

شناسایی شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آن‌ها

مصطفی باقریان فر^۱، احمدرضا نصرافهانی^{۲*}، محمدرضا آهنچیان^۳

M. Bagherian¹, A.R. Nasresfahani^{2*}, M.R. Ahanchian³

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۰۲

Received Date: 2020/01/23

Accepted Date: 2020/05/30

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آن‌ها انجام شد.

روش: در پژوهش حاضر، از طرح ترکیبی و از نوع اکتشافی متوالی استفاده شد. در بخش کیفی، از روش مطالعه موردی و در بخش کمی، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. در بخش کیفی با ۲۰ نفر از متخصصان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های کشور که در حوزه روش‌های یاددهی و یادگیری اهل نظر هستند، مصاحبه نیمه-ساختاریافته به عمل آمد. جامعه آماری بخش کمی دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌ها بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های پژوهش در بخش کمی از طریق پرسشنامه محقق ساخته مستخرج از بخش کیفی جمع‌آوری شد. برای تعیین روایی سؤال‌های مصاحبه و پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش در بخش کیفی از روش‌های ساختاری و تفسیری و در بخش کمی از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد چهارده شاخص از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری بودند و می‌توان از شاخص‌های شناسایی‌شده برای ارزشیابی و بازنگری روش‌های یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها استفاده نمود. یافته‌های کمی نشان داد میانگین توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها نامطلوب بوده و نیاز به توجه بیشتری دارد.

کلید واژه‌ها: روش‌های یاددهی و یادگیری، برنامه درسی، رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان، ایران

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان، ایران

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، مشهد، ایران

Email: amasr@edu.ui.ac.ir

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

آموزش عالی را می‌توان به‌عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست. نظام آموزش عالی در همه جوامع از یک‌طرف با تربیت تخصصی افراد، مدیران و رهبران جامعه را در همه بخش‌ها آماده می‌سازد و از طرف دیگر با رشد توانایی‌ها، نبوغ و پتانسیل فکری انسان سبب توسعه مرزهای دانش بشری می‌گردد. به‌علاوه اینکه با تحلیل چالش‌های مختلف و مسائل مبتلا به انسان، نه‌تنها به حل مسائل و اصلاح نارسایی‌ها می‌پردازد، بلکه به دلیل تقویت نیروی اکتشاف و نوآوری، خلاقیت و ابداع گسترش روحیه‌ای انتقادی در میان تحصیل‌کردگان امکان ترقی و بهبود تمامی ابزارهای زندگی را فراهم می‌سازد. تحقق این وظایف و رسالت‌ها نیازمند ابزارهایی همچون برنامه درسی متناسب است؛ چراکه برنامه درسی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی است (Dehghani et al., 2011). (Lonenberg and Ernststein, 1996) برنامه درسی را قلب تعلیم و تربیت خوانده‌اند. برنامه درسی به‌عنوان مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری (Jordens and Zepke, 2009)، دستورالعمل‌ها و تجربه‌های برنامه‌ریزی‌شده‌ای که به‌منظور دستیابی به هدف‌های یادگیری ارائه می‌شود تعریف شده است (Scott and Brysiewicz, 2016; Abell, Debra and Thomas, 2005). عده‌ای از صاحب‌نظران در تعاریف گوناگونی که از برنامه درسی ارائه کرده‌اند، صراحتاً به عناصر برنامه درسی پرداخته‌اند. برای مثال، (Klein, 1985) به نه عنصر، (Eisner, 1994) به هفت عنصر، (Beauchamp, 1975) به دو عنصر؛ (Tyler, 1949) به چهار عنصر و (Akker, 2003) به ده عنصر اشاره کرده‌اند.

یکی از عناصر برنامه درسی که صاحب‌نظران مذکور به آن اشاره داشته‌اند و در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است روش‌های یاددهی و یادگیری است. نظریه‌پردازان برنامه درسی معتقدند با استفاده از روش‌های یاددهی و یادگیری می‌توان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم برای دستیابی به اهداف دروس تلاش نمود. روش‌های یاددهی و یادگیری یکی از مهم‌ترین عناصری است که در تحقق هدف‌های آموزشی و افزایش انگیزه و پیشرفت دانشجویان، نقش مؤثری ایفا می‌کند. فرآیند تدریس فقط به معنای رابطه استاد و شاگردی برای انتقال معلومات نیست، بلکه فعالیتی است منظم و هدف‌دار که از پیش طراحی می‌شود و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. روش‌های یاددهی و یادگیری بخش جدایی‌ناپذیری از فرایند یادگیری است که می‌تواند در آموزش عالی، بر مهارت‌های کلامی و غیرکلامی دانشجویان، توسعه مهارت‌های زندگی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و تعهد آنان تأثیرگذار باشد (Podlahová et al., 2012). (Skalková, 2008) بیان داشت روش تدریس به‌عنوان روش سازماندهی فعالیت‌های استادان و دانشجویان، منجر به تحقق اهداف مورد انتظار آنان می‌شود. (Maňák and Švec, 2003) مفهوم روش تدریس را به‌عنوان "سیستم ساختاری فعالیت‌های استادان و فعالیت‌های یادگیری دانشجویان با هدف دستیابی به اهداف آموزش خاص" تعریف نموده است (Tomova and Botikova, 2017).

روش‌های یاددهی و یادگیری یکی از نگرانی‌های دانشجویان است که تا حد زیادی بر یادگیری آنان مؤثر است. روش‌های یاددهی و یادگیری تا آنجا در امر آموزش اهمیت دارند که گروهی از علمای تربیتی، تسلط به روش‌های یاددهی و یادگیری را مهم‌تر از دانش و اطلاعات علمی استاد دانسته‌اند. استادانی که به روش‌های تدریس مسلط بوده‌اند، از دیگر استادانی که تنها به اطلاعات علمی تکیه داشته‌اند، موفق‌تر بوده‌اند. Cronbach معتقد است نحوه ارائه مطالب در کلاس، هنر است و موفقیت در آن تابع بینش استاد از ویژگی‌های یادگیرندگان و شناخت صحیح روش‌های تدریس و کاربرد مناسب آن‌ها در موقعیت‌های مختلف می‌باشد. Azubel در زمینه اهمیت روش‌های تدریس معتقد است روش‌های تدریس در ایجاد انگیزش در یادگیرندگان نقش اساسی دارد؛ چراکه به‌وسیله روش‌های تدریس مؤثر، یادگیری قابل توجهی و انگیزه‌ای قوی حاصل خواهد شد (Saif, 2013). روش‌های یاددهی و یادگیری فی‌نفسه خوب یا بد نیستند بلکه نحوه و شرایط استفاده از آن‌ها موجب ضعف یا موفقیت تدریس می‌شود. اگر روش انتخاب شده با اهداف، توانایی‌های یادگیرندگان و محتوای دروس منطبق نباشد و یا استاد مهارت‌های لازم برای استفاده از روش‌ها را کسب نکرده باشد یا زمینه اجرای آن‌ها را در کلاس فراهم ننموده باشد. در این‌گونه موارد استاد با شکست مواجهه می‌شود و کیفیت تدریس او مناسب نخواهد بود.

استادان در برنامه‌ریزی، تدریس و ارزشیابی درس از دو طیف استادمحور و دانشجو محور استفاده می‌کنند. در این میان، طیف استاد محور، یک سبک دستوری می‌باشد که در آن استاد همه‌ی تصمیمات را در هر مرحله‌ی درس اتخاذ می‌کند. در طیف دیگر که شاگرد محور است، فراگیر، مسئولیت فرآیند یادگیری را بر عهده می‌گیرد و استاد نقش تسهیل‌گری و مربیگری را بر عهده دارد. در برنامه‌های درسی جدید و روش‌های آموزش آن، تأکید اساسی بر روش‌هایی است که در آن دانشجو نقش فعالی دارد. در این روش‌ها، نقش اصلی در فرآیند یادگیری بر عهده دانشجو است و او این فرآیند را به پیش می‌برد؛ لذا سایر عوامل چون تجهیزات و ابزارهای آموزشی، محتوا و اقدامات استاد در ارتباط با دانشجو همگی معنی و مفهوم پیدا می‌کنند. استاد در این روش‌ها نقش جهت دهنده و سازمان‌دهنده را ایفا می‌کند تا فعالیت‌های دانشجویان را متناسب با اهداف درس در مسیر صحیح هدایت کند (Sadeghi Dizaj et al., 2015). براساس مطالعات صورت گرفته، با خروج از رویکرد آموزشی حافظه‌پرور و به چالش کشاندن ذهن دانشجویان از طریق فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مطلوب، می‌توان دانشجو را در رویکرد یاددهی و یادگیری فعال کرد و روحیه کاوش، پژوهش، انتقاد و انجام کارهای مشارکتی را در آن‌ها پرورش داد (Sirbu, Tonea, Iancu, Pet and Popa, 2015). استادان دانشگاه‌ها، اگر می‌خواهند رویکرد فعالی را در روش‌های یاددهی و یادگیری مدنظر قرار دهند باید به اصول و ویژگی‌هایی چون ۱) تأکید بر فرآیند یادگیری به‌جای نتیجه یادگیری؛ ۲) تأکید عمده بر پردازش اطلاعات و تشکیل ساخت ذهنی؛ ۳) توجه به دانش و تجربیات دانشجویان؛ ۴) تأکید بر انگیزش درونی؛ ۵) تأکید بر فرآیند اکتشاف و حل مسئله؛ ۶) تأکید بر راهبردهای فراشناختی؛ ۷) تأکید بر فعالیت‌های گروهی و یادگیری مشارکتی؛ ۸) تأکید بر

سؤالات دانشجویان؛ ۹) تأکید بر مفهوم‌سازی؛ ۱۰) تأکید بر کیفیت یادگیری؛ ۱۱) تأکید بر فعالیت‌های پژوهشی و ۱۲) تأکید بر ارزشیابی عملکرد و تربیت مطلوب فرهنگی؛ توجه کنند (gholami, 2019).

رعایت اصول و شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در تدریس، علاوه بر رضایت دانشجویان از درس، به رتبه دانشگاه در رتبه‌بندی‌های جهانی کمک خواهد کرد. همچنین دانشجویان از کلاس‌های درس گریزان نمی‌شوند و جذابیت لازم را برای حضور دانشجویان خواهد داشت (taghizadeh, 2019).

اگرچه در حال حاضر، دانشگاه‌های ما به کمیت دانش‌آموختگان بیش از کیفیت آنان اهمیت می‌دهند (Shabani, 2016). کیفیت دانش‌آموختگان نیز ناشی از ارائه محتوا با استفاده از روش‌های یاددهی و یادگیری اثربخش است. مطالعات زیادی نشان داده‌اند که روش‌های یاددهی و یادگیری بر کیفیت یادگیری دانشجویان تأثیرگذار بوده است. تعدادی از این مطالعات، به برخی از شاخص‌ها و اصول عنصر روش‌های یاددهی و یادگیری اشاره‌ای داشته‌اند لیکن مطالعه‌ای که به صورت جامع شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری مورد بررسی قرار داده باشد، یافت نشد. لذا در ادامه به برخی از پژوهش‌های داخلی و خارجی که می‌تواند در این مطالعه به پژوهشگران کمک نمایند اشاره شده است.

برای مثال، (Kolb, 2005) در پژوهش خود دریافت انتخاب شیوه‌های متنوع تدریس بر اساس سبک یادگیری دانشجویان و به‌کارگیری گستره وسیعی از فعالیت‌ها و استراتژی‌های آموزشی، موفقیت بیشتر برنامه‌های درسی و کیفیت بهتر آموزش را تضمین می‌کند (Keshavarzi, Yarmohammadian and Nadi, 2018). (Shabani, 2011) معتقد است استادان می‌توانند با به‌کارگیری شیوه‌های متنوع تدریس، علاقه و توجه دانشجویان را به درس جلب و تدریس خود را به یادگیری فعال نزدیک‌تر کنند. در انتخاب روش تدریس باید به تناسب، کارایی و اثربخشی آن با موضوع مورد تدریس و مبحث مربوطه نیز توجه داشت. گفتنی است انتخاب و به‌کارگیری روش تدریس، بسته به نحوه تفکر استاد و آگاهی او از فلسفه، باور و نگرش‌های او در زمینه تعلیم و تربیت دارد. علاوه بر آن، مربیان بزرگ بر این باورند که روش‌های تدریس مستقیماً بر اساس نحوه‌ی تفکر ما درباره یادگیری تعیین می‌شوند و به همین ترتیب، تغییرهای حاصل در طرز تفکر راجع به شیوه‌های آموزشی از تغییرهای وسیع‌تر در نگرش ما نسبت به خودمان و جهان پیرامون متأثر است. به باور (Wang, 2012) در فرایند تدریس، استادان باید روش‌های متنوعی را به‌کار بگیرند. هر روش تدریس مزایای خاص خود را دارد و استادان باید روش‌های تدریس مناسب را مطابق با محتوا و موقعیت خاص دروس انتخاب کرده و به تمامی روش‌ها توجه کرده تا به بهینه‌سازی روند تدریس کمک کنند. (Maleki, 2013) مهم‌ترین اصول انتخاب روش‌های تدریس را تناسب با هدف، محتوا، اصول یادگیری، محدودیت‌ها و توانایی‌ها، نظام ارزشی، علایق، تناسب با زمان آموزشی، فعال‌سازی یادگیرنده، تلفیق آموزش و پرورش، بسیج همه قوای درون، فرصت‌های متنوع یادگیری، توازن ابعاد یادگیری، انعطاف‌پذیری در شرایط مختلف و ترکیب روش‌ها برشمرده است. (Kolb, 2005) بیان می‌کند که انتخاب شیوه‌های متنوع تدریس بر اساس سبک یادگیری دانشجویان و به‌کارگیری گستره وسیعی از

فعالیت‌ها و استراتژی‌های آموزشی، موفقیت بیشتر برنامه‌های درسی و کیفیت بهتر آموزش را تضمین می‌کند (Khaleghkhan, A., Sharif, A, Zahed Babalan, A and Hashemi, 2017).

(Parish, 2016; Loyens and Rikers, 2011; Elen, Clarebout, Le´onard and Lowyck, 2007)

اعتقاد دارند روش‌هایی باید انتخاب شود که دانشجویان نقش فعالی در فرایند یادگیری داشته باشند. نتایج مطالعات صورت گرفته توسط (Sharan and Eslavin, 1980) نشان داد رویکرد یادگیرنده محور از رویکرد استادمحور اثربخشی بیشتر است. پژوهش (Milis, 2010) نیز نشان داد مشارکت دانشجویان در درس به‌عنوان یک روش یادگیری گروهی که هدف اصلی آن شرکت فعال و معنادار دانشجویان در فرآیند یاددهی و یادگیری است به افزایش انگیزه‌ی دانشجویان منجر می‌شود (, Khaleghkhan et al., 2017). نتایج پژوهش (Rankin and Brown, 2016) نیز نشان داد استادان باید از روش‌های تدریس متنوع و خلاق در تدریس خود استفاده کنند؛ چراکه مغز را برای ایجاد افکار و دیدگاه‌های نو تحریک می‌کند و انگیزه درونی در دانشجویان ایجاد و نقش تسهیل‌کننده‌ای در محیط و فرایند یادگیری پدید می‌آورد. همچنین نتایج پژوهش‌های (Fisher and Hanzeh, 2019) و (Deslauriers, McCarty,) (Miller, Callaghan and Kestin, 2019) نیز نشان دادند روش‌های تدریس دانشجو محور اثربخش‌تر از روش‌های تدریس استاد محور هستند. (Nithyanandama, 2020) در پژوهش خود دریافت اگر نگرش دانشجویان به یادگیری با استفاده از روش‌های یاددهی و یادگیری تغییر داده نشود تنها درصد بسیار پایینی از دانشجویان مهارت لازم را برای استخدام کسب می‌کنند. در روش‌های یاددهی و یادگیری توجه به شاخص‌هایی چون مشارکت دانشجویان و درگیر کردن توجه آنان، تعامل بین استاد و دانشجو و توجه به نیازهای دانشجویان و صنعت و رابطه بین آن‌ها بسیار حائز اهمیت است. همچنین نتایج پژوهش (Evans, 2020) نیز نشان داد توجه به یادگیری مستقل در ارائه تدریس بسیار مهم است. استادان جهت تقویت یادگیری مستقل و عمیق، باید دانشجویان را به سمت صنعت ترغیب کنند تا بتوانند با کار کردن نیمه‌وقت آن‌ها در صنایع، یادگیری خود را تقویت کنند.

تدریس، یکی از تأثیرگذارترین و مهم‌ترین ابزارهایی است که زمینه یادگیری مطالب و محتوا و تربیت را فراهم می‌کند و بسیاری از متخصصان، تسلط و مهارت استادان بر روش‌های تدریس را یکی از ملاک‌های شایستگی آنان به شمار می‌آورند؛ به‌گونه‌ای که این ملاک را بر دیگر ملاک‌های صلاحیت استادان ترجیح می‌دهند. فناوری‌ها، استراتژی‌های تدریس و فلسفه‌های طراحی روش‌های یاددهی و یادگیری باعث می‌شوند که روش‌های یاددهی و یادگیری به‌طور مداوم نیاز به پژوهش و ارزشیابی داشته باشد. شناسایی شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری می‌تواند به ارزشیابی روش‌های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی دانشگاه‌های کشور و بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی کمک نماید. از بین برنامه‌های درسی آموزش عالی، رشته‌های علوم انسانی از حساسیت بیشتری برخوردار است؛ چنانکه مقام معظم رهبری نیز در این رابطه اشاره داشتند که علوم انسانی به اندازه علوم صنعتی و پزشکی مهم است و پیشرفت در آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر این، علوم انسانی

جهت دهنده و فکرساز است و مسیر و حرکت جامعه را مشخص می‌کند. از این رو اهمیت ارزشیابی دروس، بازنگری و تحول برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی علوم انسانی بیش از پیش نمایان می‌شود. علاوه بر این، با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته برای مثال پژوهش‌های (Alibigi et al., 2019; Ghanbari and Soltani, 2018; Oppenheimer and Hargis, 2020; Kornell, 2020) که مبتنی و متمرکز بر تدریس استادان بوده و توانمندی‌های فردی، اخلاقی، رفتاری و چگونگی تدریس استادان را مورد بررسی قرار داده‌اند. لذا ضرورت این پژوهش به این دلیل است که تاکنون پژوهشی که شاخص‌های روش‌های تدریس را شناسایی کرده باشد، یافت نشد. علاوه بر این، دانشگاه‌های کشور می‌توانند از این شاخص‌ها برای ارزشیابی دروس رشته‌های علوم انسانی در ارزشیابی‌هایی پایان ترم و میان ترم خود استفاده کنند. همچنین این پژوهش، میزان توجه به این شاخص‌ها را در دروس رشته‌های علوم انسانی یکی از دانشگاه‌های جامع کشور مورد بررسی قرار داده است. این پژوهش سعی بر آن دارد با مدنظر قرار دادن پیشینه پژوهشی و عدم کفایت برخی از مطالعات صورت گرفته، شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری را شناسایی نماید و در ادامه میزان توجه به شاخص‌های شناسایی شده را در دروس و رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار دهد و بدین گونه به سؤالات پژوهش پاسخ دهد.

سؤالات پژوهش

سؤال کیفی:

- ۱- شاخص‌های روش‌های مطلوب یاددهی و یادگیری دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟
سؤالات کمی:
- ۲- میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
- ۳- میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
- ۴- میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
- ۵- آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۶- آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری بر حسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش، ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ساخت ابزار است که در آن داده‌های کیفی به‌منظور کمک به تنظیم پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل شد. در بخش کیفی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور و متخصصان حوزه روش‌های یاددهی و یادگیری و در بخش کمی دیدگاه دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های^۱ سطح یک کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ جمع‌آوری شده است. بخش کیفی به روش مطالعه موردی و بخش کمی به روش توصیفی از نوع پیمایشی اجرا گردیده است. به‌طور کلی مطالعه موردی کیفی یک راهبرد پژوهش است که در یک بستر و زمینه خاص انجام می‌شود.

شرکت‌کنندگان پژوهش: افراد متخصص در حوزه روش‌های یاددهی و یادگیری دروس به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه، با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری افراد کانونی^۲ متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی^۳) و استفاده از معیار کفایت «اشباع نظری^۴ داده‌ها» انتخاب شدند؛ بدین گونه که مصاحبه‌ها تا جایی پیش رفت که محقق به اشباع نظری رسید و مصاحبه‌های بیشتر، اطلاعات جدیدی ارائه نمی‌کرد. از این‌رو، ۲۰ نفر از استادان مجرب و اهل نظر کشور در حوزه علوم تربیتی (گرایش‌های برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی، مدیریت آموزشی)، روانشناسی و روش‌های یاددهی و یادگیری در این پژوهش مشارکت داده شدند. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، بدین‌گونه سعی شد افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخگوی سؤالات پژوهش باشند و دارای سوابق اجرایی و عملی، تسلط علمی و تجربه غنی از پدیده موردبررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته و دارای تألیف و در آموزش و پژوهش شاخص باشند؛ بدین گونه که بیشترین مقالات را در زمینه روش‌های یاددهی و یادگیری و در زمینه تدریس دانشجویان دارای شهره باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۶ نفر زن و ۱۴ نفر مرد و از نظر مرتبه علمی ۱۳ نفر در مرتبه دانشجویی و ۷ نفر استاد بودند. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی در جدول (۱) ارائه شده است:

۱. با توجه به اینکه برای کسب مجوز در دانشگاه برای جمع‌آوری داده‌ها بیان شد که نام دانشگاه ذکر نمی‌شود به همین منظور نام دانشگاه ذکر نشده است. دانشگاه موردنظر یکی از دانشگاه‌های جامع و سطح یک کشور است.

2. Critical cases sampling

3. Critical case

4. Theoretical Saturation

جدول (۱): مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

کد شرکت‌کننده	جنسیت	سابقه کار	مرتبه علمی	مدت زمان مصاحبه	کد شرکت‌کننده	جنسیت	سابقه کار	مرتبه علمی	مدت زمان مصاحبه
۱	مرد	۲۶	استاد	۵۶ دقیقه	۱۱	مرد	۲۸	استاد	۵۱ دقیقه
۲	مرد	۲۷	استاد	۵۰ دقیقه	۱۲	زن	۱۲	دانشیار	۵۰ دقیقه
۳	زن	۱۲	دانشیار	۵۱ دقیقه	۱۳	مرد	۲۶	استاد	۵۴ دقیقه
۴	مرد	۱۴	دانشیار	۴۸ دقیقه	۱۴	زن	۱۱	دانشیار	۵۱ دقیقه
۵	زن	۱۵	دانشیار	۴۵ دقیقه	۱۵	مرد	۹	دانشیار	۵۲ دقیقه
۶	مرد	۲۶	استاد	۵۴ دقیقه	۱۶	مرد	۱۰	دانشیار	۴۶ دقیقه
۷	مرد	۲۳	استاد	۵۰ دقیقه	۱۷	زن	۱۱	دانشیار	۴۴ دقیقه
۸	مرد	۱۳	دانشیار	۵۵ دقیقه	۱۸	مرد	۲۵	استاد	۴۶ دقیقه
۹	زن	۱۴	دانشیار	۴۴ دقیقه	۱۹	مرد	۱۲	دانشیار	۴۳ دقیقه
۱۰	مرد	۱۰	دانشیار	۴۷ دقیقه	۲۰	مرد	۱۴	دانشیار	۴۴ دقیقه

جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سال سوم و چهارم کارشناسی یکی از دانشگاه‌های سطح یک کشور در سال تحصیلی ۹۹ - ۱۳۹۸ می‌باشد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده است؛ بدین‌صورت که از بین دانشکده‌های حوزه علوم انسانی، دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند. در ادامه در هر دانشکده، دو گروه که دارای رشته کارشناسی بودند، انتخاب (رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی از دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و برنامه‌ریزی شهری از دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و رشته‌های حقوق و مدیریت دولتی از دانشکده علوم اداری و اقتصاد) و سپس دو درس از درس‌های تخصصی^۱ هر رشته انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین دانشجویان آن‌ها به‌صورت سرشماری توزیع شده است. به‌طور کلی ۳۶۰ نفر از دانشجویان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۲۹۶ نفر معادل ۸۲/۲ درصد دانشجویان زن و ۶۴ نفر معادل ۱۷/۸ درصد دانشجویان مرد بودند. شایان‌ذکر است تعداد زن و مرد با تعداد دانشجویان زن و مرد دانشگاه معادل است. همچنین ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم اداری و اقتصاد بودند.

روش گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. پژوهشگران برای انجام مصاحبه‌ها ابتدا دستورالعمل مصاحبه را طراحی کردند و سپس مصاحبه‌ها را براساس آن پیش بردند. پژوهشگران برای انجام مصاحبه‌ها، نامه‌ای با ذکر اهداف پژوهش، نقش

۱. دروس تخصصی براساس مشورت با استادان و متخصصان هر رشته و گروه انتخاب گردیدند. ضمناً دروس در قسمت یافته‌ها ارائه شده است.

مصاحبه‌شونده در انجام پژوهش و سؤالات مصاحبه (سؤالات راهنما) تنظیم و به‌صورت حضوری و پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان نمودند. لازم به ذکر است قبل از ارسال فرم مصاحبه، توسط چند نفر از استادان و متخصصان موردبررسی قرار گرفت و مواردی اصلاح گردید. همچنین راهنمای سؤالات با استفاده از مرور متون و مشورت با استادان تهیه و پس چند مصاحبه پایلوت، اصلاح نهایی در راهنمای سؤالات انجام پذیرفت. نویسندگان با کوشش زیاد سعی نمودند رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان مصاحبه توسط مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند. همان‌طور که ذکر گردیده است ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای است که پرسش‌ها از قبل مشخص شده، لکن در مواردی که لازم بود پرسش‌های جزئی‌تری نیز مطرح می‌شد تا منظور مصاحبه‌شوندگان به‌خوبی مشخص شود. بدین گونه که پرسش‌ها از پرسش‌های مقدماتی چون سابقه کار و مرتبه شروع و در ادامه با پرسش‌های کلیدی و پیگیرانه خاتمه یافت. با اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و طولانی‌ترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. مصاحبه فردی توسط پژوهشگر به‌صورت حضوری و در شرایطی غیررسمی انجام شد. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها قبل از شیوع ویروس کووید ۱۹ انجام شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش ساختاری^۱ و تفسیری^۲ استفاده شد. بدین‌منظور، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، پس از جمع‌آوری آن‌ها، چندین بار به‌دقت به متن آن‌ها گوش سپرد و سپس آن‌ها را کلمه به کلمه به‌صورت مکتوب در آورد. سرانجام این مراحل دنبال شد: (۱) ابتدا به هر مصاحبه‌شونده یک کد اختصاص داده شد؛ (۲) در ذیل هر سؤال پژوهش، جمله‌هایی با معنای مشابه در تمام مصاحبه‌ها کنار یکدیگر قرار گرفتند و مطابق با مفهوم مستتر در آن‌ها برایشان نام و کد در نظر گرفته شد؛ (۳) با مرور مجدد، کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مقوله‌هایی بزرگ‌تر تشکیل شد- این کار روی تمام سؤال‌های مصاحبه انجام شد- و ادغام و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت و سپس، براساس مشابهت‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج و الگوی کلی ارائه شد؛ (۴) این مقوله‌ها را متخصصان و استادان

۱. در تحلیل ساختاری متن پیاده شده، واژه‌ها، مفاهیم و ارتباط میان آن‌ها بر حسب میزان تکرار، تعداد واژه‌ها، الفاظ، کنایه‌ها و اصطلاحات به کار رفته در جمله‌ها و میزان تکرارشان شمارش و بررسی می‌گردد تا الگوهای موجود در گفته‌ها کشف شود (Karimi & Nasr, 2012).

۲. در این روش تحلیل، پژوهشگر درصدد است تا حد امکان، به آشکار نمودن پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه پردازد. طبقه توصیه گیلهام، برای دستیابی به این هدف، متن مصاحبه باید به طور کامل و با شرح جزئیات نوشته شود (Gilham, 2000: 63).

بازنگری نمودند و اصلاحات لازم در مقوله‌های اصلی و فرعی صورت گرفت. برای افزایش دقت در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا^۱ استفاده شده است.

برای اعتباریابی کیفی از تکنیک قابل‌قبول و معتبر بودن استفاده شد. قابل‌قبول بودن میزانی است که می‌توان نتایج به‌دست‌آمده را صحیح و قابل‌باور دانست. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به‌علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضاء از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید. یادآور می‌شود داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان بررسی و مواردی نیز اصلاح گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت انجام می‌گرفت. ضمناً هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد.

ابزار پژوهش در بخش کمی: برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج‌شده از بخش کیفی و متون تخصصی استفاده شده است. پرسشنامه ارزشیابی از روش‌های یاددهی و یادگیری شامل ۱۴ گویه است. هر کدام از گویه‌ها براساس طیف پنج ارزشی لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شدند. به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه هشت نفر از اعضای هیئت‌علمی و متخصصان در مورد آن اظهارنظر کردند و اصلاحات لازم اعمال شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سؤالات پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از اجرای آزمایشی پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه، پایایی حیطه روش‌های یاددهی و یادگیری ۰/۹۳۵ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از آمار توصیفی و به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون مانوا) با رعایت پیش‌فرض‌ها استفاده شده است. توضیحاتی از جمله اطمینان‌بخشی به مصاحبه‌شونده‌ها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات به‌دست‌آمده و نام آنان و دادن آزادی برای شرکت در پژوهش که از نکات رعایت شده اخلاق باشد، گفته شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤال‌های پژوهش به تفکیک ارائه می‌گردند:

سؤال اول: شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری مطلوب دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟

با مطالعه دقیق مصاحبه‌های صاحب‌نظران، چهارده مقوله از نظرات آن‌ها استخراج شد که در جدول ۲ به شرح زیر می‌باشد. در ادامه به تشریح هر یک از مقوله‌ها پرداخته شده است.

جدول (۲): نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مصاحبه

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تکرار در نقل قول	نقل قول‌ها
	متنوع بودن روش‌های تدریس	۱۸	مصاحبه‌شونده کد ۱۳ اظهار داشت: «استادان دانشگاه نباید فقط بر روش سخنرانی تکیه کنند بلکه باید با تکیه بر ترکیب مختلفی از روش‌های تدریس، یادگیری را برای دانشجویان تسهیل نمایند و یا سازمان‌دهی روش‌های مختلف تدریس راه رسیدن به مقاصد و پیشرفت دانشجویان را آماده نمایند. به عبارتی اگر پای تخته رود و یک ساعت صحبت کند مطمئناً دانشجویان خوابشون می‌برد. آستانه تحمل افراد یک ربع تا بیست دقیقه است. لذا اگر از روش‌های تدریس متنوعی استفاده کند دانشجویان رضایت مطلوب را از درس خواهند داشت و تمایل دارند که روی کلاس درس حاضر شوند و از یادگیری محتوای درس لذت ببرند».
	تأکید بر تعامل میان استاد و دانشجو	۱۸	پاسخگوی کد ۱۲ اظهار داشت: «واقعاً سخت و آزاردهنده است که استاد بدون تعامل با دانشجویان در مورد مطالب صحبت کند. این باعث می‌شود دانشجویان احساس بی‌حوصلگی کنند. مگر اینکه فصاحت معلم یا طراحی برنامه درسی به‌خصوص خوب باشد، در غیر این صورت جذب دانشجویان دشوار است. روش تدریس مناسب باید یک روش تعاملی باشد. باید بین دانشجو و استاد تعامل و ارتباط برقرار شود و لازم است بین آن‌ها صمیمیت و همدلی به وجود آید تا ارتباطی قوی و پایدار بین آن‌ها به وجود آید. ارتباط بین آنان منجر می‌شود که دانشجویانی عالم، محقق، متعهد و با فرهنگ تربیت شود». مصاحبه‌شونده کد ۱۵ نیز بیان داشت: «تعامل بین استادان و دانشجویان می‌تواند یادگیری و کسب دانش از سوی دانشجو و رشد صلاحیت و شایستگی‌های او را تحت تأثیر قرار دهد و از طریق تعامل با دانشجویان می‌توان علائق، توانمندی‌ها، قابلیت‌ها و استعدادها را شناسایی و براساس آن روش‌های تدریس مناسب را انتخاب کرد و تعامل با دانشجویان فرصتی مناسب برای رفع چالش‌های برنامه درسی به‌ویژه روش‌های تدریس می‌باشد».
	توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان	۱۶	به‌زعم پاسخگوی کد ۱۰، استادان باید با توجه به توانمندی‌های هر یک از دانشجویان روش تدریس خود را انتخاب کنند. روش‌هایی تدریس هر یک از مقاطع باید با هم متفاوت باشد، چراکه سطح و توانایی دانشجویان با هم متفاوت است. به‌طور مثال، در مقطع دکتری، استادان تمام تأکیدات خود را بر روی کارهای پژوهشی و تحقیقی گذاشته تا دانشجو به دنبال کشف ایده‌های جدید و نوآوری در زمینه موضوعات و محتوای درس و رشته پژوهشی خود باشد درحالی‌که در مقطع کارشناسی بدین‌گونه نیست.
	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۱۷	به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۱، روش تدریسی که انتخاب می‌کنیم باید باعث تحریک و شوق دانشجویان بر سر کلاس درس باشد. باید عطش در آن‌ها ایجاد کند و اینکه ببینیم دانشجو با تنبلی سر کلاس میاد یا با علاقمندی میاد. آیا استاد میتونه دانشجویان را جذب درس کنه یا اینکه دانشجویان فقط به خاطر حضور غیاب استاد سر کلاس حاضر می‌شوند. البته استادان می‌توانند با طرح کردن مسئله در ابتدای درس و تدریس در آن‌ها ایجاد انگیزه نموده تا بتوانند دانشجویان را جذب درس نمایند.

همچنین مصاحبه‌شونده کد ۶ عنوان داشت: «ترغیب دانشجویان نیروی محرکه‌ای است که دانشجویان را برای مطالعه و انجام دادن فعالیت‌های درس فعال می‌کند. اگر ترغیب و ایجاد انگیزه‌ای صورت نگیرد یادگیری و پیشرفتی وجود نخواهد داشت؛ چراکه روش‌های تدریس یکی از مهم‌ترین عناصری است که در افزایش انگیزه دانشجویان مؤثر بوده است».

پاسخگوی کد ۱۷ اظهار داشتند: «به نظرم همکاران می‌توانند از رسانه‌های مختلفی در کلاس درس جهت یادگیری بهتر استفاده کنند. اگر در ارائه‌ها مون نتوانیم از رسانه‌های مختلف استفاده کنیم مطمئناً دانشجویان زودتر خسته خواهند شد و میزان پیشرفت تحصیلی کمتر است. به عبارتی باید از ابزارهای مختلفی استفاده کرد تا فرصت‌هایی یادگیری بیشتری را فراهم و به پردازش اطلاعات کمک دوچندانی شود. استفاده از ابزارهای مختلف باعث یادگیری مستقل، تقویت درک دانشجویان از درس و گسترش خزانه اطلاعات آنان خواهد شد. استفاده از رسانه‌های آموزشی منجر به محیط آموزشی پویا و فعال، مشارکت همه جانبه دانشجویان در درس، تعامل عمیق بین استادان و دانشجویان، کشف نکات ریز و ظریف، مشاهده تجارب واقعی، عینی و حقیقی و سهولت یادگیری می‌شود».

پاسخگوی کد ۳ اظهار داشت: «در این چند سالی که در دانشگاه تدریس می‌کنم دانشجویان علاقه‌مند به مشارکت و همکاری در کلاس درس هستند. کلاس‌هایی که بیشتر مشارکت می‌کنند دانشجویان لذت بیشتری از تدریس دارند. این لذت در چهره آن‌ها مشخص است. استادان باید از دانشجویان بخواهند تا سؤالات خود را در مورد درس و محتوای درس بپرسند. مشارکت فعال تر دانشجویان، فرصت‌هایی برای مشارکت در بحث و تعامل استاد و دانشجو به صورت فعال در کلاس، تفکر دانشجویان و پتانسیل‌ها می‌تواند حیاتی و رها شود». همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۹ اظهار داشتند: «استادان باید روش تدریسی را انتخاب نکنند که خودشان متکلم وحده باشند بلکه باید دانشجو در کلاس درس فعال باشد. در غیر این صورت روش تدریس ارزش چندانی ندارد. این‌گونه نباشد که تنها کسی که می‌تواند این مطالب را تدریس کند خود استاد هست و با دانشجویان ارتباط برقرار کنند، سؤالات را در کلاس مطرح کنند، بحث گروهی انجام دهند و دانشجویان را در درگیر نمایند و اگر دانشجویان بیشتر در کلاس درگیر شوند بیشتر به برنامه درسی علاقه‌مند خواهد شد. همچنین ممکن است زمان بیشتری را برای یادگیری خود بعد از کلاس صرف کنند. در غیر این صورت اگر بحث گروهی صورت نگیرد دانشجویان نخواهند توانست آن مطالب و ایده‌هایی که در ذهن خود دارند را به زبان آورد. بحث گروهی در کلاس به دانشجویان اعتمادبه‌نفس، حس مشارکت‌جویی در انجام تمام امور، رعایت حقوق دیگران، تقویت بیان دانشجویان و افزایش قدرت تحمل قوه شنیداری آن‌ها خواهد شد. همچنین آن‌ها با فرصت نقد کردن مباحث، قدرت انتقاد کردن و انتقادپذیری خود را بالا خواهند برد». یکی از تکنیک‌هایی که باید در مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس مدنظر قرار داد اختصاص زمان کافی به بحث و پرسش و پاسخ است. مصاحبه‌شونده کد ۸ اظهار داشت: «انجام دادن بحث و پرسش و پاسخ در کلاس درس باعث می‌شود که تفکر دانشجویان تحریک و آن‌ها را نسبت به موضوع علاقه‌مند کنند. علاوه بر این، منجر به تقویت قدرت استدلال، توانایی‌ها، استفاده از تجارب و دانسته‌های گذشته و ایجاد اعتمادبه‌نفس در دانشجویان می‌شود. همچنین دانشجویانی که ایده و پیشنهادها کاربردی در ذهن خود دارند می‌توانند بیان کنند. در پرسش و پاسخ و مباحثه، ضمن جلب توجه

روش-
های
یاددهی
و
یادگیری

استفاده از
وسایل، ابزارها
و رسانه‌های
مختلف

۲۰

هم‌آموزی و
مشارکت
فعال
دانشجویان در
موضوعات
درس

۱۹

دانشجویان به درس، به کشف مفاهیم جدید توفیق می‌یابند و قدرت بیان بالاتر و خجالت و کم‌رویی کمتری پیدا کرده و روحیه همکاری، سعه‌صدر، نقدپذیری و توان شنیدن نظرهای دیگران بیشتر و قوی‌تر می‌شود».

مصاحبه‌شونده کد ۱۱ اظهار داشت: «به‌عنوان یک استاد دانشگاه، این نکته مدنظرم قرار دارد که در هنگام تدریس یک درس سعی می‌کنم دانشجویان را به سمت‌وسوی یادگیری مستقل سوق دهم. به‌عنوان مثال، بخشی از کارها را باید دانشجویان انجام دهند، از مدیریت کلاس‌داری، آموزش برخی از مباحثی که در کلاس باید ارائه شود، برخی از تکالیف یا سؤالات مطرح شده توسط سایر دانشجویان. حرکت و راهنمایی دانشجویان در جهت یادگیری مستقل منجر به کارآفرینی و خلاقیت دانشجویان خواهند شد و دانشجویان به‌راحتی می‌توانند به دنبال دانش جدید باشند». همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۳ اظهار داشت: «روش تدریس باید بدین گونه باشد که دانشجویان را درگیر یادگیری خود نماید، بدین معنی که خودشان برنامه‌ریزی کنند، اهداف‌شان را تعیین کنند و پیشرفت‌شان را نظارت کنند».

مشارکت‌کننده کد ۴ پژوهش اشاره داشتند: «استادان باید روش‌های تدریس را به‌گونه‌ای انتخاب کنند که مهم‌ترین مفاهیم اساسی درس را شناسایی و تعریف و مطالب اصلی و مهم درس را به دانشجویان نشان و برجسته نماید. به‌طور مثال، به‌عنوان یک استاد دانشگاه در ابتدا، فرایند و در انتهای زمان کلاس، نکات اصلی مطالب ارائه شده را جهت یادگیری و دانستن دانشجویان بر روی تابلو یا پاورپوینت به‌صورت بزرگ ارائه می‌دهم تا تصویری از این نکات مهم در ذهن آن‌ها حک گردد. هنگامی که جنبه‌های اساسی و مهم درس برای دانشجویان واضح و روشن می‌گردد سریع‌تر، دقیق‌تر و آسان‌تر یادگیری صورت می‌گیرد». مصاحبه‌شونده کد ۱۶ بیان داشت: «با توجه به فناوری‌های جدید، حجم مطالب خودبه‌خود بالا خواهد رفت. به دلیل حجم زیاد، تأکید باید روی مطالب اساسی باشد و آن‌ها را برجسته نمود. مطالب جزئی کارساز نخواهد بود».

به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۱۸، اگر می‌خواهیم تدریس و روش تدریس موفقی داشته باشیم باید اولین نکته‌ای که باید مدنظرمان باشد این باشد که مطالب جدیدی که می‌خواهیم به دانشجویان بیاموزیم با مطالب قبلی آموخته شده مرتبط باشد یعنی ساخت شناختی دانشجویان را در نظر بگیریم. اطلاعات و مفاهیمی که بر پایه اطلاعات قبلی دانشجویان باشد زودتر آموخته و هضم می‌شوند. مصاحبه‌شونده کد ۱۴ بیان داشت: «مفاهیم و محتوایی که می‌خواهیم در یک درس به دانشجویان یاد دهیم باید با ساخت شناختی او یعنی با سایر مفاهیم و مطالب آن رشته که از پیش در ذهن وی به وجود آمده است مربوط سازیم».

مصاحبه‌شونده کد ۷ عنوان کردند: «روش‌های تدریسی که برای یک درس انتخاب می‌کنیم باید براساس اهداف و محتوای آن درس باشد. به‌طور مثال، در دروسی که نیاز به کار عملی دارند ما نیاز داریم که از روش‌های کارگاهی و عملی استفاده کنیم نه اینکه از روش سخنرانی استفاده کنیم. در دروس رشته تکنولوژی که نیاز به عمل بیشتری وجود دارد باید از روش‌های تدریس عملی بیشتری استفاده کرد چراکه محتوای دروس این رشته می‌طلبد که این دروس باید به‌صورت عملی کار شود».

مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان داشت: «روش و راهبردی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌دهم سعی بر آن دارم که به‌گونه‌ای باشد که در بین دانشجویان شرکت‌کننده در کلاس جاذبه ایجاد کند. بدین گونه که دانشجویان از محتوایی که ارائه می‌شود لذت

سوق دادن
دانشجویان به
سمت
یادگیری
مستقل

۱۴

برجسته
کردن مطالب
اصلی

۱۳

مرتبط‌سازی
مهارت‌ها و
اطلاعات
جدید با
آموخته‌های
قبلی
دانشجویان

۲۰

متناسب بودن
روش تدریس
با اهداف و
محتوای
درس

۲۰

جذاب و
برانگیزاننده

۱۵

بودن روش تدریس	<p>ببرند و علاقه و تمایل آن‌ها را به درس دوچندان نماید. اگر دو ساعت پشت سر هم در کلاس درس بنشینند خسته نشوند. البته باید عرض کنم که در اینجا نحوه انتقال محتوا و مفاهیم و قدرت و نحوه بیان استادان بسیار مهم است که چگونه می‌توانند محتوا را انتقال دهند». شرکت‌کننده کد ۵ بیان داشت: «روش تدریسی که برای دروس انتخاب می‌کنیم باید به‌جای انبار کردن مطالب و انتقال دادن، به رشد شخصیت، مسئولیت-پذیری، خلاقیت، همکاری و تعاون و قدرت بیان و استدلال دانشجویان بپردازد. استفاده از چنین روش‌هایی برای دانشجویان جذاب است».</p>
تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری دانشجویان	<p>مشارکت‌کننده کد ۱۹ اظهار داشت: «استادان باید روش‌های تدریس خود را برای هر درس به‌گونه‌ای انتخاب کنند که مبتنی بر تحقیق باشند. مباحث و چالش‌های کلاس درس را با استفاده از پژوهش حل نمایند. تدریس مبتنی بر نتیجه هیچ ارزشی یا منفعتی برای دانشجویان و استادان ندارد. ما اگر بخواهیم یادگیری و خلاقیت را در دانشجویان به وجود آوریم باید از روش‌های تدریسی که مبتنی بر پژوهش باشد استفاده کنیم. دانشجویان باید به دنبال حل مسئله باشند. اگر دانشجویان خودشان مسئله‌ای را حل کنند به یادگیری دست پیدا می‌کنند که هیچ‌گاه از ذهن فراموش نمی‌کنند». همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۷ اظهار داشت: «استفاده از تحقیق و پژوهش در فرایند تدریس باعث افزایش نشاط و شادابی فضای دانشگاه، تفهیم اهداف در نظر گرفته درس و یادگیری همیارانه شده و موجب گسترش فرهنگ پژوهش‌گری می‌شود. اگر استادان بتوانند این فرهنگ را در دانشجویان نهادینه کنند آنان پس از فارغ‌التحصیلی می‌توانند افرادی کارآمد و مؤثر باشند و می‌توانند در هر محیطی به تولید اندیشه و دانش بپردازند».</p>
متناسب بودن روش‌های تدریس با تعداد دانشجویان و فضای کلاس	<p>فضای کلاس به‌جایی اشاره دارد که دانشجویان و استادان در آن یا یکدیگر تعامل برقرار می‌کنند و ابزارها و منابع اطلاعاتی مختلف برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره می‌جویند. این شاخص توسط ۱۷ نفر از افراد شرکت‌کننده (۸۵ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. به‌زعم مشارکت‌کننده کد ۲۰، یکی از نکاتی که همیشه در کلاس‌ها باید مدنظر قرار گیرد این است که متناسب با فضای کلاسی که برگزار می‌کنیم باید روش تدریس خود را انتخاب کنیم. به‌طور مثال، در برخی از کلاس‌ها که تعداد دانشجویان بسیار زیاد و شلوغ است اجرای برخی از روش‌ها به دلیل محدودیت فضا از جمله روش تدریس بحث گروهی امکان‌پذیر نیست. فضا و تعداد دانشجویان از عوامل مهم در اجرای روش‌های تدریس فعال و تعاملی می‌باشد.</p>
سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مادام‌العمر	<p>در جهان امروز که به‌سرعت در حال تغییر است انطباق سریع با دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها، ضروری است و کسی می‌تواند با آن‌ها انطباق یابد که یادگیرنده‌ای مادام‌العمر باشد. ۷۵ درصد از مصاحبه‌شوندگان بر این مؤلفه تأکید داشتند و پاسخگوی کد ۱۶ در این مورد اظهار داشت: «از آنجایی که در آموزش عالی شخصیت، رفتار و منش دانشجویان شکل گرفته است و برنامه درسی که قرار است تدوین گردد باید به‌گونه‌ای آموزش داده شود که تفکر منطقی و تفکر انتقادی را پرورش دهد و انگیزه دانشجویان را با روش‌های نوین و راهگشا دوچندان نماید، پرورش تفکرات منطقی و انتقادی دانشجویان را به سمت یادگیری مادام‌العمر هدایت خواهد کرد. روش‌های تدریس در دانشگاه نباید اجباری و سخت‌گیرانه باشد؛ چراکه دانشجویانی که تربیت می‌شوند علاقه‌ای به ادامه یادگیری پیدا نمی‌کنند. لذا محتوا و مطالب باید در یک فضای آزاداندیشانه و متفکرانه به دانشجویان منتقل یابند».</p>

سؤال دوم: میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری مطلوب در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های روش‌های تدریس در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه مورد مطالعه در جداول ۱ تا ۶ ارائه گردیده است. عنوان درس‌ها در برخی از جداول به صورت کد ارائه شده است. روش‌های تدریس (کد ۱)، درس روش تحقیق (کد ۲)، نظریه‌های مشاوره (کد ۳)، اصول راهنمایی و مشاوره (کد ۴)، برنامه‌ریزی شهری (کد ۵)، مدیریت شهری (کد ۶)، برنامه‌ریزی روستایی (کد ۷)، مدیریت روستایی (کد ۸)، حقوق اساسی (کد ۹)، روش تحقیق در حقوق (کد ۱۰)، مدیریت توسعه (کد ۱۱) و مدیریت تحول سازمانی (کد ۱۲). در ادامه، نتایج توصیفی نظرات دانشجویان درباره توجه به شاخص‌های روش‌های تدریس در هر یک از دروس در جدول ۳ ارائه گردیده است.

جدول (۳): جدول توصیفی نظرات دانشجویان درباره توجه به شاخص‌های روش‌های تدریس بر حسب دروس مختلف^۱

ردیف	شاخص‌ها	کد ۱	کد ۲	کد ۳	کد ۴	کد ۵	کد ۶	کد ۷	کد ۸	کد ۹	کد ۱۰	کد ۱۱	کد ۱۲
۱	متنوع بودن روش‌های تدریس	۳/۴۷	۲/۸۳	۲/۰۳	۲/۳۰	۲/۴۷	۱/۸۷	۲/۵۷	۲/۰۳	۳/۲۳	۳/۰۷	۳/۳۳	۲/۹۷
۲	تأکید بر تعامل سازنده میان استاد و دانشجو	۳/۵۳	۲/۹۰	۲/۳۰	۲/۶۳	۲/۵۰	۲/۱۷	۲/۵۰	۲/۴۷	۲/۸۳	۳/۱۳	۳/۲۰	۲/۵۷
۳	توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان	۳/۳۷	۲/۷۷	۲/۱۳	۲/۳۳	۲/۱۳	۱/۸۷	۲/۶۰	۲/۲۷	۲/۶۳	۳/۳۰	۳/۰۷	۲/۸۳
۴	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۳/۶۳	۲/۷۳	۲/۱۷	۲/۲۷	۲/۴۳	۲/۱۳	۲/۸۳	۲/۸۴	۲/۸۷	۳/۰۷	۳/۳۷	۲/۵۰
۵	استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه-های مختلف	۳/۱۰	۲/۵۰	۲/۴۰	۲/۳۷	۲/۲۱	۲/۲۰	۲/۶۰	۲/۲۷	۲/۶۶	۲/۹۰	۳/۰۳	۲/۸۷
۶	هم‌آموزی و مشارکت فعال در موضوعات درس	۳/۴۷	۲/۸۰	۲/۵۳	۲/۵۷	۲/۷۷	۲/۴۰	۲/۵۰	۲/۲۰	۳/۲۷	۲/۹۰	۳/۰۰	۲/۸۰
۷	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مستقل	۳/۵۳	۲/۶۳	۲/۲۳	۲/۳۰	۲/۸۷	۲/۰۳	۲/۵۷	۲/۱۰	۳/۱۳	۳/۳۰	۳/۳۰	۳/۱۰
۸	برجسته کردن مطالب اصلی	۳/۶۰	۲/۷۳	۲/۷۰	۲/۶۰	۳/۱۳	۲/۴۰	۲/۸۳	۲/۵۷	۳/۱۰	۳/۱۱	۳/۳۷	۲/۷۷
۹	مرتبط‌سازی مهارت‌ها و اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی دانشجویان	۳/۵۰	۲/۷۳	۲/۳۰	۲/۰۷	۲/۵۷	۲/۴۰	۲/۵۰	۲/۴۳	۲/۹۰	۳/۰۷	۳/۳۷	۲/۸۷
۱۰		۳/۶۳	۲/۸۳	۲/۵۶	۲/۵۰	۲/۶۷	۲/۲۷	۲/۷۷	۲/۵۳	۳/۰۷	۳/۲۳	۳/۵۰	۲/۷۷

۱. در جدول، سطر اول مربوط به میانگین و سطر دوم مربوط به انحراف معیار می‌باشد.

۱/۰۰	۱/۰۷	۱/۰۴	۱/۱۴	۱/۲۷	۰/۸۹	۰/۷۳	۰/۹۵	۰/۷۷	۰/۹۳	۰/۸۷	۰/۶۱	متناسب بودن با اهداف و محتوای درس	
۲/۶۰	۳/۳۳	۳/۱۷	۳/۰۳	۲/۲۰	۲/۵۳	۱/۹۷	۲/۴۳	۲/۳۳	۱/۸۷	۲/۶۳	۳/۴۷	جذاب و برانگیزاننده بودن روش تدریس	۱۱
۱/۱۰	۱/۲۴	۱/۱۴	۱/۲۹	۱/۳۲	۱/۲۵	۰/۷۱	۱/۱۹	۰/۹۲	۰/۸۶	۰/۹۶	۰/۹۳	تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری دانشجویان	۱۲
۲/۵۰	۳/۳۷	۳/۱۸	۳/۱۷	۲/۲۰	۲/۸۳	۲/۰۷	۲/۳۳	۲/۲۳	۲/۰۰	۲/۷۰	۳/۶۷	متناسب بودن با تعداد دانشجویان و فضای کلاس	۱۳
۰/۹۳	۱/۰۶	۱/۲۳	۱/۲۶	۱/۲۱	۱/۲۰	۰/۸۲	۱/۱۵	۰/۸۱	۰/۹۰	۱/۰۲	۰/۹۵	سوق دانش آموزان به سمت یادگیری مادام‌العمر	۱۴
۲/۳۰	۲/۷۳	۲/۱۸	۲/۲۷	۲/۳۰	۲/۷۳	۲/۱۷	۲/۲۷	۲/۳۰	۲/۱۷	۲/۵۳	۳/۴۷	میانگین	
۱/۰۰	۱/۱۴	۱/۰۳	۱/۳۷	۱/۲۰	۱/۱۴	۰/۹۸	۱/۰۸	۰/۸۷	۱/۰۵	۱/۰۷	۰/۸۹		
۲/۸۰	۳/۰۳	۲/۸۳	۲/۶۰	۱/۹۳	۲/۳۳	۱/۸۴	۱/۹۰	۱/۹۳	۱/۸۳	۲/۶۳	۳/۴۷		
۱/۰۹	۱/۴۷	۱/۱۷	۱/۲۲	۱/۰۴	۰/۹۲	۰/۶۹	۰/۹۲	۰/۹۸	۱/۰۱	۰/۹۹	۰/۹۷		
۲/۷۴	۳/۲۳	۳/۰۹	۲/۹۵	۲/۲۸	۲/۶۰	۲/۱۴	۲/۴۹	۲/۳۷	۲/۲۳	۲/۷۱	۳/۵۰		
۰/۸۵	۰/۶۸	۰/۷۴	۰/۹۲	۱/۰۰	۰/۸۳	۰/۵۴	۰/۷۹	۰/۴۴	۰/۵۶	۰/۶۴	۰/۶۶		

یافته‌های مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین کلی شاخص‌های روش تدریس در تمامی دروس به جز روش‌های تدریس، دروس مدیریت توسعه و روش تحقیق در حقوق از میانگین فرضی جامعه (۳) پایین‌تر بوده است. علاوه بر این، تمامی شاخص‌های روش‌های تدریس بیشترین میانگین را در درس روش‌های تدریس دارند. شاخص‌های ردیف‌های ۱ تا ۵، ۸، ۱۰ و ۱۴ کمترین میانگین را در درس مدیریت شهری؛ ردیف‌های ۱۱ تا ۱۳ کمترین میانگین را در درس نظریه‌های مشاوره؛ ردیف‌های ۶ و ۷ را در درس مدیریت روستایی و ردیف ۹ در درس اصول راهنمایی و مشاوره دارند. سؤال سوم: میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان نسبت به میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دروس رشته‌های مختلف در جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول (۴): جدول توصیفی میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری بر حسب رشته‌های مختلف

ردیف	شاخص‌ها	علوم تربیتی M ^۱ (SD) ^۲	روانشناسی M (SD)	برنامه‌ریزی شهری M (SD)	برنامه‌ریزی روستایی M (SD)	حقوق M (SD)	مدیریت دولتی M (SD)
۱	متنوع بودن روش‌های تدریس	۳/۱۵(۱/۱۳)	۲/۱۷(۱/۰۲)	۲/۱۷(۱/۱۹)	۲/۳۰(۱/۳۰)	۳/۱۵(۱/۲۰)	۳/۱۶(۱/۰۷)
۲	تأکید بر تعامل سازنده میان استاد و دانشجو	۳/۲۱(۱/۰۰)	۲/۴۷(۰/۹۴)	۲/۳۳(۱/۰۱)	۲/۴۸(۱/۲۴)	۲/۹۸(۱/۱۴)	۲/۸۸(۱/۱۳)
۳	توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان	۳/۰۷(۱/۰۳)	۲/۲۳(۰/۸۷)	۲/۰۰(۰/۹۵)	۲/۴۳(۱/۲۶)	۲/۹۷(۱/۲۳)	۲/۹۵(۱/۱۲)
۴	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۳/۱۸(۱/۱۱)	۲/۲۲(۱/۰۲)	۲/۲۸(۱/۰۲)	۲/۵۸(۱/۳۱)	۲/۹۷(۱/۱۱)	۲/۹۳(۱/۱۳)
۵	استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه‌های مختلف	۲/۸۰(۰/۹۷)	۲/۳۸(۰/۹۵)	۲/۲۰(۰/۹۵)	۲/۴۳(۱/۱۴)	۲/۸۳(۱/۱۶)	۲/۹۵(۱/۱۸)
۶	هم‌آموزی و مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس	۳/۱۳(۱/۰۴)	۲/۵۵(۱/۱۲)	۲/۵۸(۰/۹۹)	۲/۳۵(۱/۱۰)	۳/۰۸(۱/۱۵)	۲/۹۰(۱/۲۵)
۷	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مستقل	۳/۰۸(۰/۹۹)	۲/۲۶(۱/۰۸)	۲/۴۵(۱/۲۱)	۲/۳۳(۱/۰۸)	۳/۱۷(۱/۱۶)	۳/۲۰(۱/۱۷)
۸	برجسته کردن مطالب اصلی	۳/۱۷(۱/۰۳)	۲/۶۵(۰/۸۹)	۲/۷۷(۰/۹۲)	۲/۷۰(۱/۰۹)	۳/۱۰(۱/۰۶)	۳/۰۷(۱/۱۰)
۹	مرتبط‌سازی مهارت‌ها و اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی دانشجویان	۳/۱۲(۱/۰۴)	۲/۱۸(۰/۹۲)	۲/۴۸(۰/۹۸)	۲/۴۷(۱/۰۶)	۲/۹۸(۰/۹۶)	۳/۱۲(۱/۰۲)
۱۰	متناسب بودن با اهداف و محتوای درس	۳/۲۳(۰/۸۵)	۲/۵۳(۰/۸۵)	۲/۴۷(۰/۸۷)	۲/۶۵(۱/۱۰)	۳/۱۵(۱/۰۸)	۳/۱۳(۱/۰۹)
۱۱	جذاب و برانگیزاننده بودن روش تدریس	۳/۰۵(۱/۰۳)	۲/۱۰(۰/۹۱)	۲/۲۰(۱/۰۰)	۲/۳۷(۱/۲۸)	۳/۱۰(۱/۲۱)	۲/۹۷(۱/۲۲)
۱۲	تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری	۳/۱۸(۱/۰۹)	۲/۱۲(۰/۸۶)	۲/۲۲(۱/۰۰)	۲/۵۲(۱/۲۴)	۲/۹۳(۱/۲۳)	۲/۶۹(۱/۰۸)
۱۳	متناسب بودن با تعداد دانشجویان و فضای کلاس	۳/۰۰(۱/۰۸)	۲/۲۳(۰/۹۶)	۲/۲۳(۱/۰۲)	۲/۵۱(۱/۱۸)	۲/۹۳(۱/۲۰)	۲/۷۲(۱/۱۰)
۱۴	سوق دانش آموزان به سمت یادگیری مادام‌العمر	۳/۰۵(۱/۰۶)	۱/۸۸(۰/۹۹)	۱/۸۷(۰/۸۱)	۲/۱۳(۰/۹۹)	۲/۷۲(۱/۱۹)	۲/۹۲(۱/۲۹)
	میانگین	۳/۱۰(۰/۷۶)	۲/۳۰(۰/۵۰)	۲/۳۱(۰/۶۹)	۲/۴۴(۰/۹۲)	۳/۰۲(۰/۸۳)	۲/۹۸(۰/۸۹)

۱. مخفف میانگین mean

۲. مخفف standard deviation (انحراف معیار): نشان می‌دهد به‌طور میانگین داده‌ها چه مقدار از مقدار متوسط فاصله دارند.

یافته‌های مندرج در جدول ۴ حاکی است که میانگین کلی شاخص‌های روش‌های تدریس در رشته علوم تربیتی بالاتر از میانگین فرض جامعه (۳) و در سایر رشته‌ها پایین‌تر بوده است. میانگین کلی شاخص‌های روش‌های تدریس در رشته علوم تربیتی از سایر رشته‌ها بالاتر و رشته روانشناسی از سایر رشته‌ها پایین‌تر بوده است. علاوه بر این، شاخص‌های ردیف‌های ۲ تا ۴، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۲ تا ۱۴ بیشترین میانگین را در رشته علوم تربیتی و ردیف‌های ۱، ۵ و ۷ در رشته مدیریت دولتی و ردیف ۱۱ در رشته حقوق و ردیف ۹ در دو رشته علوم تربیتی و مدیریت دولتی دارا هستند. همچنین شاخص‌های ردیف‌های ۲، ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۴ کمترین میانگین را در رشته برنامه‌ریزی شهری، ردیف‌های ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ در رشته روانشناسی و ردیف ۶ در رشته برنامه‌ریزی روستایی و ردیف ۱ کمترین میانگین را به‌طور مشترک در دو رشته روانشناسی و برنامه‌ریزی شهری دارا هستند.

سؤال چهارم: میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان نسبت به میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در درس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه مورد مطالعه بر توجه به نمره ملاک (۳) در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول (۵): نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری

ردیف	شاخص‌های روش‌های تدریس	میانگین	انحراف معیار	t	Sig	اختلاف میانگین	سطح اطمینان ۹۵٪ حد پایین	حد بالا
۱	متنوع بودن روش‌های تدریس	۲/۶۸	۱/۲۴۴	-۴/۸۶۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۲	-۰/۴۵	-۰/۱۹
۲	تأکید بر تعامل سازنده میان استاد و دانشجو	۲/۷۳	۱/۱۲۶	-۴/۵۸۶	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۷	-۰/۳۹	-۰/۱۵
۳	توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان	۲/۶۱	۱/۱۵۸	-۶/۴۱۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۹	-۰/۵۱	-۰/۲۷
۴	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۲/۶۹	۱/۱۷۵	-۴/۹۳۰	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۱	-۰/۴۳	-۰/۱۸
۵	استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه‌های مختلف	۲/۶۰	۱/۰۹۴	-۶/۹۳۱	۰/۰۰۰۱	-۰/۴۰	-۰/۵۱	-۰/۲۸
۶	هم‌آموزی و مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس	۲/۷۷	۱/۱۴۷	-۳/۸۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۳	-۰/۳۵	-۰/۱۱
۷	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مستقل	۲/۷۶	۱/۱۸۹	-۳/۸۵۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۴	-۰/۳۶	-۰/۱۱
۸	برجسته کردن مطالب اصلی	۲/۹۱	۱/۰۳۶	-۱/۶۷۷	۰/۰۹۴	-۰/۰۹	-۰/۲۰	-۰/۰۱
۹	مرتبط‌سازی مهارت‌ها و اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی دانشجویان	۲/۷۲	۱/۰۶۰	-۴/۹۲۰	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۷	-۰/۳۸	-۰/۱۶
۱۰	متناسب بودن روش‌های تدریس با اهداف و محتوای درس	۲/۸۶	۱/۰۲۷	-۲/۵۶۵	۰/۰۱۱	-۰/۱۴	-۰/۲۴	-۰/۰۳
۱۱	جذاب و برانگیزاننده بودن روش تدریس	۲/۶۳	۱/۱۸۹	-۵/۸۹۴	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۷	-۰/۴۹	-۰/۲۵
۱۲	تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری دانشجویان	۲/۶۹	۱/۱۷۲	-۵/۰۷۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۱	-۰/۴۳	-۰/۱۹
۱۳	متناسب بودن روش‌های تدریس با تعداد دانشجویان و فضای کلاس	۲/۶۰	۱/۱۳۴	-۶/۶۴۲	۰/۰۰۰۱	-۰/۴۰	-۰/۵۱	-۰/۲۷
۱۴	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مادام‌العمر	۲/۴۳	۱/۱۶۸	-۹/۲۹۲	۰/۰۰۰۱	-۰/۵۷	-۰/۶۹	-۰/۴۵
	میانگین	۲/۶۹	۰/۸۵۱	-۶/۸۱۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۱	-۰/۴۰	-۰/۲۱

*P< 0/05 **P< 0/01 ***P< 0/001

با توجه به یافته‌های مندرج در جدول ۵، شاخص ردیف ۸ دارای بالاترین میانگین (۲/۹۱) و شاخص ردیف ۱۴ دارای کمترین میانگین (۲/۴۳) بوده است. علاوه بر این داده‌های قابل مشاهده در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین تمامی شاخص‌های روش‌های تدریس از نمره ملاک (۳) کمتر بوده است و تمام شاخص‌ها به جز ردیف ۸، معنادار بوده است.

سؤال پنجم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر رشته‌ها در میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا و پلکز ($F=2/11$)، ($\text{Eta}^2 = 0/085$) و سطح معناداری به دست آمده ($P=0/000$)، تفاوت معناداری بین رشته‌ها وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین رشته‌های مختلف از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ قابل مشاهده است.

جدول (۶): نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا

Sig	F	df2	df1	مجموع مجذورات	شاخص‌های روش‌های تدریس	ردیف
0/0001	11/901	354	5	80/047	متنوع بودن روش‌های تدریس	۱
0/0001	6/211	354	5	36/722	تأکید بر تعامل سازنده میان استاد و دانشجو	۲
0/0001	10/032	354	5	59/792	توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان	۳
0/0001	7/368	354	5	46/789	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۴
0/0001	4/757	354	5	27/100	استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه‌های مختلف	۵
0/0001	4/87	354	5	30/4	هم‌آموزی و مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس	۶
0/0001	9/787	354	5	61/692	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مستقل	۷
0/0001	2/967	354	5	15/525	برجسته کردن مطالب اصلی مرتبط‌سازی مهارت‌ها و	۸
0/0001	9/445	354	5	47/525	اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی دانشجویان	۹

۰/۰۱۲	۷/۴۸۰	۳۵۴	۵	۳۶/۲۲۲	متناسب بودن روش‌های تدریس با اهداف و محتوای درس	۱۰
۰/۰۰۰۱	۹/۹۸۱	۳۵۴	۵	۶۲/۷۴۷	جذاب و برانگیزاننده بودن روش تدریس	۱۱
۰/۰۰۰۱	۱۱/۲۵۹	۳۵۴	۵	۶۷/۷۱۴	تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری دانشجویان	۱۲
۰/۰۰۰۱	۵/۶۹	۳۵۴	۵	۳۴/۳۸۱	متناسب بودن روش‌های تدریس با تعداد دانشجویان و فضای کلاس	۱۳
۰/۰۰۰۱	۱۴/۷۴	۳۵۴	۵	۸۴/۴۵۶	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مادام‌العمر	۱۴
۰/۰۰۰	۱۴/۱۱	۳۵۴	۵	۴۳/۲۳	میانگین	

*P< 0/05 ***P< 0/001

یافته‌های حاصل از جدول ۶ گویای آن است که تفاوت میانگین تمامی شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی، برنامه‌ریزی شهری، برنامه‌ریزی روستایی، حقوق و مدیریت دولتی در سطح اطمینان $P<0/001$ و $P<0/05$ معنادار بوده است. در ادامه برای آنکه مشخص گردد در کدام رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون تعقیبی گابریل استفاده و نتایج آن در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول (۷): آزمون تعقیبی گابریل در شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری با توجه به رشته تحصیلی

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروه‌ها	شاخص‌های روش‌های تدریس	ردیف
۰/۰۰۰***	۰/۲۱۱	۰/۹۸۳	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۱۱	۰/۹۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری		
۰/۰۰۱**	۰/۲۱۱	۰/۸۵	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۱۱	-۰/۹۸۳	روانشناسی - حقوق		۱
۰/۰۰۰***	۰/۲۱۱	-۰/۹۸۳	روانشناسی - مدیریت دولتی	متنوع بودن روش‌های تدریس	
۰/۰۰۰***	۰/۲۱۱	-۰/۹۸۳	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		
۰/۰۰۰***	۰/۲۱۱	-۰/۹۸۳	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		

۰/۰۰۱**	۰/۲۱۱	-۰/۸۵	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق		
۰/۰۰۱**	۰/۲۱۱	-۰/۸۵	برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۳**	۰/۱۹۸	۰/۷۵	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۸	۰/۸۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	تأکید بر تعامل	۲
۰/۰۰۳**	۰/۱۹۸	۰/۷۳۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	سازنده میان استاد و دانشجو	
۰/۰۱۵*	۰/۱۹۸	-۰/۶۵۰	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		
۰/۰۰۱**	۰/۱۹۹	۰/۸۳۳	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۹	۱/۰۶۷	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری		
۰/۰۲۰*	۰/۱۹۹	۰/۶۳۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	توجه به توانایی -	
۰/۰۰۴**	۰/۱۹۹	-۰/۷۳۳	روانشناسی - حقوق	های فردی و علمی دانشجویان	۳
۰/۰۰۵**	۰/۱۹۹	۰/۷۱۶	روانشناسی - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۹	-۰/۹۶۷	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۹	۰/۹۵۰	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	۰/۹۶۶	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	۰/۹۰۰	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری		
۰/۰۴۳*	۰/۲۰۵	۰/۶۰۰	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۴
۰/۰۰۴**	۰/۲۰۵	-۰/۷۵۰	روانشناسی - حقوق		
۰/۰۰۷**	۰/۲۰۵	-۰/۷۱۶	روانشناسی - مدیریت دولتی		
۰/۰۱۳*	۰/۲۰۵	-۰/۶۸۳	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		

۰/۰۲۱*	۰/۲۰۵	-۰/۶۵۰	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		
۰/۰۲۷*	۰/۱۹۴	۰/۶۰۰	علوم تربیتی - برنامه- ریزی شهری		
۰/۰۴۴*	۰/۱۹۴	-۰/۵۶۷	روانشناسی - مدیریت دولتی	استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه-	۵
۰/۰۱۶*	۰/۱۹۴	-۰/۶۳۳	برنامه‌ریزی شهری - حقوق	های مختلف	
۰/۰۰۲**	۰/۱۹۴	-۰/۷۵۰	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۲**	۰/۲۰۴	۰/۷۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	هم‌آموزی و مشارکت فعال	۶
۰/۰۰۵**	۰/۲۰۴	-۰/۷۳۳	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق	دانشجویان در موضوعات درس	
۰/۰۰۱**	۰/۲۰۵	۰/۸۱۷	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۲۶*	۰/۲۰۵	۰/۶۳۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری		
۰/۰۰۴**	۰/۲۰۵	۰/۷۵۰	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۰/۹۵۰	روانشناسی - حقوق	سوق دادن	
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۰/۹۳۳	روانشناسی - مدیریت دولتی	دانشجویان به سمت یادگیری	۷
۰/۰۰۳**	۰/۲۰۵	-۰/۷۶۶	برنامه‌ریزی شهری - حقوق	مستقل	
۰/۰۰۴**	۰/۲۰۵	-۰/۷۵۰	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۰/۸۸۳	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۰/۹۶۷	برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۰***	۰/۱۸۳	۰/۹۳۳	علوم تربیتی - روانشناسی	مرتبط‌سازی مهارت‌ها و	
۰/۰۰۸**	۰/۱۸۳	۰/۶۳۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی	۸
۰/۰۰۶**	۰/۱۸۳	۰/۶۵۰	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	دانشجویان	

۰/۰۰۰***	۰/۱۸۳	-۰/۸۰۰	روانشناسی تربیتی - حقوق	
۰/۰۰۰***	۰/۱۸۳	-۰/۹۳۳	روانشناسی تربیتی - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۸**	۰/۱۸۳	-۰/۶۳۳	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۶**	۰/۱۸۳	-۰/۶۵۰	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق	
۰/۰۰۲**	۰/۱۷۹	۰/۷۰۰	علوم تربیتی - روانشناسی	
۰/۰۰۰***	۰/۱۷۹	۰/۷۶۷	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	
۰/۰۱۶*	۰/۱۷۹	۰/۵۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	متناسب بودن
۰/۰۰۹**	۰/۱۷۹	-۰/۶۱۷	روانشناسی - حقوق	روش‌های تدریس با اهداف و محتوای درس
۰/۰۱۲*	۰/۱۷۹	-۰/۶۶۷	روانشناسی - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۲**	۰/۱۷۹	-۰/۶۸۳	برنامه‌ریزی شهری - حقوق	
۰/۰۰۳**	۰/۱۷۹	۰/۶۶۷	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	۰/۹۵۰	علوم تربیتی - روانشناسی	
۰/۰۰۱**	۰/۲۰۵	۰/۸۵۰	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	
۰/۰۱۲*	۰/۲۰۵	۰/۶۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۱/۰۰	روانشناسی - حقوق	جذاب و
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۰/۸۶۷	روانشناسی - مدیریت دولتی	برانگیزاننده بودن روش تدریس
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۵	-۰/۹۰۰	برنامه‌ریزی شهری - حقوق	
۰/۰۰۳**	۰/۲۰۵	-۰/۷۶۷	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۵**	۰/۲۰۵	-۰/۷۳۳	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق	

۰/۰۴۲*	۰/۲۰۵	-۰/۶۰۰	برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۰	۱/۰۶۷	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۰	۰/۹۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری		
۰/۰۱۲*	۰/۲۰۰	۰/۶۶۷	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی		
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۰	-۱/۰۵۰	روانشناسی - حقوق	تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری	۱۱
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۰	-۰/۸۱۷	روانشناسی - مدیریت دولتی	دانشجویان	
۰/۰۰۰***	۰/۲۰۰	-۰/۹۶۷	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		
۰/۰۰۴**	۰/۲۰۰	-۰/۷۳۳	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		
۰/۰۱۶*	۰/۲۰۰	-۰/۶۵۰	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق		
۰/۰۰۲**	۰/۲۰۱	۰/۷۶۷	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	متناسب بودن	
۰/۰۰۲**	۰/۲۰۱	۰/۷۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	روش‌های تدریس با تعداد	۱۲
۰/۰۰۷**	۰/۲۰۱	-۰/۷۰۰	روانشناسی - حقوق	دانشجویان و فضای کلاس	
۰/۰۰۵**	۰/۲۰۱	-۰/۷۱۷	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	۱/۱۶۶	علوم تربیتی - روانشناسی		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	۱/۱۸۳	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	۰/۹۱۷	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	سوق دادن دانشجویان به	
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	-۰/۸۳۳	روانشناسی - حقوق	سمت یادگیری	۱۳
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	-۱/۰۳۳	روانشناسی - مدیریت دولتی	مادام‌العمر	
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	-۰/۸۵۰	برنامه‌ریزی شهری - حقوق		
۰/۰۰۰***	۰/۱۹۵	-۱/۰۵۰	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی		

۰/۰۳۶*	۰/۱۹۵	-۰/۵۸۳	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق	
۰/۰۰۱**	۰/۱۹۵	-۰/۷۸۳	برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	۰/۸۰۴	علوم تربیتی - روانشناسی	
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	۰/۷۸۷	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی شهری	
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	۰/۶۶۰	علوم تربیتی - برنامه‌ریزی روستایی	
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	-۰/۷۲۳	روانشناسی - حقوق	
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	-۰/۶۸۳	روانشناسی - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	-۰/۷۰۷	برنامه‌ریزی شهری - حقوق	میانگین
۰/۰۰۰***	۰/۱۴۳	-۰/۶۶۷	برنامه‌ریزی شهری - مدیریت دولتی	
۰/۰۰۱**	۰/۱۴۳	-۰/۵۷۹	برنامه‌ریزی روستایی - حقوق	
۰/۰۰۳**	۰/۱۴۳	-۰/۵۳۹	برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی	

*P < 0/05 **P < 0/01 ***P < 0/001

یافته‌های مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد که بیشترین تفاوت میانگین کلی بین رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی و کمترین تفاوت میانگین بین رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی با مدیریت دولتی وجود دارد. تمام نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۵ معنادار بوده است. سؤال ششم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر جنسیت در میزان کاربرد شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز (۰/۹۲۷)، (F = ۲/۲۱۹)، (Eta² = ۰/۰۷۹) و سطح معناداری به‌دست‌آمده (P = ۰/۰۲۶)، تفاوت معناداری بین جنسیت وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین دانشجویان زن و مرد از آزمون چندمتغیری مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول شماره ۸ قابل مشاهده است. یادآور می‌شود از آنجایی که با آزمون هر شاخص یک خطا رخ می‌دهد لذا جهت کاهش خطاها از آزمون مانوا بهره گرفته شد.

جدول (۸): میزان توجه به کاربرد شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دروس با توجه به متغیر جنسیت

ردیف	شاخص‌ها	میانگین مردها	میانگین زن‌ها	مجموع مجزورات	df1	df2	F	Sig
۱	متنوع بودن روش‌های تدریس	۳/۰۶	۲/۶۰	۱۱/۳۵	۱	۳۵۸	۷/۴۶	۰/۰۰۷
۲	تأکید بر تعامل سازنده میان استاد و دانشجو	۲/۹۸	۲/۶۷	۵/۱۲	۱	۳۵۸	۴/۰۷	۰/۰۴۴
۳	توجه به توانایی‌های فردی و علمی دانشجویان	۲/۸۱	۲/۵۶	۳/۲۴	۱	۳۵۸	۲/۴۳	۰/۱۲
۴	ترغیب دانشجویان به درس و یادگیری	۲/۹۴	۲/۶۴	۴/۶	۱	۳۵۸	۳/۳۵	۰/۰۶۸
۵	استفاده از وسایل، ابزارها و رسانه‌های مختلف	۲/۸۱	۲/۵۵	۳/۵۱	۱	۳۵۸	۲/۹۵	۰/۰۸۷
۶	هم‌آموزی و مشارکت فعال دانشجویان در موضوعات درس	۳/۰۶	۲/۷۰	۶/۸۱	۱	۳۵۸	۵/۲۴	۰/۰۲۳
۷	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مستقل	۳/۱۶	۲/۶۷	۱۲/۳۲	۱	۳۵۸	۸/۹۰	۰/۰۰۳
۸	برجسته کردن مطالب اصلی	۳/۱۴	۲/۸۶	۴/۲۰	۱	۳۵۸	۳/۹۴	۰/۰۴۸
۹	مرتبط‌سازی مهارت‌ها و اطلاعات جدید با آموخته‌های قبلی دانشجویان	۳/۱۸	۲/۶۳	۱۵/۵۴	۱	۳۵۸	۱۴/۳۳	۰/۰۰۰
۱۰	متناسب بودن روش‌های تدریس با اهداف و محتوای درس	۳/۱۷	۲/۷۹	۷/۵۲	۱	۳۵۸	۷/۲۴	۰/۰۰۷
۱۱	جذاب و برانگیزاننده بودن روش تدریس	۲/۹۷	۲/۵۶	۸/۹۰	۱	۳۵۸	۶/۳۹	۰/۰۱۲
۱۲	تقویت حس کنجکاوی و پژوهشگری دانشجویان	۳/۰۱	۲/۶۱	۸/۴۵	۱	۳۵۸	۶/۲۴	۰/۰۱۳
۱۳	متناسب بودن با تعداد دانشجویان و فضای کلاس	۲/۷۳	۲/۵۷	۱/۳۵	۱	۳۵۸	۱/۰۵	۰/۳۰۷
۱۴	سوق دادن دانشجویان به سمت یادگیری مادام‌العمر	۲/۷۵	۲/۳۶	۸/۰۸	۱	۳۵۸	۶/۰۲	۰/۰۱۵
	میانگین	۲/۹۸	۲/۶۳	۶/۶۹	۱	۳۵۸	۹/۳۰	۰/۰۰۲

*P< 0/05 **P< 0/01 ***P< 0/001

یافته‌های حاصل از جدول ۸ گویای آن است که میانگین نظرات دو گروه مرد و زن در میزان کاربرد شاخص‌های روش‌های تدریس دروس از جمله ردیف‌های ۲، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ در سطح $P < 0/05$ و ردیف‌های ۱، ۷، ۱۰ و میانگین کلی در سطح $P < 0/01$ و شاخص ردیف ۹ در سطح $P < 0/001$ معنادار بوده و شاخص‌های ۳ تا ۵ و ۱۳ معنادار نبوده است. میانگین تمامی شاخص در گروه مردها بیشتر از گروه زن‌ها بوده است. به عبارت دیگر، مردان میزان توجه به اصول را بیشتر از زنان دانسته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

در راستای پاسخ به سؤال‌های پژوهش، ابتدا داده‌های کیفی و در ادامه داده‌های کمی مورد نیاز جمع‌آوری گردید. نتایج سؤال اول پژوهش نشان داد از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری در دروس شامل شاخص‌هایی از جمله متنوع بودن روش‌های تدریس، تأکید بر تعامل میان استاد و دانشجو و متناسب بودن روش‌های تدریس با تعداد دانشجویان و فضای کلاس می‌باشد. این موارد با نتایج پژوهش‌های (Naz, and Murad, 2017)؛ (Shabani, 2011)؛ (Loyens and Rikers, 2011)؛ (Parish, 2016)؛ (Wang, 2012)؛ (Wang, 2012) و (Maleki, 2013) دارد. متنوع بودن روش‌های تدریس منجر به یادگیری مشارکتی، استفاده از آموخته‌ها در زندگی، تقویت باور، پرورش نوآوری، تحقیق، خلاقیت، تخیل، فعال شدن ذهن، توجه به تفاوت‌های فردی، ایجاد حس رقابت در بین دانشجویان، تفهیم محتوای درس، آسان نمودن تکالیف و در نهایت پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود. در همین راستا، (Vaughn and Baker, 2008) اعتقاد دارند متنوع بودن روش‌های تدریس ضمن بهبود یادگیری دانشجویان به کسب مسئولیت‌های بیشتر در یادگیری آنان کمک می‌کنند. استفاده از روش‌های یکنواخت مانند روش سخنرانی، باعث خستگی دانشجویان در لحظات نخست تدریس می‌شود درحالی‌که متنوع بودن روش تدریس، ضمن تقویت توجه دانشجویان، به استفاده از مهارت‌های سطح بالا، تحلیل و ارزیابی، بهبود مهارت‌های حل مسئله، انگیزش بیشتر، جالب بودن محتوای درس، امکان بازخورد مکرر و سریع و تقویت مهارت‌های حرفه‌ای چون مهارت‌های تیمی، ارتباطی، گفتگو و ارزیابی کمک می‌کند. نتایج پژوهش‌های (Fornari A, 2015)؛ (Poznanski, 2015)؛ (Freeman et al., 2014)؛ (Koles, 2010) و (Koles et al., 2005) در این راستا تأیید کننده نتایج پژوهش می‌باشد. نتایج مطالعات صورت گرفته بر لزوم توجه به چارچوب‌های روش‌های تدریس فعال و بهبود و گسترش آن‌ها به‌عنوان مهم‌ترین پایه‌های سیاست‌های آموزشی برای آماده کردن یادگیرندگان در جامعه تأکید بسیار زیادی دارند. مشارکت فعال دانشجویان در فرایند تدریس یکی دیگر از شاخص‌هایی است که باید در تدریس دروس، مورد توجه قرار بگیرد. در نظر گرفتن این شاخص در فرایند تدریس باعث می‌شود که دانشجویان در کارهای گروهی فعال‌تر باشند، ارتباط بین استادان و دانشجویان، توانایی رهبری گروه و توانایی حل مشکلات در دانشجویان تقویت شود. همچنین دانشجویان از طریق تفکر مستقل، عملکرد عملی، گفتار فعال و سایر رفتارهای صریح

ساختار دانش خود را غنی سازند. استفاده از مشارکت دانشجویان در کارها منجر به کسب دانش و مهارت، مهارت‌های بین فردی، ایجاد انگیزش، یادگیری عمیق‌تر و خلاقیت و نوآوری می‌شود. تعامل استاد و دانشجو از شاخص‌هایی است که مطلوبیت روش‌های تدریس را بهبود می‌دهد. (2009) Chan, (2011) Rampai and Sopeerak, (2012) Rossi et al, (2016) Gershenson, (2017) Tong, and Henderson و (2017) Kangas, Siklander, Randolph and Ruokamo معتقدند میزان تعاملات استادان و دانشجویان از عوامل مهم موفقیت و پیشرفت دانشجویان است. نداشتن تعامل بین دانشجویان و استادان می‌تواند بر عملکرد دانشجویان اثرگذار باشد. استادان قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس باید ارتباط مؤثری با دانشجویان برقرار کنند تا بتوانند دیدگاه و نگرش آنان را نسبت به تدریس و درس تغییر داده و عملکرد و پیشرفت آنان را ارتقاء دهند و دانش و اطلاعات بیشتری را کسب کنند. علاوه بر این، استادان باید به تفاوت‌های دانشجویان نیز اهمیت دهند تا بتوانند ساخت شناختی هر یک از دانشجویان را شناسایی و متناسب با تفاوت‌های دانشجویان، روش‌های تدریس مناسب را انتخاب کنند. روش‌های تدریس متناسب با توانایی‌های دانشجویان منجر به تحقق فرصت‌های یادگیری و یادگیری معنادار دانشجویان خواهد شد؛ بدین گونه، ضمن رضایت دانشجویان از تدریس، می‌توانند مطالب را در موقعیت‌های مختلف مورد استفاده قرار دهند. همچنین تدریس مؤثر به امکانات و تجهیزات نیاز دارد تا استادان بتوانند از روش‌های متنوع تدریس استفاده کنند و با تجربیات غنی اهداف دروس را تحقق بخشند. روش‌های تدریس پویا و نوین به منابع اطلاعاتی و تجهیزات کافی نیاز دارد.

نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد براساس جدول (۳)، میانگین کلی دروس روش‌های تدریس، روش تحقیق در حقوق و مدیریت توسعه بالاتر از نمره ملاک بوده است؛ اگرچه نتایج حاکی از آن بود که میانگین تمام دروس در دانشگاه مطلوب نبوده و نیاز به توجه بیشتری دارد. در تفسیر نتایج می‌توان گفت بین وضعیت موجود روش‌های یاددهی و یادگیری با وضعیت مطلوب آن از دیدگاه دانشجویان فاصله و شکاف وجود دارد و دانشجویان رضایت لازم از کیفیت روش‌های تدریس ندارند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل نامطلوب بودن وضعیت فعلی، تأکید بر آموزش استاد محوری، تأکید بر حافظه محوری و سبک مدیریت کلاس آمرانه بوده است. در آموزش استاد محوری تأکید بر روش سخنرانی بوده و دانشجویان نقش آن‌چنانی در فرایند یاددهی و یادگیری ندارند. این روش مهم‌ترین مانع یادگیری و خلاقیت بوده و به تدریج باعث ایجاد کسالت و زمینه رکود و دل‌زدگی از فعالیت‌های علمی می‌شود. علاوه بر این، تنها به یک راه‌حل برای کسب موفقیت تکیه می‌شود و آن بازگو کردن مطالبی است که استاد در کلاس درس ارائه داده است. به عقیده (Smith and Van, 2004 Doren) نظریه یادگیری فعال و تجربی روش‌های تدریس کلاس‌های دانشگاهی را به طرز چشمگیری تغییر نداده است، اگرچه مدت‌هاست که در منبع آموزشی وارد شده‌اند. استادان نباید بر یک روش تکیه کنند بلکه باید با اتکا بر ترکیب مختلفی از روش‌های تدریس متنوع، راه رسیدن به مقاصد و پیشرفت دانشجویان را آماده

نمایند. تدریس دانشجو محور باعث می‌شود تا مطالب و محتوا توسط دانشجویان کشف شود. در این روش استادان صرفاً تجارب خود در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند تا آن‌ها با بررسی و مطالعه به نتیجه‌گیری برسند و دانشجویان با کمک استادان، مسئولیت درک و فهم محتوا را بر عهده می‌گیرند. در رویکرد دانشجو محور، استاد به‌عنوان «راهنمای در کنار» معرفی می‌شود و استاد را از صحنه خارج و دانشجو فعال می‌شود. این شعار بر خلاف شعار «فرزانه در صحنه» بر این باور تشکیل گردیده که استادان به دانشجویان اجازه دهند تا به‌طور فعال به یادگیری بپردازند. علاوه بر این، رویکرد دانشجو محور منجر به پایدار بودن یادگیری، انتقال دانش سطح بالاتر، کسب شایستگی‌ها و اطلاعات بروز، انگیزه یادگیری در دانشجویان می‌شود. همچنین دانشجویان دانش جدید را از طریق کشف و انتقال اطلاعات پیچیده، بررسی اطلاعات جدید در برابر قوانین قبلی و در صورت لزوم بازنگری برنامه‌های قبلی کسب می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Fisher and Hanzeh, 2019) و (Deslauriers et al., 2019) همخوانی دارد. نتایج پژوهش (Naz and Murad, 2017) نشان داد در رویکرد دانشجو محور، استاد نقش یک کاتالیز را بر عهده دارد که فرایند یادگیری را سرعت می‌بخشد، راه را نشان می‌دهد و پیمودن آن را تسهیل می‌سازد. در این رویکرد، شوق یادگیری و انگیزه برای یادگیری افزایش می‌یابد. دانشجویان در دانشگاه‌ها از جنبه‌های مختلف از جمله فرهنگ، مذهب، خانواده و مدارس که در آن تحصیل کرده‌اند متفاوت هستند. برای پاسخگویی به نیازهای متنوع دانشجویان در مقاطع بالاتر از آموزش، روش‌های مختلف و متمایز تدریس توسط استادان در کلاس‌های درس استفاده می‌شود. توجه به پژوهش و کارهای تحقیقی می‌تواند در این راستا یاری کننده باشد. (Renkl, 2009) اعتقاد دارد که یادگیری و تولید دانش توسط یادگیرنده می‌تواند از طریق انجام پژوهش صورت پذیرد. تدریس پژوهش محور بر پایه سؤال‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌های مبهم استوار بوده و این فرصت را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد تا با طراحی و تصمیم‌گیری مسئله را حل کنند. علاوه بر این تدریس مبتنی بر پژوهش، منجر به تقویت رابطه و تعامل استاد و دانشجو، افزایش رغبت جهت انجام فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، تقویت حس همکاری و احساس مسئولیت، اطلاعات بروز و یادگیری عمیق، ارتباط بین آموخته‌ها و مسائل واقعی زندگی می‌شود.

از دیگر عوامل شرایط نامطلوب فعلی می‌توان به ارزشیابی نکردن از برنامه درسی دانشگاه‌ها اشاره کرد. ارزشیابی‌هایی که در دانشگاه انجام می‌شود بیشتر بر ویژگی‌های استادان متمرکز هستند. درحالی‌که کمتر از دانشجویان خواسته می‌شود تا برنامه درسی درس را که در طی یک‌ترم تحصیلی ارائه می‌شود ارزشیابی کنند. علاوه بر این، می‌توان به عواملی چون انگیزه پایین استادان اشاره کرد. رکن اصلی پیشرفت هر جامعه‌ای انگیزه می‌باشد. افراد بدون انگیزه توان یک گام برداشتن به جلو را ندارند. این نتایج در پژوهش (Azizi, 2008) تأیید شده است. نتایج پژوهش او نشان داد که بی‌انگیزگی اعضای هیئت‌علمی از علل کیفیت نامناسب تحصیلات دانشگاهی در علوم انسانی است. از دلایل بی‌انگیزگی استادان می‌توان به مسائلی چون وجود استادان کم کار، ناآشنایی آنان با درسی که تدریس

می‌کند (عدم تخصص‌گرایی)، اشتغال زیاد به کارهای پژوهشی و پست‌های اجرایی اشاره کرد. استادانی که سن بالایی دارند بازدهی لازم را برای تدریس و کار با دانشجویان ندارند و عموماً کم‌حاصله هستند و کارهای مشارکتی کمتری را انجام می‌دهند و دانشجویان را درگیر نمی‌کنند. دغدغه‌های پژوهشی استادان باعث می‌شود که فرصت مطالعه و کسب دانش و اطلاعات بروز را از آنان ربوده و تلاش آن‌ها در راستای افزایش و تقویت امتیازات پژوهشی خود باشد. درحالی‌که آموزش یک فرایند پیچیده است که ممکن است عدم توجه به آن یا هر گونه سهل‌انگاری در مورد آن منجر به هدر رفتن سرمایه انسانی شود. گفتنی است پژوهش‌هایی که انجام می‌شود با کمک دانشجویان تحصیلات تکمیلی صورت می‌پذیرد و دانشجویان کارشناسی در کارهای پژوهشی نقش کمی دارند. سایر نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد میانگین کلی شاخص‌های روش‌های تدریس در رشته علوم تربیتی بالاتر از میانگین فرض جامعه (۳) و در سایر رشته‌ها پایین‌تر بوده است. در تفسیر این یافته‌ها می‌توان گفت که میانگین شاخص‌های روش‌های تدریس از دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی نسبت به وضعیت مطلوب، نسبتاً خوب است. از آنجایی‌که دانشجویان رشته علوم تربیتی تمایل به شغل مقدس معلمی دارند لذا روش‌های یاددهی و یادگیری برای آن‌ها بسیار مهم است. همچنین مقایسه نتایج شاخص‌های روش‌های یاددهی و یادگیری از دیدگاه دانشجویان پسر و دختر (نتایج سؤال ۶) نشان داد تمامی شاخص‌ها به جزء شاخص‌های ۳، ۴، ۵ و ۱۳، معنادار بوده است. این بدان معناست که دانشجویان دختر و پسر در ۹ شاخص به میزان متفاوتی اعتقاد دارند دانشگاه به این شاخص‌ها توجه کمی دارند.

در عصر متحول امروز، روش‌های سنتی تدریس جوابگوی نیازهای نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای آموزش صحیح دانشجویان نیاز است تا آنان آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به‌طور علمی بیندیشند و نظم فکری را به آنان انتقال دهند و به‌جای ذخیره‌سازی اطلاعات، به مسئله‌سازی و تحلیل آن‌ها بپردازند. استراتژی اصلی آموزش مدرن باید بر فعالیت مستقل دانشجویان، سازماندهی محیط‌های خودآموزی و آموزش‌های تجربی و عملی معطوف شود تا دانشجویان بتوانند از ابتکار عمل خود استفاده کنند. استادان می‌توانند از روش‌های تعاملی جهت ایجاد انگیزه، تسلط بر محتوا، افزایش دانش، روحیه تیمی، آزادی بیان، کمک به مهارت‌های پیچیده متخصصان آینده، جذاب و جالب بودن فرایند یادگیری نیز استفاده کنند. در روش‌های تعاملی، بحث و گفتگو (تفکر، شکل‌گیری عقاید و ایده‌های خود، انتخاب کردن، طراحی، نویسندگی) و کارگروهی ضروری است. علاوه بر این، می‌توان از راهبردهای شناختی و فراشناختی جهت پاسخ به فرایندهای ذهنی یادگیرندگان، تقویت خود‌مدیریتی و خودانگیزی، خودمختاری و استقلال، بازبینی مسئله و یادگیری مبتنی بر مسئله جهت طرح یک مسئله، تفکر منطقی و خلاق، یادگیری در گروه‌های کوچک، کنجکاوی و خودارزشیابی استفاده کنند. در نهایت پیشنهاد می‌شود استادان از روش‌ها، استراتژی‌ها و مهارت‌های آینده‌پژوهی منتقدانه به‌ویژه روش‌های گروهی، پروژه‌ها، روش‌های حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی، استفاده از فناوری اطلاعات و رسانه استفاده کنند. این روش‌ها، شیوه‌های جدید تفکر را می‌آموزد و ایده‌ها و اندیشه‌های جدیدی را

به وجود می‌آورند و دانشجویان به تمامی امور متفکرانه می‌نگرند و هر چیزی را به آسانی نمی‌پذیرند و روی آن فکر می‌کنند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود صدای ذی‌نفعان داخلی و خارجی در طراحی و تدوین روش‌های یاددهی و یادگیری دروس شنیده شود و استفاده از صدای آن‌ها می‌تواند بینشی روشنگرانه از انتظارات خود ارائه دهد. از جمله محدودیت‌های پژوهش، محدود بودن جامعه آماری در بخش کمی پژوهش به رشته‌های علوم انسانی است.

References:

- Abell, M. M., Bauder, D. K., and Simmons, T. J. (2005). Access to the general curriculum: A curriculum and instruction perspective for educators. *Intervention in school and clinic, 41*(2), 82-86.
- AliBigi, A. H., Barani, S. H., and Karamihdakordi, M. (2019). Designing and compiling a comprehensive model for evaluating the quality of teachers' teaching: A case study of Razi University. *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning, 63* (4), 21 - 34. [In Persian]
- Azizi, N. (2008). Investigating the challenges and failures of university education in the field of humanities reflecting on student opinions. *Iranian Higher Education, 1* (2), 1 - 29. [In Persian]
- Chan, Z. C., and Tong, C. W., and Henderson, S. (2017). Power dynamics in the student-teacher relationship in clinical settings. *Nurse education today, 49*, 174-179.
- Dehghani, M., Pakmehr, H., and JafariSani, H. (2011). Managerial of challenges curriculum implementation in higher education. *Procedia social and behavioral sciences, 15*, 2003-2005.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., and Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the class-room. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*, 19251-19257.
- Elen, J., Clarebout, G., Léonard, R., and Lowyck, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think?. *Teaching in higher education, 12*(1), 105-117.
- Evans, C. (2020). Exploiting students' part-time work to enhance learning, teaching and assessment. *Industry and Higher Education, 34*(1), 1 - 4.
- Fischer, E., and Hanze, M. (2019). Back from "guide on the side" to "sage on the stage"? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education. *International Journal of Educational Research, 95*, 26-35.
- Fornari, A., and Poznanski, A. (2015). How-to guide for active learning. *International Association of Medical Science Educators*.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415.
- Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy, 11*(2), 125-149.

- Ghanbari, S., and Sultanzadeh, V. (2018). Improving the quality of teaching in the light of evaluation of professors; A reflection on students' perspectives. *Teaching and Research*, 6 (2), 15 - 31. [In Persian]
- Gholami, N. (2019). Investigating the barriers to using active teaching methods and techniques in the teaching-learning process and providing solutions. *Master Thesis, Allameh Tabatabai University*. [In Persian]
- Jordens, J. Z., and Zepke, N. (2009). A network approach to curriculum quality assessment. *Quality in higher education*, 15(3), 279-289.
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., and Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274-284.
- Keshavarzi, M., Yarmohammadian, M. H., and Nadi, M. A. (2018). Designing a model for teaching methods based on future development, research in higher education in Iran. *Journal of New Approach in Educational Management*, 8 (4), 157 - 174. [In Persian]
- Khaleghkhah, A., Sharif, A., Zahed Babalan, A., and Hashemi, S. Z. (2017). Investigating the effectiveness of jig-saw participatory Learning on self-regulation and educational motivation of elementary students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 2, 154-182. [In Persian]
- Kolb, A. Y. (2005). *The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct, 200(72), 161 – 171.
- Koles, P. G., Stolfi, A., Borges, N. J., Nelson, S., and Parmelee, D. X. (2010). The impact of team-based learning on medical students' academic performance. *Academic Medicine*, 85(11), 1739-1745.
- Koles, P., Nelson, S., Stolfi, A., Parmelee, D., and DeStephen, D. (2005). Active learning in a year 2 pathology curriculum. *Medical education*, 39(10), 1045-1055.
- Kornell, N. (2020). Why and how you should read student evaluations of teaching. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 165-169.
- Lonenberg, F., and Ernststein, A. (2011). *Curriculum: Teaching analysis and improvement (translated by the late Mostafa Sharif)*. University Jihad of Isfahan University. [In Persian]
- Loyens, S., and Rikers, R. (2011). *Instruction based on inquiry*. In R. Mayer and P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction*, 361–381.
- Maleki, H. (2013). *Introduction to Curriculum Planning*. Tehran: Samat Publications. [In Persian]
- Naz, F., and Murad, H. S. (2017). Innovative teaching has a positive impact on the performance of diverse students. *SAGE Open*, 7(4), 2158244017734022.
- Nithyanandam, G. K. (2020). A framework to improve the quality of teaching-learning process-A case study. *Procedia Computer Science*, 172, 92-97.
- Oppenheimer, D. M., and Hargis, M. B. (2020). If teaching evaluations don't measure learning, what do they Do?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 170-174.
- Parrish, D. R. (2016). Principles and a model for advancing futures studies and student focused. *2nd International Conference on Higher Education Advances*, 311 – 315.
- Podlahová, L., Vaněčková, M., Heřmánková, P., Klement, M., and Marešová, J. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.

- Rampai, N., and Sopeerak, S. (2011). The development model of knowledge management via web based learning to enhance pre- service teacher's competence. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 249-254.
- Renkl, A. (2009). Why constructivists should not talk about constructivist learning environments: A commentary on Loyens and Gijbels (2008). *Instructional Science*, 37(5), 495–498.
- Rossi, D., Van Rensburg, H., Harreveld, R. E., Beer, C., Danaher, P. A., and Clark, D. (2012). Exploring a cross-institutional research collaboration and innovation: Deploying social software and Web 2.0 technologies to investigate online learning designs and interactions in two Australian Universities. *Journal of Learning Design*, 5(2), 1-11
- Sadeghi Dizaj, E., Hosseini Nasab, S. D., Asgarian, F., ShirAlipour, A., and Maghsoudi, M. R. (2015). Over-analysis of the effectiveness of active teaching methods in the academic performance of Iranian students. *Educational Psychology*, 35 (1), 79 - 103. [In Persian]
- Saif, A. A. (2013). *Modern Educational Psychology: Learning and Education Psychology*. Tehran: Samat Publications. [In Persian]
- Scott, T., and Brysiewicz, P. (2016). African emergency nursing curriculum: Development of a curriculum model. *International emergency nursing*, 27, 60-63.
- Shabani, H. (2011). *Educational skills (teaching methods and techniques)*. Tehran: Doran Publications. [In Persian]
- Shabani, H. (2016). *Educational skills (teaching methods and techniques)*. Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Sirbu, C. C., Tonea, E., Iancu, T., Pet, E., and Popa, N. D. (2015). Aspects concerning the usage of modern methods for teaching–learning–evaluation in universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 550-554.
- Smith, L.W., and Van Doren, D.C. (2004). The reality-based learning method: a simple method for keeping teaching activities relevant and effective. *Journal of Marketing Education*, 26(1), 66-75.
- Sowell, R. (2009). *Interactive communication as an element of student success in online college math courses*. (Doctoral dissertation, Tennessee State University).
- Taghizadeh, S. (2019). *Designing an effective teaching model in postgraduate courses in humanities*. Doctoral dissertation, Allameh Tabatabai University. [In Persian]
- Tomova, S., and Botikova, A. (2017). The use of teaching methods in communication training of nurses at universities. *Kontakt*, 19(3), 192-198.
- Tsaparlis, G. (1998). Dimensional analysis and predictive models in problem solving. *International Journal of science Education*, 20, 335-350.
- Vaughn, L. M., and Baker, R. C. (2008). Do different pairings of teaching styles and learning styles make a difference?. *Teaching and Learning in Medicine*, 20 (3), 239-247.
- Wang, C. (2012). Review of babansky's optimization of the teaching process. *Shandong Social Sciences*, 10, 188-192.