

توانمندیها و مهارتهای مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه

مقصود امین خندقی^{۱*} و غلامعلی سیفی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین میزان اهمیت و به‌کارگیری توانمندیها و مهارتهای مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه بود. این تحقیق از نوع پیمایشی و جامعه آماری شامل دو گروه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد بود. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و حجم نمونه ۵۲۳ نفر از دانشجویان و ۱۷۱ نفر از اعضای هیئت‌علمی بود. ابزار پژوهش پرسشنامه وشان (۱۹۹۹) بود که روایی آن به دو طریق روایی محتوایی و روایی از طریق دو نیمه کردن بررسی شد. برای بررسی پایایی و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل فرضیه اول، دوم، سوم و چهارم از آزمون ANOVA یک طرفه و برای فرضیه پنجم و ششم از آزمون t استیوننت همبسته و برای فرضیه هفتم، هشتم و نهم از آزمون t استیوننت استفاده شد. نتایج نشان داد که میان میزان مؤثر بودن مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان معناداری وجود دارد. میان میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد. بین ترتیب اهمیت و ترتیب به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس در دو گروه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان اختلاف معناداری دیده شد. همچنین، بین نظر دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی در خصوص اختلاف میان وضعیت موجود (به‌کارگیری مهارتهای تدریس) و مطلوب (میزان اهمیت مهارتها) تفاوت معناداری وجود داشت. به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش ضرورت گذر از وضعیت موجود به مطلوب را به نحو روشنی نشان داد.

کلید واژگان: تدریس، آموزش عالی، برنامه درسی، مهارتهای تدریس.

مقدمه

به‌طور کلاسیک سه رسالت و کارکرد عمده؛ یعنی کارکرد آموزشی، پژوهشی و خدماتی را می‌توان برای دانشگاه ترسیم کرد (Ghourchian & Khorshidi, 2000). از این رو، می‌توان اذعان کرد که تلاش برای محقق ساختن کارکردهای یادشده از مهم‌ترین دغدغه‌های دانشگاهها و مراکز آموزش عالی

۱. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

* مسئول مکاتبات: aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: ali_seifi7@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۲/۲

است و به نظر می‌رسد که کارکرد آموزشی مقدمه و زیربنای سایر کارکردهاست؛ به عبارت دیگر، اگر نظامی کارکرد آموزشی خود را به‌خوبی ایفا کند، احتمال موفقیت آن در محقق ساختن سایر کارکردها، نسبت به زمانی که نظام یادشده در کارکرد آموزشی خود دچار اختلال و کاستی باشد، بیشتر است. بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که رقابت در کیفیت آموزشی از مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شود. فهم کیفیت آموزش کمی دشوار است و از مهم‌ترین دلایل این امر هم کثیرالوجه بودن آن است. لذا، نتیجه به‌دست آمده از این فرایند به یک عامل خاص مانند روش تدریس، امکانات یا تجهیزات وابسته نیست، بلکه عوامل متعدد دیگری نظیر ساختار نظام آموزشی دانشگاه، برنامه‌ریزی درسی، ویژگیهای فردی، اخلاقی، روانی و فرهنگی نیروی انسانی موجود در دانشگاه و سایر عوامل دیگر نیز در این خصوص دخیل هستند (Arefi, 2005, p. 195). در این میان، تدریس و مهارتهای مورد نیاز آن اهمیت بسزایی دارد.

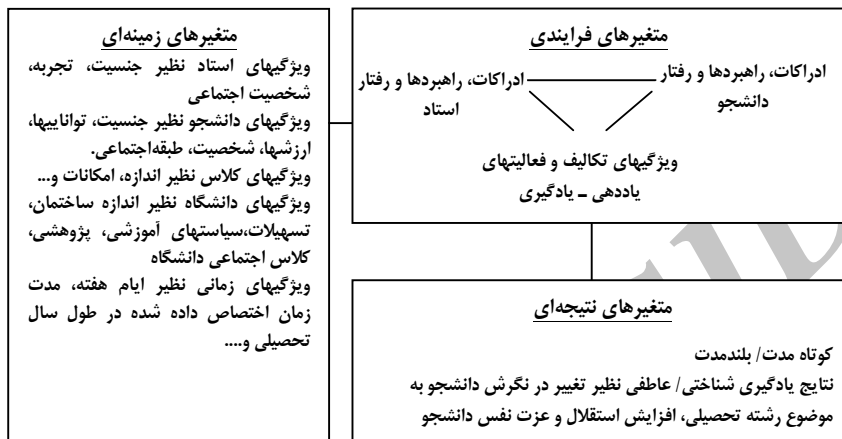
بررسی در باره کیفیت تدریس^۳ در دانشگاه بسیار اهمیت دارد، زیرا نتایج آن از یک سو اطلاعات مناسبی را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیریهای اساسی و برنامه‌ریزیهای راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود روشهای آموزشی خود را اصلاح کنند و در نتیجه، کیفیت تدریس خود را ارتقا دهند (Zolfaghar, 1996, As cited in Shabani Varaki & Hossein Gholi Zadeh, 2005, p.1). نیکولس (Nicholls, 2002, p.12) تدریس موفق را متأثر از سه متغیر اساسی شامل زمینه^۴، فرایند^۵ و محصول^۶ می‌داند. تدریس مؤثر به‌معنای آن است که چگونه بهترین و مناسب‌ترین تغییرات و نتایج یادگیری^۷ به شیوه مناسب در فراگیران ایجاد شود. در شکل ۱ مجموعه متغیرهای تأثیرگذار در تدریس نشان داده شده است.

متغیرهای زمینه‌ای: این متغیرها به ویژگیهایی که در آن زمینه فعالیتهای یادگیری و کارهای تدریس ایجاد می‌شود، مرتبط است و شامل مواردی نظیر شخصیت مدرس، ویژگیها و ماهیت دانشجو می‌شود.

متغیرهای فرایندی: این دسته از متغیرها به ویژگیهایی مرتبط است که در آن سخنرانی (تدریس)، رفتار یادگیرنده و تکالیف یاددهی - یادگیری اتفاق می‌افتد و باید به نتایج مطلوب یادگیری منجر شود.

متغیرهای نتیجه‌ای: این متغیرها نیز به نتایج یادگیری به‌دست آمده از تدریس معطوف است.

3. Teaching
4. Context Variables
5. Process Variables
6. Product Variables
7. Learning



شکل ۱- چارچوبی برای تدریس اثربخش (Nicholls, 2002)

مبانی نظری و پیشینه

در این پژوهش بر یکی از متغیرهای فرایندی تدریس؛ یعنی توانمندیها و مهارتهای کلیدی مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه تأکید شده است. برای بررسی این مسئله لازم است که دو موضوع اساسی و مرتبط به هم؛ یعنی مفهوم تدریس و مهارت کلیدی مورد نیاز برای آن واکاوی و بررسی شود.

از تدریس تعاریف مختلفی ارائه شده است. برخی معتقدند که حاصل دیدگاه صاحب‌نظران مختلف در باره تعریف تدریس این بوده است که بر جست‌وجوی تعریف واحد کمتر تأکید شود و عمدتاً به جای بحث نظری در باره تدریس و موضوعات وابسته به آن، از انواع تدریس خوب سخن به میان آورده شود (Mosapour, 2004). شعبانی تدریس را هم‌وزنی متقابلی معرفی می‌کند که بین استاد، دانشجو و محتوا در کلاس درس در جریان است (Shabani, 2001, p.103). براون و اتکینز (Brown & Atkins, 2002, p. 2) تدریس را فراهم‌سازی فرصتهایی برای یادگیری دانشجو تعریف می‌کنند که فرایندی تعاملی و فعالیتی تعمدی^۸ است. هرست (Hirst, 1974) تدریس را فعالیت یک شخص (معلم) به‌منظور ایجاد یادگیری در شخص دیگر (فراگیر) می‌داند. جان دیویی تدریس را همانند فروختن کالا می‌داند؛ یعنی تدریس فرایندی است که در یک سوی آن فروشنده‌ای به نام معلم قرار دارد و کالای مورد فروش نیز پدیده یادگیری است (Eisner, 1994, p. 158).

موسی پور (Mosapour, 2004, pp. 49-50) از تحلیل تعاریف متعدد سه نکته اساسی را برای درک مفهوم تدریس استنتاج می‌کند: ۱. تدریس یک فعالیت است و می‌توان شاهد تدریس بود و آن را به صورت واقعیت مشاهده کرد. ۲. تدریس یک فعالیت میان فردی^۹ است؛ بدین معنا که تدریس حاصل تعامل میان استاد و دانشجو است. غالباً تعاملات جریان تدریس از نوع کلامی و دوسویه است، اگر چه کلامی و دوسویه بودن تدریس به معنای آن نیست که تدریس به حضور مشارکت‌کنندگان در یک موقعیت یا مکان خاص محدود می‌شود. امروزه، روند استفاده از آموزشهای الکترونیکی در همه رشته‌های دانشگاهی به سرعت در حال افزایش است. این نوع آموزشها به دلیل قابلیت‌های متعددی نظیر شبیه‌سازی، طراحی محیطهای مجازی آموزش، جذاب بودن و وجود نداشتن محدودیت زمانی و مکانی با استقبال فراوانی روبه‌رو شده است (Amin Khandaghi, Mohammad Hossein-Zadeh & Hoshyar, 2009). استاد برای تدریس در چنین محیطی باید تواناییهای فسی و مدیریتی خاصی را برای پاسخگویی به نیازهای فراگیران در موقعیتهای عملی داشته باشد (Brenton, 2009, p.93). ۳. تدریس اقدامی تعمدی است. برای آنکه تدریس انجام شود، مجموعه‌ای از اهداف وجود دارد که شامل تغییرات شناختی، عاطفی و مهارتی است. بر اساس تلفیق سه خصوصیت یادشده، می‌توان گفت که تدریس فعالیتی میان فردی و تعاملی مبتنی بر ارتباطات کلامی و غیرکلامی است که هدف آن ایجاد یادگیری و تغییرات مطلوب در رفتار دانشجویان در جنبه‌های مختلف شناختی - ادراکی، عاطفی - نگرشی و فنی - مهارتی است (Mosapour, 2004, pp. 49-50).

توانمندیها و مهارتهای کلیدی تدریس: یکی از مشکلات و مسائل اساسی در آموزش دانشگاهها، نداشتن شاخصهای تدریس اثربخش است. منظور از تدریس اثربخش مجموعه‌ای از مهارتها، ویژگیها و عملکردهای استاد است که موجب دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو و در نهایت، پیشبرد اهداف عمده دانشگاه می‌شود (Zohour & Eslami Nezhad, 2002, p.6). از این رو، این سؤال مطرح می‌شود که توانمندیها و مهارتهای کلیدی مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه چیست؟ صاحب‌نظران حوزه تدریس پاسخهای گوناگونی به این پرسش داده‌اند که می‌توان آنها را به سه رویکرد تدریس بر اساس رشته تحصیلی، بر اساس روش و رویکرد مهارتها و توانمندیهای عام تقسیم کرد. طرفداران رویکرد نخست معتقدند که مهارت مورد نیاز برای تدریس از رشته‌ای به رشته دیگر متفاوت است (Berthiaume, 2009). برخی از تحقیقات و مقالات نوشته شده در داخل و خارج کشور نیز مؤید این امر است (Salehi, 2001)؛ مثلاً در دستنامه تدریس و یادگیری در آموزش عالی که فری و همکاران (Fry, Ketteridge, Ketteridge & Marshall, 2009) آن را گردآوری کرده‌اند،

بیشترین بخشهای آن بررسی در باره تدریس و تواناییهای مورد نیاز برای آن در رشته‌های مختلف علمی است.

رویکرد دوم معتقد است که هر روش تدریس در بردارنده یک‌سری از مهارتهای کلیدی و اساسی خاص خود است. از این رو، هر روش تدریس دارای مجموعه‌ای از مهارتها و فنون است که استاد باید بر آنها مسلط باشد.

طرفداران رویکرد سوم معتقدند که تدریس و توانمندیها و مهارتهای مورد نیاز آن وابسته به روش یا رشته تحصیلی نیست، بلکه تدریس فرایندی است که انجام دادن موفق و اثربخش آن منوط به داشتن مجموعه‌ای از توانمندیها و مهارتهای عمومی است که همگان با دارا بودن آن می‌توانند تدریس موفق را محقق سازند. در همین خصوص، ویشان (Weshan, 1999) شش بعد مهارتی، دانش حرفه‌ای^{۱۰}، برنامه‌ریزی برای آموزش^{۱۱}، اجرای راهبردهای آموزشی^{۱۲}، مدیریت منابع و نیروی انسانی^{۱۳}، ارزیابی میزان یادگیری دانشجوی^{۱۴} و مسئولیت حرفه‌ای^{۱۵} را از مهارتهای مهم برای تدریس مؤثر نام برده است. در ادامه، ضمن ارائه تعریفی کوتاه از این ابعاد شش‌گانه، برخی از مجموعه‌های فعالیتها و اعمالی که در هر یک از این ابعاد می‌توان در تدریس مورد توجه قرار داد، توضیح داده شده است.

دانش حرفه‌ای: این توانمندی به این نکته اشاره دارد که مدرس باید فهم مناسبی از ساختار موضوعات تخصصی درسی، سازماندهی مفهومی موضوعات تخصصی و اساسی درس و اصول تحقیق در حوزه مورد تدریس داشته باشد. برخی از فعالیت و مهارتهای مطرح شده عبارت‌اند از: به‌کارگیری منابع علمی متعدد در تدریس، برقراری پیوند منطقی میان عناوین جزئی و مفاهیم اساسی درس، تسلط علمی به موضوع مورد تدریس و استفاده از اصول و قواعد روانشناسی یادگیری در تدریس.

برنامه‌ریزی برای آموزش: این توانمندی به توانایی مدرس در آماده ساختن تجارب یادگیری مؤثر اشاره دارد، به نحوی که دانشجویان به‌طور کارآمد و مؤثر فرصت کسب دانش و مهارتهای قصد شده^{۱۶} را به‌دست آورند. برخی از فعالیت و مهارتهای مطرح شده عبارت‌اند از: برنامه‌ریزی دروس و واحدهای درسی بر اساس توالی منطقی (از ساده به دشوار) اهداف آموزشی، مشخص کردن اهداف درس برای دانشجویان و ...

10. Professional Knowledge
11. Planning for Instruction
12. Implementing Instructional Strategies
13. Human & Resource Management
14. Evaluating Student Learning
15. Professional Responsibility
16. Intended Knowledge and Skills

اجرای راهبردهای آموزشی: این توانمندی به توانایی مدرس در استفاده از راهبردها و روشهای آموزشی مؤثر اشاره دارد تا به دانشجویان در کسب و به کارگیری تجارب یادگیری کمک شود. برخی از فعالیت و مهارتهای مطرح شده عبارتاند از: بررسی دانش و مهارتهای از قبل آموخته شده دانشجویان، ارائه و بیان روشن مفاهیم و دانش جدیدی که باید آموخته شود، به کارگیری راهبردهای آموزشی متنوع و متناسب با فراگیران و اهداف آموزشی و

مدیریت منابع و نیروی انسانی: این توانمندی به توانایی مدرس در خصوص درگیر ساختن دانشجویان در فرایند یادگیری اشاره دارد و تمرکز بر کاری است که معلم در جهت ایجاد محیط روانشناختی مثبت انجام می دهد. برخی از فعالیت و مهارتهای مطرح شده در این بعد عبارتاند از: استفاده مناسب از زمان در کلاس درس، استفاده از منابع آموزشی مفید به منظور ارائه تجارب مناسب یادگیری به دانشجویان، ترغیب و تشویق دانشجویان به پرسیدن سؤال در کلاس درس، ایجاد انگیزه های علمی و پژوهشی مناسب و

ارزیابی میزان یادگیری دانشجو: به آن گونه توانمندی اطلاق می شود که مدرس به منظور سنجش ادراک و عملکرد دانشجویان از تجارب یادگیری به کار می گیرد. برخی از فعالیت و مهارتهای مطرح شده در این بعد عبارتاند از: سنجش استاد از یادگیریهای قبلی دانشجویان، ارزشیابی استاد از میزان یادگیری دانشجویان در خصوص مطالب جدید درس، به کارگیری فنون متعدد ارزشیابی، استفاده از نتایج ارزشیابی به منظور اصلاح جریان آموزش و بهبود عملکرد استاد در فرایند تدریس و

مسئولیت حرفه ای: این توانمندی به عملکرد مدرس بر حسب رشد حرفه ای اشاره دارد. این مؤلفه به سه مقوله اصلی مسئولیت برای خودبهبودی^{۱۷}، نگرش صمیمانه و احترام آمیز به دانشجو و تعهد به محیط آموزشی و سازمانی تقسیم می شود. برخی از فعالیت و مهارتهای مطرح شده در این بعد عبارتاند از: بهره گیری از نظریات دانشجویان در برنامه ریزی و تدریس، بهره گیری از دیدگاههای مدیر گروه در برنامه ریزی و تدریس، ایجاد ارتباط صمیمی و دوستانه با دانشجویان به منظور حمایت از آنان در مواقع ضروری و

ادراکات، راهبردها، رفتار استاد و دانشجو: اثربخشی اعضای هیئت علمی در کلاس درس ابعاد مختلفی را در بر می گیرد که شامل احترام به دانشجویان، توانایی در به چالش کشیدن دانشجویان و تحریک ذهن آنان، سازماندهی درس، مهارتهای سخنرانی و ارائه مطالب به نحو مناسب است (Patrick & Smart, 1989). برای من، الیوت و بهادا (Brightman, Elliott & Bhada, 1993) معتقدند که سازماندهی کلاس درس، ارائه مناسب مطالب، تعامل، تکالیف و احساس

موفقیت دانشجویان از جمله موضوعاتی هستند که باید در اثربخشی آموزش مورد توجه قرار گیرند. هریس (Harris, 1998) معتقد است که آموزش مؤثر به اهداف و ستادهای آموزشی بستگی دارد و به صلاحیت علمی، مهارتها، رفتارها، سبکهای آموزشی، رشد حرفه‌ای، تحقیق و تفکر نیازمند است. اسکیلر (Scheeler, 2008) مدلی را برای بهبود مهارتهای تدریس مؤثر ارائه داده است که بر اساس آن مدرس باید از بازخوردهای فوری کلاسی استفاده کند و رویکردی را برای مشارکت دادن دانشجویان در تدریس به کار برد و در اجرای مهارتهای تدریس با توجه به بازخورد دریافت شده از دانشجویان در ارائه روشهای تدریس اصلاحات مداوم داشته باشد.

از نظر دانشگاه میشیگان آمریکا هفت اصل کاربردی برای تدریس موفقیت‌آمیز در مراکز آموزش عالی عبارت‌اند از: ۱. تشویق دانشجویان به برقراری ارتباط با استادان؛ ۲. تشویق به مشارکت در میان دانشجویان؛ ۳. تشویق به یادگیری؛ ۴. ارائه بازخورد فوری به دانشجویان؛ ۵. توجه به زمان انجام دادن کار؛ ۶. داشتن انتظارات بالا از دانشجویان؛ ۷. توجه به استعدادها و شیوه‌های یادگیری متنوع (Codde, 2004). اثربخشی کلی تدریس مدرسان دانشگاه بر اساس تقابل میان معیارهای کلی شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگیهای شخصیتی مطلوب سنجیده و تعیین می‌شود؛ به عبارت دیگر، مدرس اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یابد و آموزش مؤثری را مطابق با طرح درس ارائه کند و در این خصوص، داشتن تسلط بر موضوع درس و متخصص بودن در آن زمینه، استفاده از روشهای تدریس متنوع، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس از طریق تعیین فرصت سخنرانی یا کنفرانس برای آنان داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و مواردی این چنینی را مدنظر قرار دهد (Khayer, 2001).

فرناندز و متیو (Fernandez & Matio, 1997) در دانشگاه مادرید اسپانیا پژوهشی انجام دادند و نتایج آن نشان داد که دانشجویان زن نسبت به دانشجویان مرد استادان خود را بسیار اثربخش‌تر ارزشیابی کرده‌اند. همچنین، میان دانشکده‌های مختلف از نظر ارزیابی دانشجویان از استادان تفاوت معنادار مشاهده شد.

تنگ (Tang, 1997) در بررسی عوامل مرتبط با تدریس اثربخش در دانشگاهی در شمال شرقی آمریکا ۳۵۰۰ دانشجو را به‌عنوان نمونه انتخاب و ۱۲۶ عضو هیئت‌علمی را از نظر آنان ارزیابی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که ۱۲ عامل برآورد شده از قبیل مواد آموزشی واضح، میزان و کیفیت پاسخگویی استاد به سؤالات دانشجویان، برخورد مؤدبانه استاد با دانشجویان، داشتن رفتار حرفه‌ای، داشتن تسلط بر موضوع درس، داشتن انتظارات بالا و غیره به‌خوبی در هر کلاس رعایت می‌شود و در مجموع، تدریس همه استادان این دانشگاه اثربخش بوده است. چهار عامل مرتبط با تدریس اثربخش در نمونه‌ای که از

۲۷۸۵ دانشجوی در کشور تایلند به دست آمد، شامل روش تدریس، روابط استاد و دانشجو، مواد و محتوای درسی و بازخورد و ارزشیابی بود (Digby, Poonyakanok & Thisayakorn, 1998). در بررسی به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش که در دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) صورت گرفت، نتایج نشان داد که از میان هشت مؤلفه تعیین شده، شش مورد آنها در خصوص نظر دانشجویان در باره استادان است که عبارت‌اند از: ۱. سازماندهی محتوا، دانش و مواد درسی؛ ۲. مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی واضح با دانشجویان؛ ۳. فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان؛ ۴. ارائه بازخورد فوری، اظهارات، ارزیابیها و برگزاری امتحانات عادلانه؛ ۵. اثربخش بودن تدریس استادان. دو مؤلفه دیگر که در سطح ضعیفی به کار گرفته شده‌اند، شامل توجه داشتن به یادگیری دانشجویان و مشکل برانگیز بودن مواد درسی است. در تحقیقی که ویتانجی و اندیرانگو (Waithanji & Ndirangu, 2005) در دانشگاهی در کشور کنیا انجام دادند، پرسشنامه‌ای حاوی ۲۰ گزینه با سه مؤلفه مبتنی بر جنبه‌های تدریس کلاس درس شامل ارائه آموزش، موضوع با ماده درسی و نگرشهای فردی به کار بردند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که به طور کلی، کیفیت و اثربخشی تدریس استادان این دانشگاه در سطح پایینی قرار دارد.

عندلیت و احمدی (Andalib & Ahmadi, 2007) در پژوهشی با عنوان «میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش» عوامل تدریس اثربخش را در شش مؤلفه شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و برخورداری از ویژگیهای مطلوب شخصیتی برشمرده‌اند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که تدریس استادان دانشکده‌های مورد بررسی اثربخش بوده است؛ همچنین، یافته‌های آنان نشان داد که بین نظرهای دانشجویان در خصوص میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش برحسب دانشکده تفاوت معناداری وجود دارد.

شرفیان (Sharkfian, 2005) نیز در پژوهش خود نشانه‌های تدریس اثربخش را در پنج حیطه شامل طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان تعیین و میزان توجه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان به این نشانه‌ها را مشخص کرده است. نتایج این تحقیق نشان داد که بیشترین توجه استادان این دانشگاه به حیطه روابط انسانی و کمترین توجه آنها به حیطه طراحی و تدوین درس بوده است.

کناپر و کروپلی (Knapper & Cropley, 2000) با مشورت با بعضی از متخصصان ویژگیهای یک تدریس خوب را استخراج کرده‌اند. بر این اساس، در یک تدریس خوب میان دانشجو و استاد تعامل ایجاد می‌شود، دانشجویان به همکاری با یکدیگر تشویق می‌شوند، یادگیری فعال صورت می‌گیرد، بازخوردهای فوری ارائه می‌شود، بر زمان انجام دادن تکلیف تأکید می‌شود، انتظارات سطح بالا به وجود می‌آید و بر گسترش تواناییها و شیوه‌های یادگیری تأکید می‌شود. نیکول و هاریسون (Nicoll &

Harrison, 2003) در پاسخ به این سؤال که استاد خوب دانشگاه چه کسی است، معتقدند که استاد خوب کسی است که جلسات کلاس را به‌خوبی طراحی می‌کند، از روشهای مناسب تدریس و یادگیری استفاده می‌کند، از نظام نمره‌دهی یا رتبه‌بندی استفاده می‌کند، به دانشجویان در خصوص چگونگی کارشان بازخورد می‌دهد، چگونگی تدریس خود را کنترل می‌کند، از توانایی مدیریت زمان برخوردار است، در زمینه منابع موجود عملکرد مناسبی نشان می‌دهد و در خصوص فعالیتهای خود تأمل و موجبات رشد حرفه‌ای مداوم را فراهم می‌کند.

رمزدن (Ramsden, 1991) در مقاله‌ای با عنوان «شاخصهای عملکرد کیفیت تدریس در آموزش عالی» بر این باور است که شاخصهای عملکرد در آموزش عالی بیش از حد بر بروندهای پژوهشی متمرکز شده‌اند و به کارکرد آموزش در دانشگاهها بسیار بی‌توجهی شده است. وی در پژوهشی دیگر، با مرور ادبیات گذشته، دریافت که اهمیت نسبی تدریس در مقایسه با تحقیق، در طول ۵۰ سال گذشته، کاهش یافته است و مؤسسات اهمیت لازم را به تدریس نشان نمی‌دهند و به همین دلیل، بیشتر اعضای هیئت‌علمی از طریق فعالیتهای پژوهشی امتیاز لازم برای ارتقا و افزایش حقوق را کسب می‌کنند (Staffan, 2002).

سلطانی عربشاهی و قادری (Soltani Arabshahi & Ghaderi, 2001) ویژگیهای تدریس اثربخش را بر اساس میزان توافق دو گروه دانشجویان و استادان در سه قسمت شامل ویژگیهای حرفه‌ای، ویژگیهای فردی و تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل با استفاده از ۱۴ ماده تدوین کردند. بر این اساس، «معلمان اثربخش» کسانی هستند که ویژگیهایی شامل داشتن توالی منطقی و نظام‌دار در تدریس، سازماندهی مناسب در زمان تدریس، خلق مناسب و توانایی ایجاد فضای مطلوب برای تدریس و یادگیری، تحریک و تشویق برای یادگیری مستقل و بازخورد کافی به دانشجو دارند.

آراسته و محمودی‌راد (Arasteh & Mahmoudi Rad, 2003) چهار عامل ارائه درس، سازماندهی، ارزیابی و مهارتهای تخصصی را در آموزش اثربخش تأثیرگذار می‌دانند. از نظر آنها آموزش و یادگیری در اثربخشی مدرس تأثیر بسزایی دارد. آموزش در کلاس درس به دو عنصر اساسی تسلط بر مهارتهای آموزشی و دانش تخصصی نیاز دارد و لذا، اعضای هیئت‌علمی اثرگذار نه تنها باید دارای مهارتهای تخصصی باشند، بلکه باید توانایی ارائه درس، سازماندهی، ارزیابی و یادگیری مداوم را داشته باشند.

ظهور و اسلامی‌نژاد (Zohour & Eslami Nezhad, 2002) اذعان می‌کنند که از دیدگاه دانشجویان جنبه‌های روش تدریس، قدرت برقراری ارتباط، دانش پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش را به خود اختصاص داده‌اند. در جنبه دانش پژوهی ویژگیهای علم و دانش و ارائه مطالب نو، در جنبه روش تدریس ویژگیهای انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده سازی

کلاس برای تفکر و مباحثه، در جنبه قدرت برقراری ارتباط ویژگی‌های ایجاد زمینه لازم برای مشارکت دانشجو در مباحث و برقراری ارتباط دوستانه با دانشجو و در جنبه شخصیت فردی ویژگی‌های بیان شیوا و ساده، اعتماد به نفس و قاطعیت مهم‌ترین شاخصهای تدریس اثربخش شناخته شده‌اند.

صالحی (Salehi, 2001) در پژوهشی به‌منظور تعیین ویژگی‌های تدریس مؤثر در نظام آموزش عالی، سبک بین فردی استاد، راهبردهای تدریس، سبک ارتباطی، به‌کارگیری تجارب تدریس، ارزشیابی و استفاده از بازخورد را مؤثر دانسته و بر ایجاد طرز فکر تازه در استادان در زمینه فعال سازی هر چه بیشتر دانشجویان در طی آموزشهای نظری و عملی تأکید کرده است.

مطالعه‌ای در دانشگاه علوم پزشکی کرمان نشان داد که برخلاف وضعیت مطلوب آموزش درمانگاهی، استادان بالینی از نظر مهارت‌های علمی و روش تدریس در حد متوسط هستند و مهم‌ترین مشکل آموزشی مربوط به روشهای تدریس نامناسب و آشنا نبودن استادان با برنامه‌ریزی و ارزشیابی است (Adhami, Haghdoost, Darvish Moghaddam, Shakibi & Nouhi, 2002). در نظرسنجی دانشجویان پزشکی اصفهان در باره کفایت برنامه‌های آموزش سرپایی، نیمی از آنها بر این عقیده بودند که استاد شیوه‌های صحیح تدریس را همیشه رعایت نمی‌کند (Shaygah & Ahmadi, 1998).

مطالعات نشان داده‌اند که استادان بالینی آمادگی کمی برای پذیرش مسئولیت آموزشی دارند (McDougall, 2005) و این امر موجب بروز اختلالاتی در امر یاددهی و یادگیری می‌شود و در نتیجه، نیاز به آموزش مهارت‌های تدریس بالینی به مدرسان دانشگاه علوم پزشکی احساس می‌شود (Houston, Clark, Levine, Ferenchick, Bowen & Branch, 2004).

نتایج پژوهش رئوفی و همکاران (Raoufi, Sheikhan, Ebrahim-Zadeh, Tarrahi & Ahmadi, 2010) نشان داد که از نظر دانشجویان داشتن تسلط کافی بر موضوع درس، حضور به موقع در کلاس، برنامه‌ریزی برای استفاده از تمام وقت کلاس و به‌کارگیری مثالهای کاربردی حین درس بهترین گویه‌ها برای ارزیابی کیفیت تدریس نظری هستند.

شعبانی ورکی و حسینقلی زاده (Shabani Varaki & Hossein Gholi Zadeh, 2006) در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه با مقایسه شاخصهای تعیین‌کننده کیفیت تدریس (طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی)» به این نتیجه رسیدند که بین کیفیت تدریس در سطح موجود و سطح ضرورت تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش ضرورت گذر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را نشان داد. با توجه به مباحث یادشده، توجه به مهارت‌های تدریس می‌تواند به‌سرعت گذر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب کمک شایانی بکند. لذا، در پژوهش یادشده مهارت‌های تدریس در دو سطح میزان اهمیت (وضعیت مطلوب) و میزان به‌کارگیری (وضعیت موجود) از نظر استادان و دانشجویان بررسی شد. همچنین، گفتنی است که پرسشنامه مورد

استفاده آنان مربوط به پرسشنامه سراج (Seraj, 2002) بود و جامعه مورد مطالعه فقط دانشجویان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد بودند و نیز میزان اهمیت شاخصهای تدریس فقط از منظر دانشجویان مطالعه شده و به قضاوت استادان در خصوص وضعیت موجود و مطلوب به‌عنوان یکی از منابع مهم توجه نشده است. حال آنکه نمونه مورد بررسی در این پژوهش استادان و دانشجویان کلیه دانشکده‌های دانشگاه فردوسی مشهد بودند. همچنین، در هر کدام از پژوهشهای مورد مطالعه شاخصهای محدودی از مهارتهای تدریس بررسی شده‌اند، برای مثال، پرسشنامه پژوهش یاد شده دارای ۲۰ گویه در چهار عامل بود، در حالی که در این پژوهش سعی شده است مهارتهای جامعی از تدریس در ۴۵ گویه و در شش عامل بررسی شود. با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش، تلاش شده است تا فرضیه‌های زیر آزمون شوند:

۱. بین ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. در وضعیت موجود بین ترتیب به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان میزان مؤثر بودن هر یک از مؤلفه‌های تدریس به‌طور معناداری از میزان به‌کارگیری همان مؤلفه‌ها بیشتر است.
۴. بین میزان مؤثر بودن فعالیتهای تدریس از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد.
۵. بین میزان به‌کارگیری فعالیتهای تدریس از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد.
۶. بین نظر دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی در خصوص اختلاف میان وضعیت موجود (به‌کارگیری مهارتهای تدریس) و مطلوب (میزان اهمیت مهارتها) تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

از آنجا که در پژوهش حاضر چگونگی وضعیت موجود بررسی و توصیف شده است، لذا روش توصیفی و از نوع پیمایشی انتخاب شد. جامعه آماری شامل دو گروه اعضای هیئت‌علمی استخدام شده (پیمانی، رسمی آزمایشی و رسمی قطعی) و دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۸ - ۸۹ بودند. در این پژوهش روش نمونه‌گیری به‌صورت طبقه‌ای تصادفی بود، به طوری که از هر دانشکده به نسبت تعداد استادان و دانشجویان نمونه‌گیری انجام شد و به‌طورکلی، از بین ۷۰۰ نفر از

استادان تمام وقت دانشگاه ۱۷۱ نفر و از بین ۷۵۰۰ نفر از دانشجویان ۵۲۳ نفر به صورت تصادفی برای حجم نمونه در نظر گرفته شد.

برای مطالعه میزان اهمیت و به کارگیری مهارتها و توانمندیها در قالب ابعاد شش گانه تدریس از پرسشنامه وشان (Weshan, 1999) استفاده شد. بررسی روایی پرسشنامه به دو طریق روایی محتوایی و روایی از طریق دو نیمه کردن انجام گرفت؛ یعنی برای تناسب پرسشنامه از بعد فرهنگی با جامعه ایرانی، از نظرهای پنج نفر از استادان حوزه علوم تربیتی با مدرک دکتری استفاده شد که بیشتر آنها دارای سوابق پژوهشی در زمینه تدریس بودند، به نحوی که موضوع رساله دکتری دو نفر از استادان در زمینه تدریس بود. پس از بررسی دیدگاههای استادان برخی گویهها تصحیح و برخی دیگر ساده سازی شد یا اینکه در موارد اندکی برخی از گویههای پرسشنامه اصلی به دو گویه تقسیم شد. در ضمن، در روایی پرسشنامه با روش دو نیمه کردن نیز همبستگی بین مجموعه اقلام هر نیمه ۰/۸۵ به دست آمد. برای تعیین میزان پایایی و همسانی درونی گویههای پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- میزان پایایی هر یک از مؤلفه‌های پرسشنامه

| پرسشنامه دانشجویان | | پرسشنامه استادان | | تعداد گویه | ضریب پایایی ابعاد تدریس |
|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------|------------|------------------------------|
| ضریب پایایی میزان به کارگیری | ضریب پایایی میزان اهمیت | ضریب پایایی میزان به کارگیری | ضریب پایایی میزان اهمیت | | |
| ۰/۸۶۳ | ۰/۸۶۵ | ۰/۷۹۲ | ۰/۶۶۲ | ۸ | دانش حرفه‌ای |
| ۰/۸۳۸ | ۰/۸۱۲ | ۰/۸۲۱ | ۰/۸۱۴ | ۸ | برنامه‌ریزی برای آموزش |
| ۰/۸۹۰ | ۰/۷۷۵ | ۰/۸۴۹ | ۰/۸۰۷ | ۷ | اجرای راهبردهای آموزشی |
| ۰/۸۸۵ | ۰/۸۷۸ | ۰/۴۴۶ | ۰/۸۱۱ | ۷ | مدیریت منابع و نیروی انسانی |
| ۰/۹۱۳ | ۰/۸۹۵ | ۰/۸۷۹ | ۰/۸۸۰ | ۷ | ارزیابی میزان یادگیری دانشجو |
| ۰/۸۸۸ | ۰/۸۷۲ | ۰/۸۵۸ | ۰/۸۲۴ | ۸ | مسئولیت حرفه‌ای |
| ۰/۸۸۱ | ۰/۸۸۷ | ۰/۹۲۰ | ۰/۹۴۵ | ۴۵ | مجموع کل |

در مجموع، از یافته‌های جدول می‌توان استنباط کرد که پرسشنامه از پایایی و همسانی درونی بالایی برخوردار است. این پرسشنامه ۴۵ گویه داشت و بر اساس طیف شش درجه‌ای لیکرت تنظیم شده بود. ابعاد مورد بررسی در این پرسشنامه عبارت بودند از: دانش حرفه‌ای، برنامه‌ریزی برای آموزش، اجرای راهبردهای آموزشی، مدیریت منابع و نیروی انسانی، ارزیابی میزان یادگیری دانشجو و مسئولیت حرفه‌ای. در این پرسشنامه در باره ابعاد شش گانه تدریس از استادان و دانشجویان خواسته شد تا دو فعالیت را انجام دهند. در یک بخش خواسته شد تا نظرشان را در باره میزان اهمیت هر یک از توانمندیها و مهارتهای

۴۵ گانه تدریس در محیط آموزشی دانشگاه بیان کنند و در بخش دیگر پرسشنامه نیز از آنها خواسته شد تا نظرشان را در باره میزان به کارگیری هر یک از توانمندیها و مهارتهای ۴۵ گانه تدریس بیان کنند. بعد از دریافت پرسشنامه‌ها، جمع‌آوری داده‌ها و وارد کردن آنها در کامپیوتر، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شد. روشهای آماری به کار گرفته شده در این تحقیق برای تحلیل فرضیه اول، دوم، سوم و چهارم آزمون ANOVA یک طرفه، برای تحلیل فرضیه پنجم و ششم آزمون t استیونوت همبسته و برای تحلیل فرضیه هفتم، هشتم و نهم آزمون t استیونوت بود.

یافته‌ها

در جدول ۲ و ۳ مشخصات جمعیت شناختی مربوط به استادان و دانشجویان ارائه شده است.

جدول ۲- مشخصات جمعیت شناختی استادان

| میانگین تجربه تدریس (به سال) | مرتبۀ علمی | | | | تعداد | استادان |
|------------------------------|------------|---------|----------|------|-------|---------|
| | استاد | دانشیار | استادیار | مربی | | |
| ۱۰-۲۰ | ۱۰ | ۳۹ | ۸۹ | ۱۴ | ۱۵۲ | مرد |
| ۳-۵ | ۱ | ۳ | ۱۴ | ۱ | ۱۹ | زن |
| | ۱۱ | ۴۲ | ۱۰۳ | ۱۵ | ۱۷۱ | جمع |

جدول ۳- مشخصات جمعیت شناختی دانشجویان

| میانگین واحدهای گذرانده | نمای سال ورود | تعداد | دانشجویان |
|-------------------------|---------------|-------|-----------|
| ۹۶ | ۱۳۸۵ | ۱۸۵ | مرد |
| ۹۸ | ۱۳۸۵ | ۳۳۸ | زن |
| | | ۵۲۳ | جمع |

فرضیه ۱. بین ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه ۱ از آزمون ANOVA استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. با توجه به اطلاعات جدول ۴، مشخص می‌شود که مقدار F در گروه اعضای هیئت علمی ۵۲/۳۷۰ با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و در گروه دانشجویان ۳۱۸۱/۷۵۱ با سطح معناداری ۰/۰۰۰ است. از آنجا که سطح معناداری در همه مؤلفه‌ها کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، به‌طور کلی، تفاوت معناداری میان ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان وجود دارد. در این پژوهش برای بررسی ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴- بررسی اختلاف بین ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان

| سطح معناداری | F | میانگین مجزورات | درجه آزادی | مجموع مجزورات | |
|--------------|----------|-----------------|------------|---------------|-------------|
| ۰/۰۰۰ | ۵۲/۳۷۰ | ۱۷۱۸/۷۸۶ | ۵ | ۸۵۹۳/۹۳۰ | بین گروهها |
| | | ۳۲/۸۲۰ | ۹۹۸ | ۳۲۷۵۴/۷۱۱ | درون گروهها |
| | | | ۱۰۰۳ | ۴۱۳۴۸/۶۴۰ | کل |
| ۰/۰۰۰ | ۳۱۸۱/۷۵۱ | ۲۳۴۵۸۲/۳۹۹ | ۵ | ۱۱۷۲۹۱۱/۹۹۶ | بین گروهها |
| | | ۷۳/۷۲۷ | ۳۱۱۵ | ۲۲۹۶۶۰/۹۹۹ | درون گروهها |
| | | | ۳۱۲۰ | ۱۴۰۲۵۷۲/۹۹۶ | کل |

جدول ۵- بررسی ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان

| سطح معناداری | میزان اهمیت | | | | تعداد | مؤلفه‌ها | | |
|--------------|-------------|---------|---------|---------|--------|-------------|-----------------|-----------|
| | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | | | | |
| ۰/۸۹۹ | | | | ۳۳/۴۹۰۹ | ۱۶۵ | ارزیابی | اعضای هیئت علمی | |
| | | | | ۳۴/۲۸۷۴ | ۱۶۷ | اجرا | | |
| ۱ | | | ۳۶/۵۷۴۹ | ۱۶۷ | مدیریت | | | |
| ۰/۸۸۰ | | ۳۹/۰۳۳۷ | | | ۱۶۹ | برنامه ریزی | | |
| | | ۳۹/۸۵۶۳ | | | ۱۶۷ | مسئولیت | | |
| ۰/۲۰۶ | ۳۹/۸۵۶۳ | | | | ۱۶۷ | مسئولیت | | |
| | ۴۱/۵۳۸۵ | | | | ۱۶۹ | دانش | | |
| ۱ | | | | ۱۳/۵۰۶۱ | ۵۲۳ | ارزیابی | | دانشجویان |
| | | | | ۳۳/۷۸۱۱ | ۵۰۷ | اجرا | | |
| ۰/۰۵۲ | | | ۳۳/۷۸۱۱ | | ۵۰۷ | اجرا | | |
| | | | ۳۵/۵۴۴۱ | | ۵۲۲ | مدیریت | | |
| ۰/۳۴۰ | | ۳۹/۵۲۷۷ | | | ۵۲۳ | دانش | | |
| | | ۴۰/۷۹۵۴ | | | ۵۲۳ | مسئولیت | | |
| ۱ | ۸۸/۰۷۴۶ | | | | ۵۲۳ | برنامه ریزی | | |

نتایج آزمون شفه در جدول ۵ و آماره‌های F در جدول ANOVA نشان می‌دهند که حداقل دو مورد از مؤلفه‌های تدریس از نظر تأثیرگذاری با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. نتایج نشان می‌دهد که از نظر اعضای هیئت علمی، مؤلفه‌های دانش و مسئولیت حرفه‌ای از نظر اهمیت در اولویت اول، مسئولیت برنامه‌ریزی برای آموزش در اولویت دوم، مدیریت منابع و نیروی انسانی در اولویت سوم و اجرای راهبردهای آموزشی و ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان در اولویت چهارم قرار دارند. از نظر دانشجویان مؤلفه برنامه‌ریزی برای آموزش از نظر میزان اهمیت در اولویت اول و مؤلفه‌های مسئولیت حرفه‌ای و دانش حرفه‌ای در اولویت دوم، مدیریت منابع و نیروی انسانی و اجرای راهبردهای آموزشی به یک اندازه

در اولویت سوم و مؤلفه‌های اجرای راهبردهای آموزشی و ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان در اولویت چهارم قرار دارند. همچنین، برای تکمیل اطلاعات فرض اول و دوم با استفاده از آزمون تحلیل واریانس دیدگاههای اعضای هیئت علمی [با توجه به مرتبه علمی آنها] و دانشجویان [با توجه به نظر مردان و زنان] بررسی و مقایسه شد و نتایج نشان داد که بین نظرهای اعضای هیئت علمی با توجه به مرتبه علمی آنها (با $F=۰/۳$ ، $df=۳$ ، $sig > ۰/۸$) در خصوص ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس تفاوت معناداری وجود ندارد و بین نظرهای دانشجویان مرد و زن (با $F=۳/۱۶$ ، $df=۱۰$ ، $sig < ۰/۰۵$) در خصوص ترتیب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها از نظر میزان اهمیت مؤلفه‌های تدریس (با $F=۰/۷۲$ ، $df=۱۰$ ، $sig < ۰/۰۵$) تفاوت معناداری وجود نداشت، ولی بین نظرهای دانشجویان دانشکده‌ها از نظر میزان اهمیت مؤلفه‌های تدریس (با $F=۲/۱۹$ ، $df=۱۰$ ، $sig < ۰/۰۵$) تفاوت معناداری وجود داشت.

فرضیه ۲. در وضعیت موجود بین ترتیب به کارگیری مؤلفه‌های تدریس از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه ۲ از آزمون ANOVA استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- بررسی اختلاف بین ترتیب به کارگیری هر یک از مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان

| سطح معناداری | F | میانگین مجزورات | درجه آزادی | مجموع مجزورات | | |
|--------------|----------|-----------------|------------|---------------|-------------|--|
| ۰/۰۰۰ | ۶۷/۴۰۰ | ۲۶۵۲/۲۴۱ | ۵ | ۱۳۲۶۱/۲۰۴ | بین گروهها | |
| | | ۳۹/۳۵۱ | ۹۹۷ | ۳۹۲۳۲/۶۴۲ | درون گروهها | |
| | | | ۱۰۰۲ | ۵۳۴۹۳/۸۴۶ | کل | |
| ۰/۰۰۰ | ۶۱۶۴/۶۶۸ | ۴۴۰۴۵۵/۸۱۱ | ۵ | ۲۲۰۲۲۷۹/۰۵۴ | بین گروهها | |
| | | ۷۱/۴۴۸ | ۳۱۳۱ | ۲۳۳۷۰۵/۰۲۰ | درون گروهها | |
| | | | ۳۱۳۶ | ۲۳۳۵۹۸۴/۰۷۴ | کل | |

نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه میان میانگینهای به‌دست آمده در ۶ مؤلفه مربوط به تدریس دو گروه اعضای هیئت علمی و دانشجویان در جدول ۶ ارائه شده است. با توجه به اطلاعات جدول ۶ مشخص می‌شود که مقدار F در گروه اعضای هیئت علمی ۶۷/۴۰۰ با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و در گروه دانشجویان ۶۱۶۴/۶۶۸ با سطح معناداری ۰/۰۰۰ است. از آنجا که سطح معناداری F در همه مؤلفه‌ها کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، به‌طور کلی، تفاوت معناداری میان ترتیب به کارگیری هر یک از مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان وجود

دارد. در این پژوهش برای بررسی ترتیب به کارگیری هر یک از مؤلفه‌ها از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷- بررسی ترتیب به کارگیری هر یک از مؤلفه‌ها از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان

| سطح معناداری | میزان به کارگیری | | | | تعداد | مؤلفه‌ها | |
|--------------|------------------|---------|---------|---------|-------|-------------|-------------------|
| | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | | | |
| ۰/۵۷۹ | | | | ۲۸/۵۰۰۰ | ۱۶۶ | ارزیابی | انضباطی هیئت علمی |
| | | | | ۲۹/۸۳۷۳ | ۱۶۶ | اجرا | |
| ۰/۹۳۷ | | | ۳۳/۹۱۵۷ | | ۱۶۶ | مدیریت | انضباطی هیئت علمی |
| | | | ۳۴/۶۹۲۳ | | ۱۶۹ | برنامه ریزی | |
| ۰/۹۴۹ | | ۳۷/۵۹۱۷ | | | ۱۶۹ | دانش | انضباطی هیئت علمی |
| | | ۳۸/۳۳۹۳ | | | ۱۶۷ | مسئولیت | |
| ۰/۳۱۰ | | | | ۲۰/۲۰۸۴ | ۵۲۳ | ارزیابی | دانشجویان |
| | | | | ۲۱/۴۸۴۷ | ۵۲۲ | اجرا | |
| ۱ | | | ۲۳/۵۶۹۸ | | ۵۲۳ | مدیریت | دانشجویان |
| ۰/۹۹۸ | | ۲۶/۴۵۷۰ | | | ۵۲۳ | دانش | |
| | | ۲۶/۷۱۸۹ | | | ۵۲۳ | مسئولیت | |
| ۱ | ۹۴/۴۸۹۵ | | | | ۵۲۳ | برنامه ریزی | |

نتایج آزمون شفه در جدول ۷ و آماره‌های F در جدول ANOVA نشان می‌دهند که حداقل دو مورد از مؤلفه‌های تدریس از نظر تأثیرگذاری با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. نتایج نشان می‌دهد که از نظر اعضای هیئت علمی مؤلفه‌های مسئولیت و دانش حرفه‌ای از نظر میزان به کارگیری در اولویت اول، برنامه‌ریزی برای آموزش و مدیریت منابع و نیروی انسانی در اولویت دوم، اجرای راهبردهای آموزشی و ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان در اولویت سوم قرار دارند. از نظر دانشجویان مؤلفه برنامه‌ریزی برای آموزش از نظر میزان به کارگیری در اولویت اول، مسئولیت و دانش حرفه‌ای در اولویت دوم، مدیریت منابع و نیروی انسانی در اولویت سوم و اجرای راهبردهای آموزشی و ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان در اولویت چهارم قرار دارند.

برای تکمیل اطلاعات فرض سوم و چهارم، با استفاده از آزمون تحلیل واریانس نظرهای اعضای هیئت علمی و دانشجویان بررسی و مقایسه شد و نتایج نشان داد که بین نظرهای اعضای هیئت علمی با توجه به مرتبه علمی آنها ($F=۰/۳۰۲$, $df=۳$, $sig<۰/۰۵$) در خصوص ترتیب به کارگیری هر یک از مؤلفه‌های تدریس تفاوت معناداری وجود ندارد و بین نظرهای دانشجویان مرد و زن ($F=۰/۱۹$, $df=۱۰$, $sig<۰/۰۵$) نیز در خصوص ترتیب به کارگیری هر یک از مؤلفه‌های تدریس تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، بین دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها از نظر میزان به کارگیری مؤلفه‌های

تدریس (با $F=0/47$ ، $df=10$ ، $sig<0/05$) تفاوت معناداری وجود ندارد، ولی بین دیدگاه‌های دانشجویان دانشکده‌ها از نظر میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس (با $F=2/01$ ، $df=10$ ، $sig<0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که از نظر دانشجویان میانگین به‌کارگیری اعضای هیئت‌علمی از مؤلفه‌های تدریس کمتر از میانگین است.

جدول ۸- مقایسه میانگین به‌کارگیری اعضای هیئت علمی از مؤلفه‌های تدریس از منظر دانشجویان با میانگین فرضی ۳/۵

| سطح معناداری | t | خطای معیار | انحراف معیار | میانگین | مؤلفه‌های تدریس |
|--------------|--------|------------|--------------|---------|-----------------|
| ۰/۰۰ | ۱۵۶/۵۷ | ۱/۸۳ | ۴۲/۰۳ | ۲/۹۱ | |

در اجرای پرسشنامه‌های پژوهش در یک بخش از اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان خواسته شد تا نظر خود را در باره میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌های تدریس و در بخش دیگر نظرشان را در باره میزان به‌کارگیری همان مؤلفه‌ها بیان کنند.

۳. فرضیه ۳. از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان میزان مؤثر بودن هر یک از مؤلفه‌های تدریس به‌طور معناداری از میزان به‌کارگیری همان مؤلفه‌ها بیشتر است.

برای تحلیل فرضیه ۳ از آزمون t استیوننت گروه‌های همبسته استفاده شد. نتایج مقایسه دو به دو میزان اهمیت و میزان به‌کارگیری به تفکیک در جدول ۹ نشان داده شده است.

با توجه به جدول ۹ و با تأکید بر میزان مقادیر t به‌دست آمده، می‌توان گفت که میان میانگین میزان اهمیت و میزان به‌کارگیری در مؤلفه‌های شش‌گانه تفاوت معناداری (در سطح $\alpha=0/05$) وجود دارد. در گروه اعضای هیئت‌علمی با توجه به اینکه میانگین میزان اهمیت بیشتر از میانگین میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های مورد بررسی است، همواره سطح به‌کارگیری کمتر از میزان اهمیت ادراک شده است. همچنین، در گروه دانشجویان بجز مؤلفه برنامه‌ریزی برای آموزش، در پنج مؤلفه دیگر تدریس میانگین میزان به‌کارگیری کمتر از میانگین میزان اهمیت مؤلفه‌های مورد بررسی است.

برای تکمیل اطلاعات فرض پنجم و ششم با استفاده از آزمون تحلیل واریانس نظرهای اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان بررسی و مقایسه شد و نتایج نشان داد که بین نظرهای اعضای هیئت‌علمی با توجه به مرتبه علمی آنها (با $F=0/83$ ، $df=3$ ، $sig<0/05$) و بین میزان مؤثر بودن هر یک از مؤلفه‌های تدریس و میزان به‌کارگیری همان مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد و در خصوص نظرهای دانشجویان مرد و زن (با $F=2/12$ ، $df=2$ ، $sig<0/05$) نیز بین میزان مؤثر بودن هر یک از مؤلفه‌های تدریس و میزان به‌کارگیری همان مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۹- مقایسه میزان اهمیت و به کارگیری مهارت‌های تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان

| مؤلفه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار | t | Df | سطح معناداری |
|---------------------------------|------------------|---------|--------------|------------|--------|-----|--------------|
| دانش حرفه‌ای | میزان اهمیت | ۴۱/۵۵۰۹ | ۴/۲۷۸۹۲ | ۰/۳۳۱۱۱ | ۱۲/۳۰۳ | ۱۶۶ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۳۷/۶۱۰۸ | ۴/۸۵۰۶۰ | ۰/۳۷۵۳۵ | | | |
| برنامه‌ریزی برای آموزش | میزان اهمیت | ۳۹/۰۵۹۹ | ۸/۶۷۳۲۵ | ۰/۶۷۱۱۶ | ۶/۹۱۹ | ۱۶۶ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۳۴/۷۲۶۴ | ۶/۲۲۳۴۲ | ۰/۴۸۱۵۸ | | | |
| اجرای راهبردهای آموزشی | میزان اهمیت | ۳۴/۳۱۱۰ | ۴/۶۳۳۲۶ | ۰/۳۶۱۸۰ | ۱۲/۶۲۸ | ۱۶۳ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۹/۸۹۰۴ | ۵/۵۴۷۳۶ | ۰/۴۳۳۱۸ | | | |
| مدیریت منابع و نیروی انسانی | میزان اهمیت | ۳۶/۶۴۶۳ | ۴/۳۵۰۷۹ | ۰/۳۳۹۷۴ | ۵/۱۹۰ | ۱۶۳ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۳۳/۹۰۲۴ | ۷/۷۲۵۵۲ | ۰/۶۰۳۲۶ | | | |
| ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان | میزان اهمیت | ۳۳/۵۷۰۶ | ۵/۴۳۰۵۵ | ۰/۴۳۴۵۷ | ۱۱/۵۸۴ | ۱۶۲ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۸/۵۵۸۳ | ۶/۵۵۰۰۰ | ۰/۵۱۳۰۴ | | | |
| مسئولیت حرفه‌ای | میزان اهمیت | ۳۹/۹۲۱۲ | ۵/۵۰۸۳۰ | ۰/۴۸۸۸۲ | ۵/۳۱۰ | ۱۶۴ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۳۸/۳۵۱۵ | ۶/۳۳۰۵۱ | ۰/۴۹۲۰۵ | | | |
| دانش حرفه‌ای | میزان اهمیت | ۳۹/۵۲۷۷ | ۶/۴۴۹۹۸ | ۰/۲۸۲۰۴ | ۳۲/۸۰۲ | ۵۲۲ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۶/۴۵۷۰ | ۶/۷۲۸۱۳ | ۰/۲۹۴۲۰ | | | |
| برنامه‌ریزی برای آموزش | میزان اهمیت | ۳۹/۰۷۴۶ | ۱۶/۰۱۶۱۶ | ۰/۷۰۰۳۴ | ۳۲/۲۸۷ | ۵۲۲ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۶/۴۹۹۵ | ۱۳/۱۰۱۴۸ | ۰/۵۷۳۸۹ | | | |
| اجرای راهبردهای آموزشی | میزان اهمیت | ۳۳/۸۲۹۵ | ۵/۹۶۴۳۶ | ۰/۲۶۱۰۵ | ۳۱/۹۵۰ | ۵۲۱ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۱/۴۸۴۷ | ۶/۶۴۹۲۰ | ۰/۲۹۱۰۳ | | | |
| مدیریت منابع و نیروی انسانی | میزان اهمیت | ۳۵/۵۴۴۱ | ۵/۷۵۸۳۳ | ۰/۲۵۲۰۴ | ۳۰/۴۴۷ | ۵۲۱ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۳/۵۸۲۴ | ۷/۱۶۱۲۸ | ۰/۳۱۳۴۴ | | | |
| ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان | میزان اهمیت | ۳۳/۶۴۸۲ | ۵/۹۸۰۶۹ | ۰/۲۶۱۵۲ | ۳۳/۶۱۹ | ۵۲۲ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۰/۲۰۸۴ | ۷/۱۱۰۸۲ | ۰/۳۱۰۹۳ | | | |
| مسئولیت حرفه‌ای | میزان اهمیت | ۴۰/۷۹۵۴ | ۶/۱۳۷۴۹ | ۰/۲۶۸۳۷ | ۳۳/۵۴۹ | ۵۲۲ | /۰۰۰ |
| | میزان به کارگیری | ۲۶/۷۱۸۹ | ۸/۱۰۴۱۷ | ۰/۳۵۴۳۷ | | | |

فرضیه ۴. بین میزان مؤثر بودن فعالیتهای تدریس از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه ۴ از آزمون t استیوننت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰- بررسی اختلاف میان میزان اهمیت و به‌کارگیری فعالیتهای تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان

| مؤلفه‌ها | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار | ارزش F | ارزش T | درجه آزادی | سطح معناداری |
|--|-------|----------|--------------|------------|--------|---------|------------|--------------|
| مؤثر بودن فعالیتهای از منظر اعضای هیئت علمی | ۱۶۹ | ۲۲۲/۶۶۸۶ | ۲۹/۵۱۳۴۶ | ۲/۲۷۰۲۷ | ۲۰/۲۸۲ | -۳۳/۰۱۴ | ۳۹۴/۶۳۹ | ۰/۰۰۰ |
| | ۵۲۳ | ۳۱۸/۴۶۰۰ | ۴۱/۰۹۸۸۶ | ۱/۷۹۷۱۳ | | | | |
| میزان به‌کارگیری فعالیتهای از منظر اعضای هیئت علمی | ۱۶۹ | ۲۰۰/۷۷۵۱ | ۳۱/۵۴۶۴۰ | ۲/۴۲۶۶۵ | ۱۶/۵۴۶ | -۲۹/۷۳۶ | ۳۷۶/۱۸۷ | ۰/۰۰۰ |
| | ۵۲۳ | ۲۹۱/۲۹۴۵ | ۴۲/۰۳۱۸۹ | ۱/۸۳۷۹۳ | | | | |

نتایج آزمون لون نشان داد که واریانسهای دو گروه اعضای هیئت علمی و دانشجویان با هم اختلاف معناداری دارند و لذا، نتایج ردیف دوم جدول t استفاده شد. با توجه به نتایج جدول ۱۰، به دلیل اینکه سطح معناداری کوچکتر از 0.05 ($P < 0.05$) و مقدار آماری آزمون t بیشتر از t معیار ($t_{(0.05)} = 1.96$) است، با احتمال 0.05 فرضیه پژوهش مبنی بر وجود اختلاف میان میزان اهمیت و به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس از منظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان پذیرفته می‌شود.

فرضیه ۵. بین میزان به‌کارگیری فعالیتهای تدریس از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد.

فرضیه ۶. بین نظر دانشجویان و اعضای هیئت علمی در خصوص اختلاف میان وضعیت موجود (به‌کارگیری مهارتهای تدریس) و مطلوب (میزان اهمیت مهارت‌ها) تفاوت معناداری وجود دارد.

برای تحلیل فرضیه‌های ۵ و ۶ از آزمون t استیوننت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱- بررسی تفاوت بین نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان در خصوص اختلاف میان وضعیت موجود (میزان به کارگیری مهارتهای تدریس) و وضعیت مطلوب (میزان اهمیت مهارتها)

| مؤلفه‌ها | تعداد | میانگین اختلافات | انحراف معیار | خطای معیار | ارزش F | ارزش T | درجه آزادی | سطح معناداری |
|--|-------|------------------|--------------|------------|--------|--------|------------|--------------|
| اختلاف بین وضعیت موجود و مطلوب از منظر اعضای هیئت علمی | ۱۶۷ | ۲۲/۱۳۱۷ | ۲۴/۳۶۷۵۵ | ۱/۸۸۵۶۲ | ۳۸/۵۶۹ | -۲/۴۲۰ | ۲۰۸/۱۲۲ | ۰/۰۱۶ |
| اختلاف بین وضعیت موجود و مطلوب از منظر دانشجویان | ۵۳۳ | ۲۶/۹۶۵۶ | ۱۵/۰۸۵۰۳ | ۰/۶۵۹۶۲ | | | | |

نتایج آزمون لون نشان داد که واریانسهای دو گروه اعضای هیئت علمی و دانشجویان با هم اختلاف معناداری دارند و لذا، نتایج ردیف دوم جدول t استفاده شد. نتایج جدول ۱۱ نشان می‌دهد با توجه به اینکه سطح معناداری کوچکتر از $0/05$ ($P < 0/05$) و مقدار آماری آزمون t بیشتر از t معیار ($t_{(0/05)} = 1/96$) است، با احتمال $0/95$ فرضیه پژوهش مبنی بر وجود اختلاف میان وضعیت موجود (میزان به کارگیری مهارتهای تدریس) و وضعیت مطلوب (میزان اهمیت مهارتها) از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان پذیرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر تدریس را مجموعه‌ای از اصول، روشها و مهارتهایی بدانیم که اعضای هیئت علمی به منظور تسهیل هدایت جریان یادگیری در دانشجویان آنها را به کار می‌گیرند (Gage, 1994)، مجموعه این اصول، روشها، الگوها، مهارتها و توانمندیها بسیار گسترده خواهند بود؛ حال سؤالی که برای اعضای هیئت علمی و دست اندرکاران نظام آموزشی دانشگاه پیش می‌آید، این است که آیا همه اعضای هیئت علمی در همه رشته‌ها باید بر تمام این امور مسلط باشند؟ به اجمال می‌توان گفت که دستکم می‌توان میان دو رویکرد تمایز قابل شد: رویکرد حداکثری و رویکرد حداقلی با توجه به موقعیتها و در مقاطع زمانی مختلف. واقعیت آن است که بسیاری از اعضای هیئت علمی دانشگاه ممکن است در بهترین دانشگاههای دنیا تحصیل کرده و در مراتب علمی بالایی در رشته تخصصی خود قرار داشته باشند، اما در خصوص مسائل آموزشی و تربیتی که به صورت تخصصی در رشته‌هایی نظیر علوم تربیتی و روانشناسی دنبال می‌شود، اطلاع دقیق و کافی نداشته باشند و به تبع آن از امکان به کارگیری درست و علمی آنها در موقعیتهای یاددهی-یادگیری، به ویژه در موقعیتهای تدریس کلاسی، محروم بمانند. ضرورت توجه به این موضوعات، فهم جامع و دقیق آنها و به کارگیری موضوعات آموزشی و تدریس در موقعیتهای یاددهی-

یادگیری به طریق علمی برکسی پوشیده نیست، اما ممکن است اعضای هیئت علمی در خصوص کم و کیف آن با هم اختلاف نظر داشته باشند.

از سوی دیگر، با پذیرش این ضرورت، نکته‌ای که کاملاً هویداست و شاید یکی از اهداف اصلی این پژوهش نیز باشد، توجه به وسعت، پیچیدگی و گستردگی مباحث آموزشی است. بنابراین، شاید به دلیل مشغله و کارهای متعدد علمی- پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشگاه، اتخاذ رویکرد حداکثری در انتقال و پیگیری موضوعات و مباحث آموزشی- تدریس عملاً هم امکان‌ناپذیر و هم غیر منطقی و غیر ضروری باشد. به نظر محققان این پژوهش باید رویکرد حداقلی را با توجه به موقعیتها و در مقاطع زمانی مختلف به صورت برنامه‌ریزی شده دنبال کرد.

در این خصوص به نظر می‌رسد که نظام تصمیم‌گیری آموزشی دانشگاه [اعم از معاونت و مدیریت آموزشی دانشگاه] وظیفه خطیری برعهده دارند و توجه جدی و در عین حال، مدبرانه و غیر شتابزده آنها را در جهت انتشار نظام‌مند مسائل علمی مربوط به تدریس و آموزش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه از طریق طراحی برنامه‌ها، سیاستها و راهبردهای آموزشی جدید می‌طلبد. از این طریق، می‌توان نظام تصمیم‌گیر آموزشی دانشگاه را از سازمانی اداری و روزمره محور به سمت سازمان و کانونی طراحی، سیاستگذار، استراتژیست و آینده‌ساز دانشگاه سوق داد و همه این تلاشها را می‌توان در جهت تحقق بخشیدن به اساسی‌ترین کارکرد دانشگاه؛ یعنی کارکرد آموزشی ارزیابی کرد.

بر پایه مباحث مذکور، اتخاذ تدابیر لازم به‌منظور بهبود و تضمین کیفیت تدریس در دانشگاه نیازمند شناخت شاخصهای تعیین‌کننده کیفیت تدریس در سطح موجود و در سطح انتظار و تعیین شکاف و خلأ میان آنهاست. لذا، در این پژوهش بر پایه یافته‌های مطالعات گوناگون در قلمرو تدریس و مفاهیم آن، کیفیت تدریس بر مبنای شاخصهای مورد نظر؛ یعنی دانش حرفه‌ای، برنامه‌ریزی برای آموزش، اجرای راهبردهای آموزشی، مدیریت منابع و نیروی انسانی، ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان و مسئولیت حرفه‌ای در دو سطح موجود (آنچه هست) و سطح مطلوب (آنچه باید باشد) بررسی شد. در این پژوهش مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس با پژوهشهای پاتریک و اسمارت (Patrick & Smart, 1998)، برایتمن و همکاران (Brightman et al., 1993)، هریس (Harris, 1998)، آراسته و محمودی‌راد (Arasteh & Mahmoudi Rad, 2003)، ظهور و اسلامی‌نژاد (Zohour & Eslami Nezhad, 2002)، صالحی (Salehi, 2001) و شعبانی ورکی و حسین قلی‌زاده (Shabani Varaki & Hossein Gholi Zadeh, 2006) همسو و تکمیل‌کننده آنهاست. همچنین، نتایج به‌دست آمده از تحلیل مهارت‌های تدریس در پژوهش حاضر همچون پژوهشهای مورد مطالعه (Shabani Varaki & Hossein Gholi Zadeh, 2006) حاکی از آن است که بین سطح موجود و سطح مطلوب تفاوت معنادار وجود دارد؛ به بیان دیگر، بین آنچه هست و آنچه باید باشد

خلاً و فاصله زیادی ملاحظه می‌شود. همچنین، نتایج این مقایسه در خصوص هر یک از مهارتهای تدریس بیانگر آن است که بین این مهارتها در سطح موجود و سطح ضرورت تفاوت معناداری وجود دارد. تحلیل یافته‌های مربوط به مهارتهای تدریس در سطح مطلوب حاکی از این انتظار دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی است که مهارتهای دانش حرفه‌ای، برنامه‌ریزی برای آموزش و مسئولیت حرفه‌ای نسبت به مهارتهای مدیریت منابع و نیروی انسانی، اجرای راهبردهای آموزشی و ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان اهمیت بیشتری دارند؛ با این حال، دانشجویان انتظار دارند اعضای هیئت‌علمی بیشتر بر مهارت برنامه‌ریزی برای آموزش تمرکز کنند تا مهارتهای یادشده؛ این نتیجه با یافته‌های تحقیق شریفیان (Sharifian, 2005) نیز مطابقت دارد که برای بهبود و ارتقای این مهارتها می‌توان از مدل‌هایی نظیر مدل پیشنهادی اسکیلر در این پژوهش بهره جست.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، میان دیدگاههای دانشجوی زن و مرد در خصوص میزان به‌کارگیری اعضای هیئت‌علمی از مؤلفه‌های تدریس تفاوت معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر، دانشجویان زن نسبت به دانشجویان مرد، استادان را اثربخش‌تر ارزیابی کرده‌اند که این نتیجه با پژوهش فرناندز و متیو (Fernandez & Matio, 1997) همخوانی دارد. نتایج نشان داد که میان نظر دانشجویان در خصوص میزان به‌کارگیری اعضای هیئت‌علمی از معیارهای تدریس بر حسب دانشکده تفاوت معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های تحقیق تنگ (Tang, 1997)، فرناندز و متیو (Fernandez & Matio, 1997) و ویتانجی و ان دیرانگو (Waithanji & Ndirangu, 2005) مطابقت دارد و با نتایج تحقیق شریفیان (Sharifian, 2005) همخوانی ندارد. همچنین، نتایج نشان داد از نظر دانشجویان میانگین به‌کارگیری اعضای هیئت‌علمی از مؤلفه‌های تدریس کمتر از میانگین است. این نتیجه با یافته‌های تحقیق عندلیب و احمدی (Andalib & Ahmadi, 2007) مطابقت ندارد، ولی با یافته‌های تحقیق ویتانجی و ان دیرانگو (Waithanji & Ndirangu, 2005) مطابقت دارد. با توجه به اینکه یکی از ملاکهای مهم ارزیابی مهارتهای تدریس اعضای هیئت‌علمی در دانشگاههای جهان ارزیابی دانشجویان از مهارت آنان است (Adhami, Nakhaee & Fatahi, 2005)، نتیجه اخیر می‌تواند برای برنامه‌ریزان دانشگاهها تأمل برانگیز باشد. گرین وود و همکاران (Greenwood, Gridges, Ware & McLean, 2003) معتقدند که مدرسان تمایل دارند که با نظریات دانشجویان موافق باشند. قابل قبول بودن هر الگویی از تدریس مطلوب، از طریق الگوهای ضمنی تدریس مطلوب که دانشجویان آن را طلب می‌کنند، تعیین می‌شود و حال آنکه یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش نشان می‌دهد که میزان به‌کارگیری مهارتهای تدریس از منظر اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان کمتر از میزان اهمیت این مهارتهاست و از نظر دانشجویان اختلاف بین وضعیت موجود و مطلوب بیشتر است. این مطالب نشان‌دهنده این مهم است که بین دانشجویان و

اعضای هیئت علمی در خصوص میزان به کارگیری مهارت‌های تدریس توافق وجود دارد، ولی در خصوص اختلاف بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، دانشجویان ناراضی‌تر از اعضای هیئت علمی هستند و این نارضایتی در نتایج تحقیق شایگاه و احمدی (Shaygah & Ahmadi, 1998) نیز دیده می‌شود. به‌زعم شواهد موجود مبنی بر نبود توجه کافی به اعتلای مهارت‌های تدریس، شایسته است که تدریس در نظام آموزش عالی به‌صورت فعالیتی حرفه‌ای درآید و با تدبیر و تأمل صورت پذیرد. به اعتقاد والسی (Valesey, 1988) مدرسان زمانی از رشد حرفه‌ای اثربخش بهره‌مند می‌شوند که توانمندی‌های فعلی خود را بشناسند و برای ارتقای اندوخته‌های خود و تفکر در باره مهارت‌ها و روش‌های جدید به چالش واداشته شوند. بنابراین، مدرسانی که به‌طور مستمر در رشد حرفه‌ای درگیر می‌شوند، ویژگی‌های حرفه‌ای مثبتی در آنها دیده می‌شود. رشد حرفه‌ای متضمن فواید بسیاری برای مدرسان و دانشجویان و روابط فیمابین آنهاست. با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته (Arasteh & Mahmoudi Rad, 2003; Zohour & Eslami Nezhad, 2002)، یادگیری مداوم مدرسان را برای همگام شدن با تغییرات در حوزه تخصصی‌شان توانمند می‌سازد. مدرسان با فعال شدن در رشد حرفه‌ای، به‌روز نگه‌داشتن مهارت‌ها و رویه‌های مدیریت کلاس، روزآمد کردن مهارت‌های تدریس بر مبنای دانش جدید، ارتقای مهارت‌های رهبری و حرفه‌گرایی و افزایش فرصت‌های برقراری ارتباط با دیگران قادر خواهند بود از مزایای رشد حرفه‌ای بهره‌مند شوند.

References

1. Adhami, A., Haghdoost, A. A., Darvish Moghaddam, S., Shakibi, M. R., & Nouhi, E. (2002). Determining valid criteria for evaluating clinical and theoretical teaching of the faculty of Kerman University of medical sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 1(2), 24-30 (in Persian).
2. Adhami, A., Nakhaee, N., & Fatahi, Z. (2005). The viewpoints of assistants in different clinical educational departments of Kerman University of medical sciences on the quality of teaching. *Iranian Journal of Medical Education*, 7(1), 33-38 (in Persian).
3. Amin Khandaghi, M., Mohammad Hossein Zadeh, M., & Hoshyar, N. (2009). The readiness assessment of students of Mashhad University of medical science in participating in virtual courses. The Empowered Master Congress. Shiraz: Shiraz University of Medical Sciences (in Persian).

4. Andalib, B., & Ahmadi, A. (2007). Amount of applying the standards of effective teaching in Islamic Azad University of Khou拉斯gan from the perspective of the student. *Journal of Research in Educational Sciences, Islamic Azad University*, 15 (in Persian).
5. Arasteh, H. R., & Mahmoudi Rad, M. (2003). Effective education: An approach based on the evaluation of teaching by students. *Special Issue on Medical Education*, 5(2), 1-8 (in Persian).
6. Arefi, M. (2005). *Strategic curriculum in higher education*. Tehran: Jihad Daneshgahi Publication of Beheshti University (in Persian).
7. Berthiaume, D. (2009). *E-learning – an introduction*. A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice. Edited by Fry, H., Ketteridge, S., & Marshal, S., Third Edition, Routledge, New York.
8. Brenton, S. (2009). *Teaching in the disciplines*. A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice. Edited by Fry, H., Ketteridge, S., & Marshal, S., Third Edition, Routledge, New York.
9. Brightman, H. J., Elliott, M.L., & Bhada, Y. (1993). Increasing the effectiveness of student evaluation of instructor data. *Decision Sciences*, 24(1), 192-199(in Persian).
10. Brown, G., & Atkins, M. (2002). *Effective teaching in higher education*. Routledge, Taylor & Francis Group: London.
11. Codde, J. R. (2004). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. Educational Technology Michigan University.
12. Digby, P.W., Poonyakanok, P., & Thisayakorn, N. (1998). Student evaluation of teacher performance, Some initial reaserch findings from Thiland. *Teaching & Teacher Evaluation*, 2(2), 145-154.
13. Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. Third Edition, MacMillan Publishing Company, New York.

14. Fernandez, J., & Matio, A. (1997). Student & faculty gender in ratings of university teaching quality, Sex Roles. *A Journal of Research*, 37(11-12), 997-1003.
15. Fry, H., Ketteridge, S., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*.
16. Gage, N. L. (1994). *The scientific basis of the art of teaching*. Translated by Mehr Mohammadi (1995), Tehran: Madreseh Publications (in Persian).
17. Ghourchian, N. G., & Khorshidi, A. (2000). *Performance indicators to improve the qualitative management in higher education*. Tehran: Fara Shenakhty Andishe Publication (in Persian).
18. Greenwood, G. E., Gridges, Ch. M. Jr., Ware, W. B., & McLean, J. E. (2003). Student evaluation of college teaching behaviours instrument: A factor analysis. *Journal of Higher Education*, 44, 596 -604.
19. Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership and Management*, 18(2), 83-169.
20. Hirst, P. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge and Kegan Paul.
21. Houston, T.K., Clark, J.M., Levine, R.B., Ferenchick, G.S., Bowen, J.L., & Branch, W.T.(2004). Outcomes of a national faculty development program in teaching skills: Prospective follow-up of 110 internal medicine faculty development teams. *J. Gen Intern Med*, 19(12), 70-122.
22. Khayer, M. (2001). Evaluation of effective teaching in higher education. Islamic Azad University-Khorasgan (Isfahan) Branch, *Journal of the Knowledge & Research*, 7, 93-114 (in Persian).
23. Knapper, K., & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education (Third Edition)*. London: Kogan Page.
24. McDougall, J., & Drummond, M. J. (2005). The development of medical teachers: An enquiry in to the learning histories of 10 experienced medical teacher. *Med Educ*, 39(12), 20-1213.

25. Mosapour, N. A. (2004). The concept of teaching and its fundamental questions. *Strides in Development of Medical Education Journal*, 1(1), 48-56 (in Persian).
26. Nicholls, G. (2002). *Developing teaching and learning in higher education*. USA and Canad: Routledge Falmer.
27. Nicoll, K., & Harrison, R. (2003). Constructing the good teacher in higher education: The discursive work of student. *Journal of Studies in Continuing Education*, 25(1), 23-35.
28. Patrick, J., & Smart, R. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 78-165.
29. Ramsden, P. (1991). *Learning to teach in higher education*. London and New York: Routledge Falmer, the Taylor & Francis Group.
30. Raoufi, Sh., Sheikhan, A., Ebrahim-Zadeh, F., Tarrahi, M. J., & Ahmadi, P. (2010). Designing a novel sheet to evaluate theoretical teaching quality of faculty members based on viewpoints of stakeholders and Charles E. Glassick's scholarship principles. *Hormozgan Medical Journal*, 14 (3), 167- 176 (in Persian).
31. Salehi, Sh. (2001). Effective teaching. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, 3(2), 12 - 21 (in Persian).
32. Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. *J. Behav Educ*, 17, 145-159.
33. Shabani Varaki, B., & Hossein Gholi Zadeh, R. (2006). Evaluation of college teaching quality. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(1), 1 - 21 (in Persian).
34. Shabani, H. (2001). *Educational skills (methods and techniques of teaching)*. Eleventh Edition, Tehran: The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT) (in Persian).
35. Sharifian, F. (2005). Review and explanation of indicators of effective teaching in institutions of higher education and realization of them in

- University of Isfahan. (Master's dissertation). Education Planning, Faculty of Educational Sciences University of Isfahan (in Persian).
36. Shaygah, B., & Ahmadi, A. (1998). The viewpoints of medical students about quality of communication medicine in Navab Safavi health center, Isfahan. Proceedings of the first community medicine conference, Shiraz, Shiraz University of Medical Sciences, 27 (in Persian).
37. Soltani Arabshahi, S. K., & Ghaderi, A. (2001). Compiling effective teaching criterion: Characteristics of effective teaching as viewed by Iran University of medical sciences and health services basic sciences center's students and staffs. *Razi Journal of Medical Sciences*, 7(22), 279-287 (in Persian).
38. Staffan, W. (2002). Teaching skills and academic rewards. *Journal of Quality in Higher Education*, 8(1), 78-81.
39. Tang, T. L. P. (1997). Teaching evaluation in a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness. Retrieved from <http://www.findarticles.com>.
40. Valsey, B. (1998). Professional development. *Journal of the Tecnology Teacher*, 58(2).
41. Waithanji, N., & Ndirangu, M. (2005). An improvement in instructional quality: Can evaluation of teaching make a difference?. *Emerald group publishing limited*, 13(3), 183-201.
42. Weshan, H. A. (1999). A study of effective teaching skills of preservice student teachers as perceived by cooperating teachers and university supervisors in Jordan. (Doctoral dissertation). Ohio University.
20. Zohour, A. R., & Eslami Nezhad, T. (2002). Index of effective teaching from the perspective of students of university of Kerman. *Payesh Journal*, 1(4), 5-13 (in Persian).