



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Identifying the Components of Effective Teaching from the Perspectives of Faculty Members and Students: A Qualitative Study

*H. Etemadzadeh*¹ , *E. Parvin*^{*2} , *H. Najafpour*³

¹ Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran

² Department of Higher Education Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

³ Department of Management and Entrepreneurship, Faculty of Economics and Accounting, Razi University, Kermanshah, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-12-12

Revised: 2026-02-14

Accepted: 2026-04-14

Available online:
2026-04-16

KEYWORDS:

Effective teaching, qualitative research, phenomenological approach, faculty members, students

¹ Corresponding author

ehsan_parvin@yahoo.com

☎ (+98919)5407933

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the contemporary era, higher education, serving as a fundamental pillar of sustainable societal development, is confronted with increasingly multifaceted challenges that underscore the pressing need for a paradigm shift in teaching approaches. The ultimate objective of these institutions is to foster generations equipped with specialized knowledge, critical thinking skills, and professional competencies. In this context, effective teaching transcends the mere transmission of information, focusing instead on the creation of dynamic, inclusive, and student-centered learning environments. Despite advancements in the theoretical literature, there remains a conspicuous gap regarding in-depth qualitative research that simultaneously explores the perspectives of these two key cohorts within non-Western societies. Consequently, the present study, grounded in a phenomenological approach, aims to explore and elucidate the essence of the lived experience of “effective teaching” from the vantage points of both faculty members and students. By identifying experiential patterns and existing challenges, this research seeks to offer formulated, practical recommendations to enhance the quality of instruction in higher education.

Methods and Data: This study was conducted to discover and elucidate the essence of the lived experience of “effective teaching” from the perspective of the two key stakeholders in the teaching-learning process: faculty members and students. To achieve conceptual richness and a profound understanding of this phenomenon, a qualitative research methodology employing a descriptive phenomenological design was utilized to explore the participants’ subjective perceptions within their natural context. Furthermore, the operational framework of this research was predicated on Colaizzi’s phenomenological method. The research population comprised all faculty members and students within the faculties of engineering and humanities at Malayer University during the second academic semester of 2022-2023. To select participants possessing authentic and tangible experiences of the phenomenon under investigation, a purposive sampling method with maximum variation was employed based on predetermined criteria. These inclusion criteria entailed a minimum of five years of continuous teaching experience for faculty members and the successful completion of at least two academic semesters for students. The primary data collection instrument was the in-depth semi-structured interview. An interview guide featuring open-ended questions was designed to facilitate a conducive environment for the free expression of personal experiences, perceptions, and interpretations. The sampling and interviewing processes proceeded concurrently until theoretical

saturation was achieved, ultimately resulting in a final dataset derived from 21 interviews (comprising 11 faculty members and 10 students). The data analysis process for the descriptive phenomenological inquiry of the current study adhered to Colaizzi's (1978) seven-step data analysis strategy. Accordingly, the transcript of each interview was initially considered as a whole, focusing on the meaning of sentences encapsulating an experience of effective teaching. The extraction of thematic statements was conducted separately for each interview (initial themes). Initial categories were developed, into which the themes were integrated. Through the modification and transposition of themes, the synthesis of commonalities, and the elimination of irrelevant elements, the core shared themes subsequently emerged.

Findings: Phenomenological analysis of the participants' lived experiences revealed that "effective teaching" is not merely an instructional and mechanical phenomenon, but rather a multidimensional, humanistic, and highly dynamic process formed through the intertwining of three fundamental dimensions: "knowledge," "character," and "action." The thematic analysis process yielded five primary components that, in mutual interaction, elucidate the essence of this phenomenon:

Instructor's Personality Traits: This component was identified as the foundation and bedrock for other dimensions. Attributes such as academic humility, compassion, fairness, patience, and professional demeanor generate an emotional and ethical halo effect, acting as a prerequisite for any effective interaction. Within this construct, the instructor's character is perceived as the primary message and the reflection of educational values.

Instructor's Skills: This component encompasses the equilibrium among specialized knowledge, the ability to transmit concepts, the integration of modern technologies, and the facilitation of two-way communication. Professional skills serve as a bridge, connecting theoretical knowledge to a tangible learning experience for the student.

Classroom Management: Effective management, as per the stakeholders' experiences, transcends the superficial maintenance of order; it denotes the instructor's mindful presence in dynamically regulating activities, managing time, and striking a delicate balance between academic authority and humanistic rapport.

Psychological Action: This profound layer of teaching pertains to empathetic behaviors, acknowledging individual differences, and fostering psychological safety. By cultivating an environment conducive to emotional engagement, the effective instructor transforms the fear of learning into intrinsic motivation and a passion for discovery.

Evaluation: Within the effective teaching paradigm, evaluation is elevated from a grade-centric administrative task to a formative, qualitative, and feedback-oriented process. This component functions as a reflective mirror of learning, providing opportunities for continuous correction and growth for both the instructor and the student.

Discussion and Conclusion: The findings of this research revealed that effective teaching within the context of higher education is an integrated, self-regulating phenomenon wherein the five identified components operate in an organic network. These results, which align with Rogers' humanistic perspectives and Vygotsky's social constructivism, emphasize that effective learning occurs solely within the context of an authentic, supportive, and reciprocal relationship. The core of this phenomenon is the instructor's internal coherence, where moral virtues form the emotional foundation, professional skills act as the instruments for realization, classroom management organizes the structural dimension, psychological action activates the motivational bond, and evaluation fulfills the role of continuous refinement. Teaching effectiveness in the academic context is a reflection of social and cultural interactions, necessitating the reinforcement of values such as dialogue, trust, and mutual respect. Despite the inherent limitations of qualitative research and the restricted scope of sampling, the results of this study carry significant practical implications. It is recommended that higher education policymakers, when designing professional development programs for faculty, dedicate special attention to reflective training, emotional intelligence, and ethical character, in addition to emphasizing technical skills. Furthermore, revising the faculty performance evaluation system by incorporating qualitative indicators—such as learner satisfaction, quality of feedback, and human interaction—can significantly contribute to the structural enhancement of

educational quality and the cultivation of capable human capital in universities. Future studies could employ mixed-methods approaches to test and validate this conceptual model across quantitative dimensions and broader statistical populations.

**NUMBER OF REFERENCES**

34

**NUMBER OF FIGURES**

0

**NUMBER OF TABLES**

2

Citation (APA): Etemadizadeh, E., Parvin, E., & Najafpour, H. (2026). Identifying the components of effective teaching from the perspectives of faculty members and students: A qualitative study. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(1), 92–111.

 <http://doi.org/10.48310/ise.2026.21802.1519>

**COPYRIGHTS**

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان: یک پژوهش کیفی

هدایت‌الله اعتمادی‌زاده^۱، احسان پروین^{۲*}، هدا نجف‌پور^۳^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.^۲ دکتری مدیریت آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.^۳ پژوهشگر پسادکتری کارآفرینی، گروه مدیریت و کارآفرینی، دانشکده اقتصاد و حسابداری، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

اطلاعات مقاله

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۱
 تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۱۱/۲۵
 تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۵
 تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۲۷

واژگان کلیدی:

تدریس اثربخش،
 پژوهش کیفی،
 رویکرد پدیدارشناسی،
 اساتید،
 دانشجویان.

^۱ نویسنده مسئولehsan_parvin@yahoo.com

۰۹۱۹-۵۴۰۷۹۳۳ ①

پیشینه و اهداف: تدریس اثربخش یکی از مهم‌ترین عوامل ارتقای کیفیت آموزش عالی و ایجاد یادگیری عمیق در دانشجویان است. با وجود اهمیت روزافزون این موضوع، در نظام دانشگاهی ایران پژوهش‌های اندکی به شناسایی مؤلفه‌های بومی و تجربی آن از دیدگاه اساتید و دانشجویان پرداخته‌اند. این پژوهش با هدف شناسایی و تبیین این مؤلفه‌ها در بافت ایرانی انجام شد تا زمینه‌ای برای بهبود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی فراهم شود.

روش‌ها: پژوهش با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. نمونه‌گیری به صورت هدفمند تا رسیدن به نقطه اشباع ادامه یافت و ۲۱ نفر (۱۱ استاد و ۱۰ دانشجو) از دانشگاه ملایر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انتخاب شدند. داده‌ها از راه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شد. اعتبار یافته‌ها با بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی توسط هم‌تایان و تنوع منابع تأمین گردید.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها پنج مؤلفه اصلی را آشکار کرد: ویژگی‌های شخصیتی استاد، مهارت‌های حرفه‌ای، مدیریت کلاس، کنش‌های روان‌شناختی و ارزشیابی آموزشی. این مؤلفه‌ها در پیوندی پویا و متقابل، ساختاری یکپارچه و خودتنظیم‌گر می‌سازند که تدریس اثربخش را به فرایندی انسانی، تأملی و تحول‌آفرین تبدیل می‌کند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که تدریس اثربخش در محیط دانشگاهی ایران، بیش از مهارت‌های فنی، یک فرایند انسانی، تأملی و خودتنظیم‌گر است که از تعامل متقابل پنج مؤلفه اصلی شناسایی شده سرچشمه می‌گیرد و کیفیت تجربه آموزشی را به طور بنیادین ارتقا می‌بخشد.

مقدمه

در عصر حاضر، آموزش عالی به عنوان یکی از پایه‌های اساسی توسعه پایدار جوامع، با چالش‌های فزاینده‌ای روبه‌رو است که نیازمند بازنگری در رویکردهای تدریس برای پرورش نسل‌های آینده‌ای مجهز به دانش، مهارت‌های انتقادی و توانایی‌های حرفه‌ای است (دهقانی، ۱۴۰۳). تدریس اثربخش^۱، که به عنوان فرآیندی پیچیده و چندلایه مفهوم‌سازی می‌شود، فراتر از انتقال صرف اطلاعات، بر ایجاد محیط‌های یادگیری پویا، فراگیر و دانشجوی‌محور تمرکز دارد و نقش محوری در ایجاد انگیزه، عملکرد تحصیلی و رشد شخصی دانشجویان ایفا می‌کند (مصلحی و داوری، ۱۴۰۱). مطالعات کیفی اخیر نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی اساتید، نظیر اشتیاق، خلاقیت،

همدلی و مهارت‌های ارتباطی مؤثر، عوامل کلیدی در شکل‌گیری تدریس اثربخش هستند و می‌توانند به مدیریت بهینه کلاس و افزایش تعامل دانشجویان منجر شوند (جوشی^۲ و همکاران، ۲۰۲۲).

ویژگی‌های شخصیتی مدرسان، به ویژه در بستر آموزش عالی، جایی که دانشجویان با تنوع فرهنگی و نیازهای متفاوت مواجه هستند، اهمیت دوچندان می‌یابد و می‌تواند موانعی مانند کلاس‌های بزرگ یا فشارهای اداری را کاهش دهد. با این حال، ادراکات اساتید و دانشجویان از این مؤلفه‌ها اغلب با یکدیگر همخوانی ندارد؛ دانشجویان ممکن است بر جنبه‌های عاطفی و حمایتی تأکید کنند، در حالی که اساتید بر دانش محتوایی، ساختار دوره و ارزیابی‌های مبتنی بر شواهد تمرکز دارند، که این تفاوت‌ها ضرورت بررسی تجربیات واقعی ذی‌نفعان را برجسته می‌سازد (زرکرا^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهش‌های کیفی معاصر بر دیدگاه‌های دانشجویان در مورد اساتید برجسته تمرکز دارند و ویژگی‌هایی مانند ایجاد محیط‌های چالش‌برانگیز، تقویت حس تعلق به جامعه آموزشی و نقش روابط انسانی را به عنوان عناصر کلیدی شناسایی کرده‌اند. این مطالعات تأکید می‌کنند که اساتید اثربخش نه تنها دانش را منتقل می‌کنند، بلکه با برقراری روابط مبتنی بر اعتماد، ارائه بازخورد سازنده و تشویق به تفکر انتقادی، دانشجویان را به سمت رشد پایدار سوق می‌دهند (هاس^۴ و همکاران، ۲۰۲۵).

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ادراک دانشجویان از «معلم خوب» با مراحل رشدی و زمینه‌های فرهنگی آن‌ها تغییر می‌کند؛ در سطح دانشگاهی، دانشجویان اغلب بر تخصص موضوعی، ارتباط شفاف، انگیزش درونی و همدلی تأکید دارند و محیطی امن، حمایتی و فراگیر را برای یادگیری عمیق ضروری می‌دانند (خان^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، پژوهش‌ها در حوزه مهارت‌های تفکر انتقادی حاکی از آن است که گذار از رویکردهای سنتی استادمحور به روش‌های دانش‌محور، مانند بهره‌گیری از بحث‌های باز، منابع چندرسانه‌ای و فعالیت‌های مشارکتی، می‌تواند ادراک دانشجویان از تدریس اثربخش را تحول بخشد و آن‌ها را به کاربرد عملی دانش در مسائل واقعی ترغیب کند (همان).

در این راستا، مطالعات کیفی به دیدگاه‌های اساتید نیز پرداخته‌اند و نشان می‌دهند که چالش‌هایی مانند کمبود منابع فناوری، فشارهای پژوهشی و نیاز به توسعه حرفه‌ای مداوم، بر اثربخشی تدریس تأثیر می‌گذارند اما تمرکز بر بازتاب شخصی و همکاری بین‌اساتیدی می‌تواند این موانع را برطرف سازد (شیربگی و اسدی، ۱۳۹۵). علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر بر نقش آموزش آنلاین در تغییر پارادایم تدریس تأکید دارد؛ بررسی‌های کیفی از دیدگاه‌های اساتید نشان می‌دهد که حضور مؤثر در محیط‌های مجازی نیازمند مهارت‌های دیجیتال، تعامل پویا و مدیریت زمان است، اما چالش‌هایی مانند عدم دسترسی دانشجویان به فناوری می‌تواند اثربخشی را کاهش دهد (برمن و مایرز^۶، ۲۰۲۱؛ کشمیری^۷ و همکاران، ۲۰۲۳).

2. Joshi
3. Zerquera
4. Haas
5. Khan
6. Berman & Myers
7. Keshmiri 1

مطالعات دیگری بر ادراک دانشجویان از روش‌های تدریس نوآورانه تمرکز کرده‌اند و ویژگی‌هایی مانند انعطاف‌پذیری، استفاده از ابزارهای تعاملی و تمرکز بر یادگیری مبتنی بر مسأله را به عنوان عوامل موفقیت‌آمیز برجسته می‌کنند (مگواپر و اندرسون^۸، ۲۰۲۴). با وجود این پیشرفت‌ها، شکاف‌های قابل توجهی در پژوهش‌ها وجود دارد، به‌ویژه در زمینه بررسی هم‌زمان دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان در جوامع فرهنگی غیرغربی، جایی که عوامل فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی می‌توانند مؤلفه‌های تدریس اثربخش را تحت تأثیر قرار دهند. بسیاری از مطالعات موجود بر رویکردهای کمی تمرکز دارند و کم‌تر به تجربیات پدیدارشناختی و کیفی پرداخته‌اند، که این امر نیاز به پژوهش‌های عمیق‌تر برای شناسایی مولفه‌های مبتنی بر تجربه را ضروری می‌سازد (بلدسو^۹ و همکاران، ۲۰۲۱؛ هاس و همکاران، ۲۰۲۵).

این مطالعه کیفی، با اتکا بر رویکرد پدیدارشناختی^{۱۰}، به کاوش دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان در مورد مؤلفه‌های تدریس اثربخش می‌پردازد و هدف آن شناسایی الگوهای تجربی، چالش‌ها و پیشنهادهای عملی برای بهبود کیفیت آموزشی در آموزش عالی است. با تمرکز بر تجربیات واقعی ذی‌نفعان، این پژوهش نه تنها به غنی‌سازی ادبیات نظری کمک می‌کند، بلکه می‌تواند سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران دانشگاهی و اساتید را در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و چارچوب‌های ارزیابی تدریس یاری رساند. در نهایت، نتایج این مطالعه می‌تواند به ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیرتر و اثربخش‌تر منجر شود که در نهایت به توسعه سرمایه انسانی و پیشرفت اجتماعی کمک خواهد کرد. در راستای این اهداف، مسأله اصلی این پژوهش پاسخ به این پرسش است که «مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان در آموزش عالی کدام‌اند؟»

مبانی نظری و پیشینه تجربی

تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌عنوان مفهومی چندبعدی و پویا شناخته می‌شود که فراتر از انتقال دانش، بر تسهیل یادگیری معنادار، ارتقای مشارکت فعال دانشجویان و حمایت از رشد شناختی و حرفه‌ای آنان تأکید دارد. در ادبیات معاصر، این مفهوم عمدتاً در چارچوب رویکردهای دانش‌محور تبیین می‌شود؛ رویکردهایی که نقش استاد را از انتقال‌دهنده محتوا به تسهیل‌گر یادگیری و طراح تجربه‌های آموزشی تغییر می‌دهند و بر تعامل، خودتنظیمی و یادگیری فعال دانشجویان تأکید دارند (نوشی و همکاران، ۲۰۲۲؛ بلدسو و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعات پیشین نشان می‌دهد که تدریس اثربخش از طریق راهبردهایی نظیر برنامه‌ریزی آموزشی هدفمند، استفاده از روش‌های تعاملی، بازخورد مستمر و توجه به نیازهای فردی دانشجویان تحقق می‌یابد. این رویکردها به‌ویژه در آموزش عالی اهمیت دارند، زیرا با افزایش انگیزش تحصیلی، بهبود عملکرد یادگیری و آمادگی دانشجویان برای چالش‌های حرفه‌ای آینده همراه هستند (بلدسو و همکاران، ۲۰۲۱؛ میجور^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۴). در عین حال، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که اثربخشی تدریس پدیده‌ای وابسته به بافت آموزشی است و تحت تأثیر عواملی نظیر روابط استاد-دانشجو، فضای عاطفی کلاس و شرایط نهادی قرار دارد (نوشی و همکاران،

8. Maguire & Anderson

9. Bledsoe 1

10. phenomenological Approach

11. Mijour 1

۲۰۲۲). برای تبیین و ارزیابی تدریس اثربخش، چارچوب‌های نظری متعددی در ادبیات پژوهش ارائه شده است. این چارچوب‌ها معمولاً بر مؤلفه‌هایی همچون دانش‌محور بودن تدریس، استفاده از شواهد پژوهشی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، طراحی هم‌راستای اهداف یادگیری، فعالیت‌ها و ارزشیابی‌ها و همچنین توسعه حرفه‌ای مستمر استادان تأکید دارند (برمن و مایرز، ۲۰۲۱). اگرچه این چارچوب‌ها ابعاد کلیدی تدریس اثربخش را مشخص می‌کنند، اغلب بر الگوها و شاخص‌های از پیش تعیین‌شده متکی هستند و کم‌تر به ادراکات و تجربه‌های زیسته اساتید و دانشجویان توجه کرده‌اند (کشمیری و همکاران، ۲۰۲۳).

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مؤلفه‌های تدریس اثربخش عموماً در سه سطح نگرشی، رفتاری و حرفه‌ای قابل طبقه‌بندی هستند. مؤلفه‌های نگرشی شامل علاقه واقعی به یادگیری دانشجویان، ایجاد اعتماد و رویکرد حمایتی استاد است. در سطح رفتاری، عواملی نظیر مدیریت مؤثر کلاس، ارتباط شفاف، استفاده از روش‌های مشارکتی و تشویق تفکر انتقادی برجسته شده‌اند. همچنین در سطح حرفه‌ای، تعهد اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، همکاری با همکاران و توسعه حرفه‌ای مستمر از جمله عوامل کلیدی تدریس اثربخش گزارش شده‌اند (کشمیری و همکاران، ۲۰۲۳؛ مگوایر و اندرسون، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برداشت اساتید و دانشجویان از تدریس اثربخش لزوماً یکسان نیست و می‌تواند متأثر از زمینه فرهنگی، رشته تحصیلی و تجربه‌های یادگیری متفاوت باشد. این تفاوت دیدگاه‌ها اهمیت توجه به صدای ذی‌نفعان اصلی فرایند آموزش را برجسته می‌سازد و ضرورت استفاده از رویکردهای کیفی در مطالعه تدریس اثربخش را تقویت می‌کند (میجور و همکاران، ۲۰۲۴).

در مجموع، علی‌رغم گسترش چارچوب‌های نظری و پژوهش‌های مرتبط، همچنان خلأ پژوهشی در زمینه شناسایی مؤلفه‌های تدریس اثربخش بر پایه دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان و با رویکردی زمینه‌مند وجود دارد. بر این اساس، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد کیفی، درصدد است مؤلفه‌های تدریس اثربخش را از دیدگاه اساتید و دانشجویان شناسایی کرده و درک عمیق‌تری از این مفهوم در بافت آموزش عالی ارائه دهد.

در این بخش پژوهش‌هایی که هم‌راستا و هم‌سو با عوامل کلیدی تدریس اثربخش اساتید در پژوهش‌های مختلف علمی است مورد بررسی قرار گرفت تا پیشینه موضوع به طرز صحیح مورد بررسی و بحث قرار گرفته و هدایت‌گر حرکت پژوهش در مراحل بعدی باشد. حسینی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری طبس پرداختند که نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش به ترتیب شامل تسلط بر موضوع درس، لحن و کلام احترام‌آمیز و حفظ شخصیت دانشجو و احترام به او است. موسوی (۱۴۰۴) نیز در پژوهشی با هدف بررسی مؤلفه‌های تدریس اثربخش دانشگاهی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر اصفهان نشان داد که برای دستیابی به تدریس اثربخش باید از مؤلفه‌های مربوط به حوزه‌های اساتید، دانشجویان، کیفیت فضای آموزشی و سیاست‌های مدیریتی و دانشگاهی بهره گرفت. سرداره و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان «ویژگی‌های استاد خوب از دید دانشجویان دانشکده مدیریت» بیان کردند که مهم‌ترین خصوصیات یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان شامل برقراری رابطه صمیمانه با دانشجو، تسلط استاد بر درس مورد تدریس، صدا و

لهجه استاد و دانش عمومی درباره موضوع تدریس است. ترک‌زاده و کشاورزی (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای کیفی با عنوان «شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تدریس اثربخش با رویکرد راهبردی در دوره‌های آموزش عالی» نشان دادند که مؤلفه‌های اصلی تدریس اثربخش شامل برنامه‌ریزی راهبردی، تعامل استاد و دانشجو و استفاده از روش‌های نوین آموزشی است. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که تدریس اثربخش نیازمند توسعه حرفه‌ای اساتید و ایجاد محیط‌های حمایتی برای ارتقای یادگیری دانشجویان است. کیدوری و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس استادان از دیدگاه دانشجویان» دریافتند که عوامل کلیدی مؤثر بر کیفیت تدریس شامل مهارت‌های ارتباطی، دانش محتوایی و روش‌های ارزیابی پویاست. همچنین دانشجویان بر اهمیت حمایت عاطفی استادان تأکید داشتند.

تانگ^{۱۲} (۲۰۲۵) در پژوهشی مروری با هدف شناسایی مؤلفه‌های استاد اثربخش با بررسی ۷۷ مقاله و نمونه‌هایی از دانش‌آموزان و دانشجویان آمریکایی به این نتیجه رسیدند که دانشجویان بر تخصص موضوعی، ارتباط مؤثر و انگیزش استاد تأکید دارند. بر اساس نتایج، نقش استاد فراتر از انتقال دانش است و به حمایت عاطفی و جلوگیری از فرسودگی حرفه‌ای گسترش می‌یابد. آل‌شر^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای با عنوان «ادراک اساتید دانشگاه از ویژگی‌های استاد اثربخش» در دو کشور قطر و ایالات متحده دریافتند که مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش شامل احترام به دانشجویان، شفاف‌سازی انتظارات و توضیح روشن مطالب درسی است. یافته‌ها نشان دادند که هرچند ویژگی‌های استاد اثربخش از فرهنگ و زمینه جمعیتی تأثیر می‌پذیرد، اما اصول مشترکی چون احترام و وضوح وجود دارد. نوشی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «ویژگی‌های استاد دانشگاه مؤثر از دیدگاه دانشجویان» نشان دادند که اولویت‌های تدریس اثربخش شامل سیاست‌های ارزیابی، شخصیت استاد و دانش تخصصی است؛ بنابراین، نهادهای آموزشی باید سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی خود را در راستای افزایش انگیزش دانشجویان بازنگری کنند. پیریانی^{۱۴} و همکاران (۲۰۱۹) نیز با هدف شناسایی ویژگی‌های مدرس خوب از دیدگاه دانشجویان دریافتند که استادان باید توانایی تبیین مفاهیم، ایجاد علاقه به موضوع، نشان دادن اشتیاق به تدریس و استفاده از روش‌های متنوع آموزشی را داشته باشند.

به طور کلی، مرور پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مؤلفه‌های کلیدی تدریس اثربخش در ارتقای کیفیت آموزش عالی و یادگیری دانشجویان نقش بنیادین دارند. پژوهش‌های داخلی عمدتاً بر ویژگی‌هایی مانند تسلط بر موضوع، مهارت‌های ارتباطی، احترام به دانشجو و تعاملات سازنده تأکید دارند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۴؛ موسوی، ۱۴۰۴؛ سرداره و همکاران، ۱۴۰۲؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۸)، در حالی که پژوهش‌های خارجی بیش‌تر بر تخصص محتوایی، وضوح، حمایت عاطفی و انگیزش دانشجویان تمرکز دارند (تانگ و همکاران، ۲۰۲۵؛ آل‌شر و همکاران، ۲۰۲۴؛ نوشی و همکاران، ۲۰۲۲؛ پیریانی و همکاران، ۲۰۱۹). با وجود این، شکاف پژوهشی قابل توجهی در ادغام جامع این عوامل در قالب یک چارچوب سیستمی و فرهنگی، به‌ویژه در زمینه آموزش عالی ایران

12. Tang
13. Alshare I
14. Piriyani

وجود دارد. از این رو، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی و تمرکز بر تجربه‌های واقعی اساتید و دانشجویان، تلاش می‌کند مدلی کاربردی از تدریس اثربخش ارائه دهد که بتواند راهنمای برنامه‌های توانمندسازی اساتید و سیاست‌گذاری آموزشی باشد.

روش پژوهش

این مطالعه با هدف کشف و تبیین ماهیت تجربه‌ی زیسته «تدریس اثربخش» از منظر دو گروه کلیدی فرآیند یاددهی-یادگیری، یعنی اساتید و دانشجویان، صورت پذیرفت. به منظور دستیابی به غنای مفهومی و درکی عمیق از این پدیده، از روش پژوهش کیفی و طرح پدیدارشناسی توصیفی بهره گرفته شد. پدیدارشناسی به عنوان پارادایمی پژوهشی، بر توصیف نظام‌مند تجارب انسانی از یک پدیده‌ی مشترک متمرکز است و این فرصت را فراهم می‌آورد تا برداشت‌های ذهنی مشارکت‌کنندگان در بستر طبیعی آن مورد کاوش قرار گیرد (کرسول^{۱۵}، ۲۰۱۸). چارچوب عملیاتی این پژوهش، بر مبنای الگوی استیو-کلایزی (۱۹۷۸) پی‌ریزی شد که با تأکید بر همسانی‌های موجود در توصیف‌های مشارکت‌کنندگان، به استخراج و ساختاربندی مفاهیم بنیادین می‌پردازد. جامعه‌ی پژوهش را کلیه‌ی اساتید عضو هیأت علمی و دانشجویان دانشکده‌های فنی و مهندسی و علوم انسانی دانشگاه ملایر در نیم‌سال دوم تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند. به‌منظور انتخاب مشارکت‌کنندگانی که واجد تجربه‌ی اصیل و ملموس از پدیده‌ی مورد مطالعه باشند، از روش نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع و بر اساس ملاک‌های از پیش تعیین‌شده استفاده گردید. این ملاک‌ها برای اساتید، داشتن حداقل پنج سال سابقه‌ی تدریس مستمر و برای دانشجویان، گذراندن موفقیت‌آمیز حداقل دو نیم‌سال تحصیلی بود. این رویکرد، انتخاب افرادی را تضمین می‌نمود که از پشتوانه‌ی تجربی کافی برای توصیف غنی و مبتنی بر واقعیت پدیده‌ی تدریس اثربخش برخوردار باشند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته‌ی عمیق بود. راهنمای مصاحبه با طرح سؤالات بازطراحی شد تا فضای لازم برای بیان آزادانه‌ی تجارب، ادراکات و تفسیرهای شخصی فراهم آید. کلیه‌ی مصاحبه‌ها با کسب رضایت آگاهانه و با رعایت کامل ملاحظات اخلاقی، ضبط و سپس برای تحلیل، به متن تبدیل شد. فرآیند نمونه‌گیری و مصاحبه به صورت هم‌زمان و تا حصول نقطه‌ی اشباع ادامه یافت؛ به این معنا که مصاحبه با افراد جدید نتواند داده‌ی جدید یا مقوله‌ی متمایزی به یافته‌های پژوهش اضافه نماید. در نهایت، داده‌های حاصل از ۲۱ مصاحبه (شامل ۱۱ استاد و ۱۰ دانشجو) مبنای تحلیل نهایی قرار گرفت. فرایند تحلیل داده‌های تحقیق پدیدارشناختی توصیفی مطالعه‌ی حاضر از استراتژی تحلیل داده‌ی ۷ مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) پیروی کرده است. ابتدا تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان به‌طور مکرر مطالعه و خوانده شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها کاملاً آشنا و مأنوس گردد؛ سپس جملات و عبارات مهم و مرتبط با پدیده از متن‌ها استخراج شد؛ در مرحله‌ی بعد، معانی این جملات به‌صورت صریح و دقیق فرموله گردید؛ پس از آن، معانی استخراج‌شده گروه‌بندی و به تم‌ها یا موضوعات اصلی سازمان‌دهی شد؛ در ادامه، تم‌ها تلفیق و در قالب یک توصیف جامع و یکپارچه از تجربه‌های زیسته‌ی شرکت‌کنندگان ارائه شد؛ سپس توصیف نهایی پدیده‌ی تحت مطالعه به‌صورت منسجم تدوین گردید و در نهایت، یافته‌ها

از طریق بازگشت به توصیف‌های اولیه شرکت‌کنندگان و بررسی انطباق آن‌ها با داده‌های خام، اعتبارسنجی شد تا اطمینان حاصل شود که نتایج به تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان وفادار باقی مانده است. بدین ترتیب ابتدا متن هر مصاحبه به عنوان یک کل مورد توجه قرار گرفت و معنی جملات که حاوی تجربه‌ای از تدریس اثربخش بود مورد توجه قرار گرفت. جدا کردن جملات مضمونی هر مصاحبه به طور مجزا (مضمون اولیه) انجام شد. طبقات اولیه طراحی شد و مضمون‌ها در آن قرار گرفت و با تغییر و جابه‌جایی مضمون‌ها، تلفیق مضمون‌های مشترک و حذف مضمون‌های ناصواب، مضمون‌های اساسی مشترک پدیدار شد.

یافته‌ها

به منظور فراهم آوردن درکی روشن از زمینه مشارکت‌کنندگان پژوهش، مشخصات جمعیت‌شناختی اساتید و دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه، شامل جنسیت، سن، رشته تحصیلی و سابقه تدریس یا تحصیل، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی اساتید و دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participating Faculty Members and Students.

گروه	جنسیت	سن (سال)	رشته / گروه آموزشی	سابقه تدریس (سال)	تعداد نیمسال گذرانده
استاد	مرد	۵۵	مهندسی مکانیک	۲۲	-
	زن	۳۸	مهندسی عمران	۵	-
	زن	۳۵	مهندسی کامپیوتر	۴	-
	زن	۴۸	علوم تربیتی	۱۵	-
	مرد	۴۳	مدیریت بازرگانی	۱۲	-
	مرد	۵۰	حقوق	۱۶	-
	مرد	۵۵	مهندسی مواد	۲۰	-
	زن	۵۵	علوم تربیتی	۱۷	-
	زن	۵۸	مهندسی برق	۲۲	-
	مرد	۴۵	روانشناسی	۱۲	-
دانشجو	مرد	۵۶	زبان انگلیسی	۱۹	-
	زن	۲۷	مهندسی برق	-	۴
	زن	۲۵	مدیریت بازرگانی	-	۴
	مرد	۲۸	حقوق	-	۲
	مرد	۲۵	زبان انگلیسی	-	۳
	مرد	۲۷	مهندسی عمران	-	۱
	مرد	۲۶	مهندسی برق	-	۴
	مرد	۲۳	روانشناسی	-	۱
	مرد	۲۴	مهندسی صنایع	-	۲
	مرد	۲۴	مهندسی مکانیک	-	۴
زن	۲۷	علوم تربیتی	-	۳	

تحلیل عمیق داده‌های حاصل از بیست و یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با اعضای هیأت علمی و دانشجویان نشان داد که پدیده «تدریس اثربخش» در تجربه زیسته آنان صرفاً یک فعالیت آموزشی نیست؛ بلکه یک فرایند چندبعدی، انسانی و پویا است که از ترکیب

سه بُعد اساسی شکل می‌گیرد: دانش (تسلط علمی و مهارتی)، منش (ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی)، و کنش (تعاملات رفتاری، مدیریتی و روان‌شناسانه استاد در کلاس). فرایند تحلیل مضمون، منجر به شناسایی پنج مؤلفه اصلی شد که در تعامل با یکدیگر ماهیت تدریس اثربخش را تبیین می‌کنند: ویژگی‌های شخصیتی استاد، مهارت‌های استاد، مدیریت کلاس، کنش روان‌شناسانه، و ارزشیابی. در ادامه، هر مؤلفه با ذکر نمونه‌های واقعی از داده‌های مصاحبه و تبیین‌های تحلیلی در قالب جدول و متنی ارائه می‌شود.

جدول ۲. مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده‌های فنی مهندسی و علوم انسانی.

Table 2. Components of Effective Teaching from the Perspective of Faculty Members and Students in Engineering and Humanities Faculties.

مضامین اصلی	مضامین فرعی	واحد‌های معنایی
مؤلفه‌های تدریس اثربخش	ویژگی‌های شخصیتی استاد	دیدگاه اساتید
	مهارت‌های استاد	دیدگاه دانشجویان
		متعهد، دغدغه‌مند، دلسوز، آراسته از نظر ظاهری، دقیق و منظم، علاقمند به تدریس، صبور، متواضع، وقت‌شناس، صمیمی، همدل و همراه، خوش‌رو و خوش برخورد، انتقاد پذیر، محکم اما سراسر با چشم‌پوشی و گذشت، ژرف‌نگر و با جهان‌بینی وسیع، مقتدر در عین حال مهربان، انعطاف‌پذیر
		قوی بودن از لحاظ علمی، داشتن طرح درس خوب، مسلط بودن بر تمام روش‌های تدریس سنتی و نوین، بیان ساده و قوی، استفاده از منابع به‌روز، خلاقیت داشتن در روش تدریس، استفاده از تکنولوژی و ابزارهای کمک آموزشی مثل تخته هوشمند یا پروژکتور، استفاده از مثال‌های ملموس و کاربردی، فعال کردن خلاقیت ذهنی دانشجو، استفاده از مثال‌های هیجان‌انگیز یا خنده‌دار که در ذهن دانشجو باقی بماند، ایجاد استقلال فکری برای دانشجو در امر تدریس، استفاده از روش‌های پروژه محور، آموزش مهارت‌های عملی در کنار مباحث تئوری، ارتباط برقرار کردن بین مطالب هر جلسه با جلسات قبل، تدریس گام به گام و بیان مطالب از ساده به پیچیده، پویاسازی کلاس درس با مشارکت دادن دانشجویان در بحث، برقراری ارتباط بین موضوع درسی با صنعت و جامعه
		موقعیت‌شناسی، تعادل در تقسیم زمان تدریس و استراحت، پای‌بندی به طرح درس در هر جلسه، فرصت جبران دادن به دانشجو، گروه‌بندی مناسب با توجه به توانایی هم‌گروه‌ها، رسیدن به هدف درس در کوتاه‌ترین زمان و با کم‌ترین هزینه، مشارکت‌دهی دانشجویان در بحث به شکلی که نقش استاد فقط استاد جهت‌دهی باشد، کلاس دارای چارچوب مشخصی باشد، استفاده مؤثر از تمام فضای کلاس، تنوع در روش‌های بازخوردگیری از دانشجو، جدی بودن در حضور و غیاب؛ برای مثال یک بار در ابتدای کلاس و یک بار در انتهای کلاس
	مدیریت کلاس	درگیر کردن دانشجو در مباحث و در عین حال مدیریت کلاس - داری تا بحث از مدار اصلی خارج نشود، رعایت تعادل و چارچوب مشخص در ایجاد ارتباط دوستانه با دانشجویان، ارائه تکالیف و انتظارات متناسب با محتوای درس و توان دانشجویان، داشتن طرح درس و پای‌بندی به آن، استفاده مفید از تمام زمان کلاس، تدریس منسجم و به دور از حواشی

کنش
روانشناسانه

ایجاد حس نیاز به یادگیری در دانشجو، در نظر گرفتن پاداش‌های نمره‌ای، انتظارات معقول از دانشجو داشته باشد، تشویق نامحسوس و زیرکانه کلامی، احترام به شخصیت دانشجو، بها دادن به نظرات دانشجو، انتقال دلسوزانه تجارب تحصیلی و کاری خود به دانشجو، ایجاد یک فرایند رشد در دانشجو، حفظ ارتباط چشمی و کلامی با همه دانشجویان، توجه به تفاوت‌های فردی، انگیزه بخشی به دانشجویان، درک این مسأله که خطا بخشی از یادگیری است، ایجاد صمیمیت در چارچوب استاد شاگردی، روش تدریس متناسب با شخصیت و سطح توانایی دانشجویان برنامه‌ریزی شود، دادن حس امنیت و احساس آزادی بیان به دانشجویان، پرهیز از هرگونه تبعیض، رعایت انصاف و عدالت را در برخورد با دانشجو

تکالیف شامل جنبه‌های شناخت توانایی و استعدادهاى دانشجویان باشد، تدریس متناسب با دانش و میزان فهم دانشجو باشد، ایجاد فضایی صمیمی و امن که دانشجویان آزادی بیان داشته باشند، تشویق نفرات برتر کلاس به شکلی باشد که سایرین احساس حقارت نکنند، ارزش قائل شدن برای شخصیت دانشجو در کلاس و خارج از کلاس، برقراری ارتباط دوستانه با دانشجو، درک تفاوت دانشجویان و اهمیت دادن به یادگیری عمیق، فضا دادن برای شکوفایی دانشجو، ایده دادن و پرورش خلاقیت دانشجویان، کمک و راهنمایی دلسوزانه، جذب کردن دانشجو به روش‌های مختلف و انگیزه‌بخشی

ارزشیابی

ارزشیابی متناسب با سطح کلاس، ارزشیابی در قالب پرسش‌های شفاهی در کلاس، ارزشیابی تدریجی و فرایندمحور، ارزیابی کیفی، مرور مطالب جلسات گذشته همراه با دانشجویان، پرسش‌های گروهی، تشویق نمره‌ای برای مشارکت دانشجویان در پاسخ‌دهی، تقسیم‌بندی سوالات ارزشیابی مستمر برای تشخیص دقیق نقاط ضعف و قوت دانشجویان، طرح سوالات مفهومی در طول ترم برای کمک به یادگیری عمیق، تکلیف دادن به دانشجویان در پایان کلاس و بازخوردگیری

نحوه ارزشیابی به شکلی باشد که استاد دریابد چند درصد از شاگردان درس را متوجه شده‌اند، ارزشیابی کیفی، سطح ارزشیابی با تدریس متناسب باشد، سوالات کوتاه‌پاسخ در هر جلسه که ملاک فقط ارزیابی پایان‌ترم نباشد

ویژگی‌های شخصیتی استاد

تحلیل داده‌ها نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی استاد، بنیان‌گذار تمامی ابعاد دیگر تدریس اثربخش است. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که شخصیت استاد، نه تنها بر شیوه تدریس و مدیریت کلاس تأثیر می‌گذارد، بلکه ادراک دانشجو از ارزش درس، علاقه به یادگیری و حتی نگرش او به رشته تحصیلی را نیز شکل می‌دهد. اساتید شرکت‌کننده بر اهمیت صفاتی مانند آراستگی ظاهری، ادب و وقار، تواضع علمی، صبوری، عدالت، دغدغه‌مندی، دل‌سوزی، تعهد و نظم تأکید داشتند. آنان معتقد بودند که شخصیت استاد در واقع «آینه ارزش‌های آموزشی» است. یکی از اعضای هیأت علمی در این باره گفت: «استادی اثربخش است که علمش به‌روز باشد، بیانش ساده باشد، دغدغه داشته باشد و همراه دانشجو حرکت کند نه روبه‌روی او. کلاسش باید فعال و آراسته باشد. رفتار و منش استاد به‌اندازه محتوای درس اهمیت دارد» (استاد شماره ۲).

در سوی دیگر، دانشجویان بیش از هر چیز بر جنبه انسانی و عاطفی شخصیت استاد تأکید داشتند. از نگاه آنان، برخورد محترمانه، صمیمیت متعادل، انصاف، و آرامش در رفتار استاد، بستر اصلی ایجاد اعتماد و مشارکت در یادگیری است. «وقتی استاد با لبخند و صبر

برخورد می‌کند، ما احساس امنیت می‌کنیم. در چنین فضایی راحت سؤال می‌پرسیم، اشتباه می‌کنیم و از آن یاد می‌گیریم. همین رفتار انسانی یادگیری را واقعی‌تر می‌کند» (دانشجوی شماره ۷).

تحلیل پدیدارشناختی این داده‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی استاد، نوعی «هاله عاطفی و اخلاقی» پیرامون فرآیند آموزش ایجاد می‌کند که به یادگیری معنا و عمق می‌بخشد. در واقع منش استاد، کیفیت روابط آموزشی را تعیین می‌کند؛ به گونه‌ای که حتی روش‌های مدرن آموزشی بدون بستر شخصیت انسانی، کارایی خود را از دست می‌دهند. این یافته تأکید می‌کند که در تدریس اثربخش، «شخصیت استاد خود پیام است» و انتقال دانش تنها بخشی از تأثیر او بر یادگیرندگان است.

مهارت‌های استاد

مهارت‌های حرفه‌ای و آموزشی استاد دومین مؤلفه برجسته در داده‌ها بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که از دیدگاه شرکت‌کنندگان، تدریس اثربخش زمانی رخ می‌دهد که استاد بتواند میان دانش تخصصی، توانایی انتقال مفاهیم و ایجاد ارتباط انسانی تعادل برقرار کند. دانشجویان تأکید داشتند که تسلط علمی به تنهایی کافی نیست، بلکه فن بیان مناسب، استفاده از مثال‌های ملموس، بهره‌گیری از فناوری و برقراری ارتباط دوطرفه لازمه انتقال مؤثر دانش است. «روش تدریس خیلی مهم است. استاد باید مسلط باشد، از فناوری روز استفاده کند و اجازه دهد دانشجو هم حرف بزند. اینکه استاد به همه فرصت بدهد و تبعیض نداشته باشد خیلی در یادگیری اثر دارد» (دانشجوی شماره ۵).

اعضای هیأت علمی نیز با تأکید بر کاربردی بودن آموزش، نقش مهارت در طراحی و اجرای درس را مهم دانستند. «تدریس اثربخش یعنی دانشجو را درگیر کنیم. باید پرسش و پاسخ و تمرین عملی داشته باشیم. وقتی روش تدریس تنوع داشته باشد، ذهن دانشجو فعال می‌شود و خودش دنبال یادگیری می‌رود» (استاد شماره ۱۵).

در تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها، مؤلفه مهارت شامل سه بعد مهارت علمی (تسلط بر محتوا و منابع به‌روز)، مهارت ارتباطی (بیان روان، گوش دادن فعال و تشویق به تعامل)، مهارت فناورانه و طراحی آموزشی (استفاده از رسانه‌ها، تصاویر، تمرینات گروهی و محیط یادگیری تعاملی) بود. تحلیل تفسیری نشان داد که دانشجویان بیش‌تر به نمود بیرونی مهارت‌ها (نحوه بیان، فناوری و تعامل) حساس‌اند، در حالی که اساتید مهارت را در سطح درونی‌تر (شامل تحلیل محتوا و انتخاب روش تدریس متناسب) می‌بینند. برداشت کلی این است که مهارت‌های استاد، پلی است میان «دانش نظری» و «تجربه یادگیری» دانشجو.

مدیریت کلاس

مدیریت کلاس سومین مؤلفه کلیدی در تدریس اثربخش است که در داده‌ها، نقش آن به‌منزله ساختار نگهدارنده فرآیند آموزش آشکار شد. مدیریت کلاس از دیدگاه مشارکت‌کنندگان شامل کنترل زمان، تنظیم فعالیت‌ها، ایجاد نظم، مدیریت تعاملات و حفظ فضای احترام متقابل است. یکی از اعضای هیأت علمی تأکید کرد: «مدیریت زمان خیلی مهم است. استاد باید بتواند درس را طوری پیش ببرد

که همهٔ مباحث اصلی تدریس شود. گاهی می‌بینیم روی یک بحث زیاد وقت می‌گذاریم و بقیه از دست می‌رود، این یعنی ضعف در مدیریت زمان» (استاد شماره ۳). دانشجویان نیز مدیریت موفق را در تعادل میان اقتدار و تعامل تعریف می‌کردند. آنان معتقد بودند که کلاس‌هایی اثربخش‌ترند که در آن‌ها استاد علاوه بر حفظ نظم، فضایی برای پرسش، تبادل نظر و ابراز ایده‌ها فراهم می‌کند. از تحلیل تفسیری داده‌ها برمی‌آید که مدیریت کلاس صرفاً به کنترل نظم ظاهری محدود نمی‌شود بلکه نوعی مدیریت پویا و تعاملی است که در آن استاد جریان یادگیری را هدایت و تنظیم می‌کند. چنین استادی با شناخت نیازهای دانشجویان، محتوای درسی را متناسب با سطح درک آنان تنظیم کرده و شکل ارائه به صورت انعطاف‌پذیر میان سخنرانی، گفت‌وگو و فعالیت‌های گروهی جابه‌جا می‌شود. از نظر پدیدارشناختی، مدیریت کلاس نمودی از «حضور آگاهانهٔ استاد» در فرآیند تدریس است؛ یعنی استاد در لحظهٔ آموزش، نه تنها محتوای علمی، بلکه فضای روانی و اجتماعی کلاس را نیز سامان می‌دهد.

کنش روان‌شناسانه

کنش روان‌شناسانهٔ استاد به‌عنوان یکی از لایه‌های عمیق تدریس اثربخش در داده‌ها ظهور یافت. این مؤلفه ناظر بر رفتارهایی است که موجب ایجاد انگیزش، احترام متقابل، همدلی، درک تفاوت‌های فردی و حمایت عاطفی از دانشجویان می‌شود. اعضای هیأت علمی و دانشجویان هر دو اذعان داشتند که استاد باید علاوه بر آموزش علمی، به جنبه‌های روانی و هیجانی یادگیری نیز توجه کند. یکی از اعضای هیأت علمی گفت: «در کلاس همیشه تفاوت‌های فردی وجود دارد. بعضی دانشجویان کندتر هستند، باید چند بار با مثال توضیح دهیم. استاد باید انعطاف داشته باشد و به احساسات دانشجو توجه کند» (استاد شماره ۱۹).

از دیدگاه دانشجویان نیز، اساتیدی که رفتار همدلانه دارند و خطاهای آموزشی را با آرامش اصلاح می‌کنند، بیش‌ترین اثر را در افزایش انگیزه و اعتمادبه‌نفس آنان دارند. دانشجو شماره ۴: «استادی که وقتی اشتباه می‌کنی عصبانی نمی‌شود، بلکه توضیح می‌دهد، باعث می‌شود ترس از یادگیری از بین برود. در چنین کلاسی جرأت سؤال پیدا می‌کنی».

تحلیل پدیدارشناختی نشان داد که کنش روان‌شناسانه در کلاس، فضایی از «امنیت روانی و مشارکت هیجانی» ایجاد می‌کند که در آن یادگیری، فرآیندی داوطلبانه و درونی می‌شود. از منظر نظری، این مؤلفه بازتاب دیدگاه‌های یادگیری انسان‌گرایانه است که در آن رابطهٔ عاطفی و حمایتی میان استاد و دانشجو، پیش‌شرط رشد شناختی محسوب می‌شود.

ارزشیابی

آخرین مؤلفهٔ شناسایی‌شده، ارزشیابی است که شرکت‌کنندگان آن را نه یک عمل اداری و رسمی، بلکه بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی-یادگیری می‌دانستند. اساتید و دانشجویان بر ارزشیابی تکوینی، کیفی و بازخوردی تأکید داشتند و معتقد بودند که ارزشیابی باید ابزار رشد و بازاندیشی باشد نه وسیلهٔ کنترل یا نمره‌دهی صرف. «تدریسی اثربخش است که نمره‌محور نباشد. استاد باید بفهمد

دانشجو مطلب را یاد گرفته، نه این که فقط نمره بدهد. وقتی همه چیز نمره است، استرس بالا می‌رود و یادگیری واقعی از بین می‌رود» (دانشجوی شماره ۸).

اساتید نیز بر نقش ارزشیابی مستمر در هدایت روند تدریس تأکید داشتند. آنان استفاده از تمرین‌های کوتاه، بازخوردهای شفاهی، پرسش‌های بین‌کلاسی و آزمون‌های کوچک را مؤثرترین ابزار برای شناسایی نقاط ضعف یادگیری معرفی کردند. تحلیل تلفیقی نشان داد که ارزشیابی مؤثر باید در پیوند با سایر مؤلفه‌ها قرار گیرد. برای مثال، بدون مدیریت درست کلاس و ارتباط روان‌شناسانه، ارزشیابی به تجربه‌ای اضطراب‌زا تبدیل می‌شود. اما در بستر تدریس انسانی و مشارکتی، می‌تواند به فرآیندی انگیزشی و اصلاحی بدل گردد. از دیدگاه پدیدارشناختی، ارزشیابی نوعی «آینه بازتابی یادگیری» است که به استاد و دانشجو اجازه می‌دهد تا خود و فرایند آموزش را بازبینی کنند.

تحلیل نهایی نشان داد که پنج مؤلفه شناسایی شده به صورت یک نظام بهم‌پیوسته و پویا عمل می‌کنند. ویژگی‌های شخصیتی استاد زمینه اخلاقی و عاطفی لازم را برای تعامل فراهم می‌سازد؛ مهارت‌های او ابزار تحقق یادگیری مؤثر است؛ مدیریت کلاس ساختار اجرایی فرآیند آموزش را تضمین می‌کند؛ کنش روان‌شناسانه روح انگیزشی و حمایتی کلاس را زنده نگه می‌دارد و ارزشیابی حلقه بازخوردی است که به اصلاح و پایداری این نظام کمک می‌کند. به بیان دیگر، تدریس اثربخش در تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، نه یک فعالیت مکانیکی بلکه یک فرآیند انسانی-انعکاسی است که در آن استاد، هم آموزشگر است و هم الگو؛ هم مدیر است و هم هم‌دل. در این چارچوب، یادگیری به مثابه «رابطه‌ای انسانی» فهمیده می‌شود که از هم‌افزایی دانش، مهارت و منش استاد پدید می‌آید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی و تبیین مؤلفه‌های تدریس اثربخش بر اساس تجربه زیسته اساتید و دانشجویان آموزش عالی بود تا تصویری عمیق و زمینه‌مند از این پدیده ارائه شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که «تدریس اثربخش» در تجربه اساتید و دانشجویان، پدیده‌ای چندبعدی و پویاست که در بستر تعامل میان دانش، منش و کنش استاد معنا می‌یابد. برخلاف نگرش‌های سنتی که تدریس را فرایندی انتقالی و یک‌سویه تلقی می‌کنند، نتایج این پژوهش آشکار ساخت که اثربخشی آموزشی زمانی شکل می‌گیرد که استاد بتواند میان عناصر شناختی، هیجانی، اخلاقی و اجتماعی تعادل برقرار کند. در این چارچوب، پنج مؤلفه اصلی شناسایی شده شامل ویژگی‌های شخصیتی استاد، مهارت‌های حرفه‌ای، مدیریت کلاس، کنش روان‌شناسانه و ارزشیابی، در پیوندی ارگانیک و تعاملی با یکدیگر عمل کرده، مجموعه‌ای یکپارچه را شکل می‌دهند که به رشد ذهنی و عاطفی یادگیرندگان منجر می‌شود. این نتایج هم‌سو با یافته‌های پژوهش‌های برمن و مایرز (۲۰۲۱)، جوشی و باسکار (۲۰۲۲) و کشمیر و همکاران (۲۰۲۳) است، اما در سطح نظری با دیدگاه انسان‌گرایی

راجرز^{۱۶} (۱۹۶۹) و سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی^{۱۷} (۱۹۷۸) نیز قابل تبیین است؛ بدین معنا که یادگیری تنها زمانی مؤثر است که در بستر رابطه‌ای اصیل، حمایتی و متقابل میان استاد و دانشجو تحقق یابد.

نخستین مؤلفه، ویژگی‌های شخصیتی استاد، بنیان اخلاقی و انسانی تدریس اثربخش است. داده‌های کیفی نشان داد که اساتید و دانشجویان صفاتی مانند صداقت، تواضع، عدالت، دل‌سوزی و صبوری را از اساسی‌ترین مؤلفه‌های اثربخشی می‌دانند. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسینی و همکاران (۱۴۰۴)، نوشی و همکاران (۲۰۲۲) و تانگ (۲۰۲۵) هم‌سو است و نشان می‌دهد که منش اخلاقی استاد نقشی تعیین‌کننده در ایجاد اعتماد و انگیزش یادگیرندگان دارد. از منظر نظری، این مؤلفه را می‌توان بر پایه اندیشه‌های کارل راجرز تحلیل کرد که یادگیری را فرآیندی انسان‌محور می‌داند و بر سه اصل هم‌دلی، پذیرش بی‌قید و شرط و اصالت در رابطه آموزشی تأکید می‌کند. از این منظر، شخصیت استاد همان متن پنهان تدریس است که پیش از محتوا و مهارت، بر ذهن و احساس دانشجو اثر می‌گذارد. همان‌گونه که کورتهاگن^{۱۸} (۲۰۱۷) نیز بیان می‌کند، هویت و ارزش‌های درونی معلم، لایه‌های زیرین رفتار آموزشی او را تشکیل می‌دهند و بدون پرورش این ساحت درونی، مهارت‌های فنی به تنهایی کافی نیستند.

دومین مؤلفه، مهارت‌های حرفه‌ای استاد، به توانایی او در پیوند دادن دانش نظری با تجربه یادگیری دانشجو مربوط است. یافته‌ها نشان داد که تسلط علمی، طراحی آموزشی منسجم، بیان روشن و استفاده از فناوری‌های نوین از عناصر کلیدی تدریس مؤثر است. این نتیجه با پژوهش‌های ترکزاده و همکاران (۱۳۹۹)، بلدسو و همکاران (۲۰۲۱) مگوایر و اندرسون (۲۰۲۴) مطابقت دارد که همگی بر نقش یادگیری فعال و کاربردی تأکید دارند. در چارچوب نظری، این مؤلفه با مدل دانش محتوایی و آموزشی شون^{۱۹} (۱۹۸۳) قابل تبیین است که بر تلفیق دانش تخصصی، روش تدریس و دانش فناورانه تأکید دارد. همچنین از منظر سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی (۱۹۷۸)، استاد در نقش تسهیل‌گر یادگیری از طریق گفت‌وگو، تعامل و فعالیت گروهی عمل می‌کند و از این راه منطقه مجاور رشد دانشجو را گسترش می‌دهد. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که دانشجویان زمانی بیش‌ترین درگیری شناختی را دارند که استاد، یادگیری را از حالت منفعل به تجربه‌ای فعال و مسأله‌محور تبدیل کند؛ امری که با نظریه یادگیری تجربی کلب^{۲۰} (۱۹۸۴) نیز هم‌خوان است.

سومین مؤلفه، مدیریت کلاس، در این پژوهش به‌عنوان سازوکار حفظ پویایی و انسجام یادگیری شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد که مدیریت اثربخش تنها به معنای کنترل نظم ظاهری نیست بلکه شامل هدایت تعاملات، تقسیم بهینه زمان و ایجاد توازن میان اقتدار و صمیمیت است. استادانی که حساسیت موقعیتی و انعطاف رفتاری بالاتری دارند، فضای آموزشی غنی‌تر و پویاتری ایجاد می‌کنند. این نتایج با پژوهش‌های برمن و مایرز (۲۰۲۱) و سرداره و همکاران (۱۴۰۲) هم‌راستا است و با مدل هم‌ترازی سازنده بیگز^{۲۱} (۲۰۱۱) نیز سازگاری دارد که بر هماهنگی اهداف، فعالیت‌ها و ارزشیابی تأکید می‌کند. از دیدگاه نظریه نظام‌های باز برتالانفی^{۲۲} (۱۹۶۸)، کلاس درس

16. Rogers

17. Vygotsky

18. Korthagen

19. Schön

20. Kolb

21. Biggs

22. Bertalanffy

یک نظام پویاست که از طریق بازخورد مداوم میان استاد و دانشجویان خود را تنظیم می‌کند. بنابراین، مدیریت کلاس در تدریس اثربخش، بازتاب حضور آگاهانه و بازاندیشانه استاد است؛ همان‌گونه شون (۱۹۸۳) در مفهوم «تفکر در عمل» توضیح می‌دهد.

چهارمین مؤلفه، کنش روان‌شناسانه استاد، بیانگر نقش هیجان، انگیزش و ارتباط انسانی در یادگیری است. یافته‌ها نشان داد که استنادی که به تفاوت‌های فردی احترام می‌گذارند و احساس امنیت و حمایت ایجاد می‌کنند، انگیزش درونی بیش‌تری در دانشجویان برمی‌انگیزند. این یافته با پژوهش‌های خان و همکاران (۲۰۲۵) و حسینی و همکاران (۱۴۰۴) هم‌خوان است. از دیدگاه نظری، می‌توان این مؤلفه را در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان^{۲۳} (۲۰۰۰) تبیین کرد که سه نیاز بنیادی انسان، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را محور انگیزش درونی می‌داند. زمانی که استاد بتواند فضایی مشارکتی و حمایتی ایجاد کند، این نیازها برآورده شده، یادگیری به تجربه‌ای لذت‌بخش تبدیل می‌شود. همچنین بر اساس نظریه هوش هیجانی گلمن^{۲۴} (۲۰۰۶)، توانایی درک و مدیریت هیجان، از ویژگی‌های اصلی معلمان مؤثر است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز مؤید این است که تدریس موفق، بیش از آن‌که نتیجه مهارت فنی باشد، حاصل سرمایه عاطفی و هیجانی استاد است که پیوندی انسانی میان او و دانشجو ایجاد می‌کند.

پنجمین مؤلفه، ارزشیابی، در یافته‌های این پژوهش جایگاهی محوری داشت. شرکت‌کنندگان معتقد بودند که ارزشیابی باید مستمر، بازخوردی و هدفمند باشد و به رشد یادگیری کمک کند؛ نه صرفاً ابزار سنجش پایانی باشد. این نتیجه با پژوهش‌های آل‌شر و همکاران (۲۰۲۴) و موسوی (۱۴۰۴) هم‌سو است و در سطح نظری با دیدگاه «ارزشیابی برای یادگیری» بلک و ویلیام^{۲۵} (۲۰۰۹) قابل تبیین است. در این رویکرد، بازخورد سازنده و به‌موقع به دانشجویان، انگیزه اصلاح رفتار یادگیری و خودتنظیمی را فراهم می‌کند. همچنین بر اساس مدل چرخه یادگیری تجربی کلب (۱۹۸۴)، ارزشیابی مرحله‌ای برای بازتاب و اصلاح تجربه است. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان، ارزشیابی‌های شفاهی و میان‌دوره‌ای را مؤثرتر می‌دانند، زیرا فرصت گفت‌وگوی مستقیم و اصلاح فوری را فراهم می‌کند. بنابراین، ارزشیابی اثربخش نه تنها ابزار سنجش، بلکه سازوکار یادگیری و رشد مستمر است.

تحلیل تلفیقی یافته‌ها نشان داد که مؤلفه‌های پنج‌گانه شناسایی‌شده در این پژوهش، در پیوندی نظام‌مند و چندسطحی با یکدیگر عمل می‌کنند و در مجموع، ساختاری یکپارچه و خودتنظیم‌گر را پدید می‌آورند که می‌توان از آن با عنوان «نظام درونی تدریس اثربخش» یاد کرد. در این نظام، منش و ارزش‌های اخلاقی استاد، زیربنای عاطفی و هویتی آموزش را شکل می‌دهد؛ مهارت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای ابزار تحقق آن هستند؛ مدیریت کلاس بُعد سازمانی را سامان می‌دهد؛ کنش روان‌شناسانه پیوند هیجانی و انگیزشی را فعال می‌سازد و ارزشیابی، نقش حلقه بازخورد و اصلاح مستمر را ایفا می‌کند. به بیان دیگر، هسته مرکزی تدریس اثربخش، انسجام درونی استاد است؛ انسجامی که در آن دانش، منش و کنش به صورت یک کل هماهنگ عمل می‌کنند. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که اثربخشی تدریس در بافت آموزش عالی ایران نه صرفاً محصول مهارت‌های فردی، بلکه بازتابی از تعاملات اجتماعی و فرهنگی

23. Deci and Ryan

24. Goleman

25. Black and Wiliam

درون دانشگاه است؛ به‌گونه‌ای که ارزش‌هایی نظیر احترام، گفت‌وگو، اعتماد و یادگیری متقابل پیش‌شرط تحقق آن به‌شمار می‌روند. این امر با نظریه تعامل نمادین مید^{۲۶}(۱۹۳۴) نیز هم‌خوان است که معنا و هویت حرفه‌ای را نتیجه کنش متقابل اجتماعی می‌داند. در نهایت، می‌توان گفت تدریس اثربخش فرایندی پویا و بازتابی است که در سه سطح فردی (شخصیت و مهارت استاد)، میان‌فردی (تعامل با دانشجویان) و سازمانی (فرهنگ دانشگاهی) جریان دارد و هنگامی تحقق می‌یابد که میان این سطوح هماهنگی و هم‌افزایی برقرار شود؛ هماهنگی‌ای که به آموزش معنا، پویایی و عمق می‌بخشد.

هر پژوهش علمی در کنار دستاوردهای خود با محدودیت‌هایی مواجه است که توجه به آن‌ها می‌تواند مسیر تحقیقات آینده را روشن سازد. نخستین محدودیت پژوهش حاضر به دامنه نمونه بازمی‌گردد؛ به‌گونه‌ای که داده‌ها از تعداد مشخصی از اساتید و دانشجویان در دانشگاه‌های معین گردآوری شده‌اند و تعمیم نتایج به سایر بافت‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های متنوع‌تر و در دانشگاه‌ها و مناطق جغرافیایی مختلف انجام شوند تا قابلیت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد. دومین محدودیت، ماهیت کیفی و تفسیری پژوهش است که اگرچه امکان درک عمیق تجربه مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌کند اما نتایج آن می‌تواند متأثر از زمینه‌های فرهنگی و فردی باشد. در این راستا، پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی با بهره‌گیری از رویکردهای آمیخته، یافته‌های کیفی حاضر را در قالب مدل‌های کمی و تجربی مورد آزمون قرار دهند. علاوه بر این، پژوهش حاضر به بررسی روابط علی میان مؤلفه‌های شناسایی شده نپرداخته است. از این رو انجام پژوهش‌های آینده با هدف طراحی و آزمون مدل‌های پیش‌بین و علی می‌تواند به تبیین دقیق‌تر روابط میان ویژگی‌های استاد، راهبردهای تدریس و پیامدهای یادگیری کمک کند. همچنین، متغیرهای زمینه‌ای نظیر رشته تحصیلی، جنسیت، سابقه تدریس و نوع دانشگاه به‌صورت تفصیلی تحلیل نشده‌اند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با رویکرد مقایسه‌ای، نقش این عوامل را در شکل‌گیری تدریس اثربخش بررسی نمایند. در نهایت، از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های توانمندسازی اعضای هیأت علمی تأکید دارد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اساتید، علاوه بر مهارت‌های فنی، مؤلفه‌های بازتابی، هیجانی و اخلاقی را نیز در بر گیرند و نظام‌های ارزشیابی عملکرد با رویکردی جامع‌تر طراحی شوند.

مشارکت نویسندگان

احسان پروین (نویسنده مسئول) مسئولیت کلی هدایت پروژه، تدوین طرح پژوهش، نظارت بر گردآوری داده‌ها، تحلیل نهایی نتایج و نگارش بخش‌های اصلی مقاله را بر عهده داشته است. هدایت‌الله اعتمادی‌زاده در جمع‌آوری داده‌ها و مراحل اولیه تحلیل مشارکت فعال داشته است. هدا نجف‌پور در مرور ادبیات تحقیق، آماده‌سازی مقدماتی داده‌ها و همچنین در نگارش و ویرایش متن نهایی مقاله همکاری نموده است.

تشکر و قدردانی (اختیاری)

این پژوهش با حمایت علمی اساتید و دانشجویان دانشگاه ملایر به انجام رسیده است. بدینوسیله از کلیه اساتید و دانشجویانی که با مشارکت فعال خود در این طرح پژوهشی، ما را در دستیابی به اهداف مطالعه یاری نمودند، کمال سپاس و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- ترک‌زاده، جعفر، کشاورز، فاطمه. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تدریس مؤثر با رویکرد راهبردی در دروس آموزش عالی. *آموزش در علوم انترنظمی*، ۷ (۲۵)، ۴۳-۶۳. <https://sid.ir/paper/524046/fa>
- حسینی، سیدفرزاد، عبدالهی، محمد، پورسلطانی، حسین، عباسیان، حسن و عیار، علی. (۱۴۰۴). بررسی ویژگی‌های تدریس مؤثر از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری طیس. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور (هواز)*، ۱۶ (۳)، ۵-۱۲. <https://doi.org/10.22118/edc.2024.420661.2388>
- دهقانی، محمد. (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مهارت‌های لازم برای تدریس مؤثر در آموزش مجازی از دیدگاه اساتید دانشگاه: مطالعه پدیدارشناختی با روش جورجی. *مجله مطالعات یادگیری و آموزش*، ۱۶ (۱)، ۲۸۹-۳۱۶. <https://doi.org/10.22099/jlsi.2024.7658>
- سرداره، محمد، قلی‌زاده، مصطفی و بحرینی، رضا. (۱۴۰۲). بررسی ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال ۱۴۰۰. *افق توسعه آموزش پزشکی*، ۱۴ (۴)، ۳۱-۴۲. <https://doi.org/10.22038/hmed.2023.69278.1245>
- شیربگی، ناصر و اسدی، مظاهر. (۱۳۹۵). ارزیابی اثربخشی عملکرد آموزشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی: مطالعه کیفی. *مطالعات سنجش و ارزیابی آموزشی*، ۶ (۱۳)، ۵۵-۸۵. <https://civilica.com/doc/1259456>
- کیزوری، امیرحسین، محمدی حسینی، سیداحمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید از دیدگاه دانشجویان (مطالعه موردی: دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد). *مطالعات سنجش و ارزیابی آموزشی*، ۹ (۲۷)، ۱۰۳-۱۲۸. <https://civilica.com/doc/1026025>
- مصلحی، لیلا و داوری، فریده. (۱۴۰۱). شاخص‌های تدریس مؤثر برای اساتید تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و نگرشی*، ۱۱ (۲)، ۳۹-۶۱. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.2.2.6>
- موسوی، سیده سمیه. (۱۴۰۴). بررسی مؤلفه‌های تدریس مؤثر دانشگاهی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان اصفهان. بیست و یکمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/778604>
- Alshare, K. K. A., Al-Sholi, H. Y., Shadid, O. R., & Moqbel, M. (2024). College professor perceptions of effective professor characteristics: A cross-cultural study. *Journal of Education for Business*, 99(4), 237-252. <https://doi.org/10.1080/08832323.2024.2306245>
- Berman, J. C., & Myers, K. A. (2021). Establishing a framework for assessing teaching effectiveness. *College Teaching*, 69(3), 164-180. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1909528>

- Biggs, J. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bledsoe, R. S., Richardson, D. S., & Kalle, A. (2021). Student perceptions of great teaching: A qualitative analysis. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(3), 21–32. <https://doi.org/10.14434/josotl.v21i3.30661>
- Colaizzi, P. F. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In Ronald S. Valle & Mark King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 6-23). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence* (10th anniversary ed.). Bantam Books.
- Haas, A. J., Blackall, G. F., Osei-Bonsu, W., Wu, E. Y., Costigan, H., & Stuckey, H. L. (2025). What really matters: A qualitative study of student perspectives on exceptional teaching. *Academic Medicine: Journal of The Association of American Medical Colleges*, 100(11), 1284–1290. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000006172>
- Joshi, A., & Bhaskar, P. (2022). Qualitative study on critical traits of teachers for effective teaching in higher education institutions. *International Journal of Learning and Teaching*, 8(2), 96–104. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i2.7323>
- Keshmiri, F., Jambarsang, S., & Mehrparvar, A. H. (2023). Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders. *Journal of education and health promotion*, 12(1), 12-24. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1565_21
- Khan, S. I., Fazal, S., & Nazir, F. (2025). A qualitative study of prospective teachers' perceptions about critical thinking skills before and after studying the functional English course. *SAGE Open*, 15(1). 236-248. <https://doi.org/10.1177/21582440241311153>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Maguire, K. R., & Anderson, A. M. (2024). Effective teaching as described by teachers who are also doctoral students: A qualitative descriptive study. *Journal of Scholarly Engagement*, 7(2), 33–42. <https://doi.org/10.9743/JSE.2024.7.2.3>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Nushi, M., Momeni, A., & Roshanbin, M. (2022). Characteristics of an effective university professor from students' perspective: Are the qualities changing? *Frontiers in Education*, 7, Article 842640. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842640>
- Piryani, R. M., Piryani, S., & Karki, B. S. (2019). Medical students' perceptions about good teacher. *Journal of KIST Medical College*, 1(1), 1–4.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd Ed.). Routledge.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books
- Simonson, S. R., Earl, B., & Frary, M. (2022). Establishing a framework for assessing teaching effectiveness. *College Teaching*, 70(2), 164–180. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1909528>
- Tang, K. H. D. (2025). A narrative review of how students perceive a good teacher. *Acta Pedagogica Asiana*, 4(2), 66–85. <https://doi.org/10.53623/apga.v4i2.593>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zerquera, D. D., Ziskin, M., & Torres, V. (2018). Faculty views of “nontraditional” students: Aligning perspectives for student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1521025117696889>