

شناسایی ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در هزاره سوم آموزش عالی (مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان)

مصطفی باقریان فر^{۱*}، سید ابراهیم میرشاه جعفری^۲، یعقوب سپهری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در هزاره سوم آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان انجام شده است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش تحلیل، کیفی از نوع پدیدارشناسی بوده است و جمع‌آوری اطلاعات نیز با استفاده از مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته و به صورت فردی انجام شد. مدت زمان مصاحبه‌ها از ۲۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود و تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه داشت. شرکت کنندگان در پژوهش شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان بودند که مجموعاً ۱۵ نفر را تشکیل می‌دادند. مصاحبه‌های انجام شده با استفاده از دستگاه MP3 ضبط و سپس به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوا و نرم افزار MAXQDA تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد ویژگی‌های آموزش در هزاره سوم از نظر اساتید شامل مؤلفه‌های دانش، مهارت و نگرش اساتید، دانش، مهارت و نگرش دانشجویان، ساختار و مدیریت، ماهیت تکنولوژی، برنامه درسی و فرهنگ می‌باشد. لذا توجه به این ویژگی‌ها می‌تواند به یادگیری مادام‌العمر، تشخیص شکاف بین دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها و آموزش کاربردی کمک نموده و برای دانشجویان مفید و بامعنا باشد.

کلمات کلیدی: ویژگی‌های آموزش، عمل فکورانه، آموزش عالی

Email: دانشجوی دکتری آموزش عالی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)
mostafab178@yahoo.com

^۲ jafari@edu.ui.ac.ir. استاد گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

^۳ sepehri1985@gmail.com دانشجوی دکتری آموزش عالی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

امروزه نقش آموزش عالی در توسعه و پیشرفت کشورها عیان و جایگاه آموزش و پژوهش دانشگاهی بر کسی پوشیده نیست. کشورهای مختلف مسیر توسعه و پیشرفت خود را در سرمایه‌گذاری آموزشی و تربیت نیروی انسانی دنبال می‌کنند تا شاهد تحولات بیشتر در جامعه شوند. در کشور ما نیز با توجه به تحولات جهانی و نیازهای رو به رشد ناشی از جهانی‌شدن و تغییرات اجتماعی به آموزش عالی اهمیت زیاد داده‌شده و شاهد تغییرات کمی و کیفی آن طی چند سال اخیر بوده‌است. آنچه مسلم است آن است که در هزاره سوم ارتباطات و اطلاعات محور تحولات قرن‌های آینده هزاره سوم را رقم خواهد زد و استفاده از واژه‌هایی همچون دهکده جهانی، عصر انفجار دانش و ... برای توصیف هزاره سوم استفاده شده‌است.

با افزایش تغییر و تحولات مداوم و فرا پیچیدگی‌هایی که جهان همواره با آن روبروست، نظام‌های سیاسی اجتماعی خصوصاً نظام آموزش عالی بیش از دیگر نظام‌ها در معرض نقد و بررسی جامعه و افکار عمومی قرار گرفته‌اند. اثربخشی و کارآمدی نظام دانشگاهی و میزان مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی آن در انجام رسالت علمی خود و استفاده بهینه از فرصت‌ها و منابع به بررسی چالش‌های اساسی بستگی دارد (دایجل و کیوکو^۱، ۲۰۰۲). برخی از این چالش‌ها شامل مواردی از قبیل انتظارات فزاینده در خصوص کیفیت برنامه‌های آموزش عالی، مرتبط کردن برنامه‌ها با تغییرات اجتماعی و اقتصادی، تحولات تکنولوژیکی، تغییرات در جمعیت‌های دانشجویی، پارادایم متغیر در خصوص آموزش و یادگیری است. البته نکته قابل توجه این است که آموزش عالی در حالی پای به هزاره سوم گذارده‌است که تحولات عمیقی را تجربه نموده و بسیاری از ارکان آن دستخوش تغییر گردیده‌است. ازاین‌رو یکی از چالش‌هایی که آموزش عالی ایران با آن روبه‌روست کیفیت، توسعه و رشد آموزش است.

¹ Daigle & Cuocco

تربیت افراد ماهری که در تعامل با جامعه خود بوده و نسبت به تمام مسائل مبتلا به جامعه خود حساسیت نشان دهند از طریق آموزش‌های به‌روز و دقیق میسر است. دانشگاه‌های هزاره سوم در پی آن هستند که از طریق تغییر در شیوه‌های آموزش سنتی و تأکید بر رویکردهای نوین آموزش چون آموزش مادام‌العمر و آموزش الکترونیکی به این مهم دسترسی پیدا کنند. لذا دانشگاه‌ها در هزاره سوم آموزش هم‌ازنظر نوع آموزش‌ها و هم‌ازنظر ارائه آموزش با دانشگاه‌های گذشته متفاوت خواهد بود. آموزش شامل تغییر باورها و عادات یک یادگیرنده (لایت و همکاران^۱، ۲۰۰۹) و تشویق دانشجویان به یادگیری مطالب برای هدف‌های خاص است. آموزش با پیچیدگی‌های زیادی در محیط‌های آموزشی همراه است. گرین^۲ (۱۹۷۱) سه رویکرد عمده را در آموزش تشخیص داد: ۱) اولین رویکرد معلم محور - محتوا محور است که از آن به‌عنوان آموزش یا تعلیم محتوا نام برده شده است. ۲) دومین رویکرد به دانشجو محور - یادگیری محور اشاره دارد که این رویکرد مستلزم آموزش، پرورش یا هدایت دانشجو است. ۳) سومین رویکرد، برقراری تعامل بین استاد - دانشجو است (فوک^۳، ۲۰۱۲).

مجریان و برنامه‌ریزان آموزشی برای مؤسسات آموزش عالی به دلایل مختلف زیر، تعهد به آموزش پیشرفته و خوب می‌دهند: ۱) آن‌ها علاقه‌مندند که خود را ثابت کنند که قادرند با آموزش با کیفیت و اثربخش، ارائه‌دهندگان (فارغ‌التحصیلان) با اعتماد و کار بلدی را وارد بازار کنند اگرچه خدمات ذی‌نفعان با انتظارت از آن‌ها یکی نیست. ۲) سیاست‌گذاران و مدیران ارشد دانشگاه‌ها می‌خواهند به سازمان‌ها اطمینان دهند که دانشجویان را برای اشتغال و رشد حرفه‌ای بیش از یک عمر آماده می‌نمایند. ۳) سومین دلیل، عملکرد پژوهشی است که مؤسسات آموزش عالی برای حفظ شهرت و تعادل بین عملکرد آموزشی و عملکرد پژوهشی، به آموزش خوب به‌عنوان یک ضرورت نگاه کنند.

^۱ layette

^۲ Grin

^۳ Fook

هنارد و روزریر^۱ (۲۰۱۲) معتقد بودند آموزش باکیفیت، کاربرد مؤثر تکنیک‌های آموزشی برای تولید نتایج یادگیری دانشجویان است. هاتیوا^۲ (۲۰۱۵) یک تعریف مشابه که فقط بر نتایج آموزش متمرکز است ارائه می‌دهد. او معتقد بود آموزش باکیفیت به ارتقاء کیفیت یادگیری در آموزش عالی می‌انجامد و به رشد ادراک صحیح از موضوع‌های مهم، طیف وسیعی از مهارت‌ها و توانایی‌ها و همچنین نگرش دانشجویان کمک می‌نماید. دانشجویان ویژگی‌های آموزش خوب را مهارت‌های ارائه استاد، اشتیاق استاد، آمادگی و ساماندهی و طبقه‌بندی عادلانه استاد می‌دانند (کروم‌بلی و همکاران ۲۰۰۱).^۳، شیهان^۴ (۱۹۹۹) گزارش داد که از منظر دانشجویان ویژگی‌های تدریس خوب شامل سخنان آموزنده و جالب استاد، ارزیابی‌های منصفانه، بررسی کارهای پژوهشی و مشارکت یادگیرندگان است. علاوه بر این، اسپنسر و اشم‌لکین (۲۰۰۲) اشاره کردند که دانشجویان ویژگی‌های تدریس خوب را ارزش نهادن به نظرات دانشجویان، نگران بودن استاد برای دانشجویان، باز بودن دیدگاه اساتید نسبت به نظرات تفاوت می‌دانند. همچنین نتایج پژوهش‌های گرایمل فورمن و گایر (۲۰۰۳)؛ کان و همکاران (۲۰۰۴)؛ لومن (۱۹۹۶) و اکپالا و آلیس (۲۰۰۵) نیز در این راستا قابل تأیید است. اندرسون و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای در خصوص درک دانشجویان دکتری از مدرسان خوب، سه عامل (۱) هدایت‌کننده (پاسخگو، برقراری ارتباط، شاگرد محور، اخلاق محور، حرفه‌ای)، (۲) انتقال‌دهنده (متخصص بیان، مدیریت کلاس) و (۳) علاقه‌مند بودن آن کشف کردند. آزیگویی و همکاران^۵ (۲۰۱۶)، چاوا و همکاران (۲۰۱۵)، میوجس و همکاران^۶ (۲۰۱۴)، کریمرز و کیریگدس^۷ (۲۰۰۸)، در پژوهش خود که باهدف بررسی ویژگی‌های آموزش مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام داده بودند به این نتایج دست یافتند

^۱ Hénard, Rosereare

^۲ Hativa

^۳ Crumble

^۴ Shiha

^۵ Azigwe et al

^۶ Muijs et al

^۷ Creemers and Kyriakides

که عوامل معلم ازجمله (جهت‌گیری، ساختار، پرسش و پاسخ، الگوهای تدریس، برنامه‌های کاربردی، کلاس درس به‌عنوان محیط یادگیری، مدیریت زمان و ارزیابی) با نتایج یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است. بعلاوه از دیگر نتایج آن، تأثیر خیلی زیاد کلاس درس به‌عنوان محیط یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به سایر عوامل بود. میلر معتقد است تدریس خوب نیازمند برنامه‌ریزی خوب، شخصیت مناسب مدرس، حضور دانشجویان و فرصت دادن به آن‌ها برای اظهار وجود، انتخاب رسانه‌ها و وسیله مناسب تدریس و استفاده از روش‌های ارزشیابی کارآمد برای سنجیدن میزان یادگیری مستقیم و سنجش میزان اثربخشی فرایند تدریس است.

مرور منابع علمی در زمینه تدریس نشان می‌دهد که مدرسان دانش موجود را طی یک فرایند متفکرانه برای استفاده در کلاس درس آماده می‌کنند. به‌طور کلی این فرایند «عمل فکورانه»^۱ خوانده می‌شود. این فرایند ممکن است در یک سطح ساده و توصیفی باشد و معلم بر اساس قواعد کلاسی اقدام به تدریس کند و یا اینکه در سطح بالا و تحلیلی باشد و مدرس به‌صورت نظام‌مند درباره فعالیت‌های خود تأمل کند و نسبت به بهبود آن‌ها اقدام کند. شوانت^۲ (۲۰۰۵) معتقد است که اطلاعات مدرسان برای استفاده در دنیای تدریس باید توسط خود او ساخته و پرداخته شود. چنین عملی استفاده ساده نظریه در عمل نیست بلکه مستلزم فرایند تفکر، تأمل و برداشت‌های ذهنی توسط مدرس است. مهم‌ترین مفهوم در نظریه شواب، مفهوم عمل فکورانه است که ناظر بر فرایندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه‌ی درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار برنامه‌ریز قرار دارد، اتخاذ می‌شود. عمل فکورانه، معرف مهم‌ترین، شاخص‌ترین و درعین‌حال پیچیده‌ترین فعالیت در جریان برنامه‌ریزی درسی یا صفت برنامه‌ریزی درسی (پژوهشگر) است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

عمل فکورانه به‌طور گسترده‌ای به‌عنوان یکی از اصول اساسی عملکرد حرفه‌ای و ابزاری برای یادگیرندگان در آموزش عالی پذیرفته شده است. همچنین به‌عنوان یک فرایند

^۱ Reflective practice

^۲ Schwandt

که به موجب آن مشارکت کنندگان به‌طور آرام و با رویکردی قابل توجه، تکرارشونده و اکتشافی، برای بررسی انتقادی افکار خود، اعمال، چارچوب مفاهیم اساسی توصیف شده است که بتوانند جهت ارتقاء انتقال یادگیری و آگاهی از عملکرد بالینی آینده خود و توسعه تربیت حرفه‌ای خود استفاده کنند (ساندرز^۱، ۲۰۰۹). تعاریف عمل فکورانه در ماهیت و کاربرد متفاوت است (مون، ۲۰۱۳). این عدم تعریف منسجم، مشکل‌ساز است. اگرچه عمل فکورانه برای دانشگاہیان مهم در نظر گرفته شده است و اغلب سردرگم است که چگونه آن موفق خواهد شد (موریسون، ۱۹۹۶).

به بیانی دیگر، یک درک ثابت و سازگار از عمل فکورانه وجود ندارد، لیکن کروز، گلینگم و ملندز (۲۰۰۷) یادداشت نمودند که عمل فکورانه دارای معانی و مترادف‌های مختلف با مفاهیمی مشابهی مانند تفکرانه (فکورانه) در ادبیات اجتماعی کار استفاده می‌شود. علاوه بر این، تفکر یک ایده از لایه‌های فکورانه یا انجام شده، گوش دادن، صحبت کردن و یادداشت‌های روزانه با خود، متن و دیگران است (جانز، ۲۰۰۴). البته باید گفت که عمل فکورانه متمایز از تفکر روزانه است؛ زیرا فعالیت‌های فکورانه و هدفمند علاقه‌مند به تبدیل تجربه به دانش است (رولف، ۱۹۹۶). به همین منوال، فلاوی برگ^۲ (۲۰۰۱) خواستار ارزش فکورانه محور یا تجزیه و تحلیل فکورانه از اهداف، ارزش‌ها و منافع شد. در اینجا فلاوی برگ^۳ (۲۰۰۱) ایده تفکر فکورانه را از فوکو^۳ برداشت کرد. همچنین ارسطو^۴ عمل فکورانه را در زمان‌های مختلف با عناوینی از جمله تدبیر و دوراندیشی، حکمت عملی، ذوق و استعداد، هنر و تخصص اشاره کرده است.

هدف از عمل فکورانه، افزایش یادگیری در افراد و سطوح سازمانی (کیم، ۱۹۹۳) و به عبارتی بهبود مداوم عمل آموزشی و افزایش یادگیری یادگیرندگان است. اهداف ویژه عمل فکورانه عبارت‌اند از:

^۱ Sandars

^۲ Flyvbjerg

^۳ Fouko

^۴ Aristotle

۱) در صورتی که به نتایج یا اهداف طراحی شده دست یابد، یک فرایند برای مشاهده بررسی نماید؛ ۲) ساختن یادگیری عینی؛ ۳) کامل کردن سبک‌های یادگیری برای هر اتفاقی در زندگی ما؛ ۴) ارائه پاسخ‌های در نظر گرفته بیشتر برای هر واقعه‌ای؛ ۵) یافتن معانی و ادراک درون اقدامات (اعمال)؛ ۶) اضافه کردن ارزش برای خود و عملکرد خود و ۷) انتقال از تازه کار بودن به متخصص بودن (باتلر، ۱۹۹۶).

مزایای عمل فکورانه برای عمل حرفه‌ای به‌طور فزاینده‌ای در ادبیات دانشگاهی به رسمیت شناخته شده است (مون، ۲۰۱۳). عمل فکورانه عبارت است از فرایند تجارب یادگیری، بررسی و ارزیابی دانش قبلی در تجربه‌های مشخص و تلفیق آن با دانش جدید برای آگاهی از عمل بعدی (جاسپر و روزا، ۲۰۱۳). مون (۲۰۱۳) ویژگی‌های عمل فکورانه را شامل فرایندهای شناختی، عنصر انتقادی قوی، بررسی و بازسازی ایده‌ها باهدف بهبود عمل، رشد و پیشرفت خود و داشتن احساسات عاطفی می‌داند. همچنین او به این نتیجه رسیده است که در تعریف عمل فکورانه، هیچ رفتار یا مجموعه‌ای منسجم از رفتارها وجود ندارد و نتایج عمل فکورانه یادگیری و عمل، توانمندسازی و مستقل بودن و شاید یک جهت‌گیری به‌سوی تفکر است. کمیز (۱۹۹۹) پنج نکته درباره ماهیت سیاسی و انتقادی عمل فکورانه ارائه می‌دهد که عمل فکورانه همه چیز را نشان نمی‌دهد بلکه نشان می‌دهد آموزش فکورانه مدرسان می‌تواند یک رویکرد پیچیده و دست نیافتنی را به وجود آورد. این نکات به‌طور خلاصه در ذیل توضیح داده شده است:

۱) عمل فکورانه «فکر صرف» نیست بلکه آن یک جهت‌گیری به‌سوی عمل است و ارتباط بین فکر و عمل در یک زمینه اجتماعی است. پیچیدگی‌های جهان معاصر به مدرسانی عمل‌گرا نیاز دارند و طبق گفته فریره^۲ (۱۹۷۲) عبارت از عمل و تفکر درباره جهان خود به منظور تبدیل تفکر به عمل است؛ ۲) یک موضوع فردی نیست بلکه انواع روابط اجتماعی را شامل می‌شود؛ ۳) دارای ماهیت خنثی و ارزش رایگان نیست؛ ۴) عمل فکورانه، نظام‌های اجتماعی غیرفعال نیست؛ و ۵) عمل فکورانه یک فرایند خودکار یا یک

^۱ Jasper, Rosser

^۲ Freire

عمل کاملاً خلاقانه برای تولید ایده‌های جدید نیست، بلکه عملی است که توانایی افراد را در ساختن زندگی اجتماعی از طریق مشارکت در فعالیت‌های ارتباطی، فرایندهای تصمیم‌گیری و اعمال اجتماعی بیان می‌کند.

برای درک بهتر از مفهوم عمل فکورانه به‌طور عمده و به منظور جلب، آثار بوشان^۱ (۲۰۰۶) نظریاتی را به‌طور عمیق بررسی نمود که ۵۵ تعریف از عمل فکورانه انجام شده است. با توجه به تنوع معانی عمل فکورانه، بوشان (۲۰۰۶) یک تعریف قطعی از مفهوم ایجاد نمی‌کند. با این وجود، او مشخص کرد بین چندین نوع از دلایل منطقی (مبانی)، فرایندها و موضوعات عمل فکورانه را در جدول (۱) خلاصه نموده است.

جدول ۱: انواع فرایندها، موضوعات و مبانی از عمل فکورانه توسط بوشان (۲۰۰۶)

روند تأملات (فرایند عمل فکورانه)	موضوعات فرایند	مبانی (دلایل منطقی) فرایند
بررسی	عمل	تفکرات مختلف یا روشن بودن
تفکر و ادراک	دانش اجتماعی	توجه وضعیت افراد
حل مسئله	تجربه	تفکر درباره اعمال یا مباحث
تجزیه و تحلیل	اطلاعات	تغییر تفکرات یا دانش
ارزیابی	نظریه	گرفتن یا بهبود عمل
ایجاد، توسعه، تبدیل	معانی	بهبود یادگیری دانش آموزان
	باورها	تغییر خود یا جامعه
	خویشتن	
	مسائل مربوط به علاقه	

گریمت و همکاران (۱۹۹۰) سه دیدگاه مرتبط با عمل فکورانه ارائه دادند: (۱) عمل فکورانه به‌عنوان ابزار واسطه‌ای عمل در فرایند فکورانه برای کمک به تکرار روش‌های کلاس درس مدرسان استفاده می‌شود که تحقیقات تجربی آن را مؤثر دانسته‌اند؛ (۲) عمل فکورانه در میان دیدگاه‌های رقابتی آموزش که دانش تجربی، تنها بخشی از فرایند را تشکیل می‌دهد، برای اطلاع‌رسانی دیگران جهت عمل مستقیم استفاده شده و به وسیله ادراک آموزش علمی و وضعیت محتوای آموزش حمایت می‌شود؛ (۳) عمل فکورانه

¹ Bushan

به‌عنوان بازسازی تجربه منجر به ادراک جدیدی از موقعیت‌های عمل شده و به‌عنوان معلم برای تضمین کردن مفروضات درباره آموزش و منابع دانش که هر دو از محتوای چگونگی عمل و از کاربرد عملی دانش شخصی مشتق شده است، به‌کاربرده می‌شود.

عمل فکورانه با آثار دونالدشون^۱ (۱۹۸۳ - ۱۹۸۷) رایج شد و چارچوب معرفت‌شناختی ایجاد شده توسط او، کسب دانش را صرفاً از بالا به پایین نشان می‌دهند. شون (۱۹۸۷ - ۱۹۹۱) هشدار می‌دهد که افراد نیاز به آموزش مبتنی به عمل فکورانه دارند و امیدوار است که با آموزش مبتنی بر عمل فکورانه، دانشجویان بعد از گرفتن مدرک فارغ‌التحصیلی، بتوانند مهارت‌ها و دانش‌شان را به‌کارگیرند (فوک و همکاران، ۲۰۰۰). شون (۱۹۸۳) بر مبنای اندیشه‌های دیویی، ویژگی‌های فرایند آموزش با عمل فکورانه را تصحیح نمود که به گفته‌ی او، عمل فکورانه زمانی شروع می‌شود که برخی موضوعات و مباحث چالش‌برانگیز، نگران‌کننده، جالب و متحیرکننده است. شون (۱۹۸۳) بین نظریه حمایت و نظریه کاربرد تمایز قائل شد و یک شکل از آموزش حرفه‌ای را به نام «عمل فکورانه» توصیف کرد که در آن دانشجویان نظرات حمایت‌کننده و کاربردی را بررسی کردند. عمل فکورانه در آثار طرفدارانی از جمله فیلسوفانی از قبیل گوته^۲ (۱۹۶۳)، پولانی^۳ (۱۹۶۷)، ویگینز^۴ (۱۹۷۸) و نظریه‌پردازان برنامه درسی از جمله ون‌منن^۵ (۱۹۷۷)، شو آب (۱۹۷۱) به‌کاربرده شده است.

عمل فکورانه در حال حاضر یک شایستگی کلیدی در برنامه‌های آموزش یاددهندگان کشورهای غربی است. فراتر از این، به‌عنوان یک صلاحیت حرفه‌ای، به‌طور فزاینده‌ای تبدیل به پارادایم غالب تعلیم و تربیت آن‌ها شده است (Paquay, 1994; Zeichner, 1983). به اصطلاح برنامه‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه (دژاردن، ۲۰۰۰) در دو دهه گذشته فزونی یافته و هدف بسیاری از برنامه‌های تعلیم و تربیت آن‌ها آماده کردن مدرسان

^۱ Donald Schon

^۲ Gauthier

^۳ Polanyi

^۴ Wiggins

^۵ Van manen

فکور است. ما در اینجا هم‌رأی دژاردن (۲۰۰۰) که اشاره کرد این یک مسیر جدید است که با وجود عدم اساس نظری موجب انتظارات سنگین می‌باشد. در حقیقت مفهوم عمل فکورانه نامشخص است، همان‌گونه که ادبیات آن اثبات نموده است (بوشان، ۲۰۰۶). فرایند چرخه‌ای تدریس توأم با تفکر در شکل ۱ خلاصه شده است. برای اینکه پایه مناسبی برای تدریس فکورانه داشته باشید، نه تنها به تجارب کلاسی نیازمند هست، بلکه باید درک خوبی از یادگیری و تدریس دروس داشته باشد (پارکینسون^۱، ۱۳۸۵).



شکل ۱: فرایند تدریس همراه با تفکر

عمل فکورانه یک امر حیاتی برای دانشجویان جهت اندوختن و بهره‌برداری به رسمیت شناخته شده است؛ زیرا موجب توسعه فلسفه‌های شخصی و افزایش شایستگی‌ها خواهد شد و آن‌ها را از عمل حرفه‌ای در آینده آگاه می‌کند. لذا در ارتباط با پژوهش حاضر، مطالعاتی صورت گرفته که هر یک بعدی از ابعاد پژوهش را مورد بررسی قرار داده‌اند. اگرچه مطالعات تجربی در این باره بسیار نادر است. در این ارتباط نتایج پژوهش بوتانی و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد ۵۶٪ درصد از تمامی مدارس آمریکای شمالی حداقل یک سؤال پژوهش را بررسی نموده‌اند. تحلیل کیفی پژوهش ۱۱ موضوع مهم را به‌عنوان تمام مفاهیم عمل فکورانه نشان داد. فراوان‌ترین موانع در آموزش فقدان مربیان ماهر و زمان محدود است. بیشتر پاسخ‌دهندگان عمل فکورانه را با ارزش دانستند و با آموزش مبتنی بر عمل فکورانه، تعداد محدودی اعتماد به نفس و توانایی ندارند. همچنین چندین فعالیت

¹ Parkinson

برنامه‌ای برای آموزش فکورانه بکار برده شد که رایج‌ترین آن‌ها نوشتن بود. بعلاوه، نتایج نشان داد اجرای برنامه‌های درسی طولی در عمل فکورانه ممکن است نیاز به یک تغییر فرهنگ و فرصت‌هایی برای توسعه دانشگاه در مورد معنا ارزش تفکر کودکان و اینکه چگونه به بهترین آموزش دست یابد.

تورس و گونز^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی باهدف تأثیر عمل فکورانه در یک کلاس زبان دانشگاهی به این نتایج دست یافتند که عمل فکورانه تأثیر مثبتی بر عملکرد دانشجویان و نقش مثبتی در یادگیری آن‌ها دارد. ماهیت پیچیده عمل فکورانه در همه زمینه‌های یادگیری و تقویت شیوه‌های مطلوب آموزشی شرح داده شده است. همچنین نتایج پژوهش لای و بیلی^۲ (۲۰۱۳) که باهدف تفکر، عمل فکورانه و تمرین عمل فکورانه انجام داده بود، نشان داد که فرایند فکورانه اجازه می‌دهد تا حسی برای توصیف تجربیات ارائه شود و برای آگاهی آگاهانه به ارمغان می‌آورد. درک واقعیت‌ها و ارزش‌ها و آگاهی خود به عمل فکورانه کمک می‌کند. این تجسم خودآگاهی موجب افزایش همدلی سازگاران می‌شود و تمرکز بر تجربه تجسم خودآگاهی می‌تواند به کاهش نشخوارهای فکری منجر شود. خودآگاهی درونی می‌تواند آموزش داده شود و این به نوبه خود اگر مورد استفاده قرار گیرد باعث استفاده از عمل فکورانه که برای خودتوسعه‌ای (پیشرفت) و عملکرد حرفه‌ای سودمند می‌باشد، شود.

رایان و رایان^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی باهدف نظریه‌سازی مدلی برای آموزش و ارزیابی یادگیری در آموزش به این نتایج دست یافتند که ادبیات ضعیفی در مورد روش‌های متداول و توسعه یافته برای آموزش یادگیری فکورانه در برنامه‌های آموزشی یا دوره‌های آموزش عالی وجود دارد. با توجه به این که تفکر حرفه‌ای یا علمی بصری نیست و نیاز به مداخله‌ی آموزشی خاص در انجام کارها دارد، یک رویکرد برنامه یا دوره طولانی لازم است. ما استدلال می‌کنیم که مداخلات آموزشی صریح و استراتژیک، با حمایت منابع

^۱ Torres & Guns

^۲ Lay & Billy

^۳ Ryan, Ryan

پویا، برای رویکردهای موفقیت‌آمیز و گسترده در زمینه عمل فکورانه در آموزش عالی ضروری است.

نتایج پژوهش وولفنسبرگر و همکاران^۱ (۲۰۱۰) نشان داد که مدرسان برای مشارکت دانشجویان از دانش تخصصی لازم بهره‌مند باشند. او بحث‌های کلاسی را به‌عنوان یک روش تدریس مناسب و باارزش می‌داند که به شاگردان اجازه می‌دهد خود را برای مشارکت‌های اجتماعی و سیاسی آماده کنند. همچنین نفوذ در نظرات خصوصی شاگردان، واگذاری نقش استاد به شاگرد و موقعیت معلم در کلاس درس را از عواملی می‌داند که در مباحث مشارکتی شاگردان تأثیر دارند. همچنین برای تغییر نگرش دانشجویان ارائه شده است. نتایج پژوهش موران و دالات^۲ (۱۹۹۵) که باهدف ارتقای عمل فکورانه در آموزش دانشجو معلمان انجام شده بود، نشان داد که به‌طور کلی تفکر نقش مهمی در آموزش دارد. معلمان در طول تعلیمات تعاملی افکار دارند و اغلب تصمیم می‌گیرند. مدرسان با داشتن نظریه‌ها و باورهای نظام‌های آموزشی بر روی تصورات، برنامه‌ها و اقدامات یادگیرندگان تأثیر می‌گذارند. دانشجو معلم در حال فارغ‌التحصیل به‌عنوان یک حرفه‌ای فکور، یک معلم کامل است که عمل فکورانه موجب رشد و تغییر با تجربیات حرفه‌ای او می‌شود. دانشجو معلمان نیاز به تفکر در تمرکز، سیستماتیک (اصولی) و ساخت یافته تفکر و حمایت و راهنمایی در تلاش‌های خود دارند. همچنین آن‌ها باید مسئولیت توسعه خود را به عهده بگیرند؛ چراکه هرگونه تغییر معناداری در رفتار آن‌ها درونی شود. به نظر می‌رسد اگر مدرسان نتوانند آموزش خود را مبتنی بر عمل فکورانه ارائه دهند یادگیری کمی اتفاق می‌افتد.

درنهایت می‌توان گفت عمل فکورانه فعالیتی پیچیده و فکری چالش‌برانگیز است. موفقیت آن بستگی به مهارت‌های مشارکت‌کننده فکور و کیفیت پشتیبانی توسط متخصصان دیگر دارد. در زمینه آموزش مدرسان در دانشگاه، دانشجویان به مدرسانی ماهر نیاز دارند که بتواند آن‌ها را پشتیبانی نماید که نه تنها قادر به تحلیل فکورانه مسائل باشند،

¹ Wolfensberger et al

² Moran, Dallat

بلکه توانایی مهارت در تحلیل فکورانه، تحلیل و مشارکت در گفتگوها در مورد عملکرد خود را داشته باشند. نتایج یک فرضیه وجود دارد که افزایش تجربه دانشگاه تحت حمایت سیستم آموزش به‌طور بدیهی منجر به افزایش یادگیری دانشجویان می‌شود (کلین و همکاران، ۲۰۱۳).

با توجه به اهمیت مطالبی که ذکر آن رفت و عوامل و نیروهای دگرگون‌ساز هزاره سوم نظیر فناوری ارتباطات و اطلاعات، جهانی‌شدن، عصر دیجیتال و ظهور سرمایه‌های فکری به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه عصر حاضر، تغییرات شتابان در عرصه اطلاعات و منسوخ شدن دانش‌ها، مؤسسات آموزشی و سازمان‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. بدیهی است که شرط بقا در این هزاره تنها از طریق آموزش مناسب در قالب عمل فکورانه امکان‌پذیر است. همچنین از یک‌سو آموزش مبتنی بر عمل فکورانه به‌عنوان یک ویژگی ضروری برای اساتید کارآمد و عنصری حیاتی و مهم در برنامه‌های آموزش مدرسان نگرین شده است و از سوی دیگر یکی از عوامل مهمی که تأثیر عمیق بر آموزش عملی اساتید دارد تفکر فکورانه است. نتایج پژوهش‌های انجام شده (بوتانی و همکاران، ۲۰۱۳؛ پلک و گرین‌بگ، ۲۰۰۵) در این باره حاکی از آن است که آموزش مبتنی بر عمل فکورانه به یادگیرندگان، قدرت یادگیری مادام‌العمر، شناخت شکاف‌های دانش خود و پس از آن تقویت ارتباط بین این ارتباط کمک می‌نماید و این عمل ناظر بر اتخاذ بهترین و مناسب‌ترین تصمیم یا تصمیم سنجیده و متین همراه با تأمل و تدبر و در ارتباط با موقعیت، موضوع یا مأموریتی خاص می‌باشد؛ بنابراین پژوهش حاضر درصدد است تا ویژگی‌ها آموزش مبتنی بر عمل فکورانه را در هزاره سوم از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان را مورد بررسی قرار دهد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی و از نوع پدیدارشناسی و به‌صورت مصاحبه فردی بود که با هر یک از افراد به‌صورت جداگانه مصاحبه به عمل آمد. در طی فرایند مصاحبه با توجه به صحبت‌های مشابه هر فرد در نهایت مصاحبه‌گر به این نتیجه رسید که باید روی

ویژگی‌های آموزش از منظر اساتید تمرکز بیشتری نماید. به اعتقاد محققان کیفی، چون افراد فعالانه در تعامل‌های اجتماعی شرکت کرده، تجربیاتی متفاوتی دارند، قادر خواهند بود که به طرق مختلف به فهم و شناخت پدیده‌ها نائل گردند. در پژوهش حاضر شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند متناسب با موضوع پژوهش انتخاب شدند. مصاحبه‌کننده در پی کسانی بود که تجربه غنی از پدیده مورد بررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته باشند.

در مصاحبه و بحث گروهی تعداد شرکت‌کنندگان بستگی به موضوع دارد، اما افراد انتخاب شده معمولاً نقش و تجارب مشترکی دارند. شرکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از اساتید دانشگاه سیستان و بلوچستان بودند که با هر یک از افراد به‌طور جداگانه مصاحبه‌ای صورت گرفت. به شرکت‌کنندگان نسبت به محرمانه بودن (گمنامی) اطمینان داده شد. بعلاوه، در مورد ضبط صدا از آنان اجازه گرفته شد. این افراد پس از انتخاب به روش فردی متمرکز مورد مصاحبه‌های باز و نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. مصاحبه فردی تحت رهبری پژوهشگر در شرایطی غیررسمی انجام شد. این کار باعث شد تا پویایی افراد بر کمیت و کیفیت داده‌ها بیفزاید. مصاحبه‌های انجام شده با اساتید با استفاده از دستگاه MP3 ضبط و سپس به منظور تجزیه و تحلیل بر روی کاغذ پیاده شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوا و نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۱۲ تحلیل شد. بدین ترتیب که بعد از پیاده کردن محتوای مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، چندین بار مصاحبه‌های پیاده شده خوانده شد و سپس کدهای اولیه (جملات و مفاهیم اصلی) استخراج شدند. در مرحله بعد، کدهای اولی که مربوط به هم بودند در یک گروه قرار گرفتند، پس از آن هر یک از کدهای به‌دست آمده با گفته‌های شرکت‌کنندگان تطبیق داده شدند. در مرحله آخر کدها و موضوعات به‌دست آمده با گفته‌های شرکت‌کنندگان تطبیق داده شدند. مدت زمان مصاحبه‌ها از ۲۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود و تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه داشت. به اعتقاد همرسلی^۱ جنبه دیگری از روایی، مناسبت و مربوط بودن است و مقصود آن است که هر

¹ Hammersley

پژوهشی هم باید برای افرادی که مطالعه انجام داده‌اند و هم برای کسانی که گزارش آنان را می‌خوانند با معنا و مفید باشد و این ملاک برای ارزشیابی پژوهش کیفی دارای اهمیت شایانی است. به منظور تبیین صحت و استحکام داده‌ها که به نوعی مشابه روایی و پایایی پژوهش‌های کمی است، با استفاده از مطالعه و بررسی مستمر داده‌ها، بازنگری تجزیه و تحلیل انجام شده توسط همکاران، طرح و بازنگری نوشته‌ها توسط شرکت کنندگان در مطالعه مقبولیت داده‌ها انجام گرفت.

یافته‌ها

ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در هزاره سوم از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان چیست؟

با اجرای مصاحبه به صورت نیمه ساختاریافته، پژوهشگران دریافتند با توجه به رشد فناوری‌های نوین و پیشرفت این تکنولوژی، آموزش باید دارای مشخصات و خصیصه‌های باشد که با آموزش دهه‌های قبل متفاوت باشد. لذا اساتید ویژگی‌هایی را مطرح کرده‌اند که تاکنون در پژوهشی یافت نشده است. با توجه به اینکه پژوهش انجام شده، یک پژوهش کیفی است، مصاحبه کننده در طی فرایند مصاحبه بر روی ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در عصر تفکر تمرکز بیشتری دارد.

با توجه به جدول ۲ و مصاحبه‌های انجام شده، مهم‌ترین ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه را در شش ویژگی «اساتید، دانشجویان، ساختار و مدیریت، برنامه درسی، ماهیت تکنولوژی و فرهنگ» معرفی نموده است. از این رو هر یک از مؤلفه‌های ۶ ویژگی به شرح ذیل توأم با خلاصه‌ای از مصاحبه‌های بیان گردیده است.

جدول ۲: ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه

مؤلفه‌های اصلی	زیر مؤلفه‌ها	توضیحات	نمونه‌ای مصاحبه‌ها
شاگرد (دانشجو)	دانش	افزایش دانش امور واقعی	شرکت کننده شماره ۱ می‌گوید: هنگامی که موضوعی را به دانشجویان تدریس می‌کنند. از آن‌ها خواسته شود به جای اینکه مطالب را به‌طور طوطی‌وار حفظ کنند آن‌ها را در زندگی خود به کار ببرند. شرکت کننده شماره ۱۰ ابراز نمود: باید به دانشجویان توصیه شود برای یادگیری بهتر و سریع‌تر، منطق ذاتی مطالب و الگو پدیده‌ها را رعایت و یا کشف کرده و به همان ترتیب نیز فرابگیرند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ و ۱۱ اظهار می‌دارد: اساتید تلاش کنند در حین تدریس، دانش فراشناختی شامل دانش مربوط به خود یادگیرنده (مانند آگاهی از رجحان‌ها، علاقه‌ها، عادت‌های مطالعه، هدف‌ها و نقاط قوت و ضعف) دانش مربوط به تکلیف یا موضوع یادگیری و دانش مربوط به راهبردهای یادگیری و چگونگی استفاده درست از آن‌ها را نیز آموزش دهند.
		افزایش دانش مفهومی	
		افزایش دانش روندی	
		فراشناخت	
نگرش		میل به خلاقیت	شرکت کننده شماره ۸ بیان می‌کند: هنگامی که اساتید در اولین جلسه وارد کلاس درس می‌شوند، از اهدافی که در ابتدای جلسه باید به اطلاع آن‌ها برسانند این است که در کلاس خشک و بی‌روح نشینند و نسبت به موضوعات و مباحث انتقاد کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اظهار داشت: دانشجویان برای اینکه در تمامی دروس خود موفق باشند باید تمایل به موفقیت در چهره آن‌ها نمایان باشد. همچنین آن‌ها از اینکه درس را مطالعه می‌کنند از آن لذت ببرند. شرکت کننده شماره ۱۲ و ۱۶ ابراز نمود: دانشگاہیان
		میل به استقلال	
		میل به موفقیت	
		میل به ریسک‌پذیری	
		افزایش عزم و اراده	
		میل به سازگاری (انطباق)	
		تعهد به یادگیری مادام‌العمر	
		افزایش احساس لذت از یادگیری	
		توسعه حس مسئولیت‌پذیری	
		میل به انتقادپذیری	

در طول تدریس سعی کنند دانشجویان را به تعهد شخصی نسبت به یادگیری تمامی علوم فراتر از نیاز و به دلیل اغنای حس شناخت و درک پدیده‌ها و گسترش جهان‌بینی و استفاده بهینه از عمرشان آگاه سازند.		
مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان داشت: دانشجویان علاوه بر اینکه باید در انجام کارها مهارت فردی داشته باشند باید در انجام تکالیف خود مهارت مشارکتی داشته باشند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ اظهار می‌دارد: مدرسان با تشویق و ارائه بازخورد مثبت نسبت به تمامی سؤالات مطرح‌شده توسط دانشجویان در طول کلاس به رشد مهارت پرسشگری آن‌ها کمک نمایند. شرکت‌کننده شماره ۴ ابراز نمود: استفاده از روش‌های فعال و نوین تدریس، مشارکت دانشجویان در امر تدریس و همچنین شرکت مستمرشان در مباحث کلاس بر توسعه مهارت‌های کلامی، غیرکلامی و افزایش اعتمادبه‌نفس آن‌ها مؤثر خواهد بود.	مهارت خودانگیزی مهارت خودکنترلی مهارت خودآگاهی تسلط به برخی از فناوری‌های هوشیاری اجتماعی مهارت اجتماعی مهارت‌های ارتباطی و ادراکی مهارت‌های کلامی و غیرکلامی مهارت انجام کارگروهی مهارت پژوهشی مهارت پرسش‌گری مهارت‌های نقادی مهارت حل مسئله	مهارت
شرکت‌کننده شماره ۷ ابراز نمود: هر مدرس قبل از ورود به کلاس باید بر اصول و مهارت‌ها و روش‌های تدریس اشراف کافی داشته و با مطالعه مستمر نسبت به ارتقای آن‌ها و آشنایی با روش‌های نوین اقدام نماید. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ اظهار داشت: یکی از مهم‌ترین الزامات تدریس مؤثر آگاهی از ویژگی‌های روان‌شناختی و فیزیولوژیکی دانشجویان و محتوای دانش مورد تدریس می‌باشد. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: با شناخت موضوعات به‌روز در حوزه تخصصی و درک الگوها و رویه‌ها در سایر پدیده‌ها و ایجاد ارتباط	آشنایی با روش‌های تدریس جدید خردورزی نظام‌مند شناخت چالش‌های آموزشی در تدریس شناخت تناقض‌های فنی و تخصصی در حرفه استادی افزایش دانش تخصصی آگاهی و شناخت بیشتر از تفکر انتقادی	دانش

اساتید	آگاهی از نیازهای دانشجویان	
	افزایش دانش مربوط به ویژگی‌های دانشجویان	
	آگاهی از دانش و محتوای جدید	
	فرا تحلیل دانش موجود	
نگرش	افزایش نگرش مشارکت‌جویانه در یادگیری	شرکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: داشتن صحنه صدر، ظرفیت نقدپذیری، احترام به دانشجویان و مشارکت جدی آن‌ها در تمامی امور کلاس سبب آموزش راحت‌تر و ماندگارتر مطالب خواهد شد. مصاحبه‌شونده شماره ۵ معتقد است: لذت از تدریس، تعهد شخصی و اخلاقی به برگزاری پربار تمامی کلاس‌ها و اعتقاد راسخ به استفاده از ظرفیت‌های ممکن در جهت بهبود شرایط علمی و ارتقای رفاه جامعه از ویژگی‌های برجسته اساتید تأثیرگذار می‌باشد. مشارکت‌کننده شماره ۳ اظهار می‌دارد: اساتید برای موفقیت در تدریس باید دارای شخصیتی با اعتماد به نفس زیاد، قدرت تصمیم‌گیری لازم، توانایی کنترل رفتار، به‌روز و کارآمد و خودارزیاب باشند.
	توسعه نگرش دانشجو محوری	
	تمایل به خودارزیابی	
	افزایش احساس خودکارآمدی حرفه‌ای	
	افزایش اعتماد حرفه‌ای	
	تأکید بر یادگیری مادام‌العمر	
	افزایش ریسک‌پذیری	
	ایجاد باور به تغییرپذیری	
	افزایش انتقادپذیری	
	توسعه استقلال فردی	
	افزایش صبر و تحمل	
	توسعه فرهنگ مطالعه	
	اعتقاد به پیوند نظریه و عمل	
	افزایش احساس لذت از تدریس	
	افزایش توجه به نیازهای فردی و معنوی دانشجویان	
	باور به تفکر سیستمی	
	افزایش حس مسئولیت‌پذیری	
	افزایش احساس تعهد به تدریس	
	ایجاد انگیزه در دانشجویان	
	بهبود مهارت تدریس	

دانشجویان و خلق روش‌های منحصر به فرد آموزش می‌توان بازده کلاس را افزایش داد. شرکت کننده شماره ۸ اظهار کرد: با رعایت انضباط در کلاس از هدر رفت وقت و منابع جلوگیری شده و با سپردن تکالیف آموزشی و پژوهی فردی یا گروهی و ارزشیابی مستمر مطالب تدریس شده می‌توان سبب تحقق اهداف گردید. مصاحبه‌شونده شماره ۶ معتقد است: با ایجاد محیطی سرشار از نشاط و درعین حال هدفمند و ارائه مطالب به‌روز و متنوع و خلق چالش‌های ذهنی می‌توان زمینه لازم برای انگیزه درونی دانشجویان نسبت به یادگیری و درک بهتر مطالب را فراهم نمود. مشارکت کننده شماره ۱۵ بیان نمود: تسلط بر روش‌های پژوهش علم به معنی عام و روش‌های پژوهشی حوزه‌ی تخصصی به معنی خاص در جهت افزایش دانش تخصصی در بخش نظری و دانش کاربردی سبب پیشبرد اهداف پژوهشی تدریس می‌گردد.	توسعه مهارت پیش‌بینی تفکر دانشجویان	مهارت	
	بهبود مهارت‌های ارتباطی		
	مهارت کنترل اجتماعی		
	بهبود مهارت مشاهده حرفه‌ای		
	بهبود مهارت قضاوت حرفه‌ای		
	ارتقای مهارت پژوهش		
	تقویت مهارت کار گروهی		
	افزایش مهارت‌های سنجش و ارزشیابی		
	افزایش مهارت نقدی		
	مهارت کار در فضای مجازی		
	بهبود مهارت پرسشگری		
	بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس		
	خلق دانش		
	آفریننده راهبردهای یاددهی - یادگیری		
شرکت کننده ۴ اظهار داشت: یک مدیر موفق باید از تمامی اعضای هیئت علمی و سایر کسانی که در حوزه مدیریت فعالیت دارند از آن‌ها نظرخواهی و دیدگاه‌های آن‌ها را در برنامه‌ریزی‌های خود اعمال نماید. مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان کرد: استفاده از شایسته‌ترین افراد، اجرای صحیح مقررات و رعایت جنبه اعتدال و دارا بودن روحیه انتقادپذیری از	دریافت دیدگاه‌ها و نقطه نظرات دیگران	ساختار و مدیریت	
	کنترل هیجانات و احساسات		
	کنجکاوی مفهومی		
	تفکر انتقادی		
	تفکر سیستمی		
	فروتنی		
	مربی‌گری		

ویژگی‌های یک مدیر موفق است. مصاحبه‌شونده شماره ۶ معتقد است: پرهیز از برخورد‌های کلیشه‌ای با امور جاری و برقراری رابطه منطقی و هدفمند افراد و بخش‌های مختلف سبب تحقق اهداف دانشگاه می‌گردد.	تدوین و اجرای قوانین		
	پرهیز از استبداد		
	رعایت انصاف و اعتدال		
	تسهیل اداری موجود در اعزام اساتید به فرصت‌های مطالعاتی		
مصاحبه‌شونده شماره ۷ ابراز کرد: استفاده از وسایل کمک آموزشی و تکنولوژی‌های نوین سبب جلب توجه دانشجویان، جلوگیری از اتلاف انرژی و زمان شده و بر کیفیت یادگیری نیز می‌افزاید. شرکت کننده شماره ۱۱ بیان نمود: با عنایت به پیشرفت روزافزون فناوری‌های نوین، دیگر محدودیت‌های منطقه جغرافیایی، زمان تعیین شده، مکان کلاس، وجود مدرس، تعداد فراگیران و محتوای آموزشی برای یادگیری دانش وجود ندارد.	ارتقاء شیوه‌های ذخیره دانش و روش‌های یادگیری		ماهیت تکنولوژی
	حضور از دور		
	تعامل		
	مشارکت		
	یادگیری فعال		
	ایجاد انگیزش		
	قابلیت انعطاف پذیری		
	ابداع روش‌های مبتنی بر فناوری		
شرکت کننده شماره ۴ اظهار کرد: در تعیین محتوای درسی باید به نیازهای افراد، ویژگی‌های جسمی و روحی، ماهیت دانش، نیازهای جامعه و بنیان‌های فلسفی پذیرفته شده توجه ویژه کرد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان نمود: باید به‌طور مستمر محتوای آموزشی توسط کارشناسان مورد پایش و ارزیابی قرار گیرد و در صورت لزوم اصلاح و دائماً به‌روزرسانی گردد. مشارکت کننده شماره ۹ ابراز کرد: وجود ارتباط افقی و عمودی بین محتوای دروس پایه‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی اجتناب‌ناپذیر است ولی این به معنی تکرار محتوا و یا ارائه برنامه درسی موازی سایر دروس (برنامه درسی زائد) نمی‌باشد.	طرح ایده‌های نو در تدریس و یادگیری		برنامه درسی
	استفاده از ایده‌های جدید		
	حرکت از فضای سطحی به حافظه فضایی		
	استفاده از روش‌های ارزشیابی کارآمد		
	پرورش شهروند حرفه‌ای		
	پرورش قوه نقد منصفانه		
	تغییر شیوه‌های ارزیابی از کمی به کیفی		
	طراحی محصولات فرهنگی		
	تعاملات پویا و مولتی‌مدیا		
	پرهیز از ارائه محتوای متناسب با سلايق شخصی		

	شبکه‌سازی دانش		
	تدوین محتوا با تأکید بر سه بخش شناخت، انگیزش و رفتار		
	تأکید بر محتوای معرفت‌شناختی		
	تهیه بسته‌های آموزشی متنوع		
	پرورش شهروند حرفه‌ای		
	آموزش مبتنی بر دیالوگ		
مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان نمود: در تدوین محتوای آموزشی باید از چترهای فلسفی و فرهنگی مسلط بر جامعه با تأکید بر جمهوریت، اسلامیت و ایرانیت استفاده کرد. شرکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار کرد: علاوه بر فراهم نمودن شرایط نیل به جنبه‌های آشکار فرهنگی و مذهبی و قوانین و مقررات برنامه درسی باید به تعاملات و جنبه‌های پنهان برنامه درسی نیز اهتمام ورزید.	انطباق فرهنگی در آموزش	فرهنگ	
	آموزش مبتنی بر فرهنگ		
	شناساندن هنر اسلامی		
	شناساندن فرهنگ، آداب و سنن		
	مطلوب جامعه اسلامی		
	شناساندن تاریخ، فرهنگ و تمدن اسلامی		

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش، فرایندی پیچیده است که هرگونه ساده‌نگری در مورد آن می‌تواند منجر به هدر رفتن نیروها و امکانات شود و تلاش‌ها را با شکست مواجه سازد. به عبارتی، آموزش بهترین ابزار برای توسعه مطلوب اطلاعاتی است و باید اقرار کرد در صورت اشتباه در گزینش سیستم آموزشی مبتنی بر نیازهای هزاره سوم و عدم توجه به کارکردهای آموزش در جامعه اطلاعاتی با نقصان و کاستی مواجه خواهیم شد؛ بنابراین، توسعه آموزش نیازمند شناخت ویژگی‌های آن است. از این رو هدف از پژوهش حاضر شناسایی ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در هزاره سوم آموزش عالی در دانشگاه سیستان و بلوچستان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که پس از تحلیل مصاحبه‌ها، مقوله‌های اصلی (دانش،

نگرش و مهارت دانشجو، دانش، نگرش و مهارت اساتید، ماهیت تکنولوژی، برنامه درسی، ساختار و مدیریت و فرهنگ) به دست آمد.

از ویژگی‌هایی که موجب آموزش فکورانه در آموزش دانشجویان می‌شود نگرش اساتید و دانشجویان نسبت به موضوع آموزش است. این یافته با نتایج پژوهش تورس و گونز (۲۰۱۷)، لای و بیلی (۲۰۱۳)، وولفسبرگر و همکاران (۲۰۱۰)، اکپالا و آلیس (۲۰۰۵)، کان و همکاران (۲۰۰۴)، اسپنسر، گرایمل فورمن و گایر (۲۰۰۳)، اشمکین (۲۰۰۲) و لومن (۱۹۹۶) همسو بوده است. در تبیین آن می‌توان گفت نقش نگرش در یادگیری، مهم‌ترین و اصلی‌ترین وظیفه تدریس را افزایش فرایندهای انگیزشی و نیروهای درونی از قبیل علایق و اشتیاق به یادگیری هستند. آموزشی که فاقد انگیزش باشد، بی‌فایده است و هیچ ویژگی مانند نگرش نمی‌تواند نقشی مثبت در آموزش داشته باشد. اگرچه جهت افزایش نگرش یا تغییر نگرش، ویژگی‌های دیگری تأثیر دارد. بعلاوه، بحث آموزش فقط مسئله تحصیل و درس نیست و در کلاس‌های درس اساتید با کسانی سروکار دارند که با یک رباط یا ماشین که فاقد حس و عاطفه هست، تفاوت دارند. دانشجویانی که نگرش مثبت به آموزش داشته باشند بهتر مباحث را یاد می‌گیرند و بالعکس. دیدگاه و نگرش اساتید و دانشجویان، تعیین‌کننده کیفیت آموزش و موقعیت تحصیلی آنهاست. علاوه بر نگرش اساتید و دانشجویان، دانش آن‌ها بسیار حیاتی است و می‌تواند بر ادراک صحیح آن‌ها تأثیرگذار باشد که در نتایج پژوهش هاتیوا (۲۰۱۵) به تأیید رسیده است. بدین ترتیب مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اظهار داشت که دانشجویان برای اینکه در تمامی دروس خود موفق باشند باید تمایل به موفقیت در چهره آن‌ها نمایان باشد. همچنین آن‌ها از اینکه درس را مطالعه می‌کنند از آن لذت ببرند.

از ویژگی‌های دیگر آموزش، آموزش مبتنی بر فناوری است. فناوری در آموزش، راهی برای پیشرفت یادگیری و غنی‌سازی تعلیم و تربیت است که اولین بار توسط پاپرت مورد حمایت قرار گرفته بود. این یافته با نتایج پژوهش بوتانی (۲۰۱۷) همخوان بوده است. دراین‌باره، مصاحبه‌شونده شماره ۷ ابراز نمود که استفاده از وسایل کمک‌آموزشی و تکنولوژی‌های نوین سبب جلب توجه دانشجویان، جلوگیری از اتلاف انرژی و زمان شده و

بر کیفیت یادگیری نیز می‌افزاید. لذا استفاده از فناوری در آموزش، علاقه به کسب دانش با روش‌های متنوع و متناسب موقعیت‌های مختلف را افزایش می‌دهد. همچنین فناوری در آموزش منجر به بهبود کیفیت تدریس، مقابله با مشکلات آموزشی جمعی، ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، فراهم ساختن آموزش مستمر، تقویت نقش استاد، تأکید بر جنبه‌های انسانی آموزش، داشتن ظرفیت گسترده برای ذخیره و دستکاری اطلاعات، تقلیل زمان آموزش مهارت‌ها و مفاهیم، فراهم کردن آموزش قابل اعتماد برای دانشجویان، کنترل یادگیری دانشجویان توسط خودشان و همچنین کمک به کاهش فاصله عملکرد موجود میان گروه‌های دانشجویی می‌شود.

از ویژگی‌های دیگر آموزش در هزاره سوم، ساختار و مدیریت است. انتخاب ساختار مدیریتی مناسب بر رضایت تمامی اساتید، کارکنان و دانشجویان، رشد مستمر دانشگاه و کارایی و اثربخشی آن خواهد شد و انتخاب ساختار اشتباه مدیریتی تنش به وجود آورده و منجر به کاهش بهره‌وری دانشگاه و عدم انگیزه کار در کارکنان و اساتید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش تورس و گونز (۲۰۱۷)، آزیگوی و همکاران (۲۰۱۶)، چاوا و همکاران (۲۰۱۵)، میوجس و همکاران^۱ (۲۰۱۴)، کریمرز و کیریگدس (۲۰۰۸) و لای و بیلی (۲۰۱۳) همسو بوده است. در محیط‌های متغیر آموزشی امروزی، مدیران دانشگاه‌ها با شرایط محیطی و جو دانشگاه را با ساختارهای جدید دانشگاه تطبیق داده و اصلاحات لازم را در آن به عمل می‌آورند و از آشفتگی در دانشگاه جلوگیری و ارتقا بهره‌وری دانشگاه و افزایش رتبه آن در رنکینگ جهانی کمک نماید؛ بنابراین ساختار و مدیریت صحیح در دانشگاه موجب می‌شود که هر رئیس دانشگاهی یا فردی بر اساس نظر شخصی اقدام نکند بلکه در چارچوب اهداف دانشگاه گام بردارد.

همچنین علاوه بر موارد ذکر شده، از دیگر ویژگی‌های آموزش در هزاره سوم، برنامه درسی دانشگاه می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بوتان (۲۰۱۷)، رایان و رایان (۲۰۱۲) و موران و دالات (۱۹۹۵) همخوان می‌باشد. ماهیت و تدوین برنامه درسی دانشگاه باید

^۱ Muijs et al

به گونه‌ای طراحی گردد که متناسب با نیازهای دانشجویان، جامعه و صنایع کشور باشد و دانشجویان را به سمت وسوی بعد چهارم دانشگاه یعنی کارآفرینی سوق دهد. در همین ارتباط مصاحبه‌شونده شماره ۴ اظهار داشت که در تعیین محتوای درسی باید به نیازهای افراد، ویژگی‌های جسمی و روحی، ماهیت دانش، نیازهای جامعه و بنیان‌های فلسفی پذیرفته‌شده توجه ویژه کرد. لذا پس از اجرای برنامه درسی در دانشگاه، فارغ‌التحصیلان باید بتوانند آمادگی، کفایت و مهارت‌های لازم را فراگرفته باشند تا بتوانند با بالاترین کیفیت وارد عرصه کار شوند. بعلاوه، پس از طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاه باید آن را بر اساس اصول صحیح سازمان‌دهی نمود و در مرحله اجرا باذوق و هنر اساتید و خلاقیت فردی آنان به یک تدریس موفق مبدل سازند. در مرحله تدریس هر استاد با اتخاذ رویکرد مناسب، مدل‌ها، روش‌ها و مهارت‌های لازم آن و با سبک منحصر به فرد خویش سبب یادگیری اثربخش در دانشجویان خود بگردد. همچنین در مرحله پایانی آموزش از برنامه درسی و محصولات برنامه درسی ارزشیابی صورت گرفته و با ارزشیابی تکوینی و پایانی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز اطمینان حاصل نمایند.

یکی دیگر از ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه، فرهنگ است. این یافته با نتایج پژوهش وولفس برگر و همکاران (۲۰۱۰) همسو بوده است. فرهنگ در هر جامعه‌ای، سازنده آن جامعه است که از این طریق ارزش‌های و نگرش‌های هر جامعه انتقال می‌یابد. در ارتباط با فرهنگ، مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان نمود که علاوه بر فراهم نمودن شرایط نیل به جنبه‌های آشکار فرهنگی و مذهبی، قوانین و مقررات برنامه درسی باید به تعاملات و جنبه‌های پنهان برنامه درسی نیز اهتمام ورزید. این گفته‌ها در صحبت‌های تایلور قابل تأیید است. او اذعان می‌دارد فرهنگ، مجموعه پیچیده‌ای از علوم، هنرها، افکار، اعتقادات، قوانین و مقررات، آداب و رسوم و سنن و به‌طور خلاصه تمامی آموخته‌هایی است که یک دانشجو به‌عنوان یک عضو جامعه دریافت می‌کند. لذا یک دانشجو باید این سطح از فرهنگ را دریافت کرده باشد که علاوه بر پابندی به فرهنگ بومی، منطقه‌ای و ملی خویش، به سایر خرده‌فرهنگ‌ها، آداب و سنن احترام قائل گردد.

در نهایت در مقام جمع‌بندی می‌توان گفت امروزه اگر دانشگاه‌های ما بخواهند به یک دانشگاه نسل چهارم تبدیل شوند باید اسباب و ابزار آن را فراهم کنند، بدین معنی که به آموزش دانشجویان توجه زیادی شود. آموزش با مهارت در آن به صورت جدی دیده شود، نگرش اساتید و دانشجویان نسبت به آموزش و آینده تحصیل دانشجویان مثبت شود و دوره‌های تخصصی، مهارتی و تکمیلی مورد نیاز صنایع و جامعه برگزار نمایند. اعضای هیئت علمی به عنوان مرکز ثقل دانشگاه جهت خروجی‌های بهتر از دانشگاه، باید به بحث مهارت، دانش و نگرش دانشجویان ورود پیدا کنند. بعلاوه، با توجه به جایگاه و نقش آموزش در هزاره سوم که مبتنی بر تکنولوژی است و با رویکرد جدی به مبحث جامعه دانایی محور گرایش عمومی در فراگیری و استفاده از ابزارهای ارتباطی جهت بهره‌مندی هر چه بیشتر اطلاعات و یافتن جایگاهی مناسب در جامعه اطلاعاتی هزاره سوم که در واقع می‌تواند یک جامعه جهانی و بدون محدودیت باشد غیرقابل انکار و گریز است. به همین جهت هدایت و حرکت جامعه باید در مسیری باشد که آموزش‌های تکنولوژی به صورت همه‌جانبه و همه‌گیر صورت پذیرد. مدرسان باید در دانشگاه به یادگیری مادام‌العمر دانشجویان توجه لازم را داشته باشند. با یادگیری مادام‌العمر، توانمندی‌های فکری جهت استدلال و تفکر انتقادی در دانشجویان نهادینه و با کمک آن، چارچوب یادگیری چگونه یادگیری را تقویت می‌نماید و مبانی رشد مستمر در حیات شغلی و نیز ایفای نقش به مثابه شهروندان و اعضای آگاه جامعه را در اختیار آنان می‌گذارند. بعلاوه با یادگیری مادام‌العمر، زمینه تغییر دانش، مهارت و نگرش در اساتید و دانشجویان ایجاد و آن‌ها ملتزم به فراگیری کسب دانش در زمینه‌های نوین می‌باشند. این نقش مهم دانشگاه و اساتید در گفته‌های کناپر و کروپلی (۲۰۰۵) به تأیید رسیده است. آن‌ها بیان می‌نمایند دانشگاه و آموزش عالی نقش مهمی در کمک به تشکیل سیستم یادگیری مادام‌العمر دارند و نیازمند توجه و رسیدگی شایسته‌ای هستند.

به‌طور کلی با عنایت به این که محوری‌ترین هدف دانشگاه‌ها تربیت نیروی انسانی از طریق آموزش است. برای نیل به اهداف و رسالت‌های آموزش عالی در هزاره سوم لازم است تا شرایط و الزامات آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در آموزش عالی ایران شامل:

انتخاب ساختار مدیریتی مناسب برای ارتقای سطح رضایتمندی اساتید، کارکنان و دانشجویان، ایجاد و توسعه زیرساخت‌های فنی و علمی برای آموزش مبتنی بر فناوری، تلاش در جهت ایجاد و ارتقای نگرش مثبت اساتید و دانشجویان نسبت به آموزش، اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در سطح درس، رشته و دانشکده و در نهایت ایجاد و ارتقای فرهنگ یادگیری مادام‌العمر را فراهم کرده تا در پرتوی این نوع آموزش شاهد افزایش و بهبود شاخص‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در دانش‌آموختگانی باشیم که از مبانی عمل فکورانه مانند بررسی شرایط برای تفکر در هر عمل و واضح بودن دلایل انجام آن، ارتقای سطح دانش اجتماعی با تأمل درباره افراد جامعه و تلاش در جهت درک آنان، تغییر در تفکرات و دانش به‌طور مستمر با استفاده از تجزیه و تحلیل اطلاعات، ارتقا و ایجاد اعمال جدید با ارزیابی نظریه‌های روزآمد، بهبود یادگیری و تغییر خود یا حتی تغییر جامعه با کمک اصول یادگیری مادام‌العمر و توسعه و تبدیل باورها و معانی ذهنی خویش برخوردار باشند. لذا با توجه به نتایج به‌دست آمده، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها زیرساخت‌ها لازم را در دانشگاه جهت توسعه آموزش فراهم نمایند. همچنین از نتایج این پژوهش به‌صورت یک دوره آموزشی بدو خدمت یا در حین خدمت اعضای محترم هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بهره‌مند شوند.

منابع

- پارکینسون، جان. (۱۳۸۵). آموزش فکورانه علوم (ترجمه اصغر سلطانی کفرانی). اصفهان: انتشارات نقش خورشید.
- گال، مردیت؛ بورگک، گال و گال، جویس. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. مترجمان: نصر، احمدرضا، عریضی، حمیدرضا؛ ابوالقاسمی، محمود؛ باقری، خسرو؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ خیر، محمد، شهنی‌بیلاق، منیجه و خسروی، زهره. ج ۱، چاپ ۸، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) و دانشگاه شهید بهشتی. (تاریخ اثر به زبان اصلی ۱۹۹۶ است).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه‌ی عمل‌گرای شو آب. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱، سال اول، صص: ۱۹ – ۳۶.
- Aristotle. (1976). The ethics of Aristotle. The Nicomachean ethics. (Rev.ed). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Azigwe, J.B. Kyriakides, L. Panayiotou, A. Creemers, B.P.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. International Journal of Educational Development. 51, 51–61.
- Butani L, Blankenburg R, Long M, (2013). Stimulating reflective practice among your Learners. Pediatrics; 131: 204–206.
- Butani, L. Bannister, S. L. Rubin, A. Forbes, K. L. (2017). How Educators Conceptualize and Teach Reflective Practice: A Survey of North American Pediatric Medical Educators. ACADEMIC PEDIATRICS, Volume 17, Number 3: 303 – 340.
- Butler, J. (1996). Professional development: practice as text, reflection as process, and self as locus. Australian Journal of Education, 40(3): 265-283.
- Carroll, M. Curtis, L. Higgins, A. Nicholl, H. Redmond, R. Timmins, F. 2002. Is there a place for reflective practice in the nursing curriculum? Nurse Edu. Pract. 2, 13e20.
- Chowa, G.A. Masa, R.D. Ramos, Y. Ansong, D. 2015. How do student and school characteristics influence youth academic achievement in

- Ghana? A hierarchical linear modeling of Ghana YouthSave baseline data. *International Journal of Educational Development* 45, 129–140.
- Collin, S. Karsenti, T & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14:1, 104-117.
- Creemers, B.P.M. Kyriakides, L. 2008. *The Dynamics of Educational Effectiveness Research. A Contribution to Policy, Practice and Theory*. Routledge, London and New York.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publication, London.
- Crumbley, L. Henry, B. K. & Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9, 197–207.
- D'Cruz, H. Gillingham, P. & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meaning and relevance for social work: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37, 73–90.
- Daigle, Stephen & Cuocco, Patricia, (2002) "Public Accountability & Higher Education", Education Center for Applied Research, Research bulletin.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social sciences matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fook, C Y. (2012). Best practices of teaching in higher education in United States: a case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 46: 4817 – 4821.
- Fook, J. Ryan, M. & Hawkins, L. (2012). *Professional expertise: Practice, theory and education for working in uncertainty*. London: Whiting & Birch.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Geyer, A. (2003). Students' evaluation of teachers and instructional quality—Analysis of relevant factors based on empirical evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 229–238.
- Grimmet, P.P. Erickson, G.L. Mackinnon, A.A. and Riecken, T.J. "Reflective practice in teacher education", in Clift, R. T. Houston, W.R. and Pugach, M.C. (Eds), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*, Teachers College Press, New York, NY, 1990.
- Hativa, N. (2015). What does the research say about good teaching and excellent teachers? *Teaching in the Academia*, 5, 42–74.

- Hénard, F. & Rosereare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. Paris, France: OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE) Retrieved.
- Jasper, M. & Rosser, M. (2013). Reflection and reflective practice. In M. Rosser, G. P. Mooney, & M. Jasper (Eds.), *Professional development, reflection and decision-making in nursing and healthcare* (pp. 41-82). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kane, R. Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283–310.
- Kim, D. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Mannagement Review*, 37 – 50.
- Light, G. Cox, R. & Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 33–40.
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. New York: Routledge Falmer.
- Moran A, Dallat J. (1995), "Promoting reflective practice in initial teacher training", *International Journal of Educational Management*, 9(5): 20 – 26.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21(3): 317-332.
- Muijs, D. Kyriakides, L. van der Werfc, G. Creemers, B.P.M. Timperley, H. Earld, L. 2014. State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 231–256.
- Okpala, C. O. & Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126(2), 374–378.
- Plack MM, Greenberg L. The reflective practitioner: reaching for excellence in practice. *Pediatrics*. 2005; 116:1546–1552.
- Rolfe, G. (1996). *Closing the theory–practice gap: A new paradigm for nursing*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Ryan, M. Ryan, M. (2012). The Orising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education, *Higher Education Research & Development*, 32(2): 244-257.
- Sandars J. The use of reflection in medical education: AMEE guide no. 44. *Med Teach*. 2009;31:685–695.
- Schoon, DA. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schoon, DA. (1987). Educating the reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soodmand-Afshara, A. Farahani, M. (2015). Reflective Thinking and Reflective Teaching among Iranian EFL Teachers: Do Gender and Teaching Experience Make a Difference? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 192: 615 – 620.
- Spencer, K. J. Schmelkin, LP. (2002). Students' perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1(1), 12–16.
- Wolfensberger, B. Piniel, P. Canella, C. Kyburz-Graber, R. (2010). The challenge of involvement in reflective teaching: Three case studies from a teacher education project on conducting classroom discussions on socio-scientific issues. *Teaching and Teacher Education* 26: 714–721.

