تبیین دیدگاه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در خصوص شیوه‌های آموزش و یادگیری

عفت‌السادات مرقاتی‌خویی،[۱] فاطمه زارعی،[۲] علیرضا بیات،[۳] مریم دستورپور[۴] و شهناز ریماز [۵]

۱. مرکز ملی مطالعات اعتیاد، پژوهشکده رفتارهای پر خطر، گروه سلامت خانواده، مرکز ضایعات مغزی و نخاعی، استادیار دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکترای آموزش بهداشت و ارتقا سلامت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران.

۳. کارشناس بهداشت عمومی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران.

۴. دانشجوی دکترای اپیدمیولوژی، مرکز تحقیقات مدل‌سازی در سلامت، پژوهشکده آینده‌پژوهی در سلامت، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، کرمان، ایران.

*۵. دانشیار گروه اپیدمیولوژی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

تلفن: ۸۸۷۷۹۹۲۸ -۰۲۱

نمابر: ۸۸۷۷۹۹۲۸ -۰۲۱

srimaz2000@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۲/۷/۱۳

پذیرش: ۱۳۹۲/۷/۲۶

چکیده

زمینه و هدف: دوره‌های تحصیلات تکمیلی محل تلاقی و فصل مشترک آموزش و پژوهش در عالی‌ترین سطوح خود می‌باشد که در آن برجسته‌ترین دانش‌پژوهان جامعه به عالی‌ترین مباحث علمی می‌پردازند. اثربخشی شیوه‌های آموزشی در این یادگیری فراگیران با ایجاد شواهد نظاممند و مبتنی بر تحقیق کمتر مورد توجه بوده است. لذا این پژوهش با هدف تبیین دیدگاه‌ها، تجربیات و ادراکات اساتید و دانشجویان از شیوه‌های آموزش و یادگیری مؤثر در مقطع تحصیلات تکمیلی در دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام شد.

مواد و روش‌ها: در این پژوهش کیفی اساتید و دانشجویان مقطع کارشناسی‌ارشد دانشگاه علوم پزشکی تهران شرکت نمودند. مشارکت‌کنندگان در ابتدا به‌صورت هدفمند و سپس مبتنی بر نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. با ۲۵ نفر مشارکت‌کننده، داده‌ها به اشباع رسید. مشاهده مشارکتی در کلاس‌های درس مدرسین و مصاحبه متمرکز با دانشجویان و اساتید روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌ها بود. از روش تحلیل محتوا بر اساس الگوی گراهایم برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: با استفاده از تجزیه‌وتحلیل به روش مقایسه مداوم داده‌ها، یافته‌ها تحقیق در سه حیطه ویژگی‌های اساتید، انتظارات دانشجویان و تعامل بین استاد و دانشجو توصیف شد.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش بازبینی برنامه‌های آموزشی به‌منظور کاربرد روش‌های نوین تدریس در جهت ارتقاء یادگیری و رضایتمندی دانشجویان را پیشنهاد می‌کند.

کلیدواژه‌ها: دانشجویان تحصیلات تکمیلی، تدریس، یادگیری، رویکرد کیفی.

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

Exploring The Teaching and Learning Approaches from the viewpoint of Postgraduate Students and their Lecturers

ABSTRACT

Background: Postgraduate education is positioned at the intersection of research and education were the most outstanding scholars sharing their knowledge, research findings and skills. Little has been done to study the impact of teaching approaches on the level of students' learning. This study aimed to explore the views, experiences and perceptions of Iranian post-graduate students and their lecturers of Tehran University of Medical Sciences (TUMS) about learning and teaching practices.

Methods: The informants were recruited purposefully and voluntarily. They were post-graduate students and their lecturers employed in TUMS. Data reached its saturation with25 participants. We used participatory observation and focused group discussions were the main methods of data collection. Participationary observance in classrooms and focused interviews with students and lecturers were used to gather data. Content analysis based on Graham model were used for analyzing the data.

Results: Our findings extracted into three main themes: characteristics, student expectations, & the Lecturers› interaction between lecturers and students.

Conclusion: The findings suggest that teaching approaches need to be revised and reformed in order to promote and fulfill students› learning needs.

KEYWORDS: Postgraduate students, Teaching, Learning, Qualitative research.

1. Effat Merghati-Khoei- Assistant Professor Family-Sexual Health Dept., the Brain & Spinal injury Research Center (BASIR); Iranian National Center of Addiction Studies (INCAS): Risk Behavior Institution. Tehran Univ. of Medical Sciences (TUMS) Tehran, Iran.

2. Fatemeh Zareie- PhD Candidate in Health Education and Promotion, School of Heath, Iran Univ. of Medical Sciences (IUMS), Tehran, Iran.

3. Maryam Dastoorpour- Alireza Bayat- BS in Public Health, School of Heath, Iran Univ. of Medical Sciences (IUMS), Tehran, Iran.

4- PhD Candidate in Epidemiology, Research Center for Modeling in Health, Institute for Futures Studies in Health, Kerman University of Medical Sciences, Kerman, Iran.

*5. Shahnaz Rimaz- Associate Professor of Epidemiology, Dept. of Epidemiology and Biostatistics, School of Health, Iran Univ. of Medical Sciences (IUMS), Tehran, Iran. (*Corresponding Author*)

srimaz2000@yahoo.com

Received: 05/10/2013
Accepted: 18/10/2013

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

مقدمه

آموزش به معنی هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای است که با هدف ایجاد یادگیری در فراگیر و ایجاد تغییرات لازم در رفتار آن‌ها طراحی و اجرا می‌شود (۱، ۲). عوامل مؤثر بر یادگیری بسیار گسترده و وسیع می‌باشند و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی مهم است (۳).

عوامل موثر بر یادگیری به دو حیطه فردی و محیطی طبقه‌بندی می‌شوند که عوامل فردی عبارت‌اند از: رفتارهای فراگیران، انعطاف‌پذیری، خود ارزیابی یادگیرنده، تمایل به یادگیری و انگیزه فراگیر و عوامل محیطی شامل محیط و منابع فیزیکی، تمرکز بر روی نتیجه آموزش، تکمیل کردن اهداف در روش تدریس و ارزشیابی، ارتقاء یادگیری از طریق تعامل دانشجویان با یکدیگر، ارزش نهادن به نظرات دانشجویان، تشویق به ارائه بازخورد در مورد نحوه آموزش از سوی دانشجویان، حمایت اساتید، مشارکت دانشجویان در یادگیری (۴-۷).

محققان عرصه آموزش، آموزش مؤثر و کارآمد را مهم‌ترین عامل در پیشرفت آموزشی و یادگیری دانشجو تشخیص داده‌اند (۴، ۵۴). آموزش موقعی موثر خواهد بود که این ویژگیها را داشته باشند: مستقل و دارای جهت‌گیری فردی باشد، همکاری و تعامل بین دانشجویان و اساتید در آن وجود داشته باشد، جهت‌گیری آن کوتاه مدت نبوده و برای تمامی زندگی فرد هدف‌گذاری شود (۸). از طرفی، تحقیقات دیگر نشان می‌دهد که برای ارتقا سطح آموزش، اساتید و دانشجویان باید اهداف اجزای دوره و کل برنامه را بدانند (۹-۱۳). استارک پیشنهاد می‌کند که دانشجویان و اساتید به عنوان شرکای در آموزش با همدیگر کار کنند. او می‌افزاید، به هر حال، «شرکا» همیشه در کیفیت، کمیت و شیوه تدریس یا تناسب محل تدریس توافق ندارند. دانشجویان بیشتر روش‌های تدریسی را که همراه با تجسس و چالش باشد، می‌پذیرند.

بنابراین، باید بین تقاضای دانشجویان و توانایی اساتید تعادل وجود داشته باشد (۹). چنانچه مطالعات نشان دادند که آموزش و تدریس با کیفیت بالا در صورت حمایت اساتید امکان‌پذیر است. این حمایت می‌تواند به وسیله ارتباط قوی‌تر بین دانشکده و محل کارآموزی، افزایش فرصت‌ها، انگیزه و پاداش، توسعه برنامه درسی و به دست آوردن مهارت‌های تدریس تسهیل گردد (۹- ۱۱، ۱۴-۱۶) در حقیقت پیشرفت پویای اساتید، قسمت مهمی از بهبود کیفیت آموزش است. رویکرد اکتشافی به بهبود آموزش که مربوط به درک عمیق از دیدگاه‌ها، نظریه‌ها، اصول و رفتارهای اساتید است، اجازه می‌دهد تا روش‌های اساتید مورد ارزیابی قرار گیرد و باعث تصمیمات مطلع در باره نحوه آموزش اساتید شود (۱۷).

مطالعات زیادی در زمینه دیدگاه‌های اساتید در مورد آموزش و همچنین مشکلات آنان وجود دارد که می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت نظرات آن‌ها در امر یادگیری و آموزش باشد (۱۸ -۲۲). در مطالعه‌ای که در دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام شد، مشخص گردید که بیش از نیمی از اعضای هیأت علمی دانشکده پزشکی از عملکرد آموزشی دانشکده خود ناراضی بودند و عمده‌ترین مشکلات آموزشی از دیدگاه آن‌ها به ترتیب اولویت عبارت بود از: قانونمند نبودن، نبود برنامه‌ریزی مناسب، توجه نکردن به مسائل آموزشی، مشکلات مدیریتی و مشکلات مادی (۲۳).

در مطالعه دیگری ۴۲٪ اساتید، وضعیت آموزشی دانشجویان را به‌طورکلی نسبت به دوره‌های قبل ضعیفتر ارزیابی نموده و ۸۵٪ آن‌ها به کاهش انگیزه و توان دانشجویان و به خصوص علاقمندی آن‌ها نسبت به دوره‌های گذشته اشاره داشته‌اند که در این رابطه ۵۰٪ اساتید، مشکلات آموزشی را در این امر مؤثر دانسته‌اند (۱). با پیشرفت علم زیستپزشکی در دهه‌های اخیر و عدم وجود زمان کافی برای آموزش تمامی اطلاعات، محتوای دروس پایه بسیار سنگین شده است. بهعلاوه شیوه آموزش بیشتر به سوی تدریس نظریه به شیوه سخنرانی تغییر یافته است و نیز ارزشیابی دانشجویان در نتیجه در امتحان‌های کتبی خلاصه شده است. بنابراین مسئولین گروه‌های آموزشی احساس می‌کنند که یادگیری دانشجویان رضایت‌بخش نیست (۹).

به نظر می‌رسد که اثربخشی شیوه‌های آموزشی با ایجاد شواهد نظاممند و مبتنی بر تحقیق کمتر مورد توجه بوده است. سختی سنجش پاسخ‌های متنوع در مورد موضوع می‌تواند یکی از دلایل این کمبود باشد. پس لازم است باورها، تجربیات و دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان در امر یادگیری و تدریس در تحقیقات مورد توجه قرار گیرد تا بتوان نتایج را در حیطه آموزشی عملیاتی نمود.

به این ترتیب رویکرد انعطاف‌پذیر و دیدگاه‌های عمیق

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

تحقیق‌های کیفی‌های می‌تواند با کندوکاو تفاوت‌ها و تفسیرهای دانشجویان و اساتید را مشخص نموده و در روایت‌های گوناگون، دیدگاه‌ها و ادراکات اساتید و دانشجویان را شناسایی کند. از این رو، با توجه به دامنه گسترده عوامل موثر بر یادگیری پژوهش در این زمینه مهم به نظر می‌رسد. بکار بردن بحث گروهی این امکان را میدهد تا دانشجویان عقاید خود را بیان کنند و همچنین ساختار مصاحبه اساتید به اندازه کافی انعطاف‌پذیر خواهد بود که باعث اکتشاف یا شناسایی پاسخ‌ها و تشویق اساتید بدون اجبار و محدودیت (محدودیت زمان) به بیان دلواپسی یا نگرانی شخصی خود باشند (۹، ۲۴-۲۶).

بنابراین، برای دستیابی به معرفت‌شناسی[1] و نیز توانایی مقایسه فرآیند یادگیری افراد در بستر فرهنگی - اجتماعی، محقق ناگزیر از اکتشاف و تبیین نظریه‌های قومی[2] و مقایسه آن با نظریه‌های موجود یادگیری و آموزش می‌باشد. در مطالعات نشان داده‌شده که مطالعه باورها و رفتارها یادگیری دانشجویان از طریق معرفت‌شناسی الزامی است (۲۷-۳۲. به این منظور، این مطالعه با هدف تبیین دیدگاه‌ها و ادراکات اساتید و دانشجویان درباره شیوه‌های تدریس و یادگیری مؤثر در مقطع تحصیلات تکمیلی در دانشگاه علوم پزشکی تهران، در سال ۱۳۸۸ طراحی شد.

مواد و روش‌ها

تحقیقات کیفی بر پارادایم طبیعت‌گرایانه استوار است که بر اصالت تعدد واقعیت‌ها، اعتبار ذهنیت در مقابل عینیت، تأکید بر شناخت کل و جامعیت پدیدههای انسانی و انعکاس نقش شرایط فرهنگی در داده‌های پژوهش تأکید دارد و از این رو برای کشف موضوعات انسانی مناسب است (۳۳) و به درک عمیق و جامعِ چرایی و چگونگی پدیده‌ها کمک می‌کند.

در این پژوهش به تبیین و توصیف دیدگاه، باورها و تجارب اساتید و دانشجویان در خصوص شیوه‌های تدریس و یادگیری مؤثر با رویکرد کیفی پرداخته شده است. در این پژوهش با استفاده از تحلیل محتوایی کیفی، [3] تقلیل داده-های کیفی و طبقه‌بندی آن‌ها، تلاش بر این بود تا معنای آن‌ها عمیقاً درک شود (۳۴).

فرآیند نمونه‌گیری، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها:

در پژوهش حاضر۲۵ نفر از دانشجویان کارشناسی‌ارشد رشته تغذیه (چهار نفر) و بهداشت حرفه‌ای (نه نفر) و اساتید دانشکده بهداشت (شش نفر) و پرستاری (شش نفر) به‌صورت هدفمند و داوطلب شرکت کردند. طی درخواست رسمی از معاونت پژوهشی دانشکده بهداشت به آموزش دانشکده بهداشت و پرستاری، کلیه اسامی اساتید و دانشجویان کارشناسی‌ارشد مورد نظر استخراج شدند. پس از هماهنگی، دعوت‌نامه‌ای برای شرکت در جلسات بحث گروهی متمرکز،[4] فهرست آزاد[5] و جداسازی با اولویت‌بندی[6] برای تمام دانشجویان کارشناسی‌ارشد و اساتید ارسال شد. ملاک و معیار اصلی تعیین‌شده جهت ورود افراد به مطالعه میزان همکاری و تمایل آنان جهت شرکت در جلسات مصاحبه گروهی و علاقمندی‌شان برای همکاری با مجریان طرح بود.

هر جلسه با حداقل پنج و حداکثر هفت شرکت‌کننده تشکیل شد که در بعضی از جلسات شرکت‌کنندگان تکراری بودند. نمونه‌گیری تا اشباع داده‌ها (پایان جلسه چهارم) ادامه داشت. فرآیند نمونه‌گیری در پژوهش کیفی مبتنی بر هدف بوده و تا اشباع داده‌ها، که دیگر یافته و کد جدیدی ایجاد نشود، (۳۳) ادامه یافت. ویژگی‌های فردی (سن، سواد، وضعیت تأهل و اشتغال) و سؤالات کلی و باز در مورد شیوه‌های تدریس و یادگیری مؤثر پرسیده شد. تعدادی از سؤالات راهنمای مصاحبه در اینجا ذکر می‌شود: چگونه اساتید به یادگیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی کمک می‌کنند؟ آیا درک دانشجویان از شیوه‌های تدریس و یادگیری استاد همان است که استاد قصد دارد؟

مکان انجام مصاحبه‌ها متناسب با روش پژوهش کیفی، محیط واقعی و طبیعی[7]، بود و در این پژوهش نیز هر جا دسترسی به دانشجویان و اساتید راحتتر بوده (دانشکده و

1- epistemology
2- folk theory

3- content analysis
4- focus group discussion
5- free listing
6- Pile sorting
7- natural setting

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

یا محیط کار اساتید) و همچنین شرایط مناسب و تمایل مشارکت کنندگان برای مصاحبه وجود داشت، مصاحبه انجام شد. حاصل ارتباطات کلامی مشارکتکنندگان که بر روی نوار ضبط شده بود، در اولین فرصت، همراه با ارتباطات غیرکلامی، نسخه‌برداری شد.

محققین با حضور در کلاس آموزشی اساتید به مشاهده مشارکتی پرداختند. نتیجه مشاهدات خود را به‌صورت یادداشت در عرصه جمع‌آوری کردند. متن مصاحبه‌ها، چندین بار مرور شدند، سپس به واحدهای تحلیل[8] شکسته شدند. واحدهای تحلیل چندین بار مرور و بر اساس تشابه مفهومی و معنایی طبقه‌بندی شدند. روند تنزل در کاهش[9] داده‌ها در تمام واحدهای تحلیل و طبقه‌های فرعی و اصلی جریان داشت تا هم تعداد واحدهای مفهومی کمتر و هم طبقه‌های فرعی و اصلی انتزاعی و مفهومی تر شوند.

به این ترتیب، داده‌ها در طبقه‌های اصلی که کلی، مفهومی و انتزاعی بودند، قرار گرفتند. هر بار تغییرات لازم در مورد محتوا و نام طبقه، که باید گویای محتوای آن باشد، داده شد. در نهایت، پژوهشگران و مشارکتکنندگان به احساس رضایت مشترک در باره معنای داده‌ها و آنچه در قالب طبقه‌های اصلی و فرعی، محتوا و نام آن‌ها نمود یافته بود، رسیدند (۳۵ و ۳۶)؛ که این مضمون‌ها در بخش یافته‌ها نشان داده‌شده‌اند.

صحت داده‌ها: برای صحت داده‌ها[10] از انواع روش‌های زیر استفاده شد:

◀ بازنگری ناظرین: مرور دست‌نوشته‌ها، واحد تحلیل و مضمون‌های استخراج‌شده با استفاده از نظرات تکمیلی همکاران پژوهش و صاحب‌نظران[11] و مشارکتکنندگان[12] اصلاحات انجام و نکات پیشنهادی، نیز لحاظ شد. اشتراک نظر در مورد کدها و طبقات مشابه از معیارهای مهم صحت داده‌ها در تحلیل محتوا است.

◀ درگیری مداوم،[13] تحلیل همزمان داده‌ها و بازخورد به پژوهش، تخصیص زمان کافی (۳۶): ضمن ارتباط مداوم با دانشجویان و اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش در مکان‌های ترجیحی خود آنان تلاش شد تا حسن ارتباط و تأمین فضای صمیمی و قابل‌اعتماد با آنان وسیله جلب داده‌های غنی و عمیق باشد.

اخلاقیات پژوهش: نکات زیر، در اخلاقیات پژوهش رعایت شده است:

✓ کسب رضایت کتبی و آگاهانه در فرآیند پژوهش:بیان هدف مطالعه، نحوه همکاری، روش‌های جمع‌آوری و ضبط داده‌ها، نقش پژوهشگر و مشارکت کنندگان در پژوهش، تأمین آسودگی و خلوت در مدت همکاری؛

✓ محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات: داشتن حق کناره‌گیری مشارکتکنندگان از پژوهش در هر زمان دلخواه و در در صورت درخواست در اختیار گذاشتن نتایج پژوهش.

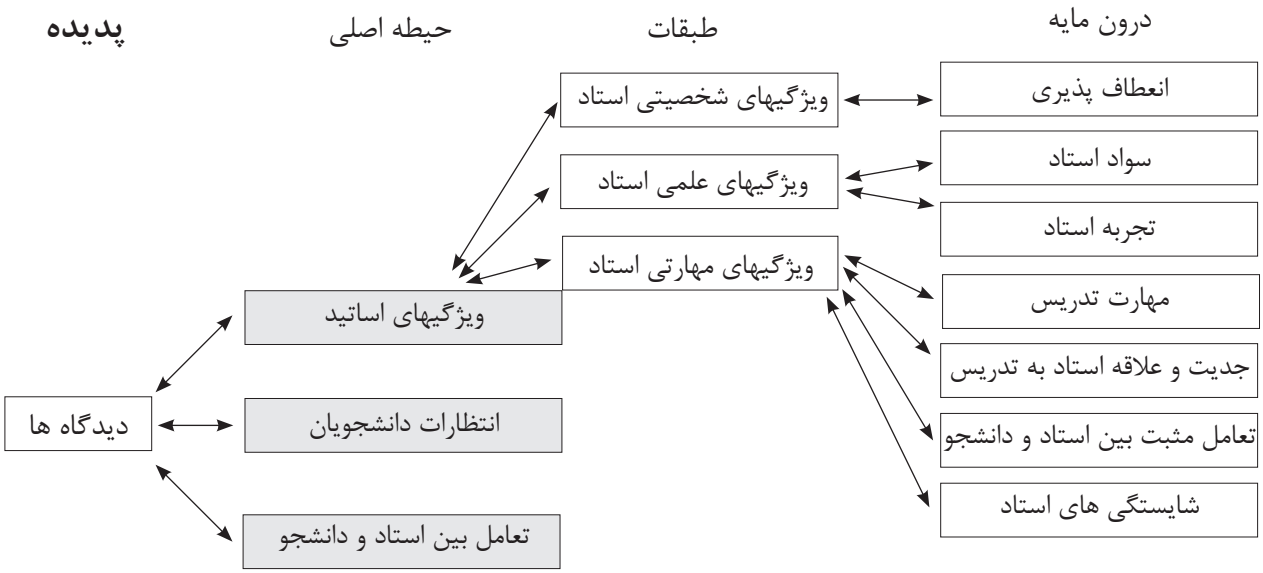
یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اصلی تحقیق: «درک دانشجویان و اساتید از یادگیری چگونه است؟» و با استفاده از تجزیه‌وتحلیل به روش مقایسه مداوم داده‌ها، یافته‌ها در سه حیطه ویژگی‌های اساتید، انتظارات دانشجویان و تعامل بین دانشجو و استاددسته‌بندی شد که در نمودار ۱ توصیف شده است.

8- analysis unit
9- reduction
10- data trustworthiness
11- peer check
12- member check
13- prolonged engagement

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

نمودار ۱. حیطه‌های اصلی، طبقات و درونمایه‌های به‌دست‌آمده برای تبیین شیوه‌های آموزش و یادگیری از دیدگاه اساتید و دانشجویان



۱- ویژگی‌های اساتید:

الف) ویژگی شخصیتی استاد- انعطاف‌پذیری: تجارب و اعتقادات شرکت‌کنندگان در مورد رفتار و ویژگی‌های شخصیتی استاد نشان می‌دهد که ارتباط قوی و مثبت بین انعطاف‌پذیری، نوآوری و سازشپذیری استاد و یادگیری مفید دانشجو وجود دارد. این شرکت‌کنندگان دلیل این انعطاف‌ناپذیری را با مفاهیمی مانند: «بی‌ارزش بودن» و «مهم نبودن دانشجو برای استاد»، «قرار دادن دانشجو و واحدهای درسی بهعنوان آخرین الویت حرفه‌ای استاد» و «در الویتبودن فعالیت‌های مالی خارج از تخصص استاد» توصیف کردند.

در این خصوص، یکی از مشارکت‌کنندگان اعتقاد خود را نسبت به انعطاف‌پذیری استاد این‌چنین بیان کرد: «... تفاوت یکی اینکه؛ من تو دانشگاه حس کردم اینکه واقعاً استادها دانشجو براشون مهم نیستش. نفعی که اون کاری که براشون باید انجام بدن براشون مهمه...» (**دانشجوی شماره دو بهداشت حرفه‌ای، ترم سه، بحث گروهی سوم**).

دارلینگ هاموند در سال۲۰۰۰ نتیجه می‌گیرد که تعامل بین متغیرهایی مانند: توانمندی کلامی، انعطاف و سازش‌پذیری، تسلط علمی، درک ارتباط تنگاتنگ تدریس و یادگیری، مهارت‌های خاص آموزشی و تجربه کلاسداری همه از ویژگی‌های شخصیتی مدرس محسوب می‌شوند و بر تدریس اثربخش مؤثر هستند (۳۷).

ب) ویژگی‌های علمی استاد: این ویژگی‌ها شامل سواد و تجربه استاد است.

- سواد استاد: تأثیر سطح سواد استاد از دو جنبه تبیین گردید. جنبه اول، که در آن بعضی از دانشجویان معتقد بودند که اساتید دارای علم بالاتر و به‌روزتر بوده و تأثیر مثبت در دستاوردهای حرفه‌ای دانشجویان دارند. بدین معنا که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم مطالب بهروزشده را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند. در خصوص به‌روز بودن اساتید یکی از شرکت‌کنندگان این‌چنین روایت می‌کند: «... متناسب با زمان باشه. دانش باید متناسب با زمان باشه .... حالا یه استاد دانشگاه این امکان پیدا میکنه میره خارج

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

از کشور، آموزش می‌بینه، آپدیت برمی‌گرده...» (**دانشجوی شماره یک تغذیه، ترم سوم در بحث گروهی یک**).

در این راستا، رسباچ در سال ۲۰۰۰ بیان می‌دارد که توسعه فناوری و مسئله جهانی‌شدن و تغییراتی که به دنبال آن تشدید می‌شود به معنای منسوخ‌شدن سریع آموخته‌های علمی و نیمه‌عمر کوتاه دانش است. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده، نیمه‌عمر دانش کسب‌شده در مدارس تقریباً ۲۰ سال، نیمه‌عمر دانش دانشگاهی ۱۰ سال و آموزش تخصصی حرفه‌ای و شغلی فقط ۵ سال است (۳۸).

جنبه دیگر تأثیر سواد استاد این بود که دانشجویان استاد متخصص را بیشتر قبول دارند که این سبب اعتماد و احترام به استاد می‌شود. این مفاهیم می‌تواند به عنوان متغیرهای اصلی در تغییر عملکرد مثبت اساتید باشد که در نهایت در یادگیری دانشجویان تأثیرگذار باشد. به‌طوریکه یکی از مشارکت‌کنندگان رشته بهداشت حرفه‌ای تخصص را با تجربیات عملی استاد درس توصیف می‌کند و تنها مدارک علمی را برای ساخت اعتماد، احترام و پذیرش آن کافی نمی‌داند: «... اکثر کسانی که اساتید ما هستن، قبلاً دانشجوی کارشناسی اینجا بودن و بدون فاصله از لیسانس به فوق‌لیسانس بعد دکترا. و زمینه تجربی نداشتن ... بقیه‌اش میشه کپی و پیست از اساتید خودش؛ اگه تازه استاد خوبی داشته باشیم...» (**دانشجوی شماره شش بهداشت حرفه‌ای ترم دو در بحث گروهی سوم**).

در هر دو بعد، شرکت‌کنندگان بر بار علمی اساتید تاکید داشتند که این مکانیسم به روشنی می‌تواند در ارائه درس، عملکرد اساتید و ایجاد انگیزه در دانشجویان خود را نشان دهد. بدین معنا که دانشجویان معتقد بودند این سواد می‌تواند تأثیر مثبت در یادگیری و اعتباربخشی آنان شود. در این خصوص یک شرکت‌کننده بیان کرد: «... بعد یه مسئله دیگهام هستش؛ که از نظر سطح علمی چون یه کم اصلاً خیلی سطح سوادشون پائینه، مجبور میکنن دانشجو کارشون انجام بده، دانشجو به علم این‌ها برسه...» (**دانشجوی شماره یک بهداشت حرفه‌ای ترم سه در بحث گروهی سوم**).

در مقابل اساتید بیان کردند که شرکت در کارگاه‌های علمی و سمینارها و کنگره‌های علمی و نیز فرصت‌های مطالعاتی می‌تواند منجر به ارتقاء علمی آنان شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این خصوص بیان کرد:

> ...حالا بحث کارگاه هست، فرصت مطالعاتی هست. باید ببینه یعنی همه چی باید به‌روز باشه ..... به نظر من باید حتماً توانمندی اعضای هیئت‌علمی جزء اصلی‌ترین تربیت نیروها یا تقویت ارتقاء مثلاً اعضا هیئت‌علمی باشه. که یعنی امتیاز اولی که برای اون جا اعتماد دانشجو مطرح میشه نه انگیزش.... الان همین که خود دانشگاه تلاش زیاد نمیکنه که توانمند بکنه هیئت‌علمیش رو... (**استاد شماره پنج دارای مدرک دکترا در بحث گروهی چهارم**).

- تجربه استاد: از دیدگاه اکثریت شرکت‌کنندگان (اساتید و دانشجویان) سالهای تدریس استاد در فراگیری دانشجویان به‌ویژه در دوره‌های عالی اثربخشی زیادی ندارد. آنچه به‌روشنی در داده‌ها نشان داده شد اثر تجربه عملی استاد در پیامدهای فراگیری دانشجویان بود. یکی از شرکت‌کنندگان در خصوص تجربه عملی استاد این‌چنین روایت کرد: «... اساتید ما وقتی دکترا می‌گیرن مثل کشورهای دیگه بخوان ازشون ۱۵ سال برن تو فیلد کار عملی کنن، تحقیق کنن. وقتی که می‌گین کولین استراز کارکنم، کاملاً برات اینو حلاجی کنن. بگن اینجاش اینجوریه، اونجاش اینجوریه ...» (**دانشجوی شماره چهار بهداشت حرفه‌ای ترم سه در بحث گروهی سوم**).

نتیجه مطالعه حاضر با پژوهش نیا و همکاران در سال ۲۰۰۴ که در فراتحلیل خود ارتباط معناداری بین سال‌های تجربه تدریس معلم با دستاوردهای دانشجو بهدست نیاورد، همخوانی داشت (۳۹). هر دو گروه شرکت‌کننده (استادان و دانشجویان) به اهمیت سابقه کار و تجربه در فیلد (بهخصوص قبل از استخدام) که منجر به افزایش توانایی اساتید در درک مفاهیم نظری و تصویرسازی این مفاهیم برای دانشجویان در محیط کلاس می‌شود، تاکید شد. این مقوله در نهایت می‌تواند منجر به ارتقاء سطح یادگیری و نگرش مثبت دانشجویان به روش تدریس استاد و نیز عمیقتر شدن یادگیری دانشجویان گردد. همچنین این موضوع در بین دانشجویان مطرح شد که استادی فاقد تجربه کاری در عرصه و در دروسی که نیاز به توانایی‌های کاربردی است، نمی‌تواند به اهداف یادگیری دست یابد و این امر منجر به بی‌انگیزگی دانشجو برای حضور در کلاس می‌شود.

یکی از شرکت‌کنندگان در زمینه اهمیت تجربه استاد در

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

بالین، دیدگاه خود را این‌گونه بیان می‌کند: «... من فکر می‌کنم که اگر کسی بالین کارنکرده باشه، یعنی قسمت تجربه رو تعریف نکرده باشه، یعنی آزمون و خطا نباشه، به هیچ‌وجه نمی‌تونه بیاد درس رو بده...» **(استاد شماره دو، دارای مدرک دکتری، در بحث گروهی چهارم)**.

ج: ویژگی‌های مهارتی استاد: این ویژگی ها عبارتاند از مهارت‌های تدریس، جدیت و علاقه استاد به تدریس، تعامل مثبت بین استاد و دانشجو و شایستگی‌های استاد.

- مهارت‌های تدریس:[۱۴] دانشجویان تأکید داشتند که علاوه بر سواد و تخصص، مهارت تدریس استاد نیز مهم است. در این خصوص، اظهارات یکی از دانشجویان به این شرح بود: «... استاد میاد سر کلاس. پاورپوینتش رو مثل ما که اولین بار داریم پاورپوینتش می‌بینیم، ایشون هم اولین بارشه داره پاورپوینتش می‌بینه ... خوب بابا تو که داری تدریس می‌کنی، قبلش یه نگاه کن شاید چهارتا سؤال ازت بپرسن...» **(دانشجو شماره پنج تغذیه ترم سه بحث گروهی دوم)**.

در رابطه با اهمیت توجه به سبک تدریس، دیدگاه‌های متعددی وجود دارد؛ از جمله دان بر این نکته تأکید کرده است که اگر بر کیفیت تدریس تمرکز نشود،امکان اصلاح رفتار و به دنبال آن یادگیری اتفاق نخواهد افتاد. همچنین وی معتقد است که یک تدریس خوب بستگی به آشنایی مدرس با انواع سبک‌های تدریس دارد (۴۰) چرا که علت اصلی تناقض بین یاد دهنده و یادگیرنده، تطابق نداشتن مواد آموزشی با نیازهای متعدد فراگیران و آگاهی کم اساتید از تنوع سبک‌های تدریس است (۴۱-۴۲).

استادی که با الگوها و روش‌های مختلف تدریس و نیز همزمان با آن شناخت کافی از فراگیران داشته باشد، باعث ارتقاء یادگیری می‌شود. در گروه اساتید به روش‌های و الگوهای مختلف تدریس مانند «معلم محوری»، «دانشجو محوری»، «ایفای نقش»،[۱۵] «دستورالعمل[۱۶]» و «بحث گروهی»[۱۷] و غیره اشاره شد.

یک شرکت‌کننده دیدگاه خود را درباره مهارت‌های حرفه‌ای استاد این‌گونه بیان کرد:

...من مثلاً تکلیف می‌دم ... هم تئوری هم توی بالین تکلیف می‌دم .... بالین میگم باید بالا سر مریض ... پیاده‌اش کنید، تحویل من بدید. اجراش می‌کنن. یعنی فرد در حقیقت role play انجام می‌ده ... ولی تئوری وقتی شما دارید الگوی نظریه‌پردازی رو می‌گی، دیگه چه الگویی رو می‌تونه استفاده بکنه جزء سخنرانی برنامه‌ریزی‌شده ... ولی در رابطه با اینکه مثلاً حالا استاد مانور بده، بگه که خوب روش‌های مختلف تدریس وجود داره، شما به عنوان یه معلم چیکار می‌کنی، بیایم این رو توی چالش بذاریم. آیا این معلم خوبی یا این یک روش تدریس بهتر یا این روش بهتره ور اون دیگه میشه group discussion که افراد میان.... **(استاد شماره سه، دارای مدرک دکترا، در بحث گروهی چهارم)**.

تعدادی از اساتید به نقش ارزشیابی اولیه[۱۸] از دانشجویان در شروع ترم تحصیلی برای شناخت سطح علمی آنان جهت استفاده از روش‌های مناسب تدریس اشاره‌کرده‌اند که باعث ارتقاء یادگیری دانشجویان می‌شود. در ادامه و تأیید نظر فوق یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در جایی دیگر این‌گونه بیان می‌کند:

«... در رابطه با نوع روشی که انتخاب می‌کنم برای تدریسم .... اولاً هم مقطع دانشجویان رو در نظر می‌گیرم هم اینکه چه نوعی درسی رو که میخوام بدهم ... بله توی هر جلسه که میریم یه روشی رو می‌گیرم .... بعد از دانشجویان میخوام که ارزشیابی بکنن و نظرسنجی می‌کنم که کدوم یکی از این کلاس‌های من پرزنت خوبی بود .... در کدوم روش دریافتتون بیشتر بود. بعد بر اساس حرکتی که بعد از چند جلسه اول داشتم ... اگر دانشجو احساس رضایت کردن، اون روش رو تا آخر ادامه می‌دم... **(استاد شماره چهار، دارای مدرک دکترا، در بحث**

14- teaching methods
15- role-playing
16- guide line
17- group discussion
18- pretest

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

گروهی سوم)

اساتید بیان داشتند که گذراندن واحدهایی مانند آموزش مهارت تدریس (تئوری، عملی و بالینی) در هنگام تحصیل در مقاطع ارشد و به خصوص دکترا می‌تواند در ارتقاء سطح آموزش اساتید کمککننده باشد. استادی با سابقه ۱۴ ساله تدریس بیان کرد: «...به‌طورکلی وقتی کسی میره مقاطع بالاتر تحصیل میکنه، یکی از مهارت‌هایی که اصولاً باید یاد بگیره اینکه مدرس هم باشه...» **(استاد شماره یک، دارای مدرک دکترا، در بحث گروهی دوم)**

شرکت‌کننده‌ای در خصوص توانایی انتقال اطلاعات به دانشجویان بیان کردند: «... وقتی میخواد چیزیی بگه، باید اونو بتونه خوب بگه؛ اصلاً آپدیت بگه... ما نمیدونیم علمش داره یا نه. اما چیزیی هم که داره انتقال نمیتونه بده... **(دانشجو شماره نه تغذیه، ترم دو در بحث گروهی سوم)**.

• **جدیت و علاقه استاد به تدریس**: شرکت‌کنندگان دانشجو معتقد بودند که اکثریت اساتید بهعلت فرهنگ حاکم «نگاه از بالا به پایین»، «منفعت‌طلبی فردی» و «دغدغه‌های کاری- اجتماعی متعدد» دیگر در تدریس جدیت ندارند. در نتیجه، این امر باعث بی‌ارزش تلقیکردن واحد درسی و بی‌توجهی نسبت به دانشجو میشود. یکی از مشارکت‌کنندگان در خصوص عدم ارزش‌گذاری استاد به تدریس و دانشجو این‌چنین روایت کرد:

... همین که برای دانشجو ارزش قائل نیستند، نه برای تدریسشون ارزش قائل‌اند، نه به اینکه استاد راهنماشون که باید همکاری کنن. بعد براشون ارزش نداره. این شخص به عنوان دانشجوشونه. حالا فردا شاید این شخص هم اون مقامش از تو بالاتر بشه؛ از نظر علمی. ولی اصلاً بهش هیچ ارزشی قائل نیستند. در حد یه بچه دبیرستانی باهات برخورد می کنن... **(دانشجو شماره چهار بهداشت حرفه‌ای ترم سه، در بحث گروهی چهارم)**.

در مقابل، اکثریت اساتید شرکت‌کننده کم بودن انگیزه خود را ناشی از نداشتن توانمندی کافی، عدم استفاده از پتانسیل‌های بالقوه استاد و غیرفعال بودن دانشجو می‌دانستند و تاکید میکردند که در گذر زمان این عارضه مانع اصلی در مسیر نوآوری آنان می‌شود و همچنان ذکر کردند که فقدان اعتمادبه‌نفس و عدم توانایی دانشجویان در مطالعه پویا و مستقل نیز می‌تواند مانعی در ایجاد فضای مناسب برای یادگیری در کلاس شود.

مطالعات دیگر نیز نشان دادند که جدیت معلم در تدریس و یادگیری با ارتقاء دستاوردهای دانشجو ارتباط دارد (۳۷، ۴۳). اگر چه جدیت در تدریس و انگیزش درونی مفاهیمی یکسان نیستند، اما پاتریک، هیسلی و کامپلر در سال ۲۰۰۰ پیشنهاد می‌کنند که معلم جدی می‌تواند بهگونهایی رفتار کند که انگیزه‌مندی وی نسبت به فعالیت‌های آموزشی را منعکس کند و الگویی باشد تا دانشجو بتواند از وی تبعیت کند (۴۴).

◄ **تعامل مثبت بین استاد و دانشجو:** اکثر دانشجویان بر تأثیر درک متقابل،[19] احترام بی‌قید و شرط، خودآگاهی و عدم سوگیری استاد بر یادگیری، نگرش و دستاوردهای علمی-حرفه‌ایی خود تأکید داشتند. از دیدگاه این شرکت‌کنندگان بی‌اهمیت بودن دانشجو و نیز کلاس برای استاد مانع تعامل مثبت بین آنان و استاد در حین تدریس و یا در محیط خارج از کلاس می‌شود. در این خصوص، اظهارات یکی از دانشجویان این بود:

... همین که برای دانشجو ارزش قائل نیستند؛ نه برای تدریسشون ارزش قائل‌اند، نه به اینکه استاد راهنماشون که باید همکاری کنن. بعد براشون ارزش نداره این شخص به عنوان دانشجوشونه. حالا فردا شاید این شخص هم اون مقامش از تو بالاتر بشه از نظر علمی. ولی اصلاً بهش هیچ ارزشی قائل نیستند. در حد یه بچه دبیرستانی باهات برخورد می‌کنن....» **(دانشجو شماره چهار بهداشت حرفه‌ای ترم سه، در بحث گروهی چهارم)**.

◄ **شایستگی‌های استاد:**[20] از دیدگاه دانشجویان، شاخصهای مورد نیاز شایستگی استاد برای تدریس اثربخش عبارت بودند از: احساس مسئولیت، احترام به دانشجو، ارزش‌گذاری مناسب به درس و دانشجو، تخصص- تجربه عملی و نیز تسلط علمی. دانشجویان نیز بیان داشتند که رعایت نظم و انضباط استاد نیز می‌تواند تأثیرگذار در فرایند

19- Empathy
20- competencies

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

یادگیری دانشجویان باشد. اینمورد را یکی از دانشجویان اینگونه توصیف میکند:

«... یه استاد داریم زودتر از بیست دقیقه به ۹ نمیاد. بعد طول میکشه تا درس شروع کنه. تا ۹ طول می‌کشه؛ یعنی ۱ ساعت ما نشستیم تا این استاد بیاد. بعد از اونور زنگ تفریح ما رو میگیره؛ استاد بعدی بلافاصله میاد سرکلاس... **(دانشجوی شماره هفت بهداشت حرفه‌ای ترم دو در بحث گروهی سوم)**

در این راستا فلدوسن در سال ۱۹۹۷ اصطلاح «شایستگی» را مهارت ویژه و یا مهارت تنظیم‌شده برای تدریس مؤثر تعریف می‌کند. توسعه تخصصی استاد، تسلط بر محتوای علمی، پیش آمادگی برای اجرای تدریس، هدفمند کردن کلاس، سازمان‌دهی یادگیری فعال، ارتباط مثبت و محترمانه با دانشجو، توجه به تفاوت‌های فردی و تماس‌های مداوم دانشجو با استاد و برعکس، که مورد تأکید مطالعات دیگر نیز بوده است، جز این مهارت‌هاست (۴۵).

۲-انتظارات دانشجویان: این انتظارات شامل موقعیت رجعی، ارزشیابی اساتید، مشارکت فعال در برنامه‌ریزی آموزشی و مهارت‌های یادگیری است.

◄ **موقعیت رجعی:**[21] دانشجویان بیان داشتند که نظام آموزشی در کشور ما بیشتر نظریه‌محور است و دانشجویان بعد از فراغت از تحصیل هنوز الفبای کارهای عملی را نمی‌دانند. بنابراین، همزمانبودن نظریه با عملی می‌تواند در موفقیت آنان نقش چشمگیری داشته باشد. یکی از شرکت‌کنندگان انتظارات خود را نسبت به استاد اینگونه بیان کرد: «...من می‌گم مقطع ارشد ۵۰ درصدش تئوری باشه ۵۰ درصدش کارای عملی باشه.... رفتیم پیش استاد گفتیم خانم ما میخوایم بریم توی فیلد. همین چیزایی که گفتید عملی یه بار انجام بدیم...چیکار باید بکنیم ....» **(دانشجوی شماره یازده، بهداشت حرفه‌ای ترم سوم در بحث گروهی یک)**.

احمدی و همکاران در مطالعه خود نیز نشان دادند که از دیدگاه دانشجویان، لازمه یادگیری قرار گرفتن در شرایط بالینی و عملی (پرکتیکال) مناسب است و کلاس‌های نظری نمی‌توانند به خوبی پاسخگوی نیازهای آموزشی باشد (۴۶). وایت، لونگتون و فاوست نیز مشخص کردند که در مقطع کارشناسی‌ارشد باید زمینه‌های ایجاد فرصت‌های کسب مهارت‌های بالینی و عملی در تحصیل فراهم شوند (۴۷).

دانشجویان، یک از دلایل بی‌انگیزگی خود را عدم آگاهی از آینده شغلی بیان کردند. بنابراین، این ارتقاء تحصیلی نیز نمی‌تواند به‌صورت مستقیم در شرایط دانشجو تأثیرگذار باشد و باعث کاهش انگیزه برای انجام فعالیت‌های آموزشی می‌شود. به عبارت دیگر، قرار گرفتن در موقعیت‌های مشابه کاری نه تنها موجب افزایش آگاهی و شناخت دانشجو نسبت به حیطه کاری در آینده می‌گردد بلکه انگیزه یادگیری را در آنان افزایش می‌دهد. یک مشارکت‌کننده در این خصوص بیان کرد: «...دانشجویان بهداشت باروری میگن که ما نمیدونیم از ما می‌پرسن چیکاره می‌خواییم بشیم. ما نمی‌دونیم که چیکاره می‌خواین بشین. خوب این چیکاره بودن مطمئنم که هنوز دانشجویان نمی‌دونم...» **(استاد شماره دو، دارای مدرک دکترا، در بحث گروهی چهارم)**.

روان‌شناسان، ضرورت توجه به انگیزه در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها یادآور شده‌اند (۴۸). در این راستا، محمدی‌مهر و همکاران در مطالعه کیفی در سال ۱۳۹۰ بیان می‌دارند که داشتن انگیزه در یادگیری، محرک فرد در دنبال کردن مطالب علمی است که باید مورد توجه قرار گیرد (۴۹). چنانچه در مطالعه کاسکان و دمیرل نیز نشان داده شد که انگیزه و پشتکار به عنوان عوامل مؤثر در یادگیری در بین دانشجویان است (۵۰).

◄ **ارزشیابی اساتید:** یکی از نکاتی که می‌تواند منجر به تغییرات در عملکرد اساتید شود، ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان است. یکی دیگر از شرکت‌کنندگان انتظارات خود را این‌گونه خصوص بیان کرد:

.... به ما میگن اساتید ارزشیابی کنید و یه فرمهایی به ما ... بچه‌ها میدونن وقتی استادی هیئت‌علمی هست ما هر چقدر هم بنویسیم نه تغییری توی استاد و نه تو رفتارش دیده میشه و هیچ کس براش مهم نیست، .... ما اصلاً نظراتمون در مورد اینکه استادمون چی باشه، اینکه استادمون سر

21- reversionary conditions

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

کلاس میاد، ما ازش چیا می‌خوایم، هیچ تاثیریی نداره... **(دانشجوی شماره سیزده بهداشت حرفه‌ای ترم دو در بحث گروهی سوم)**.

ارزشیابی استاد به عنوان یک راهبرد مهم برای ارتقاء کیفیت آموزشی مورد توجه دانشگاه‌ها است. به همین جهت مراکز آموزش‌عالی برای تعیین شایستگی اساتید خود ملاک‌هایی را تعیین می‌کنند و بدین وسیله عملکرد آن‌ها را از طریق فرایندی مدون مورد ارزشیابی قرار می‌دهند، در حقیقت هدف ارزشیابی بهبود کیفیت تدریس و ارتقای اثربخشی آن است (۵۱).

سیف در کتاب «روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی» آموزشی ارزشیابی استاد را از پیچیده‌ترین انواع ارزشیابی‌ها به دلیل کماعتباری، بی‌دقتی وسایل و روش‌های سنجش و اندازه‌گیری مورد استفاده میداند و اعتقاد دارد شیوه‌های به‌کاررفته روش‌های ارزشیابی نمی‌تواند اطلاعات مناسب را ارائه نماید (۵۲).

◀ **مشارکت فعال در برنامه‌ریزی آموزشی:** استفاده از نظرات دانشجویان در تدوین و تنظیم برنامه‌های آموزشی مانند زمان‌بندی کلاس‌ها و امتحانات و غیره نیز می‌تواند در ارتقاء سطح یادگیری اثرگذار باشد. یکی از شرکت‌کنندگان بیان کرد: «...مثلاً تو دانشگاه قبلی ... خود بچه‌های ارشد تاریخ امتحاناشون تعیین می‌کردن. بچه‌ها که اهواز درس خونده، میگه دست خودمون بود. اما اینجا نمیزارن بچه‌ها خالت کنن ...» **(دانشجوی شماره یک تغذیه، ترم سوم در بحث گروهی یک)**.

◀ **مهارت‌های یادگیری:**[۲۲] یکی از موارد آموزشی مهم در مقطع تحصیلات تکمیلی، پایان‌نامه است؛ که از دیدگاه دانشجویان، علل اصلی دشوار بودن تکمیل آن، کم توجهی اساتید است. درحالی‌که اساتید بیان کردند که نداشتن مهارت‌های دانشجویان مانند جستجوی مقالات، عدم آشنایی با فیلد کاری، نداشتن انگیزه از دلایل استرس و اضطراب در رابطه با این مقوله می‌باشد.

یک شرکت‌کننده در ارتباط با مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان در یادگیری و اهمیت پایان‌نامه که مورد تأیید سایر شرکت‌کنندگان نیز بوده است، این‌گونه بیان می‌کند: «... بله پایان‌نامه یه چیز بزرگیه. به همون اندازه هم می‌تونه خواب آدم مختل بکنه. ولی علت اینکه اینها این قدر اضطراب می‌کشن، برای اینکه اون مهارت لازم که ما اساتید از اونها میخوایم رو ندارن. در نتیجه اضطراب می‌گیرن...» **(استاد شماره چهار، دارای مدرک دکترا، در بحث گروهی دوم)**.

در تأیید روایت فوق، از مشارکت‌کنندگان یکی از دغدغه‌های ذهنی خودشان را پایان‌نامه بیان نموده است که مورد تأیید سایر شرکت‌کنندگان نیز بوده است: «... ما هنوز عنوان پایان‌نامه رو انتخاب نکردیم، بعدش میگن زود باشین وقت تموم شد... باید آموزش هم زمان بزارن براش، از نظر زمان دچار مشکل می‌شه. چون بالاخره یه ترم باید زودتر تموم کنه، برای پروپوزالش تحویل بد...» **(دانشجوی شماره ده بهداشت حرفه‌ای ترم دو در بحث گروهی چهارم)**.

۳- تعامل بین استاد و دانشجو: طبق داده‌ها، تعامل بین استاد و دانشجو با مفاهیمی مانند هویت علمی، موجودیت فرد، اهمیت فرد و موقعیت عاطفی توصیف شد. اگرچه این موارد در نگاه اول تأثیر مستقیم بر ساختار تدریس ندارد، اما به‌صورت غیرمستقیم می‌تواند در جهت یادگیری دانشجویان تأثیرگذار باشد. یک مشارکت‌کننده در این خصوص بیان داشت:

> ... همین که برای دانشجو ارزش قائل نیستند، نه برای تدریسشون ارزش قائل‌اند، نه به اینکه استاد راهنماشون که باید همکاری کنن. بعد براشون ارزش نداره. این شخص به عنوان دانشجوشونه، حالا فردا شاید این شخص هم اون مقامش از تو بالاتر بشه؛ از نظر علمی. ولی اصلاً بهش هیچ ارزشی قائل نیستند. در حد یه بچه دبیرستانی باهات برخورد میکنن... **(دانشجو شماره چهار بهداشت حرفه‌ای ترم سه، در بحث گروهی چهارم)**

از دیدگاه دانشجویان، یکی از عواملی که می‌تواند به‌طور غیرمستقیم در یادگیری اثر داشته باشد نقش حمایتی و هدایتی اساتید در شکلگیریی رابطه عاطفی پایدار و نیز بالا بردن انگیزه و اعتماد دو طرفین اشاره کرده‌اند. همچنین همین شرکت‌کننده به نقش و جایگاه هدایتی استاد راهنما

22- Learning methods

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

در ارائه پایان‌نامه اشاره داشته است: «... مثلاً استاد راهنما خودش تو جلسه دفاع به دانشجو میگه دوز که گرفتی کافی نبود. خوب چرا اینو موقعی که دانشجو داشته کار می‌کرده نگفتی.... یعنی چیزی به عنوان استاد راهنما نداره...» **(دانشجوی شماره یک تغذیه، ترم سوم، بحث گروهی یک)**

دانشجویان اشاره کردند که اهمیت دادن به نقطه‌نظرات و تفکرات دانشجو می‌تواند در شکل‌گیری ارتباط آنان با اساتید موثر باشد و منجر به اثر مستقیم در روند آموزش و یادگیریی شود. در تأیید دیدگاه سایر دانشجویان، یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان نظر خود را این‌گونه تبیین می‌کند: «... در طول ترم بهمون جزوه نمیدن. بعدش که میگیم فرجه، مسخره‌مون می‌کنن؛ می‌گن فرجه میخواین چیکار تو طول ترم میخونیدن. حالا تو طول ترم آنقدر به ما کار میدن، آنقدر ارائه داریم [که] فرصت نمی‌کنیم» **(دانشجوی شماره شش بهداشت حرفه‌ای ترم دو در بحث گروهی سوم)**.

هر دو گروه شرکت‌کننده در این تحقیق به نقش علاقه و انگیزه در ایجاد یادگیری اشاره داشتند. گروه اساتید به این موارد اشاره داشتند: فعال نبودن دانشجو در فعالیت‌های آموزشی مانند «حضور مرتب در کلاس»، «انجام تکالیف داده‌شده»، «انجام فعالیت‌های فوق‌العاده» و «بازدیدهای علمی» و در مقابل در گروه دانشجویان به بی‌انگیزه بودن اشاره کرده‌اند.

شرکتنکردن دانشجو در فعالیت‌های آموزشی را به‌طور مستقیم ناشی از بی‌علاقه بودن آنان دانسته‌اند و در این خصوص بیان کرد:

> ..... ما بازدید گذاشتیم. خدا شاهد از ۱۰ نفر ۴ نفر اومده بودن.، یکیشون گفتش بچه‌دار بودم. یکیشون گفت دیر رسیدم؛ آخه خواب موندم... یکی گفتش که نتونستم از کارم اجازه بگیرم. هر کدوم بهانه‌هایی که برای من بهانه‌های مسخره است... **(استاد شماره شش، دارای مدرک دکترا، در بحث گروهی اول)**

بحث

هر چند ساختار آموزش و یادگیری در مقطع تحصیلات تکمیلی یک پدیده پیچیده است ولی مطالعه حاضر نشان داد که تجربه، هوش و ذکاوت، سواد، انگیزه، انسانیت، ارتباط با دانشجو و حرفه‌ای بودن استاد با اثربخشی تدریس و پیامدهای فراگیری مرتبط است. در امر آموزش و تدریس، نقش استاد به عنوان فرد آموزش‌دهنده در رسیدن به هدف‌های تعلیم و تربیت و نیز وسیله‌ای که برنامه تحصیلی توسط او به اجرا در می‌آید، انکارناپذیر است. از طرفی، اعضای هیات علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی، که جزء با ارزش‌ترین عناصر آموزش هستند، وظیفه آموزش و تدریس دانشجویان بر عهده آنان قرار دارد.

لذا آموزش دادن این افراد در رابطه با راهکارهای آموزشی و یادگیری موثر و کارآمد از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی و بازآموزی برای مدرسان ضروری به نظر می‌رسد. با استفاده از تحقیقات کیفی برای دریافت دیدگاه مدرسین و دانشجویان، از یک طرف، می‌تواند تجارب وسیعی را در اختیار برنامه‌ریزان آموزشی قرار دهد و از طرف دیگر می‌تواند فاصله بین تئوری های کلاسیک آموزشی و مشکلات و موانع علمی اجرای این نظریه‌ها را در عمل کاهش داده و نقش مهمی در رویکرد واقع‌گرایانه مسئولین و برنامه‌ریزان نسبت به وضعیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایفا کند. با توجه به اهمیت یادگیری و آموزش پیشنهاد می‌شود با انجام پژوهش‌های عملکردی راهکارهای مناسب آموزشی شناخته شود.

سپاسگزاری

پژوهشگران از کلیه دانشجویان و اساتیدی که بدون همکاری آن‌ها انجام این پژوهش امکان‌پذیر نبود، قدردانی می‌نمایند. در ضمن این طرح با پشتیبانی مالی معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی تهران و مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران با شماره کد مصوب ۳۸۲ بوده است.

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

References

1. Assadullahi P, Afshari P. [The comparison of tutors' and students' opinions in respect to present academic condition]. Iranian Journal of Medical Education 2002; 2(0): 5-14. [in Persian]

2. Bazrafkan L, Nikseresht AR. [Barrasye didgahe asatide daneshgahe oloom pezeshki piramoone tadvine tarhe dars dar sharayete mojood]. Iranian Journal of Medical Education 2002; 2(1): 28. [in Persian]

3. Azizi F, Khanzadeh A, Hosseini M. Survey Learning styles based on Kolb's theory in medical students of Qazvin University of Medical Sciences in 2001. Iranian Journal of Medical Education 2006; 7: 87. [in Persian]

4. Bardes CL, Hayes JG, Falcone DJ, Hajjar DP, Alanso DR. Measuring Teaching: A Relative Value Scale in Teaching. Teaching and Learning in Medicine 1998; 10(1): 40-3.

5. Artiles AJ. Assessing the link-between teacher cognition, teacher's behaviors, and pupil responses lessons. Teaching and Teacher Education 1994; 10(5): 465-81

6. Hartley S, Gill D, Carter F, Walters K, Bryant P. Teaching Medical Students in Primary and Secondary Care: a resource handbook. Chapter 8: Teaching in Clinical Setting. [Cited 2012 Feb 12]. Available from: http://demo.idocscript.com/ddata/127.pdf

7.Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd ed. 2001: Longman: Pearson Education Ltd.

8.Nunan D, Lamb C. The Self-Directed Teacher, Managing the Learning Process. 1996: Cambridge: Cambridge University Press.

9. Stark P. Teaching and learning in the clinical setting: a qualitative study of the perceptions of students and teachers. Medical Education 2003; 37: 982-975.

10. Djemal S, Robinson PB, Goodsman D. Undergraduate dental students' general perception of teaching and learning. Journal of Dental Research 2000;79(5): 1207.

11. Freeth D, Fry H. Nursing students' and tutors' perceptions of learning and teaching in a clinical skills centre. Nurse Education Today 2005; 25: 282-272.

12.Chadha R, Watson C, Wang Y, Green P. College student perceptions of teaching and learning quality. Education Tech Research Dev2007; DOI 10.1007/s11423-007-9079-9.

13.Frick TW, Chadha R, Watson C, Wang Y, Green P. Teachers' perceptions of teaching and learning in a knowledge- building community: An exploratory case study. Learning, Media and Technology 2006; 31(2): 148-133.

14. National Committee of Enquiry into Higher Education, in Higher Education in the Learning Society 1997. Report of the National Committee: London.

15. Towle A. Staff development in UK medical schools. Medical Education in the Millennium, ed. B. Jolly, Rees, L. 1998, Oxford: Oxford University Press. 205–210.

16.Mintzes JJ. Relationships between student perceptions of teaching behavior and learning outcomes in college biology.

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

Journal of Research in Science Teaching 2006؛ 19 (9):794-789.

17.Gebhard JG, Oprandy R. Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices1999؛. Cambridge: Cambridge University Press.

18. Liu Y, Huang C. Concerns of Teachers about Technology Integration in the USA. European Journal of Teacher Education 2005; 28(1): 47-35.

19.Christou C, Eliophotou-Menon M, Philippou G. Teachers' Concerns Regarding the Adoption of a New Mathematics Curriculum: An Application of CBAM. Educational Studies in Mathematics 2004; 57(2):157- 76.

20. Swennen A, Jörg T, Korthagen F. Studying Student Teachers' Concerns, Combining Image-Based and More Traditional Research Techniques. European Journal of Teachers Education 2004; 27(3): 265-83.

21. Capel S. Secondary Students' Development as Teachers over the Course of a PGCE Year. Educational Research 2001; 43(3): 247-61.

22. Hui EKP. Hong Kong students' and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation. Educational Research 2001; 43(3): 279-94.

23. Zafarghandi MR, Fotouhi A, Rezaei A, Sadeghniat Kh, Mehrdad R. [An opinion poll of the faculty

members of Tehran university of medical sciences about the problems of the university and faculties,

November and December 97]. Journal of Tehran Medicine Faculty 1998; (4): 87-91. [in Persian]

24. Morgan DL. Focus Groups as Qualitative Research. 2nd ed: Newbury Park, California: Sage 1997.

25. Krueger RA. Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. 2nd ed: London: Sage 1994.

26. Vikis EA, Mihalynuk TV, Pratt DD, Sidhu RS. Teaching and learning in the operating room is a two-way street: Resident perceptions. The American Journal of Surgery 2008؛ 195: 594-98-594.

27. Brownlee J, Walker S, Lennox S, Exley B, Pearce Sh. The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. High Educ.

28. Brownlee J. Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. Asia Pacific Journal of Teacher Education & Development 2001. 4(1): 190-167.

29. Moore WS, Understanding learning in a postmodern world: Reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development. Personal epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing, ed. I.B.H.P.P.Eds. 2002: New Jersey: Lawrence Erlbaum. 36-17.

30. Phan HP. Exploring epistemology beliefs and learning approaches in context: A sociocultural perspective. Electronic Journal of Research in Educational Psychology2008.793-822 ؛6(3) :

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

31. GarciaRos R, Perez F,Talaya I. New universitystudents'instructionalpreferences and how these relate to learning styles and motivational strategies. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 2008؛. 6(3): 570-547.

32. Strauss A. Corbin H. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. 1998: Thousand Oaks, CA: Sage.

33. Polit DF, Beck CT. (2006) Essentials of Nursing Research. 6th Ed. Philadelphia: lippincott Co, P:14 & 404.

34. Graneheim UH, Lundman B. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Education Today 2004, 24: 112-105.

35. Krippendorff K. Content analysis: an introduction to its methodology. Thousand Oaks 2004, CA: Sage.

36. Adib M, Parvizy S & Salsali M. (1386). Qualitative Research Methods, Tehran: Boshra.

37. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives20001)8 ؛). Retrieved from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/

38. Rossbach HG. Life-long Learning in the Perspective of Primary School Education. European Early Childhood Education Research Journal 2000; 8(2): 88-73.

39. Nye B, Konstantopoulos S, & Hedges LV. How large are teacher effects? Educational Evaluation and Policy Analysis 2004; 26(3): 257-237.

40. Dunn R, Deckinger E, Withers P, Katzenstein H. Should college students be taught how to do homework? The effects of studying marketing through individual perceptual strengths. Illinois School Research and Development Journal 1990; 26(3):113-96.

41. Harden RM, Crosby J. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. Med Teach 2000; 22(4): 334-47.

42. Keri G. Degrees of congruence between instructor and student styles regarding student satisfaction. Radical Pedagogy 2002; 4(1): 50-42.

43. Hattie JA. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge 2009.

44. Patrick BC, Hisley J, & Kempler T. What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. The Journal of Experimental Education 2000; 68(3), 217-236.

45.Feldhusen JF. Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education 1997(2nd ed., pp. 547-552), Boston: Allyn & Bacon.

46.Ahmadi-Abhari S, Soltani A, Hosseinpanah F. Knowledge and attitudes of trainee physicians regarding evidence based medicine:

A questionnaire survey in Tehran, Iran. J Eval Clin Pract 2008; 14(5):775-9.

47. Whyte D, Lugton J, Fawcett T. Fit for purpose: the relevance of Masters

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]

preparation for the professional practice of nursing. A 10-year follow-up study of postgraduate nursing courses in the University of Edinburgh. J Adv Nurs 2000; 31(5): 1080-1072.

48. Shahraray M (Translator). [Angizesh dar taalim va tarbieyat]. Pintrich P, Shonk D (Author). Tehran: Elm.2007. [in Persian]

49. Mohammadimehr M, Malaki H, Abbaspour A, Khoshdel A. [Investigation Necessary Competencies for Life Long Learning in Medical Students]. Iranian Journal of Medical Education 2011; 11(8): 961-975. [in Persian]

50. Coskun YD, Demirel M. Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. Procedia - Social and Behavioral Sciences 2010; 5: 2343-50.

51.Tootoonchi M, Changiz T, Alipour L, Yamani N. Faculty Members' Viewpoints towards Teacher Evaluation Process in Isfahan University of Medical Science. Iranian Journal of Medical Education 2006; 6(1): 23-31. [in Persian]

52. Saif AA. Educational measurement, assessment and evaluation. Third edition, Tehran, Dowran Publishing Company. 2003. [in Persian]

[Downloaded from journal.ihepsa.ir on 2026-11-03]