

تدریسِ دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و هشاور)

نویسنده: نعمت‌الله موسی‌پور^{*۱}

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

n_mosapour@yahoo.com

* نویسنده مسئول: نعمت‌الله موسی‌پور

چکیده

تدریس از جمله فعالیت‌هایی است که تعریف آن با همه سهولت ظاهری، از صعوبت زیادی برخوردار است؛ نقش انکارناپذیر این فعالیت در فرایندهای آموزشی و پرورشی، موجب شده است که برای وضع مطلوب آن اندیشه‌ورزی شود و الگوهای ارائه‌شوند؛ این تلاش‌ها با دستاوردهایی متنوع همراه بوده‌اند و به تبع آن، شواهد و دلایلی برای دفاع از الگوهای مورد نظر تهیه و تولید شده‌اند؛ اما «آیا با اطمینان می‌توان از یک روش، الگو یا راهبرد مناسب تدریس سخن گفت و دفاع کرد؛ به گونه‌ای که آن روش یا الگو یا راهبرد به مثابه یک راه، معلم (از آموزگار تا استاد دانشگاه) را به مقصود برساند؟»؛ طرح اساسی در این مقاله (که مخاطب خاص خود را مدرسان دانشگاهی می‌داند)، آن است که دراصل «معلمی کردن» با عمل در موقعیت‌های منحصربه‌فرد همراه است و برای چنین عملی «قابلیت تولید روش براساس دانش»، نقشی محوری بازی می‌کند. آنان که به افتخار معلمی درمی‌آیند، نمی‌توانند برای اعمال خود به راهبرد، الگو و روشی خاص دل‌بازند و بر آن اساس به سراغ هر موضوع و هر مخاطبی در هر شرایط و هر زمان، بروند؛ با وجود این، هرگاه به بازشناسی عمل «معلمی کردن» اقدام شود، می‌توان با تسامح به گونه‌هایی از عمل دست‌یافت که برای باخبر کردن دیگران، مفید خواهند بود؛ این گونه‌های عمل معلمی را می‌توان با عنایت به نقشی که استاد و دانشجو (معلم و شاگرد) در هریک از چهار مرحله (آغاز، استمرار، اثربخش‌ساختن و ارزشیابی) فرایند تدریس ایفای کنند، در قالب شانزده مورد معرفی کرد و نام راهبرد تدریس بر آنها نهاد؛ در عین حال، بر این مدعا تأکید می‌شود که براساس نتایج حاصل از پژوهش‌های حوزه تدریس، هیچ‌یک از راهبردهای تدریس، بدون در نظر گرفتن شرایط، اهداف، مخاطب و هزینه آن، بر دیگری ارجحیت ندارند اما، آگاهی از راهبردهای تدریس و تأمل بر تجارب تدریس، خود، لازمه تولید روش و الگوی متناسب تدریس هر موضوع در هر زمان به هر گروه از مخاطبان است و از این حیث، همه استادان (معلمان) نیاز دارند خود را به این دانش مجهز کنند و در اعتلای آن بکوشند.

• دریافت مقاله: ۸۹/۰۴/۲۳

• پذیرش مقاله: ۹۱/۰۷/۰۱

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twentieth Year, No.3
Autumn & Winter
2013-14

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد

سال بیستم - دوره جدید
شماره ۳

پائیز و زمستان ۱۳۹۲

کلید واژه‌ها: تدریس، دانشگاه، تربیت آموزشگر/مدرس، الگو، راهبرد تدریس، آموزشگر/استاد، شاگرد/دانشجو.

مقدمه

تلاش‌ها، فهرست فعالیت‌های مربوط به روش‌ها، الگوها یا راهبردهای تدریس مؤثر به این شرح ارائه شده است [۱]: آموزش مسئله (پروژه) محور^۲، آموزش مباحثه محور یا دیالکتیکی^۳، آموزش موقعیت محور^۴، آموزش (یادگیری) پرسش محور^۵، آموزش پیامد محور^۶، آموزش (یادگیری) گروه محور^۷، آموزش (یادگیری) حساس نسبت به مداخله دیدگاه‌های شخصی در شناخت و فهم پدیده‌ها^۸، آموزش معنا (زبان) حساس^۹، آموزش هماهنگ با ارزشیابی^{۱۰}، آموزش تلفیق شده با ارزشیابی^{۱۱}، آموزش شبکه محور^{۱۲}، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات^{۱۳}، آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی^{۱۴}، آموزش مشاور محور^{۱۵}، آموزش گروهی^{۱۶} و آموزش حساس نسبت به فراشناخت^{۱۷}؛ بر این اساس می‌توان پرسید که استفاده از چه روشی، الگویی یا راهبردی برای تدریس قابل دفاع است؟ به تبع چنین پرسشی، می‌توان افزود که آیا می‌توان یک روش، الگو یا راهبرد تدریس را مقبول یا نامقبول قلمداد کرد؟

تدریس چیست و چه مسئله‌ای در خصوص آن در این مقاله دنبال می‌شود؟

فعالیت تدریس، با توجه به دیدگاه‌های مختلف، به انحاء گوناگون، تعریف و تبیین شده است. از تحلیل نظریات صاحب نظران و لحاظ کردن وجوه مورد نظر آنان، که به صورت آشکار و پنهان ابراز شده است، می‌توان گفت که بر این امر اتفاق نظر دارند که در تدریس، دو نقش یاددهنده و یادگیرنده با هدف یاد دادن

در یکی از روزهای آبان ماه سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ دانش‌آموزی که پایه اول دبیرستان را تجربه می‌کرد با شور و هیجانی که در هنگام یک کشف بزرگ به کاشف آن دست می‌دهد، به من مراجعه کرد و گفت: «معلم‌ها شغل سختی دارند؛ به‌واقع، شغل معلمی، خیلی سخت است!» در حالی که به مدعای او فکرمی کردم، او در فهم یا اعتماد من تردید کرد و بار دیگر با تأکیدی بیشتر گفت: «جدی می‌گویم، به این فکر کردم! اگر یک معلم بخواهد به دانش‌آموزانش، چیزی را بفهماند (با تأکید تکرار کرد)، به‌واقع بخواهد بفهماند، شغلی سخت‌تر از معلمی نیست! و سپس ادامه داد: «شغل شما به‌راستی، سخت‌تر است، چون باید در سطحی بالاتر به دانشجویان درس بدهید؛ من که دوست ندارم استاد دانشگاه بشوم!»^۱ در همان زمان، این پرسش بار دیگر در ذهن من، بارز شد که «معلمی کردن» در بردارنده چه فعالیت‌هایی است که هرگاه معطوف به مقاصد خود بشود، به یک «شغل سخت» تبدیل می‌شود؟

هنگامی که از تعلیم و تربیت، مدرسه، دانشگاه و به‌طور کلی، فعالیت‌های آموزشی سخن گفته می‌شود، اصلی‌ترین تصویری که در ذهن شنونده نقش می‌بندد، کلاس درسی است که در آن شخصی به نام معلم در مقابل جمعی، موسوم به شاگرد قرار گرفته و به فعالیتی مشغول است که تدریس نامیده می‌شود لذا آنچه توفیق نهادهای آموزشی را در نیل به اهداف مورد نظر تضمین می‌کند، کیفیت انجام این فعالیت اساسی است. اکنون این پرسش، مطرح می‌شود که به‌راستی چه چیز تدریس را مؤثر می‌سازد؟ و این فعالیت واجد چه خصایص و ویژگی‌هایی است که آن را از سایر اقدام‌های تربیتی متمایز می‌کند؟

در بحث از اینکه تدریس چگونه انجام شود تا مؤثر باشد، نظریاتی گوناگون ارائه شده که جمع‌بندی‌هایی متفاوت از آنها به عمل آمده است؛ در یکی از این گونه

۱. گفتگو با لیلیا م. دانش‌آموز سال اول دبیرستان فرزنانگان تهران.

2. Problem (Project) Based
3. Dialectical
4. Field Based
5. Question Based
6. Outcome Based
7. Group Based
8. Perspective Based Learning
9. Meaning (language) Sensitive Teaching
10. Evaluation Compatible
11. Integrated Teaching
12. Network Based
13. ICT Supported Teaching
14. Individual Differences Informed
15. Counselor Based
16. Team Teaching
17. Metcognition Sensitive

نگریسته شود، وجه غالب با دیدگاه نخست خواهد بود: یعنی اینکه تدریس، عبارت از مجموعه فعالیت‌هایی تلقی خواهد شد که از سوی شخصی به نام استاد و به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان به انجام می‌رسند؛ البته نتیجه یا حاصل این فعالیت‌ها - یعنی یادگیری دانشجویان - نیز در جای خود، حائز اهمیت و درخور توجه است.

آیزنر^۱ معتقد است که «دلیل مقبولیت یافتن دیدگاه تدریس - یادگیری، یا استعاره خرید - فروش، این بوده که تدریس، همواره یک هدف از پیش تعیین شده - یعنی یادگیری - را ایجاد می‌کرده است» [۴] و به قول گیلبرت رایل، تدریس، نوعی فعالیت هدفمند بوده، نشانگر نوعی «دستاوردها»^۲ و نه فقط انجام یک «وظیفه»^۳ است؛ برای نمونه، گفتن اینکه شخصی دیده‌است، توصیف یک فعالیت است، لذا دیدن، اصطلاحی وظیفه‌ای است؛ در حالی که اگر بگوییم شخصی برنده شده‌است، دستاوردی توصیف شده‌است؛ لذا برنده شدن، اصطلاحی دستاوردی است و تازمانی که تدریس یک اصطلاح دستاوردی تلقی شود، به طور مستقیم با یادگیری دانشجویان ارتباط دارد و اگر استادی سخنرانی کند، نمایش بدهد، بپرسد، توضیح بدهد، به هدایت بحث بپردازد و ...؛ اما شاگردان، نکته‌ای را نیاموزند، در واقع تدریس نکرده‌است؛ فنسترماخر^۴ [۷] نیز درباره ارتباط علی تدریس - یادگیری در برخی متون به بحث پرداخته و چنین می‌نویسد [۲۰]:

میان تدریس و یادگیری، ارتباطی تنگاتنگ برقرار است، اما این رابطه از نوعی نیست که از ادعای بدون یادگیری هیچ تدریسی امکان وجود ندارد، حمایت کند؛ این استدلال که بدون یادگیری، تدریس وجود ندارد، «شرایط بنیادی»^۵ تدریس را با آنچه می‌توان آن را «شرایط ارزشیابی‌کننده»^۶ تدریس نامید،

و یادگرفتن موضوعی که محتوای تدریس نام دارد، در موقعیتی و به روشی (شیوه و ابزاری) با یکدیگر تعامل دارند؛ پس، در فهم تدریس با استفاده از مفاهیم مطرح در مراکز دانشگاهی، عنایت به پنج مؤلفه آن، اجتناب‌ناپذیر است:

۱. یاددهنده (استاد)؛

۲. یادگیرنده (دانشجو)؛

۳. موضوع (محتوا)؛

۴. موقعیت (فضا)؛

۵. روش (شیوه و ابزار).

صاحب‌نظران چنین تصور کرده‌اند که سه عنصر موضوع، موقعیت و روش در اختیار دو عنصر دیگر، یعنی یاددهنده و یادگیرنده قرار دارند و در بحث از تدریس تلاش کرده‌اند با تحلیل نقش این دو به ارائه دیدگاه خود اقدام کنند. گرچه نمی‌توان آن سه عنصر را تا این میزان، خاموش دانست، در اینجا با همین سنت به بررسی اقدام می‌شود. در سنت مباحث تدریس، با توجه به تفوقی که برای هر یک از عناصر استاد و دانشجو، قائل شده‌اند، تعاریفی متفاوت را برای تدریس عرضه کرده‌اند؛ گروهی، استاد (یاددهنده) را عنصر اصلی - حاکم بر جریان - دانسته لذا تدریس را «ایجاد یادگیری» یا «تدارک شرایط مناسب به منظور حصول یادگیری در ذهن یادگیرنده (دانشجو)» تلقی کرده‌اند [۲] و [۳]؛ دسته دوم، دانشجو را واجد اهمیت دانسته، عامل تعیین‌کننده را «آموخته‌های یادگیرنده» در پایان فعالیت تدریس قلمداد کرده‌اند [۴ و ۵]؛ دسته سوم به نوعی «رابطه تعاملی میان دو قطب استاد و دانشجو» را باور داشته، ماحصل تدریس را نتیجه تعامل مطلوب دو قطب دانسته‌اند و تدریس را هم‌وزنی متقابل استاد و دانشجو تعریف کرده‌اند [۶، ۷ و ۸].

اکنون می‌توان این پرسش را بررسی کرد که از میان سه دیدگاه عرضه شده کدام یک مقرون به صواب است؟ یا اینکه در بررسی ماهیت تدریس، واجد اهمیتی بالاتر است؟؛ اگر از زاویه پژوهش‌های تربیتی، به ویژه پژوهش‌های حول محور تدریس، به موضوع

1. Eisner

2. Achievement

3. Task

4. Gary D.Fenstermacher

5. Generic Conditions

6. Evaluative Conditions

استاد، مفهوم دانشجو قابل درک نیست. در اینجا یک زوج هموزن دارای وابستگی وجودی، همانند جستجو و یافتن و مسابقه دادن و برنده شدن، وجود دارد. طیفی از فعالیت‌های مربوط به دانش‌آموختن وجود دارند که فعالیت‌های تدریس را تکمیل می‌کنند؛ برای نمونه، استادان توضیح می‌دهند، منابع را جستجو می‌کنند و مطالب را کسب می‌کنند؛ وظیفه استاد، حمایت از شوق دانشجو، هنگام آموختن و بهبودبخشیدن آمادگی وی در انجام این کار است. میزان و کیفیت یادگیری دانشجو، هنگام دانش‌آموختن تا اندازه‌ای زیاد تابعی از چگونگی دانش‌آموختن اوست.

در یک دیدگاه بازنگری شده از تدریس، وظیفه استاد، تنها ایجاد یادگیری نیست؛ بلکه تدارک شرایطی است که طی آن، دانشجو خود به آموختن اقدام می‌کند و حاصل فعالیت دانشجو به یادگیری منتهی می‌شود؛ در این دیدگاه، استاد محتوا را به دانشجو نشان نمی‌دهد یا اینکه به وی منتقل نمی‌کند، بلکه به دانشجو آموزش می‌دهد که چگونه محتوا را از متن درسی، استاد یا سایر منابع جستجو کند و فراگیرد. هنگامی که دانشجو در فراگیری محتوا، مهارت کسب کرد، آن را یاد می‌گیرد. «در چنین شرایطی وظایف استاد عبارت‌اند از: آموزش دادن روش‌ها و نیازهای ایفای نقش یادگیرندگی (شاگردی کردن)، انتخاب مواد آموزشی که بایستی فراگرفته شوند، متناسب‌سازی مواد آموزشی با سطح ذهنی یادگیرندگان، تدارک مناسب‌ترین مجموعه فرصت‌ها به منظور درک محتوا، نظارت و ارزشیابی پیشرفت دانشجو و ارائه کمک به یادگیرنده، به‌عنوان یکی از منابع دست اول دانش و مهارت‌ها...» [۹].

در هر حال، می‌توان به منظور تعمق و دقت بیشتر بر پدیده تدریس، می‌توان به آن جدای از پیامدهایش توجه کرد و مجموعه‌ای از کنش‌ها را که استاد، به منظور تسهیل نقش یادگیرندگی دانشجو، انجام می‌دهد، تعیین کرده، مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار داد و سپس با انجام پژوهش‌های تربیتی و مبادرت به اقدام (کنش) پژوهی و تفکر حین عمل برای بهبود آن عمل (عمل

مخلوط می‌کند. اینکه «آیا استاد در امر تدریس موفق است یا ناموفق؟»، بر اساس بسط‌هایی تعیین می‌شود که مبتنی بر شرایط بنیادی هستند و نه خود شرایط بنیادی. برقرار کردن رابطه الزامی میان یادگیری و تدریس، درست مانند این است که بگوییم منظور از مسابقه دادن، «برنده شدن» و منظور از جستجو، «یافتن» است [۹].

ایشان معتقدند که برقراری چنین ارتباطی میان مسابقه دادن و برنده شدن یا جستجو کردن و یافتن، چندان هم الزامی نیست و ممکن است بتوان کسی را یافت که تا آخرین لحظه به مسابقه ادامه بدهد و برنده هم نشود؛ با این حال می‌توان گفت که وی مسابقه داده است و در فعالیتی وظیفه‌ای، نظیر مسابقه دادن، درگیر بوده است؛ وی از نوعی رابطه میان مسابقه دادن و برنده شدن، جستجو و یافتن و فروختن و خریدن را «وابستگی جوهری»^۱ نام نهاده است و در خصوص تأثیر وابستگی جوهری میان دو مفهوم (برداشت) از تدریس می‌گوید:

... ایده وابستگی جوهری در تبیین اینکه چرا بیشتر ما چنین ارتباط تنگاتنگی را میان تدریس و یادگیری درمی‌یابیم، به ما کمک می‌کند. اگر هیچ‌کس هیچ‌گاه یادنگرفته بود، تصور وجود مفهوم تدریس، مشکل می‌بود. زیرا اگر یادگیری تاکنون رخ نداده بود، تدریس چه معنایی داشت؟ ارتباط میان این دو مفهوم در ساختار زبان ما به شدت درهم تنیده است؛ لذا رابطه وابستگی جوهری به سادگی با رابطه علیت، مشتبه می‌شود؛ به این دلیل که مفهوم تدریس به مفهوم یادگیری، وابسته است و یادگیری نیز اغلب، پس از تدریس حاصل می‌شود، ما ممکن است به طور سهوی فکر کنیم که یکی، موجب دیگری می‌شود... [۹].

نکته‌ای جالب توجه که این صاحب‌نظر به آن اشاره کرده است، اینکه مفهوم‌های «دانش‌آموختن»^۲ یا «شاگردی کردن»^۳ با مفهوم تدریس، موازاتی بسیار نزدیک‌تر دارند. بدون دانشجو، مفهوم استاد و بدون

1 . Ontological Dependence
2 . Studenting
3 . Pupiling

اتفاق بیفتد مجموعه‌ای از اهداف یا هدفی وجود دارند. کلوتر می‌گوید که تدریس، «معطوف به یادگیری»^{۱۰} است [۱۰]. گنج ادعای کند که تدریس «تغییر دادن روش‌هایی را که دیگر اشخاص می‌توانند یا می‌خواهند [طبق آن] رفتار کنند، نشانه گرفته است» [۲]. این نکته را حتی می‌توان در نظریه کسانی که بر بعد هنری تدریس تأکید می‌ورزند، نیز یافت. آیزنر می‌گوید:

استادانی که هنرمندانه در کلاس عمل می‌کنند ... جوی را ایجاد می‌کنند که از اکتشاف و خطر کردن استقبال کرده، میل به بازی را پرورش می‌دهد [۴]. برای اینکه انسان بتواند با ایده‌ها بازی کند، باید در ایجاد ترکیب‌های جدید میان آنها، آزمایش آنها و حتی نفی آنها احساس آزادی بکند؛ این بدان معناست که انسان بتواند آزادانه ادراک بکند به طوری که تخیل، استعاره و نادانی سازنده^{۱۱} مجال بروزیابند (ص ۱۸۳).

چنین بیانی به وضوح نشان می‌دهد که عمدی در تدریس وجود دارد و هدفی مورد نظر است، هر چند که این هدف، کلی باشد و که آیزنر می‌گوید «متغیر، مبهم و سیال». در اینجا، در واقع، تدریس به اکتشاف و خلاقیت، معطوف است؛ آنچه از هر دو بیان برمی‌آید (تدریس معطوف به یادگیری یا تدریس معطوف به خلاقیت)، این است که واژه تدریس به «دست‌آورد» تأکید ندارد، بلکه بر «جهت‌گیری فعالیت» تمرکز دارد.

تعمدی بودن تدریس به نحوی به آن چیزی، مربوط است که جکسون نام آن را «فرض یا احتمال نادانی»^{۱۲} نهاده است. احتمال نادانی به این معناست که پیش از تدریس چیزی، دانشجو آن را نمی‌دانسته یا بر انجام آن، قادر نبوده است [۱۴]. ولف در تدوین هدف‌ها همین ویژگی را مهم تلقی می‌کند و می‌گوید: «اگر گروهی از فراگیران پیش از گذراندن مجموعه‌ای از تجارب آموزشی، مجموعه‌ای از رفتارهای مطلوب را بروزمی‌دهند، هدف قلمداد کردن این رفتارها، ابلهانه

فکورانه)، تدابیر لازم را اتخاذ کرد. با دقت در معنای تعاریف و اهداف مورد تأکید دیدگاه‌های تدریس، چند موضوع اساسی را می‌توان یافت که لحاظ کردن آنها در تعریف تدریس ضرورت دارد:

نخست آنکه تدریس، یک فعالیت یا جریان^۱ است. می‌توان شاهد تدریس بود و آن را به‌عنوان یک واقعیت مشاهده کرد. نیازی نیست برای استنتاج آن به سراغ یادگیری رفت؛ چنین تصویری از تدریس، مشکلاتی را که آیزنر [۴] در بحث از تدریس به‌عنوان فروش^۲ نام می‌برد، پدید نخواهد آورد و درعین حال، تعریف را دچار دوری بودن، که کلوتر [۱۰] می‌گوید، نخواهد کرد. تأکید رابرتسون^۳ بر فعالیت یا جریان بودن تدریس، از همین ویژگی حکایت دارد [۱۱]. جکسون^۴ در این باره می‌گوید: «وقتی که می‌گوییم: ببین این شخص دارد تدریس می‌کند، آنچه در نظر داریم، این است که: شخص تلاش می‌کند بیاموزاند؛ این تلاش کردن^۵، قابل فهم است» [۱۴].

دوم آنکه تدریس، یک فعالیت یا جریان بین‌الاشخاصی^۶ است. بین‌الاشخاصی بدان معنی است که تدریس، تعامل^۷ میان یک استاد و یک یا چند دانشجو را دربرمی‌گیرد [۱۰]. تعامل‌های جریان تدریس، اغلب از نوع کلامی هستند [۱۳] و درعین حال، دوسویه^۸ انجام می‌شوند [۱۰]. منظور از دوسویه یا رودررو بودن، آن است که استاد با دانشجو حرف می‌زند و بر او اثر می‌کند و دانشجو نیز با استاد حرف می‌زند و بر او اثر می‌کند؛ اما نه به‌لزوم در یک موقعیت و در یک زمان. پس تعامل‌های تدریس را می‌توان به‌صورت ناهم‌زمان و برخط، شاهد بود.

سوم آنکه تدریس، تعمدی^۹ است. برای آنکه تدریس

- 1 . Activity or Process
- 2 . Selling
- 3 . Robertson, E.
- 4 . Jackson, P. W.
- 5 . Trying To
- 6 . Interpersonal
- 7 . Interaction
- 8 . Bidirectional
- 9 . Intentional

10. Directed Toward Learning
11. Constructive Foolishness
12. Presumption of Ignorance

برای دفاع از یک روش، الگو یا راهبرد دارای توفیق قطعی، فارغ از موقعیت، هدف، مخاطب و هزینه قابل قبول برای تدریس، تولید (مشاهده) نشده است؛ به عبارت دیگر، «معلمان و استادان، نه تنها برای تدریس موضوع‌های متفاوت، بلکه حتی برای تدریس یک موضوع در دو زمان، نیز دارای روش‌ها، الگوها و راهبردهایی منحصر به فرد هستند که اثربخشی لازم را دارند»؛ بنابراین، مدرسان و استادانی که به تدریس روش می‌پردازند، مجوزی برای توصیه مخاطبان به استفاده از یک روش یا راهبرد ندارند؛ بلکه آنها وظیفه دارند شرایط دانشی و ارزشی را برای توسعه «قابلیت تولید روش براساس دانش (دانش پژوهی)» مهیا سازند.

روشن پژوهش

برای بررسی فرضیه یادشده تلاش شد تا براساس انواع رشته‌های تحصیلی زیرمجموعه علوم انسانی و اجتماعی به جستجوی پژوهش‌های حوزه تدریس اقدام شود و ابتدا تصویری از دستاوردهای تحقیقاتی مربوط به اثربخشی روش‌ها، الگوها و راهبردهای تدریس، فراهم شود و سپس با توسل به نتایج به دست آمده از پژوهش‌های میدانی یا تجربی، به آزمون فرضیه پژوهش اقدام شود. بررسی تحقیق‌های انجام شده، به دوره زمانی ۱۰ ساله (۱۹۹۷ تا ۲۰۰۸) و به تحقیق‌های مربوط به حوزه آموزش عالی (به خصوص حوزه علوم انسانی)، محدود شد. پژوهش‌های انجام شده در خصوص تدریس دانشگاهی، فراوان هستند که از میان ده‌ها پژوهش قابل بررسی، به چهارده مورد بسنده شد؛ این بررسی، البته در چارچوب روش‌های کیفی به انجام رسیده است و بنابراین به اصول و ضوابط این گونه روش‌ها وفادار مانده، در نمونه‌گیری از پژوهش‌های انجام شده، از روش‌های مطرح در رویکرد مزبور استفاده کرده است. تأکید بر این موضوع، لازم است که استفاده از واژگان «معلم» و «شاگرد» در آموزش و پرورش رسمی، رایج است و در آموزش

است» [۱۵]؛ در واقع اگر دانشجویان آنچه را می‌خواهد آموخته شود، پیش تر بدانند یا بتوانند انجام دهند، یادگیری انجام نخواهد شد. این معنا را می‌توان در تدریس براساس نظر رابرتسون، بهتر دریافت؛ او مدعی است که توفیق تدریس را می‌توان براساس «مقدار کوششی که برای یادگرفتن در دانشجو ایجاد می‌کند» مورد قضاوت قرارداد. به این معنا که اگر دانشجو، هنگام تدریس استاد توجه کند، تمرکز یابد یا کوشا شود، تدریس موفقیت آمیز بوده است [۱۱].

تلفیق سه خصوصیت مطرح شده، با عنایت به اراده یادگیرنده و مسئولیت او در یادگیری، می‌تواند یک تعریف از تدریس را پدید آورد و بر این اساس می‌توان گفت: تدریس، فعالیت تعاملی و مشارکتی هم‌زمان یا ناهم‌زمان مبتنی بر ارتباط کلامی^۱ دو یا چند شخص است که با هدف یادگیری برقرار می‌شود و در این تعامل، همواره یک شخص در نقش معلم / استاد (شخص دارای دانش معتبر، قدرت تبیین و راهبری پرسش) و یک یا چند شخص در نقش شاگرد / دانشجو (شخص دریافت کننده، مشارکت کننده، جستجو کننده، نقادی کننده و سازنده) ایفای نقش می‌کنند؛ اکنون این پرسش مطرح است که «از چه روشی برای تدریس دانشگاهی می‌توان دفاع کرد؟»؛ به تبع چنین اعتقادی، می‌توان پرسید که «آیا می‌توان یک روش، راهبرد یا رویکرد تدریس را برای آموزشگران^۲ دانشگاهی ترویج کرد؟».

فرضیه پژوهش

بررسی سوابق نظری موضوع، جستجو در گزارش‌های معلمان و استادان و تأمل در تجربه شخصی، این امکان را فراهم کرد تا در پاسخ به پرسش مزبور، فرضیه‌ای بدین شرح، مطرح شود: «شواهد تحقیقی کافی

1 . Verbal Communication

۲. گرچه عنوان «آموزشگر» برای کسانی که در دانشگاه‌ها به آموزش می‌پردازند، توصیه می‌شود، اما در این مقاله با تسامح از کلمه رایج «استاد» به دلیل تسهیل انتقال پیام، استفاده می‌شود.

مدرسان هستند؛ فنسترماخر نیز دارای چنین نگاهی است و پس از طبقه‌بندی رویکردهای تدریس براساس تأکید آنها بر موضوع‌های درسی و فعالیت‌های یادگیری، به شرح چند نکته می‌پردازد [۷]:

۱. استاد خوب از همه رویکردها استفاده می‌کند.
۲. جنبه‌های وجود آدمی با همه رویکردها ارتباط دارد.
۳. نهایت فایده، وقتی برای دانشجویان حاصل می‌شود که رویکردها ترکیب شوند.
۴. همه رویکردها دارای قابلیت پیگیری هدف‌ها و تدریس نظریه‌های متفاوت هستند.

وی یادآور می‌شود که «هیچ سبک واحدی، قادر نیست همه هدف‌های تربیتی را برآورده کند، همه جنبه‌های مهم حیات دانشجو را پوشش دهد و حداکثر امکان تجربه را برای دانشجو فراهم کند»؛ بر این اساس، شاید به سختی بتوان از موفقیت شیوه «واحد» برای تدریس یک درس سخن گفت؛ تا چه رسد به یکی از رشته‌های تحصیلی. تلاش‌های پژوهشی نیز از همین موضوع حکایت دارند. شرح برخی از موارد پژوهشی، این موضوع را آشکارا نشان می‌دهند.

۱. شبیه‌سازی ایفای نقش: دی‌نیو و هیپنر^۱ به بررسی اثر «شبیه‌سازی ایفای نقش» اقدام کرده‌اند [۱۷]. این پژوهش به یکی از روش‌های یادگیری فعال می‌پردازد و ترکیبی خلاقانه از روش‌های ایفای نقش و شبیه‌سازی است که در دروس روان‌شناسی صنعتی اجرا شد. گزارش دروس و نتایج ارزیابی اهداف نشان‌دادند که از نظر کسب دانش، روش تدریس شبیه‌سازی ایفای نقش [همان روش ترکیبی]، روش تدریسی اثربخش است. در این تحقیق، همچنین اهمیت متفاوت روش‌های یادگیری فعال و یادگیری انفعالی نیز در دروس دانشگاهی بررسی شدند. منظور از ایفای نقش، تعیین موقعیت‌های کمابیش ساختاریافته‌ای است که در آنها فراگیران، متناسب با تعابیرشان از نقشی که به عهده گرفته‌اند به صورت فی‌البداهه و از پیش تعیین نشده رفتار می‌کنند. برای ایفای نقش، هفت هدف از قبیل

دانشگاهی از واژگان «استاد» به جای معلم و «دانشجو» به جای شاگرد استفاده می‌شود؛ حال آنکه، «معلم»، مفهومی عام است و دربردارنده همه کسانی است که به کار تدریس اقدام می‌کنند؛ از این جهت، در این مقاله، کلمه معلم در معنای عام، مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها

پژوهش‌ها از کدام نوع تدریس دفاع می‌کنند؟

برای معرفی واقعیات فرایند تدریس، از مفاهیم فن، روش، الگو، راهبرد و پارادایم استفاده می‌شود که همه آنها به فعل و انفعال‌های خاص این فرایند و نوع پاسخ‌هایی که به چستی و پرسش‌های اساسی تدریس [۱۶] داده شده است، اشاره دارند؛ این نوع اقدام‌ها در شرایطی شکل می‌گیرند که عوامل متعددی در آن دخیل‌اند؛ درعین حال، این شرایط و عوامل موجود در آن، چنان متنوع هستند که انواع متعددی از راهبردها را شکل دهند؛ به گونه‌ای که می‌توان ادعا کرد به شمار شرایط ظهور تدریس، راهبردهای تدریس وجود دارند. تلاش‌های انجام شده برای طبقه‌بندی راهبردهای تدریس، ممکن است به یادگیری نام آنها کمک کند و از این حیث، شایسته تحسین باشد، اما در نگاهی عمیق، مشخص می‌شود که این عمل، نوعی ساده‌سازی را در خود دارد که مخاطب را از درک واقعیت‌های تدریس محروم می‌سازد. تدریس، متأثر از محیط فیزیکی، مدرس، مخاطب، هدف‌ها، محتوا، فرهنگ، زمان، و جمعیت است و در برنامه‌ریزی آن به تناسب میزان دیدن هریک از این عوامل، گونه‌ای از تعامل‌های یاددهی-یادگیری شکل می‌گیرد که امکان بروز مورد مشابه آن به‌طور تقریبی، صفر است؛ با وجود این، تلاش شده است با عنایت به وجوه اشتراک، گونه‌هایی از راهبردهای تدریس تعریف شوند و مورد استفاده قرار گیرند؛ البته، راهبردهای متفاوت را می‌توان برای اهداف متفاوت به کار گرفت؛ راهبردهای متفاوت دارای جنبه‌های متفاوت هستند؛ راهبردهای متفاوت را می‌توان در طبقاتی دسته‌بندی کرد و راهبردهای تعریف شده قادر به رفع نیازهای متفاوت

1. De Nave, K. M. & Heppner, M. J.

روش‌های تدریس فعال و یادگیری فعال، بسیار تمایل دارند؛ تحقیق، همچنین نشان داد که روش سخنرانی نیز هدف‌هایی را دنبال می‌کند که از طریق شبیه‌سازی قابل دستیابی نیست. زمانی که از دانشجویان راجع به مواد آموخته شده طی شبیه‌سازی و سخنرانی در دیگر دروس دانشکده پرسش شد، آنها گفتند که سخنرانی، نسبت به شبیه‌سازی ایفای نقش، بیشتر اهمیت دارد؛ این نتیجه نشان می‌دهد که روش‌های یادگیری انفعالی (از قبیل سخنرانی) نیز هدفمند هستند. هدف سخنرانی کمک به دانشجویان برای کسب دانشی است که پس از آن با سایر مواد درسی ترکیب شود و بدین ترتیب در موقعیت‌های جدید قابل کاربرد باشد. با کمال تعجب، دانشجویان از لحاظ کاربرد در مجموعه کاری واقعی، نقش شبیه‌سازی ایفای نقش را نسبت به سخنرانی، مهم‌تر ارزیابی نکردند. اگرچه در این تحقیق روش شبیه‌سازی ایفای نقش در دروس روان‌شناسی صنعتی مطالعه شد، می‌توان نتایج آن را نیز با دروس تجارت، مدیریت و بازاریابی که بر زمینه‌های منابع انسانی یا عوامل بشری متمرکزند، مشابه دانست؛ به علاوه، این روش را می‌توان به راحتی برای استفاده در رشته‌هایی متنوع مانند اقتصاد، حقوق، علوم سیاسی و جامعه‌شناسی تنظیم کرد؛ بر مبنای این نتایج، محققان توصیه می‌کنند که روش‌های تدریس فعال از جمله شبیه‌سازی ایفای نقش همراه با اشکال روش سنتی سخنرانی در دروس دانشگاهی استفاده شوند؛ این روش یک روش فعال یادگیری را نوید می‌دهد که علاقه دانشجویان را می‌پرورد، به دانشجویان برای به کارگیری مواد درسی در موقعیت‌های واقعی کمک می‌کند و به احتمال، پس از پایان دروس، آنها را به خوبی در به یادآوری موضوع‌ها و مفاهیم مدد می‌رسانند. اگرچه روش‌های تدریس فعال از جمله شبیه‌سازی ایفای نقش به طور کامل، مفید هستند، محققان از این ایده که روش‌های تدریس فعال، جایگزین روش سنتی سخنران شوند، حمایت نمی‌کنند؛ این نتایج نشان دادند که «سخنرانی» می‌تواند برای یادگیری اطلاعاتی که می‌تواند یکپارچه شوند، ترکیب شوند، یا در

«اجازه دادن به فراگیران برای عملی کردن آنچه آموخته‌اند، داشتن مبنایی محکم برای بحث، توسعه آگاهی فراگیران از احساسات خود و دیگران» تعیین شده است؛ این روش، همچنین کار گروهی را ارتقا می‌دهد و می‌تواند علاقه و اشتیاق را در فراگیران ایجاد کند؛ شبیه‌سازی‌ها نیز شبیه ایفای نقش هستند، اما آنها بیشتر به وقایع ساختاریافته تمایل دارند که در مقایسه با ایفای نقش، به زمان کلاسی بیشتری نیازمندند. شبیه‌سازی، تعریفی گسترده‌تر نسبت به ایفای نقش دارد و شامل اصول راهنما، قواعد ویژه و روابط تسهیل‌کننده است. شبیه‌سازی‌ها را می‌توان برای تحقق اهدافشان چند ساعت یا چند روز انجام داد. شبیه‌سازی ایفای نقش دربرگیرنده عناصری از روش‌های ایفای نقش و نیز عناصری از شبیه‌سازی است. در این تحقیق به دانشجویان درس روان‌شناسی صنعتی با روش‌های تدریس شبیه‌سازی ایفای نقش و سخنرانی، مطالبی آموخته شد؛ سپس از آنها آزمون به عمل آمد و هشت ماه بعد نیز با دانشجویان در این خصوص مصاحبه شد. در این پژوهش، فرضیه اصلی بدین شرح مطرح شد: «دانشجویان به روش‌های تدریس شبیه‌سازی ایفای نقش، طی کلاس و نیز در پایان هشت ماه، واکنش مثبت نشان می‌دهند». این فرضیه با بررسی دو فرضیه زیر دنبال شد:

۱. از نظر دانشجویان روش شبیه‌سازی ایفای نقش نسبت به سخنرانی سنتی، بسیار «کاربردی‌تر» است.
 ۲. روش شبیه‌سازی، بیش از روش سخنرانی به «یادآوری اطلاعات» توسط دانشجویان کمک می‌کند.
- نتایج مربوط به کارآمدی روش تدریس شبیه‌سازی نشان دادند که دانشجویان، واکنشی مثبت نسبت به این روش دارند؛ به ویژه طی زمان ارائه دروس. آنان در مصاحبه اعلام کردند که این روش را جالب می‌دانند و استفاده از آن را در درس روان‌شناسی صنعتی توصیه می‌کنند؛ این نتایج با نتایجی که در دیگر مقالات گزارش شده‌اند، به طور کامل، قابل مقایسه و همخوانند و همه آنها نشان داده‌اند که دانشجویان به استفاده از

صرف می‌کردند. آنان در تحقیق خود انتظار داشتند که مدیریت اقتضایی، دانشجویان بسیاری را به حضور در نشست‌ها و تکمیل تکالیف درسی و وظایفشان برانگیزد و دانشکده نیز بتواند روش تدریس حل مسئله را برای دانشجویان عملی کند. به‌طور کلی، دانشجویانی که در بیشتر سخنرانی‌ها و نیز در نشست‌ها غایب بودند، نتوانستند تکالیف و وظایفشان را انجام دهند؛ آنان در این تحقیق از یک سو، رابطه میان تدریس به روش حل مسئله و موردی و از سوی دیگر، رابطه زمان کار و پیشرفت دانشجویان را ارزیابی کردند؛ این پرسش کلی به دو فرضیه تقسیم شد:

۱. تاچه حد «حل مسئله» باعث می‌شود دانشجویان، هنگام حضورشان در نشست‌ها و سخنرانی‌های داخل دانشگاه و نیز در تکالیف و وظایف خارج از کلاس [تکالیف خانه، وظایف علمی و مبانی بحث]، زمان کار بیشتری را صرف کنند؟

۲. تاچه حد «حل مسئله»، دانشجویان را به حضور در امتحان پایانی تشویق می‌کند و بر رتبه‌هایشان در آزمون‌های نهایی تأثیر دارد؟

جامعه آماری این پژوهش، شامل ۷۹۰ نفر [برای درس اول] و ۳۶۳ نفر [برای درس دوم] از دانشجویان دانشگاه بودند؛ برای هر درس، دانشجویان به دو گروه تقسیم شدند؛ به گروه اول که گروه آزمایش بودند، براساس روش حل مسئله و به گروه دوم به روش موردی، دروس آموزش داده شد؛ در مرحله جمع‌آوری اطلاعات نیز سه پرسش‌نامه در اختیار آنان قرار داده شد تا به اعلام نظرها و تجربیات خود اقدام کنند. هدف این درس، دستیابی به مهارت‌های حل مسئله حقوقی و توسعه مهارت‌های نوشتن حقوقی بود. دانشجویانی که به روش حل مسئله آموزش دیده بودند در مقایسه با گروه دوم، زمانی بیشتر را برای مطالعاتشان [حضور در سخنرانی‌ها و نشست‌ها، انجام تکالیف و امور تحصیلی و مطالعه مبانی موضوع] صرف کردند؛ همچنین آنها در مقایسه با دانشجویانی که با روش موردی آموزش دیده بودند، بیشتر پیشرفت داشتند. نتایج

موقعیت‌های جدید به‌کار بسته شوند، به همراه روش‌های یادگیری فعال، چارچوب ساختارمندی فراهم می‌کند.

۲. مقایسه روش‌های تدریس موردی و حل مسئله: *آدمیرال، ویلز و پیلوت*^۱ به شرح تدریس در آموزش حقوق پرداخته‌اند؛ آنها بیان کرده‌اند که در دانشکده حقوق براساس نظریه تدریس عملی^۲، تدریس مبتنی بر ترکیب به‌خصوصی از روش‌های متنوع، مورد استفاده قرار می‌گیرد [۱۸]. در این اقدام، علاوه بر روش تدریس موردی که روش مرسوم تدریس در علم حقوق است، از روش حل مسئله نیز به‌عنوان نوعی روش مقدماتی آموزش استفاده می‌شود؛ در این روش، هریک از دانشجویان، موظف براساس آنچه در فرایندهای عمل واقعی قضاوت رخ می‌دهد، مسئله‌ای را شناسایی و تعریف کند و اطلاعات مربوط را جمع‌آوری و تحلیل کند تا به پاسخی مستدل دست‌یابد و نتیجه را در اختیار دیگران قرار دهد. دانشجویان در تمام فعالیت‌های حل مسئله از راهنمایی استادان بهره‌مندند و مباحث خود را (شامل تجربه‌های موفق و موانع و مشکلات کار) در کلاس درس مطرح می‌کنند؛ این روش بر چگونگی یادگیری دانشجویان برای حل مسائل حقوقی از طریق یافتن، شکل دادن و تحلیل موضوع‌ها توسط خودشان، مبتنی است؛ در این اقدام، برای برانگیختن دانشجویان به تکمیل فرایند حل مسئله و حضور در نشست‌هایی که در آنها آموزش‌های لازم برای حل مسئله ارائه می‌شود، از مدیریت اقتضایی استفاده شد. نتایج تحقیق نشان دادند که آثار روش حل مسئله، مطلوب بود. در مقایسه با روش موردی، دانشجویان در روش حل مسئله، زمانی بیشتر را برای فعالیت‌های یادگیری صرف می‌کردند و تکالیف خود را بهتر انجام می‌دادند؛ همچنین در کنترل تحلیل پیشرفت گذشته خود، زمان کار در دوره‌های پیشین و انگیزش برای دروس ویژه، وضعیت بهتری داشتند. تفاوت میزان پیشرفت دانشجویان به‌طور عمده به تفاوت در زمانی، مربوط بود که دانشجویان برای این دروس

1. Admiral, W. & Wobbles, T. & Pilot, A

2. Performance Teaching

حل مسئله» حمایت می‌کنند؛ با وجود این، دانشجویان تحت پوشش این روش، اضطرابی زیاد راجع به تکرارها (به یاد آوردن مطالب خاص) داشتند؛ ولی به این روش نسبت به روش سخنرانی، اشتیاقی بیشتر نشان می‌دادند؛ البته نتایج تجربی نشان دادند که دانشجویان در روش سقراطی به وضوح در آزمون‌های عینی ارتباطات توفیق داشتند و به اندازه دانشجویان روش سنتی، نمره کسب کردند. لازم به یادآوری است که برای دانشجویان روش سقراطی، هیچ کتابی برای خواندن تعیین نشده بود؛ تنها آشنایی آنها با حوزه ارتباطات از طریق یادداشت‌هایی بود که از اینترنت برداشته بودند، به علاوه اطلاعاتی که در کلاس ارائه می‌شد؛ با وجود این، آنها به رغم نداشتن اطلاعات سازمان‌یافته نظام‌مند به شکل سنتی که بتوانند با استفاده از آنها دروس را مرور کنند، راجع به «دانش ارتباطات» به اندازه دانشجویان گروه سخنرانی می‌دانستند که این نتیجه نشان می‌دهد، روش سقراطی، دست‌کم در ارائه اطلاعات عینی شکست نمی‌خورد؛ ضمن اینکه این روش توانست تجربیات حل مسئله و تفکر انتقادی قوی‌تری حاصل کند؛ بر این اساس می‌توان گفت که به‌طور کلی، روش سقراطی، بیشتر شایستگی دارد؛ این روش می‌تواند توانایی‌های تفکر انتقادی بهبود بخشد و همچنین توانایی حل مسائل عملی ارتباطات را ضمن اینکه اطلاعات عینی کافی را در این حوزه ارائه می‌دهد، گسترش دهد؛ با این حال، این روش، زیان‌هایی هم دارد. از دیدگاه یکی از استادان این حوزه، یکی از مهم‌ترین معایب این روش، زمان‌بر بودن آن است. استادی که دروس مورد نظر در این تحقیق را برای دانشجویان تدریس می‌کرد، ۲۰ سال، سابقه تدریس این دروس را به روش سنتی (سخنرانی) داشت. او تخمین می‌زند که زمان لازم برای آمادگی به‌منظور ارائه این دروس به روش سقراطی، دو تا سه برابر زمان مورد نیاز برای روش سنتی سخنرانی است؛ همچنین، دانشجویان گزارش کرده‌اند که آنان نیز به‌منظور آماده‌شدن برای روش سقراطی زمان بیشتری نسبت به آماده‌شدن برای روش سخنرانی صرف کرده‌اند؛

نشان داده‌اند که روش حل مسئله در زمینه مولفه افزایش زمان کار، مهم‌ترین نقش را داشته‌است.

۳. الگوی سقراطی آموزش: پارکینسون و ایکاچی^۱ در بررسی آثار «الگوی سقراطی آموزش» در حوزه آموزش علوم ارتباطات، پنج پرسش پژوهشی را مورد توجه قرار دادند که در حالت تلفیقی بدین شرح قابل بیان هستند: آیا وقتی دانشجویان به روش سقراطی آموزش داده می‌شوند نسبت به زمانی که به روش سنتی سخنرانی آموزش داده می‌شوند، راجع به ارتباطات، اطلاعاتی بیشتر کسب می‌کنند؟ به دانش و مهارت‌های مورد نیاز خویش برای کار در حوزه ارتباطات، بیشتر اطمینان دارند؟ فرصت‌هایی بیشتر را برای نشان دادن تفکر انتقادی گزارش می‌کنند؟ فرصت‌هایی بیشتر را برای عملی کردن مهارت‌های حل مسئله گزارش می‌کنند؟ آمادگی بیشتری برای کار در حوزه ارتباطات کسب می‌کنند؟ و از دروس خویش، رضایتی بیشتر کسب می‌کنند؟ [۱۹].

آزمودنی‌های این تحقیق، ۲۲۷ دانشجوی کارشناسی بودند که در درس ارتباطات ثبت‌نام کرده بودند؛ ۷۵ نفر از آنان در قسمتی ثبت‌نام کردند که از روش تدریس سخنرانی برای آموزش استفاده می‌شد و ۱۵۲ نفر در قسمتی ثبت‌نام کردند که از روش تدریس سقراطی استفاده می‌شد؛ این دو گروه در این تحقیق، گروه‌های آزمایش و کنترل بودند. داده‌های تحقیق با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون حاصل شد؛ نتایج این بررسی نشان می‌دهند که با وجود مشاهده نشدن رابطه میان روش تدریس با «اطلاعات واقعی، فرصت عملی کردن دانش روابط عمومی و رضایت از دروس»، تفاوت‌هایی مهم در خصوص «فرصت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله» وجود داشت و این دو مورد در کلاس‌های روش سقراطی در مقایسه با روش سخنرانی، بیشتر مشاهده شدند؛ بنابراین، یافته‌های تحقیق از فایده روش سقراطی در پیگیری اهداف مربوط به «تفکر انتقادی و

1. Parkinson, M. G. & Ekachai, P. K.

تحت بررسی را برعهده‌دارند؛ در این الگو، دانشجویان اند که تشخیص می‌دهند «آیا اطلاعاتی کامل را دربارهٔ موضوع کسب کرده‌اند یا نه؟»؛ اگر اطلاعات آنان، کامل نباشد، خودشان تشخیص می‌دهند که به سراغ منابعی دیگر مانند کتاب، ویدئو، اینترنت و ... بروند. کار دستیابی به منابع اضافی را اعضای گروه میان افراد تقسیم می‌کنند و هر کس، مسئولیتی برعهده می‌گیرد. استاد گروه از دانشجویان انتظاری ویژه‌ ندارد، ولی البته کار هر گروه را ارزیابی می‌کند و پیشنهادهایی دربارهٔ نحوهٔ کار آن گروه و اطلاعات ارائه‌شده، عرضه می‌کند. استاد همیشه برای مشورت با دانشجویان در دسترس است و فرایند آموزش را با درخواست گزارش‌هایی از کار آنان، تسهیل می‌کند؛ او بحث‌هایی را که گروه‌ها اجرامی‌کنند، می‌شنود؛ راهکارهایی ارائه می‌دهد و به اختلاف‌های فکری گروه‌ها پایان می‌دهد. محصول نهایی یا تکالیف را هر گروه، پس از مشورت با اعضای خود، تعیین می‌کند و هر گروه دربارهٔ نحوهٔ ارزیابی عملکرد خود با استاد گفتگومی‌کند؛ چنین فرایندی، بسیار طولانی است، اما تمرکز خود را بر هدف عام و اصلی حفظ می‌کند. دانشجویان، اغلب مالکان اصلی و قدرتمند این فرایند به‌شمار می‌آیند و اغلب به این واقعیت که مسئولیت کامل یادگیری خود را برعهده‌دارند، به شکلی بسیار مثبت پاسخ می‌گویند. تعابیر یادگیری مشارکتی و یادگیری گروهی به‌مرور زمان به ابهام، دچار شده‌است؛ دلیل این سردرگمی نیز این است که بسیاری از عناصر یادگیری مشارکتی، در یادگیری گروهی نیز مورد استفاده قرار گرفته‌اند. ولی به‌رحال نباید از یادبرد که اینها دو روش متمایزند. یادگیری گروهی، دارای فلسفه‌ای تعاملی است که افراد را مسئول اعمالی شامل یادگیری و احترام به توانایی‌ها و کمک‌های همکاران می‌داند. یادگیری گروهی، فلسفه‌ای شخصی است و فقط یک روش ادارهٔ کلاس نیست. در تمامی وضعیت‌هایی که افراد گروه‌ها دور هم جمع می‌شوند، وجود شیوه‌ای برای تعامل آنها با یکدیگر و بهره‌گیری از کمک‌های هم ضرورت می‌یابد. تقسیم و پذیرش مسئولیت در میان اعضای گروه، نکته‌ای

مسئله‌ای دیگر که دانشجویان، آن را بیان کردند، نگرانی از رویه‌های مربوط به نشستن و حضور در دروس سقراطی بود که بخشی از واقعیت تدریس، به این روش است. قابل‌اشاره‌است که حدود ۲۰ درصد دانشجویان گروه تحت پوشش روش سقراطی در آن درس رد شدند و انصراف دادند؛ دلیل بیشتر آنان برای این کار، نگرانی از فرصت‌زمانی برای انجام تکالیف و کسب آمادگی برای آزمون‌ها بود.

۴. الگوی یادگیری مشارکتی: پانیز و کریستمن^۱، عناصر اصلی یادگیری مشارکتی و جمعی را معرفی کرده، نشان داده‌اند که هر دوی آنها، علاوه بر رشد مهارت‌های تفکر نقادانه، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های اجتماعی، بر کسب استقلال علمی و یادگیری مادام‌العمر تأثیر می‌کنند؛ گرچه هریک از آنها چنین تأثیری را به شیوهٔ خود انجام می‌دهد. در الگوی یادگیری مشارکتی، مدرس کنترل کامل کلاس را در دست دارد، مدرس مشارکتی که از این الگو پیروی می‌کند به احتمال، درس را با طرح پرسشی از دانشجویان آغاز می‌کند؛ او ممکن است علاوه بر کتاب درسی که معرفی کرده، مقالاتی را به دانشجویان بدهد و از آنان بخواهد آنها را مطالعه کنند و سپس از دانشجویان بخواهد که در گروه‌های چند نفره به دنبال پاسخ بگردند؛ گروه، پس از بررسی، نتایج کار خود را به تمامی کلاس ارائه می‌کند و دربارهٔ استدلال خود به بحث می‌پردازد [۲۰]. مدرس ممکن است پرسشی تکمیلی و مرتبط با موضع گروه مطرح کند؛ او از راهبردهایی ویژه برای کمک به تسهیل تعامل‌های گروهی استفاده می‌کند و چه بسا تکالیفی خاص، مانند طرح‌ها، گزارش‌ها، سخنرانی در کلاس و آزمون پایان درس را از دانشجویان بخواهد. دانشجویان تلاش می‌کنند تا موضوع درس را به خوبی بفهمند؛ اما این، مدرس است که در هر مرحله، کنترل کامل فرایند را برعهده دارد. در الگوی گروهی، گروه‌های دانشجویی به‌طور تقریبی، مسئولیت کامل شناسایی و پاسخ به پرسش‌های مربوط به موضوع

1. Panitz, T. & Christman, D

یک نیمسال طراحی و اجرا کرد.

گروه‌های طراحی در اولین یا دومین جلسه کلاس شکل می‌گیرند. پیش از تشکیل گروه‌ها، پیش‌نیازها و هم‌نیازهای درسی برای هر دانشجو کنترل می‌شوند. هنگامی که گروه‌ها تشکیل شدند توضیح‌های مکتوب پروژه میان دانشجویان توزیع می‌شوند. اعضای گروه به‌منظور انجام و تکمیل نخستین تکلیف نیاز دارند که با یکدیگر جلسه داشته باشند که شامل تعیین جلسه‌ای خارج از کلاس برای گروه می‌شود به گونه‌ای که زمان آن با برنامه روزانه تمامی اعضای گروه مطابقت داشته باشد؛ هر گروه، توافق بر سر برنامه جلسه هفتگی را به توافقی الزام آور تبدیل می‌کند که توسط تمامی اعضای گروه امضای شود. در صورتی که تمامی اعضای گروه تصمیم بگیرند برنامه‌ای تغییر کنند، توافق پیشین (زمان جلسه) می‌تواند تغییر کند اما تا آن موقع، توافق موجود الزام آور محسوب می‌شود. دانشجویان موظف‌اند که مسئله طراحی شده را در عبارتی بسیار مختصر از دیدگاه خودشان شرح دهند و همچنین محرک (ایده الهام‌بخش اولیه) را مشخص کنند؛ در این مرحله از موارد مورد نیاز برای حل مسئله و محدودیت‌ها نیز سخن گفته می‌شود؛ در نهایت از دانشجویان خواسته می‌شود در زمینه تمایل‌های جمعی، طرح‌ها و طراحی‌های مرتبط، مشخصات فیزیکی، نمونه‌های انجام‌شده، سابقه موضوع و به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند. هر عضو، ایده‌های خود را در خلال جلسه گروه ارائه می‌دهد؛ مطالب کتبی تهیه می‌شوند تا ایده‌های جلسه تبادل افکار را پرورش دهند. دانشجویان از روش‌های تحقیق برای کسب اطلاعات مرتبط با پروژه طراحی خود استفاده می‌کنند. روش‌های مطالعه و بررسی، مانند مصاحبه‌های شخصی، مصاحبه‌های تلفنی و پرسش‌نامه‌ها نیز برای جمع‌آوری نظرها و عکس‌العمل‌ها درباره ایده‌های اولیه استفاده می‌شوند و دانشجویان تشویق می‌شوند هر تعداد ایده که ممکن است ارائه دهند. عملی بودن و کارکردن، نکات اولیه مورد توجه هستند که با استفاده از طرح‌های مدرج و مقیاس‌دار که ابعاد و

است که در فعالیت‌های گروهی به چشم می‌خورد. یادگیری گروهی بر ایجاد اجماع و توافق نظر از طریق همکاری اعضای گروه، مبتنی است؛ این روش، بسیار، دانشجو محور است و همکاری، عبارت‌است از ساختاری تعاملی که از طریق همکاری افراد با یکدیگر، به‌منظور تسهیل در وصول به غایات و اهداف، شکل می‌گیرد. یادگیری مشارکتی، مجموعه‌ای از فرایندهاست که برای تعامل افراد به‌منظور رسیدن به هدفی خاص و محصول نهایی که اغلب، محتوای مشخص و از پیش تعیین شده‌ای دارد، به کار می‌رود؛ این روش، دستوری‌تر از نظام اداره گروهی است و مدرس از نزدیک بر آن نظارت دارد. پانیز و کریستمن گزارش کرده‌اند که در برخی رشته‌های تحصیلی، روش‌های یادگیری مشارکتی در آموزش دروس پروژه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ در این شیوه، استاد دراصل، دانشجویان را در فرایند طراحی راهنمایی کرده، آنان را به‌صورت فعالانه با آن درگیری کند [۲۰]. دانشجویان در گروه‌های طراحی متشکل از ۴ تا ۶ نفر فعالیت می‌کنند. دانشجویان با گروه خود در کلاس و خارج از کلاس ملاقات می‌کنند تا مراحل مختلف فرایند طراحی را اجرا کنند. دانشجویان ارتباطی دائمی و ثابت با استادشان که کار طراحی آنان را بررسی و از آن اشکال‌گیری می‌کند، دارند. تکالیف درسی گروهی و فردی در کلاس داده می‌شوند. توضیح ایده اصلی این شیوه، آن است که حتی در یک پروژه گروهی، مهم است که فرد فرد اعضا درباره شیوه‌های حل مسئله فکر کنند تا به‌مرور، توانایی ارائه نظرهایی پرمعنی را در خلال یک مباحثه گروهی کسب کنند. نمره نهایی پروژه، دو مؤلفه اساسی دارد: «مؤلفه فردی و مؤلفه گروهی»؛ در نتیجه این شیوه نمره‌دهی، اعضای یک گروه به‌لزام، نمراتی یکسان دریافت نخواهند کرد؛ در این روش، پیش از آغاز نیمسال، استادان جلسه‌ای برگزار می‌کنند تا درباره انتخاب پروژه نیمسال بحث و گفتگو کنند. پروژه انتخاب‌شده باید دارای دو معیار باشند: ۱. به‌طور ترجیحی به راه‌حلی برای حل یک مسئله در زندگی واقعی منتهی شود و ۲. بتوان آن را در

بر مهارت‌های تکلم و شنیدن دانشجویان ورودی جدید دانشگاه آسیای جنوب شرقی^۳ و نیز بررسی نگرش‌های آنان نسبت به این روش انجام شده است. نمونه‌های تحقیق ۸۰ دانشجوی مشغول تحصیل در بازاریابی، تجارت کامپیوتر^۴ و مدیریت منابع انسانی بودند که محقق، آنها را در نیمسال دوم سال تحصیلی ۲۰۰۳ آموزش می‌داد و با روش‌های نمونه‌گیری هدف‌دار انتخاب شده بودند؛ فرایند این تحقیق تجربی با یک پیش‌آزمون تکلم و شنیدن در هفته اول نیمسال تحصیلی آغاز شد و با آزمون‌های تکوینی شنیداری در هفته‌های اول، دوم، سوم و چهارم و نیز در هفته‌های ششم، یازدهم و چهاردهم ادامه یافت. طی هفته هفتم، این فرایند با یک آزمون نهایی تکلم و در هفته پانزدهم با یک آزمون پایانی شنیداری دنبال شد. در هفته شانزدهم، جلسه پایانی نیمسال تحصیلی، دانشجویان یک پس‌آزمون تکلم و شنیدن را برگزار کردند و پرسش‌نامه‌های نگرش‌سنج را تکمیل کردند؛ در این پژوهش از یک آزمون (به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مهارت‌های تکلم و شنیدن، آزمون‌های تکوینی و پایانی تکلم و شنیداری و پرسش‌نامه‌های نگرش‌سنج به‌عنوان ابزارهای تحقیق استفاده شده است. نتایج پژوهش، تأثیرهایی مهم را بر مهارت‌های تکلم و شنیداری دانشجویان در این دانشگاه نشان دادند. آزمون تی تک نمونه‌ای وابسته و تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که نمره پس‌آزمون آنها از نمره پیش‌آزمون بالاتر است. بنابراین، روش تدریس زبانی - شنیداری، تأثیری قابل توجه بر مهارت‌های تکلم و شنیداری این دانشجویان داشته است ($p=0/05$). میان نمرات پیش و پس‌آزمون مهارت‌های تکلم و شنیداری دانشجویان تفاوت دیده شد و در آن نمرات پس‌آزمون به‌صورتی معنی‌دار از نمرات پیش‌آزمون بالاتر بودند؛ همچنین، نتایج نشان دادند که دانشجویان ورودی جدید دانشگاه نسبت به این روش نگرشی مثبت کسب کرده‌اند.

فواصل را مشخص می‌کنند، بررسی می‌شوند؛ طی این عمل، دانشجویان پروژه طراحی شده خود را ارزیابی می‌کنند. دانشجویان آزمایش‌هایی به‌منظور کسب اطلاعاتی که در نوشته‌های مربوط به طرح آنها در دسترس نیستند، انجام می‌دهند؛ سپس یک طرح عملی (امکان‌پذیر) از میان پیشنهادهاى مختلف، انتخاب می‌شود. فعالیت‌های طراحی به‌منظور استفاده در عمل انجام می‌گیرند. اقدام‌های اجرایی آغاز می‌شوند. فعالیت‌ها در گروه، بازنگری و با مدرس درس کنترل می‌شوند. پروژه در طول نیمسال سه‌بار ارائه می‌شود: ارائه اول پس از مرحله ایده‌های اولیه از فرایند طراحی؛ دومین ارائه، پس از مرحله تجزیه و تحلیل اولیه درباره عملی بودن و بررسی سوابق و سومی، پس از مرحله تدارک ابزار و اجرا انجام می‌شوند؛ این ارائه‌ها به‌منظور کمک به دانشجویان به‌منظور آمادگی آنها برای ارائه نهایی پروژه انجام می‌گیرند؛ تمامی ارائه‌ها روی نوار ویدئویی ضبط می‌شوند و برای بهبود روش‌های ارائه و ارتباط دانشجویان استفاده می‌شوند؛ هر ارائه ۱۵ دقیقه به‌طول می‌انجامد که ۱۲ دقیقه آن برای ارائه پروژه در اختیار گروه قرار داده می‌شود و ۳ دقیقه باقی‌مانده به پرسش و پاسخ اختصاص می‌یابد؛ ارائه چهارم و نهایی پروژه یک هفته پیش از هفته آخر نیمسال انجام می‌شود؛ در پایان نیز، هیئت‌منصفه‌ای برای قضاوت تعیین می‌شود تا کار ارزیابی با دقت بیشتر انجام شود. بررسی نتایج اجرای این روش نشان می‌دهد که عملکرد دانشجویان به‌شدت، تحت تأثیر قرار می‌گیرد و انگیزه آنها برای کار افزایش می‌یابد. بازده کار، بسیار بالاست و برخی پیامدهای مثبت را نیز در خصوص مهارت‌های اجتماعی دارد.

۵. تدریس گفتاری - شنیداری: کساکول^۱ به بررسی آثار روش تدریس گفتاری - شنیداری در دانشگاه پرداخته است [۲۱]؛ این پژوهش با هدف مطالعه چگونگی تأثیر روش تدریس زبان گفتاری - شنیداری^۲

3 . University South – East asia
4 . Business Computer

1 . Ksakul, N. T.
2 . Audio- Lingual

مختلف)، مدیران دولتی، مدیران صنایع و ... برگزار می‌شد؛ زمینه تخصصی این افراد «مهندسی، علوم، فلسفه، تجارت، حقوق و مانند اینها» را در بر می‌گرفت. با توجه به تنوع و گوناگونی زمینه‌ها و تخصص‌های این افراد، از آنان انتظار می‌رفت موضوع‌هایی متنوع فراوان را در خصوص اخلاق و نقطه‌نظرهای تخصصی ارائه کنند و فرصت بحث‌های عمیقی را درباره مسائل اخلاقی به وجود آورند. دوازده تا چهارده موضوع وجود داشتند که بسته به تعداد هفته‌های هر نیمسال، در دوره ارائه شدند. انتخاب موضوع‌ها، سخنرانان و مقتضیات و شرایط تکالیف دانشجویان توسط یک گروه ۵ تا ۶ نفره از استادان با زمینه‌های مهندسی و حقوق انجام گرفت. اهداف دوره نشست اخلاق مهندسی عبارت بودند از: آگاه کردن دانشجویان درباره تأثیرهای گوناگون (چندگانه) مشاغل مربوط به مهندسی که مهندسان در جامعه انجام می‌دهند؛ تفهیم محتوا و مضامین، معانی و کاربردهای اخلاق مهندسی؛ بهبود هوشیاری (حساسیت) دانشجویان در مواجهه با مشکلات و مسائل اخلاق در مهندسی؛ پرورش توانایی‌های دانشجویان برای تشخیص (درست) در هنگام مواجه شدن با مسائل غامض اخلاقی و افزایش توانایی‌های دانشجویان در مطالعه موارد اخلاقی، ارتباطات و کارهای گروهی، برای نائل شدن به اهداف بالا.

محتوای دوره و تکالیف محول شده، طبق این اهداف تنظیم شد. با توجه به تعداد جلسات و اولویت موضوع‌های اخلاقی، محتوای دوره از یک نیمسال به نیمسال دیگر تفاوت داشت؛ علاوه بر معرفی دوره به‌طور کلی در اولین جلسه کلاس، دیگر موضوع‌های ارائه شده در نیمسال پاییزی سال ۱۹۹۹ عبارت بودند از: ۱. آموزش اصول اخلاقی: معرفی اخلاق و اخلاق حرفه‌ای، روابط کاری و اخلاق، تجزیه و تحلیل موارد اخلاقی (سه جلسه کلاس)؛ ۲. آموزش حرفه‌ای مهندسی: مسئولیت‌های شغلی و حرفه‌ای بودن مهندسان، اصول و قوانین اخلاق حرفه‌ای مهندسی، قانون کار و اخلاق و ۳. مباحثی در باب اخلاق حرفه‌ای مهندسی:

۶. نمایش تجزیه و تحلیل مشکل: وانگ^۱ براساس زمینه اجتماعی و محیط آموزشی هنگ کنگ به مطالعه درباره طراحی دوره آموزشی اخلاق مهندسی در سطح دانشگاه پرداخت؛ نتایج این مطالعات که با استفاده از پرسش‌نامه انجام شد، اساس و مبنای ارائه دوره آموزش اخلاق مهندسی قرار گرفت [۲۲]. نتایج عمده حاصل از بررسی اولیه وی عبارت‌اند از: بهتر است این دوره به‌عنوان درس اختیاری ارائه شود (۶۹ درصد) و نه درس اجباری (۳۱ درصد)؛ این دوره یا به‌صورت ۲ واحدی باشد (۶۶ درصد) یا به‌صورت ۱ واحدی (۳۶ درصد)؛ زمان آرمانی ارائه آن برای سال آخری‌ها (۵۶ درصد) و پس از آن برای سال سومی‌ها (۲۲ درصد)، سال اولی‌ها (۱۲ درصد) و برای سال دومی‌ها (۹ درصد) است؛ بهترین روش ارائه مفهوم اخلاق مهندسی استفاده از روش تلفیقی (قراردادن این مبحث به‌عنوان فصل یا فصولی از یک درس دیگر) (۵۳ درصد) و پس از آن، ارائه آن به‌صورت یک دوره مستقل (۴۲ درصد) است؛ استادان مطلوب برای تدریس اخلاق مهندسی، استادان با زمینه مهندسی (۶۹ درصد) و استادان با زمینه فلسفه و علوم اجتماعی (۳۵ درصد) هستند و شیوه مطلوب ارائه درس، شیوه همایش (جلسه بحث و تحقیق حول یک موضوع) است که چندین استاد، آن را ارائه می‌کنند (۶۹ درصد)؛ پس از این روش، «کلاس‌های معمول که چندین استاد آنها را ارائه می‌دهند (۲۳ درصد) و سپس کلاس‌های معمول که فقط یک استاد، آن را اداره می‌کند (۵ درصد) قرار می‌گیرند.

جنبه‌ای دیگر از نتایج حاصل از مطالعات به این مطلب اشاره کرد که دوره اخلاق مهندسی را می‌توان به سه مقوله تقسیم‌بندی کرد که عبارت‌اند از: آموزش اصول اخلاقی، آموزش حرفه‌ای مهندسی و مباحثی درباره اخلاق حرفه‌ای مهندسی. بر مبنای نتایج حاصل از پژوهش، دوره به‌صورت درسی ۲ واحدی ارائه شد؛ نام رسمی این دوره، سمینارهایی درباره اخلاق مهندسی بود که با سخنرانی استادان دانشگاه (از دانشگاه‌های

1 . Wang

بررسی یادگیری پرمی کرد؛ پرسش‌ها شامل این موارد بودند: ۱. چه مفاهیم مهمی در این جلسه یاد گرفته‌اید؟ ۲. چه پرسش‌ها یا مشکلاتی در این درس وجود دارند که برای دانشجویان ممکن است پرسش‌انگیز باشند؟ ۳. ارزیابی شما از موضوع و سخنران چیست؟ و ۴. چه نظرها و پیشنهادهایی برای سخنران (استاد) دارید؟ براساس اطلاعات حاصل درباره نتیجه یادگیری دانشجویان، تأثیر ارائه سخنرانی و مناسب بودن موضوع‌های ارائه شده؛ برای بهبود جنبه‌های مختلف دوره در همان زمان تصمیم‌گیری می‌شد؛ به علاوه، به منظور کمک به پیشرفت یادگیری دانشجو در قسمت‌های خاص درس، مرور موضوع‌ها و بحث‌های نامنظم درباره آنها یا انجام تکالیفی در طول نیمسال طراحی می‌شد؛ علاوه بر این، مرور پایان دوره به منظور بهبود دائم در چینه محتوای دوره، سخنرانان و تکالیف نیمسال بعد، در دستور کار بود. مجموع بررسی‌های انجام شده طی نیمسال و پایان آن نشان دادند که رضایت استادان و دانشجویان از این نحوه اجرای درس، در سطحی بالا بوده و یادگیری دانشجویان به حد تسلط رسیده بود؛ با وجود این، اجرای این دوره به مدیریت و نظارت جدی و همه‌جانبه نیاز داشت.

۷. روش‌های تدریس بازاریابی: کوستر و ویلا، پژوهشی را با عنوان «مقایسه روش‌های تدریس بازاریابی در دانشگاه‌های آمریکای شمالی و اروپا» انجام داده‌اند که هدف آن مقایسه روش‌های تدریس بازاریابی در آمریکای شمالی و اروپا و تحلیل نظریات افراد در خصوص اثربخشی گزینه‌های مورد تأیید در میان شقوق ممکن، اعلام شده است [۲۳]؛ در این پژوهش، پرسش‌نامه از طریق پست الکترونیک در اختیار تعدادی از رؤسای مؤسسات علمی بازاریابی قرار گرفت و ۹۳ نفر در آمریکای شمالی و ۴۲ نفر در اروپا به پرسش‌نامه پاسخ دادند (پرسش‌نامه با ضریب ۲۶ درصد توسط پاسخگویان بازگشت داده شد). داده‌ها با استفاده از آزمون خی دو، تحلیل واریانس و تحلیل همبستگی

بیوتکنولوژی و اخلاق، امنیت نیروی کار، حفاظت محیطی و اخلاق، حقوق مالکیت فکری و اخلاق، مهندسی سبز و اخلاق، اخلاق از دیدگاه یک مدیر تجاری.

سه جلسه کلاس که به تجزیه و تحلیل موارد اخلاقی اختصاص یافت، اهمیتی ویژه داشت. مشکلات اخلاقی با استفاده از روشی هشت مرحله‌ای بررسی شدند که مراحل این روش عبارت بودند از: ۱. تعریف و تشریح مشکل اخلاقی مورد نظر؛ ۲. جمع‌آوری حقایق موجود؛ ۳. شناسایی دو طرف دعوی؛ ۴. تعیین مشخصات ضوابط اخلاقی شکسته شده؛ ۵. جستجوی دیگر شقوق (در ضمن این مرحله، بررسی حقایق ادامه می‌یابد)؛ ۶. ارزیابی هر شق محتمل و ممکن؛ ۷. به هم پیوستن (شقوق) و ایجاد بهترین شق و ۸. پیاده‌سازی و اجرای بهترین شق ایجاد شده. نمایش تجزیه و تحلیل مشکل اخلاقی با نمایش ویدئویی از مطالعه یک مورد و استفاده از روش هشت مرحله‌ای برای تجزیه و تحلیل آن انجام گرفت؛ این اقدام به دانشجویان فرصت داد، به طور عمیق، مسائل را بررسی کرده، یک مورد را براساس حقایق و اصول و ضوابط اخلاقی تجزیه و تحلیل کنند؛ به علاوه، دانشجویان می‌بایست به عنوان بخشی از تکلیف خود در گروه‌های ۳ تا ۴ نفری اطلاعات را جمع‌آوری کنند و سپس از روش هشت مرحله‌ای برای تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی‌های از پیش تعیین شده موارد مختلف استفاده کنند. هر گروه فرصت داشت که مورد خود را به صورت شفاهی در کلاس ارائه دهد و در ادامه دست کم ۴ نفر از استادان حاضر، نظرهای خود را مطرح کنند، با این روش، دانشجویان از یکدیگر تجزیه و تحلیل مسائل اخلاقی را می‌آموختند. برای بحث‌های داخل کلاسی و تکالیف، مشخصات، اصول و ضوابط اخلاقی که به عنوان مبانی و اساس قضاوت درباره رفتار خوب و بد برای مهندسان چینی و مهندسان حرفه‌ای آمریکایی در نظر گرفته شده بود، مورد استفاده قرار گرفتند. برای هر جلسه کلاسی، هر دانشجو باید برگه پرسش‌نامه حاوی چهار پرسش کوتاه را به منظور

یادگیری و تدریس شخصی است، تمایل نشان می‌دهند.
۴. مجموعه‌ای از روش‌های تدریس مربوط به محیط واقعی تجارت در دانشکده‌های آموزش تجارت و دانشگاه‌ها، کمتر رواج دارند اما این تلاش‌ها در دنیای تجارت، روش‌هایی مرسوم هستند و این جدایی موجود میان آموزش مؤسسات تجارت و واقعیت‌های دنیای تجارت، نکته‌ای درخور تأمل است.

۸. رأی‌گیری کلاسی: کلایسن^۴ [۲۴] از روش رأی‌گیری در کلاس درس دفاع کرده‌است. از نظر او رأی‌گیری کلاسی، روشی است قدرتمند که یادگیری فعال را گسترش می‌دهد؛ این روش، دانشجویان را با مطالب درسی به‌طور مستقیم درگیر می‌کند و می‌توان از این روش به‌آسانی در کلاس‌های مرسوم استفاده کرد؛ این روش، دانشجویان را از حالت غیرفعال خارج می‌کند و آنها را ملزم می‌سازد تا با مشارکت در کلاس، محیط یادگیری مؤثرتری را به‌وجود آورند. در روش رأی‌گیری در کلاس درس، ایده اصلی این است که زمان کلاس با دنباله‌ای از پدیده‌های قابل رأی‌گیری تلفیق شود و طی آن، استاد پرسش‌های چندگزینه‌های یا پرسش‌های درست - نادرست را به کلاس ارائه بدهد؛ پس از زمانی کوتاه برای بررسی و بحث‌های غیررسمی درباره پرسش (اغلب، حدود ۲ دقیقه) دانشجویان درخصوص پاسخ درست، رأی خود را اعلام می‌کنند. دانشجویان می‌توانند برای اعلام نظر خود، در پرسش‌های چهارگزینه‌ای، کارت‌های رنگی خاصی را بالا بپزند (برای نمونه، کارت سبز = گزینه الف، کارت آبی = گزینه ب و ...) یا از طریق دستگاه‌های الکترونیکی که بسیار به کنترل تلویزیون شبیه‌اند، با فشار دادن دکمه‌ای خاص، نظر خود را اعلام کنند؛ نتیجه رأی‌گیری با کارت‌های رنگی را می‌توان با یک نگاه کوتاه به کل کلاس، ارزیابی کرد. در رأی‌گیری با ابزارهای الکترونیکی، نتیجه رأی‌های دریافت‌شده، در رایانه‌ای که جلوی کلاس قرار دارد، جدول‌بندی می‌شود و نتایج آن، توسط نرم‌افزار رایانه‌ای، در یک جدول یا یک نمودار ستونی ترسیم‌شده، برای

تجزیه و تحلیل شدند. براساس نتایج این بررسی، روش‌های تدریس مورد استفاده در بازاریابی را می‌توان در دو طبقه عمده جای داد: روش‌های سنتی از قبیل سخنرانی کلاسی، تمرین عملی یا کارورزی^۱، نشست‌ها و کمک دانشجویان قوی‌تر به ضعیف‌تر^۲ و روش‌های جدید از جمله یادگیری از راه دور^۳ و بازی‌های تجاری و روش‌های جدیدتر شامل مطالعات موردی، ایفای نقش و بارش مغزی. اطلاعات پژوهشی جمع‌آوری‌شده از مدرسان بازاریابی در اروپا و آمریکای شمالی تحلیل و به چهار نتیجه عمده منتج شدند:

۱. تعدادی روش تدریس در آموزش بازاریابی وجود دارند که در هر دو سوی اقیانوس آتلانتیک به فراوانی مورد استفاده قرار می‌گیرند. تمرین عملی یا کارورزی، مطالعات موردی و سخنرانی‌ها رایج‌ترین روش‌های تدریس در دو گروه مورد مطالعه هستند و به نظر می‌رسد که این روش‌ها نسبت به سایر گزینه‌ها امتیازهایی بیشتر به دست می‌دهند. مدرسان اروپایی در مقایسه با همکاران آمریکایشان که از روش‌های مبتنی بر فناوری، بیشتر استفاده می‌کنند، تمایل دارند که بر سخنرانی و دیگر روش‌های سنتی تکیه کنند؛ این نتیجه از ایده این مقاله حمایت می‌کند که توسعه فناوری، به‌خصوص در محیط آمریکای شمالی، استفاده از فناوری را در زمینه تدریس ارتقا داده‌است؛ با این حال، امروزه به‌طور تقریبی، تمامی دانشگاه‌های اروپا به استفاده از فناوری‌های جدید، علاقه‌مند شده‌اند.

۲. مدرسان اروپایی، برتری روش تمرین عملی یا کارورزی را خاطر نشان کرده‌اند؛ آنان معتقدند که این روش تدریس، فهمی بهتر را نسبت به دنیای واقعی فراهم می‌کند.

۳. مدرسان در دانشگاه‌های آمریکا نسبت به افزایش یادگیری از راه دور و کمک دانشجویان قوی‌تر به ضعیف‌تر که منعکس‌کننده تأیید فرهنگی بر راهبردهای

1 . Practical Exercises
2 . Tutorials
3 . Distance Learning

4 . Cline, K. S.

برمی‌گردد که استاد در موقعیت، آن را تعیین می‌کند؛ سپس استاد از کسانی که به گزینه «ب» رأی داده‌اند، می‌خواهد که دلیل درستی گزینه «ب» را توضیح دهند؛ ممکن است شرایط برای ارائه نظرهای مدافع همه گزینه‌ها مساعد باشد و حتی گاه به طرح نظرهایی تازه نیز منجر بشود؛ اما اغلب، زمانی که یک نفر، نظری درست ارائه می‌دهد، دانشجویان دیگر کلاس به گونه‌ای واکنش نشان می‌دهند که گویا منطق مسئله را فهمیده‌اند؛ در مواقع دیگر، پاسخ به این روشنی نیست و استاد، مجبور می‌شود آن را به دقت شرح دهد و با توجه به نتایج به دست آمده، تصمیم بگیرد که آیا موضوع را ادامه بدهد یا پرسشی مشابه را مطرح کند تا بیند یادگیری و فهم دانشجویان بهبود یافته است یا خیر. آنچه در این روش اتفاق می‌افتد، فرصتی برای انتخاب، دفاع از نظر خود و مواجه شدن با نظر قابل دفاع است؛ این فرایند به گونه‌ای در عمل دنبال می‌شود که این روش را به دلایلی مختلف، مفید می‌نمایند:

۱. این روش، همه دانشجویان را ملزم می‌کند تا پرسش را بررسی کرده، نظری درباره آن پیدا کنند و سپس در خصوص پاسخ پرسش، تصمیم بگیرند؛ این روش، مانع از آن می‌شود که دانشجویان، غیرفعال باشند و آنها را تشویق می‌کند که به طور فعال در کلاس شرکت کرده، درباره موضوع با سایر دانشجویان بحث کنند.

۲. این روش، بازخوردی فوری برای استاد فراهم می‌کند که آیا دانشجویان این مفهوم را درک کرده‌اند یا نیاز است که دوباره این مفهوم مرور شود؟ اگر تعداد زیادی از دانشجویان به پرسش، درست پاسخ دادند، استاد می‌تواند به موضوعی دیگر بپردازد و اگر بحث و جدلی وجود داشته باشد، استاد فوری درمی‌یابد که باید در همان جا و همان لحظه، کاری انجام دهد.

۳. همچنین این روش، بازخوردی فوری برای دانشجویان نیز فراهم می‌کند. اگر در تدریس به روش سخنرانی، دانشجویان مطلبی را غلط یاد بگیرند، تازمانی که تکالیف خود را انجام نداده، پس از چند روز،

کل کلاس به نمایش گذاشته می‌شود؛ پس از آن، استاد می‌تواند کلاس را با بحثی کلاسی در خصوص مفاهیم مرتبط هدایت کند؛ برای نمونه در یک کلاس روش تدریس، استاد پس از بحث درباره اینکه نمی‌توان در آموزش از فهم تدریس، غافل بود، پرسش زیر را در دستگاه اورهد قرارداد، آن را می‌خواند:

– تدریس را چگونه می‌توان معنا کرد؟

الف) کاری که توسط استاد در کلاس درس انجام می‌شود.

ب) میزان یادگیری دانش‌ها توسط دانشجویان.

ج) رفتار متقابل استاد و دانشجو که در محیطی دارای ارتباط رودررو شکل می‌گیرد.

د) رفتار متقابل و معطوف به یادگیری استاد و دانشجو که فارغ از زمان و مکان شکل می‌گیرد.

سپس ۲ دقیقه به شاگردان فرصت می‌دهد و از آنان می‌خواهد تا ایده‌های خود را با ایده‌های دست کم ۱ نفر دیگر مقایسه کنند. اغلب تا دانشجویان پرسش را بررسی کنند، کلاس حدود ۱۵ ثانیه ساکت می‌ماند؛ سپس آنها گروه‌هایی کوچک برای بحث تشکیل می‌دهند. زمانی که ۲ دقیقه تمام شد، از آنان می‌خواهد کارت‌های رنگی خود را بیرون آورده، نظر خود را درباره گزینه درست، اعلام کنند؛ پس از شمارش سه شماره، از همه آنها می‌خواهد کارت‌های خود را بالا بگیرند؛ اگر رأی‌های داده شده، به پاسخ درست، نزدیک بودند، استاد به طور خلاصه درباره اینکه چرا آن گزینه صحیح است، توضیح می‌دهد و کار ادامه می‌یابد؛ البته خیلی بعید است در پاسخ به چنین پرسشی، پاسخ‌هایی متنوع ارائه نشوند. اگر پرسش‌ها خوب طراحی شوند، اغلب، این امکان را پدید می‌آورند؛ اما در جایی که پاسخ‌هایی متفاوت ارائه شده، این امکان هست که استاد با توجه به تعداد موافقان یک نظر، از گروه پرسد: «کدام یک از کسانی که به گزینه «الف» رأی داده‌اند، داوطلب هستند نظر خود را با دیگران در میان بگذارند؟»؛ اینکه کدام گزینه برای آغاز بحث انتخاب شود، به وضعیت کلاس و هدف‌های درس

بحث کنند، بحث‌های گروهی کوچک، موجب می‌شوند دانشجویان با مسئله درگیر شوند و درباره موضوع، با دیدگاه‌های مختلف فکر کنند و نقطه‌نظرهایی گوناگون در خصوص مسئله را کشف کنند. بحث‌ها می‌توانند انگیزه‌بخش و محرک باشند چراکه در نهایت، هر دانشجو باید به تنهایی رأی دهد؛ این روش، انگیزه‌ای فوری و مشخص ایجاد می‌کند که دانشجویان هم تفاوت آرای میان دانشجویان را ببینند و هم دلایل نظرهای سایر هم‌کلاسی‌هایشان را بی‌سند و بادقت به سخنان آنها گوش کنند و دیدگاه‌های مخالف را مورد بررسی قرار دهند. ترکیب این روش با روش‌های یادگیری مشارکتی نیز می‌تواند مؤثر باشد. استفاده از روش نظرخواهی کلاسی می‌تواند در عمل، مشکل باشد زیرا لازمه آن، از دست دادن قدری از کنترل و تجربه کردن محیطی جدید است. تعداد زیادی از دانشجویان تصور می‌کنند که باید در کلاس ساکت بوده، با حضور ذهن کامل به حرف‌های استاد خود گوش دهند. همه دانشجویان عادت ندارند که زمان کلاس را به بحث درباره مسائل درسی با دوست‌شان بگذرانند و دیدگاه‌هایشان را از طریق رأی‌گیری به گوش دیگران هم‌کلاسی‌هایشان برسانند و افکارشان را برای دیگران شرح دهند؛ در نتیجه مهم است که استاد برای کلاس توضیح دهد که چه می‌کند و به چه دلیل این کار را انجام می‌دهد؟ اگر آنها زمانی را برای گفتگو، بحث و جدل علمی و رأی‌دادن صرف بکنند، بیشتر یاد می‌گیرند تا اینکه تنها، تمام مدت در کلاس درس، شنوندگانی منفعل باشند. ممکن است تعدادی از دانشجویان در تطبیق خود با شرایط جدید، مشکل داشته باشند اما اغلب آنها از این فرایند لذت خواهند برد. شواهد از آن حکایت دارند که در نتیجه این فرایند، دانشجویان راحت‌تر در کلاس نظرهایشان را بیان می‌کنند و اغلب در گروه‌های مباحثه‌ای کوچک، حتی زمانی که از آنها خواسته نشده است، به بحث، وارد می‌شوند؛ با وجود اینکه این روش با موفقیت در کلاس‌های درس با صداها دانشجو در دانشگاه‌های بزرگ مورد استفاده

ورقه‌خود را از استاد پس‌نگیرند، متوجه اشتباه خود نمی‌شوند؛ این روش آموزشی، به دانشجویان فرصت می‌دهد که اشتباه‌های خود را کشف کرده، پیش از ترک کلاس، آنها را اصلاح کنند.

۴. این روش، تخته پرشی مؤثر برای ایجاد بحث‌های کلاسی پرثمرتر است. ممکن است دانشجویان برای ابراز نظر خود در کلاس درس تمایلی نداشته باشند؛ زیرا از اینکه پاسخ نادرستی در برابر سایر دوستان خود ارائه دهند، هراس دارند. از آنجاکه روش رأی‌گیری کلاسی، زمانی را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد که فکر کنند و برای ارائه نظر خود تصمیم بگیرند و از آنجاکه آنها می‌بینند سایر دانشجویان نیز به همان روش، رأی می‌دهند، اغلب تمایل می‌یابند پس از رأی‌دادن، درباره نظر خود صحبت کنند؛ این بحث‌های کلاسی، مانع از آن می‌شوند که مباحثات به چند نفر، محدود شوند و جمعیتی بزرگ‌تر و متنوع‌تر از دانشجویان را در برمی‌گیرند.

۵. شاید مهم‌ترین مزیت این روش، این باشد که مفرح است؛ دانشجویان از اینکه در کلاس مشارکت داشته باشند و در فضای «بازی‌گونه» قرار گیرند، لذت می‌برند. زمانی که دانشجویان در کلاس سرگرم باشند و ساعت کلاس درس برایشان ساعت دلپذیر و خوشایندی در روز باشد، ذهن‌هایشان بیدار و درگیر و همواره آماده یادگیری خواهد بود.

چندین فن برای هدایت کلاس، طی روش رأی‌گیری وجود دارند؛ اول، تعیین زمانی مناسب (برای نمونه ۲ دقیقه) که دانشجویان بدانند طی آن، فرصتی مشخص برای کار دارند، نه برای تلف کردن. فن دیگر، سکوت کامل پس از مطرح کردن پرسش است و لازمه آن، این است که دانشجویان به‌طور انفرادی کار کنند و هیچ‌یک، رأی دیگری را کپی یا تکرار نکنند. تشویق دانشجویان به بحث‌های دوستانه و غیررسمی با دیگر هم‌کلاسی‌ها درباره هر پرسش، بسیار مؤثرتر است؛ اگر پاسخ‌های خود را دست‌کم با ۱ نفر دیگر مقایسه کنند و در خصوص هر اختلافی، پیش از اعلام نظر خود،

به‌نحوی مختصر توضیح داده‌است و در بخش دوم، یعنی «طرح مسئله» این نکات را به‌نحوی مسبوط و دقیق تشریح کرده‌است. وی به‌طور جدی کوشیده‌است تا به معرفی دانش انسان‌شناسی از منظر آموزش این رشته علمی در ایران اقدام کند و سعی کرده‌است تا با بررسی و گردآوری تجارب آموزشی برخی استادان انسان‌شناسی و تجربه‌های علمی آموزشی خود که از سال ۱۳۷۰ تاکنون در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌کنند، روش‌ها و فنون تدریس انسان‌شناسی و همچنین اهداف، کاربردها و موضوع‌های مهم در تدریس این دانش را معرفی و تحلیل کند [۲۶ و ۲۵]. وی در جای دیگری با این عنوان «مباحثه روشی برای تدریس در دانشگاه» از نظریات خود دفاع کرده و به‌نحو مسبوط رویکردهای مشارکتی و به‌خصوص مباحثه‌ای در تدریس دانشگاهی برای رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را شرح داده‌است [۲۶].

فاضلی با نشان دادن مشکلات آموزش انسان‌شناسی، درصدد شرح و بسط فنون دیگر برای تدریس رشته انسان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی است؛ البته وی بر این باور است که فنون و روش‌ها، راهکار، اهداف و موضوع‌های معرفی شده برای آموزش انسان‌شناسی اگرچه به رشته انسان‌شناسی معطوف‌اند، می‌توان این تجارب را تا حدودی دست‌کم برای تمام رشته‌های علوم اجتماعی نیز به‌کاربرد [۲۵]. تدریس انسان‌شناسی از دروسی است که به‌آسانی می‌توان آن را بد و نامناسب، ارائه و تدریس کرد؛ بر این اساس، او معتقد است که با روش‌های مشارکتی، مناظره‌ای و مباحثه‌ای می‌توان آثاری بهتر را در آموزش، شاهد بود و براساس تجربه زیسته خود در دانشگاه‌های ایران که طی دوره‌ای ۱۶ ساله حاصل شده، بر این باور است که شیوه آموزش علوم انسانی و به‌خصوص انسان‌شناسی باید براساس اصولی تنظیم شود که از نظر ایشان عبارت‌اند از: آموزش مؤثر و کارآمد انسان‌شناسی یا اصل کارآمدی، تأکید بر رشد قدرت و بینش انتقادی دانشجویان، اتخاذ رویکرد مشارکتی در آموزش (یعنی درگیرکردن دانشجویان در

قرارگرفته‌است، در این بررسی‌ها مشخص شده که روش رأی‌گیری کلاسی در کلاس‌های کوچک‌تر با ۲۰ تا ۳۰ دانشجو، مفیدتر است. تغییر روش، از روش متداول سخنرانی به روش رأی‌گیری، در کلاس‌های کوچک‌تر، بسیار راحت‌تر است و تعداد بیشتری از دانشجویان قادرند در بحث‌های پس از رأی‌گیری شرکت کنند. رأی‌گیری کلاسی را می‌توان بدون استفاده از هیچ نوع فناوری انجام داد؛ تنها وسایلی که نیازند، مجموعه‌ای از کارت‌های رنگی و دستگاه پروژکتور و چند صفحه‌ای، برای نمایش پرسش هستند؛ در حال، استفاده از یک دستگاه کلیکر الکترونیک (دستگاهی مانند کنترل تلویزیون که با فشار دادن دکمه‌آن، رأی و نظر شاگردان ثبت می‌شود) و یک رایانه با گیرنده رأی‌ها، این روش را برای استاد، بسیار کارآمدتر می‌کند. رأی‌گیری الکترونیکی به ما کمک می‌کند که آسان‌تر بفهمیم هر شاگرد به کدام گزینه رأی داده‌است؛ در این صورت اگر هیچ‌کس برای توضیح درباره رأی خود، داوطلب نشد، استاد می‌تواند با یک نگاه سریع به صفحه‌رایانه، ۱ نفر را بدین منظور انتخاب کند. با رأی‌گیری الکترونیک، آسان‌تر می‌توان مطمئن شد که همه دانشجویان در رأی‌گیری شرکت کرده‌اند یا نه و با شمارشی سریع می‌توان فهمید چه تعداد رأی باید دریافت‌شود و رأی‌گیری را تازمانی که همه رأی نداده‌اند، بازنگه داشت؛ مزیت دیگر استفاده از فناوری، این است که عمل رأی‌گیری بسیار شخصی‌تر خواهد بود. در رأی‌گیری به‌وسیله کارت‌های رنگی، برای دانشجویان، خیلی سخت نیست که با یک نگاه سریع به اطراف خود، متوجه شوند که چه رنگی برنده است و کدام گزینه بیشترین رأی را آورده‌است؛ ولی با استفاده از دستگاه کلیکر، هیچ‌کس متوجه رأی‌ها نخواهد شد تازمانی که رأی‌گیری، بسته شود و نمودارهای ستونی آن با رایانه ترسیم شوند. اشکال اصلی استفاده از فناوری، هزینه استفاده از آن است.

۹. روش مباحثه: *فاضلی* به بررسی شیوه‌های آموزش انسان‌شناسی پرداخته، در تحلیلی مفصل، ابتدا موضوع، اهمیت، روش و مفروض‌های نظری خود را

و تعیین مزایا و هزینه‌های این روش‌ها بوده‌است. برای مطالعه پیمایشی ۶۲ استاد از یک دانشگاه همراه با ۴۵ نفر از مدرسانی که در شرکت‌های کوچک و بزرگ (شامل خطوط هوایی، شرکت کاغذسازی و سازمان مشاوره منابع انسانی) کار تدریس را برعهده داشتند، به‌علاوه ۵ عضو از دانشکده از رشته‌های متفاوت [ریاضیات، روان‌شناسی، زبان انگلیسی، ارتباطات دیداری و پرستاری] که داوطلب جایگزینی بخشی از سخنرانی‌شان در کلاس با بازی‌های جدید تعاملی شدند، مورد بررسی قرار گرفتند.

گروه اول، پرسش‌نامه‌ای (که حدود ۱۰ دقیقه‌برای تکمیل آن وقت لازم بود) را بدون هیچ‌گونه پاداشی و به‌صورت بی‌نام پرکردند. از مدرسان دانشکده و مدرسان همکار خواسته‌شده بود که فراوانی روش‌های تدریس مورد استفاده خود را براساس مقیاس لیکرت (از ۰ [هیچ‌گاه] تا ۵ [همیشه]) درجه‌بندی کنند؛ روش‌ها شامل «ارائه شبیه‌سازی دیداری، فعالیت‌های پاورپوینت، لوح‌های فشرده و فیلم‌ها، فعالیت‌های گروهی، مانند مطالعات موردی، ایفای نقش، مرور گروهی و بازی‌ها یا دیگر روش‌ها مانند موسیقی، سخنرانان میهمان و گردش علمی» بودند؛ از آنها خواسته شد تا تعداد کلاس‌هایی را که به صحبت کردن و سخنرانی می‌گذرانند، تخمین بزنند؛ الگوهای تدریس آموزش رسمی، کارگاه‌های آموزشی، نظارت بر آزمون و مواجهه با خطاها را گزارش کنند؛ روش‌های ابداعی را که در کلاس استفاده می‌کنند، نشان‌دهند و سال‌های تجربه‌شان در آموزش یا تدریس را اعلام کنند. ۵ نفر از استادان دانشکده که برای کار در این تحقیق، داوطلب شده بودند به‌منظور توسعه بازی‌های جدید فعالیت می‌کردند و به دیگران درباره آنها توضیح می‌دادند؛ آنها بازی‌های جدید را جایگزین سخنرانی سنتی کردند؛ بازی‌ها شامل فعالیت‌هایی مانند جدول کلمات متقاطع، تلاش از طریق واژه‌ها و مسابقات گروهی مفاهیم بود؛ پس از انجام بازی‌ها و سنجش یادگیری در کلاس درس آنها به گزارش دستاوردها اقدام کردند؛ این گروه گزارش دادند که

فرایند یادگیری)، تلاش برای [یجاد] هویت رشته‌ای در دانشجویان، درگیر کردن دانشجویان با مسائل فرهنگی و فکری روز جامعه از طریق آموزش و گفتگوی در کلاس درس، استفاده از پژوهش به‌مثابه روشی برای یادگیری، استفاده از ابزارهای سمعی و بصری در آموزش، استفاده از مردم‌نگاری به‌مثابه روشی برای تدریس، آموزش نگرش کل‌گرا به‌مثابه رکن اساسی بینش انسان‌شناسانه به دانشجویان، آموزش تساهل و مدارای فرهنگی، اتخاذ رویکرد بین رشته‌ای در تدریس انسان‌شناسی و آموزش پایبندی به اخلاق علمی و عینیت‌گرایی یا واقع‌گرایی.

۱۰. بازی‌های آموزشی: کومار و لایت نر^۱ به بررسی «بازی‌ها» به‌عنوان نوعی از روش‌های تعاملی تدریس اقدام کرده‌اند [۲۷]. تحقیق آنان روش‌های تعاملی تدریس کلاسی را برای یادگیری بزرگسالان، مفید ارزیابی می‌کند. پژوهش، دارای دو بخش است که بخش اول تحقیق، دو هدف عمده دارد: تعیین میزان استفاده از انواع روش‌های تدریس در کلاس و تعیین میزان تأثیر سبک‌های تدریس بر یادگیری دانشجویان؛ در بخش اول این پژوهش، ۶۲ استاد دانشکده و ۴۵ مدرس راجع به روش‌های تدریس خویش گزارش داده‌اند، مدرسان از طیفی گسترده از روش‌های تدریس استفاده می‌کرده‌اند از جمله فعالیت‌های دیداری و تعاملی و بازی‌ها و نسبت به دیگر همکارانشان زمانی کمتر را برای سخنرانی صرف می‌کرده‌اند؛ هر دو گروه از تمایل ذاتی‌شان به‌عنوان عامل مؤثر اصلی بر سبک تدریسشان یاد کرده‌اند؛ هرچند که عواملی دیگر را نیز، مؤثر قلمداد کرده‌اند. مدرسان نسبت به استادان دانشکده از راهنماهای استاد بیشتر استفاده می‌کرده‌اند.

در بخش دوم مطالعه، ۵ عضو دانشکده به‌عنوان مربی، چگونگی تغییر دادن سخنرانی سنتی به بازی‌های تعاملی به میدان، وارد شدند؛ هدف این بخش، بازنگری درک افراد از میزان موفقیتشان و مشکل استفاده از چنین فعالیت‌هایی در کلاس‌های دانشگاهی، میزان درک دانشجویان از این فعالیت‌ها، سنجش عملکرد دانشجویان

1. Kumar, R. & Lightener, R.

محسوب می‌شوند. نقش تسهیل‌کننده یا رهبر گروه را نمی‌توان دست‌کم پنداشت. هماهنگ کردن بازی با سطح توانایی دانشجویان در تعیین اهداف، انگیزه‌ها و چالش‌هایی برای ماندن دانشجویان در برنامه، انگیزه فراهم می‌کند.

۱۱. روش گفتگوی سقراطی در مقایسه با روش موردی: استوکی و همکاران^۱ به شرح بهترین فعالیت‌ها برای آموزش حقوق اقدام کرده‌اند و آنان شرح می‌دهند که در دانشکده‌های حقوق آمریکا، روش‌های اصلی تدریس را روش «گفتگوی سقراطی» و «روش موردی» تشکیل می‌دهند [۲۸]: در این روش‌ها دانشجویان تصمیم‌های دادگاه‌های تجدید نظر را در کتاب‌های موردی می‌خوانند و به پرسش‌های استادان در خصوص اصول و موضوع‌های حقوقی در این موارد پاسخ می‌دهند؛ این پرسش و پاسخ، گفتگوی سقراطی نام‌گذاری شده است. اگرچه زمان زیادی نیست که این دو روش به روش‌های انحصاری آموزش در این دانشکده‌ها تبدیل شده‌اند، در مطالعات حقوقی، کاربردی فراوان یافته‌اند. مدرسان زیادی از روش موردی به صورت انحصاری استفاده می‌کنند؛ حتی زمانی که دیگر روش‌های آموزش، اهداف آموزشی را بهتر متحقق می‌کنند؛ این محققان یادآور می‌شوند که در استفاده از این دو روش باید دستورالعمل‌هایی را به کارگرفت که برای نمونه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- از روش گفتگوی سقراطی و موردی برای اهداف مناسب استفاده کنید.

- در استفاده از مباحث سقراطی، مسلط باشید.

- با دانشجویان، امرانه و اهانت‌آمیز رفتار نکنید و آنها را شرمسار نسازید.

آنان همچنین از روش بحث سخن گفته‌اند؛ بحث نیز، روشی است که در دانشکده‌های آموزش حقوق تاحدودی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ حتی در دروسی که در آموزش آنها تاحد زیادی از دو روش پیشین

بازی‌های جدید، انگیزه بیشتری در دانشجویان برای مشارکت در فعالیت‌های کلاس درس ایجاد می‌کنند و شرایطی خوشایندتر را در کلاس درس پدید می‌آورند. در همین بررسی برای تعیین آثار روش‌های فعال در مقایسه با روش سخنرانی، آزمایشی ترتیب داده شد که طی آن، دانشجویان در کلاس‌های درس متفاوت شرکت و سپس با شرکت در یک مصاحبه به شرح تجارب خود اقدام کردند. دانشجویانی که با آنها راجع به تجاربشان مصاحبه شد، طی مصاحبه‌ای که ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول می‌انجامید و شامل تعدادی پرسش استاندارد بود، شرکت کردند؛ آنان بدین پرسش‌ها پاسخ می‌گفتند: روش‌های فعال یادگیری را که از پیش استفاده می‌کرده‌اند چه ویژگی‌هایی داشتند؟؛ بازی‌ها چگونه بر کلاس آنها تأثیر نهاده‌اند؟؛ چه احساسی درباره کاربرد بازی‌ها در کلاس دارند؟؛ چه تفاوتی میان کاربرد روش بازی‌ها با روش سخنرانی دیده‌اند؟ و مزایا و معایب استفاده از بازی‌ها را در کلاس چه می‌دانند؟

نتایج این بررسی در مجموع نشان داد که مدرسان، نسبت به استادان دانشگاه به میزان بیشتری از راهبردهای یادگیری فعال مانند کار گروهی، ایفای نقش یا بازی‌ها استفاده می‌کردند. هر دو گروه نشان دادند که شخصیت، بزرگ‌ترین عامل تعیین‌کننده روش تدریس بود و در عین حال، آزمون و خطا برای استادان و نظارت و راهنمایی برای مدرسان، محور اصلی اقدام‌های آموزشی محسوب می‌شد. دانشجویان به صورت مثبت به فعالیت‌های یادگیری جدید و فعال که جایگزین سخنرانی شده بودند، پاسخ دادند و یادگیری بیشتری از خود نشان می‌دادند، وقت آنها هدر نمی‌رفت؛ فعالیت درسی برای آنها لذت‌بخش بود و اهداف آنها متحقق می‌شد و از استادان می‌خواستند که به میزان بیشتری از چنین فعالیت‌هایی استفاده کنند؛ همچنین، باید اشاره کرد طراحی و اجرای بازی در کلاس بر روش بازی‌ها توسط دانشجویان تأثیر می‌نهد و عواملی مانند ایجاد اهداف و مقاصد روشن، هماهنگ کردن سطوح مشکل بازی با میزان توانایی دانشجویان، مواردی مهم

به‌عنوان یک مواجهه پیچیده از تجربیات انسانی می‌نگرد. از شیوه بحث کردن در جریان تدریس استفاده می‌شود تا درک موضوع‌های پیچیده، عمیق شود و به‌طبع، اقدام‌های بعدی را نیز بهبودمی‌بخشد؛ این الگو، نگرش نسبت به تدریس را در مطالعات مربوط، تغییرمی‌دهد و در مقایسه با تمرکز بر عناصر فردی تدریس، مدرسان را با هدف نگرستن به تدریس به‌عنوان یک فرایند کلی به‌چالش می‌کشد؛ به‌علاوه، برای هدایت تفکر استادان پیش، حین و پس از تدریس چارچوبی ارائه می‌کند. دیز از برخی کاربردهای این الگو در چندین موقعیت دیگر یاد می‌کند که از جمله می‌توان به: فرایند بازنگری گروهی تدریس، برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشکده و تهیه دستورالعمل‌های مربوط به استفاده از این الگو برای اثربخشی بیشتر روش تدریس یادکرد [۲۹]. وی بر این باور است که الگوی مذاکره‌ای تدریس، دارای آثار و پیامدهایی مناسب‌تر در مقایسه با روش سخنرانی است؛ بر همین اساس تأکید می‌کند:

در صورتی که بتوانیم باید از سخنرانی صرف نظر کنیم. یکی از رایج‌ترین اشتباه‌های استادان، استفاده همیشگی از سخنرانی است. متأسفانه سخنرانی‌ها بخش غیرقابل اجتناب و ضروری هر فعالیت تحصیلی هستند. گرچه، سخنرانی‌ها نباید به‌لزام، خسته‌کننده و غیراثربخش باشند؛ زیرا در بسیاری از کشورها، سخنرانی‌روش عمده آموزش حقوق است (در مقایسه با آمریکا) اما در عمل، این اتفاق می‌افتد، به‌خصوص که در بسیاری از موارد به دلایل اقتصادی از این روش استفاده می‌شود [۲۹].

۱۳. روش‌های تدریس مدیریت پروژه تحقیق و توسعه بین‌المللی: دیوجک و کوکک^۲ در مطالعه خود «روش‌های تدریس مدیریت پروژه تحقیق و توسعه بین‌المللی» را بررسی کرده‌اند؛ این پژوهش، مطالعه‌ای موردی راجع به تدریس مدیریت پروژه در دو محیط یادگیری متفاوت است [۳۰]. در این پژوهش، دو پارادایم عمده که دوره‌های درسی بر مبنای آنها

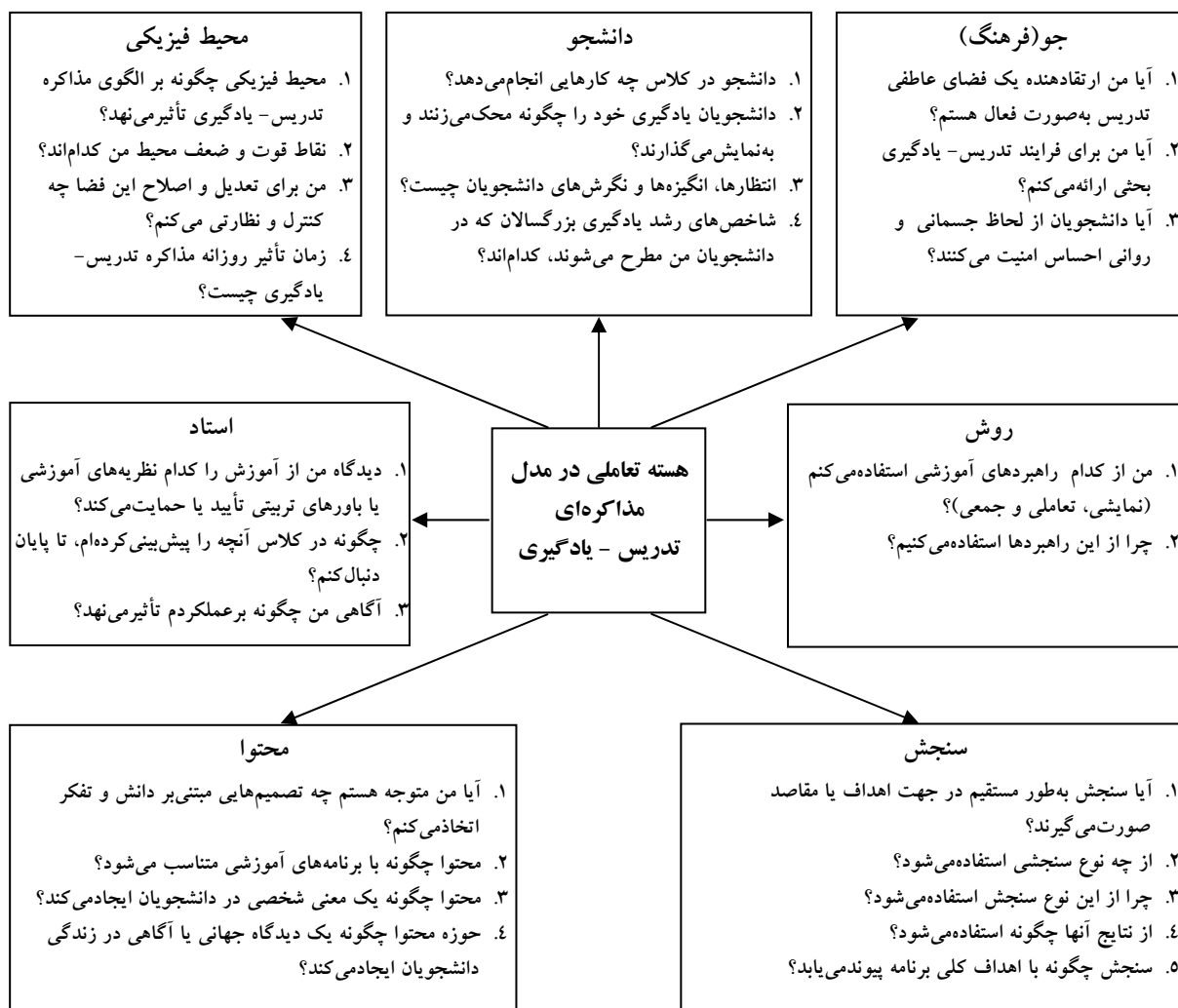
به‌صورت رایج استفاده می‌شود؛ ما معتقدیم لازم است که از این روش بیشتر استفاده شود. این روش، چندان به دو روش پیشین شباهت ندارد و در آن، نظرها، عقاید و تجربیات دانشجویان، همانند درک و فهم آنها از متون درسی، ارزشمند است. «بحث»، نوعی ارتباط مکالمه‌ای دو طرفه میان استاد و دانشجو و تعامل مستقیم میان دانشجویان است. تجربیات حاصل از حضور و فعالیت در گروه‌های کاربرد این روش که برخاسته از ادراک‌های موقعیتی محسوب می‌شوند، نشان می‌دهند که در استفاده از بحث به‌عنوان فعالیت کانونی، باید نکاتی رعایت شوند؛ این نکات را می‌توان برای به‌کارگیری در کلاس درس بدین شرح بیان کرد: بحث را برای اهداف مناسب آن استفاده کنید، پرسش‌های مؤثر پرسید، دانشجویان را به پرسیدن تشویق کنید، کلاس را تاحدی آزادانه نگاه‌دارید، به مشارکت دانشجویان بپردازید، با دلیل به اشتباه‌های دانشجویان پاسخ دهید، عقایدتان را برای خودتان حفظ کنید، خیلی زیاد صحبت نکنید و اجازه‌دهید بحث خیلی طولانی شود، زمانی که بحث رو به پایان است اعلام کنید، محیطی مساعد برای بحث ایجاد کنید و به دانشجویان زمان بدهید تا درباره پرسش‌های مطرح شده فکر کنند.

۱۲. الگوی مذاکره‌ای تدریس: دیز^۱ در پژوهش خود درباره «الگوی مذاکره‌ای تدریس دانشگاهی»، بر این موضوع تأکید کرده که تدریس دانشگاهی، فعالیتی پیچیده است که ممکن است فهم آن، مشکل باشد [۲۹] (نمودار ۱). تفکرهای استاد، یکی از ابزارهای فهم، درک پیچیدگی‌های مربوط به یادگیری و تدریس است. الگوی مذاکره‌ای تدریس - یادگیری چارچوبی برای هدایت تدریس و تفکر راجع به آن فراهم می‌کند؛ این پژوهش، مؤلفه‌های الگویی را ترسیم می‌کند و طی مطالعه‌ای موردی، کاربرد آن را نشان می‌دهد؛ این الگوی تفکر، استاد را تشویق می‌کند که به تدریس به‌صورت یک امر کلی (سیستم) بنگرد؛ همچنین، الگوی مذاکره‌ای برای تشویق آن نوع ارتباطی طراحی شده است که به تدریس

2 . Divjak, B. & Kuvec, S. K.

1 . Dees, D. M

تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟



نمودار ۱. مدل مذاکره‌ای تدریس - یادگیری

فایده‌دارد. پارادایم دوم، شامل تعریف بسیار روشن نتایج یادگیری است؛ به‌منظور تعیین نتایج یادگیری برای دروس دوره دکتری و فوق لیسانس، از طبقه‌بندی بلوم استفاده شد و اهداف مورد نظر با نتایج یادگیری حاصل از کل برنامه که تحقیق‌محور بود، انطباق داده شد؛ نتایج در قالب شش سطح حیطة شناختی طبقه‌بندی بلوم دسته‌بندی شدند. نتایج یادگیری (اهداف) براساس نسخه جدید سطوح مورد نظر (به‌یادآوردن، فهم، به‌کار بستن، تحلیل، ارزشیابی و آفرینش) عبارت بودند از: درک نقش و فنون مدیریت پروژه در علم و توسعه و فهم و شاخصه‌های تحقیق علمی (خطرهای پروژه علمی، اهمیت ابتکارهای محققان و بین‌المللی بودن آن)، فهم و کاربرد روش‌های مدیریت پروژه برای کاربست و

طراحی می‌شوند، تبیین می‌شوند؛ هر دو پارادایم در موقعیت‌های واقعی یادگیری مباحث مربوط، اثربخش هستند. مطالعه‌کنندگان حرفه‌ای در برنامه‌های یادگیری مادام‌العمر و دانشجویان فوق لیسانس، مخاطبان این دوره محسوب می‌شوند و در اینجا تکیه بر تدریس مدیریت پروژه تحقیق است؛ در آغاز، دو پارادایم مورد نظر برای تدریس مدیریت پروژه تعریف شدند که با پیش‌فرض‌هایی متفاوت به سراغ آموزش و تدریس می‌روند؛ این پیش‌فرض‌ها در پارادایم اول عبارت‌اند از: ۱. اثربخش‌ترین یادگیری در قالب کار در محیط واقعی صورت می‌گیرد و ۲. تدریس برای دانشجویان اگر براساس آنچه استادان به آن، متعهد شده‌اند و نیز دانشجویان درباره آن پرسش دارند تنظیم شود، بیشتر

۲. تدریس و یادگیری با پشتیبانی فناوری اطلاعات و ارتباطات که فناوری در آن به‌طور عمده به‌منظور بهبود روش‌های تدریس سنتی استفاده می‌شود. استفاده از فناوری شامل «ارائه‌ها (پاورپوینت)، برنامه‌های ارزشیابی، ایمیل و فهرست‌های ارسال و فورיום» می‌شود.

۳. یادگیری ترکیبی که ترکیبی از تدریس سنتی در کلاس و تدریس از طریق فناوری را با خود دارد؛ در این راهبرد، استفاده از فناوری شامل سیستم‌های مدیریت یادگیری، آموزش مبتنی بر وب و رایانه و ویدئو کنفرانس‌هاست.

۴. یادگیری تمام وقت که تدریس و یادگیری به‌طور عمده از طریق فناوری انجام می‌شود و تدریس چهره‌به‌چهره (سخنرانی) وجود ندارد؛ استفاده از فناوری در این راهبرد به‌گونه‌ای استفاده می‌شود که درس (برنامه‌ها و کارگاه‌ها) از طریق اینترنت ارائه می‌شوند و ویدئو کنفرانس‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند.

بر پایه دو پارادایم تعریف‌شده، دو دوره درسی در حوزه مدیریت پروژه اجرا شدند: یکی به شکل رسمی و دیگری در یک محیط یادگیری غیررسمی؛ هر دوی آنها مجهز به میزان قابل توجهی، پشتیبانی فناوری اطلاعات و ارتباطات و به‌خصوص برخط طراحی شده بودند. مشخص شد که در هر دو محیط، دانشجویان به‌صورت فعالانه قدر فعالیت‌ها را می‌دانستند و به آنها دسترسی داشتند؛ حتی اگر انگیزه‌شان برای انجام مجموعه‌ای از وظایف به‌طور کامل، متفاوت باشد. تأکید ویژه بر رشد مهارت‌های کلی و نیز کار گروهی است و در این جنبه، هر دو گروه به تشویق اولیه از سوی استاد، نیازمند بودند. معرفی یادگیری الکترونیکی براساس اهداف مورد نظر، انجام شد. رضایت دانشجویان و رشد شخصی آنها به‌صورت منظم ارزیابی شد؛ به‌علاوه، امکان برنامه‌ریزی کار جمعی بین‌المللی، طی دوره درسی مدیریت پروژه بین‌المللی با تعریف مطالعه‌ای در سطح دکتری وجود داشت؛ در چنین شرایطی، دانشجویان تجربیاتی دست اول در مهارت‌هایی که مهم‌اند،

مدیریت پروژه‌های تحقیق و توسعه؛ تحلیل و تعیین معیارهای موفقیت پروژه در هر مرحله از چرخه پروژه، انطباق، طراحی و ارائه مؤلفه‌های عمده در کاربست پروژه تحقیق و توسعه و تسلط بر واژه‌شناسی آن، رشد مهارت‌های کار گروهی و نیز توسعه مهارت‌های رهبری و مهارت‌های جزئی ضروری برای مستندسازی مدیریت پروژه و ارزشیابی پروژه‌های تحقیق و توسعه درخصوص کاربست روش‌های مدیریت پروژه و نیز با توجه به ارتباط علمی تحقیق مطرح شده.

درعین حال، برای یادگیری اثربخش از طریق فعالیت‌های زندگی واقعی نیز برنامه‌ریزی شد. کار گروهی در یک پروژه واقعی زندگی حقیقی، ابزار تدریسی مهم است، چراکه گروه‌ها به‌عنوان تیم کار می‌کنند و هر یک، ایده‌های پروژه‌ای وابسته به حوزه ویژه‌ای از علایق حرفه‌ای خود را دارند؛ در آغاز، گروه‌ها براساس موضوع تحقیق دانشجویان شکل می‌گیرند. در این پژوهش، چندین نوع فعالیت کاری گروهی معرفی شدند که قابل دسترس بودند و این امکان را فراهم می‌کردند که موضوع پروژه به‌درستی شناسایی و تدوین شود؛ همچنین امکان پشتیبانی فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تدریس و یادگیری مدیریت پروژه فراهم شد؛ هدف این اقدام، معرفی فناوری جدید در تدریس و یادگیری مدیریت پروژه بود. به‌طور کلی، یادگیری و تدریس الکترونیکی را می‌توان به‌عنوان نوعی فرایند یادگیری و تدریس تعریف کرد که به‌وسیله فناوری اطلاعات و ارتباطات تقویت شده است؛ این روش از جمع‌آوری، تحلیل و کاربست اطلاعات به‌صورت شایسته حمایت می‌کند و شامل روش‌های متنوع تدریس است؛ از جمله مدیریت اطلاعات، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری جمعی؛ در این پژوهش، چهار راهبرد یادگیری الکترونیکی تشخیص داده شد:

۱. تدریس چهره‌به‌چهره که تدریس کلاسی آن به‌طور عمده با سخنرانی، همراه است و از فناوری به‌استثنای مواردی مانند پردازش متن برای آمادگی تدریس استفاده نمی‌شود.

دانشجویان این دوره به دانش‌ها و روش‌هایی نیاز دارند که از این طریق به‌سادگی و با اطمینان به آنها دست‌می‌یابند. اصول مورد نظر وی برای بهسازی روش سخنرانی به شرح زیرند:

۱. محیطی غیررسمی (خودمانی)، کلاس را جذاب‌تر می‌کند؛ در این خصوص، فناوری هم بی‌تأثیر نیست.
 ۲. به دانشجویان و عقاید آنها باید احترام گذاشت (حتی اگر اعتباری در کار نباشد).
 ۳. درس هر مرحله را به‌صورتی مؤثر و مفید سازماندهی کنید. از جدول‌ها، خلاصه مطالب و وسایل کمک‌آموزشی بهره‌برید.
 ۴. مشکلات را آسان کنید؛ به‌ویژه مفاهیم پیچیده را به زبان ساده بیان کنید.
 ۵. دانشجویان را در فعالیت‌های فوق برنامه آنها کمک کنید؛ آنها به حمایت شما ارجح می‌گذارند.
 ۶. از پیشرفت‌های حرفه‌ای خود در کار و آموزش، بهره‌مند شوید و کارگاه‌های آموزشی تشکیل دهید.
 ۷. بسیار حرفه‌ای عمل کنید و اعتماد به نفس دانشجویان را مورد توجه قرار دهید.
 ۸. از معارف بین رشته‌ای به نحو احسن، بهره‌مند شوید و در این زمینه از سایر استادان، مددجویید.
 ۹. توفیق‌های خود را اعلام کنید و به بهانه آنها جشن بگیرید؛ در عین حال، هرگز اشتباه دانشجویان را به‌رخشان‌نکشید.
 ۱۰. یادگیری را با عمل تجربه کنید. توجه داشته باشید که محفوظات، جای معلومات را نمی‌گیرند.
- ورجاوند بیان می‌کند که این روش را با این ویژگی‌ها، چندین سال در دانشگاه‌های مختلف به‌کار گرفته و با استادان همکار خود درباره آن بحث کرده و از توفیق آن در عرصه آموزش اطمینان حاصل کرده است [۳۱]؛ بر این اساس، او به استادان رشته اقتصاد به‌طور خاص و به استادان سایر رشته‌های علوم انسانی به‌طور عام، به‌کارگیری روش سخنرانی اصلاح‌شده را توصیه کرده است.

کسب کردند؛ مانند همکاری بین‌المللی، درک تفاوت‌های فرهنگی و...؛ همچنین می‌توان از طریق روش‌های یادگیری الکترونیکی آنها را بدین کار توانمند کرد؛ در مجموع، براساس نتایج حاصل می‌توان گفت که هر یک از دو پارادایم مورد استفاده قادرند به تحقق هدف‌هایی خاص کمک‌کنند ولی کوشش آنها برای تحقق هدف‌ها متفاوت است؛ بنابراین در استفاده از پارادایم‌های تدریس باید به هدف‌های مورد نظر توجه داشت. فارغ از هدف‌های آموزش، شواهدی می‌توان ارائه کرد که از همه پارادایم‌های تدریس در جای خود دفاع کنند.

۱۴. تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی: *ورجاوند*^۱ به طراحی الگویی برای آموزش اقتصاد اقدام کرده است [۳۱]. وی با اتکا به تجربه آموزشی خود در آمریکا و با توجه به شرایط خاص جوامع کنونی و نوع گرایش جوانان به تحصیلات دانشگاهی و همچنین با عنایت به وضعیت دانشگاه‌هایی که جلب نظر دانشجویان برای آنها، حائز اهمیت است، الگوی خود را تدوین کرده است. ایشان اعتقاد دارد که نظام آموزش دانشگاهی باید خود را نسبت به نوع تأثیری که روی دانشجویان برجای می‌گذارد، مسئول بداند و بر این اساس، باید نسبت به نوع روش تدریس استادان خود، حساس باشد؛ زیرا روش تدریس می‌تواند بر انگیزه دانشجویان اثرگذار و حتی آنان را نسبت به حضور در دانشگاه و به ماندن در آن به اتخاذ موضع وادار کند. وی اعتقاد دارد که بمباران دانشجویان با نظریه‌ها و فرضیه‌های خشک و غیرعملی، آنان را نسبت به یادگیری این علوم بی‌رغبت می‌کند؛ خاصه اینکه آنها از نسل گذشته باهوش‌تر بوده، شرایط جامعه و محیط کار نیز از آنها انتظارهای عملی بیشتری دارد؛ همچنین، *ورجاوند* بر این باور است که می‌توان و باید در آموزش اقتصاد با رعایت اصول ده‌گانه به بهسازی روش سخنرانی اقدام کرد [۳۱]؛ اما در حال از نظر وی، آموزش اقتصاد در دوره کارشناسی باید با استفاده از روش‌های آموزش مستقیم، به‌خصوص سخنرانی، دنبال شود، زیرا

1. Varjavand, R.

بحث و نتیجه گیری

آیا می‌توان روش، الگو یا راهبردی برای تدریس توصیه کرد؟

بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که در استفاده از روش‌های تدریس، لازم است متغیرهایی متعدد، مورد توجه قرار گیرند. هفت مورد از این متغیرهای مؤثر را می‌توان به این شرح معرفی کرد: هدف‌های آموزش، موضوع آموزش، زمان آموزش، وضعیت مخاطبان، سطح (مقطع) آموزش، موقعیت آموزش و امکانات آموزش؛ گرچه متغیرهایی دیگر نیز می‌توان مطرح کرد که بر موفقیت روش‌های تدریس تأثیر دارند، آنچه بیان شد دارای نقش اساسی است. به خصوص در میان متغیرهای یاد شده، موضوع و سطح آموزش حائز توجهی ویژه است. در خصوص موضوع آموزش، رشته‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم و تربیت دبیر و در خصوص سطح، دو دوره تحصیلات کاردانی و کارشناسی و تحصیلات تکمیلی (براساس نظام آموزش عالی ایران) می‌توانند مبنای جمع‌بندی نتایج باشند.

۱. آنچه از بررسی موارد مطرح شده می‌توان دریافت، آن است که «هیچ روش مشخصی برای تدریس موضوعی خاص در دوره تحصیلی معینی قابل دفاع‌تر از روش دیگر نیست». همچنین می‌توان این نکته را بر آن مدعا افزود که: «هیچ‌گاه نمی‌توان شاهد به‌کارگیری یکسان یک روش تدریس توسط دو استاد یا توسط یک استاد در دو مکان یا زمان بود»؛ به عبارت دیگر، روش تدریس در بردارنده تعامل‌های خاص استاد و دانشجو در شرایط آموزشی است و این تعامل‌ها، چنان ویژه‌اند که هرگز به‌طور عینی تکرار نمی‌شوند؛ البته، در دنیای فرضی و در سطح کلی می‌توان از تکرار این تعامل‌ها سخن گفت و برای آنها انواعی از روش تدریس را پیشنهاد کرد ولی، در دنیای واقعی نمی‌توان شاهد تکرار شرایط بود و بنابراین، نمی‌توان انتظار داشت که یادآوری روش‌های تدریس مدون شده، راهنمایی کامل برای عمل فراهم کند؛ پس برای اقدام به تدریس چه باید کرد؟

۲. بررسی نتایج تحقیق‌های انجام شده نشان می‌دهند که برخی «راهنمایی‌ها» برای تدریس در محیط‌های دانشگاهی وجود دارند که اگر از سوی استادان «ادراک» شوند و سپس برای عمل در هر موقعیت «بازبینی» شوند، می‌توانند در فرایند واقعی تدریس، مبنای «ساختن» نوع خاصی از تدریس «متناسب» با شرایط قرار گیرند؛ آشنایی با این راهنماها فقط برای کسانی مفید خواهد بود که از ویژگی‌های پایه برای «معلمی کردن» بهره‌مند باشند که عمده‌ترین آنها «قابلیت تولید روش براساس دانش» است. «قابلیت تولید روش براساس دانش» در خصوص عمل «معلمی کردن» به معنای بهره‌مندی از توان‌های چندگانه برای بازآفرینی دانش، خلق ساختارهای انسجام‌آفرین و خلق روش‌ها و فنون عمل است که از مجموعه آنها را می‌توان «تدریس دانش‌پژوهانه» یاد کرد؛ وقتی می‌توان شاهد چنین رخدادی بود که قابلیت‌های حامی آن به‌فعلیت رسیده باشند؛ این قابلیت‌ها را می‌توان بدین شرح معرفی کرد: تفکر انتقادی، تفکر ترکیبی، خطرپذیری، حساسیت، دانش، تجربه عملی در موضوع و تسلط بر خویشتن؛ بنابراین، «معلمی کردن» با خاص بودن و خودبودن همراه است و به هر میزان، تمایز بیشتر شود، اثرگذاری افزون می‌شود؛ در این نگاه به «معلمی کردن»، پرهیز از توصیه برای نوعی از بودن (استفاده از روش تدریس خاص) در سرلوحه افکار و اعمال قرار می‌گیرد و آنچه دنبال می‌شود، کمک برای کسب اطلاع از گونه‌های متعدد عمل معلمی است (دانش پژوهی) و آن هم برای افزایش دانش پایه، نه تبعیت به‌منظور فراهم کردن الگوی عمل.

۳. هر استادی برای معلمی کردن به آگاهی از نحوه عمل دیگران نیاز دارد تا دانش لازم برای تولید نحوه عمل خویش را فراهم کند؛ بر همین پایه، باید تأکید کرد که دانایی درباره تدریس، شرط لازم معلمی کردن است؛ این دانایی هم از طریق آگاهی از عمل دیگران کسب می‌شود (الگوگیری) و هم از طریق آگاهی از عمل خود (تأمل) که با ثبت و نگهداری تجارب عمل خویش و تأمل بر آنها به دست می‌آید؛ در شناخت عمل دیگران

بدون لحاظ کردن «هزینه دستیابی به هدف‌ها»، هیچ یک از آنها بر دیگری ترجیح ندارند (جدول ۱).

براساس این دیدگاه، طیفی از راهبردهای تدریس شکل می‌گیرد که در یک سوی آن، راهبرد مستقیم و در سوی دیگر، راهبرد غیرمستقیم قرار می‌گیرد؛ در میانه این دو قطب، انواعی از راهبردها معنای یابند که میزانی از مستقیم یا غیرمستقیم بودن را با خود دارند و به تناسب ترکیب، به سوی یکی از دو قطب مشارکت‌کننده در فرایند تدریس، گرایش می‌یابند. در طبقه‌بندی کلی از میان شانزده راهبرد معرفی شده، در میانه دو قطب «راهبرد کاملاً مستقیم» و «راهبرد کاملاً غیرمستقیم»، چهارده راهبرد دیده می‌شوند که در چهار مورد، نقش غالب «استاد» و در چهار مورد، نقش غالب «دانشجو» دیده می‌شود؛ در شش راهبرد باقی‌مانده، ترکیب به‌طور تقریبی، مساوی (متعادل) نقش استاد و دانشجو حاکم است؛ در این دسته از راهبردها نیز اگر به جایگاه هریک از مراحل تدریس توجه شود، سه راهبرد دیده می‌شود که در آنها نقش اساسی را استاد برعهده دارد و در سه راهبرد، نقش اساسی برعهده دانشجو است؛ بر همین اساس، راهبردهای تدریس در طیفی، مرتب شده‌اند که در دو قطب آن، راهبرد کاملاً مستقیم و راهبرد کاملاً غیرمستقیم قرار گرفته‌اند (جدول ۱).

شانزده راهبرد مورد بحث، فقط می‌تواند برای «فهم» فرایند تدریس به کار گرفته شود؛ این طبقه‌بندی، فرصتی ایجاد می‌کند تا نقش‌های انسانی فرایند تدریس با وضوحی بیشتر دیده شوند و مانع این برداشت شوند که یکی از دو طرف به نبود دیگری چشم‌پدوزد. راهبردهای یادشده در عین حال نشان می‌دهند که در هریک از مراحل تدریس، آغاز اقدام‌ها با کدام یک از مشارکت‌کنندگان تدریس است؛ براساس این طبقه‌بندی، ممکن است گفته شود که چهار روش اول از سوی تدریس مستقیم برای دوره‌های تحصیلی کاردانی و چهار راهبرد آخر برای دوره‌های دکترا مناسب‌ترند؛ اما همواره یک مدرس دانشگاهی می‌داند که «هدف» و «زمان» دو متغیری هستند که در ارزیابی مناسب‌ت راهبرد، نقش جدی دارند؛

نیز نباید به دوردست‌ها چشم‌دوخت؛ در اطراف هر استاد و معلمی، ده‌ها تجربه معلمی کردن موجود است که همچون بسیاری دیگر از خزاین خاموش، نامکشوف مانده‌اند؛ چه کسی همت می‌کند که به این اکتشاف سخت، تن‌بسپارد و خود را در تجربه آنان شریک گرداند؟

۴. کسی می‌تواند به معلم شدن دیگران کمک کند که خود به استادی رسیده باشد اما آیا همه آنان که در کار تربیت مدرسان آینده (در همه سطوح از آموزگاری تا استادی) نقش ایفای کنند، ابتدا از «استادی» خویش اطمینان یافته‌اند؟ آیا آنان آنچه را بر زبان می‌آورند، در عمل خویش آشکار می‌سازند؟ آیا آنان برای کسب آگاهی از تجارب معلمی کردن، به مطالعه اقدام می‌کنند، به گفتگوی با دیگران (دانشجویان و همکاران) می‌نشینند، به ثبت تجارب خویش می‌پردازند و به تأمل در آنها همت می‌گمارند؟ آیا آنان از تبلور معلمی کردن خویش در نظر مخاطبان آگاه‌اند؟ آیا آنان برای گسترش تجربه معلمی خود هزینه می‌کنند و به آن مبادرت می‌ورزند؟

۵. اگر معلمی کردن، تعاملی میان استاد و دانشجو قلمداد شود که به گونه‌ای «آغاز» می‌شود، به شکلی «استمرار» می‌یابد، به طریقی «اثربخش» می‌شود و به شیوه‌ای «خاتمه» می‌یابد، پس می‌توان از تعامل دو شخص شریک در تدریس، طی چهار مرحله سخن به میان آورد: ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخش ساختن ارتباط و ارزشیابی و اتمام ارتباط؛ در هریک از این مراحل، یکی از این اشخاص ممکن است دارای نقش برجسته (غالب) باشد یا هر دو دارای نقش برابر (متعادل). براساس اینکه چه نقشی هریک از اشخاص مشارکت‌کننده در هریک از مراحل تدریس داشته باشند، شقوقی مختلف از تدریس قابل‌بازشناسی هستند که از آنها می‌توان برای توصیف اعمال تدریسی استادان در عرصه واقعی تدریس استفاده کرد و نام «راهبرد تدریس» بر آنها نهاد؛ اما تأکید می‌شود که بدون عنایت به «موقعیت تعامل»، «هدف‌های مورد نظر» و

جدول ۱. راهبردهای تدریس حاصل ترکیب نقش افراد مشارکت‌کننده در مراحل تدریس

راهبرد	ایجاد ارتباط	استمرار ارتباط	اثربخشی ارتباط	ارزشیابی ارتباط	نقش غالب
۱	استاد	استاد	استاد	استاد	استاد
۲	استاد	استاد	استاد	دانشجو	استاد
۳	استاد	استاد	دانشجو	استاد	استاد
۴	استاد	دانشجو	استاد	استاد	استاد
۵	دانشجو	استاد	استاد	استاد	استاد
۶	استاد	دانشجو	دانشجو	استاد- دانشجو	استاد- دانشجو
۷	استاد	دانشجو	استاد	دانشجو	استاد- دانشجو
۸	استاد	استاد	دانشجو	دانشجو	استاد- دانشجو
۹	دانشجو	دانشجو	استاد	استاد	دانشجو- استاد
۱۰	دانشجو	استاد	دانشجو	استاد	دانشجو- استاد
۱۱	دانشجو	استاد	استاد	دانشجو	دانشجو- استاد
۱۲	استاد	دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو
۱۳	دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو	دانشجو
۱۴	دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو
۱۵	دانشجو	دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو
۱۶	دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو

با توسل به دانش، بیاموزند و بیاموزانند و از این طریق به خود و دیگران کمک‌کنند تا تحلیل‌گرانی نقاد و عمل‌کنندگانی، فکور باشند و به آنچه ویژه آنان و قابل عرضه به همگان است، افتخار کنند.

با وجود این موضوع، اگر گذر از وضع استادمحور (که با تدریس مستقیم آمیخته و شواهدی برای دفاع از آن وجود دارد) و دستیابی به وضع دانشجومحور (که با تدریس غیرمستقیم معنا می‌یابد؛ هرچند که شواهدی برای مقابله با آن می‌توان یافت) در دوره‌های دانشگاهی، مطلوب قلمداد می‌شود، طی مراحل زیر پیشنهاد می‌کنیم:

۱. تلاش برای بهسازی راهبردهای مستقیم رایج در تدریس از طریق ترویج راهبردهای چهارگانه «استادمحور» (راهبردهای شماره ۲ تا ۵) در دوره کارشناسی انجام گیرد.

۲. تلاش برای تغییر راهبردهای تدریس رایج در دوره تحصیلات تکمیلی و ترویج راهبردهای مشارکتی

پس کدام راهبرد مناسب است؟ در پاسخ می‌توان به وضوح از تعیین تکلیف این پرسش در موقعیت خاص سخن به میان آورد که مبتنی بر اصول مختلف (چه ثابت و چه متغیر) به انجام می‌رسد و تصمیمی را شکل می‌دهد.

بر اساس تحلیلی که از راهبردهای تدریس ارائه شد و با عنایت به چالش‌های تدریس رشته‌های مختلف تحصیلی، می‌توان گفت که «تدریس مؤثر» از طریق توسل به موقعیت، هدف‌ها و هزینه‌ها شناسایی می‌شود. هریک از راهبردهای تدریس از حیث «میزان کمکی» که با صرف هزینه‌ای خاص به تحقق انواعی از هدف‌ها در موقعیت خاصی می‌کند، می‌تواند مدافعی داشته باشد؛ بنابراین، مناسب‌تر، آن است که استادان در عمل خویش و در آموزش دیگران از بلاعارض جلوه‌دادن راهبرد یا راهبردهایی پرهیز کنند و به جای آن به گزارش صادقانه راهبردها و تبیین متفکرانه دستاوردهای آنها پردازند. آنان نیاز دارند تا روش‌ها و فنون «تولید روش مناسب» را

10. Klauer, K. J. (1985) "Framework for theory of Teaching and Teacher", *Education*, 1, 5-17.
11. Robertson, E. (1987): "Teaching and Related Activities" in M.J. Dunkin (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Pergamon. p. 15-18.
12. Johnson, D.W. and R.T. Johnson (2000): *Cooperative Learning Methods: a Meta Analysis*, Retrieved July 2000, www.clcrc.com/pajes/CI-methods. Htmal.
13. Amidon, E. and Hunter, E. (1967): *Improving Teaching: The Analysis of Classroom Verbal Interaction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
14. Jackson, P. W. (1986): *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
15. ولف، ریچارد (۱۳۷۱): *ارزشیابی آموزشی*؛ ترجمه علیرضا کیامنش؛ تهران: نشر دانشگاهی.
16. موسی پور، نعمت‌ا... (۱۳۸۳): «مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن»، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*؛ سال اول، ش ۱.
17. De Nave, K.M. & Heppner, M. J. (1997): "Role Play Simulations: the Assessment of an Active Learning Technique and Comparisons with Traditional Lectures", *Innovative Higher Education*, Vol. 21, No. 3, spring.
18. Admiral, W. & Wobbles, T. & Pilot, A. (1999): "College Teaching in Legal Education: Teaching Method, Students Time-on –Task & Achievement", *Research in Higher Education*, Vol. 40, No. 6.
19. Parkinson, M. G. & Ekachai, P. K. (2002): "The Socratic Method in the Introductory PR Course: an Alternative Pedagogy", *Public Relations Review*, Vol. 28, June, P.167-174.
20. Panitz, T. & Christman, D. (2003): "Collaborative Learning", In Jame J. Frest and Kevin Kinser, *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*, Sapt Barbara: ABC-CLIO.
- استاددانشجو (راهبردهای شماره ۶ تا ۱۱) به‌خصوص راهبردهای ۶ تا ۸ در این دوره انجام شود.
۳. تلاش برای ایجاد شرایط به‌کارگیری راهبردهای «دانشجو محور» در دوره تحصیلات تکمیلی، ابتدا در دوره دکتری و سپس در دوره کارشناسی ارشد (راهبردهای شماره ۱۲ تا ۱۵) به‌عمل‌آید.

منابع

۱. مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۸): *الگوی مطلوب آموزش علوم انسانی*؛ تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۲. گیج، ان. ال (۱۳۷۴): *مبانی علمی هنر تدریس*؛ ترجمه محمود مهرمحمدی؛ تهران: مدرسه.
۳. براون، جورج (۱۳۷۲): *تدریس خرد*؛ ترجمه علی رووف؛ تهران: مدرسه.
4. Eisner, Eliot (1985): *Educational Imagination*, New York: Mc Milan.
۵. جویس، ب.، م. ویل و ا. کالهن (۱۳۸۲): *الگوهای تدریس*؛ ترجمه محمدرضا بهرنگی؛ ج ۳، تهران: کمال تربیت.
۶. شعبانی، حسن (۱۳۸۱): *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*؛ تهران: سمت.
۷. فنسترماخر، گری (۱۳۹۰): *رویکردهای تدریس*؛ ترجمه احمدرضا نصر و همکاران؛ تهران: مهرویستا.
۸. باقری، خسرو (۱۳۸۷): *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی*؛ تهران: مرکز پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی.
9. Wittroc, M. C. (1988) (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition). New York: Mc Millan.

- 27.Kumar, R. & Lightener, R. (2007): "Games as an Affirmative Classroom Teaching: Perceptions of Corporate Trainers", *International Journal of Teaching in Higher Education*, Vol. 19, No. 1, P. 53-63.
- 28.Stuckey, R. & etal. (2007): *Best Practices for Legal Education*, U.S.A.: The Clinical Legal Education.
- 29.Dees, D. M. (2007): "A Transactional Model of College Teaching", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 19, No.2 (130).
- 30.Divjak, B. & Kukec, S. K. (2008): "Teaching methods for international R&D project management", *Pavlinska 2*, University of Zagreb, Faculty of Organization and Informations, Croatia.
- 31.Varjavand, R. (2008): *A New Paradigm For Successful Teaching of Principles of Economics*, Shahid Beheshti University: Faculty Of Education & Psychology.
- 21.Ksakul, N. T. (2004): " The Effects of Audio- Lingual Teaching Method on The Freshman Students Lisining and Speaking Skills at South –East Asia University", South –East Asia University.
- 22.Wang, Y. (2004). Pursuing cross-cultural graduate education: A multifaceted investigation. *International Education*, 33 (2), 52-72.
- 23.Custer, I. & Vila, N. (2006): "A Comparison of Marketing Teaching Methods in North American and European Universities", *Marketing Intelligence and Planning*, Vol.24, Issue. 4.
- 24.Cline S. C. (2006): "Classroom Voting in Mathematics", *Mathematics Teacher*, Vol. 100, No. 2.
- ۲۵.فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۶)؛ «انسان‌شناسی را چرا و چگونه تدریس کنیم؟» در:
www.farhangshenasi.com/persian
- ۲۶.فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۶)؛ «مباحثه روشی برای تدریس در دانشگاه» در:
www.farhangshenasi.com/persian