

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰ / ۱۰ / ۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰ / ۱۰ / ۲۱

موانع و چالش‌های آموزش تاریخ در دانشگاه‌های ایران

کوروش فتحی^۱

چکیده

آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های کشور با چالش‌های ساختاری و عملکردی متعددی مواجه است. از یک سو بی توجهی نظام دانشگاهی به تدریس به مثابه مهم‌ترین مقوله در آموزش و توجه افراطی به پژوهش موجب بروز نوعی بی‌انگیزگی در اساتید نسبت به تدریس شده و از سوی دیگر تدریس تاریخ در مدارس و حتی دانشگاه‌ها غالباً به روش سنتی و شیوه سخنرانی صورت می‌گیرد که این امر فاقد هر نوع تحولی است. این امر ریشه در عوامل مختلفی دارد که شناسائی آن‌ها نیاز به پژوهش عمیق دارد.

سئوالاتی که در این پژوهش مطرح می‌شود اینست که آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های ایران با چه چالش‌هایی مواجه است؟ برای رفع چالش‌های تدریس و آموزش تاریخ چه راهکارهایی وجود دارد؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها با روش تاریخی و کتابخانه‌ای و بررسی شواهد عینی این نتیجه حاصل آمد که اولویت پژوهش نسبت به تدریس در دانشگاه‌ها و غلبه شیوه‌های سنتی تدریس از مهم‌ترین عوامل عدم تحول آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های کشور است و برای برون رفت از این امر باید روش‌ها و ابزارهای نوین آموزش و تلاش برای ارتقای سطح فهم و تفکر تاریخی در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد و در قوانین و نظام نامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها بازنگری با هدف ارتقای جایگاه آموزش و تدریس صورت گیرد.

واژگان کلیدی: آموزش تاریخ، شیوه سنتی تدریس، تفکر تاریخی، روش سازنده گرائی

^۱ - استادیار گروه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان پردیس حکیم فردوسی البرز پست الکترونیک: k.fathi@cfu.ac.ir

مقدمه

نظام آموزش عالی در ایران بیش از یک قرن (از تاسیس دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ هـ. ش) سابقه دارد. با تاسیس دانشگاه تهران (۱۳۱۳ هـ. ش) و در پی آن راه اندازی رشته تاریخ و جغرافیا در این دانشگاه، تدریس این رشته مورد توجه قرار گرفت. با اینحال تدریس تاریخ در دانشگاه‌ها، به عنوان مقوله‌ای شایسته تأمل و تحقیق مورد توجه قرار نگرفته و به شکل گسترده‌ای در زمینه ارائه روش و متد علمی تدریس غفلت شده است. تدریس تاریخ در دانشگاه‌های ایران غالباً به دنبال اخذ مدرک در سطوح عالی این رشته (کارشناسی ارشد و دکترا) و بدون آزمون مهارت ویژه تدریس صورت گرفته و البته منابع نظری در خوری نیز در مورد آن وجود ندارد. در نتیجه مدرسان تاریخ اغلب بر اساس تجارب شخصی، الهام گرفتن از شیوه استادان خود و اقتباس از شیوه دیگر مدرسان به ویژه مدرسان دیگر رشته‌های هم عرض تاریخ پرداخته، و به همین سبب نوآوری و روزآمدی آموزش در تدریس آنان به کندی شکل می‌گیرد. تجربی بودن تدریس و پرهیز مدرسان از ارائه صورت بندی جامع تجربیات تدریس شان موجب می‌شود که با کناره گیری مدرس از فعالیت تدریسی، این تجربیات به فراموشی سپرده شود.

از سوی دیگر، در سال‌های اخیر تفکیک نادرستی میان دو مقوله آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها به وجود آمده و متأسفانه توازن و تعادل میان آموزش (تدریس) و پژوهش (ارائه مقالات و کتب) غالباً به نفع پژوهش بهم خورده است. به همین دلیل اساتید رغبتی برای نوآوری و ارائه تدریس به شیوه خلاقانه نداشته و بیشتر به دنبال غنی نمودن رزومه پژوهشی خود باشند. این مسئله پیش از آن که ناشی از کم توجهی یا مسئولیت ناپذیری مدرسان باشد، در غفلت نظام دانشگاهی از اهمیت تدریس به عنوان مقوله‌ای هم پایه پژوهش - یا حتی مهم‌تر از آن - ریشه دارد.

بی توجهی و گاه عدم آشنائی اساتید و مدرسان تاریخ با شیوه‌های نوین تدریس و اصرار بیش از حد بر شیوه سنتی که بیشتر مبتنی بر سخنرانی و مباحثه‌های منفعلانه از مهم‌ترین چالش‌های آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های کشور می‌باشد. توجه به فهم و ادراک تاریخی، تشویق و ایجاد تفکر تاریخی در دانشجویان و هدایت دانشجویان به روش سازنده گرائی از جمله اهدافی است که آموزش و تدریس تاریخ باید در پی آن باشد. تحقق این اهداف به ابزارها و تغییر نگرش‌های خاصی نیاز دارد که بایستی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور مورد توجه قرار گیرد. سئوالاتی که این پژوهش در پی پاسخگویی به آنست بر دو مقوله مهم در آموزش و تدریس تاریخ ناظر است: ۱- آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های کشور با چه چالش‌هایی مواجه است؟ ۲- برای رفع چالش‌های آموزش و تدریس تاریخ چه راهکارهایی وجود دارد؟ بنابراین مقاله حاضر دو بخش دارد: در بخش نخست مهم‌ترین موانع و چالش‌های آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه‌های کشور بررسی می‌شود. در بخش دوم با تأکید بر چهار

مقوله فهم تاریخی، تفکر تاریخی، تبیین و روش سازنده گرائی مهم ترین روش ها و ابزارهای آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه ها مورد واکاوی قرار می گیرد.

۱. چالش های آموزش و تدریس تاریخ

همان گونه که در مقدمه اشاره شد مشکلات آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور متعدد و دارای مبادی و مبانی مختلفی است. اولویت پژوهش نسبت به تدریس برای اساتید یکی از مهم ترین عوامل چالش تدریس و عدم تحول آن است. اگرچه در دانشگاه های کشور ما نیز مانند اغلب کشورهای جهان توصیه می شود در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه ها، هم زمان دو کارکرد تدریس و تحقیق مورد توجه قرار گیرد و به این منظور تأکید می شود فعالیت های دانشگاهی به گونه ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین تدریس و تحقیق برقرار شود تا در نتیجه اعضای هیئت علمی هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را به طور همزمان و در راستای تکمیل همدیگر پیش ببرند، با وجود این، در عمل اهمیتی که به تدریس داده می شود بسیار کمتر از تحقیق است. مثلاً براساس آئین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی حداقل و حداکثر امتیاز برای ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش ۴۰ امتیاز از ۱۰۰ امتیاز در نظر گرفته شده است از این مقدار تنها ۲۰ امتیاز آن مربوط به کیفیت تدریس و بقیه به کمیت تدریس (ساعات تدریس به نسبت مقاطع تحصیلی که مدرس تدریس می کند) اختصاص می یابد. اعضای هیئت علمی شامل مربی، استادیار و دانشیار به ترتیب تنها با کسب حداقل ۱۴ تا ۱۶ امتیاز در زمینه کیفیت تدریس می توانند به مراتب بالاتر ارتقاء یابند (معروفی و دیگران، ۱۳۸۶: ۸۴). در ضمن سنجش کیفیت تدریس نیز امری کاملاً نسبی و سلیقه ای است. در جدول امتیازدهی کیفیت تدریس آمده است: «کیفیت تدریس بر اساس میانگین امتیازدهی دانشجویان در کاربرگ های ارزیابی کیفیت تدریس متقاضی در چهار سال قبل از دوره ارتقاء و ارزیابی گروه و دانشگاه (با شیوه مورد تأیید هیأت ممیزه) سنجیده می شود (طاهری و شمس بخش، ۱۳۹۵: ۱۵). در حالی که در بخش امتیازات پژوهشی، دقت و عینیت بخشی قابل توجهی مشاهده می شود. (همان، ص ۲۱) شیوه ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید از سوی دانشجویان در بسیاری از دانشگاه های معتبر جهان پذیرفته شده است اما در برخی موارد همان گونه که ریندرمن^۲ در مورد دانشگاه های آلمان نشان می دهد این ارزشیابی ها «بیشتر نتیجه برداشت ها و قضاوت های دانشجویان متفاوت است نه تفاوت در کیفیت تدریس اساتید.» (Rinderman and schfield, ۲۰۰۱, p377).

با نگاهی به برنامه درسی مقاطع مختلف رشته های گوناگون علمی (به ویژه رشته تاریخ که موضوع پژوهش است) به خوبی متوجه می شویم که اگرچه یکی از اهداف تربیت دانشجو در مقاطع تحصیلات تکمیلی آماده سازی

^۲ - بخش نامه شماره ۱۵/۵۷۸/۱۵۴۲ مورخ ۱۳۶۹/۱/۲۶ که در ۱۳۷۷/۱۲/۳ به تصویب وزیر علوم تحقیقات و فناوری رسیده است.

^۳ . Rinderman

افراد برای تدریس در دانشگاه‌ها و یا مدارس است اما هیچ واحد درسی برای جلب توجه دانشجویان به اهمیت تدریس و زوایای مختلف فعالیت در این عرصه در نظر گرفته نشده است و آنچه دانش‌آموختگان این مقاطع با خود به اولین جلسه تدریس می‌برند بیشتر ملغمه‌ای است از آنچه در مواجهه با استادان مختلف در طول دوران تحصیل خود دریافته‌اند. در نتیجه خود آنها هم نمی‌دانند که در کلاس از چه راهبردی برای تدریس بهره خواهند برد. (بوث، ۱۳۹۴: ۲) فقدان کارآموزی عملی در مقام دستیار آموزشی استاد (علیرغم وجود ضوابط آن در بسیاری از دانشگاه‌های تراز اول کشور) یکی از کمبودهای اساسی در این زمینه است. ضعف و کاستی‌های ناظر بر شیوه تدریس در غالب رشته‌های علوم انسانی (به ویژه تاریخ) نکته چشمگیری است. فعال نبودن روش‌های تدریس کنونی و خلاصه شدن آن در روش تدریس سخنرانی و نبود یک سیستم ارزشیابی دقیق از تدریس استادان موجب شده است تا تفاوت میان یک استاد خوب و یک استاد ضعیف عملاً بی‌معنا باشد (حاتمی، ۱۳۹۵: ۲۴۱).

بروز کم‌تحرکی علمی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور به شکل عمده‌ای در آموزش و تدریس تأثیر منفی داشته که این امر خود ناشی از ضعف پرورش روحیه انتقادی و تفکر خلاق، القای روحیه فردگرایی در انجام فعالیت‌های تحصیلی و روحیه مدرک‌گرایی می‌باشد (یمینی سرخابی، ۱۳۸۰: ۴۰). حضور اجباری، تحمیلی و ناآگاهانه دانشجویان رشته‌های علوم انسانی (از جمله رشته تاریخ) در این رشته‌ها سبب شکل‌گیری سطح قابل توجهی از نارضایتی عمومی آنها از رشته تحصیلی شان و در نتیجه بی‌علاقگی به این رشته‌ها شده است (عزیزی، ۱۳۸۷: ۱۵). این امر در ناکارآمدی آموزش تفکر تاریخی در دانشجویان رشته تاریخ سهم به‌سزائی دارد.

عقب ماندگی و آشفتگی تئوریک در علوم انسانی یکی از اصلی‌معضلات تدریس این رشته در دانشگاه‌های کشور است. کمبود نظریه پردازی صحیح و معضل روش شناختی نظریه پردازی در علوم انسانی (و البته رشته تاریخ) از دیگر مشکلات در این زمینه است که ریشه در این عوامل دارد: ماهیت پیچیده علوم انسانی که از طبیعت چند وجهی و متکثر انسان نشأت می‌گیرد، ذهنی بودن موضوع علوم انسانی (در مورد تاریخ زمان مند بودن آن)، پیچیدگی روابط انسانی، عدم امکان تعمیم‌پذیری تحقیقات این قلمرو علمی و حاکمیت اندیشه‌های اثباتی گرایانه و علم‌گرایانه صرف.

یکی دیگر از مشکلات در زمینه آموزش و تدریس رشته‌های علوم انسانی به طور عام و رشته تاریخ به شکل خاص در وضعیت منابع اصلی تدریس این رشته‌ها نهفته است. «مباحث تئوری و علمی و مکاتب نظری مطروحه در این علوم ریشه در مطالعات انجام گرفته در دیگر جوامع دارد و تا زمانی که بومی نشده و با مقتضیات جامعه ما انطباق داده نشوند، اصولاً خالی از اشکال نمی‌باشد و (از سوی دیگر) علیرغم وجود امکان ارتباطات نزدیک با مجامع علمی دیگر کشورها، متون اقتباس شده و ترجمه شده در کتاب‌های درسی عمدتاً با یک تأخیر زمانی غیرقابل

توجه در کلاس‌های درسی و مجامع دانشگاهی ما طرح می‌گردند.» (همان: ۱۹) آنچه در غالب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های کشور عموماً به عنوان منبع درسی معرفی می‌شود اغلب منابع درسی و تحقیقات قدیمی دانشگاه‌های غربی است که ریشه در بینش نویسندگان و اقتضات علمی، فلسفی، فکری و فرهنگی زمانه و جوامع آنان دارد. مثلاً هنوز در بسیاری از گروه‌های تاریخ دانشگاه‌های کشور کتاب «**ایران از آغاز تا اسلام**» نوشته گیرشمن و «**ایران در زمان ساسانیان**» نوشته کریستین سن که در سال‌های آغازین سده بیستم نوشته شده به عنوان منبع درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد و متأسفانه منبع درسی در خوری غیر از این کتاب‌ها نیز تاکنون عرضه نشده است.

۲. راهکارها و ابزارهای نوین آموزش تاریخ

از نیمه دوم سده بیستم میلادی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشورهای توسعه یافته، رویکردها و نگرش‌های جدیدی در زمینه آموزش و تدریس در علوم انسانی (و از جمله تاریخ) شکل گرفت. پیدایش نظریه‌های جدید یادگیری و به کار گرفتن الگوها و روش‌های نوین تدریس در آموزش علوم انسانی (و تاریخ) در دانشگاه‌ها در این زمینه بسیار مؤثر بود. بررسی همه این نظریات و روش‌ها از حوصله این مقاله خارج است اما در مورد آموزش و تدریس تاریخ می‌توان به چهار مقوله: تفکر تاریخی، فهم تاریخی، تبیین تاریخی و روش‌سازنده‌گرائی اشاره کرد.

۲-۱ تفکر تاریخی و آموزش تاریخ

«تفکر تاریخی به معنای داشتن دانش هرچه بیشتر از وقایع تاریخی نیست، بلکه عبارت است از بیان تفاوت‌ها، شباهت‌ها، یافتن دلائل و علّت‌ها، احتمال دادن، مقایسه کردن، تمییز قائل شدن، پیش‌بینی کردن، ارزیابی کردن و در نهایت دستیابی به قضاوت‌ها (می‌باشد) (مقصودی، ۱۳۹۲: ۷). یک وجه تفکر تاریخی این است که اشیاء از زمان و مکان خودشان نمی‌توانند فاصله بگیرند و فارغ از مختصات زمانی و مکانی اصلاً به فهم در نمی‌آیند، لذا مؤرخ اگر راجع به انقلاب فرانسه، انقلاب اکتبر روسیه، انقلاب اسلامی ایران و یا راجع به تحولات آمریکای لاتین یا جاهای دیگر بخواهد قضاوتی بکند اگر آن قضاوت را با مختصات زمانی و مکانی پیوند نزند قضاوتش، قضاوت ناپخته‌ای از آب در می‌آید یا حداقل اعتبارش زیر سوال خواهد بود.

آلن بوث^۴ تفکر تاریخی را «شامل طرح پرسش‌ها و مرتب کردن شواهد محکم در دفاع از پاسخ‌ها، فراتر رفتن از واقعیت‌های مطرح شده در کتاب‌ها و بررسی اختصاصی اسناد تاریخی...» می‌داند (بوث: ۳۳۹).

^۴ Alan Booth

آدمیت تفکر تاریخی را جریانی می‌داند: «در توالی حوادث، حوادثی که نه در خلأ وقوع می‌یابند و نه اسرار آمیزند بلکه قانون منطقی ترتب معلول حاکم بر سلسله حوادث است. هر حادثه تاریخی حادثه دیگری را به دنبال می‌آورد و تنها از این نظرگاه است که قضیه و واقعه‌ای می‌تواند محتوم و پرهیز ناپذیر باشد ورنه هیچ حادثه‌ای اجتناب ناپذیر نیست...» (آدمیت، ۱۳۷۶: ۲۳۵). به عقیده او «کار مورخ گردآوردن واقعیات از هر قبیل و تلمبار کردن آنها به صورت خشکه استخوان در موزه آثار باستانی نیست ... آنچه به تاریخ روح و معنا می‌دهد گنجاندن کل ریزه وقایع در متن تاریخ نیست بلکه دست یافتن به گذشته زنده و شناخت جریان تاریخ است...» (همان: ۲۳۶). تفکر تاریخی نیازمند عبور از توالی تاریخی یا نگاه توالی مدارانه به تاریخ است. در ورای این عبور به رویکردی می‌رسیم که تاریخ را مجموعه‌ای از رخدادها می‌داند که هریک دیگری را می‌زاید. برخی محققان وجود پنج مفهوم: تغییر در طول زمان، علیت، متن یا زمینه، پیچیدگی و رابطه را لازمه ارائه یک تعریف قابل پذیرش از تفکر تاریخی دانسته‌اند (مقصودی: ۷).

والش^۵ در بحث تفکر تاریخی مسئله «جمع کردن رویدادها تحت مفاهیم مناسب» را مطرح کرد. به عقیده او آنچه یک مورخ (و مدرس تاریخ) باید انجام دهد این است که در جستجوی پاره‌ای مفاهیم اساسی تا تصورات مهم باشد که به وسیله آن واقعیاتی که در اختیار دارد را روشن نموده و رابطه خود با آن مفاهیم و تصورات را بیابد و با اینکار توانائی قابل فهم نمودن واقعیات جزئی را کسب نماید (Ritter, ۱۹۸۶: ۵۰-۵۱).

اما آموزش تفکر تاریخی به دلیل «سازمان نیافتگی علوم جدید در ایران، ناهماهنگی موجود بین دیدگاه‌های نظری و دست اندرکاران حکومتی، باقی ماندن در مرحله تئوری‌ها، هدفمند نبودن علوم، تقلیدگرایی و به دنبال آن بی‌اعتنائی به بهره‌مندی از فرصت‌ها و حوادث تاریخی، عدم توجه به علائق عمومی، بی‌اعتنائی به ریشه‌های تاریخی مسائل و عدم برخورد نقادانه با اندیشه‌های گذشته» (هاشمی و سادات‌سدیدپور، ۱۳۹۳: ۹۸). با دشواری‌های عمده‌ای روبرو است و به همین سبب برای آموزش تفکر تاریخی، نیاز به قرائت مجدد و بازاندیشی در علوم اجتماعی و به ویژه آموزش تاریخ یک ضرورت تلقی می‌شود. از سوی دیگر علوم انسانی و اجتماعی دارای پیچیدگی‌های خاصی است که آن را از علوم طبیعی و فیزیکی ممتاز می‌سازد. این افتراق ناشی از پیچیدگی، به جنس مقوله‌ها، مضامین یا مسائلی باز می‌گردد که شناخت آن‌ها موضوع این علوم است و البته ریشه تمامی این موضوعات انسان است. انسان از برترین مخلوقات الهی است که شناخت او ضرورتاً بایستی با ملاحظه ویژگی‌های شاخصی همچون زبان، شعور و فکر، خودآگاهی، تاریخ‌مندی، فرهنگ‌پذیری و فرهنگ‌ستیزی و حیث‌التفاوت فردی و جمعی انجام پذیرد (حاتمی، ۱۳۹۵: ۲۳۵).

^۵ .W.H.Walsh

با توجه به تغییرات سریع جهانی، نهاد آموزش عالی نیز بایستی متناسب با آن تحول یابد. به گفته محققان یکی از اثربخش ترین اقدامات در این زمینه، تلاش برای تبدیل شدن به «جامعه یادگیری» است. جامعه ای که افراد آن پیوسته در حال یادگیری باشند و قابلیت رقابت پذیری و سازگاری خود را افزایش دهند (سیلور و دیگران، ۱۳۷۷: ۳۰۷).

۲-۲ تدریس تاریخ برمبنای آموزش فهم و معرفت تاریخی

به تعبیر دیلتای^۷ تاریخ و فهم دو روی یک سکه اند (جمشیدی‌ها و شالچی، ۱۳۸۷: ۱۶۰). فهم کانون اصلی نظریه هرمنوتیک^۸ در تاریخ است. به عقیده او، از آنجا که با رویدادهای گذشته نزیسته‌ایم، جهان این رویدادها همواره برای ما بیگانه و دست نیافتنی باقی می‌ماند. بنابراین تنها راه ممکن برای فهمیدن گذشته، کوشش در جهت «باز زیستن» آن از راه قراردادن خویش به جای انسان‌های گذشته است (مفتخری، ۱۳۹۱: ۳۹). اینکه دانشجو بفهمد که مثلاً دلایل شاه‌عباس صفوی برای وارد کردن نیروی سوم (غلامان گرجی و چرکس) در ساختار اداری و نظامی دولت صفوی چه بود؟ مستلزم آن است که شرایط زمانی و ضرورت‌های آن دوره تجسم و عینی شود و آنگاه به این قضاوت برسیم که اقدام او درست بوده است یا نه و اگر ما جای او بودیم چه اقدام دیگری می‌توانستیم انجام دهیم.

معرفت حالتی است که در اثر برخورد با امری به ما دست می‌دهد. معرفت حالت یا اعتقادی است که در شرایط معین و نسبت به چیزی پیدا می‌کنیم. به عبارت دیگر، معرفت حالتی است که در اثر برخورد فرد با محیط، در ذهن ایجاد می‌شود و شامل مهارت‌ها، عادات، اطلاعات، عقاید، احساسات و افکار است (مفتخری، ۱۳۹۱: ۷-۸).

آموزش تاریخ در دانشگاه‌های ایران در ایجاد فهم و معرفت تاریخی در دانشجویان تا حدود زیادی ناتوان مانده است. نگاهی به سرفصل دروس تخصصی رشته تاریخ این نقص را بیشتر نمایان می‌سازد. در برنامه مقطع کارشناسی مجموعه آموزشی تاریخ (گرایش دبیری و آزاد)^۸ آمده است: «در تدوین برنامه، اصول مدیریت پویا و استفاده از خود تنظیمی مورد تأکید قرار گرفته و از تکیه بر پیش فرض‌های ساختاری یا مدیریتی در رابطه با تضمین کیفیت تا حد امکان پرهیز شده است. در این دیدگاه تضمین حداقل‌های آموزشی در چارچوب مصوب برنامه و از طریق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری صورت گرفته و تضمین مابقی استانداردها ... برعهده مجری خواهد بود. (بند ۱-۱-۲) در بحث خودتنظیمی بیشتر موضوعات غیر آموزشی مانند بازار کار رشته تاریخ (بند ۱-۳-۲) و عدم همگونی دانشجویان و علایق و استعدادهای متفاوت آنان (بند ۱-۳-۱) مورد توجه قرار گرفته و صحبتی از شیوه‌های آموزشی

^۷ . Wilhelm Dilthey

^۸ . Hermeneutics نظریه و قواعد روشمند تفسیر متن به منظور کشف پیام‌ها، نشانه‌ها و معانی یک متن یا پدیده است.

^۸ - برنامه مقطع کارشناسی مجموعه آموزشی تاریخ (گرایش آزاد و دبیری) مصوب جلسه شماره ۶۹۶-۲ مورخ ۸۷/۸/۱۱ شورای برنامه ریزی آموزش عالی.

نیست در حالی که تأکید ویژه‌ای بر امر پژوهش اساتید (بند ۱-۴) شده و عدم تشویق تدریس دروس تکراری به وسیله اساتید یک راهکار مؤثر در این زمینه شناخته شده است. (بند ۱-۱-۴) در حالی که در اهداف دوره کارشناسی ارشد رشته تاریخ^۹ «تأمین اعضاء آموزشی دانشگاه‌ها و موسسات تحصیلات عالی» ذکر شده اما در برنامه دروس و حتی سرفصل هیچ نشانی از رویکردهای آموزشی و شیوه تدریس و آموزش تاریخ وجود ندارد. در ضمن «محتوای برنامه درسی پیش بینی شده و سرفصل‌های تعیین شده به وسیله شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای گسترش رشته‌های دانشگاهی مربوط به سال‌های دهه شصت با تغییرات جزئی در دهه هفتاد (و هشتاد) می‌باشد و تناسب چندانی با نیازها و علائق دانشجویان و جامعه ندارد و از جهت دیگری غالباً منطبق بر دانش معتبر روز که هر سه از منابع اصلی تهیه برنامه درسی است، نمی‌باشد» (عزیزی: ۲۰) بنابراین بازنگری در برنامه و سرفصل دروس مقاطع مختلف رشته تاریخ با رویکرد تفهیمی ضروری به نظر می‌رسد. اما اینکه فهم تاریخی چیست؟ و چگونه حاصل می‌شود؟ نظریات متعددی مطرح شده است. آلن بوث سه سطح از فهم را در تدریس تاریخ بیان می‌کند:

الف) فهم به مثابه بازنمایی ذهنی رخدادها و جوامع در گذشته. این امر شامل آگاهی از ساختارها و فرایندهایی زیر بنایی است که تشکیل دهنده یک جامعه خاص یا دوره تاریخی معین، تعامل‌های پیچیده میان افراد و گروه‌های اجتماعی و محیط اطرافشان و دگرگونی‌های اساسی یا نقاط عطف هستند (بوث: ۲۹).

ب) فهم به مثابه بازنمایی ماهیت و اهمیت زندگی مردمان در گذشته. «تاریخ راهی است که می‌توانید در آن نسخه ثانوی همه انواع رفتارهای انسانی را تجربه کنید ... مهم‌ترین مسئله در زندگی همانا فهم رفتار دیگران است، و این همان چیزی است که تاریخ ما را بر آن توانا می‌سازد، مشاهده مردم در تمام موقعیت‌ها و در تمامی گام‌های زندگی.» (همان: ۳۱).

ج) فهم به مثابه قابلیت استفاده از تکنیک‌ها، رویه‌ها و مفاهیم رشته‌ای. و این به معنی «فرآیند پیوند دادن شواهد مختلف از منابع دست اول و ثانوی..... آگاهی از معنای یک مفهوم یا کنش خاص.... توانایی فرد برای به کارگیری منعطف و متناسب آن معنا در پرداختن به مسائل تاریخی....» می‌باشد (همان: ۳۳) نتیجه این سطح فهم، «تسلط بر تفسیرهای مختلف و تاریخ‌نگاری یک موضوع و در پی آن، درک ماهیت پویا و در حال رشد رشته تاریخ..... و اینکه وصول به فهم مستلزم شناخت و کاربرد درست لوازم و ابزارهای پژوهش» است (همان: ۳۳) و (Booth, Alan, ۲۰۰۰, p۴۷).

دانشجویان در فرآیند به دست آوردن فهم بیش از پیش از ماهیت ساختاری دانش تاریخی و در نتیجه وضعیت «موقتی» آن آگاه می‌شوند و پس از آن، دانشجویان دیگر در آرزوی دستیابی به یقین و قطعیت نیستند بلکه انعطاف

^۹ - مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس تاریخ دوره کارشناسی ارشد تاریخ مصوب در دویست و چهل و هشتمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی مورخ ۱۳۷۱/۹/۱۵.

پذیری شواهد تاریخی را تصدیق کرده و با آن دست و پنجه نرم می کنند (بوث: ۳۸). فهم تاریخی موجب بروز توانائی های در دانشجویان می شود از جمله:

- ۱- توانائی قرائت و استفاده از متون دیگر منابع هم به شکل انتقادی و هم همدلانه و در عین حال پرداختن به سئوالاتی درباره ژانر(نوع)، محتوا، رویکرد و هدف.^{۱۰}
 - ۲- فهم مسائل تنیده در خود سند تاریخی.
 - ۳- مهارت های انتقادی بنیادین(مانند اعتبارسنجی منابع و موضوعات تاریخی)
 - ۴- استقلال فکری، که شامل طیف گسترده ای از مهارت ها مانند: مهارت های کتابخانه ای، توانائی جمع آوری، غربالگری، انتخاب، سامان بخشی و تلفیق مجموعه گسترده ای از شواهد، توانائی صورت بندی متناسب پرسش ها و فراهم نمودن پاسخ برای آنها با استفاده از شواهد می باشد.
 - ۵- مرتب کردن مباحث در صورت های نوشتاری و گفتاری.
 - ۶- توانائی فهم و ارزیابی چارچوب های مفهومی و روش شناختی ای که زیربنای دانش و تفسیر تاریخی را شکل می بخشند. از جمله آگاهی از اهمیت تاریخ نگاری و توانائی به کار گیری این دانش در رابطه با موضوعی خاص.
 - ۷- توانائی استفاده از دانش و مهارت های تاریخی به منظور گسترش بینش ها و تفسیرهای خود. که توانائی در نظر گرفتن رویکردهای مختلف به یک موضوع تاریخی، آمادگی برای به چالش کشیدن داوری ها دریافت شده از آن موضوع، خلق دانش جدیدی از دل دانش قدیمی و توانائی به کارگیری تجربه های گذشته در موضوع مورد مطالعه از جمله پیش شرط های این مهارت است.
 - ۸- توانائی پرداختن به مسائل و حل آنها. که این توانائی شامل مهارت پیوند دادن دانش جدید با دانش موجود و استفاده از یکی برای تقویت دیگری، شناسائی و روشن کردن مسائل، صورت بندی فرضیه ها و انتخاب راه حل بهتر می باشد.
 - ۹- توانائی تفکر خلاقانه در چارچوب و ورای مطالعات تاریخی خود. در این زمینه باید قدرت تصویری-ذهنی انتقادی در دانشجویان چنان رشد نماید که بتوانند با گذشته پیوند برقرار نمایند. این امر مستلزم استفاده مفید از تفکر تحلیلی و توانائی خلق اندیشه های تازه و به کار گیری تفکر انتقادی به شیوه خلاقانه می باشد (همان: ۳۹-۴۲).
- برخی همچون دیلتای و زیمل^{۱۱} و برخی از ایده آلیست ها، از علوم تفهیمی با عنوان علوم تاریخی یاد کرده اند و یا تلاش نموده اند تا اندیشه ی خود درباره ی تفهم را به موضوع مفهوم بودن تاریخ محدود کنند. توجه به مفاهیم اساسی در

^{۱۰} - متاسفانه درس «قرائت متون تاریخی به زبان فارسی» از دوره کارشناسی آموزش تاریخ دانشگاه فرهنگیان حذف و در درس رشته تاریخ دانشگاه های دولتی و آزاد اسلامی چندان جدی گرفته نشده و در حد خواندن کوتاه چند متن تاریخی بوده و ضمناً در بازنگری دروس دوره ارشد این درس حذف شده است.

^{۱۱} Georg Simmel.

خصوص انسان و جامعه و طبیعت که معانی اعمال انسانی در ارتباط با آن‌ها شکل می‌گیرند در فهم تاریخ بسیار مهم است (فی، ۱۳۸۳: ۱۷۶). مؤرخان با بهره‌گیری از تأویل و بازسازی معنای کنش‌های انسانی، سعی در کشف واقعیت‌ها و ترتیب و تعمیم آن‌ها در راستای فهم نظام مند امور تاریخی دارند. محققان تاریخ با بهره‌گیری از تجربیات و آموخته‌های خویش از زندگی و با تلاش در جهت کشف معنای رویدادها و کنش‌ها، در مفهوم متداخل حال و گذشته و به اصطلاح، امتزاج اندیشه‌های خویش با معانی مورد نظر فاعلان افعال در اعصار مورد نظر، موضوعات پژوهشی خویش را فهم می‌کنند (استنفورد، ۱۳۸۴: ۲۵۶).

۲-۳ تبیین و آموزش تاریخ

یکی از وظایف مؤرخان (و مدرسان تاریخ) علاوه بر بیان «چیستی» رخدادهای تاریخی، توضیح «چرایی» و علل رخدادهای تاریخی است. که اگر چنین باشد منزلت مؤرخ در حدّ یک وقایع نگار ساده تنزل خواهد نمود (روشر، ۱۳۸۱: ۱۶۲-۱۶۳). او باید شرایط احراز واقعیات تاریخی را فراهم و آن را قابل فهم نماید و البته متناسب با نیازهای روز و توان فکری خوانندگان آن را تفسیر و تبیین نماید (مفتخری، ۱۳۸۹: ۳ و مناف زاده، ۱۳۷۵: ۵۶). روش تفسیر بر فرایند فرضیه‌سازی بنا می‌شود، بدین معنا که محقق در خصوص حالات روحی و روانی فاعل و معنای احتمالی که از انجام عمل خود داشته است فرضیه‌ای می‌سازد و سپس آن را با رفتار و گفتار فاعل محک می‌زند. هدف از طرح این فرضیه و آزمودن آن، فهم اعتقادات و ارزش‌ها و اغراضی است که فاعل را به انجام فعل خاصی سوق داده است. چنین فرایندی که «ماکس وبر» با عنوان «درک تبیینگر» و یا بهره‌گیری محقق از شیوه‌ی «همدلی» یاد می‌کند درک معنی موضوع مورد مطالعه را در نظر دارد (لیتل، ۱۳۷۳: ۱۸).

مدرسان تاریخ باید در پی این هدف باشند که با شناخت و تحلیل نظام مند گذشته جوامع انسانی و تبیین علّی تحولات و وقایع تاریخی پاسخی برای مشکلات موجود و مسائل جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند بیابند و در این جهت حال و گذشته را به هم پیوند بزنند.

تبیین^{۱۲} پدیده‌ای در واقع نشان دادن این است که چرا این پدیده به آن حالت ویژه خود وجود دارد. تبیین معمولاً پاسخی است به سئوالاتی که با «چرا» شروع می‌شوند (مفتخری، ۱۳۹۱: ۸۷). چرا انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ اتفاق افتاد؟ در این سؤال شرایط ویژه که باید مدرس تاریخ به آن توجه کند سال ۱۳۵۷ و نقش آفرینی آن در وقوع انقلاب اسلامی است. البته بسیاری از محققان مرزی میان دو مفهوم **توصیف**^{۱۳} و تبیین قائل نیستند و در درون و ماهیت هر توصیفی نوعی تبیین قائلند (همان جا). بنابراین اگر تاریخ را کنش جمعی آدمیان در گذشته و شناخت آن در راستای رقم خوردن کنش‌های جمعی در ادوار بعدی بدانیم، این برداشت کنش‌مند از تاریخ و فهم نظام‌مند این علم

^{۱۲} . Explanation

^{۱۳} . Description

باید در تکوین و یا تقویت حافظه تاریخی ملل و اقوام مؤثر واقع شود و مانع از تکرار تاریخ در مفهوم آزمون و خطای مداوم آن قرار گیرد.

تبیین در تدریس تاریخ چگونه به کار می‌رود؟ **موریس ماندلباوم**^{۱۴} نوعی گونه‌شناسی از صورت‌های مختلف گفتمان تاریخی به دست می‌دهد که می‌توان آن را در سه دسته: **تبیینی، ترتیبی و تفسیری** جمع بندی نمود. که به ترتیب **روش اکتشافی** (همانند آنچه در گفتمان علمی مشاهده می‌کنیم)، **روش توصیفی** (همانند آنچه در ادبیات مرسوم است)، و **روش شناختی** راه‌ها و ابزارهای وصول به هر کدام از این صورت‌های سه‌گانه می‌باشد. تاریخ تبیینی - یعنی صورت نخستینی که ماندلباوم مورد بحث قرار می‌دهد - «تنها زمانی وجود دارد که [مورخ]... از پیش بداند (یا تصور کند که می‌داند) که در واقع چه رخ داده است و برای تبیین چرایی رخداد آن تلاش نماید. بنابراین استعاره، به مثابه‌ی یکی از مؤلفه‌های تاریخ‌نگاری تبیینی، در سطح اندیشه‌ی گفتمانی کارکردی «اکتشافی» خواهد داشت. تاریخ ترتیبی - یعنی دومین صورت‌بندی که ماندلباوم پیشنهاد می‌کند - چنان است که گویی به جای آن که با تحلیل متغیرهای مستقل آغاز می‌نماید - همانند روایت - از یک خط سیر غالب داستانی تبعیت می‌کند. به همین دلیل وجه توصیفی این گفتمان برجسته است. ماندلباوم، تاریخ تفسیری - یعنی سومین «صورت‌بندی ساختاری در آثار تاریخی» را این‌گونه تعریف می‌کند: تعبیر مؤرخ از یک وضعیت خاص امور، بدون توجه به این که بنا به رخدادهای بعدی، کدام رخداد «در این ساختار از بالاترین اهمیت» برخوردار بوده است. این تاریخ‌نگاری «ویژگی‌های اصلی صورت‌بندی‌های زندگی» را آشکار می‌کند، و «نه ترسیم ترتیبی یا تبیین رخدادهای مختلفی که در گزارش وارد می‌شود» (<https://rasekhoon.net/article/show/1381225>) اگر تبیین در بیان و تدریس مدرسان تاریخ عملیاتی شود بسیاری از دلزدگی‌ها در زمینه آموزش تاریخ کاسته خواهد شد.

۲-۴ آموزش تاریخ با تکیه بر رویکرد سازنده گرائی

فیلسوفان و روان‌شناسان در سده نوزدهم و اوایل قرن بیستم آغازگر جنبش سازنده گرائی در نظریه‌های یادگیری بودند **پیاژه**^{۱۵} چهره برجسته این جنبش است. در این رویکرد، افزایش توانایی کاوشگری فراگیران مورد توجه است. از نظر محققان برجسته این رویکرد، هدف اصلی سازنده گرائی اینست که فراگیران بیش از آنچه در پی یادگیری باشند برای فهم و ساختن دانش جدید تلاش کنند (سیف، ۱۳۸۷: ۱۱۱-۱۱۲). سازنده گرائی دیدگاه معلمان را از اینکه چه چیزی تدریس می‌کنند به اینکه دانش آموزان چه چیزی را می‌آموزند تغییر داده (ذاکری و نوایی، ۱۳۹۴: ۵۳). و معلم بیش از آن که دغدغه بیان محتوا و انتقال اطلاعات را داشته باشد به دانش آموز و نیازهای آموزشی وی توجه می‌کند. مهم‌ترین روش‌های تدریس مبتنی بر سازنده‌گرائی عبارتند از: **تفحص گروهی، ایفای نقش، اکتشافی، مشارکتی،**

^{۱۴} . Maurice Mandellbaum

^{۱۵} . Jean William Fritz Piaget

خودتنظیم‌گر و گفتگوی آموزشی. که البته کارآئی و شیوه و موقعیت بکارستن هرکدام از شیوه‌ها متفاوت است (جویس و دیگران، ۱۳۹۶: ۸۹). این نظریه تأکید خود را بر این می‌گذارد که معرفت حاصل تعاملات فرد با جهان طبیعی در زمینه اجتماعی و فرهنگی است. (ذاکری و نوایی: ۵۳) **بندورا**^{۱۶} از نظریه پردازان این اندیشه معتقد است فرد از طریق مشاهده و سازگاری با رفتار سرمشق شده دست به ساخت دانش می‌زند (سیف: ۱۴۶). ساخت دانش بر مبنای تجربه‌ها و تفسیرهای شخصی فرد، خلق معنا بر مبنای تجارب اجتماعی و در جریان تعاملات اجتماعی و فعالیت فراگیر در محیط واقعی از مهم‌ترین شاخصه‌های این نظریه یادگیری است (ذاکری و نوایی: ۵۵).

سازنده‌گرایی به یادگیری فعال کمک می‌کند. دانشجویان با صرف نشستن در کلاس و گوش سپردن به استاد، حفظ کردن تکالیف پیش‌بافته و تحویل دادن پاسخ‌ها چیزی نمی‌آموزند. باید درباره آنچه می‌آموزند صحبت کنند، درباره آن بنویسند، آن را به تجربه‌های پیشینی خود مرتبط کنند و وارد زندگی روزمره‌شان کنند. آنها باید آنچه را می‌آموزند جزئی از خود کنند. بوث: (۱۲۵). متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی به جای انتقال حقایق علمی به پرورش و تقویت روش‌ها و نگرش‌های توجه می‌کنند و حتی به جای تولید مجدد حقایق علمی، به فرایندها نظر دارند. به نظر این دسته از متخصصان فراگیران بیش از آن که دنبال کسب حقایق علمی باشند شایسته است که در پی راه و روش کسب آن حقایق باشند (Matthews, 1994, pp 139-147) در مورد رشته تاریخ، برانگیختن دانشجویان به پرداختن عمیق و چالشی به منابع تاریخی، پرسش‌ها و مسائل جزء اولویت‌هاست. یادگیری فعال و سازنده‌گرا در آموزش تاریخ بر موارد زیر تأکید دارد: اهمیت درگیری علمی و فردی در موضوع، تاریخ‌ورزی و به کار بردن طیف متنوعی از مهارت‌های مربوطه برای پرداختن به مسائل تاریخی-به جای دریافت اطلاعات از استاد و تلاش برای باز تولید آن. در نتیجه، دانشجویان تشویق می‌شوند که رویکردی کنش‌گرایانه^{۱۷} به مطالعاتشان داشته باشند. در این رویکرد مشارکت، تأمل انتقادی و مسئولیت‌پذیری مهم‌ترین راهبردهای یادگیری می‌باشد.

نظریه پردازان شناختی به فراگیران در فرایند یادگیری هم‌چون پردازش‌کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند کسانی که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل (وپرسش‌های) جدید، پاسخ‌های مفید تشخیص می‌دهند به کار می‌گیرند، به جای اینکه به طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند فعالانه انتخاب، تمرین یا چشم‌پوشی می‌کنند (شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۱۱۷) به کار بستن روش سازنده‌گرایی در آموزش تاریخ از مؤثرترین روش‌ها برای کاربردی شدن تدریس می‌باشد. نکته مهم در زمینه تدریس به شیوه سازنده‌گرایی آنست که نه تنها روش سنتی تدریس، که مبتنی بر روش سخنرانی است، بی‌اثر نمی‌شود بلکه مدرس به شیوه هدفمند از آن بهره می‌برد.

^{۱۶} .Albert Bandura

^{۱۷} . proactive

نتیجه

آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه های کشور به مانند بسیاری از رشته های علوم انسانی با چالش های عمده مواجه است. تنگناهای ناشی از مقررات و نظامنامه های آموزشی و پژوهشی دانشگاه ها که در آن امر پژوهش بر آموزش و تدریس ارجحیت دارد، فقدان شیوه عینی و دقیق ارزشیابی تدریس اساتید، بی توجهی برخی اساتید نسبت به تدریس و اهمیت آن، ناکارآمدی تدریس به شیوه سنتی و مبتنی بر روش سخنرانی و مباحثه منفعلانه و بی هدف، عدم آگاهی برخی اساتید از روش های جدید و فعال تدریس تاریخ، بی انگیزگی اساتید نسبت به استفاده از این روش ها و بی انگیزگی و بی علاقه دانشجویان نسبت به رشته تاریخ که غالباً به دلیل شیوه پذیرش دانشجویان می باشد، از مهم ترین چالش های آموزش و تدریس تاریخ در دانشگاه ها می باشد.

در مورد آموزش و تدریس تاریخ روش های نوین و کاربردی وجود دارد که آموزش تفکر تاریخی، تفهیمی نمودن تدریس، آموزش مبتنی بر تبیین تاریخی و روش سازنده گرائی از جمله روش هایی است که می توان در این زمینه از آن یاد نمود.

منابع و مأخذ

- استنفورد، مایکل (۱۳۸۴)، درآمدی بر تاریخ پژوهی، ترجمه مسعود صادقی، تهران: انتشارات سمت و دانشگاه امام صادق.
- آدمیت، فریدون (۱۳۷۶)، «در تفکر تاریخی و روش تحقیق»، کلک، ش ۹۴، دی ماه.
- بوث، آلن (۱۳۹۴)، آموزش تاریخ در دانشگاه، ارتقای سطح یادگیری و فهم، ترجمه سیدمحسن علوی پور، تهران، سمت.
- جمشیدی ها، غلامرضا و شالچی، وحید (۱۳۸۷)، «هرمنوتیک و مسئله تاریخ مندی فهم انسانی»، تحقیقات فرهنگی، سال اول، ش ۴، زمستان.
- جویس، بروس و ویل، مارشا و کالهون، امیلی (۱۳۹۶)، الگوهای تدریس ۲۰۰۴، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: نشر کمال تربیت، چ ۹.
- حاتمی، جواد (۱۳۹۵)، «چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه های ایران-یک مطالعه کیفی»، پژوهش در نظام های آموزشی، دوره ۱۰، ش ۳۲، بهار.
- دیویس، باربارا گراس (۱۳۹۷)، روش و رسانه های جدید تدریس در دانشگاه و مراکز آموزش عالی، ترجمه لطفعلی عابدی و سید حسین زارع و احمد رضا نصر اصفهانی، تهران: سمت.

- ذاکری، مختار و نوابی، مسعود (۱۳۹۴)، «تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی، علوم تجربی و مطالعات اجتماعی ششم دبستان بر مبنای مفروضه‌های سازنده گرائی»، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال چهارم، ش ۱۳، پائیز و زمستان.
- روشر، نیکولاس (۱۳۸۱)، «آیا تبیین‌های تاریخی متفاوتند»، ترجمه عباس بخشی پور رودسری، حوزه و دانشگاه، سال هشتم، ش ۳۳، زمستان.
- سیلور، جی. گالن و الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی (۱۳۷۷)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، روان‌شناسی پرورشی، تهران: نشر دوران.
- شعبانی، حسن و مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹)، «پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه مسأله محور»، مدرس، دوره ۴، ش ۱، بهار.
- طاهری، عبدالحسین و شمس بخش، مسعود (گردآورندگان) (۱۳۹۵)، آئین نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی آموزشی و پژوهشی و فناوری، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.
- عاقلی، باقر (۱۳۷۷)، «مدرسه علوم سیاسی، مدرسه عالی حقوق-دانشکده حقوق و علوم سیاسی»، تاریخ معاصر، سال ۲، ش ۷، پائیز.
- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۷)، «بررسی چالش‌ها و نارسائی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تأملی بر نظرات دانشجویان»، نشریه آموزش عالی ایران، دوره ۱، ش ۲، پائیز.
- فی، برایان (۱۳۸۳)، پارادایم‌شناسی علوم انسانی، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی دانشگاه امام صادق.
- کریمی، صدیقه و شریف، مصطفی (۱۳۹۳)، «چالش آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه‌یادگیری»، رویکرد‌های نوین آموزشی (دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان)، دوره ۹، ش ۱، بهار و تابستان.
- لیتل، دانیل (۱۳۷۳)، تبیین در علوم اجتماعی، درآمدی بر فلسفه علم الاجتماع، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران: موسسه فرهنگی صراط.
- معروفی، یحیی و کیامنش، علیرضا و مهرمحمدی، محمود و علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶)، «ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، بررسی برخی دیدگاه‌ها»، مطالعات برنامه درسی، سال اول، ش ۵، تابستان.

- مفتخری، حسین(۱۳۸۹)، «توصیف، تبیین و تفسیر در تحقیقات تاریخی»، کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ش ۱۴۶، تیرماه.
- ----- (۱۳۹۱)، مبانی علم تاریخ، تهران: سمت.
- مقصودی، مجتبی(۱۳۹۲)، «چیستی و چگونگی تکوین تفکر تاریخی»، رشد آموزش تاریخ، دوره ۱۵، ش ۵۲، پائیز.
- مناف زاده، علیرضا(۱۳۷۵)، «سرچشمه های تحولی شگرف در شیوه تاریخ نگاری مکتب آنال»، نگاه نو، ش ۲۸، اردیبهشت.
- نیل براون، ام . و استیوارت، ام. کیلی(۱۳۹۴)، راهنمای تفکر نقادانه، پرسیدن سؤال های بجا، ترجمه کوروش کامیاب، تهران: مینوی خرد.
- هاشمی، شهناز و سادات سدید پور، سمانه(۱۳۹۳)، «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در منابع دانشگاهی و مطالعاتی رشته جامعه شناسی»، راهبرد اجتماعی-فرهنگی، سال ۳، ش ۱۲، پائیز.
- یمینی دوزی سرخابی، محمد(۱۳۸۰)، درآمدی به بررسی عملکرد سیستم های دانشگاهی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- استامبوسکی، فیلیپ، «استعاره و فهم تاریخی»، ترجمه سیدمحسن علوی پور. در:

www.https://rasekhoon.net/article/show/۱۳۸۱۲۲۵

- Booth, Alan(۲۰۰۰), Creating a context to enhance learning in history, The Practice of University History Teaching, Manchester University Press.
- Matthews, Michael R.(۱۹۹۴) Science Teaching: The Role of History and Philosophy of science, London, Rautledge press.
- Rinderman, Hiner & Schfield, Neville(۲۰۰۱), Generralizability of Mullidimensional student ratings of University instruction Across courses and Teaching Research in Higher Education. vol. ۴۲.
- Ritter, H.(۱۹۸۶), Dictionary of Concepts in History, New york, Greenwood Press

Barriers and challenges of teaching history in Iranian universities **Kourosh Fathi^{۱^}**

Abstract:

Teaching and teaching history in the country's universities faces several structural and functional challenges. On the one hand, the neglect of the university system to teach as the most important category in education and extreme attention to research has caused a kind of lack of motivation in teachers to teach, and on the other hand, teaching history in schools and even universities is often traditional and lecturing. It happens that this does not have any kind of development. This is rooted in various factors that require in-depth research to identify.

The questions that arise in this research are what are the challenges of teaching and teaching history in Iranian universities? What are the solutions to solve the challenges of teaching and teaching history? To answer these questions with historical and library methods and review the objective evidence, it was concluded that the priority of research over teaching in universities and the dominance of traditional teaching methods is one of the most important factors in the lack of development of teaching and teaching history in universities. And to get out of this, new methods and tools of education and efforts to improve the level of understanding and historical thinking in students should be considered and the educational laws and regulations of universities should be reviewed with the aim of improving the status of education and teaching.

Key words: history teaching, traditional teaching method, historical thinking, constructivism

^{۱^}) Assistant Professor, Department of Humanities and Social Studies, Farhangian University, Hakim Ferdowsi Alborz Campus E-mail: k.fathi@cfu.ac.ir