

بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان

عبّاس صادقی^۱

فاطمه حسینی^۲

چکیده:

در تحقیق حاضر، الگوهای تدریس مطلوب در دانشگاه با توجه به نظرات دانشجویان در دانشکده‌های مختلف دانشگاه گیلان مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. در ابتدا از طریق مصاحبه از ۴۰ نفر از دانشجویان سال اول خواسته شد که نظرات خود را در مورد تدریس مطلوب بیان کنند. سپس از بین جامعه در حدود ۷۰۰۰ نفری دانشجویان دانشگاه گیلان از ۳۵۶ نفر (تقریباً در حدود ۵ درصد) از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای خواسته شد که از طریق پرسش‌نامه، عوامل مؤثر بر تدریس مطلوب را از لحاظ (الف) اصلی بودن (ب) فرعی بودن رتبه‌بندی نمایند. همچنین تفاوت‌ها و تضادهای موجود بین مهم بودن و ویژه بودن تدریس برای کل نمونه و ۶ دانشکده مختلف مورد توجه قرار گرفت. با وجود این که دیدگاه‌های آن‌ها با توجه به رشته تحصیلی و تجربیات، دارای تفاوت‌هایی بودند در مجموع گروه‌های مورد بررسی نظرات مشابهی داشتند. رتبه‌بندی‌ها در تحلیل عامل نیز مشخص کرد که الگوی تدریس مطلوب بر اساس دو عامل کلی یادگیری محور^۳ و تدریس محور^۴ مورد توجه دانشجویان قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: دانشجویان، دانشگاه، تدریس مطلوب، یادگیری.

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه گیلان.

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه گیلان.

3- Learning - Centred

4- Teaching - Centred

مقدمه

می‌دانیم که هر گونه ارزیابی از فرآیند تدریس، مستلزم مقایسه آن با معیارهای تدریس مطلوب است. در مبحث ارزیابی تدریس در دانشگاه‌ها، دیدگاه‌های متعددی پیشنهاد می‌شود. برای مثال گلد اشמיד^۱ (۱۹۸۸) و پرل برگ^۲ (۱۹۹۹) بیان می‌کنند دست اندرکاران و متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسان تربیتی، این نگرانی را دارند که چون مقوله تدریس، فنی‌ترین و اصلی‌ترین کارکرد نظام‌های آموزشی و آموزش عالی تلقی می‌شود، باید ماهرانه باشد و مدرّسان نیز باید مسؤولیت‌پذیر و پاسخ‌گو باشند.

در واقع سازمان‌ها، این دغدغه را دارند که فعالیت‌های اساسی آن‌ها باید به صورت اثربخش و کارا به اجرا در آید که مقوله تدریس در سازمان‌های آموزشی یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌هاست که اگر به درستی به سرانجام نرسد، این سازمان‌ها به هدف عمده خود نخواهند رسید؛ زیرا که تمامی فعالیت‌های دیگر این نوع سازمان‌ها به نوعی تحت تأثیر فرایند تدریس قرار می‌گیرد.

به طور کلی، ارتقا در یک سازمان، شامل سنجش و ارزیابی عملکرد شغلی است و تدریس نیز به عنوان بخش مهمی از مسؤولیت کلی مربوط به اکثر معلمان در سازمان‌های آموزشی است. یکی از بحث‌انگیزترین موضوعات در ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی آموزش عالی، تعیین اثربخشی فعالیت آن‌ها با توجه ملاک‌های ویژه است. «پاتریک و اسمارت^۳» (۱۹۹۸) مطرح می‌کنند که گرچه در مورد اثربخش بودن آموزش اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، تحقیقات فراوانی انجام شده است و در همه آن‌ها، عضو هیأت علمی به عنوان رکن مهم در فرآیند تدریس شناسایی شده است، هنوز به طور دقیق مشخص نیست که «تدریس اثربخش^۴» چیست و چه ویژگی‌هایی دارد.

هر گونه ارزیابی از فرآیند تدریس، مستلزم مقایسه آن با الگوی تدریس مطلوب است. حتی اگر مدرّسان نسبت به یکدیگر مورد ارزیابی قرار گیرند، مقایسه با الگوی تدریس مطلوب مورد نظر ارزیاب، اولویت دارد. فرنچ^۵ (۱۳۷۲) ده ملاک تجزیه و تحلیل روش مطالب درسی، ایجاد علاقه‌مندی، ایجاد تفکر در دانشجویان، گسترش علائق، تأکید بر مطالب مهم به کار بردن روش‌های مفید و مناسب آموزشی، ایجاد انگیزه برای انجام کارها، دانش کافی، انتقال

- 1_ Gold Schmit
- 2_ Perelberg
- 3_ Patrick & Smart
- 4_ Effective Teaching
- 5_ French

نقطه‌نظرهای جدید و استفاده از مثال‌های خوب را جهت ارزیابی اثربخشی فعالیت‌های استادان دانشگاه مورد توجه قرار می‌دهد.

جانسون و دیگران^۱ (۱۹۹۵) معتقدند که برای فرایند تدریس یک الگوی نظری وجود دارد؛ اما این الگو تا جایی قابل قبول است که با معیارهای مورد قبول تدریس مطلوب مطابقت داشته باشد.

در واقع هیچ کسی برای یک الگوی تدریس مطلوب که در آن، یک معلم خاصی را به عنوان یک فرد توانا و لایق معرفی کند ولی نمره‌های امتحانی فراگیران او، ضعیف باشد یا آن‌ها از درس خود دلزده و مأیوس باشند و یا همکاران او، محتوی درسی او را قدیمی و منسوخ بدانند، اعتبار قائل نمی‌شود.

ضرورت و اهمیت تحقیق

در آموزش عالی بر اساس دو معیار اساسی می‌توان الگوی تدریس را ارزیابی نمود این دو معیار که عبارتند از:

۱. کمیّت و کیفیت یادگیری دانشجویان.

۲. نظرات گروه‌های مرتبط با فعالیت تدریس و یادگیری آن‌ها.

در اینجا این معیارها به طور مختصر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱ یادگیری دانشجویان

مؤسّسات آموزش عالی، دارای وظایف متعدّدی هستند که طبق نظر فولتن^۲ (۱۳۷۳) مهم‌ترین وظیفه آن‌ها، آموزش است. این آموزش را در ساده‌ترین مثل می‌توان به شکل یک نظام داده ستانده در نظر گرفت که در آن، تعدادی دانشجو با سطح و نوع خاصی از معلومات در کنش متقابل با مدرّسان، کتاب‌ها، تجهیزات و غیره قرار می‌گیرند.

امتحانات پایانی یا مرحله‌ای که در طول یک ترم به منظور مشخص کردن میزان یادگیری دانشجویان مورد استفاده قرار می‌گیرد، معمولاً بر اساس مقدار مطالبی است که به‌آوردده می‌شود و با دادن نمره به هر دانشجو خاتمه پیدا می‌کند. امتحانات برای یادگیرنده و معلم از فرایند یادگیری بازخورد فراهم می‌آورند. اگر دانش‌آموزان و دانشجویان درس‌هایشان را خوب یاد گرفته باشند، باید به سرعت تقویت بشوند. اگر یادگیرندگان چیزی را غلط آموخته باشند، باید غلط‌های آن‌ها به سرعت تصحیح شوند. بنابر این لازم است مرتباً از یادگیرندگان امتحان

1_ Janston and et al

2_ Folton

به عمل آید (هرگنمان، ۱۳۷۷، ۵۰۰) در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آیا «هر چقدر این نمره بالاتر باشد، دانشجو مطالب بیشتری را می‌داند؟». سنترا (۱۹۸۹) گفته است «به باور بعضی‌ها، استفاده از یادگیری شاگردان عادلانه‌ترین و عینی‌ترین روش سنجش اثربخشی معلّم است.» (سیف ۱۳۷۸) و این در حالی است که اخیراً کیفیت یادگیری بیشتر مورد توجه محققان واقع شده است. رامسدن^۱ (۱۹۹۹)، پارلت^۲ و هامیلتون^۳ (۱۹۹۲) به تغییرات مربوط به عمق و هدف یادگیری از یک دانشجو به دانشجوی دیگر توجه کرده‌اند. بنابر این بازده‌های یادگیری شاگردان (به تنهایی) ملاک درستی برای اثربخشی آموزش معلّم نیستند؛ زیرا معلّمان به ویژه معلّمان دانشگاه را نباید مسؤول اصلی یادگیری یا عدم یادگیری دانشجویان دانست؛ بلکه عوامل دیگری دخیلند که خود شاگردان عمده‌ترین آن‌ها هستند (سیف ۱۳۷۸) هدف کمی که به وسیله آزمون‌های معمولی اندازه‌گیری و تعیین می‌شود، موجب مخفی شدن جنبه کیفی یادگیری می‌شود. ممکن است این گونه استدلال شود که این موضوع ناشی از ساختار نامطلوب امتحان است؛ یعنی، اگر سؤالات امتحانی مناسب باشند، پاسخ‌های داده شده به آن‌ها، یادگیری عمیق را از یادگیری سطحی متمایز می‌سازد؛ اما بیان این موضوع بسیار آسان‌تر از عمل کردن آن است. برای آزمون «عملی» کارایی تدریس، معمولاً از آزمون‌های عینی استفاده می‌شود و اکثر معلّمان به عنوان فراگیران گذشته می‌دانند که چه از طریق یادگیری سطحی و یا عمیق می‌توان همان نمره را در یک آزمون عینی کسب نمود.

لازم به تأکید است که ارزیابی فراگیران از طریق نمره نمی‌تواند بیانگر کیفیت یادگیری یا درک عمیق آن‌ها باشد. به عنوان مثال، انت ونسیل و دیگران^۴ (۲۰۰۰) بیان می‌دارند که چگونه نتیجه یک فعالیت آموزشی می‌تواند نمره بالا را به همراه داشته باشد، حتی وقتی چیزی درک نشود. بنابر این، سؤال، این است که چه کمّیتی از یادگیری به عنوان شاخص توانایی و شایستگی جریان تدریس مطرح است؟ و آیا کمّیت یادگیری، نتیجه تدریس مطلوب است؟

با وجود این که عناصر اصلی توسعه کارایی اعضای هیأت علمی، ارتقای کیفیت تدریس، گسترش انجام تحقیقات، ارزشیابی میزان کارایی تدریس، بالا بردن توان یادگیری دانشجویان... را شامل می‌شود در این که لزوماً رابطه‌ای بین مقدار یادگیری دانشجویان و کیفیت تدریس برقرار باشد، مورد تردید می‌باشد. چنان که به نظر دلاور (۱۳۷۲)، برخی مخالفان عقیده دارند

- 1_ Ramsden
- 2_ Parlett
- 3_ Hamilton
- 4_ Entwistle and et al

که جریان یاد دادن و فراگیری پیچیده‌تر از آن است که بتوان آن را به وسیله چند جمله اندازه‌گیری کرد به نظر آن‌ها، مدرّسان دانشگاهی، احتیاجی به پاسخ‌هایی مانند پاسخ‌های پرسش‌نامه‌ای ندارند و دارای خصوصیتاتی هستند که رابطه بین کاری را که انجام می‌دهند و پاسخی را که از دانشجویان دریافت می‌کنند، احساس می‌کنند.

دوبین^۱ و تاوگیا^۲ (۲۰۰۱) در گزارش تحقیق خود بیان کردند که قرار دادن دانشجویان در معرض انواع مختلف روش‌های تدریس و کیفیت‌های متفاوت آن بر اساس امتحان پایان ترم یا سال، تفاوت قابل ملاحظه‌ای را در میزان یادگیری به وجود نمی‌آورد. سایگل^۳ (۱۹۹۸) در گزارش نهایی تحقیق خود آورده است که میزان یادگیری دانشجویان تابع روش تدریس نیست؛ یعنی، کم و یا زیاد یاد گرفتن دانشجویان با شیوه‌های تدریس، رابطه مستقیم ندارد. پاول^۴ (۲۰۰۳) به تعدادی از مشکلات مربوط به رابطه مستقیم یادگیری دانشجو با توانایی و صلاحیت مدرّس پرداخته است و می‌گوید: «اولاً: دانشجویان یک معلّم بسیار ضعیف برای گذراندن درس خود مجبور به انجام تحقیق و یادگیری بیشتر هستند و به همین دلیل موفق‌تر خواهند بود. شاید بتوان گفت که در اینجا عدم کفایت و لیاقت معلّم، موجب یادگیری و نیز یادگیری بیشتر شده است.

ثانیاً: اگر کیفیت تدریس از طریق یادگیری ارزیابی شود، فقط پس از انجام تدریس می‌توان تصمیم گرفت که آیا تدریس یک فعالیت موفق است یا خیر؛ یعنی، تدریس تنها در همراهی با یادگیری اتفاق می‌افتد و در صورت عدم تحقق یادگیری، تدریس وجود خارجی نخواهد داشت.

ثالثاً: کار استادان دانشگاه، شبیه کار یک پزشک است که هرگز معالجه‌ای را صورت نداد؛ شبیه کار یک وکیل است که هرگز پرونده‌ای را بررسی نکرده و به انجام نرسانده است. در واقع این پزشک متخصص تنها بیماری‌های لاعلاج و آن وکیل هم فقط پرونده‌های سنگینی را به عنوان چالشی برای انجام مهارت خویش می‌پذیرفته است.

رابعاً: میزان درخواست یک دانشجو برای یادگیری، عامل مهمی در تعیین میزان یادگیری دانشجو است. طبق نظر جونز^۵ (۱۹۹۹) دانشجویان با دلایل و انتظارات متفاوتی از دروس مختلف وارد دانشگاه می‌شوند. این انتظارات متفاوت منجر به نگرش‌های مختلفی از مهم‌ترین و

- 1_ Dubin
- 2_ Taveggia
- 3_ Sigel
- 4_ Powell
- 5_ Jones

حساس‌ترین تا کم‌اهمیت‌ترین آن‌ها نسبت به مطالب درسی و نمره کسب شده نهایی و غیره می‌گردد.

بنابر این نمی‌توان گفت که هیچ تفاوتی در کمیت یادگیری حاصل از تدریس با کفایت و بی‌کفایت وجود ندارد و نیز نمی‌توان بر این موضوع نیز اصرار کرد که صلاحیت تدریس باید به طور قابل ملاحظه‌ای از طریق مقدار مطالبی که دانشجو یاد می‌گیرد، مورد ارزیابی قرار گیرد.

۲ نظرات گروه‌های علاقه‌مند به کیفیت یادگیری و تدریس

طبق نظر سالجو^۱ (۱۹۹۸) و برو^۲ و مک کورمیک^۳ (۲۰۰۳) محدودیت‌های مربوط به وظایف یادگیری، برداشت فردی دانشجو از یادگیری و معلومات و نیز تسهیلات موجود در اجرای استراتژی‌های درست مطالعه، کیفیت یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین چون کیفیت یادگیری دانشجو تا حد زیادی به مشاهدات افراد بستگی دارد و شرایط متفاوت یادگیری نیز نظرات مختلفی را در مورد «کیفیت» یادگیری ارائه می‌دهد و نیز الگوی‌های مختلف تدریس مطلوب برای نیل به کیفیت را به وجود می‌آورد، توصیف کیفیت یادگیری را دچار مشکل می‌کند. چنان که شریفیان (۱۳۸۴) مطرح می‌کند در زمینه تدریس در آموزش عالی، سه دیدگاه کلی وجود دارد: الف: انتقال اطلاعات به تعبیر پرات^۴ (۲۰۰۲) عام‌ترین جهت‌گیری در مقاطع مختلف تحصیلی به ویژه مقطع متوسطه و عالی، رویکرد انتقال دانش است.

ب: سازماندهی فعالیت دانشجویان در این نظریه پذیرفته شده است که مجموعه معینی از قواعد وجود دارد که می‌تواند دانشجویان را به درک و استنباط امور قادر سازد.

ج: ایجاد امکان یادگیری، دالبی^۵ (۲۰۰۱) معتقد است که هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است. از این رو، تدریس به عنوان عاملی که فرصت‌هایی برای یادگیری دانشجویان فراهم می‌کند در نظر گرفته می‌شود. همچنین علی‌رغم این باور که مدرس خوب دانشگاهی باید صرفاً دانش کافی در موضوع درسی خود داشته باشد، جریان تدریس نیز روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. دانشجویان که نگران موفقیت خود و پیشرفت از طریق تحصیلات هستند، از استادان خود انتظار آموزش مناسب، روزآمد و تخصصی را دارند و این در حالی است

- 1_ Saljo
- 2_ Brew
- 3_ Cormik
- 4_ Pratt
- 5_ Dallby

که تکنولوژی جدید، مثل استفاده از کامپیوتر ویدئو، مواد خودآموز و حتی آموزش از راه دور نیز بر امر تدریس اثر گذاشته‌اند.

تحقیقات انجام شده به وسیله گاف و دیگران^۱ (۱۹۸۶) و رامسدن^۲ (۱۹۹۹) نیز نشان داده است که محیط‌های متفاوت یادگیری موجب بروز پاسخ‌ها و رفتارهای متفاوتی از طرف دانشجویان خواهد شد؛ البته تعامل بین محیط یادگیری مثل شرایط کلاس، رفتارهای مدرّس و واکنش دانشجو، امری پیچیده است.

بدیهی است که محتوای مطلوب برای یک درس، بسیار متفاوت است؛ ولی آنچه چندان واضح نیست، این است که آیا ارزیابی مطلوبیت نوع یادگیری و تدریس به وسیله این دو گروه مختلف از دانشجویان مشابه است؟

گرین وود و دیگران^۳ (۲۰۰۳) معتقدند مدرّسان یک درس تمایل دارند که با نظرات دانشجویان توافق داشته باشند. قابل قبول بودن هر الگویی از تدریس مطلوب، عمدتاً از طریق الگوهای ضمنی تدریس مطلوب که دانشجویان آن را طلب می‌کنند، تعیین می‌گردد.

طبق نظر رکیچ^۴ (۱۹۹۳) الگوهای تدریس مطلوب، دانشجویان و استادان که یادگیری عمیق را تقویت می‌کند، باید هم شامل ارزش‌های پایانی^۵ باشد و هم ارزش‌های ابزاری^۵. شاید بتوان گفت که ارزش‌های پایانی مرتبط با تدریس می‌توانند موارد زیر باشند:

ایجاد علاقه‌مندی در دانشجویان.
کمک کردن برای به دست آوردن سطح مناسبی از درک و فهم در دانشجویان.
بنابر این تدریس موفق باید به گونه‌ای طراحی شود که دانشجویان ضمن این که به طور انفرادی در دوره تحصیل خود مسؤول باشند؛ بلکه قادر به تقویت توانایی خود در جهت استفاده مناسب از این مهارت‌ها نیز باشند.

به نظر می‌رسد که کسی با موارد فوق مخالفتی ندارد؛ ولی مشکل اصلی در عمل کردن به آن‌هاست. به عنوان مثال یک استاد مطلوب باید:

۱ پیشنهادهای دانشجو را در مطالب درسی بگنجانند.

۲ مطالبی را ارائه نماید که به راحتی در کتاب‌های درسی قابل دسترسی نباشد.

۳ به طور آشکار و واضح روی تخته کلاس بنویسد.

- 1_ Gaff et al
- 2_ Greenwood et al
- 3_ Rokeach
- 4_ Terminal values
- 5_ Instrumental values

۴ یک مدیر خوب باید مطالب سرگرم‌کننده و جالبی را مطرح کند. یک الگوی مفید از تدریس مطلوب باید متغیرهایی مفید و مؤثر مشابه متغیرهای فوق‌الذکر داشته باشد؛ زیرا فعالیت‌های فوق، تصمیماتی را که استاد باید در مورد فعالیت‌های خویش اتخاذ نماید، مشخص می‌کند. با این حال ممکن است گروه‌های مختلفی از دانشجویان این ابعاد مفید و مؤثر را به گونه‌ای در الگوهای خود بگنجانند که به انتظارات اساسی آن‌ها از آن درس مرتبط باشد.

اهداف تحقیق

هدف اساسی این تحقیق، بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب است؛ ولی اهداف فرعی آن عبارتند از:

- ۱ مقایسه دیدگاه‌های دانشجویان دانشکده‌های مختلف در مورد تدریس مطلوب
- ۲ یافتن میزان اصلی بودن و فرعی بودن ویژگی‌های تدریس مطلوب
- ۳ یافتن شکاف و عامل فاصله در ویژگی‌های تدریس مطلوب
- ۴ تفکیک ویژگی‌های مدرس محور، یا دانشجو محور بودن تدریس مطلوب

سؤالات تحقیق

- ۱ میزان فاصله بین اصلی بودن و فرعی بودن ویژگی‌های تدریس مطلوب چقدر است؟
- ۲ آیا تفاوت معنی‌دار بین دیدگاه‌های دانشجویان در مورد میانگین عوامل فاصله مهم بودن و ویژه بودن وجود دارد؟
- ۳ آیا تدریس بیشتر معلم محور است و یا دانشجو محور؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر که در دانشگاه گیلان صورت گرفت به صورت تحلیلی توصیفی است و به میزان موافقت گروه‌های متفاوت دانشجویان در مورد ویژگی‌های تدریس مطلوب پرداخته است؛ البته این امکان وجود دارد که هم برنامه‌های مربوط به مقطعی که دانشجویان در آن ثبت نام کرده‌اند و هم نوع رشته‌ای که دانشجویان در آن مشغول به تحصیل هستند، نظرات آن‌ها را در باره تدریس مطلوب تحت تأثیر قرار دهد. به منظور به حدّ اقل رساندن تأثیر این عوامل ثانویه، نمونه تحقیق، شامل دانشجویانی بودند که سال دوم خود را شروع کرده بودند. بنابر این، نظرات آن‌ها بر اساس تجربیاتی است که در طول سال اول حضور در دانشگاه به دست آمده است.

ابزار تحقیق

در این تحقیق از مصاحبه و پرسش‌نامه استفاده شده است.

الف مصاحبه

در انجام مصاحبه، دانشجویان سال اول را گرد هم آوردیم و با آن‌ها وارد گفتگو شدیم. نظرات آن‌ها به وسیله مصاحبه‌کننده جمع‌آوری گردید و در طول یک دوره تقریباً سه هفته‌ای، گزارش‌های بسیاری تهیه گردید و به ۴۰ مورد رسید که رفتارها و ویژگی‌های یک استاد مطلوب را توصیف و مورد پوشش قرار می‌داد. (جدول شماره یک).

دانشجویان سال اول این موارد را بر اساس تجربه دانشجویی خود در سال اول از تدریس استادان ارائه دادند در حالی که ظاهراً تفاوت‌هایی در دروس مختلف وجود داشت؛ ولی روش تدریس برتر را در این زمینه و به صورت زیر توصیف کردند:

۱ انجام سخنرانی؛ مثلاً در هر هفته دوبار برای هر درس.

۲ ارائه بحث آموزشی یا آزمایشگاهی: معمولاً هفته‌ای یک بار.

۳ انجام امتحانات در طول و پایان ترم.

ب پرسش‌نامه

در طول هفته ثبت نام در سال تحصیلی از دانشجویان سال دوم خواسته شد که این چهل مورد را بر اساس موارد زیر رتبه‌بندی نمایند:

الف میزان اهمیت، آن‌ها برای تدریس مطلوب.

ب ویژه بودن این موارد بر اساس تجربه تدریس در سال اول.

از یک مقیاس ۹ امتیازی استفاده شد که عدد ۱ از خیلی موافق بودن و عدد ۹ مخالف آن بود. بیش از ۸۰ درصد دانشجویان نمونه این عوامل را رتبه‌بندی کردند.

این کار به گونه‌ای طراحی شد که مهم بودن و ویژه بودن با همدیگر رتبه‌بندی می‌شدند. این کار برای پیدا کردن فاصله موجود بین موارد مهم بودن و ویژه بودن به محققان کمک کرد؛ البته این موضوع را قبلاً لوین تال و دیگران (۲۰۰۱) مورد تأیید قرار دادند و بر پیدا کردن فاصله بین این دو عامل تأکید داشتند. نکته قابل ذکر این است که این دانشجویان، این کار را برای یک استاد خاص و در یک درس خاص انجام ندادند؛ بلکه این کار را در رابطه با تدریس مطلوب به صورت کلی و با توجه به تجارب، نظرات و استدلال شخصی خود انجام دادند.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان

جدول شماره ۱، اطلاعاتی مربوط به نمونه کلی دانشجویان؛ یعنی، تعداد ۳۵۶ نفر را در برمی‌گیرد. ترکیب این نمونه بر اساس دانشکده‌ها بدین شرح بوده است: کشاورزی ۵۰ نفر؛ علوم پایه ۵۳ نفر؛ علوم انسانی ۱۰۰ نفر؛ فنی و مهندسی ۷۱ نفر؛ تربیت بدنی ۴۰ نفر و منابع طبیعی ۴۲ نفر.

در جدول شماره ۱، میانگین رتبه‌بندی دانشجویان در مورد اصلی و فرعی بودن به ترتیب رتبه مربوط به مهم بودن و هم‌چنین میزان درجه‌ای نیز به عامل فاصله^۱ اختصاص داده شده است که در فرمول زیر مشخص است.

اصلی بودن فرعی بودن

$$۱۰۰ \times \text{عامل فاصله}$$

اصلی بودن

آنگاه اندازه فاصله به عنوان نشان‌های از برداشت دانشجویان از میزانی است که در آن موارد ویژه بودن، کمتر از موارد اصلی بودن می‌باشد، مورد توجه قرار گرفته است.

جدول شماره ۱: اصلی بودن و فرعی بودن و عامل‌های فاصله (و ترتیب‌بندی رتبه‌ای مربوطه) از نظر دانشجویان در مورد تدریس مطلوب (تعداد = ۳۵۶)

رتبه	عامل فاصله	رتبه	رتبه	اصلی بودن	سؤالات: استاد
۸	۶۲/۷	۳/۵۸	۱	۲/۲۰	۱. معلومات کامل و همه‌جانبه از موضوع دارد.
۲	۸۳/۵	۴/۴۶	۳	۲/۴۳	۲. مشتاق و علاقه‌مند به آن چه که تدریس می‌کند، می‌باشد.
۱	۹۳/۹	۴/۶۴	۲	۲/۳۰	۳. به صورت روشن و قابل فهم صحبت می‌کند.
۱۱	۴۷/۶	۴/۴۰	۱۸	۲/۹۸	۴. بر روی تخته سیاه به صورت واضح و مشخص می‌نویسد.
۲۵	۳۹/۲	۴/۴۷	۲۴	۳/۲۱	۵. رفتار او با دانشجویان دوستانه و صمیمانه می‌باشد.
۳۳	۲۸/۹	۴/۸۱	۳۳	۳/۷۳	۶. شوخ طبع است.
۲۷	۵۲/۱	۴/۹۶	۲۶	۳/۲۶	۷. دغدغه‌اش این است که دانشجویان عملکرد خوبی در کلاس داشته باشند.
۳۴	۲۶/۷	۵/۷۳	۳۸	۴/۵۲	۸. صحبت‌های جالب و سرگرم‌کننده‌ای انجام می‌دهد.
۱۰	۷۲	۴/۷۳	۸	۲/۷۵	۹. دارای سیاست درهای باز است؛ یعنی، دانشجویان ترغیب می‌شوند که با او تماس بگیرند و او را ببینند.
۶	۶۷/۴	۴/۶۲	۹	۲/۷۶	۱۰. نسبت به دانشجویان متفاوت و تعصبی برخورد نمی‌کند.

1_ Gap Factor

بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان

۱۴	۵۴/۵	۴/۴۲	۱۴	۲/۸۶	۱۱ اگر اشتباهی می‌کند، آمادگی پذیرش آن را دارد.
۱۹	۴۹/۴	۳/۷۸	۶	۲/۵۳	۱۲ صحبت‌های خود را کاملا آماده می‌کند.
۳۵	۱۴/۲	۴/۸۴	۳۶	۳/۹۲	۱۳ یک محقق، فعال است که مطالب اصلی را بیان می‌کند و از آخرین پیشرفت‌ها، مطلع است.
۵	۶۹/۵	۴/۸۳	۱۳	۲/۸۵	۱۴ تلاش می‌کند که بازخوردهای دانشجویان را دریافت نماید.
۱۵	۵۳/۷	۴/۵۸	۱۹	۲/۹۸	۱۵ از نقطه نظرات دیگران استفاده و در مورد آن بحث می‌کند.
۴۰	۰	۴/۲۰	۳۷	۴/۲۰	۱۶ نظرات قطعی و مشخص خود را مطرح می‌کند.
۲۸	۳۶/۲	۴/۵۵	۲۹	۳/۳۴	۱۷ موضوع درسی را با جامعه امروزی تطبیق می‌کند.
۲۹	۳۵/۳۵	۴/۲۵	۲۲	۳/۱۴	۱۸ دانشجویان را تشویق می‌کند که خودکفا باشند و خودشان یاد بگیرند.
۱۲	۵۷/۲	۴/۳۷	۱۰	۲/۷۸	۱۹ فرض نمی‌کند که دانشجویان همه مطالب را از قبل می‌دانند.
۹	۶۲/۲	۴/۵۹	۱۲	۲/۸۳	۲۰ منابع قابل دسترس را معرفی می‌کند.
۳۹	۷/۵	۵/۰۲	۳۹	۴/۶۷	۲۱ در طول کلاس از موضوع گریز می‌زند و لطایفی را خارج از درس تعریف می‌کند.
۲۴	۳۹/۵	۴/۳۸	۲۲	۳/۱۴	۲۲ مطالب را به طور متعادل مورد پوشش قرار می‌دهد (یعنی برخی از جنبه‌ها را بیشتر و بعضی‌ها را کمتر مورد تأکید قرار می‌دهد).
۲۰	۴۹/۱۵	۵/۲۸	۳۱	۳/۵۴	۲۳ دانشجویان را تشویق می‌کند که نقطه نظر او را به چالش بکشند.
۲۳	۴۲/۸	۵/۵۸	۳۵	۳/۸۸	۲۴ پیشنهادهای دانشجویان را نیز در مطالب درسی می‌گنجاند.
۷	۶۴/۰	۴/۵۶	۱۱	۲/۷۸	۲۵ دانشجویان را تهییج و تحریک به تفکر می‌کند.
۱۶	۵۳/۳	۴/۹۵	۲۵	۳/۲۳	۲۶ مطالب را به گونه سازماندهی می‌کند که دانشجویان بتوانند خودشان یاد بگیرند.
۲۱	۴۷/۳	۴/۶۱	۲۱	۳/۱۳	۲۷ مباحث پیچیده را به طور منطقی و قابل فهم ارائه می‌دهد.
۱۸	۵۰/۲	۴/۴۰	۱۶	۲/۹۳	۲۸ آخرین پیشرفت‌ها را در این زمینه مورد بحث قرار می‌دهد.
۳۱	۳۳/۹	۴/۷۰	۳۰	۳/۵۱	۲۹ ایده‌هایی را از حوزه‌های موضوعی مرتبط، معرفی می‌نماید.
۱۷	۵۱/۰	۴/۴۷	۱۷	۲/۹۶	۳۰ اهداف را به صورت روشن و واضح ارائه می‌کند.
۱۳	۵۵/۳	۳/۸۲	۵	۲/۴۶	۳۱ در طول تدریس، نکات با اهمیت را مورد تأکید قرار می‌دهد.
۳۸	۲۶/۶	۵/۶۴	۴۰	۵/۰۰	۳۲ برای صحبت کردن در مورد موضوعات اجتماعی، احساس مسؤولیت می‌کند.

بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان

۳۳	۳۳/۱	۴/۷۵	۳۲	۳/۷۵	۳۳ برخی از دروس تربیتی و آموزشی مربوط به تدریس را گذرانده است.
۳	۷۶/۳	۴/۳۲	۴	۲/۴۵	۳۴ به طور رضایت‌بخشی به سؤالات دانشجویان پاسخ می‌دهد.
۲۳	۴۵/۲	۴/۲۴	۱۵	۲/۹۲	۳۵ کتاب جزوات خوبی از مطالب درسی را معرفی می‌کند.
۳۰	۳۸/۴	۴/۲۱	۲۰	۳/۰۴	۳۶ در مورد شیوه‌های سنجش و ارزیابی با دانشجویان بحث می‌کند.
۲۶	۱۶/۳	۴/۵۶	۲۷	۳/۹۲	۳۷ مطالبی را ارائه می‌دهد که به راحتی در کتاب‌های درسی قابل دسترسی باشند.
۴	۶۹/۲	۴/۴۰	۷	۲/۶۰	۳۸ توضیحات او به گونه‌ای است که می‌توان به آسانی یادداشت‌برداری کرد.
۳۷	۱۸/۵	۴/۲۹	۳۴	۳/۷۹	۳۹ دارای خصلت‌ها و اخلاق آزردهنده و پریشان‌کننده نیست.
۳۶	۲۱/۹	۴/۰۱	۲۷	۳/۲۹	۴۰ آرام است و کمتر عصبانی می‌شود.

جدول شماره ۲

میزان فاصله و رتبه‌های مربوط به دانشکده‌های مختلف

از نظر دانشجویان در مورد تدریس مطلوب

سؤالات	کشاورزی	علوم پایه	علوم انسانی	فنی و معماری	منابع طبیعی	تربیت بدنی
۱	(۱۱) ۶۲/۰	(۱۰) ۶۵/۲۵	(۷) ۵۵/۳	(۹) ۷۱/۸	(۶) ۶۴/۹	(۳) ۸۱/۰
۲	(۳) ۷۹/۱	(۲) ۱۰۷	(۲) ۷۴/۲	(۲) ۱۰۸	(۵) ۶۶/۲	(۱) ۸۹/۸
۳	(۱) ۹۷/۸	(۱) ۱۱۰	(۱) ۷۸/۰	(۱) ۱۱۳	(۱) ۸۸/۰	(۵) ۷۵/۲
۴	(۲۲) ۴۵/۳	(۵) ۰۸/۱	(۳۱) ۳۶/۹	(۲) ۱۰۸	(۸) ۶۱/۱	(۷) ۶۹/۰
۵	(۲۸) ۳۸/۲	(۳۷) ۳۶/۵	(۱۸) ۴۱/۷	(۳۰) ۳۸/۶	(۲۸) ۳۳/۷	(۱۲) ۶۰/۲
۶	(۳۲) ۳۲/۱	(۳۲) ۳۰/۹	(۲۹) ۲۷/۱	(۳۶) ۳۰/۸	(۳۷) ۲۳/۴	(۳۲) ۲۶/۴
۷	(۲۷) ۴۱/۲	(۱۷) ۵۳/۳	(۲۰) ۳۸/۴	(۱۹) ۵۴/۵	(۲۴) ۴۳/۴	(۲۸) ۳۵/۶
۸	(۳۸) ۲/۰	(۳۵) ۲۵/۶	(۳۲) ۲۲/۵	(۲۷) ۴۱/۱	(۳۶) ۲۳/۳	(۳۳) ۲۵/۵
۹	(۶) ۶۷/۵	(۱۹) ۵۱/۵	(۱۰) ۴۶/۸	(۱۰) ۷۰/۷	(۱۳) ۵۱/۵	(۱۸) ۵۰/۰
۱۰	(۲) ۸۲/۰	(۱۸) ۵۳/۲	(۳) ۷۳/۶	(۲۰) ۵۲/۷	(۱۲) ۵۱/۸	(۳) ۸۱/۰
۱۱	(۱۲) ۵۸/۴	(۱۶) ۵۴/۱	(۶) ۵۸/۳	(۳۱) ۳۸/۰	(۱۶) ۴۸/۵	(۴) ۷۸/۰
۱۲	(۲۳) ۴۳/۷	(۲۱) ۴۷/۹	(۹) ۴۸/۷	(۸) ۷۹/۱	(۲۷) ۳۴/۴	(۱۰) ۶۲/۲
۱۳	(۳۱) ۳۳/۰۱	(۳۷) ۱۳/۸	(۳۴) ۱۸/۱	(۳۸) ۱۳/۴	(۳۰) ۳۱/۵	(۳۸) ۱۳/۶
۱۴	(۴) ۷۵/۸	(۸) ۶۷/۸	(۵) ۶۱/۱۰	(۶) ۸۳/۶	(۱۵) ۵۰/۵	(۱۷) ۵۲/۶
۱۵	(۱۰) ۶۲/۵	(۱۵) ۵۴/۳	(۱۴) ۴۴/۴	(۲۵) ۴۵/۹	(۲۰) ۴۷/۲	(۲۰) ۴۶/۶

بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس مطلوب در دانشگاه گیلان

(۴۰)۰	(۴۰)۰	(۴۰)۰	(۴۰)۰	(۴۰)۰	(۴۰)۰	۱۶
(۲۴) ۴۲/۴	(۲۵) ۴۲/۵	(۲۱) ۵۱/۲	(۲۸) ۲۹/۰	(۲۹) ۳۵/۱	(۳۳) ۲۸/۶	۱۷
(۳۰) ۳۳/۳	(۲۹) ۳۱/۸	(۳۳) ۳۵/۹	(۳۰) ۲۴/۱	(۲۳) ۴۳/۵	(۲۹) ۳۷/۷	۱۸
(۶) ۶۹/۶	(۹) ۵۴/۵	(۷) ۸۳/۵	(۱۹) ۳۹/۷	(۹) ۶۶/۰	(۱۵) ۵۵/۴	۱۹
(۹) ۶۳/۹	(۴) ۶۶/۸	(۱۴) ۶۳/۱	(۱۶) ۴۳/۲	(۷) ۶۹/۱	(۸) ۶۳/۸	۲۰
(۳۷) ۱۵/۰	(۳۹) ۷/۸	(۳۷) ۱۹/۴	(۳۷) ۷/۱	(۳۹) ۱/۰	(۳۹) ۱/۰	۲۱
(۳۱) ۳۰/۴	(۳۲) ۲۹/۹	(۲۲) ۵۰/۰	(۲۶) ۳۱/۶	(۳۱) ۳۱/۲	(۲۰) ۵۰/۲	۲۲
(۱۴) ۵۷/۷	(۲۱) ۴۶/۵	(۲۶) ۴۲/۹	(۱۶) ۴۳/۲	(۱۹) ۵۱/۵	(۱۷) ۵۳/۰	۲۳
(۲۹) ۳۴/۴	(۲۲) ۴۴/۰	(۳۲) ۳۷/۵	(۲۷) ۳۱/۵	(۲۵) ۴۰/۸	(۱۹) ۵۰/۵	۲۴
(۱۶) ۵۳/۵	(۵۶) ۶۴/۹	(۱۳) ۶۸/۴	(۱۱) ۴۶/۴	(۶) ۷۴/۴	(۹) ۶۲/۷	۲۵
(۱۹) ۴۸/۶	(۱۹) ۴۷/۳	(۱۲) ۶۸/۵	(۲۵) ۳۲/۳	(۱۴) ۵۵/۲	(۱۳) ۵۶/۱	۲۶
(۲۲) ۴۴/۱	(۳۳) ۲۷/۰	(۱۵) ۶۲/۲	(۱۳) ۴۶/۶	(۲۴) ۴۲/۸	(۱۶) ۲۴/۲	۲۷
(۲۱) ۴۵/۸	(۱۸) ۴۷/۸	(۲۳) ۴۷/۴	(۱۵) ۴۳/۶	(۱۲) ۶۰/۱	(۱۸) ۵۰/۴	۲۸
(۲۳) ۴۳/۸	(۲۶) ۳۵/۰	(۳۴) ۳۵/۵	(۳۳) ۲۰/۱	(۳۰) ۳۱/۳	(۳۰) ۳۴/۷	۲۹
(۱۵) ۵۷/۰	(۱۱) ۵۲/۵	(۱۷) ۵۸/۸	(۲۳) ۳۵/۵	(۱۳) ۵۹/۲	(۲۱) ۴۸/۱	۳۰
(۱۱) ۶۱/۴	(۱۴) ۵۱/۲	(۱۶) ۶۱/۹	(۱۲) ۴۶/۰	(۱۱) ۶۱/۵	(۱۴) ۵۵/۹	۳۱
(۳۴) ۱۹/۶	(۳۸) ۱۴/۲	(۳۹) ۱۳/۳	(۲۹) ۳/۴	(۳۸) ۱۱/۵	(۳۷) ۱۳/۶	۳۲
(۲۷) ۴۶/۲	(۳۱) ۳۰/۷	(۱۸) ۵۶/۷	(۳۵) ۱۶/۵	(۲۱) ۴۶/۷	(۳۴) ۲۷/۴	۳۳
(۸) ۶۶/۱	(۲) ۷۰/۱	(۴) ۶۷/۷	(۴) ۶۱/۳	(۴) ۸/۲	(۵) ۷۴/۵	۳۴
(۲۵) ۴۱/۷	(۱۷) ۴۸/۰	(۱۱) ۷۰/۰	(۲۴) ۳۴/۶	(۲۶) ۳۸/۳	(۲۵) ۴۲/۰	۳۵
(۲۶) ۳۷/۰	(۲۳) ۴۳/۵	(۲۴) ۴۷/۲	(۳۱) ۲۳/۶	(۳۴) ۲۶/۱	(۲۶) ۴۱/۴	۳۶
(۳۶) ۱۷/۳	(۱۰) ۵۳/۵	(۲۸) ۳۹/۶	(۲۲) ۳۵/۹	(۳۷) ۳۶/۵	(۲۴) ۴۲/۸	۳۷
(۱۳) ۶۰/۱	(۳) ۶۹/۴	(۵) ۸۷/۶	(۸) ۸۲/۳	(۳) ۸۵/۲	(۶) ۶۷/۵	۳۸
(۳۹) ۸/۴	(۳۷) ۲۰/۴	(۳۵) ۳۳/۵	(۳۸) ۵/۲	(۳۶) ۲۰/۰	(۳۵) ۲۰/۲	۳۹
(۳۵) ۱۹/۵	(۳۴) ۲۵/۵	(۲۹) ۳۸/۹	(۳۶) ۱۲/۱	(۳۳) ۲۸/۶	(۳۶) ۱۸/۳	۴۰

توجه: رتبه در داخل پرانتز آورده شده است.

جدول شماره ۲، میانگین عوامل فاصله دانشکده‌ها و رتبه‌بندی‌های^۱ مربوط به هر یک از آن‌ها نشان می‌دهد. قبلاً اشاره شده است که راه برای تفسیر ارزیابی‌های دانشجویان از استادان، گفتن این مطلب است که هر دانشجویی مغایرت بین ایده آل‌های خود برای یک رفتار خاص و آنچه را که رفتار استاد خود می‌بیند، تخمین می‌زند. جدول شماره ۲ نشان می‌دهد اگرچه توافق کلی زیادی بین دانشکده‌ها وجود دارد، تفاوت‌هایی نیز مورد توجه بوده است:

1_ Ranking

مقدار عوامل فاصله به وجود آمده به وسیله دانشکده‌ها، متفاوت هستند؛ یعنی، در کل پاسخ‌های دانشجویان دانشکده‌های فنی و معماری در مورد سؤال اول، دارای بیشترین عامل فاصله بوده‌اند؛ در حالی که پاسخ‌های مربوط به دانشکده علوم انسانی کمترین مقدار آن می‌باشد. یک احتمال، این است که شاید دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با دانشجویان رشته‌های فنی و معماری، تدریس بهتری را تجربه کرده باشند. با این حال با بررسی‌های دقیق تر از قوت این احتمال کاسته شده است زیرا در طول سال اول موارد زیر قابل توجه است:

الف دانشجویان فنی و معماری مانند بسیاری از دانشجویان علوم انسانی دروس مشابه اخذ کرده بودند.

ب اکثریت دانشجویان دانشکده‌های مهم کشاورزی و منابع طبیعی نیز، دارای دروس تخصصی مشابه بودند.

این بدان معنا است که گروه‌های مختلف، عوامل فاصله مختلفی را نیز به دست داده‌اند (علوم انسانی کمتر از علوم کشاورزی و فنی و معماری بیشتر از پایه) که در نتیجه تجربیات آن‌ها از آنچه تا حد زیادی ناشی از تدریس مشابه بوده، مطرح شده است. طبق نظر جونز (۱۹۹۹) این مورد می‌تواند مربوط به انتظارات متفاوت گروه‌های مختلفی باشد که برداشت‌های آن‌ها را تحت الشعاع قرار می‌دهد؛ اما جزئیات مربوط به نوسان در پاسخ‌ها، کاملاً پیچیده است و احتمالاً به وظیفه نقش خاصی که مربوط به انتظارات دانشجویانی است که مطالعات دانشگاهی و تجارب ویژه خود را در طول سال اول این تحقیق مورد توجه قرار می‌دهند، اشاره دارد. برخی گرایش‌ها در بررسی این رتبه‌بندی‌ها، بیانگر این نکته است که گروه‌های مختلف به عوامل مختلف در تدریس مطلوب به صورت متفاوت پاسخ داده‌اند که در اینجا به چند مورد اشاره می‌شود:

سؤال شماره ۴: روی تخته سیاه به صورت واضح و مشخص می‌نویسد.

این سؤال به وسیله دانشجویان دانشکده‌های علوم کشاورزی و انسانی به عنوان مورد نسبتاً بی‌اهمیت و دانشکده علوم پایه، بسیار بی‌اهمیت درجه‌بندی شده است در حالی که گروه‌های دیگر (مخصوصاً فنی و معماری) آن را به عنوان مؤلفه بسیار مهم و قابل ملاحظه در تدریس مطلوب در نظر گرفته‌اند که از ساختار متفاوت رشته‌های تحصیلی ناشی می‌شود و منجر به این نتایج زیر گردیده است:

الف تدریس در رشته‌های علوم پایه و علوم کشاورزی معمولاً با نطق‌های کلامی کمتر همراه بود و اغلب با مطالب عملی سر و کار داشتند و معمولاً دشوارتر و با ارائه انبوهی از مطالب دقیق

و مفصل همراه بود که زواید بسیار کمی داشت و باید به درستی به وسیله دانشجویان جذب گردد و کار با تخته سیاه نیز بسیار متداول و رایج است.

ب شاید در یک کلاس علوم کشاورزی و علوم انسانی تا حدّ زیادی وابسته به کار با تخته سیاه است و شگفت‌آور نیست که دانشجویان این رشته‌ها، آن را این قدر بی‌اهمیت درجه‌بندی کرده‌اند.

سؤال شماره ۱۰ نسبت به دانشجویان تعصبی برخورد نمی‌کند.

این سؤال را دانشجویان مهندسی و علوم کشاورزی، نسبت به دانشکده علوم انسانی و تربیت بدنی در سطح بسیار پایین‌تری درجه‌بندی کرده‌اند. ماهیت رشته‌های تحصیلی گروه اول، بدین گونه است که دانشجوی سال اول به دلیل محدود بودن مطالعات منظم، توانایی چندانی برای ارائه نظرات خود ندارند؛ اما این موضوع برای رشته‌های علوم انسانی وجود ندارد و در این رشته‌ها از دانشجویان، مرتب خواسته می‌شود که نظرات خود را بر اساس شواهد موجود به بحث و بررسی بگذارند. در واقع دانشجویان سال اول علوم انسانی در معرض مباحث خاصی قرار می‌گیرند که باید در آن‌ها وارد شوند و نظرات شخصی خود را در میان بگذارند و درگیر استدلال شوند.

سؤال شماره ۱۹: فرض نمی‌کند که دانشجویان همه مطالب را از قبل می‌دانند.

دانشجویان علوم انسانی و علوم کشاورزی و منابع طبیعی در مقایسه با دانشکده‌های دیگر، این مورد را به عنوان یک مورد نسبتاً بی‌اهمیت درجه‌بندی کرده‌اند. در واقع موضوعات رشته‌های دانشکده علوم پایه به مجموعه‌ای از مفاهیم خاص وابسته است که معلمان در حالت عادی از دانشجویان انتظار دارند که آن‌ها را قبل از آغاز درس کسب نموده باشند. فرض‌های نادرست معلمان در مورد آنچه که دانشجویان از قبل می‌دانند و در نتیجه آن «شروع از یک محل نادرست» برای تدریس است که کفک لغزش جدی را در نقطه نظرات دانشجویان نشان می‌دهد. در حالی که انتظارات مشابه در مورد مفاهیم و فرمول‌های رسمی از دانشجویانی انسانی، خواسته نمی‌شود و مورد نیاز نیست. هاجنال^۱ (۲۰۰۲) در این رابطه، نتایج مشابهی گرفته است و معتقد است که دانشجویان علوم انسانی معمولاً خیلی چیزها را از قبل نمی‌دانند.

سؤال شماره ۳۷: مطالبی را ارائه می‌دهد که به آسانی قابل دسترس است.

دانشجویان علوم کشاورزی و منابع طبیعی تأکید زیادی بر این مورد نموده‌اند که به دلیل ویژگی‌های تدریس در سال اول است.

1_ Hajnal

همه دانشجویان که در معرض موقعیت آموزشی مشابه سخنرانی/آزمایشگاه و امتحان پایانی قرار داشتند تمایل داشتند که مطالب درسی باید به آسانی قابل دسترس باشد. با این حال، ماهیت رشته تحصیلی و تجربیات ویژه دانشجویان نظرات و نگرش‌های آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است.

ابعاد تدریس مطلوب

به منظور استخراج ابعاد مختلف الگوی‌های بیان شده به وسیله دانشجویان، پاسخ‌های مربوط به هریک از دانشکده‌ها در رابطه با اصلی بودن و فرعی بودن، تحلیل عامل^۱ شدند. مقدار پایین‌تر برای ریشه‌های نهفته، ۱/۵ بود که از آن حدّ اکثر تعداد ۵ عامل استخراج گردید. یکی از ویژگی‌های اصلی و عمده الگوهای تدریس مطلوب مورد نظر دانشجویان، کلی و عمومی بودن آن‌هاست. در واقع تدریس مطلوب عملاً در تمام جنبه‌ها، خوب تشخیص داده شده بود. با این وجود، دو نوع متمایز از الگوی تدریس مطلوب وجود دارد که دانشجویان به طور کلی در آن شرکت می‌کنند. در نوع اول، مدرّس کانون اصلی قرار می‌گیرد و در نوع دوم نیز یادگیری دانشجو مورد تأکید است؛ ولی وقتی که کل گروه‌های دانشجویی در نظر گرفته می‌شود، ۳ عامل مدرّس محور بودن، دانشجو محور بودن و عملکرد محوری از این تجزیه و تحلیل به دست آمد که عبارت از:

۱ مدرّس محور بودن

۳۲ سؤال از ۴۰ سؤال به این عامل مربوط بودند که مهم‌ترین آن‌ها با توجه به درصدهای پراکنش به ذخیره‌سازی‌های ضریب چرخیده شده^۲ مربوط می‌باشد که عبارتند از:

استاد در کلاس به صورت روشن و قابل فهم صحبت می‌کند. (۰/۸۱)

استاد، سخنرانی‌های خود را به طور کامل و جامع آماده می‌کند. (۰/۷۷)

استاد، دارای معلومات کامل و همه‌جانبه از موضوع خود می‌باشد. (۰/۷۷)

در موارد فوق تا حدّ زیادی بر نقش مدرّس با توجه به ویژگی، توانایی و عملکرد او در محیط رسمی کلاس تأکید شده است.

1_ Factor Analysis
2_ Rotated Coefficient Loadings

۲ دانشجو محور بودن

۳۰ سؤال از ۴۰ سؤال، تأکید بر ذخیره‌سازی به طور قابل ملاحظه‌ای به این عامل ارتباط داشتند که موارد زیر مهم‌ترین آن‌ها را نشان می‌دهد:

استاد دانشجویان را تحریک و تهییج می‌کند که خود به تفکر بپردازند. (۰/۷۰)

استاد، مطالب را به گونه‌ای سازماندهی می‌کند، تا دانشجویان بتوانند خودشان یاد بگیرند. (۰/۷۰)

استاد، دانشجویان را تشویق می‌کند که خودکفا باشند و خودشان یاد بگیرند. (۰/۶۴)

در سؤالات فوق به دانشجو به عنوان یک فرد یادگیرنده تأکید شده و نیز ایجاد یک محیط مناسب کلاسی را مورد نظر قرار داده است. بدین ترتیب به نظر دانشجویان، آن‌ها می‌توانند خود نیز یاد بگیرند.

۳ تفریح و سرگرمی

۱۰ سؤال به طور آشکار بر این عامل ذخیره شده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها از قرار زیر است:

استاد، مدیری است که سخنرانی‌های جالب و سرگرم‌کننده‌ای انجام می‌دهد. (۰/۷۱)

استاد در طول کلاس از موضوع گریز می‌زند و لطایفی را تعریف می‌کند. (۰/۷۰)

استاد، شوخ‌طبع است. (۰/۶۰)

در موارد فوق بر نقش تفریح و سرگرمی در محیط یادگیری توجه شده است. نکته جالب این است که دانشجویان آن را متمایز از مدرّس محور بودن و دانشجو محور بودن تدریس می‌دانستند.

گروه‌های مربوط به علوم کشاورزی، منابع طبیعی و نیز تربیت بدنی دارای ساختارهای عاملی هستند که بسیار مشابه ساختارهای کلّ گروه است. دانشجویان علوم پایه، علوم انسانی و مهندسی و معماری، ساختاری را مطرح کرده‌اند که با گروه‌های دیگر متفاوت است. هم‌چنین دانشجویان علوم پایه و مهندسی و معماری، ساختاری مشابه داشتند. گروه علوم پایه، تأکید قابل ملاحظه‌ای بر مدرّس محور و دانشجو محور بودن داشتند در حالی که گروه مهندسی، تأکید بر مدرّس محور می‌کردند. برای هر دو گروه، یک بعد عملکرد وجود دارد که با آنچه که قبلاً در مورد آن بحث شد، مطابقت دارد. دو عامل که از پاسخ‌های دانشجویان مهندسی و معماری و نیز علوم پایه ناشی شد و برای گروه‌های دیگر چندان صدق نمی‌کند، عبارتند از:

وجود یک ساختار واضح و روشن در ارائه بحث عواملی که ویژگی این عامل بودند به همراه ضریب چرخیده شده‌ای که در پرانتز آمده است، از قرار زیر می‌باشد (به ویژه برای دانشجویان علوم پایه):

استاد، جزوات خوبی را از مطالب درسی فراهم می‌کند (خلاصه سخنرانی‌ها و غیره) (۰/۷۵)
استاد، آرام است و عصبانی نمی‌شود. (۰/۷۰)

استاد در طول درس و دوره، نکات با اهمیت را مورد تأکید قرار می‌دهد. (۰/۶۷)
دومین عامل فقط در مورد دانشجویان علوم پایه و مهندسی و معماری صادق بود که عبارت بود از تحریک دانشجویان برای به چالش کشیدن نظرات پذیرفته شده. سؤالات مربوط از قرار زیر است: (به ویژه برای دانشجویان مهندسی و معماری):

استاد، دانشجویان را تشویق می‌کند که نقطه نظرات خود را به چالش بکشند. (۰/۷۴)
استاد از نقطه نظرات دیگر غیر از نظر خودش نیز استفاده می‌نماید و در مورد آن بحث می‌کند. (۰/۶۷)

استاد، نظرات قطعی و خاص خود را مطرح می‌کند. (۰/۵۸)
عامل دیگری که مختص دانشکده مهندسی و معماری بود، با انتخاب و سازماندهی مطالب مربوط بود. زیرمجموعه‌های مربوط به این عامل عبارتند از:

استاد، مطالب را به گونه‌ای سازماندهی می‌کند که دانشجویان بتوانند خود یاد بگیرند (۰/۷۰)

استاد، اطلاعات به روز را ارائه می‌نماید و آخرین پیشرفت‌ها را در این زمینه مورد بحث قرار می‌دهد. (۰/۵۸)

استاد، حقایق و ایده‌هایی را از حوزه‌های موضوعی مرتبط، معرفی می‌نماید. (۰/۵۱)
دانشجویان علوم انسانی، یک ساختار عامل را مطرح کرده بودند که متفاوت از بقیه دانشکده بود. برخی از مهم‌ترین عوامل مربوط به این ساختار عامل که بر آن تأکید ویژه‌ای صورت گرفته بود، عبارت بودند از:

استاد، یک محقق فعال است که مطالب اصلی را مطرح می‌کند و از آخرین پیشرفت‌ها، مطلع است. (۰/۷۳)

استاد برای صحبت کردن در مورد موضوعات اجتماعی، احساس مسؤولیت می‌کند. (۰/۶۷)
برای استاد، مهم است که موضوع خود را به جامعه امروزی ارتباط دهد. (۰/۶۰)

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیقاتی مثل تحقیق رامسدن (۱۹۹۹) نشان داده‌اند که دانشجویان در گروه‌های مختلف دانشگاهی، مقوله تدریس و یادگیری را به شیوه‌های گوناگونی مورد نظر قرار می‌دهند. این برداشت در کنار برداشت‌های دیگر مثل، سالجو (۱۹۹۸) وجود دلایل منطقی دانشجویان برای حضور در دانشگاه، جونز (۱۹۹۹) و در تغییر دادن و دگرگونی چشم‌انداز و دیدگاه‌های آن‌ها در مورد تدریس و یادگیری، مربوط می‌باشد. با این اوصاف، این سؤال مطرح است که آیا ابعادی وجود دارد که همه دانشجویان آن را در الگوهای مورد نظر خود از تدریس مطلوب بکنجانند؟ اگر چنین است، این ابعاد کدامند؟ و سؤال دیگر، این است که چه میزان تجربیات، انتظارات و دلایل مربوط به گروه‌های مختلفی از دانشجویان را مورد توجه قرار می‌دهد که منجر به ابعاد مختلفی در الگوهای تدریس می‌شود؟ این دو سؤال اغلب در تحقیقات انجام شده در مورد نظرات دانشجویان در باره تدریس مطلوب، روشن نشده است. اکثر تحقیقات صورت گرفته در ۲۰ ساله اخیر به نظرات دانشجویان در مورد تدریس مطلوب و ابعاد اساسی آن پرداخته است که بر طبق آن در مورد تدریس مطلوب قضاوت شود.

سولومون^۱ (۱۹۸۶)؛ پوگ^۲ (۱۹۸۷)؛ کرافورد و برادشاو^۳ (۱۹۸۸)؛ گرین وود و دیگران^۴ (۲۰۰۳). کولیک و مک کیچی^۵ (۲۰۰۴) بحث مفیدی را در مورد برخی از آن‌ها انجام داده‌اند که در آن، تحلیل‌های مناسب از عوامل مقیاس درجه‌بندی دانشجویان وجود داشته و نتیجه‌گیری‌هایی را انجام داده‌اند. در اکثر آن‌ها، عوامل مهارت، تفاهم، ساختار به طور مشترک مورد توجه قرار گرفته است.

مشکلات روش‌شناسی نیز در مشخص کردن نظرات دانشجویان از تدریس مطلوب وجود داشته است که به برداشت‌های فعلی آن‌ها از فرایند تدریس/ یادگیری مربوط می‌شود؛ یعنی، اگر محیط تدریس و یادگیری تعریف شده نباشد، نمی‌توان الگویی از تدریس مطلوب را برای فرایند تدریس و یادگیری در نظر گرفت. سؤال دیگر این است که آیا از دانشجویان خواسته شده است که نوع الگوی ایده آل را برای تدریس درجه‌بندی کنند یا این که فقط به طور خاص با فرایند تدریس که خود با آن مواجه بوده‌اند، تمرکز کردند. تحقیق کنونی به دنبال جنبه‌هایی از تدریس مطلوب بود که همه دانشجویان در یک محیط خاص آموزشی در آن

- 1_ Solomon
- 2_ Poye
- 3_ Croford & Bradshov
- 4_ Green wood and et al
- 5_ Kulic & Mckeagi

شرکت کرده بودند و همچنین تلاش بر این بوده است که بررسی نماید که آیا گروه‌های مختلف دانشجویان که دروس متفاوتی را انتخاب می‌کنند، الگوهای متفاوتی از تدریس مطلوب را در ذهن خود دارند یا خیر؟

طبق نظر نافتولین^۱ (۱۹۹۳) بسیاری از مدرّسان دانشگاه احساس می‌کنند که وجود تفریح و سرگرمی در تدریس در قضاوت آن‌ها در باره تدریس مطلوب، مؤثر است. شاید این یک برداشت درست باشد حتی فرهیخته‌ترین و باریک‌بین‌ترین خُصّار و شنوندگان در یک جلسه تدریس یا سخنرانی از طریق یک عملکرد سرگرم‌کننده و ظریف، تحت تأثیر قرار می‌گیرند؛ اما تحقیق کنونی نشان می‌دهد که وجود عملکردهای سرگرمی از نظر دانشجویان کاملاً متمایز و متفاوت از تدریس است. این موضوع و درجه‌بندی اهمیت پایین آن‌ها برای سؤالات مربوط به سرگرمی نشان می‌دهد که آن‌ها چندان تحت تأثیر عملکرد سرگرم‌کننده قرار نگرفته‌اند.

طبق نظر جونز^۲ (۱۹۹۹) هنگامی که استادان در ارائه مطالب، صحبت‌های پراکنده می‌کند، دانشجویان نگران می‌شوند؛ ولی تحقیق حاضر در دانشجویان غیر علوم پایه، نگرانی کمتری در رابطه با از دست دادن چیزی داشتند؛ زیرا ساختار کلی موضوع درسی به گونه‌ای است که دانشجویان نگرانی زیادی برای ارائه فشرده، سازماندهی شده، مفصل و دقیق معنایی آن را ندارند. این موضوع، تفاوت در ماهیت رشته‌های تحصیلی را نشان می‌دهد که بر تفاوت الگوهای مربوط به گروه‌های علوم پایه، مهندسی و معماری صحنه می‌گذارد؛ یعنی، تدریس در زمینه علوم کشاورزی و منابع طبیعی به دلیل ماهیت خاص خود به ارائه حقایق و مفاهیمی مربوط است که در چارچوب‌های نظری مختلفی مورد بررسی قرار می‌گیرند. همچنین نظریه‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی بسیار متفاوتی وجود دارند که پدیده‌های مختلف را توضیح می‌دهند. چنین چیزی در علوم پایه وجود ندارد. طبق نظر دانشجویان، حدّ اقل این موضوع در سال‌های اولیه تدریس در دوره کارشناسی این رشته‌ها وجود ندارد زیرا ساختار موجود آن‌ها در یک چارچوب مکانیکی قرار دارد.

طبق نظر گیبز و همکاران^۳ (۱۹۸۶) اغلب اوقات، استراتژی‌های دانشجویان رشته‌های علوم پایه و مهندسی، قرار دادن اعداد در فرمول‌های درست، انجام محاسبات درست و به دست آوردن نتیجه درست است. در حالی که ساختارهای مختلف مربوط به الگوهای تدریس در رشته‌های هنر و علوم، تفاوت‌هایی را در عوامل فاصله که قبلاً در مورد آن‌ها بحث کرده‌ایم،

- 1_ Noftoolin
- 2_ Jons
- 3_ Gibbs and et.al

منعکس می‌کنند. در واقع ساختارهای مختلف موضوعی و انتظارات دانشجویان، تفاوت‌های متغیری را بین اصلی بودن و فرعی بودن به وجود آورده‌اند.

جالب است که الگوی تدریس مربوط به دانشجویان علوم انسانی دارای رابطه مستقیم با روابط اجتماعی روزمره بود. جونز (۱۹۹۹)، معتقد است که این دانشجویان بسیار حرفه‌گرا هستند و این بعد، نمایانگر درک آن‌ها از مسیری است که این حرفه باید در آن حرکت کند. عامل انتخاب و سازماندهی مطالب که برای دانشجویان مهندسی مد نظر قرار گرفته بود، از نوع مشابه علوم انسانی است؛ ولی با اطمینان کمتری می‌توان به آن توجه کرد.

شرایط مورد مطالعه در این تحقیق، عمدتاً شامل جلسات کلاسی و آزمایشگاه‌ها برای دانشجویان سال اول بوده است. در این محیط، دانشجو به طور کلی مشاهده می‌کرد که دو الگوی کاملاً متفاوت در تدریس مطلوب وجود دارد که یکی از آن‌ها، دانشجو محور بودن می‌باشد که بر اساس آن، دانشجویان می‌توانند به طور مؤثر و کارآمدی برای خود یاد بگیرند.

مدل دیگر از لحاظ عملکرد، توانمندی و با کفایت در تدریس را نشان می‌دهد که مدرس محور بودن تدریس است که مطالب را معلم ارائه و تفسیر می‌کند. یک بعد عملکرد سرگرمی نیز در تدریس وجود دارد؛ در حالی که دانشجویان به طور کلی در این الگوی سه بعدی درگیر بودند؛ ولی میزانی که دانشجو برای یک درس یا رشته خاص تلاش می‌کرد، دلایل و انتظارات متفاوت گروه‌های مختلف تحصیلی برای قرار گرفتن در موقعیت بهتر و کیفیت‌تری و نیز ماهیت و ساختار هر رشته تحصیلی تغییرات و اصلاحاتی را در این رشته مدل سه بعدی موجب می‌گردد، مورد توجه قرار گرفته است.

منابع فارسی

- ۱ دلاور، علی (۱۳۷۲)، «نکاتی چند در باره ارزشیابی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها»، فصل‌نامه دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، دوره اول، شماره ۲.
- ۲ سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۸)، «روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی»، تهران: نشر دوران.
- ۳ شریفیان، فریدون (۱۳۸۴)، احمدرضا نصر، لطف‌علی عابدی (۱۳۸۴)، تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش امر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان، فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌های ۳۷ و ۳۸.
- ۴ فرنچ و ندل (۱۳۷۲)، «بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان، ترجمه علی دلاور»، فصل‌نامه دانشکده روان‌شناسی، علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، دوره اول شماره ۲.
- ۵ فولتن، الف (۱۳۷۳)، «تهیه‌کننده دفتر امور آموزش عمومی، عالی و تحقیقات»، تهران: انتشارات سازمان برنامه و بودجه.

عهرگنهان، بی. آر. السون، میتواج (۱۳۷۲) مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، مترجم علی‌اکبر سیف، تهران: نشر دوران.

منابع لاتین

- 1 Brew, Angela and McCormick , Bob (2003), «Student Learning and an Independent Study Course,» *Higher Education*, 8:443 451
- 2 Crawford, P. L. and Bradshaw, H. L. (1988), «Perceptions of Characteristics of Effective University Teachers:a Scaling Analysis , « *Educational and Psychological Measurement*, 28:1079 1085
- 3 Dubin, Robert and Taveggia, T. (2001), *The Teaching Learning Paradox*, Eugene, OR:University of Oregon Press.
- 4 Echandia, P.P. (1964), «A Methodological Study and Factor Analytic Validation of Forcedchoice Performance Rating of College Accounting Instructors,» *Disseration Abstracts*, 25 (4):2605 2606.
- 5 Entwistle, Noel, Hanley, Maureen and Hounsell,Dai (2000), «Identifying Distinctive Approaches to Studying,» *Higher Education*, 8:365 380
- 6 Gaff. J.G. Crombag, H. F.M. and Chang, T.M. (1986), «Environments for Learning in a Dutch University, « *Higher Education*, 5:285 299.
- 7 Gibbs, Graham , Morgan, Alistair and Taylor, Liz (1986), «Understanding Why Students Don't learn,» S.M.G. Report 5. I.E.T. The Open University Milton Keynes.
- 8 Goldschmid ,Marcel L. (1978), «The Evaluation and Improvement of Teaching in Higher Education « *Higher Education*, 44:596 604
- 9 Greenwood, Gordon E.,Gridges, Charles M.Jr. , Ware, William B. and McLean , James E. (2003), «Student Evaluation of College Teaching Behaviours Instrument:A Factor Analysis,» *Journal of Higher Education*, 44:596 604.
- 10 Hajnal ,J. (2002), *The Student Trap*, Harmondsworth, Middlesex:Penguin Books
- Isaacson, , Robert L., Mckeachie, Wilbert J. and Millholland John E. (1964), «Dimensions of Students Evaluation of Teaching ,"*Journal of Educational Psychology*, 55:344 351
- 11 Johnson, Henry C.Jr., Rhodes, Dent M. and Rumery, Robert E. (1995), «The Assessment of Teaching in Higher Education:Part I:A Critical Retrospect. Part II:A Proposal, « *Higher Education*, 4:173 199,273 303.
- 12 Jones, John (1999), «Students' Views of the Roles of a University , «*Higher Education*, 8:513 254.
- 13 Kulik, James A. and McKeachie, Wilbert J. (2004), "The Evaluation of Teachers in Higher Education,» *Review of Research in Education*, 3:210 240.
- 14 Levinthal, C.F., Lansky, L.M. and Andrews C. (2001), «Student Evaluations of Teacher Behaviours as Estimations of Real ideal Discrepancies:A Critique of Teacher Rating Methods,» *Journal of Educational Psychology*, 62:104 109
- 15 Marton, Ference (1976), «What Does it Take to Learn? Some Implications of an Alternative View of Learning, in N.J. Entwistle (ed.), *Strategies for Research and Development in Higher Education*, Amsterdam:Swets and Zeitlinger.
- 16 Naftulin, D.H.,Ware,J.E.and Donnelly, F.A. (1993), «The Dr. Fox Lecture:A Paradigm of Educational Seduction, «*Journal of Medical Education*, 48:630 635.

- 17 Patrick, Jeff and Smart, Roslyn M. (1998) «An Empirical Evaluation of Teacher Effectiveness:The Emergence of Three Critical Factors» Assessment and Evaluation in Higher Education, vol.23.
- 18 Parlett, M. and Hamilton, D. (1992), Evaluation as Illumination:A New Approach to the Study of Innovatory Programmes. Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, Occasional paper No.g.
- 19 Perlberg, Arye (1999), «Evaluation of Instruction in Higher Education:some Critical Issues, « Higher Education, 8:141 157.
- 20 Pogae, F.G.Jr. (1987), «Students' Ratings of the 'Ideal Teacher' ,» Improving College and University Teaching, 15:133 136.
- 21 Powell, J.P. (2003), Competent Teaching:Some Pre requisites and Some Implications, TERC Monograph 11 , University of N.S. W., Sydney , Australia.
- 22 Ramsden, Paul (1999), "Student Learning and perceptions of the Academic Environment,» Higher Education, 8:411 427.
- 23 Rokeach, Milton (1993), The Nature of Human Values, New York:Free Press.
- 24 Saljo, Roger (1998), «Learning About Learning ,» Higher Education, 8:443 451.
- 25 Siegel, L. (1998), «The Contributions and Implications of Recent Research Related to Improving Teaching and Learning ,» in O. Milton, and E.J. Shoben, (eds.), Learning and the Professors, Ohio:Ohio University Press.
- 26 Smalzied, N.T. and Remmers, H.H. (1943), «A Factor Analysis of the Purdue Rating Scale For Instructors,» Journal of Educational Psychology, 34:363 367.
- 27 Solomon,D. (1986), «Teacher Behaviour Dimensions, Course Characteristics and Student Evaluation of Teachers, «American Educational Research Journal,3:35 47