

مدل آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر رویکرد حمایت

یاددهنده-یادگیرنده*

محمدعلی جوادی بورا*
صمد ایزدی*
دانشگاه فرهنگیان
دانشگاه مازندران

چکیده

هدف اصلی این تحقیق، تبیین و اعتباریابی مدل آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد حمایت یاددهنده-یادگیرنده می‌باشد. این پژوهش از نوع توصیفی بوده که با روش پیمایش انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، متشکل از گروه خبرگان آشنا به مسایل آموزشی دانشگاه تربیت معلم (۶ نفر)، گروه دانشجویان (۲۲۰۰ نفر) و اعضای هیأت علمی (۶۰ نفر) بوده است. از گروه دانشجویان و هیأت علمی تعداد ۳۲۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب و به پرسش‌نامه‌ای که با استفاده از نظرات ۶ کارشناس و خبره که در دو مرحله‌ی رفت و برگشتی (اجماع)، ساخته شده، پاسخ دادند. برای تأمین روایی و پایایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات به ترتیب از نظرات متخصصان آموزش و آلفای کرونباخ (۰/۹۴) استفاده شده است. پاسخ‌های جمع‌آوری شده با استفاده از فنون آمار توصیفی و استنباطی با نرم‌افزار SPSS22 و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که ۴ عامل، به ترتیب: توسعه‌ی منابع و حمایت‌های اعضای هیأت علمی، توسعه‌ی ساختار برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی-یادگیری و حمایت‌های دانشجویی دارای بیشترین بار عاملی تعیین‌کننده بوده است. همچنین، نتیجه‌ی به‌دست آمده، با استفاده از تحلیل عاملی نشان‌دهنده‌ی مناسب بودن شاخص‌های برازندگی می‌باشد. به عبارت دیگر، می‌توان از این عوامل به عنوان معیاری برای تعیین کیفیت در دانشگاه فرهنگیان استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش اثربخش، کیفیت آموزشی، اثربخشی، دانشگاه فرهنگیان.

* این مقاله حاصل طرح پژوهشی دانشگاه فرهنگیان به شماره قرارداد ۵۰۰۰۰/۲۹۳۳/۱۲۰ می‌باشد.

* استادیار، علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، نویسنده مسئول، javadi.ma@gmail.com

** دانشیار علوم تربیتی دانشگاه مازندران، بابلسر، s.izadi@umz.ac.ir

مقدمه

خوشبختانه امروز، در مسأله‌ی شناساندن اهمیت و نقش آموزش در توسعه‌ی کشور مشکل بزرگی وجود ندارد. تمامی سیاست‌گذاران، تصمیم‌سازان، برنامه‌ریزان، مدیران و صاحب‌نظران به پربازده بودن آموزش از جنبه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن پی برده‌اند؛ زیرا با آموزش است که تجربه و توانایی نیروی انسانی برای کار مولد و اثربخش افزایش می‌یابد. بنابراین، آموزش و پرورش به طور عام و دانشگاه فرهنگیان به طور خاص به عنوان نماینده‌ی رسمی تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و حرفه‌ای، تضمین‌کننده‌ی برنامه‌های این بخش بوده و اثربخشی آن مستلزم استفاده از اصول اساسی مباحث پداگوژیکی، شیوه‌ها و رهیافت‌های نوین آموزشی می‌باشد. ولی متأسفانه با توجه به اهمیت این موضوع که همگان به آن واقف هستند کمتر به لحاظ آکادمیک، به خصوص در حوزه‌ی علوم تربیتی به آن توجه شده است.

سیاست‌گذاران دریافته‌اند که معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی هستند، بلکه آن‌ها مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این نقش دوگانه معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان عامل و مجری تغییرات، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌ای در حال رشد و چالش‌برانگیز تبدیل نموده و توجه زیادی به آن معطوف شده است (ویلگاس^۱ و پلنینگ^۲، ۲۰۰۳). اما آنچه در کانون همه‌ی این تلاش‌ها، به منظور شناخت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مشترک است: یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان بوده است (آوالس^۳، ۲۰۱۰).

آموزش عالی در طول دو دهه‌ی گذشته با چالش‌ها و مسایل بسیار زیادی مواجه بوده است که از میان آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ناتوانی در تولید دانش نظری، مصرف دانش‌های بنیادی و نظری تولیدشده در سایر کشورهای جهان، کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی، فقدان رابطه‌ی نامناسب بین دانشگاه و سایر بخش‌های اجتماعی، بی‌توجهی به کارکردهای پژوهش و ارائه‌ی خدمات در دانشگاه‌ها، مشکل تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد از یک طرف و رشد فزاینده دانشجویان و متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، گسترش کمی نظام

^۱. Villegas

^۲. Planning

^۳. Avalos

آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی، کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه برای مسؤلیت‌پذیری و پاسخ‌گویی. بنابراین نظام آموزش عالی برای مقابله با این چالش‌ها، ناچار از توجه به حفظ و ارتقای کیفیت در آموزش عالی است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶: ۸۱). اما متأسفانه به‌رغم اهمیت کیفیت و اثربخشی خدمات ارائه‌شده از طرف مؤسسات آموزش عالی، نه‌تنها میزان توجه به این مهم کافی نبوده، بلکه تلاش برای رفع این نگرانی هم وجود نداشته و روزه‌روز از کیفیت خدمات ارائه‌شده کاسته شده است. درحالی که این موضوع در برنامه‌های درسی آموزش عالی وجود داشته ولی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها در دستور کار قرار نگرفته است (استارک، ۱۹۹۷، به نقل از فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). اگرچه که مباحث مطرح‌شده‌ی فوق برای جامعه‌ی علمی قابل‌قبول نمی‌باشد، اما این مهم در دانشگاه فرهنگیان به عنوان نگین دانشگاه‌های کشور که وظیفه‌ی توسعه‌ی مرزهای دانش و انتقال آن به آینده‌سازان کشور را دارد به هیچ وجه قابل‌قبول نمی‌باشد.

کیفیت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان هیچ‌گاه مهم‌تر از امروز نبوده است؛ چراکه چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه‌ی معلمی تشدید شده و انتظارات مردم از کیفیت آموزش بالا رفته است (گانسر^۱، ۲۰۰۰). همچنین، ارتقای سطح شایستگی‌های حرفه‌ای نیروی انسانی در تراز جهانی در اهداف دوم، چهارم و هشتم سند تحول راهبردی آموزش و پرورش هم مورد تأکید قرار گرفته است (سند تحول راهبردی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۹). بنابراین، امروزه تربیت معلم یک مسأله‌ی چندبعدی و پیچیده است. از یک طرف با سرمایه‌گذاری آموزشی و از طرف دیگر با نوع مورد نظر معلم برای نظام آموزشی در ارتباط است (تیسافس^۲، ۲۰۱۰: ۱۵۴). همچنین، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در جستجوی دستیابی به مزیت رقابتی پایدار در راستای خلق دانش استراتژیک برای مقاصد دانشگاهی از نوآوری‌ها، فلسفه‌ها، استراتژی‌ها و فنونی که در بخش‌های خصوصی و تجاری مورد استفاده قرار گرفته‌اند، بهره می‌برند (کازار^۳، ۲۰۰۰: ۳). این موضوع سبب شده که آموزش عالی در خلال ۲۰ سال گذشته در سراسر دنیا، تحت تأثیر تغییرات چشمگیر قرار بگیرد.

چالش‌های جدید و محیط در حال تغییر، موضوع رهبری و مدیریت آموزشی را بیش از پیش

^۱. Ganser

^۲. Tessafis

^۳. Kazar

مورد تأکید قرار داده است. همگامی با این تغییرات مستلزم درک پدیده‌های تغییر سریع، رقابت‌پذیری، عدم قطعیت و افزایش خطر زوال سازمانی است. در این زمینه می‌توان به ۵ نوع دگرگونی اشاره نمود:

- ۱- آموزش عالی به طور فزاینده‌ای به سوی «جهانی شدن» به پیش می‌رود.
 - ۲- سیستم آموزش عالی با ویژگی‌های یک «بازار» توسعه می‌یابد.
 - ۳- هزینه‌های عمومی جوایگوی افزایش شمار دانشجویان نیستند.
 - ۴- نگرانی در مورد «کیفیت» در آموزش عالی افزایش یافته است.
 - ۵- برنامه‌های درسی دانشگاهی به طور فزاینده‌ای به سمت «شغل‌محوری» به پیش می‌رود (ژیانمینگ^۱، ۲۰۰۶: ۷۰). این موضوعات رسالت‌های نوینی را برای دانشگاه به طور عام و دانشگاه فرهنگیان به طور خاص در نظام تولید دانش اثربخش ترسیم نموده است.
- با توجه به مطالب فوق، اولین مسأله‌ای که در ذهن در مورد طراحی آموزش اثربخش شکل می‌گیرد این است که: ۱- آیا طراحی را در کارهای گانه^۲ (۱۹۷۷)، مریل^۳ و ریگلوث^۴ (۱۹۸۳) باید جستجو کرد؟ یا این که در دهه‌های اخیر که طراحی آموزشی به شدت تحت تأثیر پیشرفت‌های نظریه یادگیری، نظریه‌ی ارتباطات، فناوری اطلاعات و ارتباطات قرار گرفته است؟ (موریسون و همکاران، ۲۰۰۹). ۲- چقدر از مؤلفه‌های اثربخشی با رویکرد حمایت‌یاددهنده-یادگیرنده می‌دانیم؟ ۳- یا آیا مدلی برای آموزش اثربخش با رویکرد حمایت‌یاددهنده-یادگیرنده وجود دارد؟
- مراجعه به اسناد و مدارک در روش‌شناسی^۵ کیفیت و اثربخشی آموزش نشان داده است که نه تنها اطلاعات بسیار کمی در این زمینه وجود دارد، بلکه اطلاعات مشاهده‌شده متناقض هم می‌باشند. عده‌ای آموزش را همان نظریه‌های یادگیری می‌دانند. در مقابل افرادی به شدت بین آموزش و طراحی آموزش تفاوت قائل هستند و اعتقاد دارند که نظریه‌های آموزش به دنبال فراهم کردن زمینه لازم برای تضمین یادگیری هستند، ولی طراح آموزشی برای تضمین کیفیت یادگیری، آن‌ها را در قالب درس طراحی می‌نماید (موریسون و همکاران ۲۰۱۱، به نقل از غلامحسین رحیمی دوست،

^۱. Xianming

^۲. Gagne

^۳. Merrill

^۴. Riegluth

^۵. Methodology

۱۳۸۷: ۱۰). به‌رغم اهمیت آنچه گفته شده است، یکی از موارد بااهمیت در نظام آموزش اثربخش، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و پژوهش درباره‌ی آن‌ها است که جز در مواردی محدود (بوزینسکی^۱ و هسن^۲، ۲۰۱۰)، اغلب دوره‌های توسعه‌ی حرفه‌ای کوتاه‌مدت به صورت ضمن خدمت برگزار می‌شوند و موضوعی خاص را مطرح و مورد مطالعه قرار گرفته‌اند و به دوره‌های توسعه‌ی حرفه‌ای بلندمدت کمتر توجه شده است (فیلدر^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). از سوی دیگر تأثیرات الزام‌آور شرایط زمینه‌ای، اظهار نظر کلی و تعمیم در مورد «بهترین شیوه‌ی» توسعه‌ی حرفه‌ای را به مخاطره می‌اندازد. بنابراین به جای تعیین شیوه‌های عالی و بدون چون‌وچرا، باید محیط را بهتر شناخت. سپس تعداد معدودی استراتژی، تکنیک یا اقدام که در همه‌ی آن‌ها اثرات یکسانی به بار می‌آورد تعیین کرد. رویکرد بسیار مؤثرتر این است که عناصر مرکزی توسعه‌ی حرفه‌ای که در اثربخشی آن دخیل هستند را به صورت روشن مشخص کنیم. سپس بهترین شیوه انطباق با این عناصر را به شکل روشن تشریح کنیم (گاسکی^۴، ۲۰۰۹). در این میان اعضای هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت دوگانه‌ای را بر عهده دارند بیش از پیش باید مورد توجه قرار بگیرند. مسئولیت‌های اعضای هیأت علمی بر اساس دیدگاه‌های متخصصان مختلف به ۱- تحقیق و پژوهش، ۲- تدریس، ۳- خدمات اجتماعی و ۴- نظارت و راهنمایی تقسیم می‌شود (آدامز، ۲۰۰۲؛ آستین، ۲۰۰۲؛ بویر، ۱۹۹۰؛ رمس، کاوالارو، کیسلیکا و زیلا، ۲۰۰۲؛ لایننگ، ۱۹۹۰؛ محمدی، محمودی و دهداری راد، ۲۰۱۰؛ کمیته برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی، ۲۰۰۴). در میان مسئولیت‌ها، صلاحیت‌ها و شرایط لازم برای استادان، آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته هویت حرفه‌ای، مؤلفه‌های آن، نحوه شکل‌گیری و تأثیر آن بر عملکرد استادان در محیط‌های آموزش عالی است (فروتن، رشادت جو، ۱۳۹۴: ۱۰۱).

از منظر اصل عقلانیت در اقتصاد آموزش دو سؤال اساسی وجود دارد که ۱- آیا گسترش فناوری‌های سخت‌افزاری و جدید، راه خوبی برای خرج کردن منابع می‌باشد؟ ۲- چگونه می‌توان مؤثرترین (اثربخش‌ترین) آموزش و پرورش را ایجاد کرد؟ (برامبل^۵، ۱۹۹۹: ۹). به‌رغم سابقه‌ی چهل‌ساله‌ی اقتصاد آموزش در ادبیات اقتصادی، این بخش از معرفت بشری در نظام آموزشی ایران

^۱. Buczynski

^۲. Hansen

^۳. Fielder

^۴. Guskey

^۵. Bramble

به طور عام و نظام آموزش عالی به طور خاص، جایگاهی نداشته و پژوهش‌های اندکی هم که در این زمینه انجام شده به کارایی خارجی پرداخته و توجهی به کارایی داخلی و کیفیت داخلی نشده است. این در حالی است که نگرانی در مورد «کیفیت» در آموزش عالی افزایش یافته است و برنامه‌های درسی دانشگاهی به طور فزاینده‌ای به سمت «شغل محوری» به پیش می‌رود (ژیانمنینگ^۱، ۲۰۰۶:۷۳).

تحقیقات قابل ملاحظه‌ای طی سال‌های اخیر در زمینه‌ی اثربخشی نظام آموزشی در سطح ملی و بین‌المللی انجام شده و تاکنون مقالات و گزارش‌های زیادی به چاپ رسیده است. ولی در زمینه‌ی مدل‌های آموزش اثربخش با تأکید بر رویکرد حمایت‌های یاددهنده یادگیرنده به عنوان یکی از مباحث مطرح در تضمین کیفیت آموزشی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته و این مهم در دانشگاه فرهنگیان به عنوان تنها نماینده‌ی رسمی تأمین و تضمین حرفه‌ای نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش که اقدام به جذب دانشجویان زیاد و مدرسان و در آینده اعضای هیأت علمی مورد نیاز دست خواهد زد، انجام نشده است. به همین منظور در زیر به مهم‌ترین تحقیقاتی که نزدیک به این موضوع انجام شده و می‌تواند راهگشایی برای این تحقیق باشد، اشاره می‌شود.

عظیمی (۱۳۸۸) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در کشور مالزی، انگلستان، ژاپن و ایران»، به این نتیجه دست یافت که نتایج کیفیت‌بخشی به نظام تربیت‌معلم و یادگیری مادام‌العمر، زمانی حاصل می‌شود که ابزارهای مهم ارتباطی رفع موانع گردد. به همین دلیل آشنا ساختن معلمان با ابزارهای نوین، از مهم‌ترین راهبردهای برنامه‌ی درسی و آموزش در مراکز تربیت‌معلم است.

شاهرضایی (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به منظور ارائه‌ی یک چارچوب ادراکی»، با هدف شناسایی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور و ارائه‌ی الگویی مفهومی، به این نتایج دست پیدا کرده: کشورهای پیشرو به ابعاد پنج‌گانه ارزیابی (زمینه، درونداد، فرآیند، برون‌داد و پیامد) توجه شایانی دارند؛ میزان توجه نهادهای نظارتی در ایران به ابعاد و مؤلفه‌های ارزیابی در حد کم و بسیار کم است؛ و شورای عالی آموزش عالی نقش سیاست‌گذاری و هدایت‌فعالیت تمام نهادهای مربوط به ارزیابی آموزش عالی را بر اساس الگو که مشتمل بر چهار رکن فلسفه و اهداف، مبانی نظری، مراحل اجرا و نظام بازخورد بانک اطلاعات و

^۱. Xianming

مهندسی مجدد را بر عهده دارد.

بورجس و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان «مدل نوآورانه آموزش و یادگیری بالینی حمایتی برای دانشجویان کارشناسی رشته پرستاری: مدل خوشه‌ای»، به این نتیجه رسیدند که تحلیل‌های انجام‌شده از اطلاعات دریافتی که در طول پنج سال جمع‌آوری شده، نشان‌دهنده بهبود و تسهیل مراقبت‌های بهداشتی دانشجویان شده است.

هامر، لیپ و ریوا (۲۰۱۲) در تحقیقی نشان دادند که پنج ویژگی اساتید ایده‌آل عبارت‌اند از: برخورداری از دانش موضوعی در سطح عالی، شأن و وقار، مهارت در برقراری ارتباط، شخصیت گیرا و جذاب و توانایی ارائه‌ی یک موضوع. لاموت و انگلس (۲۰۱۰) می‌گویند عواملی که می‌توانند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند شامل تجارب دوران کودکی در زمان تحصیل، دانش و آموخته‌های کسب‌شده در دوره‌های آموزشی و تجربیات شخصی استاد در جریان تدریس می‌باشد. در پژوهشی که توسط لاموت و انگلس (۲۰۱۰) صورت گرفت، چهار جنبه از هویت حرفه‌ای استادان به نام‌های جهت‌گیری حرفه‌ای، وظیفه‌مداری، خودکارآمدی و تعهد به تدریس، شناسایی شده است.

پژوهش دی، البوت و کینگتان (۲۰۰۵) حاکی از تأثیر عوامل محیطی بر ایجاد، رشد یا تغییر هویت حرفه‌ای استادان است. بررسی این محققان بر روی استادان باتجربه انگلستان و استرالیا، بیانگر آن است که هویت حرفه‌ای به عنوان یک پدیده‌ی تودرتو، در معرض تغییرات اجتماعی-سیاسی می‌باشد. دی و همکارانش (۲۰۰۵) در مطالعه‌ی خود بر روی استادان انگلستان و استرالیا به این نتیجه دست یافتند که چون استادان این کشورها احساس کرده بودند که در فرهنگ اداری و اجرایی موجود به اندازه‌ی کافی احترام و اطمینان وجود ندارد، نتوانسته بودند هویت حرفه‌ای خود را که به ارزش‌ها و نگرش‌های آنان وابسته است، توسعه دهند. ادراک استادان از هویتشان در یک زمینه شغلی و این‌که آن‌ها خود را چگونه می‌بینند و به دیگران معرفی می‌کنند، از طریق ارتباطات بین‌فردی با همکاران ساخته می‌شود (کورتگن، ۲۰۰۴). فرهنگ حرفه‌ای که به عنوان ارزش‌ها و دیدگاه‌های مشترک گروهی متجانس شناخته می‌شود، بخش‌هایی از هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فردسان، ۲۰۰۱). کونلی و کلاندینین (۱۹۹۹) به این نتیجه رسیدند که وقایع سازمانی (مؤسسه‌ای)، تأثیر بسیاری بر هویت حرفه‌ای دارد.

زوآر و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیقی تحت عنوان «ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان» پرداختند. تحلیل داده‌های

به‌دست‌آمده حاکی از آن است که میانگین شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی در همه مؤلفه‌ها و ابعاد الگو، منفی و در آزمون تی در سطح $0/001$ معنی‌دار است. این نشان می‌دهد که دانشجویان از کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور راضی نیستند. در ضمن، میانگین کل ادراک دانشجویان $2/68$ درصد (زیر متوسط) و انتظار آن‌ها $4/44$ درصد (بالای زیاد) است. همچنین، در مقایسه جنسیت و سال تحصیلی (دوم و چهارم) دانشجویان تفاوتی در چگونگی کیفیت خدمات وجود نداشت و در بین رشته‌ی تحصیلی دانشجویان فقط سطح نارضایتی دانشجویان رشته‌ی کامپیوتر نسبت به سایر دانشجویان در آزمون معنادار بوده است (زوار و همکاران، ۱۳۸۶: ۱).

شکورنیا و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «علل مراجعه‌ی دانشجویان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره-دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز» انجام دادند. نتایج نشان داد که کمتر از یک‌چهارم دانشجویان به مرکز مشاوره‌ی دانشجویی مراجعه کردند و بیشترین علل مراجعه به این مراکز در بیشتر گروه‌ها، مشکلات آموزشی و روانی-عاطفی بوده است، همچنین دست‌کم 20% دانشجویان یک بار به مراکز مشاوره دانشگاه مراجعه نموده‌اند. مراجعه‌ی دانشجویان دختر به مراکز مشاوره بیشتر از دانشجویان پسر بوده است. افزون بر آن، بین علل مراجعه‌ی دانشجویان دختر و پسر، مجرد و متأهل و بومی و غیربومی تفاوت معناداری وجود دارد (شکورنیا و همکاران، ۱۳۹۲، ۳۸۸).

بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال این سؤال کلی است که مدل آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد حمایت‌یاددهنده-یادگیرنده چگونه است؟ بر این اساس، با بررسی چارچوب نظری مطالعات انجام‌شده، هدف اصلی این تحقیق بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت و اثربخشی آموزش با رویکرد حمایت‌یاددهنده-یادگیرنده در دانشگاه فرهنگیان ایران می‌باشد. بنابراین، این پژوهش در صدد پاسخ به سؤالات زیر می‌باشد:

۱- شاخص‌های کیفیت و اثربخشی در دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

۲- آیا مدل آموزش اثربخش با رویکرد حمایت‌یاددهنده-یادگیرنده در دانشگاه فرهنگیان دارای

برازندگی است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف توصیفی، از نوع پیمایشی است. جامعه‌ی آماری این تحقیق،

شامل گروه خبرگان، دانشجویان و اعضای هیأت علمی بوده که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه‌ی آماری گروه خبرگان ۶ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و ۳۲۸ نفر دانشجویان و اعضای هیأت علمی با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با استفاده از جدول مورگان انتخاب و به پرسش‌نامه‌ای که با استفاده از نظرات کارشناس و خبرگان ساخته شده، پاسخ دادند. برای تأمین روایی شاخص‌های به‌کاررفته‌ی پرسش‌نامه، پس از طرح سؤالات به تعداد ۷۵ گویه که دارای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بودند، در اختیار تعدادی از استادان، صاحب‌نظران علوم تربیتی و برنامه‌ریزی آموزشی قرار گرفت و دیدگاه‌های اصلاحی آنان اخذ گردید. بدین ترتیب، روایی صوری و محتوایی گویه‌های پرسش‌نامه فراهم گردید. هم‌چنین، برای بررسی پایایی به عنوان یک ویژگی فنی ابزار اندازه‌گیری، از آلفای کرونباخ (۰/۹۴) استفاده شده که مقدار آن از سطح پایایی قابل‌قبولی برخوردار است. برای تجزیه و تحلیل داده از فنون آمار توصیفی (جداول و میانگین‌ها) و استنباطی (تحلیل عاملی)؛ به منظور تعیین بارهای عاملی و مدل مناسب بر اثربخشی آموزش و شاخص‌های برازندگی برای مناسب بودن آن‌ها) با استفاده نرم‌افزار SPSS22 و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

سؤال اول: شاخص‌های کیفیت و اثربخشی در دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش که «مفاهیم و مقولات آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟»، از تکنیک دلفی^۲ استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر به اختصار توضیح داده شده است. در این مرحله، ابتدا با بررسی ادبیات مکتوب، اسناد و منابع معتبر علمی و کنکاش در مقالات، ۷۵ مفهوم اولیه استخراج گردید. بعدازآن برای دسته‌بندی مفاهیم استخراج شده، برای نام‌گذاری آن‌ها از روش دلفی استفاده شده که در طی دو مرحله مؤلفه‌ی نهایی به دست آمد.

جدول ۱: نظرخواهی از متخصصان درباره‌ی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آموزش اثربخش

(مرحله‌ی اول)

مقولات اصلی	مؤلفه‌های اصلی اثربخشی آموزش
کاملاً	مخالقم
کاملاً	بی‌نظم
کاملاً	موافقم
کاملاً	کاملاً

^۱. Factor Analysis

^۲. Delphi

مخالفم (۱)	(۲)	(۳)	(۴)	موافقم (۵)		
۰	۰	۲	۱	۳	۱	ساختار برنامه‌ریزی درسی
۰	۰	۰	۳	۳	۲	راهبردهای تدریس
۰	۰	۱	۰	۵	۳	خدمات دانشجویی
۰	۰	۲	۳	۱	۴	توسعه‌ی منابع انسانی
مؤلفه‌های پیشنهادی پس از جمع‌آوری نظرات خبرگان						
					۱	توسعه و ساختار برنامه‌ی درسی
					۲	توسعه و بهسازی منابع انسانی هیأت علمی
					۳	فرایند یاددهی- یادگیری

جدول ۲: رتبه‌ی دیدگاه‌های خبرگان حاصل از پرسشنامه‌ی آموزش اثربخش (مرحله اول)

رتبه	مقولات اصلی	میانگین نظرات خبرگان در مورد مؤلفه‌های اصلی تأثیرگذار بر آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان
۱	ساختار برنامه‌ریزی درسی	[۵]
۲	راهبردهای تدریس	[۵/۴]
۳	خدمات دانشجویی	[۵/۶]
۴	توسعه‌ی منابع انسانی	[۴/۶]

با توجه به جداول بالا می‌توان تفاوت نظر هر یک از خبرگان را محاسبه نمود. در حقیقت بر اساس این رابطه، هر یک از خبرگان می‌توانند نظر خود را با میانگین نظرات بسنجند. و در صورت تمایل نظرات قبلی خود را تعدیل نمایند (چنگ و همکاران، ۲۰۰۰).

جدول شماره ۳: نظرخواهی از متخصصان درباره‌ی مؤلفه‌های تأثیرگذار آموزش اثربخش (دوره‌ی دوم)

رتبه	مقولات اصلی	کاملاً مخالفم (۱)	مخالفم (۲)	بی‌نظم (۳)	موافقم (۴)	کاملاً موافقم (۵)
۱	توسعه و ساختار برنامه‌ی درسی	۰	۱	۱	۲	۳
۲	فرایند یاددهی- یادگیری	۰	۱	۱	۱	۴
۳	حمایت‌های دانشجویی	۰	۰	۰	۱	۵
۴	توسعه و بهسازی اعضای هیأت علمی	۰	۰	۰	۶	۰

جدول ۴: نظرخواهی از متخصصان و تفاوت رتبه مؤلفه‌های آموزش اثربخش

رتبه	مؤلفه‌های اصلی کیفیت در آموزش	دیدگاه‌های		اختلاف میانگین‌های نظرات خبرگان در دو پرسشنامه‌ی اول و دوم
		متخصصان درباره مؤلفه‌های اثربخشی (مرحله اول)	متخصصان درباره مؤلفه‌های اثربخشی (مرحله دوم)	
۱	توسعه و ساختار برنامه‌ی درسی	[۵]	[۵/۲]	۰/۲
۲	فرایند یاددهی-یادگیری	[۵/۴]	[۵/۴]	۰/۰
۳	حمایت‌های دانشجویی	[۵/۶]	[۵/۸]	۰/۲
۴	توسعه و بهسازی اعضای هیأت علمی	[۴/۶]	[۴/۸]	۰/۲

در این مرحله تفاوت رتبه‌های دو مرحله‌ی اول و دوم با استفاده از روابط فاصله میان اعداد، میزان اجماع نظر خبرگان محاسبه شد. بنا بر نظر چنگ و همکاران (۲۰۰۲) در صورتی که اختلاف محاسبه‌شده از ۰/۲ کمتر باشد، فرایند دلفی فازی متوقف می‌شود. در اینجا هم با توجه به آن‌که اختلاف میانگین‌ها بیش از ۰/۲ نبود، می‌توان نتیجه گرفت که اجماع خوبی بین نظر خبرگان وجود دارد. بنابراین جدول زیر به عنوان طبقه‌بندی مؤلفه‌های اصلی آموزش اثربخش مورد اجماع قرار گرفت.

سؤال دوم: آیا مدل آموزش اثربخش با رویکرد حمایت یاددهنده-یادگیرنده در دانشگاه فرهنگیان دارای برازندگی است؟
به منظور پاسخ به این سؤال، از تحلیل عاملی و بعدازآن از ماتریس همبستگی استفاده شده است که در ادامه به بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.
قبل از انجام آزمون تحلیل عاملی باید اطمینان حاصل کرد که آیا داده‌ها برای این نوع تحلیل مناسب است یا نه؟ به همین منظور از آزمون بارتلت، ضریب KMO و سطح معناداری استفاده شده که در جدول ۵ به آن پرداخته می‌شود.

جدول ۵: بررسی وضعیت معناداری و ضرایب (KMO) و آزمون بارتلت

شاخص‌های آماری	اندازه KMO	آزمون بارتلت	سطح
----------------	------------	--------------	-----

معنی‌داری			
۰/۰۰۰	۳/۳۵۶	۰/۸۷۵	نشانگرهای تأثیرگذار بر کیفیت و اثربخشی آموزش

همان‌گونه که از جدول ۵ مشخص است، اندازه KMO (برای کفایت حجم نمونه‌گیری) برابر ۰/۸۷۵ و آزمون بارتلت برابر ۳/۳۵۶ امکان اجرای تحلیل عاملی را تأیید می‌کند.

جدول ۶: تحلیل عاملی مقیاس آموزش اثربخش با روش اصلی و چرخش واریماکس

درصد کل واریانس تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده (عامل‌ها)	مقادیر بارهای عاملی				نشانگرها	مفروضه‌های اصلی	ردیف
		۴	۳	۲	۱			
۸۰,۰۴	۳۳,۶۴				۰,۷۲	برگزاری کلاس‌های کارگاهی توسعه‌ی حرفه‌ای	توسعه و حمایت‌های مدرسان و اعضای هیئت علمی	۱
					۰,۷۶	برگزاری دوره‌های پژوهش در عمل (اقدام‌پژوهی)		
					۰,۷۶	برگزاری دوره‌های درس‌پژوهی		
					۰,۷۶	برگزاری دوره‌های روایت‌پژوهی		
					۰,۵۳	تأمین نیازهای اطلاعاتی از قبیل نشریات، مجلات و کتاب		
					۰,۵۰	دسترسی آزاد و همه‌وقت به کتابخانه		
					۰,۷۳	ساعات برنامه‌ریزی شده برای حضور دفتر اساتید		
					۰,۶۶	اشتراک نشریات و مجلات علمی و پژوهشی		
					۰,۷۵	تشویق‌های مالی برای پژوهشگران		
					۰,۷۶	تشویق‌های غیرمالی برای پژوهشگران		
					۰,۶۸	داشتن اتاق (دفتر) مستقل گروه آموزشی برای مراجعه‌ی دانشجویان		
					۰,۶۶	شرکت در فعالیتهای فوق‌برنامه‌ی علمی و پژوهشی		
					۰,۶۸	شرکت در کارگاه‌های تخصصی مربوط به رشته		
			۰,۷۰	شرکت در کارگاه‌های مهارت‌های معلمی				

درصد کل واریانس تفسیر شده	درصد واریانس تفسیر شده (عامل‌ها)	مقادیر بارهای عاملی				نشانه‌ها	مفروضه‌های اصلی	رتبه
		۴	۳	۲	۱			
۳۰،۵۳					۰،۵۴	عضویت در انجمن‌های علمی و پژوهشی	حمایت‌های برنامه‌ی درسی	۲
					۰،۵۳	اختصاص شناسه و رمز عبور برای دسترسی به منابع اطلاعاتی در خارج از دانشگاه		
			۰،۶۳			به‌روز بودن سرفصل‌های درسی		
			۰،۶۸			تناسب سرفصل با تعداد واحدها		
			۰،۶۲			تناسب سرفصل با نیازهای حرفه معلمی		
			۰،۵۲			تقویت و ارتقای نگرش پژوهش (آموزش پژوهشی)		
			۰،۷۱			ارزشیابی اولیه در ابتدای ترم تحصیلی		
			۰،۶۴			دخیل کردن نظرات مدرسان/دانشجویان در طراحی سرفصل‌های برنامه‌ی درسی		
			۰،۶۴			استفاده از روش‌های متنوع ارزیابی‌ها (عملی، نظری، تستی؛ تشریحی و تجربی ...)		
			۰،۵۲			سهولت دسترسی به استاد راهنما در دانشگاه		
			۰،۶۵			تناسب سرفصل با توجه به تعداد جلسات در یک‌ترم		
			۰،۶۷			کاربردی بودن سرفصل‌ها و مباحث تدریسی		
			۰،۶۷			آشنایی با برنامه‌ی درسی مربوط به رشته در دوره‌ی تحصیلی		
			۰،۵۷			استفاده از نظرات دانشجویان برای معرفی کتاب درسی ترم		
		۰،۶۵			انعطاف در برنامه‌ی درسی (توزیع برنامه در طول هفته)			
۱۱،۰۷				۰،۵۶		تناسب جمعیت دانشجویان در کلاس	حمایت فرایند یاددهی-یادگیری	۳
				۰،۶۰		داشتن رمز عبور در سامانه‌ی فرهنگیان		
				۰،۶۵		اجرای روش تدریس پژوهش‌محور		
				۰،۷۱		استفاده از ابزارهای تعاملی در کلاس درس (تخته‌ی هوشمند و ...)		
				۰،۰۰		استفاده از محتوای تعاملی در تدریس (محتوای الکترونیکی)		

درصد کل واریانس تعیین شده	درصد واریانس تعیین شده (عامل‌ها)	مقادیر بارهای عاملی				نشانه‌ها	مؤلفه‌های اصلی	رتبه		
		۴	۳	۲	۱					
	۰.۵۵					تهیه و بارگذاری درس در سامانه‌ی فرهنگ‌یادا	مؤلفه‌های اصلی	۴		
	۰.۷۱					تعامل الکترونیکی برای دریافت یا ارسال درس یا تکالیف دانشجویی (ایمیل)				
	۰.۷۸					تعامل و ارتباط در شبکه‌ی اجتماعی آموزشی				
	۰.۶۴					ارائه‌ی بازخورد به‌موقع و سریع				
	۰.۶۱					مشارکت در فرایند تدریس				
	۰.۷۵					استفاده از شیوه‌های متنوع تدریس (شیوه‌های عملی، شبیه‌سازی، موقعیت‌های واقعی، الگوهای تدریس، کار پروژه‌ای)				
	۰.۵۸					انجام فعالیت‌های بیشتر تدریس توسط دانشجو				
	۰.۶۳					انجام فعالیت‌های بیشتر تدریس توسط استاد				
	۰.۷۳					فعالیت‌های خلاقانه در کلاس درس				
	۰.۶۳					قصد و نیت برنامه‌ریزی شده برای یادگیری دانشجویان (طرح درس)				
	۰.۶۶					آشنایی مدرسان از دانش تفاوت فردی یادگیرندگان				
	۰.۷۰					برجسته‌سازی و تأکید بر بخش‌های مهم درس جدید				
	۰.۷۳					ارائه‌ی مثال‌های متعدد درباره درس جدید				
	۰.۶۵					تدارک فرصت مشارکت دانش آموزان در یادگیری درس جدید				
۴.۸۰	۰.۶۸					برگزاری همایش‌های علمی و پژوهشی			مؤلفه‌های دانشجویی	۴
	۰.۷۰					دسترسی به مجلات علمی و پژوهشی				
	۰.۶۹					آشنایی با مجلات علمی و پژوهشی				
	۰.۷۰					دسترسی آسان به کتابخانه‌ی دانشگاه				
	۰.۶۷					برگزاری کارگاه جستجوی اطلاعات				
	۰					اختصاص رمز عبور برای پایگاه داده‌ها				

درصد کل واریانس تفسیر شده	درصد واریانس تفسیر شده (عامل‌ها)	مقادیر بارهای عاملی				نشانگرها	مؤلفه‌های اصلی	رتبه
		۴	۳	۲	۱			
	۰,۶۴					اختصاص اتاق مشاوره‌ی علمی به دانشجو		
	۰,۶۴					مرکز خدمات مشاوره‌ی تحصیلی در دانشگاه		
	۰,۷۸					دسترسی به اینترنت در داخل کلاس		
	۰,۷۵					معرفی سایت‌های پژوهشی برای دریافت مقالات علمی و آموزشی		
	۰,۶۶					دسترسی به اینترنت در ساعات غیر آموزشی		
	۰,۶۹					عضویت نماینده‌ی دانشجویان در کمیته‌ی تخصصی رشته‌ای		
	۰,۷۴					عضویت نماینده‌ی دانشجویان در کمیته‌ی پژوهشی		
	۰,۶۰					مجوز بودن کلاس‌ها به کامپیوتر و ویدیو پروژکتور		
	۰,۶۵					استانداردهای فیزیکی آموزش (رنگ، اندازه ی کلاس، نوع چیدمان صندلی، نور، تهویه و...)		
	۰,۶۳					مجوز بودن سالن مطالعه به امکانات جستجو		
	۰,۵۹					وجود مدارس خاص برای دوره‌های کارورزی		
	۰,۵۹					تخصص مدرسان		
	۰,۶۴					امکانان کارگاهی و آزمایشگاهی برای درس		
	۰,۶۴					ارتباط دانشگاه فرهنگیان با دانشگاه‌های نزدیک و معتبر		
	۰,۶۶					فرصت مطالعاتی برای دانشجویان		
	۰,۶۳					نظام سنجش کیفیت یادگیری دانشجویان به صورت ملی		
	۰,۶۱					نظام سنجش کیفیت یادگیری دانشجویان به صورت منطقه‌ای		
	۰,۵۷					نسبت استاد به دانشجو		
	۰,۷۶					رعایت تعداد واحدهای ارائه‌شده در یک روز		
	۰,۹۱					برگزاری جلسات منظم گروه آموزشی با		

درصد کل واریانس تبيين شده	درصد واریانس تبیین شده (عامل‌ها)	مقادیر بارهای عاملی				نشانگرها	مؤلفه‌های اصلی رتبه
		۴	۳	۲	۱		
						حضور نماینده‌ی دانشجویان	
		۰٫۸۷				برگزاری جلسات پرسش و پاسخ به منظور آشنایی دانشجویان با رشته تحصیلی	

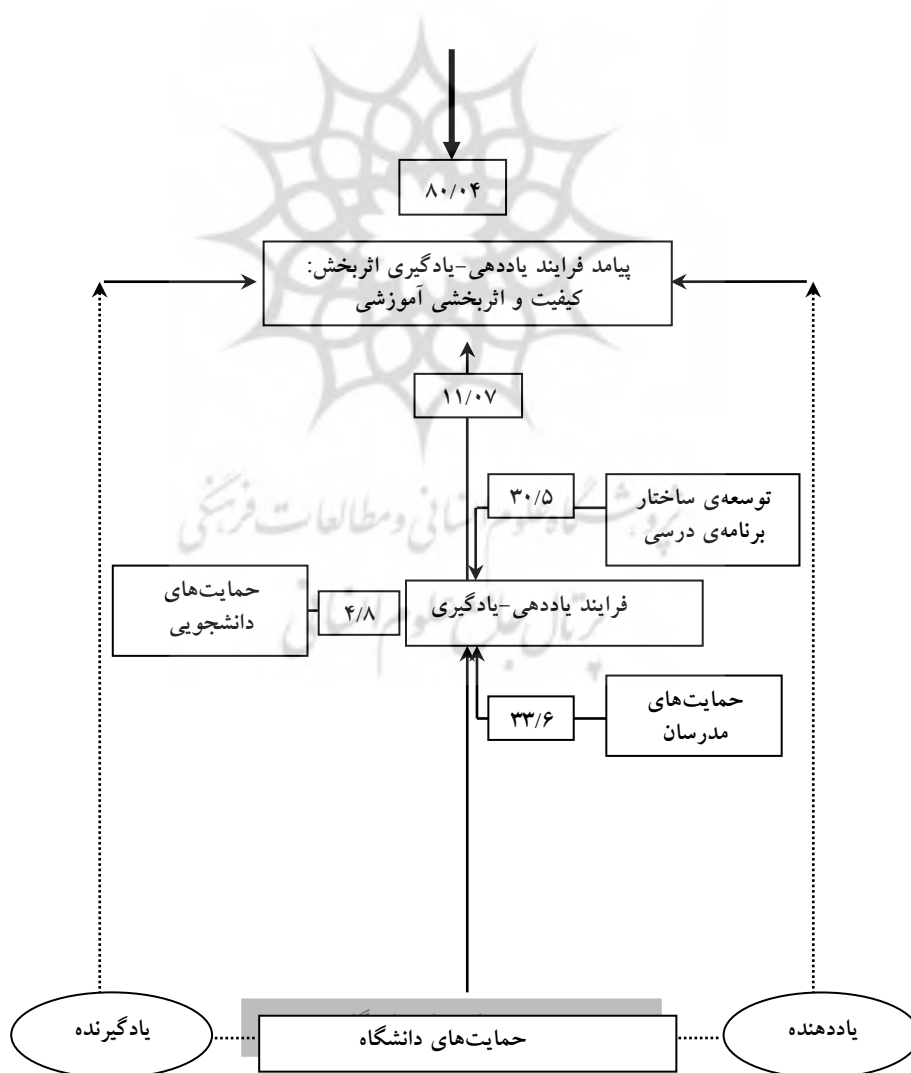
بر اساس جدول فوق، نتایج تحلیل عاملی به عنوان شواهدی از روایی سازه مقیاس فن‌آوری آموزش اثربخش ارائه شده است. چنانچه، در جدول ملاحظه می‌شود، اندازه‌ی KMO (کفایت حجم نمونه‌گیری برابر با ۰/۸۷۵) و آزمون بارتلت (برابر با ۳/۳۵۶) در سطح معناداری ۰/۰۵ α ، امکان اجرای تحلیل عاملی را مورد تأیید قرار می‌دهد. بنابراین، می‌توان، با تحلیل عاملی، تعدادی از عوامل را استخراج نموده و بهترین عامل‌ها را انتخاب نمود. در پژوهش حاضر به ۴ عامل حمایت‌های مدرسان، توسعه‌ی ساختار برنامه‌ی درسی، حمایت‌های فرایند یاددهی-یادگیری و حمایت‌های دانشجویی شناسایی و طبقه‌بندی شده‌اند که در مجموع چهار عامل مذکور توانستند ۸۰/۰۴ درصد از کل واریانس متغیرها را تبیین کنند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش اثربخش و باکیفیت توسط این ۷۵ عامل به میزان ۰/۸۰ قابل تبیین بوده و مابقی تحت تأثیر عوامل پنهان دیگری است که در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفته یا کشف نشده‌اند و یا درصد ناچیزی را تبیین می‌کنند.

جدول ۸: شاخص‌های برازندگی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان

شاخص‌های برازندگی	مقادیر قابل قبول	مقدار مشاهده شده	نتیجه
مقدار خی دو	مقدار p	۴۶۷/۵۶ یا	
	معنادار نگردد	Df = ۲۰۹	
CMIN/DF	بین ۳-۵	۲/۲۳	برازش قابل قبول
شاخص RSMEA	زیر ۰/۰۸	۰/۰۶۶	برازش قابل قبول
شاخص CFI	بالای ۰/۹	۰/۹۷	برازش قابل قبول
شاخص AGFI	بالای ۰/۹	۰/۹۸۱	برازش قابل قبول
شاخص NFI	بالای ۰/۹	۰/۹۹۳	برازش قابل قبول
P-Value	-	۰/۰۰۰۰	

با توجه به نتایج حاصل از جدول بالا، تحلیل برازش مدل با عنایت به شاخص‌های برازندگی،

می‌توان گفت که شاخص‌های برازندگی حاضر دارای برازش مناسبی می‌باشد. به عبارت دیگر، با توجه به سطح معناداری $\alpha = 0/05$ و مناسب بودن شاخص‌ها، می‌توان از این نشانگرها برای اثربخشی آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ایران به طور عام و استان مازندران به طور خاص استفاده کرد. بنابراین از مجموع شاخص‌های گزارش شده می‌توان دریافت که داده‌های مورد استفاده با مدل تحلیل عاملی مفروض هماهنگی کامل دارند و مدل مفهومی قابل تأیید بوده است. با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته، مدل تجربی پژوهش در نمودار زیر آمده است.



نمودار ۲: مدل تجربی آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه که گذشت می‌توان نتیجه گرفت که بازتعریف در مفهوم آموزش اثربخش یعنی فراهم کردن شاخص‌های کیفیت در نظام آموزشی مستلزم تغییر در پارادایم‌های سنتی فرایند یاددهی و یادگیری به فرایند یاددهی-یادگیری است. بنابراین، اگر دانشگاه فرهنگیان ایران بخواهد بر اساس فلسفه وجودی خود، به انتقال ارزش، دانش و مهارت پردازد باید بر خدماتی هزینه کند که منجر به اثربخشی برنامه‌های آموزشی شده تا در رقابت پایدار با سایر مراکز آموزشی از قبیل دانشگاه‌های دولتی و آزاد و غیرانتفاعی داخل و خارج بتواند به جذب و تربیت دانش‌آموختگان خلاق قرار گیرد تا سهمی در تولید دانش داشته تا به اهداف اصلی تربیت نیروی انسانی منتهی شود. تغییرات عمیق صورت گرفته در ساختار برنامه‌ی درسی و جمعیت فراگیران، هویت حرفه‌ای استادان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از استادان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید توسط ایشان، بین معلومات و دانش قبلی آنان فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق‌تر و بیشتر نموده است. بنابراین هویت حرفه‌ای استادان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو، ۲۰۰۷). به‌رغم اهمیت موضوع، نقش و تأثیر هویت حرفه‌ای استادان در نظام آموزشی به‌خصوص محیط‌های آموزش عالی، مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که در کشور ما، در این حوزه تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است.

نتیجه‌ی تحقیق نشان می‌دهد که مؤلفه‌های اصلی آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان، ابتدا با بررسی ادبیات مکتوب، اسناد و منابع معتبر علمی و کنکاش در مقالات، ۴ مؤلفه اصلی اولیه طراحی شده است. پس‌از آن نظرات آن‌ها در ارتباط با عناصر اصلی مؤلفه‌های کیفیت به چهار گروه ۱- توسعه و ساختار برنامه‌ی درسی ۲- فرایند یاددهی-یادگیری ۳- حمایت‌های دانشجویی ۴- توسعه و بهسازی مدرسان و اعضای هیأت علمی تشخیص داده شده است.

در حال حاضر این سؤال مطرح است که بهره‌گیری از فناوری برای ارائه و عرضه آموزش

یادگیری را بهبود می‌بخشد یا طراحی آموزشی؟ کلارک (۱۹۸۳) معتقد است فناوری‌ها صرفاً وسایلی هستند که آموزش را ارائه می‌دهند، اما بر موفقیت (اثربخشی) تأثیری نمی‌گذارند (آلی به نقل از اندرسون و الومی، ۲۰۰۴: ۳). یافته‌های این پژوهش با یافته‌های یزدانی و همکاران (۲۰۱۰) همسو بوده و نتایج به دست آمده را تأیید می‌کند.

در ارتباط با عوامل مؤثر بر اثربخشی آموزش به طور عام و آموزش نوین عوامل متعددی دخیل هستند که یکی از مهم‌ترین عواملی که به شدت فدای عوامل دیگر شده است، زیرساخت پداگوژیکی (تعلیم و تربیتی) می‌باشد. تجارب یادگیری، تکنیک‌های آموزشی، زمان صرف شده در هفته برای مطالعه و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات توسط مدرسان، همه و همه عواملی هستند که در اثربخشی تأثیرگذار می‌باشند. ونتز (۲۰۰۳) عقیده دارد که اگر دانشجویان یادگیری‌شان را بر مهارت‌ها و دانش قبلی استوار کنند، بیشترین یادگیری را خواهند داشت (فریبرزی و باکر، ۲۰۱۰: ۷۷). این موضوع با یافته‌های سیتزمن (۲۰۰۶) نیز سازگار است. ایشان هم عقیده دارد که دانشجویان باید برای فعال بودن قبل از شروع درس، آموزش ببینند (همان: ۷۸).

دومین سؤالی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت این بود که «مدل مناسب آموزش اثربخش با رویکرد حمایت یاددهنده-یادگیرنده در دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟». اطلاعات حاصل، مبین این مطلب است که وجود بارهای عاملی بالا نشان‌دهنده اهمیت و نقش تأثیرگذار نشانگرهای کشف شده در روش دلفی بر مؤلفه‌های اصلی کیفیت در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. به عبارت دیگر این مؤلفه تبیین‌کننده خوبی برای کیفیت آموزشی هستند. در این زمینه نواک (۲۰۰۲) می‌نویسد: فراهم کردن خدمات دانشجویی و پشتیبانی از اعضای هیأت علمی یکی از مباحث حساس و کلیدی در آموزش به حساب می‌آید، اگرچه که خیلی از دانشجویان در آموزش هرگز از این خدمات دانشجویی استفاده نمی‌کنند ولی لازم است که اشکال متنوعی از خدمات دانشجویی را به منظور موفقیت دانشجویان در برنامه‌ی درسی تدارک ببینیم (نواک، ۲۰۰۲).

توجه به جنبه‌های توسعه و بهسازی منابع انسانی با ضرایب عاملی بالا نشان‌دهنده ارتباط این دو عامل می‌باشد. این مهم نشان می‌دهد که توجه به ملاحظات پداگوژیکی یکی از حلقه‌های مفقوده در طراحی نظام آموزشی فعلی است و این عامل می‌تواند بر هزینه-اثربخشی یک نظام آموزشی تأثیر بگذارد. همیشه و در همه حال بیشترین توجه برنامه‌ریزان به مباحث سخت‌افزار برای عرضه آموزش است. اما تنها کسانی که در مقاطع متنوع آموزشی کار کرده‌اند، به اهمیت پشتیبانی و پشتیبانهایی که یادگیرندگان غیر آکادمیک به آن احتیاج داشتند تا به رضایت خاطر دست یابند

آگاهی داشتند. بسته به کارورزان و نیز سازمانی که درگیر آموزش است، این حمایت‌ها شامل کمک‌های فنی، پند و اندرزهای تربیتی، شکل‌های گوناگونی از مشاوره و عرضه‌ی خدمات برای یادگیرندگان با نیازهای ویژه را در بر می‌گیرد (زمانی و عظیمی، ۱۳۸۵: ۱۵۶). بر همین اساس، هزینه-اثربخشی زمانی حاصل می‌شود که: ۱- کیفیت واقعی فرایند آموزشی (پشتیبانی کلاس/درس، بسترهای نرم‌افزاری، فناوری‌ها و ...)، ۲- کیفیت مدرسان (آموزش حرفه‌ای، صلاحیت‌ها، تخصص، توانایی‌های پداگوژیک، روش‌های تدریس و ...)، ۳- کیفیت ویژگی‌های شخصی برای کلاس/درس (آموزش، گنجینه‌ی دانش، دغدغه یا دل‌مشغولی و ...) در یک نظام آموزشی فراهم شود (همان: ۳۵۵).

منابع

الف. منابع فارسی

- زوار تقی، بهرنگی، محمدرضا، عسکریان، مصطفی و نادری، عزت‌الله (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۳(۴)، ۹۰-۶۷.
- سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، وزارت آموزش و پرورش، ۳۶-۱.
- شکورنیا و همکاران، عبدالحسین (۱۳۹۲). علل مراجعه دانشجویان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۱۳(۵)، ۳۸۸-۳۹۸.
- فتحی واجارگاه، کورش، پرداختچی، محمدحسن و ربیعی، مهدی (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱(۴)، ۲۱-۶.
- فروتن، معین، رشادت جو، حمیده (۱۳۹۴). مفهوم‌پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیأت علمی؛ ارائه‌ی یک مدل کیفی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره هفتم، شماره اول، ۱۲۳-۱۰۰.
- کلاتتری، خلیل (۱۳۸۲)، پردازش و تحلیل داده‌ها در تحقیقات اجتماعی-اقتصادی، تهران، شریف.
- معروفی، یحیی، کیامنش، علیرضا، مهرمحمدی، محمود و علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶). ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی*، ۱(۵)، ۸۱-۱۱۲.

موریسون، آر. گری، روس، استیون. ام، کمپ، جرالده. ای. (۲۰۰۹)، *طراحی آموزش اثربخش* (غلامحسین رحیمی دوست، مترجم). ویرایش چهارم، اهواز، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ب. منابع انگلیسی

- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, In press*, 11.
- Bramble, W. J., & Rao, L. (1998). A model for cost analysis of a distance education programme. In D. Shomaker (Ed.). *Distance learning in professional education* (pp. 113° 132). Salisbury, UK: Quay Books.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Chang, P. T., Huang, L. C., Lin, H. J. (200), The fuzzy Delphi method via fuzzy statistics and membership function fitting and an application to the human resources. *Fuzzy Sets And Systems*, 112 (3), 511- 520.
- Fariborzi, Elham & Bakar, Kamaria bt Abu (2010), Factors Influencing the Effectiveness of Courses in Iranian University e-Learning Centers. *The International Journal Of Technology, Knowledge And Society*, Volume 6, No:1, 72-80.
- Fielder, A. (2010). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study*. Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States -- Arizona. Retrieved from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2113780421&Fmt=7&clientId=46440&RQT=309&VName=PQD_
- Ganser, T. (2014). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational horizons*, 87(4), 224-233.
- Kazar, A.J. (2000). Higher education trends (1999-2000): Administration. *Eric Clearinghouse on Higher education*. [www document] URL: wysiwyg: //118 <http://www.eric.org/trends/aministration2000.html>.
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow s education?. *Journal of Educational Change*, 8(2), 169-173.
- Noak, R. J. (2002). Benchmarking distance Education. *New Directions For Higher Education*, vol.118, 22-79.
- Tsafos, V. (January 01, 2010). Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. *Action Research*, 8, 2, 153-170.
- Villegas-Reimers, E., & Planning, I. I. f. E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*: Paris: International Institute for Educational Planning.
- Xianming, X (2006). Academic Management and Administration System Reform in Higher Education Institutions. *Higher Education Press and Springer-Verlag, Front. Educ. China*, pp 70° 78.

A Model of Effective Teaching at Teacher-education University: A Teacher-student Supportive Approach

Mohammad Ali Javadi Boura¹

Samad Izadi²

Farhangian University

Abstract

The main goal of this study was to determine and validate a model of effective teaching with reference to teacher-student supportive approach. This study was a descriptive study performed using a survey. The statistical population consisted 2200 university students, 6 experts in teacher education and 6 faculty members who were selected using a stratified sampling selection. The participants were given a questionnaire, developed by the consensus of 6 experts. In order to ensure of the validity of the questionnaire experts comments were considered while for attesting the reliability, alpha Cronbach was used. The gathered data were tabulated and analyzed using Spss and Amos. The results showed that four factors including the development of resources and the support of the faculty members, developing the structure of curriculum, the process of teaching- learning and the student support were determining. In other words according to the results of a factor analysis, these factors can be used as criteria to determine the quality of education at teacher-education University.

Keywords: Effective education, Educational quality, Effectiveness, Teacher-education University.

1- (Corresponding author) Instructor of Farhangian University, Sari, Iran. Email: Javadi.ma@gmail.com.

2- Associate Professor of educational Sciences, Mazandaran University, Babolsar, Iran. Email: s.izadi@umz.ac.ir.