

ارزیابی کاریزمای اساتید و نقش آن در برنامه درسی تجربه شده

(مورد مطالعه: دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان)
مریم سبکتکین^۱، محمد امینی^{۲*}، حمید رحیمی^۳، مسعود کیانی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی ویژگی‌های کاریزماتیک اساتید و نقش آن در برنامه درسی تجربه شده دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش از نظر روش و ماهیت گردآوری داده‌ها، توصیفی - همبستگی بود و جامعه آماری آن تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فاطمه‌الزهرا (س)، شهید رجایی (مراکز دخترانه) و شهید باهنر (مرکز پسرانه) شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به تعداد ۱۹۷۸ نفر را در بر می‌گرفت. حجم نمونه بر مبنای فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۲۲ نفر برآورد شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسش‌نامه استاندارد کاریزمای تدریس و پرسش‌نامه محقق ساخته برنامه درسی تجربه شده استفاده شد. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تحلیل رگرسیون) با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج و یافته‌ها نشان داد که اساتید مورد پژوهش از نظر کاریزما، از ویژگی‌های رفتاری و توانمندی‌های علمی و تخصصی برخوردار بودند، اما روحیه شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس لازم را نداشته و در این خصوص نتوانسته بودند بر روی دانشجویان تأثیر بگذارند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بیانگر آن بود که کاریزمای اساتید دانشگاه فرهنگیان نقش معناداری در تبیین برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان در هر سه بعد شناختی، عاطفی و مهارتی دارد. در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که اساتید دارای ویژگی‌های کاریزماتیک می‌توانند به بهبود برنامه‌ریزی درسی تجربه شده در تمامی ابعاد و در نتیجه به رشد و توسعه بیشتر دانشجویان کمک کنند.

واژگان کلیدی: کاریزمای اساتید، برنامه درسی تجربه شده، روش‌های تدریس، تدریس اثربخش، دانشگاه فرهنگیان.

- ۱- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. m.saboktakin74@gmail.com
- ۲- نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. amini@kashanu.ac.ir
- ۳- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. d.hamid.rahimi@kashanu.ac.ir
- ۴- استادیار گروه روانشناسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. m.kiani@kashanu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۰۹

بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از جمله سازمان‌های مهم محسوب می‌شوند که نقشی راهبردی در پیشبرد اهداف کشور دارند. به همین منظور از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود به تولید دانش پرداخته و به تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد مورد نیاز کشور همت گمارند. چرا که دانشگاه مبدأ تحولات در هر کشوری است؛ به شرطی که دانشگاه این ظرفیت را در خود ایجاد کرده باشد (طهماسبی، قلی‌پور و جوهری‌زاده، ۱۳۹۱). ایجاد این ظرفیت منوط به ارتقاء کیفیت در نظام دانشگاهی است. از جمله دانشگاه‌هایی که امروز نیاز به تحول ویژه در زمینه کیفیت دارد، دانشگاه فرهنگیان است. دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اخیر با مسائل و چالش‌هایی مانند انتظارات مردم از معلم باکیفیت، مسئله زیرساختی، نیاز به اعضای هیئت علمی، بودجه و... روبه‌رو بوده، به همین دلیل نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به ویژه در حوزه تدریس و آموزش به خوبی احساس می‌شود. این در حالی است که در سایر مؤسسات آموزش عالی نیز دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعالانه و مشارکت نداشتن در فرایند یادگیری ناراضی بوده‌اند. با این وجود یک نظام آموزش عالی زمانی باکیفیت شناخته می‌شود که بدون هرگونه کاستی باشد؛ چرا که این کاستی‌ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن است و نتیجه مطلوب به عنوان برون‌داد یا پیامد از آن نظام، حاصل نخواهد شد (طبرسا، حسونود مفرد و عارف‌نژاد، ۱۳۹۱). در واقع دانشگاه فرهنگیان به عنوان سیستمی که شامل استادان، دانشجو - معلمان و کارکنان است و فرایندهای گوناگون و پیچیده و وابستگی‌های متقابل با محیطش دارد، با ذی‌نفعانی - دانش‌آموزان و دانشجویان - که دارای نیازهای گوناگونی هستند، ارتباط دارد. این در حالی است که برآورده کردن نیازها و تقاضاهای آن‌ها نیازمند داشتن استادان باکیفیت و شایسته و فرایندهای باکیفیت است. برای مثال کیفیت تدریس می‌تواند به عنوان یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیازهای دانشجو - معلمان در نظر گرفته شود و با این حال عاملی برای سنجش شایستگی استادان باشد (شهیدی، جعفری، قورچیان و بهبودیان، ۱۳۹۲). چرا که پژوهشگران متعددی معتقدند که یکی از مشکلات اصلی دانشگاه‌ها، بی‌توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است (حمیتی، رکا و آیمر^۱، ۲۰۱۵؛ دوریسوا و همکاران^۲، ۲۰۱۵).

واقعیت آن است که برخورداری اساتید به‌عنوان مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی و درسی از شایستگی‌های علمی، تخصصی و رفتاری، همواره مورد توجه متخصصان و صاحب‌نظران حوزه آموزش

1- Hamiti, Reka & Imeri

2- Durišová, Kucharčíková & Tokarčíková

قرار داشته است. در واقع فرض بر این است که توسعه کیفی آموزش بر محور معلمان و اساتید استوار بوده و تمامی اصلاحات آموزشی نیز در دستان آن‌هاست (چیله‌لی و همکاران، ۲۰۱۴).

وظیفه تدریس و آموزش در میان وظایف مختلف اعضای هیئت علمی، تأثیر به‌سزایی در کیفیت بخشی و ارتقای کار دانشگاه‌ها و افزایش انگیزه دانشجویان دارد. بر این اساس برخی متخصصان و پژوهشگران (از جمله دولین^۲، ۲۰۰۷؛ دولین و ساماراویکرما^۳، ۲۰۱۰) تأکید می‌کنند که اصولاً امروزه در همه دانشگاه‌های جهان به مقوله کیفیت تدریس، آموزش و یادگیری، توجه زیادی شده و تضمین کیفیت این فرایند مورد تأکید است. به علاوه باردس و فالکون^۴ (۱۹۹۸) با استناد به نتایج پژوهش‌های انجام گرفته تصریح می‌کنند که تأثیر تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان در مقایسه با سایر عوامل بیشتر است. از دیدگاه شعبانی ورکی و حسینقلی‌زاده (۱۳۸۵) نیز در مقطع آموزش عالی، تدریس کیفی و اثربخش با ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان، مشخص و متمایز می‌شود و نصرت، یوسفی و لیاقتدار (۱۳۸۹) هم خاطر نشان می‌کنند که آموزش و یادگیری اثربخش در مراکز دانشگاهی شامل استفاده و کاربرد راهبردهایی است که فرصت تعامل را به حداکثر رسانده و از طریق آن، دانشجویان با مشارکت در انواع فعالیت‌های گروهی قادر به بروز توانایی‌ها و قابلیت‌های خود می‌شوند. از دیدگاه یمنی دوزی سرخابی و بهادری حصاری (۱۳۸۷) تدریس اثربخش در دانشگاه ناظر بر مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و عملکردهای استاد است که در نهایت باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجویان می‌شود. همچنین می‌توان تدریس اثربخش را به‌عنوان توانایی اساتید برای تسهیل دستیابی دانشجویان به تفکر مستقل و سطوح بالای تفکر تعریف کرد که طبعاً در بردارنده فعالیت‌های فراتر از ارائه صرف مطالب است و به شکل‌گیری تعاملاتی معنادار میان استاد و دانشجویان نیاز دارد (مطلبی‌فرد، یعقوب‌نژاد و سادین، ۱۳۸۹). بون^۵ (۲۰۱۳) با تأکید بر نقش اساتید در زمینه تدریس، معتقد است مدرس اثربخش کسی است که با برنامه و طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یافته و به ارائه آموزش مؤثر مطابق با آن طرح درس بپردازد. چنین فردی با تسلط بر موضوع درس و تخصص در آن، باید تنوع در روش‌های تدریس، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و... را مدنظر قرار دهد. بر همین اساس تدریس اثربخش اساتید و ایجاد شرایط لازم برای انجام و تسهیل آن از اهمیت فراوانی برخوردار است

1- Chihlee & et al

2- Devlin

3- Samarachera

4- Bardes & Falcone

5- Bowen

(دولین و سامار اویکرما، ۲۰۱۰). چرا که اصولاً بدون آماده‌سازی و تقویت آموزشی قبلی اعضای هیئت علمی، توفیق چندانی در تحقق انتظارات مرتبط با تدریس اثربخش به‌دست نخواهد آمد (اسکات و اسکات^۱، ۲۰۱۵).

اما در چهارچوب مباحث مرتبط با استاد اثربخش و شاخصه‌های آن، باید نقش و جایگاه مهم آنچه را که اصطلاحاً کاریزمای استاد نامیده می‌شود، مورد توجه قرار داد. طبعاً مفهوم محوری در اینجا، لغت یا واژه کاریزماست که به‌عنوان یک کلمه یونانی ریشه در اصطلاح Charis داشته و در معانی مختلفی همچون زیبایی، نیکی، لطف، قدرشناسی و حسن نیت به‌کار رفته است (پوتس^۲، ۲۰۰۹). این واژه در قلمرو معنایی خود، خصوصیات رفتاری و شخصیتی مثبتی را در بر می‌گیرد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به حساسیت به نیازهای افراد، ایجاد انگیزه، ترسیم دورنمای روشن، خوش‌بینی، خبرگی در بلاغت، ارزیابی محیط، توجه به فرصت‌ها و محدودیت‌ها و... اشاره کرد (انگاو^۳، ۲۰۱۲). درواقع فرض می‌شود که ویژگی‌های کاریزمایی قادرند تأثیری قابل ملاحظه بر روی افزایش عملکرد استاد در ابعاد مختلف بگذارند (مظفری‌پور، ۱۳۹۵). به‌همین دلیل طی سال‌های اخیر مفهوم کاریزمای استاد مورد توجه صاحب‌نظران و محققان قرار گرفته و تأثیرات گوناگون آن در کارآمد کردن هر چه بیشتر فرایندهای یاددهی - یادگیری، تصریح و مفهوم‌پردازی شده است. به‌علاوه باید این نکته را متذکر شد که تدریس اصولاً به‌عنوان نوعی هدایت‌گری و رهبری کلاس درس، مستلزم برقراری ارتباط با یادگیرندگان و نفوذ و تأثیرگذاری بر روی آن‌هاست تا فراگیران با انگیزه و اشتیاق درونی در یادگیری مشارکت ورزند (صمدی، رجائی‌پور، آقاحسینی و قلاوندی، ۱۳۸۷). بدون تردید این نفوذ و تأثیرگذاری که با کنش‌هایی همچون ترغیب کردن، برانگیختن، تشویق و ایجاد انگیزه کردن توسط استادان توأم است، متأثر از ویژگی‌های کاریزمایی آن‌هاست که علاوه بر جذابیت هر چه بیشتر محیط‌های یادگیری، بر غنای یادگیری دانشجویان افزوده و تحقق اهداف نظام آموزش عالی را تسهیل می‌کند.

بولکان و گودبوی^۴ (۲۰۱۱) معتقدند که برخورداری مدرس از خصلت‌های کاریزمایی به بهبود روند تدریس، نحوه مدیریت کلاس درس و مجموعاً افزایش اثربخشی آن‌ها کمک قابل توجهی می‌کند و این تأثیر به‌ویژه در مقاطع تحصیلی بالاتر از جمله دانشگاه‌ها مورد توجه و تأکید بیشتری قرار دارد. پلگرینو^۵ (۲۰۱۰) معتقد است که کاریزما، وسیله‌ای اساسی برای مدیریت کلاس و دستورالعملی مناسب

1- Scott & Scott

2- Potts

3- Angawi

4- Bolkan & Goodboy

5- Pellegrino

برای رفع چالش های موجود در کلاس است. ریلین^۱ (۲۰۰۶) باور دارد که تدریس کاریزماتیک می تواند انگیزه و هیجان در کلاس را فزونی بخشیده و کشف، نقد و ارتباط در کلاس را بهتر کند. هوانگ و لین^۲ (۲۰۱۴) با استناد به دیدگاه های صاحب نظران مختلف معتقدند که اصولاً مفهوم کاریزمای استاد و معلم متشکل از چهار ویژگی یا شاخصه اصلی است که تسلط و تخصص علمی، ویژگی های شخصیتی مثبت و دلگرم کننده، مهارت در استفاده از روش های تدریس متفاوت و متنوع و شوخ طبعی از جمله آن هاست. مجموعاً می توان استنباط کرد که کاریزما از یک سو شامل برخورداری از توانمندی های علمی، تخصصی و مهارتی است که باعث احاطه و تسلط اساتید بر قلمرو محتوایی و موضوعی مورد تدریس و شیوه های آموزشی مرتبط بدان شده و جایگاه و اقتدار آنان را به عنوان مراجع علمی معتبر نزد دانشجویان مشروعیت می بخشد. از سوی دیگر هم ناظر بر آن دسته از صلاحیت ها و شایستگی های رفتاری و اخلاقی است که زمینه جذب و همانندسازی هر چه بهتر دانشجویان را با اساتید فراهم می سازد. این ویژگی در قلمرو عمل، بر روی ابعاد مختلف یادگیری - از جمله آنچه که در ادبیات برنامه ریزی درسی با عنوان برنامه درسی تجربه شده نامیده می شود - تأثیرات قابل توجهی بر جای می گذارد.

با ذکر این نکته مهم که قلمرو برنامه درسی دارای سطوح و انواع مختلفی است، باید خاطر نشان کرد که برنامه درسی تجربه شده بیانگر مجموعه تجارب، ادراکات، نگرش ها و به طور کلی یادگیری هایی است که یادگیرندگان از طریق برنامه ها و فعالیت های آموزشی و پرورشی مؤسسات آموزشی کسب می کنند. کلاین^۳ (۱۹۸۱) برنامه درسی تجربه شده را برنامه ای منحصر به فرد و تا حدودی شخصی شده فراگیران تلقی می کند که در بردارنده هر آن چیزی است که آن ها واقعاً بر مبنای طرح های از پیش تعیین شده و تعامل های رخ داده در کلاس های درس یاد می گیرند. گودلد^۴ (۱۹۹۱) هم برنامه درسی تجربه شده را بیانگر برداشت ها، ادراکات و دریافت های فراگیران در نتیجه مواجهه با برنامه درسی اجرا شده تعریف می کند. از دیدگاه فتحی و آجارگاه (۱۳۸۸) نیز برنامه درسی تجربه شده برنامه ای است که توسط خود یادگیرندگان، تجربه شده و نتیجه و حاصل آن معمولاً متفاوت با برنامه درسی رسمی و صریح است. در واقع می توان گفت که برنامه درسی تجربه شده در کلیت خود، نشانگر یادگیری های واقعی دانشجویان در کلاس های درس بوده و طبعاً نشان دهنده میزان موفقیت نظام ها و مراکز آموزشی در تحقق اهداف مختلف خود است. به بیان دیگر، این نوع برنامه درسی عملاً نشان می دهد که

1- Raelin

2- Huang & Lin

3- Klein

4- Goodlad

یادگیرندگان تا چه حد واجد اهداف و یادگیری‌های مورد انتظار - شامل ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی - شده‌اند.

اما از سوی دیگر، پژوهشگران مختلف در تحقیقات خود موضوعات مرتبط با ویژگی‌های کاریزمایی و اثربخشی اساتید را از ابعاد مختلف از جمله تأثیرات آن بر روی یادگیری یا برنامه درسی تجربه شده فراگیران مورد بررسی قرار داده‌اند. ظهور و اسلامی‌نژاد (۱۳۸۱) در تحقیق خود نشان داده‌اند که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی، جنبه‌های روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش‌پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهمترین جنبه‌های تدریس اثربخش را به خود اختصاص داده‌اند. ادیب و سرداری (۱۳۹۳) در تحقیق خود دریافته‌اند که روش تدریس استاد و رفتار او، دو عامل مهم در رفع نواقص درس معارف اسلامی در آموزش عالی به حساب می‌آید و باعث بالا بردن اثربخشی تدریس می‌شود. توفیقیان، منادی، نصرالهی و رخشانی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود به اولویت‌بندی شاخص‌های تدریس اثربخش و مقایسه دیدگاه دانشجویان و اساتید پرداخته و نتیجه‌گیری کرده‌اند که از نظر اساتید و دانشجویان مورد بررسی، ویژگی علم و دانش در حیطه دانش پژوهشی، ویژگی انتقال واضح مطالب در حیطه روش تدریس، ویژگی عدالت در ارزشیابی در حیطه قدرت ارتباط و ویژگی بیان شیوا و ساده در حیطه شخصیت فردی، بیشترین اولویت را داشته‌اند. احمدی و آهویی (۱۳۹۴) در تحلیل ابزار ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان دریافته‌اند که ارزشیابی و بهبود کیفیت مستمر تدریس استادان در بیشتر کشورها از جمله ایران مورد توجه بسیار قرار گرفته است. اما ابزارهای طراحی شده متکی بر رویکرد آموزشی روشن و دقیقی نیست و حاوی گویه‌های مبهم و گیج‌کننده است؛ زیرا فعالیت‌های مهم آموزشی همچون روش تدریس و روش ارزشیابی به خوبی تعریف نشده است. مظفری‌پور (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان داده که معلمان کاریزماتیک و اثربخش در بخش رفتاری مواردی مانند داشتن شور و اشتیاق برای تدریس، توانایی خوب گوش دادن، داشتن روحیه شوخ‌طبعی و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و در بخش گفتاری، فنون بلاغت و فن بیان، استفاده مناسب از استعاره و تشبیه، استفاده از داستان برای تفهیم بهتر مطالب و ایجاد تصویر و بینش از طریق سخن و تصویرسازی ذهنی را مورد توجه قرار می‌دهند. محمودی و مولا (۱۳۹۵) هم در تحقیق خود گزارش کرده‌اند که برنامه‌های درسی مورد بررسی آن‌ها در حیطه عاطفی بالاتر از میانگین نظری بوده، اما برنامه‌های درسی دوره کارشناسی در حیطه‌های شناختی - مهارتی و فرهنگی - اجتماعی وضعیت مطلوبی نداشته و پایین‌تر از حد متوسط بودند. این در حالی است که برنامه‌های درسی دوره کارشناسی ارشد در حیطه‌های شناختی - مهارتی و فرهنگی - اجتماعی تا حدودی بالاتر از حد متوسط بودند و وضعیت نسبتاً مطلوبی داشتند. خدیوی و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان اردبیل با روش آمیخته نشان داده‌اند که از دیدگاه اساتید، عوامل درون‌ساختاری، ویژگی‌های

فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل برون‌ساختاری در رتبه‌های اول تا سوم کیفیت تدریس قرار دارند. اما از دیدگاه دانشجو - معلمان، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان در رتبه اول قرار دارد و عوامل محیطی - سازمانی و برون‌ساختاری در رتبه‌های دوم و سوم هستند. سامری (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان داده که عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش اساتید در مقوله‌های کلی ویژگی‌های شخصیتی و فردی، ویژگی‌های علمی و سواد، برقراری ارتباط، مهارت تدریس، مدیریت کلاس درس و همچنین در ارزشیابی مناسب دانشجویان است. پژوهش پولک^۱ (۲۰۰۶) هم مؤلفه‌های معلم اثربخش را مواردی همچون عملکرد علمی خوب، مهارت‌های ارتباطی، خلاقیت، حرفه‌ای‌گری، دانش تدریس، ارزشیابی و سنجش مناسب، شخصیت معلم و دانش محتوایی معرفی می‌کند. نتایج تحقیق الکساندر و همکاران^۲ (۲۰۱۲) نیز نشان می‌دهد که تسلط بر محتوای تدریس، شناخت نقش دانشجویان در آموزش و مهارت‌های تدریس متنوع، عناصر مهم اثربخشی اساتید محسوب می‌شوند. سیمرزیت و همکاران^۳ (۲۰۱۳) هم در تحقیق خود گزارش کرده‌اند که ویژگی‌های شور و اشتیاق و مهارت‌های ارتباطی، بالاترین شاخص اساتید اثربخش بوده و درعین حال اساتید با تجربه در مقایسه با همکاران کم‌تجربه خود به رفتار کلاسی و ارائه آموزش توجه بیشتری دارند. پژوهش چیهلی و همکاران (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که در تدریس موضوعات مختلف، تفاوت قابل توجهی در کاریزمای شخصیت، دانش، شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس اساتید وجود دارد و اساتید کاریزماتیک تأثیر مثبتی در ایجاد علاقه به یادگیری در دانشجویان ایجاد می‌کنند. یافته‌های پژوهشی لین و هوانگ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که یک رابطه مثبت قوی میان کاریزمای اساتید و سطح درگیری دانشجویان وجود دارد. همچنین پژوهش مذکور نشان می‌دهد که سه عامل از عوامل مرتبط با مدرس اثربخش می‌تواند سطح درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند که این عوامل شامل شوخ‌طبعی، دانش و ویژگی‌های شخصیتی مدرس هستند. الطانی و همکاران^۴ (۲۰۱۶) در تحقیق خود با اشاره به اینکه تدریس هم هنر و هم علم است، نشان می‌دهند که بخش قابل ملاحظه‌ای از اساتید دانشگاه قطر - یعنی حدود ۵۲ درصد آن‌ها - برداشت روشنی در مورد تدریس اثربخش نداشته و از دانش لازم در این حوزه برخوردار نیستند. یافته‌های تحقیق احمد^۵ (۲۰۱۷) ضمن نشان دادن ارتباط مثبت راهبردهای تدریس اثربخش با نتایج خوب و سریع یادگیری دانشجویان، این نکته را مورد تأکید قرار می‌دهد که اعضای هیئت علمی

1- Polk

2- Alexander & et al

3- Simerjit & et al

4- Al-Thani & et al

5- Ahmad

دانشگاه‌ها باید به خوبی راهبردهای تدریس فعال و مؤثر را به کار بگیرند تا از این طریق توسعه کیفی و مداوم نهادهای آموزش عالی تضمین شود.

درنهایت با استناد به مبانی نظری و پژوهشی مذکور، هدف پژوهش حاضر بررسی کاریزمای اساتید دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در برنامه درسی تجربه شده دانشجویان در قالب یادگیری‌های شناختی، عاطفی و مهارتی (عملکردی) بود. در واقع پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این دو سؤال بود: آیا اساتید دانشگاه فرهنگیان از ویژگی‌های کاریزماتیک (ابعاد رفتاری، توانمندی‌های علمی و تخصصی، روحیه شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس) برخوردارند؟ و آیا کاریزمای اساتید می‌تواند نقش تبیین‌کننده در برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجو - معلمان داشته باشد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش و ماهیت گردآوری داده‌ها، از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجو - معلمان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فاطمه‌الزهرا (س)، دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی (مراکز دخترانه) و دانشگاه فرهنگیان شهید باهنر (مرکز پسرانه) در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۱۹۷۸ نفر بود که در رشته‌های آموزش ابتدایی، آموزش کودکان استثنایی، تربیت بدنی، علوم اجتماعی، زبان انگلیسی، زیست‌شناسی، فیزیک، ریاضی، شیمی، الهیات، ادبیات فارسی، ادبیات عرب و مشاوره مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه بر مبنای فرمول کوکران ۳۲۲ نفر برآورد شد و نمونه‌گیری با روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انجام گرفت. بر این اساس، از ۱۰۹۹ دانشجوی پسر، ۱۷۹ نفر (۱۶/۵۵٪) و از ۸۷۹ دانشجوی دختر، ۱۴۳ نفر (۱۶/۴۴٪) به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش از دو پرسش‌نامه کاریزمای تدریس در کلاس‌های دانشگاهی (هوانگ و لین، ۲۰۱۴) و پرسش‌نامه محقق ساخته برنامه درسی تجربه شده استفاده شد.

الف) پرسش‌نامه کاریزمای تدریس در کلاس‌های دانشگاهی: نسخه اولیه این سیاهه شامل ۳۲ گویه بوده که ادراک دانشجویان را از میزان ویژگی‌های کاریزماتیک اساتید دانشگاه مورد ارزیابی قرار داده است. نسخه مورد استفاده در پژوهش حاضر در سال ۲۰۱۴ توسط هوانگ و لین، هنجاریابی شده. این نسخه شامل ۲۴ گویه و ۴ مقیاس اصلی ویژگی‌های رفتاری، توانمندی‌های علمی و تخصصی، مهارت‌های تدریس و روحیه شوخ‌طبعی است که هر مقیاس دارای ۶ گویه بوده و بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی زیاد» تا «خیلی کم» و نقطه برش ۱۸ نمره‌گذاری می‌شود. کسب امتیاز بالاتر در هر مقیاس نشانگر درجه بالاتری از ویژگی‌های کاریزماتیک استاد است. روایی همگرای پرسش‌نامه ارزیابی کاریزمای اساتید توسط هوانگ و لین (۲۰۱۴) بر اساس ریشه دوم متوسط واریانس

استخراج شده (AVE) ۰/۵۷ برآورد شده و نشان می‌دهد که پرسش‌نامه کاریزمای تدریس از روایی قابل قبولی برخوردار است. نتایج پژوهش هوانگ و لین (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که این پرسش‌نامه دارای چهار مقیاس اصلی است و شاخص‌های برازش، نشانگر برازش مناسب الگوی ارائه شده است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسش‌نامه ارزیابی کاریزمای اساتید براساس همسانی درونی و با روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها شامل ویژگی‌های رفتاری (۰/۸۵)، توانمندی‌های علمی و تخصصی (۰/۸۹)، روحیه شوخ‌طبعی (۰/۹۰) و مهارت‌های تدریس (۰/۸۱) از همسانی درونی قابل قبولی برخوردارند.

ب) پرسش‌نامه محقق ساخته برنامه درسی تجربه شده: این پرسش‌نامه بر مبنای پرسش‌نامه تجارب درسی (رامسدن^۱، ۱۹۹۱) برای ارزیابی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان طراحی شد. نسخه اولیه پرسش‌نامه طراحی شده دارای ۳۰ گویه بود که پس از بررسی آن توسط ۵ تن از اساتید (برای تأیید روایی صوری و محتوایی) و حذف گویه‌های مشترک به ۲۱ گویه کاهش یافت. برای پاسخ‌گویی و نمره‌گذاری پرسش‌نامه از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «خیلی زیاد» تا «خیلی کم» استفاده شد. برای بررسی روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس و در نظر گرفتن اندازه ویژه بزرگتر از یک نشان داد که پرسش‌نامه برنامه درسی تجربه شده دارای سه مؤلفه اصلی شناختی، عاطفی و مهارتی بود. این سه مؤلفه روی هم ۶۹ درصد واریانس کل آزمون را تبیین می‌کنند. پایایی این پرسش‌نامه براساس همسانی درونی و با روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها شامل بعد شناختی (۰/۹۲)، بعد عاطفی (۰/۸۵) و بعد مهارتی (۰/۸۰) از همسانی درونی قابل قبولی برخوردارند.

برای اجرای این پژوهش با رعایت تمامی ملاحظات اخلاقی و به صورت کاملاً منظم، یک‌سری پرسش‌نامه به صورت تصادفی و اختیاری بین دانشجویان دختر و پسر و به تناسب نسبت نمونه و جامعه، تقسیم شد. در این پرسش‌نامه‌ها، راهنماهایی وجود داشت که دانشجویان با مطالعه آن‌ها به سؤالات پاسخ دادند و به آن‌ها اطمینان داده شد که پرسش‌نامه‌ها بدون نام بوده و تحلیل‌ها نیز به صورت کلی و گروهی انجام می‌گیرد. در پایان نیز پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری و با استفاده از روش‌های آماری مناسب تحلیل شدند. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از طریق شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تحلیل رگرسیون) و با استفاده از نرم‌افزار Spss نسخه ۲۲ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

شرکت کنندگان در پژوهش حاضر ۱۷۹ نفر (۵۵/۶٪) مرد و ۱۴۳ نفر (۴۴/۴٪) زن بودند که اکثریت آن‌ها در دو رشته آموزش ابتدایی (۱۲۶ نفر و ۳۹/۱۳٪) و آموزش کودکان استثنایی (۳۵ نفر و ۱۰/۸۷٪) تحصیل می‌کردند. بقیه افراد نمونه (۱۶۱ نفر و ۵۰٪) نیز در سایر رشته‌ها اعم از علوم اجتماعی، ادبیات فارسی، ادبیات عرب، مشاوره، زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی، ریاضی، الهیات، زبان انگلیسی و تربیت بدنی مشغول به تحصیل بودند. همچنین از نظر سال ورود به دانشگاه، ۱۱۹ نفر (۳۶/۹۶٪) و ورودی سال ۱۳۹۳، ۴۰ نفر (۱۲/۴۲٪) و ورودی سال ۱۳۹۴، ۹۱ نفر (۲۲/۳۶٪) و ورودی سال ۱۳۹۵ و در نهایت ۷۲ نفر (۲۲/۳۶٪) و ورودی سال ۱۳۹۶ بودند.

مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیر کاریزمای اساتید برابر ۰/۹۳ و برنامه درسی تجربه شده ۰/۸۴، همچنین مقدار کشیدگی مشاهده شده برای متغیر کاریزمای اساتید برابر ۰/۸۳ و برنامه درسی تجربه شده ۰/۷۱ است و در بازه (۲ و -۲) قرار دارند؛ یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی، توزیع داده‌های هر دو متغیر نرمال است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

برای بررسی سؤال نخست پژوهش مبنی بر اینکه «آیا اساتید دانشگاه فرهنگیان از ویژگی‌های کاریزماتیک در ابعاد مختلف برخوردارند؟» از روش آزمون تی تک‌متغیره با نمره برش ۱۸ استفاده شد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای ارزیابی ویژگی‌های کاریزماتیک اساتید

متغیر	تعداد	میانگین	Df	t	معنی‌داری
ویژگی‌های رفتاری	۳۲۲	۱۹/۴۴±۳۱/۷۹	۳۲۱	۹۱/۸	۰/۰۰۱
توانمندی‌های علمی	۳۲۲	۱۹/۷۱±۴/۱۵	۳۲۱	۸۴/۹۴	۰/۰۰۱
روحیه شوخ‌طبعی	۳۲۲	۱۵/۰۱±۴/۶۱	۳۲۱	۵۸/۱۷	۰/۰۰۱
مهارت‌های تدریس	۳۲۲	۱۵/۲۳±۳/۸۵	۳۲۱	۷۰/۷۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، براساس دیدگاه دانشجویان، اساتید دانشگاه فرهنگیان از میان ویژگی‌های کاریزماتیک، تنها دارای دو ویژگی رفتاری و توانمندی علمی و تخصصی بوده‌اند و در دو ویژگی دیگر یعنی داشتن روحیه شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس کمتر از متوسط ارزیابی شده‌اند. براین اساس اساتید دانشگاه فرهنگیان در این دو حوزه فاقد ویژگی‌های کاریزماتیک بوده‌اند.

در مورد سؤال دوم پژوهش که «آیا کاریزمای اساتید می‌تواند نقش تبیین کننده در برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجو - معلمان داشته باشد؟»، برای آزمون اصلی پژوهش از رگرسیون چندگانه

استفاده شده که ویژگی‌های کاریماتیک اساتید، متغیر پیش‌بینی کننده و برنامه درسی تجربه شده، متغیر ملاک هستند. قبل از انجام رگرسیون، مفروضه‌های این آزمون شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، نبود هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها و باقی‌مانده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. مقدار شاخص کجی و کشیدگی برای هر دو متغیر در بازه (+۲ و -۲) قرار داشت، مقدار آزمون دوربین و واتسون برابر (۱/۲) بود و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین در حد متوسط و کمتر از (۰/۵۰) بود که به این ترتیب، مفروضات رگرسیون چندگانه تأیید شد.

نتایج تحلیل رگرسیون برای هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی تجربه شده براساس چهار ویژگی کاریماتیک اساتید ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه مؤلفه‌های کاریماتیک اساتید بر ابعاد برنامه درسی تجربه شده

عامل	مدل	مجموع مربعات (SS)	df	میانگین مربعات (MS)	F	Sig	R
شناختی	رگرسیون	۳۹۴۱/۳۷	۴	۹۸۵/۳۴	۷۸/۱۲	۰/۰۰۰	۰/۷
	باقی مانده	۳۹۹۸/۳۲	۳۱۷	۱۲/۶۱			
	کل	۷۹۳۹/۷۰	۳۲۱				
عاطفی	رگرسیون	۸۲۹/۵۹	۴	۲۰۷/۳۹	۱۵/۶۵	۰/۰۰۰	۰/۴۰
	باقی مانده	۴۱۹۸/۶۲	۳۱۷	۱۳/۲۴			
	کل	۵۰۲۸/۲۱	۳۲۱				
مهارتی	رگرسیون	۹۹۴/۹۹	۴	۲۴۸/۷۵	۲۴/۰۹	۰۰/۰۰۰	۰/۴۸
	باقی مانده	۳۲۷۳/۱۲	۳۱۷	۱۰/۳۲			
	کل	۴۲۶۸/۱۲	۳۲۱				

براساس جدول شماره ۲، نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه با در نظر گرفتن سه بعد برنامه درسی تجربه شده شناختی، عاطفی و مهارتی نشان می‌دهد که ویژگی‌های کاریماتیک اساتید به صورت معنی‌داری توان تبیین ابعاد مختلف برنامه درسی تجربه شده را دارا هستند. به طوری که ویژگی‌های کاریماتیک توان تبیین ۵۰٪ از واریانس برنامه درسی تجربه شده از بعد شناختی، ۱۶٪ از بعد عاطفی و ۲۳٪ از بعد مهارتی را دارا بوده‌اند. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای بررسی تأثیر هر یک از ویژگی‌های کاریماتیک اساتید بر ابعاد مختلف برنامه درسی تجربه شده در جدول‌های ۳، ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی بعد شناختی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان

متغیرهای پیش‌بین	ضریب رگرسیون (B)	T	سطح معنی‌داری
ویژگی‌های رفتاری	۰/۰۵	۰/۶۲	۰/۵۳۲
توانمندی‌های علمی و تخصصی	۰/۳۶	۵/۰۴	۰/۰۰۰
روحیه شوخ‌طبعی	۰/۲۵	۳/۷۸	۰/۰۰۰
مهارت‌های تدریس	۰/۳۱	۴/۵۳	۰/۰۰۰

یافته‌های جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از میان ویژگی‌های کاریزماتیک اساتید فقط «ویژگی رفتاری» بر بعد شناختی برنامه‌ریزی درسی تجربه شده توسط دانشجویان تأثیرگذار نبوده و سایر ویژگی‌ها به صورت معنی‌داری توان پیش‌بینی داشته‌اند. یک انحراف معیار تغییر در ویژگی‌های توانمندی علمی و تخصصی، روحیه شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس به ترتیب ۰/۳۶، ۰/۲۵ و ۰/۳۱ باعث تغییر در بعد شناختی برنامه درسی تجربه شده می‌شود.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی بعد عاطفی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان

متغیرهای پیش‌بین	ضریب رگرسیون (B)	t	سطح معنی‌داری
ویژگی‌های رفتاری	۰/۱۲	۱/۵۷	۰/۱۱
توانمندی‌های علمی	۰/۲۴	۳/۲۵	۰/۰۰۰
روحیه شوخ‌طبعی	۰/۰۷	۱/۰۸	۰/۲۷
مهارت‌های تدریس	۰/۰۲	۰/۲۹	۰/۷۶

یافته‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که از میان ویژگی‌های کاریزماتیک اساتید تنها ویژگی «توانمندی‌های علمی و تخصصی» بر بعد عاطفی برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان تأثیرگذار بوده و سایر ویژگی‌ها به صورت معنی‌داری توان پیش‌بینی نداشته‌اند. یک انحراف معیار تغییر در توانمندی علمی و تخصصی اساتید باعث ۰/۲۴ تغییر در بعد عاطفی برنامه درسی تجربه شده می‌شود.

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی بعد مهارتی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان

متغیرهای پیش‌بین	ضریب رگرسیون (B)	t	سطح معنی‌داری
ویژگی‌های رفتاری	-۰/۰۲	-۰/۳۱	۰/۷۵
توانمندی‌های علمی	۰/۲۱	۳/۳۱	۰/۰۱
روحیه شوخ‌طبعی	۰/۲۵	۳/۷۸	۰/۰۵
مهارت‌های تدریس	۰/۳۱	۴/۵۳	۰/۰۰۰

یافته‌های جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که از میان ویژگی‌های کاریماتیک اساتید دو ویژگی رفتاری و روحیه شوخ‌طبعی بر بعد مهارتی برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان تأثیرگذار نبوده و دو ویژگی توانمندی علمی و تخصصی و مهارت‌های تدریس توانسته‌اند به صورت معنی‌داری تأثیرگذار باشند. یک انحراف معیار تغییر در ویژگی‌های توانمندی علمی و تخصصی و مهارت‌های تدریس به ترتیب ۰/۲۱ و ۰/۳۱ باعث تغییر در بعد مهارتی برنامه درسی تجربه شده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

طبق یافته‌ها و براساس دیدگاه دانشجویان، اساتید دانشگاه فرهنگیان از میان ویژگی‌های کاریماتیک، تنها دارای دو ویژگی رفتاری و توانمندی علمی و تخصصی بوده‌اند و در دو ویژگی دیگر یعنی داشتن روحیه شوخ‌طبعی و مهارت‌های تدریس کمتر از متوسط ارزیابی شده‌اند. در واقع نتایج حاصله بیانگر آن است که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، اساتید این دانشگاه از نظر رفتاری و شخصیتی دارای شخصیت اخلاقی مناسبی هستند، در مواقع مختلف رفتارهای بی‌طرفانه و منصفانه دارند، نسبت به انجام تدریس خود دارای حس مسئولیت‌پذیری لازم هستند، برای دانشجویان، الگوی رفتاری و اخلاقی مناسبی به حساب می‌آیند، در ارزشیابی دانشجویان، منصفانه و عادلانه عمل کرده و فضای لازم را برای اظهار نظر دانشجویان مختلف فراهم می‌کنند. نتایج این بخش از تحقیق با یافته‌های پژوهشی نجفی و همکاران (۱۳۹۵)، مظفری‌پور (۱۳۹۵) و پولک (۲۰۰۶) همخوان است. نجفی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که دانشجویان مورد تحقیق، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری اساتید خود را بالاتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. پژوهش پولک (۲۰۰۶) هم این یافته را تأیید کرده که یکی از خصوصیات اساتید اثربخش، شایستگی‌های رفتاری آن‌هاست. علاوه بر بعد رفتاری، این پژوهش مشخص کرد که اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر علمی و تخصصی نیز دارای قابلیت‌های لازم هستند؛ چرا که از نظر دانشجویان، اساتید دانشگاه مورد تحقیق از سطح علمی بالایی برخوردارند، توانایی انتقال و تفهیم مطالب درسی را دارند، به سؤالات و ابهامات علمی و درسی دانشجویان پاسخ می‌دهند، به آخرین یافته‌های علمی رشته خود آگاه هستند، منابع علمی معتبری را برای دروس خود معرفی می‌کنند و بر رشته و موضوع درسی خود تسلط خوبی دارند. تحقیق رحیمی (۱۳۷۳) هم تأیید کرده که اساتید دانشگاه‌های مورد پژوهش دارای ویژگی‌های علمی و تخصصی لازم هستند. اما از سوی دیگر، نتایج پژوهش مشخص ساخت که اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر مهارت‌های تدریس و نیز ویژگی شوخ‌طبعی شاخص‌های کاریمایی لازم را دارا نیستند. به عبارت دیگر، اساتید مذکور از نظر مهارت‌های تدریس، عموماً از روش‌های تدریس متنوع و مختلف استفاده نمی‌کنند، در زمینه به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و جدید و مبتنی بر مشارکت دانشجویان دچار مشکل هستند، در زمان تدریس، تلاشی

برای تحریک حواس و مجاری حسی مختلف دانشجویان و نیز هوش‌های چندگانه دانشجویان انجام نمی‌دهند، از امکانات کمک‌آموزشی برای تدریس و تفهیم مطالب درسی بهره نمی‌گیرند، واجد مهارت‌های تدریس لازم نیستند و طبیعتاً بر این مینا اساتید مذکور به‌خاطر استفاده نکردن از روش‌های تدریس متنوع و مشارکت ندادن دانشجویان در حین تدریس، کوشش چندانی برای جلب توجه و اشتیاق بیشتر دانشجویان انجام نمی‌دهند. درعین‌حال، تحقیق انجام گرفته در دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) نیز نشان داد که مهارت‌های آموزشی اساتید و توجه آن‌ها به نحوه یادگیری دانشجویان به‌عنوان یکی از ابعاد مهم تدریس در سطح ضعیفی بوده است. همچنین این تحقیق نشان داد که اساتید دانشگاه فرهنگیان به‌لحاظ شوخ‌طبعی و ایجاد یک فضای شاد و جذاب در کلاس‌های درس دارای نقاط ضعفی هستند. به بیان دیگر، اساتید یاد شده دارای حس و روحیه شوخ‌طبعی نیستند، محیط کلاسی مطبوع و خوشایندی را برای دانشجویان ایجاد نمی‌کنند، متناسب با درس و شرایط کلاس، داستان‌های جالب و سرگرم‌کننده نمی‌گویند، دانشجویان حضور در کلاس اساتیدشان را تجربه‌ای خوشایند و لذت‌بخش نمی‌دانند، در کلاس‌های درسی اساتید حوصله دانشجویان سر می‌رود و یادگیری برای دانشجویان جذاب و سرگرم‌کننده نیست.

این در حالی است که نتایج نشان می‌دهد ویژگی‌های کارزماتیک اساتید به‌صورت معنی‌داری توان تبیین ابعاد مختلف برنامه درسی تجربه شده را دارا هستند. از بین ویژگی‌های کارزماتیک اساتید، همه ابعاد به‌جز ویژگی رفتاری بر بعد شناختی برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان اثرگذارند. همچنین ویژگی توانمندی‌های علمی و تخصصی بر بعد عاطفی برنامه درسی تجربه شده و توانمندی علمی و تخصصی و مهارت‌های تدریس بر بعد مهارتی برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان به‌صورت معنی‌داری تأثیرگذار بوده‌اند. نتایج این تحقیق در زمینه نقش کاریمای اساتید دانشگاه فرهنگیان بر روی برنامه درسی تجربه شده و یا یادگیری‌های دانشجویان هم نشان داد که اگرچه اساتید این دانشگاه توانسته‌اند در بعد شناختی، یادگیری‌های مورد انتظار را به دانشجویان آموزش و انتقال دهند، اما در دو بعد دیگر برنامه درسی تجربه شده - یعنی ابعاد عاطفی و مهارتی - دچار مشکلاتی بوده‌اند. به عبارت دیگر، اساتید دانشگاه فرهنگیان در بعد یادگیری‌های شناختی دانشجویان موفق شده‌اند که دانشجویان را در زمینه‌هایی همچون ادراک مناسب از واژه‌ها، تعاریف و مفاهیم اصلی رشته خود، شناخت مناسب از مطالب و نظریه‌های اصلی، توانایی در تجزیه و تحلیل مطالب و مسائل مرتبط با رشته درسی، توانایی در نقد و ارزیابی مفاهیم و مطالب مرتبط با رشته خود، توانایی در مقابله و مقایسه دیدگاه‌های مختلف، توانایی در ابراز دیدگاه‌های خود به‌طور روشن و ادراک مناسب از ارتباط میان مطالب درسی مختلف، واجد صلاحیت‌های لازم کنند. اما برخلاف بعد شناختی، دانشجویان مورد بررسی دارای یادگیری یا برنامه درسی تجربه شده مناسبی از نظر عاطفی و مهارتی نبوده‌اند. این

یافته‌ها بدان معناست که دانشجویان در حوزه عاطفی که ارزش‌های اخلاقی را مهم بدانند، معلمی را به‌عنوان یک شغل ارزشمند تلقی کنند، به الگو بودن معلم از لحاظ رفتاری برای دانش‌آموزان معتقد باشند، به مسئولیت و انجام متعهدانه کار توسط معلمان تأکید داشته باشند، به‌عنوان یک معلم در آینده، عواطف و احساسات متعادلی داشته باشند، قادر به انجام پژوهش در موضوعات مربوط به رشته خود بوده و توانایی کار گروهی را دارا باشند، دچار خلأ یا کمبودهایی هستند. به‌علاوه دانشجویان مورد بررسی از نظر مهارتی نیز کمبودهایی دارند. به‌عبارت دیگر، دانشجویان در زمینه‌هایی همچون اینکه خود را به ارزش‌های اخلاقی مقید بدانند، برایشان شغل معلمی و تدریس لذت‌بخش باشد، سواد رایانه‌ای و کار با رایانه را فرا گرفته، مهارت تصمیم‌گیری و مشکل‌گشایی را داشته باشند، قادر به استفاده از روش‌های تدریس مختلف در کلاس‌های درس و استفاده از فناوری‌های جدید برای تدریس باشند و مهارت‌های ارتباطی و همدلی با دانش‌آموزان را دارا باشند، دچار کمبودهایی هستند. بدیهی است یافته‌های فوق، ضرورت برنامه‌ریزی و انجام فعالیت‌های لازم برای رشد و ارتقای شایستگی‌های عاطفی و توانمندی‌های مهارتی دانشجو - معلمان را مورد تأکید قرار می‌دهد.

در این خصوص باید گفت کاریزما یک ویژگی مهم برای استادان، مربیان و مدرسان در پایه‌ها و سطوح تحصیلی مختلف نظام آموزشی است. از این منظر توجه به شرایط آموزشی و تربیتی لازم برای ایجاد و رشد ویژگی‌ها و شایستگی‌هایی که زمینه لازم را برای برخورداری اساتید از کاریزما و اثرگذاری عمیق و معنادار آن‌ها بر روی دانشجویان در ابعاد مختلف فراهم می‌کند، از اهمیت زیادی برخوردار است. در واقع توجه به ویژگی‌های اخلاقی، رفتاری، اعتقادی و تخصص حرفه‌ای و علمی اساتید و معلمان، داشتن ویژگی‌های اخلاقی متناسب با ارزش‌های جامعه و نیز ویژگی‌های تخصصی از جمله آشنایی با انواع مختلف روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی برای اساتید و معلمان، ضرورتی انکارناپذیر است. اقتضای شغل آن‌ها در این است که دارای ویژگی‌های رفتاری و گفتاری اثربخش بوده و با آخرین روش‌های نوین تدریس رشته خود آشنا باشند. اما در عین حال باید توانایی‌های ویژه‌ای در مدیریت کلاس، ارتباط بین فردی، بلاغت و فن بیان، توانایی انتقال مطالب و به‌طور کلی توانایی تأثیرگذاری بر شاگردان خود را دارا باشند. این در حالی است که متأسفانه در کشور ما این توانایی‌ها و ویژگی‌های مخصوص معلمی و استادی و پرورش آن‌ها مورد توجه قرار نمی‌گیرد. از این رو اساتید و معلمان باید با دروسی مانند روش‌های تدریس و ارزشیابی و دروسی در رابطه با مدیریت کلاس و چگونگی ارتباط با فراگیران و توجه به جنبه‌های عاطفی و مهارتی آن‌ها آشنا شوند.

به‌رحال با عنایت به یافته‌ها و نتایج پژوهش حاضر و در راستای کیفیت‌بخشی و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، پیشنهاد می‌شود ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده یک معلم کاریزماتیک و چگونگی آموزش و پرورش آن‌ها در نظام آموزشی ایران طی

مقاطع و سطوح تحصیلی مختلف مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی قرار گرفته و اقدامات و فعالیت‌های لازم برای ایجاد و اکتساب این مؤلفه‌ها یا قابلیت‌ها انجام پذیرد. طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کیفی هم راهکار دیگری است که طی آن‌ها اساتید دانشگاه فرهنگیان با آخرین دستاوردهای علمی و تربیتی مرتبط با روش‌های تدریس جدید و نحوه استفاده آن‌ها در کلاس‌های درس و همچنین شیوه‌های ایجاد تنوع و نشاط جمعی در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری (کلاس درس) آشنا شده و از دانش و مهارت لازم در این زمینه بهره‌مند می‌شوند. به‌علاوه تلاش شود اساتید دانشگاه با جنبه‌های مختلف برنامه درسی تجربه شده یا سطوح یادگیری دانشجویان بیشتر آشنا شوند تا از این طریق دیدگاهی جامع در مورد ابعاد مختلف یادگیری یادگیرندگان پیدا کنند. به‌این ترتیب یادگیری را صرفاً به دانش، مفاهیم و مطالب ذهنی و انتزاعی محدود نکرده و به جنبه‌های عاطفی و مهارتی دانشجویان نیز توجه بیشتری نشان می‌دهند.

همچنین به پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه نیز پیشنهاد می‌شود ارتباط ویژگی‌های کارزمایی اساتید یا معلمان را بر روی متغیرهایی مانند سرزندگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، نگرش و اخلاق تحصیلی و نظایر آن در دانشجویان یا دانش‌آموزان بررسی کنند.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که ازجمله محدودیت‌های تحقیق حاضر، محدود بودن جامعه آماری به دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان اصفهان، استفاده صرف از پرسشنامه‌های خودگزارش دهی برای ارزیابی متغیرها، سوگیری آزمودنی‌ها در پاسخ به سؤالات و بررسی و جمع‌آوری مقطعی داده‌ها در پاسخ‌گویی به سؤالات پرسش‌نامه بود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

منابع

احمدی، پ. و آهویی، م. (۱۳۹۴). تحلیل ابزار ارزشیابی عملکرد آموزشی استادان. *مجله علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۳ (۴)، ۱۵۳-۱۳۷.

ادیب، ی. و سرداری، م. (۱۳۹۳). پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی. *مجله علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۲ (۳)، ۱۳۰-۱۱۳.

توفیقیان، ط.؛ منادی، ح.؛ نصرالهی، س. و رخشانی، م. (۱۳۹۴). اولویت‌بندی شاخص‌های تدریس اثربخش؛ مقایسه دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۱)،

خدیی، ا؛ کلان، م؛ حسن پور، ت؛ احمدی، ح. و تره باری، ح. (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.

رحیمی، ن. (۱۳۷۳). *بررسی نظرات اساتید و دانشجویان دانشگاه اصفهان و دانشگاه صنعتی اصفهان در مورد خصوصیت جو آموزشی اثربخش در دانشگاه*. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان. سامری، م. (۱۳۹۷). ارائه مدل تدریس اثربخش اساتید دانشگاه بر پایه تحلیل شبکه عصبی مصنوعی. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴)، ۷۹-۱۰۲.

شعبانی ورکی، ب. و حسینقلی زاده، ر. (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۱)، ۱-۲۲.

شهیدی، ن؛ جعفری، پ؛ قورچیان، ن. و بهبودیان، ج. (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۳)، ۲۱-۴۴.

صمدی، پ؛ رجائی پور، س؛ آقاحسینی، ت. و فلاوندی، ح. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی ارومیه. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۲ (۱)، ۱۵۵-۱۷۶.

طبرسا، غ؛ حسوندمفرد، م. و عارف نژاد، م. (۱۳۹۱). تحلیل و رتبه بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). *فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی*، ۴ (۴)، ۵۱-۵۳.

طهماسبی، ر؛ قلی پور، آ. و جواهری زاده، ا. (۱۳۹۱). مدیریت استعدادها: شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر جذب و نگهداشت استعدادهای علمی. *پژوهش های مدیریت عمومی*، ۵ (۱۷)، ۵-۲۶.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*. تهران: انتشارات بال.

محمودی، ف. و مولا، س. (۱۳۹۵). بررسی میزان دستیابی دانشجویان فنی - مهندسی دانشگاه تبریز به مهارت های اساسی قرن ۲۱. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۸ (۶۹)، ۱۹-۳۸.

مطلبی فرد، ع؛ یعقوب نژاد، ن. و سادین، ع. (۱۳۸۹). بررسی مؤلفه ها و اصول تدریس مؤثر در آموزش عالی. اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی. دانشگاه سنج.

مظفری پور، ر. (۱۳۹۵). تبیین ویژگی های معلم کاریزماتیک به عنوان الگویی از معلم اثربخش. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۵ (۵۸)، ۱۳۵-۱۵۰.

مظلومی، س؛ محمودآباد، م. و احرام پوش، ط. (۱۳۸۷). ویژگی های یک استاد توانمند از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *مجله پزشکی هرمزگان*، ۱۴ (۳)، ۲۲۶-۲۳۳.

نجفی، ح؛ ملکی، ح؛ فرمهینی فراهانی، م. و جعفری هرندی، ر. (۱۳۹۵). ارزیابی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیئت‌علمی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه شاهد. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۲۱)، ۹۳-۱۰۲.

نصرت، ف؛ یوسفی، ع. و لیاقتدار، م. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش فعال فناورانه فیزیک بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۵، ۶۴-۵۳.

یمنی‌دوزی سرخابی، م. و بهادری حصار، م. (۱۳۸۷). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. فصلنامه آموزش عالی ایران، ۱ (۱)، ۸۰-۵۷.

- Ahmad, C. (2017). Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Journal of Turkish Science Education*, 14 (1), 57-72.
- Alexander, A., Karvonen, M., Ulrich, J., Davis, T. & Wade., A. (2012). Community college faculty competencies. *Community College Journal of Research and Practice*, 36 (11), 849-862.
- Al-Thani, A. M., Al-Meghaissib, L. A. & Ali Nosair, M. A. (2016). Faculty member's views of effective teaching: a case study of Qatar University. *European Journal of Education Studies*, 2 (8), 109-139.
- Angawi, G. T. (2012). Neo charismatic leadership: a new theory for effective leadership in higher education. *Educate*, 12 (2), 34-47.
- Bardes, CL. & Falcone, DJ. (1998). Measuring teaching: a relative value scale in teaching and learning in medicine. *Teaching Teacher and Education Journal*, 10, 40-43.
- Bolkan, S., & Goodboy. A. (2011). Leadership in the college classroom: the use of charismatic leadership as a deterrent to student resistance strategy. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (2), 4-10.
- Bowen, B. D. (2013). Measuring teacher effectiveness when comparing alternatively and traditionally Licensed high school technology education teachers in North Carolina. *Journal of Technology Education*, 25 (1), 80-98.
- Chih Lee, D. Jei Lu, Jung. Mao, Ko-Min. Hsing Ling, Szu. Chun Yeh, Mei & Ling Hsieh, Chih. (2014). Does teacher's charisma can really induce students learning interest? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1143-1148.
- Devlin, M. (2007). Improving teaching in tertiary education: Institutional and individual influences. *Keynote address at Excellence in Education and Training Convention, Singapore Polytechnic*. Singapore.
- Devlin, M. & Samarawichrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Journal of Higher Education Research & Development*, 29 (2), 111-124.

- Durišová, M., Kucharčíková, A., & Tokarčíková, E. (2015). Assessment of higher education teaching outcomes (quality of higher education). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2497-2502.
- Goodlad, J. (1991). *Theory of teacher education: an evaluative analysis*. Caddo Gap Press.
- Hamiti, M., Reka, B., & Imeri, F. (2015). The impact of computer components in enhancing the quality of teaching and learning process in Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2422-2426.
- Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology & Society*, 17 (2), 284-295.
- Klein, M. F. (1981). Improving curricula by identifying discrepancies and agreements in curricula. *Illinois School Research and Development*, 18 (4), 53-71.
- Lin, Shuhui & Huang, Yunchen. (2014). Examining teaching charisma and its relation to student engagement. *Cross-Cultural Communication*, 10 (6), 1-8.
- Pellegrino, A. M. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education*, 38 (3), 62-78.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107 (4), 23-29.
- Potts, J. (2009). *History of charisma*. UK: Palgrave MacMillan.
- Raelin, J. A. (2006). Taking the charisma out: teaching as facilitation. *Organization Management Journal*, 3 (1), 4-12.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator for quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-49.
- San Francisco State University. (2005). assessing teacher effectiveness: An information & background paper. Available in: <http://www.sfsu.edu/>.
- Simerjit, s., Dinker, R. P., Nirmal, K., S., Avneet, K., Htoo Htoo K., S., & Ankur, B. (2013). Qualities of an effective teacher: What do medical teachers think? Singh et al. *BMC Medical Education*, 13 (128), 2-7.
- Scott, D. E., & Scott, S. (2015). Leadership for quality university teaching: How bottom-up academic insights can inform top-down leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (3), 111-135.