

نظریه زمینه‌ای تدریس خلاق: رویکردی فرهنگی به تدریس در آموزش عالی

سکینه محبی امین^۱

مهدی ربیعی^۲

چکیده

زمینه: ما هم اکنون در آستانه عصر شتابندگی تاریخ هستیم. از این رو، به کارگیری روش‌های تدریس خلاق از ضرورت‌های نظام آموزش عالی محسوب می‌شود.

هدف: هدف اصلی این پژوهش بررسی فرهنگ تدریس خلاق در آموزش عالی است.

روش پژوهش: روش اصلی این پژوهش رویکرد کیفی نظریه زمینه‌ای است. میدان تحقیق دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد است. ابزار اصلی پژوهش حاضر مصاحبه نیمه ساختاریافته است. مشارکت کنندگان اصلی این پژوهش هفت نفر از اعضای هیئت علمی هستند. داده‌های گردآوری شده از طریق روش کدگذاری اشتراوس و کوربین تحلیل شد و برای اعتباریابی یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به گابا و لینکلن استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحقیق نشان داد که خلاقیت یک هنجار مرسوم در فرهنگ تدریس تلقی نمی‌شود. در این رابطه برخی از عوامل مثل باورهای ذهنی استاد درباره دانشجو، تدریس، یادگیری، ارزشیابی و ارتباط با دانشجو و همچنین عوامل مربوط به ویژگی‌های دانشجو مثل وابستگی به استاد به ایجاد پدیده محوری پژوهش (هنجار نبودن تدریس خلاق) منجر شده است.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری aminehmohebi@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول)
Mehdivernal7362@gmail.com

نتیجه‌گیری: هنجارنبودن تدریس خلاق تحت تأثیر برخی از شرایط نظیر سیاست‌های انگیزشی دانشگاه، سیاست‌های ارزشیابی از تدریس، سیاست‌های آموزش استادان، حجم زیاد فعالیت اعضای هیئت علمی، مقررات آموزشی، کمبود امکانات، ویژگی‌های شخصیتی استادان و دانشجویان، ضعف در دانش اعضای هیئت علمی و شیوه‌های تدریس فعلی، هنجارها و ارزش‌های حاکم بر دانشگاه قرار دارد. برای بسترسازی تدریس خلاق در آموزش عالی توجه به متغیرهای فرهنگی بسیار تعیین کننده است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، تدریس خلاق، آموزش عالی، نظریه زمینه‌ای.

مقدمه

مفهوم فرهنگ از جمله مفاهیمی است که در دهه‌های گذشته به حوزه مطالعات برنامه درسی قدم گذاشته است (Geertz, 1983). فرهنگ‌های مختلف هنجارها، ارزش‌ها و انتظارات متفاوتی دارند و این تفاوت‌های فرهنگی تأثیر عمیقی بر فعالیتهای آموزشی دارد. گرایش‌های فرهنگی و ارزش‌ها بر روی چگونگی فرایند تدریس و یادگیری مؤثراند و ایده‌های ذی‌نفعان را درباره فعالیت‌های آموزشی شکل می‌دهد (Ho, 2004). چشم‌انداز رابطه میان سبک‌های تدریس، یادگیری و فرهنگ‌ها مدت‌هاست که توجه اندیشمندان و نظریه‌پردازان یادگیری را به سوی خود جلب کرده است (آیتی، ۱۳۹۱). استادان و دانشجویان با توجه به زمینه فرهنگی و ویژگی‌های شخصیتی خود از کلاس و اعضای آن انتظاراتی دارند (Thinker, 2009). آرگلدو و برادلی^۱ (1996) بر این باورند که به دلیل نیاز جامعه امروز به افراد متفکر و خلاق، ضرورت تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال بیش از پیش احساس می‌شود (بنی سی، ۱۳۸۹). یکی از وظایف نظام تعلیم و تربیت، پرورش افراد دارای اندیشه انتقادی، خلاق و دارای توانایی حل مسئله است. به این ترتیب، مدرسان دانشگاه‌ها برای تدریس باید روش‌هایی را به کارگیرند که ممکن است با روش‌هایی که خود

1. Areglado & Bradley

آنان آموزش دیده‌اند، بسیار متفاوت باشد (شیخ زاده، ۱۳۸۹). به‌طور کلی، به نظر محققان مطالعات فرهنگی در برنامه درسی مفهوم تعلیم و تربیت به منزله مجموعه مهارت‌های خنثی و بدون آثار جانبی مردود است و این بحث را مطرح می‌کنند که تعلیم و تربیت عملی فرهنگی است و فقط با ملاحظه تاریخ، سیاست، قدرت و فرهنگ قابل فهم است (محمودی، ۱۳۹۱). با عنایت به تأثیر و تأثر برنامه درسی و فرهنگ، می‌توان گفت که با در نظر داشتن فرهنگ در ابعاد مختلف آموزشی، طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی می‌توان به غنی‌سازی هر چه بیشتر فرهنگ نیز پرداخت (Willinsky, 1999). در آموزش عالی اعضای هیئت‌علمی با بهره‌گیری از روش‌های تدریس خلاق می‌توانند فضایی ایجاد کنند که یادگیری برانگیزاننده و معنادار شود و دست‌یابی به اهداف آموزشی آسان شود (Cremin, 2006). امروزه در کلاس‌های درس - حتی دوره‌های تحصیلات تکمیلی - بیشتر آموزش مستقیم مطلب در نظر است و نه برانگیختن حس تحقیق و خلاقیت در دانشجویان (شکیبایی و همکاران، ۱۳۸۸). با توجه به این که تدریس عاملی است که فرصت‌هایی برای یادگیری دانشجویان فراهم می‌کند، لازم است فرایند یاددهی - یادگیری در دانشگاه‌ها نیز با این تحولات هماهنگ شود و از راهبردهای سنتی انتقال اطلاعات به سمت راهبردهای آموزشی جدید مسئله‌مداری و مشکل‌گشایی حرکت کند که به رشد توانایی‌های خلاق در دانشجویان منجر می‌شود (نیک‌نشان، ۱۳۸۹). تدریس خلاق در فرهنگ آموزشی مناسب رشد می‌کند و اعضای هیئت‌علمی و مدرسان عناصر کلیدی در ساخت‌دهی به جو خلاقانه هستند (Ferrari, 1993). به جرئت می‌توان گفت کلیه عناصر بافت اجتماعی دانشگاه دارای ویژگی‌های فرهنگی هستند. شرایط فیزیکی کلاس، چیدمان صندلی‌ها، انتظارات و قضاوت‌های استادان و مسئولان، قوانین و مقررات، الگوهای تعامل دانشجو - استاد و بسیاری موارد دیگر از جمله این ویژگی‌ها هستند (حداد علوی، ۱۳۸۶). بهترین روش تدریس هم خلاقیت هنری می‌طلبد و هم هنر اجرا. در آموزش عالی، از تدریس دانشگاهی بسیار کم سخن گفته شده است. بسیاری از استادان دانشگاه هرگز به بررسی نظام‌مند ادبیات یادگیری نپرداخته‌اند و تنها از طریق کارکردن با

دانشجویان، معلوماتی اندوخته‌اند (Bin, 2004). البته مفاهیمی که توسط این استادان تولید شده، به خوبی بازتاب‌دهنده نتایجی است که روان‌شناسان اجتماعی و شناختی، انسان‌شناسان تربیتی، جامعه‌شناسان و دیگر متخصصان تعلیم و تربیت به آن رسیده‌اند، ولی آنان در بیشتر موارد به منظور آماده‌سازی برای تدریس برنامه درسی رسمی را تجربه نمی‌کنند (خاکباز، ۱۳۹۱). با وجود این، برخی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به علت نداشتن تسلط و شناخت کافی از روش‌های تدریس خلاق از آن بی‌بهره‌اند (Ferrari, 1993). هر جامعه‌ای فرهنگ دانشگاهی خاص خود را دارد که از دل ساختارها و روابط اجتماعی بیرون می‌آید؛ بنابراین، جامعه الگوها، شیوه‌ها و استانداردهای ملازم آموزش و پژوهش و مؤثر در فرایند یادگیری و انتقال علم را مشخص می‌کند (فاضلی، ۱۳۸۷).

از آنجایی که خلاقیت با محیط خاص و فرهنگ ارتباط تنگاتنگی دارد (Ferrari, 1993)، بسیاری از محققان مانند آمابیل بر این باورند که وجود یک فرهنگ مناسب برای نوآوری نقش محرک دائمی را بر عهده می‌گیرد و رفتار افراد را در جهت نوآوری هدایت می‌کند. فرهنگ یادگیری ممکن است برانگیزاننده یا کشنده خلاقیت باشد. یک فرهنگ خلاق فرصت‌هایی را برای آزمایش، دست‌یابی آسان به منابع و اطلاعات و راهبردهای برانگیزاننده فراهم می‌کند (Minyard, 2004). از مطالعات انجام شده در این زمینه می‌توان به پژوهش حسینی (۱۳۸۶) اشاره کرد. او در پژوهشی به بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان پرداخت. نتایج تأثیر برنامه آموزشی خلاقیت معلمان بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان را نشان داد. میرعرب (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با اجرای پرسشنامه به بررسی انواع واکنش‌های ۳۶ دبیر دبیرستان درباره اصلاحات جدید کتاب‌های درسی علوم پایه پرداخت. نتایج تحقیق وی نشان داد بر اساس نوع واکنش به تغییر برنامه (موافق، بی‌تفاوت و مخالف) سه دسته معلم در مدارس وجود دارد. مصاحبه‌هایی با نه معلم تازه‌کار و پرسابقه به شیوه قوم‌نگاری انجام شد. نتایج مصاحبه و مشاهده‌ها، وجود باورهای مختلف درباره حرفه معلمی، واکنش‌های متفاوت به تغییرات و در مجموع دو نوع

فرهنگ معلمی بین معلمان کم سابقه و معلمان پرسابقه را نشان داد. آکی یاما^۱ (2003) در پژوهشی دیگر به مطالعه قوم‌نگارانه فرهنگ یادگیری دانش‌آموزان پرداخت که مطالعات موردی بر روی ده دانش‌آموز بود. محتوای یادگیری فرهنگی با استفاده از تحلیل مصاحبه‌های دانش‌آموزان، مشاهده کلاسی و جلسه‌های اجتماعی و ابزارهای یادگیری بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که به‌طور کلی، تصورات دانش‌آموزان از فرهنگ هدف، از روشی که آموزش می‌بینند، چگونگی رفتار با آنان، چگونگی تصور در مورد عملکرد افراد و ارتباط بین خودشان و با دانش‌آموزان سرچشمه می‌گیرد. اندرسون-پاتون^۲ (1998) نیز در مطالعه‌ای که با روش تحقیق کیفی و از نوع تحقیق روایی انجام شد به بررسی تجربه‌ها و دیدگاه‌های استادان خلاق پرداخت. در این تحقیق شش از استاد مصاحبه‌های هدف-آزاد و عمیق به عمل آمد. نتایج روایت‌ها نشان داد که استادان خلاق افراد منحصربه‌فردی هستند با پیش‌زمینه‌های متفاوت، شخصیت‌ها و روش‌های تدریس و تجربه‌های آموزشی و علائق متفاوت. بهره‌گیری از روش‌های تدریس خلاق نیازمند فرهنگ خاصی در تدریس و آموزش است. این فرهنگ مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های استاد به فرایند یاددهی-یادگیری است. برخی از ویژگی‌های فرهنگی موجود در جامعه دانشگاهی ما بستر بهره‌گیری استادان از روش‌های تدریس خلاق را با مخاطره روبه‌رو کرده است؛ از این‌رو، لازم است این ویژگی‌های فرهنگ-وابسته شناسایی شود. با پذیرش این پیش‌فرض که تدریس خلاق فعالیتی فرهنگ-وابسته است و فرهنگ بر به‌کارگیری و استفاده از شیوه‌های تدریس خلاق مؤثر است، محققان این پژوهش قصد دارند تا نقش عوامل و ویژگی‌های فرهنگی مؤثر بر تدریس خلاق را شناسایی کنند. هدف اصلی این پژوهش شناسایی آن دسته از خصوصیات فرهنگی است که در ایجاد فضای تدریس خلاق در آموزش عالی نقش دارد.

1. Akiyama

2. Anderson-Patton

روش پژوهش

روش اصلی این پژوهش نظریه زمینه‌ای^۱ است. نظریه زمینه‌ای شیوه‌ای از پژوهش‌های کیفی است که با استفاده از آن از یک دسته داده‌ها نظریه‌ای تکوین می‌یابد؛ به طوری که این نظریه در سطحی وسیع، یک فرایند عمل یا تعامل را تبیین می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۷). برای فهم فرهنگ تدریس در آموزش عالی دو دانشکده پرستاری و مامایی علوم پزشکی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد میدان پژوهش بودند. از آنجا که در پژوهش حاضر، از روش پژوهش کیفی استفاده شده است برای تعیین شرکت‌کنندگان در پژوهش از نمونه‌گیری هدف‌مند بهره گرفته شد. در این روش، هدف پژوهشگران انتخاب موارد پژوهشی است که بتوانند بیشترین اطلاعات را به دست بیاورند (Creswell, 2008). در این پژوهش هفت عضو هیئت‌علمی با محوریت تدریس در دوره کارشناسی (سه نفر از دانشکده پرستاری و چهار نفر از دانشکده ادبیات) انتخاب شدند.



تصویر ۱. از راست به چپ- نمایی از دانشکده پرستاری و مامایی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد

1. grounded theory

جدول ۱. مشخصات مشارکت کنندگان

مشارکت کننده	رشته	سابقه تدریس	دانشکده	جنسیت
۱	پرستاری	بیشتر از ۱۰ سال	پرستاری و مامایی	مؤنث
۲	پرستاری	بیشتر از ۱۰ سال	پرستاری و مامایی	مذکر
۳	پرستاری	بیشتر از ۱۰ سال	پرستاری و مامایی	مؤنث
۴	ادبیات فارسی	بیشتر از ۱۰ سال	ادبیات و علوم انسانی	مذکر
۵	جغرافیا	بیشتر از ۱۰ سال	ادبیات و علوم انسانی	مذکر
۶	ادبیات عربی	بیشتر از ۱۰ سال	ادبیات و علوم انسانی	مذکر
۷	ادبیات انگلیسی	بیشتر از ۱۰ سال	ادبیات و علوم انسانی	مذکر

به منظور گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. همچنین، برای تحلیل داده‌ها در این شیوه از سه روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده شد. در مرحله کدگذاری باز (مفاهیم اولیه)، در مرحله کدگذاری محوری (مقولات عمده همراه با مقوله هسته) استخراج می‌شوند. مقوله هسته باید به گونه‌ای باشد که دیگر مقولات را نیز پوشش دهد. در مرحله کدبندی انتخابی که همراه با بررسی دقیق داده‌ها و کدبندی دو مرحله قبلی است پژوهشگر در عمق داده‌ها به تحلیل می‌پردازد و آن‌ها را در قالب نظریه‌ای ارائه می‌دهد. در این فرایند پژوهشگر پس از تعیین مقوله محوری یا هسته، سایر مقوله‌های نزدیک به مقوله محوری را در قالب یک الگوی پارادایمی ترسیم می‌کند. این الگو دارای سه بُعد اصلی شامل شرایط، تعاملات و فرایندها و پیامدهاست که بعد شرایط آن را می‌توان در قالب سه وجه شرایط علی، زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر در نظر گرفت (Straus & Corbin, 2008).

در مجموع، پس از اولین مرحله یعنی کدگذاری آزاد، تعداد ۳۹۵ مفهوم و ۱۱۳ مقوله استخراج شد. در مرحله دوم، یعنی کدگذاری محوری، الگوی پارادایمی پژوهش برای تبیین مقوله‌های حاصله به کار گرفته شد و پنج مقوله کلی‌تر انتخاب شد. در مرحله کدگذاری انتخابی نیز یک مقوله اصلی به مثابه محور تحلیل داده‌ها شناسایی شد.

برای تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به گابا و لینکلن^۱ (1985) استفاده شد. این صاحب‌نظران در این رابطه با عنوان قابلیت اعتماد^۲ از رعایت چهار معیار شامل: باورپذیری^۳ (اعتبار)، انتقال‌پذیری^۴، اطمینان‌پذیری^۵ و تأییدپذیری^۶ در پژوهش‌های کیفی نام می‌برند. باورپذیری یعنی آیا چیزی که از پژوهش استنباط شده است همان چیزی است که مشارکت‌کنندگان در نظر دارند. باورپذیری به واقعی بودن توصیف‌ها و یافته‌های پژوهش اشاره دارد. برای رسیدن به باورپذیری لینکلن و گویا به مواردی همچون تماس طولانی با محیط پژوهش^۷، تکنیک سه سویه‌سازی^۸، تبادل نظر با هم‌تایان^۹، تحلیل موارد منفی^{۱۰} و کنترل از سوی اعضا^{۱۱} اشاره می‌کنند (عباس زاده، ۱۳۹۱). در این پژوهش، برای دستیابی به اعتبار پژوهش از دو فن کنترل از سوی اعضا و تماس طولانی با محیط پژوهش استفاده شد.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش موجه‌ترین افراد برای تعیین قابلیت اعتماد هستند که این امر از طریق «بررسی کردن توسط اعضا» اتفاق می‌افتد. به گونه‌ای که در این پژوهش، رونوشت مصاحبه و گزارشی از سؤال‌های مطرح شده و پاسخ‌هایی که استادان داده‌اند در قالب مفهومی‌هایی در اختیار آنان قرار گرفت. روش تماس طولانی با محیط پژوهش نیز یکی از روش‌های افزایش اعتبار پژوهش تلقی می‌شود. تماس طولانی یعنی اختصاص زمان کافی برای جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها که موجب فهم بیشتر فرهنگ، زبان و دیدگاه‌های گروه تحت مطالعه خواهد شد (Polit, 2006). به این منظور محقق سعی کرد بعد از گرفتن مجوز ورود به دانشکده‌ها ساعت‌های متعددی را به مشاهده بستر تحقیق بپردازد.

1. Lincoln & Guba
2. trustworthiness
3. credibility
4. transferability
5. dependability
6. confirmability
7. prolonged engagement and persistent
8. triangulation
9. peer debriefing
10. searching for disconfirming evidence
11. member check

انتقال‌پذیری که جایگزین اعتبار بیرونی حوزه کمی به شمار می‌رود به معنای قابلیت تعمیم نتایج به سایر حوزه‌هاست (Bryman, 2001: 272). رسیدن به قابلیت انتقال با استفاده از فنونی مثل توصیف فربه^۱ از مجموعه داده‌های مطالعه‌شده در طول گردآوری داده‌ها، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها، نشانه‌ها و سایر موارد در مرحله تحلیل داده انجام شد که به اطمینان از قابلیت انتقال کمک می‌کند (Andreas, 2003). در این پژوهش برای قابل‌انتقال بودن سعی شد از توصیف فربه استفاده شود. از این رو، تلاش شد تمام جزئیات تحقیق از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور کامل شرح داده شود و نیز یافته‌های پژوهش با اشاره به ذکر حالات، عواطف، زبان بدن و نیز تعاملات میان عناصر اصلی شرکت‌کننده در پژوهش ارائه شود.

به منظور دست‌یابی به قابلیت اطمینان از روش توصیف توسط همتایان^۲ استفاده شد. برای این کار کدگذاری‌ها که در قالب جدول‌هایی طراحی شده بودند در اختیار یکی از دانشجویان دکتری دانشگاه فردوسی مشهد، که رساله دکتری خود را با روش کیفی انجام داده بود، قرار گرفت.

تأیید‌پذیری به عینیت نتایج مطالعه اشاره دارد و با هم‌خوانی نظر دو فرد مستقل راجع به دقت، ارتباط و معنی داده‌ها سنجیده می‌شود (محسن پور، ۱۳۹۰). برای تأیید‌پذیری نتایج از روش و نگارش یادداشت‌های تأملی^۳ استفاده شد و برای یادداشت‌های تأملی سعی شد تا یادداشت‌هایی شخصی از فرایند مصاحبه‌ها تهیه شود و هدف ترسیم، فرصتی بود برای درک موقعیت کلی مشاهده‌شده در تحلیل‌های نهایی.

1. thick description
2. peer debriefing
3. reflective journal

یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که بیان شد هدف این پژوهش شناخت فرهنگ تدریس خلاق در آموزش عالی و واکاوی باورهای مدرسان و اعضای هیئت علمی به منظور ارائه یک نظریه زمینه‌ای بود. یافته‌های پژوهش در شکل ۱ نمایش داده شده است که شامل پنج مقوله محوری و یک مقوله هسته‌ای است. هر یک از پنج مقوله محوری در ادامه توصیف می‌شود.

(۱) باور استاد درباره دانشجو: باوری که استادان در فرایند تدریس درباره دانشجو دارند بر نوع کنش آنان در فرایند تدریس و بهره‌گیری از روش‌های تدریس خلاق نقش دارد.

دانشجویان نسل میلنیال^۱

استاد شماره ۱ دانشجویانش را دارای ویژگی‌های متفاوتی می‌داند. او می‌گوید دانشجویان این نسل حوصله کمی دارند. آنان با حجم زیادی از کارها و اطلاعات روبه‌رو هستند. وی در این باره می‌گوید: «ما نسل‌های مختلفی از دانشجویان را داریم. نسل میلنیال یکی از این نسل‌هاست. اون‌ها چند کار رو با هم انجام می‌دن. وقت شون محدوده، حوصله درس خوندن ندارن، حوصله بیمارستان رفتن ندارن. خیلی دوست دارند در مورد پروسه‌ای که آدم‌ها رشد کرده‌اند بدونند». مسلماً دانشجویان این نسل که او آنان را نسل میلنیال می‌نامد دارای خصوصیتی هستند که استاد بدون درک آن‌ها نمی‌تواند اولین گام را برای تدریس خلاق یعنی، ارتباط با فراگیر بردارد. لازمه فرهنگ تدریس خلاق وجود درک و تبیین صحیح از خصوصیات و مقتضیات زندگی دانشجویان است.

تمایل دانشجو به قطعیت و نداشتن قدرت تحمل ابهام

استاد شماره ۲ تأکید می‌کند: «دانشجوها عادت کردند یک محتوای واحد فریز شده به اون‌ها گفته بشه و دانشجو دوباره اون‌ها رو تحویل بده. من سعی می‌کنم این رو مقداری باز بزارم. سؤال‌هایی را ایجاد کنم تا دانشجو کار کنه». یکی از الزامات فرهنگ تدریس خلاق

1. millennial generation

وجود برخی از ابهام‌ها و تلاش دانشجو برای حل مسئله و یافتن راه حل‌هاست. تمایل به داشتن هدف و برنامه کلی بر ویژگی مد نظر هافستد^۱ در مورد ارتباط معلم- دانش آموز در جوامع با قطعیت بالا توجه می‌کند که فراگیران در محیط‌های یادگیری ساختاریافته از قبیل اهداف از قبل نوشته شده و ارزیابی‌های جزئی‌شده احساس راحتی می‌کنند (Hofsted, 1986).

در جست‌وجوی حمایت استاد

انسان‌ها تا حد زیادی به وسیله نیازهایشان کنترل می‌شوند. گروهی از دانشجویان ممکن است هنوز به پاداش و ایمنی نیازمند باشند (معروفی، ۱۳۸۶). استاد شماره ۴ در این باره می‌گوید: «دانشجوها به استاد وابسته‌اند و علت وابستگی فاصله اطلاعاتی آن‌ها با استاد است». عده‌ای از دانشجویان تمایل دارند استاد نقش اصلی را در یادگیری آن‌ها ایفا کند و هنوز وابستگی والدین- فرزندی در دانشجویان وجود دارد (Oord, 2005). برای بهره‌گیری استاد از شیوه‌های تدریس خلاق، وابستگی استاد به دانشجو باید کاهش یابد. زیرا شیوه‌های جدید و فعال تدریس نیازمند سهم شدن دانشجو و به عهده گرفتن بخشی از مسئولیت‌های آموزشی توسط وی است.

علاقه به وجود مقررات در کنار آزادی

استاد شماره ۳ می‌گوید: «بچه‌ها در دوستی‌هاشون هم خط قرمز دارند. به محض این که کلاس رو ول می‌کنی خودشون می‌گن نمی‌خواهید درس رو شروع کنید. دلشون می‌خواهد محیط آرامی باشه اما در عین حال حساب و کتاب هم داشته باشه». این به آن معناست که دانشجو با وجود این که از استاد می‌خواهد که کلاس را آزاد و بدون چارچوب قرار دهد؛ علاقه‌مند به وجود برخی ضوابط و مقررات نیز هست.

1. Hofsted

۲) باور استاد درباره فرایند یاددهی-یادگیری

باورهای استادان به تدریس هسته اساسی شکل دهنده رفتار آنان است. باور آنان در رابطه با عناصر متعدد در فرایند یاددهی-یادگیری است که مشخص می‌کند چه واکنشی به عناصر تدریس و از جمله خلاقیت در آن داشته باشند. مجموعه عواملی باور استادان را درباره فرایند یاددهی-یادگیری شکل می‌دهد.

تلقی از معلمی به منزله استعدادی ذاتی

برخی از استادان معتقدند که داشتن یک تدریس خوب متأثر از ویژگی‌های ذاتی یک شخص است. استاد شماره ۱ می‌گوید: «به نظر من نحوه تدریس بیشتر به ویژگی‌های شخصیتی معلم مربوط می‌شود. هم از جنبه علمی و هم سبک ارائه. اگر کار در ذات انسان نباشد انسان موفق نمی‌شود. گاهی اوقات استادان روش تدریس نکاتی را می‌گویند که من می‌دیدم اون‌ها رو در تدریسم دارم اجرا می‌کنم. من هدفم این نبود که ارتباط خاصی با بچه‌ها داشته باشم و درس‌م را با هدف خاصی بدم. من هیچ تلاش خاصی نکردم. این لطف خدا بود».

تلقی از تدریس به مثابه هنر

برای هر مدرس مهم است که در مورد آموزش فلسفه‌ای شخصی داشته باشد، زیرا برخی از اصول به انتخاب محتوای آموزشی، توسعه طرح درس، تعامل با دانشجویان و ارزیابی نتایج یادگیری مربوط است و بر اساس همین فلسفه شکل می‌گیرد (Ruhnau, 2006). استاد شماره ۴ می‌گوید: «اصلاً من فکر می‌کنم درسته که مرحوم رجایی می‌گفت معلمی شغل نیست، عشقه. قطعاً در معلمی چیزی در درون آدم باید وجود داشته باشه. وقتی کاری را دوست داری تمام تمهیدات درونی به تو کمک می‌کنه، تا کارت به نحو احسن انجام بشه». یکی از ویژگی‌های فرهنگ تدریس خلاق، یعنی علاقه به رشته، در نگرش این استاد وجود دارد و به منزله یک نقطه عزیمت می‌شود از این احساس برای تدریس خلاق بهره جست.

کسب دانش تدریس از طریق تجربه

استاد شماره ۱ معتقد است بعد از سال‌ها و بر اثر تجربه تغییراتی در اصول تدریس او ایجاد شده است. وی می‌گوید: «تجربه خیلی مهمه. اگر قبلاً ده جلسه با یک کلاس داشتم تقریباً ده جلسه شبیه می‌شد. سبک تدریسم با تجربه فرق کرده». استاد خلاق باید بر دانش تدریس مسلط باشد و این نکته در باور این استاد از طریق تجربه کسب‌شدنی است.

لزوم کم کردن فاصله نظریه و عمل

استاد شماره ۲ می‌گوید: «اگر شکاف آموزش و عمل برداشته بشه خوبه. به نظرم این اولین راهه. اگر علم‌مون رو کاربردی کنیم شروعی برای این کاره. ارتباط امور نظری و عملی کمک کننده است». برای بیان مصادیق کاربردی، استاد نیازمند ایجاد مجموعه پیوندهایی بین مطالب گوناگون است. تفکر این استاد در این فرهنگ آموزشی زمینه مناسبی برای بهره‌گیری از روش‌های تدریس نو را فراهم می‌کند.

اثر بخشی حوزه علائق مشخص

استاد شماره ۷ محدود کردن قلمرو علائق خود را یکی از راهبردهایی می‌داند که می‌توان از آن طریق تدریس اثر بخش‌تری را ارائه کرد. وی تأکید می‌کند: «لااقل من حوزه کاری‌ام را مشخص کنم نه که هر چی دانشجو گفت من هم بخونم. نمی‌شه در مورد هر چیزی بخونی و نظر بدی. مثلاً آگه دانشجو بخواد بلاغت کارکنه من بلد نیستم». داشتن علائق محدود سبب تمرکز بیشتر بر کار می‌شود و امکان تفکر و تأمل و ارائه ایده‌های نو را فراهم می‌کند؛ زیرا خلاقیت نیازمند آزادی فکر است.

بهره‌گیری از وقایع زندگی در تدریس

استاد شماره ۴ معتقد است همواره از بخش‌های مختلف زندگی‌اش در تدریس استفاده می‌کند. وی می‌گوید: «من اصلاً به تدریس این طوری نگاه می‌کنم، من پیوسته امور زندگی‌ام درگیر در تحقیق و تدریسمه. وقتی سینما میرم، موسیقی گوش می‌دم، همیشه به فکر تدریس و

کارم هستم. همیشه از این کدهای بیرونی استفاده می‌کنم. بچه‌های کلاس‌م فکر می‌کنند الانه که من یک چیز تازه بگم و همین جذبشون می‌کنه». در محیط اطراف انسان همواره وقایعی وجود دارد که بهره‌گیری صحیح از آنها زمینه‌ساز رفتار رفتن از مرزهای مرسوم را در تدریس فراهم می‌کند و بدین ترتیب محیطی جذاب برای کنش استاد و دانشجو فراهم می‌شود.

تبدیل یادگیری به فرایندی لذت بخش

استاد شماره ۷ معتقد است: «باید با دانشجو ارتباط برقرار کنی تا هم کلاس برای خودش لذت بخش باشه هم برای اون‌ها. همه ما دوست داریم کسی که چیزی به ما یاد می‌ده مسئله خیلی جدی نباشه. رابطه انسانی بین استاد و دانشجو باید بدون غرض‌ورزی باشه». تدریس خلاق در بستر ارتباطات دو طرفه اتفاق می‌افتد. استاد دانشجو را عنصری فعال برای پیشبرد اهداف خود در نظر می‌گیرد. از این رو، با وجود این باور در استاد بستر مناسبی برای بهره‌گیری از رویکردهای جدید در تدریس فراهم می‌شود.



تأثیر واحدهای کم در اثربخشی تدریس

استاد شماره ۴ یکی از دلایل موفقیت خود در تدریس را تعداد واحدهای کمی ذکر می‌کند که برای تدریس دارد. وی معتقد است: «من خیلی واحد نمی‌گیرم و لذا فرصت کافی دارم که وقتی برای طرح درس اختصاص بدم و قبل از کلاس مطالعه کنم».

لزوم به‌روزرسانی اطلاعات استاد

بهره‌گیری از اطلاعات جدید و به‌روز در حیطه مورد مطالعه یکی از ویژگی‌های مد نظر استاد شماره ۴ در تدریس است. وی تصریح می‌کند: «برام مهمه که حرف تازه بزنم. این برای من دغدغه است یا مثلاً تغییر جزوه‌هام مهمه». استادان خلاق همواره نیازمند به‌روز کردن دانش خود هستند. استادی که به این نتیجه رسیده است که حرفه تدریس نیازمند تغییر در محتوا و سبک آن است، مجال را برای دست‌یابی به آخرین دستاوردهای حوزه علمی خود جست‌وجو می‌کند.

رضایت از خود به مثابه عامل محرک برای تدریس

مطالعات هانگ و همکاران^۱ (2005) نشان داد که انگیزه معلمان مهم‌ترین عاملی است که به اجرای عقاید خلاقانه جدید منجر می‌شود. استاد شماره ۴ می‌گوید: «الان در سیستم آموزشی فقط خلاقیت فردی است. من خودم نتیجه گرفتم در این وضعیت چه کنم که تدریس خوب باشه. من خودم راضی می‌شم و روحم شکوفا می‌شه. با این وضعیت فعلی شما باید بر اساس خلاقیت‌های فردی ماجرا رو پیش ببری». استاد شماره ۵ نیز در این باره می‌گوید: «کلاس‌هایی که بعد از اون دانشجو راضی باشه بهترین کلاس منه و خوشحال می‌شم. بنابراین، دنبال راضی کردن خودم هستم. لذت می‌برم از اینکه شغلم اینه». این نوع احساس زمینه پویایی و سرزندگی استاد را فراهم می‌کند و بستری مناسب برای ارائه خلاقیت است.

لزوم بهره‌گیری از پژوهش در تدریس

استاد شماره ۴ می‌گوید: «پژوهش‌هایم برای تدریس خیلی نقش داشته و سبب شده که من به‌روز بشم و حرف‌های تازه بزنم. شاید یکی از علت‌هایی که بچه‌ها فکر می‌کنند بالاخره با همه سخت‌گیری‌هایی که من دارم باید شرایط را بپذیرند و با سخت‌گیری‌ها کنار بیایند همینیه که احساس می‌کنند حرفی برای زدن هست. چون پژوهش‌هام مرتبط با رشته‌ام است، خیلی وقت‌ها عامل جذابیت تدریس شده. من پایان‌نامه‌ای رو می‌خونم؛ مقاله‌ای رو ارزیابی می‌کنم، مقاله‌ای می‌نویسم، داوری مجلات مختلف، این‌ها تأثیر می‌زاره».

۳) نگرش استاد به ارتباط استاد و دانشجو

لزوم محتاط بودن در برخورد با دانشجو

استاد شماره ۱ می‌گوید: «متأسفانه جوری شده که با دانشجو باید محتاط برخورد کرد. اون‌ها ویژگی‌های خاصی دارند. خیلی حساس هستند. مثلاً برای دانشجوی ترم یک و دو یه کمی باید صبر کرد تا راه بیفتند چون نمی‌خوام از درس زده بشن. چون رشته ما حساسه و

1. Hong et al.

ارتباط مهمه. اون‌ها فارغ‌التحصیل می‌شن و مریض‌ها زیر دست‌شون می‌رن». استاد شماره ۱ معتقد است دانشجویان این نسل دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی هستند که ارتباط استاد با دانشجو باید با احتیاط صورت بگیرد.

محدودیت ارتباط با دانشجو به دلیل باورهای فرهنگی

تدریس خلاق از ارتباط بین استاد، دانشجویان و موضوع حاصل می‌شود. بنابراین، این نکته مهم است که استراتژی‌هایی در تدریس درک شوند که بیشتر در تسهیل تدریس خلاق مؤثر هستند (اندرسون- پاتون، ۱۹۹۸: ۲۴). یکی از عوامل فرهنگی مؤثر بر ارتباط استاد و دانشجو، تفاوت جنسیت بین استاد و دانشجوست. استاد شماره ۱ می‌گوید: «دانشجوهای دهم که پسر بودند و از شهرستان آمده بودند و تصور خاصی از رابطه خانم‌ها و آقایون داشتند. به خاطر اینکه سن و سالم کم بود و هنوز ازدواج هم نکرده بودم سعی می‌کردم که رابطه با دانشجویان پسر را به همان کلاس محدود کنم. اما حالا حتی دانشجویان پسر مشکلات‌شون را با من مطرح می‌کنند».

۴) نقش سیاست‌های سیستم آموزش عالی در جهت‌گیری تدریس

یکی دیگر از مقوله‌های مطرح در فرهنگ تدریس خلاق، نقش سیاست‌هایی است که آموزش عالی در رابطه با تدریس در نظام آموزش عالی اتخاذ کرده است.

ضعف سیاست‌های تشویقی دانشگاه

استاد شماره ۱ ضعف سیاست‌های تشویقی دانشگاه را از این منظر تبیین می‌کند و معتقد است: «سیستم ما الان بیشتر تنبیه است تا تشویق. تشویق‌های ما رابطه‌ای است. مدیر گروه یک نفر را معرفی می‌کنه و می‌گه این چون تا حالا معرفی نشده و داره بازنشسته میشه در اولویته. این‌ها باعث میشن انگیزه گرفته بشه و همه روتین کار کنند. مثلاً همکارای من می‌گن وقتی سیستم براش مهم نیست و من ۱۲ واحد آموزشی برم چه خوب چه بد؛ ترفیع می‌گیرم چه اجباریه که تلاش کنم. انسان ذاتاً دنبال راحتی».

این استاد معتقد است، سیستم دانشگاهی باید درجاتی از تشویق را در نظر بگیرد. زیرا این امر زمینه ایجاد انگیزه و بهره‌گیری استادان از روش‌های خلاق‌تر و نیز تفکر و تعمق را در تدریس فراهم می‌کند. همان‌گونه که شالی و گیلسون^۱ (2004) معتقدند، تقویت انگیزش کارکنان برای خلاقیت امری کلیدی است و آنان باید اطمینان یابند که برای ریسک‌پذیری و شکستن روش‌های جاری تشویق می‌شوند.

مقررات آموزشی عاملی محدود کننده

دیوان سالاری اداری غالباً با مجموعه‌های فشرده قوانین و نظام‌های مدیریت آن عصری با اهمیت از برنامه‌داری مدرن است. استاد شماره ۲ تأکید می‌کند: «در روال آموزشی موجود این تدریس خلاق جایی ندارد. یک چارچوب و سرفصل مشخص هست که باید در چارچوب آن کار کنیم. ما کار خلاق انجام نمی‌دهیم». یکی از الزامات تدریس خلاق ایجاد گشودگی و تدارک فرصت‌هایی برای تفکر در مورد مسائل و طرح آن‌ها و دست‌یابی به یک نتیجه است و این فعالیت مستلزم صرف وقت زیادی است.

ضعف سیاست‌های آموزشی دانشگاه

از آن‌جا که، خلاقیت امری اکتسابی محسوب می‌شود، آموزش می‌تواند در بهبود فعالیت‌ها و عملکرد استادان مؤثر باشد. یکی دیگر از مقولاتی که استاد شماره ۱ آن را مهم می‌داند، نوع کلاس‌ها و آموزش‌هایی است که برای استادان ارائه می‌شود. او تصریح می‌کند: «ما یک کارگاه روش تدریس داشتیم (مکث) که خوب هم برگزار نشد. برگزارکنندگان خودشان در کلاس داری مشکل داشتند».

وی معتقد است در کارگاهی که درباره روش‌های تدریس برگزار شد، مدرس حتی نمی‌توانست کلاس را کنترل کند. او تأکید می‌کند، چون استادان دارای سابقه تدریس بالایی هستند باید در انتخاب مدرس و محتوا دقت شود.

1. Shalley & Gilson

نبود معیار مشخص برای ارزیابی از تدریس

در فرهنگ آموزشی یکی از عوامل مؤثر بر خلاقیت استاد، دریافت بازخورد از سیستم آموزشی است. استاد شماره ۴ می‌گوید: «دانشگاه یک فرمت ارزیابی برای کل سیستم علوم انسانی و فنی داره. اگر سیستم، حرکت کنه به طرف اداری کردن کار استاد دانشگاه این باعث میشه تدریس خراب بشه و فایده‌ای هم نداره. باید دانشگاه این رو شناسایی کنه، منی که چند ساعت درس می‌دم و چند پایان‌نامه دارم و کتاب‌هام جایزه گرفتند، مقالات زیادی نوشتم و مراتب ارتقا را زود طی کردم باید معیار متفاوتی باشه».

۵) نقش هنجارها و ارزش‌های آموزش عالی بر تدریس دگرگونی در هنجارهای آموزشی

استاد شماره ۳ معتقد است ارزش‌های حاکم بر آموزش عالی دست‌خوش نوعی تغییرات شده است. او این تغییر را این‌گونه تصریح می‌کند: «در گذشته اگر با لپ تاپ در کلاس کار می‌کردیم این نشانه بی‌احترامی به استاد بود. اما حالا اگر دانشجویی در کلاس با موبایل یا لپ تاپ خودش کار نکنه باید غیر عادی تلقی بشه. توجه به تغییر در هزاره سوم اجتناب‌ناپذیر است».

هم‌رنگی با سیستم آموزشی عامل‌گشونده خلاقیت

استاد شماره ۴ معتقد است: «نظام آموزشی ما برای رشد تفکر انتقادی آماده نشده، در رشته ما تأکید بر حافظه است. بهترین شاگرد کلاس کسی است که حافظه خوبی داره. اگر سعی کنی شاگرد اول بشی باید بر ارزش‌هایی تأکید کنی که استاد تأکید می‌کنه؛ بنابراین، میشی کپی حرف‌های استاد و قابلیت خودت، توانایی خودت بالفعل نمی‌شه». این استاد معتقد است برای خلاق بودن باید توانایی فراتر رفتن از هنجارهای موجود را داشت.

صداقت آکادمیک بین استاد و دانشجو

یکی دیگر از ارزش‌های حاکم بر عملکرد استاد و دانشجو، از دیدگاه استادان نبود صداقت بین استاد و دانشجو است. استاد شماره ۷ در این باره می‌گوید: «تحقیق در سطح زیر فوق لیسانس، از چند نظر مفید نیست. یا تحقیق واقعی نمی‌شه یا کپی پیسه یا دانشجو از جای دیگه آورده یا استاد تحقیق رو نمی‌خونه. دانشجو تو رو گول می‌زنه، تو دانشجو رو گول می‌زنی». استاد شماره ۷ معتقد است، در دانشگاه به صورت پنهان این تصور به وجود آمده است که برای دست‌یابی به نمره و موفقیت باید وارد فرایند فریب‌دادن استاد شد. در این مقطع دانشجو توانایی تحقیق را ندارد و تحقیق‌هایی که انجام می‌شود کیفیت لازم را ندارد.

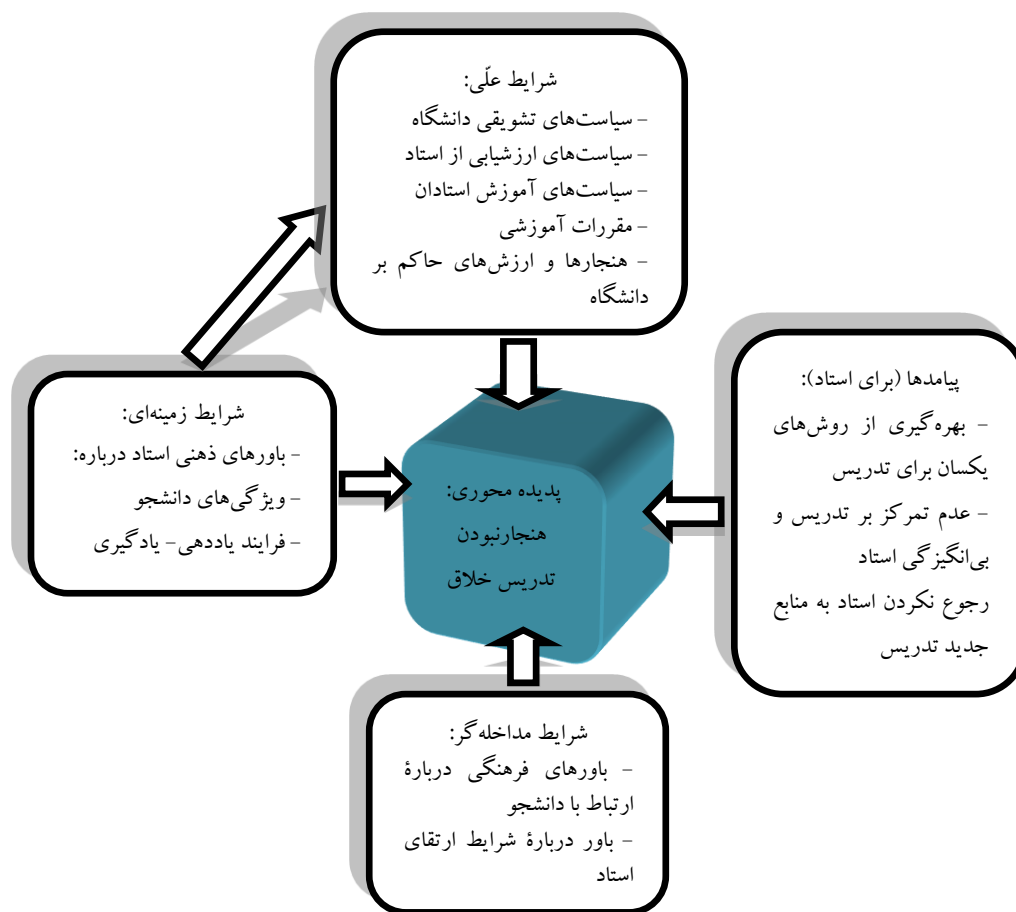
وجود پیش فرض‌های فرهنگی مشخص در مورد نقش استاد

استاد شماره ۷ می‌گوید: «جای شما در این فرهنگ مشخصه. بالاتر از بچه‌ها یک جایگاهی قرار داری. این‌ها متأثر از بافت فرهنگی است. اساساً کلاس می‌گه من بر اساس چه پیش‌فرض‌هایی باید عمل کنم. بدون شناخت درس من، کلاسی در اختیارم می‌زارن که امکانات نداره. کل طرح من رو به هم می‌زنن. کلاس به لحاظ تکنیکی خوب پیش نمی‌ره». استاد شماره ۷ معتقد است نوع معماری کلاس‌ها در فرهنگ آموزشی الفاکنده مجموعه‌ای از ارزش‌هاست. وی تأکید می‌کند در کلاسی که استاد در سکویی بالاتر از دانشجو قرار دارد، این مسئله فاصله قدرت آنان را نشان می‌دهد.

ارزشمند بودن اعتراف استاد به ندانسته‌ها

استاد شماره ۷ می‌گوید: «نگاه ما به نرم باید عوض بشه. من وقتی مطلبی رو نمی‌دونم، می‌گم نمی‌دونم. این اعتراف ارزشمند است. اینکه قرار نیست ما همه چیز رو بدونیم. قرار نیست همه چیز رو بگی. جواب غلط‌دادن خیلی بدتره». یکی از هنجارهای پذیرفته شده در فرهنگ آموزشی ما این است که استاد باید دانای مطلق باشد و اظهار ندانستن ویژگی نامطلوبی برای استاد است. در حالی که در فرهنگی که در آن دانشجو می‌پذیرد که علم فرایندی وسیع و چند

جانبه است و همواره در حال نو شدن است، پذیرش نمی‌دانم از سوی استاد پذیرفتنی تر است. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نظریه زمینه‌ای فرهنگ تدریس خلاق را در قالب شکل ۱ ترسیم کرد.



شکل ۱. نظریه زمینه‌ای فرهنگ تدریس خلاق در دانشگاه

بحث و نتیجه‌گیری

باورهای استادان درباره فرایند یاددهی- یادگیری حمایت‌کننده فرهنگ تدریس خلاق است. اما نکته مهم این است که این ایده‌آل‌ها در موقعیت‌های عملی کلاس درس کمتر عرصه ظهور می‌یابد. در واقع، استادان این مطالعه فضایی را تصور می‌کنند که در آن تدریس خوبی اتفاق خواهد افتاد اما خلاقیت در تدریس کمتر به منصفه ظهور خواهد رسید. در عصر دیجیتال معلم، چهار دیواری کلاس درس، تدریس کردن، جزوه‌های آموزشی محدود و عده زیادی از جوانان که به نام دانشجوی پای صحبت استاد می‌نشینند بی‌معنا شده است (Raschke, 2003). دانشجویان امروز، متعلق به نسل دیجیتال هستند. آنان یادگیری را به صورت یک اسباب بازی می‌نگرند که باید به پریش برقی وصل شود و با آن بازی کنند (هریش و وبر، ۱۳۸۰).

یکی از یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که استادان معتقدند دانشجویان از آنان انتظار دارند که همه چیز از قبل مشخص شده باشد. در واقع، استادان معتقدند دانشجویان نشان قدرت تحمل ابهام ندارند. در فرهنگ‌های با اجتناب از شک بالا، استاد متخصص و مقتدر بلامنازع است و دانشجویان محیط ساختاربنده شده یادگیری را ترجیح می‌دهند که دارای اهداف دقیق، جدول زمانی صریح، پاسخ‌های دقیق و پاداش باشد (Hofsted, 1984).

برخی از استادان این پژوهش معتقدند دانشجویان به آنان وابسته هستند. عطاران و همکاران نیز در پژوهش خود نشان دادند که فرهنگ یادگیری در ایران، غالباً معلم‌محور است تا یادگیرنده‌محور؛ محتوا محور است تا فعالیت‌محور (سراجی، ۱۳۹۱). از سویی استادان پژوهش حاضر معتقدند، وقتی مطلبی را به تجربه‌های دنیای واقعی دانشجویان ربط می‌دهند دانشجویان از یادگیری لذت بیشتری می‌برند.

در خصوص روش تدریس، از آنجایی که در مقطع کارشناسی بیشتر از عینیت به انتزاع حرکت می‌شود باید توجه داشت یادگیری بر مبنای ساخته شدن بر روی واقعیت‌های ذهنی مخاطب میسر است (خاکباز، ۱۳۹۱). یکی از مهم‌ترین راه‌های ایجاد انگیزه در فراگیران آموزش دادن به صورت عملی، بیان موارد استفاده کردن از آموخته‌ها به‌ویژه درگیر کردن

فراگیران در فعالیت‌های یادگیری است که به ایجاد نگرش مطلوب به یادگیری در آنان منجر می‌شود (کرامتی، ۱۳۹۲).

برخی از استادان این پژوهش معتقدند از راه تجربه نیز می‌توان دانش لازم در زمینه تدریس را کسب کرد. استادان دانشگاه معمولاً پس از دریافت مدرک تحصیلی بر اساس دستاوردهای پژوهشی خود وارد عرصه تدریس در آموزش عالی می‌شوند و به وضعیت توانایی مدرسی آنان توجهی نمی‌شود. برای بیشتر استادان کسب دانش در خصوص چگونگی تدریس، مستلزم چند سال تجربه و درگیری با عمل تدریس است. آنان این دانش را به طور ضمنی و در حین تجربه کسب می‌کنند. نباید از استادان به مثابه یادگیرندگان آموزش انتظار داشت فقط بر اساس تجربه یا شهود خود به تدریس خوب نائل شوند؛ بلکه این امر نیاز به برنامه درسی دارد (خاکباز، ۱۳۹۱). اگرچه استادان دانشگاه در محتوای درس رشته‌ای که در آن تدریس می‌کنند قوی هستند، اما تعداد زیادی از آنان با نظریه‌های یادگیری و راهبردهای تدریس در دانشگاه آشنایی کمی دارند که این فقدان آگاهی باعث می‌شود بسیاری از آنان همانند استادان خود تدریس کنند و از روش‌های تدریس و راهبردهای سنتی پیروی کنند؛ بدون این که درباره مناسب آن برای ایجاد یادگیری با کیفیت بالا در دانش تامل کنند. به عبارتی دیگر، تدریس که عملی هنرمندانه و دارای مبانی علمی است به عادت تبدیل می‌شود که بدون بهره‌گیری از تفکر و خلاقیت انجام می‌شود (محققان و همکاران، ۱۳۹۱).

برخی از استادان این پژوهش معتقدند که به دلیل بافت خاص مذهبی شهر مشهد و عقاید دینی و اسلامی ما برخی ارتباطات با دانشجویان با محدودیت‌هایی روبه‌روست. یکی دیگر از موانع تدریس خلاق در فرهنگ دانشگاهی از نظر استادان، ضعف سیاست‌های تشویقی دانشگاه است. مطالعات هانگ و همکارانش نشان داد که انگیزه معلمان مهم‌ترین عاملی است که به اجرای عقاید خلاقانه جدید توسط آنان منجر می‌شود. تقریباً همه معلمان خلاق به کارهایی که انجام می‌دادند اشتیاق بسیاری نشان دادند؛ ولی به‌طور هم‌زمان با هر نوع حمایت مالی اضافه یا شهرتی مخالف نبودند که به آن مربوط می‌شود (Hong et al, 2005).

یکی دیگر از عواملی که در فرهنگ دانشگاهی از نظر استادان بر نحوهٔ خلاقیت آنان در تدریس مؤثر است، سیاست‌های مربوط به ارزشیابی از استادان است. بخشی از معیارهای ارزشیابی استادان دقت لازم را ندارند که از آن جمله می‌توان به فرم‌های نظرسنجی دانشجویی اشاره کرد. از یک سو برخی از این فرم‌ها عالمانه طراحی نشده است و از سوی دیگر، ارائه آن‌ها به شکل رایج، صحت اظهارات را تضمین نمی‌کند (جمشیدی، ۱۳۹۱).

استادان سیستم آموزش‌های ضمن خدمت را نیز در تدریس خود مؤثر می‌دانند. آنان معتقد بودند در این کلاس‌ها شرکت می‌کنند، اما نتیجهٔ لازم را نمی‌گیرند. دلیل اثربخش نبودن این آموزش‌ها نبود مدرس مناسب، محتوای مبتنی بر نیاز استادان و زمان مناسب برگزاری این کلاس‌هاست. کاجیا و فراری^۱ (۲۰۱۰) معتقدند که توانایی معلمان برای پرورش خلاقیت فراگیران، تا حد بسیاری به نوع آموزشی بستگی دارد که دریافت می‌کنند. محدود کردن حوزه علائق استاد نیز یکی از عوامل نقش‌آفرین در فرهنگ‌سازی تدریس خلاق است. بالا بودن ساعات تدریس و حجم کاری یکی دیگر از دلایلی است که کیفیت تدریس را کاهش می‌دهد؛ زیرا، استادان وقت لازم برای تحقیق و تفکر در مورد محتوای درسی ندارند. افزایش کیفیت آموزش دانشگاهی مستلزم پژوهش مدرسان بر اساس آخرین پیشرفت‌های موجود در زمینهٔ موضوع‌های درسی آنان است و مدرسان جلودارش نخواهند بود، مگر آن‌که محققانی فعال باشند (جعفری ثانی و کرامتی، ۱۳۹۱).

توجه به برنامهٔ درسی تربیت مدرس و توجه به آموزش، مسئله‌ای است که به تازگی دغدغهٔ ذهنی بسیاری از پژوهشگران آموزش عالی شده است. در شرایطی که این نوع برنامهٔ درسی هنوز به شکل رسمی در دستور کار سیستم‌های آموزشی قرار نگرفته است، مدرسان آموزش عالی به شکل فرهنگی در حال تجربه یادگیری چگونه تدریس کردن هستند. این تجربه‌های فرهنگی، بر اساس فرهنگ دانشگاهی آنان، تمایزاتی با هم دارد که مطالعهٔ آن می‌تواند به یافتن راه کارهای تربیتی برای فرهنگ دانشگاهی خودمان منجر شود (خاکباز، ۱۳۹۱).

1. Cahia & ferrari

به نظر می‌رسد، برای دستیابی به فرهنگ تدریس خلاق - در دانشگاه‌های مورد مطالعه در این تحقیق - باید تحولاتی در باورها، عملکرد و ارزش‌های استادان و مجریان سیستم آموزش عالی اتفاق بیفتد. نگاه سیستمی به خلاقیت برای ارزش‌سازی خلاق در دانشگاه‌ها راه‌کارهایی فراهم می‌کند. به‌منظور فراهم کردن بسترهای لازم برای تدریس خلاق در دانشگاه پیشنهاد می‌شود سیاست‌های آموزشی، ارزشیابی و انگیزشی دانشگاه بازبینی شود به نقش و اهمیت تدریس و پژوهش در کنار یکدیگر توجه شود. استادان درباره فرهنگ تدریس در دانشگاه دانش لازم را کسب کنند و فرهنگ دانشجویی را قبل از تدریس شناسایی کنند.

منابع

- آیتی، محسن؛ خوش دامن، صدیقه (۱۳۹۱). فرهنگ، برنامه درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره ۷، شماره ۱۷۲، ۲۶-۱۴۹.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). مقدمه ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- بنی سی، پری ناز؛ دلفان آذری، قنبر علی (۱۳۸۹). تأثیر ارزشیابی از استادان بر بهبود کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۲. فصلنامه پژوهش اجتماعی، بهار ۱۳۸۹، دوره سوم، شماره ۶: ۱۵۵-۱۶۸.
- بین، ک (۲۰۰۴). ویژگی‌های اساتید برتر، ترجمه حاجی یوسفی و جبلی (۱۳۸۹). انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جعفری ثانی، حسین؛ کرامتی، انسی (۱۳۹۱). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی درباره رابطه بین فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خویش. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۴، ۱۷-۱.
- جمشیدی راد، محمد صادق؛ نادعلی، روح الله (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی نقش استاد در اسلامی شدن دانشگاه پیام نور. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، دوره ۱۶، شماره ۲: ۲۷۱-۲۸۸.
- چنگیز، طاهره؛ شاطر جلالی، ماریا؛ یمانی، نیکو (۱۳۹۱). انتظارات اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور از مراکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی: یک مطالعه کیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۱۲): ۹۶۴-۹۴۷.
- حدادعلوی، رودابه؛ عبدالهی، احمد؛ احمدی، امیدعلی (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۳، شماره ۲ (مسلسل ۹۰): ۳۳-۶۶.
- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۶). بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۶، شماره ۲۳: ۱۴۷-۱۶۸.
- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۹۱). تبیین دانش محتوایی- تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی: مطالعه موردی رشته ریاضی. پایان نامه دکتری. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی تجربه فرهنگی تربیت مدرس در ایران و آلمان. راهبرد فرهنگ، دوره ۵، شماره ۱۷-۱۸: ۷-۲۶.
- خاکباز، عظیمه سادات؛ علم الهدی، جمیله؛ موسی پور، نعمت الله؛ بابلیان، اسماعیل (۱۳۹۱). تجارب دانشجویان دکتری ریاضی از تأثیر تربیتی استاد راهنما در توسعه دانش تدریس. پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۹، شماره ۳۲: ۱-۱۵.
- سراجی، فرهاد (۱۳۹۱). محیط یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری. راهبرد فرهنگ، دوره ۵، شماره ۱۷ و ۱۸: ۲۷-۵۱.
- شکیبایی، زهره؛ قورچیان، نادر قلی؛ خلخال، علی (۱۳۸۸). ارائه مدلی برای ایجاد دانشگاه پژوهشی در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۳، ۸۳-۶۹.
- شیخ زاده، مصطفی؛ ثمری، شاهین (۱۳۸۹). بررسی شیوه‌های تدریس استادان دانشگاه آزاد اسلامی در استان آذربایجان غربی. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره ۱، شماره ۳: ۷۱-۹۴.
- صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۸۹). رویکردهای نظری در برنامه های درسی آموزش صنعتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۹(۵): ۴۲-۸.
- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و سوم، شماره پیاپی (۴۵). شماره اول: ۳۴-۱۹.
- فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه، تهران: نشر ثالث.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۷). سرفصل‌ها و جایگاه آن‌ها در برنامه ریزی آموزش عالی کشور. سخن سمت. شماره ۵. ۴۹-۴۶.
- کرامتی، انسی (۱۳۹۲). نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران. پایان نامه دکتری دانشگاه فردوسی مشهد.
- کوروش نیا، مریم؛ لطیفیان، مریم (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایش‌های تفکر انتقادی دانشجویان با واسطه‌گری ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان. مطالعات آموزش و یادگیری، دوره سوم، شماره دوم: ۱۰۳-۱۳۴.
- محسن پور، محدثه (۱۳۹۰). ارزیابی داده‌های کیفی. فصلنامه کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار. سال شانزدهم، شماره ۳ و ۴، پی در پی ۲۴: ۵۰-۵۵.

محققان، شهناز؛ احمدی، غلامرضا؛ سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۱). شناخت و کاربرد الگوهای نوین تدریس در میان استادان گروه علوم انسانی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۸: ۴۸-۵۹.

محمودی، محمدتقی (۱۳۹۱). مطالعات فرهنگی و برنامه‌ی درسی: دیدگاه‌ها و موضوعات. فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، سال هفتم، شماره ۲۶، ۵۴-۳۳.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. مطالعات برنامه‌ی درسی، سال اول، شماره ۵، ۱۱۲-۸۱.

میرعرب، رضا (۱۳۹۱). فرهنگ معلمی: عاملی مهم در تحقق یا عدم تحقق اصلاحات برنامه‌ی درسی مدرسه‌ای، مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، سال هفتم، شماره ۲۶: ۱۰۴-۸۳.

نواح، عبدالرضا؛ رضا دوست، کریم؛ پورترکارونی، محمد (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۳، ۴۱-۲۵.

نیک‌نشان، شقایق؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۹). میزان استفاده استادان از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان از نظر دانشجویان استعداد درخشان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۱(۲): ۱۶۴-۱۴۵.

هیرش، ورنر زد، وبر، لوک ای (۱۳۸۰). چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره سوم، ترجمه‌ی رضا یوسفیان. تهران: دانشگاه جامع امام حسین.

- Akiyama, Y. (2003). A ethnographic study of students learning culture in summer intensive japanses course. Un published dissertation university of Iowa.
- Anderson- Patton, V .M. (1998). Creative catalysts: A study of creative teachers from their own perspectives and experiences. Un Published dissertation on Temple University.
- Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability Tests in case study research: A literature review with “hands-on” applications for each research phase. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6 (2), pp: 75 – 86.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Method*, Oxford University Press.
- Cachia, R., Ferrari, A. (2010). Creativity in School: a Survey of Teachers in Europe, <ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59232>.
- Cortazzi, M & Jin, L. (1997). Communicating for Learning across Cultures, in D. McNamara & R. Harris (eds.) *Overseas Students in Higher Education*, issues in teaching and learning, London: Routledge, pp: 76-90.
- Cremin, T. & Burnard, P.& Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity1*, pp: 108-119.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research*. Pearson Education International.
- Ferrari, A. & Cachia, R. & Punie, Y. (1993). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: fostering creative learning and supporting innovative teaching. European commission joint research center. Institute of prospective technological studies.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: futher essays in interpretative anthropology*, new York: basic.
- Ho, E & Holmes, P & Cooper, J. (2004). Review and evaluation of international literature on managing cultural diversity in the classroom. Migration Research Group, University of Waikato Education NZ.
- Hofsted, G. (1984). National cultures and corporate cultures. Ca: wadworth. in the middle way: east asian master's student's perceptions of critical argumentation in u.k, Kathy durkin(2008). *Journal of studies in international education*, 12, pp: 38 - 52.
- Hofsted, G. & Bond, M. H. (1986). The Confucius connection: from cultural roots to economic growth. *Organizational dynamics*; 16 (4), pp: 5 -21.
- Hong, J. C. & Chan Lin, L. J. & chang, S .H . & chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (4), pp: 352358.
- Lincoln, Y an Guba, E (1985). *Nathuralistic Inquiry*. Newbury Park, sage publication.
- Maynard, A. E. (2004). Cultures of teaching in childhood: formal schooling and maya sibling teaching at home. *Cognitive development* 19, pp: 517-535.
- Oord, L.V. (2005). Culture as a configuration of learning:hypotheses in the context of international education. *Journal of research in international education*.4 (2), pp: 173-191.
- Polit, D. F & Beck, C .T. (2006). *Essentials of Nursing research methods, appraisal, and utilization*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

- Raschke, C. (2003). The digital revolution the coming of the post-modern university, London and new York: routledger falmer .*Review of Educational Research*, 74 (2), pp: 141-170.
- Ruhnau, K. (2006). An analysis of learning outcomes of adult students: learning styles versus teaching style .Un published dissertation university of Wisconsin stout.
- Straus, A. & Corbin, J. (2008). Basics of Qualitative Research: techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, ThirdEdition, Los Angeles: Sage Publications.
- Shalley, C. E. & Gilsonb, L. L. (2004). What leaders need to know: review of social and contextual factors that can foster or hinder Creativity. *The Leadership Quarterly* 15, pp: 33–53.
- Tinker, P. & Donatelli, D. (2009). Affecting Culture change. Leadership involvement imperative to ensure paradigm shift Mater Manag Health Care.18, pp: 20- 22.
- Willinsky, J . (1999). Curriculum, After Culture, Race, Nation, Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*. 20 (1), 89-112.

