

بررسی روش‌های برتر تدریس در فرآیند «یاددهی - یادگیری» و تأثیر آن بر مطالعه کتاب‌های غیردرسی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

صغری افکانه*

چکیده: هدف از انجام پژوهش حاضر شناخت و معرفی الگوها و روش‌های فعال تدریس به‌منظور بهره‌گیری استادان دانشگاه برای ترغیب دانشجویان به مطالعه کتاب‌های غیر درسی می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش را دانشجویان رشته علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تشکیل می‌دهد که از میان آنان ۵۴۰ نفر به روش تصادفی انتخاب شده‌اند. ابزار پژوهش شامل یک پرسش‌نامه محقق ساخته است که برگرفته از مؤلفه‌های چهار خانواده الگوهای تدریس (خانواده پردازش اطلاعات، خانواده اجتماعی تدریس، خانواده تدریس فردی و خانواده سیستم‌های رفتاری) می‌باشد. نتایج به‌دست آمده از آمار توصیفی و همچنین آزمون t نشان می‌دهد، از منظر دانشجویان بهره‌گیری از الگوهای تدریس و روش‌های فعال در ایجاد انگیزه دانشجویان و هدایت آنان به مطالعه کتاب مؤثر خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: مطالعه کتاب^۱، روش‌های تدریس^۲

مقدمه

مطالعه‌ی کتاب یکی از نشانه‌های فرهنگی هر جامعه‌ای است و گرایش به کتابخوانی نیز یک فرصت برای جامعه علمی می‌باشد؛ زیرا از این مسیر می‌توان پیام‌های اجتماعی، تربیتی، فرهنگی، سیاسی، دینی، اخلاقی، زیستی، بهداشتی و ... را به جامعه انتقال داد. دانشگاه‌ها نیز در واقع محمل این تعامل فرهنگی هستند؛ یعنی بستری را فراهم می‌کنند تا دانشجویان را به طریقی به کتاب، مطالعه و کتابخوانی علاقه‌مند نمایند. از میان مؤلفه‌هایی که در محیط دانشگاهی در زمینه ایجاد رغبت و انگیزه دانشجویان برای مطالعه مؤثرند، روش‌های تدریس اساتید از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. آنچه مورد تأکید کارشناسان تعلیم و تربیت قرار دارد این گزاره است که با انتخاب روش مناسب در جریان تدریس می‌توان برای شاگردان توان و انگیزه لازم ایجاد نمود تا به

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن safkaneh@yahoo.com

1- book study

2- teaching methods

مطالعه کتاب گرایش پیدا کنند؛ در این فرآیند میزان آگاهی و تسلط اساتید و چگونگی به‌کارگیری از روش مناسب، در زمان مناسب حایز اهمیت می‌باشد. چه بسیار دانشجویانی هستند که در اظهار نظرهای روزانه خود از روش‌های استادانشان به نیکی یاد می‌کنند و آن‌را در خاطره‌ها می‌سپارند و چه بسیار دانشجویانی هستند که در نگرش آنان روش‌های غیر فعال و کسل‌کننده اساتید، جلوه‌گر است. آنچه مسلم است مطالعه نیازمند انگیزش است و در محیط دانشگاهی، یکی از شاخص‌های ایجاد انگیزش، استادان هستند که نقش محوری در باروی ذهنی دانشجویان دارند. گاتری^۱ (۲۰۰۰) معتقد است که شاگردان مایل به خواندن هستند اما توانایی آن‌را ندارند؛ باید شرایطی را برای آنها مهیا نمود تا کفایت لازم را به‌دست آورده و با انگیزه به مطالعه بپردازند. کوهن^۲ (۲۰۰۰) تأکید دارد که بهبود خواندن علاوه بر تغییر فکر، در تغییر احساس نیز مؤثر است و کرافورد^۳ و همکارانش (۱۹۷۸) اعتقاد دارند تدریس موفق می‌تواند به ایجاد خود پنداره مثبت در شاگردان منجر شود (به نقل از ایزدی، ۱۳۸۴). گلین، یینی، بریتون^۴ (۱۹۹۱) معتقدند که معلمان موفق، ضمن یاری رساندن به دانش‌آموزان، در بازسازی معنا با تقریب‌های عملی‌تر، عامل تغییر مفهومی هستند. نولن^۵ (۱۹۸۸) و پریسلی^۶ (۲۰۰۰) عقیده دارند هر گاه آموزش به جای هدف "برتر عمل کردن از دیگران" برهدف "برتر بودن" تمرکز یابد، احتمال بیشتری وجود دارد که شاگردان به تلاش برای درک مطلب در سطحی عمیق بپردازند (به نقل از ایزدی، ۱۳۸۴). و کریمی (۱۳۸۳) معتقد است یادگیری مهارت خواندن، کلید همه یادگیری‌هاست. مطالعه سنجش پیشرفت سواد خواندن (pirls)^۷ نیز در راستای درک بهتر از سواد خواندن طراحی شده است که تبیین می‌کند سیستم‌های آموزشی دنیا تا چه اندازه در جهت بهتر خواندن و بهتر یادگیری تلاش می‌نمایند. شارما^۸ (۲۰۰۳) در مطالعات خود آورده است معلمان در تربیت و راهنمایی شاگردان نقشی مهم و ممتاز دارند ایشان ارزشهای موجود در این حوزه را خاطر نشان می‌نمایند و کریمز^۹ (۱۹۹۳) بر این باور است معلم در مرکز فرآیند آموزش قرار دارد و با تأکید یا چشم‌پوشی‌های خود بر اهمیت مطلبی می‌افزاید یا آن را نادیده می‌انگارد. او در جریان آموزش و پرورش، این امکان را دارد که دانش‌آموزان را به فعالیت وا دارد یا به انفعال بکشد (نقل از شریعتمداری، ۱۳۷۰).

1- Guthrie

3- Crawford

5- Nolen

7- Progress in International Reading Literacy Study

8- Sharma

2- Cohen

4- Glynn, Yeany, Britton

6- Perisly

9- Cremers

واقعیت این است اساتید دانشگاه این توانایی را دارند با به کارگیری روش‌ها و الگوهای شناخته شده تدریس که امروزه مورد امعان نظر روان‌شناسان و کارشناسان علوم تربیتی قرار دارد، درک درستی از توانایی‌های ذهنی و تحلیلی را به شاگردان داده و آنان را از طریق تدریس، ترغیب نموده و علاقه‌مند به مطالعه نمایند. مهارت در خواندن نیز یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری شاگردان در همه سطوح تحصیلی می‌باشد. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیر درسی، به کارگیری اطلاعات در مواقع مورد نیاز و... از فرصت‌هایی است که برای آنان ایجاد جذابیت می‌نماید؛ از این روی سواد خواندن مطرح می‌شود.

گیج ان. ال. (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۴) تدریس را هرگونه فعالیتی می‌داند که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد و یادگیرنده را با زوایای بیشتری از ناشناخته آشنا می‌کند. اکنون چهارچوبی برای تدریس مترتب است که مسئولیت‌های اساتید را نسبت به شاگردان بیش از پیش برجسته می‌نماید؛ این چهارچوب بر اساس مطالعات تجربی و پژوهش‌های نظری، عوامل ارتقا دهنده بهبود یادگیری شاگردان هستند. فعالیت تدریس در چهار حیطه و ۲۲ قسمت تقسیم و طبقه‌بندی شده‌اند که عبارتند از:

حیطه اول: برنامه‌ریزی و آمادگی که شامل: الف. نشان دادن دانش محتوا و آموزش، ب. نشان دادن دانش مربوط به شاگردان، پ. انتخاب اهداف آموزشی، ت. نشان دادن دانش مربوط به منابع، ث. طراحی آموزش منسجم و قابل فهم، و ارزیابی یادگیری دانش آموز.

حیطه دوم: محیط کلاس که شامل: الف. ایجاد محیطی توأم با احترام و صمیمیت، ب. ایجاد فرهنگ یادگیری، پ. روش‌های کلاس‌داری، ت. مدیریت رفتار دانش آموز، و سازماندهی فضای فیزیکی

حیطه سوم شامل: الف. برقراری ارتباط واضح و درست، راه‌ها و روش‌ها و زبان گفتاری و نوشتاری، ب. استفاده از تکنیک‌های پرسش و پاسخ و مباحثه، پ. درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری، ت. دادن بازخورد به شاگردان، و حساسیت و انعطاف‌پذیری نشان دادن

حیطه چهارم: مسئولیت‌های حرفه‌ای شامل: الف. تفکر در امر تدریس، صحت یا درستی و استفاده در تدریس آینده، ب. نگهداری گزارش‌های درست، پ. برقراری ارتباط با خانواده‌ها، ت. همکاری با مدرسه و ناحیه، ث. رشد و توسعه حرفه‌ای و نشان دادن مهارت‌های حرفه‌ای (قورچیان، ۱۳۷۴).

اجزا و عناصر فوق اگر چه از هم جدا هستند ولی کاملاً به هم مرتبط می‌باشند. آمادگی و برنامه‌ریزی یک مدرس بر آموزش او مؤثر بوده و تمام این عناصر تحت تأثیر نوع روشی است که ایشان برای یک برنامه درسی انتخاب می‌نماید.

بر اساس آخرین یافته‌ها و با امعان نظر به دیدگاه‌های کارشناسان تعلیم و تربیت الگوهای تدریس در قالب چهار خانواده طبقه‌بندی می‌شوند که عبارتند از:

الگوهای پردازش اطلاعات: این الگوها بر روش‌هایی تأکید می‌کند که از طریق گردآوری اطلاعات و سازمان‌دهی آنها، درک مشکلات و ارائه راه‌حل‌هایی برای آنها و توسعه مفاهیم و زبان برای انتقال راه‌حل‌ها، شور و شوق انسان را برای درک جهان افزایش می‌دهند. به‌عنوان مثال الگوی کسب مفهوم به فراگیران اطلاعات می‌دهد، الگوی تفکر استقرایی بر مفهوم‌سازی و آزمون فرضیه تأکید داشته و الگوی بدیعه‌پردازی برای افزایش توانایی ذهنی شاگردان است. در واقع این الگوها به شاگردان کمک می‌کنند تا نسبت به استراتژی‌های تدریس آگاهی یابند و در جهت تحقیق و تفکر از آن بهره‌گیرند.

الگوهای اجتماعی تدریس: آنچه از هم افزایی تاکنون شنیده‌ایم می‌توان در این الگو ردیابی کرد. با هم کار کردن، در گروه تعریف‌شدن، ارتباطات جمعی را تمرین کردن و از فرهنگ مثبت محیط آموزشی بهره‌بردن مؤلفه‌های این الگو می‌باشند. مهارت اجتماعی، مشارکت، تعهد، توجه به ارزش‌ها و هنجارها، احترام به دیگران از مفاهیم عملکردی خروجی‌های این الگو می‌باشند شاگردان از طریق بررسی (کاوشگری) جمعی ساخت دانش را فرا می‌گیرند.

الگوهای تدریس فردی: رهیافت مهم این الگوها این است که به فرد و دستاوردهایش توجه عمیق دارد و فرد را تشویق می‌کند تا خود را بشناسد، توانمندی‌های خود را به محک بگذارد، مسئولیت‌های خود را درک کند و به رشد خود شکوفایی فرد اهتمام ورزد. پذیرش مسئولیت در آینده توسط فرد و تعهد نسبت به این مسأله از رسالت این الگو می‌باشد.

الگوی سیستم‌های رفتاری: آنچه شالوده این الگو را می‌آراید در واقع نوعی فرا خودکاری است. شاگردان بر اساس سیگنال‌هایی که از طریق اطلاعات مدرسان دریافت می‌کنند در رفتار خود تغییر ایجاد کرده و نوعی یادگیری را درونی می‌نمایند. خود اصلاح‌گری مفهومی است که از دل این الگوها زایش می‌شود. روانشناسان و مربیان تعلیم و تربیت از این روش در اصلاح رفتار و سازگاری بهره می‌برند. آموختن مطالب، رشد مهارت‌های ورزشی، فراگیری یک مهارت پیچیده و کاهش اضطراب و ترس‌های مرضی از طریق این الگوها قابل تحقق است. اکنون پس از سال‌ها این

الگوها از طریق نمود بر روی توسعه تدریس ارتقا پیدا کرده و به سوی توسعه محیط‌هایی که تدریس در آن اجرا می‌گردد رسیده‌اند. هدف عمده این الگوها ایجاد توانایی خودآموزی است، یادگیری ارزیابی عملکرد، درک بازخورد، و تنظیم رفتار برای افزایش عملکرد می‌باشد (قورچیان، ۱۳۷۴).

ویکینز^۱ (۱۹۹۸) به نقش بارز سؤال کردن اشاره دارد و معتقد است معلمان از سؤالات به‌عنوان داربست یادگیری استفاده و با مطرح کردن پرسش‌ها دانش‌آموزان را به پرسشگران ماهر تبدیل می‌کنند. متخصصان روش تدریس در یادگیری مغز محور سه روش مبتنی بر یادگیری را ذکر کرده‌اند: ۱- غوطه‌ورسازی همخوان: یعنی محیط تدریس به گونه‌ای طراحی شود که یادگیرندگان در تجارب آموزشی تدارک دیده شده غوطه‌ور شوند. ۲- آرامیدگی هوشیار: یعنی ترس یادگیرنده را باید زدود و او را ترغیب کرد تا اطلاعات دریافتی را درونی سازد ۳- پردازش فعال: ایجاد فرصت برای یادگیرنده تا اطلاعات دریافتی‌اش را تثبیت کند؛ این سه گام از طریق برنامه درسی، آموزش و ارزشیابی قابل تحقق می‌باشد.

گراندر. دی. سی^۲ (۱۹۹۶) به روش تدریس مبتنی بر ساخت گرای توجیه دارد به این صورت که این روش یادگیران را به ساخت دانش‌شان رهنمون می‌سازد، مهارت‌های فکری و ابتکار آنها را توسعه داده و گفتگو، کاوش و ارتباط درون گروهی آنها را تقویت می‌کند اسلاوین. آر. سی^۳ (۱۹۸۶) به یادگیری از طریق همیاری معتقد است در این روش شاگردان در قالب گروه‌های کوچک با توانایی‌های متفاوت کار می‌کنند؛ نقش معلم از انتقال‌دهنده به تسهیل‌کننده تغییر پیدا نموده و مسئولیت یادگیری را شاگردان احساس می‌نمایند. در الگوی همیاری روش‌های متفاوتی معرفی شده است. ۱- گروه‌های دانش‌آموزی تقسیم موفقیت (STAD)^۴ گروه‌هایی در قالب ۴ تا ۶ نفره با توانایی‌های متفاوت در قالب کارآیی با هم کار می‌نمایند. شاگردان ضعیف‌تر خود را در داخل گروه توانمند می‌نمایند. ۲- گروه بازی - مسابقه (TGT)^۵. این روش از طریق بازی و آزمونی که در همین رابطه طراحی می‌شود عملی می‌گردد. ۳- باهم‌آموزی^۶: شاگردان با همدیگر به ساختن و پرداختن امری همت می‌گمارند؛ در واقع محصولی را تولید می‌نمایند. ۴- یادگیری

1- Wiggins
3- Slavin, R. S.
5- Team-Game-Tournament

2- Crueder, D. C.
4- Student Teams-Achivement Division
6- Learning together

مبتنی بر کمک گروه (ILBTA)^۱. گروه تشکیل شده است از چهار نفر که معمولاً گروهی پاداش دریافت می‌کند که عملکرد مطلوبی داشته باشد. رتبه‌بندی از ویژگی‌هایی است که در این نوع یادگیری اعمال می‌شود. ۵- روش جورجین^۲: شاگردان به گروه‌های شش نفره تقسیم می‌شوند، به هر کدام متنی داده می‌شود تا آنرا بررسی نمایند سپس این بررسی‌ها به اعضای تخصصی ارجاع می‌شود و انعکاس آن مجدداً به گروه و اعضا می‌رسد. ۶- پژوهش گروهی^۳ (GR). روشی است برای مدیریت کلاس درس. از طریق این روش شاگردان به پژوهش مشارکتی و بحث‌های گروهی می‌پردازند و یافته‌های پژوهشی خود را در کلاس عرضه می‌نمایند.

روش تدریس مبتنی بر فراشناخت: فلاول (۱۹۷۶) فراشناخت را دانش فرد نسبت به فرآیندهای شناخت خود و به آنچه مرتبط با آن است تعریف می‌کند؛ از این رو نه تنها شناخت افراد از فرآیندهای حافظه خود مهم انگاشته می‌شود، بلکه شناخت آنان از تفکر، حل مسأله، توجه و ... هم مهم تلقی می‌شوند. در حوزه فراشناختی خوانندگان ضعیف معمولاً خواندن را رمزگشا می‌دانند، در حالی که خوانندگان قوی در خواندن، بر فرآیندهای درک مطلب تأکید دارند؛ از این رو می‌توان گفت در دانش فراشناختی خواندن، میان شاگردان تفاوت‌هایی وجود دارد. پرات^۴ (۱۹۹۱) معتقد است باید رویکرد "در شرایط عمل گذاشتن" را جهت آموزش فراشناخت به اجرا درآورد به این طریق که معلم بی‌آنکه شاگردان را بیش از اندازه متوجه امری کند، فعال می‌سازد. روش تدریس مبتنی بر اقدام پژوهی: در اقدام پژوهی تلاش می‌شود مسائل و مشکلات حال در حین موقعیت محلی حل شوند. محقق (معلم) به استفاده علمی از یافته‌هایش در موقعیت و منطقه خاص نظر داشته باشد، نه استفاده از کاربردهای عام آنها (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۰) این روش تدریس کمک می‌کند معلمان در چهارچوب حیطه کلاس بر مشکلات موجود فائق آمده و از طریق شناخت، تسلط بیشتری را در تدریس داشته باشند. شیوه‌های نوین ارزشیابی نیز به‌عنوان یک روش تدریس در مطالعه و یادگیری شاگردان مؤثر است. سنجش و ارزشیابی از یافته‌های دانش‌آموزان به اساتید شناخت و درک بهتری می‌دهد؛ استفاده از کارنما یکی از ابزارهایی است که عملکرد شاگردان را مستندسازی نموده و بیشتر بر عملکرد عینی و واقعی تأکید می‌نماید؛ سنجش تفکر دانش‌آموزان، ژرف‌اندیشی در خصوص شاگرد، اعتبار بخشی به دیدگاه رشد‌نگر یادگیری و ایجاد فرصت برای بحث با مخاطبان متعدد از جمله شاخص‌های کارنما است.

1- Individually Learning-based Team Assistant
3- Group research

2- Puzzle
4- Prawatt

به نظر می‌رسد نحوه یادگیری، مهارت‌های یادگیری، اصلاح نگرش شاگرد در فرآیند تدریس، آموختن مشارکت و سهیم شدن در کار گروهی، درک مسئولیت، درک تجزیه - تحلیل و تفسیر، درک تفکر نقادانه، درک چگونگی شناخت از پیرامون خود، درک ارزش اطلاعات، درک رقابت سالم، شناخت از توانایی و قابلیت‌های خود، چگونگی ارائه یک کار مطالعاتی، درک درستی از تدریس معلم در کلاس و اهداف مورد نظر و همه و همه در یک برنامه درسی فعال و برتر که توسط مدرس در کلاس اجرا می‌شود قابل تحقق است. در واقع استاد در هنگام تدریس ضمن تسلط بر معرف‌های تدریس، با ارائه مصداق‌ها، بحث‌ها، بیان صریح، مشارکت و درخواست تکلیف و درگیر کردن شاگردان به بحث، آنان را به مطالعه بیشتر در موضوعات مختلف ترغیب و تهییج می‌نماید.

براون^۱ (۱۹۹۲) در پژوهش خود دریافتند که یک روش آموزشی وقتی مؤثر است که شاگردان در درک خواندن خود و توانایی تلخیص، پرسشگری، روشن سازی و پیش‌بینی عبارت‌های متن، پیشرفت حاصل کنند. پارک^۲ (۱۹۸۳) با تحقیقی که بر روی گروهی از معلمان انجام داد به این نتیجه رسید که این گروه از معلمان به قدری روحیه‌شان پایین بود که ۴۰ درصد از آنها معتقد بودند که تدریس نباید به‌عنوان یک حرفه انتخاب شود. ۵۷ درصد حساسیت و ظرافت در تدریس را به قدری مهم می‌دانستند که اگر شغلی برای آنان پیدا می‌شد، تدریس را ترک می‌کردند و یافته‌های گلدون^۳ (۱۹۷۴) در مورد ماهیت کلاس‌های سنتی، حاکی از این است که در روش تدریس به‌صورت سخنرانی، شاگردان از رویه معلم "سخنران" گله دارند و به‌خصوص از گوش دادن به نطق‌های طولانی خسته می‌شوند و در نتیجه بازده یادگیری آنان کاهش می‌یابد (به نقل از ایزدی، ۱۳۸۴). آصفی (۱۳۸۳) در پژوهش‌های با عنوان تأثیر استفاده از آموزش از طریق همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس متوسطه کشور دریافت. معلمان در این روش آموزش ویژه دیده‌اند و دانش‌آموزان نیز اظهار علاقه برای تدریس معلم از این شیوه نموده‌اند. پژوهشگر به این نتیجه می‌رسد که اگر بتوان انگیزه‌های لازم همراه با آموزش را برای معلمان فراهم نمود می‌توان اثر بخشی را در فراگیران انتظار داشت.

آنچه از دیدگاه و مطالعات پژوهشگران و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت استنباط می‌شود این است که بهره‌گیری از روش‌ها یا الگوهای تدریس با مفاهیم فعال، برتر و پویا در اثربخشی

1- Brown
3- Galdon

2- Park

آموزش، ایجاد انگیزه در فراگیران و شاگردان برای آمادگی به مطالعه بیشتر، پیشرفت تحصیلی، تعامل بهتر و بیشتر شاگردان با استاد و معلم، بالا رفتن درجه مطلوب پرسشگری شاگرد، حتی ایجاد روحیه برای معلمان را در پی خواهد داشت؛ این مطالعات تأکید دارد که معلمان در همه حال به‌عنوان یک اهرم در محوریت قرار داشته، تشویق آنان شاگردان را متحول نموده و تدریسی که به نمایش می‌گذارند نسبت به دیگر رسانه‌ها بی‌بدیل می‌باشد؛ انعطاف‌پذیری معلمان و مدرسان، شناخت آنان از مختصات محتوای تدریس، ارتقای روش‌هایشان با توجه به تجاربی که کسب می‌نمایند، ایجاد علاقه در شاگرد جهت مطالعه کتاب و مطالب گوناگون، استفاده صحیح و به‌موقع از تکنولوژی آموزشی و فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس و هنرمندی آنان در فرآیند یاددهی - یادگیری از جمله مواردی است که در پیشینه مطالعاتی مورد توجه قرار گرفته است در واقع فحوای مطالعات بر این پایه استوار است که اساتید با اتخاذ روش‌های مطلوب تدریس در یک برنامه درسی قادر خواهند بود ضمن اینکه شاگردان را با اهداف تدریس همراه نموده، به‌طور غیرمستقیم در ارتقای دیگر شاخص‌ها از جمله گرایش به مطالعه کتاب و دیگر رسانه‌ها نزدیک‌تر نمایند.

روش

از آنجایی که این طرح پژوهشی از نوع غیرآزمایشی است، روش به‌کار رفته از نوع توصیفی است و پژوهشگر با استفاده از دیدگاه‌های واحدهای آماری یعنی دانشجویان و توجه به ادراک‌های شخصی آنان در ارتباط با تنوع روش تدریس اساتید، فرضیه‌های پژوهشی را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. در تجزیه و تحلیل داده‌ها ضمن بهره‌گیری از آمار توصیفی برای استنباط فرضیه‌ها از آزمون t (آزمون فرضیه درباره میانگین جامعه یا آزمون یک گروهی) استفاده شده است؛ همچنین از آنجایی که در ابزار، طیف لیکرت و دامنه وزن دهی ۱ تا ۵ تعبیه گردیده، از میانگین فرضی ۳ نیز برای مقایسه پاسخ‌ها استفاده شده است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش انتخاب نمونه

جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش، دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی علوم انسانی دانشگاه‌های منطقه ۸ کشوری دانشگاه آزاد اسلامی است؛ حجم نمونه از طریق فرمول جامعه آماری محدود و قابل شمارش به‌دست آمده که نمونه‌های آماری آن بالغ بر ۵۴۰ نفر می‌باشند.

جهت در دست داشتن دیدگاه‌های متنوع دانشجویان، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای - تصادفی استفاده گردید، به عبارتی از دانشگاه‌های منطقه ۸ به لحاظ جغرافیایی سه منطقه (شرق، مرکز و غرب) و از هر منطقه یک دانشگاه (واحدهای رودهن، شمال، تهران و قزوین) و از هر دانشگاه چندین رشته علوم انسانی انتخاب شدند. ابتدا لیست آمار دانشجویی از واحدهای دانشگاهی تنظیم گردید و سپس از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی ساده با در نظر داشتن احتمال ریزش، نمونه‌گیری اجرا شد.

ابزار پژوهش

ابزار سنجش در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه محقق ساخته است که در آن ۳۰ سؤال بر مبنای طیف لیکرت و سه سؤال نیز به صورت باز طراحی شده است. سؤالات باز به جهت پوشش بیشتر دیدگاه‌های دانشجویان درباره چگونگی روش‌های تدریس مطالعه محور گنجانده شده که می‌تواند در تفسیر داده‌ها مؤثر باشد. سؤالات ناظر بر تحلیل واقع بینانه‌تری از روش تدریس و تسلط و درک جامعه‌ی آماری به اهمیت موضوع پژوهش می‌باشد. سؤالات ۲۸ و ۲۹ و ۳۰ نیز دیدگاه دانشجویان را راجع به تدریس معمولی که امروزه بخشی از عادات روش تدریس اساتید دانشگاه‌ها را تشکیل می‌دهد، می‌سنجد؛ این متغیر (تدریس معمولی) به پژوهشگر کمک می‌کند تا نگرش دانشجویان را نسبت به اینگونه روش‌ها ارزیابی کرده و تبیین شود که دانشجویان چه سهمی را به این روش برای حوزه مطالعاتی خود اختصاص می‌دهند. از سؤال ۱ تا سؤال ۲۷ که مشتمل بر ۲۷ سؤال می‌باشد مربوط به ۴ فرضیه پژوهش یا به عبارتی ۴ متغیر (خانواده روش‌های تدریس) بوده که با مشخصه‌های اصلی روش تدریس برای دانشجویان طرح شده است تا آنان با توجه به اطلاعات و علاقه خود میزان ارتباط این روش‌ها را با مطالعه کتاب برای پژوهشگر تبیین نمایند. جهت تعیین اعتبار ابزار، پرسش‌نامه مربوطه را با ۳۰ گویه به صورت آزمایشی روی ۲۰ نفر از افراد جامعه آماری اجرا نموده و بین نمره هر سؤال با نمره کل پرسش‌نامه همبستگی به عمل آمد؛ سؤالاتی که دارای همبستگی خیلی کم یا منفی بودند به عنوان سؤالات ناهمساز حذف (۳ سؤال) و سپس برای برآورد اعتبار، به عنوان همسانی درونی مقیاس، از روش آلفای کراباخ استفاده شده است. ضریب آلفای محاسبه شده ۰/۸۰ درصد برآورد گردید.

همچنین از چند تن از کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت در یک نشست مشورتی نظرخواهی به عمل آمد تا روایی ابزار با اطمینان بیشتر برای آزمون آماده شود.

یافته‌ها

جدول ۱ که نمایه‌ای از پاسخ دانشجویان را در خود جمع کرده‌است در برگیرنده سؤالاتی است که چهار فرضیه پژوهشی را به همراه دارد به ترتیب روش تدریس مبتنی بر خانواده "پردازش اطلاعات" در گویه‌های شماره ۱ تا ۱۰، روش تدریس مبتنی بر خانواده "اجتماعی تدریس" در گویه‌های ۱۱ تا ۱۷، روش تدریس مبتنی بر خانواده "تدریس فردی" در گویه‌های ۱۸ تا ۲۲ و روش تدریس مبتنی بر "تدریس فردی" در گویه‌های ۲۳ تا ۲۷ و همچنین اطلاعات مندرج در گویه‌های ۲۸ تا ۳۰ نیز اطلاعات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان در خصوص وضعیت موجود بهره‌گیری از روش‌های معمول تدریس و رابطه آن با مطالعه کتاب می‌باشد.

فراوانی جدول ۱: پاسخ دانشجویان به سؤالات پژوهش

| ردیف | موضوع گویه‌ها | خیلی زیاد | زیاد | تا حدودی کم | کم | خیلی کم |
|------|---|-----------|------|-------------|----|---------|
| ۱ | روش تدریس مبتنی بر به‌کارگیری اطلاعات و سازماندهی آنها | ۱۶۰ | ۲۳۷ | ۹۲ | ۲۷ | ۹ |
| ۲ | روش تدریس مبتنی بر بسط تحقیق و تفکر شاگردان | ۱۵۵ | ۲۸۹ | ۸۰ | ۱۶ | ۰ |
| ۳ | روش تدریس مبتنی بر یادگیری مفاهیم | ۱۴۷ | ۲۴۷ | ۱۲۶ | ۱۷ | ۰ |
| ۴ | روش تدریس مبتنی بر تفکر، استدلال و خلق کردن چیزی | ۲۴۵ | ۱۶۴ | ۱۲۶ | ۴ | ۰ |
| ۵ | روش تدریس مبتنی بر آشنایی با پدیده‌ها و مفاهیم نو | ۲۴۸ | ۲۴۸ | ۳۲ | ۱۲ | ۰ |
| ۶ | روش تدریس مبتنی بر طبقه‌بندی مفاهیم و اطلاعات | ۱۱۳ | ۱۹۷ | ۱۷۸ | ۳۲ | ۹ |
| ۷ | روش تدریس مبتنی بر روشن بودن خلاقیت استاد | ۲۲۵ | ۲۲۳ | ۶۹ | ۱۹ | ۰ |
| ۸ | روش تدریس مبتنی بر یادداشت برداری و تأکید بر خوانندگی‌ها | ۱۲۹ | ۲۹۲ | ۱۰۰ | ۱۶ | ۰ |
| ۹ | روش تدریس مبتنی بر فرضیه‌سازی و فرضیه‌آزمایی | ۸۱ | ۲۳۹ | ۱۸۶ | ۱۹ | ۶ |
| ۱۰ | روش تدریس مبتنی بر درک شاگردان از رشد شناختی و ذهنی | ۱۴۰ | ۲۵۸ | ۱۳۰ | ۹ | ۰ |
| ۱۱ | روش تدریس مبتنی بر کار گروهی شاگردان | ۱۱۵ | ۲۶۷ | ۱۵۴ | ۰ | ۰ |
| ۱۲ | روش تدریس مبتنی بر برانگیختن تعهد و ارزش‌های شاگردان | ۱۴۰ | ۲۸۱ | ۱۱۰ | ۴ | ۰ |
| ۱۳ | روش تدریس مبتنی بر درک شاگردان از تعامل با دیگران | ۱۰۷ | ۲۱۲ | ۱۸۹ | ۲۶ | ۰ |
| ۱۴ | روش تدریس مبتنی بر درک مشکلات و مهارت اجتماعی | ۲۰۵ | ۲۳۹ | ۷۷ | ۱۳ | ۲ |
| ۱۵ | روش تدریس مبتنی بر امور آزمایشگاهی، پویایی گروهی و حل مسأله | ۲۱۳ | ۲۴۶ | ۷۳ | ۴ | ۴ |
| ۱۶ | روش تدریس مبتنی بر آموزش ایفای نقش فردی و اجتماعی | ۱۰۳ | ۲۲۶ | ۱۸۱ | ۱۰ | ۲۰ |
| ۱۷ | روش تدریس مبتنی بر بررسی علمی توسط شاگرد و تلاش برای رشد | ۱۷۲ | ۲۷۷ | ۸۰ | ۳ | ۰ |
| ۱۸ | روش تدریس مبتنی بر ارتقای خودارزش‌بینی و تلاش شاگرد | ۱۷۹ | ۲۹۳ | ۵۶ | ۱۲ | ۰ |
| ۱۹ | روش تدریس مبتنی بر شناخت توانایی و آموختن رقابت سالم | ۲۲۱ | ۲۴۲ | ۶۴ | ۱۰ | ۳ |
| ۲۰ | روش تدریس مبتنی بر ارتقای مسئولیت‌پذیری شاگردان | ۱۴۷ | ۲۷۱ | ۱۰۳ | ۲ | ۹ |
| ۲۱ | روش تدریس مبتنی بر شکوفایی استعداد شاگردان | ۲۲۹ | ۲۴۵ | ۶۶ | ۰ | ۰ |
| ۲۲ | روش تدریس مبتنی بر درک انعطاف‌پذیری و پیچیدگی‌های انسانی | ۱۱۵ | ۱۸۶ | ۱۸۵ | ۴۸ | ۶ |
| ۲۳ | روش تدریس مبتنی بر درک رفتار و پیامد رفتار و ایجاد تغییر | ۸۹ | ۲۰۶ | ۲۰۳ | ۳۶ | ۶ |
| ۲۴ | روش تدریس مبتنی بر تسلط بر محتوای درسی، عزت نفس و اعتماد | ۱۱۴ | ۳۰۸ | ۸۸ | ۱۴ | ۰ |
| ۲۵ | روش تدریس مبتنی بر تسلط شاگرد به دانش علمی و ارزیابی رشد | ۲۲۴ | ۲۲۱ | ۸۵ | ۱۰ | ۰ |

| | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| ۲۶ | روش تدریس مبتنی بر تبیین مهارت‌های پیچیده و ارزیابی موفقیت شاگرد | ۷۹ | ۲۳۸ | ۱۹۳ | ۱۸ | ۱۲ |
| ۲۷ | روش تدریس مبتنی بر کنترل واکنش‌های هیجانی شاگرد و خوددرمانی | ۱۱۷ | ۱۴۶ | ۲۱۳ | ۵۰ | ۰ |
| ۲۸ | روش تدریس مبتنی بر سخنرانی استاد و نظرخواهی محدود او | ۱۳ | ۳۹ | ۱۱۴ | ۲۴۰ | ۱۰۷ |
| ۲۹ | روش تدریس مبتنی بر بهره‌گیری از چند منبع برای نگارش یک موضوع | ۳ | ۴۱ | ۲۱۵ | ۲۱۹ | ۵۱ |
| ۳۰ | روش تدریس مبتنی بر کنفرانس شاگردان از یک بخش محدود کتاب | ۲۰ | ۲۱ | ۱۲۰ | ۲۴۰ | ۱۱۳ |

تصویر کلی از یافته‌های موجود در جدول صورت‌بندی فراوانی‌ها نشان می‌دهد که اکثریت پاسخگویان گزینه‌های زیاد، خیلی زیاد و تاحدودی را انتخاب نموده‌اند و این مسأله نشان‌دهنده این واقعیت است که دانشجویان شناخت کافی به مؤلفه‌های پرسش‌نامه داشته، به روش‌های تدریسی که ایجاد انگیزه می‌کنند، علاقه‌مند بوده و مطالبات خود را نیز به درستی درک کرده‌اند. نکته حایز اهمیت این است که پاسخگویان تدریس معمول و رایج در دانشگاه‌ها را نیز می‌شناسند و چندان علاقه‌ای به این نوع از روش‌های تدریس نشان نمی‌دهند این موضوع در گویه‌های ۲۸، ۲۹ و ۳۰ کاملاً مشهود است. در هر حال دیدگاه دانشجویان نسبت به مؤلفه‌های روش تدریس مثبت بوده که انتظارات آنان را از فهم درست عوامل تأثیرگذار به کتابخوانی از طریق به‌کارگیری الگوهای جدید تدریس تبیین می‌نماید.

جدول ۲: شاخص‌های آماری اندازه‌گیری شده در خصوص متغیر «پردازش اطلاعات»

| گروه | تعداد | میانگین | نما | انحراف معیار | واریانس | خطای معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره |
|--|-------|---------|-----|-----------------|---------|---------------|---------------|----------------|
| نمرات به‌دست آمده از الگوی «پردازش اطلاعات» | ۵۴۰ | ۴/۰۲۲ | ۴ | ۰/۸۰ | ۰/۶۴ | ۰/۰۳۵ | ۱ | ۵ |

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مقدار میانگین محاسبه شده از مؤلفه‌های مربوط به الگوی «پردازش اطلاعات» ۴/۰۲۲ می‌باشد که دیدگاه مثبت پاسخگویان را نسبت به تأثیرگذار بودن این نوع از روش‌های تدریس در ارتباط با هدایت به مطالعه کتاب می‌رساند.

جدول ۳: شاخص‌های آماری اندازه‌گیری شده در خصوص متغیر «تدریس اجتماعی»

| گروه | تعداد | میانگین | نما | انحراف معیار | واریانس | خطای معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره |
|---|-------|---------|-----|-----------------|---------|---------------|---------------|----------------|
| نمرات به‌دست آمده از الگوی «تدریس اجتماعی» | ۵۴۰ | ۳/۹۹۸ | ۴ | ۰/۷۷ | ۰/۶۰ | ۰/۰۳۳ | ۱ | ۵ |

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مقدار میانگین محاسبه شده از مؤلفه‌های مربوط به الگوی «تدریس اجتماعی» ۳/۹۹۸ می‌باشد که دیدگاه مثبت پاسخگویان را نسبت به تأثیر گذار بودن این نوع از روش‌های تدریس در ارتباط با هدایت به مطالعه کتاب می‌رساند.

جدول ۴: شاخص‌های آماری اندازه‌گیری شده در خصوص متغیر «تدریس فردی»

| گروه | تعداد | میانگین | نما | انحراف | واریانس | خطای | حداقل | حداکثر |
|---|-------|---------|-------|--------|---------|-------|-------|--------|
| | | | معیار | معیار | معیار | معیار | نمره | نمره |
| نمرات به دست آمده از الگوی «تدریس فردی» | ۵۴۰ | ۴/۰۸ | ۴ | ۰/۷۸ | ۰/۶۱ | ۰/۰۳۴ | ۱ | ۵ |

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مقدار میانگین محاسبه شده از مؤلفه‌های مربوط به الگوی «تدریس فردی» ۴/۰۸ می‌باشد که دیدگاه مثبت پاسخگویان را نسبت به تأثیر گذار بودن این نوع از روش‌های تدریس در ارتباط با هدایت به مطالعه کتاب می‌رساند.

جدول ۵: شاخص‌های آماری اندازه‌گیری شده در خصوص متغیر «سیستم‌های رفتاری»

| گروه | تعداد | میانگین | نما | انحراف | واریانس | خطای | حداقل | حداکثر |
|---|-------|---------|-------|--------|---------|-------|-------|--------|
| | | | معیار | معیار | معیار | معیار | نمره | نمره |
| نمرات به دست آمده از الگوی «سیستم‌های رفتاری» | ۵۴۰ | ۳/۸۳ | ۴ | ۰/۷۸ | ۰/۶۱ | ۰/۰۳۶ | ۱ | ۵ |

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مقدار میانگین محاسبه شده از مؤلفه‌های مربوط به الگوی «تدریس فردی» ۳/۸۳ می‌باشد که دیدگاه مثبت پاسخگویان را نسبت به تأثیر گذار بودن این نوع از روش‌های تدریس در ارتباط با هدایت به مطالعه کتاب می‌رساند.

فرضیه اول: بین روش تدریس مبتنی بر «پردازش اطلاعات» و رغبت به مطالعه کتاب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۶: آزمون t برای فرضیه اول

| t | درجه آزادی | سطح معنی‌داری | تفاوت بین میانگین |
|-------|------------|---------------|-------------------|
| ۲۹/۰۲ | ۵۳۳ | ۰/۰۰۰ | ۱/۰۲۲ |

با توجه به اطلاعات جدول ۶ از آنجایی که t محاسبه شده بزرگ‌تر از t جدول می‌باشد، فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق تأیید می‌گردد. لذا با ۹۹ درصد (با قبول یک درصد خطا) می‌توان

نتیجه گرفت که میانگین نمرات کسب شده در الگوی «پردازش اطلاعات» بیش از میانگین فرضی جامعه‌ی مورد مطالعه می‌باشد. پاسخگویان در این فرضیه روش‌های تدریسی که در آن به: به کارگیری اطلاعات و سازماندهی آنها، توصیه به تحقیق و تفکر، توصیه به یادگیری مفاهیم، آشنایی با پدیده‌های نو، وضوح خلاقیت استاد و یادداشت‌برداری پرداخته می‌شود را در ترغیب به مطالعه کتاب مؤثر می‌دانند. بدین ترتیب اجرای این خانواده از روش تدریس (پردازش اطلاعات) در دانشگاه‌ها، می‌تواند سهمی در مطالعه کتاب جامعه‌ی آماری داشته باشد.

فرضیه دوم: بین روش تدریس مبتنی بر «تدریس اجتماعی» و رغبت به مطالعه کتاب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۷: آزمون t برای فرضیه دوم

| t | درجه آزادی | سطح معنی‌داری | تفاوت بین میانگین |
|-------|------------|---------------|-------------------|
| ۳۰/۶۰ | ۵۳۴ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۹۸ |

با توجه به اطلاعات جدول ۷ از آنجایی که t محاسبه شده بزرگتر از t جدول می‌باشد، فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق تأیید می‌گردد. لذا با ۹۹ درصد (با قبول یک درصد خطا) می‌توان نتیجه گرفت که میانگین نمرات کسب شده در الگوی «تدریس اجتماعی» بیش از میانگین فرضی جامعه‌ی مورد مطالعه می‌باشد. پاسخگویان در این فرضیه روش‌های تدریسی که در آن تأکید به: کار گروهی، تعهد و ارزش‌های شاگردان، تعامل با دیگران، مهارت اجتماعی، پویایی گروهی، حل مسئله و ایفای نقش پرداخته می‌شود را در بررسی‌های علمی شده است، در ترغیب به مطالعه کتاب مؤثر می‌دانند. بدین ترتیب اجرای این خانواده از روش تدریس (تدریس اجتماعی) در دانشگاه‌ها، می‌تواند نقشی قابل توجه در مطالعه کتاب جامعه‌ی آماری داشته باشد.

فرضیه سوم: بین روش تدریس مبتنی بر «تدریس فردی» و رغبت به مطالعه کتاب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۸: آزمون t برای فرضیه سوم

| t | درجه آزادی | سطح معنی‌داری | تفاوت بین میانگین |
|-------|------------|---------------|-------------------|
| ۳۳/۴۰ | ۵۳۶ | ۰/۰۰۰ | ۱/۰۸ |

با توجه به اطلاعات جدول ۸ از آنجایی که t محاسبه شده بزرگتر از t جدول می‌باشد، فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق تأیید می‌گردد. لذا با ۹۹ درصد (با قبول یک درصد خطا) می‌توان

نتیجه گرفت که میانگین نمرات کسب شده در الگوی «تدریس فردی» بیش از میانگین فرضی جامعه‌ی مورد مطالعه می‌باشد. پاسخگویان در این فرضیه روش‌های تدریسی که در آن تأکید به: ارتقا و احساس خود ارزشمندی، شناخت توانایی‌ها و رقابت سالم و ایجاد هم‌حسی، مسئولیت‌پذیری و شکوفایی استعداد شاگردان شده است، در ترغیب به مطالعه کتاب مؤثر می‌دانند. بدین ترتیب اجرای این خانواده از روش تدریس (تدریس فردی) هم در محیط‌های دانشگاهی، می‌تواند نقشی قابل توجه در مطالعه کتاب را برای جامعه‌ی آماری به ارمغان بیاورد.

فرضیه چهارم: بین روش تدریس مبتنی بر «سیستم‌های رفتاری» و رغبت به مطالعه کتاب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۹: آزمون t برای فرضیه چهارم

| t | درجه آزادی | سطح معنی‌داری | تفاوت بین میانگین |
|-------|------------|---------------|-------------------|
| ۲۳/۸۰ | ۵۳۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۸۲۶ |

با توجه به اطلاعات جدول ۹ از آنجایی که t محاسبه شده بزرگ‌تر از t جدول می‌باشد، فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق تأیید می‌گردد. لذا با ۹۹ درصد (با قبول یک درصد خطا) می‌توان نتیجه گرفت که میانگین نمرات کسب شده در الگوی «تدریس فردی» بیش از میانگین فرضی جامعه مورد مطالعه می‌باشد. پاسخگویان در این فرضیه روش‌های تدریسی که در آن تأکید به: رفتار شاگرد و پیامد رفتاری او و تغییر و سازگاری‌اش، محتوای درسی، عزت نفس و اعتماد به‌عنوان هدف، تسلط به دانش علمی و تبیین مهارت‌های پیچیده توسط شاگردان شده است، در ترغیب به مطالعه کتاب را نفوذپذیر می‌دانند. بدین ترتیب اجرای این خانواده از روش تدریس (تدریس فردی) می‌تواند در محیط‌های دانشگاهی، نقشی قابل توجه در مطالعه کتاب را برای جامعه‌ی آماری در بر داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به موضوع مورد مطالعه و با تأکید بر اینکه روش‌های تدریس در نیم قرن اخیر به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار در فرآیند یاددهی - یادگیری مطرح بوده است، نتایج به‌دست آمده در این پژوهش نشان می‌دهد بین خانواده روش‌های تدریس (الگوی پردازش اطلاعات، الگوی تدریس اجتماعی، الگوی تدریس فردی و الگوی سیستم‌های رفتاری) و مطالعه کتاب رابطه وجود دارد

این یافته با پژوهش افرادی همچون براون، کلنک (۱۹۹۲)، آصفی (۱۳۸۳) و افکانه (۱۳۸۵) همسویی دارد.

روش‌های تدریس به‌عنوان یک اصل در همه حال مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است زیرا از طریق به‌کارگیری هوشمندانه این روش‌هاست که پویایی لازم در فرآیند آموزشی ایجاد می‌شود و یاددهندگان و یادگیرندگان می‌توانند در یک تعامل منطقی به اهداف مورد نظر نزدیک شوند؛ آنچه از این پژوهش استنباط می‌گردد این است که، شاخص «مطالعه کتاب» که در دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی - آموزشی از جایگاه بالایی برخوردار است، می‌تواند از طریق به‌کارگیری الگوهای تدریس توسط اساتید و مربیان دانشگاه ارتقا یابد. از چهار خانواده روش‌های تدریس که امروزه به‌عنوان جدیدترین مطالعات مطرح می‌باشند، از نظر دانشجویان هر یک به نسبتی در انگیزه‌افزایی آنها برای مطالعه کتاب نقش دارند؛ به‌کارگیری اطلاعات و سازماندهی آنها، توصیه به تحقیق و تفکر، توصیه به یادگیری مفاهیم، چگونگی به‌کارگیری استدلال و منطق، آشنایی با پدیده‌های نو، طبقه‌بندی مفاهیم، وضوح خلاقیت استاد، یادداشت‌برداری، فرضیه‌سازی و بسط رشد شناختی شاگردان، کار گروهی، تعهد و ارزش‌های شاگردان، تعامل با دیگران، مهارت اجتماعی و تفکر منطقی، پویایی گروهی و حل مسأله، ایفای نقش و شرکت مستقیم شاگردان در بررسی‌های علمی، ارتقا و احساس خود ارزشمندی شاگرد، شناخت توانایی‌ها و رقابت سالم و هم‌حسی، مسئولیت‌پذیری، شکوفایی استعداد شاگرد، انعطاف‌پذیری و توجه به پیچیدگی‌های انسانی شاگردان، توجه به رفتار شاگرد و پیامد رفتاری او و تغییر و سازگاری‌اش، توجه به محتوای درسی، تأکید بر عزت نفس و اعتماد به‌عنوان هدف، تسلط به دانش علمی و کمک به ارزیابی رشد و اصلاح او، تبیین مهارت‌های پیچیده توسط شاگردان و کنترل واکنش‌های هیجانی و خود درمانی آنها هر کدام اگر به‌موقع و به‌شکلی صحیح به‌کار گرفته شوند مطمئناً می‌توانند هدایت‌گر دانشجویان برای مطالعه کتاب و منابع باشند.

فاضل (۱۳۸۰) در پژوهش خود به ویژگی‌هایی از جمله دسترسی آسان به کتاب، کاهش حجم کتاب‌های درسی، عضویت در انجمن‌های علمی، رفتار توجه‌آمیز معلمان و به‌کارگیری روش‌های برتر تدریس از جمله گرایش شاگردان به مطالعه کتاب‌های غیر درسی تأکید نموده است. شعبانی (۱۳۸۲) در پژوهش خود دریافت که روش حل مسأله اگر با کار گروهی همراه باشد می‌تواند به پرورش مهارت‌های تفکر شاگردان کمک کند. پاول و الدر^۱ (۲۰۰۰) در پژوهش خود

1- Paul & Elder

2- Bell

که در ۳۸ دانشگاه دولتی و ۲۸ دانشگاه غیر دولتی درباره اعتبار نامه‌های علمی اساتید انجام داده، نشان می‌دهد علی‌رغم باور استادان مبنی بر اینکه آموزش تفکر انتقادی و به‌کارگیری روش‌های متناسب در جهت بسط اندیشه‌ورزی دانشجویان جزء اهداف آموزشی می‌باشد، اما همچنان عده قلیلی از اساتید دانشگاه به‌صورت عملی آن‌را در برنامه تدریس خود پیاده می‌کنند. بل^۲ و همکارانش (۲۰۰۲) در پژوهشی دریافته‌اند یادگیری گروهی فرصتی را ایجاد می‌نماید که به تقویت تفکر انتقادی و دانش تجربی و نظری دانشجویان منجر شود (به نقل از استایپ، ۲۰۰۳)؛ برونر^۳ (۱۹۹۶) در تحقیق خود تأکید دارد علی‌رغم اینکه روش سخنرانی برای انتقال دانش مناسب است اما یادآوری و تفکر سطح بالا و ایجاد نگرش مثبت در شاگردان از طریق فعالیت‌های گروهی امکان‌پذیر است؛ اورتسون و اسمیلای (۱۹۸۷) تأکید دارند مدیریت مطلوب کلاس و فضای کلاس درسی، اثربخشی یادگیری و آموزش را تسهیل می‌کند ایشان به شیوه عمل معلم و توانایی‌های او در محیط کلاس اهمیت ویژه‌ای قائل است.

بنابراین وقتی از تدریس به‌عنوان هر فعالیتی که از جانب یک فرد به‌منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری یاد می‌کنیم (آقازاده، ۱۳۸۴) ناگزیریم روش‌های تسهیل کردن را نیز بیاموزیم چه؛ این روش‌ها با گذر زمان با خود تنوع و جذابیت‌هایی را نیز در کنار فن‌آوری‌های اجتناب‌ناپذیر به همراه خواهند داشت. مدرسان و مربیان باید به این نکته توجه داشته باشند که به‌کارگیری نظامند یک روش تدریس در شرایط ویژه خود می‌تواند بیشترین نفوذپذیری را در میان شاگردان داشته باشد؛ صرف به‌کارگرفتن همه روش‌ها در همه موقعیت‌ها به‌عنوان یک وظیفه سازمانی نمی‌تواند آنان را به اهداف مورد نظر نزدیک کند.

در پایان ضمن تأکید بر جایگاه دانشگاه‌ها به‌عنوان محیط رشد دهنده اندیشه‌ها، آنچه به‌عنوان پیشنهاد از این پژوهش ارائه می‌گردد این است که فرآیند یاددهی - یادگیری در همه حال مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی دانشگاه‌ها قرار گیرد، دوره‌های بازآموزی با روش‌های نوین تدریس برای اساتید برگزار گردد، دیدگاه دانشجویان در خصوص اساتیدی که آنان را با روش‌ها و شیوه‌های ترغیب‌کننده هدایت می‌کنند مورد توجه قرار گرفته و حداقل به‌طریقی اساتید مورد نظر تشویق شوند، همایش‌هایی در جهت روش‌ها و الگوهای برتر تدریس با تأکید بر مطالعات تطبیقی برای اساتید برگزار شود و توجه به کتاب‌خوانی به‌عنوان یک سرفصل عملکردی در برنامه نشست‌های گروه‌های آموزشی اساتید مورد تأکید قرار گیرد.

منابع فارسی

- آقازاده، م. (۱۳۸۴). روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغز محوری، ساختگرایی، یادگیری از طریق همیاری، فراشناخت. تهران: انتشارات آبیژ.
- آصفی، ر. (۱۳۸۳). تأثیر استفاده از روش آموزش از طریق همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه کشور. معاونت آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش.
- افکنانه، ص. (۱۳۸۵). بررسی راه‌های ترغیب دانشجویان به مطالعه کتاب‌های غیر درسی در دانشگاه آزاد اسلامی.
- ایزدی، م. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دو جانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و یکم، شماره ۳، تهران: پاییز ۸۴.
- اولیوا، پ. نظارت و رهبری آموزشی در مدارس امروز. ترجمه: جواهری (۱۳۷۹). تهران: انتشارات دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
- پین، ا. و اتیکر، و. مهارت‌های ضروری مطالعه موفق. ترجمه: فاطمه محمدی (۱۳۸۳). ناشر مولف؛ چاپ شیراز نوین.
- توسی، آ. روش‌های موفقیت در مطالعه و یادگیری. ترجمه: سیدرضا افتخاری (۱۳۸۳). تهران: انتشارات ابن سینا.
- خورشیدی، ع. و همکاران. (۱۳۷۹). راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس درس (باعنایت به نگرش فراشناختی). تهران: مؤسسه انتشارات کیا.
- خورشیدی، ع. و همکاران. (۱۳۸۰). روش‌های نوین تدریس با عنایت به نگرش فراشناختی. تهران: انتشارات پسین.
- جویس، ب. و ویل، م. (۱۹۹۶). الگوهای جدید تدریس. ترجمه: محمدرضا بهرنگی (۱۳۷۴). گیلان: انتشارات تابان، ۱۳۷۶.
- ری، ۵. پژوهش در کلاس درس. ترجمه: آران‌ی و مقدم (۱۳۸۲). تهران: انتشارات منادی تربیت.
- ریس، ف. ۵۰۰ نکته درباره مطالعه. ترجمه: خواهران عسکری (۱۳۸۱). تهران: انتشارات مدرسه.

- دلجو، ش. (۱۳۸۱). شیوه‌های یادگیری و مطالعه. تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی تکوک زرین.
- سرمه، غ. (۱۳۷۹). نگرشی کاربردی بر روش‌های تدریس و هنر معلمی. تهران: انتشارات آوای نور.
- سنه، ا. و آقازاده، م. (۱۳۷۹). فرهنگ مطالعه و پژوهش. دفتر توسعه و برنامه‌ریزی امور پرورشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات منادی تربیت.
- سیف، ع. ا. (۱۳۷۶). روش‌های یادگیری و مطالعه. تهران: انتشارات دوران.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۰). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شعبانی، ح. (۱۳۷۹). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، ح. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: انتشارات سمت.
- مشایخ، ف. (۱۳۸۳). دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- فاضل، م. (۱۳۸۰). بررسی نوع و میزان مطالعات غیردرسی دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن در شهرستان شهرضا.
- قورچیان، ن. (۱۳۷۴). جزئیات روش‌های تدریس (چهارچوبی جامع برای تدریس حرفه‌ای). تهران: انتشارات فراشناختی.
- قورچیان، ن. ق. و همکاران. (۱۳۷۷). نظریه‌های یادگیری و نظریه فراشناخت در فرآیند یاددهی و یادگیری. تهران: انتشارات تربیت.
- گیج، ان. ال. (۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه: محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات مدرسه.
- لطف آبادی، ح. (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- نادری، ع. و سیف نراقی، م. (۱۳۸۰). روش‌های تحقیق و شیوه ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: انتشارات بدر.
- هاپکینز، د. (۱۳۸۴). پژوهش در کلاس درس. ترجمه: مسعود وفایی و علی اکبر مرعشی. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های مجلس.

منابع انگلیسی

- Bruner, J. (1996).** The culture of Education, Harvard University press. Combridg, Massachusetts London, 1996
- Brown, A. L. (1992).** Distributed expertise in the classroom. In Salomon, Distributed Cognition: Psychological and educational consideration, New York: Cambridge university Press.
- Cummins, C. (1996).** Brain Research and Teaching. Managing to teach, p14.
- Crueder, D. C. (1996).** Constructivism and learning a philiosophical Appraisal. Education-Technology. PP22-25.
- Everston, C. & Smylie, M. A. (1987).** Research on the classroom processes: Viems from Two perspectives. In J.A.Glover and R.R.Roning (Eds), Historical Foundations of Educational psychology. Newyork.
- Flavell, J. H. (1976).** Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, L B(ed) (1976). The nature of Intelligence. Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- Guthrie, J. T. & wig field, A. (2000).** Engagement and Motivation in reading. In M. L. Kamil, P. b. mosenthal research (PP403-422). Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum.
- Glynn, S. M. & Britton, B. K. (1991).** The psychology of learning, science. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum associations publishers.
- M. Asch. (2004).** Motivation and learning. (1st) 2004. published by I V Y publishing House; Oelhi.
- Paul, R. & Elder, L. (2000).** Critical Thinking: the path to responsible citizenship, High school Magazine.
- Prawatt, R. (1991).** The immersion approach to learning to think, Educ. Researcher.
- Staib, S. (2003).** Teaching and measuring critical thinking, journal of nursing education, vol.42, no.11.
- Slavin, R. S. (1986).** Cooporative Learning and the Cooperative School. Educational Leadership, Vol.45, NO4, P7-11
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998).** Understandingbydesign. Alexanderia, VA; Association for supervision and curriculum Development.