

چگونه برنامه درسی اجرا شده را ارزشیابی کنیم؟

How to Evaluate Enacted Curriculum?

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۵/۱۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۱/۲۹

Seyed Ali Khaleghinezhad

سید علی خالقی نژاد*

Abstract: This study aimed at providing an evaluation framework of the undergraduate enacted curriculum. Having used the descriptive qualitative research method, it was attempted to collect the experiences and perceptions of 31 participants (17 faculty members, 12 undergraduate students and 2 experts of the Office of Higher Education Planning) from Allameh Tabataba'i University, Kharazmi University, University of Tehran, Aja University of Medical Sciences and Office of Higher Education Planning using purposeful sampling method and semi-structured interviews. Given the data analysis process, it was tried to focus on systematic grounded theory approach through open, axial and selective coding methods. The findings led to identification of the following categories and subcategories: "designing a teaching map", "teaching and evaluating it", "selection of teaching approach", "selection of teaching method", "planning for teaching", "creating a positively affective space", "teaching", "interactions after classroom" and "monitoring the taught curriculum". Generally, the discovered framework for evaluating the enacted curriculum expanded the ecology of enacted curriculum to out-of-class areas. Besides, it provided a platform for a deep view to secure the quality of learning-teaching processes.

Key words: Context of instruction, curriculum evaluation, enacted curriculum, undergraduate education, out-of-classroom interactions.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارائه چهارچوبی برای ارزشیابی از برنامه درسی اجرا شده دوره کارشناسی انجام گرفته است. با استفاده از روش پژوهش کیفی توصیفی، تجارب و ادراکات ۳۱ نفر (۱۷ عضو هیئت علمی، ۱۲ دانشجوی دوره کارشناسی، ۲ کارشناس دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی) از دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران و خوارزمی، دانشگاه علوم پزشکی ارتش و دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی با روش نمونه‌گیری هدفمند و از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با تکیه بر رویکرد نظریه زمینه‌ای سیستماتیک و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی به ترتیب انجام گرفت. از یافته‌های به دست آمده، مقوله‌های «طراحی نقشه تدریس»، «اجرای تدریس و نظارت بر آن» و «خرده مقوله‌های «انتخاب رویکرد تدریس»، «انتخاب روش تدریس»، «برنامه‌ریزی برای اجرای تدریس»، «ایجاد فضای عاطفی مثبت»، «تدریس»، «تعاملات بعد از کلاس»، «نظارت بر برنامه درسی تدریس شده» شناسایی شد. به‌طور کلی چهارچوب شناسایی شده برای ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده، زیست-بوم این نوع از برنامه درسی را به فراسوی کلاس‌های درس گسترش داده و زمینه نگاه عمیق‌تری به کیفیت فرایندهای یادگیری-تدریس را فراهم کرده است.

واژگان کلیدی: بافت آموزش، ارزشیابی برنامه درسی، برنامه درسی اجرا شده، دوره کارشناسی، تعاملات فراکلاسی

* دکتری مطالعات برنامه درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات

آموزش و پرورش (نویسنده مسئول): khaleghinezhad2010@gmail.com

مقدمه

برنامه درسی مبنای فرایند یاددهی-یادگیری و بسته پیشنهادی برای انتقال دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز به دانشجویان در آموزش عالی به شمار می‌رود که به ایجاد حلقه ارتباطی محکمی میان دانشجو، استاد، دانشگاه و جامعه منجر می‌شود (ابراهیم‌پور و سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۳). این ماهیت اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی پویا و ساری برنامه درسی بازتعریف، بازآفرینی و بازسازی مداوم آن را به یک اصل بدیهی تبدیل کرده است. دوره کارشناسی در آموزش عالی به دلیل رسالت مهم آن در هدایت دانشجویان به سمت فهم علمی پدیده‌ها و آماده کردن آنان برای ورود به فعالیت‌های تخصصی بیش از همه دوره‌ها به وجود برنامه درسی منسجم و اثربخش نیاز دارد (هاریس، اسنل، تالبوت، هاردن^۱، ۲۰۱۰). واقعیت این است که شواهد کنونی و گذشته نشان می‌دهد که مدرسان دانشگاهی در دوره کارشناسی بیشتر بر اساس علایق خود تجربیات را شکل می‌دهند و آزادی علمی موجود زمینه چنین خودخواهی را فراهم کرده است (هوبر^۲، ۱۹۹۲؛ الریچ و کلبای^۳، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، نگرانی‌هایی در خصوص برنامه‌های منعطف و مبتنی بر انتخاب دانشجو وجود دارد که انسجام برنامه‌های درسی را در معرض خطر قرار می‌دهد (بنت و همکاران^۴، ۲۰۰۲؛ نایت^۵، ۲۰۰۱). به نظر نگارنده یکی از راه‌های مهم رسیدن به رسالت برنامه درسی دوره کارشناسی، تعیین راهبردهای کلی برای رسیدن به موفقیت دانشجویان و ایجاد فضاهای مشارکتی برای شکل‌دهی تجربیات یادگیری اصیل در فرایندهای آموزش است. به نظر می‌رسد به تصویر کشیدن پدیده برنامه درسی دوره کارشناسی در قالب انواع برنامه‌های «قصده شده»، «حمایت شده»، «اجرا شده»، «سنجش شده» و «کسب شده» می‌تواند پیوند مناسبی بین راهبردهای کلی و فضاهای مشارکتی مورد در فرایند آموزش ایجاد کند و در نهایت درک مناسب فلسفه برنامه درسی، شایستگی‌های مورد انتظار از یادگیرندگان، محتوا، تجربیات یادگیری، محیط آموزش، سبک‌های یادگیری یادگیرندگان و سنجش برای ذی‌نفعان برنامه

1. Harris, Snell, Talbot, Harden

2. Huber

3. Ehrlich & Colby

4. Bennett, Dunne & Carre

5. Knight

درسی - دانشجوی، استاد، طراحان برنامه درسی، سیاست‌گذاران آموزشی - را سبب شود (پورتر^۱، ۲۰۰۶؛ خالقی نژاد، ملکی، فراستخواه و عباسپور، ۱۳۹۵).

تشریح انواع برنامه درسی و ارزشیابی مداوم از آنها بستر لازم برای تغییر برنامه درسی و همین‌طور آشکارسازی شکاف بین ایده‌ها و پیامدها را امکان‌پذیر می‌کند (وان دن اکر، فاسگلیو و مالدر^۲، ۲۰۱۰)؛ زیرا شکاف بین برنامه درسی قصد شده - انتظار طراحان برنامه درسی از آنچه باید آموزش داده شود -؛ برنامه درسی حمایت‌شده - منابعی مختلفی که تدریس و یادگیری را حمایت می‌کند -؛ برنامه درسی اجرا شده - آنچه در کلاس‌های درس اجرا شده است -؛ برنامه درسی سنجش شده - چگونه برنامه درسی تدریس شده سنجش شده است -؛ برنامه درسی کسب شده - دستاوردهای یادگیرنده پس از فارغ‌التحصیل - همواره از مهم‌ترین چالش‌ها در حوزه برنامه‌های درسی آموزش عالی بوده است (پورتر و اسمیتسون^۳، ۲۰۰۱؛ خالقی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵). برنامه درسی اجرا شده در شکاف یاد شده، اگرچه، نقش بسیار پررنگی بازی می‌کند ولی ارزیابان تنها به نقطه آغاز و انتهای برنامه درسی علاقه زیادی داشته‌اند و از تحلیل عمیق برنامه درسی اجرا شده غفلت کرده‌اند؛ این در حالی است که بخش بزرگی از تجارب دانشجویان مربوط به داخل کلاس و بیرون از کلاس است. به دلیل گستره وسیع انواع برنامه‌های درسی، در این مطالعه تنها برنامه درسی اجرا شده و چگونگی ارزشیابی آن محور قرار خواهد گرفت.

برنامه درسی اجرا شده در میان انواع برنامه‌های درسی دارای جزئیات بیشتر، غنی‌تر و تفسیرهای زیادی از آن وجود دارد؛ زیرا برنامه درسی اجرا شده برای ورود به اکوسیستم کلاس درس باید مسیر طولانی را از سیاست‌گذاری، تشکیل کمیته‌ها، انتخاب برنامه درسی قصد شده تا تدریس در کلاس را پشت سر بگذارند. طولانی بودن چنین مسیری فضای مستعدی برای تفسیر یا تغییر آن از آنچه باید باشد، فراهم می‌کند. در این میان شاید ذهنیت مدرس در شکل‌دهی به برنامه درسی تدریس شده از همه ذی‌نفعان اثرگذارتر باشد (تریگول، پراسر و واترهاوس^۴، ۱۹۹۹). به‌طوری‌که ممکن است مدرسان یک برنامه درسی مشابه را به صورت متفاوتی تفسیر و تدریس

1. Porter

2. van den Akker, Fasoglio & Mulder

3. Porter & Smithson

4. Trigwell, Prosser & Waterhouse

کنند. برای مثال، مدرسی که باور او به آموزش مبتنی بر فلسفه پداگوژی انتقادی است، تلاش می‌کند که دانشجویان خود را در معرض چالش‌های اجتماعی بیشتری قرار دهد (هرنالد و والد، ۲۰۱۸). برنامه درسی اجرا شده می‌تواند در قالب دو رویکرد تطبیقی و وفادارانه در کلاس‌های درس دانشگاهی پیگیری شود. در رویکرد تطبیقی، مدرسان تصمیم‌گیرندگان منتقدی هستند که نقش مهمی در انتخاب فرصت‌های یادگیری دارند و از میان مواد برنامه درسی به تناسب موقعیت و نیاز انتخاب می‌کنند. در رویکرد وفادارانه، مدرس به مواد برنامه درسی نگاه می‌کند و به آموزش با آنچه از قبل برای مدرس مشخص شده است، وفادار می‌ماند (او دانل، ۲۰۰۸).

برنامه درسی اجرا شده با عناوین برنامه درسی منتقل شده^۳ (پرایدوکس^۴، ۲۰۰۳)، مورد استفاده^۵ (ویلسون، ۱۹۹۷)، عملیاتی^۶ (پوزنر^۷، ۱۹۹۲)، عمل شده^۸ (مک‌کورمیک، مورفی، مارش و ویلیس، ۲۰۰۳)، در ادبیات پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. در برنامه درسی تدریس شده، جستجوی پرورش افرادی نوآور، خودراهبر و خلاق^۹ در جامعه از طریق فرایندهای تدریس و یادگیری هدف نهایی است (کندی^{۱۰}، ۲۰۰۰). این مهم با مشارکت مدرسان و دانشجویان در خلق نقشه دو مفهوم کلیدی تدریس و یادگیری می‌تواند به واقعیت تبدیل شود. در پس پشت مفهوم تدریس، ایده‌های مختلفی وجود دارد. گاهی اوقات تدریس به‌عنوان وظیفه و تکلیف یعنی توصیف مجموعه اعمالی است که فرد باید انجام دهد، بدون توجه به اثرات آن تعریف شده است و در چنین برداشتی مدرس مسئول یادگیری یادگیرنده نیست. تدریس، همچنین به‌عنوان فرایندی که به وسیله اثراتش مورد شناسایی قرار می‌گیرد و مدرس به‌عنوان یک فرد خود را مسئول یادگیری یادگیرندگان می‌داند یا

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

1. Harland & Wald
2. O'Donnell
3. Transferred
4. Prideaux
5. Curriculum in use
6. Operational
7. Posner
8. Enacted
9. innovative, self-directed, and creative individuals
10. Candy

وظیفه و مسئولیت مشارکتی، نه یک وظیفه فردی، در نظر گرفته شود (آیزنر^۱، ۱۹۹۴، نقل از کشتی‌آرای، فتحی و اجارگاه، زیمیتات و فروغی، ۱۳۸۸؛ الشیر^۲، ۲۰۰۵). در خصوص مفهوم یادگیری، کشف رابطه آن با آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، بسیار پیچیده است (روبتیل و گاردن^۳، ۱۹۸۹). این پیچیدگی با برداشت از چستی یادگیری معنی‌دار و انتخاب شیوه تدریس مناسب با آن بیشتر می‌شود.

تحلیل برنامه درسی اجرا شده برای انجام رسالت آن - شکل‌دهی تجربیات یادگیری معنی‌دار و اصیل - بدون ورود به موضوع ارزشیابی آن مقدور نیست. ارزشیابی اساساً مفهومی است که از طریق گردآوری اطلاعات زمینه مناسبی برای قضاوت و تصمیم‌گیری‌های کارآمد و علمی درباره شیوه‌هایی که دانشجویان یاد می‌گیرند، کیفیت محتوا، مطلوبیت روش تدریس، تصورات حرفه‌ای مدرسان و ایجاد انگیزش فراهم می‌کند (اسپیل، شویر، ریمان^۴، ۲۰۰۶). برنامه اجرا شده مورد تحلیل در این مطالعه دوره کارشناسی است. در دوره کارشناسی، نخستین برخورد دانشجویان با دانشگاه آغاز می‌شود و بالطبع نگرش‌های دانشجویان درباره نهاد دانشگاه شکل می‌گیرد. ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده دوره کارشناسی ایده‌ای نو و بر خلاف نگاه‌های سنتی به ارزشیابی که آن را آخرین گام فرایند برنامه درسی برای تعیین میزان دستیابی به هدف‌ها می‌دانند، مهم‌ترین بخش از فرایندهای یاددهی-یادگیری را مورد تأکید قرار می‌دهد (اسمیت و لاوت^۵، ۲۰۰۳، ۱۶۹).

بر اساس آمارهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۹۴ تعداد دانشجویان دوره کارشناسی، دو میلیون و ۸۱۹ هزار و ۶۶۲ نفر بوده است. برنامه درسی کارشناسی مصوب - برنامه درسی قصد شده - در رشته‌های دانشگاهی مختلف بین ۱۳۰ تا ۱۴۰ واحد درسی است و نوعاً حالت متمرکز دارد. تقریباً همه دانشگاه‌های کشور موظف به اجرای آن هستند و مدرسان دانشگاه باید آن را در کلاس‌های درس تدریس کنند. نبود اطلاعات درباره نحوه اجرای برنامه درسی اجرا شده در مطالعات گذشته مطرح شده بود (مؤمنی مهموئی، کرمی و مشهدی، ۱۳۸۹). در این مطالعه با رویکرد کیفی تلاش خواهد شد که با گردآوری دیدگاه‌ها و تجارب

1. Eisner

2. Aleshire

3. Robitaille & Garden

4. Spiel, Schober & Reimann

5. Smith & Iovate

ذی‌نفعان مختلف برنامه درسی اجرا شده دوره کارشناسی اعم از دانشجوی، مدرس و کارشناس، چهارچوبی برای ارزشیابی آن ارائه شود تا مدرسان دانشگاهی بتوانند با تکیه بر آن از سردرگمی‌های کنونی رهایی یابند و فرصت بیشتری برای گفتگو و ایجاد یادگیری اصیل و لذت‌بخش برای دانشجویان فراهم شود. از این‌رو، پرسش اصلی پژوهش به شرح زیر است:

ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده دوره کارشناسی بر اساس دیدگاه و تجربیات ذی‌نفعان کلیدی_ مدرسان دانشگاه، دانشجویان، کارشناسان آموزش_ چگونه است؟

روش پژوهش

از آنجایی که پژوهش حاضر به دنبال ارائه چهارچوبی برای ارزشیابی برنامه درسی تدریس شده بر اساس تجربیات و ادراکات ذی‌نفعان دوره کارشناسی و توصیف این ادراکات در چهارچوبی منسجم است، روش کیفی توصیفی (QD) برای پاسخ به پرسش پژوهش برگزیده شد (کیم، سفیک، برادوی، ۲۰۱۷). در روشی کیفی توصیفی، توصیف یک پدیده خاص به زبان مشترک آگاهی‌دهندگان با تکیه بر جزئیات کافی و بدون اثرپذیری از چهارچوب نظری مورد نظر است. پژوهشگران هنگام استفاده از این روش باید نزدیکی خود را با داده‌ها، واژه‌ها و رخدادها حفظ کنند. این روش بر توصیف مستقیم از تجربه تأکید دارد و در آن پژوهشگر باید تلاش کند که در فرایند تحلیل و ارائه داده‌ها از معنای واقعی و اکنون پدیده دور نشود. این روش، اگرچه محور آن بر توصیف پدیده استوار است، از تفسیر به صورت محدودی نیز بهره می‌گیرد (گیلیس و جکسون^۲، ۲۰۰۲؛ ساندالوفسکی^۳، ۲۰۰۰؛ لراواریو و مایلوپولوس^۴، ۲۰۱۵). جامعه هدف این پژوهش دانشجویان و استادان_در حوزه‌های علوم پایه، علوم مهندسی، علوم پزشکی، علوم انسانی_ و کارشناسان دفتر برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی وزارت علوم تحقیقات و فناوری بوده است. انتخاب نمونه با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند صورت گرفته است. در پژوهش کیفی، هر نوع نمونه‌گیری هدفمندی می‌تواند به کار گرفته شود و نمونه‌های

1. Kim, Sefcik & Bradway

2. Gillis & Jackson

3. Sandelowski

4. Varpio & Mylopoulos

با حداکثر تفاوت می‌توانند به کشف ویژگی‌های منحصر به فرد و کلی یک پدیده کمک کنند (ساندالوفسکی، ۲۰۰۰). بر این اساس، از طریق نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۳۱ مشارکت‌کننده - شامل ۱۷ آگاهی‌دهنده از میان استادان، ۱۲ دانشجوی کارشناسی نیمسال آخر و فارغ‌التحصیل در رشته‌های دانشگاهی مختلف و ۲ کارشناس دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی - انتخاب شد و با هر کدام از آنها با رعایت مسائل اخلاقی مصاحبه «رو در رو» صورت گرفت (جدول ۱).

جدول (۱) ویژگی‌های آگاهی‌دهندگان در پژوهش

تعداد	سمت	مدرک و رشته دانشگاهی
۵	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی، تهران و علوم پزشکی ارتش	دکتری مطالعات برنامه درسی (دارای سوابق ارزشیابی برنامه‌های درسی یا فعالیت در زمینه برنامه‌های درسی دانشگاهی)
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی و خوارزمی	دکتری تکنولوژی آموزشی
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتری مهندسی عمران
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتری زیست‌شناسی سلولی و مولکولی
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتری طراحی صنعتی
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکتری مهندسی آب
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی	دکتری آموزش زبان انگلیسی
۱۲	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی و تهران	دانشجوی نیمسال آخر دوره کارشناسی یا اخیراً فارغ‌التحصیل شده در رشته‌های (تکنولوژی آموزشی؛ مهندسی عمران؛ زیست‌شناسی سلولی و مولکولی؛ طراحی صنعتی؛ مهندسی کشاورزی؛ زبان انگلیسی)
۲	دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی	کارشناس آموزش

گردآوری داده‌ها

مصاحبه نیمه ساختاریافته، ابزار اصلی این پژوهش برای گردآوری اطلاعات بوده است. مصاحبه نیمه ساختاریافته حول محور پرسش اصلی پژوهش آغاز شد و طی فرایند پژوهش که مصاحبه‌ها ادامه داشت و تحلیل هر مصاحبه صورت می‌گرفت، پرسش‌های بیشتری پدیدار می‌شدند. سپس، این پرسش‌ها در مصاحبه‌های بعدی به کار گرفته می‌شد. برای مثال،

- به نظر شما ارزشیابی از رویکرد تدریس بهتر است چگونه انجام شود؟
- به نظر شما در ارزشیابی از اجرای تدریس به چه چیزهایی بهتر است توجه شود؟

● آیا ارزشیابی از برنامه درسی تدریس شده باید فقط محدود به آن چیزی باشد که در کلاس درس اجرا می‌شود؟

- منظور شما از نظارت بر برنامه تدریس شده چیست؟

شرایط اجرای مصاحبه از قبل توسط پژوهشگر سازمان‌دهی و موضوع بحث – پرسش اصلی و بعضی از پرسش‌های فرعی – با شرکت‌کننده از طریق ایمیل یا حضور در محل کار به اشتراک گذاشته شد. قبل از انجام هر مصاحبه از آنها برای ضبط مصاحبه نیز اجازه گرفته شد و به آنها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات ثبت شده به صورت محرمانه نگهداری خواهد شد. در بعضی از موارد که شرکت‌کننده رغبتی برای ضبط مصاحبه نداشت، از ضبط مصاحبه صرف‌نظر شد. پس از هر مصاحبه، به سرعت صدا تبدیل به متن می‌شد و پس از آن کدگذاری صورت می‌گرفت. در مرحله بعد، هم‌زمان با گردآوری داده‌ها تحلیل داده‌ها و استخراج مفاهیم انجام می‌گرفت. گردآوری اطلاعات از آگاهی‌دهندگان تا جایی ادامه داشت که پژوهشگر به این نتیجه رسید که اشباع نظری در مقوله‌ها پدید آمده و اطلاعات جدید همان تکرار اطلاعات قبلی است.

تحلیل داده‌ها و ارزیابی کیفیت آنها

در این مطالعه بر اساس دیدگاه اشتراوس و کوربین^۱ (۱۹۹۰) تحلیل داده‌ها و استخراج مفاهیم کلیدی از طریق کدگذاری باز – نام‌گذاری، طبقه‌بندی و توصیف

^۱. Strauss & Corbin

کدها انجام گرفت - کدگذاری محوری - که در این مرحله مقایسه مداوم مفاهیم و مقوله‌های به دست آمده صورت می‌گرفت - و کدگذاری انتخابی - که در آن مقوله‌های اصلی شناسایی شد - صورت گرفت. برای اطمینان از اعتمادپذیری یافته‌ها، شاخص‌های «اعتمادپذیری» و «انتقال‌پذیری» (گوبا و لینکلن^۱، ۱۹۸۹) به کار گرفته شد. برای رسیدن به اعتمادپذیری تلاش شد از طریق گفتگو با همکاران، بررسی اعضا و حضور طولانی‌مدت پژوهشگر در فرایند مصاحبه و میدان پژوهش اعتماد به یافته‌های پژوهش شکل بگیرد و یافته‌ها از زبان داده‌ها سخن بگویند. در راستای انتقال‌پذیری پژوهش نیز توصیف فرایند پژوهش و شرکت‌کنندگان و بیان بخش‌هایی از دیدگاه شرکت‌کنندگان به صورت نقل قول مستقیم صورت گرفت.

یافته‌ها

تحلیل دیدگاه آگاهی‌دهندگان در خصوص چگونگی ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده موجب آشکار شدن ۶۷ گزاره مفهومی در مرحله کدگذاری باز، ۶ زیرمقوله در مرحله کدگذاری محوری و دو مقوله اصلی در مرحله کدگذاری انتخابی شد. چگونگی طراحی نقشه تدریس و اجرای تدریس و نظارت بر آن - دو مقوله اصلی - از دیدگاه آگاهی‌دهندگان به‌عنوان ابعاد برنامه درسی تدریس شده شناسایی شدند. از این‌رو، ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده بر ارزشیابی از چگونگی طراحی نقشه تدریس و اجرای تدریس و نظارت بر آن استوار خواهد بود (جدول ۱). مقوله طراحی نقشه تدریس از دو مقوله فرعی انتخاب رویکرد تدریس، انتخاب روش تدریس و برنامه‌ریزی برای اجرای تدریس تشکیل شده است. همچنین، درون مقوله اجرای تدریس و نظارت بر آن مقوله‌های فرعی ایجاد فضای عاطفی مثبت در کلاس درس، انجام تدریس، تعامل بین مدرس و دانشجویان بعد از کلاس و درنهایت نظارت بر برنامه درسی تدریس شده وجود دارد.

^۱. Guba & Lincoln

جدول (۱) مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده

مقوله اصلی	مقوله فرعی	گزاره مفهومی
ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده	طراحی نقشه تدریس	انتخاب رویکرد تدریس (ماهیت موضوع درسی؛ نقش استاد و دانشجو در فرایند یادگیری؛ پیامدهای یادگیری هر موضوعی درسی؛ فلسفه آموزش؛ در نظر گرفتن رویکردهای انسان‌گرایانه؛ ماهیت رشته؛ بافت یادگیری)
		انتخاب روش تدریس (روش‌های تدریس مسئله‌محور؛ در نظر گرفتن سبک‌های یادگیری؛ نبود همفکری درباره تدریس بین استادان، یادگیری مشارکتی)
		برنامه‌ریزی برای اجرای تدریس (در نظر گرفتن زمان اجرای تدریس؛ مشخص کردن مراحل اجرای تدریس؛ لزوم تدوین پروژه‌ها پیش از شروع نیمسال)
اجرای تدریس و نظارت بر آن		ایجاد فضای عاطفی (تسهیل اعتماد به نفس دانشجو به وسیله استاد؛ نبود انگیزش، تشویق دانشجو به یادگیری؛ نبود روحیه پرسشگری؛ نبود بحث‌های چالش‌برانگیز؛ ضعف استادان در تعامل مناسب با دانشجویان)
		انجام تدریس (نبود ارتباط کافی بین مباحث جلسه قبل و جلسه بعد؛ استفاده مناسب از فناوری‌های نوین؛ ضرورت در نظر گرفتن بازندها برای دانشجو؛ ضعف در انتقال محتوا؛ آموزش همه‌جانبه؛ مشارکت افراد صاحب‌تجربه در بازار کار در فرایند تدریس)
		تعاملات بعد از کلاس (وقت نگذاشتن استاد برای مشاوره؛ کمبود وقت استادان برای تعامل با دانشجو)
		نظارت بر برنامه درسی تدریس شده (نظارت نداشتن بر کیفیت تدریس استادان؛ متعهد نبودن استاد به سرفصل‌ها و منابع مصوب شده)

۱- طراحی نقشه تدریس

طراحی نقشه تدریس از آن جهت مهم است که مدرس باید برنامه لازم برای ایجاد تغییرات مطلوب را از پیش مشخص کرده باشد. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان، مدرس باید پیش از ورود به کلاس برنامه‌ای منسجم برای تدریس داشته باشد. آنها معتقدند که مدرس برای انتخاب رویکرد تدریس مناسب هر واحد درسی دوره کارشناسی باید موارد متعددی از قبیل همفکری با همکاران، در نظر گرفتن ماهیت و پیامدهای

یادگیری مورد انتظار از واحد درسی، فلسفه آموزشی، بافت آموزش را لحاظ کند. برای مثال، کاظم که خود سال‌ها تجربه در دوره کارشناسی دارد، از ارتباط نحوه آموزش و پیامدهای یادگیری سخن گفته است. به گفته وی:

«هر آموزشی که ارائه می‌شود هم‌زمان باید یک مهارتی نیز در دانشجو به وجود آید. همین‌که دانشجو احساس کند توانایی‌های او در حال شکوفا شدن است نگرش مثبت او نیز در حال شکل‌گیری است. مهارت، نگرش و مهارت ارتباط متقابل دارند. مهارت باعث احساس رضایت خاطر می‌شود و نگرش مثبت می‌شود» (آگاهی‌دهنده، ۳).

مولانا، متخصص آموزش زبان انگلیسی، همه ابعاد را در کنار هم قرار داده و تدریس را با نگاه انسان‌گرایانه مورد تأکید قرار داد. وی عقیده دارد:

«ما در بخش رویکردهای آموزش، روش‌های انسان‌گرایانه و انتقادی را پیشنهاد می‌کنیم. وقتی که ما می‌گوییم رویکرد با متد متفاوت است. یادگیرندگان ما متفاوت هستند یعنی اینکه ما داریم می‌گوییم که نیازهای آنها متفاوت است و ما باید بر اساس آنها تصمیم بگیریم وقتی که ما رویکرد آموزش خود را بر اساس دیدگاه‌های انسان‌گرایانه بگذاریم آن وقت معلم می‌تواند بر اساس دانشجویان روش‌های تدریس خود را انتخاب کند. به نظر من رویکردهای سطحی کنونی که بر آموزش ما سایه انداخته است از کارایی کمتری حتی نسبت روش‌های تدریس مبتنی بر محفوظات برخوردار است. چراکه در بسیاری از روش‌های کنونی مدرس در ابتدای نیمسال بر اساس سیلابس برای دانشجویان موضوعی را انتخاب کرده، سپس دانشجو با استفاده از تکنولوژی‌های نوین آموزش تنها به خواندن از روی پاورپوینت اکتفا می‌کند... در رویکرد انسان‌گرایانه دانشجو در اولویت قرار می‌گیرد و انسانی متشکل قلب، مغز، تخیلات و بدن فرض می‌شود که باید همه آنها در نظر گرفته شود. اگر ما آموزش خود را بر اساس اینها تنظیم کنیم آن وقت است که می‌توانیم یک انسان خلاق تربیت کنیم» (آگاهی‌دهنده، ۲۲).

از دیدگاه آگاهی‌دهندگان، در مقوله فرعی برنامه‌ریزی برای اجرای تدریس باید مواردی از قبیل تعریف پروژه‌ها و تکالیف پیش از شروع نیمسال، مشخص کردن مراحل اجرای تدریس و زمان لازم برای اجرای تدریس لحاظ شود. بعضی از آگاهی‌دهندگان از مشخص نبودن پروژه‌های خویش در شروع نیمسال تحصیلی به‌عنوان یکی از نقاط ضعف در برنامه‌های درسی در دوره کارشناسی نام برده‌اند. در

حقیقت آنها معتقد بودند که ارائه محتوای یادگیری و اجزای مختلف آن از قبیل منابع درسی، تکالیف یا پروژه‌ها و شیوه سنجش پیش از ورود دانشجویان به کلاس درس رخ دهد. البته، به نظر می‌رسد این پیشنهاد با بهره‌گیری از سیستم‌های یادگیری آنلاین به راحتی امکان‌پذیر است. در این رابطه، سعید دانشجوی فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی طراحی صنعتی دانشگاه تهران تجارب زیسته خود به این شکل بیان کرده است:

«معمولاً استاد در کلاس متکلم وحده است و اگر خیلی استاد خوبی باشد می‌گه که بچه‌ها بیایند ارائه دهند که بچه‌ها هم دیگه از نیمه نیمسال به بعد اقدام به ارائه در کلاس خواهند کرد. البته استادان روی کنفرانس بچه‌ها خیلی اصرار داشتند. البته، این موضوع خیلی کمکی به ما نمی‌کرد که چیزی جدیدی یاد بگیریم. بالاخره، در انتهای نیمسال یک پروژه تعریف می‌شد که بر اساس آن بچه‌ها اقدام به اجرا می‌کردند. در مجموع روند خوب نبود. اینکه شما در کلاس بنشینید و استاد حرف بزند در نهایت انتهای نیمسال شما یک پروژه بدهید که نشد کار. به نظر من یک پروژه باید قبل از نیمسال شروع شود یا به پای، استاد با ما پیش برود. البته بعضی از پروژه‌ها بود که استاد پروژه را تعریف می‌کرد و هر جلسه با استاد کرکسیون می‌کردیم. البته، این موضوع در درس‌های اصلی از قبیل ارگونومی خیلی اتفاق نمی‌افتاد. ما نه تا پروژه داریم که همه آنها را می‌توان با این روش آموخت. یعنی یادگیری در طول پروژه اتفاق بیافتد. به نظر من همکاری استاد و دانشجو خیلی بهتر از این است که بشینی که استاد صحبت کند یا برعکس فقط دانشجو صحبت کند» (آگاهی‌دهنده، ۱۸).

از دیدگاه آگاهی‌دهندگان، برای تدریس باید مراحل در نظر گرفت. محمد که خود متخصص برنامه‌ریزی درسی - سال‌ها سابقه تدریس دوره کارشناسی در دانشگاه تهران دارد - است بر اساس تجربیات خویش گفت:

«به نظر من، برای ایجاد مهارت پژوهشگری استاد باید از قبل طرح سه مرحله ای ترسیم نماید. مرحله اول شناخت منابع، مرحله دوم خواندن آن بخش و در مرحله سوم نیز کار بر روی مهارت پژوهشگری است. خوش‌بینانه است که فکر کنیم مهارت‌های پایه در دانشجویان دوره کارشناسی در مدت محدود و بدون طرح و برنامه اتفاق می‌افتد آنها باید طی فرایندهایی که اشاره شد در دانشجویان رشد می‌کنند» (آگاهی‌دهنده، ۲۵).

در نهایت، به نظر گروهی از آگاهی دهندگان تنظیم برنامه زمانی پیش از تدریس ضروری است. برای نمونه، اکبر معتقد بود:

«به نظر من داشتن برنامه زمانی برای تدریس در هر جلسه می‌تواند به سازمان‌دهی یک تدریس مؤثر کمک نماید و از تلف شدن زمان جلوگیری کند» (آگاهی‌دهنده، ۲۷).

۲- اجرای تدریس و نظارت بر آن

تدریس از لحظه ورود مدرس به کلاس درس شروع می‌شود. البته، تعامل و ارتباط مدرس و دانشجویان نباید تنها به فضای داخل کلاس محدود شود. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان، تدریس و نظارت بر آن از مقوله فرعی‌هایی مشتمل بر ایجاد فضای عاطفی مناسب در کلاس درس، انجام تدریس، تعامل بین مدرس و دانشجویان بعد از کلاس و در نهایت نظارت بر آنچه اتفاق افتاده تشکیل شده است. همچنین ایجاد فضای عاطفی مناسب از دیدگاه آگاهی‌دهندگان، فضایی است که در آن اعتماد به نفس دانشجو افزایش، جرئت و جسارت پرسیدن تقویت، به خلق انگیزش برای یادگیری و مباحث کلاس به نحوی چالش برانگیزی مطرح شود که در آن شوق به یادگیری ایجاد شود. نوید تجربه چهارساله حضور کلاس‌های درس دوره کارشناسی مهندسی عمران را این‌گونه توصیف کرد:

«در کلاس‌های ما به چالش کشیدن دانشجو به ندرت اتفاق می‌افتد؛ یعنی ممکن است استاد مطلبی را ارائه دهد و دانشجو هم اصلاً چیزی نفهمد؛ استاد نیم ساعت تدریس می‌کند و بعد می‌گوید سؤالی ندارید که البته جرئت و جسارت پرسیدن در میان بچه‌ها وجود ندارد و استادها هم تشویق‌کننده چنین فضایی نیستند؛ بهتر است کلاس‌ها به صورت تعاملی برگزار شود ما در کلاس‌هایمان فرض می‌کنیم استاد و آنچه در کتاب‌ها آمده است نقدپذیر نیست» (آگاهی‌دهنده، ۶).

«مونا» به نقش مهم استادان در برانگیختن دانشجویان برای یادگیری و پرورش ویژگی‌های شخصیتی مثبت از قبیل اعتماد به نفس اشاره کرده است. وی معتقد است:

«به نظر من دانشجو باید اعتماد به نفس، قدرت مباحثه و ارائه مطالب را در کلاس داشته باشد که در همه موارد استاد می‌تواند نقش داشته باشد، بعضی از استادان از دانشجویان خویش می‌خواهند که به ارائه درس یا انجام پروژه‌ای بپردازند و بعضی‌ها این کار را اختیاری می‌دونن و طبعاً دانشجویان راحت‌ترند که کاری را ارائه ندهند» (آگاهی‌دهنده، ۱۰).

انجام تدریس مقوله فرعی دیگری بود که درباره روش انجام آن در میان آگاهی‌دهندگان اختلاف‌نظری زیادی وجود داشت. البته، اگرچه به‌طور کلی تعداد زیادی از آنها بر مشارکت فعال دانشجو تأکید داشتند ولی نحوه نگاه به ساخت و شکل‌گیری دانش به وسیله دانشجویان متفاوت بود. عده‌ای از تدریس مشارکتی و پروژه‌های گروهی یعنی ساخت دانش از تعامل، گروهی از انتقال تجربه به‌عنوان مبنای ساخت دانش در دانشجویان، گروهی دیگر از ضرورت هدایت فرایند یادگیری به سمت خود دانشجو و ساخت دانش به وسیله آن و گروهی هم از ضرورت نگاه انسان‌گرایانه به تدریس سخن گفته‌اند. سعید دانشجوی نیمسال آخر طراحی صنعتی موضوع را با یک پرسش مورد کاوش قرار داده است. او گفت:

«واقعاً تفاوت دانش‌آموز و دانشجو در چیست؟ مدرسه و دانشگاه در چیست؟ در مدرسه چیزی برای دانش‌آموز تدریس می‌شود و در پایان سال تحصیلی از او خواسته می‌شود. در دانشگاه برعکس استاد باید دانشجو را به‌کارگیری روش‌های مناسب دانشجو را در مسیری قرار دهد که دانشجو خود در جستجوی حل مسائل باشد. در حقیقت، پژوهشگر شدن در دانشگاه بسیار مهم است» (آگاهی‌دهنده، ۱۸).

علی‌رضا، مدرس دانشگاه، معتقد است باید از تجارب کارشناسان حرفه‌ای برای آموزش دانشجویان مهندسی آب بهره گرفت. وی گفت:

«پیشنهاد من این است که یک سال یا شش ماه بچه‌ها دوره کارآموزی نداشته باشند و دوره آمادگی برای ورود به بازار کار داشته باشند و بیشتر کسانی هم که بهشون درس می‌دهند، مهندسانی باشند از جنس خودشان که بالای ۱۰ تا ۱۵ سال سابقه داشته باشند و بیایند و بهشون یاد بدهند که چه کار باید بکنند» (آگاهی‌دهنده، ۲۲).

تعامل با دانشجو بعد از کلاس درس، مقوله فرعی دیگری از اجرای تدریس و نظارت بر آن است. این مقوله فرعی به این معنی است که مدرسان باید فضای آموزش را به فراسوی محیط کلاس ببرند. آگاهی‌دهندگان در این مطالعه، تعامل‌های بین مدرس و دانشجویان را به‌عنوان بعد دیگری از یادگیری و تکمیل‌کننده آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، معرفی کرده‌اند. برای مثال، گلنار دانشجوی طراحی صنعتی، معتقد است:

«استاد داریم که یک سری مطالب را به صورت کلی در کلاس درس تدریس می‌کند و دانشجو مجبور است که برود و مطالعه بیشتری انجام دهد و هم از منابع دیگری استفاده کند. بنابراین، بحث کاملاً متفاوت است. به عقیده من استادان باید زمانی مناسبی برای دانشجویان بعد از کلاس در روزهای مناسبی فراهم کنند و در واقع به‌عنوان همکار در کنار دانشجو، آنها را به سمت یادگیری عمیق‌تر آنچه تدریس شده هدایت کند. علاوه بر این، از نظرات آنها برای بهبود آنچه تدریس کرده است، استفاده کند» (آگاهی‌دهنده، ۱۹).

در نهایت، مونا به مسئله‌ای که همه دانشجویان در ایران به‌نوعی درگیر هستند، اشاره می‌کند: نبود دسترسی به استادان بعد از کلاس درس. وی مدعی است: «در رشته زیست‌شناسی سلولی مولکولی با توجه حجم زیاد فعالیت‌های استادان بعد از کلاس عملاً تعامل با آنها به‌راحتی امکان‌پذیر نیست و باید ساعت‌های زیادی پشت در اتاق استادان باشید. البته بر اساس تجربه من استادان نیز علاقه‌ای برای چنین تعاملی ندارند» (آگاهی‌دهنده، ۱۱).

نظارت بر برنامه درسی اجرا شده، مقوله فرعی مهم دیگری است که از دیدگاه آگاهی‌دهندگان از مشکلات مهم مربوط به اجرای برنامه‌های درسی است. درون مقوله فرعی، آگاهی‌دهندگان به مفاهیمی از قبیل نظارت نداشتن بر کیفیت تدریس مدرسان، تعهد نداشتن استادان به سرفصل‌ها و منابع مصوب اشاره کرده‌اند. در این باره، عنایت که سابقه تدریس در دوره کارشناسی را دارد، گفت:

«آنچه تجربه و شناخت من است این است که استادان در زمینه روش‌های تدریس اطلاعات دارند ولی عملاً وقتی اختیار تدریس را دست می‌گیریم به روش‌های سنتی به اجرای برنامه‌های درسی می‌پردازیم. مثل سخنرانی. بنابراین لازم است شناخت مدرس را نسبت به روش‌های تدریس بیشتر کنیم و کیفیت تدریس آنها به صورت مستمر تحت ارزشیابی قرار دهیم» (آگاهی‌دهنده، ۲۸).

از سوی دیگر، متعهد نبودن استادان به اجرای واحدهای درسی مصوب شده وزارت علوم در عمل از دیگر مسائلی است که آگاهی‌دهندگان مطرح کرده‌اند. برای نمونه، مهدی معتقد بود که:

«بسیاری از واحدهای درسی موجود در رشته آموزش زبان انگلیسی را قبول ندارم ولی محتوای آموزشی که از طریق آنها انتقال داده می‌شود را قبول دارم».

حسن، دانشجوی فارغ‌التحصیل، نیز از متعهد نبودن به سرفصل‌های واحدهای درسی سخن گفت:

«بعضی از استادان جزوه را به صورت آماده به دانشجویان می‌دهند. دانشجویان آن را حفظ می‌کنند و پرسش‌های امتحانی نیز از جزوه‌ها استخراج می‌شود»

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارائه چهارچوبی برای ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده صورت گرفت. قلمرو ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده در مطالعات گذشته بیشتر بر ارزشیابی از طرح درس و ارزشیابی از آموزش استوار بود. در این مطالعه، بر اساس تجربیات و ادراکات مدرسان، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی و کارشناسان آموزشی نوعی نومفهوم‌سازی از ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده از طریق کشف مقوله‌های طراحی نقشه تدریس و اجرای تدریس و نظارت بر آن صورت گرفته است. در مجموع از دیدگاه‌ها ظرفی به نام طراحی نقشه تدریس استخراج شد که محتوای آن - انتخاب رویکرد تدریس، روش تدریس و برنامه‌ریزی برای اجرای تدریس - به صورت جامع همراه با جزئیات مرتبط شناسایی شد. شروع طراحی نقشه تدریس با انتخاب رویکرد تدریس است که جهت‌گیری مدرس درباره فرایند آموزش و یادگیری را مشخص می‌کند. انتخاب رویکرد باید از طریق همفکری با همکاران، ماهیت موضوع درسی، پیامدهای یادگیری مورد نظر درباره آن واحد درسی، فلسفه آموزش، در نظر گرفتن بافت و سبک‌های یادگیری دانشجویان صورت گیرد. رویکرد تدریس بسیار فراتر از روش تدریس است و در دل هر رویکرد تدریس می‌تواند روش‌های تدریس متعددی وجود داشته باشد. ملاحظه رویکرد تدریس و داشتن فهم بلندی از آموزش می‌تواند به مدرس دید گسترده‌تری بدهد و او را با چراهای بی‌شماری درگیر کند. فهم و داشتن گشتالت ذهنی مدرس از پدیده تدریس می‌تواند شروع خوبی در جهت ایجاد تجربیات یادگیری معنی‌دار برای دانشجویان باشد. توجه به رویکرد تدریس در پژوهش‌های مختلف (گائو و واتکینز، ۲۰۰۲؛ کمبر و کوان، ۲۰۰۰؛ کرک‌وود و

1. Gao & Watkins

2. Kember & Kwan

پرایس^۱، ۲۰۱۴) نیز مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال، کمبر^۲ (۱۹۹۷) رویکرد تدریس را به دو دسته کلی معلم محور/محتوا محور و یادگیرنده محور/یادگیری محور تقسیم کرده است. در این مطالعه، در رویکرد تدریس مورد نظر عقلانیت فردی مدرس دوره کارشناسی، عقلانیت جمعی و پیامدهای مورد انتظار هر کدام در شکل دهی به رویکرد تدریس نقش کلیدی دارند و تقسیم بندی مشخصی از قبل در خصوص رویکرد تدریس وجود ندارد. همچنین، مدرس دانشگاهی نقش رهبری را بازی می کند و اوست که در تعیین و توضیح ماهیت موضوع درسی، فلسفه آموزش، فهم بافت و سبک های یادگیری دانشجویان نقش پررنگی بازی می کند.

بعد دیگر طراحی نقشه تدریس، انتخاب روش تدریس است که مدرس باید بعد از انتخاب رویکرد تدریس در جستجوی آن باشد. انتخاب روش های تدریس مناسب که یادگیری را برای دانشجویان جذاب و سودمند و دانشجویان را در فرایند تدریس وادار به پردازش عمیق اطلاعات و برقراری ارتباط بین ایده ها و تجربیات موجود خود کند، بسیار مهم است. از دیدگاه آگاهی دهندگان ایرانی مسئله محور کردن تدریس و حرکت به سوی یادگیری مشارکتی دو ویژگی اساسی در انتخاب روش تدریس در رویکرد تدریس انتخاب شده است. آنها در مصاحبه های خود نگرانی خود را به استمرار روش های تدریس سنتی در دانشگاه های ایران نیز پنهان نکردند. توجه به شاخص های یاد شده در انتخاب روش تدریس در پژوهش های مختلف نیز مورد حمایت قرار گرفته است. برای مثال، یافته های پژوهش های (تان^۳، ۲۰۱۳؛ مولانگو^۴، ۲۰۱۳؛ گارم^۵، ۲۰۱۳) مدرس دانشگاه را به نقش تسهیل گر در فرایند تدریس، استفاده از رویکردهای یادگیری مشارکتی برای افزایش تعامل و حضور دانشجویان در فرایند تدریس و در نهایت بر تدریس همکارانه و استفاده از مشاوره همکاران در عمل تدریس تشویق کرده اند. همچنین، به گفته ی مصطفی^۶ (۲۰۱۶) یادگیرندگان دیجیتال که در سال های اخیر وارد دانشگاه شده اند، سبک ها، انتظارات و نیازهای متفاوتی در قیاس با نسل های گذشته دارند و همسو کردن

1. Kirkwood & Price

2. Kember

3. Tan

4. Mulongo

5. Gurm

6. Mustapha

روش‌های تدریس با ویژگی‌های آنها برای لذت‌بخش کردن یادگیری بسیار مهم است. بالاخره، برنامه‌ریزی برای اجرای تدریس آخرین مرحله در طراحی نقشه تدریس است. فرایند برنامه‌ریزی برای تدریس مواردی از قبیل تعیین پروژه‌ها قبل از شروع نیمسال، زمان اجرا و مراحل روش تدریس را در برمی‌گیرد. تعیین پروژه‌ها به وسیله استاد پیش از شروع نیمسال از مواردی بود که آگاهی‌دهندگان باور داشتند از تلف شدن وقت دانشجویان در طول نیمسال تحصیلی جلوگیری می‌کند و می‌تواند محرک دانشجویان برای مطالعه بیشتر در حوزه مورد نظر باشد. تعیین زمان و مراحل اجرای تدریس نیز به مدرس کمک می‌کند که به صورت هدفمند به دنبال دستیابی به هدف‌های مورد انتظار از تدریس خویش باشد. همسو با این یافته، رامیرز، کلمنته، راکامن، مارتین-دامینگز و رودریگز^۱ (۲۰۱۶) معتقد بودند که برنامه‌ریزی برای انجام تدریس پیش از ورود به کلاس، از وظایف حرفه‌ای مدرس است و ارتباط درونی نزدیکی با روش تدریس مدرس دارد. همچنین، نتایج پژوهش‌های (ژو، چن و لی^۲، ۲۰۱۱ و سرلینن و هیرونن^۳، ۲۰۰۹) نشان می‌دهد طراحی توالی فعالیت‌های تدریس مدرس را برای آموزش مؤثر و باکیفیت آماده می‌کند و موجب افزایش فهم دانشجویان از ایده‌های پایه می‌شود.

مؤلفه دوم، ارزشیابی از اجرای تدریس و نظارت بر آن است که از مقوله‌های فرعی ایجاد فضای عاطفی مثبت، انجام تدریس، تعامل با دانشجو بعد از کلاس و نظارت بر برنامه درسی تدریس شده تشکیل شده است. ایجاد فضای عاطفی مثبت اجرای تدریس در کلاس درس را تسهیل می‌کند. آگاهی‌دهندگان در این مطالعه معتقدند که ایجاد فضای مثبت در کلاس درس به افزایش اعتمادبه‌نفس، انگیزش و جسارت دانشجویان برای پرسیدن و درنهایت تعامل مثبت بین دانشجویان و مدرس منجر خواهد شد. ریچاردسون و فنسترماخر^۴ (۲۰۰۵) نیز در پژوهش خویش توجه به فعالیت‌های روان‌شناختی در تدریس را یکی از سه عنصر برای یک تدریس خوب عنوان کردند و فعالیت‌هایی از قبیل تشویق کردن، برانگیختن، پاداش دادن را از مصادیق آن بیان کردند. به هر حال، بعد عاطفی تدریس و خلق فضایی که در آن

1. Ramírez, Clemente, Recamán, Martín-Domínguez & Rodríguez

2. Xu, Chen & Li

3. Saarelainen & Hirvonen

4. Richardson & Fenstermacher

آرامش و بار احساسی مثبتی نسبت به آنچه یادگیری آن احساس شود، به نظر می‌رسد دغدغه و فعلی اخلاقی است که در بافتارهای مختلف قابل ردیابی است. پس از ایجاد فضای مثبت، اجرای تدریس شروع می‌شود که از پیش برای آن برنامه‌ریزی شده است. در این نقطه است که مدرس دانشگاهی باید چشمانی تیزبین و گوش‌شنوا داشته باشد و صداهایی که در موقعیت آموزش بلند می‌شود با سرعت بالایی تجزیه و تحلیل کنید. به عبارتی، مدرس در هنگام تدریس باید فکور باشد و بتواند در صورت نیاز تغییراتی را در روش تدریس خود به وجود آورد. آگاهی‌دهندگان بر اساس تجربیات زیسته خود عقیده داشتند مدرس در هنگام تدریس بهتر است بین مباحث جلسه قبل و مباحث جدید ارتباط برقرار کند؛ در فرایند یادگیری دانشجویان نقش تسهیلگر را ایفا کند؛ از روش‌های تدریس مختلف، استفاده کند و هم‌زمان از فناوری‌های نوین آموزشی در تدریس خود بهره گیرد؛ به جنبه‌های مختلف آموزش از قبیل دست، ذهن و نگرش توجه داشته باشد؛ و از افراد صاحب تجربه صنعتی و غیره در یک حوزه خاص در آموزش دانشجویان استفاده شود. لزوم انعطاف‌پذیری در فرایند تدریس، ارتباط بین مطالب درسی در جلسات تدریس و به‌کارگیری فناوری در فرایند تدریس و یادگیری نیز در پژوهش‌های متعدد (کانول، ۲۰۱۴؛ لورلرد، ۲۰۰۸)، مورد تأکید قرار گرفته است. به گفته آل مراد، فردانش، مهرمحمدی و طلایی (۱۳۹۶) بخش مهمی از دانش عملی مدرسان ماهیت اکتشافانه (هیوریستیک) دارد و آماده بودن مدرسان برای روبرو شدن با چالش‌ها در عمل را برای موفقیت مدرس در اجرای یک آموزش موفق مهم تلقی می‌کنند.

پس از اتمام تدریس در زمان مشخص هنوز فرایند آموزش و یادگیری به پایان نرسیده است؛ چراکه هنوز دانشجویان نیازمند تفکر و کنکاش درباره پدیده تدریس شده هستند. از این‌رو، تعاملات پس از تدریس می‌تواند تکمیل‌کننده آموزش ارائه شده در کلاس درس باشد و نقش تسهیل‌گری مدرس باید در بیرون از کلاس درس همچنان تداوم یابد. بر اساس دیدگاه آگاهی‌دهندگان ایرانی مدرسان بهتر است برای دانشجویان زمانی را برای ملاقات و مباحثه درباره موضوع‌های درسی اختصاص

1. Conole

2. Laurillard

دهند. با وجود و ظهور شبکه‌های اجتماعی مختلف این ارتباط می‌تواند از طریق آنها به راحتی و با سرعت زیاد امکان پذیر شود. اهمیت تعاملات پس از تدریس و بیرون از کلاس درس فقط دغدغه دانشجویان دوره کارشناسی در ایران نبوده است. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته نیز نشان می‌دهد مدرسان دانشگاه باید آگاه باشند که دانشجویان را در روش‌های سازمان‌دهی مواد، مدیریت کارآمد زمان، روش‌های مطالعه و شیوه‌هایی که آنها نیاز به کمک دارند، حمایت کنند (هاتیوا و برین بائوم^۱، ۲۰۰۰)؛ زیرا حمایت اطلاعاتی بیرون از کلاس درس از سوی مدرس می‌تواند به تلاش‌های حل مسئله (مک‌جورج، سامتر و گلیهان^۲، ۲۰۰۵)، عملکرد تحصیلی (ترنزینی، پاسکارلا و بلیملینگ^۳، ۱۹۹۶)، انگیزه برای یادگیری (جونز^۴، ۲۰۰۸)، دانشجویان جهت دهد. نظارت بر برنامه درسی اجرا شده، مرحله پایانی است که از دیدگاه آگاهی‌دهندگان می‌تواند از طریق ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس استادان و بررسی میزان تعهد استاد به منابع و سرفصل‌های مصوب شده صورت گیرد. تحلیل دیدگاه آگاهی‌دهندگان درباره برنامه درسی دوره کارشناسی نشان می‌دهد استادان دوره کارشناسی به چندین طریق از اجرای برنامه درسی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری طفره می‌روند: نخست، استاد به‌طور کلی واحد دیگری را متفاوت با واحد مصوب شده به دانشجویان معرفی می‌کند و عملاً برنامه درسی قصد شده به‌طور کامل نادیده گرفته می‌شود؛ دوم، تنها بخشی از سرفصل‌های مصوب شده یک واحد درسی تدریس می‌شود. البته، این مورد می‌تواند ناشی از نبود برنامه‌ریزی مناسب و تعطیلات ملی، مذهبی و آلودگی هوا و غیره نیز باشد؛ سوم، استاد ممکن است با مفهوم برنامه درسی مصوب شده و سرفصل‌های آن ناآشنا باشد و تنها به جزوهای که از دهه‌ها پیش برای یک عنوان درسی در نظر گرفته شده بود، برنامه درسی مورد نظر را اجرا کند. از دیدگاه بیگز^۵ (۱۹۹۶) همسویی بین برنامه‌های درسی قصد شده و تدریس شده برای تضمین این است که صلاحیت‌های مورد انتظار از دانشجویان از طریق فعالیت‌های تدریس و یادگیری پرورش یابند، ضروری می‌داند. بعد دیگر، نظارت بر تدریس مدرسان دانشگاهی ارزشیابی

1. Hativa & Birenbaum

2. MacGeorge, Samter & Gillihan

3. Terenzini, Pascarella & Blimling

4. Jones

5. Biggs

دانشجویان از کیفیت تدریس است. علاوه بر این، آگاهی‌دهندگان معتقد بودند که ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس، نتایج قابل مشاهده‌ای برای آنان نداشته است و این موضوع مشارکت فعال آنها در این شکل از ارزشیابی را کاهش داده است. واکاوی ارزشیابی کیفیت تدریس در پژوهش‌های مختلف (چن، هسی و دو، ۲۰۱۵؛ پاندر^۱، ۲۰۰۷؛ بلیچ، فایرس و مارکس^۲، ۲۰۱۲) نشان می‌دهد که ارزشیابی عملکرد تدریس فرایندی است پیچیده و ممکن است شامل تصمیم‌گیری‌های نادقیق باشد. از این‌رو، به‌کارگیری روش علمی برای ارزیابی عملکرد تدریس به صورت جامع و کارآمد نقش مهمی در تعیین کیفیت عملکرد تدریس دارد. روشن است که هدف از ارزشیابی عملکرد تدریس توسعه حرفه‌ای استاد، تشویق به توانمندسازی خویش و تداوم پیشرفت است و این رویکرد می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان کمک کند.

یافته‌های پژوهش - در مجموع - از آنجایی که مبتنی بر تجربیات و ادراکات ذی‌نفعان کلیدی برنامه درسی دوره کارشناسی است، تا حد زیادی می‌تواند زبان‌گویای اکنون چگونگی ارزشیابی از برنامه درسی اجرا شده در ایران تلقی شود. چهارچوب استخراج شده ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده از طریق شناسایی مقوله‌ها و خرده‌مقوله‌ها فضای مناسبی برای تعامل، گفتگو و مشارکت درباره کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی از نقطه شروع تا پایان ارائه کرده است؛ در این چهارچوب، مدرس دانشگاهی در نقش رهبر برنامه درسی اجرا شده، معرفی شده است؛ در این چهارچوب همسویی نسبی بین انتظارات از فارغ‌التحصیلان در برنامه درسی قصد شده با آنچه در یک واحد یادگیری بروز یافته است، به صورت مداوم - برای مثال، در انتخاب رویکرد تدریس - مورد پرسشگری قرار می‌گیرد؛ اکوسیستم فرایند یاددهی - یادگیری برنامه درسی اجرا شده به فراتر از محیط کلاسی گسترش یافته است و نیاز به تداوم مباحثه، گفتگو و حمایت از دانشجو برای رسیدن به فهم و اکتشاف عمیق بعد از کلاس درس گوشزد شد. همچنین، در این چهارچوب اگرچه از برنامه درسی تدریس شده به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده و تعاملی و موقعیت‌محور سخن گفته شده است، طراحی نقشه تدریس و اندیشه‌ورزی مدرس پیش از ورود به

1. Chen, Hsu & Wu

2. Pounder

3. Beleche, Fairris, & Marks

محیط آموزش و برنامه‌ریزی آگاهانه و نظام‌مند او برای داشتن ذهنی باز در جهت رویارویی خردمندانه با چالش‌های نوپدید در فرایند آموزش، به‌عنوان ضرورتی اساسی بیان شده است. به هر حال پیوند بین انتظارات که در برنامه درسی قصد شده هر رشته دانشگاهی در قالب شایستگی‌ها و پیامدهای یادگیری‌محور انتخاب واحدهای درسی هر رشته دانشگاهی و به‌تبع آن انتخاب محتوا و منابع درسی قرار می‌گیرد برای رسیدن به مقصد نهایی که همانا فارغ‌التحصیل فرهیخته و بالنده است، واقعیت بسیار پریچ‌وخمی با عنوان برنامه درسی اجرا شده و اجرای شایسته را پیش رو دارند. این پیچ‌وخم‌ها می‌توانند بر عمق و غنای انتظارات با فراهم آوردن تجربیات یادگیری اصیل بیفزایند و آنها را بارورتر کنند یا انحراف و اختلال در نقشه فرهیختگی مورد انتظار را سبب شوند.



منابع

- آل مراد، آسیه؛ فردانش، هاشم؛ مهرمحمدی، محمود و طلایی، ابراهیم (۱۳۹۶) واکاوی ماهیت راهیابانه تدریس: رویکرد مطلوب در تبیین کنش معلمی. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۵ (۲)، ۱۰۷-۸۳.
- ابراهیم پور، مریم و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۳) ارزیابی وضع موجود و مطلوب برنامه درسی مجازی دانشگاهی از دید دانشجویان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۲ (۷)، ۸۹-۱۰۶.
- خالقی نژاد، سیدعلی؛ ملکی، حسن؛ فراستخواه، مقصود و عباس پور عباس (۱۳۹۵) تبیین چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی: یک مطالعه کیفی. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱ (۱۶)، ۵۶۱-۵۷۵.
- کشتی آرای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ زیمیتات، کرایگ؛ و فروغی، احمدعلی (۱۳۸۸) طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبارسنجی آن در گروه‌های پزشکی. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱ (۹)، ۵۵-۶۷.
- مؤمنی مهموئی، حسین؛ کرمی، مرتضی و مشهدی، علی (۱۳۸۹) بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۲، ۹۰-۱۱۰.
- Aleshire, D. O. (2005). *The work of faculty and the educational goals of theological schools*. Speech presented at the Association of Theological Schools Seminar for Newly Appointed Faculty in Theological Education.
- Beleche, T.; Fairris, D., & Marks, M. (2012). Do course evaluations truly reflect student learning? Evidence from an objectively graded post-test. *Economics of Education Review*, 31 (5), 709-719.
- Bennett, N.; Dunne, E.; & Carré, C. (2002). Developing skills in higher education and employment. ESRC Learning Society Programme. Retrieved from the World Wide Web, 15 April: <http://www.staff.ncl.ac.uk/f.j.coffield/summaries/bennett.rtf>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32 (3), 347-364.
- Candy, P. C. (2000). Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning. *Active Learning in Higher Education*, 1 (2), 101-125.

- Chen, S.; Hsu, I. C., & Wu, C. M. (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, 14 (2), 161-173. DOI: 10.1080/13562510902757203
- Conole, G. R. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2 (3), 65-77.
- Ehrlich, T., & Colby, A. (2004). Political Bias in Undergraduate Education. *Liberal Education*, 90 (3), 36-39.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: McMillan.
- Gao, L., & Watkins, D. A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teachers in PR China: Identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24 (1), 61-79.
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research for nurses: Methods and interpretation*. FA Davis Company.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Gurm, B. (2013). Multiple ways of knowing in teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (1), 4-15.
- Harland, T., & Wald, N. (2018). Curriculum, teaching and powerful knowledge. *Higher Education*, 13 (4), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0228-8>.
- Harris, P.; Snell, L.; Talbot, M.; Harden, R. M., & International CBME Collaborators. (2010). Competency-based medical education: implications for undergraduate programs. *Medical Teacher*, 32 (8), 646-650.
- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-236.
- Huber, R. M. (1992) *how Professors Play the Cat Guarding the Cream: Why we're paying more and getting less in higher education*. Fairfax VA: George Mason University Press.
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn. *Communication Education*, 57 (3), 373-388.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469-490.

- Kim, H.; Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: a systematic review. *Research in nursing & health*, 40 (1), 23-42.
- Kirkwood, Adrian & Price, Linda (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39 (1), 6-36.
- Knight, P. T. (2001). Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6 (3), 369-381.
- Laurillard, D. (2008). The teacher as action researcher: Using technology to capture pedagogic form. *Studies in Higher Education*, 33 (2), 139-154.
- MacGeorge, E. L.; Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education*, 54 (4), 365-372.
- Mulongo, G. (2013). Effect of active learning teaching methodology on learner participation. *Journal of Education and Practice*, 4 (4), 157-168.
- Mustapha, R. (2016). Effective Models of Teaching and Learning for New Type of Students. *ATIKAN*, 1 (1), 18-55.
- O'Donnell, C. A. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 78 (1), 33-84.
- Porter, A. C. (2006). Curriculum assessment. *Handbook of complementary methods in education research*, 141-159.
- Porter, A. C., & Smithson, J. L. (2001). Are content standards being implemented in the classroom? A methodology and some tentative answers. *Yearbook-National Society for the Study of Education*, 2, 60-80.
- Pounder, J, S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15 (2), 178-191.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Prideaux, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Curriculum design. *BMJ: British Medical Journal*, 326 (7383), 268-276.
- Ramírez, E.; Clemente, M.; Recamán, A.; Martín-Domínguez, J., & Rodríguez, I. (2016) Planning and Doing in Professional Teaching Practice. A Study with Early Childhood Education Teachers Working with ICT (3-6 years). *Early Childhood Education Journal*, 45 (5), 713 - 725.

- Richardson, W., & Fenstermacher, G. (2005). *Research and the improvement of practice and policy in teacher education*. Didacta Varia, Helsinki: Helsinki University, 7-26.
- Robitaille, D. F., & Garden, R. A. (1989). *The IEA study of mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics* (Vol. 2). Pergamum.
- Saarelainen, M., & Hirvonen, P. E. (2009). Designing a teaching sequence for electrostatics at undergraduate level by using educational reconstruction. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3 (3), 3-15.
- Sandelowski M. (2000) Focus on research methods-whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23 (4), 334-40.
- Smith, D. L., & Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action on reflection revisited*. Cengage Learning Australia.
- Spiel, C.; Schober, B., & Reimann, R. (2006). Evaluation of curricula in higher education: challenges for evaluators. *Evaluation Review*. 30 (4). 430-450.
- Strauss A. Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage;
- Tan, T. T. P. (2013). Towards a comprehensive model of So TL at a German University. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (1), 20-32.
- Terenzini, P. Y.; Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students 'out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 149-162.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael & Waterhouse, Fiona (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37 (1), 57 - 70.
- Van den Akker, J. J. H.; Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe.
- Varpio, L. & Mylopoulos, M. (2015). 21 Qualitative research methodologies: embracing methodological borrowing, shifting and importing. In: Cleland, J., Durning, S. J., eds. *Researching Medical Education*. Chichester: John Wiley & Sons; 245-55.
- Xu, J.; Chen, D., & Li, L. (2011). The Design of the Open Digital-Classroom System and Its Workflow. In *Advances in Computer Science and Education Applications* (pp. 357-363). Springer Berlin Heidelberg.