

The necessity of rethinking university education models in Humanities with an emphasis on social constructivism approach: A proposed modelM.S. Kakhodaie^{1*}, M. Akhavan Tafti², M. Khademi Ashkezari³, P. Ahmadi⁴, G. H. Rezayat⁵1. PhD student of Alzahra University; Tehran, Iran;
2. Associate Professor of Alzahra University; Tehran, Iran; 3. Associate Professor of Alzahra University; Tehran, Iran; 4. Associate Professor of Alzahra University; Tehran, Iran; 5. Assistant Professor of Emam Hosein University, Tehran, Iran**ضرورت بازاندیشی در الگوهای آموزش دانشگاهی رشته‌های علوم انسانی با تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی: ارائه یک الگوی پیشنهادی**محبوبه السادات کدخدایی^{۱*}، مهناز اخوان تفتی^۲، ملوک خادمی اشکذری^۳، پروین احمدی^۴، غلامحسین رضایت^۵۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران؛
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران؛ ۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران؛ ۴. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران؛ ۵. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران**Abstract**

Purpose: Humanities play an important role in the development and promotion of cultural and social values of the society. Emphasis on knowledge production, customizing of the existing knowledge and the importance of fostering specialists in this field, show the significance of humanities. The research evidence shows that, there are no appropriate educational models in the universities of Iran that nurture qualified graduates in humanities. To encounter such a situation, instructional designs need to be based on the competencies required by the students. The focus of this article is on this question: What is the proper educational model for the Humanities?

Method This study is a basic theoretical research, and to respond to the question posed, rational argument based on the library research and review of the related research have been used.

Findings: Based on the argument; graduates in the humanities need to get education that encompasses three categories of cognitive, social and emotional competencies. Social constructivism approach can help fostering these competencies. In this approach, cognitive development occurs in the social context and through the interactions and collaborations that individuals make with one another. We may conclude that the competency-based education model that is emerged from the social constructivism approach is the suitable model for the Humanities.

Key Words: Instructional Design, University education, humanities, Social constructivism, Competency-based training.

چکیده

هدف: علوم انسانی نقش مهمی در پیشرفت و حفظ و ارتقای ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی جامعه دارد. تأکید و تلاشی که در سال‌های اخیر متوجه تولید دانش، بومی‌سازی دانش موجود و اهمیت پرورش نیروهای متخصص در این دسته از علوم شده، گویای این اهمیت است. این در حالی است که شواهد پژوهشی نشان می‌دهند در دانشگاه‌های ایران الگوهای آموزشی مناسبی برای پرورش دانش‌آموختگان شایسته در علوم انسانی وجود ندارد. آن‌چه برای رویارویی با چنین وضعیتی لازم است طراحی آموزشی براساس شایستگی‌های مورد نیاز دانشجویان این دسته از رشته‌ها است. بنابراین در پژوهش حاضر به این پرسش پرداخته شده است که الگوی آموزشی مناسب برای رشته‌های علوم انسانی چه الگویی است؟

روش: این پژوهش، از نوع پژوهش‌های بنیادی نظری است و برای پاسخ‌گویی به پرسش موردنظر از روش استدلال عقلانی بر پایه مطالعات کتابخانه‌ای و پژوهش‌های انجام شده استفاده شده است.

یافته‌ها: براساس استدلال انجام شده، در علوم انسانی نیاز به تربیت دانش‌آموختگانی است که به سه دسته از شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی مجهز باشند. رویکردی که بتواند این مهم را برآورده سازد و امکان پرورش هر سه دسته شایستگی را فراهم آورد، سازنده‌گرایی اجتماعی است؛ زیرا در این رویکرد رشد شناختی در بافت اجتماعی و در جریان تعامل و مشارکت انسان‌ها با یکدیگر شکل می‌گیرد. بنابراین الگوی آموزشی مبتنی بر شایستگی که برآمده از رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی است می‌تواند الگوی پیشنهادی مناسبی برای استفاده در رشته‌های علوم انسانی باشد.

کلید واژه‌ها: طراحی آموزشی، آموزش دانشگاهی، علوم انسانی، سازنده‌گرایی اجتماعی، آموزش مبتنی بر شایستگی

Accepted Date: 2016/12/06

Received Date: 2017/06/01

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۰۶

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۱۱

Email: mahbobeh_kakhodaie@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول در رشته روان‌شناسی تربیتی است

مقدمه و بیان مسأله

علوم انسانی به‌عنوان شاخه‌ای از دانش تعریف شده است که به بررسی انسان، فرهنگ و آنچه مربوط به انسان است، می‌پردازد (Brittanica Encyclopaedia, 2006). همچنین علوم انسانی را می‌توان به‌عنوان علمی که در تمامی آنها موضوع و فعالیت‌های کلیدی درباره انسان است تعریف کرد (Steinberg, 2013). در تعریفی مشابه علوم انسانی مجموعه علوم و فنون مربوط به مطالعه و شناخت جامع انسان در ابعاد مختلف تعریف شده و به‌دلیل پیچیدگی شناخت انسان و کشف لایه‌های درونی مسائل انسانی، رسالت علوم انسانی را در قیاس با سایر علوم سنگین‌تر دانسته شده است (Bagheri, 2007).

با وجود تعاریف متعدد و متنوع از علوم انسانی که به برخی از آنها اشاره شد، هنوز تعریف جامع و مانعی که مورد قبول فلاسفه و معرفت‌شناسان باشد به عمل نیامده است و دلیل آن نیز وسعت، تعدد و تنوع این علوم از سویی و تازگی بسیاری از آنها از سویی دیگر است. بیشتر صاحب‌نظران برای رهایی از این مشکل، به برشمردن شاخه‌های مختلف این علوم و تعریف هر یک از آنها به‌طور جداگانه اکتفا می‌کنند؛ اگرچه این کار نیز دشواری‌هایی به همراه دارد که یکی از آنها روشن نبودن مرزهای آنها با یکدیگر و نیز ظهور روزافزون علوم میان‌رشته‌ای است. در مجموع می‌توان گفت علوم انسانی به هم پیوسته و همه خویشاوند یکدیگرند؛ از این رو ویژگی‌های مشترکی دارند (Kardan, 2005). در این مقاله منظور از علوم انسانی، رشته‌های دانشگاهی مورد تأیید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که امکان تحصیل آنها در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور میسر است و البته تعاریف فوق نیز در مورد آنها صدق می‌کند.

علوم انسانی از زمان ظهور در مغرب زمین، همواره در کانون توجه اندیشمندان قرار داشته است و در کشور ما نیز مدت‌هاست که به اهمیت آن توجه شده است، هر چند در این خصوص که آیا این توجه با شناخت و معرفت نیز همراه بوده یا نه، باید قدری تأمل نمود (Paya, 2005). علوم انسانی به طور عام کلمه، علمی هستند که با چگونگی رشد و کمال و پیشرفت انسان سروکار دارند، بنابراین به میزانی که این امور در زندگی انسان اهمیت دارد، به همان میزان علوم انسانی نیز حائز اهمیت هستند. اگر علوم انسانی مترادف علوم فرهنگی در نظر گرفته شود، چون فرهنگ عامل اصلی رشد و کمال انسان تلقی می‌شود، باز هم اهمیت علوم انسانی مورد تأکید است. همچنین اگر علوم انسانی معادل علوم اجتماعی در نظر گرفته شود که به انواع مختلف رفتارهای انسان از جمله رفتارهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و غیره توجه می‌کند؛ هدف آن فهمیدن علل و عوامل رفتارهای مختلفی است که از انسان سر می‌زند و همه آنها در راستای بهبود زندگی انسان قرار دارند. در مجموع دسته‌ای از علوم که با انسان سرو کار دارند؛ چه علوم انسانی و چه علوم فرهنگی یا اجتماعی

نامیده شوند در جهت رشد و کمال انسان هستند؛ به میزانی که این امور اهمیت دارد، علوم انسانی نیز در جوامع اهمیت پیدا می‌کنند (Panahi, 2005).

نه تنها علوم انسانی بلکه رشته‌های علمی به ظاهر بی‌ارتباط با علوم انسانی مانند ریاضیات، فیزیک و پزشکی نیز در احاطه علوم انسانی و در ارتباط با آن هستند (Ahmadi, 2004)؛ به طوری که شرط موفقیت در آنها آمیخته بودنشان با دانش علوم انسانی است. گلشنی (Golshani, 2004) در سخنرانی خود با عنوان اهمیت علوم انسانی برای دانشگاه‌های صنعتی به مناسبت چهلمین سالگرد تأسیس دانشگاه صنعتی شریف اظهار کرد:

" فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های ما عمدتاً تک بُعدی بار می‌آیند. آنها در فیزیک، الکترونیک، متالوژی و غیره متخصص هستند، ولی از این‌که این علوم باید در جوامع انسانی به کار گرفته شوند، غفلت کرده‌اند. اما دانشگاه‌هایی نظیر MIT^۱، کل‌تک^۲، استنفورد^۳ و اکسفورد^۴ که سرمشق ما بوده‌اند، صرفاً به علم و فنون خاص توجه نکرده‌اند، بلکه یک بخش علوم انسانی و اجتماعی در خود تأسیس کرده و دانشجویان خود را به گذراندن دروسی در این حوزه‌ها تشویق کرده‌اند. چنان‌که مثلاً MIT، لیسانس علوم پایه و علوم انسانی یا لیسانس مهندسی و علوم انسانی ارائه می‌دهد، که در آنها نیمی از درس‌ها در علوم انسانی و نیمی در علوم پایه یا مهندسی است. جهان بدون علوم انسانی، جهانی است که در آن علم و فناوری، نقطه ارجاع اجتماعی واقعی ندارد و فاقد قطب‌نمای فرهنگی و ارزش‌های اخلاقی است."

ارزش و اهمیت علوم انسانی در موارد زیر خلاصه شده است. این موارد که با موارد اشاره شده در تعاریف مختلف علوم انسانی همسویی و یا هم‌پوشی دارند عبارتند از:

- (۱) ارزش ذاتی^۵: پژوهش‌های علوم انسانی به خودی خود ارزشمند هستند. اگرچه مزیت‌ها و پیامدهای مطلوب ارزشمندی در پی دارند ولی شایسته است به خاطر ارزش ذاتی‌شان دنبال شوند.
- (۲) ارزش اجتماعی^۶: علوم انسانی در برخی راه‌ها به نفع جامعه و در خدمت جامعه هستند؛ از جمله به ایجاد تساهل و تفاهم بین شهروندان کمک کرده و در نتیجه منجر به انسجام اجتماعی می‌شوند؛ به تصمیم‌گیری به‌ویژه در مسائل اخلاقی پیچیده کمک می‌کنند و نیز با به چالش کشیدن مسائل اجتماعی به نفع بهتر شدن موقعیت جامعه عمل می‌کنند.

1. Massachusetts Institute of Technology (MIT)
 2. California Institute of Technology (CalTech)
 3. Stanford University
 4. Oxford University
 5. intrinsic value
 6. social value

۳) ميراث فرهنگي^۱: علوم انساني شهروندان را قادر به درك، حفظ و گاهي به چالش كشيدن ميراث علمي و فرهنگي آنها مي كند و اين موجب حفظ و تداوم فرهنگ يك ملت و پيشگيري از آسيب رسيدن به آن مي شود.

۴) كمك به رشته هاي ديگر: يافته هاي پژوهش هاي علوم انساني، علوم ديگر مانند علوم پزشكي و مهندسي را نيز تغذيه مي كنند و موجب مي شوند از دستاوردهاي اين علوم به شكل بهتري در جوامع انساني استفاده شود.

۵) تفكر انتقادي^۲: ماهيت علوم انساني به گونه اي است كه منجر به پرورش تفكر انتقادي مي شود.

۶) رشد فردي و معنوي^۳: پژوهش هاي علوم انساني و مطالعه متون مختلف علوم انساني مي تواند زمينه رشد فردي و معنوي را فراهم آورد (Holm, Scott & Jarrick, 2015).

موضوع اصلي در علوم انساني، شناخت رفتار انسان در موقعيت ها و زمينه هاي مختلف است و انسان موجودي است كه از سويي هوشمند و صاحب اراده و آگاهي است و از سوي ديگر وابسته به موقعيت و بافتي است كه در آن قرار دارد؛ اين موجب مي شود اين دسته از علوم ويژگي هايي داشته باشد كه آن را در جايگاهي متفاوت از علوم ديگر قرار مي دهد. در ادامه به مهم ترين اين ويژگي ها اشاره شده است.

۱) پيچيدگي: موضوع علوم انساني در مقايسه با علوم طبيعي، پيچيده تر است. اين پيچيدگي به اين دليل است كه در اين دسته از علوم، موضوع اصلي انسان است؛ موجودي هوشمند كه متأثر از عوامل مختلفی مانند انگيزه، ايده ها، باورها و ارزش هاست و اين، شناسايي علت واقعي رفتارهاي او را دشوار مي سازد (Berger & Luckmann, 1966). علاوه بر اين، پديده هاي علوم طبيعي را مي توان در آزمایشگاه و در شرايطي كنترل شده مورد بررسي قرار داد اما در مورد انسان، چنين نيست و نمي توان رفتار آشكار و علت زيربنايي آن را از هم جدا كرد و در آزمایشگاه مورد مطالعه قرار داد.

۲) نرمي و انعطاف پذيري: علوم انساني علمي نرم و قابل انعطاف هستند؛ به اين معني كه با گذشت زمان و تغيير پاراداييم هاي حاكم بر يك رشته علمي خاص تغيير پذير هستند. منظور از پاراداييم، مفروضات پذيرفته شده علمي، قوانين و کاربرد آنها در يك رشته علمي است كه در يك دوره زماني خاص مورد پذيرش اعضاي جامعه علمي آن رشته قرار مي گيرد. براي مثال در رشته روان شناسي به عنوان يكي از رشته هاي علوم انساني، زماني پاراداييم رفتارگرايي حاكم بود، در گذر زمان و با پيدايش نظريه هاي جديد، پاراداييم شناخت گرايي و پس از آن سازنده گرايي به

1. cultural heritage
2. critical thinking
3. personal and spiritual development

ظهور رسیدند (Hasani et al, 2013). با پدیدآیی هر یک از این پارادایم‌ها، موضوعات مورد مطالعه در روان‌شناسی و روش پژوهش در مورد آنها دستخوش تغییر و دگرگونی شدند و نیز سازه‌های جدیدی به این رشته از دانش افزوده شد. آشکار است که این روند همچنان ادامه خواهد داشت. چنین وضعیتی در شاخه‌های دیگر علوم انسانی نیز وجود دارد و این انعطاف‌پذیری یا تغییرپذیری این علوم را نشان می‌دهد.

اهمیت نقش آگاهی و اراده: نقش آگاهی و اراده در شکل‌گیری موضوعات علوم انسانی کاملاً بارز و نمایان است. کنش انسانی مورد مطالعه در علوم انسانی، کنشی آگاهانه است. توضیح آن که برخی پدیده‌ها مانند گردش زمین به دور خورشید یا سایر وقایع طبیعی اساساً ارتباطی با کنش انسانی ندارند؛ به این معنا که آگاهی یا جهل ما نسبت به آنها هیچ نقشی در پیدایش یا چگونگی آن‌ها ایفا نمی‌کند و به همین دلیل است که مورد مطالعه علوم انسانی نیستند. اما برخی دیگر از امور، مثل تولید، توزیع، ارتباط با دیگران، مشارکت در امور اجتماعی و امثال آن کنش‌هایی انسانی هستند که به آگاهی و شناخت انسان وابسته‌اند، به این معنا که هر زمان انسان آگاهی خود را نسبت به آن‌ها از دست بدهد، آن کنش نیز صادر نمی‌شود (Sharifi, 2013).

۳) وابستگی به زمان، مکان و بافت فرهنگی: پدیده‌های انسانی و اجتماعی ساخته انسان هستند و نه طبیعت؛ و از آنجایی که انسان‌ها در زمان‌ها و مکان‌های مختلف فعالیت‌ها و کنش‌های متفاوتی دارند، از این‌رو موضوعات انسانی نیز بسته به زمان و مکان تغییرپذیری (Popper 1957). علاوه بر این پدیده‌های مورد مطالعه در علوم انسانی مانند پدیده‌های علوم طبیعی عینی نبوده و همواره آمیخته با ذهنیت‌ها و انگاره‌های فرهنگی هستند. به دلیل همین وابستگی است که نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی علوم انسانی قابل تعمیم نیستند؛ به این معنی که نظریه‌های شکل گرفته در یک محیط ناظر بر محیط خود بوده و به سهولت و به سادگی قابل تعمیم به محیط‌های دیگر نیستند. وقتی در محیطی فرهنگ ویژه و کنش‌های متناسب با آن وجود دارد و لایه‌های فرهنگی آن نیز متفاوت با دیگر فرهنگ‌ها عمل می‌کند، نمی‌توان حتی رفتارهایی را که ظاهری مشابه دارند یکسان تفسیر نمود. به همین دلیل در عرصه علوم انسانی نباید نظریه‌هایی را که بر پایه تاریخ و فرهنگ خاصی شکل گرفته بدون تصرف در جامعه دیگر وارد کرد. به کارگیری نظریه‌ها بدون توجه به بومی‌سازی نه تنها کارآمد و مفید واقع نخواهد بود؛ بلکه حیات یک ملت و جامعه را دستخوش بحران جدی و آسیب‌های فرهنگی خواهد نمود. از این‌رو بومی‌سازی علوم انسانی به معنای جذب انتقادی این علوم اهمیت شایان توجهی دارد (Seyed Mazhari, 2010). تمایل روزافزون پژوهشگران و صاحب‌نظران حوزه علوم انسانی به ضرورت بومی‌سازی نظریه‌های علوم انسانی و احتیاط در به‌کارگیری یافته‌های حاصل از پژوهش‌های غیر خودی در بافت اجتماعی و فرهنگی ما نشان از همین واقعیت دارد.

۴) وابستگي به جهان‌بینی پژوهشگر یا نویسنده: موضوعات علوم انسانی قابل بحث هستند و می‌توان از دیدگاه‌های مختلف به آنها نگریست. وقتی دانشمند علوم انسانی به پژوهش در مورد موضوعی می‌پردازد، علاقه‌مند است آن پدیده را تبیین کند و برای چنین تبیینی از جهان‌بینی و ایدئولوژی‌های حاکم بر ذهن خود استفاده می‌کند (Hasani et al., 2013). ممکن است دو پژوهشگر نسبت به یک موضوع واحد دیدگاه یکسانی نداشته باشند و هر یک براساس جهان‌بینی خاص و پارادایم قابل قبول خود به موضوع موردنظر بپردازد. این جهان‌بینی و گرایش نویسنده در شیوه نگریستن، پژوهش و نگارش وی در مورد موضوعات علوم انسانی تأثیرگذار است.

۵) همدمی پژوهشگر با موضوع تحقیق: مطالعات علوم انسانی به‌گونه‌ای است که پژوهشگر در بسیاری از موارد نمی‌تواند نسبت به موضوع مورد مطالعه بی‌تفاوت باشد و یا بدون سوگیری به پژوهش بپردازد (Sharifi, 2013). در مطالعات انسانی ارتباطی عاطفی و همدلانه، میان مشاهده‌گر و مشاهده‌شونده، صاحب‌ه‌گر و صاحب‌ه‌شونده و حتی میان موضوع و پژوهشگر برقرار می‌شود و همین مسأله می‌تواند تا حدود زیادی هم روش و هم یافته‌های این نوع مطالعات را تحت تأثیر قرار دهد. اگر چه راهکارهایی برای پرهیز این وابستگی و سوگیری‌های ناشی از آن پیشنهاد شده، اما به نظر می‌رسد این مسأله کاملاً قابل کنترل نخواهد بود.

ویژگی‌های فوق، علوم انسانی را از علوم دیگر متفاوت می‌کند؛ می‌توان گفت چنین جایگاهی ناشی از مهم‌ترین تفاوت علوم انسانی با علوم دیگر است و آن این‌که در علوم انسانی رابطه مستقیم یا غیرمستقیم بین انسان (به‌عنوان پژوهشگر) با انسان‌های دیگر (به‌عنوان موضوع مورد پژوهش) مطرح است؛ درحالی‌که در علوم طبیعی رابطه بین انسان پژوهشگر با موضوعات و پدیده‌های طبیعی مورد نظر است.

با وجود اهمیت‌های علوم انسانی که به آن اشاره شد و نقش برجسته‌ای که این علوم در سیاستگذاری‌ها و تعیین خط‌مشی‌های اصلی جامعه دارد، پژوهش‌ها نشان می‌دهند رشته‌های علوم انسانی مورد بی‌توجهی واقع شده‌اند و بخشی از آسیب‌های وارده به این حوزه از دانش، ناشی از کاربرد روش‌های آموزشی نامناسب، غیرمسئولانه و نادرست، مسأله‌محور نبودن این علوم، غیربومی و وارداتی بودن دانش موجود و کمبود پژوهش‌های واقعی است (Ghasemi et al, 2011; Mehrmohammadi et al, 2010; Azizi, 2006; Saffar Sefat, 2007). به نظر می‌رسد تمامی این آسیب‌ها ناشی از عدم‌کفایت نیروی انسانی مؤثر و رشد یافته در علوم انسانی است که خود پیامد نامناسب بودن الگوها و روش‌های آموزش دانشگاهی در تربیت نیروی شایسته است. نتیجه چنین وضعیتی کاهش شاخص‌های کیفی در آموزش رشته‌های علوم انسانی (Azizi, 2006) و تربیت دانش‌آموختگانی است که به‌دلیل دانش و مهارت ناکافی، توانمندی لازم را برای پرداختن به موضوعات علوم انسانی آن‌طور که شایسته جایگاه این علوم است ندارند؛ و نیز در جایگاه استادان،

پژوهشگران و صاحب‌نظران آتی رشته‌های علوم انسانی به چنین روندی ادامه داده و به دشواری‌ها و چالش‌های علوم انسانی دامن می‌زنند.

بر این اساس، در حوزه علوم انسانی به پرورش دانش‌آموختگانی نیاز است که به مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای فعالیت در این حیطه از علوم مجهز باشند. چنین امری در محیط دانشگاه به‌عنوان اصلی‌ترین و مهم‌ترین نهاد تولیدکننده دانش علوم انسانی و با استفاده از آموزش، به‌عنوان مهم‌ترین رسالت دانشگاه امکان‌پذیر است (Betoret & Tomas, 2003). به بیان دیگر برای تربیت اندیشمندان و پژوهشگرانی که بتوانند در حوزه علوم انسانی فعالیت علمی داشته باشند و جایگاه ارزشمند این علوم را حفظ نمایند بیش از هر چیز به الگوهای آموزشی مناسب نیاز است و این مستلزم طراحی آموزشی^۱ است. در طراحی آموزشی، هدف‌ها و فعالیت‌های آموزشی براساس نیازهای دانشی و شایستگی یادگیرندگان تعیین می‌شود.

بنابراین مسأله اصلی این پژوهش فقدان الگوهای آموزشی مطلوب برای پرورش دانش‌آموختگان شایسته در رشته‌های علوم انسانی است و بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش عبارت است از: الگوی آموزشی مناسب برای رشته‌های علوم انسانی چه الگویی است؟

از آنجایی که برای انجام هر پژوهش وجود یک چارچوب نظری هدایت‌کننده ضروری است تا پژوهشگر در چارچوب آن فرایند پژوهش را به پیش برده و نتایج را در قالب آن تفسیر نماید؛ در پژوهش حاضر، رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی به‌منظور هدایت پژوهش و پاسخ‌گویی به پرسش پژوهشی در نظر گرفته شد. دلیل چنین انتخابی شباهت مفروضات سازنده‌گرایی اجتماعی با ویژگی‌های علوم انسانی است. در سازنده‌گرایی اجتماعی بافت اجتماعی- فرهنگی و تعامل و گفتگوی اجتماعی نقش مهمی در ساختن دانش دارد (Andrews, 2012)؛ در علوم انسانی نیز ویژگی‌هایی مانند وابستگی به مکان و بافت فرهنگی، پیچیدگی و انعطاف‌پذیری و نیز وابسته به ارزش‌ها بودن موجب می‌شود بافت و تعامل اجتماعی نقش مهمی در ساخت دانش ایفا نماید.

سازنده‌گرایان اجتماعی، روش‌های آموزشی مشارکتی و مبتنی بر تعامل گروهی را برای یادگیری مؤثر می‌دانند و بر این باور هستند که دانش در جریان گفتگو و ایجاد فهم مشترک بین افراد در مورد پدیده‌ها شکل می‌گیرد (Jafari & Davatgari, 2015). چنین تمایلی را می‌توان در الگوهای آموزشی وابسته به رویکرد سازنده‌گرایانه اجتماعی مشاهده نمود؛ برای مثال در الگوی لایه‌های مذاکره سینامو (Cennamo, 2003)، الگوی بازگشتی- بازتابی ویلیز (Willis, 2003)، الگوی یادگیری اجتماع‌محور اسمیت (Smith, 2013) و الگوی آموزش سازنده‌گرایانه رافی (Rufii, 2015).

در تمامی الگوی نام برده به‌عنوان بخشی از پیشینه پژوهشی، طراحان آموزشی با اعتقاد به سازنده‌گرایی اجتماعی روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کرده‌اند که براساس آن

1. Instructional Design

مشارکت و تعامل یادگیرندگان در جریان کسب دانش مهم‌ترین عامل ارزشمند در توسعه دانش و مهارت‌های فردی محسوب می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های بنیادی است. پژوهش بنیادی، پژوهشی است که به کشف ماهیت اشیاء، پدیده‌ها و روابط بین متغیرها، اصول، قوانین و ساخت یا آزمایش تئوری‌ها و نظریه‌ها می‌پردازد و به توسعه مرزهای دانش رشته علمی کمک می‌نماید. هدف اساسی این نوع پژوهش‌ها تبیین روابط بین پدیده‌ها، آزمون نظریه‌ها و افزودن به دانش موجود در یک زمینه خاص است. تحقیق بنیادی می‌تواند نظری یا تجربی باشد. تحقیق بنیادی نظری از روش‌های استدلال عقلانی و قیاسی استفاده می‌کند و بر پایه مطالعات کتابخانه‌ای انجام می‌شود. تحقیق بنیادی تجربی از روش‌های استدلال استقرائی استفاده می‌کند و بر پایه روش‌های میدانی انجام می‌شود (Hafeznia, 2015; Sarmad et al, 2015).

براساس توضیحات فوق، پژوهش حاضر، پژوهش بنیادی نظری است که در آن برای پاسخگویی به پرسش پژوهشی، از روش استدلال عقلانی و قیاسی براساس مطالعات کتابخانه‌ای و پژوهش‌های انجام شده استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش از پژوهش با استفاده از روش فوق به پرسش پژوهشی پاسخ داده شده است. این پاسخگویی در سه بخش آمده است. در بخش نخست براساس ویژگی‌های علوم انسانی و نیازهای دانشجویان این دسته از رشته‌ها به توصیف الگوی آموزشی مناسب در این زمینه پرداخته شده است. سپس در بخش دوم با توجه به این‌که هر الگوی آموزشی نیاز به یک چارچوب نظری یا مبنای فلسفی دارد تا طراحی در قالب آن انجام شود، رویکرد مناسب برای طراحی آموزشی در علوم انسانی توصیف شده و در بخش پایانی نیز الگوی پیشنهادی در این زمینه معرفی شده است.

الف) الگوی آموزشی پیشنهادی برای رشته‌های علوم انسانی

طراحی آموزشی، تهیه برنامه‌های مشخص برای تحقق هدف‌های آموزشی است؛ به عبارت دیگر هر گاه برای دستیابی به یک سلسله از دانش‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌ها به‌عنوان هدف‌های آموزشی، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی پیش از تحقق آموزش، پیش‌بینی و تنظیم شوند، طراحی آموزشی انجام شده است. بنابراین طراحی آموزشی را می‌توان تجویز یا پیش‌بینی روش‌های مطلوب آموزشی برای نیل به تغییرات موردنظر در دانش‌ها، مهارت‌ها و عواطف یادگیرندگان دانست (Fardanesh, 2014). از نظر بیلتون (Bilton, 2005) طراحی، یک فرایند عقلانی، منطقی و متوالی برای حل مسائل است و از این‌رو فرایند طراحی آموزشی را می‌توان فرایند حل مسئله دانست.

براساس تعریف فردانش (Fardanesh, 2014) که به آن اشاره شده، در طراحی آموزشی به تعیین دانش، شایستگی و عواطف مورد نیاز یادگیرندگان به‌عنوان هدف‌های آموزشی پرداخته می‌شود. بنابراین طراحان آموزشی یا استادان رشته‌های علوم انسانی نیاز دارند دانش، شایستگی و عواطف مورد نیاز دانشجویان این رشته‌ها را تعیین کرده، آن را به‌عنوان هدف‌های آموزشی در نظر بگیرند و براساس آن به طراحی فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی سودمند بپردازند. براساس تعریف بیلتون (Bilton, 2005) طراحی آموزشی نوعی حل مسأله است؛ بنابراین طراحان آموزشی و استادان رشته‌های علوم انسانی لازم است در گام نخست، مسأله موردنظر را مشخص کرده و فرایند طراحی آموزشی را به‌عنوان راه‌حلی برای مسأله مطرح شده در نظر بگیرند. در این‌جا نیز لازم است ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به‌عنوان یک مسأله بیان شود و در فرایند حل آن، الگویی مناسب طراحی شود.

دو رویکرد اصلی در زمینه طراحی آموزشی وجود دارد: دیدگاه سیستمی و دیدگاه سازنده‌گرایی. رویکرد سیستمی، رویکردی خطی و گام‌به‌گام است که طراحان را قادر می‌سازد مواد آموزشی فردی را بیشتر و آسان‌تر تهیه و تولید نمایند؛ آنها فرایندهای قابل‌تعمیمی ارائه می‌دهند که در توجه، سازماندهی و مدیریت منابع موجود مطابق انواع مسائل و احتیاجات یادگیری، سودمند هستند (Dick, Carey & Carey, 2005). رویکرد سازنده‌گرایی^۱ که در این مقاله نیز موردنظر است، طراحی آموزشی را مشتمل بر فراهم آوردن منابع و فرایندهای یادگیری به‌منظور تسهیل یادگیری که همان خلق معنا در ذهن یادگیرندگان است می‌داند. در این دیدگاه به‌جای تأکید بر رعایت مراحل مشخص برای طراحی، بر موارد دیگری تأکید می‌شود از جمله توجه به اصولی مانند گنجاندن یادگیری در زمینه‌های مربوط و واقعی، گنجاندن یادگیری در تجارب اجتماعی، تشویق بیان نظر و دیدگاه در فرایند یادگیری، ارائه تجربه فرایند ساختن دانش، تشویق به خودآگاهی از فرایند ساختن دانش، تقدیر از دیدگاه‌های مختلف و تشویق به استفاده از انواع روش‌های ارائه (Fardanesh, 2007). مزیت رویکرد سازنده‌گرایی این است که یادگیرنده را یک طراح می‌داند و نه صرفاً دریافت‌کننده مواد و فعالیت‌های طراحی شده. به‌طوری‌که یادگیرنده در طول مراحل طراحی، اهداف یادگیری فردی ایجاد می‌کند و در جریان کسب دانش مشارکت فعال دارد (Fardanesh, 2014). با وجود تفاوت بین این دو رویکرد، در عمل هم‌عینیت‌گرایان و هم‌سازنده‌گرایان از رویکردهای طراحی سیستمی استفاده می‌کنند زیرا در هر دو فرایند طراحی، اهداف در محوریت قرار دارند و مرکز توجه هستند. اگر چه آنها تأثیرات کاملاً متفاوتی بر ویژگی‌ها و محیط یادگیری مربوطه دارند؛ تفاوت مهم آنها در دیدگاه متفاوتی است که پیرامون یادگیری و درک و فهم ارائه می‌دهند. یکی از آنها در پی فهماندن

1. Constructivism

و رساندن دانش و شایستگی‌ها به یادگیرنده است و دیگری افکار و اعمال را بر می‌انگیزد تا یادگیرنده را در ساختن دانش حمایت کند (Reiser & Dempsy, 2011).

براساس آن چه در تعریف طراحی آموزشی بدان اشاره شد نخستین و شاید مهم‌ترین فعالیت در طراحی آموزشی این است که طراحان آموزشی یا استادان دانشگاهی، نیازسنجی کرده و به گردآوری اطلاعاتی درباره دانش، شایستگی و توانایی‌های مورد نیاز دانشجویان رشته‌های علوم انسانی بپردازند. بدین منظور لازم است ویژگی رشته‌های علوم انسانی در نظر گرفته شود و براساس آن تعیین شود که دانشجویان برای موفقیت و تسلط در این رشته‌ها به چه شایستگی‌هایی نیاز دارند.

ویژگی‌های علوم انسانی که پیش از این به آن اشاره شد و در مورد آن توضیحاتی ارائه شد، این علوم را در جایگاهی قرار می‌دهد که موفقیت در آن وابسته به دو دسته شایستگی‌های ویژه است؛ دسته اول شایستگی‌های شناختی یا کارکردهای اجرایی^۱ مانند تصمیم‌گیری^۲، استدلال^۳، استنتاج^۴ کاربرد (Pascarell & Terenzini, 2005)، پردازش اطلاعات (Nejati, 2014)، تعیین هدف، برنامه‌ریزی و خودتنظیمی^۵ (Helber, Zook & Immergut, 2012)، انعطاف‌پذیری شناختی^۶، حفظ و دستکاری اطلاعات در حافظه کوتاه‌مدت یا حافظه کاری (Meltzer, 2010)، تفکر انتقادی و تفکر خلاق (Sun & Hui, 2012).

دسته دوم شایستگی‌های اجتماعی - عاطفی که انسان به واسطه آنها می‌تواند در بافت فرهنگی - اجتماعی ویژه خود، شایستگی‌های دسته اول را به کار گیرد. در واقع شایستگی‌های دسته دوم شایستگی‌هایی هستند که وجود آنها برای ارائه و نمایش مهارت‌های شناختی ضروری است مانند خودآگاهی^۷، مدیریت خود^۸، آگاهی اجتماعی^۹، شایستگی‌های ارتباطی^{۱۰} و تصمیم‌گیری مسئولانه^{۱۱} (Dymnicki, Sambolt & Kidron, 2013; CASEL Guide, 2015).

پیچیدگی و منعطف بودن موضوعات علوم انسانی به دلیل اهمیت نقش باورها، ارزش‌ها، آگاهی و اراده انسانی از یک سو و تأثیر پارادایم‌های حاکم از سوی دیگر، نیاز به شایستگی‌های شناختی (از جمله استدلال، استنتاج، پردازش اطلاعات، انعطاف‌پذیری شناختی و تفکر انتقادی) و شایستگی‌های اجتماعی - عاطفی را ضروری می‌نماید تا دانشجویان در مقام اندیشمندان و پژوهشگران فعلی یا آتی

1. executive function
2. Decision making
3. reasoning
4. making inferences
5. self-regulation
6. cognitive flexibility
7. self-awareness
8. self-management
9. social awareness
10. relationship skills
11. responsible decision-making

علوم انسانی بهتر بتوانند با موضوعات چالش‌برانگیز رشته تحصیلی خود درگیر شوند. اهمیت نقش آگاهی و اراده در این علوم نیاز به شایستگی‌های شناختی (از جمله تصمیم‌گیری، تعیین هدف، برنامه‌ریزی، خودتنظیمی، حفظ و دستکاری اطلاعات حافظه) و شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی (از جمله خودآگاهی، مدیریت خود و تصمیم‌گیری مسئولانه) دارد. وابستگی به زمان و مکان و بافت فرهنگی نیاز به بومی‌سازی علوم انسانی را ضروری می‌کند و این به شایستگی‌های شناختی (از جمله استدلال، استنتاج، کاربرد، پردازش اطلاعات، انعطاف‌پذیری شناختی، تفکر انتقادی و خلاق) و شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی (از جمله آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه) نیاز دارد. وابستگی علوم انسانی به جهان‌بینی پژوهشگر و نویسنده به شایستگی‌های شناختی (از جمله تصمیم‌گیری، استدلال، استنتاج، پردازش اطلاعات) و شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی (از جمله خودآگاهی، مدیریت خود و تصمیم‌گیری مسئولانه) نیاز دارد تا پژوهشگر بتواند در سایه این شایستگی‌ها براساس جهان‌بینی و ارزش‌های خود به موضوعات موردنظر بپردازد. ویژگی دیگر علوم انسانی، همدلی پژوهشگر با موضوع پژوهش است. از آنجایی که این ویژگی بیشتر جنبه عاطفی دارد و به معنی برقراری رابطه عاطفی بین پژوهشگر و موضوع یا شرکت‌کنندگان مورد مطالعه است، بیش از آن که به شایستگی‌های شناختی نیاز داشته باشد، شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی را می‌طلبد تا به پژوهشگر این امکان را بدهد که بدون سوگیری به گردآوری داده‌ها و تحلیل یافته‌های پژوهشی خود بپردازد.

براساس آن چه بدان اشاره شد دانشجویان به‌عنوان کسانی که در موضوعات مختلف علوم انسانی مطالعه و پژوهش می‌کنند و حتی در دوره‌های بالاتر تحصیلی و نیز در آینده حرفه‌ای خود نظریه‌پردازی می‌کنند و برخی در آینده به‌عنوان استادان علوم انسانی به فعالیت‌های آموزشی خواهند پرداخت نیاز به سه دسته شایستگی اشاره شده دارند. همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، بهترین محیط و بافت برای پرورش چنین شایستگی‌هایی، محیط آموزشی و به‌ویژه دانشگاه است و بهترین ابزار برای تحقق چنین امری استفاده از الگوهای آموزش دانشگاهی مناسبی است که بر مبنای چنین نیازهایی طراحی شده باشد و محیط کلاس و پژوهش را به گونه‌ای سازمان دهد تا توسعه این شایستگی‌ها را در دانشجویان تسهیل نماید. بر این اساس الگوی آموزشی مبتنی بر شایستگی، الگوی پیشنهادی این پژوهش برای رشته‌های علوم انسانی است. البته این الگو مانند سایر الگوهای آموزشی نیاز به هویت دارد که وابسته به رویکرد زیربنایی الگو است. در ادامه با معرفی رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی به هویت بخشی الگوی مبتنی بر شایستگی پرداخته شده و در پایان الگوی موردنظر در قالب نمودار ارائه شده است.

ب) سازنده‌گرایی اجتماعی، رویکردی مناسب برای طراحی آموزشی در علوم انسانی

از آنجایی که هر الگوی آموزشی ریشه در رویکردهای معرفت‌شناسانه‌ای دارد که بر پایه مفروضه‌های خاصی استوار است، شایسته است طراحان آموزشی و استادان در طراحی یا گزینش الگوی آموزشی،

براساس رویکردی عمل کنند که متناسب با اهداف موردنظر آنها است. از این رو و با توجه به آن چه در مورد ویژگی‌های علوم انسانی و نیازمندی‌های دانشجویان این علوم بدان پرداخته شد، به نظر می‌رسد الگوهای آموزشی برآمده از رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی برای استفاده در رشته‌های علوم انسانی سودمندتر باشد؛ زیرا مفروضه‌هایی دارد که آن را همسو و سازگار با ویژگی علوم انسانی و دانشجویان و پژوهشگران علوم انسانی قرار می‌دهد. در ادامه به معرفی رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی و طراحی آموزشی سازنده‌گرایانه پرداخته شده و الگوی پیشنهادی در این زمینه ارائه شده است.

سازنده‌گرایی فرایند ساخت دانش به واسطه تجربه شخص است. اگر چه پیدایش سازنده‌گرایی را به باورهای پیازه مبنی بر فعال بودن یادگیرنده در ساخت دانش نسبت می‌دهند، اما ریشه سازنده‌گرایی را باید در زمان ارسطو جستجو کرد که معتقد بود معلم و یادگیرندگان باید با گفتگو و پرسش و پاسخ به دانش نهان دست یابند (Erdem, 2001).

سازنده‌گرایی اجتماعی به‌عنوان گونه‌ای از سازنده‌گرایی، تلاشی برای درک واقعیت و مبتنی بر باور ویگوتسکی (Vygotsky, 1986) است مبنی بر اینکه دانش در بافت اجتماعی و به واسطه فرهنگ، گفتار و تعامل اجتماعی شکل می‌گیرد. براساس این دیدگاه، گفتگو و تعامل اجتماعی ابزار مهمی برای حفظ، بازسازی و اصلاح واقعیت ذهنی است. واقعیت ذهنی می‌تواند در جریان گفتگو با دیگران به اشتراک گذاشته شود؛ به بیان دیگر معنا و درک مشترکی بین افراد در مورد واقعیت وجود دارد و فرض بر این است که واقعیت توسط افراد مختلف پذیرفته شده و بین آنها مشترک است؛ به‌طوری‌که نیازی نیست مفاهیم در هر بار گفتگو تعریف شوند (Berger & Luckmann, 1991). این نظریه ریشه در جامعه‌شناسی دارد و پیدایش آن مقارن با دوران پست مدرنیسم و پژوهش کیفی است (Murphy et al, 1998). سازنده‌گرایان اجتماعی در جریان تلاش برای درک جهان اجتماعی، هم واقعیت عینی و هم واقعیت ذهنی را در نظر می‌گیرند و دانش را به‌عنوان باورهای مشترک افراد در مورد پدیده‌ها تعریف می‌کنند. در واقع سازنده‌گرایان وجود واقعیت عینی را می‌پذیرند و فرایند ساختن و کسب دانش را با اهمیت می‌دانند. سازنده‌گرایی اجتماعی به اندازه سایر رویکردهای سازنده‌گرایی مانند سازنده‌گرایی درونزاد پیازه‌ای و سازنده‌گرایی رادیکال براساس دیدگاه نسبت‌گرایی نیست و باور مشترک در مورد پدیده‌ها را در نظر می‌گیرد (Andrews, 2012).

دو مفروضه اصلی سازنده‌گرایی اجتماعی این است که انسان تجارب خود را با خلق یک الگو از جهان اجتماعی توجیه می‌کند و زبان به‌عنوان ضروری‌ترین نظامی است که انسان‌ها از طریق آن دانش کسب می‌کنند (Leeds-Hurwitz, 2009). ویگوتسکی (Vygotsky, 1986) به‌عنوان نماینده سازنده‌گرایان اجتماعی، بر این باور است که رشد شناختی نخست در سطح اجتماعی رخ می‌دهد و سپس درونی‌سازی می‌شود. از این رو ریشه دانش افراد را باید در تعامل با محیط پیرامون و دیگرانی که پیش از این دانش را درونی‌سازی کرده‌اند، جستجو کرد (Roth, 2000). در این رویکرد، بافت فرهنگی - اجتماعی و آن چه در آن رخ می‌دهد در درک چگونگی کسب دانش اهمیت دارد.

کیم (Kim, 2001) معتقد است مفروضه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی در مورد سه عنصر است: واقعیت^۱، دانش^۲ و یادگیری^۳ که جزئیات آن در ادامه توضیح داده شده است. فرض اول در مورد واقعیت است و این که واقعیت از پیش وجود نداشته و در جریان فعالیت‌های انسانی ساخته می‌شود. کوکلا (Kukla, 2000) در این باره چنین استدلال می‌کند که افراد یک جامعه با هم و نه به صورت فردی، دانش را می‌سازند؛ از این رو دانش پیش از اجتماع انسانی وجود ندارد و در جریان تعامل و مشارکت ساخته می‌شود. فرض دوم در مورد دانش است و اینکه دانش یک محصول انسانی است که بر پایه‌های اجتماعی- فرهنگی استوار است. افراد معنا را هنگام گفتگو با یکدیگر و در بافت پیرامون خویش می‌سازند. فرض سوم در مورد یادگیری است و یادگیری را فرایندی اجتماعی می‌داند و نه دانشی که از بیرون و از سوی دیگران به یادگیرنده تحمیل می‌شود. از نظر سازنده‌گرایان اجتماعی یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که افراد در فعالیت‌های اجتماعی مانند تعامل، گفتگو، مباحثه و همکاری درگیر شوند (Jafari & Davatgari, 2015).

بر این اساس، محیط آموزشی مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی و استفاده از الگوهای آموزشی متناسب با این رویکرد بهترین امکان را برای پرورش سه دسته از شایستگی‌های مورد نیاز دانشجویان علوم انسانی یعنی شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی فراهم می‌آورد. زیرا در بافت آموزشی متناسب با سازنده‌گرایی اجتماعی رشد شناختی و پرورش شایستگی‌های شناختی در گرو استفاده از شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی است؛ یا به بیان دیگر روش‌های آموزشی به گونه‌ای است که دانشجو را به سمت پرورش هر دو دسته از شایستگی‌ها هدایت می‌کند.

ج) الگوی مبتنی بر شایستگی: الگویی پیشنهادی برای رشته‌های علوم انسانی

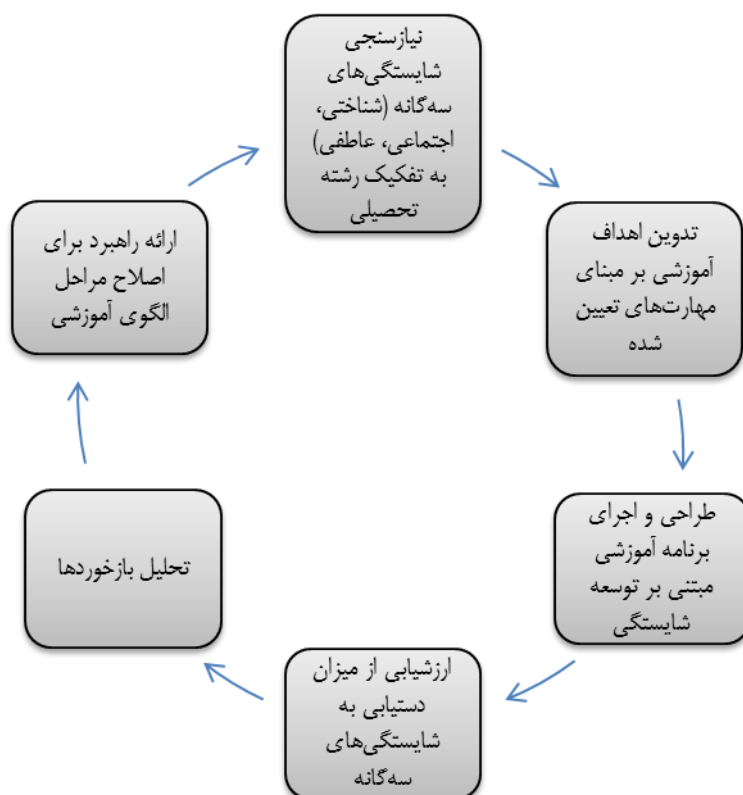
الگوی پیشنهادی که در این بخش از پژوهش ارائه می‌شود براساس دو استدلال صورت گرفته در دو بخش پیشین است. در بخش نخست به این اشاره شد که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی بنا بر ماهیت این دسته از علوم که علمی نرم و بحث‌برانگیز هستند نیاز به توسعه شایستگی در سه حوزه شناختی، اجتماعی و عاطفی دارند. شایستگی در حوزه شناختی، تفکر تحلیلی و انتقادی که لازمه استدلال در این دسته از علوم است را مهیا می‌سازد. شایستگی اجتماعی و عاطفی نیز مهارت‌های ارتباطی، توانایی بحث و مناظره و تعهد نسبت به ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی را موجب می‌شود. در نتیجه «الگوی آموزشی مبتنی بر شایستگی» به عنوان الگوی پیشنهادی معرفی می‌شود.

از سوی دیگر و براساس بخش دوم استدلال انجام شده، الگوهای آموزشی نیاز به هویت دارند و برای داشتن هویت باید ریشه در رویکرد فلسفی و نظری ویژه‌ای داشته باشند. در اینجا نیز چنین استدلال می‌شود که براساس ماهیت بحث‌برانگیز بودن علوم انسانی از سویی و وابسته به بافت

1. Reality
2. Knowledge
3. Learning

اجتماعی و فرهنگی بودن آن از سوی دیگر، سازنده‌گرایی اجتماعی مناسب‌ترین رویکرد برای طراحی آموزشی در این حوزه از علوم است؛ زیرا که در این رویکرد تعامل و بافت اجتماعی- فرهنگی دو مفروضه اصلی ساخت دانش محسوب می‌شوند. در نتیجه «الگوی مبتنی بر شایستگی» که ریشه در سازنده‌گرایی اجتماعی دارد به‌عنوان الگوی پیشنهادی معرفی می‌شود.

از آنجایی که الگوهای آموزشی ماهیتی فرایندی و گام‌به‌گام دارند، در ادامه نمودار مربوط به الگوی پیشنهادی (نمودار ۱) ارائه شده و به توضیح هر یک از گام‌های آن پرداخته شده است. لازم به ذکر است الگوی آموزشی معرفی شده یک الگوی پیشنهادی است که براساس استدلال نویسندگان ارائه شده و نیاز است در میدان تجربی به بوته آزمایش کشیده شود تا با سنجش اعتبار و مطلوبیت آن، میزان کارایی آن در دستیابی به شایستگی‌های موردنظر مشخص شود.



نمودار (۱): الگوی آموزشی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی

همان‌گونه که در نمودار فوق قابل مشاهده است الگوی پیشنهادی شش مرحله دارد که در هر مرحله لازم است فعالیت‌هایی به‌منظور تسهیل دستیابی به شایستگی‌های موردنظر انجام شود. مرحله

نخست الگو، نیازسنجی در مورد شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی است. در این مرحله لازم است متخصصان هر رشته تحصیلی که عمدتاً استادان دانشگاهی آن رشته هستند براساس شایستگی‌های مورد نیاز در رشته تخصصی خود و حرفه‌های وابسته به آن زیر مجموعه هر بعد از شایستگی‌های سه‌گانه را مشخص نموده و آنها را به تفکیک هر بعد شایستگی دسته‌بندی کنند.

مرحله دوم، تدوین اهداف آموزشی است که مقدمه و پیش‌نیاز طراحی برنامه آموزشی است. در این مرحله شایستگی‌های تعیین شده در مرحله نخست به صورت اهداف رفتاری تعریف می‌شوند و از آنجایی که مهم‌ترین ویژگی اهداف، سنجش‌پذیر بودن آنها است (Isman, 2011)، برای هر هدف، شاخص‌های رفتاری یا سنجها به عنوان معیاری برای ارزشیابی تعیین می‌شوند تا در مرحله ارزشیابی بتوان میزان تحقق یافتن آنها را ارزیابی کرد.

مرحله سوم الگوی پیشنهادی، طراحی و اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر توسعه شایستگی است. در این مرحله به منظور تحقق یافتن شایستگی‌های مورد نظر برنامه آموزشی مناسب طراحی و اجرا می‌شود. منظور از طراحی برنامه آموزشی، پیش‌نگری در زمینه تعیین محتوا، روش تدریس و فعالیت‌های آموزشی و تکالیف یادگیری است که البته باید براساس رویکرد سازنده گرایانه اجتماعی تعیین و تعریف شود. از این رو انواع روش‌های تدریس مشارکتی و مبتنی بر تعامل گروهی که مطابق با مفروضات سازنده‌گرایی اجتماعی هستند (Reigeluth, 2013) پیشنهاد می‌شود.

در مرحله چهارم الگوی آموزشی فوق، میزان دستیابی به شایستگی‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. از آنجایی که سه نوع شایستگی مورد نظر است لازم است متناسب با هر نوع شایستگی از ابزار مناسبی استفاده نمود. برای مثال آزمون‌های پیشرفت تحصیلی معمول برای سنجش شایستگی‌های شناختی مناسب به نظر می‌رسند مشروط بر اینکه متناسب با نوع شایستگی‌های تعیین شده طراحی شوند. برای شایستگی‌های حوزه اجتماعی و عاطفی نیز ابزارهای مناسب مانند خودارزیابی، ارزیابی همتایان، مقیاس‌های مشاهده، چک لیست و یا انواع نظرسنجی‌ها را می‌توان مورد استفاده قرار داد.

مرحله پنجم الگو، تحلیل بازخوردها است. دلیل وجود این مرحله از سویی بررسی بازخوردهای حاصل از مرحله پیشین یعنی ارزشیابی است و از سوی دیگر تصمیم‌گیری در مورد انجام اصلاحات لازم در برنامه آموزشی طراحی شده است. سرانجام در مرحله پایانی الگوی آموزشی پیشنهادی راهبردهایی به منظور بهبود فرایند الگوی آموزشی در مورد هر یک از گام‌ها ارائه می‌شود. بدیهی است این راهبردها براساس نظر متخصصان به‌ویژه استادان به‌عنوان مجریان الگوی آموزشی و مبتنی بر بازخوردهای دریافت شده از مرحله پیشین است. راهبردهای ارائه شده در این مرحله در اجرای دوباره الگو وارد فرایند آموزش می‌شود و مسیر گام‌به‌گام الگو همچنان ادامه می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت علوم انسانی در رشد و پیشرفت جامعه انسانی و ارتقای ارزش‌های بومی، فرهنگی و اجتماعی جامعه بر کسی پوشیده نیست. در واقع تصمیم‌گیری‌های کلان و سرنوشت‌ساز و تعیین خط‌مشی‌های اساسی در هر جامعه بر عهده علوم انسانی و متخصصان آن است. چنین شأن و جایگاهی برای علوم انسانی، لزوم پرورش پژوهشگران و صاحب‌نظران شایسته در این حوزه را نمایان می‌سازد و ضرورت تربیت دانشجویانی را نشان می‌دهد که بتوانند در رشته‌های این حوزه از دانش، تولیدات علمی ارزشمند داشته باشند، نسبت به مسائل علوم انسانی تفکری انتقادی داشته باشند، به بومی‌سازی دانش و نظریه‌های موجود که عمدتاً غربی و برگرفته از فرهنگ‌های بیگانه‌اند اهتمام ورزند؛ به غنی‌سازی بافت فرهنگی- اجتماعی جامعه بپردازند، برای مسائل و بحران‌های جامعه در زمینه‌های مختلف علوم انسانی راهکارهای نو، خلاقانه و راه‌گشا داشته باشند، حتی به رشد و بالندگی علوم دیگر نیز کمک کنند و بتوانند در مقام مسئولان، مدیران، استادان و فرهیختگان آتی کشور سهمی در رونق علمی رشته‌های علوم انسانی داشته باشند. تحقق چنین امری در گرو توسعه شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی دانشجویان به‌عنوان دانش‌آموختگان آتی علوم انسانی است و توسعه این شایستگی‌ها نیز بیش از هر چیز نیاز به طراحی آموزشی دارد.

در پژوهش حاضر بر اساس استدلال عقلانی و بر پایه مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در زمینه طراحی آموزشی، الگوی آموزشی مبتنی بر شایستگی که وابسته به رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی است پیشنهاد شد. الگوی پیشنهادی نوعی الگوی فرایندی و گام‌به‌گام است. در مرحله نخست الگوی موردنظر شایستگی‌های سه‌گانه براساس رشته تحصیلی شناسایی شده و در مرحله دوم تبدیل به اهداف آموزشی می‌شوند. اهداف آموزشی جایگاه ویژه‌ای در فرایند آموزش دارند؛ به‌طوری‌که میدو (Middaugh, 2010) معتقد است تمام فرایند آموزش را می‌توان در دو مفهوم اهداف آموزشی و برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف خلاصه کرد. آموزش عالی، به‌عنوان برترین نهاد آموزشی جامعه نقش مهمی در توسعه و پرورش نیروی انسانی جامعه دارد از جمله ایجاد نگرش و آمادگی در افراد برای یادگیری مداوم، توسعه مهارت‌های مادام‌العمر، بهبود مهارت‌های تفکر و ارتباط اجتماعی که لازم است در اهداف آموزشی منعکس شوند؛ زیرا اهداف تا اندازه زیادی مشخص‌کننده نوع برنامه‌ریزی و فعالیت‌هایی است که نظام آموزشی باید انجام دهد (Azizi, 2006). اگرچه مرحله تعیین هدف یکی از مراحل اصلی یا ضمنی الگوهای آموزشی است؛ اما آن‌چه الگوی آموزشی پیشنهادی را در این مورد متفاوت از الگوهای دیگر می‌کند این است که در الگوی حاضر تدوین و تعریف اهداف براساس شایستگی‌های از پیش تعیین شده صورت می‌گیرند؛ در واقع شایستگی‌های مورد نیاز دانشجویان علوم انسانی در اهداف آموزشی تدوین شده انعکاس می‌یابد تا مبنایی برای طراحی و اجرای برنامه آموزشی و نیز ارزشیابی باشد.

پس از تعیین اهداف آموزشی در الگوی پیشنهادی لازم است به طراحی برنامه آموزشی پرداخته شود. از نظر فردانش (Fardanesh, 2014) مهم‌ترین فایده طراحی برنامه آموزشی این است که فعالیت‌های آموزش- یادگیری، ترتیب آنها، فضای آموزش، چگونگی مدیریت امکانات و مانند آن مشخص می‌شود و در واقع در مورد چگونگی ایجاد شرایط لازم برای تحقق اهداف آموزشی برنامه‌ریزی می‌شود. در الگوهای آموزشی سازنده‌گرا، طراحی برنامه ویژگی‌هایی دارد از جمله این که طراحی آموزشی بیشتر براساس روش‌های آموزشی مشارکتی و مبتنی بر یادگیری گروهی است؛ برای مثال الگوهای آموزشی سینامو، ویلیز، اسمیت و رافی (Cennamo, 2003; Willis, 2009;) (Smith, 2013; Ruffi, 2015). تفاوت الگوی حاضر با الگوهای معرفی شده در زمینه طراحی برنامه آموزشی این است که در الگوی پیشنهادی طراحی برنامه مبتنی بر شایستگی‌ها است و این در انواع فعالیت‌های زیر مجموعه این مرحله از جمله تعیین محتوا، روش‌های تدریس و تکالیف یادگیری منعکس می‌شود.

پس از طراحی و اجرای برنامه آموزشی ارزشیابی صورت می‌گیرد تا میزان دستیابی به شایستگی‌ها مشخص شود. تفاوت ارزشیابی در الگوهای سیستمی با الگوهای سازنده‌گرا در این است که در الگوهای سیستمی، ارزشیابی عمدتاً مرحله پایانی فرایند آموزش است؛ درحالی که در الگوهای آموزشی سازنده‌گرا ارزشیابی از مراحل میانی الگو است و براساس بازخوردهای دریافتی از ارزشیابی صورت گرفته برنامه آموزشی اصلاح و ترمیم می‌شود و این یکی از ویژگی‌های الگوهای سازنده‌گرایانه است (Jonassen, 1999; Isman, 2011; Reigeluth, 2013). بنابراین در الگوی پیشنهادی، پس از ارزشیابی به بررسی بازخوردهای دریافتی پرداخته شده و براساس آن در گام پایانی اصلاحات لازم به‌منظور بهبود الگوی آموزشی ارائه می‌شود. در بسیاری از الگوهای آموزشی سازنده‌گرا نیز مانند الگوی پیشنهادی از بازخوردهای دریافتی برای اصلاح فرایند الگوی آموزشی استفاده می‌شود؛ برای مثال الگوی سینامو و ویلیز (Cennamo, 2003; Willis, 2009).

در مجموع براساس یافته‌ها و نتایج این پژوهش به طراحان و استادان دانشگاهی در حوزه علوم انسانی پیشنهاد می‌شود با تأکید بر شایستگی‌ها و توانمندی‌های رشته تخصصی خود فرایند آموزش را طراحی و اجرا نمایند. به این منظور لازم است با پیش‌نگری و طراحی فعالیت‌های آموزشی- یادگیری مناسب تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجویان را تسهیل نمایند.

منابع

- Ahmadi, A. (2004). *The crucial role of the humanities*. *Sokhan Samt*, 21: 11-20.
- Allen, W., Clayton, H. (2006). *Overview and Evolution of the ADDIE Training System*. *Advances in developing Human Resources*, 8(4): 430-441.
- Andrews, T. (2012). *What is Social Constructionism?*. *The Grounded Theory Review*, 11(1): 39-45.
- Azizi, N. (2006). Introduction to the Development of Higher Education with an emphasis on the Humanities. Publications Of Institute of Social and Cultural Studies. [In Persian].
- Bagheri, S. (2007). Humanities-Social Science from Crisis to Localization. *Journal of seminary and university*, 14(54): 47-66. [In Persian].
- Barzegar, E. (2009). Localization approach to Humanitie. *Journal of Methodology in Humanities*, 16(36): 29-53. [In Persian].
- Berger, P., Luckman, T. (1991). *The Social Construction of Reality*, London: Penguin Books.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, Doubleday.
- Betoret, F.D., Tomas, A.D. (2003). Evaluation of the University Teaching/learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*. 28 (2): 165-178.
- Bilton, J. (2005). What is Design? <http://atschool.eduweb.co.uk/trinity/watdes.html>.
- Brittanica Encyclopaedia. (2006). Edinburgh: Scotland.
- CASEL Guide. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Middle and High School Edition.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cennamo K.S. (2003). Design as Knowledge Construction: Constructing Knowledge of Design, Interdisciplinary. *Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 20(4): 13-35.
- Dick, W., Carey, L., Carey, J.O. (2005). *The Systematic Design of Instruction* (6th). Boston: Allyn & Bacon.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., Kidron, Y. (2013). Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning, American Institutes for Research.
- Erdem, E. (2001). Program gelistirmede yapilandirmacilik yaklasum. (Constructivist approach in curriculum development). master thesis. Hacettepe Univeristy: Ankara.
- Fardanesh, H. (2007). Classification of Constructivist Design Models Based on approaches to learning and teaching. *Journal of Psychology and Education Studies*, 2(19): 5-21. [In Persian].
- Fardanesh, H. (2014). *Instructional Design, approaches and applications*, Publications of Samt. [In Persian].
- Ghasemi, N., Rezaie, A., Jalilian, D., Alimadad, Z., Seyedi, M. (2011). Pathology of Humanities- Islamic Education System in Iran. First International Congress on Islamic Humanities. [In Persian].
- Golshani, M. (2004). The Important of Humanities for University of Technolog. Speech on the occasion of the fortieth anniversary of Sharif University of Technology. [In Persian].

- Hafeznia, R. (2015). Introduction to Research Methods in Human Sciences. Samt Publication. [In Persian].
- Hasani, S.H, Eman, M.T., Majedi, S.M. (2013). Paradigms of Research in the Humanities. Publications of Seminary and University. [In Persian].
- Helber, C., Zook, N., Immergut, M. (2012). Meditation in Higher Education: Does it Enhance Cognition?. *Innovative Higher Education*, 37(5), 349-358.
- Holm, P., Scott, D., Jarrick, A. (2015). *Humanities World Report 2015*, Palgrave Macmillan.
- Jafari, R., Davatgari, H. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1): 9-16.
- Isman, A. (2011). Instructional Design in Education: New Model. *Journal of Educational Technology*, 10(1): 136-142.
- Jonassen, D. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments, *ETR8-D*, 46(1): 61-79.
- Kardan, A.M. (2005). The role of Humanities and Their Education in Social and Cultural Promotion, National Congress of the Humanities: Today Situation, the Prospect of Future, Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian].
- Kim, B. (2001). Social Constructivism. Emerging perspectives on learning. *Teaching, and Technolog*, 6(3), 1-8.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. Psychology Press.
- Leeds-Hurwitz, W. (2009). Social Construction of Realit. *Encyclopedia of Communication Theory*. 892-895.
- Mehrmohammadi, M., Farasatkah, M., Bagheri, K.H., Fazeli, N., Attaran, M., Hatami, J. (2010). Optimal Strategies for Education of Humanities in Universities. *Journal of Higher Education in Iran*, 4(1), 85-128. [In Persian].
- Meltzer, L. (2010). *Promoting Executive Function in the Classroom*, New York: Guilford Press.
- Middaugh, M. (2010). *Planning and Assessment in Higher Education: Demonstrating Institutional Effectiveness*, Published by Jossey-Bass: San Francisco.
- Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, Parker, P. (1998). Qualitative Research Methods in Health Technology Assessment: a review of the literature. *HealthTechnology Assessment*, 2(16), 125-215.
- Muruganatham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE Model. *International Journal of Applied Research*, 1(3), 52-54.
- Nejati, V. (2014). Correlation between Students' Educational Status and Brains' Cognitive Abilities. *Quarterly of Education Strategies in Medical Sciences*, 6(4), 217-221.
- Panahi, M.H. (2005). The important of humanities, National Congress of the Humanities: today situation, the prospect of future, Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian].
- Pascarella, E., Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Paya, A. (2005). The Future of the Humanities in Iran. *Journal of seminary and university*, 12(49), 9-24. [In Persian].
- Popper, K.R. (1957). *The Poverty of Historicism*. USA: The Beacon Press.
- Reiser, R.E., Dempsey, J.V. (2011). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, NJ: Pearson Education.

- Reigeluth, C.M. (2013). *Instructional Theory, Practitioner Needs, and New Directions: Some Reflections Educational Technology*. New York: MC-Craw-Hill.
- Roth, W.M., McCormick, R., Paechter, C. (2000). *Authentic School Science: Intellectual Traditions*, Learning & Knowledge. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Saffar Sefat, A., Ghasemi, F., Zeinali, M., Najafi, F. (2007). *The lack of Youth Tendency towards Humanities*. Congress of the Humanities. Tehran. [In Persian].
- Rufii, R. (2015). *Developing Module on Constructivist Learning Strategies to Promote Students' Independence and Performance*. *International Journal of Education*, 7(1), 18-28.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., Hejazi, E. (2015). *Research methods in the behavioral sciences*. Samt Publication. [In Persian].
- Seyed mazhari, M. (2010). *Humanities at the Intersection of Cultur*. *Journal of Knowledge*, 20(162): 87-94. [In Persian].
- Sharifi, A.H. (2013). *Principles of Islamic Humanities*, Publications of Development Sun. [In Persian].
- Steinberg, T.L. (2013). *Literature, the Humanities, and Humanity*. Open Textbooks, State University of New York.
- Smith, B.L. (2013). *Challenge of Learning Communities as a Growing National Movement*. *Peer Review*, 4(1): 23-52.
- Sun, R.C.F., Hui E.K.P. (2012). *Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review*. *The Scientific World Journal*, 7(2): 20-35.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Watson, R. (1981). *Instructional System Development*. Paper presented to the International Congress for Individualized Instruction. EDRS publication, 209 239.
- Willis, J. (2009). *Basic Principles of a Recursive, Reflective Instructional Design ,Constructivist Instructional Design (C-ID): Foundations, Models, and Examples* (pp. 283-312). Charlotte, NC: Information Age Publishing.