

دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه‌ای مغفول در آموزش عالی

## Curriculum Knowledge of Faculty Members: Neglected Professional Competency in Higher Education

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۴، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۵/۰۸/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۰۹

**Dr.Zohreh Ababaf**

**Abstract:** This paper investigates the professional components of curriculum knowledge of faculty in viewpoints of professors / academic expert in the field of basic sciences, engineering sciences, humanities and medical sciences. Consequently, the perspective of curriculum theorists about the role of faculty in the curriculum development, and the role that they have in this field are discussed in the present study. These are the phenomenon that requires serious consideration in the higher education system, but they have been neglected for various reason. Professional competencies in the field of curriculum facilitate the participation of faculty in decisions regarding curriculum in college. In this regard, qualitative method is employed and initially 24 higher education faculty members in the fields of expertise including: Medical science, Engineering, science and humanity were selected by purposeful sampling and interviewed using standardized open-ended interview. The findings highlighted basic knowledge (nature and different aspects of curriculum elements, structural relations among elements, principles of balance and coherence among curriculum elements) and knowledge/curriculum principles (domain of expertise - scientific and related domains, epistemological domain, psychological domain, cultural-social identity, lingual and aesthetical domain).

**Keywords:** curriculum knowledge, curriculum, higher education, faculty, professional competencies.

دکتر زهره عباباف<sup>۱</sup>

**چکیده:** این مقاله به توصیف شایستگی حرفه‌ای در آموزشگری مبتنی بر دانش برنامه درسی در سطح آموزش عالی پرداخته است. داده‌های مورد مطالعه بر اساس طرح پژوهش کیفی با رویکرد پدیدار شناختی و از طریق انجام مصاحبه عمیق اکتشافی با ۲۴ مدرس خبره در رشته‌های علوم پایه، علوم مهندسی، علوم انسانی و علوم پزشکی به دست آمد. یافته‌های پژوهش بر مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی: دانش‌های اساسی (دانش نسبت به: ماهیت و ابعاد گوناگون عناصر برنامه درسی، ارتباط ساختاری بین عناصر، اصول تعادل و انسجام بخشی بین عناصر برنامه درسی) و دانش‌های حمایتی (دانش نسبت به حوزه‌های: تخصصی و دانش‌های مرتبط، روان‌شناختی، و اخلاقی - اعتقادی) تأکید داشتند.

**کلمات کلیدی:** آموزشگری در آموزش عالی، برنامه درسی آموزش عالی، دانش برنامه درسی، شایستگی‌های حرفه‌ای.

پرداختن به مقوله برنامه درسی از دو جنبه قابل بحث است. یکی از جنبه‌های آن به نوع تلقی نسبت به برنامه درسی ارتباط دارد. برخی از صاحب‌نظران در حوزه مطالعات برنامه درسی، برنامه درسی را به‌عنوان یک نقشه برای تجارب یادگیری قلمداد می‌کنند که یادگیرندگان با راهنمایی مدرسه با آن مواجه می‌شوند. هدف آن فراهم کردن زمینه برای نظم بخشیدن و هدایت تجارب یادگیری است. در این معنا برنامه درسی به‌عنوان نتیجه و پیامد برنامه‌ریزی درسی در قالب یک طرح یا سند معرفی می‌شود (Oliva, 2010). این برداشت از برنامه درسی دارای قدمت طولانی در تاریخ برنامه درسی است و عمده دانش برنامه درسی بر این تعریف متمرکز است. برداشت دیگر، برنامه درسی به‌عنوان حرفه<sup>۱</sup> است یا به عبارتی انجام عمل حرفه‌ای به کمک برنامه درسی مدنظر است. این برداشت از برنامه درسی در تقابل با برداشت قبلی از برنامه درسی نیست بلکه در همان راستا، قلمرو مطالعات برنامه درسی را فراتر از یک حوزه دیسیپلینی وسعت بخشیده است. این برداشت هم دارای قدمتی طولانی است، حداقل می‌توان به دیدگاه تابا<sup>۲</sup> (۱۹۶۲)، در زمینه الگو برنامه درسی اشاره کرد که برخلاف الگوی تایلر<sup>۳</sup> (۱۹۴۹)، به دو گروه متخصصان برنامه درسی و مدرسان اشاره می‌کند که در برنامه درسی نقش عمل‌کننده را بر عهده دارند. در اینجا تابا با تأکید بر نقش مدرسان در برنامه درسی به نوعی به عمل حرفه‌ای مدرسان در حوزه مطالعات برنامه درسی اشاره کرده است. واکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، مارش و ویلیز<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) و اولیوا<sup>۶</sup> (۲۰۱۰)، دیگر صاحب‌نظرانی هستند که بر عمل حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی تأکید داشته‌اند. هویت<sup>۷</sup> (۲۰۰۶)، برنامه درسی را یک حوزه مطالعاتی و تربیت‌کننده نقش‌ها از جمله نقش مدرس یا متخصص برنامه درسی می‌داند. در این حالت برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه دانش و عمل درون یک حوزه وسیع‌تر که تعلیم و تربیت نامیده می‌شود، قرار می‌گیرد. از این منظر "دانستن" (دانش اساسی) در کار برنامه درسی بنیادی است. نمی‌توان کار برنامه درسی را به‌عنوان مدرس یا متخصص بدون پشتوانه دانش و عمل برنامه درسی انجام داد (Hewitt, 2006, p. 30).

<sup>1</sup>. Profession

<sup>2</sup>. Taba

<sup>4</sup>. Tyler

<sup>4</sup>. Walker

<sup>5</sup>. Marsh & Willis

<sup>6</sup>. Oliva

<sup>7</sup>. Hewitt

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

جنبه دیگر پرداختن به زمینه موضوعی آن است که هر برنامه درسی از مدرسی به مدرس دیگر، از کلاسی به کلاسی دیگر و از زمانی به زمان دیگر متفاوت است (Walker, 2003). برنامه درسی وابسته به زمینه‌ای است که برای آن برنامه‌ریزی می‌شود. همچنین برنامه درسی متأثر از دانش و نظام باوری مدرسان به‌عنوان برنامه ریزان درسی است. از دید واکر (۲۰۰۳)، هرکسی که امید به اثرگذاری در برنامه درسی دارد باید از طریق مدرسان عمل کند. مدرسان و یادگیرندگان، آن برنامه درسی را تحقق می‌دهند که تجربه می‌کنند. هویت (۲۰۰۶)، در تأیید نظر واکر معتقد است که برنامه درسی دانش، عمل، ترکیب این دو فرایند و وابسته به شرایط<sup>۱</sup> است و ویژگی‌های بودن در یک موقعیت، معمولاً کلاس درس را دارد. بنابراین تجویز یک برنامه درسی یکسان و خطی از بالا به دانشگاه‌ها و اجرای آن توسط مدرسان با ابهام روبه‌رو است.

### طرح مسئله

بر اساس آنچه به آن اشاره شد آموزش به‌عنوان یک حوزه تخصصی<sup>۲</sup> حرفه‌ای با برنامه درسی ارتباط دارد و مدرسان به‌عنوان افراد متخصص و حرفه‌ای در محیط آموزش عالی نیاز دارند قابلیت‌های متناسب با نقش آموزشگری کسب نمایند. این امر با توجه به گرایش به تمرکززدایی در برنامه‌های درسی آموزش عالی، رسالت‌های چندگانه آموزش عالی در دوره‌های تحصیلی و به‌طور اخص در تحصیلات تکمیلی (فراستخواه، ۱۳۸۹)، از اهمیت بیشتری برخوردار خواهد بود. برای ورود به عمل حرفه‌ای در برنامه درسی ابتدا باید دانش اساسی مربوط به آن را کسب کرد. از دید هویت (۲۰۰۶)، دانش برنامه درسی از سه منبع متأثر می‌شود: منابع دانشگاهی (پژوهشگران و دانش‌پژوهان که در زمینه برنامه درسی مطالعه می‌کنند و دانش تولید می‌کنند)؛ منابع عملی (معلمان، متخصصان برنامه درسی، مسئولان مدارس و دیگر افراد ذی‌ربط با کاربرد دانش دانشگاهی و عملی به تولید دانش می‌پردازند)؛ و منابع مرتبط (این دانش برگرفته از دیسپلین‌های دیگر است). در ادامه او اضافه می‌کند که کار تدوین برنامه درسی خیلی عملی است و مستلزم یک درک اساسی از عناصری است که در کار برنامه‌ریزی درسی حضور دارند. کنشگران برنامه‌ریزی درسی هنگام تدوین برنامه لازم است مبانی مفهومی و ایده‌های اساسی در کار برنامه درسی را بدانند. برنامه درسی نمی‌تواند بدون در نظر گرفتن فهم عناصر، توالی، تداوم، و تعادل به‌درستی مورد بحث قرار گیرد. از دید مارش و ویلیز (۲۰۰۷)، مدرسان دست‌اندرکاران اصلی طرح‌ریزی برنامه درسی هستند زیرا توانمندی‌های حرفه‌ای و شخصی مربوط به طرح‌ریزی برنامه درسی را دارا می‌باشند. طرح‌ریزی برنامه درسی در سطوح مختلف کلان و خرد انجام

---

<sup>۱</sup> . Place - bound

می‌شود. از دید اولیوا(۲۰۱۰)، مدرسان و متخصصان برنامه درسی کنشگران حرفه‌ای و اصلی در برنامه‌ریزی درسی هستند.

مدرسان دانشگاه افراد متخصص و پژوهشگر در حوزه تخصصی خود هستند و برای رسیدن به این سطح از مرتبه علمی دوره‌های تحصیلی نسبتاً طولانی را طی کرده‌اند اما برای نقش مدرسی یا آموزشگری خود دوره‌ای را ندیده‌اند و چنین درخواستی هم در فرایند جذب و نگهداشت از آن‌ها نشده است. درحالی‌که فعل آموزشگری یک حوزه تخصصی و حرفه‌ای است که قابلیت‌های آموزشگری را در مدرسان رشد می‌دهد. بخشی از این قابلیت‌ها مبتنی بر دانش برنامه درسی است. دانش برنامه درسی به‌عنوان یک دیسیپلین و رشته دانشگاهی مطرح است که به مانند دیگر رشته‌های دانشگاهی کسب آن مستلزم طی کردن دوره‌های تحصیلی است و مسلماً نمی‌توان از مدرسان در رشته‌های گوناگون انتظار داشت که از دانش برنامه درسی در این سطح برخوردار باشند. نکته قابل تأمل آن است که چه مؤلفه‌هایی از دانش برنامه درسی را می‌توان برای آموزشگری در محیط آموزش عالی ضروری دانست؟ این مؤلفه‌ها در تجربه زیست شده مدرسان دانشگاه چگونه‌اند؟ بر این اساس بر سؤال پژوهش به شرح ذیل تمرکز شده است:

### سؤال پژوهش

- مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی برای آموزشگری در محیط آموزش عالی کدامند؟

### روش پژوهش

مطالعه در زمینه دانش آموزشگری و برنامه درسی حاکی از آن است که این دانش بیش از آنکه صریح باشد ماهیت ضمنی دارد(پاینار، ۲۰۱۵). دانشی که توسط آموزشگران در مواجهه با موقعیت‌های یادگیری تولید می‌شود. بر این اساس، از طرح پژوهش کیفی با رویکرد پدیدار شناختی استفاده شد. ابتدا مدرسانی که به‌عنوان خبرگان مرتبط با موضوع پژوهش مطرح بوده‌اند شناسایی و با آن‌ها مصاحبه با رویکرد اکتشافی انجام شد تا امکان کشف و تعمق بر ابعاد و مؤلفه‌های آموزشگری مبتنی بر دانش برنامه درسی فراهم گردد. داده‌های کیفی بر مبنای استقرار تحلیلی<sup>۱</sup> پردازش شدند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش اعضای هیات علمی تمام وقت دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سه گروه علوم پزشکی، علوم پایه و مهندسی، و علوم انسانی از دانشگاه‌های امیرکبیر، علوم پزشکی تهران، علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، شهید بهشتی، تربیت مدرس، علامه طباطبایی و خوارزمی بودند(جدول شماره ۱). برای بالابردن سطح اعتبار

<sup>۱</sup> . Analytic Induction

### دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

روش کیفی پژوهش (مایلز و هابرمین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴)، شیوه‌نمونه گیری هدفمند طبقه ای<sup>۲</sup> با سه ملاک: تخصص در سه دانش رشته ای؛ پژوهش و تالیف قابل اتکاء؛ و شهرت به‌عنوان آموزشگر موفق در سطح دانشکده اعمال شد. جهت بررسی اعتبار داده ها از سه ملاک: کاهش داده ها<sup>۳</sup>، ارائه داده ها<sup>۴</sup> و تأیید<sup>۵</sup> استفاده شد (طاهری، ۱۳۹۱).

جدول شماره ۱- ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان (خبرگان علمی و موفق در آموزش)

مشارکت‌کنندگان (خبرگان علمی و موفق در آموزش) بر اساس رشته تحصیلی	رتبه علمی	محل برگزاری	تعداد
علوم پزشکی	دانشیار و استاد	علوم پزشکی تهران و شهیدبهشتی	۸ نفر
علوم پایه و مهندسی	دانشیار و استاد	دانشگاه تهران، تربیت مدرس و امیرکبیر	۶ نفر
علوم انسانی	دانشیار و استاد	دانشگاه تهران، تربیت مدرس، شهیدبهشتی و علامه طباطبایی	۱۰ نفر

### یافته‌ها

تحلیل‌داده‌های حاصل از مصاحبه در پاسخ به این سؤال که مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی برای آموزشگری در محیط آموزش عالی کدامند؟ حاکی از دو نوع دانش: دانش‌های اساسی و دانش‌های حمایتی برنامه درسی بوده است. هر کدام از دانش‌ها گستره ای از مؤلفه‌های حرفه‌ای را شامل می‌شوند (جدول شماره ۲) و به شرح ذیل ارائه شده اند.

1. Miles & Huberman

2. Stratified purposeful sampling

3. Data reduction

4. Data display

5. Verification

## الف-دانش‌های اساسی برنامه درسی

تحلیل داده‌های مصاحبه با مدرسان رشته‌های علوم پایه و مهندسی، علوم پزشکی و علوم انسانی دانش نسبت به عناصر برنامه درسی را آشکار ساخت.<sup>۱</sup> اما هر کدام از مدرسان براساس نگاه حرفه‌ای و شخصی، همچنین محتوای آموزشی بر بعضی از عناصر بیش از دیگر عناصر تأکید داشته‌اند. استخراج مقوله‌های مربوط به عناصر برنامه درسی در داده‌های کیفی به دو طریق انجام شد: از بیانات عینی و صریح مدرسان درباره عناصر برنامه درسی و دیگری، استنتاج از بیانات مدرسان درباره دیگرمؤلفه‌های برنامه درسی که ماهیتاً ملازم با آگاهی از عناصر برنامه درسی بوده‌اند و در ادامه به آن‌ها اشاره شده است.

### - الف-۱. دانش نسبت به عناصر برنامه درسی

#### - ضرورت شناخت عناصر

مدرس تکنولوژی آموزشی در زمینه عناصر برنامه درسی این چنین عقیده دارد: "ما باید با اهداف آموزشی حالا به شکل‌های گوناگون در سطوح گوناگون آشنا باشیم. این جا قسمتی است که با برنامه درسی تداخل پیدا می‌کند همین صحبت‌ها را شما هم دارید. با نیازهای آموزشی، با روش‌های تدریس، با ابزارهای آموزشی و به‌طور کلی، رسانه‌ها باید آشنا باشیم تا به بهترین شکل از این عناصر برای انتقال یا مبادله، یا دادوستد کردن دانش‌ها و توان‌مندی‌های خودمان با دانشجویان استفاده بکنیم. اگر این‌ها را نداشته باشیم و ندانیم و استفاده نکنیم معمولاً تو کلاس‌ها با مشکل رو به‌رو می‌شویم."

#### - عنصر فضا

عنصر فضای آموزشی به خصوص از لحاظ روان‌شناختی یکی از مفاهیمی بود که اکثر مدرسان به خصوص مدرسان حوزه علوم پایه و مهندسی، علوم پزشکی و روانشناسی بر آن تأکید داشته‌اند. یکی از مدرسان علوم پایه درباره عنصر فضای روان‌شناختی کلاس درس عقیده دارد: "استادی موفق است که وقتی پیش‌را داخل کلاس گذاشت در همان ده دقیقه اول جو کلاس دستش بیاید ببیند دانشجویان در چه حال و هوایی هستند آن حال و هوا را بشناسد و بعد بر مبنای آن برنامه‌ریزی کند". از دید این مدرس فضای روان‌شناختی کلاس عامل اثرگذار بر موفقیت یا شکست مدرس در آن کلاس خواهد بود. تأکید این مدرس بر شناخت جو کلاس به نوعی تأکید بر پیش‌دانسته‌ها، تجارب زیسته و نگرش‌های دانشجویاندر آن کلاس درس است که در سنجش آغازین بر آن تأکید می‌شود. همچنین بر شناخت فضای شناختی و عاطفی کلاس درس اشاره دارد که متفاوت از فضای شناختی و عاطفی فرد فرد دانشجویان است. این فضا به نوعی یک فضای گروهی و کلاسی

---

ع. تحلیل داده‌های این بخش از پژوهش در زمینه دانش‌های اساسی برنامه درسی، طیف وسیعی از مولفه‌های حرفه‌ای را آشکار ساخت که به دلیل رعایت اختصار به برخی از یافته‌ها اشاره شده است.

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

را پدید می آورند و کمتر در ادبیات مربوط به سنجش آغازین به آن پرداخته شده است. این فضا حکایت از حضور برنامه درسی در انواع پنهان، پوچ و مغفول دارد. مدرس علوم مهندسی چنین اظهار می کند: "هر کلاسی یک فضای ذهنی می طلبد، مثلاً من درس کنترل را می دهم یک فضایی است، در کلاس ریاضیات آن فضا فرق می کند، کاربردها فرق می کند (البته منظور از کلاس، درس است).... در نتیجه اگر شما تجربه‌ی موفق خود را در یک درس بخواهی توی یک کلاس دیگر اجرا کنی که ممکن است همجنس نباشند، موفق نمی شوی. چون این درس کنترل یک فضایی را می طلبد، درس مدار یک فضای دیگر را می طلبد." از دید این مدرس فضای روان‌شناختی کلاس درس مؤلفه ای متأثر از فرهنگ رشته ای است. فهم ساختار، منطق و ادبیات دانش رشته ای مستلزم فراهم شدن فضای شناختی و عاطفی متناسب با آن است.

مدرس علوم پزشکی بر فضای فیزیکی کلاس درس تأکید می کند: "من تمایل دارم راهبرد آموزشی مسئله محور را که نوعی رویکرد یادگیرنده محور است در کلاسهایم اجرا کنم. اما اجرای این راهبرد با توجه به تعداد زیاد دانشجویان در کلاس مستلزم داشتن فضای آموزشی مناسب است. اما چنین فضایی در دانشکده ما وجود ندارد لذا من راهبرد آموزش مبتنی بر تیم را در کلاس هایم اجرا می کنم." در اینجا تأکید مدرس بر فضای فیزیکی آموزش است. زیرا آنچه برای مدرسان این رشته حائز اهمیت است تعادل برقرار کردن بین سه عنصر فراوانی دانشجویان، گستردگی و سطح دشواری محتوای آموزشی، و اهداف مورد نظر است که در اینجا فضای فیزیکی به عنوان یک عنصر مهم در انتخاب راهبردهای آموزشی مطرح می شود. مدرس دیگر علوم پزشکی بر استفاده بهینه از فضای فیزیکی دانشکده پزشکی و اختصاص دادن مناسب ترین فضای فیزیکی برای کلاس درس تأکید دارد: "نصف فضای فیزیکی دانشکده به بخش اداری اختصاص یافته است که درست نیست. باید از فضاها برای آموزش استفاده بهینه کرد ما فضای آموزشی خود را در بدترین جا و در معرض گرما و سرما قرار داده ایم." مدرس علوم انسانی) فلسفه آموزش و پرورش) تأکید بر شناخت زوایای فضای فیزیکی و روان شناختی کلاس درس دارد: "یک استاد باید موقعیت کلاس درس خود را با تمام جزئیات آن، تعداد دانشجو، فضا یا موقعیت دانشجو را بشناسد عدم توجه به این موارد بر کارایی استاد اثر معکوس دارد."

### - عنصر دانشجو

عنصر فضای فیزیکی و به خصوص روان‌شناختی ارتباط تنگاتنگی با عنصر دانشجو دارد. دانش نسبت به این دو عنصر برنامه درسی مبنای برقراری ارتباط بین مدرس و دانشجو می شود. مدرس حوزه روانشناسی با تأکید بر حفظ و کمک به سلامت روان دانشجویان، عقیده دارد: "در بسیاری از کلاس های ما یک دیوار بتونی است که متعلمین این طرفند و معلمین آن طرف دیوار. مگر می شود باوجود این فاصله من چیزی را به دانشجویان منتقل می کنم.... پس من باید اول به اینها نزدیک شوم در این زمینه ما در مقایسه با استادها کشورهای غربی با دانشجویان فاصله روانی زیادی داریم." از دید این مدرس برقراری

ارتباط انسانی بین استاد و دانشجو اساس پدیدآیی فضای مناسب یادگیری است زیرا یادگیری مستلزم آرامش روان دانشجویان و آن در گروی تامین نیازهای ایمنی و منزلتی آنان در ارتباط با اساتید شان است. بنابراین، دو عنصر فضا و دانشجو ارتباط متقابل باهم دارند. فضای حاصل از تعامل استاد و دانشجو می‌تواند در تحقق ذات دانشجویان به‌عنوان یک عامل اثرگذار تلقی شود که بر کیفیت هوش هیجانی استاد تأکید دارد.

مدرس رشته زبان شناسی در تأیید ایده فوق عقیده دارد: ".....فرهنگ باهم بودن یا نزدیکی به این معنا که تا زمانی که احساس نکنیم تو از خودم هستی احساس نزدیک بودن نمی‌کنیم. در کلاس باید فاصله‌ها را از بین برد". از این نگاه، ارتباط بین استاد و دانشجو ماهیتی از جنس خودی با رویکرد نسبی‌گرایی دارد. به این معنا که استاد ادانشجو را جدا از شرایط زیست شده اش نمی‌بیند و در ارتباط با او از همان زبان استفاده می‌کند. استاد ارتباط کلامی متناسب با زبان زیسته دانشجو مبتنی بر موازین تعادل و به دور از حواشی‌سلسله مراتبی و تجویزی برقرار می‌کند. در ادامه او اضافه می‌کند: "دانشجو را در ده سال دیگر ببینیم و قرار است این دانشجو بعدها به بچه من درس بدهد. چگونه باید او را تربیت کنم". در اینجا دانشجو به‌عنوان فردی در نظر گرفته می‌شود که باید در فرایند دوره تحصیلی متناسب با نیازها و انتظارات اجتماعی و استانداردهای پیامدهای آموزشی هر دوره تحصیلی تربیت شود. در اینجا لازم است استاد مجموعه توانمندی‌هایی که دانشجو به کسب آن‌ها نیاز دارد، در قالب پیامدهای احتمالی در برنامه درسی کلاس خودپیش‌بینی کند. این پیش‌بینی مبتنی بر تلفیقی خردمندانه قابلیت‌های کنونی دانشجو و اهداف تخصصی - آموزشی کلاس درس است. این امر دلالت بر ارتقای منطقه تقریبی رشد<sup>۱</sup> از نگاه ویگوتسکی (۱۳۹۲) دارد.

مدرس علوم اجتماعی با یک نگاه جامعه‌شناختی به عناصر برنامه درسی تأکید بر عنصر دانشجو دارد؛ زیرا شناخت این عنصر را اساس شکل‌گیری مناسبات اجتماعی و برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو و شکل‌گیری انواع سبک‌های آموزشی و ارزشیابی می‌داند. این مدرس قائل به یک تیپ‌شناسی در دانشجویان براساس فرهنگ ملی<sup>۲</sup> بومی است و دانشجویان را در پنج تیپ شخصیتی<sup>۳</sup> اجتماعی طبقه‌بندی کرده است. از نظر او فضای کلاس درس از جنبه روانی متأثر از همین تیپ‌شناسی مخاطب یا دانشجویان است. که شناخت آن برآثر بخشی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرس موثر است. "از منظر آموزشی و یادگیری این گونه شناسی پنج گانه را مطرح می‌کنم. دانشجویان زنگ، درس خوان و صادق، خلاق و اهل فکر، تنبل و ضد هنجاری. این تحلیل جامعه‌شناختی به استاد کمک می‌کند تا سطحی از مناسبات بین فردی را تحلیل کند. واقعیت‌های مربوط به دانشجو را بشناسد. هویت‌های چند گانه او را درک کند. این شناخت موجب سازگاری و فهم زبان عاطفی، اجتماعی<sup>۴</sup> فرهنگی بین استاد و دانشجویان خواهد شد".

<sup>۱</sup> The zone of proximal development

دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۷، شماره ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۵



## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

مدرس حوزه علوم پزشکی، دانشجو را مرکز آموزش و یادگیری قرار می‌دهد. از دید او درک شایستگی دانشجو و نیازهای یادگیری اش اساس وجودی کلاس درس را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، این درک در رفتار مدرس در مواجهه با دانشجو باید ظهور یابد تا احساس دیده شدن و وجود داشتن در دانشجو شکل گیرد. شکل گیری این باور در دانشجو به او کمک می‌کند تا نسبت به مفهوماستاد درکی معنادار داشته باشد. "دانشجو خیلی اهمیت می‌دهد که استاد او را ببیند و متوجه شود که استاد نقطه نظراتش را دیده و یاد نگرفتن او برای استاد مهم است و تلاش می‌کند به او یاد دهد".

### - عنصر زمان

عنصر زمان در رشته‌های علوم پایه و مهندسی از حساسیت زیادی برخوردار بوده است زیرا از یک طرف با حجم وسیع اطلاعات ضروری و جدید رو به رو است، و از طرف دیگر سطح دشواری و تنوع مباحث به نوعی مستلزم صرف زمان مناسب است. مدرسان این حوزه نیاز دارند محتوای برنامه درسی را به نحوی انتخاب و سازماندهی کنند که با زمان اختصاص داده شده هماهنگی داشته باشد. بنابراین، زمان فرایند انسجام، زمان بازنمایی، زمان انتقال مفاهیم و زمان کنش یادگیری مؤلفه‌های مستتر در عنصر زمان هستند.

"باید بدانی که این بحث را از کجا شروع کنی و به کجا ختم کنی. چطوری در یک ساعت و نیم که در کلاس هستی زمان را مدیریت کنی و طرح درس از قبل پیش بینی شده در کلاس درس عملی شود. مثلاً اگر قرار است بخشی از محتوا را برای این جلسه تدریس کنم نباید وقت اضافه بیاورم و نه وقت کم بیاورم".

### - عنصر راهبردهای یاددهی - یادگیری و فعالیت های یادگیری

عنصر راهبردهای یاددهی<sup>۵</sup> یادگیری عنصر قابل توجه دیگری از دید مدرسان علوم پایه و مهندسی بوده است. تنوع موضوعاتی که در حوزه علوم پایه و مهندسی تدریس می‌شوند به خصوص با توجه به گستردگی حجم و سطح دشواری و ارتباط سلسله مراتبی بین مفاهیم آن مستلزم آشنایی با انواع راهبردهای یاددهی - یادگیری است. ".....روشهای غیرمستقیم انتقال پیام هست. روشهای غیرمستقیم، اول این است که شما مطلب را پیچیده نکنید حتی اگر سنگین‌ترین مطالب باشد، وقتی ریاضی را بیان می‌کنید، نباید مطلب را پیچیده کنید". درباره انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری دو نکته مورد تأکید این مدرس است: اول، استفاده از راهبردهایی که منجر به مفهوم سازی محتوای مورد تدریس شود و دوم، توجه به پیام های ضمنی همراه با آموزش مفاهیم است. به این معنا که در ذهن دانشجو مفهوم هراسی ایجاد نشود و دانشجو احساس کند فهم موضوع مورد تدریس ساده است. جنبه دیگر، استفاده از راهبردهای یاددهی - یادگیری در پرورش تفکر خلاق، واگرا و شهودی است تا توانایی مقابله فی البداهه دانشجو با مسائل رشد یابد. انتخاب نوع راهبردهای یاددهی - یادگیری متناسب با دوره‌های تحصیلی نکته قابل تأمل دیگر در پیام این مدرس است. او

عقیده دارد در دوره کارشناسی تأکید بر راهبردهای مفهوم سازی و در دوره کارشناسی ارشد تأکید بر استفاده از راهبردهایی شود که توانایی کاربرد مفاهیم و حل مسئله را در دانشجویان رشد دهد." در دوره کارشناسی تأکید بر مفهوم سازی است و سیلابس مشخصی دارد اما در دوره کارشناسی ارشد به جنبه‌های کاربردی مفاهیم پرداخته می‌شود."

مدرس علوم پزشکی به فعالیت های یادگیری دانشجویان برای یادگیری معنادار و پایدار اشاره می‌کند تا زمینه تجربه تصویر سازی ذهنی مفاهیم تسهیل و فرصت رمز گردانی تصویری و کلامی در حافظه دراز مدت دانشجویان مهیا شود. این امر با توجه به حجم بالای دانش مورد یادگیری در رشته پزشکی و دشواری ذخیره سازی و بازیابی اطلاعات ذخیره شده اهمیت بیشتری دارد. "بعد از ارائه مطلب، اسکلت بدن را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهم و از آن‌ها می‌خواهم با کاغذ کانال ایندینال را درست کنند و در جای خود در اسکلت قرار دهند."

مدرس حوزه روانشناسی بر کاربست راهبردهایی تأکید دارد که زمینه برانگیختگی و رشد تفکر انتقادی و خلاق دانشجویان فراهم شود. شکل گیری چنین رویکردی در فرایند یاددهی-یادگیری مستلزم حضور فضای استقلال دانشگاهی است. "ارزشمندترین سهمی هم که من می‌توانم در ذهن دانشجویانم ایجاد کنم این است که در ذهنشان سؤال ایجاد کنم و بهم بریزم. متأسفانه وقتی عکس این صورت می‌گیرد ما داریم روحیه ی پویایی علم را از بین می‌بریم."

#### - عنصر فعالیت‌های یادگیری

فعالیت های یادگیری ملازم با راهبردهای آموزشی مورد تأکید مدرسان بوده است. یکی از ملاکهای انتخاب فعالیت های یادگیری، زنده کردن محتوای آموزشی است. از نگاه مدرس حوزه پیراپزشکی، فعالیت های یادگیری به دانشجو کمک می‌کند تا با محتوای آموزشی ارتباط زنده برقرار کند و با نگاهی تجربه شده با واقعیت های حوزه حرفه‌ای خود مواجه شود. مجموعه این فعالیت ها بستر رشد حرفه‌ای را مهیا می‌سازد. "کلاس را باید با سؤال شروع کرد. من وقتی درس مکانیسم چشم را تدریس می‌کنم اولین سوالی که می‌پرسم این است که به نظر شما چرا ما دو تا چشم داریم؟ برای اینکه این مفهوم را تجربه کنند از آن‌ها می‌خواهم تا هفته آینده سعی کنند بایک چشم زندگی کنند. ببینند چه اتفاقاتی در زندگی می‌افتد آن‌ها را یادداشت کنند. این فعالیت باعث می‌شود که دانشجویان با این مقوله به‌طور واقعی مواجه شوند." پرداختن به فعالیت‌های بدیعه زمینه رشد اخلاق علمی در دانشجویان را فراهم می‌سازد از جمله فعالیت های مورد توجه مدرسان این حوزه بوده است: "فعالیت‌یادگیری که به دانشجو داده می‌شود به نحوی باشد که کمتر بتواند از کار دیگران کپی کند مثلاً در درس پاتولوژی دو، فعالیت های یادگیری دانشجویان در دو ترم متفاوت می‌شود تا دانشجویان به‌طور واقعی به یادگیری بپردازند علی‌رغم اینکه تکالیف زیادی دارند. اما با علاقه این فعالیت ها را انجام می‌دهند.... هر جلسه درس می‌پرسم و در این زمینه جدی هستم. از دانشجویان می‌خواهم پاسخ های همدیگر را نقد کنند."

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

مدرس حوزه فلسفه بر کاربرت راهبردهای گفتمانی برای تشویق دانشجویان به اندیشیدن و گفتگو کردن تأکید دارد: "دوسویه نگاه کردن به بحث کلاس و شیوه گفتگویی می‌تواند کمک کند. مثلاً نظر شما نسبت به این موضوع چیست؟" مدرس حوزه فلسفه آموزش و پرورش بر فعالیتهای مبتنی بر ارتباط بین مسئله و قاعده تأکید دارد: "روند گفت و شنود باید باشد. فضای ذهنی فراگیر را ترسیم کنیم. محل قرار او را شناسایی کنیم. دانشجو از پله اول نمی‌تواند به پله ششم برود. ذهن استاد چگونه باید باشد، اگر موردی باشد کمتر انتزاعی می‌شود. مدرس در روند تدریس رابطه بین مسئله و قاعده را در نظر داشته باشد".

### - عنصر سنجش و ارزشیابی

سنجش و ارزشیابی عنصر دیگر برنامه درسی است که به مانند راهبردهای یاددهی-یادگیری مورد توجه مدرسان و تا حدی بیش از آن مورد تأکید بوده است. نکته اساسی درباره عنصر سنجش و ارزشیابی توجه به منطق مدرس است و در مدل تار عنکبوتی اگر (۲۰۰۳) بر آن تصریح شده که مدرس برای طراحی هر عنصر برنامه درسی ابتدا منطق خود را نسبت به آن عنصر روشن نماید. مدرس علوم مهندسی عقیده دارد: "طرح سؤال‌های ارزشیابی بستگی به منطقی دارد که استاد دنبال می‌کند". توجه به دوره‌های تحصیلی و ارتباطش با اهداف و شیوه‌های سنجش و ارزشیابی نکته قابل تأمل دیگر است. ترجیح آن است که رویکرد ارزشیابی در دوره کارشناسی پرورش تفکر تحلیلی و در دوره کارشناسی ارشد پرورش تفکر واگرا باشد: "قاعده‌اش این است که در کارشناسی ارشد باید ذهن خلاق و پژوهشگر دانشجویان را بسنجیم، دیگر مثل دوره‌ی کارشناسی نیست که بگوییم فلان سؤال را در دو ساعت حل کن. اینجا می‌خواهم بینم چطوری با مسئله برخورد می‌کند. حتی گاهی لازم است که منبع بدهیم به او و برود جواب را پیدا کند". سنجش مبتنی بر تحلیل واکنش‌های غیر کلامی دانشجویان مؤلفه دیگری است که در کلام مدرس دیگر حوزه علوم مهندسی یافت شد: "من وقتی انتهای کلاس درس، احساس رضایت را در چشمان دانشجویانم می‌بینم برایم مهم است و مهم ترین چیز است و اگر نبینم خستگی تدریس به تنم می‌ماند".

مدرس حوزه علوم پزشکی عقیده دارد: "من برگه‌های ارزیابی را می‌گیرم که بینم ضعیف ترین امتیاز را در چه بخشی گرفتم و سپس فکر می‌کنم که چطور می‌توانم آن را رفع کنم". خود ارزیابی و خود تنظیمی مدرس نسبت به خود شیوه دیگر سنجش و ارزشیابی محسوب می‌شود. این نکته حکایت از آن دارد که ارزشیابی یک فرایند تعاملی بین مدرس و دانشجو است. حقیقت تعامل به ارزشیابی موجودیت و هویت می‌دهد.

### - الف-۲. دانش نسبت به اصول تعادل و انسجام بخشی در برنامه درسی

دانش نسبت به اصول تعادل و انسجام بخشی یکی دیگر از مولفه‌هایی بود که از تحلیل داده‌ها استنباط شد. مدرسان حوزه علوم پایه و مهندسی توجه به اصول تعادل و انسجام بخشی در

برنامه درسی را یک عامل اساسی در یادگیری و یکی از اصول اساسی آموزش قلمداد می‌کنند. یکی از مدرسان در این زمینه اظهار می‌دارد: "اینکه بتوانیم از یک جایی شروع کنیم و در یک جای خوب تمام کنیم درست سر وقت، اینها هنر معلمی است که در تدریس اهمیت دارد". از نگاه این مدرس محتوای آموزشی یک مجموعه سازمان یافته از دانش، نگرش و مهارت است که یک نقطه شروع و یک نقطه پایان دارد. منطق تشخیص نقطه آغازین و پایان فرایند آموزش، ساختار دانش رشته ای و تسلط بر آن است. نقطه پایان نقطه ای است که استقلال نسبی موضوع حفظ می‌شود تا برای یادگیرنده فرصت معناسازی فراهم گردد. ظرافت منطق در ایجاد وحدت بین استقلال نسبی مفاهیم و پیوندشان با دیگر مفاهیم مرتبط در ساختار دانش رشته ای است به نحوی که ایجاد گسستگی معنایی در ذهن یادگیرنده نشود. نکته دیگر، ایجاد یک تناسب بین محتوای آموزشی در هر جلسه تدریس و زمان اختصاص داده شده است. بدین معنا که محتوای آموزشی باید به نحوی سازماندهی شوند که در هر جلسه محتوای منسجمی به دانشجویان ارائه گردد. این تأکید محدود به رعایت اصول انسجام‌بخشی در یک درس در طول یک ترم نمی‌شود بلکه در مورد انسجام و تعادل بخشی دروس مرتبط به هم در طول یک دوره تحصیلی و حتی دوره‌های تحصیلی صدق می‌کند. او در ادامه اشاره می‌کند: "نظم مطالب گفته شده هم خیلی مهم است. این که من بدون چارچوب تدریس نکنم. یکی از اینجا بگویم یکی از آنجا. یا بر طبق جزوه‌ی مشخصی یا یک کتاب مشخصی جلو بروم یا براساس یک نظم مشخص. اساتید دانشگاه‌های برتر خارجی در تدوین جزوه و Lecture slide بهتر از ما کار کرده اند چون فراغت بیشتری دارند". از نگاه این مدرس مفاهیم موجود در یک درس یا دروس یک ارتباط سلسله مراتبی و متوالی نسبت به یکدیگر دارند و یادگیری آن‌ها مستلزم عبور از این فرایند متوالی است در غیر اینصورت یادگیری ایجاد نمی‌شود. رعایت اصول انسجام‌بخشی در مراحل تدوین و اجرای برنامه درسی مستلزم آگاهی از دانش پیشنیاز و رفتار ورودی دانشجویان است. "طوری درس می‌دهم که دانشجو حتی اگر درس‌های ترم قبل هم نگذرانده باشد بتواند مطالب را دنبال کند هر چند برایم سخت است اما پایه کار را خودم در کلاس می‌گویم خیلی مهم است که شما بتوانید مطالب را پایه ای بگویید". در اینجا مدرس تلاش می‌کند همگام با رعایت اصول انسجام‌بخشی در محتوای آموزشی بین رفتار ورودی دانشجو و انتظارات آموزشی تعادلی ایجاد کند تا امکان یادگیری معنا دار برای دانشجو تسهیل شود.

در رشته علوم پزشکی بدین لحاظ که برنامه‌های درسی آن‌ها جهت گیری تلفیقی دارد، اصول سازماندهی اهداف، محتوا، فعالیت‌های آموزشی و یادگیری از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در این زمینه یکی از مدرسان این گونه اظهار می‌کند: "با دانشی که امروز در دنیا وجود دارد، آیا امکان این وجود دارد که دانشجویان من تمامی بیماری‌ها را بشناسند. قاعدتاً اینطوری نیست پس رویکرد ما مبتنی بر حل مسئله می‌شود". مصداق مسئله در این بیان، سوژه ای است که دانشجو در دروس مختلف با

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

آن روبه‌رو می‌شود و بر آن اساس دانش‌های مورد نیاز خود را کاوش می‌کند. به عبارتی مسئله یا سوژه به‌عنوان یک مبنا برای سازماندهی محتوای برنامه درسی مدنظر قرار می‌گیرد. یکی از مدرسان علوم پزشکی که مسئول گروه تدوین کننده برنامه درسی رشته پزشکی است، اینگونه اظهار می‌کند: "ما پایه را تعیین کردیم. ولی آموزش ما از نوع برنامه درسی تلفیقی است که هریک از مدرسان براساس تخصص خود بخشی از آن دانش پایه را تکمیل می‌کنند." از این منظر، الگوسازماندهی محتوای برنامه درسی از نوع درهم تنیده و پایه مشترک است که بر مبنای ارگانسیم بدن تنظیم شده اند. بر این اساس، الگوی تدریس مدرسان به سمت مشارکتی هدایت می‌شود و این مشارکت در جهت ایجاد دانش سازمان یافته درباره هر واحد یادگیری است به نحوی که یادگیرنده به یک درک جامع نسبت به محتوای هر واحد یادگیری برسد. "آموزش پزشکی مبتنی بر ارگانسیم بدن است. چشم یک واحد است که همزمان دانشجویان فیزیولوژی، آناتومی و بیوشیمی آن را می‌خوانند."

### جدول شماره ۲: مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش‌های اساسی برنامه درسی

مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی	
دانش عناصر برنامه درسی	دانش‌های اساسی برنامه درسی
<p>ضرورت شناخت عناصر برنامه درسی.</p> <p>دانش نسبت به ابعاد چندگانه عناصر برنامه درسی از جمله:</p> <p>دانش نسبت به ابعاد: فیزیکی، اتمسفری، زیسته، همدلی، شناختی، هیجانی، میان ذهنی، فرهنگ رشته ای، نسبت دانشجو به فضای فیزیکی، جایگاه دانشجو در فضای یاددهی - یادگیری.</p> <p>دانش نسبت به ابعاد: یادگیرنده بزرگسال و خود راهبر، تحقق دهنده ذات، ابزاری نبودن، منبع اصلی پیش بینی اهداف<sup>۰</sup> پیامدها و الگوی ارتباطی، خودی بودن، برخاسته از متن بودن، ارزش وجودی و فرهنگ گفتمانی دانشجو.</p> <p>دانش نسبت به ابعاد: زمان فرایند انسجام، زمان بازنمایی، زمان انتقال و زمان کنش یادگیری.</p> <p>دانش نسبت به ابعاد: تسهیل گری، کاهش مفهوم هراسی، مفهوم سازی، تعمیم پذیری، حل مسئله، خلاق، انتقادی، شهودگرا، تصویر سازی، تسهیل رمز گردانی تصویری و کلامی در راهبردهای یاددهی - یادگیری.</p> <p>دانش نسبت به ابعاد: ماهیت گفتمانی، بدیع، ارتباط بین مسئله و قاعده، نقد پاسخ های همدیگر، هماهنگی بین فعالیت های درون کلاس و خارج از کلاس، تمرکز بر اخلاق علمی، نزدیک شدن به دنیای کار و رشد حرفه‌ای در فعالیت های یاددهی - یادگیری.</p> <p>دانش نسبت به ابعاد: منطق مدرس، رشد سطح انگیزش، تعمیق مفاهیم، رشد تفکر تحلیلی، رشد تفکر واگرا، رشد خلاقیت و توانایی حل مسئله، رشد تفکر شهودی، تفکیک استعدادها و سطوح یادگیری، تحلیل واکنش غیر کلامی دانشجویان، خود ارزیابی و خود اصلاحی در سنجش و ارزشیابی.</p> <p>دانش نسبت به ارتباط منطقی بین عناصر برنامه درسی و تاثیرش بر همدیگر؛ از جمله: درک رابطه منطقی بین فضای آموزشی با انتخاب نوع راهبرد آموزشی یا</p>	

مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی	
بین ساختار محتوای آموزشی با انتخاب نوع راهبرد آموزشی.	
دانش تعادل و انسجام بخشی در دانش تعادل و انسجام بخشی درون محتوایی در سطح واحد یادگیری، دوره و دوره‌های تحصیلی از جمله: متناسب سازی انتظارات آموزشی با توانمندی‌های دانشجویان متناسب سازی رفتار ورودی دانشجو یان با انتظارات آموزشی متناسب سازی اهداف و محتوای آموزشی با توانمندی‌های دانشجویان متناسب سازی سطح دشواری محتوا با توانمندی‌های دانشجویان متناسب سازی محتوا با زمان اختصاص داده شده به آن متناسب سازی ارائه محتوا با سطوح بالا و پاییندشواری متناسب سازی اهداف و محتوای مورد تدریس با زمان اختصاص داده شده در برنامه درسی محتوا محور متناسب سازی رویکردهای برنامه درسی با نتایج نیاز سنجی متناسب سازی عناصر برنامه درسی با رویکردهای برنامه درسی متناسب سازی عناصر برنامه درسی با رفتار ورودی دانشجویان متناسب سازی انسجام و توالی بخشی محتوایی با سازماندهی دوره‌ای متناسب سازی انسجام و توالی بخشی محتوایی با روند مفهوم سازی متناسب سازی نقطه آغازین و پایان فرایند آموزش با ساختار دانش رشته ای متناسب سازی استقلال نسبی مفاهیم با پیوندشان با دیگر مفاهیم مرتبط در ساختار دانش رشته ای متناسب سازی مفاهیم یک درس یا دروس بر اساس ارتباط سلسله مراتبی و متوالی نسبت به یکدیگر متناسب سازی بازنمایی محتوایی با نیازهای جدید حوزه شناختی دانشجویان متناسب سازی فضای شناختی با فضای در حال زیست دانشجویان متناسب سازی محتوا و فعالیت های یادگیری با پیامدهای برنامه درسی متناسب سازی راهبرد های آموزشی با منطق و باور مدرس یا گروه مدرسان متناسب سازی راهبردهای آموزشی یک واحد یادگیری با رویکردها و مدل های طراحی برنامه درسی متناسب سازی راهبرد های آموزشی با ساختار دانش رشته ای متناسب سازی راهبردها ی آموزشی با ساختار دانش موضوعی متناسب سازی راهبردهای آموزشی با فضای شناختی دانش رشته ای و موضوعی متناسب سازی راهبرد های آموزشی با توانمندی‌های مدرس و دانشجویان متناسب سازی استراتژیهای ارزشیابی با منطق مدرس یا گروه مدرسان متناسب سازی استراتژیهای ارزشیابی با منطق ارزشیابی متناسب سازی استراتژیهای ارزشیابی با رویکرد و مدل برنامه درسی متناسب سازی استراتژیهای ارزشیابی با دوره‌های تحصیلی	دانش تعادل و انسجام بخشی در برنامه درسی

## ب- دانش‌های حمایتی- مبانی برنامه درسی<sup>۱</sup>

دانش‌های حمایتی: علمی، روان‌شناختی، و اخلاقی- اعتقادی از جمله دانش‌هایی بود که از بیانات مشارکت‌کنندگان قابل استنباط بود(جدول شماره ۳).

### ب-۱. دانش مبانی علمی

دانش نسبت به محتوای آموزشی از دانش‌های مورد تأکید تمامی مدرسان بوده است. اما این تسلط صرفاً شامل دانش تخصصی نیست بلکه دانش‌های دیگر را در بر می‌گیرد. این دانش ترکیبی به شیوه‌های متفاوت در داده‌ها قابل استنباط بوده است. مدرس رشته فلسفه آموزش و پرورش اینگونه اظهار می‌دارد: "معلم باید بر علم مسلط باشد، اما غفلت از حوزه‌های دیگر نکند بیگانه از فلسفه، روانشناسی، یا رشته‌های قریب‌المنزل و حوزه‌های مرتبط با معرفت بشری مانند ریاضی، فیزیک و ستاره‌شناسی موجب بسته شدن ذهن می‌شود ذهن بسته بصیرت ایجاد نمی‌کند". در ادامه اضافه می‌کند: "تحلیل منطقی یا منطق تحلیل، روش‌شناسی در دانش تحقیق، دیدگاه‌های فلسفی، تاریخ علم و فلسفه علم تا اندازه‌ای ریاضیات، هیأت و کیهان‌شناسی و ستاره‌شناسی برای مدرس خوب بودن لازم است. این دروس جنبه تربیتی ندارند بلکه هنوز در جنبه آموزش هستند. اینگونه دروس می‌توانند ذهنیت را آماده برای تعامل با دانشجو کنند". از نگاه مدرس فلسفه آموزش و پرورش دانش تدریس یک دانش ترکیبی از نوع معرفت شناختی است. به این معنا که مضامین مورد تدریس در ارتباط با جایگاه آن در هستی و ارتباطش با دیگر هست‌ها شناخته شود به نحوی که در ذهن یادگیرنده به جای دانش محتوایی، فضای معرفتی نسبت به مضمون ایجاد نماید.

مدرس حوزه علوم مهندسی از نگاهی دیگر به دانش تدریس می‌پردازد. او عقیده دارد: "اگر یک بردار در حالت سه بعدی در نظر بگیریم اندازه بردار، میزان علمی است که مدرس در آن زمینه دارد. بردار تصویر شده در آن صفحه آن مطالبی است یا معادل مطالبی است که در ذهن دانشجو از آن درس تفسیر می‌شود و یاد می‌گیرد. اندازه برداری که تصویر شده یا در ذهن دانشجو یاد گرفته شده است به دو عامل بستگی دارد. یکی اندازه آن بردار است که در آن میزان تسلط استاد و اطلاعات در موضوع درس است؛ یکی هم به زاویه آن بستگی دارد که آن زاویه هنر معلمی استاد است". از این منظر، دانش تدریس یک دانش ترکیبی از نوع ساختن دانش است. ابتدا دانش توسط مدرس بازنمایی شده و سپس به کمک دانش تربیتی<sup>۲</sup> به یادگیرنده انتقال می‌یابد. دانش تربیتی یک دانش رویه‌ای است که به مدرس کمک می‌کند تا زمینه انتقال و مفهوم سازی برای یادگیرنده تسهیل گردد. گستره طیف دانش موضوعی و دانش

---

۱. از تحلیل داده‌های کیفی انواعی از دانش‌های حمایتی- مبانی برنامه درسی استنباط شد که در این مقاله به بخشی از یافته‌ها اشاره شده است.

۲. Pedagogical knowledge

تربیتی و از طرف دیگر، تلفیق این دو دانش در ذهن مدرس او را آماده تدریس اثر بخش خواهد کرد. زیرا می‌داند با چه رویه ای و با چه کیفیتی فرصت مفهوم سازی برای یادگیرنده فراهم می‌شود و به عبارتی، بر دانش آموزش محتوای<sup>۱</sup> مورد تدریس تسلط یافته است که نوعی هنر معلمی است. در ادامه این مدرس اضافه می‌کند: "هر چقدر این هنر بیشتر باشد، این زاویه به سمت صفر می‌رود و کسینوس صفر هم یک است. یعنی ۱۰۰٪ مطلب را می‌تواند به دانشجو منتقل کند. هر چقدر هنر معلمی ضعیف تر باشد، این زاویه به سمت ۹۰ درجه نزدیک می‌شود و کسینوس ۹۰ درجه صفر است. یک مدرس موفق، مدرسی است که هم سوادش زیاد باشد (مانند برداری که طولش زیاد است) و هم تسلط بر کار معلمی خود داشته باشد و بتواند مطالب را به دانشجو منتقل کند."

بر اساس آنچه به آن اشاره شد، دانش ترکیبی در چند جنبه مورد توجه قرار گرفته است: داشتن دانش پایه مربوط به موضوع مورد تدریس و تداوم در به روز نگه داشتن دانش؛ کسب دانش‌های مرتبط با دانش پایه، و از بیرون به دانش پایه خود نگاه کردن است. یعنی مدرس به نوعی با یک ذهنیت واگرا باید به دانش خود بیندیشد این یک جنبه بسیار مهم از تسلط موضوعی است که مدرس را به یک فراتحلیل از دانش تخصصی و یک فراشناخت نسبت به خود هدایت می‌کند.

مدرس رشته علوم پزشکی اشراف علمی مدرس نسبت به موضوع مورد تدریس خود را اینگونه بیان می‌کند: "دانشجو از استادش انتظار دارد که سواد داشته باشد. بنابراین استادی که سواد کافی نداشته باشد نمی‌تواند الگوی اخلاقی خوبی باشد". از دید این مدرس ملاک اخلاق مداری، باسواد بودن مدرس است زیرا سواد علمی به مدرس کمک می‌کند تا دانشجویانی تربیت کنند که می‌توانند مشکلات بیماران خود را درمان کنند و برای ابهامات دانش پزشکی پاسخ‌ها را کاوش کنند.

## ۲- ب. دانش مبانی روان‌شناختی

مبانی روان‌شناختی برنامه درسی دومین دانش مورد تأکید تمامی مدرسان بوده است. در زمینه توجه به اصول روان‌شناختی آموزش می‌توان به داده‌های بی شماری در این مورد استناد کرد. آگاهی از دانش روانشناسی از جنبه‌های گوناگون مورد توجه مصاحبه شونده‌گان بوده است. توجه به فضای روانی، شناختی و ذهنی دانشجویان، شناخت و مدیریت جو کلاس درس، اصول برقراری ارتباط با دانشجویان، دانش میان رشته ای، تعدیل انتظارات آموزشی با سطح توان و نیازهای دانشجویان، حفظ شادابی و پویایی کلاس درس، توجه به سلامت روان به‌عنوان هدف برنامه درسی، تعدیل سطح آزمون‌های ارزشیابی متناسب با واقعیت‌های مربوط به دانشجویان، شناخت دنیای

<sup>۱</sup> Pedagogical content knowledge



## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

جوانان و ویژگی‌های این دوره، طرح سؤال‌های چالش برانگیز، بهم زدن تعادل ذهنی دانشجویان، همچنین آگاهی و عمل مدرسان به اصول انسجام‌بخشی و تعادل در برنامه درسی و آموزش از جمله مواردی بوده‌اند که ارتباط تنگاتنگی با اصول روان‌شناختی برنامه درسی دارند. مدرس حوزه علوم مهندسی از جو روانی عاطفی مطلوب در کلاس درس به‌عنوان یک عامل تسهیل‌گر در یادگیری یاد می‌کند. "روش انتقال پیام خیلی مهم است کلاس باید به اندازه کافی دوستانه باشد. جو، جو شاد باشد خشک و خشن نباشد ولی بی‌نظم هم نباشد ضمن اینکه کلاس دوستانه و شاد است بایستی توجه همه به استاد باشد."

مدرس دیگر اینگونه اظهار می‌کند: "من فکر می‌کنم کلاس‌های من خیلی جدی است به هر حال مباحثی که تدریس می‌کنم ریاضی است و سنگین است اگر فرصتی بشود که دانشجویان از آن مطلب و فضا در آیند و گریزی به چیزهای دیگر زد تا ذهن استراحت کند خوب است و این هنر معلم است که بتواند زنگ تفریح‌های کوتاه در کلاس خود داشته باشد."

این کلام در ادبیات برنامه درسی به معنای رعایت اصل تعادل بخشی کیفی در تدوین و اجرای محتوای برنامه درسی است. لازمه توازن در برنامه درسی حضور تنوع است. تنوعی از جنس تعدیل واکنش‌های ذهنی که متأثر از پیوندهای سیناپسی در مغز است. توجه به ریتم واکنش‌های سیناپسی در فرایند یادگیری و ایجاد انبساط‌های سیناپسی به افزایش توانش مغزی در درک مطلب و استمرار بخشیدن به فرایند تمرکز بر موضوع کمک می‌کند و آستانه تحمل دانشجویان با سطوح متفاوت انگیزش را افزایش می‌دهد. این نکته با توجه به تأکید مدرسان این حوزه بر مفهوم سازی و استنتاج معنا از محتوای آموزشی که در بخش مبانی علمی به آن اشاره شد، حائز اهمیت است.

مدرس فلسفه آموزش و پرورش چنین اظهار می‌دارد: "لحن سؤال کردن و نحوه برخورد استاد با دانشجو به نحوی باشد که دانشجو احساس حقارت نکند." از این منظر، برقراری ارتباط کلامی و غیرکلامی بین استاد و دانشجو مستلزم آگاهی مدرسان از اصول روان‌شناختی برقراری ارتباط بین فردی است. نوعی هوش هیجانی را می‌طلبد که مدرس را در درک دنیا و فضای ادراکی دانشجویان توانمند می‌سازد. زبان ارتباطی خود و دانشجو را درک می‌کند و متناسب با آن‌ها دیالوگ را تنظیم می‌کند. آهنگ و بار معنایی - عاطفی دیالوگ‌ها متناسب با همان فضای ادراکی هر دانشجو است. اگر چنین اصولی در ارتباطات بین فردی استاد و دانشجو رعایت شود زمینه حضور مداخله‌های مبتنی بر مناسبات قدرت کمتر خواهد شد و هر دو طرف از این دیالوگ لذت می‌برند. او در ادامه اضافه می‌کند: "مثلاً تعلیم و تربیت با روانشناسی لازمه همدیگرند و استاد باید نسبت به آن دانش داشته باشد. یا حداقل موضوعات پایان‌نامه‌ها جنبه بین رشته‌ای داشته باشند..... این دانش پس زمینه‌ای به

استاد کمک می‌کند تا بر جنبه‌های دیگر موضوع اشراف پیدا کند. باعث واقع‌بینی استاد نسبت به موضوع می‌شود در غیر این صورت دانش تخصصی او انتزاعی می‌شود".

در اینجا دانش روانشناسی در تلفیق با دانش علوم تربیتی به‌عنوان دانش میان رشته ای برای ایجاد بصیرت ذهنی و علمی مدرس و کسب دانش مورد نیاز در مدیریت کلاس و نحوه برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با دانشجویان مورد تأکید است. به عبارتی، از نگاه این مدرس دانش روانشناسی به فهم بهتر زمینه و بافت شناختی- اجتماعی یادگیری که یادگیرنده بخشی از آن است کمک می‌کند. به کمک این دانش می‌توان مفاهیم مرده را به مفاهیم زنده تبدیل کرد. مفاهیم مرده مفاهیمی هستند که یادگیرنده نمی‌تواند با آن‌ها ارتباط برقرار کند.

مدرس دیگریدر حوزه فلسفه آموزش و پرورش به دانش روانشناسی از جنبه دیگر نگاه می‌کند. او از دانش روانشناسی به‌عنوان منبعی برای هدایت دانشجویان به‌عنوان یادگیرندگان بزرگسال، خود انگیز و خود راهبر که از لحاظ رشد شناختی در مرحله انتزاعی و فرا انتزاعی هستند، استفاده می‌کند. بنابراین سبک آموزشی باید به نوعی باشد که نیاز و اشتیاق برای یادگیری ایجاد کند. "معلم بودن فقط انتقال آموزه‌ها نیست. قبل از آموزش ایده‌ها باید نیاز به این آموزه‌ها تقویت شود. پیش و بیش از آنکه آب را ارائه دهید باید تشنه کنیم. هنر ایجاد احساس نیاز در دانشجو و تشدید آن. معلم باید برای ایجاد نیاز به یادگیری امهات علمی را ارائه دهد. هدایت و نظارت علمی و انتقال یک‌سری بنیادهای علمی. ممکن است آموزش‌های مجازی نتوانند این احساس نیاز را منتقل کنند. به خصوص برای پرورش اولیه علمی. معلم خوب، معلمی نیست که خوب آموزش دهد. مثل آب دادن به زمین نم‌کزار. باید اول زمین را آماده کند ابتدا باید نیاز به دانستن را ایجاد کرد". از دید این مدرس برای افزایش سطح انگیزش یادگیری در دانشجو ابتدا لازم است یک درک کلی نسبت به مفاهیم بنیادین محتوای آموزشی فراهم گردد. این عقیده با نظریه یادگیری معنادار کلامی دیوید آزوئل (۱۹۶۸) همسو است. آزوئل عقیده دارد برای ایجاد انگیزش در یادگیرنده کافی است که محتوای آموزشی به نحوی ارائه شود که در ذهن یادگیرنده یک ساخت شناختی نسبت به مفاهیم اساسی آن شکل گیرد. این برداشت از سبک آموزش با فرهنگ دانش رشته فلسفه ارتباط دارد. زیرا در این فرهنگ تأکید بر تشخیص مفاهیم بنیادین و سپس درک تحلیلی و شهودی ارتباط بین آن‌ها است. در باب فرهنگ رشته ای و ارتباطش با عناصر برنامه درسی در بخش عنصر فضا به آن اشاره شد.

مدرس علوم پزشکی در این زمینه معتقد است: "دانش‌هایی که باید یک استاد داشته باشد علاوه بر دانش تخصصی که دارد یک بخشش برمی‌گردد به علوم روان‌شناسی، به هر حال ما با انسان سروکار داریم اصول کلی یادگیری و آموزش و نوع آن متأثر از دانش روانشناسی است". این مدرس در ادامه به جنبه دیگری از دانش روانشناسی در برنامه درسی اشاره می‌کند و آن مواجه کردن دانشجو با واقعیت‌های مربوط به شغل از جمله شغل پزشکی است. از دید این مدرس تعدادی از دانشجویان پزشکی به دلیل

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

نداشتن درک واقعی نسبت به سطح دشواری و طولانی بودن دوره آموزشی، پیچیدگی ها، ظرافت ها و تعهدات اخلاقی حرفه پزشکی، بعد از ورود به این رشته دچار افسردگی می شوند. بنابراین بخشی از برنامه درسی علوم پایه را باید به این امر اختصاص داد تا از همان ابتدا دانشجویان با یک دید واقعی به رشته خود نگاه کنند و تصمیم آگاهانه ای بگیرند. "روانشناسی حرفه پزشکی یکی از مسائلی است که در رشته پزشکی مهم است. یکی از کارهایی که بر عهده استادها است به خصوص استادهایی که ترم اول با دانشجویها کلاس دارند، باید حیطه اصلی رشته پزشکی را برایشان باز کنند. چون اکثر دانشجویها برداشت واقعی از رشته خود ندارند به خصوص رشته‌های ما که از بیرون ظاهر قشنگی دارند..... اگر ملاحظه کنید متوجه می شوید که در رشته ما افسردگی زیاد است."

مدرس دیگر در علوم پزشکی چنین اظهار می کند: "معمولاً درصدی از دانشجویانی که در کلاس من هستند بعد از اتمام تدریس اعلام می کنند که مثلاً فلان مطلب را متوجه نشدند. من برای همان تعداد اندک، جلسه بعد موضوع را توضیح می دهم." این نکته حاکی از یک دید انسان گرایانه یک مدرس فهیم در مواجهه با مسائل مربوط به آموزش و تدریس در کلاس درس است. او می داند که سبک های یادگیری و سرعت یادگیری دانشجویان متفاوت از هم است و بدین لحاظ لازم است دانشجویان از سبک های آموزشی متفاوت برخوردار شوند.

مدرسان حوزه روانشناسی از جنبه تخصصی و عمیق تر به مبانی روان شناختی برنامه درسی پرداخته اند. یکی از جنبه های مورد تأکید مدرسان این حوزه سبک و اصول برقراری ارتباط مدرسان با همکاران و دانشجویان است. در این زمینه به چهار نوع الگوی ارتباطی اشاره می شود. " چهار نوع الگوی ارتباطی بین مدرس و دانشجو وجود دارد: رابطه سازنده تعاملی، سلطه گری/ تسلط طلبی، غیر سازنده و سطحی و پنهان گری. الگوی رابطه سازنده تعاملی دارای ساختار برد- برد است و نسبت به دیگر الگوها که دارای ساختار برد- باخت است از اهمیت و امتیاز برخوردار است. به خصوص زمانی که در دانشجویان افسردگی بالا است، انواع روابط اهمیت بیشتری پیدا می کنند." در ادامه اشاره می کند که رابطه سازنده تعاملی نوعی رابطه سمپاتیک است که نوعی هم احساسی در آن وجود دارد. هر چند ارتباط عاطفی در سطح همدلانه نیست اما به عنوان یک رابطه معقول می تواند در الگوی ارتباطی بین مدرس و دانشجو مطرح باشد. از دید این مدرس تیپ های شخصیتی عامل اثرگذار بر انتخاب یا ظهور الگوهای ارتباطی مدرس خواهند بود.

مدرس دیگر به سلامت روان مدرس تأکید می کند و آن را مهم ترین ملاک شایستگی مدرس می داند که ارزشی بالاتر از دانش تخصصی او دارد. از دید این مدرس درک فضای روان شناختی دانشجو به عنوان یک شخصیت، شاخصه اصلی یک مدرس است. رسیدن به این باور و چگونگی برقراری ارتباط با دانشجو مستلزم فهم روان شناختی نقش آموزشگری در مواجهه با دانشجویان است. "اگر بخواهیم معلمی و مدرسی را محدود کنیم فقط و فقط به دانش، مسلماً دانش من کمتر از این لپ تاپی است که وصل است به دنیای دانش، و این می تواند در این مسابقه از من ببرد. اما آن چیزهایی که من را

می‌تواند بی‌بدیل بکند و از این ابزار و امکانات جلو بنماید، یک‌سری مشخصه‌های انسانی است که آن‌ها باید فراهم باشد..... وقتی که استادی با مشکلات دانشجویان غیر مسئولانه برخورد می‌کند یعنی با این ماشین فرقی نمی‌کند، یعنی اصلاً نمی‌شناسد که طرف مقابلش یک انسان است، یک احساساتی دارد، یک ظرافتی هست و من باید این‌ها را ببینم تا یک راهی باز کنم، یک کانالی باز کنم که توی این کانال، حالا مؤلفه‌های دانشی هم به دانشجو یاد دهم".

### ب- ۳. دانش مبانی اخلاقی - اعتقادی

مؤلفه مبانی اخلاقی و اعتقادی برنامه درسی دیگر مؤلفه‌ای بود که از داده‌ها استنباط شد. نکته قابل‌تأمل آن است که تمامی مدرسان مورد مصاحبه به نوعی عمیق اخلاقیات و ارزشهای اعتقادی را در باورها و عملکرد خود داشته‌اند و آن‌ها را در قالب شرح تجارب زیسته خود چه به شکلی مستقیم یا غیر مستقیم همراه با یک نگاه انسان‌گرایانه نسبت به دانشجو و محیط یادگیری نمایان ساختند. اینکه آن‌ها تلاش در درک دانشجو داشته‌اند و برای او به‌عنوان یک انسان ارزش قائل هستند؛ تلاش در کسب دانش مورد تدریس و مهارت‌های تدریس متناسب با آن داشته‌اند به نحوی که موجب یادگیری عمیق و ماندگار در دانشجو شود؛ خود ارزیابی‌هایی که مدرسان نسبت به خود و عملکرد خود، حساسیت‌هایی که در چگونگی برقراری ارتباط در کلاس درس و خارج از کلاس درس با دانشجویان داشته‌اند؛ استفاده مفید و اثربخش از زمان کلاس و جدیت و تلاش مستمر برای آموزش مطلوب؛ سخت‌کوشی و بصیرت در ارزشیابی از فرایند کلاسی و دیگر مواردی که به آن پرداخته شده است از جمله مواردی بوده‌اند که مصداق‌های ارزش‌های اخلاقی و اعتقادی در برنامه درسی را ترسیم می‌کنند.

مدرس علوم پزشکی این چنین اظهار می‌دارد: "آنچه دانشجویان از برنامه درسی قصد شده تجربه می‌کنند و یاد می‌گیرند بر اثر هم‌پوشانی برنامه‌های درسی قصد شده، آموزش داده شده و پنهان اتفاق می‌افتد. برنامه درسی پنهان منش، نحوه برخورد و شخصیت استاد است. دانشجو به باورها و عملکرد استاد خود نگاه می‌کند و آن چیزی را یاد می‌گیرد که استادش به آن عمل می‌کند نه آنچه اظهار می‌کند!" از نگاه این مدرس، برنامه درسی تجربه شده با برنامه درسی قصد شده و آموزش داده شده متفاوت است. به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان نقش اساسی در شکل‌گیری برنامه درسی تجربه شده و یادگرفته شده دارد. این واقعیت با زمینه<sup>۱</sup> و بافتی که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود ارتباط دارد. کنشگران حوزه علوم پزشکی با چند زمینه و بافت فرهنگی: فرهنگ رشته‌ای، سنت فرهنگ زیست‌پزشکان پیشکسوت و اخلاق مدار، جذابیت شغلی رشته پزشکی، حضور پزشکان فاصله‌گرفته از سنت اخلاق مداری، تعارض‌های ارزشی و غلبه ارزشهای مادی در مناسبات اجتماعی مواجه هستند. این بهم‌ریختگی ناموزون درون زمینه‌ای، بستر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به شکلی تأمل‌برانگیز فراهم نموده است. اخلاقیات در بیان مدرس دیگر علوم پزشکی اینچنین می‌توان

<sup>۱</sup>. Context

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

برداشت کرد: "من برگه های ارزیابی را می گیریم که ببینم ضعیف ترین امتیاز را در چه بخشی گرفتم و سپس فکر می کنم که چطور می توانم آن را رفع کنم. به نظرم استاد باید دائما خودش را بررسی و ارزیابی کند و آنجایی که خطا وجود دارد تصحیح بکند. اصلا بخاطر همین است که تجربه ایجاد می شود. دانش نسبت به نواقص خود و باور اینکه می توان خود را تغییر داد، دو عامل موثر بر ارتقاء و رشد استاد هستند و اینها بر می گردد به سرشت و شخصیت فرد." از منظر این مدرس: انصاف، واقع نگری، خود تاملی، خود تنظیمی و بالندگی مؤلفه های اخلاق آموزشگری هستند. این مؤلفه ها قابل اندازه گیری نیستند و به سختی در قالب شاخص های حرفه ای استاندارد سازی می شوند. دو عامل اساسی فرهنگ سازمانی و شخصیت مدرس تعیین کننده اخلاق آموزشگری هستند.

مدرس علوم مهندسی عقیده دارد: "من بیست سال است تدریس می کنم ولی همان درسی که بیست سال است تدریس کرده ام حداقل یک ساعت به ازای هر ساعت تدریس آن، قبل از کلاس وقت می گذارم. در واقع می نشینم و همه مطالبی که قرار است سر کلاس بگویم در ذهنم مرور می کنم حتی مثال هایی که زده می شود را با اعدادش مرور می کنم. من بابت یکی از چیزهایی که خودم را نمی بخشم این است که سر کلاس اشتباه کنم." از منظر این مدرس: دقت، تسلط بر محتوای آموزشی، تنظیم محتوا و فعالیت های آموزشی متناسب با زمان کلاس درس، خود تاملی و خود تنظیمی مؤلفه های اخلاق آموزشگری هستند.

تعهد اخلاقی و ارزش های اعتقادی مدرس دیگر را می توان اینگونه استنباط کرد: "دانشجو می داند که من سر وقت وارد کلاس می شوم کتم را قبل از ورود به کلاس در آورده ام و آماده برای انجام فعالیت های کلاسی هستم. دانشجویها جزوه های خود را برای یادداشت برداری آماده کرده اند." در جای دیگر این مدرس اظهار می دارد: "من هر چقدر که بldم به دانشجو درس زندگی می دهم خدانشناسی هم یاد می دهم اگر دانشجویان صرفا بدانند که الکترون با این سرعت دوره هسته می چرخد شاید زیاد فایده نداشته باشد ولی اگر از این ایده بگیرند برای خدانشناسی یا موارد دیگر بهتر است." توجه به ابعاد چندگانه محتوای آموزشی برای ایجاد بصیرت در دانشجو، مؤلفه دیگر اخلاق آموزشگری است.

ارزش اخلاقی در نگاه مدرس علوم مهندسی برخاسته از ژرف نگری و تعهد حرفه ای در محیط آموزشی است: "من برای طرح یک سؤال گاه چهار ساعت وقت می گذارم حتی ترم گذشته برای طرح یک سؤال شش ساعت وقت گذاشتم. زیرا طرح آن سؤال خیلی مهم است اگر این کار را نکنم و به سوالهای روتین اکتفا کنم فایده ای ندارد و نمی توان از آن سؤال ها در کوئیز استفاده کرد." او در ادامه اضافه می کند: "الان دانشجویها بیشتر دنبال نمره هستند، اگر ما با دانشجویها حرکت کنیم به نفع آن ها کار نکردیم، یعنی اگر ارتقای توان علمی آن ها را در نظر بگیریم به نفع آن ها نیست. زیرا آن ها اگر بروند کار کنند که صنعت مملکت دست آنهاست و اگر هم برای ادامه تحصیل به خارج از کشور بروند نماینده ای از اینجا هستند." از این منظر، کنشگری هوشمندانه، آینده نگرانه و متعهدانه مدرسان در مواجهه با رفتار انفعالی دانشجویان در کلاس درس یک ارزش حرفه ای است. این نگاه و عادات رفتاری دانشجویان می تواند متأثر از عوامل متعددی از جمله: بافت و زمینه های فرهنگی و آموزشی است که قبل از ورود به دانشگاه در آن

زیست کرده‌اند و دیگری، تلخی خستگی شناختی- عاطفی گذر از غول کنکور است. در تمامی سال هایی که دانش آموزان در فرایند آماده شدن برای کنکور قرار گرفتند به نوعی در تکاپوی اجتناب از پیامد ناخوشایند شکست تحصیلی بوده‌اند. اگر مدرک گرایی و پایین بودن سطح انگیزش پیشرفت تحصیلی به این فرایند اضافه شود، شدت تلخی آن افزایش خواهد یافت. بصیرت توحیدی مدرس دیگر علوم مهندسی برخاسته از فراتحلیلی است که بر محتوای آموزشی خود داشته است: "ما در بحث مدل سازی، سیستم های مکانیکی را درس می دهیم . مدل سازی آن به معادلات دیفرانسیل می رسد . معادلات الکتریکی را که درس می دهیم باز هم به معادلات دیفرانسیل می رسد ، همه چیز را که درس می دهیم به معادلات دیفرانسیل می رسم . همه ساختار آن یکی است. می شود یک جورایی گفت که همه چیز در دنیا از یک جا سرچشمه می گیرد. یک تولیدی است ، یک منشایی است ."

### جدول شماره ۳- مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش‌های حمایتی- مبانی برنامه درسی

مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی	
<p><b>دانش مبانی علمی برنامه درسی:</b></p> <p>اشراف نسبت به مفاهیم دانش محتوای برنامه درسی.</p> <p>فراتحلیل نسبت به مفاهیم دانش محتوای برنامه درسی.</p> <p>نگاه از بیرون و از بالا به ابعاد دانش محتوای برنامه درسی.</p> <p>دانش واگرا نسبت به ابعاد دانش محتوای برنامه درسی.</p> <p>دانش شمول و سیستماتیک نسبت به دانش محتوای برنامه درسی.</p> <p>دانش نسبت به دانش ترکیبی محتوای برنامه درسی:</p> <p>دانش بازنمایی و دانش انتقال مفاهیم محتوای برنامه درسی.</p> <p>دانش میان رشته ای برای ایجاد بصیرت ذهنی و علمی مدرس.</p> <p>ساخت و تولید دانش جدید در زمینه دانش محتوای برنامه درسی.</p>	<p><b>دانش‌های حمایتی- مبانی برنامه درسی</b></p>
<p><b>دانش مبانی اخلاقی - اعتقادی برنامه درسی:</b></p> <p>دانش نسبت به فلسفه تربیتی متناسب با ارزش انسانی دانشجویان.</p> <p>دانش نسبت به فلسفه توحیدی و مصداق های آن در حوزه آموزش و پرورش.</p> <p>دانش نسبت به اصول اخلاق حرفه‌ای، اخلاق تدریس و مبانی اخلاقی تدریس.</p> <p>دانش نسبت به نقش خود به‌عنوان آموزشگر خود تأمل و خود تنظیم.</p> <p>دانش نسبت به نقش خود به‌عنوان کنشگر هوشمند، آینده نگر و متعهد در مواجهه با رفتار انفعالی دانشجویان در کلاس درس.</p> <p>دانش نسبت به کاهش فاصله بین برنامه درسی تجربه شده با برنامه درسی قصد شده و آموزش داده شده.</p> <p>دانش نسبت به برنامه درسی پنهان برخاسته از تعارضات رفتاری آموزشگران در</p>	

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی	
مواجهه با ارزشهای متعارض درون سازمانی برای نیل به فرهنگ دانشگاهی مبتنی بر روابط انسانی.	
<b>دانش مبانی روان‌شناختی برنامه درسی:</b> دانش نسبت به فضای روانی، شناختی و ذهنی دانشجویان. دانش نسبت به اصول برقراری ارتباط با دانشجویان. دانش نسبت به حفظ شادابی و پویایی کلاس درس. دانش نسبت به حفظ و کمک به سلامت روان دانشجویان. دانش نسبت به مدیریت کلاس و نحوه برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با دانشجویان در کلاس درس. دانش نسبت به دانشجویان به‌عنوان یادگیرندگان بزرگسال، خود انگیز و خود راهبر با رشد شناختی انتزاعی و فرا انتزاعی. دانش نسبت به دانشجو به‌عنوان یک موجود زنده دارای شخصیت و اثرگذار بر محیط یادگیری. دانش نسبت به سبک آموزشی متناسب با رشد ذهن تحلیلی و تفسیری و تسهیل درک مجردات. دانش نسبت به افزایش سطح انگیزش در دانشجو با ایجاد احساس نیاز به یادگیری. دانش نسبت به شیوه‌های مواجهه کردن دانشجو با واقعیت‌های مربوط به رشته تحصیلی و شغل درجهت ایجاد دید واقع بینانه و تصمیم‌گیری درست در دانشجو. دانش نسبت به شیوه‌های ایجاد احساس ارزشمندی در دانشجویان. دانش نسبت به سبک‌های یادگیری و تفاوت‌های فردی دانشجویان در یادگیری. دانش نسبت به شیوه‌های آموزشی متناسب با سبک‌های یادگیری و تفاوت‌های فردی دانشجویان در یادگیری. دانش نسبت به کارکرد مغز در تصویرسازی ذهنی و مبنای قرار دادن آن برای تهیه دست‌سازه، نمایش فیلم، انیمیشن یا ابزارهای شبیه‌سازی شده. دانش نسبت به الگوهای ارتباط عاطفی و الگوهای ارتباط اجتماعی برای برقراری ارتباط انسانی با دانشجویان و همکاران.	

### جمع بندی

ضرورت آگاهی از دانش برنامه درسی برای ایفای نقش آموزشگری در محیط آموزش عالی در پیام مدرسان مورد مصاحبه در رشته‌های گوناگون چه به شکل مستقیم و آشکار و چه به شکل غیر مستقیم و تلویحی قابل استنباط بوده است. یافته‌ها بر این نکته تأکید داشته‌اند که

تحقق برنامه‌های درسی مستلزم آن است که هر برنامه درسی با واقعیت‌های محیط یادگیری از جمله منطق کنشگران کلاس درس در دامنه زمانی حال ارتباط و هم‌پوشانی داشته باشد. این یافته‌ها با دیدگاه‌های پاینار (۲۰۱۵)، در زمینه دانش ضمنی معلمان؛ واکر (۲۰۰۳)، در باب برنامه درسی وابسته به شرایط و تجربه شده معلم؛ گودلد (۱۹۸۵)، درباره فهم عناصر برنامه درسی؛ اولیوا (۲۰۱۰)، در زمینه دانش برنامه درسی مدرسان؛ شواب (۱۹۶۲)، در باب دانش نسبت به ساختار دانش رشته‌ای و معرفت شخصی مدرس؛ هویت (۲۰۰۶)، در زمینه دانش اساسی برنامه درسی و دانش تجربی هدایت شده برای تدوین برنامه درسی؛ پاینار (۱۹۹۶)، درباره تفسیر روانشناسانه تدریس، نیاز مدرس به دانش‌های چندگانه، روش‌های بازنمایی کردن و تدوینکردن موضوع برای قابل‌درک کردن آن در برنامه درسی هماهنگ است.

همه مشارکت‌کنندگان تسلط بر دانش علمی برای آموزشگری اساسی دانسته اند اما این دانش محدود به دانش موضوعی نمی‌شود بلکه یک دانش ترکیبی است. دانش ترکیبی شامل: داشتن دانش پایه مربوط به موضوع مورد تدریس و تداوم در به روز نگه داشتن آن؛ کسب دانش‌های مرتبط با دانش پایه، و از بیرون به دانش خود نگاه کردن است. به عبارتی، آموزشگری مستلزم آن است که با یک ذهنیت واگرا به دانش علمی نگریسته شود. این یک جنبه بسیار مهم از تسلط موضوعی است که مدرس را به یک فراتحلیل از دانش تخصصی و یک فراشناخت نسبت به خود هدایت می‌کند.

تحلیل داده‌های برخاسته از تجارب زیسته مدرسان خبره در رشته‌های گوناگون دانشگاهی نشان داد آگاهی و داشتن درکی درست از دانش برنامه درسی به مانند دانش تخصصی یک نیاز اساسی برای ایفای نقش آموزشگری است. این حقیقت و ژرفای آن از نگاه مدرسان در حوزه‌های گوناگون علمی قابل‌تأمل است. از دید هویت (۲۰۰۶)، دانش برنامه درسی از منابع گوناگون حاصل می‌شوند و یکی از آن منابع می‌تواند تجربه مدرسان در صحنه تدریس باشد. این امر نشان دهنده ماهیت‌های چندگانه: عملی، سیالی، چند رشته‌ای، میان رشته‌ای و وابسته به شرایط بودن دانش برنامه درسی است. به همین دلیل مدرسان رشته‌های علوم مهندسی، پایه، پزشکی و انسانی مورد مصاحبه قرار گرفتند تا صحت این ادعا در باور تجربی مدرسان دانشگاه‌ها در رشته‌های گوناگون مورد بررسی قرار گیرد.

علاوه بر نتایج فوق، پژوهش‌ها در حوزه مطالعات برنامه درسی درباره مفهوم برنامه درسی و حدود و ثغور اختیارات و عمل یا نقش مدرسان در برنامه‌های درسی نشان دادند که مدرسان دیدگاه‌های متفاوتی دارند و یافته‌ها در سه سطح: تخصص محور، مشارکت محور و مدرس محور



## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

طبقه‌بندی شدند(عباباف، ۱۳۹۲). در نگاه تخصص محور، برنامه درسی به‌عنوان سند تلقی می‌شود و حوزه عمل مدرسان محدود به نقش آموزشگری آنان به عنوان مجریان برنامه های درسی رسمی قصدشده است؛ در نگاه مشارکت محور، برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل تلقی می‌شود و حوزه عمل مدرسان علاوه برنقش آموزشگری، به عنوان مشارکت‌کنندگان دربرنامه های درسی رسمی قصدشده است؛ در نگاه مدرس محور، برنامه درسی به عنوان فرایند عمل تلقی می‌شود و حوزه عمل مدرسان وابسته به نقش آموزشگری آنان به عنوان نقش آفرینان در برنامه ریزی درسی درسطح خرد کلاس بوده است. لذاگستره مولفه های حرفه ای مورد نیاز دانش و عمل برنامه درسی مدرسان متاثر ازاین سه نگاه بوده است.

نگاه تداخلی قائل به مشارکت مدرسان در برنامه‌های درسی است و یک ضرورت غیر قابل اجتناب در آموزش عالی تلقی میشود. در تکمیل این ادعا به لزوم ارتباط بین دانشگاه وجامعه اشاره میشود که تحقق این امر مستلزم کسب قابلیت هایی درزمینه برنامه درسی توسط مدرسان است. زیرا این اعتقاد وجود دارد که تا مدرسان مستقیما در برنامه درسی مشارکت نداشته باشند آن انگیزش لازم برای وسعت بخشیدن به دامنه آموزش خود و تعمیم پذیری آن تا خارج ازمرزهای دانشگاه را نخواهند داشت. قابلیتیی که میتواند کلاس درس مدرس رابه اجتماعات بیرون از دانشگاه وصل کند. ازاین نگاه، برنامه درسی و آموزش دو مقوله مرتبط و وابسته به هم هستند و به همین دلیل از ماست یک مدرس توانایی تدوین و بازنگری برنامه درسی به کمک انتخاب و بازبینی اهداف، سرفصلها، محتوا، راهبردهای آموزشی، روشهای ارزشیابی، منابع آموزشی، فضا و زمان متناسب با رسالت و فضای آموزش عالی در سطح کلان ملی، موسسه ای و خرد ( کلاسدرس) داشتهباشد. این قابلیتها به مدرسان کمک میکنند تا بتوانند در فرایند برنامه ریزی درسی چه باهدف تولید و چه باهدف بازنگری مشارکت نمایند. این مشارکت از دوجنبه قابل ملاحظه است: برنامه درسی و آموزش به عنوان یک پیوستار در حوزه اختیارات مدرسان تلقی می‌شود و دیگری، کاهش فاصله بین برنامه‌درسی قصد شده و آموزشی است. در نگاه مصالحه جویانه، هر چند برنامه‌درسی و آموزش دو مقوله مرتبط و وابسته به یکدیگر محسوب می‌شوند اما در سطوحی از یکدیگر متمایز هستند. تدوین برنامه‌درسی را یک پروژه بین رشته‌ای می‌دانندکه تلفیقی از دانش‌های گوناگون را شامل می‌شود. پروژه در دو سطح کلان ملی و در سطح موسسه ای انجام می شود. درسطح کلان کلیات برنامه درسی ترسیم و تدوین می‌شوند. درسطح موسسه کلیات متناسب با تشخیص ها به جزییات و برنامه عمل تبدیل می شوند. بنابراین مشارکت مدرسان در تدوین برنامه درسی نیازمند کسب قابلیت‌هایی در زمینه

برنامه در سیاست. برنامه درسی در سطح موسسه یک طیف را شامل می‌شود که ابتدای آن اهداف و انتهای آن پیامدهای تربیتی است.

مدرسان در سطح آموزش عالی دارای دانش تخصصی و پشتوانه پژوهشی در زمینه موضوع مورد تدریس خود هستند و از طرف دیگر، دانش در حوزه‌های مختلف علمی و ویژگی‌های در حال توسعه و تغییر، ماهیت جهانی و منطقه‌ای (فریره، ۱۹۹۴)، و فرهنگ رشته‌ای (فاضلی، ۱۳۹۰) دارد. لذا مدرسان اولین و شایسته‌ترین افرادی هستند که می‌توانند به‌عنوان متخصصان دانش موضوعی، جدیدترین یافته‌های علمی و دانش بومی را متناسب با نیازهای آموزشی وارد برنامه درسی دانشجویان کنند. دانش برنامه درسی به مدرسان کمک می‌کند تا قابلیت مشارکت در طراحی و تدوین برنامه درسی در رشته مورد تدریس خود یا بازنگری برنامه درسی موجود را داشته باشند. این امر با توجه به حقیقت کلاس درس که یک موقعیت منحصر به فرد می‌باشد و مدرس را به اتخاذ تدابیری متناسب با شرایط سوق می‌دهد مورد تأکید بیشتر است. فهم دانش برنامه درسی داده‌های بنیادینی است که مدرس را آماده برای ایفای نقش آموزشی می‌کند.

### تأمل بر پیشنهادهایی برای عمل و سیاست گذاری

- یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که برخورداری از دانش برنامه درسی یک شاخص حرفه‌ای برای مدرسان مشارکت کننده در این پژوهش قلمداد شده است. لذا می‌توان این انتظار را داشت که در سیاست گذاری های کلان تربیت مدرس، چه در برنامه‌های درسی دانشگاه تربیت مدرس یا در برنامه‌های مراکز توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی، آموزش‌هایی متناسب با دانش برنامه درسی لحاظ گردد.
- در تکمیل پیشنهاد فوق می‌توان انتظار داشت که انجمن مطالعات برنامه درسی و دانشنامه ایرانی برنامه درسی بر تدوین زبان مشترک بین ادبیات حوزه مطالعات برنامه درسی و حوزه آموزشی تأمل کنند.
- با تأمل بر یافته‌های مربوط به مؤلفه‌های دانش برنامه درسی و پژوهش‌های مورد مطالعه در این نوشتار می‌توان این استنباط را داشت که دانش حرفه‌ای برای آموزشگری نوعی دانش ترکیبی است که آمیزه‌ای همگون از دانش تخصصی با دانش برنامه درسی را می‌طلبد. لذا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یا آموزش‌های ضمن خدمت مدرسان دانشگاه با عنایت به این اصل طرحی شوند.

## دانش برنامه درسی در آموزشگری: شایستگی حرفه ای ...

### منابع

سیف، علی اکبر (۱۳۹۲)، روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. نشر دوران. تهران. طاهری، مرتضی (۱۳۹۱). مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه شهید بهشتی.

عباباف، زهره؛ فتحی، کورش؛ فراست خواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۹۲). سواد برنامه درسی برای مدرسی دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۴(۷)، صص: ۷-۲۹.

فاضلی، نعمت الله و همکاران (۱۳۹۰). آموزش در علوم انسانی. گزارش طرح پژوهشی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۴)، اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی، انتشارات بال، تهران. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸)، دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی، انتشارات نی، تهران.

*Crossman Joanne M & Kite Stacey L. (2012), Facilitating improved writing among students through directed peer review Active Learning in Higher Education 13(3), pp. 219–229.*

*Fabrigar, Leandre, R. et al (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in psychological research. Psychological Methods. 4(3), pp. 272-299.*

*Hewitt, Thomas, W. (2006), Understanding and Shaping Curriculum, Sage press, Inc.*

*Marsh, Colin J. & Willis George (2007), Curriculum: Alternative approaches, ongoing Issues, Pearson Education, Inc. 4th Ed.*

*Neumann, Anna (2011), Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities, American Educational Research Journal, 43(3), pp. 381–424.*

*Newberry, Byron; Austin, Katherine; Lawson, William; Gorsuch, Greta & Darwin, Thomas (2011), Acclimating International Graduate Students to Professional Engineering Ethics Springer.*

*Nguyen, Lam Huu (2002), Role and competency profiles of human resource development practitioners in Vietnam, ProQuest Dissertations and Theses.*

*Null, J.W., (2010), Is There a Future for the Teaching Profession? The Educational Forum, 74, pp. 26–36.*

*Oliva, Peter, F. (2010), Developing curriculum, Pearson Education, Inc.*

*Orelus, Pierre W. (2012), Being Black and Brown in the 21st Century : Challenges and Pedagogical Possibilities, SAGE Open, pp. 1-8.*

*Pinar, William, F. & Zhang, Hua (2015). Without experience is teacher development possible? utobiography and Teacher Development in China: Subjectivity and Culture in Curriculum Reform. Palgrave Macmillan US.*

*Pinar, W.F., Reynolds, W. M., Statter, P. & Taubman, P. M. (1996), Understanding Curriculum, Peter Lang Publishing, Inc. New York.*

*Short, Edmond C. (2002), Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education, Journal of Curriculum Studies. Vol. 34, No.2, pp. 139-148.*

*Walker, Decker F. (2003), Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2nd ed.*

