

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از توجه برنامه درسی به
حوزه عاطفی

**Lived Experience of Undergraduate Civil Engineering Students
from the Focus of the Curriculum on the Affective Domain**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱/۳۱، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۳/۳۰، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۶

Dr. Sirous Asadian, Arezoo Shahri, Dr.
Isa Barghi, Sayyad Abdollahi Asl

Abstract: The purpose of this study was to investigate the lived experience of undergraduate students of civil engineering from the attention of the curriculum to the affective domain in order to determine its angles and dimensions. The method of this research is qualitative phenomenological one, for this purpose among 85 undergraduate students of Civil Engineering in Tabriz University in the academic year 2018, to reach the information saturation level, 15 of them were selected through purposive sampling and they were interviewed using an approved interview protocol by experts. To ensure the reliability of the research data, repeated methods, continuous comparison of data, summarization and categorization of data without damaging the data were used. After recording the interviews, Smith's method was used to analyze the collected data and the results showed that some of the elements of the undergraduate curriculum in civil engineering such as cognitive goals, informal content, use of new methods of teaching, use of appropriate teaching materials, teacher-student interactions, the use of young professors in teaching, the use of appropriate criteria in evaluation and in considering extracurricular activities has been able to pay attention to the emotions and feelings of the students and others, such as psycho-motor goals, formal content, duration of the lessons and Scientific validity of content, justice and fairness in evaluation, and the difficulty factor of the questions in the exams has not been successful in achieving this goal.

Keywords: curriculum, affective domain, civil engineering.

دکتر سیروس اسدیان^۱، آرزو شهری^۲، دکتر عیسی

برقی^۳، صیاد عبدالهی اصل^۴

چکیده: هدف این پژوهش، بررسی تجربه زیسته دانشجویان دوره کارشناسی رشته مهندسی عمران از توجه برنامه درسی به حوزه عاطفی است تا زوایا و ابعاد آن مشخص شود. رویکرد پژوهش حاضر، کیفی و روش پژوهش از نوع پدیدارشناسی است که به همین منظور از بین ۸۵ دانشجوی سال چهارم دوره کارشناسی رشته مهندسی عمران دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ تا رسیدن به حد اشباع اطلاعات، ۱۵ نفر از آن‌ها به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و با جلب رضایت ایشان با استفاده از پروتکل مصاحبه تأییدشده توسط متخصصان مورد مصاحبه قرار گرفتند. جهت حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اینکه داده‌ها آسیبی ببینند، استفاده شد. پس از ضبط مصاحبه‌ها جهت تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده روش اسمیت استفاده شد و نتایج نشان داد برخی عناصر برنامه درسی رشته تحصیلی مهندسی عمران در دوره کارشناسی چون اهداف شناختی، محتوای غیررسمی، استفاده از روش‌های نوین تدریس، استفاده از مواد و وسایل آموزشی مناسب، تعاملات استاد و دانشجو، استفاده از اساتید جوان در تدریس، استفاده از معیار مناسب در ارزشیابی و در نظر گرفتن فعالیت‌های جانبی توانسته است به عواطف و احساسات دانشجویان توجه نماید و برخی دیگر از جمله اهداف مهارتی، محتوای رسمی، زمان ارائه و اعتبار علمی محتوا، رعایت عدالت و انصاف در ارزشیابی و ضرب دشواری سؤالات در ارزشیابی در دستیابی به این هدف موفق نبوده‌اند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، حوزه عاطفی، مهندسی عمران.

^۱ دانشیار، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. dr.sasadian@gmail.com

^۲ کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. heliatina@yahoo.com

^۳ دانشیار، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. isabarqi57@gmail.com

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. abdollahiasl1374@gmail.com

مقدمه

همواره دانشگاه نقش بنیادی در تحقق اهداف و مأموریت‌های نظام آموزش عالی را به عهده دارد (فیتزجرالد و همکاران^۱، ۲۰۱۶). البته این امر به‌خودی‌خود و بدون برنامه ممکن نیست و آموزش عالی این هدف را از مسیر برنامه‌های درسی جامه عمل می‌پوشاند؛ بدیهی است که برنامه‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین عنصر از جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزشی برخوردار است و یکی از بارزترین عوامل تأثیرگذار در تعیین میزان موفقیت و شکست نظام‌های آموزش عالی به شمار می‌رود (گیلفورد و مونته‌گومری^۲، ۲۰۱۵).

طبقه‌بندی‌های گوناگونی از هدف‌های آموزشی عرضه‌شده که معروف‌ترین آن‌ها طبقه‌بندی بنیامین بلوم و همکاران او (۱۹۵۶) است. در این طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی در سه حیطه کلی با عناوین حوزه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی تقسیم‌بندی شده‌اند (سیف، ۱۳۹۸). در واقع بلوم و همکاران اذعان دارند که یادگیری مؤثر در هر حوزه‌ای مستلزم توجه به سه بعد شناخت، عواطف و احساسات و مهارت‌هاست. بی‌توجهی به یکی از این ابعاد می‌تواند تا حد زیادی فرایند یادگیری را با مشکلات زیادی مواجه سازد. بر این اساس می‌توان اذعان داشت که در فرایند طراحی برنامه‌های درسی نیز این اصل صادق است. برنامه‌های درسی‌ای در مرحله اجرا و حصول به اهداف قصد-شده شانس موفقیت چشم‌گیری خواهند داشت که طراحان آن‌ها توانسته باشند تعادل متناسبی بین این سه بعد یادشده برقرار نمایند.

اما با تامل در یادگیری‌هایی که در طی تحصیل خود داشته‌ایم، متوجه خواهیم شد که یادگیری‌های شناختی با حوزه عاطفی کمتر عجین بوده است. پیاژه در این راستا اذعان می‌کند که در هیچ سطح و هیچ حالتی حتی در بزرگ‌سالی ما قادر نخواهیم بود رفتاری را مشاهده کنیم که کاملاً شناختی باشد و از حوزه عاطفی بی‌تأثیر باشد (کلارک^۳ و فیسک^۴، ۲۰۰۵). در شیوه معمول در نظام سنتی آموزش، پیوسته جنبه شناختی یادگیری موردتوجه بنیادی بوده، و به جنبه عاطفی آن کمتر توجه شده است (ان‌جی^۵، ۲۰۱۹؛ نیکولوسی و همکاران^۶، ۲۰۱۸) و تصور غالب بر این مبنا شکل‌گرفته که علت مشکلات یادگیری، موانع ذهنی، شناختی یا کمبود استعداد یادگیرندگان است؛ درحالی‌که به‌راستی در بسیاری اوقات، توجه به جنبه‌های انگیزشی و

1. Fitzgerald et al

2. Clifford & Montgomery

3- Clark

4. Fiske

5. Ng

6 Nicolosi et al

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

عاطفی است که مسیر یادگیری را روشن می‌کند (مگویر و همکاران^۱، ۲۰۱۷). این امر متضمن پویایی برنامه درسی نیز تلقی می‌شود، یک برنامه درسی هنگامی پویا تلقی می‌شود که حاوی فعالیت‌های یادگیرنده برای کسب موفقیت‌آمیز تجربیات یادگیری باشد (کومیتا و مجودار^۲، ۲۰۱۵) و اصولاً وقتی یادگیرنده با انگیزه کافی در جریان آموزشی مشارکت می‌کند و از تجربه‌های یادگیری مفید بهره‌مند می‌شود یادگیری محقق می‌شود؛ چنانچه از زاویه حافظه و یادآوری مطالب نیز به عامل مؤثر عواطف توجه کنیم، درمی‌یابیم که افراد معمولاً مسائل و مفاهیمی را بهتر و عمیق‌تر به یاد می‌سپارند که بیشترین بار عاطفی را دارند (روئتی و همکاران^۳، ۲۰۱۹). در فرآیند تدریس نیز طبق نظر چیچرینگ^۴ (۲۰۰۶) یادگیری عاطفی چیزی بیشتر از هیجانات را در برمی‌گیرد و بدون توجه به علایق، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و عاطفه‌های فراگیران، یادگیری واقعی و بادوام نخواهد بود (به نقل از عجم و سعیدی رشوانی، ۱۳۹۲).

تاریخ بررسی و مطالعه یادگیری عاطفی به یونان باستان برمی‌گردد. ارسطو پنج فضیلت معنوی را معرفی کرده است که عبارت‌اند از: دانایی^۵، معرفت^۶، خرد^۷، عقل کاربردی^۸ و مهارت^۹. دانش مولد یا همان مهارت شامل دانش هنر^{۱۰}، مهارت عملی و ساخت است. او عقل کاربردی و دانش را به‌عنوان فراست و ژرف‌اندیشی در نظر گرفته است (به نقل از اسدیان، ۱۳۹۵). ارسطو عقل کاربردی را بسیار مهم‌تر و ارزشمندتر از برخی خصوصیات و توانایی‌های ذهنی می‌داند زیرا عقل کاربردی فعالیتی است که به‌واسطه آن عقلانیت ابزاری، با عقلانیت ارزش - محور متعادل می‌شود و به خاطر این تعادل، حفظ و بقای جامعه یا یک شغل، اهمیت پیدا می‌کند (فلای بیرگ^{۱۱}، ۲۰۰۱).

همان‌گونه که اشاره شد ویژگی‌های تدریس و یادگیری مؤثر در حوزه عاطفی توسط کراتول، بلوم و ماسیا (۱۹۶۴) پایه‌گذاری شده است. آنان حوزه عاطفی را شامل باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و عواطف یادگیرندگان می‌دانند. این ویژگی‌ها توسط نویسندگان بسیاری ارائه شده است؛ اما مدل مفصل و جامعی توسط بولین (۱۹۹۸) ارائه شده است که عناصری همچون نگرش،

¹ Maguire et al

² Kummitha & Majumdar

³ Ruetti et al

⁴ Chechering

⁵ Sophia

⁶ episteme

⁷ nous

⁸ phroneis

⁹ techne

¹⁰ knowledge of art

¹¹ Flyvbjerg

دکتر سیروس اسدیان ، آرزو شهری ، دکتر عیسی برقی ، صیاد عبداللهی اصل

باورها، ارزش‌ها، علایق، اضطراب، تحریک، اعتمادبه‌نفس، امید به موفقیت، محرک‌ها، سطوح انگیزشی، رضایت و خود-کارآمدی را در برمی‌گیرد. جدول زیر نیز عناصر رایج حوزه عاطفی که توسط برخی از متخصصان تعیین شده‌اند را به تصویر می‌کشد (ساویچکین^۱، ۲۰۱۰).

جدول ۱: عناصر حوزه عاطفی و متخصصانی که آن‌ها را تعیین نموده‌اند

عناصر حوزه عاطفی	متخصصان
نگرش‌ها	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، گفارت و اینگل (۱۹۷۶) اندرسون (۱۹۸۱)، میلر (۲۰۰۵)، کوبالا (۲۰۰۷) کرچمار (۲۰۰۸)، شفارد (۲۰۰۸)
ارزش‌ها	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، گفارت و اینگل (۱۹۷۶)، اندرسون (۱۹۸۱)، پیر و اوتن (۲۰۰۷)، کوبالا (۲۰۰۷)، کرچمار (۲۰۰۸)، شفارد (۲۰۰۸)
انگیزه	میلر (۲۰۰۵)، پیر و آتن (۲۰۰۷)، کوبالا (۲۰۰۷)، کرچمار (۲۰۰۸)
باورها	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، هانت (۱۹۸۷)، پیر و آتن (۲۰۰۷)
عواطف	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، گفارت و اینگل (۱۹۷۶)، پیر و آتن (۲۰۰۷)
ادراک	گفارت و اینگل (۱۹۷۶)
ترجیحات، علایق، اضطراب، اعتمادبه‌نفس	اندرسون (۱۹۸۱)
رفتار	شفارد (۲۰۰۸)

البته باید اذعان داشت توجه به حوزه عاطفی در برنامه‌های درسی به‌سادگی میسر نیست. ازجمله مشکلاتی که بر سر راه اهداف عاطفی قرار دارد تحقق بلندمدت آن است و از آن جا که در دانشگاه به علت محدودیت زمانی، تنها به تدریس دروس و افزایش معلومات می‌پردازند؛ لذا بی‌توجهی به علایق، ارزش‌ها و نگرش‌ها شکل می‌گیرد و موجب می‌شود دانش کسب‌شده جنبه عملی به خود نگرفته و در رفتار دانشجویان تغییری حاصل نشود (پکران^۲، ۲۰۱۶)؛ البته این مسئله، عدم توجه به حیطه عاطفی را در آموزش توجیه نمی‌کند؛ زیرا آموزش عالی یکی از زیر ساخت‌های نظام آموزشی هر کشور است که وظیفه آن تربیت نیروی متخصص در حوزه‌های

^۱. Savickiene

^۲. Pekrun

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

مختلف، پژوهش و ارائه خدمات تخصصی در حوزه‌های متنوع علم و فناوری جامعه است (کیایی جمالی و همکاران، ۱۳۹۷).

علت دیگر عدم توجه به حیطه عاطفی در آموزش، گسترش رسانه‌های ارتباطی و انفجار دانش و اطلاعات و تقابل این تغییرات با نظام‌های گوناگون ارزشی است که زمینه بروز اختلالات رفتاری و هیجانی در حیطه‌های گوناگون اخلاقی، احساسی، اجتماعی و انگیزشی را حتی در زمینه آموزشی فراهم آورده است (وتوا^۱، ۲۰۱۶)؛ درحالی‌که ارضای مناسب نیازهای بنیادی که هماهنگ با علایق و نیازهای افراد است می‌تواند در سلامت روانی، رشد شخصیت و موفقیت در زندگی از جمله پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر بسزایی داشته باشد (نورویج^۲، ۲۰۱۸).

همان گونه که قبلاً نیز اشاره شد در سال‌های اخیر علی‌رغم توجه فراوانی که به جنبه‌های شناختی و رفتاری دانشجویان در زمینه برنامه درسی صورت گرفته، متأسفانه به جنبه عاطفی توجه چندانی صورت نگرفته است (مؤمنی، کرمی و تیموری، ۱۳۹۰)؛ البته پژوهش‌هایی به صورت پراکنده در خصوص ارزیابی عناصر برنامه درسی دوره‌های مختلف دانشگاهی صورت گرفته و دلایل رضایتمندی و یا عدم علاقه دانشجویان رشته‌های مختلف اعم از علوم انسانی و پزشکی و غیره با توجه به عوامل محیطی، عوامل فردی، عوامل آموزشی صورت گرفته است (نوکورس و همکاران^۳، ۲۰۱۶؛ ابیرن، درپس و نیکولاس^۴، ۲۰۱۵)؛ اما درباره برنامه درسی تجربه شده در رشته‌های مهندسی و خصوصاً رشته مهندسی عمران تحقیقات خاصی چه در ایران و چه خارج از کشور صورت نگرفته است درحالی‌که یادگیری که مبنای آن عواطف یادگیرندگان باشد، به‌سادگی افراد را برای مواجهه مؤثر با مسائل و چالش‌های پیشروی در طول دانشگاه آماده می‌کند و به دلیل دگرگونی‌های خاص سنی دانشجویان و ویژگی‌های مربوط به آن دارای ارزش و ضرورت ویژه‌ای است.

شکی نیست که فعالیت‌های مهندسی نیز مانند هرگونه فعالیت انسانی دیگر محدود به بعد فکری یا به اصطلاح شناختی انسان نمی‌شود. سایر ابعاد شخصیتی انسان مانند، عواطف و احساسات، نگرش‌های مطلوب، انگیزه و مهارت نیز نقش با ارزش خود را در این بین ایفا می‌کنند. نقش با ارزش این جنبه‌ها هنگامی بارزتر می‌شود که ابعاد غیر فنی فعالیت‌های مهندسی نیز مد نظر قرار گیرد. پیش از هر چیز باید اذعان نمود که در فعالیت‌های مهندس نیز مانند سایر فعالیت‌های انسانی عامل انگیزش اولین نقش را در کارایی ایفا می‌نماید. وجود انگیزه

¹ Wettewa

² Norwich

³ Norcross et al

⁴ O'Byrne, Dripps & Nicholas

کافی برای انجام فعالیت‌های انسانی نه تنها یک نیروی محرکه بر شمرده می‌شود بلکه به عنوان یک جبران کننده، می‌تواند به صورت خودکار بخشی از کاستی‌ها و نواقص را در سایر زمینه‌ها جبران نماید. ارزش عواطف و احساسات در این حوزه وقتی بیشتر روشن‌تر می‌شود که جایگاه فعالیت‌های مهندسی از حیث پیچیدگی و سختی در بین سایر مشاغل مورد توجه قرار گرفته و با سایر فعالیت‌های شغلی موجود در جامعه مقایسه شود.

اما متأسفانه به دلیل برداشت نه چندان صحیح از ماهیت غالب رشته‌های فنی و مهندسی، همواره در برنامه‌های درسی این رشته‌ها عناصر شناختی و مهارتی بر عنصر عاطفی تفوق می‌یابند و آن را به حاشیه می‌رانند. این برداشت غلط هم در سطح جامعه و هم در سطح دانشگاه به چشم می‌خورد و حوزه عاطفی در برنامه‌های درسی معمولاً مورد غفلت قرار می‌گیرند. لذا با این پیش فرض نگارندگان این مقاله متوجه اهمیت تحقیق در این زمینه با تمرکز بر برنامه درسی رشته مهندسی عمران شدند و تلاش کردند تا با تامل در برنامه درسی این رشته و با بررسی تجارب زیسته دانشجویان کاستی‌ها و نواقص احتمالی را بیش از پیش آشکار سازند و زمینه را برای بازنگری جدی در زمینه طراحی برنامه‌های درسی این رشته‌ها فراهم سازند.

لذا با توجه به مطالبی که ذکر شد و از آنجائی که نظرات و تجربیات دانشجویان در شناسایی بهتر کاستی‌ها و نواقص برنامه درسی و بهبود آن در نظام‌های آموزشی سودمند خواهد بود و دورنما و چارچوب مناسبی را برای مسئولین نظام آموزش عالی فراهم می‌آورد، پژوهش حاضر به تبیین و توصیف دیدگاه‌ها، باورها و تجارب زیسته دانشجویان درباره توجه برنامه درسی به جنبه عاطفی با تأکید بر عناصر برنامه درسی می‌پردازد تا از این راه بتوان گامی مؤثر در جهت بهبود برنامه درسی در رشته تحصیلی مذکور برداشت.

روش پژوهش

این پژوهش با روش کیفی از نوع پدیدارشناسی با جامعه‌ای شامل ۸۵ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی سال چهارم رشته مهندسی عمران دانشگاه تبریز انجام شده است. روش نمونه‌گیری در این تحقیق هدفمند از نوع ملاک-محور بود. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از پروتکل مصاحبه، به صورت چهره به چهره و به شکل نیمه ساختاریافته انجام شد. این پروتکل توسط گروه پژوهش طراحی و با استفاده از نظر متخصصان برنامه درسی و روش تحقیق از نظر روایی صوری و محتوایی مورد تأیید قرار گرفت. پژوهشگر پس از تأیید روایی، مطابق آن در مراجعه به هر کدام از مشارکت‌کنندگان سعی نمود با ارائه توضیحات در زمینه ماهیت و اهداف تحقیق و چگونگی انجام آن و نقشی که هر کدام از آن‌ها در تحقیق بر عهده دارند، رضایت کامل آن‌ها در زمینه همکاری و مشارکت فعال در تحقیق جلب نماید و قبل از شروع مصاحبه از

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

شرکت‌کنندگان جهت ضبط مصاحبه‌ها مجوز گرفته شد. پس از طرح سؤالات اولیه و مباحثی عام جهت ایجاد جوی صمیمانه، مصاحبه با دانشجویان طرح و بسط سؤالات انجام گرفت. روند انجام مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه یافت تا اشباع اطلاعات حاصل گردد، این مسئله در مصاحبه ۱۲ روی داد و ۳ مصاحبه دیگر صرفاً جهت اطمینان از اشباع داده‌ها انجام گرفت. مدت مصاحبه‌ها بین ۱۵-۳۰ دقیقه و در یک جلسه بود. پس از ضبط مصاحبه‌ها بر روی فایل صوتی، این فایل صوتی به نوشتار تبدیل شد و جهت تحلیل اطلاعات جمع‌آوری‌شده روش اسمیت^۱ استفاده شد. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده‌ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: ۱- تولید داده‌ها ۲- تجزیه و تحلیل داده‌ها و ۳- تلفیق موردها. مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز شامل ۴ مرحله است که عبارت است از: ۱- مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد ۲- تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها ۳- لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها ۴- ایجاد یک جدول خلاصه‌سازی (شین، کیم و کیم^۲، ۲۰۰۳).

در این پژوهش، پس از خواندن و بازخوانی مکرر، مقوله‌های جزئی و فرعی تعیین و برچسب زده شد و سازمان‌دهی و خوشه‌بندی مقوله‌ها انجام شد (به این معنا که با استمرار مقایسه و لحاظ کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های مقوله‌های فرعی، مقوله‌های کلی‌تر درون‌مایه‌ها استخراج شد). این فرایند توسط ۲ نفر به صورت جداگانه و باهم انجام شد، سپس برای هر یک از مصاحبه‌ها با اتفاق نظر پژوهشگران یک جدول خلاصه‌سازی از مقوله‌های سازماندهی‌شده تدوین شد، در نهایت با تلفیق موارد و ارائه شواهد نتایج به صورت مکتوب گزارش شد.

جهت حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از روش مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اینکه داده‌ها آسیبی ببینند، استفاده شد. همچنین جهت اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش، از روش روایی پاسخگو استفاده شد. بدین شکل که پس از استنتاج متن مصاحبه‌ها، مطالب از طریق ایمیل مجدداً به مصاحبه‌شوندگان ارائه و نظر تأییدی آن‌ها در این زمینه را اخذ شد و دانشجویان صحت کدهای استخراج‌شده و تفسیرهای صورت گرفته را تأیید کردند و قسمت‌هایی که مغایرتی با نظر آن‌ها داشت، مشخص و اصلاح گردید. علاقه‌مندی پژوهشگران به پدیده تحت مطالعه، تماس درازمدت با داده‌ها و همچنین، تلاش برای کسب نظرات دیگران در این زمینه از دیگر عوامل تضمین‌کننده قابلیت تأیید بودند.

¹ Smith

² Shin, Kim & Kim

یافته‌ها

در این بخش از پژوهش اطلاعات جمع‌آوری شده از اجرای مصاحبه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابتدا در جدول زیر مضمون‌ها و زیر مضمون‌ها ارائه می‌شود و در بخش بعدی به توصیف مبسوط هر کدام از مضمون‌ها پرداخته می‌شود.

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی به تفکیک توجه یا عدم توجه به حیطه عاطفی دانشجویان

مضامین فرعی		مضامین اصلی
عدم توجه به حیطه عاطفی دانشجویان	توجه به حیطه عاطفی دانشجویان	
علاقه و نگرش مثبت نسبت به اهداف مهارتی برنامه درسی	علاقه و نگرش مثبت به اهداف شناختی برنامه درسی	علاقه و نگرش مثبت به اهداف برنامه درسی
علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای رسمی برنامه درسی	علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای غیر رسمی برنامه درسی	علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای برنامه درسی
	علاقه و نگرش مثبت نسبت به استفاده استادان از روش‌های نوین تدریس	علاقه و نگرش مثبت به روش تدریس استادان
	علاقه و نگرش مثبت نسبت به تعاملات استاد و دانشجو	
	علاقه و نگرش مثبت نسبت به استفاده از اساتید جوان در تدریس	
نگرش مثبت نسبت به رعایت عدالت و انصاف در ارزشیابی توسط استادان	نگرش مثبت نسبت به استفاده استادان از معیار مناسب ارزشیابی	نگرش مثبت به شیوه ارزشیابی استادان
نگرش مثبت نسبت به ضریب دشواری سؤال‌های امتحانی	نگرش مثبت نسبت به در نظر گرفتن فعالیت‌های جانبی در ارزشیابی	

۱- **علاقه و نگرش مثبت به اهداف برنامه درسی:** در این پژوهش نگرش‌های دانشجویان درباره اهداف برنامه درسی به دو مضمون فرعی **علاقه و نگرش مثبت به اهداف** و **شناختی و مهارتی تقسیم شد که به شرح ذیل است:**

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

علاقه و نگرش مثبت به اهداف شناختی برنامه درسی: با توجه به مصاحبه‌هایی که با

دانشجویان انجام گرفت، اهداف حیطة شناختی برنامه درسی رشته عمران تا حدود زیادی توانسته است بر روی نگرش‌ها و عواطف دانشجویان اثرات مثبتی بر جای بگذارد و در حصول به آن اهداف عملکرد قابل قبولی نیز از خود بر جای گذاشته‌اند. برای مثال دانشجوی شماره ۴ در این باره می‌گوید: «استادهایی داشتیم که درباره ارائه مطالب تئوری در کلاس‌ها کم نگذاشتند و چیزهایی که بایستی یاد می‌گرفتیم را سر کلاس‌ها گفتند، ما الآن که از دانشگاه فارغ‌التحصیل شدیم، دیگه جایی وجود نداشت که این مطالب را پیدا کنیم و یاد بگیریم و من از این لحاظ واقعاً از شون سپاسگزارم» و یا نظر دانشجوی شماره ۷ این بود که: «من از اول اطلاعات محدودی درباره این رشته داشتم ولی هر چقدر بیشتر درباره این رشته خوندم و فهمیدم بیشتر به این رشته علاقه‌مند شدم چون همه مفاهیمش عملی و قابل درک برای من بود و همیشه هم تلاش کردم همه مفاهیمش را بفهمم».

علاقه و نگرش مثبت نسبت به اهداف مهارتی برنامه درسی: اهداف مهارتی یا اهداف

رفتاری انتظاراتی هستند که پیش‌بینی می‌شود فراگیر پس از فراگیری یک درس یا شرکت در یک برنامه درسی خاص قادر به انجام آن‌ها باشند و بیشتر جنبه مهارتی و عملیاتی دارند تا شناختی. یافته‌های این تحقیق حاکی از این است که دانشجویان نگرش مثبتی در این خصوص نداشتند.

در تبیین این بخش از یافته‌ها می‌توان اشاره نمود که این نگرش منفی دانشجویان به اهداف حوزه مهارتی برنامه درسی می‌تواند ناشی از قرار نگرفتن دروس عملی در کنار دروس نظری، عدم وجود برخی دروس عملی و کاربردی در برنامه درسی، عدم ارتباط آن‌ها با نیازهای بازار کار و جامعه، نپرداختن برنامه درسی و مجریان آن‌ها به کاربرد استفاده از مفاهیم نظری و درنهایت عدم پرداختن به فعالیت‌های مهارتی و عملیاتی در برنامه درسی باشد. مشارکت‌کنندگان در این زمینه عواطف خود را این‌چنین نشان دادند: «ما انتظار داشتیم وقتی وارد دانشگاه شدیم پلان ساختمان‌ها را به‌درستی رسم کنیم و طراحی کنیم ولی این‌جوری نبود، برای من خیلی جالب بود کسی که عمران می‌خواند درباره نقشه ساختمان هیچ‌چیزی نمی‌دانست ... در چارت درسی‌مان حداقل دو یا سه واحد نقشه ساختمانی وجود نداشت و هیچ‌کدام را یاد ندادند و تنها یک چیزهای مفهومی یاد دادند» (دانشجوی شماره ۲) و همین‌طور نظر دانشجوی شماره ۱۴: «دو واحد درسی داشتیم که مرتبط با بازار کار بود و کاملاً با نرم‌افزارهای کارمان ارتباط داشته و این خیلی کم بود درحالی‌که ۱۳۹ واحد دیگه‌ای که خواندیم زیاد ارتباط خاصی با کار ما نداشتند و این باعث شد حداقل من یک نفر از درس زده بشم».

۲- علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای برنامه درسی: محتوای برنامه درسی به معنای دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است (ملکی، ۱۳۹۵) و از این نظر اهمیت دارد که ابزاری جهت رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده در برنامه درسی هستند. در این راستا نگرش‌های دانشجویان درباره محتوای برنامه درسی به چهار مضمون فرعی علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای رسمی، علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای غیررسمی، علاقه و نگرش مثبت نسبت به زمان ارائه محتوا و علاقه و نگرش مثبت نسبت به اعتبار علمی محتوا تقسیم شد که یافته‌های این بخش از تحقیق به‌قرار ذیل آمده است:

علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای رسمی برنامه درسی: محتوای رسمی یا آشکار برنامه درسی به محتوایی اطلاق می‌شود که در محیط‌های آموزشی (مدرسه، دانشگاه و ...) محدود به تجربیات برنامه‌ریزی شده است، این شکل از محتوا قبل از ورود دانشجو به کلاس تدارک و تهیه شده‌اند.

با توجه به محتوای مصاحبه‌های انجام شده، محتوای رسمی برنامه درسی نتوانسته است به حوزه عاطفی توجه کافی داشته باشد، این عدم توجه به حوزه عاطفی می‌تواند نشأت گرفته از فرمول‌نویسی‌های طوطی‌وار بجای درک عمیق مسائل، حجم زیاد مطالب درسی ارائه شده، بی‌تفاوتی در گوش دادن به تدریس استاد به دلیل در اختیار داشتن جزوه کامل و یادگیری مسائل سخت قدیمی با راه‌حل دستی و سنتی به‌جای استفاده از نرم‌افزارهای موجود باشد. در این راستا دانشجوی شماره ۳: «استادی داشتیم که درباره آب، صرفاً به چند تا فرمولی اکتفا کرد که در این درس بود و بایستی در طول ترم آن‌ها را یاد می‌گرفتیم، فرمول‌ها رو پشت سرهم می‌نوشت و کاری به جواب آن نداشت و صرفاً به‌صورت حفظی راه‌حل مسائل را به‌صورت طوطی‌وار ارائه داد»؛ و یا دانشجوی شماره ۷: «استاد ... جزوه‌ها را به‌صورت تایپ شده بر پایه سرفصل دروسی که آموزش عالی می‌داد تهیه می‌کرد و در جلسه اول به ما می‌داد، این باعث می‌شد که سر کلاس‌ها زیاد حواسمان به صحبت‌های استاد نباشد و در طول کلاس بی‌تفاوت بودیم و گوش نمی‌دادیم چون می‌دانستیم هرچه استاد از ما می‌خواست داخل جزوه بود».

علاقه و نگرش مثبت نسبت به محتوای غیررسمی برنامه درسی: تجربیاتی که یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی کسب می‌کنند تنها منحصر به تجربیات برنامه‌ریزی شده و از پیش تعیین شده نمی‌گردد و یادگیرندگان از یکدیگر، از تعامل با اساتید و کارمندان و نیز جو آموزشی، تجاربی به دست می‌آورند. این تجارب غیررسمی اگرچه از قبل پیش‌بینی نشده است ولی بر رفتار و نگرش‌های یادگیرندگان اثر شگرفی دارد این تجارب را اصطلاحاً محتوای

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

غیررسمی می‌گویند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). مصاحبه‌هایی صورت گرفته با دانشجویان، مشخص کرد که نگرش و علاقه دانشجویان در تعامل با محتوای برنامه درسی غیررسمی تحریک می‌شود و جهت‌گیری مثبت پیدا می‌کند و این توجه به حوزه عاطفی از مسیر تدارک فعالیت‌های چون انجام بازدیدها، ارائه مثال از پروژه‌های انجام گرفته‌شده توسط خود اساتید، مطرح کردن نرم‌افزارهای کاربردی در کنار دروس ارائه‌شده، انجام فعالیت‌های جانبی به‌صورت گروهی و فردی و ... به وجود آمده است. برای نمونه دانشجوی شماره ۶ در این باره می‌گوید «بحث نرم‌افزارهای مهندسی عمران خیلی چیز مهمی است که متأسفانه جزو سرفصل‌های درسیمان نیست، وقتی استادهایی می‌آمدند در کنار دروسشان بحث نرم‌افزار را هم مطرح می‌کردند که بازار کار خواهان آن‌هاست بالطبع ما علاقه نشان می‌دادیم»؛ از منظر دیگر: «من وقتی اینجا به‌صورت تئوریک درس می‌خواندم و کنارش کار دانشجویی مربوط به رشته خودم را انجام می‌دادم، لذت می‌بردم» (دانشجوی شماره ۱۱).

علاقه و نگرش مثبت نسبت به زمان ارائه محتوای برنامه درسی: زمان یک عامل

قابل توجه و مهم است. میزان زمان اختصاص داده‌شده به فعالیت‌های مختلف کلاس درس باید با توجه به علائق دانشجویان، استانداردهای آموزشی و نتایج تحقیقات باشد نه صرفاً علایق و ترجیحات استادان. با توجه به مصاحبه‌هایی که با دانشجویان انجام گرفت، در موضوع زمان ارائه محتوای برنامه درسی به حوزه عاطفی دانشجویان با ارائه مطالب سنگین در زمان خستگی، در یک روز و پشت سرهم و تنظیم زمان کلاس‌ها با توجه صرف به نظر استادان، توجه کافی نشده است. شاهد این مورد، نظر دانشجوی شماره ۶ است: «در برخی ترم‌ها، زمان ارائه واحدهای سخت بعد از ظهرها بودند که رغبت آن‌چنانی نداشتیم و این باعث می‌شد خوب گوش ندهیم یا بخوابیم و سر کلاس‌ها نرویم مثلاً واحد بتن و فولاد» همین‌طور نظر دانشجوی شماره ۸: «زمان کلاس‌های دانشگاه یا دانشکده را بیشتر با استاد تنظیم می‌کردند و در نظر هم نمی‌گرفتند که این درس مهمی که ساعت چهار گذاشته‌اند مغز ما بعد از ناهار نمی‌کشد، ما حتی بعضی اوقات ممکن بود ساعت دوازده هم کلاس جبرانی حل تمرین داشته باشیم».

علاقه و نگرش مثبت نسبت به اعتبار علمی محتوای برنامه درسی: امروزه

انفجار دانش بشری برنامه درسی را به شکل‌های مختلف تحت تأثیر قرار داده است برای مثال سازمان‌دهی دانش رویکردهای برنامه درسی، روش‌های یاددهی - یادگیری و شیوه ارزشیابی دچار تحول شده است. با توجه به مصاحبه‌هایی که با دانشجویان انجام گرفت، دانشجویان به دلیل ارائه کتاب‌های حجیم با نگارش قدیمی و تکیه بر اصول و پایه‌های تئوری بسیار قدیمی نگرش مثبتی در خصوص اعتبار علمی محتوای برنامه درسی نداشتند و این بخش از برنامه

دکتر سیروس اسدیان، آرزو شهری، دکتر عیسی برقی، صیاد عبداللهی اصل

درسی نتوانسته بود نگرش‌های مثبتی در آنان ایجاد نماید. برای نمونه دانشجوی شماره ۱۰ اعتراض خود را این‌گونه نشان می‌دهد: «کتاب‌هایی را که معرفی می‌کردند کتاب‌های حجیم بیست سال پیش بود، می‌رفتیم و به‌سختی از بعضی کتابخانه‌ها پیدا می‌کردیم، خاک خورده بودند و با زبان نگارشی خیلی قدیمی نوشته‌شده بودند و واقعاً هم متوجه‌شان نمی‌شدیم که بخواهیم علاقه هم پیدا کنیم».

۳- علاقه و نگرش مثبت نسبت به روش تدریس استادان: روش تدریس استادان به‌عنوان عنصری از برنامه درسی از این نظر حائز اهمیت است که در عملکرد تحصیلی دانشجویان، انگیزه، رضایت خاطر، پرورش شخصیت و رشد خلاقیت آنان مؤثر است (ملکی، ۱۳۹۵). در این پژوهش نگرش‌های دانشجویان در خصوص روش تدریس در چهار مضمون فرعی ذیل استخراج شده است:

علاقه و نگرش مثبت نسبت به استفاده از روش‌های نوین تدریس: استادان دانشگاه‌ها باید در فعالیتهای آموزشی خود به این باور برسند که وظیفه آن‌ها در فرایند آموزشی، تنها انتقال واقعیت‌های علمی نیست، بلکه باید با استفاده از شیوه‌های نوین تدریس موقعیت‌های یادگیری را فراهم کنند و چگونه اندیشیدن را به دانشجویان بیاموزند. نظرات دانشجویان نشان داد روش‌های تدریس استادان، نتوانسته است آن‌چنان‌که شایسته است به حوزه عاطفی دانشجویان توجه کافی نماید.

توجه به حوزه عاطفی در امر تدریس می‌تواند از راه بیان خوب اساتید، انجام بازدیدهای عملی در کنار ارائه درس، استفاده از روش‌های تدریس متنوع، کم و کیف ارتباط استادان با دانشجویان در فرایند یادگیری، تجسمی کردن موضوعات درسی و ارتباط دادن آن‌ها با دنیای واقعی، انجام فعالیتهای جانبی به‌صورت گروهی و بعضاً خارج از دانشگاه، توجه کافی به تفاوت‌های فردی دانشجویان، درگیر کردن دانشجویان در فرایند تدریس و یادگیری به شیوه‌هایی همچون برگزاری کنفرانس در کلاس درس، انجام فعالیتهای همراه با استاد و تدریس گروهی دانشجویان در کلاس درس حاصل گردد. در این خصوص می‌توان به این نمونه‌ها اشاره داشت: دانشجوی شماره ۳: «در بعضی از درس‌ها می‌توانستیم بازدیدهایی داشته باشیم و این‌ها باعث می‌شدند گرایش‌هایی شکل بگیرد مثلاً در درس‌های فولاد و بتن اگر ساختمان‌ها را می‌دیدیم بهتر می‌فهمیدیم که منظور استاد چه بود»؛ و یا دانشجوی شماره ۱۲: «چند واحد داشتیم که کنفرانس داشتند، اونجوری بهتر توانستیم یاد بگیریم؛ چون دوست داشتیم جلوی جمع مسلط باشیم، مجبور بودیم خیلی خوب مطالعه کنیم و این باعث می‌شد که خوب یاد بگیریم البته متأسفانه خیلی کم بودند».

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

علاقه و نگرش مثبت نسبت به استفاده از مواد و وسایل آموزشی مناسب در

تدریس: امکانات و وسایل آموزشی، مبنای قابل‌لمسی را برای تفکر و ایجاد مفاهیم به وجود می‌آورند، توجه و علاقه فراگیران را جلب می‌کنند، تجارب واقعی، عینی و مقطعی را در اختیار دانشجویان قرار داده و موقعیت‌هایی را به وجود می‌آورند که کسب آن‌ها از راه‌های دیگر امکان‌پذیر نیست. با توجه به مصاحبه‌های انجام‌شده، استفاده از مواد و وسایل آموزشی مناسب توانسته است نگرش مثبتی در دانشجویان در ارتباط با برنامه درسی ایجاد کند. این امر از طریق ارائه تصاویر در کنار دروس ارائه‌شده، درک بهتر و بیشتر دروس با پخش فیلم، ارائه تصاویر سه‌بعدی، آوردن نمونه‌های طبیعی، امکانات آزمایشگاهی مناسب و دسترسی منابع فیزیکی و دیجیتال محقق شده است. به‌عنوان شاهد دانشجوی شماره ۱۳: «چند واحد زمین‌شناسی داشتیم که استادی که درس می‌داد برای ما خاک و سنگ و مانند این‌ها را می‌آورد و نشان می‌داد و ما از نزدیک با خیلی از چیزهایی که به‌صورت تئوری در کتاب‌ها به ما می‌گفتند، آشنا می‌شدیم، خیلی هم خوب بود»؛ دانشجوی شماره ۲: «آزمایشگاه آب اینجا واقعاً خوب هست، من خودم یک سازه درست می‌کردم و خیلی لذت بردم».

علاقه و نگرش مثبت نسبت به تعاملات استاد - دانشجوی: بدیهی است که همواره یکی

از مهم‌ترین عناصر آموزش عالی استادان دانشگاه می‌باشند که نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه و در حالت کلی آموزش عالی دارند. لذا بررسی عملکرد آنان به ویژه در حوزه تعامل با دانشجویان و تاثیری که این تعامل می‌تواند در بهبود وضعیت عواطف، احساسات و نگرش‌های دانشجویان ایفا کند، بسیار حائز اهمیت است چرا که این تعاملات در قلب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری قرار می‌گیرند و بسیاری از فعالیت‌های دانشگاه نیز به همین رکن معطوف می‌باشد و می‌تواند موجبات ارتقاء سطح کیفی کلیه خدمات آموزشی را تضمین نماید. بنابراین آنچه در فرایند یادگیری شکل می‌گیرد نیاز به بستری به‌عنوان تعامل میان استاد و دانشجو دارد. با توجه به محتوای مصاحبه‌ها، این تعاملات توانسته است حس علاقه‌مندی دانشجویان را به برنامه درسی از طریق نظرخواهی از دانشجویان درباره موضوعات درسی، آوردن مطالبی درباره سرفصل دروس از طرف دانشجویان، جذب حداکثری و برخورد مناسب اساتید، ارزش قائل شدن به سؤال دانشجویان، مشارکت و کمک گرفتن از دانشجویان ارائه درس، امکان ارتباط با استاد در خارج از کلاس درسی و دادن پروژه عملی به دانشجویان تحریک کند و در کل نگرش مثبتی در این بخش به وجود آید. به‌عنوان نمونه دانشجوی شماره ۳ در این باره می‌گوید: «استادانی بودند که جذب حداکثری داشتند یعنی سعی می‌کردند در کنار موضوع‌هایی که مطرح می‌کردند، برخورد مناسبی هم با دانشجویان داشته باشند» و یا دانشجوی

شماره ۷: «وقتی رابطه دوطرفه است و استاد تنها درس نمی‌دهد و صحبت نمی‌کند و از ما هم نظر می‌پرسد، طبیعتاً علاقه‌مندی را ایجاد می‌کند و کسی سر کلاسش خوابش نمی‌گیرد» و همین‌طور دانشجوی شماره ۱۱: «من خیلی خوب توانستم از استاد... انرژی بگیرم ایشان تمام دانشجویان کارشناسی را باهوش خطاب می‌کرد و به‌نوعی اعتمادبه‌نفس ایجاد می‌کرد که می‌توانستیم از پس مشکلات بربیاییم و موفق باشیم».

علاقه و نگرش مثبت نسبت به استفاده از اساتید جوان در تدریس: با توجه به اینکه هدف آموزش عالی تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر است، لازم است اعضای هیئت‌علمی دارای بار علمی بالا و وجدان مسئولیت‌پذیر باشند (تقی‌پورظهیر، ۱۳۹۸). اساتید جوان استراتژی‌های کاربردی را به منصفه اجرا درمی‌آورند و اساس این استراتژی‌ها مواجهه با شرایط مختلفی است که ممکن است در گذشته‌ای نه‌چندان دور دانشگاه در تجربیات خود یا دوستانشان با آن مواجه شده باشند. این مسئله به‌وضوح در مصاحبه‌ها نیز مشهود بود و با زیر مقوله‌هایی چون از راه ایجاد صمیمیت با اختصاص وقت برای دانشجویان، پیگیری تحقیقات دانشجویی و ایجاد اشتیاق در انجام کارهای عملی خود را نشان می‌دهد در این باب می‌توان به این نمونه‌ها اشاره داشت: دانشجوی شماره ۱۲: «بیشتر آن‌هایی که به‌تازگی فارغ‌التحصیل شدند و جوان‌ترند ما را خیلی بیشتر درک می‌کنند و برای ما وقت می‌گذارند»؛ همین‌طور دانشجوی شماره ۱۳ که می‌گوید: «استادهای جوان بیشتر تمرین می‌دادند و پروژه می‌دادند و ما را تحریک می‌کردند که دنبال کار برویم و پیگیر کار ما بودند ... زمان و حوصله آن‌ها بیشتر از استادهای سن بالا بود».

۴- نگرش مثبت نسبت به شیوه ارزشیابی استادان: ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان از این نظر اهمیت دارد که برای تعیین میزان موفقیت دانشجویان در حصول به اهداف تعیین شده، تنها می‌توان به آن‌ها استناد کرد. در این راستا نگرش‌های دانشجویان درباره شیوه‌های ارزشیابی استادان از پنج مضمون فرعی شامل نگرش مثبت نسبت به طرح سؤالات مناسب از سوی استادان، نگرش مثبت نسبت به رعایت اعتدال، نگرش مثبت نسبت به در نظر گرفتن فعالیت‌های جانبی در ارزشیابی، نگرش مثبت نسبت به استفاده کردن از ملاک مناسب و نگرش مثبت نسبت به ضریب دشواری سؤالات، ادراک شد که به این شرح است:

نگرش مثبت نسبت به طرح سؤالات مناسب از سوی استادان: همواره در حوزه سنجش و ارزشیابی عملکرد تحصیلی بر اهمیت توجه به ویژگی‌های یک آزمون خوب تاکید شده است. بی‌شک تمرکز بر سه محور اساسی زیر می‌تواند تا حدود زیادی مشکلات پیرامون ارزشیابی از دانشجویان را برطرف نماید. این محورها عبارت‌اند از: تمرکز بر نحوه طراحی صحیح آزمون و رعایت اصول آن، دقت در نحوه اجرای آزمون و در مرحله آخر توجه به نحوه تحلیل

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

نتایج آزمون و استفاده از آن‌ها در راستای بهبود فرایند آموزش و یادگیری. علاوه بر این اطمینان از روایی و پایایی آزمون نیز نکته‌ای است که همواره متخصصان بر آن تاکید کرده‌اند. با توجه به مصاحبه‌هایی که با دانشجویان انجام گرفت، ارزشیابی استادان از عملکرد تحصیلی دانشجویان تا حدودی به عواطف و احساسات دانشجویان توجه کافی داشته است. این امر از مسیر استفاده از سؤالات مفهومی به جای سؤالات حفظی، ارزشیابی از مفاهیم اصلی به جای مسائل جزئی یا اهداف فرعی درس ممکن شده است. برای نمونه دانشجوی شماره ۵: «اساتیدی خوب بودند که بیشتر به سؤال‌های بنیادی که به اصل موضوع درسی و چیزی که می‌خواستند به ما یاد بدهند می‌پرداختند و ارزیابی را در مورد موضوعاتی انجام می‌دادند که در طول ترم یاد می‌دادند» همین‌طور دانشجوی شماره ۸: «در درس هیدرولیکی، برای امتحان به ما منبع انگلیسی گفتند و ما ترجمه می‌کردیم و سؤال‌هایش را حل می‌کردیم، هم‌زمان استاد دیگه‌ای با دانشجویان برای همین درس یک منبع فارسی گفته بود و وقتی به سؤال‌های آن‌ها نگاه می‌کردیم و می‌دیدیم سؤال‌های آن‌ها در مقایسه با سؤال‌های ما مبتدی بودند حس می‌کردیم ما خیلی چیزهای جدید را در مقایسه با آن‌ها می‌دانیم و چیزی که ما می‌خواندیم خیلی بهتر و کامل‌تر از منبع آن‌ها بود».

نگرش مثبت نسبت به رعایت عدالت و انصاف در ارزشیابی: عدالت، همواره به‌عنوان

یک نیاز اساسی برای زندگی انسان‌ها در طول تاریخ مطرح بوده است. امروزه با توجه به نقش فراگیر دانشگاه‌ها در زندگی انسان‌ها، نقش عدالت بیش‌ازپیش آشکارتر شده است (یعقوبی و همکاران، ۲۰۰۹) و رعایت آن باورها، احساسات، نگرش‌ها و رفتار دانشجویان را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و در دانشجویان انگیزه ایجاد می‌کند تا برای اصلاح و بهبود عملکرد خویش تلاش کنند و به این باور برسند که عملکردشان توسط دانشگاه مورد توجه قرار می‌گیرد (بسونتاپا^۱، ۲۰۰۳). با توجه به مصاحبه‌هایی که با دانشجویان انجام گرفت، در رعایت عدالت و انصاف در ارزشیابی برنامه درسی به حوزه عاطفی توجه کافی نشده و این عدم توجه از مسیر پیش‌داوری‌های اساتید، ارزیابی کردن با سؤالات آسان و توجه صرف به جواب نهایی، ایجاد شده است؛ برای نمونه: دانشجوی شماره ۶: «استادها یک سری پیش‌داوری‌هایی در مورد ما داشتند که باعث می‌شد ارزیابی ما را از ابتدا با یک دید مشخص انجام دهند، انگار ما قبل از اینکه امتحان بدهیم نمره گرفته بودیم» و یا دانشجوی شماره ۱۳: «بعضی از اساتید به مراحل مختلفی که در دانشجویی در مسئله طی می‌کرد نمره نمی‌دادند و فقط به پاسخ نهایی در

¹ Bosntapa

سؤال‌ها نمره می‌دادند درحالی‌که ممکن بود یک عدد زمان محاسبه اشتباه وارد شده باشد که مسلماً به معنای بلد نبودن مسئله نیست».

نگرش مثبت نسبت به در نظر گرفتن فعالیت‌های جانبی در ارزشیابی: در یک

برنامه کامل ارزشیابی دانشجو، متغیرهای مختلفی اندازه‌گیری می‌شوند که الزام استفاده از روش‌های مختلف و تکیه صرف نداشتن بر آزمون کتبی نهایی را مشخص می‌کند؛ از جمله وسایل اندازه‌گیری مورد استفاده می‌توان به مواردی چون آزمون‌های معلم ساخته و میزان شده، پروژه‌های کار عملی، گزارش‌های شفاهی و مشاهدات رسمی و غیررسمی و... اشاره داشت. توجه به متن مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان نشان می‌دهد، در نظر گرفتن فعالیت‌های جانبی در ارزشیابی برنامه درسی توانسته نگرش مثبتی در دانشجویان درباره به برنامه درسی ایجاد کند که در زیر مضمون‌هایی چون در نظر گرفتن فعالیت‌های کلاسی در نمره پایانی، اختصاص دادن بخشی از نمره پایانی به فعالیت کلاسی و آمادگی برای امتحان پایانی خود را نشان داده است؛ به‌عنوان مثال تجربه دانشجوی شماره ۳ در این باره این‌گونه است: «علاوه بر نمره پایانی که دانشجو در امتحان نهایی می‌گیرد خوشبختانه بعضی از اساتید می‌آمدند فعالیت‌هایی که یک دانشجو در کلاس انجام می‌داد را نیز در نظر می‌گرفتند»؛ و یا دانشجوی شماره ۶: «استادی بود که می‌گفت فلان مقاله روز دنیا چاپ شده، هرکسی رفت و درباره آن تحقیق کرد، من دو نمره به نمره‌اش اضافه می‌کنم، خوب این طوری برای ما خیلی بهتر بود».

نگرش مثبت نسبت به ضریب دشواری سؤالات: ضریب دشواری درصد کل

آزمون‌شوندگانی است که به یک سؤال جواب درست می‌دهند از محاسبه ضریب دشواری هر سؤال می‌توان نتیجه گرفت که چه تعداد از داوطلبان توانسته‌اند به آن پاسخ صحیح بدهند. اگر همه داوطلبان به سؤال پاسخ صحیح بدهند، آن سؤال آسان بوده و اگر هیچ‌یک از داوطلبان پاسخ ندهند، آن سؤال دشوار است. در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سؤالاتی با مقدار ضریب بین ۳۰ تا ۷۰ درصد، سؤالات بسیار مناسبی هستند و گنجاندن چند سؤال فوق‌العاده آسان و دشوار نیز در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی ضروری است (رستگار، ۱۳۹۳). با توجه محتوای مصاحبه‌های انجام شده، دانشجویان نگرش و احساس مثبتی درباره ضریب دشواری سؤالات ندارند و این عدم توجه به حوزه عاطفی از راه طرح سؤالات بسیار دشوار و پیچیده با راه‌حل‌های طولانی، ضایع کردن دانشجویان با سؤالات سخت به‌جای یادگیری واقعی، عدم موفقیت دانشجویان در سؤال‌های دشوار و طرح سؤالات نامتناسب با سطح تدریس صورت گرفته در کلاس، شکل گرفته بود؛ مانند دانشجوی شماره ۶: «بعضی از استادها می‌آمدند عقده‌هایشان را در سؤال‌ها خالی می‌کردند و یک سؤالات سخت و خارج از سطح ما می‌دادند و باعث می‌شدند باینکه ما خوب

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

می خواندیم و ولی نمی توانستیم به سؤال های سخت و دشوار جواب بدهیم و در قبال زحمت هایی که می کشیدیم نتیجه نمی گرفتیم»؛ و یا دانشجوی شماره ۱۰: «سطح سؤال های بعضی از اساتید بیش از حد سخت بود و افتخار می کردند به این قضیه که ببینند بچه ها ضایع شدند و هیچ کسی نمی توانست سؤال ها را حل کند و خیلی دوست داشت که دانشجویها هفت و هشت بگیرند و بروند و التماس کنند و بعد این ایشان هفت و هشت را ده بکنند. بعضی اوقات حتی وقتی جزوه را خوب می خواندیم باحالتی که هیچ چیزی نمی خواندیم هیچ تفاوتی نداشت».

نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان داد که برخی عناصر برنامه درسی رشته تحصیلی مهندسی عمران در دوره کارشناسی توانسته است به عواطف و احساسات دانشجویان توجه نماید و برخی دیگر در دستیابی به این هدف موفق نبوده اند.

به عنوان مثال اهداف شناختی برنامه درسی رشته مهندسی عمران تا حدودی متناسب با عواطف و احساسات دانشجویان طراحی و تدوین شده است اما اهداف حیطه روانی-حرکتی (مهارتی) در این راستا حاکی از وضعیت متفاوتی است و نتوانسته است عواطف و احساسات دانشجویان را تحریک نماید. یافته های این بخش از تحقیق با نتایج ملکی (۱۳۹۱)، نوحی و همکاران (۱۳۹۱) و یمنی دوزی سرخابی و بهادری حصار (۱۳۸۲) همسویی دارد. در تبیین این بخش می توان به محتوای سرفصل های تدوین شده اشاره داشت؛ محتوای این رشته مفاهیم متفاوتی از فیزیک، ریاضی و سایر حوزه های علمی پایه را در خود جای داده است و باید در مبانی نظری به هر کدام از مبانی رشته توجه کافی مبذول شود؛ لذا سرفصل ها از نظر مبنای نظری غنی هستند؛ اما همین امر فرصت توجه کافی به جنبه مهارتی و ارتقاء سطح مهارت در دانشجویان را در عمل محدود کرده و به نوعی کسب مهارت در این رشته به دوش فضای کار گذاشته شده است که این نکته در نتایج پژوهش حاضر منعکس شده است. علاوه بر این تدریس و یادگیری در حوزه روانی-حرکتی (مهارتی) صرفاً با حضور در کلاس درس و مطالعه منابع درسی معرفی شده امکان پذیر نخواهد بود. نائل شدن به اهداف این حوزه، مستلزم وجود امکانات مکفی از جمله آزمایشگاه ها و کارگاه های مجهز و پیشرفته می باشد. بدیهی است که عدم وجود چنین زیرساخت هایی ما را در رسیدن به اهداف حوزه مهارتی ناکام خواهد گذاشت و از طرفی هم عدم یادگیری دانشجویان در این حوزه ها به دلیل فقدان منابع و امکانات کافی، نگرش آنان را نیز نسبت به این درس و اهداف آن دستخوش تغییر خواهد کرد. علاوه بر این، اگر این دروس توسط استادان این رشته جدی گرفته نشوند و تدریس دورس عملی و آزمایشگاهی را به استادان مدعو، جوان و بعضاً کم تجربه و همچنین دانشجویان دکتری خود واگذار نمایند، بدیهی است که با افت کیفیت تدریس در این درس و به تبع آن عدم یادگیری دانشجویان، نگرش و احساس منفی ای در آنان

نسبت به چنین دروسی ایجاد خواهد شد و این نگرش منفی می تواند به کلیه دروس و حتی کل دوره تحصیلی تعمیم پیدا کند.

در خصوص تجربه زیسته دانشجویان در مورد کیفیت عنصر «محتوا» در برنامه درسی این رشته، بر اساس یافته‌های تحقیق مشخص شد که دانشجویان به محتوای غیررسمی برنامه درسی رشته مهندسی عمران ابراز علاقه نموده‌اند؛ به عبارتی تعاملات غیررسمی صورت گرفته در کلاس درس با استادان و حتی سایر دانشجویان و اطلاعات رد و بدل شده در این راستا تا حدود زیادی توانسته است حوزه عواطف و احساسات دانشجویان را تحریک نماید اما در بحث محتوای رسمی (آنچه توسط استادان و بر اساس موضوع درس و سرفصل‌های مربوطه تدریس می‌شود)، زمان ارائه محتوا و اعتبار علمی محتوا این موفقیت به چشم نمی‌خورد و یافته‌های حاکی از این است که برنامه درسی در این بخش آن‌چنان موفق نبوده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، متأسفانه در محتوای برنامه درسی این رشته به‌جای ارائه محتوای متناسب با دانش جدید جهت کاربرد در آینده کاری دانشجویان به یک سری محتوای نظری که اعتبار خود را با گذشت زمان از دست داده پرداخته شده است؛ درحالی که یکی از معیارها و اصول انتخاب محتوا، اعتبار علمی محتواست (ملکی، ۱۳۹۵) در نظر گرفتن این مسئله نیز که انفجار اطلاعات در عصر حاضر باعث شده که محتوا خیلی سریع صحت و اعتبار خود را از دست دهد را نیز نباید از نظر دور داشت. از این رو دانشجویان این رشته با توجه به دلایل مذکور به محتوای رسمی این رشته ابراز علاقه نکرده‌اند و احساس مثبتی نسبت به آن نداشتند؛ مضاف بر نکته حاضر این که زمان‌بندی آموزشی مناسبی نیز در مورد ارائه محتوا صورت نگرفته و این امر عدم گرایش به محتوا را تشدید کرده است؛ در مقابل نقاط ضعف پرداخته شده، نکته مثبت موجود در مورد محتوا توجه به محتوای غیررسمی این رشته است که برخاسته از روابط و تعامل خودخواسته دانشجویان و استادان است و از این رو توانسته است نگرش و احساسات دانشجویان را تحریک کند. منظور از محتوای غیررسمی این است که دانشجویان در محیط آموزشی از یکدیگر، از تعامل با اساتید، کارکنان دانشگاه و نیز جو و فضای آموزشی موجود تجاری به دست می‌آورند که گرچه از قبل پیش‌بینی نشده است ولی بر رفتار و نگرش‌های دانشجویان اثر شگرفی دارد. این تجارب را اصطلاحاً محتوای غیررسمی می‌گویند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). نتایج این تحقیق با بخشی از نتایج صفری و ناصح (۱۳۹۴) و یمنی دوزی سرخابی و بهادری حصار (۱۳۸۲)، از جهت لزوم توجه به علایق و نیازهای واقعی فراگیران در سازمان‌دهی محتوا و نتایج پژوهش‌های طاهری (۱۳۸۹)، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۸۸)، بیان‌فر و همکاران (۱۳۸۸) و ساکاری^۱ (۲۰۰۰)، از

^۱ Sakari

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

جهت گرایش دانشجویان به برنامه درسی غیررسمی و از جهت اهمیت زمان ارائه و عدم توجه به زمان ارائه محتوا با نتایج دونینگ^۱ (۲۰۰۳)، آیکوت^۲ (۲۰۰۶)، بریتون و گلن^۳ (۱۹۸۹)، خان‌احمدی (۱۳۸۷) و صفری و ناصح (۱۳۹۴) و از جهت کمبود اعتبار علمی محتوای برنامه درسی با نتایج گیدمن (۱۹۹۱) همخوانی دارد.

یافته دیگر پژوهش پرداختن به روش تدریس در برنامه درسی است. بر اساس یافته‌های این بخش از تحقیق؛ روش‌های نوین، استفاده استادان از مواد و وسایل آموزشی مناسب، سطح تعاملات استاد و دانشجو و حضور و استفاده از استادان جوان در تدریس تا حدود زیادی توانسته است عواطف، علائق و احساسات دانشجویان را تحریک نماید و در آن‌ها نگرش مثبتی ایجاد نماید.

همچنین تدارک ابزارهای لازم برای تدریس چه در کلاس و چه در محیط آزمایشگاه و کارگاه نیز از نقاط قوت استادان در این حوزه بوده است. علاوه بر این آگاهی آنان از اهمیت برقراری روابط مثبت و سازنده و توأم با احترام با دانشجویان و از آن مهم‌تر توانایی آنان در برقراری این روابط از دیگر نقاط قوت استادان در این رشته می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، استادان این رشته تا حد زیادی به فراهم آوردن موقعیت‌های یادگیری و گسترش یادگیری توجه داشته‌اند و در فرایند آموزش تنها به انتقال واقعیت‌های علمی نمی‌پردازند، بلکه با استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی موقعیت‌های یادگیری را فراهم می‌کنند و تلاش می‌کنند چگونه اندیشیدن را به دانشجویان بیاموزند. از این منظر نتایج پژوهش حاضر در اهمیت و استفاده از مواد و وسایل آموزشی مناسب با نتایج آرنسون و همکاران^۴ (۲۰۱۶) و علی‌آبادی، (۱۳۹۸)؛ در مورد تعاملات استاد و دانشجو با نتایج ریم کافمن و همکاران^۵ (۲۰۱۶)، پنینگز و همکاران^۶ (۲۰۱۲)، لیبنبرگ و همکاران^۷ (۲۰۱۶) و شمشیری و فریدونی (۱۳۹۳) همسویی دارد.

چهارمین مضمون کلی به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر بحث ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان در برنامه درسی بود. بر اساس یافته‌های این بخش از تحقیق مشخص گردید که استفاده استادان از سؤال‌های مناسب و در نظر گرفتن فعالیت‌های جانبی از نقاط قوت برنامه درسی و مجریان این برنامه می‌باشد؛ اما بحث رعایت عدالت و انصاف در ارزشیابی و طرح سؤالات

¹ Downing

² Aykut

³ Britton & Geln et al

⁴ Aronson et al

⁵ Rimm-Kaufman et al

⁶ Pennings et al

⁷ Liebenberg et al

امتحانی با ضریب دشواری متوسط آن‌چنان در تحریک عواطف مثبت دانشجویان موفق عمل نکرده بلکه برعکس تا حدودی دیدگاه و نگرشی منفی در این خصوص وجود داشت. در تبیین یافته‌های این بخش می‌توان اذعان کرد که منظور از آزمون خوب پیشرفت تحصیلی آزمونی است که به بهترین شکل منعکس‌کننده همه هدف‌های آموزشی و همه محتوای برنامه درسی باشد و توزیع و نوع سؤال‌ها بر پایه حجم و اهمیت محتوای آموزشی و مدت‌زمان اختصاص‌یافته برای تدریس آن تعیین شود اما در نقطه مقابل در بیشتر موارد سؤال‌هایی که در یک آزمون به کار گرفته می‌شود توجهی به سطح یادگیری مخاطبان ندارند که در تجارب زیسته دانشجویان پژوهش حاضر نیز مشهود بوده است و از این نظر با نتایج پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) همسویی دارد. در تبیین مورد توجه واقع‌شدن فعالیت‌های جانبی در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی می‌توان به نظرات «ورتن و سندرز» دو تن از صاحب‌نظران در حوزه ارزشیابی آموزشی استناد نمود. عمدتاً ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی ارزشیابی از میزان یادگیری دانشجویان است با این حال در یک برنامه کامل ارزشیابی دانشجو، متغیرهای دیگری نیز چون شخصیت، نگرش، علاقه و جز این‌ها در نظر گرفته می‌شوند. برای این منظور داده‌های زیادی جمع‌آوری می‌گردند و وسایل مختلف اندازه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرند. از جمله وسایل اندازه‌گیری مورد استفاده می‌توان مواردی مثل آزمون‌های معلم ساخته و میزان شده، پروژه‌های کار عملی، گزارش‌های شفاهی و مشاهدات رسمی و غیررسمی و غیره را نام برد (سیف، ۱۳۸۱) که از این نظر نتایج پژوهش حاضر با نتایج بوش و همکاران^۱، (۲۰۱۸) و کلایسون^۲ (۲۰۱۸) دارد.

در زمینه رعایت عدالت و انصاف در ارزشیابی، نتایج پژوهش حاضر متأسفانه نشان‌دهنده نوعی سوگیری و پیش‌داوری‌ها در ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان است که اگر محققان پژوهش حاضر به دنبال نوعی تبیین در قالب توجیه برای آن باشند، خود نیز پا از دایره اخلاقیات بیرون نهاده‌اند؛ واقع امر این است که برقراری عدالت، نقش مهمی در ارزشیابی ایفا می‌کند و ممکن است باورها، احساسات، نگرش‌ها و رفتار دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. ارزشیابی منصفانه، در همه افراد انگیزه ایجاد می‌کند تا برای اصلاح و بهبود عملکرد خویش تلاش کنند و به این باور برسند که عملکردشان مورد توجه و قدردانی قرار می‌گیرد (بسوانتاپا^۳، ۲۰۰۳) از این منظر نیز نتایج پژوهش حاضر با نتایج (یعقوبی و همکاران، ۲۰۰۹) و پرچ و همکاران^۴ (۲۰۱۶) همسویی دارد.

¹ Bush et al

² Clayson

³ Bosntapa

⁴ Pretsch et al

تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...

در نهایت بر اساس یافته های این پژوهش جهت بهبود وضعیت برنامه های درسی در بعد طراحی و هم چنین اجرای هر چه بهتر این برنامه ها پیشنهادهای ذیل ارائه می گردد:

۱. اهتمام ویژه مسئولان دانشگاه جهت تجهیز و روزآمد سازی آزمایشگاه ها و کارگاه های مورد نیاز این رشته تحصیلی جهت اجرای بهینه و مؤثر دروس عملی و مهارتی و به تبع آن ایجاد و توسعه نگرش های مثبت دانشجویان به این دروس

۲. توسعه روابط دانشگاه با جامعه و صنعت و ایجاد پلی بین این دو جهت استفاده از تجارب واقعی آنان در تدریس دروس عملی از طریق راه اندازی بازدیدهای مختلف یا دعوت از صنعتگران مجرب جهت حضور در دانشگاه و کلاس های درس و به تبع آن ارتقاء سطح و کیفیت یادگیری و ایجاد احساسات و نگرش های مطلوب در این زمینه

۳. توجه ویژه مدیران محترم گروه های آموزشی به نحوه توزیع دروس عملی در طول ترم با رعایت پیش نیاز، اختصاص زمان مناسب، انتخاب مدرس با تجربه با هدف ارتقاء سطح و کیفیت یادگیری و ایجاد احساسات و نگرش های مطلوب در این زمینه

۴. نظارت بیش از پیش مدیران محترم گروه های آموزشی و سایر مسئولان ذی ربط بر نحوه توزیع دروس در طی برنامه روزانه و هفتگی و استفاده از یافته های حوزه علوم تربیتی و روان شناسی تربیتی در این خصوص

۵. نظارت بیش از پیش مدیران محترم گروه های آموزشی و سایر مسئولان ذی ربط بر منابع معرفی شده توسط استادان به ویژه از نظر اعتبار علمی و به روز بودن

۶. توجه بیش از پیش مدیران محترم گروه های آموزشی و سایر مسئولان ذی ربط بر اهمیت برنامه های درسی پنهان و تعاملات علمی و پژوهشی غیر رسمی بین دانشجویان و استادان و تاکید بر اهمیت و اثربخشی این گونه تعاملات در ارتقاء سطح و کیفیت یادگیری و هم چنین کمک به ایجاد نگرش های مثبت در دانشجویان نسبت به دروس اخذ شده و استادان مربوطه

۷. برگزاری مداوم دوره های بازآموزی برای استادان در حوزه های همچون روش های تدریس، مدیریت کلاس، تعامل سازنده با دانشجویان، شیوه های سنجش و ارزشیابی

منابع

- اسدیان، سیروس. (۱۳۹۵). پدیدارشناسی بعد عاطفی: عنصر مغفول برنامه درسی رشته پرستاری. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۳)، ۱۶۳-۱۷۵.
- بیان فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ سیف، علی اکبر و دلاور، علی. (۱۳۸۸). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴ (۱۵)، ۵۷-۸۵.
- پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز. (۱۳۸۶). رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجراشده و دوره تحصیلی. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۳ (۵۲)، ۱-۲۳.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: آگاه.
- خان‌احمدی، راضیه. (۱۳۸۷). مقایسه و بررسی وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی مدارس دخترانه شهر خوی از دیدگاه معلمان و والدین در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- خلیلی شورینی، سیاوش. (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. تهران: نشر یادواره کتاب.
- رستگار، طاهره. (۱۳۹۳). ارزشیابی: آیا ارزشیابی نقطه پایان است؟! رشد معلم، ۲۸۳، ۲۰-۱۸.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات سمت.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). روش‌های یادگیری و مطالعه. تهران: نشر دوران.
- شمشیری، بابک و فریدونی، زهرا. (۱۳۹۳). مفهوم خود از دیدگاه روان‌شناسی انسان‌گرا و عرفان اسلامی با تأکید بر روش تطبیقی. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴ (۱۶)، ۶۵-۸۴.
- صفری، مجید و ناصح، آرمان. (۱۳۹۴). پژوهشی درباره میزان و چگونگی شناخت دانشجویان درباره به رشته نشریه الکترونیکی شناسه، ۲ (۱)، ۲۵-۳۵.
- طاهری، ژاله؛ دلاور، علی و قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۸۹). عوامل مؤثر در الگوی مناسب باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دبیرستانی. اصول بهداشت روانی، ۴۸ (۱۲)، ۶۲-۷۶.
- عجم، علی‌اکبر و سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۹۲). چالش در اهداف تربیت دینی (شناخت، عاطفه و عملکرد). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱ (۱۷)، ۴۹-۷۰.
- علی آبادی، خدیجه. (۱۳۹۸). مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران: انتشارات پیام نور.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی). تهران: انتشارات آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). کتاب اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.

- تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی عمران از...
 فتحی واجارگاه، کوروش؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ فروغی، احمدعلی و زمیمنتات، کرایگ. (۱۳۸۸).
 طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه‌شده در آموزش عالی بر پایه رویکرد پدیدارشناسی.
 فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱)، ۱۷-۲۹.
- کیایی جمالی، سید مهدی؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی پور، نعمت الله و خراسانی، اباصت.
 (۱۳۹۷). سیر تحول برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی ایران. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴ (۲)، ۴۲-
 ۷۶.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۵). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
 مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۷). برنامه درسی (نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها). تهران:
 انتشارات سمت.
- مؤمنی، حسین؛ کرمی، مرتضی و تیموری، سعید. (۱۳۹۰). برنامه درسی تجویز شده دانشجویان
 کارشناسی ناپیوسته. فصلنامه روانشناسی پرورشی، ۲(۱)، ۵۰-۶۵.
- نوحی، سیما؛ حسینی، سیدمرتضی؛ رخساری‌زاده، حمید؛ صبوری، امین و علیشیری، غلامحسین.
 (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی،
 پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه آ. (عج). مجله طب نظامی، ۱۴ (۳)، ۲۹-۳۴.
- یاریقلی، بهبود؛ شعوری میلانی، زهرا و همایونی بخشایش، نسرین. (۱۳۹۶). تجربیات دانشجویان
 خوابگاهی از شب امتحان: یک بررسی پدیدارشناسی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳ (۲)، ۷۲-۹۵.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد و بهادری حصار، مریم. (۱۳۸۲). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر
 کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. انتشارات:
 دانشگاه تهران.
- Ambady, N. Gray, H. M. (2002). On being sad and mistaken: mood effects on accuracy of thin – slice Judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 947-961
- Aronson, L. Niehaus, B. Hill-Sakurai, L. Lai, C. & O'Sullivan, PS. (2012). A comparison of two methods of teaching reflective ability in Year 3 medical students. *Medical Education* (Vol. 46, No. 8, pp. 807-814).
- Aykut, A. (2006). Gunnumuzde gorsel sanatlar egitiminde kullanan yontemner. *Erciyes Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, Vo. 21, No. 2, PP. 33-42.
- Basavanthapa, B.T. (2003). *Nursing Education*. 1th ed. New Delhi: Jaypee Brothers medical publishers.
- Bohlin R. M. (1998). The Affective Domain: A Model of Learner-Instruction Interactions // Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and technology, Pp. 38–44.

Bush, M. A. Rushton, S. Conklin, J. L. & Oermann, M. H. (2018). Considerations for developing a student evaluation of teaching form. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(2), 125-128.

Clark, M. S. & Fiske, S. T. (2005). *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Clayson, D. E. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 666-681.

Clifford, V. & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64.

Downing, D. (2003). Saving a place for arts? A Survey of the arts in primary schools, *Education Journal*, Issue 72.

Fitzgerald, H. E. Bruns, K. Sonka, S. T. Furco, A. & Swanson, L. (2016). The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education outreach and engagement*, 20(1), 223-244.

Flyvbjerg, B. (2001) *Making Social Science Matter*. United Kingdom; Cambridge University Press.

Kent, B. C. (2003). Pleasures of the brain. *Brain and Cognition*. 52 (1), 106-128.

Krathwohl D. R. Bloom B. S. Masia B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co, p 196.

Kummitha, R. K. R. & Majumdar, S. (2015). Dynamic curriculum development on social entrepreneurship—A case study of TISS. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 260-267.

Liebenberg, L. Theron, L. Sanders, J. Munford, R. Van Rensburg, A. Rothmann, S. & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154.

Maguire, R. Egan, A. Hyland, P. & Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: The role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 343-357.

Ng, T. M. P. (2019). The transformation of Chinese traditional education: Selected papers by Tao Xingzhi on education: 163-165

Nicolosi, F. Rossini, Z. Zaed, I. Koliass, A. G. Fornari, M. & Servadei, F. (2018). Neurosurgical digital teaching in low-middle income countries: beyond the frontiers of traditional education. *Neurosurgical focus*, 45(4), E17.

Norcross, J. C. Hailstorks, R. Aiken, L. S. Pfund, R. A. Stamm, K. E. & Christidis, P. (2016). Undergraduate study in psychology: Curriculum and assessment. *American Psychologist*, 71(2), 89.

Norwich, B. (2018). Has 'special educational needs' outlived its usefulness? In *Special education in Britain after Warnock* (pp. 43-58). Routledge.

O'Byrne, D. Dripps, W. & Nicholas, K. A. (2015). Teaching and learning sustainability: An assessment of the curriculum content and structure of sustainability degree programs in higher education. *Sustainability Science*, 10(1), 43-59.

Owen, D. Millican, J. Dallasheh, W. & Zubeidat, I. (2018). 'Us' and 'them': The role of higher education within conflict societies. In *Developing Transformative Spaces in Higher Education*, 58-73.

Pekrun, R. (2016). Using self-report to assess emotions in education. In *Methodological advances in research on emotion and education* (pp. 43-54). Springer, Cham.

Pennings, H. J. Brekelmans, M. Sadler, P. Claessens, L. C. van der Want, A. C. & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57.

Pretsch, J. Ehrhardt, N. Engl, L. Risch, B. Roth, J. Schumacher, S. & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, 29(1), 119-138.

Ren, J. M. (2009). 'Sanwei mubiao' jige you zhengyi de wenti tantao [Investigation of the arguments on 'three-dimensional' objectives]. *Elementary and Secondary School Teachers Training*, 1, 37 – 39.

Rimm-Kaufman, S. E. Baroody, A. E. Larsen, R. A. Curby, T. W. & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170.

Ruetti, E. Segretin, M. S. Ramírez, V. A. & Lipina, S. J. (2019). Role of emotional appraisal in episodic memory in a sample of Argentinean preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 10, 25-56.

Sakari A. (2000). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear or comply to*. University of Turko, 1-20.

Savickiene, Izabela. (2010). conception of learning outcomes in The Bloom's Taxonomy affective Domain. The quality of higher education.

Shin, K.R. Kim, M.Y. Kim, Y.H. (2003). Study on lived experience of aging. *Journal Nursing & Health*, (Vol. 5, No. 4, pp. 245-252).

Wettewa, V. (2016). Postcolonial emotionalism in shaping education: An analysis of international school choice in Sri Lanka. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 66-83.

Yaghoubi, M. Saghalian Nejad, S. Gorji, H. A. Norozi, M., Rezaie, F. (2009). Organizational justice, job satisfaction and organizational commitment in the hospital staffs; Medical University of Isfahan. *Journal of Health Administration*, 12, 31- 25.

دکتر سیروس اسدیان ، آرزو شهری ، دکتر عیسی برقی ، صیاد عبداللهی اصل

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychological Association*, 35, 151– 175.