مجله راهبردهای آموزش
دوره ۲، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۸
صفحات: ۱۲۱ تا ۱۲۶

مروری

به‌سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی؛ گامی در جهت پرورش دانش‌آموختگان خلاق

محسن مومنی مهموئی* ***PhD***

* واحد تربت‌حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت‌حیدریه، ایران

چکیده

مقدمه. منابع انسانی محدودتر از منابع غنی طبیعی نیستند. در عین حال، همان‌طور که منابع طبیعی میزان معینی دارند و باید با برنامه‌ریزی‌های دقیق علمی مورد بهره‌برداری قرار گیرند، منابع انسانی نیز نامحدود نیستند و در بهره‌گیری کارآمد از آنها باید کمال مراقبت به‌عمل آید. پیشرفت هر جامعه، پیش از امکانات مالی به تولید و نوآوری افراد و نه تقلید و استفاده از راهنمای مکشوف و تقریباً منسوخ بستگی دارد. اولین شرط اجرای چنین سیاستی ایجاد زمینه‌های مناسب برای پرورش خلاقیت‌ها است. برای انجام این مهم باید برنامه‌های درسی آموزش عالی به‌صورت مساله‌محور و تلفیقی تدوین شوند. هدف این مقاله، بررسی ضرورت و مزایای بهره‌گیری این رویکردهای برنامه درسی در دانشگاه‌ها برای پرورش خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموختگان بود.

نتیجه‌گیری. دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی باید زمینه‌های لازم برای استفاده از رویکردهای یادگیری عمیق را فراهم آورند. به این منظور، استفاده از شیوه‌های فعال تدریس که مستلزم توجه به فرآیند یادگیری و تحقق آن (و نه صرفاً افزایش اطلاعات) و درگیری مداوم دانشجویان در یادگیری و تعامل بیشتر آنان با یکدیگر و با معلمان خود است پیشنهاد می‌شود تا روحیه و مهارت خلاقیت، نوآوری و حل‌مسأله در دانش‌آموختگان پرورش یابد.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت، برنامه درسی مبتنی بر مساله، آموزش عالی

Improvement of high education curriculum; a step toward training creative alumni

Momeni Mahmuyee M.* ***PhD***

*Torbat Heydarie Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydarie, Iran

Abstract

Introduction. Human resources are not more limited than rich natural resources. However, as natural resources have a certain amount and must be used with precise scientific programs, human resources are not infinite and must be used carefully for efficient utilization. Progress of any society before the financial possibilities depended on production and innovation of people and not on the imitation and usage of revealed and nearly obsolete guide. The first implementation of performing this policy is to create conditions suitable for breeding creativity. To do this important, curriculum of higher education must be designed problem-based and integrated. The purpose of this article was to review the necessity and benefits of utilizing these approaches for curriculum development at the University to breed the creativity and innovation in graduates.

Conclusion. Universities and higher education institutions should provide the needed texture of using the deep learning approaches. For this purpose, the use of active teaching methods that require paying attention to learning process and its realization (and not just increasing the information) and continuous involvement of students in their learning and more interaction with each other and their teachers are suggested to breed the spirit and skills of creativity, innovation and problem solving in the graduates.

Keywords: Creativity, Problem-Based Curriculum, High Education

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-01]

نویسنده مسئول: محسن مومنی مهموئی. تمام درخواست‌ها باید به نشانی moameni_57@yahoo.com فرستاده شوند.

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۲/۱۶ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۹/۲

مقدمه

حل‌مساله و خلاقیت از ممتازترین توانایی‌های شناختی انسان هستند. در تمام کشورهای دنیا، پرورش قوه خلاقیت دانشجویان ارزشمندترین هدف تربیتی به شمار می‌رود، زیرا پرورش خلاقیت ارتباط تنگاتنگی با پیشرفت‌های اقتصادی و تمدن و ترقی دارد. تعلیم و تربیت باید یادگیرندگان را آماده کند تا در حل مسایل خود از تفکر خلاق استفاده نمایند، زیرا دنیای آینده احتیاج به انسان‌های خلاق دارد. شرایط متغیر زندگی، فرد را در هر لحظه در برابر مساله‌ای قرار می‌دهد. یادگیرندگان خلاق با استفاده از معلومات موجود در حافظه به آرایش مفاهیم و اصول علمی پرداخته، به اصول و مفاهیم جدید دست می‌یابند و در نهایت، تفکر و اندیشه را در حل مسایل مختلف و ساختن فرضیه‌ها به‌کار می‌گیرند [۱].

تفکر و اندیشه به شرایطی احتیاج دارد و فرد در حالتی که با مساله مواجه می‌شود به فکر کردن می‌پردازد. هر برنامه درسی زمانی می‌تواند به تحقق هدف‌های تعلیم و تربیت کمک کند که با محتوای غنی، طرح پرسش‌ها، ارایه تکالیف و اصولی که در تهیه و تدوین آن به‌کار گرفته می‌شود، زمینه و شرایط لازم در جهت شکوفایی استعدادها، قابلیت‌ها و خلاقیت دانشجویان را فراهم آورد. دانشجویان، بیشتر از طریق محتوای برنامه‌های درسی با افکار و عقاید گوناگون و روش‌های علمی برای حل مسایل مختلف آشنا می‌شوند و خود را برای زندگی در جامعه آماده می‌کنند. همچنین، طرح برنامه درسی مناسب روند مهمی است که به‌وسیله برنامه‌ریزان درسی به‌کار برده می‌شود تا باعث ایجاد انگیزه و یادگیری صحیح در دانش‌آموزان شود. انگیزه در واقع نیروی محرک و به‌کاراندازنده جریان خلاقیت در انسان است. طبق نظر *گیلفورد*، تازمانی‌که فهمیدن و عمل کردن آسان باشد (یعنی عملی از روی عادت انجام گیرد) خلاقیتی در کار نیست، ولی به مجردی که مساله‌ای پیش آمد، مثلاً وقتی فهمیدن مطلبی مشکل شد یا اجرای عملی احتیاج به تدابیر جدیدی داشت، جریان خلاقیت به‌کار می‌افتد" [۱]. مطابق نظر *گیلفورد*، ۱۲۰ قوه و استعدادی که در ذهن انسان موجود است باید موضوع آموزش و پرورش قرار گرفته و تقویت شوند؛ بدین معنی که در برنامه‌های درسی فعالیت‌هایی پیش‌بینی شود که انجام آنها مستلزم استفاده از هر یک از این عوامل ذهنی باشد. *گیلفورد*، توانش‌های ذهنی را به‌صورت شناخت، حافظه، تفکر همگرا، تفکر واگرا و ارزشیاب طبقه‌بندی کرده و خلاقیت را بر این اساس مورد سنجش قرار می‌دهد [۲]. به‌نظر *گیلفورد*، خلاقیت نوعی حل مسأله است؛ مسأله برای تمام افراد در سطوح مختلف وجود دارد و برای حل آن تلاش می‌کنند [۳].

پرورش خلاقیت

خلاقیت از واژه‌هایی است که ارایه تعریف مدون و مشخص از آن که مورد قبول همه یا اکثر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باشد به‌سادگی میسر نیست. تعریف بسیاری از این گونه واژه‌ها تعیین شده و در مقالات، تحقیقات و کتب گوناگون از دیدگاه‌های مختلف ارایه شده است. وسعت این تعاریف به‌گونه‌ای است که عده‌ای سعی بر دسته‌بندی آنها در مقوله‌های مختلف داشته‌اند. تعاریف خلاقیت در چهار دسته تعاریف مبتنی بر شخص، مبتنی بر فرآیند، مبتنی بر محیط و مبتنی بر تولید قابل دسته‌بندی هستند [۴] که به‌طور خلاصه در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱) طبقه‌بندی تعاریف خلاقیت

تعاریف مبتنی بر	تمرکز	صاحب‌نظران
شخص خلاق	ویژگی‌های فرد خلاق نظیر عادات، نگرش‌ها، ارزش‌ها و خصوصیات شناختی و تجربیات شخصی	*گیلفورد، مک‌کینون، گتزل، جکسون، تاردیف، استرانبرگ، دونت*
فرآیند خلاق	انگیزش، یادگیری، ادراک و فرآیندهای ذهنی	*مدنیک، باسادور، هربرت فوکس*
تولید خلاق	ویژگی‌ها و خصوصیات، تولید و تفاوت آن با اختراع، اکتشاف و حل‌مساله	*کوئین، بیسمر، جکسون، برونسکی، الن بیرو، کونتز*
محیط	محیط در تقویت یا بازداری خلاقیت	*دنیس، استرانبرگ، امابیل فاریس، لانگمیر*

تمامی تحقیقات و آزمون‌های مربوط به خلاقیت بر یک ویژگی اشتراک نظر دارند و آن "همگانی بودن توان و استعداد خلاقیت" است. اکثر علمای این مقوله بر اکتسابی بودن و قابلیت رشد آن در افراد تاکید دارند [۵]. انسان‌ها طبیعتاً خلاق هستند؛ آنها با توانایی سئوال کردن، قوه تخیل و اعجاب متولد می‌شوند. توانایی خلاقیت همانند هوش به درجات مختلف در تمامی انسان‌ها وجود دارد، خلاقیت با مفهوم به وجود آوردن طیف وسیعی را شامل می‌شود که نوع بشر می‌تواند به‌شکلی در این قلمرو جاگیرد. *فیلگر* معتقد است که "همه افراد به طُرُق و درجات مختلف خلاق هستند. ماهیت خلاقیت آفرینش‌گری است؛ خواه شخص بازی ارایه دهد یا سمفونی تازه، هر دو خلاقیت است". خلاقیت مهارتی است که هر کس می‌تواند آن را فرا بگیرد. بعضی از مردم، به‌طورطبیعی، بیش از دیگران دارای این توانایی هستند؛ اما معمولاً افراد خلاق، به‌دلیل آموختن بهتر این مهارت از دیگران خلاق‌ترند و بعضی از مردم ابداً این مهارت را نیاموخته‌اند [۶]. به‌هرحال، خلاقیت امری با قابلیت آموزش و پرورش است و پژوهش‌های متعددی بیانگر این واقعیت هستند [۷].

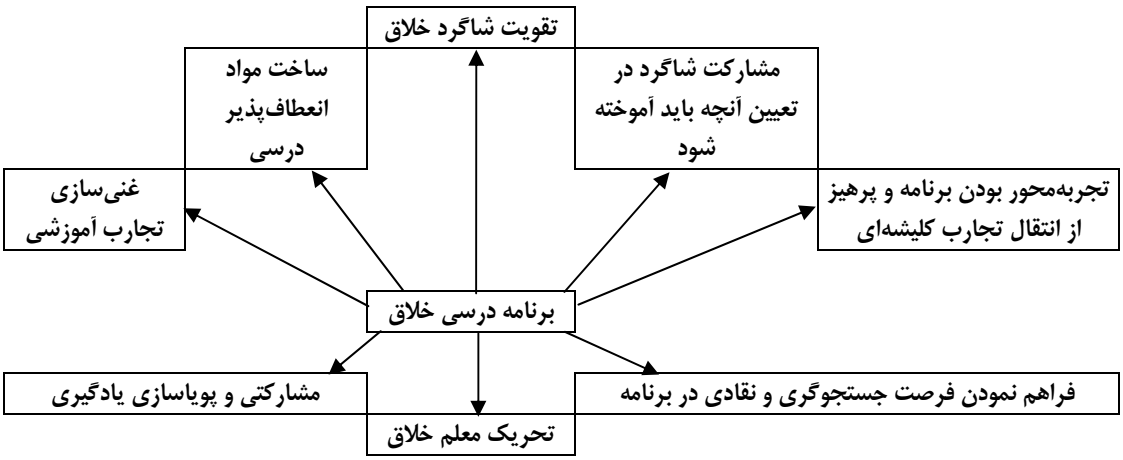
برنامه‌ریزی درسی و خلاقیت

در عصر حاضر، جوامعی پیشرو و موفق هستند که مردم بهتر فکر می‌کنند، در برخورد با مسایل راه‌حل‌های بهتری ارایه می‌دهند و با شیوه‌های موفقیت‌آمیز بر مسایل غلبه می‌کنند. پرورش عادات صحیح فکر کردن در یادگیرندگان، یکی از وظایف اساسی و مهم

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-01]

دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به‌ویژه مؤلفان کتب درسی است. ایجاد شرایط مطلوب برای اندیشیدن، تحریک تفکر خلاق دانشجویان و تشویق و راهنمایی یادگیرندگان برای کسب مهارت‌های صحیح تفکر و اندیشه و آموزش آفرینندگی و خلاقیت، از طریق کتب درسی انجام می‌گیرد؛ بنابراین، برنامه‌ریزی درسی صحیح و حساب‌شده و تألیف کتب درسی مفید و سودمند می‌توانند در بالا بردن قوه خلاقیت شاگردان بسیار مؤثر باشند. این واقعیت نباید نادیده گرفته شود که در هر جامعه‌ای، تحولات و تغییرات سریع و فزاینده رخ می‌دهد و اگر نظام آموزشی نتواند توانایی حل مسایل ناشی از این تغییرات را به یادگیرندگان بیاموزد، به موقعیت آتی خود لطمه وارد کرده است. بنابراین، برنامه‌های درسی باید به روش‌های خلاق در فراگیران تأکید ورزند و خلاقیت وارد برنامه‌های درسی شود [۸].

نگرش‌های متفاوتی نسبت به برنامه درسی وجود دارد و در نتیجه، تدابیر گوناگونی در مورد مفهوم آن توسط صاحب‌نظران مطرح شده که هر یک به‌گونه‌ای منعکس‌کننده منبع اطلاعاتی است که به‌طور تاریخی به‌عنوان چارچوب تصمیم‌گیری برنامه درسی استفاده شده است. برای روشن شدن ابعاد مختلف برنامه درسی و نگرش‌های مختلف موجود نسبت به آن، ابتدا چند نمونه از تعاریف برنامه درسی ذکر می‌شود. اگر از نقطه‌نظر برنامه درسی به خلاقیت نگریسته شود، دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی و عقلانی در بالا بردن خلاقیت کتاب‌های درسی نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای دارد [۹]. *آیزنر* و *والانس* معتقدند که مهم‌ترین نقش یا کارکرد مدارس، تعقیب دو هدف است؛ الف) کمک به دانش‌آموزان تا بیاموزند که چگونه یاد بگیرند؛ و ب) فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان/دانشجویان به‌منظور تقویت انواع مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی. مطابق این دیدگاه، به برنامه‌درسی به‌عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی نگریسته می‌شود. حامیان این دیدگاه مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به فراگیران هستند و برای این کار به‌تنهایی هیچ ارزش و اصالتی قایل نیستند و حتی آموزش نظریه‌ها و مبانی نظری علوم به دانش‌آموزان/دانشجویان را نیز از این قاعده مستثنی نمی‌دانند. این گروه معتقدند که بشر در برهه و عصری قرار گرفته که به‌خاطر تغییر و تحول چشمگیر در حوزه علم و معرفت، نباید اطلاعات، دانش، محتوا و نظریه‌های مشخصی از طریق برنامه‌های درسی به دانشجویان منتقل شود؛ چراکه تغییر و تحولات و تجدیدنظرهایی که در یافته‌های علمی به وقوع می‌پیوندد، تحصیل، دانشگاه و آموزش عالی را در آینده به‌صورت امری غیرمفید و لغو جلوه خواهد داد [۲]. برای ورود خلاقیت به برنامه درسی براساس نظریه *دال*، باید به ۸ محور نمودار ۱ توجه شود.



نمودار ۱) محورهای خلاقیت در برنامه درسی براساس نظریه *دال*

برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در ایران

براساس نظر *استارک*، *لاوتر*، *وود* و *داویس*، تعریف استانداردی از برنامه درسی در آموزش عالی وجود ندارد و براساس نظر *لوین* و *رادولف*، حتی در موسساتی که برنامه‌های درسی تجویزشده دارند، برنامه درسی واحدی وجود ندارد [۱۰]. با این وجود، برخی از صاحب‌نظران برنامه درسی به ارایه نظراتی در مورد برنامه درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی طرحی علمی است که شامل اهداف، فعالیت‌ها و راه‌های سنجش میزان موفقیت است؛ هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان و حاکی از فرآیند مشارکت غیررسمی تعداد زیادی از اعضای هیات علمی دانشکده‌هاست که در زمینه تحقیقات وسیع درخصوص رشته‌ها و طراحی برنامه‌های دروس مختلف با برنامه‌ریزان همکاری می‌کنند [۱۱، ۱۲، ۱۳]. این طرح دارای هشت عنصر متفاوت (هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرآیندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل) است [۱۴]. برنامه‌های درسی آموزش عالی که در زمان حاضر در دانشگاه‌های ایران وجود دارند و اجرا می‌شوند، محصول فعالیت عمده نهاد شورای عالی برنامه‌ریزی است که از اواخر سال ۱۳۶۳ فعالیت خود را آغاز نمود و اهدافی همچون ایجاد وحدت و یکپارچگی در نظام آموزش عالی، رعایت کلیه قواعد و اصول برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی، ایجاد هماهنگی در برنامه‌های درسی، ایجاد تحول آموزشی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-01]

در تربیت نیروی انسانی، ایجاد ارتباط بین نهاد تصمیم‌گیری و دستگاه‌های اجرایی و به‌روز نمودن برنامه‌ها و انطباق آن با نیازهای اجتماعی و اقتصادی کشور را دنبال می‌کند [۱۵]. به‌طور اجمال می‌توان اشاره داشت که در تهیه و تدوین برنامه‌های درسی در ایران، آنچه که از بین نظریه‌های تهیه و تدوین برنامه درسی بیشتر مورد توجه بوده، نظریه "موضوع‌محوری" یا "رشته‌محوری" یا "نظریه فنّاورانه" (برنامه‌درسی به‌عنوان فن) یا "رویکرد فنّاورانه" است. در ایران، توجه اصلی معطوف به رشته‌های علمی مدون است. ساختار برنامه درسی رشته‌ای و موضوعی است و در تدوین برنامه‌های درسی توجه زیادی نیز به روان‌شناسی رفتارگرایی می‌شود که در حال حاضر کم‌رنگ‌تر شده، اما همچنان این رویکرد به قوت خود باقی است. در این رویکرد، دانشجویان به‌عنوان موجودات منفعل و تحت کنترل محیط و محرک‌های محیطی تصور می‌شوند و جریان یادگیری اساساً انفعالی تصور می‌شود. برنامه‌های درسی در ایران عمدتاً از رویکرد سنتی برنامه درسی تبعیت می‌نمایند [۱۶]. طبق طبقه‌بندی *سیلور* و همکاران [۱۷]، روش‌های متناسب با رویکرد موضوع‌محوری اساساً روش‌های تدریس سنتی قلمداد می‌شوند و چنان‌که اشاره شد، در روش‌های تدریس سنتی، فراگیران (دانش‌آموزان یا دانشجویان) فعال نبوده و صرفاً معلم/مدرس فعال است و هدف از تدریس، انتقال و ارایه صرف اطلاعات است. تفاوت‌های روش‌های نوین و سنتی تدریس به‌طور خلاصه در جدول ۲ ارایه شده است.

جدول ۲) تفاوت‌های روش‌های نوین و سنتی تدریس

روش‌های سنتی تدریس	روش‌های نوین (فعال) تدریس
۱) معلم‌محوری (تاکید بر هدف‌های درسی)	۱) فراگیر محور (تاکید بر کشفیات فراگیر)
۲) آموزش به روش سخنرانی	۲) آموزش به روش اکتشافی
۳) انتقال دانش بدون ارتباط با مسایل روزمره زندگی	۳) تولید و ساخت دانش جدید براساس نیازها، علایق و در ارتباط با مسایل واقعی زندگی
۴) توزیع و انتقال دانش یکسان و بدون توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۴) در نظر گرفتن قضاوت‌های فردی در ارایه مطالب درسی
۵) ثابت و تغییرناپذیر بودن	۵) انعطاف‌پذیر و پویا بودن
۶) ارایه قطعات کوچک آموزش به‌صورت موضوعات منفی	۶) ارایه قطعات گسترده از آموزش مبتنی بر فعالیت‌های اصیل و فعالیت‌های بین‌رشته‌ای
۷) کتاب‌های درسی نقطه تمرکز آموزش	۷) کتاب‌های درسی به‌عنوان چارچوب و مرجع معلم
۸) تاکید بر کارهای فردی، ایجاد روحیه رقابت‌جویی، حس برتری‌جویی در دانش‌آموزان	۸) ایجاد تعامل در آموزش، تاکید بر کارگروهی، تشویق روحیه همکاری و تعاون
۹) معلم به‌عنوان توزیع‌کننده دانش	۹) معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده آموزش
۱۰) گروه‌بندی متجانس دانش‌آموزان براساس قابلیت‌ها	۱۰) گروه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های غیرمتجانس

یادگیرندگان باید در فرآیند یادگیری موجودات فعال درنظر گرفته شوند که به دنبال حل مشکل و مساله هستند. به‌عبارت دیگر، یادگیری باید از شکل توضیحی و استفاده از روش آموزش مستقیم که طی آن دانشجو نقش انفعالی دارد خارج شده و سعی شود که از تمام قوای فکری و عاطفی یادگیرنده در جریان یادگیری بهره گرفته شود. از جمله لوازم مورد نیاز، طراحی برنامه‌های درسی مناسب با این نظام آموزشی است که از آن به‌عنوان برنامه درسی "مساله‌محور" یاد می‌شود [۱۶].

برنامه‌درسی مساله‌محور (مبتنی بر پژوهش)

روش مساله‌محور، در حقیقت آماده‌سازی یادگیرنده برای زندگی است، زیرا زندگی به‌معنی مواجه شدن با مسایل و کوشش برای حل آنهاست. در این روش، فعالیت‌های آموزشی به‌گونه‌ای تنظیم می‌شود که در ذهن یادگیرنده مساله‌ای ایجاد شود و او علاقمند شود که با تلاش خود راه‌حلی برای آن مساله پیدا کند. روش مساله‌محور ممکن است به‌صورت فردی یا گروهی اجرا شود؛ البته باید توجه داشت که این روش با روش سنتی فرق می‌کند [۱۸]. روش حل‌مساله، نه روش آموزش بلکه باید روش زندگی باشد. در پژوهش، هم فرآیند و هم رسیدن به جواب مهم تلقی می‌شود. بین رویکرد پژوهش و اکتشاف شباهت زیادی وجود دارد. روش اکتشافی بر ساخت درونی برای ایجاد انگیزش و روش پژوهش بر ساخت ذهنی که هدف آن حرکت گام‌به‌گام از فرضیه به استنتاج و تعمیم نتیجه است، تاکید دارد. اما، پژوهش به گام‌های بالاتری از اکتشاف اشاره دارد که در آن، یادگیرنده با قوانین علمی و منطقی که برای بررسی عقاید و ایده‌ها ضروری هستند آشنا می‌شود. هدف اساسی پژوهش، مدل‌سازی عقاید با استفاده از دلایل، شواهد، استنباط و تعمیم، تمرکز بر مفاهیم و ایده‌های کلی (این مفاهیم و اصول باید در ارتباط با مساله باشد) و تاکید بر ایجاد انگیزه و مشارکت فعال یادگیرنده برای یادگیری است. در پژوهش، فرآیند تفکر از حالت شک و تردید یا گیج شدن آغاز شده و به سوی موقعیتی می‌رود که در آن، تسلط بر شرایط اولیه حاصل می‌شود [۱۹]. شرایط اجرای روش مساله‌محور، ۱) توجه به مساله؛ ۲) قدرت شناخت و درک مساله؛ ۳) تشخیص ویژگی‌های مساله؛ ۴) آمادگی برای حل مساله؛ ۵) قدرت تنظیم راه‌حل‌های احتمالی؛ ۶) قدرت انجام آزمایش و گردآوری اطلاعات و تحلیل آنها؛ ۷) قضاوت در مورد آزمایش انجام‌شده یا اطلاعات گردآوری‌شده و پذیرش راه‌حل‌های معتبر و کنار گذاشتن فرضیه‌های غیرمعتبر؛ و ۸) تعمیم و کاربرد مساله؛ هستند.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-01]

محاسن روش مساله‌محور: ۱) بین فعالیت‌های مدرسه و زندگی واقعی ارتباط ایجاد می‌کند؛ ۲) از نظر روان‌شناسی، یکی از بهترین روش‌های تربیتی برای ایجاد تفکر علمی در شاگردان است؛ ۳) به‌دلیل ثابت، خشک و غیرقابل‌انعطاف نبودن، باعث برانگیختن علاقه طبیعی یادگیرندگان به درس می‌شود؛ و ۴) تقریباً با وضع کلاس‌های متداول قابل انطباق است [۱۸].

محدودیت‌های روش مساله‌محور: ۱) نسبت به فعالیت‌های متداول مدارس احتیاج به زمان بیشتری دارد؛ ۲) احتیاج به معلمان باتجربه و آشنا با روش تحقیق دارد؛ و ۳) به‌دلیل وقت‌گیر بودن، ممکن است با توجه به برنامه‌های جاری مدارس نتوان این روش را به‌طور موثر اجرا نمود [۱۸].

توصیه‌های اجرایی برای بهره‌گیری از روش مساله‌محور در تدریس: ۱) همه فعالیت‌های یادگیری باید بر تکلیف یا مساله بزرگتر استوار شوند؛ ۲) یادگیری باید هدف داشته و آن هدف برای یادگیرنده شفاف باشد؛ ۳) یادگیرنده در ایجاد مالکیت برای مساله و تکلیف حمایت شود؛ ۴) تکالیف و محیط یادگیری اصیل (با نیازهای شناختی محیط سازگار) باشند؛ ۵) تکلیف و محیط یادگیری پیچیدگی محیط دنیای واقعی را منعکس نمایند؛ ۶) مالکیت فرآیند به‌کاررفته برای ارایه راه‌حل متعلق به یادگیرنده باشد. یادگیرنده باید فرآیند حل‌مساله را ارایه دهد و خود را مسئول آن بداند؛ ۷) محیط یادگیری برای حمایت و چالش در تفکر یادگیرنده طراحی شود. حتی اگر یادگیرنده مالکیت مساله را دارد، این بدین معنی نیست که هر فعالیت یا راه‌حلی مناسب است. یادگیرنده باید آموزش ببیند که فکر کند و مساله را به روش مناسب حل نماید؛ ۸) آزمودن ایده‌ها در برابر دیدگاه‌ها و زمینه‌های دیگر مورد تشویق قرار بگیرند؛ ۹) فرصتی برای تأمل در مورد محتوای یادگرفته و فرآیند یادگیری فراهم شود. مهارت‌های خودانضباطی و خودتأملی در دانشجو پرورش یابد.

نتیجه‌گیری

در سطح بین‌المللی، توافق عمده‌ای بر این نکته وجود دارد که فعالیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی نیاز به اصلاح، بهبود و توسعه دارد، چراکه انتقادات فراوانی از قبیل فقدان مهارت‌های ارتباطی موثر، تفکرات جهانی و مهارت‌های عملی، به فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف وارد می‌شود که از جمله عوامل مربوط به آنها، روش‌های تدریس غیرموثر است. گرچه تدریس و یادگیری یکی نیستند، یعنی ضرورتاً آنچه تدریس می‌شود یاد گرفته نمی‌شود و آنچه که یاد گرفته می‌شود ضرورتاً ناشی از آنچه تدریس شده نیست، ولی روش تدریس مناسب که با ماهیت یادگیرنده، موضوع و شرایط یادگیری تناسب لازم و کافی داشته باشد، اثر غیرقابل انکاری در یادگیری دارد [۱۵]. با توجه به ویژگی‌های یادگیرنده در سطح آموزش عالی و اهداف عمومی آموزش عالی، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی باید علیرغم وجود مشکلات متعدد، زمینه‌های لازم برای اتخاذ و استفاده از رویکردهای یادگیری عمیق و در نتیجه، استفاده از شیوه‌های فعال تدریس را (که مستلزم توجه به فرآیند یادگیری و تحقق آن و نه صرفاً افزایش اطلاعات است و درگیری مداوم دانشجویان در یادگیری و تعامل بیشتر آنان با یکدیگر و با معلمان خود را می‌طلبد) فراهم سازند تا بتوانند روحیه و مهارت خلاقیت، نوآوری و حل‌مساله را در دانش‌آموختگان پرورش دهند [۱۵]. بدین‌منظور، موارد زیر برای انجام تدریس موثر در آموزش عالی پیشنهاد می‌شوند:

۱) برگزاری کارگاه‌های آموزشی به‌منظور آشنا نمودن مدرسان و اعضای هیات‌علمی دانشگاه‌ها با روش‌ها و اصول برنامه‌های درسی به‌عنوان مبنایی اساسی برای بهره‌برداری هرچه بهتر از شیوه‌ها و روش‌های فعال تدریس در آموزش عالی.

۲) برگزاری کارگاه‌های آموزشی به‌منظور آشنا نمودن مدرسان و اعضای هیات‌علمی دانشگاه‌ها با فنون و شیوه‌های نوین (فعال) تدریس و یادگیری، همچون روش‌های تلفیقی، حل‌مساله (مساله- یا پژوهش‌محور)، تدریس خلاق، تدریس اکتشافی و بهره‌گیری از مزیت‌های فنّاوری اطلاعات در تدریس در دانشگاه‌ها.

۳) فراهم ساختن بستر مناسب از نظر امکانات و وسایل و همچنین اصلاح برخی قوانین و بخش‌نامه‌های اداری دست‌وپاگیر به‌منظور بهره‌گیری از رویکردهای نوین یاددهی- یادگیری در آموزش عالی.

۴) تشویق و قدردانی از مدرسان نمونه و خلاق دانشگاه (وظیفه معلم، ایجاد علاقه در دانشجو نسبت به موضوع است. با فرض وجود علاقه در فرد نسبت به موضوع در آغاز آموزش، وظیفه معلم حفظ و افزایش علاقه و انگیزه فرد نسبت به انجام مطالعات بیشتر پیرامون حیطه‌های مربوط به موضوع است).

۵) احترام به دانشجو و حساس بودن نسبت به یادگیری وی، توجه به درگیری فعال دانشجو با محتوا و به‌طور کلی با وظایف یادگیری خود برای کسب استقلال و ادراک عمیق‌تر.

۶) عدم ایجاد رقابت‌های شدید بین دانشجویان و در حد امکان، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان در هنگام تدریس.

۷) برقراری تعامل یا ارتباط دوجانبه بین معلم و دانشجو در امر یادگیری (این ارتباط منجر به یادگیری‌های دوجانبه می‌شود که از ویژگی‌های جوامع یادگیرنده است).

منابع

۱- بودو آلن. خلاقیت در آموزشگاه. خان‌زاده علی، مترجم. تهران: شرکت سهامی چهر؛ ۱۳۵۸.

۲- مهرمحمدی محمود. برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی؛ ۱۳۸۱.

۳- فرنودیان فرج‌اله. روش‌های پرورش خلاقیت. مجله رشد تکنولوژی. ۱۳۶۹: ۱۷.

۴- پیرخائفی علیرضا. بررسی رابطه هوش و خلاقیت دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه دبیرستان‌های تهران [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد]. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم‌تربیتی؛ ۱۳۷۲.

۵- آروندی سعید. ضرورت آموزش خلاقیت. نشریه روش. ۱۳۷۷؛(۲۳):۱۱.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-01]

6- Belliston LM. How to rise a more creativity child?. Texas: Argus Communication; 1982.
۷ـ عابدی جمال. خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن. مجله پژوهش‌های روان‌شناختی. ۱۳۷۲؛(۱و۲):۴۷.
۸- رضاپور یوسف. بررسی تطبیقی پرسش‌ها و تکالیف کتب درسی پایه سوم مقطع ابتدایی با عوامل خلاقیت گیلفورد [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد]. دانشگاه تربیت معلم؛ ۱۳۷۱.
۹- کردی عبدالرضا. برنامه‌ریزی خلاق در آموزش ابتدایی و رشد آموزش ابتدایی. ویژه‌نامه همایش نقد و بررسی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. تهران: انتشارات کمک آموزشی؛ ۱۳۷۸.
10- Gaff GJ, Ratcliff J. Handbook of undergraduate curriculum. San Francisco: John Wiley & Sons; 1996.
11- Toombs T. Meeting the mandate: Renewing the college and departmental curriculum. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University; 1992.
12- Taba H. Curriculum development. New York: Harcourt Brace & World; 1962.
13- Eisner E. Education imagination. New York: Macmillan Publishing Co;1994.
14- Stark L. Shaping the college curriculum. London: Allyn & Bacon; 1997.
۱۵- گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی از بدو تاسیس تاکنون (گزارش). ۱۳۷۸. ص. ۸۹.
۱۶- مهرمحمدی محمود. مصاحبه با دکتر محمود مهرمحمدی. ماهنامه تکنولوژی آموزشی. بهمن ۱۳۷۹: ۹-۳۶.
۱۷- گالن‌سیلور جی، الکساندرویلیام ام، لوئیس‌آرتور جی. برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. خوی‌نژاد غلامرضا، مترجم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی؛ ۱۳۷۴.
۱۸- شعبانی حسن. مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت؛ ۱۳۷۹.
۱۹- فتحی‌واجارگاه کوروش. اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ دوم. تهران: انتشارات ایران زمین؛ ۱۳۷۷.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-01]