

فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی  
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت  
 سال چهارم - شماره ۳ - پاییز ۹۲  
 صص ۴۴-۲۱

## رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی

نیما شهیدی\*<sup>۱</sup>، پریش جعفری<sup>۲</sup>، نادرقلی قورچیان<sup>۳</sup>، جواد بهبودیان<sup>۴</sup>  
 تاریخ دریافت: ۹۰/۷/۱۶ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۹

### چکیده

هدف عمده این پژوهش، مطالعه رابطه بین خودکارآمدی استادان و تعهد سازمانی آنان با کیفیت تدریس آنان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش، شامل ۲۱۸۱ نفر اعضای هیئت علمی تمام وقت و نیمه وقت واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه یک بودند که از بین آنها با روش نمونه گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای طبقه‌ای تعداد ۴۳۶ نفر به عنوان اعضای نمونه انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزارهای جمع آوری داده‌های پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته سنجش کیفیت تدریس با ۲۷ عبارت در مقیاس لیکرت و آلفای کرونباخ ۰/۸۶۱، پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و مه‌یر، و پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شوارتزر و همکاران بود. در این پژوهش برای مشخص کردن سهم عوامل خودکارآمدی و تعهد سازمانی استادان بر کیفیت تدریس از رگرسیون چندگانه و مدلسازی معادلات ساختاری بهره گرفته شد. همچنین از تحلیل واریانس یکطرفه برای بررسی نقش عوامل جمعیت شناختی استادان استفاده شد. نتایج نشان دادند که خودکارآمدی با ضریب ۰/۴۲ و تعهد سازمانی با ضریب ۰/۲۲ به صورت مستقیم مثبت و معناداری با کیفیت تدریس رابطه دارند. از میان ابعاد تعهد سازمانی، تعهد عاطفی و تعهد مستمر از قدرت پیش بین کنندگی بالایی برای کیفیت تدریس برخوردار می‌باشند. همچنین ارتباط متقابل مثبت و معنادار بین تعهد سازمانی و خودکارآمدی آنان با ضریب ۰/۱۲ بود. همچنین عوامل جمعیت شناختی استادان تأثیری در خودکارآمدی و تعهد سازمانی استادان نداشتند.

<sup>۱</sup> - استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نورآباد ممسنی، گروه علوم تربیتی، نورآباد ممسنی، ایران این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری نیما شهیدی می‌باشد

<sup>۲</sup> - استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، گروه مدیریت آموزشی، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> - استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، گروه مدیریت آموزشی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> - استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز، گروه آمار و ریاضی، شیراز، ایران.

\*- نویسنده مسئول: shahidi\_nima@yahoo.com

**واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی، تعهد سازمانی، کیفیت تدریس، اعضای هیئت علمی، منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی.

## مقدمه

نظام آموزش عالی کشور در سالیان گذشته با چالش‌ها و مسایل بسیاری مواجه بوده است. از جمله آنها می‌توان رشد فزاینده متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور، گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی، کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی و ... را نام برد. محمدی، بیان می‌کند که محیط رقابتی آموزش عالی در دنیای امروزی، نیازهای جدیدی را برای ذی‌نفعان از جمله دانشجویان و جامعه و کارفرمایان به وجود آورده است، که آموزش عالی باید برای پاسخگویی به این نیازها توانایی لازم را داشته باشد. یکی از راه‌های پاسخگویی دانشگاه‌ها به چنین نیازهایی، افزایش کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی است. معتقد است که نظام آموزش عالی برای مقابله با چنین چالش‌هایی ناچار از توجه به حفظ و بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی است و برای موفقیت در این امر باید تمامی کارکردهای آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد. (Mohammadi, 2005).

آموزش عالی به عنوان سیستمی که شامل استادان، دانشجویان، کارکنان و دارای فرایندهای گوناگون و پیچیده و دارای وابستگی‌های متقابل با محیطش می‌باشد، با ذی‌نفعانی که دارای نیازهای گوناگونی هستند ارتباط دارد، و برآورده کردن نیازها و تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان باکیفیت و شایسته و فرایندهای باکیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجویان بوده و نشان‌دهنده شایستگی استادان می‌باشد، فرایند تدریس است. بنابراین کیفیت تدریس می‌تواند به عنوان یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته شود و با این حال عاملی نیز برای سنجش شایستگی‌های استادان باشد. (Maarooft et al, 2008).

پژوهشگران متعددی معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاه‌ها، بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است، و در فرآیند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان پژوهش بر تدریس ارجحیت دارد. (Biggs and Tang, 2007; Staffan & Wahlean, 2002; 1998, Ledic, 1991; Ramsden).

از سوی دیگر پژوهشگران دریافته‌اند که کیفیت تدریس استادان اثر مستقیم بر بازده دانشجویان دارد. (Wright, Horn, 1997; Rice, 2003; Ingersol, Kleinhenz, 2003; 2008). Sanders & (بعلاوه اینکه کیفیت استادان و از جمله کیفیت تدریس آنان بهتر از حقوق آنان، اندازه کلاس و عوامل دیگر می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانشجویان باشد. (Darling-Hammond, 1997) و یک استاد با کیفیت می‌تواند اثرات وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانشجویان را در

یادگیری خنثی کرده و منجر به افزایش بازده دانشجویان شود. (Porter & Magee, 2004). بارت و همکاران اعتقاد دارند که برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری به-گونه همزمان توجه اساسی کرد. (Barret et al 2008).

کیفیت تدریس نقش اساسی در کیفیت یادگیری دانشجویان دارد و دانش و مهارت‌های آموخته شده به‌وسیله دانشجویان به‌گونه انکار ناپذیری با کیفیت یادگیری آنان ارتباط داشته. دانش آموختگان با کیفیت نیز می‌توانند در راه تولید علم و بکارگیری آن و همچنین برای ایفای نقش مهم در جامعه، بازده مناسب‌تری داشته باشند. توجه به کیفیت آموزش عالی بمنظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارآیی آنها امری ضروریست. (Navehebrahim & Karimi, 2006).

فرآیند تدریس دارای ماهیتی پیچیده است و دارای مولفه‌های گوناگون بوده که برای انجام یک تدریس با کیفیت باید آنها را به خوبی شناخت و در عمل به کار بست؛ و از سوی دیگر عوامل متعددی بر فرآیند تدریس تأثیرگذار هستند که حتماً باید در یک تدریس با کیفیت مورد توجه قرار گیرند. ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی طی دهه‌های اخیر از سوی دانشگاه‌های جهان مورد توجه قرار گرفته است و بسیاری از آنها به ایجاد سیستم‌های تضمین کیفیت در دانشگاه‌هایشان اقدام کرده‌اند. یکی از عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند بر توانایی استادان برای اجرای تدریس با کیفیت موثر باشد خودکارآمدی آنان است. باندورا خودکارآمدی را به عنوان باورهای افراد به توانایی‌های خود در انجام وظایف به‌گونه موفقیت‌آمیز تعریف کرده است (Bandura, 2000)، باورهای خود کارآمدی باورهایی هستند درباره شایستگی‌های ادراک شده خود فرد و این که فرد باور دارد می‌تواند کاری را به خوبی یا حداقل به‌گونه مناسب و کافی انجام دهد. (Gist & Mitchell, 1992).

تعهد سازمانی نیز به عنوان یکی از عوامل موثر بر انجام مشاغل در سازمان‌ها مطرح است. در تعهد سازمانی شخص نسبت به سازمان احساس وفاداری قوی دارد و از راه آن سازمان، خود را مورد شناسایی قرار می‌دهد (Zaki, 2010).

باتوجه به ویژگی‌های خاص نظام آموزش عالی، وجود تعهد سازمانی در استادان دانشگاه‌ها بر انجام فعالیت‌های موثر به‌وسیله آنها از جمله تدریس آنها موثر باشد.

تقاضا برای استادان حرفه‌ای برای کار در شرایط فرا پیچیده عصر حاضر به منظور پرورش دانشجویان و دانش آموختگان دارای کیفیت لازم جهت کار در چنین فضایی بیش‌تر شده است و کیفیت تدریس اهمیت ویژه‌ای یافته است. تدریس با کیفیت در چنین شرایطی قدرت رقابت ملتها را برای مقابله با چالش‌های عصر حاضر افزایش می‌دهد. برای دستیابی به اهداف ملی در شرایط کنونی نیازمند استادان با کیفیت و تدریس با کیفیت هستیم (Dest, 2000).

لذا با توجه با موارد ذکر شده، اطمینان از کیفیت تدریس استادان در دانشگاه‌ها ضروری می‌نماید و علاوه بر آن باید به مطالعه عواملی که بر کیفیت تدریس آنان نیز تأثیر گذار است پرداخت. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش است که خودکارآمدی و تعهد سازمانی استادان به عنوان عوامل موثر در محیط‌های دانشگاهی چه تأثیری بر کیفیت تدریس استادان دارد؟ و سهم این عوامل در کیفیت تدریس استادان چه اندازه است؟

امروزه، تدریس در آموزش عالی به عنوان حوزه‌ای معرفتی مورد توجه جدی واقع شده، لکن تعریف‌هایی که از آن به عمل آمده، گوناگون است. گیج اظهار می‌دارد منظور از تدریس عبارت از هر فعالیتی است که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد. (2001, Mehrmohammdi).

آرولا تدریس را تعاملی بین استاد و دانشجو می‌داند که از راه آن دانشجو فرصت یادگیری می‌یابد (Arreola, 2007). شعبانی چهار ویژگی خاص را در تعریف تدریس بر می‌شمارد که عبارتند از: وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان، فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده، طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات و ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری (Shaabani, 2006).

باید توجه داشت که تدریس خوب در دانشگاه به ارتباط بین یادگیری دانشجویان از محتوایی خاص و کیفیت تدریس آن محتوا به وسیله استاد بستگی دارد. تدریس خوب و یادگیری خوب با هم ارتباط دارند. تدریس خوب مشوق یادگیری با کیفیت بالای دانشجویان است. بنابراین باید ویژگی‌های تدریس خوب در آموزش عالی را مورد توجه و بررسی قرار داد. (Ramsden, 2005).

در زمینه تدریس در آموزش عالی در مجموع می‌توان نظریه‌ها را به سه دسته تقسیم کرد که در ادامه هر یک از آنها تشریح می‌شود.

#### **نظریه اول: تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات**

طرفداران این نظریه معتقدند که فراگیران دانش پایه ندارند یا به مقدار ناچیزی از این دانش بهره‌مندند. بنابراین، استادان آنان را قادر می‌سازند تا مجموعه‌ای از نکات و مطالب را به دست آورند. استادانی که نظریه انتقال را به کار می‌گیرند، دانش را کالایی می‌دانند که می‌تواند از مکانی به مکان دیگر انتقال داده شود و به فعالیت‌هایی چون انتقال دانش یا اطلاعات اشاره می‌کنند. (Trigwell, Prosser and Waterhouse, 1999).

#### **نظریه دوم: تدریس به معنای سازماندهی فعالیت دانشجویان**

در نظریه دوم جهت‌گیری از مدرس به سوی دانشجو معطوف می‌شود. از این منظر، تدریس فرایندی نظارتی است که مستلزم تعیین فنون و شیوه‌هایی است که برای کسب اطمینان از یادگیری

دانشجویان طراحی شده است. در این نظریه پذیرفته شده است که مجموعه معینی از قواعد وجود دارد که می‌تواند دانشجویان را به درک و استنباط امور قادر سازد. (Ramsden, 2005) در این نظریه بر ارتباط با دانشجویان و فعال ساختن آنان توجه شده است. همچنین، روش‌های مؤثر و کارآمدی برای پوشش دادن مطالب و موضوعات به کار گرفته می‌شود.

### نظریه سوم: تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری

در حالی که نظریه اول و دوم به ترتیب بر نقش استاد و دانشجو متمرکز است، در نظریه سوم تدریس و یادگیری دو روی یک سکه تلقی می‌شود. در این نظریه تدریس، دانشجو و محتوایی که باید آموخته شود به وسیله یک چارچوب یا نظام فراگیر به هم مرتبط می‌شوند. (Ramsden, 2005). دالبی معتقد است که هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است، لذا، تدریس به عنوان عاملی که فرصت‌هایی برای یادگیری دانشجویان فراهم می‌کند، در نظر گرفته می‌شود. نکته قابل توجه اینکه بسیاری از فراگیران نیز به وضوح بر این نکته تأکید کرده و معتقدند که تدریس خوب به این دلیل برای آنان مهم است که، زمینه‌ها و شرایط یادگیری بهتر را برای آنها فراهم می‌آورد (Dalby, 2001). از دیگر ویژگی‌های این نظریه آن است که مطالبی که باید آموخته شود و مشکلاتی که دانشجویان در ارتباط با یادگیری آن مطالب دارند، روش‌های مورد استفاده استاد را تعیین می‌کند (Dick and Bruce, 2002).

کیفیت تدریس به جهت تربیت نیروی انسانی کارآمد و با کیفیت در آموزش عالی بسیار حایز اهمیت است.

فلدر و برنت معتقدند که مأموریت آموزش پیچیده است و در این میان به علت گوناگون بودن ذی‌نفعان و نیازهای متنوع آنان که گاه متناقض با هم هستند کیفیت را در آموزش و تدریس نمی‌توان به صورت شفاف تعریف کرد (Felder and Brent, 1995).

سازمان توسعه همکاری‌های اقتصادی<sup>۱</sup> معتقد است که تعریف تدریس با کیفیت به ارزش‌ها، نگرش‌ها و تمایلات هر استاد بستگی دارد. همچنین از نظر این سازمان، تدریس با کیفیت دارای سه عنصر است: کیفیت زمان تدریس- کیفیت اجرای محتوای درسی و کیفیت اطمینان از نتایج (OECD, 2009).

بیگز و تانگ، بر این باورند که کیفیت در تدریس هم به تناسب برای اهداف بستگی دارد و هم به تناسب هدف. تدریس و یادگیری نیاز به هدف گذاری در سطوح گوناگون و ایجاد استانداردهای مناسب برای برنامه دارد. آنان همچنین منظور از تدریس با کیفیت را تدریس با

<sup>۱</sup> - OECD

اثر بخشی بالا و مواد غنی می‌دانند و عناصر عمده تدریس با کیفیت را شامل دانش، روش شناسی، پاسخگویی و اشتیاق می‌داند (Biggs and Tang, 2007).

فنستر ماچر و ریچاردسون معتقدند که تدریس با کیفیت به عنوان تدریسی در نظر گرفته می‌شود که منجر به یادگیری شود. به عبارت دیگر، چیزی که باعث می‌شود تدریسی را با کیفیت بنامیم این است که دانشجو آن چیزی را که استاد یاد می‌دهد، یاد بگیرد. (Fenstermacher, 2005) & Richardson).

استرانگ، تاکر و هیندمن پیش نیازهای تدریس با کیفیت را شامل توانایی بیانی، واحدهای درسی، مدرک تحصیلی استاد و تجربه می‌دانند. (Strong, Tucker and Hindman, 2004)

ویدوویچ نیز معتقد است که 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 تعریف می‌شود (Vidovich, 2006).

به اعتقاد فینیک کیفیت تدریس می‌تواند حاصل سازگاری بین شش جزء شامل ویژگی‌های دانشجویان، ویژگی‌های استاد، تصمیمات برنامه درسی استاد، رفتار کلاسی استاد، میزان یادگیری و عوامل وابسته به محیط باشد (Fink, 2002).

رامسدن شش عامل کلیدی برای تدریس با کیفیت در آموزش عالی در نظر می‌گیرد که عبارتند از:

- ۱- علاقه مندی و توضیح مناسب، ۲- اهمیت دادن به دانشجویان و یادگیری آنها، ۳- ارزشیابی و بازخورد مناسب، ۴- اهداف روشن و چالش‌های ذهنی، ۵- استقلال، نظارت و درگیر کردن دانشجویان در تدریس، ۶- یادگیری از دانشجویان، (Ramsden, 2005).

یکی از عواملی که به نظر می‌رسد بتواند بر کیفیت تدریس تأثیر گذار باشد خودکارآمدی استادان است. آرمور و همکاران برای اولین بار خودکارآمدی استادان را به عنوان «حدی که استاد باور دارد که ظرفیت تأثیر گذاری بر یادگیری دانشجویان را دارا می‌باشد» تعریف کرده‌اند. (Armor, 1976) et al).

بندورا، خودکارآمدی استادان را نوعی از خودکارآمدی می‌داند و پیشنهاد می‌کند که خودکارآمدی استادان شامل کارآمدی فردی تدریس و کارآمدی حرفه‌ای تدریس می‌باشد (Bandura, 2000).

دلینگر و همکاران بین واژه کارآمدی استادان و خودکارآمدی استادان که بندورا از آن استفاده کرده است تفاوت قایل می‌شوند. آنها خودکارآمدی استادان را «باورهای فردی استادان درباره توانی‌های خودشان برای انجام وظایف یاددهی و یادگیری موفقیت آمیز در بافت کلاسی خودشان» تعریف کرده‌اند (Dellinger, 2008).

تعریف شانن موران و همکاران از خود کارآمدی استادان به تعریف بندورا نزدیکتر است. آنان خودکارآمدی استادان را به عنوان «باور استاد (یا معلم) به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای فعالیت‌های لازم برای انجام وظایف تدریس در زمینه‌ای مشخص» تعریف می‌کنند (Tschannen-Moran, 1998).

راس و همکاران اشاره دارند که خودکارآمدی بالای استادان باعث بهبود احساس کارآمدی در یادگیرندگان و مشارکت آنها در فعالیت‌های کلاسی و تلاش‌هایشان برای مواجهه با مشکلات می‌گردد (Ross et al, 2001).

پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که باورهای خودکارآمدی معلمان نقشی اساسی در پایداری تعهد به سازمان‌شان دارد (Caprara, 2003).

چنان اشاره می‌کند که خودکارآمدی استادان به صورت ویژه با بروندهای دانشجویان که شامل پیشرفت تحصیلی، انگیزه و احساس کارآمدی آنان است ارتباط دارد. هم‌چنین بر رفتار استادان که در نهایت به فعالیت‌های تدریس وی منجر می‌شود تأثیرگذار است (Chan, 2008).

از عوامل مهم دیگر که به تحقق اهداف سازمانی همه سازمان‌ها کمک می‌کند، تعهد سازمانی است. ارائه تعریفی روشن و شفاف از تعهد به علت وجود تفاسیر و برداشت‌های متفاوت از آن مشکل است. مودی و همکاران اولین تئوری وسیع تعهد سازمانی را ارائه دادند و آن و مه‌یر با توجه به پیشینه موضوع دریافتند که تعاریف ارائه شده به‌گونه کلی سه موضوع کلی را شامل می‌شود. بنابراین بر اساس بررسی‌های آلن و مه‌یر می‌توان گفت تعهد به عنوان وابستگی روایی ممکن است به سه شکل عاطفی، هنجاری و مستمر باشد. تعهد عاطفی اشاره به وابستگی احساسی فرد به سازمان دارد. تعهد مستمر مربوط به تمایل به باقی ماندن در سازمان به خاطر هزینه‌های ترک سازمان یا پاداش‌های ناشی از ماندن در سازمان می‌شود؛ و سرانجام تعهد هنجاری احساس تکلیف به باقی ماندن به عنوان یک عضو سازمان را منعکس می‌کند (Meyer and Herskovich, 2001).

به‌گونه کلی دو دیدگاه کلی درباره تعهد سازمانی وجود دارند که عبارتند از:

۱- دیدگاه عاطفی یا نگرشی: این دیدگاه تعهد را امری عاطفی یا نگرشی می‌داند. مطابق این دیدگاه افراد خودشان را با سازمان تعیین هویت می‌کنند و به عضویت سازمانی بمنظور پی‌گیری اهداف خود متعهد می‌شوند. لاجرم «تعهد عاطفی» را می‌توان در این دیدگاه قرار داد. این شیوه نوعاً با مقیاس طراحی شده به‌وسیله پرتز و همکاران عملیاتی گردید.

۲- دیدگاه رفتاری: در این دیدگاه اعتقاد بر این است که تعهد امری رفتاری است. از این دیدگاه افراد در شرایط خاص تعهد قوی به سازمان خواهند داشت و لذا تعهد مستمر و تعهد هنجاری را می‌توان در این دیدگاه قرار داد.

این دو دیدگاه و یا به عبارت دیگر ابعاد و اجزای تعهد سازمانی مقابل هم قرار نمی‌گیرند، بلکه مکمل یکدیگر هستند؛ لذا شناخت صحیح فرایند تعهد سازمانی مستلزم بررسی همزمان تعهد نگرشی و تعهد رفتاری است (Asadbarghi, 2010).

### پیشینه پژوهش

چان در پژوهشی نشان داد که باورهای خودکارآمدی معلمان با برون داده‌های با ارزش دانش-آموزان مرتبط است. هم‌چنین خودکارآمدی معلمان باعث بروز رفتارهای مثبت آنان می‌شود که به نوبه خود می‌تواند باعث بهبود کیفیت مسایل آموزشی از جمله تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گردد (Chan, 2008).

گونه با تعریف چارچوبی برای کیفیت استادان، قابلیت‌ها و شخصیت استادان را از عوامل مهم در کیفیت آنها و کیفیت تدریس‌شان می‌داند. وی معتقد است که خودکارآمدی، علاقه مندی، باورها و اعتقادات به عنوان ویژگی‌های شخصیتی استادان و هم‌چنین تجربه تدریس، تحصیلات مناسب و داشتن مدرک تحصیلی مرتبط بر کیفیت تدریس استادان موثر است (Goe, 2007).

مارگولیس و مک کیب نیز در پژوهش خود با عنوان «خودکارآمدی به عنوان کلیدی برای بهبود انگیزه یادگیری دانش‌آموزان» به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری و افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد (Margolis And Mc Cabe, 2010).

اولسن نیز در پژوهش نشان داد که کیفیت معلمان باعث بهبود برون داده‌های دانش‌آموزان می‌شود. وی یکی از ویژگی‌های کیفیت استادان را خودکارآمدی آنان می‌داند که باعث بهبود توانایی‌های رهبری و تدریس معلمان می‌شود (Ohlsen, 2009).

فون ویلاس نیز در پژوهشی که به بررسی راه‌های بهبود کلاس‌های درس می‌پرداخت، نشان داد که تلاش برای توسعه باورهای خودکارآمدی معلمان باعث بهبود یادگیری دانش‌آموزان و بهبود کیفیت تدریس معلمان می‌گردد (Von villas, 2004).

تاموسایتیس در پژوهشی برای مشخص کردن ارتباط بین عملکرد کارکنان و مولفه‌های تعهد سازمانی، نشان داد که بین عملکرد کارکنان و تعهد عاطفی و مستمر رابطه وجود دارد، اما بین عملکرد و تعهد هنجاری رابطه معناداری وجود ندارد (Tamosaitis, 2006).

اسمینک و همکاران نیز در پژوهشی برای بررسی تأثیرات روش‌های مدیریت منابع انسانی و سوابق بر تعهد سازمانی کارکنان دانشگاه، به این نتیجه رسیدند که سن کارکنان، سطح خودگردانی آنان، ساعات کاری، پست سازمانی و مسئولیت اجتماعی آنان بر تعهد سازمانی آنها موثر می‌باشد (Smeenk, 2006).



شرودر در پژوهش درباره پیش بینی کننده‌های تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی و مدیران دانشگاه‌ها دریافت که مهم‌ترین پیش بینی کننده‌های تعهد سازمانی در تعهد سازمانی آنها، سیاست سازمانی، ماهیت کار، حقوق، شرایط کاری و ارتقا بود (Schroder, 2008).

نارتگون و منپ، پژوهشی با هدف تجزیه و تحلیل سطوح تعهد سازمانی معلمان مدارس ابتدایی ترکیه، انجام دادند. نتایج این پژوهش مؤید آن است که هیچ رابطه‌ی معناداری بین جنسیت و وضعیت تأهل با تعهد عاطفی، مستمر و هنجاری وجود ندارد. در این پژوهش، سابقه‌ی تدریس با تعهد عاطفی رابطه مثبت نشان داد، اما هیچ تفاوت معناداری با تعهد مستمر و هنجاری نداشت. متغیر سن با تعهد هنجاری و عاطفی رابطه مثبت داشت ولی رابطه‌ی معناداری با تعهد مستمر نشان نداد (Nartgun and Menep, 2010).

سریت نیز در پژوهشی برای اعتبار سنجی مقیاس خود کارآمدی معلمان در ترکیه، نشان داد که خود کارآمدی معلمان باعث بهبود فعالیت‌های آموزشی و کیفیت تدریس آنان می‌گردد (Cerit, 2010).

طالع پسند و همکاران نیز در پژوهشی با عنوان «رواسازی نسخه ایرانی پرسش‌نامه ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس» نشان دادند که کیفیت تدریس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌گونه معناداری مرتبط است (Talepasand et al, 2009).

هدف اصلی این پژوهش مطالعه ارتباط عوامل خودکارآمدی استادان و تعهد سازمانی آنان با کیفیت تدریس آنان در دانشگاه‌ها و مشخص کردن سهم این عوامل در کیفیت تدریس و ارائه مدلی ساختاری برای نشان دادن این روابط می‌باشد. همچنین به مطالعه تأثیر متقابل خودکارآمدی و تعهد سازمانی استادان و نقش آن در کیفیت تدریس پرداخته می‌شود.

### فرضیات پژوهش

- ۱- بین خودکارآمدی استادان و کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
- ۲- بین تعهد سازمانی استادان و کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

### روش انجام پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر روش اجرا، توصیفی- پیمایشی و به دلیل استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری از نوع همبستگی علی بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۱۸۱ نفر اعضای هیئت علمی تمام وقت و نیمه وقت واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه یک بوده‌اند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی و از نوع خوشه‌ای طبقه‌ای بود. بدین ترتیب که ابتدا به دلیل زیاد بودن حجم جامعه آماری به صورت خوشه‌ای در بین واحدهای دانشگاهی نمونه‌گیری انجام شد و سپس در این واحدها برای مشخص نمودن اعضای نمونه به صورت طبقه‌ای

نمونه‌گیری شد تا سهم اعضای نمونه نسبت به سهم آنها در جامعه آماری رعایت شده باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، برابر ۳۲۷ نفر بود. اما به دلیل اینکه پراکندگی جامعه آماری در تمام واحدهای دانشگاهی یکسان نیست تعداد افراد نمونه ۴۳۶ نفر که معادل ۲۰ درصد جامعه آماری می‌باشد، انتخاب خواهند شد تا داده‌ها و نتایج حاصله از آنها با اطمینان بیش‌تری مورد بررسی و تفسیر قرار گیرند.

روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش به صورت میدانی بوده است. که پرسشنامه‌های مورد استفاده در میان اعضای هیئت علمی مورد مطالعه قرار گرفت و پس از تکمیل و بازگشت پرسشنامه‌ها، داده‌های لازم از آن استخراج گردید.

### ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید.

- پرسشنامه سنجش کیفیت تدریس: این پرسشنامه محقق ساخته دارای ۲۷ عبارت می‌باشد که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. در این پرسشنامه ۶ بعد برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت کلاس، آموزش، ارزشیابی، مسئولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت مورد سنجش قرار می‌گیرد. روایی آن با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان و با استفاده از روش تحلیل سلسله‌مراتبی و هم‌چنین تحلیل عاملی تأییدی، مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۱ می‌باشد.

- پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و مه‌یر ۱۹۹۷: این پرسشنامه با توجه به ۳ بعد تعهد سازمانی که شامل تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری می‌باشند، تعهد سازمانی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه در طیف لیکرت و به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای طراحی گردیده و از اعتبار بالایی برخوردار است. هم‌چنین ضریب پایایی کل پرسشنامه بر اساس محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و ضرایب مربوط به مولفه‌های تعهد عاطفی، مستمر و هنجاری را به ترتیب، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۹۲ می‌باشد.

- پرسشنامه خودکارآمدی معلمان شوارتزر و همکاران ۱۹۹۹: این پرسشنامه دارای ۱۰ عبارت می‌باشد که در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت ساخته شده است که در آن درجات به صورت همیشه، معمولاً، به ندرت و به هیچ وجه می‌باشد. این پرسشنامه به وسیله رالف شوارتزر و همکاران در سال ۱۹۹۹ در آلمان طراحی شده است. وی پایایی پرسشنامه را که بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در سه نمونه مورد مطالعه انجام شده بین ۰/۷۶ و ۰/۸۲ گزارش کرده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش از روش‌های زیر استفاده گردید:

استفاده از روش رگرسیون چندگانه و مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تعیین مقدار سهم عوامل (خودکارآمدی و تعهد سازمانی) بر کیفیت تدریس.

استفاده از روش تحلیل واریانس برای بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت شناختی شامل رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سن، جنسیت، سنوات تدریس، و مرتبه علمی و در صورت نیاز آزمون تعقیبی توکی.

### یافته‌های پژوهش

**فرضیه اول پژوهش:** بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه معنی داری وجود دارد.

برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده گردید که نتایج در جداول زیر آمده است:

جدول ۱- رگرسیون بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس.

مدل.	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۳۸۱ <sup>a</sup>	۰/۱۴۵	۰/۱۴۳	۰/۲۹۵۴۷

جدول ۲- آزمون معناداری رگرسیون بین خودکارآمدی و کیفیت تدریس.

مدل	SS	درجه آزادی	MS	F	سطح معناداری
۱ رگرسیون	۶/۴۲۶	۱	۶/۴۲۶	۷۳/۶۰۸	۰/۰۰۰ <sup>a</sup>
باقی مانده	۳۷/۸۸۸	۴۳۴	۰/۰۸۷		
کل.	۴۴/۳۱۴	۴۳۵			

جدول ۳- محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای خودکارآمدی.

مدل.	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده		t	سطح معنی داری
		B	Beta		
۱ مقدار ثابت.	۳/۱۱۴	۰/۱۳۰	۲۳/۸۷۲	۰/۰۰۰	
خودکارآمدی.	۰/۳۳۱	۰/۰۳۹	۰/۳۸۱	۸/۵۷۹	۰/۰۰۰

همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار R یا ضریب رگرسیون ۰/۳۸۱ می‌باشد و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در ۰/۰۰۰ معنادار می‌باشد که این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس آنها می‌باشد. مقدار R<sup>2</sup> یا ضریب تعیین برای متغیر خودکارآمدی برابر ۰/۱۴۵ می‌باشد. این مقدار بیانگر آن است که ۱۴/۵ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به خودکارآمدی استادان می‌باشد و مابقی تغییرات ناشی از عوامل

دیگر می‌باشد. هم‌چنین ضریب بتا برای این متغیر ۰/۳۸۱ می‌باشد و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۳۸۱ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌گردد.

برای بررسی نقش عوامل جمعیت شناختی در خودکارآمدی اعضای هیئت علمی از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده گردید. نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- تحلیل واریانس یکطرفه خودکارآمدی بر اساس عوامل جمعیت شناختی

عوامل جمعیت شناختی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	سطح معنی داری
جنسیت.	مرد.	۳/۳۶۹۵	۳/۳۶۵۳۹	۳/۳۷۲	۰/۵۴۲
	زن.	۳/۳۴۶۴	۳/۳۷۲۰۴		
سن.	زیر ۴۰ سال.	۳/۳۶۶۳	۳/۳۶۹۰۸	۱/۰۵۱	۰/۳۷۰
	۴۱ تا ۵۰ سال.	۳/۴۰۳۶	۳/۳۵۸۵۳		
	۵۱ تا ۶۰ سال.	۳/۳۱۹۱	۳/۳۴۱۷۶		
	بالتر از ۶۰ سال.	۳/۲۸۸۶	۳/۴۰۴۲۲		
مدرک تحصیلی.	فوق لیسانس.	۳/۳۵۶۵	۳/۳۶۰۷۳	۲/۷۸۱	۰/۵۹۸
	دکتری.	۳/۳۷۷۳	۳/۳۸۵۲۰		
رشته تحصیلی.	علوم انسانی.	۳/۳۷۴۸	۳/۳۷۰۰۸	۱/۷۲۵	۰/۶۰۵
	علوم پایه.	۳/۳۵۱۵	۳/۳۵۴۷۶		
	علوم پزشکی.	۳/۲۸۱۰	۳/۳۸۵۵۱		
	کشاورزی.	۳/۳۴۳۷	۳/۳۶۸۳۸		
	هنر.	۳/۲۵۸۸	۳/۳۶۵۸۲		
	فنی مهندسی.	۳/۳۹۶۹	۳/۳۷۳۱۹		
	مرتب علمی.	۳/۳۵۶۵	۳/۳۶۰۷۳	۰/۶۳۸	۰/۵۹۱
استادیار.	۳/۳۶۶۴	۳/۳۸۷۵۳			
دانشیار.	۳/۳۵۰۰	۳/۳۸۷۳۰			
استاد.	۳/۵۳۷۵	۳/۳۶۲۲۸			
سنوات تدریس.	زیر ۱۰ سال.	۳/۳۵۱۸	۳/۳۶۰۰۱	۰/۴۱۲	۰/۶۶۳
	۱۱ تا ۲۰ سال.	۳/۳۸۳۷	۳/۳۸۷۸۸		
	بیش از ۲۰ سال.	۳/۳۹۳۹	۳/۳۷۷۴۴		
	کل.	۳/۳۶۲۲	۳/۳۶۷۲۴		

همان گونه که ملاحظه می‌گردد عوامل جمعیت شناختی جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، و رتبه علمی و سنوات تدریس اعضای هیئت علمی بر خود کارآمدی آنها تأثیر معنی‌داری ندارد.

**فرضیه دوم پژوهش:** بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

برای پاسخ به این فرضیه از روش رگرسیون استفاده گردید که نتایج در جداول زیر آمده است:

**جدول ۵- رگرسیون بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس**

مدل	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۲۶۲ <sup>a</sup>	۰/۰۶۹	۰/۰۶۷	۰/۳۰۸۳۵

**جدول ۶- آزمون معناداری رگرسیون بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس**

مدل	SS	درجه آزادی	MS	F	سطح معنا داری
۱ رگرسیون	۳/۰۵۰	۱	۳/۰۵۰	۳۲/۰۷۵	۰/۰۰۰ <sup>a</sup>
باقی مانده	۴۱/۲۶۵	۴۳۴	۰/۰۹۵		
کل	۴۴/۳۱۴	۴۳۵			

**جدول ۷- محاسبه ضریب به تا و سطح معناداری آن برای تعهد سازمانی**

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده		t	سطح معنی داری
	B	خطای استاندارد	Beta			
۱ مقدار ثابت	۳/۵۵۳	۰/۱۲۰			۲۹/۶۱۱	۰/۰۰۰
تعهد سازمانی	۰/۲۰۳	۰/۰۳۶	۰/۲۶۲		۵/۶۶۳	۰/۰۰۰

همان گونه که مشاهده می‌شود مقدار R یا ضریب رگرسیون ۰/۲۶۲ می‌باشد و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۰ معنا دار می‌باشد که این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی و کیفیت تدریس آنها می‌باشد. مقدار R<sup>2</sup> یا ضریب تعیین برای متغیر تعهد سازمانی برابر ۰/۰۶۹ می‌باشد. این مقدار بیانگر آن است که ۶/۹ درصد تغییرات کیفیت تدریس مربوط به مولفه‌های تعهد سازمانی می‌باشد و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می‌باشد. همچنین ضریب بتا برای این متغیر ۰/۲۶۲ می‌باشد و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث ۰/۲۶۲ واحد تأثیر مثبت در کیفیت تدریس می‌گردد.

در جدول ۸ رگرسیون بین مولفه‌های تعهد سازمانی و کیفیت تدریس ارائه شده است.

### جدول ۸- رگرسیون چندگانه بین مولفه‌های تعهد سازمانی و کیفیت تدریس بر اساس ضریب

بتا

مدل	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده		t	سطح معنی داری
	B	خطای استاندارد.	Beta			
۱ مقدار ثابت	۳/۵۸۵	/۱۲۲			۲۹/۳۰۵	/۰۰۰
تعهد عاطفی	/۰۵۶	/۰۱۹	/۱۳۹		۲/۹۹۰	/۰۰۳
تعهد مستمر	/۱۲۱	/۰۳۹	/۱۹۷		۳/۱۵۰	/۰۰۲
تعهد هنجاری	/۰۱۷	/۰۳۹	/۰۲۷		/۴۳۳	/۶۶۵

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود مولفه تعهد مستمر با داشتن ضریب بتای  $0/197$  که مقدار  $t$  آن نیز در سطح  $0/002$  معنی‌دار می‌باشد، از بین مولفه‌های دیگر قدرت پیش بینی بیش تری در مورد کیفیت تدریس دارد و بعد از آن مولفه تعهد عاطفی با ضریب به تایی  $0/139$  که مقدار  $t$  آن نیز در سطح  $0/003$  معنی‌دار می‌باشد قدرت پیش بینی بالایی دارد. اما مولفه تعهد هنجاری از قدرت پیش‌کنندگی معناداری برخوردار نیست.

برای بررسی نقش عوامل جمعیت شناختی در تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده گردید. نتایج در جدول ۹ آمده است.

### جدول ۹- تحلیل واریانس یکطرفه تعهد سازمانی بر اساس عوامل جمعیت شناختی.

عوامل جمعیت شناختی	تعداد.	میانگین.	انحراف استاندارد.	F	سطح معنی داری.
جنسیت	مرد.	۳/۳۴۸۲	/۴۰۶۶۳	۲/۹۳۷	/۰۸۷
	زن.	۳/۲۷۵۵	/۴۲۳۲۳		
سن	زیر ۴۰ سال.	۳/۳۳۵۱	/۴۰۹۶۸	۳۴۳	/۷۹۴
	۴۱ تا ۵۰ سال.	۳/۲۹۰۸	/۴۱۴۳۲		
	۵۱ تا ۶۰ سال.	۳/۳۰۶۶	/۴۰۷۱۳		
	بالتر از ۶۰ سال.	۳/۳۵۶۵	/۴۵۲۱۵		
مدرک تحصیلی	فوق لیسانس.	۳/۳۱۷۶	/۳۹۹۶۷	۳۹۵	/۵۳۰
	دکتری.	۳/۳۴۵۵	/۴۴۷۲۵		
رشته تحصیلی	علوم انسانی.	۳/۳۱۴۰	/۳۹۷۱۷	۵۴۱	/۷۴۵
	علوم پایه.	۳/۳۲۶۰	/۳۵۷۵۳		

		/۴۰۹۰۱	۳/۴۵۷۵	۲۱	علوم پزشکی.	
		/۴۲۴۷۸	۳/۲۸۶۶	۴۸	کشاورزی.	
		/۴۸۷۳۳	۳/۳۲۷۵	۱۷	هنر.	
		/۴۷۰۷۳	۳/۳۳۲۳	۹۸	فنی مهندسی.	
/۸۴۶	/۲۷۲	/۳۹۹۶۷	۳/۳۱۷۶	۳۱۷	مرئی.	مرتبه علمی
		/۴۵۷۵۸	۳/۳۴۲۶	۱۰۷	استادیار.	
		/۳۱۶۶۱	۳/۴۷۴۱	۴	دانشیار.	
		/۳۸۴۹۳	۳/۳۲۰۱	۸	استاد.	
/۹۱۰	/۰۹۵	/۴۰۵۵۴	۳/۳۳۰۸	۳۰۵	زیر ۱۰ سال.	سنوات تدریس
		/۴۲۴۲۳	۳/۳۱۲۸	۹۸	۱۱ تا ۲۰ سال.	
		/۴۵۶۲۹	۳/۳۱۰۰	۳۳	بیش از ۲۰ سال.	
		/۴۱۲۸۶	۳/۳۲۵۲	۴۳۶	کل.	

همان گونه که ملاحظه می‌گردد عوامل جمعیت شناختی جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، مرتبه علمی و سنوات تدریس اعضای هیئت علمی بر تعهد سازمانی آنها تأثیر معنی‌داری ندارد. به عبارت دیگر تفاوت میان نظرات اعضای هیئت علمی با توجه به متغیرهای تعدیل کننده معنادار نیست.

برای مشخص کردن سهم عوامل خودکارآمدی و تعهد سازمانی بر کیفیت تدریس نیز از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج در جدول آمده است.

جدول ۱۰- رگرسیون چندگانه بین عوامل موثر و کیفیت تدریس.

مدل.	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> اصلاح شده.	خطای استاندارد برآورد.
۱	۰/۴۳۷ <sup>a</sup>	۰/۱۹۱	۰/۱۸۷	۰/۲۸۷۷۴

جدول ۱۱ - آزمون معناداری رگرسیون بین تعهد سازمانی و کیفیت تدریس.

مدل.	SS	درجه آزادی.	MS	F	سطح معناداری.
۱	۸/۴۶۵	۲	۴/۲۳۲	۵۱/۱۲۰	۰/۰۰۰
	۳۵/۸۴۹	۴۳۳	۰/۸۳		
	۴۴/۳۱۴	۴۳۵			
	کل.				

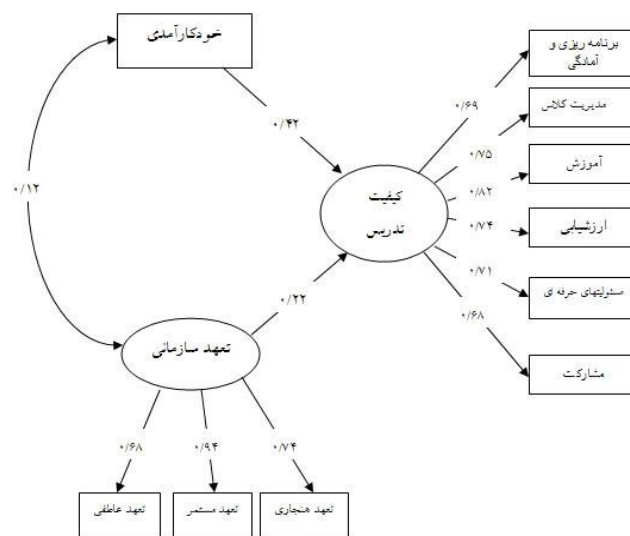
جدول ۱۲- محاسبه ضریب بتا و سطح معناداری آن برای تعهد سازمانی.

مدل	ضریب استاندارد نشده	خطای استاندارد	ضریب استاندارد شده		سطح معنی داری
			Beta	t	
۱ مقدار ثابت	۲/۶۴۱	۱/۱۵۹		۱۶/۶۱۸	/۰۰۰
تعهد سازمانی	۱/۶۷	۱/۰۳۴	۲۰/۲	۴/۹۶۲	/۰۰۰
خودکارآمدی	۳/۰۶	۰/۴۵/	۴۱۹/	۸/۰۸۷	/۰۰۰

همان گونه که مشاهده می گردد مقدار R یا ضریب رگرسیون چندگانه  $۰/۴۳۷$  می باشد و استفاده از آزمون F نشان داد که این مقدار در سطح  $۰/۰۰۰$  معنادار می باشد که این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین عوامل و کیفیت تدریس می باشد. مقدار  $R^2$  یا ضریب تعیین رگرسیون چندگانه نیز برابر  $۰/۱۹۱$  می باشد. این مقدار بیانگر آن است که  $۱۹/۱$  درصد تغییرات کیفیت تدریس به وسیله این عوامل تبیین می شود و مابقی تغییرات به وسیله عوامل ناشناخته دیگری به وجود می آید. هم چنین ضریب بتا برای تعهد سازمانی معادل  $۰/۲۱۶$  و برای خودکارآمدی نیز  $۰/۳۵۳$  می باشد. بنابراین معادله زیر را می توان برای کیفیت تدریس نوشت:

(خودکارآمدی)  $۰/۴۱۹$  + (تعهد سازمانی)  $۰/۲۲۰$  +  $۲/۶۴۱$  = کیفیت تدریس.

با توجه به نتایج فوق می توان مدل ساختاری زیر را برای رابطه بین این عوامل و کیفیت تدریس ارائه نمود.



شکل ۱- مدل ساختاری بین متغیرها



شاخص‌های به رازش مدل نیز به شرح زیر می‌باشد:

RMSEA	NFI	CFI	GFI	P	CMIN/DF
۰/۰۵۷	۰/۹۲۰	۰/۹۴۰	۰/۹۶۰	۰/۰۶۷	۲/۶۰۴

که همگی نشان دهنده به رازش خوب مدل می‌باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج بدست آمده، خودکارآمدی استادان رابطه مثبت و معناداری با کیفیت تدریس آنها دارد و می‌تواند به عنوان پیش بینی کننده مناسبی برای کیفیت تدریس مورد استفاده قرار گیرد. این بدان معناست که باورهای خود کارآمدی استادان که باعث می‌شود آنها توانی‌های خود را بهتر بشناسند و به وسیله آنها بر یادگیری دانشجویان تأثیر بگذارند، بر عملکرد تدریس آنها به عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف استادان دانشگاه تأثیر مثبتی بگذارد و از پس وظایفی که موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شوند مانند، برنامه‌ریزی آموزش، مدیریت کلاس، انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای و ارزشیابی و مشارکت به خوبی برمی‌آیند... و در جایی که استادان از خود کارآمدی بالایی برخوردار باشند می‌توان انتظار داشت که کیفیت تدریس در آن دانشگاه هم در حد مطلوبی باشد. تاثیر مستقیم این متغیر بر کیفیت تدریس برابر  $0/42$  و تأثیر غیر مستقیم آن از راه تعهد سازمانی نیز برابر با  $0/027 = 0/12 * 0/42$  می‌باشد و بنابراین کل تأثیر علی این متغیر بر کیفیت تدریس برابر با  $0/447 = 0/42 + 0/027$  می‌باشد. این نتایج با نتایج تحقیقات زیر همسو می‌باشد (، 2004 Margolis & Labone, 2004؛ Chan, 2007؛ Goe, 2007؛ Ohlsen, 2009؛ VonVillas, 2010؛ Cerit, 2010؛ Cabe, 2007؛ Ebrahimibakht, 2007).

هم‌چنین نتایج نشان دهنده رابطه مثبت و معنادار تعهد سازمانی استادان و کیفیت تدریس آنان می‌باشد. این بدان معنی است که تعهد سازمانی استادان می‌تواند پیش بینی کننده خوبی برای کیفیت تدریس آنان باشد. هم‌چنین مولفه‌های تعهد مستمر و تعهد عاطفی از قدرت پیش بین بالایی برای کیفیت تدریس برخوردار هستند. بنابراین احساس تعلق و وابستگی نسبت به دانشگاه و هم‌چنین تمایل به باقی ماندن در دانشگاه به دلیل هزینه‌های ترک سازمان یا پاداش‌های ناشی از ماندن در سازمان، باعث می‌شود که استادان تعهد خوبی نسبت به سازمان داشته و این امر باعث می‌گردد که عملکردهای تدریس آنها با کیفیت باشد. به عبارت دیگر تعهد سازمانی استادان منجر به انجام مناسب فعالیت‌های، برنامه‌ریزی، آموزش، ارزشیابی، مدیریت کلاس، انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت آنان می‌شود. که این خود منجر به بهبود یادگیری دانشجویان و بروندادهای مطلوب در دانشگاه می‌شود. تاثیر مستقیم این متغیر بر کیفیت تدریس برابر  $0/22$  و تأثیر غیر-مستقیم آن از راه خودکارآمدی نیز برابر با  $0/05 = 0/42 * 0/12$  می‌باشد و بنابراین، کل تأثیر این

متغیر بر کیفیت تدریس برابر با  $0/27 = 0/22 + 0/05$  می‌باشد. نتایج بدست آمده با نتایج این تحقیقات همسو می‌باشد؛ (Thamosaitis , 2006؛ Smeenk et al , 2006؛ Schroder , 2008؛ 2009؛ Nazem & GhaedMohammadi , 2009؛ Rajaeepoor & Bahrami , 2009). هم‌چنین رابطه متقابل بین دو متغیر خودکارآمدی و تعهد سازمانی نیز مثبت و معنادار می‌باشد که نشان دهنده تأثیر متقابل این دو عامل بر هم دیگر است. به عبارت دیگر خودکارآمدی و تعهد سازمانی استادان با تأثیر مثبتی که بر هم دیگر دارند می‌توانند باعث بهبود کیفیت تدریس استادان شوند. باور استادان به توانایی‌های خودشان منجر به افزایش تعهد سازمانی آنان می‌گردد و از سوی دیگر دل‌بستگی‌های استادان به دانشگاه و تمایل برای ماندن در آن به نوعی باعث ایجاد باورهای مناسب استادان نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خودشان گشته که هر دوی این‌ها باعث بهبود کیفیت وظایف تدریس استادان از جمله برنامه ریزی، آموزش، ارزشیابی، مدیریت کلاس، انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت آنان می‌شود. نتایج بدست آمده با نتایج تحقیقات ( Sinha , 2006؛ Ross , 2010؛ Sheng Wu , 2010؛ Asadbarghi , 2010) همسو می‌باشد.

### پیشنهادهای

- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تعهد سازمانی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، واحدهای دانشگاهی باید با فراهم کردن زمینه‌های افزایش تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی خود، به بهبود کیفیت تدریس آنها کمک کرده تا از این راه زمینه ساز بهبود یادگیری دانشجویان و بهبود کیفیت بروندهای نظام آموزش عالی گردند؛ لذا پیشنهاد می‌گردد واحدهای دانشگاهی با توجه به مولفه‌های تعهد سازمانی که تعهد عاطفی، مستمر و هنجاری می‌باشد شرایط بهبود این مولفه‌ها را در واحدهای خود برای اعضای هیئت علمی فراهم کنند. از جمله این کارها می‌توان به فراهم کردن ایجاد زمینه‌های علاقه مندی به دانشگاه از راه ایجاد روابط مناسب، فراهم کردن زمینه‌های رشد حرفه‌ای، ایجاد امکانات رفاهی برای اعضای هیئت علمی اشاره کرد.

- از آنجا که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که خودکارآمدی استادان با کیفیت تدریس آنان رابطه مثبت و معناداری دارد، به نظر می‌رسد که واحدهای دانشگاهی در بکارگیری استادان باید این مطلب را مورد نظر قرار دهند و باورهای خودکارآمدی را در استادان خود به وجود آورده و تقویت نمایند. برگزاری دوره‌های آموزشی روانشناختی به صورت دوره‌های ضمن خدمت برای این منظور می‌تواند مناسب باشد. به خصوص در مورد استادان تازه استخدام شده ضرورت برگزاری چنین دوره‌هایی بیش تر احساس می‌شود.

- با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد واحدهای دانشگاهی برای ارزیابی کیفیت تدریس استادان خود علاوه بر توجه به شاخص‌های سنجش کیفیت تدریس، به عوامل تأثیرگذار بر آن نیز توجه کنند و با ارزیابی تعهد سازمانی و خودکارآمدی استادان از این موارد آگاهی یابند که این امر علاوه بر اینکه در کمک به تحلیل جامع کیفیت تدریس استادان موثر است، زمینه‌ای را برای بهبود کیفیت تدریس آنان در دانشگاه‌ها فراهم کرده و باعث بهبود بروندهای نظام آموزش عالی و یادگیری دانشجویان می‌گردد.

- از آنجا که متغیرها دیگری نیز هستند که می‌توانند بر کیفیت تدریس موثر باشند و متغیرهای مورد مطالعه فقط بخشی از روابط بین عوامل موثر و کیفیت تدریس را نشان دادند، می‌توان در این متغیرهای دیگری را نیز در این پژوهش وارد کرد و اثر آنها را نیز بر کیفیت تدریس مورد مطالعه قرار داد، لذا به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد که از متغیرهای مانند جو کلاسی، فرهنگ دانشگاهی، امنیت شغلی و رضایت شغلی و ... برای مطالعه تأثیر آنها بر کیفیت تدریس در پژوهش‌های آتی استفاده نمایند.

### References

- Amirmoshtaghi ,Sh ,(2002) , *Studying the relationship between self-efficacy and self-regulation with academic achievement of students*, MA thesis , Alzahra University. (In Persian)
- Armor, D., Conry- Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Arreola. A. Raoul (2007) . *Developing a comprehensive faculty evaluation system*” second edition. University of Tennessee. press: Anker publishing company.
- Asadbarghi,Z,(2010) , *Relationship between Organizational Climate ,Self –efficacy and Organizational Commitment in employees of the ministry of Health*, MA Thesis, Islamic Azad University, Science And Research Branch.
- Bandura,Albert.(2000).*Cultivate self-efficacy for personal and organization effectiveness Handbook of principles of organization behavior*. Oxford,uk:Blackwell.pp.120-139
- Barret , A, et al ,(2008) , *Initiatives to improve the quality of teaching and learning A review of recent literature*, Unesco publication.
- Biggs ,J and Tang, C,( 2007) ,*Teaching for Quality Learning at university* ,open university press
- Caprara, G. V. et al. (2003) , Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15–31.

Cerit, Y. (2010), Teacher efficacy scale: the study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs, *Journal of Theory and Practice in Education, Journal of Theory and Practice in Education*.

Chan, D. (2008), Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Educational Psychology, Vol. 28, No. 7, 735-746*, available at : <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415498>

Dalby, T. (2001); "Theory and Practice of Teaching in a University Mathematics Learning Centre"; *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 32, No. 5, P. 692.

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. NY: National Commission on Teaching and America's Future

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24*, 751-766.

Dest, (2000) *Teachers in 21<sup>st</sup> century*, available at: [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/teachers\\_21st\\_century.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/teachers_21st_century.htm)

Dick, C. & W. Bruce (2002); "What Urban Students Say about Good Teaching"; *Journal of Educational Leadership*, Vol. 60, No.1, P. 4

Ebrahimibakht, H. (2007) *Studying The relationship between self-Efficacy, Locus of Control with Academic Achievement of Students in Kamyaran*, MA Thesis, Islamic Azad university, Science And Research Branch.

Felder, R and Brent, R. (1995) *How to improve teaching quality*, available at: [www.ncsu.edu/felder-public](http://www.ncsu.edu/felder-public)

Fenstermacher, G and Richardson, V. (2005), On making determinations of quality in teaching, *teachers college records, 107(1)*, pp.186-213

Fink, D. (2002). *Improving the evaluation of college teaching*. In K. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development* (p. 46-58). Bolton, MA: Anker.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review, 17(2)*, 183-211.

Goe, L. (2007) *The link between teacher quality and students outcome : A research synthesis*, National comprehensive center for teacher quality, Washington DC.

Ingersoll, R. (2003). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38(3)*, 499-534

Kleinhenz, E. (2008). 'Investing in Teacher Quality: Doing What Matters Most', in *Teaching Talent: The Best Teachers for Australia's Classrooms*.

Melbourne: Business Council of Australia, available at: <http://www.bca.com.au/Content/101446.aspx>

Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.

Ledic & Natasha, Hoic, (1998). *The Differences between Teachers' and Student' Assessment of Higher Education Teaching Quality: A Case from Croatia*. University of Rijeka, Croatia

Maarofi, Y, et al, (2008), Evaluation of teaching quality in higher education, *journal of Curriculum studies*, vol 1, No 5

Margolis, H and; McCabe, P (2010), *Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners*, available at : <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t914957660>

Mehrmohammadi, M, (2001), Investigation in the notion of teaching and its relation with learning, *journal of education*, No 65

Meyer, J.P. & Herscovitch, L. 2001, "Commitment in the workplace: Toward a general model", *Human Resource Management Review*, vol. 11, no. 3, pp. 299-326.

Mohamadi, R, (2005), *Quality evaluation in higher education*, National organization for educational testing publication

Nartgun S, Menep, I, (2010) The analysis of perception levels of elementary school teachers with regard to organizational commitment. *International Journal of Human Sciences*, 7(1) : 122 -131

Naveh Ebrahim, A. and V. Karimi (2006) ; "A Study of Relationship between Triple Skills of Department Chairs and Improvement of Educational Quality"; *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Spring, Vol. 12, No. 39, pp. 61-78 (in Persian).

Nazem, F and Ghaedmohammadi, M, (2009), Organizational commitment and its component in Islamic Azad University, *Journal of Modern thoughts in education*, vol 4, No 1, pp: 11-28

OECD, (2009), *Review on quality teaching in higher education*, [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

Ohlsen, M (2009) *A study of school culture, leadership, teacher quality and students outcomes via a performance framework in elementary schools participating in a school reform*, Phd dissertation, University of Florida

Porter, G and Magee, K. (2004,). *Teacher Quality, Controversy*, and NCLB. The Clearing House, 78, 26-29.

Rajaeepour S, Bahrami S. (2009) Relationship between clarity of role and job commitment among the personnel of the colleges of Isfahan University of Medical Sciences. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*; 10: 30-36

Ramsden , P, (2005) , *Learning to teaching higher education*, newyork , Routledge publication

Ramsden, P. (1991) *A performance indicator for quality in higher education: the Course Experience Questionnaire*, *Studies in Higher Education*, 16: 129-49.

Rice, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Ross, J.A (2006). *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. *School Effectiveness and school Improvement*, 17 (2) , 179-199.

Ross, J. A., Hogaboom-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades k-3. *The Elementary School Journal*, 102, 141-156.

Schroder,R,(2008) , Predictors of organizational commitment, for faculty and administrators of a private Christian university , *journal of research on Christian educators* ,vol 17, pp.81-97

Shaabani,H,(2006) , *Instructional skills,methods and techniques of teaching*, Tehran, Samt Publication. (In Persian)

Sheng-Wu, J, (2010) ,Assessing job self-efficacy and organizational commitment considering a mediating role of information asymmetry ,*The Social Science Journal* ,Volume 47, Issue 3, September 2010, Pages 541-559

Sinha ,S.P,(2002) , Correlational study of organizational commitment, self-efficacy and psychological barriers to technological change, *Psychologia*,Vol 45 , No 3, pp: 176-183

Smeenk,S and R.N. Eisinga, J.C. Teelken and J.A.C.M. Doorewaard,(2006) , The effects of HRM practices and antecedents on organizational commitment among university employees ,*Int. Journal of Human Resource Management* 17:12, pp:35-50

Staffan and Wahlean. (2002). *Teaching Skills and Academic Rewards*. *Journal of quality in higher education* ,Vol,8, No. 1, pp. 81-78.

Stronge ,J, Tucker ,P, and Hindman,J,(2004) ,*Handbook of qualities of effective teachers*, Ascd publication.

Talepasand ,S ,et al,(2009) ,Validating of Iranian version of students assessment questionnaire of teaching quality, *behavioral science journal* ,vol 3 ,No 2 , PP: 127-134

Tamosaitis, W. L. (2006). *The relationship between employee performance ratings and the three components of organizational commitment for technical personnel in a project environment*. Dissertation Abstract Ph.D. The University of Alabama.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248

Trigwell, K., M. Prosser & F. Waterhouse (1999) ; “Relations between Teachers Approach to Teaching and Students Approaches to Learning”; *Journal of Higher Education*, Vol. 37. P. 59

Vidovich, L. (2006). Quality Teaching and Learning in Australia and South African Universities: Comparing Policies and Practices"; *Compare* ,Vol. 30, No. 2.

VonVillas, B. (2004) ,Improving the way we observe classrooms. *School Administrator*, 61 (8) ,52-53

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). "Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 57-67.

Zaki, M,(2010) , Studying the impact of the dimensions od job satisfaction on organizational commitment of teachers in Isfahan High schools, *Mesbah* ,No 47, pp:47-51. (In Persian)

Zohoor , A and Eslaminezhad,T,(2002) , Indicators of effective teaching from medical students point of view, *Payesh Journal* , vol 1 ,No 4. (In Persian)

