

این پژوهش با هدف دستیابی به رویکردی در آموزش علوم انسانی، به بررسی شیوه‌های تدریس مؤثر در علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران پرداخته است. برای این منظور چگونگی آموزش استادان بزرگ علوم انسانی و اجتماعی در ایران واکاوی شده است. برای دستیابی به چگونگی آموزش این استادان بزرگ از روشی غیرمستقیم در پژوهش بهره گرفته شد: تجارب زیسته استادان کنونی علوم انسانی از حضور در کلاس آن استادان بزرگ در قالب خاطرات آنان بازنمایی گردید. در این بازنمایی از راهبرد پدیدارشناسی تفسیری بهره گرفته شد. مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند، انتخاب شدند و فرآیند گردآوری داده‌ها به روش مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. بر مبنای نتایج تحقیق، اساتید مذکور در کار تدریس خود، دو گونه راهبرد داشته‌اند: راهبرد ساختاری (کلاس درس منظم و مشارکتی) و راهبرد فرایندی (آموزش در سه گام آموزنده، کاربردی و انتقادی). این راهبردها برای رسیدن به آرمان‌هایی مانند یادگیری دانش نظری، توان تحلیل و نقادی، و برخوردار شدن شاگردان از منش آکادمیک بوده است. اجرای این راهبرد تدریس خود نیازمند برخورداری استاد از دو ویژگی است: دانش منسجم و روزآمد و کم‌نظیر، و مهارت اجتماعی بالا در تعامل با شاگردان.

■ واژگان کلیدی:

فلسفه شخصی تدریس، علوم انسانی، دانشگاه، آرمان‌های آموزش، راهبردهای آموزش، فلسفه شخصی

راهبرد تعاملی - توضیحی در آموزش علوم انسانی

افسانه رحیم‌زاده

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان
afsaneh.rahimzade@gmail.com

کیوان بلندهمتان

استادیار دانشگاه کردستان
k.bolandhematan@uok.ac.ir

جمال سلیمی

دانشیار دانشگاه کردستان
J.salimi@uok.ac.ir

مقدمه

گرچه هدف از دانشگاه را در گام نخست، گسترش مرزهای دانش از طریق پژوهش می‌دانند ولی آموزش دانش کشف‌شده نیز همیشه از بنیادی‌ترین هدف‌های دانشگاه بوده است. (مورس و مورای^۱، ۲۰۰۵) این هدف دوم، آموزش دانش کنونی، هم به شکوفایی آدمی می‌انجامد (خورسندی طاسکوه و لیاقتدار، ۱۳۸۷ و آراسته، ۱۳۸۴) و هم مهم‌ترین شیوهی تربیت نیروی انسانی برای دیگر بخش‌های جامعه است (فیوضات، ۱۳۸۲) و هم به رشد فرهنگ جامعه کمک می‌کند. (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۲) علوم انسانی نیز از این قاعده مستثنی نیست و هر آنچه درباره کلیت دانشگاه گفته شد درباره دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی نیز راست است. (خورشیدی و پیشگاهی، ۱۳۹۱) با این همه، آنچه آموزش علوم انسانی و اجتماعی را چالش‌برانگیز می‌کند، وابستگی آن به بافتار است و تأثیرپذیری آن از فرهنگی که آموزگار/استاد و شاگردان در آن زندگی می‌کنند.

۱۰۸

مسئله

می‌توان گفت که «بشر چونان بشر» از دیگر جانداران جدا است. این بدان معنا است که یک گوهر پیشینی مشترک (یک ساختار سرشتین همسان یا دسته‌ای از توانمندی‌ها و امکان‌ها مانند اندیشه به اندیشیدن، فهم آموزه‌های اخلاقی، آفرینش قانون‌ها و هنجارها، توان سنجشگری، ارزیابی دستوری) در نژاد بشر هست که او را از دیگر باشندگان جدا می‌سازد. (پایا، ۱۳۹۴) همین هم‌سرشتی است که بشر را به یکدیگر پیوند داده و مردمان را برای هم فهم‌پذیر می‌گرداند. امکان درس‌آموزی از آموزه‌های دیگر فرهنگ‌ها هم بر پایه همین هم‌سرشتی، شدنی است. (پایا، ۱۳۸۸) شناخت این گوهر مشترک امکان دانش را فراهم می‌آورد چراکه آنچه درباره گروهی (در هر زیستگاهی) راست باشد درباره دیگر مردمان نیز (مشروط به پاره‌ای شرط‌ها) راست خواهد بود. (پایا، ۱۳۹۴) علوم انسانی - اجتماعی به این دسته از شناخت‌های منسجم درباره بشر و کنش‌های او گفته می‌شود. ولی چون بشر و کنش‌های او در بافتارهای زمانی - مکانی و در بستر فرهنگ‌ها صورت می‌گیرد، همین سبب می‌شود که چالش‌های بسیاری در جوامع گوناگون بر سر علوم اجتماعی - انسانی وجود داشته باشد؛ از جمله: چالش‌های محیطی و بومی، چالش‌های زبانی، چالش‌های سیاسی و ایدئولوژیک، چالش‌های نهادی و فرهنگ دانشگاهی، چالش‌های

جمعیتی، چالش‌های جنسیتی، چالش‌های انگیزشی، چالش‌های معرفتی. (فاضلی، ۱۳۹۴) در ایران نیز از دیرباز درباره این چالش‌های علوم انسانی بحث شده است. نگاهی به تباریابی انقلاب فرهنگی در ایران (زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۶) میزان حساسیت روشنفکران ایرانی را نسبت به چالش‌ها نشان می‌دهد. در گذر زمان تلاش‌های بسیار برای رویارویی با چالش‌ها پیشنهاد شده است. در سال‌های اخیر نیز برخی راهکارها و پیشنهادها در جهت بهبود وضع علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران ارائه شده است. برای نمونه باور بر آن است که ما نیازمند (۱) تجدیدنظر اساسی در دروس علوم انسانی از نظر محتوایی بوده؛ و برای این کار نیازمند (۲) روزآمد کردن سرفصل دروس رشته‌ها هستیم. افزون بر این (۳) پژوهش در این رشته‌ها باید جدی گرفته شود و از همان دوره کارشناسی آغاز شود. (۴) در گزینش استادان این رشته‌ها دقت بیشتری باید شود و (۵) کارگاه‌های روش تدریس به‌صورت مداوم برای آنان برگزار شود و (۶) در ارزیابی آنان از روش‌های موثری بهره گرفته شود. (نک: مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۴) با این همه، در این میان، نکته کلیدی این بازسازی، مغفول ماندن پرسشی بنیادی است: رهیافت‌های مناسب آموزش در علوم انسانی - اجتماعی چیست؟ چگونه می‌توان علوم اجتماعی - انسانی را در دانشگاه‌های ایران به شاگردان سپرد و آنان را با آنها آشنا و در آنها کارآزموده ساخت؟ بدون در دست داشتن پاسخ این پرسش، برگزاری کارگاه روش تدریس یا تلاش برای ارزیابی استادان علوم انسانی - اجتماعی راه به جایی نخواهد برد. همچنان که تغییر در محتوا نیز بدون در اختیار داشتن شیوه‌ها و رهیافت‌های براننده آموزشی تأثیری در بهبود علوم انسانی - اجتماعی نخواهد داشت.

آموزش، کنشی از پیش‌برنامه‌ریزی شده است برای آنکه شاگرد چیزی را یاد بگیرد. (دیردن^۱، ۱۹۶۷) این یادگیری، همان‌گونه که دیردن می‌گوید و بسیاری از ما آن را تجربه کرده‌ایم، بدان معنا است که کسی محتوایی را بفهمد و به یاد بسپارد. با این همه، یکی از بدفهمی‌های بزرگی که ممکن است استادان تازه‌کار با آن روبرو شوند، همسان‌پنداری آموزش با یادگیری است و واگذار کردن کلاس به شاگرد و انداختن بار مسئولیت به دوش شاگرد. در آموزش، کوششی دوسویه نیاز است که یک سوی آن آموزگار یا استاد است و سوی دیگر آن، شاگرد. هم شاگرد مسئول است (در توجه و تلاش برای فهم) هم استاد یا آموزگار در ارائه محتوا و روشی براننده آن محتوا و به‌ویژه، اطمینان از یادگیری

شاگرد باید پاسخگو باشد. (مور^۱، ۱۹۸۲) کنش‌ها و واکنش‌های این دو بر سر موضوع و محتوای آموزشی تعیین‌گر میزان موفقیت در آموزش است. نکته آن است که رویکرد و روش آموزش هم به این محتوا بستگی دارد هم به ویژگی‌های فرهنگی - روان‌شناختی یاددهنده و یادگیرنده.

در این میان، مسئولیت استاد در آموزش دانشگاهی از دیرباز کانون نگاه به دانشگاه بوده است. نه تنها در پیشینه فرهنگی ما ایرانیان، برای نمونه در دیدگاه‌های غزالی یا ابن‌خلدون یا سعدی، مسئولیت استاد در آموزش بسیار برجسته بوده (نک. رفیعی، ۱۳۹۲)؛ که در دیگر جاها نیز چنین است و هنوز استاد مرجعیت و مسئولیت خود را دارد. هنوز هم یکی از نیرومندترین سنت‌های دانشگاهی جهان، سنت آکسبریج^۲ است که دانشگاه را جایی برای آموزش به شاگردان و پروراندن آنان می‌دید. آموزش، در این نگاه، پیشه‌ای ورجاوند است و کاری پیامبرگونه. این سنت ریشه در فرهنگ دینی داشته و بر بالیدگی اخلاقی شاگردان از راه برنامه درسی آزادی‌خواهانه پافشاری می‌کند. آکسفورد و کمبریج در پی «تربیت» و نه «مهارت‌آموزی» بودند. به ورزیدگی حرفه‌ای نمی‌پرداختند و بیشتر در پی تربیت دانشجویان از راه پیوند نزدیک و یکدله استاد و شاگرد بودند؛ آموزشی فردی‌شده را می‌پسندیدند و خودفرمانی سیاسی و خودگردانی آکادمیک را آرمان خودگردانه بودند. این سنت که کسانی همچون توماس آرنولد و جان هنری نیومن چارچوب‌های نظری آن را ریختار بستند، در دیگر دانشگاه‌ها هم رخنه کرد و بسیاری از دانشگاه‌های دیگر بدان گراییدند. (مک‌فارلن^۳، ۲۰۰۷: ۳۶-۳۵ و بلندهمتان و محمدی، ۱۳۹۴) تکیه این سنت، بر آموزش مناسب به‌عنوان زیرساخت پژوهش است و نشانگان این گرایش را امروزه در توجه روزافزون شماری از دانشگاه‌های برتر به آموزش می‌توان دید. این چرخش دید، به‌ویژه از دهه ۱۹۹۰ میلادی به این‌سو، در آمریکا و بریتانیا دیده می‌شود. (بویر، ۱۹۹۰؛ مک‌فارلن، ۲۰۰۷؛ مارینکویچ^۴، ۲۰۰۷ و نیکلاس^۵، ۲۰۰۲)

به هر روی؛ یکی از پایه‌های اساسی نظام‌های آموزشی که در امر آموزش و پرورش باید مورد توجه قرار گیرد، شیوه آموزش است. هر روش آموزش برای خود ویژگی و کارایی خاص خود را دارد و این ماهیت و محتوای آموزشی است که جایگاه به‌کارگیری هر روش

1. Moore
2. Oxbridge
3. Mcfarlane
4. Marincovich
5. Nicholls

آموزشی را برای استاد روشن می‌کند. (امیر تیموری، ۱۳۸۶) روش آموزش بخشی از رهیافت آموزش است و تلاش برای کشف رهیافت‌های آموزش مناسب در علوم انسانی از اهمیت دوچندانی برخوردار است. در مجموع می‌توان بر مبنای دیدگاه فنسترماخر و سولتیس^۱ (۲۰۰۴: ۷) گفت که در هر الگو یا رهیافت آموزشی پنج مؤلفه حضور دارد: روش آموزش، آگاهی از شاگردان، دانش استاد در زمینه درس، چگونگی روابط استاد و شاگرد، آرمان‌های استاد در آموزش.

پیش‌انگاشت بنیادی این پژوهش آن است که «تربیت، پرورش و آموزش این علوم انسانی و اجتماعی] به‌درستی صورت نمی‌گیرد و نهادهای آموزشی ایران شرایط، قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای تربیت متخصص در این رشته‌ها را ندارند. در نتیجه محققان و متخصصان لازم در این رشته‌ها پرورش نمی‌یابند و رشد نمی‌کنند». (فاضلی، ۱۳۹۴: ۶۰)

یکی از راه‌های رویارویی با این دشواره، دستیابی به رهیافت‌های موفق در آموزش این رشته‌ها است. از این‌رو، پژوهش کنونی در پی آن است که رهیافت یا رهیافت‌های موفق آموزش در علوم انسانی - اجتماعی را در بافت دانشگاه‌های ایران به‌دست آورد و برای این کار رویکردی غیرمستقیم را برگزیده است: می‌کوشد خاطره کسانی را که هم‌اینک اعضای هیئت علمی دانشگاه هستند (= استادان کنونی این رشته‌ها) از چگونگی‌های آموزش استادان برجسته و برتر خود در دانشگاه‌های ایران بازخوانی کند. منظور از استادان بزرگ کسانی هستند که به اذعان هیئت علمی مشارکت‌کننده، با آثار خود تأثیر بسیار در آن رشته تخصصی داشته و افزون بر آن، تأثیر عملی بسیار بر منش و نگرش دانشجویان خود در کلاس درس داشته‌اند. ملاک شناخت این استادان برتر همان برداشت عضو هیئت علمی و نگاه برآمده از خبرگی تربیتی^۲ او بود. هر استادی ممکن است در طول دوران دانشجویی خود، از موهبت حضور در کلاس استادان کاردانی برخوردار شده باشد که پس از سال‌ها هنوز خاطره کلاس‌های آنان در ذهن او مانده و هنوز هم بر آن است که آن استادان، استادانی بزرگ، ستودنی و نمونه بوده‌اند.

واکاوی این خاطرات از آن‌رو مهم است که همیشه آموزش بستگی بسیار با خاطرات و تجارب خود استاد دارد. خوب یا بد، این خاطرات نقشی ماندگار در شیوه‌های آموزشی خودِ مدرس دارند و چگونگی و چرایی آموزش را برای او روشن می‌سازند. این چرایی

1. Fenstermacher & Soltis
2. Educational Connoisseurship

و چگونگی آموزش، همان چیزی است که امروزه «فلسفه شخصی» در آموزش خوانده می‌شود. بسیاری از دانشگاه‌های جهان، پیش از پذیرش استاد، از او می‌خواهند که این فلسفه شخصی را بنویسد و «اهداف» خود را در آموزش در کلاس و چگونگی‌های رسیدن به آن را که همان «روش آموزش» است روشن سازند. این سبب می‌شود که ارزیابی آنان نیز آسان‌تر و دقیق‌تر انجام شود. (کاپولا^۱، ۲۰۰۴ و گراندمن^۲، ۲۰۰۶) فلسفه شخصی آموزش، به دیگر سخن، روایت و تصویری است که هر استاد از آموزش خود دارد. (پیترز^۳، ۲۰۰۹ و محمدی و دیگران، ۱۳۹۴) نکته آن است که این روایت و تصویر، بیشتر، متأثر از تجربه‌های خود استاد در دوران دانشجویی است و یادآوری‌های او از شیوه آموزش استنادی که نقشی ماندگار بر رشته و دانشجویان داشته‌اند. این می‌تواند به ما نشان دهد که آن استادان بزرگ چگونه با چالش‌های علوم انسانی - اجتماعی در بافت فرهنگ ایران و ساختار اداری دانشگاهی ایران رویارو می‌شدند و چگونه می‌توانستند در کار آموزش شاگردان ایرانی موفق باشند و بر آنان تأثیر بگذارند. این کار به‌گونه‌ای غیرمستقیم به اعضای هیئت علمی کنونی نشان خواهد داد که آن خاطرات را چگونه می‌توان بازسازی کرد تا دوباره همان نقش و اثر را از خود چشم داشته باشند.

روش پژوهش

فهم فلسفه شخصی انسان‌ها در آموزش یا هر امر دیگری، تنها با غور در باورهای بنیادی آنان درباره آموزش یا هر امر دیگری ممکن است. چنین پژوهش‌هایی از گذرگاه رویکرد کیفی، شدنی است. به‌ویژه اگر بخواهیم رویکردی غیرمستقیم را در این کار برگزینیم. در پژوهش کنونی نیز برای فهم ژرف دیدگاه‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان، بی‌واسطه و بدون محدود کردن آن دیدگاه‌ها در قالبی از پیش تعیین‌شده کار پیش رفت. پژوهش کیفی را پژوهشی استقرایی و در راستای کشف ویژگی‌هایی می‌دانند که یا پیش‌تر بدان پرداخته نشده یا در یک بافت بومی بررسی نشده و از این‌رو داده‌های جدید و نو را به‌دست خواهد داد. (اسکات و آشر^۴، ۲۰۱۱؛ کرسول^۵، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۲؛ هچ^۶، ۲۰۰۲؛

1. Copolla
2. Grundman
3. Peters
4. Scott & Usher
5. Creswell
6. Hatch

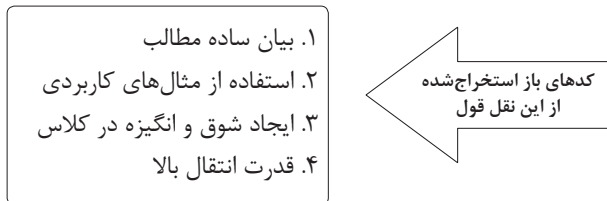
دونوگ و پانچ^۱، ۲۰۰۳؛ مارشال و راسمن^۲، ۱۹۹۹ و ماکسول^۳، ۱۹۹۶) برای رسیدن به این مقصود در این پژوهش از راهبرد پدیدارشناسی استفاده گردید که عبارت است از مطالعه پدیده‌ها از هر نوع و توصیف آنها با در نظر گرفتن نحوه بروز و تجلی آنها، قبل از هر گونه ارزش گذاری، تأویل و یا قضاوت ارزشی. (امامی سیگارودی و دیگران، ۱۳۹۱) پدیدارشناسی با دوری از داوری (هومن، ۱۳۹۰)، یا از بررسی «پیشینه پژوهش» دوری می‌کند (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۰؛ وجنار و اسوانسون^۴، ۲۰۰۷؛ هاید^۵، ۲۰۰۵ و والترز^۶، ۲۰۰۸) یا به صورت محدود از آن بهره می‌گیرد. (گینسبرگ و سیناکوره^۷، ۲۰۱۳؛ بهاری و گروزیر^۸، ۲۰۰۸ و بلندهمتان و محمدی، ۱۳۹۴)

به دلیل ماهیت غیرمستقیم کار، مشارکت کنندگان در این پژوهش اعضای هیئت علمی علوم انسانی و اجتماعی‌ای بودند که پیش‌تر، هنگامی که خود آنان دانشجوی بوده‌اند، در کلاس درس استادان بزرگ علوم انسانی حضور داشته‌اند. پژوهشگران در پی آن بودند که چگونگی‌های تدریس استادان بزرگ را بررسی کنند، چراکه آنان تأثیری ماندگار بر رشته خود و بر استادان کنونی داشته‌اند. همین تأثیر ماندگار نشان می‌دهد که آموزش آنان کارآمد و اثربخش بوده است. ۱۶ عضو هیئت علمی، از رشته‌های گوناگون علوم انسانی - اجتماعی، با نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر روش نمونه‌گیری معیار، انتخاب شدند. ملاک نمونه‌گیری آن بود که آیا آنان کلاس‌های درس استادانی را تجربه کرده‌اند که (۱) تأثیر بسیار بر منش و نگرش آنان داشته؛ و آیا این استادان تأثیرگذار، (۲) از نظر آثار علمی و پژوهشی نیز تأثیر بسیار بر رشته تخصصی خود داشته‌اند؟ نکته آنکه این مشارکت کنندگان همگی راهنمایی یا مشاوره تز دکتری آنان نیز با همان استادان بزرگ بوده است. این مشارکت کنندگان با یادآوری منش و روش کار استادان بزرگ به بازگویی خاطرات خود از استادان بزرگ می‌پرداختند و پژوهشگران می‌کوشیدند از دل این یادها، چگونگی‌های آموزش آنان را بازنمایی کنند. لازم به یادآوری است که بیشتر مشارکت کنندگان بیش از یک‌دهه سابقه تدریس در دانشگاه را داشتند و هر یک در رشته‌های گوناگونی تخصص داشتند (مانند

1. Donoghue & Punch
2. Marshall & RossMan
3. Maxwell
4. Wojnar & Swanson
5. Hyde
6. Walters
7. Ginsberg & Sinacore
8. Beharry & Crozier

اقتصاد، حسابداری، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت، حقوق، تربیت بدنی). برای گردآوری داده‌ها نیز از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌شونده در جریان مصاحبه با یک سؤال کلی و چند سؤال مرتبط با موضوع پژوهش مواجه می‌شد و بدون هیچ گونه محدودیتی، از نظر چارچوب فکری، تجارب زیسته و خاطرات خود را بیان می‌کرد تا پژوهشگران بتوانند بدون محدود کردن دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، جهان‌بینی‌ها و تجارب آنها را بررسی و واکاوی کنند. در جریان مصاحبه‌ها و با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، از ضبط صوت برای ثبت و ضبط داده‌ها استفاده شد و پس از پیاده‌شدن، به دست‌نوشته‌های متنی تبدیل شدند. پس از آن جهت اعتبار یافته‌ها، این متن در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار می‌گرفت تا از صحت آن اطمینان حاصل شود. برای تحلیل داده‌ها روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) اشتراوس به کار گرفته شد. باید یادآور شد که نام مقوله‌های ارائه‌شده نیز دقیقاً برگرفته از واژه‌هایی است که مشارکت‌کنندگان به کار برده‌اند که به آن کدهای طبیعی می‌گویند (کرسول، ۲۰۱۲) فرایند کدگذاری به قرار زیر بوده است:

استاد در کلاس مطالب را به زبان خیلی ساده بیان می‌کردند، مطالب مورد نظر را با مثال‌های کاربردی و ایجاد نشاط در کلاس توضیح می‌دادند که این زبان ساده و قدرت انتقال بالا در بیان مطالب دانشجویان را وادار به این می‌کرد که با دقت بیشتری در کلاس حضور داشته باشد و این ویژگی‌گیری مطالب را برای دانشجویان نسبت به کلاس‌های دیگر بیشتر می‌کرد.



نمودار ۱: چگونگی استخراج کدهای باز

یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها، کدگذاری آنها انجام گرفت. جدول زیر خلاصه‌ای از این کدگذاری را نشان می‌دهد:

جدول ۱: کدهای باز و محوری و منتخب

کد منتخب	کد محوری	کد باز
ویژگی‌های اساتید	دانش استاد	تسلط علمی، به‌روز بودن اطلاعات، استفاده از منابع مختلف، داشتن تفکر در مورد موضوعات مرتبط با رشته، توانایی علمی بالا، قدرت بیان و مهارت انتقال آن، شفاف‌سازی مطالب، ارائه مطالب علمی همراه با مثال، روزآمدی دانش و تجربه استاد، پاسخگو بودن استاد
	مهارت اجتماعی بالا	پذیرا بودن، مهربان بودن، اعتمادسازی، صمیمیت، برخورد با گشاده‌رویی
آمارهای آموزشی	انتظارات از دانشجو	یادگیری دانش نظری
		توان تحلیل و نقد
		برخورداری از منش آکادمیک
راهبردهای آموزشی	نظم	داشتن طرح درس، مدیریت زمان در کلاس، ایجاد رقابت هیجانی و سالم در کلاس، حفظ آراستگی
	مشارکت / گفتگو	گفتگو، ایجاد اشتیاق و انگیزه در کلاس، اشتیاق به گوش دادن و اظهارنظر کردن، مشارکت همه در مباحث، فعال بودن شاگردان در کلاس
	آموزنده / سخنرانی	آموزش عمیق موضوع، داشتن قدرت بیان بالا
	کاربست دانش	توانایی کاربردی کردن درس در اجتماع، به‌کارگیری دانش تئوری در دنیای عمل، داشتن خروجی علمی
	چالش‌برانگیزی انتقادی	گفتگو، طرح سؤال از زمینه موضوعی از طرف استاد، ایجاد درگیری ذهنی، بحث کردن به‌صورت انتقادی، معرفی منابع و مطالعه کردن و جدل کردن، شروع کلاس با پرسش و همراهی استاد با فراگیران، به‌کارگیری شیوه جدل سقراطی (پرسش و پاسخ)، آزادی در مباحث

۱۱۵

۱. ویژگی‌های استادان برتر

آموزش یکی از وظایف اصلی دانشگاه‌ها است و استادان از اجزای کلیدی فرایند آموزش‌اند. استاد می‌تواند نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب کلاس درس را به محیط غیر فعال و غیر جذاب تبدیل کند. (شعبانی، ۱۳۷۴) استادان برتر علوم انسانی ویژگی‌هایی داشته‌اند که هنوز پس از سال‌ها اثر آن را بر اندیشه و رفتار استادان کنونی (که زمانی خود شاگرد آن استادان برتر بوده‌اند) می‌توان دید. این ویژگی‌ها را در دو بخش می‌توان خلاصه کرد:

الف. دانش و توانایی علمی استاد

مشارکت‌کنندگان چنین بیان نموده‌اند که همه این اساتید صاحب تألیفات و آثار علمی بوده‌اند و در رشته تخصصی خود سرآمد بوده‌اند. برای نمونه یکی از اساتید در این باره

می‌گوید:

استاد برتر من کسی بود که در کلاس به بیان ایده‌های بسیار درخشانی در حوزه تخصصی خود می‌پرداخت و این نشان‌دهنده مطالعه بسیار زیاد ایشان در همان حوزه درسی مورد نظر بود. (ش ۴)

این نکته را دیگر مشارکت‌کنندگان (۲، ۶، ۹، ۱۱، ۱۵) نیز تأیید کرده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان در بازگویی ویژگی استاد برتر خود به این جمع‌بندی رسید که:

مدرس در بیان محتوای درسی در کلاس باید ابتدا خود (استاد) اون مطلب را درک کرده باشد تا بتواند آن را به شاگردانش منتقل کند و تا زمانی که مدرس مطلب را درک نکرده باشد و بر دانشی که تدریس می‌کند تسلط نداشته باشد بیان آن سخت است و در نهایت منجر به یادگیری اثربخش نمی‌شود. (ش ۲)

نکته قابل توجه در پژوهش آن بود که توانایی علمی اساتید برتر، روزآمد و متکی بر آخرین یافته‌های علمی بوده و این را به دانشجویان نیز توصیه کرده‌اند. برای نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

استاد برتر من در روش تدریس خود در کلاس همواره از فراوانی و تنوع اطلاعات می‌گفت و تأکید می‌کرد که ما همواره باید در این عصر که اطلاعات روز به روز تغییر می‌کنند، اهل مطالعه باشیم و از منابع اطلاع‌رسانی دیگر آگاهی کسب کنیم. (ش ۴)

ب. مهارت اجتماعی بالا

به‌نظر الیوت و گرشام^۱ (۱۹۹۳) مهارت‌های اجتماعی یکی از مهم‌ترین پیامدهای فرآیند آموزش است. رابطه استاد با دانشجو در محیط آموزشی از نوع روابط پیچیده انسانی است که عوامل گوناگونی در آن مؤثرند. این عوامل زائیده تفاوت‌های افراد از نظر ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌ها، شخصیت فردی و شرایط خانوادگی، موقعیت‌های مکانی و غیره است. (صفوی، ۱۳۸۵) به‌نظر یکی از مشارکت‌کنندگان:

آنچه اهمیت اساسی دارد همین برقراری ارتباط برای افزایش یادگیری و ارتقای کیفیت دانش است. برای این کار لازم است که فرد علاوه بر ارتباط کلاسی در محیط خارج از کلاس (در دفتر استاد) به برقراری ارتباط بپردازد و برای رفع نیازهای علمی خود باید در موضوعی درگیر بشه و این ارتباط باعث یادگیری عمیق‌تر و اثربخش‌تر خواهد بود. (ش ۱)

سیف (۱۳۸۸) در بررسی روش سخنرانی، با نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده، بر شور و شوق آموزگار، رفتار مطمئن و دوستانه او و گرمی و شوخ‌طبعی وی تأکید می‌کند. در گفتگو با مشارکت‌کنندگان آنان تأکید داشتند که استادان برتر چنین توانایی‌هایی داشته‌اند:

ب ۱. پذیرا و مهربان بودن (خوشروبی)

یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت:

استاد من همیشه می‌گفت و من هم اینو در دوران تحصیلم باهاشون تجربه کردم اینکه حوزه علوم انسانی می‌طلبه که بیشتر از سایر رشته‌ها با دانشجویان ارتباط صمیمی داشته باشی و این ارتباط نباید خشک و سخت‌گیرانه باشه و ارتباطی که این استاد با شاگردانش داشت یک ارتباط دوستانه و صمیمی و همراه با برخورد خیلی گشاده‌تر و منعطف‌تر بود و همراه با احترام بین استاد و دانشجو و در حین این صمیمیتی که ایجاد شده بود دانشجو احساس راحتی و آزادی بیشتری می‌کرد و این راحت بودن و آزادی برای اظهارنظر کردن باعث شده بود که حتی فعالیت‌های یادگیری شون تغییرکنه و میزان گیرایی شون بیشتر بشه چون در یک رابطه غیررسمی در مورد مسائل علمی به بحث می‌پرداختند. (ش ۱۰)

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین گفت:

توصیه‌ای که همیشه استاد به ما می‌کرد این بود که در روابط اجتماعی تون باید این قدر خوش برخورد و گشاده‌رو باشین که باعث جذب دانشجو بشین و از طریق این ارتباط به فعالیت‌های علمی بپردازین در واقع من اسم این کار رو «نشاط علمی» می‌ذارم. یعنی اینکه از طریق ارتباط دوستانه و همراه با مهربانی ایجاد شده به مسائل علمی و آموزشی بپردازیم و همچنین می‌توان به مسائل فردی شاگردان هم توجه داشت. (ش ۳)

این گفته یعنی ایجاد اشتیاق و انگیزه در کلاس را برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان

نیز تأیید کردند شماره (۱۶، ۸، ۷، ۶، ۲)

ب ۲. اعتمادسازی

اعتماد از جمله پدیده‌های اجتماعی است که در روابط و تعاملات انسانی نقشی حیاتی ایفا می‌کند. در جامعه کنونی نیز پیشرفت زمانی میسر خواهد بود که در تعاملات اجتماعی، اعتماد متقابل برقرار باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان می‌دارد:

استاد من همیشه می‌گفت در ارتباط بین استاد و دانشجو، محور اصلی ارتباط،

استاده، چون در درجه اول دانشجو به استاد به‌عنوان یک منبع غنی دانش نگاه می‌کند، زمانی که این حس در دانشجو نهادینه بشود و استاد از لحاظ علمی دانشجو رو دست کم نگیرد باعث شکل‌گیری یک اعتماد متقابل بین هر دو میشد (ش ۱۴) این نکته مورد تأیید مشارکت‌کنندگانی دیگر (ش ۵ و ۶) نیز بود.

ب ۳. صمیمیت (ارتباط دوستانه)

احساس نزدیکی به یکدیگر را همان گرمی و پذیرا بودن استاد پدید می‌آورد. صمیمیت به روابط گرم و دوستانه و خوشایند میان دو فرد گفته می‌شود که هر یک با احترام به دیگری و شخصیت و اندیشه و سلیقه او، می‌تواند دوستی همراه با او باشد. این یکی از ویژگی‌های استادان بزرگ علوم انسانی بوده است. برای نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین می‌گوید:

استاد یک ارتباط دوستانه و صمیمی و همراه با احترام با همه برقرار می‌کرد و این صمیمیت باعث احساس راحتی و آزادی بیشتر دانشجو در اظهار نظر کردن و درگیری بیشتر در فعالیت‌های یادگیری می‌شد. (ش ۱۰)

۲. آرمان‌های آموزش

هر استاد یا آموزگاری به هنگام آموزش، آرمان‌ها و آماج‌هایی را در اندیشه می‌پروراند. بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که استادان برتر، آرمان‌هایی مشترک داشته‌اند که می‌توان آن را در سه دسته زیر جای داد:

الف. یادگیری دانش نظری (توسعه دانش پایه)

در عصر مدرنیته و در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته مهم‌ترین هدف و رکن دانشگاه تولید علم است. یکی از استادان در این زمینه چنین بیان می‌دارد:

آرمان اصلی استاد از تدریس، یادگیری دانش بود وی در واقع بر این باور بود که قدرت فرد همان دانش فرد است. هدف از درس خواندن باید یادگیری باشد نه کسب نمره. (ش ۱۶)

به این نکته مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۱ و ۱۴) نیز اشاره داشتند.

کار فرد دانشگاهی چهار بعد دارد: کشف، انسجام‌بخشی، کاربست، آموزش. (بویور، ۱۹۹۰) هدف از آموزش آن است که دانشجویان با دانش نظری آشنا شده و آن را یاد بگیرند تا بتوانند در آینده خود در جایگاه یک فرد دانشگاهی به کشف دانش نو بپردازند.

این آرمان هر استادی از آموزش است.

ب. توان تحلیل و نقد

داده‌ها و اطلاعات دقیق و معتبر و تعبیر و تفسیر منطقی آنها، پایه تفکر انتقادی است. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین می‌گوید:

استادم می‌گفت آرمانی که من از تدریس کردن دارم یادگیری قدرت درک و فهمیدن مطلب درسی و سپس تحلیل و تفسیر کردن است. شاگردان باید یک متن مشخص را بخوانند و بعد از فهمیدن آن و مشخص کردن قواعد و اصول علمی بتوانند به تحلیل و توصیف و تفسیر آن بپردازند و بر اساس همین دانش بتوانند متن‌های دیگر را نیز تحلیل کنند. (ش ۱۳)

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گفت که:

استاد برجسته در خصوص اینکه دانشجو به هدفش که همان محقق و متفکر بار آوردن بود برسد، همیشه به آنها کتاب‌هایی را معرفی می‌کرد و در اختیار آنها می‌گذاشت و یکی از اهداف کلاسی او اهل تفکر بار آوردن بود که کتاب‌ها و مطالبی را که می‌خوانند درک کنند و در مورد آنها به تفکر بپردازند. (ش ۱۵)

این نکته مورد تأیید مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۱ و ۳ و ۱۲) نیز بود.

ج) برخورداری از منش آکادمیک

مهم‌ترین کاری که دانشگاه انجام می‌دهد شکل بخشیدن هویت تازه‌ای در فرد تحصیلکرده به نام هویت آکادمیک است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره استاد برتر خود چنین اظهارنظر می‌کند:

[شاگردان] جدا از درک مطلب و به کار بستن مباحث علمی باید می‌توانستند در مباحث کلاسی به طور فعال شرکت کنند و درحین یادگیری، تفکر حضور در جمع، قدرت تکلم و تحمل نظرات و دیدگاه‌های مختلف رو هم یاد گرفته و اخلاق آکادمیک داشته باشند. (ش ۳)

این نکته مورد تأیید برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان (ش ۱۳ و ۱۴) نیز بود.

۳. راهبردهای آموزش

با بررسی مصاحبه‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که برای رسیدن به آن آرمان‌ها، اساتید برتر همواره از پنج راهبرد مشخص در کار خود بهره می‌گرفته‌اند:

الف. راهبرد نظم

برای اجرای این راهبرد، استادان بزرگ دو روش داشته‌اند:

الف.۱. داشتن طرح درس

تهیه طرح درس (اینکه معلمان نقش خود را معین نمایند و بدانند که چه باید بکنند) که طراحی آموزشی یا درسنامه و... نیز نامیده می‌شود، یکی از مهارت‌های تدریس محسوب می‌گردد. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین اظهار می‌دارد:

استاد مورد نظر قبل از شروع کلاس (در جلسه اول) بر اساس ماده درسی، برای هر درس طرح درس تهیه کرده بودند و بیان می‌کردند که در هر جلسه می‌خواهیم چه کار کنیم و برای توضیح هر مطلب گام به گام پیش می‌رفت و در هر جلسه یادآوری می‌کرد که هدف ما این است و در حال حاضر فلان گام را طی می‌کنیم.

(ش ۳)

این نکته مورد تأیید برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان (ش ۲ و ۱۰) نیز بود. طرح درس در واقع به چگونگی سازمان دادن و ارائه مطالب به صورتی که دارای شکل منطقی بوده و بر اساس راه و روشی مناسب به شاگردان منتقل شود، می‌پردازد. (ملکی، ۱۳۹۲) مشخص بودن اهداف و طرح درس علاوه بر تسهیل در نحوه تدریس، باعث افزایش انگیزه دانشجویان برای حضور مرتب در کلاس، تعقیب مطالب، شرکت فعال در بحث‌ها و به‌طور کلی یادگیری بیشتر می‌گردد. (شمیت^۱، ۱۹۹۳)

الف.۲. مدیریت زمان در کلاس

وجود نظم و انضباط در کلاس و یا به‌عبارتی مدیریت کلاسی، جهت اثربخشی و کارایی و در نهایت بهره‌وری کار یک معلم بسیار مؤثر می‌باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین اظهار می‌دارد:

تجربه‌ای که من از استاد داشتم این بود که ایشان بیش از حد موقع‌شناس بودند و داشتن نظم و انضباط کاری در درجه اول ملاک برتری این استاد بود و توجه ویژه به مباحث درسی و پرهیز از حاشیه و پراکنده‌گویی مشخصه دیگر نظم و مدیریت زمان در کار این استاد بود و همچنین وقت کافی و لازم را برای انجام کارها و فعالیت‌های دانشجویی می‌گذاشت. (ش ۹)

این مطلب را بسیاری از مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳،

۱۵) نیز تأیید کردند که مهارت‌های مدیریت در کلاس، بنیاد موفقیت در تدریس است. ب. راهبرد مشارکتی - گفتگویی

در کلاس استادان برتر، «توجه به خود شاگردان و بیان مطالب به صورت شفاف باعث اشتیاق به گوش دادن در کلاس و همچنین توانایی اظهارنظر کردن در کلاس شده بود». (ش ۸ و ۱۶) یکی از اساتید در ارتباط با این مؤلفه چنین توضیح می‌دهد:

یکی از دلایل موفقیت استاد، به کارگیری سیاست درهای باز بود؛ به این معنا که استاد برتر من شیوه مدیریت کلاسش باز بود. از طریق جوّی صمیمی و همکارانه بین خود و شاگردان به آنها نوعی آزادی در مورد بیان موضوعات مختلف داده بود و این آزادی داشتن باعث توجه به علائق آنها و همچنین بحث کردن در کلاس بود و باعث ایجاد انگیزه در آنها و قدرت مباحثه شده بود. (ش ۱۴)

منظور از آزادی در آموزش نه آزادی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده به وارد شدن در بحث‌هایی بی‌ارتباط به موضوع، بلکه آزادی آنها در نقد و گسترش تفکر و افزودن اندیشه‌هایی در تداوم برنامه و با اهدافی مشترک با برنامه است. (فکوهی، ۱۳۷۸)

یکی از موارد تأثیرگذار در آموزش و یاددهی، ساختار فیزیکی کلاس و طرز نشستن استاد و شاگردان در کلاس است. باور بر این است که اگر استاد و دانشجویان در کلاس احساس راحتی و آزادی بیشتری داشته باشند و کلاس از حالت استاد - شاگردی خارج شود، احساس عمیق‌تری از برابری نسبت به هم دارند و فضای یادگیری بیشتر و بهتری را فراهم می‌کند. در این مورد یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان می‌دارد:

استاد من در کلاس و به هنگام تدریس می‌کوشید که کلاس را از حالت استاد - شاگردی بیرون آورد و دانشجویان به هنگام تدریس باید دور یک میز به حالت دایره‌ای می‌نشستند و باورش بر این بود که استاد نباید هیچ وقت روبروی دانشجویان بنشیند بلکه استاد باید در کنار شاگردانش باشد تا یادگیری مطلب عمیق‌تر شود. وی از این طریق یعنی نشستن به صورت دایره‌ای زمینه را برای بحث کردن فراهم می‌کرد. (ش ۱۱)

برای درس‌هایی که پایه و اساس آنها گفتگوهای کلاسی است، بهترین چیدمان به صورت U شکل است. در این حالت همه دانش‌آموزان مانند افرادی هستند که در روش چیدمان ردیفی در ردیف اول می‌نشستند. در این روش دانش‌آموزان با همدیگر و با معلم ارتباط چشمی دارند و همین مسئله موجب می‌شود تا بتوانند اطلاعات و ایده‌های

خود را با سایرین به اشتراک بگذارند.

استاد من در شیوه تدریس‌اش آنچه که برایش اولویت داشت مشارکت دانشجویان در کلاس بود. او فضایی برای مشارکت از طریق تشکیل گروه‌های کوچک و بحث کلاسی فراهم می‌کرد و در هر جلسه موضوع درس را در قالب یک سؤال مشترک جهت بحث در کلیه گروه‌ها ارائه می‌نمود و یا موضوع درسی مورد نظر را به چند بخش تقسیم می‌کرد و از شاگردان می‌خواست که هر گروه بخشی از درس را انتخاب و در مورد آن مطالعه کند و به بحث بپردازند و در پایان کلاس به ارائه نظرات خود بپردازند. (ش ۱۰)

مشارکت‌کننده بعدی بر این باور است که:

منش آکادمیک استاد من بود که باعث جذب من و مشارکت کردن در کلاسش شد. روش او براساس گفتگوی کلاسی و گروهی بود که به دو شیوه اجرائی می‌کرد. در شیوه نخست که در قالب گروه‌های کلاسی بود و به شکل U در کلاس می‌نشستند و در مورد مباحث کلاسی، گفتگو می‌کردند. او در پی ایجاد روحیه انتقادی در شاگردان بود. روش دوم این‌گونه بود که در کلاس پرسش و یا مسئله عنوان شده به صورت جمعی و کلاسی مورد بحث قرار می‌گرفت. (ش ۱۵)

نمونه دیگر از نحوه مشارکت شاگردان در کلاس این‌گونه است:

شیوه‌ای که استاد من برای مشارکت دادن شاگردان در کلاس به کار می‌گرفت تکنیک سؤال شاگرد از شاگرد بود. در این روش از شاگردان می‌خواست که هر کسی از سایر همکلاسی‌هاش یک یا چند سؤال از درس تدریس شده را مطرح کند و پاسخی که داده می‌شد به همراه همکلاسی‌هاش و معلم مورد بحث و بررسی قرار دهند. این روش جدای از مشارکت دادن همه در بحث باعث می‌شد که شاگردان به تعمق و تفکر بپردازند و خودشان را نیز ارزیابی کنند. (ش ۱۴)

پرسشگری به معنای پرسیدن سؤالات مناسب از خود و دیگران برای فهمیدن دقیق‌تر مطالب است. مشارکت‌کنندگان گوناگون (ش ۱، ۲، ۴، ۵، ۶) به پرسشگری در کلاس درس استادان برتر اشاره کردند. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار می‌دارد:

شناخت استاد از دانشجو می‌تونه از راه‌های زیادی باشه که به نظر من یکی از این راه‌ها میزان سؤال پرسیدن و چگونگی آن توسط شاگرد در حین تدریس است که این سؤال پرسیدن نشان می‌دهد که هم شاگرد اهل مطالعه هستش و هم

روحیه مشارکتی و بحث کردن در کلاس رو داره و این عاملی برای شناخت استاد از شاگرد خواهد بود. (ش ۴)

معلم با اجرای پرسش اولاً از میزان اطلاعات شاگردان کلاس آگاهی پیدا می کند ثانیاً آن را اساس اداره کلاس خویش قرار می دهد تا مطابق با سطح کلاس به ارائه مطالب بپردازد. همچنین نوع علاقه ها و استعدادها نیز در طول اداره کلاس ظاهر می شود که به نوبه خود کمک مؤثری برای تدریس است. (ملکی، ۱۳۹۲)

ج. راهبرد آموزنده

شکل تدریس این اساتید بر مبنای روش سخنرانی بوده است. یکی از اساتید در رابطه با این مؤلفه می گوید:

در روش سخنرانی، آن چیزی که به تدریس معنا می دهد و این ارتباط دو طرفه را تعمیق می بخشد میزان تسلط فرد بر موضوع است. در حوزه علوم انسانی مهم ترین مؤلفه برای تدریس، دانش فرد و همچنین مهارت تدریس که شامل توانایی ارتباط برقرار کردن، مهار کردن اضطراب و... است که استاد من همه اینها را داشت. (ش ۱)

سخنرانی کهن ترین و هنوز هم پرکاربردترین روش آموزش است و نماد برجسته آموزش مستقیم؛ که خود، اثربخش ترین راهبرد آموزشی است. (سیف، ۱۳۸۸) یکی از مشارکت کنندگان در این زمینه اظهار می دارد:

استاد در کلاس مطالب را به زبان خیلی ساده بیان می کردند، مطالب مورد نظر را با مثال های کاربردی و ایجاد نشاط در کلاس توضیح می دادند که این زبان ساده و قدرت انتقال بالا در بیان مطالب، دانشجو را وادار به این می کرد که با دقت بیشتری در کلاس حضور داشته باشد و این ویژگی، گیرایی مطالب را برای دانشجو نسبت به کلاس های دیگر بیشتر می کرد. (ش ۲)

این ویژگی را دیگر مشارکت کنندگان (ش ۷، ۸، ۱۰، ۱۲) هم تأیید کرده اند.

د. راهبرد کاربست دانش

یکی دیگر از راهبردهای آموزشی استادان برتر، کاربردی سازی دانش نظری است. این کاربردی سازی با تکیه بر بومی سازی علم برای حل مشکلات کشور و نشان دادن چگونگی به کارگیری علم است. یکی از اساتید در مورد دانش تخصصی استادش چنین می گوید:

استاد برترم همیشه در فکر بومی ساختن علم بود. او در کشورهای خارجی تحصیل کرده و تدریس می کرد، همواره در پی این بود که دانش و نظریاتی را که

نظریه‌پردازان غربی به زبان اولیه (لاتین) ارائه می‌کردند با توجه به شرایط کشور خودمون بومی‌سازی کند... (ش ۱۱)

نمونه این مهارت عملی به شرح زیر است:

مهارت اصلی استاد من در زمینه کاربردی کردن دانش در جامعه بود. نمونه کارهای عملی ایشون شرکت در آزمایشگاه‌های روان‌شناسی و ارتباط با مراجعه‌کنندگان و استفاده از دستگاه‌های خاص روان‌شناسی بود که به سنجش و بررسی متغیرهای مربوط می‌پرداخت و از دانشجویان هم می‌خواست که در حین یادگیری مباحث نظری، کار کردن با دستگاه‌ها و اصول روان‌شناسی را یاد بگیرند و برای کسب مهارت در این زمینه همواره به شاگردانش فعالیت‌هایی واگذار می‌کرد. (ش ۱۴)

این نکته مورد تأیید مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۱، ۳، ۵، ۹) نیز بود. مدرس دیگری در این مورد می‌افزاید:

استاد من بعد از ارائه دانش نظری از طریق تشکیل گروه‌های کوچک و مطرح کردن سؤال و یک فعالیت آموزشی، فضا را برای درگیری بیشتر در دانش مورد نظر فراهم می‌کرد و از شاگردانش می‌خواست هر آنچه را که در حوزه تربیت بدنی در قالب مباحث تنوریک یاد گرفته‌اند در قالب گروهی روی بچه‌های دانشکده انجام بدهند و نتیجه رو گزارش کنند. (ش ۱۰)

کارگاه‌ها، سمینارها و دیگر دوره‌های آموزشی رایج‌ترین شکل‌های برنامه‌های رشد هستند و هدف از برگزاری دوره‌های آموزشی، رشد توانایی‌ها و رفع نیازهای آموزشی و انجام فعالیت‌ها در دنیای واقعی است. بنابراین، آگاهی از نظرات، نیازها و ترجیحات دانشجویان برای طراحی دوره‌های آموزشی و تعیین موضوعات و اولویت‌های آموزشی ضروری است. (شتینرت^۱، ۲۰۰۵)

هـ. راهبرد چالش‌برانگیز انتقادی

ورمونت^۲ (۲۰۰۴) بر این باور است که افزایش و بهبود مهارت‌های تفکر دانشجویان و دانش‌آموزان باید یکی از ابعاد مورد توجه در فرآیند یاددهی - یادگیری باشد. در جهان امروز که با افزایش دانش روبرو هستیم، مسئله دانش اختصاصی کسب‌شده توسط فرد از اهمیت کمتری برخوردار است، زیرا آنچه به‌طور مشهود اهمیت بیشتری دارد این است

1. Steinert
2. Vermunt

که افراد ضمن فعالیت‌های فکری، مهارت‌هایی را به دست آورند که آنها را قادر به جذب و هضم دانش جدید ساخته و در ارزیابی اطلاعات فراوانی که در کار با آن روبرو هستند، یاری نماید. یکی از اساتید در ارتباط با این مؤلفه چنین اظهار نظر می‌کند:

استادم به دلیل کتاب خواندن زیاد و اهل مطالعه بودن همواره توصیه می‌کرد که اهل مطالعه باشید و در مورد مسائل به تفکر بپردازید و هدفش از تدریس کردن فهمیدن بود. فهمیدن هر آنچه که در ارتباط با زندگی روزمره ماست و بر زندگی ما تأثیر می‌گذارد. برای این کار شیوه‌اش این بود که می‌گفت اهل مطالعه باشید و می‌کوشید تا شاگردانش را درگیر در دنیای علم و کتاب کند و سپس به تفکر، تفسیر و تحلیل مباحث بپردازند. (ش ۴)

این گفته مورد تأیید برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان (ش ۱، ۳، ۸، ۱۰، ۱۵) قرار گرفته است. شماری از صاحب‌نظران مانند انیس^۱ (۲۰۰۹) بر این باورند که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌های متفکر باشد. تفکر انتقادی توانایی فکری ارزنده‌ای است که فراگیران از طریق آن می‌توانند شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادات مختلفی را که در زندگی روزمره با آن روبرو هستند، ارزشیابی کنند. در آموزش تفکر انتقادی، به فراگیران کمک می‌شود که ساختارهای فکری خود را اصلاح یا تعویض کنند؛ و آموزش تفکر انتقادی شامل برهم‌زدن عمدی تعادل است تا شاگردان بتوانند فرآیندهای فکری خود را اصلاح کرده یا دوباره بسازند. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد:

استاد من روال تدریسش به شکل کاملاً انتقادی بود. فضای انتقادی بحث این گونه بود که در ابتدای کلاس یک سؤال مطرح می‌کرد و از شاگردانش می‌خواست به صورت علمی و انتقادی پاسخ دهند و هر پاسخی که ارائه می‌دهید باید چه درست یا نادرست همراه با دلیل باشد و در راستای برخورداری از روحیه منتقد بودن باید توانایی بحث کردن رو هم یاد بگیرد. (ش ۱۲)

این موضوع نیز توسط مشارکت‌کنندگان دیگری هم مورد توجه قرار گرفت. (ش ۱، ۱۲، ۱۴) یکی از بهترین روش‌ها در این زمینه به کارگیری شیوه جدل سقراطی است؛ مهارتی که در آن معلم فراگیران خویش را مورد خطاب قرار می‌دهد و هر فراگیر نیز از معلم خود چیزهایی می‌پرسد و یا شاگردان یکدیگر را مورد خطاب قرار می‌دهند و

از یکدیگر چیزی می‌پرسند. آنچه مهم است پرسش‌ها باید حساب شده، هدفدار و در مجموع فعالیتی را باعث گردند. (شعبانی، ۱۳۷۴)

یکی از مشارکت‌کنندگان در مورد شیوه جدل سقراطی چنین اظهار نظر می‌کند: استاد من به دلیل دانش تخصصی بالایی که داشت، شیوه کلاس خود را به صورت پرسش و پاسخ سقراطی پیش می‌برد و شیوه تدریسش به این شکل بود که وقتی می‌اومد سر کلاس اصلاً صحبت نمی‌کرد و می‌گفت دانشجو فقط سؤال می‌پرسد و استاد فقط جواب می‌دهد و در ادامه در مورد موضوع درسی بحث می‌شود. (ش ۱۴)

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمانی آموزشی - پژوهشی، دارای وظایف و کارکردهای متعددی از جمله آموزش، پژوهش، تولید دانش و فناوری جدید، ارائه راهبردهای تغییر اجتماعی و روبروایی فعال با تحولات جهانی هستند. موفقیت دانشگاه‌ها در انجام این وظایف ایجاب می‌کند که به‌طور پیوسته فرآیندهای کاری خود را بهبود بخشند. (هویدا، ۱۳۸۶) یکی از مهم‌ترین بخش‌هایی که همواره باید مورد بازنگری قرار گیرد، آموزش و رهیافت‌های آن است. این مسئله به‌ویژه در علوم انسانی - اجتماعی به دلیل ارتباط آن با بافت و زمینه، بسیار سرنوشت‌ساز است. هم استاد و هم شاگرد پیشینه فرهنگی خاص خود را دارند و در بافتار فرهنگی خاصی با هم تعامل دارند. پیشینه فرهنگی هر فرد متأثر از قومیت، پایگاه اقتصادی - اجتماعی، مذهب، زبان بومی، جنسیت، هویت‌ها و تجارب گروهی دیگر است و اینها بر آموزش کلاسی تأثیر می‌گذارند. (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۱۲۳) الوف و ابرسن ۲۰۰۴؛ فصول ۹ تا ۱۴) این زمینه و بافت، چه خانوادگی چه اجتماعی، تأثیر بسیار بر چگونگی‌های آموزش موضوعاتی دارد که خود به بررسی فرهنگ و اجتماع (= علوم اجتماعی - انسانی) می‌پردازد.

در آموزش، که هنوز هم از مهم‌ترین دغدغه‌های مراکز آموزش عالی و اعضای هیئت علمی است، باید روش آموزش به‌روز گردیده و از استراتژی‌ها و روش‌های جدیدی در تدریس استفاده شود. (جلاس و راسلین، ۲۰۱۰) برای نمونه امروزه باور بر آن است که باید بر قدرت تفکر و اندیشیدن شاگردان پافشاری شود نه بر انباشت ذهن و تقویت حافظه. (لیاقت‌دار و دیگران، ۱۳۸۲) چراکه جامعه امروز به افراد اندیشمند و خلاق نیاز

داشته و تغییر روش‌های آموزش بیش از پیش ضرورت دارد. (آرگلدو و برادلی^۱، ۱۹۹۶ و بایراکتار^۲، ۲۰۱۱) نکته آن است که تغییر روش آموزش به تنهایی ممکن نیست، چراکه روش آموزش در چارچوب رویکرد آموزش معنا می‌یابد. آموزگار یا استاد نخست باید رویکرد آموزش را دریابد: روش آموزش، آگاهی از شاگردان، دانش استاد در زمینه درس، چگونگی روابط استاد و شاگرد، آرمان‌های استاد در آموزش. (فنسترمایر و سولتیس، ۲۰۰۴) در پژوهش کنونی، پژوهشگران در جستجوی الگوی آموزش در علوم انسانی - اجتماعی ایران، کوشیدند الگوی استادان برتر و بزرگ این رشته‌ها را بازنمایی کنند. برای رسیدن به این مقصود با استادان کنونی این رشته‌ها درباره تأثیر ماندگار استادان بزرگ و خاطره‌های استادان کنونی از کلاس درس استادان بزرگ به گفتگو نشستند تا به فهم چگونگی آموزش آنان و رویکرد آموزش ایشان برآیند. آنچه از این گفتگوها به دست آمد و کمابیش میان استادان بزرگ علوم انسانی - اجتماعی مشترک بوده است آن بود که: استادان بزرگ برخوردار از دو ویژگی بوده‌اند: دانش کم‌نظیر در رشته خود و توان ارتباطی بالا.

استادان بزرگ آرمان‌هایی داشته‌اند که آشکارا آن را در کلاس هم عنوان کرده‌اند. سه آرمان والای آنان را می‌توان این‌گونه برشمرد: یادگیری دانش نظری، برخورداری از توان تحلیل و نقادی، داشتن منش آکادمیک

استادان بزرگ راهبردهای ویژه‌ای در کلاس درس داشته‌اند. این راهبردها را در دو گروه می‌توان جای داد:

۱. فضای کلاس آنان همزمان هم برخوردار از نظم بوده و هم مشارکت. این را راهبرد ساختاری می‌توان نامید.

۲. راهبرد آنان برای آموزش، برداشتن سه گام بوده است: نخست، آموزش با روش سخنرانی؛ دوم، نشان دادن کاربردهای دانش نظری؛ سوم، نگاه انتقادی به دانش موجود یا وضعیت کنونی. البته این سه گام، به ترتیب نبوده و شگردهای استادان در برداشتن سه گام متفاوت بوده است. ممکن است کسی نخست نگاه انتقادی را داشته سپس دانش نظری و بعد از آن کاربردها؛ و ممکن است کسی دیگر، نخست دانش نظری را گفته باشد سپس نقد و کاربرد یا... .

1. Areglado & Bradley

2. Bayraktar

در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی برخی روش‌های آموزشی مانند سخنرانی را رویکرد مستقیم یا استادمحور؛ و برخی روش‌های دیگر مانند کار گروهی و یادگیری مشارکتی را رویکرد غیرمستقیم یا شاگردمحور می‌نامند. نظریه‌های رفتاری و شناختی بیشتر بر روش‌های مستقیم آموزش تکیه دارند. نه تنها اسکینر و آموزش برنامه‌ای او. (نک. موریس^۱، ۲۰۰۳ و موران و مالت^۲ ۲۰۰۴)، بلکه بلوم (نک. اندرسن^۳، ۲۰۰۳)، نظریه‌های پردازش شناختی (نک. اسلاوین، ۱۳۸۷) و آزوبل^۴ (۲۰۰۰) با بیش از چهل سال پژوهش در زمینه نظریه خود قوت این‌گونه آموزش را نشان دادند. پژوهشگران برجسته‌ای در سال‌های اخیر، «موثرترین و کارآمدترین» روش آموزش را آن می‌دانند که آموزگار یا استاد «اطلاعات، مهارت‌ها یا مفاهیم را به صورت مستقیم ارائه دهد». (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۲۵۷) برخلاف آنچه پنداشته می‌شود تحقیقات نشان داده است که «آموزش مستقیم می‌تواند برای رشد ادراکی نیز از [روش‌های معطوف به] اکتشاف موثرتر باشد». (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۲۵۷)

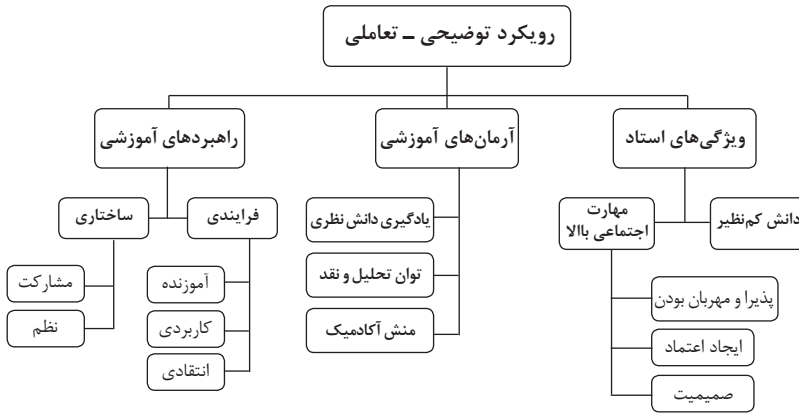
این به‌ویژه آنجا مهم است که سازه سن و سال شاگرد مدنظر قرار گیرد. یادآوری‌های فیلسوفان تربیتی در تحلیل دقیق مفهوم آموزش می‌تواند در این میان بسیار راهگشا باشد. برای نمونه پیترز (پیترز، ۱۹۷۲: ۵۶) در این باره یادآوری کرده است که در کودکی، کودک در کانون است چون بر پایه استانداردهای رشته نگران ساختارهای شناختی و آشناسازی او با ریختارهای اندیشه و هشیاری او هستیم. ولی در بزرگسالان و در دانشگاه این نگرانی نخواهد ماند و بیشتر تأکید بر دستورها و سنجه‌هایی است که در ریختارهای اندیشه است. نقیب‌زاده نیز چنین دیدگاهی دارد. در نگاه ایشان «اگر سخن بر سر یک کودک خردسال است باید جریان آموزش را با توجه به ویژگی‌های طبیعی و فردی او تا آنجا که ممکن است خوشایند ساخت. زیرا کودک، در اکنون زندگی می‌کند و نمی‌توان از او خواست که برای آینده، از اکنون بگذرد. از این‌رو کودک در مرکز و آموزنده و برنامه، پیرامون او است. ولی اگر سخن بر سر یک انسان بزرگسال است، بی‌شک بر او است که خود را با برنامه سازگار کند. یعنی به هر نسبت که سن او بیشتر گردد به همان نسبت از مرکز دور می‌شود و معلم و برنامه مرکزیت می‌یابد.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۹۸)

1. Morris
2. Moran & Malott
3. Anderson
4. Ausubel

اسلاوین (۱۳۸۷: ۲۵۸) بر پایه بسیاری از تحقیقات انجام شده در زمینه آموزش کارآمد «سیر توالی مراحل آموزش مستقیم کارآمد» را بیان اهداف یادگیری، مرور پیش نیازها، ارائه مطالب تازه، اجرای کاوشگرهای یادگیری، ارائه تمرین مستقل، ارزیابی عملکرد و تمرین با فاصله بر شمرده است. این با آنچه در این پژوهش به دست آمد همپوشانی بسیار دارد: استادان بر تر اهداف آموزش را به شاگردان گوشزد می کردند، بر راهبرد نظم (طرح درس و...) پافشاری می کردند و در راهبرد فرایندی با راهبرد آموزنده یا سخنرانی (ارائه مطالب تازه) و چالش برانگیزی و انتقاد (تراز بالای اجرای کاوشگرهای یادگیری) و کار بست (تراز بالای ارائه تمرین مستقل) کلاس را پیش می برده اند.

با این همه، شیوه آموزش آنان، با توجه به آنکه با دانشجویان تحصیلات تکمیلی سروکار داشته اند به سمت ترازهای بالای آن مراحل کشانده شده است و همین سبب شده که آنان در کلاس درس در کنار راهبرد نظم، راهبرد مشارکتی - گفتگویی را هم داشته باشند و این مشارکت آنان معطوف به پرورش توان تفکر انتقادی و برخورداری از منش آکادمیک بوده است. این سان، رویکرد آموزش استادان بزرگ توانسته است آموزش مستقیم را با رویکرد غیرمستقیم یا مشارکتی ترکیب کند و این کلاس آنان را متمایز کرده است. گفتنی است که فیلسوفان تربیتی کسانی مانند دیردن (۱۹۶۷: ۱۰۴) و مور (۱۹۸۲: ۱۷ و ۳۶) و فنسترماخر و سولتیس (۲۰۰۴: ۷۳) در بررسی آموزش بر آن اند که نباید بر یک رویکرد پافشرد؛ رویکردها را باید در خدمت یادگیری گرفت و به کار بست. نکته دیگر آنکه می توان در پی دستیابی به آماجها بود و برنامه و ساختار داشت ولی کلاس و آموزشگاه، شاد و باز و پُر جَسْت و خیز باشد. (نک. هیل، ۱۹۷۵: ۴) این را در کار استادان بزرگ می توان دید. امروزه رویکرد آموزش مستقیم را با نکات مثبت آموزش غیرمستقیم ترکیب کرده اند و یکی راهبردهای مهم را راهبرد «تعاملی - توضیحی» می دانند. همان گونه که میلر (۲۰۰۸: ۹۶۵) می گوید در این راهبرد، روشنگری های آموزگار/ استاد از راه سخنرانی بلند یا کوتاه (گاه همراه با نمایش متنی) و دیگر گام های مذکور در آموزش مستقیم، همراه می شود با پرسش و پاسخ های سقراطی و پرسش های بیشتر برای درگیر کردن شاگردان و گفتگوهای کلاسی میان استاد و شاگرد و یا شاگرد با دیگر شاگردان؛ و نیز نوشتن ایده و پرسشگری و سازماندهی ایده ها. به دیگر سخن، کانون راهبرد تعاملی - توضیحی بر گفتار و گفتگو است و این راهی بود که استادان بزرگ علوم اجتماعی - انسانی ایران در کلاس درس پیموده بودند. ساختار این راهبرد، که ریختاری

از رویکرد توضیحی - تعاملی است، بر مبنای یافته‌های این پژوهش، چنین است:



منابع

۱. اسلاوین، رابرت. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربردها. تهران: روان.
۲. امامی سیگاوردی، عبدالحسین؛ ناهید دهقان نیری؛ زهرا رهنورد و علی نوری سعید. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. فصلنامه پرستاری و مامایی جامع‌نگر. شماره ۶۸.
۳. امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۸۶). رسانه‌های یاددهی - یادگیری (شناسایی، انتخاب، تولید و کاربرد). تهران: نشر ساوالان.
۴. آراسته، حمید. (۱۳۸۴). آموزش و پرورش: تکامل آموزش عالی: تحولات تاریخی و مشکلات پیش‌روی کشورهای در حال توسعه. کتابداری، آرشیو و نسخه‌پژوهی. شماره ۳۶.
۵. بلندهمتان، کیوان و شیرکوه محمدی. (۱۳۹۴) چرایی خودداری نخبگان از مهاجرت: بازنمایی هویت استادی. راهبرد فرهنگ. شماره سی و یکم.
۶. پایا، علی. (۱۳۸۸). مدل‌ها و تجویزها: رابطه میان برداشت‌های تازه از چپستی و ظرفیت‌های علوم انسانی با سیاستگذاری‌ها. در: علوم انسانی و ماهیت تمدن‌ساز آن. به اهتمام: علی خورسندی طاسکوه (تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی).
۷. پایا، علی؛ حسین ابراهیم‌آبادی و بهاره آروین. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی نقادانه علوم انسانی و اجتماعی در ایران. تهران: طرح نقد.
۸. خورسندی طاسکوه، علی و محمدجواد لیاقتدار. (۱۳۸۷). ارتباطات بین دانشگاهی و نقش آن در گسترش همکاری‌های فرامرزی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی. سال اول. شماره ۲.
۹. خورشیدی، غلامحسین و شیوا پیشگاهی. (۱۳۹۱). پیش‌نیازها و موانع تحقیق توسعه علوم انسانی میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. (۲)۴.
۱۰. دانایی‌فرد، حسن و سیدحسین کاظمی. (۱۳۹۰). پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
۱۱. رفیعی، بهروز. (۱۳۹۲). مریبان بزرگ مسلمان. قم: حوزه و دانشگاه.
۱۲. زائری، قاسم و حاجیه محمدعلی‌زاده (۱۳۹۶). تباریابی رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها. راهبرد فرهنگ. شماره ۳۷.
۱۳. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه.
۱۴. شعبانی، حسن. (۱۳۷۴). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
۱۵. صفوی، امان‌الله. (۱۳۸۵). الگوها و روش‌های تدریس. تهران: انتشارات سمت.
۱۶. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۴) چالش‌های آموزش علوم انسانی در ایران؛ در: آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (طرحی از یک الگوی تدریس پژوهانه). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی

- و اجتماعی. ویراسته محمود مهرمحمدی و نعمت‌الله موسی‌پور.
۱۷. فکوهی، ناصر. (۱۳۷۸). *آزادی و حدود آن*. تهران: نشر قطره.
۱۸. فیوضات، یحیی. (۱۳۸۲). *نقش دانشگاه در توسعه ملی*. تهران: نشر ارسباران.
۱۹. لیاقت‌دار، محمدجواد؛ محمدرضا عابدی؛ سیدابراهیم جعفری و فاطمه بهرامی. (۱۳۸۲). مقایسه میزان روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. سال دهم. شماره ۳.
۲۰. محمدی، شادی؛ کیوان بلندهمتان و خلیل غلامی. (۱۳۹۴). بررسی فلسفه شخصی اساتید در زمینه تربیت دینی از منظر اساتید دانشگاه کردستان. *تربیت اسلامی*. سال دهم. شماره ۲۰.
۲۱. ملکی، حسن. (۱۳۹۲). *مهارت‌های اساسی تدریس*. تهران: انتشارات آیت.
۲۲. مهرمحمدی، محمود؛ نعمت‌الله فاضلی؛ نعمت‌الله موسی‌پور؛ خسرو باقری؛ مقصود فراستخواه؛ محمد عطاران و جواد حاتمی. (۱۳۹۴). *آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (طرحی از یک الگوی تدریس پژوهانه)*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲۳. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۵). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.
۲۴. هویدا، رضا؛ سیدعلی سیداد و علی شائمی برزکی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین اجزای سازمان آموزش و توسعه کیفیت آموزش در دانشگاه‌های استان اصفهان. *مجله تحقیقات علوم انسانی*. شماره ۲.
۲۵. هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۰). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
۲۶. یمینی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۸۲). *برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی؛ نظریه‌ها و تجربه‌ها*. دانشگاه شهید بهشتی، مرکز چاپ و انتشارات: تهران.

27. Anderson, L.W. (2003). Benjamin S. Bloom: His Life, His Work, and His Legacy. In: *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Edited by: B.J. Zimmerman & D.H Shunk. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
28. Areglado, R.C.; P. Bradley. & S. Lane. (1996). *Learning for Life*; America: Cokwin Press.
29. Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Springer.
30. Bayraktar, G. (2011). The Effect of Cooperative Learning on Students' Approach to General Gymnastics Course and Academic Achievements. *Educational Research and Reviews*. 6(1): 62.
31. Beharry, P. & S. Crozier. (2008). Using Phenomenology to Understand Experiences of Racism for Second-Generation South Asian Women. *Canadian Journal of Counseling / Revue Canadienne de Counseling*. 42. 4: 262-277
32. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. A Special Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
33. Coppola, B. (2002). Writing a Statement of Teaching Philosophy. *Journal of College Science Teaching*. Vol. 31. No. 7.

34. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Method Approaches*. Third Edition. Sage Publications London: New Delhi.
35. Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Pearson: Boston.
36. Dearden, R. F. (1967/2010). Instruction and Learning by Discovery. In: *The Concept of Education*. Edited by: R.S. Peters. London and New York: Routledge.
37. Donoghue, T. O. & K. Punch. (2003). *Qualitative Educational Research in Action*. Simultaneously
38. Elliott, S. N. & F. M. Gresham. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*. 17(3): 287-313.
39. Irma Eloff, E. & L. Ebersohn (ed.) (2004). *Keys to Educational Psychology*. Cape Town: UCT Press.
40. Ennis, R. (2009). *Critical Thinking: What Is It?*. Proceeding of the Forty -Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado March 27-30. Retrieved February.
41. Fenstermacher, G. & J. Soltis. (2004). *Approaches to Teaching*. New York: Columbia University.
42. Ginsberg, F. & A. L. Sinacore (2013). Counseling Jewish Women: A Phenomenological Study. *Journal of Counseling & Development*. 91: 131-139
43. Grundman, H, G. (2006), Writing a Teaching Philosophy Statement. *American Mathematical Society*. 53(11). pp. 1329-1333.
44. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Stat University of New York at Albany.
45. Hill, B. V. (1975/2010). 'What's 'Open' about Open Education?' In: *The Philosophy of Open Education*. Edited by: D. Nyberg. London and New York: Routledge
46. Hyde, B. (2005) Beyond Logic – Entering the Realm of Mystery: Hermeneutic Phenomenology as a Tool for Reflecting on Children's Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*. 10. 1: 31-44
47. Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life*. London and New York: Routledge.
48. Marincovich, M. (2007). *Teaching and Learning in a Research-Intensive University*; in: R. P. Perry. & J. C. Smart. (eds). (2007) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an Evidence-Based Perspective*. Springer.
49. Marshall, C. & G. B. RossMan. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3editions. Thousand Oaks. CA: Sage.
50. Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: an Interactive Approach*. Thousand Oaks. CA: sage.
51. Miller, D. (2008). 'Teaching Strategies'. In: *Encyclopedia of Educational Psychology*. Edited by: Neil J. Salkind. California: SAGE Publications, Inc.
52. Moran, D. J. & Malott, R. W. (2004). *Evidence-Based Educational Methods*. California: Elsevier Academic Press
53. Moor, T. W. (1982/2010). *Philosophy of Education: An introduction*. London: Routledge.
54. Morris, E. K. (2003). 'B. F. Skinner: A Behavior Analyst in Educational Psychology'. In: *Educational Psychology: a Century of Contributions*. Edited by: B. J. Zimmerman & D. H Shunk. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
55. Morss, K. & R. Murray (2005). *Teaching at University: A Guide for Postgraduates and Researchers*. Sage.
56. Nicholls, G. (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.

57. Peters, M. A. (2009). A Teaching Philosophy or Philosophy of Teaching. *Educational philosophy and Theory*. 41(2). Pp. 16-19.
58. Peters, R. S. (1972). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin LTD
59. Ruslin, A. & M. Jelas (2010). *Teaching and Learning Styles in Higher Education Institution: Do They Match?* Prosidia Social and Behavioral Sciences. 7: 680-684.
60. Schmidt, H. G.; A. Van Der Arend; J. H. Moust; I. Kokx. & L. Boon. (1993). Influence of Tutors' Subject-matter Expertise on Student Effort and Achievement in Problem-based Learning. *Academic Medicine*. 68(10).
61. Scott, D. & R. Usher. (2011). *Researching Education*. Second Edition. Continuum International Publishing Group.
62. Steinert, Y. (2005). Staff Development for Clinical Teachers. *The Clinical Teacher*. 2(2): 104-110.
63. Vermunt, J. D. (2004). Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*. 31(1): 25-50.
64. Walters, D. A. (2008). Grief and Loss: towards an Existential Phenomenology of Child Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*. 13. 3: 277-286
65. Wojnar, D. & k. Swanson (2007). Phenomenology: an Exploration. *Journal of Holistic Nursing*. 25. 3: 172-180.