

هیورستیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی برای
برنامه درسی آموزش عالی^۱

**Heuristics and Professors' Professional Portfolios:
An Alternative for Higher Education Curriculum**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۷/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۹/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۲۱

Dr.Narges Ahanchian, Dr.Bakhtiar
Shabani Varaki, Dr.Mahmoud
Mehrmohammadi, Dr.Maghsoud Amin
Khandaghi

دکتر نرگس آهانچیان^۲ - دکتر بختیار شعبانی ورکی^۳ -
دکتر محمود مهر محمدی^۴ - دکتر مقصود امین
خندقی^۵

Abstract: The main purpose of this article is reviewing the higher education curriculum based on professors professional portfolios and their heuristics. Therefore, the portfolios of 20 distinguished faculty members of Mashhad Ferdowsi University were analyzed for this purpose. In this study the descriptive phenomenology was employed to evaluate how the participants encountered the higher education curriculum. For gathering the data the researchers conducted unstructured interviews with the participants. In this paper the software package QSR-NVIVO was used to analyze the qualitative data. The results indicated that the participants used heuristics in curriculum development which can be adapted for use in other aspects of higher education as well.

چکیده: هدف از نگارش این مقاله بازاندیشی در برنامه درسی آموزش عالی بر مبنای کارپوشه‌های حرفه‌ای و هیورستیک‌های استادان دانشگاه در برنامه درسی است. بنابراین، کارپوشه‌های بیست تن از استادان برجسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد مورد بررسی قرار گرفته اند. در این بررسی از پدیدارشناسی توصیفی برای شناسایی نحوه‌ی مواجهه‌ی این استادان با برنامه درسی آموزش عالی استفاده شده است. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی غیر ساختاریافته بهره‌گیری شده و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVIVO تجزیه و تحلیل شده‌اند. نتایج نشان داد استادان مورد بررسی از هیورستیک‌هایی در برنامه درسی آموزش عالی استفاده می‌کنند که می‌توانند سازگار با برنامه درسی در سایر مؤسسات آموزش عالی باشند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی آموزش عالی، هیورستیک، کارپوشه حرفه‌ای استادان دانشگاه

Keywords: Higher education curriculum, heuristics, University professors, Portfolio

۱. این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری در رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.
۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد ahanchian40@yahoo.com
۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد bshabani@ferdowsi.um.ac.ir
۴. استاد برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com
۵. دانشیار برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

برنامه درسی دانشگاهی در قرن بیست‌ویکم با چالش‌های جدی روبه‌رو شده است. متخصصان برنامه درسی با بهره‌گیری از نظام‌های فکری جدید، باید اهتمام ویژه‌ای برای بررسی هماهنگ و دقیق این برنامه‌ها به عمل آورند (بارنت^۱ و کوکوت^۲، ۲۰۰۵). رشته‌ی مطالعاتی برنامه درسی مانند بسیاری از رشته‌های علمی تاریخچه‌ی پر نشیب و فرازی را سپری کرده است. اما به اعتقاد بسیاری از متخصصان آنچه این رشته‌ی مطالعاتی همواره با آن مواجه بوده است عدم کفایت دانش منسجمی است که در درون رشته در مواجهه با مسائل آن و به کمک روش‌های خاص این رشته گردآوری شده باشد. شواب (۱۹۶۹) یکی از کسانی است که رشته‌ی برنامه درسی را به دلیل عدم کفایت و پاسخگویی دانش موجود در رشته و روش‌های پژوهشی مورد استفاده در آن، در وضعیت بحرانی توصیف می‌کند.

"رشته‌ی برنامه‌ی درسی در آستانه‌ی مرگ است. با روش‌ها و اصول موجود، دیگر نمی‌تواند به وظایف خود عمل کند. این رشته ناامیدانه به دنبال اصول و روش‌های مؤثرتری است. این وضعیت نگران‌کننده به دلیل اعتماد تاریخی و ناآزموده به نظریه‌ها پدید آمده است. اعتماد به نظریه‌هایی که حتی در خوش‌بینانه‌ترین حالت با این فرض که مناسب انتخاب شده باشند، برای حل مسائل عملی رشته‌ی برنامه درسی کفایت لازم را ندارند" (شواب، ۱۹۶۹، ۱).

ویلیس^۳ راه حل خود را برای این مسئله چنین بیان می‌کند: رشته‌ی مطالعاتی برنامه درسی هنوز باید در انتظار پدیدارشناسان برجسته باشد. زیرا سابقه‌ی تاریخی مطالعات این رشته بسیار کوتاه است. شاید هنوز دوران طفولیت خود را پشت سر می‌گذارند و بیشتر بر دغدغه‌های ابزاری متمرکز شده و از پرداختن به روش‌های ثمربخش‌تر برای تقویت تجربه‌ی انسانی باز مانده است (شورت، ترجمه‌ی مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

به اعتقاد مهرمحمدی (۱۳۸۷) کمبود دانش برنامه درسی، در برنامه درسی آموزش عالی مشکلی مضاعف است و فقر دانش برنامه درسی در آموزش عالی بیشتر از آموزش‌های قبل از دانشگاه وجود دارد. او به مهاجوریت تاریخی مباحث مربوط به آموزش عالی در رشته‌ی برنامه درسی معتقد است و نیاز به جبران این کاستی را که اختصاص به محیط ایران ندارد و بیش و کم وجهه‌ی جهانی دارد، یادآوری می‌نماید.

۱. Barnett.

۲. Coate

۳. Willis, G.

"آموزش عالی به‌عنوان یکی از دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزشی به میزانی که دوره‌های تحصیلی پیش از دانشگاه، توجه متخصصان برنامه درسی در سطح جهان را به خود جلب کرده، موضوع نظریه‌پردازی و پژوهش‌های علمی قرار نگرفته است. این وضعیت با یک نظر اجمالی به منابع علمی و تخصصی موجود در قلمرو برنامه درسی و همچنین مقالات علمی و پژوهشی چاپ شده در این رشته به‌روشنی قابل احراز و اثبات است. ضعف توجه به مباحث و اقتضائات آموزش عالی در رشته‌ی برنامه درسی و فقر منابع علمی و تخصصی در این زمینه را باید یک پدیده تاریخی دانست که تا این زمان، یعنی آغاز سده‌ی جدید نیز استمرار یافته است" (مهر محمدی، ۱۳۸۷: ۳).

در حالی که رشته‌ی مطالعاتی برنامه درسی آموزش عالی از عدم غنای دانش گردآوری شده در این رشته رنج می‌برد؛ بخشی از دانش مورد نیاز به صورت "دانش ضمنی" اعضای هیئت علمی دانشگاه" وجود دارد. قسمتی از دانش ضمنی استادان مربوط به راه‌حل‌های هیوریستیک^۳ در برنامه درسی دانشگاهی است. یکی از منابع دست‌یابی به هیوریستیک‌ها، تجربه‌های اعضای هیئت علمی، تحت برنامه درسی آموزش عالی است. فهم این تجربه‌ها (ادراکات، تفکرات، اعمال) به کشف راه‌حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی کمک می‌کند. کشف و آشکارسازی این هیوریستیک‌ها و مسیر دست‌یابی به آن‌ها، اعضای هیئت علمی دانشگاه را در فرایند عمل فکورانه^۴ یاری می‌رساند. رساله‌ی دکتری فیستر^۵ به شناسایی دانش هیوریستیک^۵ طراحان آموزشی پرداخته است. وی سه نمونه‌ی پژوهشی انتخاب نموده و به تحلیل فرایند عمل سه طراح که مشغول انجام طراحی "آموزش مبتنی بر وب" بوده‌اند اقدام کرده است. او دانش هیوریستیک این طراحان را ایجاد اصول، الگوهای ذهنی و رهنمودهای علمی معرفی می‌کند که متخصصان طراحی در طی انجام طراحی به کار برده‌اند. او می‌نویسد، چون طراحی آموزش‌های

۱. Tacit Knowledge

۳. هیوریستیک به معنای چابکی است. یعنی در مسیر حرکت خود از اتفاقات درس بگیریم و مسیر را براساس فرصت‌ها پیش ببریم (نویخت، ۱۳۹۰). راه‌حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی: راه‌حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی راه‌حل‌های بدیل برای حل مسائل پیچیده برنامه درسی آموزش عالی هستند که به منظور بهبود و بهسازی برنامه درسی آموزش عالی توسط استادان برخوردار از عمل تاملی^۲ به وجود می‌آیند و قابلیت شناسایی و قابلیت انتقال به دیگران را دارند.

۴. عمل فکورانه یا دلیریشن فرایندی است که معلم فکور ضمن تامل و بررسی مسائل عملی برنامه درسی طی می‌نماید و این فرایند به تصمیمی برای عمل منجر می‌گردد که بهترین راه‌حل را برای مسئله مبتلا به ارائه می‌دهد. این فرایند تامل برخوردار از هنرهایی است که شواب به آن هنرهای عملی می‌گویند (شواب، ۱۹۷۱).

۴. Fiester, R. H.

۵. Heuristic knowledge

مبتنی بر وب (WBI)^۱ یک کار پیچیده‌ی شناختی است و طراحان آموزشی با مسائل غیرساختمند^۲ درگیر هستند، هیورستیک‌های زیادی جهت انجام این طراحی‌ها به کار می‌رود. پیچیدگی این طراحی آموزشی مانع از این است که طراحان بر اساس یک الگوی مشخص یا الگوهای معین از پیش تعیین شده قادر به انجام آن باشند. این پیچیدگی‌ها طراحان را به سوی یافتن راه‌حل‌های بدیل و تصمیمات تازه‌ای سوق می‌دهند که بر طراحی‌های آنان تأثیر دارد. فیستر به شناسایی این هیورستیک‌ها اقدام نموده است. یافته‌های پژوهش فیستر علاوه بر شناسایی هیورستیک‌های این طراحان شامل معرفی روش تحلیل شغل هیورستیک نیز می‌شود (فیستر، ۲۰۱۰). یورک^۳ و همکارانش نیز در پژوهشی به‌وسیله‌ی مصاحبه با متخصصان طراحی آموزشی موفق به دریافت هیورستیک‌های طراحی آموزشی شده‌اند. آنان این هیورستیک‌ها را در هشت دسته ارتباطات، مدیریت، فراگیران، راه‌حل‌ها، اهداف، گروه طراحی، مشکلات طراحی و مشتریان قرار داده‌اند (یورک و همکاران ۲۰۰۹).

چنانچه برخی از هیورستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی کشف شوند، اعضای هیئت علمی دانشگاه، می‌توانند از این دانش در جریان تأملات خود در عمل برنامه درسی بهره‌مند شوند. معلم به‌عنوان کنشگر فکور لازم است دائماً میان "دانش موجود" و "موقعیت عمل" در حرکت باشد (کانلی^۴، ۲۰۰۹). آنجا که برخی از اعضای هیئت علمی موفق به ارائه‌ی برنامه‌های درسی برتری شده‌اند، دانش عملی مربوط به برنامه‌ی درسی آموزش عالی در تجربه‌های آنان وجود دارد. البته این دانش، نوعی دانش ضمنی است. آشکارسازی آن، سایر اعضای هیئت علمی دانشگاه را در فرایند تأملاتشان در باب برنامه درسی یاری می‌رساند و بخشی از خلأ مربوط به کمبود دانش برنامه درسی دانشگاهی و آثار منفی ناشی از آن را پر کرده و آن را به دانش آشکار^۵ مبدل می‌سازد.

در بسیاری از رشته‌های علمی آنجا که "انتخاب و تصمیم‌گیری" در عمل کنشگران فکور فعالیتی مهم و قابل توجه می‌باشد و نقش تعیین‌کننده‌ای در فعالیت‌های حرفه‌ای‌های آن رشته ایفا می‌نماید، هیورستیک‌ها مورد توجه و بررسی قرار گرفته‌اند. در رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی نیز هر یک از عناصر برنامه نیاز به انتخاب‌های متنوع و بسیار دارد که انجام آنها در سطح آموزش و توسط اعضای هیئت علمی اجتناب‌ناپذیر است. بررسی چگونگی این انتخاب‌ها، نحوه‌ی

۱ .Web Based Instruction

۲ .Ill structur

۳. York, C.

۴ . Connelly, F. M.

۳. دانش آشکار قسمتی از دانش است که می‌تواند به عنوان اطلاعات به راحتی با دیگران مرادود شود

رویارویی برنامه درسی آموزش عالی و کنشگران فکور آن با پیچیدگی‌های فوق‌العاده‌ی این برنامه را روشن می‌سازد. این پیچیدگی‌ها پیامد تحولات عظیمی است که زمانه‌ی ما با آن روبه‌روست و انتخاب‌های برنامه درسی و تصمیم‌گیری‌های مربوط به آن را مشکل‌تر نموده است و از این جهت اهمیت بررسی کیفیات این انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را افزایش داده است. کشف هیوریستیک‌ها در برنامه درسی آموزش عالی و شناسایی چگونگی رویارویی کنشگران فکور، با مسائل پیچیده‌ی برنامه درسی آموزش عالی، دانشی را در اختیار فعالان رشته و نیز اعضای هیئت علمی می‌گذارد که این رویارویی را آگاهانه‌تر، عالمانه‌تر و مؤثرتر می‌سازد.

هرچند بسیاری از متخصصان برنامه درسی مانند آیرز^۱ معتقدند تدریس ماهیتی خلاقانه و غیرمشخص دارد (آیرز، ۲۰۰۱). در عین حال آیرز، شوبرت^۲ و نیز بسیاری از متخصصان برنامه درسی فهم تدریس معلم و تجربه زیسته‌ی او تحت برنامه درسی را بخشی از مطالعات رشته‌ی برنامه درسی معرفی می‌کنند (آیرز و شوبرت، ۱۹۹۴). زیرا این راهی است برای دستیابی به دانش برنامه درسی که دست‌مایه‌ی تأملات معلم است و به اعتقاد برخی متخصصان برنامه درسی این رشته با کمبود این دانش مواجه است. به‌منظور پر شدن شکافی که میان وضعیت مطلوب و وضعیت موجود دانش برنامه درسی وجود دارد و این شکاف در برنامه درسی آموزش عالی نیز وجود دارد. در این پژوهش تجربه‌های حرفه‌ای اعضای برجسته‌ی دانشگاه در کارپوشه‌های حرفه‌-ای آنان مورد کاوش قرار گرفته است تا راه‌حل‌های هیوریستیک آنان در فرایند تأمل و عمل در برنامه درسی آموزش عالی دریافت شوند. روش انجام پژوهش و نیز یافته‌های حاصل از آن و چارچوب مفهومی استخراج شده از یافته‌ها در این مقاله ارائه شده است.

پیشینه‌ی پژوهش

یورک^۳ و همکارانش در مطالعه‌ی خود به‌عنوان "استخراج هیوریستیک‌ها از متخصصان طراحی آموزشی"، با هدف کشف هیوریستیک‌های تجربی طراحان آموزشی، موفق به کشف هیوریستیک‌های طراحان آموزشی باتجربه در زمانی که درگیر طراحی بودند، شدند. آنان هیوریستیک‌های طراحان برنامه درسی را در هشت طبقه دسته‌بندی کرده‌اند که شامل روابط، مدیریت، فراگیران، راه‌حل‌ها، فرایند طراحی، تیم طراحی، مشکلات طراحی و درخواست‌کنندگان می‌باشد. این هشت طبقه هرکدام شامل چند هیوریستیک هستند که از طراحان آموزشی استخراج شده‌اند.

۱. Ayers, W.

۲. Schubert, W. H.

۳. York, C S

هیوریستیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی 4

وبودا و پاسمور^۱ (۲۰۱۰) نیز به کاربرد هیوریستیک‌ها در بررسی برنامه درسی دانشجویان دوره‌ی کارشناسی زیست‌شناسی پرداخته‌اند. آنان نشان داده‌اند که در این برنامه درسی سه هیوریستیک یادگیری‌های دانشجویان را مورد حمایت قرار داده است. این هیوریستیک‌ها شامل: الگوسازی، نگه داشتن دانشجویان در هنجارهای علمی و ارائه‌ی فرصت‌هایی به دانشجویان جهت تمرین هنجارهای علمی می‌باشد. نتایج این پژوهش نشان داده است به‌کار گرفتن هیوریستیک‌ها در برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی زیست‌شناسی، یادگیری‌های دانشجویان این دوره را بهبود بخشیده است.

رساله‌ی دکتری فیستر^۲ (۲۰۱۰) به شناسایی دانش هیوریستیک^۳ طراحان آموزشی که برای آموزش‌های مبتنی بر وب طراحی می‌کنند، پرداخته است. او ضمن شناسایی هیوریستیک‌های طراحان به معرفی تحلیل شغل هیوریستیک نیز اقدام نموده است. وی روی سه نمونه‌ی پژوهشی کار کرده و به تحلیل فرایند عمل سه طراح که مشغول انجام طراحی "آموزش مبتنی بر وب" بوده‌اند اقدام کرده است. او دانش هیوریستیک این طراحان را شامل: ایجاد اصول، الگوهای ذهنی و رهنمودهای علمی که متخصصان طراحی در طی انجام طراحی به کار برده‌اند، تعریف می‌کند و هیوریستیک‌ها را در مورد این سه بعد دانش طراحان معرفی می‌نماید. او معتقد است که چون طراحی آموزش‌های مبتنی بر وب (WBI)^۴ یک کار پیچیده‌ی شناختی است و طراحان آموزشی با مسائل غیر ساختمند^۵ درگیر هستند، هیوریستیک‌های زیادی جهت انجام این طراحی‌ها به‌کار می‌رود (فیستر، ۲۰۱۰).

روش پژوهش

این مطالعه با روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی به‌منظور درک تجربه‌ی زیسته‌ی اعضای هیئت علمی و شناسایی هیوریستیک‌های برنامه‌ی درسی آموزش عالی انجام شده است. مصاحبه‌های ساخت‌نیافته‌ی این پژوهش در دفتر کار استادان دانشگاه در دانشکده‌ها و یا پژوهشکده‌ها انجام شده است.

یافته‌های این رساله توسط پژوهشگری که از دوازده سال تجربه‌ی زیسته در دانشگاه فردوسی مشهد برخوردار می‌باشد، گردآوری شده است. پژوهشگر برای تفسیر و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها

۱. Svoboda, J and Passmore, C

۲. Fiester, R H

۳. Heuristic knowledge

۴. Web Based Instruction

۵. Ill structur

علاوه بر تجربه‌ی تخصصی، از تجربه‌ی شخصی حضور در متن برنامه درسی آموزش عالی، هم به‌عنوان دانشجو و هم به‌عنوان مدرس برخوردار بوده است؛ بنابراین در فرایند جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها و ارائه‌ی یافته‌ها هم از دیدگاه همدلانه^۱ (عضوی از جامعه‌ی پژوهش) و هم از دیدگاه غیر همدلانه^۲ (از نگاه یک پژوهشگر) استفاده شده است.

به‌منظور کاوش تجربه‌ی زیسته‌ی اعضای هیئت علمی، در این پژوهش از روش کیفی پدیدارشناسی توصیفی^۳ استفاده شده است. پدیدارشناسی یا نمود پدیده در آگاهی افراد، در حوزه‌ی تربیت به معنای مطالعه‌ی ابعاد یادگیری و تدریس است؛ آنگونه که افراد در فرایند تربیت آن را تجربه می‌کنند. مطالعه‌ی این تجربیات دریافت شده در هشیاری یا دنیای زیست شده‌ی افراد می‌تواند به شکل توصیفی و یا تفسیری باشد. برای انجام پدیدارشناسی توصیفی سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف مدّ نظر قرار گرفته است. در مرحله‌ی نخست پژوهشگران ضمن اجتناب از هرگونه نقد، و اظهار نظر شخصی، پدیده‌ی مورد نظر را آن‌گونه که مشارکت‌کنندگان توصیف کرده‌اند، شناسایی کردند. در مرحله‌ی تجزیه و تحلیل، تشخیص جوهره‌ی پدیده مورد توجه قرار گرفت و به‌تدریج عناصر و اجزای پدیده، مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌های مربوط به آنها نشان داده شد. سپس اجزای اصلی پدیده به هم متصل شده، روابط میان آنها روشن و پدیده مورد توصیف واقع شد. بنابراین پژوهش حاضر بر تجربه‌ی زیست‌شده‌ی استادان برجسته‌ی دانشگاه در موقعیت‌های آموزشی متمرکز است.

در این پژوهش این‌گونه عمل شده است: پس از اینکه مصاحبه‌شونده‌ها چند تن از استادان برجسته را معرفی می‌کردند، در مورد آنها با کارشناسان دفتر ارزیابی اعضای هیئت علمی و معاون پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد که یکی از اعضای تیم پژوهش بوده‌اند، مشورت می‌شد. سپس اهداف و روش پژوهش به استادان نمونه توضیح داده می‌شد و از آنها دعوت به همکاری به‌عمل می‌آمد. به استثنای دو نفر، همه‌ی کسانی که با آنها تماس گرفته شد، تقاضای همکاری را پذیرفتند. البته برخی از آنان خیلی سریع برای شروع همکاری و انجام مصاحبه‌ها وقت می‌دادند و بقیه زمان زیادی برای شروع مصاحبه‌ها وقت می‌گرفتند.

نمونه‌گیری تا آنجا ادامه پیدا کرد که روشن شد در فرایند گردآوری داده‌ها، داده‌های تکراری به‌دست می‌آید و به مرحله‌ی اشباع^۴ رسیده است. بنابراین تصمیم به کفایت مصاحبه‌ها گرفته شد.

۱. Emic

۲. Etic

۳. Descriptive phenomenology

۴. Saturation point

هیوریتیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی 4

در این پژوهش دانشگاه فردوسی مشهد به‌عنوان میدان پژوهش انتخاب شده است. احصاء کارپوشه‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه جهت استخراج راه‌حل‌های هیوریتیک در برنامه درسی آموزش عالی، میدان مطالعه‌ای را می‌طلبد که امکان بروز هیوریتیک‌ها در آن فراهم باشد. از طرف دیگر برای پژوهشگر نیز امکان مصاحبه‌های مکرر و کاوش در تجربه‌های پژوهیدگان را فراهم سازد. بر این اساس دانشگاه فردوسی مشهد به دلایل زیر انتخاب شده است:

- یکی از ده دانشگاه برتر کشور ایران است.
- بزرگترین دانشگاه در شمال شرق کشور می‌باشد.
- دانشگاهی جامع است.
- دارای نظام ارزیابی دقیق از عملکرد اعضای هیئت علمی می‌باشد.
- امکان دسترسی به اعضای هیئت علمی شاغل و بازنشسته و انجام مصاحبه‌ها و مراجعه‌های مکرر وجود دارد.
- برخی اعضای هیئت علمی شاغل و بازنشسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد جزء مفاخر کشور محسوب می‌شوند.

احصاء کارپوشه‌های اعضای هیئت علمی دانشگاه جهت استخراج راه‌حل‌های هیوریتیک در برنامه درسی آموزش عالی، در مورد افرادی که در رشته‌های مختلف علمی به‌عنوان استادان برجسته و تأثیرگذار شناخته شده‌اند، انجام شده است. پس از انجام مصاحبه‌ها فایل صوتی مصاحبه‌ها و متن تایپ شده‌ی آنها به‌همراه مقوله‌های استخراج شده و ارجاع داده شده به هر منبع به پژوهیدگان ارائه شده و از ایشان رضایت‌نامه‌ای مبنی بر استفاده از مطالب درج شده در مصاحبه‌ها با ذکر نام ایشان در رساله و در مقاله‌های مستخرج از آن، دریافت شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پژوهیدگان

نام	نام گروه	مرتبه‌ی علمی	رشته‌ی تحصیلی تخصصی	جنسیت	دانشکده
دکتر امین علیزاده	آبیاری	استاد	منابع آب	مرد	کشاورزی
دکتر ابوالقاسم بزرگ نیا	آمار	استاد	آمار اجتماعی	مرد	علوم ریاضی
دکتر سیدحسین علم الهدایی	ریاضی کاربردی	استاد	آموزش ریاضی	مرد	علوم ریاضی
دکتر بهنام معتکف ایمانی	مهندسی مکانیک	استاد	مکانیک	مرد	مهندسی
دکتر ناصر تجبر	فیزیک	استاد	فیزیک حالت جامد	مرد	علوم پایه
دکتر حبیب رحبی مشهدی	برق	استاد	برق	مرد	مهندسی
دکتر رحمت الله فتاحی	کتابداری	استاد	کتابداری	مرد	علوم تربیتی
دکتر غلام حسین رونقی	شیمی	استاد	شیمی تجزیه	مرد	علوم پایه
دکتر شمس‌الدین ناظمی	مدیریت	استاد	مدیریت	مرد	علوم اداری و اقتصاد
دکتر علی حائریان اردکانی	متالوژی	استاد	مهندسی متالوژی	مرد	مهندسی
دکتر علی مقیمی	زیست‌شناسی	دانشیار	فیزیولوژی	مرد	علوم پایه
دکتر علیرضا کوچکی	زراعت	استاد	بوم‌شناسی زراعی	مرد	کشاورزی
دکتر مجید میرزا وزیری	ریاضی محض	استاد	ریاضی محض	مرد	علوم ریاضی
دکتر محسن کاهانی	مهندسی کامپیوتر	استاد	نرم‌افزار	مرد	مهندسی
دکتر محمد حسن کریم پور	زمین‌شناسی	استاد	زمین‌شناسی اقتصادی	مرد	علوم پایه
دکتر محمد صالح مصلحیان	ریاضی محض	استاد	ریاضی محض	مرد	علوم ریاضی
دکتر سعید مرتضوی	مدیریت	استاد	مدیریت	مرد	علوم اداری و اقتصاد

ادبیات و علوم انسانی	مرد	زبان‌شناسی	استاد	علوم انسانی	دکتر مهدی مشکوه الدینی
علوم ریاضی	مرد	آمار	استاد	آمار	دکتر ناصر رضا ارقامی
	زن	جامعه‌شناسی	دانشیار	علوم اجتماعی	دکتر هما زنجانی زاده

مصاحبه‌ها حول محورهای اساسی تاریخچه‌ی زندگی استاد، تجربه زیسته‌ی استاد تحت عنوان معلم، تأمل‌های استاد در معنا و راه‌حل‌های ویژه‌ای که برای حل مسائل برنامه درسی اندیشیده، انجام شده است. تمایل پژوهیدگان برای صحبت در مورد هر یک از این محورها متفاوت بود. به این دلیل در مصاحبه با استادان برجسته‌ی دانشگاه زمان مساوی صرف هریک از این محورها نشده است. برخی مایل بودند در مورد تأمل‌ها و ویژگی‌های خاص تدریس خود بیشتر توضیح دهند و زمان زیادی صرف این محور شده است. برخی از پژوهیدگان در مورد تجربه‌های شخصی خود بیشتر صحبت می‌کردند، بنابراین وزن بیشتری به این قسمت داده شده است. البته پژوهشگر سعی می‌کرده است در طول انجام مصاحبه‌ها به تمام محورهای تعیین شده بپردازد. اما به دلیل اهمیت تمایل استاد به صحبت در مورد هر محور، میزان اختصاص زمان مصاحبه‌ها به هر محور یکسان نمی‌باشد. پژوهشگر ضمن انجام مصاحبه اجازه‌ی انحراف مصاحبه از مسیر اصلی را نمی‌داده است اما در طول مصاحبه اگر احساس می‌کرده است که مصاحبه‌شونده مشغول صحبت حول یکی از محورهای اصلی تعیین شده است، اجازه می‌داده است مصاحبه روند طبیعی خود را طی کند. قبل از شروع مصاحبه‌های اصلی و پس از چند جلسه آموزش نحوه‌ی انجام مصاحبه توسط استاد راهنمای رساله، چند مصاحبه پایلوت نیز انجام گرفت تا پژوهشگر چگونگی مدیریت جریان مصاحبه و کیفیت ورود به آن را تمرین نماید. هر یک از مصاحبه‌ها با توجه به بحث‌های مطرح شده طی دو یا سه جلسه و به مدت صد و بیست تا دویست و پنجاه دقیقه صورت پذیرفته است. اغلب مصاحبه‌شونده‌ها پس از اتمام جلسه زمان ثابتی را که همواره در دفترشان حضور دارند تعیین می‌کردند و به پژوهشگر اجازه می‌دادند در صورت لزوم برای پرسش سؤالات یا روشن شدن پاره‌ای از بحث‌ها به مصاحبه‌شوندگان دسترسی داشته باشد. در جریان مصاحبه‌ها این‌گونه دریافت شد که بسیاری از پژوهیدگان به وجود هیوریتیک‌ها در برنامه درسی آموزش عالی باور دارند و شناسایی آن‌ها را امری لازم و مفید قلمداد می‌نمایند. به‌همین دلیل از هر نوع همکاری دریغ نمی‌کردند. این باور پژوهیدگان موجب می‌شد از طرفی وقت کافی به مصاحبه‌ها اختصاص دهند و از طرفی کمک کنند تا فضای مناسبی برای انجام مصاحبه فراهم شود. یعنی سعی می‌کردند هر نوع مزاحمتی را در خلال انجام مصاحبه از بین

ببرند و همین باور بر کیفیت انجام مصاحبه‌ها تأثیر مثبت می‌گذاشت. بسیاری از پژوهیدگان پس از مدتی و با ورود اولین مزاحمت حضوری یا تلفنی به جریان مصاحبه یک برگه حاکی از اینکه در دفتر کار ایشان جلسه است، روی درب نصب می‌نمودند، این کار باعث می‌شد در فرایند انجام مصاحبه خللی ایجاد نشود. اکثر قریب به اتفاق پژوهیدگان گوشی تلفن همراهشان در خلال مصاحبه‌ها خاموش بود و یا فقط پاسخ کوتاهی مبنی بر اینکه مشغول انجام مصاحبه هستند، می‌دادند.

محورهای اساسی مصاحبه‌ها همواره مد نظر پژوهشگر بوده‌اند و تا زمانی که پژوهیدگان از حول این محورها خارج نمی‌شدند تقریباً مداخله‌ای صورت نمی‌گرفت. مگر اینکه به نکته‌ی مهمی اشاره می‌شد که توضیح بیشتر در مورد آن ضروری می‌نمود.

شروع مصاحبه‌ها همواره با توضیح پژوهشگر در مورد موضوع و عنوان و هدف انجام رساله بوده است. برخی از مصاحبه‌شونده‌ها با پژوهشگر آشنایی قبلی داشتند. پژوهشگر از پژوهیدگان درخواست می‌نمود جریان مصاحبه را به‌نحوی پیش ببرند که هدف اجرای مصاحبه و اهداف رساله محقق گردد. یعنی به‌نوعی تعهدی ایجاد می‌شد که پژوهیدگان از محورهای اصلی مصاحبه خارج نشوند. یکی از محورهای مصاحبه شیوه‌ی تدریس استاد و آنچه به‌نظر خودش تدریس او را خاص می‌نماید بود. از مصاحبه‌شونده خواسته می‌شد که کلاس درس خود را و تأمل‌هایی که قبل و بعد از آن انجام می‌دهد، وصف نماید و مشکلات و مسائلی که مشاهده نموده و راه‌حلی‌هایی که اندیشیده است را توضیح دهد. اگر استاد در جایی سخن خود را قطع می‌کرد و منتظر سؤال بود، سعی می‌شد در مورد یکی از عناصر برنامه درسی از وی سؤال شود تا جریان مصاحبه از حول این محور خارج نشود. تاریخچه‌ی زندگی استاد و تجربه‌های او از ابتدای دوران تحصیل و از ابتدای دوران تدریس نیز یکی دیگر از محورهای اصلی مصاحبه بوده است. تأمل‌های استاد در مورد مسائل کلان برنامه درسی آموزش عالی و نیز در مورد مسائل خردتر تدریس در دانشگاه و راه‌حلی‌هایی که استاد در این موارد اندیشیده‌اند و راه‌حلی‌هایی که یافته‌اند و به آن عمل کرده‌اند، یکی دیگر از محورهای اصلی مصاحبه‌ها بوده است که پژوهشگر سعی داشته زمان بیشتری را در مصاحبه‌ها به این محور اختصاص دهد. همواره در مورد کیفیت مصاحبه‌ها و نیز مصاحبه‌شونده‌ها یادداشت‌های شخصی^۱ به کمک نرم‌افزار NVIVO ثبت می‌شد.

شیوه‌ی تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از شیوه‌ی نظام‌دار اشتراوس و کوربن (۱۹۹۲) استفاده شده است.

۱. memo

با در نظر گرفتن شیوهی نظام‌دار، تحلیل‌ها در چند سطح انجام گرفت.

در سطح اول دریافت‌های پژوهشگران از آنچه در قبل و حین مصاحبه و یا بعد از آن رخ داده و ثبت شده مورد بازخوانی قرار گرفت. شیوهی برخورد و تمایل پژوهیده برای دستیابی پژوهشگران به هدف انجام رساله و نیز باور او به علوم انسانی و به‌خصوص اینکه او چه دریافتی از برنامه درسی آموزش عالی و هیورستیک‌ها در برنامه درسی آموزش عالی دارد، مورد تحلیل قرار می‌گرفت. همچنین در این سطح برداشت کلی پژوهشگران از متن کامل صوتی و تایپ شده‌ی مصاحبه به رشته‌ی تحریر درمی‌آمد. این دست‌نوشته‌ها در سطح اول تحلیل مورد بازخوانی قرار گرفت. با خواندن متن مکتوب مصاحبه‌ها و یادداشت‌های ذکر شده نوعی شناخت و تسلط اولیه بر داده‌ها به دست می‌آمد که در فرایند تحلیل بسیار راه‌گشا بود. شاید این همان حساسیت نظری^۱ باشد که کار با داده‌ها را ساده‌تر می‌نماید. پس از انجام هر مصاحبه پژوهشگران یادداشت‌هایی در مورد مصاحبه‌شونده، چگونگی انجام مصاحبه و نیز تحلیل‌های اولیه نوشته‌اند.

در سطح دوم با مطالعه‌ی سطر به سطر متن کامل تایپ شده‌ی مصاحبه‌ها سعی می‌شد در بازخوانی دقیق هر جا مصاحبه‌شونده به مفهوم خاصی توجه داشته است آن مفهوم یادداشت شود. این کار در ابتدا در سطحی بسیار عینی انجام گرفت به طوری که مفاهیم دقیقاً همان کلماتی بودند که مصاحبه‌شونده به کار برده بود. پس از مطالعه‌ی مفاهیم استخراج شده، پژوهشگران آنها را در سطحی انتزاعی‌تر ثبت نمودند، به طوری که از تعداد مفاهیم کاسته شد. پس از انجام این کار فهرستی از مفاهیم در سطح انتزاع بیشتر به دست آمد. این مفاهیم به تدریج دسته‌بندی شدند تا در مصاحبه‌های بعدی بتوان متن مصاحبه‌ها را به آنها مربوط ساخت.

در سطح سوم تحلیل بر اساس هر دسته از مفاهیم به دست آمده یک مقوله ایجاد شد که در نرم‌افزار NVivo به عنوان نود^۲ شناخته می‌شود. با ورود متن کامل مصاحبه‌ها و نودهای شکل گرفته به نرم‌افزار NVivo، داده‌ها انسجام مطلوبی یافتند. هر یک از نودهای اصلی که در نرم‌افزار عنوان والدین را دارند، می‌توانند دارای چندین فرزند یا زیرمقوله باشند و این روند والد/فرزندی می‌تواند تا جایی که لازم باشد ادامه یابد که در این صورت تری‌نودها یا نودهای درختی ایجاد می‌شوند. با ایجاد نودهای درختی ورود مصاحبه‌های بعدی و تحلیل آنها بسیار منسجم‌تر انجام گرفت. در جریان ورود هر مصاحبه به فرایند تحلیل، گاهی نودها تغییر می‌کردند، اضافه می‌شدند و یا در هم ادغام می‌شدند. چون کار با نرم‌افزار انجام می‌گرفت به نسبت زمانی که همین کار به صورت دستی انجام می‌شود چند حسن داشت؛ اول اینکه هیچ‌یک

۱. Theoretical sensitivity

۲. Node

از داده‌ها از دست نمی‌رفت. دوم اینکه با یک سطح وسیع اشباع شده از یادداشت‌های گوناگون مواجه نبودیم که موجب سردرگمی شود. سوم اینکه قرار دادن هر مفهوم ذکر شده توسط مصاحبه‌شونده در نودهای اصلی و فرعی به دلیل دسترسی سریع و آسان به نودهای طبقه‌بندی شده، دقیق‌تر انجام می‌گرفت. امتیاز مهم نرم‌افزار NVivo این است که می‌توان در هر زمان به راحتی هر مقوله را با متن‌هایی که به آن ارجاع داده شده است مشاهده نمود. می‌توان دریافت که به هر نود چندبار ارجاع داده شده است و توسط چند مصاحبه‌شونده این ارجاعات انجام شده است.

انجام مصاحبه‌ها و ورود آنها به نرم افزار و نودگذاری‌ها تا مصاحبه‌ی هجدهم ادامه یافت. با ورود مصاحبه‌های پژوهیدگان هفدهم و هجدهم چنین دریافت شد که نودها دیگر تغییر چندانی نمی‌کنند و مفاهیم تازه‌ای به دست نمی‌آید. در حالی که قبل از آن گاهی نودها آنقدر افزایش می‌یافتند که موجب نگرانی می‌شد. اما با ثابت ماندن نودها این دریافت به دست آمد که اشباع نظری حاصل شده است. دریافت به اشباع نظری دست یافته است. با وجود این جهت آزمون اشباع اطلاعاتی با سه تن دیگر از استادان نیز مصاحبه انجام گرفت و داده‌ها وارد نرم‌افزار شدند. ملاحظه شد با ورود این سه مصاحبه‌ی جدید مقوله‌ها یا به عبارتی نودها تغییری نکردند. در سطح چهارم تحلیل سعی شد با واری‌های مکرر در میان نودهای والدینی و نودهای فرزندانی به دست آمده هیوریستیک‌ها یا آن دسته از نودها یا مقوله‌هایی که به نوعی خاص هستند و استادان برجسته به عنوان شیوه‌های بدیل رویارویی با مسائل برنامه درسی آموزش عالی کشف نموده‌اند و به کار می‌برند، شناسایی شوند. در فرایند انجام این کار نودها به کمک تقسیم‌بندی امین خندقی و سیفی (۱۳۹۲) به بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی و هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی تقسیم شدند. بنیادهای هیوریستیک‌ها شامل آن دسته از نودهایی است که به جهان‌بینی استاد و شخصیت وی مربوط می‌شود. هیوریستیک‌های استادان برجسته یا هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی شامل آن دسته از نودهایی است که به عناصر برنامه درسی و راهبردهایی که استاد در رابطه با عمل تدریس در دانشگاه کشف و اجرا نموده است، مربوط می‌شود. سپس این دریافت حاصل شد که می‌توان یک طبقه‌بندی مفهومی از یافته‌های پژوهش ارائه داد.

به کمک تقسیم‌بندی امین خندقی و سیفی (۱۳۹۲) داده‌ها به بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی و هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی تقسیم شدند. سپس هر یک از آنها به زیرمجموعه‌های مربوط به خودشان دسته‌بندی شدند. این کار باعث شد داده‌ها طبقه‌بندی شده و تحلیل آنها با دقت بیشتری انجام شود. جمع این دو دسته شامل صد و بیست

و نه مقوله‌ی اصلی و فرعی شده است که پس از مفهوم‌سازی در دوازده دسته جای گرفته‌اند و در قالب دوازده جدول ارائه شده‌اند.

اعتبار یافته‌ها

با توجه به ملاک‌های تعیین اعتبار توصیه‌شده توسط گوبا^۱ و لینکلن (۱۹۹۴) در پژوهش‌های کیفی که عبارت‌اند از: باورپذیری^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تأییدپذیری^۵، سعی شده است آنچه آنان به‌عنوان قابلیت اعتماد^۶ از آن یاد می‌کنند به دست آید.

باورپذیری به هم‌سویی داده‌ها و عدم پراکندگی و تناقض میان آنها برمی‌گردد. انتقال‌پذیری به کاربرد یافته‌های پژوهش ربط دارد و شبیه به مفهوم اعتبار بیرونی است. اطمینان‌پذیری به چگونگی گردآوری داده‌ها و قابلیت شناسایی آنها برمی‌گردد. تأییدپذیری به عینیت گزارش پژوهش ارتباط دارد. تأییدپذیری را می‌توان با نشان دادن اینکه یافته‌ها در واقع مبتنی بر داده‌ها هستند به دست آورد (گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴).

در پژوهش حاضر جهت تأمین قابلیت اعتماد از تکنیک‌های گوناگونی که توسط گوبا و لینکلن (۱۹۹۴) توصیه شده استفاده شده است. با توجه به ملاک‌های تعیین قابلیت اعتماد پژوهش‌های کیفی، برای تأمین قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش، از تکنیک تأیید توسط مشارکت‌کنندگان^۷ استفاده شد. پس از اتمام هر مصاحبه یادداشت‌ها و محتوای ضبط شده به دقت مطالعه شده و به کمک نرم‌افزار NVivo مصاحبه‌ها کدگذاری و مقوله‌بندی شدند. محتوای کامل تایپ شده و نیز فایل صوتی مصاحبه به‌همراه کدها و مقوله‌های استخراج شده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته، به کمک آنان بررسی و اصلاح شده‌اند. این عمل به کمک نرم‌افزار NVivo انجام گرفته است. با استفاده از قابلیت‌های نرم‌افزار کلیه‌ی مقوله‌های مربوط به هر

۱ . Guba, E. and Lincoln, Y.

۲ . Credibility

۳ . Transferability

۴ . Dependability

۵ . Confirmability

۶ . Trustworthiness

۷ . Member check

مورد^۱ (هر یک از پژوهیدگان به عنوان یک مورد وارد نرم افزار می شوند) در یک صفحه نشان داده می شود و از آن عکس گرفته می شود. این عکس به استاد نشان می دهد که چه مقوله هایی از مصاحبه با ایشان استخراج شده است. همچنین نرم افزار قابلیت این را دارد که به استاد نشان دهد هر مقوله ی استخراج شده به کدام قسمت از متن مصاحبه ی ایشان لینک شده است. همچنین پس از مطالعه ی استاد از ایشان خواسته می شد در صورت موافقت رضایت نامه ای را که در پیوست آمده است امضا نمایند. این رضایت نامه به اعضای تیم پژوهشی اجازه می دهد از بیانات استاد و مقوله های استخراج شده و منسوب شده به سخنان ایشان در حین مصاحبه ها، به نام خود استاد در رساله و نیز در مقالات مستخرج از آن استفاده نمایند. این امر خود ملاک معتبری برای یافته های پژوهش است چون علاوه بر اینکه بررسی توسط مشارکت کنندگان را در بر دارد، می توان به نقل قول های مستقیم به نام خود ایشان استناد نمود. علاوه بر آن نرم افزار این امکان را دارد که هر مقوله، با کلیه ی ارجاعات و منابع مربوط به آن نشان داده شود.

تکنیک توصیف توسط هم تایان^۲ نیز به این صورت تأمین شد که یکی از دانشجویان دکتری برنامه ریزی درسی که دفاع از رساله ی خود را انجام داده و از این روش استفاده نموده است متن مصاحبه ها و مقوله گذاری ها را مطالعه نموده و به کمک ایشان تغییراتی در مقوله ها صورت پذیرفته است. همچنین پس از کدگذاری چند مصاحبه، کدهای استخراج شده به کمک استاد راهنمای رساله تصحیح شده اند.

تکنیک نمونه گیری هدفمند^۳ به تأمین ملاک انتقال پذیری این رساله کمک کرده است. پس از اینکه به روش گلوله برفی با یک استاد برجسته آشنایی صورت می گرفت، برای اطمینان از اینکه آن استاد معرفی شده حائز ملاک های مورد نظر این رساله برای انتخاب نمونه هستند، علاوه بر کارشناسان دفتر ارزیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، با معاون پژوهشی این دانشگاه نیز مشورت می شد.

برای تأمین اطمینان پذیری از تکنیک کفایت / جماعی^۴ به این شکل استفاده شد که با حضور استاد راهنما و مشاور و نیز داوران رساله درباره ی روند انجام رساله بازخوردهایی دریافت شد. تکنیک نگارش یادداشت های تأملی^۵ جهت تأمین تأیید پذیری مورد استفاده قرار گرفته است. این یادداشت ها که توسط پژوهشگر در مقیاس بسیار زیادی نوشته شده اند، تحریر،

۸. Case

۲ . Peer debriefing

۳ . Durposive sampeling

۴ . Consensual adequacy

۵ . Reflective journal

بازخوانی و نیز بازنویسی آنها علاوه بر کمک به پژوهشگر جهت تحلیل داده‌ها موجب آگاهی پژوهشگر از سوگیری‌های شخصی خود شده و احتمال تأثیر این سوگیری‌ها بر تحلیل‌های انجام شده را کاهش می‌دهد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل مصاحبه‌های ساخت‌نابافته‌ی انجام شده در این رساله در مجموع به شکل‌گیری صد و بیست و نه مقوله‌ی اصلی و فرعی که در نرم‌افزار NVivo به صورت نودهای والدینی و نودهای فرزندنی نشان داده می‌شوند، منجر شده است. در نرم‌افزار مورد استفاده‌ی این پژوهش امکان قرار گرفتن و نشان دادن مقوله‌های فرعی زیرمجموعه‌ی هر مقوله‌ی اصلی وجود دارد. مقوله‌های اصلی با عنوان نودهای والدینی و مقوله‌های فرعی با عنوان نودهای فرزندنی نشان داده می‌شوند. به جهت مفهوم‌سازی داده‌ها دو دسته‌ی کلی "بنیادهای هیوربستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی" و "هیوربستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی" شکل گرفتند.

در جریان تحلیل مصاحبه‌ها پس از دست‌یابی به تعداد صد و نوزده مقوله که شامل مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌های مربوط به آنها می‌شود، به مفهوم‌سازی بر اساس این یافته‌ها اقدام شد. نتیجه فرایند مفهوم‌سازی دوازده دسته هیوربستیک برنامه درسی آموزش عالی و بنیادهای آن است که در این مقاله به همراه چارچوب مفهومی شکل گرفته بر اساس یافته‌های پژوهش، ارائه می‌گردد.

هیوربستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

بخش عمده‌ای از فعالیت استادان برجسته در برنامه درسی مربوط به زمانی است که آنها در مورد مسائل گوناگون برنامه درسی به تأمل مشغول هستند. برای حرفه‌ای بودن در یک رشته علمی یا هنری، شناخت نسبت به دانش گردآوری شده در آن رشته شرط لازم است اما کافی نیست. تسلط بر نظریه‌ها، لزوماً موجب کنش مطلوب در موقعیت عمل نمی‌شود. عمل کنشگر زمانی می‌تواند پاسخگوی مسائل نو شونده باشد که عمل‌کننده‌ی خبره به یاری تأملات خود از عهده‌ی خلق ترکیبی متناسب و بدیل از "نظریه‌ها و موقعیت عمل" برآید. شواب معتقد است زمانی که تجربه بر تأمل استوار می‌شود، رشد حاصل می‌گردد و دانش عملی تولید می‌شود (شواب، ۱۹۷۱). در برنامه درسی، کانلی^۱ به پیروی از شواب بهترین موقعیت برای تولید دانش برنامه درسی را کلاس درسی معرفی می‌کند که در آن معلم با تأمل در نظریه‌ها و موقعیتی که

۱. Connelly, M.

در آن به تدریس می‌پردازد، با هنرمندی دانش عملی برنامه درسی را خلق می‌کند (کانلی، ۲۰۰۹).

تأملات استاد

مقوله‌ی تأمل در مورد تدریس در مصاحبه با استادان ارقامی، علم‌الهدی، بزرگ‌نیا، حائریان، رجبی، رونقی، صال مصلحیان، کاهانی، کریم‌پور مرتضوی مشکاتی، میرزا وزیری، ناظمی و خانم دکتر زنجانی‌زاده مورد توجه قرار گرفته است. این استادان برجسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد چهل و چهار مرتبه در طول مصاحبه‌ها در مورد این زیرمقوله صحبت کرده‌اند. برای مثال دکتر ارقامی چنین می‌گوید:

"قبل از رفتن به کلاس بلکه شب قبل از رفتن به کلاس، حتماً مطالبی رو که قراره بگم تیتروار برای خودم مشخص می‌کنم. حتی اگر این درس رو چندین بار داده باشم حتی اگر این درس رو چندین بار دادم نیازی به تغییرش هم نداشته باشم."

همچنین دکتر حائریان می‌گوید:

"به‌خصوص متوجه شده بودم، کم‌وکسری‌های یک دانشجو وقتی که چیزی رو نمی‌فهمه از کجاشه که نمی‌فهمه و این خیلی کمک کرد که طرح درس رو که می‌ریزم، بر مبنای اون چیزی که فکر می‌کنم دانشجو نمی‌دونه بریزم."

محققان بسیاری در جهان امروز به این باور رسیده‌اند که کنشگران اهل تأمل در هر زمینه‌ای از عمل، این ظرفیت را دارند که هیوریستیک‌هایی را به کار برند تا مسائلی را که کنشگران با آن درگیر هستند کاهش دهند. برای مثال مک کرایا و بلاندا^۱ که در مورد هیوریستیک‌های مراقبت از بیماران پژوهش می‌کردند چنین ابراز می‌دارند که هرچند عناصر اولیه‌ی مراقبت از بیماران به‌طور معمول توسط مدیران حفظ می‌شوند (یکسان هستند)، اما در مورد هرکدام از مدیران، هیوریستیک‌های مراقبت، رهنمودهایی برای مدیریت مراقبت بیماران بستری است که توسط هر یک از آنان به شکل ویژه‌ای حاصل می‌شود. برای مثال تأکید بر غمخواری و دلسوزی و ایجاد روابط حمایت‌کننده، از هیوریستیک‌های مراقبت از بیماران شناخته شد. هیوریستیک دیگر این بود که تجربیات خود بیمار به‌عنوان همیار در روند بهبود بیماری، سلامتی بیمار را افزایش می‌دهد و به این ترتیب گروهی تشکیل می‌شود که در آن سطح سلامت ارتقا می‌یابد و منابع تأمین سلامتی روانی و جسمانی تأمین می‌شود (مک کرایا و بلاندا، ۲۰۱۰). چنانچه به مفروضه‌های زیربنایی چنین پژوهش‌هایی توجه کنیم درمی‌یابیم که راه‌حل‌های

۱ . McCrea, K. T. and Bulanda, J. J.

هیوریتیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی 4

هیوریتیک حین عمل و با توجه به موقعیت ایجاد می‌شوند و نیازمند دانش و تأمل کنشگر می‌باشند.

دکتر رونقی چنین می‌گوید:

"حقیقتش من خیلی حساس هستم خدا نکنه یه جلسه‌ای برم سر کلاس و خودم ناراحت برگردم یعنی بدونم که درسی که دادم کافی نبوده. بایستی معلم وقتی از کلاس میاد از خودش راضی برگرده. اگر راضی برگشت اون موفقه. باید حتماً راضی برگرده؛ رضایت کامل." تأمل استاد پس از هر جلسه‌ی تدریس جهت دریافت این مهم که آیا این جلسه برای خود او رضایت‌بخش بوده است، می‌تواند روشی برای خود ارزشیابی استاد و ارتقاء کیفیت تدریس وی باشد. عدم رضایت استاد از تدریس خودش می‌تواند مقدمه‌ی تأمل‌های بعدی، دستیابی به نقاط ضعف، یافتن راه‌حل‌های بدیل یا هیوریتیک‌های مؤثری باشد که رضایت استاد را از تدریس خود تأمین نماید. در جدول 1 هیوریتیک‌های مربوط به تأملات استادان در برنامه درسی آموزش عالی نشان داده شده‌اند.

جدول 1 هیوریتیک‌های تأملات برنامه درسی آموزش عالی

هیوریتیک‌های تأملات برنامه درسی آموزش عالی

استاد در مورد جملات و کلمات خاصی که فهم مباحث مشکل را آسان‌سازد، به تأمل می‌پردازد. استاد با تأمل بر تدابیر خودش برای فراگیری مباحث مشکل، دانشجویان را در یادگیری این‌گونه مباحث راهنمایی می‌کند. استاد از خودش سؤال می‌کند، من چگونه این مطلب را یاد گرفتم؟ استاد به طرح درس می‌اندیشد تا از تدریس خود رضایت کامل حاصل کند. استاد در اندیشه‌ی سؤالات خاص و بی‌سابقه‌ای است که نشان‌دهنده‌ی افتراق دانشجویان باشد.

ارزشیابی مؤثر

یکی دیگر از مقوله‌های اصلی که تحت عنوان عناصر برنامه درسی می‌تواند مورد بحث قرار گیرد ارزشیابی است. این مقوله‌ی اصلی در این پژوهش دارای شش زیرمقوله می‌باشد. تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها در میان استادان برجسته یکسان نیست. شیوه‌های ارزشیابی نیز در میان استادان متفاوت است. تفاوت در شیوه‌های ارزشیابی به نوع نگاه استاد دانشگاه به یادگیری و یاددهی مرتبط است. مهرمحمدی معتقد است، رفتارگرایان به مشاهده‌ی رفتار فراگیران در محیط می‌پردازند و از این طریق آن‌ها را ارزشیابی می‌کنند. این در حالی است که شناخت‌گرایان

سعی می‌کنند آن پروسه‌ی ذهنی که فراگیران برای حل یک مسئله انجام می‌دهند را ارزشیابی کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸).^۱

در میان استادان نمونه‌ی این رساله تعداد شانزده نفر در مورد ارزشیابی فرایندی که در برنامه درسی اجرا می‌کنند توضیح داده‌اند. این مقوله توسط این شانزده نفر تعداد سی و هشت مرتبه ارجاع دریافت کرده است. این یافته‌ی پژوهش نشان می‌دهد استادان برجسته‌ی دانشگاه ارزشیابی فرایندی در طول ترم انجام می‌دهند و سعی می‌کنند تنها به ارزشیابی پایانی اکتفا نکنند.

نکته‌ی دیگری که در این مقوله قابل بحث است. دیدگاه دکتر مشکاتی در ارزشیابی کارهای پژوهشی دانشجویان است.

دکتر مشکاتی می‌گوید: "اگر پژوهش صرفاً گردآوری و جمع‌بندی مطالب گذشته باشد به هیچ وجه نمی‌تواند تحقیق محسوب شود باید از دانشجویان خواست که مطالب پیشین را به‌عنوان موضوعاتی که دانشمندان و پژوهشگران پیشین مطرح کرده‌اند مرور بکنند. نه اینکه دوباره در تحقیقشون فقط اشاره بکنند. لاقلاً در هر تحقیق یک نکته‌ی نو ارائه بدهند. یک نکته‌ی نو حتی اگر بسیار کوچک باشد ارائه بدهند. همین نکات کوچک است که موجب می‌شود دانش و مرزهای علمی گسترش پیدا کند. ازشون هم می‌خوام پژوهششون کوچک باشد ولی الزاماً نکته‌ی نویی داشته باشد. فقط اون نکته‌ی نو مهم است."

جدول ۲- هیوریتیک‌های ارزشیابی در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریتیک‌های ارزشیابی در برنامه درسی آموزش عالی

- استاد در طول نیم سال تحصیلی و در طول دوره دانشجویان را ارزشیابی می‌کند.
- استاد مشارکت دانشجویان را در ارزشیابی تکالیف یکدیگر جلب می‌نماید.
- استاد به وجود یک مطلب تازه در پژوهش‌های دانشجویان امتیاز ویژه می‌دهد.
- استاد ارزشیابی را به‌منزله‌ی بازخوردی برای یادگیری بهتر تلقی می‌کند.
- استاد از ارزشیابی به‌منظور اصلاح عملکرد خودش استفاده می‌کند.

استادِ الگو

استاد همواره برای دانشجویان به‌عنوان یک الگو مطرح است. استادان دانشگاه‌ها مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت در دانشگاه هستند. این اهمیت به این دلیل است که شخصیت استاد به-

۱. درسنامه کلاس دانشجویان دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد (۱۳۸۸)

هیوربستیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی 4

عنوان یک الگوی پذیرفته شده و مورد آرزوی دانشجویان است. بنابراین هرگونه رفتار و منش استادان مورد تقلید دانشجویان قرار می‌گیرد و از این جهت استادان نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در تربیت دارند. این تأثیر اغلب ناخودآگاه صورت می‌گیرد و به‌صورت غیرمستقیم استادان الگوهای مطلوب را به دانشجویان القا می‌کنند. استادان برجسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد به این مهم توجه داشته‌اند و در ضمن انجام مصاحبه‌ها بارها به آن اشاره کرده‌اند به‌طوری که مقوله‌ای با همین نام با پنج مقوله‌ی فرعی شکل گرفته است. تعداد دوازده نفر از استادان برجسته‌ی نمونه‌ی این رساله چهل و هشت مرتبه ضمن مصاحبه‌های ساخت‌نیافته به این موضوع اشاره کرده‌اند و یا از صحبت‌های ایشان این‌گونه برداشت شده است که شخصیت استاد می‌تواند به‌عنوان الگوی عملی رفتار صحیح انسانی و اخلاقی باشد.

در این زمینه دکتر علم‌الهدایی چنین می‌گوید:

"اصولاً من اعتقاد بر اینه که باید با دانشجو بتوانم ارتباط پدر/ فرزندى ایجاد کنم این هم از منظر علمى تأثیر داره رو دانشجو و هم از منظر اخلاقى. اینو دیدم که دانشجوها بیش از اونکه تأثیرپذیر از والدینشون باشن یا حتی از کسان دیگه‌ای، از استادشون تأثیر می‌پذیرن این باعث شده که من با دانشجو هام روابط خیلی دوستانه و صمیمی ایجاد کنم."

دکتر بزرگ‌نیا نیز در همین رابطه می‌گوید: "طرز تدریس استادان، رفتارشون با دانشجو، رفتارشون با همکارا اینا همشون غیرمستقیم اثر می‌ذاره؛ اینه که من نمی‌تونم بگم کدومشون چون غیرمستقیم این اثر رو گذاشته. چیزی که می‌شه گفت روش تدریس، بیانشونه و رفتارهای خارجی که ما می‌بینیم ولی مطالب دیگری هم هست که بدون توجه ما اثر می‌ذاره."

دکتر زنجانی‌زاده در این رابطه می‌گوید: یادت باشه نه فقط درس دادنت بلکه نشستنت، خشم، تنبیهت، هر کار تو باید آموزشی باشه.

جدول ۳- هیوربستیک‌های الگو بودن استاد در برنامه درسی آموزش عالی

هیوربستیک‌های الگو بودن استاد در برنامه درسی آموزش عالی

استاد آگاه است که شخصیت او الگوی دانشجویان است.

استاد واقف است که پرسشگری و پویایی او الگوی دانشجویان است.

استاد توجه دارد نظم، مدیریت و شیوه‌ی تعاملات او الگوی دانشجویان است.

استاد معتقد است کلیه‌ی رفتارهای او ممکن است الگوی دانشجویان قرار گیرد.

انتخاب منابع و رسانه‌های مناسب یادگیری

انتخاب منابع و رسانه‌های یادگیری یکی دیگر از مقوله‌های مورد توجه است. انتخاب شاید از فعالیت‌هایی باشد که معلم در کلیه‌ی مراحل تدوین و اجرای برنامه درسی با آن روبه‌روست. کانلی انتخاب‌های معلم را "هنر به‌گزینی" می‌نامد (کانلی، ۲۰۰۹).

دکتر ارقامی، دکتر صالح مصلحیان، دکتر علیزاده، دکتر کاهانی، دکتر کریم‌پور، دکتر مقیمی و دکتر میرزا وزیرای ایده‌های جالب و نو در مورد مواد و منابع آموزشی داشته‌اند. این واقعیت که فقط هشت نفر از بیست استاد نمونه‌ی پژوهش دارای ایده‌های جالب و نو در مورد مواد و منابع آموزشی هستند نشان می‌دهد که استادان دانشگاه در مورد مواد و منابع آموزشی دارای ایده‌های خلاقانه‌ی فراوانی نیستند. با توجه به اینکه صرفاً داشتن ایده و نه لزوماً اجرای آن، موضوع این مقوله بوده است انتظار می‌رود استادان دانشگاه در مورد مواد و منابع آموزشی تأملات بیشتری داشته باشند تا به ایده‌های خلاقانه‌ای منجر شود.

در این رابطه دکتر صالح مصلحیان ابتکار مفیدی دارند. ایشان می‌گویند:

"من یک قلم دارم و یک تبلت که خیلی به نظر خودم خوبه و فیدبک خوبی هم ازش گرفتم از دانشجویان. به من اجازه میده که با یک سیم وصلش کنم به کامپیوتر. من با این قلم میام و عین صفحه تخته سیاه میشه و به این ترتیب شروع می‌کنم به نوشتن. هر چیزی که روی این تبلت می‌نویسم میاد روی پرده‌ی PC over head دانشجوی من دیگه جزوه نمی‌نویسه اما چه فایده‌ای داره جزوه ننوشتن؟ یکی اینکه درس رو گوش می‌کنه. دوم اینکه اشتباه نمی‌نویسه. اون اشتباه می‌نویسه و اشتباه می‌خونه و اشتباه هم توی امتحانش جواب میده. سوم اینکه من امکان رنگی دارم. از پنج شش رنگ استفاده می‌کنم و می‌نویسم. نکات مهمش رو رنگی می‌کنم. دانشجو دیگه نگران عقب موندن نیست و سرا پا گوشه. در پایان هم من همه رو تمام و کمال بهش می‌دم."

جدول ۴- هیوربستیک‌های منابع و رسانه‌های برنامه درسی آموزش عالی

هیوربستیک‌های منابع و رسانه‌های برنامه درسی آموزش عالی

استاد علاوه بر منابع اصلی، کتاب‌های تالیف یا ترجمه خود را به عنوان منبع درسی معرفی می‌نماید.

استاد به دنبال منابعی مربوط به موضوعاتی است که تازه وارد رشته شده است.

استاد در پی هر نوع ابزاری است که یادگیری را تسهیل نماید.

استاد به کمک دانشجویان ابزارهایی می‌سازد که یادگیری را مؤثرتر نماید.

تحلیل مسائل برنامه درسی آموزش عالی و توجه به مسائل دانشجویان

دیدن مسئله، خود توانایی ویژه‌ای است که همه‌ی افراد به یک اندازه از آن برخوردار نیستند. آنچه کیفیت دیدن مسائل برنامه درسی را توسط استاد دانشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد علاوه بر توانایی‌های شناختی شامل نوع نگاه استاد به برنامه درسی نیز می‌شود. این مقوله تحت تأثیر آرمان‌های تربیتی و اهداف استاد از تربیت و از برنامه درسی قرار دارد. تلقی نسبت به یادگیرنده و همچنین نسبت به فرایند یادگیری و اینکه استاد یادگیری انسان را چگونه تعریف می‌کند، نگاه استاد به مسائل برنامه درسی آموزش عالی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از استادان فرایند آموزش را دقیقاً از قبل مشخص شده می‌پندارند. در این دیدگاه استاد صرفاً نقش یک مجری را دارد. ولی برخی استادان فرایند آموزشی را به صورت خط‌مشی کلی می‌بینند که در اختیار استاد قرار داده شده است و استاد در گام‌هایی که برمی‌دارد استقلال دارد. تلقی نسبت به محیط یادگیری نیز بر چگونگی نگاه استاد به برنامه و مسائل آن تأثیرگذار است. برخی از استادان چنین می‌اندیشند که محیط یادگیری همواره از قبل آماده است. بر این اساس نقش زیادی برای خود در شکل‌گیری این محیط قائل نیستند و شکل دادن به محیط یادگیری را بیشتر به دانشگاه سپرده‌اند تا اینکه خودشان در مناسب‌سازی آن با فرایند یادگیری دانشجویان نقش ایفا نمایند. اما برخی از استادان به شدت در شکل‌گیری محیط یادگیری دانشجویان نقش فعال ایفا می‌کنند و حتی به ساختن فضاهای تحقیقاتی بزرگ اقدام نموده‌اند.

مقوله‌ی تحلیل مسائل برنامه درسی از نه نفر از استادان برجسته ارجاع دریافت نموده است. به خصوص متن مصاحبه‌ی دکتر کاهانی بیست و هفت مرتبه به این مقوله مربوط شده است. در فرایند انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگر به این موضوع دست یافته است که استادان برجسته در مورد مسائل مبتلا به برنامه به تحلیل و بررسی می‌پردازند. بی‌تفاوت از کنار مسائل عبور نمی‌کنند. مسائلی را می‌بینند که دیگران به آن‌ها بی‌توجه هستند. راه‌حلی را نیز جستجو کرده و یافته‌اند. آنان با تأسف و ناراحتی تحلیل‌های خود را در مورد مسائل برنامه درسی با پژوهشگر مطرح نموده و راه‌حل‌های پیشنهادی خود را ارائه می‌کردند.

برای مثال دکتر کاهانی می‌گوید:

"احساس می‌کنم که فقط آب در هاون می‌کوبم می‌بینم الان اتفاقی که افتاده این هست که دانشجویی که توی دانشگاه‌های غیرانتفاعی فوق‌دیپلم و بعد ناپیوسته کارشناسی گرفته، ارشد فردوسی قبول میشه ولی دانشجوی ما قبول نمی‌شه. دانشجویی که نمی‌دونه الفبای موضوع رو، پژوهش رو قبول میشه. اون دانشگاه مدل کنکوری درس داده. بعد دانشجویی که این طوری اومده اصلاً باهاش نمی‌شه کار کرد."

استادان برجسته‌ی دانشگاه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، شرایط روانی، اقتصادی، خانوادگی و تحصیلی آنان نیز توجه دارند. آنها از دانشجویان آنقدر فاصله نمی‌گیرند که قادر به دیدن این‌گونه مسائل نباشند. استادان برجسته خود را با مسائل گوناگون دانشجویان درگیر می‌کنند. نگاه آنان به برنامه درسی، محدود به عناصر برنامه درسی نمی‌شود. استادان برجسته راهنمایی دانشجویان را تنها در مسائلی که مستقیماً به برنامه درسی مربوط می‌شود نمی‌بینند. دانشجویان با آنان در همه‌ی ابعاد زندگی‌شان به مشورت می‌پردازند. استادان برجسته سعی می‌کنند با مسائل زندگی دانشجویان آشنا شوند و آنان را در مواجهه با آن مسائل یاری نمایند. در فرایند مصاحبه‌ها استادان برجسته به نمونه‌های بسیار زیادی از این‌گونه رابطه‌ها اشاره نموده‌اند. در این گزارش کوتاه نمی‌توان به تمامی آنها اشاره کرد هرچند برخی از این نمونه‌ها بسیار جالب و آموزنده هستند.

دکتر علم‌الهدایی در این رابطه می‌گوید:

"دانشجویی به دلیل ترس از ریاضی دچار مشکل شده بود. خانومی بود. بچه‌ی نیشابور هم بود. ایشون ازدواج کرده بود. مجبور بود خیلی به خودش فشار بیاورد. من سعی کردم با مشاوره‌هایی که به ایشون می‌دم و اطمینان‌هایی که بهش می‌دم و تکالیف اضافی که بهش می‌دم، فارغ از کلاس موفق بشه و همین باعث شد که الحمدالله کارشناسیش رو تموم بکنه."

دکتر بزرگ‌نیا می‌گوید:

"دختر خانم‌ها البته جدیدتر دارن در درس خوندن چون نگران کار بیرون نیستند بیشتر خانواده تأمینشون می‌کنه. پسرا که میان نگرانن یا اغلب نیمه‌وقت کار گرفتن بیرون، وقت اضافی شون رو میان سر کلاس. اگر تمام‌وقت میان فکرشون همه اینه که بعد چیکار کنن. آینده‌شون چیه. چون فارغ‌التحصیل می‌بینی بیکاره. دیگه این نگرانی استادا هست. نگرانی استادا، شاگردا، دانشجوها، خانواده‌ها، همه هست."

دکتر فتاحی چنین می‌گوید:

"شاید به این توجه نکنیم که دانشجوها با هم تفاوت فردی دارند. وقتی میان سر کلاس می‌نشینند مثل شانه‌ی تخم مرغ نیستند که همه شکل هم باشند. اینا تفاوت‌های فردی دارند."

جدول ۵- هیوریتیک‌های توجه به مسائل دانشجویان در برنامه درسی آموزش

عالی

هیوریتیک‌های توجه به مسائل دانشجویان در برنامه درسی آموزش عالی

استاد به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه دارد.

روابط صمیمانه‌ی استاد با دانشجویان کمک می‌کند تا مشکلات آنان را شناسایی کند.

استاد برای حل مشکلات فردی و شخصی دانشجویان می‌کوشد.

تربیت متفکر مسئول و خلاق هدف است

اهداف تربیتی استاد متأثر از جهان‌بینی او و نیز دیدگاه او در برنامه درسی است. نوع اهدافی که استاد از برنامه درسی در نظر دارد تنها شامل هدف درس نمی‌شود بلکه اهداف تربیت را نیز در بر می‌گیرد. بارت و کوت (۲۰۰۰) علاوه بر آموختن علم و عمل به آن، به بعد سومی در برنامه درسی آموزش عالی اشاره می‌کنند که نام آن را بعد "بودن" گذاشته‌اند. آنان می‌نویسند، ما بعد "بودن" را معرفی می‌کنیم و توسعه می‌دهیم. زیرا ما اعتقاد داریم که یک تمایل هستی-شناسی، مصرانه در انتظار برنامه‌های درسی در آموزش عالی است. دانش و عمل به‌تنهایی نمی‌توانند کافی باشند. جهان در حال تغییر، نه فقط از دانش و عمل صحیح چالش‌هایی را پیش روی ما قرار می‌دهد بلکه بنیادی‌تر از آن همواره ما را به‌عنوان "بودن" ها در جهان به چالش می‌کشد (بارت، ۲۰۰۰). چگونه من خودم را درک کنم؟ چگونه به خودشکوفایی برسم؟ چگونه در ارتباط با جهان قرار بگیرم؟ این‌ها سؤالاتی هستند که خودشان را در یک دنیای در حال تغییر و نامطمئن تحمیل می‌کنند. بنابراین برنامه‌های درسی در آموزش عالی این چالش را دارد که چگونه ممکن است وجود انسان این‌گونه پرورش یابد که برای تغییر دادن و زندگی در جهان نامطمئن شایسته و مؤثر باشد. در همین رابطه شعبانی و جاویدی نیز معتقدند برنامه درسی آموزش عالی با چالش‌های معرفت‌شناختی، ارزشی و تربیتی زیادی مواجه شده است (شعبانی و جاویدی، ۱۳۹۰).

بسیاری از استادان برجسته‌ی دانشگاه نه‌تنها در برنامه درسی به اهداف دانش و نیز توانایی عمل به دانش توجه دارند، بلکه به پرورش بُعد بودن نیز اهتمام می‌ورزند. برای آنان مهم است که دانشجو در آینده که وارد جهان واقعی کار می‌شود چگونه با آن برخورد می‌کند و با شرایط متغیر چگونه مواجه می‌شود. شعبانی معتقد است، دانش‌فی‌نفسه فاقد ارزش تربیتی است و آنچه مهم است این است که دانش‌آموخته‌ی دانشگاه توان مواجهه‌ی هدفمند با جهان دائم در حال تغییر را احراز کند (شعبانی و جاویدی، ۱۳۹۰). شایستگی در جهان نامطمئن، متغیر و نیازمند تغییر به-عنوان یک هدف برنامه، مورد توجه برخی از استادان برجسته‌ی دانشگاه بوده است. برای مثال مقوله‌ی تقویت تفکر انتقادی و بینش جامعه‌شناختی از شش نفر از استادان برجسته‌ی دانشگاه تعداد بیست و شش رفرنس دریافت کرده است که نشان می‌دهد آنان در برنامه‌ی تربیتی خود به

این‌گونه اهداف توجه داشته‌اند. بارنت نیز معتقد است، تعامل و درگیری دانشجویان با دانش از طریق تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل دانش، باید مد نظر قرار گیرد (بارنت، ۲۰۰۰). برای مثال دکتر سال مصلحیان می‌گوید:

"چون فکر می‌کنم استدلال ریاضی چارچوب‌هایی دارد و دانشجو حداقل این چهارچوب‌ها رو باید یاد بگیره و رعایت بکنه فقط به‌عنوان ابزار. من ابزار رو به دستش میدم، راه رو مشخص می‌کنم ولی باید خودش کار رو پی‌گیری بکنه. این وظیفه‌ی من نیست که اون رو از نظر سیاسی، اجتماعی شکل بدم. من فقط به او باید توان درست فکر کردن و با دقت فکر کردن و اینکه الکی چیزی رو نپذیره رو یاد بدم."

ایشان در ادامه می‌گویند: "بنابراین فکر می‌کنم وظیفه‌ی من استاد بیش از اینکه او رو بخوام شکل بدم، اینه که بهش ابزار و توانی بدم که خودش راهش رو انتخاب کنه."

جدول ۶- هیوریستیک‌های اهداف استادان برجسته در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های اهداف برنامه درسی آموزش عالی

- هدف برنامه‌ی استاد برانگیختن دانشجویان به تفکر است.
- باور دانشجویان به ارزش علم و رشته‌ی علمی خود هدف برنامه‌ی استاد است.
- افزایش شوق یادگیری هدف برنامه است.
- تقویت حس مسئولیت در دانشجویان هدف استاد است.
- رسیدن دانشجویان مستعد به درجات عالی علمی هدف برنامه‌ی استاد است.
- هدف استاد ایجاد زمینه بروز خلاقیت است.
- هدف استاد آموزش راه دستیابی به علم است.

محتوای تدریس

مقوله‌ی دیگری که مورد بررسی واقع شده است، انتخاب محتوای برنامه درسی است. متون مورد مطالعه‌ی دانشجویان در فضای یادگیری دانشگاهی می‌تواند شامل طیف بسیار گسترده‌ای باشد. انتخاب‌های استاد می‌تواند در این عنصر برنامه بسیار تأثیرگذار باشد. استاد بر اساس موضوع مورد مطالعه می‌تواند هر متن مناسبی را به دانشجویان معرفی نماید. چون ارزشیابی دانشجویان بر اساس منابع معرفی شده از سوی استاد انجام می‌گیرد، معمولاً دانشجویان به همان

منابع معرفی شده مراجعه می‌کنند. محتوای یادگیری دانشجویان می‌تواند متون متنوعی باشد. علاوه بر کتاب‌ها و مقالات، رویدادها، وقایع، نوشته‌ها، تصورات، مصنوعات، علامت‌ها، نشانه‌ها، مشاهدات، تجربه‌ها، نتایج و عملکردها و هر متن دیگری که درگیری برای فهم ایجاد نماید، می‌تواند به‌عنوان محتوای یادگیری معرفی شود. استاد با انتخاب و در دسترس قرار دادن متون مناسب با اهداف برنامه، دانشجویان را به سمت محتوای برنامه درسی سوق می‌دهد. ملاک‌های انتخاب و معرفی هر یک از انواع محتوا و منابع آموزشی بستگی به عوامل گوناگونی از جمله اهداف یادگیری و به‌خصوص اهداف خاص استاد از هر درس دارد. شعبانی و جاویدی معتقدند ما با مجموعه‌ای از سؤالات فلسفی و عملی مواجه هستیم، مبنی بر اینکه چه دانشی در دانشگاه، هم از منظر یادگیرندگان و استادان، و هم از دیدگاه معرفت‌شناختی، ارائه و سازماندهی شود (شعبانی و جاویدی، ۱۳۹۰). متون انتخاب شده باید اجازه و امکان درگیری برای فهم را به فراگیران هدیه نماید. به اعتقاد جاناسن (۱۹۹۸) یک مسئله، سؤال یا پروژه را به‌عنوان نقطه‌ی قانونی برنامه می‌توان در نظر گرفت (جاناسن، ۱۹۹۸ به نقل از فردانش، ۱۳۸۲، ص ۱۶۰). این سؤال، مسئله یا پروژه می‌تواند در مورد هر یک از انواع متون ذکر شده باشد. یک موضوع بااهمیت در مورد محتوای انتخاب شده از سوی استادان برجسته این است که آنان موضوع درس را به سمت مسائل روز سوق می‌دهند. استادان برجسته سعی می‌کنند محتوای برنامه را به زندگی واقعی دانشجویان و مسائل واقعی آنان مربوط سازند و نیز ارتباط میان دروس مجزا را به شکلی برای دانشجویان روشن کنند تا موضوعات مختلف برای آنان به صورتی معنادار مطرح شود. سازنده‌گرایان برنامه درسی معتقدند یادگیری زمانی محقق می‌شود که دانش به‌صورت فعال توسط فراگیر و در ذهن او ساخته شود. سازنده‌گرایان فعالیت فراگیر را از آن جهت ارج می‌نهند که یادگیرنده مالک آنچه که یاد گرفته است، شده و قادر خواهد بود میان یادگیری‌های خود پیوند برقرار کند که این موجب معنی‌دار شدن یادگیری‌های گوناگون شده و در نتیجه فهم و کاربست آنها را در موقعیت‌های تازه در زندگی امکان‌پذیر می‌سازد.

جیک و هالیک^۱ معتقدند زمینه و بستر ساختن دانش باید تا آنجا که مقدور است متنوع باشد (جیک و هالیک، ۱۹۸۳). این تنوع، امکان انتقال دانش به موقعیت‌های تازه توسط فراگیران را افزایش می‌دهد. استادان برجسته دانشگاه سعی می‌کنند با ایجاد این تنوع در محتوای آموزشی امکان انتقال دانش به موقعیت‌های جدید را برای دانشجویان فراهم سازند. دکتر بزرگ‌نیا در رابطه با محتوا چنین می‌گوید:

۱ . Gick, M. L. and Holyoak K. J.

"می‌دونم باید چی بگم. تا کجا باید بگم. چه مطالبی رو از گذشته تکرار کنم. آینده‌ش رو بگم بعدش چیه. بعد از این درس چه درسی است." دکتر مرتضوی در مورد ایجاد پیوند میان موضوعات گوناگون چنین می‌گوید:

"درس‌های سایر رشته‌ها رو که گرایش مدیریت دارد تدریس می‌کنم. چون می‌خوام از رشته‌های اینا یک شناخت نسبی پیدا بکنم بعد به تناسب رشته‌های اون‌ها مطلبم رو بگم که اون‌ها احساس بکنند که اون چیزی هم که اون‌ها خونددن چطوری می‌تونه با مبحثی مثل تئوری مدیریت یا مثلاً رفتار سازمانی پیوند ایجاد کنه."

دانشگاه برای اینکه در عرصه‌ی رقابت حضور داشته باشد باید علاوه بر تولید دانش بنیادی و دانش محض به تولید دانش کاربردی که برای بخش صنعت و اقتصاد کاربرد داشته باشد نیز بپردازد (بارنت ۲۰۰۰).

یکی از بحث‌های بااهمیت در مورد محتوای برنامه درسی مبحث تسلط استاد بر دامنه و ابعاد مختلف دانش موجود در رشته‌ی علمی مربوطه است. استادان برجسته‌ی دانشگاه معتقدند استاد دانشگاه علاوه بر تسلط بر بعد نظری دانش، لازم است بر بعد کاربردی آن و همچنین دانش بومی شده تسلط داشته باشند. به اعتقاد آنان دانشجویان، خیلی خوب درمی‌یابند که استاد چقدر در این رشته کار می‌کند و بر آن تسلط دارد و آنان از استادی که از این دانش و توانایی برخوردار باشد بیشتر تأثیر می‌پذیرند. مقوله‌ی تسلط استاد به دانش موجود در رشته از شش نفر از استادان تعداد پانزده ارجاع دریافت کرده است.

دکتر علیزاده در این رابطه چنین می‌گوید:

"رشته‌اش هم باغبانی هست مثلاً، ولی اگر شما بگید که چند رقم انار ما در خراسان داریم نمی‌دونه. حالا اگه بگی بجستان رو دیدی که اصلاً نمی‌دونه. یا اگه بگی کدوم انار ایران بهترین اناره شاید اسمش رو شنیده باشه ساوه ولی نخورده باشه ندونه چی هست. خب چنین شخصی به نظر من نمی‌تونه به دانشجو نفوذ کنه."

جدول ۷- هیوریستیک‌های محتوای برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های محتوای برنامه درسی آموزش عالی

استاد محتوای درس را به موضوعات و مسائل زندگی دانشجویان ربط می‌دهد.

استاد پیوند میان موضوعات و مفاهیم گوناگون را روشن می‌سازد.

استاد محتوایی مناسب با سطح علمی دانشجویان ارائه می‌دهد.

استاد به محتوا، شیوه‌های پژوهش و کاربرد دانش موجود در رشته‌ی خود مسلط است.

زمان‌بندی مناسب

اهمیت زمان در هر برنامه‌ای و نیز در برنامه درسی کاملاً روشن است. استادان برجسته دانشگاه نیز در برنامه درسی خود به این عنصر بااهمیت برنامه درسی توجه دارند. رابطه‌ی بین میزان زمان اختصاص‌یافته و کیفیت یادگیری، معنادار است (آیزنر، ۲۰۰۲). به هر میزان استاد دانشگاه بتواند زمان اختصاص یافته به یادگیری را به‌لحاظ کمیت و کیفیت افزایش دهد، به کیفیت فرایند یاددهی/یادگیری افزوده است.

یکی از مقوله‌های اصلی که تحت عنوان عناصر برنامه درسی می‌تواند مورد بحث قرار گیرد بحث زمان‌بندی است. استاد ترجیح می‌دهد در چه زمانی تدریس کند و اینکه چگونه زمان را مدیریت می‌کند جزء مقوله‌ی زمان به حساب آمده است. استاد برجسته‌ی دانشگاه به‌شکلی هوشمندانه و واقع‌بینانه زمان را به‌نحوی مدیریت می‌کند که یادگیری اثربخش محقق گردد. استاد شرایط یادگیری را به‌گونه‌ای فراهم می‌نماید که زمان کافی برای سخنرانی، ارائه‌ی دانشجویان و مباحثه فراهم گردد. ضمن این تعاملات وی توجه دارد که تا چه مدت زمانی دانشجویان درس را با علاقه دنبال می‌کنند. او همچنین دانشجویان را یاری می‌کند تا زمان را برای یادگیری مدیریت نمایند.

جدول ۸- هیورستیک‌های زمان‌بندی برنامه درسی آموزش عالی

هیورستیک‌های زمان‌بندی برنامه درسی آموزش عالی

- استاد زمان معینی را به مباحثه‌ی دانشجویان در کلاس اختصاص می‌دهد.
- استاد زمان معینی را به ارائه دانشجویان تخصیص می‌دهد.
- استاد سخنرانی خود را تا زمانی ادامه می‌دهد که توجه دانشجویان جلب شده باشد.
- استاد بخشی از زمان را به ایجاد تنوع در کلاس و افزایش شوق یادگیری اختصاص می‌دهد.
- استاد دانشجویان را در مدیریت زمان یاری می‌کند.

فعالیت‌های یادگیری دانشجویان در کلاس

یکی از عناصر برنامه که اعضای برجسته‌ی هیئت علمی به آن توجه زیادی داشته‌اند فعالیت‌های دانشجویان است. در برنامه درسی استادان برجسته به نقش فعال فراگیران در تمامی مراحل یادگیری توجه شده است. گالینا زاگرن من معتقد است زمانی که دست‌اندرکاران آموزشی یادگیری فعال را در کلاس درس بنا نهادند، افق‌های جدید رشد را به‌روی فراگیران گشودند. او می‌نویسد، به دنبال هر فعالیتی یادگیری وجود خواهد داشت و در واقع یادگیری جزء جدایی‌ناپذیر هر فعالیت می‌باشد هر آنچه که فرد انجام می‌دهد و یا تجربه می‌کند با یادگیری همراه

است. در نتیجه‌ی فعالیت است که فرد نگرش‌ها، ادراکات، مفاهیم، معانی، اطلاعات، لغات، مهارت‌ها و توانایی‌ها و طرح‌واره‌های تازه ذهنی را به دست می‌آورد (زاگرم^۱ و دیگران، ۱۹۹۸). یکی دیگر از ویژگی‌های مهم برنامه درسی استادان برجسته‌ی دانشگاه این است که آنان به یاد دادن شیوه‌های یادگیری توجه می‌کنند. آنان سعی می‌کنند راه دست‌یابی به دانش را به دانشجویان آموزش دهند. یادگیری چگونه یاد گرفتن همان‌گونه که با رشته‌های علمی گوناگون رابطه دارد از طرفی هم با بعد فردی در ارتباط است و به مهارت‌های گوناگون فردی که به شکل-گیری مفاهیم و ادراکات شخصی دانشجویان کمک می‌کند مربوط است. عمل کردن بر بعد بودن (شخصیت) دانشجویان تأثیر می‌گذارد. وقتی دانشجویی آزمایشی را انجام می‌دهد انجام عمل آزمایش و ارائه‌ی گزارش در مورد آن به اعتماد به نفس و خوداتکایی و خودارزیابی و واکاوی خودش کمک می‌کند (بارنت و کوت، ۲۰۰۵، فصل هفت).

یافته‌های این رساله نشان می‌دهد در برنامه درسی استادان برجسته به نقش برنامه درسی دانشگاهی در تربیت شهروندانی که توانایی کاربرد دانش در موقعیت‌های گوناگون را داشته باشند توجه شده است. در برنامه درسی برخی از استادان برجسته در آموزش عالی مانند دکتر معتکف، به یادگیری در عمل یا آموزش‌های عملی توجه زیادی می‌شود. این استادان تلاش زیادی انجام می‌دهند تا این مهم محقق گردد. دکتر معتکف معتقد است دانشجویان باید "دست به آچار" باشند و این محقق نمی‌شود مگر اینکه خود استاد "دست به آچار" باشد.

جدول ۹- هیوربستیک‌های فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی آموزش عالی

هیوربستیک‌های فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی آموزش عالی

استاد با طراحی فعالیت‌های یادگیری، تعاملات دانشجویان را به جهت یادگیری بیشتر افزایش می‌دهد.

استاد از سؤالات و بحث‌هایی که دانشجویان برنامه را به آن سوق می‌دهند، استقبال می‌کند.

استاد به سؤالات عالمانه‌ی دانشجویان اهمیت می‌دهد.

استاد به کمک دانشجویان سؤالات مطرح شده را پاسخ می‌دهد.

استاد فعالیت‌هایی تدوین می‌نماید که به افزایش اعتماد به نفس دانشجویان منجر شود.

استاد در فعالیت‌های عملی کاربرد دانش را آموزش می‌دهد.

گروه‌بندی برای یادگیری بهتر

۱. Zuckerman, G.

هیوربستیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی 4

یکی از مقوله‌های اصلی مورد بررسی، گروه‌بندی فراگیران است. از مصاحبه‌های انجام شده با استادان برجسته‌ی دانشگاه می‌توان دریافت که آنان در برنامه درسی خود به این عنصر توجه دارند، اما ایده‌های آنان در مورد گروه‌بندی فراگیران و تشکیل گروه‌های یادگیری دارای تفاوت‌هایی است. برخی دانشجویان را برای انجام کارهای تحقیقاتی در گروه‌هایی قرار می‌دهند که یارگیری در آن‌ها توسط خود دانشجویان انجام می‌شود. برخی از استادان معتقدند برای موفقیت بیشتر باید استاد بر اساس شناختی که از دانشجویان و نقاط قوت و ضعف آنان دارد، به گروه‌بندی آنان اقدام نماید. برخی از استادان هم به یادگیری انفرادی معتقد هستند و معتقدند هر دانشجویی باید خودش به‌صورت انفرادی تکالیفی را انجام دهد. این تفاوت ایده‌ها در مورد گروه‌بندی دانشجویان شاید به تفاوت ذاتی که در میان دیسیپلین‌های مختلف وجود دارد مربوط باشد یا به تجربه‌هایی که استاد از گروه‌بندی دانشجویان داشته است.

جدول ۱۰- هیوربستیک‌های گروه‌بندی در برنامه درسی آموزش عالی

هیوربستیک‌های گروه‌بندی در برنامه درسی آموزش عالی

استاد قبل از گروه‌بندی دانشجویان نقاط ضعف و قوت آنان را شناسایی می‌کند.

استاد به کمک گروه‌بندی، تعاملات دانشجویان را برای یادگیری بهتر هدایت می‌کند.

استاد به اهمیت یادگیری انفرادی واقف است.

هنرهای تدریس استادان برجسته

هنرهای تدریس یکی از مقوله‌های بااهمیت در این پژوهش بوده است. شواب محقق، برنامه درسی را به سوی کشف هنرهای عملی معلم سوق می‌دهد. او هنرهای عملی و دانش نظری، علم به نظریه‌ها را مکمل یکدیگر می‌داند. آنچه به اعتقاد او معلم را به عامل فکور^۱ و هنرمند تبدیل می‌کند این است که معلم بتواند تفاوت‌های میان واقعیت‌های برنامه را که خود و فراگیران با آن مواجه هستند، با چشم‌اندازی که نظریه‌ها برایش فراهم می‌سازند، درک کند و با توجه و تأملی که نسبت به این تفاوت‌ها ابراز می‌نماید، نظریه‌ها را متناسب با موقعیت، انتخاب و ترکیب و منطبق سازد (شواب، ۱۹۷۱). بر این اساس یکی از مقوله‌های اصلی استخراج شده از مصاحبه‌ها هنرهای تدریس استادان برجسته بود که دارای چهارده مقوله‌ی فرعی است. بسیاری از این

۱. Reflective practitioner

مقوله‌ها به کمک دانش و تجربه‌ی پژوهشگران از متن مصاحبه‌ها به‌عنوان "هنرهای تدریس استاد" استخراج شده‌اند. این هنرها دامنه‌ی وسیعی را از ایجاد امید تا ایجاد هیجان و ارائه‌ی رهنمود به دانشجویان در بر می‌گیرد.

شوبرت برای تدریس ماهیتی خلاقانه و نامشخص قائل است (آیزر، ۱۹۹۳). بسیاری از متخصصان برنامه درسی مانند آیزر و شوبرت فهم تدریس معلم و تجربه زیسته‌ی او تحت برنامه درسی را بخشی از مطالعات رشته‌ی برنامه درسی معرفی می‌کنند (شوبرت، ۱۹۹۹). این نوع نگاه که به‌سرعت در رشته‌ی مطالعات برنامه درسی در حال گسترش است، بررسی راه‌حل‌های هیپوریستیک استادان برجسته‌ی دانشگاه و هنرهای تدریس آنان را مورد حمایت قرار می‌دهد. یکی از هنرهایی که به نظر می‌رسد استادان دانشگاه در زمان ما لازم است به آن مجهز باشند توانایی ایجاد امید در دانشجویان است. این امر هم به افزایش انگیزه برای یادگیری منجر می‌شود و هم پاسخی به مسئله‌ی بی‌علاقه بودن دانشجویان به فراگیری دانش و علم است، که از سوی استادان دانشگاه مطرح شده است. مقوله‌ی "معلمی هنر ایجاد امید است" توسط استادان دکتر رونقی، دکتر کریم‌پور، دکتر کوچکی، دکتر مشکاتی و دکتر فتاحی مورد توجه بوده است. ایشان دوازده مرتبه در مصاحبه‌های ساخت‌نیافته به این مهم اشاره کرده‌اند. دکتر کوچکی در این باره چنین می‌گوید:

"معلمی هم قبل از اینکه فن باشه یک هنر هست. یعنی هنری که شما بتوانید خودتان را بروز دهید. هنری که بتوانی دیگران را به سمت خودت جلب کنی. هنری که بتوانی دیگران را حرکت دهی؛ یعنی معلمی همیشه آموزش کلاسیک مطالب علمی نیست بلکه ایجاد شوق، ایجاد رغبت، ایجاد امید، ایجاد اعتماد به نفس، حرکت داشتن، نظم و حساب و کتاب و غیره و غیره این‌ها بخش عمده‌ی معلمی هست." روش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
دکتر رونقی در این باره چنین می‌گوید:

"ایجاد امید. من فکر می‌کنم بزرگ‌ترین پارامتری که می‌تواند فرصت‌ها رو از دانشجو بگیره ناامیدی است. این‌ها ورود پیدا کردند به ناامیدی. این درس‌ها که داری می‌خونی توی جامعه میتونی از این دانش این‌طوری استفاده بکنی؛ یعنی تشویق بشه که بیاد و توی مسیری قرار بگیره که توی این مسیر امید هست."

اگر برنامه درسی آموزش عالی را پاسخ‌گویی عضو هیئت علمی به عوامل بیرونی نظیر انتظارات جامعه و تغییرات دانش و همچنین عوامل درونی مانند نیازهای دانشجویان (تامز و ترنی^۱، ۱۹۹۱) بدانیم، از آنجا که بر اساس دیدگاه دکتر رونقی دانشجویان امروزه دچار ناامیدی

۱. Toombs, W. and W. G. Tierney

هیوریتیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی 4

شده‌اند، یکی از نیازهای امروز آنها ایجاد امید است. بنابراین لازم است استادان دانشگاه هنر ایجاد امید در میان دانشجویان را کسب نمایند و آن را ارتقا بخشند.

جدول ۱۱- هیوریتیک‌های مربوط به هنرهای تدریس در برنامه درسی آموزش

عالی

هیوریتیک‌های مربوط به هنرهای تدریس در برنامه درسی آموزش عالی

استاد هیجانانگ خود را نسبت به موضوعی که تدریس می‌کند، پنهان نمی‌کند. رهنمودهای استاد به‌گونه‌ای ارائه می‌شود که بر زندگی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. استاد از هنرهای نمایشی به‌گونه‌ای استفاده می‌کند که به فرایند تدریس-یادگیری کمک کند. استاد به شکلی هنرمندانه، به کمک دانشجویان تحصیلات تکمیلی نوعی حافظه در فرایند آموزش ایجاد می‌نماید. استاد با یک مثال جالب یا یک اشتباه عمدی یا مطلبی که دانشجویان به آن اهمیت می‌دهند، توجه کلاس را جلب می‌نماید. استاد در کلاس درس ذهنش را از مسائل شخصی رها می‌کند. استاد به تأثیر مثبت افراد دعوت شده به کلاس بر فرایند یادگیری واقف است. استاد جسارت ابتکار در تدریس را حفظ کرده است. استاد نکات مهم درس را به شکلی برجسته می‌کند تا همه‌ی کلاس به‌خوبی متوجه شوند.

بنیادهای هیوریتیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

بنیادها خصیصه‌ها و ویژگی‌هایی هستند که اساس راه‌حل‌های هیوریتیک بوده و آنها را شکل می‌دهند. این پیش‌بایست‌ها یا شروط لازم جهت ایجاد راه‌حل‌های هیوریتیک در پژوهش حاضر به سه دسته تقسیم شده‌اند. بسیاری از مقوله‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها در این پژوهش در مرحله‌ی مفهوم‌سازی تحت عنوان بنیادهای هیوریتیک‌های برنامه درسی آموزش عالی دسته‌بندی شده‌اند. بنیان‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و زیبایی‌شناسی و ویژگی‌های شخصیتی استاد و همچنین یادگیری‌ها و دانش استاد در جدولی تحت عنوان بنیادهای هیوریتیک‌های برنامه درسی آموزش عالی قرار گرفته‌اند. تعداد زیادی از استادان برجسته که نمونه‌های این پژوهش بوده‌اند، در مورد مقوله‌های مربوط به بنیادها صحبت کرده‌اند و ارجاعات فراوانی به آنها داده شده است. به دلیل اینکه در این مقاله امکان ارائه‌ی همه‌ی آنها وجود ندارد به برخی از آنها اشاره می‌شود و جدول مربوط به بنیادهای هیوریتیک برنامه درسی آموزش عالی ارائه می‌گردد.

جدول ۱۲- بنیادهای هیوربستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

بنیادهای هیوربستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

جهان‌بینی و باورهای استاد
ویژگی‌های فردی و شخصیتی استاد
خصیصه‌های شخصیتی استاد
علاقه استاد
تعاملات استاد
جسارت‌های استاد
ویژگی‌های معرفتی استاد
دانش استاد
یادگیری‌های استاد
نگاه استاد به یادگیری

در جدول شماره ۱۲ جهان‌بینی و باورهای استادان برجسته‌ی دانشگاه، به‌عنوان بنیادی برای هیوربستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی نشان داده شده است. مقوله‌های مربوط به نوع نگرش ایشان به هستی، به زیبایی و نیز باورهایی که در ایجاد هیوربستیک‌ها نقش دارند زیرمجموعه‌ی جهان‌بینی و باورهای استادان قرار گرفته است.

تعداد زیادی از مقوله‌ها مربوط به خصیصه‌های شخصیتی، علاقه، تعاملات و جسارت‌های استادان برجسته بوده است که در جدول ۱۲ دسته‌بندی و مفهوم‌سازی شده‌اند. جسارت استاد شرط لازم و اولیه‌ی دستیابی وی به هیوربستیک‌ها است و استاد هنرمندانه در حفظ آن کوشیده است. بنابراین علاوه بر اینکه یکی از مقوله‌های مربوط به بنیادها است، به‌عنوان یکی از هنرهای تدریس نیز در نظر گرفته شده است. پژوهشگر در جریان جلسات مصاحبه با استادان برجسته دریافته است که داشتن جسارت یکی از ویژگی‌های استادان برجسته‌ی دانشگاه است. شاید یکی از ویژگی‌هایی که آنان را از دیگران متمایز می‌سازد جسور بودن آنان است. این ویژگی هم به‌عنوان مبنا یا شرط لازم دستیابی به هیوربستیک‌ها معرفی شده است و هم به‌عنوان یکی از هنرهای استاد در حفظ این ویژگی در تدریس، تا توان بروز ابتکار در تدریس حفظ شود. طرح ایده‌های تازه و انجام کارهای نو از نه نفر از استادان و جسارت کاربرد تئوری‌ها در عمل از هفت نفر و کاربرد تئوری‌ها در صنعت به اتکای دانشجویان نیز از چهار نفر از استادان ارجاع دریافت کرده‌است. چنین به نظر می‌رسد که می‌توانیم مدعی شویم استادان برجسته‌ی دانشگاه انسان‌هایی دارای ویژگی جسور بودن، هستند.

کیفیت تعاملات استادان دانشگاه با دانشجویان و با همکارانشان در داخل یا خارج از دانشگاه و نیز تعاملات آنان با محیط‌های صنعتی و غیرصنعتی در خارج از دانشگاه و همچنین تعاملات آنان با دانشمندان رشته در داخل و خارج از کشور، بر کیفیت برنامه درسی که ایشان ارائه می‌دهند مؤثر است. عوامل فراوانی نیز وجود دارند که بر چگونگی این تعاملات تأثیر می‌گذارند. جهان‌بینی و باورها و نیز ویژگی‌های شخصیتی استاد بر نحوه‌ی این تعاملات مؤثر است. مامچر^۱ معتقد است درون‌گرایی-برون‌گرایی افراد بر نحوه‌ی تعاملات آنان تأثیر می‌گذارد (مامچر، ۱۹۹۶).

آنچه در مقوله‌ی تعاملات استاد به‌عنوان یکی از بنیادهای هیورستیک‌ها مد نظر بوده، این است که چه نوع تعاملاتی بر کیفیت برنامه درسی استاد تأثیر می‌گذارد. علاوه بر کمیت تعاملات، کیفیت برخی از تعاملات استاد نیز بسیار اهمیت دارد. مانند سعی در متحد کردن گروه آموزشی که استاد کوچکی در مورد آن صحبت کرده‌اند. پژوهشگر در فرایند مصاحبه‌ها چنین دریافته است که از نظر استادان برجسته‌ی دانشگاه، تعاملات و مشارکت سازنده و واقعی بین دانشمندان و پژوهشگران علاقه‌مند در هر رشته‌ی علمی می‌تواند بر برنامه درسی استادان مشارکت‌کننده تأثیر داشته باشد؛ به این دلیل مقوله‌ی اصلی تعاملات مؤثر استاد ارجاعات زیادی از سوی استادان دریافت کرده است. سیزده نفر از استادان برجسته‌ی دانشگاه چهل و پنج مرتبه در مورد داشتن روابط صمیمانه با دانشجویان و همکاران صحبت کرده‌اند. این نشان می‌دهد استادان برجسته‌ی دانشگاه اهمیت زیادی برای این نوع رابطه قائل‌اند.

دکتر علم‌الهدایی چنین می‌گوید:

"ترم گذشت. سال گذشت. استاد باید بترسه از اون درسی که موفقیتی نداشت. یک استاد موفق استادیست که با شاخصه‌های مختلف و مؤلفه‌های مختلف موفق باشد. در اقتدار اخلاقی بتونه ارتباط تعریف شده و مناسبی با دانشجویش برقرار کنه و اثرگذاری شخصیتی و اخلاقی داشته باشد. اینه که می‌تونه دانشجوی رو به کار وادار بکنه، دانشجو دوستش داشته‌باشد. خیلی از دانشجوها هستند می‌گن که ما به خاطر شخصیت استادمون این درس رو بهش بیشتر تمایل داریم علاقه داریم."

دکتر کوچکی در مورد تعاملات خود چنین می‌گوید:

"با دانشجو و همکاران تعامل مثبت داشتن، از منافع شخصی خودت اول صرف‌نظر کردن و اول نگاه به منافع جمع کردن و به‌رحال به این مملکت یک نگاهی کردن."

۱. Mamchur, c.

مقوله‌های مربوط به ویژگی‌های معرفتی استادان برجسته که به‌عنوان بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته اند، با عناوین دانش استاد و یادگیری‌های استاد مفهوم‌سازی شده و زیرمجموعه‌ی ویژگی‌های معرفتی استاد قرار داده شده و در جدول ۱۲ دسته‌بندی شده‌اند.

نتیجه‌ی بررسی در قالب طبقه‌بندی مفهومی

یافته‌های این رساله را می‌توان در یک چارچوب مفهومی قرارداد تا ارتباط میان آنها روشن گردد. در این چارچوب مفهومی سعی شده است مقوله‌های اصلی استخراج شده از مصاحبه‌ها به صورت مجموعه‌ای مرتبط در کنار یکدیگر گردآوری شود. با توجه به بازخوانی‌های مکرر مصاحبه‌ها و نیز خروجی‌های فراوان نرم‌افزار NVIVO در مورد مصاحبه‌ها، همچنین بر اساس پیشینه‌ی پژوهش در مورد برنامه درسی و دانش گردآوری شده در این رشته، سعی شده است ارتباط میان مقوله‌ها مورد توجه قرار گیرد.

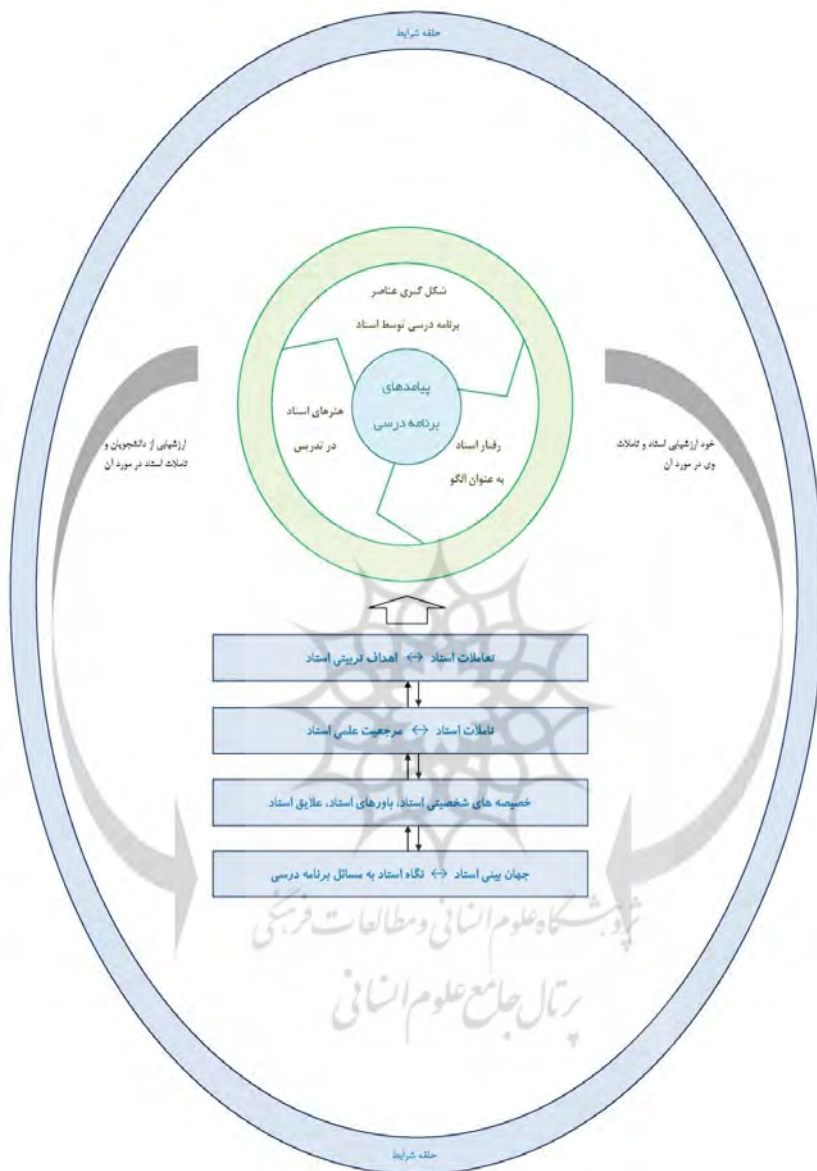
به منظور طبقه‌بندی مفهومی راه‌حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی، ابتدا به بررسی مقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها در نرم افزار NVIVO اقدام نمودیم. سپس با توجه به یافته‌های پژوهش دریافتیم که به‌منظور طبقه‌بندی مفهومی راه‌حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی می‌توان آنها را به لحاظ مفهومی در دو دسته‌ی کلی جای داد. برخی از این راه‌حل‌ها به دریافت‌های اساسی استاد از جهان، جامعه، انسان و آموزش عالی مربوط می‌شوند و برخی از راه‌حل‌ها به راهبردهای خاصی که استاد در برنامه درسی آموزش عالی به آن‌ها دست یافته است و با هنرمندی ویژه‌ی خود آنها را اجرا می‌کند، ربط دارد.

به نظر می‌رسد زمانی که استادان برجسته همانند هر انسانی در پی یافتن پاسخی برای سؤالات اساسی هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و زیبایی‌شناسانه‌ی خود بوده‌اند، پاسخ‌هایی که به آن رسیده‌اند، خود بنیادهای راه‌حل‌های هیوریستیک است. تبلور جهان‌بینی هر استاد، در برنامه درسی‌ای که عرضه می‌دارد، می‌تواند بروز پیدا کند. بنیان‌های معرفت‌شناسی و زیبایی‌شناسی استادان برجسته‌ی دانشگاه و نوع نگرش ایشان به هستی، دربردارنده‌ی راه‌حل‌های هیوریستیک هستند که استاد در تأمل‌هایش در طول سال‌ها به آ‌ها دست یافته است. این دریافت‌ها در برنامه‌ی درسی ارائه شده توسط استاد، بروز و ظهور می‌یابد. بنابراین برنامه درسی ارائه شده توسط استاد، متجلی‌کننده‌ی این هیوریستیک‌ها است. برای مثال برنامه درسی ارائه شده توسط دکتر کاهانی دربردارنده‌ی هیوریستیک‌هایی در رابطه با توانمندسازی عملی دانشجویان متناسب با نیازهای امروز جهان می‌باشد. این ویژگی در حقیقت متجلی‌کننده‌ی هیوریستیک‌ها در بنیان‌های

هیورستیک‌ها و کار پوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی ۴

معرفت‌شناسی و نوع نگرش به هستی توسط این استاد است که در برنامه درسی جاری و ساری شده است؛ زیرا پاسخی‌هایی که به سؤالات فلسفی می‌دهیم تعیین‌کننده‌ی رفتارهای ما و از جمله برنامه درسی‌ای است که ارائه می‌کنیم.





شکل ۱- چارچوب مفهومی هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی برگرفته از مصاحبه با استادان برجسته‌ی دانشگاه

نکته‌ی مهم در مورد چارچوب مفهومی هیورستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی این است که اغلب در فرایند بررسی برنامه درسی آموزش عالی توجه پژوهشگران به خروجی برنامه جلب می‌شود و کمتر به مقوله‌های مربوط به استاد که در این چارچوب مفهومی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، توجه می‌شود. البته باید این موضوع در نظر گرفته شود که امکان قرار دادن زیرمقوله‌های هر مقوله‌ی اصلی در این چارچوب وجود نداشته است.

در این چارچوب مفهومی جهان‌بینی استاد و نوع نگاه او به مسائل برنامه به‌صورت سنگ بنای هیورستیک‌های برنامه درسی نشان داده شده است. این سنگ بنا که بر کل برنامه تأثیر دارد به‌طور دائم از لایه‌های رویی‌تر که شامل شخصیت استاد، باورهای او و نیز علایق وی می‌باشد متأثر است. همه این‌ها متأثر از تأملات استاد و دانش تخصصی اوست که خود رابطه‌ی دو سویه با اهداف تربیتی استاد در برنامه درسی و نیز تعاملات وی دارد. چرخه‌ی عناصر برنامه و هنرهای استاد در تدریس و نیز رفتار الگو گونه‌ی استاد که متأثر از همه‌ی عوامل پیشین است، پیامدهای برنامه درسی را به‌بار می‌آورد. استاد از این مجموعه دو نوع ارزشیابی به‌عمل می‌آورد. اول ارزشیابی از دانشجویان و دوم ارزشیابی از کار خودش و در مورد این دو به تأمل می‌پردازد. کلیه‌ی عوامل قبلی بر این تأملات تأثیر می‌گذارند و از این تأملات تأثیر می‌پذیرند. چرخه‌ی اصلی و نیز سنگ‌های زیربنایی که این چرخه بر آن استوار شده است همگی در درون شرایطی قرار دارند که آنها را در برگرفته است. این شرایط بر کلیه‌ی عوامل درون خود تأثیرگذار است.

منابع

- امین خندقی، مقصود و سیفی، غلامعلی. (۱۳۹۲). *توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه*. فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دریافت پذیرش. بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۶۹). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر روان.
- شعبانی ورکی، بختیار و جاویدی کلاته جعفر آبادی، طاهره. (۱۳۹۰). *برنامه درسی آموزش عالی در قرن ۲۱: چالش‌ها و راهبردها*. دوفصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال ۲، شماره‌ی ۳: ۱۳۸-۱۱۷.
- شورت، ادmond سی. (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه: مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.
- فردانش، هاشم. (۱۳۸۲). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران؛ ضرورت‌ها و فرصت‌ها*. فصلنامه‌ی انجمن آموزش عالی ایران. سال اول، شماره‌ی ۳: ۱-۱۸.

میلر، جی. پی. (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه: محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.

Ayers, W. (۱۹۹۳). *The journey of a teacher*. Columbia, Teacher College Press.

Ayers, W. (۲۰۰۱). *To Teach: The Journey of a Teacher*. Columbia, Teachers College Press.

Ayers, W. and Schubert W. H. (۱۹۹۴). *Teacher lore: Learning about teaching from teachers*. Teachers thinking, teachers knowing: ۱۰۵-۱۲۱.

Barnett, R. (۲۰۰۰). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Society for Research into Higher Education. Buckingham, Open University Press.

Barnett, R. and Coate, K. (۲۰۰۵). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill, New York.

Eisner, E. W. (۲۰۰۲). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fiester, H. R. (۲۰۱۰). *Using Heuristic Task Analysis to Create Web-Based Instructional Design Theory*. ERIC.

Gick, M. L. and K. J. Holyoak (۱۹۸۳). *Schema induction and analogical transfer*. *Cognitive psychology* ۱۵(۱): ۱-۳۸.

Guba, E. G. and Y. S. Lincoln (۱۹۹۴). *Competing paradigms in qualitative research*. *Handbook of qualitative research* ۲: ۱۶۳-۱۹۴.

Mamchur, C. M. (۱۹۹۶). *A teacher's guide to cognitive type theory & learning style*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

McCrea, K. T. and J. J. Bulanda (۲۰۱۰). *Caregiving Heuristics Valuable Practitioner Knowledge in the Context of Managing Residential Care*. *Qualitative Social Work* ۹(۳): ۳۴۳-۳۶۳.

Schubert, W. a. A., W. (۱۹۹۹). *Teacher Lore: Learning from Our Own Experience*. Educators International Press, New York.

Schwab, J. J. (۱۹۶۹). *The practical: A language for curriculum*. *The School Review* ۷۸(۱): ۱-۲۳.

Schwab, J. J. (۱۹۷۱). *The practical: Arts of eclectic*. *The School Review*: ۴۹۳-۵۴۲.

- Schwab, J. J. (۱۹۸۳). The practical ۴: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry* ۱۳(۳): ۲۳۹-۲۶۵.
- Toombs, W. and W. G. Tierney (۱۹۹۱). Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum. ASHE-ERIC Higher Education Report No. ۶, ۱۹۹۱, ERIC.
- York, C., P. Ertmer, et al. (۲۰۰۹). Extracting heuristics from expert instructional designers. *Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology* ۱: ۴۹۶-۵۱۰.
- Zuckerman, G. A., E. V. Chudinova, et al. (۱۹۹۸). Inquiry as a Pivotal Element of Knowledge Acquisition Within the Vygotskian Paradigm: Building a Science Curriculum for the Elementary. *Cognition and Instruction* ۱۶(۲): ۲۰۱-۲۳۳.

