

SID



ابزارهای
پژوهش



سرویس ترجمه
تخصصی



کارگاه های
آموزشی



بلاگ
مرکز اطلاعات علمی



سامانه ویراستاری
STES



فیلم های
آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی



آموزش مهارت های کاربردی در تدوین و چاپ مقالات ISI

آموزش مهارت های کاربردی
در تدوین و چاپ مقالات ISI



روش تحقیق کمی

روش تحقیق کمی



آموزش نرم افزار Word برای پژوهشگران

آموزش نرم افزار Word
برای پژوهشگران

تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان

فریدون شریفیان

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان

دکتر احمد رضا نصر

گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دکتر لطفعلی عابدی

دانشگاه امام حسین (ع)

چکیده

هدف از نگارش این مقاله تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تعیین میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان است. نشانگرهای تدریس اثربخش در پنج مقوله طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان بررسی شده که به دلیل گستردگی، در این مقاله فقط مقوله ارائه درس مورد بحث قرار گرفته است. روش تحقیق توصیفی-تحلیلی و از منظری دیگر کمی-کیفی است. در بخش کیفی با استادان نمونه‌کشوری مصاحبه و در بخش کمی عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان ارزیابی شده است. برای انتخاب اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده و به منظور ارزیابی عملکرد افراد انتخاب شده، تعداد ۱۲۴۵ دانشجوی سالهای سوم و چهارم دوره کارشناسی در تحقیق شرکت داده شده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان داد که در بخش کیفی استادان نمونه‌کشوری بر سه مقوله شروع و پایان مناسب درس، تدریس سؤال محور و توأم با مشارکت دانشجویان و برخی ملاحظات خاص تدریس تأکید داشته‌اند. در

بخش کمی اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان با کسب نمره ۳/۶۰، بیش از حد متوسط به نشانگرهای ارائه درس توجه داشته‌اند. عملکرد اعضای هیئت علمی برحسب دانشکده و مرتبه علمی تفاوت معناداری نداشته، اما عملکرد آنان برحسب سابقه تدریس متفاوت بوده است. اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس ۱-۱۰ سال نسبت به افراد دارای سابقه تدریس ۱۱-۲۰ سال عملکرد بهتری داشته‌اند.

کلید واژگان: تدریس، ارائه درس، استاد نمونه‌کشوری و عضو هیئت علمی.

مقدمه

امروزه، تدریس در آموزش عالی به عنوان حوزه‌ای معرفتی مورد توجه جدی واقع شده، لکن تعریفی که از آن به عمل آمده، مختلف است. اسمیت^۱ (۱۹۸۸) معتقد است: «تلاشهایی که برای تعریف تدریس صورت گرفته به جای تمرکز بر ارائه تعاریف روشن و صریح از تدریس، بر کاوش ابعاد مختلف این مفهوم تمرکز داشته است». در این خصوص، نگرشهای مختلفی در باره تدریس شکل گرفته است. برای مثال، گیج^۲ (۱۳۷۴) اظهار می‌دارد: «منظور من از تدریس عبارت از هر فعالیتی است که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد». نگرش دوم برگرفته از تمثیلی است که دیویی^۳ از تدریس بیان کرده و آیزنر^۴ (۱۹۹۴) آن را توضیح داده است. از دیدگاه او تدریس مشابه عمل فروختن است؛ همان گونه که بدون وجود خریدار نمی‌توان چیزی

-
1. Smith
 2. Gage
 3. Dewey
 4. Eisner

را فروخت، مدرس نیز قادر به تدریس نیست، مگر اینکه فرد یا افرادی برای یادگیری وجود داشته باشند. تدریس از دید کسانی که به این دیدگاه معتقد هستند، دارای ماهیتی از نوع «دستاورد» است و الزاماً باید به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است بینجامد (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). در نگرش سوم تعامل بین مدرس و یادگیرنده مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، «تدریس عبارت است از: تعامل یا رفتار مدرس و فراگیر براساس طراحی منظم و هدفدار او، برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیر» (شعبانی، ۱۳۷۷). با توجه به اینکه امروزه بر اصل تعامل و مشارکت دانشجویان در فرایند تدریس تأکید بسیاری وجود دارد، نگرش سوم از طرفداران زیادی برخوردار است.

نظریه‌های تدریس در آموزش عالی

نظریه^۵ و جایگاه آن در تدریس از موضوعاتی است که در دهه‌های گذشته مورد توجه متخصصان قرار گرفته است. آیزنر (شعبانی، ۱۳۸۲) معتقد است که نظریه‌های تدریس - یادگیری در جهت دادن فعالیتهای آموزشی بسیار تأثیرگذار است و مدرسان می‌توانند در بستر نظریه‌ها به تعلیم و تربیت و تدریس از منظری خاص توجه کنند. در زمینه تدریس در آموزش عالی در مجموع می‌توان نظریه‌ها را به سه دسته تقسیم کرد که در ادامه هر یک از آنها تشریح می‌شود.

نظریه اول: تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات

عامترین جهت‌گیری در مقاطع مختلف تحصیلی به ویژه مقطع متوسطه و عالی، رویکرد انتقال دانش است (پرات^۶، ۲۰۰۲). طرفداران این نظریه معتقدند که فراگیران دانش پایه ندارند یا به میزان ناچیزی از این دانش بهره‌مندند. بنابراین، استادان آنان را قادر می‌سازند تا مجموعه‌ای از نکات و مطالب را به دست آورند (تریگول، پروسر و واترهاوس^۷، ۱۹۹۹). استنادی که نظریه انتقال را به کار می‌گیرند، دانش را کالایی می‌دانند که می‌تواند از مکانی به مکان دیگر انتقال داده شود و به فعالیت‌هایی چون انتقال دانش یا اطلاعات اشاره می‌کنند (کلارک و بویل^۸، ۱۹۹۹). تعداد زیادی از استادان در آموزش عالی آشکارا و به طور ضمنی معتقدند که کارکرد تدریس در دانشگاه انتقال مجموعه‌ای از محتواهای معتبر به دانشجویان است. در چنین شرایطی، اکثر دانشجویان گیرنده منفعل دانش و اطلاعاتی هستند که از سوی استاد ارائه می‌شود (رمزدن^۹، ۱۹۹۶).

نظریه دوم: تدریس به معنای سازماندهی فعالیت دانشجویان

در نظریه دوم جهت‌گیری از مدرس به سوی دانشجو معطوف می‌شود. از این منظر، تدریس فرایندی نظارتی است که مستلزم تعیین فنون و شیوه‌هایی است که برای کسب اطمینان از یادگیری دانشجویان طراحی شده است. در این نظریه پذیرفته شده است که مجموعه معینی از قواعد وجود دارد که می‌تواند دانشجویان را به درک و استنباط امور قادر سازد (رمزدن، ۱۹۹۶). در این نظریه بر ارتباط با دانشجویان و فعال ساختن آنان توجه شده است. همچنین، روشهای مؤثر و کارآمدی برای پوشش دادن مطالب و موضوعات به کار گرفته می‌شود.

-
6. Pratt
 7. Trigwell, Prosser & Waterhouse
 8. Clark & Boyle
 9. Ramsden

نظریه سوم: تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری

در حالی که نظریه اول و دوم به ترتیب بر نقش استاد و دانشجو متمرکز است، در نظریه سوم تدریس و یادگیری دو روی یک سکه تلقی می‌شود. در این نظریه تدریس، دانشجو و محتوایی که باید آموخته شود به وسیله یک چارچوب یا نظام فراگیر به هم مرتبط می‌شوند (رمزدن، ۱۹۹۶). دالبی^{۱۰} (۲۰۰۱) معتقد است که هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است، لذا، تدریس به عنوان عاملی که فرصتهایی برای یادگیری دانشجویان فراهم می‌کند، در نظر گرفته می‌شود. نکته قابل توجه اینکه بسیاری از فراگیران نیز به وضوح بر این نکته تأکید کرده و معتقدند که تدریس خوب به این دلیل برای آنان مهم است که زمینه‌ها و شرایط یادگیری بهتر را برای آنها فراهم می‌آورد (دیک و بروس^{۱۱}، ۲۰۰۲). از دیگر ویژگی‌های این نظریه آن است که مطالبی که باید آموخته شود و مشکلاتی که دانشجویان در ارتباط با یادگیری آن مطالب دارند، روشهای مورد استفاده استاد را تعیین می‌کند. همچنین، در این نظریه این نکته مورد توجه است که دانش مربوط به محتوای درس به صورت فعالانه‌ای به وسیله یادگیرندگان ساخته می‌شود (رمزدن، ۱۹۹۶).

نکته قابل توجه اینکه هر یک از این نظریه‌ها بر ابعادی از تدریس تأکید و مفهوم تدریس را در بستر این ویژگی‌ها جستجو می‌کنند. لذا، ارائه درس به عنوان یکی از اصلی‌ترین ابعاد تدریس اثربخش واجد نشانگرها و ویژگی‌های مختلفی است. بررسی پژوهشهای انجام شده نیز گویای آن است که شاخصهای مختلفی به عنوان نشانگرهای تدریس اثربخش مورد توجه قرار گرفته است.

10. Dalby

11. Dick & Bruce

به‌عنوان نمونه، کناپر و کروپلی^{۱۲} (۲۰۰۰) با مشورت با بعضی از متخصصان، ویژگی‌های یک تدریس خوب را استخراج کرده‌اند. بر این اساس، در یک تدریس خوب میان دانشجو و استاد تعامل ایجاد می‌شود، دانشجویان به همکاری با یکدیگر تشویق می‌شوند، یادگیری فعال صورت می‌گیرد، بازخوردهای فوری ارائه می‌شود، بر زمان انجام دادن تکلیف تأکید می‌شود، انتظارات سطح بالا به‌وجود می‌آید و بر گسترش توانایی‌ها و شیوه‌های یادگیری تأکید می‌شود. نیکول و هاریسون^{۱۳} (۲۰۰۳) در پاسخ به این سؤال که استاد خوب دانشگاه چه کسی است، معتقدند که استاد خوب کسی است که جلسات کلاس را به خوبی طراحی می‌کند، از روشهای مناسب تدریس و یادگیری استفاده می‌کند، از نظام نمره‌دهی یا رتبه‌بندی استفاده می‌کند، به دانشجویان در مورد چگونگی کارشان بازخورد می‌دهد، چگونگی تدریس خود را کنترل می‌کند، از توانایی مدیریت زمان برخوردار است، در بستر منابع موجود عملکرد مناسبی نشان می‌دهد و بر فعالیتهای خود تأمل و موجبات رشد حرفه‌ای مداوم را فراهم می‌کند. هدف از نگارش این مقاله نیز تعیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی است و همچنین، میزان تحقق این نشانگرها از نظر دانشجویان بررسی شده است. لذا، در پژوهش حاضر سعی شده است تا به دو سؤال زیر پاسخ داده شود:

۱. استادان نمونه کشوری از دانشگاههای اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان، در مورد نشانگرهای تدریس اثربخش در بعد ارائه درس چه دیدگاههایی دارند؟

12. Knapper & Cropley

13. Nicoll & Harrison

تبیین نشانگرهای تدریس اثر بخش در دانشگاهها و مؤسسات ... ۳۱

۲. از نظر دانشجویان اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان برحسب دانشکده، مرتبه علمی و سابقه تدریس تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثر بخش را در تدریس خود به کار می‌برند؟

Archive of SID

روش تحقیق

نوع تحقیق: پژوهش حاضر کاربردی و توصیفی-تحلیلی است. از منظری دیگر به علت آنکه در این پژوهش از روش کمی-کیفی استفاده شده است، از نوع در هم تنیده^{۱۴} است.

جامعه آماری: بخشی از جامعه آماری این پژوهش استادان نمونه‌کشور [۱] از دانشگاه‌های اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان هستند. جامعه دیگر، کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان هستند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۴ تعداد آنان ۳۹۵ نفر بوده است [۲] و ۱۲۴۵ دانشجوی سالهای سوم و چهارم دوره کارشناسی عملکرد تدریس آنها را در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۸۳-۸۴ ارزیابی کرده‌اند.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: در این پژوهش برای انتخاب استادان نمونه‌کشوری با توجه به تعداد کم افراد جامعه، نمونه‌گیری انجام نشد و تلاش شد تا همه افراد جامعه در پژوهش شرکت داده شوند. تعداد کل این استادان در سه دانشگاه مورد نظر ۲۰ نفر است که با ۱۵ نفر آنان مصاحبه باز و نیمه‌ساختار یافته^{۱۵} انجام شده است. توزیع فراوانی و درصد استادان نمونه‌کشوری برحسب دانشگاه محل خدمت در جدول ۱ ارائه شده است. بر اساس اطلاعات این جدول، بیشترین تعداد استادان نمونه‌کشوری مصاحبه‌شونده متعلق به دانشگاه اصفهان و کمترین تعداد، مربوط به دانشگاه علوم پزشکی اصفهان هستند.

14. Integrated Research Methodology

15. Semi - Structured

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد استادان نمونه کشوری مصاحبه شونده

برحسب دانشگاه محل خدمت

محل خدمت	فراوانی	درصد
دانشگاه اصفهان	۸	۵۳/۳
دانشگاه صنعتی اصفهان	۴	۲۶/۶
دانشگاه علوم پزشکی اصفهان	۳	۱۹/۹
جمع	۱۵	۱۰۰

به منظور تعیین حجم نمونه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان از روش نمونه گیری طبقه‌ای استفاده شده است. در این خصوص، ابتدا از طریق مطالعه مقدماتی واریانس جامعه محاسبه شد. سپس، با استفاده از فرمول حجم نمونه ۵۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند که ۵۲ نفر از آنان در پژوهش شرکت نکردند و پرسشنامه‌ها در یکی از کلاسهای نظری آنان که به صورت تصادفی انتخاب شد، تکمیل گردید. نکته مورد توجه در این مرحله، انتخاب دانشجویان سالهای سوم و چهارم دوره کارشناسی بود و علت انتخاب آنها نیز این بود که دانشجویان سالهای سوم و چهارم به دلیل شناخت خوبی که از اعضای هیئت علمی دارند، نظرهای صائب‌تری ارائه می‌کنند. در این مرحله، پژوهشگر شخصاً در تک تک کلاسها حضور یافته و دانشجویان را درخصوص هدف و اهمیت پژوهش توجیه کرده است. توزیع فراوانی و درصد اعضای هیئت علمی که دانشجویان در مورد کیفیت تدریس آنان قضاوت کرده‌اند، برحسب دانشکده، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- توزیع فراوانی و درصد اعضای هیئت علمی مورد مطالعه دانشگاه اصفهان
بر حسب دانشکده

درصد	فراوانی	دانشکده
۲۸/۸	۱۵	علوم
۲۳	۱۲	ادبیات و علوم انسانی
۱۹/۲	۱۰	علوم اداری و اقتصاد
۱۳/۴	۷	علوم تربیتی و روانشناسی
۱۱/۵	۶	زبانهای خارجی
۳/۸	۲	تربیت بدنی
۱۰۰	۵۲	جمع

بر اساس اطلاعات جدول ۲، بیشترین تعداد اعضای هیئت علمی با ۱۵ نفر متعلق به دانشکده علوم و کمترین تعداد با ۲ نفر مربوط به دانشکده تربیت بدنی است. از تعداد کل اعضای هیئت علمی، ۱۹ نفر مربی، ۲۲ نفر استادیار، ۸ نفر دانشیار و ۳ نفر دارای مرتبه استادی بوده‌اند. همچنین، ۱۶ نفر از اعضای هیئت علمی گروه نمونه، دارای سابقه تدریس ۱۰-۱ سال، ۲۳ نفر دارای سابقه تدریس ۲۰-۱۱ سال و ۱۳ نفر دارای سابقه تدریس ۲۱ سال و بالاتر بوده‌اند.

ابزار اندازه‌گیری: در این پژوهش از دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه استفاده شده است که به اختصار در باره آنها توضیحاتی داده می‌شود.

الف. مصاحبه: برای استفاده از تجارب استادان نمونه کشوری در زمینه نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی با هر یک از آنها به صورت حضوری مصاحبه باز و نیمه‌ساختار یافته انجام شده است.

ب. پرسشنامه: با توجه به اینکه در خصوص موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت، از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. برای ساختن پرسشنامه نشانگرهای بیان شده از سوی استادان نمونه‌کشوری استخراج شد. علاوه بر این، متون فارسی و انگلیسی مربوط به تدریس اثربخش و پرسشنامه‌های مربوط به این موضوع، مطالعه و نشانگرهای مربوط استخراج شد. نشانگرهای مذکور بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت در قالب پنج مقوله و ۴۴ گویه تنظیم شد. ضریب پایایی کل پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۹۵۵/۰ و ضریب پایایی مقوله ارائه درس که مورد بحث این مقاله است، ۹۰۲/۰ برآورد شد.

میزان اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی نیز پس از مشورتهای بسیار با متخصصان تدریس و با توجه به عنوان پژوهش که تدریس اثربخش است، براساس یک طیف چهار سطحی تعیین شد. بر این اساس، عملکرد با میانگین کمتر از ۳/۵ در دسته پایین‌تر از اثربخش، عملکرد با میانگین ۴-۳/۶ در دسته تقریباً اثربخش، عملکرد با میانگین ۴/۵-۴/۱ در دسته اثربخش و عملکرد با میانگین ۵-۴/۶ در دسته کاملاً اثربخش قرار داده شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه از روش مقوله‌بندی استفاده شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، در سطح آمار توصیفی از میانگین، درصد، فراوانی و انحراف

معیار و در سطح استنباطی از آزمونهای t تک متغیره یا تک نمونه‌ای، t^2 هتلینگ، تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) و آزمون L.S.D استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

در این مقاله سؤال اول با استفاده از یافته‌های کیفی (مصاحبه) و سؤال دوم با بهره‌گیری از اطلاعات کمی (پرسشنامه) پاسخ داده شده است. یافته‌های به دست آمده در دو قسمت مجزا به شرح زیر است:

● سؤال اول: استادان نمونه‌کشوری دانشگاه‌های اصفهان، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی اصفهان در مورد نشانگرهای تدریس اثربخش در بعد ارائه درس چه دیدگاه‌هایی دارند؟

نظرهای استادان نمونه‌کشوری در خصوص چگونگی ارائه درس را می‌توان در سه مقوله شروع و پایان مناسب کلاس، تدریس سؤال محور و توأم با مشارکت دانشجویان و ملاحظات اساسی تدریس به شرح زیر بررسی کرد:

شروع و پایان مناسب کلاس

نکات فراوانی از سوی مصاحبه شونده‌گان در باره چگونگی شروع و پایان کلاس ارائه شده که حاکی از اهمیت آن است. برای مثال، یکی از استادان می‌گوید که من کلاس را با روی خوش شروع می‌کنم و در صورتی که مناسبتی وجود داشته باشد، آن را یادآوری می‌کنم. برای شروع کلاس سعی می‌کنم نظم را در کلاس برقرار و توجه و تمرکز دانشجویان را به درس جلب کنم (فرد شماره ۱، اسفند ۸۲). استاد دیگر لازم می‌داند که در هر ترم، جلسه اول کلاس را به معارفه

اختصاص دهد و معتقد است که این امر باعث شناخت دانشجویان از یکدیگر و فهم زمینه‌ها و ویژگی‌های آنان از سوی استاد می‌شود که این شناخت بر روابط آنان تأثیر دارد (فرد شماره ۳، خرداد ۸۳).

چند نفر از استادان ضمن تأکید بر اهمیت شروع درس، معتقدند که در شروع یک جلسه باید هدف درس توضیح داده شود (فرد شماره ۱۱، خردادماه ۸۳). یکی از استادان صاحب‌نظر در رشته‌های علوم پایه بر ضرورت شروع تدریس از نقطه پایانی مطالب جلسه قبل تأکید کرده و معتقد است که رعایت دانش پیشیناز در تدریس بسیار مهم است. همین استاد در ادامه می‌گوید که در ارائه درس، قبل از هر چیز، باید وضعیت فعلی دانشجویان را از نظر علمی بسنجیم، چرا که زمانی با دانشجویان قوی سر و کار داریم و در زمانی دیگر با کلاسی روبه رو هستیم که شاید دانشجویان آن از نظر علمی ضعیف‌تر باشند. آگاهی از این امر بر چگونگی تدریس استاد تأثیر می‌گذارد (فرد شماره ۲، فروردین ۸۳).

ضمن آنکه استادان به اهمیت شروع درس اشاره داشته، بر اهمیت چگونگی پایان دادن به آن نیز تأکید کرده‌اند. یکی از استادان به این نکته اشاره کرده است که سخنرانان را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد. بعضی از آنها مقدمه بحث و آخر صحبتشان مشخص است و صحبت اول و آخر را به هم ربط می‌دهند، اما گروهی مشخص نیست که اول صحبت و آخر حرفشان به کجا منتهی می‌شود. دانشجو باید متوجه شود که چه آموخته است و چه مطالب دیگری را باید بیاموزد. در انتهای درس هم باید نقطه پایانی درس مشخص و در جلسه بعد مجدداً تدریس از نقطه پایانی شروع شود (فرد شماره ۱۵، تیر ۸۳). در مجموع، به

۳۸ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۷ و ۳۸، ۱۳۸۴

نظر استادان نمونه کشوری تدریس فرایندی سیستمی است که یکی از ویژگی‌های مهم آن داشتن آغاز و پایان مشخص و هدفمند است.

Archive of SID

تدریس سؤال محور و توأم با مشارکت دانشجویان

تجزیه و تحلیل پاسخهای ارائه شده توسط مصاحبه شوندهگان نشان دهنده تأکید تمام استادان بر تدریس سؤال محور و توأم با مشارکت و تعامل است. یکی از استادان بر ویژگی تمرکز دانشجویان بر درس اشاره کرده است و می گوید که وقتی استاد از دانشجو سؤال می پرسد و او را در بحثهای کلاسی شرکت می دهد، ذهن او بر درس متمرکز می شود که حاصل آن مشارکت در تدریس و یادگیری است. لذا، دانشجو به این احساس می رسد که در یک فرایند مباحثه ای شرکت دارد (فرد شماره ۴، خرداد ۸۳). همین استاد به نقش سؤال محوری در تشویق دانشجویان ضعیف تر کلاس اشاره کرده است و می گوید:

«وقتی فرصت اظهار نظر در کلاس وجود داشته باشد، دانشجویان ضعیف تر هم در این جریان وارد می شوند. بعضاً ممکن است دانشجویان ضعیف تر سؤالات راحت تری را مطرح کنند، لکن با میل و رغبت به سؤال آنها پاسخ می دهیم، چرا که عدم توجه به این دانشجویان باعث سرخوردگی و ضعیف تر شدن آنها می شود. دانشجویان نباید از سؤال پرسیدن احساس نگرانی داشته باشند. سؤال پرسیدن روشی است که باعث علاقه مندی دانشجویان می شود (فرد شماره ۴، خرداد ۸۳).»

در همین خصوص، یکی از استادان به ضرورت مشارکت دانشجویان در درس تأکید کرده و معتقد است که با این کار، دانشجو مورد ارزیابی دایمی قرار می گیرد. این امر خود باعث مشارکت دانشجویان در تدریس و نیز موجب می شود تا دانشجو مهارت صحبت کردن را پیدا کند و به نقاط ضعف خود نیز آگاهی یابد (فرد شماره ۵، خرداد ۸۳). در همین زمینه، این استاد یکی از

روشهای مشارکت دانشجویان را واگذاری بخشی از فعالیت کلاس و ارائه یک موضوع توسط دانشجویان دانسته که البته، این شیوه را برای مقاطع تحصیلات تکمیلی مناسب دانسته است.

به طور کلی، همه استادان بر اهمیت تدریس سؤال محور و ضرورت تعامل و مشارکت دانشجویان در جریان تدریس اشاره کرده و آن را از راههای اثربخشی تدریس دانسته‌اند. البته، برخی از آنها اظهار داشته‌اند که چگونگی و میزان این مشارکت در مقاطع و دروس مختلف متفاوت است. برای مثال، یکی از استادانی که در رشته‌های مهندسی تدریس می‌کند، با توجه به ماهیت دروسی که در این رشته‌ها ارائه می‌شود، معتقد است که مشارکت دادن دانشجو به خصوص در دوره کارشناسی و در دروس پایه و اولیه مشکل است و بر این باور است که شاید در ترمهای آخر بتوان چنین کاری را انجام داد (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۳). یکی دیگر از مصاحبه شونده‌گان نیز با توجه به ماهیت درسهای رشته‌های علوم پایه معتقد است که پرسش و پاسخ را در دروسی می‌توان انجام داد که دانشجویان زمینه و معلوماتی در آن داشته باشند. اما در مورد مطالبی که دانشجو در مورد آنها چیزی نمی‌داند، روش پرسش و پاسخ شیوه مناسبی نیست (فرد شماره ۹، خرداد ۸۳).

تدریس در دانشگاه و ملاحظات آن

تدریس فرایندی متشکل از اصول و قواعد علمی و جلوه‌ها و دلالت‌های هنری است. استادی که در یکی از رشته‌های علوم انسانی صاحب‌نظر است، به جنبه‌های هنری تدریس اشاره و هنرمندی استاد را در زمینه تدریس بسیار مهم قلمداد کرده است. این استاد معتقد است:

«در تدریس یکجا اقتضا می‌کند که استاد قدرت خلاصه‌گویی داشته باشد و مطلب را در یک کلام یا شعر خلاصه کند. لذا، اشراف بر موضوعات مختلف به‌خصوص جنبه‌های عاطفی می‌تواند بسیار جاذبه ایجاد کند. نوع کلمات و صوت باید متناسب با موقعیت انتخاب شود. بعضی مواقع هم باید با حرکات و رفت و آمد در داخل کلاس و اشاره، مستمعین را تحت تأثیر قرار داد (فرد شماره ۸، خرداد ۸۳).»

تعدادی از استادان متخصص در رشته‌های مهندسی با توجه به ماهیت این رشته‌ها به اهمیت ارائه توضیحات روشن و مثالهای مناسب توسط استاد اشاره کرده و معتقدند که در رشته‌های مهندسی یکی از جنبه‌های مهم، استفاده از مثالهای کاربردی است (فرد شماره ۱۴، تیر ۸۳). استاد دیگر در باره طراحی مثال با کمک دانشجویان می‌گوید که در طراحی مثالها از نظرهای دانشجویان استفاده می‌کنم، چون دانشجو باید بتواند صورت مسئله را متوجه شود. لذا، در طراحی مثالها بسیار دقت می‌کنم که داده‌ها واقعی باشد تا دانشجو معنا و کاربرد درست اعداد را در عالم واقع بداند (فرد شماره ۱۵، تیر ۸۳).

برخی از استادان عمدتاً در رشته‌های پزشکی و مهندسی تدریس می‌کنند و معتقدند که در جریان تدریس بهره‌گیری از وسایل آموزشی ضروری است. یکی از استادان به استفاده ترکیبی و همراه با تنوع از وسایل آموزشی تأکید کرده و رایانه را یکی از وسایل مهم دانسته است که می‌توان انواع رسانه‌های مربوط به درس مانند نوشته، اسلاید و تصاویر را از طریق آن نمایش داد (فرد شماره ۱۰، خرداد ۸۳). یکی دیگر از استادان که در رشته‌های مهندسی فعالیت می‌کند، ضمن تأکید بر کاربرد وسایل آموزشی در تدریس، چگونگی کاربرد این وسایل را به

نوع درس منوط کرده و معتقد است زمانی که یک درس کاربردی ارائه می‌شود، استفاده از وسایل آموزشی اهمیت پیدا می‌کند. طبیعی است هر چه روابط و فرمولها برای دانشجو توضیح داده شود، تا زمانی که او به یک حس راجع به اجزای این موضوعات دست نیابد، این توضیحات چندان نمی‌تواند مفید باشد (فرد شماره ۱۲، خرداد ۸۳).

تعدادی از استادان نیز به ضرورت بهره‌گیری از تشویق به منظور ترغیب دانشجویان به مشارکت در تدریس اشاره کرده‌اند. برای مثال، بعضی از استادان بر ضرورت تشویقهای عمدتاً کلامی یا نشان دادن نشانه‌هایی دال بر خشنودی استاد در قبال دانشجویان فعال تأکید کرده‌اند. البته، ایده ترویج سؤال محوری و تعامل و مشارکت با دانشجویان که توسط تمام استادان مورد تأکید قرار گرفته است، از راههای ایجاد انگیزه در دانشجویان است.

● سؤال دوم: از نظر دانشجویان اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان برحسب دانشکده، مرتبه علمی و سابقه تدریس تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را در تدریس خود به کار می‌برند؟

سؤالات مربوط به سنجش عملکرد ارائه درس اعضای هیئت علمی ۱۲ مورد است که در جدول ۳ ارائه شده است. این سؤالات در سه زیر مجموعه شامل سنجش سطح دانش تخصصی استاد (سؤالهای شماره ۲، ۴ و ۱۲)، تعیین میزان مهارتهای عمومی تدریس (سؤالهای ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۰ و ۱۱) و پرورش تفکر و ایجاد انگیزه در دانشجویان (سؤالهای ۶، ۷ و ۹) مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس یافته‌های جدول ۳، بیشترین درصد فراوانی گزینه‌های زیاد و بسیار زیاد مربوط به سؤال ۸ (علاقه و اشتیاق به تدریس) با ۸۱/۴ درصد ($M=4/27$) و

سؤال شماره ۴ (برخوررداری از دانش کافی برای پاسخگویی به سؤالهای دانشجویان) با ۷۷/۴ درصد ($M=4/12$) است. کمترین درصدها نیز به ترتیب به سؤال ۱۲ (انجام دادن فعالیتهای پژوهشی با مشارکت دانشجویان در زمینه موضوع درس) با ۳۲/۷ درصد ($M=3/01$)، سؤال شماره ۱۰ (استفاده از تشویقهایی مانند تأییدهای کلامی و دادن امتیاز در جریان تدریس) با ۴۶/۵ درصد ($M=3/36$) و سؤال شماره ۱ (بهره‌گیری از شیوه‌های متنوع تدریس مانند سخنرانی، حل مسئله، بحث گروهی و پروژه) با ۴۵ درصد ($M=3/37$) اختصاص دارد. میانگین کل این حیطة در دانشگاه ۳/۶۰ و واریانس آن ۰/۷۷۳ است. از آنجا که t مشاهده شده در سطح خطای ۵ صدم بزرگ‌تر از مقدار بحرانی جدول است، اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان در حیطة ارائه درس بیشتر از معیار تعیین شده برای اثربخشی به نشانگرهای تدریس اثربخش توجه داشته‌اند ($t=1/64$ ، $p \leq 0/05$).

همان گونه که گفته شد، به منظور تعیین میزان توجه اعضای هیئت علمی به نشانگرهای تدریس اثربخش پس از مشورتهای بسیار با متخصصان تدریس و با توجه به عنوان پژوهش که تدریس اثربخش است، طیف اثربخشی تدریس بر اساس چهار سطح تعریف شد (جدول ۴). جایگاه اعضای هیئت علمی بر حسب کیفیت عملکرد در این جدول آورده شده است. براساس نتایج جدول ۴، از مجموع اعضای هیئت علمی ۱۸ نفر (۳۴/۶ درصد) در دسته پایین‌تر از اثربخش، ۳۰ نفر (۵۷/۷ درصد) در دسته تقریباً اثربخش و ۴ نفر (۷/۷ درصد) در دسته اثربخش قرار گرفته‌اند.

جدول ۳- توزیع عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان در زمینه ارائه درس

موارد	طیف	بسیار کم	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد	میانگین	انحراف معیار	جمع درصد گزینه‌های زیاد و بسیار زیاد
۱	استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس	۷۱*	۱۸۲	۴۰۵	۳۳۶	۲۲۴	۳/۳۷	۱/۱۱	۷۴۵
۲	توضیحات روشن و استفاده از مثال	۲۹	۶۳	۲۵۳	۴۳۹	۴۴۷	۳/۹۷	۰/۹۹۳	۷۱/۲
۳	استفاده از علائم غیر کلامی در ایجاد ارتباط	۳۳	۹۵	۳۱۷	۳۹۲	۳۹۰	۳/۸۱	۱/۰۴	۶۲/۸
۴	توانایی پاسخگویی به سوالات	۲۷	۵۶	۱۸۰	۴۴۳	۵۲۱	۴/۱۲	۰/۹۶۹	۷۷/۴
۵	بهره‌گیری از شیوه‌های عملی و فعال در تدریس	۷۱	۱۶۹	۳۹۰	۳۵۰	۲۳۷	۳/۴۱	۱/۱۲	۴۷/۱
۶	پرورش قدرت تجزیه و تحلیل دانشجویان	۶۲	۱۳۹	۳۶۰	۳۸۷	۲۶۱	۳/۵۲	۱/۱۰	۵۲/۱
۷	ایجاد احساس نیاز به یادگیری در دانشجویان	۴۸	۱۰۵	۳۲۰	۴۰۶	۳۳۶	۳/۷۱	۱/۰۷	۵۹/۶
۷	علاقه به تدریس	۱۶	۳۱	۱۶۳	۳۹۷	۶۱۶	۴/۲۷	۰/۸۸۲	۸۱/۴
۹	مشارکت دانشجویان در حین تدریس	۵۱	۱۴۲	۳۱۲	۳۷۹	۳۲۲	۳/۶۵	۱/۱۱	۵۶/۳
۱۰	استفاده از تشویق در جریان تدریس	۱۱۹	۱۸۴	۳۳۱	۳۰۵	۲۷۴	۳/۳۶	۱/۲۵	۴۶/۵
۱۱	آغاز مناسب درس و نتیجه‌گیری صحیح	۳۵	۸۷	۲۴۸	۴۱۹	۴۳۵	۳/۹۲	۱/۰۴	۶۸/۶
۱۲	انجام دادن فعالیت‌های پژوهشی با مشارکت دانشجویان	۱۶۰	۲۴۵	۳۷۸	۲۳۵	۱۷۲	۳/۰۱	۱/۲۳	۳۲/۷
	میانگین						۳/۶۰	۰/۷۷۳	

* اعداد ردیف اول فراوانی و اعداد ردیف دوم درصد است.

جدول ۴- تعیین میزان توجه اعضای هیئت علمی به نشانگرهای ارائه درس

درصد	فراوانی	معیار اثربخشی
۳۴/۶	۱۸	پایین تر از اثربخش (۳/۵ و پایین تر)
۵۷/۷	۳۰	تقریباً اثربخش (۳/۶-۴)
۷/۷	۴	اثربخش (۴/۱-۴/۵)
۰	۰	کاملاً اثربخش (۴/۶-۵)
۱۰۰	۵۲	جمع

به منظور به دست آوردن دید دقیق، عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی بر مبنای سه متغیر دانشکده، مرتبه علمی و سابقه تدریس بررسی که نتایج آن در جدولهای ۵، ۶ و ۷ ارائه شده است.

جدول ۵- آزمون معناداری تفاوت میانگین نمره عملکرد اعضای هیئت علمی در زمینه ارائه درس بر حسب دانشکدهها

دانشکده	علوم	ادبیات و علوم انسانی	علوم اداری و اقتصاد	علوم تربیتی	زبانهای خارجی	تربیت بدنی	F	Sig	Eta	Power
M میانگین	۳/۵۹	۳/۹۱	۳/۲۹	۳/۴۲	۳/۷۰	۳/۸۵	۲/۱۸	۰/۰۹۳	۰/۳۳۲	۰/۵۹۹
SD انحراف معیار	۰/۳۶۰	۰/۳۱۵	۰/۵۷۷	۰/۴۷۹	۰/۵۸۲	۰/۳۶۰				

یافته‌های جدول ۵ عملکرد اعضای هیئت علمی را برحسب دانشکده نشان می‌دهد. میانگین کل دانشکده‌ها نشان می‌دهد که دانشکده ادبیات و علوم انسانی با میانگین ۳/۹۱ دارای بالاترین میانگین و دانشکده علوم اداری و اقتصاد با میانگین ۳/۲۹ دارای پایین‌ترین میانگین است. از آنجا که F مشاهده شده در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نبوده است، بنابراین، بین نشانگرهای تدریس اثربخش در زمینه ارائه درس در دانشکده‌های مختلف تفاوت معنادار وجود ندارد. با وجود این، در سؤالهای شماره ۱۰، ۶ و ۱۲ تفاوت معنادار مشاهده شده است.

جدول ۶- آزمون معناداری تفاوت میانگین نمره عملکرد اعضای هیئت علمی در زمینه ارائه

درس برحسب مرتبه علمی

Power	Eta	Sig	F	دانشیار و استاد		استادیار		مرئی	
				SD	M	SD	M	SD	M
.۲۴۸	.۱۰۴	.۲۹۸	۱/۲۷	.۳۴۹	۳/۵۴	.۴۲۳	۳/۷۶	.۵۶۱	۳/۴۶

یافته‌های جدول ۶ عملکرد اعضای هیئت علمی را برحسب مرتبه علمی نشان می‌دهد. میانگین کل اعضای هیئت علمی نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی دارای مرتبه استادیاری با میانگین ۳/۷۶ دارای بالاترین و افراد دارای مرتبه مرئی با نمره ۳/۴۶ از میانگین پایینی برخوردارند. از آنجا که F مشاهده شده در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نبوده است، بنابراین، بین نشانگرهای ارائه درس بر مبنای مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود ندارد. با وجود این، در سؤالهای شماره ۱، ۵، ۶ و ۱۲ تفاوت معنادار مشاهده شده است.

جدول ۷- آزمون معناداری تفاوت میانگین نمره عملکرد اعضای هیئت علمی در زمینه ارائه

درس برحسب سابقه تدریس

Power	Eta	Sig	F	۲۱ سال و بالاتر		۱۱-۲۰ سال		۱-۱۰ سال	
				SD	M	SD	M	SD	M
.۵۸۶	.۲۳۹	.۰۴۹	۳/۴۶	.۳۴۹	۳/۵۵	.۵۹۵	۳/۵۰	.۲۹۱	۳/۸۴

یافته‌های جدول ۷ عملکرد اعضای هیئت علمی را برحسب سابقه تدریس نشان می‌دهد. میانگین کل اعضای هیئت علمی با سابقه‌های تدریس مختلف نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس ۱-۱۰ سال با میانگین ۳/۸۴ بالاترین و افراد دارای سابقه تدریس ۱۱-۲۰ سال با میانگین ۳/۵۰ از پایین‌ترین میانگین برخوردارند. چون F مشاهده شده در خصوص ارائه درس در سطح $P \leq 0/05$ معنادار بوده است، بنابراین، بین نشانگرهای ارائه درس و سابقه تدریس اعضای هیئت علمی تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در نظرهایی که استادان نمونه کشوری در باره ارائه درس بیان کرده‌اند، می‌توان مظاهر مختلف توجه به اهمیت ارائه درس را مشاهده کرد. در تشریح چگونگی شروع درس دو جلوه مکمل را می‌توان در سخنان استادان جستجو کرد. یک بعد تأکید بر ایجاد ارتباط عاطفی با دانشجویان و بعد دیگر توجه به سلسله مراتب منطقی در ارائه مباحث است. در پایان درس، ترسیم فضای روشنی از آنچه تدریس شده و فراهم ساختن بستری برای تدریس در جلسات بعد از اهمیت

بسیاری برخوردار است. فرایند تدریس به معنای فعالیتهای مختلفی که توسط استاد و دانشجویان در محیطی توأم با تعامل انجام می‌پذیرد، دارای وجوه مختلفی است. در این خصوص، تدریس سؤال محور و توأم با مشارکت دانشجویان نکته مورد تصدیق کلیه استادان بوده است.

طرح تعامل غیرکلامی استاد و دانشجویان از سوی مصاحبه‌شوندگان ناظر بر ضرورت گسترش سطح و نوع ارتباطات، از تعاملات صرفاً کلامی به ارتباطات غیرکلامی و استفاده از فواید آن در ارتقاء، اصلاح و بهبود کیفیت تدریس است. تأکید بر استفاده از مثالهای روشن در طی تدریس و اصرار بر مشارکت دانشجویان در طرح مثالها یکی از وجوهی است که به نظر می‌رسد از سوی استادان متخصص در زمینه فنی‌مهندسی و علوم پایه با حساسیت خاصی دنبال می‌شود. تفاوت دیگری که در تدریس رشته‌های فنی‌مهندسی و علوم پایه با رشته‌های علوم انسانی آشکار است، تأکید بیشتر استادان متخصص در این حوزه‌ها بر ضرورت شناسایی قابلیت‌های رسانه‌های مختلف آموزشی و استفاده صحیح از آن است.

در بخش دوم پژوهش با مراجعه به جدولهای ۳ تا ۷ می‌توان وضعیت ارائه درس در دانشگاه را مشاهده کرد. میانگین به‌دست آمده برای این حیطه در کل دانشگاه ۳/۶۰ است. در جدول مربوط به کل دانشگاه (جدول ۳)، بالاترین میانگین به سؤال ۸ (علاقه و اشتیاق به تدریس) اختصاص دارد. کسب نمره ۴/۲۷ در این سؤال نشان دهنده علاقه‌مندی بسیار اعضای هیئت علمی دانشگاه به تدریس است. این نکته که دانشجویان اعضای هیئت علمی را علاقه‌مند به تدریس توصیف کرده‌اند، برای اعضای هیئت علمی دانشگاه بسیار ارزشمند و

مثبت است و نشان می‌دهد که آنان با انگیزه و صرف انرژی زیاد به تدریس می‌پردازند. در پژوهش ویلسون و کامرون^{۱۶} (۱۹۹۶) نیز که به بررسی ویژگی‌های مورد نیاز اعضای هیئت علمی پرداخته‌اند، اشتیاق و علاقه استاد به تدریس از دید دانشجویان سال اول یکی از خصوصیات مهم دانسته شده است. همچنین، کسب نمره ۴/۱۲ در سؤال ۴ (برخورداري از دانش کافی برای پاسخگویی به سؤالات دانشجویان) نیز مبین توجه بجا و صحیح اعضای هیئت علمی دانشگاه به تحقق تدریس سؤال محور است که از ویژگی‌های مهم تدریس فعال و اثربخش به حساب می‌آید. از سوی دیگر، نشانه آمادگی علمی و اطلاعات به روز آنان در پاسخگویی به سؤالات دانشجویان است.

در این پژوهش، پایین‌ترین میانگین با نمره ۳/۰۱ در سؤال ۱۲ (انجام دادن فعالیتهای پژوهشی با مشارکت دانشجویان در زمینه موضوع درس) به دست آمده است. یکی از انتقادهایی که در حال حاضر بیش از قبل متوجه دانشگاهها، حتی در رشته‌های علوم پایه و فنی‌مهندسی است، محکوم کردن دانشگاهها به جهت‌گیری نظری و ناکارآمدی در توجه به جنبه‌های عملی است. همچنین، سؤال شماره ۱۰ (استفاده از تشویقهایی مانند تأییدهای کلامی و دادن امتیاز در جریان تدریس) با میانگین ۳/۳۶ از میانگین پایینی برخوردار است. اگرچه نقش تشویق بیشتر در مقاطع پایین‌تر از تحصیلات عالی مد نظر قرار گرفته است، لکن نباید از تأثیرگذاری این عامل در مقاطع بالای تحصیلی غافل شد.

سؤال شماره ۱ (بهره‌گیری از شیوهای متنوع تدریس) نیز با نمره ۳/۳۷ از میانگین پایینی برخوردار است. ماهیت رشته‌های تحصیلی و دروس مختلف

ایجاب کند تا اعضای هیئت علمی بتوانند از روشهای تدریس مختلف استفاده کنند. زاهوریک^{۱۷} (۱۹۸۶)، از صاحب‌نظران بنام تعلیم و تربیت و تدریس، بر این باور است که مدرسان باید قادر باشند از روشهای مختلف تدریس استفاده کنند. ضمن توجه به گفته زاهوریک، از آنجا که رشته‌های تحصیلی در آموزش عالی با یکدیگر متفاوت‌اند، طبیعتاً استادان باید روشهای تدریس خود را با توجه به ماهیت این رشته‌ها انتخاب کنند. این نکته توسط شولمن و شرین^{۱۸} (۲۰۰۴) نیز مورد توجه واقع شده است و معتقدند که با توجه به تفاوتی که در رشته‌ها و موضوعهای مختلف وجود دارد، تدریس باید در بستر و دیدگاههای خاص رشته‌های متفاوت مورد توجه قرار گیرد.

در سطح دانشکده و مرتبه علمی، تفاوت معناداری در عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی مشاهده نشده است، اما در تحلیل برحسب سابقه تدریس، تفاوت معناداری بین عملکرد اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس ۱-۱۰ سال و ۱۱-۲۰ سال وجود دارد که می‌توان دلایل مختلفی را برای توجیه عملکرد بهتر اعضای هیئت علمی دارای تجربه کمتر ذکر کرد. شوق و علاقه به تدریس، نیروی جوانی و شاید اشتغال کمتر در فعالیتهای اجرایی را می‌توان در زمره عوامل زمینه ساز کیفیت بهتر ارائه درس توسط اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس ۱-۱۰ سال قلمداد کرد.

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه کرد:

۱. با توجه به نقش پژوهش در عمق بخشیدن به دانش و آگاهی دانشجویان از درسها، اعضای هیئت علمی دانشکده‌های مختلف باید با روشهایی چون کاهش

17. Zahorik

18. Shulman & Sherin

ساعات تدریس و در نظر گرفتن زمان برای انجام دادن فعالیتهای پژوهشی با مشارکت دانشجویان، در تقویت ایده اجرای فعالیتهای پژوهشی با مشارکت آنان تلاش کنند [البته، منظور از فعالیتهای پژوهشی با مشارکت دانشجویان الزاماً انجام دادن پژوهشهای کاملاً علمی و طولانی مدت که خارج از چارچوب واحدهای درسی و تواناییهای دانشجویان دوره کارشناسی باشد نیست، بلکه آشنا ساختن آنان با ماهیت پژوهش، نقش آن در پیشرفت دانش و درس خاصی که استاد تدریس می‌کند مورد نظر است].

۲. از آنجا که شکلهای مختلف تشویق در ایجاد انگیزه و فعال کردن دانشجویان تأثیر دارد و استادان نمونه کشوری نیز بر اهمیت آن تأکید کرده‌اند، مناسب است تا اعضای هیئت علمی از این اصل در جریان تدریس بیشتر و به صورت مناسب استفاده کنند.

۳. با توجه به اینکه ماهیت متفاوت رشته‌ها و موضوعهای درسی اقتضا می‌کند تا از روشهای مختلف تدریس استفاده شود، شایسته است اعضای هیئت علمی با دید اقتضایی به این مقوله بنگرند و از روشهای متنوع، فعال و متناسب با رشته تحصیلی و موضوع درس استفاده کنند.

۴. در این پژوهش ارتباط بین سابقه تدریس و کیفیت ارائه درس معکوس بوده است. لذا، با توجه به تأکید متون تخصصی مبنی بر اهمیت تدریس به عنوان حوزه‌ای متشکل از علم و هنر و تأکید استادان نمونه کشوری بر وجود ظرایف و نکات مختلف در تدریس دانشگاهی، اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس بالاتر از ۱۰ سال باید نسبت به بهبود مهارتهای ارائه درس تلاش کنند.

مجدداً خاطر نشان می‌سازد که تدریس اثربخش در پنج حیطه مورد بررسی قرار گرفته است که به علت گستردگی موضوع، در این مقاله صرفاً یافته‌های مربوط به حیطه ارائه درس بررسی شد. به همین دلیل، پیشنهادهای ارائه شده نیز صرفاً مربوط به چگونگی ارائه درس است.

یادداشتها

[۱] استادان نمونه کشوری آن دسته از اعضای هیئت علمی هستند که به دلایل داشتن پژوهشهای زیاد، تدریس با کیفیت و ارائه خدمات علمی و اجرایی از طرف کمیته اعطای نشان دانشگاه محل خدمت به عنوان استاد نمونه انتخاب شده‌اند و پس از معرفی به وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری یا بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، از بین معرفی‌شدگان سراسر کشور به عنوان استاد نمونه کشوری انتخاب شده‌اند.

[۲] از آنجاکه اعضای هیئت علمی دانشکده فنی مهندسی در این پژوهش شرکت نکرده‌اند، لذا، تعداد جامعه آماری بدون احتساب اعضای هیئت علمی این دانشکده است.

منابع

الف. فارسی

۱. شعبانی، ح. (۱۳۷۷)؛ مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: سمت. ص. ۱۱۵.
۲. شعبانی، ح. (۱۳۸۲)؛ روش تدریس پیشرفته، تهران: سمت. ص. ۱۹.

۳. گیج، ان. ال. (۱۳۷۴)؛ مبانی علمی هنر تدریس؛ ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: مدرسه. ص. ۱۲.

۴. مهرمحمدی، م. (۱۳۸۰)؛ «کاوشی در ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری»؛ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۶۵. ص. ۵۲.

ب. لاتین

1. Clark, M. A. & R. D. Boyle (1999); "A Personal Theory of Teaching Computing Through Final Year Projects"; **Journal of Computer Science Education**, Vol. 9, No. 3, P. 202, 113, 114.
2. Dalby, T. (2001); "Theory and Practice of Teaching in a University Mathematics Learning Centre"; **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, Vol. 32, No. 5, P. 692.
3. Dick, C. & W. Bruce (2002); "What Urban Students Say about Good Teaching"; **Journal of Educational Leadership**, Vol. 60 No.1, P. 4.
4. Eisner, E. W. (1994); **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**; New York: Macmillan, P. 158.
5. Knapper, K. & A. Cropley (2000); **Lifelong Learning in Higher Education**, (Third Edition), London: Kogan Page.
6. Nicoll, K. & R. Harrison (2003); "Constructing the Good Teacher in Higher Education: The Discursive Work of Student"; **Journal of Studies in Continuing Education**, Vol. 25, No. 1.
7. Pratt, D. D. (2002); "Good Teaching: One Size Fits All?"; **New Directions for Adult and Continuing Education**, Vol. 93, P. 6.

8. Ramsden, P. (1996); **Learning to Teach in Higher Education**; London: Routledge.
9. Shulman, L. S. & M. G. Sherin (2004); "Fostering Communities of Teachers as Learners: Disciplinary Perspective"; **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 36, No. 2, pp. 111, 114-115.
10. Smith, O. B. (1988); Definition of Teaching, In: M. J. Dunkin (Ed.); **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**; England: Pergamon, P. 11.
11. Trigwell, K., M. Prosser & F. Waterhouse (1999); "Relations between Teachers Approach to Teaching and Students Approaches to Learning"; **Journal of Higher Education**, Vol. 37. P. 59.
12. Wilson, S. & R. Cameron (1996); "Student Teacher Perception of Effective Teaching: A Development Perspective"; **Journal of Education for Teaching**, Vol. 22, No. 2.
13. Zahorik, J. A. (1986); "Lets be Realistic About Flexibility in Teaching"; **Journal of Educational Leadership**, Vol. 44, No. 1, P. 50.

Archive SID

SID



ابزارهای
پژوهش



سرویس ترجمه
تخصصی



کارگاه های
آموزشی



بلاگ
مرکز اطلاعات علمی



سامانه ویراستاری
STES



فیلم های
آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی



تازه های آموزش
آموزش مهارت های کاربردی در تدوین و چاپ مقالات ISI

آموزش مهارت های کاربردی
در تدوین و چاپ مقالات ISI



تازه های آموزش
روش تحقیق کمی

روش تحقیق کمی



تازه های آموزش
آموزش نرم افزار Word برای پژوهشگران

آموزش نرم افزار Word
برای پژوهشگران