

## تاملی پیرامون مفهوم برنامه درسی دانشجوی<sup>۱</sup>

(معرفی و بسط مفاهیم مرتبط)

### A Review over the New Concept of College Student's Curriculum: Introducing and Expanding the Relevant Concepts

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۲/۲۰، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۶/۵/۱۵، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۷/۱۵

Dr. Mohammad Javadipour, Dr. Rezvan  
Hakimzadeh, Fatemeh Abadi

دکتر محمد جوادی پور<sup>۲</sup>، رضوان حکیم زاده<sup>۳</sup>، فاطمه

ابدی<sup>۴</sup>

**Abstract:** The Main purpose of this study is to introduce college student s curriculum as a new kind of curriculum. This study is fundamental type and it has been conducted through Inductive argument. This study seeks to describe student s curriculum through observations, reflections, and library and documentary researches. Therefore, this study investigates the following research questions: 1-What are the main components of this curriculum on which a graduate thesis has been conducted at Tehran University? 2- Which concepts can be considered in this curriculum? Which in this part, some concepts such as meta-cognition, motivation, academic engagement and student-centeredness has been discussed.3- What is the basic theory in this curriculum? The relevant theories discussed are: constructivist, Existentialism, Weiner theory in attribution, and the theory of the goals of progress. And 4- what are the appropriate or recommended methodologies in this curriculum? In this section, the phenomenological method has been discussed.

**Keywords:** higher education, college student, college student s curriculum.

چکیده هدف از نوشتار حاضر معرفی برنامه درسی دانشجو است. این مطالعه از نوع بنیادین بوده و از روش استدلال استقرایی استفاده شده است. این نوشتار شرحی است از روند طرح این برنامه درسی که مجموعه ای است از مشاهدات و تاملات در طول چندین سال، جستجوهای کتابخانه ای و اسنادی؛ سوالاتی که مطرح شده اند و پاسخ هایی که تا این مرحله از بررسی و تبیین این برنامه درسی بدست آمده اند. این سوالات عبارتند از: ۱- مولفه های اساسی این برنامه درسی چه میباشند؟ که جهت پاسخگویی به آن پایان نامه ای در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه تهران انجام شد. این برنامه درسی شامل چه مفاهیمی است؟ که در این بخش مفاهیم فراشناخت، انگیزش، درگیری تحصیلی و دانشجو\_محوری مورد بحث قرار گرفته اند؛ بر چه مبانی نظری استوار است؟ که به بررسی چهار نظریه ساختگرایی، الگزیستانسیالیسم، نظریه اسنادی و نظریه اهداف پیشرفت پرداخته شده- است. متدولوژی مناسب یا متدهای پیشنهادی در این برنامه درسی چه می توانند باشند؟ که در این بخش نیز روش پژوهش پدیدارشناختی مورد بحث قرار گرفته است.

کلمات کلیدی: آموزش عالی، دانشجو، برنامه درسی دانشجو.

<sup>1</sup> College Student s Curriculum

## مقدمه

تنها یک آینده وجود ندارد. بلکه اشکال مختلفی از آن قابل ترسیم و دستیابی هستند. آنچه که روی خواهد داد بسته به نوع عمل امروز ماست. داستان‌هایی که پیرامون آینده سروده می‌شوند در حقیقت با محدودیت‌های اساسی زبانی و عدم قطعیت همراه هستند. ایده‌هایی که در آینده استفاده خواهند شد هنوز اختراع و تجربه نشده‌اند؛ همانطور که آگاهی یافتن به حقایقی که هنوز رخ نداده‌اند نیز امکان‌پذیر نیست. لیکن این پایان داستان نیست، با وجود تمام عدم قطعیت‌ها و حدس و گمان‌ها، آنچه که درباره آینده گفته می‌شود، عمیقاً در زمان حال، در انتظاراتمان، در ترس‌ها و امیدهایمان ریشه داشته و تعیین‌کننده مسیری است که به سوی آن گام خواهیم برداشت<sup>۱</sup>. آموزش و پرورش دو کلمه کلیدی و اساسی در تعیین آنچه که ما به عنوان آینده می‌سازیم می‌باشند. "آموزش" می‌دهیم تا یادگیری هدفمند صورت گیرد و "پرورش" می‌دهیم تا یادگیری‌ها نهادینه شده و به نسل‌های آتی منتقل شوند. از آموزش عالی در قرن بیست و یکم انتظار می‌رود به سه هدف دست یابد: ۱- توسعه تسلط تخصصی یادگیرندگان بر دانش رشته خود؛ ۲- ترویج و توسعه صلاحیت‌های عمومی و ضروری در یادگیرندگان قرن بیست و یک؛ و ۳- برانگیختن یادگیرنده انعکاسی به تطبیق یافتن به تناسب تغییرات روز، در رشته تخصصی خود (نجینگا و فووری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰، به نقل از شنخبرگ و الرز و آدلزبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). همچنین توانمندی‌های کلیدی سرمایه انسانی برای افق ۱۴۱۰ در این موارد شناسایی شدند: ۱- تفکر برتر (تفکر غالب به جای تفکر خنثی یا مغلوب)، ۲- توان بالا در تشخیص صحیح مسائل (قوه مسئله‌بینی) ۳- و توان بالا در برقراری ارتباطات و کارگروهی در ابعاد فراسازمانی (امین بیدختی، رستگار و نامنی ۱۳۹۴).

آموزش عالی در حال حاضر بر هدف توسعه یادگیری انعکاسی در میان یادگیرندگان تاکید دارد. هدف از این کار درگیر کردن یادگیرندگان با یادگیری فعال جهت ساخت و ساز دانش بوسیله خود بازمایی در فرآیندهای یادگیری است (چیونگ کونگ و سونگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). چارچوب یادگیری انعکاسی توسعه یافته شامل سه بعد است: بعد فکری، بعد فردی و بعد اجتماعی درگیری انعکاسی. درگیری انعکاسی اشاره می‌کند به مشارکت فعال و مستمر مشارکت-کنندگان در رفع مشکلات پیرامون خود بوسیله مداومت و قضاوت انتقادی در فرآیند پژوهش و پرس و جوی خروجیه ای بهتر احتمالی (فار و ریوردان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ روودمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). در حوزه

<sup>1</sup> <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school>

<sup>2</sup> Njenga & Fourie

<sup>3</sup> Schneckenberg & Ehlers & Adelsberger

<sup>4</sup> Cheung Kong & Song

<sup>5</sup> Farr & Riordan

<sup>6</sup> Rodman

تأملی پیرامون مفهوم برنامه درسی دانشجو...

آموزش و پرورش، درگیر شدن، اشاره به مجموعه ای از رفتارها دارد که در آن یادگیرنده زمان، انرژی و منابع خود را صرف افزایش و بهبود یادگیری خود میکند (پیتاوی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).  
بنابر تعریف استارک<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، طراحی برنامه درسی، نوعی طراحی علمی است که میتواند برای یک دوره یا یک درس، یک برنامه و یا یک دانشکده انجام شود. سطح برنامه ریزی درسی برای یک درس شامل تصمیماتی است که استاد، محتوایی را جهت تدریس انتخاب میکند، عوامل موثر بر فرآیند آموزش و یادگیری را در نظر میگیرد و از میان استراتژیهای مختلف، جایگزین های گوناگونی را جهت هرچه بیشتر درگیر کردن دانشجو با محتوا انتخاب میکند.

محیط دانشگاه و تدریس همواره مملو از پدیدهها و بازتابها است و آنچه اینجانب به عنوان یک عضو هیات علمی در چندین سال گذشته نظاره کرده ام، نظامی از شکل، نحوه یا نوع خاصی از تصمیم گیری های مستقل را در دانشجویان مشاهده کرده ام که نشان دهنده جهت گیری های آگاهانه و هدفمند آنها مرتبط با آینده شغلی و تحصیلیشان دارد.

اما تا آن زمان نامی به این تاملات و مشاهدات اختصاص نداده بودم. تا اینکه با مطالعه کتاب برنامه ریزی درسی آموزش عالی (۱۳۹۳) به قلم جناب آقای دکتر فتحی واجارگاه، و مطالعه سه سطح از انواع برنامه ریزی درسی در آموزش عالی؛ شامل برنامه ریزی در سطح درس، در سطح دوره/برنامه و در سطح دانشکده(همان، ص ۶۱-۵۵)، این سوالات مطرح شدند: آیا می توان یک برنامه درسی به صورت مجزا برای دانشجو تعریف کرده و آنرا زیر مجموعه سه سطح معرفی شده قرار داد و در این صورت شامل چه عناصر و مولفه هایی خواهد بود؟ این برنامه درسی شامل چه مفاهیمی است؟ چگونه خود را نشان می دهد و شامل چه نشانگرهایی است؟ بر چه مبنای نظری استوار است؟ کدام یک از متدولوژی های برنامه درسی مناسب تبیین و تشریح این برنامه درسی می باشند؟

بنابراین پس از بررسی های تیمی چندماهه کتابخانه ای و اسنادی مشخص شد که تاکنون چه در سطح بین المللی و چه در ایران، هیچ مطالعه ای با این موضوع انجام نشده است. لذا تصمیم گرفته شد پژوهش پیرامون سوال اول این برنامه درسی در قالب یک پایان نامه کارشناسی ارشد در طول سه ترم تحصیلی با عنوان شناسایی و رتبه بندی مولفه های اساسی برنامه درسی در سطح دانشجو از نگاه متخصصان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه تهران انجام شود که در ادامه نتایج بدست آمده و روند انجام آن ارائه خواهد شد.

<sup>1</sup> Pittaway

<sup>2</sup> Stark

در این نوشتار از روش استدلال استقرایی استفاده شده است. این استدلال بر این اصل استوار است که می توان با مشاهده و تفکر دقیق پیرامون الگوهای تکرار شونده آن، به کشف قواعد حاکم بر یک عرصه خاص نائل آمد. بیکن و میل از جمله اندیشمندی بودند که به اصالت این روش اعتقاد داشتند و بسط تجربه از این طریق را راهی مناسب برای ارائه قوانین همگانی می دانستند (چالمرز، ۱۳۸۹). ذکر این نکته نیز لازم است که با وجود استفاده از روش استدلال استقرایی، در تجربیات میدانی، رویکرد پدیدارشناسی، به این دلیل که تجارب زیسته دانشجو و جهت گیری های او اصلی ترین مفهوم در این برنامه درسی است، مبنا بوده است؛ نه صرفاً استدلال فلسفی. اکنون با ذکر این مقدمه به پاسخگویی هر یک از سوالات مطرح شده پرداخته می شود.

سوال اول: آیا می توان یک برنامه درسی به صورت مجزا برای دانشجو نیز تعریف کرده و آنرا زیر مجموعه سه سطح معرفی شده قرار داد و در این صورت شامل چه عناصر و مولفه هایی خواهد بود؟ بنابر آنچه که پیشتر ذکر گردید جهت پاسخگویی به این سوال پایان نامه ای در مقطع کارشناسی ارشد به مدت سه ترم تحصیلی با عنوان *شناسایی و رتبه بندی مولفه های اساسی برنامه درسی در سطح دانشجو از نگاه متخصصان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه تهران* انجام شد. این مطالعه از حیث نوع، بنیادی، از حیث رویکرد، توصیفی<sup>۰</sup> تحلیلی و از نوع طرح های آمیخته اکتشافی بود. جهت گردآوری داده ها از مصاحبه بازپاسخ با هشت نفر از صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه تهران در بخش کیفی و در بخش کمی نیز، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که این پرسشنامه در میان صد نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی جهت رتبه بندی مولفه های مربوط به ویژگی های بدست آمده پیرامون آنان، اجرا شد که اعتباربخشی این مفهوم نیز با همین پرسشنامه انجام گرفت که با استفاده از نرم افزار آماري SPSS۲۲ ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۹۱ بدست آمد و بر مبنای آن پایایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت. در بخش کیفی جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش سه مرحله ای سیستماتیک اشتراوس و کوربن بر اساس نظریه برخاسته از داده ها، و در بخش کمی از آزمون فریدمن استفاده شد. در مجموع چهار کدمحوری از مصاحبه های انجام گرفته بدست آمد که عبارتند از: ویژگی های برنامه درسی دانشجو شامل آشکار و پنهان؛ عناصر اصلی آن شامل دانشجو، استاد و دانشگاه (سازمان)؛ مراحل شکل گیری شامل عوامل زمینه ای و عوامل محرک؛ و موانع و چالش های شکل گیری این برنامه درسی. کد گزینشی بدست آمده نیز عبارتست از: عناصر اصلی این برنامه درسی شامل دانشجو، استاد و دانشگاه (سازمان). همچنین رتبه بندی مولفه های مربوط به دانشجو که با پرسشنامه صورت گرفت به ترتیب نزولی عبارتند از: مولفه های روان شناختی و انگیزشی، فراشناختی، اجتماعی و مهارتی. نتایج نهایی حاصل از تئوری داده بنیاد، وجه متمایز کننده این برنامه درسی را نقش آفرینی فعال دانشجو در جهت گیری و هدفگذاری مستمر برای

خود دانسته که در این مسیر از دو عنصر اصلی دیگر، یعنی استاد و دانشگاه استفاده لازم را برده و حتی به ارتقاء یافتن آن‌ها نیز کمک می‌کند. بدین معنی که روند شکل‌گیری این برنامه‌درسی از دانشجو و انتخاب او شروع شده و با پاسخگویی و حمایت‌های استاد و سازمان ایجاد شده و تثبیت خواهد شد. در واقع عناصر اصلی این برنامه‌درسی هستند که ویژگی‌های آن، مراحل شکل‌گیری و موانع و چالش‌های شکل‌گیری آن را بوجود می‌آورند. اما این عناصر اصلی نمی‌توانند در شرایط متضادی از یکدیگر باشند. بنابراین کلمه کلیدی این برنامه‌درسی را شاید بتوان یک کیفیت سه گانه و مسلط بر آن دانست. کیفیت در اهداف جاری، هدفگذاری‌های آینده، دیدگاه‌ها، دغدغه‌ها و خواست‌های دانشجو؛ کیفیت در نگرش‌ها، توانمندی‌ها و باورهای استاد و کیفیت در برنامه‌ریزی‌ها و سازو کارهای دانشگاه‌ها.

بنابراین، در تعریفی مقدماتی از مجموع داده‌های بدست آمده در پایان نامه مذکور می‌توان گفت برنامه‌درسی دانشجو، فرآیند منظم و هدفمندِ تصمیم‌گیری، هدفگذاری و آینده‌نگری دغدغه‌مند دانشجوست که در آن از ویژگی‌های اساتید برتر و نخبه‌پرور و دانشگاه‌های مولد و پویا استفاده می‌کند و عنصر کیفیت در همه عناصر اصلی و جزئی آن شرطی اساسی می‌باشد. این برنامه‌درسی با فارغ‌التحصیل شدن دانشجو و خروج او از دانشگاه پایان نمی‌پذیرد بلکه ادامه داشته و با تثبیت آن در فرد، به نوعی یادگیری خود-راهبر و هدفدار تبدیل خواهد شد.

سوال دوم: این برنامه درسی شامل چه مفاهیمی است؟ فرض اصلی در این برنامه درسی بر این است که برنامه درسی دانشجو به معنای نقش فعال او در تعیین اهداف، چشم انداز آینده، تنظیم و هدایت فعالیتها و امور به سمت مقاصد تعیین شده و هماهنگی عوامل اثرگذار در جریان آموزش و یادگیری و وجود آمادگیها و بسترهای مناسب روان شناختی بوده که اگر به درستی تبیین گردد، نگاه جدیدی به برنامه درسی شکل میگیرد که متفاوت با برنامه درسی متداول در آموزش و پرورش است که نگاه پداگوژیک دارد. از جمله مفاهیم مطرح می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

## ۱-۲- فراشناخت: اصطلاح فراشناخت عبارتست از دانش ما درباره فرآیندهای شناختی

خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آن‌ها برای رسیدن به هدفهای یادگیری (بایلر و اسنومن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳، به نقل از سیف، ۱۳۸۸، ص ۴۸۸). نقش دانش فراشناختی، یاری دادن به ما در نظارت بر پیشرفت خود هنگام یادگیری و دانستن امور است (همان، ص ۴۸۸). دانش فراشناختی برای ما راه‌های مختلفی برای سازمان دادن مطالب به منظور سهولت بخشیدن به یادگیری و یادآوری آن‌ها نمایان می‌کند. بروان<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) فراشناخت را به دو صورت زیر معرفی کرده‌است:

<sup>1</sup> Biehler & Snowman

<sup>2</sup> Brown

آگاهی فرد از فعالیت‌ها یا فرآیندهای شناختی خودش؛ و روش‌های مورد استفاده فرد برای تنظیم فرآیندهای شناختی خود. به بیان دیگر فراشناخت از یکسو شامل دانش روش‌ها و فرآیندهای شناختی یادگیری و از سوی دیگر شامل روش‌های کنترل و نظارت بر یادگیری است (همان، ص ۴۸۹). راهبردهای فراشناختی عبارتند از برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت، و راهبردهای نظم دهی. به طور مثال از ویژگی‌های یادگیرندگان راهبردی می‌توان به این موارد اشاره کرد:

- درباره چگونه مطالعه کردن اطلاعات زیادی دارند؛
- از راهبردهای یادگیری و مطالعه استفاده می‌کنند؛
- برای مهارت‌های یادگیری و فکر کردن ارزش قائل‌اند؛
- باور دارند که می‌توانند این مهارت‌ها را به انجام برسانند؛
- نتایج کار خود را در رابطه با هدف‌های خود و بازخورد حاصل از نظر معلم ارزیابی می‌کنند (همان، ص ۵۰۳).

**۲-۲- انگیزش:** اصطلاح انگیزش را می‌توان به عنوان عامل نیرو دهنده، هدایت‌کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرد. طبق گفته سیفرت<sup>۱</sup> (۱۹۹۱، همان، ص ۲۳۴) انگیزش یک تمایل یا گرایش به عمل کردن به طریقی خاص است؛ و انگیزه را به صورت نیاز یا خواست ویژه‌ای که انگیزش را موجب می‌شود تعریف کرده‌است. اما تعریفی که لفرانکوئیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) ارائه کرده‌است بیشتر با آنچه که در این تحقیق مد نظر است تطابق دارد و آن عبارتست از دلیل اینکه چرا ما بعضی رفتارها را انجام می‌دهیم ولی بعضی دیگر را انجام نمی‌دهیم و آن‌ها انگیزه‌های ما هستند. فرآیند تولید خدمات آموزش‌عالی از نظر فراگیران یا دریافت کنندگان خدمات به عنوان مهمترین عامل، شرایط خاص و ویژه‌ای دارد. شایستگی‌ها و ویژگی‌های متقاضیان قبل از ورود به فرایند آموزش و میزان تلاش موثر در چارچوب روش‌ها و راهبردهای مطالعه و یادگیری مناسب نیز در دست آوردهای آموزشی بسیار تعیین کننده هستند؛ به عبارت دیگر، عوامل آموزشی از ناحیه واحدهای دانشگاهی، از جمله کیفیت تدریس اساتید، به تنهایی تعیین‌کننده میزان و کیفیت ستانده‌های آموزشی نیستند. انگیزه و تلاش موثر فراگیران همراه با روش‌ها و راهبردهای مطالعه و کیفیت حضور در دانشگاه و کلاس‌های درس نیز اثر گذارند (نادری، ۱۳۹۳، ص ۵). داشتن انگیزه، اثر بخشی مثبتی بر انتخاب استراتژی‌های مطالعه کردن، عملکرد تحصیلی و ایجاد نظم و سامان بخشیدن به فعالیت‌های فراگیران دارد (وانسفتنکیست، زو، لنس و سونس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).

<sup>1</sup> Seifert

<sup>2</sup> Lefrancois

<sup>3</sup> Vansteenkiste & Zhou & Lens & Soenes

۳-۲- **درگیری تحصیلی:** یکی دیگر از مباحث بسیار مهم درباره دانشجویان، درگیری تحصیلی است که می‌توان آن را به عنوان یکی از پایه‌های اصلی یادگیری دانشجویان دانست. واژه درگیری اشاره دارد به شدت رفتاری و کیفیت عاطفی دخالت فعال فرد در طول انجام کاری (کونل و ولبورن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱، به نقل از روه، جانگ، کارل، جوآن و بارچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). در واقع درگیری یک ساختار بسیار گسترده است که منعکس کننده مشارکت مشتاقانه فرد در یک کار است و با بسیاری از عبارات انگیزشی مرتبط است؛ مانند رفتار با انگیزه ذاتی، خود تعیین‌گری بوسیله انگیزه بیرونی، جهت‌دهی به کار و انگیزه تسلط یابی (فورر و اسکینر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

درگیری رفتاری<sup>۴</sup>، مشارکت کردن در محیط یادگیری، از نظر جنبه‌های معطوف به تلاش و تداوم در مشارکت در فعالیت‌های آموزشی است (میه، میه و دراگوس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). همچنین تلاش، که مقدار انرژی مصرف شده در یک فرآیند یادگیری است؛ در واقع اشاره می‌کند به تلاش مستمر در یادگیری بویژه زمانی که فراگیران با موانع روبرو می‌شوند (میه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳).

۴-۲- **دانشجو - محوری (فراگیر - محوری):** منظور از آموزش فراگیر-محور آموزشی است که در آن «یادگیرندگان، به کمک معلم، مسئولیت درک و فهم مطالب را خود به عهده می‌گیرند» (اگن و کاوچاک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱، ص ۵۵۵). نام دیگر آموزش یادگیرنده-محور آموزش غیر مستقیم است. بنا به گفته فتسکو مککلور<sup>۸</sup> (۲۰۰۵) «آموزش غیر مستقیم مورد استفاده معلمانی قرار می‌گیرد که ترجیح می‌دهند مطالب را از دانش‌آموزانشان بیرون بکشند. مثلاً، این معلمان تجارب یا اطلاعاتی در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارند و به آنان کمک می‌کنند تا خودشان به نتیجه‌گیری برسند».

هرچند که روش‌های آموزشی یادگیرنده-محور نیز، مانند روش‌های معلم-محور، متنوع-اند، با این حال در اصولی با هم مشترک‌اند. فتسکو و مککلور ویژگی‌های یا اصول مشترک همه روش‌های آموزشی یادگیرنده-محور را به صورت زیر بیان کرده‌اند:

۱. به جای هدف‌های دقیق از هدف‌های کلی آموزشی استفاده می‌شود؛

۲. از مواد یادگیری هر چه بیشتر و هر چه متنوع‌تر استفاده می‌شود؛

---

<sup>1</sup> Connell & Wellborn

<sup>2</sup> Reeve & Jang & Carrell & Jeon & Jeon

<sup>3</sup> Furrer & Skinner

<sup>4</sup> Behavioral engagement

<sup>5</sup> MIH & MIH & Dragoes

<sup>6</sup> Mih

<sup>7</sup> Eggen & Kauchak

<sup>8</sup> Festco & McClure

۳. ممکن است تکلیف یادگیری را معلم تعیین کند، اما دانش‌آموزان اجازه دارند که درباره چگونگی انجام آن خودشان تصمیم بگیرند؛
۴. وقتی به دانش‌آموزان کمک می‌شود، معلم نقش تسهیل کننده یا هدایت‌گر را ایفا می‌کند؛
۵. به دانش‌آموزان وقت کافی داده می‌شود تا تکالیف یادگیری را انجام دهند و به ارزش آن پی ببرند؛
۶. تفاوت‌ها بیشتر شناخته و رعایت می‌شوند؛
۷. جنبه‌های دموکراتیک و انعطاف‌پذیری آن‌ها بیشتر از روش‌های آموزشی معلم-محور است؛

ماریلین ویمیر<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در کتاب خود به نام *آموزش یادگیرنده* ° محور، تضاد میان شیوه‌های آموزش استاد-محور و دانشجو ° محور را به تصویر کشیده است. به اعتقاد او این تضاد در پنج حوزه وجود دارند: ۱- توازن قدرت در کلاس؛ ۲- عملکرد محتوای دوره؛ ۳- نقش استاد در مقابل نقش دانشجو؛ ۴- مسئولیت یادگیری؛ ۵- اهداف و فرآیندهای ارزیابی. همچنین رابطه مثبت و معنی‌داری بین پیشرفت تحصیلی و هویت تحصیلی وجود دارد. بدین معنی که پیشرفت تحصیلی بالا منجر به ایجاد سطوح بالایی از تعهد (انسجام هویتی) شده ولی در مقابل پیشرفت تحصیلی پایین منجر به ایجاد سطوح بالایی از سردرگمی هویت می‌شود (پاپ، ستیرینا، کروسستی، اپر و میموس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). پیشرفت تحصیلی بر روشی که جوانان در مسائل مربوط به هویت خود در زمینه علمی برخورد میکنند موثر است. همچنین خودشکوفایی (چاندالییا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵، واگن، نایلر و وایت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹، پاجوانده<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳)، و عزت نفس (فرداس، فریره، واله، شونز و دیگران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶، ایلهان، سوکوت، آخان، باتماز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶)، ارتباط مثبت بین هوش هیجانی با خودراهبری (زوک و چن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶، مدرانو، فلورنس کانتز، مورتی و پرنو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). نظریه خود تعیین‌گری نیز بر اساس تغییرات کیفیت انگیزه‌های بین‌انگیزه خود مختار (AM) که منبع درونی داشته و انگیزه کنترل (CM) که از منبع خارجی سرچشمه میگیرد شکل گرفته

<sup>1</sup> Maryellen Weimer

<sup>2</sup> Pop & Negru-Subtirica & Crocetti & Opre & Meeus

<sup>3</sup> Chandaliya

<sup>4</sup> Vaughn & Naylor & White

<sup>5</sup> Pajouhandeh

<sup>6</sup> Ferradás & Freire & Valle & Núñez & Regueiro & Vallejo

<sup>7</sup> lhan & Sukut & Akhan & Batmaz

<sup>8</sup> Zhoc & Chen

<sup>9</sup> Medrano & Flores-Kanter & Moretti & Pereno



تأملی پیرامون مفهوم برنامه درسی دانشجو...

است (دوپای، کانسل و سوزان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶، کانات میوم، بنجامین، استاوسکی، شوشانی و روس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). داشتن انگیزه، اثر بخشی مثبتی بر انتخاب استراتژیهای مطالعه کردن، عملکرد تحصیلی و ایجاد نظم و سامان بخشیدن به فعالیتهای فراگیران دارد (وانسفتنکیست، زوو، لنس و سوئننس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بعلاوه، آمادگی هایی جهت خودآموزی حرفه ای نیز لازمند که عبارتند از: آگاهی داشتن، کسب استقلال، تصمیم گیری، برنامه ریزی و نگرش عاطفی. آموزش عالی با مشکل آموزش متخصصانی که به تغییر اساسی علمی، فنی و اساس فکری جامعه از طریق معرفی فناوریهای جدید باشند، روبروست که ساختاری به نام خود آموزی، یکی از مهارتهای کلیدی دستیابی به این هدف است. در جهان در حال تغییر امروز، مردم باید خود، کنترل یادگیریشان را بدست گرفته و خود را با پژوهش خودراهبر به عنوان یک اولویت مادام العمر هماهنگ کنند. امروز مردم چیزهای زیادی از منابع مختلف یاد میگیرند. منابعی که بر روش زندگی آنها و تصمیم گیری هایشان موثراند که در این بین یادگیری خود راهبر نقش مهمی ایفا میکند (امیرخانوا و دیگران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). در واقع فراگیر- محوری یا دانشجو- محوری رویکرد یا روشی است که اساتید جهت انجام فعالیتها و اجرای طرح درس و شیوه کلاس داری اعمال می- کنند (ویمر، ۲۰۰۵، سالتر، پنگ و شارما<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). در واقع آموزش یادگیرنده محور در کلاس بر یادگیری فردی متمرکز می شود. ولی طبق آنچه که در این نوشتار مطرح شد مفاهیم مربوط به برنامه درسی در سطح دانشجو به کلاس و فعالیتها و رویدادهای کلاسی و درسی محدود نمی شود. اما در عین حال نیز نمی توان منکر تاثیر مثبت این رویکرد بر شکل گیری بهتر و سریعتر این برنامه درسی شد. بدین معنی که دانشجو- محوری با تسهیل فعالیتهای آموزشی، کلاسی و درسی دانشجو، هم وقت کمتری از او گرفته و هم در ایجاد دیدگاه مثبت تر نسبت به رشته خود و آینده تحصیلی اش ایجاد می کند. به اعتقاد چانگ و چو<sup>۶</sup> (۲۰۰۴)، حتی ابراز پاسخ مثبت به نگرانیها و دغدغه های دانشجویان، می تواند منجر به ایجاد کلاسی فراتر از کلاس دانشجو- محور شود. بنابراین اگر برنامه های درسی در کلاس و دوره تحصیلی که از پیش برنامه- ریزی شده اند در این راستا باشند، یکی از موانع ایجاد این برنامه درسی را رفع کرده اند؛ کما اینکه

---

<sup>1</sup> Dupuy & Consel & Sauzéon

<sup>2</sup> Kanat-Maymon & Benjamin & Stavsky & Shoshani

<sup>3</sup> Vansteenkiste & Zhou & Lens & Soenens

<sup>4</sup> Amirkhanova & Davletkalieva & Muldasheva & Kibataeva & Satygliyeva & Arynhanova

<sup>5</sup> Salter & Pang & Sharma

<sup>6</sup> Chung & Chow

اگر این رویکرد نیز وجود نداشته باشد، دانشجویی که به برنامه‌درسی در سطح خود دست یافته باشد، خود را به کلاس محصور نکرده و بیرون از آن در تلاش برای جبران بر می‌آید.<sup>1</sup>

سوال سوم: برنامه درسی دانشجو چگونه خود را نشان می‌دهد و شامل چه نشانگرهایی است؟ پاسخگویی به این سوال یکی از پیچیده ترین بخش ها می باشد. فعالیت هایی نظیر درگیری تحصیلی(اسلنکر، اسلنکر و اسلنکر<sup>2</sup>، ۲۰۱۳)، که تابعی است از درک روشن، مجموعه ای از اهداف که به خوبی تعریف شده اند و قوانینی برای رسیدن به این اهداف؛ که از این سه مورد به عنوان وضوح نسخه نام برده شده است، باشند. درگیری تحصیلی بر میزان تعهد شخصی و کنترل شخصی و بر نمرات دانشگاهی دانشجویان موثر است. واژه درگیری نیز به شدت رفتاری و کیفیت عاطفی دخالت فعال فرد در طول انجام کاری اشاره دارد (ریو، جانگ، کارل، جوآن و بارچ<sup>3</sup>، ۲۰۰۴). درگیری یک ساختار بسیار گسترده است که منعکس کننده مشارکت مشتاقانه فرد در یک کار است و با بسیاری از عبارات انگیزشی مرتبط است؛ مانند رفتار با انگیزه ذاتی، خود تعیین گری بوسیله انگیزه بیرونی، جهت دهی به کار و انگیزه تسلط یابی (فریورر و اسکینر<sup>4</sup>، ۲۰۰۳).

از عوامل مهم دیگر، عملکرد تحصیلی بالاست که به ترتیب با هوش هیجانی، هوش تحصیلی، هوش عملی، هوش خلاق و هوش ضمنی ارتباط مثبت دارد (ایوب و الجوقایمان<sup>5</sup>، ۲۰۱۶، مشتاق و نوازخان<sup>6</sup>، ۲۰۱۲). همچنین دارا بودن مهارتهای میان فردی (دمیتروو، داوسون، اولزن و میدووس<sup>7</sup>، ۲۰۱۴)، مهارت خود تنظیمی (پرریا، فلورسب، مارگاریدا، سیمائوک و باروس<sup>8</sup>، ۲۰۱۶)، خودکارآمدی (هووانگ<sup>9</sup>، ۲۰۱۶، سیلکساس، گومز و ملوفیلهو<sup>10</sup>، ۲۰۱۶) و خود تحقیقی، هسته فعالیت های اساسی دانشجویان را به سوی موفقیت تشکیل می دهند. در واقع آموزش عالی پر بار باید از محقق شدن فرآیند خود تحقیقی دانشجویان در امر آموزش و فعالیتهای حرفهای اطمینان حاصل کند. از جمله ویژگیهایی که دانشجویان میتوانند در فرآیند خود تحقیقی به آنها دست یابند مواردی مانند درگیر شدن به طور شخصی با مطالب و فرآیندهای علمی و

<sup>2</sup> Schlenker & Schlenker & Schlenker

<sup>3</sup> Reeve & Jang & Carrell & Jeon & Barch

<sup>4</sup> Furrer & Skinner

<sup>5</sup> Ayoub & Aljughaiman

<sup>6</sup> Mushtaq & Nawaz Khan

<sup>7</sup> Dimitrov & Dawson & Olsen & Meadows

<sup>8</sup> Pereira & Floresb & Margarida & Simão & Barros

<sup>9</sup> Huang

<sup>10</sup> Seixas & Gomes & Filho

تأملی پیرامون مفهوم برنامه درسی دانشجو...

یکپارچگی اجتماعی آنها در اجتماعات دانشجویی است. ویژگی های شخصیتی، نگرش ها، هدفمندی در زندگی و جاه طلبی در یادگیری عواملی هستند که در خود تحقیقی دانشجویان موثرند (شوتنکو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). علاوه بر مهارتها و ویژگیهای پیشتر ذکر شده، مجموعه ای از ویژگی های دیگر نیز در دانشجویان مانند یادگیری خودراهبر (دین، هرون و رشید<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶، رشید و محمود اصغر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶، سیتی وونگا و مانیام<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵، سیریوونگر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵، ساکنایسیت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴)، درگیری رفتاری (میه، میه و دراگوس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵)، که اشاره به مشارکت کردن در محیط یادگیری، از نظر جنبه های معطوف به تلاش و تداوم در مشارکت در فعالیت های آموزشی توجه دارد نیز در شکلگیری این برنامه درسی موثرند. تلاش مقدار انرژی مصرف شده در یک فرآیند یادگیری است. در واقع اشاره میکند به تلاش مستمر در یادگیری بویژه زمانی که فراگیران با موانع روبرو میشوند (میه<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳).

سوال چهارم: بر چه مبنای نظری استوار است؟ در این بخش چهار نظریه مطرح می شوند که عبارتند از:

۱-۴- ساختن گرایی: در این نظریه یادگیرنده دانش را برای خود و توسط خود ساخته و اینکار را گاه به طور جمعی و گاه به صورت انفرادی انجام می دهد. ساخت گرایان توصیه می کنند که به جای تلاش برای مجسم کردن ساختی از یک واقعیت بیرونی برای یادگیرندگان باید به آن ها کمک کرد تا خود به تجسم معناداری از دنیای بیرونی دست یابند. مولفه های موجود در روش های تدریس ساختن گرایی عبارتند از:

۱- انسان می تواند هر چیزی را بیاموزد به شرط آن که بتواند آن ها را در ذهن خود معنا دار سازند؛

۲- ساخت گرایان بر این باورند که ذهن اساس و ابزار تعبیر و تفسیر رخدادها، اشیاء و چشم اندازه های جهانی است؛

۳- انسان ها بر اساس ساخته ذهنی خود که باورها، اعتقادات و دانش آن ها را در بر می گیرد به تفسیر هستی می پردازند؛

---

<sup>1</sup> Shutenko

<sup>2</sup> Din & Haron & Rashid

<sup>3</sup> Rashid & Muhammad Asghar

<sup>4</sup> Sittiwonga & Manyum

<sup>5</sup> Siriwongs

<sup>6</sup> Suknaisith

<sup>7</sup> Mih & Mih & Dragos

<sup>8</sup> Mih

۴- ساخت‌گرایان بر این باورند که واقعیت به مفاهیمی گفته می‌شود که شخص آن‌ها را ساخته است.

به باور پیروان نظریه ساختن‌گرایی، فرایند کسب دانش شامل استفاده از اطلاعات پراکنده به عنوان سنگ بنای دانش و استخراج دانش تازه از میان آن‌هاست. اعتقاد پیروان این نظریه بر آن است که یادگیرندگان بر اساس تجارب شخصی خود دانش را می‌سازند و این کار را به طور فعال انجام می‌دهند. ساختن‌گرایی بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات تأکید می‌کند. این دیدگاه معتقد است یادگیری معنی‌دار زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان از اندیشه‌ها و تجارب خود، تفسیرهای شخصی به عمل می‌آورند (سیف، ۱۳۸۸).

۲-۴- **اگزستانسیالیسم:** چهار مفهوم بنیادین در اگزستانسیالیسم عبارتند از: امکان‌نازور یا تصادفی بودن هستی، آزادی، مسئولیت و اصالت. سارتر آن را چنین تعریف می‌کند: "منظور از اگزستانسیالیسم عقیده‌ای است که زندگی انسان را ممکن می‌سازد و علاوه بر این اعلام می‌کند که در هر حقیقت و در هر عمل یک زمینه یا اساس انسانی و یک جنبه ذهنی یا عامل درونی انسانی وجود دارد". منظور سارتر این است که فلسفه اگزستانسیالیسم آن چه را که در واقع در خور شان انسان می‌باشد و زندگی انسان را از حیات دیگر موجودات جدا می‌کند، بیان می‌نماید. همچنین سارتر می‌خواهد نقش انسان را در به وجود آوردن حقیقت و انجام کارها مهم و اساسی تلقی نماید (شریعتمداری، ۱۳۹۰). معلم اگزستانسیالیست، در تدریس خود باید روش و فن دموکراتیک و غیر مستقیم را به کار ببرد. در روش دموکراتیک، معلم هرگز هدف‌های شخصی را به دانش‌آموزان تحمیل نمی‌کند. اگزستانسیالیسم با موضوع محوری موافق نیست، بلکه بر این باور است که دانش‌آموز باید محور اصلی قرار گرفته و مطالب مورد نیاز او در برنامه‌درسی گنجانده شوند. برنامه‌درسی مورد تأکید اگزستانسیالیسم بر نکات زیر تأکید می‌کند:

۱- رغبت دانش‌آموزان به عنوان پایه برنامه‌ریزی و فعالیت؛

۲- آزادی کامل دانش‌آموزان برای فعالیت در گروه یا تنها؛

۳- پی‌ریزی برنامه‌درسی براساس نیازهای فوری و مستقیم؛

۴- شناخت تفاوت‌های فردی در تجربه‌ها (شعاری نژاد، ۱۳۹۵).

۳-۴- **نظریه اسنادی:** واینر<sup>۱</sup> (۱۹۸۴)، به نقل از سیف (۱۳۸۸) در زمینه اسناد، یک طبقه‌بندی سه‌بعدی را معرفی کرد که براساس آن اسنادهای مربوط به شکست و موفقیت توصیف شده‌اند. طبق نظریه سه بعدی واینر، مردم می‌توانند بازده‌های رفتاری به عواملی مانند پایداری یا ناپایداری و قابل کنترل یا غیرقابل کنترل بودن موقعیت نسبت دهند. تبیین‌های ما در زمینه موفقیت یا عدم موفقیت در امتحان یا مسابقه در قالب یکی از این اسنادها قرار می‌گیرد.

<sup>1</sup> Weiner

طبقه‌بندی واینر، علاوه بر نقش واسطه‌ای مهمی که در جنبه شناختی دارد واکنش‌های هیجانی و احساسات متفاوتی را که به تبع اسنادهای علی گوناگون به وجود می‌آیند نیز معنادار می‌کند. اولین بعد در این نظریه، درونی یا بیرونی بودن یک اسناد می‌باشد که عواطف وابسته به عزت نفس را تحت تاثیر قرار می‌دهد. دومین بعد به قابلیت کنترل علت‌های ادراک‌شده توجه می‌کند که باعث برانگیختن عواطف اجتماعی افراد می‌شود. اسناد درونی قابل کنترل مانند کوشش برای کسی که کوتاهی کرده و با ناکامی مواجه شده، احساس تقصیر یا گناه را به دنبال می‌آورد؛ در حالی که علت‌های غیرقابل کنترل مانند ناتوانی، کمی هوش و استعداد یا ویژگی‌های شخصیتی دیگر، افسردگی را موجب می‌شود. سومین بعد در نظریه واینر، پایداری یا ناپایداری عوامل می‌باشد که انتظارات آینده را تعیین می‌کند. علت‌های ناپایداری مانند عدم توجه در امتحان در موقعیت‌ها و زمان‌های مختلف، نوسان می‌یابند. اما علت‌های پایداری مانند مشکل بودن درس، نسبتاً کمتر تغییر می‌کنند. علت‌های پایداری ممکن است افسردگی ناشی از احساس درماندگی را به دنبال داشته باشد، در حالی که علت‌های ناپایدار احساس تقصیر و عزم برای جبران در آینده را در پی دارد (کریمی، ۱۳۸۴).

**۴-۴- نظریه اهداف پیشرفت:** برخی اهداف پیشرفت را با اهداف ریز تخصصی یکسان می‌دانند در حالی که اهداف پیشرفت کلی‌تر از اهداف ریز تخصصی (مانند: جواب دادن به ۸ سوال از ۱۰ سوال یک آزمون تشخیصی درس ریاضی) هستند. در واقع سازه هدف پیشرفت در وسط طیفی قرار می‌گیرد که یک سمت آن اهداف کلی و غیره تخصصی نظیر اهداف زندگی شخصی، و سمت دیگر آن اهداف ریز تخصصی قرار دارد. بر طبق گفته نیکولز اهداف پیشرفت بازنمایی‌های شناختی از چیزهایی هستند، که افراد سعی دارند آن‌ها را به انجام برسانند و اهداف و دلایلی هستند که فرد برای انجام یک تکلیف برای خود بر می‌گزینند. گرایش به هدف نه تنها شامل مقصود از پیشرفت یا دلایل پیشرفت نیست، بلکه منعکس‌کننده نوعی معیار است که افراد با استفاده از آن، به قضاوت درباره عملکرد خویش یا موفقیت یا شکست خود در دست‌یابی به هدف می‌پردازند. به اعتقاد پژوهشگران مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی عوامل شناختی و انگیزشی می‌باشند (کدیور، ۱۳۸۲).

از نظر پینتریچ و دگروت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، به نقل از سیف، (۱۳۸۶). سه مؤلفه مربوط به یادگیری خود نظم داده شده، برای عملکرد در کلاس درس مهم‌اند که عبارتند از: ۱- راهبردهای فراشناختی ۲- کنترل و مدیریت تلاش ۴- راهبردهای شناختی. نتایج این تحقیقات نشان داد که در دانش‌آموزان خود نظم بخش، راهبردهای شناختی و فراشناختی بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند. در مدل ارزش انتظار نیز متغیرهای انگیزشی به سه مؤلفه انتظار،

<sup>1</sup> Pintrich & DeGroot

ارزش و عاطفه تقسیم شده‌اند. مؤلفه عاطفه به میزان احساس و علاقه فرد به تکلیف اشاره دارد. مؤلفه انتظار شامل باورهای دانش‌آموز درباره توانایی‌های خود برای انجام دادن یک تکلیف است. سازه اساسی انتظار شامل باورهای دانش‌آموز در زمینه توانایی‌های خودش است که او را قادر می‌سازد تا تکلیفی را انجام دهد. خودکارآمدی مهم‌ترین مؤلفه انتظار است. خودکارآمدی در حکم عامل مهم، نقشی مؤثر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد. مهم‌ترین عامل شناختی مرتبط با اهداف پیشرفت، خود-نظم‌بخشی و مهم‌ترین عامل انگیزشی مرتبط با اهداف پیشرفت خودکارآمدی است. محورهای اصلی مورد بحث در نظریه اهداف پیشرفت: ۱- گرایش به هدف و رابطه آن با پیامدهای انگیزشی و شناختی؛ ۲- اهداف و رابطه آن‌ها با اسنادها و خودکارآمدی؛ ۳- اهداف و رابطه آن‌ها با پیامدهای هیجانی؛ ۴- اهداف و رابطه آن‌ها با پیامدهای رفتاری.

به دنبال پژوهش‌های اولیه مک‌کلند<sup>۱</sup> (۱۹۶۵) مطالعات زیادی در ارتباط با ماهیت و اثرات انگیزه پیشرفت انجام گرفت. در برخی از این مطالعات ویژگی‌های شخصی افراد پیشرفت‌گرا مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که این دسته از افراد از راه‌های ویژه‌ای عمل می‌نمایند. برخی از ویژگی‌های این افراد عبارتند از: احساس مسئولیت در مقابل عملکرد؛ تمایل به دریافت بازخوردهای واقعی؛ بالا بودن سطح آرزو و خواسته‌ها؛ ریسک کردن؛ تنش تکالیف؛ ابتکار و نوآوری؛ پافشاری در کار؛ آینده‌نگری؛ عزت نفس بالا؛ رفتار پیشرفت. او اعتقاد داشت که انگیزه پیشرفت خصوصیتی است که می‌شود به وسیله آموزش آن را افزایش داد و تعلیم و تربیت، محیط خانوادگی و اجتماعی در تکوین آن نقش اساسی دارند. بر این اساس به نظر وی انگیزه پیشرفت یک خصوصیت ارثی نیست.

سوال پنجم: کدام یک از متدولوژی‌های برنامه درسی مناسب تبیین و تشریح این برنامه درسی می‌باشند؟ از آنجاییکه یکی از مفاهیم بنیادین این برنامه درسی، پدیدارشناسی و ادراک و فهم شخصی دانشجو است، لذا روش پژوهش پدیدار شناسی به عنوان روش پژوهشی پیشنهادی در این برنامه درسی تشریح خواهد شد.

۱-۵- پژوهش پدیدارشناختی: پدیدارشناسی یکی از هویت‌ها و چشم‌اندازهای جدیدی است که در حوزه مطالعات برنامه‌درسی مرزهای نوینی را گشوده و زمینه‌هایی عمیق و قابل تأملی برای پژوهش فراهم آورده است. اگر چه پژوهش‌های پدیدارشناسی به عنوان نوعی پژوهش تفسیری طبقه بندی شده‌است اما باید توجه داشت که در حقیقت نوعی پژوهش تفسیری است که متمرکز بر برداشت و تجربه انسانی است. پژوهش پدیدارشناسی برداشت‌های انسانی افراد مختلف را به طور مجزا بررسی می‌کند و نیز نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها را بدان سان که در برداشت‌های سایر افراد به طور مستقیم ظاهر می‌شود، بررسی می‌کند.

<sup>1</sup> McClelland

کند(پاینار، رینولدز، اسلاتری و تابمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۲۲۳). یکی از برجسته‌ترین و تأثیرگذارترین صاحب نظران حوزه پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت تد آئوکی<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) است. به زعم وی معلم بودن مستلزم زیستن و بودن در فضای ناراحت کننده و تنش‌زا بین برنامه‌درسی به عنوان یک طرح و برنامه‌درسی به عنوان آن چه که در مدارس و کلاس‌های درس زیست می‌شود، است. تنش این امر که فقط طرح را دنبال کند و یا آن را نادیده بگیرد. معلم باید در هر دو دنیا(طرح شده و زیست شده) زندگی کند. در دیدگاه وی، آن چه که اساس برنامه‌درسی را تشکیل می‌دهد عبارتست از فرد و تجربه وی، آنچه مهم است فردیت فرد و هویت است. مفهوم هویت مفهومی محوری در نظریه پدیدارشناسی محسوب می‌شود. او در حقیقت میان برنامه‌درسی به عنوان طرح و برنامه‌درسی به عنوان تجربه زیست شده تفاوت قایل می‌شود. از دید وی، برنامه‌درسی به عنوان طرح ریشه و خاستگاهش در بیرون از کلاس درس است، یعنی ناشی از اراده مکان‌هایی چون وزارت آموزش و پرورش و یا کارشناسان آموزش و پرورش منطقه‌ای/ استانی. برنامه درسی به عنوان طرح همان برنامه درسی است که از معلم خواسته می‌شود تا آن را به دانش‌آموزان کلاس تدریس کند.

پژوهش پدیدارشناختی ناظر بر آگاهی اولیه انسان در زندگی فردی، بر تصویر برداری شهودی<sup>۳</sup> آگاهی‌های اولیه و اصیل پژوهشگر، تصویربرداری تجربی<sup>۴</sup> در شواهد مربوط به آگاهی‌های اولیه و اصیل افراد دیگر و استفاده از برخی معانی یا رسانه‌ها نظیر غور در باطن یا مراقبه، نقاشی، شعر و نثر از آنچه که فرد یا پژوهشگر؛ یا طبق موضوع این نوشتار دانشجو دریافت می‌کند. بنابراین نوع از پژوهش دربنیادی‌ترین شکل خود، به توصیف‌هایی از ادراکات زیست\_جهانی اطلاق می‌شود (شورت<sup>۵</sup>، ۱۳۹۲).

### بحث و جمع بندی :

در بخش پایانی به جمع بندی مباحث مطرح شده پرداخته خواهد شد؛ اما نتیجه گیری نخواهد شد. زیرا این نوشتار از نخستین گام‌های شناسایی، تبیین و شناخت این نوع جدید از برنامه درسی است.

دیویی در نظریه خود اصالت را به فرد می‌دهد. در هر حال تعلیم و تربیت از نظر دیویی نه درباره زندگی بلکه خود عین زندگی است. زندگی سراسر پویایی و رشد است. ابزار آن هم

---

<sup>1</sup> Pinar & Reynolds & Slattery & Taubman

<sup>2</sup> Aoki

<sup>3</sup> Intuitive scanning

<sup>4</sup> Empirical scanning

<sup>5</sup> Short

بازسازی تجربه است که مدام ما را در رویارویی با دنیای متحول نامطمئن پیرامونمان یاری می‌دهد (دیویی<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸، به نقل از گوتگ، ۱۹۳۵).

آموزش و پرورش انتقادی که توسط فریره<sup>۲</sup> معرفی شد نیز روشی است که به دانش-آموزان اجازه می‌دهد تا منتقدانه جهانشان را درک کرده و به عنوان یک انسان در تغییر جهان خود دخالت سازنده داشته باشند. از این رو آموزش و پرورش انتقادی پیشنهادهایی را برای تغییر ارائه می‌دهد که گرچه نمیتوان عیناً آن‌ها را پیاده سازی کرد اما افراد با توجه به شرایط می‌توانند برای تغییر خود و جهانشان از آن استفاده کنند. همچنین این امکان را فراهم می‌آورد تا از شرایطی که منجر به سرکوبی انسان می‌شود، پرده برداشته شود (منچینسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). هستی-شناسی اجتماعی فریره نیز از معیارهای انسان شناختی و اگزیتالیالیستی که بر تفاوت میان فاعل یا کارساز و مفعول یا کارپذیر بنا شده، استوار است (مورو و تورس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲).

در مجموع در این نوشتار برنامه درسی دانشجو و ضرورت شکلگیری، توجه به جایگاه آن در سطوح و انواع برنامه های درسی در آموزش عالی، عناصر و متغیرهای اصلی آن مورد بررسی قرار گرفت. مفهوم مورد نظر هنوز بطور کامل تبیین نشده یا از لحاظ مفهومی توسعه نیافته است و لازم است مفهوم سازی شده و به سمت نظریه پردازی پیش رود. توجه به نکته لازم است که ظهور این برنامه درسی با توجه به سه عنصر اصلی آن (دانشجو، استاد و سازمان)، در صورتی امکانپذیر میشود که هر کدام از این سه عنصر در ویژگیهای خود منحصر بفرد باشند تا بتوانند شکل گیری این برنامه درسی را ممکن کنند. بدین معنی که اگر هر کدام از آنها در نقطه کمال خود نباشند، ممکن است این برنامه درسی تنها در خط پایه و کف خود محصور شده و یا از ابتدا بوجود نیاید. یعنی تنها هدفگیری و برنامه‌ریزی دانشجویان، بدون وجود اساتیدی که توانایی جهته‌دهی و معنابخشی به برنامه ها و دغدغه های آنان را نداشته باشند، همچنین بدون وجود سازمانی که با فراهم آوردن مقدمات لازم از جمله بالا بردن کیفیت خدمات خود، خود را در معرض انتخاب آنها قرار ندهد، ظهور و بروز این برنامه درسی امکانپذیر نخواهد شد. در مجموع میتوان گفت برنامه درسی دانشجو علاوه بر اجزای اصلی هر برنامه درسی، دربرگیرنده ویژگیها و فرآیندهایی است که آن را به نظامی هدفدار، پویا و سیال مبتنی بر خواست، اراده، هدفگذاری و دغدغه مندی دانشجو تبدیل میکند که این خواستها و اهداف مرتبا در حال رشد و توسعه بوده و دانشجو را به سوی فرهیختگی هدایت میکنند. نقش و میزان اثرگذاری آن در یادگیری موثر و کارا، با سطوح دیگر برنامه درسی قابل مقایسه نیست. البته ماهیت، فرایند، عوامل شکل گیری و

<sup>1</sup> Dewey

<sup>2</sup> Freire

<sup>3</sup> Monchinski

<sup>4</sup> Morrow & Torres



تأملی پیرامون مفهوم برنامه درسی دانشجو...

مولفه‌های آن علاوه بر شباهت و تفاوت‌ها در نقش یادگیرنده و اثر آن روی میزان یادگیری قابل توجه خواهد بود.

## منابع

امین بیدختی، علی اکبر، رستگار، عباسعلی، نامنی، احمد. (۱۳۹۴). آینده پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل بر افق ۱۴۱۰. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۱، شماره ۳، صص ۳۱-۵۵.

باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن به، آموختن از: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۵-۱۶.

چالمرز، آلن اف (۱۳۸۹). چپستی علم، ترجمه: سعید زیبا کلام، تهران: سمت.

شورت، ادموند سی (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: سمت.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر

دوران.

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۵). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیر کبیر.

شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). اصول تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه تهران.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). برنامه ریزی درسی آموزش عالی. تهران: موسسه کتاب مهربان

نشر.

کریمی، یوسف (۱۳۸۴). روان‌شناسی اجتماعی. تهران: انتشارات ارسباران. چاپ چهاردهم، صص ۳۰۸ و ۳۰۹.

کریمی، صدیقه؛ نصر، احمدرضا و شریف، مصطفی (۱۳۹۲). الزامات و چالش‌های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۴، شماره ۸، صص ۸۹-۱۲۶.

گوتک، جرالد ال (۱۹۳۵). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه پاک سرشت، محمد جعفر (۱۳۹۱). تهران: انتشارات سمت. چاپ دوازدهم.

نادری، ابوالقاسم (۱۳۹۳). تابع تولید آموزش عالی: کاربردها، چالشها و چشم اندازها. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۱، شماره ۳، صص ۱-۲۹.

, A., & [Aljughaiman, M.](#), (2016). *A predictive structural model for gifted students' performance: A study based on intelligence and its implicit* October 2016, *theories. Learning and Individual Differences. Volume 51*. Pages 11° 18

Amirkhanova, A., & Davletkalieva, E., & Muldasheva, B., & Kibataeva, N., & Satygliyeva, G., & Arynhanova, E. (2015). *A model of self-*

- education skills in high education system. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171(2015) 782 ° 789.
- Aoki, T., (Eds). (1991). *Voices of teaching*, Voll. II. Vancouver, BC Teachers Federation.
- Biehler, R.F., & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching* (7<sup>th</sup> ed.). USA: Houghton Mifflin.
- Brown Wright, G. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Volume 23, Number 3, 92-97.
- Chandaliya, T. A. (2015). *Self-Actualization among College Students: A Study With Reference To Sex, Place of Living and Medium of Teaching*. The .2, Issue 2. *International Journal of Indian Psychology*
- Cheung Kong, S., Song, Y. (2015). *An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education*. *Computers & Education* 88, 227e240.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 167° 216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chung, J. C. C., & Chow, S. M. K. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education & Teaching International*, 41(2), 157-168.
- , N., & [Haron](#), Sh., & [Rashid](#), M. (2016). *Can Self-directed Din Learning Environment Improve Quality of Life?*. [Procedia - Social and Behavioral Sciences](#). [Volume 222](#), 23 June 2016, Pages 219° 227.
- Dimitrov, N., & Dawson, L., & Olsen, K., & Meadows., K. N. (2014). *Developing the Intercultural Competence of Graduate Students*. *Canadian Journal of Higher Education*. 44, No. 3, 2014, 86 ° 103.
- Dewey, J. (1988). *The school and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eggen, o., & Kauchak, D. (2001). *Windows on classroom* (5<sup>th</sup> & 8<sup>th</sup> *Educational Psychology*. Upper saddle River, NJ: Prentice-Hell..Ed.)
- , L., & [Consel](#), Ch., & [Sauzéon](#), H. (2016). *Self determination-Dupuy based design to achieve acceptance of assisted living technologies for older adults*. [Computers in Human Behavior](#). [65](#), 508° 521.
- Farr, F., & Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: an investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse*, 3(2), 129e146.
- , M., & [Freire](#), C., & [Valle](#), A., & [Núñez](#), J., & [Regueiro](#), B., [Ferradás](#) & [Vallejo](#), G. (2016). *The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students*. [Personality and Individual Differences](#). [Volume 88](#), January 2016, Pages 236° 241.

- Festco, T., & McClure. J. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, PP. 57-72.
- Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148° 162.
- Gebre, E., Saroyan, A., & Bracewell, R. (2014). Students' engagement in technology rich classrooms and its relationship to professors' conceptions of effective teaching. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 83e96.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006): Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99-117.
- , CH. (2016). *Achievement goals and self-efficacy: A meta-Huang analysis*. [Educational Research Review](#). Volume 19, 119° 137.
- , N., & [Sukut](#), O., & [Akhan](#), C., & [Batmaz](#), M. (2016). *The effect lhan of nurse education on the self-esteem and assertiveness of nursing students: A four-year longitudinal study*. [Nurse Education Today](#) Volume 39, April 2016, Pages 72° 78.
- , Y., & [Benjamin](#), M., & [Stavsky](#), A., & [Shoshani](#), A., [Kanat-Maymon](#) & [Roth](#), G. (2015). *The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective*. [Contemporary Educational Psychology](#). Volume 43, October 2015, Pages 1° 9.
- Lefrancois, G.R. (1997). *Psychology for teaching* (9<sup>th</sup> ed.). WadsWorth, International Edition.
- Mih, V.(2013). Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Cognition, Brain, Behavior, An Interdisciplinary journal*, 17(1), 35-60.
- Mushtaq, I., & Nawaz Khan, SH., (2012). *Factors Affecting Students' Academic Performance*. *Global Journal of Management and Business Research*. Volume 12 Issue 9 Version 1.0 June 2012.
- McClelland., D.C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, Vol 1(4), Apr 1965, 389-392.
- Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the everyday Classroom*, New York: Springer.
- Morrow., R.A., & Torres., C. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York & London: Teachers college, Columbia university.
- Medinschi, S., & Kysilka, D. (2011). MANAGING THE QUALITY COMPONENTS OF HIGHER EDUCATION SERVICES. *Journal of Anale. Seria Ațiinte Economice. Timisoara*. No: 17, pp 232-239.

- , L., & [Flores-Kanter](#), E., & [Moretti](#), L., & [Pereno](#), L. (2016). [Medrano](#) *Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students*. [Psicología Educativa](#). Available online 11 March 2016.
- MIH, V., & MIH, C., & Dragos, C. (2015). *Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209 ( 2015 ) 329 ° 336.
- Nurttilla, S., & Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). *Sense of competence and optimism as resources to promote*
- Njenga, J. K., & Fourie, L. C. H. (2010). The myths about e-learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 199e212.
- Nurttilla, S., & Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). *Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 ( 2015 ) 1017 ° 1026.
- Osborne, R., Dunne, E., & Farrand, P. (2013). Integrating technologies into authentic assessment design: an affordances approach. *Research in Learning Technology*, 21, 1e18.
- Pittaway, S. M. (2012). Student and staff engagement: developing an engagement framework in a faculty of education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 37e45.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pereira, D., & Flores, M., & Margarida, A., & Simão, V., & Barros, A. (2016). *Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students*. *Studies in Educational Evaluation* 49 (2016) 7 ° 14.
- Pop, E., & Negru-Subtirica, O., & Crocetti, E., & Opre, A., & Meeus, W. (2016). *On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study*. *Journal of Adolescence* · February 2016. <https://www.researchgate.net/publication/286773083>
- Pajouhandeh, E. (2013). *PERSONAL DEVELOPMENT AND SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS IN THE NEW ENVIRONMENT*. *International Journal of Research In Social Sciences*. May 2013. Vol. 2, No.1.
- Rodman, G. J. (2010). Facilitating the teaching-learning process through the reflective engagement of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 20e34.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842e866.
- , T., & [Muhammad Asghar](#), H. (2016). *Technology use, self-Rashid directed learning, student engagement and academic performance:*

- Examining the interrelations.* [Computers in Human Behavior. Volume 63](#), October 2016, Pages 604° 612.
- Reeve, J, Jang, H, Carrell, D, Jeon, S, Barch, J. (2004). *Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support.* Motivation and Emotion, Vol. 28, No. 2, June 2004.
- , J. S. (2000). Planning introductory college courses: Content, [Stark](#) context and form. [Instructional Science](#). Vol 28, [Issue 5](#), pp 413° 438.
- Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 and competence-oriented design of learning-potentials and implications for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 747e762.
- Seifert, K.L. (1991). *educational Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Shutenko, E., (2015). *Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education.* Worldwide trends in the development of education and academic research, 15 - 18 June 2015. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 214. 325° 331.
- , B. R, & [Schlenker](#), P. A, & [Schlenker](#), K. A. (2013). [Schlenker](#) *Antecedents of academic engagement and the implications for college grades.* [Learning and Individual Differences. Volume 27](#), October 2013, Pages 75° 81.
- , L., & [Gomes](#), A. S., [Filho](#), I. (2016). *Effectiveness of Seixas gamification in the engagement of students.* [Computers in Human Behavior. Volume 58](#), May 2016, Pages 48° 63.
- Sittiwonga, T., & Manyum, W. (2015). *The study of students' opinions on the knowledge management system to support online instruction for self-directed learning.* *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176 ( 2015) 750° 756.
- Suknaisith, A. (2014). *The results of Self-Directed Learning for Project Evaluation Skills of Undergraduate students.* 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013.
- Siriwongs, Ph. (2015). *Developing Students' Learning Ability by Dint of Self-Directed Learning.* 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece.
- Vaughn, L. M., & Naylor, S., & White, S. (2009). *Relationship of Attachment Style and Ethnic Identity to Self-Actualization in College Students.* *Journal of College and Character*, 10:6, , DOI: 10.2202/1940-1639.1454.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468° 483.
- Weiner, B. (1984). *Peinciples for a theory of student motivation and their application within an attributional framework.* In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1). Orlando, FL: Academic Press.

Weimer, M. (2002). Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.  
, C.H., & [Chen](#), G. (2016). *Reliability and validity evidence for the Zhoc Self-Directed Learning Scale (SDLS)*. [Learning and Individual Differences](#). [Volume 49](#), July 2016, Pages 245° 250.

