

معیارهای استاد نمونه از نظر استادان و دانشجویان

* خلیل میرزایی

** هادی برغمندی

کد مقاله: ۱۶۸

چکیده

این مقاله به بررسی و شناسایی معیارهای استاد نمونه از نظر استادان و دانشجویان می‌پردازد و تلاش می‌کند به این پرسش‌ها پاسخ دهد: یک استاد نمونه می‌بایست چه ویژگی‌ها و معیارهایی داشته باشد؟ چه تفاوت‌هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان گرایش‌های مختلف و استادان وجود دارد؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها، ویژگی‌های استاد نمونه در قالب شش ویژگی فردی، جمعی، دانش پژوهی، فعالیت‌های پژوهشی-نوشتاری، روش تدریس و پست‌های اجرایی طبقه‌بندی و برای هر کدام چند گویه در نظر گرفته شد. این پژوهش با روش پیمایشی صورت گرفته و جامعه آماری آن کلیه استادان و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن و حجم نمونه طبق فرمول کوکران 560 نفر بوده است که نمونه دانشجویان به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و نمونه استادان به روش نمونه‌گیری تصادفی نظام‌مند گرفته شد و داده‌ها با پرسشنامه پژوهشگر ساخته متشکل از 80 گویه برای معیارهای استاد نمونه که بخش اول آن به اطلاعات آزمودنی‌ها مربوط بود، گردآوری گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های مقایسه میانگین‌ها و تحلیل تشخیصی استفاده شد که عمده‌ترین نتایج آن به این قرار است:

از نظر استادان تسلط به تدریس در رأس بوده و علاقه به یادگیری و مطالعه مداوم، به روز بودن اطلاعات، علاقه به تدریس، تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی و ... در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند. از نظر دانشجویان تسلط به تدریس در رأس بوده و تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی، مهارت در توضیح درس به نحو زنده و پر حرارت، مهارت در سخنرانی، تمییز قائل شدن بین دانشجویان و ... در رده‌های بعدی بودند. هم چنین تحلیل تشخیصی دانشجویان گرایش‌های مختلف را بر اساس هشت گویه به روز بودن اطلاعات، اعتقادات مذهبی، تسلط به تدریس، تبعض قائل نشدن بین دانشجویان، قاطعیت و سخت‌گیری در تدریس، شوخ طبعی در مواقع لزوم و مسئولیت‌پذیری و استادان و دانشجویان را بر اساس پنج گویه سابقه ریاست و ... تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی، راهنمایی رساله‌های دکترا، ترجمه کتاب و مقاله و احترام به دانشجو مشخص کرد.

واژگان کلیدی: استاد نمونه، ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های جمعی، فعالیت‌های پژوهشی-نوشتاری، روش تدریس، دانش پژوهی، پست‌های اجرایی.

** دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

** کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی.

مقدمه

امروزه تقریباً هر فردی - اگر نتوانیم بگوئیم همه، می‌توانیم ادعا کنیم که بیشتر افراد چه به صورت رسمی و چه به صورت غیررسمی تجربه آموزش را داشته و در بیشتر کشورهای جهان یادگیری رسمی نیز هم چون یادگیری زبان مادری به عنوان یک اصل مطرح است که به ناچار به عنوان یک نقش مسلط در جامعه مطرح شده است. برخی از کشورهای جهان اکنون دیگر به نیروی انسانی به ویژه نیروی انسانی متخصص به عنوان سرمایه واقعی کشور خود می‌نگرند و رشد و توسعه را بدون این سرمایه امکان‌پذیر نمی‌دانند و تبدیل نیروی انسانی خود به یک نیروی متخصص مولد را هدف اصلی خود قلمداد کرده و در راستای این هدف حرکت می‌نمایند. بنابراین، در بسیاری از کشورهای جهان، آموزش همگانی به عنوان یک اصل به صورت اجباری شده و به نظر می‌رسد هر چه که جهان به سوی جلوتر حرکت می‌کند آموزش‌های تخصصی که در دانشگاه‌ها به ثمر می‌نشینند نیز اهمیت بیشتری می‌یابند.

در سال‌های اخیر در برخی از کشورها از جمله ایران تلاش شده است با در نظر گرفتن مشوق‌های مؤثری نظیر تقسیم پست‌ها و سلسله مراتب آن‌ها بر اساس میزان سواد یا درجه آموزشی، پرداخت حقوق و مزایای بیشتر به تحصیل‌کردگان و حتی در نظر گرفتن پایگاه اجتماعی برتر، افراد را به سوی دانشگاه‌ها سوق دهند و بدین سان تربیت نیروی متخصص مورد نیاز را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند.

اما برای نیل به این هدف یعنی تربیت نیروی متخصص می‌بایست ابزار لازم نیز فراهم آید. یکی از مهم‌ترین و شاید بتوان گفت مهم‌ترین ابزار در این راستا وجود معلمان و استادان مناسب در مدارس و دانشگاه‌ها است. در فرهنگ ما، معمولاً معلم یا استاد را فردی باهوش، عاقل و مجرب می‌دانند که به بهترین وجه می‌داند چگونه می‌بایست اطلاعات را به دانش آموزان یا دانشجویان منتقل نمود. شاید انتقال اطلاعات یکی از وظایف معلمان و استادان باشد، ولی این افراد وظایف دیگری نیز بر عهده دارند که از آن جمله می‌توان به ایجاد و تقویت بینش، اجتماعی کردن و حتی آموزش - کنار آمدن و غیره اشاره کرد. شاید یکی از تفاوت‌های اساسی بین معلمان و استادان این باشد که استادان در سطحی تخصصی‌تر عمل می‌نمایند، در حالی که معلمان در سطحی عمومی‌تر. به هر حال در این

پژوهش، چون هدف بررسی وضعیت و شرایط استاد نمونه است، سعی می‌گردد این پرسش مطرح و پاسخ داده شود که در واقع یک استاد خوب و نمونه کیست؟ از ویژگی‌های یک استاد خوب انتقال اطلاعات است. روش‌های آموزشی ابتکاری و جدیدی در دانشگاه‌ها مطرح می‌گردد که مهندسی آموزش وظیفه بررسی و گسترش آن‌ها را برعهده دارد. این روش‌های متنوع می‌توانند با ابزارهای آموزشی جدیدی از جمله اسلاید، ویدئو پرژکتور، نوارهای فیلم و غیره همراه گردند تا در کار آموزش تسهیل گردد. به رغم وجود ابزارهای آموزشی جدید، هنوز هم سخنرانی و خطابه مهم‌ترین ابزار آموزشی است. پس، لازم است این ابزارها همراه با خطابه مدنظر قرار گیرند. در دانشگاه‌ها، استادان علاوه بر تسلط بر نحوه تدریس می‌بایست از ویژگی‌های دیگری نیز برخوردار باشند که از آن جمله می‌توان به پژوهش، مقاله‌نویسی، داشتن کارهای ابتکاری و غیره نام برد. به رغم تلاش‌های صورت گرفته توسط نهادهای آموزشی و خود استادان، هنوز هم به نظر می‌رسد سطح کیفی دانشگاه‌ها و در نتیجه استادان چه در سطح آموزشی و چه پژوهشی از حد معیارهای قابل قبول پایین‌تر است. به واقع یک استاد نمونه که تربیت نیروهای متخصص را به عهده دارد می‌بایست چه ویژگی‌ها و معیارهایی داشته باشد؟ در این پژوهش تلاش می‌شود این معیارها شناسایی و راهکارهای امکان‌پذیر جهت بهبود و اجرای آن‌ها ارائه شود.

بیان مساله

توسعه هر کشوری مستلزم وجود امکانات مادی و فیزیکی در کنار سرمایه‌های انسانی یا همان نیروهای متخصص و کارآمد جامعه می‌باشد. وجود این دو عامل در کنار هم برای پیشرفت هر جامعه‌ای لازم و ضروری به نظر می‌رسد، زیرا اگر امکانات مادی و سرمایه‌های فیزیکی نیز وجود داشته باشد، ولی دانش و فرهنگ استفاده و بهره‌برداری از آن‌ها در دسترس نباشد، بود و نبود این منابع هیچ تاثیری در پیشرفت جامعه نخواهد داشت، و یا برعکس، اگر ارتشی از نیروهای متخصص و عالم وجود داشته باشد، ولی امکانات و منابعی در اختیار آنان قرار نگیرد، کمتر قادر خواهند بود تخصص و دانش خود را بروز دهند و از آن استفاده نمایند.

آدام اسمیت (1776) اقتصاددان بریتانیایی از این بین عامل انسانی را مهم‌تر می‌داند و در کتاب ثروت ملل خود یک فرد آموزش دیده را با ماشین‌های گران قیمت مقایسه می‌کند و معتقد است که انسان‌های آموزش دیده از اهمیت فوق‌العاده‌ای در پیشرفت جوامع برخوردار هستند.

از دهه 1950 موجی در جهان به راه افتاد که شعار اصلی آن اهمیت دادن به آموزش و پرورش انسان‌هایی است که به نحو احسن بتوانند با تخصص و علم خود جامعه را به سوی توسعه هر چه بیشتر پیش برند و در این رابطه در سال‌های اخیر سرمایه‌گذاری‌های فراوانی نیز انجام شده است. در دهه 1960، رشد هزینه‌های آموزش عمومی نسبت به دهه قبل در آسیا سه برابر و در آفریقا و آمریکای لاتین بیش از دو برابر بوده است. در دهه‌های 1970 تا 1990 نیز یکی از اقلام اصلی هزینه‌های جاری دولت‌ها را که حدود 20 تا 25 درصد تخمین زده می‌شود، هزینه‌های آموزش عمومی تشکیل داده است. *روزبهان، 1379* ص 133. این امر نشان دهنده اهمیت بالای افزایش دانش و تخصص افراد جامعه و بالا بودن سطح فرهنگ عمومی برای پیشرفت آن جامعه می‌باشد. بسیاری اولین ساز و کار رشد و توسعه در هر کشوری را ساز و کارهای فرهنگی و آموزشی می‌دانند. زیرا افزایش دانش و تخصص به طور حتم به افزایش کارآیی نیروی کار خواهد انجامید و این افزایش کارآیی نیروی کار نیز منجر به افزایش تولید و استفاده بهینه از منابع خواهد شد که یکی از مقدمه‌ها و شاخص‌های پیشرفت به شمار می‌رود. امروزه تربیت نیروهای متخصص تحصیل کرده در اولویت برنامه‌های بیشتر کشورهایی که چشم به توسعه پایدار دارند قرار گرفته و حتی برخی از کشورها با برنامه‌های طولانی مدت و پرهزینه چشم به توسعه در دهه‌های آتی دوخته‌اند. نهاد مسئول برای این امر (آموزش و افزایش سطح فرهنگ عمومی) در جامعه نهاد آموزش و پرورش و در سطحی بالاتر و تخصصی‌تر آموزش عالی می‌باشد. آموزش عالی عهده‌دار وظایف و مسئولیت‌های مهمی در زمینه‌های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی و تدارک شرایط لازم در جوامع است و بدین سان لازم است با بهره‌گیری از پیشرفته‌ترین و عاقلانه‌ترین اصول، زمینه‌های آن را فراهم آورد. آموزش عالی به عنوان مهم‌ترین بخش جامعه در ارائه آموزش‌های حرفه‌ای و نهادی که وظیفه تولید و ارتقای دانش و ایجاد پویایی علمی در جامعه را بر عهده دارد باید سعی نماید تا با فراهم کردن تمامی امکانات لازم برای پروراندن انسان‌هایی متخصص

و کارآمد، دانشجویان را به افرادی کارآ و متخصص تبدیل نماید تا هر کدام از این افراد در آینده به عنصری مفید و اجزایی با کارکرد مثبت تبدیل شوند و بتوانند به عنوان عاملی مؤثر در پیشرفت جامعه نقشی را ایفا نمایند.

بالا بردن کیفیت آموزشی یکی از اقداماتی است که دانشگاه‌ها برای رسیدن به این هدف یعنی آموزش به شکل مطلوب می‌توانند انجام دهند. برای بالا بردن کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها، علاوه بر امکانات فیزیکی هم چون فضای مناسب آموزشی، وسایل کمک آموزشی، آزمایشگاه‌های مجهز و تخصصی و ... به عامل مهم دیگری نیز نیاز است و آن عامل، وجود استادان مجرب و کارآمد می‌باشد.

مطابق دیدگاه طراحی سیستماتیک آموزشی، استاد اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موفقیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است. اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا بر عکس، بهترین شرایط و امکانات را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیط غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند (مظفری، 1379، ص 104). اگر تمامی امکانات فیزیکی برای آموزش آماده باشد ولی استاد قدرت استفاده درست از این امکانات و یا توانایی انتقال صحیح و کامل دانش و علم خود به دانشجویان را نداشته باشد، نمی‌توان انتظار داشت که دانشجویان در پایان تحصیلات خود به سطح قابل قبولی از علم و تخصص برسند و بتوانند کارکرد مثبتی در جهت توسعه جامعه داشته باشند. بنابراین، عدم وجود استاد خوب منجر به عقیم ماندن هر اقدامی در جهت بالا بردن کیفیت آموزشی خواهد شد.

در کشور ایران در مؤسسه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری حدود 1516 استاد، 2979 دانشیار، 15044 استادیار، 16404 مربی و 926 مربی آموزشیار به عنوان هیأت علمی وظیفه آموزش دادن به بیش از 809567 دانشجو در مقاطع مختلف تحصیلی را بر عهده دارند (گروه پژوهش‌های آماری و انفورماتیک، 1382) و در دانشگاه آزاد اسلامی نیز 34239 عضو هیأت علمی وظیفه آموزش به بیش از 968206 دانشجوی مشغول به تحصیل در این دانشگاه را بر عهده دارند (مرکز اطلاعات و آمار دانشگاه آزاد اسلامی، 1383). بدین ترتیب، حدود 36869 عضو هیأت علمی در کل کشور به طور رسمی وجود داشته که هر کدام با شیوه‌ای خاص و مخصوص به خود در حال آموزش مهارت و تخصص به یکی از مهم‌ترین اقشار جامعه می‌باشند و از این تعداد 287 عضو هیأت علمی در حال تدریس به

حدود 21500 دانشجو در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، یعنی جامعه آماری ما می‌باشند (معاونت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد رودهن).

چگونگی عملکرد این استادان (به عنوان اساسی‌ترین عنصر در فرآیند آموزش) در نظام آموزش عالی می‌تواند نظام آموزشی را در رسیدن به اهداف خود یاری نماید و یا مانع از تحقق کامل اهداف آموزشی شود.

هر استادی دارای ویژگی‌های فردی، علمی، پژوهشی و ... خاصی می‌باشد که این ویژگی‌ها می‌تواند در موفقیت او در انجام وظایف اش سهم به‌سزایی داشته باشد و این خصوصیات می‌تواند عاملی باشد برای شناساندن او به عنوان استادی نمونه و یا برعکس استادی نه‌چندان موفق. شناخت ویژگی‌های استاد نمونه از نظر دانشجویان و استادان کاری است بسیار با اهمیت، زیرا این معیارها و شاخص‌هایی که یک استاد نمونه باید از نظر دانشجویان و استادان دارا باشد نشان‌دهنده ذهنیت و انتظاری است که در محیط دانشگاهی از یک استاد می‌رود.

هدف از این پژوهش نیز با توجه به مطالب گفته شده شناخت معیارهایی است که از نظر دانشجویان و استادان برای یک استاد نمونه و خوب لازم به نظر می‌رسد و یک استاد موفق باید دارای آن خصوصیات باشد. این خصوصیات می‌تواند شامل خصوصیات فردی استاد، خصوصیات علمی، روش تدریس، ویژگی‌های دانش پژوهی و ویژگی‌های ارتباطی استاد باشد.

در این پژوهش پس از شناخت معیارهای یک استاد خوب، به ارزش‌گذاری و بررسی میزان اهمیت هر یک از این خصوصیات از نظر دانشجویان و استادان نیز پرداخته خواهد شد تا در صورت وجود تفاوت در نظر آنها این امر مشخص شود.

بررسی و شناخت این معیارها، علاوه بر این‌که باعث خواهد شد تا بتوان نظر دانشجویان و اساتید را در مورد ویژگی‌های یک استاد نمونه با هم مقایسه کرد، منجر به رسیدن به تعدادی شاخص و معیار خواهد شد که می‌توان با استفاده از آنها به ارزیابی عملکرد اساتید پرداخت و دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی می‌توانند با استفاده از این معیارها به ارزیابی عملکرد استادان خود بپردازند تا بتوانند در مقاطع مختلف از وضعیت کادر علمی خود مطلع شوند. ولی در نهایت هدف اصلی این پژوهش، همان‌طور که اشاره شد،

رسیدن به پاسخ این پرسش است که به واقع یک استاد نمونه که تربیت نیروهای متخصص را بر عهده دارد می‌بایست چه ویژگی‌ها و چه معیارهایی داشته باشد؟

ضرورت و اهمیت پژوهش

برای این که دانشجویان بر اساس شرایط علمی موجود پرورش یابند و کیفیت علمی آنان آن چنان باشد که بتوانند نیازهای جامعه را برآورده نمایند، یکی از مهم‌ترین و شاید بتوان گفت مهم‌ترین ابزار در این راه نیروهایی هستند که آن‌ها را پرورش می‌دهند که اصطلاحاً این نیروها را استاد دانشگاه می‌نامند. اگر استادان از کیفیت لازم برخوردار نباشند، بنابراین نمی‌توان انتظار داشت که دانشجویان و شاگردانی با کیفیت مورد نیاز جامعه تربیت نمایند. بنابراین لازم است ارزیابی‌های دقیقی راجع به ویژگی‌های مورد نیاز برای یک استاد خوب یا نمونه صورت گیرد و استادان بر اساس ویژگی‌های مورد نظر ارزیابی شوند.

هدف‌های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش بررسی ویژگی‌های یک استاد نمونه از نظر اساتید و دانشجویان و هدف‌های فرعی آن عبارتند از: کشف و بررسی معیارهای استاد نمونه از نظر استادان، معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان، معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان با توجه به گرایش تحصیلی آن‌ها.

پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

- 1) یک استاد نمونه می‌بایست چه ویژگی‌ها و معیارهایی داشته باشد؟
- 2) چه تفاوت‌هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان و استادان وجود دارد؟
- 3) چه تفاوت‌هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان گرایش‌های مختلف تحصیلی وجود دارد؟

تعریف مفاهیم

معیارهای استاد نمونه

تعریف نظری: به مجموعه ویژگی‌هایی در نظام آموزشی گفته می‌شود که در قضاوت راجع به عملکرد استادان در امر آموزش یا تدریس، پژوهش و ... به کار گرفته می‌شود تا بر آن اساس عملکرد استادان مورد ارزیابی قرار بگیرد (میرزایی، ۱۳۸۶، در آستانه چاپ).

تعریف عملیاتی: در این پژوهش معیارهای استاد نمونه بر اساس ۶ مؤلفه ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های جمعی، دانش پژوهی، فعالیت‌های پژوهشی - نوشتاری، روش تدریس و پست‌های اجرایی سنجیده می‌شود. هر کدام از این مؤلفه‌ها دارای شاخص‌هایی به قرار زیر هستند:

1) ویژگی‌های فردی: آراستگی ظاهر، حضور مداوم در طول ترم در کلاس (عدم غیبت)، عدم تأخیر در ورود به کلاس، عدم تعجیل در خروج از کلاس، صبر و بردباری در مقابل رفتارهای ناسنسب ولی ناخواسته دانشجویان، اعتقادات مذهبی.

2) ویژگی‌های جمعی (نحوه ارتباط): قاطعیت و سخت‌گیری در تدریس، مهربانی و همدردی با دانشجویان و آمادگی برای رفع مشکل آنان (مشکلات خانوادگی، اجتماعی و ...)، ایجاد ارتباط دوستانه با دانشجویان، احترام به دانشجو و استفاده از واژگان و صحبت‌های مؤدبانه در برخورد با دانشجو، تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان (به دلیل تفاوت‌های جنسیتی، طبقاتی و ...)، شوخ طبعی در مواقع لزوم، مسئولیت‌پذیری، انعطاف و انتقادپذیری، کمک به دانشجویان جهت برقراری ارتباط مناسب با دیگران (مردم آمیزی).

3) دانش پژوهی: علاقه به تدریس، تسلط به درس، علاقه به یادگیری و مطالعه مداوم، اعتقاد به قداست آموزش و پرورش، تجربه و سابقه تدریس، تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی، به روز بودن اطلاعات، علاقه به پژوهش، برقراری رابطه بین دانشگاه و جامعه (آموزش توان استفاده از دانش در زندگی به دانشجویان)، روحیه همکاری به منظور ارتقاء محیط آموزشی، اطلاع از مبانی علمی سایر رشته‌های مرتبط، تسلط به زبان خارجی (به ویژه یک زبان علمی)، تسلط به رایانه و برنامه‌های رایانه‌ای مرتبط با درس، آشنایی با آمار، آشنایی با ریاضیات، داشتن اطلاعات علمی مرتبط با حوزه مربوط، اظهار تمایل به یادگیری مطالب جدید از دانشجویان.

4) فعالیت‌های پژوهشی- نوشتاری: تألیف کتاب، ترجمه کتاب و مقاله، انجام طرح‌های پژوهشی، راهنمایی رساله‌های مقطع دکترا، راهنمایی رساله‌های مقطع کارشناسی ارشد، راهنمایی رساله‌های مقطع کارشناسی، داشتن مقاله (علمی- تخصصی، علمی- پژوهشی، علمی- عمومی و علمی- ترویجی).

5) روش تدریس: شمرده صحبت کردن، مهارت در سخنرانی، رعایت اصول مربوط به جلب توجه در زمان تدریس (سکوت ناگهانی، حرکت کردن، تغییر جا دادن و ...)، مهارت در توضیح درس به نحوی زنده و پرحرارت، انصاف در ارزشیابی (نمره دادن)، مهارت در طرح پرسش‌های متناسب با محتوای درس در هنگام تدریس، مهارت در طرح پرسش‌های متناسب با محتوای درس در پایان ترم، انجام آزمونک (کوئیز) از دانشجویان (ارزیابی پی در پی در کلاس)، تأکید نداشتن بر نمره پایان ترم و تأکید بر میزان سواد دانشجویان، استفاده بهینه از ساعات کلاس و اتلاف نکردن زمان، مشارکت دادن دانشجویان در اداره کلاس، استفاده از وسایل کمک آموزشی متناسب با محتوای درس، در نظر گرفتن کشش و توانایی دانشجو در مقابل تکالیف محول شده، مهارت در شروع صحبت، مهارت در جمع‌بندی درس، صرف وقت بعد از کلاس به منظور کمک به حل اشکالات دانشجویان، توانایی تشویق دانشجو به اندیشیدن و ایجاد زمینه خلاقیت، تکرار مطالب دشوار درس، در نظر گرفتن زمانی برای طرح پرسش و بحث بین استاد و دانشجویان، خط خوب و خوانا، نظم و پیوستگی در مطالب ارائه شده، اهمیت دادن به حضور و غیاب دانشجویان، توانایی اداره کلاس، تناسب منابع معرفی شده با محتوای درس، آوردن مثال‌هایی از مقاله‌های تخصصی- پژوهشی و علمی برای روشن‌تر کردن و توضیح مطالب درس، استفاده از واژگان ساده و مناسب برای تفهیم درس، دادن تکلیف به دانشجویان و رسیدگی به انجام آن در جلسات بعدی برای فعال‌تر و مسئولیت‌پذیرتر نمودن دانشجویان، ارائه خلاصه یا چکیده‌ای از مطالب درس در آغاز هر جلسه، اظهار نظر و نقد مطالب ارائه شده در کلاس‌ها (کتاب‌ها و ...)، توضیح خوب و قابل درک مطالب با استفاده از حداکثر امکانات موجود نظیر نمودار، جدول، تخته سیاه و ... آموزش شیوه‌های فهم و درک مطلب و یادداشت‌برداری، داشتن طرح درس و ارائه طرح کلی در ابتدای ترم به دانشجویان، اختصاص زمانی برای مرور درس جلسه گذشته، انطباق مطالب درس با نمونه‌های واقعی در زندگی یا محیط، استفاده از داستان‌ها، پیشامدها و تجربیات

شخصی و ... برای روشن تر شدن مطالب درس، اجرای سر فصل‌های آموزشی، انطباق مطالب با زمان کلاس (نیمه‌کاره نماندن و جمع‌بندی شدن مطالب).
 6) پست‌های اجرایی: سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده و یا گروه، داشتن سمت سر دبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه‌های علمی، پژوهشی، تخصصی و ترویجی - برنامه‌ریز یا تدوین‌کننده سر فصل‌های آموزشی.

دیدگاه‌ها و نظریه‌های موجود در مورد نقش استاد

نقش مدرس به بیان ساده تسهیل یادگیری است. اما تسهیل یادگیری مسئولیت‌های گسترده‌ای را به عهده مدرس می‌گذارد. اساسی‌ترین این مسئولیت‌ها آن است که مدرس در رشته، زمینه و تخصص خود آگاهی و آمادگی کافی احراز کند. وجود مدرسان کارآمد برای اجرای یک برنامه آموزشی ضرورت بسیار دارد و بدون مدرسان آزموده و مطلع از فرآیند تدریس و رشته تخصصی مربوط هیچ برنامه آموزشی نمی‌تواند کاملاً موفق باشد (میر، 1380، ص 3).

یادگیری تغییری است که در اثر تعامل شاگرد با محیط انجام می‌شود. تدریس را کنش متقابل معلم و شاگرد باید دانست. در این تعامل معلم با برنامه‌ریزی تلاش می‌کند شرایط مطلوب را برای تغییر به وجود آورد. بنابراین تدریس و یادگیری دو فرآیند جدا از هم هستند و هر کدام باید نظریه خاص خود را داشته باشند. یادگیری در همه جا و همیشه و حتی بدون تدریس صورت خواهد گرفت. از طرف دیگر هر تدریس نیز همیشه منجر به یادگیری نخواهد شد یعنی شکست شاگردان در یادگیری بدین معنی نیست که تدریس انجام نشده است و این نیز بدان معنی نیست که تدریس و یادگیری هیچ‌گونه ارتباطی با هم ندارند. می‌توان با عمل تدریس کیفیت و کمیت و سرعت یادگیری را افزایش داد و با شرایط را برای یادگیری اموری که در شرایط معمولی امکان‌پذیر نیست فراهم آورد. تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد بر اساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد. این تعریف دو ویژگی خاص برای تدریس مشخص می‌کند:

۱- وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و شاگرد

۲- هدف‌دار بودن فعالیت‌های معلم (شعبانی، 1382).

در این جا بحث می‌توان به «هنر معلمی و تدریس» اشاره داشت که به سادگی نمی‌توان آن را تعریف کرد، زیرا عده زیادی از معلمان ما و دنیا، خود را هنرمند می‌دانند. با این همه شاید بتوان گفت که چون هنر معلمی به استفاده صحیح از هر موقعیت بستگی دارد و از طرف دیگر به دلیل این که معلمی و تدریس هنرمندانه با فهمیدن، فهماندن، تمرین مهارت قبلاً کسب شده، ترویج و تشویق خلاقیت، روابط انسانی و امثال آن ارتباط دارد، لذا تدریس را باید فعالیتی مرکب از دو جزء اساسی علم و هنر تعریف کرد که هر کس بتواند این دو جزء یک فعالیت را به نحو شایسته‌تری تلفیق کند، حق داریم او را به عنوان معلم هنرمند بشناسیم (سرمد، 1383، ص 251). به دیگر سخن دانشجویان به طور معمول از استادان انتظاراتی دارند که هر چه تعداد بیشتری از این انتظارات برآورده شود می‌توان پیش‌بینی کرد که دانشجویان به رضایت خاطر بالاتری برسند. طبعاً استادانی می‌توانند در این زمینه موفق باشند که علاوه بر این که به فن تدریس و کلاس‌داری و مانند آن مربوط می‌شود از ویژگی‌های رفتاری خاصی برخوردار باشند. این ویژگی‌ها زیر عنوان کلی «هنر معلمی» شناخته می‌شود. بدون شک معلم هنرمند به معنی عام کلمه، و استاد هنرمند به مفهوم محدودتر آن در شرایطی می‌تواند در چنین نقشی ظاهر شود که امکانات کلی چندی در اختیار داشته باشد یا به کار گیرد تا با استفاده از آن امکانات بتواند ضمن غلبه بر موانع داخلی و خارجی دانشگاه در تحقق انتظارات دانشجویان گام‌های اصولی و موفقیت‌آمیز بردارد و به سهم خود دانشگاه را در جهت ارتقای کیفی هدایت کند (امان‌منبع، ص 240).

اگر معلم با نظریه‌ها و اصول یادگیری آشنا نباشد و تدریس را فقط انتقال واقعیت‌های علمی بداند و تجارب یادگیری را منحصر به نشستن در کلاس، گوش دادن و حفظ کردن مطالب شنیده شده یا نوشته شده در کتاب تصور کند، مسلم است که در تقویت کنجکاوی و پرورش استعداد و تفکر علمی شاگردان چندان موفقیتی به دست نخواهد آورد، زیرا شاگرد که همواره علاقه‌مند به فکر کردن است باید در امور مختلف فرصت حرکت و جنبش داشته باشد تا بتواند به هدف‌های آموزشی برسد. یادگیری، بدون تلاش و فعالیت و تعامل با محیط صورت نخواهد گرفت. کسی که می‌خواهد یاد بگیرد، باید فعالیتی متناسب با علایق و توان خود داشته باشد. اگر در روش تدریس معلم، این نکات در نظر گرفته نشود، مدرسه و کلاس برای شاگرد جالب توجه و جذاب نخواهد بود اما اگر معلم خود

را راهنما و ایجادکننده شرایط مطلوب یادگیری بدانند و به جای انتقال اطلاعات، روش کسب تجربه را به شاگردان بیاموزد، آنان در مسایل مختلف فعال تر خواهند شد، از منابع مختلف استفاده خواهند کرد، اطلاعات لازم را به دست خواهند آورد، به سازمان‌دهی آن خواهند پرداخت و آن را تحلیل خواهند کرد تا به حل مسائل نائل شوند (شمسانی، ۱۳۸۲، ص ۱۹).

نظریه‌های تدریس

در طول بیست سال اخیر در زمینه تدریس، نظریه‌های قابل توجهی طرح و ارائه شده است که تعداد زیادی از آن‌ها توسط گانیه و دیک (۱۹۸۴) مورد بررسی و تجدید نظر قرار گرفته‌اند، با توجه به تمامی این نظریه‌ها می‌توان گفت که تاکنون نظریه‌پردازان موفق به ارائه یک نظریه تدریس هماهنگ و واحد نشده‌اند. از جمله این نظریه‌ها می‌توان به نظریه تیسون (۱۹۸۰) درباره مفهوم تدریس، نظریه اسکاندورا (۱۹۷۷) درباره نظریه ساخت تدریس و نظریه لاندرا (۱۹۷۶) و برخی افراد دیگر درباره چگونگی تدریس اشاره کرد. کلیه نظریه‌های ارائه شده در مورد تدریس به نوعی با یکدیگر تفاوت دارند، ولی با وجود این می‌توان تمامی این نظریه‌ها را در قالب و چهارچوب بزرگ‌تری تحت عنوان یک نظریه تدریس ارائه کرد. موارد اختلاف میان نظریه‌های کوچک و فرعی با نظریه جامع را می‌توان در درجه یا میزان کلی و عمومی بودن آن‌ها یا اهدافی که در پیش دارند و یا هر دو جستجو کرد.

ابعاد مختلف نظریه تدریس هماهنگ را می‌توان از طریق یک جدول دو بُعدی توصیف کرد که یک بُعد آن نشان دهنده نوع مطالعات علمی به کار رفته است و به سه دسته پژوهش‌های توصیفی، تجویزی و معیاری تقسیم می‌شود و بُعد دوم آن مربوط به اهداف تدریس و شیوه‌های تدریس است و می‌توان آن را به دو پرسش چه و چگونه تقسیم کرد. پژوهش‌های مربوط به امور «تجربی-تحلیلی» از نوع مطالعات توصیفی هستند. این‌گونه پژوهش‌ها نه تنها به توصیف و تشریح یک بخش از واقعیات می‌پردازند، بلکه به توضیح و تبیین آن نیز اشاره و توجه دارند. روان‌شناسی تربیتی و مطالعاتی تجربی-تحلیلی در زمینه تدریس نمونه‌هایی از نوع پژوهش‌های توصیفی‌اند. مطالعات که هدفشان استقرار و تحقق هدف‌های نهایی و معیارهای اخلاقی باشد پژوهش‌های معیاری نام دارند. بررسی

موضوع‌های معیاری، خارج از حوزه و قلمرو پژوهش‌های تجربی-تحلیلی قرار دارد. ولی در هدایت تعلیم و تربیت به سوی ارزش‌های عالی لازم و ضروری است، مانند مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت که مسایل معیاری و ارزش‌ها را مورد رسیدگی و مطالعه قرار می‌دهد. پژوهش‌هایی که بین مطالعات معیاری و مطالعات توصیفی به منظور حل مسایل مهم و عملی ارتباط برقرار می‌کنند پژوهش‌ها تجویزی نام دارند مانند دانش کاربردی، فن‌آوری و دانش طراحی که از مقوله‌های مطالعات تجویزی‌اند. نمودار زیر یک نظریه تدریس هماهنگ را به خوبی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: نمودار نظریه تدریس هماهنگ

معیاری		تجویزی	توصیفی	نوع پرسش / نوع مطالعات
نظریه هدف‌های تدریس	(ج) نتایج نهایی	(ب) برنامه درسی	(الف) هدف‌ها- محتوای درسی در کلاس	چه
نظریه روش‌های تدریس	(و) معیارهای حرفه‌ای اخلاقی	(ه) شیوه‌های تدریس	(د) تأثیر متقابل معلم و فرآیند	چگونه
	فلسفه تعلیم و تربیت	فن‌آوری آموزشی یا دانش طراحی	روانشناسی تربیتی، پژوهش در زمینه تدریس	

منبع: (شعبانی، ۱۳۸۲).

قسمت (الف) به وسیله یک پژوهش تجربی در زمینه هدف‌های رفتاری فرآیند تدریس به دست می‌آید. بر اساس هدف‌های معین شده، محتوای آموزشی مورد لزوم مشخص و تنظیم می‌شود و از این‌رو، آن چه باید معیار تعیین هدف و محتوای آموزشی قرار گیرد اصول و قواعدی است که از طریق پژوهش‌های توصیفی حاصل شده است. قسمت (ب) مربوط به برنامه درسی است. این نظریه به پرسش «چه تدریس می‌شود؟» پاسخ می‌دهد مشروط بر این که هدف‌های نهایی از پیش تعیین شده باشد. تصمیم‌گیری درباره نتایج نهایی از طریق پژوهش‌ها معیاری قسمت (ج) انجام می‌گیرد. قسمت‌های (د) و (ه) بسیار حایز اهمیت هستند. مطالعات توصیفی اطلاعات بسیار مفیدی را در زمینه تعامل میان معلم و شاگرد، نه تنها از طریق روش‌های مشاهده‌ای بلکه از طریق پژوهش‌ها تجربی در اختیار مربیان قرار خواهند داد. در زمینه روش‌های تدریس نیز پژوهش‌ها تجربی فراوانی انجام

گرفته است. سرانجام قسمت (و) شامل یک نظریه معیاری است که به معیارهای حرفه‌ای-اخلاقی مربیان و معلمان مربوط می‌شود.

یک نظریه تجویزی تدریس

تعداد زیادی از نظریه‌های تدریس به مطالعات تجویزی تعلق دارند. چنین نظریه‌هایی می‌توانند برای تربیت معلم مفید واقع شوند. یکی از این نظریه‌ها «از هدف تدریس تا برنامه درسی» می‌باشد. در فرآیند آموزشی و در شرایط خاص ممکن است هدف‌ها به ترتیب پشت سر هم قرار گیرند و حالت تسلسلی داشته باشند به طوری که هر هدف و وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعدی و هدف بعدی نیز وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعد از خود باشد. در این صورت هر یک از هدف‌های آموزشی بر اساس هدف قبلی از خود بنا می‌شود به جز نخستین هدف. اگر در تدریس هدف معینی را به عنوان حالت آرمانی یا هدف نهایی برای شاگرد در نظر داشته باشیم و اگر حالت و موقعیت اولیه او را بدانیم، می‌توانیم محتوای درس را مشخص کنیم یعنی آن چه را باید آموخته شود تعیین کنیم. محتوای درس را می‌توان از طریق تفریق حالت مطلوب (هدف نهایی تدریس) و حالت موجود (رفتار ورودی) به دست آورد. محتوای درس می‌تواند به بخش‌ها و هدف‌های جزئی و کوچک‌تر تجزیه شود. بعد از تجزیه هدف‌ها به هدف‌های کوچک‌تر، عمل مرتب کردن انجام می‌گیرد و در نهایت برنامه درسی تدوین می‌شود.

در عمل تدریس با توجه به ویژگی‌های فراگیران کنش‌های معینی وجود دارد، بدین معنی که تدریس بر جریاناتی که در فراگیران رخ می‌دهد اثر می‌گذارد. این کنش را می‌توان از طریق پژوهش و بررسی کشف و تعیین کرد که عمده‌ترین آن‌ها عبارتند از:

- 1- انگیزش
- 2- اطلاعات
- 3- به جریان انداختن اطلاعات (پردازش داده‌ها)
- 4- ذخیره‌سازی و اصلاح مجدد
- 5- انتقال اطلاعات
- 6- کنترل و هدایت.

برخی اصطلاح تدریس و یاد دادن را یکی تصور می‌کنند و به یک معنی می‌گیرند، در حالی که هر تدریسی منجر به یاد دادن نمی‌شود. وقتی که تدریس می‌کنیم، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهیم. مثلاً صحبت می‌کنیم، روی تخته گچی می‌نویسیم، نمودار می‌کشیم، نمایش می‌دهیم، می‌پرسیم و تمرین حل می‌کنیم. اما وقتی یاد می‌دهیم، می‌آموزیم، علاوه بر این فعالیت‌ها کارهای دیگری نیز انجام می‌دهیم. ما شاگردان را به انجام دادن فعالیت‌هایی

و اداری می‌کنیم. یاد دادن عبارت است از وا داشتن دیگران به توجه و مشاهده، ایجاد ارتباط، به یاد آوردن و سرانجام استدلال کردن. برای درس دادن کوشش کم‌تری نسبت به یاد دادن صرف می‌شود. اگر بخواهیم آن چه را درس می‌دهیم یاد بدهیم، باید قادر باشیم شاگردان را درک کنیم و از آن چه در رفتار آنان اثر می‌گذارد آگاهی یابیم. اگر چه در اصطلاح عامیانه ممکن است به فعالیتی که به یاد دادن منجر نشود تدریس گفته شود، اما واقعاً تدریس نیست و نکته دیگر این که معلم هرگز یاد نمی‌دهد بلکه شرایط یادگیری را فراهم می‌آورد. شاگرد است که یاد می‌گیرد. اگر موقعیت مطلوب فراهم شود، یادگیری شاگرد حتمی است. تدریس امر ساده‌ای نیست. معلم در تدریس با متغیرهای متفاوتی سر و کار دارد. او سعی می‌کند با دستکاری و کنترل متغیرهای مختلف وضعیتی به وجود آورد که یادگیری حاصل شود. شناخت و کنترل همه عوامل و متغیرهای دخیل کار آسانی نیست و شاید بتوان گفت غیر ممکن است. در ایجاد محیط یادگیری عواملی هم چون:

- 1- ویژگی‌های معلم
- 2- ویژگی‌های شاگرد
- 3- ساخت نظام آموزشی
- 4- محتوای آموزشی
- 5- فضا و تجهیزات آموزشی و ده‌ها متغیر دیگر می‌تواند مؤثر باشد. بدیهی است که معلم همه عوامل فوق را نمی‌تواند تحت کنترل خود در آورد اما شناختن چنین عواملی او را قادر خواهد ساخت که در تنظیم فعالیت‌های تدریس تصمیمی آگاهانه بگیرد. اگر معلم از نظریه‌های تدریس یادگیری شناخت دقیق و علمی داشته باشد، قوی‌تر و دقیق‌تر می‌تواند در ایجاد وضعیت مطلوب یادگیری فعالیت کند/مان منیع).

«ارتباط» فرآیند انتقال و تبادل اندیشه و افکار به منظور تاثیر، کنترل و هدایت است و تدریس ایجاد شرایط تغییر از طرف معلم است. بدون شک اگر تدریس را معادل مفهوم ارتباط نگیریم، دست کم باید ارتباط را شرایط لازم تدریس در فرآیند آموزش به حساب آورد. هیچ‌گونه یادگیری یا تغییر در فرآیند تدریس صورت نخواهد گرفت مگر این که معلم با فراگیران‌اش ارتباط مؤثری برقرار کند. بنابراین، لازم است که معلم در جریان تدریس هدف‌اش را مشخص نماید و دقیقاً معلوم کند که در صدد به دست آوردن چه نتیجه‌ای است. می‌خواهد فراگیران‌اش پس از برقراری ارتباط چه مسأله‌ای را بپذیرند و به چه چیز ایمان آورند و چه عکس‌العملی را از آنان انتظار دارد. در تحلیل این مسائل، معلم حق ندارد فقط به هدف خود بیندیشد. او باید به هدف، نیاز، علاقه، رغبت و زمینه‌های پذیرش شاگردان‌اش توجه داشته باشد و بداند که در صورت عدم رعایت این نکات،

ارتباط موفق‌تری برقرار نخواهد شد و در نتیجه او شاگردانش را بدون احساس و کم توجه خواهد خواند و شاگردانش تدریس او را غیرمفید به حساب خواهند آورد. اگر بین فرستنده و گیرنده پیام‌های آموزشی هماهنگی و وحدت نظر وجود نداشته باشد، شکست برقراری ارتباط مسلماً قابل پیش‌بینی است. از طرف دیگر، معلم باید توان خود را به عنوان یک فرستنده پیام مورد ارزیابی قرار دهد. و بر محتوای پیام خود مسلط باشد. او باید قادر باشد مفاهیم ذهنی خود را به علائم و نمادهایی که برای گیرنده آشنا و قابل درک باشد تبدیل کند. و هم چنین همواره باید به عکس‌العمل و واکنش شاگردان توجه داشته باشد و موانع ارتباط را بشناسد. او باید بداند که رفتار ارتباطی ممکن است به مرور زمان جنبه عادت به خود بگیرد و زمانی که رفتار ارتباطی به صورت عادت در بیاید تاثیر و نفوذ خود را از دست خواهد داد. وی نیز باید بداند که هر چه قدر با عوامل و فرآیند ارتباط آشنایی و برآنها تسلط بیشتری داشته باشد، معلم موفق‌تری خواهد بود (دشمنی، ۱۳۸۲، ص ۱۰۰). و این در حالی است که آموزش کار اصلی استاد است. آموزش به فعالیت‌های از پیش طرح‌ریزی شده‌ای گفته می‌شود که با هدف ایجاد یادگیری در دانشجویان بین استاد و یک یا چند دانشجو به صورت کنش متقابل یا رابطه دو جانبه انجام می‌شود. منظور از کنش متقابل، مبادله گفتار یا اعمال بین استاد و دانشجو است که به جریان آموزش و یادگیری جهت می‌دهد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش بر اساس روش پیمایشی از نوع اکتشافی صورت گرفته و جامعه آماری آن کلیه دانشجویان ثبت نام شده در نیمسال اول سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ اعم از دختر و پسر، در تمامی مقاطع و تمامی رشته‌ها و کلیه استادان دانشگاه رودهن بوده است که از میان آنها ۵۶۰ نفر با فرمول برآورد حجم نمونه کوکران به عنوان نمونه انتخاب که ۴۰۰ نفر متعلق به دانشجویان و ۱۶۰ نفر متعلق به استادان بوده است. در مورد دانشجویان از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم و در مورد استادان از روش نمونه‌گیری تصادفی نظام‌مند استفاده شد. روش اجرا به این صورت بود که پس از اختصاص سهمیه لازم به گروه‌های آموزشی، در نهایت از دانشجویان هر گروه بر اساس روش تصادفی ساده نمونه‌برداری شد و در مورد استادان پس از اختصاص شماره به تمامی استادان بر

اساس فهرست کارگزینی هیأت علمی، ابتدا عدد مینا بر اساس قرعه انتخاب و بر اساس فاصله طبقاتی نمونه انتخاب گردید. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه پژوهشگر ساخته که متشکل از 80 گویه برای معیارهای استاد نمونه و بخش اول آن که به اطلاعات آزمودنی‌ها مربوط می‌شد، استفاده گردید. برای احراز اعتبار این ابزار، از دو روش اعتبار محتوایی و اعتبار صوری و برای پایایی آن از روش پایایی ارزیاب‌ها با میزان ۰/۹۴ و پایایی بازآزمایی به میزان ۰/۸۲ استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافته‌ها

در این پژوهش مجموع آزمودنی‌ها یا افراد مورد مطالعه 560 نفر بود که براساس فرمول انتخاب حجم نمونه کوکران محاسبه شده است. از مجموع 560 نفر آزمودنی، 400 نفر دانشجویان و 160 نفر استادان بودند.

جدول شماره ۲: توزیع پاسخگویان برحسب متغیرهای مورد بررسی

متغیرها	شاخص	تعداد	درصد	متغیرها	شاخص	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۱۲۴	۲۲٫۵	جنسیت	مرد	۱۵۹	۲۹٫۸
	زن	۳۶	۶٫۵		زن	۲۳۶	۴۳٫۶
گروه آموزشی یا دانشکده	حسابداری	۲۴	۴٫۵	رشته تحصیلی	بی‌پاسخ	۵	۰٫۹
	عمرات	۱۶	۲٫۹		روانشناسی	۸۳	۱۵٫۲
	کتابداری	۱۶	۲٫۹		زبان انگلیسی	۹۸	۱۷٫۵
	زبان انگلیسی	۱۹	۳٫۴		حسابداری	۵۹	۱۰٫۷
	ریاضی	۳	۰٫۵		علوم تربیتی	۱۷	۳٫۱
	علوم اجتماعی	۶	۱٫۱		عمرات	۲۸	۵٫۰
	علوم تربیتی	۹	۱٫۶		کامپیوتر	۲۲	۴٫۰
	روانشناسی	۲۳	۴٫۱		علوم اجتماعی	۱۱	۲٫۰
	کامپیوتر	۴	۰٫۷		قرآن کریم	۵	۰٫۹
	ادبیات فارسی	۲	۰٫۴		ریاضی	۶	۱٫۱
	مشاوره	۱۲	۲٫۱		ساختمان	۱۶	۲٫۹
	معماری	۶	۱٫۱		کتابداری	۲۲	۴٫۰
مدرک تحصیلی	دکترای	۵۸	۱۰٫۳	مشاوره	۲۷	۴٫۸	
	کارشناسی ارشد	۹۲	۱۶٫۶	معماری	۶	۱٫۱	
	کارشناسی	۵	۰٫۹	دکترای	۵	۰٫۹	
				کارشناسی ارشد	۱۸	۳٫۳	
			کارشناسی	۳۲۲	۵۷٫۵		
			کار دکتری	۵۴	۹٫۷		
			بی‌پاسخ	۱	۰٫۲		

همان گونه که از جدول شماره (۲) پیداست، از میان 400 نفر، دانشجویان 236 نفر یعنی 59 درصد را زنان و 159 نفر یعنی 39/8 را مردان تشکیل می‌دادند و 5 نفر یعنی 1/3 درصد مقدار کم شده وجود داشت. از میان دانشجویان مورد مطالعه، بیشترین تعداد (بر

اساس روش نمونه‌گیری متناسب با حجم) به حسابداری با 86 نفر دانشجوی اختصاص داشته و کم‌ترین تعداد مربوط به برنامه‌ریزی علوم اجتماعی با ۲ نفر دانشجوی بوده است در خصوص مقطع تحصیلی، از میان 400 نفر دانشجو، 322 نفر یعنی 80/5 درصد مربوط به مقطع کارشناسی، 54 نفر یعنی 13/5 درصد مربوط به مقطع کاردانی، 18 نفر یعنی 4/5 درصد مربوط به مقطع کارشناسی ارشد، و 5 نفر یعنی 1/3 درصد در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بوده‌اند.

از مجموع 160 نفر استادان مورد مطالعه، 124 نفر یعنی ۷۷/۵ درصد مرد و 36 نفر یعنی ۲۲/۵ درصد را زنان تشکیل می‌داده‌اند. از میان استادان مورد مطالعه، بیشترین تعداد یعنی 24 نفر (15 درصد) مربوط به گروه حسابداری بوده و کم‌ترین تعداد یعنی 2 نفر (3/1 درصد) مربوط به گروه ادبیات بوده است و 26 نفر (16/3 درصد) گروه آموزشی خود را ذکر نکرده‌اند. هم‌چنین از میان 160 نفر استادان مورد مطالعه، 97 نفر یعنی 60/6 درصد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد، 58 نفر یعنی ۳۶/۳ درصد دارای مدرک تحصیلی دکترا و 5 نفر یعنی 3/1 درصد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بوده‌اند.

در خصوص این پرسش که یک استاد نمونه می‌بایست چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ پس از طبقه‌بندی ویژگی‌های مورد نظر در قالب شاخص «ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های جمعی (نحوه ارتباط)، دانش پژوهی، فعالیت‌های پژوهشی - نوشتاری، روش تدریس، و پست‌های اجرایی» برای هر کدام گویه‌هایی تعیین گردید که مجموع گویه‌های مورد نظر 80 گویه بود که گویه‌های مورد نظر بر اساس میانگین نظر استادان، میانگین نظر دانشجویان، و میانگین نظر استادان و دانشجویان مرتب گردیدند. از نظر استادان، تسلط به تدریس با میانگین 4/68 در رأس بوده و علاقه به یادگیری و مطالعه مداوم، به روز بودن اطلاعات، علاقه به تدریس، تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی به ترتیب با میانگین‌های 4/64، 4/58، 4/56، و 4/54 در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند. هم‌چنین در این رده‌بندی سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده یا گروه با میانگین 2/74، در رده آخر قرار گرفته و داشتن سمت سردبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه علمی - پژوهشی، تخصصی و ترویجی با میانگین 2/83، برنامه‌ریزی یا تدوین‌کننده سرفصل‌های آموزشی با میانگین 3/01، آشنایی با آمار با میانگین 3/10، و آشنایی با ریاضیات با میانگین 3/20 به ترتیب در رده‌های آخر جای گرفته‌اند.

از نظر دانشجویان تسلط به تدریس با میانگین $4/57$ در رأس بوده و تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی با میانگین $4/46$ ، مهارت در توضیح درس به نحوی زنده و پر حرارت $4/45$ ، مهارت در سخنرانی با میانگین $4/43$ ، و تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان با میانگین $4/43$ در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند. هم چنین در این رده‌بندی سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده و یا گروه با میانگین $2/81$ در رده آخر قرار گرفته و داشتن سمت سردبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه علمی- پژوهشی، تخصصی و ترویجی با میانگین $2/86$ ، آشنایی با آمار با میانگین $3/13$ ، آشنایی با ریاضیات با میانگین $3/13$ و برنامه‌ریز یا تدوین‌کننده سرفصل‌های آموزشی با میانگین $3/146$ به ترتیب در رده‌های آخر جای گرفته‌اند. از نظر میانگین نظرات استادان و دانشجویان (160 نفر استاد و 400 نفر دانشجو که مجموعاً 560 نفر می‌شود)، تسلط به تدریس با میانگین $4/160$ در رأس بوده و تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی با میانگین $4/49$ ، به روز بودن اطلاعات با میانگین $4/47$ ، مهارت در توضیح درس به نحوی زنده و پر حرارت با میانگین $4/45$ ، و تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان با میانگین $4/45$ در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند. هم چنین در این رده‌بندی سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده یا گروه با میانگین $4/79$ در رده آخر قرار گرفته و داشتن سمت سردبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه علمی- پژوهشی، تخصصی و ترویجی با میانگین $2/85$ ، برنامه‌ریز یا تدوین‌کننده سرفصل‌های آموزشی با میانگین $3/107$ ، آشنایی با آمار با میانگین $3/12$ و آشنایی با ریاضیات با میانگین $3/15$ به ترتیب در رده‌های آخر جای گرفته‌اند.

در خصوص این پرسش که چه تفاوت‌هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان گرایش‌های مختلف تحصیلی وجود دارد؟ در تحلیل تشخیصی گام به گام در این تحلیل، آن چه که گروه‌های متشکل را بر مبنای حداقل لامبدای ویلکز و قدرت تحمل بالاتر از $0/01$ مشخص می‌کرد و تمایز در بین گرایش‌های مختلف دانشجویی را موجب می‌شد 8 گویه «به روز بودن اطلاعات، اعتقادات مذهبی، تسلط به تدریس، تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان، قاطعیت و سخت‌گیری در تدریس، شوخ طبعی در مواقع لزوم و مسئولیت‌پذیری بود» که به ترتیب در 8 مرحله تحلیل شده‌اند.

چنان چه از جدول شماره (۳) برمی آید، میزان F محاسبه شده نشان می دهد که در ۸ مرحله ای که گویه ها وارد معادله شده اند بین دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در رابطه با ۸ گویه فوق برای انتخاب استاد نمونه تفاوت معنی داری در سطح بالای ۹۹ درصد وجود دارد. اما مقدار ویژه نسبت معذورات بین گروهی به کل معذورات درون گروهی را نشان می دهد که در مرحله اول ۴۸/۳ درصد از واریانس، در مرحله دوم ۴۱/۱ درصد از واریانس و در مراحل سوم تا ششم به ترتیب ۶/۵ درصد، ۲/۴ درصد، ۱/۳ درصد، و ۰/۵ درصد از واریانس تبیین می شود و همبستگی کانونی نشانگر وجود همبستگی ۰/۸۳۷ بین نمرات تشخیص و سطوح گروه بندی (رشته تحصیلی) وابسته در مرحله اول، ۰/۸۱۶ در مرحله دوم، ۰/۴۹۱ در مرحله سوم، ۰/۳۲۱ در مرحله چهارم، ۰/۲۴۳ در مرحله پنجم، و ۰/۱۴۸ در مرحله ششم است.

جدول شماره ۳ خلاصه نتایج تحلیل تشخیصی مربوط به تفاوت های معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان گرایش های مختلف تحصیلی

مرحله	لاصدای ویلکز	درصد واریانس تبیینی	مقدار ویژه	همبستگی کانونی	مجذور خی	معنی داری
۱	.۶۱۲	۴۸.۳	۲.۳۴۷	.۸۳۷	۱۰۵۶.۴۳۶	۹۹ درصد
۲	.۳۸۹	۴۱.۱	۱.۹۹۶	.۸۱۶	۵۹۶.۲۱۹	۹۹ درصد
۳	.۲۳۹	۶.۵	.۳۱۷	.۴۹۱	۱۷۸.۱۳۰	۹۹ درصد
۴	.۱۳۶	۲.۴	.۱۱۵	.۳۲۱	۷۳.۱۴۷	۹۵ درصد
۵	.۱۴۸	۱.۳	.۰۶۳	.۲۴۳	۳۱.۷۵۰	-
۶	.۱۰۲	۰.۵	.۰۲۳	.۱۴۸	۸.۴۹۰	-

معادله تشکیل شده برای تمایز گروه ها، دارای مقدار مجذور خی ۱۰۵۶/۴۳۶ در مرحله اول، و ۵۹۶/۲۱۹ در مرحله دوم، و ۱۷۸/۱۳۰ در مرحله سوم به ترتیب با درجه آزادی ۱۰۲، ۸۰، و ۶۰ که تعداد مراحل در تابع تشخیصی را نشان می دهد در بالای ۹۹ درصد معنی دار بوده و در مرحله چهارم با مجذور خی ۷۳/۱۴۷ در درجه آزادی ۴۲ در بالای ۹۵ درصد معنی دار می باشد.

جدول ضرایب استاندارد شده که نشانگر اهمیت نسبی هر یک از متغیرها یا گویه ها در تمایز گروه های مورد نظر است نشان می دهد که در مرحله اول تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان با ضریب تشخیصی ۲/۹۵۱ بالاترین اهمیت را داشته و به ترتیب تسلط به تدریس با ۲/۵۲۵-، اعتقادات مذهبی با ۰/۸۰۸-، مسئولیت پذیری با ۰/۶۲۲، قاطعیت و

سخت‌گیری در تدریس با 0/454 و شوخ طبعی در مواقع لزوم با 0/315 - در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند.

در خصوص این پرسش که چه تفاوت‌هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان و استادان وجود دارد؟ در تحلیل تشخیصی گام به گام آن چه گروه‌های متشکل را بر مبنای حداقل لامبدای ویکلز و قدرت تحمل بالاتر از 0/01 مشخص می‌کرد و تمایز در بین استادان و دانشجویان را موجب می‌شد 5 گویه «سابقه ریاست، معاونت، مدیریت دانشگاه یا دانشکده یا گروه، تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی، راهنمایی رساله‌های مقطع دکترا، ترجمه کتاب و مقاله، احترام به دانشجو و استفاده از واژگان و صحبت‌های مؤدبانه در برخورد با دانشجو» بود که همان گونه که جدول شماره (۴) نشان می‌دهد به ترتیب در 5 مرحله وارد تحلیل شده‌اند.

همان‌گونه که از جدول فوق برمی‌آید، میزان F محاسبه شده نشان می‌دهد که در 5 مرحله که گویه‌ها وارد معادله شده‌اند بین دانشجویان و استادان در رابطه با 5 گویه فوق برای انتخاب استاد نمونه تفاوت معنی‌داری در سطح 99 درصد و بالاتر وجود دارد. اما مقدار ویژه ارائه شده در جدول نسبت مجذورات بین گروهی به کل مجذورات درون گروهی را نشان می‌دهد که در مرحله اول کل واریانس به میزان 1 تبیین می‌شود و همبستگی کانونی نشانگر وجود همبستگی 0/274 بین نمرات تشخیصی و سطح گروه‌بندی (استادان و دانشجویان) است. معادله تشکیل شده برای تمایز گروه‌ها دارای مقدار مجذور خی 43/293 در درجه ی آزادی 5 که معرف تعداد مراحل و گویه‌های موجود در تابع تشخیصی است در بالای 99 درصد معنی‌دار می‌باشد.

جدول ضرایب استاندارد شده که نشانگر اهمیت نسبی هر یک از متغیرها یا گویه‌ها در تمایز گروه‌های مورد نظر (استادان و دانشجویان) است نشان می‌دهد که در مرحله اول راهنمایی رساله‌های مقطع دکترا با ضریب تشخیصی 0/840- بالاترین اهمیت را داشته و به ترتیب تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی با ضریب تشخیصی 0/663-، ترجمه کتاب و مقاله با ضریب تشخیصی 0/638، سابقه ریاست دانشگاه یا دانشکده یا گروه با ضریب تشخیصی 0/593، و احترام به دانشجو و استفاده از واژگان و صحبت‌های مؤدبانه در برخورد با دانشجو با ضریب تشخیصی 0/383 در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند.

جدول شماره ۴: خلاصه نتایج تحلیل تشخیصی مربوط به تفاوت‌های بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان و استادان

مرحله	لامبدای ویکتز	درصد واریانس تبیینی	مقدار ویژه	همبستگی کانولی	مجدورخی	معنی‌داری
1	.980	100	.081	.274	43.293	99 درصد
2	.960	-	-	-	-	-
3	.948	-	-	-	-	-
4	.932	-	-	-	-	-
5	.925	-	-	-	-	-

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص تحلیل پرسش‌های پژوهش، پس از طبقه‌بندی ویژگی‌های استاد نمونه در قالب شش شاخص «ویژگی‌های جمعی (نحوه ارتباط)، دانش پژوهی، فعالیت‌های نوشتاری، روش تدریس، و پست‌های اجرایی» و تعیین 80 گویه برای آنها، نظرات استادان، دانشجویان، و مجموع نظرات استادان و دانشجویان بر اساس میانگین رتبه‌بندی شد. از نظر استادان تسلط به تدریس با میانگین 4/68، علاقه به یادگیری و مطالعه مداوم با میانگین 4/64، به روز بودن اطلاعات با میانگین 4/58 به ترتیب در رده‌های اول تا سوم و سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده یا گروه با میانگین 2/74، داشتن سمت سردبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه علمی-پژوهشی و ترویجی با میانگین 2/83، و برنامه‌ریزی یا تدوین‌کننده سرفصل‌های آموزشی با میانگین 3/01 در رده‌های پایانی قرار گرفته‌اند. از نظر دانشجویان، تسلط به تدریس با میانگین 4/57، تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی با میانگین 4/46، و مهارت در توضیح درس به نحوی زنده و پر حرارت با میانگین 4/45 رتبه‌ای اول تا سوم را به خود اختصاص داده و آشنایی با آمار با میانگین 3/13، داشتن سمت سردبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه علمی-پژوهشی، تخصصی و ترویجی با میانگین 2/86 و سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده و یا گروه با میانگین 2/81 در رده‌های آخر قرار گرفت.

هم چنین در رتبه‌بندی مجموع نظرات استادان و دانشجویان، تسلط به تدریس با میانگین 4/60، تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی با میانگین 4/49 و به روز بودن اطلاعات با میانگین 4/47 رتبه‌های بالایی را به خود اختصاص داده و برنامه‌ریزی یا تدوین‌کننده سرفصل‌های آموزشی با میانگین 3/17، داشتن سمت سردبیر یا عضو هیأت تحریریه نشریه علمی- پژوهشی، تخصصی و ترویجی با میانگین 2/85 و سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده یا گروه با میانگین 2/79 در رده‌های آخر قرار گرفته‌اند.

در زمینه ویژگی‌های فردی، استادان با رتبه‌بندی «حضور مداوم در طول ترم در کلاس (عدم غیبت)، عدم تأخیر در ورود به کلاس، و عدم تعجیل در خروج از کلاس» در رده‌های 12، 23 و 30 نشان دادند که برای این سه مؤلفه ارزش نسبتاً بالایی قائل هستند، اما دانشجویان با رتبه‌بندی آن‌ها در رده‌های 25، 60، و 68 عملاً نشان دادند که یا برای این مؤلفه‌ها ارزشی قائل نیستند و یا ارزش کم‌تری قائل هستند که به نظر می‌رسد یا می‌بایست در این حوزه نگرش دانشجویان تغییر یابد و یا این که با تدارک جذابیت‌های کلاسی حضور دانشجویان در کلاس را ترغیب نمود. در زمینه ویژگی‌های جمعی، استادان «قاطعیت و سخت‌گیری در تدریس» را مهم‌تر از دانشجویان ارزیابی کردند و دانشجویان با رتبه‌بندی آن در رده 63 عملاً نشان دادند که اعتقادی به آن ندارند. اما در خصوص مهربانی و همدردی با دانشجویان و آمادگی برای رفع مشکل آنان، ایجاد ارتباط دوستانه با دانشجویان، شوخ طبعی در مواقع لزوم، کمک به دانشجویان جهت برقراری ارتباط مناسب با دیگران (مردم آمیزی)، دانشجویان با قرار دادن آن‌ها به ترتیب در رتبه‌های 36، 21، 38 و 33 عملاً نشان دادند که نسبت به استادان که این‌ها را به ترتیب در رتبه‌های 51، 66، 63، و 50 قرار داده و ارزش کم‌تری برای آنان قائل هستند، بیشتر به برخوردهای مناسب عاطفی نیاز دارند. در خصوص دانش پژوهی، استادان با رتبه‌بندی علاقه به یادگیری و مطالعه مداوم، اعتقاد به قداست آموزش و پرورش، برقراری رابطه بین دانشگاه و جامعه، روحیه همکاری به منظور ارتقاء محیط آموزشی، تسلط به زبان خارجی، تسلط به رایانه و برنامه‌های رایانه‌ای مرتبط با درس، داشتن اطلاعات علمی مرتبط باحوزه مربوطه، و اظهار تمایل به یادگیری مطالب جدید از دانشجویان به ترتیب در رتبه‌های 2، 16، 29، 44، 43، 37، 19، 24 عملاً نشان دادند که برای ویژگی دانش پژوهی نسبت به

دانشجویان که مؤلفه‌های مذکور آن را به ترتیب در رتبه‌های 22، 45، 44، 56، 61، 51، 30، 41 قرار داده‌اند ارزش و اهمیت بیشتری قائل هستند و در این حوزه فقط تجربه و سابقه تدریس است که با قرار گرفتن از نظر دانشجویان در رتبه 12 و از نظر استادان در رتبه 39 به صورت معکوس عمل می‌نماید. در حوزه فعالیت‌های پژوهشی-نوشتاری رتبه‌بندی مؤلفه‌های آن بین استادان و دانشجویان تقریباً با اندکی اختلاف مانند هم بوده و هر دو گروه با قرار دادن آن‌ها در رتبه‌های بالای رتبه 65 عملاً نشان دادند که این ویژگی اهمیت زیادی در خصوص استاد نمونه ندارد، در حالی که به نظر می‌رسد در انتخاب استاد نمونه توسط سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی بالاترین بار یا ضریب را به خود اختصاص داده است. در حوزه روش تدریس، دانشجویان با قرار دادن ویژگی‌های شمرده صحبت کردن، مهارت در سخنرانی، رعایت اصول مربوط به جلب توجه در زمان تدریس (سکوت ناگهانی، حرکت کردن، تغییر جا دادن و ...)، استفاده از داستان‌ها، پیشامدها و تجربیات شخصی و ... برای روشن‌تر شدن مطالب درسی، اختصاص زمانی برای مرور درس جلسه گذشته، آموزش شیوه‌های درک و فهم مطلب و یادداشت‌برداری، ارائه خلاصه یا چکیده‌ای از مطالب، صرف وقت بعد از کلاس به منظور حل اشکالات دانشجویان، مهارت در جمع‌بندی، در نظر گرفتن کشش و توانایی دانشجو در مقابل تکلیف محول شده، مهارت در شروع صحبت، و انصاف در ارزشیابی (نمره دادن) به ترتیب در رتبه‌های 9، 4، 19، 46، 52، 34، 40، 17، 48، 16، 35، 15، 27، 26 و 11 عملاً نشان دادند که در مقایسه با استادان که این مؤلفه‌ها را به ترتیب در رتبه‌های 45، 14، 32، 61، 71، 56، 58، 33، 60، 42، 53، 28، 57، 49، 22 قرار داده‌اند از استادان انتظار نرمش بیشتری در حوزه تدریس در کلاس دارند و برعکس تصور آن‌ها، این ویژگی‌ها از ارزش نسبتاً بالایی برخوردارند. اما در همین حوزه استادان اظهار نظر و نقد مطالب ارائه شده در کلاس‌ها (کتاب‌ها و ...)، آوردن مثال‌هایی از مقاله‌های تخصصی-پژوهشی و علمی برای روشن‌تر کردن و توضیح مطالب درس، آموزش متناسب با محتوای درس، مشارکت دادن دانشجویان در اداره کلاس به ترتیب در رتبه‌های 25، 45، 27، 11، 48 و 40 نشان دادند که در مقایسه با دانشجویان که این ویژگی‌ها را در رتبه‌های 50، 55، 37، 29، 58 و 59 قرار داده‌اند برای ویژگی‌های علمی ارزش بالاتری قائل هستند. در خصوص ویژگی «دادن تکلیف به دانشجویان و رسیدگی به انجام آن در جلسات بعدی

برای فعال تر و مسئولیت پذیر نمودن دانشجویان « دانشجویان، با قرار دادن آن در رتبه 67 عملاً نشان دادند که به این ویژگی اعتقاد ندارند و ترجیح می دهند که بی درد سرتر مدرک بگیرند. در زمینه آخرین ویژگی یعنی پست های اجرایی هم دانشجویان و هم استادان عملاً مؤلفه های آن را در آخرین رتبه ها جای داده و نشان دادند که از کم ترین ارزش برای انتخاب استاد نمونه برخوردار است که این هم با یکی از ملاک های مهم سازمان مرکزی برای انتخاب استاد نمونه در تغایر است.

در خصوص این پرسش که چه تفاوت هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان گرایش های مختلف تحصیلی وجود دارد؟ تحلیل تشخیصی بر مبنای حداقل لامبدای ویکلز و قدرت تحمل بالاتر از 0/01 انجام و مشخص گردید که در زمینه 8 مؤلفه «به روز بودن اطلاعات، اعتقادات مذهبی، تسلط به تدریس، تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان، قاطعیت و سخت گیری در تدریس، شوخ طبعی در مواقع لزوم و مسئولیت پذیری» که بر اساس تحلیل تشخیصی گام به گام در 8 مرحله وارد تحلیل شده اند، بین دانشجویان گرایش های مختلف تفاوت وجود دارد و دانشجویان را می توان بر اساس این 8 مؤلفه گروه بندی و از هم متشخص نمود. میزان F محاسبه شده نیز نشان از وجود تفاوت در این حوزه ها بود و نسبت مجذورات بین گروهی به کل مجذورات درون گروهی نشان داد که به ترتیب 48/3، 41/1، 6/5، 2/4، 1/3، 0/5 درصد از واریانس طی شش مرحله تبیین می شوند. مجذور خی محاسبه شده نیز با مقادیر 1056/436، 596/219، 174/130 در سطح 99 درصد در سه مرحله اول و 73/147 در سطح 95 درصد معنی دار بوده است. ضرایب استاندارد شده نشان داد که در زمینه تمایز گروه های مورد نظر (بر اساس رشته تحصیلی)، تبعیض قائل نشدن بین دانشجویان با ضریب تشخیصی 2/951 بالاترین اهمیت را داشته و به ترتیب تسلط به تدریس با 2/525-، اعتقادات مذهبی 0/808-، مسئولیت پذیری با 0/622، قاطعیت سخت گیری در تدریس با 0/454 و شوخ طبعی در مواقع لزوم با 0/315- در رتبه های بعدی قرار می گیرند.

در خصوص این پرسش که چه تفاوت هایی بین معیارهای استاد نمونه از نظر دانشجویان و استادان وجود دارد؟ تحلیل تشخیصی بر مبنای حداقل لامبدای ویکلز و قدرت تحمل بالاتر از 0/01 انجام و مشخص گردید که در زمینه مؤلفه «سابقه ریاست، معاونت یا مدیریت دانشگاه یا دانشکده یا گروه، تخصص در رشته مورد تدریس و

معلومات کافی، راهنمایی رساله‌های مقطع دکتری، ترجمه مقاله، احترام به دانشجو و استفاده از واژگان و صحبت‌های مؤدبانه در برخورد با دانشجو» که بر اساس تحلیل تشخیصی گام به گام طی ۵ مرحله وارد تحلیل شده‌اند، بین استادان و دانشجویان تفاوت وجود دارد و آن‌ها را می‌توان بر اساس این ۵ مؤلفه گروه‌بندی و از هم متشخص نمود. میزان F محاسبه شده نیز نشان از وجود تفاوت در میان این دو گروه در این حوزه‌ها بود و نسبت مجذورات درون‌گروهی به کل مجذورات درون‌گروهی نشان داد که در مرحله اول کل واریانس به میزان ۱ تبیین می‌شود. مجذور خی محاسبه شده به میزان $43/293$ در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار بوده است. ضرایب استاندارد شده نشان داد که در زمینه تمایز گروه‌های مورد نظر (استادان و دانشجویان)، راهنمایی رساله‌های مقطع دکتری با ضریب تشخیصی $0/840$ بالاترین اهمیت را داشته و به ترتیب تخصص در رشته مورد تدریس و معلومات کافی با ضریب تشخیصی $0/663$ ، ترجمه کتاب و مقاله با ضریب تشخیصی $0/638$ ، با سابقه ریاست دانشگاه یا دانشکده یا گروه با ضریب تشخیصی $0/593$ ، و احترام به دانشجو و استفاده از واژگان و صحبت‌های مؤدبانه در برخورد با دانشجو با ضریب تشخیصی $0/383$ در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند.

راهکارها و پیشنهادات

با توجه به نتایج این پژوهش، انجام پیشنهادهای زیر می‌تواند در خصوص افزایش کیفیت آموزشی و نیز روابط استاد و دانشجو و فضای آموزشی مؤثر باشد:

- ۱- تغییر نگرش دانشجویان نسبت به ضرورت حضور مداوم در کلاس و یا تدارک جذابیت‌های کلاسی.
- ۲- تقویت نحوه نگرش استادان نسبت به اهمیت ایجاد رابطه عاطفی با دانشجویان.
- ۳- تغییر نگرش دانشجویان نسبت به اهمیت دانش پژوهی، مطالعه مداوم، برقراری رابطه بین دانشگاه و جامعه، تسلط به زبان خارجی و برنامه‌های رایانه‌ای، داشتن اطلاعات علمی مرتبط با حوزه مربوط.
- ۴- تقویت نگرش استادان و دانشجویان نسبت به اهمیت فعالیت‌های پژوهشی - نوشتاری.

- ۵- تقویت نظر استادان راجع به استفاده از داستان‌ها، پیشامدها و تجربیات شخصی در کلاس برای روشن تر کردن مطالب، اختصاص زمانی برای مرور درس جلسه قبل، صرف وقت برای حل مشکلات دانشجویان.
- ۶- تقویت نظر دانشجویان نسبت به اهمیت انجام تکلیف درسی در تقویت بنیه علمی آن‌ها.
- ۷- تقویت نگرش دانشجویان راجع به اهمیت استفاده از مقاله‌های به روز تخصصی، پژوهشی و علمی.
- ۸- کاهش امتیازدهی به پست‌های اجرایی در امتیازهای مربوط به ارتقای درجه علمی و پایه شغلی.

منابع

- ۱- روزبهان، محمودمیانمی توسعه اقتصادی. تهران: انتشارات تابان، چاپ هفتم، ۱۳۷۹.
- ۲- سرمد، غلامعلی، انتشارات دانشجویان هنر، علمی و ارتقای کیفیت. مجموعه مقالات همایش منطقه‌ای مؤلفه‌های کیفیت در آموزش عالی، رودهن: انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۱۳۸۳.
- ۳- نمبانی، حسن، مهارت‌های آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۲.
- ۴- گروه پژوهش‌های آماری و الگوریتمیک، آمار آموزش عالی در ایران سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۲.
- ۵- مظلومی، سیدسعید و دیگران، ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی شهید صدوقی یزد، سال هشتم، شماره دوم، ۱۳۷۹.
- ۶- میرزایی، خلیل، فرهنگ توصیفی اصطلاح‌های علوم اجتماعی. تهران: نشر حقیقت (پرچاب).
- ۷- میردلیجو، آرا، راه‌های تدریس در دانشگاه‌ها. ترجمه: یونیس، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۰.
- 8- Centre J.A. Determining faculty effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1979.
- 9- Lim, David. Quality assurance in higher education. Ashgate Company, 2001.
- 10- Masson, P.M. Quality control in Dutch higher education internal versus external evaluation. European Journal of education, 1987.