

روایی و پایایی پرسشنامه اعتبار اساتید

❖ خلیل زندی^{۱*} ❖ سید عدنان حسینی^۲

صفحه: ۱۲۷-۱۱۳

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی روایی و پایایی پرسشنامه اعتبار اساتید (مک کراسکی و تون، ۱۹۹۹) بود. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری مشکل از دانشجو معلمان دختر و پسر ورودی ۱۳۹۹، ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱ دانشگاه فرهنگیان استان کردستان و مشتمل بر ۱۳۶۴ نفر بودند که از میان آن‌ها با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک، یک نمونه ۲۶۵ نفری انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه اعتبار اساتید بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم، ضریب آلفای کرونباخ و آزمون t تک نمونه‌ای صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که گزاره‌های پرسشنامه اعتبار اساتید قابل تقلیل به سه مؤلفه شایستگی، مراقبت (حسن نیت) و قابل اعتماد بودن هستند. پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۳ بود و پایایی ابعاد پرسشنامه نیز در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۸۸ قرار داشت. در مجموع نتایج حاکی از تأیید روایی سازه و همسانی درونی پرسشنامه اعتبار اساتید در نمونه ایرانی مورد مطالعه بود. با عنایت به کمبود ابزار سنجش اختصاصی ادراک فراگیران از اعتبار اساتید و معلمان در ایران، پرسشنامه حاضر می‌تواند زمینه مناسبی را جهت سنجش این سازه در میان جامعه دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی فراهم سازد.

واژگان کلیدی: اعتبار، استاد، شایستگی، مراقبت، اعتماد

■ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۶/۱۲

■ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۱۵

۱. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. استادیار، گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

از زمان ارسطو تا کنون اندیشمندان حوزه ارتباطات علاقه مستمری به مفهوم سازی، اندازه گیری و بررسی تأثیرات اعتبار منبع نشان داده اند. ارسطو بر این باور بود که اعتبار گوینده، منبع عظیمی از توانایی متقاعدسازی مخاطب را فراهم می آورد. هنوز هم بسیاری از دانشمندان امروزی اتفاق نظر دارند که اعتبار نقشی حیاتی در متقاعدسازی و سایر زمینه های ارتباطی ایفا می کند (فین و همکاران، ۲۰۰۹: ۵۱۶). از لحاظ تاریخی ریشه مفهوم اعتبار به نظریه بلاغت^۱ برمی گردد که طی آن ارسطو ابزارهای متقاعدسازی را در سه دسته اصلی یعنی پاتوس^۲ (همدل کردن)، لوگوس^۳ (منطق) و اتوس^۴ (اخلاق) طبقه بندی کرد (ژنگ، ۲۰۲۱: ۳).

یکی از زمینه هایی که معتبر بودن در آن بسیار مهم است، کلاس درس است (فین و همکاران، ۲۰۰۹: ۵۱۶). کلاس درس فضایی است که در آن معلم به عنوان مرجع کلاس، مسئول متقاعد کردن فراگیران در هنگام مواجهه با مخالفت ها است و معلمی در کلاس درس موفق است که به مثابه رهبر کلاس، توانایی متقاعدسازی و تأثیرگذاری بر دانش آموزان را داشته باشد (هومو، ۲۰۲۳: ۷۱۱). این امر دلیل روشنی بر اهمیت اعتبار معلم است چرا که ویژگی هایی همچون شایسته پنداشتن معلم، قابل اعتماد دانستن وی و باور به دلسوز بودن او، میزان باورپذیری معلم و صحبت هایش نزد فراگیران را ارتقا می دهد (ژنگ، ۲۰۲۱: ۶).

اولین اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت که اقدام به بررسی نحوه قضاوت دانشجویان در مورد اعتبار معلم (استاد) خود نمودند، مک کراسکی و همکاران (۱۹۷۴) بودند که به پیروی از نظریه بلاغت ارسطو، به سه بعد شایستگی، مراقبت و قابل اعتماد بودن به عنوان ابعاد اعتبار معلم قائل بوند (شعیب، ۲۰۲۳). بعد شایستگی بیانگر ادراک فراگیران از میزان دانش معلم و توانایی وی در انتقال این دانش به صورت روشن و واضح می باشد (ردی و وُست، ۲۰۲۱: ۱۰۶). در واقع شایستگی بیانگر کفایت دانش و مهارت استاد هم در زمینه عمومی تدریس و هم در زمینه رشته تخصصی است. یک استاد زمانی شایسته تلقی می شود که نه تنها از دانش و مهارت قوی در رشته تخصصی برخوردار باشد، بلکه از مهارت های تدریس مناسبی نیز برخوردار باشد، به گونه ای که بتواند مطالب پیچیده و تخصصی را به خوبی توضیح دهد، کلاس درس را به طور مؤثر مدیریت کند و با دانش آموزان ارتباط سازنده برقرار کند (یو، ۲۰۲۱: ۳۵). بعد مراقبت ادراک شده به برداشت دانشجویان از میزان توجه اساتید به شناخت ارزش ها و علایق دانشجویان و رفاه آن ها اشاره دارد. بر اساس این مؤلفه معلم باید به گونه ای ارتباط برقرار کند که فراگیران به این باور برسند که معلم به آن ها

¹. Rhetoric Theory

². Pathos

³. Logos

⁴. Ethos

اهمیت می‌دهد (یو، ۲۰۲۱: ۳۵). در واقع بعد مراقبت بیانگر میزان ارزش قائل شدن معلم برای احساسات دانشجویان و توجه به علائق، خواسته‌ها و ترجیحات آن‌هاست (ژنگ، ۲۰۲۱: ۲). در نهایت بعد قابل اعتماد بودن نشان می‌دهد که یک استاد تا چه حد از سوی دانشجویان به عنوان فردی صادق محسوب می‌شود. از جمله ویژگی‌های استاد قابل اعتماد این است که به درخواست‌ها و سؤالات دانشجویان بازخورد صریح و عمدتاً سریع می‌دهد، دلایل و ملاک‌هایی منطقی برای ارزشیابی و نمره‌دهی دارد و با دانش‌آموزان به‌طور منصفانه رفتار می‌کند (یو، ۲۰۲۱: ۳۵). در بافت ارتباطات، قابل اعتماد بودن بیانگر میزانی است که دریافت‌کننده پیام می‌تواند باور کند که آن‌چه منبع پیام می‌گوید، واقعاً درست است. بنابراین این مفهوم اساساً به صداقت فرد بستگی دارد (ردی و وُست، ۲۰۲۱: ۱۰۶).

اهمیت اعتبار معلم از آن‌جا ناشی می‌شود که افراد به سختی اطلاعات را از یک منبع غیرمعتبر می‌پذیرند. علاوه بر این، فرآیند انتقال دانش به فراگیران فقط تحت تأثیر کیفیت پیام و نحوه ارائه آن نیست بلکه به میزان اعتبار منبع پیام هم بستگی دارد (ژنگ، ۲۰۲۱: ۲). شواهد تجربی نیز از تأثیر اعتبار معلم بر برون‌دادهای تحصیلی حمایت می‌کنند. برای مثال شعیب (۲۰۲۳) طی پژوهشی کیفی نشان داد که سه متغیر علاقه به آموزش، صمیمت و اعتبار معلم می‌توانند یک محیط یادگیری مساعد را ایجاد کنند که در آن مشارکت فعال دانشجویان تشویق و یادگیری تقویت شود. ژنگ (۲۰۲۱) طی پژوهشی نقش شفافیت و اعتبار معلم در ارتقای درگیری تحصیلی و تمایل دانشجویان به شرکت در کلاس‌ها را بررسی و تأیید کرد. یو (۲۰۲۱) پژوهشی با عنوان «روابط ساختاری میان یادگیری خودتنظیم، اعتبار اساتید، سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات و عملکرد تحصیلی در آموزش تلفیقی انجام دادند. بخشی از یافته‌ها حاکی از تأثیر مثبت و معنادار دو بعد اعتبار معلم یعنی رفتار مراقبتی و قابل اعتماد بودن بر عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. فین و همکاران (۲۰۰۹) طی یک فراتحلیل به مطالعه رابطه اعتبار معلم با رفتارهای معلم و برون‌دادهای دانش‌آموزان پرداختند. در این فراتحلیل ۵۱ مطالعه مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار اعتبار معلم با رفتارهای وی و برون‌دادهای دانش‌آموزان بود. در این میان سه مؤلفه رفتار مراقبتی، شایستگی و قابل اعتماد بودن، به ترتیب از بیشترین اندازه اثر برخوردار بودند. در ایران نیز پژوهش‌هایی پیرامون اعتبار معلم و پیشایندها و پیامدهای آن صورت گرفته است. در این خصوص طالبی و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از اعتبار معلم پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ادراک آن‌ها از عدالت در کلاس است. امیریوسفی و میرخانی (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان «بررسی چگونگی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم در میان فراگیران خارجی زبان فارسی در ایران» انجام دادند. بخشی از نتایج این پژوهش حاکی از تأثیر معنادار اعتبار معلم بر تمایل به برقرار ارتباط دانشجویان

خارجی بود. کریمی و ضیاآبادی (۲۰۱۹) طی پژوهشی به بررسی روابط متغیرهایی همچون انگیزه تدریس معلم، اعتبار معلم، آگاهی فراشناختی، انگیزه دانشجویان و یادگیری عاطفی پرداختند. بخشی از نتایج حاکی از تأثیر معنادار اعتبار معلم بر انگیزش دانش آموز و یادگیری عاطفی وی بود. عبدی زرین و علیاری (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی به بررسی «تأثیر صمیمیت و بدرفتاری معلم در اعتبار معلم» پرداختند که نتایج حاکی از تأثیر مثبت صمیمیت و تأثیر منفی بدرفتاری معلم بر اعتبار معلم بود.

علیرغم اینکه متغیر اعتبار معلم در چند پژوهش معدود داخلی مورد بررسی قرار گرفته است اما کمبود شواهد تجربی در این زمینه همچنان آشکار است. در واقع بیش از پنج دهه از مطرح شدن این متغیر در بافت تعلیم و تربیت می‌گذرد اما پژوهش پیرامون آن در داخل کشور به تعداد انگشت‌های یک دست هم نمی‌رسد. واضح است که یکی از دلایل این کمبود، ناآشنایی بسیاری از پژوهشگران ایرانی با این سازه و ابزار سنجش آن است. از این رو به نظر می‌رسد دستیابی به ابزاری معتبر برای سنجش اعتبار معلم (استاد) بتواند گام مهمی در جهت توسعه تحقیقات داخلی پیرامون این متغیر باشد. در این زمینه، پرسشنامه مک کراسکی و تون (۱۹۹۹) معروف‌ترین و معتبرترین ابزار برای سنجش اعتبار معلم است و تقریباً تمام پژوهش‌های معتبر بعد از آن، از این مقیاس برای سنجش اعتبار معلم استفاده کرده‌اند. با این رویکرد، هدف پژوهش حاضر بررسی روایی و پایایی پرسشنامه اعتبار معلم مک کراسکی و همکاران (۱۹۷۴) در میان دانشجویان بوده است.

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش دانشجومعلم‌ان ورودی ۱۳۹۹، ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱ پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان (پردیس بنت الهدی و پردیس شهید مدرس) بودند. تعداد اعضای جامعه آماری ۱۳۶۴ نفر بود که ۴۹۶ نفر از آن‌ها را دانشجومعلم‌ان دختر و ۸۶۸ نفر را دانشجومعلم‌ان پسر تشکیل می‌دادند. با استناد به جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۰۱ پرسشنامه توزیع شد که از این میان ۲۷۵ پرسشنامه به صورت کامل بازگردانده شد. با این حال در مرحله پیش‌پردازش داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی تأییدی، تعداد ۱۰ پرسشنامه دیگر به دلایل مختلفی همچون استفاده از زنجیره پاسخ (انحراف استاندارد صفر نمرات) یا بسیار پرت بودن و سوق دادن توزیع به سمت کجی زیاد از تحلیل‌های نهایی حذف شدند. بنابراین حجم نمونه نهایی برای انجام تحلیل عاملی تأییدی ۲۶۵ نفر بود. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه اعتبار معلم بود که توسط مک کراسکی و تون (۱۹۹۹) ساخت و اعتباریابی شده است. شایان ذکر است روایی سازه مقیاس اعتبار معلم در پژوهش مک کراسکی و تون (۱۹۹۹) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ گزارش شد. پرسشنامه اعتبار

معلم یک ابزار مبتنی بر مقیاس افتراق معنایی است که در دو قطب مقیاس دو واژه یا صفت متضاد در طیف هفت درجه‌ای (۱ تا ۷) قرار گرفته‌اند. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۸ گویه و سه خرده مقیاس شایستگی، مراقبت (حسن نیت) و قابل اعتماد بودن است. در پژوهش حاضر، روایی صوری پرسشنامه با استفاده از نظر متخصصان بررسی و تأیید شد. پایایی اولیه پرسشنامه نیز با اجرا بر روی ۳۰ آزمودنی و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در این مرحله ۰/۸۱ بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل عاملی مرتبه اول و مرتبه دوم، ضریب آلفای کرونباخ و آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نرم افزار مورد استفاده برای تحلیل داده‌ها، SPSS نسخه ۱۹ و Amos نسخه ۲۳ بود.

یافته‌های تحقیق

برای بررسی روایی سازه پرسشنامه اعتبار اساتید از آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم استفاده شد. قبل از اجرای این آزمون‌ها لازم بود مناسب بودن داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی بررسی و تأیید شود. به این منظور ابتدا وضعیت نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف بررسی شد. بر اساس نتایج به دست آمده، مقدار آماره Z برابر با ۰/۷۱۰ و سطح معناداری، ۰/۶۹۴ بود ($p > 0/05$). از آن‌جا که سطح معناداری به دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود، لذا فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید شد.

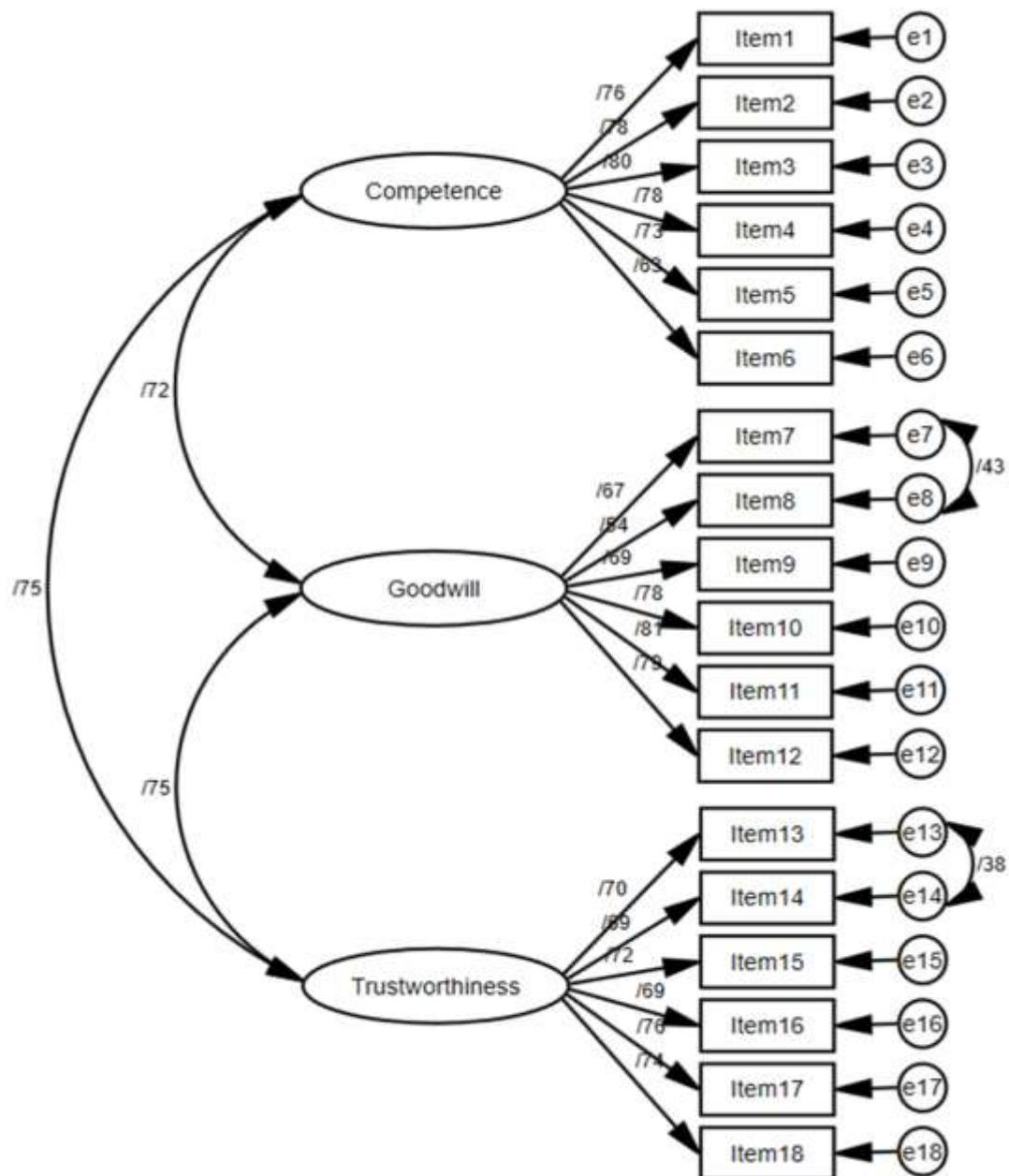
یکی دیگر از پیش شرط‌های تحلیل عاملی، کفایت نمونه است. برای بررسی این پیش شرط به نتایج آزمون‌های کیزر-میر-اولکین (KMO) و بارتلت استناد شد. مقدار آماره KMO برابر با ۰/۹۱۹ گزارش شد. از آن‌جا که این مقدار بزرگ‌تر از ۰/۷ بود، لذا مشخص شد که داده‌های پژوهش قابل تقلیل به تعدادی عوامل زیربنایی و مکنون هستند. مقدار آماره مجذور کای در آزمون کرویت بارتلت نیز ۲۷۱۰/۶۶۳؛ درجه آزادی ۱۵۳ و سطح معناداری حداکثر ۰/۰۰۱ بود. با توجه به معنادار بودن مقدار مجذور کای مشخص شد که بین گویه‌های درون هر یک از عوامل زیربنایی، همبستگی بالایی وجود دارد و از سوی دیگر، بین گویه‌های یک عامل با گویه‌های عوامل دیگر همبستگی خاصی مشاهده نمی‌شود. در مجموع بر اساس نتایج آزمون‌های KMO و بارتلت، کفایت نمونه مورد مطالعه برای انجام تحلیل عاملی تأیید شد.

جدول ۱: شاخص‌های نیکویی برازش پیرامون اعتبار عاملی پرسشنامه پرسشنامه اعتبار اساتید

شاخص	علامت اختصاری	ملاک برازش	مقدار شاخص	نتیجه
نسبت مجذور کای به درجه آزادی	X^2/df	کمتر از ۳	۲/۵۱۴	برازش دارد
ریشه میانگین مجذورات خطاهای تخمین	RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۷۶	برازش دارد
شاخص برازش تطبیقی	CFI	مساوی یا بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۳	برازش دارد
شاخص برازش فزاینده	IFI	مساوی یا بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۳	برازش دارد
شاخص برازش نرم شده	NFI	مساوی یا بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۱	برازش دارد
میانگین مجذور پس‌ماندها	RMR	کمتر از ۰/۰۵	۰/۱۱	برازش ندارد
شاخص نیکویی برازش	GFI	مساوی یا بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۰	برازش دارد
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	مساوی یا بزرگتر از ۰/۹	۰/۸۷	برازش ندارد

در جدول ۱، شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده است. شایان ذکر است در مدل مشاهده شده، آماره مجذور کای برابر با ۳۲۶/۸۳ است و درجه آزادی ۱۳۰ بوده است. از آن‌جا که نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۲/۵۱) کمتر از ۳ است، لذا برازش مدل بر اساس این شاخص تأیید می‌شود. یکی دیگر از شاخص‌های بسیار مهم، ریشه میانگین مجذورات خطاهای تخمین است که مقدار آن ۰/۰۷۶ بوده و حاکی از برازش قابل قبول مدل تحلیل عاملی تأییدی است. علاوه بر این برازش مدل بر اساس چهار شاخص برازش تطبیقی، فزاینده، نرم شده و نیکویی برازش قابل قبول می‌باشد و البته بر اساس میانگین مجذور پس‌ماندها و نیکویی برازش تعدیل شده، برازش مدل به شکل کنونی قابل قبول نیست. در مجموع از آن‌جا که اکثر شاخص‌ها حاکی از برازش قابل قبول مدل مشاهده شده هستند، لذا اعتبار ساختار عاملی پرسشنامه اعتبار اساتید تأیید می‌شود.

در نمودار ۱، خروجی نرم‌افزار آماری در مورد تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه اعتبار اساتید ارائه شده است. همچنین در جدول ۲ بارعاملی آیت‌های پرسشنامه و مقادیر t آن‌ها گزارش شده است.



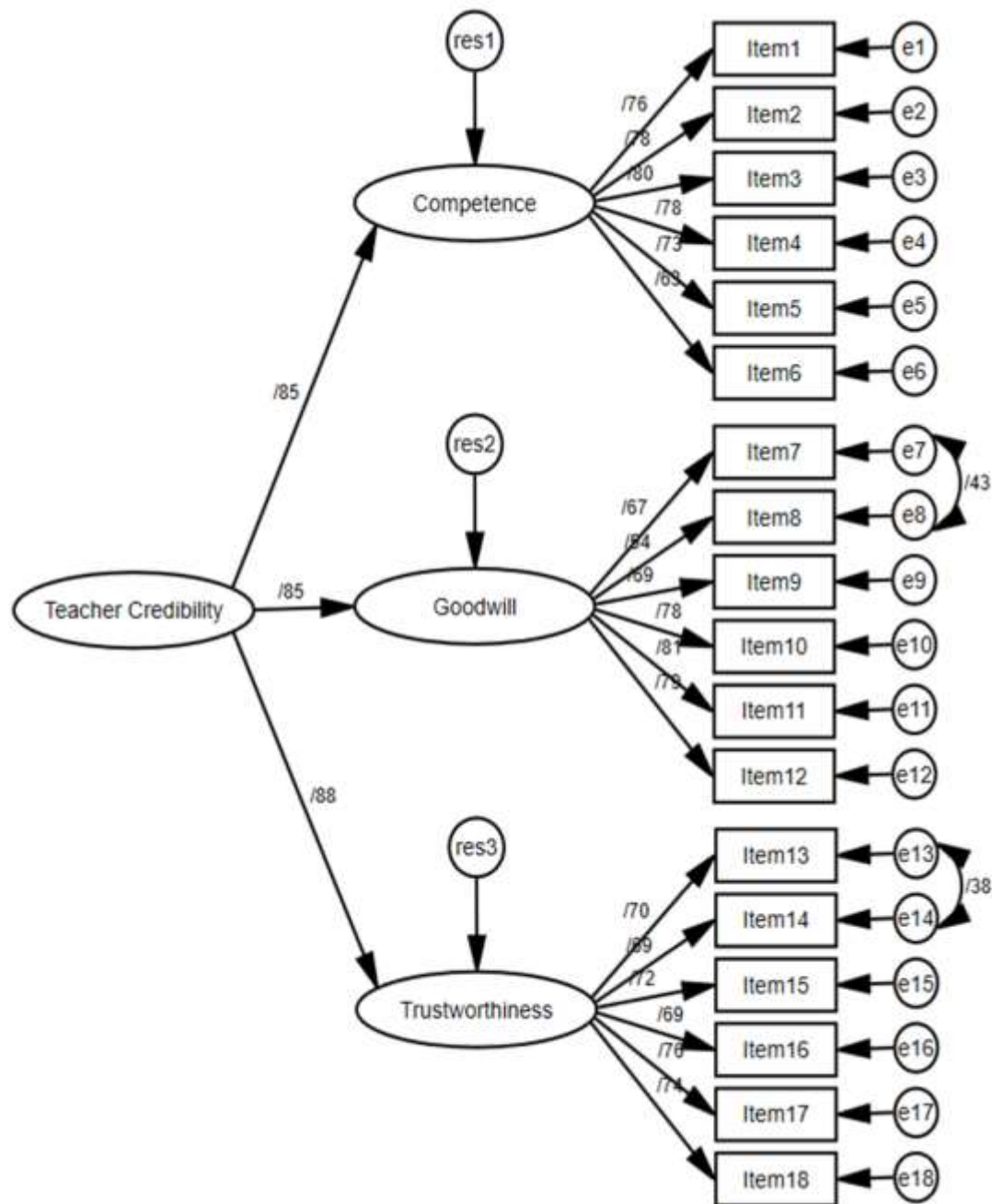
نمودار ۱: نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه اعتبار اساتید

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار t متناظر تمامی بارهای عاملی بالاتر از $1/96$ است. این نتایج بیانگر آن است که آیتم‌های پرسشنامه به خوبی بر روی ابعاد سه‌گانه بار شده‌اند و می‌توانند توصیف مناسبی از این ابعاد به عمل آورند.

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه اعتبار اساتید

ابعاد	آیتم‌ها	بار عاملی	آماره t
شایستگی	(۱) باهوش است.	۰/۷۵۵	-
	(۲) آموزش دیده است.	۰/۷۷۴	۱۲/۶۹
	(۳) متخصص است.	۰/۷۹۵	۱۳/۰۴
	(۴) آگاه است.	۰/۷۷۶	۱۲/۶۹
	(۵) باکفایت است.	۰/۷۲۹	۱۱/۸۵
	(۶) زیر و زرنک است.	۰/۶۲۶	۱۰/۰۳
حسن نیت	(۷) به من اهمیت می‌دهد.	۰/۶۷۴	-
	(۸) با من صمیمی است.	۰/۵۴۴	۱۰/۴۷
	(۹) خود رای نیست.	۰/۶۹۳	۹/۹۹
	(۱۰) نگران من است.	۰/۷۷۹	۱۱/۰۵
	(۱۱) دغدغه‌مند است.	۰/۸۱۱	۱۱/۴۲
	(۱۲) با درک است.	۰/۷۹۱	۱۱/۲۰
قابل اعتماد بودن	(۱۳) صادق است.	۰/۷۰۳	-
	(۱۴) قابل اعتماد است.	۰/۶۹۴	۱۳/۰۹
	(۱۵) قابل احترام است.	۰/۷۱۹	۱۰/۶۱
	(۱۶) دارای اصول مشخص است.	۰/۶۹۰	۱۰/۲۱
	(۱۷) با اخلاق است.	۰/۷۵۶	۱۱/۱۱
	(۱۸) بااصالت است.	۰/۷۴۰	۱۰/۸۹

پس از آنکه مشخص شد متغیرهای آشکار به خوبی بر روی متغیرهای مکنون بار شده‌اند، در ادامه لازم بود بررسی شود که آیا می‌توان برای متغیر اعتبار اساتید به سه عامل زیربنایی شایستگی، حسن نیت، و قابل اعتماد بودن قائل بود یا خیر. برای پاسخ به این سؤال، به تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استناد می‌شود. در نمودار ۲، خروجی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ارائه شده است. همچنین در جدول ۳ نیز خلاصه نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم گزارش شده است.



نمودار ۲: نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم پرسشنامه اعتبار اساتید

بر اساس نتایج جدول ۳، مقادیر t هر سه بعد پرسشنامه اعتبار اساتید بالاتر از ۱/۹۶ است و می‌توان گفت که هر یک از این ابعاد به خوبی بر روی متغیر مکنون بار شده‌اند. باتوجه به این نتایج می‌توان گفت که در نمونه آماری مورد مطالعه، ساختار عاملی پرسشنامه اعتبار اساتید مشتمل بر سه بعد شایستگی حسن نیت و قابل اعتماد بودن تأیید می‌شود.

پس از تأیید ساختار عاملی پرسشنامه اعتبار اساتید، در ادامه پایایی این پرسشنامه با استناد به ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. مقدار این ضریب برای کل آیتم‌ها برابر با ۰/۹۳ و بسیار خوب بود. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای سه بعد شایستگی، حسن نیت و قابل اعتماد بودن به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۷ بود. از آن‌جا که مقادیر آلفای کرونباخ کل و آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد بالاتر از ۰/۷ بود، لذا از پایایی پرسشنامه اطمینان حاصل شد.

پس از تأیید روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها، در ادامه وضعیت ادراک دانشجومعلمان از اعتبار اساتید مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین ادراک از اعتبار اساتید برابر با ۴/۵۹ و انحراف استاندارد آن ۰/۹۴۶ است. مقدار آماره t برابر با ۱۰/۱۶، درجه آزادی ۲۶۴ و سطح معناداری حداکثر ۰/۰۰۱ بوده است ($p < 0/05$). باتوجه به مثبت و معنادار بودن آماره t ، می‌توان نتیجه گرفت که از نظر افراد نمونه، میزان اعتبار اساتید بالاتر از متوسط بوده است.

بررسی وضعیت ابعاد اعتبار اساتید نیز نشان می‌دهد مقادیر t متناظر با دو بعد شایستگی و قابل اعتماد بودن مثبت و بالاتر از ۱/۹۶ بوده که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار است ($p < 0/05$). بنابراین می‌توان گفت از نظر افراد نمونه، میزان شایستگی و قابل اعتماد بودن اساتید به‌طور معناداری بالاتر از متوسط بوده است. با این حال در خصوص بعد حسن نیت، سطح معناداری به‌دست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و لذا فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت میانگین مشاهده شده و میانگین نظری تأیید می‌شود ($p > 0/05$). این نتایج گویای آن است که از نظر افراد نمونه، میزان حسن نیت اساتید در سطح متوسط بوده است.

جدول ۴: نتایج بررسی وضعیت ادراک ادراک دانشجومعلمان از اعتبار اساتید

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
شایستگی	۲۶۵	۴/۵۷	۰/۹۹۶	۴	۹/۳۰	۲۶۴	۰/۰۰۰
حسن نیت	۲۶۵	۴/۰۹	۱/۱۷۸	۴	۱/۲۸	۲۶۴	۰/۲۰۳
قابل اعتماد بودن	۲۶۵	۵/۱۱	۱/۰۷۷	۴	۱۶/۷۵	۲۶۴	۰/۰۰۰
اعتبار اساتید	۲۶۵	۴/۵۹	۰/۹۴۶	۴	۱۰/۱۶	۲۶۴	۰/۰۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی مطالعه حاضر اعتباریابی پرسشنامه ادراک از اعتبار اساتید (معلم) در میان جامعه دانشجویان ایرانی بود. بررسی شاخص‌های روان‌سنجی این ابزار نشان داد که نسخه فارسی پرسشنامه اعتبار معلم از روایی و پایایی مناسبی برای بررسی و سنجش ابعاد مختلف ادراک از اعتبار اساتید برخوردار است. به‌طور ویژه نتایج بررسی روایی ابزار با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار سه عاملی تعیین‌شده توسط سازندگان آن در میان نمونه ایرانی نیز تایید شده و شاخص‌های برازندگی آن مطلوب بوده و مدل برازش خوبی با داده‌ها نشان می‌دهد. پایایی ابزار نیز با استناد به ضریب آلفای کرونباخ مناسب ارزیابی شد. این یافته‌ها هم‌سو با یافته‌های سازندگان ابزار یعنی مک‌کراسکی و تون (۱۹۹۹) بود.

با توجه به اینکه در تحلیل عاملی، بارهای عاملی کمتر از $0/30$ پایین به حساب می‌آیند، بررسی بارهای عاملی و مجذور همبستگی چندگانه گویه‌های ابزار نشان داد که تمامی سؤالات در زیر مقیاس‌های مختلف، بار عاملی بالایی را نشان می‌دهند و مؤید این مطلب است که هر گویه می‌تواند درصد قابل قبولی از واریانس کل را در هر زیر مقیاس به‌صورت معنی‌داری تبیین کند. از این‌رو ابزار اعتبار‌یابی شده ساختار اصلی خود را در فرم فارسی نیز حفظ می‌کند.

علاوه بر شواهد روان‌سنجی، یافته‌های حاصل از بررسی وضعیت سازه در نمونه مورد مطالعه نشان داد که ادراک دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کردستان از اعتبار اساتید خود در مؤلفه‌های شایستگی و قابل اعتماد بودن در سطح بالا و در مؤلفه مراقبت یا حسن نیت در سطح متوسط قرار دارد. در مجموع نیز ادراک از اعتبار اساتید در سطح بالاتر از متوسط ارزیابی شد. این نتایج می‌تواند نشان‌دهنده تأکید فرهنگی بر ارزش‌های حرفه‌ای و اخلاقی اساتید در نظام آموزشی ایران باشد، جایی که اساتید به‌عنوان متخصصان آگاه و افراد صادق و قابل اعتماد درک می‌شوند. با این حال، سطح متوسط حسن نیت ممکن است به تفاوت‌های ادراکی در رفتارهای همدلانه، پاسخ‌گویی و درک نیازهای دانشجویان توسط اساتید اشاره داشته باشد، جایی که فاصله اجتماعی میان استاد و دانشجو معمولاً زیاد است و ابراز عاطفه یا نزدیکی اجتماعی ممکن است از سوی استاد به‌مثابه کاهش اقتدار حرفه‌ای درک شود (وانزر و همکاران، ۲۰۱۰). مک‌کراسکی (۱۹۹۲) در مفهوم‌سازی «مراقبت ادراک‌شده» تأکید می‌کند که حسن نیت از طریق رفتارهایی مانند درک، همدلی و پاسخ‌گویی منتقل می‌شود. در بافت ایرانی، ممکن است موانع فرهنگی یا سازمانی، مانند ساختارهای سلسله‌مراتبی در روابط استاد-دانشجو یا محدودیت‌های زمانی اساتید، مانع از بروز رفتارهای مرتبط با حسن نیت شوند، که این امر ادراک دانشجویان را در این مؤلفه تحت تأثیر قرار داده است. از منظر نظریه ادراک اجتماعی نیز ادراک افراد از دیگران تحت تأثیر انتظارات فرهنگی و تجارب شخصی است.

(فیسک و تیلور، ۲۰۲۰)، که می‌تواند توضیح‌دهنده تفاوت در ادراک حسن نیت نسبت به شایستگی و قابل اعتماد بودن باشد.

به هر حال باید توجه داشت که نتایج حاصل از این پژوهش بر پایه خودگزارش‌دهی دانشجویان است و ممکن است تحت تأثیر عواملی همچون تمایل به ارائه پاسخ‌های اجتماعی پسندیده یا نگرانی از افشای نظرات منفی، به‌ویژه درباره مؤلفه مراقبت، قرار گرفته باشد. این موضوع یکی از محدودیت‌های مهم پژوهش است که باید در تفسیر نتایج لحاظ شود. از منظر کاربردی، پرسشنامه اعتبار استاد می‌تواند به‌عنوان ابزاری سودمند در ارزیابی روابط آموزشی در دانشگاه‌ها و مدارس ایران به کار رود. استفاده از این مقیاس در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اساتید و معلمان، ارزیابی کیفیت تدریس، و همچنین در تحلیل بازخوردهای آموزشی فراگیران می‌تواند بینش‌های ارزشمندی درباره بهبود محیط‌های یادگیری فراهم کند. در همین راستا، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نقش ادراک دانشجویان از اعتبار اساتید در پیش‌بینی بروندهای تحصیلی مغفول مانده همچون درگیری عاملان دانشجویان، سازگاری با دانشگاه، افتخار به دانشگاه، تعاملات استاد-دانشجو و... بررسی شود. همچنین، اجرای پژوهش‌هایی با طراحی طولی برای بررسی تغییرات ادراک از اعتبار اساتید در طول یک دوره تحصیلی می‌تواند به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پایداری یا نوسان این ادراک و درک بهتر پویایی روابط آموزشی در محیط دانشگاهی منجر شود.

References

- Abdi zarrin S, & aliyari S. (2021). The Impact of teacher immediacy and misbehavior on teacher credibility. *Theory and Practice in Teachers Education*, 6(10), 33-61. [In Persian]
- Amiryousefi M, & Mirkhani M. (2019). Interrelationships between Willingness To Communicate, Self-Concept, Ideal L2 Self, and Teacher Credibility Among Persian Language Learners in Iran. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(TOME 18), 51-68. [In Persian]
- Finn A, Schrod P, Witt P, Elledge N, Jernberg K, & Larson L. (2009). A Meta-Analytical Review of Teacher Credibility and its Associations with Teacher Behaviors and Student Outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2021). *Social cognition: From brains to culture* (4th ed.). SAGE Publications.
- Homeo R C. (2023). Effects of Teacher Burnout on their Credibility. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(3), 709-719.
- Karimi M N, & Ziaabadi F. (2019). Teachers' Motivation to Teach, Teacher Credibility, Metacognitive Awareness, and Students' Motivation and Affective Learning: A Structural Equation Modeling Analysis. *Teaching English Language*, 13(1), 147-176.
- McCroskey J C, & Teven J J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103.
- McCroskey J C, Holdridge W, & Toomb J K. (1974). An instrument for measuring the source credibility of basic speech communication instructors. *The Speech Teacher*, 23(1), 26-33.
- Reddy T, & Woest Y. (2021). The influence of learner behaviour on beginner teachers' perceptions of their own credibility. *Perspectives in Education*, 39(4), 104-117.
- Shoab A. (2023). Student perceptions of teacher immediacy, credibility, and love of pedagogy in enhancing engagement and motivation in higher EFL education. *Journal of Language Teaching*, 3(10), 1-13.
- Talebi M, Hassani M, & Kabiri A. (2021). Canonical Analysis of the Relationship between College Students' Perceptions of Instructor Credibility (Competence, Morality, and Caring) & Their Perceptions of Classroom Justice. *Ethics in Science and Technology*, 16 (2), 132-138. [In Persian]
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication education*, 59(1), 1-18.
- Yu L, Chen S, & Recker M. (2021). Structural relationships between self-regulated learning, teachers' credibility, information and communications technology

- literacy and academic performance in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 33-50.
- Zheng J. (2021). The Role of Chinese EMI Teachers' Clarity and Credibility in Fostering Students' Academic Engagement and Willingness to Attend Classes. *Frontiers in Psychology*, (12), 1-10.

Validity and Reliability of the Teacher Credibility Scale

Khalil Zandi^{1*}, Seyed Adnan Hosseini²

Abstract

The objective of the present study was to examine the Validity and reliability of McCroskey and Teven's (1999) Teacher Credibility Scale. The present study was descriptive survey research, which was employed on a population of male and female student-teachers in batches of 2020, 2021, and 2022 of Farhangian University in the Kurdistan Province with 1,364 participants in total. Through systematic random sampling, a sample size of 265 participants was selected. Data were collected with the use of the Teacher Credibility Scale. Analysis of data involved first- and second-order confirmatory factor analysis (CFA), Cronbach's alpha coefficient, and one-sample t-tests. Findings indicated that the scale items may be reduced to three latent factors: competence, goodwill (caring), and trustworthiness. The total scale's reliability coefficient was 0.93, and subscale reliability was 0.87 to 0.88. Overall, the outcomes confirmed the internal consistency and the construct validity of the Teacher Credibility Scale for use with the sample of Iranian students without deleting items. Since there are no proper instruments to test learners' perceptions of teacher credibility in Iran, this scale fills the gap effectively as a reasonable measure for evaluation of this construct among Iranian school students and teacher-students, respectively.

Keywords: credibility, teacher, competence, goodwill, trustworthiness.

¹. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran

². Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.