

بررسی روش های تدریس استادان دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی

دکتر مصطفی شیخ زاده *

شاهین ثمری **

چکیده

هدف اساسی این تحقیق بررسی روش های تدریس استادان بر اساس دیدگاه دانشجویان و استادان در دانشگاه آزاد اسلامی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ می باشد. ابزار اندازه گیری پرسشنامه بوده که بر مبنای تحقیقات علمی دانشگاه های ایران، تهیه و تدوین شده است. روایی صوری از طریق نظر سنجی از متخصصان بوده و پایایی آن نیز با انجام آزمون مجدد با همبستگی ۷۷ درصد ارزیابی و تایید گردیده است. در این پژوهش ۴۹۹ دانشجو و ۳۰ نفر از هیات علمی به صورت تصادفی انتخاب گردیده و پرسشنامه ها به روش خود گزارش دهی توسط آنان تکمیل شده است. جنبه های قدرت ارتباط، روش تدریس دانش پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم ترین جنبه های تدریس اثر بخش از دیدگاه دانشجویان است. نتایج نشان می دهد که تعداد استادان روش های فعال تدریس بیشتر از استادان روش های غیر فعال تدریس می باشد. میزان همبستگی بین فعالیت های پژوهشی استادان با نوع روش های تدریس برابر با ۰/۸۷ درصد می باشد. به عبارت دیگر، استادان روش های فعال دارای فعالیت های پژوهشی بیشتر از استادان روش های غیر فعال می باشند. ارتباط معنی داری بین نوع روش تدریس استادان و استفاده از طرح درس مشاهده نگردید. همچنین، استادان دارای روش های فعال به متغیرهایی مانند ایجاد روابط انسانی، پذیرش انتقاد سازنده دانشجویان و پذیرش انتقاد سازنده دانشجویان توجه بیشتری دارند. اهمیت یکسان برای آموزش و پژوهش، آموزش هیات علمی، تقویت تحصیلات تکمیلی و استفاده از روش های ارزشیابی چندانکه به عنوان پیشنهاد های اصلی این پژوهش می باشند.

کلید واژه ها: روش تدریس، طرح درس، روابط بین فردی استاد و دانشجو، ارزشیابی آموزشی و دانشگاه آزاد اسلامی.

مقدمه

آموزش عالی در دنیای امروز سه کارکرد تولید دانش (پژوهش)، انتقال دانش (آموزش) و اشاعه دانش (خدمات) دارد (اجتهادی، ۱۳۷۷). در عین حال، ایفای رسالت های اصلی آموزش

* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

** دانشجوی دوره دکترای تخصصی و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

عالی در ارتباط با آرمان ها و ارزش های دینی و اخلاقی جامعه، تولید و غنا بخشی به دانش و فرهنگ کشور، تربیت نیروی متخصص مورد نیاز کشور، تسریع و تسهیل فرآیند توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور، برقراری ارتباط متقابل بین دانشگاه ها و بخش های علمی، صنعتی، اقتصادی و خدماتی داخل و خارج از کشور از کارکردهای دیگر آن تلقی می گردد.

یکی از نیازهای جدی زندگی در دنیای پرشتاب امروز که حجم و سرعت تحولات و دگرگونی های آن نسبت به دیگر اعصار بی سابقه است، شکل دادن به تحولات و نوآوری های آموزشی ویژه در سطح دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی است. این امر، شاید یکی از مؤثرترین زمینه هایی است که ما را قادر می سازد تا فاصله خود را با تحولات و دگرگونی های جهانی کمتر کنیم. در عصر حاضر که تکنولوژی با سرعت سرسام آوری پیش می رود، جامعه ما بیش از هر زمان دیگر نیازمند افراد هوشمند، خلاق و نوآور است. یکی از وظایف نظام آموزشی، پرورش افراد دارای اندیشه انتقادی، خلاق و دارای توانایی حل مسئله و گشودن معضلات اجتماعی است. بدین ترتیب، مدرسان دانشگاه ها باید برای تدریس روش هایی را به کار ببرند که ممکن است با روش هایی که خود آنها آموزش دیده اند، بسیار متفاوت باشد؛ یعنی این که باید دانشجویان را به صورت فعال و متفکر در فرایند یادگیری دخالت دهند.

دو دیدگاه متفاوت در مورد فرآیند تولید و آموزش مطرح شده است. دیدگاه نخست «دیدگاه ایستا» یا روش غیر فعال است که تدریس در این دیدگاه عبارت از مجموعه آگاهی ها درباره واقعیت ها و راهی برای تبیین پدیده های مورد مشاهده است که وظیفه اصلی آن، تاکید بر نظریه ها، فرضیه ها و مجموعه اصول و قوانین موجود؛ به عبارت دیگر، تاکید بر وضعیت کنونی علم و افزایش آن است (هومن، ۱۳۷۰). دیدگاه دوم «دیدگاه پویا» یا روش های فعال است. در این دیدگاه، علم به صورت یک فرآیند و فعالیت پویا تلقی می شود. یعنی به صورت مراحل که دانشمندان در جریان برخورد با موقعیت های نامعین و مسئله ای طی می کنند، در نظر گرفته می شود. دانشجویان در جریان یادگیری به جای دریافت مستقیم حقایق علمی، با فرآیند تولید علم آشنا می شوند.

دانشجویان در روش فعال تدریس، دارای نقشی اساسی هستند. استاد در این روش، به عنوان راهنما و هدایت کننده عمل کرده و وظیفه دارد شرایط یادگیری را فراهم نماید. عمده ترین خصوصیات این روش مواردی است که ذیلاً به آنها اشاره می شود (ساوری و دوفی، ۱۹۹۶):

- نحوه یادگیری به اندازه موضوعات درسی اهمیت دارد و علاوه بر کسب اطلاعات، مهارت ها و نگرش ها نیز مد نظرند؛
 - دانشجویان در فعالیت های مختلف مشارکت دارند و مسئولیت یادگیری را به عهده دارند؛
 - دانشجویان به عنوان پردازش گران فعال اطلاعات به تجزیه و تحلیل و تفکر نقادانه می پردازند؛
 - فرآیند یادگیری بیش از نتیجه آن اهمیت دارد؛
 - روابط متقابل و چند جانبه ای بین دانشجویان، با هم، با استاد و سایر عوامل وجود دارد؛
 - همیاری و فعالیت های گروهی، جایگزین رقابت های آموزشی می شود؛
 - دانشجویان در استفاده از شیوه های یادگیری متفاوت دارای آزادی عمل هستند.
- در روش تدریس غیر فعال، وظیفه اصلی بر عهده استاد است و دانشجویان باید از او اطاعت کنند. در این نظام، همکاری و روابط بین گروهی وجود ندارد؛ به تفاوت های فردی توجه نمی شود؛ فعالیت صرف از آن استاد است. انتقال مفاهیم کتاب درسی به عنوان پایه یادگیری مورد توجه می باشد.
- جانسون و جانسون (۱۹۸۹) معتقدند که دانشجویان در طول تحصیل باید زبان علمی را یاد بگیرند. زبان علمی از نظر آنان شامل دسته بندی کردن، توصیف اشیا و اتفاقات، روشن سازی مطلب و در نهایت، تلفیق تجربه های قبلی با اطلاعات جدید است. همچنین جانسون و جانسون (۱۹۸۹) معتقدند که یادگیری از طریق همیاری و به روش گروهی موجب ارتقا و بهبود یادگیری تمام متعلمان و نیز توسعه زبان علمی آنها می شود.

متأسفانه، در دانشگاه ها و نیز موسسات وابسته به آموزش و پرورش به جای استفاده از روش های تدریس فعال که باعث افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانش آموزان و دانشجویان می شود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و نیز بر انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن یادگیرندگان تأکید می شود (لیاقت دار و دیگران، ۱۳۸۲). بنابراین، (آرگلدو و برادلی ۱۹۹۶) به این نتیجه رسیده اند که جامعه امروز به افراد متفکر و خلاق نیاز داشته و تغییر روش های تدریس و استفاده از روش های تدریس فعال بیش از پیش ضرورت دارد.

موضوع ارزشیابی اعضای هیأت علمی، توسط دانشجویان در آموزش عالی چندین سال محل بحث و مذاکره بوده است. التمن (۲۰۰۶) معتقد است ارزشیابی استادان توسط دانشجویان می تواند یک منبع ارزشمند برای بازخورد به آنها به منظور بهبود کیفیت آموزش باشد. وی اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی اعضای هیأت علمی توسط دانشجویان دارد و آن را از این جهت که می تواند با ارائه بازخورد فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم کند و همچنین موجب ارتقای برنامه درسی و یادگیری در فراگیران شود، ارزشمند می داند. از طرف دیگر، گرین وود (۱۹۹۳) به ارزشیابی معلمان توسط فراگیران، مخالف بوده و معتقد است که صفات شخصیتی و ویژگی های کلی محیطی، درک و قضاوت های افراد را تحت تأثیر قرار می دهد. به همین علت، دانش آموزان و دانشجویان در ارزشیابی خود از معلمان و استادان از خطاها مصون نخواهند بود و این امر بسیار طبیعی است.

گرچه ارزشیابی دانشجو از آموزش، امری ضروری است، اما مکانیسم کاملی برای ارزشیابی ایفای نقش اعضای هیأت علمی وجود ندارد. در بعضی پژوهش ها توصیه شده که در کنار این نوع ارزشیابی، از روش های مکمل، از جمله خود ارزیابی استادان نیز استفاده شود (موریسون، ۲۰۰۳).

روش های ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی، مدت هاست توجه محققان و صاحب نظران آموزش عالی را به خود جلب کرده (پالسن، ۲۰۰۲). اساساً ارزیابی آموزش فرآیندی است که با هدف تعیین اثربخشی آموزش صورت می پذیرد (تیل، ۲۰۰۲). تحقیقات انجام شده در این زمینه، بیشتر بر ارزیابی دانشجویان از تدریس و توانایی این شاخص ها در

ارزیابی اثربخشی، تکیه دارند (ژلر، ۱۹۹۲). بازخوردهای دانشجویان، اطلاعات ویژه ای را در اختیار مدرس قرار می دهد که وی می تواند در بهبود کیفیت عملکرد و اثربخشی خود از آنها بهره گیرد. مدرس پس از دریافت بازخوردها، نقاط ضعف خویش را به تدریج برطرف می کند و اثربخشی خود را افزایش می دهد. بدیهی است که این فرآیند، ماهیتی ارزشمند داشته و نشان دهنده همکاری نزدیک دانشجویان و مدرس است. در این تعامل، هر دو گروه نقش محرکی را برای بهبود کیفیت آموزش ایفا کنند. هدف از این تحقیق، شناسایی عوامل مؤثر در آموزش اثربخش و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است. پژوهش دیگری از یک سو با تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های استراتژیک، به ارائه بازخورد مناسب به مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی پرداخته و از سوی دیگر، باعث اصلاح شیوه ها و روش های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس استادان گردیده است (ذوالفقار، ۱۳۷۵).

پژوهش ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) که در این راستا و به منظور تعیین مهم ترین شاخص های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان انجام گرفته، ابزار اندازه گیری خود را پرسشنامه ای قرار داده که به کمک منابع معتبر خارجی و داخلی طراحی شده است.

روایی پژوهش یاد شده به طور صوری از طریق نظرسنجی از متخصصان و پایایی آن نیز با انجام آزمون مجدد مورد ارزیابی قرار گرفته است. بر اساس این پژوهش در جنبه دانش پژوهی، ویژگی های علم و دانش و ارایه مطالب نو و در جنبه روش تدریس، ویژگی های انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده سازی کلاس برای تفکر و بحث شاخص های تدریس اثربخش شناخته شده است. همچنین در جنبه قدرت ارتباط، ویژگی های ایجاد مشارکت دانشجو در مباحث و ارتباط دوستانه با دانشجو، و در جنبه شخصیت فردی، ویژگی های بیان شیوا و ساده، اعتماد به نفس و قاطعیت دیگر شاخصه های مهم آن تعیین شده اند. براساس نتایج این پژوهش، ارتباط معنی داری بین خصوصیات دانشجویان با اولویت بندی شاخص های تدریس اثربخش موجود نبود.

آموزش مؤثر به استفاده صحیح از مهارت های ارتباطی بستگی دارد. استادان با استفاده از دانسته های خود و بکارگیری متون و مهارت های تدریس و ایجاد محیط مناسب، موجب یادگیری دانشجو می شوند. خصوصیات یک استاد است که می تواند موجب تسهیل فرآیند آموزش شده و حتی نقص کتب درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا بر عکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباطی مطلوب به محیطی غیر فعال و غیر جذاب تبدیل نماید (شعبانی، ۱۳۷۱).

در فرایند ارتباط آموزشی عناصر و متغیرهای فراوانی نظیر مربی، فراگیر، پیام و عوامل محیطی نقش دارند. ارتباط در فرایند آموزشی به صورت تبادل افکار و اطلاعات در یک تعامل دو طرفه بین استاد و دانشجو انجام می گیرد. برقراری ارتباط دانشجو با استاد باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه یادگیری در دانشجو می گردد (پترسون و کرافورد، ۱۹۹۴). مدرسان آموزشی، به خصوص استادان دانشگاه، لازم است با عوامل مؤثر در برقراری ارتباط آشنا باشند تا فرایند یاددهی - یادگیری را تسهیل نمایند.

در واقع، آموزش مؤثر بستگی به مهارت های ارتباطی استاد دارد (اسپنسر، ۲۰۰۳). مطالعه ای نشان داد که دانشجویان از میان چهار حیطه از ویژگی های یک استاد خوب، توانایی در ایجاد ارتباط توسط استاد را با اهمیت عنوان نمودند (ظهور و اسلامی نژاد، ۲۰۰۴). مطالعه دیگری در تایوان نشان داد که خصوصیات شخصیتی و روابط انسانی مربیان مؤثر و غیر مؤثر پرستاری اختلاف داشته است (تانگ و دیگران، ۲۰۰۵). توانایی برقراری ارتباط مؤثر یکی از شاخص های مهم تدریس اثربخش بوده و به عنوان یکی از متغیرهای این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است.

طرح درس به عنوان یکی دیگر از متغیرهای مربوط به روش های تدریس بوده و در این تحقیق به بررسی ارتباط آن با نوع روش های تدریس پرداخته شده است. طرح درس به دلیل این که مراحل آموزشی را مشخص می کند، راهنمای مدرس در حین کار است. طرح درس مدرس را قادر می سازد که در طول دوره آموزشی خود به دقت در مورد همه چیز فکر کند، در تنظیم منابع مورد نیاز برای طی دوره آموزشی کمک بزرگی محسوب می شود.

طرح درس عبارت از این است که مدرسان قبل از تدریس از فن آوری های اطلاعات و ارتباطات و سایر رسانه ها استفاده نموده و روش ها و فنون مناسب را مشخص می کنند. متخصصان آموزش معتقدند که مشخص بودن اهداف و طرح درس علاوه بر تسهیل در نحوه تدریس، باعث افزایش انگیزه دانشجویان برای حضور مرتب در کلاس، تعقیب مطالب، شرکت فعال در بحث ها و به طور کلی یادگیری بیشتر می گردد (اشمیت، ۱۹۹۳).

فرضیه های تحقیق

- ۱- تعداد استادان روش های تدریس فعال بیشتر از استادان روش های غیر فعال در دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای استان آذربایجان غربی است.
- ۲- میزان کاربرد طرح درس در بین استادان روش های تدریس فعال، بیشتر از استادان دارای روش غیر فعال تدریس است.
- ۳- روابط بین فردی استاد و دانشجو در بین استادان روش های فعال، بیشتر از استادان روش های غیر فعال تدریس است.
- ۴- اجرای پروژه های تحقیقاتی در بین استادان روش فعال، بیشتر از استادان روش غیر فعال است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و توصیفی-تحلیلی و از بعدی دیگر، حکم یک پژوهش میدانی را دارد. زیرا هدف آن دریافت نظرات دانشجویان و استادان در ارتباط با روش های تدریس در دانشگاه می باشد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه استادان و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی کشوری با آمار تقریبی برابر با ۳۵۰۰۰ هزار دانشجویان نفر است. برای

نمونه‌گیری از روش چند مرحله‌ای - طبقه‌ای استفاده شده است. در روش چند مرحله‌ای ابتدا هر واحد دانشگاهی استان تعیین و سپس گروه‌های آموزشی موجود در آن انتخاب گردید و آن‌گاه از هر گروه، استادان مورد نظر بر اساس روش طبقه‌ای و با توجه به نوع مدرک تحصیلی و جنسیت با توجه به اختصاص بهینه در نمونه‌گیری طبقه‌ای بر مبنای واریانس هر طبقه، محاسبه و انتخاب شد.

لازم به ذکر است که انتخاب استادان نیمه وقت، برابر با نصف استادان تمام وقت در گروه‌های مورد نظر است. در هر رشته، ابتدا متغیرهای مورد نظر به روش تحلیل کواریانس کنترل شده و سپس تعداد نمونه پژوهش به روش تصادفی - طبقه‌ای از جنس زن و مرد با توجه جدول حجم نمونه مورگان و کرجسی (۱۹۷۰) به تعداد ۳۰ نفر از استادان و ۴۹۹ نفر از دانشجویان انتخاب گردید. نمونه آماری شامل واحدهای ارومیه، مهاباد، خوی و بوکان می‌باشد. تعداد نمونه‌های مربوط به شهرهای گروه نمونه در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱. فراوانی گروه نمونه در دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای استان آذربایجان غربی

	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
ارومیه	۲۲۷	۴۵/۵	۴۵/۵
مهاباد	۱۲۷	۲۵/۵	۷۰/۹
خوی	۹۷	۱۹/۴	۹۰/۴
بوکان	۴۸	۹/۶	۱۰۰/۰
جمع	۴۹۹	۱۰۰/۰	

ابزار و روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

ابزارهای تحقیق شامل ۷۰ سؤال برای سنجش ویژگی‌های جمعیت‌شناسی دانشجویان و سنجش متغیرهای تحقیق مربوط به استادان و دانشجویان می‌باشد. ابزار اول به بررسی ویژگی‌های تدریس استادان با توجه به مقوله‌های طرح درس، اجرای تدریس، روابط استاد و دانشجو و اجرای فعالیت‌های پژوهشی از نظر دانشجویان پرداخته است. ابزار دیگر به سنجش

مقوله هایی مانند بررسی میزان بکارگیری طرح درس و بررسی فعالیت های پژوهشی اساتید از زبان آنها می باشد.

ابزارهای تحقیق عبارت از پرسشنامه بسته پاسخ در طرح پنج گزینه ای لیکرت است. برای سنجش میزان روایی ابزار، از یک آزمون مقدماتی استفاده شده و روایی سازه با توجه به تحلیل منطقی و آزمایشی مورد بررسی قرار گرفته است. مقوله های چک لیست جهت تعیین روایی صوری در اختیار ۱۰ نفر از استادان علوم تربیتی و صاحب نظران مسایل تدریس قرار گرفته و سؤالات ضعیف، اصلاح و یا حذف گردید و بالاخره سؤالات موجود، مورد تایید قرار گرفت.

برای سنجش ضریب پایایی چک لیست از روش باز آزمایی استفاده شده است. ضمناً ابزار اندازه گیری بر روی اساتید اجرا شده، سپس دوباره در فاصله زمانی کوتاه در شرایط یکسان اجرا گردیده است. نمرات بدست آمده از اجرای دوباره پرسشنامه، بررسی گردیده و میزان ضریب همبستگی محاسبه گردید. ضریب پایایی سؤالات نیز با انجام آزمون مجدد به فاصله ۲۵ روز بر روی ۴۵ دانشجو برای هر یک از چهار جنبه به دست آمد. پایایی آن با توجه به آزمون مجدد برابر با همبستگی ۷۷ درصد ارزیابی و تایید گردیده است.

کارشناسان مجری تحقیق- با توجه به هماهنگی های انجام گرفته با روسای دانشگاه ها در کلاس های استادان حضور یافته و به سنجش ویژگی های تدریس استادان با توجه به نشانگرهای فوق الذکر پرداخته اند. ابزار پرسشنامه برای سنجش تعداد استادان دارای روش های فعال و غیر فعال با توجه به فرضیه شماره یک پرداخته است.

برای توصیف داده ها از جداول و نمودارهای فراوانی و درصدها استفاده شده است. در فرضیه شماره ۱ به علت اسمی بودن داده ها از آزمون خی دو و در فرضیه های شماره ۲، ۳ و ۴ با توجه به رتبه ای بودن داده ها و بررسی میزان همبستگی متغیرها از آزمون اسپیرمن، و برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ استفاده شده است.

یافته های تحقیق

فرضیه شماره ۱: تعداد استادان روش های فعال بیشتر از تعداد استادان روش های غیر فعال تدریس است.

روش های حل مساله (کاوشگری)، پیش سازمان دهنده و کسب مفهوم به عنوان مهم ترین روش های فعال تدریس در کتاب های اصلی تدریس (جوینس، بروس، ویل، مارشا و آلهون، امیلی، ۱۳۸۰ معرفی شده است. در این تحقیق نیز روش های فوق در طی هفت سؤال از دیدگاه دانشجویان در ارتباط با استادان خودشان مورد سؤال قرار گرفته است. نتایج شاخص های این سؤال ها در جدول زیر ارایه شده است:

جدول ۲. فراوانی سؤال های مربوط به روش تدریس فعال استادان

ویژگی روش های تدریس فعال	روش غیرفعال	نسبتاً غیرفعال	متوسط	نسبتاً غیرفعال	روش فعال
شروع درس با یک مساله	۹۶	۶۰	۹۳	۱۰۸	۱۴۲
ارایه فرضیه های مربوط به سوال های کلاسی از طرف دانشجویان	۷۰	۷۶	۶۶	۱۲۳	۱۶۴
ارائه مطالب کلی از موضوعات درسی	۷۰	۷۶	۶۶	۱۲۳	۱۶۴
ارتباط مطالب این جلسه به مطالب قبلی و کل	۵۰	۶۳	۸۱	۱۲۴	۱۸۱
بیان کلمه ها و اصطلاحات اساسی	۴۶	۴۵	۷۹	۹۹	۲۳۰
ارائه انواع مثال های مختلف برای درک مفاهیم اساسی	۳۱	۵۲	۶۰	۱۰۹	۲۴۷
استفاده از مثال های مختلف	۵۰	۶۴	۶۹	۱۱۳	۲۰۳

شروع درس با یک مساله و ارایه فرضیه های مربوط به سؤال های کلاسی از طرف دانشجویان به عنوان ویژگی های روش های حل مساله، ارایه مطالب کلی از موضوعات مربوط به درس و ارتباط مطالب این جلسه به مطالب قبلی و کل از ویژگی های روش پیش سازمان دهنده و بیان کلمه ها و اصطلاحات اساسی، ارایه انواع مثال های مختلف برای درک مفاهیم اساسی و استفاده از مثال های مخالف به عنوان ویژگی های روش کسب مفهوم می باشد. نتایج فوق نشان می دهد که میزان استفاده از روش حل مساله، پیش سازمان دهنده و

کسب مفهوم به ترتیب برابر با ۶۰، ۷۰ و ۷۵ درصد می باشند. نتایج نشان می دهد که روش کسب مفهوم بیشتر از دو روش پیش سازمان دهنده و روش حل مساله از طرف استادان مورد توجه قرار گرفته است. میزان استفاده از روش کسب مفهوم در حد بالاتر از ۷۰ درصد و میزان استفاده از دو روش دیگر در حدود ۶۰ درصد می باشد.

پژوهش برای بررسی فرضیه فوق به انتخاب تصادفی استادان از طرف دانشجویان پرداخته و نتایج نظر سنجی استادان با توجه به مقوله های فوق ارایه گردیده است. در هر گروه نظریات دو گروه از استادان شامل یک نفر از استادان تخصصی و نفر دیگر از استادان عمومی بررسی شده است. بنابراین، ۳۰ نفر از استادان در گروه های مختلف با توجه به نظریات ۴۹۹ نفر از دانشجویان بررسی شده است. نتایج نشان می دهد که دانشجویان به ترتیب گزینه های غیر فعال، نسبتا غیر فعال، متوسط، نسبتا فعال و فعال را به تعداد ۴، ۴۹، ۱۴۹، ۱۸۶ و ۶۶ انتخاب کرده اند. بنابراین، ۴۰ درصد استادان دارای روش غیر فعال و یا نسبتا فعال شناسایی شده و ۶۰ درصد دارای تدریس فعال و بالاتر از متوسط می باشند. در جدول زیر نتایج تحلیل استنباطی این فرضیه با توجه به روش آماری کا اسکویر ارایه شده است:

جدول شماره ۳. نتایج آمار استنباطی فرضیه شماره ۱

Test Statistics

روش های نوین تدریس در بین استادان

Chi-Square	266.371 ^a
df	159
Asymp. Sig.	.000

a. 160 cells (100.0%) have expected frequencies less than 5.
The minimum expected cell frequency is 3.1.

میزان مقدار خبی در جدول فوق برابر با ۲۶۶/۳۷۱ بوده و بیشتر از مقدار خبی جدول می باشد. بنابراین، فرضیه فوق با توجه به مقدار معنی داری $SIG=000/0$ در $0/01$ تایید گردیده و نشان می دهد که تعداد استادان روش فعال بیشتر از استادان روش غیر فعال می باشد. در جدول زیر نتایج میزان فراوانی مربوط به بعضی سؤال های فرضیه یک با توجه به ملاک های روش فعال ارایه می گردد:

جدول شماره ۴. فراوانی سؤال های مربوط به جنبه های تدریس استادان

ویژگی جنبه های تدریس فعال گزینه های هر سوال	روش	نسبتاً	متوسط	نسبتاً	روش
	غیرفعال	غیرفعال		غیر فعال	فعال
استفاده از روش های تدریس گوناگون	۴۸	۵۲	۸۶	۱۱۷	۱۹۶
توجه به درک و فهم دانشجویان	۵۳	۲۹	۶۹	۱۰۶	۲۴۲
کاربرد و ارتباط مطالب ارائه شده به زندگی و جامعه	۵۶	۵۲	۸۱	۱۳۱	۱۷۹
مشارکت دانشجویان در جریان تدریس	۵۲	۴۸	۸۲	۱۰۶	۲۱۶
ارایه کنفرانس و سمینار	۱۴۴	۷۰	۵۸	۶۸	۱۵۹
استفاده از وسایل آموزشی	۲۰۹	۴۰	۵۹	۸۸	۱۰۳
تشویق های کلامی و نمره	۱۰۱	۶۵	۸۸	۹۵	۱۵۰
تشویق های درونی مانند ایجاد کنجکاوی	۷۲	۶۲	۷۸	۱۰۰	۱۸۷
ایجاد موقعیت تفکر	۶۲	۵۶	۸۵	۱۲۲	۱۷۴

جدول فوق نشان می دهد که بیش از ۶۰ درصد استادان از روش های گوناگون تدریس استفاده می کنند. به عبارت دیگر، استادان روش فعال صرفاً از یک روش خاص و ثابت استفاده نکرده و با توجه به موقعیت های مختلف تدریس از روش های گوناگون استفاده می کنند. ضمناً، یکی دیگر از ویژگی های روش فعال، کاربرد مطالب ارائه شده به زندگی و اجتماع می باشد. نتایج این بخش نشان می دهد که ۶۲ درصد استادان به روش های فعال پرداخته اند. همچنین ایجاد موقعیت تفکر برابر با ۴۰ درصد است.

فرضیه ۲: میزان بکارگیری طرح درس در بین استادان روش های فعال، بیشتر از استادان روش های غیر فعال تدریس است .

جدول ۵. میزان بکارگیری طرح درس در بین استادان

	طرح درس نوشتاری		طرح درس غیر نوشتاری	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اصلاً	۱	۰/۲	۰/۲	۰/۲
کم	۸	۱/۶	۱/۶	۱/۸
متوسط	۶۲	۱۲/۴	۶۶	۱۳/۲
زیاد	۱۱۰	۲۲/۰	۷۹	۱۵/۸
خیلی زیاد	۳۱۸	۶۳/۷	۳۵۴	۷۰/۹
جمع	۴۹۹	۱۰۰/۰	۴۹۹	۱۰۰/۰

بعد از جمع بندی نظریات استادان در مورد استفاده از طرح درس نوشتاری و غیر نوشتاری، همبستگی نوع روش های تدریس با میزان بکارگیری طرح درس بررسی گردید. در جدول زیر میزان همبستگی بین روش های تدریس و بکارگیری طرح درس ارائه می گردد:

جدول شماره ۶. نتایج آمار استنباطی فرضیه شماره ۲

		طرح درس	روش های نوین تدریس در بین استادان	
Spearman's rho	طرح درس	Correlation Coefficient	۱/۰۰۰	۰/۰۵۳
		Sig. (2-tailed)	۰	۰/۴۴۰
		N	۴۹۹	۴۹۹
روش تدریس	روش تدریس	Correlation Coefficient	۰/۰۵۳	۱/۰۰۰
		Sig. (2-tailed)	۰/۴۴۰	۰
		N	۴۹۹	۴۹۹

نتایج تحلیل آماری نشان می دهد که میزان همبستگی بین نوع روش تدریس استادان و استفاده از طرح درس برابر با ۰/۰۳۵ بوده و ارتباط معنی داری بین متغیرهای فوق وجود ندارد. به عبارت دیگر، میزان استفاده از طرح درس هیچ ارتباطی با نوع تدریس استادان ندارد.

فرضیه شماره ۳: روابط بین فردی استاد و دانشجو در بین استادان روش های فعال، بیشتر از استادان روش های غیر فعال است.
 خلاصه یافته های مربوط به سنجش نظریات دانشجویان در ارتباط با مهارت های برقراری ارتباط در جدول زیر ارائه می گردد:

جدول شماره ۷. میزان فراوانی روابط بین فردی استاد و دانشجو

ویژگی های برقراری ارتباط گزینه های هر سوال	روش		نسبتاً		متوسط
	غیر فعال	فعال	غیر فعال	فعال	
برقراری ارتباط صمیمانه با دانشجویان	۷۳	۶۴	۶۵	۱۰۶	۱۹۱
توجه به مشکلات فردی دانشجویان	۱۴۴	۷۲	۷۱	۸۹	۱۲۳
شناخت اسم دانشجویان	۹۴	۵۴	۶۸	۹۲	۱۹۱
عدالت در ارزشیابی	۶۱	۴۴	۶۹	۱۱۰	۲۱۵
پذیرش انتقاد سازنده دانشجویان	۸۱	۵۷	۷۸	۱۱۱	۱۷۲
همکاری و تعاون در تدریس	۷۰	۵۱	۸۱	۱۱۰	۱۸۷
عدم دیدگاه متفاوت بین دانشجویان پسر و دختر	۱۸۷	۴۱	۴۹	۱۳۵	۸۷
عدم اهمیت زبان و فرهنگ دانشجویان	۱۶۴	۴۷	۵۳	۱۰۲	۱۳۳
لحن احترام آمیز با دانشجویان	۳۷	۲۸	۷۷	۱۱۶	۲۴۱

جدول فوق نشان می دهد که میزان مهارت های برقراری ارتباط در بین استادان برابر با ۶۰ درصد است. در جدول زیر میزان همبستگی بین متغیر مهارت های برقراری ارتباط و نوع روش های تدریس ارائه می گردد:

جدول شماره ۸. نتایج آمار استنباطی فرضیه شماره ۳

		روابط بین فردی	روابط بین استاد و دانشجو
Spearman's rho	روابط بین فردی	Correlation Coefficient	۰/۷۷۹ (**)
	استاد و دانشجو	Sig. (2-tailed)	۰/۰۰۰
		N	۴۹۹
	روش های نوین	Correlation Coefficient	۰/۷۷۹ (**)
	تدریس در بین اساتید	Sig. (2-tailed)	۰/۰۰۰
		N	۴۹۹

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)..

جدول فوق نشان می دهد که میزان همبستگی بین نوع روش های تدریس استادان و روابط فردی استاد و دانشجو برابر با ۰/۷۸ درصد است. به عبارت دیگر، استادان روش های نوین به میزان ۷۸ درصد دارای مهارت های برقراری ارتباط مانند پذیرش انتقاد سازنده و لحن احترام آمیز با دانشجویان هستند.

فرضیه ۴: اجرای پروژه های تحقیقاتی در بین استادان روش های فعال، بیشتر از استادان روش های غیر فعال تدریس است.

میزان فراوانی کارهای پژوهشی استادان در سه بخش کارهای تحقیقاتی، تالیف و مقاله در جدول زیر ارائه می گردد:

جدول شماره ۹. میزان فراوانی مربوط به فعالیت های پژوهشی استادان

Valid	تعداد	کار تحقیقاتی		کتاب		مقاله	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	۷	۲۳/۳	۱۹	۶۳/۳	۹	۳۰/۰	
۲	۳	۱۰/۰	۱	۳/۳	۵	۱۶/۷	
۳	۱۵	۵۰/۰	۸	۲۶/۷	۷	۲۳/۳	
۶ و بیشتر	۴	۱۳/۳	۱	۳/۳	۸	۱۳/۳	
Total	۲۹	۹۶/۷	۲۹	۹۶/۷	۲۹	۹۶/۷	
Missing	System	۱	۳/۳				
Total		۳۰	۱۰۰/۰				

در این بخش میزان همبستگی بین کارهای پژوهشی استادان (با توجه به اظهارات استادان) با نوع روش های تدریس استادان (با توجه به نظریات دانشجویان) بررسی می گردد:

جدول شماره ۱۰. نتایج آمار استنباطی فرضیه شماره ۴

		روش های تدریس	
		کارهای تحقیقاتی و پژوهش	نوین در بین استادان
کارهای تحقیقاتی و پژوهش	Correlation Coefficient	۱/۰۰۰	۰/۸۶۶ (**)
	Sig. (2-tailed)	.	۰/۰۰۰
	N	۴۹۹	۴۹۹
روش های تدریس نوین در بین استادان	Correlation Coefficient	۰/۸۶۶ (**)	۱/۰۰۰
	Sig. (2-tailed)	۰/۰۰۰	.
	N	۴۹۹	۴۹۹

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)..

جدول فوق نشان می دهد که بین کارهای تحقیقاتی استادان با نوع روش های تدریس آنها رابطه معنی دار وجود داشته و میزان همبستگی برابر با ۰/۸۷ درصد می باشد. به عبارت دیگر، استادان روش های فعال دارای فعالیت های پژوهشی بیشتر از استادان روش های غیر فعال می باشند.

بحث درباره یافته ها

دانشجویان در ارزیابی مهارت مدرسان خود از قابلیت و آگاهی خوبی برخوردارند و ارزیابی تدریس استادان توسط دانشجویان و خود آنها به عنوان عنصر مهمی است که در این تحقیق به آن توجه ویژه ای شده است.

پژوهش صفری و همکاران (۱۳۸۲)، به منظور مقایسه تأثیر دو روش سخنرانی و مباحثه بر میزان یادگیری و رضایت دانشجویان طراحی و اجرا گردید. پژوهش فوق بر روی کلیه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی یاسوج اجرا شد. میانگین رضایت کلی دانشجویان از روش سخنرانی و مباحثه دارای اختلاف آماری معنی داری نبوده، اما میزان یادگیری دانشجویان در روش مباحثه بیشتر از روش سخنرانی گزارش شده است. نتایج تحقیق فوق نشان می دهد

که بکارگیری روش های آموزشی فعال، باعث مشارکت بیشتر دانشجویان با موضوعات آموزشی شده و زمینه بهتری برای یادگیری فراهم می‌شود. دانشجویان در تحقیق اخیر نیز اثربخشی روش های فعال را تایید نموده و رابطه معنی داری در زمینه اثربخشی روش های فعال نسبت به روش های غیر فعال وجود دارد. در تحقیق صفری و همکاران (۱۳۸۲) فقط روش مباحثه مورد بررسی قرار گرفته، ولی در تحقیق حاضر نقش سه روش حل مساله، پیش سازمان دهنده و روش کسب مفهوم مورد بررسی قرار گرفته است.

همچنین، پژوهش لیاقت دار و دیگران (۱۳۸۲) نیز در راستای تایید اثربخشی روش های نوین نسبت به روش های سنتی تدریس می باشد. در تحقیق دیگری روش یادگیری مساله محور بر میزان یادگیری دانشجویان موثر بوده است (بقایی لاکه و عطر کار روشن، ۱۳۸۲).

در پژوهش ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) جنبه های روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم ترین جنبه های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان است و یافته های تحقیق حاضر نیز مطابق با یافته های پژوهش فوق می باشد. ایرانفر، عزیزی و ولایی (۱۳۷۹) نشان دادند که تنها حدود ۶۰ درصد دانشجویان از قدرت ارتباطی استادان رضایت داشته اند. به نظر دانشجویان فوق، وضعیت مهارت های ارتباطی بیش از نیمی از استادان دانشگاه مطلوب بود و به طور کلی مهارت های ارتباطی در ارزشیابی (عملکرد آموزشی) استادان نقش دارد.

پژوهش دیگری، مهم ترین ویژگی های تدریس اثربخش را به ترتیب ارتباط دوستانه با دانشجو و ایجاد مشارکت دانشجو در مباحث معرفی شده که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی ندارد (سیف، ۱۳۷۳). قدمی و دیگران (۱۳۸۶) معتقدند که ارتباط استاد و دانشجو در بهبود فرایند آموزش موثر است. مهم ترین عوامل موثر در ارتباط دانشجو و استاد، فن بیان و رعایت مهارت های تدریس توسط استاد (۸۴ درصد)، سطح علمی استاد (۸۱/۵ درصد)، تجربه استاد (۷۶/۵ درصد)، اخلاق استاد (۶۸/۵ درصد) از نظر دانشجویان فوق بوده است. همچنین بین قدرت ارتباطی با مهارت های اصلی و سوابق آموزشی استاد ارتباط وجود دارد (فالکنر، آرچنر و جونز، ۲۰۰۱).

تدوین طرح درس یکی از بخش های اساسی فعالیت های قبل از تدریس بوده و مدرس را برای ارایه آموزش موثر و با کیفیت آماده می کند. یکی از هدف های پژوهش حاضر، تعیین وضعیت طرح درس اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی است. در تحقیق حاضر هیچ رابطه معنی داری بین نوع روش های تدریس و استفاده از طرح درس مشاهده نگردید و این به مفهوم عدم آشنایی استادان با فرآیند تولید طرح درس و کاربردهای موثر آن در کلاس های درس است. میزان ارتباط بین روش تدریس و استفاده از طرح درس برابر با ۰/۰۳۵ بوده و ارتباط معنی داری بین متغیرهای فوق وجود ندارد.

پژوهشی به منظور بررسی دیدگاه های اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در ارتباط با تدوین طرح درس انجام شده است (بذر افکن و نیک سرشت، ۱۳۸۱). تفاوت معنی داری درباره دیدگاه های اعضای هیات علمی زن و مرد مشاهده نشد. در تحقیق فوق بر خلاف تحقیق حاضر بین استفاده از طرح درس و پیشرفت فرآیند آموزش، رابطه معنی دار گزارش شده است. اکثریت استادان معتقدند که فرآیند تدریس به طرح درس نیازمند بوده و تدوین آن برای اجرای فرآیند آموزش موثر است. یافته های این پژوهش موید این نکته است که گرچه نگرش استادان در ارتباط با تدوین طرح درس مثبت می باشد؛ اما در عمل نسبت به این امر مهم آموزشی کمتر پرداخته شده است.

نتایج تحقیق دیگری نشان می دهد که اشکالات موجود در تدوین طرح درس بیشتر مربوط به مقدمه، افعال اهداف کلی و ویژه، نحوه ارزشیابی و ارایه منابع می باشد (منصوریان و دیگران، ۱۳۸۱).

به اعتقاد این تحقیق و مارش (۱۹۹۷) ارزیابی های دانشجویان از تدریس الزاماً باید با سایر شاخص های اثر بخشی تدریس مانند: ارزش یابی های فارغ التحصیلان و همکاران، خودارزیابی و مشاهده کیفیت یادگیری و تدریس توسط متخصصان تربیتی تلفیق شود.

پیشنهادها

در این بخش پیشنهادهای کاربردی و پیشنهادهایی برای پژوهش های آینده ارائه می گردد:

اهمیت یکسان برای آموزش و پژوهش

اعضای هیأت علمی زمانی می توانند به مسئولیت های آموزشی خود به خوبی عمل کنند که کیفیت آموزش، مانند پژوهش، در ارتقاء و شکوفایی آنها نقش مهمی ایفا کند. عامل اصلی برای ارتقاء در نظام آموزش عالی ایران، عملکرد تحقیقاتی است. در این نظام توجه اندکی به عملکرد آموزشی افراد می شود و آموزش اثربخش اعضای هیأت علمی از جایگاه ویژه ای برخوردار نیست. پیشرفت علمی هم اکنون بر اساس پژوهش انجام می شود؛ برای این که آموزش نیز از جایگاه ویژه ای برخوردار شود، تجدید نظر در سیاست های کنونی با هدف اعطای سهمی مساوی به فعالیت های پژوهشی و آموزشی در ارتقای علمی و حقوق و مزایا ضروری است. همچنین باید سیاست های تشویقی خاصی برای تشویق استادان به رویکرد روش های فعال تدوین و اجرا گردد.

آموزش هیأت علمی

در حال حاضر سیاست های بسیار اثربخش برای بهبود کیفیت آموزش اعضای هیأت علمی وجود ندارد. آموزش نیروی انسانی دارای برنامه های مشخصی برای دانشجویان بورسیه و همچنین برای استادان جهت تغییر وضعیت از قراردادی به آزمایشی و از آزمایشی به رسمی در دانشگاه آزاد اسلامی است. مشکل اصلی در دوره های آموزشی مربوط به کیفیت و چگونگی اجرای دوره های فوق می باشد.

سیاست های فوق صرفاً در تبدیل وضعیت بکار رفته و در ارتباط با حقوق، مزایا، پاداش و ارتقای درجه علمی استادان، دارای حالت تشریفاتی بوده و ملاک های مدونی برای انجام سیستم های ارزشیابی آموزشی استادان، تدوین نشده است. پیشنهاد می شود که برنامه های آموزش اعضای هیأت علمی به صورت یک فرآیند مستمر مورد توجه قرار گرفته و اعتبار گواهی تدریس استادان منوط به طی دوره های آموزشی در هر نیمسال تحصیلی باشد. همچنین، پیشنهاد می شود که دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی (به خصوص دکتری) که

غالباً جذب آموزش عالی می شوند، دروسی بسیار تخصصی را با هدف بهبود آموزش فراگیرند و استخدام و تبدیل وضعیت اعضای هیأت علمی نیز منوط به گذراندن دوره های کاربردی در روش های تدریس باشد.

استفاده از روش های ارزش یابی چندگانه

اگر فعالیت های کلی تدریس را شامل ابعاد و جنبه های متفاوتی بدانیم، در خواهیم یافت که ارزش یابی تدریس دیگر به آن سادگی نیست که بتوان آن را با استفاده از فرم های ارزش یابی دانشجویان و یا تنها بر اساس قضاوت یک مدیر گروه یا حتی تعداد کمی از همکاران انجام داد. لذا، پیشنهاد می شود که از روش های ارزشیابی گوناگون مانند ارزشیابی دانشجویان، همکاران هیأت علمی، خودارزیابی مدرس، بررسی کار پوشه تدریس و متخصصان مهارت های تدریس و یادگیری برخوردار شویم. لذا، به مراکز تحقیقاتی، بررسی روش های ارزشیابی چندگانه و اعتبار سنجی آنها پیشنهاد می گردد.

همچنین، لازم است که جنبه های گوناگون تدریس، ارتباط و شخصیت استادان مانند محتوای تدریس، مهارت های برنامه ریزی و طراحی تدریس، برقراری و حفظ ارتباط و تعامل با فراگیرندگان، ارائه درس، مدیریت کلاس و ارزش یابی از تدریس و یادگیری بررسی گردد.

استفاده از نتایج ارزشیابی برای پیشبرد کیفیت آموزش

فرایند ارزشیابی باید در خدمت ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه قرار گیرد. استفاده از رویکردهای فوق برای استخدام و ارتقای منصفانه، بهبود رضایت شغلی اعضای هیأت علمی را به دنبال خواهد داشت. ممکن است جمع آوری و تحلیل اطلاعات از جنبه های متفاوت و منابع گوناگون، مستلزم هزینه و زمان زیادی باشد، اما در عوض، دقت، روایی، پایایی جامعیت و سودمندی نتایج را افزایش خواهد داد. تجربیات بسیاری از دانشگاه های موفق جهان حاکی از آن است که می توان با پیش بینی راهکارهای خاص، به مقدار قابل توجهی، هزینه ها و زمان مورد نیاز را کاهش داد.

از سوی دیگر، اگر دانشگاهی علاقه مند به تشخیص درست پیچیدگی تدریس و اهمیت بالای کیفیت عملکرد استادان خود باشد، احتمالاً برای اجرای بهتر هر یک از روش های فوق و به حداقل رساندن محدودیت های آن ها، تلاش خواهد کرد. لذا، این تحقیق پیشنهاد دارد که

فرآیند ارزشیابی با ارایه بازخوردهای لازم به استادان همراه بوده و استادان با توجه به نتایج برنامه های ارزشیابی جامع و چند گانه که اشاره شد، به اصلاح و تغییر فرآیند آموزشی اقدام کنند.

ارزشیابی از طریق مشاهده تدریس کلاسی

ارزشیابی همکاران در بررسی کیفیت تدریس، همانند ارزش یابی تحقیق، می تواند نقش مهمی داشته باشد. همکاران متخصص و تربیت شده در موضوعات مورد مشاهده، می توانند اطلاعات ارزشیابی مهمی را از طریق بازدید از کلاس درس و بررسی مواد درسی همکاری آموزشی فراهم سازند. اثر بخشی مشاهدات همکار، تا اندازه زیادی به صراحت معیاری که به وسیله او مورد قضاوت قرار می گیرد، بستگی دارد.

همکاران و هم قطاران، برای ارزش یابی وسعت و عمق دانش موضوع درسی، مهارت های طراحی درس، و راهبردهای ارزش یابی برای تعیین مواد یادگیری دانشجویان، شایسته ترین افراد هستند. همکاران علمی می توانند، اطلاعات ارزش یابی مهمی را از طریق بازدید از کلاس، به ویژه مشاهده جنبه هایی هم چون مناسب بودن روش ها، مواد تدریس، وسعت و عمق پوشش مواد، ارتباط چنین موادی با سر فصل ها و اهداف درس، استفاده از طرح درس و پیوستگی موضوع فراهم سازند. قضاوت همکاران در این زمینه ها، به دلیل دانش تخصصی در محتوای مورد مشاهده، نسبت به تصورات دانشجویان واقع بینانه تر است. بر این اصل توافق وجود دارد که مشاهده تخصصی به عنوان یک راهبرد بهبود تدریس در تصمیمات پرسنلی، از موفقیت بیشتری برخوردار است.

البته، وجود معیارهای صریح در آن چه که باید مشاهده شود، از اهمیت زیادی برخوردار است. مشاهده استاندارد شده، داده های قابل مقایسه و منظمی را، به ویژه اگر اعضای مشارکت کننده آموزش لازم را برای چگونگی مشاهده دیده باشند، فراهم خواهد کرد. اگر قبل از بازدید از کلاس درس همکاران، سر فصل ها، مواد درسی مرتبط و اهداف بحث کلاسی، با مدرس بررسی شوند، فرآیند ارزش یابی تقویت خواهد شد. لازم به ذکر این که تمام استادان تخصصی از کلاس های یکدیگر بازدید نموده و استادان برنامه ریزی درسی و آموزشی نیز به مشاهده و ارایه بازخورد در کلیه کلاس بپردازند.

فرصت های مطالعاتی آموزشی

هم اکنون تحولات بسیاری در آموزش در حال شکل گیری است. مراکز آموزش عالی در کشورهای پیشرفته در پی طراحی رویکردهای جدیدی هستند. این تحول بر رشد مهارت های آموزشی و یادگیری تأکید دارد.

مطالعه و آشنایی با روش های آموزشی و یادگیری نوین در مراکز علمی خارج از کشور حائز اهمیت است؛ بنابراین، پیشنهاد می شود همان گونه که فرصت های مطالعاتی با هدف آشنایی با دستاوردهای جدید علمی برای اعضای هیأت علمی فراهم می گردد، سیاست هایی نیز به منظور آشنایی آنها با دستاوردهای آموزشی در خارج از کشور تدوین و اجرا شود. لازم به ذکر این که فرصت مطالعاتی نباید صرفاً در مسافرت های علمی و پژوهشی خارج از کشور خلاصه شود، بلکه این مسافرت ها در بین واحدهای پژوهشی داخل هم اجرا شده و علاوه بر جنبه های پژوهشی به جنبه های تدریس همکاران علمی از یکدیگر نیز توجه گردد.

انتشار مجله های آموزشی

در حال حاضر نشریه ای با هدف انتقال دانش آموزش در آموزش عالی کشور وجود ندارد. چاپ نشریات پژوهشی و ترویجی که به آموزش و یادگیری در آموزش عالی می پردازند، می تواند به اثربخشی آموزش کمک کند. در این راستا، فعالیت های انتشاراتی مانند تهیه بروشورهایی با هدف بهبود کیفیت آموزش و ارسال منظم آنها برای اعضای هیأت علمی، نیز مؤثر خواهد بود.

همچنین، یک مجله تخصصی در هر منطقه دانشگاه آزاد اسلامی به بررسی فعالیت های آموزشی استادان پرداخته و نتیجه فعالیت های فعالیت ها و راهکارهای لازم در همین مجله منعکس گردد.

تقویت تحصیلات تکمیلی

یکی از اهداف تحصیلات تکمیلی تربیت اعضای هیأت علمی است. سیاست آموزش عالی کشور همواره بر این فرض استوار بوده است که ارتقای تخصصی افراد در تحصیلات

تکمیلی به تنهایی می تواند آموزش و پژوهش را در دانشگاه ها تقویت کند؛ به غیر از این، برنامه ای برای تقویت مهارت های آموزشی این دسته از دانشجویان وجود ندارد. پیشنهاد می شود که برنامه های تحصیلات تکمیلی، به خصوص در مقطع دکتری با هدف تربیت اعضای هیأت علمی، با تأکید بر مهارت های تخصصی، آموزشی و پژوهشی مورد بازنگری قرار گیرند.

منابع

- اجتهادی، مصطفی. (۱۳۷۲). تحلیل بر توانمندی های و کاستی های نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال ششم. شماره ۳ شماره مسلسل ۱۷.
- ذوالفقار، محسن. (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیات علمی رشته های علوم انسانی، (دانشگاه های شهر تهران). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- جویس، بروس، مارشا ویل و امیلی آلهون. (۱۳۸۰). الگوهای تدریس ۲۰۰۰، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: انتشارات آمال تربیت.
- شعبانی، حمید. (۱۳۷۱). مهارت های آموزشی و پژوهشی، تهران: سمت.
- ظهور، علیرضا و اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص های تدریس اثر بخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان، فصل نامه پایش. سال اول شماره چهارم، پاییز ۱۳۸۱، صص ۱۳-۵.
- لیاقت دار، جواد، عابدی، محمد رضا، جعفری، ابراهیم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۷). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانشجویان.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۰). یافته های پژوهش در علوم رفتاری، شناخت روش علمی. تهران: ناشر.

- Areglado, Ronald R.C., Pamela Bradley & S. Lane (1996); Learning for life; America: cokwin Press.IC.
- Aultman .LP.(2006). An unexpected benefit of formative student evaluations. College Teaching 2006; 54(3): 251-8.
- Greenwood .GE .Bridges .CM .Ware .WB and McLean JE.(1993). Student evaluation of college .
- Morrison. J.(2003). ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. BMJ 2003 Feb 15; 326(7385): 385-7.
- Paterson .B and Crawford .M. (1994).Caring in nursing education: an analysis. J Adv Nurs 1994; 19(1): 164-73.
- Paulsen.(2002). MB. Evaluating teaching performance. New Directions for Institutional Research 2002; 114: 5-18.
- savery,j.& duffy,t.(1996).problem-based learning : an instructional model and its constructivist framework .in b.Wilson(ed.),constructivist learning environments: case studies in instructional design .new jersey: educational technology publications.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1989); “Conflict in the Classroom controversy and Learning ” ; Review of Educational Research.
- Schmidt HG, Van der Arend A, Moust JH, Kokx I, Boon L. (1993). Influence of tutor’s subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning. Academic Medicine; 68: 784-91
- Spencer J.(2003). ABC of learning and teaching in medicine. BMJ 2003 Mar 8; 326(7388): 543-5.
- Tang .FI .Chou .SM and Chiang HH.(2005). Students' perceptions of effective and ineffective clinical instructors. J Nurs Educ 2005 Apr; 44(4): 187-92.
- Theal M.(2002). Faculty evaluation. In: Forest J .Kinser K .editors. Higher education in the United States: An encyclopedia. Santabarbara: ABC-CLIO;. p. 214-16.
- Zoller V.(1992). Faculty teaching performance evaluation in higher education: issues and implications. Science Education .1992; 76(6): 673-84.