

# مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به اعضای هیأت‌علمی بر عملکرد تدریس اثربخش آنها

حسن اسلامیان، سید ابراهیم میرشاه جعفری\*، محمدرضا نیستانی

## چکیده

**مقدمه:** امروزه عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیأت‌علمی و عوامل مؤثر بر رشد آن در نظام آموزش عالی، از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف، تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به اعضای هیأت‌علمی بر عملکرد تدریس اثربخش آنها انجام شد.

**روش‌ها:** پژوهش حاضر در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ با روش نیمه تجربی از نوع دوگروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، انجام گردید. نمونه آماری مشتمل بر ۴۳ نفر از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه اصفهان بود که به دو گروه تجربی و شاهد تقسیم شدند. سپس آموزش استفاده از مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس به عنوان مداخله بر روی گروه آزمایش اعمال شد و مداخله‌ای در گروه کنترل صورت نگرفت. جهت تعیین میزان کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط اعضای هیأت‌علمی، از پرسشنامه محقق‌ساخته خودارزیابی استادان در زمینه تدریس اثربخش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون T مستقل و زوجی) انجام شد.

**نتایج:** در مرحله پیش‌آزمون و قبل مداخله، میانگین نمره کلی عملکرد تدریس اثربخش استادان گروه شاهد با  $(10/51 \pm 10/26)$  و گروه تجربی با  $(96/84 \pm 11/78)$  از مجموع ۱۲۰ نمره، تفاوت آماری معناداری  $(P=0/548)$  با یکدیگر نداشت؛ اما بعد از مداخله و آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به استادان، ارتقای میانگین نمرات تدریس اثربخش استادان در گروه تجربی  $(107/77 \pm 14/11)$  نسبت به گروه شاهد  $(95/66 \pm 14/28)$  معنادار  $(P=0/028)$  بود.

**نتیجه‌گیری:** استفاده از مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری می‌تواند به اعضای هیأت‌علمی در اجرای مطلوب تدریس اثربخش کمک نماید و زمینه‌ای در جهت اثربخشی تدریس آنها فراهم نماید.

**واژه‌های کلیدی:** تدریس اثربخش، اعضای هیأت‌علمی، دیالوگ، مهارت‌های دیالوژیکی.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۷؛ ۱۸(۱۴): ۱۱۷ تا ۱۲۹

## مقدمه

امروزه نظام آموزش عالی به عنوان یکی از نهادهای مهم

\* نویسنده مسؤول: دکتر سید ابراهیم میرشاه جعفری (استاد)، گروه علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. Jafari@edu.ui.ac.ir

حسن اسلامیان، دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (eslamian.1362@yahoo.com)؛ دکتر محمدرضا نیستانی (استادیار)، گروه علوم تربیتی، برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (m.neyestani@edu.ui.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۴/۱۴، تاریخ اصلاحیه: ۹۶/۶/۱۹، تاریخ پذیرش: ۹۶/۷/۲۳

اجتماعی، عهده‌دار مسؤلیت تعلیم و تربیت همه جانبه دانشجویان است(۱). در این میان اعضای هیأت‌علمی به عنوان نیروی انسانی خبیره و سرمایه اصلی مؤسسات آموزش عالی، بار اصلی آموزش را بر عهده‌دارند و عملکرد حرفه‌ای آنان در کیفیت تدریس اثربخش آنها متجلی می‌شود(۲)، لذا، امروزه به کیفیت فرایند تدریس در آموزش عالی، توجه خاص جهانی وجود دارد (Biggs)(۳). بخش مهمی از مطالعات انجام شده در حوزه تدریس و آموزش در دانشگاه، نظیر پژوهش‌های ماری

به معنای واژه، سخن و همچنین تفکر، دلیل و قضاوت است، لذا دیالوگ به فرایندی اشاره می‌کند که در آن کلمه، سخن و تفکر بین افراد رد و بدل می‌شود و از طریق مباحثه و مناظره‌ی مبتنی بر تفکر و خردورزی، انجام می‌شود (۳۱ و ۳۲). همچنین دیالوگ کنش عقلانی دوسویه میان حداقل دو عقل است که در مقابل کنش عقلی تک‌گویانه (مونولوگ) قرار دارد و مبتنی بر مباحثه، گفتگو و مشارکت تعاملی است (۳۳). روش تدریس مبتنی بر دیالوگ و مهارت‌های دیالوژیکی، به معنای رابطه تعاملی، مشارکت محور و فعال بین مدرس و فراگیر و کشف دانش و واقعیت‌ها در یک فضای یاددهی-یادگیری مبتنی بر جستجوی مشترک و کاوشگرانه است (۳۲ و ۳۴). با استفاده از این روش، برقراری ارتباط دیالوگ محور و گفت و شنودی میان فراگیران تسهیل می‌شود و زمینه‌های لازم در جهت خلق دانش، پرورش قوه تفکر و اندیشه انتقادی، کسب مهارت‌های اجتماعی، تسهیل تفکر و اندیشه انتقادی و پرورش رفتار و خصایل شخصیتی همچون دانایی، خویشتن داری، توانایی ارتباط، شکیبایی، پرسشگری، گوش دادن و روا داری در فراگیران، فراهم می‌شود (۳۲). همچنین کار بست روش تدریس مبتنی بر دیالوگ و مهارت‌های دیالوژیکی، زمینه ساز آن می‌شود تا یادگیری فعال در کلاس درس رخ دهد به طوری که نشانه‌های آن را بتوان در همان جلسه دید (۳۵).

به نظر فریز (Fritze) تدریس دیالوگ محور، طبیعت آموزش‌رهایی بخش است. وی معتقد است، تدریس دیالوگ مدار مبتنی بر طرح مسأله است که از آموزش سنتی یا همان الگوی بانک‌داری، متفاوت است (۳۴). در فرایند تدریس و یادگیری دیالوگ مدار و مبتنی بر حل مسأله، استفاده مدرس از عنصر دیالوگ و مهارت‌های دیالوژیکی باعث در هم شکستن رابطه کهنه و مردسالارانه معلم و شاگردی می‌شود و زمینه‌ای را فراهم می‌نماید تا فراگیران در یک فضای گفت و شنودی فعال و مشارکتی، به طور نقادانه و خلاقانه به یادگیری بپردازند (۳۱ و ۳۴).

در تدریس مبتنی بر دیالوگ، فراگیران با آگاهی از ارزش‌ها، عقاید، فرضیه‌ها و بنیان‌های فکری خود، احتراز

(Murray) (۴)، مارش (Marsh) (۵)، کاشین (Cashin) (۶)، یونگ و شاو (Young & Shaw) (۷)، چالکی و همکاران (chalkley & etal) (۸)، رودا (Rueda) (۹)، مارزن (Marzen) (۱۰)، برگ و لیدث (Berg & Lindseth) (۱۱)، موجیس و کمپل (Muijs, kempel) (۱۲)، میلر و میلر (Miller) (۱۳)، کناپر و کروپلی (Knapper & Cropley) (۱۴)، دالبی (Dalby) (۱۵)، نیکول و هاریسون (Nicoll, Harrison) (۱۶) کد (Codde) (۱۷)، آگوزاینو همکاران (Algozzine) (۱۸)، نلسون (Beattie, Bray, Flowers, Grete) (۱۸)، به تعیین (Nelson) (۱۹)، اسدی و همکاران (۲۰)، به تعیین شاخص‌ها و مؤلفه‌های تدریس اثربخش در آموزش عالی معطوف شده است و مجموع یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که مهم‌ترین مؤلفه‌ها تدریس اثربخش شامل طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب هستند.

علاوه بر تعیین مؤلفه‌ها و معیارهای تدریس اثربخش، موضوعی که اخیراً ذهن محققان و پژوهشگران را به خود مشغول نموده این است که یک مدرس در صورت برخورداری از چه مهارت‌ها و ویژگی‌هایی می‌تواند مؤلفه‌های تدریس اثربخش را به کار گیرد و به نحو اثربخشی تدریس کند. نتایج مطالعات متعددی که در سالیان اخیر در این خصوص انجام شده، مؤید این بود که عوامل متعددی می‌توانند با انجام تدریس اثربخش توسط استادان و معلمان مرتبط باشند که از جمله می‌توان به هوش هیجانی (۲۱ تا ۲۳)، مهارت‌های فراشناختی (۲۴ تا ۲۶)، عملکرد پژوهشی (۲۷ و ۲۸)، مهارت‌های ارتباطی و خلاقیت (۲۹ و ۳۰)، اشاره کرد.

یکی از عوامل مهم و مغفولی که بروز و ظهور آنها در عملکرد استادان دانشگاه می‌تواند به رشد عملکرد تدریس اثربخش آنها کمک شایان توجهی نماید، استفاده از مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری است. اصطلاح مهارت‌های دیالوژیکی برگرفته از واژه یونانی دیالوگ است که در اصل از واژه دیالوگو مشتق شده است. دیالوگو از دو کلمه "دیا" و "لوگو" تشکیل شده است. کلمه "دیا" به معنای بین یا از طریق، و کلمه "لوگو"

حضور فراگیران، تدارک فعالیت‌هایی در جهت پرورش تفکر انتقادی در بستر دیالوگ، انجام دیالوگ رهایی بخش و خود شکفتگی فراگیران است.

از طرفی به نظر می‌رسد اکثریت اساتید دانشگاه در زمینه مهارت‌های مورد نیاز (نظیر مهارت‌های دیالوژیکی)، جهت به کارگیری مطلوب مؤلفه‌های تدریس اثربخش، آموزش رسمی ندیده‌اند. اغلب اساتید در مورد محتوی، موضوعات و آنچه که باید آموزش دهند متخصص هستند ولی در مورد این که چگونه باید متناسب با تحولات علوم مختلف و نیازهای روزافزون دانشجویان تدریس کنند، آموزش‌های لازم را فرا نگرفته‌اند (۳۷ و ۳۸) و بسیاری از آنان با روش‌های مطلوب تدریس، برنامه‌ریزی و ارزیابی آموزشی، آشنایی کافی ندارند که این امر یک خلاء آموزشی مهم در سیستم آموزش عالی است (۳۹). چرا که اثربخشی تدریس اعضای هیأت‌علمی، بستگی به توانایی و مهارت اساتید در تعیین اهداف و انتظارات آموزشی، ایجاد محیط یادگیری حمایتی، به کارگیری روش‌های مناسب تدریس، برقراری روابط مناسب با دانشجویان و استفاده از روش‌های صحیح سنجش و ارزشیابی دارد (۴۰ و ۴۱).

علی‌رغم این که صاحب‌نظران نظر بر نقش مهارت‌های دیالوژیکی و تدریس دیالوگ محور در توسعه کیفیت تدریس و یادگیری، تأکید نموده‌اند، اما مطالعات میدانی و تجربی در این زمینه، به ویژه در سطح آموزش عالی انجام نشده است. بر همین اساس در پژوهش حاضر، از طریق یک مطالعه نیمه تجربی، مفاهیم، اصول و مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس به اعضای هیأت‌علمی آموزش داده شد و تأثیر این آموزش بر میزان به کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط آنها (طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی)، مورد بررسی قرار گرفته است.

### روش‌ها

روش پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و از حیث روش، یک طرح نیمه تجربی دو گروهی بود که در آن از

از پیش داوری و مقاومت، و احترام به اندیشه دیگران، به طور فعال و پویا از طریق گفتگو و تعامل با یکدیگر، به توسعه فهم و درک خود در یک فرآیند جستجوی مشترک، می‌پردازند که این امر زمینه‌ساز بهبود هنر گوش دادن و پاسخ گفتن بین مدرس و فراگیر، زندگی و هم زیستی با دیگری، احترام و تأیید حضور دیگری و قضاوت و اندیشیدن به صورت مشارکتی در افراد می‌گردد. همچنین بر مبنای نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی، دیالوگ می‌تواند مانند ابزاری روانشناختی از طریق مشارکت افراد، موجب ارتقای معنای کلاس درس شود (۳۲).

در واقع به کارگیری دیالوگ و مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری، زمینه ساز یادگیری فعال در کلاس درس می‌شود، به طوری که نشانه‌های آن را بتوان در همان جلسه دید. اثربخشی این روش به گونه‌ای است که نشانه‌های انتقال و اثر را نیز در خود دارد. نشانه‌های انتقال هنگامی دیده می‌شوند که فراگیر آموخته‌های کلاس درس را در شرایط دیگر به کار ببرد. نشانه‌های اثر نیز همان دگرگونی‌هایی است که به عنوان پیامد یادگیری و انتقال در رفتارهای یادگیرنده دیده می‌شود (۳۵ و ۳۶). بنابراین تدریس مبتنی بر دیالوگ و مهارت‌های دیالوژیکی را می‌توان یکی از جامع ترین راهبردهای تدریس و یادگیری دانست که زمینه ساز خلق دانش، رشد قوه تفکر، کسب مهارت‌های اجتماعی و تسهیل اندیشه انتقادی از طریق برقراری ارتباط گفت و شنودی میان فراگیران می‌شود و موجب پرورش رفتار و خصایل شخصیتی نظیر دانایی، خویشتن داری، توانایی ارتباط، شکیبایی، پرسشگری، گوش دادن و روا داری در افراد می‌شود (۳۲). در مجموع بر مبنای مباحث، دیدگاه‌ها اسناد، مدارک و مطالعات مرتبط با تدریس مبتنی بر دیالوگ، مهم‌ترین مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس، ناظر بر فراهم نمودن زمینه مساعد برای انجام دیالوگ و گفتگو در کلاس، تغییر معماری کلاس درس به گونه‌ای که فضایی مشارکت محور برای تدریس و یادگیری فراهم نماید، برقراری ارتباط انسانی مناسب بین مدرس و فراگیران، مدیریت مطلوب گفتگوی کلاسی، درک

پیش‌آزمون - پس‌آزمون و دو گروه تجربی و شاهد استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل اعضای هیأت‌علمی دانشگاه اصفهان بود که در نیمسال اول و دوم سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، اشتغال به تدریس داشتند. از این جامعه تعداد ۴۳ نفر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه شاهد (۲۱ نفر) و تجربی (۲۲ نفر) قرار گرفتند. افراد به صورت کاملاً تصادفی و بر اساس فهرستی که از اسامی کل استادان تنظیم شده بود به ۲ گروه تجربی و شاهد تقسیم شدند. بدین ترتیب که شماره‌های زوج لیست در گروه شاهد و شماره‌های فرد در گروه تجربی قرار گرفتند. برای همگونی متغیرهای پژوهش، گروه‌های تجربی و شاهد از نظر مرتبه علمی، سابقه تدریس، جنسیت و همچنین از نظر میانگین نمرات ارزشیابی آموزشی که توسط دانشجویان در سایت دانشگاه انجام می‌شود، همگن شدند معیارهای ورود به پژوهش شامل شاغل بودن به عنوان عضو هیأت‌علمی دانشگاه اصفهان، شاغل به تدریس بودن در دو نیمسال تحصیلی سال ۹۶-۱۳۹۵، تمایل به شرکت داوطلبانه و علاقه‌مندانه در مطالعه و پیروی کردن از فرایند تدریس مبتنی بر مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری در طول ترم تحصیلی (گروه تجربی)، معیارهای خروج شامل عدم تمایل به ادامه مطالعه و عدم پاسخ‌گویی به پرسشنامه تحقیق بود. نمونه آماری گروه آزمایش در کارگاه آموزشی کاربرد مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس، به مدت ۶ جلسه و ۱۲ ساعت مشارکت داده شدند و توسط دو نفر از اعضای هیأت‌علمی متخصص در زمینه تدریس دیالوگ محور، تحت آموزش قرار گرفتند. برای برگزاری کارگاه مذکور، پس از هماهنگی‌های لازم با معاونت آموزشی دانشگاه اصفهان و مسؤولان ذی‌ربط، طی ملاقات‌های متعدد با اعضای هیأت‌علمی که به عنوان گروه تجربی جهت شرکت در کارگاه‌های آموزشی انتخاب شده بودند، در خصوص اهمیت کارگاه‌های آموزشی مذکور، زمان و مکان کارگاه‌ها، شیوه برگزاری و مزیت‌های شرکت در کارگاه‌ها، گفتگوهای لازم انجام گردید و در حدود ۴ ماه

طول کشید تا رضایت اعضای هیأت‌علمی برای شرکت در کارگاه‌های مذکور اخذ شود و هماهنگی‌های لازم صورت گیرد. سپس با اساتید راهنما و مدرسان کارگاه‌های آموزشی در خصوص محتوا و منابع مرتبط با کارگاه‌ها، زمان و مکان کارگاه‌ها، شیوه برگزاری کارگاه‌ها، پذیرایی از شرکت‌کنندگان کارگاه‌ها واهدای هدایایی به شرکت‌کنندگان، گفتگوها و هماهنگی‌های لازم صورت گرفت. سپس از اعضای هیأت‌علمی گروه‌های آزمایش دعوت شد تا در تاریخ مقرر در کارگاه آموزشی تحت عنوان کاربرد مهارت‌های دیالوژیک در فرایند تدریس و یادگیری، شرکت نمایند. همچنین قبل از برگزاری کارگاه‌ها، اهداف، شیوه مطالعه و امکان تأثیر مثبت تدریس مبتنی بر مهارت‌های دیالوژیک بر رشد کیفیت تدریس، برای استادان گروه آزمایش، تشریح گردید و برای رعایت اصول اخلاقی، از استادان شرکت کننده در مطالعه، رضایت آگاهانه اخذ شد. در مرحله قبل از برگزاری کارگاه آموزشی، جهت بررسی عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیأت‌علمی نمونه آماری پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته تدریس اثربخش، در بین اعضای نمونه آماری گروه‌های شاهد و تجربی اجرا شد و داده‌های مورد نیاز در جهت تعیین عملکرد تدریس اثربخش استادان نمونه آماری پژوهش، قبل از برگزاری کارگاه‌ها و قبل از انجام مداخله آزمایشی جمع‌آوری شد و بدین ترتیب پیش‌آزمون، به عمل آمد. برای ساخت پرسشنامه تدریس اثربخش، کلیه اسناد، مدارک و مطالعات مرتبط با تدریس اثربخش مدار(منابع معتبر علمی، پژوهش‌ها و متون مرتبط با تدریس اثربخش)، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و سپس به شناسایی و تدوین مؤلفه‌ها و نشانگرهای تدریس اثربخش و تدوین سؤالات پرسشنامه پرداخته شد. این پرسشنامه حاوی ۳۰ سؤال پنج گزینه‌ای مطابق با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت می‌باشد که توسط پژوهشگر فراهم شد. در طراحی این پرسشنامه با استناد به متون پژوهشی حوزه تدریس، ۶ معیار برای تدریس اثربخش در نظر گرفته شد که شامل طراحی تدریس (سؤال ۱ تا ۵)، اجرای تدریس (سؤال ۶ تا ۱۰)، مدیریت کلاس درس (سؤال ۱۱ تا ۱۵)، روابط انسانی

پیش‌آزمون - پس‌آزمون و دو گروه تجربی و شاهد استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل اعضای هیأت‌علمی دانشگاه اصفهان بود که در نیمسال اول و دوم سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، اشتغال به تدریس داشتند. از این جامعه تعداد ۴۳ نفر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه شاهد (۲۱ نفر) و تجربی (۲۲ نفر) قرار گرفتند. افراد به صورت کاملاً تصادفی و بر اساس فهرستی که از اسامی کل استادان تنظیم شده بود به ۲ گروه تجربی و شاهد تقسیم شدند. بدین ترتیب که شماره‌های زوج لیست در گروه شاهد و شماره‌های فرد در گروه تجربی قرار گرفتند. برای همگونی متغیرهای پژوهش، گروه‌های تجربی و شاهد از نظر مرتبه علمی، سابقه تدریس، جنسیت و همچنین از نظر میانگین نمرات ارزشیابی آموزشی که توسط دانشجویان در سایت دانشگاه انجام می‌شود، همگن شدند معیارهای ورود به پژوهش شامل شاغل بودن به عنوان عضو هیأت‌علمی دانشگاه اصفهان، شاغل به تدریس بودن در دو نیمسال تحصیلی سال ۹۶-۱۳۹۵، تمایل به شرکت داوطلبانه و علاقه‌مندانه در مطالعه و پیروی کردن از فرایند تدریس مبتنی بر مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری در طول ترم تحصیلی (گروه تجربی)، معیارهای خروج شامل عدم تمایل به ادامه مطالعه و عدم پاسخ‌گویی به پرسشنامه تحقیق بود. نمونه آماری گروه آزمایش در کارگاه آموزشی کاربرد مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس، به مدت ۶ جلسه و ۱۲ ساعت مشارکت داده شدند و توسط دو نفر از اعضای هیأت‌علمی متخصص در زمینه تدریس دیالوگ محور، تحت آموزش قرار گرفتند. برای برگزاری کارگاه مذکور، پس از هماهنگی‌های لازم با معاونت آموزشی دانشگاه اصفهان و مسؤولان ذی‌ربط، طی ملاقات‌های متعدد با اعضای هیأت‌علمی که به عنوان گروه تجربی جهت شرکت در کارگاه‌های آموزشی انتخاب شده بودند، در خصوص اهمیت کارگاه‌های آموزشی مذکور، زمان و مکان کارگاه‌ها، شیوه برگزاری و مزیت‌های شرکت در کارگاه‌ها، گفتگوهای لازم انجام گردید و در حدود ۴ ماه

در این تحقیق، یک بسته آموزشی طراحی و تدوین شد و در اختیار دو مدرس کارگاه قرار گرفت.

برای تدوین بسته‌های آموزشی، ابتدا کلیه اسناد، مدارک و مطالعات مرتبط با مبحث مهارت‌های دیالوژیکی به طور عام و مهارت‌های مرتبط با تدریس دیالوگ مدار، به طور جامع و کامل مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و سپس طی برگزاری جلسات متعدد با هماهنگی و مشورت محققان و مدرسان کارگاه‌ها، مقوله‌ها و عوامل مرتبط با کاربست مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری تعیین شد و بسته آموزشی مرتبط با اجرای کارگاه آموزشی مورد نظر تدوین گردید و در اختیار مدرسان کارگاه قرار داده شد و مدرسان با استفاده از این بسته آموزشی، مفاهیم، اصول و مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس را با شیوه‌های متنوع آموزشی، نظیر سخنرانی، بحث و گفتگو و با استفاده از وسایل سمعی و بصری، ارائه منابع و کتب آموزشی و پاورپوینت، به صورت فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و در یک فضای گفت و شنودی و مشارکت محور به استادان آموزش دادند و از کلیه شرکت کنندگان درخواست شد که با نظر به اهمیت نقش مهارت‌های دیالوژیکی در رشد کیفیت تدریس، در فرایند تدریس خود این مهارت‌ها را به کار ببرند. همچنین کتب و منابع مورد نیاز در زمینه محتوای کارگاه نیز به عنوان هدیه در اختیار اعضای هیأت‌علمی برای مطالعه بیشتر جهت استفاده در فرایند تدریس و یادگیری، قرار داده شد.

پس از اجرای کارگاه آموزشی فوق الذکر، پس‌آزمون به عمل آمد و دوباره در این مرحله مطابق با مرحله پیش‌آزمون، پرسشنامه‌های محقق‌ساخته‌های تدریس اثربخش (که در مرحله پیش‌آزمون نیز استفاده گردید) در بین استادان شرکت کننده در کارگاه مورد نظر و همچنین استادانی که در گروه‌های شاهد قرار داشتند، اجرا شد و به این ترتیب داده‌های مرحله پس‌آزمون نیز از طریق خودارزیابی استادان جمع‌آوری شد.

برای رعایت اخلاق پژوهش، کلیه اساتید شرکت کننده با رضایت کامل در پژوهش مشارکت داشتند. در ضمن تأکید گردید که اطلاعات محرمانه باقی می‌ماند تا

(سؤال ۱۶ تا ۲۰)، ارزشیابی (سؤال ۲۱ تا ۲۵) و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب (سؤال ۲۶ تا ۳۰) است، در واقع برای هر یک از این معیارها، ۵ سؤال و در مجموع ۳۰ سؤال در نظر گرفته شد. دامنه نمرات در این پرسشنامه در هر سؤال از صفر تا ۴ بود و دامنه کم‌ترین تا بیش‌ترین نمره دامنه نمرات در هر یک از معیارها، از صفر تا ۲۰ بود و به این ترتیب دامنه کم‌ترین تا بیش‌ترین نمره استادان در مجموع ۶ معیار تعیین شده برای تدریس اثربخش، از صفر تا ۱۲۰ در نظر گرفته شد.

به منظور کسب روایی پرسشنامه از روایی محتوا استفاده شد. بدین منظور پس از انجام مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی متون، پرسشنامه توسط پژوهشگران تهیه و به منظور تعیین روایی محتوا در اختیار تعدادی از اساتید، محققان حوزه تدریس قرار گرفت و با راهنمایی اساتید تغییرات لازم اعمال گردید. همچنین جهت بررسی پایایی پرسشنامه خودارزیابی تدریس اثربخش جهت بررسی پایایی پرسشنامه تدریس اثربخش، از روش بازآزمایی استفاده شد و پرسشنامه تحقیق در بین ۳۰ نفر از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه اصفهان در دو زمان مختلف اجرا گردید که میزان همبستگی در مجموع ۶ مؤلفه تدریس اثربخش، بسیار بالا ( $r=0/80$ ) به دست آمد (طراحی تدریس ( $r=0/80$ ))، اجرای تدریس ( $r=0/81$ )، مدیریت کلاس ( $r=0/78$ )، روابط انسانی ( $r=0/82$ )، ارزشیابی ( $r=0/79$ )، و ویژگی‌های شخصیتی ( $r=0/80$ )).

بعد از انجام پیش‌آزمون، کارگاه آموزشی تدریس مبتنی بر مهارت‌های دیالوژیکی برای اعضای هیأت‌علمی نمونه آماری گروه تجربی، برگزار گردید. اعضای هیأت‌علمی که به عنوان گروه شاهد تعیین شده بودند، مداخله‌ای بر روی آنها انجام نشد و با رویکرد تدریس متداول خود به فرایند تدریس و یادگیری پرداختند. کارگاه تدریس مورد نظر، توسط اساتید متخصص و صاحب‌نظر در زمینه کاربرد مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری، برگزار شد. این کارگاه‌ها بر اساس بسته‌های آموزشی تدوین شده و سناریوهای طراحی شده و قابل انعطاف و بر اساس محتوای برگرفته از منابع معتبر، برگزار شد. برای اجرای کارگاه‌های آموزشی ذکر شده

نتایج آزمون T مستقل نشان داد در مرحله پیش‌آزمون و قبل از مداخله، میانگین نمره کلی عملکرد تدریس اثربخش استادان گروه شاهد با  $(100/26 \pm 10/51)$  و گروه تجربی با  $(96/84 \pm 11/78)$  از مجموع ۱۲۰ نمره، تفاوت آماری معناداری  $(P=0/55)$  با یکدیگر نداشتند. همچنین در مرحله پیش‌آزمون و قبل از مداخله، تفاوت بین میانگین نمرات استادان گروه تجربی و گروه شاهد در هیچ یک از مؤلفه‌های تدریس اثربخش، معنادار نبوده (طراحی تدریس  $P=0/71$ ، اجرای تدریس  $P=0/41$ ، مدیریت کلاس  $P=0/52$ ، روابط انسانی  $P=0/31$ ، ارزشیابی  $P=0/63$ ، ویژگی‌های شخصیتی  $P=0/71$ ).

پس از انجام مداخله و آموزش مهارت‌های دیالوژیک به استادان، نتایج مقایسه دو گروه در مرحله پس‌آزمون، نشان‌دهنده افزایش معناداری عملکرد کلی تدریس اثربخش استادان در گروه تجربی نسبت به گروه شاهد بود. بعد از مداخله و در مرحله پس‌آزمون، ارتقای میانگین کلی عملکرد تدریس اثربخش استادان در گروه تجربی  $(107/77 \pm 14/11)$  نسبت به گروه شاهد  $(95/66 \pm 14/28)$  معنادار بود  $(P=0/028)$ . همچنین بعد از انجام مداخله به تفکیک مؤلفه‌های تدریس اثربخش، ارتقای عملکرد استادان گروه تجربی نسبت به گروه شاهد در هر ۶ مؤلفه معنادار بود (طراحی تدریس  $P=0/016$ ، اجرای تدریس  $P=0/028$ ، مدیریت کلاس  $P=0/012$ ، روابط انسانی  $P=0/026$ ، ارزشیابی  $P=0/044$ ، ویژگی‌های شخصیتی  $P=0/046$ ) (جدول ۲).

همچنین در جدول ۲ عملکرد تدریس اثربخش استادان گروه تجربی و شاهد به تفکیک مؤلفه‌های شش گانه در دو مرحله پیش‌آزمون و مرحله پس‌آزمون به طور مقایسه‌ای ارائه گردیده است. نتایج حاصل از مقایسه میانگین نمرات گروه شاهد در دو مرحله پیش‌آزمون (قبل مداخله) و پس‌آزمون (بعد مداخله) با استفاده از آزمون T زوجی نشان می‌دهد که تفاوت آماری معناداری بین این دو گروه از میانگین نمرات در هیچ یک از مؤلفه‌های تدریس اثربخش مشاهده نشد (طراحی تدریس  $P=0/73$ ، اجرای تدریس  $P=0/81$ ، مدیریت کلاس  $P=0/84$ ، روابط

مشارکت‌کنندگان با دقت کافی، صادقانه و رضایت آگاهانه، به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. بدین ترتیب اطلاعات مورد نیاز در جهت تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به استادان در کاربست مؤلفه‌های تدریس اثربخش، جمع‌آوری شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، با استفاده از نرم‌افزار SPSS از آمار در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده گردید، در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های آماری جداول فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار، استفاده شد. در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های T مستقل و T زوجی استفاده گردید؛ بدین ترتیب که در مرحله پیش‌آزمون و قبل مداخله، جهت مقایسه میانگین نمره کلی عملکرد تدریس اثربخش استادان گروه تجربی و شاهد از آزمون T مستقل استفاده شد و برای مقایسه میانگین نمرات گروه شاهد در دو مرحله پیش‌آزمون (قبل مداخله) و پس‌آزمون (بعد مداخله) و همچنین مقایسه عملکرد تدریس اثربخش استادان گروه تجربی در مرحله پیش‌آزمون (قبل مداخله) با مرحله پس‌آزمون (بعد مداخله)، از آزمون T زوجی استفاده گردید.

## نتایج

مشخصات دموگرافیک افراد شرکت کننده در مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: مشخصات دموگرافیک واحدهای مورد پژوهش

متغیرها	گروه تجربی N=22	گروه شاهد N=21
جنسیت		
زن	۸ (۳۶٪)	۷ (۳۳٪)
مرد	۱۴ (۶۴٪)	۱۴ (۶۶٪)
مرتبه علمی		
مربی	-	-
استادیار	۱۸ (۸۱٪)	۱۸ (۸۵٪)
دانشیار	۴ (۱۸٪)	۳ (۱۴٪)
استاد	-	-
سابقه		
۵ تا ۱۰ سال	۸ (۳۶٪)	۶ (۲۸٪)
تدریس		
۶ تا ۱۰ سال	۱۰ (۴۵٪)	۹ (۴۲٪)
۱۱ تا ۱۵ سال	۳ (۱۳٪)	۴ (۱۹٪)
۱۶ تا ۲۰ سال	۱ (۴٪)	۲ (۹٪)

انسانی  $P=0/70$ ، ارزشیابی  $P=0/83$ ، ویژگی‌های شخصیتی  $P=0/71$ ، اما نتایج آزمون T زوجی در خصوص مقایسه عملکرد تدریس اثربخش استادان گروه تجربی در مرحله پیش‌آزمون (قبل مداخله) با مرحله پس‌آزمون (بعد مداخله) به تفکیک مؤلفه‌های شش گانه، بیانگر تفاوت معنادار بین این دو گروه از نمرات اکتسابی در هر ۶ مؤلفه تدریس اثربخش بود (طراحی تدریس  $P=0/02$ ، اجرای تدریس  $P=0/037$ ، مدیریت کلاس  $P=0/016$ ، روابط انسانی  $P=0/024$ ، ارزشیابی

میانگین نمرات استادان گروه تجربی در مرحله پس‌آزمون و بعد از مداخله نسبت به مرحله پیش‌آزمون و قبل از مداخله در هر ۶ مؤلفه تدریس اثربخش، بیش‌تر بود. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به اعضای هیأت‌علمی باعث رشد عملکرد تدریس اعضای هیأت‌علمی در کاربرت مؤلفه‌های تدریس اثربخش گردیده است.

**جدول ۲: مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره مؤلفه های تدریس اثربخش در دو گروه آزمایش و کنترل در قبل و بعد از مداخله**

p	df	Paired t-test	پیش‌آزمون (قبل مداخله)		مؤلفه ها
			میانگین و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار	
0/73	20	t=-9/914	16/37± 1/92	16/26± 1/28	طراحی تدریس
			18/42± 2/22	16/42± 1/11	
0/020	21	t=6/887	T=4/360	T=4/701	شاهد تجربی
			df=41	df=41	
			p=0/016	p=0/071	آزمون دو گروه مستقل
0/81	20	t=-1/587	14/91± 2/40	15/37± 1/28	اجرای تدریس
			16/55± 1/91	14/93± 1/77	
0/037	21	t=5/403	T=3/209	T=3/334	شاهد تجربی
			df=41	df=41	
			p=0/028	p=0/41	آزمون دو گروه مستقل
0/84	20	t=-4/477	16/26± 2/02	16/91± 1/87	مدیریت کلاس
			18/42± 2/10	16/14± 2/52	
0/016	21	t=9/881	T=5/29	T=4/106	شاهد تجربی
			df=41	df=41	
			p=0/012	p=0/52	آزمون دو گروه مستقل
0/70	20	t=-5/112	15/95± 2/09	17/56± 1/52	روابط انسانی
			17/52± 2/41	16/81± 0/82	
0/024	21	t=7/444	T=2/842	T=6/202	شاهد تجربی
			df=41	df=41	
			p=0/026	p=0/21	آزمون دو گروه مستقل
0/82	20	t=-2/942	15/42± 1/11	16/89± 2/42	ارزشیابی
			17/06± 2/08	16/01± 2/92	
0/041	21	t=4/414	T=1/04	T=-3/558	شاهد تجربی
			df=41	df=41	
			p=0/044	p=0/62	آزمون دو گروه مستقل
0/71	20	t=-3/117	16/11± 2/77	17/27± 2/14	ویژگی‌های شخصیتی
			17/96± 2/44	16/53± 2/66	
0/044	21	t=3/908			شاهد

			T=۱/۰۰۱	T=۳/۷۷۶	تجربی
			df=۴۱	df=۴۱	آزمون دو گروه مستقل
			p=۰/۰۴۶	p=۰/۷۸	
			۹۵/۶۶±۱۴/۲۸	۱۰۰/۲۶±۱۰/۵۱	مجموع
			۱۰۷/۷۷±۱۴/۱۱	۹۶/۸۴±۱۱/۷۸	شاهد
۰/۷۷	۲۰	t=-۳۴/۱۴۹	T=۱۷/۵۴۵	T=-۲۵/۶۶۷	تجربی
۰/۳۰	۲۱	t=۳۷/۹۲۷	df=۴۱	df=۴۱	آزمون دو گروه مستقل
			p=۰/۰۲۸	p=۰/۵۵	

## بحث

نتایج پژوهش نشان داد انجام مداخله و آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به استادان، باعث افزایش معنادار عملکرد تدریس اثربخش استادان در همه مؤلفه‌های آن یعنی طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی شده است. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های دیالوژیکی به اعضای هیأت‌علمی باعث رشد و ارتقای معنادار کیفیت عملکرد کلی تدریس اثربخش استادان و در هر ۶ مؤلفه تدریس اثربخش گردیده است. در ارتباط با بررسی میزان همخوانی یا ناهمخوانی نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های مشابه، باید اشاره گردد که در زمینه تأثیر استفاده از مهارت‌های دیالوژیکی بر رشد عملکرد تدریس استادان یا معلمان پژوهش‌های کافی در داخل و خارج کشور انجام نشد یا حداقل توسط محققان یافت نشد، اما یافته‌های پژوهش حاضر با موارد محدودی از پژوهش‌های انجام شده مشابه، نظیر پژوهش‌های احمدی (۴۲)، کینچین (Kinchin) (۴۳)، هنسی، مردر و وارویک (Hennessy, Mercer & Warwick) (۴۴) و ادوارد و هوار (Hoare & Edwards) (۴۵)، همخوان بوده است.

یافته‌های پژوهش احمدی که در سال ۱۳۹۰ با عنوان به کارگیری اصول آموزش گفت و شنودی "ولا" در آموزش‌های دوران بارداری انجام شد، نشان داد که اصول آموزش مبتنی بر گفت و شنود نظیر برقراری رابطه محکم، نیازسنجی، ایمنی و نقش‌های روشن؛ می‌تواند منجر به اثربخشی آموزش شود که کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است (۴۲). نتایج مطالعه

کینچین (Kinchin) در سال ۲۰۰۳ که ضرورت گفتگوی مؤثر بین معلم و دانش آموز با استفاده از نقشه مفهومی را در فرایند تدریس و آموزش ساخت‌گرا مورد بررسی قرار داد، نشان داد که استفاده از روش‌های مناسب دیالوگ توسط معلم باعث مؤثر واقع شدن تدریس می‌شود و منجر به ترویج یادگیری معنادار در کلاس درس و زمینه ساز ساخت فعال دانش می‌شود (۴۳). هنسی، مرسر و وارویک (Hennessy, Mercer & Warwick) در سال ۲۰۱۱ در پژوهشی ابتدا سه کارگاه آموزشی برای معلمان جهت آموزش رویکرد تدریس مبتنی بر دیالوگ به آنها، طراحی و اجرا کردند و در این کارگاه‌ها مهارت‌های استفاده از دیالوگ، گفتگو و مذاکره را در فرایند تدریس و یادگیری به معلمان آموزش دادند و سپس فرایند تدریس این معلمان را در کلاس‌های درس آنها از طریق مصاحبه بدون ساختار، پرسشنامه، فیلم‌های ضبط شده از تدریس و دیگر اطلاعات، مورد بررسی قرار دادند. نتایج این تحقیق نشان داد این معلمان پس از این که تحت آموزش قرار گرفتند، از مهارت‌های دیالوگ و گفتگو در تدریس فهم درستی داشتند و توانایی به کارگیری آن در فرایند یاددهی یادگیری را داشتند، در عمل تدریس در موقعیت کلاس درس، به طور گسترده‌ای از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌کردند و انتقادپذیری زیادی در جهت اصلاح رویکردهای تدریس خود داشتند (۴۴). ادوارد و هوار (Hoare & Edwards) در سال ۲۰۱۲ مطالعه‌ای با عنوان "گفتگو برای یادگیری: تمرکز آموزش معلم بر گفتگو به عنوان یک عمل اصلی برای تدریس و یادگیری"، انجام داد و تأثیر مهارت گفتگو و تعامل مدرسان با فراگیران در فرایند تدریس را مورد



دهند. دیالوگ، اعضا و گروه‌های متضاد را گرد هم می‌آورد تا به حل مسائل، تعارض‌ها، مجادله‌ها و نگرانی‌های جمعی بپردازند؛ موجب خوداندیشی افراد می‌شود و فرصتی را فراهم می‌کند تا به ارزیابی مجدد اندیشه‌ها و باورهای خود بپردازند و در راه تعالی آنها بکوشند؛ همچنین سبب می‌شود تا بتوانند به الگوها و شیوه‌های تفکر دست یافته و به پرورش قوه خلاقیت و تفکرات سطح بالای خود بپردازند (۳۲).

در آموزش مبتنی بر مهارت‌های دیالوژیکی، مسأله، عمل و اندیشه، عمل‌گرایی و تأمل، و آموزش و پژوهش باهم پیوند خورده‌اند. روش دیالوژیکی در فرایند تدریس، به معنای رابطه بین مدرس و فراگیران به صورت افقی است. در این روش، نقش‌ها قابل تغییر است و هدف اصلی از مواجهه با سؤالات کشف واقعیت به کمک یکدیگر است (۳۴). آموزش مبتنی بر دیالوگ، مبتنی بر فعالیت‌های مشارکتی در کلاس درس، گفتگو و تعامل، قضاوت و اندیشیدن مشارکتی و روابط احترام‌آمیز بین مدرس و فراگیران است (۳۲). در واقع به کارگیری مهارت‌های دیالوژیکی و گفت و شنودی در فرایند یاددهی-یادگیری، به گونه‌ای فراهم کننده یادگیری فعال در یک فضای مشارکتی می‌شود که آثار و نتایج آن در همان زمان قابل مشاهده و دستیابی است (۳۵). بنابراین تدریس مبتنی بر دیالوگ را می‌توان یکی از جامع‌ترین راهبردهای تدریس و یادگیری دانست که زمینه ساز خلق دانش، رشد قوه تفکر، کسب مهارت‌های اجتماعی و تسهیل اندیشه انتقادی از طریق برقراری ارتباط گفت و شنودی میان فراگیران می‌شود و موجب پرورش رفتار و خصایل شخصیتی نظیر دانایی، خویش‌داری، توانایی ارتباط، شکیبایی، پرسشگری، گوش دادن و روا داری در افراد می‌شود (۳۲).

به نظر می‌رسد که با توجه به این که مهم‌ترین مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری، ناظر بر پذیرش دانش آموز از سوی مدرس به عنوان یک واقعیت وجودی، درک حضور فراگیران، احترام به هویت، اختیار، اندیشه‌ها، باورها، علایق و شخصیت مستقل فراگیران، فراهم ساختن فضای کاوشگری خلاقانه، توجه به

بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که اگر مدرسان قبل از تدریس در کلاس درس از مهارت‌های تدریس مبتنی بر شیوه گفتگو و تعامل با فراگیران برخوردار باشند، به نحو مؤثرتری تدریس می‌کنند (۴۵).

در مجموع یافته‌های مطالعات مزبور، حاکی از تأثیر و نقش آشکار استفاده از مهارت‌های دیالوژیکی در رشد کیفیت تدریس و یادگیری بوده است. شاید بتوان گفت شالوده‌ی اصلی رویکردهای آموزشی و روش‌های تدریس در بسیاری از نظام‌های آموزشی، مبتنی بر مونولوگ، ارتباط یک طرفه و معلم محور است، به گونه‌ای که تصور می‌شود دانش و معلومات باید از مدرس به عنوان ظرف و مخزن دانش به فراگیر به عنوان مظرور و گیرنده منفعل، منتقل شود. این امر زمینه ساز عادت دادن ذهن فراگیران به روش تفکر اثبات گرایانه (پوزیتیویستی)، رفتارگرایانه و تحکمی می‌شود. برون‌داد و محصول یک نظام آموزشی با ویژگی‌های ذکر شده، شکل‌گیری فراگیرانی با شخصیت‌های مطیع، مقلد، منضبط، جامعه‌پذیر و عاری از خلاقیت، پویایی، تفکر انتقادی، پرسشگری می‌شود. در واقع رویکرد آموزشی و ارتباطی نظام آموزشی موجود، رویکردی مبتنی بر مونولوگ، یک سویه، غیر فعال و اقتدارگرایانه است که ویژگی‌های لازم برای انجام رسالت اصلی نظام‌های آموزشی که تربیت فراگیرانی خلاق، منتقد، کاوشگر، متفکر و اخلاق‌مدار است را ندارد. در چنین شرایطی حلقه گمشده و مغفول در راستای تحول اثربخش در سیستم آموزشی و فرایند یاددهی-یادگیری، توجه جدی به کاربست مهارت‌های دیالوژیکی در فرایند آموزش و تدریس است. دیالوگ یک ارتباط مردم سالارانه، دوسویه و فعال است که در آن تحمیل نظرهای یک فرد بر دیگری با حذف اندیشه‌ی دیگری پسندیده نیست و بر آزادی و مشارکت فراگیران در فراگیری، کسب تجربه و بازسازی مجدد دانش، تأکید ویژه‌ای می‌شود. در حقیقت، کسب شناخت، معرفت، تجربه و دانش فعال و پرورش اثربخش قوای ذهنی بدون به کارگیری دیالوگ، امکان‌پذیر نیست. دیالوگ افراد را یاری می‌کند تا بتوانند زندگی و با هم بودن را تجربه کنند و اعتماد، ایمان و باور به دیگران را در خود پرورش

دیالوژیکی به اعضای هیأت علمی جهت استفاده در فرایند تدریس و یادگیری، عامل مؤثری در رشد عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیأت علمی هستند. به بیان دیگر، برخورداری استادان از مهارت های دیالوژیکی، می تواند زمینه ساز افزایش میزان کاربست مؤلفه های تدریس اثربخش توسط استادان باشد. با اتکا به نتایج پژوهش حاضر، می توان نتیجه گرفت که در صورت برخورداری اعضای هیأت علمی دانشگاه از مهارت های دیالوژیکی، امکان به کارگیری مؤلفه های تدریس اثربخش توسط استادان به نحو مطلوب تری فراهم می شود که این امر می تواند بستر ساز رشد کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه شود. در واقع کاربست مهارت های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری در نظام آموزش عالی، حلقه مفقوده ای است که یافته های به دست از این تحقیق می تواند گامی در جهت غفلت زدایی از اهمیت و نقش آن در رشد عملکرد تدریس اثربخش استادان دانشگاه باشد. در این راستا برنامه ریزان آموزش عالی باید به اهمیت نقش مهارت های دیالوژیکی در کاربست مطلوب مؤلفه های تدریس اثربخش توسط استادان پی برده، تمهیدات لازم را در این زمینه بیاندیشند و با بهره گیری از دیدگاه های صاحب نظران و یافته های پژوهش ها، زمینه هایی را برای پرورش مهارت های دیالوژیکی اعضای هیأت علمی، فراهم نمایند.

### قدردانی

پژوهشگران مراتب تشکر خود را از معاونت محترم آموزشی دانشگاه اصفهان که زمینه برگزاری کارگاه آموزشی استفاده از مهارت های دیالوژیکی در فرایند تدریس و یادگیری را فراهم ساخت و همچنین از اعضای هیأت علمی محترم که در این مطالعه مشارکت و همکاری داشتند، اعلام می نمایند.

احساسات و عواطف فراگیران، احترام به علایق و اندیشه ها و باورها و استقلال فراگیران در یادگیری است، در چنین شرایطی، یک فضای یاددهی یادگیری مشارکت محور، تفکر محور و همدلانه فراهم می شود که در بستر آن دانشجویان فعالانه در مباحث کلاسی مشارکت می کنند و از تجربه حضور در چنین فضای یاددهی- یادگیری لذت می برند، در این موقعیت، رشد کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی، قابل انتظار خواهد بود.

از جمله مشکلات مهم پژوهش حاضر، مشکلاتی در جلب رضایت اعضای هیأت علمی جهت شرکت در کارگاه های آموزشی و تنظیم زمانی مناسب برای اجرای کارگاه به علت مشغله کاری اعضای هیأت علمی بود، به طوری حدود ۵ ماه برای این موضوع زمان صرف گردید. در این راستا معاونت آموزشی دانشگاه اصفهان همکاری لازم را با محققان این مطالعه انجام داد تا شرایط برای حضور مؤثر اعضای هیأت علمی در کارگاه و اجرای مطلوب کارگاه، فراهم شود. یکی دیگر از مشکلات پژوهش حاضر، عدم وجودها پژوهش های مشابه کافی داخلی و خارجی و در نتیجه امکان مقایسه نتایج پژوهش حاضر با پژوهش های مشابه، با مشکلاتی روبرو بوده است.

در پژوهش حاضر، آموزش مهارت های دیالوژیکی در قالب کارگاه آموزشی به مدت ۸ ساعت به استادان ارائه گردید و همراه با آن منابع آموزشی در اختیار آنها گذاشته شد و پی گیری هایی نیز به مدت سه ماه انجام گردید. پیشنهاد می شود در پژوهش های مشابه، زمان مطالعه بیشتر شود و با در نظر گرفتن محدودیت های تحقیق به بررسی تأثیر استفاده از مهارت های دیالوژیکی در رشد کیفیت تدریس استادان، پرداخته شود.

### نتیجه گیری

نتایج پژوهش بیانگر آن بود که آموزش مهارت های

### منابع

1. Nafisi AH. [Tarhe Niazsanjiye Niroye Ensani Motokhases Va Siasatgozarye Tosee Manabe Ensani Keshvar]. Institute for Research and Planning in Higher Education; 2011. [cited 2017 Dec 20]. available from: [http://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Tarhaye\\_Jame/Tarh\\_Report/47-nafisi.pdf](http://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Tarhaye_Jame/Tarh_Report/47-nafisi.pdf) [Persian]
2. Hatami J, Ahmadzade B, Fathiazar E. [University professors' views on the application of critical thinking

- on teaching process]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2013; 19 (3): 103-119. [Persian].
3. Biggs J, Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 3<sup>rd</sup> ed. New York City: mcgraw-hill ; 2007.
  4. Murray HG. A comprehensive plan for the evaluation of teaching at the University of Queensland. University of Queensland, Tertiary Education Institute; 1980. [cited 2017 Dec 11]. available from: <https://trove.nla.gov.au/work/16819099?q&versionId=19741160>
  5. Marsh HW. Distinguishing between Good (Useful) and Bad Workloads on Students' Evaluations of Teaching. *American Educational Research Journal*. 2001; 38(1):183-212.
  6. Cashin WE. Student Ratings of Teaching: The Research Revisited; 1995. [cited 2017 Dec 11]. available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402338.pdf>
  7. Young S, Shaw D. Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*. 1999; 70(6): 670-686.
  8. Chalkley B, Fournier EJ, Hill AD. Geography teaching in higher education: quality, assessment, and accountability. *Journal of Geography in Higher Education*. 2000; 24(2): 238-245.
  9. Rueda M. How to make e-learning work for your company. *Workspan*. 2000; 45(12): 50-53.
  10. Marzano RJ. *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development; 2003.
  11. Berg CL, Lindseth G. Students' perceptive of effective and ineffective nursing instructors. *Journal of Nursing Education*. 2004; 43(12): 565-568.
  12. Muijs D, Campbell J, Kyriakides L, Robinson W. Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An overview of Research in Four Key Areas. *School Effectiveness and School Improvement*. 2005; 16(1): 51-70.
  13. Miri. V. (Translator) *Teaching guide at universities*. Miller WR, Miller MF, (Author). Tehran: Publication of the field. 2004:22-23. [Persian].
  14. Knapper CK, Cropley AJ. *Lifelong Learning in Higher Education*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Kogan Page; 2000.
  15. Dalby T. Theory and Practice of Teaching in a University Mathematics Learning Centre. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2001; 32(5): 691-696.
  16. Nicoll K, Harrison R. *Constructing the Good Teacher in Higher Education: The Discursive Work of Student*. *Studies in Continuing Education*. 2003; 25(1): 23-35.
  17. Codde JR. Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. Michigan State University; 2006. [cited 2017 Dec 11]. available from: <https://www.msu.edu/user/coddejos/seven.htm>.
  18. Algozzine B, Beattie J, Bray M, Flowers C, Gretes J, Howely L, et al. Student evaluation of college teaching: A practice in principles. *College teaching*. 2004; 52(4): 134-141.
  19. Nelson MS. Peer evaluation of teaching: an approach whose time has come. *Acad Med*. 1998; 73(1): 4-5.
  20. Asadi M, Gholami Kh, Bolandhemmatan K. [The Fundamental Components of Effective Teaching in Higher Education from the Perspective of Students and Faculty Members at University of Kurdistan]. *Quarterly Journal of New Thoughts On Educational*. 2015; 11(1): 123-149. [Persian]
  - 21- Hwang F. *The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness* [dissertation]. Texas: A&M University-Kingsville; 2007.
  - 22- Eslamian H, Jafari Sani H, Goodarzi Z, Eslamian Z. [Study the relationship between emotional intelligence and how to apply the standards of effective teaching by faculty Medical Sciences]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 14(8) : 685-694. [Persian]
  23. Fallahi V, Rostami K. [Naghshe hooshe Hayejani Dar Asarbakhshiyeh Tadrise Moaleman Motovasete]. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration*. 2012; 3(1): 159-180. [Persian]
  24. Sunny MS, M.Ed. *Metacognition in the adult learner*; 2004. [cited 2017 April 15]. available from: <http://www.lifecircles-c.com/metacognition.htm>.
  25. Zohar A. Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*. 1999; 15(4): 413 – 429.
  26. Abdi H, Nasr AR, Mirshahjafari E, Rabiei M. [A study of the relationship meta-cognitive knowledge and amount of effective teaching among faculty members of public universities]. *New Thoughts On Education*. 2012; 7(2): 83-106.
  27. Rakhshani M, Shams A. [Relationship between Research and Teaching Performance of Agricultural Faculty Members at the University of Zanjan]. *Agricultural Education Administration Research*. 2014;

- 31(1): 3-17.[Persian]
28. Jafari Sani H, Keramati E. [A Study of Faculty Members' Attitude about the Relationship between their Research and Teaching Activities]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2012; 18 (2) :1-17. [Persian].
  29. Moradi R. Rabetehe Maharathaye Ertebati Va Khalaghiat Asatid Ba mizane Bahregiriye Anha Az Raveshhaye Tadrise Faal] [dissertation]. Tabriz : Shahid Madani University of Azarbaijan; 2013[Persian].
  30. Taherizadeh Z, Salimi Gh, Salahizadeh S. [ Rabetehe Maharathaye Ertebati Asatid Daneshgah Ba Maharate Tadrise Anan Az Didgah Daneshjooyan]. *Quarterly Journal Of Educational Leadership & Administration*. 2011; 5(16): 95-116. [Persian].
  31. Shor I, Paulo F. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Santa Barbara, California: Greenwood Publishing Group; 1987.
  32. Neysteani MR. [Osool Va Mabaniye Diyalog Ravesh Va Shenakht Va Amoozesh]. Esfahan: Amookhteh ; 2012.[Persian]
  33. Gilbert KE, Kuhn H. *History of Aesthetics*. Mineola, New York: Dover Publications Inc; 1939: 166-174.
  34. Fritze C. *The Theory of Paulo Fritze*; 2004. [cited 2017 Dec 20]. available from: [http://lust-for-life.org/Lust-For-Life/\\_Textual/CarienFritze\\_TheTheoryOfPauloFreire\\_8pp/CarienFritze\\_TheTheoryOfPauloFreire\\_8pp.pdf](http://lust-for-life.org/Lust-For-Life/_Textual/CarienFritze_TheTheoryOfPauloFreire_8pp/CarienFritze_TheTheoryOfPauloFreire_8pp.pdf)
  35. Vella J. *Designing for Effective Learning :A New View of Dialogue Education, Theory and ipractice*. San Francisco: Jossey-Bass; 2011.
  36. Vella J. *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action*. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2007:111-12.
  37. Barratt MS, Moyer VA. Effect of teaching skill program on faculty skills and Confidence. *Ambul Pediatr*. 2004; 4(1): 117-204.
  38. Ahmad Reza Nasr, Hossein Zare and Mohammad Jafar Pak Seresht,(Translator). *Guide to Improving Teaching Methods at Universities and Higher Education Institutions*. Kenen R, Newbel DA,(Author). Isfahan: University of Isfahan and Institutions of Study and Compilation of Human Sciences Books of Universities; 2006: 28-31. [Persian]
  39. MacDougall J, Drummond MJ. The development of medical teachers: an enquiry into the learning histories of 10 experienced medical teachers. *Med Educ*. 2005; 39(12): 1213-20.
  40. Houston TK, Clark JM, Levine RB, Ferenchick GS, Bowen JL, Branch WT. Outcomes of a national faculty development program in teaching skills :prospective follow – up of 110 internal medicine faculty development teams. *J Gen Intern Med*. 2004 ; 19(12): 1220–1228.
  41. Steinert Y. staff development for clinical teachers. [cited 2017 Dec 11]. available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1743-498X.2005.00062.x/pdf>.
  42. Ahmadi FZ. [Application of the Principles of Vella's Dialogue Education in Antenatal Education Programs: A Qualitative Research]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2013; 13(5): 373-387.[Persian].
  43. Kinchin M. Effective teacher – student dialogue: a model from biological education . *Journal of Biological Education (Society of Biology)*. 2003; 37(3): 110-122.
  44. Hennessy S, Mercer N, Warwick P. A Dialogic Inquiry Approach to working with Teachers in developing classroom dialogue. *Journal of Biological Education(Society of Biology)*. 2011; 37(3): 110-122.
  45. Edwards-Groves CJ, Hoare RL. “Talking to Learn”: Focussing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*. 2012; 37(8): 8-100.

# The effect of teaching dialogical skills to faculty members on their effective teaching performance

Hassan Eslamian<sup>1</sup>, Seyed Ebrahim Mirshah jafari<sup>2</sup>, Mohammad reza neyestani<sup>3</sup>

## Abstract

**Introduction:** Nowadays, the effective teaching performance of faculty members and the factors affecting its growth in higher education system is of increasing importance. The main purpose of this study was to determine the effect of teaching dialogical skills to faculty members on their effective teaching performance.

**Methods:** This research was carried out in the first semester of the academic year 2016-17 using a quasi-experimental two-group, pretest-posttest study design. The sample consisted of 43 faculty members of Isfahan University who were divided into experimental and control groups. The experimental group received training on the use of dialogical skills in the teaching process while no intervention was implemented in the control group. A researcher-made self-assessment questionnaire was administered before and after the intervention to determine the extent of application of effective teaching components by the faculty members. Data were analyzed using descriptive (frequency, percentage, mean and standard deviation) and inferential (independent and paired t-tests) statistics.

**Results:** In the pre-test stage, the difference between the total mean scores (total=120) of effective teaching performance in the control group ( $100.10 \pm 26.51$ ) and the experimental group ( $96.84 \pm 11.78$ ) were not statistically significant ( $p=0.548$ ). However, after the intervention, the improvement of the mean score of effective teaching was significant ( $p=0.028$ ) in the experimental group ( $107.77 \pm 14.11$ ) compared to that of the control group ( $95.66 \pm 14.28$ ).

**Conclusion:** Application of dialogical skills in the teaching and learning process can help faculty members in favorable implementation of effective teaching and provide a basis for the efficiency of their teaching.

**Keywords:** Effective Teaching, faculty members, dialogue, dialogical skills

## Addresses:

1. Ph.D., Department of Education, Curriculum Development, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: eslamian.1362@yahoo.com
2. (✉) Full Professor, Department of Education, Curriculum Development, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: jafari@edu.ui.ac.ir
3. Assistant professor, Department of Education, Curriculum Development, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: m.neyestani@edu.ui.ac.ir