

سواد برنامه درسی در آموزشگری مضمونی برای توانمندسازی هیأت علمی

زهرة عباىف^{۱*}

کورس فتحى واجارگاه^۲

یداله مهرعلیزاده^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۵/۱۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۹/۲۶)

چکیده

مقاله حاضر، مولفه‌های حرفه‌ای مبتنی بر دانش عملی برنامه درسی برای مدرسی/آموزشگری در محیط آموزش عالی از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه‌درسی را مورد کاوش و توصیف قرار داده است. داده‌های مورد مطالعه بر اساس پژوهش کیفی اکتشافی و از طریق انجام مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۲ مدرس حوزه مطالعات برنامه درسی انجام یافته است. یافته‌ها نشان دادند که مدرسان مورد مصاحبه نگاه یکسانی نسبت به قلمرو برنامه درسی در آموزشگری نداشته‌اند. یافته‌ها در سه طبقه: نگاه تخصص محور، نگاه مشارکت محور و نگاه مدرس محور تفکیک شدند.

مولفه‌های اصلی دانش عملی برنامه درسی در سه نگاه مشتمل بر دو مولفه اصلی: آمادگی برای عمل و اقدام برای عمل برنامه درسی بوده است. اما حدود و ثغور مولفه‌های حرفه‌ای مربوط به هر کدام از مولفه‌های اصلی در سه نگاه یکسان نبوده است. در نگاه تخصص محور، مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی: فعلیت بخشیدن به طراحی آموزشی، ارتباط برقرار کردن و تأمل بعد از عمل را شامل شده است. در نگاه مشارکت محور، مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی: فعلیت بخشیدن به برنامه درسی، ارتباط برقرار کردن و تأمل بعد از عمل را در بر گرفته است. در نگاه مدرس محور، مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی شامل: فعلیت بخشیدن به برنامه درسی، ارتباط برقرار کردن، تجسم، تأمل حین عمل و تأمل بعد از عمل بوده است.

واژه‌های کلیدی: آموزشگری، برنامه درسی آموزش عالی، توسعه منابع انسانی، دانش عملی، سواد برنامه درسی، مولفه‌های حرفه‌ای

^۱ - مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، مسئول مکاتبات: z_ababaf@yahoo.com

^۲ - استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۳ - استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

۱- مقدمه

سواد یک توالی از یادگیری را در بر می گیرد، به نحوی که افراد را قادر می سازد تا به اهداف خود برسند، دانش و پتانسیل خود را رشد دهند و مشارکت کامل در اجتماع خود و جامعه بزرگتر داشته باشند یونسکو (۲۰۰۴). جنبه دیگر، توجه به شاخص سواد است. یکی از شاخص‌های سواد در قرن بیست و یکم توانایی فراموش کردن و جایگزین کردن اطلاعات جدید به جای اطلاعات قدیم است. از نظر تافلر (۱۹۷۰-۱۹۸۰)، بی‌سواد آنهایی هستند که نمی‌توانند یاد بگیرند، فراموش کنند و دوباره یاد بگیرند (Gibson, 2008, p.205).

افراد حرفه‌ای و از جمله مدرسان دانشگاه در حرفه و محیط کاری با مسائلی رو به رو می‌شوند که نیازمند باز اندیشی بر داشته‌های خود هستند. این امر صرفاً با نگاه جزء نگری و تخصصی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا مسائل حرفه‌ای ماهیت چند وجهی دارند که ذهن باز را طلب می‌کنند. به همین دلیل دانش میان رشته‌ای به عنوان یک اصل وارد دنیای علم و حرفه شده است. مدرسان دانشگاه برای عمل حرفه‌ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا بتوانند تلفیقی همگون بین دانش تخصصی و الزام‌های حرفه‌ای ایجاد نمایند. کسب قابلیت‌های مربوط به عمل حرفه‌ای، سواد آموزشگری تلقی شده زیرا مدرسان را توانا در انجام تکلیف مدرسی می‌کند.

سواد برنامه درسی بخشی از سواد آموزشگری را شامل می‌شود؛ زیرا مدرسان با فعل آموزش یا تدریس ارتباط دارند و از طرفی فعل آموزش یا تدریس به مقوله برنامه درسی مربوط می‌شود. دویل^۱ (۱۹۹۷)، معتقد است که برنامه درسی، عمل تدریس را شکل می‌دهد یا راهنمایی می‌کند و نمی‌تواند تحقق یابد مگر این که از طریق اقدامات مربوط به تدریس انجام شود. تدریس همیشه درباره چیزی است بنابراین نمی‌تواند از برنامه درسی جدا باشد و اقدامات مربوط به تدریس، خودش به کار بستن مفروضات و ماحصل برنامه‌های درسی است. بنابراین تلاش برای فهم^۲ تدریس نیاز به مطالعه برنامه درسی دارد (Hewitt, 2006, p. 26). شولمن^۳ (۱۹۸۹)، برنامه درسی را بخش مهمی از تدریس می‌داند. او معتقد است که بین تفکر و عمل و بین محتوا و روش جدایی وجود ندارد (Pinar, 1996, p.206). فتحی (۱۳۸۸)، در زمینه ارتباط بین برنامه درسی و آموزش به چهار دیدگاه تمایزی، مصالحه جویانه، تداخلی و اقتضایی اشاره کرده است که همگی قائل به ارتباط بین این دو مقوله هستند با این تفاوت که حوزه اختیارات مدرسان به عنوان مجریان برنامه درسی مصوب یا به عنوان برنامه‌ریزان درسی و یا هر دو متفاوت است. مهرمحمدی (۱۳۹۰)، معتقد است که مدرسان دانشگاه باید آموزش را به عنوان یک حوزه تخصصی به

^۱-Doyle

^۲-To Understand

^۳-Shulman

رسمیت بشناسند و کسب قابلیت در زمینه طراحی آموزشی با توجه به نظام متمرکز در حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ضرورت دارد، اگرچه کسب قابلیت در زمینه تولید برنامه درسی در شرایط ایده‌آل باید جزء دغدغه‌های مدرسان دانشگاه باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰، ص ۷).

پرداختن به مقوله برنامه درسی از دو جنبه قابل بحث است. یکی از جنبه‌های آن به نوع تلقی نسبت به ماهیت دانش برنامه درسی ارتباط دارد. برخی از صاحب‌نظران در حوزه مطالعات برنامه درسی، برنامه درسی را به عنوان 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 به عنوان 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 به عنوان حرفه^۱ است یا به عبارتی انجام عمل حرفه‌ای به کمک برنامه درسی مد نظر 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 دیسپلینی وسعت بخشیده است. این برداشت هم دارای قدمتی طولانی است، حداقل می‌توان به دیدگاه تابا^۲ (۱۹۶۲)، در زمینه الگو برنامه درسی اشاره کرد که بر خلاف الگوی تایلر^۳ (۱۹۴۹)، به دو گروه متخصصان برنامه درسی و مدرسان اشاره می‌کند که در برنامه درسی نقش عمل کننده 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^۴ (۲۰۰۳)، مارش و ویلیز^۵ (۲۰۰۷) و اولیوا^۶ (۲۰۱۰)، دیگر صاحب‌نظرانی هستند که بر عمل حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی تأکید داشته‌اند.

هویت^۷ (۲۰۰۶)، به نحوی حرفه‌ای و دقیق به مطالعه برنامه درسی به عنوان حرفه پرداخته است. است. او اعتقاد دارد از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی می‌توان انتظار داشت که تربیت کننده نقش‌ها باشد از جمله نقش مدرس یا متخصص برنامه درسی. در این حالت برنامه درسی به عنوان یک حوزه دانش و عمل درون یک حوزه وسیع‌تر که تعلیم و تربیت نامیده می‌شود، قرار می‌گیرد. "دانستن" (دانش اساسی)، در کار برنامه درسی بنیادی است. نمی‌توان

^۱-Profession

^۲-Taba

^۳-Tyler

^۴-Walker

^۵-Marsh & Willis

^۶-Oliva

^۷-Hewitt

کار برنامه درسی را به عنوان مدرس یا متخصص بدون پشتوانه دانش و عمل برنامه درسی انجام داد (Hewitt, 2006, p.30).

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, p.78). برنامه درسی وابسته به زمینه‌ای است که برای آن برنامه‌ریزی می‌شود. همچنین برنامه درسی متأثر از دانش و نظام باوری مدرسان به عنوان برنامه‌ریزان درسی است. از دید واکر (۲۰۰۳)، هر کسی 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^۱ 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 روبه رو است. در تأیید این نکته، نظام برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز و تمرکز زدایی مطرح می‌شود. مهر محمدی (۱۳۸۷)، چهار ضرورت برای کاهش تمرکز در برنامه‌های درسی آموزش عالی مطرح می‌کند: توزیع قدرت و مرجعیت در تولید برنامه‌های درسی، طراحی برنامه درسی بر اساس اقتضانات بومی - محلی، کم کردن فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده و ایجاد چابکی و چالاکی در سیستم تصمیم‌گیری. این امر با توجه به گرایش به تمرکززدایی در برنامه‌های درسی آموزش عالی، رسالت‌های چندگانه آموزش عالی در دوره‌های تحصیلی و به طور اخص در تحصیلات تکمیلی (فراستخواه، ۱۳۸۹، ص ۱۳۸)، از اهمیت بیشتری برخوردار خواهد بود. بر اساس آنچه به آن اشاره شد مدرسان دانشگاه به دو طریق با برنامه درسی ارتباط دارند: اولی، اجرای برنامه درسی قصد شده و مصوب است که اجرای مطلوب آن مستلزم درک درست از مفروضات و دانش اساسی برنامه درسی است و دیگری، تنظیم برنامه درسی متناسب با شرایط محیط یادگیری، موضوع درسی و یادگیرندگان در زمان و مکان‌های خاص است. به عبارتی، عمل برنامه درسی دو حیطه برنامه درسی را شامل می‌شود: یکی دانش محتوا یا موضوع درسی، آنچه مورد تدریس قرار می‌گیرد، و دیگری دانش برنامه درسی است که شامل حیطه تدریس برنامه درسی و کارکردن موضوع درسی از طریق دانش مفاهیم برنامه درسی از لحاظ گستردگی یا توالی است. این عمل مستلزم داشتن توانمندی‌هایی در عملیاتی کردن محتوای رسمی مورد نظر برنامه درسی و تسلط بر دانش برنامه درسی است. از طرف دیگر تدریس یک فرایند تعامل، ارتباط برقرار کردن، ارسال و دریافت برنامه درسی است و به مدرس کمک می‌کنند تا ابعاد

^۱-Place - bound

محتوایی کار برنامه درسی را مشخص کند. بنابراین، مدرسان دانشگاه به اندازه لحظاتی که ایفاگر نقش آموزشگری خود در محیط یادگیری هستند عمل برنامه درسی را تجربه کرده‌اند. اما نکته قابل تأمل، شناخت و درک قابل استناد نسبت به حدود و ثغور دانش برنامه درسی است که برای ایفای نقش آموزشگری در محیط آموزش عالی ضرورت دارد.

دانش برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی بر اساس اصول تعریف شده‌ای شکل گرفته است که دارای منطق، زبان و روش خاص خود است. لذا مولفه‌های حرفه‌ای آموزشگری برگرفته از اصول و قانونمندی‌های دانش برنامه درسی است. با تعریفی که از سواد در مقدمه به آن اشاره شد، بهره‌مندی مدرسان از مولفه‌های حرفه‌ای مبتنی بر اصول دانش برنامه درسی نوعی سواد حرفه‌ای تلقی می‌شود که در ادبیات مربوط به مطالعات برنامه درسی و رشد حرفه‌ای مدرسان دانشگاه مورد پژوهش قرار نگرفته است هرچند بر ضرورت آن همانگونه که اشاره شد، تأکید داشته‌اند. بر این اساس، کاوش در زمینه چپستی مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی آموزشگری در محیط آموزش عالی، مساله‌ای است که در قالب یک طرح و روش پژوهش مورد مطالعه قرار گرفت. با توجه به اینکه مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی طیف وسیعی از توانمندی‌ها را در بر گرفته است، در این مقاله بر چپستی مولفه‌های حرفه‌ای دانش عملی برنامه درسی تأکید شده است. برای این منظور، داده‌ها بر محوریت سوال پژوهش به شرح ذیل مورد تحلیل قرار گرفته است:

سواد آموزشگری مبتنی بر دانش عملی برنامه درسی در محیط آموزش عالی در بردارنده چه مولفه‌های حرفه‌ای است؟

۲- روش پژوهش

هدف پژوهش توصیف مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی مدرسی در بعد دانش عملی بوده است. برای این منظور از پژوهش کیفی اکتشافی استفاده شد زیرا با داده‌هایی ارتباط داشت که برخاسته از باورهای آکادمیک و تجارب زیسته شرکت کنندگان نسبت به پدیده مورد مطالعه بوده است (بازرگان، ۱۳۸۹، ص ۲۹). در این پژوهش از شیوه سوال‌های باز پاسخ استفاده شد تا مصاحبه شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده‌اند بدون سوگیری و جهت‌دهی از سوی پژوهشگر، بیان کنند؛ همچنین برای ایجاد آمادگی ذهنی در مصاحبه شوندگان و ایجاد نظم در روال مصاحبه چارچوب موضوع مورد مصاحبه از قبل طراحی و در اختیار مصاحبه شوندگان قرار داده شد. شیوه انتخاب مدرسان در مصاحبه هدفمند بوده است. ملاک انتخاب آنها تخصص در حوزه مطالعات برنامه درسی که دارای تجربه مفید تدریس در

دانشگاه با رتبه دانشجویی و استادی و همچنین در این زمینه دارای پژوهش و تألیف قابل استناد بوده‌اند. همزمان با انجام مصاحبه‌ها، مصاحبه‌های ضبط شده بررسی و مولفه‌های اصلی و فرعی مربوط به نگاه و دانش عملی برنامه درسی استخراج شد. بعداز شکل‌گیری مولفه‌های تکراری و نبود نوع جدیدی از مولفه‌ها و حاصل شدن اشباع نظری، فرایند اجرای مصاحبه با ۱۲ مدرس دانشگاه در حوزه مطالعات برنامه درسی به اتمام رسید.

مصاحبه‌های ضبط شده دقیقاً با همان کلمات، عبارات و جمله بندی های مشارکت کنندگان در مصاحبه‌ها پیاده شد، تا نوشته‌ها دقیقاً همان جملاتی باشند که مصاحبه شونده‌گان بیان کرده‌اند و مبنای معتبری برای تحلیل داده‌ها باشد. تحلیل داده‌ها بر مبنای استقرای تحلیلی^۱ انجام گرفت. در این روش ابتدا داده‌ها به اجزایی خرد شدند و سپس با ارتباطی که با هم برقرار می‌کردند مقوله‌ها یا مضامین آشکار شدند که ماهیت کلی تری داشتند و مبنای تفسیر داده‌ها قرار گرفتند. در فرایند تحلیل از فرایند کدگذاری^۳ داده‌ها استفاده شد.

۳- یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی در زمینه حدود و ثغور دانش برنامه درسی برای آموزشگری در محیط آموزش عالی اتفاق نظر ندارند. این تفاوت متأثر از نوع نگاه آنها نسبت به حوزه مطالعات برنامه درسی بوده است. از یافته‌ها سه نگاه: نگاه تخصص محور، نگاه مشارکت محور و نگاه مدرس محور استنتاج شد. بر این اساس، سوال پژوهش که در طرح مساله به آن اشاره شد به سه سوال جزئی به شرح ذیل تجزیه شده است و مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی آموزشگری بر محوریت این سه سوال ارائه شده‌اند:

سواد آموزشگری مبتنی بر دانش عملی برنامه درسی:

- در نگاه تخصص محور در بردارنده چه مولفه‌های حرفه‌ای است؟
- در نگاه مشارکت محور در بردارنده چه مولفه‌های حرفه‌ای است؟
- در نگاه مدرس محور در بردارنده چه مولفه‌های حرفه‌ای است؟

^۱-Analytic Induction

^۲-Themes

^۳- Coding

۳-۱- نگاه تخصص محور:

نگاه تخصص محور بر کسب قابلیت هایی در زمینه اجرای حرفه‌ای تدریس تأکید داشت. برای این منظور مدرسان باید در تدارک و اجرای حرفه‌ای سه نوع فعالیت: قبل از تدریس (آمادگی برای عمل)، حین تدریس و بعد از تدریس (اقدام به عمل) قابلیت داشته باشند (به جدول یک مراجعه شود).

مدرسان به لحاظ اینکه برنامه درسی قصد شده و مصوب در اختیار دارند در مرحله اجرای برنامه درسی ایفای نقش می کنند پس باید بر روش‌های تدریس مسلط باشند. مدرس وظیفه دارد تدریس خود را متناسب با برنامه درسی ارجاعی تنظیم کند. برای این منظور نیاز دارد ساز و کارهای متناسب با تدریس را پیش‌بینی نماید که مهم‌ترین آنها طراحی آموزشی است. طراحی آموزشی از جمله فعالیت‌هایی است که مدرس قبل از ورود به کلاس درس و اجرای تدریس انجام می‌دهد تا بتواند تدریس متناسب با برنامه درسی قصد شده داشته باشد. طراحی آموزشی مبتنی بر دانش نسبت به چهار عنصر راهبردهای آموزشی، ارزشیابی، فضا و زمان است.

"وقتی یک مدرس می‌خواهد تدریس انجام دهد فعالیت‌هایی قبل از تدریس دارد که باید انجام دهد علاوه بر بعد تخصصی و اطلاعات تخصصی که دارد. فرض بر این است که فرد در زمینه‌ای تخصصی خودش مسلط است. نوبت به این می‌رسد که می‌خواهد تدریس را انجام دهد، حالا بخواهد فعالیتی به نام تدریس را انجام دهد. چه کارهایی بایستی بکند، فعالیت‌های قبل از تدریس هست که بایستی خودش را آماده کند که این درس را ارائه بکند و طرح درسی داشته باشد".

در مرحله فعالیت حین عمل تدریس، تأکید بر برقراری ارتباط انسانی بین مدرس و دانشجویان و همچنین اجرای حرفه‌ای فرایند تدریس بوده است. تدریس یک تعامل بین مدرس و دانشجویان است. ایجاد، حفظ و استمرار بخشیدن به تعامل مستلزم داشتن مهارت‌های برقراری ارتباط انسانی با دانشجویان بر اساس آگاهی از دانش تربیتی از جمله شناخت دانشجو به عنوان یک یادگیرنده بزرگسال و خود راهبراست. مدرس با ایجاد فضای ارتباطی مناسب می‌تواند دانشجوی خود را بشناسد، با او ارتباط برقرار کند و زمینه انگیزش و یادگیری او را فراهم نماید.

"مدرس یک‌سری مهارت‌های ارتباطی داشته باشد، بنابراین جزء مهارت‌های مدرسی مطرح می‌شود. مهارت‌هایی که باید برای تدریس داشته باشد. برای اینکه این مهارت را داشته باشد باید دانش تربیتی او قوی باشد. اینکه فراگیری که می‌خواهد به او آموزش دهد کی هست آیا شناختی نسبت به او دارد و چگونه این فراگیر را باید بشناسد".

ساختار ارتباطی بین مدرس و دانشجو در فرایند تدریس حاوی دو مقوله عاطفی و شناختی است. تدریس یک تعامل انسانی و علمی بین مدرس و دانشجو است. در آن هم تبادل مفاهیم دانش

موضوعی وجود دارد و هم تبادل برداشت‌ها، احساسات و نگرش‌های متفاوت دانشجویان. لذا یک مدرس برای تحقق اهداف برنامه درسی قصد شده نیاز دارد به نحوی ماهرانه و به کمک دانش و تجربه تربیتی ابتدا بستر تربیتی و فضای عاطفی کلاس درس را مهیا سازد و بر آن اساس به تبادل پیام دانش موضوعی بپردازد. این عمل مبتنی بر تقدم پردازش اطلاعات عاطفی بر پردازش اطلاعات موضوعی است.

"ماهیت این تعامل ابعاد مختلف دارد چون رابطه، رابطه انسانی است و افراد مختلف هم، تفکر و نگرش متفاوتی دارند".

در فرایند برقراری ارتباط انسانی بین مدرس و دانشجویان، توانایی در انجام سنجش‌های آغازین از جمله توانمندی‌هایی است که به مدرس کمک می‌کند تا در جلسه آغازین کلاس درس رفتار ورودی دانشجویان خود را بشناسد. شناخت آموخته‌های قبلی دانشجویان در ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی نقطه شروع آموزش است. عموماً سنجش رفتار ورودی دانشجویان متمرکز بر رفتار شناختی است. در حالیکه از نگاه این دسته از مدرسان نگرش مثبت یا منفی دانشجویان نسبت به محیط یادگیری و عناصر موجود در آن بیش از آمادگی شناختی - محتوایی بر یادگیری آنان تأثیر دارد. لذا شناخت نگرش منفی دانشجویان که عمدتاً ناشی از تجارب زیسته نامطلوب آنان نسبت به موقعیت آموزشی بوده است و توانایی تحلیل و اتخاذ تدابیری در جهت کاهش یا رفع آن به عنوان گام‌های اولیه آموزش برای مدرسان اساسی است.

"یک استاد باید این را بفهمد و آگاهی پیدا بکند نسبت به نگرش مخاطبانش. اگر نگرش منفی است، حق ندارد درس را شروع بکند. اول باید نگرش‌ها را اصلاح کرد".

نگرش مثبت یا منفی دانشجویان نسبت به یادگیری یک درس به مانند پیش‌دانسته‌های شناختی به عنوان رفتار ورودی در یادگیری موثر هستند که در سنجش آغازین می‌توان به آنها پی برد.

"در واقع یکی از مؤلفه‌های رفتار ورودی را اگر نگرش مثبت به آن درس بدانیم، این جزء نیازسنجی‌ها یا در واقع آزمون تشخیصی می‌تواند باشد".

توانمندی‌های مربوط به مدیریت رفتار دانشجویان در کلاس درس که متأثر از همان مهارت‌های برقراری ارتباط متناسب با ویژگی‌های دانشجویان به عنوان افراد بزرگسال است و همچنین توانمندی‌های رهبری فعالیت‌های یادگیری دانشجویان به نحوی که منجر به ظهور تجارب یادگیری مطلوب شود از جمله قابلیت‌های مربوط به فعالیت‌های حین تدریس است.

"مدیریت یک کلاس و ارتباط با دانشجو و اینکه چگونه کلاس با نشاط باشد، مشارکت دانشجو، مثلاً مهارت بحث کردن، انتقاد کردن. انتظار مهارت گوش کردن خوب نیست سؤال کردن و جدل کردن مهم است مهم‌تر از کمیت درس است."

تأکید دیگر این گروه از مدرسان بر توانایی کاربرد راهبردهای آموزشی متناسب با اهداف و ساختار محتوایی برنامه درسی قصد شده است. به نحوی که به کمک پیش‌بینی فعالیت‌های یادگیری، موقعیت‌هایی که آموزش بر آن اساس انجام می‌شود، نرم افزارهای مرتبط با موضوع مورد تدریس، فضا و زمان اختصاص داده شده بتوان به تدریس پرداخت. تدریس یک عمل تخصصی و حرفه‌ای برای یک مدرس تلقی می‌شود زیرا نمی‌توان بدون توجه به ساختار و منطق حاکم بر دانش محتوایی هر ماده درسی راهبرد یا راهبردهای آموزشی متناسب با آن اتخاذ کرد. به عبارتی، اعمال یک راهبرد آموزشی نمی‌تواند برای دروس مختلف اثربخشی یکسان داشته باشد.

"یک استاد رشته‌ی عمران به طور تخصصی بداند که متدهای تدریس رشته عمران چیست. اصلاً باید نرم‌افزار تدریس رشته‌ی عمران را بلد باشد. باید شبیه سازی های مربوط به آن را بلد باشد اصلاً بحث عام نیست. وقتی ما وارد مؤلفه روش تدریس می‌شویم باید کاملاً به صورت تخصصی و ریز وارد موضوع شد."

فعالیت‌های بعد از تدریس مبتنی بر بررسی میزان تحقق اهداف برنامه درسی قصد شده است و از این عمل اثربخشی فعالیت‌های قبل از تدریس و حین تدریس مدرس مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. برای این منظور تأکید بر کسب توانایی‌های حرفه‌ای برای تدارک و تدوین ابزارهای تشخیصی پایا و روا برای انجام ارزشیابی‌های مرحله‌ای و پایانی دارند. بنابراین برنامه‌های درسی قصدشده، آموزش داده شده و سنجش شده به شکل یک پیوستار در کنار هم قرار می‌گیرند.

"برای اجرای یک ارزشیابی قابل اعتماد مدرس باید اهداف آموزشی خود را به خوبی شناخته باشد و بر اساس آنها سوال های آزمون را تدوین کند تا با استفاده از آن بتواند قضاوت کند که تا چه اندازه به اهداف مورد نظر در سه حیطه رسیده است."

جدول ۱- مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور

مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی	نگاه برنامه درسی
<p>توانایی تدوین اهداف آموزشی متناسب با پیامدهای برنامه درسی. توانایی تدوین پیش نیازها و رفتار ورودی دانشجویان. توانایی شناخت رفتار ورودی دانشجویان به کمک آزمون تشخیصی در سنجش آغازین. توانایی شناخت نگرش منفی دانشجویان نسبت به درس در جلسه آغازین و پیش‌بینی تدابیری برای اصلاح آن. توانایی پیش‌بینی راهبردهای آموزشی متناسب با ساختار و منطق حاکم بر محتوای برنامه درسی. توانایی پیش‌بینی مواد، تکالیف و فضای آموزشی متناسب با اهداف و محتوای برنامه درسی. توانایی پیش‌بینی روش‌های ارزشیابی بر اساس انواع حیطه‌ها و سطوح اهداف آموزشی.</p>	<p>آمادگی برای عمل برنامه درسی</p>
<p>توانایی به کار بردن راهبردهای آموزشی متناسب با انواع اهداف در حیطه‌ها و سطوح گوناگون آموزشی. توانایی به کار بردن راهبردهای آموزشی متناسب با ساختار و منطق حاکم بر محتوای برنامه درسی در چارچوب زمان اختصاص داده شده. توانایی تلفیق راهبردهای آموزشی با راهبردهای یادگیری دانشجویان. توانایی استفاده از راهبردهای آموزشی در جهت تسهیل مفهوم سازی. توانایی اعمال راهبردهای یاددهی- یادگیری مبتنی بر بازنمایی محتوایی.</p>	<p>تخصص محور اقدام به عمل برنامه درسی</p>
<p>توانایی برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با بار عاطفی مثبت- انسان گرایانه با دانشجویان. توانایی مدیریت و رهبری آموزشی دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی.</p>	<p>ارتباط برقرار کردن</p>
<p>توانایی تدوین آزمون‌های تشخیصی متناسب با انواع حیطه‌ها و سطوح اهداف آموزشی برای انجام ارزشیابی مرحله ای و پایانی. توانایی دادن بازخورد سریع و روشن در جهت رفع مشکل یادگیری دانشجویان.</p>	<p>تأمل بعد از عمل</p>

منبع (مطالعات نگارندگان)

۳-۲- نگاه مشارکت محور

آمادگی برای عمل برنامه درسی در نگاه مشارکت محور، در بر دارنده مولفه‌های حرفه‌ای در زمینه ساخت دانش و تولید علم بوده است. به این معنا که مدرسان با اشرافی که بر منابع دست اول و دانش حوزه تخصصی خود دارند، با اندیشیدن بر آن از ابعاد گوناگون بتوانند دانش‌های بومی و منطقه ای را از دانش‌های جهانی و همگانی تفکیک کنند. همچنین خود به یافته جدیدی در دانش جهانی برسند. در سطحی پایین‌تر مدرس فراتحلیلی بر دانش تخصصی خود داشته باشد و

با استفاده از همان فراتحلیل محتوای آموزشی خود را پیش‌بینی نماید (به جدول دو مراجعه شود).

انتقال دانش تخصصی به دانشجویان به نحوی صحیح و روشن از طریق ترجمه منابع جدید و معتبر ضروری است اما باید همراه با توانایی تحلیل، تبیین و بازسازی نظریه‌های علمی باشد. این امر مستلزم تأمل و نقد نظریه‌های علمی است. درک ابهامات، چالش‌ها، شکاف‌ها، ناگفته‌ها و مسائل مطرح در دانش تخصصی و تأمل در آنها، همچنین تأمل در جنبه‌های بومی‌سازی آن از ابعاد آمادگی علمی مدرس نسبت به عمل برنامه درسی است.

"استاد باید توانایی تحلیل و تبیین علم داشته باشد این خیلی مهارت بلندی است خیلی‌ها ندارند. یکی از آفات هیات علمی بحث ترجمه است. مطالب ترجمه شده را می‌آیند و به خورد دانشجو می‌دهند. استاد باید تحلیل و تبیین علمی بالایی داشته باشد این هم زمانی حاصل می‌شود که استاد درباره‌ی اطلاعات و یافته‌های علمی اندیشه کند، تحلیل داشته باشد. اهل تفکر باشد. عقل یکی از ویژگی‌های بارز هیات علمی است. به این معنا، اگر عقل با اطلاعات علمی جمع شود منجر به تولید علم می‌شود."

پیش‌بینی محتوای برنامه درسی بر اساس آگاهی نسبت به تحولات رشته خود و روندی که در آینده متناسب با این تحولات در سطح ملی و بین‌المللی پیش می‌آید یکی دیگر از مولفه‌های آمادگی برای عمل بوده است.

"مدرس روند آینده و و آینده‌نگری و تحولات رشته خود را در سطح ملی و بین‌المللی رصد کند."

توانایی انجام پژوهش در زمینه ابهامات و مسائل مطرح در حوزه تخصصی یا پژوهش در جنبه‌های بومی‌سازی دانش تخصصی یکی دیگر از فعالیت‌هایی است که یافته‌های آن می‌تواند به عنوان منبع انتخاب محتوای برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرند.

"مدرس نتایج پژوهش‌های خود را در برنامه درسی بگنجانند، استفاده کند، یافته‌های فرد هم باشد. در حین تدریس، پژوهشگری است. مدرسان با وجود انجام پژوهش از یافته‌های جدید خود در برنامه درسی استفاده نمی‌کنند. کمتر از پژوهش‌های خود استفاده می‌کنند."

اشراف نسبت به دانش تخصصی و توانایی تحلیل و بازسازی آن به مدرس کمک می‌کند تا بتواند شیوه سازماندهی مناسب با آن دانش را انتخاب نماید. توالی منطقی بین مفاهیم را باز نمایی کند و بر آن اساس دانش محتوایی مدون و معتبری را در اختیار دانشجویان بگذارد و به دنبال آن تدریس با کیفیتی داشته باشد. از این نگاه، یکی از ملاک‌های رسیدن به این عمل حرفه‌ای تألیف کتاب است. کتابی که قابل رقابت با کتاب‌های معتبر در حوزه تخصصی باشد، چنین تألیفی

علاوه بر نیاز به اشراف علمی بر ساختار منطقی و روش شناختی دانش محتوایی موضوع مورد تألیف، نیازمند داشتن دانش و توانمندی‌هایی در زمینه های زبان شناسی، ادبیات فارسی، روانشناسی و زیبایی‌شناسی همچنین مستلزم خلاقیت و نوآوری است. مدرسان با تألیف کتاب مبتنی بر استانداردها در حوزه تخصصی، خود را برای انجام عمل حرفه‌ای در حوزه برنامه درسی آماده کرده‌اند.

"تألیف کتاب مستلزم آن است که مدرس تسلط کافی در زمینه دانش تخصصی خود داشته باشد به توالی منطقی بین مفاهیم آن پی برده باشد و به شکلی حرفه‌ای و هدف مند دانش را فصل بندی و سازماندهی کرده باشد. از طرف دیگر مخاطب شناس حرفه‌ای باشد. به نحوی مطالب را انتخاب تدوین و نگارش کرده باشد که جذاب و قابل درک برای دانشجویان باشد دانش علمی را به نحوی نوآورانه و هنرمندانه تألیف کرده باشد".

مولفه حرفه‌ای دیگر آمادگی برای عمل برنامه درسی، شناخت بافت سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه ملی است به عنوان زمینه‌ای که از طریق آن مدرس می تواند برون داد های برنامه درسی کلاس خود را متناسب با آن تنظیم کند و بر آن اساس عناصر برنامه درسی را انتخاب و به تدوین برنامه درسی کلاس درسی خود پردازد.

"یک عضو هیئت علمی باید این قابلیت را داشته باشد که این برنامه‌ی درسی را که تدریس می‌کند، بتواند این را در بافت کلان اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اعتقادی کشور قرار دهد و تجزیه و تحلیل کند و از قبل این تجزیه و تحلیل، به یک رسالت ها و وظیفه‌ها برای خود و دانشجو برسد".

توانایی برقراری ارتباط بین علم و جامعه یا بین دانشگاه و صنعت از دیگر آمادگی های حرفه‌ای است که یک مدرس باید داشته باشد تا بتواند به کمک برنامه درسی زمینه تجاری سازی محتوای آموزشی خود را مهیا کند.

"برقراری رابطه بین علم و جامعه است یا برقراری رابطه بین برنامه‌ی درسی و جامعه است یا کلی بخواهیم بگوییم، بین دانشگاه و صنعت است".

توانایی ایجاد ارتباط بین فلسفه هر دوره تحصیلی و نیازهای آموزشی و پرورشی آن دوره از دیگر مولفه‌های حرفه‌ای آمادگی برای عمل برنامه درسی است که یک مدرس به آن نیاز دارد. زیرا اهداف، برون داد و پیامدهای هر دوره آموزشی هر کدام می توانند منبع موثقی برای تشخیص نیازهای آموزشی و پرورشی دانشجویان باشند. یکی از برون دادهای برنامه درسی آموزش عالی تربیت نیروی انسانی متناسب با بازار کار است. پیش‌بینی آینده شغلی و الگوهای شغلی و توانمندی‌های مربوط به آنها می‌توانند به عنوان منابع انتخاب اهداف برنامه درسی مورد توجه

مدرسان قرار گیرند به نحوی که بخشی از محتوای برنامه درسی و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر آنها انتخاب و اولویت بندی می‌شوند.

"درسته که الان از طریق شغل آتی، استاد نمی‌تواند خیلی پی به نیازهای حرفه‌ای ببرد اما با یک احتمالات قوی و با یک ظن قوی باید به این سؤال پاسخ دهد. تعدادی از دانشجویان ادامه‌ی تحصیل احیاناً یک راهشان هست، راه دوم آنها کار برای زندگی است. کدام کار را احتمالاً ممکن است فرصت برای آنها فراهم شود. یک مقدار ضرورت‌ها و نیازهای داخل کلاس را به آن سمت ببرند."

دانش و درک سیستماتیک از عناصر برنامه درسی مولفه حرفه‌ای دیگری است که مدرسان با اشرافی که نسبت به ماهیت عناصر و ارتباطی که با هم می‌توانند داشته باشند، به تولید آنها در برنامه درسی می‌پردازند. در حالیکه در نگاه تخصص‌محور، آگاهی مدرسان از عناصر به آنها کمک می‌کرد تا به آموزش متناسب با عناصر پیش‌بینی شده در برنامه درسی مصوب بپردازند. از جمله عناصر مورد اشاره عنصر زمان و توانایی پیش‌بینی و تعریف زمان مناسب برای ارائه یک ماده درسی در برنامه درسی به نحوی که فعالیت‌های آموزشی و یادگیری در محدوده زمان پیش‌بینی شده قابل اجرا و واقعی باشد. این امر مستلزم آن است که مدرس بر عنصر زمان در ارتباط با دیگر عناصر برنامه درسی از جمله ماهیت و سطح دشواری محتوای آموزشی، اهداف برنامه درسی، واقعیت‌های مربوط به دانشجو و فضای آموزشی تأمل کند. همچنین زمان اختصاص داده شده به یک ماده درسی با نوع الگوها و شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی ارتباط دارد. برای مثال زمان اختصاص داده شده برای یک ماده درسی که با الگوی موضوع محوری از نوع مجزا سازماندهی شده است نسبت به زمانی که به شیوه موضوعات وسیع سازماندهی شده است متفاوت است. علاوه بر این، زمان اختصاص داده شده برای یک ماده درسی که با رویکردهای موضوع محور، یادگیرنده‌محور، یادگیری محور، فرایندمحور، جامعه‌محور یا شغل‌محور برنامه‌ریزی شده‌اند با یکدیگر متفاوت خواهند بود.

"اینکه ما مثلاً برای یک ماده‌ی درسی چه مقدار زمان اختصاص دهیم با توجه به تعداد واحد و ماهیت درس، این خودش مسئله‌ی مهمی است. یک بُعد زمان این است. یک بُعد زمان هم، زمان ارائه‌ی بحث است. زمان ارائه‌ی فلان واحد درسی... قدری ارتباط پیدا می‌کند با سازماندهی محتوا، با چینش عناوین درسی در ارتباط با زمانی که در اختیار داریم. عنصر زمان، عنصر خیلی مهمی است. چون ما در برنامه‌ی درسی، یک ظرف داریم و یک مظهروف. زمان ظرف است. ما ظرف زمانی داریم همانطور که ظرف مکانی داریم. بالاخره در مهندسی این ظرف باید اساتید ایفای نقش بکنند."

انتخاب راهبردهای آموزشی متناسب با رسالت آموزش عالی که مبتنی بر اشاعه و تولید علم است و کسب توانمندی‌های مربوط به اعمال آن مولفه حرفه‌ای دیگری است که بر آن تأکید شده

است. در تأیید توجه به این ضرورت، بر نقش راهبردهای آموزشی در تربیت دانشجویان پژوهشگر و خلاق تأکید می‌شود.

"مهارت‌های تدریس برای یک استاد بسیار مهم تلقی می‌کنم. دیده شده است که یک استادی عالم در یک رشته‌ی تخصصی است ولی به دلیل ضعف در روش‌های تدریس قادر به تدریس آن درس نیست."

"دانشگاه هم وظیفه اشاعه علم را بر عهده دارد و هم تولید علم برای اشاعه علم، تسلط مدرس بر محتوای آموزشی تعیین کننده است اما در تولید علم، علاوه بر این یک مدرس نیازمند به کارگیری راهبردهای آموزشی متناسب با محتوا است به نحوی که دانشجویان را به عنوان افراد پژوهشگر، نقاد، خلاق و منطقی تربیت کند."

از این نگاه، اشراف علمی مدرس بر دانش موضوعی انتقال و تفهیم دانش را برای مدرس تسهیل می‌کند اما برای تربیت ذهن‌های مولد و نوآور لازم است مدرسان شناخت و توانمندی‌هایی در زمینه کاربرد انواع راهبردهای آموزشی از جمله راهبردهای مساله‌محور و یادگیری‌محور متناسب با فرهنگ دانش رشته‌ای داشته باشند.

"وقتی که پای تولید علم به میان آمده در اینجا است که راهبردهای تدریس معنا و مفهوم بیشتری پیدا می‌کند. اگر یک استاد صرفاً تسلط به تخصص داشته باشد، نهایتاً می‌تواند، خوب انتقال دهد، خوب دانش و اطلاعات را از ذهن و وجود خود به دانشجو انتقال دهد. اما دانشجو بخواهد در تولید علم به عنوان یک عنصر فعال شرکت داشته باشد، باید پژوهشگری، تفکر نقاد، تفکر خلاق و تحلیل او رشد کند."

آشنایی با روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و کسب قابلیت‌های متناسب با آن دیگر مولفه حرفه‌ای آمادگی برای عمل برنامه درسی است.

"یک هیات علمی که کلاس می‌رود و آموزش می‌دهد و مسلماً ارزشیابی هم باید انجام بدهد، این ارزشیابی نیاز به آموزش دارد."

شناخت نیازهای آموزشی و تربیتی دانشجویان در ابتدای ترم و در سطح خرد (کلاس درس) اولین مولفه‌های حرفه‌ای اقدام به عمل برنامه درسی یک مدرس از این نگاه است. او باید پیش دانسته‌ها و توانمندی‌های ذهنی دانشجویان خود را بشناسد تا بتواند برنامه درسی پیش‌بینی شده خود را متناسب با نیازهای دانشجویان تعدیل کند. از این نگاه موقعیت کلاس درس برای مدرس صورت مساله‌ای است که باید آن را درک کند تا بتواند بین معلومات و مجهولات آن ارتباط برقرار کند.

"اساتید یک‌سری تشخیص نیازهای خرد و در مواجهه‌ی رو در رو با دانشجویان باید داشته باشند و من اهمیت آن را کمتر از آن نیازسنجی کلان نمی‌دانم، یعنی وقتی یک استادی وارد یک کلاس می‌شود، با این کلاس باید به عنوان

یک مسئله مواجه بشود. یعنی من این کلاس رو نمی‌شناسم، حالا باید بشناسم، حالا این شناخت دارای مراحل و مراتبی است."

مبنای تشخیص نیازهای دانشجویان شناخت رفتار ورودی دانشجویان است که از طریق فرایند نیازسنجی انجام می‌شود. رفتار ورودی دانشجویان درون داد های کلاس درس و نقطه شروع آموزش است. از طرف دیگر مدرس باید برون دادهای برنامه درسی خود را بداند تا براساس طیف درون داد- برون داد، برنامه درسی کلاس درس خود را اعمال کند.

"قطعاً این استاد باید از طریق روشها و فنونی پی به آموخته‌های قبلی دانشجویان، ذخایر فکری، علمی و تجارب قبلی آنها ببرد و بتواند برنامه‌ی درس خود را در ارتباط با آن مباحث و مطالب برنامه‌ریزی کند."

همچنین در ابعاد تربیت اعتقادی، فرهنگی و اجتماعی هم به کارگیری راهبردهای آموزشی به نحوی مناسب اهمیت دارد. برای این منظور لازم است یک مدرس توانمندی بهم آمیخته کردن دانش محتوایی با رشد ابعاد شخصیتی دانشجویان متناسب با فضای روانشناختی و جامعه شناختی آموزش عالی را داشته باشد.

"پرورش علمی، پرورش عقلانی، پرورش معنوی اعتقادی، حتی پرورش اجتماعی فرهنگی. اینها وقتی به عنوان زمینه‌ی وسیع در کار استاد مدنظر قرار بگیرد، آن موقع راهبردهای یاددهی- یادگیری هم مفهوم پیدا می‌کند، البته این یاددهی- یادگیری با توجه به فضای دانشگاه، مدنظر است."

داشتن نگاه و نگرش تربیتی همراه با توانمندی در رهبری و هدایت رفتار دانشجویان و شیوه برقراری ارتباط با آنها لازم است. به نحوی که زمینه بروز و رشد اعتماد به نفس، کارآفرینی، امید و انگیزش را در دانشجویان فراهم کند.

"استاد با دانشجو زندگی می‌کند، مهارت و بینش‌ها را به او منتقل می‌کند. او باید از تحقیر و سوال پیچ کردن دانشجویان پرهیز کند. از پاسخهای نادرست اغماض کند. حس و نگاه مثبت و اعتماد را به دانشجویان منتقل کند. بر بیدار کردن ارزش خفته تأکید شود. توافق در داشتن اخلاق، خودت می‌توانی این کار را نکنی. اعمال این تدابیر در فرایند تعامل با دانشجویان موجب رشد و تربیت آنها می‌شود و از بروز شیطنت‌ها و رفتارهای منفی آنها می‌کاهد."

برای ارزشیابی از میزان تحقق اهداف برنامه درسی بعد از فرایند آموزش بر اعمال دو نوع ارزشیابی تأکید شده است. در ارزشیابی تکوینی تأکید بر انجام فعالیتهای یادگیری در کلاس درس است فعالیت‌های یادگیری مبنای ارزشیابی تکوینی قرار می‌گیرد. فعالیت‌های یادگیری می‌تواند به شیوه‌های مختلف انجام گیرد.

"ارزشیابی‌ای که اصطلاحاً تکوینی و مرحله‌ای نام می‌بریم، البته نه صرفاً ارزشیابی با آزمون‌های کتبی، بلکه اگر روشهای تدریس استاد طوری باشد که دانشجویان در کلاس فعالیتهای یادگیری شخصی را دنبال کنند و این فرصت برای آنها فراهم شود، خود به خود فرصت برای ارزشیابی تکوینی هم به دست می‌آید و لذا یکی از فنون ارزشیابی، ارزشیابی از طریق فعالیتهای یادگیری دانشجویان باشد."

ارزشیابی پایانی در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مورد تأکید است، زیرا به کمک ارزشیابی پایانی مدرس متوجه می‌شود که تا حد به هدفهای برنامه درسی در سطح کلاس درس رسیده است.

"دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد، ارزشیابی پایانی را نباید از یاد ببریم. حالا در دوره دکتری ارزشیابی پایانی به دلیل اینکه دوره، دوره‌ی پژوهشی و حساسی است، خیلی نباید تأکید داشته باشیم!"

همانگونه که در کار بست راهبردهای آموزشی اهداف آموزشی و تربیتی در تلفیق با هم مد نظر قرار می‌گرفت در ارزشیابی هم همین اهداف دنبال می‌شوند.

"استاد علاوه بر نقش آموزشی، نقش تربیتی و فرهنگی بالایی در کلاس درس دانشگاهی دارد، نباید این مسئله رو در ارزشیابی‌های خود فراموش کند."

تلفیق اهداف آموزشی و تربیتی در برنامه درسی موجب تحول در دانشگاه می‌شود و این امر مستلزم آن است که مدرس در فرایند تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی این دو هدف را دنبال کند.

"استاد در ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان نگاه جامعی داشته باشد یعنی فقط اطلاعات و دانش و حتی فقط تحلیل علمی آنها را مورد ارزیابی قرار ندهد بلکه قابلیت‌های اخلاقی، منش و روش آنها را نیز مورد ارزشیابی قرار بدهد."

توجه به پیامدهای برنامه درسی و داشتن یک چشم انداز نسبت به برنامه درسی کلاس درس فراتر از اهداف آموزشی و تربیتی، جنبه دیگر صلاحیت حرفه‌ای مدرسان دانشگاه را تشکیل می‌دهد. پیامد برنامه درسی کلاس درس ایجاد یک بصیرت و احساس اثربخش بودن در دانشجویان است.

"دانشجو احساس کند این درسی که می‌خواند، اگر ادامه پیدا کند، می‌تواند در جامعه گره‌هایی را باز کند. می‌تواند مسائلی را حل کند، می‌تواند گشایشی را در امور زندگی آدم‌ها به وجود آورد."

جدول ۲- مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی از نگاه مشارکت محور

مؤلفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی	نگاه برنامه درسی	مشارکت محور
<p>توانایی سنجش نیازهای کلان آموزشی یا استفاده از داده‌های نیاز سنجی در بانک اطلاعات وزارت علوم و مینا قرار دادن آنها در تدوین برنامه درسی.</p> <p>توانایی تدوین فلسفه تربیتی برنامه‌های درسی در سطح دانشکده و هماهنگ کردن آنها با سند چشم انداز آموزش عالی.</p> <p>توانایی تدوین برنامه‌های درسی با رویکرد مساله محور و موضوع محور در سطح دانشکده و کلاس درس.</p> <p>توانایی اعتدال و انسجام بخشی به اهداف و محتوای برنامه درسی در سطح دوره و کلاس درس.</p> <p>توانایی تبدیل برنامه‌های درسی به برنامه‌های عملیاتی به عنوان راهنمای عمل آموزش.</p> <p>توانایی تدوین اهداف آموزشی متناسب با برون دادها و پیامدهای برنامه‌های درسی.</p> <p>توانایی تدوین پیش نیازها و رفتار ورودی دانشجویان.</p> <p>توانایی پیش‌بینی مواد، زمان، فضا و فعالیت‌های یادگیری، شیوه های ارزشیابی از برنامه درسی و آموزش متناسب با رویکردها و برون دادهای برنامه درسی.</p>	<p>آمادگی برای عمل برنامه درسی</p>	
<p>توانایی شناخت رفتار ورودی دانشجویان به کمک آزمون تشخیصی سنجش آغازین.</p> <p>توانایی به کار بردن راهبردهای آموزشی متناسب با انواع اهداف در حیطه ها و سطوح گوناگون آموزشی.</p> <p>توانایی به کار بردن راهبردهای آموزشی متناسب با ساختار و منطق حاکم بر محتوای برنامه درسی و زمان.</p> <p>توانایی استفاده از راهبردهای آموزشی در جهت تسهیل مفهوم سازی، تفکر خلاق و انتقادی.</p> <p>توانایی اجرای راهبردهای آموزشی مبتنی بر فرهنگ رشته ای.</p> <p>توانایی اجرای راهبردهای آموزشی مبتنی بر خلاقیت پروری.</p> <p>توانایی اجرای راهبردهای آموزشی مبتنی بر اصول روانشناختی و جامعه شناختی آموزش عالی.</p> <p>توانایی اجرای راهبردهای آموزشی در جهت رشد قابلیت های متناسب با بازار کار.</p>	<p>فعلیت بخشیدن</p> <p>اقدام به عمل برنامه درسی</p>	
<p>توانایی برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با بار عاطفی مثبت- انسان گرایانه با دانشجویان.</p> <p>توانایی مدیریت و رهبری آموزشی و تربیتی دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی.</p>	<p>ارتباط برقرار کردن</p>	
<p>توانایی مدیریت و رهبری آموزشی و تربیتی دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی.</p> <p>توانایی اعمال ارزشیابی فرایندی مبتنی بر فعالیت‌های یادگیری.</p> <p>توانایی اعمال ارزشیابی فرایندی مبتنی بر رشد شخصیت.</p>	<p>تأمل حین عمل</p>	
<p>توانایی تأمل بر کیفیت یادگیری دانشجویان، بررسی موانع یادگیری، پیدا کردن راه حل و نظارت بر روند آن .</p> <p>توانایی تأمل بر داده‌های ارزشیابی از برنامه‌های درسی متناسب با فلسفه تربیتی و رویکردهای برنامه درسی</p>	<p>تأمل بعد از عمل</p>	

منبع (یافته‌های نگارندگان)

۳-۳- نگاه مدرس محور

در سومین نگاه، برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایند عمل در تدریس تبلور پیدا می‌کند. تدریس یعنی تنظیم مجموعه فعالیت‌هایی برای تعاملات در موقعیت‌های تربیتی است و مدرس کسی است که این مجموعه تدابیر را تنظیم، اجرا و ارزشیابی می‌کند برای این منظور یک مدرس باید توانمندی‌های پیش‌بینی و تدوین اهداف، پیامدها و محتوای آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی در راستای اهداف کلان ملی داشته باشد و بتواند به نحوی مطلوب تدابیر پیش‌بینی شده خود را در تعامل با دانشجویان به اجرا بگذارد، مدیریت بر تعاملات داشته باشد، موانع آن را شناسایی و حل کند و گام به گام از مراحل عمل ارزشیابی به عمل آورد به نحوی که این تعاملات تدبیر شده منجر به دستاوردهایی شوند (به جدول سه مراجعه شود).

"به کسی مدرس گفته می‌شود که تدریس را آن طور که اقتضاء می‌کند تدریس کند. وظیفه تدریس چیست؟ تنظیم مجموعه فعالیت‌هایی برای تعاملات در موقعیت‌های تربیتی است و مدرس کسی است که این مجموعه تدابیر را تنظیم و اجرا کند و کم و کیف آن را ارزشیابی می‌کند".

علاوه بر این، توانایی تصمیم‌گیری متناسب با موقعیت‌هایی که در کلاس درس پیش می‌آید داشته باشد. کلاس درس یک محیط زنده و پویا است. و تدریس یک ماهیت تعاملی و در حال شکل‌گیری دارد. موضوع تدریس در تعامل با اذهان مدرس و دانشجو و در شرایط محیط یادگیری منجر به ظهور مسائلی خواهد شد؛ مسائلی که برای حل آنها مدرس باید تدابیری را بیندیشد و تصمیمات متناسب با شرایط را اتخاذ کند که نه تنها منجر به حل مسائل شود بلکه بستر تعاملات پیش‌رونده منجر به دستاوردها را فراهم کند.

در این نگاه نمی‌توان به برنامه‌درسی به عنوان وسیله یا هدف نگاه کرد زیرا برنامه‌درسی به عنوان یک مقوله هویت‌قائم به ذات ندارد و نمی‌تواند مبنایی ثابت برای تصمیمات مدرس در زمان‌ها و مکان‌های گوناگون باشد بلکه مقوله‌ای با هویت وابسته است که متناسب با شرایط و بازیگران نقش ظهور می‌یابد. به همین دلیل مدرس در تعامل با واقعیت‌های چندگانه مربوط به دانشجویان، زمان، مکان، زبان و... مجبور به اتخاذ تدابیری متناسب با این واقعیت‌های چندگانه است.

"در فرایند تدریس، مدرس مجموعه تدابیری را تنظیم، اجرا و ارزشیابی می‌کند. به عبارتی مدرس برای اجرای یک فعل آموختن تدابیری را می‌اندیشد و سپس آنها را در موقعیت واقعی تربیتی یعنی در تعامل زنده با دانشجویان

اجرا می کند و همزمان بازخورد می گیرد، بر آن تأمل می کند، باز بینی می کند، اصلاح می کند و ادامه می دهد تا به نتیجه مطلوب دسترسی یابد این فرایند از نقطه ی شروع تا پایان برنامه ریزی درسی در موقعیت عملی است."

در این نگاه موضوع زبان حائز اهمیت است. در گفتار و نوشتار، کلمات با بار معنایی و عاطفی استفاده می شوند. توجه به سه مولفه پیکره/لغت شناسی، شان/ نقش و زبان علم یکی دیگر از مولفه‌هایی است که دانش و توانمندی متناسب با خود را می طلبد. این مولفه در نگاه هرمنوتیک با تأکید بیشتری همراه است زیرا تبادل مفاهیم به کمک ابزار زبان انجام می‌شود.

"در گفتگو زبان به کار می‌رود. از کلمات دارای بار معنایی استفاده می‌شود. مثلاً رشد در جایی رشد اقتصادی و در جای دیگر رشد کودک است. وقتی می‌گوییم تدابیر تربیتی برای تعامل، تعامل براساس دانش بشری شکل می‌گیرد یک بخش آن زبان است و بخش دیگر آن محتوای دانش بشری است."

توانایی مدرس در برقراری ارتباط بسیار مهم است و تضمین کننده تحقق اهداف تربیتی برنامه درسی مدرس خواهد بود. از جمله مهارت در تشویق دانشجویان به مطالعه منابع برای پاسخ به پرسشهایی که در کلاس مطرح می‌شود دادن بازخورد به موقع به دانشجو، مطالعه تکالیف آنها، تعدیل انتظارات با واقعیت‌های مربوط به دانشجویان از دیگر ابعاد مهارت برقراری ارتباط است.

"کار فراتر از موضوع تدریس است استاد به عنوان یک تکنولوژیست، روان‌شناس تربیتی و فیلسوف تعلیم و تربیت عمل کند!"

تدریس یک فرایند ارتباطی آگاهانه و عامدانه بین دو شخص در موقعیت تربیتی است که حضورش مستلزم همیاری همزمان بین مدرس و دانشجو اما با نقش‌های متفاوت است.

"از سوی یاددهنده تدابیرش تنظیم شده و با اختیار و اراده یاد دهنده اقداماتش انجام می‌شود."

تأمل بر فرایند تدریس و پیامدهای حاصل از آن مولفه حرفه‌ای دیگری است که یک مدرس نیاز دارد تا فرایند تدریس خود را از نقطه شروع تا پایان مورد ارزشیابی قرار دهد. یکی از این ملاک‌ها استانداردهای پیامدهای برنامه درسی است.

"تدریس یک فرایند معطوف به نتیجه است و در هریک از این مراحل مدرس نیازمند دانش‌هایی است که او را به دستاوردهایی در پایان تدریس هدایت کند و تدابیر پیش‌بینی شده خود را در موقعیت عملی با ملاک واقعی عملی محک بزند."

جدول ۳- مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی از نگاه مدرس محور

مؤلفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی	نگاه برنامه درسی
<p>توانایی سنجش نیازهای کلان آموزشی و مینا قرار دادن آنها در تدوین برنامه درسی.</p> <p>توانایی تدوین فلسفه تربیتی برنامه‌های درسی با رویکرد انسان‌گرایانه یا ماورای فردی در سطح دانشکده و کلاس درس.</p> <p>توانایی تدوین برنامه‌های درسی با رویکرد انسان‌گرایانه و موضوع محور در سطح دانشکده و کلاس درس.</p> <p>توانایی اعتدال و انسجام بخشی به اهداف و محتوای برنامه درسی در سطح دوره و کلاس درس.</p> <p>توانایی تولید محتوا ی برنامه‌های درسی بر اساس نیازسنجی و واقعیت‌های مربوط به دانشجویان.</p> <p>توانایی به مشارکت گذاشتن ایده‌ها با دانشجویان در کلاس درس به نحوی که منجر به محتوای معتبر شود.</p> <p>توانایی تدوین اهداف آموزشی متناسب با برون دادها و پیامدهای برنامه‌های درسی.</p> <p>توانایی تدوین پیش نیازها و رفتار ورودی دانشجویان.</p> <p>توانایی شناخت رفتار ورودی دانشجویان به کمک آزمون تشخیصی سنجش آغازین.</p>	<p>آمادگی برای عمل برنامه درسی</p>
<p>توانایی به کاربردن راهبردهای آموزشی متناسب با انواع اهداف در حیطه ها و سطوح گوناگون آموزشی.</p> <p>توانایی به کاربردن راهبردهای آموزشی متناسب با ساختار ومنطق حاکم بر محتوای برنامه درسی و زمان.</p> <p>توانایی استفاده از راهبردهای آموزشی در جهت تسهیل مفهوم سازی، تفکر خلاق و انتقادی.</p>	<p>فعالیت بخشیدن</p>
<p>توانایی برقراری ارتباط کلامی مبتنی بر اصول زبان شناسی و زبان فرهنگی یا دانشجویان.</p> <p>توانایی برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با پار عاطفی مثبت- انسان‌گرایانه یا دانشجویان.</p> <p>توانایی برقراری ارتباط با هر دانشجو با توجه به ویژگی ها و دغدغه های فردی.</p>	<p>ارتباط برقرار کردن</p>
<p>توانایی تلفیق دانش علمی با هنرهای عملی و به گزینی در فرایند برنامه ریزی درسی.</p> <p>توانایی هدایت نیازهای یادگیری دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی.</p> <p>توانایی تلفیق محیط مجازی با محیط سنتی برای تسهیل محیط یادگیری مبتنی بر گفتمان و تشریک مساعی.</p> <p>توانایی ایجاد محیط یادگیری مبتنی بر فرایند شبکه سازی و ارتباطات بین فردی.</p> <p>توانایی ایجاد محیط یادگیری مبتنی بر هویت های فرهنگی- اجتماعی و زبان فرهنگی- اجتماعی دانشجویان.</p> <p>توانایی فضا سازی متناسب با یادگیری شبکه سازی در کلاس درس سنتی و مجازی.</p>	<p>تجسم برنامه درسی</p> <p>اقدام به عمل برنامه درسی</p>
<p>توانایی تدبیر شرایط یادگیری و شیوه های ارشادگری متناسب با نیازهای فردی دانشجویان.</p> <p>توانایی تدبیر و اجرای راهبردهای آموزشی و فعالیت‌های یادگیری متناسب با یادگیری شبکه سازی.</p> <p>توانایی هدایتگری فرایند یادگیری مبتنی بر پیامدهای برنامه درسی.</p> <p>توانایی تدبیر و اجرای راهبردهای آموزشی و فعالیت‌های یادگیری متناسب با یادگیری شبکه سازی.</p> <p>توانایی تصمیم گیری در مواجهه با رویدادها در مراحل تدریس بر اساس ترکیبی از نظریه و عمل.</p> <p>توانایی ارشادگری نیازهای یادگیری دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی.</p> <p>توانایی تدبیر و اجرای شیوه های ارزشیابی از برنامه‌های درسی متناسب با فلسفه تربیتی، جنبه های زیبایی شناختی و رویکردهای برنامه درسی.</p> <p>توانایی تدبیر و اجرای شیوه های ارزشیابی از فرایند برنامه ریزی درسی بر اساس برون دادها یا استانداردهای آموزشی.</p>	<p>تأمل حین عمل برنامه درسی</p>
<p>توانایی تأمل بر داده‌های ارزشیابی متناسب با فلسفه تربیتی، جنبه های زیبایی شناختی و رویکردهای برنامه درسی.</p> <p>توانایی تأمل بر داده‌های ارزشیابی از فرایند برنامه ریزی درسی بر اساس برون دادها یا استانداردهای آموزشی.</p>	<p>تأمل بعد از عمل</p>

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۴- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها حاکی از نگاه‌های متفاوت مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی نسبت به حدود و ثغور دانش برنامه درسی و به تبع آن حوزه اختیارات و عمل مدرسان دانشگاه برای مداخله در تولید برنامه‌های درسی آموزش عالی بوده است. سه نگاه: تخصص محور، مشارکت محور و مدرس محور از داده‌ها برداشت شد. در نگاه تخصص محور، وظیفه مدرس اجرای برنامه درسی قصد شده و رسمی است. بدین لحاظ که مدرس به عنوان مجری برنامه درسی تدوین شده و ارجاع داده شده تلقی می‌شود، محدوده صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس شامل توانمندی در چهار عنصر روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، زمان و فضای آموزشی است. در این نگاه مسؤلیت تدوین برنامه درسی به عنوان یک سند در حوزه صلاحیت متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی است. برنامه درسی توسط گروه برنامه ریزان درسی در وزارت علوم طراحی و تدوین می‌شوند و سپس برای اجرا به دانشگاه‌ها ارجاع داده می‌شوند. از این مرحله حیطة و چارچوب وظایف مدرسان به طور رسمی آغاز می‌شود. این نگاه متأثر از واقعیت موجود در نظام آموزش عالی است که چنین درخواستی را در مدرسان ایجاد کرده است.

نگاه مشارکت‌محور، قائل به اجرای یک فرایند سلسله‌مراتبی است که برنامه درسی به عنوان طرح و نقشه عمل در دو مرحله در سطح کلان ملی و سطح خرد (کلاس درس) انجام می‌شود. این نگاه، خود به دو نگاه تفکیک می‌شود. نگاه اول، نگاهی که برنامه درسی را به عنوان طرح و نقشه عمل می‌داند که در دو سطح طرح ریزی برنامه درسی در سطح کلان ملی، و سطح تدوین که در سطح خرد مؤسسه و کلاس درس است متمایز می‌شوند. در سطح کلان ملی برنامه درسی در قالب سیاست‌گذاری‌ها، تعیین خط‌مشی‌ها، فلسفه تربیتی، آرمانها و نیازهای کلان آموزشی و پرورشی آموزش عالی طرح‌ریزی می‌شوند. حضور و مشارکت مدرسان در این مرحله یک حضور داوطلبانه و انتخابی است. در سطح تدوین برنامه درسی که در سطح خرد مؤسسه‌ای و کلاس درس است مشارکت مدرسان یک امر الزامی است. مدرسان در انتخاب و تعریف همه عناصر برنامه درسی نقش دارند. مشارکت مدرسان در تدوین برنامه درسی موجب غنای علمی و آموزشی برنامه درسی می‌شود. خاستگاه رسالت مدرس نگاه کلان و تحلیلی ساختار جامعه ملی ایدآل است. دانشگاه یک مؤسسه علمی، اجتماعی و سیاسی مؤثر بر تصمیمات کلان ملی است. حدود و ثغور برنامه درسی آموزش عالی را رسالت دانشگاه تعیین می‌کند. پس رشد همه جانبه دانشجو در حوزه برنامه درسی قرار می‌گیرد. برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل در دو سطح کلان ملی و کلان مؤسسه‌ای تدوین می‌شوند. زیرا تدوین در

نگاه دوم، برنامه درسی یک پروژه بین رشته‌ای تلقی می‌شود که تلفیقی از تخصص‌ها را طلب می‌کند و انجام چنین پروژه‌ای توسط مدرسان متخصص در حوزه های علوم مختلف یا مدرسان حوزه مطالعه برنامه درسی به تنهایی امکان‌پذیر نیست.

در نگاه مدرس‌محور، مدرس برنامه‌ریز درسی در مقام عمل تلقی می‌شود که فرایند تدریس را تدبیر می‌کند و برای اجرای اثربخش آن تصمیمات متناسب با واقعه اتخاذ می‌کند. موضوع تدریس با فردیت مدرس و دانشجو ارتباط درونی برقرار می‌کند و او را قادر می‌سازد که توانایی تصمیم‌گیری در انتخاب، سازماندهی، اجرا، ارزشیابی، بازخورد، اصلاح و استمرار عمل داشته باشد. در تمام مراحل شرایط منحصر به فرد و نو ظهور است. تدریس به عنوان یک فرایند گفتمانی بین مدرس و دانشجو عمل می‌کند و هر لحظه هویت جدیدی را شکل می‌دهد. دانش و قابلیت‌ها بر اساس ظهور ارتباط و شبکه گفتمانی ایجاد شده بین مدرس با دانشجویان و دانشجویان با همدیگر شکل می‌گیرند و به عنوان دستاوردهای عمل تدریس قلمداد می‌شوند. در اینجا مدرس یک تصمیم‌گیرنده فکور است. صاحب امتیاز و اختیار است. تدبیر تدریس را از نقطه شروع تا پایان به عهده می‌گیرد. سرنوشت تدریس و پیامدهای آن را هنرمندانه تجسم می‌کند. تفسیر مدرس از واقعیت‌های بیرونی مبنای اتخاذ تدابیر و تداوم تدریس است. داده‌های مبتنی بر نیازسنجی، آگاهی از سیاست‌ها، خط مشی‌ها، آرمانی کلان آموزش عالی و پیامدها یا استانداردهای برنامه درسی مصداق‌های واقعیت‌های بیرونی هستند که مدرس در برنامه‌ریزی درسی به آنها توجه می‌کند. از طرف دیگر، دانشجویان به عنوان هم‌تایان انسانی افرادی منحصر به فرد هستند. مدرس نمی‌داند آنچه را که تدبیر کرده است تا چه حد در واقعیت تدریس تحقق می‌یابد. تدریس یک فرایند توصیفی (نه تجویزی)، پیچیده و پویا است و بایستی در آن وجود ندارد. اعتبار روش‌های اتخاذ شده توسط مدرس وابسته به منطق او و میزان هماهنگی روش‌ها با واقعیت‌های بیرونی است. تدریس یک تعامل گفتمانی بین مدرس و دانشجو است. بنابراین مجموعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس در فعل برنامه‌ریزی درسی نهفته است و یک مدرس به تمام صلاحیت‌های حرفه‌ای که یک متخصص برنامه‌ریزی درسی باید داشته باشد، نیاز دارد.

مقایسه این سه نگاه کلی با الگوهای ارائه شده در برنامه درسی آموزش عالی می‌توان این استنباط را داشت که تلقی آنها از برنامه درسی متأثر از نوع نگاهی است که به الگوها و رویکردهای برنامه درسی دارند. نگاه تخصص‌محور تا حدی از الگوی برنامه درسی با رویکرد تجویزی متأثر است که در تدوین برنامه درسی رویه تعریف شده‌ای وجود دارد که از اصول و قانونمندی‌های دانش برنامه درسی تبعیت می‌کند (Oliva, 2010). از این نگاه، کار برنامه درسی یک کار فنی و تخصصی قلمداد می‌شود که در حوزه صلاحیت متخصصان برنامه‌ریزی درسی

است زیرا این گروه با بایدهای کار برنامه درسی آشنا هستند. به عبارتی برنامه درسی مستقل از زمینه و مبتنی بر استدلال هدف- وسیله است و کار برنامه درسی حول محوریت اهداف و منطق تعریف شده‌ای در سطح رشته، دوره ها، دوره و ماده درسی شکل می‌گیرد. مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی در نگاه تخصص محور متمرکز بر کسب آمادگی برای عمل حرفه‌ای بر اساس چارچوب تصویب و ارجاع شده از مدیریت برنامه‌ریزی درسی در سطح وزارتخانه است و مدرسان اختیاراتی خارج از آن ندارند. محدوده مولفه‌های حرفه‌ای از طراحی آموزشی بر اساس پیامد و اهداف برنامه درسی مصوب شروع و بر محوریت رویکرد برنامه درسی دیگر عناصر برای اقدام پیش‌بینی می‌شوند. مولفه‌های حرفه‌ای در مرحله اقدام به عمل برنامه درسی همان اقدامات پیش‌بینی شده را در بر می‌گیرند و مدرسان برنامه درسی رسمی و قصد شده را به اجرا می‌گذارند. برنامه درسی و آموزش دو مقوله مستقل از هم تلقی می‌شوند و محدوده عمل حرفه‌ای مدرسان از سنجش آغازین یعنی اولین مرحله آموزش شروع و به ارزشیابی از برنامه درسی آموزش داده شده خاتمه می‌یابد. لذا در نگاه تخصص‌محور، مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی: فعلیت بخشیدن به طراحی آموزشی، ارتباط برقرار کردن و تأمل بعد از عمل را شامل شده است. به بیانی دیگر، سواد برنامه درسی آموزشگری به کسب توانمندی‌هایی در حوزه تکنولوژی آموزشی محدود شده است.

در نگاه مشارکت محور، الگوی مفهومی پیش از الگوی کارکردی در برنامه درسی مورد توجه است و مدرس در زمینه نقش خود به مفهوم پردازی می‌پردازد (Marsh & Wilis, 2007). تلاش مدرس آن است که ابعاد یا حدود و ثغور نقش خود را در دو نقطه کلاس درس و جامعه بشناسد و بر اساس باوری که نسبت به جایگاه خود در این پیوستار دارد، اقداماتی متناسب با آن را انجام دهد. گستره مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی در این نگاه (جدول دو) نسبت به نگاه تخصص محور (جدول یک) وسیع تر است. مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی: فعلیت بخشیدن به برنامه درسی، ارتباط برقرار کردن و تأمل بعد از عمل را در بر گرفته است. مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی در نگاه مشارکت محور در مقایسه با نگاه تخصص محور از گستره بیشتری برخوردار است. مدرسان اختیارات بیشتری برای تصمیم‌گیری و عمل دارند. هرچند محدوده عمل حرفه‌ای مدرسان وابسته به چارچوب ارجاعی از طرف مدیریت برنامه ریزی درسی در سطح وزارتخانه است اما محدود به اهداف و سر فصل‌ها نمی‌شود. از این نگاه بین برنامه درسی و آموزش یک ارتباط مصالحه‌جویانه یا تداخلی وجود دارد و اجرایی شدن این امر مستلزم مشارکت مدرسان در برنامه‌های درسی است. بنابراین، برنامه درسی رسمی و قصد شده در قالب یک طرح انعطاف پذیر به دانشگاه ارجاع داده می‌شود و سپس مدرسان با توجه به تشخیص و واقعیت‌های

مربوط به دانشجویان و شرایط آموزشی به تدوین برنامه عملیاتی^۱ می پردازند یا اقدام به برنامه ریزی درسی در سطح خرد می کنند. لذا بر خلاف نگاه تخصص محور که مدرسان مجری برنامه های درسی رسمی هستند، مدرسان به عنوان برنامه ریزان درسی در سطح خرد ایفای نقش می کنند و سپس برنامه درسی خود را اجرا می نمایند. برای تحقق چنین نگاهی لازم است مدرسان قابلیت های حرفه ای در اقدام به عمل برنامه درسی: از پیش بینی شیوه های نیازسنجی و اقدام به آن تا ارزشیابی از برنامه درسی خرد را دارا باشند.

نگاه مدرس محور متأثر از یک الگوی توصیفی در برنامه درسی است (Walker, 2003). موقعیت و شرایطی که برنامه درسی در آن شکل می گیرد یا برای آن تدبیر می شود عامل تعیین کننده است و نمی توان برنامه درسی را به عنوان یک واقعیت مستقل از شرایط تصور کرد. از این نگاه، شناخت و تجسم تعاملات و رویدادهای تدریس مورد تأکید است. تدبیر، تجسم و تصمیم گیری در آنچه که به طور واقعی و طبیعی در صحنه کلاس درس اتفاق می افتد. مدرس به عنوان برنامه ریز درسی، بازیگر نقش عمل برنامه درسی است. مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی در نگاه مدرس محور (جدول سه)، در مقایسه با نگاه تخصص محور (جدول یک) و مشارکت محور (جدول ۲) از گستره بیشتری برخوردار است. مدرسان اختیارات بیشتری برای تصمیم گیری و عمل در برنامه درسی دارند. به عبارتی مدرسان و دانشجویان مشارکت کنندگان و بازیگران اصلی در برنامه درسی هستند. این مشارکت به دو شکل انجام می شود: پیش بینی برنامه درسی خرد توسط مدرس و تعدیل آن به کمک و مشارکت دانشجویان و دیگری، برنامه ریزی درسی در موقعیت عملی است. برای اجرایی کردن این دو شق، لازم است مدرسان از توانمندی های بالایی در عمل حرفه ای مبتنی بر دانش برنامه درسی یا برنامه ریزی درسی برخوردار باشند. برای این منظور لازم است مدرسان توانمندی های حرفه ای: در پیش بینی شیوه های نیازسنجی و اقدام به آن در سطح خرد؛ پیش بینی رویکردهای برنامه درسی، اهداف آن و گزینش از بین آنها؛ پیش بینی انواع محتوای برنامه درسی، شیوه های سازماندهی آنها و گزینش از بین آنها؛ پیش بینی انواع راهبردهای یاددهی- یادگیری و گزینش از بین آنها؛ پیش بینی انواع منابع، قابلیت دسترسی و استفاده از آنها؛ پیش بینی زمان، فضا و سازماندهی آن در ابعاد و انواع متناسب با دیگر عناصر برنامه درسی؛ پیش بینی شیوه های سنجش و ارزشیابی از آموخته های دانشجویان و گزینش از بین آنها؛ رعایت اصول تعادل و انسجام بخشی بین تمامی عناصر برنامه درسی داشته باشند. بنابراین از این نگاه، مدرسان نه تنها آموزش دهنده بلکه برنامه ریزان درسی قلمرو کاری خود هستند و بین برنامه درسی رسمی قصد شده و برنامه درسی آموزشی همپوشانی وجود دارد. در

^۱-Program Development

مرحله اقدام به عمل برنامه درسی مدرس با اتخاذ تدابیری تلاش در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده، آموزش داده شده و برنامه درسی تجربه شده دارد. این تدابیر به سه شکل: به مشارکت گذاشتن برنامه درسی قصد شده/پیش‌بینی شده با دانشجویان در جلسه آغازین، اعمال فرایند تجسم و پیش‌بینی تدابیر متناسب با وقایع در حال ظهور، و تأمل حین عمل برای اتخاذ تصمیمات متناسب با نیاز، شرایط و در راستای تحقق اهداف مشترک اعمال می‌شوند.

براساس آنچه که به آن اشاره شد، مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی در زمینه دو مولفه اصلی آمادگی برای عمل برنامه درسی و اقدام به عمل برنامه درسی هم عقیده بوده‌اند ولی در زمینه گستره اختیارات عمل حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی و به تبع آن انواع مولفه‌های حرفه‌ای عمل برنامه درسی دارای اجماع نبوده‌اند. حدود و ثغور اختیارات و صلاحیت های حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی در دو طیف حداکثری و حد اقلی قرار گرفته اند. محدوده اختیارات حرفه‌ای مدرسان در طیف حداکثری، شامل اختیارات و توانمندی‌های متناسب با آن بوده که آنها را به مشارکت در سیاست گذاری های کلان ملی برنامه درسی تا اجرای آموزشی در سطح کلاس درس قادر می سازد. در طیف حداقلی، محدوده صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان شامل توانمندی‌هایی در حوزه آموزش بوده است.

نکته مورد تأکید آن است که موقعیت کلاس درس واقعیتی است که جنبه‌هایی از آن قابل پیش‌بینی است و برای داشتن تدریس با کیفیت لازم است که مدرس قبل از اقدام خود را آماده کند؛ زیرا تدریس فرایند جدی و چندگانه ای است که بدون آمادگی تحقق عمل خوب به خصوص با در نظر گرفتن ساختار تخصصی و پیامدهای برنامه‌های درسی آموزش عالی امکان ناپذیر است. از طرف دیگر، موقعیت کلاس درس یک واقعیت در حال ظهور است به خصوص زمانی که مخاطبان را دانشجویان به عنوان یادگیرندگان با گرایش های خود راهبری و مساله محوری تشکیل دهند. یک مدرس نمی‌تواند صرفاً بر اساس برنامه درسی قصدشده خود وبه شکلی خطی عمل کند و نیاز است که تجسم، پیش‌بینی و تأمل‌هایی بر اساس مسائل در حال تکوین در کلاس درس داشته باشد. شوآب (۱۹۶۲)، از آن تحت عنوان هنرهای عملی یاد می‌کند که مدرس را به سمت تشخیص، اصلاح و خلق راه‌حل‌های متناسب با موقعیت هدایت می‌کند. هنرهای عملی متأثر از هنرهای به‌گزینی است و نیاز است که مدرس بر اساس مسائل مطرح در کلاس درس به داشته‌ها و خزانه دانشی خود در زمینه دانش تخصصی و دانش تربیتی مراجعه کند و مناسب‌ترین دانش عملی را از میان آنها بسازد و سپس بر آنچه عمل می‌کند تأمل نماید. آیزنر (۱۹۸۳)، تأکید بر عمل سریع و خلاقانه مدرس در کلاس درس دارد و آن را نوعی خبرگی تربیتی می‌داند که متأثر از نگاه زیبا شناختی و عمل هنرمندانه مدرس است. چنین عملی

حاصل تلفیق هنرهای عملی و نگرش تیزبینانه و شهودی مدرس است و همه اینها به جنبه‌های عملی برنامه درسی اشاره دارند. لذا، توانمندی در حوزه برنامه درسی برای یک مدرس یک توانمندی حرفه‌ای برای ایفای نقش آموزشگری (هویت حرفه‌ای) تلقی می‌شود. یک آموزشگر حرفه‌ای در محیط آموزش عالی نیاز دارد تلفیقی هوشمندانه و هنرمندانه بین الزام‌های دانش محتوایی (مفاهیم و اصول دانش تخصصی) و الزام‌های پداگوژی دانش محتوایی^۱ (روش بازنمایی و معناسازی دانش محتوایی برای یادگیرندگان) ایجاد نماید. در تأیید این ادعا دوپل (۱۹۹۷)، معتقد است که تلاش برای فهم تدریس نیاز به مطالعه برنامه درسی دارد و زمانی که در باره برنامه درسی تأمل می‌شود با پداگوژی ارتباط برقرار می‌شود. از دید هویت (۲۰۰۶)، تحقق این امر متکی بر پشتوانه دانش و عمل برنامه درسی مدرس است که به سواد برنامه درسی آموزشگری اشاره دارد و او را به یک عمل کننده حرفه‌ای در صحنه کلاس درس و محیط آموزش عالی ارتقا می‌دهد.

در انتها می‌توان اذعان داشت که مدرسان دانشگاه با تمامیت و هویت‌های شخصی، تخصصی، سازمانی و نهایتاً حرفه‌ای خود در محیط کاری و کلاس درس حضور می‌یابند. در این مقاله تلاش شد بخشی از هویت حرفه‌ای آموزشگری مبتنی بر دانش برنامه درسی در محیط آموزش عالی مورد کاوش و تحلیل قرار گیرد. اگرچه سواد برنامه درسی آموزشگری پاسخگوی همه نیازهای حرفه‌ای مدرسان دانشگاه نیست اما نقشی اساسی در تبیین نقش حرفه‌ای مدرسان دانشگاه دارد. برای این منظور پیشنهادهایی به شرح ذیل ارائه شده اند:

- یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که برخورداری از سواد 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 مدرسان دانشگاه، چه در برنامه‌های درسی دانشگاه تربیت مدرس یا در برنامه‌های مراکز توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، آموزش‌هایی متناسب با دانش‌های اساسی 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 حرفه مدرسی تأمل کنند.

^۱-Pedagogy of Content Knowledge

- توانمندی‌های مربوط به عمل برنامه درسی یک قابلیت ترکیبی است که آمیزه‌ای همگون از علم و هنر را فرا می‌خواند. این امر موجب ظهور و رشد قابلیت‌هایی در پیش‌بینی کردن، تأمل کردن، تصمیم‌گیری و قضاوت می‌شود. لذا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یا آموزش‌های ضمن خدمت مدرسان دانشگاه نیاز است در قالب برنامه‌هایی تنظیم گردند که از لحاظ زمانی درازمدت و از لحاظ رویکرد، قابلیت‌های متناسب با عمل برنامه درسی را رشد دهند.

۵- منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ دوم. شورت، ادموندسی. (۱۳۸۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران. انتشارات سمت. چاپ اول.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. انتشارات بال. چاپ اول.
- گال، جویس و همکاران. (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه نصر، احمد رضا و همکاران. انتشارات شهید بهشتی. چاپ اول.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها*. *مجله آموزش عالی*. سال اول. شماره سوم.
- مهرمحمدی، محمود و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). *آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: طراحی یک الگوی تدریس دانش پژوهانه*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۹). *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مساله‌های ایرانی*. نشر نی. چاپ اول.
- Andrea, Vaneeta- Marie & Gosling, David. (2005). *Improving Teaching and Learning: A Whole Institution Approach*. Open University Press. UK.
- Henson, T. Kenneth. (2010). *Curriculum Planning*. Waveland press, Inc. 4th ed. USA.
- Hewitt, Thomas, W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum*. Sage press, Inc. USA.
- Gibson, Ian .(2008). *Designing Learning Communities in the Twenty- First Century*. Springer Science + Business Media B.V. USA.
- Marsh, Colin J. & Willis, George. (2007). *Curriculum: Alternative approaches. Ongoing Issues*. Pearson Education, Inc. 4th Ed. USA.
- Oliva, Peter, F. (2010). *Developing curriculum*. Pearson Education, Inc. USA.
- Pinar, W.F., Reynolds, W. M., Siattery, P. & Taubman, P. M. (1996). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Short, Edmond C. (2002). Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education. *Journal of Curriculum Studies*. 34(2), 139-148.
- Walker, Decker. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA.



پښتونستان ښار
پښتونستان ښار
پښتونستان ښار