

بررسی مدیریت روش های یاددهی - یادگیری در مدارس

صادق حاتمی پیمان^۱، فریده میرصوفی^۲، فاطمه موحد نصر^۳، الهه بختیاری نژاد^۴

^۱ کارشناسی فناوری اطلاعات، دانشگاه پیام نور واحد زابل و آموزش و پرورش شهرستان زهک (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی تربیت مربی مراکز پیش دبستانی، دانشگاه علمی کاربردی زابل و آموزش و پرورش شهرستان زهک

^۳ کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات، دانشگاه پیام نور واحد زابل و آموزش و پرورش شهرستان زهک

^۴ کارشناسی ادبیات علوم انسانی، دانشگاه آزاد زابل، آموزش و پرورش شهرستان زهک

چکیده

روش های فعال تدریس اعم از روش تدریس گروهی، روش های پژوهش محور و مساله محور، علی رغم تاکید متخصصین تعلیم و تربیت برای استفاده از این روش ها متأسفانه عملاً هیچ گونه استفاده صحیحی از این روش ها در سطح مطلوب مدارس روی نمی دهد، لذا در این پژوهش که از نوع توصیفی کاربردی است با روش کتابخانه ای است به بررسی راهکارهای مدیریت صحیح فرایند یاددهی یادگیری در مدرسه بپردازیم. یافته های این پژوهش نشان داد استفاده از روش های مساله محور و پژوهش محور و درگیر کردن دانش آموزان با مساله درسی می تواند در تعمق یادگیری نقش مهمی داشته و دانش آموزی پرسشگر تربیت نمایند.

واژه های کلیدی: روش تدریس فعال، پژوهش محور، مدیریت، فرآیند یاددهی یادگیری

مقدمه

آنچه مدیریت مدرسه را از مدیریت سازمان های غیرآموزشی متمایز می کند، مسئولیت آن در یادگیری دانش آموزان است. دقیقاً این تمرکز بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است که مدیریت مدرسه را از سایر اشکال مدیریت متمایز و متفاوت می سازد. در واقع، تعهد به بهبود پیشرفت دانش آموزان است که برخی را به سمت مدیریت مدارس سوق داده است. لیث وود و ریل (۲۰۰۳) در بررسی خود از پژوهش های رهبری موفق مدرسه معتقدند: «مدیریت درجه اول اثرات مهمی بر یادگیری دانش آموزان دارد، اثرات رهبری بر کیفیت برنامه ریزی درسی و آموزش معلمان در درجه دوم قرار دارد» (ص ۴). بنابراین مدیریت مدرسه قبل از هر چیزی بر فرایند یاددهی- یادگیری متمرکز است. به هر حال، یاددهی و یادگیری به قلب رهبری موفق مدرسه وابسته است. مادامی که مدیریت بر پیشرفت یادگیری دانش آموزان و تقویت یاددهی تأکید داشته باشد، بیشتر قدرتمند است. مدیران یادگیری محور با تأثیر بر یادگیری دانش آموزان نفوذ خود را بر معلمان بیشتر می کنند. بر این اساس، مدیریت آموزشی در برگیرنده مجموعه شرایط، ویژگی ها و توانایی های مورد نیاز برای یک مدیر بایسته مدرسه است که بر اساس آن بتواند منابع موجود را در بهترین و موثرترین شکل در جهت حصول یادگیری دانش آموزان سازماندهی و هدایت کند. در گزارش های متعددی که در باره عوامل مؤثر بر ایجاد مدارس اثربخش ارایه شده است، بدون استثناء، مدیریت مدرسه در رأس مهمترین این عوامل ذکر شده است. مدیران در نقش رهبران آموزشی نه تنها میدانند که مدرسه باید به چه چیزی دست یابد، بلکه به معلمان و دیگران هم کمک می کنند تا برای دستیابی به این اهداف با یکدیگر همکاری کنند. آنها قبل از هر چیز به حل مشکلات آموزشی دانش آموزان علاقه مند هستند. یادگیری و آسایش دانش آموز دغدغه و توجه اصلی آنها است و این موضوع را به عنوان جنبه حیاتی و مهم مدرسه فرض کرده و بر این ارزش اصرار می ورزند.

یادگیری برای یادگیری

ایجاد و تقویت مهارت های یادگیری مأموریتی آموزش و پرورش نیست که مستلزم کار سخت ما باشد، تا آن را به دست آوریم. روشن است که همه مدارس دوست دارند دانش آموزان مهارت هایی به دست آورند که بتوانند یادگیرنده ای مستقل باشند، و خود به تنهایی بتوانند پاسخ سؤالات را بیابند. بسیاری از نظریه پردازان معاصر آموزش و پرورش از یادگیری به عنوان اهداف غایی تعلیم و تربیت یاد می کنند. آنها ادعا دارند که یادگیری به شیوه پژوهش محور بر یادگیری به شیوه سنتی اولویت دارد، زیرا موجب می گردد تا دانش آموزان به بررسی مستند و موثق پدیده ها بپردازند، و در فرایند تقویت و توسعه مهارت های ذهنی همانند کوششهای دانشمندان حرفه ای برای تولید دانش جدید، مشارکت داشته باشند. افزایش علاقه به یادگیری پژوهش محور موجب می شود طراحی برنامه درسی پروژه محور مشارکت دانش آموزان را در فرایند یاددهی و یادگیری تشویق و ترغیب کند. برنامه درسی پژوهش محور بر دانش خاصی که دانش آموزان کسب می کنند تأکید ندارد. هدف اصلی برنامه درسی پژوهش محور این است که به دانش آموزان یاد بدهد چگونه پژوهش کنند، و در طی آن، یاد بگیرند. دانش آموزان می آموزند که مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند، موضوعاتی را انتخاب کنند که تمایل دارند درباره آنها تحقیق کنند و در صدد پاسخ به ناشناخته های آنها باشند. از نظر مهر محمدی (۱۳۷۹)، مجموعه وظایف و تکالیفی که در فعالیت های یادگیری، از نوع حل مسئله، بر عهده دانش آموزان گذاشته می شود، همان وظایف و تکالیفی است که پژوهشگران در پرداختن به پژوهش های جدی علمی و دانشگاهی مأمور اجرای آن هستند. گردآوری اطلاعات زمینه ای، پس از مواجهه با موقعیت مسئله دار، فرضیه سازی، گردآوری شواهد و اطلاعات لازم درباره فرضیه ها، تجزیه و تحلیل داده ها به منظور تایید یا رد فرضیه ها، و سرانجام، نتیجه گیری، معرف همان مجموعه وظایف و تکالیفی است که پژوهشگر بزرگسال یا خردسال باید انجام دهد و از آن تحت عنوان فرایند علمی نام برده می شود. نتیجه این که اساس و جوهر فعالیتهای ذهنی و عملی یادگیرندگان، زمانی که درگیر یک فعالیت یادگیری از نوع حل مسئله باشند، با فعالیت های ذهنی و عملی پژوهشگران تفاوت ندارد، و به همین جهت، این گونه فعالیت ها را فعالیت پژوهشی قلمداد کردن دور از منطق نیست. نظام تعلیم و تربیت ما، یا مهمترین مؤلفه اش که همان فرایند یاددهی و یادگیری

است، باید به گونه ای ترمیم یابد که بتوان آن را بستر مناسب و مستعدی برای برانگیختن یا تقویت حس کنجکاوی و کاوشگری در دانش آموزان و هم چنین اعطای قابلیت‌ها و توانایی‌های حل مسئله به ایشان دانست.

الگوهای یادگیری

کانل (۱۹۸۲، ترجمه جهانی، ۱۳۸۲) می نویسد که بررسی پیشینه تاریخی الگوهای آموزشی نشان میدهد که در میان الگوهای متعدد، دو الگو از همه کارآمدتر بوده اند: یکی الگوهای آموزشی یادگیری-محورها و دیگری الگوی آموزشی پژوهش محور. اما از نظر مفروضات بنیادی، ساخت، روش اجرا و شیوه ارزشیابی، این دو الگو با یکدیگر متفاوت اند. در الگوی یادگیری-محور، فرض اساسی آن است که تعلیم و تربیت از طریق انتقال میراث فرهنگی شکل می گیرد، و بزرگسالان هر جامعه باید محتوای زندگی خود را با شیوه های خاصی به کودکان و نوجوانان منتقل کنند تا بتوانند بر اساس این محتوا، آینده خود را بسازند. در عوض، فرض بنیادی الگوی پژوهش محور آن است که هدف تعلیم و تربیت، پرورش قوه تفکر و رشد توانایی اندیشیدن است. بر این مبنا، افراد بزرگسال باید تلاش کنند کودکان و نوجوانان را در موقعیت هایی قرار دهند تا آنان به تفکر بپردازند و حاصل تفکرات خود را به بوته آزمایش بگذارند، و آن چه را از این آزمون سربلند بیرون آمد به عنوان راه و رسم زندگی انتخاب کنند.

الگوی یادگیری - محور تا اوایل عصر روشنگری ادامه داشت. از این ایام به بعد که پرورش تفکر معقول و رشد اندیشه آزاد هدف اصلی تعلیم و تربیت قرار گرفت، الگوی آموزشی پژوهش - محور به طور جدی وارد عرصه های عملی تعلیم و تربیت شد و تغییرات زیادی در ارکان نظام های آموزشی ایجاد کرد؛ تغییراتی که عده ای از مربیان تعلیم و تربیت آن را انقلاب خاموش تربیتی نامیدند (همان). از اثرات مثبت این انقلاب پیدایش نگرشی جدید در تعلیم و تربیت بود، نگرشی که به مدرسه و کلاس درس به عنوان آزمایشگاه عقلانیت مینگرد و در پی پرورش علاقه کیهان شناختی و توسعه روحیه پژوهشگری در انسان است. از این دیدگاه، فرض می شود انسان برای زندگی در محیط اجتماعی - طبیعی به یک جهت گیری فکری - فلسفی نیاز دارد که علاقه کیهان شناسی آن را تامین می کند.

هابرماس، ۱۹۷۰، ۹۱: به نقل از جهانی، ۱۳۸۲، ۲۱۹). این مقوله، که هابرماس آن را عقلانیت سراسری مینامد، با روحیه کمال طلبی انسان پیوند می خورد، و زمینه را برای رشد نگرش تلفیقی مهیا می گرداند. از این دیدگاه، تعلیم و تربیت در تمامیت خود در مسیر پژوهش قرار دارد، و پدیده ای فراگیر و پژوهنده ای تلقی می گردد که همیشه و همه جا به دنبال کاوش و یافتن شواهد مدلل برای وقوع رخدادها و پیش بینی آثار آنها در زندگی فردی و اجتماعی خویش است.

یادگیری پژوهش - محور از نظر کالتو، در یادگیری پژوهش - محور آماده شدن برای یادگیری مادام العمره است، نه آمادگی برای یک آزمون. از آن جا که مهم است دانش آموزان باید قادر به نشان دادن آن چه می دانند باشند، بسیاری از رویکردهای آزمون - محورها در تقویت پیوندهای ضروری فرد آموزش دیده در محیط اطلاعات دائم التغیر غیر کارآمد و غیر اثربخش است (۲۰۰۷). یادگیری پژوهش - محور در ایجاد آمادگی دانش آموزان برای تفکر عمیق درباره یک موضوع یا مسئله مؤثر است، تا قادر باشند در آزمون های معتبر در موقعیتهای یادگیری موفق شوند. نتیجه این که یادگیری معنادار است و در زندگی دانش آموزان قابلیت کاربرد دارد.

یادگیری پژوهش - محور یک روش یادگیری محتوای برنامه درسی است، در محتوای برنامه درسی تلفیق می شود، و فی نفسه یک موضوع نیست. تیمی از معلمان، کتابداران و متخصصین برای خود دارد که محتوای موضوعی از طریق احترام گذاشتن به تخصص، ایجاد علاقه بیشتر و ارتباط بیشتر با برانگیختن آنها را ارتقاء می بخشد. دانش آموزان فعالانه در محتوای موضوعی مشارکت می کنند، با پرسش سؤالات مهم برانگیخته می شوند، و درک عمیقی از محتوا را به دست می آورند. در یادگیری پژوهش - محور، محتوای برنامه درسی از طریق برنامه ریزی فکورانه و انطباق پذیری، با دنیای دانش آموزان مرتبط است. تیم آموزشی دانش آموزان را راهنمایی می کنند. تیم دامنه وسیعی از فرصت های یادگیری برای دانش آموزان فراهم می کند. یادگیری پژوهش - محور مفاهیم سواد اطلاعاتی قابل انتقال را در فرایند پژوهش وارد می کند. در آن، مهارتهای اطلاعاتی منسوخ

شده، که برای دانش آموزان هم از نظر مطالعه و هم از نظر کاربرد دشوار است، تدریس نمی شوند. در شروع پژوهش، سازوکارهای بسیار زیاد جست و جو و منابع دانش آموزان را در علاقه مندی به ایده ها و سؤالات برای یادگیری بیشتر برمی انگیزند و ترغیب می کند مدیریت و رهبری مدارس (نظریه و عمل مبتنی بر رویکردها... همان).

در تمام مراحل فرایند یادگیری، از انتخاب تا تنظیم یک دیدگاه (ایده) متمرکز و تا ارائه یادگیری خود در محصول نهایی، دانش آموزان مشارکت می کنند. به ندرت یک پاسخ صحیح برای یک مسئله یا سؤال توسط معلم یا کتاب داده میشود. بالعکس، مشارکت کنندگان یادگیری مسئله - محور در سراسر فرایند تفکر می کنند. در این نوع یادگیری، دانش آموزان و معلمان با هم دیگر درباره ایده ها همکاری می کنند. دانش آموزان به عنوان یک جامعه یادگیرنده به همدیگر کمک می کنند، و از یکدیگر به عنوان افرادی که وظایف خاصی دارند یاد می گیرند. معلمان نیز همین کار را انجام می دهند.

یادگیری فعال

با نگاهی به تاریخ تعلیم و تربیت در جهان، می بینیم در زمانی که آموزش و پرورش هنوز شکل رسمی به خود نیافته بود، انسانها فنون، دانش و مهارتهای لازم را به طور تجربی می آموختند، و شخصی به اسم معلم و دیگری به اسم دانش آموز و مکانی به اسم کلاس درس وجود نداشت؛ بلکه هر فردی که فنون بیشتری می دانست به مثابه معلم، و کسی که می خواست که چیزی یاد بگیرد به مثابه دانش آموز بود، و طبیعت هم به عنوان کلاس درس و مدرسه قلمداد می شد. در حقیقت، روش یادگیری فعال به کار گرفته می شد. بنابراین می توان گفت به کارگیری روش های فعال تدریس به قدمت آموزش و پرورش غیر رسمی است. در طول تاریخ تعلیم و تربیت، دو طرز تفکر وجود داشته است: -یکی معتقد بود «ذهن انسان همانند لوح سفیدی» است، که در بدو تولد نقشی در آن وجود ندارد و از محیط متأثر می شود و نقش می پذیرد. در این نوع طرز تفکر، ذهن انسان همانند انباری خالی فرص می شود که می تواند از اطلاعات و معلوماتانباشته شود. فرد هر چه قدر بتواند بیشتر مطالبی را به خاطر بسپارد، ذهنی انباشته از اطلاعات خواهد داشت و فرد با معلومات محسوب می شود. بر این اساس، مهم ترین امتیاز کودکان بر یکدیگر، داشتن قوه حافظه قوی و جذب مطالب و حقایق بود. -نوع دیگری از طرز تفکر در مقابل این نوع وجود داشت، که در آن، ذهن به عنوان منبعی فعال است، و هر نقش و اطلاعات و معلومات را به همان شکل که از محیط می گیرد در خود جای نمی دهد. ذهن موجودی فعال است و مطالب را می گیرد، تجزیه و تحلیل می کند، و در واقع، انبار ذخیره اطلاعات نیست. کاملاً مشخص است که اگر ذهن دانش آموز را ظرفی تو خالی فرض کنیم که باید با دانش انباشته شود، خصوصاً دانشی که بی ارتباط با مسائل زندگی است، در این صورت، رشدی صورت نمی گیرد. صفوی (۱۳۸۵) تدریس فعال را تدریسی میداند که در جریان یادگیری دانش آموز فعال باشد و معلم نقش یک راهنما را داشته باشد. بدین ترتیب، شاگرد در این روش فرصت یادگیری بیشتری را دارد. در حالی که در روش غیر فعال، تدریس همکاری بین دانش آموزان وجود ندارد، و دانش آموز منفعل است و ارتباط یک سویه از معلم به دانش آموز وجود دارد. روسو استفاده از روش های فعال تدریس در آموزش را مورد تأکید قرار میدهد و به مربیان توصیه می کند که اجازه دهید طفل خود حقایق را کشف کند؛ زیرا اگر منبع اطلاعات را در ذهن وی جانشین استدلال کنید، دیگر استدلال نخواهد کرد. نباید حس کنجکاوی و فعالیت را از کودک گرفت (آرمند: به نقل از کاردان، ۱۳۷۶). بررسی الگوهای مختلف تدریس نشان میدهد که باید جهت دهی و تأکید تدریس به سوی الگوهای آموزشی و پرورشی صورت گیرد، زیرا با استفاده از این الگوها، می توان به هدف اصلی تدریس، یعنی رشد تفکر منطقی، مستقل و انتقادی را تأمین کرد. جان دیویی ها (۱۹۳۳) معتقد بود که فراگیران باید با مسائل اجتماعی مواجه گردند، با آن درگیر شوند و آنها را حل کنند تا به تفکر منطقی برسند (فتحی آذر، ۱۳۸۲). همچنین، کول و چانه (۱۹۹۴) به این امر توجه کرده اند و معتقدند که بررسی پیشینه های پژوهشی نشانگر تأکید در رشد مهارتهای تفکر انتقادی، مهارت های حل مسئله، مهارت های تفکر منطقی، راهبردهای یادگیری و سوق دادن فراگیران به یادگیری مستقل و خود نظم دهی است (همان). یادگیری فعال فرایندی است که در آن، فراگیر مسئولیت یادگیری را خود به عهده دارد، و فرصت تصمیم گیری درباره ابعاد مختلف فرایند یادگیری و اجرای خودکنترلی را دارد. در فرایند یادگیری فعال، معلم فقط یک راهنماست. در این نوع یادگیری، مهارت های حل مسئله، تفکر انتقادی، و یادگیری برای یادگیری

پرورش می یابد. انسانها در زندگی خود با مسائل متعددی برخورد می کنند و تلاش می کنند که روش های خاصی برای حل آنان بیابند. از این دید، برای دانش آموزان مهم است که در آینده برای مواجهه با مسائل واقعی در محیطهای یادگیری آماده شوند و راه حل های مناسب برای این مسائل پیدا کنند. از نظام آموزشی انتظار می رود که دانش آموزان را به عنوان حل کننده مؤثر مسائل در زندگی واقعی توانمند سازد (انجمن آمریکایی پیشرفت علوم، ۱۹۹۳؛ بروکس و بروکس، ۱۹۹۳؛ گالاگر، ۱۹۹۷)؛ هرید، (۲۰۰۳)؛ چی و چای، (۲۰۰۴)؛ والکر و لوفتن، (۲۰۰۳).

یادگیری فعال یا یادگیری پژوهش - محور، در واقع، یادگیری چگونه یاد گرفتن است. مناسب ترین رویکرد دستیابی به یادگیری فعال در محیطهای یادگیری و یاددهی، یادگیری مسئله - بنیاد است. یادگیری مسئله - بنیاد ریشه در اصل «یادگیر برای انجام دادن و تجربه کردن» جان دیویی (۱۹۳۸) دارد. این یادگیری دانش آموزان را قادر می سازد تا از توانایی های خود برای حل مسائل و نیازهای یادگیری خود آگاه شوند و یاد بگیرند چگونه بیاموزند، بتوانند دانش عملی را ایجاد کنند و در مواجهه با مسائل زندگی به صورت گروهی کار کنند.

با بررسی ادبیات و نظام های آموزشی جهان، پی می بریم که از دهه ۱۹۸۰ الگوی یادگیری مسئله - بنیاد در آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه استفاده شده است (گالاگر، ۱۹۹۷؛ دوچ، ۱۹۹۵؛ الامبروس، ۲۰۰۲). یادگیری مسئله - بنیاد یک الگوی یادگیری است که یادگیری فعال، مهارت های حل مسئله، و دانش موضوعی دانش آموزان را توسعه می دهد، و بر درک و حل مسئله مبتنی است (مایو و همکاران، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۰). در کلاس هایی که الگوی یادگیری مسئله - بنیاد به کار می رود، یادگیرندگان بیش از پیش مسئولیت پیشرفت یادگیری خویش را بر عهده دارند، به تدریج وابستگی آنان به معلمان کمتر می شود، از استقلال برخوردار می شوند و می توانند یادگیری مداوم را در زندگی خود داشته باشند. الگوی یادگیری مسئله - بنیاد دانش آموزان را از دریافت کننده منفعل اطلاعات به دریافت کننده فعال، خودآموز مستقل و حل کننده مسئله تبدیل می کند، و برنامه های آموزشی را از تدریس به یادگیری تغییر می دهد. این الگو فراگیران را برای یادگیری دانش جدید از طریق حل مسائل به جای محتوای سنگین و تحمیلی توانمند می کند. به وسیله یادگیری مسئله - محور، نگرش دانش آموزان به حل مسئله، تفکر، کارهای گروهی، ارتباطات، فراگیری اطلاعات و سهیم شدن با دیگران در اطلاعات، به طور کلی آن چه از یک دانش آموز انتظار می رود، مثبت می شود. اساس یادگیری مسئله - بنیاد عمدتاً شامل مفاهیمی است مانند: مسئله؛ راه حل؛ عمل؛ تحقیق؛ پرسش؛ واقع گرایی؛ اصالت و ترکیب. هدف این الگوی یادگیری فراهم آوردن اطلاعات مبتنی بر واقعیات است.

یادگیری پژوهش - محوری یک رویکرد یادگیری است که از طریق آن، دانش آموزان منابع متنوع اطلاعات و ایده ها را برای بالا بردن سطح درک خود از مسائل، مشکلات و موضوعات می یابند و استفاده می کنند. این نوع یادگیری بیشتر مستلزم پاسخ گویی به سؤالات یا ارائه یک پاسخ درست است، و از کند کاو، کاوش، جست وجو، پرسش، پژوهش، پیگیری، مطالعه حمایت می کند. پژوهش به تنهایی انجام نمی شود، بلکه مستلزم درگیری و مشارکت دانش آموزان، توجه به علایق آنها و به چالش کشیدن دانش آموزان برای پیوند دنیای خویش با نظام برنامه درسی است. گرچه پژوهش اغلب از طریق پیگیری انفرادی آموخته می شود، اما با مشارکت در جامعه ای از یادگیرندگان رشد و پرورش می یابد، و هر فرد از تعاملات اجتماعی با دیگران یاد می گیرد.

بنیان های نظری یادگیری فعال

در دنیای آموزش و پرورش پیشرو، با دامنه ای از دیدگاه های نظری و فلسفی با عناوینی مختلف از جمله: ساخت گرایی، ساخت گرایی اجتماعی، آموزش های پایه و شناخت موقعیتی بر می خوریم. اگر چه تفاوت هایی بین این دیدگاهها وجود دارد، در آنها یک باور مشترک وجود دارد که دانش به وسیله یادگیرندگان ایجاد می گردد، نه با انتقال آن به یادگیرندگان (کوب ۱۹۹۴، هافرد - اکلز و همکاران، ۲۰۰۴: به نقل از کالتو ۲۰۰۷). این دسته از نظریه ها چون ریشه در فلسفه جان دیویی دارند، بین دانش کاربردی و دانش غیر کاربردی تفاوت قائل می شوند. دانش کاربردی آن یادگیری تعریف می شود که می تواند به حل مسئله فراتر از کلاس درس بیانجامد، و با دانش غیر کاربردی که از طریق آزمون ها یا از طریق حفظ کردن در مدارس به خاطر سپرده می شود، در تقابل است. دانش غیر کاربردی فقط به مدرسه محدود می شود. به عبارت دیگر، دانش کاربردی برای حل مسائلی

که برای یادگیرنده مهم هستند به کار می رود (برانس فوردو همکاران، ۱۹۹۹). دانش زمانی مفید است که قابلیت انطباقی فراگیران را افزایش دهد و به آنان کمک کند تا در محیطهای خارج از کلاس های درس هوشمندانه رفتار کنند.

بنیان نظری یادگیری فعال به شرح زیر است: نوعی رویکرد پیشروگرایی و کودک - محوری، با توجه به اصل فعال بودن آموزش و فعال کردن کودک در خلال یادگیری و تدریس، رویکرد ساخت گرایی است که به بنیادینی نگری معروف است (کریمی، ۱۳۸۴). رویکرد یادگیری ساخت گرا بر کار بیشتر نظریه پردازان و پژوهشگران، از جمله دیویی، بونر، کلی، ویگوتسکی، و پیازه مبتنی است. همه این نظریه پردازان اصول بنیادی برای آموزش دانش آموزان، که ارزش پایدار و مستمری برای طراحی آموزشی دارند، فراهم آورده اند. رویکرد ساخت گرایی با مشارکت و درگیر کردن دانش آموزان در برخوردها یا رفتارهای تحریک شده با اطلاعات و ایده ها دانش جدید را می سازد. دانش آموزان با ساختن درک و فهم خود از برخوردها و با ساختن مجدد آن چه قبلاً دانسته اند برای تشکیل یک دیدگاه شخصی نسبت به جهان یاد می گیرند. این فرایندی است فعال و مداوم برای یادگیری، که در سراسر عمر ادامه می یابد (کالتو، ۲۰۰۷). نهضت سازه گرایی برای مبارزه با این ایده قدیمی به وجود آمد که بر اساس آن، «یادگیری انتقال دانش از بیرون فراگیر به درون اوست». ساخت گرایی دیدگاهی نسبت به تحول شناختی است که فرض می کند تحول شناختی فرایندی است که کودک در آن فعالانه دانش، نظام های معنا و درک واقعیت را از طریق تجربه، تعامل، جذب و انطباق مداوم اطلاعات جدید بنا می نهد. جوهر اصلی این نظریه این اندیشه است که اگر قرار است یادگیرنده یاد بگیرد، باید بتواند اطلاعات پیچیده را به طور شخصی کشف و تبدیل کند، و تحول شناختی هنگامی روی می دهد که مفاهیم و تصورات قبلی در پرتو اطلاعات جدید دست خوش بی تعادلی شود. ساخت گرایی در این باور ریشه دارد که طرحواره، ساده ترین محصول شناخت، توسط دانش آموز و بر اساس تجربی که او با محیط پیرامونی دارد به وجود می آید. طرحواره نوعی ساختار ذهنی یا شناختی است که برای بازنمایی، سازماندهی و تفسیر تجارب خود از آن استفاده می کنیم. در این رویکرد، بر یادگیری از طریق تعامل با محیط، اشیاء، انسانها و فعالیت های ارتجالی و خودانگیخته فرد تأکید می شود، و فرض می شود دانش آموز خود از جهان را از طریق تعامل و کنش متقابل بین پرسش، تجربه و تفکر درباره تجربه خود بنا کرده باشد. از این نظر، دانش آموز سازنده موجود زنده فعال و کنجکاو است که بر اشیاء و رویدادهای جدید عمل می کند. مهمترین ویژگیهای این نظریه عبارتند از: (۱) تأکید بر این که دانش آموز موجودی فعال است که با سایر نظام های پویا، رابطه تعاملی برقرار می کند؛ (۲) فرایند تدریس به دانش آموز فرصت کشف و کاربرد اندیشه های خودش را می دهد، و دانش آموز را نسبت به راهبردهای یادگیری خودش آگاه می کند و سبب می شود که بتواند هشیارانه آنها را به کار گیرد. (۳) تأکید بر فرایندهای تفکر و شناخت، به جای محصولات آن، توجه به تفکر عمیق، تفکر انتقادی و راهبردهای شناختی در حل مسئله، اکتشاف، آزمایشگری و مسئله های باز-پایان، تأکید بر ارائه موقعیت های پیچیده، مبهم و نسبتاً دشوار به فرد، خودداری از ارائه موقعیت های ساده و پیش پافتاده.

(۴) تأکید بر جنبه های تأملی شناخت و توجه به اهمیت فرایندهای فراشناختی و خودتنظیمی یادگیرنده. (۵) ترویج فرهنگ پرسشگری، تقویت مهارت های تفکر و حل مسئله، جست و جوگری و کاوش علمی، ایجاد موقعیت های یادگیری مبهم، تازه و چالش برانگیز، توجه به راهبردهای شناختی و فراشناختی (سند منشور اصلاحات آموزش و پرورش، ۱۳۸۲). سازه گرایی مفهومی است که مطابق آن، فراگیران به دانش خود بر مبنای تجارب خویش ساخت می دهند. یادگیری از منظر سازه گرایی نخست به وسیله سازماندهی و معنابخشی تجارب به وسیله فراگیر صورت می گیرد. دوم آن که دانش آموخته شده انعکاس واقعی جهان بیرون نیست، بلکه ملهم از تجربه خود فرد است. بنیان های فلسفی سازه گرایی بر چهار اصل استوار است: (۱) دانش به صورت منفعل انباشته نمی شود، بلکه نتیجه فعالیت شناختی خود فرد است؛ (۲) شناخت به منظور انطباق صورت می گیرد تا رفتار فرد مطابق محیط معینی تنظیم شود؛ (۳) شناخت بر اساس تجارب احساسی فرد صورت می گیرد و سازماندهی می شود، و یادگیری انتقال تصویر واقعی از حقیقت جهان نیست؛ (۴) دانستن هم ریشه در ساختار زیستی - عصبی، و هم ریشه در تعامل اجتماعی، فرهنگی و زبان دارد (قادری، ۱۳۸۳). هشت ویژگی را برای محیطهای یادگیری ساخت گرایانه مطرح می کند (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۲) که عبارتند از:

۱) یادگیری مستلزم دست کاری فعال است: جریان یادگیری باید یادگیرندگان را درگیر پردازش آگاهانه و فعال اطلاعات کند و آنان را در تبادل نتایج حاصل از این فعالیت ها مسئول و پاسخ گو ببانگارد. به دیگر سخن، یادگیری باید از شرایط یادگیری در موقعیت های طبیعی یا غیر رسمی، که در طی آن افراد به یادگیری مهارت های پیچیده و دانش پیشرفته در حوزه های مورد علاقه و توجه خود می پردازد الهام گیرد. یادگیری در شرایط و موقعیت های سازمان نیافته از طریق دست کاری فعال اشیاء، ابزار، مقوله ها و سازه های مربوطه توسط فرد و تأمل و اندیشه درباره نتایج حاصل از آن اتفاق می افتد. این ویژگی یادآور اصل یادگیری از طریق عمل دیویی است. ۲

(یادگیری ساخته شدنی یا بنا شدنی است: یادگیری عبارت است از استخراج معنا و مفهوم یا مرتفع ساختن یک وضعیت و موقعیت تحیرزا و کنجکاوی برانگیز که از طریق ترکیب و تلفیق اندیشه های جدید و دانش پیشین یادگیرنده اتفاق می افتد. در این فرایند، یادگیرنده به ساخت معنا و مفهوم شخصی (فردی) از پدیده های متفاوت می پردازد. بنیاد نظریه ساخت وساز گرایی همانا این باور است که تناظر میان آن چه تعلیم میدارند و آن چه دانش آموز می آموزد و می داند امکان ناپذیر است. دانش آموزان تنها آن چه را که خود می سازند می دانند، لذا، برنامه درسی و محیط یادگیری باید از فرایند ساخت دانش توسط دانش آموزان حمایت کند.

۳) یادگیری همکارانه است: انسان ذاتا خواهان دریافت کمک و حمایت دیگران در رویارویی با مسائل، مشکلات و انجام تکالیف است. این گرایش طبیعی، که بسیار سازنده و مولد نیز هست، در نظام های آموزشی مورد غفلت قرار می گیرد، و بر انجام تکالیف به صورت انفرادی تأکید می شود. محیط یادگیری ساخت وساز گرایانه یادگیرندگان را از موهبت کار و تفکر گروهی و مشارکتی محروم نمی کند.

۴) یادگیری هدفمند است: از آن جا که کلیه افعال، رفتار و کنش های انسان هدفمند است، محیط یادگیری ساخت وساز گرایانه باید فعالانه فرایند درک و دریافت شفاف و روشن از هدف های یادگیری توسط یادگیرندگان را مورد توجه و حمایت قرار دهد. ۵) یادگیری با امور و مسائل پیچیده سروکار دارد: بزرگترین گناهی که معلمان در ارتباط با دانش آموزان مرتکب می شوند، ساده سازی بسیاری از اندیشه های پیچیده است. گرچه این اقدام با حسن نیت و با هدف تسهیل یادگیری انجام می شود، اما پیامد ناخوشایند و مخرب آن در تلقی ساده انگارانه از جهان و پدیده های هستی تجلی می یابد. محیط یادگیری ساخت وساز گرایانه، علاوه بر مسائل ساده و دارای ساختار مشخص که معمولاً در پایان هر مبحث کتاب درسی ارائه می شوند، باید دانش آموزان را درگیر حل مسائل پیچیده فاقد ساختار، ابعاد و راه حل های کاملاً مشخص و استاندارد نیز بکند.

۶) یادگیریزمینه ای است: تکالیف یادگیری متناسب با محیط یادگیری ساخت وساز گرایانه الزاماً باید از شکل انتزاعی و غیر مرتبط با موقعیت های واقعی زندگی فاصله بگیرد. یادگیری معنادار درک و فهم عمیق تر موضوعات، و به استناد شواهد پژوهشی فراوان، انتقال آموخته ها به موقعیت های جدید زمانی اتفاق می افتد که تکالیف یادگیری فرد را در زمینه و فضای موقعیت های عینی و عملی زندگی (خواه به صورت واقعی یا شبیه سازی شده قرار دهد، و متعاقباً کاربرد دانش و مهارت آموخته شده در زمینه و بستر متفاوت را در دستور کار او قرار دهد.

۷) یادگیری محاوره ای است: یادگیری ماهیتاً فرایندی اجتماعی و مبتنی بر گفت وگو است؛ بدین معنا که افراد در رویارویی با یک تکلیف یا یک مسئله به طور طبیعی جویای افکار و اندیشه های دیگران می شوند. محیط یادگیری ساخت وساز گرایانه باید مشوق و تسهیل کننده این گرایش طبیعی در یادگیری باشد، و از این طریق، وجود تفاسیر گوناگون از موقعیتها مسائل و هم چنین راه حل های مختلف متصور برای اکثر مسائل مختلف زندگی را به دانش آموزان بیاموزد. از فناوری های جدید در راستای بسط و توسعه ویژگی محاوره های فرایند یادگیری می توان بهره فراوان برد.

۸) یادگیری تأملی است: محیط یادگیری ساخت وساز گرایانه باید در یادگیرندگان زمینه مستمر طرح پرسش هایی از قبیل چه می کنم؟ چه تصمیمی گرفتم؟ از چه راهبردهایی استفاده کردم؟ چه آموختم؟ و پاسخ مبتنی بر تأمل و تفکر درباره آنها را فراهم کند. به دیگر سخن، فرایند یادگیری ظرفیت فراشناختی دانش آموزان را نیز به خدمت می گیرد، و از این طریق درک و فهم بهتر، یادگیری مؤثرتر و امکان بیشتر به کارگیری دانش ساخته شده در موقعیتهای جدید به دست می آید.

انواع روش های تدریس فعال

روش هایی که به دادن آزادی عمل به یادگیرنده متمایل باشند و نقش عوامل خارجی را فقط تسهیل کننده شرایط یادگیری بدانند، در زمره روش های تدریس فعال قرار می گیرند. روش های تدریس فعال، که متأسفانه در کشورمان در عمل به فراموشی سپرده شده است، از جمله عواملی است که عدم استفاده از آنها و متکی بودن به روش های سنتی، که در آن دانش آموزیک عامل غیر فعال است که باید اطلاعات را فقط دریافت کند، باعث می شود تا روحیه پژوهشی در دانش آموزان به حداقل برسد. در ذیل، به برخی از روش های تدریس فعال به صورت مختصر اشاره میشود.

(الف) **روش بحث گروهی:** گفت وگویی سنجیده و منظم درباره موضوع خاص مورد علاقه مشترک شرکت کنندگان در بحث است. در این روش، شاگردان در فعالیتهای آموزشی فعالانه شرکت می کنند و مسئولیت یادگیری را بر عهده می گیرند. در ضمن مباحثه، آنها از اندیشه و نگرش های خود با ذکر دلایل متکی بر حقایق، مفاهیم و اصول علمی دفاع می کنند (صحرا نور، ۱۳۸۱).

(ب) **روش پرسش و پاسخ:** یکی از ویژگی های بارز انسان کنجکاو بودن و سؤال کردن او است. سؤال از پدیده ها و از چگونگی اصول و نظریه ها فرد را در یافتن پاسخ ها راهنمایی می کند، و چنین امری، رشد تفکر منطقی را شتاب می بخشد (فتحی آذر، ۱۳۸۲). روش پرسش و پاسخ از دیرباز مورد توجه استادان بود؛ برای نمونه سقراط آن را عامل بنیادی تدریس میدانست، و به همین دلیل، به شیوه سقراطی مشهور است (همان). در این روش، فرض بر این است که معلم بیشتر از دانش آموز نمی داند و هر دو در جست و جوی اطلاعات و در تلاش هستند. در این روش، معلم شاگرد را به کشف تدریجی مسئله از راه به هم پیوستن پرسش و پاسخ ها سوق می دهد. پس بدین ترتیب، شخص را میتوان از حد اشتباه به کشف حقیقت نائل گردانید.

(پ) **روش آزمایشگاهی:** اساس این روش اصول یادگیری اکتشافی است؛ به این معنی که در این روش مستقیماً چیزی آموزش داده نمی شود، بلکه موقعیت و شرایطی فراهم می شود تا شاگردان خود از طریق آزمایش به پژوهش بپردازند و جواب مسئله را کشف کند. این روش برای ارضای حس کنجکاو و تقویت نیروی اکتشاف، اختراع و پرورش تفکر انتقادی بسیار مفید می تواند باشد.

(ت) **روش اکتشافی:** برونر از جمله افرادی است که به طور فعال، برای توسعه و بهبود یادگیری کوشیده است. انتقال ساده و بی چون و چرای معلومات و حقایق به شاگردان با روش های منفعل و حافظه پرور همراه است، و چون در روش اکتشافی، مسئولیت درک اصول اساسی یا ساختار موضوع درسی به عهده یادگیرنده گذاشته می شود، آن را جزء روشهای مؤثر و فعال تدریس طبقه بندی می کنند. روش اکتشافی به جای این که مفاهیم و اطلاعات را در اختیار دانش آموز قرار دهد، او را در شرایطی قرار می دهد تا به اکتشاف و پژوهش دست بزند. در این روش، یادگیرنده در بدو امر با مشکل روبه رو می گردد، برای حل مشکل شروع به فعالیت می کند، و فعالیت های دست جمعی آنان به حل مسئله می انجامد، و در نتیجه، اصول و قوانین علمی را ضمن حل مسئله یاد گرفته می شود (صحرائورد، ۱۳۸۱). دیدگاه اکتشافی و پویا نه بر حافظه سپردن انبوهی از اطلاعات و واقعیات، که بر فرایند پژوهش و حل مسئله تأکید دارد. در این رویکرد، روش آموزش به دانش آموزان همان روش حل مسئله یا روش پژوهشی است، و معرفتی که از این طریق حاصل می شود، به قول هولفیش و اسمیت، دائماً توسط افراد و گروهها تجدید بنا می گردد. به دیگر سخن، افراد با عمل به تجربه خود، یعنی از طریق تماس با محیط و پشت سر گذاشتن فرایند حل مسئله، به معرفتی دست می یابند که دارای کیفیتی مشخصی است، و از همین طریق، انسانها روز به روز بر حوزه معرفت خود نسبت به جهان می افزایند.

(ث) **روش تعاملی:** از دیگر عوامل بسیار مؤثر در نهادینه کردن پژوهش بین دانش آموزان، روش تعاملی است که در این روش، روحیه پرسشگری دانش آموزان به شدت تقویت می شود. تقریباً همه پژوهشگران درباره اهمیت تعامل بین معلم و دانش آموز توافق دارند؛ برای مثال مورتیمور و همکاران (۱۹۸۸) در مطالعه دانش آموزان مدارس ابتدایی در انگلستان، آثار مثبتی از پرسشگری مکرر و گفت و گو و ارتباط با دانش آموزان و استفاده از عبارت ها با پرسش های سطح بالا پیدا کردند، و به همین نحو، وینمن (۱۹۹۲) نیز در پژوهشی در هلند تدریس تعاملی را عنصری بسیار مهم در آموزش مستقیم تشخیص داده اند. در قسمت تعاملی، مهمترین عامل تقویت یادگیری و روحیه پژوهش در کودکان را می توان پرسشگری نامید. به دلایل مختلفی،

پرسشگری می تواند این کار را انجام دهد. سؤال پرسیدن به معلم امکان میدهد تا فهم و درک دانش آموزان از درس را واریسی کند. اهمیت این عمل اساسی است، زیرا اطلاعات مورد نیاز برای تصمیم گیری درباره لزوم یا عدم لزوم اهمیت تدریس مجدد برخی از موضوعات و سطح تنظیم درس را در اختیار معلم قرار میدهد. راه دیگری که سوال ها، به ویژه سوال های سطح بالا می توانند به یادگیری کمک کنند، شیوه ای است که داربست زدن" نامیده می شود. اصطلاح داربست زدن از پژوهش های لیو ویگوتسکی (۱۹۷۳)، روانشناس روسی، اقتباس شده است. وی عقیده داشت که دانش آموزان از طریق تعامل با دیگران یاد می گیرند، و یادگیری در حوزه ای اتفاق می افتد که ویگوتسکی آن را محدوده تقریبی رشد مینامید. این ناحیه یا حوزه فراتر از توان خود دانش آموز برای یادگیری است، اما وی می تواند از طریق داربستی که دیگران برای اش فراهم می آورند بیاموزد. افراد دیگر می توانند بزرگسالان با دانش آموزان باشند، که البته باید نسبت به خود دانش آموز دانش بیشتر داشته باشد. از طریق آزمون و پرسشهای سطح بالا، تدریس تعاملی با ایجاد چالش مورد نیاز برای پیشرفت دانش آموزان به مراحل بالاتر یادگیری نقش مهمی در فرایند داربست زدن ایفا می کند مويس و رينولدز، ترجمه بشارت و شمسی پور، (۱۳۸۴)

ج) **روش حل مسئله:** یکی از روش های فعال تدریس است، که ابتدا دیویی به کار برد، و صاحب نظران بعد از وی از آن به عناوین مختلفی از جمله روش علمی، روش پژوهش، روش استقرایی، و روش اکتشافی نام برده اند. با اندکی تفاوت در تمام آنها، به نوعی مراحل مطرح شده توسط دیویی برای حل مسئله وجود دارد. در جریان فرایند حل مسئله، آن چه به عنوان روش تدریس حل مسئله رخ می دهد، آن است که نقش شاگردان به واسطه پویایی این روش نقش فعالی است (احمدی، ۱۳۸۴)

دیویی فرایند حل مسئله را با پژوهش یکی می داند، و عقیده دارد که تعلیم و تربیت باید پژوهش - محور باشد تا شاگرد بتواند با انتقال آن چه در مدرسه یاد می گیرد، به محیط بیرون از مدرسه بر مشکلات خود فایق آید. همچنین، وی اعتقاد دارد که شناخت از طریق فرایند حل مسئله و به گونه ای هوشمندانه حاصل می شود. این شناخت می تواند مبنای تجربی برای ایجاد فرضیه های جدید باشد، و در برخورد با مسائلی که فرد بعدها با آن مواجه خواهد شد، به کار گرفته می شود (عباسی، ۱۳۷۶).

نتیجه گیری

فرآیندهای یاددهی و یادگیری به وضوح فعالیت های اساسی یک مدرسه محسوب می شوند. هرگونه مطالعه در موقعیت مدرسه این جنبه را به عنوان یک ضرورت می بیند. مبحث اصلی این است که چه چیز مدیران مدرسه را از مدیران سایر سازمان ها متمایز می کند، مدیرانی که دغدغه و مسئولیت آنها یادگیری دانش آموزان است. مدیران مدرسه در آنچه که در کلاسها و یادگیری دانش آموز روی می دهد به طور مستقیم و غیر مستقیم تفاوت ایجاد می کنند. در این فصل به مطالبی از جمله یادگیری برای یادگیری، الگوهای یادگیری، یادگیری پژوهش محور و یادگیری فعال پرداخته شده است.

منابع

آقا پیروز، علی، ابوطالب خدمتی، عباس شفیعی و سید محمود بهشتی نژاد (۱۳۸۹)، مدیریت در اسلام. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

آمدی، عبدالواحد (۱۳۸۸)، غررالحکم و دررالکلم، ترجمه محمدعلی انصاری قمی، ج ۳ و ج ۴، تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی آیت اللهی، علی رضا (۱۳۷۷).

اصول برنامه ریزی، تهران: مرکز مدیریت دولتی ابراهیمی، محمدحسین (۱۳۷۹).

مدیریت اسلامی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی ابن منظور (۱۴۰۵ق)، لسان العرب، قم: نشر ادب الحوزه.

ابوداهو، ابتسام (۱۳۸۳) مدیریت مدرسه محور، ترجمه سعید جعفری مقدم و آزاده زمانی، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

احسان بخش، صادق (۱۳۷۴)، آثار الصادقین، رشت: ستاد برگزاری نماز جمعه.

احمدی، سعید (۱۳۸۴) بررسی تأثیر روش تدریس محل مسئله بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان اسلام آباد غرب، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، تهران.

از کیا، مصطفی و غلامرضا غفاری (۱۳۸۳) توسعه روستایی با تأکید بر جامعه روستایی ایران، تهران، نشر نی.

استسی، رالف دی (۱۳۸۲) مدیریت بر ناشناخته ها: مرزهای راهبردی بین نظم و آشفتگی در سازمانها، ترجمه قدمی و نیازمند، تهران، مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی.

استونر، جیمز و ادوارد فریمن (۱۳۷۵)، مدیریت، ترجمه سید محمد اعرابی و علی پارسائیان. تهران: موسسه مطالعات و پژوهش های بازرگانی اسکات، ریچارد (۱۳۸۹).

سازمانها: سیستمهای عقلایی، طبیعی و باز. (ترجمه حسن میرزایی اهرنجانی) تهران: سمت افجه ای، سید علی اکبر (۱۳۸۸) مبانی فلسفی و تئوری های رهبری و رفتار سازمانی، تهران، سمت.

(۱۳۷۷) مدیریت اسلامی، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی. اکبری، رامین (۱۳۸۳) نقش سرمایه اجتماعی در مشارکت: بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر مشارکت سیاسی، اجتماعی (مطالعه موردی روستای فارسنج از توابع سقز)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.

امام جمعه، طایبه و اعظم ملایی نژاد (۱۳۸۱) نظام پیشنهادها در مدرسه راهی برای توسعه فرهنگ مشارکت و استقرار مدیریت مشارکتی، انتشارات رشد.

اولیوا، پیتر (۱۹۹۶) نظارت و رهبری آموزشی در مدارس امروز، ترجمه منوچهر جواهری (۱۳۷۸)، تهران، وزارت آموزش و پرورش، دفتر همکاری های بین المللی اعتمادی اهری، علاءالدین (۱۳۸۵)، نواندیشی در مدیریت آموزشی، تهران: دادار الوانی، سید مهدی (۱۳۸۶)، مدیریت عمومی؛ چاپ سی و یکم، تهران، نشر نی. اقتداری، علیمحمد (۱۳۸۹)، سازمان و مدیریت، چاپ سی و هفتم، تهران: انتشارات مولوی.

انصاری رنایی، قاسم و زهره دهدشتی (۱۳۷۶). الفبای مدیریت، چاپ اول، نشر چامه. ایران نژاد پاریزی، مهدی (۱۳۸۵)، اصول و مبانی مدیریت (در جهان معاصر)، تهران: نشر مدیران.

ایران نژاد پاریزی، مهدی (۱۳۸۷)، مدیریت رفتار سازمانی در عصر جهانی شدن، تهران: نشر مدیران.

ایران نژاد پاریزی، مهدی. ساسان گهر، پرویز (۱۳۷۵).

سازمان و مدیریت: از تئوری تا عمل؛ چاپ سوم، تهران: موسسه بانکداری ایران ایزدی یزدان آبادی، احمد (۱۳۷۹).

مدیریت تعارض، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین.

ایزدی یزدان آبادی، احمد (۱۳۸۶). مدیریت لجستیک، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین. ایزدی یزدان آبادی، احمد (۱۳۹۳)، آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور و ارائه راهبردها و راهکارهای مطلوب، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی یادگیری دانش آموزان در استان البرز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی .

عبداللهی، بیژن و عطیه دادجو (۱۳۹۲) شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه خوارزمی.

عبداللهی، بیژن و دباغیان (۱۳۹۰) بررسی موانع رشد حرفه های دبیران شهر قم. پروژه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تربیت معلم، تهران.

عبداللهی، بیژن و محمد قریشی (۱۳۹۰) شناسایی ابعاد و موانع مشارکت والدین در مدارس شهرستان های غرب استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی. عبداللهی، بیژن، و مسعود کبیری (۱۳۹۱) «بررسی میزان تمرکز دایمی آموزشی به عنوان رویکرد اصلاحی در مدارس»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۰۹، صص ۷۸-۵۵.