

ارزیابی روش‌های آموزشی دو جانبه و تکلیف محور نسبت به شیوه سخنرانی یکسویه و مرسوم در دوره کارشناسی

مسعود میرزایی^{۱*}، فاطمه عزیزیان^۲

۱- فوق دکترای مشاوره و درمان بیماری‌های مزمن، دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد
۲- دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱/۲۶

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۱/۱۱

چکیده

سابقه و اهداف: در دهه‌های اخیر، لزوم تجدید نظر در روش یکسویه تدریس و استفاده از روش‌های دوسویه و فعال یادگیری از سوی سیستم‌های آموزشی، احساس شده و کاربرد این روش‌ها در آموزش علوم پزشکی گسترش یافته است. پژوهش حاضر، به منظور ارزیابی روش‌های آموزشی دو جانبه و تکلیف محور نسبت به روش یکسویه مرسوم آموزش دانشجویان دوره کارشناسی طراحی و اجرا گردید.

روش بررسی: این مطالعه توصیفی-مقطعی بر روی ۴۵ نفر از دانشجویان ترم سوم کارشناسی اتاق عمل و هوشبری که واحد روش تحقیق را اخذ کرده بودند انجام شد. ابزار سنجش میزان رضایت دانشجویان، پرسشنامه پایا و روا شامل ۱۰ سؤال بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS صورت گرفت.

یافته‌ها: بر اساس یافته‌های پژوهش کلیه دانشجویان علاقه و رضایتمندی بیشتری نسبت به روش تدریس دو جانبه و تکلیف محور اظهار نمودند. ۵۶/۳٪ آنان کاملاً موافق و ۴۳/۸٪ موافق بودند. دانشجویان بیشترین نمره (۳/۵۶) را به انجام تکلیف (پروژه) در حین ترم به عنوان یک روش یادگیری دادند.

نتیجه گیری: رضایت بالای دانشجویان از روش‌های تدریس دو جانبه و تکلیف محور می‌تواند نشان دهنده یادگیری مؤثرتر و عمیق‌تر فراگیران در مقایسه با روش‌های یکسویه تدریس باشد.

واژه‌های کلیدی: روش تدریس، دو جانبه، تکلیف محور، دوره کارشناسی

* نویسنده مسئول؛ تلفن: ۰۳۵۱-۷۲۴۰۳۷۳، آدرس الکترونیکی: mmirzaei@ssu.ac.ir

ارجاع به این مقاله به صورت زیر است:

Mirzaei M, Azizian F. Assessment of interactive and Task-Based Learning (TBL) methods compared to the conventional method of undergraduate teaching. Journal of Medical Education and Development. 2012; 7(1): 10-17

مقدمه

در دهه‌های اخیر، لزوم تجدید نظر در روش‌های یکسویه تدریس و استفاده از روش‌های نوین و فعال یادگیری از سوی سیستم‌های آموزشی، احساس شده و کاربرد این روش‌ها در علوم مختلف از جمله علوم پزشکی گسترش یافته است (۱).

ویژگی غالب کلاس‌های دانشگاهی به گونه‌ای بوده است که تدریس قسمت اعظم مطالب درسی به صورت یک‌طرفه از سوی اساتید انجام می‌شده است. بدین معنی که دانشجو کم‌ترین تعامل را در فرایند یادگیری داشته، حال آنکه یادگیری بر خلاف تدریس بیشتر به صورت دوطرفه اتفاق می‌افتد (۲).

روش‌های تدریس را به روش‌های فعال و غیر فعال تقسیم‌بندی نموده‌اند، در روش‌های فعال تدریس که منجر به یادگیری می‌شود، ذهن انسان فعال در نظر گرفته می‌شود. بدین معنا که هر مفهومی که با نظام مفاهیم ذهن تناسب داشته باشد، جذب ذهن می‌شود و اگر متناسب نباشد جذب نمی‌گردد. همچنین، کسب مفهوم نیز در یک فرآیند فعال حاصل می‌گردد، در یادگیری فعال معلم شرایط را مساعد می‌کند و فراگیر با مشارکت فعال خود یاد می‌گیرد.

معلم راهنما و هادی جریان تدریس است. ولی در روش‌های غیر فعال معلم مخزن و منبع دانش فرض می‌شود و فراگیران ظروف خالی محسوب می‌گردند که معلم وظیفه دارد مطالب را به طور یک طرفه به آنان انتقال دهد. به عبارت دیگر روش‌های فعال تدریس حالت دوسویه و تعاملی دارند ولی روش‌های غیر فعال یک‌سویه و منفعل هستند (۳).

در تدریس فعال و دو جانبه هدف کسب حقایق علمی از طریق تحقیق، تفکر، مباحثه و استدلال منطقی و همچنین تقویت درک و فهم مهارت‌های تفکر است. روش‌های تعاملی فرصت مناسبی برای یادگیرنده‌ها ایجاد می‌کنند، تا بتوانند بر تجربه‌های خود، بازتاب داشته باشند و در نتیجه، قادر شوند تا تضادهای بین فهم و درک‌های موجود خود را با تجربه‌های جدید، حل کنند و فهم و درک‌های بدیل را در نظر بگیرند (۴).

تحقیقات نشان داده یادگیری مشارکتی و دو جانبه نسبت به الگوهای آموزشی یکسویه رایج مرجح بوده و تاکید بر برتری یادگیری دو طرفه نسبت به فرایند انتقال یک طرفه اطلاعات می‌شود (۵). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از این روش یادگیری سبب افزایش درک و فهم علوم، تفکر خلاق، مهارت‌های کسب اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها می‌گردد (۶).

وولفلک (۲۰۰۴) معتقد است که دانش‌ها و مهارت‌هایی که در کلاس‌های درس به دانش آموزان و دانشجویان آموزش داده می‌شوند از کاربرد عملی در دنیای واقعی فاصله گرفته‌اند. برای رفع این نقیصه، یک راه مناسب استفاده از تکلیف‌ها و فعالیت‌های اصیل آموزشی است. منظور از فعالیت‌های اصیل آموزشی، تکالیف (پروژه‌ها) و فعالیت‌های عینی و واقعی هستند نه انتزاعی و نمادی. تجربه بدست آمده با انجام تکالیف مرتبط و معنی دار، دانشجو را به فرایند ذهنی برای کاربرد مناسب دانش در محیط واقعی می‌رساند (۷).

تعامل در نظام‌های آموزشی به عنوان یک ارتباط دو طرفه بین دو نفر یا بیشتر با هدف کامل کردن یک تکلیف یا دستیابی به یک هدف از طریق بازخورد و هماهنگی بر اساس اطلاعات و فعالیت‌هایی که شرکت کنندگان در آن مشارکت دارند در نظر گرفته شده است.

در این تعریف تعامل به صورت پیچیده به وسیله یادگیرنده از طریق مواردی مانند سؤال کردن، پاسخ دادن، توضیح دادن، جستجو کردن، ارتباط برقرار کردن، تجزیه و تحلیل، ساختن و ارزیابی امکان پذیر می‌شود (۸).

هدف نهایی در درس روش تحقیق، چگونگی انجام پژوهش و تهیه گزارش پژوهش بوده که می‌تواند به عنوان تکلیف یادگیری اصلی که به فراگیری مهارت‌های وابسته استوار است در نظر گرفته شود.

در این مطالعه در کنار تدریس تعاملی واحد روش تحقیق دانشجویان کارشناسی اتاق عمل و هوشبری برای کسب مهارت‌های پژوهشی لازم، تکلیفی کاربردی شامل نگارش یک

پروپوزال بر اساس مطالعه منابع یافته شده در زمینه مورد علاقه هر فرد در نظر گرفته شد. سپس به سنجش رضایت دانشجویان از این فرایند یادگیری پرداخته شد.

روش بررسی

این مطالعه توصیفی-مقطعی بر روی ۴۵ نفر از دانشجویان ترم سوم کارشناسی اتاق عمل و هوشبری که واحد روش تحقیق را اخذ کرده بودند انجام شد و معیار خروج از مطالعه غیبت بیش از دو جلسه در هنگام ارائه مباحث درس بود.

در ابتدا با توجه به اهداف آموزشی درس مربوطه که تهیه یک پروپوزال پژوهشی بود اجزای موضوع درسی به صورت سلسله مراتب تنظیم گردید. در این سلسله مراتب تنظیم شده، یادگیری هر مطلب به صورت یک تکلیف یادگیری برای دانشجویان در نظر گرفته شده بود. بدین صورت که هر تکلیف یادگیری پیش نیاز تکلیف یادگیری بعدی برای رسیدن به تکلیف نهایی یعنی همان هدف آموزشی بود.

در اولین جلسه، اهداف درس و چگونگی روش تدریس توسط مدرس بیان شد و سپس دانشجویان به گروه‌های کوچک پنج نفره تقسیم شدند (۹ گروه ۵ نفره). توضیح داده شد که یادگیری هر موضوع درسی منوط به انجام تکلیف مرتبط توسط گروه‌های تعیین شده می‌باشد.

هر جلسه آموزشی ابتدا با سخنرانی محدود توسط مدرس شروع می‌شد و سپس با طرح سؤالات باز درباره موضوع درس، دانشجویان به بحث و تبادل نظر کشانده می‌شدند. آنگاه ارائه گزارش کار توسط نماینده گروه‌ها صورت گرفته و گزارش‌ها توسط دیگر دانشجویان مورد بحث و بررسی قرار می‌گرفت.

سؤالات مطرح شده، نخست توسط خود دانشجویان پاسخ داده می‌شد و مدرس ضمن هدایت کلاس تلاش می‌کرد همه دانشجویان در بحث درگیر شوند و در پایان بحث‌ها را جمع بندی می‌نمود.

در انتهای هر جلسه هر کدام از گروه‌ها مسئول انجام تکالیف تعیین شده دیگری می‌شدند که اعضای گروه موظف

به جستجوی مطالب (شامل جستجوی اینترنتی و منابع مکتوب درباره موضوع) و ارائه آن به صورت گزارش کار در جلسه بعد بودند.

تکلیف‌های تعیین شده برای گروه‌ها به صورتی بود که برای انجام آن دانشجو نیاز به داشتن اطلاعاتی در مورد پایگاه‌های اطلاعاتی مانند مدلاین (پایگاه ایندکس مقالات پزشکی لاتین) و بانک‌های اطلاعاتی مقالات فارسی مانند SID و نیز فراگیری توانایی‌هایی برای جستجوی اطلاعات مورد نیاز خود در این پایگاه‌ها بود. این مهارت‌ها و توانایی‌ها توسط استاد در طی جلسات اولیه به دانشجویان آموزش داده شد.

آزمون پایان دوره شامل ارائه یک پروپوزال تحقیقاتی توسط هر دانشجو در نظر گرفته شد. نحوه اجرای آزمون به صورت مکتوب به اطلاع دانشجویان رسانده شد.

یک فرم نظر سنجی در هنگام تحویل تکلیف تعیین شده به دانشجویان ارائه و توسط دانشجویان تکمیل گردید. ابزار سنجش میزان رضایت دانشجویان پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۱۰ سؤال بود که بر اساس مقیاس چهار گزینه‌ای از خیلی موافق تا کاملاً مخالف (امتیاز ۱ تا ۴) تنظیم شده بود. برای بررسی روایی پرسشنامه، از روایی محتوی و برای تعیین پایایی آن از روش آزمون مجدد استفاده گردید. اطلاعات و داده‌های جمع‌آوری شده توسط نرم افزار SPSS-V16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

از مجموع ۴۵ نفر دانشجوی کارشناسی اتاق عمل و هوشبری ۳۲ نفر در نظرسنجی شرکت نمودند. از نظر توزیع جنس ۳۴٪ مرد و ۶۶٪ زن بودند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که کلیه دانشجویان، علاقه و رضایت‌مندی بیشتری نسبت به روش تدریس دوجانبه و تکلیف محور داشتند. نتایج نشان داد، ۱۸ نفر (۵۶/۳٪) میانگین نمره نظراتشان در محدوده ۴-۳/۲۶ و ۱۴ نفر (۴۳/۸٪) در محدوده ۳/۲۵-۲/۵۱ بود (جدول ۱).

جدول ۱: توزیع فراوانی وضعیت نمره نظرات دانشجویان نسبت به روش آموزشی دوجانبه و تکلیف محور واحد روش تحقیق در دانشجویان کارشناسی هوشبری و اطاق عمل مورد مطالعه

| درصد | فراوانی | امتیاز | |
|------|---------|-----------|--------------|
| ۰ | ۰ | ۱-۱/۷۵ | کاملاً مخالف |
| ۰ | ۰ | ۱/۷۶-۲/۵ | مخالف |
| ۴۳/۸ | ۱۴ | ۲/۵۱-۳/۲۵ | موافق |
| ۵۶/۳ | ۱۸ | ۳/۲۶-۴ | کاملاً موافق |
| ۱۰۰ | ۳۲ | | جمع کل |

۵ یعنی انجام تکلیف (پروژه)، به عنوان بهترین روش یادگیری مطالب ارائه شده در این واحد درسی دادند. کمترین نمره (۲/۴۵) به سؤال ۶ یعنی آموزش مهارت استفاده از کامپیوتر و اینترنت داده شد.

در جدول ۲ میانگین نمره نظرات دانشجویان در هر یک از سؤالات آورده شده است. در مورد کلیه سؤالات میانگین نمره دانشجویان در سطح خوب می‌باشد. تحلیل نتایج به تفکیک سؤالات نشان داد، دانشجویان بیشتر نمره (۳/۵۶) را به سؤال

جدول ۲: میانگین نمره نظرات دانشجویان کارشناسی هوشبری و اطاق عمل نسبت به روشهای دوسویه و تکلیف محور بر حسب هر سؤال

| سؤال | موضوع | تعداد | میانگین نمره از ۴ | انحراف استاندارد |
|------|---|-------|-------------------|------------------|
| ۵ | انجام تکلیف به عنوان یک روش یادگیری | ۲۵ | ۳/۵۶ | ۰/۵۱ |
| ۳ | دریافت پاسخ سؤالات در بحث‌های گروهی | ۳۱ | ۳/۴۵ | ۰/۵۰ |
| ۷ | ایجاد انگیزه در دانشجویان | ۲۶ | ۳/۳۸ | ۰/۶۴ |
| ۸ | مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی | ۲۹ | ۳/۳۸ | ۰/۵۶ |
| ۱ | هدف آموزشی مورد انتظار واحد درسی | ۲۹ | ۳/۳۸ | ۰/۴۹ |
| ۲ | مؤثر بودن روش تدریس در میزان یادگیری | ۲۹ | ۳/۳۸ | ۰/۴۹ |
| ۱۰ | ارتباط واحد درسی با رشته تحصیلی | ۲۴ | ۳/۳۷ | ۰/۴۹ |
| ۹ | بازخورد و ارزشیابی مطالب آموخته شده | ۳۰ | ۳/۳۷ | ۰/۵۶ |
| ۴ | ایجاد مهارت‌های ارتباطی | ۲۹ | ۳/۳۰ | ۰/۴۷ |
| ۶ | آموزش مهارت استفاده از کامپیوتر و اینترنت | ۲۹ | ۲/۴۵ | ۰/۵۳ |

بحث

رضایت بالای دانشجویان از این شیوه‌های آموزش بیانگر مؤثر بودن این دو روش آموزشی در ارتقاء دانش و میزان یادگیری دانشجویان می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر و سایر مطالعات مشابه نشان می‌دهد که روش یادگیری تعاملی، به دلیل فعالیت بیشتر ذهنی فراگیر و عمق معلومات ایجاد شده، بیش از روش سخنرانی یکسویه باعث جلب رضایت دانشجویان می‌شود (۹).

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی رضایت دانشجویان کارشناسی اتاق عمل و هوشبری دانشگاه علوم پزشکی یزد نسبت به روش تدریس دو جانبه با محوریت انجام تکلیف (پروژه) انجام گرفت. میزان رضایت دانشجویان پس از اجرای این روش تدریس در مقایسه با شیوه سخنرانی یکسویه مرسوم و معمول در کلاس‌های درس که دانشجویان از ترم‌های قبل با آن آشنا بودند، سنجیده شد.

نوروزی و همکاران نشان دادند استفاده ترکیبی از انواع روش‌های آموزشی با هم، منجر به یادگیری مؤثرتری می‌شود و استفاده از یک الگوی تدریس، به تنهایی قادر به پیشبرد یادگیری نیست. به منظور تقویت دوره‌های فعال یادگیری و ایجاد زمینه فکر کردن در یادگیرندگان باید از تلفیقی از روش‌های آموزشی و الگوهای تدریس استفاده کرد (۱۰).

در مطالعه دیگری، نمره آزمون ارزیابی ماندگاری اطلاعات در روش یادگیری فعال، بیشتر از روش سخنرانی بوده است. شاید چنین می‌توان استدلال کرد زمانی که دانشجو قبل از ارائه درس در کلاس به دنبال مطالعه و یافتن مطالب علمی باشد، به خصوص زمانی که لازم است در کلاس نیز با دوستان خود در بحث‌های کلاسی شرکت نماید، یادگیری عمیق‌تری انتخاب می‌افتد (۱۱).

یافته‌های حاصل از این پژوهش که با نتایج مطالعه خلیلی همسو است در روش تدریس بحث گروهی با بارگیری تکالیف نوشتاری نشان داد که میانگین نمره آزمون با این شیوه تدریس از میانگین نمره آزمون در روش تدریس به شیوه سخنرانی با اختلاف معنی داری بیشتر بوده است که می‌تواند به دلیل تأثیر بیشتر روش تدریس بحث گروهی همراه با انجام تکالیف نوشتاری بر میزان ماندگاری و یادگیری فراگیران باشد (۱۲).

همانگی یافته‌ها این مطالعه با نتایج مطالعه مهرا م و همکاران نشان داد که تمایل و علاقه‌مندی فراگیران به تدریس به شیوه بحث گروهی بیشتر بوده و زمان لازم برای مطالعه دروس با این شیوه تدریس کمتر از دروس کلاس‌هایی به شیوه سخنرانی بوده است (۱۳).

فین گلد و همکاران در مطالعه‌ای با عنوان تدریس از طریق گروه‌های کوچک برای دانشجویان دوره کارشناسی گزارش نمودند که این روش مانند پژوهش حاضر به طور برجسته‌ای تعاملات بین فردی یادگیرنده‌ها را افزایش داده و تلاش آن‌ها را برای ارائه پاسخ به سؤالات چند وجهی افزایش می‌دهد (۱۴).

در مطالعه دیگری میزان رضایت دانشجویان در حیطه رعایت اصول تدریس و یادگیری با روش تدریس مبتنی بر

مباحثه کمتر از روش سخنرانی بود که با نتایج مطالعه حاضر مغایرت دارد. هر چند در هر دو مطالعه فراگیران در نظر خواهی پایان ترم روش مباحثه و روش تعاملی را مطلوب‌تر از روش سخنرانی ذکر کرده بودند که بیانگر مقبولیت بیشتر شیوه‌های جدید آموزشی نسبت به شیوه‌های رایج و یکسویه تدریس است (۱۵).

مطالعه مؤمنی دانایی و همکاران با هدف مقایسه اثر دو روش تدریس سخنرانی و مشارکتی بر میزان یادگیری و رضایت دانشجویان دندان‌پزشکی شیراز نشان داد که افزایش میزان رضایت دانشجویان پس از اجرای روش تدریس مشارکتی نسبت به گروه سخنرانی بیشتر بوده اما در سنجش دانش، بین پس آزمون گروه مشارکتی با پس آزمون گروه سخنرانی تفاوت معناداری دیده نشد (۱۶).

مطالعه گیسون و کمبل نیز تأثیر روش تدریس دانشجوی محور و همیاری را نسبت به روش سنتی و سخنرانی بر میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی و دستیابی به اهداف آموزشی مقایسه کرده بودند که در نتیجه آن دانشجویان رضایتمندی بیشتری نسبت به روش تدریس همیاری و دانشجوی محور نشان دادند (۱۷). نتایج این مطالعات با یافته‌های پژوهش حاضر مطابقت دارد.

نتیجه‌گیری

رضایت بالای دانشجویان از روش‌های تدریس دو جانبه و تکلیف محور که در واقع نوعی تعامل بین استاد- دانشجویان و دانشجویان- دانشجویان است می‌تواند نشان دهنده یادگیری مؤثرتر و عمیق‌تر فراگیران در مقایسه با روش‌های یکسویه و معمول تدریس باشد.

پیشنهاد می‌شود انواع تعاملات در آموزش برای افزایش میزان مشارکت و همکاری، توسعه و تقویت ارتباط، دریافت بازخورد، افزایش انگیزه، افزایش یادسپاری و خود تنظیمی فراگیران بیشتر مورد توجه قرار گیرند.

قدردانی

بدین وسیله از مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد و دانشجویانی که در این مطالعه شرکت کردند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- 1- Love RR. *Methods for increasing active medical student participation in their own learning: experience with a single 30-hour course for 111 preclinical students*. J Cancer Educ. 1990; 5(1):33-6.
- 2- Ahmadsoltani M. (In translation) *Teaching methods in medical sciences*. Foley, RP, Smilansk J. Tehran: Keihan. 2005.
- 3- Fazli khani M. *Practical guide of active and exploration method in education*. Tehran: Azmoon Novin. 2008.
- 4- Saif A K. *Educational psychology*. Tehran: Doran. 2011.
- 5- Halle C R, Gallagher V J, Weldon T L, Felder R M. *Dynamics of peer education in cooperative learning workgroups*. J Engine Educ 2000: 285-293.
- 6- Mousaeifard M. *Effect of student-centered teaching method on students' learning, interest and retention from nursing students' point of view in Zanjan*. Journal of Zanjan University of Medical Sciences & Health Services 2002; 37(9): 46-51.
- 7- Woolfolk, A. *Educational psychology. Active learning. 2nd Ed*. Boston, MA: Allyn & Bacon 2008.
- 8- Gilbert & Moore. *Building interactivity into Web courses: Tool for social and instructional*. Educational Technology 1998; 38(3), 29-35.
- 9- Khan I, Fareed A. *Problem-based learning variant: transition phase for a large institution*. J Pak Med Assoc 2000; 51(8): 268-70.
- 10- Nowroozi H M, Mohsenizadeh M, Jafari Sani H, Ebrahimzadeh S. *The Effect of Teaching Using a Blend of Collaborative and Mastery of Learning Models, on Learning of Vital Signs: An Experiment on Nursing and Operation Room Students of Mashhad University of Medical Sciences*. Iranian Journal of Medical Education 2011; 11 (5):541-553.
- 11- Pishgahi AR, Darehshiri SH, Owlia MB. *The effect of active learning method on stability of information and satisfaction of physiopathology students in Yazd University of Medical Sciences*. Iranian Journal of Medical Education 2009; 3 (23):208-215.
- 12- Khalili H, Babamohammadi H, Haji Aghajani S. *The effects of two educational methods, classic and critical thinking strategies, on the stable learning of nursing students*. Iranian Journal of Medical Education 2003; 10: 34-35.
- 13- Mahram M, Mahram B, Mousavinasab N: *Comparison between the Effect of Teaching through Student-Based Group Discussion and Lecture on Learning in Medical Students*. Strides in Development of Medical Education. 2009; 5(2):71-79. [Persian]
- 14- Feingold CE, Cobb MD, Givens RH. *Student perceptions of team learning in nursing education*. J Nurs Educ. 2008; 47(5): 214-22.

- 15- Safari M, Yazdanpanah B, Ghafarian H R, Yazdanpanah SH. *Comparing the Effect of Lecture and Discussion Methods on Students` Learning and Satisfaction*. Iranian Journal of Medical Education 2006; 6 (15):59-63. [Persian]
- 16- Momeni Danaei SH, Zarshenas L, Oshagh M, Omid Khoda M: *Which method of teaching would be better; cooperative or lecture*. Iranian Journal of Medical Education 1390;11(1): 24-31. [Persian]
- 17- Gibson DR, Campbell RM. *The role of cooperative learning in the training of junior hospital doctors: a study of paediatric senior house officers*. Medical Teacher 2000; 22:297-300.

Assessment of interactive and Task-Based Learning (TBL) methods compared to the conventional method of undergraduate teaching

*M. Mirzaei (MD, PhD)^{*1}, F. Azizian (MSc)²*

1. Department of Epidemiology and Biostatistics, Yazd Shahid Sadoughi University of Medical Sciences

2. Education Office, School of Dentistry, Yazd Shahid Sadoughi University of Medical Sciences

Received: 31 Jan 2012

Accepted: 14 Apr 2012

Abstract

Introduction: In the recent decades, a revision of the traditional methods of teaching and using new methods of active learning has been felt in the educational system and the application of these methods in various sciences such as medical sciences has increased. The purpose of this study was to assess the effectiveness of interactive and task-based learning methods compared to the traditional methods of teaching to undergraduates.

Method: A survey carried out on 45 students of surgical technology and anesthesia who attended in the Research Methods Course. A reliable and valid questionnaire including ten items was used to collect data on students' satisfaction with the interactive and task based teaching methods. The data were collected and analyzed using SPSS-V16.

Results: The findings of the study showed that most of the students were significantly more satisfied with the interactive and task-based teaching methods compared to the conventional lecturing method. Of 34 students who attended in the survey, %56.3 completely agreed and %43.8 agreed with the interactive and task based teaching methods. The highest score of satisfaction (3.56) was given to task-based learning.

Conclusion: The findings suggest that students' satisfaction with the interactive and task-based teaching methods may direct them towards deeper learning compared to the conventional uni-directional methods.

Key Words: Teaching methods, Interactive, Task-Based Learning, Undergraduate.

*Corresponding author's email: mmirzaei@ssu.ac.ir

This paper should be cited as:

Mirzaei M, Azizian F. *Assessment of interactive and Task-Based Learning (TBL) methods compared to the conventional method of undergraduate teaching*. Journal of Medical Education and Development. 2012; 7(1): 10-17