



بررسی برخی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیات علمی

مروری بر پژوهش‌های قبلی

کلتوم نامی

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

Knami88@gmail.com

ثناصفری

دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی

safari.sana@gmail.com

چکیده

پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهم ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیریهای اساسی و برنامه ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر اعضای هیات علمی با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه ها و روشهای آموزشی و در نتیجه ، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند. بدین منظور مقاله حاضر به دنبال آن است که ضمن معرفی رویکرد یاددهی یادگیری در مکاتب مختلف رفتارگرایی، شناخت گرایی و سازاگرایی به تعریف کیفیت تدریس و معرفی مولفه های موثر بر کیفیت تدریس در تحقیقات گذشته بپردازد. برای پاسخگویی به اهداف این تحقیق از روش بررسی اسناد استفاده خواهد شد و جامعه مورد بررسی پژوهشهای انجام شده در زمینه کیفیت تدریس می باشد.

واژه های کلیدی: کیفیت دانشگاهی، رویکردهای یاددهی و یادگیری، کیفیت تدریس.



مقدمه

آموزش عالی به عنوان نیروی محرکه توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقشی راهبردی است. علاوه بر آن، نهاد یاد شده در مزیت رقابتی کشورها در سطح منطقه ای و بین المللی نقش تعیین کننده ای ایفا می کند. در این راستا، در دهه آغازین هزاره سوم، از دانشگاهها انتظار می رود که ضمن توجه به جنبه های یادشده، مسوولیت اجتماعی خود را بیش از پیش مورد توجه قرار دهند. برای این منظور، دانشگاهها و موسسات آموزش عالی باید در تحلیل واقعیت‌های جامعه و عرضه راه حل‌های فراکنشی پیشقراول باشند [۲].

بنابراین در طی دو دهه گذشته در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ تر کردن برنامه های آموزش عالی با نیازهای توسعه ای و ارتقا کیفیت نظامهای آموزش عالی، حساسیت ویژه ای بوجود آمده است. حاصل این امر آن بوده است که نیاز روزافزون نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاهها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است [۳]. یکی از مولفه های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت فرایند تدریس- یادگیری است. کیفیت این مولفه نیز بستگی به کیفیت یادهی و کیفیت عملکردیادگیری دارد. تحول دیدگاههای روانشناسی یادگیری از رفتارگرایی به شناخت گرایی و سازگرائی زیربنای نظری لازم را برای آگاهی مدرس نسبت به انتخاب راهبردهای مناسب در فرایند یادهی- یادگیری و دستیابی به سطح مطلوب یادگیری فراهم کرده است [۱].

رویکرد یادهی یادگیری در مکتب رفتارگرایی^۱

این رویکرد براساس نظریه "اسکینر" تدوین شده است. یادگیری در این مکتب عبارت است از تغییر در رفتار قابل مشاهده، پیامد یادگیری در این مکتب با اهمیت و پیامد براساس تقویت و تمرین شکل داده می شود. مدرس نقش اصلی را در اداره کلاس، انتقال دانش و اصلاح اشتباهات دارد و یادگیرنده نقشی در ساختن دانش ندارد. فرایندهای عالی تفکر نقش چندانی در یادگیری ندارد و تاکید بیشتر بر تمرین و فرایندهای حافظه می باشد و یادگیری عمیق را ایجاد نمی کند [30].

رویکرد یادهی یادگیری در مکتب شناخت گرایی

این رویکرد براساس نظریه "آندرسون" تدوین شده است. در این رویکرد دانش پیکره ای ثابت است که باید به آن دست یافت. یادگیری کسب واقعیتها، مهارتها، مفاهیم و راهبردها است؛ که از طریق بکارگیری فعال راهبردها بوقوع می پیوندد. انتقال دانش از طریق هدایت یادگیرنده به سمت اطلاعات کاملتر و دقیق تر، مدرس یک راهنما و راهبردهای مناسب را به عنوان الگو ارائه می دهد [22].

رویکرد یادهی یادگیری در مکتب سازنده گرایی^۲

این نظریه که توسطه صاحب نظرانی مانند پیاژه، ویگوتسکی و همفکران آنان توسعه و بسط داده شد به فرایند یادگیری به عنوان فرایند ساختن دانش، ارزشها و باورها توسط یادگیرنده توجه دارد، یادگیرنده نقش فعالی در خلق و ساخت دانش خود دارد و مدرس تنها نقش تسهیل کننده یادگیری را دارد. تدریس که براساس این نظریه بنا شده باشد بر یادگیری همکارانه و حل مساله محور تاکید دارد [16].

¹. Behavioral

². constructivism

جدول ۱. تعریف برخی مفاهیم مربوط به یاددهی - یادگیری برحسب چهار رویکرد یادگیری [22].

مفاهیم	رفتارگرایی (اسکینر)	شناخت گرای (اندرسون)	سازگرای فردی (پیازه)	سازگرای اجتماعی (ویگوتسکی)
دانش Knowledge	دانش یک پیکره ثابت است که باید به آن دست یافت.	دانش پیکره ای ثابت است که باید به آن دست یافت.	پیکره در حال تغییر دانش، بطور فردی و در یک دنیای اجتماعی شکل می گیرد. که البته برخی از ادراکها بر دیگر ادراکات ارجحیت دارند	دانش ساختاری اجتماعی که منعکس کننده دنیای خارج است و از فیلتر فرهنگ، زبان، اعتقادات و تعامل افراد باهم عبور کرده.
تدریس Teaching	انتقال دانش از طریق ایراد سخنرانی معلم	انتقال دانش از طریق هدایت یادگیرنده به سمت اطلاعات کاملتر و دقیق تر	از طریق به چالش کشیدن و هدایت یادگیرنده به سمت درک کامل تر پدیده ها	معلم ویادگیرنده به صورت مشارکتی دانش را می سازند.
نقش معلم Role of Teacher	معلم یک ناظر است؛ اشتباهات را تصحیح می کند.	معلم یک راهنما است؛ راهبردهای مناسب را به عنوان الگو ارائه می دهد و مفاهیم اشتباه را تصحیح می کند.	معلم یک راهنما و تسهیل کننده است یه نظرات یادگیرنده توجه می کند، تامل می کندو اورا راهنمایی می کند.	معلم یک راهنما، تسهیل کننده و شریک یادگیری است به دانشی که با ساختار اجتماعی شکل گرفته توجه می کند و به ساختن مشارکتی دانش کمک می کند.
نقش همکلاسان Role of Classmates	نقش همکلاسان ضروری نیست	نقش همکلاسان ضروری نیست اما پردازش اطلاعات را تسهیل می کند	ضروری نیست اما باعث تحریک وبرانگیختن شکل-گیری سوالات می شود	همکلاسان بخشی از فرایند شناختن دانش هستند
نقش یادگیرنده (دانشجو) Role of Students	گیرنده اطلاعات؛ فعال در تمرینات	پردازشگر اطلاعات کاربر راهبردها	سازنده فعال دانش مفسر و متفکری فعال	سازنده فعال دانش، شرکت کننده اجتماعی فعال
فرایند از مثالی تدریس Examples of Teaching Approaches	وسایل یادگیری؛ دستورالعملهای مستقیم	ابزاربصری،گرافها ونمودارها،راهبردهای قابل حفظ کردن	تدریس از طریق تغییردر مفاهیمی که در ذهن فرد وجود دارد؛ یادگیری اکتشافی	کارآموزی شناختی؛ تدریس از طریق پرسش و پاسخ،



نظریه های تدریس در آموزش عالی

نظریه اول : تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات

عامترین جهت گیری در مقاطع مختلف تحصیلی به ویژه مقطع متوسطه و عالی رویکرد انتقال دانش است (پرات، ۲۰۰۲) تعداد زیادی از استادان در آموزش عالی آشکارا معتقدند که کارکرد تدریس در دانشگاه انتقال مجموعه ای از محتواهای معتبر به دانشجویان است در چنین شرایطی اکثر دانشجویان گیرنده منفعل دانش و اطلاعاتی هستند که از سوی استاد ارائه می شود [35].

نظریه دوم : تدریس به معنای سازماندهی فعالیت دانشجویان

در نظریه دوم جهت گیری از مدرس به سوی دانشجو معطوف می شود در این نظریه برارتباط با دانشجویان و فعال ساختن آنان توجه شده است. همچنین روشهای اثربخشی برای ارائه موضوعات درسی بکار گرفته می شود. [35].

نظریه سوم: تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری

دیک و بروس (۲۰۰۲) و دالبی (۲۰۰۱) معتقدند که در این نظریه هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است، لذا تدریس به عنوان عاملی که فرصتهای برای یادگیری دانشجویان را فراهم می کند ، در نظر گرفته می شود. از دیگر ویژگیهای این نظریه آن است که مطالبی که باید آموخته شود و مشکلاتی که دانشجویان در ارتباط با یادگیری آن مطالب دارند، روشهای مورد استفاده استاد را تعیین می کند . همچنین در این نظریه این نکته مورد توجه است که دانش مربوط به محتوای درس به صورت فعالانه ای بوسیله یادگیرندگان ساخته می شود [35].

کیفیت تدریس و عوامل موثر بر آن

کیفیت تدریس اندیشه ای است که به عنوان نتایج تحقیقات آموزشی از دودهه پیش گسترش یافته است اگرچه کیفیت تدریس به عنوان روشی خاص توصیف نشده است ولی آن مستلزم استفاده از محتوا و تکنیکهای آموزشی مناسب برای ارتقای ظرفیت یادگیری دانشجویان می باشد. در کیفیت تدریس و یادگیری به معنای انتقال و تکرار دانش نیست [31]. بلکه کیفیت تدریس ایجاد شرایطی است که هم دانشجویان و هم اساتید فعال هستند و به طور اساسی در ایجاد دانش مشارکت دارند و به عنوان افراد انسانی رشد خواهند کرد . چنین فرایندی بنابراین باعث تامین نیازهای پیشرفته روحی ، هیجانی ، اجتماعی ، روحانی و..... در دانشجویان خواهد شد [23].

هنسون (۲۰۰۳) معتقد است که کیفیت مطلوب تدریس برابند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولا ارتقای فرصتهای یادگیری موثر برای دانشجویان تعریف می شود. هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است [4].

ریچاردسون (۲۰۰۵) کیفیت تدریس را به عنوان را به عنوان داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری دانشجو) احساس وظیفه تدریس زمانی که بخوبی حاصل شود به عنوان تدریس خوب است و زمانی که احساس موفقیت تدریس ایجاد می شود تدریس موفق نامیده می شود. و زمانی که هر دو حس حاصل شود کیفیت تدریس اتفاق می افتد [17].

کر (۲۰۰۵ و ۲۰۰۶) [8,9] تاکید می کند که تدریس خوب و با کیفیت به توسعه بینش ، درک ، فضاوت و حساسیت بستگی دارد. وی استدلال می کند که علاوه بر شایستگیهای ضروری در مهارتهای تدریس و یادگری و تکنیکهای مدیریت کلاس درس بعدی بین فردی در کیفیت تدریس وجود که مستقل از فن است درحقیقت تدریس شایسته بدون کسب این مهارتها رخ نمی دهد. پژوهشی با عنوان ارزیابی اثربخشی تدریس توسط سلدین (۲۰۰۵) صورت گرفته است. در این پژوهش شاخص های تدریس اثربخش در دانشگاه مشخص گردید. بر اساس نتایج این پژوهش، ویژگی های مدرسان اثربخش شامل : ارائه بازخورد به دانشجویان، ارائه مثال های روشن، پیوستگی ارائه مطالب، برخورد محترمانه با دانشجویان، یادگیری دانشجو محور، استفاده از روش های مختلف آموزش، بیان انتظارات محیط یادگیری مطلوب، تعامل و ارتباطات با دانشجویان، تشویق مشارکت دانشجویان، طراحی فعالیتهای کلاسی، دریافت نظر دانشجویان، پرورش تفکر قیاسی و استقرایی بود. [5].

³. Carr



در پژوهش دیگری، عوامل قابل اندازه گیری تدریس به دو بخش آموزش و مشاوره مجزا شده است. آموزش شامل اجرای فرایند تدریس - یادگیری، تدوین مواد و منابع درسی و به عمل آوردن تجارب بالینی یا آزمایشگاهی است و بخش مشاوره شامل عوامل دیگری مانند راهنمایی و مشاوره در مورد برنامه های درسی، مشاوره درسی با سازمانها و نیز گروههای دانشجویی و نیز راهنمایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی است [۵].
تدریس با کیفیت باید

- موفقیت دانشجویان را در تلاشهای تسهیل نماید [34,37].
- دانشجویان را تحریک کند و آنها را درگیر نماید [14,15,17].
- دانشجویان را به چالش علمی بکشانند [18,6].
- استراتژیهای متنوع تدریس را برای تامین نیازهای دانشجویان استفاده نماید [14].
- توسعه و ارتباط با جامعه [21].

تدریس اثربخش ساختاری پیچیده و چند جانبه که چشم اندازهای متفاوتی را رد برمی گیرد و بیشتر توسط مدرسانی انجام که تواناییهای گوناگونی دارند. مدرسان نه تنها باید نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی نمایند بلکه باید در ارتقا و بهبود آنها نیز تلاش نمایند و همه این فرایند نهایتاً تغییری مثبت در یادگیری دانشجویان ایجاد می نماید. [30]. پس بنابر نظر برخی محققان کیفیت تدریس باید شامل مولفه‌هایی به شرح زیر باشد.

جدول ۲. عوامل موثر بر تدریس به صورت مختصر از دیدگاه متخصصان بیان می کند.

مویس ، کمپل و همکاران (۲۰۰۵) [27]	برگ و لیدت (۲۰۰۴) [7]	مارزن (۲۰۰۳) [26]	رودا (۲۰۰۲) [36]	لودان ^۸ ۲۰۰۰ [24]	چالکی و همکاران ^۷ [11] (۲۰۰۰)	یونگ و شاو ^۶ (۱۹۹۹) [38]	کاشین ^۵ (۱۹۸۹) [10]	فلدمن (۱۹۸۴) [19]	مارش ^۴ (۱۹۸۴) [28]	ماری (۱۹۸۰) [29]	فلدمن [20] [۱۹۷۶]	مولف شاخص
							مهارت در موضوع درس	دانش مدرس از موضوع درسی		ارائه در کلاس درس		اجرای تدریس
		روش تدریس مختلف		روشن بودن مواد آموزشی	۱.اهداف عینی ۲.ارزیابی تکوینی و پایانی	سازماندهی درس	ارزیابی از آموزش		۱.بررسی تکالیف نمره گذاری ۲.بررسی تکالیف نمره گذاری ۳.حجم تکالیف تعیین شده			طراحی درس
کمک به توسعه دانشجویان	اشتیاق برای کمک به دانشجو		۱.آماده کردن دانشجوی تحریک دانشجویان	کمک به توسعه دانشجویان		۱.ارتباط اثربخش ۲.انگیزش دانشجو						روابط بین فردی

4.Marsh
5.Cashin
6.Young &shaw
7.chalkley&etal
8.Louden



نتیجه گیری

باتوجه به اینکه یکی از رسالتهای دانشگاه آموزش می باشد، بالتبع کیفیت تدریس ارائه شده توسط مدرسان از جمله مهم ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیریهای اساسی و برنامه ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر اعضای هیات علمی با آگاهی از عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس آنان خواهد شد می توانند تدریس خود را از نظریه انتقال دانش به سمت ایجاد ساخت دانش توسط دانشجو و فعال کردن دانشجو بابه عبارتی روش تدریس خود را رفتارگرایی به سمت سازگرائی سوق دهند. همانطور که ذکر شد هدف این مقاله بررسی عوامل موثر بر کیفیت تدریس اعضای هیات علمی باتوجه به تحقیقات گذشته بود. همانطور که در جدول ۲ آمده است شادی بتوان شاخصهای موثر بر کیفیت تدریس را به صورت حیطه هایی کلی شامل **اجرای تدریس** (ارائه در کلاس درس [29])، دانش مدرس از موضوع درسی [19]، مهارت در موضوع درس [10]، **طراحی درس** (طراحی دوره [10]، ارزیابی از آموزش [10]، اهداف عینی و مشخص [11]، ارزیابی تکوینی و پایانی [11]، روشن بودن مواد آموزشی [24]، بررسی تکالیف و نمره گذاری [28]، حجم تکالیف تعیین شده [28]، سازماندهی درس [38]، روش تدریس مختلف [26]، **روابط بین فردی** (دانشجویان را آماده نمایند، آنها را تحریک و حساس نمایند، توسعه اجتماعی در آنها ایجاد و تفاوت های فردی را شناسایی کنند [36]، اشتیاق برای کمک به دانشجویان و کمک به توسعه آنها [24,7]، مشارکت دادن دانشجو [11]، ارتباط اثربخش [38]، انگیزش دانشجو [38]، اشتیاق برای کمک به دانشجویان و کمک به توسعه [24,27] می باشند.

منابع

۱. آیین نامه شبکه کیفیت تدریس و یادگیری دانشگاه تهران (۱۳۸۹). [Retrived from http://cuqa.ut.ac](http://cuqa.ut.ac) (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران).
۲. بازرگان، عباس و عامری، رضا. نگاهی دیگر به ساختار سازمانی مناسب برای ارزیابی کیفیت در سطوح دانشگاهی و نظام آموزش عالی کشور. **مجموعه مقالات چهارمین همایش سالانه ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی**. تهران: مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. ۱۳۸۹.
۳. بازرگان، عباس. ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. **مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی**. تهران: سازمان سنجش و آموزش کشور. ۱۳۸۶.
۴. شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان. بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**. شماره ۳۹. ۱۳۸۵.
۵. صفری، ثنا. طراحی سیستم ارزیابی هیات علمی در چهارچوب توسعه شایستگیهای آنان: مرد دانشگاه شهید بهشتی. رساله دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی ۱۳۸۸.
6. Block, C.C., Oakar, M., & Hurt, N The expertise of literacy teachers: A continuum for preschool to grade5. **Reading Research Quarterly**, 37 (2), p. 178-206.2002
7. Berg, C. L., & Lindseth, G.. Students' perceptive of effective and ineffective nursing instructors. **Journal of Nursing Education**, 43(12), 565-568.2004
8. Carr, D. (2005) Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective, **British Journal of Educational Studies**, 53(3), 255–271.2004
9. Carr, D. Professional and personal values and virtues in teaching, **Oxford Review of Education**, 32(2) . 171–183.2006.



1. Cashin, W. E. *Defining and evaluating college teaching*. Idea Paper No. 21. Manhattan, KA: Kansas State, 1985
2. Chalkley, B., Fournier, E. J., & Hill, A. D. Geography teaching in higher education: quality, assessment, and accountability. **Journal of Geography in Higher Education**, 24 (2), 238-245. 2000.
12. Dick, C. & W. Bruce; "What Urban Students Say about Good Teaching"; **Journal of Educational Leadership**, 60(1):. 4.2002.
13. Dalby, T.; "Theory and Practice of Teaching in a University Mathematics Learning Centre"; **International Journal of mathematical in science and Technology**. 32(5).2001
14. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy and evidence. **Education Policy Analysis Archives**, 8(1).2000.
15. Dolezal, S.E. Welsh, L. M. Pressley, M. & Vincent, M. M. How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. **The Elementary School Journal**, 103 (3): 239-267.2003
16. Driscoll, M. P. **Psychology of learning for instruction**. Boston: Allyn & Bacon.2005
17. Fenstermacher, G. D. & Richardson, V.. On making determinations of quality in teaching. **Teachers College Record** 107(1),2005 186-213.
- 18.. Foster, M., Lewis, J., & Onafowora, A. Grooming great urban teachers: Master teachers working in real urban classrooms share exemplary teaching practices in an after-school pedagogical lab. **Educational Leadership**, 62(6) pp. 28-32,2005
19. Feldman, K. A. (1984). Class size and college students' evaluation of teachers and courses: A closer look. **Research in Higher Education**, 21 (1), 45-116,1984.
20. Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. **Research in Higher Education**, 5 (3), 243-288,1976
21. Garcia, V., Agbemakplido, W., Abdella, H. Lopez, O. & Registe, R. T. High school students perspectives on the 2001 No Child Left Behind Act's definition of a highly qualified teacher. **Harvard Educational Review**, 76 (4), 698-724.2006
22. Hoy, W.K. ; Miskel, C.G. (2008). **Educational Administration (Theory ,Research and Practice)**.(8th ed.).New York:McGraw-Hill.2008.
ترجمه حسینی، سیده مهسا(۱۳۸۹). [Retrived from http://cuqa.ut.ac.ir](http://cuqa.ut.ac.ir) (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران).
23. Lovat, T. J. & Toomey, R. (Eds) (2007) **Values education and quality teaching: the double helix effect**: Sydney, David Barlow Publishing. 2007
24. Louden, W. (2000), "Standards for standards: the development of Australian professional standards for teaching", **Australian Journal of Education**, 44(2):118-34 .2000



25. Long, J. & Hoy, A. (2006). Interested Instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness. **Teaching and Teacher Education** (22), 303-314.2006
26. Marzano, R.J.. What works in schools. **Alexandria**, VA: ASCD.2003
27. Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W.. Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An overview of Research in Four Key Areas. **School Effectiveness and School Improvement**, 16(1), 51-70.2005.
28. Marsh, H. W. Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. **Journal of Educational Psychology**, 76 (5), 707-754.1984
29. Murray, H. G.). A comprehensive plan for the evaluation of teaching at the University of Queensland. **Reflections**, 4,3-11,1980.
30. Neziroglu,Fugen;khemlani-patel,sony&Veale,David(2008).Social learning theory and cognitive behavioral models of body dysmorphic disorder.**Body image**.5(2008):28-38.2008
31. Newmann, F. M. Linking restructuring to authentic student achievement, **Phi Delta Kappan**, 72(6), 458-461.1991.
32. Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K. & Gonzales, M.. Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. **Educational Psychologist**, 40(1), 13-25.2005
- 33.. Pratt, D. D.; "Good Teaching: One Size Fits All?"; **New Directions for Adult and Continuing Education**, Vol. 93, P. 6.2002
34. Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K. & Gonzales, M. Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. **Educational Psychologist**, 40(1), 13-25.2005.
35. Ramsden, P; **Learning to Teach in Higher Education**; London: Routledge.1996
36. Rueda, M., "How to make e-learning work for your company", **Workspan**, 45(12):3-50.2002
37. Sanders W. L., & Rivers J. C. Research progress report: Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.1996.
38. Young, S., & Shaw, D. (1999). Profiles of effective college and university teachers. **Journal of Higher Education**, 70 (6), 670-686.