

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم
سال دهم، شماره چهارم، بهار و تابستان ۱۳۹۷

بررسی میزان قابلیت کاربرد برخی روش‌های تدریس دانشگاهی در تربیت معلم ایران

*حسن‌علی گرمابی^۱

صادق سعدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۵

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی میزان قابلیت کاربرد برخی از روش‌های تدریس دانشگاهی در نظام آموزشی تربیت معلم ایران انجام شده است. این پژوهش با روش پیمایشی و با ابزار پرسشنامه انجام شده و جامعه آماری آن شامل آموزشگران دانشگاه فرهنگیان بودند که به دلیل ضرورت آموزش و گفتگو پیرامون روش‌های موردبررسی، ۴۷ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. اطلاعات گردآوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی تک نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن و همچنین تحلیل محتوای کیفی (کدگذاری با رویکرد استقرایی) تجزیه و تحلیل گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که از دیدگاه آموزشگران از ۱۳ روش موردبررسی، ۶ روش الگوی یادگیری مشارکتی، الگوی پروژه محور، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، مباحثه، آموزش موقعیت محور و الگوی ایفای نقش، کاربرد بسیاری در تربیت معلم دارند و ۷ روش دیگر یعنی: آموزش مبتنی بر ظرفیت‌های انتقادی، باشگاه مجلات، آموزش شبکه محور، آموزش مشاوره محور، آموزش گروهی (چند استادی)، آموزش توسط دانشجویان مجرب و تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی، کاربرد زیادی در تربیت معلم ندارند. تحلیل کیفی دلایل افراد نمونه آماری نشان داد فراهم ساختن بستر مناسب برای تعامل دانشجویان با یکدیگر، اجرای برنامه درسی مانند کارورزی، رعایت اصول آموزش و تربیت و مطابقت با نیاز دانشجویان، مهم‌ترین دلایل کاربردپذیری روش‌های پرکاربرد است؛ از سوی دیگر پایین بودن انگیزه دانشجویان، کمبود هیئت علمی تمام وقت، بانگیزه و تجربه، ضعف در زیرساخت‌ها و نقاط ضعف ذاتی برخی روش‌ها، از جمله دلایل محدودکننده در به کارگیری روش‌های تدریس دانشگاهی هستند.

کلیدواژه‌ها: روش‌های تدریس، تدریس دانشگاهی، تربیت معلم

h.garmaby@yahoo.com

۱. دکترای برنامه‌ریزی درسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۲. مربی دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

روش تدریس یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که تحقق اهداف آن را تا اندازه زیادی وابسته به خود ساخته است به طوری که ضعف در به کارگیری روش های تدریس مناسب، زمینه پوچ گرایی برنامه های درسی را فراهم می سازد. مهرمحمدی (۱۳۸۸) می گوید: برنامه درسی پوچ، علاوه بر بخش برنامه ریزی در مقام اجرا نیز اتفاق می افتد. جویس و دیگران (۱۳۹۱، صص ۱۸-۱۷) بیان می کنند: «با گزینش الگوهای مناسب تدریس محتوا به جای صورت جزئی به مفهوم کلی؛ فرایند به جای پذیرش انفعالی به کاوش سازنده و جو اجتماعی به جای محدودکننده بودن به شکل گسترش یابنده مبدل می شود... اگر الگوها به شکل مطلوبی اجرا شود آمار یادگیری بعضاً به چندین برابر افزایش می یابد و کنترل مفهومی و کشف مفاهیم که از طریق رویکردهای متداول تدریس به شیوه از برخوانی یا «گچ و حرف»^۱ ممکن نیست، میسر می شود».

از دیدگاه صاحب نظران و ادبیات تعلیم و تربیت، انتخاب الگوهای تدریس با توجه به ملاکها و اصولی انجام می پذیرد که منبعث از مبانی روانشناسی، جامعه شناسی، علمی، فناوری و غیره است. برای نمونه دیدگاه انسان گرایانه بر استفاده از روش تدریس غیرمستقیم، مشارکتی مانند گروه رویارویی و فعالیت های هنری تأکید می کند (گرمابی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۴) یا آموزش مستقیم از دیدگاه رفتارگرایی و آموزش حل مسئله از دیدگاه رشد گرایی و شناختی مورد تأکید قرار می گیرد (میلر، ۱۳۸۶).

تفاوت دیدگاه یا نظریه های مختلف تربیتی، روان شناختی و غیره در مورد نحوه تدریس به مفروض های آنان در مورد عناصر موقعیت آموزشی برمی گردد که این عناصر به طور خلاصه شامل محیط، برنامه درسی، آموزشگر و آموزنده است. بدیهی است که در یک موقعیت آموزشی آموزشگر و آموزنده در یک محیط زمانی و مکانی بر اساس برنامه درسی به تعامل می پردازند، لذا این تعامل معلول شرایط محیطی، مختصات برنامه درسی، نیازها و شرایط آموزنده و توانایی و شخصیت آموزشگر است، پس مطابق نظر پاستور و پنتاسوگلیا^۲ (۲۰۱۵) عمل تدریس بی ثبات و با متغیرهای مختلفی همراه است. براون و اتکینز^۳ (۲۰۰۲) بیان می کنند که تدریس فعالیتی پیچیده، نیازمند عقلانیت و ازلحاظ اجتماعی چالش زاست؛ فعالیت عقلانی است زیرا مستلزم تفکر، حل مسئله، تحلیل موضوع و انتخاب راهبردها

1. chalk & talk

2. Pastore & pentassuglia

3. Brown & atkins

و مواد آموزشی مناسب است، از لحاظ اجتماعی چالش‌زاست چون در بافت دانشکده و مؤسسه که دارای سنت‌های غیر آزموده، اهداف و ارزش‌های متعارض است اتفاق می‌افتد. تیمپرلی^۱ و همکاران (۲۰۰۷) از اصطلاح جعبه سیاه تدریس آموزشگر و یادگیری آموزنده برای توصیف فرایند یاددهی-یادگیری استفاده می‌کنند. علیرغم پیچیدگی فرایند یاددهی-یادگیری در شرایط ایدئال، انتظار می‌رود برنامه درسی متناسب و فراخور یادگیرنده باشد و محیط فعالیت‌های آموزشگر و آموزنده بر اساس برنامه درسی سازمان‌دهی شود. بدین ترتیب چون در زمان تدریس، برنامه درسی به اجرا درمی‌آید انتظار می‌رود که نوع تدریس متناسب با آن برنامه باشد. اهداف برنامه درسی یکی از معیارهای مهم انتخاب روش تدریس محسوب می‌شود.

نظر به تفاوت‌های موقعیت آموزشی دانشگاه و موقعیت آموزشی مدرسه انتظار می‌رود نوع تدریس آموزشگر در این موقعیت متفاوت و متمایز باشد. در طرح ملی فناوری آموزشی آمریکا^۲ (۲۰۱۷) اصول خاص و ویژه‌ای برای راهنمایی کنشگران دوره آموزش عالی ارائه شده است که مواردی چون: «اجازه دادن به دانشجویان برای زمان‌بندی و تنظیم آموزش بر اساس اولویت‌های زندگی‌شان»، «کمک به اتخاذ تصمیمات مناسب مالی با توجه به نتایج تحصیل و دوره بازگشت سرمایه»، «فراهم ساختن شرایطی برای نقل و انتقال آسان دانشجویان بین دانشکده‌های مختلف در جهت معنی‌دار کردن آموزش خود» و «شبکه‌سازی و ثبت یادگیری‌های خود برای استفاده در آینده» از آن جمله است. بدیهی است هرکدام از کنشگران آموزش عالی با توجه به ویژگی‌های حوزه فعالیت خود می‌توانند در ارائه آموزش عالی مناسب نقش‌آفرینی نمایند. در این میان آموزشگران به‌عنوان مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی نقشی بی‌بدیل دارند و ضروری است با فهم و شناخت تفاوت‌های موقعیتی به تدریس بپردازند. اما گزارش‌های پژوهشی حاکی از آن است که تأمل در چگونگی تدریس و تدریس فکورانه و خلاق در نظام آموزش عالی از وضع مناسبی برخوردار نیست. نیک‌نشان و دیگران (۱۳۸۹) در پژوهشی میزان استفاده استادان از روش‌های خلاق را بررسی کرده و بیان نموده‌اند دانشجویان از کیفیت تدریس استادان رضایت کامل ندارند، مثلاً تدریس مشارکتی (چند استادی) به‌ندرت انجام گرفته یا تقویت ایده‌های نو و خلاق کمتر صورت می‌گیرد. مهرمحمدی و موسی پور (۱۳۹۴) در پژوهشی الگوی تدریس دانش پژوهانه را برای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران ارائه کردند و بیان می‌کنند:

1. Timperly

2. National education technology plan

«دانش‌پژوهی تدریس در حقیقت گم‌شده اصلی نظام آموزش عالی است. باور ما بر این است که سکون، رخوت و برهوت از ساحت آموزش علوم انسانی رخت بر نخواهد بست مگر آن‌که استادان علوم انسانی دانش‌پژوهی تدریس را پیشه خود سازند. کریمی و دیگران (۱۳۹۳) مهم‌ترین الزامات روش تدریس مشارکتی (چند استادی) را از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که مهم‌ترین الزام روش تدریس مشارکتی از نظر استادان و دانشجویان، نشست مشترک استادان قبل از آغاز ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع و تکالیف دانشجویان است، همچنین داشتن انتظار منطقی از دانشجویان در انجام تکالیف با توجه به زمان مورد نیاز، تعداد واحد درسی و توانایی دانشجویان از دیگر الزامات به‌کارگیری روش تدریس مشارکتی بیان شده است. برتیام^۱ (۲۰۰۹) نیز می‌گوید «مدرسان دانشگاه اغلب به توسعه فهم خود از یادگیری و تدریسشان نمی‌پردازند، اما کسی که در آموزش بزرگ‌سالان تدریس می‌کند، می‌داند که تصمیم‌گیری درباره این‌که چه اقدامی در تدریس انجام شود و کدام اقدام انجام نگیرد آسان نیست».

تأمل بر تدریس و دانش‌پژوهی تدریس در تربیت معلم اهمیت مضاعفی پیدا می‌کند، زیرا مطالعات نشان داده است که تسلط بر تدریس خلاق، تعاملی و خارج از روال‌های ساختارمند، چالشی دشوار برای دانشجو معلمان است. (تویوانن^۲، ۲۰۱۰) لذا این چالش انگیزه لازم را در دانشجو معلمان برای التفات به نحوه تدریس و عملکرد حرفه‌ای آموزشگران خود به وجود می‌آورد. فراهانی و دیگران (۱۳۸۹) بیان می‌کنند که در فرایند آموزش و تربیت معلم باید به تدوین محتوا و مواد درسی کارآمد و به‌کارگیری مدرسان با تجربه و کارآمد توجه شود. تویت^۳ (۲۰۱۵، ص ۹) درباره اهمیت تربیت معلم، بر اجباری بودن آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات برای معلمان در فرایند تربیت معلم چنین تأکید می‌کند «آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات هرچند به صورت غیررسمی اتفاق می‌افتد، اما باز یک مؤلفه ضروری و اجباری برای تربیت معلم است و باید به جای اختیاری بودن، جزء بخش اجباری برنامه درسی قرار گیرد».

همان‌طور که قبلاً نیز ذکر شد، یکی از عناصر مهم فرایند تربیتی و برنامه درسی، الگوها و روش‌های تدریس است و بدیهی است در فرایند تربیت معلم که جزء نظام آموزش عالی

1. Berthiaum

2. Toivanen

3. Toit

و دانشگاهی است، به کارگیری روش‌های تدریس مناسب با موقعیت تربیت‌معلم و دانشگاه ضروری به نظر می‌رسد؛ روش‌های تدریسی که با عنایت به ویژگی خاص آموزش بزرگسالان یا دانشجویان قابل استفاده باشد. از این رو، این پژوهش قصد دارد قابلیت به کارگیری برخی از روش‌های تدریس دانشگاهی را در فرایند تربیت‌معلم مورد کاوش قرار دهد. روش‌های تدریس دانشگاهی مطرح در این پژوهش، از مطالعه مبانی نظری و پژوهشی به‌ویژه منبع «درباره تدریس دانشگاهی» (موسی پور، ۱۳۹۳) و گزارش پژوهشی آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (مهرمحمدی و موسی پور، ۱۳۹۴) به عاریت گرفته شده‌اند که به توضیح مختصر آن‌ها پرداخته می‌شود.

۱. آموزش توسط دانشجویان مجرب

در این روش دانشجویان مجرب و سال بالاتر به دانشجویان سال پایین آموزش می‌دهند، برای مثال دانشجوی مجرب که درس کارورزی را با موفقیت گذرانده است به دانشجویان سال پایین درس کارورزی و فعالیت‌های آن را تشریح می‌کند.

۲. الگوی یادگیری مشارکتی

در این الگو آموزشگر احتمالاً درس را با طرح پرسشی از دانشجویان شروع می‌کند. او ممکن است علاوه بر کتاب درسی که معرفی کرده است، مقالاتی را به دانشجویان بدهد و از آنان بخواهد آن‌ها را مطالعه کنند و سپس دانشجویان در گروه‌های چند نفری به دنبال پاسخ می‌گردند. گروه پس از بررسی، نتایج خود را به تمامی کلاس ارائه می‌کند. آموزشگر ممکن است پرسشی تکمیلی و مرتبط با موضع گروه مطرح کند، همچنین از ارائه راهبردهای ویژه‌ای جهت کمک به تسهیل تعاملات گروهی استفاده کند و چه بسا تکالیفی همچون ارائه طرح، گزارش، سخنرانی در کلاس و آزمون پایانی را از دانشجویان بخواهد و گروه‌های دانشجویی تقریباً مسئولیت شناسایی و پاسخ به پرسش‌های مربوط به موضوع مورد بررسی را بر عهده دارند.

۳. الگوی ایفای نقش

دانشجو یا گروهی از دانشجویان نمایشی را از روی یک سناریو در کلاس اجرا می‌کنند و دانشجویان دیگر به مشاهده آن می‌پردازند. در پایان اجرا در مورد نمایش و محتوای آن مباحثه و موضع‌گیری صورت می‌گیرد.

۴. آموزش موقعیت محور

این راهبرد حضور دانشجو را به صورت حقیقی و فیزیکی یا دست کم مجازی و شبیه سازی شده، در موقعیت مناسب و مرتبط یادگیری مورد تأکید قرار می دهد و آموزشگر، دانشجو را به حضور در متن موقعیت ها (مانند مدرسه برای دانشجو معلم) ترغیب می کند تا بدین وسیله کسب تجارب کلینیکی در آموزش امکان پذیر شود.

۵. آموزش مباحثه محور یا گفتگویی

در این روش آموزشگر به جای روش متعارف سخنرانی یا جزوه گویی، به مباحثه و گفتگو با دانشجویان می پردازد، به عبارت ساده تر نوعی روش پرسش و پاسخ سقراطی است.

۶. آموزش شبکه

این راهبرد بر فراهم ساختن زمینه ارتباط دانشجویان با متخصصان و مشاهیر مرتبط با درس تأکید می کند و دانشجو در حین تحصیل به عضویت گروه یا شبکه علمی مانند انجمن های علمی درمی آید تا بتواند یادگیری خویش را توسعه دهد و پس از تحصیل نیز این ارتباط ادامه یابد.

۷. آموزش بهره مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات

این راهبرد بر استفاده از ظرفیت بی نظیر و نوظهور شبکه های اطلاعاتی و ارتباطی برای غنا بخشیدن به جریان تدریس و یادگیری تأکید می کند. روش هایی مانند وبلاگ نویسی، گروه های مباحثه آنلاین، ایجاد سایت، ارتباط از طریق ایمیل و ساخت گزارش الکترونیکی چندرسانه ای در زمره این راهبرد قرار می گیرند.

۸. آموزش مشاوره محور

این راهبرد به محیط یادگیری خارج از کلاس درس توجه دارد و آموزشگر به عنوان استاد راهنمای تحصیلی، وظیفه ترغیب و تشویق دانشجو به تلاش، پاسخ به ابهامات او درباره تحصیل دانشگاهی و رشته خاص و هدایت وی برای دستیابی به تجارب غنی را بر عهده دارد.

۹. آموزش گروهی (چند استادی)

در این راهبرد دو یا چند استاد عهده‌دار تدریس یک واحد درسی می‌شوند، برای مثال در دروس میان‌رشته‌ای چند آموزشگر با تخصص‌های متفاوت به‌طور گروهی آن مبحث را تدریس می‌کنند.

۱۰. آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی

این روش به دنبال آن است که دانشجو نظریه‌های به‌ظاهر تثبیت و تأییدشده را مورد واکاوی و تردید قرار دهد و نقد کند، مثلاً یادداشت‌های تحلیلی و نقادانه درباره یک کتاب، نظریه، رویکرد و غیره بنویسد.

۱۱. باشگاه مجلات

این راهبرد به دنبال استفاده از منابع متنوع علمی به‌جای یک منبع خاص است، به‌طوری‌که دانشجویان مجلات و مقالات مرتبط با یک درس را گردآوری می‌کنند و با راهنمایی و مشارکت آموزشگر موضوعات را مورد مطالعه قرار می‌دهند، برای مثال برای درس اختلالات یادگیری، مجلات و مقالات مرتبط را گردآوری، دسته‌بندی و مطالعه می‌کنند.

۱۲. تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی

در این روش آموزشگر موضوع تدریس را به‌صورت مستقیم و کلامی توضیح و تشریح می‌کند.

۱۳. الگوی پروژه محور

در این الگو دانشجویان موظف هستند بر اساس آنچه در فرایندهای واقعی (مدرسه) اتفاق می‌افتد، مسئله‌ای را شناسایی و تعریف کرده، اطلاعات مربوط را جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل کنند تا به جواب مستدلی دست یابند و نتیجه را در اختیار دیگران قرار دهند. دانشجویان در تمام فعالیت‌های حل مسئله از راهنمایی آموزشگر برخوردارند و مباحث خود را (شامل تجربه‌های موفق و موانع و مشکلات) در کلاس درس مطرح می‌کنند.

سؤال‌های پژوهش

۱- کدامیک از روش‌های تدریس دانشگاهی زیر در فرایند تربیت معلم کاربرد دارند؟ آموزش توسط دانشجویان مجرب، الگوی یادگیری مشارکتی، الگوی ایفای نقش، آموزش

موقعیت محور، آموزش مباحثه محور یا گفتگویی، آموزش شبکه، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش مشاوره محور، آموزش گروهی (چند استادی)، آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی، باشگاه مجلات، تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی، الگوی پروژه محور

۲- میزان کاربردپذیری هریک از روش‌های مذکور در مقایسه با یکدیگر از دیدگاه آموزشگران دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

۳- دلایل میزان کاربردپذیری هریک از روش‌های تدریس موردبررسی از دیدگاه آموزشگران کدام‌اند؟

فرضیه پژوهش

۱- روش‌های تدریس دانشگاهی مذکور در نظام آموزشی تربیت‌معلم ایران (دانشگاه فرهنگیان) کاربرد دارند.

۲- میزان کاربردپذیری هریک از روش‌های مذکور در مقایسه با یکدیگر از دیدگاه آموزشگران دانشگاه فرهنگیان متفاوت است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و توصیفی و از منظر روش تجزیه و تحلیل آمیخته است که با شیوه پیمایشی و با ابزار پرسشنامه انجام گرفته است. پرسشنامه ترکیبی از سؤالات بسته و باز پاسخ بوده به طوری که افراد نمونه آماری ابتدا گزینه‌ای از میان طیف لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) انتخاب کرده سپس دلایل انتخاب خود را در ستون مقابل آن تشریح کردند. جامعه آماری پژوهش، آموزشگران دانشگاه فرهنگیان بودند. با عنایت به اینکه پاسخ به گویه‌های پرسشنامه و قضاوت در مورد روش‌های تدریس موردبررسی، نیازمند آموزش و گفتگو بود و امکان آموزش به نمونه با حجم بالا نبود با روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۷ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده با استفاده از آماره‌های توصیفی و استنباطی t تک نمونه‌ای و آزمون رتبه‌بندی فریدمن و همچنین تحلیل محتوای کیفی صورت گرفته است. در تحلیل محتوای کیفی، ابتدا دلایل مطروحه افراد نمونه آماری برای هریک از روش‌ها جداگانه بازنویسی و پیاده شد، سپس با رویکرد استقرایی و از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی، مقوله‌ها

و عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر در میزان کاربردپذیری روش‌های تدریس دانشگاهی استنتاج شد. البته همه افراد نمونه آماری دلایل انتخاب گزینه موردنظر خود را تشریح نکرده بودند، لذا تعداد افراد نمونه آماری پاسخ‌دهندگان سؤالات باز پاسخ نسبت به افرادی که به سؤالات بسته پاسخ جواب داده بودند کمتر و به تعداد ۲۰ نفر بودند، لیکن پاسخ‌های این تعداد مورد تحلیل قرار گرفت. برای رعایت روایی ابزار از دیدگاه صاحب‌نظران استفاده شده است، ضمن آنکه به مشارکت‌کنندگان در پژوهش قبل از پاسخ به سؤالات توضیحاتی در خصوص روش‌های تدریس مطرح شده ارائه و پایایی ابزار پژوهش نیز با استفاده از ضریب همسانی آلفای کرونباخ انجام شد که این ضریب برابر با ۰/۷۲ است.

یافته‌ها

سؤال اول: کدامیک از روش‌های تدریس دانشگاهی زیر در فرایند تربیت‌معلم کاربرد دارند؟ برای بررسی دیدگاه آموزشگران دانشگاه فرهنگیان در مورد میزان کارایی روش‌های تدریس موردبررسی در فرایند تربیت‌معلم به هریک از گزینه‌های طیف لیکرت وزن داده شد، سپس شاخص‌های آماری بر اساس وزن‌های داده‌شده مطابق جدول شماره (۱) برآورد گردید تا میزان کاربردپذیری روش‌هایی که بالاتر از حد متوسط هستند مشخص گردد.

جدول شماره (۱): میزان قابلیت کاربرد روش‌های تدریس دانشگاهی در تربیت‌معلم

روش تدریس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	sig
آموزش توسط دانشجویان مجرب	۴۷	۲/۸۲	۱/۱۰	-۱/۰۵	۴۶	۰/۲۹
الگوی یادگیری مشارکتی	۴۷	۴/۴۸	۰/۸۳	۱۲/۲۹	۴۶	۰/۰۰
الگوی ایفای نقش	۴۷	۳/۷۴	۱/۰۳	۴/۹۵	۴۶	۰/۰۰
آموزش موقعیت محور	۴۷	۳/۹۷	۱/۰۳	۶/۵۰	۴۶	۰/۰۰
آموزش مباحثه محور یا گفتگویی	۴۷	۴/۸۴	۰/۷۷	۱۰/۱۰	۴۶	۰/۰۰
آموزش شبکه	۴۷	۳/۲۵	۱/۱۱	۱/۵۷	۴۶	۰/۱۳۲
آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات	۴۷	۴/۰۲	۰/۹۶	۷/۲۴	۴۶	۰/۰۰
آموزش مشاوره محور	۴۷	۳/۲۵	۱/۰۳	۱/۶۹	۴۶	۰/۰۹
آموزش گروهی (چند استادی)	۴۷	۲/۹۳	۱/۲۷	-۰/۳۴	۴۶	۰/۷۳
آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی	۴۷	۳/۳۱	۱/۰۸	۲/۰۱	۴۶	۰/۰۵

۰/۵۲	۴۶	۱/۹۹	۱/۲۴	۳/۶۱	۴۷	باشگاه مجلات
۰/۶۰	۴۶	-۰/۵۲	۱/۳۸	۲/۸۹	۴۷	تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی
۰/۰۰	۴۶	۸/۹۱	۰/۸۱	۴/۰۶	۴۷	الگوی پروژه محور

همان‌طور که در جدول شماره (۱) آمده، برای تبیین وضعیت موجود، با رعایت مفروض‌های استفاده از آزمون‌های پارامتریک از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است. نتایج جدول حاکی از آن است که t مشاهده شده با درجات آزادی مشخص شده و در سطح معناداری $۰/۰۵$ در روش‌های الگوی یادگیری مشارکتی، مباحثه، پروژه محور، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش موقعیت محور و الگوی ایفای نقش بالاتر از t بحرانی است. در نتیجه، فرض صفر H_0 مبنی بر عدم قابلیت کاربرد این ۶ روش رد می‌شود و فرض خلاف مبنی بر کاربردپذیری روش‌های مذکور در تربیت معلم تأیید می‌شود. اما در روش‌های آموزش توسط دانشجویان مجرب، آموزش شبکه، آموزش مشاوره محور، آموزش گروهی (چند استادی)، آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی، باشگاه مجلات و تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی t مشاهده شده با درجات آزادی مشخص شده در سطح معناداری $۰/۰۵$ کوچک‌تر از t بحرانی است، بنابراین فرض صفر H_0 مبنی بر عدم قابلیت کاربرد این ۷ روش رد نمی‌شود و دلایل کافی برای تأیید فرض خلاف وجود ندارد. بدین ترتیب، نتایج به دست آمده عدم قابلیت به کارگیری روش‌های مذکور را نشان می‌دهد.

سؤال دوم) میزان کاربردپذیری هریک از روش‌های مذکور در مقایسه با یکدیگر از دیدگاه آموزشگران دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

برای مقایسه و رتبه‌بندی میزان کاربردپذیری روش‌های تدریس دانشگاهی مورد بررسی، از آزمون فریدمن استفاده شده که اطلاعات مربوطه در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول شماره (۲): مقایسه و رتبه‌بندی میزان کاربردپذیری روش‌های تدریس دانشگاهی

رتبه	روش‌های تدریس دانشگاهی
۱۰،۲۰	الگوی یادگیری مشارکتی
۸،۷۸	الگوی پروژه محور
۸،۶۱	آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات
۸،۵۲	آموزش مباحثه محور یا گفتگویی

۸,۳۳	آموزش موقعیت محور		
۷,۴۹	الگوی ایفای نقش		
۶,۳۵	باشگاه مجلات		
۶,۳۳	آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی		
۵,۹۱	آموزش مشاوره محور		
۵,۸۱	آموزش شبکه		
۵,۲۲	آموزش گروهی (چند استادی)		
۴,۸۹	آموزش توسط دانشجویان مجرب		
۴,۷۹	تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی		
Sig	Df	N	خی دو
۰,۰۰۰	۱۲	۴۷	۱۲۶,۴۸

جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که آزمون خی دو برای رتبه‌بندی معنادار است. نتایج حاکی از آن است که روش‌های الگوی یادگیری مشارکتی، الگوی پروژه محور و آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات به ترتیب بالاترین رتبه و روش‌های تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی، آموزش توسط دانشجویان مجرب و آموزش گروهی (چند استادی) پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده‌اند.

سؤال سوم) دلایل میزان کاربردپذیری هریک از روش‌های تدریس مورد بررسی، از دیدگاه آموزشگران کدام‌اند؟

با عنایت به اینکه از افراد نمونه آماری خواسته شده بود تا دلایل خود را در مورد میزان کاربردپذیری روش‌های تدریس دانشگاه بیان نمایند، دلایل مطرح شده به صورت کیفی و از طریق کدگذاری تحلیل شد و مهم‌ترین دلایل در مورد میزان کاربردپذیری روش‌ها استخراج شد و از این رو مقوله و مؤلفه‌های به دست آمده، مطابق شکل‌های (۱) و (۲) به همراه برخی شواهد برای هر کدام از روش‌ها به ترتیب پرکاربردترین تا کم‌کاربردترین بر اساس یافته‌های دو پرسش قبلی ارائه می‌شود.

۱. الگوی یادگیری مشارکتی

مهم‌ترین دلایل کاربردپذیری این روش از نظر آموزشگران، فراهم شدن امکان تسهیم و به اشتراک گذاشتن تجربیات دانشجویان با یکدیگر، تقویت روحیه پژوهشگری دانشجویان و متناسب بودن روش برای تدریس دروس نظری به‌ویژه در علوم تربیتی هستند. مشارکت‌کننده

(۱) می‌گوید: «این روش می‌تواند کاربرد زیادی در دانشگاه داشته باشد و در صورت وجود فرصت مناسب، دانشجویان می‌توانند از تجربیات یکدیگر استفاده کنند». مشارکت‌کننده (۱۹) بیان می‌کند: «یادگیری مشارکتی یکی از بهترین انواع یادگیری‌هاست و فرد به دنبال نمایاندن خود به هم‌گروهی‌هاست».

در مورد موانع به‌کارگیری این روش نیز پایین بودن انگیزهٔ استادان و نیازمند بودن روش به آموزشگر خبره و ماهر بیان شده است. مشارکت‌کننده (۴) بیان می‌کند: «اکثر استادان به روش سخنرانی عادت کرده‌اند و بی‌حوصله هستند». مشارکت‌کننده (۸) مطرح می‌کند: «در استفاده از این روش استاد باید از مهارت تدریس بالایی برخوردار باشد».

۲- الگوی پروژه محور

مضمون دلایل مطرح‌شده در مورد این شیوه بیشتر مربوط به استلزامات روش و فراهم شدن امکانات و شرایط بود. اجرای درست، هماهنگی و همکاری بین مدارس و معلمان از مؤلفه‌هایی است که کاربرد این شیوه با رعایت آن‌ها مؤثر خواهد بود.

مشارکت‌کننده (۱۱) می‌گوید: «روش خوبی است اگر امکانات و شرایط برای اجرا مهیا شود». مشارکت‌کننده (۸) بیان می‌کند: «در صورت توجه فرآیند فعالیت، ارزشیابی مستمر و ارائه بازخورد مؤثر، کاربرد زیادی دارد». مشارکت‌کننده (۴) مطرح می‌کند: «روش خوبی است ولی واقعاً در کارورزی درست انجام نمی‌شود».

در کنار استلزامات مطرح‌شده، برخی نیز این روش را به دلیل تلفیق نظر و عمل مفید دانسته‌اند. مشارکت‌کننده (۶) می‌گوید: «این روش بسیار خوبی است چون نظر و عمل توأمان به کار می‌روند». فرد دیگری (۱) نیز می‌گوید: «یکی از روش‌های مناسب است و استادان باید به این سمت بروند». مشارکت‌کننده دیگری (۷) نیز دربارهٔ کاربرد این روش در کارورزی و عدم امکان استفاده از آن در سایر دروس چنین می‌گوید: «اساس کارورزی بر این روش استوار است ولی در سایر دروس به دلیل هماهنگی سخت با مدارس و معلمان کمتر استفاده می‌شود».

۳- آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات

نگاهی به دلایل آموزشگران در مورد این روش نشان می‌دهد که نیاز افراد به یادگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در کنار رعایت اصل تنوع‌سازی موجب شده است تا استفاده از این

روش یک ضرورت تلقی شود. مشارکت‌کننده (۶) می‌گوید: «با توجه به عصر اطلاعات و ارتباطات و همچنین هوشمند شدن اغلب مدارس در آینده نزدیک لازم است این روش در حد بالایی در دانشگاه مورد استفاده قرار گیرد». فرد دیگری (۴) بیان می‌کند: «دنیای امروز این نیاز حیاتی را می‌طلبد». مشارکت‌کننده (۱۱) مطرح می‌کند: «این روش نقش مؤثری در آموزش دارد، چون ابزارهای مدرن را به کار می‌برد و تدریس از یکنواختی خارج می‌شود». مشارکت‌کننده (۱۹) می‌گوید: «بهره‌گیری از این روش علاوه بر این که انرژی کمتری از آموزشگر می‌گیرد، او را در آموزش مطالبی که ممکن است آموزشگر در آن ضعف داشته باشد یاری می‌کند».

۴- آموزش مباحثه محور و گفتگویی

ایجاد فضای مثبت در کلاس، فراهم شدن زمینه رعایت اصل فعالیت، انگیزه‌بخش بودن و تناسب با محدوده زمان ترم از دلایل کاربردپذیری این روش مطرح شده است.

مشارکت‌کننده (۱۱) می‌گوید: «روش خوبی است و باعث مشارکت همگان می‌شود». مشارکت‌کننده (۴) بیان می‌کند: «دانشجویان از چالش لذت می‌برند به شرط آن که با مطالعه نظر بدهند و استاد هم مطالعه کافی داشته باشد».

از سوی دیگر برخی به استلزامات روش اشاره کرده‌اند که در صورت فراهم شدن آن‌ها، این روش کاربرد زیادی خواهد داشت. مشارکت‌کننده (۷) بیان می‌کند: «در بسیاری از تدریس‌ها قابل استفاده است به شرط آن که به تشخیص استاد، دانشجویان از رشد علمی و بحث گروهی برخوردار باشند و استاد هم توان اداره چنین موقعیتی را داشته باشد». مشارکت‌کننده (۶) نیز می‌گوید: «در صورتی که موضوع با ساخت شناختی دانشجو تطابق داشته باشد بسیار اثربخش خواهد بود».

۵- آموزش موقعیت محور

تناسب روش با واحد درسی کارورزی و تجربه‌اندوزی دانشجویان از دلایل کاربردپذیری است که از سوی آموزشگران مطرح شده است. مشارکت‌کننده (۱۱) می‌گوید: «کسب تجربه در این روش بسیار زیاد است و دانشجو معلم با حداقل خطا در موقعیتی قرار خواهد گرفت که مستقلاً تدریس می‌کند». فرد دیگری (۱۶) می‌گوید: «این شیوه برای تربیت معلم لازم و ضروری است». اما برخی نیز مشکلات هماهنگی با مدارس را به عنوان مانعی برای کاربرد

این شیوه برشمرده‌اند. برای مثال مشارکت‌کننده (۷) می‌گوید: «این روش علیرغم اثربخشی، به دلایلی نظیر مشکلات در هماهنگی با مدارس و معلمان، معمولاً به‌سختی انجام‌پذیر بوده و زمان‌بر است».

۶- الگوی ایفای نقش

دلایل کاربردپذیری این روش تقویت رابطه عاطفی استاد و دانشجو، تناسب با برخی دروس عملی و تسهیم تجربه بین دانشجویان بیان‌شده است. مشارکت‌کننده (۸) می‌گوید: «برای برقراری ارتباط عاطفی و عملی بین استاد و دانشجو بسیار مؤثر است». فرد دیگری (۷) بیان می‌کند: «در دروس عملی و کارگاهی مانند روش‌ها و فنون تدریس، کاربرد دارد و استفاده هم می‌شود». برخی نیز کمبود فضا و امکانات و عدم تناسب روش با سطح تحصیلی دانشجویان را به‌عنوان دلایل کاربرد ناپذیری این روش برشمردند. مشارکت‌کننده (۱) می‌گوید: «درزمینه روش‌های تدریس دانشجو می‌تواند نقش یک معلم را ایفا کند، اما بیشتر برای دانشجویان مقاطع پایین‌تر مناسب است». مشارکت‌کننده (۵) نیز می‌گوید: «فضا و امکانات محدود است و به نظر چندان عملی نیست».

۷- باشگاه مجلات

از نظر آموزشگران کاربرد این روش در دانشگاه فرهنگیان، دارای محدودیت‌هایی چون عدم دسترسی به پایگاه‌های معتبر علمی و نشریات و کم‌انگیزه بودن دانشجویان است. مشارکت‌کننده (۷) می‌گوید: «این روش به دلیل اشتراک نداشتن نشریات به‌روز داخلی و خارجی و دسترسی نداشتن به پایگاه‌های معتبر علمی، معمولاً قابلیت استفاده کمتری دارد». مشارکت‌کننده (۱۴) می‌گوید: «برای دانشجویان فعال و علاقه‌مند مناسب است». مشارکت‌کننده (۱۱) استفاده از کتاب را بهتر از مجلات می‌داند و بیان می‌کند: «تجربه، بااهمیت بودن کتاب را بیشتر از موارد دیگر به اثبات رسانده است». در این میان، مشارکت‌کننده (۴) با بیان این‌که: «به‌شرط آن‌که استادان خودشان آدرس‌ها را به دانشجویان بدهند و عملاً خودشان یک نمونه انجام دهند خوب است». میزان کاربردپذیری این راهبرد را به‌شرط راهنمایی مؤثر دانشجویان بیشتر می‌داند.

۸- آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی

نیاز به استاد خبره، بی‌تناسب بودن با شرایط همه دانشجویان و نیاز به شرایط و امکانات،

سه عامل محدودکننده کاربردپذیری این روش مطرح شده است. مشارکت‌کننده (۱) می‌گوید: «برای دانشجویان فعال، نقاد و منصف قابل استفاده است، اما نیاز دارد تمام استادان، دانشجویان فکور و منتقد تربیت کنند و روحیه نقادی را در آن‌ها تقویت کنند». مشارکت‌کننده (۶) می‌گوید: «بنا به نظریه آیزنر (این روش) مستلزم درجه خبرگی استادان است». مشارکت‌کننده (۲) نیز می‌گوید: «پایین بودن سطح مطالعه بین دانشجویان و ناآشنایی با روش‌های نقد، از موانع کاربرد این روش هستند». فرد شماره (۱) بیان می‌کند: «اگر امکانات و شرایط مهیا شود روش خوبی است». مشارکت‌کننده (۱۶) نیز می‌گوید: «کاربردپذیری این شیوه مشروط به آن است که فراگیران از قوه درک بالایی برخوردار بوده و قدرت تجزیه و تحلیل داشته باشند».

۹- آموزش مشاوره محور

دلایل افراد نمونه آماری در مورد میزان کاربردپذیری این روش بیشتر به استلزامات روش مربوط است و دو مؤلفه: به‌کارگیری عضو هیئت علمی تمام وقت در دانشگاه و باانگیزه بودن دانشجویان، به‌عنوان شرایط به‌کارگیری این روش بیان شده است. مشارکت‌کننده (۱۳) بیان می‌کند: «این روش بیشتر می‌تواند مورد استفاده هیئت علمی تمام وقت دانشگاه قرار گیرد و استادان مدعو ممکن است به دلیل نداشتن فرصت لازم در خارج از کلاس از آن استفاده نکنند». مشارکت‌کننده (۲) نیز مطرح می‌کند: «دسترس نبودن استادان و دانشجویان به یکدیگر و گاهی فرار دانشجویان از مسئولیت فردی مانند درس کارورزی، قابلیت کاربردپذیری این روش را کم می‌کند». فرد شماره (۱۷) می‌گوید: «این روش برای دانشجویان علاقه‌مند مناسب است». البته برخی نیز اهمیت این روش را چنین یادآور شدند: «مشاوره یا بازخورد، خیلی از مسائل را حل می‌کند و تمام فرایندهای تعلیم و تربیت بر این روش استوار است. نقش مشاوره‌ای همواره در روش‌های تدریس جزء کاربردی‌ترین روش‌هاست» (مشارکت‌کننده ۷).

۱۰- آموزش شبکه

از دیدگاه آموزشگران دانشگاه فرهنگیان، کاربرد آموزش شبکه با چالش‌هایی نظیر کم‌انگیزه بودن دانشجویان و کمبود زیرساخت و شرایط مناسب روبه‌روست. مشارکت‌کننده (۱) بیان می‌کند: «این روش برای دانشجویان فعال و علاقه‌مند مناسب است، اما بسیاری از دانشجویان

که به دنبال پاس کردن درس‌ها هستند چندان از این روش استقبال نمی‌کنند». مشارکت‌کننده (۴) می‌گوید: «روش خوبی است به شرط این‌که متخصصان فرصت ارائه کمک داشته باشند». فرد شماره (۷) یادآور می‌شود: «علیرغم کیفی بودن (باکیفیت بودن) این روش، کاربرد آن فقط از طریق سمینار یا همایش میسر است و یا فقط اعضای انجمن‌ها، گروه‌های علمی و یا دانشجویان علاقه‌مند به این سمت و سو جهت‌دهی می‌شوند». مشارکت‌کننده (۲) می‌گوید: «بی‌ربطی دانشجویان به همکاری با انجمن و نبودن زیرساخت مانعی برای کاربرد این روش است». مشارکت‌کننده (۱۵) همین نکته را چنین بیان می‌کند: «انگیزه پایین دانشجویان، نداشتن اینترنت پرسرعت و مسائل بعد از فارغ‌التحصیلی مانند ازدواج، ادامه تحصیل و غیره مانع اجرای این روش هستند».

۱۱- آموزش گروهی (چند استادی)

این شیوه متکی بر آموزشگر و استاد است، لذا دلایلی همچون وحدت نظر نداشتن استادان، فراهم نبودن شرایط قانونی و اجرایی به‌عنوان موانع مربوط به فعالیت استاد با این شیوه مطرح شده و از سوی دیگر سردرگمی دانشجو به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار در کاربردی نبودن این روش بیان شده است. مشارکت‌کننده (۱) بیان می‌کند: «قوانین دانشگاه اجازه استفاده از چنین روشی را نمی‌دهد، به‌ویژه در پرداخت امور مالی این امکان میسر نیست، اما در قالب درس پژوهی، استادان یک درس و گروه می‌توانند از آن بهره‌گیرند». مشارکت‌کننده (۷) نیز بیان می‌کند: «به‌جز در کارورزی، این شیوه قابل اجرا نیست زیرا سرفصل‌های دروس برای مدیران گروه این چنین تعریف نشده و به نظر می‌بایست از نظر اجرایی فراهم‌شید». مشارکت‌کننده (۸) نیز بیان می‌کند: «این شیوه موجب سردرگمی دانشجو می‌شود و استادان نظر واحدی ندارند».

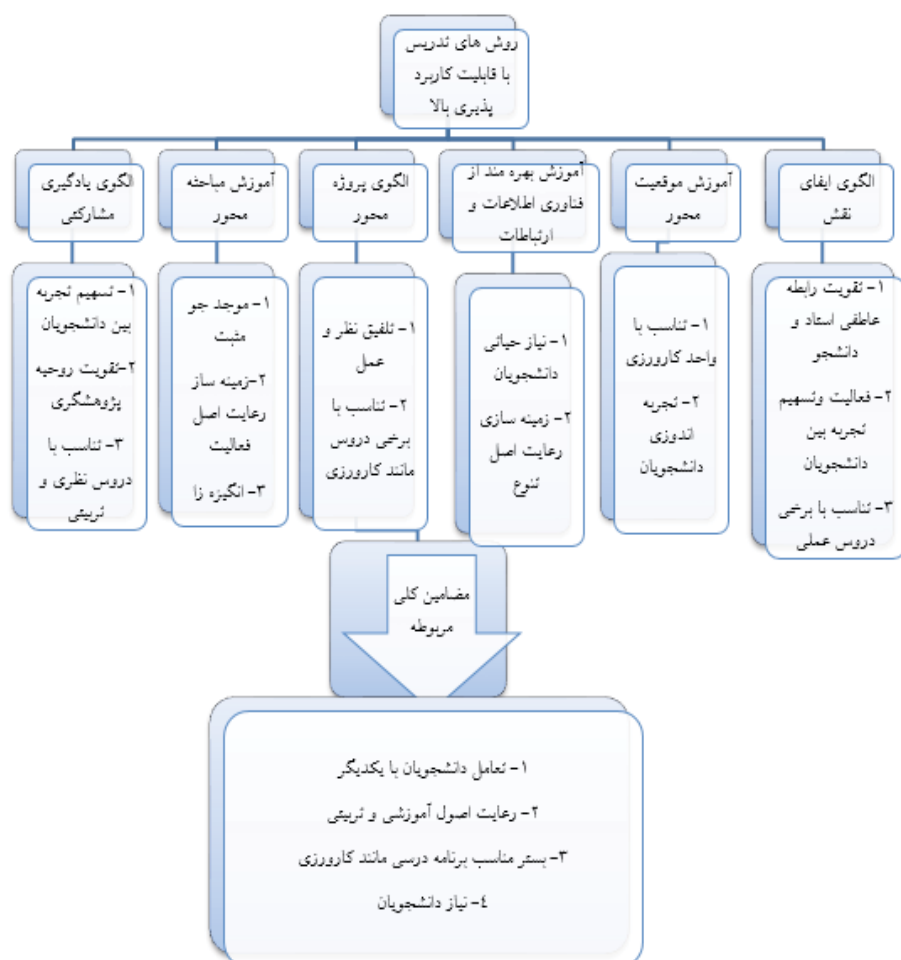
۱۲- آموزش توسط دانشجویان مجرب

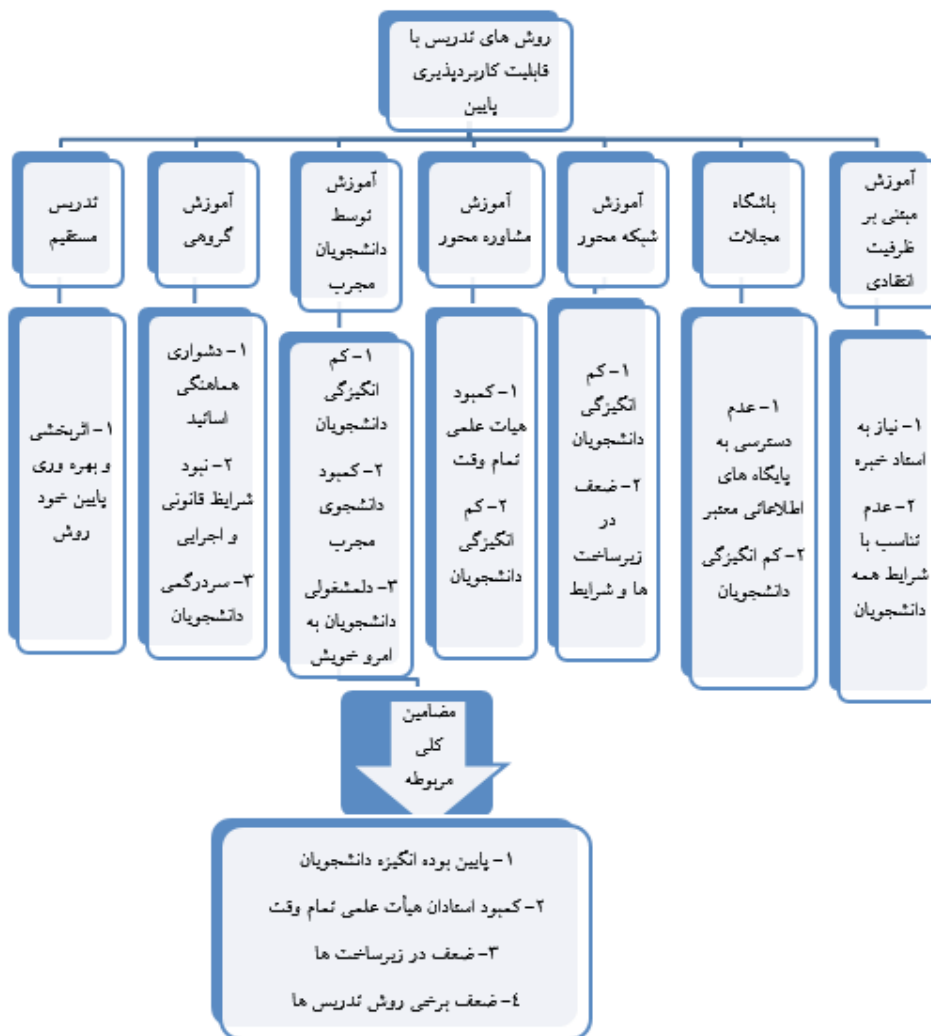
همان‌طوری که از اسم این روش پیداست، نقش دانشجویان در استفاده از این روش اهمیت مضاعف دارد. افراد نمونه آماری، مقوله‌ها و مؤلفه‌هایی چون کم انگیزه بودن دانشجویان، کمبود دانشجویان مجرب و دل‌مشغولی دانشجویان به امور خویش را به‌عنوان موانع به‌کارگیری این روش مطرح کرده‌اند. مشارکت‌کننده (۱) بیان می‌کند: «دانشجویان درگیر کار خود هستند و امکان این‌که از کلاس خود غیبت کنند و در کلاس دیگر به ایراد تجربیات

بپردازند، کم است». مشارکت‌کننده (۱۱) نیز می‌گوید: «دانشجوی موفق و علاقه‌مند که این وظیفه را بر عهده بگیرد، وجود ندارد». فرد دیگری (۱۸) نیز می‌گوید: «چون دانشجویان مجرب خودشان درس دارند کمتر حاضر به همکاری هستند». برخی نیز بیان کرده‌اند که به شرط نظارت استاد روش مفیدی است و غیر از دروس ترم آخر که دانشجوی ترم بالایی حضور ندارد قابل استفاده است. مشارکت‌کننده (۳) نیز بیان می‌کند: «به شرط نظارت استاد و حضور وی در زمان تدریس دانشجو، روش خوبی است».

۱۳- تدریس مستقل با استفاده از سخنرانی

با توجه به یافته‌های دو پرسش قبلی، این شیوه قابلیت کاربرد کمتری دارد. تحلیل کیفی دلایل مطرح شده نشان داد که کاربردپذیری پایین این روش بیش از آن که مربوط به شرایط و زیرساخت‌ها باشد مربوط به نقاط ضعف خود روش است و آموزشگران در دلایل خود به این موارد اشاره کردند. مشارکت‌کننده (۲) بیان می‌کند: «اگر دانشجو مخاطب و استاد متکلم وحده باشد و فقط رویکرد انتقالی مورد استفاده قرار گیرد، بهره‌وری آن بسیار کم است، اما اگر با رویکرد تعاملی انجام شود خوب است». مشارکت‌کننده (۴) می‌گوید: «این روش خیلی خسته‌کننده است». مشارکت‌کننده (۱۱) می‌گوید: «تدریس یکنواخت می‌شود و چندان بهره‌ای برای دانشجو ندارد». لذا با نگاهی به این دلایل می‌توان گفت که این‌ها نوعی ارزیابی در مورد بهره‌وری و اثربخشی روش است نه میزان استفاده یا کاربردپذیری آن. این مضمون در اظهارنظر مشارکت‌کننده (۱) چنین بیان شده است: «با توجه به فرصت کم، عدم تلاش دانشجویان و ده‌ها دلیل دیگر، این روش فعلاً روش غالب و اصلی است». مشارکت‌کننده (۳) نیز می‌گوید: «در صورت تسلط کامل استاد به فن بیان و خطابه و زبان بدن کاربرد زیادی دارد».





بحث و نتیجه‌گیری

مؤلفه و عنصر روش در میان عناصر برنامه‌درسی تربیت‌معلم اهمیت مضاعفی دارد، زیرا روش‌های تدریس آموزشگران تربیت‌معلم علیرغم ارائه برنامه‌درسی قصد شده، خود نوعی تدریس الگوها و روش‌های تدریس است. از این رو ضروری است که آموزشگران آگاهانه و با تأمل به انتخاب و اجرای الگوهای تدریس روی بیاورند. در این پژوهش همان‌طور که گذشت، میزان کاربردپذیری برخی از روش‌های تدریس دانشگاهی از دیدگاه آموزشگران به‌عنوان عاملان اصلی موقعیت آموزشی تربیت‌معلم (دانشگاه فرهنگیان) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان‌داد از دیدگاه آموزشگران روش‌های الگوی مشارکتی، پروژه محور و آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، بالاترین کاربرد و روش‌های تدریس مستقیم (سخنرانی)، آموزش توسط دانشجویان مجرب و آموزش گروهی (چند استادی) پایین‌ترین کاربرد را در تدریس دروس تربیت‌معلم دارند. همچنین با توجه به نتایج جدول شماره (۱) روش مباحثه، آموزش موقعیت محور، آموزش از طریق ایفای نقش، در فرایند تربیت‌معلم کاربرد دارند، اما روش‌های آموزش شبکه، آموزش مشاوره محور، آموزش مبتنی بر ظرفیت انتقادی و باشگاه مجلات، از دیدگاه آموزشگران کاربرد کمتری در تربیت‌معلم دارند که وضعیت مقایسه‌ای کاربردپذیری همه روش‌ها در جدول شماره (۲) نشان داده شده است.

از بین یافته‌های پژوهش، کاربردپذیری آموزش بهره‌مند از عناصر اطلاعات و ارتباطات نیز با یافته‌های توییت (۲۰۱۵) که بیان می‌کند آموزش فناوری مؤلفه‌ای ضروری برای تربیت‌معلم است، مطابقت دارد. از سوی دیگر، کاربردپذیری روش‌های الگوی مشارکتی، مباحثه محور، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش موقعیت محور، الگوی ایفای نقش با یافته‌های مهرمحمدی و موسی پور (۱۳۹۴) که بیان می‌کنند این روش‌ها در آموزش علوم انسانی به‌طور صریح مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرند اما روش‌های مبتنی بر ظرفیت انتقادی، آموزش شبکه و آموزش مشاوره محور چندان مورد توجه استادان دانشگاه قرار نمی‌گیرند، همخوانی دارد. روش‌های آموزش مبتنی بر باشگاه مجلات و آموزش گروهی (چند استادی) نیز وضعیت متفاوتی دارند، به‌طوری‌که یافته‌های این پژوهش در مورد قابلیت پایین آن‌ها در دروس تربیت‌معلم با یافته‌های مهرمحمدی و موسی پور (۱۳۹۴) مغایرت دارد. با توجه به دلایل مطرح‌شده از سوی افراد نمونه آماری، می‌توان تفاوت موقعیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها از نظر امکانات فناوری و

توانایی آموزندگان و همچنین فراهم نشدن بستر اداری و قانونی را از دلایل این مغایرت برشمرد. کاربردپذیری پایین آموزش گروهی (چند استادی) نیز با یافته‌های نیک‌نشان و دیگران (۱۳۸۹) که بیان می‌کنند تدریس مشارکتی (چند استادی) به‌ندرت انجام می‌گیرد همخوانی دارد.

حال با توجه به این‌که از بین ۱۳ روش تدریس دانشگاهی موردبررسی ۶ روش از دیدگاه آموزشگران در فرایند تربیت‌معلم کاربرد زیادی دارند، سؤال این است که: این روش‌ها در حال حاضر تا چه اندازه در فرایند تربیت‌معلم به‌طور صحیح به کار گرفته می‌شوند؟ روش‌هایی مانند آموزش مشارکتی که همه اعضای گروه دانشجویی با یکدیگر به فعالیت بپردازند، یا روش آموزش مباحثه محور که اکثریت دانشجو معلمان به اظهارنظر، ابراز عقاید و همچنین تحمل آراء و عقاید دیگران روی بیاورند، یا روش آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات که شرایط زمینه‌ای مانند امکانات و توانایی آموزشگران فراهم شده باشد، و یا روش آموزش موقعیت محور که مدرسه و عوامل آن نقش کلیدی را در این روش دارند و با دانشگاه درباره حضور هدفمند و اثربخش دانشجو معلمان همکاری لازم را داشته باشند و بالاخره روش الگوی ایفای نقش، به معنای دقیق آن و نه در حد اجرای یک نمایش، تا چه میزان به‌درستی در تدریس دروس مختلف تربیت‌معلم به کار گرفته می‌شوند. لذا پیگیری به‌کارگیری این روش‌ها از سوی کنشگران آموزش دانشگاه فرهنگیان ضروری است. نکته بعدی، قابلیت متوسط ۷ روش دیگر است که در مقایسه با ۶ روش دیگر قابلیت کمتری دارند درحالی‌که مطابق داده‌های جدول شماره (۱) میانگین قابلیت کاربردپذیری آن‌ها در حد متوسط (میانگین فرضی ۳) است. لذا این یافته به معنای عدم قابلیت آن روش‌ها نیست، بلکه بیانگر وضع نسبی آن‌ها در مقایسه با ۶ روش دیگر است و شاید بتوان با رفع موانع و محدودیت‌ها، امکان بهره‌گیری از این روش‌ها و همچنین روش‌هایی را که میزان کاربردپذیری آنان در حد بالایی ارزیابی شده فراهم ساخت.

یافته‌های پرسش سوم نیز به‌طور کلی مربوط به عوامل مداخله‌گر و زمینه‌ای در کاربرد روش‌های تدریس دانشگاهی موردبررسی است. اگر عناصر موقعیت آموزشی را شامل ۴ مؤلفه آموزشگر، آموزنده، برنامه درسی و محیط بدانیم، در این میان نقش سه مؤلفه آموزشگر، آموزنده و محیط (فضا و امکانات) بیشتر موردتوجه قرار گرفته است و برنامه درسی (غیر از کارورزی) کمتر در بین دلایل مطرح‌شده دیده می‌شود. البته شاید بتوان چنین استنباط کرد که آموزشگران با نگرش خطی، روش‌ها را بر اساس کاربردشان در اجرای برنامه‌های درسی مورد ارزیابی قرار داده‌اند و ارتباط روش با محتوا به‌نوعی یک‌سویه تلقی شده است

که البته روش بایستی مطابق با اهداف و محتوای برنامه درسی باشد. آنچه قابل تغییر است روش است و اهداف و محتوا قابل تغییر نیستند، لذا به زعم پژوهشگران و مطابق گفته آیزنر (۲۰۰۲) که روش می‌تواند اهداف را تغییر دهد، می‌توان گفت یکی از موضوعات در اصلاح و بهسازی برنامه‌های درسی دانشگاه، مطابقت آن‌ها با اصول و روش‌های تدریس دانشگاهی است. درباره نقش سه مؤلفه دیگر باید گفت نگاهی به یافته‌های پرسش سوم نشان می‌دهد که اجرای روش‌های تدریس دانشگاهی، نیاز به آموزشگران خبره، توانمند در اداره کلاس، بانگیزه و هیئت‌علمی تمام‌وقت دارد. همچنین کم‌انگیزی دانشجویان و سرانه پایین مطالعه، آنان را برای استفاده از روش‌های تدریس دانشگاهی محدود می‌سازد. از سوی دیگر فراهم ساختن زیرساخت‌هایی مانند همکاری مدارس و معلمان با دانشگاه و آموزشگران، دسترسی به پایگاه‌های معتبر علمی و نشریات، برگزاری همایش‌ها و سمینارهای مختلف، تجهیز پردیس‌ها به رسانه‌های آموزشی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، تجدیدنظر در قوانین و مقررات اداری و مالی (برای مثال در مورد آموزش چند استادی) برای بهره‌گیری از روش‌های تدریس دانشگاهی ضروری است. در این راستا پیشنهادها زیر قابل ارائه است.

پیشنهادها

۱. جذب دانشجو معلمان بانگیزه و علاقه‌مند و مهم‌تر از آن حفظ انگیزه آنان از طریق ترسیم مسیر رشد حرفه‌ای در استخدام، کسب امتیاز مادی و اداری بر اساس پیشرفت‌های تحصیلی، پژوهشی، فرهنگی و غیره
۲. لحاظ کردن توان ارائه آموزش باکیفیت به‌عنوان ملاکی مهم در رشد حرفه‌ای آموزشگران و ارتقای وزن اهمیت آن در ترفیع و ارتقای رتبه دانشگاهی
۳. جذب هیئت‌علمی تمام‌وقت، بانگیزه و مجرب در تدریس
۴. ارتقای صلاحیت تدریس آموزشگران از طریق آموزش‌های حین خدمت (نه صرفاً ضمن خدمت) و دانش‌پژوهی تدریس
۵. تأسیس مدارس وابسته و ویژه دانشگاه فرهنگیان برای برقراری ارتباط تنگاتنگ و مؤثر بین دانشگاه و مدرسه
۶. ارتقای زیرساخت‌ها به‌ویژه در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات
۷. فراهم کردن شرایط قانونی و اجرایی برای بهره‌گیری از برخی روش‌ها مانند آموزش گروهی (چند استادی)

منابع

- جويس، بروس و ديگران (۱۳۹۱). *الگوهای یادگیری*. ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی. تهران: انتشارات سمت.
- فراهانی، علیرضا و همکاران (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش تربیت‌معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی*، سال پنجم، جلد ۵، شماره ۱، پاییز ۸۹، صص ۷۷-۶۱.
- کریمی، فاطمه؛ نیلی، محمدرضا؛ میرشاه جعفری ابراهیم و شرفی، عاطفه (۱۳۹۳). بررسی مهم‌ترین الزامات روش تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. *دو فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، سال نهم، شماره (۱۱)۱، صص ۱۰۶-۸۹.
- گرامابی، حسن علی و ابراهیمی قوام، صفری (۱۳۹۴). تأملی بر نظریه آموزشی انسان‌گرایانه و دلالت‌های آن بر عناصر چهارگانه برنامه درسی، معلم، دانش‌آموز و محیط آموزشی. *فصلنامه مدیریت بر دانش انتظامی*. شماره ۲۹، دوره دوم، بهار ۹۴، صص ۸۰-۶۳.
- موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۳). *درباره روش تدریس دانشگاهی*. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- مهرمحمدی، محمود و موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴). *آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران؛ طراحی یک الگوی تدریس دانش پژوهانه*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). *برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، ویراست دوم. انتشارات سمت.
- میلر، جی. بی (۱۳۸۶). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی. انتشارات سمت.
- نیک‌نشان، شقایق؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم و فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۹). میزان استفاده اساتید از روش‌های خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از منظر دانشجویان استعداد درخشان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، شماره ۱۱(۲)، صص ۱۶۴-۱۴۵.
- Berthiaume, Denis(2009). Teaching in the disciplines. Included at. **A handbook for teaching & learning in higher education enhancing academic practice**. Third edition. Edited by Heater Fry, Steve Ketteridge & Stephanie Marshall. New York & London: Routledge Publications.
- Brown, George & Atkins, Madeleine (2002). **Effective teaching in higher education**. London & New York: Taylor & Francis e-

library.

Eisner, Elliot. w(2002). **The art and the creation of mind**. Yale university press/new haven and London.

National Education Technology Plan (2017). **Reimagining the role of technology in higher education**. Washington: Department of Education.

Pastore, Serafina & Pentassuglia, Monica(2015). **Teaching as dance: a case-study for teacher practice analysis**. international journal of educational research, no70, pp16-30. Available at: [www. Elsevier.com](http://www.Elsevier.com) 2015/03

Sertal, Altun & Yucel, Banu (2015). The methods of teaching course based on constructivist learning approach: an action research. Included at Journal of **education and training studies**, Vol 3.No 6. November 2015, pp 248-270.

Timperley, Helen et al(2007). **Teacher professional learning & development**. New Zealand: published by Ministry of Education.

Toit, Jaco Du(2015). **Teacher training & usage of Ict in education**. Published by: Unesco Institute for statistics.

Toivanen, Tapio; Komulainen, Kauko & Ruismki, Heikki (2011). **Drama and improvisation as a resource of teacher studentís creativity**. Available at: www.sciencedirect.com. 2015/03