Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.18 (9); 2022, 69-98

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال نهم، شمارهٔ ۱۸، پاییز و زمستان ۱۴۰۰، ۹۸-۶۹

پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان دوره کارشناسی امروز [۱]

Prerequisites of Dialogical Teaching-Learning Strategy, Proportionate to Generational Characteristics of Today's Undergraduate Students

احمد ابراهیمی[۲]، دکتر سیدابراهیم میرشاه جعفری[۳]، دکتر علی ربانی خوراسگانی[۴]

چکیده : پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز با روش آمیخته اکتشافی انجام شد. ابزارهای مورد استفاده در بخش‌های کیفی و کمی به ترتیب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته بود. تحلیل یافته‌ها در قسمت کیفی بر مبنای تحلیل مضمون (ساختاری و تفسیری) و در قسمت کمی، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری بخش کیفی، صاحب‌نظران دو حوزه علوم‌تربیتی و علوم‌اجتماعی بود که نمونه از بین آنها به صورت هدفمند تا حد اشباع اطلاعات ادامه یافت. جامعه آماری بخش کمی شامل اساتید و دانشجویان دوره کارشناسی بود که نمونه از بین آنها به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شد. بر اساس یافته‌ها، هشت پیش‌بایست مهم مورد شناسایی واقع شد که در میان آنها «ایجاد زمینه‌های بحث و نقد علمی در تدریس» در صدر قرار دارد. بر اساس یافته‌ها می توان نتیجه گرفت: انگیزه‌مندی تحصیلی و رشد علمی دانشجویان امروز منوط به اهتمام مدرسان در کاربست پیش‌بایست‌های مذکور است .

واژگان کلیدی: آموزش عالی، دوره کارشناسی، یاددهی-یادگیری دیالوژیک، ویژگی‌های نسلی، نسل جدید

A.Ebrahimi, S.E. Mirshahjafari (Ph.D), A. Rabbani Khorasgani (Ph.D)

Abstract: The present study was conducted with the aim of identifying and explaining the prerequisites of a dialogical teaching-learning strategy, proportionate to generational characteristics of today's undergraduate students, using the mixed method. The tools used in the qualitative and quantitative sections were semi-structured interview and researcher-made questionnaire, respectively. The analysis of the findings in the qualitative part is based on thematic analysis (structural and interpretive) and in the quantitative part is descriptive-survey. The statistical population in the qualitative section was the experts, of which the sample of them continued in a targeted manner. The statistical population in the quantitative section, consisted of faculty members and undergraduate students from whom the research sample was selected from them by stratified random method. Based on the findings, 8 important prerequisites were identified. "Creating the grounds for scientific discussion and criticism" is at the top of them. As a result, the academic motivation and scientific growth of today's students, depends on the efforts of teachers in the application of the mentioned Prerequisites.

Keywords: Higher education, Undergraduate course, Dialogical teaching-learning, Generational characteristics, New Generation

---

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۳۰

۲. دانشجوی دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان،ایران. رایانامه : ahmadebrahimi011@gmail.com

۳. **استاد گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان**، ایران.(**نویسنده مسئول)رایانامه** : jafari@edu.ui.ac.ir

۴. **استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه اصفهان**، ایران. **رایانامه** :a.rabbani@ltr.ui.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

مقدمه

«با این وجود، من و تو راهی نداریم جز این که باهم گفتگو کنیم»
(افلاطون، دورهٔ آثار، ص ۱۴۰۷)

تناسب شیوه‌های آموزشی با خصائص نسلیِ یادگیرندگان از جمله اصول مهم در یاددهی-یادگیری اثربخش است. در این میان راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ[1] به‌عنوان یکی از شیوه‌های تدریسِ فعال و فراگیرمحور، جایگاهی ویژه داشته، شناخت مصداق‌ها و بایسته‌های آن متناسب با اقتضائات و درون‌داشت‌های نسل حاضر یکی از دغدغه‌های اصلی متولیان تعلیم وتربیت است. بی‌گمان، سازواری مؤلفه‌های این راهبرد با ویژگی‌های نسلیِ[2] متعلمان امروز به‌ویژه دانشجویان، دربردارنده رشد و تعالی علمی آنهاست.

ویژگی‌های نسلی به‌طور طبیعی، مولود تغییر و تحولات در سیر زمان است. به تعبیر توماس باتامور[3]، استمرار جامعه‌پذیری از نسل‌های پیشین به نسل‌های جدید هرگز کامل نیست، بلکه این تکرار همواره با انتقاد، رد برخی از جنبه‌های سنتی و یا نوآوریی همراه است (هیوزبند[4]، ۲۰۱۹). کارل مانهایم[5]، هویت فرهنگی، تعلق‌خاطر و موقعیت اجتماعی-تاریخیِ واحد بر اساس تجارب مشترک را از ویژگی‌های اصلی یک واحد نسلی بر می‌شمارد (کانلی[6]، ۲۰۱۹). از نظر دیوید وایت[7]، وقایع مهم و فراموش‌نشدنی، تغییر ناگهانی در ساختار جمعیت، شکل‌گیری فاصله طبقاتی و باورپذیری جمعی از امور مقدس و ایدئولوژیک از جمله عوامل مهم در شکل‌گیری نسل جدید است (افضلی، زارعی، احمدی و محسنی، ۱۳۹۸). هیوز[8]، ویژگی‌های نسلی را متأثر

[1].Dialogue-based teaching-learning strategy
[2].generational characteristics
[3].Thomas Bottomore
[4].Husbands
5.Karl Mannheim
[6].Connolly
[7].David white
[8].Hughes

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

ازتجربیات، تعلقات، مرجع‌ها و اندیشه‌های مشترکِ افرادِ متولد در یک دوره زمانی خاص، مقارن با یک رویداد تاریخی خاص می‌داند (دلیس و سیلور[1]، ۲۰۲۱).

امروزه دانشمندان علوم‌اجتماعی، پیرامون مسائل نسلی، اصطلاحات جدیدی همچون «دگردیسی نسلی» به کار می‌برند که بیان‌گر تفاوت‌های بنیادین در باورها، نیازها، علایق و توانمندی‌های جوانان امروز علی‌الخصوص دانشجویان نسبت به نسل‌های پیشین است (گلسپی[2]، ۲۰۲۰). تحولات جدید به‌ویژه در حوزه‌های تکنولوژیک، زیست‌بوم دانشجویان امروز را به کلی دگرگون ساخته، سبکی نوین از تعاملات آنها با جهان ارائه می‌دهد که اعقاب آنها حافظه مشترکی نسبت به آن ندارند (راسلی[3]، ۲۰۲۱). نسل حاضر، سواد رسانه را همچون زبان مادری از کودکی آموخته، رها از محدودیت‌های زمانی و مکانی تنها با چند کلیک ساده به آنچه بخواهد می‌رسد (کاساتاد، کای و هیوز[4]، ۲۰۲۰). دنیای بدون اینترنت را نمی‌فهمد و فضای مجازی برایش واقعی‌تر از هر واقعیتی است. برخی از جامعه‌شناسان از آنها با تعابیری همچون بومیان دیجیتال و یا نسل شبکه یاد می‌کنند (ایزی، علی‌آبادی، نیلی و دلاور، ۱۳۹۸). مطالعات جدید حاکی از عدم درک متقابل دو نسل دیروز و امروز از رفتار و گفتمان یکدیگر و در نتیجه دشواری و پیچیدگی ارتباطات میان آنهاست. نسل حاضر، قائل به تعامل و گفتگو بوده، مطلق‌اندیشی و استبداد رأی در اندیشه او جایی ندارد (پالسینی، تارنر و فرست[5]، ۲۰۲۱). با تفکری انتقادی نسبت به مسائل، از هنجارها، ارزش‌ها و باورهای ایدئولوژیک روی بر می‌تابد. برای دیده‌شدن، از هیچ تلاشی فروگذار نمی‌کند. روحیه‌ای اجتماعی دارد و از معاشرت و مصاحبت با دیگران لذت می‌برد (واندربراگ و پیگر[6]، ۲۰۲۱). امروزه برای دانشجویانی که جهانی می‌اندیشند و اطلاعات علمی خود را به آسانی از منابع متعدد و متنوع اخذ می‌کنند، دیگر استاد یگانه مرجع علمی نیست

[1].Deiuliis & Saylor
[2].Gillespie
[3].Raslie
[4].Casa-Todd, Kay & Hughes
[5].Pulcini, Turner & First
[6].Van der Brug & Rekker

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

(دیماتیو و هوداک[1]، ۲۰۲۰). آنها با اعتماد به نفسی بالا و روحیه‌ای پرسشگرانه درصدد چالش‌گری و بحث و مجادله علمی با اساتید خود هستند (سیدر، بیرزینا، پیگوزن و واسیلوسکایا[2]، ۲۰۲۰). دانشجویان امروز هرگز تک‌صدایی و مونولوگ در کلاس درس را بر نمی‌تابند. از سبک‌های تدریس، همچون بارش مغزی لذت می‌برند و مایلند در یک فضای دموکراتیک پیرامون مطالب درسی اظهار نظر و نقادی کنند (هامباچر، جین و اسلاتر[3] ۲۰۱۸). به طور کلی، تفکر انتقادی، پرسشگری، نواندیشی، صراحت لهجه و رک‌گویی (سیمیلر و کلایتون[4]، ۲۰۱۹)، تعامل‌گرایی، آزاداندیشی، اعتمادبه‌نفس بالا، میل به ابراز وجود (رهبر، خرمشاد، آدمی و والی، ۱۳۹۹)، تنوع‌طلبی، تمایل به گفت‌وشنود و مباحثه‌گری، استقلال‌طلبی و مهارت‌های فناورانه (هرناندز، دیاز و مورالس[5]، ۲۰۲۰)، برخی از ویژگی‌های بارز دانشجویان نسل امروز است که محققان بدان اشاره نموده‌اند.

ویژگی‌های مذکور در کنار توسعه ابزارهای پیشرفته یاددهی-یادگیری و تسهیل تعاملات علمی از طریق فاوا، بایسته‌ی کاربست تدابیر آموزشی متناسب به‌ویژه در مورد برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب تپنده دانشگاه است (گریس، ریکیوتی و سیانچلو[6]، ۲۰۱۸). سازواری عناصر برنامه درسی همچون اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی با خصائص نسلی یادگیرندگان به ویژه در دوره کارشناسی که تفاوت‌های نسلی، بارزتر است (ویوماکسیسری[7]، ۲۰۲۰) تعیین‌کننده میزان توفیق آن برنامه در تعلیم‌وتربیت شایسته و تعالی‌بخش است (سینما، پریستلی و نایوین[8]، ۲۰۲۰).

این تناسب پیرامون روش‌های یاددهی-یادگیری به عنوان مجرای اصلی تأثیر و تأثر میان مربی و متربی از اهمیتی دوچندان برخوردار است (علیمردانی، ۱۳۹۸). راهبردهای یاددهی-یادگیری، جهت‌گیری‌ها و خط‌مشی‌های اصلی مدرسان در تدریس هستند

[1].DiMattio & Hudacek
[2].Cedere, Birzina, Pigozne & Vasilevskaya
[3].Hambacher, Ginn & Slater
[4].Seemiller & Clayton
[5].Hernandez, Diaz & Morales
[6].Grace Oh, Ricciotti & Cianciolo
[7].Vyomakesisri
[8].Sinnema, Priestley & Nieveen

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

(یلدریم، کراک-کرت و سن[1]، ۲۰۱۹). به باور متخصصان علوم تربیتی، اساتید حاذق و کارآزموده در روش‌های تدریس، موفق‌تر از مدرسانی هستند که صرفاً بر دانسته‌های علمی خود تکیه دارند (سری[2]، ۲۰۲۰). اشکال گوناگون راهبردهای یاددهی-یادگیری، ذاتاً خوب یا بد نیستند بلکه ملاک مفید یا مضر بودن آنها را می‌بایست در موقعیت و شرایط موجود و از جمله ویژگی‌های نسلی فراگیران جُست. تربیت، بدون ملاحظه‌ی حوائج، مهارت‌ها و علایق نسلی متعلمان، عقیم و نافرجام است (زنگنه، کاووسی و بهرامی، ۱۳۹۹). صاحب‌نظران عقیده دارند، امروزه هنجارهای زیستی، فرهنگی و اجتماعی دانشجویان، مدرسان را به اجتناب از سنت‌های آموزشی استادمحور و استفاده از روش‌های تدریسِ خلاق و فراگیرمحور فرا می‌خواند (لوبیس[3]، ۲۰۱۹). در این بین بهره‌جویی از راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ به‌عنوان یکی از اثربخش‌ترین شیوه‌های آموزشی برای دانشجویان امروز از سوی بسیاری از علمای تربیتی توصیه می گردد (دیمیس[4]، ۲۰۲۰).

یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ قدمتی دیرینه دارد و مورد حمایتِ نظرگاه‌های فلسفی متعددی به‌ویژه سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی است. «دیالوگ» واژه‌ای فرانسوی مأخوذ از زبان یونانی و مرکب از دو کلمه «دیا» به معنی «از طریق» و «لوگوس» به معنی «گفت‌وشنود» است (نیستانی، ۱۳۹۴). بنیانگذار این راهبرد، سقراط یکی از بزرگترین فیلسوفان مغرب‌زمین است و لذا به روش سقراطی نیز معروف شده است. این شیوه همچنین به سبب آنکه زایندهٔ فکر است به‌روش مامایی هم شهرت دارد (زرواس[5]، ۲۰۲۰). سقراط در تعلیم شاگردان خود با هدف رفع شبهه و آگاه‌سازی آنان به جهل خویش از روش دیالکتیک و پرسش‌وپاسخ بهره می‌برد. این عمل تا جایی که شاگردان به کشف حقیقت نائل می‌شدند ادامه می‌یافت (احمدآبادی و اصغری، ۲۰۲۰). فلاسفهٔ

[1].Yildirim, Cirak-Kurt & Sen
[2].Sari
[3].Lubis
[4].Demissie
[5].Zervas

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

متأخر همچون باختین[1]، بوهم[2]، گادامر[3]، هایدگر، فریر[4] و به‌ویژه یورگن هابرماس[5] نیز نقش عمده‌ای در تثبیت مبانی فلسفی این راهبرد ایفا نموده‌اند. از نظر باختین، دیالوگ یعنی توجه به مؤلفه‌های زبانی، ارتباط میان من و تو و تأیید و تصدیق حضور دیگری (وانگ[6]، ۲۰۲۱). بوهم، رابطه دیالوژیک افراد را آگاهی از دیدگاه‌ها و اندیشه های یکدیگر و دستیابی به نظم زاینده و سازنده در تفکر می‌داند (میخائیل و بسلی[7]، ۲۰۱۹). از دیدگاه گادامر، هدف از دیالوگ، کشف خلاقانه هستی است که با طرح سؤالاتی برای تفسیر و قضاوت پدیده‌ها و ایجاد فهم مشترک نسبت به آنها حاصل می گردد (چین‌یی، میسینجر و یانگ[8]، ۲۰۱۹). فریر، دیالوگ را عشق، ایمان، تفکر انتقادی و رهایی از فرهنگ سکوت تعریف می‌کند (کمبرز[9]، ۲۰۱۸). هابرماس، تئوری‌پرداز معروف اجتماعی در یکی از الهام‌بخش‌ترین نظریه‌های خود تحت عنوان «شرایط آرمانی گفتار»، تعلیق نیروهای قدرت و سرکوب و سپس گفتگو در شرایط یکسان را بهترین راه برای حل مسائل می‌داند. او معتقد است گفتمان اصیل در موقعیتی متوازن، دربردارنده نوعی تعهد برای رسیدن به یک توافق اخلاقی (آرمانی) است (هابرماس، ۱۹۹۰). از نظر وی صداقت، حقیقت و درستی از عناصر اصلی یک گفتمان سالم هستند. گفتگوها و کنش‌های ارتباطیِ حاصل از شرایط جبر اجتماعی، تحریف‌شده و شبه‌گفتار تلقی شده و باید از گفتمان‌های حقیقی و آزاد از سلطه‌های اجتماعی متمایز شوند (لسلی[10]، ۱۳۹۵). هابرماس، گفتگو را شرط رسیدن به جامعه متعادل می‌داند و معتقد است زبان، آکنده از مفاهیم و نمادها برای فراگیری دانش و استفاده از خرد جمعی است. ارتباط گفتاری، محل بروز عقلِ غیرمحض و در پی توافق بر سر بهترین

1.Bakhtin
2.Bohm
3.Gadamer
4.Freire
5.Jurgen Habermas
6.Wang
7.Michael & Besley
8.Chin-Yee, Messinger & Young
9.Chambers
10. Leslie

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

ایده‌ها است. خردورزی، در بحث و نقد و گفتگو فعلیت می‌یابد نه تأمل درونی و فردی (هابرماس، ۱۹۹۰). هابرماس اخلاق گفتمانی برخاسته از نوعی عقل ارتباطی و بیناذهنی که در آن کارکرد عقل در گفتگو و ارتباط زبانی مادیت می‌یابد را موجب گرایش به سمت هنجارهای اخلاقی می‌داند (سعیدی و هادیان، ۱۳۹۲). به اعتقاد وی گفت‌وشنود آرمانی موجب وحدت کلامی و رسیدن افراد به ارزش‌ها و نیازهای خود و در نهایت پیشرفت جامعه که در واقع همان مفاهمه است، می‌گردد. هرچه گفتگو به سمت آزادی و عقلانیت پیش رود، به وضعیت «ایده‌آل کلامی» نزدیک‌تر می‌شویم و توافق بیشتری بر سر صدق و کذب مفاهیم ایجاد می‌گردد (نوری، ۲۰۲۱).

متأسفانه امروزه معرفت‌شناسی انسان مدرن مبتنی بر مونولوگ است. در پارادایم یاددهی-یادگیری مونولوژیک، تنها واژه‌ی «من»، دارای اعتبار بوده، استقلالِ باورها و اندیشه‌های دیگران انکار و تخطئه شده و درک و تفسیر فرد بر جمع تحمیل می‌گردد. در چنین فضایی، دانشجویانِ منفعل در رابطه‌ای یک‌سویه با استاد، افرادی ناآگاه، کم تجربه و تهی از دانش ومعرفت تلقی می‌شوند که می‌بایست اطلاعات به آنها تزریق شود (بارون[1]، ۲۰۱۸). این همان الگوی بانکداری پائلوفریره است که با نهادینه‌کردن فرهنگ سکوت، مانع از رشد تفکر انتقادی، حل‌مسئله، قوه خلاقه و نوآفرینی دانشجویان می‌گردد (مابولوک[2]، ۲۰۲۱). اما در پارادایم یاددهی-یادگیری دیالوگ‌محور در فضایی دموکراتیک، پیش‌فرض‌ها، قضاوت‌ها و مسلمات به کنار رفته، همه‌ی افراد مجال سخن‌گفتن پیرامون عقاید و افکار خود را دارند (کالکانی و لاگو[3]، ۲۰۱۸). با برقراری یک رابطه درونی و صمیمانه بین استاد و دانشجو، هنر گفت‌وشنود، هم‌زیستی و احترام و تصدیق یکدیگر نسج گرفته، زمینه تفکر انتقادی برای کشف معانی جدید فراهم می‌شود. استاد و دانشجو به اتفاق هم می‌آموزند و حضور دانشجویان به عنوان هویتی مستقل درک می‌شود (کوئی و تئو[4]، ۲۰۲۰). آنها یکدیگر را متقاعد نمی‌کنند بلکه

[1].Baron
[2].Maboloc
[3].Calcagni & Lago
[4].Cui & Teo

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

با بنانهادن یک تجربه مشترک درصدد نیل به یادگیری جمعی و آگاهی انتقادی هستند (لی[1]، ۲۰۱۹). در چنین رویکردی که مبتنی بر یک رابطه آزاد است، هیچ گونه سلسله مراتبی وجود نداشته، دیدگاه‌ها تحمیل نمی‌شوند و از پیش‌داوری پرهیز می‌گردد (راپانتا، گارسیا، رمسال و گونکالز[2]، ۲۰۲۱). تدریس مبتنی بر دیالوگ دربردارنده آفرینندگی، خودباوری، قضاوت صحیح و حس مالکیت نسبت به یادگیری است (کیم و ویلکینسون[3]، ۲۰۱۹). بدین ترتیب نقش مربیان در یاددهی-یادگیری دیالوژیک تنها به عنوان یک مشارکت کننده فعال و باتجربه، تشریک مساعی در تسهیل، انگیزه‌بخشی و هدایت یادگیرندگان در راستای نیل تدریجی به درک حقایق است (تئو[4]، ۲۰۱۹).

در حال حاضر زمینه‌های فراوانی در جهت کاربست راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک فراهم است. اما آنچنان که ذکر شد یاددهی-یادگیری بدون التفات به خصائص نسلی یادگیرندگان امری مهمل است. یقیناً، کاربرد راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ برپایه مؤلفه‌هایی متناسب با نیازها، سلائق و ظرفیت‌های دانشجویان امروز، مبدع فرصت‌های متعدد و متنوع یادگیری و در نتیجه رشد و پیشرفت علمی آنها است. از طرفی عدم تناسب و سازواری فعالیت‌های آموزشی با ویژگی‌های نسلی دانشجویان، مایه بی‌انگیزگی و افت تحصیلی آنهاست (گریس و همکاران، ۲۰۱۸). متأسفانه امروزه شیوه‌های تدریس بسیاری از مدرسانِ ناآگاه یا بی‌تفاوت نسبت به این موضوع براساس شیوه‌های قدیمی و غیراثربخش بوده، با نیازها، علایق و توانمندی‌های دانشجویان امروز همگونی ندارد. بی‌گمان، اتخاذ رویه‌های ناهمسو با میل و قریحه دانشجویان، پاسخ‌گوی نیازهای علمی آنان نبوده، موجب هدررفت فرصت‌های ارزشمند تحصیلی و محرومیت آنها از موهبت یادگیری مادام‌العمر به‌ویژه در پرتو آموزش دیالوژیک است. لذا شناسایی، تبیین و کاربست پیش‌بایست‌های این راهبرد، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز مسئله‌ای ضروری و حائز اهمیت است.

---

[1].Lee
[2].Rapanta, Garcia-Mila, Remesal & Goncalves
[3].Kim & Wilkinson
[4].Teo

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

بایسته‌ها و الزامات یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ، متناسب با خصائص نسلی دانشجویان امروز از زوایای گوناگونی مورد مداقه و کاوش محققان واقع شده است. نیستانی، نصرتی، متقی و طیبی (۱۳۹۴) با بررسی ارتباط بین سیرت اساتید با آموزش مبتنی بر دیالوگ نتیجه گرفتند تدریس مستبدانه و اقتدارگرایانه با روحیه و طبع دانشجویان نسل امروز سازگار نیست. نتایج پژوهش طاهرپور و ربانی (۱۳۹۸) حاکی از آن است که دانشجویان امروز اهل گفتمان و مباحثه بوده، به اساتیدی اقبال دارند که عاری از هرگونه خودبزرگ‌بینی تنها به‌عنوان یک عضو علمی باتجربه در یاددهی-یادگیری دیالوگ‌محور مشارکت کنند. شین[1] (۲۰۱۸) در پژوهشی نتیجه گرفت: رشد تفکر انتقادی در دانشجویان نسل امروز و دسترسی آنها به منابع اطلاعاتی فراوان، دیگر جایی برای تدریس مبتنی بر مونولوگ باقی نمی‌گذارد. افوت، لیندستروم و بارال[2] (۲۰۱۹) در تحقیق خود خاطرنشان کردند: امروزه فضای مجازی و الکترونیک، ظرفیت‌های بسیار زیادی را درخصوص تدریس گفتگومحور برای دانشجویان نسل حاضر فراهم نموده است. لیو[3] (۲۰۲۰) با اشاره به رشد تفکر واگرا و انتقادی و همچنین خصیصه پرسش‌گری در دانشجویان امروز، ایجاد گروه‌های کوچک بحث و گفت‌وشنود کلاسی در یک رابطه صمیمانه توأم با سعه‌صدر و تواضع از سوی استاد را یکی از مؤثرترین شیوه‌های آموزشی برمی‌شمارد. دایانی و بروست[4] (۲۰۲۰)، در فصل پنجم کتاب خود با عنوان «آموزش مبتنی بر بحث»، نتیجه می‌گیرند: برای دانشجویانِ پرسشگر امروز که برخوردی منتقدانه با مسائل دارند، گریزی جز استفاده از شیوه‌های تدریس مبتنی بر مباحثه و گفتگو نیست. از نظر گارت[5] (۲۰۲۰)، دانشجویان امروز از آمادگی کافی برای تدریس دیالوگ‌محور برخوردار نیستند و می‌بایست آنها را در زمینه پیش بایست‌های این راهبرد همچون هنر پرسش‌گری، گوش‌دادن و مسئولیت‌پذیری نسبت

[1].Xin
[2].Offutt, Lindstrom & Baral
[3].Liu
[4].Diyanni & Borst
[5].Garrett

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

به یادگیری، توانمند ساخت. عزیزی‌فر و حسین‌پور (۱۳۹۹) در تحقیق خود خاطرنشان کردند: از دانشجویان برون‌گرا و اجتماعی امروز نمی‌توان انتظار داشت صبورانه بشنوند و بیاموزند. تشکیل گروه‌های کوچک برای بحث و گفتگوی علمی تحت راهنمایی استاد، تأثیر زیادی در یادگیری آنها دارد.

بنا به آنچه گذشت، کاربست راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک با روش‌هایی متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز، برانگیزاننده‌ی پویایی و بالندگی تحصیلی و مسامحه در آن مایه خمودی و رکود علمی آنها است. از میان تحقیقات انجام‌شده هیچ یک نگاهی جامع به این تناظر دوسویه نداشته، تنها به وجوه خاصی از موضوع پرداخته‌اند. لذا کاوش همه‌جانبه مسئله به منظور آگاهی مدرسان از نتایج و کاربست آن در تدریس بسیار مهم و ضروری است. در همین راستا پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به سوالات زیر است:

۱- از نظر صاحب‌نظران، مهمترین پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز کدامند؟

۲- از نظر اعضای هیأت‌علمی، هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز تناسب دارد؟

۳- از نظر دانشجویان دوره کارشناسی امروز، هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی آنها تناسب دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از انواع تحقیقات کاربردی است که با روش ترکیبی اکتشافی[1] (کیفی-کمی) انجام شد. تحلیل یافته‌ها در قسمت کیفی برمبنای تحلیل‌مضمون (تحلیل محتوای ساختاری و تفسیری) و در قسمت کمی، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری در بخش کیفی شامل صاحب‌نظران در دو حوزه علوم‌تربیتی و علوم‌اجتماعی و در بخش کمی شامل اعضای هیأت‌علمی و دانشجویان کارشناسی از دانشکده‌های علوم

1.exploratory

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

تربیتی و علوم‌اجتماعی دو دانشگاه تهران و اصفهان در سال ۱۳۹۹بود. علت انتخاب این سه گروه، ارتباط مستقیم آنها با متغیرهای اصلی موضوع مورد پژوهش است.

شیوه نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند و انتخاب افراد بارز که در ارتباط با موضوع تحقیق از اطلاعات ارزشمند و غنی برخوردار بودند انجام شد (کرسول[1]، ۲۰۰۷: ۱۲۰). علاوه‌براین در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری شبکه‌ای (گلوله‌برفی) نیز استفاده شد (نوی[2]، ۲۰۰۸: ۳۳۰). در این پژوهش با ۳۲ نفر از صاحب نظران، متشکل از ۱۸ نفر در رشته علوم‌تربیتی و ۱۴ نفر در رشته علوم‌اجتماعی مصاحبه به‌عمل آمد. معیار تعداد مصاحبه‌شوندگان، حصول اشباع و تکرار داده‌ها بود (آنیاگ‌بازی و لی[3]، ۲۰۰۷: ۲۴۲). اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه در جدول۱ ارائه شده است.

جدول۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه کیفی پژوهش

رشته / رتبه	استاد	دانشیار	استادیار	جمع	جمع کل	میانگین سابقه
علوم‌تربیتی	۷	۷	۴	۱۸	۳۲	۱۹
علوم‌اجتماعی	۶	۴	۴	۱۴		

در بخش کمی از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با استفاده از تخصیص بهینه برای تعیین سهم هر طبقه به نسبت تعداد افراد جامعه استفاده شد. حجم نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران[4] شامل ۱۲۱ نفر از اساتید و ۳۴۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی محاسبه شد که به تناسب از میان افراد دو دانشکده انتخاب شدند. اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه بخش کمی در جدول۲ ارائه شده است.

جدول۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه کمی پژوهش

1.Creswell
2.Noy
3.Onwuegbuzie & Leech
4.Cochran

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

جامعه	دانشکده علوم‌تربیتی اصفهان	دانشکده علوم‌تربیتی تهران	گروه جامعه‌شناسی اصفهان	دانشکده علوم اجتماعی تهران	جمع
اعضای هیأت علمی	۵۴	۴۶	۱۲	۶۴	۱۷۶
دانشجویان کارشناسی	۹۸۸	۱۷۳۱	۱۷۰	۹۷۴	۳۸۶۳

روش جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. تمامی مصاحبه‌ها با کسب اجازه ضبط می‌شد و پس از پیاده‌سازی جهت اصلاح یا تأیید در اختیار مصاحبه‌شونده قرار می‌گرفت. زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۱۱۰ دقیقه متغیر بود. در زمینه روایی یا تأیید دقت‌وصحت داده‌های کیفی چهار معیار باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری ملاک‌عمل قرار گفت. به‌منظور باورپذیری از روش‌هایی چون افزایش تعداد مصاحبه‌شوندگان، انتخاب هدفمند نمونه‌ها و صرف زمان مناسب برای مرور و بازنگری داده‌ها استفاده شد. برای انتقال‌پذیری سعی شد با رعایت اصل تنوع حداکثری در انتخاب نمونه، موضوع از زوایای مختلف دیده شده و تا اشباع نظری داده‌ها استمرار یابد. به‌منظور اطمینان‌پذیری، از همه مشارکت‌کنندگان سؤالات یکسانی شد و از طولانی‌شدن زمان جمع‌آوری داده‌ها خودداری گردید. درراستای تأییدپذیری، از راهبردهایی همچون ضبط و مکتوب‌نمودن مصاحبه‌ها و ثبت مستنداتی چون تاریخ و مشخصات دموگرافیک استفاده شد. همچنین یک ناظر بیرونی باتجربه، بر کل فرآیند مصاحبه نظارت داشت تا داده‌ها با منابعی که از آن گرفته می‌شود مرتبط باشد (گوبا و لینکن[1]، ۱۹۸۲). برای تعیین روایی پرسشنامه، متن آن براساس نظر هشت تن از متخصصان از جنبه‌های مختلف ساختاری، علمی، ادبی، سطح دشواری، میزان تناسب و نارسایی‌های معنایی مورد ویرایش و اصلاح قرار گرفت. همچنین جهت حذف گویه‌های غیرمرتبط یا غیرضروری فرم‌های **CVI** و**CVR** توسط ۱۲ نفر از صاحب نظران تکمیل شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد.

1.Guba & Lincoln

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

آلفای کرونباخ پس از انجام مطالعه مقدماتی در یک نمونه ۳۰ نفره با مقدار ۰/۸۹ مناسب برآورد شد.

تحلیل داده‌های کیفی بر مبنای تحلیل مضمون و با استفاده از روش تحلیل ساختاری و تفسیری انجام شد. درتحلیل ساختاری، هر مصاحبه پس از ضبط بلافاصله مکتوب و با مطالعه دقیق، جملات کلیدی مشابه به عنوان واحدهای معنایی خُرد، ذیل مقوله‌ها و محورهای اصلی خود توسط نرم‌افزار مکس‌کیودا[1] تلخیص، کدبندی و سازماندهی می‌شدند. گاهی با هر مصاحبه جدید، مقوله‌های قبلی مورد بازنگری و در صورت نیاز ادغام یا مقوله جدیدی ایجاد می‌شد. با مشخص شدن مقوله‌های اصلی، پاسخ‌ها به صورت فراوانی، درصد و بحث گزارش شدند. ضمن آنکه به منظور رعایت اصل محرمانه‌بودن در نقل یافته‌ها از کدهای عددی به عنوان جایگزینِ نام مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. در تحلیل تفسیری نیز تا حد امکان به آشکارکردن پیام‌های مستور در متن اصلی مصاحبه‌ها پرداخته شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کمی پرسشنامهٔ محقق‌ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج‌شده از بخش کیفی، براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای بود. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از آمار توصیفی در راستای تشریح ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه و آمار استنباطی به منظور پاسخ‌گویی به پرسش های تحقیق، با استفاده از نرم‌افزار spss25 انجام شد. در سطح آمار استنباطی با رعایت پیش‌فرض‌ها و به فراخور نیاز از آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، t دو نمونه مستقل و فریدمن[2] استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: از نظر صاحب‌نظران، مهمترین پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز کدامند؟

---

[1].maxqda
[2].Friedman

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

پس از تجزیه و تحلیل نظرات صاحب‌نظران، در کدگذاری باز، تعداد ۱۷۸ گزاره یا واحد معنایی اولیه و در کدگذاری محوری، مقوله‌های اصلی شامل ۸ پیش‌بایست اساسی، ناظر بر ابعاد مختلف راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک (طبق جدول۳) شناسایی شد که مصاحبه‌شوندگان بر تناسب آنها با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز و لذا ضرورت کاربست آنها توسط مدرسان، تأکید کرده‌اند.

جدول ۳. پیش‌بایست‌های یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز از نظر صاحب‌نظران

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	کد مصاحبه‌شوندگان	جمع	درصد
راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک	ایجاد زمینه بحث و نقد علمی	۱،۲،۳،۴،۵،۶،۷،۸،۹،۱۰،۱۱،۱۲،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷، ۱۸،۱۹،۲۰،۲۱،۲۲،۲۳،۲۴،۲۵،۲۶،۲۷،۲۸،۲۹،۳۰،۳ ۱،۳۲	۳۲	۱۰۰٪
	کاربست شیوه پرسش و پاسخ	۱،۲،۳،۴،۶،۷،۸،۹،۱۰،۱۱،۱۲،۱۳،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷،۱۸ ،۱۹،۲۰،۲۱،۲۲،۲۳،۲۴،۲۶،۲۷،۲۸،۲۹،۳۰،۳۱	۲۹	۹۱٪
	سعه صدر در بحث و مجادله علمی	۲،۳،۴،۵،۶،۷،۹،۱۰،۱۱،۱۲،۱۳،۱۵،۱۶،۱۷،۱۸،۱۹،۲ ۰،۲۱،۲۳،۲۴،۲۵،۲۶،۲۷،۲۸،۳۰،۳۱،۳۲	۲۷	۸۴٪
	پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه	۱،۳،۵،۶،۷،۹،۱۰،۱۲،۱۴،۱۵،۱۶،۱۷،۱۸،۱۹،۲۰،۲۲، ۲۳،۲۵،۲۶،۲۸،۲۹،۳۰،۳۲	۲۳	۷۲٪
	برگزاری مناظره‌های علمی	۴،۵،۸،۹،۱۰،۱۲،۱۳،۱۴،۱۶،۱۷،۲۱،۲۲،۲۳،۲۴،۲۵، ۲۶،۲۷،۲۹،۳۱،۳۲	۲۰	۶۳٪
	مباحثه بر پایه استدلال منطقی	۱،۲،۳،۵،۶،۷،۸،۱۱،۱۳،۱۵،۱۸،۱۹،۲۱،۲۴،۲۵،۲۷،۲ ۹،۳۰،۳۱	۱۹	۵۹٪
	اولویت نقش شنوندگی استاد	۲،۴،۵،۷،۸،۱۱،۱۲،۱۴،۱۶،۱۷،۱۹،۲۰،۲۳،۲۴،۲۶،۲ ۸،۳۲	۱۷	۵۳٪
	استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان	۳،۴،۶،۸،۹،۱۰،۱۳،۱۵،۱۸،۱۹،۲۱،۲۲،۲۵،۲۷،۲۹،۳ ۰،۳۲	۱۷	۵۳٪
	فراوانی کل	۳۲		

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

در ادامه با توجه به مجال مقاله، گزیده‌ای از دیدگاه‌های صاحب‌نظران در خصوص حیطه‌های هشت‌گانه فوق به تفکیک آمده است:

ایجاد زمینه بحث و نقد علمی: به باور همه (۱۰۰٪) مصاحبه‌شوندگان، روش تدریس به صورت مباحثه و نقد علمی بسیار سازگار با روحیه دانشجویان امروز است. در همین زمینه کد۳ بیان می‌کند: "*دانشجوهای امروز اهل گپ و گفت و معاشرت‌اند و لذا برای اونا تدریس به شیوهٔ سخنرانی ملال‌آور و برعکس تدریس مباحثه‌ای جذاب و لذت-بخشه*". کد۱۰ عنوان می‌کند: "*با توجه به دل‌پذیربودن بحث و گفتگوی گروهی برای دانشجوها، میشه اون رو حتی به بیرون کلاس هم توسعه داد. این شیوه سالهاست که بین طلاب حوزه‌های علمیه رایجه*". کد۲۸ اظهار می‌کند: "*دانشجوهای امروز یه انس و الفت خاصی با فضای مجازی دارن و میشه از امکانات و ظرفیت‌های گستردهٔ اون در جهت بحث و نقد علمی بهره برد*".

کاربست شیوه پرسش و پاسخ: به اعتقاد ۲۹نفر (۹۱٪) از صاحب‌نظران، استفاده از تکنیک پرسش و پاسخ برای دانشجویان پرسشگر امروز بسیار مؤثر است. کد۱ می‌گوید: "*دانشجوهای امروز، روحیه‌ای مطالبه‌گر دارن. این حس، فرصت خوبیه که استاد می‌تونه از اون در جهت عکس و با کاربست شیوه پرسش و پاسخ در تدریس، مصادره به مطلوب کنه*". کد۶ ابراز می‌کند: "*دانشجوهای امروز، تاب و تحمل کلاس‌های طولانی رو ندارن. اما در شیوه تدریس به‌صورت سؤال و جواب، اونا گذشت زمان رو متوجه نمیشن*". به عقیدهٔ کد۳۱، روش سقراطی برای دانشجویان امروز که همواره به دنبال چرایی پدیده‌ها هستند، خیلی مناسب است ولی اجرای مطلوب آن مستلزم دقت در انتخاب سؤالاتی است که معطوف به هدف درس باشد.

سعهٔ صدر در بحث و مجادلهٔ علمی: از دیدگاه ۲۷نفر (۸۴٪) از مصاحبه‌شوندگان، امروزه میزان تاب‌آوری دانشجویان کاهش یافته است. این در حالی است که تدریس دیالوگ‌محور بدون حلم و بردباری به ویژه از سوی استاد امکان‌پذیر نیست. در همین رابطه کد۵ معتقد است: اطلاعات گسترده اما کم‌عمقِ دانشجویان امروز، موجب پراکنده گویی آنها در مباحث کلاسی است که نیازمند سعهٔ‌صدر استاد در استماع آنهاست. به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

زعم کد۱۷، اساتید می‌بایست هنگام بحث‌های کلاسی در مقابل حس مخالفت‌جویی دانشجویان امروز موضع‌گیری نکرده، با نگاهی مشفقانه و پدرانه، مباحث را در جهت نیل به اهداف تعیین‌شده مدیریت و هدایت کنند. کد۲۶ می‌گوید: "*متأسفانه منشِ برخی از دانشجوهای امروز طوریه که بدون ادله و منطق کافی روی نظرات خودشون پافشاری می‌کنن. اساتید باید صبورانه و با رویی خوش، اونا رو متوجه خطای خود و پذیرش حقیقت کنن*".

پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه: از نظر ۲۳ نفر(۷۲٪) از صاحب‌نظران، مباحثه و دیالوگ در فضایی که استاد در موضع اقتدار باشد، بی‌معنی است. در همین راستا کد۷ اظهار می‌کند: "*از نظر دانشجوهای امروز، جایگاه و منزلت بالای استاد نباید گفتمان علمی رو تحت‌الشعاع خود قرار بده. اونا میخوان مباحثه درسی در یک شرایط و موقعیت یکسانی باشه*". به‌زعم کد۱۴: نگاه غیردوستانه و از بالا به پایین استاد در گفتگوی علمی موجب از دست‌رفتن اعتماد به نفس دانشجویان احساسی و عاطفی امروز در بیان نظراتشان می‌شود. کد۳۲ می‌گوید: "*دانشجوهای امروز نسبت به گذشته اتوریته‌ی کمتری برای اساتید خود قائلند و مدرسانی که خودشون رو در موضع برتری می‌بینن، پس می‌زنن و میلی به بحث با اونا ندارن*".

برگزاری مناظره‌های علمی: به باور۲۰نفر (۶۳٪) از مصاحبه‌شوندگان، امروزه مناظره‌های علمی نقش مؤثری در یادگیری دانشجویان ماجراجو و علاقه‌مند به بحث های چالشی دارد. در همین زمینه کد۱۰ ابراز می‌کند: "*دانشجوهای امروز شیفته بحث و جدل‌های سیاسی و اجتماعی هستن. لذا برگزاری مناظره‌های علمی دانشجویی در دروس هم می‌تونه برای اونا بسیار جذاب و آموزنده باشه*". به عقیدهٔ کد۱۶، امروزه فضای جامعه و رسانه‌ها، آکنده از مناظره‌های سیاسی–اجتماعی و بحث‌های چالشی است. آشنایی و مهارت دانشجویان با فرآیند مناظره، فرصت بسیار خوبی برای استفاده از این تکنیک اثربخش در تدریس است. کد۲۲ اعتقاد دارد: تضارب افکار در مناظرات علمی درون کلاس برای دانشجویان امروز که اطلاعات خود را از منابع متعدد و متنوعی اخذ می‌کنند، بسیار جذاب، اثرگذار و سازنده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

مباحثه بر پایه استدلال منطقی: به اعتقاد ۱۹نفر (۵۹٪) از صاحب‌نظران، دسترسی آسان به دنیای اطلاعات در عصر حاضر جایی برای لفاظی و کلام بی‌منطق باقی نمی‌گذارد. در همین راستا کد۲ عنوان می‌کند: "*آگاهی دانشجوهای امروز در حدیه که به راحتی تمایز بین سفسطه و مغلطه از بحث علمی رو درک می‌کنن. جایگاه اساتیدی که گفتمانشون مستدل نباشه، نزد دانشجوها تضعیف می‌شه*". به باور کد۱۳، امروزه اندیشه‌های پوزیتیویستی در دانشجویان برجسته است. لذا اساتید می‌بایست تا حد ممکن بر مبنای ادله و براهین محکم تدریس کنند. کد۲۵ تأکید می‌کند: "*امروزه دانشجوها می‌تونن خیلی راحت و سریع از طریق منابع موجود تو فضای وب، نسبت به مسائل، ابهام‌زدایی کنن. لذا اساتید باید از صحبت‌کردن غیر مستند، جداً بپرهیزن*".

اولویت نقش شنوندگی استاد: از منظر ۱۷نفر (۵۳٪) از مصاحبه‌شوندگان، بخش عمده‌ی زمان در تدریس دیالوگ‌محور می‌بایست به گفتگوی دانشجویان اختصاص یابد. به زعم کد۱۱، دانشجویان امروز، همواره در تب‌وتاب مباحثه و نظردهی پیرامون مطالب درسی هستند. اساتید باید تدریس را به‌گونه‌ای مدیریت کنند که تا حدممکن این فرصت در اختیار آنها قرار گیرد. کد۱۲ بیان می‌کند: "*دانشجوهای امروز، میل زیادی به ابراز وجود دارن. لذا در مباحث علمی بهتره گوینده اصلی دانشجوها باشن و اساتید بیشتر نقش هدایت گفتگوها در مسیر صحیح رو ایفا کنن*". کد۲۰ ابراز می‌کند: "*دانشجوهای امروز در ایده‌پردازی نسبت به مسائل درسی بسیار خوش‌ذوق و توانمندن و اگه فرصت طرح و بحث پیرامون اون را پیدا نکنن، بی‌انگیزه میشن. توجه اساتید به این مسئله باید مهم‌تر از دغدغه اونا نسبت به اتمام سرفصل‌های درسی باشه*".

استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان: به اعتقاد ۱۷نفر(۵۳٪) از مصاحبه شوندگان، لذت کشف و بیان واقعیات علمی از سوی دانشجویان دربردارنده یادگیری واقعی است. در همین ارتباط کد۴ اظهار می‌کند: "*دانشجوهای امروز، نیازمند خودباوری هستن. وقتی استاد به اونا مجالِ یافتن و اظهار حقایق علمی رو میده، مسلماً انگیزه و اعتمادبه‌نفسشون تو یادگیری بالاتر میره*". از منظر کد۱۹، شخصیت علمی دانشجویان امروز در مقاطع قبل از دانشگاه بر مبنای معلم‌محوری و حافظه‌پروری شکل

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

گرفته است. این مسئله هرگز نباید به آموزش عالی که کانون تولید علم است، تسری یابد. کد۳۰ عنوان می‌کند: "*ذهن دانشجویان امروز خیلی روشنه. کافیه استاد به «ف» اشاره کنه تا اونا بگن فرحزاد. بیان کامل مطالب توسط استاد موجب فتور و ملالت اونا تو یادگیریه*".

سؤال دوم: از نظر اعضای هیأت علمی هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز تناسب دارد؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، پیش‌بایست‌های مهم راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز (مکشوف در بخش کیفی) در پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت ۵ درجه مورد نظرسنجی از اعضای هیأت‌علمی در نمونه پژوهش قرار گرفت و برای تحلیل نتایج به فراخور نیاز و با رعایت پیش‌فرض‌ها از آزمون‌های آماری مناسب استفاده شد. در ابتدا برای بررسی نظرات اعضای هیأت‌علمی از آزمون t تک‌نمونه‌ای با میانگین فرضی۳ و سطح اطمینان ٪۹۵ استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره۴ ارائه شده است. میانگین‌های بین ۳و۴ به عنوان تناسب «قابل توجه» و بالاتر از ۴ به عنوان تناسب «به طور ویژه قابل توجه» مدنظر قرار گرفته است.

جدول۴. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیأت‌علمی با میانگین فرضی ۳

میانگین فرضی = ۳ سطح اطمینان = ٪۹۵ فراوانی=۱۲۱ درجه آزادی=۱۲۰	آماره‌های t تک‌نمونه			آزمون t تک‌نمونه		
	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	آماره t	(P) سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین
ایجاد زمینه بحث و نقد علمی	۴/۲۸	۰/۹۰۶	۰/۰۸۲	۱۵/۵۵۷	۰/۰۰۱	۱/۲۸۱
کاربست شیوه پرسش و پاسخ	۴/۳۵	۰/۷۶۱	۰/۰۶۹	۱۹/۴۸۲	۰/۰۰۱	۱/۳۴۷
سعه صدر در بحث و مجادله علمی	۴/۵۵	۰/۷۳۰	۰/۰۶۶	۲۳/۲۷۸	۰/۰۰۱	۱/۴۵۴
پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه	۴/۳۸	۰/۹۵۱	۰/۰۸۶	۱۵/۹۶۵	۰/۰۰۱	۱/۳۸۰
برگزاری مناظره‌های علمی	۳/۹۷	۱/۰۲۴	۰/۰۹۳	۱۰/۳۸۵	۰/۰۰۱	۰/۹۶۷
استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان	۴/۲۳	۰/۸۳۴	۰/۰۷۶	۱۶/۲۳۶	۰/۰۰۱	۱/۲۳۱
مباحثه بر پایه استدلال منطقی	۴/۲۴	۰/۸۴۷	۰/۰۷۷	۱۶/۱۰۳	۰/۰۰۱	۱/۲۴۰

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

اولویت نقش شنوندگی استاد	۴/۱۸	۰/۸۰۶	۰/۰۷۳	۱۶/۱۲۵	۰/۰۰۱	۱/۱۸۲

همان‌گونه که در جدول مشخص است میانگین نمرات در آزمون t برای تمامی ابعاد در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارد. مقدار $p< 0.05$ برای هر هشت مؤلفه، گویای معناداری تفاوت بین میانگین نظرات اساتید با میانگین فرضی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با توجه به ستون میانگین می‌توان گفت: از دیدگاه اساتید، تناسب مؤلفه‌ی «برگزاری مناظره‌های علمی» با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی نسل حاضر «قابل توجه» و در مورد بقیه عناصر «به طور ویژه قابل توجه» است.

به منظور اولویت بندی مؤلفه‌هایی که بیشترین میانگین را داشته‌اند، از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول۵. آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات اساتید

فراوانی = ۱۲۱	میانگین رتبه‌ای
سعه صدر در بحث و مجادله علمی	۵/۲۵
پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه	۴/۹۰
کاربست شیوه پرسش و پاسخ	۴/۷۷
ایجاد زمینه بحث و نقد علمی	۴/۵۸
مباحثه بر پایه استدلال منطقی	٤/۳۹
استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان	۴/۳۶
اولویت نقش شنوندگی استاد	۴/۱۷
برگزاری مناظره‌های علمی	۳/۵۹
آزمون خی دو	۶۴/۷۶۱
درجه آزادی	۷
سطح معناداری	۰/۰۰۱

جدول فوق نشان می‌دهد از نظر اساتید به ترتیب، مؤلفه‌های«سعه صدر در بحث و مجادله علمی»، «پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه» و «کاربست شیوه پرسش و پاسخ» با میانگین‌های رتبه‌ای۵/۲۵، ۴/۹۰ و ۴/۷۷ دارای بالاترین رتبه‌ها هستند و بقیه مؤلفه‌ها در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارتی از نظر آنها این عناصر تناسب بیشتری با

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از طرفی سطح معناداری $p < 0.05$ در آزمون خی‌دو نشان دهنده آن است که اختلاف بین میانگین‌های رتبه‌ای معنادار است.

سؤال سوم: از نظر دانشجویان دوره کارشناسی امروز، هر یک از پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، تا چه اندازه با ویژگی‌های نسلی آنها تناسب دارد؟

برای پاسخ به این سؤال همان شیوه‌های پاسخ به سؤال دوم ولی با داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه توسط نمونه دانشجویان تکرار شده است.

جدول۶. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات دانشجویان با میانگین فرضی ۳

میانگین فرضی = ۳ سطح اطمینان = ٪۹۵ فراوانی=۳۴۹ درجه آزادی=۳۴۸	آماره‌های t تک‌نمونه			آزمون t تک‌نمونه		
	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	آماره t	سطح معنی‌داری (P)	اختلاف میانگین
ایجاد زمینه بحث و نقد علمی	۴/۰۹	۰/۸۴۳	۰/۰۴۵	۲۴/۰۶۰	۰/۰۰۱	۱/۰۸۶
کاربست شیوه پرسش و پاسخ	۳/۶۳	۰/۹۴۶	۰/۰۵۱	۱۲/۴۵۱	۰/۰۰۱	۰/۶۳۰
سعه صدر در بحث و مجادله علمی	۴/۱۸	۰/۹۳۰	۰/۰۵۰	۲۳/۶۵۶	۰/۰۰۱	۱/۱۷۸
پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه	۴/۱۷	۱/۰۷۰	۰/۰۵۷	۲۰/۳۶۳	۰/۰۰۱	۱/۱۶۶
برگزاری مناظره‌های علمی	۳/۷۱	۱/۰۴۷	۰/۰۵۶	۱۲/۶۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱۱
استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان	۳/۸۰	۰/۹۴۸	۰/۰۵۱	۱۵/۷۰۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹۷
مباحثه بر پایه استدلال منطقی	۳/۹۴	۰/۹۴۶	۰/۰۵۱	۱۸/۵۵۱	۰/۰۰۱	۰/۹۴۰
اولویت نقش شنوندگی استاد	۳/۹۷	۰/۹۴۵	۰/۰۵۱	۱۹/۲۵۹	۰/۰۰۱	۰/۹۷۴

همان‌گونه که در جدول مشخص است میانگین نمرات در آزمون t برای تمامی عناصر در سطحی بالاتر از میانگین فرضی قرار دارند. مقدار $p < 0.05$ برای هر هشت مؤلفه، گویای معناداری تفاوت بین میانگین نظرات دانشجویان با میانگین فرضی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با توجه به ستون میانگین می‌توان گفت: از دیدگاه آنان تناسب مؤلفه‌های «ایجاد زمینه بحث و نقد علمی»، «سعه صدر در بحث و مجادله علمی» و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

«پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه» با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی نسل حاضر « به طور ویژه قابل توجه» و در مورد پنج عنصر دیگر «قابل توجه» است.

به منظور اولویت بندی و شناسایی عناصری که بیشترین میانگین را داشته‌اند از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول۹ آورده شده است.

جدول۷. آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات دانشجویان

فراوانی = ۳۴۹	میانگین رتبه‌ای
پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه	۵/۲۴
سعه صدر در بحث و مجادله علمی	۵/۱۹
ایجاد زمینه بحث و نقد علمی	۴/۸۵
اولویت نقش شنوندگی استاد	۴/۶۱
مباحثه بر پایه استدلال منطقی	۴/۴۶
استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان	۴/۰۷
برگزاری مناظره‌های علمی	۳/۹۱
کاربست شیوه پرسش و پاسخ	۳/۶۸
آزمون خی دو	۱۹۹/۴۱۶
درجه آزادی	۷
سطح معناداری	۰/۰۰۱

جدول فوق نشان می‌دهد از نظر دانشجویان به ترتیب «پرهیز از خودبزرگ‌بینی در مباحثه»، «سعه صدر در بحث و مجادله علمی» و «ایجاد زمینه بحث و نقد علمی» با میانگین‌های ۵/۲۴، ۵/۱۹ و ۴/۸۵ دارای بالاترین رتبه‌ها هستند و بقیه مؤلفه‌ها در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارتی از نظر دانشجویان این عناصر تناسب بیشتری با ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از طرفی سطح معناداری کمتر از 0.05 در آزمون خی‌دو نشان دهنده آن است که اختلاف بین میانگین‌های رتبه‌ای معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

بی‌گمان، تناسب و تناظر دو سویه میان راهبردهای یاددهی-یادگیری با ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز، عامل مهمی در انگیزه‌مندی و پیشرفت تحصیلی آنهاست. به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

فرموده حضرت علی (ع): لا تَقسِروا اَولادَکُم عَلی آدابِکُم ، فَاِنَّهُم مَخلوقـونَ لِزَمـانٍ غَیـرِ زَمانِکُم (ابن ابی الحدید، ۱۳۷۸ق): فرزندان خود را بـرای پیـروی از آداب خـود تحـت فشار قرار ندهید زیرا آنان در زمانی غیر از زمان شما زندگی می‌کنند. امروزه تقریباً همه متخصصان بر ضرورت تغییر رویکردهای آموزشی اسـتادمحور بـا شـیوه‌هـای تـدریس خلاق و فراگیرمحور و ازجمله راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک اتفاق نظر دارند.

واکاوی و تحلیل یافته‌هـای حاصـل از مصـاحبه بـا صـاحب‌نظـران گویـای هشـت پیش‌بایست مهم یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌هـای نسـلی دانشـجویان کارشناسی امروز است. نتایج نظرسنجی نیز حاکی از تأیید دیدگاه صاحب‌نظـران توسـط اعضای هیأت‌علمی و دانشجویان دوره کارشناسی است. میانگین بالاتر نمـرات اعضـای هیأت‌علمی نسبت به دانشجویان در ارزیابی پیش‌بایست‌های مزبور بیانگر دغدغه بـالاتر اساتید در ضرورت کاربست آنها است. به طور کلی نتایج حاصل، مؤید و مبـیّن دیـدگاه های دانشمندان معروفی همچون باختین، بوهم، گادامر، هایدگر و هابرماس در یاددهی-یادگیری دیالوژیک است. مشارکت‌کنندگان، نادیده‌انگاشتن پیش‌بایسـت‌هـای مـذکور را مایه اتلاف سرمایه‌های عظیم مادی و معنوی ذینفعان برمی‌شمارند. این مسئله به انحـای مختلف در پژوهش‌های شین (۲۰۱۸)، افـوت و همکـاران (۲۰۱۹)، طـاهرپور و ربـانی (۱۳۹۸)، عزیزی‌فر و حسـین‌پـور (۱۳۹۹)، لیـو (۲۰۲۰)، دایـانی و بروسـت (۲۰۲۰) و گارت (۲۰۲۰) نیز مورد تأکید و تأیید قرار گرفته است.

از نظـر مشـارکت‌کننـدگان، خصائصـی همچـون رشـد تفکـر انتقـادی و میـل بـه مباحثه‌گری در دانشجویان امـروز بـا روش‌هـای تـدریس اسـتادمحور تناسـب نداشـته، مستلزم «ایجاد زمینه بحث و نقد علمی» چه در داخل و چه در خارج از کـلاس اسـت. به زعم گارت (۲۰۲۰) دسترسی آسان دانشجویان امروز بـه اطلاعـات و سـطح آگـاهی بالای آنها، ظرفیت مناسبی است برای مشارکت آنها در بحث‌های کلاسی. امروزه دیگـر استاد تنها منبع دانش نیست کـه یـک‌سـویه اطلاعـات را بـه دانشـجویان تزریـق کنـد. دانشجویان قادرند اطلاعات لازم را از منابع متعدد اخذ نموده، با بحث‌وگفتگـو پیرامـون مطالب درسی، لحظات لذت‌بخش و مفیدی را سپری کنند. از طرفی همانگونه که شـین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

(۲۰۱۸) اشاره می‌کند، پیشرفت حیرت‌انگیز علم، مرتباً قطعیت دانش گذشته را زیر سؤال می‌برد و یاددهی-یادگیری تنها در سایه اشتراک‌گذاری تجارب جمعی تحقق می‌یابد. از جمله تکنیک‌های مناسب تدریس دیالوژیک برای دانشجویان پرسشگر امروز «کاربست شیوه پرسش و پاسخ» است. به اعتقاد صاحب‌نظران، تدریس به شیوه سخنرانی برای دانشجویان تعامل‌گرا و مشارکت‌جوی امروز کسالت‌آور و ملال‌انگیز است. ارائه سؤالات هدفمند به طور پی‌درپی و دریافت پاسخ‌های مناسب از سوی دانشجویان، کلاس را به محیطی فعال، پویا و نشاط‌انگیز تبدیل می‌کند که نتیجه آن یادگیری عمیق و پایدار است. به گفته دایانی و بروست (۲۰۲۰)، روش پرسش و پاسخ نه تنها لذت کشف حقیقت را برای دانشجویان فراهم می‌کند، بلکه راهی است در اجابتِ میل خودابرازی و دیده‌شدن در آنها. دانشجویان امروز در تدریسی که استاد متکلم وحده باشد، تاب‌آوری نداشته، خیلی زود دچار خمودی و بی‌حوصلگی می‌گردند. از نظر دیوید بوهم، «سعه صدر در بحث و مجادله علمی» از پیش‌بایست‌های اساسی در یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ است (تئو، ۲۰۱۹). بسیاری از اساتید کم‌تجربه، نقادی و پرسش‌گری دانشجویان امروز در مباحث درسی را برنتافته، به جای صبوری و انعطاف، به‌سرعت موضع‌گیری می‌کنند. حال آنکه یاددهی-یادگیری واقعی تنها در سایه یک تعامل دیالوژیک گرم و صمیمانه محقق می‌گردد. از نظر لی (۲۰۱۹) سعه صدر از جمله فاکتورهای اصلی در تدریس به ویژه برای دانشجویان نسل حاضر است که اساساً با استبداد و خودرأیی میانه‌ای ندارند. قدر مسلم ممانعت از مشارکت دانشجویان در بحث‌های درسی، دربردارنده بی‌انگیزگی تحصیلی و بی‌اعتبارشدن شخصیت علمی استاد نزد آنها است.

بنابه گفته صاحب‌نظران «خودبزرگ‌بینی در مباحثه» علمی با روح یاددهی-یادگیری دیالوژیک در تناقض است. دانشجویان نسل حاضر تشنه عطوفت و مهرورزی‌اند و اساتیدی را که از نگاه بالا به پایین به آنها می‌نگرند، پس می‌زنند. به زعم طاهرپور و ربانی (۱۳۹۸)، امروزه تدریس موفق و اثربخش درگرو تبادل و تضارب فکری میان مدرسان و دانشجویان در فضایی دوستانه و مودت‌آمیز است. برای نسل حاضر یاددهی-

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

یادگیری تحت لوای اتوریته و اقتدار اساتید، آنچنان که پیشتر حاکم بود بی‌معناست. آنچه موجب تحرک و دلگرمی آنها نسبت به یادگیری می‌شود، عشق، همدلی و یک‌رنگی در کلاس است. بی‌شک، تکبر و تفخر استاد، منافی روح عزت‌مندی و مناعت طبع در دانشجویان بوده، موجب دل‌سردی آنها در یادگیری می‌شود (لیو،۲۰۲۰). برجسته‌ترین نمود تدریس مبتنی بر دیالوگ در «برگزاری مناظره‌های علمی» تحت هدایت و نظارت استاد جلوه می‌یابد. از نظر فریر، بحث و جدل علمی در قالب مناظره حاوی عمیق‌ترین نوع یادگیری است (سالاس، ۲۰۱۸). فضای دو قطبی حاکم بر جلسه مناظره برای دانشجویان ماجراجوی امروز بسیار جذاب و لذت‌بخش است. امروزه مؤانست دانشجویان با شیوه مناظره به دلیل رواج آن در مناسبات علمی از طرفی و در دسترس‌بودن منابع متعدد و متنوع برای طرفین مناظره از دیگرسو، بهره‌جویی از این راهبرد نافذ و اثربخش در تدریس را آسان‌تر نموده است. به اعتقاد عزیزی‌فر و حسین پور (۱۳۹۹) این شیوه علاوه بر هم‌افزایی علمی بین دانشجویان حاوی مطالب آموزنده و مفید برای خود استاد نیز هست. هابرماس ارزش و اعتبار یک دیالوگ علمی را منوط به «مباحثه بر پایه استدلال منطقی» می‌داند (قزل‌سفلی و دوست‌محمدی، ۱۳۹۶). افوت و همکاران (۲۰۱۹) عقیده دارند تفکرات دانشجویان امروز بیشتر اثبات‌گرایانه است و با مفاهیم ایدئولوژیک و ماوراالطبیعی چندان رابطه‌ای ندارد. لذا تدریس مبتنی بر دیالوگ می‌بایست هر چه بیشتر متکی بر استنادات محکم علمی باشد. امروزه دانشجویان قادرند به فوریت از طریق کتابخانه‌های دیجیتال، مطالب استاد را مورد قیاس و راستی‌آزمایی قرار دهند. به باور صاحب‌نظران، اساتیدی که مباحثات درسی آنها مستدل و مستند نباشد، از شأن و منزلت علمی پایینی نزد دانشجویان برخوردارند. راپانتا و همکاران (۲۰۲۱) نیز اشاره می‌کنند: دانشجویان امروز به دیالوگ‌های درسی که مبنای علمی نداشته باشد، التفاتی ندارند.

از نظر مشارکت‌کنندگان در تحقیق، یکی از بایسته‌های مهم تدریس دیالوژیک برای نسل حاضر «اولویت نقش شنوندگی استاد» است. دانشجویان امروز، اطلاعات علمی خود از منابع متعدد و متنوعی دریافت می‌کنند. از نظر آنها دیدگاه استاد، تنها تفکری

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

خاص در میان انبوه اندیشه‌های مختلف است. اساتید می‌بایست بیش از آنکه در مورد دیدگاه‌های خود سخن گویند، گوش تیزی برای شنیدن نظرات دانشجویان داشته باشند. به تصور بسیاری از مدرسان، میدان‌دادن به دانشجویان، اتلاف وقت است. در حالی که صاحب‌نظران می‌گویند: تدریس اثربخش چیزی جز هدایت نظرات پراکنده دانشجویان به سمت مقاصد درسی نیست. به اعتقاد مایر (۲۰۱۷) برای دانشجویان امروز، کلاس‌های استادمحور که در آن دانشجویان شنیده‌نمی‌شوند جذابیتی ندارد. آخرین پیش‌بایست مطرح‌شده در راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک برای نسل امروز، لزوم «استخراج حقایق علمی از زبان دانشجویان» است. متخصصان، هدف از دیالوگ در تدریس را چیزی جز نیلِ دانشجویان به حقیقت نمی‌دانند. امروزه منابع علمی به وفور در اختیار همگان است و لزومی ندارد استاد برای متون موجود نقش یک فایل صوتی را ایفا کند. آنچه مهم است معرفی منابع اصیل به دانشجویان است تا با مطالعه آنها ادراکات خود را توصیف کنند. دانشجویان امروز از سطح آگاهی و ضریب هوشی بالایی برخوردارند و قادرند در یک فضای گفتمان علمی، خود به فهم مسائل نائل گردند. مابولوک (۲۰۲۱) عنوان می‌کند: امروزه دانشجویان دچار نوعی خودباختگی علمی شده‌اند. وقتی استاد به آنها فرصت گفتگو و کشف حقایق را می‌دهد، انگیزه‌ای مضاعف در علم‌آموزی می‌یابند.

ویژگی‌های نسلی دانشجویان امروز در کنار زمینه‌ها و ظرفیت‌های فراوان مادی و معنوی که در نوشتار حاضر بدان پرداخته شد، بسترگاه مناسبی است پیش روی اساتید در راستای بهره‌جویی از پیش‌بایست‌های مذکور در راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک. به‌کارگیری این مؤلفه‌ها در کنار دیگر شیوه‌های فعال و اثربخش، مایه شکوفایی و اعتلای آموختن است. بی‌تردید تحقق این مهم در گرو التفات و اهتمام کارگزاران نظام آموزش‌عالی در راستای ایفای موفق آنهاست. لذا پیشنهاد می‌گردد: دانشگاه‌ها به منظور آشنایی مدرسان و دانشجویان با مهارت‌های صحیح یاددهی-یادگیری دیالوژیک، اقدام به برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی نموده، اساتیدی که شیوه‌های مذکور را به کار می‌برند مورد تشویق و حمایت قرار دهند. اساتید نیز علی‌رغم پیچیدگی‌ها و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

دشواری‌های این راهبرد، در راستای استفاده بهینه از فرصت‌های آموزشی، با استفاده از تکنیک‌هایی چون پرسش‌وپاسخ و برگزاری مناظره‌های علمی، زمینه‌های بحث و نقد علمی را در کلاس فراهم نموده، همراه با سعه‌صدر و پرهیز از نگاه بالا به پایین و صرفاً در نقش یک هادی و راهنما، مباحث را بر پایه استدلال‌های علمی و با هدف کشف حقایق توسط دانشجویان رهبری کنند.

انحصار جامعه آماری در بخش کمی به مقطع کارشناسیِ رشته‌های علوم‌انسانی در دو دانشگاهِ سطح یک، از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر است. لذا در راستای افزایش میزان تعمیم‌پذیری نتایج، انجام تحقیقات دیگری با مداخله متغیرهایی همچون دانشگاه‌ها و رشته‌های تحصیلی دیگر پیشنهاد می‌گردد.

منابع

ابن ابی الحدید، عبدالمجید بن هبه الله. (۱۳۷۸ق). شرح نهج البلاغه به کوشش محمود ابوالفضل ابراهیم، جلد ۲۰، قم: مکتبه ایه‌العظمی‌المرعشی‌النجفی(ره).

افضلی، رسول؛ زارعی، بهادر؛ احمدی، سیدعباس و محسنی، سیدضیا (۱۳۹۸). تبیین اثرات شکاف نسلی بر هویت اجتماعی- سیاسی دانش آموزان شهر تهران. مجلس و راهبرد، ۲۶(۹۸)، ۳۳۵-۳۰۳.

ایزی، مریم؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ نیلی، محمدرضا و دلاور، علی (۱۳۹۸). تحلیل نسلی از ترجیح دانشجویان دارای ویژگی‌های بومیان دیجیتال به داشتن کتاب درسی الکترونیکی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۳(۱)، ۱۱۷-۹۹.

رهبر، عباسعلی؛ خرمشاد، محمدباقر؛ آدمی، علی و والی، علی. (۱۳۹۸). تبیین تفاوت نسلی در جامعه امروز ایران بر پایه ارزش‌های هویتی، فصلنامه مطالعات ملی، ۲۱(۱)، ۶۵-۴۷.

زنگنه، حسین؛ کاوسی، علیرضا و بهرامی، زهرا (۱۳۹۸). نگرش معلمان به روش‌های یاددهی-یادگیری آموزش کارآفرینی در دوره ابتدایی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۶)، ۷-۱.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

سعیدی، روح‌الامین وهادیان (۱۳۹۲). از دیپلماسی عمومی سنتی تا دیپلماسی عمومی نوین: رویکردی هابرماسی. راهبرد، ۲۲(۳)، ۶۱-۳۳.

لسلی، هاو (۱۳۹۵). یورگن هابرماس، ترجمه جمال محمدی. تهران: گام نو.

طاهرپور، فاطمه و ربانی، محدثه (۱۳۹۸). دیالوگ، حلقه مفقوده فرهنگ دانشگاهی، *دومین همایش ملی فرهنگ دانشگاهی*، بیرجند.

عزیزی‌فر، نیوشا و حسین پور، محمد (۱۳۹۹). تاثیر روش تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر عملکرد تحصیلی در ماده درسی پداگوژی، *فصلنامه توسعه‌ی آموزش جندی شاپور*، ۱۱(۲)، ۱۰-۱.

علیمردانی، فائزه، (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل نظام تعلیم و تربیت اسلامی در دانشگاه ها، گامی در راستای ارتقا کیفیت مدارس فردا. اولین همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی.

نوری، مرتضی (۲۰۲۱). نقدی بر مبانی نظریهٔ کنش ارتباطی در اندیشهٔ یورگن هابرماس. شناخت، ۱۳(۲)، ۲۶۵-۲۴۵.

نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۴). اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش. تهران: انتشارات یارمانا.

نیستانی، محمدرضا؛ نصرتی، کمال؛ متقی؛ زهره و طیبی، فاطمه (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین سیرت اساتید با آموزش مبتنی بر دیالوگ (مطالعه موردی، دانشگاه اصفهان)، دوفصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری، ۷، ۱۶-۱.

Ahmadabadi Arani, N., & Asgari, Z. (2020). Explanation of Socratic dialectic aspects and teaching method: A strategy for improving the schools' teaching-learning process. *Training & Learning Researches*. 2(28). 100-87.

Baron, P. R. (2018). Ethical inclusive curricula design: Conversational teaching and learning. South African *Journal of Higher Education*, 32(6), 326-350.

Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1-12.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

Casa-Todd, J., Kay, R., & Hughes, J. (2020). Developing Digital Citizenship, Digital Literacy and Student Voice Using Social Media in K12. *In EdMedia+ Innovate Learning*. 550-555. (AACE).

Cedere, D., Birzina, R., Pigozne, T., & Vasilevskaya, E. (2020). Perceptions of Today's Young Generation about meaningful learning of Stem. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 920.

Chambers, D. W. (2018). Is Freire incoherent? Reconciling directiveness and dialogue in Freirean pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 21-47.

Chin-Yee, B., Messinger, A., & Young, L. T. (2019). Three visions of doctoring: a Gadamerian dialogue. *Advances in Health Sciences Education*, 24(2), 403-412.

Connolly, J. (2019). Generational conflict and the sociology of generations: Mannheim and Elias reconsidered. *Theory, Culture & Society*, 36(7-8), 153-172.

Cui, R., & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education*, 1-17.

DeIuliis, E. D., & Saylor, E. (2021). Bridging the gap: Three strategies to optimize professional relationships with generation Y and Z. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 9(1), 1-13.

Demissie, F. (2020). Understanding barriers to discussion-based learning: using an epistemological perspective to theorise student teachers' perceptions. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 12(1), 97-108.

DiMattio, M. J. K., & Hudacek, S. S. (2020). Educating generation Z: Psychosocial dimensions of the clinical learning environment that predict student satisfaction. *Nurse Education in Practice*, 49, 102901.

Diyanni, R. & Borst, A. (2020). Chapter 5. *Discussion-Based Teaching. In The Craft of College Teaching* (78-96). Princeton: Princeton University Press.

Garrett, C. E. (2020). Three Key Principles for Improving Discussion-Based Learning in College Classrooms. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 4(1), 8.

Gillespie, A. (2020). The Politics of Millennials: Political Beliefs and Policy Preferences of America's Most Diverse Generation. *Journal of Race, Ethnicity and Politics*, 5(1), 242-245.

Gillespie, A. (2020). The Politics of Millennials: Political Beliefs and Policy Preferences of America's Most Diverse Generation. *Journal of Race, Ethnicity and Politics*, 5(1), 242-245.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

Grace Oh, E., Ricciotti, H. A., & Cianciolo, A. T. (2018). Paying Mind to Generational Differences in Medical Education: A Dialectical Book Review, *Teaching and Learning in Medicine*, 30(3), 345-349.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.

Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*, Cambridge, Maldon: Polity Press.

Hambacher, E., Ginn, K., & Slater, K. (2018). From serial monologue to deep dialogue: Designing online discussions to facilitate student learning in teacher education courses. *Action in Teacher Education*, 40(3), 239-252.

Hernandez-de-Menendez, M., Diaz, C. A. E., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847-859.

Husbands, C. T. (2019). *LSE Sociology and Its Associated Institutions. In Sociology at the London School of Economics and Political Science*, 1904–2015 (333-358). Palgrave Macmillan, Cham.

Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.

Lee, Y. S. (2019). The Effects of Discussion-Based Science Class of Pre-service Teachers on Concept of Science and Science Teaching Efficacy. *Journal of the Korean Society of Earth Science Education*, 12(2), 165-173.

Liu, S. H. (2020). Dialogue-based peer learning of educational topics in a university classroom. *Learning and Teaching*, 13(2), 41-61.

Lubis, F. U. (2019). *The effect of applying synectics model on the students speaking skill by Using Picture Media* (Doctoral dissertation).

Maboloc, C. R. (2021). Deep Thinking or Resistance? On Finding a Middle Ground between Paolo Freire's Critical Pedagogy and John Dewey's Pragmatism. *Philosophia*, 1-12.

Michael A. Peters & Tina Besley (2019) Models of dialogue, *Educational Philosophy and Theory*, 1-9

Noy, C. (2008). Samplinig knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *Intrenational Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.

Offutt, J., Lindstrom, B., & Baral, K. (2019). Teaching an International Distributed Discussion-Based Course. *In The 15th Int'l*

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

Conf on Frontiers in Education: Computer Science & Computer Engineering (FECS'19).

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs inqualitative research: Making the sampling process more public, *Qualitative Report*, 12(2), 238-254.

Pulcini, C. D., Turner, T. L., & First, L. R. (2021). Generational empathy: an approach for addressing generational differences. *Pediatrics*, 147(3).

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., & Goncalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar*, 29(66), 9-20.

Raslie, H. (2021). Gen Y and Gen Z Communication Style. *Studies of Applied Economics*, 39(1 (1)).

Salas, M. D. M. R. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, 7(3), 277-299.

Sari, n. K. D. A. (2020). A successful teacher's strategy in teaching and motivating learners in "flying color" movie by nobuhiro doi (*doctoral dissertation, university of mataram*).

Seemiller, C., & Clayton, J. (2019). Developing the strengths of generation Z college students. *Journal of College and Character*, 20(3), 268-275.

Sinnema, C., Nieveen, N., & Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31(2), 181-201.

Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.

Van der Brug, W., & Rekker, R. (2021). Dealignment, realignment and generational differences in The Netherlands. *West European Politics*, 44(4), 776-801.

Vyomakesisri, t., sonu, t., & srikanth, d. (2020). Pop culture: interaction of and influence on the youth. *International journal of english literature and social sciences (ijels)*, 5(1), 8-12.

Wang, Y. (2021). In Search of Humanity: A Bakhtinian Dialogic Study of The Sound and the Fury. *Journal of Comparative Literature and Aesthetics*, 44(1), 57-70.

Xin, L. (2018). Research on the Discussion-based Teaching Reform of" Administrative Law and Administrative Procedure Law" from the Perspective of Applied Talents Cultivation. *The Science Education Article Collects*, 06.

Yildirim, I., Cirak-Kurt, S., & Sen, S. (2019). The Effect of Teaching" Learning Strategies" on Academic Achievement: A Meta-

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]

Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79(5), 87-114.

Zervas, T. G. (2020). Considering the “Socratic Method” When Teaching the Odyssey and Iliad at the Socrates and Koraes Greek American Schools. *In Educating Greek Americans* (71-100). Palgrave Macmillan, Cham.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-04-29]