

بررسی کاربرد روش تدریس مبتنی بر روی کرد سازنده‌گرایی در آموزش عالی: مطالعه موردی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران

سیروس منصوری* دکتر مرتضی کرمی** میمنت عابدینی بلترک***

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی میزان به کارگیری روش‌های تدریس مبتنی بر روی کرد سازنده‌گرایی در بین اعضای هیأت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران است. روش تحقیق مطالعه‌ی حاضر، توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری پژوهش را اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران تشکیل می‌دهند. به منظور بررسی میزان به کارگیری روش‌های تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی با دو روش پیمایش و مشاهده و با ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته‌ی ۴۲ گویه‌ای و چک لیست محقق ساخته‌ی ۴۲ گویه‌ای به بررسی دیدگاه دانشجویان و مشاهده‌ی کلاس درس اعضای هیأت علمی گروه مورد نظر پرداخته شد. نمونه‌گیری در بخش مشاهده، کلاس‌های درس تمام اعضای هیأت علمی گروه و نمونه‌گیری در بخش پیمایش به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انجام شد. داده‌های گردآوری شده از پرسش‌نامه و چک لیست با روش کمی و با استفاده از نرم افزار (spss) و با استفاده از آزمون‌های تی تک‌نمونه‌ای و تی مستقل، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان داد که اعضای هیأت علمی گروه یادشده از روش‌های تدریس مبتنی بر روی کرد سازنده‌گرا بهره نمی‌گیرند و به صورت سنتی تدریس می‌کنند. تدریس استادان در مقطع کارشناسی ارشد نسبت به کارشناسی سازنده‌گراتر است، گرچه تفاوت تنها در شاخص «مشارکت» به صورت معنادار است. هم‌چنین تفاوت معناداری بین دیدگاه

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز Smansoori06@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد Mor.karami@gmail.com

*** دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان Abedini.gilan@gmail.com

مشاهده‌گران و دانشجویان از میزان به کارگیری این روی کرد در کلاس درس مشاهده شد و مشاهده‌گران در مقایسه با دانشجویان قائل به تدریس سازنده‌گراتر در کلاس‌های موردنظر بودند.

کلید واژه‌ها: آموزش عالی، تدریس، سازنده گرایی، اعضای هیأت علمی.

مقدمه

آموزش عالی به عنوان نظامی که وظیفه‌ی تربیت و پرورش نیروهای انسانی متفکر، متعهد و خلاق را بر عهده دارد، نقش مهمی در توسعه، پیشرفت، تربیت نیروی انسانی متخصص و تولید دانش جدید ایفا می‌نماید. از این رو، رشد کمی و کیفی این نظام سبب گسترش و رشد جامعه خواهد شد. بنابراین اتخاذ راهبردهای کارآمد و اثربخش جهت توسعه‌ی کیفی آن در کنار توسعه‌ی کمی ضرورت دارد. از طرفی، دانشگاه‌ها به عنوان بخش مهمی از نظام آموزشی که هدف مهم ایجاد خلاقیت‌ها، ابتکارها و نوآوری و پرورش نیروی انسانی متعهد و متخصص در زمینه‌های گوناگون مورد نیاز جامعه را دنبال می‌کنند نقش حیاتی و کلیدی در توسعه‌ی ملی هر کشوری دارند (بازرگان و همکاران ۱۳۷۹). به طبع این نقش آفرینی، نظام آموزش عالی به عنوان بارزترین نمود سرمایه-گذاری نیروی انسانی نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی کارآمد برعهده دارد. بنابراین سهم قابل توجهی از بودجه‌ی هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد و نقشی تعیین کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارد (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی عسکری ۱۳۸۶). بنابراین اطمینان از کیفیت مطلوب عمل کرد آموزش عالی به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌ی انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهمترین مؤلفه برای ادامه‌ی حیات هر سازمان است، ضرورتی امکان ناپذیر دارد (همان)؛ از طرفی دیگر اگر قرار است کیفیت در آموزش عالی ارتقا یابد، تدریس حرفه‌ای و تمرین برای بهتر بودن تنها چیزی است که شدیداً مورد نیاز است (رامسدن^۱، ۱۹۹۳). به گفته‌ی رامسدن (۱۹۹۲) اجرای تدریس خوب از لذت بخش‌ترین و هیجان انگیزترین فعالیت‌های بشری است و به همان اندازه اگر بد انجام شود خسته کننده و ملالت بار است.

به منظور فهم بیشتر عوامل مؤثر بر یادگیری (و بالتبع آن تدریس)، سه مفهوم سلسله مراتبی از تدریس (تدریس به عنوان انتقال دانش، تدریس به عنوان هماهنگ‌سازی کارآمد مهارت‌های مطالعه و تدریس به عنوان تسهیل یادگیری) مطرح می‌شود که ماهیت سلسله مراتبی این مفاهیم دلالت بر رشد درون فراگرد تدریس دارد. این مفاهیم به ترتیب از یک روی کرد تدریس‌مدار به

1. Ramsden

سمت رویکردهای یادگیری مدار حرکت می‌کنند که در مفهوم اولی یعنی تدریس به عنوان انتقال دانش، دانشجویان منفعل و کاملاً تحت کنترل استادان هستند و در مفهوم آخر دانشجویان مسئول یادگیری خود در یک محیط یادگیری هستند و استادان نقش تسهیل‌گر دارند (بیگز^۱)، که رویکرد اخیر اصولاً رویکردی سازنده‌گراست. در ارتباط با سازنده‌گرایی می‌توان گفت که هر چند سازنده‌گرایی یک نظریه یا فلسفه‌ی کاملاً واضح نیست (لبوو^۲، ۱۹۹۴)، با این حال ریشه‌های چندگانه‌ای در روان‌شناسی و فلسفه‌ی قرن بیست دارد (ونسچیتل^۳، ۲۰۰۲). از جهت فلسفی، سازنده‌گرایی به نسبت‌گرایی پیوند می‌خورد. به عبارتی، افول پوزیتیویسم در طول نیمه‌ی آخر قرن بیستم به گسترش نظریه‌ی سازنده‌گرایی در شکل‌های گوناگون آن به‌عنوان یک نظریه فلسفی و آموزشی جایگزین کمک کرد (لودن و والانس^۴، ۱۹۹۴؛ نیاز^۵، ۲۰۰۸). سازنده‌گرایی، از جهت روان‌شناسی به کارهای پیازه مبنی بر ساخت دانش توسط شخص و جایگاه اساسی طرح‌واره‌های فرد در یادگیری برمی‌گردد و هم‌چنین کارهای ویگوتسکی، دیویی و برونر را نباید در تقویت و تبیین این نظریه نادیده گرفت.

سازنده‌گرایی: بررسی ادبیات و مفاهیم

ظهور نظریه‌ی سازنده‌گرایی به عنوان یک نظریه‌ی تأثیرگذار در نظام آموزشی به نیمه دوم قرن بیستم برمی‌گردد (نیاز، ۲۰۰۸). در واقع ریشه‌های نظریه‌ی سازنده‌گرایی بر گرفته از ایده‌های دیویی، پیازه و ویگوتسکی می‌باشد (رضایی و کتزل، ۲۰۰۲؛ ونسچیتل، ۲۰۰۴؛ دنجل و گویتن^۶، ۲۰۰۴). به عنوان مثال پیازه معتقد به ساخت شخصی دانش به صورت فعال توسط یادگیرنده بود (گردلر^۷، ۲۰۰۱). شاید بتوان یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا را نقش‌های مدرس و یادگیرنده بر شمرد، در این رویکرد مدرس به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری در فرآیند یادگیری نقش اصلی را ایفا می‌کند (واوروس، ۲۰۰۹). در واقع معلم سازنده‌گرا با غلبه بر اقتدار سنتی خود شناخته می‌شود. در این رویکرد، معلم به عنوان راهنما، به عنوان کسی که به دانش‌آموزانش اختیارات لازم را می‌دهد و انگیزه و توانایی آن‌ها را برای افزایش یادگیری و توسعه‌ی تفکر آن‌ها را با ایجاد محیطی باز برای سؤال کردن و هم‌چنین مخالفت‌های مستدل با سایر نظرات را مهیا می‌کند شناخته می‌شود (آوپرام، ۲۰۰۰). در این دیدگاه، یادگیری به مثابه‌ی انتقال دانش که هسته‌ی یادگیری در تعلیم و تربیت سنتی بود در حال کم شدن و یادگیری بیشتر به سوی ساخت

1. Biggs
2. Lebow
3. Windschitl
4. Loudn & Wallance
5. Niaz
6. Dangel & Guyton
7. Gredler

فعال و شخصی دانش، مهارت‌ها و توسعه‌ی توانایی‌ها پیش می‌رود (هرینگتون و الیور^۱، ۲۰۰۰). از دیگر نکات مورد نظر سازنده‌گرایان، یادگیری موقعیتی (سیف، ۱۳۸۲) است. اگر به نظام آموزشی بیندازیم به وضوح خواهیم دید که جدایی بین دانستن و نحوه‌ی انجام کار در محیط واقعی به طور سنتی در یادگیری مدارس و دانشگاه‌ها به‌طور آشکارا وجود داشته است. تأکید مدارس و دانشگاه‌ها بر یادگیری اصول اساسی، مفاهیم و حقایق کلی و تدریس آن‌ها به شکل انتزاعی و بدون در نظر گرفتن زمینه بوده است. عدم تناسب این روی کرد در تجارب روزانه به وفور دیده می‌شود (هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰). بسیاری از دانش‌های انتزاعی که در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند در زندگی واقعی [روزمره]، حل مسأله‌ی قابل‌بازیابی نیستند. زیرا این روی کرد [دوآلیسم] وابستگی موقعیت و شناخت را نادیده می‌گیرد. وقتی یادگیری و زمینه‌ی آن جدا در نظر گرفته می‌شوند، به جای این که دانش به عنوان ابزاری پویا برای حل مسایل به کار رود، خود دانش به عنوان محصول نهایی آموزش در نظر گرفته می‌شود (همان).

چنین نیازی از ارتباط بین نظر و عمل در آموزش، باعث مطرح شدن و توسعه یافتن روی کرد سازنده‌گرا گردید (رضایی و کتز، ۲۰۰۲). پیروان دیدگاه سازنده‌گرایی معتقدند که شناخت، موقعیتی است. یعنی دانش، به موقعیت‌ها، مقاصد و تکالیفی که در آن‌ها به کار می‌رود وابسته است. به سخن دیگر، هر دانشی وابسته است به مقاصد و موقعیت‌هایی که در اصل برای آنها ساخته شده است. (سیف، ۱۳۸۲). در واقع سازنده‌گرایان به طور خاص بر انگیزش دانشجو برای یادگیری و توانایی استفاده از آنچه در زندگی روزانه یاد گرفته می‌شود تمرکز دارند (رضایی و کتز، ۲۰۰۲). آنچه مردم دریافت می‌کنند، فکر می‌کنند و توسعه می‌دهند، اساساً تحت یک زمینه قرار دارد به همین خاطر است که زمانی یادگیری به عنوان یک فعالیت موقعیتی در نظر گرفته می‌شود، عموماً به فرآیند معنادار ساختن و فهم مهارت‌ها و مفاهیم در زمان استفاده از آن‌ها کمک می‌کند (دی کوک، اسلیپرز و ووتن^۲، ۲۰۰۴). در واقع اصول یادگیری به عنوان یک فعالیت سازنده بر پایه‌ی این ایده است که یادگیری، روزانه به صورت حل مسأله و در حین کار اتفاق می‌افتد (هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰؛ دریسکول^۳، ۲۰۰۰). از نظر آویرام^۴ (۲۰۰۰) یک محیط یادگیری سازنده‌گرا، محیطی است که دانش‌آموزان را برای کار کردن با هم دیگر در یک جامعه‌ی پژوهنده^۵، جامعه‌ای متفکر همراه با تشریک مساعی، قادر سازد.

به علاوه در روی کرد سازنده‌گرا توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در تدریس اهمیت

-
1. Herrington & Oliver
 2. De Kock & all
 3. Driscoll
 4. Aviram
 5. Community of Discovery

می‌یابد(دی کوک و همکاران، ۲۰۰۴). و اعتقاد بر این است که محیط غنی فرهنگی و اجتماعی، همراه با گفتگو و مذاکره و همکاری دانش‌آموزان با هم دیگر در تقویت و ماندگاری یادگیری یادگیرندگان تأثیر به‌سزایی دارد(آویرام، ۲۰۰۰) علاوه بر محیط فرهنگی و اجتماعی غنی، محیط فیزیکی نیز نقش به‌سزایی دارد(هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰). منظور از محیط فیزیکی ایجاد یک محیط غنی از نظر استفاده از تکنولوژی است که در این محیط یادگیرنده بتواند به یک یادگیری معنادار، ملموس و بعضاً شبیه‌ساز برسد. رضایی و کنز^۱(۲۰۰۲) معتقدند که ابزارهای تکنولوژیکی مدرن به ما در جهت یک تدریس سازنده‌گرا کمک می‌کنند. از همین جهت است که جاناسن^۲(۲۰۰۲) معتقد است که ابزارها و مواد تکنولوژیکی به مثابه‌ی یک کاتالیزور (تسریع کننده) فرآیند یادگیری نقش مؤثری دارند (کارال و ریسقلو^۳، ۲۰۰۹). و از این جهت یک رابطه‌ی مکمل بین [ابزارهای] تکنولوژی و سازنده‌گرایی و تأثیرات مثبت کاربرد تکنولوژی‌ها بر روی کرد سازنده‌گرا وجود دارد(بورنز، هیس و دیموک^۴، ۱۹۹۸).

نکته‌ی آخر و ویژگی متمایز دیگر روی کرد مبتنی بر سازنده‌گرا در مقایسه با روی کردهای سنتی، تحول در نظام ارزشیابی است. در واقع پژوهشگران (شپرد، ۲۰۰۰؛ اگنن و کاوچک، ۲۰۰۱؛ رازدوسک-پوکو، ۱۹۹۸؛ بلک و ویلیام، ۱۹۹۸) تغییرات نظام ارزشیابی کلاسی جهت بهبود وضعیت یادگیری دانش‌آموزان، پدیده‌ای است که امروزه در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود، را به روی کرد سازنده‌گرایی در روان‌شناسی یادگیری نسبت می‌دهند(رضایی و سیف، ۱۳۸۵). سازنده‌گرایان، ارزشیابی تکوینی را در مقابل سایر ارزشیابی‌ها ارجح می‌نهند (رضایی و سیف، ۱۳۸۵؛ فردانش و کرمی، ۱۳۸۷؛ کرمی، ۱۳۸۸). می‌توان گفت که هم‌چنان که توجه به دیدگاه‌های سازنده‌گرایی تغییر می‌کند، سنجش کلاسی به عنوان ابزاری جهت بهبود فرآیندهای یادگیری، به طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار می‌گیرد(رضایی و سیف، ۱۳۸۵). براین اساس، ارزشیابی تکوینی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌گردد. به عبارتی دیگر، سازنده‌گرایان به جای اندازه‌گیری میزان خوب یا بد عمل کردن دانش‌آموز، به سمت ارزیابی این که یک دانش‌آموز به چه مقدار و چه نوع کمکی نیاز دارد تا موفق شود، حرکت می‌کنند(چمن آرا، ۱۳۸۴).

بنابراین می‌توان گفت که در نظام آموزش عالی سازنده‌گرایی در سه نقطه با یادگیری تلاقی دارد: نخست، برنامه‌ی درسی؛ زیرا سازنده‌گرایی به برنامه‌ی درسی استاندارد شده بها نمی‌دهد و به جای آن استفاده از برنامه‌ی درسی هماهنگ شده با دانش پیشین فراگیر را تشویق می‌کند. دوم، آموزش؛ که مریدان سازنده‌گرا بر ایجاد پیوند بین حقایق و پرورش فهم جدید در فراگیران تمرکز

1. Rezaei and Katz
2. Jonassen
3. Karala & Reisoglu
4. Burns, Heath & Dimock

می‌کنند. استادان، راهبردهای تدریس خود را با پاسخ‌های دانشجویان یکی کرده، آن‌ها را به تحلیل، تفسیر و پیش‌بینی اطلاعات تشویق می‌کنند. روی سؤالات باز تأکید جدی داشته و مشوق مذاکره بین دانشجویان هستند. و در مرحله‌ی سوم، ارزیابی؛ که سازنده‌گرایی در پی حذف نمرات و آزمون‌های استاندارد شده به شیوه‌ی کنونی است. در این دیدگاه ارزیابی بخشی از فرآیند یادگیری می‌شود به طوری که فراگیران نقش بزرگ‌تر و مهم‌تری در فرآیند قضاوت در باره‌ی پیشرفت خود ایفا می‌کنند (پارسا، ۱۳۸۷). مطابق با این دیدگاه، استاد به تنهایی مسئول تنظیم فعالیت‌های یاددهی-یادگیری نیست، بلکه هم‌فعالیت فردی و هم‌فعالیت جمعی در ساخت دانش نقش بازی می‌کنند. سازنده‌گرایی سه نقطه‌ی تلفیق مهم با آموزش دارد. نخست، اهداف برنامه‌ی درسی یا واحد درسی که صریحاً بر اساس سطوح معین فهم از مفاهیم محتوا بوده و عمل کرد مناسب را می‌طلبد. دوم، روش‌های تدریس که دانشجو را وادار می‌کند در بستری قرار گیرد که مستلزم آن عمل کرد مورد نظر است و سوم، تکالیف ارزیابی؛ که پیگیر آن عمل کرده‌ها هستند (لیوو^۱، ۱۹۹۴). بنابراین در این دیدگاه [سازنده‌گرایی] نقش اصلی بر عهده دانشجو است (ویلیامز و بوردن^۲، ۲۰۰۰). تأکید روی کرد تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی بر ارتباط بین استاد، دانشجو و تکالیف^۳ است (همان).

جامعه‌شناسان [استادان جامعه‌شناسی] ایرانی ضمن این که برای مؤثر بودن در عرصه‌ی سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی در جامعه تلاش می‌کنند، در آموزش مناسب مفاهیم، اصول و دیدگاه‌ها به دانشجویان در دوره‌های آموزش عالی نیز بایستی توجه خاص مبذول بدارند (آزاد ارمکی، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر جامعه‌شناسی و گرایش‌های وابسته به آن به دلیل اهمیت این رشته‌ها و به دلیل تأثیرگذار بودن این رشته‌ها در جامعه، آموزشی صحیح و اصولی می‌طلبد. بدین معنا که یک عضو هیأت علمی در جامعه‌شناسی می‌بایست ضمن برخورداری از دانش تخصصی در این حیطه به دانش‌های وابسته در زمینه‌ی یادگیری، تدریس و نحوه‌ی انتقال یادگیری به دانشجو نیز دارای دانش باشد. روش‌های تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی از این جهت در آموزش عالی ویژه رشته‌های علوم اجتماعی اهمیت پیدا می‌کند که برون داده‌های آموزش عالی که همان دانش-آموختگان می‌باشند به داشتن تفکر انتقادی و دانش سطح بالا نیازمندند که این قابلیت‌ها تنها در سایه‌ی تدریس سازنده‌گرا حاصل می‌گردد و تدریس سنتی نمی‌تواند چنین قابلیت‌هایی را به دانشجویان انتقال دهد. بنابراین با توجه به این مهم، پژوهش حاضر بر آن است تا قابلیت‌های اعضای هیأت علمی دانشگاه مازندران را در به کارگیری روش‌های تدریس مبتنی بر روی کرد

-
1. Lebow
 2. Williams & Burden
 3. Task

سازنده‌گرا مورد بررسی قرار دهد.

پیشینه‌ی تحقیق

حوزه‌ی سازنده‌گرایی در چند دهه‌ی اخیر به عنوان یکی از مباحث مهم پژوهشی در آمده است. بنا به گفته متھیوس^۱ (۱۹۹۸) در سه دهه‌ی گذشته بیش تر از ۵۰۰۰ مقاله‌ی علمی درباره‌ی جنبه‌های مختلف سازنده‌گرایی و رابطه‌ی آن با تعلیم و تربیت منتشر شده است (سیف، ۱۳۸۲). که البته طی سال‌های اخیر تراکم تحقیقات در این حوزه بسیار بیشتر شده است. به عنوان مثال؛ انجمن معتبر «جامعه ملی مطالعه درباره‌ی تعلیم و تربیت»^۲ دانش نامه‌ی سال ۲۰۰۰ خود را با عنوان «سازنده‌گرایی و تعلیم و تربیت»^۳ انتشار داده است که نشان از اهمیت این موضوع در دهه‌ی گذشته دارد. تحقیقات صورت گرفته در این رابطه (حیدرزادگان و همکاران، ۱۳۸۶؛ شیخ زاده و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ فردانش و کرمی، ۱۳۸۷) و (لرد^۴، ۱۹۹۷؛ بک و همکاران، ۲۰۰۰؛ کارال و ریسقلو، ۲۰۰۹) نیز همگی به اثربخشی این روی کرد اذعان داشته‌اند. در ادامه برخی تحقیقات مرتبط مورد بررسی قرار می‌گیرد.

پارسا (۱۳۸۷) به بررسی رابطه ادراکات اعضای هیأت علمی دانشگاه از سازنده‌گرایی در کلاس درس و گرایش آن‌ها به کاربرد روی کردهای تدریس و ارزیابی درس مدار و یادگیری مدار بر روی استادان دانشگاه شیراز پرداخته، به این نتیجه رسیده که استادانی که به سازنده‌گرایی در کلاس، گرایش بیشتری دارند، کلاس‌های موفق تر و دانشجویانی با نتایج یادگیری (معدل) بالاتری دارند. استادان گروه علوم انسانی در مقایسه با اساتید گروه علوم پایه، سازنده‌گراتر و یادگیری مدارترند.

دانشگاه فلوریدای جنوبی، مرکزی جهت بالا بردن کیفیت تدریس از سال ۱۹۸۹ ایجاد کرده که کارگاهی متفاوت را در فضای دانشکده در هر ترم تحصیلی برای بهبود کیفیت تدریس عرضه می‌کند. تفاوت اساسی این کارگاه با سایر کارگاه‌ها از بعد تدریس و یادگیری، به طور مشهودی فعال و سازنده‌گرایانه است (بون ویل و ایسون^۵، ۱۹۹۱).

واوروس^۶ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای با عنوان "سیاست‌های فرهنگی پداگوژی‌های سازنده‌گرا: اصلاحات تربیت معلم در اتحادیه جمهوری تانزانیا" اصلاحات تربیتی اخیر را با توجه به سیاست-

1. Matthews
2. National Society for the Study and Education (NSSE)
3. Constructivism and Education
4. Lord
5. Bonwell and Eison
6. Vavrus

های فرهنگی تغییرات پداگوژیکی در آموزش متوسطه و تربیت معلم مورد بررسی قرار داد. مطالعه یادشده مطالعه ای قوم‌نگار از یک مرکز تربیت معلم است که بر اساس اصول سازنده‌گرا تأسیس شده است؛ در کشوری که هنجار بر این است که آموزش و پرورش معلم محور و سنتی باشد. کاربرت داده‌های جمع‌آوری شده در طول یک سال از مشاهده مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که برای اصلاحات آموزشی به اصلاح ساختارهای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی نیاز است. هم‌چنین روی کرد سازنده‌گرایی به عنوان جایگزینی بر مدل‌های سنتی تدریس حایز اهمیت است.

تحقیقی دیگر با عنوان مقایسه‌ی تدریس سنتی با تدریس سازنده‌گرا در دانشکده زیست-شناسی توسط لرد (۱۹۹۷) انجام گرفت. وی در انجام تحقیقش، از گروه آزمایش و گروه گواه استفاده نمود. نتایج تحقیق وی نشان داد که؛ گروه آزمایش از گروه گواه به طور معناداری عمل کرد بالاتری دارند. هم‌چنین نگرش گروه آزمایش در طول ترم تحصیلی در رابطه با کلاس درس نیز در سطح بالاتری قرار داشت.

هرینگتون و البور (۲۰۰۰)، در تحقیقی تحت عنوان "یک چارچوب طراحی آموزشی برای محیط‌های یادگیری اصیل" که در محیط دانشگاهی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که استفاده از چارچوب یادگیری موقعیتی [به عنوان شاخصی از تدریس سازنده‌گرا] رهنمودهای طراحی آموزشی مؤثر را جهت طراحی یک محیط برای اکتساب دانش پیشرفته آشکار می‌کند. در یک جمع‌بندی از تحقیقات یادشده می‌توان نتیجه گرفت که تحقیقات صورت گرفته به صورت یک پارچه از تأثیر محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر عمل کرد یادگیری دانشجویان و یادگیرندگان حمایت می‌کنند. با این حال خلا پژوهشی از بررسی میزان اجرای این روی کرد در کلاس‌های درس وجود دارد که این پژوهش با این هدف به بررسی می‌پردازد.

اهداف تحقیق

۱. بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس سازنده‌گرا در بین استادان گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران
۲. بررسی میزان سازنده‌گرا بودن استادان گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد
۳. بررسی تفاوت دیدگاه مشاهده‌گران و پاسخ‌گویان در رابطه با میزان اجرای تدریس سازنده‌گرا در کلاس‌های درس گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران

سؤالات تحقیق

۱. آیا استادان گروه علوم اجتماعی در حد مطلوبی از تدریس سازنده‌گرا در کلاس درس

استفاده می‌کنند؟

۲. آیا بین میزان به کارگیری تدریس سازنده‌گرایی استادان در کلاس‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین دیدگاه مشاهده‌گران و پاسخ‌گویان (دانشجویان) در ارتباط با میزان به کارگیری تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی استادان تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد و به بررسی میزان به کارگیری تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی در گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران می‌پردازد.

جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری تحقیق حاضر، اعضای هیأت علمی و دانشجویان گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران، شامل ۱۳ عضو هیأت علمی و ۴۸۰ دانشجو است. نمونه‌ی مورد بررسی از استادان برای مشاهده کلاس درس، به دلیل پایین بودن جامعه‌ی آماری، به صورت سرشماری بوده است. بدین معنا که کلاس تمام اعضای هیأت علمی گروه یادشده به صورت یک جلسه تدریس در دوره‌ی کارشناسی و یک جلسه در دوره‌ی کارشناسی ارشد مورد مشاهده قرار گرفت و نمونه‌گیری در بخش دانشجویان به صورت تصادفی طبقه‌ای انجام شد.

ابزار پژوهش

به منظور گردآوری داده در تحقیق حاضر از پرسش‌نامه و چک‌لیست محقق ساخته استفاده شده است. پس از بررسی ادبیات موضوعی پیرامون سازنده‌گرایی، ۴ مؤلفه "زمینه‌گرایی"، "مشارکت"، "نسبیت‌گرایی دانش"، "ارزشیابی کیفی" به دست آمد. پس از تعیین مؤلفه‌های سازنده‌گرایی، پرسش‌نامه و چک‌لیست ۴۲ گویه‌ای (زمینه‌گرایی، ۱۰ گویه؛ مشارکت، ۱۱ گویه؛ نسبیت‌گرایی دانش، ۱۲ گویه؛ و ارزشیابی کیفی، ۹ گویه و بر اساس طیف لیکرت) تدوین شد. پس از روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه و چک‌لیست به وسیله‌ی متخصصان، ابزار پژوهش آماده توزیع گردید. پایایی پرسش‌نامه و چک‌لیست نیز با آلفای کرونباخ محاسبه شد و به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۳ به دست آمد که نشان از پایایی بالای پرسش‌نامه و چک‌لیست مورد استفاده است. بررسی میزان پایایی ابزار به صورت تفکیک مؤلفه‌های در جدول (۱) آمده است. یادآور می‌شود که محتوای سؤالات پرسش‌نامه و چک‌لیست یکسان می‌باشند.

شیوه‌ی گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از تدوین پرسش‌نامه، در بین نمونه‌ی مورد بررسی توزیع و جمع‌آوری گردید. در بخش چک‌لیست پس از تهیه فرم نهایی، برخی از کلاس‌ها توسط محقق و برخی دیگر توسط ۲ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد علوم اجتماعی تکمیل شدند. به این نکته باید اشاره کرد که مشاهده-گران در دو جلسه‌ی متوالی با محقق از ویژگی‌های یک تدریس با شاخصه‌ی سازنده‌گرا آشنا شدند و سپس دو تحقیق نظری^۱ در ارتباط با این روی کرد (کرمی، ۱۳۸۸؛ شیخی فیینی، ۱۳۸۱) مطالعه نمودند و سپس چک‌لیست‌ها را در کلاس تکمیل نمودند. پس از تکمیل و جمع‌آوری داده‌ها در محیط ویندوز و با نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تی تک نمونه‌ای برای میزان سازنده‌گرا بودن استادان و از آزمون تی مستقل برای تفاوت میانگین‌ها بین متغیر دوره‌ی تحصیلی و تفاوت بین ارزیابی مشاهده‌گران و دانشجویان از میزان به کارگیری این روی کرد استفاده گردید.

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه و چک‌لیست

تعداد گویه	چک‌لیست	پرسش‌نامه	به تفکیک مؤلفه‌ای	
۱۰	۰/۸۰	۰/۸۵	زمینه‌گرایی	مؤلفه‌های ابزار تحقیق
۱۱	۰/۸۵	۰/۸۷	مشارکت	
۱۲	۰/۸۱	۰/۸۴	تفسیرگرایی	
۹	۰/۸۴	۰/۸۸	ارزشیابی کیفی	
۴۲	۰/۸۳	۰/۸۶	آلفای کلی ابزار تحقیق	

یافته‌ها

سؤال اول و اصلی تحقیق حاضر بر آن بود تا میزان سازنده‌گرا بودن اعضای هیأت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران را بسنجد. بدین منظور، پرسش‌نامه و چک‌لیست محقق ساخته تکمیل گردید و آزمون آماری مناسب صورت گرفت که جدول‌های (۲ و ۳) نشان دهنده‌ی نتایج آن است.

جدول ۲: نتایج حاصل از تی تک نمونه‌ای برای میزان سازنده‌گرا بودن استادان (پرسش‌نامه)

مؤلفه	نمونه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره T	سطح معناداری
زمینه‌گرایی	۱۳۴	۲/۲۷	۰/۷۴	۱۳۳	-۱۱/۳۲	۰/۰۰۰۱
مشارکت	۱۳۴	۲/۱۹	۰/۶۷	۱۳۳	-۱۳/۸۲	۰/۰۰۰۱
نسبی‌گرایی دانش	۱۳۴	۱/۱۹	۰/۶۱	۱۳۳	-۱۹/۹۵	۰/۰۰۰۱
ارزشیابی کیفی	۱۳۴	۱/۸۵	۰/۶۲	۱۳۳	-۲۱/۲۳	۰/۰۰۰۱
کل	۱۳۴	۲/۰۶	۱/۵۳	۱۳۳	-۲۰/۲۴	۰/۰۰۰۱

همان طور که در جدول (۲) مشاهده می‌گردد تی تک نمونه‌ای برای چهار مؤلفه و مجموع مؤلفه‌ها بررسی شد که نتایج پرسش‌نامه نشان می‌دهد مؤلفه‌ی زمینه‌گرایی با میانگین ۲/۲۷ و سطح معناداری ۰/۰۰۰۱؛ مؤلفه‌ی مشارکت با میانگین ۲/۱۹ و سطح معناداری ۰/۰۰۰۱؛ نسبی‌گرایی با میانگین ۱/۱۹ و سطح معناداری ۰/۰۰۰۱؛ ارزشیابی کیفی با ۱/۸۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۰۱؛ پایین‌تر از میانگین مطلوب (یعنی ۳) بوده و از نظر دانشجویان، استادان در هیچ یک از مؤلفه‌ها و هم چنین به‌طور کلی سازنده‌گرا نبوده‌اند.

علاوه بر دانشجویان، نتایج حاصل از مشاهده‌ی مشاهده‌گران نیز مؤید این امر است که استادان از این روی کرد بهره‌ای نمی‌برند. نتایج حاصل از مشاهده‌ی کلاس‌های درس استادان در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳: نتایج حاصل از تی تک نمونه‌ای برای میزان سازنده‌گرا بودن استادان (چک لیست)

مؤلفه	نمونه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره T	سطح معناداری
زمینه‌گرایی	۲۶	۲/۲۶	۰/۵۹	۲۵	۶/۲۴	۰/۰۰۱
مشارکت	۲۶	۲/۳۳	۰/۷۳	۲۵	-۴/۵۷	۰/۰۰۰۱
نسبی‌گرایی دانش	۲۶	۲/۳۹	۰/۶۱	۲۵	-۵/۰۸	۰/۰۰۱
ارزشیابی کیفی	۲۶	۲/۲۴	۰/۶۸	۲۵	۵/۶۱	۰/۰۰۲
کل	۲۶	۲/۳۱	۰/۵۵	۲۵	-۶/۳۶	۰/۰۰۰۱

هم چنان که در جدول (۳) مشخص شده نتایج حاصل از چک‌لیست برای مؤلفه‌ی زمینه‌گرایی با میانگین ۲/۲۶ و سطح معناداری ۰/۰۰۱؛ مشارکت با میانگین ۲/۳۳ و سطح معناداری

۰/۰۰۱؛ نسبی‌گرایی دانش با میانگین ۲/۳۹ و سطح معناداری ۰/۰۰۱؛ ارزشیابی کیفی با میانگین ۲/۲۴ و سطح معناداری ۰/۰۰۷ و نمره کل با میانگین ۲/۳۱ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ به دست آمد که نشان می‌دهد که در تمام مؤلفه‌ها و هم چنین مجموع آن‌ها با توجه به میانگین مطلوب (۳) از نظر مشاهده‌گران به صورت معناداری تدریس استادان سازنده‌گرا نبوده است. دومین سؤال تحقیق این بود که آیا میزان سازنده‌گرا بودن استادان در کلاس‌های دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد بر حسب داده‌های حاصل از پرسش‌نامه تفاوت معناداری دارد؟ به منظور بررسی معنادار بودن میانگین‌های حاضر به وسیله‌ی آزمون تی مستقل، میانگین‌های دو گروه کارشناسی و کارشناسی ارشد مورد مقایسه قرار گرفت که در جدول (۴) مشاهده می‌گردد

جدول ۴: آزمون تی مستقل؛ مقایسه میزان تدریس سازنده‌گرا در مقطع کارشناسی و

کارشناسی ارشد

سطح معناداری	df	T سطح	Sig آزمون لون	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	متغیر	
NS	۱۳۲	-۰/۳۴	۰/۲۳	۰/۷۶	۲/۲۶	۱۱۹	کارشناسی	
				۰/۶۱	۲/۳۳	۱۵	کارشناسی ارشد	
۰/۰۲	۱۳۲	-۲/۳۰	۱/۷۲۹	۱/۶۶۱	۲/۱۴	۱۱۹	کارشناسی	
				۱/۶۹۸	۲/۵۶	۱۵	کارشناسی ارشد	
NS	۱۳۲	-۲/۳۰	۱/۱۶۲	۱/۶۱۷	۱/۹۲	۱۱۹	کارشناسی	
				۱/۵۳۰	۲/۱۵	۱۵	کارشناسی ارشد	
NS	۱۳۲	-۱/۲۰	۱/۲۱۹	۱/۶۳۰	۱/۸۲	۱۱۹	کارشناسی	
				۱/۵۸۵	۲/۰۳	۱۵	کارشناسی ارشد	
NS	۱۳۲	-۱/۲۰	۱/۴۳۵	۱/۵۲۲	۲/۰۳	۱۱۹	کارشناسی	
				۱/۵۲۳	۲/۲۷	۱۵	کارشناسی ارشد	

در زمینه‌ی میزان سازنده‌گرایی استادان گروه علوم اجتماعی بر اساس داده‌های حاصل از پرسش‌نامه (جدول ۴)، دوره‌ی کارشناسی ارشد، در تمام مؤلفه‌ها دارای میانگین بالاتری هستند. البته سطح معناداری مشاهده شده در این زمینه برای شاخصه‌های یادشده به استثنای مؤلفه‌ی «مشارکت» با سطح معناداری ۰/۰۲ می‌باشد و معنادار است و در سایر مؤلفه‌ها معنادار نیست. در واقع هر چند کلاسه‌ی کارشناسی ارشد میانگین بالاتری از میزان اجرای تدریس سازنده‌گرا داشته، ولی این سطح به جز در مؤلفه‌ی مشارکت در سایر مؤلفه‌ها معنادار نیست. سومین سؤال پژوهش حاضر مقایسه‌ی نتایج حاصل از پرسش‌نامه و چک‌لیست می‌باشد. به-

منظور بررسی معنادار بودن میانگین‌های حاضر به‌وسیله آزمون تی مستقل، میانگین‌های دو گروه چک لیست و پرسش‌نامه مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج به‌طور کامل در جدول (۵) آورده شده است.

جدول ۵: نتایج حاصل از مقایسه‌ی داده‌های پرسش‌نامه و چک لیست

سطح معناداری	df	T مقدار	Sig آزمون لون	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	متغیر	
NS	۱۵۸	-۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۵۹	۲/۲۶	۲۶	مشاهده‌گر	زمینه‌یابی
				۰/۷۴	۲/۲۷	۱۳۴	دانشجو	
NS	۱۵۸	۱/۰۰	۰/۷۹	۰/۷۳	۲/۳۳	۲۶	مشاهده‌گر	مشارکت
				۰/۶۷	۲/۱۹	۱۳۴	دانشجو	
۰/۰۲	۱۵۸	۲/۲۳	۰/۵۴	۰/۶۸	۲/۲۴	۲۶	مشاهده‌گر	نسبیت‌گرایی دانش
				۰/۶۱	۱/۹۴	۱۳۴	دانشجو	
۰/۰۰۱	۱۵۸	۴/۰۴	۰/۷۴	۰/۶۱	۲/۳۹	۲۶	مشاهده‌گر	ارزشیابی کیفی
				۰/۶۲	۱/۸۵	۱۳۴	دانشجو	
۰/۰۳	۱۵۸	۲/۱۳	۰/۶۹	۰/۵۵	۲/۳۱	۲۶	مشاهده‌گر	کل
				۰/۵۳	۲/۰۶	۱۳۴	دانشجو	

در زمینه‌ی میزان اجرای تدریس سازنده‌گرا در کلاس‌های درس بر اساس داده‌های حاصل، در اغلب موارد، نتایج پرسش‌نامه دارای میانگین پایین‌تری هستند، البته سطح معناداری تنها در مؤلفه‌های "نسبیت‌گرایی دانش و ارزشیابی کیفی" و هم‌چنین مجموع مؤلفه‌ها وجود دارد. در واقع می‌توان گفت که مشاهده‌گران به‌طور معناداری بالاتر از دانشجویان از به‌کارگیری روی کرد سازنده‌گرا در کلاس درس عقیده داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

روش‌های تدریس و به‌طور کلی صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس نقش به‌سزایی در فهم و درک مسایل کلاسی دارد. رشته‌ی جامعه‌شناسی و حوزه‌های وابسته به آن (از جمله مردم‌شناسی، مطالعات فرهنگی، ارتباطات)، به دلیل اهمیت آن‌ها و جایگاهشان در کشورهای در حال توسعه و در حال گذار به توسعه‌ی سیاسی هم‌چون ایران بیشتر اهمیت می‌یابد، بنابراین آموزش جامعه‌شناسی و شیوه‌ی صحیح آموزش آن، علاوه بر دانش تخصصی استادان از اهمیت به‌سزایی برخوردار می‌گردد. بنابراین در تحقیق حاضر سعی شد تا میزان به‌کارگیری روی کرد سازنده‌گرایی در تدریس را

به عنوان نظریه‌ای قوی و تأثیر گذار بر محافل آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به نتایج حاصل از داده‌های جمع‌آوری شده از پرسش‌نامه و مشاهده، هم دانشجویان و هم مشاهده‌گران به صورت معناداری از عدم به کارگیری تدریس سازنده‌گرا در کلاس‌های درس رشته‌ی علوم اجتماعی حکایت دارند. به نظر می‌رسد دو دلیل اصلی می‌تواند عامل چنین وضعی گردد. دلیل اول و مهم این که نظام آموزش عالی ما برای ارتقای استادان، به ندرت از فاکتور آموزش و اثربخشی آن استفاده می‌کند و اصلی‌ترین فاکتور ارتقای حرفه‌ای را به بخش پژوهشی اختصاص می‌دهد. بنابراین استادان خود را مسؤول و پاسخ گو نمی‌دانند. دومین دلیل به زمینه‌ی اجتماعی، تکنولوژیکی، سیاسی و... نظام آموزش عالی بر می‌گردد که امکان سازنده‌گرا بودن را از استادان می‌گیرد. نتایج تحقیق حاضر با سایر تحقیقات داخلی در ارتباط با ضعف آموزش در نظام آموزشی کشور به طور کلی (اورنگی، ۱۳۸۲؛ دانش پژوه، ۱۳۸۲؛ منصور، ۱۳۸۹) و ضعف آموزش در نظام آموزش عالی به‌طور خاص (نیک‌نشان و همکاران، ۱۳۸۹؛ شعبانی ورکی و قلی‌زاده، ۱۳۸۵) همسوست. از طرفی نشان از تفاوت معنادار با آموزش در کشورهای توسعه یافته (بون ویل و ایسون، ۱۹۹۱) دارد. در زمینه تأثیر مقطع تحصیلی بر روی سازنده‌گرا بودن یا نبودن کلاس‌های فوق می‌توان گفت که هر چند که در تمام مؤلفه‌ها، کلاس‌های کارشناسی ارشد میانگین بالاتری از اجرای تدریس سازنده‌گرا داشتند ولی بین دوره‌ی تحصیلی و میزان اجرای تدریس سازنده‌گرا تفاوت معنادار دیده نشد و تنها مؤلفه‌ی مشارکت به صورت معناداری در بین دوره‌ی کارشناسی ارشد نسبت به دوره کارشناسی اجرا می‌گردد. شاید علت این که کلاس‌های ارشد در مقایسه با کلاس‌های کارشناسی مشارکت بیشتری داشته، این باشد که موقعیت و شرایط دوره‌ی کارشناسی ارشد این اجازه و موقعیت را برای مدرس مهیا می‌کند تا بتواند به سمت سازنده‌گرا بودن حرکت کند به عنوان مثال؛ به دلیل تعداد دانشجوی کمتر در این دوره، میزان مشارکت افزایش یافته است یا مثلاً ارزشیابی در زمان‌های متوالی و هم چنین به صورت کارهای عملی (مقاله نویسی، ارائه‌ی سخنرانی) و یا شکل‌های دیگر صورت گیرد که این موضوع باعث بالا رفتن میانگین سازنده‌گرا بودن کلاس‌های دوره‌ی یادشده، شود. در مقایسه‌ی دیدگاه مشاهده‌گران و پاسخ‌گویان می‌توان گفت که به جز در مؤلفه‌ی زمینه‌گرایی، در سایر مؤلفه‌ها میانگین چک لیست بالاتر از پرسش‌نامه بوده است. گر چه این مقدار به صورت معنادار نمی‌باشد. علت این امر می‌تواند ناشی از این باشد که اغلب پرسش‌نامه‌ها توسط دانشجویان کارشناسی پرشده و ۵۰ درصد چک لیست‌ها در کلاس‌های کارشناسی ارشد تکمیل شده و با استناد به نتایج حاصل از سؤال دوم مشخص شد که میانگین میزان اجرای تدریس مبتنی بر روی کرد سازنده‌گرا در کلاس‌های کارشناسی ارشد بالاتر از کارشناسی می‌باشد، در نتیجه احتمالاً این موضوع باعث شده که میانگین نمره‌ی چک لیست‌ها افزایش یابد. با توجه به نتایج تحقیق و اهمیت آموزش علوم انسانی و اجتماعی در کشور باید نگاهی دقیق و برنامه‌ریزی شده جهت ارتقای کیفیت تدریس در

دانشگاه‌ها داشته باشیم تا مسیر پیشرفت علمی و بالتبع آن پیشرفت فرهنگی، اقتصادی و سیاسی در جهت رسیدن به کشوری توسعه یافته از هر جهت را مهیا کرده باشیم. بنابراین با توجه به نتایج تحقیق برخی از پیشنهادات ارائه می‌گردد:

۱. طراحی کارگاه‌های آموزشی روش‌های تدریس برای اعضای هیأت علمی.
۲. بازبینی محتوای کتاب‌ها در جهت روش‌های تدریس جدید.
۳. بازنگری در امر تربیت مدرس.

منابع

الف. فارسی

۱. اورنگی، مجید (۱۳۸۲) بررسی عمل کرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. شماره ۵. سال دوم. صص ۸۳-۹۹.
۲. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۷) آموزش جامعه‌شناسی در ایران: مشکلات و فرصت‌ها. **فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران**. سال اول شماره ۱. صص ۱-۳۰.
۳. بازرگان، عباس و همکاران (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، **مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی**، سال پنجم، شماره ۲. صص ۱-۲۶.
۴. پارسا، عبدالله (۱۳۸۷) بررسی نگرش و ادراکات دانشجویان نسبت به میزان اجرای رویکردهای تدریس و ارزیابی ساخت و سازگرایانه در کلاس درس و رابطه آن با عمل کرد تحصیلی و رضایت آن‌ها از دوره تحصیلی خود. **همایش نظارت و ارزیابی در آموزش عالی**. انجمن آموزش عالی ایران.
۵. چمن آرا، سپیده (۱۳۸۴). روش تدریس ریاضی مبتنی بر دیدگاه ساخت و سازگرایایی (پایان نامه کارشناسی ارشد)، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۶. حیدرزادگان، علیرضا؛ مرزوقی، رحمت‌الله، جهانی، جعفر (۱۳۸۶). تأثیر نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی بر عملکرد دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی در درس علوم در شهر زاهدان. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، شماره ۲ (۶): ۱-۱۹.
۷. رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۵)، تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان، **فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی**، ویژه نامه نوآوری در سنجش و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۸: ۱۱-۴۰.

۸. سیف، علی اکبر(۱۳۸۲)؛ **روان شناسی پرورشی**، تهران: انتشارات آگاه
۹. شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان(۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. **مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**. شماره ۳۹: ۱ تا ۲۲
۱۰. شیخ زاده، مصطفی و مهرمحمدی محمود(۱۳۸۳). نرم افزار آموزش ریاضی ابتدایی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی و سنجش میزان اثربخشی آن، **فصل نامه علمی- پژوهشی نوآوری های آموزشی**، شماره ۹: ۳۲-۴۸.
۱۱. شیخی فینی، علی اکبر(۱۳۸۱)؛ تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی؛ **تازه‌های علوم شناختی**. ۴(۳): ۶۵-۷۳
۱۲. شیخی فینی، علی اکبر(۱۳۸۰) مبانی معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی و دلالت‌های یاد دهی یادگیری آن **(پایان نامه دکتری)**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس
۱۳. فردانش، هاشم و شیخی فینی، علی اکبر(۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی؛ **فصلنامه علمی- پژوهش علوم انسانی دانشگاه الزهراء(س)**، سال دوازدهم، شماره ۴۲: ۱۲۵-۱۴۵
۱۴. فردانش، هاشم و کرمی، مرتضی(۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش های صنعتی، **فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی**، سال دوم، شماره ۸: ۱۳۱-۱۰۶.
۱۵. کرمی، مرتضی(۱۳۸۸) تغییر پارادایم آموزش، ضرورتی فروگذارده در برنامه درسی آموزش عالی. **مجموعه مقالات برنامه درسی آموزش عالی در ایران: چالشها و چشم اندازها**. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
۱۶. معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی عسکری؛ مجید(۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاهها. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**. سال اول، شماره ۵: ۸۱-۱۱۲
۱۷. منصور، سیروس(۱۳۸۹) بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان متوسطه استان مازندران بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی **(پایان نامه کارشناسی ارشد)** بابلسر. دانشگاه مازندران
۱۸. منصور، سیروس؛ ایزدی، صمد و نیلی، جمال (۱۳۸۸). تاثیر دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی به عنوان رویکردی نو بر برنامه درسی آموزش عالی. **مجموعه مقالات برنامه‌ی درسی آموزش عالی در ایران: چالش‌ها و چشم اندازها**. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
۱۹. نیک نشان، شقایق؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۹). میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. **مطالعات تربیتی و روانشناسی**

ب. انگلیسی

20. Aviram .M (2000). Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education, **Studies in Philosophy and Education**.19: 465° 489.
21. Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching . **Higher Education Research and Development**. 8(1): 7-25.
22. Bonwell, C. C and Eison, J. A (1991). **Active learning: Creating Excitement in the Classroom**, Washington, DC: George Washington University.
23. Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
24. Burns, M., Heath, M., & Dimock, V. (1998). Constructivism and Technology. **TAP into Learning**. 4(1): 1° 8.
25. Dangel, R. J, Guyton. E. (2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education. **The Constructivist**. 15(1). Available at: <http://www.odu.edu/educ/act/journal /dangel01.pdf>.
26. DeKock., A. Sleepers,P and J. M. Voeten(2004) New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. **Review of Educational Research**. 74(2): 141° 170
27. Driscoll, M. P (2000). **Psychology of learning for instruction**. Boston: Allyn & Bacon
28. Gredler, M. E (2001). **Learning and Instruction: Theory into Practice**. New Jersey: Upper Saddle River.
29. Herrington. J & Oliver. R (2000). An Instructional Design Framework for Authentic learning Environments, **Educational Technology Research and Development**. 48(3): 23-48
30. Lebow, D. (1994).Constructivist values of instructional system design: Five principles toward a new mindset. **Educational Technology research & Development**. 41(3): 4-16
31. Lord, T. R (1997).A Comparison between Traditional and Constructivist Teaching in College Biology. **Innovative Higher Education**. 21(3): 197-216.
32. Louden, W., & Wallace, J. (1994). Knowing and teaching science: The constructivist paradox. **International Journal of Science Education**. 16: 649° 657.
33. Niaz .M (2008). Whither constructivism? A Chemistry Teachers

- perspective. **Teaching and Teacher Education**. 24: 400° 416.
34. Nola, R. (1997). Constructivism in science and science education: A philosophical critique. **Science and Education**. 6(1° 2): 55° 83.
35. Ramsden, P. (1992). **Learning to teach in higher education**. London, outledge.
36. Ramsden, P.(1993). Theories of learning and teaching and practice of excellence in higher education. **Higher Education Research and Development**. 12(1): 87-97
37. Rezaei, A. R and Katz, L (2002) Using Computer Assisted Instruction to Compare the Inventive Model and the Radical Constructivist Approach to Teaching Physics. **Journal of Science Education and Technology**. 11(4): 367-380.
38. Vavrus. F (2009). The Cultural Politics of Constructivist Pedagogies: Teacher Education Reform in the United Republic of Tanzania. **International Journal of Educational Development**. 29: 303° 311.
39. Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. **British Journal of Education Psychology**. 68: 149-171
40. Williams. M & Burden, R. L (2000). **Psychology for language Teachers: a Social Constructivist Approach**, London: Cambridge University Press.
41. Windschitl. M (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual Pedagogical, Cultural and Political Challenges Facing Teachers. **Review of Educational Research**. 72 (2): 131° 175
42. Karala. H and Reisoglu. I(2009). Haptic suitability to constructivist learning environment: aspects of teachers and teacher candidates. **Social and Behavioral Sciences**. 1: 1255° 1263.