



پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی

دانشجویان دوره کارشناسی امروز<sup>۱</sup>

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

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

احمد ابراهیمی<sup>۱</sup>، دکتر سیدابراهیم میرشاه  
جعفری<sup>۲</sup>، دکتر علی ربانی خوراسگانی<sup>۳</sup>

**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 محقق ساخته 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 علوم تربیتی و علوم اجتماعی 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 می‌توان 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

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@tr.ui.ac.ir

## مقدمه

«با این وجود، من و تو راهی نداریم جز این که باهم گفتگو کنیم»

(افلاطون، دوره آثار، ص ۱۴۰۷)

تناسب شیوه‌های آموزشی با خصائص نسلی یادگیرندگان از جمله اصول مهم در یاددهی-یادگیری اثربخش است. در این میان راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ<sup>۱</sup> به‌عنوان یکی از شیوه‌های تدریس فعال و فراگیرمحور، جایگاهی ویژه داشته، شناخت مصداق‌ها و بایسته‌های آن متناسب با اقتضات و درون‌داشت‌های نسل حاضر یکی از دغدغه‌های اصلی متولیان تعلیم و تربیت است. بی‌گمان، سازواری مؤلفه‌های این راهبرد با ویژگی‌های نسلی<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup>، استمرار جامعه‌پذیری از نسل‌های پیشین به نسل‌های جدید هرگز کامل نیست، بلکه این تکرار همواره با انتقاد، رد برخی از جنبه‌های سنتی و یا نوآوری همراه است (هیوزبند<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). کارل مانهایم<sup>۵</sup>، هویت فرهنگی، تعلق‌خاطر و موقعیت اجتماعی-تاریخی واحد بر اساس تجارب مشترک را از ویژگی‌های اصلی یک واحد نسلی بر می‌شمارد (کانلی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). از نظر دیوید وایت<sup>۷</sup>، وقایع مهم و فراموش‌نشده‌ی، 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<sup>۸</sup>، 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

از تجربیات، تعلقات، مرجع‌ها و اندیشه‌های مشترک افراد متولد در یک دوره زمانی خاص، مقارن با یک رویداد تاریخی خاص می‌داند (دلیس و سیلور<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱).

امروزه دانشمندان علوم اجتماعی، 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<sup>۲</sup>، 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<sup>۳</sup>، 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<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). دنیای بدون اینترنت را نمی‌فهمد و فضای مجازی برایش واقعی‌تر از هر واقعیتی است. برخی از جامعه‌شناسان از آنها با تعبیری 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 (پالسنی، تارنر و فرست<sup>۵</sup>، 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<sup>۶</sup>، 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

<sup>1</sup>.Deuliis & Saylor

<sup>2</sup>.Gillespie

<sup>3</sup>.Raslie

<sup>4</sup>.Casa-Todd, Kay & Hughes

<sup>5</sup>.Pulcini, Turner & First

<sup>6</sup>.Van der Brug & Rekker

(دی‌ماتیو و هوداک<sup>۱</sup>، 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<sup>۲</sup>، 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<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). به طور کلی، تفکر انتقادی، پرسشگری، نواندیشی، صراحت لهجه و رک‌گویی (سیمیلر و کلایتون<sup>۴</sup>، 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<sup>۵</sup>، 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، ریکوتی و سیانچلو<sup>۶</sup>، 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<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰) تعیین‌کننده میزان توفیق آن برنامه در تعلیم‌وتربیت شایسته و تعالی‌بخش است (سینما، پریستلی و نایوین<sup>۸</sup>، 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

یلدریم، کراک-کرت و سن<sup>۱</sup>، 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<sup>۲</sup>، 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 جست. 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 تدریس خلاق و فراگیرمحور فرا می‌خواند (لوبیس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). در این بین بهره‌جویی از راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوژیک به‌عنوان یکی از اثربخش‌ترین شیوه‌های آموزشی برای دانشجویان امروز از سوی بسیاری از علمای تربیتی توصیه می‌گردد (دمیس<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوژیک قدمتی دیرینه دارد و مورد حمایت نظرگاه‌های فلسفی متعددی به‌ویژه سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی است. «دیالوژیک» 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 زاینده فکر است به‌روش مامایی هم شهرت دارد (زرواس<sup>۵</sup>، 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). فلاسفه

<sup>1</sup> Yildirim, Cirak-Kurt & Sen

<sup>2</sup> Sari

<sup>3</sup> Lubis

<sup>4</sup> Demissie

<sup>5</sup> Zervas

متأخر همچون باختین<sup>۱</sup>، بوهم<sup>۲</sup>، گادامر<sup>۳</sup>، هایدگر، فریر<sup>۴</sup> و به‌ویژه یورگن هابرماس<sup>۵</sup> 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<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). بوهم، رابطه دیالوژیک افراد را آگاهی از دیدگاه‌ها و اندیشه‌های یکدیگر و دستیابی به نظم زاینده و سازنده در تفکر می‌داند (میخائیل و بسلی<sup>۷</sup>، 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 می‌گردد (چین‌بی، میسینجر و یانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹). فریر، دیالوگ را عشق، ایمان، تفکر انتقادی و رهایی از فرهنگ سکوت تعریف می‌کند (کمبرز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). هابرماس، تئوری پرداز 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 ارتباطی حاصل از شرایط جبر اجتماعی، تحریف‌شده و شبه‌گفتار تلقی شده و باید از گفتمان‌های حقیقی و آزاد از سلطه‌های اجتماعی متمایز شوند (لسلی<sup>۱۰</sup>، 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 عقل 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

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 مفاهیم 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، دانشجویان منفعل در رابطه‌ای یک‌سویه با استاد، افرادی ناآگاه، کم تجربه و تهی از دانش و معرفت تلقی می‌شوند که می‌بایست اطلاعات به آنها تزریق شود (بارون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). این همان الگوی بانکداری پائولوفریه است که با نهادینه‌کردن فرهنگ سکوت، مانع از رشد تفکر انتقادی، حل مسئله، قوه خلاقه و نوآفرینی دانشجویان می‌گردد (مابولوک<sup>۲</sup>، 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<sup>۳</sup>، 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 تو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). آنها یکدیگر را متقاعد نمی‌کنند بلکه

<sup>1</sup>.Baron

<sup>2</sup>.Maboloc

<sup>3</sup>.Calcagni & Lago

<sup>4</sup>.Cui & Teo

با بنانهادن یک تجربه مشترک درصدد نیل به یادگیری جمعی و آگاهی انتقادی هستند (لی<sup>۱</sup>، 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<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). تدریس مبتنی بر دیالوگ دربردارنده آفرینندگی، خودباوری، قضاوت صحیح و حس مالکیت نسبت به یادگیری است (کیم و ویلکینسون<sup>۳</sup>، 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<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹).

در حال حاضر زمینه‌های فراوانی در جهت کاربست راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک فراهم است. اما آنچه‌ان که ذکر شد یاددهی-یادگیری بدون التفات به خصائص نسلی یادگیرندگان امری مهم است. یقیناً، کاربرد راهبرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ بر پایه 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 مدرسان ناآگاه یا بی‌تفاوت نسبت به این موضوع براساس شیوه‌های قدیمی و غیراثربخش بوده، با نیازها، علائق 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.

---

<sup>1</sup>.Lee

<sup>2</sup>.Rapanta, Garcia-Mila, Remesal & Goncalves

<sup>3</sup>.Kim & Wilkinson

<sup>4</sup>.Teo



بایسته‌ها و الزامات یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیالوگ، متناسب با خصائص نسلی دانشجویان امروز از زوایای گوناگونی مورد مذاقه 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<sup>۱</sup> (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<sup>۲</sup> (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<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) با اشاره به رشد تفکر واگرا و انتقادی و همچنین خصیصه پرسش‌گری در دانشجویان امروز، ایجاد گروه‌های کوچک بحث و گفت‌و شنود کلاسی در یک رابطه صمیمانه توأم با سعه‌صدر و تواضع از سوی استاد را یکی از مؤثرترین شیوه‌های آموزشی برمی‌شمارد. دیانی و بروست<sup>۴</sup> (۲۰۲۰)، در فصل پنجم کتاب خود با عنوان «آموزش مبتنی بر بحث»، نتیجه می‌گیرند: برای دانشجویان پرسشگر امروز که برخوردی منتقدانه با مسائل دارند، گریزی جز استفاده از شیوه‌های تدریس مبتنی بر مباحثه و گفتگو نیست. از نظر گارت<sup>۵</sup> (۲۰۲۰)، دانشجویان امروز از آمادگی کافی برای تدریس دیالوگ‌محور برخوردار نیستند و می‌بایست آنها را در زمینه پیش‌بایست‌های این راهبرد همچون هنر پرسش‌گری، گوش‌دادن و مسئولیت‌پذیری نسبت

---

<sup>1</sup>.Xin

<sup>2</sup>.Offutt, Lindstrom & Baral

<sup>3</sup>.Liu

<sup>4</sup>.Diyanni & Borst

<sup>5</sup>.Garrett

به یادگیری، توانمند ساخت. عزیزی فر و حسین پور (۱۳۹۹) در تحقیق خود خاطر نشان 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<sup>۱</sup> (کیفی-کمی) انجام شد. تحلیل یافته‌ها در قسمت کیفی بر مبنای تحلیل مضمون (تحلیل محتوای ساختاری و تفسیری) و در قسمت کمی، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری در بخش کیفی شامل صاحب‌نظران در دو حوزه علوم تربیتی و علوم اجتماعی و در بخش کمی شامل اعضای هیأت‌علمی و دانشجویان کارشناسی از دانشکده‌های علوم

---

1. exploratory

تربیتی و علوم اجتماعی دو دانشگاه تهران و اصفهان در سال ۱۳۹۹ بود. 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<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷: ۱۲۰). علاوه‌براین در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری شبکه‌ای (گلوله‌برفی) نیز استفاده شد (نوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۳۳۰). در این پژوهش با ۳۲ نفر از صاحب نظران، متشکل از ۱۸ نفر در رشته علوم تربیتی و ۱۴ نفر در رشته علوم اجتماعی مصاحبه به‌عمل آمد. معیار تعداد مصاحبه‌شوندگان، حصول اشباع و تکرار داده‌ها بود (آنیگ‌بازی و لی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۲۴۲). اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه کیفی پژوهش

رتبه	استاد	دانشیار	استادیار	جمع	جمع کل	میانگین سابقه
علوم تربیتی	۷	۷	۴	۱۸	۳۲	۱۹
علوم اجتماعی	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<sup>۴</sup> 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 جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه کمی پژوهش

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

جامعه	دانشکده علوم تربیتی اصفهان	دانشکده علوم تربیتی تهران	گروه جامعه‌شناسی اصفهان	دانشکده علوم اجتماعی تهران	جمع
اعضای هیأت علمی	۵۴	۴۶	۱۲	۶۴	۱۷۶
دانشجویان کارشناسی	۹۸۱	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 دقت و صحت داده‌های کیفی چهار معیار باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری ملاک عمل قرار گرفت. 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. در راستای تأییدپذیری، از راهبردهایی همچون ضبط و مکتوب‌نمودن مصاحبه‌ها و ثبت مستندات 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، 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 CVT توسط ۱۲ نفر از صاحب نظران تکمیل شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد.

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. در تحلیل ساختاری، هر مصاحبه پس از ضبط بلافاصله مکتوب و با مطالعه دقیق، جملات کلیدی مشابه به عنوان واحدهای معنایی خرد، ذیل مقوله‌ها و محورهای اصلی خود توسط نرم‌افزار مکس کیودا<sup>۱</sup> 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 جایگزین 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 پرسشنامه<sup>۲</sup> محقق ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج شده 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 پرسش‌های 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<sup>۲</sup> استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

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

<sup>۱</sup>.maxqda

<sup>۲</sup>.Friedman

پس از تجزیه و تحلیل نظرات صاحب نظران، 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 جدول ۳) 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 صاحب نظران

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،۵،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	

پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک... نویسنده اول: احمد ابراهیمی

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 کد ۳ بیان می‌کند: "دانشجوهای امروز اهل گپ و گفت و معاشرت‌اند و لذا برای اونا تدریس به شیوه سخنرانی ملال‌آور و برعکس تدریس مباحثه‌ای جذاب و لذت‌بخش". کد ۱۰ عنوان می‌کند: "با توجه به دل‌پذیر بودن بحث و گفتگوی گروهی برای دانشجوها، میشه اون رو حتی به بیرون کلاس هم توسعه داد. این شیوه سالهاست که بین طلاب حوزه‌های علمیه رایج". کد ۲۸ اظهار می‌کند: "دانشجوهای امروز به انس و الفت خاصی با فضای مجازی دارن و میشه از امکانات و ظرفیت‌های گسترده اون در جهت بحث و نقد علمی بهره برد".

**کاربست شیوه پرسش و پاسخ:** به اعتقاد ۲۹ نفر (۹۱٪) از صاحب‌نظران، استفاده از تکنیک پرسش و پاسخ برای دانشجویان پرسشگر امروز بسیار مؤثر است. کد ۱ می‌گوید: "دانشجوهای امروز، روحیه‌ای مطالبه‌گر دارن. این حس، فرصت خوبییه که استاد می‌تونه از اون در جهت عکس و با کاربست شیوه پرسش و پاسخ در تدریس، مصادره به مطلوب کنه". کد ۶ ابراز می‌کند: "دانشجوهای امروز، تاب و تحمل کلاس‌های طولانی رو ندارن. اما در شیوه تدریس به صورت سؤال و جواب، اونا گذشت زمان رو متوجه نمیشن". به عقیده کد ۳۱، 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.

**سعه صدر در بحث و مجادله علمی:** از دیدگاه ۲۷ نفر (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 کد ۵ معتقد است: اطلاعات گسترده اما کم‌عمق دانشجویان امروز، موجب پراکنده‌گویی آنها در مباحث کلاسی است که نیازمند سعه‌صدر استاد در استماع آنهاست. به

زعم کد ۱۷، اساتید می‌بایست هنگام بحث‌های کلاسی در مقابل حس مخالفت‌جویی دانشجویان امروز موضع‌گیری نکرده، با نگاهی مشفقانه و پدران، مباحث را در جهت نیل به اهداف تعیین‌شده مدیریت و هدایت کنند. کد ۲۶ می‌گوید: "متأسفانه منس‌برخی از دانشجویهای امروز طوری 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 کد ۷ اظهار می‌کند: "از نظر دانشجویهای 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 کد ۱۴: 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. کد ۳۲ می‌گوید: "دانشجوه‌های امروز نسبت به گذشته اتوریتیه کمی‌تری 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 باور ۲۰ نفر (۶۳٪) از مصاحبه‌شوندگان، امروزه مناظره‌های علمی نقش مؤثری در یادگیری دانشجویان ماجراجو و علاقه‌مند به بحث‌های چالشی دارد. در همین زمینه کد ۱۰ ابراز می‌کند: "دانشجوه‌های 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 عقیده کد ۱۶، 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. کد ۲۲ 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.



مباحثه بر پایه استدلال منطقی: به اعتقاد ۱۹ نفر (۵۹٪) از صاحب‌نظران، دسترسی آسان به دنیای اطلاعات در عصر حاضر جایی برای لفاظی و کلام بی‌منطق باقی نمی‌گذارد. در همین راستا کد ۲ عنوان می‌کند: "گاهی دانشجویهای امروز در حدیه که به راحتی تمایز بین سفسطه و مغالطه از بحث علمی رو درک می‌کنن. جایگاه اساتیدی که گفتمان‌شون مستدل نباشه، نزد دانشجوها تضعیف می‌شه". به باور کد ۱۳، امروزه اندیشه‌های پوزیتیویستی در دانشجویان برجسته است. لذا اساتید می‌بایست تا حد ممکن بر مبنای ادله و براهین محکم تدریس کنند. کد ۲۵ 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 صحبت کردن غیر مستند، جداً پرهیزن".

اولویت نقش شئون‌دگی استاد: از منظر ۱۷ نفر (۵۳٪) از مصاحبه‌شوندگان، بخش عمده‌ی زمان در تدریس دیالوگ‌محور می‌بایست به گفتگوی دانشجویان اختصاص یابد. به زعم کد ۱۱، دانشجویان امروز، همواره در تب‌وتاب مباحثه و نظردهی پیرامون مطالب درسی هستند. اساتید باید تدریس را به گونه‌ای مدیریت کنند که تا حد ممکن این فرصت در اختیار آنها قرار گیرد. کد ۱۲ بیان می‌کند: "دانشجوه‌های امروز، میل زیادی به ابراز وجود دارن. لذا در مباحث علمی بهتره گوینده اصلی دانشجوها باشن و اساتید بیشتر نقش هدایت‌گفتگوها در مسیر صحیح رو ایفا کنن". کد ۲۰ ابراز می‌کند: "دانشجوه‌های 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 ۱۷ نفر (۵۳٪) از مصاحبه‌شوندگان، لذت کشف و بیان واقعیات علمی از سوی دانشجویان دربردارنده یادگیری واقعی است. در همین ارتباط کد ۴ اظهار می‌کند: "دانشجوه‌های امروز، نیازمند خودباوری هستن. وقتی استاد به اونا مجال یافتن و اظهار حقایق علمی رو میده، مسلماً انگیزه و اعتماد به نفسشون تو یادگیری بالاتر میره". از منظر کد ۱۹، شخصیت علمی دانشجویان امروز در مقاطع قبل از دانشگاه بر مبنای معلم‌محوری و حافظه‌پروری شکل

گرفته است. این مسئله هرگز نباید به آموزش عالی که کانون تولید علم است، تسری یابد. کد ۳۰ عنوان می‌کند: "ذهن دانشجویان امروز خیلی روشن‌تر است. 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 فرضی ۳ و سطح اطمینان ۹۵٪ استفاده شد که نتایج حاصل در جدول شماره ۴ ارائه شده است. میانگین‌های بین ۳ و ۴ به عنوان تناسب «قابل توجه» و بالاتر از ۴ به عنوان تناسب «به طور ویژه قابل توجه» مدنظر قرار گرفته است. جدول ۴. نتایج آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیأت‌علمی با میانگین فرضی ۳

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

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.

جدول ۵. آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات اساتید

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

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 رتبه‌ای ۵/۲۵، 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

ویژگی‌های نسل دانشجویان کارشناسی امروز دارند. از طرفی سطح معناداری  $p < 0.05$  در آزمون خی دو 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.

جدول ۶. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نمرات دانشجویان با میانگین فرضی ۳

آزمون t تک‌نمونه		آماره‌های t تک‌نمونه			میانگین فرضی = ۳ سطح اطمینان = ۹۵٪ فراوانی = ۳۴۹ درجه آزادی = ۳۴۸
اختلاف میانگین	(P) سطح معنی داری	آماره t	خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار میانگین	
۱/۰۸۶	۰/۰۰۱	۲۴/۰۶۰	۰/۰۴۵	۰/۸۴۳	۴/۰۹
۰/۶۳۰	۰/۰۰۱	۱۲/۴۵۱	۰/۰۵۱	۰/۹۴۶	۳/۶۳
۱/۱۷۸	۰/۰۰۱	۲۳/۶۵۶	۰/۰۵۰	۰/۹۳۰	۴/۱۸
۱/۱۶۶	۰/۰۰۱	۲۰/۳۶۳	۰/۰۵۷	۱/۰۷۰	۴/۱۷
۰/۷۱۱	۰/۰۰۱	۱۲/۶۷۴	۰/۰۵۶	۱/۰۴۷	۳/۷۱
۰/۷۹۷	۰/۰۰۱	۱۵/۷۰۲	۰/۰۵۱	۰/۹۴۸	۳/۸۰
۰/۹۴۰	۰/۰۰۱	۱۸/۵۵۱	۰/۰۵۱	۰/۹۴۶	۳/۹۴
۰/۹۷۴	۰/۰۰۱	۱۹/۲۵۹	۰/۰۵۱	۰/۹۴۵	۳/۹۷

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

پیش‌بایست‌های راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک... نویسنده اول: احمد ابراهیمی

«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 جدول ۹ آورده شده است.

جدول ۷. آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عناصر بر اساس نمرات دانشجویان

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

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 خی دو 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

فرموده حضرت علی (ع): لا تَقْسِرُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى آدَابِكُمْ، فَإِنَّهُمْ مَخْلُوقُونَ لِزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ (ابن ابی الحدید، ۱۳۷۸ق): فرزندان خود را برای پیروی از آداب خود تحت فشار قرار ندهید زیرا آنان در زمانی غیر از زمان شما زندگی می‌کنند. امروزه تقریباً همه متخصصان بر ضرورت تغییر رویکردهای آموزشی استادمحور با شیوه‌های تدریس خلاق و فراگیرمحور و از جمله راهبرد یاددهی-یادگیری دیالوژیک اتفاق نظر دارند.

واکاوی و تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران گویای هشت پیش‌بایست مهم یاددهی-یادگیری دیالوژیک، متناسب با ویژگی‌های نسلی دانشجویان کارشناسی امروز است. نتایج نظرسنجی نیز حاکی از تأیید دیدگاه صاحب‌نظران توسط اعضای هیأت‌علمی و دانشجویان دوره کارشناسی است. میانگین بالاتر نمرات اعضای هیأت‌علمی نسبت به دانشجویان در ارزیابی پیش‌بایست‌های مزبور بیانگر دغدغه بالاتر اساتید در ضرورت کاربست آنها است. به طور کلی نتایج حاصل، مؤید و مبین دیدگاه‌های دانشمندان معروفی همچون باختین، بوهم، گادامر، هایدگر و هابرماس در یاددهی-یادگیری دیالوژیک است. مشارکت‌کنندگان، نادیده‌انگاشتن پیش‌بایست‌های مذکور را مایه اتلاف سرمایه‌های عظیم مادی و معنوی ذینفعان برمی‌شمارند. این مسئله به انحای مختلف در پژوهش‌های شین (۲۰۱۸)، افوت و همکاران (۲۰۱۹)، طاهرپور و ربانی (۱۳۹۸)، عزیزی‌فر و حسین‌پور (۱۳۹۹)، ليو (۲۰۲۰)، دایانی و بروست (۲۰۲۰) و گارت (۲۰۲۰) نیز مورد تأکید و تأیید قرار گرفته است.

از نظر مشارکت‌کنندگان، خصائصی همچون رشد تفکر انتقادی و میل به مباحثه‌گری در دانشجویان امروز با روش‌های تدریس استادمحور تناسب نداشته، مستلزم «ایجاد زمینه بحث و نقد علمی» چه در داخل و چه در خارج از کلاس است. به زعم گارت (۲۰۲۰) دسترسی آسان دانشجویان امروز به اطلاعات و سطح آگاهی بالای آنها، ظرفیت مناسبی است برای مشارکت آنها در بحث‌های کلاسی. امروزه دیگر استاد تنها منبع دانش نیست که یک‌سویه اطلاعات را به دانشجویان تزریق کند. دانشجویان قادرند اطلاعات لازم را از منابع متعدد اخذ نموده، با بحث‌وگفتگو پیرامون مطالب درسی، لحظات لذت‌بخش و مفیدی را سپری کنند. از طرفی همانگونه که شین

(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 اجابت 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 برناتافته، به جای صبوری و انعطاف، به سرعت 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 عطف 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 و تبادل و تضارب فکری میان مدرسان و دانشجویان در فضایی دوستانه و مودت‌آمیز است. برای نسل حاضر یاددهی-

یادگیری تحت لوای اتوریته و اقتدار اساتید، آنچنان که بیشتر 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 دسترس بودن 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 (فزلسفلی و دوست‌محمدی، ۱۳۹۶). افوت و همکاران (۲۰۱۹) عقیده دارند تفکرات دانشجویان امروز بیشتر اثبات‌گرایانه است و با مفاهیم ایدئولوژیک و ماورالطبیعی 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



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 نیل 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، انگیزه‌های 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 آموزش عالی 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

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 کارشناسی رشته‌های علوم انسانی در دو دانشگاه 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 ایه العظمی المرعشی النجفی (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)، ۳۰۳-۳۳۵.
- 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)، ۹۹-۱۱۷.
- 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)، ۴۷-۶۵.
- 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)، ۱-۷.

سعیدی، روح‌الامین و هادیان (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 حسین‌پور، محمد (۱۳۹۹). تاثیر روش تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر عملکرد تحصیلی در ماده درسی پداگوژی، فصلنامه توسعه‌ی آموزش جنسی شاپور، ۱۱(۲)، ۱۰-۱.

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

نوری، مرتضی (۲۰۲۱). نقدی بر مبانی نظریه‌کنش ارتباطی در اندیشه‌ی 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 پژوهش‌های 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.

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.

DeJuliis, 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.

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 Paulo 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). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, *International 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*

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

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative 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.

Vyomakesisiri, 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-

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.