



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال دهم - شماره ۳۹ - پاییز ۱۳۹۶

ص. ۵۱-۲۹

رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس با کیفیت تدریس اساتید دانشگاه به روش خود ارزیابی: ارائه یک مدل ساختاری^۱

پیمان یارمحمدزاده^{۲*}

ایوب فیضی^۳

کویستان محمدیان^۴

آمنه آق‌آتابای^۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۱۲

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس با کیفیت تدریس اساتید به روش خود ارزیابی صورت گرفت. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی-علی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود، که ۱۳۸ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش حاضر شامل، سه پرسشنامه ویژگی‌های بزرگ شخصیت (نتو)، پرسشنامه سبک رهبری کلاس درس هالپین و پرسشنامه محقق ساخته کیفیت تدریس اساتید بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم افزارهای SPSS و Amos انجام گرفت. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های برونگرایی، با وجدان بودن و توافق با هر یک از مؤلفه‌های توان علمی و رفتار علمی کیفیت تدریس اساتید دارای همبستگی مثبت و معنادار می‌باشند ($P \leq 0.05$). همچنین، مؤلفه‌های مراعات و ساخت‌دهی سبک رهبری با مؤلفه‌های توان علمی و رفتار علمی کیفیت تدریس اساتید دارای همبستگی مثبت و معنادار می‌باشند ($P \leq 0.01$). همچنین، داده‌های پژوهش با مدل مفهومی پژوهش دارای برازش مناسب بود و مدل معادلات ساختاری نشان داد که ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس می‌توانند کیفیت تدریس اساتید را به صورت معناداری تبیین کنند. از این رو می‌توان گفت، توجه به ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس می‌تواند در کیفیت تدریس اساتید مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های شخصیت، سبک رهبری کلاس درس، کیفیت تدریس، اعضای هیئت علمی

۱. این مقاله حاصل طرحی است که با حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تحت قرارداد پژوهشی شماره ۲۱۷/د/۱۳۵۱۰ شماره ۲۱۷/د/۱۳۵۱۰ به تاریخ ۹۴/۲/۲۲ حاصل شده است.

۲. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

* نویسنده مسئول Dr.peyman.ymz@gmail.com

۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۴. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۵. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

Investigating the Relationship among University Teachers' personality Traits, Classroom Leadership Style, and Efficacy through Self-Evaluation: Providing a Structural Model

Peyman Yarmohamadzadeh

Ayoub Faizy

Koestan Mohamadian

Ameneh Agh Atabay

Date of receipt: 2016.07.02

Date of acceptance: 2017.05.10

Abstract

This study aims at investigating the relationship among university teachers' personality traits, classroom leadership style, and teaching efficacy. The population of this descriptive, casual-correlational study consisted of all faculty members of Shahid Madani in the academic year 2015-2016, out of which 138 were selected using stratified sampling method. The research instruments included the Big Five Inventory of personality traits (NEO), the Halpin leadership styles questionnaire (LBDQ), and a researcher-made questionnaire of teaching efficacy. To analyze the data, Pearson correlation coefficient and structural equation modeling with SPSS and Amos software were used. The results showed that personality traits components (extroversion, conscientiousness, and agreeableness) had a positive and significant relationship with teaching efficacy components of scientific ability and scientific behavior ($p \leq 0.05$). Moreover, classroom leadership styles of consideration and initiating structure had a positive and significant relationship with teaching efficacy components ($p \leq 0.01$). Finally, the obtained data fit the conceptual model, indicating that personality traits and classroom leadership styles can account for the teaching efficacy.

Keywords: personality traits, classroom leadership style, teaching efficacy, faculty members

مقدمه

امروزه سازمان‌ها و به ویژه دانشگاه‌ها با تغییرات گسترده و رو به افزایشی در مسائل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، منابع انسانی، آموزشی و فناوری روبه‌رو شده‌اند. چنانچه دانشگاه‌ها بتوانند در مقابل تغییرات و تحولات واکنش خوبی نشان دهند، می‌توانند مسائل و مشکلات پیش‌رو را حل کنند. یکی از عوامل مهمی که در سازمان‌ها و به خصوص دانشگاه‌ها باید مورد توجه قرار بگیرد منابع انسانی و به ویژه اعضای هیئت علمی آن می‌باشند (اردلان و همکاران، ۱۳۹۳). در واقع، در هر جامعه‌ای هدف نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب به منظور کسب دانش، مهارت و نگرش در قالب شایستگی‌هایی خاص برای دانشجویان است به گونه‌ای که آنان را در اثربخشی فعالیت‌هایشان و نیز ثمربخشی برای جامعه یاری رسانده و رشد دهد. لذا ارزیابی کیفیت تدریس اساتید و بررسی عوامل مؤثر در آن به منظور بازنگری و اصلاح آن صورت می‌گیرد.

از بین انواع ارزشیابی بی‌تردید ارزشیابی اساتید از مهم‌ترین انواع آن می‌باشد که از راه‌های مختلف: دانشجویان، همکاران و تحقق اهداف آموزشی، به طور معمول در هر نیمسال تحصیلی انجام گرفته و از نتایج آن برای بازخورد به اساتید و گاهی بررسی‌های آموزشی استفاده می‌گردد. اما در مورد خودارزشیابی اساتید، نه تنها برنامه کاربردی و راهکار اجرایی وجود ندارد بلکه به نظر می‌رسد هنوز نگرش جدی به مقوله خودارزشیابی در جامعه علمی دانشگاهی به طور کامل شکل نگرفته است، در صورتی که امروزه با توجه به حقایق نظیر سرعت بسیار بالای گسترش علم، حجم عظیم و روز افزون دانش، تغییر روش‌ها و تئوری‌های آموزش و یادگیری و ... وجود یادگیری خود راهبری مادام‌العمر^۱ ضرورت انکار ناپذیر جامعه دانشگاهی به ویژه استادان به عنوان معماران آینده علمی کشور می‌باشد. بدیهی است شرط اساسی برای این توانایی، وجود مهارت کافی در خودارزشیابی^۲ و به عبارت دیگر پایش خود^۳ نزد استاد می‌باشد، زیرا تنها در این صورت است که استاد می‌تواند نقص‌های دانش، نگرش و عملکرد خود را بازشناسی نموده و با رفع آن‌ها به سمت کیفیت ایده‌آل حرکت نماید (شانوی و هاردن^۴، ۲۰۰۳).

آموزش عالی به عنوان نظامی که شامل استادان، دانشجویان، کارکنان و نیز دارای فرایندهای مختلف و پیچیده و وابستگی‌های متقابل با محیط خود است، با ذینفعانی که نیازهای مختلفی دارند، مرتبط است و برای رفع نیازها و تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان با توان علمی بالا و فرایندهای با کیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجویان و نشان دهنده توانمندی استادان است، فرایند تدریس است. بنابراین، کیفیت تدریس می‌تواند به عنوان یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیاز

۱. Lifelong self-directed learning

۲. Self-evaluation

۳. Self-monitoring

۴. Shumway & Harden

دانشجویان در نظر گرفته شود و در عین حال، عاملی برای سنجش شایستگی‌های استادان باشد (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۶). پژوهشگران متعددی معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بی توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است و در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان پژوهش بر تدریس ارجحیت دارد (بیگز و تانگ^۱، ۲۰۰۷؛ واهلن^۲، ۲۰۰۲). از سوی دیگر، پژوهشگران دریافته‌اند که کیفیت تدریس استادان اثر مستقیم بر بازده‌های دانشجویان دارد (هاوس^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ رایس^۴، ۲۰۰۳؛ اینگرسول^۵، ۲۰۰۳). به علاوه، کیفیت تدریس، آگاهی از حقوق، اندازه کلاس و عوامل دیگر می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت دانشجویان باشد (دارلینگ-هاموند^۶، ۲۰۰۵) و یک استاد شایسته می‌تواند تأثیرات ناشی از وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانشجویان را در یادگیری خنثی کند و سبب افزایش بازده آن‌ها شود (پورتر و مگ^۷، ۲۰۰۴). بارت^۸ و همکاران (۲۰۰۸) اعتقاد دارند که برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری به طور همزمان توجه اساسی شود.

ایزلر^۹ (۲۰۰۴)، نقل از شعبانی‌ورکی و حسین قلی‌زاده، (۱۳۸۵) اشاره می‌کند که کیفیت تدریس اساتید از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مد نظر قرار گیرد که برآیند کیفیت مطلوب یادگیری بوده و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان، تعریف می‌شود. معروفی و همکاران (۱۳۸۶) عوامل مؤثر مختلفی را در زمینه ارزشیابی از کیفیت تدریس استاد معرفی کرده‌اند، از جمله: عوامل مربوط به ویژگی‌های دانشجویان (سبک یادگیری دانشجویان، توانایی‌های دانشجویان، مراحل رشد شخصیتی، نگرش دانشجویان به درس، استاد و دانشگاه)؛ عوامل مربوط به ویژگی‌های درس (نوع درس، زمان ارائه درس، سطح درس)؛ عوامل مربوط به ویژگی‌های استادان (رتبه دانشگاهی و تجربه درس، ویژگی‌های شخصیتی مدرس، فعالیت‌ها و تولیدات پژوهشی مدرس) و غیره. ویتروک^{۱۰} و همکاران (۱۹۹۶) نقل از پاک مهر و همکاران، (۱۳۹۰)، بر این باورند که منظور از بعد کیفی آموزش، در واقع بررسی میزان مؤثر بودن فعالیت‌های تدریس است که شامل مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می‌شود. از این رو

۱. Biggs & Tang

۲. Wahlean

۳. Howes

۴. Rice

۵. Ingersoll

۶. Darling-Hammond

۷. Porter & Magee

۸. Barret

۹. Eiszler

۱۰. Wittrock

می‌توان گفت، از جمله عواملی که می‌تواند با کیفیت تدریس اساتید در ارتباط باشد ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری آن‌ها در کلاس درس می‌باشد.

دیدگاه روانشناسان نسبت به شخصیت با توجه به تعریفی که از آن ارائه می‌دهند متفاوت است. اما صرف‌نظر از دیدگاه‌های متفاوت روانشناسان نسبت به شخصیت، توجه به شخصیت افراد و درک صحیح از آن منجر به موفقیت در زندگی اجتماعی و توانایی بهره‌وری از حداکثر قابلیت‌های افراد می‌شود. ترقی جامعه مستلزم شناخت شخصیت افراد، با توجه به تفاوت‌های موجود در شخصیت و تأثیر آن بر عملکرد آن‌ها است (حسینیان همکاران، ۱۳۹۱). تعریف مفهوم شخصیت مانند اکثر مفاهیمی که به ویژگی‌های انسان مربوط می‌شود، کار آسانی نیست، زیرا مفهومی که این کلمه در زبان عامیانه پیدا کرده، با مفهومی که روانشناسان برای آن قائل شده‌اند، تفاوت زیادی دارد. شخصیت را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های نسبتاً پایدار و بی‌همتا تعریف کرد که ممکن است در موقعیت‌های مختلف تغییر کنند (شولتز و شولتز، ۲۰۰۹). شخصیت متأثر است از عناصر درونی (افکار، ارزش‌ها و خصیصه‌های وراثتی) و عناصر بیرونی (رفتارهای قابل مشاهده). هنگامی که از شخصیت افراد بحث می‌شود، در واقع اشاره به مجموعه نسبتاً ثابتی از احساسات و رفتارهایی داریم که اساساً توسط عوامل محیطی و ژنتیکی شکل گرفته‌اند (مک‌شان و گلینو، ۲۰۰۸). شخصیت افراد به طور ناگهانی و یا تصادفی شکل نمی‌گیرد بلکه محصول تعدادی از عوامل است که هر فرد را از دیگری متمایز می‌سازد. عوامل اصلی شکل‌دهنده شخصیت، عوامل فرهنگی، عوامل طبقه اجتماعی و عضویت در دیگر گروه‌ها، عوامل وراثتی و روابط خانوادگی می‌باشند (ایوانکوویچ و ماتسون، ۲۰۱۰).

در مورد تفاوت‌های فردی و شخصیت، نظریات گوناگونی از زمان‌های دور تا به امروز وجود داشته است. اما حوزه شخصیت طی دوره گذشته با مدل پنج عاملی شخصیت^۴ صورتی غالب پیدا نمود. رابرت مک‌کری و کوستا^۵ (۱۹۹۰، نقل از کاپلان، ۲۰۰۳) که در مرکز "پیری شناسی مؤسسه ملی تندرستی در بالتیمور، مریلند" فعالیت داشتند، برنامه‌ای را در پیش گرفتند که پنج عامل شخصیت معروف به "پنج عامل نیرومند" را شناسایی نمودند. پژوهش‌ها در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که پنج بعد شخصیتی، مبنا و اساس سایر خصوصیات شخصیت می‌باشد. پنج ویژگی غالب شناخته شده عبارتند از:

-
۱. Schultz & Schultz
 ۲. McShane & Glinow
 ۳. Ivancevich & Matteso
 ۴. Five Factor Model of personality
 ۵. McCrae & Costa
 ۶. Caplan

- ۱- با وجدان بودن^۱ (وظیفه شناسی): کنترل خویشتن به فرایند فعال طراحی، سازماندهی و اجرای وظایف گفته می‌شود و تفاوت‌های فردی در این زمینه، مبنای شاخص وجدانی بودن است. دو ویژگی عمده توانایی کنترل تکانه‌ها و تمایلات و به کارگیری طرح و برنامه در رفتار، برای رسیدن به اهداف مورد بررسی، در شاخص باوجدان بودن قرار می‌گیرند.
- ۲- توافق^۲ (سازگاری): شاخص توافق، بر گرایش‌های ارتباط بین فردی تأکید دارد. فرد موافق اساساً نوع دوست است، با دیگران احساس همدردی می‌کند، و مشتاق به کمک به آنان است. او اعتقاد دارد که دیگران نیز با وی همین رابطه را دارند. در مقابل شخص ناموافق یا مخالف، خودمحمور بوده و به قصد و نیت دیگران مظنون است و بیش‌تر اهل رقابت است تا همکاری.
- ۳- روان‌رنجور خوبی^۳: روان‌رنجور خوبی به سازگاری، ثبات عاطفی فرد، ناسازگاری و روان‌نژندی مربوط است. داشتن احساسات منفی هم‌چون ترس، غم، برانگیختگی، خشم، احساس گناه، احساس کلافگی دائمی و فراگیر مبنای این مقیاس را تشکیل می‌دهند.
- ۴- انعطاف‌پذیری (گشودگی نسبت به تجربه^۴): عناصر تشکیل دهنده گشودگی نسبت به تجربه، تصورات فعال، حساسیت به زیبایی، توجه به تجربه‌های عاطفی درونی و داوری مستقل می‌باشد. افراد باز انسان‌هایی هستند که در باروری تجربه‌های درونی و دنیای پیرامون خود کنجکاو بوده و زندگی آن‌ها سرشار از تجربه است.
- ۵- برون‌گرایی^۵: برون‌گراها انسان‌هایی اجتماعی هستند، اما اجتماعی بودن فقط یکی از ویژگی‌های این افراد است. افزون بر این آنان در عمل قاطع، فعال و اهل گفتگو هستند. این افراد هیجان و تحرک را دوست دارند و برآند که به موفقیت در آینده امیدوار باشند (صفری و گودرزی، ۱۳۸۸). در این پژوهش سه بعد باوجدان بودن، برون‌گرایی و توافق مدنظر می‌باشد.
- ویژگی‌های شخصیتی خاص یک مربی شاید با ارزیابی کلی دانشجویان مرتبط باشد. اما این ارتباط بیش‌تر از آن‌که تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی مربی باشد، تحت تأثیر آن‌چه او در تدریس انجام می‌دهد، قرار دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، دانشجویان از مربیانی که متخصص، صمیمی، برون‌گرا و علاقه‌مند هستند، با ارزیابی بالا قدردانی می‌کنند. این‌ها همان ویژگی‌هایی هستند که از یک شخص، معلمی موفق می‌سازند. بنابراین، دانشجویان را برای پیشرفت و موفقیت بیش‌تر بر می‌انگیزاند (مورای^۶ و

۱. Conscientiousness

۲. Agreeableness

۳. Neuroticism

۴. Openness to experience

۵. Extroversion

۶. Murray

همکاران، ۱۹۹۰). پاتریک^۱ (۲۰۱۱) اشاره می‌کند که یکی از منابع سوگیری، که روی دقت ارزشیابی دانشجویان تأثیر می‌گذارد ویژگی‌های شخصیتی اساتید می‌باشد. به طوری که، دیدگاه دانشجویان نسبت به تدریس اثربخش اساتید ممکن است بیش‌تر تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی اساتید باشد تا دیگر مشخصه‌های تدریس (مانند؛ میزان یادگیری دانشجویان). برای مثال، اساتیدی که از دید دانشجویان گرم، مهربان، جالب، علاقه‌مند یا سرگرم‌کننده باشند ممکن است صرف نظر از سطح دانش در موضوع یا ماده درسی که تدریس می‌کنند، نمرات بالاتری در ارزشیابی دانشجویان دریافت کنند. سبک میان‌فردی گرم، جذابیت شخصی، اطمینان به خود و حرفه‌ای بودن در تدریس به عنوان کیفیت‌های مهم مدرس ایده‌آل مشخص شده‌اند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پنج ویژگی بزرگ شخصیت با متغیرهای مرتبط با شغل همبستگی دارند. برای مثال بین نمرات علایق شغلی هالند با نمرات پنج عامل شخصیت همبستگی یافت شده است (کوستا و همکاران، ۱۹۸۴) و برون‌گرایی، که یکی از پنج عامل بزرگ شخصیت است، در پیش‌بینی عملکرد شغلی مؤثر بوده است (اورگان و رایان^۲، ۱۹۹۵). در ارتباط با ارزیابی کیفیت تدریس اساتید، پنج عامل بزرگ شخصیت در مطالعه‌ای (کوتچین^۳، ۱۹۹۹) برای بررسی ویژگی‌های شخصیتی معلمان مقطع متوسطه و ارتباط آن با ارزشیابی دانش‌آموزان از تدریس آن‌ها مورد استفاده قرار گرفت. جنبه‌های متفاوتی از این پنج بعد شخصیت به دست آمد که برای دانش‌آموزان در ارزشیابی معلمان مهم بود. یک جنبه از برون‌گرایی (جمع‌گرایی)، دو جنبه از گشودگی (گشودگی به ایده‌ها و گشودگی به ارزش‌ها)، یک جنبه از توافق و دو جنبه از با وجدان بودن (نظم و تلاش پیشرفت) به طور مثبت و معنی‌دار با ارزشیابی دانش‌آموزان از تدریس معلمان‌شان همبسته بودند. برخلاف مطالعه کوتچین (۱۹۹۹)، در مطالعه‌ای دیگر (فلدمن^۴، ۱۹۸۶)، بین خود ارزشیابی اساتید دانشگاه از ویژگی‌های شخصیتی‌شان با ارزشیابی دانشجویان از تدریس آن‌ها ارتباط قابل توجهی یافت نشد. پاتریک (۲۰۱۱)، در پژوهشی نشان داد که برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و با وجدان بودن در ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید مؤثر هستند، در حالی که روان‌رنجوری‌خویی چنین نبود. کلایسون و شِفِت^۵ (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت با ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید پرداختند و نشان دادند که همه مؤلفه‌های ویژگی‌های شخصیت ۶۴ درصد ارزیابی دانشجویان از تدریس اساتید را تبیین می‌کنند و هر یک از مؤلفه‌ها نیز ۱۲ تا ۵۵ درصد واریانس ارزیابی دانشجویان را تبیین می‌کنند. بنت عثمان^۶ (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این

۱. Patrick

۲. Organ & Ryan

۳. Cutchin

۴. Feldman

۵. Clayson & Sheffet

۶. Binti Othman

نتیجه دست یافت که بین برون‌گرایی، توافق و باوجدان بودن با اثربخشی تدریس معلمان رابطه معنادار وجود دارد، در حالی که روان‌رنجورخویی و انعطاف‌پذیری با اثربخشی تدریس معلمان رابطه معنادار نداشتند. موری و تانابه^۱ (۲۰۱۲)، در مطالعه‌ای پیمایشی به بررسی درک دانشجویان از شخصیت اساتید و رابطه آن با ارزشیابی آن‌ها از کیفیت تدریس اساتید پرداختند. نتایج آن‌ها درجه قابل ملاحظه‌ای از تأثیر شخصیت استاد بر ارزشیابی کلاس را نشان داد. در پژوهشی دیگر تانانه و موری (۲۰۱۳) نشان دادند که ادراک دانشجویان از کلاس به صورت جذاب، سازمان داده شده و دقیق بر ارزشیابی مثبت آن‌ها از کلاس تأثیر مثبتی دارد. از طرف دیگر، ادراک آن‌ها از استاد خشن، مسلط، مضطرب و اقتدارگرا در ارزشیابی مثبت آن‌ها از کلاس درس تأثیر منفی دارد.

یکی دیگر از عوامل مهمی که ارزیابی استاد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نگرش دانشجو نسبت به استاد، براساس روابط قبلی استاد با دانشجو و یا محبوبیت یا شهرت او در بین دانشجویان دانشکده است. روابط قبلی ممکن است سازگاری در طول ترم را تحت تأثیر قرار دهد (مارش^۲، ۱۹۸۳). این عامل را می‌توان تحت عنوان سبک رهبری اساتید در کلاس درس نام برد. رهبری سازمانی نیز، یکی از موضوعاتی است که به نحوی گسترده در روانشناسی صنعتی و سازمانی مورد مطالعه قرار گرفته است. سبک رهبری با مفروضات رهبر نسبت به انسان و افرادی مرتبط است که با او در سازمان کار می‌کنند. هر مدیری نسبت به افراد اطراف خود مفروضاتی دارد که به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه، تصمیمات، رفتار و به طور کلی سبک او را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پورکریمی، ۱۳۸۹). معلمان و اساتید به عنوان رهبران کلاس درس وظایف سنگینی در زمینه فرایندهای یاددهی-یادگیری فراگیران خود برعهده دارند و سبک رهبری آن‌ها در کلاس درس می‌تواند کیفیت تدریس آن‌ها را تحت الشعاع قرار دهد. در واقع، مدیران به طور کلی و اساتید به طور ویژه به عنوان هدایت‌کننده فعالیت‌های سازمان یا کلاس درس به رفتارهایی مبادرت می‌ورزند که سبکی از هدایت و رهبری را برای خود به وجود می‌آورند که اصطلاحاً سبک رهبری نامیده می‌شود (پور کریمی، ۱۳۸۹).

تعاریف مختلفی از سبک رهبری ارائه شده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. کاست و روزنزویک^۳ (۱۹۸۵)، سبک رهبری را روشی از تفکر و عمل می‌دانند که متمایز کننده رفتار مدیر است. به اعتقاد فیدلر و چیمرز^۴ (۱۹۸۴)، سبک رهبری بخشی از شخصیت فرد است. به عقیده رضائیان (۱۳۸۰)، سبک رهبری، تعبیر و تفسیر خاصی است که شیوه عملکرد مناسب فرد را ایجاب می‌کند. هرسی و بلانچارد^۵ (۱۹۹۹) معتقدند که سبک رهبری الگوهای رفتاری ثابتی است که رهبران در موقع کار کردن

۱. Mori & Tanab

۲. Marsh

۳. Kast & Rosenzweig

۴. Fiedler & Chemers

۵. Hersey & Blanchard

با افراد به کار می‌گیرند. این الگو، سازمانی را در افراد پدید می‌آورد که تحت شرایط مساوی، عکس‌العمل مشابه نشان دهند و لذا در آن‌ها عادت عمل به وجود می‌آید، و این امر، پیش‌بینی‌پذیر بودن رفتار را سبب می‌شود. در بسیاری از سبک‌های ارائه شده، توجه و تأکید رهبر بر افراد (رابطه یا رابطه‌مداری) و سازمان (وظیفه یا وظیفه‌مداری) است که سبک‌های مختلف از رهبری را به وجود می‌آورد.

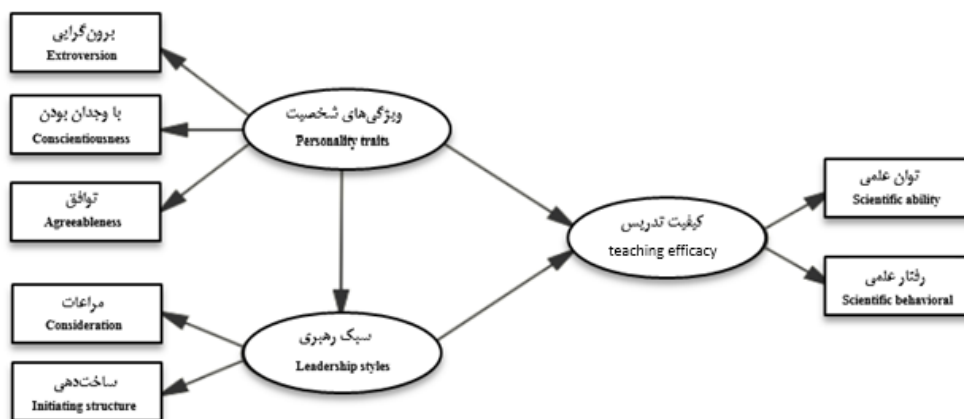
بررسی پژوهش‌ها و نظریه‌های مختلف درباره رهبری نشان می‌دهد که در مفهوم‌سازی رهبری، حداقل دو دسته متمایز در رفتار رهبران قابل شناسایی است. یک بعد به روابط و فعالیت‌های بین فردی اشاره دارد و بعد دیگر به انجام وظایف تأکید می‌کند (بوور و سیشور^۱، ۱۹۶۷). سبک‌های رهبری فوق‌الذکر را می‌توان با واژه‌های رهبری رابطه‌مدار^۲ و رهبری وظیفه‌مدار^۳ نیز توصیف کرد (هوی و میکسل^۴، ۱۹۸۷). رویکرد مفهومی «مطالعات رهبری دانشگاه ایالتی اوهایو» نیز بر دو بعد بودن رفتار رهبری تأکید کرده است. ابعاد متمایز رفتار مدیران که برای توصیف سبک رهبری آنان استفاده می‌شود، عبارت از ابعاد ساخت‌دهی و مراعات سبک رهبری می‌باشد. بعد ساخت‌دهی^۵ (وظیفه‌مداری) به رفتار رهبر در تعیین رابطه بین خود و اعضای گروه و تلاش برای برقراری الگوهای معین، تعیین کانال‌های ارتباطی و روش‌ها و رویه‌های کاری اشاره می‌کند. در مقابل بعد مراعات^۶ (رابطه‌مداری) به رفتارهای دوستانه، اعتماد متقابل، احترام و گرمی در روابط بین رهبر و زیردستانش اشاره دارد. براساس نتایج به دست آمده، سبک رهبری هنگامی اثربخش است که یک مدیر امتیازات بالایی از زیردستانش در دو بعد یاد شده دریافت می‌کند (هالپین^۷، ۱۹۵۹). در این پژوهش به منظور تحلیل و تعیین سبک‌های رهبری اساتید از الگوی دو بعدی سبک رهبری دانشگاه ایالتی اوهایو استفاده شده است.

در مجموع، یافته‌های مطالعات اخیر نشان داد که هر دو سبک به طور مثبتی با رهبری اثربخش رابطه دارند، اما اغلب تفاوت‌هایی در سطوح بسیار بالا و بسیار پایین هر سبک آشکار می‌شود. غیبت، شکایات، گردش مالی و نارضایتی شغلی در میان کارکنانی که برای ناظران (رهبران) با سطوح بسیار پایین سبک رابطه‌مدار کار می‌کنند بیش‌تر است. در مقابل، عملکرد شغلی در میان کارکنانی که برای ناظران با سطوح پایین سبک وظیفه‌مدار کار می‌کنند کم‌تر است (جاج^۸ و همکاران، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که دانشجویان برای مدرسان دارای سبک وظیفه‌مدار ارزش قائل‌اند، زیرا آن‌ها از

-
۱. Bowers & Seashore
 ۲. Relation orientation
 ۳. Task orientation
 ۴. Hoy & Miskel
 ۵. Initiating structure
 ۶. Consideration
 ۷. Halpin
 ۸. Judge

مدرسان اهداف روشن و سخنرانی‌های خوب آماده شده‌ای را می‌خواهند که از هدف‌های واحدی پیروی کنند (مک‌شان و گلینو، ۲۰۰۸). توماس^۱ (۲۰۰۷)، در پژوهشی نشان داد که بین سبک رهبری معلمان با ارزشیابی آن‌ها از عملکرد خود رابطه وجود دارد. رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸)، اشاره می‌کنند که از مؤلفه‌های یک مدرس علاقه او به رعایت نظم و مقررات آموزشی است و بر اساس همین عقیده برخی از اعضای هیأت علمی بر این تفکرند که دانشجو خود علاقه‌ای برای شرکت فعال و مؤثر در کلاس ندارد و سخت‌گیری استاد در این مورد مانع از این رفتار دانشجو می‌شود. اما تحقیقات نشان داده است که ارتباط استاد با دانشجویان میزان مشارکت آنان را در کلاس تعیین می‌کند. نتایج پژوهش سعادت‌مند (۱۳۸۲)، نشان داد که بین رفتار موفقیت‌گرا و رفتار هدایتی رهبری مدیران گروه‌های آموزشی با فرسودگی شغلی اعضای هیئت علمی همبستگی وجود دارد.

جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی در بررسی مطالعه نقش ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس در کیفیت تدریس به روش خود ارزشیابی در داخل و خارج کشور نشان داد که تا کنون پژوهشی با این عنوان و به صورت خود ارزشیابی انجام نشده است و به جرأت می‌توان گفت که این مطالعه اولین گام در این زمینه محسوب می‌شود. بنابراین با توجه به اهمیت و تاثیر متغیرهای پژوهش، ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری با کیفیت تدریس اساتید، ضروری است که رابطه متغیرهای ذکر شده مورد بررسی قرار گیرد. بر همین اساس مطالعه پیش‌رو قصد دارد تعیین کند آیا میزان کیفیت تدریس اساتید از روی ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس آن‌ها قابل پیش‌بینی است یا خیر؟ بنابراین مدل اولیه پژوهش به صورت شکل ۱ ارائه می‌شود.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

Figure 1
Conceptual Model of the Study

۱. Thomas

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر روش اجرا توصیفی-پیمایشی و به دلیل استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ از نوع همبستگی علی است. جامعه این پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان به تعداد ۲۱۶ نفر می‌باشد که از این تعداد ۱۳۸ نفر بر اساس فرمول کوکران به عنوان حجم نمونه انتخاب و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای از بین اساتید دانشکده‌های (ادبیات و علوم انسانی، علوم تربیتی و روانشناسی، فنی و مهندسی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، علوم پایه و کشاورزی) انتخاب گردیدند. روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش به صورت میدانی بود، به صورتی که پرسشنامه‌های مورد استفاده در میان اعضای هیئت علمی مورد مطالعه توزیع شد و پس از تکمیل و بازگشت پرسشنامه‌ها، داده‌های لازم از آن استخراج شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

پرسشنامه خود ارزیابی کیفیت تدریس: جهت اندازه‌گیری کیفیت تدریس از پرسشنامه محقق ساخته کیفیت تدریس به روش خود ارزیابی که ۲ عامل (توان علمی آموزشی و رفتار علمی و اجتماعی) را می‌سنجد و دارای ۱۵ سؤال در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت می‌باشد، استفاده شد. به منظور ساخت این پرسشنامه از مبانی نظری موجود از جمله (شانوی و هاردن، ۲۰۰۳) و همچنین پرسشنامه‌هایی که به منظور ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌های داخل کشور وجود دارند استفاده شد. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه شامل "توانایی انتقال مباحث اساسی درس را دارم"; "آداب رفتار اجتماعی با دانشجویان و احترام متقابل را رعایت می‌کنم" می‌باشد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط صاحب نظران مورد تایید قرار گرفت و پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ و برای دو خرده مقیاس توان علمی-آموزشی و رفتار علمی-اجتماعی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۶۵ محاسبه گردید. جهت بررسی روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد ($KMO=0/82$ و $P=0/001$) که نشان دهنده روایی سازه بالای پرسشنامه می‌باشد.

پرسشنامه ویژگی‌های شخصیت: برای سنجش ویژگی‌های شخصیت از پرسشنامه استاندارد شده پنج عاملی نئو استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (از ۱ کاملاً موافقم و ۵ کاملاً مخالفم) تهیه شده است که هر ۱۲ گویه آن یکی از ۵ عامل بزرگ شخصیت (برونگرایی، توافق، باوجدان بودن، روان‌رنجوری و گشودگی) را اندازه‌گیری و نمرات هر عامل جداگانه محاسبه می‌شود و در نهایت ۵ نمره به دست می‌آید که در این پژوهش عامل‌های برونگرایی، باوجدان بودن و توافق مد نظر بوده است. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه شامل "دوست دارم همیشه افراد زیادی اطرافم باشند"; "ترجیح می‌دهم در جاهایی باشم که کانون فعالیت و عمل است" می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی کل مقیاس

۱. Structural Equation Modeling

ویژگی‌های شخصیت با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸ به دست آمده و برای خرده مقاس‌های برونگرایی، باوجدان بودن و توافق به ترتیب، ۰/۷۱، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ محاسبه گردید. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار است ($NFI = ۰/۹۵$ ، $RMSEA = ۰/۰۶$)، $(IFI = ۰/۹۴$ ، $CFI = ۰/۹۶$).

پرسشنامه سبک رهبری کلاس: برای بررسی سبک رهبری کلاس درس اساتید از پرسشنامه LBDQ^۱ استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال است که از دو بعد مراعات (ملاحظه‌گری) و بعد ساخت‌دهی، که هر کدام شامل ۱۵ سؤال می‌باشند، تشکیل شده است. این پرسشنامه از ابزارهای معتبر در سنجش سبک رهبری است که استاگدیل^۲ (۱۹۴۷) از دانشگاه اوهایو آن را تدوین و هالپین (۱۹۵۷) آن را توسعه داده است (پورکریمی، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر این پرسشنامه توسط اساتید پاسخ داده می‌شود تا سبک رهبری خود را به صورت خود ارزیابی مشخص سازند. مقیاس اندازه‌گیری این پرسشنامه، به روش ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. نمونه‌ای از سؤالات این پرسشنامه شامل "برای آنکه عضویت در کلاس مطلوب و جذاب باشد تلاش می‌کنم"; "به طرز صحیح صحبت می‌کنم که سؤال انگیز نماند" می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی کل مقیاس رهبری کلاس درس با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ به دست آمده و پایایی برای خرده مقیاس‌های مراعات و ساخت‌دهی به ترتیب، ۰/۷۰ و ۰/۶۷ محاسبه شده است. همچنین، جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد، نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار است ($IFI = ۰/۹۶$ ، $CFI = ۰/۹۵$ ، $NFI = ۰/۹۴$ ، $RMSEA = ۰/۰۷$).

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های میانگین و انحراف معیار، همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری جهت بررسی روابط علی بین متغیرها استفاده شده است. از نرم افزارهای SPSS و Amos جهت تحلیل داده‌های پژوهش استفاده شده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
Variables	Mean	Standard deviation
ویژگی‌های شخصیت personality traits	129.9	9.2
برونگرایی extroversion	44.77	5.28

۱. Leader Behavior Description Questionnaire

۲. Stogdill

4.03	45.73	با وجدان بودن conscientiousness
4.3	38.59	توافق agreeableness
7.67	117.88	سبک رهبری leadership style
4.11	59.48	مراعات consideration
5.1	58.4	ساخت‌دهی initiating structure
4.87	65.72	کیفیت تدریس teaching efficacy
3.79	44.04	توان علمی scientific ability
2	21.68	رفتار علمی scientific behavior

در جدول ۱، آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای ویژگی‌های شخصیت (۱۲۹/۰۹ و ۹/۲)، سبک رهبری (۱۱۷/۸۸ و ۷/۶۷) و کیفیت تدریس اساتید (۶۵/۷۲ و ۴/۸۷) به دست آمده است. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های هر یک از این متغیرها نیز در این جدول نشان داده شده است.

جدول ۲: آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی همبستگی بین متغیرها

Table 2
Pearson Correlation Coefficient Among Variables

متغیرها variables	1	2	3	4	5	6
برونگرایی extroversion	1					
با وجدان بودن conscientiousness	0.59**	1				
توافق agreeableness	-0.07	0.02	1			
مراعات consideration	0.36**	0.24**	0.32**	1		
ساخت‌دهی initiating structure	0.46**	0.34**	0.25**	0.38**	1	
توان علمی scientific ability	0.49**	0.50**	0.18*	0.31**	0.59**	1
رفتار علمی scientific behavior	0.42**	0.25**	0.20*	0.42**	0.46**	0.36**

P≤0.05 * P≤0.01 **

جدول ۲، نتایج آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، برونگرایی، با وجدان بودن و توافق با هر یک از مؤلفه‌های مراعات، ساخت‌دهی توان علمی و رفتار علمی دارای همبستگی مثبت و معنادار می‌باشند ($P \leq 0.05$). هم-چنین، مؤلفه‌های مراعات و ساخت‌دهی با مؤلفه‌های توان علمی و رفتار علمی دارای همبستگی مثبت و معنادار می‌باشند ($P \leq 0.01$).

به منظور مشخص کردن همبستگی علی بین متغیرها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در واقع، براساس این رویکرد به برازش مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) با داده‌های گردآوری شده پرداخته می‌شود. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج در دو مدل ارائه شده است. در مدل ۱ که مطابق با الگوی مفهومی پژوهش (شکل ۱) می‌باشد، برازش داده‌ها با مدل در شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) کمتر از مقدار قابل قبول می‌باشد.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری

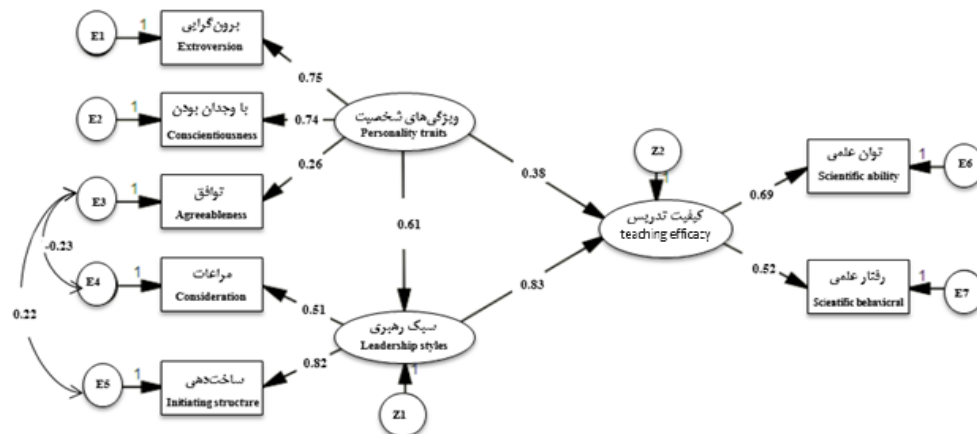
Table 3

Structural Equation Model of the Fit Indexes

مدل ۲ بعد از اصلاح Model 2	مدل ۱ (مطابق با الگوی اصلی) Model 1	معادل فارسی Persian equivalents	علامت اختصاری
0.97	0.92	شاخص برازش تطبیقی Comparative fit index	CFI
0.97	0.92	شاخص توکر- لویس Tucker-Lewis Index	TLI
0.95	0.87	شاخص برازش هنجار شده Normed Fit Index	NFI
0.96	0.93	شاخص نیکویی برازش Goodness-of-Fit Index	GFI
0.07	0.1	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد the root mean square error of approximation	RMSEA
1.62	2.22	کای اسکوئر بهنجار شده normed chi-square	CMIN/DF

این که مدل اولیه نتواند به برازش کافی برسد، غیر معمول نیست و پژوهشگران به فکر اصلاح آن (یعنی مشخص کردن مجدد) می‌افتند. برای اصلاح مدل، شاخص‌های اصلاح پیشنهادی Amos مورد بررسی قرار گرفت. از بین اصلاحات پیشنهاد شده، کواریانس متغیرهای خطای E_3 و E_4 ، E_3 و E_5 براساس مبانی نظری و تجربی، قابل توجیه بود. زیرا می‌توان انتظار داشت که عوامل تعیین‌کننده واریانس باقیمانده توافق و مراعات، و توافق و ساخت‌دهی باهم، همبستگی و همپوشی داشته باشند. لذا برازش مدل معادله ساختاری، بعد از انجام اصلاح مورد نظر، مجدداً انجام گرفت. در جدول ۳ با مقایسه

شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده با مدل اولیه، مشاهده می‌شود که بهبود نسبی در شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد حاصل شده و براساس ملاک براون^۱ (۲۰۰۶) و نیز کلاین^۲ (۲۰۰۵)، مدل ساختاری اصلاح شده پژوهش، برازش مطلوب را با داده‌های تجربی دارد. در نهایت شکل ۲، مدل ساختاری (نهایی) را برای تبیین و پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید براساس ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس بعد از اعمال اصلاحات نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل ساختاری پژوهش بعد از اعمال اصلاحات

Figure 2

Structural Model of the Study After Modification

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، ویژگی‌های شخصیت می‌توانند ۳۸ درصد تغییرات کیفیت تدریس اساتید را تبیین کند. همچنین سبک‌های رهبری کلاس درس می‌توانند ۸۳ درصد تغییرات کیفیت تدریس اساتید را تبیین کنند که مقدار قابل توجهی می‌باشد. ویژگی‌های شخصیت نیز با میانجیگری سبک رهبری کلاس درس قادر است ۵۱ درصد کیفیت تدریس اساتید را تبیین کند. در جدول ۴ ضرایب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد برای پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید براساس ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس در مدل اولیه پژوهش (مدل مفهومی) و بعد از اصلاح مدل نشان داده شده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون برای تبیین و پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید براساس ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس

Table 4

Regression Coefficients for the Explanation and Prediction of Teaching Efficacy Based on Personality Traits and Leadership Styles

معنی‌داری Sig.	برآورد estimation		مسیر path	model
	استاندارد standard	غیر استاندارد Non-standard		

۱. Brown

۲. Kline

0.001	3.82	0.41	ویژگی‌های شخصیت ← کیفیت تدریس personality traits - teaching efficacy	اولیه initial
0.01	0.50	0.81	سبک رهبری کلاس ← کیفیت تدریس Leadership styles - teaching efficacy	
0.001	8.86	0.59	ویژگی‌های شخصیت ← سبک رهبری کلاس personality traits - Leadership styles	بعد اصلاح After intervention
0.001	3.91	0.38	ویژگی‌های شخصیت ← کیفیت تدریس personality traits - teaching efficacy	
0.01	0.53	0.83	سبک رهبری کلاس ← کیفیت تدریس Leadership styles - teaching efficacy	
0.001	9.75	0.61	ویژگی‌های شخصیت ← سبک رهبری کلاس personality traits - Leadership styles	

بحث و نتیجه گیری

دانشگاه، به عنوان سازمانی در حال تغییر که به شدت تحت تأثیر تحولات اجتماعی جامعه است، خود نیز به وجود آورنده تغییر است. از این رو باید همواره هدف‌ها و عملکرد خود را مورد ارزیابی قرار دهد و از این طریق ضمن این که خود را با تحولات هماهنگ می‌کند، فرصت‌های بهتری نیز پیدا می‌کند تا تغییرات اساسی را به وجود آورد که در این میان ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید و اثربخشی عوامل مرتبط با آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط همبستگی و علی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه از طریق ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس آن‌ها به روش خود ارزیابی انجام گرفت. یافته‌های حاصل از بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت (برونگرایی، با وجدان بودن و توافق) با کیفیت تدریس اساتید نشان داد که برونگرایی، با وجدان بودن و توافق به طور معناداری با کیفیت تدریس اساتید رابطه دارند. این یافته را می‌توان تا حدودی با نتایج پژوهش‌های بنت عثمان (۲۰۰۹)؛ پاتریک (۲۰۱۱)؛ کوتچین (۱۹۹۹)؛ کلاسون و شفت (۲۰۰۶)؛ موری و تانابه (۲۰۱۲)؛ تانابه و موری (۲۰۱۳)، همسو در نظر گرفت.

بر پایه آنچه پروین^۱ و همکاران (۲۰۰۵) اشاره می‌کنند شخصیت شامل ویژگی‌هایی در شخص است که الگوهای بادوامی از احساس، تفکر و رفتار را تشکیل می‌دهد. بنابراین شخصیت اساتید می‌تواند تأثیر چشم‌گیری در افزایش و اثربخشی کیفیت تدریس آن‌ها داشته باشد. به عبارتی، در فرایند تدریس فقط تجارب و دیدگاه‌های علمی استاد نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول فراگیران تأثیر می‌گذارد (هرندی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به این که در نظام‌های آموزشی مختلف کیفیت تدریس اساتید را معمولاً بر اساس میزان یادگیری فراگیر و ارزیابی آن‌ها از استاد مورد ارزیابی قرار می‌دهند می‌توان گفت که ویژگی‌های شخصیتی استاد هم در یادگیری و هم ارزیابی فراگیران تأثیر گذار است. چنان‌چه مورای و همکاران (۱۹۹۰) اشاره می‌کنند، دانشجویان از مربیانی که متخصص، صمیمی، برونگرا و علاقه‌مند هستند، با ارزیابی بالا قدردانی

۱. Pervin

می‌کنند. این‌ها همان ویژگی‌هایی هستند که از یک شخص، استاد موفق می‌سازند. بنابراین، دانشجویان را برای پیشرفت و موفقیت بیش‌تر بر می‌انگیزاند.

یافته دیگر این پژوهش مربوط به رابطه سبک‌های رهبری کلاس با کیفیت تدریس اساتید نیز نشان دهنده رابطه معنادار این متغیر با کیفیت تدریس آن‌ها بود به طوری که هر یک از مؤلفه‌های مراعات و ساخت‌دهی با مؤلفه‌های توان علمی و رفتار علمی اساتید رابطه معناداری داشتند. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های مک‌شاو و گلینو (۲۰۰۸)، توماس (۲۰۰۷)، پاک‌مهر و همکاران (۱۳۹۱)، رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸)، قربانی و همکاران (قربانی و همکاران، ۱۳۸۷) همسو در نظر گرفت. هالپین (۱۹۶۶)، نتیجه می‌گیرد مدیرانی که در ابعاد «ساخت‌دهی و مراعات سبک رهبری» خود امتیازات بالایی کسب می‌نمایند در مقایسه با مدیرانی که «مراعات و ساخت‌دهی» پایینی دارند از اثربخشی بیش‌تری برخوردارند. سبک رهبری مراعات و ساخت‌دهی قوی، نگرش مثبتی در اساتید و دانشجویان برای رسیدن به اهداف مدرسه یا دانشگاه ایجاد می‌کند که نتیجه آن افزایش کیفیت و اثربخشی تدریس و در نهایت یادگیری دانشجویان می‌باشد.

قربانی و همکاران (۱۳۸۷)، بیان می‌کنند که تسلط استاد بر درس مورد تدریس، شیوایی بیان، نحوه سامان‌دهی و تنظیم درس مهم‌ترین ویژگی یک استاد خوب می‌باشند. هم‌چنین پژوهش‌های زیادی توانمندی علمی و تسلط استاد بر درس را به عنوان مهم‌ترین ویژگی یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان گزارش کرده‌اند. چنان‌چه پاک‌مهر و همکاران (۱۳۹۱)، اشاره می‌کنند، دانشجویان جهت توسعه مهارت‌های فکری سطح بالا، به بازخورد واضح توسط اساتید و تعامل مناسب برای ایجاد فضایی نقادانه نیازمندند. در ایجاد چنین فضایی، چنان‌چه اساتید به همراه دانشجویان درباره مسائل علمی بحث کنند، دانشجویان به ارزیابی و تحلیل مباحث می‌پردازند و همین بازخوردهای فوری زمینه‌ساز یادگیری بهتر و عمیق‌تر آنان می‌شود. نقش تسهیل‌گرانه اساتید در فرایند ارائه محتوا فرصتی را برای دانشجویان فراهم می‌سازد تا جریان تدریس بر محور گفتگو و بحث حرکت کند و دانشجویان به تجزیه، تحلیل و ارزیابی مطالب بیان شده از سوی استاد و دیگر هم‌کلاسی‌های خود بپردازند. به علاوه، زمانی که احترام گذاشتن به شخصیت دانشجو و محترم دانستن ارزش‌های انسانی و اظهار نظرهای آنان از ملاک‌های روابط بین فردی در نظر گرفته شده و موقعیتی جهت بحث و جمع‌بندی گفتگوها ایجاد شود، فرصتی به جهت ارتقای مهارت‌های فکری فراهم می‌شود. در واقع، یک بعد تأکید بر ایجاد ارتباط عاطفی با دانشجویان و بعد دیگر توجه به سلسله مراتب منطقی در ارائه مباحث (شریفیان و همکاران، ۱۳۸۴)، می‌تواند تعیین‌کننده میزان کیفیت تدریس اساتید و اثربخشی تدریس آن‌ها باشد.

در نهایت، یافته مربوط به مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری کلاس قادرند به صورت معناداری کیفیت تدریس اساتید را پیش‌بینی کنند. به طوری که اثر علی ویژگی‌های شخصیت بر کیفیت تدریس اساتید دارای بتای $0/38$ و اثر علی سبک رهبری بر کیفیت

تدریس دارای بتای ۰/۸۳ بودند که از لحاظ آماری نیز معنادار بودند. علاوه بر این اثرات مستقیم، ویژگی‌های شخصیت قادر بودند به صورت غیر مستقیم و با میانجی‌گری سبک رهبری کیفیت تدریس اساتید را پیش‌بینی کنند که ضریب بتای آن برابر با ۰/۵۱ محاسبه شد، که در کل نشان دهنده پیش‌بینی بالای متغیرهای ویژگی‌های شخصیت و سبک رهبری در پیش‌بینی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه می‌باشد. با توجه به این‌که، ویژگی‌های شخصیتی هر مدیر تأثیر مستقیمی بر چگونگی ایفای نقش او در موقعیت رهبری دارند (جاج و همکاران، ۲۰۰۴)، می‌توان گفت که سبک رهبری اساتید از ویژگی‌های شخصیتی آنان نشأت می‌گیرد. به طوری که مدرسی که از سبک رهبری مراعات استفاده می‌کند دارای شخصیتی برونگرا است و در روابط خود با دانشجویان گرم و صمیمی می‌باشد. همچنین، اساتید دارای سبک ساخت‌دهی در کار خود با وجدان هستند و به سازمان‌دهی کلاس درس می‌پردازند تا دانشجویان به اهداف یادگیری مورد نظر دست یابند. همچنین، می‌توان گفت هر اندازه که استاد بیش‌تر در کار خود درگیر شود و احساس مسولیت‌پذیری بیشتری داشته باشد و آن را با رغبت و علاقه انجام دهد و شیوه‌های جدید و خلاقانه‌ای را برای انجام بهینه آن جستجو کند، نتیجه این امر به شیوه‌های جدید تدریس با کیفیت و انجام کار و بهره‌وری بالای مراکز آموزش عالی می‌انجامد. همچنین انگیزش استادان برای ایفای نقش حرفه‌ای خود و ارزش نهادن به کاری که بر عهده دارد، موجب می‌شود که به دنبال خلق شیوه‌های مناسب و خلاقانه در کلاس درس و یافتن مناسب‌ترین شیوه مدیریت و تدریس در کلاس باشند. می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت هر چقدر که استادان از سبک رهبری بهتری برخوردار باشند نسبت به چگونگی تدریس و مدیریت کلاس خود احساس مسولیت بیش‌تر می‌کنند و با انگیزه بیش‌تر در کلاس درس حاضر می‌شوند که این امر منجر به تدریس با کیفیت در آن‌ها و یادگیری خوب در دانشجویان می‌شوند.

براساس نتایج به دست آمده در این پژوهش می‌توان گفت، با توجه به این‌که بین ویژگی‌های شخصیتی اساتید با کیفیت تدریس آن‌ها رابطه وجود دارد، پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی اساتید را نسبت به ویژگی‌های شخصیتی آشنا ساخته تا بتوانند براساس ویژگی‌های شخصیتی خود در جهت افزایش کیفیت تدریس خود تلاش کنند. با توجه به این‌که بین سبک رهبری کلاس اساتید با کیفیت تدریس آن‌ها رابطه وجود دارد، پیشنهاد می‌شود در هنگام برنامه‌ریزی به منظور توانمندسازی مدرسین، تقویت مهارت‌های رهبری و ارتباطی آنان همگام با آموزش فنون تدریس نوین در اولویت قرار گیرد. بنابراین به نظر می‌رسد مداخلات سازمانی، حمایتی و تقویتی برای اساتید بتواند آنان را در رهبری کلاسی و بهبود تعاملات کلاسی کمک کند. با توجه به وجود ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و رهبری اساتید با اثربخشی کیفیت تدریس آن‌ها، لذا این منابع می‌توانند از اولویت‌های کمیته جذب دانشگاه برای جذب هیأت علمی باشد. اگماض در این زمینه موجب افت کیفیت آموزشی دانشگاه

خواهد شد. به اعتقاد فینک^۱ (۲۰۰۲)، کیفیت تدریس می‌تواند حاصل سازگاری شش جزء، به این شرح تصور شود: ویژگی‌های دانشجویان، ویژگی‌های استاد، تصمیمات برنامه درسی استاد، رفتار کلاسی استاد، میزان یادگیری و عوامل مؤثر وابسته به محیط. به منظور ارزشیابی مؤثر در هر مورد خاص از تدریس، باید درباره هر یک از وظایف اطلاعات جمع‌آوری کرد و هر یک از اجزاء را به طور جداگانه تحلیل کرد. بنابراین یک منبع واحد از اطلاعات برای ارزشیابی تمام اجزا کافی نیست و وجود منابع چندگانه اطلاعات، نه فقط توصیه می‌شود، بلکه در حقیقت ضروری است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی این اجزا نیز مورد بررسی قرار گیرند تا تصمیم‌گیری‌ها در این حوزه با عقلانیت کافی همراه باشد.

تقدیر و تشکر

از کلیه افرادی که در انجام این طرح پژوهشی همکاری داشته‌اند سپاسگزاری می‌شود. این مقاله حاصل طرحی است که با حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تحت قرارداد پژوهشی شماره ۲۱۷/د/۱۳۵۱۰ مورخه ۹۴/۲/۲۲ انجام شده است.

References

منابع

- اردلان، محمدرضا؛ اسکندری، اصغر؛ گیلانی، مریم و عطایی، نفیسه (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و هوش سازمانی با مدیریت سرمایه فکری، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۱، ۱۴۸-۱۲۳.
- پاک‌مهر، حمیده؛ جعفری‌ثانی، حسین؛ سعیدی‌رضوانی، محمود و کارشکی، حسین (۱۳۹۰). کیفیت تدریس در آموزش عالی: آموزش یا پژوهش؟. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران، پژوهشکده سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت.
- پاک‌مهر، حمیده؛ جعفری‌ثانی، حسین؛ سعیدی‌رضوانی، محمود و کارشکی، حسین (۱۳۹۱). نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان: فرصت‌ها و چالش‌های برنامه درسی در آموزش عالی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹ (۱۶)، ۱۷-۳۹.
- پورکریمی، جواد (۱۳۸۹). رابطه انگیزش پیشرفت با سبک رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶ (۳)، ۲۷-۴۴.
- حسینیان، سیمین؛ عظیمی‌پور، پریسا؛ کرمی، ابوالفضل؛ یزدی، سیده‌منور و کشاورزگرمی، قاسم (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون تیپ‌های شخصیتی نه‌گانه (اینگرام). فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۴ (۱۲)، ۱۴۴-۱۲۵.
- رضائیان، علی (۱۳۸۰). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: انتشارات سمت.

رمضانی، طاهره و درتاج‌راوری، اسحاق (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشی مؤثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشکده‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. **گام‌های توسعه در آموزش پزشکی**، ۶ (۲)، ۱۳۹-۱۴۸.

سعادت‌مند، افسانه (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین رفتار رهبری مدیران گروه‌های آموزشی با فرسودگی شغلی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخشدر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۱۱ (۳)، ۲۵-۵۲.

شعبانی‌ورکی، بختیار و حسین قلی‌زاده، بختیار (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه علمی، **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۱۲ (۱)، ۱-۲۲.

صفری، شهربانو؛ گودرزی، حسنیه (۱۳۸۸). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی شغلی در بین اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزاد شهر. **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، ۳ (۳)، ۸۵-۱۰۱.

قربانی، راهب؛ حاجی‌آقاجانی، سعید؛ حیدری‌فر، معصومه؛ انداده، فاطمه و شمس‌آبادی، مرضیه (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. **مجله کومش**، ۱۰ (۲)، ۷۷-۸۵.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، ۱ (۵)، ۸۱-۱۱۲.

هرسی، پاول و بلانچارد، کنت‌ایچ (۱۹۹۹). **مدیریت رفتار سازمانی**، (ترجمه قاسم کبیری). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

هرندی‌زاده، الهه؛ نعیمی، امیر؛ پزشکی‌راد، غلامرضا و نامدار، راضیه (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات استاد خوب از نظر دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۱۶ (۴)، ۴۱-۵۵.

Ardalan, M, Eskandari, A, Gilani, M., & Ataei, N. (2014). A survey of relationship between employees' personality traits and organizational intelligence with intellectual capital management. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20(1), 123-148 [In Persian].

Barret, A, Sajid, A., & Clegg, J. (2007). *Initiatives to improve the quality of teaching and learning a review of recent literature*. UNICCO Publication.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

Binti Othman, F. (2009). *A study on personality that influences teaching effectiveness*. Research report submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Business Administration.

- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11(2), 238-263.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Caplan, B. (2003). Stigler-Becker versus Myers-Briggs: Why preference-based explanations are scientifically meaningful and empirically important. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 50(4), 391-405.
- Clayson, D. E., & Sheffet, M. J. (2006). Personality and the student evaluation of teaching. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 149-160.
- Costa, J. R. McCrae, P. T., & Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69, 390-400.
- Cutchin, G. C. (1999). Relationships between the Big Five personality factors and performance criteria for in-service high school teachers. *Dissertation Abstracts Internationa*, 59, 2263.
- Darling-Hammond, L. Holtzman, D. Catlin, S., & Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archive*, 13(42), 41-52.
- Feldman, K. A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24, 129-213.
- Fiedler, F. E., & Chemers, M. (1984). *Improving leadership effectiveness: The leader match concept*, New York, and John Wiley Press.
- Ghorbani, R. Haji-Aghajani, S. Heidarifar, M. Andade, F., & Shams-Abadi, M. (2009). Viewpoints of nursing and para-medical students about the features of a good university lecturer. *Koomesh*, 10 (2), 77-84. [In Persian]
- Halpin, A. W. (1959). *Leader behavior of school superintendents*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Halpin, C.A. (1966). *Theory and research in administration*. New York, McMillan Co. Ltd.
- Harandi Zadeh, E. Naeimi, A. Pezeshki Rad, G., & Namdar, R. (2011). The analysis of good faculty characteristics from students' perspective at the college of agriculture, Tarbiat Modares University. *Quarterly journal of Research and Planning in Higher Education*, 16 (4), 41-55 [In Persian].
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1999). *Organizational behavior management: Utilizing human resources*. (K. Ghasm, Trans.). Tehran: Jahade Daneshgahi Publication [In Persian].
- Hoseinian, S. Azimipour, p. Karami, A. Yazdi, S. M., & Keshavaz, G. (2012). A study of the psychometrical features of Enneagram personality types. *Quarterly Journal of Career & Organizational Counseling*, 12(4), 125-144 [In Persian].
- Howes, C. Burchinal, M. R. Pianta, R. C. Bryant, D. Early, D., & Clifford, R. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. R. (1987). *Educational administration: Theory and practice (3rd Ed)*. New York: Random House.
- Ingersoll, R. (2003). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ivancevich, J. M., Konopaske, R., & Matteson, M. T. (2010). *Organizational behavior and management, 9th Edition*. Toronto: McGraw-Hill, Irwin.
- Judge, T. A. Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research, *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36-51.
- Kast, F., & Rosenzweig, J. E. (1985). *Organization and management*, New York, McGraw Hill.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Maarooft, Y., Kiamanesh, A. R., Mehrmohammadi, M., & Aliasgari, M. (2008). Evaluating teaching quality in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 5(1), 25-38 [In Persian].
- Marsh H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student / course / instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150-166.
- McShane, S. L., & Von-Glinow, M. A. (2008). *Organizational behavior: Emerging realities for the workplace revolution. 2nd Ed*. New York: McGraw-Hill. Irwin.
- Mori, S., & Tanabe, Y. (2012). Effects of perceived teacher personality on student class evaluations. Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign Language. *Education Journal (Foreign Language Edition)*, 3(1), 163-181.
- Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82, 250-261.
- Organ, D. W., & Ryan, K. A. (1995). Meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Pakmehr, H., Jafari Sani, H., Saeedy, M., & Kareshki, H. (2011). *Teaching quality in higher education: Education or research?* Paper presented in the Frist National Conference on Education in 2014 Iran. Tehran [In Persian].
- Pakmehr, H., Jafari Sani, H., Saeedy, M., Rezvani, M., & Kareshki, H. (2012). The role of teaching quality and its components on developing critical thinking in students: opportunities and challenges of curriculum in higher education. *Journal of Educational Psychology Studies*, 9(16), 18-36 [In Persian].
- Patrick, C. L. (2011). Student evaluations of teaching: Effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 239-249.
- Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality: Theory and research*. New York: Wiley.

- Poorkareemee, J. (2010). Achievement motivation and leadership style among Tehran elementary schools' principals. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 6(3), 27-44 [In Persian].
- Porter, G., & Magee, K. (2004). Teacher Quality, Controversy, NCLB. *The Clearing House*, 78(1), 26-29.
- Ramezani, T., & Dortaj Ravari, E. (2010). Characteristics of effective teachers and pertinent effective educational factors according to the teachers and students' points of view in nursing schools. Kerman University of Medical Sciences. *Strides Dev Med Educ.*, 6(2), 139-148 [In Persian].
- Rezaeean, A. (2007). *Organizational behavior management: Concepts, theories and application*. Tehran: Elm VA Adab Publication [In Persian].
- Rice, J. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Saadatmand, A. (2003). Investigate the relationship between leadership behavior and burnout among heads of departments and faculty members at the University of Isfahan, (Unpublished master thesis), Isfahan University [In Persian].
- Safari, S., & Goodarzi, H. (2009). A study of the relationship between personality characteristics and job burnout among faculty members and staffs at Islamic Azad University, Azadshahr Branch. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 3(3), 85-101 [In Persian].
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2009). *Theories of personality*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Shabani Varaki, B., & Hosseingholizadeh, R. (2006). Evaluating college teaching qualities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(1), 1-21 [In Persian].
- Sharifian, F., Nasr, A., & Abedi, L. (2006). Developing effective teaching indicators in universities and higher education institutions and its accomplishment in Isfahan University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 11(3), 25-52 [In Persian].
- Shumway, J. M., & Harden, R. M. (2003). The assessment of learning outcomes for the competence and reflective physician. *Medical Teacher*, 25(6), 56-84.
- Tanabe, Y., & Mori, S. (2013). Effects of perceived teacher personality on student class evaluations: A comparison between Japanese instructors and native English speaking instructors. *International Journal of English Linguistics*, 3(3), 53-65.
- Thomas, D. J. (2007). *The relationship between teacher leadership style and performance evaluation*. (Unpublished doctor dissertation). The graduate school of education of Fordham University.
- Wahlean, S. (2002). Teaching skills and academic rewards. *Journal of Quality in Higher Education*, 8(1), 81-78.

