

آگاهی و توجه استادان به اخلاق اجتماعی در اجرای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و مهندسی

مجید امیری^۱ و ستاره موسوی^۲

چکیده: فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مفهوم جدیدی نیست و از دو فرض اساسی نشأت می‌گیرد: (۱) یادگیری مستلزم تلاش فعالانه استاد و دانشجو است و (۲) فراگیران مختلف به شیوه‌های متفاوتی یاد می‌گیرند. فعالیت‌های یاددهی - یادگیری استادان کل طرح درس و فعالیت‌های آموزشی کلاس درس را منعکس می‌کند و بر پرورش مهارت‌های اجتماعی و شناختی فراگیران تأثیر می‌گذارد. در این راستا، هدف این مطالعه بررسی میزان توجه به آموزه‌های اخلاق اجتماعی (پرورش مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، نقد و استدلال، کار گروهی، همدلی) در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری از دید دانش‌آموختگان فنی و مهندسی دانشگاه اصفهان بوده است. این پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی - پیمایشی است و در انجام آن از روش کمی استفاده شده است. جامعه آماری شامل ۳۲۰ دانش‌آموخته کارشناسی مهندسی IT و مهندسی مکانیک در دانشگاه اصفهان بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۷۰ نفر از آنان انتخاب شد. داده‌های پژوهش از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته گردآوری شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی محتوا، و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰٫۹۰ درصد برآورد شده است. تجزیه و تحلیل حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-19 در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش آمار توصیفی مشخصه‌های آماری مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی آزمون t تک‌متغیره استفاده شد. نتایج بیانگر آن است که میزان توجه به آموزه همدلی در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری فنی و مهندسی به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول است. میزان توجه به آموزه استدلال و نقد در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری فنی و مهندسی به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول نیست. میزان توجه به آموزه کار گروهی در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مهندسی به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول نیست. میزان توجه به آموزه رعایت حقوق دیگران در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مهندسی به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول نیست. میزان توجه به آموزه مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مهندسی به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول است.

واژه‌های کلیدی: فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، فنی و مهندسی، برنامه درسی، اخلاق اجتماعی

۱. مربی گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، اصفهان، ایران. aryasetareh@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول). setarehmousavi@gmail.com

(دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۱۴)

(پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۴/۱۹)

DOI: 10.22047/ijee.2017.72043.1432

۱. مقدمه

یکی از مؤلفه‌های اساسی در تسهیل رشد شناختی، عاطفی و رفتاری فراگیران، اخلاق اجتماعی است. اخلاق اجتماعی از طریق آموزش و تجربه قابل استفاده است و فرایندی است که موجب ثبات در شخصیت و رضایت در زندگی می‌شود. در واقع، اخلاق اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته شده و قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازند تا با دیگران رابطه مؤثر برقرار کنند (Aldea, 2013). اخلاق اجتماعی به عنوان رویکردی، که به انواع حقوق انسانی در جامعه اشاره می‌کند، تعامل بین فرد و جامعه را جهت می‌دهد (Reeve & Halusic, 2009) و همچنین به یک تعهد دو بُعدی، مشارکت آگاهانه فرد در فعل و انفعالات جامعه و احقاق و احترام به حقوق فردی و جمعی اشاره دارد. هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس کارا و مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال دهد و آنها را برای برعهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌ها در زندگی واقعی آماده سازد. فراگیران تجارب بسیار ارزشمندی را فرامی‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده مشخص نیست. در واقع، فراگیران بیش از آن چیزی، که به صورت نظام‌مند و سازمان یافته از طریق مدارس، آموزش عالی و به واسطه معلمان و استادان به آنها آموزش داده می‌شود، یاد می‌گیرند (Rubin, et al., 2006). اساساً اخلاق اجتماعی، که به مفهوم تحول درونی در تمامی موضوعات اجتماعی است، نقش مهمی در کارکرد فرد در جامعه دارد و به واسطه آن، آدمی در طول حیات خویش عناصر اجتماعی و فرهنگی محیط خود را به شکل خودآگاه یا ناخودآگاه درونی می‌کند تا با ساخت شخصیت فرد یگانه شود به پرورش انسان‌های رشد یافته دست یابد.

افرادی، که شایستگی‌های اجتماعی لازم را ندارند، در معرض پیامدهایی مانند طرد از جانب همسالان، بروز اختلالات روانشناختی و ضعف در عملکرد تحصیلی قرار دارند (Gresham, et al., 2002; Van Vugt et al., 2013; Webster – Stratton et al., 2001). یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پرورش اخلاق اجتماعی فعالیتهای یاددهی - یادگیری است که از مهمترین عنصرهای برنامه‌های درسی هم محسوب می‌شود. فرایند یاددهی - یادگیری تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش‌های رفتارکردن یک یا چند فراگیر است (موسی‌پور، ۲۰۰۴). فرایند یاددهی - یادگیری عبارت است از فرایندی که بین مربی و فراگیران به منظور افزایش دانش و مهارت جریان می‌یابد. کیفیت این فرایند وضعیت مطلوب آموزش است که در آن پدیده یادگیری در فراگیران اتفاق می‌افتد و مربی خود را برای رعایت شرایط اثربخش یاددهی موظف می‌داند (لین^۱، ۲۰۰۰، به نقل از گوپال^۲، ۲۰۰۸).

1. Linn
2. Gopal

برنامه‌های درسی کارآمد زمانی میسر خواهند بود که در فعالیتهای یاددهی - یادگیری استادان تغییرات لازم به عمل آمده باشد، زیرا این فعالیتها است که سرانجام مشخص می‌کنند که آیا مؤسسه‌های آموزشی وظایف خود را درست انجام می‌دهند یا در این امر مهم با شکست مواجه می‌شوند (کرو کلو^۱، ۲۰۰۴ به نقل از گولدرگ^۲، ۲۰۰۸)

به این ترتیب، فرایند یاددهی - یادگیری صحیح عبارت است از ارائه کمک صحیح در فرایند یادگیری به گونه‌ای که نیازهای فراگیران برآورده شود و استقلال عمل، ابتکار و مسئولیت‌پذیری رشد یابد و تفکر خلاق اجازه نمود پیدا کند و درواقع اخلاق اجتماعی را تسهیل کند.

با وجود اینکه اخلاق اجتماعی در پرورش دانشجویان نقش مهمی دارد، اما به دلیل توجه سطحی به فعالیتهای یاددهی - یادگیری و آگاهی محدود استادان رشته‌های مختلف، به خصوص رشته‌های غیر علوم تربیتی، از اصول تدوین و اجرای فعالیتهای یاددهی - یادگیری، چالش‌هایی را فراروی کیفیت این فعالیتها قرار داده است که زمینه آسیب‌پذیری اجتماعی فراگیران و کاهش سطح اخلاق اجتماعی آنها را به دنبال داشته است؛ به گونه‌ای که آیزنر^۳ (۱۹۸۳) در مقاله‌ای یادآور شده که در مدارس امروز فقط بر مهارت‌های خواندن و نوشتن و حساب‌کردن تأکید می‌شود؛ درحالی‌که این مهارت‌ها ذاتاً ارزشمند نیستند و در تعلیم و تربیت تهی از فضیلت‌اند، و تربیت انسان فرهیخته نیز مستلزم توجه به پرورش اخلاق اجتماعی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش‌های متعدد (بهمنی و همکاران، ۱۳۸۴)، (رامشت و فرساد، ۱۳۸۳)، (مقدم و همکاران، ۱۳۸۷)، (رازمینا، ۲۰۰۱)، (نیازآذری و همکاران، ۱۳۸۹)، (خوشایی و همکاران، ۱۳۸۷) نشان داده‌اند که دانشکده فنی - مهندسی از کمترین میزان اخلاق اجتماعی برخوردارند؛ بنابراین، شناخت نقش مدل‌های مختلف یاددهی - یادگیری و کسب آگاهی از تأثیر مختلف آن بر اخلاق - اجتماعی از جمله گام‌های مهمی است که باید از سوی استادان و برنامه‌ریزان درسی رشته‌های مختلف به خصوص فنی - مهندسی مورد توجه قرار بگیرد.

نظر به آنچه گفته شد و باتوجه به اهمیت بررسی جایگاه اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری، آموزش عالی ناگزیر باید بکوشد برای به‌انجام‌رساندن رسالت خطیر پرورش اجتماعی و اخلاقی دانشجویان و همچنین آگاهی‌رسانی متخصصان و استادان در زمینه رویکردهای آموزشی مختلف پرورش اخلاق اجتماعی، به بهبود کیفی مداوم برنامه‌های درسی به‌طور عام و فعالیتهای یاددهی - یادگیری به‌طور خاص یاری رساند و از آنجا که اخلاق اجتماعی در دانشجویان فنی -

1. Kerr and Cleaver
2. Goldberg
3. Eisner

مهندسی نسبت به دانشجویان دیگر در سطح پایین‌تری قرار دارد، اهمیت توجه به میزان کاربرد اخلاق اجتماعی بیش‌ازپیش احساس می‌شود. از این‌رو، محقق در تحقیق حاضر به بررسی میزان توجه به آموزه‌های اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری از دید دانش‌آموختگان فنی - مهندسی پرداخته است.

۲. پیشینه

درواقع، اگرچه راجع به روش تدریس و اخلاق اجتماعی بحث‌های مختلفی انجام گرفته است ولی در رابطه با تدریس و تأثیر آنها بر رشد مؤلفه‌های اخلاق اجتماعی در آموزش عالی و دانشگاه فعالیت قابل توجهی در داخل و خارج کشور انجام نگرفته و این در حالی است که دانشگاه‌ها مسئولیت اصلی در بهسازی فعالیتهای یاددهی - یادگیری و اخلاق اجتماعی فراگیران را به عهده دارند. در این راستا به تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط اشاره می‌شود:

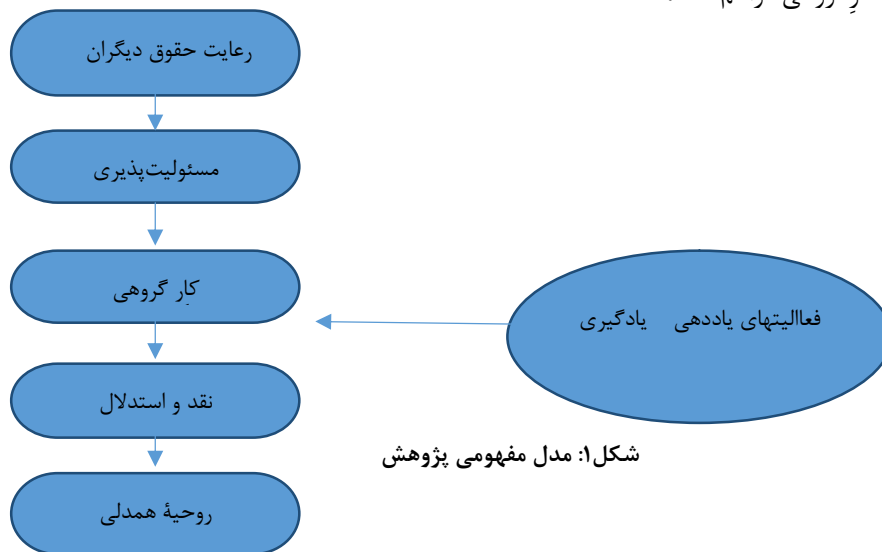
محمودی و مولا، (۱۳۹۵) نشان دادند برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد در حیطه عاطفی بالاتر از میانگین نظری است، اما برنامه‌های درسی دوره کارشناسی در حیطه‌های شناختی مهارتی و فرهنگی اجتماعی پایین‌تر از حد متوسط و وضعیت مطلوبی ندارد ولی برنامه‌های درسی دوره کارشناسی ارشد در حیطه‌های شناختی مهارتی و فرهنگی اجتماعی از حد متوسط تا حدودی بالاتر بودند و وضعیت نسبتاً مطلوبی داشتند.

محمدزاده و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند نتایج حاصل از دوره‌های کارآموزی در چهار عامل: توسعه شناختی، آگاهی از فرصت‌های شغلی و قوانین و مقررات سازمانی، تقویت رفتار حرفه‌ای - اجتماعی و بهبود مهارت‌های شغلی خلاصه شد. در پژوهش صادقی و همکاران (۱۳۹۳) ضمن مروری بر جایگاه دستاوردهای یادگیری در آموزش مهندسی و بهبود کیفیت آن از منظر مطالعات داخلی و بین‌المللی، دستاوردهای یادگیری آموزش مهندسی برق در سه دسته دانش و آگاهی، مهارت یا کاربرد دانش در عمل و نگرش و ویژگی‌های شخصیتی و روانشناختی دانش‌آموختگان عنوان شده است.

گنجی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که ترتیب اثربخشی الگوهای یاددهی - یادگیری به شرح زیر بوده است: الگوی کاوشگری علمی، الگوی کاوشگری سازمان‌یافته، الگوی یادگیری، الگوی همیاری، الگوی بدیعه‌پردازی، الگوی تفکر استقرایی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، الگوی دریافت مفهوم، الگوی یادگیری اجتماعی.

کرمی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که روش تدریس فعال در میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران و نگرش آنها به کار گروهی و مشارکت تأثیرگذار است. پژوهش خالدی پرستاری و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که روش ترکیبی نوین آموزشی شامل پرسش و پاسخ، بحث گروهی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در یادگیری پایدار دانشجویان مؤثرتر از

روش آموزش سنتی به شیوه سخنرانی است. مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی بر رفتار یا نگرش‌های اخلاقی حرفه‌ای استاد تأثیر دارند (Kray & Haselhuhn, 2012; Sapakli, 2011; Bateman & Valentine, 2010). یافته‌های پژوهشی^۱ (۲۰۱۱) نیز حاکی از نقش کلیدی استادان در ایجاد، پرورش و هدایت فضای تفکر با استفاده از روش پرسش در خصوص موضوع^۲، افزایش زمان انتظار^۳ برای دریافت پاسخ و کاهش وقفه‌های تحصیلی^۴ بوده است. نتایج پژوهش خوشنشین (۲۰۱۱) نیز اهمیت مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری به‌منظور افزایش توانایی تفکر انتقادی آنها را تأیید کرده است. در مطالعه دیگری کورس^۵ و همکاران (۲۰۱۰) و کورس و لورنسن^۶ (۲۰۰۹) نشان دادند که تصور دانشجویان نسبت به اخلاق اجتماعی در مجموع مثبت است. یکی از مهارت‌های مورد نیاز برای ورود به بازار کار مهارت کار گروهی است (Cassidy, 2006; Espey, 2010). کسب این مهارت، تحت تأثیر محیط آموزشی، سبک‌های تدریس آموزشگر، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری دانشجویان است. حسنین (۲۰۰۷) معتقد است که کاربرد روش یادگیری گروهی می‌تواند زمینه‌های لازم را برای کسب مهارت کار گروهی فراهم کند.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

1. Li
2. Referential Questions
3. Waiting Time
4. Reducing Interruptions
5. Coers et al
6. Coers and Lorensen

۳. مبانی نظری

در ارتباط با کارکرد آموزشی دانشگاه باید گفت رعایت اخلاق آموزشی تضمین‌کننده کیفیت فعالیت‌های یاددهی - یادگیری از یک سو و پرورش‌دهنده اخلاق اجتماعی فراگیران از سوی دیگر است. در حقیقت، ضوابط و ارزش‌های اخلاقی مرتبط با آموزش و یادگیری به این امر کمک می‌کند (آراسته و جاهد، ۱۳۹۰). دانشگاه‌های بسیاری از کشورها در راستای فراهم‌کردن مجموعه‌ای از ضوابط و استانداردهای اخلاقی، که همه افراد به آن معتقد باشند و افزایش پایبندی به اصول حرفه‌ای برای بخش آموزش به‌ویژه شاغلان حرفه معلمی یک مجموعه راهنما از کدهای اخلاقی تدوین کرده‌اند (گل‌محمدی و همکاران، ۱۳۸۹). به‌عنوان نمونه، انجمن معلمان امریکایی^۱ معتقد است که معلمان موظفند محیط آموزشی ایجاد کنند که زمینه تسهیل و تحقق استعداد و توانایی بالقوه همه فراگیران را فراهم کند. این انجمن معتقد است معلمان باید مسائلی مانند تعهد به قوانین و آداب مدنی، کوشش و پشتکار، مسؤولیت‌پذیری، همکاری، وظیفه‌شناسی، وفاداری، صداقت و راستی، احترام به قانون و احترام به خود و دیگران را رعایت کنند. به‌طور کلی، کدهای اخلاق حرفه‌ای معلمان این انجمن در چهار حیطه رفتار با دانش‌آموزان، رفتار با همکاران، رفتار با والدین و جامعه، انجام فعالیت‌ها و عملکرد مربوط به خود تقسیم‌بندی شده و هر مورد با ذکر مصادیق به بحث گذاشته شده است (Association of American Educators (AEE), 2011).

کالج معلمان اُنتاریو^۲ نیز مجموعه‌ای از استانداردهای اخلاقی را برای معلمان شناسایی کرده است که عبارت‌اند از: مراقبت به‌معنی دلسوزی، پذیرش، علاقه‌مندی و بینش‌داشتن نسبت به تدارک و پرورش استعداد بالقوه دانشجویان؛ اعتماد به‌معنی رعایت بی‌طرفی و انصاف، شفاف‌بودن، صداقت در ارتباط با دانشجویان، افراد حرفه‌ای، والدین، همکاران و سایرین؛ احترام به‌معنی رعایت ادب و احترام به کرامت انسانی، خوب‌بودن عاطفی و تکامل شناختی؛ تمامیت به‌معنی رعایت صداقت، قابل‌اعتمادبودن و انجام عمل اخلاقی (Ontario College of Teachers, 2011). در اخلاق حرفه‌ای تعریف‌شده از سوی انجمن امریکایی استادان دانشگاه^۳، اصولی همچون واقع‌بینی، عینیت‌گرایی و بی‌طرفی علمی به‌شدت مورد تأکید قرار گرفته است (رحمان‌سرشت، ۱۳۸۰). به‌طور کلی، اگرچه اصول اخلاق حرفه‌ای مربوط به شغل معلمی در مؤسسه‌های آموزش عالی کشورهای مختلف، خاص و تابع قوانین هر کشور است اما غالباً در همه آنها اصول زیر دیده می‌شود:

-
1. Association of American Educators (AEE)
 2. Ontario College of Teachers
 3. American Association of University Professors (AAUP)

توانمندسازی دانشجویان^۱: استاد باید در تکامل شناختی دانشجویان مشارکت فعال داشته باشد و از اعمالی، که همراه با تبعیض یا استثمار دانشجو است، بپرهیزد.

ارتباط بی‌طرفانه با دانشجویان: استاد باید از وارد شدن به یک ارتباط عاطفی دوطرفه با دانشجویان خود، که به مساعدت نسبت به یک نفر یا اصطلاحاً پارتی‌بازی منجر می‌شود، اجتناب کند.

رازداری^۲: نمره‌ها، گزارش حضور و غیاب، صحبت‌ها و ارتباط‌های فردی دانشجویان به‌عنوان مطالب محرمانه تلقی شود و تنها با رضایت دانشجو یا برای امور قانونی دانشگاهی قابل ارائه به دیگری باشد.

احترام به همکاران^۳: استاد دانشگاه باید به مقام و شأن همکاران خود احترام بگذارد و همراه با آنها در جهت تکامل و توانمندسازی دانشجویان همکاری کند.

احترام به مؤسسه^۴: لازم است مدرس نسبت به اهداف آموزشی، سیاست‌ها و استانداردهای مؤسسه آموزشی آگاه باشد، به آنها احترام بگذارد و از آنها تبعیت کند.

تسلط به محتوا^۵: یک استاد باید کاملاً به موضوع تدریس خود احاطه داشته و از دانش کافی در این زمینه برخوردار باشد و مطمئن باشد که محتوای ارائه‌شده دقیق، درست، به‌روز و متناسب با دوره موردنظر است.

ارزشیابی معتبر دانشجویان^۶: استاد باید در ارزشیابی دانشجویان از روش‌های معتبر استفاده کند و شفاف و بی‌طرف باشد و متناسب با اهداف آموزشی دوره دانشجویان را ارزیابی کند.

تسلط به اصول آموزش^۷: مدرس باید کاملاً با اصول آموزش و روش‌های تدریس آشنا باشد و روش تدریسی را انتخاب کند که برای رسیدن به اهداف آموزشی موردنظر مناسب باشد. نکته قابل‌توجه اینکه مواردی چون تسلط به اصول آموزش و ارزشیابی معتبر دانشجویان با اینکه جزء کدهای اخلاق حرفه‌ای استاندارد در اغلب کشورهای جهان است؛ اما معمولاً مدرسان دانشگاه‌ها بدون آمادگی قبلی در زمینه اصول معلمی وارد این حرفه می‌شوند. مثلاً اغلب مدرسان فرایند آموزش و تدریس را از راه آزمون و خطا و در حین کار با دانشجویان یاد می‌گیرند. حال آنکه آشنابودن افراد با حرفه معلمی و تسلط‌داشتن به آن، یکی از راه‌های مؤثر برآوردن نیازهای دانشجویان و ارتقا و بهبود کیفیت کلی آموزش است (Glicken & Merenstein, 2007).

-
1. Student Development
 2. Confidentiality
 3. Respect for Colleagues
 4. Respect for the Institution
 5. Content Competence
 6. Valid Assessment of Students
 7. Pedagogical Competence

انجمن اخلاقیات حرفه‌ای و کاربردی^۱ نیز از جمله ملاک‌ها و معیارهای توجه به اخلاق اجتماعی در فرایند آموزش را داشتن محتوای مناسب، صلاحیت تربیتی پرورش فراگیر، ارتباط متقابل فراگیر - مدرس، رازداری و احترام به همکلاسی‌ها می‌داند (بیرونی کاشانی، ۱۳۸۴).

دانشگاه علمی استرالیا^۲ نیز نشان داده است اصول اخلاقی که برای تدریس تدوین شده است، براساس ارزش‌های ثابت طرح‌ریزی شده است، با این استدلال که ارزش‌ها شامل تغییرهای واگرا می‌شوند، قابلیت استدلال ندارند و باعث می‌شوند که تعهد حرفه‌ای بی‌معنی جلوه کند. اصول اخلاق تدریس بر اساس پژوهش‌های دانشگاه استرالیا شامل: انصاف وحدت رویه، مسئولیت‌پذیری، احترام به اشخاص، اعتماد، صداقت، درستی و امانتداری، آزادی و برابری، ملاحظه‌علایق مشترک، همدلی و خویش‌تنداری عنوان شده است (بیرونی کاشانی، ۱۳۸۴).

دانشگاه هاروارد و دانشگاه یکن در زمینه اجرای فعالیتهای یاددهی - یادگیری نشان دادند که هدف، ارتقای سواد اخلاقی در مورد موضوعات اخلاقی و برانگیختن تعهد اجتماعی آنان نسبت به معیارهای اخلاقی است (The World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge & Technology, 2003).

در کشور ما نیز شرایط همین‌گونه است؛ یعنی تنها معلمان مقاطع تحصیلی پیش‌تر از دانشگاه، دوره‌های آموزشی رسمی معلمی را می‌گذرانند و با این حرفه و اصول و استانداردهای عملی و اخلاقی آن آشنا می‌شوند. درحالی‌که، ضوابط و معیارهای جذب و پذیرش استادان دانشگاه‌ها متفاوت است و اغلب به توانمندی‌های علمی، عملی و پژوهشی استادان در رشته تخصصی آنها نظر دارد. لذا با وجود اینکه استادان در رشته تخصصی خود بسیار توانمند هستند، اما غالباً به اصول حرفه معلمی و فرایند تدریس و آموزش تسلط ندارند و از راه آزمون و خطا یا به تقلید از آنچه از استادان خود دیده‌اند، به تدریس و آموزش دانشجویان مبادرت می‌کنند. بنابراین، باعنایت‌به اینکه تسلط به اصول حرفه معلمی، که از مهمترین آنها اخلاق اجتماعی است، از الزامات اخلاقی این حرفه به شمار می‌رود، لازم است به مسئله توانمندسازی استادان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در فرایند تدریس و آموزش بیشتر پرداخته شود. در این راستا پژوهش حاضر به بررسی میزان کاربست آموزه‌های اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری پرداخته است.

1. Association for Practical and Professional Ethics(APPE)
2. Australian College of Education

۴. پرسش‌های پژوهش

- به چه میزان به آموزه پرورش مسئولیت‌پذیری در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟
- به چه میزان به آموزه پرورش رعایت حقوق دیگران در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟
- به چه میزان به آموزه پرورش کارگروهی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟
- به چه میزان به آموزه پرورش قدرت استدلال در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟
- به چه میزان به آموزه پرورش روحیه همدلی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟

۵. روش تحقیق

مطابق هدف پژوهش حاضر که بررسی میزان توجه به آموزه‌های اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری از دید دانش‌آموختگان فنی و مهندسی دانشگاه اصفهان است، روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است. توصیفی به دلیل اینکه محقق می‌خواهد آنچه را که وجود دارد به صورت عینی و منظم گزارش دهد. همچنین چون محقق درصدد بررسی دیدگاه و نظرات پاسخگویان است، تحقیق از نوع پیمایشی (نظرسنجی) است و از آنجا که محقق به توصیف عینی داده‌های تحقیق می‌پردازد روش تحقیق توصیفی و از آن جهت که برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه استفاده کرده است؛ روش پیمایشی محسوب می‌شود. مبنای نظری پژوهش شاخص‌های «انجمن معلمان آمریکایی» و «کالج معلمان انتاریو» است که مبنای طراحی پرسش‌نامه قرار گرفتند. جامعه آماری برای پرسش‌نامه، دانش‌آموختگان کارشناسی مهندسی IT و مهندسی مکانیک در دانشگاه اصفهان طی سال‌های ۱۳۸۷ تا ۱۳۹۳ و شامل ۳۲۰ نفر است. پس از برآورد حجم نمونه‌های آماری بر مبنای فرمول کوکران، ۳۲۰ نفر تعیین شدند. پرسش‌نامه‌ها براساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده^۱ بین آنها توزیع شد و در نهایت ۱۷۰ نفر به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. در جدول ۱ فراوانی و درصد افراد پاسخ‌دهنده بر مبنای جنسیت و وضعیت شغلی را نشان می‌دهد.

1. Simple Random Sampling

۸۰ آگاهی و توجه استادان به اخلاق اجتماعی در اجرای فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و ...

$$n = \frac{Nt^2pq}{Nd^2 + t^2pq} = \frac{320 \times 3.84 \times 0.5 \times 0.5}{320 \times 0.0025 + 3.84 \times 0.5 \times 0.5} = 175$$

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد نمونه آماری دانش‌آموختگان

جنس	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
مرد	کارشناسی	مهندسی IT	۲۳	۵۸/۴
		مهندسی مکانیک	۴۲	
	کارشناسی ارشد به بالا	مهندسی IT	۲۱	
		مهندسی مکانیک	۱۰	
زن	کارشناسی	مهندسی IT	۳۲	۴۱/۶
		مهندسی مکانیک	۱۲	
	کارشناسی ارشد به بالا	مهندسی IT	۲۳	
		مهندسی مکانیک	۷	
جمع	۱۷۰		۱۰۰	

منبع: یافته‌های تحقیق

پرسش‌نامه تحقیق حاضر براساس مبنای نظری «انجمن معلمان آمریکایی» و «کالج معلمان انتاریو» ساخته شده است، که پرسش‌های (۱ تا ۷) مؤلفه مسؤلیت‌پذیری، پرسش‌های (۸ تا ۱۴) مؤلفه رعایت حقوق دیگران، پرسش‌های (۱۵ تا ۲۳) مؤلفه کار گروهی، پرسش‌های (۲۴ تا ۳۴) مؤلفه استدلال و نقد و در نهایت پرسش‌های (۳۵ تا ۴۳) مؤلفه همدلی را می‌سنجد و روایی صوری و محتوایی آن را استادان برنامه درسی دانشگاه اصفهان و چند تن از استادان مجرب رشته مهندسی تأیید

کرده‌اند. در این پژوهش برای مشخص کردن پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این روش برای محاسبه هماهنگی درونی ابزار اندازه‌گیری از جمله پرسش‌نامه به کار می‌رود. پایایی پرسش‌نامه از طریق آلفای کلی پرسش‌نامه ۹۰ درصد به دست آمد. آلفای مؤلفه‌های اول تا پنجم پرسش‌نامه به ترتیب ۹۲ درصد، ۸۹ درصد، ۹۳ درصد، ۹۱ درصد و ۹۱ درصد بودند. گویه‌های از انسجام درونی برخوردار هستند (نادری و نراقی، ۱۳۹۱). تجزیه و تحلیل حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-19 در دو سطح آمار توصیفی^۱ و استنباطی^۲ انجام شد. در بخش آمار توصیفی مشخصه‌های آماری مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی، از آزمون t تک‌نمونه برای مقایسه میانگین نمره میزان تأثیر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری رشته‌های مهندسی بر اخلاق اجتماعی با معیار فرضی تعیین شده برای برخورداری از مطلوبیت در حیطه موردنظر استفاده شده است. قابل ذکر است که در پژوهش حاضر، میانگین بالاتر از ۳/۸ درصد به‌عنوان برخورداری از مطلوبیت در نظر گرفته شده است بنابراین در این تحقیق، در ابتدا با توجه به مبانی نظری اخلاق اجتماعی (استانداردها و شاخص‌های انجمن و مؤسسه‌های تربیتی و آموزش مهندسی و بررسی پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی)، و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری (الگوی تایلر) آموزه‌های اخلاق اجتماعی استخراج شده و بر مبنای آنها پرسش‌نامه میزان توجه به این آموزه‌ها در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری تدوین و طراحی شد و در نهایت طبق وضعیت موجود، به ارائه راهکارها و گام‌های عملیاتی برای بهبود و تسهیل کیفیت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری رشته‌های مهندسی اصفهان ارائه شد؛ از جمله دلایل انتخاب دانشگاه فنی و مهندسی به‌عنوان جامعه آماری به این دلیل است که ۱- توجه ناکافی به فعالیت‌های یاددهی-یادگیری فنی و مهندسی به‌طور خاص و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به‌طور عام، ۲- توجه کمتر استادان و متخصصان رشته‌های فنی و مهندسی به پرورش اخلاق اجتماعی در فراگیران نسبت به سایر رشته‌ها.

۸۲ آگاهی و توجه استادان به اخلاق اجتماعی در اجرای فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و ...

۶. یافته‌ها

جدول ۲: فراوانی و درصد پاسخ‌های دانش‌آموختگان نسبت به میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری

میانگین	مجموع	کاملاً زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	گویه‌های مسئولیت‌پذیری	
							فراوانی	درصد
۳/۷۷	۱۷۰	۴۱	۳۹	۴۴	۱۸	۲۹	فراوانی	استادان موقعیت‌های یادگیری را مطابق مشکلات دانشجویان ساماندهی می‌کنند
	۱۰۰	۳۲/۵	۲۳/۸	۰/۳۰	۳۸	۰/۱۰	درصد	
۳/۹۷	۱۷۰	۴۱	۵۲	۳۵	۲۷	۱۶	فراوانی	استادان از روش‌هایی استفاده می‌کنند که موجب پرورش فعالیت کلاسی پویا شود
	۱۰۰	۰/۳۰	۴۱/۲	۱۸/۸	۸/۸	۱/۲	درصد	
۳/۸۲	۱۷۰	۴۴	۴۰	۴۱	۲۸	۱۷	فراوانی	استادان فعالیت‌هایی را طراحی می‌کنند که دانشجویان را تشویق کنند که از وابستگی به سمت استقلال پیشرفت کنند
	۱۰۰	۰/۳۰	۳۱/۲	۲۶/۲	۰/۱۰	۲/۵	درصد	
۳/۶۴	۱۷۰	۳۰	۳۹	۵۰	۳۴	۱۷	فراوانی	استادان درمقابل پرسش‌های دانشجویان پاسخگو هستند
	۱۰۰	۱۷/۵	۲۳/۸	۳۸/۸	۱۷/۵	۲/۵	درصد	
۳/۶۸	۱۷۰	۳۸	۵۰	۳۶	۲۹	۱۷	فراوانی	استادان تمام توانشان را در ایجاد یادگیری حداکثری دانشجویان به کار می‌گیرند
	۱۰۰	۲۲/۵	۴۲/۵	۲۱/۲	۱۱/۲	۲/۵	درصد	
۳/۷۰	۱۷۰	۳۹	۵۳	۳۹	۲۷	۱۷	فراوانی	استادان کارهای کلاسی و تمرین دانشجویان را به‌دقت مطالعه می‌کنند و نکات لازم را یادداشت می‌کنند
	۱۰۰	۲۳/۸	۴۱/۲	۲۳/۸	۸/۸	۲/۵	درصد	
۳/۶۵	۱۷۰	۴۱	۵۰	۳۴	۲۸	۱۵	فراوانی	این اصل که «ملمی به‌معنای واقعی تدریس کردام که فراگیران به یادگیری دست یافته باشند» به‌عنوان یک معیار اصلی برای طراحی موقعیت‌های یادگیری مختلف راهنمای استادان است
	۱۰۰	۲۸/۸	۰/۳۵	۲۱/۲	۰/۱۳	۰/۲	درصد	
میانگین	مجموع	کاملاً زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	گویه‌های رعایت حقوق دیگران	
۳/۲۹	۱۷۰	۴۴	۵۰	۶۹	۳۰	۱۷	فراوانی	استادان درصورت لزوم به برخی از دانشجویان برای کامل کردن فعالیتهای یاددهی - یادگیری وقت بیشتری می‌دهند
	۱۰۰	۳۱/۲	۴۲/۵	۱۱/۲	۱۲/۵	۲/۵	درصد	
۳/۵۱	۱۷۰	۴۶	۴۴	۳۵	۲۶	۱۹	فراوانی	استادان برای دانشجویان متفاوت، از مواد درسی مختلفی استفاده می‌کنند
	۱۰۰	۳۵/۵	۰/۳۰	۰/۲۵	۷/۵	۰/۵	درصد	

۳/۲۸	۷۵	۴۳	۵۰	۳۳	۲۵	۱۹	فراوانی	استادان علاقه و انگیزه دانشجویان را به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده در طراحی آموزشی در نظر می گیرند
	۱۰۰	۰/۳۵	۳۷/۵	۱۶/۲	۶/۲	۰/۵	درصد	
۳/۳۱	۱۷۰	۴۸	۴۱	۳۷	۲۷	۲۲	فراوانی	استادان به تمام دانشجویان فرصت شرکت در فعالیت های آموزشی را می دهند
	۱۰۰	۰/۳۵	۳۲/۵	۲۱/۲	۸/۸	۲/۵	درصد	
۳/۹۰	۱۷۰	۴۰	۵۲	۳۶	۲۵	۱۷	فراوانی	استادان به فراگیران اجازه می دهند در طول کلاس به طور دوره ای استراحت کنند
	۱۰۰	۳۱/۲	۰/۴۰	۰/۲۰	۶/۲	۲/۵	درصد	
۳/۲۵	۱۷۰	۴۹	۴۹	۳۱	۲۴	۱۷	فراوانی	استادان به تفاوت های قومی و منطقه ای دانشجویان احترام می گذارند
	۱۰۰	۳۶/۲	۳۶/۲	۰/۲۰	۰/۵	۲/۵	درصد	
۳/۶۰	۱۷۰	۳۸	۴۱	۲۲	۱۷	۱۲	فراوانی	دانشجویان به راحتی می توانند نظرات خود را درباره فعالیت های آموزشی و پژوهشی استادان بیان کنند.
	۱۰۰	۰/۳۵	۳۸/۸	۰/۱۵	۸/۸	۲/۵	درصد	
								گویه های کار گروهی
۳/۷۷	۱۷۰	۳۹	۴۴	۴۰	۳۲	۱۵	فراوانی	استادان رقابت سازنده را در بین دانشجویان تشویق می کنند
	۱۰۰	۲۶	۳۳	۰/۲۵	۰/۱۳	۲/۱۰	درصد	
۳/۹۷	۱۷۰	۴۰	۴۶	۳۵	۳۰	۱۹	فراوانی	استادان به فعالیت های فردی دانشجویان اهمیت بیشتری می دهند
	۱۰۰	۲۷/۵	۰/۳۵	۰/۲۰	۱۲/۵	۰/۵	درصد	
۳/۸۲	۱۷۰	۴۳	۵۰	۳۳	۲۶	۱۸	فراوانی	استادان برای تدریس از شیوه های همیاری استفاده می کنند
	۱۰۰	۲۸/۸	۴۳/۸	۱۶/۲	۷/۵	۳/۸	درصد	
۳/۷۰	۱۷۰	۴۶	۴۴	۳۵	۲۶	۱۹	فراوانی	استادان با مواجه کردن دانشجویان در جمع هم کلاسی ها، انگیزه شرکت در بحث گروهی را ایجاد می کنند
	۱۰۰	۳۵/۵	۰/۳۰	۰/۲۵	۷/۵	۰/۵	درصد	
۳/۶۴	۱۷۰	۴۰	۴۷	۴۰	۲۵	۱۸	فراوانی	استادان در مشاوره غیررسمی با دانشجویان شرکت می کنند
	۱۰۰	۰/۳۵	۰/۴۰	۰/۳۵	۶/۲	۳/۸	درصد	
۳/۶۸	۱۷۰	۴۶	۵۱	۳۷	۲۴	۱۷	فراوانی	استادان شرایطی ایجاد می کنند که دانشجویان خود را مسئول یادگیری دیگر اعضای گروه بدانند
	۱۰۰	۳۲/۵	۳۸/۸	۲۱/۲	۰/۵	۲/۵	درصد	
۳/۶۰	۱۷۰	۴۸	۴۳	۳۹	۲۳	۱۷	فراوانی	استادان از دانشجویان می خواهند تا از پایان هر درس، خلاصه ای از مطالب ارائه شده را به صورت مشارکتی ارائه کنند
	۱۰۰	۳۷/۵	۳۲/۵	۲۳/۸	۳/۸	۲/۵	درصد	
۳/۷۱	۱۷۰	۵۰	۴۱	۳۶	۲۵	۲۳	فراوانی	استادان برای دانشجویان نمره گروهی در نظر می گیرند
	۱۰۰	۳۸/۸	۲۸/۸	۲۲/۵	۶/۲	۳/۸	درصد	

۸۴ آگاهی و توجه استادان به اخلاق اجتماعی در اجرای فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و ...

۳/۶۳	۱۷۰	۴۶	۵۰	۳۱	۲۵	۲۳	فراوانی	استادان به دانشجویان اجازه می‌دهند در انتخاب عناوینی که قرار است در کلاس مطرح شود، مشارکت کنند
	۱۰۰	۳۶/۲	۰/۴۰	۱۳/۸	۶/۲	۳/۸	درصد	
میانگین	مجموع	کاملاً زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	گویه‌های استدلال و نقد	
	۱۷۰	۴۳	۴۶	۳۹	۲۶	۱۶	فراوانی	استادان از طرح موضوعات متضاد و بحث برانگیز، که نیاز به قضاوت دارد، اجتناب می‌کنند
۳/۲۹	۱۰۰	۳۱/۲	۳۶/۲	۲۳/۸	۷/۵	۱/۲	درصد	
۳/۵۱	۱۷۰	۴۸	۳۸	۳۸	۲۶	۲۰	فراوانی	استادان دانشجویان را ترغیب می‌کنند که مشکلات خود را حل کنند
	۱۰۰	۳۶/۲	۰/۲۵	۰/۲۵	۷/۵	۶/۲	درصد	
۳/۲۸	۱۷۰	۵۰	۴۲	۴۶	۴۶	۱۷	فراوانی	استادان به دانشجویان کمک می‌کنند تا فاصله بین اهداف و سطح فعلی عملکرد خودشان را تشخیص دهند
	۱۰۰	۴۱/۲	۲۸/۸	۰/۲۰	۷/۵	۲/۵	درصد	
۳/۵۳	۱۷۰	۳۶	۲۸	۴۴	۳۴	۱۸	فراوانی	استادان دانشجویان را تشویق می‌کنند که نظرات و عقاید دیگران را تحلیل کنند
	۱۰۰	۰/۲۰	۲۲/۵	۳۶/۲	۱۷/۵	۳/۸	درصد	
۳/۷۳	۱۷۰	۴۰	۵۰	۳۳	۳۰	۱۷	فراوانی	استادان دانشجویان را تشویق می‌کنند که نظرات و عقاید اکثریت را بپذیرند
	۱۰۰	۲۸/۸	۰/۴۰	۱۶/۲	۱۲/۵	۲/۵	درصد	
۳/۶۲	۱۷۰	۴۰	۵۰	۳۷	۲۸	۱۶	فراوانی	استادان به دانشجویان کمک می‌کنند اطلاعاتی را، که درست می‌پندارند، دریافت کنند
	۱۰۰	۲۷/۵	۰/۴۰	۲۱/۲	۰/۱۰	۱/۲	درصد	
۳/۷۹	۱۷۰	۴۶	۴۶	۳۴	۲۶	۱۸	فراوانی	نتیجه حاصل از استدلال دانشجویان برای استادان مهم‌تر از شیوه استدلال آنها است
	۱۰۰	۰/۳۵	۰/۳۵	۱۸/۸	۷/۵	۳/۸	درصد	
۳/۶۳	۱۷۰	۵۰	۴۲	۳۱	۳۰	۱۷	فراوانی	استادان برای حل مسائل تنها راه‌حل‌های مشخص شده قبلی را می‌پذیرند
	۱۰۰	۴۱/۲	۰/۳۰	۱۳/۸	۱۲/۵	۲/۵	درصد	
۳/۹۰	۱۷۰	۵۰	۴۴	۳۶	۲۵	۱۵	فراوانی	استادان پرورش مهارت‌های تفکر دانشجویان را از هدف‌های اصلی آموزش خود قرار می‌دهند
	۱۰۰	۳۷/۳	۳۲/۱	۲۲/۵	۶/۲	۱/۷	درصد	
۳/۴۴	۱۷۰	۳۸	۴۲	۴۴	۲۷	۲۴	فراوانی	استادان به رشد تفکر انتقادی دانشجویان از طریق ارائه مسائل حساس اجتماعی توجه می‌کنند
	۱۰۰	۲۲/۵	۰/۳۰	۳۳/۸	۸/۸	۰/۵	درصد	
۳/۵۱	۱۷۰	۳۹	۴۶	۵۰	۲۹	۱۶	فراوانی	استادان بر فرایندهای مشکل‌گشایی خلاق دانشجویان تأکید می‌کنند
	۱۰۰	۲۳/۸	۰/۳۵	۲۸/۸	۱۱/۲	۱/۲	درصد	
میانگین	مجموع	کاملاً زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	گویه‌های همدلی	
	۱۷۰	۳۳	۵۳	۳۹	۲۷	۱۸	فراوانی	استادان از جریحه‌دار کردن احساسات دانشجویان خودداری می‌کنند
۳/۷۷	۱۰۰	۱۸/۸	۰/۴۵	۲۳/۸	۸/۸	۳/۸	درصد	
۳/۹۷	۱۷۰	۳۱	۴۰	۵۱	۳۲	۱۶	فراوانی	استادان به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه و آنها در فرایند کلاس لحاظ می‌کنند
	۱۰۰	۱۳/۸	۲۷/۵	۴۲/۵	۱۵/۰	۱/۲	درصد	

۳/۸۲	۱۷۰	۳۷	۳۹	۴۶	۳۱	۱۷	فراوانی	استادان، دانشجویان را در جریان کلاس درگیر می کنند
	۱۰۰	۲۲/۵	۰/۲۵	۳۶/۲	۱۳/۸	۲/۵	درصد	
۳/۶۴	۱۷۰	۴۸	۴۵	۳۸	۲۳	۱۶	فراوانی	استادان برای رشد و آماده سازی دانشجویان در هر سطحی تلاش و دلسوزی می کنند
	۱۰۰	۳۷/۵	۳۳/۸	۲۳/۸	۲/۸	۱/۲	درصد	
۳/۶۸	۱۷۰	۳۵	۴۲	۴۱	۳۳	۱۵	فراوانی	چون مطالب درسی زیاد است استادان، خود را درگیر مسائل شخصی آنها نمی کنند
	۱۰۰	۰/۲۰	۰/۳۰	۲۸/۸	۱۶/۲	۰/۵	درصد	
۳/۶۸	۱۷۰	۳۸	۴۶	۳۶	۳۱	۲۴	فراوانی	استادان تلاش می کنند رابطه رسمی و تعریف شده ای را با دانشجویان ادامه دهند تا سوء استفاده نکنند
	۱۰۰	۲۲/۵	۰/۳۵	۲۳/۸	۱۳/۸	۰/۵	درصد	
۳/۶۹	۷۵	۲۸	۱۹	۲۰	۷	۱	فراوانی	استادان پیگیر مسائل و مشکلات دانشجویان هستند
	۱۰۰	۳۷/۵	۲۳/۸	۲۷/۵	۰/۱۰	۱/۲	درصد	
۳/۷۲	۷۵	۴۱	۴۵	۳۹	۲۹	۱۶	فراوانی	استادان دغدغه و نگرانی برای آینده دانشجویان دارند
۳/۶۳	۱۰۰	۲۶/۲	۳۳/۸	۲۶/۲	۱۲/۵	۱/۲	درصد	استادان معمولاً مشکلات تحصیلی و شخصی دانشجویان خود را به روش های مختلف و دوستانه حل می کنند

منبع: یافته های تحقیق

داده های جدول ۲ نشان می دهد که برطبق دیدگاه دانش آموختگان بیشترین میانگین توجه به آموزه های اخلاق اجتماعی در فعالیت های یاددهی - یادگیری مربوط به مؤلفه مسئولیت پذیری با میانگین ۳/۷۵ درصد و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه رعایت حقوق دیگران با میانگین ۳/۳۰ درصد است. میانگین وزنی ۳/۷۳ درصد از ۹ نشان می دهد که از دید پاسخ دهندگان میزان توجه به آموزه های اخلاق اجتماعی در فعالیت های یاددهی - یادگیری بالاتر از حد متوسط است.



شکل ۲: رادار وضعیت توجه به اخلاق اجتماعی

شکل ۲ بیانگر فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب است که مستلزم توجه به مراتب بیشتر به اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری است. پرسش اول: به چه میزان به آموزه پرورش مسئولیت‌پذیری در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟

جدول ۳: مقایسه میانگین نمره میزان توجه به توسعه مسئولیت‌پذیری در فعالیتهای یاددهی - یادگیری

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
مسئولیت‌پذیری	۳/۴۶	۰/۵۶	٪۵۶	۸/۳۱۰	۱۶۸	۰/۰۰۱

منبع: یافته‌های تحقیق

در تحلیل استنباطی به‌منظور بررسی سطح معناداری از آزمون t در سطح استفاده شد که باتوجه به اینکه میانگین حاصله ۳/۴۶ درصد بیشتر از میانگین فرضی ۳/۸ بوده و t حاصله تفاوت معناداری را نشان می‌دهد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که به آموزه توسعه مسئولیت‌پذیری در فعالیتهای یاددهی - یادگیری توجه شده است و این میزان از توجه به لحاظ آماری معنادار و قابل‌قبول است (جدول ۳). پرسش دوم: به چه میزان به آموزه پرورش رعایت حقوق دیگران در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟

جدول ۴: مقایسه میانگین نمره میزان توجه به پرورش روحیه رعایت حقوق دیگران در فعالیتهای

یاددهی - یادگیری

مؤلفه	میانگین	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
رعایت حقوق دیگران	۳/۰۲	%۵۶	۰/۴۲	۱۶۹	۰/۶۸

منبع: یافته‌های تحقیق

در تحلیل استنباطی به منظور بررسی سطح معناداری از آزمون t در سطح $\alpha = 0/05$ استفاده شد که باتوجه به اینکه میانگین حاصله ۳/۰۲ درصد کمتر از میانگین فرضی ۳/۸ درصد بوده و t حاصله تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در فعالیتهای یاددهی - یادگیری به توسعه روحیه رعایت حقوق دیگران تا حدودی توجه شده است. اما این میزان از توجه به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول نیست (جدول ۴).

پرسش سوم: به چه میزان به آموزه پرورش کار گروهی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟

جدول ۵: مقایسه میانگین نمره میزان توجه به توسعه کار گروهی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
کار گروهی	۳/۵	۰/۵۷	%۵۷	۱/۱۵۱	۱۶۸	۰/۰۵۲

منبع: یافته‌های تحقیق

در تحلیل استنباطی به منظور بررسی سطح معناداری از آزمون t در سطح $\alpha = 0/05$ استفاده شد که باتوجه به اینکه میانگین حاصله ۳/۵ درصد کمی کوچک‌تر از میانگین فرضی ۳/۸ درصد بود و t حاصله تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در فعالیتهای یاددهی - یادگیری به توسعه کار گروهی تا حدی توجه شده است و این میزان از توجه به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول نیست (جدول ۵).

پرسش چهارم: به چه میزان به آموزه پرورش قدرت استدلال در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟

جدول ۶: مقایسه میانگین نمره میزان توجه به پرورش قدرت استدلال و نقد در فعالیتهای

یاددهی - یادگیری

مؤلفه	میانگین	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
استدلال و نقد	۲/۹۴	%۵۸	۱/۰۳	۱۶۹	۰/۰۳۰

منبع: یافته‌های تحقیق

در تحلیل استنباطی به منظور بررسی سطح معناداری از آزمون t در سطح $\alpha = 0/05$ استفاده شد که با توجه به اینکه میانگین حاصله ۲/۹۴ درصد کمی از میانگین فرضی ۳/۸ درصد کوچک تر بوده و t حاصله تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی به آموزه توسعه قدرت استدلال و نقد دانش‌آموختگان توجه نداشته است و این میزان از توجه نیز به لحاظ آماری قابل قبول نیست (جدول ۶). پرسش پنجم: به چه میزان به آموزه پرورش همدلی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی توجه می‌شود؟

جدول ۷: مقایسه میانگین نمره میزان توجه به پرورش روحیه همدلی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
روحیه همدلی	۳/۲۵	۰/۵۹	%۵۵	۲/۸۵۰	۱۶۸	۰/۰۰۰

منبع: یافته‌های تحقیق

در تحلیل استنباطی به منظور بررسی سطح معناداری از آزمون t در سطح $\alpha = 0/05$ استفاده شد که با توجه به اینکه میانگین حاصله ۳/۲۵ درصد از میانگین فرضی ۳/۸ درصد بزرگ تر بوده و t حاصله تفاوت معناداری را نشان می‌دهد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فعالیتهای یاددهی - یادگیری رشته‌های مهندسی به آموزه روحیه همدلی توجه داشته است و این میزان از توجه نیز به لحاظ آماری قابل قبول است (جدول ۷).

۷. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج توصیفی نشان داده است بیشترین میانگین در میزان توجه به اخلاق اجتماعی در فعالیتهای یاددهی - یادگیری مربوط به مؤلفه همدلی و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه رعایت حقوق دیگران است و نمودار رادار نیز بیانگر فاصله محدود بین وضع موجود و مطلوب است. پرسش اول پژوهش نشان می‌دهد که فعالیتهای یاددهی - یادگیری به آموزه پرورش مسئولیت‌پذیری توجه داشته است.

از یافته‌ها می‌توان این‌گونه استنباط کرد که اگر استاد در جریان اجرای روش‌های تدریس، آموزش خود را مطابق مشکلات درسی، که فراگیران با آن مواجه هستند، سامان‌دهی کند؛ دانشجویان را به فعالیت در کلاس درس تشویق کنند و درمقابل پرسش‌های دانشجویان پاسخگو باشد؛ تمام توان خود را برای یادگیری حداکثری دانشجویان به کار گیرد؛ استاد همواره این نگرانی را داشته باشد که دانشجویان همه به‌خوبی درس را یاد گرفته باشند؛ در نتیجه تدریس بر رشد روحیه مسئولیت‌پذیری دانشجویان اثرگذار است.

درواقع، هرچه استاد هم در مرحله تدوین و طراحی فعالیت‌های آموزشی و هم انتخاب روش‌های تدریس و تنظیم تجربه‌های یادگیری به‌میزان بیشتری اولویت را به فراگیران داده و او را محور تصمیم‌گیری خود قرار دهد و به‌گونه‌ای تدریس کند که فراگیران در جریان تدریس فعال و معنادار در جریان یادگیری مشارکت کنند، به همان میزان شاهد مسئولیت‌پذیری بیشتر فراگیران خواهیم بود. بنابراین برای رشد و پرورش مسئولیت‌پذیری در میان فراگیران و شرکت فعال تک‌تک اعضا در امر فعالیت کلاسی، استاد نباید صرفاً ارائه‌دهنده مدل و الگوی آموزشی باشد بلکه باید فرصت‌های یادگیری باز و متنوعی برای فراگیران فراهم سازد که خود محقق‌کننده فرایند یادگیری باشند و استاد نقش تسهیل‌کننده‌ای داشته باشد؛ علی‌رغم این مورد متأسفانه در بسیاری از کلاس‌های درس امروزه استادان اجازه صحبت و عملکرد مستقل به دانشجو نمی‌دهند و هر گونه رفتاری از جانب ایشان را برهم‌زننده نظم کلاس تلقی می‌کنند. این نتیجه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با یافته پژوهش‌های (کیتوت^۱ و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (ریتسما^۲، ۲۰۱۱)؛ (سورز و جونز - بلانک^۳، ۲۰۰۸)؛ (اسکات و مرکر^۴، ۲۰۰۵)؛ (شاکار و فیشر^۵، ۲۰۰۴)؛ (تسانگ^۶، ۲۰۰۲)؛ (کریمی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ (اطه‌ری و همکاران، ۱۳۹۰) و (خالدی پرستاری و همکاران، ۱۳۹۰) نیز همخوان است.

نتایج پرسش دوم پژوهش نشان داده است که در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و مهندسی به پرورش روحیه رعایت حقوق دیگران تا حدودی توجه شده است؛ اما این میزان از توجه به لحاظ آماری معنادار و قابل‌قبول نیست. درواقع، طبق یافته‌ها می‌توان این‌گونه استنباط کرد که اگر استاد در جریان تدریس به مؤلفه‌های تفاوت‌های فردی، احترام به تفاوت‌های زمینه‌ای، مشارکت همه‌جانبه دانشجویان، آموزش مبتنی بر علاقه دانشجو، توجه به هر فراگیر به‌صورت مستقل، طراحی آموزشی

-
1. Kitot
 2. Reitsma
 3. Seevers and Jones-Blank
 4. Scott and Mercer
 5. Shcar and Fisher
 6. Tsang

متناسب با نیازها و علاقه‌های فراگیران و طراحی آموزشی متناسب با هر دانشجو توجه کند، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری می‌تواند بر پرورش روحیه رعایت برابری و حقوق و دیگری مؤثر باشد. این نتیجه با یافته پژوهش‌های (کیتوت و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (ریتسما، ۲۰۱۱)؛ (سورز و جونز - بلانک، ۲۰۰۸)؛ (اسکات و مکر، ۲۰۰۵)؛ (فیشر و شاکار، ۲۰۰۴)؛ (تسانگ، ۲۰۰۲)؛ (بوتلو و اودونل^۱، ۲۰۰۱)؛ (کرمی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ (اطهری و همکاران، ۱۳۹۰) و (خالدی پرستاری و همکاران، ۱۳۹۰) نیز ناهمخوان است. دلیل این ناهمسویی تفاوت در جامعه آماری و رشته‌های تحصیلی فراگیران است. معمولاً در رشته‌های فنی و مهندسی بنا به ماهیت و مکانیکی بودن فرایند یادگیری چندان جنبه ارزشی و اخلاقی موردتوجه قرار نمی‌گیرد و باتوجه‌به این وضعیت روش‌های نوین یادگیری مثل یادگیری اکتشافی، کاوشگری و غیره برای تدریس در چنین رشته‌هایی توصیه می‌شود و دلیل دیگر ناهمسویی را می‌توان در روش پژوهش‌های متفاوت دانست. در اکثر پژوهش‌های پیشین روش آزمایشی به کار بسته می‌شود؛ در صورتی‌که روش پژوهش، تحقیق فعلی پیمایشی است.

نتایج پرسش سوم پژوهش نشان داده است که فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به پرورش کار گروهی تا حدی توجه داشته است که میزان به لحاظ آماری معنادار و قابل قبول نیست. بر طبق یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که اگر استاد در جریان تدوین و اجرای برنامه‌های درسی به مؤلفه‌های رقابت سازنده، فعالیت‌های گروهی، بحث گروهی، استقلال، مشارکت در تدریس، یادگیری گروهی، شیوه‌های همیاری و مشاوره غیررسمی توجه کند ما شاهد رشد و تأثیر به‌مراتب فراوان‌تر تدریس بر پرورش روحیه مهارت‌های گروهی و توانمندی‌های جمعی فراگیران خواهیم بود.

این نتیجه با یافته پژوهش‌های (کورس و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (لورنسن کورس، ۲۰۰۹)؛ (اسپی^۲، ۲۰۱۰)؛ (لی، ۲۰۱۱)؛ (خوش‌نشین، ۲۰۱۱)؛ (کیتوت و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (ریتسما، ۲۰۱۱)؛ (سورز و جونز - بلانک، ۲۰۰۸)؛ (اسکات مکر، ۲۰۰۵)؛ (فیشر و شاکار، ۲۰۰۴)؛ (تسانگ، ۲۰۰۲)؛ (بوتلو و اودونل، ۲۰۰۱)؛ (کرمی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ (اطهری و همکاران، ۱۳۹۰) و (خالدی پرستاری و همکاران، ۱۳۹۰) نیز ناهمسو است و دلیل این ناهمسویی را می‌توان به دلیل تفاوت در جامعه آماری پژوهش‌های و روش‌های پژوهشی دانست. یافته‌های پرسش چهارم پژوهش نشان داده است که فعالیت‌های یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و مهندسی به پرورش قدرت استدلال و نقد دانش‌آموختگان توجه نداشته است و این میزان نیز به لحاظ آماری قابل قبول نیست.

درواقع، روش‌های تدریس فراگیرمحور مثل یادگیری اکتشافی و مسئله‌محور و غیره در پرورش تفکر و استدلال فراگیران بسیار مؤثر است. در این روش‌ها فراگیران به‌نحوی فعال در تدارک زمینه‌های

1. Botelho and Odonnell
2. Espey

لازم برای یادگیری تلاش می‌کنند، همچنین استفاده از این روش‌های تدریس تفکر انتقادی را رشد می‌دهد. در نتیجه، فراگیری تفکر انتقادی و استدلال بدین معناست که افراد یاد بگیرند چه زمانی پرسش کنند، چگونه پرسش کنند و چه چیزی بیبرسند؛ افراد یاد بگیرند چگونه استدلال کنند، چه زمانی از استدلال استفاده کنند و کدامین روش استدلالی را به کار گیرند (فیشر، ۱۳۸۶). این مهارت‌ها از طریق توجه، تمرین و کاربرد مداوم بهبود پیدا می‌کند (پاتر، ۲۰۰۱؛ به نقل از کاسیدی، ۲۰۰۶). این مهارت‌ها نیاز به تفکر فعالانه دارد و بنیانی سازنده برای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری شکل می‌دهند.

این نتیجه با یافته پژوهش‌های (کورس و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (لورنسن کورس، ۲۰۰۹)؛ (اسپی، ۲۰۱۰)؛ (لی، ۲۰۱۱)؛ (خوش‌نشین، ۲۰۱۱)؛ (کیتوت و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (ریتسما، ۲۰۱۱)؛ (سورز و جونز - بلانک، ۲۰۰۸)؛ (اسکات مرکز، ۲۰۰۵)؛ (فیشر و شاکار، ۲۰۰۴)؛ (تسانگ، ۲۰۰۲)؛ (بوتلو و اودونل، ۲۰۰۱)؛ (کرمی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ (اطه‌ری و همکاران، ۱۳۹۰) و (خالدی پرستاری و همکاران، ۱۳۹۰) نیز ناهمسو است، دلیل این ناهمسویی را می‌توان به دلیل تفاوت در جامعه آماری و روش پژوهش دانست.

بر اساس یافته‌های پرسش پنجم پژوهش فعالیت‌های یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و مهندسی به آموزه پرورش روحیه همدلی توجه داشته است و این میزان نیز به لحاظ آماری قابل قبول است. در واقع، استاد در جریان کلاس با در نظر گرفتن به حالات روحی و جسمی دانشجویان و نیز تشویق در فراگیران نسبت به همدیگر می‌تواند نقش مؤثری در توسعه روحیه همدلی آنها داشته باشد. همدلی از جمله آموزه‌های اخلاق اجتماعی است که می‌توان در طول دوران یادگیری به فراگیران آموخت و استاد به‌منزله الگوی تربیتی در پرورش این آموزه بسیار تعیین‌کننده است. فراگیران همیشه ارزش‌های استاد به‌خصوص استادان محبوبشان را در ارزش‌های خود می‌آمیزند و اگر استادی تمام‌وقت به‌دنبال موفقیت‌های دانشگاهی و پول باشد، بعید است فراگیران همدلی با دیگران را بیاموزند و به احساس دیگران اهمیت بدهند.

این نتیجه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با یافته پژوهش‌های (کورس و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (لورنسن کورس، ۲۰۰۹)؛ (اسپی، ۲۰۱۰)؛ (لی، ۲۰۱۱)؛ (خوش‌نشین، ۲۰۱۱)؛ (کیتوت و همکاران، ۲۰۱۰)؛ (ریتسما، ۲۰۱۱)؛ (سورز و جونز - بلانک، ۲۰۰۸)؛ (اسکات مرکز، ۲۰۰۵)؛ (فیشر و شاکار، ۲۰۰۴)؛ (تسانگ، ۲۰۰۲)؛ (بوتلو و اودونل، ۲۰۰۱)؛ (کرمی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ (اطه‌ری و همکاران، ۱۳۹۰) و (خالدی پرستاری و همکاران، ۱۳۹۰) همسو است. شایان ذکر است که اگرچه داشتن تمامی این مهارت‌ها، اخلاق اجتماعی را تضمین نمی‌کند، اما کسی نمی‌تواند بدون کسب آنها از سواد علمی و پیامدهای یادگیری برخوردار باشد؛ مؤلفه‌های اخلاق اجتماعی استعداد‌های نهان و ظرفیت‌ها را برای تسهیل کارآمدی دانش‌آموختگان فراهم می‌سازند. در این راستا با توجه به اهمیت اخلاق اجتماعی و تأثیر فعالیت‌های یاددهی - یادگیری بر اخلاق اجتماعی و یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- برگزاری کارگاه‌های مداوم دانش‌افزایی در زمینه اخلاق اجتماعی برای استادان؛
- لحاظ کردن توجه به آموزه‌های اخلاق اجتماعی به منزله ملاکی برای ارتقای استادان؛
- برگزاری کلاس‌های فوق برنامه رایگان در زمینه اخلاق اجتماعی و مهارت‌های مربوط؛
- تلقی کردن اخلاق اجتماعی به منزله واحد درسی اجباری در تمام رشته‌های فنی و مهندسی؛
- بازنگری مداوم فعالیتهای - یاددهی یادگیری باتوجه به آموزه‌های اخلاق اجتماعی.

مراجع

- آراسته، حمیدرضا و جاهد، حسینعلی (۱۳۹۰). رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها. *فصلنامه نشاط علم*، ۱ (۲)، ۳۱-۴۰.
- اطهری، زهرا؛ زرافشانی، کیومرث؛ میرکزاده، علی و سلیمانی، علی (۱۳۹۰). تحلیل نگرش دانشجویان کشاورزی نسبت به یادگیری گروهی در دانشگاه رازی کرمانشاه. *مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۴۲ (۴)، ۶۹۳-۷۰۴.
- بهمنی، فرود؛ یوسفی، علیرضا؛ نعمت‌بخش، مهدی؛ چنگیز، طاهره و مردانی، محمد (۱۳۸۴). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مواجهه با متون علمی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۵ (۲)، ۴۶-۴۱.
- بیرونی‌کاشانی، راضیه (۱۳۸۴). اخلاق تدریس بر اساس نظریه اعتباریات. علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- خالدی پرستاری، شهناز؛ مریدی، گلرخ؛ شفیعیان، مجید و غریبی، فردین (۱۳۹۰). تأثیر روش تدریس سخنرانی و سه روش ترکیبی مشارکتی بر میزان یادگیری و یادگیری پایدار دانشجویان. *فصلنامه دنا*، ۵ (۴)، ۱۱-۱.
- خوشابی، کنایون؛ نیکخواه، حمید و مرادی، شهاب (۱۳۸۷). بررسی میزان آگاهی دانشجویان دختر دانشگاه‌های شهر تهران از مهارت‌های زندگی. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان*، ۱۵ (۳)، ۶۷-۷۳.
- رامشت، مریم و فرشاد، سیامک (۱۳۸۳). بررسی آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از سوء مصرف مواد، دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس.
- رحمان سرشت، حسین (۱۳۸۰). اخلاق، جزء نادیده گرفته شده سیاست‌های آتی آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۷ (۲)، ۱۲۶-۱۰۳.
- سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌ا... (۱۳۹۱). روانشناسی کودکان عقب‌مانده ذهنی و روش‌های آموزش آنها. تهران: سمت.

- صادقی، ناهید؛ فراهانی، مهدی و کره‌ای، محمود (۱۳۹۳). نقش شناسایی و افراز دستاوردهای یادگیری در بهبود کیفیت آموزش عالی، موردپژوهی: آموزش مهندسی برق گرایش قدرت. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۶(۶)، ۸۵-۱۱۰.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش. کرمی، مرتضی؛ محمدزاده، اعظم و افشاری، معصومه (۱۳۹۰). تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۳۳)، ۹۳-۱۰۵.
- کشتی‌آرای، نرگس (۱۳۸۷). طراحی و اثربخشی الگوی برنامه درسی تجربه‌شده در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی - فمینیستی (رساله دکتری). دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- گل محمدی، رستم؛ مطهری‌پور، مرتضی؛ چراغی، محمدعلی و میراسماعیلی، امیرفرهنگ (۱۳۸۹). *بایسته‌های اخلاق در آموزش دانشگاهی*. همدان: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی همدان، ۵۵-۵۱.
- گنجی، مسعود؛ زاهدبابلان، عادل و معینی‌کیا، مهدی (۱۳۹۱). فراتحلیل پژوهش‌های انجام‌یافته درخصوص نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۱۱(۱)، ۱۰۳-۹۷.
- محمدزاده، سعید؛ موسوی، مرضیه و شبانی، کبری (۱۳۹۳). تحلیل کیفیت نتایج حاصل از دوره‌های کارآموزی: مورد مطالعه دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین اهواز. *فصلنامه آموزش مهندسی*، ۱۶(۶۱)، ۱۵۴-۱۴۱.
- محمودی، فیروز و مولا، سمیه (۱۳۹۵). بررسی میزان دستیابی دانشجویان فنی - مهندسی دانشگاه تبریز به مهارت‌های اساسی قرن ۲۱. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۸(۶۹)، ۳۸-۱۹.
- مقدم، مرضیه؛ رستمی‌گوران، نرگس؛ آراسته، مدبر؛ شمس‌علیزاده، نرگس و معرفی، آزاده (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان آگاهی و نگرش دانشجویان جدیدالورود درباره مهارت‌های زندگی و ارتقای توانمندی‌های روانی و اجتماعی آنان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۵(۱)، ۲۶-۳.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۳). مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۱(۱)، ۴۸-۵۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه درسی. تهران: سمت، ۱۵-۱۰.
- نیازآذری، کیومرث؛ عمویی، فتانه؛ مداح، محمدتقی و بریمانی، ابوالقاسم (۱۳۸۹). ارزیابی مهارت‌های زندگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱(۳)، ۴۶-۳۳.
- Aldea, F. R. (2013). *Emotion recognition and social functioning in children with and without attention deficit hyperactivity disorder*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kentucky.
- Association of American Educators: AEE code ethics for educators. <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-codeof-ethics> (accessed in 2011).
- Association of American Educators: AEE code of ethics for educators. <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-codeof-ethics> (accessed in 2011).
- Bateman C. R. and Valentine, S. R. (2010). Investigating the effects of gender on consumer's moral philosophies and ethical intentions. *Journal of Business Ethics*, 95(3): 393-414.

- Botelho, M. G. and D. Odonnell (2001). Assessment of the use of problem - orientated, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, Simulation laboratory course, *British Dental Journal*(BDJ), 191(11), 630-663.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: Peer assessment in higher education. *Education*. 20(10):117-130.
- Coers, N. and Lorensen, M. (2009). Case study: Student perceptions of groups' and teams in leadership. *Journal of Leadership Education*, 8(1), 93-110.
- Coers, N., Williams, J. and Duncan, D. (2010). Impact of group development knowledge on students' communication skills to medical students, a challenge in the curriculum? *Patient Educ.*
- Espey, M. (2010). Valuing teams: What influences student attitude? *NACTA Journal*, 54(1), 31-40
- Glicklen A. D. and Merenstein, G. B. (2007). Addressing the hidden curriculum: Understanding educator professionalism. *Med Teach*, 29(1): 7-54.
- Gopal, T. (2008). *Integration of the BSCS 5E instructional method and technology in an anatomy and physiology lab*. Doctoral dissertation, Southern Mississippi University.
- Gresham, F. M.; Van, B. and Cook, R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: remediating acquisition deficit in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 3, 363-377.
- Goldberg, Moses (2008). *Tiyatro ve Cocuk*. Tiyatro kultur Dizisi: 86, Mitos-Boyut yay. Istanbul.
- Hassanien, A. (2009). A qualitative student evaluation of group learning in higher education. Higher Holtschneider ME. Better communication, better care through high-fidelity simulation, Nurs relationship. *Contemp Nurse*, 31(2), 52-142.
- Khoshneshin, Z. (2011). Collaborative critical thinking in online environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, 30, 1881-1887.
- Kitot, A. K. A.; Ahmad, A. R. and Seman, A. A. (2010). The effectiveness of inquiry teaching in enhancing students' critical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, 7(0): 264-273.
- Kray L. J. and Haselhuhn M. P. (2012). Male pragmatism in negotiators ethical reasoning. *Journal of Experimental Social Psychology*; 48(5): 1124-1131.
- Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 146-158.
- Ontario College of Teachers: The ethical standards for the teaching profession. <http://www.oceo.ac> (accessed in 2011).
- Razzamnia, M. (2001). Investigating and diagnosing of inner organizational factors in high school student to achieve life skills in Golestan province. Gorgan: Educating Organization.
- Reeve J. and Halusic M. (2009). How k-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, (7): 145-154.
- Reitsma, G. (2011). Promoting critical thinking- Are we asking the right questions? Paper presented at the *Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education*, Southern African.

- Rubin, K. H.; Bukowski, W. and Parker, J. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In N. Eisenberg, (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed.), Social, emotional, and personality development. New York: Wiley.
- Safakli, OW. (2011). Ethical perceptions: do the differentiation in respect to demographics, impact satisfaction and subsequent word of mouth? *African Journal of Business Management*, 5(2): 285-293.
- Scott, Phil and Mercer, Neil. (2005). *Dialogic teaching in science classrooms*. The Open University Jaume.
- Seevers, R. and Jones-blank, M. (2008). The effects of social skills training on social skill development and on student behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19(25):11-24.
- Shachar, H. and Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14, 69-87.
- The Educational Significance of the Ethics Bowl, *Teaching Ethics*, March 2001, doi: 10.5840/tej20011113. retrieved 28 July 2014.
- The World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology (COMEST) (2003). The Teaching of Ethics. Available at: <http://www.iph.ras.ru/~ethics/engl/ENews.html>
- Tsang, H. W. H. (2002). Problem solving and social skills training. *Psychiatric Services*, 53, 45-46.
- Valentine, S. and Fleischman, G. M. (2008). Professional ethical standards, Corporate social responsibility and the perceived role of ethics and social responsibility. *Journal of Business Ethic*, 82(3), 657-666.
- Van Vugt, E. S.; Dekovic, M.; Prinzie, P.; Stamps, G. J. J. M. and Assher, J. J. (2013). Evaluation of a group-based social skills training for children with problem behavior. *Children and Youth Services Review*, 35, 162-167.
- Webster-stratton, C.; Reid, J. and Hommand, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 943-952.