

You should know that what the challenges of teaching at the university are?!

Somayeh Shah Talebi, Forog Tasdighi, Ahmad Reza Nasr

¹Ph.D. student of curriculum planning, department of educational science and psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

²Ph.D. student of curriculum planning, department of educational science and psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

³University Professor, department of educational science and psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

Abstract

Studying about the educational science students' perceptions about teaching at universities is what being focused in this research: some of the data are presented in this paper. The method used was a phenomenological- qualitative type. To collect the data, deep semi-structured interviews as well as group discussions were used. The time allocated for the interviews varied from 50 to 60 minutes. The Participants were consisted of M.A Educational Sciences students at Isfahan University and Islamic Azad University of Khorasgan, which they made up a total of 23 people. The Interviews were recorded with MP3 Devices and, then, they were written down to be analyzed contently. The results showed that the challenges of teaching are consisted of two main components and five subcomponents. The technical inefficiency (including teaching methods, time management) and Professional incompetence (including knowledge, content and evaluation) are recognized as the main components.

Keywords: The Challenges of Teaching, Higher Education, Teaching Skills, Faculty, Educational Science Students

«شما باید بدانید» چالش های تدریس در دانشگاه چیست؟!

سمیه شاه طالبی^{*}، فروغ تصدیقی، احمد رضا نصر

^۱دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۲دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۳استاد دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

هدف از این پژوهش «بررسی ادراک دانشجویان علوم تربیتی از تدریس اساتید در دانشگاه» است که بخشی از داده های آن در این مقاله آورده شده است. روش مورد استفاده، روش تحقیق کیفی از نوع پدیدار شناسی بود و جمع آوری اطلاعات نیز با استفاده از مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته و به صورت گروهی انجام شد. مدت زمان مصاحبه ها از ۵۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه داشت. شرکت کنندگان شامل دو گروه از دانشجویان کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان بودند که مجموعاً ۲۳ نفر را تشکیل می دادند. مصاحبه های انجام شده با استفاده از دستگاه MP3 ضبط و سپس به منظور تجزیه و تحلیل بر روی کاغذ پیاده شدند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل محتوا، تحلیل شد. نتایج نشان داد که چالش های تدریس اساتید شامل دو مؤلفه اصلی و پنج زیرمؤلفه است. مؤلفه های اصلی شامل ناکارآمدی های فنی (شامل روش تدریس، مدیریت زمان) و ناکارآمدی های حرفه ای (شامل دانش، محتوا و ارزشیابی) بود.

واژگان کلیدی: چالش های تدریس، آموزش عالی، مهارت های تدریس، اعضای هیأت علمی، دانشجویان علوم تربیتی

مقدمه

در قرن حاضر پیشرفت فناوری، تغییرات سریع و پدیده جهانی شدن بر تمام ابعاد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جوامع بشری تأثیر گذاشته است، همگام با این تغییرات رو به رشد، انتظارات جامعه از نظام آموزشی نیز هر روز تغییر یافته و موجب آن شده تا دست اندرکاران، مدیران و مدرسان پاسخ‌گویی به نیازهای فراگیران را در اولویت کار خود قرار دهند. حال از آن جایی که فراگیران اکثر اوقات خود را در کلاس می‌گذرانند، پاسخ‌گویی به انتظارات، خواسته‌ها و نیازهای آنها از طریق کارایی مدرسان و اساتید در کلاس درس صورت می‌گیرد. (Zare, 2005).

اگر یک نظام آموزشی شامل مجموعه برنامه‌ها، روش‌ها و مواد فراهم شده برای دستیابی به اهداف مشخص آموزشی دانسته شود، کلاس درس تنها جایی است که تمام برنامه ریزی‌های آموزشی و درسی و تمام تمهیدات از نظر تأمین مالی، فیزیکی و انسانی منجر به ایجاد شرایط خاص می‌شود که دانشجویان تحت تأثیر این شرایط موفق به کسب دانش‌ها و مهارت‌های مورد نظر می‌گردند (Rezri, 2007; Quoted from Mohadesi et al, 2011).

کارآمد شدن در هر حرفه‌ای قواعد خاصی خود را دارد، حرفه معلمی یا مدرسی هم از این قاعده مستثنی نیست، اغلب به غلط تصور می‌شود که مدرسان دارای عشق و استعداد تدریس، لزوماً مدرسان کارآمدی هستند، هر چند موارد ذکر شده برای هر مدرس شایسته‌ای شرط لازم است، اما کافی نیست. چون مدرسی، مهارتی کاملاً آموختنی است، پیچیدگی‌های متعدد و متنوعی دارد. به عبارت دیگر، تدبیر است و تلاش. مهمتر از این‌ها مدرسی مدیریت حساس افراد بشر است، مدیریت هم‌زمان مغزها (معلومات، افکار و عقاید)، دست‌ها (مهارت‌ها) و دل‌ها (احساسات، عواطف، گرایش‌ها و ارزش‌ها). به عبارت دیگر، مدرسی، مدیریت یادگیری و مدیریت موفقیت است (Shoari nejad, 2005). در این میان تدریس اساتید برآیندی از کلیه عوامل تأثیر گذار بر افزایش کارایی آنها و از طرفی یادگیری دانشجویان است. اما تعاریف مختلفی از تدریس و عناصر دخیل در آن از سوی صاحب نظران ارائه شده است.

به عبارت دیگر، تدریس مؤثر در آموزش عالی یک مفهوم بحث برانگیز و مجادله آمیز است، با تنوعی از تعاریف (Sketon, 2004) و ابهامات گوناگونی پیرامون ویژگی‌های استاد مطلوب و شایسته، که بتواند از لحاظ آموزشی، رفتاری و حتی اخلاقی و عاطفی به گونه‌ای مناسب و مؤثر اقدام نماید، وجود دارد (Kio marsi et al, 2009). تلاش‌های بسیاری برای شناسایی این ویژگی‌ها با استفاده از دیدگاه‌های نظری متنوع، از رویکردهای کمی و کیفی، و از دیدگاه‌های متنوع معرفتی (McMillan, 2007) و نقطه نظر دانشجویان (Vulcano, 2007) صورت گرفته است، اما هیچ تعریف جهان شمول پذیرفته شده از تدریس مؤثر دانشگاهی وجود ندارد. (Paulsen, 2002).

یانگ و شا (1999) نیز بر این نکته تأکید دارند که اجماع در تعریف تدریس مؤثر ممکن نیست، چرا که اثربخشی تدریس بستگی به ویژگی‌هایی از قبیل نوع موضوع، اندازه کلاس، توانایی دانش‌آموزان و شیوه‌های ارزشیابی در میان دیگر عوامل زمینه‌ای از جمله عوامل اجتماعی، تکنولوژیکی، سیاسی و اقتصادی دارد (Young & Shaw). در مطالعه دیگری کمبر و مک نات (2006) هم با بررسی ادبیات مرتبط با این موضوع و خلاصه کردن این ویژگی‌ها، ضمن اشاره به این که تعدادی از خصوصیات بر عملکرد معلم و تعدادی بر نیازهای یادگیری دانشجویان و نتایج متمرکز هستند، به این نتیجه دست یافتند که دیدگاه روشن و سازگار و هماهنگی از آنچه به منزله کیفیت در تدریس و یادگیری در سطح دانشگاه است، قطعاً وجود ندارد. اما همان گونه که فنسטר میچر و سولتیس بیان می‌کنند، به نظر می‌رسد تدریس اثر بخش را می‌توان به مجموعه مهارت‌های عام یا مشترک تجزیه و تحلیل کرد (Fenster micher et al, 2001).

به طور کلی تنوع زیادی در ادبیات و تحقیقات مربوط به ابعاد و مفهوم‌های تدریس مؤثر آموزش عالی وجود دارد (Devlin, 2007). به عنوان نمونه در مطالعه کیفی مارش و روکی موسوم به SEEQ که از طریق فرایند جمع‌آوری نظرات دانشجویان و اساتید به وسیله مصاحبه انجام شد، نه بعد آموزش مؤثر استخراج شده است که عبارتند از: ارزش تحصیلی/ یادگیری، شور و اشتیاق مربی، سازماندهی و

مطابق با میزان یادگیری مورد نظر باشد. بنابراین باید برای آن دیسپلین یا حرفه تکالیف معتبر و مؤثق و قابل اعتماد و صحیحی باشد، فراهم سازد. (Kember & McNaught, 2007)

بر اساس نظر سارویان و همکاران، تدریس مؤثر دانشگاهی نیاز به درک خوبی از ماده موضوعی و دانش چگونگی ارائه آن به دانش‌آموزان دارد. آنان عملکردهای آماده سازی معلم، سازماندهی، وضوح و شفافیت و توانایی برای ارائه محتوا و برانگیختن علایق دانش‌آموزان را به عنوان شواهدی از دانش و ارائه خوب و مناسب مطرح می‌سازند. (Saroyan, 2004) کریبر (Kreber, 2002) نیز در پژوهشی مشابه اذعان می‌دارد که معلمان متعالی کسانی هستند که می‌دانند: چگونه دانشجویانشان را برانگیزند، چگونه مفاهیم را انتقال دهند و چگونه به دانشجویان کمک نمایند تا بر مشکلات یادگیری خود غلبه کنند. از سویی، بار (Barr) نیز پس از بازبینی پژوهش‌های انجام شده در طول پنجاه سال، رفتارهای پیشنهادی مورد نظر خود درباره معلمان موفق و اثربخش را به صورت یک فهرست قابل کنترل و مدیریت پذیر در قالب دوازه ویژگی بدین گونه سازمان داده است: کاردانی، هوش، ثبات عاطفی، رعایت، شادابی، عینیت، سایق، تسلط، جذابیت، تهذیب، تعاون و استواری (Lonnenberg & Orneshtain, 2001).

در ایران نیز تحقیقات چندی در این زمینه صورت گرفته است که از آن جمله در مطالعه معزی و همکاران (2009) با هدف بررسی نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان درباره فرآیند ارزشیابی، معیارهای آن و اولویت بندی شاخص‌های مندرج در فرم دانشجویان، در جهت بهبود روند ارزشیابی، معیارهای یک مدرس خوب از نظر دانشجویان و مدرسان مشابه و اولویت عمده، توانایی علمی و روش تدریس مشخص شده است. مهمترین شاخص‌ها از نظر هر دو گروه تسلط به محتوای درس و قدرت بیان و تفهیم مطالب درسی بوده است. در مطالعه احتسابی و همکاران (2005) و ظهور و اسلامی نژاد (2003) تسلط استاد در درس مورد تدریس، نحوه سازماندهی و تنظیم درس، شیوایی بیان و آمادگی لازم برای رفع سؤالات دانشجویان از جمله معیارهای مهم یک استاد خوب محسوب می‌شود.

وضوح، تعامل گروهی، رابطه دوستانه فردی، وسعت پوشش، امتحانات/ نمره گزاری، تکلیف درسی/ مطالعه و حجم کار/ دشواری (Marsh & Roche, 1994).

بر اساس نتایج مطالعات یانگ و شا (1999) نیز ۶ بعد عمده تدریس مؤثر؛ ارزش موضوعی، انگیزش دانشجویان، جو یادگیری مناسب، سازماندهی موضوع، ارتباط مؤثر و اهمیت قائل شدن برای یادگیری دانشجویان پیشنهاد شده است. هاتیوا باراک و سیم‌های نیز علاقه، وضوح، سازماندهی و جو کلاس درس مثبت را به عنوان چهار بعد اثربخشی آموزش ذکر می‌کنند. (Hativa Barak & Simhi, 2001).

علاوه بر این، کمبر و مک نات در مطالعه‌ای با بررسی نظرات اساتید دانشگاهی با استفاده از پرسشنامه، ۱۰ اصل تدریس مؤثر را بیان می‌کند که عبارت است از: ۱ - تدریس و طراحی برنامه درسی مستلزم تمرکز بر مواجهه با نیازهای آتی دانشجویان و هدایت آنها از طریق رشد قابلیت‌های عمومی مانند: تفکر انتقادی، مهارت‌های کار تیمی، ارتباطات و قابلیت‌های دیگر از این قبیل است. ۲ - دانشجویان باید درک کاملی از مفاهیم اساسی داشته باشند حتی اگر این به معنای پوشش کمتر محتوا باشد. ۳ - ارتباط محتوا باید به وسیله کاربرد در زندگی واقعی، نمونه‌های محلی یا رایج و به وسیله ارتباط تئوری با عمل ایجاد گردد. ۴ - عقاید و باورهای دانشجویان باید برای مقابله با تصورات غلط به چالش کشیده شود. ۵ - تنوعی از تکالیف یادگیری که دانشجویان را درگیر سازد از جمله گفتمان‌های دانشجویی برای تحقق یادگیری معنادار، نیاز است که اتفاق بیافتد. ۶ - ارتباطات اصیل و همدلانه با تک دانشجویان به منظور برقراری تعامل باید ایجاد شود. ۷ - معلمان باید دانشجویان را از طریق نشان دادن شور و اشتیاق خودشان، تشویق دانشجویان و ارائه کلاس‌های جالب، لذت بخش و فعال ترغیب کنند. ۸ - هر درس باید کاملاً برنامه ریزی شده باشد، اما با انعطاف پذیری به طوری که بتواند سازگاری لازم را بر مبنای بازخوردهای کلاسی ایجاد کند. ۹ - طراحی برنامه درسی باید درباره اهداف، مفاهیم، فعالیت‌های یادگیری و ارزیابی که هماهنگ و سازگار با نتایج یادگیری به دست آمده مرتبط با نیازهای آتی دانشجویان حصول اطمینان دهد. ۱۰ - ارزیابی باید

در این میان، یکی از متداول‌ترین روش‌هایی که در بیشتر کشورها و از جمله ایران جهت تعیین معیارهای استاد توانمند و تدریس اثربخش استفاده می‌شود، نظرخواهی از دانشجویان است. به اعتقاد برخی از محققان، ارزشیابی دانشجویی تنها منبع ملموس و بهترین نوع ارزشیابی است؛ زیرا دانشجویان تنها افرادی هستند که مستقیماً توسط استادان آموزش داده می‌شوند. بنابراین برای قضاوت در مورد فعالیت‌های آموزشی آنان، در بهترین شرایط قرار دارند (Dargahi et al, 2010).

بر این اساس و با توجه به این که مطالعات معدودی در زمینه شاخص‌های تدریس مؤثر در آموزش عالی در ایران انجام شده و اکثر مطالعات ویژگی‌های استاد را مورد توجه قرار داده‌اند و از طرفی جامعه آماری پژوهش‌های موجود عمدتاً علوم پزشکی بوده و با روش کمی صورت گرفته است، انجام پژوهش‌هایی در رشته علوم تربیتی (که بنا به ماهیت این رشته بیش از هر رشته دیگر با تدریس و شاخص‌های آن سروکار دارد) آن هم با رویکردهای کیفی که دید عمیق‌تر و واقع بینانه‌تری از پدیده مورد بررسی را به دست می‌دهد، ضرورت دو چندان می‌یابد. از این رو، این مطالعه با هدف بررسی شاخص‌های تدریس مؤثر از دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی با رویکرد کیفی انجام شد.

روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی و از نوع پدیدار شناسی و به صورت مصاحبه گروهی (Focus Group Discussion) بود که با هر یک از گروه‌ها به صورت جداگانه مصاحبه به عمل آمد. در طی فرایند مصاحبه با توجه به صحبت‌های مشابه هر دو گروه در نهایت مصاحبه‌گر به این نتیجه رسید که باید بر روی چالش‌های تدریس اساتید تمرکز بیشتری نماید. به اعتقاد محققان کیفی، چون افراد فعالانه در تعامل‌های اجتماعی شرکت کرده، تجربیات متفاوتی دارند، قادر خواهند بود که به طرق مختلف به فهم و شناخت پدیده‌ها نایل گردند (Adib haj bagheri et al, 2007). در این پژوهش شرکت کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند متناسب با موضوع پژوهش انتخاب شدند. محقق در پی کسانی بود که تجربه‌ای غنی از پدیده مورد بررسی و

توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته باشند (Burg & Gal, 2010)

در مصاحبه و بحث گروهی تعداد شرکت کنندگان بستگی به موضوع دارد، اما افراد انتخاب شده معمولاً نقش و تجارب مشترکی دارند. (Sterberg, 2005) شرکت کنندگان شامل ۱۴ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان و ۹ نفر از دانشجویان رشته علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان بودند که با هر یک از گروه‌ها به طور جداگانه مصاحبه‌ای صورت گرفت. به شرکت کنندگان نسبت به محرمانه بودن (گمنامی) اطمینان داده شد، همچنین در مورد ضبط صدا از آنان اجازه گرفته شد. این افراد پس از انتخاب به روش گروه متمرکز مورد مصاحبه‌های باز و نیمه ساختار یافته قرار گرفتند. مصاحبه گروه متمرکز تحت رهبری پژوهشگر در شرایط غیررسمی انجام شد. این کار باعث شد تا پویایی گروه بر کمیت و کیفیت اطلاعات بیفزاید. (Adib haj bagheri et al, 2007) مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان با استفاده از دستگاه MP3 ضبط و سپس به منظور تجزیه و تحلیل بر روی کاغذ پیاده شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوا تحلیل شد. بدین ترتیب که بعد از پیاده کردن محتوای مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، چندین بار مصاحبه‌های پیاده شده خوانده شد و سپس کدهای اولیه (جملات یا مفاهیم اصلی) استخراج شدند. در مرحله بعد، کدهای اولی که مربوط به هم بودند در یک گروه قرار گرفتند، پس از آن هر یک از کدهای به دست آمده با گفته‌های شرکت کنندگان تطبیق داده شدند. در مرحله آخر کدهای و موضوعات به دست آمده اصلاح و تعریف شدند. مدت زمان مصاحبه‌ها از ۵۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه داشت.

به اعتقاد همرسل (Hammersley) جنبه دیگری از روایی، مناسبت و مربوط بودن است و مقصود آن است که هر پژوهشی هم باید برای افرادی که مطالعه انجام داده‌اند و هم برای کسانی که گزارش آن را می‌خوانند با معنا و مفید باشد و این ملاک برای ارزشیابی پژوهش کیفی دارای

اساتید مسائلی را مطرح کردند که در هیچ یک از تحقیقات انجام شده در ایران در این رابطه صحبتی به میان نیامده است. تحقیقات انجام شده در رابطه با کارآمدی اساتید به صورت کمی انجام شده، اما به طور کلی می‌توان گفت که همگی در جهت مثبت بوده و در هیچ کدام از پژوهش‌ها در رابطه با چالش‌های موجود تدریس در دانشگاه، پژوهشی به میان نیامده است. با توجه به این که پژوهش انجام شده یک پژوهش کیفی است، مصاحبه کننده در طی فرایند تدریس به این نتیجه رسید که فرایند مصاحبه باید بر روی چالش‌های موجود در تدریس تمرکز بیشتری کند.

با توجه به جدول شماره ۱ و دو دیدگاه‌های دانشجویان پیرامون چالش‌های فنی و حرفه‌ای، تدریس اساتید را که در این جا با عنوان ناکارآمدی عنوان شده است، می‌توان در مؤلفه‌های روش تدریس، مدیریت زمان، دانش، محتوا و ارزشیابی به شرح زیر مورد بررسی قرار داد:

اهمیت شایانی است (Homan; Quoted from, Quoted from (Shahtalebi, 2007).

به منظور تبیین صحت و استحکام داده‌ها، که به نوعی مشابه روایی و پایایی پژوهش‌های کمی است، با استفاده از مطالعه و بررسی مستمر داده‌ها (Prolonged Engagement)، بازنگری تجزیه و تحلیل انجام شده توسط همکاران (Peer Check) طرح و بازنگری نوشته‌ها توسط شرکت کنندگان در مطالعه مقبولیت داده‌ها انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

با اجرای مصاحبه به صورت بحث در گروه‌های متمرکز، پژوهشگر دریافت که دانشجویان این رشته به علت آشنایی با مهارت‌ها و فنون تدریس، نسبت به تدریس اساتید دقت بیشتری را مبذول می‌دارند، بنابراین در طی فرایند مصاحبه هر دو گروه در رابطه با مشکلات و چالش‌های تدریس

جدول ۱ - ناکارآمدی‌های فنی اعضای هیأت علمی

نمونه‌هایی از مصاحبه‌ها	زیرمؤلفه سطح اول	زیرمؤلفه سطح دوم
- یه نکته‌ای که من باید اشاره کنم اینه که استاد نباید متکلم وحده باشه، توی کلاس باید از خود دانشجو هم کار بکشه، دانشجو اگه منفعل باشه تو کلاس خودش باعث خستگی می‌شه (شرکت کننده گروه ۱) - دانشجویهای علوم تربیتی نسبت به مسایل تدریس آشنایی دارن، انتظاراتشون نسبت به اساتید خیلی بیشتره، ما به جز دانش تخصصی دانش فرایندی رو هم می‌خوایم (شرکت کننده گروه ۲)	عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس استفاده از روش‌های سنتی تدریس (شیوه سخنرانی) استفاده نکردن از فناوری آموزشی در تدریس نداشتن قدرت بیان مناسب عدم استفاده از جملات و عبارات مناسب و جذاب در تدریس به شیوه سخنرانی (مثال‌ها، اشعار، داستان، ضرب المثل و...) توجه نکردن به ایجاد انگیزه در دانشجویان برای مطالعه منابع علمی متعدد عدم جمع بندی و بحث و نتیجه‌گیری در پایان هر جلسه استفاده از مثال‌ها و مطالب تکراری تدریس در موضوعات پراکنده	زیرمؤلفه سطح اول

عدم وجود زمان کافی جهت تعامل استاد با دانشجو در نظر نگرفتن فرصت مناسب برای طرح سؤالات، بحث و تبادل نظر انعطاف ناپذیر بودن زمان کلاس‌ها انعطاف ناپذیری در تعداد جلسات (در جهت افزایش)	پژوهشگر	- مشکلات زمان از یه جهت دیگه در نظر نمی‌گیرن، مثلاً گفتن درس ۱۷ جلسه، یعنی نمی‌شه تغییرش بدن؟! (شرکت کننده گروه ۲)
عدم تخصیص زمان مناسب در جلسات کلاسی در جهت ارائه تکالیف درسی عدم وجود زمان کافی برای ایجاد فرصت جهت استفاده از روش‌های نوین تدریس عدم وجود زمان کافی برای ارائه محتوای مناسب و مورد نیاز دانشجویان	پژوهشگر	- اصلاً استاد وقت نداره که مثلاً از دانشجویها بخواد هر کدومشون یه جلسه تدریس کنن سرکلاس، ایرادشونو بفهمن یا اصلاً وقت کلاس اونقد کمه که تو نمی‌تونی کار کلاسی که کلی روش وقت گذاشتی رو سر کلاس ارائه کنی (شرکت کننده گروه ۱)

جدول ۲ - ناکارآمدی‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی

زیرمؤلفه سطح اول	زیرمؤلفه سطح دوم	نمونه‌هایی از مصاحبه‌ها
دانش	عدم بهره‌مندی بعضی از اساتید از دانش تخصصی لازم معرفی نکردن منابع علمی جدید و متنوع عدم تسلط اساتید بر موضوعات و مسائل جدید سطحی نگری مسایل و عدم تحلیل و بررسی مسائل و موضوعات درس عدم طرح مسایل و مشکلات جامعه	- رفرنس‌هایی که معرفی می‌کنن اگه جدیدم باشه عملاً خودشون چیزایی که از عهد تیرکمانچای تدریس می‌کردن کماکان تدریس می‌کنن، یعنی منابع به روز نیسن، (شرکت کننده گروه ۲) - سر کلاس از رو موضوعات مهم خیلی سطحی می‌گذرن اصلاً تحلیل نمی‌شه (شرکت کننده گروه ۱)

- ما بیشتر دوست داریم از ما کار عملی بخوان، بگن آقا شما که سرکلاس تجربه دارین، برنامه درسی علوم تربیتی رو چه طور می‌بینی باید چیکار کنیم که خوب بشه، اینو برین روش تحقیق کنین، اینا اصلاً ارزش خبری نیس (شرکت کننده گروه ۱)	عدم استفاده از منابع متعدد علمی عدم تطابق محتوا با علایق فراگیران عدم تناسب محتوای ارائه شده با نیازهای دانشجویان در جریان قرار ندادن دانشجویان با اهداف و محتوای تدریس شده در هر جلسه عدم ارائه محتوای به روز کاربردی نکردن دانش تدریس شده	محتوا
تکلیفا خیلی زیاده، خیلی سنگینه، اما آخر دست می‌بینی تفاوت نمره تو با همکلاسیت نیم نمره‌اش، اصلاً استاد به کیفیت کاری که تو کردی توجه نکرده!! (شرکت کننده گروه ۲) - استاد اومده خودش سر کلاس یه چیز دیگه گفته بعد سر جلسه امتحان از ما سؤالای تحلیلی می‌پرسه، تو کلاس روش کار نشده فقط سطحی گذشته (شرکت کننده گروه ۱)	تخصیص نامناسب نمره بدون توجه به سطح کیفیت تکالیف ارائه شده تأکید بیش از حد بر حفظیات تأکید بر ارزشیابی به جای یادگیری فرایندی نبودن ارزشیابی استفاده از روش‌های سنتی ارزشیابی و تمرکز بر ارزشیابی پایانی تحویل تکالیف به اساتید بدون توجه به استفاده از منابع جدید و متنوع نمره دهی صرف جهت شرکت در بحث‌های کلاسی بدون توجه به موضوع درسی استفاده از ملاک‌های نادرست در ارزشیابی مانند حضور و غیاب	ارزشیابی
دانشجوهای باهوش متوجه شدن که همیشه درس خواندن بهترین نمره آوردن نیس، دم استاد رو دیدنه، باش کنار اومدنه، هرچه تعامل بیشتر با استاده، ما اینو تو عمل می‌بینیم، ارزشیابی شون فرایندی نیس، مته ارزشیابی که تو دنیا انجام می‌شه و پوشه کار دارن برا هر دانشجو نیس، صرف حرف زدن تو کلاس بدون اینه که موضوع درس اصلاً چی هست (شرکت کننده گروه ۲)	عدم استفاده از نتایج و پژوهش‌های کلاسی در طول ترم ارائه تکالیف سنگین و زیاد به دانشجو ارائه سؤالات تحلیلی بدون توجه به محتوای تدریس شده	ارزشیابی

بحث در مورد یافته‌ها

نتایج به دست آمده از این مطالعه نشان داد که دانشجویان، چالش‌های تدریس اساتید را در ۵ محور روش تدریس، مدیریت زمان، ارزشیابی، محتوا و دانش عنوان کردند که در ادامه هرکدام از آنها مورد بررسی قرار گرفته است.

بر اساس یافته‌های به دست آمده از این پژوهش در مؤلفه روش تدریس، دانشجویان معتقدند که شیوه‌های تدریس منفعلانه اساتید و ارائه درس به شیوه سنتی و بدون بیان مصادیق و مثال‌های کاربردی منجر به ایجاد انگیزه و فعال کردن دانشجویان نمی‌شود و از سویی نداشتن قدرت بیان و عدم استفاده از IT باعث عدم وجود جذابیت در کلاس‌های درس آنها و به طور کلی عدم رعایت اصول طراحی و سازماندهی مناسب درس شده است. موارد ذکر شده برخلاف ویژگی‌هایی است که تحقیقات مختلف درباره تدریس اثر بخش بیان داشته‌اند. از آن جمله در تحقیق مارش و روکی (1991) سازماندهی بهینه تدریس و در پژوهش‌های یانگ و شا (1999) و هاتیوا باراک و سیم‌های (۲۰۰۱). علاوه بر آن، جو مساعد کلاس درس به عنوان ابعدی از تدریس اثربخش عنوان شده است.

بر اساس اصول کمبر نیز معلمان باید دانشجویان را از طریق نشان دادن شور و اشتیاق خودشان، تشویق دانشجویان و ارائه کلاس‌های جالب، لذت بخش و فعال تحریک کنند و تنوعی از تکالیف یادگیری از جمله گفتمان‌های دانشجویی را برای درگیر ساختن دانشجویان و تحقق یادگیری معنادار تدارک ببینند. آنان باید درس را با انعطاف پذیری به گونه‌ای برنامه ریزی کنند که بتواند سازگاری لازم را بر مبنای بازخوردهای کلاسی ایجاد کند (Kamber & Mac nat, 2007). همچنین در مطالعه سارویان و همکاران (2004) درک خوبی از دانش چگونگی ارائه ماده موضوعی، آماده سازی معلم، سازماندهی و برانگیختن علایق دانش‌آموزان به عنوان شواهدی از ارائه خوب و مناسب ارائه شده است. به علاوه دارا بودن دانش چگونگی انتقال مفاهیم و بر انگیزتن دانش‌آموزان به عنوان ویژگی معلمان اثربخش بر اساس نتایج مطالعه کربر است. در تحقیق روزنشتاین و فرست (1973) نیز مشخص شده است که معلمان اثربخش

از روش‌ها و مواد آموزشی گوناگونی استفاده می‌کنند و فرصت‌هایی فراهم می‌آورند تا فراگیران خود فعالانه درگیر یادگیری شوند (Dinavand, 2011). در مطالعه احتسابی و همکاران (2005) و ظهور و اسلامی نژاد (2001) نیز نحوه سازماندهی و تنظیم درس، شیوایی بیان و آمادگی لازم برای رفع سؤالات دانشجویان از جمله معیارهای مهم یک هیأت علمی خوب به شمار می‌رود.

در مؤلفه مدیریت زمان نیز دانشجویان بیان کردند که اساتید به دلیل زمان‌بندی نامناسب فرصت لازم را برای انجام فعالیت‌های مختلف کلاس درس از جمله ارتباط با دانشجویان ارائه سمینارها و تکالیف درسی ندارند. در صورتی که در تحقیق رئوفی و دیگران (2010) برنامه ریزی جهت استفاده از تمامی وقت کلاس به عنوان عامل مهم در ارزیابی اساتید عنوان شده است.

بررسی نظرات دانشجویان در مؤلفه ارزشیابی بیانگر این نکته است که اساتید به جای تکیه بر یادگیری بر ارزیابی اطلاعات سطحی و کم اهمیت تأکید می‌کنند و با کاربرد معیارهای نادرست و شیوه‌های ارزیابی سنتی و کمی و محصول محور و عدم ارتباط ارزشیابی با اهداف و محتوا موجب کاهش کیفیت ارزیابی‌ها و در نتیجه کاهش کیفیت فرایند آموزشی می‌شوند. در حالی که در مطالعه کیفی مارش و روکی (1994) امتحانات - نمره گزاری، تکلیف درسی - مطالعه و حجم کار - دشواری به عنوان ابعاد تدریس مؤثر شناسایی شده است. در دو اصل پایانی منتج شده از مطالعه کمبر نیز شیوه ارزیابی که هماهنگ و سازگار با نتایج یادگیری به دست آمده مرتبط با نیازهای آتی دانشجویان و مطابق با میزان یادگیری مورد نظر باشد، مورد تأکید قرار گرفته است (Kember & McNaught, 2007).

در مؤلفه محتوا یافته‌های این مطالعه نشان داد که دانشجویان منابع به کار برده شده را جدید و کاربردی و متنوع نمی‌دانند و معتقدند که تناسبی بین محتوا با علایق و نیازهای فراگیران وجود ندارد. در صورتی که نتایج مطالعات مختلف حاکی از آن است که اشکال مختلف متون کارایی‌های متفاوتی دارند. اساتید در فرایند تدریس باید از کتاب‌ها و مواد آموزشی متعدد به صورت تلفیقی و ترکیبی

یک مکانیسم دارای پتانسیل بالا برای ترکیب صدای دانش‌آموزان در شمار عظیمی از تلاش‌های منطقه‌ای، ملی و ایالتی برای بهبود تدریس و یادگیری است. مدیران دانشگاه از مدت‌ها پیش متوجه شدند که دانشجویان می‌توانند منابع مهم اطلاعاتی در مورد آن چه در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد، باشند (Ferguson, 2010).

بنابراین این مطالعه که با هدف شناسایی معیارهای تدریس مؤثر شکل گرفت، درصدد انتقال و ترکیب تجارب دانشجویان با سایر منابع مهم اطلاعاتی در جهت ارتقا و بهبود هرچه بیشتر آموزش عالی است. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که دانشجویان معتقدند که عدم رعایت اصول اساسی تدریس و طراحی آموزشی که در ۵ محور روش تدریس، مدیریت زمان، ارزشیابی، دانش و محتوا مورد بحث قرار گرفت، موجب کاهش کارایی و اثربخشی تدریس می‌گردد.

حال با توجه به نتایج به دست آمده از دیدگاه‌های مختلف دانشجویان - که منابع مهم اطلاعاتی فرایندهای کلاسی و مخاطبین اصلی آموزش عالی هستند - پیشنهاد می‌شود که اساتید بر روی این جنبه‌های تدریس و رفع موانع و بهبود آنها اقدام کنند تا با ارتقای کیفیت تدریس، یادگیری دانشجویان که هدف اصلی تدریس است، به حد اعلا متحقق گردد.

منابع

Adib Haj Bagheri, M ;Parvizi, S; Salsali, M.(2007).Qualitative research methods, First edition, Tehran: Boshra Publications, [Persian].

Dargahi, H; Hamozade, P; Sadeghi, J; Rad Abadi, M; Roshani, M; Salimim, M; Naz Soltan, P. (2010). Evaluation criteria for effective teaching students a formidable master of Tehran University of Medical Sciences, Journal of School Health Pyavrd Tehran University of Medical Sciences, Number 4 (3,4), [Persian].

Devlin, M. (2007a). Improving teaching in tertiary education: Institutional and individual influences. Keynote address at Excellence in Education and Training Convention ,Singapore Polytechnic, Singapore.

Devlin, M. (2007b). An examination of a solution-focused approach to university teaching

استفاده کنند، زیرا تلفیق و ترکیب منابع مختلف آموزشی در رشد و تحول فکری فراگیران مؤثر است (Rashedian, , 2010; Quoted from Naderi et al, 2003). دانشجویان در مؤلفه دانش برآنند که اساتید دارای تخصص و اطلاعات لازم و عمیق و به روز در رشته تخصصی خود نیستند و از طرفی قادر به برقراری ارتباط دروس با مسائل جامعه و کاربردی نمودن آنها نیستند.

این در حالی است که در مطالعه سارویان و همکاران (2004) درک خوب از ماده موضوعی به عنوان شاهدی از دانش خوب و مناسب مطرح شده است. در فراتحلیل بار نیز تسلط به عنوان ویژگی معلمان اثربخش ذکر شده است (Lonenberg & Orneshtain, 2011). کریپر نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته است که معلمان متعالی می‌دانند که چگونه به دانشجویان کمک نمایند تا بر مشکلات یادگیری خود غلبه کنند (2002). بر اساس یکی از اصول ده‌گانه تدریس مؤثر کمبر نیز، ارتباط محتوا باید به وسیله کاربرد در زندگی واقعی، نمونه‌های محلی یا رایج و به وسیله ارتباط تئوری با عمل ایجاد گردد (Kember & Divangahi, 2007). در تحقیق دیوانگاهی (Quoted from Kiomarsi et al, 2009, 2003; احتسابی و همکاران (2005) و ظهور و همکار (2003) نیز تسلط کامل استاد و تبحر و تخصص او از ویژگی‌های استاد مطلوب و شایسته برشمرده شده است. در مطالعه مظلومی و همکاران (2008) دانشجویان، بار علمی پایین اساتید و به روز نبودن آنها را مورد تأکید قرار داده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه توجه فزاینده‌ای نسبت به کیفیت تدریس و یادگیری در سطح دانشگاه در سراسر جهان ارائه شده است و فشار فزاینده‌ای برای اطمینان از تدریس مؤثر وجود دارد (Devlin, 2007). این علاقه نسبت به اصلاح آموزش و تعالی تدریس در سطح ملی، بر قابلیت معلمان و مؤلفه و ایده معلم نمونه متمرکز شده است (Lonenberg & Orneshtain, 2011, p 130). از این رو شناسایی شاخص‌های مؤثر تدریس گامی بلند در جهت اصلاح سیستم‌های آموزشی است.

در میان کلیه منابع اطلاعاتی در زمینه تدریس و اثربخشی آن، نظر سنجی فراگیران در سطح کلاس درس

medical teacher, *International Journal of Medical Education*, 29(8), 209–218.

Moezi, M; Shirzad, H; Zaman Zad, B; Rohi Borijeni, H. (2009). Faculty and student perspectives on teacher evaluation and criteria of effective teaching at the University of Medical Sciences, *Journal of Medical Sciences Sahrekord university*, [Persian].

Mohadesi, H; Feizi, A; Salem Safee, R. (2011). Comparison of indicators of effective teaching from the perspective of faculty members and students of Oromye University of Medical Sciences, 2 Monthly of Nursing and Midwifery School, Department of Oromye, [Persian].

Niaz Azari, k; Maddah, M T, Amoe, F. (2008). Evaluate the effectiveness of university teachers in classroom management, *Journal of Educational Leadership and Management*, Islamic Azad university of Garmsar, Number 2(2), p: 147-164, [Persian].

Paulsen, M. B. (2002). evaluating teaching performance. new directions for institutional Research, 114(Summer 2002), 5–18.

Raofee, S; Shaykhian, A; Ebrahim Zade, F; Tarahi, M J, Ahmadi, P. (2010). Designing a novel sheet to evaluate theoretical teaching quality of faculty members based on viewpoints of stakeholders and charles E. Glassick's scholarship principles, *Journal of Hormozgan University of Medical Sciences*, Yrae: 14 (3) :167-176, [Persian].

Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L., & Gandell, T. (2004). Assumptions underlying workshop activities. In A. Saroyan and C. Amundsen (Eds.), *rethinking teaching in higher education* (pp. 15–29). Sterling, VA: Stylus.

Shah Talebi, S. (2009). Management women's experiences of leadership in higher education: A qualitative study, Master of art thesis, Islamic Azad University, [Persian].

Shoare nejad, A A. (2005). Teacher training, teacher training show, *Journal of Educational Technology*, Number. 179, [Persian].

Skelton, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: A critical evaluation of the national teaching fellowships scheme. *Studies in higher education*, 29(4) 451–468.

Sterberg, C J. (2005). Qualitative research methods in the social sciences, Translate by

development. Unpublished doctoral dissertation, The University of Melbourne, Australia.

Dinavand, H. (2011). *Instructional Design for Teaching Effectiveness*, Tehran: Aeej Publications, [Persian].

Ehtesabi, A; Moshiri, Z; Baghaee, R. (2005). Students evaluate a good teacher, *Urmia University of Medical Sciences*, Iranian journal of medical Education, [Persian].

Ferguson, R. (2010). student perceptions of teaching effectiveness discussion brief national center for teacher effectiveness and the achievement gap initiative, Harvard University

Festner micher, G; Soltis, H. (2011). *Approaches to Teaching*, Translate by Ahmad reza Nasr & et al, Tehran: Mehr Vista Publications, [Persian].

Gal, M; Borg, V; Gal, J. (2004). Qualitative and quantitative research methods in education and psychology, Translate by Ahmad reza Nasr & et al, Tehran, Samt Publications, [Persian].

Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). exemplary university teachers: knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72(6), 699–729.

Kember, D., & McNaught, C. (2007). *enhancing university teaching*. London and New York: Routledge

Kember, D., Ma, R., & McNaught, C. (2006). *excellent university teaching*. Hong Kong: The Chinese University Press.

Kreber, C. (2002). teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative higher education*, 27(1), 5–23.

Lonenberg, F; Orneshtain, A. (2011). *Curriculum Planning, Analysis and Improvement of Teaching*, Translate by Mostafa Sharif, Esfahan, Jihad university Publications, [Persian].

Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1994). the use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Mazlome Mahmod Abad, S; Ehramposh, M H; Soltani, T; Rahae, Z. (2008). Characteristics of an excellent master students of Yazd University of Medical Science, *Journal of Hormozgan University of Medical Sciences*, Year 14, Number 3, [Persian].

McMillan, W .J. (2007). 'then you get a teacher': guidelines for excellence in teaching.

Ahmad Pour Ahmad, Ali Shamaee Zade, Yazd university Publications, [Persian].

Vulcano, B.A. (2007). Extending the generality of the qualities and behaviors constituting effective teaching. *teaching of psychology*, 34(2), 114–117.

Young, S., & Shaw, D.G. (1999). profile of effective college and university teachers. *journal of higher education*, 70(6), 670–686.

Zare, H. (2005). Classroom management, barriers and strategies, In the era of knowledge-based teacher conference, Isfahan University, [Persian].

Zohor, A R; Eslami nejad, T. (2003). Indicators of effective teaching professor of medical students, *Proceedings of the Sixth International Conference on Medical Education*, Tehran, Shahid Beheshti University of Medical Sciences, [Persian].

Archive of SID