

آموزش اثربخش از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان فارس؛ یک مطالعه کیفی

اسماعیل جوکار^۱، سیده نجمه مولایی^۲، زهره عمادی^۳، عباس اناری نژاد^۴

چکیده

هدف از این مطالعه توصیف تجارب و درک اساتید دانشگاه فرهنگیان فارس درباره‌ی عوامل و شرایط ویژگی‌های آموزش اثربخش است. جهت جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه استفاده گردید و هنگامی که داده‌ها به اشباع رسید، نمونه‌گیری خاتمه یافت. تعداد ۲۲ نفر اساتید در مدت ۱ ماه مورد مصاحبه قرار گرفتند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از راهبرد تجزیه و تحلیل مداوم و مقایسه‌ای استفاده گردید. یافته‌های مربوطه نشان داد، مقوله‌های اساسی آموزش اثربخش از نظر اساتید شامل: (۱) مهارت تدریس؛ (۲) خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده؛ (۳) ارتباط بین فردی و (۴) عوامل زمینه‌ای است. اکثر اساتید «مهارت تدریس استاد» را اساسی‌ترین عامل موثر در آموزش اثربخش معرفی کردند. ضمن اینکه مشارکت کنندگان در این مطالعه، تسلط بر محتوا و مهارت ارتباط با فراگیران را در آموزش اثربخش بسیار مهم می‌دانستند. رعایت قوانین و مقررات آموزشی مؤلفه‌ای بود که شرکت کنندگان اشاره چندانی به آن نکردند. ضمن اینکه در این مطالعه، محققان به مؤلفه‌های نسبتاً جدیدی در حیطه «عوامل زمینه‌ای» اشاره کردند. بر اساس نتایج این تحقیق، آموزش اثربخش زمانی محقق می‌شود که، تمامی عوامل محیطی و سازمانی با یکدیگر مشارکت و برنامه‌های سازمان یافته‌ای را اجرا کنند.

کلید واژه‌ها: آموزش اثربخش، اساتید؛ مصاحبه، دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه کیفی

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی و عضو پرسنلی اداره آموزش و پرورش شهرستان فراه‌سبند، ایران. (نویسنده مسئول)، cr.esmail@yahoo.com

^۲ دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس سلمان فارسی فارس، فارس، ایران

^۳ دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس سلمان فارسی فارس، فارس، ایران

^۴ استادیار دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس، فارس، ایران

مقدمه

هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به ویژه تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند، تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را متعارف با آموزش تلقی کرده‌اند (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶). آموزش اثربخش، آموزشی است که بتواند بین درک معلم از خودش، درک دانشجو و درک از شرایط روانی-اجتماعی کلاس درس تعامل ایجاد کند (روبوتم^۱، ۲۰۱۰) همچنین محققان معتقدند که در یک تدریس اثربخش، شایستگی حرفه‌ای، توان علمی، تسلط استاد به موضوع درس، شخصیت، ویژگی اخلاقی و ... به عنوان شاخص‌هایی هستند که توجه و نظر دانشجو را جلب می‌کنند (تامارا^۲، ۲۰۰۵ و مظلومی، ۱۳۷۹)؛ حال می‌توان یکی از مشکلات اساسی در آموزش دانشگاه‌ها را نداشتن شاخص‌های تدریس اثربخش دانست. منظور از تدریس اثربخش مجموعه‌ای از عملکردها و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزش و یادگیری دانشجو می‌شود. البته یادگیری به عوامل متعدد دیگری از جمله رفتار دانشجو، انگیزه یادگیری، محتوای برنامه درسی، محیط و منابع فیزیکی نیز بستگی دارد ولی پژوهشگران نشان داده‌اند که تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجو از سایر عوامل مهم‌تر بوده است (باردز^۳، ۱۹۹۸ و آرتیلز^۴، ۱۹۹۴).

به باور التمر (۲۰۰۶) ارزشیابی اساتید دانشگاه به وسیله دانشجویان، ملاک مناسبی برای بهبود کیفیت آموزشی است و با ایجاد زمینه‌ی یک بازخورد فوری از طریق ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی دانشگاه توسط دانشجویان، موجب بهبود روش تدریس، ارتقای برنامه درسی و توسعه‌ی یادگیری در شاگردان می‌شود (غلامی و اسدی ۱۳۹۲). جالب است که بخش قابل توجهی از پژوهش‌های این حوزه به هدف شاخص‌یابی برای ارزیابی تدریس انجام شده است. بر همین اساس رعد آبادی و همکاران (۱۳۹۱) طی مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان

¹ Rowbotham

² Tamara

³ Bardes

⁴ Artiles

دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران در مورد ویژگی‌های تدریس اثربخش انجام دادند، مؤلفه‌ی بیان شیوا و ساده و انتقال شفاف و واضح مطالب را بالاترین اولویت و در دسترس بودن استاد در خارج از کلاس را پایین‌ترین اولویت از دیدگاه دانشجویان معرفی کردند. همچنین مطالعه ظهور و اسلامی‌نژاد (۱۳۸۱) در زمینه بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان نشان داد که مؤلفه‌ی انتقال شفاف و واضح مطالب در اولویت است. دیگی^۱ و همکاران (۱۹۹۸) چهار عامل تدریس اثربخش را در نمونه‌ای از ۲۷۸۵ دانشجو در تایلند به دست آورده‌اند که شامل روش تدریس، روابط استاد و دانشجو، مواد و محتوای درسی و بازخورد و ارزشیابی می‌شود و بنا بر نتایج تحقیقات بنی داوودی (۱۳۹۳) از نظر دانشجویان علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز به وسیله‌ی پرسش‌نامه به ترتیب: دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط، خصوصیات بین فردی بوده است و طی مطالعه میر محمد میدی و همکاران (۱۳۹۱) از نظر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی یزد که به وسیله‌ی پرسش‌نامه انجام گرفت، به ترتیب: ارتباط بین فردی، مهارت تدریس، ویژگی فردی، مهارت ارزشیابی و رعایت قوانین آموزشی بوده است و به‌طور کلی تسلط بر موضوع درس، لحن و کلام احترام‌آمیز و حفظ شخصیت و احترام با وی را در اولویت می‌دانند.

با استفاده از پرسش‌نامه‌ی ارزشیابی دانشجویان از تدریس که در دانشگاه آیوا (۱۹۹۸) به کار گرفته شد، دانشجویان سه مقوله‌ی رفتار شخصی مدرس، رفتار تدریس و رفتار حرفه‌ای را مهم تلقی کرده‌اند (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶). آراسته و محمودی راد (۱۳۸۲) طی مطالعات خود بر روی ۴۲۸ تن از دانشجویان رشته‌ی پرستاری در شش دانشگاه دانشکده پرستاری چهار عامل ارائه درس، سازماندهی، ارزیابی و مهارت تخصصی را در اولویت قرار دادند.

به دلیل چالش برانگیز بودن توسعه‌ی حرفه‌ای اساتید از نظر تدریس اثربخش، نتایج چنین پژوهش‌هایی که قصد تعیین مؤلفه‌های آموزش اثربخش، به منظور فراهم آوردن یک ابزار و چارچوب برای ارزشیابی تدریس و تعیین مقوله‌های بنیادین تدریس اثربخش را دارند، بسیار

^۱ Digby

حائز اهمیت است. بنابراین مطالعه حاضر که قصد دارد عوامل و شرایط ویژگی‌های آموزش اثر بخش از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان فارس را شناسایی نماید، می‌تواند با ارائه یافته‌های خود زمینه‌های لازم را برای تقویت مهارت‌های تدریس اثربخش از طریق کاربرد در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی دوره‌های کاربردی مرتبط فراهم نماید. به ویژه اینکه اساتید با آگاهی از مؤلفه‌های تدریس اثر بخش و عواملی که سبب بهبود کیفیت تدریس می‌شوند، قادر خواهند بود تا فلسفه تدریس خود را از انتقال دانش محض به سمت ساختن دانش توسط دانشجویان تغییر دهند.

روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر در قالب طرح پژوهش کیفی^۱ اجرا شده است. طرح پژوهش کیفی زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که محقق بخواهد نگاه عمیقی به یک شخص یا موقعیت ویژه بیاندازد (دلاور، ۱۳۹۴). همچنین صاحب نظران باور دارند که عمق و غنایی که پژوهش‌های کیفی به یافته‌ها می‌دهد، قابل مقایسه با پژوهش‌های کمی نیست (فتحی آذر، بدری گرگری و قهرمان‌زاده، ۱۳۹۱).

نمونه‌گیری: جامعه آماری در این پژوهش تمامی اساتید دانشگاه فرهنگیان استان فارس بوده است. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند^۲ استفاده شد. این نوع نمونه‌گیری زمانی استفاده می‌شود که قرار باشد افراد با توجه به اطلاعات و ادراکات غنی از موضوع مورد نظر انتخاب شوند (گال، بورک و گال، ۱۳۹۳). در مجموع شمار شرکت کنندگان در پژوهش به ۲۲ نفر استاد رسید که با نمونه‌گیری از این افراد، اشباع اطلاعاتی حاصل شد و به همین دلیل محققین فرآیند نمونه‌گیری و جمع‌آوری اطلاعات را پایان دادند.

^۱ Qualitative research

^۲ Purposeful sampling

ابزار گردآوری داده ها: برای جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته^۱ استفاده شد. برای شرکت در مصاحبه از اساتید طی صحبت هایی که با آنان شد و بعد از توضیح هدف پژوهش در مکان مناسب و در ساعتی که از نظر کاری برای آنان مناسب باشد، دعوت گردید. مصاحبه به صورت انفرادی و رو در رو انجام گرفت.

اعتباریابی: آندریاس^۲ (۲۰۰۳) سه نوع روایی را برای پژوهش کیفی معرفی کرد: الف: روایی سازه ای^۳ ب: روایی درونی^۴ ج: روایی بیرونی^۵. روایی سازه معطوف به قابلیت تایید یافته ها، روایی درونی ناظر بر دقت اطلاعات و اطمینان خاطر از داده ها و روایی بیرونی مربوط به قابلیت انتقال داده ها است. در این مطالعه روایی سازه و روایی درونی با افزایش تعداد مصاحبه شوندگان پس از دستیابی به اشباع اطلاعاتی تامین شد (مصاحبه با ۱۸ نفر از اساتید به اشباع اطلاعاتی منجر گردید ولی با ۴ نفر دیگر نیز مصاحبه شد). رنو و پری^۶ (۲۰۰۳) یکی از روش های تامین روایی بیرونی را مرورهای چندگانه تحلیل ها توسط پژوهشگران دانستند. به همین منظور در این مطالعه تمامی مراحل تحلیل صورت گرفته چندین بار توسط پژوهشگران مرور شد.

برای برآورد پایایی از روش بررسی همکار^۷، بررسی اعضا^۸ و ناظر بیرونی^۹ استفاده شد. به این صورت که پس از تحلیل اطلاعات، نتایج در اختیار پنج نفر آگاه به روش تحقیق کیفی قرار گرفت و آن ها نیز مقولات مد نظر را تایید کردند. به جهت بررسی اعضا نیز نتایج در اختیار ۷ نفر از مصاحبه شونده ها قرار گرفت و آن ها نیز با توجه به مصاحبه و تجارب خود، بر نتایج صحه گذاشتند. همچنین از یک نفر ناظر بیرونی مسلط به روش پژوهش کیفی تقاضا شد تمامی مراحل این مرحله پژوهش را بررسی کند و نظر او نیز مبین تایید پایایی بوده است.

¹ Semi - structured

² Andreas

³ Constructive validity

⁴ Internal validity

⁵ External validity

⁶ Rao & Perry

⁷ Peer debriefing

⁸ Member checking

⁹ External auditor

شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها: برای جمع‌آوری اطلاعات از افراد در زمان و مکانی مناسب جهت انجام مصاحبه دعوت گردید. قبل از شروع مصاحبه ابتدا هدف از تحقیق، روش مصاحبه و آزادی افراد برای شرکت در مطالعه یا امتناع از آن برای شرکت کنندگان توضیح داده شد و اصول محرمانه بودن اطلاعات و کسب رضایت آگاهانه جهت مصاحبه و ضبط گفت‌وگو رعایت گردید. همچنین جهت بالا بردن کیفیت اطلاعات دریافتی، از شرکت کنندگان خواسته شد تا زمان مصاحبه را به دلخواه خودشان تعیین کنند. به‌طور متوسط هر مصاحبه ۴۰ دقیقه به طول می‌انجامد که پس از تجزیه و تحلیل هر مصاحبه، مصاحبه‌ی بعدی انجام می‌گرفت. مکالمات با استفاده از تلفن همراه هوشمند ضبط گردید، سپس چندین بار و با دقت توسط پژوهشگران استماع و به صورت کلمه به کلمه مکتوب شده و مطالب استخراجی طی چندین نوبت برای آشنایی با داده‌ها خوانده می‌شود و سپس در محیط نرم افزار word تایپ شدند. در مرحله‌ی بعد پژوهشگران اقدام به تحلیل متن مصاحبه‌ها مطابق با روش تحلیل محتوای کیفی نمودند. تحلیل محتوای کیفی یک روش تحقیق است که به منظور تفسیر ذهنی محتوای داده‌های مکتوب به کار می‌رود. در این روش، طبقات به‌طور مستقیم از داده‌های متنی حاصل از مصاحبه، استخراج می‌شود و از طریق فرآیند طبقه‌بندی سیستماتیک، کدها و مضمون‌ها مورد شناسایی قرار می‌گیرند. تحلیل محتوا، نه تنها مفهومی فراتر از استخراج محتوای عینی برگرفته از داده‌های متنی می‌باشد، بلکه از این طریق می‌توان مضمون‌ها و الگوهای پنهان را از درون محتوای داده‌های شرکت کنندگان در مطالعه آشکار کرد (سیه و شانون^۱، ۲۰۰۵ و اسپین انجل^۲ و همکاران، ۲۰۰۵ و مایرینگ^۳، ۲۰۰۰).

¹ Hsieh & Shannon

² Spannagel

³ Mayring

نتایج

برای انجام این مطالعه در مجموع با ۲۲ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان استان فارس مصاحبه انجام شد. پس از پایان یافتن مصاحبه با نفر شماره ۲۲ رسیدن به غنای اطلاعاتی و اشباع و تکرار داده‌ها محرز شد، به همین دلیل پژوهشگران فرآیند جمع‌آوری داده‌ها را پایان دادند. پس از بررسی اولیه و واکاوی داده‌های به دست آمده از مصاحبه با شرکت کنندگان، با استفاده از روش کدگذاری باز، نکات اصلی و کلیدی مرتبط با موضوع پژوهش از متن مصاحبه‌ها استخراج گردید. در مرحله بعد، نکات و مفاهیم کلیدی مرتبط با روش کدگذاری محوری حول محور ۲۳ مقوله فرعی سازمان یافتند. در نهایت با مقایسه مستمر مقوله‌های فرعی، چهار مقوله اصلی تحت عنوان: «مهارت تدریس، خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده، ارتباط بین فردی و عوامل زمینه‌ای» شکل گرفت و مقوله‌های فرعی در ذیل آن‌ها قرار گرفتند. مقوله‌های اصلی و فرعی تشکیل دهنده چارچوب آموزش اثربخش در جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول ۱. عوامل مربوط به آموزش اثربخش از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
مهارت تدریس	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از وسایل کمک آموزشی - شرکت دادن دانشجو در جریان تدریس - آموزش عملی مفاهیم به فراگیران - ایجاد انگیزه و چالش فکری - مهارت طراحی و برنامه‌ریزی - مهارت ارزشیابی - ارائه اهمیت و کاربرد مفاهیم
خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده	<ul style="list-style-type: none"> - خصوصیات تخصصی مدرس - خصوصیات عمومی مدرس - خصوصیات عمومی فراگیران

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
ارتباط بین فردی	<ul style="list-style-type: none"> - روابط صمیمی با فراگیران - انعطاف پذیری - احترام متقابل - توجه به نیازها و علایق و تفاوت‌های فردی فراگیران - رعایت عدالت و انصاف
عوامل زمینه ای	<ul style="list-style-type: none"> - حجم کار مدرس و درآمد مناسب - محتوای کتاب ها (به روز، متناسب با دانشجو، کاربردی، حجم مناسب) - عوامل فیزیکی - تعامل دانشگاه با مدرس - تعداد کم فراگیران - نظارت و ارزیابی مدرسان - محدودیت امکانات و منابع مختلف - تشویق اساتید به نوشتن کتاب و مقاله

در ادامه، هر یک از مقوله‌های اصلی و فرعی تشکیل دهنده چارچوب آموزش اثربخش تشریح می‌گردد.

۱. **مهارت تدریس.** مهارت تدریس شامل استفاده از وسایل کمک آموزشی، شرکت دادن دانشجو در تدریس، آموزش عملی مفاهیم، ایجاد انگیزه و چالش فکری، مهارت طراحی و برنامه‌ریزی، مهارت ارزشیابی، ارائه اهمیت و کاربرد مفاهیم بود. در این میان با توجه به اشتراک نظر شرکت کنندگان، استفاده از وسایل آموزشی در اولویت اول قرار داشت. مشارکت کنندگان بر این باور بودند که استفاده از وسایل آموزشی موجب افزایش کارآیی آن‌ها در تدریس می‌شود و یادگیری مطالب را برای فراگیران عینی‌تر، جذاب‌تر، عمیق‌تر و پایدارتر می‌سازد. بر همین اساس اساتید دانشگاه فرهنگیان باید فرصت مناسبی را برای مشارکت دانشجویان در آموزش و یادگیری فراهم آورند. فعالیت‌های متنوع در کلاس همچون کنفرانس، سپردن تحقیق و پژوهش به دانشجویان، انجام فعالیت‌ها به

صورت عملی و تشکیل گروه‌های کوچک و بزرگ از مصادیق چنین فرصت‌هایی است. دانشجویان در کلاس باید مشارکتی فراتر از گوش فرا دادن منفعلانه به سخنان مدرس داشته باشند. شرکت کننده شماره ۱ معتقد بود: «مدرس باید هر موضوع درسی را با طرح پرسش مطرح کند. فراگیران برای یافتن پاسخ صحیح به صورت گروهی اطلاعاتی را جمع‌آوری و آن را تجزیه و تحلیل می‌کنند و نظر خودشان را به مدرس منتقل نمایند». همچنین فعالیت‌هایی به فراگیران سپرده شود تا مفاهیم تئوری آموزش دیده شده را در عمل پیاده کنند. شرکت کننده شماره ۱۰ نیز بیان کرد که: «یادگیری اثربخش یادگیری‌ای است که فراگیر خودش آن موضوع را دست‌کاری کند و به آن مطالبی که آموزش دیده دسترسی پیدا نماید». بر اساس گفته‌های مشارکت کنندگان داشتن انگیزه کافی در دانشجویان منجر به علاقه‌مندی آن‌ها شده و سطوح بالایی از یادگیری را فراهم می‌کند. همچنین شرکت کننده شماره ۷ عنوان کرد که «وظیفه مدرس تنها آموزش محتوای نیست بلکه توجه کنیم که آیا دانشجو به آن علاقه‌مند شده است یا خیر؟ آیا نگرشش نسبت به آن مثبت هست یا نیست؟». مدرس باید برای تدریس خود برنامه ریزی کند و طرح درسی را طراحی کند. شرکت کننده شماره ۱۳ نیز گفت: «مدرس باید یک طرح درس کلاسی داشته باشد؛ حال به صورت ذهنی یا یادداشت کرده باشد. مدرس باید آنقدر توانا باشد تا بتواند طرح درس خود را متناسب با موقعیت تغییر دهد». طبق این گفته مدرس باید مفاهیمی را که آموزش داده است به شیوه صحیح مورد ارزشیابی قرار دهد. طبق گفته شرکت کننده شماره ۴: «امتحانات تستی معیار مناسبی برای سنجش یادگیری فراگیران نیست؛ بنابراین لازم است که فرایند ارزشیابی اصلاح شود».

۲. **خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده.** یکی از مضامین اصلی آموزش اثربخش از دیدگاه اساتید عوامل مربوط به خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده است. در این مطالعه، مشارکت کنندگان در توصیف‌هایشان به خصوصیات تخصصی و عمومی

مدرس و خصوصیات عمومی فراگیران به عنوان عوامل تأثیرگذار در آموزش اثربخش، توجه خاصی مبذول داشتند.

- خصوصیات تخصصی مدرس: این خصوصیات شامل تسلط بر محتوا، اطلاعات به روز مدرس، آمادگی مدرس قبل از تدریس و تجارب قبلی استاد می‌شود. از بین خصوصیات مذکور، تسلط بر محتوا با توجه به تأکید زیاد اساتید در اولویت قرار گرفت.

شرکت کننده شماره ۸ معتقد بود: «استاد آن مفاهیمی را که می‌خواهد تدریس کند باید در جان خودش نشسته باشد؛ یعنی مفهومی را که آموزش می‌دهد، باید خودش اول آن را درک کرده باشد و مفاهیم را کاملاً متوجه شده باشد».

- خصوصیات عمومی مدرس: این خصوصیات نیز شامل پوشش مدرس، نگرش مثبت به رشته‌ی تحصیلی، صبر و متانت، عمل به تعهدات اخلاقی، الگو بودن، همخوانی گفتار و رفتار، شخصیت و ویژگی‌های فردی، نظم و حضور به موقع در کلاس، لهجه و تن صدا و خلاقیت می‌شود.

شرکت کننده شماره ۳ معتقد بود که «آراستگی ظاهری مدرس نشان دهنده‌ی ارزشی هست که برای کلاس قائل می‌شود؛ ممکن است همین نوع آراستگی وی تأثیری بر توجه و عدم توجه فراگیر به موضوع داشته باشد». همچنین در مورد نگرش و علاقه‌ی مدرس به تدریس شرکت کننده شماره ۷ این چنین بیان داشت که: «استاد باید به شغل خود علاقه‌مند باشد و احساس رضایت داشته باشد. تناسب بین رشته، علاقه و تجربه‌ی استاد با درسی که قصد دارد آموزش دهد، خیلی مهم است».

- خصوصیات عمومی فراگیران: این خصوصیات نیز به ترتیب تأکید توسط استاد شامل علاقه به موضوع درس، علاقه به مدرس، متفاوت بودن سرعت یادگیری، ذهنیت دانشجو نسبت به استاد، مطالعه‌ی قبلی فراگیران و مشارکت فراگیران می‌باشد.

لازم به ذکر است که کمترین نظرات شرکت کنندگان در سه حیطه‌ی یاد شده مربوط به خصوصیات عمومی فراگیران و بیشترین نظرات مربوط به خصوصیات تخصصی اساتید در حیطه‌ی تسلط بر محتوا بود.

۳. ارتباط بین فردی: مشارکت کنندگان در این پژوهش معتقد بودند که آموزش اثربخش به طور جدی متأثر از ارتباط بین فردی مدرس و فراگیران است. ارتباط بین فردی شامل روابط صمیمی با فراگیران، انعطاف‌پذیری، تأثیر بر قلب فراگیران، احترام متقابل، ابراز احساسات به فراگیران، توجه به حالات روحی فراگیران، افزایش وابستگی بین مدرس و فراگیران، توجه به نیازها و علایق و تفاوت‌های فردی فراگیران و رعایت عدالت و انصاف می‌باشد. بیشتر نظرات اساتید در این حیطه تأکید بر روابط صمیمی با فراگیران بود؛ برخی از آن‌ها معتقد بودند که تا حد زیادی باید به دانشجو نزدیک شد و برخی از آن‌ها معتقد بودند باید حدود ارتباطات حفظ شود.

شرکت کننده شماره ۸ در این زمینه معتقد بود که: «در جهت برقراری ارتباط عاطفی با فراگیرانم سعی می‌کنم مشکلات زندگی آن‌ها را جويا شوم و با آن‌ها احساس همدردی و همدلی می‌کنم».

شرکت کننده شماره ۱۸ نیز بیان داشت: «هر اندازه فراگیران رفتار مدرس را صادقانه‌تر احساس کنند، بیشتر تحت تأثیر قرار می‌گیرند و به‌طور ناخودآگاه بر ظاهر و باطن آن‌ها تأثیر می‌گذارد».

۴. عوامل زمینه‌ای: مشارکت کنندگان در مصاحبه بر مؤلفه‌های خاصی تأکید داشتند که بیشتر جنبه پشتیبانی در سطوح بالاتر مدیریت آموزش عالی را دارا بود. در این راستا مشارکت کنندگان به عواملی همچون حجم کار مدرس و درآمد مناسب، محتوای کتاب‌ها، عوامل فیزیکی، قدردانی و حمایت دانشگاه از مدرسان، تعداد مناسب فراگیران، تعامل دانشگاه با مدرس، نظارت و ارزشیابی بر مدرسان، محدودیت امکانات و منابع مختلف و تشویق اساتید به نوشتن کتاب و مقاله را که مربوط به طبقه عوامل زمینه‌ای

بودند، جزء عوامل دخیل در آموزش اثربخش برشمردند. در زیر به برخی از نقل قول‌های مشارکت کنندگان در این زمینه اشاره شده است.

شرکت کننده شماره ۱۲ بیان داشت: «حقوق و مزایای اساتید باید در زمان معین خود پرداخت شود. برای مثال استادی که کار می‌کند و حق‌التدریسش در سال بعد پرداخت می‌شود، انگیزه‌اش کم می‌شود».

شرکت کننده شماره ۱۳ عنوان کرد: «الان سر فصل‌های بسیاری از کتاب‌های دانشگاه قدیمی است و نیاز است که اطلاعات به‌روز کنند».

شرکت کننده شماره ۱۱ نیز معتقد بود که: «به نظر می‌رسد زمانی که ما اساتید وارد کلاس می‌شویم، از کادر اداری جدا هستیم؛ ما کار خودمان را انجام می‌دهیم و آن‌ها کار خودشان را. در حالی که نشست‌های ما باید با هم هماهنگ باشد تا آموزش بهتر شود».

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هدف از انجام پژوهش حاضر تبیین تجارب و درک اساتید دانشگاه فرهنگیان فارس درباره‌ی عوامل و شرایط ویژگی‌های آموزش اثربخش است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های آموزش اثربخش شامل چهار مقوله‌ی کلی: مهارت تدریس، خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده، ارتباط بین فردی و عوامل زمینه‌ای می‌باشد.

مطابق یافته‌ها، «مهارت تدریس» شامل کلیه شیوه‌ها و فنون انتقال و یا تبادل دانش بین استاد و دانشجو است (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲). همچنین بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه با اساتید کدهایی به عنوان مقوله‌های کلیدی آموزش اثربخش خلاصه شده است که به ترتیب شامل استفاده از وسایل کمک آموزشی، شرکت دادن دانشجو در تدریس، آموزش عملی مفاهیم، ایجاد انگیزه و چالش فکری، مهارت طراحی و برنامه‌ریزی، مهارت ارزشیابی و ارائه اهمیت و کاربرد مفاهیم می‌باشند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش اساتیدی که توانایی به کارگیری مهارت تدریس در امر آموزش را دارا باشند، در زمینه آموزش اثربخش بسیار توانمندتر هستند. استفاده از وسایل کمک آموزشی با توجه به نظر اکثریت شرکت کنندگان در اولویت قرار داشت. این مورد با پژوهش عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) سازگار است، در حالی که با پژوهش‌های درگاهی و همکاران (۱۳۹۰) و میبدی و همکاران (۱۳۹۱) مغایر است.

یکی دیگر از مقوله‌های مهم در امر مهارت تدریس مشارکت دانشجویان در فرآیند یادگیری بود که این نتیجه با تحقیق آراسته و محمودی راد (۱۳۸۲) هم‌راستا است. امروزه مشخص گردیده که آموزش به روش سخنرانی و یادگیری به روش حافظه محوری هرگز جوابگوی پیشرفت تحصیلی کشور نخواهد بود (نادری و همکاران، ۱۳۸۹؛ به نقل از میر محمدی میبدی و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به پیشرفت فناوری و ورود به عصر فراصنعت لازم است فرآیند یاددهی و یادگیری در مدارس و دانشگاه‌ها نیز با این تحولات هماهنگ گردد و از راهبردهای سنتی انتقال اطلاعات به سمت راهبردهای آموزشی جدید مسئله‌مداری، اکتشافی و مشکل‌گشایی که می‌تواند منجر به رشد توانایی‌های خلاق در دانش‌آموزان و دانشجویان گردد، حرکت نماید (میر محمدی میبدی و همکاران، ۱۳۹۱).

همچنین یکی از نظراتی که اکثر شرکت کنندگان بر آن تأکید می‌ورزیدند، این مهم بود که فعالیت‌ها به فراگیران سپرده شود تا مفاهیم تئوری آموزش دیده شده را در عمل پیاده کنند. ضمن اینکه لازم است کاربرد و ضرورت مفاهیم را برای فراگیران تفهیم کنیم. طبق نظرات مشارکت کنندگان، مدرس باید برای تدریس خود برنامه‌ریزی کند و طرح درسی را طراحی کند. نیویل معتقد است که طراحی یک دوره درسی، فرآیند نظام یافته‌ای است که با ایجاد پیوندهای محکم و منطقی بین اهداف، روش‌های یاددهی و یادگیری و سنجش دانشجویان، میزان موفقیت تدریس را افزایش می‌دهد (رعد آبادی و همکاران، ۱۳۹۱). نتایج این بخش از مطالعه با پژوهش‌های رعدآبادی و همکاران (۱۳۹۱) و گشمرد و همکاران (۱۳۹۰) هم‌راستا است.

طبق یافته‌های این مطالعه ارزشیابی فراگیران باید در خدمت مفاهیمی باشد که توسط اساتید آموزش داده شده است و طبق نظر مشارکت کنندگان امتحانات کاملاً تستی معیار مناسبی برای سنجش یادگیری فراگیران نیست و لازم است که فرایند ارزشیابی اصلاح شود. مدرس باید برای ارزشیابی تکوینی و پایانی برنامه‌ی جامعی را طراحی کند. این بخش از پژوهش نیز با مطالعه در گاهی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. استفاده از وسایل آموزشی، شرکت دادن دانشجو در تدریس، آموزش عملی مفاهیم، ایجاد انگیزه و چالش فکری، بیان اهمیت و کاربرد مفاهیم، مهارت طراحی و برنامه‌ریزی و مهارت ارزشیابی از جمله خرده مقوله‌هایی بودند که مورد تایید اکثر اساتید قرار گرفته بود.

«خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده» شامل خصوصیات تخصصی مدرس است که خرده مقوله‌های آن به ترتیب شامل تسلط بر محتوا، اطلاعات به‌روز مدرس، آمادگی مدرس قبل از تدریس، تجارب قبلی استاد می‌شود. تسلط بر محتوا با توجه به تأکید زیاد اساتید در اولویت قرار گرفت. رایینسون یکی از اولین و مهم‌ترین ویژگی اساتید را تسلط بر موضوع می‌داند (به نقل از جرنری^۱، ۲۰۰۷). این قسمت از مطالعه نیز با پژوهش‌های رعداآبادی و همکاران (۱۳۹۱)، میر محمد میبیدی و همکاران (۱۳۹۱) و رضانی و درتاج راوری (۱۳۸۸) سازگار است. در زمینه خصوصیات عمومی، پوشش استاد و نگرش و علاقه‌ی او به تدریس مهم‌ترین ویژگی فردی استاد مطرح شد و خصوصیات اساتید به عنوان پیش‌زمینه‌ی تدریس اثربخش مطرح شده است (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲) و نسبتاً با مطالعات عربشاهی و همکاران (۱۳۷۹) سازگار است. همچنین کمترین نظرات در سه حیطه‌ی خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده مربوط به خصوصیات عمومی فراگیران است و بیشترین نظرات خصوصیات تخصصی اساتید در حیطه‌ی تسلط بر محتوا بود.

خرده مقوله‌های «ارتباط بین فردی» نیز شامل روابط صمیمی با فراگیران، انعطاف‌پذیری، تأثیر بر قلب فراگیران، احترام متقابل، ابراز احساسات به فراگیران، توجه به حالات روحی فراگیران،

¹ Gurnery

افزایش وابستگی بین مدرس و فراگیران، توجه به نیازها و علایق و تفاوت‌های فردی فراگیران و رعایت عدالت و انصاف می‌باشد. بیشتر نظرات اساتید در این حیطة تاکید بر روابط صمیمی با فراگیران بود. برخی از آن‌ها معتقد بودند که تا حد زیادی باید به دانشجو نزدیک شد و برخی از آن‌ها معتقد بودند باید حدود ارتباطات حفظ شود. این یافته نیز با پژوهش غلامی و اسدی (۱۳۹۲) سازگار است. برای استادان داشتن دانش کافی نیست، بلکه برقراری یک ارتباط مؤثر و مناسب موجب ایجاد انگیزه و حتی پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌گردد (اصغری و محبوب مؤدب، ۱۳۸۹، به نقل از میرمحمد میدی و همکاران، ۱۳۹۱).

از نکات برجسته تحلیلی داده‌های کیفی نیز می‌توان به برخی از مؤلفه‌های جدید در زیرمجموعه‌ی عوامل کلی تدریس اثربخش اشاره کرد زیرا گرچه در پژوهش‌های پیشین به‌طور سطحی و پراکنده به بخشی از مؤلفه‌های زیرمجموعه این عوامل اشاره شده است، اما این یافته‌ها، بر اساس دیدگاه‌های برآمده از بافت دانشگاه‌های فرهنگیان استان فارس و با استفاده از روش‌شناسی کیفی و تعمیق یافته‌ها استخراج شده است. لازم به یادآوری است که این یافته‌ها در زمینه تدریس اثربخش و در سطح آموزش عالی از این جهت قابل تأمل و جدید است که به مؤلفه‌های نسبتاً جدید «عوامل زمینه‌ای» همچون حجم کار مدرس و درآمد مناسب، محتوای کتاب‌ها، عوامل فیزیکی، قدردانی و حمایت دانشگاه از مدرسان، تعداد فراگیران، تعامل دانشگاه با مدرس، نظارت و ارزشیابی بر مدرسان، محدودیت امکانات و منابع مختلف، تشویق اساتید به نوشتن کتاب و مقاله رسیده است.

رعایت قوانین و مقررات آموزشی مؤلفه‌ای بود که شرکت کنندگان این تحقیق اشاره چندانی به آن نکردند؛ در صورتی که برلو^۱ در این مورد معتقد است از مؤلفه‌های یک مدرس، علاقه‌ی او به نظم و مقررات آموزشی است (به نقل از رمضان‌ی و درتاج راوری، ۱۳۸۸).

به‌طور خلاصه، نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش اثربخش زمانی محقق می‌شود که تمامی عوامل محیطی و سازمانی مراکز آموزشی با یکدیگر مشارکت داشته باشند و آموزش

^۱ Berlo

مطلوب با اجرای اصولی مولفه‌های مهارت تدریس، خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده، ارتباط بین فردی و عوامل زمینه‌ای اتفاق می‌افتد و همچنین بر اساس نتایج پژوهش حاضر، لازم است با فراهم آوردن امکانات، تجهیزات و ارتباطات شرایط را برای مشارکت دانشجو در امر یادگیری فراهم آورد و انگیزه‌ی لازم را برای یادگیری بیشتر دانشجو ایجاد کنند و دیدگاه اساتید به طور مستمر مورد ارزیابی قرار گیرد تا ضمن شناسایی شگردهای تدریس مطلوب و نحوه‌ی ارتباط با دانشجو نیازهای استادان را در زمینه تدریس تشخیص دهند.

مانند مطالعات دیگر، هر تحقیقی ممکن است محدودیت‌هایی در اجرا داشته باشد. موارد زیر را می‌توان محدودیت‌های پژوهش انجام شده در جهت آموزش اثر بخش نام برد.

۱. عدم همکاری تمامی اساتید در جهت انجام مصاحبه
۲. عدم مشارکت تمامی دانشگاه‌ها در اجرای این تحقیق
۳. مشاهده دقیق آموزش اثربخش در مراکز آموزشی مسیر نیست زیرا مدرسان تحت تاثیر حضور محقق، آموزش خود را تغییر می‌دهند.

همچنین با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. تأکید بر مهارت‌های تدریس و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در کارگاه‌های آموزشی تدریس اساتید.
۲. توجه به خصوصیات آموزش دهنده و آموزش گیرنده برای توسعه الگوهای مشارکتی آموزش اثربخش.
۳. تقویت مهارت‌های آموزشی اساتید و بازآموزی مهارت‌ها توسط مسئولین و برنامه‌ریزان آموزشی.
۴. فراهم ساختن شرایط ساختاری و محیطی مناسب برای تسهیل زمینه‌های ایجاد آموزش اثربخش.

۵. تشویق اساتید منتخب برای به اشتراک گذاری تجربه‌ها و راهکارهای عملی بهبود اثربخشی آموزش.

منابع

- آراسته، حمیدرضا و مریم محمودی‌راد، (۱۳۸۲). «آموزش اثربخش: رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان»، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، جلد ۵.
- بنی داوودی، شهره، (۱۳۹۳). «مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز»، *دوفصلنامه آموزش پزشکی مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل*، دوره ۲، شماره ۲.
- درگاهی، حسین و دیگران، (۱۳۹۰). «ارزیابی معیارهای یک استاد توانمند برای تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران»، *مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران*، دوره ۴، شماره ۳ و ۴، صص ۹۸-۹۱.
- دلاور، علی، (۱۳۹۴). *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: نشر ویرایش
- رعدآبادی، مهدی و دیگران (۱۳۹۱). «اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان: کاربرد فرایند تحلیل سلسله مراتبی»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۱۱).
- رضائی، طاهره و اسحاق درتاج راوری، (۱۳۸۸) «بررسی ویژگی‌های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشی مؤثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشکده‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان»، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، دوره ۶، شماره ۲.
- سلطانی عربشاهی، کامران و اعظم قادری، (۱۳۷۹). «ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی ایران»، *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران*، شماره ۲۲.

- ظه‌ور، علیرضا و طاهره اسلامی نژاد، (۱۳۸۱). «شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان». *فصلنامه پایش*، سال اول، شماره ۴.
- عندلیب، بهاره و غلامرضا احمدی، (۱۳۸۶). «میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، شماره ۱۵.
- غلامی، خلیل و محمد اسدی (۱۳۹۲). «تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثر بخش در آموزش عالی»، *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، سال اول، شماره ۲.
- فتحی آذر، اسکندر و رحیم بدری گرگوری و فرحناز قهرمان‌زاده کوچکی، (۱۳۹۱). «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی»، *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱ (۱)، صص ۳۱-۹.
- گال، مردیت و والتر بورگ و جوینس گال، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سازمان سمت.
- گش‌مرد، رقیه و نیلوفر معتمدی، و حکیمه واحدپرست، (۱۳۹۰). «دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*.
- مظلومی محمودآباد، سید سعید و دیگران (۱۳۷۹). «بررسی ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد»، *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، سال ۸، شماره ۲، صص ۱۸-۱۰۴.
- میرمحمدی میبدی، جلیل و دیگران، (۱۳۹۱). «بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد»، *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۵، شماره ۹.

- Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability test in case study research: A literature review with "hands-on applications for each research phase, *Qualitative Market Research*, ۶ (2) , 75-86.
- Artiles, A.J. (1994). Assessing the link-between teacher cognitions, teacher's behaviors and pupil responses lessons. *Teaching Teacher and Education Journal*, 10: 405-81.
- Bardes, C.L. Falcon, D.J. (1998). Measuring teaching: a relative value scale in teaching and learning in medicine. *Teaching Teacher and Education Journal*, 10: 40-43.
- Digby, P.w. Poonyakanok, P. Thisayakorn, N. (1998). Student evaluation of teacher performance. Some initial reaserch findings from Thiland. *Teaching and teacher evaluation*, 2 (2).
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of teachers' Work*, 4 (2): 89-98.
- Hsieh, H.F. Shannon, S.E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qual Health Res*, 15 (90).nc
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Social Research*, 1 (2).
- Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interweaving to build a theory in underresearched areas: Principles and example investigation of internet usage in interfirm relationship, *Qualitative Market Research*, 6 (4) , 236-247.
- Rowbotham, M.A. (2010). Teacher perspectives and the psychosocial climate of the classroom in a traditional BSN program. *Int J Nurs Educ Scholarsh*, 7 (1): Article1.
- Spannagel, C. Glaser-zikuda, M. Schroeder, U. (2005). Application of qualitative content analysis in user.program interaction research. *Qualitative Social Research*, 6 (2).
- Tamara, L. Buchel, TL. Edwards, FD. (2005). Characteristics of effective clinical teachers. *Fam Med*, 37: (1): 30-5.