

بررسی تأثیر برگزاری کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر عملکرد تدریس اساتید در کلاس‌های درسی دانشجویان دانشگاه*

علی اصغر شجاعی^۱

احمدعلی فروغی ابری^۲

نرگس سعیدیان^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برگزاری کارگاه مهارت‌های تدریس بر عملکرد اعضاء هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل می‌باشد که با روش شبه تجربی انجام گرفته است جامعه آماری این تحقیق کلیه اعضاء هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بوده که حدود ۱۲۰ نفر می‌باشند و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده ۳۵ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته بود که دارای روایی صوری بوده و پایانی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بالای ۹۰ صدم محاسبه گردید. بعد از برگزاری کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس نتایج زیر حاصل گردید. بررسی آماری نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین نمرات اساتید زن و مرد وجود ندارد. همچنین مشخص شد کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس برحسب رشته تحصیلی تفاوت معنی‌داری بین اساتید گروه علوم اجتماعی و علوم پایه وجود ندارد و اساتید با هر مرتبه علمی (مربی، استادیار) به یک اندازه از کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس متأثر بودند.

کلید واژه: کارگاه، مهارت‌های تدریس، علوم اجتماعی، علوم پایه.

* تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۵/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۸/۸

۱- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران shojaee28@yahoo.com

۲- استاد برنامه ریزی درسی، واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳- استادیار برنامه ریزی درسی، واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۱- مقدمه

کارگاه‌های آموزشی یکی از راه‌های ایجاد تعهد و تخصص، افزایش دانش شغلی، اطلاعات عملی و اجتماعی، نوآوری، نوسازی و بالابردن سطح کارائی هر مؤسسه است. دوره‌های کارگاه آموزشی و ضمن خدمت در متون علمی آموزش‌های ضمن خدمت سازمان‌ها به عنوان یکی از عوامل رشد و به روز کردن اطلاعات کارکنان مطرح می‌شود دارای سه بعد فردی، سازمانی و اجتماعی است که در بعد فردی رشد و شکوفایی استعدادها و افزایش رضایت فرد منجر می‌شود، در بعد سازمانی، هدف به روز کردن دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و بهبود روش‌های انجام کار است. در بعد اجتماعی نیز رشد و توسعه اجتماعی در سطح محلی و منطقه‌ای مدنظر می‌باشد. آموزش‌های ضمن خدمت یکی از ضرورت‌های افزایش کیفیت آموزشی است. به ویژه تغییر محتوا و روش تعلیم و تربیت در سال‌های اخیر، این نوع آموزش‌ها را ضروری می‌سازد. دانشگاه‌ها به عنوان نهادهای اجتماعی، نقش عمده‌ای در آموزش نسل‌های یک جامعه و همچنین رشد و توسعه یک کشور دارند. از این رو، آموزش کارگاه آموزشی می‌تواند نقش اساسی در کیفیت آموزش داشته، هدف عمده این طرح را نیز می‌توان ارزیابی اجرای یک برنامه دانست که بیشتر در حیطه تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد، یعنی با اجرای آن، می‌توان به نتایج عینی و تجربی رسید و آن نتایج را در آینده به کار گرفت. اگر تأثیر این نوع کارگاه بر عملکرد اساتید مثبت بود، می‌توان در آینده برگسترش کارگاه‌ها در دوره‌ها و گروه‌های مختلف آموزشی همت گمارد. هدف اساسی پژوهش حاضر بررسی تاثیر کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های تدریس برحسب رشته تحصیلی، جنسیت و مرتبه علمی می‌باشد (حسینی، ۱۳۹۰).

۲- بیان مسأله

مؤسسات آموزش عالی به عنوان یک عنصر مهم توسعه کشور ما مورد توجه قرار گرفت که در درون خود دارای عناصر جزئی تری مثل تجهیزات و فضاهای آموزشی، مواد آموزشی، محتوا، برنامه درسی، اساتید، دانشجویان، بودجه و اعتبارات مالی می‌باشند. در میان عناصر فوق‌الذکر اساتید نقش کلیدی در گسترش علم و دانش دارند هر طرح و برنامه‌ای که تنظیم می‌شود و محتوایی که انتخاب می‌شود. امکانات و فضای آموزشی که فراهم می‌شود باید بدست توانمند اساتید اجرا گردد.

بنابراین می‌توان گفت اساتید معماران اجرایی برنامه‌ها هستند و به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران از جمله دونالد^۱ و باتلر^۲ در فرآیند تعلیم و تربیت یاددهنده اهمیت نخستین دارد. صلاحیت آموزش‌دهنده را

1. Donald
2. Batler

در گرو کسب مهارت‌های متعددی از جمله طراحی آموزشی، روش‌های تدریس مهارت در اجرای برنامه، ارزشیابی و غیره می‌باشد. بی‌تردید مهارت‌های تدریس نقش بسیار اساسی در ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده و ارزشیابی از میزان تحقیق این تغییرات دارد (دائی‌زاده، ۱۳۸۶).
بر نیون^۱ (۱۹۹۱) معتقد است که اساتید موفق جهت یاری‌رساندن به یادگیرندگان در بازسازی معنا عامل تغییر مفیدی نیز می‌شوند (ایزدی، ۱۳۸۴).

موقعیت تدریس در فرآیند تعلیم و تربیت دارای اهمیت ویژه‌ای می‌باشد مطالعه عوامل و عناصر گوناگونی که بر این موقعیت اثرگذار هستند برای همه دست‌اندرکاران و به ویژه اعضا هیئت علمی ضروری است الگوهای تدریس و چگونگی تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی متناوب با این الگوها یکی از دغدغه‌های متخصصان و دست‌اندرکاران آموزش عالی است هر الگو تدریس شامل مجموعه‌ای از عوامل و عناصر منظم و منسجم از جمله روش تدریس محتوا و مواد آموزشی، اهداف فعالیت و مهارت‌های معلم، فعالیت یادگیرنده می‌باشد.

لذا بررسی و مطالعه میزان تأثیرگذاری کارگاه‌های مهارت‌های تدریس بر عملکرد اساتید یکی از دغدغه‌های فکری مسئولان و کارشناسان آموزش عالی کشور است. زیرا منابع انسانی بویژه اساتید یکی از اصلی‌ترین نقش‌آفرینان نظام آموزش عالی محسوب می‌شوند. ضرورت ایفای نقش مؤثرتر برای اساتید از این واقعیت ناشی می‌شود که اساتید به عنوان مجریان برنامه‌های درسی در صف مقدم اجرا قرار دارند و بدون اجرای برنامه‌ها در کلاس درس نمی‌توان به مطلوب بودن یا نامطلوب بودن آنها پی برد و برگزاری کارگاه‌ها امروزه مورد توجه وزارت علوم تحقیقات و فناوری اطلاعات و بهداشت درمان آموزشی پزشکی قرار گرفته بدون شک این دوره زمانی اثربخش خواهد بود که بر اساس برنامه‌ریزی دقیق ارزیابی مطالب مناسب باشد. لذا در این پژوهش محقق در تلاش هست به سؤالات زیر پاسخ دهد.

تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی و مرتبه علمی به چه اندازه است.

۳- مبانی نظری تحقیق

کارگاه آموزشی روش خاصی است که به ایجاد یک محیط کار عملی برای آموزش کارکنان می‌انجامد. در این روش، فراگیران با استفاده از راهنمایی‌های اساتید و متخصصان برای انجام کارگاه‌ها و طرح‌های آموزشی تعیین شده به بحث و اظهارنظر می‌پردازند و از این طریق، دانش خویش را توسعه می‌دهند (بازرگان، ۱۳۷۹).

واژه کارگاه معانی متفاوتی دارد. اصولاً یک کارگاه مجموعه سازمان یافته ای است که فرصت‌هایی را برای یادگیری از طریق تفکر، عمل و بحث و تبادل نظر برای افراد فراهم می‌سازد و یک جلسه بی‌هدف و نامنسجم نیست که به طور خاص با احساسات و عواطف در ارتباط باشد (اون، ۱۹۸۸). کارگاه آموزشی دوره‌های خاصی هستند که معمولاً با هدف‌های مشخص و از پیش تعیین شده برای ایجاد مهارت‌هایی در افراد مورد آموزش طراحی می‌شود. این مهارت‌ها ممکن است مهارت حرکتی یا مهارت تشخیصی یا مهارت در تدریس باشد که نتیجه آن ایجاد بازخورد مناسب در تدریس اساتید خواهد بود. در کارگاه‌های روش تحقیق نیز ممکن است آموزش در تحقیق برای طرح مسأله‌ای تحقیقی اجرا شود (میری، ۱۳۷۶). در کارگاه افرادی که دارای تخصص‌های مختلف هستند و در زمینه‌های مختلف کار می‌کنند. در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. کارگاه معمولاً در طول چند روز و حداکثر یک هفته تشکیل می‌شود. علاوه بر این از کارشناسان، مشاوران و سخنرانان نیز برای راهنمایی گروه استفاده می‌شود برنامه‌های آموزشی کوتاه مدت عملاً می‌تواند موجب رشد و خودکفایی کارمندان شوند.

کارگاه آموزشی در شکل گسترده به معنای یک اقدام آموزشی است که نصف روز یا دو تا سه هفته به طول می‌انجامد معمولاً این واژه به روش خاص آموزشی اطلاق می‌شود که در آن تدریس رسمی دانشگاهی و ارائه اطلاعات به حداقل می‌رسد و بر یادگیری فعال شرکت کنندگان تأکید دارد (آیات و محبا، ۱۳۶۹).

برنامه‌های آموزشی مداوم و کارگاه آموزشی می‌تواند موجب ارتقاء و تقویت مهارت‌های آموزشی اساتید شود. بدون تردید تقویت رفتارهای مؤثر اساتید از طریق آموزش می‌تواند نقش عمده‌ای را در بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی ایفا کند (معطری، ۱۳۸۵).

اصولاً برنامه کار و فعالیت کارگاه آموزشی قابل انعطاف و تغییرپذیر است در کارگاه همواره کار گروهی توأم با همکاری ترغیب و نتایج کارگروهی همانند آثار کوشش‌های فردی مفید و مؤثر تلقی می‌شود، خصوصیات دیگر کارگاه‌هایی آموزشی سنجش و ارزشیابی است. فعالیت‌های کارگاه و کوشش‌های فردی شرکت کنندگان بوسیله گروه و هیئت کارکنان آموزشی و خود اعضا ارزشیابی می‌شود. کار در شورای فرعی یکی دیگر از خصوصیات کارگاه آموزشی است. شورای اصلی کارگاه آموزشی شورای برنامه‌ریزی است و مسئولیت طرح ریزی و سازمان‌دادن برنامه کارگاه را برعهده دارد (وایلز، ۱۳۷۷).

۴- مفهوم تدریس

تدریس در فرهنگ عمید به معنی درس‌دادن، درس گفتن ولی مفهوم تدریس به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می‌افتد اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیت‌های منظم، هدف‌مدار و از پیش طراحی شده را در بر

می‌گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی که به وسیله رسانه و بدون حضور و تعامل با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد به هیچ وجه تدریس گفته نمی‌شود. بنابراین آموزش معنایی عامتر از تدریس دارد.

به عبارت دیگر می‌توان گفت هر تدریس آموزش است ولی هر آموزش ممکن است تدریس نباشد، چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد. که عبارتند از:

- ۱- وجود تعامل بین معلم و دانش‌آموزان.
- ۲- فعالیت براساس اهداف معین و از پیش تعیین شده.
- ۳- طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات.
- ۴- ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری (شعبانی، ۱۳۸۰).

۵- تحلیل مفهوم تدریس از دیدگاه‌های مختلف:

تدریس در دیدگاه‌های مختلف ماهیت و معنای مختلفی دارد.

- ۱- بعضی آن را «بیان مستقیم حقایق علمی از طرف معلم به دانش‌آموزان می‌گویند».
- ۲- گروهی دیگر آن را همورزی یا تعامل بین معلم و دانش‌آموز و محتوا در کلاس درس تعریف کردند (اسمیت، ۱۹۶۱). در تحلیل مفهوم تدریس آن را می‌توان به پنج نوع تقسیم کرد که عبارتند از:
 - ۱- توصیفی^۲
 - ۲- موفقیتی^۳
 - ۳- ارادی^۴
 - ۴- هنجاری^۵
 - ۵- علمی^۶
- ۱- توصیفی: تعریف توصیفی تدریس تأکید بر معنای سنتی و معمولی آن دارد. از این منظر تدریس عبارت است از «بیان مستقیم و صریح دانش و مهارت از طرف معلم به دانش‌آموزان در این تعریف مفهوم تدریس اگر چه صریح و روشن است، بسیار محدود می‌باشد. یعنی تدریس را به معنای ارتباط معلم و دانش‌آموز از طریق سخنرانی در زمینه دانش و مهارت».
- ۲- موفقیت: در تعریف تدریس به معنای موفقیت دو مفهوم تدریس و یادگیری نقش تعیین‌کننده و انفکاک‌ناپذیر دارند. به این معنی که عمل تدریس صورت نخواهد گرفت، مگر اینکه یادگیری اتفاق افتاده باشد.

- 1 .Smith
- 2 .Description.
- 3 .Success
- 4 .Intentional
- 5 .Normative
- 6 .Scientific

چنین تعریفی از تدریس معطوف به اصطلاح «یاددهی- یادگیری» است که در متون علوم تربیتی بسیار دیده می‌شود. یعنی اگر در فرایند یاددهی- یادگیری معلمی تدریس کند اما عمل یادگیری صورت نگیرد ما نمی‌توان مفهوم تدریس را به چنین فعالیتی اطلاق نمود.

۳- آزادی: تدریس در مفهوم «آزادی» عملی است هدفدار که اهمیت کارکرد آن در رخدادهای آموزش بستگی به موقعیت و باور معلمان دارد، به عبارت دیگر تدریس نه تنها نظام فکری معلمان، بلکه عملکرد آنها را که به وسیله هدف‌های از پیش تعیین‌شده هدایت می‌شود. مشخص می‌سازد. در فرآیند تدریس نظام فکری و روش‌های تفکر و یادگیری مهارت‌های دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف نیز براساس چنین اهدافی شکل می‌گیرند. لذا نگاه به تدریس به عنوان یک فعالیت آزادی در تشخیص هدف، اندیشه، باوراساتید به عنوان مجریان آموزش بسیار حائز اهمیت است. نگاه به تدریس از منظر «آزادی» می‌تواند نقش مؤثری در تربیت اساتید داشته باشد.

۴- هنجاری: تعریف تدریس از منظر «هنجاری» معطوف به فعالیت‌هایی است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بناشده باشد. در چنین برداشتی از تدریس همواره دو سؤال اساسی وجود دارد. الف) چه چیز باید آموخته شود. ب) چگونه باید آموخته شود.

لذا در رویکرد هنجاری تدریس، هر محتوا و روشی تجویز نمی‌شود. محتوا باید ارزشمند و تفکر آفرین و روش‌های یاددهی- یادگیری باید متکی بر شواهد و دلایل باشد. در این شیوه از تدریس معلم حق ندارد اندیشه‌ها و باورهای خود را بدون دلایل و شواهد علمی تأیید کنند. بر دانش‌آموزان تحمیل کند. تدریس باید موجب اندیشیدن دانش‌آموزان شود و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند. طرفداران چنین نگرشی با اطلاق کلمه تدریس به حرفه‌آموزی و سایر مهارت‌هایی که رفتارهای روانی- حرکتی افراد را تقویت می‌کنند و یا شکل می‌دهند مخالفتی ندارد. اما در اطلاق مفهوم تدریس بر فعالیت‌هایی چون شرطی‌سازی، اختلاف رأی وجود دارد.

۵- مفهوم تدریس از منظر «علمی» فعالیت است صریح و دقیق که ریشه در تجارب گذشته اساتید و متخصصان تربیتی دارد. براساس چنین رویکردی تعریف تدریس باید عاری از هرگونه ابهام و عدم دقت باشد، و با جملات و عباراتی بیان شود که ضمن ریشه داشتن در عرف و فرهنگ عمومی، دلالت بر رفتارهای صریح و بدون ابهام داشته باشد، و آثارش نیز از طریق تجربه تأیید شود. بنابراین به آن دسته از فعالیت‌های آموزشی که ویژگی‌های فوق را ندارد، تدریس گفته نمی‌شود.

۶- کارکردهای تدریس

تدریس یک پدیده ساده و بسیط نیست، بلکه رویدادی کاملاً پیچیده است که در محیط آموزشی اتفاق می‌افتد. اگر کلاس درس را یک نظام کوچک آموزشی تصور کنیم. تدریس به تعامل معلم با دانش-آموزان گفته می‌شود که شامل یک سلسله فعالیت‌های منظم و هدفدار است، تدریس براساس نقشی که دارد. آثاری را چه در درون و چه در بیرون نظام مدرسه از خود بر جای می‌گذارد. که به آنها کارکردهای درونی و کارکردهای بیرونی گفته می‌شود. اگر چه تفکیک دقیق کارکردهای درونی و بیرونی تدریس به دلیل تأثیر متقابل آنها بر یکدیگر کار چندان آسانی نیست (شعبانی، ۱۳۸۰).

۶-۱- کارکردهای درونی تدریس^۱

به دلیل اهمیت و تأثیر کارکردهای درونی تدریس در فرآیند یادگیری و به منظور جلوگیری از اطاله کلام تنها به تحلیل و توصیف این از دسته از کارکردها اکتفا می‌کنیم.

۷- کارکردهای درونی تدریس عبارتند از

۷-۱- ایجاد انگیزه

انگیزه یکی از عوامل بسیار مهم در فرآیند یاددهی-یادگیری است تا زمانی که دانش‌آموزان انگیزه‌ای برای یادگیری نداشته باشند، تدارک فعالیت‌های آموزشی کاری عبث خواهد بود اولین کارکرد تدریس باید ایجاد انگیزه در یادگیری باشد. برای ایجاد انگیزه، دانش‌آموزان باید همراه با معلمان خود فعالانه در رخدادهای آموزشی مشارکت کنند و با حل مسائل و مشکلات عملاً به کسب اطلاعات و بازسازی اندیشه خود پردازند، نه اینکه صرفاً براساس یک روش قالبی ثابت بر محفوظات خود بیفرایند که در این صورت انگیزه چندانی برای یادگیری نخواهد داشت خوشبختانه اکثر دانش‌آموزان به طور طبیعی حس کنجکاوی دارند و به کاوش علاقه-مندند معلمان در این خصوص باید زمینه‌ای را فراهم کنند تا حس و علاقه شکوفا و تقویت شود.

۷-۲- ایجاد عدم تعادل در دانش‌آموزان

یکی از اهداف تعلیم و تربیت، انتقال دانش‌آموزان از دنیای خود محور مبتنی بر تجربیات شخصی محسوس، به قلمرو دنیای علمی غنی‌تر، که متضمن ارزش‌ها، بینش‌ها و حقایق متعدد و گوناگونی است. یکی از راههای اساسی و عملی تحقق چنین هدفی این است که معلمان در فرآیند تدریس، ساخت‌شناختی

گذشته دانش‌آموزان را زیر سؤال ببرند و عملاً عدم کارایی یا ناکافی بودن آنها را در فرآیند مواجهه با مسائل جدید نشان دهند و از بازسازی و ایجاد ساختارهای جدیدشناختی حمایت کنند.

طبق اظهارت پیازه و طرفداران او، یکی از دلایل انگیزه طبیعی کودکان به کنش متقابل با محیط این است که آنها همواره در فرآیند رشد خود با تناقضات مواجه می‌شوند. یعنی با چیزهایی روبرو می‌شوند که در ساختار فکری موجود شان نمی‌گنجد، این تناقضات باعث ایجاد "عدم تعادل" در آنها می‌شود (لاوسون ورنر، ۱۹۷۵).

۷-۳- کنش متقابل

کنش متقابل باید بر جو کلاس حاکم باشد. دانشجویان نمی‌توانند صرفاً "اسفنج‌هایی" باشند که مفاهیم ارائه‌شده استاد را جذب کنند. دانشجویان به صورت انفعالی کسب دانش نمی‌کنند، بلکه از طریق فعالیت‌ها به آن دست می‌یابند. آنها باتماس متقابل با محیط‌های روانی و فیزیکی خود، دست به خلق چیزهایی می‌زنند که پیازه آنها را "ساخت‌های ذهنی" می‌نامد. این دانشجویان را در سازمان‌دادن تجربیات و هدایت کنش واکنش آینده‌شان کمک می‌کند. این دانشجویان را در سازمان‌دادن تجربیات و هدایت کنش و واکنش آینده‌شان کمک می‌کند (پیاژه، ۱۹۷۶).

۷-۴- کسب اطلاعات جدید

یکی دیگر از کارکردهای مهم تدریس کسب دانش، نگرش و مهارت‌های جدید است. اطلاعات جدید ممکن است به اشکال مختلف مانند دانش نظری، دانش روشی، تدبیر عملی و حل مسأله در اختیار دانشجویان قرار گیرد. کسب دانش ممکن است از طرق مختلف مانند گوش کردن، کاوش و اکتشاف انجام پذیرد. در تمام موارد و موقعیت‌ها کسب دانش باید به صورت معنی‌دار انجام شود، تا دانشجویان بتوانند با ایجاد رابطه بین مفاهیم جدید و تجارب گذشته به تکمیل و یا بازسازی اندیشه خود بپردازند.

۷-۵- ذخیره سازی و اصلاح مجدد

از دیگر کارکردهای درونی تدریس فراهم کردن بستر ذخیره‌سازی در فرآیند فعالیت‌های تدریس است. ذخیره‌سازی هنگام مفید و پایدار خواهد بود که یادگیری معنی‌دار باشد. اگر یادگیری معنی‌دار نباشد، اصلاح یا بازسازی ساختار گذشته امکان نخواهد داشت. ساخت جدید حاصل از اطلاعات معمولاً از طریق تمرین و تکرار بی‌معنی به دست نمی‌آید. در فرآیند یادگیری معنی‌دار است که ساخت جدید حاصل از اطلاعات معمولاً از طریق تمرین و تکرار بی‌معنی به دست نمی‌آید. در فرآیند یادگیری معنی‌دار

است که دانشجویان تلاش می‌کنند با مقایسه اطلاعات جدید با اطلاعات قبلی و یا ترکیب آن دو ساختار ذهنشان را اصلاح کنند، یعنی از طریق کشف مشابهت‌ها، تفاوت‌ها، یکپارچگی و به هم پیوستن اطلاعات ذخیره‌شده پیشین با اطلاعات جدید به اصلاح یا دوباره‌سازی ساخت‌های کشف مشابهت‌ها، تفاوت‌ها، یکپارچگی و به هم پیوستن اطلاعات ذخیره‌شده پیشین با اطلاعات جدید به اصلاح یا دوباره‌سازی ساخت‌های شناختی خود می‌پردازند (آزوبل، ۱۹۷۸).

۶-۷- انتقال اطلاعات

انتقال اطلاعات یعنی استفاده از اطلاعات آموخته‌شده در موقعیت‌های ویژه و عینی جدید. دانشجویان باید بتوانند آنچه را آموخته‌اند در برخورد با موقعیت‌ها و مسائل جدید به کار برند. انتقال به دو صورت مثبت و منفی صورت می‌گیرد:

الف - انتقال مثبت

هرگاه اطلاعات گذشته، دانشجویان را در فهم یا حل مسأله جدید یاری کند، انتقال مثبت صورت گرفته است

ب- انتقال منفی

هرگاه اطلاعات درست گذشته سبب فهم و حل نادرست مسائل جدید شود انتقال منفی گفته می‌شود.

۷-۷- کنترل، هدایت و تحول

کنترل و هدایت بالاترین و مهمترین کارکرد یک تدریس است و شاید در برگیرنده همه کارکردهای دیگر باشد. کارکرد کنترل و هدایت به این معنی است که تدریس باید آنچنان مؤثر باشد که اندیشه و عمل دانشجویان را در فرآیند فعالیت‌های زندگی جهت دهد و تحت کنترل خود درآورد. یعنی عمل، اندیشه و الگوی شخصیتی معلم آنچنان مورد توجه دانشجویان قرار می‌گیرد که خط مشی کلی فعالیت‌های آنها را شکل می‌دهد و موجب تغییر و تحول آنها در فرآیند تدریس می‌شود.

نظریه‌پردازان منشأ همه نظریه‌ها را به سه معرفت اساسی می‌دانند (بیوشامپ، ۱۹۷۵)^۱.

الف) علوم طبیعی (ب) علوم انسانی (ج) علوم اجتماعی

تعلیم و تربیت نیز به عنوان یک دانش کاربردی به رغم هویت مستقل، وابسته به علوم چون علوم

طبیعی، فیزیولوژی، فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی است (اوکانور^۲، ۱۹۵۷).

1. Beauchamp

2. Oconor

نظریه‌های تدریس نیز به عنوان زیر مجموعه‌ای از نظریه‌ها تعلیم و تربیت متأثر از نظام‌های معرفتی ذکر شده است. نظریه‌های تدریس علمی متکی بر فرایند تحلیل ذهنی هستند، در نتیجه نمی‌توانند توصیف کننده عینی ماهیت جهان باشند (زایس^۱، ۱۹۷۶).

۸- پیشینه تحقیق

قنبری (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان بررسی تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های آموزشی بر حسب رشته تحصیلی اساتید به این نتیجه رسید اساتید که رشته تحصیلی آنان علوم اجتماعی می‌باشد در مقایسه با اساتید که تحصیلی آنان علوم پایه می‌باشد از کارگاه آموزشی بهره بیشتری برده و رضایت بیشتری داشته‌اند.

حسینی (۱۳۹۲) در پژوهشی مبنی بر بررسی میزان رضایت اساتید زن و مرد از کارگاه آموزشی روش تدریس به این نتیجه رسید اساتید زن و مرد به یک اندازه از کارگاه آموزشی رضایت داشته‌اند. ادوارد (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر عملکرد معلمان به این نتیجه رسید که معلمان که مرتبه علمی بالاتری دارند بیشتر از معلمان که مرتبه علمی پایین‌تری دارند از کارگاه آموزشی رضایت دارند.

۹- اهداف پژوهش

هر محقق در پژوهش به دنبال اهداف مشخص و خاصی می‌باشد ما در این پژوهش نیز می‌خواهیم تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر خود ارزیابی اساتید در دانشگاه را مطالعه نماییم علاوه بر آن دنبال اهداف جزئی‌تری نیز می‌باشیم که عبارتند از:

- ۱- بررسی تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر حسب جنسیت اساتید
- ۲- بررسی تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر حسب رشته‌های تحصیلی اساتید
- ۳- بررسی تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های تدریس بر حسب مرتبه علمی اساتید

۱۰- فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین جنسیت اساتید و نمره بعد شرکت در کارگاه آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

۲- بین رشته تحصیلی اساتید و نمره بعد از شرکت در کارگاه آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد.

۳- بین مرتبه علمی اساتید و نمره بعد از شرکت در کارگاه آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد.

۱۱- روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع شبه تجربی است و متکی بر نتایج کاربردی می باشد و برای جمع آوری داده ها از ابزار پرسش نامه استفاده شده است.

۱۲- جامعه آماری

جامعه آماری عبارت است از کل افراد، اعضاء، اشیاء یا پدیده هایی که محقق می خواهد به تحقیق درباره ی آنها بپردازد و یافته های تحقیق را به آن تعمیم دهد (مهدی زاده اشرفی، ۱۳۸۵). جامعه آماری این پژوهش کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می باشد که حدود ۱۲۰ نفر می باشد و با استفاده از نمونه گیری تصادفی ساده حدود ۳۵ نفر بعنوان نمونه گروه آزمایشی و ۳۵ نفر بعنوان نمونه گروه گواه انتخاب گردیده اند و گروه آزمایش نیز در یک دوره آموزشی دو روزه کارگاه مهارت های تدریس شرکت نموده تا اثر این دوره بر عملکرد آنان مورد بررسی قرار گیرد.

۱۳- ابزار پژوهش

برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته ای که حاوی ۲۷ گویه با طیف ۵ گزینه ای (خیلی خوب، خوب، متوسط، کم، خیلی کم) لیکرت می باشد که خودارزیابی مهارت های اساتید را قبل و بعد از برگزاری کارگاه مهارت های تدریس می سنجد، استفاده نموده ایم که چند نفر از اساتید و صاحب نظران روایی محتوایی پرسشنامه را پس از بحث و بررسی مورد تأیید قرار دادن و سپس پایایی پرسشنامه پس از اجرای آزمایشی بین تعدادی از اعضاء هیأت علمی دانشگاه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ صدم محاسبه گردید.

در این پژوهش همچنین از روش های آمار توصیفی برای انجام فعالیت هایی همچون فراوانی و شاخص های پراکندگی و اندازه گرایش مرکزی استفاده شده و از آمار استنباطی برای محاسبه نتایج پژوهش استفاده گردید.

جدول شماره (۱): توزیع اساتید گروه آزمایش بر حسب رشته تحصیلی

گروه	فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تجمعی
انسانی	۱۷	۴۸.۶	۴۸.۶	۴۸.۶
علوم پایه	۱۸	۵۱.۴	۵۱.۴	۵۱.۴
جمع	۳۵	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	۱۰۰

جدول شماره (۲): توزیع اساتید گروه آزمایش بر حسب مرتبه علمی

مرتبه علمی	فراوانی	درصد	درصد معتبر	تجمعی
مرتب	۱۲	۳۴.۳	۳۴.۳	۳۴.۳
استادیار	۲۳	۶۵.۷	۶۵.۷	۱۰۰.۰
جمع	۳۵	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	

۱۴- یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: بین جنسیت اساتید و نمره آنها بعد از اجرای کارگاه آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد.

آمارهای گروه

نمره	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	آزمون آماری
مردان	۲۵	۱۱۶.۷۶۰۰	۱۰.۴۴۹۴۰	۲.۸۹۸۸	t=-0.254 sig=0.801
زنان	۱۰	۱۱۷.۷۰۰	۸.۱۹۲۸۲	۲.۵۹۰۸۰	

بررسی آماری نشان می‌دهد میانگین نمره مردان برابر با (۱۱۶.۷۶۰۰) میانگین نمره زنان برابر

با (۱۱۷.۷۰۰) چندان متفاوت نیست.

۱۵- آزمون نمونه وابسته

	آزمون لون برای برابری واریانس ها		آزمون تی - تست برای برابری میانگین ها				
	F	سطح معنی داری	t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین ها	خطای معیار میانگین
با فرض برابری واریانس ها	۰۷۲۰	۰۴۰۲	-۰۲۵۴	۳۳	۰۸۰۱	-۰۹۴۰۰۰	۳۶۹۸۷۰
بدون فرض برابری واریانس ها			-۰۲۸۲	۲۱.۱۶۳	۰۷۸۰	-۰۹۴۰۰۰	۳۳۲۸۶۴

چنانچه در جدول فوق ملاحظه می شود سطح معناداری آزمون لوین بیش از ۵ درصد است ($s=0.402$). پس تحلیل واریانس با فرض برابری را نشان می دهد. بنابراین نتایج آزمون تی از ردیف فرض برابری واریانس انتخاب می شود و چنین گزارش داده می شود ($t=-0.254$), ($s=0.801$) در مجموع بر اساس نتایج بدست آمده می توان نتیجه گرفت این فرضیه تأیید نمی گردد. می توان گفت که نمره اساتید بر حسب جنسیت تقریباً یکسان است.

فرضیه دوم: بین رشته تحصیلی اساتید و نمره آنها بعد از اجرای کارگاه آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد.

رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	آزمون آماری
علوم اجتماعی	۱۷	۱۱۵.۰۰۰۰	۱۰.۷۵۲۹۱	۲.۶۰۷۹۶	$t=-1.204$ $sig=0.237$
علوم پایه	۱۸	۱۱۸.۹۴۴۴	۸.۵۵۷۵۷	۲.۰۱۷۰۴	

بررسی آماری نشان می دهد میانگین نمره استادان رشته علوم اجتماعی برابر با (۱۱۵.۰۰۰۰) میانگین نمره استادان رشته علوم پایه گروه با (۱۱۸.۹۴۴۴) چندان متفاوت نیست.

	آزمون لون برای برابری واریانس ها		آزمون تی - تست برای برابری میانگین ها				
	F	سطح معنی داری	t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین ها	خطای معیار میانگین
با فرض برابری واریانس ها	۱.۱۳۳	۰۲۹۵	-۱.۲۰۴	۳۳	۰۲۳۷	-۳.۹۴۴۴	۳.۲۷۵۲۴
بدون فرض برابری واریانس ها			-۱.۱۹۶	۳۰.۵۷۱	۰۲۴۱	-۳.۹۴۴۴	۳.۲۹۶۹۶

چنانچه در جدول فوق ملاحظه می‌شود سطح معناداری آزمون لوین بیش از ۵ درصد است ($s=0.295$). پس تحلیل واریانس با فرض برابری را نشان می‌دهد. بنابراین نتایج آزمون تی از ردیف فرض برابری واریانس انتخاب می‌شود و چنین گزارش داده می‌شود ($t=-1.204$)، ($s=0.237$) در مجموع بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت این فرضیه تأیید نمی‌گردد. می‌توان گفت که نمره استادان گروه آزمایش بعد از آموزش بر حسب رشته تحصیلی تقریباً یکسان است.

فرضیه سوم: بین مرتبه علمی اساتید و نمره آنها بعد از اجرای کارگاه آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد.

رتبه علمی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	آزمون آماری
مربی	۱۲	۱۱۳.۵۰۰	۹.۳۴۶۸۵	۲.۶۹۸۲۰	$t=-1.581$ $sig=0.124$
استادیار	۲۳	۱۱۸.۸۶۹۶	۹.۶۳۵۶۶	۲.۰۰۹۱۷	

بررسی آماری نشان می‌دهد میانگین نمره استادان مربی برابر با (۱۱۳.۵۰۰) میانگین نمره استادان با مرتبه استادیار برابر با (۱۱۸.۸۶۹۶) چندان متفاوت نیست.

	آزمون تی - تست برای برابری میانگین ها					
	اختلاف میانگین ها	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	T	سطح معنی داری	F
بافرض برابری واریانس ها	-۵.۳۶۹۵۷	۰.۱۲۴	۳۳	-۱.۵۸۱	۰.۶۷۲.	۰.۱۸۲
بدون فرض برابری واریانس ها	-۵.۳۶۹۵۷	۰.۱۲۴	۳۰.۵۷۱	-۱.۱۹۶		

چنانچه در جدول فوق ملاحظه می‌شود سطح معناداری آزمون لوین بیش از ۵ درصد است ($S=0.672$). پس تحلیل واریانس با فرض برابری را نشان می‌دهد. بنابراین نتایج آزمون تی از ردیف فرض برابری واریانس انتخاب می‌شود و چنین گزارش داده می‌شود ($t=-1.581$)، ($s=0.124$) در مجموع بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت این فرضیه تأیید نمی‌گردد. می‌توان گفت که نمره استادان بعد از آموزش بر حسب مرتبه علمی تقریباً یکسان است.

۱۶- بحث و نتیجه‌گیری

در تجزیه و تحلیل فرضیه اول بین جنسیت اساتید و نمره آنها بعد از اجرای کارگاه آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. بررسی آماری نشان می‌دهد میانگین نمره اساتید زن و مرد چندان تفاوت وجود

ندارد و تجزیه و تحلیل آماری نیز نشان می‌دهد تفاوت معنادار نیست یعنی نمره اساتید زن و مرد بعد از برگزاری کارگاه آموزشی تفاوت معنادار نیست و با یافته‌های مسعود موسوی‌نسب (۱۳۸۰) همخوانی ندارد ولی با یافته‌های آقای حسینی (۱۳۹۲) همخوانی دارد. به نظر می‌رسد بین رشته تحصیلی اساتید و نمره آنها بعد از اجرای کارگاه آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد. بررسی آماری نشان داد میانگین نمره اساتید رشته‌های علوم اجتماعی و علوم پایه چندان تفاوت ندارد و پس از تحلیل واریانس و نتایج آزمون t مشخص شده بین نمره اساتید و رشته تحصیلی آنها را تفاوت معنی‌داری وجود ندارد یعنی فرضیه صفر تأیید و فرضیه تحقیق رد می‌گردد. نتیجه این پژوهش با یافته‌های آقای قنبری (۱۳۸۹) همخوانی نداشته است. به نظر می‌رسد بین مرتبه علمی اساتید و نمره آنها بعد از اجرای کارگاه آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد. بررسی آماری نشان می‌دهد میانگین نمره اساتید با مرتبه علمی مربی و نمره اساتید با مرتبه علمی استادیار چندان متفاوت نیست و تجزیه و تحلیل آماری نیز نشان می‌دهد این فرضیه نیز مورد تأیید قرار نگرفت یعنی بین نمره اساتید با درجه مربی و اساتید با درجه استادیار تفاوت معنادار وجود ندارد که با یافته‌های ادوارد (۲۰۰۸) همخوانی ندارد.

فهرست منابع

۱. آیات و محبا، (۱۳۶۹)، آموزش مداوم کارکنان بهداشتی و راهنمایی اداره کارگاه آموزشی ترجمه پرویز صالحی، بی‌جا.
۲. ایزدی، صمد، (۱۳۸۴)، بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دوجانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواند و خودپنداری تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت سال ۲۱ شماره ۳.
۳. بازرگان، زهرا، (۱۳۷۹)، نگاهی دیگر به مسأله افت تحصیلی و شیوه‌های مؤثر مقابله با آن در برخی از کشورهای پیشرفته مجله، پیوند ش ۲۵۴.
۴. حسینی نوذری، سید علی‌اصغر، (۱۳۹۰)، تأثیر کارگاه‌های آموزشی بر میزان توانمندی معلمان با استفاده از روش آزمایش پس رویدادی، بی‌جا.
۵. حسینی، علی‌رضا، (۱۳۹۲)، بررسی میزان رضایت اساتید زن و مرد از کارگاه آموزشی روش تدریس، بی‌جا.
۶. دائی‌زاده، حسینجان، (۱۳۸۵)، بررسی میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری به منظور ارائه الگوی مطلوب جهت ارتقاء دانش و مهارت‌های آنان، بی‌جا.
۷. صباغیان، زهرا، (۱۳۸۵)، اثربخشی کارگاه‌های آموزشی، مطالعه موردی، بی‌جا.
۸. شعبانی، ح، (۱۳۸۰)، مهارت‌های آموزشی، جلد دوم، سمت، تهران.

۹. قنبری، علی، (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر کارگاه آموزشی مهارت‌های آموزشی برحسب رشته تحصیلی معلمان دبیرستان تهران، بی‌جا..
۱۰. مهدی‌زاده، علی و حسین، سید مهدی، (۱۳۸۵)، روش‌های تحقیق در علوم انسانی، انتشارات یکان، بی‌جا.
۱۱. معطری، مرضیه و همکاران، (۱۳۸۵)، تأثیر کارگاه اصول آموزش بالینی بر رفتارهای مؤثر در آموزش بالینی مربیان پرستاری و مامائی شیراز، مجله ایرانی، آموزش در علوم پزشکی، بی‌جا.
۱۲. موسوی نسب، م، (۱۳۵۸)، بررسی نگرش اساتیدی که بین سال‌های ۱۳۷۲ الی ۱۳۷۵ در سه کارگاه آموزشی اصول و برنامه‌ریزی آموزشی، روش‌های آموزش و ارزشیابی نسبت به تأثیر آنها شرکت داشته‌اند، پژوهش در پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی شماره ۲۵.
۱۳. میری، ویدا، (۱۳۷۶)، نقش برگزاری کارگاه‌های آموزشی در ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها، علوم پزشکی شهید بهشتی و دانشگاه شهید بهشتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در کارگاه‌ها، دانشگاه شهید بهشتی پایان نامه کارشناسی ارشدص ۵۶، تهران.
۱۴. وایلز، کیمبل، (۱۳۷۷)، مدیریت و رهبری آموزشی ترجمه محمدعلی طوسی مرکز آموزش مدیریت دولتی، بی‌جا.

15. Aithen, R. L (2008). *Learning to teach*(5th ed.). MC Graw Hill: Highter Education.
16. Ausubel, N. (1978). In defence of advance organizers; a reply to critics. *Review of Educational Reseaech*.
17. Cople, S. (1997). Learning to teach physical education in the secondary school. *Journal of Classroom Mahagement*, 5. USA.
18. Sefa, A. (1997). *Teacher valuation using students, view is it reliable?* Psxchol Rea.
19. Zais, R.S. (1988). *Curriculum: principles and foundation*. Haper and Row Puplichers.