

تدریس گروهی: موانع و چالش‌های بکارگیری آن در دانشگاه از دیدگاه اساتید دانشگاه مازندران

سهیلا هاشمی^۱ - استادیار دانشگاه مازندران

صمد ایزدی - دانشیار دانشگاه مازندران

زینب رضایی قادی - کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه مازندران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی میزان استفاده اساتید دانشگاه مازندران از تدریس گروهی (همبازی اساتید در برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی) و موانع و چالش‌های آن از منظر اساتید انجام شده است. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی هدفمند ۱۶ نفر از اساتید دانشکده‌های مختلف مورد مصاحبه قرار گرفتند و کل اساتید (۱۷۷ نفر) پرسشنامه چالش‌ها و موانع تدریس گروهی را تکمیل نمودند. داده‌های مصاحبه با استفاده از تحلیل استقرایی و داده‌های پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی و ANOVA تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داده است، اساتید دانشگاه مازندران بر حسب رشته تحصیلی و دوره تحصیلی به میزان متفاوتی از تدریس گروهی استفاده می‌کنند. نتایج تحلیل عاملی حاکی از آن بود ۵ عامل آموزشی و اجرایی، پیچیدگی تدریس گروهی، نگرش‌های فرهنگی، مشکلات فردی اساتید و کمبود نیروی انسانی بعنوان مهم‌ترین چالش‌ها و موانع بکارگیری تدریس گروهی از سوی اساتید شناسایی گردید. تحلیل واریانس نشان داد اساتید دانشگاه مازندران با استثنای عامل کمبود نیروی انسانی در ۴ عامل دیگر بعنوان چالش‌ها و موانع بکارگیری تدریس گروهی با هم تفاوت معنی داری نداشتند.

کلیدواژه‌ها

روش تدریس، آموزش عالی، تدریس گروهی، نگرش فرهنگی

مرور ادبیات نظری و پژوهشی حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی در دهه گذشته نمایانگر نوعی تغییر است، تغییر از تدریس به یادگیری (Bain, 2004) در مطالعه‌ای ۶۳ استاد موفق را مورد بررسی قرار داد. آنچه که در میان اساتید مورد نظر مشترک بود گرایش آن‌ها به یادگیری از یکدیگر بوده است. تدریس گروهی^۱ برای اساتید فرصتی فراهم می‌نماید تا از خود الگویی برای یادگیری به دانشجویان معرفی نمایند؛ زیرا در بهترین تجارب تدریس گروهی اساتید هم در محتوا و هم در شیوه تدریس به فراگیری از یکدیگر ادامه می‌دهند. بعلاوه، تدریس گروهی شیوه‌ای است برای تمرکز بیشتر و فرآیند یادگیری بجای آنکه صرفاً بر انباشت دانش محتوایی تاکید شود (Shibly, 2006).

بطور یقین تغییر رویه نظام‌های آموزشی بطور عام و دانشگاه بطور خاص از انباشت صرف اطلاعات به داننده و عمل‌کننده فعال در عرصه دانش، اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و کالج‌ها را به ارائه نوآوری در فنون تدریس ترغیب می‌نماید تا از این طریق بتوان سطح علاقه، حس کنجکاوی و جستجوگری دانشجویان را افزایش داد و پیامدهای مطلوب یادگیری را محقق ساخت. داگان و لترمن (Dugan & Letterman, 2008) معتقدند، تدریس گروهی یکی از این نوآوری‌ها می‌باشد. تدریس گروهی ماهیتا دارای ویژگی‌هایی است که می‌تواند ضرورت استفاده از آن را در برخی موقعیت‌های آموزشی توجیه نماید.

در مروری بر ادبیات پژوهشی آموزش، کالینسون (Collinson, 1999) به کسب دانش درون شخصی و بین شخصی^۲ و افزایش علاقه و انگیزه اساتید و مربیان به تدریس را بعنوان نقطه قوت تدریس گروهی برمی‌شمارد. هارتنیان، شلنجر و فریدریکسون (Hartenian, Schlenger & Frederickson, 2001; .. Shibly, 2006) بر افزایش انگیزه اساتید در یادگیری از یکدیگر از رهگذر تدریس گروهی، تاکید می‌نمایند. ساند هولتز (Sandholtz, 2000) خاطر نشان می‌شود، اگرچه میل و انگیزه اساتید برای تدریس درونی است اما تدریس گروهی فرصت خوبی برای برانگیختن آن‌ها جهت رشد حرفه‌ای می‌باشد. صرفنظر از هر نوع دلیلی برای استفاده از تدریس گروهی، همکاری و همفکری اعضای هیات علمی در چهار مرحله آموزش و تدریس یعنی تعیین هدف، تعیین محتوای آموزشی، تدریس یا ارائه آموزش و ارزشیابی می‌تواند موجب افزایش کارایی فرآیند تدریس و آموزش گردد (Divis, 1995).

گیم و متکالف (Game & Metcalf, 2009) معتقدند، هنگامیکه از تدریس گروهی سخن به میان می‌آید نباید آن را صرفاً به درگیر ساختن یک استاد دیگر یا منبع و دیدگاه اضافی دیگر محدود ساخت بلکه تدریس گروهی یک الگوی آموزشی تبدیلی و گفتمانی^۳ است. یک تدریس گروهی گفتمانی واقعی به شکلی بنیادین فرآیند تدریس و تجربه یادگیری را دگرگون می‌سازد. تعامل بین معلمان یا اساتید به آن‌ها اجازه می‌دهد که از یکدیگر حمایت کنند، هیجانات خود را کنترل نمایند، در مقابل یکدیگر از مواضع خود دفاع کنند و نسبت به ایده‌های یکدیگر و ممکنات پدید آمده در کلاس درس گشودگی و فراخ اندیشی نشان دهند. چنین فضایی این امکان را مهیا می‌سازد که آن‌ها مسئولیت خود بعنوان معلم را بهتر ایفا نمایند؛ یعنی احساس آزادی و امنیت در فضای پرسش و شک و تردید.

بایر (Bayer, 1990) معتقد است، تدریس گروهی فرصت‌هایی را در اختیار مدرسین قرار می‌دهد تا روی افکارشان عمل کنند، بر اندیشه‌ها و اعمال‌شان تأمل نمایند. درک آن‌ها از اندیشه‌ها و اعمال‌شان حاصل فرآیند مذاکره و گفتگو است، فرآیندی که در آن عقاید خود را به بحث می‌گذارند و در عین حال اندیشه‌های دیگران را نیز لحاظ می‌نمایند.

یانگ (Jong, 2006) بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی^۴ تدریس گروهی را نوعی حوزه مجاور رشد^۵ می‌داند که در آن تعامل بین افراد و شکل جدیدی از فعالیت اجتماعی ظهور پیدا می‌کند. در حوزه مجاور رشد نشأت گرفته از تدریس گروهی، گفتمانی که حاصل تعامل اذهان مدرسین و یادگیرندگان است موجبات رشد حرفه‌ای مدرسین را فراهم می‌نماید.

هوگس و موراسکی (Hughes & Morwaski, 2001) عنوان می‌کنند، محیط‌های آموزشی همراه با تدریس گروهی اغلب با شیوه‌های متفاوت آموزش و فعالیت‌های یادگیری همراه است، در حالیکه موضوعات و متون واحدهای درسی در تمامی بخش‌ها یکسان بوده است. مدرسین متعدد بطور اجتناب‌ناپذیری محیطی خلاق و منعطف را برای یادگیری ایجاد

1 - Team teaching

2 - Intra-interpersonal

3 - Dialogic

4 - Social constructivism

5 - The zone of proximal development

می‌نمایند. بعبارتی بدلیل طرح دیدگاه‌های متعدد و توجه کارآمدتر به نیازهای یادگیری یادگیرندگان، محیط یادگیری «غنی‌تر» در کلاس درس ایجاد می‌گردد. از منظر بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، تدریس گروهی یک تسهیل‌کننده کلیدی در رشد حرفه‌ای است. فایرستون و رزنبلام (Firestone & Rosenblum, 1988) معتقدند رشد حرفه‌ای موثر باید همیارانه، دربرگیرنده دانش تقسیم شده و مشترک میان اجتماعات مدرسین باشد تا آنکه مبتنی بر فعالیت فردی اساتید و مدرسین باشد. لیتل (Little, 2006) به نقل از Jong (1990) انواع برجسته روابط همکارانه - همکاری^۱، مشارکت^۲ و کار مشترک^۳ - را بررسی نمود. او دریافت کار مشترک الگوی قدرتمند همکاری است که تدریس را از فردگرایی به یک فعالیت جمعی تبدیل می‌کند و با درهم شکستن خلوت فردی، شکل جدیدی از تدریس را موجب می‌شود.

رامسی (Rumsey, 1999) در پژوهش خود دریافت تدریس گروهی درک مدرسین آمار مقدماتی را از جامعه حرفه‌ای غنا می‌بخشد و موجب افزایش کیفیت آموزش آمار می‌شود. رابرتس و شون (Roberts & Schoon, 2000) به نقل از Estifen (1996) طی پژوهش در خصوص تاثیر تدریس گروهی بر محیط یادگیری دریافتند، نحوه برخورد و تعامل مدرسین و همچنین مشارکت و همکاری آن‌ها و دیدگاه‌های متفاوت آن‌ها در مورد موضوعات همگی بر جو یادگیری تاثیرگذار می‌باشند و در واقع تمام این خصوصیات برای یادگیرندگان به عنوان الگوی سرمشق محسوب می‌شوند که می‌توانند بوسیله آن نحوه مشارکت، همکاری، تعامل و احترام به حقوق یکدیگر را بیاموزند و موقعیتی را تجربه کنند که در روش‌های انفرادی امکانش نبوده است.

کارپنتر، کرافورد و والدن (Carpenter, Crawford & Walden, 2007) در مطالعه‌شان دریافتند دانشجویانی که در معرض تدریس گروهی بودند در مقایسه با دانشجویانی که شیوه تدریس تک نفری را دریافت می‌نمودند نمرات‌شان در واحدهای درسی پژوهشی و آمار بطور معنی‌داری بالاتر بوده است.

علیرغم آنکه در اغلب اوقات تدریس گروهی با مشارکت دو یا بیش از دو عضو هیات علمی در ارائه واحد درسی یکسان همراه می‌باشد (Divis, 1995) اما رویکردهای گوناگون در چگونگی هماهنگی عمل و ارائه تدریس وجود دارد، بطوریکه حتی در نامگذاری این شیوه از واژگان مختلفی چون تدریس مشارکتی^۴، تدریس همیارانه^۵، تدریس مشترک^۶ نیز استفاده می‌شود (Lakner, 2007) به نقل از Carpenter et al (1999).

گرممن (Gurman, 1989) عنوان می‌کند: تدریس گروهی رویکردی است که در آن دو یا بیش از دو شخص برای گروهی از دانشجویان در یک زمان برای اهداف مشخص به ارائه درس می‌پردازند.

ایستبری - اسمیت و اولو (Smith & Olve, 1984) به نقل از Easterby Carpenter Kerafourd and Valden (2007) تدریس گروهی را همیاری دو یا بیش از دو مدرس در طراحی و اجرای یک واحد درسی یکسان تعریف نموده‌اند.

وگلر و لانگ (Vogler & Long, 2003) در ارائه الگوهای گوناگون تدریس گروهی در سطح دانشگاه به مشارکت اعضای هیات علمی با تخصص‌های مختلف یا دانشکده‌های گوناگون جهت اجرای یک برنامه درسی تلفیقی یا بین رشته‌ای اشاره نموده‌اند. برای مثال، در واحد درسی روان‌شناسی مقدماتی بخش‌های مختلف مشتمل بر زیست روان‌شناسی^۷، یادگیری، روان‌شناسی بالینی و ... می‌تواند توسط تخصص‌های مرتبط اما مختلف، آموزش داده شود که این فرآیند در سطح بین دانشکده‌ها بر حسب مقتضیات واحد درسی مورد نظر نیز قابل اجرا می‌باشد.

دیویس^۸ (Divis, 1995) در دسته‌بندی رویکردهای تدریس گروهی پیوستاری را لحاظ نموده است که در یک انتهای آن رویکرد چرخشی^۹ و در انتهای دیگر آن رویکرد همیارانه وجود دارد. در رویکرد چرخشی هر یک از اعضاء بطور مجزا به ارائه مطالب خود می‌پردازند و در رویکرد همیارانه تمامی فرآیند تدریس گروهی از جمله برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی بطور مشترک صورت می‌گیرد.

- 1 - Assistance
- 2 - Sharing
- 3 - Joint work
- 4 - Cooperative teaching
- 5 - Collaborative teaching
- 6 - Coteaching
- 7 - Biopsychology
- 8 - Davis
- 9 - Rotational

از آنجا که مقوله تدریس یکی از اصلی‌ترین کارکردهای نظام‌های آموزشی بطور عام و دانشگاه‌ها بطور خاص می‌باشد، تغییر در شیوه‌های متداول تدریس به منظور بهینه‌سازی و نوین‌سازی آن‌ها همسو با تغییر اهداف و الزامات نظام‌های اجتماعی و آموزشی می‌تواند در اولویت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دانشگاه‌ها قرار گیرد. بعبارت دیگر، دانشگاه‌ها بواسطه نقش‌شان در تولید، انتقال و توسعه و غنای دانش با ضرورت تغییر و بهینه‌سازی رویکردها و روش‌های آموزشی روبرو می‌باشند. از این رو، تاکید بر فراهم‌سازی بسترهای کارآمد یاددهی – یادگیری که بر گفتمان سازنده دانش و ساخت مشارکتی دانش بجای انتقال یکسویه آن به یادگیرندگان، استوار می‌باشند می‌تواند در چارچوب مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مورد توجه قرار گیرد.

در این پژوهش نیز بواسطه اهمیت تدریس در امر آموزش و رسالت آموزش عالی در فرآیند تعلیم و تربیت میزان بکارگیری یکی از شیوه‌های نوین تدریس یعنی تدریس گروهی از سوی اساتید با تاکید بر الگوی همیارانه و چالش‌های آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. بعبارت دیگر، این پژوهش در پی پاسخگویی به پرسش‌های ذیل می‌باشد:

۱. آیا اساتید دانشگاه مازندران از روش تدریس گروهی استفاده می‌کنند؟

۲. از نظر اساتید دانشگاه مازندران چالش‌های استفاده از روش تدریس گروهی کدامند؟

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی – پیمایشی است. جمع‌آوری داده‌های پژوهش و تحلیل آن‌ها هم بصورت کمی و هم کیفی بوده است. بنابراین در این پژوهش از یک طرح ترکیبی^۱ استفاده شده است. طرح ترکیبی مورد استفاده از نوع اکتشافی^۲ به منظور تدوین مقیاس کمی بوده است (Springer, 2010) به نقل از (Kersoul, 2005).

آزمودنی‌ها

جامعه آماری پژوهش مشتمل بر اساتید دانشگاه مازندران (۱۷۷ نفر) بوده است. در بخش کیفی با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری تصادفی هدفمند^۳ ۱۶ استاد برای مصاحبه انتخاب گردیدند و در بخش کمی پرسشنامه بین تمامی اساتید (۱۷۷ نفر) در دانشکده‌های مختلف توزیع گردید، بنابراین حجم نمونه برابر با حجم جامعه بوده است.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش مشتمل بر مصاحبه نیمه ساختار یافته^۴ با محوریت نگرش اساتید نسبت به تدریس گروهی، میزان بکارگیری تدریس گروهی و چالش‌های استفاده از آن بوده است. پس از انجام مصاحبه و کسب اطلاعات مورد نیاز از اساتید، پرسشنامه محقق ساخته براساس یافته‌های مصاحبه تدوین گردید.

در پرسشنامه بررسی موانع بکارگیری روش تدریس گروهی در بین اساتید دانشکده‌های مختلف دانشگاه مازندران هدف بوده است. پرسشنامه مشتمل بر ۲۱ گویه بوده است که هر یک از اساتید می‌بایست بر حسب اهمیت و اولویت هر گویه به ترتیب از (۱) بعنوان مهم‌ترین عامل تا (۵) به عنوان ضعیف‌ترین عامل رتبه‌بندی نماید. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد گردید.

روش تحلیل داده‌ها

در بخش کمی علاوه بر استفاده از آمار توصیفی، از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل واریانس استفاده گردید و در بخش کیفی از تحلیل استقرایی^۵ استفاده شد (Gall et al, 2005)؛ به این معنی که ذره ذره و بدون هیچ برداشت اولیه در داده‌ها جستجو صورت گرفت و براساس استقراء (استنباط) از داده‌ها طبقات مربوط به رویکرد اساتید نسبت به تدریس گروهی و چالش‌های بکارگیری آن حاصل گردید.

1 – Mixed

2 – Exploratory

3 – Purposeful random sampling

4 – Semi structured interview

5 – Inductive analysis

یافته‌ها

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داده است، اساتید معتقد بودند تدریس گروهی بعنوان یک شیوه نوین تدریس می‌تواند نقش مهمی در تحقق اهداف آموزشی داشته باشد. آن‌ها بر این باور بودند در دانشگاه بخصوص در رشته‌های علوم انسانی که اکثر مطالب در هم تنیده و نظری هستند استفاده از این روش بسیار مفید می‌باشد. برای مثال یکی از اساتید دانشکده اقتصاد بیان نمود: «بنظر من تدریس گروهی یکی از روش‌های نوین تدریس است که با داشتن مزیت‌های فراوان متاسفانه کاربرد اندکی در نظام‌های آموزشی ما دارد. در واقع بیشتر اساتید با این روش آشنا نیستند و آن‌هایی هم که با آن آشنا هستند به دلایل مختلفی از آن دوری می‌کنند زیرا در جامعه ما از ابتدا طوری فرهنگ‌سازی شده که روحیه انجام کار گروهی ضعیف است... ما باید به خودمان بقبولانیم که علم آنقدر پیشرفت کرده و سطح فکری افراد نسبت به گذشته آنقدر زیاد شده که دیگر این شیوه‌های انفرادی که نتیجه‌اش جز منفعل بار آوردن دانشجو و حاکم شدن جریان یکطرفه در کلاس چیز دیگری به همراه نخواهد داشت...»

یکی از اساتید دانشکده حقوق در این مورد بیان نمود: «... تا به حال در طول مدت تدریس این روش را تجربه نکرده‌ام. به نظر من این امر بعید است که یک درس توسط دو یا چند استاد و به طور همزمان ارائه گردد. مخصوصاً در کشور و در دانشگاه‌های ما که افراد اعتقاد و تجربه انجام کار گروهی را ندارند، اجرای این روش سخت‌تر نیز بنظر می‌رسد. اساتیدی که بخواهند از این روش در تدریس خود استفاده نمایند اگر از قبل برنامه‌ریزی و هماهنگی نداشته باشند مطمئناً این روش نه تنها مفید نمی‌باشد، بلکه ایجاد تعارض بین گفته‌ها و نظرات و عملکرد اساتید، موجب سردرگمی دانشجویان می‌گردد. من اعتقاد دارم رویکرد چرخشی این روش و ارائه مطالب توسط اساتید در جلسات متفاوت خیلی بهتر است از اینکه بخواهند بطور همزمان چند استاد به تدریس بپردازند.»

در خصوص میزان بکارگیری تدریس گروهی و مزیت‌ها و محدودیت‌های آن، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد، میزان بکارگیری آن در دانشکده‌های مختلف متفاوت بوده است، بطوریکه کاربرد این روش در دانشکده‌های اقتصاد، هنر و گروه زیست‌شناسی بیشتر از دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه و تربیت بدنی بوده است. شایان ذکر است، بکارگیری این روش بیشتر در دوره تحصیلات تکمیلی و دکتری صورت می‌گیرد. زیرا اساتید معتقد بودند در دوره کارشناسی بدلیل کم تجربه بودن دانشجویان و همچنین بهره‌مند بودن از اساتید مختلف استفاده از این روش ضروری نمی‌باشد اما بدلیل تخصصی بودن دروس و کم بودن تعداد اساتید در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و دکتری، استفاده از آن می‌تواند هم برای اساتید و هم برای دانشجویان مفید باشد.

برای مثال یکی از اساتید دانشکده هنر بیان نمود: «اساتید دانشکده ما از این روش در اکثر دروس دوره‌های کارشناسی استفاده می‌کنند و من هم بالطبع از این روش استفاده می‌کنم. چون معتقدم خیلی وقت‌ها انجام یکسری از کارها و بیان برخی از مطالب با کمک این روش خیلی راحت‌تر از روش‌های دیگر تدریس می‌باشد. وقتی قرار بود یک درسی را مشترکاً تدریس کنیم بطور همزمان در کلاس حاضر می‌شویم و به ارائه می‌پردازیم. وقتی که من ارائه می‌کنم همکارم مانند فراگیران به گفته‌هایم توجه می‌کند و نکات لازم و قابل‌ذکری را که من فراموش کرده‌ام بیان کنم، را بیان می‌کند و در صورت لزوم به پرسش‌ها پاسخ می‌دهد و هنگامی که وی در حوزه تخصصی خود مشغول ارائه می‌شود من نقش ایشان را در کلاس به عهده می‌گیرم. بنظر من زمانی این روش پاسخگو و موثر است که اساتید شناخت جامعی نسبت به یکدیگر و مسئولیت‌هایشان داشته باشند در این صورت می‌توانند مکمل مناسبی برای یکدیگر باشند.»

این استاد در خصوص مزایای استفاده از روش تدریس گروهی بیان نمود: «در طول یک ترم اطلاعات زیادی را به دانشجویان ارائه می‌کنیم بطوریکه در روش‌های انفرادی امکان‌ش نبود. انرژی بیشتری در اساتید نسبت به روش انفرادی در پاسخ به سوالات و کنترل کلاس وجود دارد. این روش در پرورش تفکر انتقادی بسیار موثر می‌باشد». وی در خصوص محدودیت‌های آن به موارد ذیل اشاره داشته است: «قرار دادن اساتید در یک پایه آموزشی بسیار مشکل است و دانشجویان بدلیل زیاد شدن حجم مطالب و افزایش تکالیف زیاد از این روش استقبال نمی‌کنند.»

یکی از اساتید فیزیک دانشکده علوم پایه در مورد استفاده از روش تدریس گروهی و چالش‌های آن بیان نمود: «من تا بحال از این روش استفاده نکرده‌ام و علت آن این است که اولاد در دوره آموزشی خود احساس نیاز به این روش نکرده‌ام.

ثانیاً ساخت بودن ایجاد هماهنگی بین اساتید و وقت‌گیر بودن مراحل اولیه تا حدود زیادی اجرای آن را برای من و اساتیدی که دارای مشغله‌های گوناگون آموزشی و پژوهشی هستند دشوار و گاهی اوقات غیرممکن می‌سازد. ثالثاً ضعیف بودن روحیه و تجربه کار گروهی هم در اساتید و هم در دانشجویان تا حد زیادی در عدم بکارگیری آن دخیل است و مهم‌ترین عاملی که استفاده از آن را تا حد زیادی غیرممکن می‌سازد کمبود اساتید در دانشگاه مازندران است.»

در خصوص استفاده از روش تدریس گروهی و چالش‌های آن یکی از اساتید دانشکده اقتصاد بیان نمود: «... من و همکارانم در دوره کارشناسی ارشد و دکتری با توجه به اینکه مطالب درسی این دوره نسبت به کارشناسی تخصصی‌ترند و مطالب آن فراتر از تخصص یک استاد است به استفاده از این روش می‌پردازیم. با توجه به اینکه اجرای این روش دشواری‌های خاص خود را به همراه دارد اگر بخوبی سازماندهی شود هم برای اساتید و هم برای دانشجویان مزایای فراوان به همراه دارد برای مثال، فکر گروهی برای دانشجویان ارائه می‌شود، اساتید با تخصص‌های یکدیگر آشنا می‌شوند و می‌توانند از نقاط ضعف و قوت خود آگاهی یابند، جو کلاس از حالت یکنواختی درمی‌آید و موجب افزایش رغبت و انگیزه دانشجویان می‌شود.»

در خصوص محدودیت‌های بکارگیری تدریس گروهی، این استاد بیان نمود: «بدلیل جا افتادن روش‌های سنتی، پذیرش روش‌های نو هم برای اساتید و هم برای دانشجویان مشکل است. ایجاد تعارض بین دیدگاه‌های اساتید در حین تدریس و اساتید از ایجاد حالت مقایسه‌ای نسبت به آنان در بین دانشجویان نیز از دیگر محدودیت‌های این روش به شمار می‌آید.»

در مجموع اساتید مورد مصاحبه به مواردی چون تبادل مطالعات بسیار بین اساتید و دانشجویان، آموزش نحوه مشارکت و تعامل صحیح به دانشجویان، افزایش انگیزه مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، پرورش روحیه نقد و تفکر در دانشجویان از رهگذر روش تدریس گروهی اشاره داشتند. دشواری در هماهنگ‌سازی فرآیند آموزش و تدریس بین اساتید، ضعف آگاهی اساتید در خصوص تدریس گروهی و چگونگی اجرای آن، نبود فرهنگ تعامل و مشارکت در سطوح مختلف جامعه از جمله جامعه دانشگاهی در انجام فعالیت‌های علمی و همچنین مشکلات اداری، قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی از جمله چالش‌ها و موانع موجود بر سر راه بکارگیری روش تدریس گروهی بوده که از سوی اساتید مورد توجه قرار گرفته است.

ب) تحلیل داده‌های پرسشنامه

در بررسی میانگین‌های ۲۱ گویه پرسشنامه دامنه میانگین‌ها از ۲/۶۲ تا ۳/۸۰ متغیر بوده است. کم‌ترین میانگین مربوط به گویه (۱) یعنی باورها و اهداف آموزشی اساتید و بیشترین میانگین مربوط به مشغله زیاد اساتید و کمبود منابع مالی دانشگاه (۳/۸۰) بعنوان چالش‌ها و موانع استفاده از تدریس گروهی از سوی اساتید، بوده است.

جدول (۱) آزمون KMO و بارتلت^۱ در تحلیل عامل

شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO	۰/۷۸۸
آزمون کرویت بارتلت	۸۱۸/۳۸۴
درجه آزادی (df)	۲۱۰
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود با توجه به مقدار KMO (۰/۷۸۸) داده‌های پژوهش قابل تقلیل به تعدادی عامل زیربنایی می‌باشد. همچنین نتیجه آزمون بارتلت (۸۱۸/۳۸۴) که در سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۱ معنی‌دار است، نشان می‌دهد که ماتریس همبستگی بین گویه‌ها، ماتریس همانی و واحد نمی‌باشد. از این رو تحلیل عاملی روش مناسبی برای تحلیل داده‌های مربوط به پرسشنامه می‌باشد.

جدول (۲) کل واریانس تبیین شده

تعامل	مقادیر ویژه اولیه			مجموع مجذورات بارهای عاملی استخراج شد			مجموع مجذورات بارهای عاملی چرخش یافته		
	مجموع	واریانس	درصد تجمعی	مجموع	واریانس	درصد تجمعی	مجموع	واریانس	درصد تجمعی
۱	۶/۸۴۲	۳۲/۵۸۲	۳۲/۵۸۲	۶/۸۴۲	۳۲/۵۸۲	۳۲/۵۸۲	۳/۷۱۲	۱۷/۶۷۴	۱۷/۶۷۴
۲	۱/۵۶۳	۷/۴۴۵	۴۰/۰۲۷	۱/۵۶۳	۷/۴۴۵	۴۰/۰۲۷	۲/۴۸	۱۱/۸۱۷	۲۹/۴۹۱
۳	۱/۴۴۲	۶/۸۶۸	۴۶/۸۹۴	۱/۴۴۲	۶/۸۶۸	۴۶/۸۹۴	۲/۴۳۴	۱۱/۵۹۲	۴۱/۰۸۳
۴	۱/۳۲۶	۶/۳۱۶	۵۳/۲۱۰	۱/۳۲۶	۶/۳۱۶	۵۳/۲۱۰	۱/۷۴۹	۸/۳۲۹	۴۹/۴۱۱
۵	۱/۱۵۹	۵/۵۱۷	۵۸/۷۲۷	۱/۱۵۹	۵/۵۱۷	۵۸/۷۲۷	۱/۶۵۷	۷/۸۹۱	۵۷/۳۰۲
۶	۱/۱۳۶	۵/۴۰۹	۶۴/۱۳۶	۱/۱۳۶	۵/۴۰۹	۶۴/۱۳۶	۱/۴۳۵	۶/۸۳۴	۶۴/۱۳۶

با توجه به مقادیر جدول (۲) ۶ عامل مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ دارند که در کل ۶ عامل استخراج شده ۶۴٪ واریانس مجموع گویه‌ها را تبیین می‌کنند. عامل (۱) با ۳۲/۵۸۲ بیشترین سهم و عامل ۶ با ۵/۴۰۹ کمترین سهم را در تبیین واریانس ۲۱ گویه دارا می‌باشد.

جدول (۳) بارگذاری گویه‌ها روی عامل‌ها

مؤلفه‌ها	گویه‌ها	عامل‌ها				
		۱	۲	۳	۴	۵
مشکلات آموزشی و اجرایی	۹ - عدم وجود اعتقاد به کار گروهی در دانشجویان	۰/۴۳۱				
	۱۲ - نبود شبکه ارتباطی و عدم شناخت اساتید از تخصص‌های یکدیگر	۰/۵۱۰				
	۱۴ - کمبود منابع مالی دانشگاه	۰/۵۹۵				
	۱۵ - سردرگمی دانشجویان بواسطه گوناگونی آراء و برداشت‌های متفاوت	۰/۵۶۶				
	۱۶ - عدم وجود انگیزه و رغبت کافی از سوی دانشجویان	۰/۷۴۴				
	۲۰ - عوامل مرتبط با آیین نامه‌های آموزشی	۰/۶۴۲				
پیشگیری روش تدریس گروهی	۲۱ - ایجاد تعارض بین دیدگاه اساتید در حین تدریس	۰/۵۶۵				
	۴ - وقت‌گیر بودن این روش به لحاظ برنامه‌ریزی و هماهنگی	۰/۵۱۰				
	۸ - افزایش حجم درس بهنگام استفاده از روش تدریس گروهی	۰/۴۶۷				
	۱۳ - دشواری اجرا از لحاظ هماهنگ کردن برنامه‌های آموزشی	۰/۴۷۷				
مشکلات فرهنگی	۱۷ - نبود معیار مناسب ارزشیابی در این روش	۰/۷۴۸				
	۱۹ - عدم آگاهی اساتید از روش‌های مختلف تدریس	۰/۶۹۰				
	۳ - نبود روحیه مشارکت و همکاری بین اساتید	۰/۷۴۸				
مشکلات فردی اساتید	۷ - خو گرفتن فرهنگ جامعه دانشگاهی با روش‌های سنتی	۰/۷۲۷				
	۱۸ - نبود آموزه فرهنگی در جامعه ما مبتنی بر تقسیم کار و مشارکت	۰/۶۱۱				
نیروی انسانی	۶ - نبود روحیه اعتماد بین اساتید	۰/۶۴۸				
	۱۰ - کثرت دانشجویان که مانع از بکارگیری روش‌های گوناگون می‌شود	۰/۷۹۵				
	۱۱ - مشغله‌های زیاد اساتید که مانع از ابتکار در امر آموزش می‌شود	۰/۴۲۰				
	۲ - کمبود نیروی انسانی متخصص در دانشگاه	۰/۷۱۷				
	۵ - زیاد بودن حجم مطالب درسی در دانشگاه‌ها	۰/۷۴۵				

علیرغم بارگذاری گویه‌ها پس از چرخش روی ۶ عامل، بدلیل بارگذاری فقط یک گویه بر عامل ششم، این عامل حذف گردید و تحلیل‌های بعدی صرفاً روی ۵ عامل انجام شده است.

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود با استثنای عامل پنجم (نیروی انسانی) اساتید دانشکده‌های مختلف در سایر عامل‌ها بعنوان موانع و چالش‌های بکارگیری روش تدریس گروهی با هم تفاوت معنی‌داری نداشته‌اند، عبارتی مشکلات آموزشی و اجرایی، پیچیدگی روش تدریس گروهی، مشکلات فرهنگی و مشکلات فردی اساتید بعنوان اصلی‌ترین موانع بکارگیری روش تدریس گروهی از سوی اساتید شناخته شده است.

جدول (۴) نتایج آزمون تحلیل واریانس در بررسی دیدگاه اساتید دانشکده‌های مختلف در مورد موانع بکارگیری شیوه تدریس گروهی

سطح معنی‌داری	آزمون F	میانگین مجموع مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۳۲۳	۱/۱۷۹	۰/۴۵۴ ۰/۳۸۵	۷ ۸۹ ۹۶	۳/۱۸۱ ۳۴/۳۰۴ ۳۷/۴۸۴	عامل (۱) بین گروهی درون گروهی جمع
۰/۱۷۱	۱/۵۱۹	۰/۸۲۸ ۰/۵۴۵	۷ ۹۰ ۹۷	۵/۷۹۵ ۴۹/۰۵۶ ۵۴/۸۵۱	عامل (۲) بین گروهی درون گروهی جمع
۰/۱۶۷	۱/۵۳	۱/۱۹۲ ۰/۷۷۹	۷ ۹۰ ۹۷	۸/۳۴۲ ۷۰/۱۰۸ ۷۸/۴۵۰	عامل (۳) بین گروهی درون گروهی جمع
۰/۰۸۹	۱/۸۴	۱/۶۲۴ ۰/۸۸۳	۷ ۹۰ ۹۷	۱۱/۳۶۸ ۷۹/۴۵۱ ۹۰/۸۱۹	عامل (۴) بین گروهی درون گروهی جمع
۰/۰۰۲	۳/۴۷	۲/۴۴۵ ۰/۶۴۷	۷ ۹۰ ۹۷	۱۵/۷۱۴ ۵۸/۲۲۷ ۷۳/۹۴۱	عامل (۵) بین گروهی درون گروهی جمع

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از پژوهش حاکی از آن است بکارگیری تدریس گروهی بعنوان یکی از روش‌های معمول تدریس از سوی اساتید کم‌تر مورد توجه می‌باشد. اساتید دانشگاه مازندران در گروه‌های تحصیلی یا دانشکده‌های مختلف و دوره‌های تحصیلی کارشناسی و تحصیلات تکمیلی به میزان متفاوتی از تدریس گروهی استفاده می‌نمایند، بطوریکه حیطه محتوایی و موضوعی دوره‌های تحصیلات تکمیلی و تعداد کم‌تر دانشجویان در این دوره‌ها بکارگیری روش تدریس گروهی را برای اساتید امکان‌پذیرتر ساخته است.

اساتید در تحلیل چالش‌ها و موانع استفاده از تدریس گروهی به ۵ عامل اشاره نموده‌اند، مشکلات آموزشی و اجرایی، پیچیدگی روش تدریس گروهی و مشکلات فرهنگی سه عامل اصلی بوده‌اند که از سوی اساتید مورد تاکید قرار گرفته‌اند.

استفاده از روش‌های تدریس نوین در دانشگاه‌ها مستلزم مجموعه‌ای از اقدامات اجرایی و آموزشی در نظام آموزش عالی است. هنگامیکه اساتید از نبود شبکه ارتباطی بین اساتید، نبود روحیه مشارکت و تقسیم کار بین اساتید و دانشجویان، عدم آشنایی اساتید با روش‌های نوین تدریس و مشکلات اساتید در هماهنگ‌سازی برنامه‌های آموزشی به هنگام تدریس گروهی سخن به میان می‌آورند، این مهم را گوشزد می‌نمایند که تدریس علیرغم پیاده‌سازی آن در فضای بسته کلاسی نه یک امر فردی و وابسته به تلاش‌های یک جانبه استاد بلکه یک اقدام جمعی و وابسته به سیاستگذاری‌های آموزشی نظام آموزش عالی می‌باشد.

دانشگاه به عنوان عالی‌ترین نهاد آموزشی همانند سایر نهادهای اجتماعی دو سویه با سایر نهادهای اجتماعی و فرهنگی علاوه بر تاثیرپذیری می‌تواند تاثیرگذاری قدرتمند در تغییر سیاست‌های کلان آموزشی و آموزه‌های فرهنگی باشد. بطور یقین این تاثیرگذاری از رهگذر اتخاذ رویکردهای نوین و سازنده در تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی میسر می‌گردد. این تغییر سیاستگذاری‌ها مستلزم تغییر نگاه اصحاب علم و سیاستگذاران آموزشی نسبت به فرآیند یاددهی - یادگیری است. آموزش عالی سده بیست و یکم در فرآیند تحولات روزافزون جوامع و الزامات آموزشی دنیای پیچیده امروز، تدریس را فرآیند طراحی و مدیریت تجربه‌های یادگیری (Doodreshtat, 2000, به نقل از Verner and veber, 2002) تعریف می‌نماید. بنظر می‌رسد بخشی از این فرآیند در فاصله گرفتن از برداشت سنتی نسبت به فرآیند یاددهی - یادگیری بعنوان انتقال یکسویه اطلاعات و دانش از مربی به یادگیرنده و حرکت به سمت بکارگیری روش‌های نوین تدریس تجلی می‌یابد.

تدریس گروهی نه بعنوان رقیب تدریس انفرادی اساتید، گزینه‌ای است که می‌تواند متناسب با اهداف درس و محتوای موضوعی آن‌ها بستری را جهت تعامل اذهان و آشنایی دانشجویان با چرایی دیدگاه‌ها و چگونگی شکل‌گیری اندیشه‌ها و یادگیری، فراهم نماید.

رسنیک (Resnick ۱۹۸۷, به نقل از Beroven and Feriman, ۲۰۰۰) در راستای ایجاد فضای گفتمانی و شرایط دیالکتیکی در کلاس‌های درس دانشگاه به منظور رشد ذهنی دانشجویان بیان می‌کند، دانشجویان به آزمون کردن و به چالش کشیدن دیدگاه‌ها بیش‌تر تمایل پیدا می‌کنند، هنگامیکه این فرصت برای آن‌ها مهیا می‌شود تا بتوانند تضاد و به چالش کشیده شدن دیدگاه متخصصان توسط یکدیگر را مشاهده کنند. هاگس و موراسکی (Hags and Mourasky, ۲۰۰۱) معتقدند، استفاده از شیوه تدریس گروهی بویژه در قالب همیارانه می‌تواند چنین فضایی را برای بحث و جدل‌های سقراطی و شبیه‌سازی تعارض و انعطاف‌پذیری ذهن فراهم نماید.

بطور یقین همانطور که اساتید نیز در مصاحبه‌ها و داده‌های حاصل از پرسشنامه متذکر شدند این روش علیرغم برخی مزایا دارای پیچیدگی‌هایی است که کاربست آن را بسادگی میسر نمی‌سازد. نظام آموزش عالی کشور در کنار مرتفع ساختن نقاط ضعف آیین‌نامه‌های اجرایی آموزش و اتخاذ سیاست‌های مالی حمایت‌کننده با برگزاری کارگاه‌های آموزشی می‌تواند بر لزوم تغییر رویکرد و باور اساتید نسبت به فرآیند تدریس و افزایش میزان آگاهی آنان از شیوه‌های گوناگون تدریس گروهی و شرایط بکارگیری آن‌ها بنابر مقتضیات و الزامات حیطه محتوایی و موضوعی درس، تاکید نماید. شرکت اساتید در جلسات آموزشی علاوه بر آشناسازی اساتید رشته‌های مختلف با شیوه‌های گوناگون تدریس گروهی بر حسب ضرورت اهداف و موضوعات درسی مرتبط با حیطه تخصصی مورد نظر، فرصتی برای هم‌اندیشی آن‌ها در خصوص چگونگی برنامه‌ریزی و هماهنگی نحوه اجرای آموزش و معیارهای ارزشیابی و همچنین امکان شبکه‌سازی و ارتباطات بین رشته‌ای برای اساتید را فراهم می‌سازد.

کاتنر (Kutner) در الگوی رشد حرفه‌ای نیز تشکیل گروه‌های تدریس و یادگیری در کلاس درس، تدوین برنامه کلاسی با مشارکت دیگر اعضاء، بهره‌گیری از شیوه تدریس مشارکتی، شرکت در جلسات تخصصی با همکاران به منظور بهبود کیفیت تدریس و مبادله برنامه آموزشی را مورد تاکید قرار داده است (Shahpasand, 2008, به نقل از Salehi Omran and Ghanavaty, 2011).

کمبود نیروی انسانی متخصص، حجم بالای درس، کثرت دانشجویان و مشغله‌های بسیار اساتید از جمله موارد دیگری بوده است که از سوی اساتید بعنوان چالش‌های بکارگیری تدریس گروهی شناسایی شده است. در گزارش گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات (۲۰۱۰) توزیع درصد هیات علمی تمام وقت به تفکیک مرتبه علمی در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ برای عنوان دانشگاهی استاد ۳/۷۰ درصد، دانشیار ۷/۴۲ درصد، استادیار ۳۷/۲۳ درصد اعلام شده است،

بقیه توزیع درصدها به عناوین دانشگاهی مربی و مربی آموزشیار اختصاص داشته است. این آمار می‌تواند تاییدی بر ادعای اساتید در خصوص کمبود (نسبی) کادر آموزشی متخصص بویژه در مرتبه استادی و دانشیاری و محدودیت تنوع تخصص‌های مورد نیاز در سطح دانشگاه‌ها باشد. بعلاوه شاخص نسبت دانشجو به کادر آموزشی تمام وقت که یکی از شاخص‌های کیفیت ارائه خدمات آموزش عالی در کشور است در سال ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷ نسبت ۵۰/۶۰ دانشجو به ازای هر کادر آموزشی را نشان می‌دهد (انتظاری، ۲۰۱۰) که بالطبع می‌تواند همراه با حجم بالایی از سرفصل‌های درسی مورد نیاز و سایر الزاماتی که وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری برای ارتقاء رتبه علمی اساتید تعریف و مشخص نموده است، مشغله‌های بسیاری را برای آنان موجب شود.

در سال‌های اخیر در راستای تاکید برنامه سوم و چهارم توسعه بر لزوم نوسازی و بازسازی سیاست‌ها و راهبردهای پژوهشی، شاخص پژوهش و تولیدات علمی مبتنی بر یافته‌های پژوهشی یکی از شاخص‌های کلیدی آموزش عالی در ارزشیابی علمی اساتید و اعتبار دانشگاه‌ها تعریف شده است. این روند، لحاظ کردن تسهیلات و اعتبارات مالی و همچنین امتیازات علمی برای ترغیب اساتید به پژوهش و تولیدات علمی را به همراه داشته است؛ بطوریکه عملیاتی کردن این سیاست در دستور کار دانشگاه‌ها و اولویت‌های بسیاری از اساتید قرار گرفته است. اما در کنار اولویت دهی به امر پژوهش، کمیت تدریس و حضور موظف اعضای هیات علمی (۴۰ ساعت در هفته) نیز نمایانگر بار آموزشی اساتید در دانشگاه‌ها می‌باشد؛ به طوریکه از استانداردهای برخی کشورهای توسعه یافته و دانشگاه‌های معتبر دنیا فراتر رفته است. برای مثال، استاندارد زمان تدریس در دانشگاه بایلر (Baylor) آمریکا که از دانشگاه‌های ممتاز آمریکا است ۱۲ ساعت در هر ترم و ۲۴ ساعت برای یکسال دانشگاهی می‌باشد (Jafary, 2004، به نقل از Salehi Omran and Ghanavaty, 2011). ارتباط بین تخصص عضو هیات علمی و محتوای درس یکی از شاخص‌های مهم کیفیت تدریس می‌باشد. پژوهش صالحی عمران و قنوتی (Salehi Omran and Ghanavaty, 2011) نشان داده است اعضای هیات علمی و حق التدریس دانشگاه‌ها مازندان بطور متوسط ۷ عنوان درس را تدریس می‌کنند. تعدد واحدهای درسی موجب شده است شرایطی بوجود آید که اعضای هیات علمی به تدریس دروسی بپردازند که یا علاقه‌ای به آن درس ندارند و یا در تخصص آن‌ها نمی‌باشد.

بنظر می‌رسد تاکید بر حضور فعال اساتید در تولید علم و فرآورده‌های پژوهشی به همراه افزایش بار آموزشی می‌تواند شرایطی را موجب شود که در آن کیفیت تدریس و ابتکار عمل در فرآیند آموزش و تدریس همچون ابداعات پژوهشی که شاخص بالاتری برای کسب امتیازات علمی و ارتقاء مرتبه دانشگاهی می‌باشد، مورد توجه قرار نگیرد.

علاوه بر چالش‌های ذکر شده، نبود زیرساخت فرهنگی برای انجام فعالیت‌های مشارکتی و روحیه کار گروهی را نمی‌توان از نظر دور نگه داشت. فلاول و همکاران (Flavell et al ۱۹۹۳، به نقل از Hashemi and Shahr Aray ۲۰۰۸) معتقدند باورها و نگرش‌های افراد پیش از آنکه یک فرآورده ذهنی تلقی شود یک فرآورده فرهنگی می‌باشد. طبق دیدگاه زمینه‌گرایی (Broun fen berner، به نقل از Shefer, ۱۹۹۹) لایه‌های گوناگون اجتماعی از جمله نهادهای آموزشی در شاهرهای از تعاملات پویا با لایه فرهنگ کلان جامعه در تاثیرگذاری متقابل، هم موجب تغییراتی در باورها و ارزش‌های فرهنگی می‌شوند و هم از آموزه‌های کلی فرهنگ تاثیر می‌پذیرند. گالتونگ (Galtong ۱۹۸۱، به نقل از Barzidh, ۲۰۰۸) در همین راستا بیان می‌کند، اساتید کشورهایی چون انگلستان، آمریکا و کانادا تحت تاثیر آموزه‌های فرهنگی از شیوه‌های تدریس مبتنی بر مباحثه و گفتگو استفاده می‌کنند در حالیکه در کشورهای آسیایی روش مورد تاکید اساتید بیشتر شیوه سخنرانی می‌باشد. پژوهش‌های هاشمی، صالحی عمران و ولی‌پور (Valipur, ۲۰۰۸) و کرمخانی (Karamkhani, ۲۰۱۰)، نیز حاکی از آن است شیوه غالب تدریس اساتید دانشگاه بیشتر مبتنی بر انتقال یکسویه اطلاعات و دانش و روش سخنرانی می‌باشد.

با تامل بر نقش‌های مورد انتظار آموزش عالی در سده بیست و یکم، اصلی‌ترین نقش اجتماعی آموزش عالی در دنیای امروز پاسخ به نیاز فزاینده برای چگونه زیستن و آماده نمودن افراد برای زندگی در آینده است. با توجه به آنکه وجه غالب کارکردهای آموزش عالی اکنون اجتماعی – فرهنگی تعریف شده است (Ghorbanian, 2005) و بر حسب دیدگاه زمینه‌گرایی می‌توان کارکردی پویا برای نهاد دانشگاه بعنوان تاثیرگذارترین و عالی‌ترین نهاد آموزشی در تحولات سازنده اجتماعی – فرهنگی تصور نمود، حرکت در جهت تغییر رویکردهای آموزشی به منظور تغییر طرحواره‌های ذهنی، نگرش‌ها و الگوهای

رفتاری در تعاملات اجتماعی و فرآیند یاددهی - یادگیری انتظاری غیرواقع بینانه نمی‌باشد. لذا به نظر می‌رسد بازسازی کلاس‌های درس دانشگاهی در قالب محیط‌های آموزشی مشارکتی و تعاملی مبتنی بر معرفی تضادها و تفاوت دیدگاه‌ها و راه‌های ممکن برای دستیابی به مصالحه‌های احتمالی و در عین حال سازنده یکی از گذرگاه‌های موثر در تغییر دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های فرهنگی باشد. تدریس گروهی بعنوان یکی از گزینه‌های آموزشی در بسترسازی تدوین برنامه‌های آموزشی به صورت مشارکتی و بین رشته‌ای و ایجاد موقعیت‌هایی برای دانشجویان جهت الگوبرداری از فعالیت‌های همیارانه و مشارکتی اساتید در تعاملات بین ذهنی، علاوه بر کارکردهای آموزشی‌اش در راستای اهداف درسی می‌تواند فرصتی سازنده برای جامعه‌پذیری نوجوانان و جوانان دانشگاهی نیز باشد.

از آنجا که یافته‌های پژوهش حاضر محدود به دانشگاه مازندران و دیدگاه‌های اساتید می‌باشد توصیه می‌شود در قالب مطالعه‌ای مشابه دیدگاه دانشجویان نیز در خصوص لزوم اجرای تدریس گروهی، نقاط قوت و ضعف آن، مورد بررسی قرار گیرد. همچنین بررسی دیدگاه سایر اساتید در دانشگاه‌های دیگر کشور و بررسی ظرفیت‌های اداری و اجرایی آموزش عالی در فراهم ساختن تسهیلات برای روش‌های نوین آموزشی توصیه می‌شود. در صورت اجرای تدریس گروهی در برخی کلاس‌ها و گروه‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها مطالعه بازده آموزشی این روش در مقایسه با روش‌های دیگر تدریس و همچنین کارآمدی انواع و صورت‌های مختلف شیوه تدریس گروهی بر حسب حیطة محتوایی و موضوعی دروس و رشته‌ها نیز پیشنهاد می‌شود.

منابع

Barzideh, H. (2008). *The relationship of Cultural Collectivistic Self concept related to Critical Thinking among Shahid Beheshti Students*. Educational Psychology M.A. Thesis. Shahid Beheshti University (In Persian).

Bayer, A.S. (1990). *Collaborative – apprenticeship learning: Language and thinking across the curriculum*, K۱۲-. London: Mayfield Publishing Company.

Browne, M.N., & Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301-309.

Carpenter II, D.M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environ Res*, 10, 53-65.

Collinson, V. (1999). Redefining teacher excellence. *Theory into Practice*, 38(1), 4-11.

Davis, J.R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching. New arrangements for learning*. Phoenix: Oryx.

Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56(1), 11-15. Estone, W.A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.

Entezari, y. (2010). *Sixty Years of Higher Education, Research and Technology in Iran*. Tehran: Research and Planning Institute for Higher Education (In Persian).

Gall, M., W. Borg., & J. Gall. (2004); *Qualitative and Quantitative Research Methods in Educational Sciences and Psychology*; Translated by Ahmehd Reza Nasr, Mohamd Jafar Pakseresht, Ali Delavar, Alireza kiamanesh, Gholam Reza khoeynejad, Mahmood Abolghasemi, Mohamd hosein Alamatsaz, HamidReza Arizi, Khosro Bagheri . Vol.1. Shahid Beheshti University and the Organization of Humanities Studies and Book Authorization Publication (In Persian).

Game, A., & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 45-57.

Gurman, E.B. (1989). The effect of prior test exposure on performance in two instructional settings. *Journal of Psychology*, 123, 275-278.

Hashemi, S., & Shahraray, M. (1386). A Study of Psychological Components in Social Sciences Problem

Solving among Upper High School Students. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 3(3), 49-78 (In Persian).

Hashemi, S., Salehi Omran, E., & Valipour Khaje Ghiasi, R. (1387). A Study of Citizenship Domains in Higher Education System from the Viewpoints of University Faculty Members and Students (Case Study: University of Mazandaran). *Journal of Education (Education and Psychology) Shahid Chamran University*, 4(3), 99-132 (In Persian).

Hughes, C.E., & Murwaski, W.A. (2001). Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45, 195-209.

Jang, Syh-Jong. (2006). The effects of incorporating web-assisted learning with team teaching in seventh-grade science classes. *International Journal of Science Education*, 28(6), 615-632.

Karmkhani, Z. (2010). *A Study of Students Critical Thinking Skills and its Instruction in Higher Education by University Professors*. Instructional planning M.A. Thesis. University of Mazandaran (In Persian).

Qorbanian, F. (2005). *Learning in Higher Education*. *Higher Education Encyclopedia*, pp. 1321-1326 (In Persian).

Rumsey, D.J. (1999). Cooperative teaching opportunities for introductory statistics teachers. *Mathematics Teacher*, 92, 734-737.

Salehi Omran, E., & Qanavati, L. (1389). A Study of Educational Load of University of Mazandaran Faculty Members. *Quarterly of Educational Studies and Psychology*, 11(2), 5-28 (In Persian).

Sandholtz, J.H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39-54.

Shaffer, D. (1999). *Developmental Psychology*. USA: Brooks / Cole.

Shibley, I.A. (2006). Interdisciplinary team teaching. *College Teaching*, 54(3), 271-274.

Springer, K. (2010). *Educational Research*. USA: Wiley Publication.

Statistical Research and Information Technology group. (1388). *Iran's Higher Education Statistics-Academic Year 2009-2010*. Institute of Higher Education Research and Planning (In Persian).

Stephen, E., Loeb, S.E., & Ostas, D.T. (2000). The team teaching of business ethics in a weekly semester long format. *Journal of Teaching Business Ethics*, 4, 225-238.

Verner, J., & Weber, L.E. (2002). *The Challenges of Higher Education in 3th Millinium*. Translated by Reza Yossefian Amlashi. Tehran: Imam Hossain University (In Persian).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مجموعه مجلات علمی
پژوهشگاه علوم انسانی