

بررسی وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی: ضرورت توجه به تدریس تعاملی (مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی دانشگاه جامع علمی - کاربردی خراسان جنوبی)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۱۵

افسانه عبدلی^۱

هادی پورشافعی^۲

فاطمه زین‌الدینی میمند^۳

چکیده

هدف این پژوهش بررسی وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی با توجه به میزان توجه به تدریس تعاملی است. برای این منظور از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. افراد نمونه به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و براساس معیار اشباع نظری به تعداد ۲۵ دانشجوی ترم ششم تا ترم هشتم کارشناسی انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد که از نظر دانشجویان، اکثر مدرسان از روش سخنرانی و توضیحی استفاده می‌کنند و جزوه‌گویی بخش اعظم کلاس را به خود اختصاص می‌دهد. هم‌چنین علل گرایش مدرسان به این روش‌ها را عدم تسلط کافی اساتید، راحت‌طلبی، مشغله فراوان مدرسان و نیز مسائل کلاسی از قبیل فرصت کم، شلوغی و بی‌نظمی در کلاس می‌دانند. اکثر دانشجویان بر این اعتقاد بودند که در فعالیت‌های علمی کلاس، مشارکت داده نمی‌شوند. هم‌چنین به اعتقاد آن‌ها بین استاد و دانشجو در فرایند یاددهی و یادگیری، تعامل علمی وجود ندارد و صرفاً مدرسان به ارائه دروس بدون به چالش کشیدن ذهن دانشجویان می‌پردازند. دانشجویان استفاده از روش‌های فعال به‌منظور مشارکت دانشجو در کلاس را برای بهبود وضعیت فعلی پیشنهاد نمودند.

واژگان کلیدی: کیفیت تدریس، آموزش عالی، دانشگاه، روش تدریس تعاملی

مقدمه

امروزه دانشگاه‌ها به دلیل نقش اساسی‌شان در امر آموزش سرمایه انسانی برای تولید و نقد دانش و فناوری جدید، آماده‌سازی شغلی، پرورش تفکر انتقادی، ارائه راهبردهای تغییر اجتماعی و رویارویی فعال با تحولات جهانی و ... عامل کلیدی توسعه پایدار اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جوامع بشری، محسوب می‌شوند (میرکمالی و نارنجی‌ثانی، ۱۳۸۷: ۷۳ و ۷۴). لذا در عین حال که با «دانشگاه‌های مختلف جهان وارد رقابت‌های بین‌المللی می‌شوند، به‌طور فزاینده‌ای با فشارهای مختلفی نظیر فشارهای بازار کار برای رابطه با صنعت و تقاضای دانشجویان، فشارهای دولت در برابر دریافت بودجه‌های عمومی، فشارهای استانداردهای حرفه‌ای اعتبارگذاری، فشارهای فناوری برای استفاده از یادگیری برخط و فشارهای علمی برای حفظ موقعیت بین‌المللی در تدریس و پژوهش و ... مواجه هستند» (Blackmore, 2009: 857). به این ترتیب، «در حالی که آموزش عالی کالایی فناورانه و بین‌المللی می‌شود، این فشارها بر مباحث کیفیت آموزش و پژوهش به‌عنوان شاخص تمایز دانشگاه‌ها تمرکز می‌یابند. در چارچوب وسیع‌تری، تضمین کیفیت به یکی از فناوری‌های انضباطی - که به‌وسیله دولت و دانشگاه در جامعه برای تولید بهتر دانش و کارگران دانش اداره می‌شود - و شاخص تمایز دانشگاه‌ها در رقابت‌های عملکردی در بازار بین‌المللی تبدیل می‌شود» (Ibid: 858). بنابراین کیفیت، بر اساس این تعریف، مجموعه اهداف تحقق‌یافته معنی خواهد داد. مهم‌ترین انتظارات تصریحی از دانشگاه را غالب پژوهشگران بویژه سازمان علمی - فرهنگی ملل متحد (یونسکو)، انتقال دانش (آموزش)، تولید دانش (پژوهش) و اشاعه و نشر دانش (ارائه خدمات به جامعه) می‌دانند (معروفی، مهرمحمدی و علی‌عسکری، ۱۳۸۶: ۸۳). شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی نیز به معرفی استانداردهایی (مانند تدریس اثربخش، کسب تجربه و یادگیری، استقرار جو علمی، انتشار مقاله و کتاب و ...) برای سنجش این انتظارات تصریحی، پرداخته‌اند (Graft, 1994: 12-19).

به نظر می‌رسد مهم‌ترین مؤلفه‌ای که در بحث کیفیت دانشگاه‌ها مد نظر قرار گرفته است، آموزش (روش‌های تدریس) می‌باشد، چرا که تأمین کیفیت در بخش آموزش یک

محرك قوی برای ساختن و خلق دانش همراه با فهم زندگی کاری و اصلاح مجدد مفهوم دانش در موقعیت‌های یادگیری خواهد بود. هم‌چنین، ضرورت توجه به کیفیت آموزش (تدریس) تا حدود زیادی به خصوصیت عصر حاضر یعنی انفجار دانش برمی‌گردد. زیرا «از یک طرف، توجه صرف به کمیت در کسب اطلاعات به پایان رسیده و برای ورود به عصر دانایی و روبه‌رو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم، چاره‌ای جز توجه به کیفیت در آموزش نداریم و از طرف دیگر، متون آموزشی را همه‌جا می‌توان یافت، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری باشد. به همین دلیل، چگونگی تدریس از محتوای آن اهمیت بالاتری یافته است. بر این اساس، آنچه به کلاس درس و فعالیت‌های آن روح و هویت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های اساتید می‌باشد که عموماً در قالب شیوه‌های تدریس نمود و عینیت می‌یابند» (فتحی‌آذر، ۱۳۸۲: ۹۸). به این ترتیب می‌توان کیفیت آموزش را این‌گونه تعریف کرد که کیفیت آموزش، به آن دسته از ویژگی‌های عناصر آموزشی اطلاق می‌شود که با حداکثر استفاده از استعدادها و توانایی‌های آن عناصر، می‌توان نیازها و انتظارات تصریحی و تلویحی فراگیران و دست‌اندرکاران آموزش را برآورده کرده و رضایت آنان را جلب نمود (صلاحی و شکراللهی، ۱۳۸۴: ۱۰۲-۱۰۴؛ هویدا و مولوی، ۱۳۸۷: ۱۳۳). از این‌رو، در کشورهای پیشرفته، شاهد تغییرات بی‌وقفه در برنامه‌های آموزشی و روش‌های تدریس آنها می‌باشیم. یکی از تغییرات اساسی در این زمینه، به‌کارگیری روش‌های متنوع و فعال تدریس در فرایند یاددهی - یادگیری است. با وجود این‌که روزانه بحث‌های زیادی در مورد کیفیت تدریس می‌شود و کتاب‌ها و مقاله‌های زیادی درباره‌ی بهبود کیفیت تدریس به چاپ می‌رسد، اما در نظام جاری آموزش، تدریس در بدترین شکل خود به صورت انتقال اطلاعات است. انتقال اطلاعات به فراگیر به طرز فراموش‌نشدنی "اندیشه‌های بی‌حرکت" نامیده می‌شود، قالب‌های دانش که از فراگیر خواسته می‌شود آنها را بدون چون‌وچرا و بدون استفاده در جهت اهداف خود، به‌خاطر بسپارد (وایت‌برد، ۱۳۸۴: ۸۴). بنابراین، موضوع این پژوهش بررسی وضعیت کیفیت تدریس در آموزش عالی و ضرورت توجه به تدریس تعاملی در دانشگاه جامع علمی- کاربردی خراسان

جنوبی مورد بررسی قرار گرفت. به این ترتیب، به منظور دستیابی به هدف پژوهش، سؤالات ذیل مطرح شد:

- ۱- مدرسان برای یادگیری دانشجویان بیشتر از چه روشهایی در تدریس استفاده می‌کنند؟
- ۲- چرا مدرسان به روش تدریس خاصی گرایش دارند؟
- ۳- دانشجو تا چه اندازه در حین تدریس در فعالیت‌های کلاسی مشارکت دارد؟
- ۴- تا چه میزان نسبت به روش‌های تدریس تعاملی آگاهی وجود دارد؟ آیا این روش‌ها در کلاس‌های درسی کار برده می‌شوند؟
- ۵- چگونه می‌توان مشارکت دانشجو را در بحث‌های کلاسی افزایش داد؟ چه راهکارهایی را برای مشارکت دانشجو در فرایند کلاسی وجود دارد؟

کیفیت تدریس و توجه به عاملیت انسان

دانشگاه‌ها هر ساله به منظور آگاهی از تحقق استانداردهای کیفیت، به ارزیابی کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات می‌پردازند. ارزیابی در آموزش عالی عبارت است از فرایند شناسایی و جمع‌آوری داده‌ها، به منظور قضاوت در خصوص کیفیت عوامل تشکیل‌دهنده این نظام می‌باشد (مؤمنی ماسوله، نصرآزادانی و میرزامحمدی، ۱۳۸۵: ۱۹۸). بنابراین، ارزیابی تنها ابزاری است که انسان را قادر می‌سازد تا عملکرد نظام و توانایی آن را مورد سنجش قرار دهد، نشان دهد که آستانه‌ی کیفیت مشخص تا چه حد تحقق یافته و نسبت به استفاده‌ی بهینه از آن اطمینان ایجاد نماید. در ادامه به بررسی تدریس و آنچه آن را اثربخش و باکیفیت می‌نماید، پرداخته می‌شود.

یکی از مؤلفه‌های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت تدریس است. کیفیت این مؤلفه نیز بستگی به کیفیت روش یاددهی دارد. در واقع، ارتقای حرفه‌ای و بهبود کیفیت تدریس از جمله راهبردهای عمده‌ی دانشگاه‌ها می‌باشد (شریف و سالک، ۱۳۸۷: ۲۶-۲۸). به اعتقاد مارش و دیگران (Marsh, et al., 2009: 440-442) کیفیت تدریس آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیأت علمی آن را تدریس

اثربخش می‌دانند که مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری را در بردارد. از نظر فینیک کیفیت تدریس می‌تواند حاصل سازگاری شش جزء به این شرح تصور شود؛ ویژگی‌های دانشجویان، ویژگی‌های استاد، تصمیمات برنامه‌ی درسی استاد، رفتار کلاسی استاد، میزان یادگیری و عوامل مؤثر وابسته به محیط (معروفی، مهرمحمدی و علی‌عسکری، ۱۳۸۶: ۴۳). هم‌چنین، تدریس کیفی نیز استفاده از فن‌های آموزشی برای تولید نتایج یادگیری برای فراگیران است (Henard and Roseveare, 2012: 12).

برای حصول کیفیت تدریس توجه به مهم‌ترین عوامل تشکیل‌دهنده کلاس ضروری است. همان‌طور که می‌دانیم تعلیم و تربیت، بیش از هر چیز بر تعامل استاد و دانشجو استوار است. تعامل میان استاد و دانشجو، مفهوم خاصی دارد که باید به آن توجه کافی شود. مفهوم عامی از تعامل وجود دارد که به معنای تأثیر و تأثر متقابل است، اما در مفهوم خاص تعامل که در این مقاله مورد نظر است، رابطه‌ی تعاملی تنها میان عامل‌ها قابل تصور است. انسان به‌منزله عامل، رویکرد ویژه‌ای به انسان دارد که طبق آن، آدمی مظهر عمل است و می‌توان رفتارهای او را عمل دانست (باقری، ۱۳۹۲: ۷). روان‌شناسی انسان عامل، متمرکز بر تلاش و انجام کار و عمل به‌وسیله افراد است.

هنگامی که عاملیت انسان پذیرفته شود، استاد و دانشجو هر دو به‌منزله انسان‌اند و بنابراین به‌عنوان عامل خواهند بود و آنگاه رابطه آنها به‌صورت تعامل، به‌معنای خاص کلمه، آشکار خواهد شد. از منظر این رابطه‌ی تعاملی، استاد همواره باید خود را در برابر دانشجو به‌عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود، به‌کار شکل دادن به هویت خود خواهد پرداخت و از سوی دیگر، دانشجو نیز باید همواره خود را در برابر استاد به‌عنوان انسان عامل در نظر بگیرد. در این صورت، استاد تدریس خود را آموزاندن "به" کسی خواهد فهمید، چنان‌که دانشجو نیز یادگیری خود را آموختن "از" کسی خواهد دانست. بر این اساس، استاد دیگر کار خود را در درجه نخست آموزاندن "چه" درسی نخواهد دانست و هرگز نخواهد گفت: «من درس خود را می‌دهم و به چیز دیگری کار ندارم». از سوی دیگر، یادگیری دانشجو نیز همواره در درجه نخست، یادگیری "از" کسی است و نمی‌توان آن را به یادگیری صرف کاهش داد. بر این اساس، استاد نیز می‌تواند از دانشجو بیاموزد. هنگامی که می‌گوییم

استاد در کار آموزاندن "به" کسی است، ممکن است خود را با این سؤال دیرینه مورد نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت مواجه ببیند که آیا در این صورت، باید قبول کرد که آموزاندن متضمن آموختن است؟ در پاسخ باید گفت که در واقع، آموزاندن متضمن وقوع آموختن نیست، زیرا آموختن دانشجو از او به عنوان انسان عامل سر می زند و بنابراین عاملیت او نیز دخیل است و بدون آن رخ نخواهد داد؛ اما بی تردید آموزاندن متضمن دغدغه نسبت به آموختن دانشجو است، به گونه ای که اگر متضمن آن نباشد، دیگر نمی توان آن را آموزاندن دانست. استادی که آموزاندن "به" دانشجو را به آموزاندن "چه" کاهش می دهد، خود را از دغدغه یاد شده می رهند، اما هم زمان خود را از جرگه استادی نیز بیرون می برد، زیرا کار استاد، در درجه نخست آموزاندن "به" کسی است. این رابطه تعاملی، قاعده تعلیم و تربیت است (باقری، ۱۳۹۲: ۷ و ۸). از این رو، به نظر می رسد برای بهبود کیفیت تدریس و برای این که رابطه تعاملی هم چنان در قاعده تعلیم و تربیت بماند، نیاز است روش های تدریس تعاملی نیز مد نظر قرار گیرند. قبل از این که به بحث روش های تدریس تعاملی پرداخته شود، ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری مورد بررسی قرار می گیرد.

ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری

ماهیت تدریس و رابطه ای آن با یادگیری یکی از قدیمی ترین و در عین حال مهم ترین مباحثی است که در حوزه تعلیم و تربیت مورد توجه فلاسفه و روانشناسان تربیتی قرار گرفته است. در این زمینه دو دیدگاه مطرح شده است:

دیدگاه نخست: نفی رابطه ی ضروری منطقی یا علت و معلولی میان یاددهی

و یادگیری

در دیدگاه نخست گفته می شود که استاد در جریان آموزش و یادگیری صرفاً مسؤول تدریس و انتقال مطالب به یادگیرندگان است و نه یادگیری آنها. چرا که در تحقق یادگیری عوامل گوناگونی دخالت دارند که استاد نمی تواند همه آن ها را کنترل کند. بر این اساس مسؤولیت یادگیری بیش از همه به عزم و اراده یادگیرنده و تلاش وی برای یادگیری بستگی دارد.

فنستر ماخر (Fenstermacher, 2000: 18-27) از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت است که به شرح و بسط موضع خود در این زمینه اهتمام ورزیده است. به نظر او تا تدریسی در کار نباشد از یادگیری خبری نیست، لیکن اهتمام به انجام فعالیت‌های تدریس، شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری نمی‌باشد. تمثیل بسیار گویایی که در چارچوب این دیدگاه درباره ماهیت یاددهی و رابطه آن با یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد، تمثیل مسابقه است. صاحب‌نظران این دیدگاه می‌گویند تحقق پیروزی و برد در مسابقه موکول و منوط به شرکت در مسابقه است، لیکن شرکت در مسابقه و وفاداری به رعایت قواعد و قوانین آن، شرط لازم و کافی برای پیروزی نیست؛ لذا همان‌گونه که اگر کسی در مسابقه برنده نشود، نمی‌توان شرکت او را در مسابقه انکار کرد. از این‌رو، عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم تحقق یاددهی قلمداد کرد. در اینجا رابطه وجودی و نه علت و معلولی میان این دو حوزه روشن شده است. در چارچوب این دیدگاه، باید درباره شیوه‌ها و راهبردهای یاددهی و شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری مستقلاً بحث شود. البته صاحب‌نظران به‌طور کلی در صدد نفی رابطه علت و معلولی در نیامده‌اند، بلکه فقط رابطه علت و معلولی را فاقد بنیان منطقی و عقلی می‌دانند.

این دیدگاه می‌تواند نوعی سستی، رخوت و بی‌تفاوتی در قبال نتیجه را در کارگزاران امر تدریس به‌وجود آورد. این وضعیت مصیبت‌بارترین وضعیت قابل تصور برای دستگاه تعلیم و تربیت و معرف خسران جبران‌ناپذیری است. نفی وجود ارتباط منطقی میان یاددهی و یادگیری در واقع، به‌منزله‌ی کاستن از پیچیدگی‌های ذاتی و تدارک دیدن یک پایگاه نظری است که با ساده‌اندیشی و ساده‌انگاری بیشتر موجب شتاب جریان نافرجام علمی کردن تدریس یا دستیابی به قواعد و ضوابط به اصطلاح غیرانضمامی و غیرحساس نسبت به موقعیت‌های ویژه و خصوصاً شرایط و ویژگی‌های یادگیرندگان برای هدایت جریان تدریس می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۶: ۱۱).

دیدگاه دوم: رابطه ضروری، علت و معلولی میان یاددهی و یادگیری

دیدگاه دوم، به نوعی به رابطه ضروری و الزامی میان یاددهی و یادگیری توجه دارد. در این دیدگاه، گفته می‌شود که تدریس کوششی است که به قصد یادگیری از سوی استاد طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود. به عبارت دیگر، در فرایند آموزش و یادگیری، مسؤولیت اصلی بر عهده استاد است، اوست که با تهیه طرح تدریس مجموعه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را به گونه‌ای سازمان‌دهی و اجرا می‌کند که هدف‌های آموزشی تحقق یافته و تغییرات مورد انتظار در رفتار یادگیرندگان حاصل شود. در این دیدگاه، تدریس خوب کمک به خوب یادگرفتن دانشجویان است و آنها زمانی خوب یاد می‌گیرند که با نظارت و راهنمایی استاد خود روش‌ها و راهبردهای مناسب را در جریان یادگیری به کار گیرند. از نخستین افرادی که رابطه میان یاددهی و یادگیری را این‌گونه درک کرده، دیویی (Dewey, 1935) ویراستار گفتند اینجوری بنویسید است که در مقام تشریح دیدگاه خود از تمثیل فروش استفاده می‌کند و معتقد است که رابطه میان یاددهی و یادگیری از جنس رابطه میان خرید و فروش است. به دیگر سخن، همان‌گونه که تا خریدی اتفاق نیفتد در حقیقت فروشی صورت نگرفته است، می‌توان گفت تا زمانی یادگیری محقق نشده باشد، نمی‌توان گفت یاددهی یا تدریس اتفاق افتاده است (نقل در مهرمحمدی، ۱۳۸۶: ۱۲-۱۵؛ شعبانی‌ورکی، ۱۳۷۹: ۲۵-۳۰).

ماهیت تدریس از نظر قائلان به این دیدگاه، ماهیتی از نوع "دستاورد" است. این تلقی نسبت به ماهیت تدریس در تقابل با تلقی ماهیت تدریس به عنوان "وظیفه" یا "تکلیف" است. در حالی که در دیدگاه نخست، تدریس یا یاددهی را کوششی آگاهانه در چارچوب فعالیت‌های موضوع تدریس، به قصد انتقال محتوا به یادگیرنده می‌دانست. در این دیدگاه، به تدریس در چارچوبی گسترده‌تر نگریده می‌شود که الزاماً باید به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است، منتهی شود. در غیر این صورت، تدریس نیز اتفاق نیفتاده است. روشن است که این‌گونه مفهوم‌پردازی درباره‌ی تدریس، مسؤولیت سنگینی را متوجه استاد می‌کند.

از جمله افراد دیگری که به دفاع از این دیدگاه پرداخته‌اند می‌توان رایل، جوپس و

ویل^۱ را نام برد. جويس و ويل بيان کرده‌اند که پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که الگوها در یادگیری محتوای گوناگون کارایی و اثربخشی داشته‌اند و استفاده درست از هر الگویی توسط استاد به‌منزله آشنا شدن دانشجویان با یک سازوکار یادگیری است. به این ترتیب، الگوهای تدریس در واقع الگوهای یادگیری نیز هستند (همانجا). هم‌چنین، شواهد جمع‌آوری شده نشان می‌دهد که بین رویکرد استاد به تدریس و کیفیت نتایج یادگیری دانشجو ارتباط وجود دارد. استادانی که جنبه‌ی مهم تدریس خود را یاری کردن به دانشجویان برای فهم عمیق‌تر و تغییر ادراک دانشجویان می‌دانند، روی آن چه دانشجویان انجام می‌دهند و آن چه نتایج یادگیری ناشی از فعالیت‌های آنها به‌دنبال دارد، تمرکز می‌کنند. این استادان، نقص یادگیری را تقریباً به همان اندازه که به حساب ضعف در کار دانشجو می‌گذارند، به شیوه‌ی تدریس خود نیز نسبت می‌دهند (کنن و نیوبل^۲، ۱۳۸۵: ۱۷).

با توجه به دیدگاهی که ارتباط بین تدریس و یادگیری را تشریح می‌کند، می‌توان از سه طبقه بزرگ روش‌های تدریس نام برد:

الف) روش‌های تدریس بانکی یا استادمحور و غیرفعال

دانشجویان در این روش‌ها به مانند ظرفی در نظر گرفته می‌شوند که باید به‌وسیله استاد پر شوند و هدف از یادگیری، تأیید از طرف استاد است. دانشجویان در کلاس درس منفعل‌اند و هیچ فعالیتی جز گوش دادن و حفظ کردن انجام نمی‌دهند. بنابراین دانشجویان در آن هیچ‌گونه خلاقیت، ابداع و نوآوری ندارند و فقط راهبرد حفظ کردن در آنها ارتقاء می‌یابد (Cuvenc & Acikgoz, 2007: 119-125). در این روش‌ها، کم‌کم ذهن دانشجو از مطالبی انباشته می‌شود که با نیاز و فکرش متناسب نیست و در نتیجه، به تدریج باعث ایجاد کسالت می‌شود و زمینه رکود و دل‌زدگی از فعالیت‌های علمی را فراهم می‌سازد. بر این اساس، درس‌هایی که با این روش‌ها ارائه می‌شوند، قادر نیستند دانش، نگرش و بینش و رفتار دانشجویان را تغییر دهند. در این روش‌ها، اطاعت،

1. Ryle, Joyce and Weill

2. Kenen and Newbell

پاداش و تنبیه بر رابطه‌ی استاد و دانشجو حکم فرماست و عدم اعتماد، تضاد، تناقض و حتی ترس، اغلب به مثابه بخشی از پیکره کلاس درس است (برانداز و گینیس^۱، ۱۳۸۴: ۷۸-۹۰). در واقع، یکی از کهن‌ترین گونه‌های واژگونی در منظومه تعاملی، استادمحوری است. در این عقیده، نظر بر آن است که استاد نقطه محوری تعلیم و تربیت است و اگر تحولی را در تعلیم و تربیت انتظار داریم، باید استادهای مجرب و مسلطی داشته باشیم. این عقیده به صورت شعاری در زبان انگلیسی نیز شهرت یافته است که طبق آن استاد چون "فرزانه در صحنه" معرفی می‌شود. اگر از منظر تعامل به این عقیده بنگریم، دانشجو در آن مغفول است و نه تنها به منزله عامل در نظر گرفته نشده، بلکه چون ماده خام شکل‌پذیری در دستان توانمند استاد مجرب لحاظ شده که تربیت او توسط استاد مشخص می‌شود. بنابراین، باید گفت که در این عقیده، آموزاندن "به" به آموزاندن "چه" کاهش یافته است. به عبارت دیگر، مهم این است که استاد به آن "چه" می‌خواهد بیاموزد، مسلط باشد و فرزانی خود را احراز کند؛ زیرا آموزاندن "به" کسی معطوف نیست و دانشجو در برابر استاد کسی نیست تا قرار باشد نظر و عاملیت او در محاسبه آید، بلکه ماده‌ای منفعل و پذیراست. پیامدهای این عقیده در آموزش و پرورش سنتی، به‌وفور دیده شده است که طبق آن، استاد تنها شخص زنده و تصمیم‌گیر در کلاس است و دانشجویان باید تنها برای تبعیت از او کوشش کنند و حتی گاه حق سؤال نیز نخواهند داشت، تا چه رسد به بحث و اظهار نظر. این رابطه شبان و گله در صورتی که به‌طور موفقیت‌آمیزی به اجرا درآید، آشکارا خود مانع تحول در آموزش و پرورش خواهد بود؛ زیرا فراهم آوردن آدم‌های گله‌وار به معنای تهی کردن آنها از آدمیت و عاملیت خودشان است و با چنین موجودیت تعطیل شده‌ای چگونه می‌توان انتظار دگرگونی در اوضاع تعلیم و تربیت یا جامعه را داشت (باقری، ۱۳۹۲: ۱۱).

معروف‌ترین این روش‌ها عبارتند از: روش سخنرانی، تمرین و تکرار، آزمایش و خطا، روش حکایت و روش نشان دادن.

ب) روش‌های تدریس مبتنی بر حل مسأله یا دانش‌آموزمحور و فعال

این روش‌ها بر مبنای طرح مسائل انسان در ارتباط با دنیا استوار است و بر طرح مسأله در کلاس‌ها از طریق مطرح کردن سؤالات به صورت مسأله قابلیت پیدا می‌کند (قورچیان، ۱۳۸۵: ۳۵-۴۲). بر طبق این روش‌ها، هر دانشجو حق دست یافتن به استعدادهای بالقوه‌ی خویش را دارد و این روش‌ها امکان دست یافتن به این حق را فراهم می‌سازند. در این روش‌ها فراگیران تشویق می‌شوند که فعالانه در فرایند یادگیری شرکت کنند و قبول مسؤلیت نمایند. پاداش درونی در این روش حاصل لذتی است که نتیجه‌ی یادگیری، کشف، چالش و پرسش، تلاش و تکاپو در عرصه‌های جدید و انجام کارها بر پایه ابتکارات شخصی می‌باشد؛ که نتیجه آن تقویت یادگیری دانشجویان می‌باشد (برانداز و گینس، ۱۳۸۴: ۷۸-۹۰). در واقع، واژگونی دوم در منظومه تعاملی، درست نقطه مقابل عقیده نخست و به عنوان دانشجومحوری مطرح می‌شود. در واقع، این عقیده، واکنشی مستقیم در برابر استادمحوری است. در بسیاری از دیدگاه‌های جدید در تعلیم و تربیت، این عقیده مورد توجه قرار گرفته و هم‌چون شعاری برای تحول مطرح شده است. در این شعار که تعریضی به شعار "فرزانه در صحنه"، استاد به عنوان "راهنمای در کنار" معرفی می‌شود. این شعار که حاکی از بیرون راندن استاد از صحنه است، به طور ضمنی حکایت از فعال شدن دانشجو دارد. بسیاری از روش‌های فعال بر اساس این عقیده شکل گرفته‌اند و در همه آنها نظر بر آن است که استاد در کنار بایستد و اجازه دهد که دانشجو خود فعالانه به کار یادگیری بپردازد و در صورت لزوم و نیاز دانشجو، استاد به عنوان راهنما، نکاتی را به او گوشزد کند.

با نگرستن به این عقیده از منظر رابطه تعاملی باید گفت، اتفاقی که در آن افتاده، بار دیگر این است که رابطه تعاملی استاد - دانشجو مغفول مانده است. اگر در استادمحوری، آموزاندن "به" در معرض کاهش یافتن به آموزاندن "چه" قرار گرفته بود، در عقیده دانشجومحوری، اصل "آموزش" مورد تردید قرار گرفته و "یادگیری" جایگزین آن می‌شود. بنابراین، باید گفت که از استاد به عنوان "راهنمای در کنار" تا "راهنمای بر کنار" یک گام بیش نمانده است؛ زیرا مطلوب این عقیده آن است که یادگیری را در کانون توجه

قرار دهد و آموزش را در بوته اجمال نهد. اشکال این عقیده را نیز در همین نکته باید جستجو کرد که برای درمان بیماری استادمحوری، در مسیر حذف تدریجی نقش استاد گام گذاشته است. تحول در آموزش و پرورش به این معنا نیست که آموزش را در افول قرار دهیم و یادگیری را جایگزین آن نماییم (باقری، ۱۳۹۲: ۱۲).

در تعامل ناهمتر از استاد - دانشجو، قابلیت‌ها و رموزی نهفته است که با فروشکستن آن به نقش راهنمایی در کنار، آنها را از دست می‌دهیم. نکته‌سنجی‌های استاد و تجربه‌های انباشته‌ای که کسب کرده است، تنها در رابطه تعاملی قابل تبادل خواهد بود و دلیلی ندارد که بخواهیم با خودکاری دانشجو، او را از غنای این رابطه تعاملی محروم کنیم. همان‌گونه که والدین تصمیم‌گیر به جای کودک، به ظهور کودک شورشی ختم می‌شود که والدین را کنار می‌گذارد و در پی آن است که همه چیز را خود انجام دهد و خود یاد بگیرد، تردیدی نیست که استاد مداخله‌گر نیز به شورش یادگیری دامن می‌زند، اما این نیز روشن است که کار هر دو آنها به یک میزان نادرست است؛ زیرا هر دو ناقض رابطه تعاملی‌اند.

گرت بیستا (Gert Biesta) این به نقل از می‌باشد نیاز به سال نیست ویراستار هم تایید کردند با استفاده از اصطلاح "حاله به یادگیری" به‌خوبی اشاره می‌کند که برخی دیدگاه‌های جدید در پی آن هستند که یادگیری را در کانون گفت‌وگو و عمل تعلیم و تربیت قرار دهند و همه چیز تعلیم و تربیت را برحسب یادگیری تعبیر کنند. او در انتقاد به این گرایش اساسی به یادگیری می‌گوید: «... مدرسه جایی برای یادگیری نیست و نباید آن را چنین در نظر گرفت - البته اگر کسی بخواهد می‌تواند این‌گونه تعبیر کند - اما آن‌چه دانشگاه را دانشگاه می‌کند، این واقعیت است که آن، جایی برای آموزش است، چنان‌که این وجه ممیزه مدرسه در مقایسه با بیشتر اگر نه همه موقعیت‌ها، وضعیت‌ها و شرایط است» (همانجا). اصرار و تأکید بیستا بر آموزش در قبال گرایش افراطی به یادگیری، قابل درک و ستودنی است، اما به نظر می‌رسد او در محدود کردن وجه ممیزه مدرسه به آموزش و کنار گذاشتن یادگیری از این امر، خود نیز به انحراف رفته است. در واقع، باید گفت وجه ممیزه دانشگاه نسبت به بسیاری از موقعیت‌ها و نهادهای اجتماعی در این است که دانشگاه جایی برای یادگیری "از" استاد است، چنان‌که جایی هم برای آموزاندن "به"

دانشجو است. یادگیری می‌تواند به گونه‌های بسیاری انجام شود، چنان‌که دانشجو در خانه نیز در کنار رایانه خود در حال آموختن و یادگیری است، اما قید "از" کسی چون استاد، در آن جا صادق نیست. این شکل تعامل ناهمتراز (استاد- دانشجو) وجه متمایز دانشگاه است و آموختن "به" کسی و آموختن "از" کسی، هر دو در حیطه آن قرار دارند. بی‌شک تعبیر یادگیری "از" رانمی‌پسندد و به جای آن، تعبیر "آموخته شدن" را به کار می‌برد و استدلال او نیز این است که تعبیر اول، حاکی از آن است که دانشجو به کنترل استاد می‌پردازد و او را در اختیار دارد، در حالی که به نظر او، استاد هرگز محاط دانشجو نمی‌شود، بلکه دانشجو به‌طور پیش‌بینی‌ناپذیری هر زمان نسبت به نکته تازه‌ای، آموخته می‌شود. بنابراین، از نظر بی‌شک، وجه متمایز دانشگاه، آموختن و آموخته شدن است و به این ترتیب، محور آموزش است. در نقد دیدگاه بی‌شک باید گفت که اگر ما رابطه تعامل ناهمتراز میان استاد و دانشجو را وجه متمایز دانشگاه بدانیم، با نظر به این‌که استاد و دانشجو، هر دو عامل محسوب می‌شوند، نه تنها استاد برای دانشجو قابل کنترل و پیش‌بینی نیست، دانشجو نیز توسط استاد، به‌طور کامل قابل کنترل و پیش‌بینی نیست. عاملیت انسان با وجود اراده و اختیار در آن، مانع از تحت کنترل و پیش‌بینی کامل قرار گرفتن است. همان‌گونه که دانشجو در حالت گیجی و حیرتی که نسبت به مسأله‌ای پیدا کرده، ممکن است نکته‌ای را از استاد دریافت کند که او را شگفت‌زده و هیجان‌زده سازد، استاد نیز با وجود تجربه‌های آموزشی بسیار، ممکن است با دانشجویی مواجه شود که الگوهای مسلّم برآمده از تجربه‌های فراوان او را در هم بریزد و او را وادار به فکر و حتی آموختن کند. با توجه به این ویژگی عاملیت آدمی، می‌توان وجه متمایز دانشگاه را تعامل ناهمتراز و آموختن "به" و آموختن "از" دانست، بدون آن‌که بخواهیم آموزش یا یادگیری را به‌تنهایی محور اساسی تلقی کنیم (همان: ۱۳). بنابراین، معروف‌ترین این روش‌ها عبارتند از: حل مسأله، روش دانشجو-استادی و روش کاوشگری.

ج) روش‌های تدریس همیارانه یا تعاملی

در روش‌های تدریس تعاملی، عمل یاددهی- یادگیری به‌موازات هم پیش می‌روند و

برحسب شرایط و موقعیت، جای خود را با یکدیگر عوض می‌کنند. بدین معنا که گاهی استاد موجد حرکت دانشجو می‌شود و گاهی دانشجو سبب می‌شود که استاد عمل آموزشی را انجام دهد. بدین ترتیب، یک فضای کار مشترک و اصیل که موجب فعال شدن هر دو طرف می‌شود، به وجود می‌آید (میرلوحی، ۱۳۸۲: ۴۵-۴۹). در واقع، در این روش‌ها فرایند یاددهی- یادگیری، فرایندی دوسویه است که در آن یکی می‌کوشد تا در تعاملی سازنده از دیگری بیاموزد، یا به او یاد بدهد. اهداف اولیه آموزش تعاملی واداشتن دانشجویان به بحث کردن و اندیشیدن است، چرا که مباحثه موجد حدت ذهن دانشجویان می‌شود و نیروهای بیان و تمرکز را در آنان پرورش می‌دهد و اهداف بلندمدت آن، رشد فردی و ارتقای توانایی دانشجویان را به دنبال دارد.

رمزدن (Remsdon, 1992: 18) هر دو رهیافت پیش‌گفته (روش‌های تدریس استادمحور و دانشجومحور) را به‌رغم مزایایی که ممکن است داشته باشند، نارسا تلقی می‌کند. به عقیده او در دیدگاه نخست، بر انتقال محتوا و تدریس استاد و در دیدگاه دوم، بر فعالیت دانشجو تأکید شده است. آنچه مورد غفلت واقع شده، فقدان رابطه پویا بین تدریس و یادگیری است، زیرا نه تکیه بر انتقال محض مطالب و نه بر فعالیت دانشجو، ضامن یادگیری و تشکیل معرفت مطلوب نخواهد بود. خطر دیگر این است که ممکن است یادگیری انجام یافته قابل اعتماد نباشد. یادگیری از راه انتقال می‌تواند مکانیکی و بنابراین سطحی و ناپایدار باشد و یادگیری‌هایی که از راه فعالیت خودانگیزخته صورت می‌گیرد، ممکن است غیراستاندارد باشند. هم‌چنین در آموزش استادمحور، تنها به یک راه‌حل برای موفقیت اکتفا می‌شود و آن پس دادن همان چیزهایی است که استاد به تدریس آن پرداخته و در کتاب‌ها نوشته شده است (پاک‌سرشت، ۱۳۸۳: ۱۵۸-۱۶۲). به دلیل ضعف‌های بالا، رمزدن رهیافت سومی را طرح می‌کند، رهیافتی که در آن تدریس و یادگیری با هم تلفیق می‌شوند. در این رهیافت، تدریس و یادگیری دوروی یک سکه تلقی می‌شوند. به دیگر سخن، در این رویکرد واحد درسی دارای محتوای خاصی است، اما هرچه هست کاملاً ثابت نیست و دانشجو می‌تواند در تهیه و تکمیل آن سهمیم باشد، اما تأکید نه بر انتقال تنها و نه بر فعالیت محض است. یادگیری را

دانشجو انجام می‌دهد، ولی استاد در قبال یادگیری دانشجو، احساس مسؤولیت می‌کند (پاک‌سرشت، ۱۳۸۳: ۱۵۸-۱۶۲).

به عبارت دیگر، باید گفت که دیگر نقش استاد انتقال اطلاعات نیست، بلکه بالنده ساختن فراگیران است. هر یک از دانشجویان و استادان در کلاس یک استاد هستند، زیرا در هر لحظه از همدیگر یاد می‌گیرند، یادگیری از همدیگر سبک یادگیری بارز در جهان اطرافمان است، دانشجویان در این روش می‌توانند آشفستگی فکری موقتی در عقیده‌ها ایجاد کنند و عقیده‌های جدید را با عقیده‌های قبلی استادان ترکیب و پیوند دهند و بدین صورت به عقیده‌های جدیدی که اثربخش‌تر از عقیده یک استاد به‌تنهایی بود، دست یابند (Roman, 2006: 31-32). بنابراین هدف تدریس نه کشف منفعل واقعیت‌ها در حدود دنیای واقعی کلاس، بلکه ساخت خود واقعیت‌هاست. چنان‌که از طریق گفتمان و با رابطه است که دانش شکل می‌گیرد (آهنچیان، ۱۳۸۲: ۱۸؛ براون و اتکینز، ۱۳۸۵: ۳۴-۳۹).

به عبارت دیگر، فرایند تدریس را می‌توان یک توافق همکاری بین استاد و دانشجو دانست که در آن استادان، دانشجویان را به داشتن بصیرت تشویق می‌کنند و به آنها برای درک کامل استعداد‌های بالقوه‌شان یاری می‌رسانند و در نهایت، آنها را برای این‌که در آنچه می‌خواهند بهترین شوند، به چالش می‌کشاند. بنابراین فرایند تدریس باید به‌گونه‌ای باشد که دانشجویان به‌طور سالمی در مورد آنچه فرامی‌گیرند، شکاک باشند و استادان آنها را به ابزارهایی که آنها را تصمیم‌گیرندگان متخصصی می‌کند، مسلح سازد و برای پذیرش مسؤولیت اعمالی که لازم است بر عهده بگیرند، به چالش بکشاند. بر این اساس، تدریس یک تعهد پویا است که فراگیران را به‌طور تمام و کمال در فرایند کلاس درگیر می‌کند و به آنها اجازه می‌دهد تا راه‌های به‌دست آوردن اطلاعاتی را که می‌خواهند بفهمند و یاد بگیرند را ترجیح دهند. البته باید گفت که استاد باید دانش و معرفت کافی جهت فعال کردن دانشجویان را داشته باشد تا بتواند جریان تدریس را از حالت غیرفعال به‌صورت فعال سوق دهد، بدین ترتیب که یک جریان متقابل و دوطرفه را به‌وجود آورد که در آن برخورد اندیشه و تجربه صورت گیرد، چون شنیدن صرف بدون

فعالیت متقابل یادگیرندگان کسالت آور و خسته کننده است (دانهیل، ۱۳۴۸: ۴۵). مزایای تدریس تعاملی برای کل کلاس در مقایسه با روش‌های دیگر این است که در آن راه‌حل‌های مختلفی برای هر مسأله‌ای وجود دارد و استاد و دانشجو با مشارکت و تعامل با همدیگر به تعیین بهترین راه، کارآمدترین و اثربخش‌ترین راه‌حل می‌اندیشند. تدریس در واقع، راهنمایی رشد شناخت راه‌حل‌های مختلف در فرد است که پس‌خوراند فوری درباره‌ی میزان فهم و درک دانشجویان از موضوع درس فراهم می‌کند (Broliver, 2006: 18).

تدریس تعاملی با ایجاد اهداف روشن و چالش منطقی و مورد نیاز برای پیشرفت دانشجویان به مراحل بالاتر یادگیری، از طریق آزمون و پرسش‌های سطح بالا، نقش مهمی در فرایند رشد ذهنی دارد، زیرا لازمه‌ی یادگیری، درگیر کردن و درگیر شدن است (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴: ۷۰-۷۳). دانشجو شاید بدون منبع یادگیری (استاد) بتواند به مطالبی دست یابد، اما این استاد است که آنها را معنی‌دار کرده و باعث سرعت در یادگیری و سهولت یادگرفتن آنها می‌شود. به این ترتیب، تدریس صحیح عبارت است از ارائه کمک صحیح در فرایند یادگیری (Cuvenc & Açığöz, 2007: 120-122). معروف‌ترین این روش‌ها عبارتند از روش تدریس مشارکتی و یادگیری مشارکتی، آموزش دوسویه، تسهیل دستوری، کارآموزی شناختی، روش پرسش و پاسخ، روش جهت‌دهی و روش گفتگو. با توجه به این‌که در حال حاضر تدریس تعاملی به‌منظور وارد کردن دانشجویان در گفتگوی یاددهی- یادگیری مد نظر دست‌اندرکاران آموزشی قرار گرفته است، لذا بر آن شدیم که در این پژوهش بسنجیم دانشجویان تا چه اندازه وارد این گفتگو شده‌اند.

روش‌شناسی پژوهش

با نظر به هدف این پژوهش و با تبعیت از رویکرد کیفی، از روش مصاحبه نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. در این نوع مصاحبه سؤالات به صورت باز پرسیده می‌شود. در این نوع مصاحبه، سؤال‌ها از قبل طراحی شده و هدف آن کسب اطلاع عمیق از مصاحبه شونده

است، از این رو امکان تغییر و حذف برخی سؤالات و اضافه شدن سؤالات جدید برای محقق وجود دارد. در این نوع مصاحبه، هر پاسخ با سؤال‌های جستجوگرانه، مورد بررسی بیشتر قرار می‌گیرد و بدین ترتیب چیستی، چگونگی و چرایی تجارب زیسته دانشجویان مورد کندوکاش قرار گرفته است. افراد نمونه به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند که شامل ۲۵ دانشجوی کارشناسی ترم ششم تا ترم هشتم کارشناسی بودند. به این دلیل دانشجویان ترم‌های بالاتر انتخاب شدند که تجربه بیشتری در زمینه فعالیت در دانشگاه داشتند. حجم نمونه بر اساس معیار اشباع نظری^۱ تعیین شد که در آن افزایش تعداد افراد نمونه، تا زمانی که پاسخ‌های مصاحبه شونده‌گان تقریباً مشابه هم شده و مصاحبه‌گر با اضافه کردن افراد جدید، اطلاعات تازه‌ای به دست نمی‌آورد، ادامه می‌یابد. به علاوه، از همه نمونه پژوهش برای انجام مصاحبه هم، رضایت آگاهانه کسب شد و هم به منظور حفظ و رعایت حقوقشان، به آنها اطلاع داده شد که در نشر نتایج پژوهش، از ذکر نام آنها خودداری می‌شود. روایی مصاحبه نیز با تکرار پاسخ نمونه پژوهش توسط مصاحبه‌گر و گرفتن تأیید این که آیا منظور آنها همان چیزی است که مصاحبه‌گر ثبت کرده است، به دست آمد. به عبارتی، با بررسی پاسخ‌های ارائه شده^۲، برای مقبولیت یا قابلیت پذیرش یافته‌ها، پاسخ‌هایی که به وسیله پژوهشگر ثبت شده بود، دوباره به اطلاع نمونه پژوهش می‌رسید تا مشخص شود که پاسخ ثبت شده به وسیله پژوهشگر با نظر نمونه پژوهش یکسان است یا خیر. مصاحبه‌ها در یک مکان آرام بدون امکان تردد سایر افراد صورت گرفت.

بعد از اجرای مصاحبه، دیدگاه‌های دانشجویان (داده‌های پژوهشی به دست آمده)، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در واقع، پاسخ‌های به دست آمده حاصل از مصاحبه، ابتدا کدبندی و مقوله‌بندی شد، سپس به دلیل این که در نگارش این مقاله از مصاحبه استفاده شده بود، برخی از پاسخ‌های دانشجویان به همان شکل که پاسخ داده بودند، برای نمونه ذکر شدند تا خواننده‌ی این مقاله، بهتر نحوه‌ی پاسخگویی دانشجویان را دریابد.

1. saturation
2. member check

یافته‌ها

همان‌طور که در بالا گفته شد هدف این مقاله بررسی وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی و ضرورت توجه به تدریس تعاملی از نظر دانشجویان دانشگاه جامع علمی-کاربردی خراسان جنوبی بود. بنابراین، مطالبی که به دنبال می‌آید دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی در رابطه با سؤالات پژوهش است.

سؤال اول پژوهش راجع به این که مدرسان برای یادگیری دانشجویان بیشتر از چه روش‌هایی در تدریس استفاده می‌کنند؟ اکثر دانشجویان بر این اعتقاد بودند که اکثر مدرسان از روش سخنرانی و روخوانی از جزوه استفاده می‌کنند و جزوه‌گویی بخش اعظم کلاس آنها را به خود اختصاص می‌دهد. در این رابطه، یکی از دانشجویان بیان می‌کند:

«مدرسان ما که فقط از روش پشت میز نشستن و از روی جزوه و یادداشت‌های خود خواندن استفاده می‌کنند، آنها نه‌تنها در دستیابی ما به موفقیت هیچ تأثیر مثبتی ندارند، بلکه باعث تبدیل ما به یک موجود که صرفاً به حافظه خود متکی است، شده‌اند، ما نیز فقط به حفظ مطالب پرداخته‌ایم.»

یکی دیگر از دانشجویان بیان می‌کند:

«بیشتر مدرسان از روش جزوه‌نویسی استفاده می‌کنند که به نظر بنده روش مناسبی نیست و اشتباه است، زیرا دانشجو تنها به مطالب ارائه شده اکتفا می‌کند، درست است کار دانشجو راحت‌تر می‌شود ولی در نهایت دانشجو تنبل می‌شود، زیرا به مطالب و مفاهیم ارائه شده استاد در کلاس اکتفا کرده و در جستجوی مطالب جدید و نکته‌یابی نیست. در نتیجه، فرصت مطالعه بیشتر را به خود نخواهد داد.»

یکی دیگر از دانشجویان اظهار نمود:

«روش تدریس غالب اساتید، استادمحور است. به این صورت که استاد تدریس نموده و دانشجو نکته‌برداری می‌نماید و فقط در صورت وجود ابهام و نامفهوم بودن مطلب، دانشجو پرسش نموده و استاد رفع اشکال می‌نماید.»

یکی دیگر از دانشجویان بیان می‌کند:

«بیش از ۹۰٪ مدرسان جزوه می‌دهند، به نظر من گرچه جزوه‌نویسی یک روش سنتی به نظر می‌رسد ولی شاید از نظر هزینه مالی برای اکثریت قریب به اتفاق دانشجویان بهتر باشد. مدرسان معمولاً کتاب نیز معرفی می‌کنند که دانشجویانی که واقعاً قصد تحقیق و بررسی بیشتر در این رابطه را داشته باشند، امکان دستیابی به منابع مربوطه را داشته باشند. هم‌چنین چون جزوه در واقع چکیده‌ای از اطلاعات استاد هست، در یادگیری و فهم کلی مسائل بهتر هست».

یکی دیگر از دانشجویان اظهار نمود:

«روش تدریس مدرسان بر اساس تجربه، متفاوت و متنوع بوده و برخی صرفاً یک منبع خاص را برای تدریس انتخاب می‌کنند و برخی هم از منابع متعدد و کاربردی برای تدریس استفاده می‌کنند. هرچه مطالب کاربردی‌تر و با بیان ساده و قابل فهم‌تر باشد، مطمئناً دانشجو راحت‌تر می‌تواند مبحث را درک کند. در حسابداری بهتر است به جای تمرکز بر روشی خاص مانند سخنرانی و ... از روش ترکیبی استفاده کنند. مطمئناً برخی رفتارها از قبیل مهارت در رفتارهای اجتماعی و تأکید و توجه بر اهمیت مطالب و ... می‌تواند موجب ایجاد انگیزه و علاقه گردد».

سؤال دوم پژوهش که چرا مدرسان به روش تدریس خاصی گرایش دارند؟
اکثر دانشجویان بر این اعتقاد بودند که به دلیل عدم تسلط کافی مدرسان، راحت‌طلبی، مشغله فراوان مدرسان و اکتفا به جزوه‌های دوران دانشجویی خود، مسائل کلاسی از قبیل فرصت کم، شلوغی و بی‌نظمی در کلاس، این‌که اساتید استادان فعلی هم، از این روش استفاده کرده‌اند و بنابراین آنها این روش‌ها را به صورت ارثی حفظ کرده‌اند و یاد گرفته‌اند.

یکی از دانشجویان اظهار می‌نماید:

«به نظر می‌رسد اساتید استادان فعلی ما هم، از روش‌های سنتی استفاده کرده‌اند. به عبارتی، ممکن است مدرسان به شیوه تدریس اساتید خودشان و یا حتی شیوه یادگیری خودشان توجه ویژه نمایند و یا الگوبرداری از گذشتگان بر آنها حاکم باشد. از این‌رو، بعضی استادان به تقلید از استادان قدیمی کار می‌کنند، از این جهت تسلط

کافی در ارائه مفاهیم درسی ندارند، در حقیقت می‌توان گفت سعی در به‌روزرسانی آموخته‌های خود ندارند و می‌خواهند جزوه همان استاد قدیمی را به دانشجویان تدریس کنند. در صورتی که استادان با فنون و شیوه‌های تدریس جدید آشنا باشند، می‌تواند در بهبودی مهارت و افزایش یادگیری دانشجویان کمک کنند. البته بیشتر بی‌وجدان هستند و پول حلال برای آنها معنایی ندارد و آدم‌های راحت‌طلبی هستند، چون از این روش سخنرانی، راحت‌تر دیگری وجود ندارد».

یکی دیگر از دانشجویان اظهار نمود:

«دلیل این امر را می‌توان هم خود استاد و هم دانشجو ذکر کرد، دانشجویان تمایل به جزوه‌نویسی دارند و مدرسان نیز به دلیل مشغله‌ی فراوان تنها به جزواتی که از دوران دانشجویی خویش دارند، بسنده می‌کنند. به‌علاوه ریشه‌ی این امر، به میزان آگاهی و اطلاعات آنها و بار علمی‌شان برمی‌گردد که هزار ماشاءالله مدرسان ما آگاهی و اطلاعات خاصی برای انتقال ندارند و حتی فکر می‌کنم که اهل مطالعه هم نیستند».

یکی دیگر از دانشجویان بیان کرد:

«سیستم آموزشی موجود، باعث می‌گردد که مدرسان از شیوه‌های خاصی که غالباً استادمحور است، استفاده نمایند. هم‌چنین بعضی از مسائل حاشیه‌ای چون ازدحام و سروصدا، برهم خوردن نظم کلاس و دیگر مسائلی هم‌چون موارد ذکر شده، باعث گشته تا مدرسان از شیوه‌های سنتی استفاده کنند و کمتر تمایل به استفاده از شیوه دانشجومحور داشته باشند».

یکی دیگر از دانشجویان این‌گونه اظهار کرد:

«به نظر من نوع کلاس و دانشجویها هم در انتخاب روش تدریس برای مدرسان اثرگذارند. شاید این موضوع در ابتدا بیشتر درخواست خود دانشجویان باشد و دوم مدرک‌گرایی دانشجویان و عدم امنیت شغلی که امکان این‌که در رشته تحصیلی خود به‌کار گمارده می‌شوند، شاید ۱۰٪ باشد. بنابراین صرفاً گرفتن مدرک مد نظر می‌باشد، نه یادگیری و تحقیق».

سؤال سوم پژوهش که دانشجو چقدر در حین تدریس در فعالیت‌های کلاسی مشارکت دارد؟

اکثر دانشجویان بر این اعتقاد بودند که تقریباً اصلاً دانشجویها در فعالیت‌های علمی کلاس مشارکت داده نمی‌شوند و البته در بحث‌های همدلی و گفتگو درباره‌ی چیزهای عامیانه مشارکت داده می‌شوند.

یکی از دانشجویان اظهار داشت:

«درباره مباحث علمی که اصلاً ما را شرکت نمی‌دهند، البته ما هم چیزی یاد نگرفته‌ایم که اظهار نظر کنیم. از طرفی، هم‌چنین جوهرایی در کلاس نبوده است، حتی اگر نظری هم داشته باشیم، اعتماد به نفس اظهار آن را نداریم، ولی چون در کلاس ما، از فرهنگ‌های مختلف حضور دارند، فقط بحث فرهنگ و غیبت فرهنگ‌ها که می‌شود، ما هم حرف می‌زنیم.»

یکی دیگر از دانشجویان بیان کرد:

«بستگی به درس و استاد آن دارد. مشارکت دانشجویان در کلاس خیلی کم‌رنگ است. بنده به‌نوبه‌ی خود تمایل به فعالیت در کلاس را دارم، چه با دوستان دانشجوی و چه با اساتید، اما این فرصت برای من مهیا نیست. در واقع، مشارکت دانشجوی در حد ۱۵ دقیقه از وقت کلاس خواهد بود، آن‌هم در صورتی که سؤال یا شبهه‌ای ایجاد گردد که معمولاً به‌دلیل عدم توجه به گفته‌های به‌روز نشده‌ی استاد، این شبهه هم ایجاد نمی‌گردد.»

سؤال چهارم پژوهش تا چه میزان نسبت به روش‌های تدریس تعاملی آگاهی وجود دارد؟ آیا این روش‌ها در کلاس‌های درسی به کار برده می‌شوند؟ برخی از دانشجویان بر این اعتقاد بودند که خیر، با این روش مواجه نشده‌ایم و حتی نام آن را نشنیده‌ایم. اما برخی دیگر از دانشجویان بر این اعتقاد بودند که بله، با این مفهوم آشنا هستیم و می‌دانیم به چه چیزی اشاره دارد، اما متأسفانه در کلاس‌های ما عملی نشده است و تقریباً بین استاد و دانشجو در فرایند یاددهی و یادگیری تعامل علمی وجود ندارد و صرفاً اساتید به ارائه دروس بدون به چالش کشیدن ذهن دانشجویان می‌پردازند.

یکی از دانشجویان بیان داشت:

«بله این روش، دانشجو را ملزم می‌کند که به‌روز باشد و سطح اطلاعات خویش را بالا ببرد».

یکی دیگر از دانشجویان می‌گوید:

«بله باعث درک بهتر درس و جا افتادن مطالب در سر کلاس درس می‌گردد. هم‌چنین موجب راحت‌تر شدن بازخوانی مطالب برای دانشجو بعد از کلاس درس می‌گردد. به‌علاوه این روش‌ها، مشارکت دانشجو را در کلاس بالا می‌برد و دانشجو احساس خواهد کرد که ارزش یافته است».

یکی دیگر از دانشجویان اظهار نمود:

«بله یعنی این که آزادانه بدون این که فاصله‌ای بین استاد و دانشجو باشد، بتوان انتقاد و پیشنهاد داد و بحث نمود. در این روش، تدریس که در واقع یک روش فعال هم هست آن‌چنان که از نامش هم پیداست موجب فعالیت، تعامل بین استاد و شاگردان، استفاده از منابع موجود و تسهیل در یادگیری خواهد شد».

سؤال پنجم پژوهش نیز راجع به این که چگونه می‌توان مشارکت دانشجو را در بحث‌های کلاسی افزایش داد؟ و چه راهکارهایی را برای مشارکت دانشجو در فرایند کلاسی وجود دارد؟ اکثر دانشجویان معتقد بودند که در دانشگاه نیاز است از روش‌های فعال تدریس استفاده شود، چرا که دانشجو دیگر می‌تواند به تحقیق بپردازد و حتی به‌واسطه‌ی تحقیق نیز می‌توان به نظرپردازی در مورد موضوعات مختلف مربوط به رشته‌اش روی آورد.

یکی از دانشجویان اظهار داشت:

«بهتر است از الگوی دانشجومحور و تفکر انتقادی استفاده شود تا دانشجویان در رده‌های درس با نشاط و جنب‌وجوش فراوان حاضر شوند و در واقع، بخش اعظم وقت کلاس به‌وسیله ایشان پر می‌شود. در این نگرش، فرض بر آن است که منابع درسی مناسب وجود دارد و استاد وظیفه راهنمایی و راهبری کلاس را عهده‌دار است، چرا که قبلاً دانشجویان مطالب درسی را مطالعه کرده‌اند و حال در کلاس درس به

رفع ابهام‌ها و مسائل خود می‌پردازند. به این ترتیب، نه تنها وقت دانشجو در کلاس صرف جزوه‌نویسی نمی‌شود، بلکه با مطرح کردن سؤال‌های مختلف، دامنه وسیع‌تری از موضوع‌ها و مطالب درسی مطرح می‌شود و قدر مسلم این‌که با حضور فعال و پررنگ وی، کیفیت یادگیری نیز بالا می‌رود».

یکی از دانشجویان بیان کرد:

«به نظرم در رشته‌ای مثل رشته‌ی ما، بهترین روش تحقیق‌های میدانی مختلف است، اصلاً کسی تا به حال از ما فکر کردن نخواست است و گرنه ما هم اگر یک ذره تأمل کنیم روش‌های زیادی برای تعامل استاد و دانشجو هست، حتی همان کنفرانس‌هایی که می‌دهیم می‌تواند یک تعامل باشد، به این صورت که استاد ساکت نشیند و خودش و بچه‌ها نقد کنند و درصدد اصلاح برآیند».

یکی دیگر از دانشجویان بیان کرد:

«به نظر بنده این امر برمی‌گردد به استاد، آن هم در صورتی که تنها ملاک تدریس، جزوه‌گویی نباشد و بیشتر از کارهای تحقیقاتی برای دانشجویان استفاده نماید. در واقع، روش کنفرانس و ارائه دانشجویی در یادگیری دانشجو بسیار مؤثر است. با دادن تحقیق در مورد درس روز و انتخاب تحقیق برتر، این روش مؤثرتر هم خواهد شد».

یکی از دانشجویان اظهار داشت:

«شرکت در فعالیت‌های کلاسی منوط به استفاده استاد از مهارت‌هایی نظیر پرسش‌های متراکم و تدریجی در حین درس است، از آن‌جا که یادگیری در ابتدای کلاس بیشتر است، لذا لازم است ۵۰ دقیقه‌ی اول کلاس را به تبادل نظر با دانشجویان پرداخت و سپس استاد به نتیجه‌گیری از مباحث طرح شده بپردازد. بنابراین، نیاز است استاد به دانشجو اجازه‌ی نظر دادن بدهد و هر دو همدیگر را درک کنند».

یکی از دانشجویان اظهار کرد:

«با ایجاد فضای همکاری بین دانشجو و استاد، به نحوی که دانشجو احساس مفید بودن نماید. استاد با محول نمودن تحقیق و پژوهش در زمینه درس مربوطه به دانشجویان، باعث ایجاد انگیزه در آنان گردد و با دقت و پیگیری عملکرد دانشجویان،

باعث دلگرمی و پشتکار بیشتر آنان می‌شود. هم‌چنین، با اختصاص دادن ساعتی از کلاس درس یا فوق برنامه به ساعت بحث آزاد یا اصطلاحاً اتاق فکر، دانشجویان را به تفکر و پیگیری شخصی و در نهایت نتیجه‌گیری از مطالب درسی مربوط به درس مورد نظر راغب می‌نماید».

یکی دیگر از دانشجویان اظهار نمود:

«در تعامل استاد با دانشجو، این استاد است که باید رهبری این تعامل را با استفاده از روش‌هایی هم‌چون استفاده از جملات طنزآلود برای تمرکز حواس و شور و حرارت استاد در ورود به کلاس، استفاده از مثال در حین کلاس، استفاده از مطالب متناسب با فهم کلاس، ارائه چارچوب کلی درس در ابتدای کلاس، رفتارهای اجتماعی و ... بر عهده بگیرد. در عین حال، باید دانشجویان را به مشارکت در بحث کلاسی برانگیزاند. به نظر محقق هیچ‌چیز مانند مشارکت خودت در یک فرایند بر یادگیری تأثیر ندارد. بنابراین، نیاز است استاد پروژه‌های درسی را به دانشجویان محول نماید و از دانشجو ارائه بخواهد».

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزشی تمامی جوامع را قادر خواهد ساخت به‌سوی آرمان‌شهری عزیمت کنند که در آن هیچ‌یک از استعدادها که هم‌چون گنجینه‌ای در نهاد هر انسانی نهفته است، بی‌استفاده باقی نماند. در این زمینه آنچه قادر خواهد بود استعدادهای نهان را بیدار کند، فرایند یاددهی و یادگیری است که اساتید نقش‌آفرین اصلی آن می‌باشند و اساتیدی موفق می‌شوند که عدم تعادل بین یاددادن و یادگرفتن را کاهش داده و کلاس‌هایی را به‌وجود آورند که منشأ و موجد تدریس و یادگیری کارا باشد. بدین‌صورت که تدریس فعالیتی باشد که استاد همراه فراگیران، به‌منظور به‌سازی تدریس و یادگیری انجام می‌دهد و یادگیری در آن یک هنجار است. توجه به روش‌های تدریس تعاملی، باعث سرعت در از بین بردن عدم تعادل بین یاددادن و یادگرفتن می‌شود، کاربرد به‌موقع آنها سبب می‌شود که استاد، کلاسی بانشاط، پرتحرک و غنی برای یادگیری دانشجویان

ایجاد کند. بنابراین هدف مقاله حاضر، تحلیل کیفی تدریس در آموزش عالی و ضرورت توجه به تدریس تعاملی از نظر دانشجویان دانشگاه جامع علمی-کاربردی خراسان جنوبی بود که نگارندگان مقاله هم بر این بودند که وضعیت موجود را بسنجند و هم راهکارهایی برای برون‌رفت از این وضعیت ارائه نمایند.

همان‌گونه که یافته‌های پژوهش نشان داد، اکثر دانشجویان بر این اعتقاد بودند که اکثر مدرسان از روش سخنرانی و روخوانی از جزوه استفاده می‌کنند و جزوه‌گویی بخش اعظم کلاس آنها را به خود اختصاص می‌دهد. هم‌چنین علل گرایش مدرسان به این روش‌ها را عدم تسلط کافی مدرسان، راحت‌طلبی، مشغله فراوان مدرسان و اکتفا به جزوه‌های دوران دانشجویی خود، مسائل کلاسی از قبیل فرصت کم، شلوغی و بی‌نظمی در کلاس و این‌که اساتید مدرسان فعلی هم، از این روش استفاده کرده‌اند و بنابراین آنها این روش‌ها را به‌صورت ارثی حفظ کرده‌اند و یاد گرفته‌اند، بنابراین به تبعیت از چنین روشی قابل پیش‌بینی است که مشارکت دانشجو در فعالیت‌های کلاسی به حداقل برسد. چنان‌که اکثر دانشجویان بر این اعتقاد بودند که تقریباً دانشجویان اصلاً در فعالیت‌های علمی کلاس مشارکت داده نمی‌شوند. البته در بحث‌هایی در مورد امور عامیانه مشارکت داده می‌شوند. با نظر به این نتایج، با توجه به نتایج تحقیق باقری (۱۳۹۲) می‌توان گفت عاملیت دانشجو در اینجا نادیده گرفته شده است. بیشتر وقت استاد نیز به آموختن "چه" می‌گذرد، نه آموختن "به". طبیعی به نظر می‌رسد که دانشجو در این کلاس‌ها، انگیزه‌ی کافی برای فعالیت نداشته باشد چرا که هم فعالیت‌ی برای او در نظر گرفته نشده است و هم این‌که عاملیت او نادیده گرفته شده است.

در پاسخ به سؤال چهارم راجع به اینکه تا چه میزان باروشهای تدریس تعاملی آگاهی دارید؟ آیا این روشها در کلاسهای درسی شما به کار برده می‌شوند؟ برخی از دانشجویان بر این اعتقاد بودند که خیر، با این روش مواجه نشده‌ایم و حتی نام آن را نشنیده‌ایم. اما برخی دیگر از دانشجویان بر این اعتقاد بودند که بله، با این مفهوم آشنا هستیم و می‌دانیم به چه چیزی اشاره دارد، اما متأسفانه در کلاس‌های ما عملی نشده است و تقریباً بین استاد و دانشجو در فرایند یاددهی و یادگیری تعامل علمی وجود ندارد و

صرفاً مدرسان به ارائه دروس بدون به چالش کشیدن ذهن دانشجویان می‌پردازند. این نتیجه نشان می‌دهد که هنوز آموزش‌های یک‌طرفه که مبتنی بر سخنرانی، امر کردن و حفظ توسط دانشجو است، مد نظر استادان است. این یافته با دیدگاه کونس و کامیل (Cuvenc & Acikgoz, 2007: 119) و برانداز و گینس (۱۳۸۴، ۱۳۷-۱۳۴) همسو است که معتقدند در روش‌های بانکی و استادمحور، دانشجویان به‌مانند ظرفی در نظر گرفته می‌شوند که باید به‌وسیله استاد پر شوند و هدف از یادگیری تأیید از طرف استاد است. دانشجویان در کلاس درس منفعل‌اند و هیچ فعالیتی جز گوش دادن و حفظ کردن انجام نمی‌دهند.

در پاسخ به سؤال پنجم نیز راجع به این‌که به نظر شما چگونه می‌توان مشارکت دانشجو را در بحث‌های کلاسی افزایش داد؟ اکثر دانشجویان معتقد بودند که در دانشگاه نیاز است از روش‌های فعال تدریس استفاده شود، چرا که دیگر دانشجویان می‌توانند به تحقیق بپردازند و حتی به‌واسطه‌ی تحقیق نیز می‌توانند به نظرپردازی در مورد موضوعات مختلف مربوط به رشته‌شان روی آورند. همان‌طور که برالیور (Broliiver, 2006: 28) می‌گوید تدریس، راهنمایی و رشد شناخت راه‌حل‌های مختلف در فرد است که پس‌خوراند فوری درباره‌ی میزان فهم و درک دانشجویان از موضوع درس فراهم می‌کند. از این‌رو، به نظر می‌رسد باید دانشجویان را به تفکر و مطالعه در مورد محتوای کتاب‌ها و بحث‌های کلاسی نمود.

با نظر به نتایج فوق، می‌توان گفت دانشگاه علمی-کاربردی خراسان جنوبی متناسب با انتظارات کنونی در جهان از آموزش عالی، پیش نرفته است. هنوز به شیوه‌ی سنتی نقش مدرسان نه‌بالنده ساختن ذهن دانشجو است، بلکه انتقال اطلاعات است. با توجه به پیشرفت فناوری، گسترش کتابخانه‌ها، توانایی دانشجویان در دستیابی به اطلاعات جدید و مکمل هم نیاز است. مدرسان در راستای استفاده از موارد بالا، روش‌های تدریس خود را تغییر دهند و بخشی از ساعات کلاسی را به فعالیت دانشجویی اختصاص دهند، تا هم دانشجو نسبت به یادگیری خود احساس مسؤولیت نماید و هم یک فرد عامل در یادگیری خود برای دنیای معاصر باشد. در واقع، دانشجو دیگر در سنی قرار

گرفته است که برخی از اطلاعات را از منابع مختلف جستجو نماید و مدرسان به‌عنوان افراد متخصص، آنها را در انسجام بخشیدن به اطلاعات خودشان کمک نمایند. لذا پیشنهاد می‌شود:

- ۱) با توجه به پیشرفت فناوری، گسترش کتابخانه‌ها و توانایی دانشجویان در دستیابی به اطلاعات جدید و مکمل روش‌های تعاملی تدریس مورد توجه قرار گیرند.
- ۲) اساتید در راستای استفاده از تدریس تعاملی، روش‌های تدریس خود را تغییر دهند و بخشی از ساعات کلاسی را به فعالیت دانشجویی اختصاص دهند، تا هم دانشجو نسبت به یادگیری خود احساس مسؤلیت نماید و هم یک فرد عامل در یادگیری خود برای دنیای معاصر باشد. در واقع، دانشجو دیگر در سنی قرار گرفته است که برخی از اطلاعات را از منابع مختلف جستجو نماید و اساتید به‌عنوان افراد متخصص، آنها را در انسجام بخشیدن به اطلاعات خودشان کمک نمایند.
- ۳) با استفاده از این روش‌ها زمینه‌ای فراهم گردد تا دانشجویان به تدریج رو به تحقیق آورند و حتی به‌واسطه‌ی تحقیق، نیز به نظرپردازی در مورد موضوعات مختلف مربوط به رشته‌شان روی آورند.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست‌مدرن. تهران: طهوری.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). "آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل". فصلنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال سوم، ش ۲ (بهار): ۵-۲۴.
- برانداز، دونا؛ گینیس، پال (۱۳۸۴). هنر تدریس با روش آموزش فراگیر- محوری. ترجمه سعید کتابی و محمد کاوش‌نیا. اصفهان: فرهنگ مردم.
- براون، جورج؛ اتکینز، مادلین (۱۳۸۵). آموزش مؤثر در آموزش عالی. ترجمه حمیدرضا آراسته. تهران: چاپار.

- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۳). "کاوشی درباره روش تدریس در دانشگاه". *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، سال یازدهم، ش ۳ و ۴ (زمستان): ۱۵۵-۱۷۴.
- دانهیل، جیمس (۱۳۴۸). *آئین کلاس‌داری*. ترجمه جمشید بهروش. تهران: عطائی.
- شریف، مصطفی؛ سالک، فاطمه (۱۳۸۷). "تأثیر ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی بر ارتقای حرفه‌ای آنان". *مجله دانشکده علوم انسانی دانشگاه سمنان*، سال هفتم، ش ۲۱ (تابستان): ۲۵-۴۳.
- شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۷۹). *رویکردهای یاددهی-یادگیری*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- صلاحی، اسماعیل؛ شکراللهی، فتانه (۱۳۸۴). "استقرار سیستم مدیریت کیفیت ایزو ۹۰۰۰ در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی کشور". *مجله علم و آینده*، سال سوم، ش ۸ (بهار): ۱۰۰-۱۱۴.
- فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۸۲). *روش‌ها و فنون تدریس*. تبریز: دانشگاه تبریز.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۸۵). *جزئیات روش‌های تدریس*. تهران: فراشناختی اندیشه.
- کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید (۱۳۸۵). *راهنمای بهبود تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی*. ترجمه احمدرضا نصر و دیگران. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- معروفی، یحیی؛ مهرمحمدی، محمود؛ علی‌عسکری، مجید (۱۳۸۶). "ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها". *مطالعات برنامه درسی*، دوره دوم، ش ۵ (زمستان): ۸۱-۱۱۲.
- مؤمنی‌ماسوله، حجت‌الله؛ نصرآزادانی، محمدعلی؛ میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۸۵). "ارزیابی درونی، راهکاری برای بهبود مستمر کیفیت دانشگاهی: تجربه گروه آموزشی ریاضی دانشگاه شاهد". در: *مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی*. به کوشش مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران و دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران. تهران: ارس: ۲۸-۵۲.
- میس، دانیل؛ رینولدز، دیوید (۱۳۸۴). *آموزش مؤثر روش تدریس کارآمد*. ترجمه

- محمدعلی بشارت و حمید شمسی پور. تهران: رشد.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). *بازاندیشی فرایند یاددهی و یادگیری و تربیت معلم*. تهران: مدرسه.
 - میرکمالی، محمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه (۱۳۸۷). "بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی بین اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های تهران و صنعتی شریف". *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره چهاردهم، ش پایانی ۴۸، ش ۲ (تابستان): ۷۱-۱۰۱.
 - میرلوحی، حسین (۱۳۸۲). *کلیات علم تدریس*. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
 - وایت‌برد، دیوید (۱۳۸۴). *روانشناسی یاددهی و یادگیری، سازمان‌دهی محیط یادگیری*. ترجمه محمود تلخابی و مقصود خدایاری. تهران: آبیژ.
 - هویدا، رضا؛ مولوی، حسین (۱۳۸۷). "فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP". *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال هشتم، ش ۱ (بهار و تابستان): ۱۳۲-۱۴۱.
 - Blackmore, J. (2009). "Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want". *Studies in Higher Education*, Vol. 34, No. 8: 857-872.
 - Broliiver, H. (2006). "Teaching & learning philosophy". [online] Available: [www. Tand1. Vt. Edu/ socialstudies, teaching-& learning. Htm1](http://www.Tand1.Vt.Edu/socialstudies/teaching-&learning.Htm1) [2006/11/2].
 - Craft, A., Ed. (1994). *International developments in assuring quality in higher education: Selected papers from an international conference*. Montreal: Routledge.
 - Cuvenc, H. & Acikgoz, K. (2007). "The effects of cooperative learning and concept mapping on learning strategy use". *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 7, No. 1: 117-127.

- Fenstermacher, G. D. and Richardson, Virginia. (2000). On Making Determinations of Quality in Teaching, Paper Presented at Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences, pp 1-46.
- Hénard, F.; Roseveare, D. (2012). "Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices". *An IMHE Guide for Higher Education Institutions, OECD Institutional Management in Higher Education*, 7-11.
- Marsh, H. W., et al. (2009). "Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, Vol. 16, No. 3: 439-476.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Roman, T. H. (2006). "Classroom activities can last a lifetime". *The technology teacher*, Vol. 66, No. 2: 31-32. [online] Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ747940> [2006/3/2].