

تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی

دکتر جعفر ترک‌زاده* دکتر مهدی محمدی** سلیمه ستوده‌فر***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی - یادگیری در مراکز آموزش عالی بود. این پژوهش، ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی است که در مرحله کیفی با استفاده از روش همسوسازی داده‌های چندگانه (مشمتمل بر سه ضلع الف) جمع‌آوری اطلاعات مبانی نظری و اصول زیربنایی مربوط به متغیر پژوهش (ب) تحقیقات انجام شده در حوزه یاددهی - یادگیری و (ج) نظرات آگاهی‌دهندگان کلیدی) چارچوب نظری اولیه، تدوین و اعتباریابی شد. سپس در مرحله کمی، روایی و پایایی چارچوب تدوین شده، با استفاده از روش‌های آماری تحلیل گویه، تحلیل عامل تاییدی و آلفای کرونباخ بررسی و تایید شد. در نتیجه این پژوهش نظام جامع یاددهی - یادگیری در مراکز آموزش عالی مشتمل بر سه مضمون مفهومی، ساختاری و عملکردی با مضامین سازمان دهنده و مضامین پایه مربوط به هر مضمون فراگیر تدوین شد. مضمون مفهومی مشتمل بر مضامین موضوع و محتوا، چیسستی، چگونگی و اصول یاددهی - یادگیری؛ مضمون ساختاری شامل مضامین جهت‌گیری راهبردی، طرح سیستم و فرهنگ یاددهی - یادگیری؛ و مضمون عملکردی نیز متشکل از مضامین اجرای فرایند، رهبری و مدیریت فرایند و ارزیابی اثربخشی یاددهی - یادگیری می‌باشد.

کلید واژه‌ها: یاددهی - یادگیری، آموزش عالی، اعتباریابی، نظام جامع.

* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز djt2891@gmail.com

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز m48r52@gmail.com

*** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

پذیرش: ۱۳۹۴/۳/۱۲

نسخه نهایی: ۱۳۹۳/۱۱/۱۳

دریافت: ۱۳۹۳/۳/۲۰

مقدمه

دانشگاه‌ها منبع الهام‌بخش و عامل رشد و پیشرفت هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند آنها در عصری که پایه و بنیان آن بر خردورزی و جهل ستیزی قرار دارد، نقش یگانه‌ای در تحقق آرمان‌های بشری همچون عقل‌گرایی، صلح و عدالت و اخلاق (آراسته و فاضلی ماسوله، ۱۳۹۰) و نیز تربیت و تامین سرمایه انسانی جوامع دارند. دانشگاه‌ها مأموریت‌های مختلفی نیز بر عهده دارند. اکثر صاحب‌نظران سه مأموریت اصلی دانشگاه را آموزش^۱، پژوهش^۲ و خدمات اجتماعی^۳ می‌دانند (بویر^۴، ۱۹۹۰؛ رمزی، کاوالار و زیلا^۵، ۲۰۰۲). در این میان، از رویکردی فنی می‌توان گفت اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها بزرگترین نقش را در بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی ایفا می‌کنند و عملکرد آنها در این زمینه نقش محوری دارد. لذا زمینه سازی برای بهبود عملکرد آنها ضرورت می‌یابد. ضرورت و اهمیت این مهم، در حوزه آموزش و اختصاصاً ایجاد جریانی اثربخش از یاددهی- یادگیری در مراکز آموزش عالی بیشتر احساس می‌شود. چون اکثر اعضای هیات علمی اگرچه متخصص رشته علمی خود هستند اما آموزش‌چندانی در زمینه یکی از اصلی‌ترین وظایف خود یعنی آموزش ندیده‌اند.

تحقق یک آموزش اثربخش در هر موسسه آموزشی، مستلزم شکل‌گیری یک جریان یاددهی- یادگیری کارآمد است. یاددهی- یادگیری در آموزش عالی، متشکل از اجزای مختلفی می‌باشد که می‌توان آن‌ها را با دیدی جامع در چارچوب یک نظام رفتاری اثربخش مورد بررسی قرار داد. این نظام متشکل از سه بعد مفهومی^۶، ساختاری^۷ و عملکردی^۸ می‌باشد. یک نظام رفتاری اثربخش مستلزم عملکردی اثربخش می‌باشد و عملکرد خود نیز نیازمند ساختار و تمهیدات ویژه و مبانی مفهومی خاصی می‌باشد. این ابعاد می‌توانند در متن یک رویکرد راهبردی و با یک رهبری مناسب، به مثابه الگوی سیستمی توسعه سیستم‌های رفتاری، مبنایی برای توسعه نظام یاددهی- یادگیری قرار گیرند (ترک زاده، ۱۳۸۸).

-
- 1 Teaching
 - 2 Scholarship
 - 3 Social Services
 - 4 Boyer
 - 5 Cavallaro & Zila
 - 6 Conceptual
 - 7 Structural
 - 8 Functional

تحقیقات زیادی در زمینه یاددهی- یادگیری انجام شده است. کلب^۱ چهار وجه همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده را برای یادگیری بیان می کند (کلب و کلب^۲، ۲۰۰۵). وین اشتاین^۳ (۱۹۸۷) چارچوبی برای راهبردهای مطالعه و یادگیری^۴ طرح می کند که با استفاده از آن می توان نقاط قوت و ضعف مطالعه و یادگیری دانشجویان را در ده رده (نگرش، انگیزش، کنترل وقت، اضطراب، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه، خودآزمایی و راهبرد های آزمون) مورد بررسی قرار داد (خدیوزاده، سیف و ولایی، ۱۳۸۳). کانو^۵ (۲۰۰۶) نیز در مطالعه های راهبردهای یاددهی- یادگیری را در سه مؤلفه مهارت^۶، خواستن^۷ و خود تنظیمی^۸ جای می دهد. مارتن و سالجو^۹ (۱۹۷۶) رویکردهای مطالعه^{۱۰} را در قالب سه رویکرد عمیق، سطحی و پیشرفتی یا راهبردی بیان می کنند. همچنین تحقیقات متعددی نیز در زمینه عوامل موثر بر فرایند یاددهی- یادگیری انجام شده است مانند؛ تاثیر فضا و جو آموزشی (ویلسون و فولر^{۱۱}، ۲۰۰۵)، تاثیر شیوه های ارزشیابی (لیونگ، موک و ونگ^{۱۲}، ۲۰۰۸)، بررسی میزان استفاده دانشجویان از مهارت های مطالعه و یادگیری و رابطه آن با وضعیت تحصیلی آنان (عبدخدائی و غفاری، ۱۳۸۹)، رابطه بین جهت گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی (صمدی، ۱۳۹۱)، آمادگی خود- راهبری در یادگیری و سبک های یادگیری (صفوی، شوشتری زاده، محمودی و یارمحمدیان، ۱۳۸۹) و نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در تحول فرایند یاددهی- یادگیری (نجفی، ۱۳۸۹). تحقیقات انجام شده در زمینه یاددهی- یادگیری اغلب بر چارچوب ها، سبک ها، مهارت ها و راهبردهای یادگیری متمرکز بوده و همچنین عوامل موثر بر یادگیری و مطالعه را مورد بررسی قرار داده اند، اما در هیچ یک از تحقیقات صورت گرفته جریان یاددهی- یادگیری به صورت یک نظام رفتاری منسجم مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است. بنابراین ضروری است رویکردی سیستمی

-
- 1 Kolb Learning Style
 - 2 Kolb & Kolb
 - 3 Weinstein
 - 4 Learning And Study Strategies
 - 5 Cano
 - 6 Skill
 - 7 Will
 - 8 Self regulation
 - 9 Marton & Saljo
 - 10 approaches to studying
 - 11 Wilson & Fowler
 - 12 Leung, Mok & Wong

و نگرشی جدید در زمینه یاددهی- یادگیری در قالب یک نظام جامع اثربخش توسعه داده شود. در جستجوی انجام شده توسط نگارندگان چنین نظام جامعی در زمینه یاددهی- یادگیری یافت نشد. با توجه به آنچه گفته شد و ضرورت آشنایی اعضای هیات علمی با چیستی، چگونگی و الزامات یاددهی- یادگیری در قالب یک نظام سیستمی اثربخش، در این پژوهش تلاش شده تا نظامی جامع برای یاددهی- یادگیری در مراکز آموزش عالی تدوین و اعتباریابی شود. شناخت یک نظام سیستمی اثربخش در زمینه یاددهی- یادگیری می‌تواند به بهبود نحوه تدریس در دانشگاه و ارتقای اثربخشی آن کمک کند (توتونچی، چنگیز، عالی پور و یمانی، ۱۳۸۵). در این راستا سوالات زیر راهنمای پژوهش بوده است:

- مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه نظام جامع یاددهی- یادگیری در مراکز آموزش عالی

کدامند؟

- آیا نظام جامع تدوین شده در بخش کیفی پژوهش از روایی و پایایی برخوردار است؟

پیشینه پژوهش

ایوریا، نیاشو، جرجیانا سافتا و سودیتو^۱ (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان بهسازی دوجانبه نظام یاددهی- یادگیری برای بهبود نظام آموزشی دانشگاه انجام دادند که هدف آن بررسی رابطه بین سبک‌های غالب یادگیری دانش آموزان و نتایج آتی آن بود. نتایج نشان داد روش‌های و راهبردهای تدریس، سمینارها و فعالیت‌های عملی معلمان و دانش آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی عملکرد آنان در دست‌یابی به تحصیلات دانشگاهی دارد. پژوهشی با عنوان ارزیابی اثربخش تدریس توسط سلدین^۲ (۲۰۰۵) صورت گرفت که در این پژوهش شاخص‌های تدریس اثربخش در دانشگاه مشخص شد. بر اساس نتایج این پژوهش ویژگی‌های مدرسان اثربخش شامل ارائه بازخورد به دانشجویان، ارائه مثال‌های روشن، پیوستگی ارائه مطالب، برخورد محترمانه با دانشجویان، یادگیری دانشجو محور، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، بیان انتظارات محیط یادگیری مطلوب، تعامل و ارتباطات با دانشجویان، تشویق مشارکت دانشجویان، طراحی فعالیت‌های کلاسی، دریافت نظر دانشجویان، پرورش تفکر قیاسی و استقرایی

1 Iurea, Neacșu, Georgiana Safta & Suditu

2 Seldin

بود (صفری، ۱۳۹۰).

در تحقیقی که توسط لومیس^۱ (۲۰۰۰) انجام شد، مشخص گردید که پنج حیطه از راهبردهای مطالعه و یادگیری (نگرش، مدیریت زمان، تمرکز، انتخاب ایده اصلی و راهنمای مطالعه) با نمرات پایانی دانشجویان رابطه داشتند (صالحی و عنایتی، ۱۳۸۷).

آرولا^۲ (۲۰۰۰) در پژوهشی عوامل قابل اندازه گیری تدریس را به دو بخش آموزش و مشاوره مجزا کرده است. آموزش شامل اجرای فرایند تدریس- یادگیری، تدوین مواد و منابع درسی و کسب تجارب بالینی یا آزمایشگاهی است و بخش مشاوره شامل عوامل دیگری مانند راهنمایی و مشاوره در خصوص برنامه‌های درسی، مشاوره درسی با سازمان‌ها و گروه‌های دانشجویی و نیز راهنمایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی است.

صمدی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای با عنوان رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی به این نتیجه رسید که جهت‌گیری انگیزشی از قدرت پیش بینی بیشتری برخوردار بوده و از مؤلفه‌های پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی، مؤلفه بی انگیزشی بیشترین سهم را در پیش بینی عدم موفقیت تحصیلی داشته و راهبردهای یادگیری در مرحله بعد قرار داشتند که از میان آن‌ها راهبرد بسط، بیشترین سهم را در پیش بینی موفقیت تحصیلی داشت.

رضایی (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای با عنوان رابطه شیوه‌های یادگیری کلب و سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد با سن و عملکرد تحصیلی دانشجویان دریافت که از بین شیوه‌های یادگیری کلب فقط مفهوم سازی انتزاعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری دارد، هیچ کدام از سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری نداشته و بین سبک‌های یادگیری فعال با سبک‌های یادگیری متفکر و نظریه‌پرداز رابطه منفی و معنی‌دار ولی بین سبک‌های یادگیری متفکر با نظریه‌پرداز و عمل‌گرا رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت.

شکورنیا، الهام‌پور، غفوریان بروجردنیا و سعیدیان (۱۳۹۰) رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان رشته پرستاری و پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز را مورد بررسی قرار

1 Loomis

2 Arreola

دادند. نتایج این بررسی نشان داد رویکرد غالب مطالعه دانشجویان رشته پزشکی، رویکرد عمقی و رویکرد غالب دانشجویان پرستاری، رویکرد راهبردی بوده است. در مقطع بالینی، استفاده دانشجویان از رویکرد عمقی مطالعه افزایش و استفاده از رویکرد سطحی به طور چشم‌گیری کاهش داشته است. بین معدل تحصیلی دانشجویان و رویکردهای عمقی و راهبردهای مطالعه همبستگی ضعیفی وجود داشت که فقط برای رویکرد راهبردی معنادار بود.

یاددهی - یادگیری هسته فعالیت‌های دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌باشد و توجه به آن می‌تواند در بهبود عملکرد اعضای هیات علمی، بهبود و توسعه مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری و به تبع آن تربیت شایسته سرمایه انسانی، و در نتیجه رشد و پیشرفت اقتصادی و اجتماعی کشور را در پی داشته باشد. بررسی پیشینه یاددهی - یادگیری - تا آنجا که نگارندگان بررسی کرده‌اند - نشان داد پژوهش‌های انجام شده در زمینه یاددهی - یادگیری عمدتاً به بررسی سبک‌های یاددهی - یادگیری و عوامل موثر بر آن پرداخته‌اند. همچنین مشاهده می‌شود هیچ یک از تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، فرایند یاددهی - یادگیری را به عنوان یک نظام جامع رفتاری - عملکردی که بتواند کلیه عوامل تاثیر گذار بر فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی را پوشش دهد مورد بررسی قرار نداده‌اند. با توجه به این نکته و نظر به نقش و اهمیت یاددهی - یادگیری در سیستم های آموزش عالی، در این پژوهش سعی بر آن شد تا یاددهی - یادگیری به صورتی نظامی جامع مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. ترک‌زاده (۱۳۸۸) الگویی برای توسعه سیستم‌های رفتاری (به صورت عمومی) مشتمل بر سه بُعد مفهومی، ساختاری و عملکردی ارائه نموده است که با توجه به جامعیت و در عین حال سادگی نسبی آن از طرفی و شمولیت و پویایی همزمان ابعاد مفهومی، ساختاری و عملکردی آن که می‌تواند در تحلیل و تبیین یک نظام یاددهی - یادگیری جامع در آموزش عالی کارگشا باشد به عنوان یک مبنای راهنما در مطالعه و تدوین ابعاد و مولفه‌های نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی انتخاب و قرار داده شده است. هر کدام از ابعاد سه‌گانه الگوی مذکور نیز مشتمل بر مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی می‌باشند. این سه بعد در ارتباط با هم شکل گرفته و توسعه می‌یابند و تغییر در هر کدام بر دو بعد دیگر نیز تاثیرگذار خواهد بود.

هدف از انجام این پژوهش تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی - یادگیری در مراکز آموزش عالی است که به روش ترکیبی انجام شده است. در مرحله اول در بخش کیفی از روش همسوسازی منابع چندگانه استفاده شده به این صورت که از سه ضلع الف) جمع‌آوری مبانی نظری، اصول زیر -

بنایی مربوط به متغیرها و ارتباط بین آن‌ها، ب) تحقیقات انجام شده در حوزه متغیرهای نظام یاددهی- یادگیری و ج) مصاحبه با افراد کانونی (آگاهی دهندگان کلیدی)، استفاده شد و چارچوب مفهومی نظام شکل گرفت. در مرحله دوم (مرحله کمی) برای تایید روایی و پایایی مضامین فراگیر، مضامین سازمان دهنده و مضامین پایه یا کلیدی از تحلیل گویه، آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی استفاده شده است. دلیل جمع آوری داده های کیفی در ابتدا این بود که مضامین فراگیر، سازمان دهنده و کلیدی شناخته شده نبودند که در این مطالعه به صورت اکتشافی به دست آمده‌اند.

روش شناسی

با توجه به این که هدف تحقیق حاضر تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی- یادگیری در مراکز آموزش عالی می‌باشد و به شیوه‌ی اکتشافی، ابعاد و گویه های سازنده مقیاس را به دست می‌آورد، جزء طرح های تحقیقی ترکیبی متوالی اکتشافی^۱ از نوع ابزارسازی می باشد.



(۱) بخش کیفی:

با توجه به این که در پژوهش حاضر به فهم عمیق نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی به عنوان یک مورد پرداخته شده است، بخش کیفی پژوهش به روش مطالعه موردی کیفی اجرا شده است.

۱-۱- مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش و روش نمونه گیری :

مشارکت کنندگان بالقوه این پژوهش شامل متخصصان حوزه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز و سایر دانشگاه‌ها می‌شدند. و از روش غیر تصادفی اشباع نظری^۲ استفاده شد.

۱-۲- داده های کیفی پژوهش: در این قسمت مضامین فراگیر(عوامل) شامل سه مضمون

مفهومی، ساختاری و عملکردی است ، و برای هر کدام از این سه مضمون نیز مضامین سازمان

1 -Exploratory Sequential

2 Theoretical Saturation

دهنده (ملاک‌ها) و مضامین پایه (نشانگرها) تدوین گردیده که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است در نتیجه چارچوب اولیه الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری شکل گرفت.

۱-۳- ابزار جمع آوری داده های کیفی: در این پژوهش با توجه به اهداف، سئوالات

و متغیرهای تحقیق، از براساس طرح مذکور، در مرحله اول این پژوهش که کیفی دارد از روش مصاحبه با متخصصین، بررسی پیشینه و مطالعه منابع و متون وبه شیوه همسو سازی برای دست یابی به مفاهیم، عبارات و واژه های کلیدی مرتبط با عوامل، ملاک ها و نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری استفاده شد داده های کیفی اولیه حاصل گردید.

۱-۴- روش تجزیه و تحلیل داده های کیفی: با استفاده از روش مطالعه موردی کیفی،

مضامین فراگیر(عوامل)، مضامین سازمان دهنده (ملاک‌ها) و مضامین پایه(نشانگرها) و در نتیجه چارچوب اولیه الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری شکل گرفت. درگام بعد با استفاده از معیارهای اعتبار سنجی کیفی (قابلیت اعتبار، تأیید پذیری و انتقال پذیری) چارچوب اولیه اعتبار سنجی گردید. برای اطمینان از پایایی کیفی چارچوب اولیه نیز از آزمون قابلیت اعتماد (اطمینان پذیری) استفاده شد.

۱-۵- یافته های بخش کیفی

در این بخش جهت تدوین نظام جامع یاددهی - یادگیری، از روش همسوسازی داده‌های چندگانه و تبدیل داده‌ها استفاده شده است؛ در این روش برای تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی - یادگیری از سه ضلع الف) جمع‌آوری مبانی نظری، اصول زیربنایی مربوط به متغیرها و ارتباط بین آن‌ها، ب) تحقیقات انجام شده در حوزه متغیرهای نظام یاددهی - یادگیری و ج) مصاحبه با افراد کانونی (آگاهی دهندگان کلیدی) استفاده شده است. به منظور شکل‌گیری ضلع اول مثلث همسوسازی جهت تدوین نظام یاددهی - یادگیری مبانی نظری یاددهی - یادگیری، فرایند یاددهی - یادگیری، مدل‌های مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اهمیت و ضرورت مبحث یاددهی - یادگیری و با توجه به نقایصی که در الگوهای ارائه شده جهت مدیریت یاددهی - یادگیری وجود داشت چارچوب ارائه شده توسط ترک زاده (۱۳۸۸) برای توسعه سیستم‌های رفتاری که مشتمل بر ابعاد مفهومی، ساختاری و عملکردی می‌باشد با توجه به جامعیت و کاربرد پذیری آن در ارتباط با موضوع پژوهش به عنوان مبنای این پژوهش انتخاب شد.

ضلع دیگر برای تدوین نظام یاددهی - یادگیری بررسی سوابق پژوهشی بود که به این منظور محقق به بررسی پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور در مورد یاددهی - یادگیری پرداخت که به برخی از آنها در این مقاله اشاره شد. لازم به ذکر است که تحقیقات زیادی در زمینه یاددهی - یادگیری انجام شده است ولی پژوهشی که یاددهی - یادگیری را به صورت نظامی جامع که همه ابعاد آن را پوشش دهد یافت نشد. از جمع بندی ۲ مرحله ذکر شده چارچوب اولیه نظام جامع یاددهی - یادگیری تدوین گردید.

پس از شکل گیری چارچوب اولیه نظام یاددهی - یادگیری در آموزش عالی، مبتنی بر مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، چارچوب مذکور به انضمام پرسشنامه سنجش کفایت و تناسب، جهت سنجش روایی صوری و محتوایی و بهره گیری از نظرات تخصصی آگاهی‌دهندگان کلیدی در جهت توسعه و تکمیل نظام پیشنهادی، در اختیار ۳۰ نفر از آگاهی‌دهندگان کلیدی (صاحب‌نظر یا مجرب) در زمینه تعلیم و تربیت و آموزش عالی قرار گرفت. لازم به ذکر است علاوه بر توزیع پرسشنامه کفایت و تناسب و تجزیه و تحلیل آن، نظرات پیشنهادی مکتوب (در ذیل پرسشنامه) و شفاهی (مصاحبه حضوری) آگاهی‌دهندگان کلیدی جمع‌آوری شد و مورد بحث و بررسی قرار گرفت. داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از روش تحلیل مضمون و به صورت توصیفی - تفسیری مورد پردازش قرار گرفت. سپس بر آن اساس و مراجعه و جستجوی مجدد (تکمیلی) در مبانی نظری و سوابق پژوهشی، تغییراتی در نظام اولیه تدوین شده صورت گرفت و سرانجام با مراجعه مجدد و مصاحبه و مباحثه با برخی آگاهی‌دهندگان کلیدی، چارچوب نهایی نظام جامع یاددهی - یادگیری در مراکز آموزش عالی تدوین شد. جدول شماره ۱ چارچوب نهایی مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه شناسایی شده برای نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی را نشان می‌دهد.

جدول ۱: چارچوب نهایی مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه شناسایی شده برای نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
مفهومی	موضوع و محتوای یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> دانش عمومی دانش تخصصی
	چیستی یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> مفهوم شناسی یاددهی - یادگیری باورهای معرفت شناختی باورهای تدریس
	چگونگی یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> فرایند یاددهی - یادگیری روش‌های یاددهی - یادگیری ملزومات یاددهی - یادگیری
	اصول یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> مسئولیت همکارانه متقابل علاقه‌مندی و مشارکت فعال یادگیرنده ارزشیابی هدفمند یاددهی - یادگیری دقیق، مرتبط و پاسخگو بودن یاددهی - یادگیری
ساختاری	جهت‌گیری راهبردی	<ul style="list-style-type: none"> ماموریت‌های یاددهی - یادگیری چشم انداز یاددهی - یادگیری راهبردهای آموزشی مبتنی بر تحلیل راهبردی
	طرح سیستم یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> مقاصد یاددهی - یادگیری اهداف یاددهی - یادگیری محتوای یاددهی - یادگیری روش‌های یاددهی - یادگیری مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری ارزیابی فرایند یاددهی - یادگیری
	فرهنگ یاددهی - یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> مفاهیم و نتایج مشترک بین یاددهنده و یادگیرنده مفروضات مشترک بین یاددهنده و یادگیرنده ارزش‌های مشترک بین یاددهنده و یادگیرنده هنجارهای رفتاری مطلوب بین یاددهنده و یادگیرنده

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
عملکردی	اجرای فرایند یاددهی- یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • بحث پیرامون هدف یاددهی- یادگیری • سازواری فعالیت‌های یادگیرنده و محیط یادگیری • تعامل بین یاددهنده و یادگیرنده • تأمل در عملکرد یادگیرندگان
	رهبری و مدیریت فرایند یاددهی- یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • برقراری ارتباطات درون و برون سیستمی • اثربخش و توسعه جو آموزشی مطلوب • آگاه سازی، انگیزش و جلب تعهد و مشارکت ذی نفعان، ذی نفوذان، ذی ربطان و ذی علائقگان • توانمندسازی عاملان درگیر یا مرتبط با فرایند یاددهی- یادگیری • سازمان دهی، هدایت و کنترل کلی تلاش‌های یاددهی- یادگیری در قلمرو مورد نظر
	ارزیابی اثربخشی یاددهی- یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • اثربخشی درونی یاددهی- یادگیری (کیفیت فرایند و تحقق اهداف مورد نظر یاددهی- یادگیری) • اثربخشی بیرونی یاددهی- یادگیری (کارآمدی و پاسخگویی نتایج حاصل از یاددهی- یادگیری در موقعیت های عملی / محیطی) • اثربخشی نهادی یاددهی- یادگیری (کمک به تحقق رسالت و بهبود تصویر بیرونی دانشگاه، تاثیر مثبت در روند حرفه‌ای و بهبود کیفیت زندگی یادگیرندگان)

راهبردهای ایجاد شده از تحقیقات کیفی برای شروع بخش کمی

در مرحله دوم، براساس یافته های بخش کیفی، ابزار لازم برای محاسبه روایی و پایایی در بخش کمی تهیه گردید.

۲) بخش کمی:

بخش کمی این پژوهش به صورت توصیفی از نوع پیمایشی اجرا گردیده است.

۲-۱- جامعه آماری و روش نمونه گیری کمی: جامعه مورد پژوهش در این بخش اعضای

هیات علمی دانشگاه شیراز بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی افراد کلیدی ۱ تعداد ۴۷ نفر اعضای هیات علمی مجرب یا صاحب نظر در زمینه موضوع به عنوان نمونه انتخاب گردید. ۲-۲- ابزار جمع آوری داده های کمی: جهت سنجش روایی و پایایی مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه، مقیاس ۵ درجه ای لیکرت در اختیار اعضای هیات علمی قرار داده شده و سپس داده ها گردآوری شده و از نرم افزارهای SPSS و لیزرل جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد.

۲-۳- روش های تجزیه و تحلیل کمی: برای اعتبارسنجی کمی چارچوب اولیه و دستیابی به چارچوب نهایی نیز از روش های روایی صوری، محتوایی، تحلیل گویه و تحلیل عامل برای سنجش روایی و از ضریب آلفای کرونباخ، برای محاسبه پایایی استفاده شد.

۲-۴- یافته های بخش کمی

در این بخش ابتدا روایی و پایایی مضامین فراگیر نظام یاددهی- یادگیری، سپس مضامین سازمان دهنده آن و نیز مضامین پایه محاسبه شده و در ادامه جداول و شکل های مربوط به هرکدام نشان داده شده است.

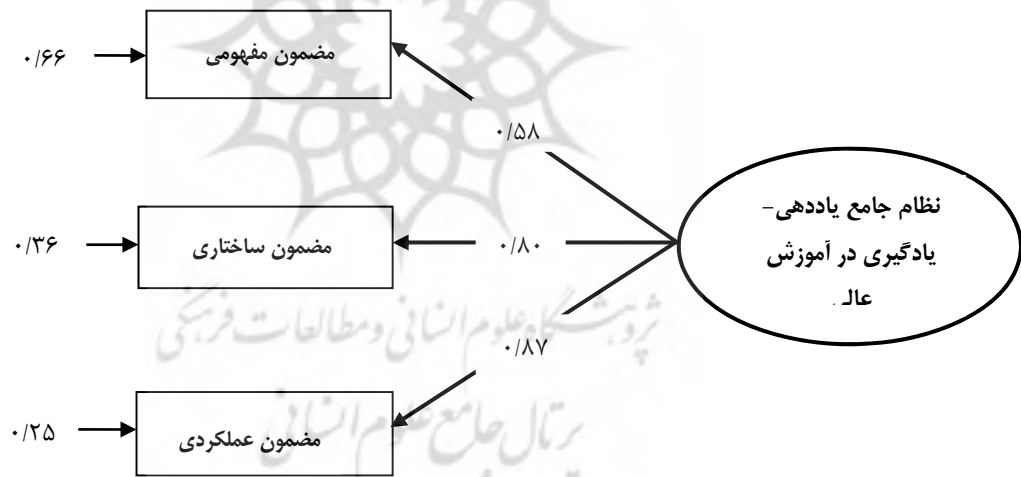
الف) روایی و پایایی مضامین فراگیر نظام جامع یاددهی- یادگیری

تحلیل گویه و آلفای کرونباخ: روایی و پایایی هر یک از مضامین فراگیر نظام جامع یاددهی- یادگیری با استفاده از روش تحلیل گویه و آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضرائب همبستگی بدست آمده و سطح معناداری محاسبه شده نشان می‌دهد هر سه مضمون الگو از روایی مطلوبی برخوردار می‌باشند. مقادیر آلفای کرونباخ نیز موید پایایی نسبتاً بالای هر سه مضمون الگو می‌باشد. جدول شماره ۲، مقادیر روایی و پایایی مضامین فراگیر نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: روایی و پایایی مضامین فراگیر نظام جامع یاددهی- یادگیری

آلفای کرونباخ	سطح معناداری	طیف ضرائب همبستگی	مضامین فراگیر	نظام جامع یاددهی- یادگیری
۰/۷۱	۰/۰۴ - ۰/۰۰۰۱	۰/۲۹ - ۰/۶۶	مفهومی	
۰/۸۵	۰/۰۴ - ۰/۰۰۰۱	۰/۴۱ - ۰/۷۸	ساختاری	
۰/۸۶	۰/۰۰۱ - ۰/۰۰۰۱	۰/۴۸ - ۰/۷۷	عملکردی	

تحلیل عامل تأییدی: نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که هر کدام از مضامین فراگیر الگو از روایی بالایی برای تبیین نظام یاددهی- یادگیری در آموزش عالی برخوردارند. به این ترتیب مضمون عملکردی با بار عاملی ۰/۸۷، مضمون ساختاری با بار عاملی ۰/۸۰ و مضمون مفهومی نیز با بار عاملی ۰/۵۸ نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی را تبیین می‌کنند. شکل شماره ۱، بار عاملی مضامین سه‌گانه نظام یاددهی- یادگیری در آموزش عالی را نشان می‌دهد.



$$df = 0, p\text{-value} = 1.0000, RMSEA = 0.000$$

شکل ۱: بار عاملی مضامین سه‌گانه نظام یاددهی- یادگیری در آموزش عالی

(ب) روایی و پایایی مضامین سازمان دهنده نظام جامع یاددهی- یادگیری

تحلیل گویه و آلفای کرونباخ: روایی و پایایی هر یک از مضامین سازمان دهنده مربوط به

مضامین فراگیر نظام جامع یاددهی- یادگیری با استفاده از روش تحلیل گویه و آلفای کرونباخ محاسبه شد. مطابق با نتایج گزارش شده در جدول شماره ۳، هر یک از مضامین سازمان دهنده سه مضمون مفهومی، ساختاری و عملکردی نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی با توجه ضریب همبستگی بدست آمده برای آنها از روایی بالایی برخوردارند. همچنین به منظور سنجش پایایی مضامین سازمان دهنده هر یک از مضامین نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشان می‌دهد هر یک از مضامین از پایایی نسبتاً بالایی برخوردار می‌باشند.

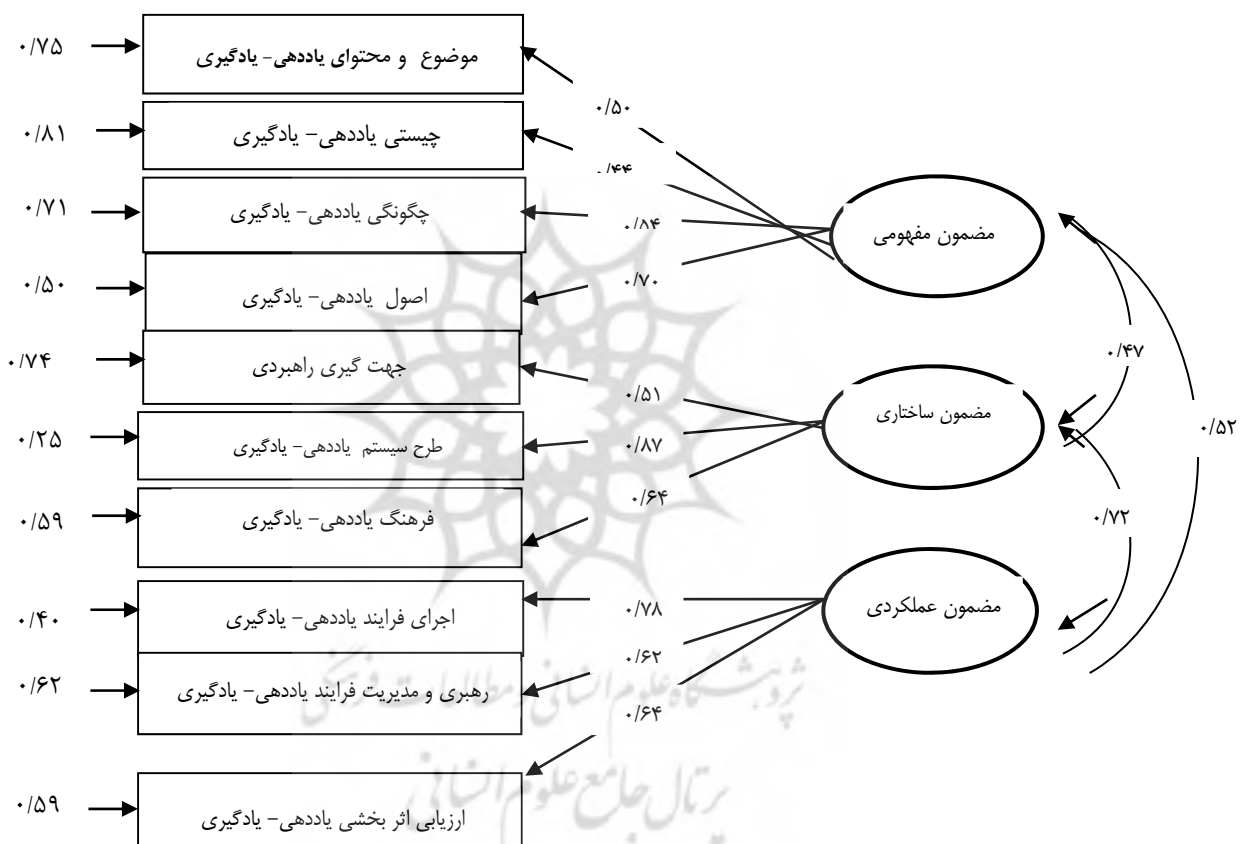
جدول ۳: روایی و پایایی مضامین سازمان دهنده نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	طیف ضرائب همبستگی	سطح معناداری	آلفای کرونباخ
مفهومی	موضوع و محتوای یاددهی- یادگیری	۰/۶۳-۰/۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴
	چیستی یاددهی- یادگیری	۰/۵۸-۰/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹
	چگونگی یاددهی- یادگیری	۰/۷۴-۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰
	اصول یاددهی- یادگیری	۰/۶۵-۰/۷۹	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵
ساختاری	جهت‌گیری راهبردی	۰/۷۰-۰/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰
	طرح سیستم یاددهی- یادگیری	۰/۶۱-۰/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲
	فرهنگ یاددهی- یادگیری	۰/۶۲-۰/۸۶	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳
عملکردی	اجرای فرایند یاددهی- یادگیری	۰/۷۰-۰/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۳
	رهبری و مدیریت فرایند یاددهی- یادگیری	۰/۵۹-۰/۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹
	ارزیابی اثربخشی یاددهی- یادگیری	۰/۷۷-۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶

تحلیل عامل تأییدی: نتایج به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی نشان داد برای مضامین

مفهومی، مضامین اصول یاددهی- یادگیری با بار عاملی ۰/۷۰ بیشترین قدرت تبیین را دارد و چگونگی یاددهی- یادگیری با بار عاملی ۰/۵۴، موضوع و محتوایی یاددهی- یادگیری با بار عاملی ۰/۵۰ و چیستی یاددهی- یادگیری با بار عاملی ۰/۴۴ نیز تبیین کننده مضمون مفهومی می‌باشند. مضمون طرح سیستم یاددهی- یادگیری با بار عاملی ۰/۸۷، مضمون فرهنگ یاددهی- یادگیری با بار عاملی ۰/۶۴ و مضمون جهت‌گیری راهبردی با بار عاملی ۰/۵۱ نیز تبیین کننده مضمون

ساختاری نظام یاددهی - یادگیری در آموزش عالی می‌باشند. همچنین درمضمون عملکردی نیز مضامین اجرای فرایند یاددهی - یادگیری با بار عاملی ۰/۷۸، ارزیابی اثربخشی یاددهی - یادگیری با بار عاملی ۰/۶۴ و رهبری و مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری با بار عاملی ۰/۶۲، به ترتیب بیشترین قدرت تبیین کنندگی را برای مضمون عملکردی دارند. شکل شماره ۲، بار عاملی مضامین هر یک از مضمون های فراگیر نظام جامع یاددهی - یادگیری را نشان می‌دهد.



df=0 , p-value=0.0000 , RMSEA=0.000

شکل ۲: بار عاملی مضامین سازمان دهنده نظام یاددهی - یادگیری در آموزش عالی

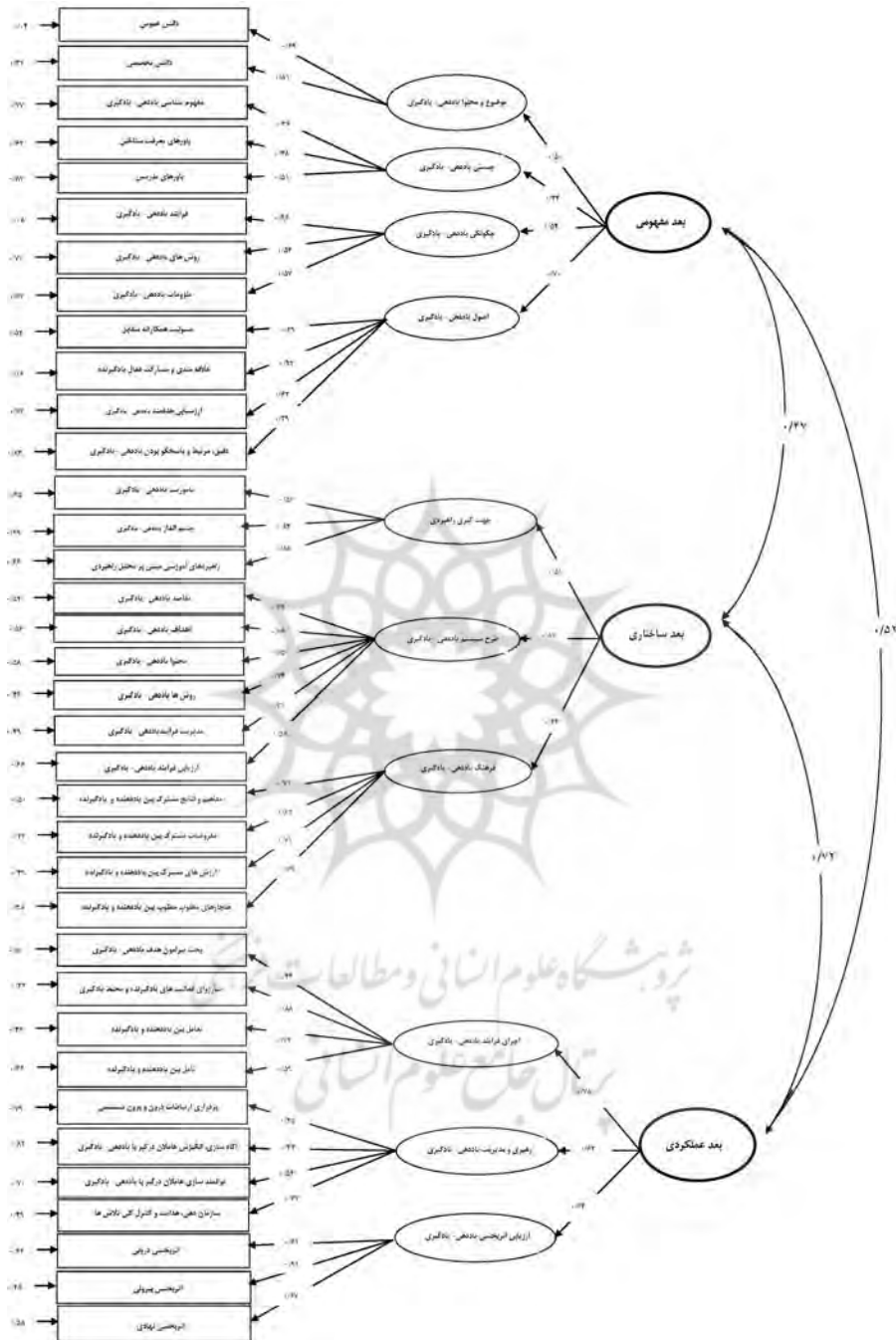
ج) روایی و پایایی مضامین فراگیر نظام جامع یاددهی - یادگیری

تحلیل گویه و آلفای کرونباخ: روایی و پایایی هر یک از مضامین پایه نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی نیز با استفاده از روش تحلیل گویه و آلفای کرونباخ محاسبه شد. مطابق با نتایج گزارش شده از جدول شماره ۴، طیف ضرائب همبستگی مضمون مفهومی بین ۰/۲۹-۰/۶۶، مضمون ساختاری بین ۰/۴۱-۰/۷۸ و مضمون عملکردی بین ۰/۷۷-۰/۴۸ بدست آمد که نتایج نشان می‌دهد مضمون های پایه هر یک از مضامین سازمان دهنده از روایی بالایی برخوردار می‌باشند. همچنین به منظور سنجش پایایی مضامین پایه هر یک از مضامین سازمان دهنده نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشان می‌دهد هر یک از مضمون‌ها از پایایی بالایی برخوردار می‌باشند.

جدول ۵: روایی و پایایی مضمون های پایه نظام جامع یاددهی - یادگیری

مفهومی	ساختاری	عملکردی	
۰/۲۹-۰/۶۶	۰/۴۱-۰/۷۸	۰/۴۸-۰/۷۷	طیف ضرائب همبستگی
۰/۰۴۲-۰/۰۰۱	۰/۰۰۱-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۱-۰/۰۰۰۱	سطح معناداری
۰/۷۵	۰/۸۷	۰/۸۴	آلفای کرونباخ

تحلیل عامل تأییدی: نتایج حاصل از این تحلیل نیز نشان دهنده روایی بالای مضمون های پایه هر یک از مضامین سازمان دهنده برای تبیین مضامین فراگیر مورد نظر می‌باشد. شکل شماره ۳، بار عاملی مضامین پایه مربوط به هر یک از مضامین سازمان دهنده زیر مجموعه مضامین فراگیر نظام یاددهی - یادگیری در آموزش عالی را نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر بار عاملی معنادار بدست آمده برای مضامین سه گانه، مضمون های سازمان دهنده مربوطه و نیز مضمون های پایه مربوط به هر مضمون که در شکل شماره ۳ مشاهده می‌شود، مضامین سه گانه، مضامین سازمان دهنده و مضمون های پایه مطرح شده دارای بار عاملی معنادار بوده و می‌توان آن را به عنوان الگوی نهایی نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی مطرح کرد.



شکل ۳: بار عاملی ابعاد، مولفه ها و شاخص های نظام یاددهی - یادگیری در آموزش عالی
بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی- یادگیری در مراکز آموزش عالی بوده است. به همین منظور، در ابتدا بر مبنای روش همسوسازی، مبانی نظری و سوابق پژوهشی یاددهی- یادگیری مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و از گردآوری و جمع بندی اطلاعات، چارچوب اولیه نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی تدوین شد. سپس جهت ارزیابی روایی صوری و محتوایی و دریافت نظرات آگاهی‌دهندگان کلیدی، چارچوب تدوین شده در میان ۳۰ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت و آموزش عالی توزیع شد. با توجه به تحلیل نظرات ارائه شده، چارچوب تدوین شده بازنگری و تکمیل گردید. سپس جهت سنجش روایی و پایایی آماری نظام تدوین شده، پرسشنامه مربوطه در اختیار نمونه‌ای از اعضای هیات علمی دانشگاه قرار گرفت که تحلیل داده‌های حاصل از آن نشان داد که نظام تدوین شده در کلیه اجزای آن (مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه) دارای روایی و پایایی مطلوبی می‌باشد.

شناسایی مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه نظام جامع یاددهی- یادگیری

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از مهم‌ترین عوامل رشد و توسعه در هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند و نقش مهمی را در رشد و پیشرفت هر کشوری با توسعه و تامین سرمایه انسانی ایفا می‌کنند. آموزش شاهراه توسعه و تامین پایدار سرمایه انسانی است. در مراکز آموزش عالی، اعضای هیات علمی مهم‌ترین نقش را در تحقق اهداف آموزشی بر عهده دارند. آگاهی اعضای هیات علمی از اصول و روش‌های علمی در زمینه این مسئولیت خطیر خود می‌تواند نقشی اساسی در اثربخشی فعالیت‌های آموزشی در مراکز آموزش عالی داشته باشد. در نظام آموزش عالی کنونی ما می‌توان مهم‌ترین وظیفه اساتید را مدیریت جریان یاددهی- یادگیری دانست. فرایندی که حاصل تعامل یاددهنده و یادگیرنده و عوامل تشکیل دهنده نظام یاددهی- یادگیری می‌باشد. گسترش فهم و شناخت اساتید از یاددهی- یادگیری در آموزش عالی می‌تواند منجر به شناخت نقاط قوت و ضعف خود در مدیریت جریان یاددهی- یادگیری و اصلاح و بهبود این جریان گردد. تحقق این مهم مستلزم وجود چارچوب‌ها یا الگوهای مناسبی است بتوانند مبنای ساده‌ای برای آشنایی، تامل و اقدام اعضای هیات علمی در زمینه ارزیابی و توسعه فعالیت‌های خود در زمینه یاددهی و یادگیری فراهم آورند.

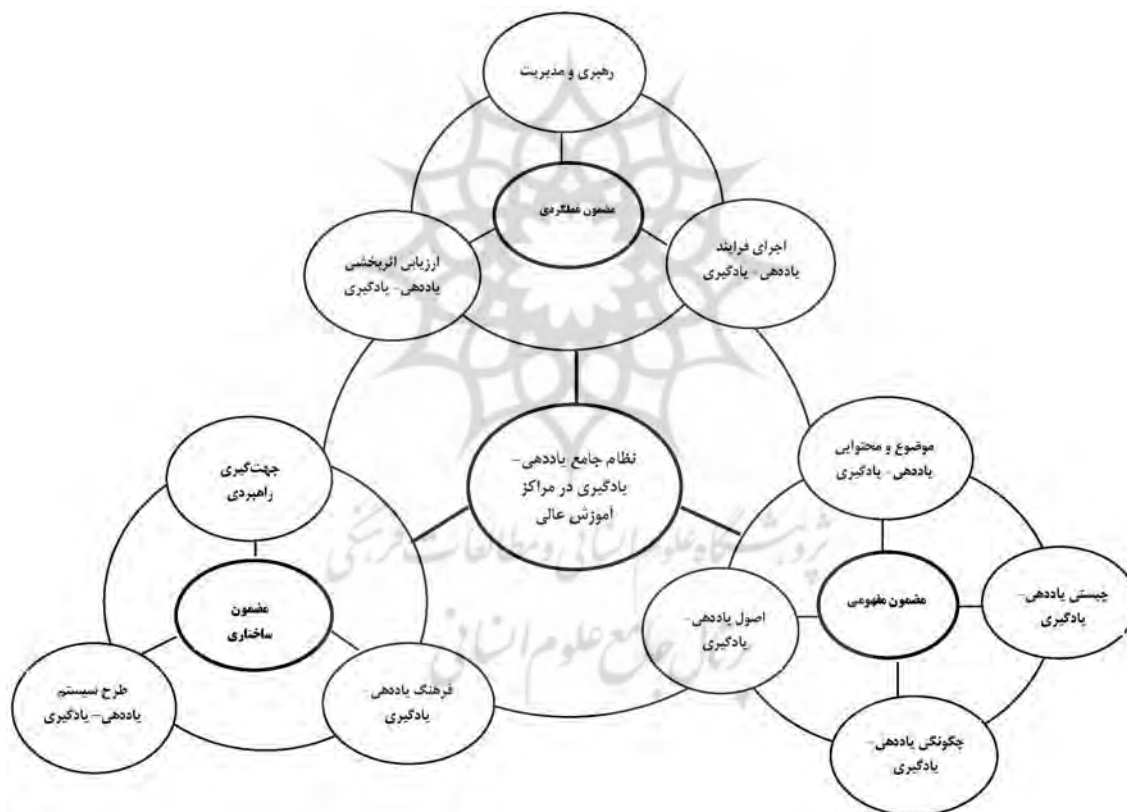
با توجه به جستجوی انجام شده توسط نگارندگان، چارچوبی که بتواند کلیه عوامل تاثیرگذار بر جریان یاددهی- یادگیری در آموزش عالی را به صورت نظامی جامع مورد توجه قرار دهد یافت

نشد. لذا در این پژوهش تلاش شد چارچوبی برای این مهم تدوین و اعتباریابی شود که قرین توفیق گردید. در این راستا الگوی ترک زاده (۱۳۸۸) برای توسعه سیستم های رفتاری می توانست در انجام این پژوهش یاریگر باشد. این الگو قابلیت کاربرد برای توسعه و ارزیابی هر نظام رفتاری را در چارچوب تعامل مضامین فراگیر مفهومی، ساختاری و عملکردی مربوطه دارد. لذا در این پژوهش به تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی - یادگیری بر اساس الگوی مذکور مشتمل بر مضامین مفهومی، ساختاری و عملکردی پرداخته شد.

همچنان که ذکر شد قسمت کیفی این پژوهش با استفاده از روش همسوسازی به انجام رسیده است. به زعم گال و همکاران (۱۳۸۳)، فرایند همسوسازی شامل به کارگیری شیوه های مختلف گردآوری داده ها، استفاده از منابع متعدد، نظرات تحلیلگران و نظریه هایی است که به منظور بررسی اعتبار یافته های پژوهش به کار برده می شود. در این پژوهش نیز برای طراحی نظام با فرایند همسوسازی، مشتمل بر سه مرحله (۱) جمع آوری مبانی نظری، اصول زیر بنایی مربوط به یاددهی - یادگیری و ارتباط بین آنها، (۲) بررسی تحقیقات انجام شده در حوزه یاددهی - یادگیری و (۳) بهره گیری از نظراگاهی دهندگان کلیدی به کار گرفته شد.

در ابتدا مبانی نظری و مفاهیم و اصول در ارتباط با یاددهی - یادگیری، مورد مطالعه قرار گرفت. با استفاده از مبانی نظری جمع آوری شده، و با بهره گیری از الگوی سیستمی توسعه سیستم های رفتاری (ترک زاده، ۱۳۸۸) ابعاد، مؤلفه ها و شاخص ها برای نظام یاددهی - یادگیری توصیف و بازشناسی شدند و چارچوب اولیه نظام جامع یاددهی - یادگیری مشتمل بر سه مضمون مفهومی، ساختاری و عملکردی شکل گرفت. بدین ترتیب اولین ضلع پژوهش با تکیه بر مبانی نظری و مفاهیم مرتبط با یاددهی - یادگیری شکل گرفت. ضلع دیگر جهت تدوین نظام یاددهی - یادگیری، سوابق پژوهشی موضوع بود. بررسی ها نشان داد در زمینه یاددهی - یادگیری پژوهش های بی شماری انجام شده ولی نظامی که بتواند عوامل موثر بر فرایند یاددهی - یادگیری را در یک قالب منسجم پوشش دهد یافت نشد. نتایج استخراج شده از جمع بندی مبانی نظری و سوابق پژوهشی به منظور سنجش اعتبار صوری، محتوایی و دریافت نقطه نظرات تخصصی و تکمیلی در زمینه یاددهی - یادگیری در آموزش عالی در اختیار آگاهی دهندگان کلیدی قرار گرفت. بررسی نظرات آگاهی دهندگان کلیدی نشان داد میانگین مطلوبیت چارچوب اولیه تهیه شده از نظر آنان از معیار کفایت مطلوب (Q3) به طور معناداری بالاتر است. در عین حال نقطه نظرات، پیشنهادها و

پرسش‌هایی نیز در ارتباط با جزئیات الگو مطرح شده بود که در این مرحله مورد ملاحظه قرار گرفت و در برخی موارد به مصاحبه با آگاهی‌دهندگان کلیدی پرداخته شد. بر این اساس، نظرات جمع‌بندی و نتایج آن در چارچوب تدوین شده اعمال گردید. بررسی‌های آماری نیز روایی و پایایی مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه چارچوب تدوین شده و در مجموع کلیت آن را تایید نمود. شکل شماره ۴ مضامین فراگیر، سازمان دهنده هر یک از مضمون‌های مذکور و ارتباط تعاملی همزمان و چندگانه آنها را در نظام یاددهی- یادگیری در آموزش عالی به صورت یک منظومه نشان می‌دهد. مشروح مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه نظام تدوین شده برای یاددهی- یادگیری در آموزش عالی در این پژوهش در جدول ۱ آمده است.



شکل ۴: منظومه مضامین سه‌گانه نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی و مضامین سازمان دهنده آنها

نهایتاً پژوهش حاضر به این نتیجه رسید که یک نظام یاددهی- یادگیری در آموزش عالی می-

تواند مشتمل بر سه مضمون مفهومی، ساختاری و عملکردی و مبتنی بر تعامل همزمان آنها توسعه یابد. منظور از مضمون مفهومی، طرح‌واره‌های ذهنی و پنداره شناختی یاددهنده (استاد) و یادگیرنده (دانشجو) از ماهیت فرایند یاددهی- یادگیری می‌باشد. مضمون ساختاری شامل مجموعه جهتگیری‌ها، ترتیبات و سازوکارهای تمهید شده جهت تدوین و پیشبرد فرایند یاددهی- یادگیری و تحقق اهداف و ارزش‌های مورد نظر یاددهنده و یادگیرنده (استاد و دانشجو) می‌باشد. مضمون عملکردی شامل مجموعه فعالیت‌ها یا اقداماتی است که در جهت پیشبرد، تحقق و رهبری و مدیریت فرایند یاددهی و یادگیری و حصول اطمینان از اثربخشی آن توسط یاددهنده و یادگیرنده (استاد و دانشجو) به عمل می‌آید. این سه مضمون در ارتباط با هم شکل گرفته و تغییر در هر کدام، تغییر در ابعاد دیگر را در پی دارد. همین ویژگی درباره مضامین سازمان دهنده هر یک از مضامین فراگیر مذکور و مضامین پایه آنها نیز صادق است. از همین روی نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی به مثابه یک منظومه به هم پیوسته تجلی می‌نماید. عدم توجه به این ویژگی اساسی و مهم توسط کارورزان علمی و عملی این حوزه، منجر به فروکاست‌گرایی^۱ و پیامدهای نامطلوب آن در صحنه‌های نظر و عمل در زمینه یاددهی- یادگیری در آموزش عالی خواهد شد که لازم است از آن پرهیز شود.

جامعیت و پویایی الگوی حاصل از این پژوهش در مقایسه با یافته‌های پژوهش‌های دیگر در زمینه موضوع که ذکر آن در مبحث پیشینه گذشت، بارز است. الگوی مزبور می‌تواند مبنایی برای سنجش نظام‌های یاددهی- یادگیری در آموزش عالی و نیز چارچوبی راهنما برای توسعه یاددهی- یادگیری در سطوح مختلف آموزش عالی واقع شود. انجام پژوهش‌های بیشتر درباره موضوع با محوریت این الگو می‌تواند زمینه توسعه و کاربردی‌تر آن را فراهم آورد. خصوصاً اینکه الگوی مورد بحث، اولین بار تدوین و ارائه گردیده است و سابقه قبلی یا مشابهی نداشته است. تکرار کاربردی و پژوهش درباره الگو (نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی) می‌تواند این محدودیت را مرتفع نماید. در همین راستا موارد زیر را پیشنهاد می‌نماید:

- کاربردی‌تر کردن الگو (نظام جامع یاددهی- یادگیری در آموزش عالی) به عنوان مبنایی برای توانمندسازی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی مرتبط با موضوع

- بازآزمایی روایی و پایایی الگوی حاصل از این پژوهش در دانشگاه‌های دیگر
- ارزیابی وضع موجود یاددهی- یادگیری در مراکز آموزش عالی بر اساس نظام تدوین شده در
این پژوهش.

منابع

الف. فارسی

۱. آراسته، حمید رضا؛ فاضلی ماسوله، طاهره (۱۳۹۰). رتبه بندی‌ها و ویژگی‌های دانشگاه‌های برتر جهانی. **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**. سال ۱۳، شماره ۵۲، صص ۸۷-۱۰۱.
۲. ترک زاده، جعفر (۱۳۸۸). رهبری راهبردی در آموزش عالی در: رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی (یمنی، ۱۳۸۸) تهران. **پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی**. صص ۱۳۹-۱۷۵.
۳. ترک زاده، جعفر (۱۳۸۸). شناسایی و تحلیل چالش‌های توسعه مدیریت اسلامی یک الگوی سیستمی. **راهبرد یاس**. شماره ۱۹، صص ۱۳۱-۱۴۶.
۴. توتونچی، مینا؛ چنگیز، طاهره؛ عالی پور، لیلی و یمانی، نیکو (۱۳۸۵). نظرات اعضای هیات علمی دانشگاه پزشکی اصفهان نسبت به فرایند ارزشیابی استاد. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. سال ششم، شماره ۱، صص ۲۳-۳۱.
۵. خدیوزاده، طلعت؛ سیف، علی اکبر و ولایی، ناصر (۱۳۸۳). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد و ارتباط آن با ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی آن-ها. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. شماره ۴، صص ۵۳-۶۱.
۶. رضایی، اکبر (۱۳۹۰). رابطه بین شیوه‌های یادگیری کلب و سبک‌های یادگیری هانی و مامفورد با سن و عملکرد تحصیلی دانشجویان. **فصلنامه روان شناسی تربیتی**. شماره ۱۸، ص ۴۵.
۷. شکورنیا، عبدالحسین؛ الهام پور، حسین؛ غفوریان بروجردنیا، مهری و سعیدیان، سیدرضا (۱۳۹۰). رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان رشته پرستاری و پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. **فصلنامه علمی- پژوهشی جنتاشاپیر**. دوره دوم، شماره ۴، صص ۲۰۱-۲۱۱.

۸. صالحی، محمد و عنایتی، ترانه (۱۳۸۷). تاثیر ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی دانشجویان بر حیطه‌های ده‌گانه راهبردهای یادگیری و مطالعه وین اشتاین. **دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی**. شماره ۱۹، صص ۲۳-۴۴.
۹. صفری، ثنا (۱۳۹۰). ویژگی‌های فرایند تدریس- یادگیری در آموزش عالی. **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**. سال سیزدهم، شماره ۵۰، صص ۷۳-۹۰.
۱۰. صفوی، محبوبه؛ شوشتری‌زاده، شهناز؛ محمودی محمود و یارمحمدیان، محمد حسین (۱۳۸۹). آمادگی خودراهبری در یادگیری و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. ۱۱۰(۱)، صص ۲۷-۳۶.
۱۱. صمدی، معصومه (۱۳۹۱). رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی. **فصلنامه راهبردهای آموزش**. دوره ۵، شماره ۲، صص ۱۰۵-۱۱۱.
۱۲. عبدخدائی، محمدسعید؛ غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۹). بررسی میزان استفاده دانشجویان از مهارت‌های مطالعه و یادگیری و رابطه آن با وضعیت و سوابق تحصیلی آن‌ها. **مطالعات تربیتی و روانشناسی**. ۱۱(۲)، صص ۲۱۱-۲۲۶.
۱۳. کرسول، جان و پلانو کلارک، ویکی (۱۳۹۰). **روش‌های پژوهش ترکیبی**. ترجمه: علیرضا کیامنش و جاوید سرایی. تهران: آبیژ.
۱۴. گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۳). **روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی**. به اهتمام احمد رضا نصر. جلد دوم، تهران: سمت.
۱۵. نجفی، حسین (۱۳۸۹). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در تحول فرایند یاددهی- یادگیری. **پیک نور**، سال نهم، شماره اول، صص ۵۱-۵۹.

ب) انگلیسی

16. Arreola, R. A. (2000). **Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System; 2nd ed.**, Bolton, M. A: Merril/Prentice-Hal.
17. Boyer, E. L. (1990). **Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate**, Menlo Park, C A: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

18. Cano, F. (2006). "An In- Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory", **Educational and Psychological Measurement**, 66(6), pp 1023-1038.
19. Kolb AY, Kolb DA. (2005) the kolb learning style inventory-version 3.1 technical specifications. **Experience based learning system**; pp 18-20.
20. Iureaa, C., Neacşub, I., Saftac, C., Suditud, M. (2011).The Study of the Relation between the Teaching Methods and the Learning Styles – The Impact upon the Students' **Academic Conduct Proscenia Social and Behavioral Sciences** 11.pp 256–260.
21. Leung SF, Mok E, Wong D. (2008) the impact of assessment methods on the learning of nursing students. **Nurse Educ. Today**; 28(6).pp 711-724.
22. Marton F, Saljo R.(1976) On qualitative differences in learning, outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**; 46.pp 4-11.
23. Ramsey, M., Cavallaro, M., Kiselica, M., & Zila, L. (2002). Scholarly productivity redefined in counselor education. **Counselor Education & Super vision**, 42.pp 40-57.
24. Wilson K, Fowler J. (2005) Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. **Assessment and Evaluation in Higher Education**; 30(1).pp 87-101.