

بررسی تجارب زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت آموزشی و آموزش عالی از کیفیت تدریس اساتید (یک مطالعه پدیدار شناسی)

حسین عبداللہی و سعیدہ تقی زادہ * و جمال حاجی

چکیده

یکی از مولفه های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت تدریس است. کیفیت این مولفه نیز بستگی به کیفیت روش یاددهی یا همان تدریس دارد. درواقع ارتقای حرفه ای و بهبود کیفیت تدریس ازجمله راهبردهای عمده ی دانشگاه ها می باشد از این رو هدف مقاله حاضر بررسی ادراک زیسته شده و تجربه شده دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت آموزشی و آموزش عالی از کیفیت تدریس اساتید می باشد. رویکرد پژوهش حاضر کیفی و به روش پدیدارشناسی می باشد و از مصاحبه نیمه ساختار یافته برای گردآوری داده ها بهره برده شده است. جامعه این پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری رشته مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی دانشگاه علامه طباطبائی بودند که با توجه به نمونه گیری نظری با ۳۴ نفر از دانشجویان مصاحبه به عمل آمد. برای بررسی کیفیت تدریس از پنج سوال بهره گرفته شد که سه سوال اول وضعیت تدریس در شرایط فعلی سوال چهارم وضعیت ایده آل تدریس از نظر دانشجویان و سوال پنجم نقش دانشجو را در افزایش کیفیت تدریس را مورد بررسی قرار می دهد. نتایج پژوهش نشان داد که در حال حاضر از نظر دانشجویان کیفیت تدریس اساتید نتوانسته انتظاراتی که آنها از یک تدریس با کیفیت دارند را برآورده کند هر چند اساتیدی هستند که رضایت دانشجویان در امر تدریس را فراهم کرده اند. بیشتر علت نارضایتی دانشجویان نشات گرفته از عواملی مانند ۱- استفاده نکردن از روش های تدریس کارآمد ۲- به روز نبودن منابع درسی، ۳- استفاده صرف اساتید از کتاب های خود به عنوان منبع، ۴- عدم استفاده اساتید از روش های روز تدریس ۵- بی توجهی به فعالیت های پژوهشی اصیل می باشد. نهایتاً عواملی مانند استفاده از روش های تدریس کارآمد به عنوان افزایش دهنده کیفیت تدریس در نظر گرفته شد. به علاوه روحیه مطالبه گری دانشجو و آمادگی های قبلی دانشجویان از دیگر علت هایی هستند که باعث افزایش کیفیت تدریس هستند.

واژه های کلیدی: تجارب زیسته، تدریس، مدیریت آموزشی و آموزش عالی، تحصیلات تکمیلی

مقدمه

امروزه دانشگاه‌ها به دلیل نقش اساسی شان در امر آموزش سرمایه انسانی برای تولید و نقد دانش و فناوری جدید، آماده سازی شغلی، پرورش تفکر انتقادی، ارائه راهبردهای تغییر اجتماعی و رویارویی فعال با تحولات جهانی و ... عامل کلیدی توسعه پایدار اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جوامع بشری، محسوب می‌شوند (میرکمالی و نارنجی ثانی، ۱۳۸۷: ۷۴). لذا در عین حال که با دانشگاه‌های مختلف جهان وارد رقابت‌های بین‌المللی می‌شوند، به طور فزاینده‌ای با فشارهای مختلفی نظیر فشارهای بازار کار برای رابطه با صنعت و تقاضای دانشجویان، فشارهای دولت در برابر دریافت بودجه‌های عمومی، فشارهای استانداردهای حرفه‌ای اعتبارگذاری، فشارهای فناوری برای استفاده از یادگیری برخط و فشارهای علمی برای حفظ موقعیت بین‌المللی در تدریس و پژوهش و ... مواجه هستند (بلک مور^۱، ۲۰۰۹: ۸۶۳). به این ترتیب، در حالی که آموزش عالی کالایی فناورانه و بین‌المللی می‌شود، این فشارها بر مباحث کیفیت آموزش و پژوهش به عنوان شاخص تمایز دانشگاه‌ها تمرکز می‌یابند. در چارچوب وسیع‌تری، تضمین کیفیت و واکاوی آن به یکی از فناوری‌های انضباطی - که به وسیله دولت و دانشگاه در جامعه برای تولید بهتر دانش و کارگران دانش اداره می‌شود و شاخص تمایز دانشگاه‌ها در رقابت‌های عملکردی در بازار بین‌المللی تبدیل می‌شود (همان، ۲۰۰۹: ۸۶۳). دانشگاه‌ها هر ساله به منظور آگاهی از تحقق استاندارد های کیفیت، به واکاوی کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات می‌پردازند. واکاوی در آموزش عالی عبارت است از فرایند شناسایی و جمع‌آوری داده‌ها، به منظور قضاوت در خصوص کیفیت عوامل تشکیل دهنده این نظام می‌باشد (مومنی ماسوله، نصرآزادانی و میرزامحمدی، ۱۳۸۵: ۷۹). بنابراین، واکاوی ابزاری است که انسان را قادر می‌سازد تا عملکرد نظام و توانایی آن را مورد سنجش قرار دهد، نشان دهد که آستانه‌ی کیفیت مشخص تا چه حد تحقق یافته و نسبت به استفاده بهینه از آن اطمینان ایجاد نماید.

یکی از مولفه‌های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت تدریس است. کیفیت این مولفه نیز بستگی به کیفیت روش یاددهی یا همان تدریس دارد. درواقع ارتقای حرفه‌ای و بهبود کیفیت تدریس ازجمله راهبردهای عمده‌ی دانشگاه‌ها می‌باشد (شریف و سالک، ۱۳۸۷: ۲۹). کیفیت تدریس یکی از عوامل مهم در فرآیند یادگیری است. منظور از کیفیت تدریس، درک بهتر مفاهیم و قدرت تحلیل روابط بین آموخته‌ها از جانب دانشجویان و ایجاد توانایی‌های مورد نیاز در آنها است (گارتنر^۲، ۲۰۱۴: ۹۳). کیفیت تدریس آن چیزی است که اساتید و دانشجویان آن را تدریس اثربخش می‌دانند و مؤلفه‌های کلی تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد (هارلند، راجا و بیکر^۳، ۲۰۱۴: ۴۱). به عبارت دیگر، کیفیت تدریس به بررسی موثر بودن فعالیت‌های آموزشی اساتید می‌پردازد و شامل فعالیت‌هایی از قبیل مهارت‌های تدریس، انگیزش و ارتباط موثر با دانشجویان، شخصیت و رفتار فرد و توانایی علمی استاد است (کمبر^۴، ۱۹۹۷: ۲۶۱). همچنین به اعتقاد مارش و دیگران^۵ (۲۰۰۹) کیفیت

^۱ Blackmore^۲ Gartner^۳ Harland, Raja & Baker^۴ Kember^۵ Marsh & et al.

تدریس آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیات علمی آن را تدریس اثربخش می دانند. از نظر فنیکی کیفیت تدریس می تواند حاصل سازگاری شش جزء به این شرح شود؛ ویژگی های دانشجویان، ویژگی های استاد، تصمیمات برنامه ی درسی استاد، رفتار کلاسی استاد، میزان یادگیری و عوامل مؤثر وابسته به محیط (معروفی، مهرمحمدی و علی عسکری، ۱۳۸۶: ۸۶). همچنین، تدریس کیفی نیز استفاده از فن های آموزشی برای تولید نتایج یادگیری برای فراگیران است (هنارد و روزویر^۶، ۲۰۱۲).

مهم ترین عامل مؤثر در تعلیم و تربیت و تحقق اهداف آموزشی، اساتید هستند و توجه به کیفیت تدریس ایشان می تواند بهبود نظام آموزش عالی را در بر داشته باشد. شناخت ویژگی های استاد خوب موجب ارتقای کیفیت آموزش خواهد شد. لذا مراکز آموزش عالی به منظور تعیین ویژگی های استاد خوب از روش های گوناگونی استفاده می کنند (گودونگ^۷، ۲۰۰۳: ۶). بررسی اساتید به عنوان یکی از استراتژی های مهم برای ارتقای کیفیت آموزشی، مورد توجه دانشگاه ها است. یکی از مرسوم ترین این روش های واکاوی کیفیت تدریس اساتید از دیدگاه دانشجویان است (هانگ، آدامسون و لی^۸، ۲۰۱۴: ۲۹۰). پژوهش های صورت گرفته در این زمینه، مهم ترین مؤلفه های کیفیت تدریس از دیدگاه دانشجویان را فن بیان، مهارت تدریس و تسلط علمی استاد، رفع اشکال دانشجویان، ارتباط صمیمی با دانشجویان، علاقه مندی به پژوهش، انجام کارهای مشترک پژوهشی و در دسترس بودن استاد می دانند. از طرفی دیگر، قاطعیت و سخت گیری، علاقه مندی به پژوهش و سابقه تدریس از ویژگی هایی بودند که دانشجویان کمترین اهمیت را برای آنها قائل بودند (غفوریان بروجردی، شکورنیا و الهام پور، ۱۳۸۲: ۴۳).

مراکز آموزش عالی، ملاک هایی را برای واکاوی تدریس اساتید تعیین می کنند و بدین وسیله عملکرد آنان را از طریق فرآیندی مدون مورد بررسی قرار می دهند. هدف این نوع بررسی ها، بهبود نحوه تدریس و ارتقای اثربخشی آن است. به رغم اختلاف نظرهای زیادی که درباره استفاده از نظرهای دانشجویان برای بررسی اساتید وجود دارد، این روش کاربرد زیادی یافته است (کمالی، یمنی و چنگیز^۹، ۲۰۱۴). تلاش در راستای ارتقای کیفیت تدریس منجر به یادگیری بیشتر و مشارکت بهتر دانشجویان در امر یادگیری می شود. در یک تدریس باکیفیت، مشارکت و ارتباط استاد با دانشجو، ابزاری اثربخش در انتقال مفاهیم و درک عمیق محتوای آموزشی است (سلطانی عربشاهی و قادری، ۱۳۷۹: ۲۹۳).

نتایج پژوهش های انجام گرفته نشان می دهد که عوامل زیادی بر کیفیت تدریس اساتید اثرگذارند که شخصیت و توان علمی، رفتار حرفه ای، ارتباط میان فردی، قدرت تفهیم مطالب، طراحی طرح درس و نحوه ارزشیابی از مهم ترین این عوامل هستند (سلطانی عربشاهی و قادری، ۱۳۷۹؛ امین خندقی، سیفی و مبارکی، ۱۳۹۲؛ کمالی و همکاران، ۲۰۱۴). از سویی دیگر، تدوین برنامه درسی شامل اهداف درسی و رئوس مطالب، دروس و برنامه مطالعه، برنامه زمان بندی برای تدریس و

^۶ Henard & Rosvear

^۷ Goudong

^۸ Hang, Adamson & Lee

^۹ Kamali, Yamani & Changiz

مجموعه تجارب و تفکر است که بر طبق شواهد یکی از مهم ترین عوامل در کیفیت تدریس اساتید محسوب می شود (امین خندقی و همکاران، ۱۳۹۲).

علاوه بر این در حالی که بعضی ها معتقدند دانشجویان برای واکاوی کیفیت آموزشی اساتید نسبت به همکاران و مدیریت دانشکده ها یا دانشگاه در وضعیت بهتری قرار دارند (غفوریان بروجردی و همکاران، ۱۳۸۲)، برخی دیگر معتقدند که واکاوی اساتید توسط همکاران و مدیریت دانشکده، مقیاس با ارزش تری نسبت به دانشجویان است. یافته های پژوهش فرمینی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که کیفیت تدریس اساتید در کلاس درس به دو عامل تسلط بر مهارت های آموزش و دانش تخصصی نیاز دارد. این دو عامل مکمل یکدیگر هستند و اعضای هیات علمی باید مهارت های برقراری ارتباط موثر، مدیریت رفتار و برقراری جو مثبت را نیز داشته باشند. اعضای هیات علمی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی به عنوان یکی از مهم ترین ارکان آموزش برای بهبود فرآیند آموزشی باید درک درستی از نحوه تدریس خویش داشته باشند و آگاهانه و هدایت شده، افکار و دانش فراگیران را در راستای حل مشکلات جامعه و رشد تفکر انتقادی نسبت به مسائل پیرامونی حساس نمایند (کمرب، ۱۹۹۷: ۲۶۳).

باتوجه به آنچه عنوان شد اکنون باید بررسی کنیم که دانشجویان در دانشگاه علامه طباطبائی چه تجربه ای نسبت به تدریس اساتید دارند؟ آیا کیفیت تدریس اساتید انتظارات آنها را برآورده کرده است؟ از نظر دانشجویان کیفیت تدریس چه مواردی را در برمی گیرد؟ پیشنهاد های دانشجویان برای بهبود کیفیت تدریس چه می باشد؟

پیشینه پژوهش

رضا پور میر صالح، زمانی و اسماعیلی بیگی ماهانی (۱۳۹۷) به بررسی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در دانشگاه های شهرستان میبد پرداخته اند. داده ها با استفاده از پرسشنامه جمع آوری شده اند. یافته ها نشان داد که در هر سه واحد دانشگاهی، وضعیت موجود کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس با وضعیت مطلوب فاصله زیادی دارد.

بامنی مقدم و رفیعی (۱۳۹۶) در مقاله خود بیان کرده اند که استادان ارکان اصلی دانشگاه ها هستند و ارتقا کیفیت عملکرد آنها، منجر به ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه ها می شود. از فرایندهایی که به منظور این ارتقا کیفیت انجام می شود، ارزشیابی مدرس است. این مطالعه با هدف تعیین و ارزیابی عوامل موثر بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی، روشی را برای ارزشیابی آن ارائه می کند. جامعه آماری پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی هستند. در این پژوهش از پرسشنامه استفاده شده است. یافته ها نشان داد که متغیر توانایی علمی بیشترین تاثیر و متغیر رعایت نظم و مقررات آموزشی کمترین تاثیر را بر روی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دارا شدند. همچنین کیفیت تدریس اساتید رضایت کلی دانشجویان را فراهم آورده است.

همچنین حاتمی (۱۳۹۶) به بررسی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس و رابطه سه گانه نمره دانشجویان، مرتبه علمی و وضعیت استخدامی استادان با نمره ارزشیابی استادان پرداخته است. روش این پژوهش توصیفی و جامعه آماری آن همه اساتید دانشگاه تربیت مدرس هستند. نتیجه پژوهش این بود که بین عوامل سه گانه و نمره ارزشیابی استادان ارتباط مثبتی وجود دارد. علاوه بر این سلیمی و رضانی (۱۳۹۳) به بررسی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه های کردستان و علوم پزشکی سنندج با هدف بررسی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی این دو

دانشگاه پرداخته اند، نتیجه این پژوهش این است که بین رشته تحصیلی، سابقه تدریس و دانشگاه محل اخذ مدرک دکتری اعضای هیات علمی با کیفیت تدریس آنها رابطه معنی داری وجود دارد. ولی بین جنسیت و کیفیت تدریس اعضای هیات علمی رابطه معنی داری وجود ندارد.

سلیمی و رمضانی (۱۳۹۳) به پژوهشی با هدف شناسایی مولفه های تدریس اثربخش در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان و میزان به کارگیری این مولفه ها پرداخته اند. روش این مطالعه از بعد هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده ها، پیمایشی است. یافته های این مطالعه نشان داد مولفه های روابط انسانی، طرح درس مطلوب، توجه به محیط یادگیری، انجام دقیق روش تدریس مناسب، ویژگی های شخصیتی مدرس و ارزشیابی به موقع، بیشترین تاثیر را بر متغیر تدریس اثربخش دارند و میزان به کارگیری این مولفه ها در دانشگاه جامع علمی کاربردی استان کردستان با حد مطلوب فاصله داشت.

جوادی و عرب بافرانی (۱۳۹۳) به آسیب شناسی روش های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی پرداخته اند. در این مقاله بیان شده است که یکی از فعالیت های مهم به منظور بهبود کیفیت آموزش، کارآمدسازی تدریس از طریق ارزیابی منظم کیفیت تدریس اساتید به روش های مختلف می باشد که مهمترین آنها روش ارزیابی از طریق دانشجویان است. در این پژوهش از روش فراتحلیل استفاده شده است. علاوه بر این اسدی، غلامی و بلند همتان (۱۳۹۳) به بررسی عوامل و مولفه های تدریس اثربخش در آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی دانشگاه کردستان پرداخته اند. در این پژوهش مشخص شد که مولفه های تدریس اثربخش از نظر دانشجویان شامل مهارت های آموزشی، بررسی نظامند و منش فردی هستند. اما از نظر اعضای هیات علمی علاوه بر مهارت های آموزشی و منش فردی، خصوصیات اخلاقی و عوامل ارتباطی به عنوان دو مولفه ی مهم دیگر در آموزش عالی بسیار مهم هستند.

کرد زنگنه، صابر و صابر (۱۳۹۲) به بررسی وضعیت کیفیت تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه شیراز پرداخته اند. تحقیق انجام گرفته از نوع توصیفی هست. عمده ترین یافته های این پژوهش عبارتند از: وضعیت کیفیت دوره های تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در سطح مطلوب و مورد انتظاری نبوده است و میانگین بعد ملموسات و همدلی از سایر مولفه ها بالاتر بوده است. یافته های دیگر نشان داد که بین دو گروه علوم انسانی و غیر علوم انسانی تفاوت معناداری وجود داشته و دانشجویان علوم انسانی کیفیت خدمات ارائه شده را در حد مطلوبتری دانسته اند که این تفاوت در بعد همدلی از سایر ابعاد بارزتر بوده است. همچنین تفاوت در بین دانشکده ها نیز وجود داشته به طوریکه دانشجویان دانشکده حقوق و علوم سیاسی و دانشجویان دانشکده کشاورزی به ترتیب بیشترین و کمترین رضایت را از وضعیت موجود داشته اند. اما یافته های دیگر پژوهش نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر و همچنین بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در بیان وضعیت کیفی تفاوت معناداری وجود ندارد. در کل همانطور که مشخص است یافته های این پژوهش نشان دهنده نیاز به توجه بیشتر نسبت به تدریس در دانشگاه ها است.

همچنین مرقاتی خویی، زارعی، بیات، دستورپور و ریماز (۱۳۹۲) به تبیین دیدگاه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در خصوص شیوه های آموزش و یادگیری پرداخته اند. در این پژوهش

بیان شده است که دوره های تحصیلات تکمیلی محل تلاقی و فصل مشترک آموزش و پژوهش در عالی ترین سطوح خود می باشد که در آن برجسته ترین دانش پژوهان جامعه به عالی ترین مباحث علمی می پردازند. همچنین بیان شده است که اثربخشی شیوه های آموزشی در یادگیری فراگیران با ایجاد شواهد نظام مند و مبتنی بر تحقیق کمتر مورد توجه بوده است. یافته های پژوهش بازبینی برنامه های آموزشی و کاربرد روش های نوین تدریس در جهت ارتقا یادگیری و رضایتمندی دانشجویان را پیشنهاد می کند.

. همچنین حاجی زاد و صالحی (۱۳۹۲) به ارزیابی مولفه های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه های اسلامی آزاد استان مازندران پرداخته اند. یافته های پژوهش نشان داد که مولفه های ارتباط بین فردی و مهارت های تدریس پایین تر از حد متوسط و مولفه های ویژگی های فردی، مهارت های ارزشیابی و مولفه رعایت قوانین آموزشی بالاتر از حد متوسط است و در مجموع وضعیت مولفه های تدریس اثربخش در دانشگاه های آزاد اسلامی مازندران مطلوب به نظر می رسد. همچنین بریمانی، صالحی و صادقی (۱۳۹۰) به شناسایی و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران پرداخته اند. روش تحقیق توصیفی و از نوع زمینه یابی (پیمایشی) می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران است و از ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. نتایج حاصل از بررسی سؤالات تحقیق نشان داده است که عوامل روش تدریس هیأت علمی، سازماندهی محتوای آموزشی، تجهیزات و امکانات دانشگاه، وضعیت دانشجو و وضعیت هیأت علمی در بهبود کیفیت آموزش عالی مؤثر هستند. که تاثیرگذاری عامل وضعیت دانشجو از بقیه عوامل بیشتر می باشد.

محمودی، بازارگادی و عبادی (۱۳۸۸) در مقاله خود بیان کرده اند که سیستم ارزشیابی جامع، معتبر و مداوم برای ارزیابی و تضمین کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیات علمی همواره مورد نیاز است. بنابراین این مطالعه با هدف تعیین دیدگاه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکترای پرستاری در مورد ارزشیابی اساتید انجام شد. این پژوهش مطالعه ای توصیفی، تحلیلی است که از پرسشنامه بهره جسته است. این پژوهش در سه حیطه اخلاق، فن تدریس و صلاحیت علمی تنظیم شده است. یافته های پژوهش نشان داد که دانشجویان تا حدودی عملکرد آموزشی اعضای هیات علمی دانشکده را مطلوب ارزیابی می کنند، اما تا حد مطلوب فاصله زیادی وجود دارد. از نظر ۷۶٫۷٪ دانشجویان، اساتید دارای اخلاق خوب بودند. ۴۳٫۳٪ دانشجویان اعتقاد داشتند که اساتید دارای فن تدریس خوب هستند و ۳۳٫۳٪ دانشجویان اعتقاد داشتند که اساتید از نظر علمی وضعیت خوبی دارند.

ورمونت و دانشچه^{۱۰} (۲۰۱۷) به بررسی چشم انداز الگوهای یادگیری در مورد یادگیری دانشجویان در آموزش عالی پرداخته اند. هدف این کتاب بررسی وضعیت پیشرفت پژوهش و نظریه در الگوهای یادگیری دانشجویان در آموزش عالی و بعد از آن است. این کتاب بسیار به روز است و حاوی اطلاعات مفیدی در زمینه الگوهای جدید یادگیری می باشد. همچنین ابوالحجا^{۱۱} (۲۰۱۷) به بررسی

^{۱۰} . Vermunt & Donche

^{۱۱} . Abu Alhija

تدریس در آموزش عالی از دید دانشجویان پرداخته است. در این مقاله بیان شده است که از دید دانشجویان مهم ترین عامل در تدریس خوب، ارزشیابی و کم اهمیت ترین عامل پیشرفت بلند مدت دانشجویان است. جنسیت و رشته تحصیلی دانشجویان بر روی درک از تدریس تاثیر دارد. اهداف آموزشی و مورد بررسی در این پژوهش شامل دستاورد ها، پیشرفت بلند مدت دانشجویان، روش های تدریس، روابط بین دانشجویان و ارزشیابی است. این مقاله حاوی اطلاعات ارزشمندی در زمینه تدریس در آموزش عالی است.

علاوه بر این هگ استروم و لیندبرگ^{۱۲} (۲۰۱۳) به بررسی سه پیشنهاد در زمینه تدریس و یادگیری در آموزش عالی پرداخته اند. این مقاله جدید ترین پژوهش های آموزشی در زمینه تدریس و یادگیری در آموزش عالی را فرمول بندی کرده است. همچنین این مقاله به بهترین راه تلفیق تحقیق در فرایند تدریس پرداخته است. از طریق این مقاله می توان دستورالعمل هایی را بدون تجویز روش های خاص و بدون کاهش توانمندی های اساتید برای انتخاب و یا کاهش مسئولیت خود برای اقدامات آنها ارائه داد. همچنین پروسر و ترگول^{۱۳} (۱۹۹۹) به بررسی تدریس و تحقیق در دانشگاه ها پرداخته اند. مطالبی از جمله مدل هایی برای تدریس و تحقیق در دانشگاه ها، تجربه پیشین دانشجویان در تدریس، درک دانشجویان در تدریس، رویکرد دانشجویان نسبت به تدریس، دستاورد دانشجویان از تدریس، تجربیات حاصل از تدریس در دانشگاه و یادگیری تدریس و یادگیری در دانشگاه ها در این کتاب بیان شده است.

با توجه به پیشینه پژوهش مشخص گردید که ارزشیابی کیفیت تدریس ازجمله عواملی است که توجه محققان را به خود مشغول ساخته و تحقیقات فراوانی در مورد آن انجام گرفته است. اما متأسفانه این موضوع در دانشگاه علامه طباطبائی به عنوان یکی از دانشگاه های پیشرو ر حوزه علوم انسانی و به ویژه در رشته های مدیریت آموزشی و آموزش عالی مورد غفلت واقع گردیده است و فقط در دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه تحقیقی با این عنوان یافت می شود که نتایج آن نشان دهنده رضایت دانشجویان از کیفیت تدریس اساتیدی باشد (بامنی مقدم، رفیعی). که این امر با مشاهدات تجربی محققین کاملاً در تضاد بود. لذا باتوجه به اهمیت کیفیت تدریس و وجود نشانه های از اعتراض در بین دانشجویان رشته های مدیریت آموزشی و آموزش عالی برآن شدیم تا مطالعه ای با این عنوان انجام بدهیم که نتیجه ی آن یاری دهنده اساتید در افزایش کیفیت تدریس باشد و بتوانند رضایت خاطر دانشجویان رشته های ذکر شده را فراهم آورند.

لازم به ذکر است اکثر تحقیقاتی که در زمینه کیفیت تدریس اساتید انجام پذیرفته است با استفاده از روش کمی بوده است. وجه تمایز این پژوهش در این است که با رویکرد کیفی و روش پدیدار شناسی انجام پذیرفته است و سعی شده است تا به درک عمیقی از دیدگاه دانشجویان در خصوص کیفیت تدریس اساتید دست یابد. با توجه به هدف مذکور پرسش های پژوهشی زیر قابل طرح است:

۱- از دیدگاه دانشجویان، اساتید مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی از چه روش هایی برای تدریس در کلاس درس استفاده می کنند؟

^{۱۲}. Hagstrom & Lindberg

^{۱۳}. Prosser & Trigwell

۲- ازدیدگاه دانشجویان، اساتید مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی به چه میزان از منابع درسی جدید و به روز استفاده می کنند؟

۳- از دیدگاه دانشجویان ، انجام پژوهش و فعالیت های تحقیقاتی چه جایگاهی در کلاس درس دارد؟

۴- یک تدریس باکیفیت که موجبات رضایت دانشجویان را فراهم میکند از دیدگاه خود دانشجویان باید چگونه باشد؟

۵- دانشجویان در کارآمدتر شدن تدریس چه نقشی را می توانند ایفا کنند؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با این پیش فرض زیر بنایی که اگر پدیده ها در بستر وقوع با نگاه کسانی که آن را بررسی می کنند مورد تفحص قرار گیرد بسیاری از زوایای پنهان آن مورد بررسی قرار می گیرد. واز طرفی شرایط را برای مطالعات بعدی و عملیاتی کردن مفاهیم انزاع شده آسان می کند با رویکرد کیفی و روش پدیدار شناسانه انجام گرفته است داده های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته جمع آوری گردید. این نوع مصاحبه به این علت برای تحقیق پدیدارنگارانه مناسب هستند که نه مانند مصاحبه ساخت یافته دست و پای محقق را در تولید اطلاعات می بندد و نه مانند مصاحبه عمیق اطلاعات وسیع و گاه غیر ضروری فراهم میکند (شیربگی ، نعمتی، ۹۵). جهت جمع آوری داده های مناسب باهدف تحقیق از پنج سوال بهره گرفته شد که سه سوال اول نشان دهنده ی دیدگاه دانشجویان نسبت به کیفیت فعلی تدریس اساتید می باشد. در سوال چهارم ویژگی های یک تدریس باکیفیت از نظر دانشجویان بررسی شده است و سوال پنجم نقش دانشجویان در کارآمدتر شدن تدریس را مورد بررسی قرار داده است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت آموزشی (ارشد) و مدیریت آموزش عالی (دکتری) در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در دانشگاه علامه طباطبائی بودند که با توجه به نمونه گیری نظری انتخاب شدند. پس از مصاحبه با ۳۴ نفر ازدانشجویان رشته مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی فرایند مصاحبه با توجه به قاعده اشباع نظری خاتمه یافت. توزیع افراد شرکت کننده از لحاظ مقطع تحصیلی و سال ورود به دانشگاه به این شکل بود: کارشناسی ارشد ورودی ۹۵ (۱۰ نفر) کارشناسی ارشد ورودی ۹۶ (۹ نفر) کارشناسی ارشد ورودی ۹۷ (۸ نفر) دکتری ورودی ۹۴ (۳ نفر) دکتری ورودی ۹۵ (سه نفر) و دکتری ورودی ۹۶ (۲ نفر). دانشجویان شرکت کننده از لحاظ جنسیت ۲۲ نفر زن و ۱۲ نفر مرد بودند.

یافته های پژوهش

در این پژوهش یافته ها بر اساس مصاحبه نیمه ساختار یافته و بعد مقوله بندی و کدگذاری باز و محوری حاصل گشته است. کدگذاری باز مرور اطلاعات جمع آوری شده است. در این کدگذاری دسته بندی از طریق بررسی دقیق اطلاعات صورت می گیرد. در واقع در این نوع کدگذاری مفاهیم طبقه بندی می شوند (خدابنده، پورصادق، اصغری، ۱۳۹۷). اما کدگذاری محوری: این مرحله شامل ربط دادن مفاهیم به مقوله ها است. اساس ارتباط در کدگذاری محوری بسط و گسترش یکی از مقوله ها است و در این کدگذاری با مجموعه ای سازمان یافته از کدها و مفاهیم اولیه مواجه هستیم که نتیجه بررسی دقیق در مرحله کدگذاری باز هستند. البته ممکن است کدها و مفاهیم جدیدی در این

مرحله نیز پیدا شوند ولی هدف اصلی این است که مقولات مختلف را درون یک توالی یا تسلسل سازماندهی کرد. دسته بندی اصلی مانند ایده یا رویداد محوری هستند و سایر دسته بندی ها با این دسته بندی اصلی مرتبط هستند (همان، ۱۳۹۷).

بنابراین در این پژوهش اطلاعات حاصل از تحلیل مصاحبه های سوال یک شامل ۹ مفهوم، سوال دو شامل ۴ مفهوم، سوال سه شامل ۳ مفهوم، سوال چهار شامل ۱۹ مفهوم و سوال پنج شامل ۶ مفهوم است. در کل از مصاحبه های این پژوهش ۴۱ مفهوم یا مقوله استخراج شد. در گام بعدی مفاهیم یا همان مقوله ها در قالب جدول هایی برای استخراج داده های مورد نیاز و تحلیل داده ها پیاده سازی شدند. بنابراین در ادامه می توان با توجه به سوالات پژوهش یافته های زیر را بیان کرد. همچنین این نکته قابل به ذکر است که در این پژوهش تحلیل در انتهای کار صورت گرفته است.

۱- از دیدگاه دانشجویان در حال حاضر اساتید غالبا از کدام روش های تدریس استفاده می کنند؟

جدول ۱. روش های تدریس متداول اساتید

	فوق لیسانس		دکتری		جمع کل	جمع
	مرد	زن	جمع	مرد	زن	جمع
سخنرانی ^{۱۴}	۶	۱۳	۱۹	۴	۱	۵
سخنرانی بازخوردی ^{۱۵}	۴	۵	۹	۲	۱	۳
ارائه کلاسی توسط دانشجویان ^{۱۶}	۲	۴	۶	۴	۲	۶
بحث گروهی ^{۱۷}	۲	۴	۶	۱	۱	۲
ترکیب چند روش تدریس ^{۱۸}	۲	۲	۴	۳	۱	۴

. آموزش دانشجویان با بیان مطالب توسط استاد در کلاس درس است. مراحل آموزش سخنرانی: ۱. بیان هدف های آموزشی ۲. استفاده از پیش سازمان^{۱۴} دهنده و نقشه مفهومی ۳. ارائه مطالب ۴. تمرین (در تاج و کرد نوقانی، ۱۳۹۶: ۱۶۴-۱۶۵)

. آموزش دانشجویان به صورت سخنرانی که فعال و تعاملی است. در این روش معایب سخنرانی سنتی تا حدودی با تعامل دانشجویان برطرف می شود.^{۱۵} مراحل سخنرانی بازخوردی: روش اول: ۱. آشنایی با روش سخنرانی بازخوردی ۲. ایجاد انگیزه و بیان اهداف ۳. پیش آزمون ۴. رؤس مطالب سخنرانی بازخوردی ۵. سوالات بحث ۶. بازخورد ۷. سخنرانی ۸. پس آزمون ۹. تمرینات تکمیلی. روش دوم: ۱. پیش آزمون ۲. سوالات بحث ۳. پس آزمون (همان، ۱۳۹۶: ۱۷۸-۱۸۱)

. در این روش تدریس مباحثی که باید در کلاس مطرح شود از ابتدای ترم میان دانشجویان تقسیم می شود و هر جلسه یک دانشجو به ارائه می پردازد. معمولا ارائه باید شامل به روز ترین منابع در زمینه موضوع مورد نظر باشد و در نهایت در بهترین حالت به صورت مقاله در آید. استاد نیز معمولا در حین ارائه دانشجویان نکات مورد نظر خود را بیان می کند. مراحل ارائه کلاسی توسط دانشجویان: ۱. تقسیم مباحث میان دانشجویان ۲. ارائه منابع پایه ای که باید از آنها در جهت ارائه کلاسی استفاده کرد ۳. کمک فکری استاد به دانشجویان برای بهتر شدن ارائه (بادیه پیمای جهرمی و اسلامی اکبر، ۱۳۹۲: ۲۷-۲۸)

. در این روش هدف اصلی به چالش کشیدن دانشجو برای بیان و دفاع از عقایدش در رابطه با مسائل یا بحث است. این روش تاکید بر تفکر انتقادی^{۱۷} دارد. مراحل بحث گروهی: ۱. تعیین اهداف آموزشی ۲. مواد آموزشی ۳. روش اجرا ۴. اجرا (در تاج و کرد نوقانی، ۱۳۹۶: ۲۰۴-۲۰۶)

. استفاده از چند روش برای تدریس اثربخش تر^{۱۸}

یادگیری مشارکتی ^{۱۹}	۱	۲	۳	۱	۱	۲	۵
آموزش آشکار ^{۲۰}	۲	۱	۳	۰	۰	۰	۳
تسلط آموزی ^{۲۱}	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مفهوم آموزی ^{۲۲}	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
جمع کل	۱۹	۳۱	۵۰	۱۵	۷	۲۲	۷۲

همانطور که در جدول یک مشخص است ۹ مولفه یا مقوله در جدول بالا بیان شده که بیشترین و کمترین روش تدریس اساتید را مشخص می کنند. اساتید در هر دو دوره بیشتر از روش تدریس سخنرانی، سخنرانی بازخوردی، ارائه کلاسی توسط دانشجویان و بحث گروهی است. اما روش تدریس مفهوم آموزی، تسلط آموزی، آموزش آشکار و یادگیری مشارکتی کمتر از سایر روش ها توسط اساتید برای تدریس استفاده می شود.

در این بین تفاوت هایی اندک در بیشترین روش های تدریس اساتید در دکتری و ارشد وجود دارد به عنوان مثال در دکتری بیشترین روش تدریس، ارائه کلاسی توسط دانشجویان و در ارشد، سخنرانی است؛ دومین روش تدریس که بیشتر استفاده می شود در دکتری، سخنرانی و در ارشد، سخنرانی بازخوردی است؛ سومین روش تدریسی که بیشتر استفاده می شود در دکتری، ترکیب چند روش تدریس و در ارشد، ارائه کلاسی توسط دانشجویان است.

۱. این روش تدریس شامل فعالیت های گروهی دانش آموزان برای دست یافتن به اهداف تدریس است. ۲. تشکیل گروه های ۳ تا ۴ نفره از دانشجویان^{۱۹}
 ۳. نامتجانس کردن گروه از نظر سطح توانایی ۴. فراهم آوردن زمینه انجام تکالیف ۵. تعیین نقشه های مختلف برای اعضای هر گروه ۶. پاداش دادن به گروهی که معدل نمره آنها بالا است. ۷. فعالیت همه اعضا گروه برای گزارش شفاهی دادن ۸. کمک به دانشجویان برای توسعه مهارت های کار گروهی ۹. پایه ریزی کردن انتظارات، اهداف و روش های گروه ۱۰. ارزیابی دوره ای کارکرد گروه به وسیله خود اعضا گروه ۱۱. دادن ابزار هایی به دانشجو برای مدیریت تعارض ۱۲. استفاده از کلینیک های بحران به منظور ارتباط دانشجویان با اعضای مشکل ساز گروه (در تاج و کرد نوقانی، ۱۳۹۶: ۲۱۸-۲۲۱)

آموزش دانشجویان به صورت عینی برای تسلط بر دانش است که در این روش استاد باید توجه دانشجویان را جلب کند؛ پاسخ های صحیح را تقویت^{۲۰}
 کند؛ برای پیشرفت دانشجویان بازخورد داشته باشد و زمانی که دانشجو صرف یادگیری فعالانه با محتوای آموزشی می کنند، بیشتر کند. مراحل آموزش آشکار: ۱. انجام مرور روزانه ۲. ارائه مطالب جدید ۳. انجام تمرینات هدایت شده ۴. دادن بازخورد اصلاحی ۵. انجام تمرین مستقل ۶. انجام مرور های هفتگی (همان، ۱۳۹۶: ۱۵۶-۱۵۷)

بر طبق این روش تدریس اگر شرایط مناسب آموزشی فراهم شوند و برای یادگیری هر دانش آموز، زمان کافی در نظر گرفته شود، همه یا بیشتر^{۲۱}
 دانشجویان می توانند همه یا بیشتر اهداف آموزشی یک درس را بیاموزند. در نتیجه اگر روش آموزشی استاد، تفاوت های فردی دانشجویان را در نظر بگیرد، هر دانشجو از آموزشی برخوردار می شود که با شرایط یادگیری هم‌هنگ است و بدین ترتیب میزان یادگیری دانشجویان به حداکثر می رسد. مراحل تسلط آموزی: ۱. تعیین هدف های یادگیری ۲. تعیین رفتار های ورودی و سنجش آغازین ۳. تعیین حد متوسط ۴. تعیین واحد های آموزش - یادگیری ۵. آموزش گروهی ۶. ارزشیابی تکوینی و آموزش اصلاحی ۷. ارزشیابی تراکمی و نمره گذاری (همان، ۱۳۹۶: ۱۸۶-۱۸۹)

در این روش تدریس لازم است که دانشجویان با مقایسه مثال ها و غیرمثال های یک مفهوم، بین صفات ضروری و غیر ضروری یک طبقه یا مفهوم^{۲۲}
 تمایز قائل شوند. مثال های یک مفهوم مواردی هستند که صفت اصلی آن مفهوم را دارند و در نتیجه در طبقه آن مفهوم قرار می گیرند و غیر مثال ها مواردی هستند که از آن صفت برخوردار نیستند و جز آن مفهوم قرار نمی گیرند. مثلا گلایی مثال مفهوم میوه و گربه غیرمثال این مفهوم است. مراحل مفهوم آموزی: ۱. بیان مفهوم و روشن کردن مفهوم ۲. مثال های متعدد ۳. تشخیص های متعدد ۴. توانایی تشخیص مفهوم (همان، ۱۳۹۶: ۱۹۶-۲۰۰)

اما تفاوت هایی در میان بیشترین روش های تدریس اساتید در دوره دکتری و ارشد میان زنان و مردان هر دو مقطع به صورت فاحش وجود نداشت و در نتیجه جنسیت در دیدگاه دانشجویان دو مقطع در زمینه بیشترین روش تدریس استفاده شده توسط اساتید تاثیر خاصی ندارد.

یکی از روش هایی که دانشجو بیشترین اشاره را به آن داشتند روش سخنرانی بود. یکی از دانشجویان در این زمینه اعتقاد دارد :

اساتید عموماً از روش سخنرانی استفاده می کنند. آنها مطلبی رو که می خواهند تدریس کنند از قبل آماده می کنند و در کلاس درس پشت سر هم و به صورت متکلم الوحده مطالب را ارائه می دهند دانشجویان هم عموماً فقط به مطالب استاد گوش و می کنند و یا یادداشت برداری از مطالب می کنند؛ یا اینکه در بعضی موارد مطالب را از روی پاور پوینت و به صورت تیتروار می خوانند و خیلی هم توجهی به این مسئله ندارند که آیا برای دانشجو جذابیت دارد یا خیر؟ یا اصلاً دانشجو موضوع درسی را درک می کند یا فقط به یادداشت برداری اکتفا می نماید. همچنین دانشجوی دیگری عنوان می کند که تقریباً اکثر اساتید فقط از سخنرانی استفاده می کنند و دانشجو هیچ مشارکتی در کلاس درس ندارد یا اگر هم مشارکت می کند در حد چند کلمه و برای تایید حرف استاد می باشد البته این جو را به نظرم خود اساتید ایجاد کرده اند نه دانشجو ها و گرنه دانشجو ها علاقه مند به مشارکت در کلاس هستند.

روش تدریس : ارائه کلاسی توسط دانشجو

از موارد دیگری که غالب مصاحبه شوندگان به آن اشاره می کردند ارائه های کلاسی توسط دانشجو است. که یکی از دانشجو در این مورد عقیده دارد که:

تقریباً در اکثر کلاس ها از ما خواسته می شود یک فصل از کتاب را مطالعه کنیم و آن را در کلاس ارائه بدیم . البته بعضاً اساتید فقط به این اکتفا نمی کنند و از ما می خواهند که علاوه بر کتابی که استاد به عنوان منبع معرفی کرده از سایر کتاب ها و یا مقالات داخلی و خارجی که با موضوع ارائه ما در ارتباط است استفاده کنیم . اساتید برای این کار معمولاً نمره ای در نظر می گیرند تا دانشجویان بیشتر راغب شوند و ارائه قویتری داشته باشند. ولی دانشجویان ارائه شان به شکل روخوانی از مطالب آماده شده و پاورپوینت است و در بعضی موارد حتی بر موضوعی که ارائه می دهند تسلط نسبی هم ندارند. یکی از دانشجو های دیگر می گوید: از نظر من ارائه های کلاسی فقط به خاطر گذراندن وقت کلاس است و هیچ ارزش دیگری ندارد چون دانشجو فقط یکسری مطالب را از حفظ یا از روی پاورپوینت می خواند و بقیه دانشجو و حتی خود استاد اصلاً اهمیتی به موضوع نمی دهند.

با توجه به مطالبی که در این بخش بیان شد، نارضایتی دانشجویان نسبت به تدریس اساتید و دلایل آن کاملاً مشهود است.

۲- از دیدگاه دانشجویان اساتید تا چه میزان از منابع جدید و به روز در تدریس استفاده می کنند؟

جدول ۲. میزان استفاده اساتید از منابع جدید و به روز در تدریس

		دکتری		فوق لیسانس				
جمع کل	جمع	زن	مرد	جمع	زن	مرد		

۲۲	۶	۲	۴	۱۶	۱۱	۵	استفاده از کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های داخلی و به روز
۲۲	۳	۱	۲	۱۹	۱۳	۶	استفاده از منابع قدیمی و متداول
۱۵	۵	۲	۳	۱۰	۶	۴	استفاده از کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های خارجی و به روز
۹	۴	۱	۳	۵	۳	۲	استفاده از کتاب های تالیف و ترجمه شده استاد
۶۸	۱۸	۶	۱۲	۵۰	۳۳	۱۷	جمع کل

همانطور که در جدول دو مشخص است ۴ مولفه در جدول بالا بیان شده که میزان استفاده اساتید از منابع جدید و به روز در تدریس را مشخص می کند. اساتید در هر دو دوره بیشتر از همه کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های داخلی و به روز و به همان اندازه از منابع قدیمی و متداول، بعد از آن کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های خارجی و به روز و در نهایت هر استادی که کتاب تالیفی دارد آن را برای تدریس خود در کلاس انتخاب می کند.

تفاوت هایی اندک در منابع استفاده شده برای تدریس اساتید در دکتری و ارشد وجود دارد به عنوان مثال در دکتری و ارشد بیشترین منبع استفاده شده برای تدریس، کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های داخلی و به روز است اما اولویت های بعدی منبع تدریس اساتید در دکتری و ارشد متفاوت است. دومین منبع تدریس اساتید که بیشتر استفاده می شود در دکتری، کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های خارجی و به روز و در ارشد و در ارشد، منابع قدیمی و متداول است؛ سومین منبع تدریس اساتید که بیشتر استفاده می شود در دکتری، کتاب های تالیف و ترجمه شده استاد و در ارشد، کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های خارجی و به روز است.

اما تفاوت هایی در میان بیشترین منبع تدریس اساتید در دوره دکتری و ارشد میان زنان و مردان هر دو دوره به صورت فاحش وجود نداشت و در نتیجه جنسیت در دیدگاه دانشجویان دو مقطع در زمینه بیشترین منبع تدریس استفاده شده توسط اساتید تاثیر خاصی ندارد.

در مورد منابع آموزشی برخی اظهار نظر های دانشجویان به شرح زیر است:

منابع آموزشی: استفاده از منابع متداول و قدیمی

بر اساس دیدگاه مصاحبه شوندگان منابع مدرسی معرفی شده توسط اساتید در بیشتر مواقع همان منابع قدیمی هستند و کمتر استادی از منابع به روزتر بهره می گیرد یکی از دانشجویان در این رابطه معتقد است:

اکثر اساتید منابعی که معرفی می کنند کتاب های قدیمی رشته ما هستند که بعضا درمقطع کارشناسی و ارشد نیز همان کتاب ها توسط اساتید تدریس شده بود و برای آزمون ورودی مقطع ارشد و دکتری نیز آنها را مطالعه کرده ام و مطالعه این کتاب های قدیمی هیچ جذابیت و کششی برای من ندارد.

یکی از دانشجویان دکتری در این باره اشاره می کند: به جرات می توانم بگویم برخلاف آنچه تصور داشتم منابع دوره دکتری نیز همان منابع قدیمی است که قبلا بارها و بارها آن را مطالعه کرده ام و شاید انقدر قدیمی شده اند که بعضی از مطالب آن در حال حاضر فاقد اعتبار علمی باشد.

منابع آموزشی : معرفی کتاب های تالیف شده و ترجمه شده توسط خود اساتید

از نظر مصاحبه شوندگان بعضی از اساتید که کتاب ترجمه شده یا تالیف شده ای در رابطه با موضوع درس دارند فقط آن را به عنوان منبع اصلی درسی به دانشجویان معرفی می کنند دیدگاه یکی از دانشجویان در این مورد از این قرار است:

اساتید کتاب های خودشان را معرفی و تدریس می کنند که در بیشتر مواقع جمع بندی همان کتاب های قدیمی است و نوآوری یا مبحث جدیدی در آن مطرح نیست ، متأسفانه تولید علم در دانشگاه های ما وجود ندارد و انتظاری بیشتر از این هم از اساتید نداریم.

در این قسمت نیز نارضایتی دانشجویان و دلایل آن کاملاً مشهود است.

۳- دانشجویان جایگاه پژوهش را در فعالیت های کلاسی چگونه ارزیابی می کنید؟

جدول ۳. جایگاه پژوهش در فعالیت های کلاسی

	دکتری			فوق لیسانس			
	جمع کل	جمع	زن	مرد	جمع	زن	
به پژوهش در حد کارها و ارائه های کلاسی توجه می شود	۲۳	۶	۲	۴	۱۷	۱۱	۶
به پژوهش اصلاً توجه نمی شود	۱۷	۳	۱	۲	۱۴	۱۰	۴
به پژوهش کاملاً توجه می شود (تولید مقالات علمی و ...)	۶	۳	۱	۲	۳	۲	۱
جمع کل	۴۶	۱۲	۴	۸	۳۴	۲۳	۱۱

همانطور که در جدول سه مشخص است ۳ مولفه در جدول بالا بیان شده که جایگاه پژوهش در فعالیت های کلاسی اساتید را مشخص می کند. اساتید در هر دو دوره بیشتر از همه به پژوهش در حد کارها و ارائه های کلاسی، بعد از آن عدم توجه به پژوهش در تدریس و در نهایت توجه کامل به پژوهش در تدریس خود را دارند.

اما تفاوتی در جایگاه پژوهش در فعالیت های کلاسی اساتید در دکتری و ارشد به چشم نخورد. همچنین تفاوتی میان جایگاه پژوهش در فعالیت های کلاسی اساتید از دیدگاه دانشجویان دوره دکتری و ارشد میان زنان و مردان هر دو دوره وجود نداشت و در نتیجه جنسیت در دیدگاه دانشجویان دو دوره این زمینه تاثیر ندارد. در ادامه برخی اظهار نظر های دانشجویان در زمینه این سوال بیان شده است.

جایگاه پژوهش : تاکید بر پژوهش در حد کار های کلاسی

آنچه قاطبه ی دانشجویان در مصاحبه ها به آن اشاره داشتند این بود که پژوهش در کلاس درس در حد کارهای کلاسی وجود دارد و اساتید هم نمره ای به آن اختصاص می دهند و پژوهش به معنای کارهای اصیل و بدیع آن چنان که باید و شاید وجود ندارد یکی از دانشجویان در این باره توضیح می دهد که :

پژوهشی که در کلاس درس صورت می گیرد در حد تحقیق های دانش آموزی می باشد و معمولاً دانشجویان برای این کار از منابع دست چندم فارسی استفاده می کنند و یا به صورت کامل آن را کپی می کنند و اساتید توجه چندانی به نتیجه کار و کیفیت آن ندارند و همین که چند برگ کاغذ به عنوان پژوهش ارائه بدیم نمره ی آن بخش را به دانشجو اختصاص می دهند.

جایگاه پژوهش : عدم حمایت فکری و اطلاعاتی از طرح های دانشجویی توسط اساتید

در رابطه با جایگاه پژوهش در فعالیت های کلاسی از جمله مواردی که مصاحبه شونده ها اعلام نمودند عدم حمایت فکری و اطلاعاتی از طرح های تحقیقی دانشجویان است به عنوان مثال یکی از دانشجویان عنوان می کند : متأسفانه شرایط به گونه ای است که اساتید از طرح های پژوهشی دانشجویان حمایت لازم را انجام نمی دهند و وقتی یک طرح پژوهشی را ارائه می دهیم که در مراحل ابتدایی است و هنوز به پختگی لازم نرسیده است اساتید تمایلی چندانی برای کمک به دانشجو در تکمیل و انجام آن طرح ندارند .

جایگاه پژوهش : نبود انگیزه در دانشجویان برای انجام کار های پژوهشی

در بررسی جایگاه پژوهش در کلاس درس نبود انگیزه در بین دانشجویان از جمله مواردی است که توسط دانشجو ها مطرح شده است. نظر یکی از این مصاحبه شوندگان در این مورد این است که: دانشجو ها تمایل و رغبتی به کار های پژوهشی ندارند و اکثراً بی انگیزه هستند این بی انگیزگی معلول عوامل متعددی است مثلاً یکی از دلایلش می تونه این باشه که دانشجو ها هنوز اهمیت پژوهش در مقطع تحصیلات تکمیلی را درک نکرده اند. دانشجوی دیگری عنوان می کند دانشجو به پژوهش تمایلی ندارند چون باید وقت و هزینه زیادی بگذارند بدون آنکه هدف از انجام کار پژوهشی برایشان روشن باشد.

جایگاه پژوهش: عدم توانایی دانشجویان در دوره ارشد در انجام پژوهش و نبود دوره های آموزشی مناسب

یکی از دانشجویان مقطع ارشد در این مورد عقیده دارد: دانشجو ها تا قبل از دوره کارشناسی ارشد تقریباً هیچ فعالیت پژوهشی جدی نداشته اند و توانایی لازم در آنها برای انجام کار تحقیقی وجود ندارد و هیچ گونه برنامه ای هم برای آشنایی دانشجویان با چگونگی انجام پژوهش وجود ندارد و فقط در حد درس روش تحقیق که آن هم نه به صورت جدی و فقط در حد اینکه کلیاتی از روش تحقیق برای دانشجویان ارائه می شود.

همانطور که مشخص است در این بخش نیز نارضایتی دانشجویان و دلایل آن کاملاً مشهود است.

۴- وضعیت مطلوب تدریس از دیدگاه دانشجویان چه ویژگی هایی باید داشته باشد؟

جدول ۴. ویژگی های وضعیت مطلوب تدریس از دیدگاه دانشجویان

		دکتری		فوق لیسانس			
جمع کل	جمع	زن	مرد	جمع	زن	مرد	
۱۹	۳	۲	۱	۱۶	۱۰	۶	تدریس باید با مشارکت دانشجویان باشد (مطالعه قبل کلاس، ارائه کلاسی و...)

۱۴	۴	۲	۲	۱۰	۵	۵	تدریس باید در دانشجویان ایجاد انگیزه کرده و دانشجو را کنجکاو کند
۱۱	۵	۱	۴	۶	۳	۳	تدریس باید با جدیت همراه با صمیمیت، احترام و پویایی باشد (جو مناسب، تعامل مناسب استاد و دانشجو و ...)
۹	۳	۱	۲	۶	۲	۴	تدریس باید براساس محتوای مناسب و به روز باشد
۸	۴	۱	۳	۴	۳	۱	تدریس باید با استفاده از روش های نوین صورت پذیرد
۶	۱	۱	۰	۵	۴	۱	تدریس باید با کار عملی و بازدید های مرتبط همراه باشد
۶	۴	۲	۲	۲	۱	۱	تدریس باید با توجه به ویژگی های فردی دانشجویان باشد
۵	۱	۱	۰	۴	۴	۰	تدریس باید تقویت کننده تفکر به ویژه تفکر انتقادی و ابتکاری باشد
۵	۳	۲	۱	۲	۱	۱	تدریس نباید متمرکز بر نمره باشد (توجه به ثمرات تدریس و ...)
۴	۱	۱	۰	۳	۲	۱	تدریس باید انتقال موثر مطالب درسی را به دنبال داشته باشد
۴	۱	۱	۰	۳	۳	۰	تدریس باید بر اساس هدف و چارچوبی که ابتدای دوره کلاسی به دانشجو اعلام شده پیش رود
۴	۱	۱	۰	۳	۲	۱	تدریس باید گفتگو محور باشد
۴	۲	۱	۱	۲	۱	۱	تدریس باید برای دانشجو و استاد لذت بخش باشد
۴	۲	۱	۱	۲	۰	۲	تدریس نیازمند مدرس متخصص در زمینه تدریس است
۴	۲	۱	۱	۲	۱	۱	تدریس نباید از بحث اصلی خارج شود
۴	۲	۱	۱	۲	۱	۱	تدریس باید دانشجو محور باشد (خود آموز، ایفای نقش و ...)
۴	۳	۱	۲	۱	۱	۰	تدریس باید مسئله محور باشد (اکتشافی)
۳	۱	۱	۰	۲	۱	۱	تدریس باید پژوهش محور باشد
۳	۲	۲	۰	۱	۱	۰	تدریس باید با توجه به ویژگی های مورد تدریس باشد
۱۲۱	۴۵	۲۴	۲۱	۷۶	۴۶	۳۰	جمع کل

همانطور که در جدول چهار مشخص است ۱۹ مولفه در جدول بالا بیان شده که ویژگی های وضعیت مطلوب تدریس را مشخص می کند. از دیدگاه دانشجویان ویژگی های وضعیت مطلوب تدریس در هر دو دوره بیشتر از همه شامل تدریس با مشارکت دانشجویان، بعد از آن ایجاد انگیزه و کنجکاو کردن دانشجویان، تدریس با جدیت همراه با صمیمیت، احترام و پویایی و در نهایت محتوای مناسب و به روز در تدریس است.

تفاوت هایی در دیدگاه و اولویت دانشجویان دکتری و ارشد نسبت به ویژگی های وضعیت مطلوب تدریس اساتید وجود دارد به عنوان مثال در دکتری اولویت اول، تدریس با جدیت همراه با صمیمیت، احترام و پویایی و در ارشد، تدریس با مشارکت دانشجویان؛ اولویت های بعدی در دکتری و ارشد، ایجاد انگیزه و کنجکاو کردن دانشجویان و در سومین اولویت در دکتری، تدریس با مشارکت دانشجویان و در ارشد، تدریس با جدیت همراه با صمیمیت، احترام و پویایی است.

اما تفاوت هایی در دیدگاه و اولویت دانشجویان دکتری و ارشد نسبت به ویژگی های وضعیت مطلوب تدریس اساتید میان زنان و مردان هر دو دوره به صورت فاحش وجود نداشت و در نتیجه می توان

گفت جنسیت در دیدگاه دانشجویان دو دوره در این زمینه تاثیر خاصی ندارد. در ادامه برخی اظهار نظر های دانشجویان در زمینه این سوال بیان شده است.

وضعیت مطلوب تدریس : روش تدریس باید در دانشجو ایجاد انگیزه کند

ایجاد انگیزه کردن از طرف استاد از مواردی است که اکثر دانشجویان به آن اشاره کرده اند . نداشتن انگیزه مشکل بسیاری از دانشجویان در هر دو مقطع ارشد و دکترا می باشد نظر یکی از دانشجویان به این صورت است : اگر بخواهیم به آموزش به صورت فطری نگاه کنیم شاید این نکته در ذات هر انسان باشد که آموزش را زمانی مفید می داند که بتواند در همان لحظه آموزش، هم برای یاد دهنده و هم برای یادگیرنده ایجاد شوق و انگیزه کند. فقط در این صورت است که دانشجو تمایل به یادگیری درس را خواهد داشت . دانشجوی دیگری عنوان می کند: دانشجویان در هر دو مقطع ارشد و دکترا به ویژه در سال اول بی انگیزه هستند و این مشکلی است که نظام آموزشی ما ایجاد کرده است چون دانشجو باید قبل از ورود به دوره ارشد و دکتری از سد محکم کنکور عبور کند و بعد از اینکه در آزمون پذیرفته شد دچار بی انگیزگی می شود در واقع احساس می کند که دیگر هدفی ندارد و تمام هدفش ورود به دوره ارشد یا دکترا بوده است. اساتید باید به این نکته توجه وافر نشان دهند و در دانشجو ایجاد انگیزه بکنند. دانشجوی دیگری عنوان می کند من شخصا زمانی انگیزه یاددگیری در یک درس خواهم داشت که کاربرد آن درس برای من مشخص باشد و بدونم که یاددگیری این درس چه کاربردی دارد و به همین دلیل اساتید علاوه بر جنبه نظری باید به جنبه عملی دروس هم توجه داشته باشند.

وضعیت مطلوب تدریس : در نظر گرفتن خصوصیات و ویژگی های فردی دانشجویان

سومین ویژگی یک تدریس مطلوب از نظر مصاحبه شوندگان رعایت خصوصیات و ویژگی های فردی دانشجویان است به این معنی که اساتید انتظار یکسانی از دانشجویان نداشته نباشند و این نکته را در نظر بگیرند که هر دانشجویی از نظر یاددگیری و ویژگی های فردی متمایز از سایرین است به عنوان مثال دانشجویی در این باره عنوان می کند : در یک تدریس ایده آل استاد حتما باید ویژگی های فردی را در نظر بگیرد و برای همه دانشجویان نسخه یکسان تجویز نکند این نکته را در نظر داشته باشند که هر دانشجویی توانایی های خاص خود را دارد و براساس نمره دانشجویان بر آنها برچسپ نزنند. دانشجوی دیگری عنوان می کند یکی از مشکلات موجود در کلاس درس این است که اساتید انتظار دارند همه دانشجویان فعال باشند و در بحث ها شرکت کنند و به این مسئله توجهی ندارند که بعضی از دانشجویان به علت ویژگی های مانند خجالتی بودن ممکن است تمایل چندانی برای شرکت در مباحثه های کلاسی نداشته باشند یا بعضی از دانشجو ها که دو زبانه هستن کمتر در بحث ها شرکت می کنند . متاسفانه همین شرکت در بحث های کلاسی مبنایی برای رتبه بندی دانشجویان شده است و دانشجویان با مهارت گفتاری بالاتر به عنوان دانشجویان بهتری شناخته می شوند در حالی که لزوما اینطوری نیست . استاد باید آنقدر نکته بین باشد که فضا را برای فعال بودن همه دانشجویان مهیا بکند.

۵- از نظر شما، دانشجویان چگونه می توانند در کارآمد تر شدن تدریس نقش ایفا کنند؟

جدول ۵. طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان

	فوق لیسانس			دکتری			
	مرد	زن	جمع	مرد	زن	جمع	
دانشجو باید با آمادگی قبلی و حضور ذهن در کلاس درس مشارکت کند (مطالعه منابع روز و آمادگی برای ارائه...)	۶	۱۲	۱۸	۵	۲	۷	۲۵
دانشجو باید منتقد، پرسشگر و فعال باشد (شرکت در بحث علمی و دادن بازخورد...)	۷	۱۱	۱۸	۵	۲	۷	۲۵
دانشجو باید دارای روحیه پژوهشگری باشد	۲	۵	۷	۱	۱	۲	۹
دانشجو باید با انگیزه و علاقه مند باشد	۱	۳	۴	۲	۱	۳	۷
دانشجو باید هدفمند و با برنامه باشد	۳	۱	۴	۱	۱	۲	۶
دانشجو باید دارای روحیه مطالبه گری باشد	۰	۲	۲	۰	۱	۱	۳
جمع کل	۱۹	۳۴	۵۳	۱۴	۸	۲۲	۷۵

همانطور که در جدول پنج مشخص است ۶ مولفه در جدول بالا بیان شده که طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان را مشخص می کند. از دیدگاه دانشجویان طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان در هر دو دوره بیشتر از همه شامل آمادگی قبلی و حضور ذهن دانشجویان در کلاس درس (مشارکت)، منتقد، پرسشگر و فعال بودن دانشجویان، روحیه پژوهشگری دانشجویان و انگیزه داشتن و علاقه مند بودن دانشجویان است.

تفاوت های کمی در دیدگاه و اولویت دانشجویان دکتری و ارشد نسبت به طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان وجود دارد به عنوان مثال در دکتری و ارشد اولویت اول، آمادگی قبلی و حضور ذهن دانشجویان در کلاس درس (مشارکت) و منتقد، پرسشگر و فعال بودن دانشجویان؛ اولویت های دوم در دکتری، انگیزه داشتن و علاقه مند بودن دانشجویان و ارشد، روحیه پژوهشگری دانشجویان و در سومین اولویت در دکتری، روحیه پژوهشگری دانشجویان و هدفمند و با برنامه بودن دانشجویان و در ارشد، روحیه پژوهشگری دانشجویان است.

اما تفاوت هایی در دیدگاه و اولویت دانشجویان دکتری و ارشد نسبت به طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان میان زنان و مردان هر دو دوره به صورت فاحش وجود نداشت و در نتیجه می توان گفت جنسیت در دیدگاه دانشجویان دو دوره در این زمینه تاثیر خاصی ندارد. در ادامه برخی اظهار نظر های دانشجویان در زمینه این سوال بیان شده است.

نقش دانشجو در کارآمدی تدریس : دانشجو با آمادگی در کلاس درس شرکت کند

آمادگی قبلی دانشجو از دیگر مواردی است که مصاحبه شونده ها در پاسخ به سوال پنجم به آن اشاره کرده اند یکی از دانشجویان دوره دکتری در این باره می گوید: به نظر من آمادگی قبلی دانشجو بهترین روش کارآمد تر شدن تدریس به وسیله دانشجو است. به شخصه در هر کلاسی آمادگی قبلی و مطالعه داشته ام آن کلاس مطالب و بحث هاش برای من کارآمد تر بوده و فهم بیشتری از موضوع داشته ام. به طور کلی زمانی که دانشجو درس را می فهمد بهتر بحث می کند و سوالات بهتری را از اساتید می پرسد و بهتر می تواند به فرایند یاددهی و یادگیری کمک کند.

نقش دانشجو در کارآمدی تدریس: دانشجو باید مطالبه گر و فعال باشد

بیشتر مصاحبه شوندگان در پاسخ به سوال پنجم پژوهش به این نکته اشاره کرده اند که دانشجو باید مطالبه گر و فعال باشد به عنوان مثال یکی از دانشجویان در این مورد عنوان می کند: دانشجویان باید با وظایف و حقوق خود واساتید آشنا باشند و اگر حس کردند روند تدریس آنطوری که باید و شاید نیست و سهوا یا عمدا در کار استادی کم کاری مشاهده کردند باید جسارت و توانایی آن را داشته باشند که از استاد بخواهند شیوه ی تدریس خود را تغییر دهد، دانشجو نباید منفعل باشد. دانشجوی دیگری عنوان می کند به نظر من تا خود دانشجو نخواهد بهترین اساتید دنیا هم نمی توانند نقشی در یادگیری داشته باشند و برعکس اگر دانشجو فعال باشد و قدرت این را داشته باشد تا روش تدریس اساتید را به چالش بکشد می تواند در کلاس هایی که حتی اساتید فعالیت چندانی ندارند روال کار را تغییر دهد و استاد را تشویق به فعالیت بیشتر بکنند.

بحث و نتیجه گیری

آموزش و تدریس طریقه برخورد و مواجهه فرد را با زندگی آینده اش مشخص می کند. دانشجویان دانشگاه ها به ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیازمند تدریس مناسبی هستند که اساتید با دقت آنها را انتخاب کرده باشند و ساختار دانشگاه نیز حامی آنها باشد. اما در عمل کیفیت تدریس اساتید به ویژه در دوره تحصیلات تکمیلی پاسخگوی نیاز های رو به رشد دانشجویان و جامعه نیست و این امر نارضایتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی را به دنبال داشته است. مبانی جامعه شناسی تدریس شامل توجه به مسائل فرهنگی، نیاز جامعه و دانشجویان، عزت نفس و خلاقیت است. مبانی روانشناختی تدریس شامل مطالعات دانشجویان، ویژگی ها، علائق و نیازمندی های آنها و در نهایت فرایند یادگیری و عوامل موثر بر آن است. بنابراین در این تحقیق تجربه زیسته دانشجویان در مورد کیفیت تدریس اساتید مورد بررسی قرار گرفت.

اما با نگاهی به یافته های این پژوهش می بینیم که در حال حاضر با وجود پیشرفت هایی که در زمینه تدریس در جهان رخ داده است، باز هم در ایران آن هم در دوره تحصیلات تکمیلی اساتید بیشتر از روش تدریس سخنرانی، سخنرانی بازخوردی و ارائه کلاسی توسط دانشجویان بهره می گیرند. این در حالی است که روش های ترکیبی و کارآمد تری در حال حاضر می توان برای تدریس در دوره تحصیلات تکمیلی انتخاب کرد که نتایج تحصیلی بهتری به دنبال داشته باشد.

در زمینه استفاده از منابع توسط اساتید برای تدریس هم همانطور که از یافته های این پژوهش مشخص است اساتید بیشتر از کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های داخلی و به روز و به همان میزان از منابع قدیمی و متداول و بعد از آن کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های خارجی و به روز را برای تدریس خود در کلاس انتخاب می کنند. اما بیشتر اساتید که کتاب تالیفی دارند، کتاب خود را به عنوان پایه تدریس انتخاب می کنند و توجهی به کارآمدی و به روز بودن کتاب ندارند و این امر نیز نارضایتی دانشجویان را به دنبال داشته است.

همچنین در زمینه توجه اساتید نسبت به پژوهش در تدریس متأسفانه وضعیت مطلوبی مشاهده نمی شود. اساتید در دوره تحصیلات تکمیلی یا اصلاً به پژوهش توجهی ندارند و یا در حد کار های کلاسی به آن توجه دارند. اما باز هم اساتیدی هستند که در دوره تحصیلات تکمیلی توجه مناسبی نسبت به پژوهش دارند. این مسئله بسیار مهم است که در دوره تحصیلات تکمیلی نقش پژوهش باید پر رنگ

تر از آموزش باشد و این امر به ویژه در دوره دکتری برجسته تر می شود و در واقع دانشجوی دکتری باید تولید کننده علم باشد و برای رسیدن به این هدف باید توانایی پژوهش داشته باشد.

تا این بخش از پژوهش وضعیت فعلی کیفیت تدریس اساتید براساس تجربه زیسته دانشجویان بررسی گردید. همانطور که مشخص است تدریس اساتید با حد مطلوب فاصله زیادی دارد. در ادامه راهکار های ایجاد تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد بحث و نتیجه گیری قرار می گیرد. بنابراین با توجه به یافته های این پژوهش راهکار های تدریس مطلوب از دیدگاه دانشجویان در هر دو دوره بیشتر از همه شامل تدریس با مشارکت دانشجویان، ایجاد انگیزه و کنجکاو کردن دانشجویان و محتوای مناسب و به روز در تدریس است. با نگاهی به مواردی بیان شده از دید دانشجویان بیشتر متوجه خلا های موجود در تدریس اساتید در دوره تحصیلات تکمیلی می توان شد. دانشجویان مشارکت کردن در تدریس را دوست دارند، انگیزه و احترام می خواهند و در نهایت محتوایی به روز در زمینه تدریس تا بتواند به آگاهی و علمشان بیافزاید.

آخرین نکته با توجه به یافته های این پژوهش طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان را مشخص می کند. از دیدگاه دانشجویان طریقه کارآمد تر شدن تدریس توسط دانشجویان در هر دو دوره بیشتر از همه شامل آمادگی قبلی و حضور ذهن دانشجویان در کلاس درس (مشارکت)، منتقد، پرسشگر و فعال بودن دانشجو، روحیه پژوهشگری دانشجو و انگیزه داشتن و علاقه مند بودن دانشجو است. تدریس یک ارتباط دو طرفه است و یک دانشجوی علاقه مند، فعال و با انگیزه نقش بسیاری در کارآمد تر شدن تدریس دارد و در واقع استاد را برای بهتر کردن تدریس ترغیب و یاری می کند. همچنین این نکته قابل به ذکر است که جنسیت تاثیر خاصی بر دیدگاه دانشجویان نسبت به تدریس در دوره تحصیلات تکمیلی نداشت اما در بعضی از موارد تفاوت هایی در دیدگاه دانشجویان دکتری و ارشد نسبت به تدریس وجود داشت که در قسمت یافته ها این تفاوت ها مشخص هستند.

اما همسو ترین پژوهش ها با پژوهش حاضر توسط ابوالحجا (۲۰۱۷)، حاجی زاد و صالحی (۱۳۹۲)، مرقاتی خویی، زارعی، بیات، دستورپور و ریماز (۱۳۹۲)، اسدی، غلامی و بلند همتان (۱۳۹۳) و کرد زنگنه، صابر و صابر (۱۳۹۲) نگاشته شده اند. تمامی این پژوهش ها تدریس اساتید را از دیدگاه دانشجویان به ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد بررسی قرار داده اند اما با توجه به هدف خود به نتایج متفاوتی نسبت به این تحقیق رسیده اند که قابل تامل است. در تمامی این پژوهش ها نارضایتی دانشجویان نسبت به تدریس اساتید مشهود است که اهمیت انجام پژوهش در این زمینه را نشان می دهد.

پیشنهادهای

بر اساس یافته های این پژوهش و باتوجه به سوالات مطرح شده پیشنهادهایی براساس یافته های هر سوال مطرح می گردد.

۱- در استفاده از یک روش تدریس باید اهداف خاص هر درس و نیاز های منحصر به فرد هریک از دانشجویان در نظر گرفته شود. استفاده اساتید از یک روش تدریس در تمامی دروس و در همه کلاسها منجر به نادیده گرفتن تفاوت ها می شود.

- ۲- استفاده از منابعی که به دانشجویان کمک کند تا با مفاهیم و تئوری های زیربنایی رشته خود آشنا شوند .
- ۳- استفاده از منابع درسی که دانشجویان را با مباحث جدید و به روز حوزه ی تخصص خود آشنا می کند. (موارد دو سه باید مکمل هم و در راستای هم باشند)
- ۴- توجه به پژوهش به عنوان یکی از اهداف اصلی دوره تحصیلات تکمیلی بیشتر و گسترده تر شود(تخصصی تر از پژوهش هایی که فقط در حد ارائه های کلاسی می باشند).
- ۵- از طریق مشارکت دادن دانشجویان در فرایند تدریس در آنها ایجاد انگیزه نمایند.
- اما با توجه به سوال آخر پژوهش پیشنهاداتی به دانشجویان در جهت کارآمد تر شدن تدریس ارائه می گردد
- ۶- آمادگی قبلی دانشجویان در افزایش کیفیت تدریس موثر است
- ۷- دانشجویان باید روحیه مطالبه گری داشته باشند.
- ۸ - دانشجویان باید حضوری پررنگ در مباحث کلاسی داشته باشند .

. منابع

- اسدی، محمد، غلامی، خلیل، بلند همتان، کیوان (۱۳۹۴). عوامل و مولفه های بنیادی تدریس اثربخش در آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی دانشگاه کردستان. / اندیشه های نوین تربیتی، ۱۱ (۱): ۱۲۳-۱۴۹.
- امین خندقی، مقصود، سیفی، غلامعلی (۱۳۹۲). توانمندی ها و مهارت های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۹ (۳)، ۱۲۱-۱۴۷.
- بادیه پیمای جهرمی، زهره، اسالمی اکبر، رسول (۱۳۹۲). چالش های کنفرانس های کلاسی دانشجویان: یک مطالعه کاربردی. فصلنامه آموزش و اخلاق در پرستاری، ۲ (۳): ۲۷-۲۸.
- بامنی مقدم، محمد، رفیعی، سعیدرضا (۱۳۹۶). ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی: مطالعه ی موردی دانشکده اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی. / انداز گیری تربیتی، ۸ (۲۹): ۱-۲۲.
- بریمانی، ابوالقاسم، صالحی، محمد، صادقی، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان این مقطع. پژوهشنامه تربیتی، ۶ (۲۶): ۲۴-۱.
- تیرگر، رام، کاظمی، فروغ، بابازاده، ساناز، آقارلی، زهرا، قلی نیا آهنگر، همت (۱۳۹۷). بررسی دیدگاه دانشجویان در مورد تدریس واحد درسی توسط اساتید متعدد در دانشگاه علوم پزشکی بابل. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰ (۱): ۳۰-۳۸.

- جوادی، علی، عرب بافرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). آسیبشناسی روشهای ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی تهران - دانشگاه صنعتی شریف.
- حاتمی، جواد (۱۳۹۶). ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس. *فصلنامه مطالعات/اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۱۹): ۱۶۳-۱۸۴.
- حاجی زاد، محمد، صالحی، محمد (۱۳۹۲). ارزیابی مولفه های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه های آزاد اسلامی استان مازندران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۴(۲): ۸۳-۹۰.
- خدابنده، سعید، پورصادق، ناصر، اصغری، ناصر (۱۳۹۷). طراحی الگوی سکوت سازمانی مبتنی بر رویکرد نظریه پردازی داده بنیاد. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲(۱): ۵۵-۶۹.
- درتاج، فریبرز، کرد نوقابی، رسول (۱۳۹۶). *نظریه های آموزش: الگوها، راهبردها، روش ها، فنون*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- رضاپور میرصالح، یاسر، زمانی، حبیب الله، اسماعیلی بیگی ماهانی، منیره (۱۳۹۷). بررسی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و کیفیت تدریس در مراکز آموزشی (مورد مطالعه: دانشگاه های آزاد اسلامی، پیام نور و علمی کاربردی شهرستان میبد). *نامه آموزش عالی*، ۱۱(۴۲): ۱۳۱-۱۵۹.
- سلطانی عربشاهی، سیدکامران، قادری، اعظم (۱۳۷۹). تدوین شاخص تدریس اثربخش: ویژگی های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران. *علوم پزشکی رازی*، ۷(۲۲)، ۳۱۰-۲۸۹.
- سلیمی، جمال، رضانی، قباد (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه های کردستان و علوم پزشکی سنندج. *مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش*، ۳(۱): ۸-۱.
- سلیمی، جمال، رضانی، قباد (۱۳۹۳). شناسایی مولفه های تدریس اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی کاربردی استان کردستان). *مطالعات/اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۸): ۳۳-۶۱.
- شریف، مصطفی، سالک، فاطمه (۱۳۸۷). تاثیر ارزشیابی کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر ارتقا حرفه ای آنان. *مجله دانشکده علوم انسانی دانشگاه سمنان*، ۲۱(۲)، ۲۵-۴۳.
- غفوریان بروجردنیا، مهری، شکورنیا، عبدالحسین، الهام پور، حسین (۱۳۸۲). بازخورد اعلام نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز در بهبود کیفیت تدریس آنان از دیدگاه خودشان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۳(۲)، ۴۱-۴۶.
- فرمehینی فراهانی، محسن، ضیائیان علی پور، فاطمه (۱۳۹۱). کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی بر اساس مقیاس مای کورس از دیدگاه دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۵(۳): ۱۵۷-۱۶۱.
- کرد زنگنه، آزاده، صابر، ام البنین، صابر، مریم (۱۳۹۲). بررسی وضعیت کیفیت تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه شیراز. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۶(۱): ۱۵۷-۱۸۰.

محمودی، حسین، پازارگادی، مهرنوش، عبادی، عباس (۱۳۸۸). ارزشیابی تجربه آموزشی اساتید از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۲(۲): ۴۱-۴۴.

معروفی، یحیی، مهرمحمدی، محمود، علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. *مطالعات برنامه درسی*، ۲(۵)، ۸۱-۱۱۲.

مرقاتی خویی، غف السادات، زارعی، فاطمه، بیات، علیرضا، دستورپور، مریم، ریماز، شهناز (۱۳۹۲). تبیین دیدگاه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در خصوص شیوه های آموزش و یادگیری. *فصلنامه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۱(۳): ۶۷-۸۲.

مومنی ماسوله، حجت‌الله، نصرآزادانی، محمدعلی، میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۸۵). *ارزیابی درونی، راهکاری برای بهبود مستمر کیفیت دانشگاهی: تجربه گروه آموزشی ریاضی*. دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقا کیفیت دانشگاهی.

میرکمالی، محمد، نارنجی‌ثانی، فاطمه (۱۳۸۷). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی بین اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران و صنعتی شریف. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴(۲)، ۷۱-۱۰۱.

نائینی، یاری قلی، بهبود، قاسم‌زاده، ابوالفضل (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی در آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و میزان کاربست آن از منظر دانشجویان. ۸(۲۴): ۵۷-۸۳.

نجفی، رامین، خراسانی، اباصلت، محمدی، رضا، گلوی، میترا (۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۶): ۱۱-۲۷.

Abu Alhija, FadiaNasser (۲۰۱۷). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, ۵۴(۹): ۱۲-۴.

Blackmore, J. (۲۰۰۹). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, ۳۴(۸), ۸۵۷-۸۷۲.

Gaertner, H. (۲۰۱۴). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, ۴۲, ۹۱-۹۹.

Guodong, J. (۲۰۰۳). Modern networks and reform of college English teaching mode— Design and implementation of web-based college English teaching mode [J]. *Foreign Language World*, ۶(۹), ۰۰۴-۰۱۴.

Hagstrom, Eva, Lindberg, Owe (۲۰۱۳). Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, ۱۸(۲): ۱۱۹-۱۲۸.

Harland, T., Raja Hussain, R. M., Bakar, A. A. (۲۰۱۴). The scholarship of teaching and learning: challenges for Malaysian academics. *Teaching in Higher Education*, ۱۹(۱), ۳۸-۴۸.

Henard, F., Roseveare, D. (۲۰۱۲). Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. *Institutional Management in Higher Education*. Paris: Institutional Management in Higher Education.

Huang, X. H., Adamson, B., Lee, J. C. K. (۲۰۱۴). The move to quality assurance in Chinese higher education: Tensions between policy and practices. *London Review of Education*, ۱۲(۳), ۲۸۶-۲۹۹.

Kamali, F., Yamani, N., Changiz, T. (۲۰۱۴). Investigating the faculty evaluation system in Iranian Medical Universities. *Journal of education and health promotion*, ۳(۱۲): ۶۲-۶۹.

Kember, D. (۱۹۹۷). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, ۷(۳), ۲۵۵-۲۷۵.

Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J., & Trautwein, U. (۲۰۰۹). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, ۱۶(۳), ۴۳۹-۴۷۶.

Prosser, Michael, Trigwell, Keith (۱۹۹۹). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. USA: Open University Press.

Vermunt, Jan D., Donche, Vincent (۲۰۱۷). *A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward*. Germany: Springer.