

واکاوی انسانشناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای
**Disciplinary Culture and Effective Teaching: A Cultural
Anthropological Study**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۵/۶، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۸/۹/۱۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۷

**Dr. Saeid Safaei Movahhed. Dr.
Mohammad Hajzad**

Abstract: Taking into account disciplinary culture as a presumption, this study aims to uncover the criteria of effective teaching from the vantage point of different higher education students. Thus, a cultural anthropological approach was adopted and Becher's classification of disciplines into civil and rural was employed for selecting the participants. From the statistical population, 14 students were purposively selected from disciplines of philosophy cultural studies, history, sociology, and psychology (as representatives of rural disciplines), and 9 from disciplines of mechanical engineering, petroleum engineering, and civil engineering (as representatives of civil engineering) through networked selection as the sampling method. Methodologically, the study could be considered as interpretive educational ethnography. The research data were analyzed based on Peter Woods 6 level framework, so it continued up to level 2 (classifying and categorizing). To establish credibility, two strategies were employed including member check and peer debriefing. The necessary data were gathered by semi structured and informal interviews and represented in a thematic style. According to the findings, effective teaching in rural disciplines was characterized by features like emphasis on classic works, human relations, grassroots language, and understanding. On the other side, effective teaching in civil disciplines is valued when it takes into account features as being up-to-date, emphasis on content, professional language, and applicability.

Keywords: effective teaching, disciplinary culture, educational ethnography, higher education

دکتر سعید صفائی موحد^۱، دکتر محمد حاجی زاد^{۲*}

چکیده: این پژوهش با مقروض انگاشتن تفاوت‌های فرهنگی بین رشته‌های دانشگاهی، سعی دارد تا شاخص‌های تدریس مؤثر را با رویکردی انسانشناسانه از منظر دانشجویان رشته‌های مختلف بررسی نماید. بدین منظور براساس تقسیم‌بندی تونی بیچر از دیسیپلین‌ها به دو دسته شهری و روستایی، ۱۴ دانشجوی رشته فلسفه، مطالعات فرهنگی، تاریخ، علوم اجتماعی و روانشناسی عمومی (به عنوان نماینده دیسیپلین‌های روستایی) و ۹ دانشجوی رشته مهندسی مکانیک، مهندسی نفت و مهندسی عمران (به عنوان نماینده دیسیپلین‌های شهری) به عنوان اطلاع‌رسان در این پژوهش مشارکت نمودند. نمونه‌گیری در این پژوهش بصورت هدفمند و با بکارگیری راهبرد نمونه‌گیری ملاک محور و گلوله برفی صورت گرفت. راهبرد پژوهش در مطالعه حاضر مردم نگاری آموزشی با طرح تفسیری می‌باشد. همچنین داده‌های پژوهش در چارچوب راهبرد ۶ سطحی پیتر وودز تا سطح دوم (یعنی طبقه‌بندی و مقوله‌بندی) تحلیل شده و با بکارگیری دو راهبرد بازبینی اعضاء و تحلیل همگان مورد اعتباربخشی قرار گرفتند. راهبرد جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر نیز مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته و غیر رسمی بوده و بازنمایی نتایج پژوهش به شیوه مضمونی صورت گرفته است. بر مبنای یافته‌های پژوهش، تدریس مؤثر در دیسیپلین‌های روستایی با شاخص‌هایی چون تمرکز بر منابع کلاسیک، انسان محوری، نزدیکی به زبان عوام و تأکید بر فهم ارزشگذاری می‌شود. این در حالی است که تدریس مؤثر در دیسیپلین‌های شهری با ویژگی‌هایی چون روزآمدی، محتوی محوری، تأکید بر زبان تخصصی، و تأکید بر کاربردپذیری ارزشگذاری می‌شود.

کلمات کلیدی: تدریس مؤثر، فرهنگ رشته‌ای، مردم نگاری آموزشی، آموزش عالی

^۱ . رئیس مطالعات و برنامه ریزی راهبردی آموزش شرکت ملی نفت ایران. s_s_movahed@yahoo.com

^۲ . نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، واحد نکا، دانشگاه آزاد اسلامی، نکا، ایران. hajzad@iauneka.ac.ir

مقدمه

هنگامی که از تعلیم و تربیت، مدرسه، دانشگاه و به طور کلی فعالیت‌های آموزشی سخن گفته می‌شود، اصلی‌ترین تصویری که در ذهن شنونده نقش می‌بندد کلاس درسی است که در آن شخصی به نام معلم در مقابل جمعی موسوم به شاگرد قرار گرفته و به فعالیتی مشغول است که تدریس نامیده می‌شود. لذا، آنچه توفیق نهادهای آموزشی را در نیل به اهداف موردنظر تضمین می‌کند، کیفیت انجام این فعالیت اساسی است (Moosapour, 2012). البته تدریس از جمله فعالیت‌هایی است که تعریف آن با همه سهولت ظاهری از صعوبت زیادی برخوردار است. نقش انکارناپذیر این فعالیت در فرایندهای آموزشی و پرورشی موجب شده است که برای وضع مطلوب آن اندیشه ورزی شود و پژوهشگران و دست‌اندرکاران سعی نمایند شاخص‌هایی برای تدریس اثربخش^۱ ارائه دهند تا نه تنها به عنوان چارچوبی کاربردی مورد استفاده قرار گیرد، بلکه مبنائی برای ارزیابی عملکرد مدرسان نیز باشد. باتوجه به اینکه در پژوهش حاضر دو مفهوم "تدریس"^۲ و "اثربخشی"^۳ نقش محوری دارند ابتدا تعاریف مقبول پژوهشگر از این دو مفهوم ارائه شده و سپس پژوهش‌های انجام شده در این حوزه مورد نقد و بررسی قرار خواهند گرفت. همانطور که عنوان شد، تدریس مفهومی است که در مورد تعریف و چیستی آن دیدگاه‌های متضاد و پرچالش وجود داشته است. برخی آن را یک کنش فنی، برخی آن را یک امر اخلاقی، و گروهی نیز آن را یک اقدام هنری دانسته‌اند. نسبیت، لیچ و فولی^۴ (۲۰۰۴) نیز مجموعه پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تدریس را ذیل پنج پارادایم تقسیم بندی نموده اند:

۱- پارادایم اثربخشی معلمان: مفروضه اساسی این گروه از تحقیقات این است که بین تفاوت در مهارت‌های معلمان (نظیر فن بیان، تسلط بر شیوه‌های ارائه، و امثالهم) و ویژگی‌های شخصیتی آنها (نظیر اعتماد به نفس، تعهد کاری، و امثالهم) با یادگیری دانش آموزان نوعی رابطه معنادار برقرار است. لذا پژوهشگران تابع این پارادایم تلاش می‌کنند تا دریابند کدامیک از رفتارهای معلمان موجب یادگیری بهتر دانش آموزان می‌شود به طوریکه بتوان این رفتارها را به عنوان مبنایی برای آموزش دیگر معلمان مورد استفاده قرار داد.

۲- پارادایم کارکردهای تدریس: مفروضه اصلی پژوهشگران معتقد به این پارادایم این است که معلمان صرفاً در کلاس تدریس نمی‌کنند بلکه مجموعه نقش‌ها و کارکردهای

1 - effective teaching

2 - teaching

3 - effectiveness

4 Nesbit, leach and Foley

واکاوی انسانشناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای

مختلفی را ایفا می‌کنند. برای مثال شور^۱ (۱۹۸۰) بر اساس پژوهش‌های متعدد به این نتیجه دست یافت که مدرسان ۹ نقش مختلف و مکمل را در کلاس درس ایفا می‌کنند: جمع‌گر، تسهیل‌گر، حامی، مخالف، سخنران، ثبت‌کننده، میانجی، مبادله‌گر، و کتابدار.

۳- باورها و ارزش‌های معلمان: برخی پژوهشگران با پذیرفتن این حقیقت که معلمان خودشان هدفمندانه آنچه انجام می‌دهند را برمی‌گزینند، به تحقیق درباره معانی و تفاسیری که معلمان از اقدامات خود برداشت می‌کنند پرداختند. به عقیده آنها معلمان مجموعه‌ای از ارزش‌ها، یک منظر خاص، و مجموعه‌ای از باورها و مقاصد به هم مرتبط را با خود به فضای تدریس می‌آورند که معنی‌دهنده و توجیه‌کننده اقدامات و کنش‌های آنها است.

۴- پارادایم پویایی‌های اجتماعی کلاس درس و مدرسه: واضح و مبرهن است که معلمان در خلا کار نمی‌کنند بلکه در محیط و بافت اجتماعی خاصی فعالیت می‌کنند. لذا مطالعات صورت گرفته در چارچوب این پارادایم سعی دارند تا پویایی‌های فرایند یاددهی-یادگیری را عمیق‌تر بررسی نموده و نشان دهند که این پویایی‌ها چگونه ریشه در نهادهای اجتماعی دارند.

۵- پارادایم بافت تدریس: اینگونه مطالعات از روش‌های پژوهش اتوبیوگرافی، مردم‌نگاری، جامعه‌شناختی بهره می‌گیرند تا نشان دهند که چگونه رفتارها و کنش‌های کلاس درس از عوامل ساختاری کلان تاثیر می‌پذیرند. به عقیده این گروه از آنجا که هر جامعه و نظام آموزشی آن ارتباطی لاینفک و ناگسستنی دارند، ساختارهای فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی فرایندهای آموزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهند (لیچ و فولی (۲۰۰۴)

البته به عقیده نگارنده ترسیم حد و مرز بین پارادایم‌های فوق‌الذکر ضروری نیست و می‌توان ترکیبی از این منظرگاه‌ها را در تحقیق مورد استفاده قرار داد. لذا در تحقیق حاضر سعی شده است تا ویژگی‌های مدرسان اثربخش (پارادایم اول) در دانشگاه از منظر بافت و فرهنگ رشته‌ای (پارادایم پنجم) مورد بررسی قرار گیرد یعنی مفروضه نگارنده بر این است که ساختارهای فرهنگی هر رشته بر باور دانشجویان و اساتید نسبت به چستی تدریس اثربخش تاثیرگذار است. افزون بر این از آنجاکه هدف این مقاله بررسی مبسوط تعاریف تدریس نمی‌باشد، در اینجا تعریف موسی پور (موسی پور، ۱۳۹۱) از تدریس به دلیل جامعیت و قرابت آن با دیگاه پژوهشی نگارنده مبنا قرار می‌گیرد: "تدریس فعالیت [یافت‌مند] تعاملی و مشارکتی هم‌زمان یا نهم‌زمان مبتنی بر ارتباط کلامی دو یا چند شخص است که با هدف یادگیری برقرار می‌شود و

¹ Shor

در این تعامل، همواره یک شخص در نقش معلم / استاد (شخص دارای دانش معتبر، قدرت تبیین و راهبری پرسش) و یک یا چند شخص در نقش شاگرد/ دانشجو (شخص دریافت کننده، مشارکت کننده، جستجو کننده، نقادی کننده و سازنده) ایفای نقش می‌کنند¹.

اما اثربخشی چیست و اثربخش بودن امر تدریس به چه معناست؟ مفهوم اثربخشی آموزش نیز همانند مفهوم تدریس همواره محل نزاع بوده است. فتحی واجارگاه و دیبا واجاری (Fathi Vajargah and Dibavajari, 2016) مجموعه این تعاریف را جمع‌بندی نموده و معتقدند در مورد اثربخشی آموزشی چهار برداشت عمده وجود دارد:

- اثربخشی به عنوان میزان تحقق اهداف رفتاری

- اثربخشی به عنوان میزان تحقق آموخته‌ها در عمل

- اثربخشی به عنوان میزان انطباق با استانداردها

- اثربخشی به عنوان میزان رضایت مشتریان

از آنجا که هدف پژوهش حاضر شناسایی شاخص‌های اثربخشی از دیدگاه یادگیرندگان رشته‌های مختلف می‌باشد، تعریف چهارم اثربخشی (میزان رضایت مشتریان) مدنظر قرار گرفته است.

تدریس اثربخش در دانشگاه مفهومی است که پژوهش‌های متعدد و متنوعی درباره آن انجام گرفته است. این پژوهش‌ها عمدتاً سعی کرده‌اند تا شاخص‌های اثربخشی را به انحاء گوناگون استخراج کرده و فهرستی را جهت اقدام موثر در کلاس درس یا ارزیابی عملکرد مدرسان ارائه دهند. برای مثال مارش (Marsh, 2005) تدریس اثربخش در آموزش عالی را حائز ۹ ویژگی به شرح ذیل می‌داند:

۱- برخورداری از ارزش آکادمیک

۲- علاقمندی و شوق مدرس

۳- برخورداری از شفافیت و سازماندهی مناسب

۴- تعامل گروهی

۵- ارتباط فردی

۶- پوشش محتوایی مناسب

۷- ارزشیابی/ نمره دهی عادلانه

۸- تدوین و تفویض تکالیف مناسب

۹- تفویض حجم کاری با دشواری منطقی

¹ - Marsh

واکاوی انسان‌شناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای

چیکرینگ و گامسون^۱ (Chickering and Gamson, 1987) نیز با تحلیل پیشینه پژوهش در این حوزه ۷ شاخص مهم را برای تدریس مؤثر استخراج کرده‌اند: ترغیب ارتباط بین استاد- دانشجو، ترغیب همکاری بین دانشجویان، ترغیب یادگیری فعال، بازخورددهی سریع، تاءکید بر زمان انجام تکلیف، تعیین انتظارات سطح بالا، احترام به شیوه‌های یادگیری و استعداد‌های مختلف.

فاکس و هرمن (2003) نیز در پژوهش خویش به بررسی تدریس اثربخش در دانشگاه پرداخته و پنج معیار اساسی برای آن برشمرده‌اند: تسلط بر محتوی و علاقه به آن؛ مهارت، تجربه، و خلاقیت در بکارگیری راهبردهای مختلف تدریس و فن‌آوری‌ها؛ تسلط بر شیوه‌های مختلف آزمون‌سازی و بکارگیری درست آنها؛ تعامل حرفه‌ای با دانشجویان در درون و یا بیرون کلاس؛ تلاش مستمر در جهت بهبود تدریس و یادگیری.

در بین پژوهشگران داخلی نیز موسی‌پور (Moosapour, 2012) پیشینه پژوهشی مربوط به تدریس اثربخش را مورد بررسی قرار داده و فهرستی نسبتاً جامع را به شرح ذیل جمع‌بندی و ارائه نموده است: آموزش (مسئله) پروژه محور، آموزش مباحثه محور یا دیالکتیکی، آموزش موقعیت محور، آموزش (یادگیری) پرسش محور، آموزش پیامد محور، آموزش (یادگیری) گروه محور، آموزش (یادگیری) حساس نسبت به مداخله دیدگاه‌های شخصی در شناخت و فهم پدیده‌ها، آموزش معنا (زبان) حساس، آموزش هماهنگ با ارزشیابی، آموزش تلفیق شده با ارزشیابی، آموزش شبکه محور، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی، آموزش مشاور محور، آموزش گروهی، و آموزش حساس نسبت به فراشناخت.

در صورتیکه پژوهش‌های دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرند، مستمراً با فهرستی مشابه از ویژگی‌ها و معیارهای مختلف مواجه می‌شویم. اگرچه پژوهش‌های مذکور و سایر تحقیقات صورت گرفته هرکدام حائز ارزش خاص خویش می‌باشند، اما نقدی که بدانها وارد است عدم توجه به بافت فرهنگی هر رشته در تدوین شاخص‌های تدریس اثربخش است. آیا می‌توان تدریس اثربخش در رشته فلسفه را با مهندسی مکانیک یکسان دانست؟ آیا دانشجویان علوم تربیتی و مهندسی کشاورزی برداشتی یکسان از اثربخشی تدریس دارند؟ به نظر می‌رسد که اکثر پژوهش‌های انجام شده نقش فرهنگ رشته‌ای^۲ در اثربخشی تدریس را مورد غفلت قرار داده و پژوهش‌هایی فنی را فارغ از حساسیت بافت^۳ هر رشته انجام داده‌اند. این در حالی است که جامعه‌شناسان علم در طی چند دهه گذشته به بررسی رشته‌های مختلف از منظر فرهنگ^۴ و انسان‌شناسی فرهنگی^۵ پرداخته و نگاه‌های عمیقی را در مورد قبایل علمی^۱ و قلمروهای علمی^۲

1 - Chickering and Gamson

2 - disciplinary culture

3 - context-free

4 - culture

5 - cultural anthropology

ارائه کرده‌اند. برای مثال، تونی بچر^۳ (Becher, 1994) برای نشان دادن تمایز بین فرهنگ رشته‌ها، آنها را به دو دسته دیسیپلین‌های شهری^۴ و دیسیپلین‌های روستایی^۵ تقسیم کرده و ویژگی‌های آنها را به شرح ذیل برمی‌شمارد:

الف- دیسیپلین‌های شهری: در این رشته‌ها نرخ ارتباط افراد با مسائل واقعی بالاست، متخصصان بر مسائل و موضوعات مشخص تمرکز می‌کند، سرعت رشد علم سرسام‌آور است، پژوهشگران حوزه‌های کوچک و مشخصی را برای مطالعه برمی‌گزینند، کار تیمی یک امر معمول است و آثارشان نیز غالباً کوتاه و دارای چند مؤلف است.

ب- دیسیپلین‌های روستایی: در این دیسیپلین‌ها نرخ ارتباط افراد با مسائل واقعی بسیار پایین است، سرعت زندگی آنچنان بالا و هیجان برانگیز نیست، فرصت مشارکت و کار گروهی پایین است، و شایعات با سرعت باد در آن پخش می‌شوند. در این دیسیپلین‌ها مسائل و حوزه‌های مطالعاتی بسیار گسترده‌اند و حد و مرز مشخص و قابل تجزیه‌ای ندارند.

بیگلان^۶ (1973) با رویکردی مشابه دیسیپلین‌ها را به چهار گروه علوم سخت محض^۷، علوم محض نرم^۸، علوم کاربردی سخت^۹، و علوم کاربردی نرم^{۱۰} دسته‌بندی کرده و ویژگی‌های فرهنگی هر یک را نام می‌برد. کلب^{۱۱} (1981) نیز از منظری انسان‌شناسانه علوم را به چهار دسته تأملی انتزاعی^{۱۲}، تأملی عینی، فعال انتزاعی، و فعال عینی^{۱۳} تقسیم‌بندی می‌کند. از دیگر اندیشمندان این حوزه می‌توان به بائر^{۱۴} (1990) اشاره کرد که تفاوت بین دیسیپلین‌ها را از منظر فرهنگی مورد کنکاش قرار می‌دهد. به عقیده وی فیزیک‌دانان معمولاً دیدگاه‌های تقلیل‌گرایانه^{۱۵} تری نسبت به زیست‌شناسان دارند و دانشمندان علوم طبیعی به طور کلی نسبت به تاریخ دانان، فلاسفه، و علمای دینی تقلیل‌گراتر هستند. از سوی دیگر جامعه‌شناسان اعتقاد دارند که دانش یک برساخت^{۱۶} انسانی است و نه ضرورتاً انعکاسی از یک واقعیت عینی و بیرونی، در حالیکه دانشمندان علم را چیزی می‌دانند که بتواند دنیای واقعی را با عینیت توصیف کند و

1 - academic tribes

2 - academic territories

3 - Tony Becher

4 - urban disciplines

5 - rural disciplines

6 - Biglan

7 - hard pure

8 - soft pure

9 - hard applied

10 - soft applied

11 - Kolb

12 - abstract reflective

13 - concrete active

14 - Bauer

15 - reductionist

16 - construct

واکاوی انسان‌شناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای

فارغ از سوگیری‌ها و خواسته‌های انسانی باشد. دانشمندان علوم طبیعی به وجود حقایق مطلق مشخص اعتقاد دارند و بر این عقیده‌اند که اگر زمان و تلاش کافی مبذول دارند می‌توانند به حقیقت نهایی دست یابند، در حالیکه علمای اجتماعی معتقدند هیچ حقیقت کاملاً مطلق وجود ندارد.

فهم دیسیپلین‌های دانشگاهی از منظر فرهنگ می‌تواند مزایای بسیاری به همراه داشته باشد. بررسی تطبیقی قبایل علمی نشان می‌دهد که دیسیپلین‌های مختلف تفاوت‌های فرهنگی عمده‌ای با یکدیگر دارند. در صورتیکه فردی بخواهد خود را عضو و متعلق به یک گروه بداند می‌باید به زبان آن گروه صحبت کند، در فعالیت‌های اجتماعی آن گروه مشارکت جوید، و اعتقادات کم و بیش یکسانی داشته باشد (Krishnan, 2009). تفاوت بین دیسیپلین‌ها صرفاً به محتوای آنها باز نمی‌گردد، بلکه از جهات بسیاری با هم متفاوت هستند. برای مثال فیزیک‌دانان از لحاظ سیاسی گرایش به چپ دارند و همیشه احساس کمبود وقت می‌کنند!! (Bauer, 1990).

در پژوهش حاضر با مفروض انگاشتن تفاوت‌های فرهنگی بین دیسیپلین‌های مختلف، تلاش شده است تا مفهوم تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان رشته‌های مختلف (اثربخشی به معنای رضایت ذینفعان) واکاوی گردد. اعتقاد نگارنده این است که پژوهش‌های این حوزه نگاهی کاملاً یکسان‌انگارانه به موضوع اثربخشی تدریس داشته و نتوانسته‌اند شرایط فرهنگی تأثیرگذار رشته‌ای بر این پدیده را مدنظر قرار دهند.

روش‌شناسی

هدف اصلی این پژوهش شناسایی شاخص‌های تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای می‌باشد. لذا پژوهشگر با اتخاذ رویکرد انسان‌شناسی فرهنگی^۱، مردم‌نگاری آموزشی^۲ را به عنوان راهبرد پژوهش مورد استفاده قرار داده است. انسان‌شناسی فرهنگی شاخه‌ای از علم انسان‌شناسی است که به مطالعه جوامع و فرهنگ‌های انسانی و فرایند تکامل آنها می‌پردازد. با توجه به تعدد و تنوع تعاریف فرهنگ، در این پژوهش برداشت تفسیرگرایانه^۳ از آن مدنظر قرار گرفته است: "فرهنگ نظامی پیچیده از معانی و الگوهای رفتاری است که شیوه زندگی یک گروه یا جامعه خاص را تعریف می‌کند. همچنین فرهنگ علاوه بر الگوهای رفتاری شامل شیوه‌های تفکر و اندیشیدن نیز می‌باشد. در هر جامعه‌ای این فرهنگ است که ادراک ما از زشتی و زیبایی، حق و باطل، و خوب و بد را شکل می‌دهد (Andersen and Taylor, 2013). مفهوم تفسیری فرهنگ به دو دلیل عمده در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است: الف- هدف این پژوهش درک

¹ - cultural anthropology

² - educational ethnography

³ - interpretive view of culture

دیدگاه و برداشت دانشجویان رشته‌های مختلف از مفهوم تدریس مؤثر است (نگاه امیک)^۱، ب- راهبرد اتخاذ شده برای مردم‌نگاری آموزشی، راهبرد تفسیری می‌باشد. مردم‌نگاری نوعی طرح کیفی^۲ است که پژوهشگر در چارچوب آن سعی دارد به توصیف و تفسیر الگوهای مشترک و آموخته شده ارزش‌ها، رفتارها، اعتقادات و زبان یک گروه برخوردار از فرهنگ مشترک بپردازد (Harris, 1968 as cited by Creswell, 2011) در مردم‌نگاری تفسیری^۳، پژوهشگر سعی دارد به عنوان یک خودی^۴ به کشف دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش بپردازد. مردم‌نگاری از این منظر صرفاً توصیف عینی افراد و رفتارهای آنان از دیدگاه مشاهده‌گر نیست، بلکه تلاشی نظام‌مند برای کشف دانش است که گروهی از افراد آموخته و برای سازماندهی رفتارشان مورد استفاده قرار می‌دهند (Spradley and McCurdy, 1972). پل و موریسون^۵ (2003) پنج خصوصیت عمده مردم‌نگاری را به شرح ذیل می‌دانند:

- تمرکز بر یک مکان، بافت، یا رویداد خاص

- در نظر گرفتن کلیت رفتارهای اجتماعی در درون یک مکان، بافت، یا رویداد خاص

- بکارگیری مجموعه‌ای از روش‌های پژوهش مختلف (کمی و کیفی) برای درک رفتار

اجتماعی از درون

- تحلیل مستمر داده‌ها از توصیف تا مقوله‌سازی و نظریه‌سازی مبتنی بر داده‌ها

- تاءکید بر دقت و توجه به پیچیدگی‌ها و ظرایف یک رویداد یا موقعیت

به منظور جمع‌آوری داده‌های موردنیاز از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و غیررسمی^۶ استفاده شده است. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۴ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته‌های فلسفه، مطالعات فرهنگی، تاریخ، علوم اجتماعی، و روانشناسی عمومی (به عنوان نماینده دیسپلین‌های روستایی) و ۹ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته‌های مهندسی مکانیک، مهندسی نفت، و مهندسی عمران (به عنوان نماینده دیسپلین‌های شهری) می‌باشند که بصورت هدفمند^۷ و با بکارگیری راهبرد نمونه‌گیری ملاک محور و گلوله برقی^۸ انتخاب شده‌اند (در این پژوهش تقسیم‌بندی تونی بچر از دیسپلین‌های دانشگاهی به دو گروه شهری و روستائی مبنای گزینش رشته‌ها و شرکت‌کنندگان قرار گرفته است).

1 - Emic

2 - Harris

3 - interpretive ethnography

4 - insider

5 - Pole and Morrison

6 - informal interviews

7 - purposive

8 - snowball sampling

واکاوی انسان‌شناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای

برای تحلیل داده‌های پژوهش، چارچوب ۶ سطحی پیتروودز^۱ (2005) مبنا قرار گرفته و تحلیل داده‌ها تا سطح دوم، یعنی طبقه‌بندی و مقوله‌بندی^۲، ادامه پیدا کرده است (سطوح مذکور عبارتند از تحلیل گمانی^۳، طبقه‌بندی و مقوله‌بندی، مفهوم سازی^۴، مدل‌سازی^۵، گونه‌شناسی^۶، نظریه‌سازی^۷). در این سطح از تحلیل پژوهشگر سعی می‌کند انبوه داده‌های حاصل از یادداشت‌های میدانی، مشاهدات، مصاحبه‌ها، و اسناد را از طریق طبقه بندی و مقوله‌بندی به شیوه‌ای نظام‌مند نظم و ترتیب بخشد. در این مرحله مقوله‌های عمده و اصلی شناسایی می‌شوند، زیرمقوله‌ها یا ابعاد تعیین می‌شوند، و داده‌های پشتیبان به عنوان مصادیق آنها بکار گرفته می‌شوند.

برای اعتباربخشی^۸ یافته‌ها دو راهبرد بازبینی اعضاء^۹ و تحلیل همگنان^{۱۰} مورد استفاده قرار گرفته‌اند. بدین ترتیب که داده‌های مصاحبه و تحلیل‌های پژوهشگر در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شده و نظرات آنها در تعدیل یافته‌ها و نتایج مدنظر قرار گرفت. همچنین یک پژوهشگر آشنا با مردم‌نگاری فرهنگی مراحل کار را مورد نظارت قرار داده و توصیه‌های لازم را جهت تعدیل و اصلاح و بهبود کار ارائه دادند. در نهایت هم سعی شد تا بازنمایی نتایج پژوهش به شیوه مضمونی^{۱۱} صورت پذیرد (Lodico, Spaulding and Voegtle, 2006).

یافته‌های پژوهش

داده‌های حاصل از پژوهش پس از طبقه بندی و مقوله‌بندی بر روی هفت محور عمده قرار گرفته‌اند تا مفهوم تدریس مؤثر از منظر این محورها در دو گروه دیسیپلین‌های روستائی و شهری بازنمایی گردد. محورهای شناسائی شده مذکور به شرح ذیل می‌باشند:

- **کلاسیک یا روزآمد:** اگرچه بسیاری از پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه تدریس مؤثر، روزآمد بودن مدرس و منابع معرفی شده توسط وی را عنوان شاخص مهم در نظر گرفته‌اند، و حتی در فرم‌های ارزشیابی پایان ترم به عنوان معیاری مهم در سنجش عملکرد اساتید منظور شده است، اما به نظر می‌رسد نتوان آن را به عنوان اصلی کلی برای تمامی رشته‌ها در نظر گرفت. برای مثال دانشجویان رشته‌های تاریخ، فلسفه، و مطالعات فرهنگی اعتبار کتب از حیث معروفیت مولف را به عنوان شاخص مهم اثربخشی و کیفیت یک تدریس مطرح می‌کند.

1 - Peter Woods

2 - classifying and categorizing

3 - speculative analysis

4 - concept formation

5 - modeling

6 - typology

7 - credibility

8 - credibility

9 - member check

10 - peer debriefing

11 - thematic

ج.ن دانشجوی کارشناسی ارشد رشته فلسفه معتقد است: "مدرس به جای اینکه آثار مبتنی بر فهم دست چندم از افلاطون را معرفی کند، بهتر است خود کتاب جمهوری را در کلاس تدریس کند". دز دانشجوی کارشناسی رشته تاریخ نیز در همین رابطه می‌گوید: "آنچه یک کلاس تاریخ را جذاب‌تر می‌سازد، کار بر روی آثار کلاسیک تاریخی است". از منظر دانشجویان حوزه‌های مذکور، امر قدیمی امری فاقد اعتبار نیست و می‌تواند حتی غنا و ارزشمندی حوزه تحصیلی‌شان را نمایش دهد. اما در حوزه‌های مهندسی، تفسیر یادگیرندگان از منبع معتبر پیوندی لاینفک با روزآمدی دارد. الف.ب دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی حفاری دیدگاه خویش در این مورد را بدین ترتیب شرح می‌دهد: "تحولات رشته ما با سرعت بسیار زیادی رخ می‌دهد. بنابراین بر ایمان بسیار غیرقابل تحمل است که می‌بینیم برخی اساتیدمان هنوز منابع ۱۵ سال قبل را تدریس می‌کند". به نظر می‌رسد ادراک اصحاب یک رشته از اعتبار پیوندی عمیق با قاعده نیم عمر اطلاعات در آن رشته داشته باشد.

– انسان محوری یا موضوع محوری: اگرچه تدریس کنشی است که بین انسان‌ها (مدرس و یادگیرنده) صورت می‌پذیرد، اما میزان تاءکید بر ابعاد عاطفی و محتوایی آن در رشته‌های مختلف متفاوت می‌باشد. در این راستا کنش‌گران دیسیپلین‌های روستائی (نظیر فلسفه، تاریخ، مطالعات فرهنگی...) ابعاد عاطفی را بسیار مورد توجه قرار داده و در تدریس و ارزشیابی توجه خاصی به آن مبذول می‌دارند. م.ن دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی معتقد است: "مدرس خوب کسی است که حالات و روحیات دانشجویانش را در همه شرایط مدنظر قرار دهد. اگرچه خود درس بسیار مهم است، اما مهمتر از آن بعد اخلاقی و رفتاری مدرس است". ح.ص، دانشجوی کارشناسی مطالعات اجتماعی، نیز در تأیید این نکته می‌گوید: "استادهای تأثیرگذار بیشتر از طریق منش و رفتار احترام‌آمیزشان در ذهن ما می‌مانند".

اما در حوزه دیسیپلین‌های شهری، بعد موضوعی و محتوایی اهمیت افزونتری از دید دانشجویان پیدا می‌کند. ادراک این گروه از تدریس مؤثر، کنشی است که بطور هدفمند عمده زمان کلاس را به بعد محتوایی معطوف می‌دارد. در این راستا ف. آ دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی مکانیک معتقد است: "ما در رشته سختی تحصیل می‌کنیم و انتظارمان این است که مدرس بتواند وقت کلاس را به نحوی مدیریت کند که پوشش نسبتاً جامعی به محتوی بدهد. ماهیت درس‌های ما بگونه‌ای است که نباید به صرف ابعاد عاطفی در آن رفتار کرد، اگرچه مسائل عاطفی هم بسیار مهم هستند، اما نباید در تصمیم‌گیری‌های مدرس خیلی تأثیرگذار باشند". از دیدگاه کنشگران این عرصه، ابعاد اخلاقی و عاطفی نباید در هیچ‌کدام از تصمیم‌های مهم فنی، علی‌الخصوص ارزشیابی، نقش عمده را ایفا کنند.

– چند صدائی یا تک صدایی: بعد محتوایی یا ماهیت یک رشته نقش عمده‌ای در شکل‌گیری تصور مطلوب یا نامطلوب از راهبردهای یاددهی - یادگیری دارد. به نظر می‌رسد در

واکاوی انسان‌شناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای

حوزه‌های علوم انسانی و رفتاری به دلیل ماهیت تفسیری و بافت مدارانه معرفت، زمینه و تقاضای افزونتری برای بحث، مجادله، و گفتگو وجود دارد. فاضلی (2007) معتقد است شیوه آموزش علوم انسانی می‌باید مبتنی بر رشد قدرت و بینش انتقادی دانشجویان، اتخاذ رویکرد مشارکتی، و گفتگو باشد. اطلاع‌رسان‌های این پژوهش از حوزه دیسیپلین‌های روستائی نیز عمدتاً چنین تصویری از تدریس مطلوب عرضه کردند. برای مثال ذ.ع از حوزه علوم اجتماعی معتقد است: "کلاس‌های ما اگر بر مبنای گفتگو و نقد نبوده و صرفاً مدرس صحبت کند، هیچگونه ارزشی ندارند. البته تعداد بسیار کمی از کلاس‌های ما اینگونه هستند و همانها نیز در فکر و خاطر ما باقی مانده‌اند." م. الف نیز چنین تصویری از تدریس مطلوب را به تصویر می‌کشد: "رشته فلسفه مبتنی بر تفکر و شنیدن دیدگاه‌های مختلف است. اگر قرار است صرفاً مدرس صحبت کند و ما گوش کنیم، همان بهتر که سر کلاس نباشیم."

از سوی دیگر، دانشجویان حوزه‌های مهندسی تصویری کاملاً متفاوت از چپستی علم داشته و طبیعتاً تصور مذکور، ادراک آنها از تدریس اثربخش و مطلوب را تحت تأثیر قرار می‌دهد. الف. ب. دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی نفت معتقد است: "ما باید قبول کنیم که مدرس تسلط بیشتری بر محتوی و علم مربوطه دارد و اوست که باید زمان کلاس را عمدتاً در اختیار گیرد. وقتی می‌بینیم برخی دانشجویها می‌خواهند با اظهارنظرهای خود وقت کلاس را در اختیار گیرند، واقعاً عصبی می‌شوم." به نظر می‌رسد نگاه کنشگران دیسیپلین‌های مهندسی به ماهیت علم، ماهیت عینی داشته و رویکرد انتقالی و تدریس مستقیم را حائز ارزش والاتری می‌دانند.

- زبان عوام یا زبان خبرگان: در دنیای دانشگاه یکی از اهداف اصلی توسعه زبان

رشته‌ای، محافظت از دانش و هویت رشته‌ای در برابر هرگونه حمله بیرونی است. در صورتیکه دانش زبانی جهان شمول و قابل فهم برای آحاد جامعه داشته باشد، متخصصان یک دیسیپلین اقتدار و نفوذ خویش را به عنوان مفسران اصلی دانش انباشته شده در آن دیسیپلین از دست می‌دهند. شاید بتوان گفت برخی اوقات هدف عالمان یک رشته از بکارگیری اصطلاحات فنی و تخصصی دشوار این است که مشاهدات عادی و روزمره خویش را به مرتبه علم ارتقا دهند (Krishnan, 2009). با وجود اهمیت زبان در حفظ جایگاه یک رشته، به نظر می‌رسد که اطلاع‌رسان‌های ما از دیسیپلین‌های روستائی این امر را در امتیازدهی به تدریس مؤثر چندان حائز اهمیت نمی‌دانند. ف.ص دانشجوی رشته علوم اجتماعی در همین رابطه نقدی صریح را به استادان وارد می‌سازد: "برخی استادان تصور می‌کنند هرچه پیچیده‌تر صحبت کنند استاد بهتر و با دانش تری محسوب می‌شوند. چرا این استادان تلاش نمی‌کنند مسائل واقعی جامعه را با زبان روشن در کلاس مطرح کنند؟" ع.ز دانشجوی فلسفه نیز در همین راستا نقدی تأمل برانگیز مطرح می‌سازد: "کلاس‌های ما تبدیل شده است به مجموعه‌ای از سخنان غامض و پیچیده؛ مفاهیم و کلماتی که هرچه می‌شنویم درک کمتری از آنها پیدا می‌کنیم!"

اما از سوی دیگر هنگامیکه به دنیای دیسپلین‌های شهری وارد می‌شویم، نقش واژگان و مفاهیم علمی و حتی نمادها اهمیتی به مراتب بیشتر پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد کنشگران این عرصه حساسیت بیشتری در بکارگیری مفاهیم و اصطلاحات داشته و حد و مرزهای مفهومی را با دقت بیشتری رعایت می‌کنند. برای مثال، الف. ش دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی عمران معتقد است: "یکی از شاخص‌های ما برای شناسائی سطح سواد اساتید، میزان شناخت آنها از اصطلاحات تخصصی رشته‌مان است. مگر می‌توان استاد یک رشته بود و عامیانه صحبت کرد؟! مگر می‌توان اصطلاحات و مفاهیم را به جای یکدیگر بکار گرفت؟!"

- فهم محوری یا کاربردپذیری: در چارچوب فرهنگ رشته‌ای، انتظارات یادگیرندگان

از منفعت حاصل از تدریس نقش مهمی در شکل‌گیری معیارهای تدریس اثربخش دارد. اطلاع‌رسان‌های این پژوهش که در حوزه دیسپلین‌های روستائی تحصیل می‌کنند، تدریسی که منجر به فهم بهتر دنیای اطراف شود را حائز ویژگی اثربخشی می‌دانند. پ.ر دانشجوی رشته روان‌شناسی عمومی معتقد است: "تدریس استاد نباید حالت انتزاعی و صرفاً کتابی داشته باشد. حاصل تدریس وی می‌باید بگونه‌ای باشد که ما بتوانیم معضلات و ویژگی‌های انسان‌هایی که با آنها روبرو می‌شویم را بهتر درک کنیم". س.م دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی نیز معتقد است: "استاد نباید خیلی فضایی تدریس کند؛ باید حرف‌ها و سخنان وی در راستای فهم فرهنگ و جامعه خود ما باشد". به نظر می‌رسد یادگیرندگان این دیسپلین‌ها با ایده ديلتای که فهم را ویژگی روش اصلی در علوم انسانی می‌دانست، همصدا هستند (Safaei Movahhed and Mohebbat, 2012).

اما در سوی دیگر، دانشجویان حوزه‌های مهندسی بر طبق انتظار کاربردی بودن تدریس را شاخص مهم اثربخش آن تلقی کرده و ارزش والاتری برای آن قائلند. الف.س دانشجوی رشته مهندسی عمران با نگاهی نقادانه اعتقاد خویش را بیان می‌دارد: "برخی اساتید اصلاً نمی‌فهمند که ما قرار نیست ریاضی یا فیزیک محض بخوانیم. ما قرار است عملاً در جایی مشغول بکار شویم و باید مهارت لازم را داشته باشیم. آخر مگر در فضای ساخت و ساز ما به این همه فرمول انتزاعی نیاز داریم. "م.ج، دانشجوی مهندسی نفت، نیز افسوسی کمابیش نقادانه دارد: "۶سال است دانشجوی این رشته هستیم، اما دریغ از اینکه حتی یکبار میدان نفتی را دیده باشیم. فقط چندبار روی تخته تصویرش را برایمان کشیده‌اند: اساتید اینجا فقط بلدند صحبت کنند هیچ چیز عملی به ما یاد نداده‌اند."

باتوجه به تحلیل ۴ بعدی صورت گرفته، می‌توان تفاوت تدریس اثربخش از منظر

دانشجویان دیسپلین‌های روستائی و شهری را در قالب ذیل خلاصه نمود:

جدول شماره ۱- بررسی تطبیقی نتایج پژوهش

نوع دیسپلین معیار	دیسپلین‌های روستائی	دیسپلین‌های شهری
منابع تدریس	کلاسیک	روزآمد
تاکید تدریس	انسان محور	محتوی محور
زبان تدریس	زبان عامه	زبان تخصصی
منفعت حاصل از تدریس	فهم	کاربرد

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

همانطور که در مقدمه مقاله گفته شد اگرچه پژوهش‌های عمده‌ای در حوزه ویژگی‌های تدریس موءثر در آموزش عالی صورت پذیرفته است؛ اما پژوهش‌های مذکور عمدتاً به ارائه فهرستی جامع ختم شده‌اند و تفاوت‌های رشته‌ای کمتر در آنها مورد توجه قرار گرفته است (برای مثال رجوع شود به Al-hinai, Aschenbrener, Terry, Torres, 2010, 2011؛ Chism, 2004؛ Delvin and Samarawickrema, 2010). این در حالی است که جامعه‌شناسان علم در طی دهه‌های گذشته تفاوت‌های فرهنگی بین رشته‌های دانشگاهی را با اشتیاق مورد مطالعه قرار داده و آثار متعدد و پرآشنایی را نیز به چاپ رسانده‌اند (برای مثال رجوع شود به Bauer, 1990؛ Becher, 1994؛ Belamy, Nesi and Gardner, 2006). به همین دلیل پژوهش حاضر با مفروض انگاشتن تفاوت‌های فرهنگی بین رشته‌های مختلف، به بررسی شاخص‌های تدریس موءثر از دید یادگیرندگان حوزه‌های علوم انسانی و مهندسی پرداخت و آنها را در ۴ بعد از حیث منابع تدریس، تأکید تدریس، زبان تدریس، و منفعت حاصل از تدریس مقوله‌بندی و تحلیل نمود. مطابق انتظار تفاوت‌های فرهنگی بین دیسپلین‌ها از حیث معیارهای تدریس موءثر را می‌توان از برخی ابعاد چشمگیر دانست. این تفاوت‌ها می‌توانند در اتخاذ تصمیم‌های مهم و سیاستگذاری در زمینه‌هایی چون استخدام اساتید، ارزشیابی عملکرد اساتید، تدوین برنامه‌های توسعه و بهسازی، و توسعه و بهبود رشته‌های علمی مدنظر قرار گیرند. البته پیشنهاد پژوهشگر این است که در پژوهش‌های آتی ابعاد تدوین و اکتشاف شده در این مطالعه بصورت کمی مورد بررسی قرار گیرد تا شناخت واقعی‌تری از تفاوت‌های رشته‌ای در جامعه دانشگاهی ایران حاصل شود.

- All- Hinai, Nasser, Said (2011). Effective college teaching and students' ratings of teachers: what students think, what faculty believes, and HAT actual ratings show implications for policy and practice in teaching quality assurance and control in higher education in Oman. Durham theses, Durham University.
- Andersen, Margaret L. and Taylor, Howard F. (2013). Sociology: the essentials. Wadsworth, Gengage Learning, Belmont.
- Aschenbrenner, Mollie S., Terry Jr., Robert, Torres, Robert M. (2010). Creative and effective teaching behaviors of university instructors as perceived by students. *Journal of Agricultural Education*. 51(3): 64-75.
- Bauer, Henry (1990). A dialectical discussion on the nature of disciplines and disciplinarity. 4:2,215-227.
- Becher, Tony (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 1962, 151-161.
- Bellamy, Sheila (2010). Towards a cultural understanding of academic worlds. *International Review of business research papers*. 6:5, 46-57.
- Bergquist, W. H. (1992). The four cultures of the academy: insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations. Jossey-Bass Inc., publishers.
- Chickering, A. W. and Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal*. 9(2).
- Chism, N. V. N. (2004). Characteristics of effective teaching in higher education: between definitional despair and certainty. *Journal on Excellence in College Teaching*, 15(3), 5-36.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage Publications, Inc. London.
- Delvin, Marcia and Samarawickrema (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research and Development*, 29:2, 111-124.
- Duarte, Fernanda P. (2013) conceptions of good teaching by good teachers: case studies from and Australian University (2013). *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1): 1-15.
- Fathi Vajargah, Koroush and Diba Vajari, Talat(2016). Evaluating the effectiveness of training programs. Ayij Publications, Tehran[Persian]
- Krishnan, Armin (2009), what are academic disciplines. ESRC National Centre for Research Methods.
- Moran, Joe (2002). *Interdisciplinary*. Rutledge, New York.
- Mousapour, Nematollah (2013). Univesity teaching: what method? What model? In *Researches on Education and Learning*, 3(2): 49-78.
- Pole, Christopher and Morrison, Marlene (2003). *Ethnography for Education*. Glasgow, Open University Press.

واکاوی انسانشناسانه مفهوم تدریس مؤثر از منظر فرهنگ رشته‌ای

- Safaei Movahhed, Saeid and Mohebbat, Hedieh (2012). *Sociology of Education*. Ayij Publications, Tehran.

- Tischler, Henry L. (2011). *Introduction to Sociology*. Gengage Learning, WADSWORTH.

- Woods, Peter (1986). *Inside schools: ethnography in educational research*. Routledge Farmers, London.