

شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

دکتر مصطفی شیخ‌زاده *

چکیده

هدف اساسی این تحقیق، بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ است. ابزار پژوهش، پرسشنامه بوده و رویایی صوری آن از طریق نظرسنجی متخصصان و پایایی آن نیز با انجام آزمون مجدد با همبستگی ۷۷ درصد ارزیابی و تأیید شده است. در این پژوهش، ۴۰۳ دانشجو به صورت تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه‌ها به روش خود گزارش‌دهی از سوی آنان تکمیل شده است. بخش اول پرسشنامه، به منظور بررسی خصوصیات جمعیت‌شناسی دانشجویان بوده و بخش دوم به منظور تعیین مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه آنها شامل ویژگی‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی، مهارت‌های علمی و فنی و محتوای درسی است. از دیدگاه دانشجویان، جنبه‌های قدرت ارتباط، روش تدریس دانش‌پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش را به خود اختصاص می‌دهد. در جنبه شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی، ویژگی‌های مربوط به لباس، علاقه‌مندی به تدریس، برخورد محترمانه با دانشجویان شاخص‌های مهم شناخته‌شده و در زمینه مهارت‌های علمی، برخورداری از دانش روز، در بخش مهارت‌های فنی، ویژگی‌های انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده‌سازی کلاس برای تفکر و بحث شاخص مؤثر بوده و در بخش جنبه محتوای درسی، استفاده از منابع قابل فهم و عمیق به عنوان مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش شناخته شده است.

واژگان کلیدی: تدریس اثربخش، شاخص‌های تدریس، جنبه شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی، دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

مقدمه

یکی از نیازهای جدی زندگی در دنیای امروز که، حجم و سرعت دگرگونی‌های آن نسبت به دیگر اعصار بی سابقه است، شکل دادن به تحولات و نوآوری‌های آموزشی به ویژه در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است، این امر، شاید یکی از مؤثرترین زمینه‌هایی است که ما را قادر می‌سازد تا فاصله خود را با تحولات و دگرگونی‌های جهانی کمتر کنیم. در عصر حاضر که، فناوری با سرعت سرسام‌آوری رشد می‌کند، جامعه ما بیش از هر زمان دیگر نیازمند افراد هوشمند، خلاق و نوآور است؛ بنابراین، یکی از وظایف نظام آموزشی، پرورش افراد دارای اندیشه انتقادی و خلاق و دارای توانایی حل مسئله و گشودن معضلات اجتماعی است. بدین ترتیب، مدرسان دانشگاه‌ها ناگزیر به اعمال روش‌هایی برای تدریس می‌شوند که ممکن است با روش‌هایی که خود آنها آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد؛ یعنی اینکه باید دانشجویان را به صورت فعال و متفکر در فرایند یادگیری دخالت دهند. جانسون و جانسون (۱۹۸۹) معتقدند که دانشجویان در طول تحصیل باید زبان علمی را یاد گیرند. زبان علمی از نظر آنان شامل دسته‌بندی کردن، توصیف اشیاء و اتفاقات، روشن‌سازی مطلب و در نهایت، تلفیق تجربه‌های قبلی با اطلاعات جدید است. همچنین جانسون و جانسون (۱۹۸۹) معتقدند که یادگیری از طریق همیاری و به روش گروهی موجب ارتقاء و بهبود یادگیری تمام یادگیرنده‌ها و نیز توسعه زبان علمی آنان می‌شود. متأسفانه، در دانشگاه‌ها و نیز مؤسسات وابسته به آموزش و پرورش به جای استفاده از روش‌های تدریس فعال که باعث افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و نیز بر انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن یادگیرندگان تأکید می‌شود (لیاقت‌دار و دیگران، ۱۳۸۷). بنابراین، آرگلدو و برادلی (۱۹۹۶) به این نتیجه رسیده‌اند که جامعه امروز به افراد متفکر و خلاق نیاز دارد و تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال بیش از پیش ضروری است.

دو دیدگاه متفاوت در مورد روش‌های تدریس مطرح شده است: دیدگاه نخست «دیدگاه ایستا»^۱ یا روش غیر فعال است که تدریس در این دیدگاه عبارت از مجموعه آگاهی‌ها در باره واقعیت‌ها و راهی برای تبیین پدیده‌های مورد مشاهده است که وظیفه اصلی آن، تأکید بر نظریه‌ها، فرضیه‌ها و مجموعه اصول و قوانین موجود؛ به عبارت دیگر، تأکید بر وضعیت کنونی علم و افزایش آن است (هومن، ۱۳۷۰). دیدگاه دوم «دیدگاه پویا»^۲ یا روش‌های فعال است. در این دیدگاه، علم به صورت یک فرایند و فعالیت پویا تلقی می‌شود؛ یعنی به صورت مرحله‌ای است که دانشمندان در جریان

1. Static view
2. Dynamic view

برخورد با موقعیت‌های نامعین و مسئله‌ای طی می‌کنند. دانشجویان در جریان یادگیری به جای دریافت مستقیم حقایق علمی، با فرایند تولید علم آشنا می‌شوند.

دانشجویان در روش فعال تدریس، دارای نقشی اساسی هستند. استاد در این روش، به عنوان راهنما و هدایت‌کننده عمل می‌کند و وظیفه دارد شرایط یادگیری را فراهم نماید. عمده‌ترین خصوصیات این روش، مواردی است که در زیر به آنها اشاره می‌شود (ساوری^۱ و دوفی^۲، ۱۹۹۶):

■ نحوه یادگیری به اندازه موضوعات درسی اهمیت دارد و علاوه بر کسب اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌ها نیز مد نظرند؛

■ دانشجویان در فعالیتهای مختلف مشارکت دارند و مسئولیت یادگیری را به عهده دارند؛

■ دانشجویان به عنوان پردازش‌گران فعال اطلاعات به تجزیه و تحلیل و تفکر نقادانه می‌پردازند؛

■ فرآیند یادگیری بیش از نتیجه آن اهمیت دارد؛

■ روابط متقابل و چند جانبه‌ای بین دانشجویان با عضو هیئت علمی و سایر عوامل وجود دارد؛

■ همیاری و فعالیتهای گروهی، جایگزین رقابت‌های آموزشی می‌شود؛

■ دانشجویان در استفاده از شیوه‌های یادگیری متفاوت دارای آزادی عمل هستند. در روش تدریس غیرفعال، وظیفه اصلی بر عهده عضو هیئت علمی است و دانشجویان باید از او اطاعت کنند. در این نظام، همکاری و روابط بین گروهی وجود ندارد؛ به تفاوت‌های فردی توجه نمی‌شود؛ فعالیت صرف از آن عضو هیئت علمی است و انتقال مفاهیم کتاب درسی به عنوان پایه یادگیری مورد توجه است.

موضوع ارزشیابی اعضای هیئت علمی به وسیله دانشجویان، در آموزش عالی چندین سال محل بحث و مذاکره بوده است. «التمن^۳» (۲۰۰۶) معتقد است، ارزشیابی استادان از سوی دانشجویان می‌تواند یک منبع ارزشمند برای بازخورد به آنان به منظور بهبود کیفیت آموزش باشد. وی اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی به وسیله دانشجویان دارد و آن را از این جهت که، می‌تواند با ارائه بازخورد فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم کند و همچنین موجب ارتقای برنامه درسی و یادگیری در فراگیران شود، ارزشمند می‌داند. از طرف دیگر، «گرین وود^۴» (۱۹۹۳) به ارزشیابی معلمان از سوی فراگیران، مخالف بوده و معتقد است که صفات شخصیتی و ویژگی‌های کلی محیطی،

1-Savery

2- Duffy

3- Aultman

4- Greenwood

درک و قضاوت‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به همین علت، دانش‌آموزان و دانشجویان در ارزشیابی خود از معلمان و استادان از خطاها مصون نخواهند بود و این امر بسیار طبیعی است.

گرچه ارزشیابی دانشجویان از آموزش، امری ضروری است، اما مکانیسم کاملی برای ارزشیابی ایفای نقش اعضای هیئت علمی وجود ندارد. در بعضی پژوهش‌ها توصیه شده که در کنار این نوع ارزشیابی، از روش‌های مکمل، از جمله خودارزیابی استادان نیز استفاده شود (موریسون، ۲۰۰۳).

روش‌های ارزیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی، مدتهاست توجه محققان و صاحب‌نظران آموزش عالی را به خود جلب کرده (پالسن، ۲۰۰۲) و اساساً ارزیابی آموزش فرایندی است که با هدف تعیین اثربخشی آموزش صورت می‌پذیرد (تیل، ۲۰۰۲). تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، بیشتر بر ارزیابی دانشجویان از تدریس و توانایی این شاخص‌ها در ارزشیابی اثربخشی، تکیه دارند (زولر، ۱۹۹۲). بازخوردهای دانشجویان، اطلاعات ویژه‌ای را در اختیار مدرس قرار می‌دهد که وی می‌تواند در بهبود کیفیت عملکرد و اثربخشی خود از آنان بهره‌گیرد. مدرس پس از دریافت بازخوردها، نقاط ضعف خویش را به تدریج برطرف می‌کند و اثربخشی خود را افزایش می‌دهد. بدیهی است که این فرایند، ماهیتی ارزشمند داشته و نشان‌دهنده همکاری نزدیک دانشجویان و مدرس است. در این تعامل، هر دو گروه، نقش محرکی را برای بهبود کیفیت آموزش ایفاء می‌کنند. هدف از این تحقیق، شناسایی عوامل مؤثر در آموزش اثربخش و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است. موضوع تحقیق که «کیفیت تدریس مدرسان دانشگاه‌ها» (ذوالفقار، ۱۳۷۵) است از یک سو، با تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی، به ارائه بازخورد مناسب به مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی پرداخته و از سوی دیگر، باعث اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس استادان شده است.

پژوهش ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) که در این راستا و به منظور تعیین مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان انجام گرفته، ابزار اندازه‌گیری خود را پرسشنامه‌ای قرار داده که به کمک منابع معتبر خارجی و داخلی طراحی شده است. روایی پژوهش یادشده به طور صوری از طریق نظرسنجی از متخصصان و پایایی آن نیز با انجام آزمون مجدد ارزشیابی شده است. بر اساس این پژوهش، در جنبه دانش پژوهی، ویژگی‌های علم و دانش و ارائه مطالب نو

1- Morrison

2- Paulsen

3- Zoller

و در جنبه روش تدریس، ویژگی‌های انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده‌سازی کلاس برای تفکر و بحث شاخص‌های تدریس اثربخش شناخته شده است. همچنین در جنبه قدرت ارتباط، ویژگی‌های ایجاد مشارکت دانشجو در مباحث و ارتباط دوستانه با دانشجو، و در جنبه شخصیت فردی، ویژگی‌های بیان شیوا و ساده، اعتماد به نفس و قاطعیت دیگر شاخصه‌های مهم آن تعیین شده‌اند. براساس نتایج این پژوهش، ارتباط معنی‌داری بین خصوصیات دانشجویان با اولویت‌بندی شاخص‌های تدریس اثربخش موجود نبود. تحقیق حاضر، تلاش دارد که جنبه‌های تدریس اثربخش را در جنبه‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی، مهارت‌های علمی و فنی عضو هیئت علمی و محتوای درسی از دیدگاه دانشجویان بررسی کند.

فرضیه‌های تحقیق

۱. شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه جنبه‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دارای تفاوت معنی‌دار است؛
۲. شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه مهارت‌های علمی عضو هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دارای تفاوت معنی‌دار است؛
۳. شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه مهارت‌های فنی عضو هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دارای تفاوت معنی‌دار است؛
۴. شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه جنبه محتوای درسی از دیدگاه دانشجویان دارای تفاوت معنی‌دار است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر، از نوع کاربردی و توصیفی - تحلیلی و از بعدی دیگر، حکم یک پژوهش میدانی را دارد؛ زیرا هدف آن دریافت نظرهای دانشجویان در ارتباط با نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه است.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری تحقیق، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در ترم پاییز ۸۸-۱۳۸۷ است. جمعیت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه برابر با ۸۰۰۰ نفر است. نمونه آماری با توجه به جدول تعیین نمونه کرجسی^۱ (۱۹۷۰) برابر با ۴۰۳ نفر تعیین شده است. جمعیت آماری با توجه به روش تصادفی - طبقه‌ای از

جنس زن و مرد و رشته‌های مختلف تحصیلی از سطوح کارشناسی و دکترای حرفه‌ای است.

ابزار و روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسشنامه‌ای مشتمل بر دو بخش بوده است؛ بخش اول، به منظور تعیین خصوصیات دانشجویان (جنس، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی، هدف اصلی از تحصیل و سوابق تحصیلات دانشگاهی) و بخش دوم، به منظور تعیین مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان در چهار جنبه اصلی مطرح شده است. چهار ویژگی در جنبه مهارت‌های علمی، چهل و چهار ویژگی در جنبه روش تدریس و مهارت‌های فنی، پنج ویژگی در جنبه محتوای درسی و بیست و شش ویژگی در جنبه شخصیت فردی مطرح شده است. از دانشجویان خواسته شد تا ویژگی‌های هر جنبه را با توجه به مقیاس درجه‌بندی رفتار از خیلی زیاد تا خیلی کم مشخص کنند. پس از تهیه پرسشنامه به کمک منابع معتبر خارجی و داخلی، روایی صوری از طریق نظرسنجی از متخصصان ارزیابی شد. ضریب پایایی سؤال‌ها نیز با انجام آزمون مجدد به فاصله ۲۵ روز روی ۴۵ دانشجو برای هر یک از چهار جنبه به دست آمد. پایایی آن با توجه به آزمون مجدد برابر با همبستگی ۷۷ درصد ارزیابی و تأیید شده است.

داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون فریدمن^۱ و کندالز^۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. انتخاب فرمول‌های فوق بدین جهت است که نوع داده‌ها ترتیبی و تعداد نمونه بیش از سه نمونه از نوع داده‌های درون سوژه‌ای است. جمع امتیازات مربوط به هر ویژگی محاسبه و درصد امتیاز مربوط به آن (باتوجه به حداکثر امتیاز ممکن) به دست آمد.

یافته‌های تحقیق

در این بخش، ویژگی‌های جمعیت‌شناسی جامعه آماری از نظر جنس و رشته تحصیلی ارائه می‌شود:

جدول (۱) ویژگی‌های دانشجویان به تفکیک جنس

| ردیف | شاخص آماری | | درصد |
|------|------------|---------|------|
| | دانشجو | فراوانی | |
| ۱ | مرد | ۱۹۶ | ۴۸/۶ |
| ۲ | زن | ۲۰۴ | ۵۰/۶ |
| ۳ | جمع | ۴۰۰ | ۹۹/۳ |

1- Firdman

2- kendalls

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که ۵۱ درصد دانشجویان شرکت‌کننده دختر و بقیه پسر هستند. در جدول (۲) میزان شرکت دانشجویان رشته‌های مختلف نیز ارائه شده است:

جدول (۲) دانشجویان شرکت‌کننده به تفکیک رشته تحصیلی

| ردیف | رشته تحصیلی | شاخص آماری | فراوانی | درصد |
|------|------------------------|------------|---------|------|
| ۱ | حسابداری | | ۳۹ | ۹/۷ |
| ۲ | اقتصاد | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۳ | کارشناسی ریاضی | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۴ | کارشناسی آموزش ابتدایی | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۵ | حقوق | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۶ | فیزیک | | ۴۱ | ۱۰/۲ |
| ۷ | زیست‌شناسی | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۸ | شیمی | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۹ | پرستاری | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۱۰ | دامپزشکی | | ۴۰ | ۹/۹ |
| ۱۱ | جمع | | ۴۰۰ | ۹۹/۳ |
| ۱۲ | داده‌های بی‌اثر | | ۳ | ۰/۷ |

در این تحقیق، دانشجویان ۱۰ رشته گوناگون از کارشناسی تا دکترای حرفه‌ای دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ارومیه شرکت کرده و نظرهای خود را ارائه کرده‌اند. مقطع تحصیلی ۹۰ درصد دانشجویان کارشناسی و بقیه کارشناسی ارشد است. در جدول زیر جمعیت‌شناسی جامعه آماری به تفکیک مقطع تحصیلی ارائه می‌شود:

جدول (۳) مقطع تحصیلی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش

| ردیف | سطح تحصیلی | فراوانی | درصد |
|------|---------------|---------|------|
| ۱ | کارشناسی | ۳۶۰ | ۹۰ |
| ۲ | کارشناسی ارشد | ۴۰ | ۱۰ |
| ۳ | جمع | ۴۰۰ | ۱۰۰ |

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق

۱. شاخص‌های تدریس اثربخش در جنبه‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دارای تفاوت معنی‌دار است.

نتایج نشان می‌دهد که دیدگاه دانشجویان در باره ویژگی‌های مربوط به لباس، علاقه‌مندی به تدریس، برخورد محترمانه با دانشجویان به ترتیب مهم‌ترین ویژگی‌های جنبه شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی هستند. ویژگی‌های مربوط به لباس از نظر ۶۹/۳ درصد دانشجویان به عنوان اولویت اول انتخاب شده است. ویژگی‌های مربوط به لباس در این تحقیق، شامل: نوع، رنگ، لباس و تمیزی و مرتب بودن آن است. علاقه‌مندی به تدریس اعضای هیئت علمی از نظر ۶۶ درصد دانشجویان به عنوان انتخاب دوم مورد توجه قرار گرفته است. برخورد محترمانه با دانشجویان به عنوان سومین انتخاب دانشجویان با ۶۳ درصد اشاره شده است. گزینه‌های دیگر از نظر جنبه‌های شخصیتی شامل اعتماد به نفس و قاطعیت، وقت‌شناسی، انتقادپذیری، شوخ‌طبعی و شادابی و برخورد بدون تعصب با دانشجویان است که به ترتیب ۵۵، ۵۳، ۵۳، ۵۱ و ۵۰ درصد از نظر دانشجویان گروه نمونه را به خود جلب کرده است. در جدول زیر نتیجه محاسبه فرمول فرید من و کندال ارائه می‌شود:

جدول (۴) نتایج شاخص‌های تدریس اثربخش از نظر جنبه‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی

| ازمون فرید من | | ضریب کندال | |
|-----------------|----------|-----------------|-------|
| تعداد | ۴۰۲ | تعداد | ۴۰۲ |
| خی دو | ۱۶۹۶/۷۷۳ | کندال | ۳۰۱ |
| درجه آزادی | ۱۴ | درجه آزادی | ۱۴ |
| میزان معنی‌داری | ۰/۰۰۰ | میزان معنی‌داری | ۰/۰۰۰ |

نتایج فرضیه فوق، نشانگر آن است که شاخص‌های تدریس اثربخش از نظر دانشجویان با توجه به جنبه‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی دارای تفاوت معنی‌دار است. بنابراین، فرضیه فوق با توجه به مقدار معنی‌داری $SIG=000/0$ در ۰/۰۱ تأیید شده است؛ و نشان می‌دهد که دانشجویان به جنبه‌های متفاوت شخصیتی و ظاهری اعضای هیئت علمی دارای دیدگاه و نظر گوناگون هستند.

۲. شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان در زمینه مهارت‌های علمی عضو هیئت علمی دارای تفاوت معنی‌دار است.

نتایج به دست آمده نشان داد که ویژگی‌های مربوط به برخورداری از دانش روز، ارائه اطلاعات گسترده و استناد به منابع علمی معتبر اینترنتی به ترتیب با ۶۸، ۶۷ و ۶۶ درصد به عنوان مهم‌ترین شاخص‌های مهارت‌های علمی در تدریس اثربخش است.

مهارت‌های علمی اعضای هیئت علمی به مفهوم برخورداری آنان از دانش روز و رجوع به مطالب ارائه‌شده در مجله‌های علمی و استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی و کتابخانه دیجیتال دانشگاه است. یافته‌های این فرضیه نشان می‌دهد که تقریباً همه شاخص‌های مهارت‌های علمی از دیدگاه دانشجویان دارای اهمیت یکسانی هستند. در جدول زیر نتیجه محاسبه فرمول فرید من و کندالز ارائه می‌شود:

جدول (۵) نتایج شاخص‌های تدریس اثربخش از نظر دانشجویان در باره مهارت‌های علمی عضو هیئت علمی

| ضریب کندال | | آزمون فرید من | |
|------------|-----------------|---------------|-----------------|
| ۳ | تعداد | ۳ | تعداد |
| ۰/۵۹۰ | خی دو | ۷/۰۷۷ | خی دو |
| ۴ | درجه آزادی | ۴ | درجه آزادی |
| ۰/۱۳۲ | میزان معنی داری | ۰/۱۳۲ | میزان معنی داری |

نتایج فرضیه فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های تدریس اثر بخش از نظر دانشجویان با توجه به مهارت‌های علمی عضو هیئت علمی بوده، دارای تفاوت معنی دار است؛ بنابراین، فرضیه فوق با توجه به مقدار معنی داری $SIG=000/0$ در $0/01$ تایید نشده است. همچنین، دیدگاه و نظر دانشجویان به جنبه‌های متفاوت علمی اعضای هیئت علمی دارای گوناگونی نبوده و ارزش مقوله‌های مربوط به این فرضیه از نظر دانشجویان تقریباً یکسان است.

۳. شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان در زمینه مهارت‌های فنی عضو هیئت علمی دارای تفاوت معنی دار است.

دیدگاه دانشجویان در باره ویژگی‌های انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده سازی کلاس برای تفکر و بحث به ترتیب برابر با ۷۸ و ۷۴ درصد اهمیت در زمینه ویژگی‌های تدریس اثر بخش است. چهل و یک مقوله دیگر نیز به غیر از مقوله‌های فوق برای بررسی ویژگی‌های تدریس و کلاس داری از نظر دانشجویان مورد بررسی قرار داده است. مقوله‌های روش تدریس شامل بررسی روش‌های فعال حل مساله، پیش سازمان دهنده و مفهوم‌سازی است. دیدگاه دانشجویان در ارتباط با بعضی ابعاد این مقوله شامل شروع درس با یک مساله، ارائه راه حل‌ها و یا فرضیه‌های مربوط به سئوال‌های کلاسی، ارایه مطالب کلی از موضوعات مربوط به درس حاضر و استفاده از مثال‌های مخالف برای افزایش درک دانشجویان از مفهوم درس به ترتیب برابر با ۶۷، ۶۱، ۵۸ و ۵۲ درصد اهمیت است. همچنین دیدگاه دانشجویان در باره بعضی ویژگی‌های مدیریت عضو هیئت علمی شامل کنترل نظم، رفتار عضو هیئت علمی با

دانشجویان ضعیف، رفتار وی با دانشجویان قوی و ایجاد ارتباط مناسب بین دانشجویان به ترتیب برابر با ۶۳، ۶۲، ۵۹ و ۷۳ درصد اهمیت هستند. در جدول زیر نتیجه محاسبه فرمول فرید من و کندالز ارائه می‌شود:

جدول (۶) نتایج شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه مهارت‌های فنی عضو هیئت علمی

| ازمون فرید من | | ضریب کندال | |
|-----------------|----------|-----------------|-------|
| تعداد | ۳۹۸ | تعداد | ۳۹۸ |
| خی دو | ۱۳۱۳/۱۷۳ | خی دو | ۰/۰۷۲ |
| درجه آزادی | ۴۶ | درجه آزادی | ۴۶ |
| میزان معنی‌داری | ۰/۰۰۰ | میزان معنی‌داری | ۰/۰۰۰ |

نتایج فرضیه فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های تدریس اثربخش از نظر دانشجویان در زمینه مهارت‌های فنی دارای تفاوت معنی‌دار است؛ بنابراین، فرضیه فوق با توجه به مقدار معنی‌داری $SIG=000/0$ در $0/01$ تأیید شده است. همچنین، دانشجویان در برخورد با جنبه‌های متفاوت علمی دارای دیدگاه و نظر گوناگون هستند و ارزش مقوله‌های مربوط به این فرضیه از نظر دانشجویان یکسانی چندانی ندارد.

۴. شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان در زمینه محتوای درسی دارای تفاوت معنی‌دار است. در جدول زیر نتیجه محاسبه فرمول فرید من و کندالز در باره فرضیه فوق ارائه شده است:

جدول (۷) نتایج شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه محتوای درس

| ازمون فرید من | | ضریب کندال | |
|-----------------|----------|-----------------|-------|
| تعداد | ۳۹۸ | تعداد | ۳۹۸ |
| خی دو | ۱۰۸۱/۱۴۰ | خی دو | ۰/۵۴۳ |
| درجه آزادی | ۵ | درجه آزادی | ۵ |
| میزان معنی‌داری | ۰/۰۰۰ | میزان معنی‌داری | ۰/۰۰۰ |

نتایج فرضیه فوق نشان می‌دهد که شاخص‌های تدریس اثربخش از نظر دانشجویان در زمینه ویژگی‌های محتوای درسی دارای تفاوت معنی‌دار است. فرضیه فوق با توجه به مقدار معنی‌داری $SIG=000/0$ در $0/01$ تأیید شده است؛ بنابراین، دانشجویان در برخورد با جنبه‌های متفاوت علمی اعضای هیئت علمی دارای دیدگاه و نظر گوناگون هستند و ارزش مقوله‌های مربوط به این فرضیه از نظر دانشجویان تقریباً

یکسان نیست. در جدول (۸) عوامل مؤثر در شاخص‌های مربوط به محتوای تدریس ارائه شده است:

جدول (۸) فراوانی سؤال‌های مربوط به ویژگی‌های محتوای تدریس

| روش غیر فعال | نسبتا غیر فعال | متوسط | نسبتا غیر فعال | روش فعال | ویژگی روش‌های تدریس فعال گزینه‌های مربوط به سؤال |
|-----------------|-------------------|-------|-------------------|-------------|---|
| ۱۲۵ | ۵۷ | ۶۷ | ۱۱۷ | ۱۳۲ | استفاده از منابع کتابی غیر درسی |
| ۱۵۸ | ۵۸ | ۶۳ | ۱۱۱ | ۱۰۲ | استفاده از مجله‌های علمی چاپ شده |
| ۱۱۹ | ۷۷ | ۶۷ | ۱۰۶ | ۱۳۰ | استفاده از منابع اینترنتی و کامپیوتری |
| ۳۳ | ۳۰ | ۶۰ | ۱۲۴ | ۲۵۲ | میزان محتوای درسی از کتاب معرفی شده |
| ۴۵ | ۳۶ | ۵۲ | ۱۳۲ | ۲۳۴ | میزان محتوای درسی از مطالب شفاهی |
| ۱۰۳ | ۴۷ | ۷۰ | ۱۲۱ | ۱۵۸ | میزان محتوای درسی از مطالب ارائه شده از طرف دانشجویان |

دیدگاه دانشجویان در باره استفاده از منابع قابل فهم و عمیق، مجله‌های علمی چاپ شده، استفاده از منابع اینترنتی و کامپیوتری، میزان استفاده از کتاب معرفی شده، بهره‌مندی از مطالب شفاهی عضو هیئت علمی و استفاده از مطالب علمی دانشجویان در کلاس به عنوان مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش در زمینه مهارت‌های فنی عضو هیئت علمی به ترتیب برابر با ۶۶، ۶۳، ۶۰، ۵۷، ۵۳ و ۵۰ درصد هستند.

نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر، بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه است. پژوهش به بررسی ویژگی‌های شخصیتی و ظاهری، مهارت‌های علمی و فنی و محتوای درس از نظر دانشجویان پرداخته است. نتایج این پژوهش با تعدادی از پژوهش‌های انجام شده مغایرت داشته و با تعدادی دیگر همخوانی دارد که در ادامه ارائه می‌شود. مهم‌ترین جنبه تدریس اثربخش از نظر دانشجویان علوم پزشکی یزد عبارت از دیدگاه شخصیت فردی و قدرت ارتباط هیئت علمی (مظلومی و همکاران، ۱۳۷۹) و از دیدگاه دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی ایران، توجه به جنبه روش تدریس (سلطانی عرب شاهی و قادری، ۱۳۷۹) است. روش تدریس از نظر دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایران شامل ویژگی‌ها انتقال شفاف و واضح مطالب، آماده‌سازی فضای کلاس برای تفکر و بحث و توالی

منطقی مطالب در هنگام تدریس شناخته شده است که با نتایج این پژوهش همخوانی ندارد. جنبه‌های دانش پژوهی در این تحقیق، عبارت از ارائه مطالب نو و سابقه تدریس است که با نتایج پژوهش داماد چاندران و دامالینگام (۱۳۷۰) همخوانی ندارد. همچنین ویژگی‌های بیان شیوا و ساده، اعتماد به نفس، قاطعیت و علاقه‌مندی به تدریس و معلمی از جنبه‌های شخصیت فردی استادان است. از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایران، مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش عبارت از کلام و لحن مناسب، علاقه‌مندی به تدریس و رعایت هنجارهای اجتماعی و اخلاقی از سوی عضو هیئت علمی بوده است (سلطانی عرب شاهی و قادری، ۱۳۷۹).

در کشور ما مطالعات پراکنده‌ای در زمینه تعیین شاخص‌های تدریس اثربخش یک عضو هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان انجام گرفته ولی در کمتر مطالعه‌ای این شاخص‌ها به تفکیک در چهار جنبه شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی، مهارت‌های علمی و فنی عضو هیئت علمی و محتوای درسی مورد ارزیابی قرار گرفته است. ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان را شامل روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش پژوهی و شخصیت فردی شناسایی کرده، اما از دیدگاه تحقیق حاضر جنبه‌های قدرت ارتباط، روش تدریس دانش پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش هستند. ایرانفر، عزیزی و ولایی (به نقل از ذوالفقار، ۱۳۷۵) نشان دادند که تنها حدود ۶۰ درصد دانشجویان از قدرت ارتباطی استادان رضایت داشته‌اند. مهارت‌های ارتباطی مطلوب استادان برابر با ۴/۶۰ درصد و ۹/۵۱ درصد استادان دارای عملکرد آموزشی مطلوب هستند. استادان زن و مرد عملکرد آموزشی متفاوت داشتند. عملکرد آموزشی استادان مرد برابر با ۳/۶۲ درصد است. دانشجویان، مهارت‌های ارتباطی بیش از نیمی از اعضای هیئت علمی را مطلوب و دارای نقش اساسی می‌دانند. در پژوهش دیگری مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش در جنبه قدرت ارتباط به ترتیب ارتباط دوستانه، با دانشجو و ایجاد مشارکت دانشجو در مباحث بوده است که با نتایج پژوهش حاضر تقریباً هم‌خوانی دارد (سیف، ۱۳۷۰). تعدادی از پژوهشگران نشان داده‌اند که بین قدرت ارتباطی با مهارت‌های اصلی و سوابق آموزشی استاد هبستگی مثبت وجود دارد، به همین دلیل، در تدریس اثربخش به این جنبه اهمیت ویژه‌ای قائل شده است (فالکنر، آرچر و جونز، به نقل از رمزدن، ۱۹۹۶). قدمی و دیگران (۱۳۸۶) معتقدند که ارتباط استاد و دانشجو در بهبود فرایند آموزش مؤثر است. از نظر دانشجویان، مهم‌ترین عوامل مؤثر در ارتباط دانشجو و استاد، فن بیان و رعایت مهارت‌های تدریس از سوی استاد (۸۴ درصد)، سطح علمی استاد (۸۱/۵ درصد)، تجربه استاد (۷۶/۵ درصد)، اخلاق استاد (۶۸/۵ درصد) بوده است؛ در حالی که بیش از ۵۰ درصد دانشجویان، سن و جنس استاد را در این ارتباط بی‌تأثیر دانستند. از نظر

پژوهش فوق، بعضی ویژگی‌های آموزشی استاد که نمایانگر مهارت‌های تدریس اوست و همچنین بعضی ویژگی‌های اخلاقی و فردی که نشانگر روابط انسانی است از دیدگاه دانشجویان در برقراری ارتباط مؤثر است.

به طور کلی تجربیات ملی و بین‌المللی حاکی از آن است که چگونگی ارزشیابی تدریس، به دلایل متفاوتی در آموزش عالی مورد انتقاد است؛ زیرا مؤسسات آموزش عالی اگر بخواهند کیفیت فرایند تدریس را بشناسند، باید ابزارهای ارزشیابی معتبری برای تمیز بین اعضای هیئت علمی کارآمد به کار گیرند. با این همه، تاکنون بیشتر دانشگاه‌ها در یافتن سیستمی رضایت‌بخش برای ارزشیابی تدریس توفیق نیافته‌اند (فینیک به نقل از معروفی، ۲۰۰۲). این موضوع باعث شده بیشتر دانشگاه‌های جهان، از جمله غالب دانشگاه‌های کشور ما، برای سال‌های متمادی پرسش از دانشجویان را تنها منبع یا مهم‌ترین منبع ارزیابی کیفیت فرایند تدریس تلقی کنند. یافته‌های تحقیق اخیر نیز با اشراف بر موضوع فوق، به ایجاد تحول در نظام ارزشیابی از طریق دانشجویان منجر شده است و تلاش در بهبود سیستم ارزشیابی از دیدگاه دانشجویان را دارد.

پیشنادهای تحقیق

در این بخش، پیشنهاد‌های کاربردی و پیشنهاد‌هایی برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود:

۱. با توجه به یافته‌های تحقیق اخیر، بررسی دقیق‌تر نظرات دانشجویان در ارتباط با روش‌های تدریس بر خلاف نتایج بعضی تحقیقات دیگر به عنوان یک ضرورت تلقی می‌شود؛ بنابراین، به جای رد کلی نظرات دانشجویان، لازم است از نتایج تحقیقاتی مانند تحقیق حاضر استفاده کرد و از ابزار استفاده‌شده در این تحقیق‌ها برای بهره‌گیری از نظرات دانشجویان استفاده شود؛

۲. اعضای هیئت علمی با انواع روش‌های فعال و چگونگی اجرای آنها در کلاس‌های درسی آشنا شوند و فرم چک لیست ارزشیابی دانشجویان در اختیار آنها قرار گیرد؛

۳. متأسفانه نتیجه ارزشیابی به صورت تحلیلی در اختیار استادان قرار نمی‌گیرد. بنابراین، لازم است که داده‌های خام و استنباطی ارزشیابی‌ها به صورت جداگانه در اختیار اعضای هیئت علمی قرار گیرد و همراه با توضیحاتی از طرف متخصصان علوم تربیتی به استحضار آنان برسد. همچنین لازم است که جلسات مشترکی با حضور دانشجویان و اعضای هیئت علمی برگزار شود و از این طریق، ارتقاء کیفی تدریس میسر شود؛

۴. متأسفانه در اکثر ارزیابی‌ها صرفاً به یک یا چند جنبه از ویژگی‌های کلی تدریس اشاره شده است و به جنبه‌هایی مانند ویژگی‌های شخصیتی و ظاهری استادان کمتر توجه می‌شود و ویژگی‌های شخصیتی مدرس به عنوان یک عامل مهم تلقی نمی‌شود. بنابراین، نتایج تحقیق حاضر و تحقیقات دیگر نشان می‌دهند که دانشجویان از مربیانی که متخصص، صمیمی، برون‌گرا و علاقه‌مند هستند، با ارزیابی بالا قدردانی می‌کنند؛

۵. بعضی از جنبه‌های رفتاری از جمله روش‌های برقراری ارتباط با دانشجویان، کمتر مورد توجه اعضای هیئت علمی بوده است و بسیاری از دانشجویان خواستار ایجاد پل ارتباطی بهتری با آنان هستند؛ بنابراین، لازم است اعضای هیئت علمی در صدد تغییر رفتار خود با دانشجویان باشند؛

۶. افراد سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند. رابطه سبک‌های یادگیری دانشجویان و ارزیابی آنان به این مفهوم است که دانشجویان، گفته‌ها و روش تدریس اعضای هیئت علمی را به طور متفاوتی ارزیابی کردند و از معیار واحدی برای ارزیابی اثربخشی تدریس پیروی نمی‌کنند؛ بنابراین، باید سبک‌های یادگیری دانشجویان در ارزشیابی لحاظ شود و اثر عامل فوق تا حد ممکن در تحلیل داده‌ها به حداقل تقلیل یابد؛

۷. ضرورت دارد ارزیابی‌های دانشجویان با سایر شاخص‌های اثربخشی تدریس مانند ارزشیابی‌های فارغ‌التحصیلان و همکاران، خودارزیابی و مشاهده کیفیت یادگیری و تدریس از سوی متخصصان تربیتی مطرح شود. با توجه به بعضی تحقیقات، دانشجویان در ارزشیابی از فرایندها و فعالیت‌های آموزشی عضو هیئت علمی، ویژگی‌های اختصاصی درس و آموزش او را ارزشیابی نمی‌کنند، بلکه تصورات و برداشت‌های کلی خویش را از وی و درس منعکس می‌سازند که غالباً تحت تأثیر عوامل کلی، از جمله شهرت استاد و درس قرار می‌گیرد. برای حل این مشکل لازم است که همراه با ارزشیابی دانشجو، از ارزشیابی‌های عضو هیئت علمی از طرف اعضاء و مدیر گروه و ارزشیابی از سوی متخصصان خارج از دانشگاه و خودارزیابی نیز استفاده شود.

۸. همکاران متخصص و تربیت‌شده در موضوعات مورد مشاهده، می‌توانند اطلاعات ارزشیابی مهمی را از طریق بازدید از کلاس درس و بررسی مواد درسی و همکاری آموزشی فراهم سازند. همکاران می‌توانند، اطلاعات ارزشیابی مهمی را از طریق بازدید از کلاس، به ویژه مشاهده جنبه‌هایی چون مناسب بودن روش‌ها، مواد تدریس، وسعت و عمق پوشش مواد، ارتباط چنین موادی با سرفصل‌ها و اهداف درس، و پیوستگی موضوع فراهم سازند. قضاوت همکاران در این زمینه‌ها، به دلیل دانش تخصصی آنان در محتوای مورد مشاهده، نسبت به تصورات دانشجویان

واقع‌بینانه‌تر است. همچنین، در تحقیقات دیگر لازم است، همراه با بررسی ارزیابی‌های دانشجویی، ارزشیابی‌های دیگر و میزان همبستگی آنها با ارزشیابی دانشجویی مورد بررسی قرار گیرد.

۹. ایده‌هایی مانند فراهم کردن مستمر، پیروی از رهنمودهای استاندارد در اجرای ارزشیابی، ارائه فرم‌های ارزشیابی یک یا دو هفته قبل از امتحانات پایان ترم به دانشجویان، استفاده از پرسشنامه‌های بی‌اسم، عدم حضور وی هنگام ارزشیابی، و عدم ارائه هر نوع توضیحی در باره مقاصد ارزشیابی از دیگر راهکارهای پیشنهادی تحقیقات قبلی است؛

۱۰. نتایج ارزیابی دانشجویان با سؤالات و نمرات مورد انتظار دانشجو در آن درس، همبستگی مثبتی دارد؛ بنابراین، برای کاهش تأثیر آن، لازم است که ارزشیابی در زمان امتحان صورت نپذیرد. همچنین ارزشیابی از تمام دانشجویان و نیز چندین بار در طول ترم تحصیلی انجام شود؛

۱۱. دانشجویان دارای توانایی‌های متفاوتی در یادگیری و ارزشیابی هستند؛ بنابراین، لازم است که توانایی‌های متفاوت دانشجویان در ارزشیابی لحاظ شود؛

۱۲. در ارزشیابی عوامل گوناگونی تأثیر دارند. به عنوان نمونه، ارزیابی دانشجویان در سال‌های اول و دوم تحصیل ممکن است روایی پایین‌تری نسبت به ارزیابی دانشجویان مقاطع بالاتر را داشته باشد؛ بنابراین، در ارزشیابی باید به عوامل مختلفی مانند سن، جنس، نوع درس و سال تحصیلی دانشجویان توجه کرد.

منابع

- سلطانی عرب شاهی، کامران و قادری، اعظم. (۱۳۷۹). ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران، شماره ۲۲.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۰). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- داما چاندران، ل و دامالینگام. (۱۳۷۰). آموزش بهداشت. ترجمه فروغ شفیعی، دانشگاه تهران.
- ذوالفقار، محسن. (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی (دانشگاه‌های شهر تهران). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- قدمی، احمد، صالحی، بهمن، سجادی، شکوه و ناجی، همایون. (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی اراک. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، بهار و تابستان، شماره ۷.
- ظهور، علیرضا و اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. فصلنامه پیاپس. سال اول شماره چهارم، پاییز ۱۳۸۱.
- مظلومی، سعید و همکاران. (۱۳۷۹). ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی یزد. مجله دانشگاه علوم پزشکی یزد، شماره ۲.
- محمد جواد لیاقت‌دار، جواد، عابدی، محمد رضا، جعفری، ابراهیم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۷). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. www.sid.ir.
- معروفی، یحیی و همکاران. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. تهران: فصلنامه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، سال اول، شماره ۵.
- هومن، حیدرعلی، (۱۳۷۰). یافته‌های پژوهش در علوم رفتاری، شناخت روش علمی. تهران.

- Areglado, Ronald R. C.; Pamela Bradley & S. Lane (1996). *Learning for life*. America: cokwin Press.IC.
- Aultman, LP. (2006). An unexpected benefit of formative student evaluations. *College Teaching* 6, 54(3): 251-8.
- Greenwood, GE; Bridges, CM; Ware, WB and McLean, JE. (1993). *Student evaluation of college*.
- Krijcie, R. V. (1970). Washington: Morgan, D.W

- Morrison. J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. *BMJ*, 15; 326(7385): 385-7.
- Paulsen. MB. (2002). Evaluating teaching performance. *New Directions for Institutional Research*, 114: 5-18.
- Ramsden, P. (1996). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Savery, j. & Duffy, t. (1996). *Problem-based learning: an instructional model and its constructivist framework*. In b. Wilson (ed.), *constructivist learning environments: case studies in instructional design*. new jersey: educational technology publications.
- Johnson, D. W. & R. T. Johnson (1989). Conflict in the Classroom controversy and Learning. *Review of Educational Research*,
- Theal M. (2002). Faculty evaluation. In: Forest J, Kinser K, editors. *Higher education in the United States: An encyclopedia*. Santabarbara, ABC-CLIO, p. 214-16.
- Zoller V. (1992). Faculty teaching performance evaluation in higher education: issues and implications. *Science Education*, 76(6): 673-84.

