

اهداف و روش‌های آموزش دانشگاهی مدیریت: شناسایی ترجیح دانشجویان و مقایسه با مدرسان در دانشگاه تهران و شریف

مصطفی فروغی نعمت‌اللهی*

مینا بیگی**

دریافت: ۱۳۹۱/۳/۲۷

پذیرش: ۱۳۹۱/۱۲/۱۱

چکیده

تحقیق حاضر به شناسایی ترجیحات دانشجویان مدیریت در خصوص اهداف آموزشی و روش‌های تدریس و تلافی این ترجیحات با نظر مدرسان این رشته پرداخته است. ۳۳۵ دانشجوی ۳۰ مدرس توسط پرسشنامه اولویت‌های خود را مشخص کرده‌اند و داده‌ها توسط آزمون‌های آماری و توصیفی تحلیل شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که اهداف آموزشی سه‌گانه شناسایی شده، در بین دانشجویان و مدرسان از اهمیت یکسانی برخوردار نیستند. دانشجویان اولویت خود را در آماده شدن برای ورود به محیط‌های کاری می‌دانند در حالی که مدرسان بهبود نگرش دانشجو به درس و ایجاد علاقه به فراگیری مباحث را مقدم بر سایر اهداف آموزش دانشگاهی به حساب می‌آورند. در حالی که هر دو گروه بر کم اهمیت‌تر بودن ادامه تحصیل به عنوان یک هدف آموزشی توافق دارند. محبوب‌ترین روش‌های آموزش بین دانشجویان و مدرسان موردکاو، ایفای نقش و مباحثه گروهی هستند. با در نظر گرفتن اهداف آموزشی، یا بدون در نظر گرفتن اهداف آموزشی، سخنرانی و روش‌های مبتنی بر کامپیوتر همواره کمترین مطلوبیت را دارند.

مفاهیم کلیدی: آموزش مدیریت، آموزش دانشگاهی، روش تدریس، اهداف آموزشی

* دانشجوی دکتری مدیریت رفتار سازمانی دانشگاه تهران

** استادیار دانشکده مدیریت دانشگاه تهران

مقدمه

در محیط رقابتی امروزی آموزش اثربخش به یک موضوع کلیدی برای سازمان‌ها، محققان و مدیران آموزشی تبدیل شده است. به علت وجود تغییرات سریع در محیط کسب و کار، سازمان‌ها بیش از هر زمان دیگری نیازمند افرادی هستند که مهارت انطباق و یادگیری مستمر را در خود تقویت کرده باشند. بروز چنین تغییراتی آموزش را به فرایندی پویا تبدیل کرده که در آن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی به‌عنوان متولی اصلی ارائه چنین خدماتی شناخته شده‌اند. این عوامل سبب شده‌اند تغییرات زیادی در ماهیت، ماموریت و ساختار مؤسسات آموزش عالی پدید آید (Amira, 2010).

در گزارش کنفرانس جهانی آموزش عالی که در خصوص تحولات آموزش عالی و تعیین رسالت‌های اصلی دانشگاه‌ها در سده بیست و یکم توسط یونسکو در پاریس برگزار شد چنین آمده است: «اگر دانشگاه همواره می‌بایستی از پویایی، تحرک و قابلیت انعطاف برخوردار باشد، در عصر تحولات پرشتاب کنونی، این ضرورت خود را بصورتی مضاعف نشان می‌دهد. در یک جامعه متلاطم اطلاعاتی، رقابتی دانشگاه ایستایی که به آموزش‌های یکنواخت رسمی و تکراری به سبک سنتی و تولید انبوه فارغ التحصیلانی مدرک به‌دست، غیرماهر، غیرحرفه‌ای و جویای مشاغل حاضر و آماده دل خوش کند، چگونه می‌تواند نقش خود را در نیل به توسعه پایدار و اهداف اساسی جامعه ایفا کند. دانشگاه به منزله یک فرایند، برای حفظ پویایی خود احتیاج به برنامه‌ریزی آینده‌نگر، تضمین مداوم کیفیت و بهبود روش‌ها دارد. از جمله لازم است که برنامه‌ریزی درسی، محتوای دروس، شیوه‌های تدریس، تحقیق و نحوه ارائه خدمات و اداره محیط دانشگاه را قابل انعطاف و روزآمد کرده و خود را همواره در معرض تجربه‌های تازه قرار دهد.» (یونسکو، ۱۹۹۸، صفحه ۶۰)

بسیاری از متخصصان معتقدند که زمانی که در آن مدرسان می‌توانستند بسادگی شیوه‌هایی که خود با آن آموزش دیده بودند را برای آموزش دانشجویان مورد استفاده قرار دهند به پایان رسیده است. سه دلیل عمده‌ای که بر اثبات این مدعا ذکر می‌شوند عبارتند از: روند رو به کاهش سرانه هزینه آموزش، توجه روزافزون و همه‌گیر به کیفیت و اثربخشی آموزش و توسعه تکنولوژی در زمینه ارتباطات و توزیع اطلاعات (Bourner & Flowers, 1997). در نظم ساختاری کنونی دانشجویان به عنوان مشتریانی شناخته می‌شوند که تلاش‌های مدرسان و کارکنان دانشگاه همچنین محیط و شرایط آموزشی باید در راستای پاسخگویی به نیازها و تقاضای آنها قرار گیرد (Jeldvoll, 1997).

هنگام طراحی محیط و شرایط آموزشی به نحوه طراحی دوره و نوع و محتوای دوره به عنوان یکی از اصلی‌ترین اجزا پرداخته می‌شود (Ditcher, 2001). یکی از تصمیمات اصلی در طراحی هر دوره آموزشی تعیین روش آموزش است که در تعیین آن باید یک رویکرد یکپارچه و هدفمند مورد توجه قرار گیرد، رویکردی که منطبق بر اهداف آموزشی و فلسفه اولیه برگزاری دوره آموزشی اتخاذ شده باشد (Rickard, 1993). بنابراین لازمه آموزش اثربخش در اولین مرحله تعیین اهداف آموزشی خواهد بود و انتخاب مناسب‌ترین شیوه تدریس که بیشترین سازگاری با این اهداف آموزشی را دارد به عنوان مرحله دوم مورد توجه قرار می‌گیرد. هماهنگی با فراگرد منطقی تصمیم‌گیری ابتدا لازم است اهداف آموزشی همچنین روش‌های مختلف آموزش شناسایی شوند و در مرحله بعد با بررسی بدیل‌های مختلف و پیامدهای هر یک از آنها، مناسب‌ترین سیستم مورد استفاده قرار گیرد. شناسایی ترجیحات آموزش بینندگان و انطباق آنها با سیستم فعلی آموزشی مورد ترجیح مدرسان کمک شایانی به این فراگرد خواهد کرد.

تحقیقات مشابه گسترده‌ای در سایر کشورها و محیط‌های بین‌المللی در خصوص شناخت ترجیحات دانشجویان و مدرسان صورت گرفته اما سنجش همزمان و تلافی ترجیحات این دو گروه از جنبه‌های بدیع این پژوهش محسوب می‌شود. همچنین بررسی‌ها نشان داده تحقیقات مشابه اندکی در این زمینه در محیط آموزشی دانشگاهی کشور انجام شده و اطلاعات کمی در خصوص ترجیح دانشجویان و مدرسان ایرانی وجود دارد. نتایج این پژوهش از دو بعد آموزش دانشگاهی و سازمانی قابل توجه و استفاده خواهند بود. این پژوهش به ترتیب زیر ادامه خواهد یافت:

- بخش ابتدایی به معرفی و بررسی اهداف و روش‌های آموزشی همچنین ترجیحات یادگیری و ضرورت توجه به آنها می‌پردازد.
- بخش بعد مروری جامع بر تحقیقات مشابه قبلی و دستاوردهای آنها در محیط‌های مختلف صورت است.
- بخش سوم به معرفی روش تحقیق و نتایج اولیه آن اختصاص یافته است. و در بخش انتهایی خروجی تحقیق و نتایج کاربردی آن ارائه شده است.

روش‌های تدریس، اهداف آموزش دانشگاهی و ترجیحات یادگیری

قبل از مرور پیشینه پژوهش لازم است سه مفهوم اصلی روش تدریس، اهداف آموزشی و ترجیحات یادگیری مورد مذاقه قرار گیرند. طبق تعریف، روش تدریس عبارتست از مجموعه فعالیت‌های منظم، منطقی و هدف‌محوری که توسط مدرس جهت انتقال مفهوم به مخاطب بکار گرفته می‌شوند (Neumann, Oberhuemer, & Koper, 2009). صرف تسلط مدرس بر مبحث آموزشی نمی‌تواند تضمین‌کننده اثربخشی فرایند آموزش باشد و نحوه صحیح ارائه مطالب و شیوه تدریس در کیفیت آموزش و یادگیری مخاطبان نقش بسزایی دارد (صولتی و همکاران، ۱۳۸۹). دامنه روش‌های تدریس مورد استفاده در آموزش دانشگاهی در حال افزایش و توسعه است (Amira, 2010). رایج‌ترین روش‌های تدریس در دوره‌های مدیریتی عبارتند از: سخنرانی یا ارائه فردی استاد، ارائه فردی یا گروهی دانشجویان، مباحثه گروهی، موردکاوی، ایفای نقش، بازی‌ها و فیلم‌ها و روش‌های مبتنی بر رایانه.

هیچ یک از روش‌های تدریس به تنهایی بر سایر روش‌ها برتری ندارد و عوامل مختلفی هنگام انتخاب یک روش تدریس برای یک دوره آموزشی خاص باید مد نظر قرار گیرند از جمله مهم‌ترین این عوامل عبارتند از: ماهیت مطالبی که قرار است تدریس شوند، تعداد افراد آموزش بیننده و سابقه و توانایی‌های آنان، نوع و میزان تجهیزات آموزشی در دسترس، زمان و طول مدت دوره، نتایجی که هدف اصلی آموزش هستند، معیارهای متفاوت ارزیابی و ترجیح و مهارت مدرس (Read & Kleiner, 1996) (AL-Ajlouni, H Athamneh, & Jaradat, 2010). شواهد متعددی وجود دارد که روش‌های تدریس مختلف، تاثیرهای متفاوتی بر موفقیت دانشجویان خواهند داشت و انتخاب رویکرد آموزش می‌تواند تاثیرات عمیقی بر یادگیری مخاطبان داشته باشند (Samuelsson, 2008) (خزائی، ۱۳۸۴) (لیاقت دار و همکاران، ۱۳۸۳).

اثربخشی روش آموزش به اهداف آن بستگی دارد (قلی‌پور، ۱۳۹۰) و بحث در خصوص انتخاب روش تدریس زمانی معنادار خواهد بود که قبل از آن اهداف و فلسفه اصلی آموزش تعیین شده باشند. در واقع روش‌های تدریس، هدف نیستند بلکه وسیله نیل به هدف محسوب می‌شوند. روش‌های تدریس ابزارهایی هستند که به کمک آن مخاطبان به سمت اهداف آموزشی هدایت می‌شوند (Akmana & Muganb, 2010).

در ادبیات موجود، اهداف آموزشی مختلفی برای آموزش‌های دانشگاهی شناسایی شده است. به عنوان مثال بورنر^۱ (۱۹۹۷) اهداف دانشگاهی شش‌گانه زیر را معرفی کرده است: انتشار دانش

به‌روز، توسعه قابلیت استفاده از ایده‌ها و اطلاعات، توسعه توانایی دانشجویان در آزمون ایده‌ها و شواهد، توسعه توانایی دانشجویان در تولید ایده‌ها و شواهد، تسهیل توسعه فردی دانشجویان و توسعه قابلیت طراحی و مدیریت یادگیری توسط خود افراد (Bourner, 1997).

در تحقیق مشابهی که توسط ریکارد^۲ (۱۹۹۳) انجام شد، سیزده هدف آموزش دانشگاهی از مصاحبه با گروهی از مدرسان دانشگاهی در سه رشته مختلف استخراج شده است که عبارتند از: آماده‌سازی افراد برای مشاغل آینده، پرورش تفکر تحلیلی، انتقال مفاهیم اصلی، پرورش مهارت حل مسئله، تعیین مفاهیم اصلی که باید یادگرفته شوند، ایجاد علاقه مثبت در دانشجویان برای یادگیری، آماده‌سازی دانشجو برای امتحان، آماده‌کردن دانشجو برای پیگیری موضوعات مورد علاقه شخصی در مطالعات مستقل فردی، پرورش مهارت‌های ارتباطی، توسعه مهارت جمع‌آوری اطلاعات، توسعه مهارت استفاده از ابزارهای کاربردی، توسعه دانش تخصصی و پرورش قدرت سازماندهی زمان و ایده‌ها (Rickard, 1993).

مسئله مهم دیگری که هنگام طراحی واحدهای آموزشی باید مد نظر داشت، توجه به ترجیحات یادگیری افراد است. ترجیح یادگیری به انتخاب یک محیط و شرایط خاص آموزشی از بین گزینه‌های مختلف توسط آموزش‌بینندگان اشاره دارد (Amin, 2000). تحقیقات نشان داده ویژگی‌های فردی، تجربه قبلی، جنسیت و پیش‌زمینه اخلاقی از جمله عواملی هستند که بر ترجیحات یادگیری افراد اثر می‌گذارند (Novin, Arjomand, & Jordan, 2003). شواهد متعددی موجود است که نشان می‌دهد که هنگامی روش و سبک تدریس با ترجیحات مخاطبان منطبق باشد شاخص رضایت مخاطبان افزایش خواهد یافت و باعث ایجاد نگرش مطلوب به کل دوره آموزشی و محتوای آن خواهد گردید و این بهبود نگرش نیز منجر به یادگیری بهتر، عملکرد آموزشی بهتر و موفقیت‌های تحصیلی بالاتر خواهد گردید (Ali, Tariq, & Iureaa, Neacşub, Saftac, & Suditud, 2011) (Black & Wingfield, 2008) (Topping, 2009).

نخستین سؤالات تحقیق حاضر عبارتند از

۱. اولویت اهداف آموزش دانشگاهی از نظر دانشجویان و مدرسان چگونه است؟
۲. روش‌های تدریس رایج برای برآورده شدن اهداف آموزشی کدامند؟
۳. ترجیح دانشجویان و مدرسان در استفاده از روش‌های مختلف آموزشی برای دستیابی به هر کدام از اهداف آموزشی چگونه است؟

ادبیات موضوع

تحقیقات انجام شده در زمینه روش‌های آموزش دانشگاهی را در سه گروه کلی می‌توان طبقه‌بندی کرد. گروه نخست آن دسته تحقیقاتی هستند که به بررسی تاثیر اجزای مختلف دوره آموزشی بر روی عملکرد دانشجویان پرداخته‌اند. دوم تحقیقاتی که از میان اجزای مختلف آموزش، توجه خود را بر روش‌های تدریس معطوف کرده‌اند. و سومین گروه تحقیقاتی هستند که شناسایی بهترین روش تدریس را منوط به تبیین اهداف آموزشی کرده‌اند و برای دستیابی به هر هدف آموزشی روش‌های تدریس خاصی شناسایی کرده‌اند.

در ادبیات پژوهش در خصوص آموزش دانشگاهی موارد متعددی وجود دارد که بیان‌گر تلاش‌های مؤسسات و مدرسان در زمینه طراحی دوره آموزشی و تاثیر مستقیم ترکیب اجزای آن بر کیفیت آموزش و یادگیری مخاطبان است. بسیاری از محققان بر این نکته تاکید کرده‌اند که آیا دانشجویان مرجع مناسبی برای قضاوت در خصوص اثربخشی آموزشی هستند یا خیر؟ علی‌رغم مناقشاتی که در این خصوص به چشم می‌خورد یک حس کلی در این مورد وجود دارد که بیان می‌دارد دانشجویان منبعی منطقی و قابل اعتماد برای این مهم هستند (kogan & Hellyer, 2010). دئال و فرانکلین^۳ (۱۹۹۰) بر این باورند که دانشجویان موثقت‌ترین منبع برای گزارش در مورد تجربه آموزشی خود هستند که تا چه حد رضایت‌بخش، پربار، آموزنده و ارزشمند بوده است (Theall & Franklin, 1990). به عنوان مشتریان، بازخور دانشجویان قضاوت مفیدی است از اینکه چه تدریس شده و چگونه تدریس شده است؟ (Sajjad, 2008) با این پیش فرض تحقیقات مختلفی به بررسی اجزای مختلف دوره آموزشی از دید مخاطبان پرداخته‌اند و تاثیر آنرا بر عملکرد و یادگیری افراد بررسی کرده‌اند. در برخی تحقیقات نیز این امر از دید مدرسان مورد بررسی قرار گرفته است. (Yung, Mary, Heng, & Jiang, 2009) (Ali, Tariq, & Topping, 2009) (Penny, 2003) (Olivares, 2003) (Schuk, Gordon, & Buchanan, 2008) (Zhang, Huang, & Zhang, 2005)

گروه دوم آن دسته تحقیقاتی هستند که روش تدریس را به عنوان یکی از مهم‌ترین اجزای سیستم یادگیری پذیرفته‌اند و تلاش‌های خود را بر این مسئله متمرکز کرده‌اند که در رشته‌های مختلف تحصیلی کدام روش‌ها اثربخشی بیشتری دارند. به عنوان نمونه نوولی و فرناندز^۴ (۲۰۰۷) ترجیحات دانشجویان پزشکی را در مورد روش تدریس در برزیل ارزیابی کردند (Novelli & Fernandes, 2007). سجاد (۲۰۰۸) مطالعه‌ای را در یازده دانشکده مختلف پاکستان طراحی نمود که در آن ادراک دانشجویان در مورد بهترین شیوه تدریس و

علت آن مورد پرسش قرار گرفته بود، جائیکه ارائه فردی استاد در ابتدای لیست ترجیحات دانشجویان قرار گرفت (Sajjad, 2008). این در حالی است که در مطالعه مشابهی که در دانشکده‌های مدیریت و بازاریابی دانشگاه‌های مختلف ایالات متحده آمریکا اجرا شد، هماهنگ با شواهد تجربی، روش‌های تدریس پویا که با مشارکت مخاطبان اجرا می‌شدند، بعنوان بهترین روش‌های تدریس بعلا نتایج بهتر دانشجویان معرفی شدند (Black & Wingfield, 2008). تحقیقات متعدد دیگری نیز بصورت تخصصی بر روی دانشجویان مدیریت و کسب و کار صورت گرفته که همگی تاثیر روش تدریس را بر عملکرد دانشجویان مورد تأیید قرار داده‌اند (Stewart & Black, 2005) (Greg & Smith, 2001).

دسته سوم تحقیقاتی هستند که با نگاهی عمیق‌تر هنگام بررسی روش‌های تدریس توجه خود را ابتدا معطوف به اهداف آموزشی کرده‌اند. رید و کلینر^۵ (۱۹۹۶) در بررسی که بر روی ده روش مختلف آموزش داشتند اقرار دارند که هیچ یک از روش‌های تدریس به تنهایی بر سایر روش‌ها برتری ندارد و انتخاب روش تدریس مناسب تنها یک گام در طراحی اثربخش دوره آموزشی محسوب می‌شود. آنها متقدند که لازم است قبل از انتخاب هر روش تدریس، مقاصد و اهداف نهایی از برگزاری دوره مشخص شده باشند (Read & Kleiner, 1996). بورنر و فلوور^۶ (۱۹۹۷) در مطالعه‌ای که بر روی مطلوبیت شش هدف آموزشی مختلف و ده روش تدریس رایج انجام داد نتیجه‌گیری کرد که جستجو برای یافتن بهترین روش هنگامی به نتیجه خواهد رسید که قبلاً اهداف آموزشی تعرف شده باشند (Bourner & Flowers, 1997).

اقبال، فاروقی و ساندرس^۷ (۲۰۰۶) نتایج پژوهشی را منتشر کرده‌اند که در آن دوره‌های آموزش دانشگاهی مدیریت سرمایه‌گذاری از لحاظ روش‌ها و اهداف آموزشی در دانشگاه‌های ایرلند و بریتانیا مورد بررسی قرار گرفته‌اند و خروجی آن با دانشکده‌های مدیریت سرمایه‌گذاری آمریکا و کانادا مورد مقایسه و تحلیل قرار گرفته است. آنها معتقدند هنگامی چنین تحقیقاتی کاربردی‌تر خواهند بود که در زمان‌های مختلف و در دانشکده‌های مختلف سرتاسر دنیا تکرار شوند (Iqbal, Farooqi, & Saunders, 2006). دامنه این دسته از مطالعات محدود به محیط‌های دانشگاهی نبوده و تحقیقات متعددی در خصوص اهداف آموزشی و تاثیر آن بر روش‌های آموزش کارکنان در سازمان‌ها نیز صورت گرفته است. به عنوان نمونه پردو^۸ و همکارانش (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای به ارزیابی ادراک مدیران از روش‌های مختلف تدریس برای دستیابی به اهداف مختلف آموزشی پرداخته‌اند. در مطالعه آنان که به

نوعی تکرار تحقیق معروف کارول و همکاران در سال ۱۹۷۲ بود از مدیران خواسته شده بود که از بین ۱۶ روش آموزش بهترین‌ها را برای دستیابی به هر یک از اهداف شش‌گانه مشخص شده رتبه‌بندی نمایند. نتایج پژوهش نشان داد که مدیران معتقدند که برای دستیابی به اهداف خاص آموزشی برخی روش‌های تدریس برتری معناداری نسبت به سایرین دارند. آن‌ها همچنین معتقد بودند برخی روش‌های آموزش رایج از سودبخشی لازم برخوردار نیستند (Perdue, Ninemeier, & Woods, 2002).

- با مرور پیشینه مرتبط با موضوع، دو سؤال باقیمانده تحقیق این‌گونه طرح می‌شوند:
۱. آیا با تغییر هدف آموزش، ترجیحات مختلفی برای انتخاب روش آموزش بین دو گروه دانشجویان و مدرسان بوجود خواهد آمد؟
 ۲. تاثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی از قبیل جنسیت و سابقه تدریس بر ترجیحات پاسخ‌دهندگان چگونه است؟

روش پژوهش

جامعه آماری تحقیق دانشجویان و مدرسان دانشکده مدیریت دانشگاه تهران و دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه شریف می‌باشند. تعداد کل دانشجویان دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد حدود ۲۸۰۰ نفر و تعداد کل اعضای هیئت علمی حدود ۷۵ نفر است. گردآوری اطلاعات تحقیق با نمونه‌برداری تصادفی صورت گرفته است. حجم نمونه آماری دانشجویان طبق جدول مورگان ۳۳۵ نفر تعیین می‌شود و حجم نمونه آماری مدرسان ۳۰ نفر است. توزیع سنی دانشجویان بین ۲۰ تا ۳۰ سال و مدرسان بین ۳۱ تا ۶۰ سال است. ۵۶ درصد از جمعیت نمونه دانشجویان و ۸۰ درصد از جمعیت نمونه مدرسان را مردها تشکیل داده‌اند. ۷۹ درصد دانشجویان متعلق به دانشگاه تهران و مابقی دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف هستند که در سیزده گرایش مختلف رشته مدیریت مشغول به تحصیل هستند. نمونه مدرسان شامل ۱۳ درصد مربی، ۴۷ درصد استادیار و ۴۰ درصد دانشیار بود که دو سوم آن‌ها دارای سابقه کار کمتر از پانزده سال سابقه می‌باشند.

کسب اطلاعات اولیه با مطالعات آرشیوی و بررسی سوابق انجام شده و داده‌های اصلی با کمک پرسشنامه جمع‌آوری شده‌اند. سوال‌های اصلی پرسشنامه در دو بخش خلاصه شده‌اند. در بخش اول از پرسش‌شوندگان خواسته شد ترتیب اهمیت سه هدف آموزشی شناسایی شده زیر را مشخص نمایند.

۱. بهبود نگرش دانشجو به موضوع درس و ایجاد اشتیاق و علاقه به فراگیری مباحث
۲. ایجاد مهارت‌ها و ظرفیت‌های مورد نیاز برای ادامه تحصیل در دانشجو
۳. توسعه مهارت‌های فردی در استفاده از آموخته‌ها و آماده کردن دانشجو برای ورود به محیط‌های کاری آینده

انتخاب این عبارات به عنوان اهداف آموزشی در وهله اول حاصل مطالعه پیشینه پژوهش بوده است. در تحقیقات قبلی تعداد اهداف آموزشی بیشتری مورد بررسی قرار گرفته‌اند اما این سه هدف آموزشی در اکثر آن‌ها تکرار شده است به عنوان نمونه در تحقیق ریکارد (۱۹۹۳) سه هدف ایجاد علاقه مثبت در دانشجویان برای یادگیری، آماده کردن دانشجو برای پیگیری موضوعات مورد علاقه تحصیلی و آماده‌سازی افراد برای مشاغل آینده مورد تاکید قرار گرفته است (Rickard, 1993). علاوه بر مطالعه ادبیات تحقیق برای خلاصه کردن مهم‌ترین اهداف آموزشی و ساده‌سازی و کاهش تعداد سؤالات پرسشنامه بیانیه‌های ماموریت و رسالت دانشگاه‌های تهران و صنعتی شریف مورد بررسی قرار گرفتند، همچنین از نظر متخصصان آموزشی بهره گرفته شد.

در بخش دوم پرسشنامه برای هر کدام از سه هدف آموزشی، هشت روش تدریس آورده شده است و از دانشجویان و مدرسان خواسته شده که ترتیب اهمیت هر یک از روش‌ها را برای دستیابی به هدف تعیین شده مشخص نمایند. این هشت روش تدریس که رایج‌ترین شیوه‌های آموزش در درس‌هایی از قبیل تئوری سازمان، اصول بازاریابی، مدیریت استراتژیک، مدیریت منابع انسانی و مدیریت رفتار سازمانی هستند و در اکثر تحقیقات مشابه قبلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، عبارتند از: (۱) سخنرانی یا ارائه فردی استاد، (۲) ارائه فردی یا گروهی دانشجویان، (۳) مباحثه گروهی، (۴) تدریس و تحلیل مقاله، (۵) موردکاوی، (۶) ایفای نقش، (۷) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی (۸) روش‌های مبتنی بر رایانه (Read & Kleiner, 1996) (Sajjad, 2008) (Iqbal, Farooqi, & Saunders, 2006) (Bourner & Flowers, 1997). برای تسهیل در پاسخ دهی به سؤالات پرسشنامه همچنین دستیابی به اطلاعات کامل‌تر به جای اولویت‌بندی از درجه‌بندی استفاده شده است. به این ترتیب که به عنوان نمونه از مخاطبان پرسیده شده است: به عنوان یکی از اهداف آموزشی، اگر انتظار از کلاس بهبود نگرش و ایجاد علاقه به فراگیری مباحث باشد تا چه حد هر یک از روش‌های آموزشی هشت‌گانه زیر را ترجیح می‌دهید؟ پرسش‌شوندگان در برابر هریک از روش‌های مذکور عددی را در یک طیف ۵

قسمتی لیکرت مشخص می‌کردند که عدد ۱ به معنای خیلی کم و عدد ۵ به معنای خیلی زیاد قرار داد شده بود.

از حدود ۳۷۰ پرسشنامه‌ای که بصورت دستی بین دانشجویان توزیع گردید تعداد ۳۳۵ پرسشنامه قابل قبول جمع‌آوری گردید. برای جمع‌آوری ۳۰ سری پرسشنامه مربوط به مدرسان نیز از دو روش نامه الکترونیکی و دستی بهره گرفته شد. کلیه داده‌ها در انتهای نیم-سال دوم تحصیلی ۸۹-۹۰ جمع‌آوری شده‌اند.

در تأیید روایی ظاهری و محتوایی پرسشنامه از نظرسنجی از چند نفر از صاحب‌نظران و استادان مدیریت منابع انسانی استفاده شد و برای اطمینان از پایایی بخش دوم پرسشنامه، نسخه اولیه آن در اختیار ۴۰ نفر از دانشجویان دو دانشکده بطور مساوی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ بوسیله نرم‌افزار SPSS مورد بررسی قرار گرفت. بدست آمدن ضریب آلفای نزدیک به ۰,۷ برای این نسخه اولیه راه را برای توزیع مابقی پرسشنامه‌ها با تغییرات جزئی در نگارش و طراحی گرافیکی پرسشنامه با اطمینان بیشتر از پایایی سؤالات هموار نمود. (ضریب آلفای کرونباخ نهایی برای سؤالات اصلی پرسشنامه، ۰,۸۰۱ است.) برای انتخاب صحیح آزمون‌های آماری لازم است ابتدا چگونگی توزیع داده‌ها بررسی شود. برای بررسی ادعای نرمال بودن توزیع داده‌ها (مجموعه داده‌های دانشجویان و مدرسان) از آزمون کولموگورف-اسمیرنوف (KS) استفاده شده است. با انجام آزمون بر روی داده‌های تحقیق (۲۴ سوال اصلی روش تدریس) در سطح خطای ۵ درصد ادعای نرمال بودن داده‌ها پذیرفته نشد. گرچه امکان بروز خطا در محاسبات آزمون کولموگورف-اسمیرنوف ممکن است از حجم بالای نمونه‌ها ناشی شده باشد، برای اطمینان بیشتر از نتایج نهایی در ادامه از آزمون‌های ناپارامتری استفاده گردید. مهم‌ترین آزمون‌های آماری مورد استفاده که همگی توسط نرم افزار SPSS انجام شده‌اند عبارتند از: آزمون فریدمن، آزمون کروسکال-والیس، آزمون من-ویتنی، آزمون دو جمله‌ای و برخی بررسی‌های توصیفی

نتایج تحقیق

سؤال شماره ۱: اهداف آموزش دانشگاهی در ایران کدامند؟ و ترتیب اهمیت آن‌ها از نظر دانشجویان و مدرسان چگونه است؟ برای بررسی یکسان بودن رتبه‌بندی اهداف آموزشی از آزمون فریدمن با سطح اطمینان ۹۵ درصد استفاده شده است که اولاً ادعای یکسان بودن اولویت سه هدف پذیرفته نمی‌شود.

جدول ۱- ترتیب اهمیت اهداف آموزشی بین دانشجویان و مدرسان

مدرسان		دانشجویان	
میانگین رتبه	ترتیب اهمیت اهداف آموزشی	میانگین رتبه	ترتیب اهمیت اهداف آموزشی
۱,۵۵	۱. بهبود نگرش و ایجاد علاقه	۱,۶۴	۱. آماده کردن دانشجو برای ورود به محیط‌های کاری آینده
۱,۸۸	۲. آماده کردن دانشجو برای ورود به محیط‌های کاری آینده	۱,۹۹	۲. بهبود نگرش و ایجاد علاقه
۲,۵۷	۳. ایجاد ظرفیت برای ادامه تحصیل	۲,۳۷	۳. ایجاد ظرفیت برای ادامه تحصیل

خروجی دوم آزمون فریدمن آماری توصیفی است که میانگین رتبه‌های هر متغیر را نشان می‌دهد. هر قدر میانگین رتبه‌ها کوچکتر باشد اهمیت آن هدف آموزشی بالاتر است. باید توجه داشت در این تحلیل و سایر رتبه‌بندی‌هایی که در ادامه آورده خواهند شد بدلیل رتبه‌ای بودن مقیاس‌های سنجش امکان اثبات آماری رتبه‌بندی و تعیین فواصل بین رتبه‌ها وجود نخواهد داشت. پاسخ اولین سؤال تحقیق در جدول ۱ خلاصه شده است.

مرحله دوم تحلیل نتایج که مربوط به اولویت‌بندی روش‌های تدریس مناسب هر هدف آموزشی توسط دو گروه مختلف دانشجویان و مدرسان است به بررسی سؤال دوم و سوم تحقیق پرداخته می‌شود. مشابه قسمت قبل برای بررسی یکسان بودن اولویت هر روش از آزمون فریدمن استفاده شده است سپس رتبه‌بندی توصیفی روش‌ها صورت پذیرفته است. ادعای یکسان بودن اولویت روش‌های آموزشی در مورد کلیه اهداف آموزشی مورد ترجیح دانشجویان و مدرسان با قطعیت رد شده است. (سطح اطمینان بیش از ۹۹ درصد) نتیجه نهایی رتبه‌بندی دانشجویان و مدرسان بصورت جداگانه برای هر یک از اهداف آموزشی، در جداول شماره ۲ تا ۴ خلاصه شده است.

در سومین مرحله از تحلیل نتایج و برای پاسخ به چهارمین سؤال تحقیق، به مقایسه رتبه‌بندی‌های دانشجویان و مدرسان پرداخته شده است. برای مقایسه میانگین این دو گروه از آزمون من-ویتنی (آزمون U) استفاده شده است. در سطح اطمینان ۹۸ درصد برای کلیه روش‌های تدریس همچنین هدف آموزشی شماره ۲ (ایجاد مهارت‌ها و ظرفیت‌های مورد نیاز برای ادامه تحصیل در دانشجو)، فرض یکسان بودن ترجیحات دو گروه پذیرفته می‌شود. اما در مورد دو هدف آموزشی دیگر اولویت دانشجویان آماده شدن برای ورود به محیط‌های

کاری است در حالی که مدرسان بهبود نگرش دانشجو به موضوع درس و ایجاد اشتیاق و علاقه به فراگیری مباحث را مهم‌ترین هدف آموزش دانشگاهی می‌دانند.

جدول ۲- روش تدریس مناسب برای هدف آموزشی اول از نظر دانشجویان و مدرسان

هدف آموزشی شماره ۱: بهبود نگرش و ایجاد اشتیاق و علاقه به فراگیری مباحث			
مدرسان		دانشجویان	
میانگین رتبه	ترتیب مطلوبیت روش‌های تدریس بین مدرسان	میانگین رتبه	ترتیب مطلوبیت روش‌های تدریس بین دانشجویان
۶,۰۳	(۱) مورد کاوی	۵,۸۵	(۱) مورد کاوی
۵,۷۶	(۲) مباحثه گروهی	۵,۵۷	(۲) مباحثه گروهی
۵,۷۴	(۳) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی	۵,۳۳	(۳) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی
۴,۶۴	(۴) ایفای نقش	۵,۱۹	(۴) ایفای نقش
۴,۲۱	(۵) ارائه دانشجویان	۳,۹۴	(۵) تدریس و تحلیل مقاله
۳,۶۲	(۶) سخنرانی و ارائه فردی استاد	۳,۶۶	(۶) ارائه دانشجویان
۳,۶۰	(۷) تدریس و تحلیل مقاله	۳,۶۴	(۷) سخنرانی و ارائه فردی استاد
۲,۴۰	(۸) روش‌های مبتنی بر کامپیوتر	۲,۸۲	(۸) روش‌های مبتنی بر کامپیوتر

جدول ۳- روش تدریس مناسب برای هدف آموزشی دوم از نظر دانشجویان و مدرسان

هدف آموزشی شماره ۲: ایجاد ظرفیت‌های مورد نیاز برای ادامه تحصیل در دانشجو			
مدرسان		دانشجویان	
میانگین رتبه	ترتیب مطلوبیت روش‌های تدریس بین مدرسان	میانگین رتبه	ترتیب مطلوبیت روش‌های تدریس بین دانشجویان
۶,۲۳	(۱) تدریس و تحلیل مقاله	۵,۶۵	(۱) تدریس و تحلیل مقاله
۵,۰۳	(۲) مباحثه گروهی	۴,۶۹	(۲) ارائه دانشجویان
۴,۹۵	(۳) مورد کاوی	۴,۶۷	(۳) مباحثه گروهی
۴,۹۲	(۴) سخنرانی و ارائه فردی استاد	۴,۶۷	(۴) مورد کاوی
۴,۸۰	(۵) ارائه دانشجویان	۴,۳۹	(۵) سخنرانی و ارائه فردی استاد
۳,۹۸	(۶) روش‌های مبتنی بر کامپیوتر	۴,۰۹	(۶) روش‌های مبتنی بر کامپیوتر
۳,۰۷	(۷) ایفای نقش	۳,۹۳	(۷) ایفای نقش
۳,۰۲	(۸) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی	۳,۹۱	(۸) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی

جدول ۴- روش تدریس مناسب برای هدف آموزشی سوم از نظردانشجویان و مدرسان

هدف آموزشی شماره ۳: آماده کردن دانشجو برای ورود به محیط‌های کاری آینده			
مدرسان		دانشجویان	
میانگین رتبه	ترتیب مطلوبیت روش‌های تدریس بین مدرسان	میانگین رتبه	ترتیب مطلوبیت روش‌های تدریس بین دانشجویان
۶,۴۳	(۱) مورد کاوی	۶,۱۳	(۱) مورد کاوی
۶,۳۸	(۲) ایفای نقش	۶,۰۰	(۲) ایفای نقش
۴,۷۳	(۳) مباحثه گروهی	۵,۴۳	(۳) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی
۴,۴۷	(۴) ارائه دانشجویان	۴,۹۴	(۴) مباحثه گروهی
۴,۳۵	(۵) بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی	۳,۷۶	(۵) ارائه دانشجویان
۳,۲۵	(۶) سخنرانی و ارائه فردی استاد	۳,۶۱	(۶) تدریس و تحلیل مقاله
۳,۲۳	(۷) تدریس و تحلیل مقاله	۳,۱۶	(۷) سخنرانی و ارائه فردی استاد
۳,۱۵	(۸) روش‌های مبتنی بر کامپیوتر	۲,۹۵	(۸) روش‌های مبتنی بر کامپیوتر

با مشاهده توزیع فراوانی پاسخ‌ها مشخص شد که نزدیک به نصف دانشجویان (۴۹,۳ درصد) بر روی اینکه اولین هدف آموزشی آماده شدن برای ورود به محیط کاری است توافق دارند و تنها ۱۰ درصد آنها ادامه تحصیل را هدف اول آموزش دانشگاهی می‌دانند. اما در مورد مدرسان ۵۳,۳ درصد مدرسان اولین اهداف آموزشی را بهبود نگرش دانسته‌اند و ۳۰ درصد از آن‌ها آماده شدن برای محیط کاری را در اولویت اول قرار داده‌اند این در حالی است که فقط یکی از مدرسان ادامه تحصیل را اولین هدف آموزش دانشگاهی می‌دانند. همچنین با بررسی انحراف معیار در کل داده‌های بدست آمده برای اولویت اهداف آموزش مشاهده می‌شود بین کلیه پاسخ دهندگان بیشترین اجماع بر سر کم اهمیت بودن هدف آموزشی شماره ۳ (آماده کردن برای ادامه تحصیل) وجود دارد (انحراف معیار ۰,۶۶) و بیشترین اختلاف آرا نیز در مورد اولویت هدف شماره ۱ (بهبود نگرش) بچشم می‌خورد (انحراف معیار ۰,۷۷) همین اختلاف آرا در بین دانشجویان و مدرسان تا حدی است که هدف شماره ۳ را به ابتدای رتبه-بندی منتقل کرده است.

در چهارمین مرحله از تحلیل نتایج به منظور پاسخ‌گویی به آخرین سؤال تحقیق به بررسی تاثیرات برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی بر نتایج تحقیق می‌پردازیم. در بررسی تاثیر جنسیت بر ترجیحات، از آزمون من-ویتنی با سطح خطای ۵ درصد استفاده شده. گرچه

اولویت اهداف آموزشی در بین مدرسان زن و مرد یکسان است، تفاوت قابل توجهی در هدف آموزشی شماره ۱ (بهبود نگرش) مشاهده می‌شود، جالب است که تمامی مدرسان زن بهبود نگرش را اولین هدف آموزش دانشگاهی دانسته‌اند. جنسیت تاثیر قابل مشاهده‌ای در ترجیح دانشجویان نداشت. فارغ از اهداف آموزشی، بین ترجیح مدرسان زن و مرد در مورد روش تدریس تفاوتی وجود ندارد اما در مورد دانشجویان، سخنرانی و تدریس مقاله برای مردان جذابیت بیشتری دارد در حالی که بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی برای زنان بیشتر است بطوری- که اگر رتبه‌بندی کلی روش‌های تدریس را جداگانه برای دانشجویان زن در نظر بگیریم بازی و فیلم در رتبه دوم بعد از موردکاوی قرار می‌گیرند در حالی که محبوبیت این روش در بین مردان چهارم است.

در مقایسه بین دانشجویان دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد نیز با استفاده از آزمون من-وینتی در مورد هدف آموزشی شماره ۱ و روش‌های تدریس شماره ۲ و ۳ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ ادعای یکسان بودن ترجیح دانشجویان دو دوره پذیرفته می‌شود. اما کسب آمادگی برای ورود به محیط کاری برای دانشجویان دوره کارشناسی ارشد اولویت بیشتری دارد در حالی که اهمیت ادامه تحصیل برای دانشجویان کارشناسی بیشتر است. بعلاوه روش آموزشی سخنرانی برای دانشجویان کارشناسی ارشد جذابیت بیشتری دارد.

برای بررسی ارتباط بین سابقه تدریس مدرسان و ترجیحات آموزشی آن‌ها از آزمون کروسکال-والیس (آزمون H) با سطح خطای ۵ درصد استفاده شد. در مورد هدف آموزشی شماره ۲ (آماده کردن دانشجو برای ادامه تحصیل) همه گروه‌ها معتقدند که ادامه تحصیل در انتهای لیست اولویت اهداف آموزشی قرار می‌گیرد همچنین برای روش‌های تدریس شماره ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ ادعای یکسان بودن ترجیح مدرسان پذیرفته می‌شود. اما در مورد سایر ترجیحات داریم:

۱. هدف آموزشی شماره ۱ یعنی بهبود نگرش، برای مدرسان با سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال از بیشترین اهمیت برخوردار است و برای مدرسان با سابقه کمتر از ۵ سال کمترین اهمیت را دارد. مدرسان با سابقه کاری کمتر از ۵ سال مهمترین هدف آموزش را آماده کردن دانشجو برای ورود به محیط کار می‌دانند در حالی که این هدف با سابقه بیش از بیست سال کمترین اهمیت را دارد.

۲. روش سخنرانی برای مدرسان با سابقه کمتر از ۵ سال و بیشتر از بیست سال از بیشترین جذابیت برخوردار است. ارائه کلاسی دانشجویان نیز برای مدرسان با سابقه

کمتر از ۵ سال از بیشترین جذابیت برخوردار است و برای مدرسان با سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال کمترین جذابیت را دارد.

۳. استفاده از روش‌های مبتنی بر کامپیوتر برای مدرسان با سابقه کمتر از ۵ سال از بیشترین جذابیت برخوردار است و برای مدرسان با سابقه بیش از ۲۰ سال کمترین جذابیت را دارد.

به عنوان آخرین مرحله در تحلیل نتایج به رتبه‌بندی کلی روش‌های تدریس بین کلیه پاسخ دهندگان و بدون در نظر گرفتن اهداف آموزشی پرداخته شد. با تجمیع داده‌ها و انجام آزمون فریدمن جدول شماره ۵ حاصل گردید.

جدول ۵- اولویت کلی روش‌های تدریس

اولویت	روش تدریس	میانگین اولویت
۱	مورد کاوی	۵,۵۷
۲	مباحثه گروهی	۵,۰۷
۳	ایفای نقش	۵,۰۱
۴	بازی‌ها و فیلم‌های مدیریتی	۴,۸۵
۵	تدریس و تحلیل مقاله	۴,۴۰
۶	ارائه فردی یا گروهی دانشجویان	۴,۰۸
۷	سخنرانی و ارائه فردی استاد	۳,۷۵
۸	روش‌های مبتنی بر کامپیوتر	۳,۲۸

در نهایت با انجام آزمون دو جمله‌ای (آزمون نسبت) بر روی تک تک پرسش‌ها به تعیین جذابیت کلی و تناسب روش‌های تدریس پرداخته شد. با تقسیم پاسخ‌ها به دو گروه پاسخ‌های با امتیاز کمتر یا مساوی متوسط ($A \leq 3$) و پاسخ‌های بیشتر از متوسط، تقسیم‌بندی کلی روش‌های تدریس به ترتیب زیر خواهد بود:

- روش‌های با جذابیت بیشتر از متوسط عبارتند از: مباحثه گروهی، موردکاوی، ایفای نقش و بازی‌های و فیلم‌های مدیریتی
- روش‌های با جذابیت کمتر و مساوی متوسط عبارتند از: ارائه فردی استاد، ارائه دانشجویان، تدریس و تحلیل مقاله و روش‌های مبتنی بر کامپیوتر.

بحث و نتیجه گیری

هدف‌های آموزشی سه‌گانه، در بین دانشجویان و مدرسان از اهمیت یکسانی برخوردار نیستند. دانشجویان اولویت خود را در آماده شدن برای ورود به محیط‌های کاری می‌دانند در حالی که مدرسان بهبود نگرش دانشجو به درس و ایجاد علاقه به فراگیری مباحث را مقدم بر سایر اهداف آموزش دانشگاهی به حساب می‌آورند. در حالی هر دو گروه بر کم اهمیت‌تر بودن ادامه تحصیل به عنوان یک هدف آموزشی توافق دارند که نحوه برگزاری غالب دوره‌های آموزشی کنونی بخصوص در مقطع کارشناسی ارشد خواسته یا ناخواسته دانشجویان را به این سمت هدایت می‌کند و عملاً تعداد زیادی از فارغ التحصیلان هر مقطع متقاضی ورود به مقاطع بعدی هستند. البته در این زمینه الزامات و انتظارات جامعه و خانواده‌ها همچنین پیشنهادات شغلی موجود برای فاغ التحصیلان نیز از اهمیت به‌سزایی در نحوه تصمیم‌گیری افراد برخوردار است.

بعنوان اولین هدف آموزشی اگر انتظار از دوره بهبود نگرش و ایجاد علاقه به فراگیری فرض شود، هر دو گروه مدرسان و دانشجویان سه روش موردکاوی، مباحثه گروهی و بازی و فیلم آموزشی را بهترین روش تدریس می‌دانند. در تحقیق شبه آزمایشگاهی که در سال ۹۰ توسط میرسلیمانی در دانشکده مدیریت دانشگاه تهران انجام شد، مشخص گردید که در دوره‌های آموزش بازاریابی که به روش‌های فعال از قبیل موردکاوی برگزار می‌شوند بهبود قابل ملاحظه‌ای در نگرش دانشجویان بعد از شرکت در دوره پدید می‌آید (میرسلیمانی ۱۳۹۰). تلاقی نتایج تحقیق حاضر با پژوهش‌های قبلی این رهنمود جالب را برای مدرسان که بهبود نگرش را مهم‌ترین هدف آموزش دانشگاهی می‌دانند به همراه دارد که: اگر خواهان بهبود نگرش دانشجویان نسبت به موضوع درس و ایجاد علاقه در مخاطبان به یادگیری می‌باشید، روش‌های تدریس فعال، اولین گزینه هستند. اگر هدف آموزش مدیریت را توسعه مهارت‌های فردی در استفاده از آموخته‌ها و آماده کردن دانشجو برای ورود به محیط‌های کاری آینده در نظر بگیریم مجدداً هر دو گروه روش آموزشی موردکاوی و ایفای نقش را ترجیح می‌دهند. و نهایتاً اگر هدف آموزش عالی را ایجاد مهارت‌ها و ظرفیت‌های مورد نیاز برای ادامه تحصیل در دانشجو فرض کنیم، تدریس و تحلیل مقاله در صدر اولویت‌های دانشجویان و مدرسان مدیریت قرار می‌گیرد. دو روش پرتعدادتر بعدی بین دانشجویان ارائه دانشجویان و مباحثه گروهی است اما بین مدرسان مباحثه گروهی و موردکاوی است.

به این ترتیب و با تحلیل داده‌های تجمیع شده، محبوب‌ترین روش‌های آموزش مدیریت بین دانشجویان و مدرسان سه روش موردکاوی، ایفای نقش و مباحثه گروهی هستند. این در حالی است که با یا بدون در نظر گرفتن هرکدام از اهداف آموزشی، سخنرانی و روش‌های مبتنی بر کامپیوتر همواره کمترین مطلوبیت را بین روش‌های مختلف تدریس دارند. تنها اختلاف قابل ملاحظه بین ترجیحات دانشجویان و مدرسان مربوط به اولویت دو هدف آموزشی بهبود نگرش و آماده کردن دانشجو برای محیط کار است در حالی که مشاهده شد روش‌های تدریس مناسب این هدف آموزشی تقریباً یکسان بودند و انتخاب هر یک از این اهداف تفاوت چندانی در ترجیح دانشجویان و مدرسان ایجاد نمی‌کرد (جدول ۲ و ۴). نتیجه جالب اینکه بر خلاف تصور اولیه محققین، هم‌صدایی مشهودی در ترجیح استفاده از روش‌های مختلف آموزشی بین دانشجویان و مدرسان رشته مدیریت وجود دارد.

دانشجویان و مدرسان مدیریت معتقدند روش‌های فعال آموزش مثل موردکاوی، ایفای نقش و مباحثه گروهی بدلیل مشارکت دانشجویان و درگیری بیشتر با مباحث، همواره از مطلوبیت بالاتری نسبت به روش‌های سنتی از قبیل سخنرانی و ارائه استاد یا دانشجویان برخوردارند. مروری عمیق‌تر بر ادبیات اخیر آموزش مدیریت تأیید می‌کند که نحوه طراحی دوره‌های آموزشی مدارس کسب و کار در حال گذر از حالت انفعالی به حالت‌های فعال است (Black & Wingfield, 2008). استناد به شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد دانشجویان مدیریت روش‌های تدریس فعال را بر روش‌های انفعالی ترجیح می‌دهند که همین ترجیح دانشجویان را می‌توان یکی از علل تغییر در سبک طراحی دوره‌های آموزشی قلمداد کرد (Duncan & Bennet, 1996). علی‌رغم این توافق کلی که بوسیله تحقیقات پیشین و شواهد تجربی نیز قابل مشاهده است هنوز در بسیاری از دوره‌های آموزشی کمبود استفاده از روش‌های تدریس فعال در ایران کاملاً مشهود بوده، روش‌های سنتی بطور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرند (میرسلیمانی ۱۳۹۰). شاید بتوان تأکید مجدد بر بهره‌گیری از روش‌های تدریس مناسب هر هدف آموزشی و بطور اخص استفاده گسترده‌تر از روش‌های تدریس فعال را مهم‌ترین دستاورد این تحقیق دانست.

برای نتایج این تحقیق کاربردهای متعددی متصور است و افراد مختلفی می‌توانند از آن منتفع گردند. در سیستم آموزش عالی با تعیین اهمیت اهداف آموزشی و روش‌های تدریس متناسب با هر یک از آنها از دید دانشجویان و مدرسان و رفع ناسازگاری احتمالی بین

ترجیحات این دو گروه، کیفیت، اثربخشی و پذیرش آموزش دانشگاهی بهبود خواهد یافت و چنین مواردی هنگام طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی باید مورد توجه مدرسان، طراحان دوره و مدیران آموزشی قرار گیرد.

تبیین اهداف و روش‌های آموزش در آموزش سازمانی نیز نقش مهمی دارند. حتی در زمان حاضر که عصر مشتری مداری لقب گرفته، اصلی‌ترین دارایی‌های هر سازمان و منشا مهم مزیت رقابتی بسیاری از آن‌ها کارکنان هستند که سالانه هزینه‌های زیادی صرف آموزش و توسعه آن‌ها می‌شود. در این میان مدیران و سرپرستان برجسته‌ترین و مؤثرترین عناصر تشکیل دهنده نیروی انسانی بشمار می‌آیند و بهبود و توسعه کادر مدیریت از دغدغه‌های مهم هر سازمانی است. در بین دوره‌های آموزش کلاسیک یا رشته‌های دانشگاهی متداول تعدادی بطور مشخص برای آماده سازی دانش آموختگان خود جهت تصدی شغل و حرفه‌های خاص بوجود آمده‌اند که مدیریت از جمله این رشته‌هاست (مصلح شیرازی و جغتایی، ۱۳۷۶). از آنجا که هدف ارائه چنین دوره‌های دانشگاهی پرورش مدیران آینده سازمان‌های داخلی است، شناخت ترجیحات آموزشی این افراد روشنگر طراحی برنامه‌های آتی آموزش و توسعه مدیریت در سازمان‌ها خواهد بود. مدیران آینده هم چنین روش‌های آموزشی را برای خود ترجیح می‌دهند و هم برای کارکنان خود مورد استفاده قرار خواهند داد. در انجام این پژوهش برخی محدودیت‌ها نیز وجود داشته است. فراوانی استفاده از هشت روش تدریس مورد بررسی در دانشگاه‌ها یکسان نیست و ممکن است برخی از دانشجویان ادراک درستی از برخی از روش‌های تدریس که کمتر تجربه کرده‌اند مثل روش‌های مبتنی بر کامپیوتر یا ایفای نقش نداشته باشند و این امر بر رتبه‌بندی روش‌ها تاثیر گذاشته باشد. در بخش روش تحقیق نیز بعلت موجود نبودن آزمون آماری معتبر برای رتبه‌بندی از استنباط توصیفی کمک گرفته شده است بعلاوه بدلیل رتبه‌ای بودن مقیاس‌های سنجش، امکان تعیین فواصل بین رتبه‌ها وجود نداشته است. این پژوهش در دو دانشگاه برتر ایران انجام شده است و تعمیم نتایج به جوامع مشابه و کل محیط آموزشی باید با احتیاط همراه شود. برای افزایش تعمیم‌پذیری این پژوهش، تحلیل‌های چند موردی می‌تواند مفید باشد و تکرار آن در زمان‌های مختلف، محیط‌های مختلف و بین رشته‌های دانشگاهی متفاوت همچنین در مورد آموزش‌های سازمانی پیشنهاد می‌شود.

پی‌نوشت

1. Bourner
2. Rickard
3. Theall & Franklin
4. Novelli & Fernandes
5. Read & Kleiner
6. Bourner & Flowers
7. Iqbal, Farooqi, & Saunders
8. Perdue

منابع

- خزائی، کامیان. (۱۳۸۴). مقایسه تاثیر روش تدریس حل مسئله با روش سنتی در درس فیزیک بر میزان پیشرفت تحصیلی، نگرش‌های آموزشی و یادگیری. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۵، ۷۰-۵۹.
- صولتی، سیدمهرداد. جواد، رفعت. حسینی، سعید. اصغری، نسرین. (۱۳۸۹). میزان مطلوبیت در روش تدریس مشارکتی از دیدگاه دانشجویان. *مجله پژوهشی هرمزگان*، ۱۴ (۳)، ۱۹۱-۱۹۷.
- قلی‌پور، آرین. (۱۳۹۰). مدیریت منابع انسانی مفاهیم تئوری‌ها و کاربردها. تهران: سمت
- لیاقت‌دار، محمد جواد. عابدی، محمدرضا. جعفری، سید ابراهیم. بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۰ (۳)، ۵۵-۲۹.
- مصلح شیرازی، علی نقی. جغتایی، ناهید. (۱۳۷۶). انگیزش مدیریت و آموزش مدیریت: یک شکاف. *دانش مدیریت*، ۳۹، ۹۶-۱۲۵.
- میرسلیمانی، اعظم. بررسی اثربخشی روش‌های آموزش بازاریابی بر دانش و نگرش فراگیران، مطالعه آزمایشگاهی در سه دانشگاه بزرگ تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، ۱۳۹۰، تهران
- Akmana, N. H., & Muganb, C. S. (2010). An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3), 251-260.
- AL-Ajlouni, M. M., H Athamneh, S. M., & Jaradat, A. A. (2010). Methods of evaluation: Training techniques. *International Research Journal of Finance and Economics*, 37, 56-65.

- Ali, A., Tariq, R. H., & Topping, J. (2009). Students' perception of university teaching behaviours. *Teaching in Higher Education* , 14 (6), 631-647.
- Amin, Z. (2000). How do our new graduates prefer to learn? *Singapore Med Journal* , 41 (7), 317-323.
- Amira, R. (2010). teaching and learning styles in higher education institutions: do they match? *Social and Behavioral Science* , 680-684.
- Black, G. S., & Wingfield, S. S. (2008). Using the most effective teaching method: A comparison of marketing and management classrooms. *Journal for Advancement of Marketing Education* , 12 , 317-323.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education and Training* , 39 (2), 344-348.
- Bourner, T., & Flowers, S. (1997). Teaching and learning methods in higher education: A glimpse of the future. *Journal of the Higher Education Foundation* , 9, 77-102.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education* , 12 (1), 25-40.
- Carroll, S., Paine, F., & Ivancevich, J. (1972). The relative effectiveness of training methods. *Personnel Psychology* , 25 (4), 495-509.
- Ditcher, A. K. (2001). Effective teaching and learning in higher education, with particular reference to the undergraduate education of professional engineers. *International Journal of Engineering Education* , 17 (1), 24-29.
- Duncan, D. N., & Bennet, A. M. (1996). Transitions in Students' Learning Styles. *Studies in Higher Education* , 21 (2), 334-345.
- Gerald, S. F. (2005). Problem-based learning: Can it improve managerial thinking? *Journal of management Education* , 357-378.
- Greg, F., & Smith, L. (2001). Learning styles, teaching strategies, and predictors of success for students in corporate finance. *Financial Practice*, 15 (3), 286-300.
- Iqbal, A. M., Farooqi, M. N., & Saunders, K. T. (2006). Teaching methods and assessment techniques used for the introductory level undergraduate finance course in british and irish universities. *Journal of Economics and Finance Education* , 5 (1), 47-61.
- Iureaa, C., Neacșub, I., Saftac, C. G., & Suditud, M. (2011). The study of the relation between the teaching methods and the learning styles –

- the impact upon the students' academic conduct. *Social and Behavioral Sciences* , 5 (3), 256-260.
- Jeldvoll, A. (1997). A Service University in Scandinavia. *Studies in Coparative and International Education* , 1 (9) , 129-145.
- kogan, L. H., & Hellyer, P. W. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in higher Education* , 15 (6), 623-636.
- Laditka, S. B., & Houck, M. M. (2006). Student-developed case studies: An experiential approach for teaching ethics in management. *Journal of Business Ethics* , 64, 157-165.
- Neumann, S., Oberhuemer, P., & Koper, R. (2009). Users in the driver's seat: A new approach to clasifying teaching methods in university repository. 477-491.
- Novelli, E. L., & Fernandes, A. A. (2007). Students' preferred teaching techniques for biochemistry in biomedicine and medicine courses. *Biochemistry and Molecular Biology Education* , 35 (4), 263-266.
- Novin, A. M., Arjomand, L. H., & Jordan, L. (2003). An investigation into the preferred learning styles of accounting, management, marketing, and general business majors. *Teaching and Learning* , 18 (1), 24-31.
- Olivares, O. J. (2003). A conceptual and analytic critique of student ratings of teachers in the USA with implications for teacher effectiveness and student learning. *Teaching in Higher Education* , 8 (2), 233-245.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education* , 8 (3), 399-411.
- Perdue, J., Ninemeier, J. D., & Woods, R. H. (2002). Training methods for specific objectives; Preference of managers in private club. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* , 14 (3), 114-119.
- Read, C. W., & Kleiner, B. H. (1996). Which training methods are effective? *Management Development Review* , 9 (2), 24-29.
- Rickard, L. S. (1993). Course design in higher Education: a study of teaching methods and educational objectives. *Studies in Higher Education* , 18 (1) , 149-165.
- Sajjad, S. (2008). Effective teaching methods at higher educational level.
- Samuelsson, J. (2008). The impact of different teaching methods on students' arithmetic and self-regulated learning skills. *Educational Psychology in Practice* , 24 (3), 237-250.

- Schuk, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education* , 13 (5), 537-547.
- Stewart, S. W., & Black, G. s. (2005). Active versus passive learning: The impact on student outcomes. *Journal of Education for Business* , 119-125.
- Theall, M., & Franklin, J. (1990). Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice. *New Directions for Teaching and Learning* , 43, 219-233.
- (1998). *World Conference on Higher Education in the 21'st Century*. Paris: 5-9 October , UNESCO.
- Yung, K., Mary, T., Heng, A., & Jiang, G. H. (2009). What undergraduate students in China say about their professors' teaching. *Teaching in Higher Education* , 14 (2), 441-454.
- Zhang, L. f., Huang, J., & Zhang, L. (2005). Preferences in teaching styles among Hong Kong. *Personality and Individual Differences* , 39, 1319-133

Bourner ^۱
Rickard ^۲
Theall & Franklin ^۳
Novelli & Fernandes ^۴
Read & Kleiner ^۵
Bourner & Flowers ^۶
Iqbal, Farooqi, & Saunders ^۷
Perdue ^۸