

طراحی مدل پارادایمی روش‌های یاددهی - یادگیری مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی ایران

محبوبه سیدی^۱

فرزانه واصفیان^{۲*}

مهدی کشاورزی^۳

چکیده

آموزش عالی از مهم‌ترین مکان‌هایی هست که در ترویج عدالت و آموزش آن، نقش مهمی ایفا می‌کند. عدالت در آموزش از ابعاد گوناگون قابل بررسی است، از جمله این ابعاد، عدالت در روش‌های تدریس و فرصت‌های یادگیری مناسب است. اگر روش تدریس به نحوی باشد، که صرفاً تعدادی از یادگیرنده‌ها فعال باشند، یا برای افراد محدودی امکان فعالیت و پیگیری مسائل باشد، این روش تدریس، ناعادلانه و غیرانسانی است. این پژوهش باهدف طراحی الگوی روش‌های تدریس مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی انجام شد. روش پژوهش از جمله پژوهش‌های ترکیبی بود که در دو مرحله کیفی و کمی اجرا گردید. بخش کیفی، با استفاده از روش گرانید تئوری و بخش کمی با استفاده از روش توصیفی پیمایشی انجام شده است. مشارکت کنندگان در بخش کیفی، تمامی متخصصان حوزه برنامه درسی و تعلیم و

Seyedi58@gmail.com

۱ گروه علوم تربیتی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، میمه، ایران

۲* گروه علوم تربیتی، واحد اردستان، دانشگاه آزاد اسلامی، اردستان، ایران. (نویسنده مسئول)

Farzaneh_vasefian@yahoo.com

۳ گروه علوم تربیتی، واحد ایرانشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، ایرانشهر، ایران

keshavarzimehdi82@gmail.com

تربیت بودند که با استفاده از تکنیک نمونه گیری هدفمند و اشباع نظری، با ۱۳ نفر از مطلعان کلیدی مصاحبه به عمل آمد. جامعه آماری در بخش کمی، کلیه اساتید علوم تربیتی در سراسر کشور بودند که بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۹۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌های کیفی از نرم‌افزار MAXQDA 12 و برای تحلیل داده‌های کمی جهت تحلیل عاملی تاییدی و مدل معادلات ساختاری از نرم افزار LISREL استفاده گردید. نتایج تحلیل داده‌ها، طی سه مرحله، کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی به مفاهیم مجزا تفکیک شدند و در این راستا ۴۳ کد به دست آمد. این مقاله، یافته‌های مطالعه را در چارچوب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی ۷ (مقوله)، پدیده محوری (استفاده از روش فعال و تعاملی)، استراتژی‌ها ۱۳ (مقوله)، زمینه ۳ (مقوله)، شرایط مداخله گر ۳ (مقوله) و پیامدها ۱۷ (مقوله) تحلیل کرده است.

واژگان کلیدی: مدل پارادایمی، روش‌های یاددهی یادگیری، برنامه درسی، عدالت آموزشی، آموزش عالی

مقدمه

راهبردهای یاددهی - یادگیری یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی می‌باشد. امروزه از آموزش و یا آنچه اصطلاحاً روش‌های تدریس یا راهبردهای یاددهی - یادگیری به مثابه یک فرآیند منظم یاد می‌شود که به موجب آن اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های فراگیران تقویت و گسترش می‌یابد. در این فرآیند انباشت اطلاعات مورد نظر نیست بلکه به تولید و گسترش اطلاعات و مهارت‌ها توجه می‌شود. به علاوه، هنر تدریس یکی از مهارت‌های مهم مدرسان است که لازمه آن شناخت فراگیرندگان، توجه به تفاوت‌های فردی و شناخت روش‌های یاددهی - یادگیری کارآمد است. بیشتر

کشورهای جهان در چند دهه گذشته نگرانی‌های فزاینده‌ای را در این خصوص که نظام‌های آموزشی آمادگی کافی برای پرورش مهارت‌ها و دانش لازم برای کار و زندگی توأم با موفقیت را در جامعه پیچیده امروزی به شهروندان خود نمی‌دهد، شاهد بوده‌اند (جاودانی، ۱۳۹۶). روش‌های آموزشی نه تنها در جهت بهبود یادگیری دانشجویان؛ بلکه با هدف خاص، حمایت از یادگیری اساتید را نیز در بر می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش دهندگان تمایل دارند که برای رفع کمبودهای خود در دانش محتوا به مطالب برنامه درسی اعتماد کنند، روش‌های آموزشی می‌توانند به طور بالقوه در تأمین نیازها و اهداف اساتید تأثیرگذار باشند. اگرچه در حال حاضر تحقیقات تجربی محدودی در مورد اثربخشی روش‌های آموزشی وجود دارد، اما مطالعات اولیه نشان می‌دهد که این روش‌ها می‌توانند تغییرات مطلوب را در محتوای یادگیری دانشجویان به وجود بیاورند (برونر و عبدالخالق^۱، ۲۰۲۰). آموزش و تدریس محتوای برنامه درسی از پرچالش‌ترین مباحث برنامه ریزی درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴).

متخصصان حوزه برنامه درسی معتقدند که روش تدریس در میان تمام عناصر برنامه درسی، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، چرا که با یادگیری مطلوب رابطه مستقیم دارد و دستیابی به اهداف هر برنامه درسی، از کیفیت روش تدریس تأثیر می‌گیرد. (ملکی، ۱۳۹۴). تدریس و آموزش دانشجویان، از مهمترین وظایف اعضای هیات علمی است که کیفیت آن در ارتقای انگیزه، نشاط و نوآوری و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر بسزایی دارد. تدریس فعالیتی آگاهانه و پیچیده بر اساس هدف خاص است و موجب ایجاد تغییر در فراگیران می‌شود. مدرس در تدریس با متغیرهای فراوانی

1 Brunner & Abd-El-Khalick

سروکار دارد که سعی می‌کند با دستکاری و کنترل آن‌ها، وضعیت را به وجود آورد تا یادگیری حاصل شود (محمدی مهر، ملکی، نجومی، ۱۳۹۳). اگر روش تدریس به نحوی باشد، که صرفاً تعدادی از یادگیرنده‌ها فعال باشند، یا برای افراد محدودی امکان فعالیت و پیگیری مسائل باشد، این روش تدریس ناعادلانه و غیر انسانی است، عدم کارایی روش در فعال سازی یادگیرنده و بهره‌گیری از توانایی‌های او نیز جنبه دیگری از نبودن عدالت آموزشی در تدریس است. موضوع عدالت در آموزش از ابعاد گوناگون قابل بررسی است، از جمله این ابعاد، عدالت در تدریس و فرصت‌های یادگیری مناسب است. (ملکی، ۱۳۹۷) در واقع، عدالت آموزشی به معنای فراهم کردن برابری فرصت‌های آموزشی برای دانشجویان است که اغلب به برابری در برخورد‌های استاد و معلم با آنها به ویژه در کلاس‌هایی که تنوع و تفاوت زیادی بین آنها وجود دارد مربوط می‌شود (جلالوندی، امیریان، توحیدنیا و نعمتی کیونانی، ۱۳۹۵). لذا طراحی الگوی روش‌های تدریس مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی کشور ما باعث می‌شود که تمامی دانشجویان از آموزش با کیفیتی بهره‌مند گردند. چه بسا نخبگانی که به دلایل گوناگون از تحصیل باز می‌مانند و در آینده به اهداف مدنظر خود و جامعه دست نمی‌یابند.

با توجه به این حقیقت که هر فرد در نظام آموزشی در معرض برنامه درسی قرار گرفته و با توجه به موارد پیش‌بینی شده در آن آموزش می‌بیند، اما با وجود بی‌عدالتی‌های آموزشی می‌توان اینگونه نتیجه‌گیری نمود که تدوین روش‌های تدریس بدون توجه به تأثیر عدالت آموزشی و تنها با هدف آموزش مفاهیم درسی انجام می‌شود. اگرچه استراتژی‌های خاصی برای برقراری عدالت آموزشی به وسیله متخصصان به کار گرفته شده است، اما وجود بی‌عدالتی‌های آموزشی، بیانگر آن است که بسیاری از این استراتژی‌ها، ناموفق بوده‌اند و نیاز به تغییر نگرش و روش‌های جدید آموزشی توسط متخصصان، کاملاً مشهود است (سرمدی و معصومی فرد، ۱۳۹۴). با

توجه به اینکه کیفیت روش تدریس و آموزش دانشجویان، در ارتقای انگیزه، نشاط و نوآوری و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر بسزایی دارد و موجب ایجاد تغییر در فراگیران می‌شود در چنین حالتی لازم است که در شیوه تدوین روش‌های تدریس، تغییرات لازم به گونه‌ای اعمال گردد تا نتیجه این تغییرات به توسعه عدالت آموزشی منجر گردد؛ تاکنون پژوهش‌های زیادی در مورد عدالت آموزشی و خلاءهای مرتبط با آن انجام شده است اما هنوز جایگاه عدالت آموزشی در نظام آموزشی و روش‌های تدریس، مبهم و تا عدالت همه جانبه آموزشی - تربیتی فاصله زیادی پیش روست چرا که نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی - فرهنگی تأثیر زیادی روی عدالت آموزشی گذاشته و سایه سنگین تبعیض در عرصه آموزش مشهود است. اگر یک نظام نتواند عدالت آموزشی را تعمیم دهد قطعاً شکاف طبقاتی زیاد خواهد شد و نارضایتی و نابهنجاری در سیستم به وجود خواهد آمد، بنابراین هرچه برای بسط و گسترش عدالت آموزشی و تربیتی هم‌اندیشی بیشتری صورت گیرد به پایداری اجتماعی کمک بیشتری خواهد شد. از آنجایی که خروجی نظام آموزش عالی، افرادی با تجربیات مثبت یا منفی هستند که مستقیماً وارد جامعه و بازار کار می‌شوند و تجربیات عادلانه یا ناعادلانه آنها در طول تحصیل، در ناخودآگاهشان تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود که به سایر جنبه‌های زندگی و سایر نهادهای اجتماع نیز تسری یابد، در نتیجه استفاده از نتایج پژوهش حاضر می‌تواند باعث گردد تا تمامی دانشجویان در فضایی یکسان فارغ از تضادها و تفاوت‌های شخصیتی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی به تحصیل پردازند و باعث می‌شود که در نهایت در افراد قبل از اتمام تحصیل تجربه و نگرش عادلانه شکل گرفته باشد و وقتی وارد اجتماع و بازار کار می‌شوند در صدد تحقق عدالت در جامعه نیز باشند، زیرا خودشان در طول دوران تحصیل طعم عدالت را چشیده‌اند. عدالت آموزشی به عنوان یک ایده آل اخلاقی هنوز با توجه به وضعیت

تحصیلی دانشجویان کشور در برنامه درسی آموزش عالی، کاملاً مورد بررسی قرار نگرفته است. این پژوهش این خلاء پژوهشی را جلدی می‌گیرد و در پی ایجاد پاسخی سازنده است، چرا که بی‌توجهی به این موضوع نگرانی در مورد عدالت آموزشی در برنامه درسی آموزش عالی، ایجاد خواهد کرد. لذا در مطالعه حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر هستیم.

سؤالات پژوهش

چه موانعی در تدوین روشهای تدریس برنامه درسی آموزش عالی برای توسعه عدالت آموزشی وجود دارد؟

چه راهبردهایی در تدوین روشهای تدریس برنامه درسی آموزش عالی موجب توسعه عدالت آموزشی می‌شود؟

پیامدهای حاصل از طراحی روشهای تدریس برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی چه خواهد بود؟

پیشینه پژوهش

اسمیت^۱ (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان "مروری بر ناعدالتی آموزشی و رشد دانش آموزان در مدارس با استفاده از عدالت آموزشی" بیان می‌کند که متأسفانه همه مدارس برابر نیستند و عدالت آموزشی در آنها وجود ندارد و بنابراین دانش آموزان و دانشجویان به یک اندازه برابر، آموزش برای زندگی را نمی‌بینند.

مک لود^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان "ابعاد غیر مقدماتی عدالت آموزشی" بیان می‌کند که در مدارس باید منابع و فرصت‌های مرتبط با تدریس و امکانات مرتبط با آموزش به طور مساوی باید در دسترس دانش آموزان باشد.

1 Smith

2 Macleod

سلیمانی، مه‌امین، قهاری حسینی و تارویردی (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان "مدیریت عدالت و برابری در آموزش" بر روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز انجام دادند و نتیجه گرفتند لزوم آموزش و عدالت آموزش در معاهدات و کنوانسیون‌های جهانی نیز مورد تاکید قرار گرفته است. در آستانه عصر جدید و نیاز دولت‌ها به حضور در عرصه جهانی، توجه ویژه به آموزش به عنوان یک حق را برای ملت‌ها پررنگ نموده است. بر این اساس دولت‌ها متعهد به تأمین آموزش برای آحاد ملت خود هستند. حق قانونی برای دسترسی به آموزش پلی برای لذت بردن از همه حقوق انسانی دیگر است و نادیده انگاشتن این حقوق به مخاطره انداختن انسانیت است. هرگونه تغییر و تحول سازنده‌های بدون توجه کافی به پرورش نیروی انسانی کارآمد انجام شدنی نیست و نیروی انسانی کارآمد در سایه‌ی فرصت‌های برابر آموزشی به بار خواهد نشست.

خزاعی، یعقوبی، یوسف زاده و ذوقی پایدار (۱۳۹۸) تحقیقی با عنوان "پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان بر اساس عدالت آموزشی در دانشگاه بوعلی سینا همدان" انجام دادند. نتایج نشان داد که عدالت آموزشی در بروز فرسودگی تحصیلی نقش مهمی ایفا می‌کنند. در نتیجه با تقویت عدالت آموزشی زمینه برای بهبود عملکرد دانشجویان و کاهش فرسودگی فراهم می‌شود.

اسلامی هرندی، کریمی و نادری (۱۳۹۸) تحقیقی با عنوان "شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در ایران" انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که عدالت آموزشی شامل سه مضمون فراگیر با عنوان بسترسازی عادلانه توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع و شایسته‌پروری، و ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده شامل مشارکت جمعی، همه‌جانبه‌نگری برنامه‌درسی، تصمیم‌سازی عادلانه، شایسته‌سالاری، پوشش دادن همه مخاطبان، بهسازی مدارس، مدیریت بهینه منابع مالی، توجه به وضعیت بهداشت یادگیرندگان، توانمندسازی یادگیرندگان، ارتقای کیفیت آموزش، بهبود فرآیند ارزشیابی، تعامل

منصفانه و ۸۲ مضمون پایه می‌باشد. برای تحقق عدالت آموزشی در طراحی و تدوین برنامه‌ها به این مؤلفه‌ها باید توجه شود تا کلیه یادگیرندگان در همه مناطق کشور به شکل عادلانه از فرصت‌های آموزشی و تربیتی بهره‌برند.

عباسی (۱۳۹۷) تحقیقی با عنوان بررسی حق عدالت آموزشی و تربیتی در سند تحول و مقایسه آن با فقه و حقوق انجام و بیان کرد تحقق عدالت یکی از آرمان‌های همیشگی انسان‌ها بوده است. با وجود تلاش‌های عملی مسئولین بعد از انقلاب ما هنوز شاهد چالش‌های بزرگی در این عرصه هستیم. هنوز تا عدالت همه‌جانبه آموزشی - تربیتی فاصله زیادی پیش رو داریم چرا که نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی - فرهنگی تأثیر زیادی روی عدالت آموزشی گذاشته و سایه سنگین تبعیض در عرصه آموزش مشهود است. در نهایت در این تحقیق بیان شد که اگر یک نظام نتواند عدالت آموزشی را تعمیم دهد قطعاً شکاف طبقاتی زیاد خواهد شد و نارضایتی و نابهنجاری در سیستم به وجود خواهد آمد. بنابراین هرچه برای بسط و گسترش عدالت آموزشی و تربیتی هم‌اندیشی بیشتری صورت گیرد به پایداری اجتماعی کمک خواهد شد.

نجاری (۱۳۹۵) تحقیقی با عنوان "تحلیل نابرابری فرصت‌ها در دسترسی به آموزش عالی دولتی در استان آذربایجان غربی" انجام و نتیجه گرفتند عواملی که در دسترسی به آموزش عالی مؤثر هستند و موجب نابرابری فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی می‌شوند، عبارتند از: عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی، آزمون ورودی و ساختاری. از دیدگاه عدالت آموزشی هر یک از افراد به موجب خلقت‌شان استحقاق‌ها و حقی دارند که نظام تعلیم و تربیت جامعه اسلامی باید زمینه رشد و پرورش استعدادها را فطری و معنوی آنها را فراهم سازد. هرچند از میان برداشتن نابرابری فرصت‌های آموزشی دشوار و مستلزم اجرای برنامه‌های دراز مدت بسیاری از مؤسسات و نهادها

می‌باشد. اما قبول این واقعیت مانع از این نمی‌شود که اقدامات لازم در جهت بهبود فرصت‌های برابر دسترسی آموزشی صورت نگیرد.

گل پرور (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان "نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری" به این نتایج دست یافت که عدالت آموزشی از طریق تقویت اخلاق تحصیلی موجب کاهش فریبکاری تحصیلی می‌شود. در مقابل بی‌عدالتی به طور مستقیم می‌تواند موجب فریبکاری تحصیلی شود.

روش‌شناسی

این پژوهش به لحاظ هدف، توسعه‌ای و از نظر ماهیتی اکتشافی متوالی می‌باشد. از نظر نوع داده‌ها، از نوع پژوهش‌های ترکیبی یا آمیخته (نظریه داده بنیاد و کمی) است. رویکرد نظریه داده بنیاد یک روش پژوهش استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران در حوزه‌های گوناگون امکان می‌دهد تا به جای اتکا به نظریه‌های موجود و از پیش تدوین شده خود به تدوین نظریه و گزاره اقدام کنند. این نظریه‌ها و گزاره‌ها به صورت نظام مند و بر اساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود (کوربین و اشتراوس^۱، ۲۰۱۴). در واقع رویکرد نظریه داده بنیاد روشی است برای کسب شناخت پیرامون موضوع مورد مطالعه و موضوع یا موضوعاتی است که پیش از این در مورد آنها پژوهش جامع و عمده‌ای انجام نشده است و دانش کنونی در آن زمینه محدود است (رضوی، اکبری، جعفرزاده، زالی، ۱۳۹۲). مشارکت کنندگان در بخش کیفی شامل متخصصان حوزه برنامه درسی و تعلیم و تربیت بوده که در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تدریس بودند. با توجه به لزوم بهره‌گیری از افراد مطلع و صاحب‌نظر، تعداد ۱۳ مورد با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع

1 Corbin & Strauss L

موارد مطلوب انتخاب شدند. در بخش کمی جامعه آماری شامل کلیه اساتید و کارشناسان علوم تربیتی در سراسر کشور که با توجه به جدول مورگان تعداد ۳۹۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند و یک پرسشنامه محقق ساخته که بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای، از کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نظری ندارم (۳)، مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (۱) درجه بندی شده، بین آنها توزیع و پاسخ‌های حاصل از آنها تحلیل شد. روش اصلی گردآوری اطلاعات در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که پس از تنظیم وقت مصاحبه با افراد، ابتدا توضیحاتی در مورد هدف تحقیق بیان شد و سپس فرایند مصاحبه را آغاز و ضمن کسب اجازه از مصاحبه شوندگان، تمام جلسات ضبط و بر پایه این مدارک، متن مصاحبه‌ها پیاده شد تا در وقت مناسب، اطلاعات فراهم آمده از مصاحبه‌ها کد گذاری شود. شیوه مصاحبه به این صورت بود که ابتدا پژوهشگر با طرح ۳ سؤال کلی به موضوع جلسه وارد شده و با استفاده از پاسخ‌های داده شده توسط مصاحبه شونده سؤالات بعدی پرسیده شد. مصاحبه‌ها به صورت فردی برگزار شد و مدت هر مصاحبه بین یک تا یک و نیم ساعت بوده است. فرآیند مصاحبه‌ها پس از کسب اطمینان از اشباع نظری در بخش مطالب به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده و تکراری شدن مطالب ذکر شده، متوقف گردید. در این تحقیق پس از برگزاری نخستین مصاحبه، تحلیل اولیه نتایج انجام و نتیجه برای اساتید ارسال شد. سپس با مقایسه نتایج تحلیل اولیه با اهداف تحقیق، کد گذاری مجدد انجام و تغییراتی در سؤالات داده شد. پس از این تغییرات، در هر مصاحبه، این فرایند تکرار و مصاحبه‌ها نیز تا زمان رسیدن به کفایت نظری و اشباع ادامه یافت.

برای بررسی روایی محتوایی پرسشنامه به شیوه زیر عمل شد: پرسشنامه جهت نظر سنجی به ۱۰ نفر از اساتید متخصص و صاحب نظر در زمینه علوم تربیتی و برنامه درسی تحویل داده شد، سپس بر اساس شاخص CVR، نسبت روایی محتوایی محاسبه گردید.

در نهایت برای تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی، داده‌های کیفی جمع‌آوری شده در طول فرآیند مصاحبه، به وسیله فرآیند کد گذاری باز، محوری و انتخابی، با استفاده از نرم افزار حرفه‌ای مکس کیو دی‌ای^{۱۲} مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش کمی نیز برای بررسی و تحلیل ساختار مدل مفهومی برنامه درسی، و به منظور تعیین اعتبار سنجی مؤلفه روش تدریس، از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده و بار عاملی و آماره تی، این مؤلفه به تفکیک با نرم افزار لیزرل^۲ مورد تحلیل قرار گرفت و بارهای عاملی کمتر از ۰/۵ مشخص و حذف گردید.

یافته‌ها در بخش کیفی

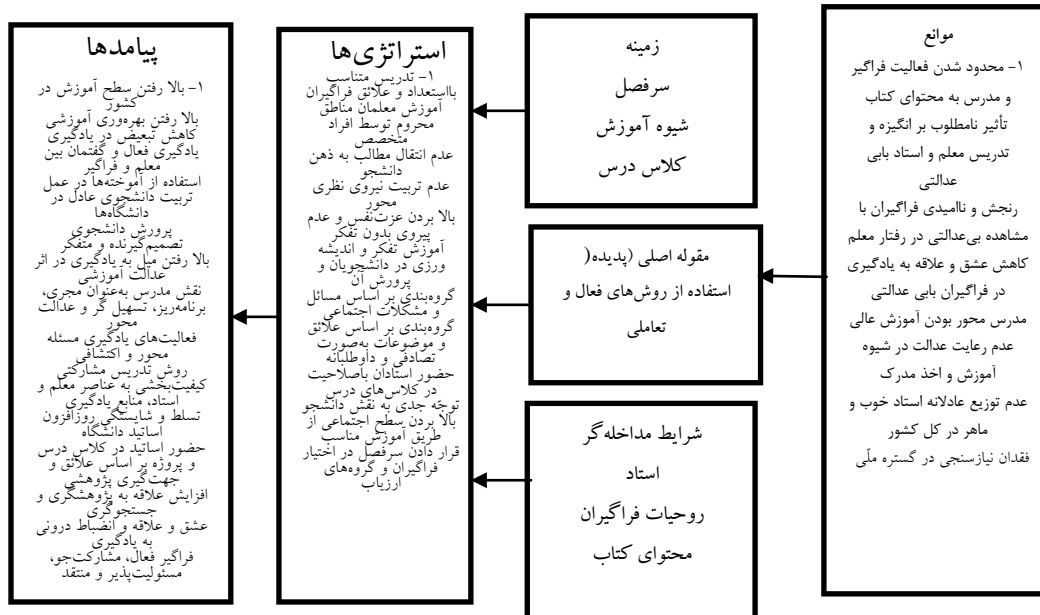
با توجه به مدل ترسیم شده (جدول شماره ۱)، در زمان طراحی روش‌های یاددهی یادگیری مبتنی بر عدالت آموزشی باید به نکات زیر توجه نمود:

روش‌های تدریس باید با اهداف و محتوای مورد تدریس مطابقت داشته باشد و براساس نیازهای فراگیران طراحی شود. روش‌های یاددهی یادگیری به سبک‌ها و روش‌هایی اشاره دارد که تجربه‌های تربیتی مخاطبان در فرایند آموزش، بر اساس آن شکل می‌گیرد. این روش‌ها گوناگون‌اند که باید به تناسب ویژگی‌های مخاطبان و نوع محتوا و امکانات انتخاب شوند. تقریباً می‌توان گفت مجموعه روش‌های آموزشی به دو دسته کلی فعال و غیرفعال تقسیم می‌شوند. با درک اینکه افراد مختلف با طرق مختلف یاد می‌گیرند. طبیعی است که شیوه تدریس موفق نیز باید متفاوت باشد. انتخاب روش‌های تدریس اجرایی ترین تصمیم در فرایند برنامه ریزی درسی است، چون از طریق اجرای روشها در تدریس، زمینه و شرایط برای دستیابی به هدفهای مورد انتظار به وجود می‌آید. دو عامل درانتخاب روش‌ها مؤثر است، یکی از آنها فلسفه تربیتی مورد

1 MAXQDA 12

2 LISREL

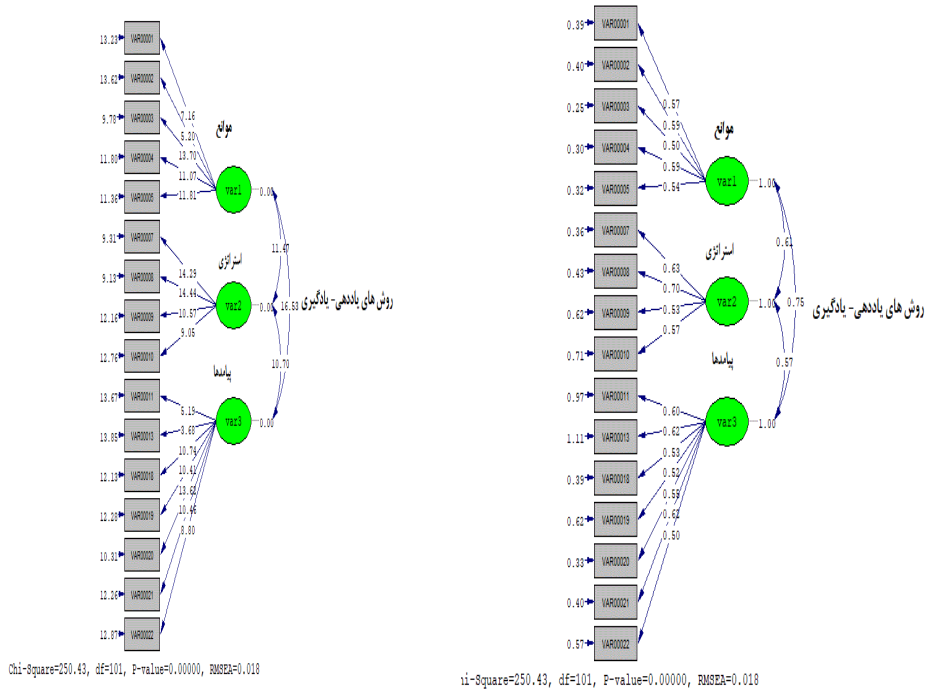
قبول و دیگری ویژگی های برنامه درسی است. بدون شک روش ها برای تحقق هدف ها اجرا می شوند و به ضرورت با ماهیت هدف ها باید همسو باشند، از طرف دیگر چون هر یک از روشها آثار رفتاری خاص در یادگیرنده به جا می گذارد و به همین دلیل با ماهیت انسان، ارزش ها و سایر جنبه های حیات انسان مربوط می شود، لذا بایستی در این خصوص عدالت رعایت شود و بر اساس رویکرد و دیدگاه عادلانه اقدام به انتخاب روش های یاددهی یادگیری کرد. اما یافته های حاصل از مصاحبه نشان می دهد یکسری عوامل مانع از برقراری عدالت می شود از قبیل: عدم رعایت عدالت در شیوه آموزش و اخذ مدرک، عدم توزیع عادلانه استاد خوب و ماهر در کل کشور، مدرس محور بودن آموزش عالی، محدود شدن فعالیت فراگیر و معلم به محتوای کتاب، رنجش و ناامیدی فراگیران با مشاهده بی عدالتی در رفتار مدرس، کاهش عشق و علاقه به یادگیری در فراگیران بابتی عدالتی. اما با توجه به نظر مصاحبه شوندگان می توان از این راهکارها جهت برقراری عدالت در روش های یاددهی یادگیری بهره جست: تدریس متناسب با استعداد و علائق فراگیران، آموزش مدرسان مناطق محروم توسط افراد متخصص، عدم انتقال مطالب به ذهن دانشجو، عدم تربیت نیروی نظری محور، بالا بردن عزت نفس و عدم پیروی بدون تفکر، آموزش تفکر و اندیشه ورزی در دانشجویان و پرورش آن، گروه بندی بر اساس مسائل و مشکلات اجتماعی، توجه جدی به نقش دانشجو، بالا بردن سطح اجتماعی از طریق آموزش مناسب، قرار دادن سرفصل در اختیار فراگیران و گروه های ارزیاب.



جدول ۱- مدل پارادایمی روش‌های یاددهی یادگیری مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی

یافته‌ها در بخش کمی

نتایج تحلیل عاملی مقیاس متغیر روش‌های یاددهی - یادگیری در نمودار ۱ ارائه شده است. این مقیاس شامل ۳ متغیر پنهان و ۲۲ متغیر قابل مشاهده می‌باشد.



ب

الف

نمودار ۱ الف) بار عاملی متغیر روش‌های یاددهی - یادگیری (ب) آماره تی متغیر روش‌های یاددهی یادگیری

تمامی بارهای عاملی از ۰/۵ بالاتر می‌باشند، برای بیان مقبولیت مدل از شاخص‌های برازش هنجار شده بنتلر-بونت، برازش نسبی، برازش افزایشی، شاخص‌های تطبیقی و

مجذور کامل استفاده شده است که نتایج به دست آمده از مدل در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲ - شاخص‌های برازش روش‌های یاددهی - یادگیری

| AGFI | SRMR | RFI | IFI | GFI | CFI | NFI | RMSEA | X2/df | مدل |
|------|-------|------|------|------|------|------|-------|-------|-----------------|
| >۰/۸ | >۰/۰۹ | >۰/۹ | >۰/۹ | >۰/۹ | >۰/۹ | >۰/۹ | <۰/۱ | ۳-۱ | میزان قابل قبول |
| ۰/۹۷ | ۰/۱۶ | ۰/۹۱ | ۰/۹۵ | ۰/۹۴ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۰۱۸ | ۲/۴۷۹ | محاسبه شده |

مقدار RMSEA به دست آمده ۰/۰۱۸ می‌باشد که با توجه به مقدار استاندارد کمتر از ۰/۱ مطلوب می‌باشد.

نسبت کای دو به درجه آزادی برابر ۲/۴۷۹ و مطلوب می‌باشد. در کل با توجه به کلیه شاخص‌های برازش می‌توان گفت مدل از برازش مناسبی برخوردار است. بارهای عاملی نشان دهنده میزان تأثیر متغیر مشاهده شده در تبیین و اندازه‌گیری متغیرهای پنهان مربوط به خود می‌باشد. برای تأیید بار عاملی به سطح معناداری توجه می‌شود.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شد تا چگونگی تأثیر گذاری روش‌های تدریس بر عدالت آموزشی در نظام آموزش عالی مورد بررسی قرار گیرد. به این منظور بررسی همه جانبه ای صورت پذیرفت و تعداد ۱۳ مصاحبه با اساتید و متخصصان برنامه درسی و تعلیم و تربیت انجام پذیرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار تحلیل داده‌های کیفی، مکس کیودی ای ۱۲ و با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. از مجموع یافته‌های به دست آمده، می‌توان نتایج زیر را استخراج نمود. در پاسخ به سؤال اول پژوهش (چه موانعی در تدوین روش‌های تدریس مبتنی بر توسعه عدالت آموزشی در آموزش عالی وجود دارد؟) بنا به تاکید تمامی

مصاحبه‌شوندگان، موانع در بحث روش‌های یاددهی یادگیری شامل: محدود شدن فعالیت فراگیر و مدرس به محتوای کتاب، عدم توزیع عادلانه استاد خوب و ماهر در کل کشور، مدرس محور بودن آموزش عالی، کاهش عشق و علاقه به یادگیری در فراگیران و رنجش و ناامیدی فراگیران با مشاهده بی‌عدالتی در رفتار مدرس می‌باشد. همان‌طور که از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان مشخص است در طول دوران تحصیل مشاهده هر نوع بی‌عدالتی در رفتار مدرس، تأثیر نامطلوبی بر روحیه دانشجویان می‌گذارد. در این خصوص، بیزی (۲۰۱۶) در پژوهش خود بیان می‌دارد که در کلاس درس، تمام جنبه‌های یادگیری از جمله توجه، انگیزه، علاقه، حافظه، خلاقیت، و تعاملات اجتماعی، تحت تأثیر احساسات قرار می‌گیرد. بنابراین، مشاهده هر نوع بی‌عدالتی در رفتار مدرس، تأثیر نامطلوبی بر روحیه و تمام جنبه‌های یادگیری دانشجویان می‌گذارد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش (چه راهبردهایی در تدوین روش‌های تدریس، موجب توسعه عدالت آموزشی در آموزش عالی می‌شود؟) یافته‌های حاصل از مصاحبه نشان داد که راهبردهای تأثیرگذار بر برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی در بحث روشهای یاددهی یادگیری شامل: تدریس متناسب با استعداد و علائق فراگیران، بالا بردن عزت نفس و عدم پیروی بدون تفکر، توجه جدی به نقش دانشجو و آموزش تفکر و اندیشه ورزی در دانشجویان و پرورش آن می‌باشد. نکته‌ای که تمامی مصاحبه‌شوندگان نسبت به آن اتفاق نظر داشتند توجه جدی به نقش دانشجو و استفاده از شیوه‌های یادگیری دانشجو محور در کلاس بود. در این خصوص دوریب (۲۰۱۴)، دهقانی و پاک مهر (۲۰۱۱)، یمنی دوزی (۱۳۸۸)، محمدی و همکاران (۱۳۹۲) نیز بیان می‌کنند که در برنامه‌های درسی، دانشجو باید به عنوان عضوی فعال، ایفای نقش نماید. در پاسخ به سؤال سوم پژوهش (پیامدهای حاصل از طراحی روشهای تدریس مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی چه خواهد بود؟) این پیامدها با توجه به نظر

مصاحبه شوندگان، شامل: روش تدریس مشارکتی، کاهش تبعیض در یادگیری، بالا رفتن میل به یادگیری در اثر عدالت آموزشی، افزایش علاقه به پژوهشگری و جستجوگری، عشق و علاقه و انضباط درونی به یادگیری و مشارکت جو مسوولیت پذیر فعال و منتقد شدن فراگیر می‌باشد. بنا بر اظهارات یکی از مصاحبه شوندگان «اگر ما به عدالت آموزشی در برنامه درسی توجه کنیم این پیامدها را به دنبال داره: موجب شکوفایی همه استعدادها میشه. شادابی و نشاط در مراکز آموزشی رونق میگیره. همچنین علاقه به جستجوگری و پژوهشگری افزایش پیدا می‌کنه. در واقع همیشه و همه جا برقراری عدالت موجب شادابی و حرکت و پویایی میشه». از بین موارد فوق روش تدریس و یادگیری مشارکتی از جمله مواردی بود که تمامی مصاحبه شوندگان بر اهمیت آن تاکید داشتند. در خصوص اهمیت این مؤلفه، محمدی مهر، ملکی و نجومی (۱۳۹۳) نیز یادگیری مشارکتی را به عنوان یکی از موثرترین روش‌های تقویت انواع مهارت‌های تفکر می‌دانند و از نقش آن در یادگیری حمایت می‌کنند. همچنین اورک (۱۳۹۴) حتی معتقد است دستیابی به عدالت آموزشی از طریق آموزش تفکر خلاق و انتقادی، یادگیری مشارکتی و بحث گروهی، امکان تحقق می‌یابد.

پیشنهادات کاربردی

- پیشنهاد می‌شود اساتید در هر درس، برای رعایت عدالت و برابری، سرفصل‌های وزارت علوم را در نظر گرفته و کاربردی‌ترین و به‌روزترین محتوا را بر آن اساس انتخاب نمایند.
- پیشنهاد می‌شود اساتید در تمامی فعالیت‌های آموزشی عدالت را سرلوحه عمل و گفتار خویش قرار دهند تا الگوی مناسبی برای دانشجویان باشند.
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای شناخت و توسعه عدالت آموزشی اساتید در دستور کار قرار گیرد.

- با توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود اساتید از روش‌های تدریس متنوع و مبتنی بر تفکر خلاق، انتقادی و فعال استفاده کنند و از روش‌های منفعلانه و یکسان پرهیز شود.

- جهت دستیابی به عدالت آموزشی بایستی فرصت‌های برابر آموزشی و امکانات از قبیل اساتید برجسته و صاحب‌نظر و وسایل کمک آموزشی، در دسترس تمام دانشجویان قرار گیرد.

- توجه جدی به نقش دانشجو و آموزش تفکر و اندیشه ورزی در دانشجویان و پرورش آن.

منابع

- اسلامی هرنندی، فاطمه. کریمی، فریبا. نادی، محمد علی، (۱۳۹۷). طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتبار یابی آن، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۳، شماره ۳، شماره پیاپی ۸، صص ۲۸-۷.
- اورک، جهانبخش. (۱۳۹۴). تبیین و تحلیل مفهوم عدالت آموزشی و دلالت های تربیتی آن در نظام تعلیم و تربیت ایران، رساله دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- جاودانی، مهین. (۱۳۹۶). دیدگاه مدرسان ایرانی نسبت به استفاده از تکنولوژی در آموزش زبان انگلیسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- جلالوندی، مازیار. امیریان، پیمان. توحیدنیا، محمدرسول. نعمتی کیونانی، علی. (۱۳۹۵). ارزیابی وضعیت عدالت آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پیراپزشکی کرمانشاه در سال ۱۳۹۳، مجله توسعه و آموزش پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۱، صص ۵۱-۶۰.
- خزاعی، طاهره. یعقوبی، ابوالقاسم. یوسف زاده، محمد رضا. ذوقی پایدار، محمد رضا. (۱۳۹۸). پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان بر اساس عدالت آموزشی در دانشگاه بوعلی سینا همدان، چهارمین همایش ملی روان شناسی تربیتی شناختی، تهران.
- رضوی، سید مصطفی. اکبری، مرتضی. جعفرزاده، مرتضی. زالی، محمد رضا. (۱۳۹۲) بازکاوی روش تحقیق آمیخته، انتشارات دانشگاه تهران.
- سرمدی، محمد رضا. معصومی فرد، مرجان. (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده گرایی. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۳، شماره ۱۰، صص ۶۳-۷۰.

- سلیمانی، منیژه. مهامین، رسول. قهاری حسینی، خدیجه. تارویردی، اولدوز. (۱۳۹۹). مدیریت عدالت و برابری در آموزش، پنجمین کنفرانس بین المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار، تهران.
- عباسی، ریحانه. (۱۳۹۷). بررسی حق عدالت آموزشی و تربیتی در سند تحول و مقایسه آن با فقه و حقوق، پایان نامه کارشناسی ارشد، موسسه آموزش عالی ادیب، مازندران.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). برنامه ریزی درسی. ویرایش اول. تهران، ایران زمین.
- گل پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی عدالتی آموزشی با فریب کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری، فصلنامه روان شناسی تربیتی، سال ۱۱، شماره ۳۷، صص ۶۵-۵۱.
- محمدی، ناصری جهرمی، معینی شهرکی، مهربانیان. (۱۳۹۲). کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکترای حرفه‌ای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۳)، ۲۴۳-۲۳۳.
- محمدی مهر، مژگان. ملکی، حسن. نجومی، فرشاد. (۱۳۹۳). تبیین فرایندهای یاددهی یادگیری در برنامه درسی دوره پزشکی عمومی با رویکرد یادگیری مادام العمر، دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۷، شماره ۳، صص ۱۸۹-۱۸۱.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۷). برنامه درسی هویت دینی، پژوهشی درباره اسلام و نظریه برنامه درسی، تهران، نشر آبیگز.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۴). راهنمای تمرین توسعه برنامه درسی. چاپ دوم، تهران، انتشارات پیام اندیشه.
- نجاری، مهدی. (۱۳۹۵). تحلیل نابرابری فرصت‌ها در دسترسی به آموزش عالی دولتی در استان آذربایجان غربی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.

- یمنی دوزی، محمد. (۱۳۸۸). کسب عملکرد سیستم‌های علمی تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

-Brunner, J. L., & Abd-El-Khalick, F. (2020). Improving nature of science instruction in elementary classes with modified science trade books and educative curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(2), 154-183.

- Busey, M. (2016). The Hidden Curriculum of Futures Studies: Introducing the Futures Senses. *World Future Review*, 8(1), 39-45.

- Corbin, J., Strauss, A., & Strauss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research*. Sage.

- Dehghani, M & Pakmehr, H. (2011). Managerial Challenges of Curriculum Implementation in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15.

- Durib, M. J. (۲۰۱۴). Challenges of Globalization to School Curricula from the Point of View of Faculty Members with Suggestions of How to Deal with it. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۲, ۱۱۹۶-۱۲۰۶.

- Smith, S. M. (2019). Communities Fighting Inequity in Schools. A Review of *Lift Us Up, Don't Push Us Out!*: Voices from the Front Lines of the Educational Justice Movement. *Democracy and Education*, 27(1), 12.

- Macleod, C. M. (2018). Just Schools and Good Childhoods: Non-preparatory Dimensions of Educational Justice. *Journal of Applied Philosophy*, 35, 76-89.

