

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال نهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۹، بهار و تابستان ۱۳۹۳

ص ۸۹-۱۰۶

بررسی مهمترین الزامات روش تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان

و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان

فاطمه کریمی*، دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان

fatemeh12karimi@yahoo.com

محمدرضا نیلی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

m.nili.a@edu.ui.ac.ir

ابراهیم میرشاه جعفری، استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

عاطفه شرفی، دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان

چکیده

یکی از روش‌های نوین تدریس، روش تدریس مشارکتی است که با عناوین تدریس گروهی و آموزش گروهی نیز شناخته شده است. کاربرد مطلوب این روش منوط به رعایت الزاماتی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی الزامات این شیوه تدریس از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان و با رویکرد ترکیبی (کمی و کیفی) انجام شده است. در بخش کمی، روش مورد استفاده این پژوهش توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری آن مرکب از ۸۵ نفر از استادان دارای مرتبه علمی استادیار و بالاتر در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ و نیز ۴۴۸ نفر از دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی بوده است. در بخش کیفی نیز با نمونه‌ای از جامعه مصاحبه شده است. حجم نمونه دانشجویان با استفاده از فرمول کوکران ۱۸۰ نفر برآورد شد که به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند و استادان نیز به شیوه سرشماری در پژوهش شرکت نمودند. ابزارهای پژوهش علاوه بر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اکتشافی، پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که روایی آن به تأیید متخصصان رسید و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شد. تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آزمون‌های استنباطی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که مهمترین الزام روش تدریس مشارکتی از نظر استادان و دانشجویان، نشست مشترک استادان قبل از آغاز ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع و تکالیف دانشجویان بوده است. در اولویت سایر الزام‌ها بین دیدگاه دانشجویان و استادان تفاوت‌هایی وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: الزامات، تدریس مشارکتی، استادان، دانشجویان، تحصیلات تکمیلی.

* نویسنده مسئول

مقدمه

در دوران معاصر تلاش همه سازمان‌ها، از سازمان‌های آموزشی گرفته تا سازمان‌های غیر آموزشی، معطوف به این است که از منابع و امکانات سازمان، به‌ویژه منابع انسانی به نحو صحیح و درست استفاده کنند، چرا که منابع انسانی از جمله سرمایه‌های سازمانی تلقی می‌شود (سالاس^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز از این موضوع مستثنا نبوده و درصددند برای تحقق اهداف خود به شیوه‌های مختلف، از سرمایه انسانی‌شان، به ویژه اعضای هیأت علمی استفاده بهینه کنند. از جمله وظایف استادان دانشگاه‌ها و سنتی‌ترین کارکرد مراکز آموزش عالی، آموزش است. هدف از آموزش دانشگاهی، تربیت افرادی است که بتوانند در جهانی که به طور روز افزونی در حال تحول و پیچیده شدن است، هوشمندانه و پیشرفته زندگی کنند. برای دستیابی به این هدف دانشگاه‌ها باید بر راهبردهای یاددهی و یادگیری تمرکز کنند (ادلی و سیلمن^۲، ۲۰۰۹).

موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها در گرو انتخاب و کاربست بهترین راهبردهای آموزشی است (براون و اتکینز، ۱۳۸۵؛ کریم‌زاده، ۱۳۸۴). یکی از رویکردهای جدید در یاددهی و یادگیری، رویکرد کار گروهی است، زیرا در نظام آموزش عالی فرایند مولد و مستمر تولید علم، فرایندی جمعی، همیارانه و تیمی است که تبلور چنین شرایطی با تقویت مهارت‌های گروهی و تیمی و توسعه همکاری و همیاری به جای رقابت و تلاش منفردانه محقق خواهد شد. با توجه به اینکه تدریس و آموزش هنوز هم از مهمترین دغدغه‌های مراکز آموزش عالی و اعضای هیأت علمی است و باید به روز گردیده و از استراتژی‌ها و روش‌های جدیدی در تدریس استفاده شود (رازلین و جلاس^۳، ۲۰۱۰). یکی از این رویکردها، رویکرد تدریس مشارکتی است که تلاشی است در راستای تقویت روحیه کار گروهی میان استادان و دانشجویان، و گسترش تعاملات علمی میان استادان.

1-Salass

2- Adali & Silman

3- Ruslin & Jelas

از تدریس مشارکتی تعاریف زیادی بیان شده که به برخی از مهمترین آنها اشاره می‌شود. کارپنتر^۱ و همکاران (۲۰۰۷) تدریس مشارکتی را این‌گونه تعریف کرده‌اند: تدریس مشارکتی اغلب اشاره می‌کند به دو نفر یا بیشتر از مدرسان که به طور مشترک درسی را تدریس می‌کنند. ترامپ و میلر^۲ به نقل از (پیتر^۳، ۲۰۰۵) تدریس مشارکتی را همکاری دو نفر یا بیشتر از مدرسان می‌دانند، که در برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی در یک یا دو حیطه موضوعی گروهی از فراگیران به یکدیگر کمک می‌کنند. آنها از تکنیک‌ها و فنون متنوع تدریس استفاده می‌کنند و هدف شان کمک به ارتقای و رشد دیدگاه‌های خود و افزایش یادگیری فراگیران و رشد قابلیت‌های آنهاست.

منظور از تدریس مشارکتی در این پژوهش، روشی از تدریس است که دو یا چند نفر از مدرسان با همکاری هم یک درس را برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی می‌کنند. مفهوم تدریس مشارکتی را الکساندر^۴ که به عنوان «پدر مدارس راهنمایی آمریکایی» شناخته شده، اولین بار در کنفرانسی در دانشگاه کرنل که در سال ۱۹۶۳ برگزار شده بود، مطرح کرد. او توانست استراتژی‌های آموزشی مهمی را برای رویکرد آموزش گروهی برای معلمان پیشنهاد کند (جورج و گایتان^۵، ۲۰۱۰). در سال‌های اخیر ارائه دروس به شیوه مشارکتی قسمت مهمی از برنامه‌های دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه استنفورد^۶ است. در این دانشگاه، علاوه بر حوزه‌های علوم انسانی، حوزه‌های علوم که کاملاً مجزا از هم هستند نیز به شیوه مشارکتی، تدریس می‌شوند و استادان با حوزه‌های تخصصی مجزا از هم تدریس یک واحد درسی را به عهده می‌گیرند (لویت^۷، ۲۰۰۶). مفهوم‌پردازی‌های متعددی که از تدریس مشارکتی شده است، موجب شده صاحب‌نظران اشکال و سطوح متعددی از آن را بازشناسی و معرفی نمایند.

1-Carpenter

2-Trump and Miller

3-Peter

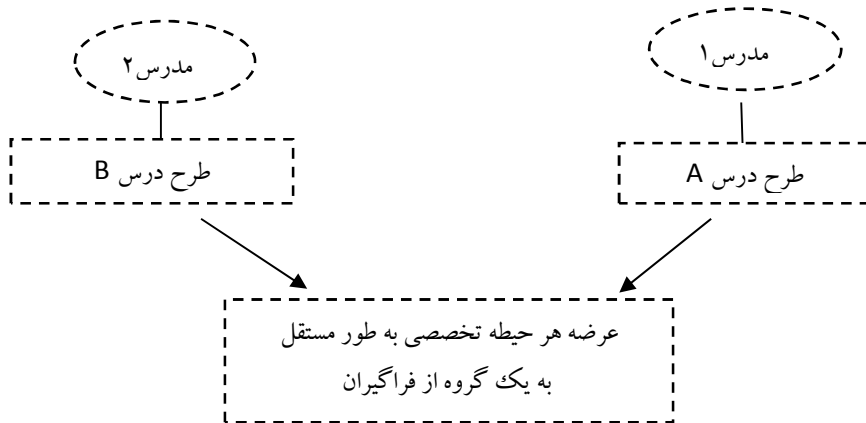
4- Alexander

5- Gaytan

6- Stunford University

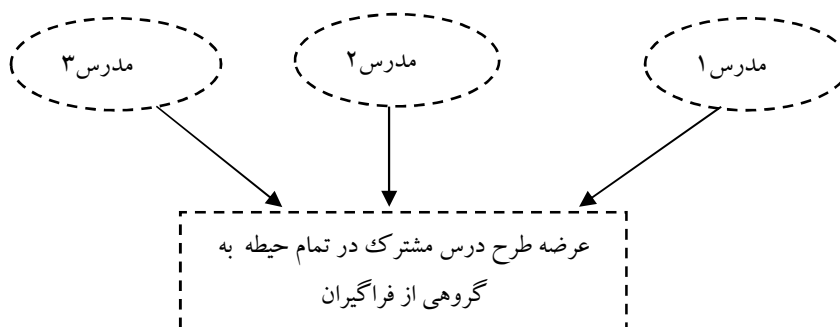
7- Leavitt

اشکال متفاوت تدریس مشارکتی: به زعم (والاس^۱، ۲۰۰۷) تدریس مشارکتی در قالب دو الگو قابل شناخت است: در الگوی اول، تدریس مشارکتی ترکیبی است از مشارکت دو یا چند مدرس که هر کدام در حیطه‌ای از مباحث واحد درسی تخصص دارند. این مدل فرصت زیادی را برای ترکیب حیطه‌های موضوعی در یک کلاس به وجود می‌آورد. شکل ۱ نمایی از تدریس مشارکتی با دو استاد را نشان می‌دهد:



شکل ۱: الگوی استنباطی تدریس مشارکتی با دو استاد با حیطه‌های تخصصی متفاوت و طرح درس‌های متفاوت

الگوی دوم تدریس مشارکتی، ترکیبی است از چند مدرس متخصص که هر کدام از آنها در یک حیطه از واحد درسی شناخته شده و تخصص دارند و همه آنها برای یک کلاس به صورت مشترک طرح درس تهیه می‌کنند.



شکل ۲: الگوی استنباطی تدریس مشارکتی توسط استادان گوناگون با طرح درس مشترک

کاربست هر کدام از این دو الگو توجه به متغیرهایی است که تحقیقات انجام شده در دانشگاه کانزاس^۱، (۲۰۰۵) آنها را به این شرح بیان کرده است:

۱- توجه به عنصر زمان یا در نظر گرفتن زمان برای انجام برنامه‌ریزی‌های مشترک و هماهنگی‌ها.

۲- توجه به ظرفیت مدرسان و دانش تخصصی آنان برای انجام تدریس به شیوه مشارکتی.

۳- مسؤولیت برابر و متقابل و پاسخگویی در قبال مسؤولیت‌ها برای انجام تدریس مشترک.

علاوه بر این متغیرها، اصول و فرایند تدریس مشارکتی از سایر اشکال تدریس متفاوت بوده و باید مدنظر قرار گیرد؛ از جمله ریوس^۲ (به نقل از کولانو، ۲۰۰۷) شش اصل محوری در تدریس مشارکتی را به این شرح بیان کرده است:

۱- هر مدرسی در حیطه‌ای خاص از موضوع درسی تخصص دارد، که می‌تواند برای فراگیران مفید باشد.

1-university Kansas
2-Reeves

- ۲- دو ذهن و دو نوع تفکر بهتر از یک ذهن است. هر فرد به تنهایی همه چیز را نمی داند و برای عملکرد مؤثر در تدریس یک واحد درسی باید یک همکار در تدریس داشته باشد.
- ۳- دو مدرس عقاید و دیدگاه‌های خود را به مشارکت می گذارند تا فراگیر بتواند بهترین آموزش را دریافت کند.
- ۴- مدرسانی که به شیوه مشارکتی تدریس می کنند، تأثیر بیشتری بر عقاید و زندگی فراگیران دارند تا مدرسانی که به تنهایی کار می کنند.
- ۵- اعضای تیم های آموزشی دارای سهم برابر برای مشارکت در تدریس هستند.
- ۶- در تدریس مشارکتی، تعامل و گفتگوی متقابل بر اساس اسلوب و اصول کار گروهی ضروری است.

مراحل و گام‌های اساسی تدریس مشارکتی: اجرای صحیح تدریس به شیوه

مشارکتی نیازمند توجه به مراحل و گام‌های اساسی آن است. توجه و رعایت گام‌های حاکم بر کارهای مشارکتی و تیمی باعث موفقیت و انجام درست کارها می‌شود. این گام‌ها در تدریس مشارکتی به شرح زیر هستند:

- ۱- ایجاد تیم کاری: ویلا^۱ و همکاران، (۲۰۰۸) در بحث از شناخت و انتخاب همکار در تدریس به سه ملاک اشاره کرده اند که عبارتند از: الف- میزان علاقه او به مشارکت در فرایند تصمیم گیری؛ ب- آگاهی از دانش و مهارت‌های تخصصی او؛ ج- آگاهی از میزان علاقه او به شرکت در کارهای گروهی. ابری^۲ (۲۰۰۴) نیز بیان کرده که استادان باید کسی را که در انجام وظیفه متعهد و در زمینه تخصصی باصلاحیت و به لحاظ روانی مطمئن و دارای آرامش خاطر باشد، انتخاب کنند.
- ۲- تقسیم وظایف بر اساس تخصص و صلاحیت ها: هر مدرسی در یک حیطة از موضوع درسی تخصص دارد که می‌تواند برای فراگیران مفید باشد (ارکالانو^۳، ۲۰۰۷)

1- Villa
2- Aubrey
3- Ercolano

- ۳- تهیه راهنمای کار (انجام برنامه‌ریزی برای عملکرد مؤثر): سالس و پریست^۱ (۲۰۰۵): ۴۴-۵) در بحث از اصول اساسی تدریس مشارکتی، تهیه راهنمای کاری را که با توافق اعضای تهیه شده باشد یکی از گام‌های اساسی تدریس مشارکتی بیان کردند.
- ۴- انجام ملاقات‌های مرتب و منظم اعضای تیم تدریس: اختصاص زمان برای برنامه‌ریزی در میان مدرسان باعث بالا رفتن هماهنگی میان آنها در حیطه‌های ارزشیابی فراگیران، سنجش و بازخورد به یکدیگر می‌شود که باعث رشد نگرش مثبت آنان به حرفه تدریس می‌شود (کافی^۲، ۲۰۰۸؛ روتیر^۳، ۲۰۰۱).

پیش بایست‌های تدریس مشارکتی: برای اجرای کارها در هر سازمانی باید بستر مناسب برای انجام آن کار فراهم گردد. به ویژه کار تیمی دارای الزامات و یا پیش بایست‌هایی است که باید به آنها توجه کرد. اگر الزامات کار تیمی در سازمان وجود داشته باشد کارگروهی با موفقیت انجام می‌شود و در غیر این صورت، تنش‌ها و شکست‌ها اجتناب ناپذیر خواهد بود. برخی از پیش بایست‌های تدریس به شیوه مشارکتی به شرح زیر است:

- ۱- آگاهی از فلسفه تدریس به شیوه مشارکتی: اعضای تیم تدریس باید به حدی از قابلیت حرفه ای رسیده باشند که از منطق و اصول و فلسفه تدریس مشارکتی آگاه باشند (روتیر، ۲۰۰۱).
- ۲- احترام به تفاوت‌ها و انگیزش و مهارت‌های افراد: معمولاً در کارهای گروهی افراد به لحاظ تخصص، مهارت و فرهنگ با هم متفاوتند و ضرورت بسیار مهم در کارهای گروهی این است که افراد به تفاوت‌های یکدیگر احترام بگذارند (ویلا، ۲۰۰۸).
- ۳- وجود جوّ مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی: اکثر افراد به پذیرش مسئولیت فردی راغب هستند، ولی لازمه کار مشارکتی این است که افراد و اعضای تیم به مسئولیت‌پذیری جمعی و گروهی مجهز باشند (سلطانی و پورسینا، ۱۳۸۴: ۲۱).

1- Salas & Priest

2- Coffy

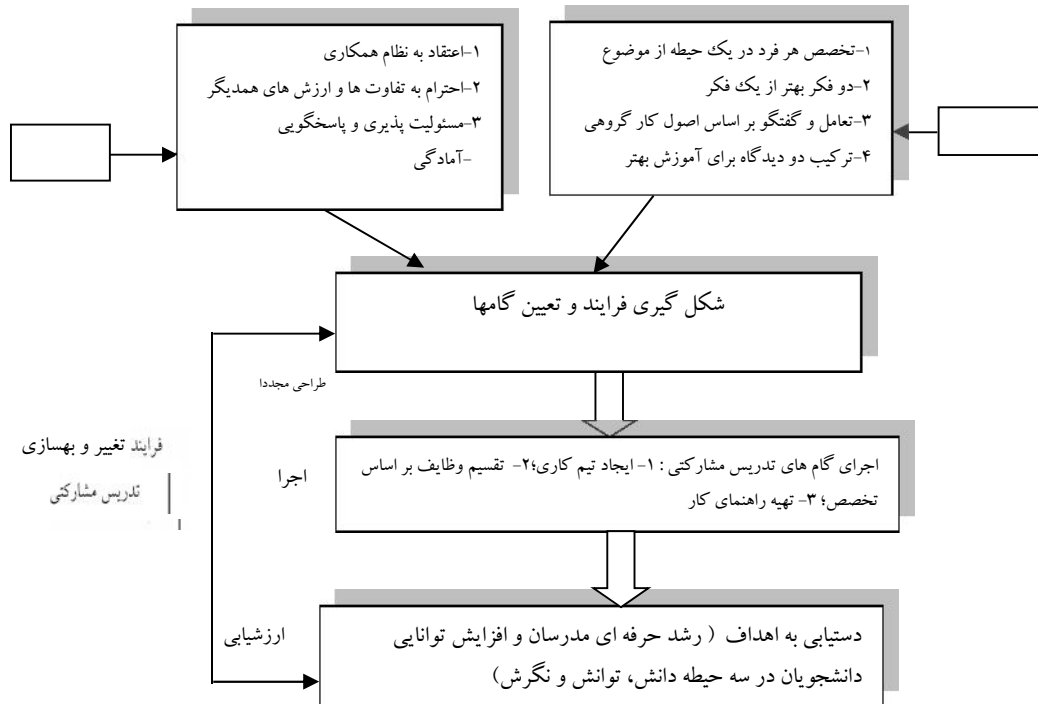
3- Rottier

۴- داشتن مهارت ارتباطات بین فردی بین همکاران: نوین^۱ و همکاران (۲۰۰۹) وجود تلاش همکارانه و تعامل چهره به چهره، وابستگی مثبت، وجود مهارت‌های بین فردی و مسئولیت پذیری افراد را الزام اساسی تدریس مشارکتی می‌دانند.

۵- آمادگی: اگر مدرسان از آمادگی‌های فکری، روحی و علمی برخوردار باشند، در مرحله سازماندهی درس و همچنین، هنگام طراحی، اجرا و ارزشیابی از بروز تنش‌ها و تناقضات، جلوگیری می‌شود (لیترمن و دوگان، ۲۰۰۴).

شکل زیر، ساختار کلی تدریس مشارکتی را از مرحله اصول و الزامات تا دستیابی به

اهداف نشان می‌دهد



شکل ۳. الگوی استنباطی اصول، الزامات و فرایند تدریس مشارکتی

در زمینه تدریس مشارکتی، پژوهش‌های متعددی انجام شده است. نیک‌نشان و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی را با هدف بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از دیدگاه دانشجویان استعداد درخشان انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان روش تدریس مشارکتی را یکی از روش‌های خلاقانه و مؤثر مدرسان معرفی، اما بر این نکته تأکید کردند که این شیوه تدریس زمانی بیشترین تاثیر را دارد که استادان قبل از شروع ترم با هم هماهنگ باشند تا بتوانند مکمل یکدیگر در تدریس باشند تا انسجام دروس از بین نرود.

ساندهولتز (۲۰۰۰) پژوهشی را با عنوان "تدریس مشارکتی بین رشته‌ای به عنوان الگویی از رشد حرفه‌ای" انجام داد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که علی‌رغم اینکه مدرسان، تدریس مشارکتی را وسیله مؤثری برای افزایش همکاری میان مدرسان و رشد حرفه‌ای آنها بیان کردند، بر لزوم توجه به زمان کافی برای اجرای مؤثر و سودمند این شیوه تدریس تأکید کردند.

پری و استوارت (۲۰۰۵) پژوهشی را با عنوان "دیدگاه‌های موجود درباره مشارکت مؤثر در تدریس مشارکتی بین رشته‌ای" انجام دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدرسان مشارکت مؤثر در تدریس مشارکتی را انرژی‌زا دانستند، اما بیان کردند که مشارکت مؤثر حاصل هماهنگی میان مدرسان است. کارلس (۲۰۱۱) تحقیقی را با عنوان "تدریس مشارکتی در مدارس ابتدایی هنگام کنگ" انجام داد، نتایج پژوهش وی نشان داد که این شیوه تدریس علاوه بر تاثیر مثبت بر روی فراگیران، منجر به رشد حرفه‌ای مدرسان شده، آنها را ترغیب می‌کند تا درباره دیدگاه‌های خود با یکدیگر بحث کنند که این فرایند باعث ارتباطات بین فردی و بین فرهنگی گسترده بین دو مدرس می‌شود.

در اکثر این پژوهش‌ها، اگرچه به برخی از الزامات روش تدریس مشارکتی اشاره شده، اما پژوهش حاضر به طور خاص در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

- ۱- مهمترین الزامات روش تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان چیست؟
- ۲- آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در مورد مهمترین الزامات روش تدریس مشارکتی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از جهت رویکرد، ترکیبی (کمی و کیفی) است که در بخش کمی، پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است که در آن برای گردآوری داده‌ها از روش کیفی نیز استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر کلیه اعضای هیأت علمی رسمی دارای مرتبه علمی استادیار و بالاتر دانشکده‌های علوم تربیتی، علوم پایه و ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان که در سال ۹۰-۱۳۸۹ حداقل یک درس از دروس دوره‌های تحصیلات تکمیلی را به شیوه مشارکتی تدریس کرده‌اند (۸۵ نفر) و نیز دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی که حداقل یک درس را به شیوه مشارکتی گذرانده‌اند (۴۴۸ نفر) بوده است. دانشکده‌های یاد شده به دلیل داشتن بیشترین تجربه در زمینه تدریس مشارکتی به عنوان جامعه آماری پژوهش انتخاب شدند. اجرای پرسشنامه در بین استادان به روش سرشماری انجام شد، اما برای تعیین حجم نمونه دانشجویان ابتدا پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از دانشجویان اجرا شد و با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، نمونه موردنظر ۱۸۰ نفر بر آورد گردید. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار مصاحبه اکتشافی با اعضای هیأت علمی و دانشجویان که به صورت نیمه ساختاری انجام شده و پرسشنامه محقق ساخته که بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه و متون مکتوب تنظیم

گردیده بود، استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه با استفاده از آزمون t مستقل، آزمون t متغیره، و آزمون رتبه بندی مان-ویتنی انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

مهمترین الزامات روش تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان چیست؟

جدول ۱: توزیع میانگین و انحراف معیار، الزامات روش‌های تدریس مشارکتی از نظر اعضای هیأت علمی برحسب ترتیب اولویت

انحراف معیار	میانگین	مورد
۱/۵۸۸	۴۶/۴	نشست مشترک دو استاد قبل از آغاز ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع، تکالیف دانشجویان و شیوه‌های ارزشیابی.
۱/۵۸۳	۱۸/۴	داشتن انتظار منطقی در تعیین تکلیف برای دانشجویان با توجه به تعداد واحد درس
۱/۶۷۴	۱۶/۴	توجه استادان به زمان در نظر گرفته شده برای آنان به منظور جلوگیری از کشیده شدن تعداد جلسات به بعد از اتمام ترم

بر اساس نتایج جدول (۱) مشاهده شد که بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها به ترتیب اولویت میانگین‌ها به "نشست مشترک دو استاد قبل از آغاز ترم، داشتن انتظار منطقی در تعیین تکلیف برای دانشجویان و" توجه استادان به زمان در نظر گرفته شده برای آنان، اختصاص یافته است. در تکمیل یافته‌های این بخش باید افزود که هفت نفر از استادان مصاحبه شونده نیز بر لزوم توجه به هماهنگی میان استادان برای اجرای اثربخش این شیوه تدریس تاکید داشتند. یکی از آنان می‌گوید: لازم است دو استادی که قرار است یک درس را به صورت مشارکتی تدریس کنند، در آغاز نیم سال با هم نشستی داشته باشند تا بتوانند در رابطه با

مباحث مورد تدریس و شیوه های ارزشیابی با هم مشورت کرده، به هماهنگی و انسجام برای اجرای تدریس بهتر دست یابند.

جدول ۲: توزیع میانگین و انحراف معیار، الزامات تدریس مشارکتی از نظر دانشجویان گروه علوم پایه برحسب ترتیب اولویت

میانگین	انحراف معیار	مورد
۵۵/۴	۱۵۰۲	نشست مشترک استادان قبل از آغاز ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع، تکالیف دانشجویان و شیوه های ارزشیابی
۴۸/۴	۱۶۲۶	مشارکت استادان در ارائه یک درس بر اساس معیار تخصص داشتن در آن درس
۴۰/۴	۱۶۱۴	توجه استادان به زمان در نظر گرفته شده برای آنان به منظور جلوگیری از کشیده شدن تعداد جلسات به بعد از اتمام ترم.

بر اساس نتایج جدول (۲) بیشترین میانگین نمره پاسخ ها به ترتیب مربوط به "نشست مشترک دو استاد قبل از آغاز ترم و" مشارکت استادان در ارائه یک درس بر اساس معیار تخصص داشتن و "توجه استادان به زمان در نظر گرفته شده برای آنان، بوده است. در فرایند مصاحبه با دانشجویان، آنها نیز همانند استادان بر لزوم هماهنگی میان دو استاد در فرایند تدریس و بویژه در زمینه ارزشیابی تاکید داشتند و آن را برای اجرای این شیوه تدریس بسیار ضروری می دانستند، اما نکته ای که اکثر دانشجویان علوم پایه به طور ویژه بر آن تاکید داشتند، این بود که دو استادی که حیطه های تخصصی مشخصی دارند، با هم تدریس یک درس را به عهده بگیرند.

جدول ۳: توزیع میانگین و انحراف معیار، الزامات تدریس مشارکتی از نظر دانشجویان

گروه علوم انسانی برحسب ترتیب اولویت

انحراف معیار	میانگین	سؤال
۱/۶۶۳	۴۲/۴	نشست مشترک استادان قبل از آغاز ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع، تکالیف دانشجویان و شیوه‌های ارزشیابی
۱/۶۵۱	۳۵/۴	داشتن انتظار منطقی در تعیین تکلیف برای دانشجویان با توجه به تعداد واحد درس
۱/۸۰۲	۳۳/۴	توجه استادان به زمان در نظر گرفته شده برای آنان به منظور جلوگیری از کشیده شدن تعداد جلسات به بعد از اتمام ترم

بر اساس نتایج جدول (۳) بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها به ترتیب مربوط به "نشست مشترک دو استاد قبل از آغاز ترم، ضرورت داشتن انتظار منطقی در تعیین تکلیف برای دانشجویان و" توجه استادان به زمان در نظر گرفته شده برای آنان به منظور جلوگیری از کشیده شدن تعداد جلسات به بعد از اتمام ترم" بوده است. نتایج یافته‌ها، همچنین، نشان داد که الزامات تدریس مشارکتی از دیدگاه دانشجویان بالاتر از سطح متوسط است.

۱- آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد مهمترین الزامات روش تدریس مشارکتی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۴: مقایسه میانگین نمره الزامات تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان و دانشجویان

گروه	میانگین	انحراف معیار	t	p
استادان	۴/۱۴	۰/۰۵۱	۱/۲۵	.۳۰۱
دانشجویان	۴/۲۲	۰/۶۷۳		

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که t مشاهده شده در سطح $p / 0.05$ معنی دار نبوده است. بنابراین بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد الزامات روش تدریس مشارکتی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۵: مقایسه نظرهای استادان و دانشجویان در مورد الزامات روش تدریس مشارکتی

P	Z	میانگین رتبه		مورد
		استادان	دانشجویان	
۰/۵۶۵	۰/۵۷۵	۱۱۵/۶۳	۱۱۰/۵۷	توجه نمودن دانشجویان نسبت به مزایا و فواید تدریس مشارکتی.
۰/۰۷۲	۱/۸۰	۱۰۱/۸۵	۱۱۷/۵۳	مشارکت استادان در ارائه یک درس بر اساس معیار تخصص داشتن در آن درس.
۰/۸۸۰	۰/۰۱۵	۱۱۲/۰۹	۱۱۳/۳۷	نشست مشترک استادان قبل از آغاز ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع، تکالیف دانشجویان و شیوه‌های ارزشیابی.
۰/۱۲۴	۱/۵۳	۱۲۲/۲۳	۱۰۸/۴۸	حضور همزمان استادان در کلاس در شروع ترم برای روشن شدن شیوه کار استادان برای دانشجویان.
۰/۱۲۴	۱/۵۳	۱۰۳/۶۵	۱۱۶/۸۰	ضرورت داشتن انتظار منطقی در تعیین تکلیف برای دانشجویان با توجه به تعداد واحد درس.
۰/۰۲۹	۲/۱۸	۹۹/۰۸	۱۱۷/۹۸	عدم تغییر مداوم ترکیب استادان ارائه دهنده یک درس به خاطر مشکلات اجرایی مثل رعایت سقف واحد
۰/۰۸۱	۱/۷۴	۱۰۱/۲۵	۱۱۷/۰	توجه استادان به تعداد جلسات در نظر گرفته شده برای آنان به منظور جلوگیری از کشیده شدن تعداد جلسات به بعد از اتمام ترم

نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد که بین نظرهای استادان و دانشجویان فقط در گویه شماره ۶ (عدم تغییر مداوم ترکیب استادان ارائه‌دهنده یک درس) تفاوت معنی دار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

بررسی‌های انجام شده در باره الزامات روش تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان، نشان داد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در رابطه با الزامات تدریس مشارکتی اتفاق نظر بالایی وجود دارد. این نکته نشان دهنده این است که با اجرای درست روش تدریس مشارکتی انتظارات هر دو گروه استادان و دانشجویان تأمین می‌شود و به همان نسبت، اجرای نادرست و غیراصولی باعث نارضایتی هر دو گروه می‌شود. به طوری که بررسی‌ها نشان داد، استادان و دانشجویان گروه آموزشی علوم انسانی و علوم پایه به طور مشترک اولین الزام تدریس مشارکتی را نشست مشترک دو استاد قبل از شروع ترم در رابطه با تعیین سرفصل، منابع و تکالیف و شیوه‌های ارزشیابی بیان کردند. این مطلب نشان می‌دهد که هماهنگی میان اعضاء تیم تدریس لازمه انجام موفقیت آمیز روش تدریس مشارکتی است. این بخش از یافته‌ها مؤید یافته‌های پژوهش نیک‌نشان (۱۳۸۹)، پری و استوارات (۲۰۰۵) و (کارلس، ۲۰۱۱) است. استادان در بیان دومین الزام مهم، دانشجویان را مورد توجه قرار دادند و بر این نکته تأکید کردند که استادان باید در تعیین تکلیف برای دانشجویان، تعداد واحد درسی را مورد توجه داشته باشند و در انجام تکالیف، از دانشجویان انتظار منطقی داشته باشند. در این بخش این نکته قابل برداشت است که استادان نیز از دانشجویان تحصیلات تکمیلی انتظار انجام تکالیف با کیفیت و در حد مطلوب دارند و از این نکته آگاهند که اگر در تعیین تکالیف برای دانشجویان به توانایی و زمان مورد نیاز و همچنین، تعداد واحد درسی برای انجام تکالیف توجه نکنند، شاهد انجام تکالیف بی کیفیت و نامطلوب و صرفاً کاری در حد رفع تکالیف خواهند بود و انجام چنین تکالیفی از طرف دانشجویان برای استادان بسیار نامطلوب و ناپسند به شمار می‌آید. دانشجویان در بیان دومین الزام مهم تحت تأثیر ویژگی‌های گروه‌های آموزشی خود (علوم پایه و علوم انسانی) قرار گرفتند و بر اساس آن دومین الزام را تعیین کردند. دانشجویان علوم پایه مشارکت استادان در ارائه یک درس بر اساس معیار تخصص داشتن در آن درس را مطرح کردند، اما دانشجویان علوم انسانی داشتن انتظار

منطقی در تعیین تکلیف برای دانشجویان با توجه به تعداد واحد درسی را مطرح کردند. در بیان سومین الزام مهم، استادان و دانشجویان بر این نکته تأکید کردند که استادان باید به میزان زمان در نظر گرفته شده برای ارائه هر مبحث توجه کنند و مطالب را در فاصله زمانی خود به اتمام برسانند. این بخش از یافته‌های پژوهش نیز تأییدکننده یافته‌های سان هولتز (۲۰۰۰) و پری و استوارت (۲۰۰۵) و کارلس (۲۰۱۱) است که در یافته‌های خود بر لزوم توجه به زمان کافی برای اجرای درست و مؤثر روش تدریس مشارکتی تأکید کردند. به طور کلی، نتایج آزمون رتبه بندی مان ویتنی نیز نشان داد بین دیدگاه های استادان و دانشجویان در خصوص الزامات روش تدریس مشارکتی به جز در یک مورد، تفاوت معنی داری مشاهده نشد. مهم ترین پیشنهاد اساسی پژوهش حاضر آن است که گروه‌های آموزشی، اصول، الزامات و فرایندهای تدریس مشارکتی را به استنادی که قرار است این گونه دروس را ارائه کنند، متذکر شده و از طریق کارگاه‌های آموزشی خاص آنان را توجیه نمایند تا کیفیت تدریس شان افزایش یابد.

منابع

- براون، جورج؛ واتکینز، مادلین. (۱۳۸۵). **آموزش مؤثر در آموزش عالی**، ترجمه آراسته، تهران: انتشارات چاپار.
- سلطانی، ایرج؛ و پورسینا، محسن. (۱۳۸۴). **بنیادهای کار تیمی**، اصفهان: انتشارات ارکان.
- کریم‌زاده، صمد. (۱۳۸۴). بررسی روش‌های تدریس و آموزش در دوره‌های تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی از نظر استادان و دانشجویان کارشناسی ارشد: روان‌شناسی و علوم تربیتی، **اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی**، ۱، ۳۹-۵۲.
- نیک‌نشان، شقایق؛ نصر، احمدرضا؛ جعفری، ابراهیم و فاتحی‌زاده، مریم. (۱۳۸۹). میزان استفاده از روش‌های خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان، **مطالعات تربیتی و روان‌شناسی**، ۱۱، (۲): ۱۵۹-۱۵۱.

- Adali, T., & Silman, F. (2009). Assessing team leader effectiveness in a higher education institution of North Cyprus. *Proscenia Social and Behavioral Sciences*, 1: 2073-2076 .
- Aubrey, J. (2004). *Team teaching*. Michigan State University (MSU).
- Carless, D. (2011). Collaborative EFL teaching in primary schools. *ELT Journal*, 65, (2): 328-335 .
- Carpenter, M Dick. (2007). Testing the efficacy of team teaming. *Learning environment*, 10: 53-56.
- Coffy, H. (2008). *Team teaching (teaching and learning)*. UNC School of Education.
- Ercolano, L. (2007). *Collaborative team teaching*. Kean University.
- Garner, H. G. (1995). *Team work models and experience in education*. Sydney. Allan and Bacon.
- Goytan, J. (2010). Instruction strategies to accommodate ate am-teaching approach. *Business Communication Quarterly*, 10.
- Leavitt, M. C. (2006). Team teaching: Benefits and challenge. *The Center for Teaching and Learning*, Stanford University, 16: 1.
- Letterman, M. R., Dugan. K. B. (2004). Team teaching a cross disciplinary honors course: Preparation and development. *College Teaching*, 52, (2):76- 79.
- Nevin, A., Thousand, J., Villa. R. A. (2009). The role of paraeducators in co-taughclassroom. *Thousandoaks*, CA: Corwin Press.
- Perry, B., & Stewart, T. (2005). Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, 33: 563-573 .
- Peter, O. F. (2005). *Developing the curriculum*. USA .
- Rottier, J. (2001). *Team teaching*, nationl middle schoole association,
- Ruslin, A., & Jelas, M. (2010). Teaching and learning styles in higher education institution: Do they match? *Presidia Social and Behavioral Sciences*, 7: 680-684 .

- Salas, E., Cannon. A., & Smith, A. (2006). *Principles and strategies for team training*. Taylor & Francise Group, LLC
- Salas. E., Priest, H. A. (2005). *Handbook of human factors and ergonomics methods*. CRC press LLC.
- Sandholtz, H. (2000). Inter disiciplinaryteam teaching as a form of profeeeional development. *Teacher Education Quarry*.
- University of Kansas. (2005). *Special connection*. Types of coteaching available. nathan, D. (2005). Israeli, pales tinian and Egyptian team teaching course on Middle East.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin. A. I. (2008). *Co-teaching: A multimedia kit for professional development*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Wallace, J. (2007). Effects of interdisciplinary teaching team configuration upon the social bonding of middle school students. *Research in Middle Level Education*, 30, (5):1-18.