

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و ارتباط آن با
تدریس خود-گزارشی

Effective Teaching in Higher Education Based on Professional
Experiences of Professors and Its Relationship with Self-Reported
Teaching

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۶/۳/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۷/۲۱

Dr.Sirous Asadian, Dr.Moosa Piri,
Rahmat Saadatfar

دکتر سیروس اسدیان^۱، دکتر موسی پیری^۲ و رحمت
سعادت فر^۳

Abstract: The aim of the present research is to investigate effective teaching based on professional experience of professors and its relationship with their self-reported teaching in Azerbaijan Shahid Madani University in 2015-2016 educational year. The method of this study is descriptive-correlation and the population includes all of professors in this university. From this population 114 individuals are selected by relationship-category sampling and based on of Morgan's Table (144 persons) as the sample. The data are collected through certain questionnaire of effective teaching and questionnaire of self-reported teaching which are provided based on Likert scales. The content reliability of the questionnaires is confirmed by professors and the validity, calculated based on Cronbach's α (alpha), equals to .76 for influential teaching and .85 for self-reported teaching. The analysis of data is conducted in two phases of descriptive and deductive statistics (Pearson coefficient, one way Variance analysis). The findings indicate that there is a relationship between effective teaching and self-reported teaching in the viewpoints of Azerbaijan Shahid Madani University's professors. Professors pay attention to the professional component more than the components of the communication and technical. There is difference between the amounts of professors' attention to every influential teaching component regarding their fields. In addition, three components of professional, technical and communication, in order from highest to lowest, has attracted the attention of professors.

Keywords: effective teaching, self-reported teaching, technical professional and communication components

چکیده: پژوهش حاضر باهدف بررسی تدریس اثربخش بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و ارتباط آن با تدریس خود-گزارشی‌ان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ انجام گرفته‌است. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان که با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی بر اساس جدول مورگان، ۱۴۴ نفر به‌عنوان نمونه آماری جهت مطالعه انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش بین آن‌ها توزیع گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسش‌نامه محقق ساخته تدریس اثربخش و پرسش‌نامه تدریس خود-گزارشی که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت تدوین شده بود. پایایی این ابزارها بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرون باخ، برای پرسش‌نامه تدریس اثربخش ۰/۷۶ و پرسش‌نامه تدریس خود-گزارشی ۰/۸۵ به دست آمد. داده‌های تحقیق پس از جمع‌آوری در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک‌راهه، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) تحلیل شد. نتایج به‌دست آمده گویای آن است که استادان این دانشگاه به ترتیب تدریس خود بیشتر به مؤلفه‌های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی در تدریس توجه می‌کنند و از طرف دیگر بین تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی از دیدگاه آنان رابطه وجود دارد. همچنین بین میزان توجه استادان به هر یک از مؤلفه‌های تدریس اثربخش به تفکیک رشته‌های دانشگاه تفاوت وجود دارد. همچنین سه مؤلفه حرفه‌ای، فنی و ارتباطی به ترتیب از بیشترین به کمترین، میزان توجه استادان را به خود جلب کرده است.

کلمات کلیدی: تدریس اثربخش، تدریس خود-گزارشی، مهارت‌های فنی، حرفه‌ای، ارتباطی.

^۱ استادیار مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده

مسئول) dr.sasadian@gmail.com

^۲ دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

^۳ کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

در قرن حاضر دانش و اطلاعات به سرعت در حال افزایش است. این وضعیت به اندازه‌های سریع است که پیش‌بینی می‌شود تا سال ۲۰۲۰ دانش ما در هر ۷۲ ساعت به میزان پنج برابر افزایش یابد (بارون^۱، ۱۹۹۳). در این شرایط بی‌شک نقش تعلیم و تربیت باید تغییری اساسی پیدا کند تا از این طریق بتوان این حجم وسیع دانش را به‌گونه‌ای مؤثر تدریس نمود. در سال ۱۹۸۰ آموزش بانک جهانی ضمن تأیید این مشکل، اعلام نمود که نظام‌های آموزشی باید به تربیت نسلی بپردازند که بتواند به‌طور مستقل به تفکر بپردازد و مسائل و مشکلات را به شیوه‌ای خلاقانه حل نماید (کلیمووا^۲، ۲۰۱۲). افزایش دانش، عدیده مشکلاتی را برای بسیاری از کشورها به وجود آورده است. اولین مشکل به وجود آمده این است که نظام‌های آموزشی نمی‌توانند به تدریس همه موضوعات بپردازند از طرفی هم این امکان‌پذیر نیست که دانشجویان ما بتوانند به یادگیری این حجم از دانش بپردازند. دومین مشکل این است که از بین این دانش‌ها، کدام‌یک صحیح، قابل‌اعتماد و موردنیاز است؟ در همین راستا است که بسیاری از کشورها به تغییر برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند و تدریس مهارت‌های تفکر به یک هدف مهم تبدیل شده است (دلیکلی^۳، تزیسی^۴، ۲۰۱۶).

در دنیای کنونی، آموزش عالی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. هر کشوری با داشتن سیستم آموزش عالی مؤثر و اثربخش می‌تواند گام‌های مؤثری در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بردارد و موجبات توسعه پایدار کشور را فراهم سازد. می‌توان اذعان داشت که برنامه‌های درسی موتور محرکه هر نظام آموزشی‌ای است و از اهمیت چشمگیری برخوردار هستند و بر اساس آن‌هاست که می‌توان در خصوص کم و کیف یک سیستم آموزشی در هر دوره و پایه‌ای اظهار نظر نمود و به ارزشیابی آن پرداخت. کشورهایی که توانسته باشند در زمینه طراحی، تدوین و اجرای مناسب این برنامه‌های درسی عملکرد بهتری داشته باشند، بی‌شک در تربیت نیروی انسانی نیز عملکرد بهتری خواهند داشت. یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی که اغلب نظریه‌پردازان این حوزه به آن اشاره نموده‌اند، تدریس است.

¹ Baron

² Klimova

³ Dilekl

⁴ Tezci

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

درواقع طراحی و برنامه‌ریزی اتفاقات تدریس همواره یکی از وظایف کار متخصصان برنامه درسی است. تدریس از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به‌ویژه تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده‌اند (فتحی آذر، ۱۳۹۱). یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است. به عبارت دیگر اگر تدریس منجر به یادگیری نگردد، می‌توان ادعا نمود که اصلاً تدریسی نیز صورت نگرفته است.

پژوهش درباره تدریس در دانشگاه از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و متصدیان آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (ذوالفقار، ۱۳۷۵). تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست؛ بنابراین گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آن‌ها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (هنسون^۱، ۲۰۰۳). بدیهی است که هر تلاش جدی‌ای جهت بهبود و ارتقاء کیفیت و اثربخشی تدریس و یادگیری باید از درک این موضوع که افراد در حال حاضر در کلاس‌های درس مشغول چه فعالیت‌هایی هستند، شروع شود. به عبارتی دقیق‌تر نقطه آغاز و تداوم آموزش و تدریس حرفه‌ای معلمان نیازمند درک این نکته است که معلمان چه درکی از فعالیت‌های خود در کلاس دارند و از طرف دیگر توجه به روش‌هایی که دانش آموزان به واسطه آن‌ها فعالیت‌های کلاسی خود را سازمان‌دهی می‌کنند، نیز حائز اهمیت است (کوپر^۲ و مکین تاپر^۳، ۱۹۹۸). محققان پس از سال‌ها مطالعه و تجربه به این نتیجه رسیده‌اند که دستیابی به اهداف آموزشی، زمانی امکان‌پذیر است که منابع انسانی دانا، متخصص و با انگیزش کافی، با در اختیار داشتن منابع لازم، هدایت و رهبری کلاس را به عهده بگیرد؛ استادان در کلاس باید از فن رهبری در به‌کارگیری روش‌های صحیح در تحقق اهداف آموزشی آگاه باشند تا با استفاده از روش‌ها و فنون صحیح و مناسب نتایج مطلوبی را به دست آورند (فتحی آذر، ۱۳۹۱).

در گذشته تصویری که از تدریس در دانشگاه بیشتر خودنمایی می‌کرد، سخنرانی استاد در پیشخوان کلاس برای دانشجویان بود که در این شیوه دانشجویان به شکلی منفعلانه مشغول

¹ henson

² cooper

³ McIntyre

دریافت اطلاعات و رمزگشایی از آن بودند (میشل^۱، کاتر^۲ و وارلا^۳، ۲۰۰۹) اما در حال حاضر تحقیقات زیادی اثربخشی این شیوه را به‌تنهایی زیر سؤال برده است (بان ول^۴ و آیسن^۵، ۱۹۹۱، میشل، کاتر و وارلا، ۲۰۰۹). در مقابل تحقیقات اخیر از شیوه‌های تدریسی حمایت می‌کنند که در آن دانشجویان درگیرانه در فعالیتهای آموزشی مشارکت می‌کنند چراکه مشارکت فعالانه در فرایندهای کلاسی موجب ترویج سطوح عمیق‌تر تفکر و تسهیل آن می‌گردد (هاکاثورن^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). برخی نیز بر این باورند برای رسیدن به یک مفهوم خوب و قابل قبول از تدریس، باید به بررسی ویژگی‌های یک معلم خوب پرداخت. آنان بر این باورند که یک معلم خوب باید تسهیل‌کننده مؤثر جریان تدریس باشد و فارغ از ارائه اطلاعات به دانشجویان، کمک نمایند تا آن‌ها به افرادی مولد در جریان یادگیری بدل گردند (تابیندا و دیگران، ۲۰۱۱).

مبانی نظری

تدریس اثربخش

پس از سپری شدن پنج دهه از تحقیقات مربوط به اثربخشی تدریس معلم، متخصصان بر این باورند که تدریس اثربخش معلم یکی از مهم‌ترین عواملی است که در نهایت منجر به یادگیری بهتر فراگیران می‌شود (هاتی^۷، ۲۰۰۹، مارزانو^۸، ۲۰۰۳، سامونز^۹، هیلمن^{۱۰} و مورتایمور^{۱۱}، ۱۹۹۵). پژوهش‌گران در ده سال اخیر کاوش‌های زیادی در ارتباط با تدریس اثربخش انجام داده‌اند و واژه‌های مختلفی در این مورد به کار برده‌اند. برای مثال: تدریس خوب^{۱۲} (وات کینز و ژانگ، ۲۰۰۶)، تدریس اثربخش^{۱۳} (ویچر^{۱۴}، ان ویچ بوز^{۱۵} و مینور^{۱۶}، ۲۰۰۱)، تدریس موفق^{۱۷}

1. Michel
2. Cater
3. Varela
4. Bonwell
5. Eison
6. Hackathorn
7. Hattie
8. Marzano
9. Sammons
10. Hillman
11. Mortimore
12. good teaching
13. effective teaching
14. Witcher
15. Onwuegbuz
16. Minor
17. Highly accomplished teaching

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

(هیئت ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای^۱، ۱۹۸۷) و تدریس باکیفیت^۲ (دارلینگ و یانگ، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد تمام واژه‌های به کار برده شده به توصیف مشابه یک خصیصه موردنظر از بهترین نوع تدریس بکار برده شده‌اند. تدریس اثربخش و مؤثر یکی از شاخص‌های آموزش و پرورش پویا می‌باشد. اساتید برای ایجاد یک تدریس اثربخش از راه و روش‌های خاصی استفاده کرده و با توجه به موضوعات درسی از آن‌ها بهره می‌جویند. استادانی موفق هستند که به شاگردان خود مطالب شناختی و اجتماعی را به‌خوبی عرضه می‌دارند و نحوه به‌کارگیری مؤثر از آن‌ها را می‌آموزند؛ استادان خوب با آمادگی از نظر جسمی، روحی روانی و علمی وارد کلاس می‌شوند. آن‌ها برای تدریس از طرح درس استفاده می‌کنند و از دانشجویمان در فرایند یادگیری کمک گرفته و نظارت مداومی بر کلاس و بر مطالب تدریس تسلط دارند؛ آن‌ها مدیریت شایسته‌ای در کلاس داشته و بانظم می‌باشند و با خوش‌رویی با فراگیران برخورد می‌کنند. یک نکته از تدریس اثربخش و باکیفیت این است که استادان اثربخش بیشتر از ماهیت وظایف و فعالیت‌هایشان کار می‌کنند اما مشغله اصلی آن‌ها افزایش یادگیری و پرورش تفکر منطقی و انتقادی در دانشجویمان است (چن^۳، ۲۰۰۷). تدریس اثربخش باید فعالیتی منظم و مرتب و هدف‌دار باشد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری باشد و استاد و دانشجو بر هم تأثیر بگذارند. نکته مهم در این فرایند این است که استاد باید دارای یک سری توانایی برای یادگیری بهتر فراگیران باشد (کریج^۴، ۲۰۰۸) به نظر روبین^۵ (۲۰۰۳) چهار عامل عمده در یک تدریس خوب مطرح است:

۱- احساس استاد در مورد اهداف

۲- ادراک استاد در مورد دانشجو

۳- دانش استاد در زمینه موضوع

۴- به‌کارگیری روش‌ها توسط استاد

تایلور و فرانسیس^۶ (۲۰۱۰) نیز صلاحیت حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی برای اعضای هیئت‌علمی را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرایند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و همفکری با سایر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌دانند و همچنین کارآموزی را عامل مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی معرفی می‌نماید. لذا می‌توان ادعان داشت

1 .NBPTS

2 qualified teaching

3.Chen

4. Craig

5. Rubin

6. Taylor & Francis

تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست. ان‌ال‌گیچ می‌گوید: «تدریسی اثربخش است که متناسب با زمینه‌های علمی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی باشد». یک معلم برجسته شدن، مستلزم استفاده از روش‌های خلاق، فعال و آخرین یافته‌های علمی و تجربی در خصوص تدریس و یادگیری، حداکثر استفاده را در موقعیت‌های آموزشی به عمل آورد (گیچ، ۱۳۷۸).

شاخص‌های تدریس اثربخش

مون^۱ و همکاران (۲۰۰۲) ضمن تأیید ویژگی‌های شناخته‌شده تدریس اثربخش، سه عامل اصلی اثرگذار بر پیشرفت دانشجویان را شناسایی کرده‌اند:

- مهارت‌های حرفه‌ای
- مهارت‌های فنی
- مهارت ارتباطی و شرایط کلاسی

این سه عامل ماهیتاً متفاوت‌اند. دو عامل خصوصیات حرفه‌ای و مهارت‌های تدریس (فنی) به نحوه روی آوردن معلمان به شغل خود بستگی دارد. درواقع خصوصیات حرفه‌ای الگوهای در حال پیشرفت رفتاری هستند که درمجموع فرد را برای انجام امور تحریک می‌کنند. ازجمله این امور خرده رفتارهایی هستند که توسط مهارت‌های تدریس (فنی) مستور می‌مانند. درحالی‌که مهارت‌های فنی قابل یادگیری‌اند. ماندگاری این نوع رفتارها در یک دوره اشتغال به ماهیت تعمق یافته خصوصیات حرفه‌ای بستگی دارند؛ اما از سوی دیگر مهارت ارتباطی و شرایط کلاسی یک معیار برون‌داده‌ی تلقی می‌شود و به اساتید کمک می‌کند تا احساس دانشجویان درباره شرایط خلق‌شده توسط معلم که انگیزش‌بازیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد را درک کنند. باینکه موفقیت فراگیران تحت تأثیر عوامل سه‌گانه فوق است؛ ولی جهت بهبود فرایند یادگیری بعد مهارت‌های تدریس (فنی) مهم‌ترین عاملی است که آموزش اساتید می‌تواند آن را تقویت کند (تلخایی، ۱۳۸۴).

مهارت‌های حرفه‌ای استادان اثربخش

اکثر افراد دارای عقاید استوار در مورد شخصیت معلم «اثربخش و ایده آل» هستند. نیمرخ‌هایی که درباره ویژگی‌های معلمان ترسیم می‌شوند در بیشتر موارد ویژگی‌هایی، چون مصمم بودن، جرات، کارایی، توان و کاردانی را نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد، افرادی که چنین خصوصیت‌هایی دارند، به‌احتمال زیاد در هنر تدریس موفق باشند. با این‌همه واقعیت این است که بسیاری از استادان اثربخش فاقد ویژگی‌هایی هستند که در بالا به آن‌ها اشاره شد (سیف، ۱۳۹۰، ص ۲۸۵). استادان اثربخش باید به سبک‌های یادگیرندگان توجه داشته باشند،

1. Mone

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

یک تدریس خوب باید متنوع و جذاب باشد و در آن از انواع مختلف مواد آموزشی استفاده شود. ترکیب کردن عناصر کلامی، دیداری و لمسی هم‌زمان با تأکید بر ترجیحات یادگیری مختلف، بدون شک بر توجه دانشجویان می‌افزاید همچنین، تغییر شیوه‌های آموزش در دروس مختلف بر اساس مباحث و اهداف درس، به‌طور خودکار نیازهای سبک‌های یادگیری مختلف را برطرف خواهد کرد (مویس^۱ و رینولدز^۲، ۱۳۸۴، ص ۲۱۰).

به‌هرحال شناخت تفاوت‌های فردی فراگیران برای یک تدریس خوب اجتناب‌ناپذیر است. یک استاد خوب باید خصوصیات دانشجویان خود را بشناسد، با آن‌ها صمیمی باشد و به همه آن‌ها به یک‌چشم بنگرد تا بتواند به قلب آن‌ها نفوذ کند و باعث عملکرد تحصیلی بهتر در فراگیران شود. استادان اثربخش با همه فراگیران ارتباط چشمی برقرار می‌کنند و سوگیری نمی‌کنند. استاد با مشاهده حالات فراگیر به میزان درک و فهم او از موضوع موردنظر پی می‌برد. افزون بر آنچه گفته شد، معلم باید حس شوخ‌طبعی را در کلاس درس زنده کند. آن‌گونه که هایگت^۳ (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد: «شوخ‌طبعی پلی بین تجربه و بی‌تجربگی» است. شوخ‌طبعی، افراد را از برآشفته شدن در برابر نکته‌های انتقادی بر حذر می‌دارد. درعین‌حال، شوخ‌طبعی سبب تحکیم روابط می‌شود که امکان دارد در اثر شکست با سرخوردگی به سردی می‌گراید (میرزا بیگی، ۱۳۸۴، ص ۶۹). درنهایت می‌توان گفت با استناد به رویکرد کیفیتی استادان اثربخش موارد زیر در زمره مهارت حرفه‌ای استادان اثربخش به حساب می‌آیند:

- ۱- عدم ارتباط مسائل شخصی خود به کلاس
- ۲- شوخ‌طبعی
- ۳- ظاهری آراسته
- ۴- انتقادپذیری
- ۵- رعایت هنجارهای اجتماعی و اخلاقی
- ۶- صبر و حوصله در برخورد با دانشجویان
- ۷- حضور به‌موقع در کلاس
- ۸- دارای لحن و کلام احترام‌آمیز
- ۹- دارای بیانی زیبا و شیوا
- ۱۰- علاقه به تدریس
- ۱۱- داشتن شخصیتی دانشگاهی
- ۱۲- شناخت کافی از دانشجویان و صمیمی بودن با آن‌ها

^۱.Muijs

^۲.David, Reynolds

^۳.Higet

مهارت‌های فنی استادان اثربخش

یکی دیگر از مهارت‌های مهم و اساسی استادان در امر تدریس مهارت فنی آنان می‌باشد. به‌طور کلی این مهارت دربرگیرنده موارد زیر می‌باشد:

- مهارت‌های فنی در حوزه آموزش و تدریس
- مهارت‌های فنی در حوزه تسلط به مواد درسی
- مهارت فنی در ارزشیابی دانشجویان

بر این اساس استادان اثربخش باید قادر باشند تا ضمن تدریس، ارتباط بین مطالب درسی را با یکدیگر حفظ نموده و با کاربرد روش‌های مؤثر تدریس، نسبت به یادگیری دانشجویان خود اطمینان حاصل کنند. به عبارت دیگر یک استاد متخصص، استادی است که نسبت به روش‌های مختلف تدریس و ارزشیابی تسلط و آگاهی داشته باشد (مرتز، ۱۳۷۲، ترجمه کرامتی، ص ۶۹). جويس و کالهن^۱ (۲۰۰۴) اشاره می‌کنند که استادان می‌توانند با استفاده از مدل‌های مختلف تدریس، مهارت‌های کاری خود را افزایش داده و به فنون مؤثر و مفیدی در خصوص تدریس و کلاس داری دست یابند. در این راستا استاد ابتدا اصول اولیه مدل‌های آموزشی که متناسب با حرفه او هستند را فراگیرد. سپس بر اساس تجربیاتش یا ترکیب این روش‌ها و مدل‌ها با یکدیگر به روش‌های جدیدتری دست یابد. بهترین مدل تدریس، مدلی است که تلفیقی از روش‌های مختلف تدریس باشد. استادان ماهر خود با توجه به موقعیت کلاس درس، ویژگی‌های فراگیران، نوع مطلب درسی و... روش تدریس مناسب را ابداع می‌کنند و این کار با آگاهی کامل از انواع مدل‌های تدریس صورت می‌گیرد.

مهارت‌های ارتباطی و شرایط کلاسی استادان اثربخش

نتایج تحقیقات حاکی از این است که بخشی از تفاوت‌های بین دستاوردهای تحصیلی فراگیران مربوط به شرایط و جو یادگیری است. در رابطه با شرایط و جو یادگیری معمولاً سه عامل مهم و اساسی مطرح می‌گردد که عبارت‌اند از: ایمنی، تعامل و یادگیری و تدریس (تاپا^۲ و دیگران، ۲۰۱۳). بحث ایمنی بیشتر امنیت اجتماعی در کلاس درس را در برمی‌گیرد. اهمیت این موضوع در نتایج حاصل از یک پژوهش در مقیاس بسیار بزرگ در ایالات متحده به خوبی نشان می‌دهد که فراگیران در محیط‌های آموزشی همواره قلدری را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین چالش‌های خود عنوان کرده‌اند (عطیه^۳ و کوهن، ۲۰۰۹). لذا بر این اساس بدیهی است که استادان اثربخش شرایطی را در کلاس فراهم می‌سازند که فراگیران در امنیت روانی - اجتماعی بالا مشغول یادگیری باشند. دومین عامل مربوط به روابط بین استاد و دانشجویان است که عامل

^۱. Kalhon

^۲. Thapa

^۳. Ateah

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

بسیار مهمی در راستای انگیزش یادگیری دانشجویان به حساب می‌آید (دیویس^۱، ۲۰۰۳). همچنین روابط متقابل مثبت بین دانشجویان می‌تواند یادگیری مشارکتی و اعتماد و احترام متقابل را پدید آورد. نتایج تحقیقات در مورد عامل سوم یعنی یادگیری و تدریس حاکی از این است که انتظارات استادان از فراگیران دارای نقشی اساسی در عملکرد تحصیلی آنان به حساب می‌آید. علاوه بر این می‌توان اذعان نمود که خود-کارآمدی فراگیران دارای ارتباطی تنگاتنگ با انگیزه یادگیری و عملکرد تحصیلی آنان دارد. استادان می‌توانند با ابراز انتظارات بالا از عملکرد فراگیران، خود-کارآمدی آن‌ها را ارتقاء دهند (وندن هارک^۲، هاتوینا^۳ و وان دی گرفت^۴، ۲۰۱۶).

استادان خوب در فرایند فعالیت‌های آموزشی باید سعی در شناخت فراگیران خود داشته باشند؛ زیرا شناخت استعداد، توانایی، علایق و رغبت دانشجویان می‌تواند آن‌ها را در برقراری ارتباط و تدریس موفق‌تر کند. درواقع مدرس خوب باید بتواند پیام مناسب را برای تغییر و کنترل شاگردان و تأثیرگذاری در آنان انتخاب کند؛ زیرا تدریس و فراهم کردن زمینه‌های لازم برای تغییر در ساخت دانش و علاقه و انگیزه فراگیران، بدون برقراری ارتباط مطلوب، هرگز حاصل نخواهد شد (شعبانی، ۱۳۹۰). عمده‌ترین مسئله و مهم‌ترین مهارت استاد در هنگام تدریس، برقراری ارتباط صحیح بین استاد و دانشجویان است. چنان چه این رابطه به‌خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی باکیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند (صفوی، ۱۳۹۰). درواقع کیفیت پیام‌رسانی استاد، نقش عمده‌ای در مؤثر بودن تدریس او دارد. ازاین‌رو، پیش‌ازاین‌که او با شیوه‌های تدریس آشنا شود، بهتر است که اصول برقراری ارتباط را به‌خوبی بیاموزد و آن را سرلوحه کار خود قرار دهد. جکسون^۵ (۱۹۹۰) در یک بررسی نشان داد که هر مدرس به‌طور متوسط در یک روز از تدریس خود با بیش از هزار پیام روبرو می‌شود بنابراین سازمان دادن و بهینه‌سازی آن‌ها نقش اساسی دارد (به نقل از فتحی آذر، ۱۳۹۱، ص ۱۰۵).

تدریس خود- گزارشی

تدریس خود گزارشی نوعی از تدریس است که طی آن معلم در ارتباط با نحوه تدریس و یادگیری دانش آموزان خود در کلاس درس گزارش می‌دهد. در تدریس خود-گزارشی استاد شرایط ویژگی‌های یک تدریس اعم از آمادگی معلم، داشتن طرح درس، استفاده از شیوه‌های مناسب تدریس، مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری، تسلط بر مطالب درسی، مدیریت

1. Davis

2. Van den Hurk

3. Houtveena

4. Van de Grift

5. Jackson

زمان و... را تشریح و رهنمودهای لازم برای داشتن یک تدریس اثربخش را ذکر می‌کند (یوهانسون^۱ و اسلاوین^۲ ۱۹۹۴).

خود-ارزیابی که گاهی خود-گزارشی نامیده می‌شود به منظور تأملی همه‌جانبه بر سازمان توسط افراد خود سازمان است و از این رو واقع‌بینی و تسلط افراد سازمان در ارزیابی خود را با رویکردی که به دنبال بهبود خود و نه مقایسه و انتخاب واحدهای قوی و ضعیف است، به همراه دارد. از طرفی دیگر تأکید فراوان بر برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه اهداف و نقاط قوت و ضعف استادان معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود روش‌های مفید را اتخاذ می‌نماید. استادان آموزش عالی ارزشیابی می‌شوند و خود را ارزیابی می‌کنند تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، به اهداف خود دست یابند، رسالت‌هایشان را تحقق بخشند و به این سؤال پاسخ دهند که چگونه می‌توان در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشت (گلاثورن، فاکس^۳ ۱۳۸۲)؟ بنابراین هدف از خود-گزارشی استادان در مراکز آموزش عالی آن است که درباره کلیت عملکردهای استادان قضاوت به عمل آید تا مشخص شود که چه اندازه وضعیت موجود آن‌ها با وضعیت مطلوبشان مطابقت دارد، منظور از ارزش، اهمیت آن است که استاد تا چه اندازه نیاز معینی را برآورده می‌کند (گیج، ۱۳۷۸).

با مروری مختصر بر سوابق مطالعات انجام گرفته درباره تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای اساتید و ارتباط آن با تدریس خود-گزارشی مشخص می‌شود که به رغم اهمیتی که این مقوله در تجهیز دانشجویان به دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز رشته تحصیلی ایفا می‌کند، پژوهش‌ها و اقدامات انجام شده در این زمینه ناکافی است. به ویژه در زمینه تدریس اثربخش و رابطه آن با تدریس خود-گزارشی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است؛ بنابراین این پژوهش در صدد است تا ضمن بررسی اهداف زیر به جبران خلأهای موجود بپردازد.

اهداف پژوهش

هدف کلی

- بررسی دیدگاه استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در خصوص مولفه های تدریس اثربخش و رابطه آن با تدریس خود-گزارشی

اهداف جزئی

- بررسی رابطه بین تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی استادان به تفکیک رشته‌های علوم پایه، فنی و مهندسی و علوم انسانی

¹..Johanson

² Slavin

³.Glasvrn &Fax

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان ...

- بررسی میزان توجه استادان به هر یک از مولفه‌های تدریس اثربخش به تفکیک رشته‌های علوم پایه، فنی و مهندسی و علوم انسانی

روش پژوهش

این پژوهش با توجه به اهداف و فرضیه‌ها، یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می‌باشد. حجم جامعه آماری ۲۴۲ نفر بود که اطلاعات تفصیلی آن در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱: اطلاعات مربوط به جامعه و نمونه آماری پژوهش

حجم جامعه آماری و وضعیت جنسیت		حجم نمونه آماری و وضعیت جنسیت		رتبه علمی نمونه آماری		نمونه آماری به تفکیک دانشکده	
۲۴۲		۱۴۴	مربی	۳۴	علوم انسانی	۶۰	
۲۰۹	مرد	۱۲۳	استادیار	۸۳	علوم پایه	۴۶	
۳۳	زن	۲۱	دانشیار	۲۵	فنی و مهندسی	۳۸	
			استاد	۲	کل	۱۴۴	

جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های محقق ساخته تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی استفاده شده است. جهت طراحی این پرسشنامه‌ها ابتدا با روش دلفی یک سؤال باز پاسخ با عنوان «با توجه به اینکه جناب عالی دارای تجربه تدریس در آموزش عالی می‌باشید، لطفاً به صورت موردی بیان کنید که یک تدریس اثربخش و مفید برای دانشجویان، باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد؟»، به ۳۰ نفر از استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان داده شد. با بررسی و دسته‌بندی پاسخ‌های دریافت شده، مشخص شد که می‌توان آن‌ها را در سه گروه مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های حرفه‌ای و مهارت‌های فنی تقسیم‌بندی نمود. با توجه به این دسته‌بندی ایجادشده، نسبت به طراحی دو پرسشنامه بسته پاسخ با طیف لیکرت هم‌جهت بررسی تدریس اثربخش از دیدگاه استادان (وضع مطلوب) و هم برای اطلاع از وضعیت تدریس استادان به روش خود-گزارشی (وضعیت موجود) اقدام شد. لازم به ذکر است که پرسشنامه تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی دارای ۲۶ گویه با سه مؤلفه شامل مهارت حرفه‌ای که خود دارای چهار زیر مؤلفه با عنوان‌های (اداره کلاس، روش تدریس، مشاوره و ارزشیابی) و مؤلفه مهارت‌های ارتباطی و فنی را شامل می‌شد.

به منظور بررسی دقت و صحت سؤال‌ها و گویه‌های به کاررفته در پرسشنامه روایی صوری و محتوایی، ضمن آن که مورد تأیید متخصصان فن؛ ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در این زمینه قرار گرفت. همچنین روایی سازی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس و نمودار اسکری کتل به دست

آمد. بر این اساس، مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری^۱ kmo برابر با ۰/۸۳ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۷۱۱۴/۵۷ که در (p ≤ ۰/۰۰۱) معنادار بود که نشانه کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب‌شده برای انجام تحلیل عامل اکتشافی است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس^۲ و حذف سؤال‌های با بار عاملی کمتر، از مقادیر ویژه بالاتر از یک، به‌عنوان ملاک انتخاب استفاده شد. در تحلیل عامل تأییدی بارهای عاملی مؤلفه‌های تدریس اثربخش بر اساس دیدگاه استادان در حالت معنی‌داری بین ۵/۱۳ تا ۹/۷۶ می‌باشد. به‌طوری‌که برای مؤلفه حرفه‌ای (۵/۱۳)، مهارت فنی (۷/۴۲) و مهارت فنی (۹/۷۶) به دست آمد. برای برآورد پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرون باخ محاسبه شد. آلفای کرون باخ به‌دست‌آمده برای پرسشنامه تدریس اثربخش ۰/۷۶ و برای پرسشنامه تدریس خود-گزارشی ۰/۸۵ به‌دست‌آمده است.

یافته‌های پژوهش

در تحقیق حاضر برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها و بررسی روابط بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است. قبل از تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از نمودار هیستوگرام و همچنین پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس یک‌راهه یعنی نرمال بودن و فرض برابری واریانس‌ها اطمینان حاصل شد.

فرضیه اول: بین دیدگاه استادان در خصوص تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی رابطه وجود دارد.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تدریس اثربخش	۱۴۴	۷۶/۱۹	۱۴/۴۷
تدریس خود گزارشی	۱۴۴	۱۰۹/۸۱	۱۹/۱۷

در جدول ۲ آماره‌های توصیفی تدریس اثربخش و تدریس خود گزارشی ارائه داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار تدریس اثربخش به ترتیب برابر ۷۶/۱۹ و ۱۴/۴۷ می‌باشد و همچنین میانگین و انحراف معیار تدریس خود-گزارشی به ترتیب ۱۰۹/۸۱ و ۱۹/۱۷ می‌باشد.

^۱ Kaiser Meyer Olkin (KMO)

2. varimax rotation

جدول ۳: ضرایب همبستگی پیرسون بین تدریس اثربخش و تدریس خود گزارشی

متغیرها	تدریس اثربخش	تدریس خود-گزارشی
تدریس اثربخش	۱	-
تدریس خود-گزارشی	۰/۲۲**	۱

داده‌های جدول ۳ ضریب همبستگی پیرسون بین تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی را نشان می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که بین تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0/22$ و $P < 0/01$).

فرضیه دوم: بین میزان توجه استادان به هر یک از مؤلفه‌های تدریس اثربخش به تفکیک

استادان دانشکده های علوم پایه، فنی و مهندسی و علوم انسانی تفاوت وجود دارد.

طبق جدول ۴ میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های تدریس اثربخش برحسب دانشکده

های علوم پایه، فنی مهندسی و علوم انسانی نشان داده شده است. میانگین و انحراف معیار مؤلفه مهارت فنی برای استادان دانشکده علوم پایه ($SD = 2/93$ و $M = 18/72$)، فنی مهندسی ($SD = 2/24$

و $SD = 17/18$ و $M = 14/70$) و علوم انسانی ($SD = 2/91$ و $M = 14/70$) می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار مؤلفه مهارت ارتباطی برای دانشکده های علوم پایه ($SD = 2/37$ و $SD = 13/23$

و $SD = 11/50$ و $M = 12/27$) و علوم انسانی ($SD = 1/95$ و $M = 11/50$) می‌باشد؛ و میانگین و انحراف معیار مؤلفه مهارت حرفه‌ای برای دانشکده های علوم پایه ($SD = 5/62$

و $SD = 59/31$ و $M = 48/02$) و علوم انسانی ($SD = 5/88$ و $SD = 36/68$ و $M = 36/68$) می‌باشد.

جدول ۴: آماره توصیفی تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه توجه استادان به مؤلفه‌های

تدریس اثربخش به تفکیک دانشکده

مؤلفه تدریس اثربخش	دانشکده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
مهارت فنی	علوم پایه	۴۷	۱۸/۷۲	۲/۹۳
	فنی مهندسی	۳۷	۱۷/۱۸	۲/۲۴
	علوم انسانی	۶۰	۱۴/۷۰	۲/۹۱
مهارت ارتباطی	علوم پایه	۴۷	۱۳/۲۳	۲/۳۷
	فنی مهندسی	۳۷	۱۲/۲۷	۱/۹۶
	علوم انسانی	۶۰	۱۱/۵۰	۱/۹۵
مهارت حرفه‌ای	علوم پایه	۴۷	۵۹/۳۱	۵/۶۲

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	دانشکده	مؤلفه تدریس اثربخش
۲/۴۳	۴۸/۰۲	۳۷	فنی مهندسی	
۵/۸۸	۳۶/۶۸	۶۰	علوم انسانی	

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیرها
۰/۰۱	۲۹/۸۴	۲۲۰/۴۷	۲	۴۴۰/۹۵	بین گروهی
		۷/۶۴	۱۴۱	۱۰۷۷/۶۸	درون گروهی
			۱۴۳	۱۵۱۸/۶۳	کل
۰/۰۱	۸/۹۷	۳۹/۶۲	۲	۷۹/۲۴	بین گروهی
		۴/۴۱	۱۴۱	۶۲۲/۷۲	درون گروهی
			۱۴۳	۷۰۱/۹۷	کل
۰/۰۱	۲۵۷/۳۴	۶۷۷۸/۹۰	۲	۱۳۵۵۷/۸۰	بین گروهی
		۲۶/۳۴	۱۴۱	۳۷۱۴/۱۶	درون گروهی
			۱۴۳	۱۷۲۷۱/۹۷	کل

جدول ۵ آزمون تحلیل واریانس یکراهه برای بررسی تفاوت میانگین‌های تدریس اثربخش بر اساس دانشکده های علوم پایه، فنی و مهندسی و علوم انسانی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، F و سطح معناداری به‌دست‌آمده به ترتیب برای مؤلفه مهارت فنی (۲۹/۸۴ و ۰/۰۱)، برای مهارت ارتباطی (۸/۹۷ و ۰/۰۱) و برای مؤلفه مهارت حرفه‌ای برابر (۲۵۷/۳۴ و ۰/۰۱) می‌باشد. پس می‌توان گفت که بین میانگین‌های تدریس اثربخش بر اساس نوع دانشکده تفاوت معناداری وجود دارد.

همان‌طور که در جدول ۶ آمده است بین میانگین‌های دانشکده های علوم پایه، فنی مهندسی و علوم انسانی از لحاظ مهارت فنی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0.05$). بیشترین تفاوت از لحاظ متغیر مهارت فنی مربوط به رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی می‌باشد (۴/۰۲). کم‌ترین تفاوت معنی‌دار هم مربوط به دانشکده های علوم پایه و فنی مهندسی می‌باشد (۱/۵۳). از لحاظ مؤلفه مهارت ارتباطی فقط بین میانگین دانشکده های علوم پایه و علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.01$). ولی بین میانگین دانشکده های علوم پایه با فنی مهندسی و

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

علوم انسانی با فنی مهندسی تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0.05$). همچنین از لحاظ مؤلفه مهارت حرفه‌ای بین میانگین‌های دانشکده های علوم پایه، فنی مهندسی و علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.01$). در این بین بیشترین تفاوت معنی‌دار بین میانگین‌های دانشکده های علوم پایه و علوم انسانی ($22/63$) و کم‌ترین تفاوت معنی‌دار هم بین دانشکده های علوم پایه و فنی مهندسی می‌باشد ($11/29$). جهت بررسی تفاوت میانگین گروه‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید.

جدول ۶: نتایج تحلیل آزمون تعقیبی شفه

متغیر وابسته	دانشکده ۱	سایر دانشکده ها	تفاوت میانگین	سطح معناداری
مهارت فنی	علوم پایه	فنی مهندسی	۱/۵۳	۰/۰۴
		علوم انسانی	۴/۰۲	۰/۰۱
	فنی مهندسی	علوم پایه	-۱/۵۳	۰/۰۴
		علوم انسانی	۲/۴۸	۰/۰۱
	علوم انسانی	علوم پایه	-۴/۰۲	۰/۰۱
		فنی مهندسی	-۲/۴۸	۰/۰۱
مهارت ارتباطی	علوم پایه	فنی مهندسی	۰/۹۶	۱/۱۷
		علوم انسانی	۱/۷۳	۰/۰۱
	فنی مهندسی	علوم پایه	-۰/۹۶	۱/۱۷
		علوم انسانی	۰/۷۷	۲/۱۹
	علوم انسانی	علوم پایه	-۱/۷۳	۰/۰۱
		فنی مهندسی	-۰/۷۷	۲/۱۹
مهارت حرفه‌ای	علوم پایه	فنی مهندسی	۱۱/۲۹	۰/۰۱
		علوم انسانی	۲۲/۶۳	۰/۰۱
	فنی مهندسی	علوم پایه	-۱۱/۲۹	۰/۰۱
		علوم انسانی	۱۱/۳۴	۰/۰۱
	علوم انسانی	علوم پایه	-۲۲/۶۳	۰/۰۱

متغیر وابسته	دانشکده ۱	سایر دانشکده ها	تفاوت میانگین	سطح معناداری
		فنی مهندسی	-۱۱/۳۴	۰/۰۱

در تکمیل یافته های فوق و جهت بررسی تفاوت در میزان توجه به مؤلفه های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی در تدریس اثربخش تحلیل‌هایی به شرح ذیل انجام شد:

بر اساس داده‌های جدول ۷، میانگین و انحراف معیار مهارت حرفه‌ای به ترتیب ۴۶/۹۸ و ۱۰/۹۹، میانگین و انحراف معیار مهارت فنی ۱۶/۶۵ و ۳/۲۵ و میانگین و انحراف معیار مهارت ارتباطی ۱۲/۲۶ و ۲/۲۱ می‌باشد. از بین سه مؤلفه مذکور، مهارت حرفه‌ای، فنی و ارتباطی به ترتیب از بیشترین به کمترین، میزان توجه استادان را نشان می‌دهد. برای این‌که نشان دهیم مؤلفه حرفه‌ای از بیشترین میزان توجه و مؤلفه ارتباطی از کمترین میزان توجه برخوردار است، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نیز استفاده شده است.

جدول ۷: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی در بین استادان

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
حرفه‌ای	۱۴۴	۴۶/۹۸	۱۰/۹۹
فنی	۱۴۴	۱۶/۶۵	۳/۲۵
ارتباطی	۱۴۴	۱۲/۲۶	۲/۲۱

جدول ۸: آزمون چندگانه برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر

اثر پیلایی	ارزش	F	سطح معناداری
	۰/۹۲۱	۸۲۳/۸۳	۰/۰۰۱

جدول ۸ اثر آزمون پیلایی مؤلفه‌های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود آزمون پیلایی با مقدار ۸۲۳/۸۳ و با معناداری ۰/۰۰۱ می‌باشد.

جدول ۹: آزمون موچلی (مخای) برای بررسی خطای واریانس متغیرهای پژوهشی در تحلیل

واریانس اندازه‌گیری مکرر

اندازه موچلی	آماره کای	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۲۸۶	۱۷۷/۶۳	۲	۰/۰۰۱

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

جدول ۹ مقادیر آزمون موچلی مؤلفه‌های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی را نشان می‌دهد. طبق نتیجه جدول فوق اندازه موچلی با مقدار ۰/۲۸۶ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ می‌باشد. اگر معناداری آزمون موچلی کمتر از ۰/۰۵ باشد نشانه عدم وجود خطای واریانس است. طبق نتیجه جدول فوق سطح معناداری آزمون موچلی کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین فرض وجود عدم خطای واریانس رعایت شده است.

جدول ۱۰: آزمون اثرات درون آزمودنی متغیرهای پژوهشی در تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
فرض کرویت	۱۰۲۹۶۰/۲۹	۲	۵۱۴۸۰/۱۴	۱۵۲۷/۰۴	۰/۰۰۱

جدول ۱۰ آزمون اثرات درون آزمودنی متغیرهای پژوهشی را نشان می‌دهد. طبق نتیجه جدول فوق، مقدار F با فرض کرویت واریانس‌ها برابر است با ۱۵۲۷/۰۴ و معناداری ۰/۰۰۱ می‌باشد.

جدول ۱۱: آزمون مقایسه درون آزمودنی در تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
مؤلفه‌های تدریس	۸۶۸۰۵/۵۵	۱	۸۶۸۰۵/۵۵	۱۶۴۸/۸۳	۰/۰۰۱

جدول ۱۱ آزمون F اصلی در تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر می‌باشد. طبق نتیجه جدول فوق، مقدار F درون آزمودنی برابر است با ۱۶۴۸/۸۳ و با معناداری ۰/۰۰۱ که نشان‌دهنده این موضوع است که بین سه مهارت فنی، حرفه‌ای و ارتباطی در بین استادان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

شناخت ویژگی‌های یک تدریس اثربخش از نظر آموزش‌دهنده در موفقیت کیفیت آموزشی دانشگاه و تربیت نیروهای انسانی فکور بسیار حائز ارزش است. بر همین اساس در این مطالعه به بررسی نظرات اساتید در خصوص تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و ارتباط آن با تدریس خود- گزارشی پرداخته شد. نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر در مجموع حاکی از آن بود که بین تدریس اثربخش و تدریس خود- گزارشی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان اذعان نمود که استادانی که شاخص‌های تدریس اثربخش را در سطح بسیار خوبی مطرح کرده بودند، به همان نسبت در گزارش تدریس خود سعی نموده بودند که تدریس کنونی خود را نیز اثربخش نشان دهند. نتایج حاصل از این یافته با تحقیقات چن و همکاران (۲۰۱۰)، ویچر^۱، آن وبگوزی^۲ و مینور^۳ (۲۰۰۱)، غلامی و اسدی

1. Witcher

2. Onwuegbuzie

3. Minor

(۱۳۹۲)، ستاری (۱۳۹۲) همسو است. مطالعه چن و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان داد که از دیدگاه معلمان بین تدریس اثربخش با تدریس خود-گزارشی ارتباط وجود دارد. یافته‌های غلامی و اسدی (۱۳۹۲) نیز بیانگر نتایج مشابهی در این راستاست.

بخش دیگری از یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بر این باورند تدریس اثربخش و مؤثر است که در کنار توجه به مهارت‌های فنی، به مهارت‌های حرفه‌ای و ارتباطی نیز توجه شده باشد. از طرف دیگر، تحلیل داده‌ها نشان داد که استادان دانشکده‌های علوم پایه، فنی و مهندسی و علوم انسانی رویکرد متفاوتی در توجه به هر یک از سه مهارت تدریس اثربخش دارند. به لحاظ مهارت فنی، استادان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی دارای بیشترین تفاوت بودند. از سویی دیگر به لحاظ مهارت ارتباطی استادان دانشکده‌های علوم پایه و علوم انسانی رویکرد متفاوتی را اتخاذ نموده‌اند در حالی که بین استادان دانشکده‌های علوم پایه با فنی مهندسی و علوم انسانی با فنی مهندسی تفاوت محسوسی وجود نداشت. به لحاظ مهارت حرفه‌ای نیز استادان دانشکده‌های علوم پایه، فنی مهندسی و علوم انسانی عملکرد متفاوتی داشتند. با نگاهی دقیق‌تر مشخص می‌شود که بیشترین تفاوت بین استادان دانشکده‌های علوم پایه و علوم انسانی و کم‌ترین تفاوت هم بین دانشکده‌های علوم پایه و فنی مهندسی می‌باشد. همچنین در گام آخر یافته‌های پژوهش نشان دهنده این موضوع است که عملکرد آموزشی استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سه بعد مهارت فنی، حرفه‌ای و ارتباطی با هم متفاوت است. این یافته با نتایج پژوهش غنچی و همکاران (۱۳۹۱) که نشان دادند بین استادان با مرتبه علمی، وضعیت استخدامی و نوع رشته‌های درسی آن‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد و همچنین با نتایج پژوهش غلامی و اسدی (۱۳۹۲) که نشان داده بودند در دانشگاه کردستان مؤلفه‌های تدریس اثربخش به ترتیب شامل مهارت حرفه‌ای، ارتباطی و عوامل ساختاری است همسو و با یافته‌های شریفیان (۱۳۸۴) که نشان داد عملکرد اعضای هیئت‌علمی در نشانگرهای تدریس اثربخش برحسب دانشکده و مرتبه علمی تفاوت معنی‌داری نداشته، ناهمسو است.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که هر اندازه استادان شاخص‌های بالایی را برای تدریس اثربخش (وضع مطلوب) در نظر داشته باشند به همان اندازه در گزارش تدریس خود (وضع موجود) تلاش خواهند کرد تا گزارش نسبتاً خوبی از عملکرد خود ارائه نمایند. همچنین می‌توان گفت محتوای مطالب درسی و ماهیت رشته‌های مختلف دانشگاهی به گونه‌ای است که توجه اساتید را به یک مؤلفه بیشتر از سایر مؤلفه‌های تدریس اثربخش جلب می‌کند؛ علاوه بر این به دلیل ماهیت رشته‌های علوم انسانی، مهارت ارتباطی در بین این استادان نسبت به استادان سایر رشته‌ها وضعیت بهتری دارد و همان گونه که یافته‌های این تحقیق نشان داد به مؤلفه مهارت ارتباطی در رشته‌های علوم پایه و فنی مهندسی توجه چندانی نشده است. این

تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و...

درحالی است که مهارت ارتباطی یکی از مهارت‌های ضمن تدریس بوده و اساس تدریس هر استادی را تشکیل می‌دهد. به همین دلیل توصیه می‌شود یک استاد دانشگاهی برای داشتن تدریس باکیفیت بالا باید با انواع سبک‌های یادگیری و مهارت‌های تدریس آشنا باشد و در موقعیت‌های مختلف از آن‌ها استفاده کند (سیف، ۱۳۹۰). از این رو، برای ارائه یک تدریس اثربخش در آموزش عالی توسط اساتید دو اصل اساسی باید مورد توجه قرار گیرد؛ اول این که تدریس نیازمند یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که توسط پژوهش‌ها شناسایی شده‌اند و دوم آن که تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه خاص توجه داشته باشد (دولین و سمرویکرما، ۲۰۱۰).

از طرفی، دلیل اصلی ناسازگاری این یافته‌ها، بحث تفاوت فرهنگی در افراد و سازمان‌های مورد پژوهش است. مصداق این قضیه در برخی موارد، اجرای پژوهش‌های اخیر در بافت دانشگاه‌های علوم پزشکی است. در یک نگاه کلی می‌توان استنباط کرد که عوامل مذکور در سطح میانی نظام تدریس قرار دارند. از طرف دیگر، بخش قابل توجهی از داده‌های حاصل از مصاحبه با اساتید به عوامل حرفه‌ای می‌پردازد. این دسته از عوامل شامل مسائلی همچون آموزش اساتید، نظارت و ارزشیابی اساتید، حجم کار و درآمد مناسب، امکانات و متغیرهای محیطی و موانع نظام آموزشی است؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که عوامل مربوطه بیشتر به سطوح بالاتر مدیریت و برنامه‌ریزی تدریس دانشگاهی ارتباط دارد و به نوعی نقش پشتیبانی و تقویت‌کننده تدریس اثربخش را دارد.

اگرچه این پژوهش در خصوص استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بوده، ضرورت دارد که در سایر دانشگاه‌های دولتی دیگر نیز مورد کنکاش قرار گیرد. همچنین با توجه به متغیر تدریس اثربخش و تدریس خود-گزارشی پیشنهاد می‌گردد که به شاخص‌های تدریس اثربخش (مهارت‌های حرفه‌ای، فنی و ارتباطی) به‌ویژه مهارت ارتباطی و تدریس خود-گزارشی توجه بیشتری داشته و قبل از استخدام، گزینش و به‌کارگیری استادان برای امر تدریس از طریق دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی از سوی متخصصان زمینه لازم برای بهره‌گیری از شاخص‌های مذکور فراهم گردد. همچنین از آنجاکه پژوهش حاضر در خصوص تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان صورت گرفته پیشنهاد می‌گردد که پژوهشگران بعدی به عملکرد تحصیلی دانشجویان به‌عنوان پیامد مهم این نوع تدریس توجه داشته باشند.

منابع و مأخذ

تلخایی، محمود (۱۳۸۴). بازاندیشی در فرایند آموزش. تهران: انتشارات آبیژ.
جویس، بروس. کالهن، امیلی وویل، مارشا (۲۰۰۴). الگوهای تدریس ۲۰۰۴. (ترجمه محمد رضا بهرنگی)، تهران: انتشارات کمال تربیت.

دکتر سیروس اسدیان - دکتر موسی پیری - رحمت سعادت فر

ذوالفقار، محسن (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی (دانشگاه‌های شهر تهران). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

ستاری، صدرالدین. (۱۳۹۲). ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان. نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره ۱۲، صص ۱۲۰ - ۱۲۶
سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.

صفوی، امان‌الله، (۱۳۹۰). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. چاپ اول، تهران: انتشارات معاصر.
شریفیان، فریدون (۱۳۸۴)؛ بررسی و تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.
غلامی و اسدی، (۱۳۹۲)، تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. شمار ۵، صص ۵-۲۶.

غنجی، مستانه؛ حسینی، سید محمود؛ حجازی، یوسف. (۱۳۹۱). تحلیل مؤلفه‌های مدیریتی تأثیرگذار باکیفیت آموزش از دیدگاه اعضای هیئت علمی پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی. سال ۵، شماره ۲

فتحی آذر، اسکندر (۱۳۹۱). روش‌ها و فنون تدریس، چاپ دوم، تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
گلائون. ای؛ فاکس. ای (۱۳۸۲). نظارت و راهنمایی آموزشی (تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه-ای). ترجمه نعمت‌الله عزیزی، انتشارات: دانشگاه کردستان.
گیج. ان. ال (۱۳۷۸). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود مهر محمدی، تهران: انتشارات مدرسه.

مرتز، جی. رابرت (۱۳۷۲). یادگیری ابعاد شخصی رشد معلم، (ترجمه محمد رضا کرامتی)، چاپ اول، تهران: انتشارات خاطره.

مویس، دانیل و رینولدز، دیوید (۱۳۸۴). آموزش مؤثر (روش تدریس کارآمد)، (ترجمه محمدعلی بشارت و حمید شمسی‌پور). تهران: انتشارات رشد.

میرزا بیگی، علی (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران: انتشارات یسپرون.

منابع لاتین

Ateah, C. & Cohen, I. (2009). School victimization and bullying experiences: Crossnational comparisons between Canada and the United States. *Currents: Scholarship in the Human Services*, 8(1), 1e22.

- Baron, J. (1993). Why teaching thinking? An essay. *Applied Psychology*, 42(3), 191–237.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Rep. No. 1). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Chen, J. (2010). *Teachers' conceptions of excellent teaching in Chinese middle schools* (Doctoral thesis, The University of Auckland, New Zealand). Retrieved from. <http://hdl.handle.net/2292/5864>
- Chen, J. (2007). Teachers' conceptions of excellent teaching in middle north of China. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 288e297. schools in the BF03029263./doi:10.1007
- Cooper, Paul, Donald, McIntyre (1998). *Effective teaching and learning*. Open University Press.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified what does "scientifically-based research" actually tell us? "teachers Educational Researcher, 31(13).
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207e234.
- Devlin, Marcia & Samarawickrema, Gayani, (2010), the criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 29, 111-124.
- Dilekli, Yalçın, Tezci, Erdoğan. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, (21), 144-151.
- Hackathorn, Jana, Solomon, Erin D, Blankmeyer, Kate L, Tennial, Rachel E & Garczynski, Amy M. (2011). Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Technique. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 11, No. 2, 2011, 40-54. *Education in Medicine Journal*, 2011, Vol.3 (1): e54-e59.
- Hanson, J. (2003). Encouraging Lectures to engage with new Technologies in Learning and Teach in a Vocational University; the Role of Recognition Reward, *Journal of Higher Education Management and Policy in the Schools* Vol.15, 8(2), 5-45.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Klimova, Blanka Frydrychova. (2012). *Developing Thinking Skills in the Course of Academic Writing*. 3rd World Conference Learning, Teaching and Educational Leadership - WCLTA 2012.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

- Michel, N. Cater III, J. J. & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418
- Sammons, P. Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
- Tabinda, hasan, Bani, ibrahim, Ageely, hussein and Fauzi, mamood. (2011). an Ideal Medical Teacher.
- Taylor, F; Francis, R; (2010); criteria for effective University teaching, *Improving college and University Teaching*. Vol.28, No, 3.
- Thapa, A. Cohen, J. Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357e385.
- Van den Hurk a, H.T.G, Houtveena, A.A.M & Van de Grift, W.J.C.M. (2016). Fostering effective teaching behavior through the use of data-feedback. *Teaching and Teacher Education xxx*, Pp1-8.
- Watkins, D. A. & Zhang, Q. (2006). The good teacher: a cross-cultural perspective. In D. McInerney, M. Dowson, & S. van Etten (Eds.), *Effective schools* (pp. 185-204). Greenwich: Connecticut Information Age Publishing.
- Witcher, A. E. Onwuegbuzie, A. J. & Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 5-45