

واکوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های موجود از نظر استادان

Investigating Active Education at the University: The Perspectives and Challenges from Faculty Members' Viewpoints

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۱۹، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۳/۵، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۳/۲۳

Dr. Mansooreh Hajhosseini, Dr. Abbas Bazargan

دکتر منصوره حاج حسینی^۱، دکتر عباس بازگان^۲

Abstract: The aim of this study is to identify the perspectives and challenges in active education from the viewpoints of faculty member. The research was done through a qualitative and phenomenological approach. Participants in this study included 25 faculty members of Humanities Faculty of Tehran University; they were selected by purposeful sampling method and by selection of students by the training observation form. In this research, the data gathering instrument was a qualitative interview including open and standard questions; and the data were analyzed and classified according to the analytical and interpretive approaches of Strauss and Glaser's underlying theory. By examining the response phrases and after analyzing, interpreting and classifying, six categories were obtained: the description of education, the role of the teacher in teaching, the response to new methods, the trend towards new methods, and the challenges facing new methods and the necessary reforms to promote education. From the perspective of active education, active teaching professors focused on the interaction between the teacher and the student, while traditional method professors described active education based on the central role of the teacher in the classroom. Traditional professors highlighted the necessity of motivated and interested students for employing proactive methods and they mentioned lack of students' readiness as the main reason for their unwillingness for using these methods. But professors of active education evaluated the changes made by education and interactive and they described two-way education as a desirable change of education to more activating and engage students in the educational process. Traditional professors mainly emphasized the disadvantages barriers of this active education, which they explained based on the central role of the teacher and his main role in the transferring content as much as possible. While the professors of active education identified four classes of teacher-related challenges, a training curriculum, an evaluation system and a challenge to the education structure and organization. Both groups of professors were common in expressing the necessary reforms to promote education, which is in four dimensions: the transformation of attitude towards education, structural reforms of higher education to facilitate active education, faculty empowerment and content review and evaluation methods adapted to the new educational approach.

Keywords: active education, university, perspectives and challenges, professors.

چکیده: پژوهش حاضر، با هدف شناسایی منظرها و چالش‌های آموزش فعال در نگرش استادان دانشگاه اجرا گردید. این پژوهش در رویکرد کیفی و به روش مطالعه پدیدارشناسی انجام پذیرفت. مشارکت کنندگان در این پژوهش شامل ۲۵ استاد دانشگاه تهران در دانشکده های علوم انسانی و اجتماعی بودند که به روش انتخاب هدفمند و به واسطه فرم مشاهده آموزش و انتخاب دانشجویان برگزیده شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش مصاحبه کیفی و از نوع مصاحبه با پرسش‌های باز و استاندارد شده بود و داده ها مطابق با رویکرد تحلیل تفسیری نظریه زمینه ای استراس و گلاسر تحلیل و طبقه بندی گردید. پس از تحلیل، تفسیر و طبقه بندی، مضامین حاصل از بیانات استادان هر دو گروه آموزش سنتی و فعال در دانشگاه، شش مقوله حاصل آمد: توصیف آموزش، نقش استاد در آموزش، واکنش در برابر روشهای نوین، گرایش به روشهای نوین، چالش‌ها در برابر روشهای نوین و اصلاحات لازم برای ارتقاء آموزش؛ در بعد نگرش به آموزش فعال درحالیکه استادان آموزش فعال، بر تعامل میان استاد و دانشجو، متمرکز گردیدند. استادان روش سنتی آموزش فعال را بر پایه نقش محوری استاد در کلاس درس توصیف می‌نمایند. در بعد گرایش به آموزش فعال استادان آموزش سنتی برای کاربرد روشهای فعال بر پیش‌آیند وجود دانشجویان با انگیزه و علاقه‌مند باور دارند و عدم آمادگی دانشجویان را علت عدم علاقه نسبت به کاربرد این روش‌ها ذکر می‌کنند اما استادان آموزش فعال، ارزیابی بهتری از تغییرات به وجود آمده در آموزش داشته و تعاملی و دوسویه تر شدن آموزش را به عنوان تغییر مطلوب آموزش به سوی فعال ساختن و درگیری بیشتر دانشجویان در فرایند آموزش مطرح می‌نمایند. در بعد موانع موجود برای استفاده از آموزش فعال، استادان آموزش سنتی بر معایب این نوع از آموزش تأکید نموده و آن را نیز بر اساس نقش محوری استاد و وظیفه اصلی او در انتقال هر چه بیشتر محتوا بیان می‌کنند. درحالیکه استادان آموزش فعال چهار دسته چالش‌های مرتبط با استاد، سرفصل آموزشی، نظام ارزشیابی و چالش مربوط به ساختار و سازمان آموزش را بیان نموده‌اند. وجه مشابه هر دو گروه از استادان در بعد اصلاحات لازم برای ارتقاء آموزش است که در چهار طبقه قرار می‌گیرد: ۱) تحول در نگرش به آموزش در دانشگاه، ۲) اصلاحات ساختاری آموزش عالی جهت تسهیل آموزش فعال، ۳) توانمند سازی استادان و ۴) بازنگری محتوا و روش‌های ارزشیابی متناسب با رویکرد نوین آموزش

کلمات کلیدی: آموزش فعال، دانشگاه، منظرها و چالش‌ها، استادان.

^۱ نویسنده مسئول، استادیار گروه روان شناسی تربیتی دانشگاه تهران hajhosseini@ut.ac.ir

^۲ استاد علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

عصر حاضر همراه با تحولات پارادایمی در مفهوم آموزش، چالش‌های متأثر از توسعه بی‌وقفه و پرشتاب دانش، ورود موفق فناوری‌های پیشرفته اطلاعات و ارتباطات و به ویژه ضرورت پاسخگویی در برابر مسائل گوناگون جامعه، دانشگاه را ملزم به ارتقاء کیفیت آموزش ساخته و ضرورت تحول آموزش از روش سنتی به سوی روش‌های نوین را موجب گردیده است.

آموزش فعال مفهومی فراگیر برای طیف گسترده‌ای از روش‌های آموزش نوین است که بر پایه مفروضات رویکرد سازاگرایی، بر یادگیری کنشگر مبتنی بر نقش فعال شاگرد، تأکید دارد. مطابق با این رویکرد دانش بر اساس تجارب و تفسیر شخصی هر فرد و توسط خود او ساخته می‌شود و هرگز قابل انتقال کامل به فرد دیگر نیست (اودانل، ریو و اسمیت ۲۰۰۷). دانش حاصل ذهن فعال فرد در انتزاع تجربه بیرونی و تفسیر شخصی مبتنی بر ساخت شناختی خود اوست و یادگیری عبارت است از خلق فعال دانش از تجارب شخص یادگیرنده، بر این اساس سازاگرایی به یادگیری معنا دار و یادگیری زیایا در فرایند «آموزش فعال» قائل بوده، و بر وظیفه حمایتی و تسهیل معلم در ایجاد فرصت کنش مناسب برای همه تأکید دارد. در این رویکرد معلم دیگر توزیع‌کننده دانش نیست، بلکه به صورت یک راهنما، پرسش‌گری، چالش‌گری و تدوین فرضیه‌ها و اندیشه‌ها را تسهیل نموده و شاگردان را در بازاندیشی، تدوین و واری فرضیه‌ها و بازسازی معنی توسط خودشان یاری می‌رساند (سیف، ۱۳۹۴). آموزش در این رویکرد که می‌تواند بر پایه اصل پذیرفته شده ساخت معنای واقعیت توسط شاگرد - نه دریافت آن از سوی معلم - سازاگر نامیده شود، با نام‌های گوناگون آموزش غیرمستقیم در برابر مستقیم، آموزش شاگرد محور در برابر معلم محور، آموزش دموکراتیک در برابر خودکامه، آموزش استقرایی در برابر قیاسی و آموزش فعال در برابر انتقالی معرفی گردیده و همگی در واگذاری مسئولیت اساسی ساخت دانش بر عهده شاگرد و تجربه فعال او در موقعیت تأکید دارند (لفرانسوا ۱۹۸۶).

آموزش فعال در دانشگاه، طیف وسیعی از روش‌های آموزشی چون آموزش مسئله محور، آموزش مبتنی بر پروژه، آموزش اکتشافی، آموزش مشارکتی، یادگیری همیارانه، آموزش مبتنی بر بحث و... را شامل گردیده و توجه استادان در رشته‌های گوناگون دانشگاهی را به خود معطوف داشته است. چراکه آموزش فعال علاوه بر فلسفه زیربنایی و مبانی نظری حمایت‌کننده به لحاظ کاربردی نیز مورد تأیید واقع گردیده و پژوهش‌های گوناگون کارآمدی این روش‌ها را نسبت به روش سنتی متکی بر انتقال اطلاعات نشان داده‌اند. برای نمونه پژوهشگرانی چون سان چو (۲۰۰۸) و سالیوان (۲۰۰۴) با کاربرد الگوهایی آموزش فعال در دانشگاه برتری آن را در پرورش کارکردهای فکری دانشجویان را نشان داده‌اند. فیرراری (۲۰۱۰) و دایاز (۲۰۰۹) کاپن (۲۰۱۰) بولتر (۲۰۱۰) و حاج حسینی، زندی، حسینی و مدنی (۲۰۱۶) برتری اشکال مختلف

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

بحث (گروهی، سقراطی، بحث در فضای مجازی) را در بهبود تعامل دانشجوی-استاد و جو اجتماعی کلاس را تأیید نموده‌اند. مورابل (۲۰۰۰) کاران و همکاران (۲۰۰۸) حسین (۲۰۱۲) خلید و عظیم (۲۰۱۲) لیاقتدار، عابدی، میرشاه جعفری، بهرامی (۱۳۸۳)، مهram، موسوی نسب، (۱۳۸۷)، باقچی، کوهستانی، رضایی، (۱۳۸۹)، اکبری، هاشمی نصرت آباد و باباپور (۱۳۹۳) حکمت پو و همکاران (۱۳۹۲) منصوری، کرمی، عابدینی بلترک (۱۳۹۱) بر برتری این روش‌ها در دستیابی به اهداف یادگیری، افزایش مشارکت دانشجو و به ویژه مسئولیت پذیری و خود تنظیمی بیشتر دانشجویان در فرایند یادگیری خود تأکید دارند.

افزون بر آن از نظر دانشجویان، نیز روش تدریس استاد به عنوان اصلی ترین منبع تنظیم شیوه تعامل در کلاس درس، عامل مهم ترغیب انگیزه دانشجویان و افزایش جلب مشارکت آنها است (موسی پور ۱۳۹۲). از نظر دانشجویان روش تدریس استاد زیربنای مهارتهای ارتباطی او و عامل مهم ایجاد تعمق و تفکر در دانشجویان است (حسینی و بهرامی ۱۳۹۴). چراکه استاد کارآمد در کنار ویژگیهای اخلاقی و شخصیتی مناسب از روش تدریس فعال ساز استفاده می‌کند و از این طریق آموزش را از فرایند صرفاً انتقالی به فرایند پرورش تفکر تبدیل می‌نماید (بروکفیلد ۲۰۱۳).

با این حال آموزش عالی در ایران با وجود رشد کمی جالب توجه، به لحاظ کیفی و به ویژه از جهت کنش و روش آموزش در کلاس درس، تحول چشم‌گیری نداشته است. هنوز هم آموزش در دانشگاهها بیشتر به شیوه سنتی و به واسطه سخنرانی صورت می‌پذیرد. مخلوطی از اطلاعات، مفاهیم و اصول توسط استاد ارائه گردیده و پرورش تیزبینی، کاوش، جستجوی شخصی و مشارکت گروهی، یا کاملاً مغفول مانده و یا فقط به طور ضمنی آموخته می‌شود (حاج حسینی، ۱۳۹۴). این در حالی است که کسب جایگاه بایسته و شایسته هر ملت وابسته به تربیت منابع انسانی فرهیخته و به پرورش افرادی است که با اتکاء به نیروی اراده و تفکر خویش مولد دانش و دانایی باشند. بر این اساس دانشگاه موظف به راه اندازی گفتمان سازنده دانش بوده و از آن انتظار می‌رود به عنوان نظام بالنده تولید دانش، به خاستگاه پرسش و تولید علم تبدیل گردد و در این صورت است که دانشگاه در هر دو بعد آموزشی و پژوهشی خود، زیربنای تحقق اهداف عالی جامعه خواهد بود. این مهم به ویژه درباره دانشگاه تهران در سند چشم انداز (۱۴۰۴) ترسیم گردیده و بر پایه آن ارتقاء و تضمین کیفیت آموزش نه فقط به عنوان بخشی از وظایف دانشگاه که به واسطه پیوند اساسی آن با پژوهش، فرایند زیربنایی تولید علم محسوب گردیده است.

در این راستا پژوهش حاضر به بررسی وضعیت کنونی استفاده از روشهای آموزش فعال در دانشگاه پرداخته، و چگونگی مواجهه استادان دانشگاه با این روشها و باورها و نگرش‌های آنها در این خصوص را بررسی می‌نماید؛ اینکه فرایند تحول به سوی روشهای نوین چگونه است،

استادان دانشگاه این فرایند را چگونه می‌بینند، چه موانع و محدودیت‌هایی در برابرشان وجود دارد، و از نظر آنها برای دستیابی به روش‌های برتر آموزشی چه باید کرد.

هدف پژوهش

هدف این پژوهش شناسایی و مفهوم‌سازی باور و نگرش استادان دانشگاه درباره آموزش فعال است و به طور مشخص به شناسایی موانع موجود در برابر روش‌های فعال و عوامل تسهیل‌کننده آن از نظر استادان دانشگاه می‌پردازد.

پرسش‌های پژوهش

- نگرش استادان دانشگاه نسبت به آموزش فعال چگونه است؟
- گرایش استادان دانشگاه نسبت به آموزش فعال چگونه است؟
- موانع پیش‌رو آموزش فعال در دانشگاه چیست؟
- چه عوامل و شرایطی جهت کاربرد آموزش فعال در دانشگاه لازم است؟

روش پژوهش

در این پژوهش به منظور دستیابی به بینش جامع درباره گرایش‌ها و تمایلات افراد و بازتاب واقعی‌تر تمایلات حاصل از تجربه منحصر به فرد همه مشارکت‌کنندگان، رویکرد داده‌محور در پژوهش کیفی برگزیده شد. لذا پژوهش به روش کیفی و از نوع مطالعه پدیدارشناختی اکتشافی بوده و در آن به کشف، طبقه‌بندی و مفهوم‌سازی گرایش و نگرش استادان دانشگاه نسبت به روش‌های فعال آموزش اقدام گردیده و در آن بدون هیچگونه دخل و تصرف از سوی پژوهشگر به مطالعه عمیق پدیده در حال وقوع پرداخته شده است.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل استادان دانشگاه تهران در دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی بودند که به روش انتخاب هدفمند برگزیده شدند. در این روش محقق مواردی را جستجو می‌کند که دارای بیشترین اطلاعات در پدیده تحت مطالعه باشند و او بتواند پدیده را در عمق کشف کند (گال، بورگ و گال ۱۳۸۶). لذا انتخاب توسط دانشجویان و به واسطه فرم "مشاهده آموزش" صورت پذیرفت. این فرم محقق ساخته بر پایه ملاک‌های توصیف‌کننده دو شیوه آموزش "سنتی" و "فعال"، به توصیف دو موقعیت آموزشی در کلاس درس پرداخته و دانشجویان مطابق با ویژگی‌های ذکر شده در آن، کلاس درس و استاد مربوطه در دو روش آموزش سنتی و فعال را معرفی نمودند. بر این اساس ۳۷ استاد (۲۵ نفر در شیوه آموزش سنتی و ۱۲ نفر در شیوه آموزش فعال) توسط دانشجویان معرفی گردید اما بر پایه اصل اشباع در پژوهش‌های کیفی، و با تکراری شدن پاسخ‌ها، تعداد استادان مشارکت‌کننده در این پژوهش به ۲۵ نفر (۱۵ نفر در شیوه آموزش سنتی و ۱۰ نفر به شیوه آموزش فعال) رسید.

ابزار گردآوری اطلاعات

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

در این پژوهش مصاحبه کیفی از نوع مصاحبه با پرسش‌های باز و استاندارد شده بود. پرسش‌ها در این نوع مصاحبه ماهیتاً محدود به فرضیه‌ها نبوده، بر اساس هیچ نوع متغیر از پیش تعیین شده‌ای نیست و به مصاحبه شونده این امکان را می‌دهد که احساس، ادراک و تفسیر خود از واقعیت تجربه شده را در دامنه‌ای که خود می‌پسندد و با عبارات خود بیان کند. با این حال این نوع مصاحبه به دلیل دربرگیرندگی توالی و رؤس کلی مشخص برای پرسش‌ها، امکان تبعیض میان پاسخ دهندگان را به حداقل رسانده و می‌تواند پایایی بیشتری را فراهم نماید (گال، بورگ و گال ۱۳۸۶).

پرسش‌ها بر پایه چهار بعد کلی و توالی منظمی از پرسش‌های مرتبط، منظم گردید، تا شرایط مشابه برای تمای پاسخگویان فراهم گردد. مصاحبه‌ها توسط مجریان آموزش دیده و مطابق با اصول مصاحبه کیفی، در گفت و گوهای ۶۰-۴۰ دقیقه‌ای صورت پذیرفت (جدول ۱).

جدول ۱: رؤس کلی پرسش‌ها در مصاحبه

- **آگاهی از آموزش فعال:** تعریف شما از تدریس و آموزش چیست؟ آیا می‌توانیم بگویم امروزه مفاهیم تدریس و آموزش تغییر کرده‌اند؟ از نظر شما آموزش فعال یعنی چه؟ نقش استاد و دانشجو و تعامل میان آنها در چنین آموزشی چگونه هست؟
- **گرایش به آموزش فعال:** شما به آموزش فعال و روشهای تدریس زیر مجموعه آن علاقه‌مندید؟ در چه شرایطی استفاده کرده و در چه شرایطی نه؟
- **چالش‌های پیش رو:** در استفاده روشهای فعال آموزش با چه موانعی وجود دارد؟ موانع موجود در ساختار و سازمان آموزشی، مسائل ممکن در ارتباط با دانشجویان، مسائل احتمالی در مورد همکاران، محدودیت‌هایی چون ارزشیابی در طی فرایند ارتقاء شغلی
- **اصلاحات لازم:** جهت ارتقاء آموزش در دانشگاه چه باید کرد؟ چه چیزهایی واقعا باید تغییر کند؟ شرایط، دیدگاهها، نقش‌ها، امکانات، مشوق‌های شغلی و سازمانی

روش پردازش

پس از مصاحبه تمامی گفت و گوها در نوشتار پیاده شده، با نام مستعار ثبت گردید و برپایه رویکرد استراوس و گلاسر برای مقوله بندی داده‌های واژگانی و به شیوه ی تحلیل تفسیری پردازش شدند. اساس این تحلیل در بررسی دقیق و مقوله بندی داده‌های واژگانی است و پژوهشگری که از این نوع تحلیل استفاده می‌کند، با شناسایی واژگان نمادی در متون ثبت شده از گفت و گو و استنباط معنایی آنها، به ساخت معنی داده‌ها دست می‌زند و در آن پیوسته از توانایی شهودی و قوه ی تشخیص خود بهره می‌گیرد (گال، بورگ و گال ۱۳۸۶).

در اولین گام، قطعه یا واحد معنادار تحلیل برگزیده شد. این واحد نه به عنوان واژه کلیدی، بلکه شامل عبارت معناداری (با هر اندازه از طول) بود که بتواند حتی خارج از بافتار متن

قابل درک باشد. هر واحد معنادار بر پایه ابعاد و عناصر ارائه شده در تبیین های نظری موجود در باره آموزش فعال به وسیله استنباط معنایی و تفسیری پژوهشگر، در قالب مولفه های استنباطی دسته بندی گردید. این مرحله در فرایندی از مقایسه مداوم و سپس اصلاح و مقوله بندی مجدد، آنقدر تکرار گردید تا هر واحد معنادار مطابق با نظریه زمینه ای در یک مقوله روشن و مجزا قرار بگیرد. سپس با شمارش فراوانی استنادها برای مولفه های استنباطی، نسبت های هر مولفه استخراج گردید. در نهایت بر پایه فراوانی و نسبت های همه مولفه های استنباط شده، به استخراج مضامین پرداخته، به کمک مقایسه شباهت ها و تفاوت های موجود در دسته ها و مقوله ها و ترکیب معانی حاصل، به ارائه یافته ها اقدام گردید. مطالعه کیفی بر منحصر به فرد بودن تجربیات انسانی تأکید دارد که ممکن است اعتبار بخشی به آنها دشوار باشد. لذا جهت مقبولیت و عینیت دهی به داده ها از روش های زیر استفاده شد:

• در پراتز گذاری ؛ محقق تلاش کرده است تا با نوشتن نظرات شخصی و کنار گذاشتن خود مانند یک ارزیابی کننده خارجی، داده ها را پیگیری کند.

• مقایسه مداوم؛ تحلیل هم زمان داده ها و بازخورد مداوم به مطالعه

• تخصیص زمان کافی؛ ضمن ارتباط مداوم با مشارکت کنندگان در مکان مورد ترجیح

آنان تلاش شد بین محقق و مشارکت کننده فضای صمیمی و قابل اعتمادی برای تقویت و غنی سازی داده ها صورت گیرد .

یافته ها

با تأمل در عبارات پاسخ و پس از تحلیل، تفسیر، مقایسه و طبقه بندی بیانات استادان مشارکت کننده در هر دو گروه (آموزش به روش سنتی و آموزش فعال)، ابعاد جالب توجهی از تفاوت میان آنها حاصل گردید. بر این اساس تفاوت میان استادان آموزش سنتی و آموزش فعال در مقولات زیر قابل ارائه است.

توصیف آموزش

الف) آموزش؛ فرایند انتقالی: استادان روش سنتی، آموزش را بر پایه شاخصه های

آموزش معلم محور توصیف نموده و در تعریف خود از آموزش به طور مشخص بر فرایند انتقال و دریافت میان استاد و دانشجو تأکید دارند: "آموزش تکنیک یا هنر انتقال است" "ارائه اطلاعات توسط استاد" "سعی در انتقال همه دانسته ها" فرایند انتقال داده میان دو طیف آموزش دهنده و آموزش گیرنده". بر پایه این پاسخها می توان رویکرد سنتی استاد به آموزش را به روشنی مشاهده نمود. آنان استاد را به منزله فرد توزیع کننده و مجرب دانش می دانند و بر پایه آن خود را موظف به انتقال دانسته ها توصیف می کنند. در واقع آنها باورهای خاصی درباره فرایند یاددهی یادگیری دارند و بر پایه آن طریقه تدریس خود و چگونگی تعامل با دانشجویان را شکل می دهند

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

و می‌توان تأثیر مستقیم رویکرد نظری استاد به آموزش را در برگزیدن روش آموزشی او را به روشنی استنباط نمود.

براین اساس و همسو با نظر کنن و نیوبل (۲۰۰۰) می‌توان نتیجه گرفت که تعیین کننده اساسی روش آموزشی استاد رویکرد نظری او درباره فرایند یاددهی- یادگیری و نقش خود در این فرایند است. آنچه استاد درباره آموزش پذیرفته و آنچه را او باور ندارد، تعیین کننده رویکرد نظری او و کنش آموزشی اوست. استادانی که خود را موظف به پوشش دادن موضوع به صورت نظامدار می‌دانند، تلاش اصلی خود را بر انتقال هر چه بهتر آن معطوف داشته و روش سنتی انتقال اطلاعات را برمی‌گزینند (شعبانی ۱۳۹۰).

ب) آموزش؛ کنش تعاملی: استادان گروه دوم آموزش را با عباراتی چون "فرایند دو طرفه و تعامل میان دانشجو و استاد" و "فرایند همه جانبه از انتقال، تعامل و الگو دهی" توصیف نموده و بر نقش فعال دانشجو و حمایت استاد تأکید دارند. این مفهوم در عباراتی چون "دانشجو خودش عامل باشد" "آموزش یک مربی‌گری همه جانبه است در نقش هدایت و کمک به دانشجویی که خودش فعال است" بیان می‌گردد. در واقع این گروه از استادان با برگزیدن رویکرد دانشجو محور اساس وظیفه خود را نه در انتقال اطلاعات که در تسهیل یادگیری او می‌دانند. آنچه به عنوان ویژگی اساسی آموزش سازاگر توسط پرینس و فلدر (۲۰۰۶) و اودانل، ریو و اسمیت (۲۰۰۷) تحت عنوان معلم راهنما و تسهیل گر و نقش محوری شاگرد در ساخت دانش خود اشاره شده است. مطابق با این رویکرد پرینس، میکل جی و فلدر، ریچارد ام (۲۰۰۶) معتقد است آموزش موثر، یک فعالیت فراگیر- محور است. فراگیران، دانش و فهم خویش را، خود می‌سازند و ما نمی‌توانیم ایده‌ها را به یادگیرنده‌های منفعل، انتقال دهیم. چراکه ذهن افراد، ظرف خالی نیست که ایده‌ها را در آن بریزیم.

این مضمون در نظر برخی پاسخگویان فراتر از اهداف شناختی آموزش به کنشوری اجتماعی گسترش یافته و موجب شده فرایند آموزش در کلاس درس به عنوان یک بستر تعامل اجتماعی مورد توجه واقع شود. لذا این گروه از استادان در توصیف خود از آموزش بر فرصت تعامل اجتماعی میان دانشجویان و تلاش برای خلق فضای تبادل و همکاری میان استاد و دانشجو، تأکید دارند. "فعالیت بسیار شیرین تعامل اجتماعی با جوانان" "علاوه بر پاسخگویی به نیازهای علمی دانشجو، جوابگوی نیاز اجتماعی باشد" "فرایند ارتباط پویای دانشجو و استاد با انگیزه و علاقه‌مند" "فرایند دو طرفه و تعامل میان دانشجو و استاد"،

این توصیف از آموزش به طور مشخص در سازاگری اجتماعی توسط ویگوتسکی (۱۹۷۸) مورد تأکید واقع شده و مطابق با آن آموزش به مثابه بستر تعامل اجتماعی، به عنوان فرصت فراهم آورنده تعامل میان ذهنی در نظر گرفته می‌شود. در این صورت فرایند ساخت دانش توسط فرد اما در مشارکت و همکاری با دیگران و به واسطه تبادل کلامی میان آنها صورت

می‌پذیرد. بر این اساس است که جاناسن (۲۰۰۰) تعامل اجتماعی را یکی از ویژگی‌های مهم محیط یادگیری موثر می‌داند و در این باره معتقد است ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان صورت می‌پذیرد و نه رقابت میان آنها، در این باره پرینس، فلدر (۲۰۰۶) نیز بیان می‌کنند؛ نقش مدرس در یک کلاس مبتنی بر سازاگرایی اجتماعی بهبود بخشیدن به یادگیری افراد، از طریق به حداکثر رساندن تعامل اجتماعی بین آنها است.

نقش استاد در آموزش

الف) نقش محوری استاد: استادان گروه اول یعنی کسانی که خود به عنوان استاد روش سنتی برگزیده شده‌اند، آموزش فعال را بر پایه نقش محوری استاد در کلاس درس توصیف می‌کنند: "استاد پویا" "به روز بودن استاد" و "ارائه آخرین یافته‌ها" بر این اساس می‌توان گفت استادان گروه آموزش سنتی مفهوم آموزش فعال را بر پایه کنش و نقش محوری استاد در کلاس درس مورد توجه قرار داده و به خصوص با تأکید بر وظیفه استاد در انتقال اطلاعات، نارسایی این روشها را نیز از جهت عدم کارآمدی آنها در انجام وظیفه اصلی استاد یعنی انتقال هر چه بیشتر اطلاعات و کنترل کلاس ذکر می‌کنند. این مضمون درباره بخش دوم این پرسش یعنی نسبت استاد و دانشجو در آموزش فعال پر رنگ تر بیان می‌شود: "استاد می‌نشیند و دانشجو بیان از اینترنت مطلب میارن"، "اموخته‌ها خیلی کم و ضعیف است"،

مفهوم آموزش فعال در نقش محوری استاد، در برخی پاسخهای دیگر استادان این گروه نیز مورد تأیید واقع می‌شود. چراکه آنها آموزش فعال را "کلاسهای هوشمند" و "آموزش مجازی" توصیف می‌کنند، اما آنها نیز با نگرشی منفی نسبت به این اشکال جدید، به نقد آموزش فعال پرداخته و آن را به ویژه از جهت ناکارآمدی در "انتقال همه اطلاعات لازم" مورد انتقاد قرار می‌دهند. بر این اساس مجدداً باید به نقش اساسی و تعیین کننده رویکرد نظری استاد درباره فرایند یاددهی- یادگیری و نقش دانشجو و استاد در این فرایند تأکید نمود و همانند کنن و نیوبل (۲۰۰۰) اذعان داشت که کنش و روش استاد در کلاس درس بر بنیان رویکرد نظری او نسبت به یادگیری است.

ب) استاد حمایت گر: مفهوم آموزش فعال در توصیف استادان گروه آموزش فعال، به جای نقش محوری استاد، بر تعامل میان آنها و کنش هر دو استاد و دانشجو، متمرکز گردیده است:

"دیالکتیک" بحث واقعی" و "پنجه در پنجه انداختن دو همسفر" افزون بر آن پاسخگویان در این گروه آموزش فعال را بر پایه فعالیت و کنش محوری دانشجو توصیف نموده و استاد را حمایت گر و تسهیل کننده فعالیت دانشجو می‌دانند: "معلم صرفاً منتقل کننده اطلاعات نباشه بلکه هدایت گر یادگیری دانشجوین است" و "جستجو گر اصلی دانشجو است"

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

از این روست که برخی از آنها آموزش فعال را به فعال ساختن شاگردان از طریق روش‌هایی چون "آموزش عملیاتی و کاربردی با نقش موثر دانشجویان" آموزش کارگاهی"، "آموزش مسئله محور و ایجاد سوال کردن در ذهن دانشجو" توصیف می‌نمایند. آنچه با تعبیر نظریه‌های مدافع آموزش فعال به ویژه تحت عنوان شاخصه آموزش سازاگر بیان می‌گردد. پرینس، میکل جی و فلدر، ریچارد ام (۲۰۰۶) در برشمردن ویژگی‌های آموزش فعال نقش محوری در اصلاح و کنترل یادگیری را برای فراگیران قائل است و معتقد است مدرس در نقش راهنما، ناظر، تسهیل‌گر، و معلم خصوصی عمل می‌کند. ونده ویل (۲۰۰۱) نیز با تاثیرپذیری از دیدگاه سازاگرایی، آموزش موثر، را یک فعالیت فراگیر-محور می‌داند و آن را به جای تدریس صرف، متمرکز بر کنش شاگردان می‌داند و نقش مدرس را در به-کار گماردن فراگیران با استفاده از طرح مساله‌های خوب و ایجاد فضای کشف و معناسازی در کلاس درس توصیف می‌کند. این مضمون با تاکید بر ویژگی خاص آموزش مبتنی بر رویکرد سازاگر در فراگیر محوری و ساخت دانش توسط خود شاگردان توسط فردانش و کرمی (۱۳۸۷) نیز تائید گردیده و در یافته پژوهشی پارسا و ساکتی (۱۳۸۴) تحت عنوان اتخاذ رویکردهای یادگیری عمقی از سوی دانشجو بیان گردیده است.

واکنش در برابر روش‌های نوین

در ارتباط با ورود روش‌های نوین به آموزش، درحالی‌که هر دو گروه استادان تغییر آموزش را در فضای دانشگاه تائید می‌نموده‌اند:

الف) استادان روش سنتی: گروه آموزش سنتی با نگرش منفی نسبت به تغییرات ایجاد شده به ارائه نشانه‌هایی از کاهش انگیزه در دانشجویان و مسئولیت پذیری کمتر آنها پرداخته و نارضایتی خود از این تغییرات را بیان می‌کنند: "امروزه با فضای مجازی کپی کردن دانشجوین خیلی بیشتر شده،" "امروزه دانشجویان به خصوص در رشته‌های علوم انسانی اون انگیزه و علاقه سابق را ندارند." "استادان هم فقط رفع تکلیف می‌کنند." "همه مسئولیت ناپذیر تر شدند."

ب) استادان روش فعال: از بیانات استادان آموزش فعال، ارزیابی بهتری از تغییرات به وجود آمده می‌توان استنباط نمود. در این باره آنها تعاملی و دوسویه تر شدن آموزش را به عنوان تغییر مطلوب آموزش به سوی فعال شدن را مطرح کرده و به دلیل اینکه روش‌های جدید منجر درگیری بیشتر دانشجویان در فرایند آموزش می‌شود، ارزیابی مثبتی نسبت به آن دارند:

"روش‌های جدید تعاملی تر شدن" باعث جلب مشارکت بیشتر دانشجوها میشه، "الان با روش‌های جدید در ذهن دانشجو سوال ایجاد میشه" و "کنجکاو‌ها تحریک میشه" بر این اساس است که آنها با خوش بینی بیشتری نسبت به تغییرات به وجود آمده، ارتقاء آموزش به واسطه روش‌های فعال را مطرح نموده و بر نقش اهداف کاربردی و انتظارات شخص دانشجو از

دانش توجه دارند. مانند: "امروزه دانشجویان به مطالبی علاقه مند هستند که برایشان کاربردی برای آینده داشته باشد"، "اکنون انتظارات دانشجویان بالاتر رفته به کاربرد فکر می‌کنند"، "دانشجویان موارد واقعی می‌خواهند".

در واقع استادان این گروه با پذیرش نقش محوری دانشجویان در ساخت دانش خود، تغییر نقطه مرکزی و فعال آموزش از استاد به دانشجو را بیان نموده و بر لزوم تناسب آموزش با انتظارات دانشجو، کاربردی بودن و وجود مسئله واقعی، به عنوان ویژگی‌هایی که می‌تواند دانشجو را بیشتر در فرایند یادگیری خود فعال سازد، مورد توجه قرار می‌دهند.

این مضمون به عنوان شاخصه مهم روشهای مبتنی بر رویکرد فعال، مطرح شده و در توضیح آن به ویژه به تغییر فلسفه وجودی معلم در کلاس درس و نقش محوری او در تصمیم‌گیری همه جانبه، تأکید می‌گردد. بر این اساس تریگ ول (۱۹۹۹) در تغییر آموزش سنتی و استاد محور به سوی آموزش دانشجو محور، در برابر تصمیم‌گیری محوری استاد، نقش فعال دانشجویان در انتخاب فعالیت‌ها و درگیری در فعالیت‌های مبتنی بر مسائل واقعی، تمرکز می‌نماید. در این صورت تمرکز آموزش بر مسائل کلیدی است که در صحنه عمل بروز می‌کند و مستلزم فعالیت دانشجو- به طور مستقل یا در گروه‌های همکاری- برای یادگیری راهبرد مسئله خواهد بود. دانشجویان برای فهم مسئله دست به کار می‌شوند و تحت راهنمایی مربیان آنچه را نمی‌دانند و آنچه را نیاز دارند تحت راهنمایی و حمایت استاد جستجو و درک می‌کنند. دانشجویان درباره درک چالش پیش رو و کشف راهبرد حل آن مسئولیت پذیرند و استاد نیز به جای منبع عمده اطلاعات، با طرح سوال‌های باز فراگیران را در تجربه درگیر می‌کند و به آنها اجازه می‌دهد که پس از مطرح شدن سوال، فکر کند و پاسخ‌های خودشان را جستجو کنند.

در این رویکرد، مدرس به عنوان راهنما و به‌عنوان کسی شناخته می‌شود که به فراگیرانش اختیارات لازم را می‌دهد و انگیزه و توانایی آن‌ها را برای افزایش یادگیری و توسعه تفکر آن‌ها را با ایجاد محیطی باز برای سوال کردن و همچنین مخالفت‌های مستدل با سایر نظرات را مهیا می‌کند. (مارش ۲۰۰۱). در این باره معتقد است در رویکرد فعال معلم اختیار و آزادی عمل فراگیران را می‌پذیرد و آن را تشویق می‌نماید. از نظر او معلم در این رویکرد باید روح پرسش‌گری را به وسیله پرسیدن سوالات باز- پاسخ و تفکر برانگیز، تقویت کند و به جای انتقال بسته‌های دانش خود، بحث فکروانه بین فراگیران را تشویق کند. لی (۲۰۰۴) نیز درباره نقش تغییر یافته در رویکرد نوین بیان می‌کند که نقش مدرس به جای تمرکز بر پاسخ‌های صحیح تمرکز بر فرایند ساخت دانش توسط دانشجویان است. لذا در مقابل نقش او در روش‌های تدریس سنتی پیچیده تر شده و با طرح مسئله متناسب با فراگیران، قادر خواهد بود فرایند‌های فکری سطح بالا را تشویق و تقویت کنند. کزن و نیول (۲۰۰۰). به تغییراتی که آموزش دانشگاهی در طول زمان داشته اشاره کرده و معتقدند تغییر اساسی در

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

مضمون فرایند آموزش رخ داده است. در رویکرد دانشجو محور دیگر هدف کالج‌ها انتقال دانش نیست، بلکه خلق محیط‌ها و تجربه‌هایی است که دانشجویان را به فعالیت، کشف و ساخت دانش خودشان هدایت می‌کند.

گرایش به کاربرد روشهای نوین

الف) استادان روش سنتی: پاسخگویان گروه آموزش سنتی در ارتباط با میزان علاقه خود برای کاربرد روشهای نوین آموزش، با تمرکز بر رغبت کم دانشجویان و عدم انگیزه کافی آنها، عدم اعتماد خود به این روشها را بیان می‌کنند: "این آموزش نیاز به دانشجویان علاقه مند دارد"، "در رشته ما بی رغبتی بسیار است".

در واقع استادان گروه آموزش سنتی برای کاربرد روشهای فعال آموزش بر پیش‌آیند وجود دانشجویان با انگیزه و علاقه‌مند معتقدند و در شرایط موجود به دلیل عدم انگیزه کافی دانشجویان برای فعال شدن در فرایند آموزش، روشهای آموزش فعال را نامناسب تشخیص داده و نسبت به کاربرد آنها تمایل ندارند. آنها همچنین با تأکید بر برخی مسائل و چالشهای موجود هنگام کاربرد در کلاس درس چنین روشهایی را نامطلوب دانسته و بر اساس آن عدم گرایش خود به استفاده از روشهای آموزش فعال را مطرح می‌سازند:

"مدیریت کلاس کار مهمی است که در روشهای به اصطلاح فعال از دست می‌رود"، "این روشها به ظاهر خوب هستند اما عملاً باعث هدر رفتن زمان می‌شوند"، "این روش خیلی وقت گیر است تمام سرفصل را نمی‌توان پوشش داد".

نکته جالب توجه در تبیین این پاسخها، محدودیت‌ها و نارسایی‌های است که استادان این گروه از زاویه اصول آموزش سنتی و معلم محور مطرح می‌سازند. درواقع استادان گروه آموزش سنتی بر پایه دیدگاه ترجیحی خود، شرایط و اصولی را برای آموزش مطلوب قائلند که تحت مدیریت و کنش محوری معلم در کلاس درس، قابل حصول بوده و روشهای آموزش فعال به دلیل تأکید بر کنش محوری شاگرد، از نظر آنها برآورنده شرایط آموزش مطلوب نیست. در این صورت آنها بر پایه آن اصول روشهای آموزش فعال را ناکارآمد و نامطلوب توصیف نموده و در نتیجه نسبت به استفاده از آنها گرایش کمتری دارند. این مضمون را به روشنی می‌توان ناشی از تلقی و توصیف آنها از "آموزش" دانست "آموزش یعنی سعی در انتقال همه دانسته‌ها و کنترل و مدیریت کلاس"، "فرایند انتقال داده میان دو طیف آموزش دهنده و آموزش گیرنده" آنچه فریره (۱۹۷۲) در توصیف آموزش انتقالی بر آن تأکید نموده و آن را ناشی از تلقی معلمان از دانش به عنوان امری معین و قابل انتقال می‌داند. از نظر فریره این تلقی باعث می‌شود آموزش به صورت انتقال دانسته‌ها میان معلم و شاگرد درآید. یعنی انتقال میان صاحب دانش و کسی که از آن بیگانه است. "معلم آنچه را دارد در ذهن شاگرد انبار یا ذخیره می‌سازد و شاگرد بدون تفکر صدای کلمات را تکرار و حفظ می‌کند" (ص ۵۴) فریره این فرایند را تعلیم و تربیت "بانکی

" می نامد و معتقد است اصل ضمنی در این آموزش آن است که میان انسان و دنیا تناقض وجود دارد، فرد در دنیا هست اما فقط تماشاچی است، نه آفریننده، صاحب ذهن و شعور خلاق، پس بصورت انفعالی آماده پذیرش چیزی در باره واقعیت است که او ندارد و از خارج به او داده می شود.

ب) استادان روش فعال: از پاسخ استادان روش فعال درباره تمایل به کاربرد روشهای آموزش فعال، به روشنی می توان گرایش به استفاده از این روشها را استنباط نمود.

- برخی از استادان این روشها را به دلیل ارتقاء کیفیت آموزش برمی گزینند: " چون کیفیت آموزش برایم مهم است همیشه تلاشم برای ایجاد فضای فعال برای دانشجویان است" "پیوسته با طرح پرسش فضا را باز کرده و دانشجویان را به نظر دادن، سوال کردن و نقد دعوت می کنم".

- برخی از استادان در این گروه فعال ساختن کلاس و دانشجویان را ملاک ارزیابی و حتی لذت خود از آموزش بیان می کنند: " اگر نتوانم دانشجویان را فعال کنم از عملکرد خود راضی نیستم " "فضای خشک یک سویه را نمی پسندم سعی در تعامل فعال با دانشجویان دارم".

- برخی دیگر نیز دلیل علاقه خود به این روشها را در کارایی آنها برای آموختن خود ذکر می کنند: " اگر بتوانم در فضای بحث کلاسی یا بر اساس پرسشی از جانب دانشجویان چیزی بیاموزم ارزیابی خیلی بهتری از خود دارم"

آنچه از دلایل مطرح شده از پاسخهای این گروه از استادان می توان استنباط نمود، قابلیت این روشها در ارتقاء آموزش و بهره مندی از تعامل فعال استاد و دانشجویان هنگام آموزش است. آنطور که علاوه بر افزایش کیفیت آموزش موجب آموختن خود استاد و لذت او از فرایند آموزش می شود. این مضمون به ویژه متأثر از اصل زیربنایی آموزش در رویکرد سازاگرایی اجتماعی است. چراکه مطابق با سازاگرایی اجتماعی دانش نتیجه تعامل اجتماعی است. ساخت دانش، امری مشارکتی، فراشخصی، و تجربی است. و افراد در بستر تعامل اجتماعی از همفکری با یکدیگر بهره مند گردیده و یکدیگر را در ساخت شناخت خود یاری می رسانند اودانل ریو و اسمیت (۲۰۰۷). از نظر سازاگرایان اجتماعی؛ فرایند دانستن، ریشه در تعامل اجتماعی دارد. دانش فرد محدود به تجربیات شخصی او نیست و در بستر تعامل با دیگران حاصل می شود دانش هرگز منفعلانه به دست نمی آید و تعامل با دیگران در گسترش یادگیری و درک فرد تاثیر حیاتی دارد. (بیگز و تانگ، ۲۰۰۷). این نکته در دیدگاه نومفهوم گرایانه فریره (۱۹۷۳) نیز با تاکید بر پیوند میان کنش و نگرش توضیح داده می شود، از نظر او آموزش فرصت وحدت یافتن میان تدریس و یادگیری است. آموزش جایگاه و موقعیتی است برای داد و ستد اندیشه و در این صورت است که فرایند آموزش به جای یک فرایند یک سویه انتقال دانش از سوی معلم

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

به شاگرد، به یک روند اجتماعی تاثیر متقابل میان آنها تبدیل گشته که در آن فرایند، یاددهنده و یادگیرنده هر دو تغییر می کنند.

• برخی دیگر استادان این گروه نیز علت علاقه‌مندی خود به کاربرد این روشها را به طور مشخص در امکان بیشتر این روشها در کمک به پرورش تفکر دانشجویان ذکر می کنند: " من به عنوان استاد دانشگاه موظف به رشد تفکر دانشجویان هستم ". " چون باید پنجه در پنجه دانشجویان با هم تمرین تفکر کنیم ". " دانشجویان در بحث و نقد است که به طور قابل توجهی رشد می کنند، هر چند جنین کلاسی برای من استاد سخت باشد. "

این ویژگی نیز به روشنی در دیدگاه فریره به عنوان روشی برای رشد اندیشه دانشجویان مطرح می شود. فریره (۱۹۷۲) بر پایه دو وجه تمایز و برتری انسان نسبت به سایر موجودات که شامل آگاهی و اراده است، ارزش ذاتی انسان به بودن و عمل کردن در جهان را مطرح نموده، و پیوند در هم تنیده تفکر و عمل در ساخت واقعیت را طرح کرده است. بر این اساس است که او با تکیه بر آموزش فعال، مهمترین هدف آموزش را تغییر نقش انفعالی و تسلط پذیر شاگرد در کلاس می داند، و در آن به جای انتقال صرف اطلاعات پراکنده، بر طرح مساله و بررسی انتقادی آن و به ویژه روش بحث و گفتگو به عنوان موقعیتی از پیوند عمل و تفکر، تاکید دارد. از نظر فریره (۱۹۷۸) آموزش به عنوان یک پدیده انسانی جریانی است که در آن عمل و تفکر وحدت یافته و نه فقط به مبادله افکار، که یک اقدام خلاق در جست و جوی واقعیت و تغییر آگاهانه آن است.

شرایط استفاده از روشهای نوین

الف) استادان آموزش سنتی: پاسخ استادان روش سنتی درباره شرایط استفاده از آموزش فعال بیشتر به عدم آمادگی شرایط اشاره شده و این موضوع نیز عمدتاً به نارسایی، عدم علاقه و بی انگیزگی دانشجویان نسبت داده می شود: " در شرایطی که دانشجویان علاقه مند باشند اما اغلب دانشجویان بی علاقه و بی مسئولیت هستند، " بستگی به کلاس دارد اگر دانشجویان با انگیزه باشند امکان استفاده دارد. "

درواقع باید گفت درحالی که این گروه از استادان نقش خود را بر پایه آموزش معلم محور تعریف می کنند، و فعالیت اصلی را بر عهده استاد می دانند، به عدم علاقه و بی انگیزگی خود برای ارتقاء آموزش توجه ندارند و در این باره عدم انگیزه و مسئولیت نا پذیری دانشجویان را به عنوان دلیل اصلی در فراهم نبودن شرایط کاربرد روشهای فعال ذکر می کنند. از سوی دیگر این گروه از پاسخگویان عدم آمادگی شرایط را بر پایه اصول آموزش معلم محور یعنی تأکید بر انتقال هر چه بیشتر اطلاعات و عدم کارایی روشهای فعال از این جهت را مطرح می سازند: " این روشها برای زمانی که وقت محدود نیست خوب است. " برای کلاس درس باعث هدر رفتن زمان می شوند " این روش خیلی وقت گیر است تمام سرفصل را نمی توان پوشش داد. " به بیان دقیق

تر استادان در روش سنتی از آنجا که فعالیت خود را متمرکز بر محتوای آموزشی دانسته و خود را مسئول انتقال هر چه بیشتر آن می‌دانند، زمان بر بودن و نارسایی روشهای نوین در پرداختن به تمامی محتوا را به عنوان نقایص موجود در کاربرد چنین روشهایی مطرح می‌سازند.

ب) استادان آموزش فعال: از نظر استادان آموزش فعال تناسب موضوع ، شرایط کلاس و مقطع تحصیلی را از جمله عوامل دخیل در کاربرد روشهای فعال می‌دانند. "شرایط استفاده با توجه به موضوع تغییر می‌کند". در کلاسهای شلوق کارشناسی قابل کاربرد نیست " بسته به موضوع است اگر موضوع طوری باشد که بتوان طرح مسئله و چالش کرد " در مقاطع بالای تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری قابل استفاده است."

نکته دیگر قابل استنباط از عبارات پاسخ این گروه توجه آنها به نقش پیش‌آیند خود در آماده ساختن و فراهم آوردن شرایط است. "باید مسئله محور عمل کرد برای آن باید مسائل را از قبل شناسایی و ارائه نمود بعد کلاس را به فعالیت واداشت"، " اگر ابتدا با تحریک کنجکاوی شاگردان را به فعالیت واداریم سپس در کلاس می‌توان موضوع را به بحث و نقد گذاشت " باید به واسطه روشهای فعال دانشجویان را بیشتر برانگیخت" درواقع درمقابل گروه دیگر که نبود انگیزه کافی در دانشجویان را دلیلی بر فراهم نبودن شرایط کاربرد آموزش فعال ذکر می‌کنند، این گروه با نگرش خوشبینانه‌تری به نقش خود در آموزش، معتقدند به واسطه آموزش فعال باید شرایط را فراهم ساخت و از آن طریق دانشجویان را به کنشگری و فعالیت برای یادگیری خود برانگیخت. آنچه به طور مشخص در نظر مدافعان آموزش فعال تحت عنوان سازه "فرافعال" بیان شده و به عنوان یکی از شاخصه های معلمان در آموزش فعال توصیف می‌شود. به باور آویرام (۲۰۰۰)، در رویکرد فعال نقش مدرس به‌طور معناداری تغییر می‌کند و به جای انتقال دانش، به خلق شرایط ایده‌آل برای مشارکت هر چه بیشتر همه فراگیران در ساخت معنی خودشان تحول می‌یابد. پرینس و فلدر (۲۰۰۶) نیز در این باره معتقد است مدرس در رویکرد آموزش فعال با ایجاد محیطی باز برای سوال کردن و همچنین مخالفت‌های مستدل انگیزه و توانایی فراگیران را برای جستجوی بیشتر و توسعه‌ی تفکر خود برمی‌انگیزاند. فعالیت‌های مساله-مدار طرح می‌کند، فرصت‌های متعددی ایجاد نموده، و به جای تمرکز بر پاسخ‌های درست از جانب خود، فراگیران را در طراحی فعالیت‌ها دخالت داده و امکان انتخاب کنش را برای همگان ممکن می‌سازد.

چالش‌ها در برابر روشهای نوین آموزش

الف) استادان آموزش سنتی: آنچه از پاسخ استادان گروه آموزش سنتی درباره موانع موجود برای استفاده از آموزش فعال قابل استنباط است، عمدتاً معایبی است که آنها به خود این نوع از آموزش نسبت می‌دهند. درواقع از پاسخ استادان گروه آموزش سنتی به این پرسش نیز بیشتر بدبینی و عدم علاقه به کاربرد چنین روشهایی قابل دریافت است و این بدبینی نیز عمدتاً

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

ناشی از باور زیربنایی این گروه از استادان در نقش محوری استاد و وظیفه اصلی او در انتقال هر چه بیشتر محتوای معین است: " با این روش دست آخر نمی‌دانی چه درس دادی چقدر آموختند " " مدیریت دانشجویان شلوغ و بی‌علاقه در این روشها ممکن نیست " " مدیریت و نظارت استاد را کاهش می‌دهد ". آنچنانکه از این پاسخها قابل استنباط است، مانع اولیه در استفاده از روشهای فعال آموزش دیدگاه و رویکرد نظری استاد نسبت به آموزش، فلسفه وجودی کلاس درس و نقش استاد و دانشجو است. این همان چیزی است که توسط تریگ ول و پروسر و اوترهاوس (۱۹۹۹) تحت عنوان تاثیر رویکرد استاد بر آموزش بیان گردیده و درباره آن معتقدند رویکرد استاد محور موجب می‌شود استاد شغل خود را توزیع کننده دانش دانسته و تلاش اساسی خود را بر پوشش دادن موضوع از طریق انتقال محتوا معطوف نماید. در این صورت شکی نیست که هر روش دیگری که این نقش محوری را کاهش داده و بر فعالیت دانشجو تکیه دارد، مورد تأیید چنین استادانی واقع نگردیده و حتی به عنوان مانعی برای آموزش محسوب گردد.

درحالیکه پاسخگویان گروه دیگر به طیف گسترده‌ای از موانع موجود برای کاربرد آموزش فعال اشاره دارند و آنها را نه از حیث معایب موجود در خود آموزش فعال، بلکه از جهت نارساییهایی که می‌تواند مانع کاربرد یا استفاده بهینه از این روشها شود، مورد توجه قرار می‌دهند:

ب) استادان آموزش فعال: از بیانات این گروه درباره موانع موجود در برابر استفاده از روش‌ها نوین آموزش می‌توان چالشهای زیر را استنباط نمود:

۱) چالش‌های مرتبط با استاد: "مهمترین مانع نگرش و باور استاد است" "اگر نقش انتقال دهنده اطلاعات را بپذیریم تلاش برای کنترل کلاس و انتقال هر چه بهتر را برمی‌گزینیم و اگر خود را موظف به رشد تفکر بدانیم روش کاری ما کاملاً متفاوت خواهد بود" "فلسفه فکری استاد بسیار تعیین کننده است" "روش تغییر می‌کند، تا خود را چه بینی" بر اساس این پاسخها می‌توان استنباط نمود که استادان در گروه آموزش فعال برای استفاده مناسب از روشهای فعال به ضرورت تغییر باور و نگرش استاد به سوی روشهای فعال توجه داشته و نارسایی موجود در این زمینه را به عنوان مانعی مهم برای کاربرد چنین روشهایی ذکر می‌کنند. چراکه باور استاد نسبت به نقش خود در فرایند آموزش ضمن آنکه تعیین کننده ارزش و اهمیت آموزش از نظر او است، زیربنای اولویت بندی او برای فعالیتها و مسئولیت های حرفه‌ای اش به عنوان مدرس، پژوهشگر یا مدیر اجرایی است و چگونگی تعامل او با دانشجویان را تنظیم می‌کند. استادی که وظیفه خود را انتقال اطلاعات می‌داند، در هر چه بهتر و بیشتر انتقال دادن تلاش می‌کند و استادی که خود را حمایت کننده کنش فعال تک تک شاگردان می‌داند، خود را موظف به ایجاد چالشهای و تدارک فعالیت های متنوع می‌داند(تریگ ول و پروسر و اوترهاوس ۱۹۹۹). بنابراین رویکرد و فلسفه استاد نسبت به آموزش و باور او درباره نقش خود در کلاس درس عامل تعیین

کننده در انتخاب روش آموزشی اوست و بر این اساس همانند میلر و میلر (۱۹۹۷) می توان گفت اولین گام برای دستیابی به کیفیت برتر آموزش تغییر نگرش و باور استادان نسبت به نقش خود در آموزش بوده و زیربنای شکل و ساختار فعالیت آموزشی و تصمیم گیری درباره نقش خود و دانشجویان است.

نکته دیگر جالب توجه درباره استادان، دانش و مهارت آنها برای کاربرد روشهای فعال آموزش است و آنطور که پاسخگویان اشاره می کنند به عنوان مانعی در برابر روشهای فعال موثر است: "عدم آموزش استادان برای مهارت در کاربرد روشهای فعال نکته بسیار مهمی است" "عدم آشنایی استادان با روشهای جدید باید مورد توجه قرار گیرد" "اعتماد به نفس پایین استاد درباره روشها و ابزارهای جدید مانع مهمی است". این موضوع دریافته های پژوهشی دراموند، یانگ و همکاران (۲۰۱۰)، گرانت (۲۰۰۰)، جمشیدی (۱۳۸۶)، سرکار آرانی (۱۳۸۸)، قرونه و همکاران (۱۳۹۳)، نیز به عنوان مولفه مهم بهبود کیفیت در دانشگاه مورد تأیید واقع شده و یافته های پژوهشی معروفی (۱۳۹۰) نیز علاوه بر تأیید اهمیت نقش آموزش و مهارت استاد، سهم برتر ۵۵٪ آن را در کنار دو عامل دانشجو ۲۴٪ و محیط یادگیری ۲۱٪ نشان داده است.

۲) چالش های ناشی از سرفصل دروسها: "سرفصل های قدیمی که همه بر حجم بالای معلومات تأکید دارند اجازه خلاقیت به استاد نمی دهد" "عدم کاربردی بودن مباحث موجود در سرفصلها باعث بی علاقتی دانشجویان و عدم مشارکت می شود". در واقع آنچه از این بخش از پاسخها قابل استنباط است، رویکرد دانشجو محور و کاربرد روشهای فعال آموزش، نمی تواند محدود به سرفصلهای پیشین و محتوای معین باشد. چراکه اساساً رویکرد فعال به یادگیری در موقعیت وابسته است. در این صورت محتوای معین و سرفصل از پیش تعیین شده امکان کشف و خلق فرصت های واقعی درگیری دانشجویان در مسئله را محدود ساخته و اجازه تدارک موقعیت عمل برای همگان را فراهم نمی سازد. این موضوع به عنوان ویژگی اساسی محیط یادگیری سازاگر تحت عنوان تکالیف اصیل در بستر فعالیت واقعی توسط مدافعان رویکرد فعال بیان می گردد. جاناسن (۲۰۰۰) در توصیف چنین محیطی معتقد است، موقعیت آموزش فعال به جای محتوا و توالی از پیش تعیین شده، شامل موقعیت هایی در دنیای واقعی یا یادگیری مبتنی بر مورد است که انگیزه و امکان فعالیت را برای شاگرد فراهم کرده و ساخت دانش بر اساس موقعیت را برای او ممکن می سازد.

۳) چالش های ناشی از الگوهای ارزشیابی رایج : "موضوع ارزشیابی و لزوم دادن نمره" "دانشگاه از ما نمره می خواهد" "ارزشیابی کلاس فعال سخت است ملاکها روشن نیست" "در توضیح این پاسخها باید گفت؛ مانند دیگر مولفه های آموزش دانشجو محور تکیه بر اصول و روش ارزشیابی پیشین نیز به عنوان یک مانع اساسی برای روش فعال آموزش محسوب می شود. اگر آموزش بر فعالیت دانشجو تکیه کرده و در نتیجه آن افزایش کارکردهای فکری سطح بالا را

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

دنبال می‌کند، روش ارزشیابی نیز نمی‌تواند محدود به آزمون کتبی و طرح پرسشهایی برای بررسی معلومات باشد. روشهایی چون خودارزیابی، ارائه‌های عملی، آزمونهای عملی، مشاهده مستقیم حین عملکرد و بررسی کارپوشه ضرورت یافته و دراینصورت ارزشیابی نه به عنوان تنها ابزاری برای تصمیم گیری استاد که به عنوان بخشی از آموزش بازخوردهای لازم برای بررسی وضعیت موجود را فراهم ساخته و با اصلاح و بازنگری در فرایند یادگیری، موجب خودتنظیمی و مدیریت یادگیری توسط خود دانشجو می‌شود. رویکرد فعال ارزشیابی را انعطاف پذیر نموده و در ارزیابی با حرکت متدوال به سمت متناسب ساختن با هدف و شرایط متنوع، خودارزیابی و ارزیابی از عمل، از ساختار مرسوم امتحان و نمره دهی توسط استاد متمایز می‌گردد(شعبانی ۱۳۹۰).

۴) چالش‌های موجود در ساختار و سازمان آموزشی: در باره موانع کاربرد روشهای فعال بخش دیگری از پاسخها به مسائل و چالشهایی در ساختار و سازمان آموزش اشاره دارد و آن شامل جنبه‌هایی از محدودیت ناشی از ساختار اداری، بوروکراسی موجود و قواعد و آئین نامه‌های آموزشی در دانشگاه است:

✓ **سهم نامتوازن کیفیت آموزش در نظام ارزشیابی از استاد:** "دانشگاه هیچ امتیاز یا تشویقی برای استادان خلاق و آموزش مطلوب قرار نداده"^{۱۱} نظام ارزشیابی استاد برای آموزش فعال امتیاز قائل نیست".^{۱۲} آنطور که از این پاسخها می‌توان دریافت استادان پاسخگو کم توجهی به سهم فعالیت آموزشی و کیفیت تدریس در ارزشیابی از استاد را به عنوان مانعی برای کاربرد روشهای فعال ذکر می‌کنند. درحالیکه اگر مأموریت دانشگاه را در سه مقوله کلی: (۱) آموزش، (۲) پژوهش و (۳) خدمات اجرایی در نظر بگیریم، بدون شک لازم است ارزشیابی از آن نیز تمامی مقولات و سهم متوازن عناصر تشکیل دهنده آن را شامل گردد. این درحالی است که مطابق با یافته‌های پژوهشی گوناگون (مانند معروفی (۱۳۹۰) فینک(۲۰۰۲)، ارولا (۲۰۰۰)، پیترسون (۲۰۰۶)، آقا جانی (۱۳۷۷)، نجفی پور و امینی(۱۳۸۱) تام و نیستانی(۱۳۸۳) کیفیت آموزش در ارزیابی از عملکرد استاد و آیین نامه های ارتقاء اهمیت و سهم کمتری از فعالیت‌های پژوهشی و اجرایی دارد.

این موضوع به خصوص با منحصر ساختن منبع ارزیابی کیفیت آموزش به پرسش نامه ارزیابی دانشجو به رغم تمامی انتقادهای جدی به روایی و پایایی آن، موجب شده تا نظام ارزشیابی موجود تمامی قابلیت‌های آموزشی استادان را ثبت و تشخیص نداده و حتی به عنوان مانعی برای استفاده از روشهای نوین آموزشی محسوب گردد. آنطور که بازرگان(۱۳۸۳) یادآور می‌شود برای ارزیابی جنبه‌های مختلف آموزش استادان مانند تسلط بر موضوع، نگرش نسبت به آموزش و یادگیری و مهارت های تدریس و مدیریت کلاس لازم است از ابزارهای متناسب چون

مصاحبه، مشاهده و پرسش نامه استفاده نمود و محدود ساختن منبع و روش گردآوری اطلاعات به نظر دانشجویان خود حاکی از ارزیابی غیر دقیق و نارساست. از این روست ارولا(۲۰۰۰). معتقد است همانطور که رویکرد فعال آموزش را منقطع ساخته و از ظرف محدود ارائه و انتقال دانش توسط استاد فراتر رفته است، ارزیابی آن نیز دیگر نمی‌تواند محدود به منبع و روشهای پیشین باشد و متناسب با موقعیت و فعالیتهای آموزشی نیاز به منابع، راهبردها و روشهای منعطفی چون ضبط صوتی و تصویری فعالیتهای، مشاهده کلاس و بررسی کارپوشه دارد. نتایج پژوهش معروفی(۱۳۹۰) در مطالعه دلفی نظر استادان درباره ارزشیابی از کیفیت تدریس، نیز ضمن تاکید بر استفاده از منابع و راهبردهای نوین در ارزشیابی از کیفیت آموزشی استادان، سهم برتر ۶۵٪ این راهبردها نسبت به روش رایج ارزیابی توسط دانشجو را اعلام نموده است.

✓ **بوروکراسی موجود:** "گاهی برای فعال شدن نیاز به مباحث بین رشته‌ای و کمک از استادان دیگر هست که بر اساس این نامه های آموزش شدنی نیست." "چارچوب سخت و بوروکراسی اداری مانع خلاقیت و کاربرد روش فعال است." "شما باید مطابق با رویه اداری پاسخگو باشی و این دست شما را برای بسیاری از فعالیتهای خلاق آموزشی می‌بندد". بر اساس این پاسخها باید همانند آهنچیان(۱۳۹۲) گفت هرچند دانشگاه به عنوان نهاد اجتماعی نیاز به درجه معینی از بوروکراسی دارد نا عناصر، نقش و روابط را سازماندهی نموده و انتظام بخشی نماید، اما بوروکراسی چون شمشیر دولبه‌ای می‌تواند با نوآوری، خلاقیت و درنهایت تحول مغایرت داشته باشد. نتیجه پژوهش ترک زاده، صباغیان، یمنی دوزی سرخابی و دلاور(۱۳۸۷) نیز حاکی از آن است که بوروکراسی موحود در دانشگاه ها از کفایت لازم برای پیشبرد توسعه را دارا نیستند و این به ویژه می‌تواند کیفیت زندگی کاری، خلاقیت (آهنچیان ۱۳۹۲) و مشارکت داوطلبانه در مسائل آموزشی و پژوهشی را کاهش داده(شریف زاده و همکاران ۱۳۸۶) و حتی منجر به بی‌علاقگی و رفتارکناره‌گیری شود(مهرعلیزاده، سپاسی، امیدیان ۱۳۸۴).

در واقع باید گفت درحالیکه از اعضای هیئت علمی دانشگاه به عنوان خبرگان و متخصصان تحول برانگیز انتظار می‌رود منشأ و پیشگام تحول در دانشگاه باشند، اگر در ساختار بوروکراتیک دانشگاه تحت تأثیر قواعد محدود کننده، از آزادی عمل کافی برخوردار نباشند ، امکان انتخاب و تصمیم گیری موثر از آنها سلب گردیده و در قالب الگوهای محدود پیشین به انجام وظایف بوروکراتیک خود بسنده خواهند کرد. به دیگر سخن می‌توان گفت بوروکراسی دانشگاه اگر نتواند ضرورت تحول در ساختار را به نفع افزایش کیفیت بپذیرد، خود به عنوان مانعی برای خلاقیت و تحول که لازمه رویکردهای نوین آموزشی است عمل می‌نماید.

واکاوای آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

✓ **منابع مالی و بودجه ناکافی:** "برای آموزش کارگاهی نیاز به تعداد کمتر دانشجو و ملزوماتی برای کار عملی داری که معمولاً بودجه کافی در اختیار نیست" چیدمان و تجهیزات کلاس در حد همان روش سخنرانی است. "برای روشهای فعال گاهی نیاز به بازدیدها، تجهیزات و مکانهایی است که دانشگاه در اختیار نمی‌گذارد" "برای این روشها نیاز به فضا متفاوت کتابخانه بسیار غنی، دسترسی بالا به اینترنت است". آنچنانکه مشهود است محدودیت منابع مالی می‌تواند مانعی موثر در تحول کیفیت آموزش محسوب گردد. چراکه تحول آموزش به سوی رویکرد نوین علاوه بر ضرورت آموزش استادان نیازمند به محیط بالنده، ملزومات، تجهیزات و مکانهایی است که متناسب با اهداف و نیازهای آموزشی خلاقیت استاد در تدارک فرصت‌های متنوع آموزشی را موجب شود. درحالی که محدودیت در منابع مالی دانشگاه را در معرض تهدیدهای جدی قرار داده و حتی به تلاش برای درآمدزایی و تامین بخشی از منابع خود واداشته است. این موضوع به ویژه در جذب دانشجویان همراه با جذب منابع مالی (دانشجویان شبانه، نوبت دوم، مجازی و...) موجب چالش‌های جدی در تدارک روش‌های نوین آموزش می‌گردد: "تعداد زیاد دانشجویان در کلاسهای درس مانع از مدیریت بحث‌ها می‌شود" "مدیریت بحث در کلاسهای شلوغ امروز ممکن نیست بحث به بیراهه می‌رود" "جمعیت زیاد دانشجو و تنوع آنها باعث میشه بیشتر انرژی به کنترل کلاس صرف یشه"

در این ساختار تقلیل دانشگاه به بنگاه اقتصادی و رنگ باختن الزامات ساختی و کارکردی آن، دانشگاه را در گردونه مسائل اقتصادی سرگردان ساخته (فراستخواه ۱۳۸۸) و استادان علاقه‌مند به تحول در آموزش را با مانع مواجه می‌سازد. فراتر از آن دانشگاه متأثر از مسائل اقتصادی و اجتماعی، خود به عنوان بخشی از راه حل به تولید اشتغال موقت تحصیلی و سرگرم ساختن جوانان جوای مدرک وادار گشته است. دانشگاه به عنوان بخشی از جامعه متأثر از مشکلات اقتصادی و بیکاری جوانان افراد واقعا تشنه علم را جذب نمی‌کند "اغلب دانشجویان دنبال مدرک هستند". "دانشجویان علوم انسانی در مقطع ارشد چنان انگیزه ای ندارند"، "اغلب دانشجویان به خاطر نبود شغل و بالا بردن مدرک رشته های ساده تر علوم انسانی را انتخاب می‌کنند"

اصلاحات لازم برای ارتقاء آموزش در دانشگاه

در برابر پرسش مربوط به شرایط ارتقاء آموزش به سوی آموزش فعال، هر دو گروه از استادان پاسخگو به لزوم تغییر و اصلاحات پرداخته و دامنه وسیعی از پیشنهادها را مطرح می‌کنند. در مجموع از برابری پاسخها در این بخش اینطور برمی‌آید که علی‌رغم ظرفیت بالقوه‌ای که از حیث برخی نگرش‌ها و علائق استادان نسبت به رویکرد فعال آموزش وجود دارد، میان

وضعیت موجود و مطلوب شکاف و فاصله عمیقی وجود دارد و آن را باید در جنبه‌های گوناگون از فلسفه آموزش، تا ساختار ، سازمان و رویه‌های جذب ، آموزش و ارزشیابی استادان جستجو نمود:

لزوم تحول در نگرش به آموزش

✓ نگرش مدیران دانشگاه و آموزش عالی باید تغییر کند و آموزش را مورد توجه قرار دهند. رویکرد آموزشی استادان به فلسفه آنها درباره نقش خود در آموزش وابسته است آن باید اصلاح شود. باید به آموزش به عنوان یک فاکتور مهم نگاه کرد، باور به ارزش و اهمیت ثانوی نسبت آموزش نسبت به پژوهش و چاپ مقاله استاد را از این مهم دور می‌سازد.

بازنگری محتوای آموزش و روش‌های ارزشیابی متناسب با رویکرد نوین آموزش

✓ تغییر در نظام ارزشیابی: سیستم نمره دهی کیفی برای پروژه‌ها تعریف شود تا فرایند کار دانشجو دیده شود. روش ارزشیابی کنونی نمی‌تواند روش های جدید را پوشش دهد باید تغییر کند

✓ بازنگری سرفصل درس ها: سرفصل ها باید از جهت کارامدی در بازار کار و دنیای واقعی بازبینی شود. سرفصل های آموزشی باید بازنگری شود و منابعی ارائه شود که امکان روشهای فعال را ممکن سازد برای پویایی آموزش باید درسهای میان رشته‌ای تعریف شود

ضرورت توانمند سازی استادان

✓ توانمند سازی استادان: لازم است استادان را توانمند سازیم. باید برنامه‌های تربیت استاد را جدی گرفت، دوره های کوتاه مدت توانمند سازی استادان برگزار شود لازم است سبک های تدریس جدید به استادان آموزش داده شود.

✓ اصلاح فرایند جذب استاد: باید در فرایند جذب استاد استادان علاقه‌مند و با انگیزه که کار با نسل جوان را دوست دارند جذب شوند، استاد فقط کسی نیست که مقالات علمی زیاد دارد کسانی باید جذب شوند که توانایی و انگیزه بالا برای تدریس دارند.

اصلاحات ساختاری در آموزش عالی جهت تسهیل آموزش فعال

✓ اصلاح نظام اداری: باید نظام ارزشیابی استاد به کیفیت آموزش بها دهد. ملاک ارزشیابی با تکیه بر نظر دانشجویان باید تغییر کند آنها استاد را به آسان گیری هدایت می‌کنند. در ارزشیابی استاد لازم است ملاک مهمی شیوه آموزش در کلاس درس باشد. ساختارها از نظر اداری و از نظر مالی به کیفیت تدریس و خلاقیت در آموزش کمک کند

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

✓ **افزایش مشوقهای شغلی:** برای کاربرد روشهای آموزش مشوقهای شغلی می‌تواند موثر باشد. نظام پرداخت نیز باید متناسب با ارتقاء آموزش اصلاح شود. به لحاظ ساختار قانونی باید الزامات و مشوقهایی برای کاربرد روشهای آموزشی فعال اعمال گردد از همه مهمتر انگیزه استاد است باید سیستم استادان را برای آموختن و کاربرد روشهای فعال تشویق نماید با اصلاح سیستم آموزش فرایند سالم ارزشیابی و انتخاب استاد نمونه را به کار گیرد انتخاب‌های سلیقه‌ای و رابطه‌ای انگیزه‌ها را نابود می‌کند.

✓ **تدارک همکاری با نهادهای مرتبط:** در بسیاری مواقع طرح مباحث بین رشته‌ای ابعاد دیگر موضوع را می‌گشاید، به خصوص در علوم انسانی باید امکان تبادل علمی میان دانشکده‌ها فراهم شود، برای ارتقاء آموزش باید رابطه‌ها و قراردادهای همکاری میان دانشگاه و نهادهای مرتبط با حوزه علوم انسانی فراهم شود (همان ارتباط با صنعت) تا دانشجو و درس بر مسائل واقعی تمرکز یابد

✓ **تدارک ارتباط با مسائل واقعی جامعه:** برای تعمق بخشیدن و روش فعال نیاز به فرصت بیشتر بازدیدهای علمی و عملی در برنامه درسی است، دانشجویان علوم انسانی نباید در برج عاج نشینند و فقط نظریه‌ها را بررسی کنند باید در متن مسائل واقعی جامعه خود حضور یابند و چالشهای موجود را لمس کنند، باید علوم انسانی در مسائل واقعی درک شود، آموزش فارغ از مسئله واقعی منجر به محفوظات بی اثر می‌شود.

✓ **تحول در فضای تعاملی دانشگاه:** برای فعال ساختن آموزش باید فضای بحث و نقد میان استادان و صاحب نظران فراهم شود تا دانشجویان را به تعمق، نقد و کنکاش دعوت کند. در بسیاری مواقع طرح مباحث بین رشته‌ای ابعاد دیگر موضوع را می‌گشاید باید امکان تبادل علمی میان دانشکده‌ها فراهم شود. با ایجاد فرصت‌های تعامل اجتماعی بیشتر فضای صمیمیت و همکاری میان دانشجویان و استاد تقویت شود. لازم است اختلاف‌های علمی و فضای نقد و بحث محترمانه و علمی در دانشگاه تقویت شود.

نتیجه‌گیری

پس از تحلیل، تفسیر و طبقه‌بندی، مضامین حاصل از بیانات استادان دانشگاه در هر دو گروه آموزش سنتی و فعال، بر پایه پرسشهای پژوهش در پنج بعد قابل ارائه است.

نگرش به آموزش فعال: استادان روش سنتی، فعال بودن را به استاد نسبت داده و آن

را بر پایه نقش محوری استاد در کلاس درس توصیف نمودند درحالیکه توصیف استادان آموزش فعال، بر تعامل میان استاد و دانشجو، متمرکز گردیده و توصیف خود از آموزش فعال را بر پایه فعالیت و کنش محوری دانشجو بیان کرده و استاد را حمایت‌گر و تسهیل‌کننده فعالیت دانشجو

می‌دانند. این مضمون به عنوان شاخصه مهم روشهای مبتنی بر رویکرد فعال، مطرح شده و در توضیح آن به ویژه به تغییر فلسفه وجودی معلم در کلاس درس و نقش محوری او در تصمیم گیری همه جانبه، تأکید می‌گردد. بر این اساس تریگ ول (۱۹۹۹) در تغییر آموزش سنتی و استاد محور به سوی آموزش دانشجو محور، در برابر تصمیم گیری محوری استاد، نقش فعال دانشجویان در انتخاب فعالیت‌ها و درگیری در فعالیت‌های مبتنی بر مسائل واقعی، تمرکز می‌نماید. در این صورت تمرکز آموزش بر مسائل کلیدی است که در صحنه عمل بروز می‌کند و مستلزم فعالیت دانشجو- به طور مستقل یا در گروههای همکاری- برای یادگیری راهبرد مسئله خواهد بود. دانشجویان برای فهم مسئله دست به کار می‌شوند و تحت راهنمایی مربیان آنچه را نمی‌دانند و آنچه را نیاز دارند تحت راهنمایی و حمایت استاد جستجو و درک می‌کنند. دانشجویان درباره درک چالش پیش رو و کشف راهبرد حل آن مسئولیت پذیرند و استاد نیز به جای منبع عمده اطلاعات، با طرح سوال‌های باز فراگیران را در تجربه درگیر می‌کند و به آنها اجازه می‌دهد که پس از مطرح شدن سوال، فکر کند و پاسخ‌های خودشان را جستجو کنند.

گرایش به آموزش فعال: استادان آموزش سنتی برای کاربرد روشهای فعال بر پیش‌آیند وجود دانشجویان با انگیزه و علاقه‌مندباور دارند و عدم آمادگی دانشجویان را علت عدم علاقه نسبت به کاربرد این روشها ذکر می‌کنند اما استادان آموزش فعال، ارزیابی بهتری از تغییرات به وجود آمده در آموزش داشته و تعاملی و دوسویه تر شدن آموزش را به عنوان تغییر مطلوب آموزش به سوی فعال ساختن و درگیری بیشتر دانشجویان در فرایند آموزش مطرح می‌نمایند. در توضیح این یافته باید به اصل زیربنایی آموزش به ویژه در سازاگرایی اجتماعی اشاره کرد که دانش را محصول تعامل اجتماعی دانسته و معتقدند ساخت دانش، علاوه بر آنکه تجربی است، امری مشارکتی و فراشخصی است. افراد در بستر تعامل اجتماعی از همفکری با یکدیگر بهره‌مند گردیده و یکدیگر را در ساخت شناخت خود یاری می‌رسانند (اودانل ریو واسمیت ۲۰۰۷ و بیگز و تانگ ، ۲۰۰۷). این نکته در دیدگاه نومفهوم گرایانه فریره (۱۹۷۳) نیز تحت عنوان فرایند اجتماعی تاثیر متقابل بیان شده و در باره آن معتقد است آموزش جایگاه و موقعیتی است برای داد و ستد اندیشه و در این صورت است که فرایند آموزش به جای یک فرایند یک سوپه انتقال دانش از سوی معلم به شاگرد، به یک روند اجتماعی تاثیر متقابل میان آنها تبدیل گشته و در آن فرایند، یاددهنده و یادگیرنده هر دو تغییر می‌کنند.

موانع در برابر آموزش فعال: درباره موانع موجود برای استفاده از آموزش فعال استادان

آموزش سنتی ، بر معایب این نوع از آموزش تأکید نموده و آن را نیز بر اساس نقش محوری

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

استاد و وظیفه اصلی او در انتقال هر چه بیشتر محتوا بیان می‌کنند. این همان چیزی است که توسط تریگ ول و پروسر و اوترهاوس (۱۹۹۹) تحت عنوان تاثیر رویکرد استاد بر آموزش بیان گردیده و درباره آن معتقدند رویکرد استاد محور موجب می‌شود استاد شغل خود را توزیع کننده دانش دانسته و تلاش اساسی خود را بر پوشش دادن موضوع از طریق انتقال محتوا معطوف نماید. در این صورت شکی نیست که هر روش دیگری که این نقش محوری را کاهش داده و بر فعالیت دانشجو تکیه دارد، مورد تأیید چنین استادانی واقع نگردیده و حتی به عنوان مانعی برای آموزش محسوب گردد. درحالیکه پاسخگویان گروه دیگر به طیف گسترده‌ای از موانع موجود برای کاربرد آموزش فعال اشاره دارند و آنها را نه از حیث معایب موجود در خود آموزش فعال، بلکه از جهت نارساییهایی که می‌تواند مانع کاربرد یا استفاده بهینه از این روشها شود، مورد توجه قرار می‌دهند.

بر اساس مضامین حاصل از بیانات استادان و نظریه برخاسته از آنها، باید گفت آموزش در دانشگاه به منزله یکی از اصلی ترین مسئولیت های آموزش عالی، با چالشهایی در ابعاد چهارگانه مرتبط با (۱) باورها، دانش، مهارت و انگیزه استاد، (۲) منابع و سر فصل های آموزشی، (۳) روشها و رویه های ارزشیابی و (۴) ساختار و سازمان آموزش مواجه است. باور استاد نسبت به نقش خود در فرایند آموزش ضمن آنکه تعیین کننده ارزش و اهمیت آموزش از نظر او بوده و زیربنای اولویت بندی او برای فعالیتها و مسئولیت های حرفه‌ای اش به عنوان مدرس، پژوهشگر یا مدیر اجرایی است، هدایت کننده چگونگی تعامل او با دانشجویان است. استادی که وظیفه خود را انتقال اطلاعات می‌داند، در هر چه بهتر و بیشتر انتقال دادن تلاش می‌کند و استادی که خود را حمایت کننده کنش فعال تک تک شاگردان می‌داند، خود را موظف به ایجاد چالشهای و تدارک فعالیت های متنوع می‌داند (تریگ ول و پروسر و اوترهاوس ۱۹۹۹). افزون بر آن دانش و مهارت استاد در هر دو بعد محتوا و روش آموزش تعیین کننده است. این موضوع به عنوان مولفه مهم بهبود کیفیت در دانشگاه مورد تأیید واقع شده و شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی (۲۰۱۳) نیز آن را به عنوان یکی از سه مولفه اساسی رشد آموزش عالی طبقه بندی نموده است. بنابراین آنچه‌آنکه ردمون (۲۰۱۲) نیز یادآور می‌شود امروزه بالندگی آموزشی استادان دانشگاه به عنوان یکی از مظاهر اصلی یادگیری مستمر، ضرورت تحول و ارتقاء کیفیت آموزش در دانشگاه محسوب می‌گردد.

تحول آموزش به سوی رویکرد نوین علاوه بر ضرورت آموزش استادان نیازمند به ساختار پویا، محیط بالنده، ملزومات، تجهیزات و مکانهایی است که متناسب با اهداف و نیاز آموزش امکان خلق موقعیت یادگیری را فراهم نموده و با ارائه فرصت‌های متنوع طیف مشارکت در

فعالیت آموزشی را گسترش دهد. در اینصورت بازنگری منابع آموزشی که امکان استفاده از فرصتهای متنوع را فراهم می‌سازد، در کنار امکانات و تجهیزات لازم آنها از ضرورت‌های چنین تحولی است. نارسایی مالی در تدارک آنها نه تنها انگیزه عمل را مخدوش می‌سازد، بلکه استادان علاقه‌مند را نیز از تلاش برای تحول آفرینی باز می‌دارد.

اصلاحات لازم برای آموزش فعال: وجه تشابه هر دو گروه از استادان طرح اصلاحاتی

است که آنها برای ارتقاء آموزش ارائه نمودند: تحول در نگرش به آموزش، اصلاحات ساختاری آموزش عالی جهت تسهیل کننده آموزش فعال ، توانمند سازی استادان و بازنگری محتوا و روش‌های ارزشیابی متناسب با رویکرد نوین آموزش ابعاد جالب توجهی است که هر دو گروه استادان به آن اشاره داشتند. توانمند سازی استادان، اصلاح نظام اداری که در ارزشیابی استاد به کیفیت آموزش او توجه. الزامات و مشوقهایی برای کاربرد روشهای آموزشی فعال اعمال نماید، از طریق عقد قراردادهای همکاری میان دانشگاهها امکان تبادل علمی را فراهم سازد و با تحول در فضای تعاملی دانشگاه، فضای بحث و نقد میان استادان و صاحب نظران فراهم کرده و از این طریق استادان و دانشجویان را به تعمق، نقد و کنکاش دعوت کند.

براساس این پیشنهادها باید گفت تحول و بهبود کیفیت روشهای آموزش، فراتر از مباحث نظری به تدارک سازوکارهایی در توسعه و بالندگی دانشگاه و بهسازی ساختار و سازمان آموزش وابسته است. چراکه ساختار و سازمان کارآمد، به عنوان بستر تحول در آموزش، به جای محدودیت‌های فلج کننده تصمیمات خلاق، امکان خلق فرصتهای متنوع را ممکن ساخته، به کمک رویه‌های اداری پیش بینی شده امکان ارتباط با مسائل واقعی جامعه را فراهم نموده و راه را برای همکاری میان نهادهای ذی ربط هموار می‌سازد. و این یادآور این نکته خواهد بود که برای استفاده از روشهای فعال تنها گرایش به رشد و تحول در آموزش کافی نیست بلکه لازم است موانع موجود در ساختار و سازمان آموزش را از میان برداشت و بستر تحول را فراهم ساخت.

موضوع قابل تأمل در این راستا باور استاد درباره نقش خود در کلاس درس است، در واقع تغییر روش آموزش به سوی استفاده از روشهای فعال، متأثر از فلسفه آموزشی پذیرفته شده از سوی استاد بوده و آن ضمن آنکه هدایت کننده چگونگی تعامل با دانشجویان است، تعیین کننده ارزش و اهمیت آموزش از نظر او بوده و زیربنای اولویت بندی او برای فعالیت‌ها و مسئولیت‌های حرفه‌ای اش به عنوان مدرس، پژوهشگر یا مدیر اجرایی است. بر این اساس باید یادآور شد که تغییر پارادایم آموزش به سوی رویکرد دانشجو محور، مستلزم تغییر باور و نگرش استادان به سوی برگزیدن روشهای فعال در تدریس بوده و به وابستگی نزدیکی به میزان

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

پذیرش نقش "فرافعال" خود دارد. اینکه بتواند به پیش بینی رخدادها پرداخته و با تدارک فعالیت‌های متنوع و مسئله محور برای دانشجویان آنها را در فعال سازد و این خود به رشد دانش، مهارت و توانمندی استاد در کاربرد متناسب این روشها وابسته بوده و مستلزم شرایط و امکاناتی است او را برای چنین تحولی برانگیزد.

منابع:

آهنچیان(۱۳۹۲) آهنچیان، محمد رضا (۱۳۹۲). بوروکراسی دانشگاهی: مسائل و چالش‌ها، *فصلنامه آموزش عالی ایران*، ۵(۴) ۶۲-۸۰.

بازرگان(۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزشی*، تهران، انتشارات سمت، چاپ چهارم
باقچی، نیره؛ کوهستانی، حمید رضا؛ رضایی، کورش(۱۳۸۹). مقایسه تأثیر تدریس به روش سخنرانی و بحث گروهی بر مهارت های ارتباط با بیمار در دانشجویان پرستاری، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۳): ۲۱۸-۲۱۱.

پارسا، عبدالله؛ ساکتی، پرویز (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی ساخت و سازگرایی در کلاس و شیوه‌ی اجرای برنامه‌درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) با رویکردهای دانشجویان در دوره کارشناسی دانشگاه شیراز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اهواز*، ۱۲(۴)، ۱۸۴-۱۴۷.

پرینس، میکل جی و فلدر، ریچارد ام(۲۰۰۶) *روش های استقرایی: تعریف ها، مقایسه ها و مبانی تحقیقی*، ترجمه فر دانش هاشم، انتشارات کویر، تهران(۱۳۸۷).

ترک زاده جعفر؛ صباغیان، زهرا؛ یمینی دوز سرخابی، محمد؛ دلاور، علی(۱۳۸۷). ارزیابی وضعیت توسعه سازمانی دانشگاه های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در تهران، *مجله آموزش عالی ایران*، دوره ۱، شماره ۲، صص ۵۰-۳۱

جمشیدی لاله(۱۳۸۶). *بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

حاح حسینی، منصوره (۱۳۹۴). *فصلنامه پژوهشهای کاربردی روانشناختی*، ۲۴(۶)، ۵۹-۷۸.

حسینی، سید مهدی و بهرامی، شبنم(۱۳۹۴). *فصلنامه آموزش عالی*، ۱۶(۲)، ۵۷-۸۰.

حکمت پور، داود؛ سراجی، محمود؛ قادری، طاهره؛ قهرمانی، منصوره؛ نادری، مینو (۱۳۹۲). مقایسه دو شیوه بحث گروهی و سخنرانی بر یادگیری و رضایت دانشجویان از درس آیین زندگی، *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۷(۲): ۱۰-۱۶۱.

زرنگ، رمضان علی (۱۳۹۱). *رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد

سرکارآرانی(۱۳۸۸). خودنوسازی حرفه‌ای اعضای هیات علمی: مطالعه‌ای تطبیقی برای ارائه الگویی اثربخش در یمنی دوزی سرخابی، رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۴). "سنجش و فرایند و فراورده یادگیری: روشهای قدیم و جدید"، نشر دوران.

شعبانی، حسن(۱۳۹۰). *مهارتهای آموزشی روشها و فنون تدریس*، تهران: انتشارات سمت
عابدینی بلترک، میمنت؛ نصرافهانی، احمد رضا؛ نیلی، محمد رضا(۱۳۹۳). بررسی صلاحیت های حرفه‌ای استادان علوم پزشکی بر مبنای دیدگاه سازنده گرای، *گام های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۱(۱): ۱۲۸-۱۲۵.

فراستخواه ۱۳۸۸. *دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرها جهانی و مسئله‌های ایرانی*. تهران: نشر نی
فردانش، هاشم؛ کرمی، مرتضی (۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی. *مطالعات برنامه‌درسی*، ۲(۸)، ۱۰۶-۱۳۱.

فریره ، پائولو(۱۹۷۲)، آموزش ستمدیدگان، ترجمه شریعتمداری، علی ، نشر چاپخش، تهران (۱۳۶۳).

فریره ، پائولو(۱۹۷۳)، آموزش شناخت انتقادی، ترجمه کاویانی، منصوره، تهران، انتشارات آگاه (۱۳۶۸).

فریره ، پائولو(۱۹۷۸) آموزش در جریان پیشرفت، ترجمه بیرشک، احمد، انتشارات خوارزمی (۱۳۶۸).

قرونه، داود؛ میرکمالی، سید محمد؛ بازرگان، عباس؛ خرازی، سید کمال(۱۳۹۵). الگویی برای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۳)، ۱۷-۱.

کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید(۲۰۰۰). *راهنمای بهبود تدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی*، ترجمه احمد رضا نصر، حسین زارع و محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت(۱۳۸۵).

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس و همکاران (۱۳۸۶). *روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*. ترجمه: احمد رضا نصر و همکاران، تهران: سمت و شهید بهشتی.

لفرانسوا، گای(۱۹۸۶) *روان شناسی برای معلمان*، ترجمه فرجامی، هادی، انتشارات آستان قدس رضوی، شرکت به نشر، مشهد(۱۳۸۰).

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

لیاقتدار، محمد جواد؛ عابدی، محمد رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ بهرامی، فاطمه (۱۳۸۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۰(۳): ۵۶-۲۹.

معاونت برنامه ریزی و فناوری اطلاعات دانشگاه تهران (۱۳۹۶). *سند چشم انداز دانشگاه تهران در افق ۱۴۰۴*. تارنمای دانشگاه تهران: <http://www.ut.ac.ir>

معروفی، یحیی (۱۳۹۰). تعیین وزن مؤلفه‌های تدریس برای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، *فصلنامه آموزش عالی ایران*، ۳(۴)، ۵۰-۶۵.

منصوری، سیروس؛ کرمی، مرتضی؛ عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۹۱). بررسی کاربرد روش تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش عالی: مطالعه موردی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران، *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۲(۱)، ۱۲۲-۱۰۵.

موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۲). تدریس و یادگیری کدام روش کدام الگو، *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۴۹-۷۸.

مهرام، منوچهر؛ مهرام، بهروز؛ موسوی نسب، سید نور الدین (۱۳۸۷). مقایسه تأثیر تدریس به شیوه بحث گروهی دانشجویان - محور با شیوه سخنرانی بر یادگیری دانشجویان پزشکی، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۵(۲): ۷۹-۷۱.

مهرعلیزاده، یدالله؛ سپاسی، حسین؛ امیدیان، فرانک (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین جو سازمانی دانشگاه و مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی* - شماره ۳۵ و ۳۶، صص ۳۶-۱.

میلر، دلبیو، آر و میلر، ماری اف (۱۹۹۷). *راهنمای تدریس در دانشگاهها*، ترجمه ویدا میری، انتشارات سمت، تهران (۱۳۸۵).

نجفی پور ص، امینی م (۱۳۸۱). بررسی نظرات اساتید دانشکده علوم پزشکی جهرم نسبت به ارزشیابی استاد توسط دانشجو، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۷، صص ۲۳-۱.

نیستانی محمد رضا (۱۳۸۳). *ارزیابی در آموزش عالی*، قابل دسترس در تارنمای

<http://www.educationplan.persianblog.com>

Arreola. A. Raoul (2000), *“Developing a comprehensive faculty evaluation system”*, 2th edition, University of Tennessee. Press: Anker publishing Company.

Biggs J, Tang C (2007), *Teaching for Quality Learning at University*, 4th edition, McGraw-Hill Education : Open University Press.

Botelho, M. G. & Odonnell ,D. (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.

Boulter, Marla Lynn. (2010). *The Influence of Socratic Questioning in Online Discussions on the Critical Thinking Skills of Undergraduate Students: An Exploratory Study Based on a Business Course at a Proprietary University*, A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Education, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.

Capone. Maureen. (2010). *The Perceptions of Dental Hygiene Students Regarding the Use of Narrative Pedagogy in Dental Hygiene Curriculum*, A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Education at Dowling College, School of Education, Department of Educational Administration, Leadership and Technology , Dowling College Oakdale, New York.

Chism, N. (2004). "Faculty Development in the Use of Information Technologies: A Framework for Judging when and How to Use Specific Strategies". *EDUCAUSE Quarterly*, Vol. 27, No. 2, pp. 12-31.

Curran VR, Sharpe D, Forristall J, Flynn K. (2008). Student satisfaction and perceptions of small group in case-based inter professional learning. *Med Teaching*, 30(4): 431-3.

Diaz. N. Andrea. (2009). *Composing a Civic Life: Influences of Sustained Dialogue on Post-graduate Civic Engagement and Civic Life*, A Dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in human development, Fielding Graduate University.

Drummond- young, M., et al. (2010). "A comprehensive faculty development model for nursing education". *Journal of Professional Nursing*, 26 (3), 152–161. doi:10.1016/j.profnurs.2009.04.004

Ferrari, Jan. Ricketts. (2010). *Critical Multicultural Education for Social Action*, A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, College of Education and Behavioral Sciences, School of Psychological Sciences, university of northern Colorado Greeley, Colorado.

Fink L. Dee (2002), "*Improving the Evaluation of College Teaching*", University of Oklahoma, available at: <http://www.ou.edu/idp/index.htm.L>

واکاوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های...

Grant, M. R. (2000). "**Faculty Development in Two- Year Publicly Supported Community Colleges**"; CSCC 42nd Annual Conference, Southern Illinois University Carbondale.

Grant, M. (2005). Faculty Development in Community Colleges: A Model for Part-Time Faculty, to Improve The Academy: Resources for Faculty, **Instructional and Organizational Development**, 23(6), 122-131.

Hajhosseini .M, Zandi. S, Hosseini Shabanan. S , Madani. Y (2016). Cogent Education, **CURRICULUM & TEACHING STUDIES | RESEARCH ARTICLE**, 3: 1175051.

Hill Rj. A. (2006). Comparative Study of Lecture and Discussion Methods **.Studies in Adult Group Learning in the Liberal Arts** , 5(1): 59

Hussain, I. (2012). Use of constructivist approach in higher education: an instructors' observation. **Creative Education**, 3(2), 179-184

Jonson, D. CW., Jonson, R.T., & Stanne, M.E. (2000). **Cooperative Learning Methods: A Meta- Analyses**. University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Center. www.co-operation.org/pages/cl-methods.html.

Khalid, A. & Muhammad, A.(2012). Constructivist Vs traditional: Effective instructional approach in teacher education. **International Journal of Humanities and Social Science**, 2 (5), 170-177.

Lee, V.S., & ed. (2004). **Teaching and Learning through Inquiry**, Sterling, Virginia: stylus publishing.

Marsh H. W. (2001), "Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students", **Journal of Educational Psychology**, 75, pp. 150-166

Morable L(2000). **Using active learning techniques**, Texas: Technical Education Division

Peterson, Shari L. and Wiesenber, Faye P. (2006), "**The nature of faculty work: A POD Network (Professional and Organizational Development Network in Higher Education)**", (2013). http://www.podnetwork.org/faculty_development/definitions.htm

O'Donnel, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2007). **Educational Psychology: Reflection for action**. USA: Wiley.

Sullivan. D. Debra. (2004). *an Analysis of Dialogue and Group Interaction during Collaborative Examination*, A Dissertation Submitted for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.

Sun Cho, Hye. (2008). *Exploring Critical Literacies and Social Identities with Linguistic Minority Under graduations*: a participatory Action research study, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy second language, Hawaii University .

Trigwell, k, Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers, approaches to teaching and students approaches to learning, *Higher Education*, 37, pp 57-70.

Vandewelle, J. A. (2001). *“Elementary and middle school mathematics teaching developmentally”*، New York: Addison Wesley Longman Inc press.

Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). *“Tool and symbol in child development”*, In M. cole V. Johon s. scribrer & E. soubeman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambrige: Harvard University Press.

Yannuzzi .j. Tomas. (2007). *A Communication Perspective on Critical Pedagogy in Professional and Management Education* : A Cross Cultural Look into Self- Serving Construction of Everyday Problematic Events, A Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Pennsylvania State University .

Wallace. W. Susan. (2002). *Friere and First Grade: In Pursuit Of Generative Themes*, A dissertation submitted for the degree of Doctor of Education in curriculum studies, Georgia Southern University.