

## The Relationship between the Students' Learning Style and Dimensions of Effective Professor, from the students' points of view

Fatemeh Akbari Monjar Mooyi, Narges Keshti Aray

<sup>1</sup>M.A. in Educational Planning, Islamic Azad University, Khorasgan, Isfahan, Iran

<sup>2</sup>Assistant professor, department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Khorasgan, Isfahan, Iran

### Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between the dimensions of an effective professor, from the students' viewpoints, and learning styles of post-graduate students of Islamic Azad University, Khorasgan, in academic year 1391-92. Descriptive-explanatory method was applied in this research. The population included 3548 post graduate students; 350 of whom were selected by Morgan Table and stratified random sampling method. Data collecting tool included a researcher-made questionnaire, focusing on the dimensions of an effective professor in four areas (personality characteristics, classroom management, teaching process, demographic features) with 89 items, and Kolb questionnaire of learning styles which included 12 questions. For validity confirmation of the questionnaire of the dimensions of an effective professor, content and face validity were used; for reliability, Cronbach Alpha Coefficient was applied (0.96). The reliability of Kolb questionnaire of learning styles was calculated as 0.79. Data were, then, analyzed on two descriptive and inferential statistics levels. The results indicated that teacher's personality characteristics, classroom management, and teaching process were related to the students' learning styles. However, no significant statistical relationship was observed between demographic features of the professor and learning styles of the students. That is to say that the characteristics of an effective professor and learning styles of the students were significantly related. The results also indicated that there was no statistical difference between learning styles of the students and the characteristics of an effective professor according to the gender and faculty.

**Keywords:** Effective professor, Learning Styles, Personality Characteristics, Classroom Management, teaching Process

## رابطه بین ابعاد استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک‌های یادگیری آنها

فاطمه اکبری منجرمویی، نرگس کشتی‌آرای\*

<sup>۱</sup>دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران  
<sup>۲</sup>استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک‌های یادگیری دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به روش توصیفی - تبیینی انجام گرفت. حجم جامعه مشتمل بر ۳۵۴۸ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد بودند که با استفاده از جدول مورگان ۳۴۶ نفر آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته ابعاد استاد اثربخش در چهار حیطه (ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت کلاس درس، فرایند تدریس، ویژگی‌های دموگرافیک) با ۸۹ گویه و پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب شامل ۱۲ سؤال بود. برای تعیین روایی پرسشنامه ابعاد استاد اثربخش از روایی صوری و محتوایی و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی آن ۰/۹۶ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب ۰/۷۹ محاسبه شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی استاد، ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد و ویژگی‌های فرایند تدریس با نوع سبک‌های یادگیری دانشجویان ارتباط دارد. ولی، بین ویژگی‌های دموگرافیک استاد با سبک‌های یادگیری دانشجویان ارتباط معنادار آماری وجود ندارد. همچنین، بین ویژگی‌های استاد اثربخش با سبک‌های یادگیری دانشجویان ارتباط معنادار آماری دیده شد. علاوه بر آن، نتایج بیانگر آن بود که بین سبک‌های یادگیری دانشجویان و ویژگی‌های استاد اثربخش به تفکیک جنس و دانشکده از لحاظ آماری تفاوتی وجود ندارد.

**واژگان کلیدی:** استاد اثربخش، سبک‌های یادگیری، فرایند تدریس، مدیریت کلاس، ویژگی‌های شخصیتی

## مقدمه

تعلیم و تربیت فرایندی اجتماعی (social process) است که در آن، انسان به شایستگی اجتماعی و رشد فردی می‌رسد. این فرایند به وسیله نهادی مانند دانشگاه انجام می‌شود. (Safavi, 2008) نهاد تعلیم و تربیت در هر جامعه، عامل ترقی و تعالی آن محسوب می‌شود. این تعالی و ترقی از آن رو زاینده آموزش و پرورش (education) است که پرورش (آموزش و پرورش) جریان یا فرایندی است منظم و مستمر که هدف (object) آن، هدایت رشد جسمانی (physical development) و روانی یا به طور کلی هدایت رشد همه جانبه شخصیت (personality) پرورش یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای (norms) مورد پذیرش جامعه (society) و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است. بنا به این تعریف، یک نظام پرورشی موفق، هم به فرد در شکوفا ساختن استعدادهای ذاتی اش کمک می‌کند و هم او را به عنوان یک فرد آگاه از مسائل جهانی و متعهد به ارزش‌های جامعه‌ای که به آن وابسته است، پرورش می‌دهد (Seyf, 2008). هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می‌آید، مفاهیمی همچون استاد و تدریس (teaching) به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند، تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده‌اند (Fathi Azar, 2003).

درباره مفهوم تدریس تعاریف زیادی ارائه شده است. تدریس نوعی تعامل (interaction) یا رفتار متقابل بین استاد از یک طرف و دانشجو از طرف دیگر، بر اساس طراحی (design) منظم و هدفدار، جهت ایجاد تغییر در رفتار (behavior) دانشجو است. (Sha'bani, 2004) اثر بخشی کار یک استاد در مقیاس وسیعی به صلاحیت فنی (technical ability) یا تبحر در موضوع تدریس، مهارت شغلی و صلاحیت فردی او بستگی دارد، مسؤلیت اصلی یک استاد حرفه‌ای تسهیل امر یادگیری (learning) دانشجویان است. سرمایه گذاری دانشجویان و استاد از طریق مشارکت (partnership) در یک تلاش مبتنی بر همکاری (solidarity)، یادگیری را تسهیل می‌کند. نقش استاد نقش پر از چالشی

است که نیازمند تعهد و التزام مادام العمر به یادگیری است. نگرش و رفتار استاد در میزان علاقه و خواست دانشجو برای یادگیری بسیار مؤثر است. همان طور که فراگیران با هم تفاوت دارند، اساتید نیز متفاوتند ولی عوامل مربوط به خصوصیات اخلاقی، رفتاری و شخصیتی اساتید، آثار مثبت و منفی زیادی بر روی یادگیری دانشجویانشان می‌گذارد. از آنجا که طبیعت یادگیری، پیچیده و انفرادی است، لازم است که یک استاد کارآمد از شیوه‌های مختلف یادگیری مطلع باشد تا بتواند راهکارهای آموزشی را انتخاب یا طراحی کند که فراگیری را برای یک دانشجویش در کلاس آسان و امکان پذیر سازد (Miller & Miller, 2007).

عوامل مؤثر یادگیری بسیار گسترده و وسیع هستند، شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های سیستم آموزش مهم است. یکی از این عوامل سبک یادگیری (learning style) است. افراد به تناسب تفاوت‌های فردی خود سبک‌های یادگیری متفاوتی را برای یادگیری انتخاب می‌کنند. سبک‌های یادگیری بسیار گوناگون‌اند. با این حال، می‌توان آن‌ها را به سه دسته شناختی (cognitive)، عاطفی (affective)، فیزیولوژیکی (physiological)، تقسیم کرد. طبق دسته بندی دیوید کلب (David Kolb)، سبک‌های یادگیری شامل واگرا، همگرا، انطباق یابنده و جذب کننده است و چهار شیوه اصلی شامل تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال برای یادگیری وجود دارد. از ترکیب دو به دوی این شیوه‌های یادگیری، چهار سبک یادگیری واگرا، همگرا، انطباق یابنده و جذب کننده حاصل می‌شود. (Seyf, 2008) بنابراین، استاد خلق کننده فضایی است که دانشجو در آن بصیرت پیدا می‌کند، استعدادهای بالقوه خود را شناخته و رشد می‌دهد و در جهت توانایی‌های حرفه‌ای و شخصی خود به بهترین شیوه گام بر می‌دارد؛ این تغییرات با اتکا به ویژگی‌های مطلوب استاد صورت خواهد پذیرفت. (Dargahi & et al, 2010) امروزه هدف کلیه دانشگاه‌ها پرورش انسان‌هایی است که یادگیرندگان مادام العمر باشند برای رسیدن به چنین هدفی، اساتید نقش کلیدی و مهمی را در آموزش عالی ایفا می‌کنند و دانشجویان به نسبت بسیار زیادی از اساتید تأثیر می‌پذیرند، بنابراین بسیار مهم

سبک همزمانی، مؤلفه پردازش مغز بیشترین درصد فراوانی (۸۳/۳) درصد را به خود اختصاص داده است. بررسی همبستگی بین حیطه‌های چهار گانه سبک‌های تدریس و سبک‌های یادگیری نشان داد که از بین حیطه‌های سبک‌های یادگیری، حیطه مدل‌های حسی، مؤلفه شنیداری با سبک‌های تدریس مؤلفه‌های (راهبردهای مدیریت و روش‌های تدریس) ارتباط معناداری در سطح  $P < 0.05$  وجود دارد که مقدار ضریب همبستگی برای این ارتباط بسیار ناچیز است که به ترتیب (-/۰.۳۲) و (-/۰.۳۳) است. بین حیطه ذهنی، مؤلفه سبک تفکر، از سبک‌های یادگیری و راهبردهای مدیریت، محیط کلاس و روش‌های تدریس ارتباط معناداری در سطح  $p < 0.05$  وجود دارد که ضریب همبستگی برای این ارتباط بسیار ناچیز است که به ترتیب (-/۰.۳۱)، (-/۰.۲۵) و (-/۰.۲۳) است.

سبحانی نژاد و همکاران، (Sobhani Nejad & etal, 2012) در پژوهشی تحت عنوان «شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی مولفه‌های آن توسط دبیران دوره متوسطه شهر یاسوج» به این نتیجه رسیدند که اولویت بندی ابعاد معلم اثربخش به ترتیب شامل ابعاد شخصیتی، ارزشیابی، تدریس، و مدیریت کلاس درس می‌شود. یافته‌های جانبی نشان می‌دهد که دبیران زن به طور معناداری به بعد ارزشیابی معلم اثر بخش توجه ویژه‌ای داشته‌اند و بر حسب متغیر سابقه خدمت، تفاوت معناداری نیز مشاهده نشد. شیهان و دوپری، (Sheehan & Duprey, 1999) تحقیقی با عنوان تعیین ویژگی‌های مدرسان اثربخش انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که میانگین همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش شامل مواد آموزشی مطلوب، وسایل کمک آموزشی مناسب، تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی مناسب، انجام ارزشیابی‌های مستمر با هدف کمک به تعیین اشکالات یادگیری، ارائه بازخورد مداوم، متناسب بودن سؤالات ارزشیابی با دروس، آمادگی بالای مدرس و حضور به موقع در کلاس، به کارگیری روش‌های متنوع تدریس، تشویق دانشجویان به طرح سؤال، سخنرانی جذاب مدرس و مواردی از این قبیل، به جز مؤلفه ۲۲ (تمایل دانشجویان به اخذ درس و کلاس دیگری با این مدرس)، با میانگین ۳/۹۵ بسیار بالا و مثبت بوده است. لازم

است که شایسته‌ترین افراد به این کار گمارده شوند. اساتید با عنایت به تفاوت‌های یادگیری دانشجویان و در نظر گرفتن این تفاوت‌ها در تدریس خود و همچنین توجه به چگونگی انجام دادن وظیفه مهم تدریس خود، می‌توانند نیل به این هدف را تسهیل کنند. در سال‌های اخیر ویژگی‌های اساتید دانشگاه و ارتباط آن با عملکرد یادگیری دانشجویان نظر بسیاری از متخصصان و پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است.

شریفیان و همکاران، (Sharifian & etal, 2005) در پژوهشی تحت عنوان «تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان»، به این نتیجه رسیدند که در بخش کیفی استادان نمونه کشوری بر سه مقوله شروع و پایان مناسب درس، تدریس سؤال محور و توام با مشارکت دانشجویان و برخی ملاحظات خاص تدریس تأکید داشته‌اند. در بخش کمی اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان با کسب نمره ۳/۶۰، بیش از حد متوسط به نشانگرهای ارائه درس توجه داشته‌اند. عملکرد اعضای هیأت علمی بر حسب دانشکده و مرتبه علمی تفاوت معناداری نداشته، اما عملکرد آنان بر حسب سابقه تدریس متفاوت بوده است. اعضای هیأت علمی دارای سابقه تدریس ۱۰-۱ سال نسبت به افراد دارای سابقه تدریس ۲۰-۱۱ سال عملکرد بهتری داشته‌اند.

چاوشی (Chavoshi, 2009)، به پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه سبک‌های تدریس اساتید و سبک‌های یادگیری دانشجویان مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، پرداخت، نتایج پژوهش حاکی از آن بود که در حیطه روش‌های تدریس (۹۳/۲) درصد اساتید علوم پایه از سبک انعطاف پذیر (در حال گذر) استفاده کردند. در حیطه راهبردهای مدیریت (۹۷/۳) درصد اساتید از سبک انعطاف پذیر (در حال گذر) استفاده کردند. در حیطه مدیریت کلاس (۷۱/۶) درصد اساتید از سبک انعطاف پذیر (در حال گذر) استفاده کردند. در حیطه فنون برنامه ریزی (۹۸/۶) درصد اساتید از سبک انعطاف پذیر (در حال گذر) استفاده کردند. در قسمت سبک‌های یادگیری حیطه توجه، بیشتر دانشجویان پزشکی سبک خود انگیزاننده (۸۹/۵ درصد) را داشتند. پس از آن حیطه ذهنی،

به ذکر است که دانشجویان بالاترین امتیاز را به پاسخ‌گویی استاد به سؤالات آنان، آماده‌سازی کلاس و دانش موضوع درسی (اجرای آموزش) اختصاص داده‌اند.

دیل، (Deal, 2005)، در پژوهشی تحت عنوان «تحلیل ادراکات دانشجویان از تدریس اثربخش» بدین نتیجه دست یافت که دانشجویان اساتیدی را اثربخش می‌دانند که آماده‌اند به آنان گوش فرا دهند، تعامل را تشویق می‌کنند، در موضوع تخصصی خود دانشمند هستند، احساساتی‌اند، یاری دهنده‌اند، می‌فهمند و می‌فهمانند. همچنین، این اساتید محیط مشارکتی، چالش برانگیز و راحتی را فراهم می‌سازند که این احساس را برای دانشجویان ایجاد نماید که آنان نیز جزئی مکمل از فرایند یادگیری محسوب می‌شوند.

اورمان (Oermann, 2006)، در پژوهشی تحت عنوان «تطبیق دادن سبک یادگیری دانشجو و سبک تدریس استاد» که شامل ۷۷ دانشجوی پزشکی در سه گروه متوالی ارزیابی شدند. دانشجویان به طور اتفاقی به ۲ گروه طبقه بندی شدند. اولین گروه ۱۲ سخنرانی رسمی دریافت کردند. دومین گروه در ۱۲ جلسه بحث گروهی با یادگیری اختیاری، همین عناوین را دریافت می‌کردند. نتیجه این بود که دانشجویان در گروه بحث انفعالی بیش از دانشجویان در گروه سخنرانی نحوه تدریس اساتید خود را درک کردند. هر چند در ارزیابی‌شان از محتوای جلسات تفاوتی نبود همچنین در گروه بحث در آزمون نوشتاری بهتر عمل کردند.

گرچه انسان آموختن را از هنگام تولد شروع و در طول زندگی آن را ادامه می‌دهد ولی بخش عمده‌ای از آموختنی‌های انسان در نهاد آموزش عالی صورت می‌گیرد در این میان رسالت خطیر تدریس بر عهده استاد است، اساتید برای تدریس اثربخش و ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانشجویان، نیازمند اطلاعاتی بیشتر در خصوص چگونگی یادگیری در آنها هستند. این حقیقت که افراد از جنبه‌های مختلف با هم تفاوت دارند یک چالش اساسی برای استاد محسوب می‌شود. اساتید موفق، واقعاً یک یک دانشجویان خود را زیر نظر دارند، به آنها گوش می‌دهند و سعی می‌کنند آنها را بفهمند. در امر آموزش و یادگیری که یکی درس می‌دهد و دیگران باید بیاموزند، استاد باید در

نظر بگیرد که دارد تک تک افراد گروه را آموزش می‌دهد و این گروه نیست که می‌آموزد، بلکه تک تک افراد گروه درگیر فرایند یادگیری هستند. با توجه به اینکه نقش استاد در فرایند آموزش و یادگیری دانشجویان بسیار مهم و غیر قابل انکار است و دانستن معیارها و ابعاد یک استاد خوب و اثربخش می‌تواند در ارتقای تدریس مؤثر اساتید و یادگیری بهتر دانشجویان تأثیر بسزایی داشته باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد استاد اثر بخش با سبک‌های یادگیری دانشجویان دانشگاه خوارسگان طراحی شده است.

### روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع تبیینی بود. جامعه مورد نظر این پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه خوارسگان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، مشتمل بر ۳۵۴۸ نفر بودند که با استفاده از جدول مورگان 346 (Morgan) نفر آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود که از ۳۴۶ پرسشنامه توزیع شده ۱۲۰ پرسشنامه مخدوش بوده در نهایت ۲۲۶ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته ابعاد استاد اثربخش در چهار حیطه (ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت کلاس درس، فرایند تدریس، ویژگی‌های دموگرافیک) با ۸۹ گویه و پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب شامل ۱۲ سؤال بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ابعاد استاد اثربخش توسط اساتید راهنما، مشاور و ۱۰ نفر از اساتید متخصص مورد تأیید قرار گرفت و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ برای ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت کلاس درس، فرایند تدریس، ویژگی‌های دموگرافیک، به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۳، ۰/۹۳، ۰/۹۰، محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سبک‌های یادگیری برای شیوه‌های یادگیری تجربه‌عینی ۰/۷۹، مشاهده تأملی ۰/۷۳، مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۸۴، آزمایشگری فعال ۰/۸۲ محاسبه شده است. روش جمع‌آوری اطلاعات کتابخانه‌ای و میدانی بود، برای جمع‌آوری اطلاعات نظری در ارتباط با

شاخص‌هایی چون فراوانی، درصد میانگین و انحراف معیار در قالب جداول پرداخته شد. سپس جهت دستیابی به اهداف مورد نظر به تحلیل اطلاعات به دست آمده، پرداخته شد. بدین منظور، ابتدا ارزیابی لازم برای تحقق پیش فرض‌های آماری آزمون‌های پارامتریک، شامل آزمون کلموگروف اسمیرونف، جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون لوین جهت بررسی تساوی واریانس‌ها انجام گرفته و در نهایت فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک راهه، آزمون تعقیبی LSD و آزمون کروسکال والیس مورد تحلیل قرار گرفت.

پیشینه پژوهش از کلیه منابع کتابخانه‌ای و دیجیتالی و بازنگاری و مطالعه ادبیات موجود در جهان در زمینه «ابعاد استاد اثربخش و سبک‌های یادگیری» از طریق مراجعه به پایگاه‌های اینترنتی و مراجعه به کتب و مجلات داخلی، خارجی استفاده شده است. در پژوهش حاضر از هر دو نوع آمار توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. بدین صورت که، ابتدا داده‌های پرسشنامه وارد برنامه spss16 شد. در بخش آمار توصیفی به ارائه

توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب دانشکده

دانشکده	فراوانی
علوم تربیتی	۱۱۰
فنی	۱۰
زبان خارجی	۲۶
پرستاری	۸
علوم پایه	۹
تربیت بدنی	۲۷
کشاورزی	۲۹
بدون پاسخ	۷

جدول ۱ - خلاصه نتایج تحلیل واریانس میانگین نمره ویژگی‌های شخصیتی استاد از نظر دانشجویان با سبک یادگیری آنان

مقیاس	سبک یادگیری	تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	سطح معناداری
ویژگی‌های شخصیتی استاد	انطباق یابنده	۸۳	۴/۱۱	۰/۴۴	۲/۷۸	۰/۰۴۲
	واگرا	۶۲	۳/۹۳	۰/۵۴		
	همگرا	۴۴	۴/۱۰	۰/۴۵		
	جذب کننده	۱۷	۳/۸۶	۰/۴۶		

### یافته‌های پژوهش

سؤال (۱): آیا بین ویژگی‌های شخصیتی استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان ارتباط وجود دارد؟

به منظور بررسی ویژگی‌های شخصیتی استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری از تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد.

با توجه به جدول شماره ۱، نتیجه آزمون بیانگر این است که ویژگی‌های شخصیتی استاد با نوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط دارد ( $P \leq 0/05$ ). به عبارتی میانگین نمرات ویژگی‌های شخصیتی استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های مختلف یادگیری با هم برابر نیست.

نتایج آزمون تعقیبی LSD در جدول شماره ۲ گزارش شد.

با توجه به نتایج جدول شماره ۲، میانگین نمرات ویژگی‌های شخصیتی، در دانشجویان با سبک یادگیری انطباق یابنده، با سبک یادگیری واگرا و جذب کننده متفاوت است. و این نشان می‌دهد که سبک یادگیری با نمره ویژگی‌های شخصیتی استاد از دیدگاه دانشجویان

ارتباط دارد ( $P \leq 0/05$ ). به عبارتی، میانگین نمره شخصیتی استاد از دید دانشجویان با سبک یادگیری انطباق یابنده، بالاتر از میانگین نمرات دانشجویان با سبک یادگیری واگرا و جذب کننده است.

لذا فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری رد می‌شود و فرضیه پژوهش مبنی بر وجود ارتباط بین ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری تأیید می‌گردد.

سؤال (۲): آیا بین ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) دانشجویان ارتباط وجود دارد؟

به منظور بررسی ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری از تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد.

با توجه به جدول شماره ۳، نتیجه آزمون بیانگر این است که ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد با نوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط دارد ( $P \leq 0/05$ ).

جدول ۲ - خلاصه نتایج آزمون تعقیبی LSD

مقیاس	سبک یادگیری	سبک یادگیری	میانگین تفاوت	سطح معناداری
ویژگی‌های شخصیتی	انطباق یابنده	واگرا	۰/۱۸	۰/۰۲۶
		جذب کننده	۰/۲۵	۰/۰۴۸

جدول ۳ - خلاصه نتایج تحلیل واریانس میانگین نمره ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک یادگیری آنان

مقیاس	سبک یادگیری	تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	سطح معناداری
ویژگی‌های مدیریت کلاس درس	انطباق یابنده	۸۳	۴/۱۵	۰/۶۴	۲/۹۷	۰/۰۳۳
	واگرا	۶۳	۳/۹۴	۰/۷۳		
	همگرا	۴۴	۴/۱۹	۰/۶۵		
	جذب کننده	۱۷	۳/۷۴	۰/۶۲		

می‌شود و فرضیه مربوط به پژوهش مبنی بر وجود ارتباط بین ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری تأیید می‌گردد.

سؤال (۳): آیا بین ویژگی‌های فرایند تدریس از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان ارتباط وجود دارد؟

به منظور بررسی ویژگی‌های فرایند تدریس از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری از تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد.

با توجه به جدول شماره ۵، نتیجه آزمون بیانگر این است که ویژگی‌های فرایند تدریس با نوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط دارد ( $P \leq 0/05$ ).

نتایج آزمون تعقیبی LSD در جدول شماره ۴ گزارش شد. با توجه به نتایج جدول شماره ۴، میانگین نمرات ویژگی‌های مدیریت کلاس درس در دانشجویان با سبک یادگیری همگرا و انطباق یابنده، با سبک یادگیری جذب کننده متفاوت است و این تفاوت نشان می‌دهد که سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های مدیریت کلاس درس ارتباط دارد ( $P \leq 0/05$ ). به عبارتی، میانگین نمره ویژگی‌های مدیریت کلاس درس دانشجویان با سبک یادگیری همگرا و انطباق یابنده بالاتر از میانگین نمرات دانشجویان با سبک جذب کننده است. لذا فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود رابطه بین ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری رد

جدول ۴ - خلاصه نتایج آزمون تعقیبی LSD

مقیاس	سبک یادگیری	سبک یادگیری	میانگین تفاوت	سطح معناداری
	همگرا	جذب کننده	۰/۴۵	۰/۰۲۰
	انطباق یابنده	جذب کننده	۰/۴۱	۰/۰۲۳

جدول ۵ - خلاصه نتایج تحلیل واریانس میانگین نمره ویژگی‌های فرایند تدریس از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری

مقیاس	سبک یادگیری	تعداد	میانگین	انحراف معیار	F	سطح معناداری
فرایند تدریس	انطباق یابنده	۸۳	۴/۲۴	۰/۵۰	۴/۹۳	۰/۰۰۲
	واگرا	۶۳	۳/۹۷	۰/۵۹		
	همگرا	۴۴	۴/۲۶	۰/۵۲		
	جذب کننده	۱۷	۳/۹۱	۰/۴۶		

سؤال (۴): آیا بین ویژگی‌های دموگرافیک استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان ارتباط وجود دارد؟

به منظور بررسی ویژگی‌های دموگرافیک استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری به علت برابر نبودن واریانس‌ها و عدم برقراری فرض همگونی واریانس، از آزمون کروسکال والیس استفاده شد.

نتایج جدول شماره ۷ نشان داد که بین ویژگی‌های دموگرافیک استاد با سبک‌های یادگیری ارتباط معنادار آماری وجود ندارد ( $P \geq 0/05$ ). لذا فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود ارتباط بین ویژگی‌های دموگرافیک استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری رد نمی‌شود و فرضیه پژوهش مبنی بر وجود ارتباط بین ویژگی‌های فرایند تدریس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری رد می‌شود.

با توجه به نتایج جدول شماره ۶، میانگین نمرات ویژگی‌های فرایند تدریس دانشجویان با سبک یادگیری انطباق یابنده، با سبک یادگیری واگرا و جذب کننده متفاوت است همچنین سبک یادگیری همگرا با واگرا و جذب کننده نیز در این مقیاس تفاوت دارد و این نشان می‌دهد که سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های فرایند تدریس استاد از نظر دانشجویان ارتباط دارد ( $P \leq 0/05$ ). به عبارتی، میانگین نمره ویژگی‌های فرایند تدریس در دانشجویان با سبک یادگیری انطباق یابنده و همگرا بالا تر از دانشجویان با سبک واگرا و جذب کننده است. لذا فرضیه صفر مبنی بر عدم وجود ارتباط بین ویژگی‌های فرایند تدریس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری رد می‌شود و فرضیه پژوهش مبنی بر وجود ارتباط بین ویژگی‌های فرایند تدریس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری تأیید می‌گردد.

جدول ۶ - خلاصه نتایج آزمون تعقیبی LSD

مقیاس	سبک یادگیری	سبک یادگیری	میانگین تفاوت	سطح معناداری
ویژگی‌های فرایند تدریس	انطباق یابنده	واگرا	۰/۲۷	۰/۰۰۳
		جذب کننده	۰/۳۳	۰/۰۲۱
	همگرا	واگرا	۰/۲۹	۰/۰۰۶
		جذب کننده	۰/۳۵	۰/۰۲۲

جدول ۷ - خلاصه نتایج آزمون کروسکال والیس مربوط به ویژگی‌های دموگرافیک استاد از نظر دانشجویان با سبک یادگیری آنان

مقیاس	درجه آزادی	آماره	سطح معناداری
ویژگی‌های دموگرافیک استاد	۳	۶/۶۳	۰/۰۸۵

جدول ۸ - خلاصه نتایج آزمون کروسکال والیس مربوط به ویژگی‌های استاد اثربخش از نظر دانشجویان با سبک یادگیری آنان

مقیاس	درجه آزادی	آماره	سطح معناداری
ویژگی‌های استاد اثر بخش	۳	۱۰/۵۲	۰/۰۱۵



به منظور بررسی این فرض از آزمون خی دو استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۱۰ گزارش شد.

جهت بررسی این فرض از آزمون خی دو استفاده شد. نتایج آزمون خی دو نشان می‌دهد که بین سبک‌های یادگیری به تفکیک جنس و دانشکده تفاوت معنادار آماری وجود ندارد ( $P \geq 0/05$ ).

لذا فرض صفر مبنی بر تفاوت بین سبک‌های یادگیری به تفکیک جنس و دانشکده رد نمی‌شود؛ و فرض پژوهش مبنی بر تفاوت بین سبک‌های یادگیری به تفکیک جنس و دانشکده رد می‌گردد.

سؤال (۷): آیا بین میانگین نمره ویژگی‌های استاد اثر بخش به تفکیک جنس و دانشکده تفاوت وجود دارد؟ جهت بررسی این فرض از آزمون مانوا استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۱۱ گزارش شد.

نتایج آزمون مانوا نشان می‌دهد که تفاوت در نمره آزمودنی‌ها به تفکیک جنس و دانشکده معنادار نیست ( $P \geq 0/05$ ). به عبارتی، میانگین نمره آزمودنی‌ها به تفکیک جنس و دانشکده با هم برابر است. به علاوه، اثر تعاملی جنس و دانشکده نیز بر نمره ویژگی‌های استاد اثربخش از دید دانشجویان معنادار نشد ( $P \geq 0/05$ ). به عبارتی، میانگین نمره دانشجویان پسر و دختر با نوع دانشکده در این متغیر با هم برابر است.

سؤال (۵): آیا بین ویژگی‌های استاد اثر بخش از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان ارتباط وجود دارد؟

به منظور بررسی ویژگی‌های استاد اثر بخش از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری به علت برابر نبودن واریانس‌ها و عدم برقراری فرض همگونی واریانس، از آزمون کروسکال والیس استفاده شد.

نتایج جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که بین ویژگی‌های استاد اثر بخش با سبک‌های یادگیری ارتباط معنادار آماری وجود دارد ( $P \leq 0/05$ ). جهت بررسی این که تفاوت نمرات در کدام یک از سبک‌ها معنادار است از آزمون من ویتنی استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۹ ارائه شده است.

نتایج دو به دوی سبک‌های یادگیری نشان می‌دهد که بین سبک یادگیری انطباق یابنده با سبک یادگیری واگرا و جذب کننده، سبک یادگیری واگرا با همگرا و همگرا با جذب کننده از لحاظ آماری تفاوت وجود دارد ( $P \leq 0/05$ ). به عبارتی، میانگین نمره دانشجویان با سبک یادگیری انطباق یابنده و همگرا از دانشجویان با سبک یادگیری واگرا و جذب کننده بیشتر است و این تفاوت نشان می‌دهد که بین سبک‌های یادگیری با ویژگی‌های استاد اثر بخش رابطه وجود دارد.

سؤال (۶): آیا بین سبک‌های یادگیری دانشجویان به تفکیک جنس و دانشکده تفاوت وجود دارد؟

جدول ۹ - نتایج آزمون من ویتنی جهت بررسی رابطه بین مقیاس جستجوگری با سبک‌های یادگیری

مقیاس	سبک یادگیری	میانگین رتبه	سبک یادگیری	میانگین رتبه	آماره	سطح معناداری
ویژگی‌های استاد اثر بخش	انطباق یابنده	۸۰/۰۸	واگرا	۶۳/۵۲	-۲/۳۵	۰/۰۱۹
	انطباق یابنده	۵۳/۶۰	جذب کننده	۳۵/۳۵	-۲/۳۶	۰/۰۱۸
	همگرا	۶۰/۹۷	واگرا	۴۸/۲۰	-۲/۱۰	۰/۰۳۵
	همگرا	۳۴/۱۴	جذب کننده	۲۲/۸۸	-۲/۲۲	۰/۰۲۶

جدول ۱۰ - نتایج آزمون خنی دو فراوانی سبک یادگیری به تفکیک جنس و رشته تحصیلی

آماره خنی	درجه آزادی	سطح معناداری	کشاورزی	تربیت بدنی	حقوق	پرستاری	زبان خارجه	فنی - مهندسی	علوم تربیتی		
۱۰/۰۲	۶	۰/۱۲۴	۵	۷	۴	۳	۵	۰	۱۵	دختر	انطباق یابنده
			۷	۸	۲	۱	۰	۲	۲۱	پسر	
۸/۰۵	۶	۰/۲۳۴	۵	۴	۰	۱	۹	۱	۱۸	دختر	واگرا
			۱	۲	۲	۱	۲	۲	۱۵	پسر	
۵/۶۲	۵	۰/۳۴۵	۴	۰	۱	۰	۲	۰	۱۳	دختر	همگرا
			۲	۱	۰	۰	۲	۳	۱۴	پسر	
۶/۲۳	۳	۰/۱۰۱	۴	۰	۰	۰	۰	۰	۴	دختر	جذب کننده
			۱۱	۳	۰	۰	۲	۰	۳	پسر	

جدول ۱۱ - نتایج آزمون مانوا جهت بررسی تفاوت جنسیت و دانشکده و تأثیر متقابل آن بر ویژگی‌های استاد اثربخش

توان آماری	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	جمع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۰۵۴	۰/۸۴۳	۰/۰۳۹	۰/۰۱۰	۱	۰/۰۱۰	جنس
۰/۴۸۴	۰/۲۸۵	۱/۲۴	۰/۳۲۸	۶	۱/۶۹	دانشکده
۰/۷۱۸	۰/۰۶۹	۱/۹۸	۰/۵۲۳	۶	۳/۱۳	اثر متقابل جنس و دانشکده
-	-	-	۰/۲۶۳	۲۰۴	۵۳/۷۳	خطا

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ابعاد استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک‌های یادگیری دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد خوراسگان انجام گرفت. یافته‌های حاصل از سؤال ۱ مبنی بر وجود رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی استاد از نظردانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی استاد با نوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط دارد. ( $P \leq 5\%$ ). نتایج این

پژوهش با پژوهش‌های انجام گرفته توسط مردی (2001)، Marandi، ظهور و اسلامی نژاد (zohour & Eslami nejad, 2002)، عندلیب و احمدی (Andalib&Ahmadi,2007)، عسگری و محجوب مؤدب (Asgari &Mahjoub, 2010)، Moadab، معروفی (Maroufi,2011)، طالب زاده شوشتری و پورشافعی (Talebzadeh shoshtari &porshafei,2011)، محدثی و همکاران (Mohadesi & etal,2011)، سبحانی نژاد و همکاران (sobhani nejad & etal, 2012)، شیپان و

گوسکی (Blegman, 2003)، براون (Brown, 2003)، لاریوی (Larivee, 2005)، مالیکا (2006)، مالیکو (Malikow, 2010)، استرانگ (Strange, 2007)، هاری (Harry) همسویی دارد.

در تبیین این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که اساسی‌ترین عنصر در تدریس مطلوب را می‌توان مدیریت کلاس در نظر گرفت. به عبارت دیگر، شیوه مدیریت کلاس درس توسط استاد، بروی اثربخش بودن کار وی تأثیر وافر دارد. کلاس درس مرکز تعامل دانشجو با دانشجو و استاد با دانشجو است، برقراری کنش و واکنش پویا، به مدیریت مناسب نیاز دارد. منظور از مدیریت کلاس درس ایجاد نظم و آرامش، جلب توجه یادگیرنده و تأمین یک فضای مناسب آموزشی است. چرا که استاد می‌تواند با شناخت و اجرای مدیریت صحیح، تأثیر و کارایی تدریس را افزایش دهد. بنابراین مدیریت کلاس از عوامل تحقق تدریس مطلوب در کلاس است. مدیریت کلاس به غنی سازی محیط برای آموزش صحیح و دستیابی فراگیران به یادگیری مؤثر و معنادار را امکان پذیر نماید.

یافته‌های حاصل از سؤال ۳، مبنی بر وجود رابطه بین ویژگی‌های فرایند تدریس از نظر دانشجویان با سبک‌های (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان، نشان داد که ویژگی‌های فرایند تدریس با نوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط دارد ( $P \leq 0.05$ ). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های انجام گرفته توسط مرندی (Marandi, 2001)، ظهور و اسلامی نژاد (Zohour & eslaminejad, 2002)، ادهمی (Adhami, 2003)، کرمدوست (Karamdoust, 2004)، ذوالفقار و مهر محمدی (Zolfaghar & Mehr, 2004)، شریفیان و همکاران (Mohamadi etal & Sharifian, 2007)، عندلیب و احمدی (Andalib & Ahmadi, 2007)، چاوشی (Chavoshi, 2009)، عسگری و محجوب مؤدب (Asgari & Mahjoub Moadab, 2010)، معروفی (Maroufi, 2011)، طالب زاده شوشتری و پورشافعی (Talebzadeh shoshtari & pourshafei, 2011)، محدثی و همکاران (Mohadesi & etal, 2011)، شیرعلی پور و

دوپری (Sheehan & Duprey, 1999)، مکنا (Mckenna, 2002)، کیریکیدس و همکاران (Kyriakides & etal, 2005)، براون (Brown, 2004)، دیل (Deal, 2006) پلک همسویی دارد.

در تبیین این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی استاد نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول دانشجویان تأثیر می‌گذارد، در واقع ویژگی‌های شخصیتی استاد، از مهمترین و اولین عواملی است که باید در یک استاد اثربخش جست و جو کرد، برشمردن ویژگی‌های اساتید کار چندان آسانی نیست؛ زیرا جوامع مختلف با فلسفه‌ها و نگرش‌های مختلف، انتظارات متفاوتی از استاد دارند، ولی می‌توان به ویژگی‌های کم و بیش مشترکی که لازم است اساتید در همه جا داشته باشند، اشاره کرد که عبارتند از: برخورداری از سلامت جسمی و روانی، پای بندی به ارزش‌ها و اصول انسانی و اجتماعی، برخورداری از استعدادها و قوای ذهنی، حرفه‌ای بودن، داشتن نظم و خلاقیت. می‌توان گفت ویژگی‌های شخصیتی استاد در برگیرنده نوع اعمال و رفتار وی است، بدین معنی که نوع برخورد استاد با دانشجویان واحترام گذاشتن به آنها، همچنین ویژگی‌های اخلاقی او به مؤثرتر شدن تدریس وی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، برخورد مناسب استاد با دانشجویان، سبب ایجاد انگیزه در دانشجویان شده منجر به یادگیری بهتر آنان می‌شود.

یافته‌های حاصل از سؤال ۲ مبنی بر وجود رابطه بین ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان، نشان داد که ویژگی‌های مدیریت کلاس درس استاد بانوع سبک یادگیری دانشجویان ارتباط دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط دبیری اصفهانی (Dabiri esfahani, 2006)، عندلیب و احمدی (Andalib & Ahmadi, 2007)، صمدی و همکاران (Samadi & etal, 2008)، چاوشی (Chavoshi, 2009)، سبحانی نژاد و همکاران (Sobhani Nejad & etal, 2012)، ویلیامز و همکاران (Williams & etal, 2000)، بلگمن

تدریس بیان صریح استاد از آن چیزی است که باید یادگرفته شود.

یافته‌های حاصل از سؤال ۴ مبنی بر وجود رابطه بین ویژگی‌های دموگرافیک استاد از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان، نشان داد که بین ویژگی‌های دموگرافیک استاد با سبک‌های یادگیری ارتباط معنادار آماری وجود ندارد ( $P \geq 0.05$ ).

شریفیان و همکاران (etal&Sharifian, 2005) نیز در پژوهش خود نشان دادند که عملکرد اعضای هیأت علمی بر حسب مرتبه علمی تفاوت معناداری نداشته، اما عملکرد آنان بر حسب سابقه تدریس متفاوت بوده است.

یافته‌های حاصل از سؤال ۵، مبنی بر وجود رابطه بین ویژگی‌های استاد اثربخش از نظر دانشجویان با سبک‌های یادگیری (انطباق یابنده، همگرا، واگرا و جذب کننده) آنان، نشان داد که بین ویژگی‌های استاد اثربخش با سبک‌های یادگیری ارتباط معنادار آماری وجود دارد ( $P \leq 0.05$ ).

نتایج این پژوهش با پژوهش‌های انجام گرفته توسط مرنندی (Marandi, 2001)، درگاهی و همکاران (Dargahi&etal, 2010)، هرندی زاده و همکاران (Harandi zاده&etal, 2010)، طالب زاده شوشتری و پور شافعی (Talebzadeh shoshtari &pourshafei, 2011)، سبحانی نژاد و همکاران (Sobhani Nejad &etal, 2012)، رینولدز و همکاران (etal&Reynolds, 2004) هم‌خوانی دارد. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر این است که معیارهایی از قبیل تسلط بر موضوع درسی، دانش پژوهی، مهارت‌های تدریس، ویژگی‌های شخصیتی و ... خصوصیات یک استاد خوب را تعیین می‌کنند، همچنین در این پژوهش‌ها اشاره شده است که یک استاد اثربخش باید به دانشجویان احترام بگذارد، بر موضوع درس خود مسلط باشد و روش‌های تدریس متفاوت را به کار ببرد.

در تبیین این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که یکی از مهمترین موارد در ایجاد محیط یادگیری مطلوب، شکل‌گیری نگرش علمی دانشجویان و تأثیرپذیری دانشجویان از ویژگی‌های اساتید است. اساتید خوب همیشه

همکاران (Shiralipour &etal, 2012)، سبحانی نژاد و همکاران (Sobhani Nejad &etal, 2012)، قاضی طباطبائی و یوسفی افراشته (Ghazi Tabatabaei &Yousefi, 2012)، محققیان و همکاران (Mohagheghiyan &etal, 1999)، شیهان و دوپری (Sheehan & Duprey, 1999)، سلدین (Seldin, 2000)، بوتلهو و ادانل (Botelho & Seldin, 2001)، زینوی (Zhenhui, 2001)، کیریایدس و همکاران (Kyriakides &etal, 2002)، رینولدز و همکاران (etal&Reynolds, 2004)، دیل (Deal, 2005)، لین و همکاران (etal&Lin, 2005)، پلک (Polk, 2006)، اورمان (Oermann, 2006)، استرانگ (Strange, 2007) همسویی دارد. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر این است که یکی از مؤلفه‌های استاد اثربخش ویژگی‌های فرایند تدریس است، در واقع، در تمامی این پژوهش‌ها، فرایند تدریس استاد، شامل داشتن مهارت‌های تدریس، طراحی آموزشی، اجرای آموزش (داشتن روش‌های تدریس متنوع) و انجام ارزشیابی دانشجویان، برای استاد اثربخش مهمترین معیارها در نظر گرفته شده است.

در تبیین این سؤال پژوهشی می‌توان گفت تدریس فعالیتی است که در کانون و نقطه تلاقی همه عناصر آموزشی قرار دارد و مهمترین عملکرد استاد در کلاس درس محسوب می‌شود که زمینه را برای یادگیری فراهم می‌سازد. منظور از فرایند تدریس، فرایند ارائه یک موضوع درسی به فراگیران متفاوت است. توانایی انتقال این دانش باید به گونه‌ای باشد که دانشجویان این دانش را برای خود کسب کنند و در واقع صاحب این دانش شوند و بتوانند این مطالب و دانش را به زبان خود بیان کنند. برای موفقیت استاد در این مسیر، وی باید درباره محتوای درسی، تعلیم و تربیت و دانشجویان و روش‌های تدریس متفاوت اطلاعات و آگاهی‌های لازم را داشته باشد تا بتواند پیچیدگی‌های موجود در فرایند یاددهی - یادگیری را درک کرده و بر مبنای آن به تدریس دانشجویان بپردازد. تدریس فرایندی گروهی و تعاملی دو طرفه است که در طی آن دانشجو و استاد هر دو از هم تأثیر می‌پذیرند در واقع می‌توان گفت

آماري تفاوت معناداري به اين شرح وجود دارد كه دانشجويان رشته علوم انساني اكثرأ داراي سبك يادگيري انطباق يابنده، دانشجويان علوم پزشكي عموماً داراي سبك يادگيري جذب كننده و دانشجويان رشته فني - مهندسي غالباً داراي سبك يادگيري واگرا هستند. يزدي (2009، Yazdi) نيز در پژوهشي به اين نتيجه رسيد كه دانشجويان دانشكده‌هاي مختلف از شيوه‌ها و سبك‌هاي يادگيري متفاوتي استفاده مي‌كنند. دانشجويان دانشكده هنر بيشتر از شيوه تجربه عيني و سبك‌هاي واگرا - انطباق يابنده، دانشجويان دانشكده روان‌شناسي از شيوه‌هاي آزمابشگري فعال، مفهوم سازي انتزاعي و سبك همگرا و دانشجويان دانشكده علوم پايه نيز از شيوه مفهوم سازي انتزاعي و سبك همگرا استفاده مي‌كنند. همچنين احدي و همكاران (Ahadi & etal, 2009) در پژوهش خود نشان داد كه ارتباط بين جنس و سبك يادگيري معنادار نشد.

يافته‌هاي حاصل از سؤال ۷ مبني بر وجود تفاوت بين ميانگين نمره ويژگي‌هاي استاد اثربخش به تفكيك جنس و دانشكده، نشان داد كه تفاوت در نمره آزمودني‌ها به تفكيك جنس و دانشكده معنادار نيست ( $P \geq 0.05$ ). محققان و همكاران (Mohaghghheyani & etal, 2012) نيز در پژوهش خود نشان دادند كه بين نظرات اساتيد گروه علوم انساني در شناخت و به كارگيري الگوهاي تدريس با توجه به ويژگي‌هاي جمعيت شناختي (سابقه خدمت، مدرک تحصيلي) تفاوت معنادار وجود داشته است.

#### منابع

Adhami Ashraf, Nakhacei Nozar, Fatahi Zahra. (2003). Investigating the assistants' opinions from different educational - clinical groups of Kerman Science University about teaching quality. Hormozgan Science magazine. No1, PP 33-38 [Persian]

Andalib Bahareh, Ahmadi Ghoolamreza. (2007). The degree of deployment of effective teaching criteria by the students' opinions in Khorasgan Islamic Azad University in Academic Year 2006-2007. Knowledge and research in Education, Khorasgan Islamic Azad University (Isfahan) No15, PP 67-82 [Persian]

براي دانشجويان خود الگوي مناسبی هستند. درست است كه تسلط محتوایی برای آموزش مؤثر لازم است ولی کافی نیست، اساتيد بايد علاوه بر تسلط بر محتوای مطالب درسي، با تكنيك‌هایی كه دانشجويان را در تجارب يادگيري فعال سازد آشنا شده و آنان را در تدريس خود به كار گيرند. مدرسان بايد بر انواع نگرش‌ها و راهبردهاي تدريس مسلط و در كاربرد آنها انعطاف پذير باشند و برای انجام اين كار آنان به دو عامل مهم احتياج دارند، يكي از اين عوامل دانش و مهارت‌هاي حرفه‌اي است و عامل ديگر داشتن تعهد و انگيزه. در مورد عامل اول مي‌توان اين‌گونه بيان كرد كه داشتن دانش و تخصص لازم و كافي برای تدريس دانشجويان از ضروريات استاد اثربخش است در واقع استاد فاقد دانش و تخصص در حرفه خود، توانايي انتقال مطالب و چگونگي ايجاد محيط يادگيري مطلوب برای يادگيري دانشجويان را نخواهد داشت. در مورد عامل دوم نيز مي‌توان اين‌گونه بيان داشت كه يك استاد برای اينكه در حرفه خطير خود موفق باشد بايد فردي با انگيزه و متعهد، هم متعهد به مسائل مربوط به حرفه خود وهم پاييند و متعهد به ارزش‌هاي اخلاقي و انساني بوده چرا كه چنين اساتيدي در بين دانشجويان به عنوان يك الگو شناخته شده تا جايي كه چنين اساتيدي سبب ايجاد انگيزه حتي در دانشجوياني كه فاقد انگيزه هستند مي‌شوند، با اين وجود، فرايند تدريس فقط تجارب و ديده‌گاه‌هاي علمي استاد نيست كه مؤثر واقع مي‌شود، بلكه كل شخصيت اوست كه در ايجاد شرايط يادگيري و تغيير و تحول دانشجويان تاثير مي‌گذارد. علاوه بر اين مدرس بايد با آگاهي از سبك‌هاي متفاوت يادگيري دانشجويان، به تدريس آنان بپردازد.

يافته‌هاي حاصل از سؤال ۶، مبني بر وجود تفاوت بين سبك‌هاي يادگيري دانشجويان به تفكيك جنس و دانشكده، نشان داد كه بين سبك‌هاي يادگيري به تفكيك جنس و دانشكده تفاوت معنادار آماری وجود ندارد ( $P \geq 0.05$ ).

حسيني لرگاني و سيف (2001، Hosseini Laragani & Seyf) نيز در پژوهش خود نشان دادند كه بين سبك‌هاي يادگيري زنان و مردان تفاوت معناداري وجود ندارد، بين سبك‌هاي يادگيري دانشجويان سه رشته مختلف، از لحاظ

of Tehran University of Medical Sciences (payavord-e-Salamat), No3, PP 91-98 [Persian]

Fathi Azar Askandar. (2003). Teaching methods and techniques. First Edition. Tabriz: Tabriz University Publication, 476 pages [Persian]

Guskey, Thomas, R. (2004). How Classroom Assessment Improve Learning, Educational Leadership, volume 60, number 5.

Ghazi Tabatabaei Mahmoud, Yousefi Afrashteh Majeed. (2012). relationships analysis about some parts of related variables with teaching evaluation by students: application of structural equation modeling. Journal of Research and Planning in Higher Education. No 64, PP 83-107 [Persian]

Hosseini Laragani Maryam, Seyf Aliakbar, (2001). Comparing college students' styles of learning according to sex, level of education and course study. Research and planning Seasonal Journal in Higher Education. No19, PP 93-114 [Persian]

Harry, K.W. (2010). The well-Managed Classroom, Professional preferences for teachers. copyright by Holt, Rinehart and Winston. All right reserved.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E. (2002). Generating Criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complimentary way of measuring effectiveness. school effectiveness & school improvement, Vol13, No3, PP 291-324.

Karamdoust Norouz. (2004). To check dependency evaluation results of students to master in B.A course in Faculty of Psychology and Educational Sciences of Tehran University. In 77-78 to 79-80 semesters. Journal of Psychology and Educational Sciences, No2, PP 23-40 [Persian]

Larrivee, B. (2005). Authentic classroom management: Creating a learning community and building a reflective practice. Boston: Pearson.

Lin XD, schwartz D L & hantano, G O. (2005). Toward teachers adaptive Metacognition. Educational psychologist. Vol4, No4, PP 245-255.

Marandi. (2001). Investigating the criteria of a good teacher from the perspective of student and teachers of Zahedan School of Medicine in 2001-2002. PhD. Thesis of Zahedan School of Medical Sciences [Persian]

Ahadi Fatemeh, Abedi Seyedi Jila, Arshadi Farokh, Ghorbani Raheb. (2009). Learning style of Semnan Science University's nursing and paramedical Science's college students. Science magazine of Semnan Science University. No2, PP 141-147 [Persian]

ASgari Fariba, Mahjoub Moadab Hajar, (2010). Comprising effective teaching features from teachers and students perspectives of Gillan Medical University. Medical Education Development Center magazine. No7, PP 26-33 [Persian]

Botelho, M. G. & D. Odonnell (2001); "Assessment of the use of Problem - Orientated, Small-group Discussion for Learning of a Fixed Prosthodontic", Simulation Laboratory Course, British Dental Journal (BDJ), 191(11), 630-663.

Blegman, Mary, Beth, (2003). Creating a climate for Learning: effective Classroom Management Techniques.

Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of Meta programmer's Assessment & evaluation in higher education, vol 29, No 3, PP 515-533

Chavoshi Elham. (2009). An investigation of the relationship between Lecturers' teaching approach and the learning approach of Isfahan University of Medical Sciences students. MA thesis, faculty of Educational Sciences, Islamic Azad University of Khorasgan [Persian]

Deal, S.R (2005). Graduate Student's Perceptions of teacher effectiveness. PhD dissertation. DAI-A 66/03, P. 875.

Dabiri Esfahani Ozra, (2006). Investigating the way of teacher's classroom management based on students' sex. Educative New thoughts, No1, PP 43-69 [Persian]

Dargahi Hossein, hamoozadeh Pejman, Sadeghifar Jamil, Ra'd abadi Mahdi, Roshani Mohammad, Salimi Mohammad, Soltanzadeh Parinaz. (2010). Evaluation of the established criteria of a competent lecturer for effective teaching from the viewpoint of Tehran University of Medical Sciences students. Journal of Faculty of Paramedics

Sha'bani Hasan.( 2004). Educational and teaching skills (teaching methods and techniques). 18th Edition. Tehran: the ministry of culture and Islamic guidance publication,379pages[Persian]

Sharifian Fereydun, Nasr Ahmadreza, Abedi Lotfali. (2005). A discovery of indicators of effective teaching in universities and higher education institutes and its realization rate in University of Isfahan. Quarterly of research and planning in higher education, No37 PP 25-54[Persian].

Strange,J.h.(2007). Qualities of effective teachers (2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Seyf Aliakbar. (2008). Modern educational psychology of teaching and learning. Sixth Edition. Tehran: Doran Publication, 708 pages[Persian]

Safavi Amanallah. (2008). A comprehensive account of teaching methods and techniques. 14th Edition. Tehran: Moaser publication, 312 pages[Persian]

Samadi Parvin, Rajaei Pour Saeed, Agha Hosseini Taghi, Ghalavandi Hasan,( 2008). Implementing effective learning atmosphere based on classroom management components in Orumiye's elementary schools.Educative new thoughts. No2,PP 155-176[Persian]

Shir Alipour Asghar, Asadi Mas'od, Shakoori Zeynab, Behrangi Mohamadreza, (2012). What are all these commotions about models of teaching, indeed? Research in Curriculum .No7,PP = 73-83[Persian]

Sobhani Nejad Mehdi, Zamani Manesh Hamed. (2012). Identifying Dimensions of Effective Teacher and Validating its Components by High School Teahers in yasooj. Research in Curriculum Planning.No5,PP 68-81[Persian]

Talebzadeh Shoshtari Leyla, Pourshafei Hadi, (2011). Successful professors' documents about methods of improving motivations of Birjand University students. Reasearch - Planning Seasonal Journal in Higher Education.No 60,PP 81-98[Persian]

Williams & Sternberg,(2000). Classroom management. <http:// Muskinggom.

Yazdi Monavar. (2009). Comparison of methods and learning styles of Alzahra University

Mckenna L. (2002).Meeting the learning needs of clinical nurse teacher: A pilot Program. AEJNE 2002;Vol 2,No 1,PP 1-8.

Malikow, M(2006).Effective Teacher Study, national from of teacher .Education journal-electronic, volume 16,number3.

Miller W R, Miller Mary. (2007). A guide to the teaching in the context of university. Translation by Vida Miri, 4th Edition. Tehran: SAMT (organization for study and codification of universities' humanities books, 333 pages.

Maroufi Yahya.( 2011). Determine the components of teaching for the performance evaluation of faculty members by country Based on the analytic hierarchy process. (A.H.P). Two Journals of Higher Education Association of Iran,No4,PP 143-168[Persian]

Mohadesi, Feizi, Salem Safi,( 2011). Comparison of indicators of effective teaching from the perspective of faculty members and Urmiya University of Medical Sciences two magazines of School of Nursing and Midwifery,No 6,PP 464-471[Persian]

Mohagheghiyan Shahnaz, Ahmadi. Gholamreza, SaadatMand Zohreh, (2012). Recognition and application of new teaching models among the humanities faculty members. Research in Curriculum Planning,No 8,PP 48-59[Persian]

Oermann M H.( 2006).Matching Student .Learning Styles.From [http://www .Elsevier](http://www.Elsevier).

Polk,J.A.(2006). Traits of effective teachers, Arts education Policy Review,No4,PP23-29.

Reynolds, D.Muijs,D.,&Treharne,D.(2004). Teacher evaluation and effectiveness in the United Kingdom,1-33.

Sheehan, E & Duprey, T (1999). Student evaluations of university teaching : Statistical data included.Journal of Instructional Psychology, Sep 1999

Seldin,P.(2000). The use and abuse of student rating of professors: the chronical of higher education,[cited 2007 Dec3]. Seul-call-data base / organization. html.

students from different schools (Strategy to identify career path). New Thoughts Training No2, PP 123-145 [Persian]

Zhenhui R. (2001). Matching Teaching Style with Learning Style in East Asia". Contexts Foreign Languages College .Jiangui University The Internet TESL Journal, vol. VII, no7, <http://iteslj.org>

Zohour, Eslaminejad. (2002). Indicators of effective teaching from Kerman Medical University's students' perspectives. Payesh Journal. No 4, PP 5-13 [Persian]

Zolfaghar Mohsen, Mehrmohamadi Mahmoud, (2004). Evaluating college students' liberal art courses of members of scientific broad Tehran's universities' cities from teaching quality. Two scientific - research monthly magazine from Shahed University. No 6, PP 17-28 [Persian].