

تاریخ دریافت مقاله: ۸۳/۴/۲۷

" بررسی مقاله: ۸۳/۱۱/۴

" پذیرش مقاله: ۸۳/۱۲/۲۲

مجله علوم تربیتی و روانشناسی

دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۳

دوره سوم، سال یازدهم، شماره‌های ۳ و ۴

صص: ۱۷۴-۱۵۵

## کاوشی درباره روش تدریس در دانشگاه

دکتر محمد جعفر پاک‌سرسشت\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی وضعیت رویکردهای معمول تدریس و روشها و فنون آن در نظام دانشگاهی ایران است و از دو بخش تشکیل می‌شود. در بخش اول که تحلیلی است نخست برخی از تحولاتی که تصور می‌رود در عصر پسامدرن رسالت دانشگاهها را تحت تأثیر قرار داده‌اند بررسی می‌شوند. سپس ضمن تحلیلی از مفهومی تدریس پاره‌ای از رویکردها و الگوهای اساسی تدریس در دانشگاه معرفی می‌شوند. در بخش دوم یافته‌های یک پژوهش میدانی که از طریق مشاهده مستقیم روش تدریس ۵۱ نفر از اعضای هیأت علمی چند دانشگاه در جنوب غرب کشور، عمدتاً شهید چمران اهواز، صورت گرفته آرایه می‌شود. اطلاعات این پژوهش با بهره‌گیری از فنون روش کیفی کدگذاری و مقوله‌بندی شده‌اند که به موجب آن دو دسته عملکردها و ویژگیهای تدریس به دست آمده است. یک دسته شامل ویژگیهای تخصصی تدریس و دسته دیگر مبین روابط انسانی- اجتماعی بین استاد و دانشجو است. یافته‌های پژوهش همخوانی خوبی را با نتایج گزارش لومن (۱۹۹۱) و جکسون و همکاران (۱۹۹۹) نشان می‌دهد. در مجموع رویکرد اساسی تدریس اعضای هیأت علمی مورد بررسی در این پژوهش موضوع مداری و معلم محوری است. اما درصدی از مدرسان از تکنیکهایی بهره می‌گیرند که زمینه‌ساز فعالیت آموزشی دانشجویان و یادگیری عمیق آنان است.

کلیدواژگان: تدریس در دانشگاه، مفهوم/الگو، روشها و فنون/رهیافت/ رویکرد تدریس، معلم محوری/ موضوع‌مداری، معلم محوری/ یادگیری مداری

\* عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

## مقدمه

یکی از اموری که در سالهای اخیر توجه سیاستگذاران و مدیران آموزش عالی کشور ما را به خود معطوف داشته بهبود روشها و فنون تدریس اعضاء هیأت علمی دانشگاههاست. نظام آموزش عالی کشور در دو دهه اخیر توسعه کمی بی سابقه‌ای را تجربه کرده است. به موجب آمار موجود (ر.ک. آمار آموزش عالی، ۱۳۸۰، ۲۹۶-۲۹۴). شمار دانشجویان شاغل به تحصیل در مؤسسات آموزش عالی دولتی در مقایسه با سالهای آخر قبل از انقلاب به بیش از چهار برابر و با احتساب دانشجویانی که در مؤسسات آموزش عالی غیردولتی به تحصیل اشتغال دارند به حدود ۱۰ برابر رسیده است. این توسعه کمی که به عقیده سیاستگذاران و مجریان آن به منظور تربیت نیروی انسانی ماهر برای تأمین نیازهای اجتماعی - اقتصادی کشور صورت گرفته، از کیفیت لازم برخوردار نبوده است. در آموزش و پرورش، معمولاً اما نه لزوماً، توسعه کمی با افت کیفی همراه است. طراحان توسعه کمی غالباً بر این باورند که پس از تحقق توسعه کمی می‌توان افت کیفی را جبران کرد. اما باید هوشیار بود که این کار همیشه سهل و ساده نیست مخصوصاً اگر توسعه کمی شتابزده و بلندپروازانه رخ داده باشد. و آنکه

ترمیم کیفیت مستلزم منابع انسانی و مالی کافی نیز هست. مشکل دیگری که در دو دهه اخیر در کنار توسعه کمی، شاید هم به تبع آن، در کشور ما رخ نموده، بیکاری فارغ التحصیلان است. این مشکل در ارتباط با برخی رشته‌ها، مثل پزشکی، حاد است. بنا به اظهار یکی از مقامات رسمی (معین، ۱۳۸۱) ۲۰٪ فارغ التحصیلان دانشگاهها "جویای" کارند. این نرخ، گرچه از نرخ بیکاری کلی کشور بسی بالاتر است، اما احتمالاً محافظه کارانه و در حال حاضر کهنه است. لذا گمان می‌رود که آمار فارغ التحصیلان بیکار بیش از این رقم باشد.

موضوع بحث این مقاله بررسی اجمالی تدریس و روشها و الگوهای آن در دانشگاه است. شیوه تدریس - و قدر مسلم محتوای آن - رابطه نزدیکی با کیفیت آموزشی و بالتبع با میزان کارایی فارغ التحصیلان دارد. اگر برای سهولت بحث، خدمات مشاوره‌ای را کنار بگذاریم، آموزش در کنار پژوهش دو ستون اصلی فعالیتهای دانشگاهی را تشکیل می‌دهند. لذا جا دارد که گردانندگان آموزش عالی نگران کیفیت فعالیتهای آموزشی و پژوهشی باشند.

با عنایت به تحولات و دگرگونیهای

کاربردی و مخصوصاً موقعیتی یا به اصطلاح "بافتاری" است.

تحول یا انقلاب دوم در حوزه "جامعه اقتصاد، و سیاست" (اسکات ۲۰۰۰: ۱۹۰) در جریان است. به موجب این انقلاب، مقوله‌ها و قالبهای جامعه مدرن در حال دگربرداری، حتی انحلال، است. "حیطه‌های دولت و بازار، فرهنگ و جامعه دیگر از هم متمایز نیستند" (همان). از جمله ویژگیهای مهم انقلاب دوم، "پیدایش کالاهای اقتصادی نمادین" و کاهش "کالاهای مادی" است (گیبونز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۰ به نقل از اسکات ۲۰۰۰، ص ۱۹۰). به عبارت دیگر در جامعه پسامدرن دانش حالت کالایی پیدا می‌کند. به موازات این تحولات، در جوامع غربی سلسله مراتب طبقاتی و جنسیتی نیز گسسته شده و کار (شغل) جنبه فردی به خود می‌گیرد و حریم خصوصی افراد جنبه تجاری می‌یابد، یعنی افراد می‌توانند با بهره‌گیری از امکانات رسانه‌ای جدید در خلوت‌سرایی خویش به کار پردازند.

تحلیل‌گران غربی به موازات دو نوع تحول یا انقلاب پیش گفته، تحول، بلکه "انقلاب" - پسامدرن - تمیز می‌دهند. ماهیت این

بسی‌امان اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، نظامهای آموزشی جهان، چه در کشورهای پیشرفته صنعتی و چه در حال رشد، با چالشهای فراوانی رویارو بوده و هستند، چالشهایی که به عقیده برخی از تحلیل‌گران ساختار و رسالت دانشگاهها را دگرگون ساخته است. تحلیل‌گران غربی (ر.ک. اسکات<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) که نقش دانشگاه را در جامعه مدرن و پسامدرن بررسی و مقایسه کرده‌اند به نتایجی رسیده‌اند که گویای آن است که نقش دانشگاهها در ممالک غربی، خصوصاً جهان انگلوساکسون از لحاظ آموزش و پژوهش بشدت متحول شده است. این تحلیل‌گران از سه نوع تحول یا به قول خودشان "انقلاب" در حال تکوین و حتی پیشروی خبر می‌دهند که از هم اکنون بر همه شؤون دانشگاهها اثر گذاشته است.

تحول یا انقلاب اول در حوزه دانش و معرفت در حال رویدادن است. به موجب این انقلاب دانش و معرفت از حالت نخستین خود (در جامعه مدرن) که پوزیتویستی و به عبارتی "خطی" (یک سوپه)، "تجمعی"، "توصیفی" و کسلی است، دگرگون شده حالت متفاوتی (حالت دوم) به خود می‌گیرد. دانش در حالت دوم، در حالتی که با جامعه پسامدرن سنخیت دارد، "بازتابنده" (غیرخطی)، "فرارونده"

1- Scott

2- Gibbons

دگرگونی چیست؟ مجماً باید گفت که انقلاب سوم شامل هماهنگ شدن دانشگاه با دو تحول یا انقلاب اول است. البته این تحولات جدای از هم رخ نداده‌اند، بلکه دارای ریشه‌های مشترک و اثرات متقابل هستند. در هر حال در هم‌نوابی و هماهنگی دانشگاه‌های غربی با تحولات عصر پسا مدرن در کارکردهای دانشگاه تحولات اساسی رخ داده است. توضیح آن که سنتاً در جامعه مدرن دو نقش به دانشگاهها نسبت داده شده است. در نقش اول دانشگاه به عنوان نهاد تولید علم و تربیت‌کننده متخصصان مختلف تلقی می‌شود. در نقش دوم دانشگاه به عنوان مروج دانایی و عقلانیت و اعتلاء فرهنگ در نظر گرفته می‌شود که این کار عمدتاً به وساطت دانش‌آموختگانی که تقدیم جامعه می‌کند انجام می‌گیرد. نقش اول جنبه علمی و تخصصی، و نقش دوم وجهه اجتماعی و فرهنگی دارد.

اما بین دو نقش مذکور همیشه نوعی تنش و تعارض وجود داشته است. این تعارض از آنجا ناشی شده - و هنوز هم می‌شود - که بعضی‌ها مخصوصاً در دانشگاه‌های نخبه‌نشین و نخبه پرور پژوهش محور، رسالت اصلی دانشگاه را انجام پژوهش، تولید علم ناب و پرورش متخصصان تلقی کرده‌اند. این گروه

پرداختن به مسایل فرهنگی را مانعی در راه اجرای نقش علمی دانشگاه لحاظ کرده‌اند. نخبه پروری مستلزم گزینشی عمل کردن است که این خود با معیارهای دموکراتیک و عدالت اجتماعی در تضاد است. چنان که فوکویاما (۱۹۹۲) نیز اشاره کرده است، یکی از مسایل لیبرال دموکراسیهای غربی عدالت اجتماعی است که می‌توان برابری نسبی فرصتهای آموزشی را از جمله زیر مجموعه‌های آن به شمار آورد.

جوامع غربی در دهه‌های اخیر ناظر مبارزه پی‌گیر، هر چند نسبتاً آرام، اقشار مختلف مردم برای احراز حقوق مدنی، سیاسی، و اجتماعی و فرهنگی بوده است. بخشی از ثمرات این مبارزات دسترسی بیشتر اقشار فرو دست جامعه به تحصیلات عالی بوده است. البته این جنبش هنوز ادامه دارد. نتیجه آن که دانشگاه‌های غربی تحت فشار مبارزات عدالت خواهانه مردمی ناگزیر شدند از اواخر دهه ۱۹۶۰ به بعد درهای خود را بیش از پیش به روی طالبان آموزش دانشگاهی بکشایند. به این ترتیب آموزش عالی در این کشورها وارد مرحله تولید انبوه شد. از طرف دیگر

رابطه دانشگاه را با جامعه در جوامع غربی دگرگون ساخته است. پیش‌تر، در دوره شکوفایی مدرنیته، دانشگاهها به عنوان نهادهایی در کنار جامعه تلقی می‌شدند اما امروز آنها را نهادهای "مرتبط و متعلق" به جامعه در نظر می‌گیرند (لایت و کاکس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). ظاهراً تعارض موجود بین وظیفه علمی و اجتماعی دانشگاهها نیز کم رنگ‌تر شده است. مهم‌تر آن که بنا است که دانشگاه نسبت به نیازهای گوناگون جامعه پاسخگو نیز باشد. پاسخگویی نیز به نوبه خود پای کیفیت و رقابت را به میان می‌کشد، دو مفهومی که از صنعت به عاریت گرفته شده اما دانشگاهها به منظور سنجش کارایی خود از آنها تمکین می‌کنند.

در کشور ما نیز آموزش عالی در دو دهه اخیر توسعه کمی بی‌سابقه‌ای را تجربه کرده است. از طرف دیگر در پژوهش نیز دانشگاهها ترغیب می‌شوند که با نهادهای دیگر همکاری کنند که این خود متضمن روی‌آوری به تحقیقات کاربردی و -البته- درآمدزایی است. بی‌شک شباهتهایی بین دانشگاههای ما و غرب وجود دارد که احتمالاً صوری و سطحی

دانشگاهها، حتی انواع نخبه‌پرور آنها، به منظور کسب منابع مالی غنی‌تر به منظور انجام تحقیقات خود، با بخش خصوصی به ویژه نهادهای دست‌اندر کار پروژه‌های تحقیق و توسعه (R and D) همکاری کردند. روشن است که ماهیت پروژه‌های تحقیق و توسعه، علم و دانش کاربردی، یعنی دانش وابسته به موقعیت را ایجاب می‌کند. این امر موجب شد که در اهداف پژوهشی دانشگاههای پژوهش محور نیز تغییری حاصل شود.

از طرفی به عقیده بعضی‌ها (اسکات<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، ص ۱۹۵) علی‌رغم پیش‌بینی کسانی که مدعی بودند آموزش عالی انبوه هم در پژوهش و هم آموزش موجب افت کیفیت خواهد شد. تجربه نشان می‌دهد که چنین چیزی رخ نداده است. به این ترتیب در دهه‌های اخیر قرن بیستم دانشگاههای غربی ناظر دو تحول عمده بودند: یکی توسعه کمی - به عبارتی آموزش عالی در سطح انبوه، و دیگری روی‌آوری به پژوهش کاربردی، بافتاری و موقعیتی، پژوهشی که حاصل آن معرفت نوع دوم است که در بالا به آن اشاره شد. البته این بدان معنی نیست که پژوهشهای بنیادین و اصیل کلاً به بوته اهمال سپرده شده باشند.

دو تحول اخیر، انقلاب سوم به اصطلاح،

1- Light & Cox

هستند. غریبها سالهای متمادی توسعه پایدار را تجربه کرده‌اند؛ انقلابات مکانیکی و الکترونیکی را پشت سر نهاده و به گفته خودشان اکنون در عصر پسا صنعتی و به عقیده تافلر<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) در عصر موج سوم به سر می‌برند، در حالی که ما راه درازی را باید طی کنیم. اما در هر صورت و به هر دلیل دانشگاههای ما هم باید از کارایی و کیفیت مطلوب برخوردار گردند و پاسخگوی جامعه و دولت باشند. بی شک یکی از راههای بهبود کیفیت در بعد آموزش بهینه‌سازی روشهای تدریس است. چیزی که مدیران تراز بالای آموزش عالی در صدد تحقق آنند. هدف این مقاله هم در واقع فتح‌بابی و برداشتن گام کوچک آغازینی در راه بررسی وضعیت تدریس در دانشگاه است. این مقاله از دو بخش تحلیلی و کیفی تشکیل می‌شود. در بخش تحلیلی نخست اجمالاً وضعیت عمومی دانشگاهها را در عصر پسامدرن با توجه به چالشهایی که پیش رو دارند بررسی می‌کنیم (که ارائه شد)، سپس تحلیلی از مفهوم تدریس و الگوهای کلی آن در دانشگاه عرضه می‌شود. در بخش دوم نتیجه یک تحقیق کیفی محدود درباره روش تدریس در چند نهاد آموزش عالی در جنوب غرب (عمدتاً شهید چمران) و غرب

کشور گزارش خواهد شد.

### تدریس در دانشگاه

از نکاتی که در بالا مذکور افتاد چنین بر می‌آید که تدریس در دانشگاه فعالیت بسیار حساسی است که انجام آن از جانب مدرس علاوه بر تسلط بر محتوی، محتاج مهارتها و بینشهای خاصی است. قراین نشان می‌دهد که تدریس در مؤسسات آموزش عالی غربی به صورت فعالیتی حرفه‌ای در آمده که باید با تدبیر و تأمل صورت پذیرد (ر.ک. لایت و کاکس، ۲۰۰۱؛ رمزدن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲). اما در نظام آموزش عالی ما تا این اواخر نسبت به اعتلاء کیفیت تدریس توجه کافی مبذول نمی‌شد. لذا اعضا هیأت علمی ما تدریس را عمدتاً به صورت سنتی و تجربی انجام داده و هنوز هم درصد بالایی به همین شیوه عمل می‌کنند. اکنون که اهمیت تدریس و نیاز به بهبود آن آشکارتر شده است، شایسته است که درباره کم و کیف آن مطالعه شود تا چنانکه قرار باشد برای اعتلاء آن اقدامی صورت گیرد، این کار به طور اصولی سامان یابد.

دست اندرکاران آموزش عالی در کشورهای

1- Toffler

2- Ramsden

که طی آن "کسی چیزی به کس دیگری یاد می‌دهد". به این ترتیب تدریس فعلی است دارای دو مفعول یعنی هم می‌توان "چیزی" را تدریس کرد و هم می‌توان به "کسی" تدریس کرد. بر سبیل مثال می‌توان گفت که زید "فیزیک" تدریس می‌کند. یا زید به "دانشجویان کارشناسی" تدریس می‌کند.

در تعریف فوق عناصر چندی قابل تمیز است. دو عنصر تشکیل دهنده تعریف آشکارا اشخاص اند که یکی تدریس کننده - مدرس، معلم، استاد- و دیگری متعلم است که در آموزش عالی او را دانشجو می‌نامیم. عنصر سوم "چیز" یا محتوای تدریس است. در تعریف فوق دو عنصر دیگر که در نگاه اول خیلی عیان نیستند نیز وجود دارند و آن به ترتیب عبارتند از نوع یاددهی - یادگیری و بالاخره چگونگی حصول و شکل دهی دانش و معرفت در نزد متعلم است. مقصود از نوع یاددهی و یادگیری اموری از این قبیل است که آیا این کار از طریق انتقال مواد و محتوا صورت می‌گیرد یا مثلاً از راه فعالیت دانشجو البته با نظارت مدرس. مراد از حصول دانش آن است که آیا دانش به صورت تقریباً حاضر و

غربی برای هموار ساختن راه بهبود تدریس و روشها و فنون آن از یک طرف سعی کرده‌اند به اعضاء هیئت علمی جوان خود آموزش دهند، و از سوی دیگر کوشیده‌اند تا دریابند مدرسان آنان در عمل از چه رهیافتها و الگوهای تدریس استفاده می‌کنند. به این ترتیب رهیافتها و دیدگاههایی را کشف و استخراج کرده‌اند. اما این دیدگاهها یا الگوها در مقایسه با الگوهای که برخی از صاحب نظران روش تدریس مثل جویس<sup>۱</sup> و همکاران (۱۳۸۰) در ارتباط با آموزش قبل از دانشگاه به دست آورده‌اند چندان متعدد و متنوع نیست. مثلاً رمزدن (۱۹۹۲، صص ۱۱۶-۱۱۱) از سه دیدگاه یا به قول خود او نظریه ولایت و کاکس (۲۰۰۱، به نقل از کمبر، ۱۹۹۷) از پنج مفهوم (یا نظریه) سخن گفته‌اند. از آنجا که این دیدگاهها متضمن نکات مهمی درباره تدریس هستند، ذیلاً طی بحثی، موجزی از آنها را ارائه می‌دهیم.

به منظور فراهم ساختن مدخلی بر بحث مناسب دارد که نخست تعریفی مقدماتی بر مبنای مفهوم لغوی لفظ "تدریس" ارائه دهیم، هر چند که چنان که فتحی آذر (۱۳۸۱) اشاره کرده است، تعریف و مفهوم لغوی تدریس دارای محدودیت است. در هر حال تدریس را می‌توان مقدماتاً به عنوان فعالیتی تعریف کرد

1- Joyce

آماده و از پیش تهیه شده به دانشجو عرضه می‌شود یا فرضاً دانشجو خود آن را کشف می‌کند یا حتی می‌سازد.

پسیدا است که عناصر پسنجگانه فوق می‌توانند به صور معینی کنار هم بشینند و با هم ترکیب شوند و به این ترتیب مفاهیم یا دیدگاه‌های مختلف تدریس را به وجود آورند. البته این گونه نیست که زیر مجموعه هر عنصری این قابلیت را داشته باشد که به صورت تصادفی (و آرمانی) بسازد. اگر مجموعه‌های عناصر دیگر ترکیب شود. اگر چنین می‌بود تعداد مفاهیم تدریس بسیار بیش از رقم پنج می‌شد. دلیل این امر آن است که باید بین عناصر تشکیل دهنده یک مفهوم تدریس سختی‌هایی وجود داشته باشد. مثلاً اگر در یک دیدگاه مدرس به عنوان عرضه کننده مطلب تلقی شود، محتوا نمی‌تواند بر مبنای فعالیت صرف دانشجو در نظر گرفته شود، بلکه باید در برنامه درسی پیش‌بینی شده یا دست کم معلم خود آن را نظم و نسق داده باشد. یا وقتی معلم عرضه کننده محتوای از پیش تعیین شده تسلقی شود دانشجو دریافت کننده اطلاعات و محتوای آن خواهد بود و نه عنصری پویا و فعال. و قس علیهذا.

رهیافت یا نظریه نخستینی که رمززدن

(۱۹۹۲) از تدریس ارایه کرده الگوی آشنایی را نشان می‌دهد و آن تدریس از طریق انتقال محتوا است. در این الگو مدرس در نقش عرضه کننده ظاهر می‌شود، محتوای تدریس شامل مطالب از پیش تهیه شده، دانشجو دریافت کننده کاربر پذیر اطلاعات، یادگیری غیرفعال و برابر با انتقال مطالب، و دانشجو در تشکیل معرفت نقش بارزی ندارد، زیرا معرفت را خود کشف نمی‌کند بلکه از سوی معلم در اختیار او قرار می‌گیرد. در این رهیافت تقریباً همه چیز به تبحر و تخصص مدرس و توانایی و مهارت او در انتقال اطلاعات وابسته است.

در رهیافت دوم رمززدن، تأکید به جای محتوا بر دانشجو و فعالیت اوست. مدرس درصدد آن نیست که محتوای از پیش آماده شده‌ای به دانشجو منتقل کند، بلکه درصدد برمی‌آید تا شرایط و امکاناتی را فراهم آورده و فعالیت‌هایی را برای دانشجو ساماندهی کند و خود فقط بر کار دانشجو نظارت نماید (رمزدن ۱۹۹۲، ص ۱۱۳). در این رویکرد چنین فرض می‌شود که دانشجو از راه فعالیت یاد می‌گیرد. بحث علاقه و انگیزش هم مطرح است که تصور می‌رود مدرس از طریق برقراری نظام تشویق و تنبیه آن را سامان می‌دهد. در این رهیافت همه چیز به فعالیت خودانگیزخته



دانشجو و امید به این که این فعالیت مثرتر واقع خواهد شد، بستگی دارد. یادگیری و تشکیل معرفت از ناحیه خود دانشجو صورت می‌گیرد. اما پرسش آن است که آیا فعالیت لزوماً به یادگیری مطلوب خواهد انجامید یا نه؟

رمزدن (۱۹۹۲) هر دو رهیافت پیش گفته را به رغم مزایایی که ممکن است داشته باشند، نارسا تلقی می‌کند. به عقیده این نویسنده در دیدگاه نخست بر انتقال محتوا و در دیدگاه دوم بر فعالیت متعلم تأکید شده است. آنچه مورد غفلت واقع شده فقدان رابطه ارگانیک بین تدریس و یادگیری است، زیرا نه تکیه بر انتقال محض مطالب و نه بر فعالیت دانشجو ضامن یادگیری و تشکیل معرفت مطلوب نخواهد بود. خطر دیگر آن است که ممکن است یادگیری انجام یافته قابل اعتماد نباشد. یادگیری از راه انتقال می‌تواند مکانیکی و بسابرابین سطحی و ناپایدار باشد. و یادگیریهایی که از راه فعالیت خودانگیخته صورت می‌گیرد ممکن است غیراستاندارد باشند.

به دلیل ضعفهای بالا رمزدن رهیافت سومی را طرح می‌کند، رهیافتی که در آن تدریس و یادگیری با هم تلفیق می‌شوند. در

این رهیافت تدریس و یادگیری دو روی یک سکه تلقی می‌شوند و به قول این نویسنده "تدریس، دانشجویان و محتوایی که بنا است فرا گرفته شود در چارچوب فراگیری با هم مرتبط می‌شوند" (۱۹۹۲، ص ۱۱۴). در این چارچوب هدف تدریس امکان‌پذیر ساختن یادگیری است. در این رویکرد کورس درسی دارای محتوای خاصی است، اما هر چه هست کاملاً ثابت نیست و دانشجو می‌تواند در تهیه و تکمیل آن سهم باشد. اما تأکید کورس نه بر انتقال تنها و نه بر فعالیت محض است. یادگیری را دانشجو انجام دهد ولی استاد در قبال یادگیری دانشجو احساس مسئولیت می‌کند. نکته اساسی آن که معرفت را خود دانشجو تشکیل می‌دهد که معنی سخن آن است که یادگیری عمقی و توأم با پیش است. استاد می‌تواند از هر فن و روشی استفاده کند. رویکرد اخیرالذکر استلزاماتی هم دارد، از جمله: مدرس باید پیوسته در جریان پیشرفت کار دانشجو قرار گیرد و اشکالات و موانع کار او را کشف و رفع کند، از این رو، باید یادگیری دانشجو را مستمراً ارزیابی کند. و بالاخره بین مدرس و دانشجو باید رابطه حسنه، همکاری و مشارکت صمیمانه وجود داشته باشد.

پنج مفهوم یا رویکردی که لایت و کاکس

جدول ۱. مفاهیم تدریس در آموزش عالی

معلم محور / موضوع مدار		متعلم محور / یادگیری مدار			
	۱	۲	۳	۴	۵
ابعاد	انتقال دادن اطلاعات	انتقال دانش ساختمان	تعامل بین مدرس و دانشجو	تسهیل‌گری یادگیری	تغییر تصورات
معلم	عرضه کننده	عرضه کننده	عرضه کننده	تسهیل‌گر	عامل تغییر / توسعه دهنده
تدریس	انتقال اطلاعات	انتقال اطلاعات ساختمان	فرایند تعاملی	فرایند کمک به یادگیری دانشجو	رشد فرد و تصورات او
دانشجو	دریافت کننده کاربردی	دریافت کننده	شرکت کننده	مدرس مسئول یادگیری دانشجو است	معلم مسئول رشد دانشجو است
محتوا	در برنامه تعریف شده است	محتوا را مدرس ساماندهی می‌کند	معلم آن را تعریف می‌کند	ساخت دانشجو در چارچوب کاری مدرس است	ساخت دانشجو است، اما ایده‌ها و تصورات مرتباً تغییر می‌کنند
دانش	به مدرس تعلق دارد	به مدرس تعلق دارد	دانشجو آن را در چارچوب کار مدرس کشف می‌کند	ساخت دانشجو است	به طور اجتماعی ساخته می‌شود

منبع: لایت و کاکس (۲۰۰۱) برگرفته از کمبر (۱۹۹۷) با اندک تصرف

(۲۰۰۱) نقل کرده‌اند شباهت خوبی با الگوهای سه گانه رمزدن دارند. به منظور پرهیز از اطاله کلام و سهولت مقایسه بین رهیافتهای رمزدن و مفاهیم لایت و کاکس، این مفاهیم پنجگانه را در جدول ۱ منعکس می‌کنیم.

چنان که در جدول ۱ مشاهده می‌شود مفاهیم پنجگانه لایت و کاکس در ستونهای ۱ تا ۵ آمده‌اند. ستونهای ۱ و ۲ تحت عنوان کلی معلم محوری و موضوع‌مداری و ستونهای ۳ و ۴ تحت عنوان متعلم محوری و یادگیری مداری قرار گرفته‌اند. ستون ۳ حد وسط و بینابین است.

مفاهیم تدریس مندرج در دو ستون ۱ و ۲ مشابه رهیافت یا نظریه شماره یک رمزدن است که محور آن تدریس به مثابه انتقال محتوای از پیش تعیین شده است. مفهوم

شماره ۴ و تا حدود کمتری شماره ۵ مشابه می‌رسد. رهیافت شماره دو رمززدن است که اساس آن متعلم محوری و یادگیری مداری است. ستون شماره ۳ شباهت بسیار خوبی با رهیافت سوم رمززدن دارد. آنچه به توضیح مختصری نیاز دارد مفهوم (رهیافت) شماره ۵ است. که گرچه زیر مجموعه متعلم محوری است ولی اجزاء نوی دارد، اجزائی که حاصل تحولات جدید در (عصر پسامدرن) در معرفت‌شناسی است. بحث بر سر این است که معرفت چگونه شکل می‌گیرد. وضع درباره مفاهیم ۱ و ۲ روشن است: معرفت به متعلم داده می‌شود. در رابطه با مفهوم شماره ۴، متعلم معرفت را در چارچوب کاری و فکری مدرس کشف می‌کند. پس می‌تواند وجهه واقع‌گرایانه داشته باشد. در مورد مفهوم شماره ۵، عقیده بر آن است که معرفت را فرد در موقعیتهایی اعم از فردی یا اجتماعی که در آنها درگیر می‌شود، می‌سازد. معرفتی که به این ترتیب ساخته می‌شود ضرورتاً با واقعیت خارجی مطابقت ندارد<sup>۱</sup>. به همین دلیل نسبی و قابل تغییر است. در هر صورت در این دیدگاه معرفت ساخته (construct) می‌شود نه کشف. پس از این دیدگاه بوی جامعه‌شناسی معرفتی به مشام

در پایان این بخش لازم است به دو نکته اشاره کنیم. نخست آن که بر پایه تحلیل فوق، تدریس دارای مفاهیم چندگانه‌ای خواهد بود که متأسفانه نمی‌توان آنها را در یک تعریف جامع گنجانند، زیرا این مفاهیم موازی هستند و سلسله مراتبی بر آنها حاکم نیست. البته می‌شود یک تعریف را ترجیح داد و برگزید و گفت که مثلاً تدریس عبارت است از کلیه فعالیتها و تدابیری که به موجب آنها یادگیری ممکن یا تسهیل می‌شود ولی این تعریف دیدگاه انتقال را به طور کامل پوشش نمی‌دهد. اما در هر حال این مفاهیم این مزیت را دارند که شقوق مختلف را پیش روی مدرسان آموزش عالی قرار می‌دهند.

نکته دوم و آخر آن که ما در این بحث سخنی از روشها و فنون تدریس به میان نیاوردیم. این کار عمدتاً به آن دلیل بود که روشها و فنون تدریس تا حدود بسیار زیادی

۱- در تئوری constructivism که بزرگترین نماینده آن فون گلازرفلد (Ernst von Glasersfeld) است ادعا شده است که همه معرفت بشری از جمله ریاضیات توسط فرد ساخته می‌شوند (ر.ک. استن و تامپسون، ۲۰۰۰)

تسایع مفهوم و نظریه تدریس هستند، لذا می‌توان آنها را در ارتباط ارگانیک با مفاهیم تدریس انتخاب نمود و به کار گرفت.

### رویکرد مدرسان ما در قبال تدریس

در این بخش از مقاله به اختصار نحوه اجرا و یافته‌های یک پژوهش میدانی محدود را بررسی می‌کنیم.

انگیزه انجام بخش میدانی این پژوهش از دو جا نشأت گرفته است. نخست، کارگاههای آموزش روش تدریس که در این سالها برای اعتلاء کیفیت کار اعضاء هیأت علمی ارایه می‌شوند؛ و دوم درس روشها و فنون تدریس پیشرفته در سطح تحصیلات تکمیلی که اخیراً در آن توجه خاص به الگوهای تدریس شده است (ر.ک. جویس، ۲۰۰۰). در مورد اول، نتایج این قبیل پژوهشها می‌تواند به برگزار کنندگان این کارگاهها کمک کند تا آنها را با دقت و جامعیت بیشتری طراحی و اجرا کنند. در ارتباط با مورد دوم، بررسی ماهیت مفاهیم و الگوهای تدریس در دانشگاه خود حوزه تازه‌ای از پژوهش را در نظام آموزش عالی ما تشکیل می‌دهد که باید مجدانه پیگیری گردد.

بر پایه ملاحظات بالا، نگارنده در صدد برآمد تا به کمک دانشجویان علوم تربیتی در

سطح دکتری و کارشناسی (رشته‌های دبیری) پژوهش میدانی مقدماتی‌ای را اجرا کند. هدف اصلی بخش میدانی جستجو و اکتشاف رویکردها، فنون و الگوهای تدریس اعضاء هیأت علمی دانشگاهها، عمدتاً دانشگاه شهید چمران، بود. روشی که برای کار در نظر گرفته شد مشاهده مستقیم بود.

روش مشاهده که البته دشوار و وقتگیر است، به این دلیل انتخاب شد که تدریس فعالیتی عملی است که باید به طور زنده و در فرایند عمل مورد بررسی قرار گیرد. این به معنی آن نیست که از ابزارهای دیگر همچون پرسشنامه یا مصاحبه نمی‌توان بهره گرفت. سئالها است که از طریق پرسشنامه از دانشجویان درباره تدریس اعضاء هیأت علمی نظر خواهی می‌شود، و اطلاعات مفیدی هم از این رهگذر در آرشيو دفاتر برنامه‌ریزی و ارزشیابی دانشگاهها موجود است. اما با پرسشنامه نمی‌توان صحنه عمل را توصیف کرد. به این دلیل روش مشاهده مستقیم مرجح دانسته شد.

کاربرد مشاهده در کلاس درس دانشگاه علاوه بر دشواری ذاتی خود با این مشکل نیز روبروست که تنها درصد کوچکی از اعضاء هیأت علمی اجازه می‌دهند مشاهده‌گران در

واقع شامل روند کلی تدریس استاد و به عبارتی رویکرد او نسبت به تدریس می شد که پس از حضور مکرر دانشجو در کلاس درس دستگیر او می گردید. ۴۷ نفر دانشجویان دبیری تدریس ۲۹ مدرس را توصیف کردند که این گویای آن است که تدریس ۱۸ نفر از مدرسان توسط بیش از یک دانشجو توصیف شده است. پس در مجموع تدریس ۵۱ نفر عضو هیأت علمی مورد مشاهده قرار گرفت. در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع بحث نمونه گیری تصادفی مطرح نبوده و هیچ فرضیه ای آزمایش نشده است، فقط به شیوه گزارشگری کیفی و تا حدودی ناتورالیستی رویدادها بررسی و نتایج کلی آن جمع بندی و گزارش شده است.

پس از دریافت گزارشها، نگارنده شخصاً آنها را مطالعه و محتوای آنها را با بهره گیری از فنون روش کیفی (ر.ک. کوهن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰) مورد تجزیه و تحلیل و مقوله بندی قرار داد. مقوله بندی به این صورت انجام شد که طی چندین دور مرور محتوای گزارشها تحلیل و بر اساس موضوع کد بندی شد. آنگاه بر اساس کد بندیها اطلاعات مقوله بندی شد و

کلاس درس آنان حضور یابند. لذا یک شیوه مناسب شامل بهره گیری از دانشجویانی است که در دروس مختلف شرکت می کنند مشروط به این که این گونه دانشجویان با مفاهیم، اصول و راهکارهای روش تدریس آشنا باشند که این کار عمدتاً از دانشجویان علوم تربیتی و دبیری ساخته است. به همین دلیل برای گردآوری داده های میدانی از دو گروه از دانشجویان استفاده شد: دانشجویان دکتری علوم تربیتی به تعداد ۴ نفر و دانشجویان دبیری به تعداد ۴۷ نفر. به این ترتیب که دانشجویان دکتری موفق شدند تدریس ۲۲ عضو هیأت علمی را با اجازه خود آنان مشاهده کنند و دانشجویان دبیری هم موظف شدند در یک گزارش کوتاه - حدود ۲ صفحه - تدریس یکی از اساتید خود را از آغاز جلسه تدریس تا پایان آن توصیف کنند و انواع مهم فعالیتهایی را که مدرسان انجام می دهند به اختصار اما پیوسته و یک پارچه توضیح دهند. چون گزارش توصیفی دانشجویان در عمل با ارزیابی توأم بود، در گزارشهای آنان علاوه بر تشریح نکات فنی روش تدریس استادان، انتظارات آنان از استاد خوب و تدریس مطلوب نیز منعکس شده بود. گزارش دانشجویان دبیری محدود به مشاهده یک جلسه درس نمی شد بلکه در

1- Cohen

فراوانی آنها نیز ثبت گردید. در مرحله بعد، تبدیل شدند. چنان که معمول پژوهش کیفی است، تلاش شد تا مقولاتی که با هم رابطه نزدیک دارند در بلوکهای بزرگتر تلفیق شوند. این بلوکها نیز بر پایه همخوانی موضوعی به بلوکهای جامع‌تر می‌توان آنها را تحت عنوان "وجه تخصصی

جدول ۲. ویژگیهای تخصصی روش تدریس مدرسان مورد مشاهده

شماره	شرح ویژگی	میزان رویداد
۱	مرور درس جلسه قبل؛ رفع اشکالات دانشجویان؛ آماده کردن آنان برای درس جدید	متوسط
۲	توضیح هدفهای درس تازه؛ نوشتن رؤس مطالب درس نو بر روی تخته سیاه (یا وایت برد)	متوسط
۳	ارایه درس جدید؛ توضیح مطالب جدید	زیاد
۴	استفاده از وسایل کمک آموزشی در ضمن تدریس	کم تا متوسط
۵	بیان روشن و واضح؛ قدرت تفهیم مدرس	متوسط
۶	معلومات تخصصی مدرس؛ تسلط بر محتوای درس	متوسط
۷	فراهم ساختن فرصت جهت مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری؛ الف. به صورت طرح پرسش از دانشجویان ب. به صورت ترغیب دانشجویان به پرسش و پاسخ دادن به آن پرسشها ج. به صورت بحث و گفتگو با مشارکت دانشجویان	کم کم کم
۸	دادن بازخورد به دانشجویان	متوسط
۹	ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان؛ الف. به صورت مستمر و درون کلاسی ب. به صورت گرفتن امتحانات مقطعی ج. به صورت گرفتن امتحانات پایان ترم (ارزشیابی پایانی)	کم متوسط زیاد
۱۰	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از مطالب ارایه شده در پایان جلسه	کم
۱۱	تعیین درس بعدی و ایجاد آمادگی ذهنی برای مطالعه آن	کم
۱۲	دادن تکلیف و رسیدگی به آن	کم

روش تدریس "فهرست نمود. دسته دوم شامل "خصیصه‌های منشی و رفتاری" است که به تشخیص مشاهده‌گران، مدرسان به درجات متفاوت به منصفه ظهور رسانده‌اند. دسته سوم از اطلاعات نیز وجود دارد که به دلیل عدم برخورداری از فراوانی کافی نمی‌توان آنها را به عنوان یافته‌های اساسی ذکر کرد. این اطلاعات عمدتاً جنبه منفی دارند و متضمن گلیه‌ها و انتقادات دانشجویان از وجوه تدریس برخی از اساتید است. در جدولهای ۲ در بالا و ۳ در ذیل به ترتیب ویژگیهای تخصصی تدریس و خصوصیات منشی و رفتاری-اجتماعی مدرسان آمده است. در این جدول فراوانیها به صورت کم (۳۰-۵۰ درصد)، متوسط (۶۰-۳۰ درصد) و زیاد (۶۰ درصد به بالا) گزارش شده است.

رفتارهایی که تنها از معدودی اساتید سرزده و دانشجویان از آنها ناخرسندند به شرح زیر است:

۱. حاشیه رفتن به هنگام تدریس؛ اختصاص دادن وقت کلاس به امور خارج از آموزش.
۲. یکنواختی در ارائه مطالب؛ فراهم آوردن موجبات کسالت دانشجویان.
۳. عدم استقبال از پرسشهای دانشجویان و

جدول ۳. خصوصیات منشی، رفتاری و اجتماعی مدرسان در رویارویی با دانشجویان

شماره	شرح ویژگی	میزان رویداد
۱	وقت‌شناسی، حضور به موقع در کلاس	زیاد
۲	استفاده بهینه از وقت، پرهیز از حاشیه روی	متوسط
۳	نظم و ترتیب: جدی و منضبط بودن	متوسط
۴	دلسوزی نسبت به دانشجویان: احساس تمهد نسبت به حل مشکلات آنان	متوسط
۵	صبر و حوصله به هنگام ارائه مطلب مخصوصاً در پاسخگویی به پرسشهای دانشجویان	متوسط
۶	ایجاد محیط امن در کلاس درس به نحوی که مشارکت دانشجویان در فعالیتهای درسی تسهیل گردد	متوسط
۷	ایجاد انگیزه در دانشجویان	کم
۸	خوشرویی و حسن برخورد با دانشجویان، برقرار کردن ارتباط با آنان	متوسط
۹	احترام قابل شدن برای دانشجویان	متوسط

طفره رفتن از پاسخگویی به آنها.  
 ۴. طرح پرسش در کلاس درس به نحوی که به جای برانگیختن علاقه در دانشجویان سبب بروز احساس ناامنی و ناکارآمدی در دانشجویان گردد.  
 ۵. سخت‌گیری غیرمنطقی و غیرعادلانه در ارزیابی از آموخته‌های دانشجویان.

### بحث و نتیجه‌گیری

فهرست ویژگی‌هایی که در جداول فوق آمده‌اند از چند لحاظ قابل بررسی هستند نخست: آیا این ویژگیها -فتون، عملکردها- شباهت یا سنخیتی با عملکردهای اعضاء هیأت علمی نظامهای آموزش عالی غربی و نیز انتظارات دانشجویان آنها دارد؟ دوم: آیا این ویژگیها به سوی الگو یا رویکرد مشخصی در تدریس رهنمون هستند یا نه؟ در خصوص پرسش اول باید گفت که نتایج این بررسی با یافته‌های برخی از پژوهشهایی که در کشورهای غربی صورت گرفته در بعضی وجوه کلی شباهت بالایی را نشان می‌دهد. برای نمونه نتایج کلی دو فقره پژوهش اجمالاً بررسی و با یافته‌های این پژوهش مقایسه می‌شوند.

لومن<sup>۱</sup> (۱۹۹۱: ۱۰) بر پایه مطالعات به

عمل آمده تدریس را دارای دو بعد یا محور

می‌داند. یکی از این دو محور شامل وجه فکری و عقلانی تدریس و دیگری به وجه روابط بین فردی مربوط می‌شود که عمدتاً جنبه عاطفی دارد. به عقیده این محقق، مدرسی که بتواند در هر یک از دو محور یا ترجیحاً هر دوی آنها عملکرد مطلوبی داشته باشد، در تدریس خود از موفقیت برخوردار خواهد شد.

به عقیده لومن بُعد عقلانی تدریس که شامل مهارت مدرس در ایجاد "هیجان" و جاذبه فکری برای دانشجویان است خود دارای دو مؤلفه است که عبارتند از: "وضوح بیان مدرس و اثر مثبت عاطفی آن بر دانشجویان است" (همان: ۱۰). وضوح بیان به محتوای درس و اثر مثبت عاطفی به شیوه ارائه درس مربوط می‌شود. به این ترتیب مدرس موفق کسی است که بتواند محتوای درس خود را به صورت دقیق، منسجم و روشن و در عین حال قابل فهم و گیرا عرضه کند.

بُعد روابط بین فردی بر این فرض استوار است که جو کلاس - حتی در دانشگاه - کاملاً جنبه عقلانی ندارد، بلکه دارای بُعد انسانی، عاطفی و انگیزشی نیز هست. رفتار مدرس در قبال دانشجویان تا حدود زیادی سازنده جوی



گرفته شد. این پژوهش که در ایالت کسانزاس آمریکا صورت گرفته و طی آن از دانشجویان ۷۹۷۲ کلاس درس به مدت ده سال (از پاییز ۱۹۸۴ تا ۱۹۹۴) نظرخواهی به عمل آمده و نتایج آن با بهره‌گیری از روش تحلیل عوامل استخراج گردیده، دو دسته عوامل در دو سطح به دست آمده است. سطح اول شش عامل را شامل می‌شود که عبارتند از: (۱) حسن رفتار در قبال دانشجویان، (۲) ارزش ماده درسی (کورس)، (۳) سازمان و طرح ماده درسی، (۴) مراعات عدالت در ارزیابی دانشجو از جانب مدرس، (۵) دشواری درس، و (۶) میزان کار و تکلیف مترتب بر درس.

عوامل سطح دوم شامل دو مورد است که قطعاً نسبت به عوامل سطح اول کلی‌تر و انتزاعی‌ترند. عامل اول این سطح که "کیفیت کلی تدریس" نامگذاری شده شامل چهار فقره از عوامل سطح اول یعنی عاملهای (۱)، (۲)، (۳) و (۴) می‌گردد. عامل دوم موسوم به "چالشهای" دوره درسی در برگرفته دو عامل باقی مانده سطح اول یعنی عوامل (۵) و (۶) است. طبق توضیح جکسون و همکاران بین دو عامل سطح دوم همبستگی ناچیزی وجود دارد که نشان می‌دهد سختی و دشواری کورس

است که می‌تواند یادگیری را دلنشین و سهل سازد، یا به عکس، آن را خسته کننده و دشوار نماید. بنابراین، صمیمیت مدرس، رفتار گرم او، و احترامی که برای شخصیت دانشجو قایل می‌شود می‌تواند تدریس را مؤثرتر سازد.

محقق پیش گفته برای هر یک از دو بعد فوق از نظر شدت و ضعف به کارگیری در عمل سه درجه "کم"، "متوسط"، و "زیاد" قایل شده که به این ترتیب ترکیبات ممکن این دو محور به ۹ مقوله می‌رسد که به کمک آن می‌توان با توجه به موقعیت نسبی هر مدرس در هر یک از دو محور، وضعیت تدریس او را از نظر اثر بخشی تعیین کرد (لومن، ۱۹۹۱: ۲۰) این چارچوب محصول مشاهدات میدانی است و می‌تواند در تحقیقات روش تدریس، حتی برای پیش‌بینی موفقیت تدریس، مورد استفاده قرار گیرد.

در مطالعه بسیار گسترده دیگری که توسط دنیس جکسون<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۹) صورت گرفته، ادارک و شیوه برداشت دانشجویان از تدریس مدرسان خود مبنای ارزیابی اثربخشی تدریس قرار گرفته است. در این مطالعه که خود دنباله و مکمل شماری از مطالعات قبلی است (ر.ک. بورداس و باردو<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶). پرسشنامه‌ای متشکل از ۳۹ ماده تحت عنوان "پرسشنامه ادراک دانشجو از اثربخشی تدریس" به کار

1- Jackson

2- Burdas & Bardo

(که عامل چالشهای کورس نماینده آن است) تأثیر چندانی بر قضاوت دانشجویان درباره سایر وجوه تدریس نداشته است.

اندکی امعان نظر نشان می‌دهد که بین مشاهدات و قضاوتهای دانشجویان ما با یافته‌های لومن (۱۹۹۹) مشابهت قابل توجهی وجود دارد. بُعد عقلانی لومن و همکاران شامل اموری از قبیل بیان واضح، منسجم و قابل فهم و بُعد دوم او شامل روابط انسانی در کلاس درس است. دانشجویان ما هم با تفاوت‌های اندکی همین معیارها را نشانه تدریس خوب دانسته‌اند. در مورد تحقیق جکسون و همکاران نیز شباهتهایی با انتظارات و برداشتهای دانشجویان شرکت کننده در پژوهش ما دیده می‌شود. حسن رفتار مدرس با دانشجویان، سازمان درس و طرح آن، رعایت عدالت در ارزیابی با دیدگاههای دانشجویان ما سنخیت خوبی دارد. درباره سه عامل دیگر یعنی ارزش درس، میزان کار و تکلیف مترتب بر درس، و دشواری آن هر چند دانشجویان ما به روشنی سخن نگفته‌اند، اما به نظر نمی‌رسد که نسبت به آن خالی الذهن بوده باشند.

در خصوص پرسش دوم مبنی بر این که آیا ویسژگیهای استخراج شده، رویکردها و الگوهای تدریس خاصی را نشان می‌دهند یا نه، متذکر می‌شویم که بر مبنای گزارشهای

دریافتی، تدریس اعضاء هیأت علمی در کلیت آنها مورد ارزیابی قرار گرفت تا روشن شود از چه رویکردهایی در آنها استفاده شده است. مشخص شد که از بین ۵۱ نفر همکارانی که تدریس آنها مورد مشاهده قرار گرفته، ۴۵ نفر، یعنی ۸۸٪، از نوعی روش سخنرانی و ۶ نفر، ۱۲٪، از روشهای دیگری مثل بحث گروهی، کنفرانس و غیره استفاده کرده‌اند. از ارزیابی کلی گزارشهای دانشجویی چنین استنباط می‌شود که حدود ۶۰٪ از کسانی که روش سخنرانی را اعمال کرده‌اند، به نحوی از انحاء از فنون جدید مثل شروع درس با مرور درس روز قبل، ارایه پیش درآمدی بر درس جدید، توضیح منظم، متکلم وحده بودن و غیره بهره گرفته‌اند. بقیه عمدتاً این روش را به صورت سنتی تر اعمال کرده‌اند.

از ملاحظه نکات اخیرالذکر و نیز مندرجات جدولهای ۲ و ۳ چنین بر می‌آید که رویکرد مدرسان ما در تدریس با لحاظ ملاحظات چندی در چارچوب نظریه شماره یک رمزدن و رویکردهای ۱ و ۲ لایت و کاکس می‌گنجد. بنابراین، مدرسان ما عمدتاً از رویکرد موضوع مداری / معلم محوری استفاده می‌کنند. البته این گونه نیست که مدرسان ما صرفاً به ارایه اطلاعات بسنده کرده باشند یا دانشجویان ما دریافت کنندگان کارپذیر باشند.

بر مبنای داده‌های این بررسی حدود ۶۰ درصد همکاران هیأت علمی سعی کرده‌اند محتوی را به صورت ساختمانند یا به اصطلاح عمقی ارائه نمایند. از طرفی حدود ۴۰٪ اساتید دانشجویان را در کلاس درس به نحوی فعال نگهداشته‌اند. به این ترتیب ضمن تصدیق این که رویکرد مدرسان ما موضوع محورانه و معلم مدرانه است، بعضی از مدرسان ما در تدریس خود از بعضی جهات به نظریه سوم رمزدن و رویکرد سوم لایت و کاکس نزدیک می‌شوند. اما اثر چندانی از رویکردهای دیگر مثل متعلم محوری/ یادگیری مدارای دیده نمی‌شود. البته چون نمونه ما محدود بوده است قضاوت روشنی در این باره نمی‌توان کرد. در خاتمه باید اذعان کرد که به دلیل محدودیت این پژوهش و گسترده‌گی و پیچیدگی موضوع درباره بسیاری از وجوه مهم تدریس نمی‌توان قضاوت کرد. مثلاً ما در حال حاضر نمی‌دانیم که آیا یادگیری در نظام آموزش عالی ما عمدتاً برابر با انتقال مطالب است یا آن که دانشجو هم در آن سهمی دارد، و اگر دارد به چه میزانی است؟ همچنین تشکیل معرفت - که البته پدیده نوری در تحقیقات تربیتی است - در هاله‌ای از ابهام است. آیا لزوماً معرفت همان چیزی است که توسط استاد و کتاب و جزوه به دانشجو تسلیم می‌شود یا آن که معرفت را خود دانشجو می‌سازد یا دست کم آن را بازسازی می‌کند؟ اینها سؤالات فوق العاده مهمی هستند که پاسخ دادن به آنها نیازمند تحقیقات گسترده‌تر و مسلماً دقیق‌تری است.

### منابع

#### فارسی

- جویس، بروس، ویل، مارشا، و کالهن، امیلی (۲۰۰۰). الگوهای تدریس، ترجمه محمدرضا بهرنگی (۱۳۸۰). تهران: نشر کمال تربیت.
- فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- سعین، مصطفی (۱۳۸۱). تبعیض آموزشی، جامعه را دو قطبی می‌کند، روزنامه یومیه همشهری، سال دهم، شماره ۲۸۲۱، ۴ شهریور ۱۳۸۱.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گروه پژوهش‌های آماری و انفورماتیک (۱۳۸۰). آمار آموزش عالی ایران، سال تحصیلی ۸۰-۷۹.

لاتین

- Burdas, C.A. and Bardo, J.W. (1986). Measuring student's perception of teaching: dimensions of evaluation, *Educational and Psychological Measurement*, 56, 63-79.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. London: Penguin.
- Jackson, D.L., Teal, C.R., Raines, S.J., and Nasel, T.R. (1999). The dimensions of students' perception of teaching effectiveness, *Educational and Psychological Measurement*, 59, 580-596.
- Light, G. and Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education*: London: Paul Chapman Publishing.
- Lowman, J. (1991). *Mastering the Techniques of Teaching*, San Fransisco: Jessey- Bass Publishers.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Teach in Higher Edcation*, London: Routledge.
- Scott, P. (2000). A tale of three revolutions? Science, society and the university, in Peter Scott [Ed.] (2000) *Higher Education Re-Formed*: London: Falmer Press.
- Steffe, L.P. and Thompson, P.W. (Eds) (2000). *Radical Construction in Action*. London: Routledge.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: William Morrow and Co.