

## خلاصه کتاب (درآمدی بر آموزشگری در آموزش عالی)

نویسنده: دکتر محمود مهرمحمدی

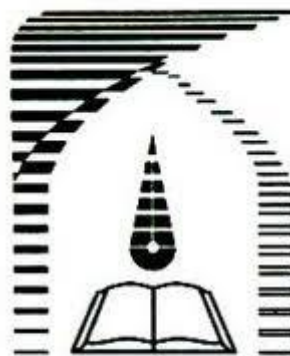
مدرس: دکتر نعمت الله موسی پور

دانشگاه تربیت مدرس

درس: روش تدریس

نیم سال اول سال تحصیلی ۹۷-۹۸

(خلاصه فصل یک و دو توسط خانم حسنی. سه و چهار توسط خانم سارا پارسا. پنج و شش توسط آقای جواد مرادی. هفت و هشت توسط خانم سحر محمودی. نه و ده توسط آقای حمید خسروانی. یازده و دوازده توسط خانم فهیمه دهقان صورت گرفته است.)



دانشگاه تربیت مدرس

## خلاصه فصل ۱ (مقدمه و تبیین قلمرو نظری بحث آموزش)

امر آموزش باید به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی توسط استادان به رسمیت شناخته شود و استاد زمانی از توفیق برخوردار می‌شود که آمادگی لازم را در این عرصه به دست آورده باشد و در چارچوبی خاص به تدریس بپردازد. این شکل از برنامه‌ریزی متعرض اهداف دوره، اهداف دروس و رئوس محتوا می‌شود و کمتر به موضوع الگوهای تدریس می‌پردازد. سازمان‌دهی فرایندی که طی آن دانشجو بتواند به اهداف و محتوای پیش بینی شده دست یابد، از تکالیف استاد می‌باشد.

### تدریس با کیفیت:

فهم این نوع تدریس نیازمند دقت و تمییز میان \_تدریس خوب و تدریس موفق\_ است. تدریس با کیفیت فقط متکی به تدریس خوب نیست؛ بلکه نیازمند عطف توجه به عواملی است که به زمینه و متن مربوط است و بدون آنها تدریس خوب به تدریس موفق (منتج به یادگیری) منجر نمی‌شود.

### نظریه تکلیف‌گویی:

بر این باور هستند که نمی‌توان در عرصه‌ی یادگیری استاد را فعال مطلق قلمداد کرد؛ زیرا باید از طرف یادگیرنده کوششی باشند. طرفداران این نظریه حکایت تدریس را حکایت شرکت کردن یک قهرمان در مسابقه معرفی می‌نمایند که هر چقدر که تمام قواعد مسابقه را رعایت کند و با آمادگی بر صحنه حاضر شود ضرورتاً برنده نمی‌شود. و نمی‌توان او را متهم به عدم انجام تکالیف کرد.

### نظریه دستاوردی:

بر این باورند که همانطور که فروشنده ای نمی‌تواند مدعی فروش چیزی شود خریداری متاعی از او بخرد، هیچ استادی هم نمی‌تواند مدعی انجام عمل تدریس شود مگر اینکه به واقع دانشجویان به اهداف یادگیری رسیده باشند.

### تدریس خوب از نظر اصحاب تکلیف‌گویی:

تدریسی است که دارای کیفیت‌ها، کفایت‌ها و ویژگی‌های شناخته شده منطقی؛ (تحت تاثیر تسلط استاد بر موضوع، توان ارائه توضیحات و تفسیرهای دقیق مباحث)- روان‌شناختی؛ (توان استاد در بالابردن انگیزه یادگیری، اعتماد به نفس، خودباوری نسبت به یادگیری)- اخلاقی؛ (ناظر بر تعهد استاد نسبت به باید و نبایدهایی مانند رعایت انصاف، شفقت نسبت به

دانشجو و...) است. به عبارتی تدریس خوب بر اساس دیدگاه اینها نمی تواند علاوه بر حساس بودن نسبت به یادگیری، پاسخگو در برابر یادگیری نیز باشد.

عوامل پیرامونی و محیطی همرا با تدریس خوب مجموعه تضمین کننده تدریس شناخته شده و موقعیت آن را رقم میزند. این عوامل: تلاش و تمایل دانشجو، حمایت ها و مساعدتهای محیط پیرامون و بالاخره کیفیت فرصتهای یادگیری رسمی و غیر رسمی.

## خلاصه فصل ۲ (درباب برخی عوامل خارج از کنترل استاد و موثر بر یادگیری دانشجویان در آموزش عالی ایران)

استادی که از انگیزه، شناخت و باور مثبت نسبت به مأموریت آموزشی برخوردار باشد، در بروز رفتار مناسب با آن (به کاربرستن راهبردها و روشهای تحول آفرین) از خود تردید نشان نمی دهد.

همچنین چالش‌ها و عوامل خارج از کنترل، می‌تواند استاد را در انتخاب روشها با محدودیت همراه کند. از جمله این چالش‌ها:

### ۱. چالش فرهنگ دانشگاهی

### ۲. چالش جمعیتی

### ۳. چالش جنسیتی

۱. فضا یا همان فرهنگ آموزش از جمله مهم‌ترین عواملی است که در انگیزه دانشجویان تاثیر می‌گذارد، به عبارتی عوامل دانشگاهی، دپارتمانی و فردی موثر بر سوگیری هنجارهای دانشجویان، تمایل به پیروی از ضد هنجارهای علم را بیشتر از پیروی از هنجارهای علم تبیین می‌کند. محققان پنج نوع فضای سازمانی را از جهت ترغیب یادگیری یا ممانعت از آن شناسایی کردند از جمله: فضای مانع تراش، فضای رغبت‌زدا، خنثی، ترغیب‌کننده و درخواست‌کننده.

۲. مشارکت دادن دانشجویان در فعالیت‌های آموزشی به دلیل کثرت جمعیت، نیازمند زمان و انرژی و امکانات مادی است و بدون مشارکت فعال دانشجویان در امر آموزش امکان یادگیری وجود ندارد.

۳. در ایران مسئله جنسیت در نظام آموزش به تبع نظام فرهنگی حاکم یک موضوع مهم به شمار می‌رود.

پس اگر معیارهایی برای الگوی مطلوب آموزش طرح کنیم:

الف: موقعیت محور باشد؛ دانشجویان در متن موقعیت‌ها و مسائل اجتماعی واقعی در حین تحصیل قرار بگیرد.

ب: آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی (سعی شود از پتانسیل ناشی از اختلاف در استعدادها و تجارب پیشین به عنوان سرمایه در یادگیری جمعی و گروهی استفاده شود).

## خلاصه فصل سوم (عوامل تهدید کننده گرایش دستیابی به کیفیت برتر آموزش در آموزشگران)

یک سری از عوامل به صورت پیش از وقوع کیفیت آموزش را تهدید میکنند. به این معنی که این عوامل موجب میشوند استاد باورمند به ماموریت آموزشی و پایبند به رفتار تدریسی از نوع فکورانه و نوآورانه، بازده تلاش خود را مثبت نیابد.

**ماموریت دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی:** دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از گذشته تا امروز، مهمترین مراکز اندیشه ورزی، تولید و انتشار علم دانش بوده اند و وظایف و نقش های گوناگونی به عهده داشته اند. در طی هشت قرن اخیر تحولات آموزش عالی در جهان بر اهمیت رسالت آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی و ایجاد توازن میان این عناصر با هدف نولوری و توسعه منابع انسانی برای حل مشکلات اجتماعی تاکید داشته است.

**دانش دارای سه ویژگی است: کسب، اشاعه و کاربرد.** با تعامل این سه عنصر دانش نوین ایجاد میشود. کسب دانش از طریق پژوهش، اشاعه آن از راه آموزش و اجرای آن به وسیله خدمات اجتماعی صورت میپذیرد.

تغییر در نیازها و انتظارات جوامع بر حساسیت و پیچیدگی و اهمیت نقش دانشگاه ها و اعضای هیئت علمی نسبت به گذشته افزود. ماموریت هایی که برای دانشگاه ها تبیین میشود در کشور های مختلف تحت تاثیر عوامل مختلفی مانند سنت های ملی، شرایط اجتماعی، قدرت اقتصادی و سیاسی، فرهنگ جامعه، موقعیت جغرافیایی، کیفیت نظام آموزشی و سطح مشارکت مردم است.

بویر و همکارانش وظایف اعضای هیئت علمی را در ۱۴ کشور بررسی کردند و دریافتند که این افراد ۴ فعالیت دارند: پژوهش (تولید دانش)، انتشار دانش (تدریس)، تلفیق دانش (دیدگاه های بین رشته ای)، کاربرد دانش (ارائه خدمات تخصصی به جامعه). آنها تدریس را در راس این طبقه بندی قرار دادند.

آریموتو اعتقاد دارد دانشگاه یک جامعه دانش و مبتنی بر دانایی است. در این نوع جامعه وظایف اعضای هیئت علمی بدون شناخت رابطه دانشگاه با دانش، جامعه و دولت بی معنی است. در این دیدگاه رابطه بین دانش و دانشگاه در ۴ کارکرد کاوش (تولید دانش)، نشر دانش، کاربرد و نظارت بر دانش تعریف میشود که به ترتیب تحقیق، تدریس، خدمات و مدیریت را برای اعضای هیئت علمی تعریف می کند.

تحقیقات بسیار دیگری انجام شده که در نهایت همه بر این باورند که سه ماموریت اصلی آموزش، پژوهش و خدمات برای دانشگاه ها ضروری است. و آموزش از اولین و بدیهی ترین ماموریت ها می باشد.

**ماموریت دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در ایران:** اولین این نامه استخدامی هیئت علمی در دانشگاه تهران در سال 48 به تصویب رسید و پس از آن در انقلاب فرهنگی و تا کنون تغییرات بسیاری کرده است.

از سال ۱۳۹۰ به بعد ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه ها بر اساس **آیین نامه ارتقا بر این اساس است:**

۱. فعالیتهای فرهنگی-تربیتی-اجتماعی(مجموعه فعالیت هایی که موید امیختگی علم و اخلاق اسلامی و مبتنی بر تقویت و ترویج باورهای اعتقادی، مذهبی، و ملی منطبق با قانون اساسی و ارزشهای اسلامی است میباشد)
۲. فعالیت های آموزشی
۳. فعالیت های پژوهشی - فناوری
۴. فعالیت های علمی - اجرایی

**جایگاه آموزش در میان فعالیت دانشگاهی:** در ایران با وجود تاکید بر هر دو امر آموزش و پژوهش، روند سیاست گذاری های حمایتی از پژوهش به ناخواسته شاخص های عملکردی را به سمت پژوهش سوق داده است و آموزش مورد بی اعتنایی قرار گرفته است. تحقیقاتی که در کشورهای مختلف انجام گرفته است نیز نشان میدهد به جز معدودی از کشورها که بر آموزش تاکید دارند، سایر کشورها به تحقیق توجه ویژه تری نسبت به تدریس دارند. در این بررسی ها مشخص شد که در بسیاری از کشورها، اعضای هیئت علمی زمانی را برای خدمات در طول هفته صرف نمی کنند.

**مهمترین دلایل بی توجهی به آموزش نسبت به پژوهش:**

**الف: عوامل و موانع دیرپا/ذاتی:** این عوامل ناشی از ماهیت خود فعالیت تدریس و پژوهش است و اگر تدابیری اندیشیده نشود باعث اثراتی منفی و به حاشیه راندن آموزش میشود.

۱. **اعتبار و منزلت بالای فعالیت های پژوهشی در مقابل فعالیت های تدریس:** تحقیق معمولا از پرستیژ بالاتری نسبت به تدریس برخوردار است. و دستاورد های مادی و حرمت اجتماعی آن بالاتر است. امتیازات تحقیق بالاتر است. در کشور ما درآمدهای حاصل از

تحقیق میتواند چندین برابر حقوق ماهیانه اعضای هیئت علمی باشد. در حالی که تلاش برای بهبود کیفیت تدریس بدون دستاورد مالی است. تدریس مستلزم زمان و مکان و برنامه و شرایط خاصی است در حالی که تحقیق محدودیت انچنانی در این زمینه ها ندارد.

**۲. نبود ملاک و معیار عینی برای ارزشیابی کیفیت تدریس:** برخلاف تحقیق معیار و ملاک آنچنانی برای تدریس وجود ندارد و توافق کمی بر سر کیفیت و عینیت ابزارهای ارزشیابی تدریس وجود دارد. و تفاوت اصلی تحقیق و تدریس مربوط به همین موضوع است. بنابراین اعتبار بخشی و شناسایی شاخص های ارزیابی تدریس امری ضروری است.

**۳. ضعف راهبردها و منابع جمع آوری اطلاعات تدریس و منحصر کردن آن به ارزشیابی توسط دانشجویان:** اهمیت ارزشیابی کیفیت تدریس بر کسی پوشیده نیست اما اهمیت در شیوه ارزشیابی منابع و روشهای جمع آوری اطلاعات و داده هاست. عدم توجه به کیفیت عملکرد استادان باعث شده است تنها ارزیابی دیدگاه دانشجویان باشد که انتقاداتی بر آن وارد است. تلاش های بسیاری برای یافتن روشی مناسب برای ارزشیابی کیفیت تدریس در تمام دنیا انجام شده است با این وجود هنوز هم تنها منبع پرسش از دانشجویان است و این ارزشیابی در بسیاری از سازمانها و دانشگاه ها پذیرفته شده است. برخی مخالفان معتقد اند دانشجویان از آگاهی کافی برای قضاوت برخوردار نبوده و به سادگی با نمره خوب اغفال میشوند. استفاده از راهبرد هایی مانند مصاحبه، مشاهده و پرسشنامه، ضبط ویدئویی، چک لیست و کارنمای تدریس میتوانند منابع دقیقی برای ارزشیابی کیفیت تدریس باشند.

**۴. دشواری ثبت و مستند سازی فعالیت های تدریس:** مستندات تدریس برخلاف پژوهش به سادگی قابلیت ارائه به دیگران را ندارند و بدون حضور در کلاس و مشاهده مستقیم نمیتوان آنها را مستند ساخت. یکی از راه های بررسی کارنمای تدریس است (مجموع اطلاعات مبتنی بر شواهد است که بر اساس تامل در عملکرد تدریس، تحقیق و خدمات مستند میشود). کارنما وسیله ای برای مستند سازی تمام فعالیت های یک عضو هیئت علمی برای ارائه به دیگران است که شامل بیان اهداف، منابع، تکالیف، ارزشیابی و غیره می شود.

### **ب: عوامل و موانع عرضی**

**۱. کاستی های موجود در ایین نامه های ارتقای اعضای هیئت علمی:** سیاست گذاری های حمایتی از پژوهش ناخواسته شاخص عملکرد آموزش عالی را از تدریس به سمت تحقیق سوق داده اند. در شیوه نامه جدید ارتقا اعضای هیئت علمی نیز که در سال 1390 تصویب شد به کمیت تدریس بیشتر از کیفیت آن بها داده شده است. و تقریباً بیشترین بررسی

کیفیت تنها به ارزشیابی دانشجویان از اساتید محدود میشود. حتی اضافه کردن فعالیت های فرهنگی-تربیتی-اجتماعی نیز باعث کم شدن امتیاز تحقیق در ارتقا نشد.

## ۲. افزایش تقاضا و گسترش بی رویه مراکز آموزش عالی: در دو دهه گذشته انواع

دانشگاه های مختلف در کشور به وجود آمده است (0دولتی، آزاد، علمی-کاربردی، غیر انتفاعی و غیره). در این دانشگاه ها صرف نظر از اینکه فرد مهارت آموزش دادن دارد یا نه برای تکمیل کادر خود دانش آموختگان استخدام شده اند. و این باور را ایجاد کرده اند که با اطلاع از موضوع تخصصی میتوان استادی کرد، اما برای تحقیق باید مهارت هم آموخت. ( بر اهمیت تحقیق بر تدریس دامن زده اند).

## ۳. برداشت ناصواب از مصادیق آموزش و پژوهش: برخی از افراد معنقد اند اهمیت به

پژوهش باعث به حاشیه رانده شدن آموزش نشده است. در نظر این افراد مقاله سازی و مقاله نویسی در آشفتگی امروزه باعث این موضوع شده است، درحالی که مقالات نیز به خوبی جواب گوی نیاز های جامعه نیستند. در اصل آنان ملاک های نادرست تشخیص پژوهش از غیر پژوهش را علت بی توجهی به آموزش میدانند.

## ۴. رواج تصور کلیشه ای مبنی بر ملازم تلقی شدن "عالم بودن" با " معلم

بودن": باور کلیشه ای غلط به اشتباه هر عالمی را معلم میدانند و فرد متخصص در یک حوزه را به صورت خودکار استادی خوب میپندارد که همیشه این گونه نیست.

## ۵. عدم اهتمام به آموزش مهارت های تدریس در تحصیلات دانشگاهی: مطالعات

در کش.رهای مختلف و از جمله ایران نشان داده است که افرادی که برنامه های تربیت مدرسی را طی کرده اند، در زمینه مهارت های تدریس اثر بخش تر عمل کرده و دیدگاه مثبت تری به یادگیری دانشجویان و تدریس خود دارند. در مراکز آموزشی کمتر دوره ها و کارگاه های "روش تدریس" و "طرح درس" برگزار میشود، این در حالی است که در اکثر دانشگاه ها و رشته ها دروس روش تحقیق وجود دارد.

## ۶. تاکید ناکافی بر کیفیت تدریس در نظام ارزشیابی عملکرد: با توجه به اینکه در

بیشتر موارد ارتقا و ارزیابی و رتبه بندی و بودجه دهی به دانشگاه ها با توجه به فعالیت های پژوهشی صورت میگیرد و همچنین برای اعضای هیئت علمی نیز مگر در موارد اندکی عملکرد تدریس نقشی در ارتقا و افزایش دستمزد و غیره ندارد، اهمیت تدریس نسبت به آموزش کم رنگ تر شده است.



## خلاصه فصل چهارم (تبیین نه عنصری از کیفیت: بیان دیگری از کیفیت های اساسی تدریس)

۹ عنصر برای بیان دقیقتر ، تفضیلی تر و ملموستر کفایت های سه گانه شرح تدریس حساس به یادگیرنده وجود دارد:

۱. استاد موفق باید همیشه خصلت یادگیرنده بودن را داشته باشد. توفیق در استادی باید با جهد و کوشش دائمی و مادام العمر همراه باشد. این موضوع در عصر حاضر که سرعت تغییرات در علم بسیار زیاد است و امکانات دسترسی به علم بسیار است ضروری است. پائولو فریره در این باره لفظ "استاد-دانشجو" را به کار برده است و دانشگاه را "سازمان یاد گیرنده" میداند.

۲. استاد موفق باید مقتدر باشد. البته شکل حقیقی اقتدار اکتسابی است و بخشیدنی نیست. یعنی به تدریج و در طول زمان و به زحمت به دست می آید. داشتن تسلط علمی به موضوع از لوازم اقتدار است و این نوع اقتدار با صداقت در بیان "ندانستن" از بین نمی رود. بلکه بر اقتدار معنوی و حرفه ای استاد نیز می افزاید. امروز که عصر انقلاب اطلاعات (جهان شبکه ای) است، استاد نمیتواند نقش "حکیمی روی صحنه" را داشته باشد.

۳. استاد موفق باید پایبند به موازین "اخلاق حرفه ای" باشد. این امر بر کیفیت و اثر بخشی تلاش استاد اثر مستقیم دارد. مهمترین مولفه های اخلاق در تدریس ۴ مورد است: الف: امانت داری به معنای عمیق و احساس مسولیت در قبال یادگیری مخاطب. ب: ایثار و مقدم دانستن یادگیرنده و نیازهایش نسبت به هر چیزی. ج: جسارت و شجاعت کنار گذاشتن رویه های آزمون شده آموزش در مواقع ضروری. د: بی خویشی یعنی میل حقیقی استاد برای پیشی گرفتن دانشجو از او.

۴. استاد موفق باید "نظم و دیسیپلین" داشته باشد. در این رابطه دو موضوع مهم است: یکی تجلی صفت نظم و انضباط در رفتار و سلوک حرفه ای استاد و به معنای عام داشتن "طرح درس" برای تضمین این موضوع. دوم، مطالبه نظم و دیسیپلین در رفتار دانشجویان است که این موضوع با هدفمندی و جهت مندی استاد تسهیل میشود و البته به موقعیت استاد نیز بستگی دارد.

۵. استاد موفق "قدرت تخیل" قوی دارد. اهمیت این ظرفیت انسانی را صاحب نظرانی مانند آیزنر و ایگن در فرایند کمال جویی و بالندگی انسان بیان کرده اند. مفهوم این

بخش این است که چگونه ایتاد خود را همدلانه به جای دانشجو تصور نمایدو به تمام امکانات، کاستی ها، دلهره ها و دغدغه های او واقف باشد. چنین ظرفیتی فهم متقابل میان استاد و دانشجو را به وجود می آورد.

۶. استاد موفق "مشفقانه و مهربانانه" به امر یادگیری دانشجویان همت می-گمارد. روابط توأم با محبت یا "مربیانه" با دانشجو میتواند بسیاری از مشکلات درگیر در جریان یادگیری را برطرف کند. قهر و خشونت را نمی توان با جدیت و هدفمندی توجیه کرد. می توان بدون قهر و خشونت از دانشجو مطالبات جدی داشت.

۷. استاد موفق دارای "حلم و بردباری" است. تدریس موفق متکی به هیچ فورمول آزمایش شده ای ندارد بنابراین باید در بستر سعه صدر، تکاپویی هوشمندانه داشت و در این مسیر نباید از اشتباه کردن باکی داشت. این موضوع به معنای در پیش گرفتن "آزمون و خطا" نیست. خانم "ان سالیوان" مربی "هلن کلر" نمونه برجسته و کلاسیک کسی است که در مسیر دشوار تعلیم و تربیت این صفت را داشته است.

۸. استاد موفق با خویشتن و دانشجویان بر مبنای "منش صداقت و یکرنگی" عمل می کند. رفتار با ثبات یا منش متناسب با حرفه استادی از جمله در اصالت رفتار، استمرار و هماهنگی رفتار، رعایت مرز میان رفتار سرد و غیر انسانی و رفتار گرم و حریم شکنانه تجلی می یابد و دانشجویان به خوبی رفتار دورویی را تشخیص می دهند.

۹. استاد موفق می تواند در عین جدی بودن، محیط کلاس را شاداب و فرحناک نگه دارد. لذت علاوه بر راه دستیابی به قلب و احساس، راه دستیابی به عقل و ذهن نیز است. این موضوع شاخص قطعی "سلامت" در فرایند یاددهی-یادگیری است. "دانشمند برای دانستن به کاوش نمی پردازد، بلکه او چون "لذت یافتن" را میداند به کاوش می پردازد".

## خلاصه فصل پنجم (آشنایی با طیف اصول اساسی تدریس)

اصل، قاعده‌ای کلی است که عدول از آن مجاز نمی‌باشد و باید در پس زمینه تصمیمات و اقدامات قابل شناسایی و رویت باشند تا بتوان گفت آن تصمیم از مشروعیت لازم برخوردار است. در حوزه تدریس نیز که متعلق به حوزه عام‌تر تعلیم و تربیت است، تصمیمات و رفتار استاد باید در چارچوب بایدها و نبایدهایی اتخاذ شود که مورد تفاهم واقع شده و مورد قبول تعلیم و تربیت باشد. در غیر این صورت کنش استاد را نمی‌توان از نوع فکورانه یا هوشمندانه قلمداد کرد. بدین‌گونه اصول، ملاک‌ها و معیارهای اتخاذ تصمیمات فکورانه و کنش هوشمندانه استاد را تدارک می‌بینند.

### برخی از این اصول:

#### ۱. اصل آموزش سوال محور

این اصل خصوصا توجه استاد را به پرسش‌های دانشجویان در حین تدریس که قابل پیش‌بینی نبوده، اما می‌تواند ارزش و اهمیت فراوانی داشته باشد، معطوف می‌کند به خصوص زمانی که استاد نظم از پیش تعیین‌شده‌ای برای مدیریت فرایند در نظر گرفته. مهرمحمدی سال ۱۳۸۴ نظریه سوال محوری را مطرح کرده که بر این باور است که باید در آموزش عالی فرصت سوال‌پردازی به وسیله دانشجو در برنامه درسی به جدّ افزایش یابد. فریره و فوراستیه و ساراسون

#### ۲. اصل آموزش موقعیت محور

این اصل استاد را به تدارک حضور دانشجو در متن موقعیت‌ها و مسائل اجتماعی ترغیب می‌کند تا بدین وسیله کسب تجارب کلینیکی در آموزش علوم انسانی و اجتماعی امکان‌پذیر شود. این راهبرد برای رشته‌هایی کاربرد دارد که به شکل مستقیم و یا غیر مستقیم بتوان برای آموزش آن رشته میدان عمل در نظر گرفت که شامل رشته‌های اصطلاحا عملی و برخی رشته‌های آکادمیک می‌شود.

کسانی مثل رالف تایلر با تاکید بر تقدم و محوریت تجارب کلینیکی بر تجارب نظری، اصطلاح "وارونه" نسبت به رویکرد جاری و معمول را برای معرفی آن برگزیده‌اند.

### ۳. اصل آموزش پروژه (مسئله) محور

اصلی که استاد را به استفاده از مسائل یا موقعیت‌های مسئله‌ای از پیش تدبیر شده فرا می‌خواند تا بدین ترتیب یادگیری مفاهیم، نظریه‌ها، اصول و فرایندها برای دانشجو از حیات و معنا برخوردار شده، انگیزه برای یادگیری تقویت گردد. البته باید به تفاوت‌های میان مسئله علمی و حل آن از یک سو و مسئله تکنولوژیک و فرایند تدبیر آن از سوی دیگر، توجه داشت. هوارد گارنر درباره مقوله فهم چنان اظهار نظر می‌کند که گویی بدون کار بست یادگیری در حل مسئله یا مواجهه موثر با موقعیت‌های جدید، درکی صورت نگرفته است.

### ۴. اصل آموزش هماهنگ با ارزشیابی

این اصل حامل این پیام است که تحول در چگونگی تدریس اگر همراه با تحول در چگونگی ارزشیابی نباشد، راه به جایی نخواهد برد. از ساز و کارهای ارزشیابی باید همان پیام یا انتظار یادگیری صادر شود که از اهداف برنامه و فرایند تدریس است. اثر دگرگون‌کننده پس‌رو که از حوزه اقتصاد وام گرفته شده و ناظر به تاثیر مستقیم یک حوزه اصلی بر حوزه‌های پیرامونی است و کاربرد آن در حوزه ارزشیابی بدین معناست که ارزشیابی به عنوان حوزه اصلی و کانونی می‌تواند تمام مولفه‌های تعلیم و تربیت، به ویژه فرایند یاددهی یعنی آنچه به وسیله مدرس تاکید می‌شود و فرایند یادگیری، یعنی آنچه به وسیله یادگیرنده مورد توجه قرار می‌گیرد را مستقیماً تحت تاثیر قرار دهد.

### ۵. اصل آموزشی پیامد محور

این اصل استاد را به مبنا و محور قرار دادن پیامدهای یادگیری و در نتیجه پرهیز از رویارویی به اصطلاح مهندسی شده و الگوریتمی با فرایند تدریس دعوت می‌کند. در این اصل استاد به هنگام تصمیم‌گیری درباره فعل و انفعالات کلاس درس، اثربخشی آن‌ها را با توجه به پیامدها مبنا قرار داده و در نتیجه دانشجویان را ملزم به پرداختن به فعالیت‌های یادگیری کاملاً یکنواخت که از لوازم استفاده از هدف‌های جزئی (رفتاری) است، نمی‌کند.

## ۶. اصل آموزش (یادگیری) حساس نسبت به فرهنگ (نقش آن در شناخت و فهم پدیده‌ها)

این اصل استاد را به این واقعیت حساس می‌کند که دانشجویان ممکن است بنا به پیشینه‌های فرهنگی و تجارب زیستی گوناگون، با برداشت‌ها و روایت‌های مختلف و فهم‌های متنوع صحنه یادگیری را ترک نمایند.

این راهبرد که می‌توان آن را تبیین دلالت‌های نوعی ساخت و سازگرایی (با صبغه فرهنگی) برای تدریس دانست، بیش از هر کس به وسیله برنر تشریح شده است. وی این نظریه را به نام روان‌شناسی تربیتی فرهنگی نیز معرفی کرده است.

## ۷. اصل آموزش حساس به معنای مندرج در زبان

این اصل استاد را دعوت می‌نماید تا به معانی متنوع و وابسته به زمینه و پیشینه زبانی که واژگان و کلمات ادا شده به وسیله او می‌توانند برای دانشجویان داشته باشند، توجه ویژه داشته باشد. این اصل استاد را از برخورد ساده انگارانه که گویی آموزش به زبان ملی (فارسی)، ناقل و حامل معانی واحد و یکسان برای تمام دانشجویان است، پرهیز داده و او را به استفاده هوشمندانه و در عین حال مقتصدانه از زبان (عادی) در جریان تدریس و تکیه بر روش‌هایی که متضمن استفاده از رسانه‌های غیر زبانی (متنی) است، تشویق و ترغیب می‌نماید.

## ۸. اصل آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی

این اصل ناظر به رسمیت قایل شدن برای تفاوت‌هایی در میان دانشجویان است که اقتضای آن انعطاف در برنامه و پیش‌بینی امکان انطباق دروس با علایق ویژه آنان در رشته است. این مهم به طور نسبی می‌تواند از طریق تنوع بخشیدن به فعالیت‌های یادگیری مرتبط با دروس مشترک و ثابت و شخصی کردن این فعالیت‌ها در ارتباط با دانشجویان جامه عمل بپوشد.

## خلاصه فصل ششم (آشنایی با طیف راهبردها/راهکارهای تدریس)

استاد در موقعیتی از یک تدبیر در ظرفیت راهبرد و در موقعیت دیگری از همان تدبیر در ظرفیت راهکار بهره بجوید. این خود شمه‌ای از مواجهه «آموزش-پژوهانه» یا هوشمندانه استاد با جریان تدریس است.

تعریف راهبرد/الگوی یاددهی-یادگیری: مجموعه‌ای سازوار از روش‌ها و راه‌کارها که یک فرایند یاددهی-یادگیری دارای اهداف خاص را از ابتدا تا انتها هدایت (راهبری) می‌کند. تعریف راهکار/روش یاددهی-یادگیری: فعل و انفعالات خاصی که در یک مرحله یا بخشی از فرایند تمام و کمال یاددهی-یادگیری اتفاق می‌افتد و می‌تواند اهداف مشخص‌تر(جزئی) را محقق سازد.

### موارد چهارده‌گانه:

#### ۱. آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات

این راهبرد/راهکار بر به‌کار بستن شبیه‌ظرفیت بی‌نظیر و نوظهور شبکه‌های اطلاعاتی و ارتباطی برای غنا بخشیدن به جریان تدریس و یادگیری تاکید دارد. واقع بینی و حسن استفاده از فرصت‌ها و ظرفیت‌ها حکم می‌کند که استاد علاوه بر بهره جستن از این امکانات فاخر در کلاس (مانند چندرسانه‌ای‌ها، ای‌بوک‌ها، شبیه‌سازی‌ها) و پاسخگویی به تفاوت‌های فردی در زمینه سبک‌های یادگیری، سعی کند آگاهانه و خلاقانه تدابیری را به کار بندد که "اکولوژی یادگیری" متکی به شبکه ارتباطی در خارج از کلاس و موسسه را نیز جهت داده و به گونه‌ای هدایت نماید که منجر به هم‌افزایی فرصت‌های درون و بیرون از محیط کلاس شود.

#### ۲. آموزش مباحثه‌محور یا گفتگویی (دیالوگی)

آموزش مستقیم، عنوان دیگری است که به این راهبرد می‌گویند. عمل آموزش در این راهبرد، معمولاً بر اساس نظمی از پیش تعیین شده اتفاق می‌افتد و به جنبه‌های روان‌شناختی فرایند یادگیری اعتنایی ندارد. درگیری دانشجو با موضوع نیز به شکل حداقلی اتفاق می‌افتد.

#### ۳. آموزش متکی به ظرفیت انتقادی

یعنی تشخیص میان آنچه معقول و قابل دفاع است و آنچه از شواهد و پشتوانه کافی عقلی یا تجربی برخوردار نمی‌باشد. استفاده دانشجویان از این ظرفیت، خود مستلزم تقویت قابلیت‌های

فراشناختی و قدرت تخیل آنان است که لازم است موضوع آموزش واقع شود. این فرصت‌ها می‌تواند در خلال تدریس یا در زمان‌های پس از آن تدارک دیده شود (مثلا در استفاده استاد از راهبرد/ راهکار نگارش یادداشت‌های تحلیلی)

#### ۴. آموزش گروه محور

این راهبرد/راهکار استاد را به حسن استفاده از ظرفیت هم‌افزایی ناشی از تعامل گروهی در جریان انجام تکالیف یادگیری و در نتیجه دستیابی به مراتب اثربخشی بالاتر ترغیب می‌کند. از این راهبرد با عنوان‌هایی چون "یادگیری مشارکتی" یادگیری با استفاده از "گروه‌های کوچک (نامتجانس) نام برده شده.

#### ۵. آموزش تلفیق شده با ارزشیابی

این راهبرد/ راهکار دربردارنده دعوت صریح و تناقض‌آمیز انحلال ارزشیابی در فرایند تدریس است. این راهبرد با آنچه درباره ارزشیابی تدریجی، فرایندی، تکوینی و حتی تشخیصی مطرح ساخته‌اند، هماهنگی دارد. استاد باید فرایند آموزش را به مثابه فرایندی که از طریق آن داده‌های ارزشیابی نیز به دست می‌آید، در نظر گرفته و با ثبت و ضبط ماقوع در لحظه لحظه فرایند آموزش، حتی‌الامکان از برگزاری آزمون پایان‌ترم خود را بی‌نیاز نماید.

#### ۶. آموزش شبکه محور

این راهبرد بر فراهم ساختن زمینه ارتباط دانشجویان با متخصصان و مشاهیر مرتبط با درس و موضوعات مورد بحث و بررسی در کلاس تاکید می‌نماید و آن را زمینه‌ساز نیل به نتایج و پیامدهای سازنده در یادگیری می‌داند. (فوگارتی که تلاش‌هایش در زمینه تلفیق شهرت دارد بر این معنا تاکید نموده و فعال شدن این شبکه را نماد دستیابی به بالاترین درجه و شکل تلفیق در یادگیری یا «درونی شدن علایق مربوط به آن حوزه» می‌داند).

#### ۸. آموزش مشاوره محور

این راهبرد، محیط یادگیری در خارج از کلاس درس را در کانون توجه دارد. پیش‌بینی مشاور یا راهنمای علمی برای هر یک از دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی مورد تاکید این راهبرد است. (علاوه بر توجیحات عقلانی در ضرورت استقرار چنین ساز و کاری در آموزش عالی، شواهد تجربی برگرفته از تجارب یکی از برندگان جایزه نوبل، پیر ژیل دوژن، قابل اعتناست.)

## ۸. آموزش گروهی (تیمی) استادان

در این راهبرد، تشریک مساعی استادان در تدریس یک در در کانون نوجه است. این رخداد در مواقعی که دروس وجوه مختلف یا اصطلاحا ماهیت تلفیقی یا میان‌رشته‌ای دارند حالتی قریب به الزامی یا گریز ناپذیر پیدا می‌کند. (مهرمحمدی از این آموزش با عنوان "ژانر مغفول" یاد کرده است. یکی از امتیازات آموزشی این ژانر فراهم کردن بدون زحمت و هزینه زمینه تحقق آموزشی گروهی است.)

## ۹. نگارش یادداشتهای تحلیلی

این راهبرد یک ابزار تعاملی برای برقراری ارتباط میان استاد و یکایک دانشجویان نیز به حساب می‌آید و به فرایند یاددهی صبغه شخصی می‌بخشد؛ مشروط به این که به وسیله استاد و دانشجو جدی گرفته شده و واقعا منعکس کننده "تجارب زیسته" دانشجویان باشد. در این صورت برنامه درسی و آموزشی از ویژگی‌های «نو مفهوم‌گرایانه» برخوردار می‌شود. این راهبرد ساز و کار مناسب و موثری در خدمت کاوش شخصی مباحث، طرح مسئله و در نتیجه رشد شخصی است و کاربرد ویژه‌ای در رشته‌های حوزه هنر و علوم انسانی دارد. نکات ذیل نیز به لحاظ اجرایی در به کارگیری این راهبرد راهگشاست: می‌تواند دارای ساختار از پیش تعیین شده یا کاملا آزاد باشد. در ارزشیابی هم می‌تواند مورد توجه استاد باشد. در این صورت ملاک کیفیت و قضاوت باید برای دانشجویان تشریح شود. هم می‌تواند شکل سنتی داشته باشد هم دیجیتالی.

## ۱۰. باشگاه مجلات

این راهبرد به دو معناست: نخست، تنوع منابع علمی و سهولت دسترسی و دوم، ضرورت دستیابی به شایستگی مرسوم به «سواد اطلاعاتی» که شامل شناسایی، بازیابی، نقد و بهره‌برداری از اطلاعات به وسیله دانشجویان. (علاوه بر این، باشگاه مجلات برطرف کننده ناکارآمدی منابع و آثار علمی رایج نیز می‌باشد.)



## ۱۱. سخنرانی بهبود یافته (آموزش مستقیم)

سخنرانی به همراه فعالیت های عملی، همراه شبیه سازی، همراه طرح های عملی مطرح شده که نشان می دهند سخنرانی به تنهایی برای تحقق اهداف یادگیری توام با فهم و درک، وافی به مقصود نبوده و باید به شکل کاملا مقتصدانه یا محتاطانه به کار گرفته شود.

## ۱۲. آموزش مبتنی بر رای گیری کلاسی

از نظر کلان رای گیری کلاسی تدبیری است قدرتمند که یادگیری فعال را گسترش می دهد. این راهبرد دانشجویان را با مطالب درسی مستقیما درگیر می کند.

## ۱۳. آموزش مبتنی بر بازی های کوتاه

در این راهبرد از بازی های کوتاه (۵ دقیقه ای) استفاده می گردد. با استفاده از این بازی های هدفمند کلاسی، تفاوت دارد (game) آموزش به شکل موثرتری انجام می شود. (انصاری می گوید: بازی، بازی برد برد است و "گیم" برد-باخت. بازی ها دارای دو نوع عمده "زیرسقفی" برای محیط کلاس و "فضای باز" برای خارج از کلاس طراحی شده اند.

## ۱۴. واگذاری مسئولیت تدریس به دانشجویان (دانشجوی آموزشگر)

دانی و همکاران از راهکار آموزش دانشجویان سال بالاتر به دانشجویان سال پایین تر بهره گرفته و آنان را بررسی کرده اند. ایفای نقش مدرسی به وسیله دانشجویان با نام های متفاوتی در رشته های گوناگون مطرح شده: تدریس همتایان، تدریس دانشجویان، تدریس دستیاران، مدرسان کارورز و سرپرستی کار ورزان به وسیله دستیاران. شواهد نشان می دهد که راهبرد/ راهکار دانشجوی آموزشگر، تدبیری است که ابتدا در حوزه علوم پزشکی و با تامل در کار دستیاران شناسایی و پردازش شده و امروزه نیز در آن حوزه مورد عنایت است. منطق عنایت به این حوزه به این راهبرد آموزش بر این بائر نهاده شده که «بهترین راه یاد گرفتن، یاد دادن است» و همچنین «یاد دادن ارزشی معادل دو برابر یاد گرفتن دارد.» (بر اساس مدل «تکامل یادگیری» پری، نوع نگاه دانشجویان به علم طی دوران تحصیلات دانشگاهی به سرعت تغییر می کند)

## خلاصه فصل ۶ (فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) و آموزش)

این فصل درباره ویژگی های محیط یادگیری مبتنی بر فاوا با قابلیت هایی که استفاده از فاوا در اختیار آموزشگران قرار می دهد ، پیامدهای بهره جویی از این قابلیت ها در آموزش در نهایت نیز راهکارهای استفاده از این ظرفیت تازه فناوری در آموزش مورد بررسی قرار می گیرد.

رئوس مطالب به شرح زیر است: 1-قابلیت یا ویژگیهای های آموزشی فاوا 2- آثار و پیامدهای کاربرد فاوا در آموزش 3-راهکارهای برگرفته از مطالعات نظری درخصوص کاربرد فاوا در آموزش که براساس قابلیت‌هایی که برای فاوا ارائه شد و به حسب پیامدهایی که این قابلیت ها در فضای تعلیم و تربیت ایجاد می کنند(راهکارهایی که می تواند منجر به بهره برداری مناسب از فاوا در آموزش عالی شود، عرضه می گردد.

### 1-1 قابلیت های ارتباطی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

با توسعه امکانات ارتباطی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا، روابط افراد از مکان ها، موقعیت های خاص فراتر رفته است. این ارتباطات بیشتر بر اساس عوامل عاطفی و شناختی شکل می گیرند و نه عوامل زمانی و مکانی. ابزارهای ارتباطی همزمان و ناهمزمان اینترنت نظیر پست الکترونیکی ، چت، صفحه بحث بر خط، ابزار وایت برد، ابزار جلسات برخط، کنفرانس و... به فرد امکان می دهد تا پیام های شناختی و عاطفی خود را بر اساس اهداف گروه منتقل کند و حس جمعی و گروهی ایجاد نماید در محیط های مجازی افراد بر اساس میزان علایق و تعهدشان به موضوع بحث در گروه های خبری شرکت می کنند و مقرراتی را برای فراوانی سؤال ها و پاسخ های هر عضو تعیین می کنند. در این گروه ها، اعضاء هنجارهای خاصی در گفتگوها و به کار گیری واژه ها مراعات می کنند و بر اساس عمل به این هنجارها هویت گروهی به دست می آورند (رینینگر و شامر، ۲۰۰۲: ۱۹۳).

### 1-2 آثار و پیامدهای استفاده از قابلیت های ارتباطی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

فاوا علاوه بر گسترش ارتباطات کاربران آن، اشکال ارتباط گوناگونی را مانند پست الکترونیکی، چت، ویدیو کنفرانس و مانند اینها را در معرض کاربران قرار می دهد. این قابلیت با توجه به عناصری که زمینه ساز رشد خلاقیت می باشند، از بسترهای توسعه آن هستند. افرادی که گستره ارتباطات آنها گسترش می یابند و تفاوت ها را درک می کنند، آمادگی بیشتری برای نوآوری و فعالیت های خلاقانه دارند. در این بخش با توجه به عناصر خلاقیت و ویژگی های فاوا، به برخی از آنها اشاره می شود:

فعالیت های خلاقانه با استفاده از فاوا که در اثر تعامل ویژگی های آن با عوامل فرایند خلاقیت حاصل می شوند، عبارتند از:

- الف - بسط ایده ها: مثلا طرح های بین المللی اینترنتی که اطلاعات خاصی به اشتراک می گذارند، این امکان گفتگوی چند جانبه، قطعا در رشد خلاقیت و بسط ایده های مختلف موثر است.

- ب- خلق و ایجاد معنی: در فضای یادگیری مبتنی بر فاوا، فاصله بین خواننده و نویسنده از میان می رود و در نتج تولید و تفسیر از عدم قطعیت برخوردار می شود. با فعالیت های فضای شبکه ای، مفاهیم اقتدار خود را از دست می دهند، قابل مناقشه می شوند و به آسانی از سوی کاربران به بحث گذاشته می شوند. (عطاران، ۱۳۸۳).

- ج- همکاری و تشریک مساعی: ویژگی سرعت و وسعت فناوری ارتباطات این توانایی را در یادگیرندگان ایجاد کرده تا با دیگر افراد به شیوه های پویا و فوری در طول کار خلاقانه خود تشریک مساعی داشته باشند.

- د- ارتباط: فاوا فراگیرندگان را قادر می سازد تا کار خود را به گروهی از مخاطبان معرفی و ارائه نمایند. این کار می تواند از طریق ارائه در کلاس با استفاده از Power Point انجام شود یا استادان و برنامه ریزان آموزش عالی می توانند از وبلاگ نویسی به عنوان یک فعالیت یادگیری به منظور تقویت برنامه های درسی استفاده کنند.

مراحل شکل گیری وبلاگ آموزشی (اقتباس از اوسینای و همکاران، ۲۰۰۹)

1. ایجاد وبلاگ: در گام اول دانشجویان وبلاگ را به قصد ثبت وقایع و فعالیت ها و بیان احساسات و عواطف ایجاد می کنند. استاد باید دانشجویان را به ساخت وبلاگ و طرح مسائل هم تشویق کند.

2. درون نگری و اندیشه: در گام بعدی دانشجویان باید درباره آنچه میخواهند عرضه کنند، تأمل و اندیشه کنند.

3. تک گویی های اندیشه ورزانه: در این مرحله دانشجو باید در باره نحوه سازماندهی ایده ها و نظرات خود تأمل کند و استدلال کافی برای نظریات خود داشته باشند.

4. گفتگوهای اندیشه ورزانه: در این مرحله دانشجویان درباره فرایندهای فکری خود و بازخوردهای دیگران می اندیشند.

5. ساخت دانش: هردانشجو بر اساس دانش قبلی با مطالعه وبلاگ و بازخورها و... معنی جدیدی را از موضوع شکل می دهد.

مهم ترین دستاوردهای استفاده از وبلاگ نویسی در برنامه درسی آموزش عالی

- 0 الف- تقویت مهارت نوشتن
- 0 ب- افزایش تعامل و مشارکت
- 0 ج- کاهش ترس از فناوری: (برخی از صاحبانظران که احساس راحتی با فناوری های جدید را از الزامات جامعه پذیری، یادگیری مادام العمر و اشتغال تلقی می کنند).
- 0 د- ترغیب مسئولیت پذیری و خودارزیابی در یادگیری:
- 0 ه- کمک به یادگیری فعال: برخی از فعالیت ها نظیر طرح سؤالات با تمرین های چندگزینه ای، جورکردنی و صحیح - غلط، غالباً دانشجویان را در موقعیت حفظ کردن و یاددهی سطحی قرار می دهند. اما فعالیت های دیگری مانند وبلاگ نویسی فرصتی را برای دانشجویان فراهم می کند تا بر اساس بازخوردها و رویارویی با ایده های جدید، را به وجود آورد. تلاش ذهنی یادگیرنده برای تلفیق آموخته ها و طرح ایده های جدید، موقعیتی است که یادگیری فعال را ترغیب و تقویت می کند.
- ۱ - ۳ راهکار های برگرفته از قابلیت ارتباطی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا
- توسعه پژوهش های بین المللی از طریق اینترنت به نحوی که امکان اشتراک ایده های دانشجویان با فرهنگ های گوناگون فراهم شود و امکان گفتگوی چند جانبه و برابر ایجاد گردد. این مسئله مستلزم گسترش سوگیری عقلانی و تشویق و ترویج تفکر نقاد در آموزش است.
  - گسترش ارتباطات استادان و دانشجویان از طریق پست الکترونیکی، تالارهای گفتار و...
  - تجهیز کلاس های درس به امکانات چند رسانه ای و اینترنت
  - الزام و یا تشویق استادان و دانشجویان به داشتن وبلاگ برای ارائه مقالات، گزارش ها، پاسخگویی به پرسش ها، اظهارنظر و...
- 2-1 قابلیت های محیط یادگیری مبتنی بر فاوا برای رفع محدودیت های زمانی و مکانی با توسعه فاوا در محیط های آموزشی، مرزهای زیادی از جمله مرزهای مکان و محدوده های زمان در حال فرو ریختن است. برای مثال، هارگریوز (۱۹۹۶) معتقد است که فرهنگهای قطعیت که در آنها مرزهای میان جنبه های متفاوت حیات اجتماعی، غیر قابل تغییر و غیر قابل انعطاف محسوب می شوند، به فرهنگ های عدم قطعیت بدل می شوند که در آن مرزها سیال و به هم ریخته اند. (عطاران، ۱۳۸۳) توسعه فاوا موانع دسترسی به تحصیلات دانشگاهی مانند موانع مکانی، شغلی قومی و عقیدتی را رفع کرده است.
- 2-2 پیامدهای استفاده از قابلیت های محیط یادگیری مبتنی بر فاوا برای رفع محدودیت های زمانی و مکانی

می توان از طریق فاوا در هر ساعت و لحظه و از هر مکانی به منابع یادگیری و آموزش های مختلف نیز دسترسی پیدا کرد. توسعه دانشگاه های مجازی در فضای یادگیری، ساز و کارهای ارتباط همزمان و ناهمزمان و به یادگیرنده مجازی امکان می دهد تا با استفاده از زمان انعطاف پذیر از مزیت های یادگیری همزمان نیز برخوردار شود.

برخی مزیت های امکانات یادگیری ناهمزمان عبارتند از:

الف - انعطاف زمان

ب- زمان لازم برای تأمل: ابزارهای ارتباطی ناهمزمان به دانشجو امکان می دهد تا ایده ها و پیام های دریافتی و ارسالی را با دقت نظر بیشتری بررسی کند.

ج- تسهیل یادگیری موقعیتی: در بخش مجازی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا اغلب، دانشجویان شاغلی هستند که بر حسب علایق، نیازها و مسائل شغلی خود در این دوره شرکت می کنند. ابزارهای ناهمزمان به این گونه افراد امکان می دهد تا آموخته های خود را در موقعیت های واقعی شغلی آزمایش کنند.

د- مزیت های هزینه - فایده ای: نظام های یادگیری ناهمزمان مبتنی بر متن به فناوری پایین و کم هزینه ای نیاز دارند.

برخی از مزیت های امکانات ارتباطی همزمان در فضای مجازی عبارتند از:

الف - ایجاد انگیزه: در یادگیری مجازی همزمان، دانشجو می تواند با استفاده از امکان نحوه واکنش و مشارکت هم کلاسی های خود را مشاهده نماید و برای شرکت در بحث انگیزه بیشتری پیدا کند. (روبرتس و همکاران، ۲۰۰۹).

ب- تقویت حس جمعی: سازوکارهای ارتباطی همزمان نظیر چت، کنفرانس دیداری و چت از طریق انتقال لحن کلام و.. حس جمعی در فعالیت های گروهی را در دانشجویان مجازی تقویت می کند. (واند رول و زاچاریا، ۲۰۰۵)

ج-ارائه بازخورد: تسریع در ارائه بازخورد یکی از عوامل مهم در آموزش و یادگیری است. ارائه بازخورد سریع به بهبود و اصلاح فرایند یادگیری کمک می کند.

2-3 راهکارهای برگرفته از قابلیت رفع محدودیت های زمان و مکان در محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

• ایجاد وب سایت های شخصی برای استادان دانشگاه ها با فرمت مخصوص، عناوینی مانند، دروس هر ترم، شرح حال استاد، کتاب ها و...

- انتقال بخش هایی از کلاس های حضوری به فضای مجازی مانند طرح درس، گزارش های دانشجویان، پرسش و پاسخ های مجازی
  - ارائه کلاس درس به صورت پادکست، ویدیو کنفرانس به صورت همزمان یا ناهمزمان
- 3-1 قابلیت های محیط یادگیری مبتنی بر فاوا در ارائه چند گانه محتوای یادگیری (چند حسی محتوای یادگیری)
- هر فرد از طریق حواس پنج گانه خود با محیط اطراف ارتباط برقرار میکند هرچه میزان درگیری این حس ها با محیط بیشتر باشد، ارتباط مؤثرتری برقرار خواهد شد. قابلیت های چند رسانه ای و ابر رسانه ای فاوا اصول، مفاهیم، حقایق، روش کارها و نگرش های موجود در محتوا را از طریق تصویر و صدا به یادگیرنده ارائه و حواس دیداری و شنیداری وی را تحریک می کند. مواد یادگیری چند رسانه ای: به ترکیبی از صدا، تصویر، متن، پویانمایی و ویدئوهای دیجیتالی گفته می شود که به قصد ارائه محتوایی خاص با یکدیگر به طور مناسب ترکیب می شوند (کلارک، ۲۰۰۱: ۱۲۳)
- 3-2 پیامدهای استفاده از قابلیت های محیط یادگیری مبتنی بر فاوا در ارائه چند حسی محتوای یادگیری
- اصطلاح چند رسانه ای، ناظر بر کاربرد رسانه های گوناگون برای انتقال اطلاعات است؛ البته در این مفهوم، تلویزیون و سینما برای دورانی طولانی، چند رسانه ای بوده اند. قابلیت تعامل با اطلاعات از طریق رایانه به دو شیوه بسط یافته است:
- نخست آنکه رایانه افراد را به ابزارهای جدید و قدرتمندی برای دسترسی و ویرایش اقسام اطلاعات مجهز کرده است. عضو هیأت علمی دانشگاه که آماده سخنرانی با کنفرانس می شود، می تواند از عکس های آماده استفاده کند. قسمت های مورد نظرش را برگزیند، تصویر را وصله و پینه کند و... این نوع از دستکاری در انواع، پیش از رایانه و چند رسانه ای، محال یا غیر عملی بود.
  - دیگر آن که رایانه، امروزه به آسانی پیوندهای انعطاف پذیری بین شکل های گوناگون اطلاعات ایجاد می کند. چند رسانه ای به دانشجویان امکان ارائه سخنرانی ضبط شده را به رسانه ای، دانشجویان امکان پاسخگویی به پرسشها و اضافه کردن توضیحات و یادداشت های خود را می یابند و حتی می توانند از طریق شبکه های با سرعت بالا، دیگران را در این امکانات سهیم کنند.
- 3-3 راهکارهای برگرفته از قابلیت ارائه چندگانه محتوای یادگیری در محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

- تأکید بر ارائه تکالیف یادگیری به وسیله دانشجویان در قالب های غیر مکتوب و چندرسانه ای
  - ارائه برخی از فعالیت های آموزشی استادان در قالب چند رسانه ای ها یا تصاویر، فیلم و مانند اینها
  - ارائه دروس استادان معروف حوزه های علوم انسانی در قالب چند رسانه ای و توزیع آن با قیمت های اندک در دانشگاهها
  - تبدیل کتابخانه های دانشکده های علوم انسانی به مرکز منابع یاد گیری و ایجاد گوناگونی امکان استفاده از چند رسانه ای ها و دیگر منابع دیجیتالی
- 4-1 قابلیت های تعاملی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا
- کاربران اولیه رایانه از طریق ثبت زبان دستوری با رایانه ارتباط برقرار می کردند، ولی با توسعه محیط های گرافیکی و سیستم های عامل، آنها با استفاده از رابطهایی نظیر موشواره، صفحه کلید و کادرهای محاوره ای، عملیات مورد نظر خود را پردازش می کند (کلارک، ۲۰۰۱). با توسعه این فناوری ها ابر متن ها، ابر پیوندها و ابر رسانه ها به وجود آمده اند که امکان تعامل یاد گیرنده را با متون، تصاویر و صدا های گوناگون فراهم می سازند. (کلارک، ۲۰۰۱. ۲) بازی های رایانه ای و شبیه سازی ها نمونه های دیگری از امکانات تعاملی فاوا هستند که طریق آنها با موقعیت های شبه واقعی تعامل برقرار می کند و تجربه های یادگیری مفیدی کسب می کند.
- 4-2 پیامدهای استفاده از قابلیت های تعاملی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا
- تعامل (در قالب های گوناگون) یکی از ویژگی های شاخص آموزش است. اگر آموزش دانشگاهی را فراتر از دسترسی به اطلاعات یا محتوا بدانیم، که شامل تماس با دیگران و رشد درک شخصی آنها باشد، این تماس از طریق تعامل میان استادان و دانشجویان و بین دانشجویی توسعه می یابد و به شکل دهی پایه رویکرد محاوره ای یاددهی و یادگیری می پردازد. در بیانی عام تر می توان گفت که فناوری های جدید، فرهنگ خاصی را برای یادگیری خلق می کنند (گریسول با اندرسون، ۲۰۰۳).
- تپ اسکات (۱۹۹۹) در مقاله خود با عنوان «تربیت نسل اینترنت»، مهم ترین عنصر القای شبکه ای را عنصر تعامل می داند و می گوید که در فضای شبکه ای یادگیرندگان از ارتباط و تعامل با یکدیگر لذت می برند. به نظر تپ اسکات دانشجویان از طریق فاوا عملکرد و نحوه یادگیری بهتری کسب کرده و احساس می کنند که یادگیری بهتری داشته اند و در تعیین نحوه یادگیری خود انعطاف بیشتری نشان داده اند.
- 4-3 راه کارهای برگرفته از قابلیت های تعاملی محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

- ترویج وبلاگ نویسی گروهی در میان دانشجویان با موضوعات تخصصی برای تولید اندیشه و خلق ایده های نو و تعامل با مخاطبان و نیز انجام فعالیتهای پژوهشی مشترک
  - استفاده از ابزار ویکی برای تولید گروهی محتوای علمی و ارزیابی و تصحیح مطالب
  - تشکیل گروه های مباحثه آنلاین و یا تالارهای گفتگوی مجازی
  - طراحی و توسعه اجتماعات مجازی برای یادگیری، پژوهش و یا فعالیت های حرفه ای
- 5-1 قابلیت های شخصی سازی فرایند یاددهی - یادگیری از طریق محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

دانشجو با استفاده از امکانات فاوا محتوای مورد نظر را متناسب با شیوه ارائه دلخواه خود دریافت نماید. متناسب با سبک های یادگیری و ویژگی های فردی خود و مواد و منابع یادگیری متناسب با سطح شناختی و نیاز های یادگیری خود جستجو و بررسی کند. همچنین دانشجو می تواند حتی تکالیف ارزشیابی را نیز متناسب با موقعیت خود انجام دهد (برگ، ۲۰۰۳). یکی از قابلیت های مهم محیط یادگیری مبتنی بر فاوا توجه به سبکهای یادگیری از طریق ارائه فعالیت های یادگیری گوناگون تلقی می کنند. به باور آنان انواع فعالیت های یادگیری: فعالیت های شخصی، فعالیت های فرد با فرد، فرد با گروه را می توان از طریق وب تدارک دید تا با سبک های یادگیری و تفاوت های فردی یادگیرندگان تناسب داشته باشد (پالوف و پرتا، ۱۳۸۵: ۵۰-۹۵)

5-2 پیامدهای کاربرد قابلیت شخصی سازی دانش از طریق محیط - مبتنی بر فاوا از نظر برخی متخصصان اصولاً تصور شخصی کردن یادگیری بدون فاوا، ممکن نیست (براون، ۲۰۰۹).

از پیامدهای این قابلیت میتوان به موارد زیر اشاره کرد:

- ❑ دسترسی شخصی: برای مثال دانشجویان مراکز دانشگاهی در کشورهای توسعه یافته این امکان را دارند که با آی پادهای خود به هر ماده یادگیری دسترسی داشته باشند
- ❑ یادگیرندگان همچون آفرینندگان دانش؛ دسترسی شخصی و قابلیت همیاری با دیگران در اجتماعات مجازی، فرصتی فراهم می کند که یادگیرندگان خود خالق محتوای یادگیری شوند. تغییر مسیر کاربران از ایجاد سایت به وبلاگ، خود نشان دهنده آن است که کاربران تبدیل به تولید کنندگان می شوند.
- ❑ رونق یادگیری غیر رسمی: دسترسی به مواد آموزشی در فضای غیر رسمی، نظام رسمی را در برابر نظامی قرار می دهد که به مراتب از آن پویاتر است و انعطاف بیشتری در پاسخگویی به نیاز های فراگیرندگان دارد.



۲) محتوای یادگیری چند وجهی: به مدد فاوا، امروزه نرم افزارهایی ابداع شده است که دارای قوه تشخیص درونی اند که فراگیرندگان را در مسیرهای مختلفی هدایت می کند که با نیازها، علایق آنها تناسب دارد. همچنین برنامه های رایانه ای ابداع شده که سبک یادگیری فرد را تمیز میدهد و مطابق با آن محتوا را ارائه می کند.

3-5 راهکار های برگرفته از قابلیت شخصی سازی دانش از طریق محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

- با توجه به این که دانشجویان نیازها، علایق و سبک های یادگیری متفاوتی دارند، باید از طریق ارائه فعالیت های مختلف یادگیری که هر یک متناسب با ویژگی های دانشجویان است، میزان فراگیری دانشجویان را افزایش داد. برخی از این فعالیت های عبارتند از: ایفای نقش شبیه سازی، تمرین، مطالعه موردی، فنون پرسشگری، وب کوئیس، ویرایش ویکی پدیا، مباحثه بر خط و...

- امروزه برخی شبکه های تلویزیونی مانند بی بی سی از طریق سایت خود منابع یادگیری فراوانی قرار می دهد و یا برخی از سایت ها مانند Ask an Expert به پرسشهای فراگیرندگان پاسخ می دهند. پاره ای نهادهای دولتی مانند شبکه صدا و سیما باید محتوای غنی آموزشی به زبان فارسی را در اختیار کاربران ایرانی قرار دهند.

- داشتن وبلاگ به وسیله هر دانشجو برای ثبت تجربه های زیسته خود

6-1 دسترسی به اطلاعات و مواد یادگیری بیش تر از طریق محیط یادگیری مبتنی بر فاوا یکی از قابلیت های مهم اینترنت تسهیل دسترسی به مواد و منابع گوناگون یادگیری است. هر یادگیرنده با بهره گیری از اینترنت به کتب، نشریات، همایش ها، اجتماعات و راهنماهای گوناگونی دسترسی دارد که می تواند با مراجعه به این منابع، نیازهای اطلاعاتی خود را برآورده سازد تصاویر، عکس ها، صداها، قطعه های کوتاه ویدیویی، چند رسانه ای ها و ابر پیوندها نمونه های دیگری از منابع اطلاعاتی هستند. از این رو یادگیرنده مجازی می تواند با مراجعه به این منابع اطلاعات و مفاهیم مختلف را به شیوه های گوناگونی دریافت نماید و با پیگیری پیوندهای مربوط به یک موضوع اطلاعات بیشتری درباره آن کسب نماید (نیتو و همکاران، ۲۰۰۹). دسترسی به اطلاعات بیشتر هر چند نقش مهمی در فرایند یادگیری دارد، ولی رویارویی مؤثر با اطلاعات مستلزم مهارت های طبقه بندی، تحلیل، ترکیب و مدیریت اطلاعات است. استفاده صحیح از منابع اطلاعاتی اینترنتی، مستلزم دارا بودن مهارت هایی آن به عنوان سواد اطلاعاتی یاد می شود. «مهارت های تشخیص نیازهای اطلاعاتی نحوه دسترسی، بررسی،

گزینش دقیق، استخراج، ضبط اطلاعات، تفسیر و نقادی ارائه و ارزشیابی نهایی اطلاعات را سواد اطلاعاتی می گویند»

2-6 پیامدهای کاربرد قابلیت دسترسی به اطلاعات و مواد یادگیری بیشتر از طریق محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

- تغییر روابط قدرت میان استاد و دانشجو دموکراتیزه شدن فضای آموزشی روابط قدرت متغیر دیگری است که با ورود فاوا متحول میشود. استاد دیگر نمی تواند همچون گذشته منبع قدرت که اطلاعات در انحصار اوست، عمل کند. چون دانشجویان بیرون از سیطره استاد دسترسی مستقیم به منابع اطلاعاتی دارند. البته ای ین تحول همواره خوشایند استادان و دانشجویان نیست، با ایجاد موقعیتی ناآشنا استادان و دانشجویان در ایفای نقش و جایگاه خود احساس گم گشت بی هویتی می کنند که ممکن است موجب مقاومت در برابر فناوری های جدید شود. این وضعیت اگر چه از یکسو فرصتی برای گسترش حوزه دید استادان است از سوی دیگر خطری در حوزه کار و حرفه برخی از آنها محسوب می شود. استادی که مشاهده می کند دانشجویش با انبوه اطلاعات کلنجر می رود و اطلاعات را گردآوری و تجزیه و تحلیل می کند، از سوی احساس لذت می کند، اما احتمالاً از سوی دیگر از پایین تر بودن اطلاعاتش نسبت به دانشجوی خود احساس ناخشنودی می نماید. بنابر این استاد باید در ایجاد این باور در خود بکوشد که نقش او از «دانایی در صحنه» به «راهنمایی در حاشیه» تبدیل شده است و بداند که این مسئله به هیچ وجه به معنای کم رنگ و یا بی اهمیت شدن او نیست، بلکه تنها نحوه عمل اوست که باید متحول شود.

- تغییر نقش استاد و دانشجو: به تدریج با تغییر عوامل گوناگونی همچون نظریه های یادگیری، کنترل فرایند تدریس به دانشجو واگذار شده و استاد نقشم راهنمایی در فعالیت ها را بر عهده می گیرد (براون و اتکینز، ۱۹۹)

بطور کلی رویکردهای مربوط به تدریس در دانشگاه را می توان به سه دسته تقسیم

کرد:

الف - تدریس به مثابه انتقال اطلاعات: بر اساس این رویکرد، استاد باید بر محتوای درسی تسلط کافی داشته باشد و بتواند آن را به دانشجویان منتقل کند. در این رویکرد دانشجو نقش پذیرنده را دارد و تنها در برخی موارد سؤالاتی را طرح می کند و با استاد درباره محتوا بحث میکند.

ب-تدریس به مثابه سازمان دادن یادگیری دانشجو: در این رویکرد تدریس فرایندی، استاد تمام فعالیت ها را به دانشجو واگذار می کند و خود نظارت، راهنمایی و ارزیابی را به عهده میگیرد.

ج- تدریس به مثابه فراهم ساختن امکان یادگیری: در این رویکرد تدریس فرایندی است که زمینه مشارکت دانشجو را با موضوع یادگیری فراهم می سازد. بر اساس این رویکرد استاد، دانشجو و موضوع یادگیری کل به هم پیوسته ای هستند که از یکدیگر تأثیر می پذیرند و میزان تناسب آنها میزان یادگیری را مشخص می کند (لایت و کوکس، ۲۰۰۲: ۳۶).

فاوا فضای مناسبی را برای به کارگیری دو رویکرد تدریس همچون سازمان دادن یادگیری دانشجویان و تدریس همچون فراهم ساختن امکان یادگیری، به مراتب بیش از فضای سنتی کلاس که معطوف به رویکرد تدریس همچون انتقال اطلاعات است، فراهم می کند.

- محدود شدن به منابع دیجیتالی و غفلت از منابع مکتوب:
- سیطره زبان انگلیسی و محدود شدن منابع پژوهش به منابع انگلیسی:
- آلودگی و سرریز اطلاعات: فاوا امکانات وسیعی برای دسترسی به اطلاعات فراهم می آورد. هرچه جریان اطلاعات و ارتباطات وسیع تر باشد، به دانش بیش تر، خلاقیت افزون تر و درک فراوان تر مردم منتهی می شود، اما از یکسو این خطر وجود دارد که به دلیل حجم فراوان اطلاعات، کم تر می توان اطلاعات مطلوب را یافت. به اصطلاح پدیده های به وجود می آید که به آن «آلودگی اطلاعات» گفته می شود. پدیده ای که امکان گردآوری اطلاعات را ساده تر، اما حذف داده های زاید را دشوار تر کرده است. حیرت، اغتشاش ذهنی در برابر انبوه داده ها، قدرت تحلیل و تفکر را از کاربران می گیرد. این مشکل به ویژه در آموزش عالی که فرض بر آن است که باید دانشجویان دارای تفکر انتقادی باشند، بیشتر رخ می نماید و اهمیت زدودن آن جلوه می یابد

- سرقت علمی: سرقت علمی به صور مختلف انجام می شود از جمله:  
[?] الف - رونوشت کردن جملات و عبارات یا حتی تعبیر به کار رفته در نوشته های دیگران عبارات و عدم ذکر مشخصات منبعی که آن جملات با عبارات با تعبیر از آنها اخذ شده است.

- [?] ب- باز گفتن آرا و نظریات دیگران با جملاتی متفاوت بدون ذکر منبع آن
- [?] ج- بسنده کردن به ذکر منبع در فهرست مراجع و ماخذ و خودداری از ذکر منبع برای نقل قول های انجام شده از دیگران یا خودداری از ذکر منبع برای بخش هایی از یک نوشتار که نویسنده در آن آرا و نظریات دیگران را با جملاتی متفاوت باز گفته است» (پاینده، ۱۳۸۵)

3-6 راهکارهای برگرفته از قابلیت دسترسی به اطلاعات و مواد یادگیری بیشتر از طریق محیط یادگیری مبتنی بر فاوا

- ارائه دوره های آموزش ضمن خدمت برای استادان جدید الاستخدام در زمینه کاربرد فاوا
  - تشکیل کارگاه های آموزشی روش تدریس مبتنی بر فاوا
  - ارائه درس سواد اطلاعاتی در ضمن دروس عمومی و اجباری دانشجویان
  - تدوین راهبردی کلان برای آموزش زبان انگلیسی در آموزش عالی.
  - استفاده از روش های ترکیبی (حضور و مجازی) در تدریس دروس علوم انسانی
  - معرفی منابع دیجیتالی و غیر دیجیتالی به عنوان منابع درسی در دروس علوم انسانی
  - ایجاد و معرفی بانکهای اطلاعاتی فارسی به دانشجویان علوم انسانی
  - قرار دادن سر فصل اخلاق پژوهش در درس روش تحقیق برای آشنایی استادان و دانشجویان با آیین رفتار در شبکه (اخلاق شبکه) و آشنایی با جرایم اینترنتی
- فصل 7 آموزش دانش پژوهانه

دانش پژوهی تدریس یا آموزش دانش پژوهانه حقیقت گم شده اصلی نظام آموزش عالی ماست. باور ما این است که سکون، رخوت و برهوت یا گرایش سراسری به شیوه های سنتی به اصطلاح ((سخن و گج)) از ساحت آموزش دانشگاهی رخت بر نخواهد بست مگر آنکه استادان، دانش پژوهی تدریس را پیشه خویش سازند ، و پژوهش در حوزه دانش دیسیپلینی با پژوهش آکادمیک را سقف رسالت یا انتظار نظام آموزشی از خود میندارند.

فهم ما از دانش پژوهی که مایلیم آن را به خوانندگان نیز منتقل کنیم ، ملازم با پویایی است و این که آشنایی با هیچ طیفی از راهبردهای آموزش نباید استاد را از پژوهش و تفکرپیش از تدریس، حین تدریس و پس از آن باز دارد. شکی نیست که مشکل بالفعل ما در حال حاضر آشنایی اندک آموزشگران دانشگاهی با طیف متنوع راهبردهای بالقوه سودمند آموزشی است. از این رو الگو دانش پژوهی تدریس با معرفی راهبردهای تدریس قصد دارد تأمل و اندیشه ورزی یا همان دانش پژوهی تدریس را در زمره وظایف ذاتی و گریز ناپذیر استادان و در متن توجه آنان نگاه دارد. به بیان دیگر، این الگو تلاش دارد به روشن ترین شکل، استادان را نیازمند تمسک به خرد و «عقلانیت عملی» در اتخاذ تصمیمات آموزشی معرفی نماید. این شکل از خرد

ورزی، به بیان ارسطویی آن، دعوت از استادان به تمرین دستیابی به «عالی ترین شکل فهم» در ایفای وظایف حرفه ای شان یعنی تدریس است که بویژه در اثر خود به آن استناد می

کند. خرد و عقلانیت عملی، بر اساس الگوی دانش پژوهی تدریس، در درجه نخست مستلزم توجه به «محکمت» آموزش است. (در نتیجه، این موضوع مقوله ای دلبخواهی و بی پایه نیست) و آگاهی از متغیرها و انطباق آن با موقعیت ویژه تدریس استادان را طلب می نماید. "محکمت" را می توان به آموزشگران آموخت و نباید از آن غفلت کرد. مسئله ای که در جستار بعدی به آن پرداخته شده است. آموزش محکمت یا همان الگوها و راهبردها که سودمندی آنها در موقعیت هایی به تأیید رسیده است، نباید از مواجهه پژوهشگرانه و مفسرانه با این ها در اتخاذ تصمیم در موقعیت های خاص آموزشی جلوگیری کند، چنان که گویی موفقیت های پیشین تضمین کننده موفقیت های آتی است. تفکر پیش از تدریس، حین تدریس و پس از آن و اتخاذ تصمیمات خردمندانه در حوزه آموزش تعطیل بردار نیست و این همان وضع مطلوبی است که از آن با عنوان دانش پژوهی تدریس نام می بریم.\*\*\*

خوب است این نکته را نیز بیفزاییم که عرصه دانش پژوهی تدریس، مانند هر عرصه ای که با آن دانش پژوهانه برخورد میشود به نتیجه یا خروجی از نوعی تولید دانش می انجامد. به عبارت دیگر آموزشگرانی که آموزش را به عرصه ای پژوهشی مبدل می سازند، در واقع در تولید دانش و خرد عملی آموزشی سهیم شده و بدین ترتیب پایه های دانش تدریس را استحکام میبخشند. تولید دانش با اقدام دانش پژوهانه نیز از جمله در گرو آن دانسته شده است که وجه عمومی پیدا کرده در معرض نقل، گفتگو و ارزیابی قرار گیرد. پس لازم است آموزشگران بلند همتی که دانش پژوهی تدریس را وجهه همت خود می ساختند از طریق نگارش تجربیات خود به این ویژگی دانش پژوهی نیز پایبند باشند. که در ادامه به دو مورد از آنها اشاره میکنیم: روشهای تدریس شوبرت

شوبرت: در ابتدا می خواستم دانشجویانم آنچه من میدانم را بدانند و برای اطمینان از یادگیری آنها امتحان می گرفتم، آزمون های صحیح و غلط، کوتاه پاسخ، مقالات کوتاه و بلند و ... اما به تدریج متوجه شدم آیا می شود به خلاصه دانشی که در برنامه درسی است اکتفا کنیم و ادعا کنیم که تاریخ جهان یا زیست شناسی در یک سال و در یک ترم پوشش داده میشود؟! که در این صورت دانشجویان تلاش می کنند که درکی طوطی وار از شخصیت ها و پدیده های مطالعات برنامه درسی حاصل کنند. بنابراین آزمون های مختلفی از خودم به نامهای مختلف ساختم برای اینکه یادگیری برای آنها جالب شود. و یا از هرکس خواستم چیزهایی که در آن مهارت دارند انتخاب کنند و سپس از آنها خواستم تا بین ۵ تا ۱۰ زیرگروه از هر موضوع را یادداشت کنند مثلاً برای تلویزیون مواردی نظیر کارتون، اخبار، فیلم سینمایی و ... تولید شد. و از آنها خواستم تا مقالاتی که نظریه پردازانی ارائه داده اند که به گروههای علایقشان مربوط

است را دسته بندی کرده و جزئیات نظریه ها بررسی کنند؛ به دلیل ارتباط بین علایق و مقالات بدین ترتیب مفهوم برنامه درسی به زندگی دانشجویان نزدیک می‌شود.

یکی از موضوع هایی که باید در درس نظریه های برنامه درسی تدریس می‌کردم طیف‌های مختلف نظریه های برنامه درسی از جمله رفتارگرایی اجتماعی ؛ سنت گرایی عقلانی ؛ بازسازی گرایی انتقادی و تجربه گرا بود.

#### رفتارگرایی اجتماعی

مثلا رفتارگرایی اجتماعی را از منظر بابیت از دانشجویانم می‌پرسیدم که "آیا می‌خواهند دانشجویان خودشان موفق باشند" و اغلب کسی مخالفت نمی‌کرد و بعضی هم می‌خواستند موفقیت را تعریف کنیم، که با استفاده از ویژگی های مشترک افرادی که مادر ترزا، بیل گیتس و ... روش مبنای نیازها را پیدا می‌کردیم. رفتارگرایان اجتماعی در واقع این نیازها را به اهداف رفتاری و فرایندها تبدیل می‌کردند.

#### سنت گرایی عقلانی

سنت گرایی عقلانی در پاسخ به سوال "چه چیزی برای برنامه درسی اهمیت دارد" بهترین و ارزشمندترین خرد بشری که افراد باید یاد بگیرند، را موضوعات مهمی از حوزه‌های تاریخ، فلسفه، هنر، ادبیات، ریاضیات، علوم، علوم اجتماعی و... می‌دانستند. در دیدگاه آدلر هم خوبی، درستی، زیبایی و عدالت به عنوان ایده های بزرگ مطرح می‌شود. و سنت گرایی عقلانی نحوه یادگیری این خرده‌ها را از طریق انجام و تجربه کارهای بزرگ می‌دانند. بنابراین به عنوان یک سنت گرایی عقلانی از دانشجویان می‌خواستم کارهای بزرگی که در سفر خودشان آنها را به چیزهایی با ارزش هدایت کرده است را بیابند، و یا آنها بفهمند خلق کنندگان آن ایده‌ها خود چگونه به آن رسیدند زیرا بی فایده است اگر آنها از تجربه شخصی خود بهره نمی‌گرفتند. پس از آن‌ها سوالی می‌کردم مانند:

○ چگونه فلانی یک معلم بزرگ است؟

○ خلق کننده ی آن برنامه درسی چگونه می‌دانست چه باید بکند تا اثر آن توسعه یابد؟

آیا این منظر در مقایسه با رفتارگرایی بیشتر، به هنر بودن تدریس تاکید دارد یا به علم بودن آن؟  
و...

همچنین من از ادبیات در شکل رمان، شعر موسیقی و... در کلاس‌ها استفاده می‌کردم اینها فقط بر هنر و مدرسه متمرکز نبودند بلکه به طور کل گسترده‌تری بر یادگیری تاکید داشتند.

#### بازسازی گرایی انتقادی

وقتی نوبت به بازسازی گرای انتقادی می‌رسید، من بر عدالت اجتماعی به عنوان هدف ارزشمند در گفتمان برنامه درسی متمرکز میشدم.

و مثلاً از دانشجویان می‌خواستم از زندگی خود داستان‌هایی درباره بی‌عدالتی که با آنها مواجه شده‌اند تعریف کنند و آنها از تجربیات خود وارد می‌شدند سپس از آنها درباره تبعیض در آموزش و توفیق و کسب امتیاز و... سوال می‌کردم و یا مسائلی مانند تدریس حقوق شهروندی، دموکراسی، زنان کار و ... که به وسیله رالف نادر و دیگران مطرح شد که مدارس کمی از آن استقبال می‌کردند، ما مورد بحث قرار می‌دادیم.

### تجربه‌گرایی

تجربه‌گرایی به تندوتیزی بازسازی گرای انتقادی نیست، بلکه بر این تمرکز دارد که برنامه درسی باید از تجربیات زندگی برگرفته باشد که ظلم هم یکی از آنهاست. پس بلافاصله دانشجویان را با تجربه درگیر می‌کردم و از آنها می‌خواستم فهرست شش کاری که از آن متنفر هستند را تهیه کنند، بر روی فهرست خود تمرکز و تصور کنند؛ قرار است از این به بعد پنج روز هفته و ۲۰۰ روز در سال و ۱۳ سال در کارخانه‌ای بروند و همان کاری که دوست ندارند را انجام دهند و دائماً با همکارانشان مقایسه ارزیابی و رتبه بندی شوند؛ چه احساسی خواهند داشت؟ مسلماً اکثر دانشجویان احساس خوبی نداشتند. البته در برخی زجر کشیدن برای موفقیت به احساس رضایت می‌انجامید. همانند دانش آموزی که به ادبیات زبان و یا علوم و... علاقه نداشته و مجبور است در طی تحصیل تحمل کند، پس از دانشجویان سوال می‌کردم اگر به جای این چیزهایی که دوست ندارند مهارت یا کاری که علاقه دارند انجام دهند؛ درباره اش صحبت کنند. و یا نقاط عطفی که موجب توسعه مهارت آنها شده را بررسی نمایند... و همچنین با چند نفر که روی این امر تجاربی دارند مصاحبه کنند که "چه تجاربی موجب آن آموخته‌ها شده و چگونه آن توانمندی را کسب کردند؟" متغیرهای تجربه‌گرایان نیز از طریق پرسش از تجربه زندگی حاصل میشود.

همه اینها کمک می‌کرد با تجربه زیسته دانشجویان ارتباط برقرار کنم، برنامه درسی را از طریق مفهوم موفقیت در نگاه رفتارگرایی یا درک مفهوم ایده بزرگ از دیدگاه سنت‌گرایان و یا تلفیق برنامه درسی با مفهوم ظلم در زندگی روزمره در دیدگاه با ساخت‌گرایان انتقادی و یا بررسی نقاط عطف تجارب یادگیری از نظر تجربه‌گرایان درک می‌کردند.

شیوه‌های دیگر که در این زمینه‌ها انجام میدادم:

فرصت ارائه کنفرانس به دانشجویانی صورت شفاهی برای کسانی که به صورت شفاهی ارتباط بهتری دارند تا نوشتن؛

از دانشجویان می خواستم دو یا سه نظریه پرداز که خیلی بر آنها اثر گذاشته انتخاب کنند، از آنها چند سوال می پرسیدم و میخواستم به سوالات به صورتی که فکر می کنند آن نظریه پرداز پاسخ می دهد پاسخ دهند.

و یا دانشجویان را با آن نظریه پردازان مورد علاقه شان روبرو می کردم و... و یا مانند آیزنر از دانشجویان میخواستم تا یک ارائه غیر شفاهی و هنری از مقالات و کتاب هایی که می خوانند داشته باشند به صورت مجسمه ها، تابلوهای نقاشی و ... ارائه دهند.

بدین ترتیب این تعاملات بذر این را می کاشت که ما برنامه درسی را مثل یک خانواده ببینیم. (\*\*\*) (در مجموع نگاهی تحلیلی می توان اظهار داشت عمل شوبرت در تدریس و نوآوری هایی که در این عرصه داشته است، مبنی بر فهم و عنایت به دو واقعیت است "تکثر در دانش" و "تکثر در دانشجو" یا "تکثر با توان دو" (مضاف) اما توضیح این دو واقعیت عبارتند از:

نخست تکثر و سیال بودن در دانش و محتوای مربوط، که در این ویژگی بسیاری از رشته های دانشگاهی به ویژه علوم انسانی سهیم اند. دانش در این حوزه ها به یک گفت و گو یا "میراث گفت و گویی" قابل تشبیه است که پویاست و شکل قطعی و تثبیت شده به خود نگرفته است. به عبارت دیگر استاد و دانشجو هر دو باید بپذیرند که در این عرصه با عدم قطعیت و سیال بودن روبه رو هستند. عدم قطعیتی که در صورت مواجهه اصولی با آن آنچنان که شوبرت برخورد کرده است (توجه به مثالهای عنوان شده) و در این مقاله روایت کرده، می تواند با سازندگی همراه باشد. در یک کلام و به قول شوبرت در این رشته ها پاسخ به این سوال که "کدام دانش ارزشمند است و کدام نیست" روشن و قطعی نیست.))

دوم اینکه او می خواهد به اصولی در آموزش و یادگیری وفادار بماند که اقتضای وفاداری به آن اصول نیز، پذیرش تنوع و تکثر مخاطب و ضرورت آن، فراهم ساختن بستری است که دانشجویان را فعالانه در فرایند یادگیری مشارکت داده و اجازه می دهد، هر کدام به شکل خاص خود به این فرآیند وارد شده و به غنای آن هم کمک نمایند. به عبارت دیگر او فرض خود درباره آموزش موثر را در این معنا جستجو می کند که ارزشمندی مقوله دانشی و محتوای واحد برای مخاطبان به صور مختلف قابل احراز است و استاد وظیفه دارد شرایطی را فراهم نماید تا مقوله های دانش همانگونه که برای هر فرد معنادار جلوه می کند به او معرفی شود. در غیر این صورت دانش فرا گرفته شده برای او ارزشمند (واجد ارزش و اهمیت) تلقی نشده و یادگیری هم پایداری و ماندگاری چندانی نخواهد داشت.

\*\* اصولی که الهام بخش شوبرت است را میتوان:



"اصل اصالت تجارب زیسته دانشجو" "اصل یادگیری به منزله تجربه" "اصل سیر از روانشناسی به منطق" و بالاخره از "اصل ارتباط و اتصال" دانست.

جوزف شوآب

شوآب باید یکی از تأثیرگذارترین شخصیت‌های دانشگاهی معاصر در عرصه تعلیم و تربیت شناخته شود. از جمله دلایل برجستگی او به ارائه دیدگاهی در تعلیم و تربیت بازمی‌گردد که برای معلم استاد نقش غیرکلیشه‌ای یا غیرمکانیکی قائل است. به باور او استاد و معلم باید با موضوع تدریس به عنوان یک موضوع عملی یا خاص و وابسته به موقعیت برخورد کنند. مسئله تدریس به دیگر سخن از نظر او مسئله نظری که بتوان برای آن راه حلی فرمول وار پیدا کرد و این فرمول را بتوان همچون اکسیر در همه موقعیت‌ها به کار گرفت و موفقیت به دست آورد؛ نیست. و بر این اساس استاد باید با تکیه به تعهد اخلاقی و حرفه‌ای خود بکوشد موفقیت شناسانه خلاقانه و نوآورانه با مسئولیت آموزشی اش مواجه شود، تا بهترین و موثرترین موقعیت‌های یادگیری را برای دانشجویان خلق نماید.

روشهای تدریس شوآب

او نمی‌پرسید نویسنده چه می‌گوید بلکه می‌پرسید "نویسنده چه کار می‌کند" دانشجو تلاش می‌کرد پاسخ دهد، سپس جواب سوالات بی‌وقفه را آغاز می‌کرد دانشجو را تحت فشار قرار می‌داد، تا با کاربرد مثال‌هایی و با بررسی تناقضات موجود در میان پاسخ‌هایش بر روی پاسخش تأمل کند و این امر موجب می‌شد که دانشجو به چالش کشیده شود و گویی روی صندلی داغ قرار گرفته است.

از اصطلاحات فنی مورد علاقه شوآب رادیکال بود معنایی که از آن می‌فهمید و همیشه توصیه می‌کرد پیش رفتن تا ریشه چیزها بود. برای تحت فشار قرار دادن دانشجویان برای خواندن بنیادین متون، او همان چیزی را حدود نیم قرن پیش، پیشبینی کرده که تدارکچی‌های جدیدتر "خواندن انتقادی" به عنوان گرایش ساختارشکنانه سعی میکنند.

اگر موضوع یادگیری به اندازه کافی اشتیاق برانگیز نبود طبع آتشین او را سراپا گدازنده می‌ساخت. برخی همکاران می‌گفتند تدریس شوآب به مرز عملی سادیستی می‌رسید، لگدکوب کردن احساسات دانشجویان را به نمایش می‌گذاشت و البته برخی می‌گویند شوآب خودش را با جنبه عاطفی موقعیت یادگیری هماهنگ کرده بود. "مرعوب می‌کرد اما هرگز بدرفتاری نمی‌کرد".

همین که در انتقال دانشجو به سوی شخصیتش به عنوان یک مربی و راهنمای شایسته اعتماد موفق می‌شد به دنبال راهی بود که دانشجو از شخص او رها شود و به سوی زیبایی موضوع و لذات پژوهش تغییر جهت دهد.

او براساس الگوی موفق تعامل والدین\_کودک در پی جهت دادن دوباره انرژی عشق بود که معطوف به راهنما؛ به عنوان هدف عشق است. به سمت پیگرد های عقلانی که معلم الگوی آن است و اینکه آنها همگی میتوانند از کار توام با همکاری لذت ببرند، با این روش او برای ایجاد عشق و به کارگیری آن در مسیر درست تربیتی نقشه یک برنامه درسی را ریخت .

- در وهله ی اول انرژی عاطفی دانشجو نسبت به معلم یک آرزو برای جلب رضایت معلم از آنچه انجام می‌دهد، به وجود می‌آورد .

- در وهله دوم دانشجو لذت همکاری با معلم را کشف می‌کند. شاید شما این را همانطور که شوآب توصیه می‌کند (عشق یادآور تجربه "دوستی" با والدین ) بنامید. اوج مرحله رشد آن گاه رخ می‌دهد که عشق به دیگران ، که در پیوند با اویند عمل آفرینندگی و " درنهایت در نمونه‌های بسیار نادر با خود عمل آفرینش " معطوف میشود.

بنابراین آوردن عشق به درون کلاس درس به مثابه بخشی مهم از امر خطیر "تربیت لیبرال" است. عشق نه تنها به عنوان وسیله اجتناب ناپذیر تربیت لیبرال بلکه جزو اساسی اهداف آن محسوب می‌شود. " نتیجه برنامه درسی که هدفش مطلقاً و صرفاً آموزش عقل است، عقل افلیج خواهد بود " .هدف تربیت لیبرال این نیست که پستانداران درون ما را نابود کند، بلکه این است که عشق را برای کنترل خواسته های معقول مهار کند. با این هدف ، که ممکن است از او برای مقاصد عقلانی انرژی وام بگیریم و بر عکس. از بیشترین ظرفیت ها برای احساس عمل که او بر ما ارزانی می‌دارد، لذت ببریم... یک تربیت آنگاه لیبرال می‌شود تنها اگر عشق از یک هدف پیاپی به دیگری تغییر مکان بدهد، تا سرانجام به [همه] اهداف برنامه درسی نایل شود.

خلاصه فصل نهم: ( در باب ظرایف و محدودیت های کاربرد زبان در آموزش)  
**بیان مسئله:** مسئله زبان از زمان افلاطون و ارسطو تاکنون یکی از دغدغه های مهم فیلسوفان است. در دوران معاصر نیز دغدغه های راسل و ویتگنشتاین بوده است. از نظر روسو، دیوی و آیزنر آموزش کتاب مانع رشد است به جای آن باید از عمل آموزش پذیر استفاده کرد.

**افلاطون (دیدگاه خرد گرایانه):** زبان از دو بعد ارائه و کسب معرفت مورد توجه است. دانش را به متعارف و حقیقی تقسیم می کند و انتقال دانش متعارف را از طریق زبان ممکن می داند مثل ستاره شناسی پزشکی... و شروطی برای آن ذکر می کند از جمله: فیلسوف بودن

و شناختن ماهیت موضوع برای انتقال دادن. دانش حقیقی: مسائل حقیقی هستی که افلاطون زبان را در انتقال دادن آنها ضعیف می‌داند.

**پژوهش های نوین درباره مسئله زبان:** فلسفه تحلیلی (راسل، ویتگنشتاین و پوزیتیویسم منطقی سردمداران آن هستند) در ۳۰۰ سال اخیر امکان و چیستی معرفت و ذهن دغدغه فیلسوفانی همچون کانت بود اما اکنون چیستی و امکان زبان و معنا دغدغه فیلسوفان است.

**ویتگنشتاین و سخن معنادار دیدگاه تجربه گرایانه:** ویتگنشتاین اول می‌گوید: دانش حقیقی اندیشه ای است که به صورت منطقی در قالب گزاره معنادار واقعیت را توصیف می‌کند. ساخت حقیقی، شناخت واقعیت‌های عینی جهان است درباره آنچه که می‌توان به روشنی سخن گفت باید و درباره آنچه که نمی‌توان به صورت معناداری سخن گفت باید خاموشی گزید. ویتگنشتاین دوم معتقد است. فیلسوفان برای بیان اندیشه های خود باید به یک زبان رسمی و نمادین متوسل شوند تا بتوانند گزاره‌های با معنایی بیان کنند.

**روسو و مسئله زبان در عرصه آموزش:** بیان دانش از طریق زبان برای دانش پژوهان مضر است. بهترین آموزش آن است که شخص را عاقل بار بیاورد نه اینکه فقط به دلایل عقلانی طفل را بار بیاورد. اگر از اول طفولیت با کودکان به زبانی سخن بگوییم که نمی‌فهمند آنها را عادت می‌دهیم کلمات بیهوده و بی مورد استعمال کنند. آموزش پذیر نباید چیزی را به گفته مربی قبول کند بلکه باید خودشان آن را دریابند.

**دیویی، دیدگاه عمل گرایانه، تقابل و کاربرد زبان در کسب معرفت:** کسب معرفت از طریق عمل صورت می‌گیرد. عمل نیز دو جنبه دارد: فعل و انفعال. انسان در محیط فعالیت می‌کند و این فعالیت موجب تغییر در او می‌شود. دانش سه قسم است: عملی که از طریق عمل کردن آموخته می‌شود، علمی که آزمایش های علمی هم با عمل شروع می‌شوند، نظری که از تجربه زندگی با دیگران به دست می‌آید که باعث تولید قوانین علمی می‌شود و به علوم منطقی و انتزاعی منجر می‌شود.

**آیزنر و نقش زبان در کسب دانش های گوناگون:** دانش ها را به دو قسمت تقسیم می‌کند استدلالی و غیر استدلالی. ریاضی نماد بازنمایی دانش استدلالی و ادبیات و هنر نهاد بازنمایی غیر استدلالی است. ارائه محتوای آموزشی با یک زبان عادی رسمی به منزله بی‌اعتنایی به اصل تفاوت های فردی یادگیرندگان است پس آموزش باید فعال باشد و فرد از طریق الگوهای معنادار تجربه خود علم را کسب کند.

**نتیجه گیری:** اگر هدف آموزش را کسب معرفت بدانیم به نظر می‌رسد دستیابی اهداف مختلف آموزش از طریق کاربرد زبان میسر نیست. برای دستیابی به معرفت حقیقی که افلاطون می‌گفت فقط با روش گفت و گوی مربی و آموزش پذیر ممکن است.

**خلاصه فصل دهم: (ارزشیابی در آموزش عالی حرکت از جزمیت به کثرت)**

**تبیین ضرورت استفاده از روش های متنوع ارزشیابی:**

۱. نیل به اهداف مختلف ارزشیابی دانشجویان: آگاهی از میزان یادگیری دانشجویان، اطلاع از میزان اثربخشی تدریس استاد و... اهداف ارزشیابی است.

۲. همخوانی با تنوع و سطوح مختلف اهداف یادگیری در آموزش عالی: روش های ارزیابی سنتی تنها بخشی از دانسته ها مهارت ها و نگرش های دانشجویان را منعکس می کند.

به دلیل پیچیدگی اهداف یادگیری یعنی شناختی، مهارتی و عاطفی استادان باید روش‌های مختلفی را برای ارزشیابی به کار ببندند.

**۳. اصل فراگیر شدن ارزشیابی:** به دلیل اینکه هر روشی فقط به نفع قسمتی از دانشجویان است و سایر دانشجویان ممکن است از این راه ضرر ببینند پس بهتر است برای هر دانشجو یک روش ارزشیابی انتخاب کرد. یا اینکه از ارزشیابی استفاده نمود که همه دانشجویان به نحو یکسان مورد ارزیابی قرار گیرند.

**۴. احساس و انگیزه دانشجویان:** طبق تحقیقی که استرون انجام داد دانشجویان نگرش مثبتی به روش‌های متنوع ارزشیابی داشتند روشهایی از جمله اجازه دخالت دانشجو به عنوان فرد فعال در فرآیند ارزشیابی و... دلیل این استقبال این است که دانشجویان احساس بروز استعدادهای خود را می بینند.

### راهبردهایی برای ایجاد تکرار در روش ارزشیابی

**۱. واقعی و معنادار نمودن ارزشیابی:** روش‌ها بتوانند در زندگی واقعی دانشجویان خود را مفید نشان دهند. همچنین واقعی جلوه دادن نتایج آموزشی در سطح دانشگاه به وسیله روش‌های عملی بالاخص در رشته‌های فنی

**۲. رعایت اصل اقتصاد در ارزشیابی:** مثلاً در درس تاریخ هنر دانشگاه با استفاده از آموزش الکترونیک، تاریخ هنر را به صورت نمایشگاه عکس و متن ارائه کند.

**۳. افزایش روایی آزمون‌ها یا پاسخگو نمودن آنها به اهداف یادگیری در سطوح بالاتر شناختی:** شیوه‌های روایت و تحلیل درس را از دانشجو خواستن. به طور مثال به جای اینکه فقط از طریق امتحان پایان ترم از میزان اطلاعات دانشجو مطلع شد از او بخواهیم که تحلیل خود را از مطالب کلان یا کتاب را در یک مقاله کوتاه بنویسد.

**۴. ادغام ارزشیابی در تدریس:** (ارزشیابی تکوینی) در حین تدریس استاد با استفاده از یادداشتهای تحلیلی دانشجویان فعال، ساکت نبودن سر کلاس، مناظره‌های علمی سر کلاس دانشجویان را ارزشیابی کند.

**۵. گره زدن ارزشیابی تکوینی و پایانی:** این دغدغه وجود دارد که به دلیل بودن امتحان پایانی دانشجویان ارزشیابی تکوینی در طول ترم را جدی نگیرند. حل این مشکل تنوع بخشی به ارزشیابی است. امتحان کوئیز (کوچک) در میان ترم، نقد کتاب، ارسال مطلب دانشجویان به همدیگر و ارائه نقد‌ها بر آثار یکدیگر.

۶. ارزشیابی در کلاس های پرجمعیت: گرفتن امتحان های تستی کوچک در میان ترم. اما برای مقابله با محدودیت های این روش از دانشجو بخواهیم اطمینان خود را از هر پاسخ به نوشتن جملاتی کوتاه در تشریح چرایی انتخاب گزینه علامت زده شده نشان دهد، تکالیف گروهی کوچک.

### خلاصه فصل ۱۱ (اعتماد به نظام های تخصصی و کارکرد برنامه درسی پنهان)

توجه جامعه شناسان به متغیر اعتماد به دلیل پیچیدگی های فزاینده زندگی اجتماعی است. در حقیقت بین اعتماد و اطمینان تفاوت وجود دارد و با اعتماد به نظام های اجتماعی نمیتوانیم شرایط اطمینان و محدودیت های آن را نادیده بگیریم. جوامع پیچیده نظام هایی را پدید می آورند که مستلزم اطمینان و اعتماد بیشتر هستند. اطمینان پیش شرط مشارکت در نظام و اعتماد به شرط بهره گیری از شانس ها و فرصت هاست.

**اعتماد به دو گونه است:** ۱. اعتماد میان فردی مثل اعتماد دوستان به یکدیگر ۲. اعتماد به نظام‌های تخصصی مثل اعتماد بیمار به پزشک. اما اعتماد مردم به دانشمندان اعتماد شخص به شخص نیست بلکه اعتماد شخص به علم است. در حقیقت اعتماد به زمان و فضا بستگی دارد.

**عاملیت دانش:** انسان عامل است و مانع نظارت کامل نظام‌ها می‌شود. مردم از طریق فعالیت‌های روزمره به الگوهایی از روابط اجتماعی دست می‌یابند که در نهایت نظام‌های اجتماعی را می‌سازد. برای مثال مردم ابتدا زبان را به صورت قصد نشده تولید می‌کنند و سپس در تعاملات خود نظام‌های اجتماعی را در طول زمان و فضا بازتولید می‌کنند.

### **برنامه درسی پنهان**

برنامه درسی پنهان فرایندهایی غایب هستند که در اختیار ما نیستند. برنامه درسی پنهان به گونه‌ای است که دانش آموز به صورت ضمنی در کلاس درس در معرض آن قرار می‌گیرد و آموخته نمی‌شود. از این طریق معلم می‌تواند اعمال افراد را تحت تاثیر قرار دهد بدون آنکه دانش آموز از آن آگاهی داشته باشد.

### **اثرات برنامه درسی پنهان**

۱. تعمیم و رویکرد اعتماد: افراد طی برنامه درسی پنهان گاهی به نظام‌های تخصصی اعتماد می‌کنند و مبدل به مصرف‌کننده می‌شوند.
۲. نوآوری و رویکرد اعتماد: نوآوری مستلزم شکاکی و ماجراجویی است. استاد در آموزش عالی می‌تواند مروج نوآوری و مولد بودن باشد.

## **خلاصه فصل ۱۲ (چه ضرورت‌هایی اتخاذ سیاست کاهش تمرکز در برنامه درسی در آموزش عالی را مدلل می‌سازد؟)**

۱. نظام‌های تصمیم‌گیری در تولید برنامه درسی: بی‌تردید این کاهش تمرکز از تشکیلات وزارت علوم و تحقیقات و فناوری است. سه روش داریم: تمرکز مطلق - عدم تمرکز



مطلق و نیمه متمرکز. بهترین روش وضعیت نیمه متمرکز است. اگر این روش برای آموزش عالی ایران تعریف شود از اندیشه تمرکز زدایی دانشگاهها محافظت می‌شود.

۲. طراحی برنامه های درسی مبتنی بر اقتضات بومی- محلی. برنامه های درسی طراز ملی، این امکان را برای دانشگاههایی که به دلایل مختلف امکان ورود مستقیم به صحنه برنامه ریزی درسی را ندارند، فراهم می‌سازد تا آنها را ارزیابی کرده و پس از دخل و تصرف های لازم یا بدون آن بکار گیرند.

۳. کم کردن فاصله برنامه درسی قصد شده(رسمی) و اجرا شده(عملیاتی) این کاهش فاصله در سیاست کاهش تمرکز است. البته یک شکاف میان برنامه درسی رسمی و عملیاتی ایجاد میشود.

۴. ایجاد چابکی و چالاکی در تصمیم گیری. سیستم های متمرکز برنامه درسی کند هستند. در جریان کاهش تمرکز امکان مغتنم شمردن فرصت، ظرفیت چابکی و چالاکی در برنامه درسی نمودار می‌شود.

### **رویکرد تلفیقی**

در برنامه درسی می‌توان از رویکرد تلفیقی استفاده کرد. به عنوان مثال برنامه درسی میان رشته ای، فرارشته ای و چند رشته ای.

**نوآوری در ارزشیابی:** ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه درسی است و نقش بسیار تعیین کننده ای در رسیدن به کیفیت مورد انتظار برنامه ریزان دارد. پیام اصلی ارزشیابی، کم رنگ ساختن حفاصل میان فرایند یاددهی-یادگیری و ادغام این دو در یکدیگر است.

### **نتیجه:**

سیاست کاهش تمرکز از فرایند برنامه ریزی درسی و تفویض اختیار به دانشگاهها به معنای به رسمیت ساختن هویت حرفه ای دانشگاهیان و ظرفیت های بالفعل آنان است.

