعایت قوانین آموزشی.	رعدآبادی و همکاران (۱۳۹۱)	کمی
داشتن توان علمی؛ توانایی سخنوری؛ توان مهارت‌های ارتباطی؛ توان ایجاد تفکر انتقادی در دانشجو؛ مدرک تخصصی؛ توان ایجاد حل مشکل در دانشجو.	میرمحمدی مبینی و همکاران (۱۳۹۱)	کمی
آشنایی با مهارت‌های تدریس، بهره‌وری پژوهشی، رعایت اخلاق حرفه‌ای، توجه به ابعاد عاطفی، توانایی در مدیریت کلاس، برخورداری از شخصیتی ممتاز، داشتن شایستگی‌های علمی و درنهایت داشتن مهارت‌های ارزشیابی.	وهابی و همکاران (۱۳۹۱)	کمی
روابط انسانی، مهارت‌های تدریس، ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های ارزشیابی، و جنبه هنر با علم بودن تدریس و میزان تأثیر آموزش و بهسازی	مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)	کیفی
طراحی و تدوین محتوا؛ ارائه درس؛ اداره کلاس؛ روابط انسانی؛ ارزشیابی.	طالب‌زاده، شوشتری و پورشافعی (۱۳۹۰)	کمی
تسلط استاد بر درس مورد تدریس؛ و دانش عمومی استاد با بیشترین اهمیت و قاطعیت و سختگیری با کمترین اهمیت؛ ارائه مطالب جالب درسی؛ شیوایی بیان استاد؛ ارتباط صمیمی استاد با دانشجویان؛ ارتباط چشمی مناسب استاد با دانشجویان.	عبدی و همکاران (۱۳۹۰)	کمی
	مباشری و همکاران (۱۳۹۰)	کمی

¹ Devlin & O'Shea

² Fah& Osman

³ Aregbeyen

ادامه جدول ۲: مؤلفه‌های تدریس اثربخش در اساس ابزار، نتایج پژوهش‌های مرتبط

مقوله‌های تدریس اثربخش	پژوهشگر(ان)	رویکرد
روش تدریس شامل: ابزارهای شنیداری و دیداری مناسب؛ ارتباط مؤثر؛ انعکاس مناسب محتوای آزمون‌ها؛ تأکید بر ادراک؛ و بازخورد مناسب	رضایی (۱۳۹۰)	کمی
ویژگی‌ها/صلاحیت‌های ارتباطی؛ ویژگی‌ها/صلاحیت‌های علمی؛ ویژگی‌ها/صلاحیت‌های حرفه‌ای	نصیریانی و همکاران (۱۳۹۰)	کیفی
تسلط بر محتوا؛ مهارت‌های عرضه محتوا؛ مدیریت درس؛ راهنمایی و مشاوره؛ ارزیابی یادگیری؛ مهارت‌های ارتباطی؛ و رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس.	صفری (۱۳۹۰)	کمی
تسلط استاد در درس مورد تدریس؛ صداقت در رفتار و گفتار؛ ارائه مطالب جدید؛ داشتن برنامه‌ریزی منظم جهت ارائه دروس؛ ایجاد ارتباط دوستانه با دانشجویان	گشمرد و همکاران (۱۳۹۰)	کمی
مهارت‌های ارتباطی؛ رفتار حرفه‌ای افراد؛ و ویژگی‌های شخصیتی	محدثی و همکاران (۱۳۹۰)	کمی
مهارت ارتباطی (کلامی، شنود و بازخورد)؛ و مهارت تدریس اساتید	علیزاده و صدیقی (۱۳۹۰)	کمی
آمادگی؛ پویایی؛ ارزش‌گذاری؛ ویژگی‌های فردی استاد؛ سازمان‌دهی؛ ارزشیابی؛ کاربردی بودن؛ و منابع عملکرد آموزشی؛ و مهارت‌های ارتباطی	طاهری زاده و همکاران (۱۳۹۰)	کمی
دانش پژوهی، رفتاری، تکنیکی، ارتباطی و شخصی	نجفی و کلیانی (۱۳۸۹)	کیفی
روش تدریس؛ توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره؛ دانش پژوهی؛ و شخصیت فردی.	امینی و همکاران (۱۳۸۹)	کمی
مدرس: قدرت ارتباط؛ روش تدریس؛ شخصیت فردی؛ و دانشجو: دانش پژوهی؛ روش تدریس؛ و قدرت ارتباط.	هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹)	کمی
شیوایی بیان؛ خوش‌رویی؛ و تسلط به موضوع تدریس.	شهرکی (۱۳۸۹)	کمی
ویژگی‌های فردی؛ ویژگی‌های حرفه‌ای؛ تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل	عسگری و محبوب مؤدب (۱۳۸۹)	کمی
آموزش؛ ارزش‌یابی؛ مدیریت و ارتباطات	عابدینی و همکاران (۱۳۸۹)	کمی
۹ ویژگی آموزشگران اثربخش در دوره‌های آنلاین و چهره به چهره: (۱) احترام به دانشجو؛ (۲) ظرفیت دانش؛ (۳) سازمان‌یافتگی؛ (۴) قابلیت دسترسی؛ (۵) ارتباطی بودن؛ (۶) مشارکت‌جویی؛ (۷) پاسخگویی؛ (۸) حرفه‌ای بودن؛ و (۹) شوخ‌طبعی.	مظفری و همکاران (۱۳۸۹)	کمی
ادراک دانشجویان از اثربخشی تدریس؛ تسهیل یادگیری؛ ارتباطات اثربخش و روشنی عناصر دوره؛ و ارزشیابی و بازخورد از دوره	صالحی و رضوانفر (۱۳۸۹)	کمی
خصوصیات مدرس حسابداری: (سه رویکرد تدریس محور، یادگیری محور و دانش‌محور)	دلینی و همکاران ^۱ (۲۰۱۰)	کمی
۹ ویژگی شامل احترام به دانشجو؛ دانش مدرس؛ نزدیکی [دسترسی] به مدرس؛ درگیرسازی؛ برقراری ارتباط؛ سازمان‌دهی؛ پاسخگویی؛ حرفه‌ای بودن؛ و شوخ‌طبعی.	آگبتسیافا (۲۰۱۰)	کمی
	جیدی، لیم و عثمان ^۲ (۲۰۰۹)	کمی
	جانسن ^۳ (۲۰۰۹)	کمی

^۱ Delaney, et al

^۲ Jaidi, Lim, & Osman

^۳ Johnson

ادامه جدول ۲: مؤلفه‌های تدریس اثربخش در اساس ابزار، نتایج پژوهش‌های مرتبط

رویکرد	پژوهشگر(ان)	مقوله‌های تدریس اثربخش
کیفی	حشمتی نبوی و ونکی (۱۳۸۸)	(۱) شناخت؛ (۲) جذاب کردن محیط یادگیری بالینی؛ (۳) مهارت‌های ارتباطی؛ (۴) صلاحیت بالینی؛ (۵) ویژگی‌های فردی؛ (۶) الگوی عملکردی.
کمی	طالع پسند و همکاران (۱۳۸۸)	یادگیری؛ علاقه‌مندی استاد؛ سازمان‌دهی مطالب؛ تعامل گروهی؛ رابطه استاد دانشجو؛ جامعیت مطلب و تکالیف.
کمی	شیخ‌زاده (۱۳۸۸)	ویژگی‌های شخصیتی و ظاهری؛ مهارت‌های علمی؛ مهارت‌های فنی؛ و جنبه محتوای درسی. جنبه‌های مهم: قدرت ارتباط، روش تدریس، دانش‌پژوهی و شخصیت فردی.
کمی	رمضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸)	از دیدگاه دانشجویان به ترتیب شامل ارتباط بین فردی؛ مهارت تدریس؛ ویژگی‌های فردی؛ و ارتباط بین فردی؛ و از دیدگاه مدرسین به ترتیب شامل مهارت تدریس؛ قوانین آموزشی؛ مهارت ارزشیابی؛ ویژگی فردی؛ و ارتباط بین فردی.
کمی	نصیری و همکاران (۱۳۸۷)	دانش‌پژوهی؛ روش تدریس؛ قدرت ارتباط؛ و شخصیت فردی.
کمی	دادخواه و همکاران (۱۳۸۷)	در حیطه دانش‌پژوهی «تسلط استاد در درس مورد تدریس» و «ارائه مطالب جدید و روزآمد» در حیطه روش تدریس «روش ارزشیابی» و «شیوه بیان»، در حیطه توانایی ارتباط «آمادگی برای رفع اشکال دانشجویان» و «ایجاد زمینه مشارکت دانشجویان در بحث‌های کلاسی» و در حیطه شخصیت فردی «انعطاف‌پذیری استاد» و «انتقادپذیری استاد»
کمی	قربانی و همکاران (۱۳۸۷)	دانش‌پژوهی؛ روش تدریس؛ شخصیت فردی؛ و توانایی در ارتباط.
کمی	وکیلی، نوریان و موسوی نصب (۱۳۸۷)	در حیطه مقررات آموزشی، از نظر دانشجویان در دسترس بودن استاد و از نظر استادان حضور به موقع استاد در کلاس، در حیطه علمی، آموزشی از نظر هر دو گروه تسلط علمی استاد، در حیطه ارزیابی و نظارت از نظر دانشجویان پاسخگویی به سؤالات فراگیران و از نظر استادان طرح سؤال در هر جلسه و در حیطه اخلاقی، رفتاری از نظر هر دو گروه شیوایی بیان
کیفی	علوی و عابدی (۱۳۸۶)	حضور؛ مربی در نقش ارزشیابی؛ مربی به عنوان برقرارکننده ارتباط؛ مربی در نقش ارائه‌دهنده تجارب؛ عامل ایجاد انگیزش؛ مربی به عنوان ناظر؛ مربی به عنوان ناظم؛ و مربی به عنوان حامی
کمی	عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)	شش مؤلفه شامل طراحی تدریس؛ اجرای آموزش؛ مدیریت کلاس درس؛ روابط انسانی؛ ارزشیابی؛ و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی
کیفی	نصر، عابدی و شریفیان (۱۳۸۶)	چهار مقوله: نقش و اهمیت روابط انسانی در تدریس دانشگاهی؛ پرهیز از نگاه ابزاری و ضرورت داشتن تلقی انسانی از دانشجویان؛ تبیین حدود روابط استاد و دانشجویان؛ توجه به دانشجویان دارای مشکلات تحصیلی
ترکیبی	شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۶)	کمی: ۱- طراحی و تدوین درس؛ ۲- ارائه درس؛ ۳- مدیریت کلاس؛ ۴- روابط انسانی؛ ۵- ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان. کیفی: ۱- اهمیت کلاس و چگونگی مدیریت آن و ۲- رفتار محترمانه با دانشجویان
کیفی	کارنل (۲۰۰۷)	مفاهیم و رویکردهای تدریس اثربخش؛ ویژگی‌های تدریس و یادگیری اثربخش؛ آنچه از اثربخشی مدرسان پشتیبانی می‌کند؛ آنچه از اثربخشی مدرسان جلوگیری می‌کند

ادامه جدول ۲: مؤلفه‌های تدریس اثربخش در اساس ابزار، نتایج پژوهش‌های مرتبط

مقوله‌های تدریس اثربخش	پژوهشگر(ان)	رویکرد
تطبیق با نیازهای دانشجو، استفاده از نمونه‌های معنی‌دار، ایجاد انگیزه در دانشجویان برای انجام بهترین فعالیت، تسهیلگری مؤثر، ارائه یک دوره بارز، برقراری ارتباط مؤثر، و توجه به یادگیری دانشجویان. و مشارکت در یادگیری فعال، کار سخت برای اعتمادسازی در روابط، و ارائه یک ساختار انعطاف‌پذیر در محیط کلاس درس.	یونگ ^۱ (۲۰۰۶)	کمی
بخش کیفی: شروع و پایان مناسب درس؛ تدریس سؤال محور و توأم با مشارکت دانشجویان؛ و برخی ملاحظات خاص تدریس. بخش کمی: استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس؛ توضیحات روشن و مثال؛ علائم غیر کلامی در ارتباط؛ توانایی پاسخگویی به سؤالات؛ شیوه‌های عملی و فعال تدریس؛ پرورش قدرت تجزیه و تحلیل دانشجو؛ ایجاد احساس نیاز به یادگیری در دانشجو؛ علاقه به تدریس؛ مشارکت حین تدریس؛ آغاز مناسب درس و نتیجه‌گیری صحیح؛ انجام فعالیت پژوهشی با مشارکت دانشجو.	شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۴)	ترکیبی
چهار حیطه دانش پژوهی؛ روش تدریس؛ قدرت ارتباط؛ و شخصیت فردی	عسگری و همکاران (۱۳۸۲)	کمی
شیوه تدریس؛ شخصیت فردی؛ دانش پژوهی؛ و ارتباط	شایسته فرد و همکاران (۱۳۸۲)	کمی
چهار عامل (۱) ارائه درس؛ (۲) سازمان‌دهی؛ (۳) ارزیابی و (۴) مهارت‌های تخصصی	آراسته و محمودی‌راد (۱۳۸۲)	کمی
روش تدریس؛ قدرت ارتباط؛ دانش پژوهی و شخصیت فردی	ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱)	کمی
احترام به دانشجو؛ داشتن علم و تجربه؛ توانایی برقراری ارتباط با دانشجو؛ داشتن طرح درس؛ انتقادپذیر بودن؛ علاقه و احساس مسئولیت؛ ظاهر آراسته؛ اعتقادات ...	مظلومی محمودآباد و همکاران (۱۳۸۱)	کمی
چهار حیطه: شخصیت فردی؛ دانش پژوهی؛ روش تدریس؛ توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره.	حاجی آقاجانی (۱۳۸۰)	کمی
ویژگی‌های حرفه‌ای؛ ویژگی‌های فردی؛ تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل	سلطانی و قادری (۱۳۷۹)	کمی
جذابیت مدرس؛ توانایی مدرس(ارائه منسجم و سازمان‌یافته؛ توضیح روشن و سراسر؛ استفاده از مثال و تصاویر؛ ارائه جالب موضوعات؛ تشویق به تفکر مستقل و خواندن تکمیلی)؛ ویژگی‌های مازول (انتظارات مدرس؛ منابع مفید؛ یادگیری زیاد؛ لذت‌بخشی و ارزشمندی).	شولین و همکاران ^۲ (۲۰۰۰)	کمی
نقش و ارزش دانش در آموزش دوره کارشناسی؛ نقش‌ها و روابط مناسب بین مدرسان و دانشجویان؛ شیوه‌هایی که دانشکده به لحاظ بین فرهنگی دانشجوی چینی را متمایز می‌کند؛ و تخصیص مسئولیت برای تدریس اثربخش.	پرات و همکاران (۱۹۹۹)	کیفی

^۱ Young

^۲ Shevlin, et al

پژوهشگران در این مرحله از فراترکیب مبانی نظری و پیشینه پژوهشی در بررسی‌های خود دریافتند که کلیه ویژگی‌ها و شاخص‌های عرضه‌شده و موردبررسی قرارگرفته در زمینه تدریس را می‌توان در چهار حیطه جامع ترکیب کرد. در این طبقه‌بندی، به ترتیب مؤلفه‌های فردی یا اخلاقی ازجمله خصوصیات شخصی و منش در خلقیات و رفتار فردی مدرس است، مؤلفه‌های ارتباطی شامل چگونگی تعامل و برقراری ارتباط عاطفی و آموزشی است؛ مؤلفه‌های حرفه‌ای دربرگیرنده روشمندی، مهارت‌های تخصصی حرفه تدریس و تجربه‌های آموزشی و پژوهشی است؛ و سرانجام، مؤلفه‌های زمینه‌ای عبارت از تفاوت‌های رشته‌ای، امکانات و تجهیزات، شرایط و جو آموزشی، آماده‌سازی و پشتیبانی تدریس است. در پاسخ به پرسش دوم نیز به‌اختصار الگوهای نظری و مصادیق پژوهشی تدریس اثربخش در چهار بُعد کلی به شرح جدول ۳ طبقه‌بندی‌شده است:

جدول ۳: فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی در ارتباط با مؤلفه‌های احتمالی تدریس اثربخش

مضامین	مصادیق نظری	نمونه‌های پژوهشی (تکرار در تحقیقات مرتبط)
مؤلفه‌های منش محور	باورها (پرات، ۱۹۹۷)؛ دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و باورها (سارویان، ۲۰۰۴).	صیادی و همکاران (۱۳۹۵)؛ پتیت و همکاران (۲۰۱۵)؛ اکبری منجرمویی و کشتی‌آرای (۱۳۹۴)؛ حسنی و همکاران (۱۳۹۴)؛ اسدی و غلامی (۱۳۹۴)؛ توفیقیان و همکاران (۱۳۹۴)؛ سلیمی و رضانی (۱۳۹۳)؛ اسلامیان و همکاران (۱۳۹۳)؛ بنی‌داوودی (۱۳۹۳)؛ سراجی، موحدی، سیاحت‌خواه (۱۳۹۳)؛ وهابی (۱۳۹۳)؛ غلامی و اسدی (۱۳۹۲)؛ ستاری (۱۳۹۲)؛ شریفی‌نیا و همکاران (۱۳۹۲)؛ دارابی و همکاران (۱۳۹۲)؛ بوذرجمهری و همکاران (۱۳۹۲)؛ درخشان و همکاران (۱۳۹۲)؛ صیامیان و همکاران (۱۳۹۲)؛ کیانی و همکاران (۱۳۹۲)؛ حکم‌آبادی و فلاح (۱۳۹۲)؛ لطیف و مایلز (۲۰۱۳)؛ دولین و اوشی (۲۰۱۲)؛ یعقوبی و پورمقدم (۱۳۹۱)؛ میرمحمدی میبیدی و همکاران (۱۳۹۱)؛ قاضی طباطبایی و یوسفی افراشته (۱۳۹۱)؛ علیزاده و صدیقی (۱۳۹۰)؛ صفری (۱۳۹۰)؛ گشمرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)؛ نجفی و کلیانی (۱۳۸۹)؛ هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹)؛ شهرکی (۱۳۸۹)؛ عسگری و محبوب مؤدب (۱۳۸۹)؛ عابدینی و همکاران (۱۳۸۹)؛ مظفری و همکاران (۱۳۸۹)؛ دلینی و همکاران (۲۰۱۰)؛ آرغبیان (۲۰۱۰)؛ جانسن (۲۰۰۹)؛ حشمتی نبوی و ونکی (۱۳۸۸)؛ شیخ‌زاده (۱۳۸۸)؛ رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸)؛ دادخواه و همکاران (۱۳۸۷)؛ وکیلی و همکاران (۱۳۸۷)؛ نصیری و همکاران (۱۳۸۷)؛ قربانی و همکاران (۱۳۸۷)؛ نصر و همکاران (۱۳۸۶)؛ عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)؛ عسگری و همکاران (۱۳۸۲)؛ شایسته فرد و همکاران (۱۳۸۲)؛ ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱)؛ مظلومی محمودآباد و همکاران (۱۳۸۱)؛ حاجی آقاجانی (۱۳۸۰)؛ سلطانی و قادری (۱۳۷۹)؛ شولین و همکاران (۲۰۰۰).

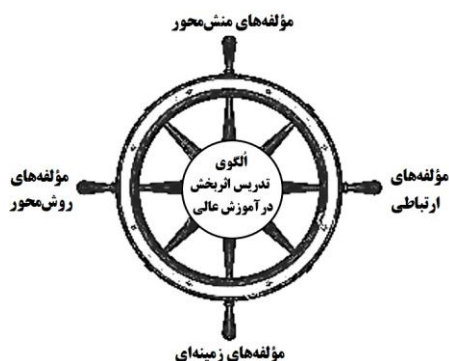
ادامه جدول ۳: فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی در ارتباط با مؤلفه‌های احتمالی تدریس اثربخش

مضامین	مصادیق نظری	نمونه‌های پژوهشی (تکرار در تحقیقات مرتبط)
مؤلفه‌های ارتباطی	کنش‌ها (پرات، ۱۹۹۷)؛ کنش‌ها و بازتاب‌ها (سارویان، ۲۰۰۴)؛ فنس‌ترماخر و سولتیز، ۲۰۰۹)؛ مشارکتی و اجتماعی (کارنل، ۲۰۰۷).	پتیت و همکاران (۲۰۱۵)؛ حسنی و همکاران (۱۳۹۴)؛ اسدی و غلامی (۱۳۹۴)؛ توفیق‌یان و همکاران (۱۳۹۴)؛ سلیمی و رضانی (۱۳۹۳)؛ اسلامیان و همکاران (۱۳۹۳)؛ بنی‌داوودی (۱۳۹۳)؛ سراجی، موحدی، سیاحت‌خواه (۱۳۹۳)؛ شاهسونی و همکاران (۱۳۹۳)؛ وهابی (۱۳۹۳)؛ غلامی و اسدی (۱۳۹۲)؛ ستاری (۱۳۹۲)؛ دارابی و همکاران (۱۳۹۲)؛ بوذرجمهری و همکاران (۱۳۹۲)؛ درخشان و همکاران (۱۳۹۲)؛ صیامیان و همکاران (۱۳۹۲)؛ کیانی و همکاران (۱۳۹۲)؛ حکم‌آبادی و فلاح (۱۳۹۲)؛ دولین و اوشی (۲۰۱۲)؛ پورجوید و علی بیگی (۱۳۹۱)؛ یعقوبی و پورمقدم (۱۳۹۱)؛ قاضی طباطبایی و یوسفی افراشته (۱۳۹۱)؛ رعدآبادی و همکاران (۱۳۹۱)؛ میرمحمدی مبینی و همکاران (۱۳۹۱)؛ وهابی و همکاران (۱۳۹۱)؛ عبدی و همکاران (۱۳۹۰)؛ مباشری و همکاران (۱۳۹۰)؛ رضایی (۱۳۹۰)؛ نصیریانی و همکاران (۱۳۹۰)؛ صفری (۱۳۹۰)؛ محدثی و همکاران (۱۳۹۰)؛ عزیزاده و صدیقی (۱۳۹۰)؛ طاهری زاده و همکاران (۱۳۹۰)؛ مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)؛ امینی و همکاران (۱۳۸۹)؛ هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹)؛ شهرکی (۱۳۸۹)؛ عسگری و محبوب مؤبد (۱۳۸۹)؛ صالحی و رضوانفر (۱۳۸۹)؛ دلینی و همکاران (۲۰۱۰)؛ آگیتسیافا (۲۰۱۰)؛ جانسن (۲۰۰۹)؛ حشمتی نبوی و ونکی (۱۳۸۸)؛ طالع پسند و همکاران (۱۳۸۸)؛ رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸)؛ دادخواه و همکاران (۱۳۸۷)؛ نصیری و همکاران (۱۳۸۷)؛ قربانی و همکاران (۱۳۸۷)؛ شریفیان و همکاران (۱۳۸۶)؛ علوی و عابدی (۱۳۸۶)؛ عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)؛ نصر و همکاران (۱۳۸۶)؛ یونگ (۲۰۰۶)؛ شریفیان و همکاران (۱۳۸۴)؛ عسگری و همکاران (۱۳۸۲)؛ شایسته فرد و همکاران (۱۳۸۲)؛ ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱)؛ مظلومی محمودآباد و همکاران (۱۳۸۱)؛ حاجی آقاجانی (۱۳۸۰)؛ پرات و همکاران (۱۹۹۹).
مؤلفه‌های روش محور	مقاصد (پرات، ۱۹۹۷)؛ دانش (سارویان، ۲۰۰۴)؛ روش، مقاصد، دانش، آگاهی و رویکردهای اجرایی، تسهیلگر و لیبرال (فنس‌ترماخر و سولتیز، ۲۰۰۹)؛ تعلیمی و قدرت بخشی (کارنل، ۲۰۰۷).	ژو و همکاران (۲۰۱۶)؛ اصغری و همکاران (۲۰۱۶)؛ صیادی و همکاران (۱۳۹۵)؛ پتیت و همکاران (۲۰۱۵)؛ اکبری منجرمویی و کشتی‌آرای (۱۳۹۴)؛ حسنی و همکاران (۱۳۹۴)؛ اسدی و غلامی (۱۳۹۴)؛ توفیق‌یان و همکاران (۱۳۹۴)؛ ویگ و شرما (۲۰۱۴)؛ سلیمی و رضانی (۱۳۹۳)؛ صدیق معروفی و همکاران (۱۳۹۳)؛ اسلامیان و همکاران (۱۳۹۳)؛ بهادری و همکاران (۱۳۹۳)؛ بنی‌داوودی (۱۳۹۳)؛ سراجی، موحدی، سیاحت‌خواه؛ (۱۳۹۳)؛ شاهسونی و همکاران (۱۳۹۳)؛ وهابی (۱۳۹۳)؛ لطیف و مایلز (۲۰۱۳)؛ غلامی و اسدی (۱۳۹۲)؛ ستاری (۱۳۹۲)؛ شریفی-نیا و همکاران (۱۳۹۲)؛ دارابی و همکاران (۱۳۹۲)؛ بوذرجمهری و همکاران (۱۳۹۲)؛ درخشان و همکاران (۱۳۹۲)؛ صیامیان و همکاران (۱۳۹۲)؛ کیانی و همکاران (۱۳۹۲)؛ حکم‌آبادی و فلاح (۱۳۹۲)؛ دولین و اوشی (۲۰۱۲)؛ پورجوید و علی بیگی (۱۳۹۱)؛ یعقوبی و پورمقدم (۱۳۹۱)؛ قاضی طباطبایی و یوسفی افراشته (۱۳۹۱)؛ الهی و همکاران (۱۳۹۱)؛ الهی و همکاران (۱۳۹۱)؛ عابدی و همکاران (۱۳۹۱)؛ میرمحمدی مبینی و همکاران (۱۳۹۱)؛ وهابی و همکاران (۱۳۹۱)؛ عبدی و همکاران (۱۳۹۰)؛ مباشری و همکاران (۱۳۹۰)؛ رضایی (۱۳۹۰)؛ نصیریانی و همکاران (۱۳۹۰)؛ صفری (۱۳۹۰)؛ گشمرده و همکاران (۱۳۹۰)؛ عزیزاده و صدیقی (۱۳۹۰)؛ طاهری زاده و همکاران (۱۳۹۰)؛ مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰)؛ طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)؛ نجفی و کلیانی (۱۳۸۹)؛ امینی و همکاران (۱۳۸۹)؛ هرندی زاده و همکاران (۱۳۸۹)؛ شهرکی (۱۳۸۹)؛ عسگری و محبوب مؤبد (۱۳۸۹)؛ عابدینی و همکاران (۱۳۸۹)؛ مظفری و همکاران (۱۳۸۹)؛ صالحی و رضوانفر (۱۳۸۹)؛ فیه و عثمان (۲۰۱۱)؛ دلینی و همکاران (۲۰۱۰)؛ آگیتسیافا (۲۰۱۰)؛ آرگییان (۲۰۱۰)؛ جیدی، لیم و عثمان (۲۰۰۹)؛ جانسن (۲۰۰۹)؛ حشمتی نبوی و ونکی (۱۳۸۸)؛ طالع پسند و همکاران (۱۳۸۸)؛ شیخ‌زاده (۱۳۸۸)؛ رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸)؛ دادخواه و همکاران (۱۳۸۷)؛ وکیلی و همکاران (۱۳۸۷)؛ نصیری و همکاران (۱۳۸۷)؛ قربانی و همکاران (۱۳۸۷)؛ علوی و عابدی (۱۳۸۶)؛ عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)؛ شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۶)؛ کارنل (۲۰۰۷)؛ یونگ (۲۰۰۶)؛ شریفیان و همکاران (۱۳۸۴)؛ عسگری و همکاران (۱۳۸۲)؛ شایسته فرد و همکاران (۱۳۸۲)؛ آراسته و محمودی‌راد (۱۳۸۲)؛ ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱)؛ مظلومی محمودآباد و همکاران (۱۳۸۱)؛ حاجی آقاجانی (۱۳۸۰)؛ سلطانی و قادری (۱۳۷۹)؛ رووتمان و اناوسکی (۲۰۰۹)؛ شولین و همکاران (۲۰۰۰)؛ پرات و همکاران (۱۹۹۹).

ادامه جدول ۳: فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی در ارتباط با مؤلفه‌های احتمالی تدریس اثربخش

مضامین	مصادیق نظری	نمونه‌های پژوهشی (تکرار در تحقیقات مرتبط)
مؤلفه‌های زمینه‌ای	زمینه (سارویان، ۲۰۰۴)	لیو، کیلی، و باسکیست (۲۰۱۶)؛ ژو و همکاران (۲۰۱۶)؛ پتیت و همکاران (۲۰۱۵)؛ لطیف و مایلز (۲۰۱۳)؛ دولین و اوشی (۲۰۱۲)؛ سراجی و همکاران (۱۳۹۳)، غلامی و اسدی (۱۳۹۲)؛ ستاری (۱۳۹۲)؛ پورجاوید و علی بیگی (۱۳۹۱)؛ نجفی و کلیانی (۱۳۸۹)؛ کارنل (۲۰۰۷)؛ نصر و همکاران (۱۳۸۶)؛ شریفیان و همکاران (۱۳۸۴).

الگوهای مفهومی و چارچوب‌های نظری می‌تواند به فهم بهتر تدریس اثربخش کمک کند. لذا، می‌توان با فراترکیب پیشینه نظری و پژوهشی، مؤلفه‌ها و عامل‌های موجود در ابزار و یا یافته‌های پژوهشی را در زیرمجموعه چهار مقوله کلی طبقه‌بندی و تلفیق کرد. در نتیجه برای اثربخش‌سازی تدریس در دانشگاه‌ها، مدرسان باید به‌مثابه سکان‌داران آموزش بر مبنای مسئولیت سستی خود، زمینه‌های تدریس را در نظر بگیرند، به‌اندازه کافی در آموزش‌های دانشگاهی ارتباطات مناسب برقرار کنند، به‌اندازه کافی در تسهیل آموزش‌ها و ارزشیابی‌ها، حرفه‌ای عمل کنند و همواره در مسیر تدریس خود، خصوصیات رفتاری و اخلاقی شایسته را در محیط آموزشی به‌کارگیرند. بنابراین، جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهشی و در تکمیل پاسخ سؤال دوم، داده‌های مشتمل بر مضمون‌های اصلی موجود بر اساس خلاصه نتایج، یافته‌ها یا ابزارهای مورد استفاده در پژوهش‌های مرجع به‌عنوان الگوی فراترکیب تدریس اثربخش در آموزش عالی در شکل ۴ ارائه شده است:



شکل ۴: الگوی فراترکیب برای تدریس اثربخش در آموزش عالی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، ارائه یک فراترکیب از مؤلفه‌ها و شاخص‌های اصلی تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بر اساس چارچوب‌های نظری و مطالعات صورت گرفته در پیشینه پژوهشی بوده است. در بخش پیشینه نظری، الگوها و چارچوب‌های مختلفی مطرح شد که در ۴ مورد شامل الگوی مفاهیم سه‌گانه تدریس (پرات، ۱۹۹۷)؛ الگوی مهارت تخصصی تدریس

(سارویان و همکاران، ۲۰۰۴)؛ چارچوب عمومی رادمر (فسنترماخر و سولتیز، ۲۰۰۴)؛ پیوستار دوطرفه تدریس (کارنل، ۲۰۰۷) مورد معرفی قرار گرفت. سپس بر اساس این تطبیق این الگوها در ارتباط با ابزارها، نتایج و یافته‌های پژوهشی، چهار حیطه کلی مورد استنتاج و تطبیق قرار گرفت. در این مطالعه فراترکیبی به ابزارها، نتایج و یافته‌های ۸۶ مقاله یا پژوهش مرتبط، همراه با شواهد و داده‌های موردنیاز مراجعه شد و خروجی حاصل از فراترکیب یافته‌های مقاله در قالب یک الگوی مفهومی ادغام و ارائه گردید. در طبقه‌بندی نتایج ارائه‌شده در الگوی نظری مستخرج از فراترکیب اخیر، الگوی چهار وجهی تدریس اثربخش در آموزش عالی شامل مؤلفه‌های منش‌محور؛ مؤلفه‌های ارتباطی، مؤلفه‌های روش‌محور و مؤلفه‌های زمینه‌ای در یک فرایند یکپارچه، جامع و با رویکردی نظام‌مند مورد شناسایی و ترکیب قرار گرفته است.

در بُعد اول، مؤلفه‌های منش‌محور کلیه ویژگی‌های رفتاری مدرس که برای اثربخشی تدریس لازم است، خلاصه‌شده است. این بُعد نشانگر آن است که گفتار و کردار مدرس در ساختن محیط تدریس - یادگیری اثربخش نقش کلیدی دارد. البته نباید تأکید بر این حیطه باعث تقویت این تصور شود که مؤلفه‌های فردی منحصر به شخص مدرس است. زیرا این تصور بر مبنای الگوهای خطی و اثبات‌گرایانه است که در آن، نقش مدرس انتقال دانش است. لذا توصیه می‌شود متناسب با موقعیت و در رشته‌های مختلف دانشگاهی، مؤلفه‌های فردی دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی و حتی مدیران گروه‌های آموزشی نیز لحاظ گردد. در رویکردهای نوین به پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی به نقش تسهیل‌گرانه مدرسان دانشگاهی تأکید می‌شود (رینا^۱، ۲۰۱۵). در نتیجه، برای اثربخش‌تر کردن تدریس دانشگاهی لازم است خصوصیات فردی و اخلاقی دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی، مدیران گروه و سایر افرادی که در فرایند تدریس و یادگیری نقش دارند، موردتوجه مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار گیرد. در نتیجه مدرسان دانشگاهی بر مبنای شایستگی‌ها و ضوابط شفاف و نه بر مبنای روابط شخصی و منافع درون‌گروهی، گزینش خواهند شد.

در بُعد دوم، خصوصیات ارتباطی برای اثربخش کردن تدریس لازم است که در آن تعامل مدرس با دانشجویان به وضعیت مطلوب برسد. بخشی از این بُعد به مهارت‌ها و فن‌های ارتباطی در فرایند تدریس - یادگیری اشاره می‌کند و یا به نحوه استفاده مؤثر از ابزارهای ارتباطی و فناوریانه در آموزش‌های دانشگاهی که معمولاً توسط مدرس به‌عنوان مجری آموزش کاربرد پیدا می‌کند. بخشی دیگر از مفهوم مؤلفه‌های ارتباطی به تعامل انسانی و عاطفی بین مدرس و دانشجو در راستای تسهیل شرایط یادگیری می‌پردازد. البته در بسیاری از تحقیقات، مؤلفه‌های ارتباطی به تعامل اثربخش بین استاد و دانشجو، راهنمایی و مشاوره و کارکردهایی از این قبیل محدود شده است. لذا توصیه می‌شود در کنار روابط انسانی و دانشگاهی مناسب، ابزارهای ارتباطی در راستای تقویت

¹ Raina

تعاملات مستقیم رفتاری در کلاس درس، محیط‌های کارگاهی و آزمایشگاهی و یا بازدیدهای آموزشی موردتوجه مدرسان و برنامه‌ریزان آموزش دانشگاهی واقع گردد.

در بُعد سوم، خصوصیات روش‌محور مدرس در طیف نسبتاً وسیعی از فعالیت‌های تخصصی موردتوجه تحقیقات قبلی بوده است. این بُعد از شیوه‌های تدریس، ارزشیابی، دانش‌پژوهشی، اداره کلاس تا مهارت‌های بالینی را دربر می‌گیرد. این بُعد اختصاصاً به آموزشگر ارتباط پیدا می‌کند. زیرا جزو خصوصیات حرفه‌ای است که یک مدرس در هر رشته دانشگاهی باید متناسب با مسئولیت‌های آموزشی خود داشته باشد. بسیاری از رشته‌های دانشگاهی خصوصیات حرفه‌ای را از طریق تقلید و الگوبرگشت از اساتید خود می‌آموزند و بخشی از اساتید در قالب دوره‌های دبیری، مهارت‌های تدریس را فرامی‌گیرند. هرچند برای اساتید در دانشگاه‌ها از طرف دفاتر ارزیابی و ارتقای هیئت‌علمی، در قالب دوره‌های بازآموزی و کارگاه‌های روش تدریس و دوره‌های بدو و ضمن خدمت، مؤلفه‌های حرفه‌ای موردتوجه قرار می‌گیرد، ولی مسئولیت برنامه‌ریزان آموزش عالی در جهت اصلاح شیوه‌ها و تقویت مهارت‌های مذکور انکارناپذیر است. بهتر است توازنی بین ابعاد حرفه‌ای و ارتباطی برقرار شود تا افراط در حرفه‌ای بودن باعث تفریط در ارتباط نشود و بلعکس.

در بُعد چهارم، مؤلفه‌های زمینه‌ای به کلیه عوامل محیطی و پشتیبانی‌کننده تأکید می‌کند که با توجه به محدودیت‌ها، فرصت‌ها و امکانات، در اثربخشی تدریس در دانشگاه‌ها نقش دارند. این بُعد در پژوهش‌های اندکی (ازجمله: لیو، کیلی، و باسکیست، ۲۰۱۶؛ ژو و همکاران، ۲۰۱۶؛ پتیت و همکاران، ۲۰۱۵؛ لطیف و مایلز، ۲۰۱۳؛ دولین و اوشی، ۲۰۱۲؛ غلامی و اسدی، ۱۳۹۲؛ ستاری، ۱۳۹۲؛ پورجاوید و علی بیگی، ۱۳۹۱؛ نجفی و کلیانی، ۱۳۸۹؛ کارنل، ۲۰۰۷؛ نصر و همکاران، ۱۳۸۶؛ شریفیان و همکاران، ۱۳۸۴) به‌صورت تلویحی یا مستقیم مورد اشاره قرار گرفته‌اند. شاید این مهم بدین خاطر باشد که ضمن پرهیز از نادیده‌گیری مسئولیت مدرسان دانشگاهی برای در نظر گرفتن این جنبه از تدریس، تا حدودی از اختیار مدرسان خارج است. لذا پژوهشگران معتقدند که تدریس اثربخش در آموزش عالی را باید به‌عنوان یک پدیده چندوجهی و همه‌جانبه موردبررسی قرارداد تا با در نظر گرفتن خصوصیات زمینه‌ای تدریس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، بسترهای اثربخشی تدریس تسهیل گردد. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تدریس اثربخش در آموزش عالی در درجه اول یک پدیده یا مفهوم زمینه‌ای است. به‌عبارت‌دیگر شایستگی‌ها، مهارت‌ها و اصول تدریس اثربخش نمی‌تواند یکسان، جهان‌شمول و مستقل از زمینه باشد و این مفهوم با توجه به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، تخصصی، رشته‌ای و دانشگاهی متفاوت است. بنابراین، تفاوت‌های رشته‌ای و بین‌رشته‌ای را می‌توان بر مبنای همین مؤلفه‌های زمینه‌ای تفسیر و مطالعه کرد.

درنهایت اگر شواهد پژوهشی را مبنای تحلیل قرار دهیم، به این نتیجه استنباطی می‌رسیم که تدریس اثربخش دارای دو ستون اساسی است: مبانی عقلانی (روش) و مبانی اخلاقی (منش)

(فنسترمایر، ۱۹۹۰؛ فنسترمایر ۱۹۹۲). مبنای عقلانی تدریس اثربخش به مضمون‌هایی مانند شایستگی‌های پداگوژیکی، فناوریانه، تسلط بر موضوع، شایستگی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی و غیره اشاره دارد. مبنای اخلاقی تدریس اثربخش نیز به ویژگی‌هایی همچون منش و شخصیت فردی مدرس شامل فداکاری، صداقت، عدالت در برخورد، شفافیت عملکرد و غیره اشاره می‌کند. سرانجام پژوهشگران معتقدند بر اساس فراتحلیل استنباطی، هسته اصلی تدریس اثربخش در آموزش عالی مربوط به مبنای عقلانی و تسلط استاد بر موضوع‌های مورد تدریس است و سایر عوامل و مؤلفه‌های تدریس اثربخش در آموزش عالی برای تسهیل و انتقال اثربخش محتوای آموزشی است. آودی^۱ (۲۰۰۶) معتقد است که در تدریس اثربخش با دو مجموعه از وظایف روبرو هستیم: وظایف یا مسئولیت‌های بدیهی^۲ و وظایف یا مسئولیت‌های اساسی یا نهایی^۳. بنابراین، اگر هدف غایی و رسالت تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تربیت دانشجویان به‌عنوان شهروندان متخصص و توانمند است، برای رسیدن به چنین مقصودی، تسلط اعضای هیئت‌علمی بر مباحث و موضوع‌های مورد آموزش در رشته‌های دانشگاهی خود، یک مقوله محوری است. همچنین بر اساس مبنای اخلاقی تدریس اثربخش، بخشی از وظایف استادی در راستای برقراری ارتباط انسانی با دانشجو از محوریت اساسی برخوردار خواهد بود. دلیل ارجحیت مبنای عقلانی نسبت به مبنای اخلاقی در تدریس اثربخش دانشگاهی این است که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، افراد در سنین جوانی و بزرگسالی قرار دارند و شاید این معادله برای تدریس اثربخش در سطح آموزش عمومی و ابتدایی برعکس باشد، چراکه در دوره‌های مذکور، نیاز به مبنای اخلاقی بیشتر از مبنای عقلانی احساس می‌شود. البته این ارتباط ناظر بر بخش انسانی و عاطفی و هم‌سو با بعد رفتاری و منش است. بخشی از ارتباط هم آموزشی و هم‌سو با فنون ارتباط مؤثر هم‌سو با بعد حرفه‌ای یا روش‌مندی است. لذا، عوامل حرفه‌ای جزو وظایف و مسئولیت‌های اساسی است و عوامل فردی یا رفتاری جزو مسئولیت‌ها و وظایف بدیهی است. در این میان عوامل ارتباطی چه به‌عنوان ارتباط انسانی و چه آموزشی، دارای هم‌پوشی با مؤلفه‌های مرتبط با مبنای عقلانی و اخلاقی است، اما همواره به‌عنوان یک بعد متمایز، قابل مطالعه و تقویت است. در نتیجه انتظار بر این است مجموعه این عوامل و مؤلفه‌های زیرمجموعه آن‌که در عمل جدا از یکدیگر نیستند، تدریس دانشگاهی را اثربخش‌تر بسازند و کیفیت آموزش‌های دانشگاهی را ارتقاء بخشند.

علاوه بر این، برنامه‌ریزان آموزش عالی می‌توانند با استفاده از ساختار مستخرج از الگوی مفهومی این پژوهش نظام‌مند، آموزش دانشگاهی را به سمت توسعه کیفی هدایت کنند. پژوهش‌های اخیر در حالی انجام می‌شود که هنوز مدرسان دانشگاهی تحت تأثیر عادت‌های آموزشی و سردرگمی‌های مکرر، تصور واحدی از تدریس اثربخش ندارند. لذا، آنان نیز مجبور خواهند بود تا ساختار موجود را

^۱ Audi

^۲ Prima facie obligation

^۳ Master obligation

بر اساس تجربیات تدریس خود و اساتید محبوب در دوران تحصیل خود، تطبیق دهند تا به‌زعم خودشان تدریس اثربخش‌تری داشته باشند. در اینجا است که وجود رهنمودهای استاندارد برای اثربخش‌سازی تدریس اساتید ضرورت می‌یابد. البته این تصورات واحد در جهت جلوگیری از سردرگمی مدرسان و دانشجویان و به‌منظور استانداردسازی رویه‌های کلی تدریس اثربخش است و نباید به معنای نادیده انگاشتن مؤلفه‌های زمینه‌ای، موقعیت و شرایط متفاوت اجتماعی، فرهنگی، تخصصی و دانشگاهی تلقی شود. همچنین به پژوهشگران حوزه تدریس اثربخش در آموزش عالی پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های خود را در جهت تعمیق مسئله از زوایای مختلف به‌ویژه با در نظر گرفتن تفاوت زمینه‌ای رشته‌های دانشگاهی پیش ببرند تا اطلاعات جامع‌ترین برای برنامه‌ریزی بهینه و توسعه مهارت‌های اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها فراهم گردد. از سوی دیگر لازم است با بهره‌گیری از تخصص برنامه‌ریزان آموزش عالی و بازوهای اجرایی متمرکز در وزارت علوم، تحقیقات و آموزش عالی، از طریق یک ساختار استاندارد منعطف بر اساس زمینه، صلاحیت‌ها و مسئولیت‌های لازم را در مدرسان دانشگاهی ایجاد و تقویت شود تا موانع کلان و خرد اجرایی برای تأمین اثربخشی فرایند تدریس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کاهش یابد. در نهایت کیفیت‌بخشی به مهارت‌های مدرسان دانشگاهی و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی آنان نیازمند یک سازوکار قدرتمند برای نظارت و ارزشیابی دقیق است تا ایجاد نظامی خوداصلاح‌گر با اتکای به انتخاب افرادی مسئولیت‌پذیر تقویت گردد.

منابع

- آراسته، حمیدرضا و محمودی‌راد، مریم. (۱۳۸۲). آموزش اثربخش: رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۱(۱)، ۷-۱.
- اسدی، محمد؛ غلامی، خلیل و بلدهمان، کیوان. (۱۳۹۴). عوامل و مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه کردستان. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۱ (۱)، ۱۴۹-۱۲۳.
- اسلامیان، حسن. (۱۳۹۴). تدوین مؤلفه‌ها و نشانگرهای تدریس اثربخش جهت به‌کارگیری توسط استادان دانشگاه علوم انتظامی. مطالعات مدیریت بر دانش انتظامی. ۸ (۳)، ۹۳-۱۱۴.
- اسلامیان، حسن؛ جعفری ثانی، حسین؛ گودرزی، زهره؛ اسلامیان، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه بین هوش هیجانی و به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش استادان دانشگاه علوم پزشکی مازندران. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۲(۸)، ۶۹۷-۶۸۷.
- اکبری منجرمونی، فاطمه و کشتی‌آرای، نرگس. (۱۳۹۴). رابطه بین ابعاد استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک‌های یادگیری آن‌ها. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۲(۴۵)، ۲۸-۱۳.
- امینی، میترا؛ نجفی پور، صدیقه؛ ترکان، نیلوفر و ابراهیمی نژاد، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه مهارت‌های ارتباطی با عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جهرم. مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۱(۱)، ۱۰۵-۱۰۰.
- بنی‌داوودی، شهره. (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز. دوفصلنامه آموزش پزشکی. ۱(۲)، ۱۳-۷.
- بهادری، محمدکریم؛ رجبی واسوکلایی، قاسم؛ رعداآبادی، مهدی؛ یعقوبی، مریم. (۱۳۹۳). تحلیل روابط سیستماتیک بین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد با استفاده از تئوری گراف. فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور. ۱(۱)، ۳۶-۲۸.
- بوذرجمهری، فتح‌اله؛ منصوریان، مهسا؛ هرندی، یاسمن؛ بوذرجمهری، حسین. (۱۳۹۲). ارزیابی اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد از دیدگاه دانشجویان این دانشگاه. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. ۸ (۳)، ۵۲-۴۴.
- پورجاوید، سهیلا؛ علی بیگی، امیرحسین. (۱۳۹۱). اثربخشی تدریس اعضای هیئت‌علمی: مطالعه پدید کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی. نامه آموزش عالی، ۱(۲۰)، ۸۰-۶۱.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محترم، معصومه. (۱۳۹۲). چارچوبی تحلیلی برای شناسایی مشکلات قابل بروز در مسیر کیفیت و اثربخشی تدریس در آموزش عالی. مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی. ۱(۳)، ۱۲۳-۹۵.
- توفیقیان، طاهره؛ منادی، حدیثه؛ نصرالهی، سمیه؛ رخشانی، محمدحسن. (۱۳۹۴). اولویت‌بندی شاخص‌های تدریس اثربخش؛ مقایسه دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۸ (۱)، ۶-۱.

حاجی‌آقاجانی، سعید. (۱۳۸۰). مقایسه و بررسی نظرات اساتید و دانشجویان در مورد معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی. فصلنامه طب و تزکیه، ۱(۴۱)، ۴۷.

حسینی، محمد؛ وحیدنژاد، محمد؛ شهودی، مریم؛ طالبی، معصومه. (۱۳۹۴). ارزیابی مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش در زبان فرانسه بر اساس دیدگاه دانشجویان رشته زبان انگلیسی (فرانسه)، ۶(۱)، ۶۸-۴۹.

حشمتی نبوی، فاطمه؛ ونکی، زهره. (۱۳۸۸). مدرس بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. پژوهش پرستاری، ۱۳ و ۱۲، ۵۳-۳۹.

حکم آبادی، رجبعلی؛ فلاح، حسین. (۱۳۹۲). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۶(۱۰)، ۲۹-۲۲.

خیر، محمد. (۱۳۸۰). ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی با تأکید بر ارزیابی دانشجویی. علوم تربیتی و روانشناسی، ۱(۳)، ۹۳-۱۱۴.

دادخواه، بهروز؛ محمدی، محمدعلی؛ مظفری، ناصر؛ محمدنژاد، سجاد؛ مولایی، بهنام؛ دادخواه، دلاور. (۱۳۸۸). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. فصلنامه سلامت و مراقبت، ۱۱(۴)، ۴۳-۳۳.

دارابی، محمدرضا؛ درخشان، اکبر؛ کیانی، محمدعلی؛ ملکی، غلامحسین؛ سعیدی، معصومه. (۱۳۹۲). مقایسه و بررسی نظرات استادان و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی. دوماهنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱(۲۲)، ۳۶۶-۳۵۵.

درخشان، اکبر؛ دارابی، محمدرضا؛ سعیدی، معصومه؛ کیانی، محمدعلی. (۱۳۹۲). بررسی نظرات اساتید دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی. فصلنامه اخلاق پزشکی، ۲(۲۶)، ۱۵۹-۱۵۰.

رضایی، ریتا. (۱۳۹۰). اثربخشی تدریس: یک مطالعه موردی در دانشکده پزشکی شیراز. فصلنامه آموزش پزشکی و توسعه، ۱(۱)، ۸-۳.

رضانی، طاهره؛ درتاج راوری، اسحاق. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشی مؤثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشکده‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱(۲)، ۱۳۹-۱۴۸.

ستاری، صدرالدین. (۱۳۹۲). ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱(۱۲)، ۱۴۶-۱۳۴.

سراجی، فرهاد؛ موحدی، رضا؛ و سیاحت‌خواه، منیر. (۱۳۹۳). بررسی میزان برخورداری مدرسان دانشگاه‌های مجازی از مهارت‌های تدریس در این دوره‌ها. نشریه علمی - پژوهشی فناوری آموزش، ۹(۱)، ۳۷-۲۵.

سلطانی عربشاهی، سیدکامران و قادری، اعظم. (۱۳۷۹). تدوین شاخص تدریس اثربخش: ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران. علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)، ۷ (۲۲)، ۲۷۹-۲۸۷.

سلیمی، جمال و رضانی، قباد. (۱۳۹۳). شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان)، ۴ (۵)، ۶۲-۳۳.

سهرابی، بابک؛ اعظمی، امیر و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدیریت اسلامی با رویکرد فراترکیب. چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۱ (۱)، ۲۴-۹.

شاهسونی، خدیجه؛ فرج‌الهی، مهران؛ ظریف صنایعی، ناهید. (۱۳۹۳). ویژگی‌های استاد موفق از دید دانشجویان دانشگاه‌های ارائه‌دهنده آموزش مجازی در شهر شیراز. مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی. ۱۷ (۱)، ۶۰-۵۲.

شایسته فرد، صبریه؛ هوشیاری، مرضیه و خزنی، حجت. (۱۳۸۲). بررسی مقایسه شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱ (۲)، ۴۳-۳۴.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱ (۱)، ۲۵-۵۴.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۶). تعیین شاخص‌های مدیریت مؤثر کلاس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی. ۱ (۱۵)، ۱۸-۱.

شریفی‌نیا، سیدحمید؛ عبادی، عباس و حکمت افشار میترا. (۱۳۹۲). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان و اساتید پرستاری: یک مطالعه کیفی. فصلنامه نسیم تندرستی. ۲ (۱)، ۱۰-۱.

شهرکی، محمدرضا. (۱۳۸۹). معیارهای استاد خوب از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پزشکی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، ۱ (۴۸)، ۱-۱.

شیخ‌زاده، مصطفی. (۱۳۸۸). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه. نامه آموزش عالی، ۱ (۱)، ۱۴۱-۱۵۷.

شیربگی، ناصر. (۱۳۹۲). تحلیلی بر منابع سوگیری و خطا در ارزشیابی دانشجویان از اثربخشی تدریس استادان. نامه آموزش عالی. ۱ (۲۲)، ۲۴-۷.

صالحی، الهام و رضوانفر، احمد. (۱۳۸۹). مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس اعضای هیئت‌علمی در پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱ (۱۵)، ۸۵-۹۵.

صالحی، شایسته. (۱۳۸۰). تدریس اثربخش. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. ۱ (۲)، ۱۲-۲۱.

صدیق معروفی، شهنام؛ محمدی، آیین؛ موسوی، سیدمسعود و رعدآبادی، مهدی. (۱۳۹۳). تعیین مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر بر اثربخشی تدریس یک استاد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد: رهیافت مدل تحلیل سلسله مراتبی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. ۱(۳)، ۶۶-۵۸.

صفری، ثنا. (۱۳۹۰). ویژگی‌های فرایند تدریس - یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۱(۱)، ۷۳-۹۰.

صیادی، مهناز؛ رهایی، احمد؛ وهابی، بشری و روشنی، دائم. (۱۳۹۵). دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی کردستان و آزاد اسلامی سنندج در مورد تدریس اثربخش و عوامل مرتبط با آن. مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان. ۱۱(۸۱)، ۱۰۳-۹۳.

صیامیان، حسن؛ بالاغفاری، آریتا؛ علی‌گلبنندی، کبری؛ رضانژاد، سیده فرشته؛ شریفی‌نیک، مریم؛ شهرابی، افسانه و قاضی‌زاده، زینب. (۱۳۹۲). ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران. ۱(۹۶)، ۱۱۳-۱۰۶.

طالب‌زاده شوشتری، لیل؛ شافعی‌پور، هادی. (۱۳۹۰). اسنادهای استادان موفق در خصوص روش‌های ارتقای انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه بیرجند. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱(۶۰)، ۸۱-۷۰.

طالع پسند، سیاوش؛ بیگدلی، ایمان اله و جوکار، مهران. (۱۳۸۸). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ارزیابی دانشجویان از تدریس اثربخش. فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز. ۱(۳)، ۱۳۸-۱۵۶.

طاهری زاده، زینب؛ سلیمی، قربانعلی و صالحی زاده، سعید. (۱۳۹۰). رابطه مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشگاه با مهارت تدریس آنان از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. ۱(۲)، ۹۵-۱۱۶.

ظهور، علیرضا و اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصلنامه پژوهش‌ده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی (پایش). ۱(۲)، ۵-۱۳.

عابدینی، سمیره؛ کمال زاده، حسام؛ عابدینی، صدیقه و آقا ملایی، تیمور. (۱۳۸۹). معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. مجله پزشکی هرمزگان. ۱(۱)، ۲۴۱-۲۴۵.

عبدی، حمید؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم و ربیعی، مهدی. (۱۳۹۰). رابطه دانش فراشناختی و میزان اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱(۲)، ۱۰۶-۸۳.

عسگری، فریبا؛ ماسوله شادمان، رضا و سیده نوشاز، میرحق‌جو. (۱۳۸۲). بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی گیلان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱(۳)، ۴۸-۴۹.

عسگری، فریبا و محبوب مؤدب، هاجر. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. ۱(۵)، ۲۶-۳۳.

علوی، موسی و عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۶). تجارب و درک دانشجویان پرستاری از مفهوم مربی اثربخش در آموزش بالینی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۷(۲)، ۳۲۵-۳۳۴.

علیزاده، ندا و صدیقی، حسن. (۱۳۹۰). شناسایی ویژگی‌های آموزشگر کشاورزی اثربخش در نواحی روستایی. فصلنامه تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران. ۱(۴)، ۵۴۷-۵۵۴.

عندلیب، بهاره و احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۶). میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱(۳)، ۶۷-۸۲.

غلامی، خلیل و اسدی، محمد. (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱(۲)، ۲۲-۱.

قاضی طباطبایی، محمود و یوسفی افراشته، مجید. (۱۳۹۱). تحلیل روابط پارهای از متغیرهای مرتبط با ارزشیابی تدریس توسط دانشجویان: کاربردی از مدل معادلات ساختاری. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱(۶۴)، ۱۰۷-۸۳.

قربانی، راهب؛ حاجی آقایی، سعید؛ حیدری فر، معصومه؛ انداده، فاطمه و شمس‌آبادی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. ۱(۲)، ۷۷-۸۴.

کیانی، محمدعلی؛ درخشان، اکبر؛ دارابی، محمدرضا و سعیدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد در مورد معیارهای یک استاد خوب. فصلنامه اخلاق پزشکی. ۱(۲۵)، ۱۲۲-۹۸.

گشمر، رقیه؛ معتمدی، نیلوفر و واحدپرست، حکیمه. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱(۱۱)، ۴۸-۵۷.

مباشری، محمود؛ خسروی، شمسعلی؛ دریس، فاطمه؛ تاجی، فریده؛ طاهری، زهرا و مردان‌پور شهرکردی، الهام. (۱۳۹۰). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۱(۲)، ۸-۱.

محدثی، حمیده؛ فیضی، آرام؛ سالم صافی، رضا. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی دانشکده علوم پزشکی ارومیه. ۱(۶)، ۴۶۴-۴۷۱.

مطلبی فرد، علیرضا؛ آراسته، حمیدرضا؛ خنجرخانی، مروارید و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۰). ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد: یک مطالعه کیفی. دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی. ۴(۴)، ۸۴-۶۰.

مظفری، ناصر؛ محمدی، محمدعلی و دادخواه، بهروز. (۱۳۸۹). ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، مجله علمی و پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی. ۱(۱)، ۶۹-۶۱.

مظلومی محمودآباد، سیدسعید؛ احرامپوش، محمدحسن؛ کلاتر، سیدمهدی؛ کریمی، حسین و خرازی، محمدعلی. (۱۳۸۱). بررسی خصوصیات یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱(۱۵)، ۲۵-۳۵.

نجفی کلیانی، مجید؛ شریف، فرخنده؛ جمشیدی، ناهید و کریمی، شهناز. (۱۳۸۹). درک دانشجویان از تدریس مؤثر در آموزش پرستاری: یک مطالعه کیفی. پژوهش پرستاری، ۱(۱۹)، ۱۵-۶.

نصر، احمدرضا؛ عابدی، لطفعلی و شریفیان، فریدون. (۱۳۸۶). نقش روابط انسانی در اثربخشی تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه با تأکید بر دلالت‌های تربیت اسلامی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۱(۳)، ۱۹۱-۱۶۵.

نصیری، ابراهیم؛ عسگری، فریبا؛ فغانی، معصومه؛ بهادری، محمدهادی؛ محمدقاسمی، فهیمه؛ حسینی، فریده و معقول، شهین. (۱۳۸۷). تدریس اثربخش؛ رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان. دوفصلنامه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی گیلان. ۱(۱۱)، ۴۴-۳۹.

نصیریانی، خدیجه؛ ونکی، زهره و احمدی، فضل اله. (۱۳۹۰). تبیین ویژگی‌های سوپروایزر بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه. ۲(۲)، ۲۷۴-۲۸۵.

هرندی زاده، الهه؛ نعیمی، امیر؛ پزشکی راد، غلامرضا و نامدار، راضیه. (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات استاد خوب از نظر دانشجویان دانشکده کشاورزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱(۲)، ۴۱-۵۵.

الهی، نسرين؛ الحانی، فاطمه؛ احمدی، فضل اله. (۱۳۹۱الف). آموزش اثربخش: توصیف تجارب و درک دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱(۲)، ۱۱۰-۱۱۹.

الهی، نسرين؛ الحانی، فاطمه و احمدی، فضل اله. (۱۳۹۱ب). چالش‌های آموزش اثربخش، تأملی بر تجارب درک شده مدرسان پرستاری: آنالیز محتوا. فصلنامه تحقیقات کیفی در علوم سلامت. ۱(۳)، ۲۲۹-۲۳۹.

وکیلی، محمدمسعود؛ نوریان، عباسعلی و موسوی نسب، سیدنورالدین. (۱۳۸۷). بررسی خصوصیات یک مدرس خوب از دیدگاه استادان و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. مجله آموزش در علوم پزشکی. ۱(۱)، ۱۷-۱.

وهابی، احمد. (۱۳۹۳). ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی سمنان. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی. ۷(۱۳)، ۹۰-۸۲.

وهابی، احمد؛ ندریان، حیدر؛ صیادی، مهناز؛ ایرانپور، عابدین؛ بهمن پور، کاوه؛ مرادزاده، رحمت ا... و کریم زاده، محمدباقر. (۱۳۹۱). عوامل تأییدکننده کارآمدی تدریس از دیدگاه مدرسین غیر بالینی دانشگاه علوم پزشکی کردستان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۲(۱)، ۴۶-۵۴.

یعقوبی، یاسمن و پور مقدم، فرخ قلی. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری - مامایی و پیراپزشکی لنگرود. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۱(۲)، ۴۰-۳۴.

- Agbetsiafa, D. (2010); Evaluating Effective Teaching in College Level Economics Using Student Ratings of Instruction: A Factor Analytic Approach; *Journal of College Teaching & Learning*; 1(7), 57-66.
- Aregbeyen, O. (2010). Students perceptions of effective teaching and effective lecturer characteristics at the University of Ibadan, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2), 62-69.
- Asghari, M., Rafieepour, A., Shahedi, S., Mirzahoseini, M., Chavooshi, M., & Abbassinia, M. (2016). Assessment Criteria of Effective teaching of Expert Teachers based on occupational health students' viewpoints in Tehran University of Medical Sciences. *Journal of Paramedical Sciences*, 7(2), 1-15
- Audi, R. (2006). *Practical reasoning and ethical decision*. Routledge.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*; 1(12), 25-40.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. *Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies*.
- Devlin M O'Shea .H. (2012). Effective university teaching: views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education*. 17 (4), 385-397.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010), the criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 2(29), 111-124.
- Fah, B. C. Y., & Osman, S. (2011). A case study of student evaluation of teaching in university. *International Education Studies*, 4(1), 44-50.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. 11(3). 130-151.
- Fenstermacher, G. D. (1992). The concepts of method and manner in teaching. *Effective and responsible teaching: The new synthesis*, 11(2), 95-108.
- Fenstermacher, G. D & Soltis, J. F; (2009). *Approches to teaching*. New York: Teacher college press.
- Gurney, P. (2007). Five Factors for Effective Teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. 4 (2), 89-98.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jaidi, J., Lim, T. S., & Osman, Z. (2009). Effective teaching methods and lecturer characteristics a study on accounting students at Universiti Malaysia Sabah (UMS). *European Journal of Social Sciences*, 8(1), 21-29.

- Johnson, A. N. (2009). Students' perceptions of effective teaching in higher education. Master's thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Latif, E., & Miles, S. (2013). Students' perceptions of effective teaching. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 121.
- Liu, S., Keeley, J., & Buskist, W. (2016). Chinese College Students' Perceptions of Excellent Teachers across Three Disciplines Psychology, Chemical Engineering, and Education. *Teaching of Psychology*, 43(1), 70-74.
- Pendlebury, S. (1990) Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 1(40), 2.
- Pettit, J. E., Axelson, R. D., Ferguson, K. J., & Rosenbaum, M. E. (2015). Assessing Effective Teaching: What Medical Students Value When Developing Evaluation Instruments. *Academic Medicine*, 90(1), 94-99.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Pratt, D. D. (1997); Re-conceptualizing the evaluation of teaching in higher education; *Higher Education*; 1(34), 23-44.
- Pratt, D. D; Kelly, M & Wong, W. S. S; (1999), Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: towards culturally sensitive evaluation of teaching, *International Journal of Lifelong Education*, 1(18), 241-258.
- Raina, N. (2015). Effective Teaching-Learning Strategies and Quality of Higher Education in India: Some Reflections. *Journal of Commerce and Management Thought*, 6(4), 669-683.
- Sakarneh, M. AbuNair, N. (2014). Effective Teaching in Inclusive Classroom: Literature Review. *Journal of Education and Practice*. 5 (24). 28-34.
- Saroyan, A. Amundsen, C. McAlpine, L. Weston, C. Winer, L. & Gandell, T. (2004) Assumptions underlying workshop activities. *Rethinking teaching in higher education*. Stylus Publishing, 1st edition.
- Scheerens, J. (2016). Defining the Key Factors in Instructional Effectiveness. In *Educational Effectiveness and Ineffectiveness* (51-76). Springer Netherlands.
- Shevlin, M. et al, (2000), The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures; *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 1(25), 397-405.
- Skelton, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education*, 29(4), 451-468.
- Thomas S. Ting C. Q. Abraham M. Jalarajan R. S. Beh L. S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework *Review of Educational Research*, 84 (1). 112-159.

Vig, P., & Sharma, K. (2014). Humane characteristics of teachers in relation to employability skills: A research study. *International Journal of Education and Management Studies*, 4(2), 80.

Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. *The American Journal of Distance Education*, 20(2), 65-77.

Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 1 (1). 670-686.

Zhou, H., Liu, M., Zeng, J., & Zhu, J. (2016). Selection of nursing teaching strategies in mainland China: A questionnaire survey. *Nurse education today*. 1(39), 147-151.