

## Identification Desirable Indices for Teaching and Learning Activities Regarding the Humanity Courses for Universities and the Extent of Attention Them

**Mostafa Bagherian far** 

Ph.D Candidate of Curriculum Studies in higher education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran.

**Ahmad Reza Nasr Esfahani** 

Professor, Department of Education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran.

**Mohamad Reza Ahanchian** 

Professor, Department of educational management and human resource development, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology, Mashhad, Iran.

### Abstract

The present study is aimed towards identification desirable indices for teaching and learning activities in regard with the Humanity Courses for universities and the extent to which these indices are attention. In the present study, exploratory mixed-methods research was used. For the qualitative section, we underwent quasi-structured interviews with 20 distinguished and qualified experts and faculty members of universities having their expertise in teaching and learning activities design. Also, 360 of the students of universities comprised the quantitative statistical population. In the quantitative section, a descriptive-survey method was employed. This number of participants was selected using multistage cluster sampling method. To examine the reliability of interview questions and questionnaires, we recruited formal and content reliability. And, we used Cronbach's alpha coefficients to evaluate the validity of our questionnaires. We also employed in the qualitative part, the Structural and interpretative method was opened and in the quantitative part, descriptive and inferential

\* Corresponding Author: arnasr@edu.ui.ac.ir

**How to Cite:** Bagherian far, M, Nasr Esfahani, A. R., Ahanchian, M. R.. (2021). Identification Desirable Indices for Teaching and Learning Activities Regarding the Humanity Courses for Universities and the Extent of Attention Them, *Journal of Educational Psychology*, 17(60), 327-364.


statistics to wage on analyzing the data. The results indicated that the interviewees outlined 10 indices as the salient indices of teaching and learning activities. The quantitative data also indicated that the range and degree of implementing and corresponding to the indices of teaching and learning activities seem to be less than desirable. Therefore, it necessarily requires far more significant attention.

**Keywords:** Teaching and Learning Activities; The Humanity Courses in Universities.s




## شناسایی شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها


دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران.

 **مصطفی باقریان فر**

استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران

 \* **احمد رضا نصر اصفهانی**

استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد، ایران.

 **محمد رضا آهنچیان**

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها انجام شد. در پژوهش حاضر، از طرح ترکیبی و از نوع اکتشافی متوالی استفاده شد. در بخش کیفی با ۲۰ نفر از متخصصان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های کشور که در حوزه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری صاحب‌نظر هستند، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. جامعه آماری بخش کمی دانشجویان دانشگاه‌ها بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶۰ نفر انتخاب شدند. در بخش کمی، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری شد. برای تعیین روایی سؤال‌های مصاحبه و پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش در بخش کیفی از روش ساختاری و تفسیری و در بخش کمی از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. نتایج پژوهش نشان داد ده شاخص از منظر مصاحبه‌شوندگان

۳۳۰ | فصلنامه روان‌شناسی تربیتی | سال هفدهم | شماره ۶۰ | تابستان ۱۴۰۰

مهم‌ترین شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری بودند. یافته‌های کمی نشان داد میانگین عمل به شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها نامطلوب بوده و نیاز به توجه بیشتری دارد.

**کلیدواژه‌ها:** فعالیت یاددهی و یادگیری، رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها.



## مقدمه

برنامه درسی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی است (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۱). لوننبرگ<sup>۱</sup> و ارنشتاین<sup>۲</sup> (۱۹۹۶، ص ۲۸۷) برنامه درسی را قلب تعلیم و تربیت خوانده‌اند. برنامه درسی به‌عنوان مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری (جوردنز<sup>۳</sup> و زیپکه<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)، دستورالعمل‌ها و تجربه‌های برنامه‌ریزی شده‌ای که به‌منظور دستیابی به هدف‌های یادگیری ارائه می‌شود تعریف شده است (اسکات<sup>۵</sup> و بریسیوس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). عده‌ای از صاحب‌نظران در تعاریف گوناگونی که از برنامه درسی ارائه کرده‌اند صراحتاً به عناصر برنامه درسی پرداخته‌اند. برای مثال، کلاین<sup>۷</sup> (۱۹۸۵) به نه عنصر، آیزنر<sup>۸</sup> (۱۹۹۴) به هفت عنصر، بوشامپ<sup>۹</sup> (۱۹۸۱، ص ۱۲۸) به دو عنصر؛ تایلر<sup>۱۰</sup> (۱۹۴۹) به چهار عنصر و اکر<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳) به ده عنصر اشاره کرده‌اند.

یکی از عناصر برنامه درسی که صاحب‌نظران مذکور به آن اشاره داشته‌اند و در این پژوهش موردبررسی قرار گرفته است فعالیت‌های یاددهی و یادگیری است. این فعالیت‌ها اشاره به چگونگی، نحوه عمل و فعالیت یادگیرندگان توجه دارد. فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، فرصت‌هایی برای کسب تجربیات مستقیم، ارزشیابی و بازاندیشی درباره یادگیری است. برخی از فعالیت‌ها و تجارب یادگیری پیشاپیش توسط برنامه‌ریزان و یا مؤسسات تدارک دیده می‌شوند درحالی‌که برخی دیگر از آن‌ها از قبل تعیین شده نیست و حاصل تجربه خود یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی است. بخشی از فعالیت‌های یادگیرنده به‌طور کلی به‌عنوان تعهدی است که دانشجویان به استادان می‌دهند که باید در

1. Lunenburg
2. Ornstein
3. Jordens
4. Zepke
5. Scott
6. Brysiewicz
7. Klein
8. Eisner
9. Beauchamp
10. Tyler
11. Akker

خارج از ساعات کلاس و بدون مشارکت استادان انجام شود (کیدوال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). افزایش مهارت و سرعت فردی هر دانشجو، مستلزم تمرین و فعالیت‌های بیشتر است. از نظر آموزشی تمامی فعالیت‌هایی که استادان در جهت تکمیل یا کاربردی کردن آموزش‌های کلاسی یک دانشجو مقرر می‌کند عنوان فعالیت یاددهی و یادگیری را به خود می‌گیرد و هدف آن دستیابی دانشجویان به مهارت‌های کلاسی، نوشتاری، حسی-حرکتی و فکری می‌باشد. فعالیت‌های یاددهی و یادگیری از قوی‌ترین ابزارهایی هستند که استادان می‌توانند از آن‌ها استفاده نمایند. یکی از وظایف استادان، طراحی و تهیه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مناسب است که به دانشجو کمک کند تا خطاهایش کاهش یابد و موفقیت‌هایش در مسیر یادگیری افزون شود. بر این اساس مفهوم فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس گسترش می‌یابد و نمی‌توان آن را در پرشش تکراری و بازنویسی متون خلاصه کرد. تایلر (لونبرگ و ارنشتاین، ۲۰۱۱ ترجمه شریف، ۱۳۹۰) در مورد تجارب یادگیری اذعان می‌دارد: «تجارب یادگیری اشاره به تعامل بین یادگیرنده و شرایط بیرونی در محیط دارد که او می‌تواند نسبت به آن واکنش نشان دهد. یادگیری از طریق رفتار یادگیرنده رخ می‌دهد».

کوپر<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را وظیفه‌ای که توسط استادان برای دانشجویان تعیین می‌شود تا در ساعات خارج از دانشگاه انجام پذیرد تعریف کرده است (دتمرز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین کوپر و همکاران (۲۰۰۶) به مجموعه اثرات مثبت و منفی فعالیت‌های آموزشی در مطالعات خود پی بردند و بیان داشتند که این اثرات مثبت شامل حفظ و یادآوری بهتر مطالب، افزایش درک و فهم، تفکر انتقادی بهتر، شکل‌گیری مفاهیم و پردازش اطلاعات، غنی‌سازی برنامه درسی، افزایش خود جهت‌دهی، خود نظم دهی و خود مدیریتی است و اثرات منفی از دست دادن رغبت و علاقه به کتاب‌های درسی و مطالب آموزشی، خستگی جسمی و روحی، محرومیت از اوقات فراغت و فعالیت‌های

---

1. Kidwell  
2. Cooper  
3. Dettmers

اجتماعی، تحت فشار قرار دادن فرزندان به انجام فعالیت‌ها به نحو احسن، فریب دادن، تقلب و کپی کردن از سایر دانشجویان است.

کوپر (۱۹۸۹) عواملی چون خصوصیات و ویژگی‌های دانشجویان، ویژگی‌های فعالیت آموزشی، عوامل کلاسی، عوامل اجتماعی و پیگیری فعالیت‌ها توسط مدرسان و دانشجویان را ارائه می‌دهند که بر فعالیت‌های خارج از محیط آموزشی یادگیرنده و رفتار و پیشرفت آنان تأثیرگذار است. به گفته کوپر (۱۹۸۹) فعالیت‌های یاددهی و یادگیری می‌تواند در جنبه‌هایی مانند حجم، اهداف، میزان انتخاب، مدت‌زمان انجام آن، محیط انجام آن و روشی که فعالیت‌ها را انجام دهد (انفرادی یا گروهی) متفاوت باشد (ژو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). اخیراً، مطالعات در زمینه فعالیت‌های آموزشی انجام شده که رابطه آن‌ها را با چندین متغیر مورد بررسی قرار داده و منتج به دستاوردهای تحصیلی بیشتری گردیده است. میزان زمان صرف شده برای فعالیت‌های آموزشی از جمله متغیرهایی است که مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و نتایجی از اثربخشی فعالیت‌های آموزشی و زمان در نظر گرفته شده به دست آمده است (دتمرز و همکاران، ۲۰۱۳، تراوتوین<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). به‌عنوان مثال، پژوهش کیت<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) ارتباط مثبت بین میزان زمان صرف شده برای فعالیت‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را نشان داد (کوپر و همکاران، ۲۰۰۶). در مقابل، تحقیقاتی که حجم فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را بررسی کرده‌اند، نتایج آن‌ها حاکی از آن بود که بین حجم فعالیت‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد (فرناندز-آلونسو<sup>۴</sup>، سوارز-آلوارز<sup>۵</sup> و مونیز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

کوپر (۲۰۰۱) هدف از ارائه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را، تمرین (مطالب بیشتری جهت افزایش مهارت‌های بیشتر)، آماده‌سازی (آماده کردن دانشجو جهت

- 
1. Xu
  2. Trautwein
  3. Keith
  4. Fernandez-Alonso
  5. Suarez-Alvarez
  6. Muniz

یادگیری مباحث و موضوعات بعدی)، گسترش (انتقال یادگیری قبلی به موقعیت‌های جدید) و خلاقیت (ادغام چندین صلاحیت در یک کار به‌عنوان پروژه تحقیقاتی) می‌داند. او همچنین اظهار داشت این فعالیت‌ها می‌تواند در کسب اهداف دیگری مانند ارتباط دانشجویان با صنایع، استادان، دانشجویان، سایر افراد جامعه، خانواده مؤثر باشد. اگرچه کوپر و همکاران (۲۰۰۶) نتیجه گرفتند که تمرین و بررسی مطالبی که در کلاس تدریس می‌شود بیشترین هدف فعالیت‌های است که استادان از آن استفاده می‌کنند. همچنین نتیجه گرفتند که بررسی فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی را بهبود می‌بخشد و به دانشجویان کمک می‌کند تا نمرات بیشتری را کسب کنند. علاوه بر این، اپشتین<sup>۱</sup> و وان‌ورهیز<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) تأکید کردند که جنبه اساسی اهداف فعالیت‌های یادگیری، افزایش حداکثری تأثیر در یادگیری و موفقیت تحصیلی یادگیرندگان است.

فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مرکز توجه بسیاری از مطالعات بین‌المللی بوده است. محققان آموزشی ایالات متحده به این نتیجه رسیده‌اند که دانشجویان باید بیش از آنچه یاد بگیرند، باید چگونه یاد گرفتن را بیاموزند (راینسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). اپشتین و وان‌ورهیز (۲۰۰۰) دریافتند که فعالیت‌های یادگیری به دانشجویان کمک می‌کند تا با مسئولیت‌پذیری، درک مدیریت زمان را بر عهده بگیرند و صلاحیت و اعتماد به نفس خود را افزایش دهند. همچنین اخیراً دانشگاه هاروارد اعلام کرد که امتحانات نهایی دیگر اجباری نیست (هاروارد، ۲۰۱۰) و تمام نمره دروس می‌تواند به فعالیت‌ها اختصاص یابد مگر در موارد اضطراری و شرایط خاص. فعالیت‌های یاددهی و یادگیری باید با سایر عناصر برنامه درسی ارتباط تنگاتنگی داشته باشد (واترتوت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) و معمولاً برای تحکیم یادگیری، مطالب به‌صورت عملی ارائه شود. نتایج پژوهش اسریکلوب<sup>۵</sup> و وانگانچ<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) حاکی از آن

- 
1. Epstein
  2. VanVoorhis
  3. Robinson
  4. Vatterott
  5. Sriklaub
  6. Wongwanich



بود که فعالیت‌های یاددهی و یادگیری باید نوآورانه، جالب و جذاب باشد و ۹۳ درصد فعالیت‌های یادگیری اکثریت استادان منجر به افزایش علاقه در فراگیران می‌شود و دانشجویان می‌توانند از انواع فعالیت‌ها جهت تمرین استفاده و از طریق فرایند تفکر دانش جدید را کسب و با هم کلاسی‌های خود در تعامل و به درس‌های خود توجه کنند.

فلایت<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) و کانتر<sup>۲</sup>، باومرت<sup>۳</sup> و کولر<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش‌هایی به این نتایج دست یافتند که استادان باید فعالیت‌های مختلفی را در اختیار دانشجویان قرار دهند تا آنان بتوانند فعالیت‌ها را از روی خلاقیت و علاقه انتخاب کنند تا دل‌سرد نشوند. فعالیت‌ها باید به روشنی مشخص شوند و استادان در هنگام مشارکت در فعالیت‌ها به دانشجویان مشاوره دهند. علاوه بر این، رامیرز-ولارد<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که اگر فعالیت‌های یک درس به درستی طراحی شده باشند دانشجویانی که فعالیت‌های یادگیری بیشتری انجام دادند نمره پایانی بالاتری کسب کردند. ابراهیم‌پورکومله، نادری و سیف‌نراقی (۱۳۹۷) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که مهم‌ترین ویژگی‌های عنصر فعالیت‌های یادگیری شامل ارتباط با هدف‌های برنامه درسی، پرورش مهارت‌های سطوح عالی، ترغیب یادگیرنده به فعالیت گروهی، تدارک دیدن مسائل مبهم و عجیب به‌عنوان تکلیف، فعالیت‌های مبتنی بر تعامل و مشارکت، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، مهارت‌های فرایندی، تفکر انتقادی و خلاق باشد. همچنین موسوی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی دریافتند مهم‌ترین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری شامل یادگیری تجربی در تدوین و اجرا، توجه به خودراهبری، توجه به مهارت‌های تفکر استقرایی، قیاسی، حل مسئله، انتقادی و قدرت تحلیل، ارزشیابی کیفی و مدام دانشجویان در زمینه تسلط بر مبانی نظری زیبایی‌شناسی، توجه به اصول مبتنی بر دیالوگ و بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در عنصر

- 
1. Fleith
  2. Kunter
  3. Baumert
  4. Koller
  5. Ramirez-Velarde

فعالیت‌های یاددهی و یادگیری می‌باشد. نتایج پژوهش‌های صادقی و همکاران (۱۳۹۷) و عارفی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند بین وضعیت موجود فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با وضعیت مطلوب آن از دیدگاه دانشجویان فاصله و شکاف وجود دارد.

فعالیت‌های یادگیری باعث ایجاد تغییر (هوور-دمپسی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) افزایش کارایی یادگیری، نشان دادن تسلط بر موضوع، کمک به آمادگی در آزمون‌ها، تمرین و آمادگی و توسعه انواع مهارت‌های فکری می‌شود (کیدوال، ۲۰۰۴)؛ بنابراین جای تعجب نیست که فعالیت‌های یاددهی و یادگیری غالباً به‌عنوان یک استراتژی مهم آموزشی برای بهبود پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در نظر گرفته می‌شوند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۶؛ ژو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). ارزشیابی از فعالیت‌ها از جمله تدابیری است که می‌تواند تسهیل‌کننده کیفیت‌بخشی به دروس باشد؛ تدابیری که با شناسایی وضعیت موجود، کشف نقاط ضعف و قوت، تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته برنامه و یا موسسه منجر به شفافیت وضعیت موجود شده است. نتایج تحقیقات حاکی از آن است ارزشیابی که در دانشگاه‌ها انجام می‌شود بیشتر بر ویژگی‌های اخلاقی استادان متمرکز هستند. در این باره، تحقیقات نشان می‌دهند پرسشنامه‌های ارزشیابی که در پایان هر ترم تحصیلی به دانشجویان ارائه می‌شود در مورد نمره‌گذاری برای استادان است در حالی که کمتر از دانشجویان خواسته می‌شود تا یادگیری خود یا فعالیت‌هایی که در طی یک ترم تحصیلی برای یک درس انجام می‌دهند را ارزشیابی کنند. این در حالی است که گردآوری اطلاعات از این طریق می‌تواند به بهبود فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مطلوب دروس کمک کند (ادستروم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). با توجه به کمبود پژوهش در زمینه عنصر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، همچنین محدودیت‌هایی از جمله عدم کفایت برخی از مطالعات صورت گرفته در مورد عناصر برنامه درسی و عدم استفاده از روش‌های مختلف در انجام آنان، ضرورت انجام چنین پژوهشی روشن می‌باشد. پژوهش حاضر درصدد است تا شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری

---

1. Hoover-Dempsey

2. Xu

3. Edstrom

شناسایی شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و...؛ باقریان فر و همکاران | ۳۳۷

برنامه درسی را شناسایی و میزان توجه به آن‌ها در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها را بررسی نماید و از این طریق به سؤالات پژوهش پاسخ دهد.

۱- شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم

انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟

۲- میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دروس

رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

۳- میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در رشته‌های

علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

۴- میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دانشگاه

مورد مطالعه چه میزان است؟

۵- آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب

فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برحسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه

تفاوت معناداری وجود دارد؟

۶- آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب

فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برحسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری

وجود دارد؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش، ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ساخت ابزار است که در آن داده‌های کیفی به منظور شناسایی شاخص‌ها و کمک به تنظیم پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل شد. برای آنکه بتوانیم شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را جهت ارزیابی شناسایی کنیم و همچنین مطلع شویم شاخص‌های شناسایی شده تا چه میزان در طراحی فعالیت‌های ارائه شده کاربرد دارد از روش ترکیبی اکتشافی استفاده شده است. در بخش کیفی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت درباره فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و در بخش کمی

دیدگاه دانشجویان سال سوم و چهارم کارشناسی یکی از دانشگاه‌های سطح یک کشور در تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ جمع‌آوری شده است. ضمناً بخش کیفی به‌منظور بررسی عمیق موضوع فعالیت‌های یاددهی و یادگیری از روش مطالعه موردی و بخش کمی به روش توصیفی از نوع پیمایشی اجرا گردیده است. مطالعه موردی کیفی یک راهبرد پژوهش است که در یک بستر و زمینه خاص انجام می‌شود و روشی که امکان بررسی عمیق موضوع و کشف ابعاد پنهان را فراهم می‌آورد (دانایی‌فرد، الوانی و آذر، ۱۳۹۸).



شکل ۱. فرآیند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی (اقتباس از کرسول<sup>۱</sup> و پلانوکلاک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)

شرکت‌کنندگان پژوهش: افراد متخصص در حوزه عناصر برنامه درسی و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه، با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری افراد کانونی<sup>۳</sup> متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی<sup>۴</sup>) و استفاده از معیار کفایت «اشباع نظری<sup>۵</sup> داده‌ها» انتخاب شدند؛ بدین گونه که مصاحبه‌ها تا جایی پیش رفت که محقق به اشباع نظری رسید و مصاحبه‌های بیشتر، اطلاعات جدیدی ارائه نمی‌کرد. از این‌رو، ۲۰ نفر از استادان مجرب و متخصص کشور در حوزه عناصر برنامه درسی در این پژوهش مشارکت داده شدند. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به

1. Creswell
2. Bellau Clark
3. critical cases sampling
4. Critical case
5. Theoretical Saturation

توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، بدین گونه سعی گردید که افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخگوی سؤالات پژوهش باشند و دارای سابقه بالای ۱۰ سال و تجربه غنی از پدیده موردبررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته و در آموزش و پژوهش شاخص باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۶ نفر زن و ۱۴ نفر مرد و از نظر مرتبه علمی ۱۳ نفر در مرتبه دانشجویی و ۷ نفر استاد بودند.

جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های سطح یک کشور در سال تحصیلی ۹۹ - ۱۳۹۸ می‌باشد. ضمناً برای آنکه نتایج پژوهش در بازنگری برنامه درسی دروس رشته‌ها مورد استفاده قرار بگیرد از این جامعه آمار بهره گرفته شد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی بنا به جامع بودن دانشگاه، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده است؛ بدین صورت که از بین دانشکده‌های حوزه علوم انسانی، دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند. سپس، در هر دانشکده، دو گروه که دارای رشته کارشناسی<sup>۱</sup> بودند، انتخاب و سپس از هر گروه یک رشته و در ادامه دو درس از درس‌های تخصصی<sup>۲</sup> هر رشته انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین دانشجویان آن‌ها به صورت سرشماری توزیع شده است. به‌طور کلی ۳۶۰ نفر از دانشجویان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۲۹۶ نفر معادل ۸۲/۲ درصد دانشجویان زن و ۶۴ نفر معادل ۱۷/۸ درصد دانشجویان مرد بودند. شایان‌ذکر است نسبت تعداد زن و مرد پژوهش حاضر با تعداد دانشجویان زن و مرد دانشگاه موردنظر معادل است. همچنین ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم اداری و اقتصاد بودند. یادآور

۱. رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و برنامه‌ریزی شهری از دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و رشته‌های حقوق و مدیریت دولتی از دانشکده علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند.

۲. دروس تخصصی بر مبنای اینکه واقعاً از دروس اساسی رشته باشند و با مشورت با استادان و متخصصان هر رشته و گروه انتخاب گردیدند که عناوین آن در قسمت یافته‌ها آمده است.

می‌شود برای آنکه بتوانیم اطلاعات غنی به‌دست آوریم از دو جامعه آماری متخصصان در بخش کیفی و دانشجویان در بخش کمی استفاده شده است.

**روش گردآوری داده‌ها:** برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای دستیابی به اطلاعات نو و غنی درون ذهن افراد و تعامل مستقیم کلامی بهره گرفته شد. برای آن‌که اطلاعات غنی با اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و بلندترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. مصاحبه فردی توسط پژوهشگر در شرایطی غیررسمی انجام شد. برای انجام مصاحبه‌ها، نویسندگان نخست نامه‌ای را با ذکر اهداف پژوهش و نقش مصاحبه‌شونده در انجام این پژوهش و سؤالات پژوهش تنظیم و به‌صورت حضوری و یا از طریق پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان گردیدند. نویسندگان با کوشش زیاد سعی نمودند رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان مصاحبه توسط مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند. همان‌طور که ذکر گردیده است ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته‌ای است که پرسش‌ها از قبل مشخص شده، لکن در مواردی که لازم بود پرسش‌های جزئی‌تری نیز مطرح می‌شد تا منظور مصاحبه‌شوندگان به‌خوبی مشخص شود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش ساختاری<sup>۱</sup> و تفسیری<sup>۱</sup> استفاده شد. بدین منظور، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، پس از جمع‌آوری آن‌ها،

---

۱. در تحلیل ساختاری متن پیاده شده، واژه‌ها، مفاهیم و ارتباط میان آن‌ها بر حسب میزان تکرار، تعداد واژه‌ها، الفاظ، کنایه‌ها و اصطلاحات به کار رفته در جمله‌ها و میزان تکرارشان شمارش و بررسی می‌گردد تا الگوهای موجود در گفته‌ها کشف شود (Karimi & Nasr, 2012).

چندین بار به دقت به متن آن‌ها گوش سپرد و سپس آن‌ها را کلمه به کلمه به صورت مکتوب درآورد. سرانجام این مراحل دنبال شد: ۱) ابتدا به هر مصاحبه‌شونده یک کد اختصاص داده شد؛ ۲) در ذیل هر سؤال پژوهش، جمله‌هایی با معنای مشابه در تمام مصاحبه‌ها کنار یکدیگر قرار گرفتند و مطابق با مفهوم مستتر در آن‌ها برایشان نام و کد در نظر گرفته شد؛ ۳) با مرور مجدد، کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مقوله‌هایی بزرگ‌تر تشکیل شد- این کار روی تمام سؤال‌های مصاحبه انجام شد- و ادغام و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت و سپس، بر اساس مشابهت‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج و الگوی کلی ارائه شد؛ ۴) این مقوله‌ها را متخصصان و استادان بازنگاری نمودند و اصلاحات لازم در مقوله‌های اصلی و فرعی صورت گرفت. برای افزایش دقت در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا<sup>۲</sup> استفاده شده است.

برای اعتباریابی کیفی از تکنیک قابل قبول و معتبر بودن استفاده شد. قابل قبول بودن میزانی است که می‌توان نتایج به دست آمده را صحیح و قابل باور دانست. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضاء از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید. داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان بررسی و مواردی نیز اصلاح گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به‌دوراز سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط صوت انجام می‌گرفت. ضمناً هم‌زمان با

---

۱. در این روش تحلیل، پژوهشگر درصدد است تا حد امکان، به آشکار نمودن پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه بپردازد. طبقه توصیه گیلهام، برای دستیابی به این هدف، متن مصاحبه باید به طور کامل و با شرح جزئیات نوشته شود (Gilham, 2000: 63).

گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها قبل از شیوع ویروس کوید ۱۹ انجام شده است.

ابزار پژوهش در بخش کمی: برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج شده از بخش کیفی و متون تخصصی استفاده شده است. از ابزار مذکور برای بررسی میزان توجه به شاخص‌ها در فعالیت‌های طراحی شده توسط استادان در نمونه پژوهش بهره گرفته شده است. پرسشنامه ارزشیابی از فعالیت‌های یاددهی و یادگیری شامل ۱۰ گویه است. هر کدام از گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره گذاری شدند. به منظور تعیین روایی پرسشنامه هشت نفر از اعضای هیئت علمی و متخصصان تعلیم و تربیت در مورد آن اظهار نظر کردند و اصلاحات لازم اعمال شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سؤالات پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از اجرای آزمایشی پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه، پایایی آن ۰/۹۴۲ برآورد گردید. انتخاب و استفاده از روش‌های آماری در هر پژوهش به عواملی از جمله ماهیت موضوع، اهداف و امکانات اجرایی محقق بستگی دارد. لذا برای تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از آمار توصیفی و به منظور پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای<sup>۱</sup> و آزمون مانوا<sup>۲</sup>) با رعایت پیش فرض‌ها استفاده شده است. به منظور بررسی نرمال بودن یا نرمال نبودن توزیع متغیر پژوهش، از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج آن نشان داد سطح معناداری آزمون در متغیر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد (آماره آزمون = ۰/۹۴؛ Sig = ۰/۳۳). لذا نرمال بودن داده‌ها تأیید گردید. توضیحاتی از جمله اطمینان بخشی به مصاحبه‌شونده‌ها در خصوص محرمانه

۱. در این پژوهش برای مقایسه نمره میانگین شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با نمره ملاک استفاده گردید.

۲. در این پژوهش برای مقبسه میانگین متغیرهای جمعیت شناختی نسبت به میزان استفاده از شاخص‌ها در تعیین فعالیت‌ها به کار برده شد.



شناسایی شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و...؛ باقریان فرو همکاران | ۳۴۳

بودن اطلاعات به‌دست‌آمده و نام آنان و دادن آزادی برای شرکت در پژوهش که از نکات رعایت شده اخلاق باشد، گفته شد.

### یافته‌ها

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤالات پژوهش به تفکیک ارائه می‌گردند:

سؤال اول: شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس

رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟

با مطالعه‌ی دقیق مصاحبه‌های صاحب‌نظران، ده مقوله از نظرات آن‌ها استخراج شد

که در جدول ۱ به شرح زیر می‌باشد.

جدول ۱. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مصاحبه

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تکرار در نقل قول	نقل قول‌ها
فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	مرتبط بودن فعالیت‌های ارائه شده با اهداف و محتوای درس	۲۰	مصاحبه‌شونده کد ۱۲ اظهار داشت: «یک استاد وقتی فعالیت‌ها را برای دانشجویان تعریف و ارائه می‌کند باید مطالبی که در کلاس درس می‌دهد با اهداف و محتوای درس مرتبط باشد در غیر این صورت انجام دادن آن برای دانشجویان سخت است. برخی از فعالیت‌هایی که استادان به دانشجویان محول می‌کنند ارتباط آن‌چنانی با محتوای درس ندارد. به‌طور مثال، در صورتی که هدف درس کاربرد محتوا و یادگیری‌ها در زمینه عمل باشد ضروری است فعالیت‌های یادگیری به نحوی طراحی شوند که در عمل، امکان استفاده و کاربرد یادگیری‌ها را ارزشیابی کنند». همچنین، بنابر اظهارات مصاحبه‌شونده کد ۴ بیان داشت: «اولین معیار و ملاکی که باید در فعالیت‌ها در نظر بگیرد تناسب آن‌ها با اهداف و محتوای درس است. فعالیت‌هایی که مطابق اهداف و محتوای تعیین شده درس نباشد دانشجویان نمی‌توانند از عهده آن برآیند و انگیزه لازم را برای انجام آن ندارند و ممکن است فعالیت‌ها به دانشجویان دیگر داده شود و از آن‌ها خواسته شود که برای دانشجو انجام دهند. به‌طور مثال، استادان از دانشجویان می‌خواهند که مقاله‌ای در ارتباط با درس بنویسند یا پروژه‌ای را انجام دهند. درحالی‌که پروژه‌ای که دانشجویان انجام می‌دهند ارتباط چندانی با درس و مطالب درسی ندارد. لذا دانشجویان از دوستان خود می‌خواهند که پروژه را برای آنان انجام دهند».

مقاله اصلی	مقاله فرعی	تکرار در نقل قول	نقل قول‌ها
	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	۱۷	بنابر عقیده پاسخگوی کد ۱۳، استادان در اوایل ترم باید به گونه‌ای فعالیت‌های آموزشی یک درس را طراحی کنند که دانشجویان را در طول ترم با انواع فعالیت‌ها از جمله تحقیق و پژوهش آشنا سازند و استادان می‌توانند در طول ترم از دانشجویانی که تمایل به کنفرانس‌های کلاسی دارند بهره‌گیرند. به طور مثال، خلاصه کردن محتوای درس جدید اگرچه کار آموزنده و مفیدی است ولی اگر هر هفته تکرار شود باعث خستگی و دلزدگی می‌شود و باید از تنوع فعالیت‌ها استفاده کرد. همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۷ اشاره داشت: «انجام تکالیف متنوع و جدید باعث می‌شود که مشکلات یادگیری دانشجویان کاهش و موفقیتشان افزون‌تر باشد. استادان می‌توانند بر اساس شرایط خاص فعالیت‌های ابتکاری طراحی نمایند و با طراحی فعالیت‌های متنوع، فرصت‌های یادگیری بیشتری را برای آن‌ها فراهم کرد».
	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	۱۳	به مصاحبه‌شونده کد ۶، جهت اینکه فعالیت‌های آموزشی تأثیرگذار باشد باید حجم آن‌ها منطقی باشد؛ مثلاً اینکه هر جلسه تکلیفی را برای دانشجویان انتخاب کنیم ممکن است از عهده انجام آن بر نیایند یا ناقص و بی‌کیفیت بوده و تأثیر آن‌چنانی نخواهد داشت و یا به قول معروف کار آبکی (سطحی) انجام می‌دهند و همچنین افزایش فعالیت‌ها به معنای بهبود و افزایش بازدهی نیست بلکه باید بر اساس تعادل تکالیف انتخاب شوند. همچنین در این راستا مصاحبه‌شونده کد ۱۵ اظهار داشت: «فعالیت‌هایی که به دانشجویان ارائه می‌شود باید از نظر حجم متناسب با طول ترم باشد. به طور مثال، ما یک موضوع یا فعالیت آموزشی را طراحی می‌کنیم که هم کار بررسی اسناد را و هم بررسی میدانی به‌ویژه مشاهده یا مصاحبه داشته باشد. این بررسی‌ها باعث می‌شوند که حجم فعالیت افزایش یابد و دانشجو نتواند از عهده آن برآید. حجم فعالیت‌های یاددهی و یادگیری باید بر مبنای تعامل، گفتگو و همفکری بین استادان و دانشجویان مشخص گردد».
	تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان	۱۶	مشارکت‌کننده کد ۲ اظهار داشت: «همکاران (استادان) باید فعالیت‌هایی برای دانشجویان انتخاب کنند که متناسب با توانایی‌های هر یک از دانشجویان، درک علمی آنان و چگونگی بکارگیری اصول علمی و پژوهشی دانشجویان باشد. کسانی که ضعیف‌تر هستند می‌توانند فعالیت‌هایی که نسبتاً آسان‌تر است به آن‌ها دهند یا اینکه با گروهی که قوی‌تر هستند مشارکت دهد. به طور مثال، من یک درس با دو گروه مختلف دارم. یک گروه تکنولوژی آموزشی و یک

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تکرار در نقل قول	نقل قول‌ها
			گروه برنامه‌ریزی درسی. بچه‌های گروه تکنولوژی آموزشی در کار عملی و کارهای رایانه‌ای باید واردتر باشند و انتظار من هم همین هست. فعالیتی که برای گروه یک انتخاب می‌کنم با گروه دو متفاوت هست. چون توانایی‌هاشون با هم متفاوت هست». همچنین به عقیده مشارکت‌کننده شماره ۱۹، تکالیفی که برای دانشجویانم انتخاب می‌کنم سعی می‌کنم در سطح دشوار نباشد و نسبت به ترم آن‌ها و سطح توانایی آنان تکالیفم را مشخص می‌کنم. تکالیف اگر دشوار باشند حوصله انجام دادن آن را ندارند و ممکن است خودشان انجام ندهند و به کسانی که فعالیت‌ها را انجام می‌دهند و پول می‌گیرند جهت انجام دادن تحویل دهند.
	اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها	۱۸	پاسخگوی کد ۹، اگر همکاران بتوانند بخشی از نمره نهایی درس را به فعالیت‌ها اختصاص دهند دانشجویان انگیزه بیشتری برای انجام فعالیت‌ها دارند و باعث می‌شود دانشجویان اهمیت بیشتری به انجام دادن فعالیت‌ها دهند. دانشجویان تمام تلاش خود را انجام می‌دهند تا بهترین نمره را کسب کنند و سعی می‌کنند فعالیت‌ها را به نحو احسن انجام دهند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ بیان داشت: «فعالیت‌های ارائه شده به دانشجویان هنگامی با ارزش و بااهمیت هستند که بخشی از نمره پایانی دانشجو باشد. دانشجو تلاش خواهد کرد که باکیفیت‌ترین کار را جهت گرفتن نمره کامل به استاد تحویل دهد. از این‌رو، فعالیت‌ها زمانی بیشترین تأثیر را بر روی دانشجویان دارد که نمره فعالیت پس از یک هفته به دانشجو ارائه و به‌عنوان بخشی از نمره پایانی باشد».
	چالش برانگیز بودن فعالیت‌ها	۱۴	مشارکت‌کننده کد ۷ بیان داشت: «باید برای دانشجویان فعالیتی را انتخاب کنیم که چالش برانگیز و جذاب باشد. بدین گونه که دانشجو از انجام دادن آن لذت ببرد و با علاقه زیاد آن‌ها را پیگیری کند. اگر فعالیت‌ها با نگرش انتقادی ارائه شوند دانشجویان با علاقه و تمایل خاصی به دنبال پاسخ آن خواهند بود». همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ عنوان کرد: «داشتن فعالیت‌های با معنا و چالش‌گرانه باعث می‌شود دانشجویان نسبت به کار خویش علاقه‌مند شوند، بی‌نظمی در کلاس کمتر می‌شود و زمانی که اطلاعات درسی برای دانشجویان با معنا و چالش برانگیز باشد، یادگیری تقویت می‌شود. استادان باید سعی کنند که اطلاعات چون علاقه‌ها، روش فکری و میزان آمادگی دانشجویان را جستجو نمایند؛ چراکه یک عامل مهم برای پیدا کردن فعالیت‌های با معنا و چالش برانگیز است و دانشجویان همچنین علاقه‌مند هستند که پاسخ‌های سایر دوستان را بشنوند».

نقل قول‌ها	تکرار در نقل قول	مقوله فرعی	مقوله اصلی
<p>مصاحبه‌شونده کد ۱ اظهار داشت: «برخی مواقع دانشجویان نسبت به فعالیت‌هایی که به آن‌ها ارائه می‌شود اعتراض دارند. برخی از آن‌ها هم عقیده داشتند که نباید تکالیف با یک موضوع مشخص برای همه دانشجویان طراحی شود؛ چراکه تعدادی از دانشجویان از روی سایر دانشجویان کپی‌برداری می‌کنند و تحویل می‌دهند. این باعث می‌شود که برخی از دانشجویان فعالیتی را انجام ندهند و یا با کپی‌برداری از دوستان خود نمره کسب کنند». همچنین بنابر عقیده شرکت‌کننده کد ۸، استادان قبل از آنکه ترم تحصیلی شروع شود باید تمامی فعالیت‌های مربوط به درس را طراحی کنند. به‌طور مثال، اگر فعالیتی در مورد بررسی خدمات آموزش عالی یک کشور بود باید دانشگاه‌های آن را مشخص نمایند و هر دانشجو یک دانشگاه را بررسی نماید. این کار باعث خواهد شد که هر یک از دانشجویان، فعالیت متفاوتی را انجام دهند. همچنین مشارکت‌کننده کد ۱۰ اذعان داشت: «همکاران وقتی می‌خواهند برای دانشجویان فعالیتی طراحی کنند باید فعالیت‌های سال قبل را هم در نظر بگیرند؛ چراکه برخی از دانشجویان به‌جای اینکه تکلیف جدید بنویسند تکالیف سال گذشته را می‌گیرند و تحویل می‌دهند. باید نوآوری در فعالیتشان باشد. تکالیف تکراری برای دانشجویان، مشکلی را برطرف نخواهد کرد».</p>	۹	متفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با یکدیگر	
<p>مصاحبه‌شونده کد ۱۴، مهم‌ترین کاری که استادان جهت پاسخ دادن سریع دانشجویان به فعالیت‌ها مدنظر قرار دهند این است که دستورالعمل نحوه انجام فعالیت‌ها را برای دانشجویان روشن و مشخص نمایند. به‌طوری‌که اگر قرار است کار مصاحبه‌ای انجام دهند باید توضیح دهند که مصاحبه با چه کسانی و چگونه انجام دهند و اگر می‌خواهند کار مشاهده‌ای یا پرسشنامه‌ای انجام دهند دستورالعمل روشنی از نحوه انجام دادن فعالیت به آنان ارائه دهند. روشن بودن نحوه انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی باعث می‌شود که دانشجویان راه را به‌درستی انتخاب و طی کنند و به‌آسانی به پاسخ درست و صحیح سؤالات دست یابند. همچنین شرکت‌کننده کد ۱۷ در این مورد اظهار داشت: «فعالیت‌هایی که به‌صورت مبهم به دانشجویان ارائه می‌شود آنان را دچار سردرگمی نموده و بار یادگیری را کاهش می‌دهند. به‌طوری‌که مطالعات نشان دادند اگر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با دقت طراحی و دستورالعمل انجام آن را برای دانشجویان تشریح نماید آن فعالیت‌ها مفید خواهند بود».</p>	۱۱	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌ها	

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تکرار در نقل قول	نقل قول‌ها
	مبتنی بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	۱۵	پاسخگوی کد ۳ در این مورد اظهار داشت: «به نظر باید استادان فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که جنبه کاربردی و عینی داشته باشد. مثلاً فعالیتی انتخاب شود که دانشجویان جهت انجام آن وارد بازار کار شوند و در بازار کار حضور یابند و از نزدیک مشاهده کنند و با دست خود لمس کنند. این باعث میشه وقتی فارغ‌التحصیل شدند با نحوه کار کردن آشنا باشند. علاوه بر این باید جنبه ملموس و عینی داشته باشند که دانشجویان مسائل را مشاهده و لمس کنند و بتوانند پس از فارغ‌التحصیلی به راحتی به نیازهای خود و جامعه پاسخ دهند». همچنین شرکت‌کننده کد ۲۰ بیان داشت: «اگر مبنای فعالیت‌های تدوین شده بر نیازهای اصلی و مسائل واقعی دانشجویان باشد قطعاً فعالیت‌ها کاربردی و اثرگذار خواهد بود. همچنان که تحقیقات قبلی هم نشان دادند مبنای هر موفقیتی انجام دادن فعالیت‌های کاربردی و شناخت دقیق مسائل و حل آن‌هاست».
	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	۸	مشارکت‌کننده کد ۵، یکی از ملاک‌هایی که در ارائه فعالیت‌ها باید مد نظر قرار داد امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان است؛ چراکه این عمل باعث می‌شود دانشجویان فعالیتی را انتخاب کنند که بر اساس علاقه و تمایل، سطح اطلاعاتی خود و شرایط و امکانات آنان باشد و منجر به باکیفیت انجام دادن فعالیت‌ها شود. همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۸ بیان داشت: «فعالیت‌های طراحی شده برای انجام دادن، باید توسط دانشجویان انتخاب شوند؛ چراکه ممکن است دانشجویان فعالیتی را انتخاب کنند که با تجارب قبلی آن‌ها تناسب داشته باشد و بتوانند سریع‌تر آن را با بهترین کیفیت انجام دهند».

سؤال دوم: میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری

در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها در جداول ۲ تا ۷ ارائه گردیده است. عنوان درس‌ها در برخی از جداول به صورت کد ارائه شده است. روش‌های تدریس (کد ۱)، درس روش تحقیق (کد ۲)، نظریه‌های مشاوره (کد ۳)، اصول راهنمایی و مشاوره (کد ۴)، برنامه‌ریزی شهری (کد ۵)، مدیریت شهری (کد ۶)، برنامه‌ریزی روستایی (کد ۷)، مدیریت روستایی (کد ۸)، حقوق اساسی (کد ۹)، روش تحقیق در حقوق (کد ۱۰)،

مدیریت توسعه (کد ۱۱) و مدیریت تحول سازمانی (کد ۱۲).

در ادامه، نتایج توصیفی نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در هر یک از دروس در دانشگاه مورد مطالعه در جدول ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲. جدول توصیفی شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برحسب دروس مختلف<sup>۱</sup>

کد	شاخص‌ها											میانگین	
	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲		۱
۱	۲/۳۷	۳/۴۳	۳/۲۰	۳/۰۷	۲/۳۳	۲/۶۷	۲/۱۰	۲/۷۰	۲/۳۳	۲/۴۳	۲/۷۰	۳/۶۰	مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف و محتوای درس
	۱/۰۹	۱/۳۸	۱/۰۹	۱/۲۲	۱/۲۱	۱/۱۸	۰/۹۲	۱/۰۲	۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۸۹	
۲	۲/۳۳	۲/۹۳	۳/۲۲	۲/۶۰	۲/۲۰	۲/۴۳	۲/۰۳	۲/۲۳	۲/۴۰	۲/۱۰	۲/۶۳	۳/۲۰	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها
	۱/۰۶	۱/۳۶	۱/۰۴	۱/۳۰	۱/۰۶	۱/۲۵	۰/۸۸	۱/۱۰	۱/۰۰	۱/۰۹	۱/۰۶	۱/۰۶	
۳	۲/۶۷	۳/۲۳	۳/۲۰	۲/۶۷	۲/۱۰	۲/۷۰	۲/۱۰	۲/۵۰	۲/۳۰	۲/۳۷	۲/۷۷	۳/۰۳	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها
	۱/۵۰	۰/۹۶	۱/۱۲	۱/۳۲	۱/۰۵	۰/۸۴	۱/۰۷	۰/۸۳	۰/۸۸	۱/۰۴	۱/۰۶	۱/۱۶	
۴	۲/۹۷	۳/۳۳	۳/۵۰	۲/۹۳	۲/۰۰	۲/۷۷	۲/۲۷	۲/۶۳	۲/۴۰	۲/۴۷	۲/۷۳	۳/۱۷	تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان
	۱/۱۵	۱/۲۱	۱/۰۰	۱/۱۱	۱/۱۱	۰/۹۳	۰/۹۴	۱/۰۶	۰/۸۱	۱/۰۰	۱/۰۸	۱/۰۵	
۵	۲/۹۰	۳/۵۶	۲/۹۷	۳/۲۳	۲/۳۷	۳/۳۳	۲/۳۰	۳/۲۳	۲/۶۰	۲/۹۷	۳	۳/۵۷	اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها
	۱/۱۲	۱/۱۹	۰/۸۵	۱/۱۳	۱/۱۸	۱/۳۴	۱/۱۴	۱/۲۷	۱/۰۶	۰/۸۸	۱/۱۱	۰/۸۵	
۶	۲/۶۰	۳/۱۳	۲/۹۳	۲/۹۰	۲/۲۷	۲/۴۳	۲/۲۰	۲/۸۷	۲/۴۷	۲/۵۳	۲/۹۷	۳/۵۷	چالش برانگیز بودن فعالیت‌ها
	۱/۰۳	۱/۳۳	۱/۱۴	۱/۳۹	۰/۹۰	۰/۹۷	۱/۲۱	۱/۲۵	۱/۰۰	۰/۸۱	۰/۹۲	۱/۰۴	
۷	۲/۴۷	۲/۹۳	۲/۸۷	۲/۶۷	۲/۳۰	۲/۵۰	۲/۰۳	۲/۵۳	۲/۳۷	۲/۵۳	۲/۷۷	۳/۱۳	متفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با همدیگر
	۰/۸۹	۱/۵۰	۱/۰۷	۱/۳۷	۰/۸۳	۱/۱۳	۰/۸۵	۱/۲۲	۰/۹۹	۱/۰۷	۰/۹۳	۱/۰۰	
۸	۲/۲۷	۳/۱۷	۲/۹۰	۲/۵۰	۲/۱۰	۲/۷۳	۲/۰۳	۲/۶۰	۲/۵۷	۲/۲۷	۲/۷۷	۳/۲۷	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌ها
	۱/۰۸	۰/۹۸	۱/۰۲	۱/۳۵	۱/۰۶	۰/۷۸	۰/۸۸	۱/۱۰	۰/۷۷	۰/۸۶	۰/۸۹	۱/۰۵	
۹	۲/۳۷	۳/۰۳	۲/۷۰	۲/۴۳	۲/۱۷	۲/۶۰	۲/۰۳	۲/۴۰	۲/۰۱	۲/۰۰	۲/۴۷	۳/۱۰	مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان
	۰/۸۸	۱/۳۷	۱/۱۷	۱/۲۵	۱/۰۵	۱/۲۲	۰/۹۹	۱/۲۲	۰/۹۴	۰/۸۷	۰/۹۷	۱/۰۲	
۱۰	۱/۹۰	۳/۱۰	۲/۹۰	۲/۵۳	۲/۴۰	۲/۴۰	۱/۹۷	۲/۴۳	۲/۴۳	۱/۹۳	۲/۵۷	۳/۱۷	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان
	۰/۹۵	۱/۳۲	۱/۵۳	۱/۲۵	۱/۱۶	۱/۱۹	۰/۸۰	۱/۰۴	۱/۰۶	۰/۹۰	۱/۰۴	۱/۱۱	
میانگین	۲/۴۸	۳/۱۹	۳/۰۴	۲/۷۵	۲/۲۲	۲/۶۶	۲/۱۰	۲/۶۱	۲/۴۸	۲/۴۸	۲/۳۶	۳/۲۸	۲/۶۳
	۰/۷۲	۱/۱۵	۰/۸۰	۰/۸۴	۰/۹۱	۰/۸۰	۰/۷۱	۰/۹۰	۰/۸۵	۰/۵۴	۰/۸۲		

۱. در جدول، سطر اول مربوط به میانگین و سطر دوم مربوط به انحراف معیار می‌باشد.

یافته‌های مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین کلی دروس روش‌های تدریس، روش تحقیق در حقوق و مدیریت توسعه بالاتر از میانگین فرضی جامعه (۳) بوده و سایر دروس از نمره ملاک پایین‌تر می‌باشد. شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۲ و ۵ تا ۱۰ بیشترین میانگین را در درس روش‌های تدریس و ردیف‌های ۳ و ۴ در درس مدیریت توسعه دارند. همچنین شاخص‌های ردیف‌های ۱ تا ۳ و ۵ تا ۹ کمترین میانگین را در درس مدیریت شهری؛ ردیف ۴ در درس مدیریت روستایی و ردیف ۱۰ در درس نظریه‌های مشاوره دارند.

**سؤال سوم- میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟**  
نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس در رشته‌های مختلف در جدول ۳ ارائه گردیده است.

جدول ۳. جدول توصیفی شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برحسب رشته‌های مختلف

ردیف	شاخص‌ها	علوم تربیتی	روان‌شناسی	برنامه‌ریزی شهری	برنامه‌ریزی روستایی	حقوق	مدیریت دولتی
		M <sup>۱</sup> (SD) <sup>۲</sup>	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
۱	مرتبط بودن فعالیت‌های با اهداف و محتوای درس	۳/۱۵ (۱/۰۰)	۲/۳۸ (۰/۸۴)	۲/۴۰ (۱/۰۱)	۲/۵۰ (۱/۲۰)	۳/۱۳ (۱/۱۵)	۲/۹۰ (۱/۳۴)
۲	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	۲/۹۲ (۱/۱۴)	۲/۲۵ (۱/۰۹)	۲/۱۳ (۰/۹۹)	۲/۳۲ (۱/۱۵)	۲/۹۱ (۱/۲۱)	۲/۶۳ (۱/۲۵)
۳	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	۲/۹۰ (۱/۰۵)	۲/۳۳ (۰/۸۶)	۲/۳۰ (۰/۹۸)	۲/۴۰ (۱/۲۲)	۲/۹۳ (۱/۰۷)	۲/۹۵ (۱/۲۴)
۴	تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی	۲/۹۵ (۱/۰۸)	۲/۴۳ (۰/۹۰)	۲/۴۵ (۱/۰۱)	۲/۳۸ (۱/۰۹)	۳/۲۲ (۱/۰۹)	۳/۱۵ (۱/۱۹)

۱. مخفف میانگین mean

۲. مخفف standard deviation (انحراف معیار): نشان می‌دهد به‌طور میانگین داده‌ها چه مقدار از مقدار متوسط فاصله دارند.

ردیف	شاخص‌ها	علوم تربیتی	روان‌شناسی	برنامه‌ریزی شهری	برنامه‌ریزی روستایی	حقوق	مدیریت دولتی
		M' (SD) <sup>۲</sup>	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
	دانشجویان						
۵	اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها	۳/۲۸(۱/۰۳)	۲/۷۸ (۰/۹۹)	۲/۷۷(۱/۲۹)	۲/۸۵(۱/۳۵)	۳/۱۰(۱/۰۰)	۳/۲۳(۱/۱۹)
۶	چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها	۳/۲۷(۱/۰۲)	۲/۵۰(۰/۹۱)	۲/۵۳(۱/۲۷)	۲/۳۵(۱/۲۱)	۲/۹۲(۱/۲۶)	۲/۸۷(۱/۲۱)
۷	متفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با همدیگر	۲/۹۵(۰/۹۸)	۲/۴۵(۱/۰۳)	۲/۲۸(۱/۰۷)	۲/۴۰(۰/۹۹)	۲/۷۷(۱/۲۲)	۲/۷۰(۱/۲۵)
۸	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌ها	۳/۰۲(۰/۹۹)	۲/۴۲(۰/۸۲)	۲/۳۲(۱/۰۳)	۲/۴۲(۰/۹۷)	۲/۷۰(۱/۲۱)	۲/۷۲(۱/۱۲)
۹	مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	۲/۷۸(۱/۰۴)	۲/۰۰(۰/۹۰)	۲/۲۲(۱/۱۲)	۲/۳۸(۱/۱۵)	۲/۵۷(۱/۲۱)	۲/۷۰(۱/۱۹)
۱۰	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	۲/۸۷(۱/۱۱)	۲/۱۸(۰/۹۸)	۲/۲۰(۰/۹۸)	۲/۴۰(۱/۱۷)	۲/۷۲(۱/۴۰)	۲/۵۰(۱/۲۹)
	میانگین	۳/۰۰ (۰/۷۷)	۲/۴۲ (۰/۷۱)	۲/۳۶ (۰/۸۵)	۲/۴۴(۰/۸۸)	(۰/۸۲) ۲/۹۰	۲/۸۳(۰/۸۸)

یافته‌های مندرج در جدول ۳ حاکی است که بیشترین توجه به شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در رشته علوم تربیتی (۳/۰۰) و کمترین توجه در رشته برنامه‌ریزی شهری با میانگین (۲/۳۶) بوده است. تمامی شاخص‌ها در رشته‌های روان‌شناسی، برنامه‌ریزی شهری و برنامه‌ریزی روستایی دارای میانگینی پایین‌تر از میانگین فرضی جامعه (۳) بودند. شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۲ و ۵ تا ۱۰ بیشترین میانگین را در رشته علوم تربیتی، ردیف ۳ در رشته مدیریت دولتی، ردیف ۴ در رشته حقوق هستند. همچنین شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۹ و ۱۰ کمترین میانگین را در رشته روان‌شناسی، شاخص‌های ردیف‌های ۲، ۳، ۵، ۷ و ۸ در رشته برنامه‌ریزی شهری و شاخص‌های ردیف‌های ۴ و ۶ کمترین میانگین



را در رشته برنامه‌ریزی روستایی دارا هستند.

#### ۴- میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس با توجه به نمره ملاک (۳) در جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول ۴. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و

##### یادگیری

ردیف	شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	میانگین	انحراف معیار	t	Sig
۱	مرتبط بودن فعالیت‌های ارائه شده با اهداف و محتوای درس	۲/۷۴	۱/۱۴۷	-۴/۲۳	۰/۰۰۰۱***
۲	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	۲/۵۳	۱/۱۶۵	-۷/۶۹	۰/۰۰۰۱***
۳	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	۲/۶۴	۱/۱۱۱	-۶/۲۱	۰/۰۰۰۱***
۴	تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان	۲/۷۶	۱/۱۱۵	-۴/۰۱	۰/۰۰۰۱***
۵	اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها	۳/۰۱	۱/۱۶۵	۰/۰۵	۰/۹۶۴
۶	چالش برانگیز بودن فعالیت‌ها	۲/۷۴	۱/۱۴۸	-۴/۳۱	۰/۰۰۰۱***
۷	متفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با همدیگر	۲/۶۷	۱/۹۰۹	-۳/۲۶	۰/۰۰۱**
۸	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌های دانشجویان	۲/۶۰	۱/۰۵۶	-۷/۲۳	۰/۰۰۰۱***
۹	مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	۲/۴۴	۱/۱۳۵	-۹/۳۳	۰/۰۰۰۱***
۱۰	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	۲/۴۸	۱/۱۸۷	-۸/۳۵	۰/۰۰۰۱***
	میانگین	۲/۶۶	۰/۸۸۳	-۷/۳۰	۰/۰۰۰۱***

\*\*\*P< 0/001 \*\*P< 0/01

داده‌های مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهند که شاخص ردیف ۵ دارای بالاترین میانگین و شاخص ردیف ۹ دارای کمترین میانگین می‌باشد. علاوه بر این میانگین تمامی شاخص‌ها به جز شاخص ردیف ۵ از میانگین فرضی جامعه (۳) کمتر و در سطح  $P<0/001$  و

$P < 0/01$  معنادار بوده است. به عبارتی دیگر، میانگین نه شاخص به‌طور معناداری کمتر از میانگین فرضی ۳ می‌باشد.

سؤال پنجم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برحسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر رشته‌ها در میزان کاربرد شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز ( $0/768$ )، ( $F = 1/70$ )، ( $\text{Eta}^2 = 0/051$ ) و سطح معناداری به‌دست‌آمده ( $P = 0/001$ )، تفاوت معناداری بین رشته‌ها وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین رشته‌های مختلف از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا

ردیف	شاخص‌ها	مجموع مجذورات	df1	df2	F	Sig
۱	مرتبط بودن فعالیت‌های ارائه‌شده با اهداف و محتوای درس	۳۸/۹۲	۵	۳۵۴	۶/۳۵	۰/۰۰۰۱***
۲	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	۳۵/۴۵	۵	۳۵۴	۵/۵۵	۰/۰۰۰۱***
۳	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	۳۱/۰۱	۵	۳۵۴	۵/۳۲	۰/۰۰۰۱***
۴	تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان	۴۴/۴۸	۵	۳۵۴	۷/۸۲	۰/۰۰۰۱***
۵	اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها	۱۶/۱۱	۵	۳۵۴	۲/۴۲	۰/۰۳۵*
۶	چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها	۳۴/۶۲	۵	۳۵۴	۵/۵۸	۰/۰۰۰۱***
۷	تفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با همدیگر	۱۹/۳۵	۵	۳۵۴	۳/۲۰	۰/۰۰۸**
۸	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌های دانشجویان	۲۰/۶۸	۵	۳۵۴	۳/۸۵	۰/۰۰۲**

شناسایی شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و...: باقریان فر و همکاران | ۳۵۳

ردیف	شاخص‌ها	مجموع مجدورات	df1	df2	F	Sig
۹	مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	۲۶/۸۹	۵	۳۵۴	۴/۳۶	۰/۰۰۰۱***
۱۰	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	۲۲/۷۲	۵	۳۵۴	۳/۳۳	۰/۰۰۰۶**
	میانگین	۲۴/۱۹	۵	۳۵۴		۰/۰۰۰۱***

\*P< 0/05 \*\*P< 0/01 \*\*\*P< 0/0001

یافته‌های حاصل از جدول ۵ گویای آن است که تفاوت میانگین تمامی شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در شش گروه مذکور در سطح اطمینان  $P<0/001$ ،  $P<0/01$  و  $P<0/05$  معنادار بوده است.

در ادامه برای آنکه مشخص گردد در کدام رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون تعقیبی گابریل استفاده و نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: آزمون تعقیبی گابریل در شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با توجه به رشته تحصیلی

ردیف	شاخص‌ها	گروه‌های مورد بررسی	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
۱	مرتبط بودن فعالیت‌های ارائه شده با اهداف و محتوای درس	علوم تربیتی - روان‌شناسی	۰/۷۷	۰/۲۰۲	۰/۰۱۵*
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۷۵	۰/۲۰۲	۰/۰۱۹*
		روان‌شناسی - حقوق	-۰/۷۵	۰/۲۰۲	۰/۰۱۹*
		برنامه‌ریزی شهری - حقوق	-۰/۷۳	۰/۲۰۲	۰/۰۲۳*
۲	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۷۸۳	۰/۲۰۶	۰/۰۰۶**
		برنامه‌ریزی شهری - حقوق	-۰/۷۸۳	۰/۲۰۶	۰/۰۱۴*
۳	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۶۰	۰/۱۹۷	۰/۰۳۷*
		روان‌شناسی - حقوق	-۰/۶۰	۰/۱۹۷	۰/۰۳۷*
		روان‌شناسی - مدیریت دولتی	-۰/۶۱۶	۰/۱۹۷	۰/۰۲۸*
		برنامه‌ریزی شهری - حقوق	-۰/۶۳۳	۰/۱۹۷	۰/۰۲۱*
		برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	۰/۶۵	۰/۱۹۷	۰/۰۱۶*
۴	تناسب سطح دشواری	روان‌شناسی - حقوق	-۰/۷۸۳	۰/۱۹۴	۰/۰۰۱**

ردیف	شاخص‌ها	گروه‌های مورد بررسی	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
	فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان	روان‌شناسی - مدیریت دولتی	-۰/۷۱۷	۰/۱۹۴	۰/۰۰۴**
		برنامه‌ریزی شهری - حقوق	-۰/۷۶۶	۰/۱۹۴	۰/۰۰۱**
		برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	-۰/۷۰	۰/۱۹۴	۰/۰۰۶**
		برنامه‌ریزی روستایی - حقوق	-۰/۸۳۳	۰/۱۹۴	۰/۰۰۰۱***
		برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی	-۰/۷۶۶	۰/۱۹۴	۰/۰۰۱**
۵	چالش برانگیز بودن فعالیت‌ها	علوم تربیتی - روان‌شناسی	۰/۷۶۷	۰/۲۰۳	۰/۰۰۳**
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۷۳۳	۰/۲۰۳	۰/۰۰۵**
۶	تفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با همدیگر	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۶۶۷	۰/۲۰۰	۰/۰۱۵*
۷	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌ها	علوم تربیتی - روان‌شناسی	۰/۶۰	۰/۱۸۹	۰/۰۲۴*
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۷۰	۰/۱۸۹	۰/۰۰۴**
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	۰/۶۰	۰/۱۸۹	۰/۰۲۴*
۸	مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	علوم تربیتی - روان‌شناسی	۰/۷۸۳	۰/۱۸۹	۰/۰۰۲**
		روان‌شناسی - مدیریت دولتی	-۰/۷۰	۰/۲۰۲	۰/۰۰۹**
۹	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	علوم تربیتی - روان‌شناسی	۰/۶۸۳	۰/۲۱۳	۰/۰۲۲*
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۶۶۷	۰/۲۱۳	۰/۰۲۸*
میانگین		علوم تربیتی - روان‌شناسی	۰/۵۸۷	۰/۱۵۵	۰/۰۰۳**
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	۰/۶۴۸	۰/۱۵۵	۰/۰۰۱**
		علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	۰/۵۶۸	۰/۱۵۵	۰/۰۰۴**
		روان‌شناسی - حقوق	-۰/۴۷۵	۰/۱۵۵	۰/۰۳۵*
		برنامه‌ریزی شهری - حقوق	-۰/۵۳۷	۰/۱۵۵	۰/۰۰۹**
		برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	-۰/۴۷۵	۰/۱۵۵	۰/۰۳۵*

\*P < 0/05 \*\*P < 0/01

یافته‌های مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد که بیشترین تفاوت میانگین بین رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و حقوق در شاخص ردیف ۴ و کمترین تفاوت میانگین بین رشته‌های روان‌شناسی با حقوق و برنامه‌ریزی شهری با مدیریت دولتی وجود دارد.

سؤال ششم - آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برحسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر جنسیت در میزان کاربرد شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز (۰/۹۲۳)، ( $F = 2/117$ )، ( $\text{Eta}^2 = 0/073$ ) و سطح معناداری به دست آمده ( $P = 0/008$ )، تفاوت معناداری بین جنسیت وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین دانشجویان زن و مرد از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول ۷ قابل مشاهده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا

ردیف	شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	میانگین مردها	میانگین زن‌ها	مجموع مجذورات	df1	df2	F	Sig
۱	مرتبط بودن فعالیت‌های ارائه‌شده با اهداف و محتوای درس	۳/۰۲	۲/۶۹	۵/۷۲	۱	۳۵۸	۴/۳۹	۰/۰۳۷*
۲	تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها	۲/۸۹	۲/۴۵	۱۰/۲۵	۱	۳۵۸	۷/۶۸	۰/۰۰۶**
۳	منطقی بودن حجم فعالیت‌ها	۳/۰۱	۲/۵۵	۱۱/۲۱	۱	۳۵۸	۹/۲۹	۰/۰۰۲**
۴	تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان	۳/۰۵	۲/۷۰	۶/۲۳	۱	۳۵۸	۵/۰۶	۰/۰۲۵*
۵	اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها	۳/۱۲	۲/۹۸	۱/۱۶	۱	۳۵۸	۰/۸۶	۰/۳۵۵
۶	چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها	۳/۰۵	۲/۶۷	۷/۳۸	۱	۳۵۸	۵/۶۷	۰/۰۱۸*
۷	تفاوت بودن فعالیت‌های	۲/۸۴	۲/۵۴	۴/۹۵	۱	۳۵۸	۴/۰۱	۰/۰۴۶*

Sig	F	df2	df1	مجموع مجدورات	میانگین زن‌ها	میانگین مردها	شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	ردیف
							دانشجویان با همدیگر	
۰/۰۲۸*	۴/۸۴	۳۵۸	۱	۵/۳۵	۲/۵۴	۲/۸۶	تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌های دانشجویان	۸
۰/۰۰۴**	۸/۴۸	۳۵۸	۱	۱۰/۷۰	۲/۳۶	۲/۸۱	مبتنی بودن بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان	۹
۰/۰۰۶**	۷/۵۳	۳۵۸	۱	۱۰/۴۲	۲/۴۰	۲/۸۴	امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان	۱۰
۰/۰۰۴**	۸/۵۵	۳۵۸	۱	۶/۵۳	۲/۶۰	۲/۹۵	میانگین	

$P < 0/05$  \* \*\* $P < 0/01$

یافته‌های حاصل از جدول ۷ گویای آن است که میانگین نظرات دو گروه مرد و زن در میزان کاربرد شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس از جمله ردیف‌های ۱، ۴، ۶، ۷ و ۸ در سطح  $P < 0/05$  و ردیف‌های ۲، ۳، ۹، ۱۰ و میانگین کلی در سطح  $P < 0/05$  معنادار بوده و شاخص ردیف ۵ معنادار نبوده است. میانگین تمامی شاخص در گروه مردها بیشتر از گروه زن‌ها بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در راستای پاسخ به سؤال‌های پژوهش، ابتدا داده‌های کیفی و در ادامه داده‌های کمی مورد نیاز جمع‌آوری گردید. نتایج سؤال اول پژوهش نشان داد از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دروس شامل شاخص‌هایی از جمله مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف و محتوای درس، تنوع و نوآوری در فعالیت‌ها، منطقی بودن حجم فعالیت‌ها، تناسب سطح دشواری فعالیت‌ها با توانایی دانشجویان، اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها، چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها، متفاوت بودن فعالیت‌های دانشجویان با یکدیگر، تدوین دستورالعمل واضح برای انجام فعالیت‌ها، مبتنی

بر نیازها و مسائل واقعی دانشجویان، امکان انتخاب فعالیت‌ها توسط دانشجویان می‌باشد. این موارد با نتایج پژوهش‌های (موسوی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷؛ فلایت، ۲۰۰۰؛ کوپر، ۲۰۰۱؛ کاتر و همکاران، ۲۰۰۷ و اسریکلوب و وانگانیچ، ۲۰۱۴) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های مذکور می‌توان گفت تنوع فعالیت‌ها منجر به بهبود عملکرد دانشجویان و افزایش اشتیاق آنان جهت توسعه و پیشرفت می‌شود و بدین گونه نمرات بالاتری را کسب کنند. استادان دانشگاه‌های کشور باید دامنه گسترده‌ای از فعالیت‌های یادگیرندگان مانند حفظ کردن، گوش دادن، خواندن، ایفای نقش، گردش علمی، انجام تکلیف و شبیه‌سازی را در کلاس درس به کارگیرند تا دانشجویان سریع‌تر مطالب را یاد بگیرند. فعالیت‌های یادگیری نه تنها زمینه را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا دانش جدید را از طریق کانال‌های مختلف یاد بگیرند بلکه آن‌ها را قادر می‌سازند که محیط کار مشترکی را با دوستان خود ایجاد نمایند. استادان باید دانشجویان را به مشارکت در فعالیت‌های گروهی تشویق نماید تا امکان تعامل با دوستان خود را داشته باشند و به یادگیری علاقه‌مند شوند و نگرش مطلوب‌تری نسبت به یادگیری و انجام فعالیت‌ها داشته باشند و می‌توانند با تعامل، دانش قبلی خود را ارزشیابی کنند. علاوه بر این، ارائه فعالیت‌هایی که متناسب با نیازهای واقعی فراگیران و زندگی آنان باشد باعث می‌شود دانشجویان شایستگی‌های خود را اثبات کنند و مهارت‌های موردنیاز را جهت ورود به بازار کار کسب کنند و بتوانند به آسانی در بازار کار، کسب درآمد کنند و بدین گونه میزان اشتغال‌زایی افزایش پیدا کند. به نظر جان دیویی، رشد ذهنی فراگیران با فعالیت‌های عملی آنان نسبت مستقیم دارد. استادانی که مسائل را آماده در اختیار فراگیران قرار می‌دهند، در واقع فرصت تجزیه و تحلیل وضعیت‌های مسئله آفرین و کشف مستقلانه مسائل را از آن‌ها می‌گیرند. همچنین برنامه مراکز آموزشی باید به گونه‌ای باشد تا مانع فعالیت یادگیرندگان نشود؛ چراکه یادگیری از طریق آنچه یادگیرندگان انجام می‌دهند صورت می‌گیرد نه از طریق گفته‌های استادان؛ به عبارت دیگر، دانشجویان نباید فقط به نوشتن و حفظ کردن بپردازند بلکه از طریق مشارکت در عمل و همراهی با شاغلان حرفه‌ای، مطالب را راحت‌تر

و عمیق‌تر بیاموزند. انجام فعالیت در بازار کار، دانشجویان را فراتر از کتاب‌های درسی خواهد برد و به دانشجویان کمک می‌کند تا محتوا را تجربه کنند. علاوه بر این، ارائه محتوای متناسب با توانایی‌های دانشجویان می‌تواند به کسب دانش چندجانبه آنان کمک نماید و مهارت‌های خود را برای مقابله با چالش‌های پیچیده صنعت تقویت نماید. در این راستا، فعالیت‌های اکتشافی و تفصیلی می‌توانند به دانشجویان در کسب دانش جدید، تولید ایده‌های نو، به چالش کشیدن تجربیات جدید، کشف پاسخ‌های جدید و متنوع و درک عمیق‌تر و گسترده‌تر کمک نماید.

نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد بر اساس جدول (۲)، میانگین کلی دروس روش‌های تدریس، روش تحقیق در حقوق و مدیریت توسعه بالاتر از نمره ملاک بوده است؛ اگرچه روح کلی نتایج حاکی از آن بود که میانگین تمام دروس در دانشگاه مطلوب نبوده و نیاز به توجه بیشتری دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های (صادقی و همکاران، ۱۳۹۷ و عارفی و همکاران، ۱۳۹۰) همخوانی دارد. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد بین وضعیت موجود فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با وضعیت مطلوب آن از دیدگاه دانشجویان فاصله و شکاف وجود دارد و دانشجویان رضایت از کیفیت فعالیت‌های یاددهی و یادگیری ندارند. از آنجایی که در سال‌های اخیر اعضای هیئت‌علمی بسیاری از دانشکده‌های دانشگاه‌ها بازنگری برنامه دروس را بررسی کرده‌اند، لذا نمی‌توان گفت دلایل به‌دست آمدن چنین نتایجی ناشی از برداشت سنتی نسبت به برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی است لکن شاید بتوان گفت یکی از دلایل وضعیت نامطلوب فعلی این است که نقش دانشجویان در بازنگری برنامه‌های درسی چشمگیر نبوده و به نیازها و انتظارات آنان توجهی نشده است. حال آن‌که رویکردهای جدید به کیفیت، بیشترین اهمیت را به انتظارات و نیازهای دانشجویان می‌دهد. توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دانشجویان منجر به ایجاد مهارت در دانشجویان برای دستیابی به اهداف خود شود و ورود به بازار کار و فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند. اگرچه صاحب‌نظران برای شناسایی نیازهای دانشجویان، باید خود را جای آنان بگذارند.



در صورتی که آن‌ها نمی‌توانند ویژگی‌های بی‌همتای دانشجویان را به‌طور کامل درک کنند. لذا جهت افزایش و ارتقاء کیفیت باید توجه به رشد دانشجومداری مدنظر قرار بگیرد؛ بدین معنا که از نظرات و پیشنهادهای دانشجویان نیز در هنگام تدوین برنامه درسی دانشگاه و برنامه‌ریزی‌های آموزشی استفاده شود. عدم توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان آثاری چون بی‌انگیزگی، خستگی از درس، غیبت بیش‌ازحد و بی‌حوصلگی و حذف در درس را به دنبال داشته باشد. علاوه بر این، از دیگر عوامل، می‌توان به متمرکز بودن استادان روی کارهای پژوهشی نام برد. درحالی‌که اولین و مهم‌ترین رسالت دانشگاه آموزش است. دغدغه‌های پژوهشی باعث می‌شود که فرصت مطالعه و کسب دانش و اطلاعات بروز را از استادان ربوده و تلاش آن‌ها در راستای افزایش و تقویت امتیازات پژوهشی خود باشد. درحالی‌که آموزش یک فرایند پیچیده است که ممکن است عدم توجه به آن یا هرگونه سهل‌انگاری در مورد آن منجر به هدر رفتن سرمایه انسانی شود. آموزش دانشجویان بهترین ابزار برای توسعه مطلوب اطلاعاتی است. اگر دانشگاه‌های ما بخواهند به یک دانشگاه نسل چهارم تبدیل شوند باید اسباب و ابزار آن را فراهم کنند، بدین معنی که به آموزش دانشجویان توجه زیادی شود. از دیگر عوامل شرایط نامطلوب فعلی می‌توان به عدم ارزشیابی از فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در برنامه دروس اشاره کرد. ارزشیابی‌هایی که در دانشگاه انجام می‌شود بیشتر بر ویژگی‌های استادان متمرکز هستند. درحالی‌که کمتر از دانشجویان خواسته می‌شود تا فعالیت‌هایی که در طی یک‌ترم تحصیلی برای یک درس انجام می‌دهند را ارزشیابی کنند. اگرچه امتیازات آموزشی و ارزشیابی یکی از عوامل تأثیرگذار در تثبیت وضعیت استادان است لکن نیاز است که نحوه ارزشیابی و سؤالات ارزشیابی تغییر یابد تا بتوان شاهد تغییراتی مطلوب در حوزه فعالیت‌های یادگیری بود.

نتایج سؤال چهارم پژوهش نشان داد شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دانشگاه مورد مطالعه به جزء شاخص اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها، کمتر از میانگین فرضی جامعه و معنادار بوده است. دانشجویان دانشگاه مورد مطالعه اعتقاد دارند

استادان دانشگاه جهت انگیزه و ترغیب دانشجویان به انجام فعالیت‌ها، بخشی از نمره نهایی را به فعالیت‌ها اختصاص داده‌اند. اختصاص نمره به فعالیت‌ها باعث می‌شود دانشجویان به فعالیت‌ها توجه بیشتری داشته باشند و در بازه زمانی تعیین شده، آن را پاسخ دهند. علاوه بر این، ارائه دقیق نمره به دانشجو در هر هفته در میزان اثربخشی تکالیف تأثیرگذار است. نتایج سؤال پنجم پژوهش نشان داد میانگین تمامی شاخص‌ها در تمام رشته‌ها تفاوت معناداری داشته است. یافته‌ها حاکی از آن است میانگین دانشجویان رشته علوم تربیتی نسبت به سایر رشته‌ها بیشتر و برابر با میانگین فرضی جامعه بوده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت از دلایل بیشتر بودن، به نحوه تدریس استادان رشته اشاره کرد. به نظر می‌رسد با توجه به ماهیت رشته و توجه استادان به تدریس و تخصص آنان در امر آموزش، میانگین شاخص‌های فعالیت‌های یاددهی - یادگیری بیشتر باشد. استفاده از راهبردهای نوین در تدریس، باعث می‌شود که دانشجویان بیشترین فعالیت یادگیری مستقل را انجام دهند و با مشارکت فعال در کارهای گروهی در بروز توانایی‌ها و قابلیت‌های خود توانا می‌شوند. نتایج سؤال ششم حاکی از آن بود میانگین تمامی شاخص‌ها به جز شاخص «اختصاص بخشی از نمره نهایی به فعالیت‌ها» در دو گروه زن و مرد معنادار بوده است و نتایج سؤال مذکور نشان داد میانگین مردان از زنان بیشتر بوده است. همه دانشجویان عقیده دارند بخشی از نمره پایانی دروس باید به فعالیت‌های آموزشی آنان اختصاص داده شود؛ چراکه آثاری چون اشتیاق دانشجویان به انجام فعالیت‌ها، افزایش خودپنداره، استقلال در حل مسئله، افزایش توانایی‌های یادگیرنده، تقویت نگرش مثبت به یادگیری و برانگیختن حس کنجکاوی آنان را به دنبال خواهد شد. این نتایج، با یافته‌های پژوهش موسوی و همکاران، ۱۳۹۶ و ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷ همخوانی دارد. آن‌ها اعتقاد دارند تکلیف بر نگرش و انگیزش یادگیرندگان تأثیر دارد و یک برانگیزاننده قوی برای یادگیری است که پیشرفت دانشجویان را در پی دارد.

درنهایت، نتایج حاکی از آن است که فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دانشجویان را قادر می‌سازد تا نگرش خود را نسبت به دروس تغییر داده و به یادگیری آن‌ها علاقه‌مند شوند. همچنین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری بهترین راه‌حل است تا دانشجویان را به فکر

کردن و تمرین تشویق نماید و امکان تعامل با سایر دوستان و جامعه را ایجاد می‌کند. استادان باید فعالیت‌هایی را طراحی نمایند تا یادگیری محتوا و مطالب درس تسهیل شود و به‌گونه‌ای باشد تا با تجربیات قبلی آن‌ها ارتباط برقرار کند. علاوه بر این، در طراحی فعالیت‌های خود باید اهدافی چون توسعه احساس مسئولیت دانشجویان، تقویت یادگیری، آموزش مهارت‌های مطالعه، استقلال در یادگیری و فعال بودن مدنظر قرار دهند. شاخص‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش تاکنون در سایر مقالات و پژوهش‌ها یافت نگردیده است و شاخص‌های اکتشاف شده می‌تواند در تعیین فعالیت‌های مؤثر و اثربخش دانشجویان بسیار مفید و کارآمد باشند. همچنین نتایج بخش کمی این پژوهش می‌تواند به استادان نمونه پژوهش در جهت مطلوبیت فعالیت‌هایی که برای دانشجویان در نظر می‌گیرند مؤثر باشد. لذا پیشنهاد می‌شود فعالیت‌هایی برای دانشجویان در نظر گرفته شود که بر اساس شاخص‌های مطرح‌شده در پژوهش حاضر باشد، به‌طوری‌که بتوان از تمامی راهبردی یاددهی و یادگیری همچون فعالیت‌های حل مسئله، خلاقیت و بارش مغزی استفاده شود و به‌صورت گروهی و فردی فعالیت نمایند و به بحث و اظهارنظر درباره مسائل مربوط به درس بپردازند. از جمله محدودیت‌های پژوهش، محدود بودن جامعه آماری در بخش کمی پژوهش به رشته‌های علوم انسانی است. مشخص نیست که در سایر رشته‌ها فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مطلوب چه شاخص‌های مطلوبی دارند. لذا در تعمیم نتایج پژوهش حاضر به سایر رشته‌ها باید احتیاط کرد. در پایان پیشنهاد می‌شود این پژوهش در درس رشته‌های علوم فنی و مهندسی، علوم پزشکی و دوره‌های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری صورت پذیرد.

## ORCID

Mostafa Bagherian far  <http://orcid.org/0000-0001-5552-7887>  
Ahmad Reza Nasr Esfahani  <http://orcid.org/>  
Mohamad Reza Ahanchian  <http://orcid.org/>

## منابع

- ابراهیم‌پورکومله، سمیرا؛ نادری، عزت اله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۷). شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۶ (۱)، ۱۰۰-۱۳۵.
- دانایی‌فرد، حسن؛ الوانی، سیدمهدی و آذر، عادل. (۱۳۹۸). *روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع*. تهران: انتشارات اشرافی، صفار.
- صادقی، سیامک؛ درانی کمال و کرمدوست، نوروزعلی. (۱۳۹۷). بررسی کیفیت فعالیت‌های آموزشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی‌سینا (بر اساس مدل تحلیل اهمیت - عملکرد). *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۸ (۱)، ۱۴۱-۱۵۸.
- عارفی، محبوبه؛ زندی، خلیل و شهودی، مریم. (۱۳۹۰). بررسی کیفیت رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان بر اساس مدل‌های کانو و گسترش عملکرد کیفیت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷ (۱)، ۱۲۵، ۱۵۰.
- لونبرگ، فردریک و ارنتاین، آلن. (۲۰۱۱). *برنامه‌ریزی درسی: تحلیل و بهسازی تدریس* (ترجمه مرحوم مصطفی شریف، ۱۳۹۰). جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.
- موسوی، ستاره؛ نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا و مسعود، محمد. (۱۳۹۶). تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری مبتنی بر آموزه‌های سازنده‌گرایی و میزان کاربرد آن. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۵ (۱)، ۱۴۳-۱۶۶.
- Akker, J, V, D. (2003). *Curriculum perspectives: An Introduction: In J. van den Akker, U. Hameyer, & W. Kuiper (Eds.), Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory (4th Ed.)*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers.
- Cooper, H. (1989). *Homework*, White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (2001). Homework for All-in Moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H. Robinson, J. & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

- Creswell, J. W. and V. L Plano Clark, (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage Publication Inc.
- Creswell, W. (2011). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston: Pearson pub.
- Dehghani, M. Pakmehr, H. Jafari Sani, H. (2011). Managerial of challenges curriculum implementation in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 2003-2005.
- Dettmers, S. Trautwein, U. & Ludtke, O. (2013). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (4), 375–405.
- Dettmers, S. Trautwein, U. Ludtke, O. Goetz, T. Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 25-35.
- Edstrom, K. (2008). Doing course evaluations as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95–106.
- Eisner, E.W. (1994). *Educational Imagination*. Macmillan Publishing Company.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education*, 263–273.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F.L. (2000). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181-193.
- Fernandez-Alonso, R. Suarez-Alvarez, J. & Muniz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107 (4), 1075 -1085.
- Fleith, D. D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment, *Roeper Review*, 22 (3), 148-153.
- Harvard, J. (2010). *Bye-bye, Blue Books?* Harvard Magazine.
- Hoover-Dempsey, K. V. Battiato, A. C. Walker, J. M. Reed, R. P. DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Jordens, J. Z. & Zepke, N. (2009). A network approach to curriculum quality assessment. *Quality in Higher Education*, 15, (3), 279-289.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of educational psychology*, 74(2), 248.
- Kidwell, V. (2004). *Homework*. London: Continuum.

- Klein, M.F. (1985). Curriculum Design. *International Encyclopedia of Education: Curriculum Studies*. Volume II. Husen, T. and Postlethwaite editors, Pergamon Press: Oxford England, 1985, pp. 1163-1170.
- Kunter, M. Baumert, J. & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17 (5), 494-509.
- Lunenburg & Ornstein. (1996). *Educational Administration: concepts and practices*. Second Edition. Wadsworth Publishing Co. California. 27 (1), 65-90.
- Ramirez-Velarde, R. Sanhueza-Olave, M. Alexandrov, N. & De Marcos-Ortega, L. (2015). Do learning activities matter? Interactive collaborative and blended learning (ICBL), *International Conference on*, 76-82.
- Robinson, K. (2006). *Do school skill creativity?* Video on TED.com.
- Scott, T. & Brysiewicz, P. (2016). African emergency nursing curriculum: Development of a curriculum model. *International Emergency Nursing*, 27, 60-63.
- Sriklaub, K. Wongwanich, S. (2014). Learning activities aimed at promoting students' interest: synthesis of master teachers' activity organizing methods via TV media. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3375 – 3380.
- Trautwein, U. Niggli, A. Schnyder, I. & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria.VA: ASCD.
- Xu, J. (2012). *Homework and academic achievement*. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 199- 201). New York: Routledge.

**استناد به این مقاله:** باقریان فر، مصطفی، نصراصفهان‌ئی، احمدرضا، آهنجیان، محمدرضا. (۱۴۰۰). شناسایی شاخص‌های مطلوب برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آن‌ها، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۶۰)، ۳۶۴-۳۲۷. . .

DOI: 10.22054/JEP.2022.53744.3069



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.