

هیوریستیک‌ها و کارپوشه‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی برای برنامه درسی آموزش عالی^۱

Heuristics and Professors' Professional Portfolios: An Alternative for Higher Education Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۷/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۹/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۲۱

Dr.Narges Ahanchian, Dr.Bakhtiar Shabani Varaki, Dr.Mahmoud Mehrmohammadi, Dr.Maghsood Amin Khandaghi

Abstract: The main purpose of this article is reviewing the higher education curriculum based on professors' professional portfolios and their heuristics. Therefore, the portfolios of 20 distinguished faculty members of Mashhad Ferdowsi University were analyzed for this purpose. In this study the descriptive phenomenology was employed to evaluate how the participants encountered the higher education curriculum. For gathering the data the researchers conducted unstructured interviews with the participants. In this paper the software package QSR-NVIVO was used to analyze the qualitative data. The results indicated that the participants used heuristics in curriculum development which can be adapted for use in other aspects of higher education as well.

Keywords: Higher education curriculum, heuristics, University professors, Portfolio

دکتر نرگس آهنچیان^۲- دکتر بختیار شعبانی ورکی^۳-

دکتر محمود مهر محمدی^۴- دکتر مقصود امین خندقی^۵

چکیده: هدف از نگارش این مقاله بازندهیشی در برنامه درسی آموزش عالی بر مبنای کارپوشه‌های حرفه‌ای و هیوریستیک‌های استادان دانشگاه در برنامه درسی است. بنابراین، کارپوشه‌های بیست تن از استادان برجسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در این بررسی از پدیدارشناسی توصیفی برای شناسایی نحوه‌ی مواجهه‌ی این استادان با برنامه درسی آموزش عالی استفاده شده است. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی غیر ساختاریافته بهره‌گیری شده و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVIVO تجزیه و تحلیل شده‌اند. نتایج نشان داد استادان مورد بررسی از هیوریستیک‌هایی در برنامه درسی آموزش عالی استفاده می‌کنند که می‌توانند سازگار با برنامه درسی در سایر مؤسسات آموزش عالی باشند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی آموزش عالی، هیوریستیک، کارپوشه حرفه‌ای استادان دانشگاه

۱. این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری در رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.
۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد ahanchian4@yahoo.com
۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد bshabani@ferdowsi.um.ac.ir
۴. استاد برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com
۵. دانشیار برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

برنامه درسی دانشگاهی در قرن بیست و یکم با چالش‌های جدی روبرو شده است. متخصصان برنامه درسی با بهره‌گیری از نظام‌های فکری جدید، باید اهتمام ویژه‌ای برای برنامه هماهنگ و دقیق این برنامه‌ها به عمل آورند (بارنت^۱ و کوت^۲، ۲۰۰۵). رشتہ‌ی مطالعاتی برنامه درسی مانند بسیاری از رشتہ‌های علمی تاریخچه‌ی پرشیب و فرازی را سپری کرده است. اما به اعتقاد بسیاری از متخصصان آنچه این رشتہ‌ی مطالعاتی همواره با آن مواجه بوده است عدم کفایت دانش منسجمی است که در درون رشتہ در مواجهه با مسائل آن و به کمک روش‌های خاص این رشتہ گردآوری شده باشد. شواب (۱۹۶۹) یکی از کسانی است که رشتہ‌ی برنامه درسی را به دلیل عدم کفایت و پاسخگویی دانش موجود در رشتہ و روش‌های پژوهشی مورد استفاده در آن، در وضعیت بحرانی توصیف می‌کند.

"رشتہ‌ی برنامه درسی در آستانه‌ی مرگ است. با روش‌ها و اصول موجود، دیگر نمی‌تواند به وظایف خود عمل کند. این رشتہ نالمیدانه به دنبال اصول و روش‌های مؤثرتری است. این وضعیت نگران‌کننده به دلیل اعتماد تاریخی و نازموده به نظریه‌ها پدید آمده است. اعتماد به نظریه‌هایی که حتی در خوش‌بینانه‌ترین حالت با این فرض که مناسب انتخاب شده باشند، برای حل مسائل عملی رشتہ‌ی برنامه درسی کفایت لازم را ندارند" (شواب، ۱۹۶۹، ۱).

ویلیس^۳ راه حل خود را برای این مسئله چنین بیان می‌کند: رشتہ‌ی مطالعاتی برنامه درسی هنوز باید در انتظار پدیدارشناسان برجسته باشد. زیرا سابقه‌ی تاریخی مطالعات این رشتہ بسیار کوتاه است. شاید هنوز دوران طفولیت خود را پشت سر می‌گذراند و بیشتر بر دغدغه‌های ابزاری متمرکز شده و از پرداختن به روش‌های ثمربخش‌تر برای تقویت تجربه‌ی انسانی باز مانده است (شورت، ترجمه‌ی مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

به اعتقاد مهرمحمدی (۱۳۸۷) کمبود دانش برنامه درسی، در برنامه درسی آموزش عالی مشکلی مضاعف است و فقر دانش برنامه درسی در آموزش عالی بیشتر از آموزش‌های قبل از دانشگاه وجود دارد. او به مهجوریت تاریخی مباحث مربوط به آموزش عالی در رشتہ‌ی برنامه درسی معتقد است و نیاز به جبران این کاستی را که اختصاص به محیط ایران ندارد و بیش و کم وجهه‌ی جهانی دارد، یادآوری می‌نماید.

۱. Barnett.

۲. Coate

۳. Willis, G.

"آموزش عالی به عنوان یکی از دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزشی به میزانی که دوره‌های تحصیلی پیش از دانشگاه، توجه متخصصان برنامه درسی در سطح جهان را به خود جلب کرده، موضوع نظریه‌پردازی و پژوهش‌های علمی قرار نگرفته است. این وضعیت با یک نظر اجمالی به منابع علمی و تخصصی موجود در قلمرو برنامه درسی و همچنین مقالات علمی و پژوهشی چاپ شده در این رشته به روشنی قابل احراز و اثبات است. ضعف توجه به مباحث و اقتضای آموزش عالی در رشته‌ی برنامه درسی و فقر منابع علمی و تخصصی در این زمینه را باید یک پدیده تاریخی دانست که تا این زمان، یعنی آغاز سده‌ی جدید نیز استمرار یافته است" (مهر محمدی، ۱۳۸۷: ۳).

در حالی که رشته‌ی مطالعاتی برنامه درسی آموزش عالی از عدم غنای دانش گردآوری شده در این رشته رنج می‌برد؛ بخشی از دانش نیاز به صورت "دانش ضمنی^۱ اعضای هیئت علمی دانشگاه" وجود دارد. قسمتی از دانش ضمنی استادان مربوط به راه حل‌های هیوریستیک^۲ در برنامه درسی دانشگاهی است. یکی از منابع دست‌یابی به هیوریستیک‌ها، تجربه‌های اعضای هیئت علمی، تحت برنامه درسی آموزش عالی است. فهم این تجربه‌ها (ادراکات، تفکرات، اعمال) به کشف راه حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی کمک می‌کند. کشف و آشکارسازی این هیوریستیک‌ها و مسیر دست‌یابی به آن‌ها، اعضای هیئت علمی دانشگاه را در فرایند عمل فکر و فکر و فکر^۳ یاری می‌رساند. رساله‌ی دکتری فیستر^۴ به شناسایی دانش هیوریستیک طراحان آموزشی پرداخته است. وی سه نمونه‌ی پژوهشی انتخاب نموده و به تحلیل فرایند عمل سه طراح که مشغول انجام طراحی "آموزش مبتنی بر وب" بوده‌اند اقدام کرده است. او دانش هیوریستیک این طراحان را ایجاد اصول، الگوهای ذهنی و رهنمودهای علمی معرفی می‌کند که متخصصان طراحی در طی انجام طراحی به کار برداند. او می‌نویسد، چون طراحی آموزش‌های

۱. Tacit Knowledge

۳. هیوریستیک به معنای چاکی است. یعنی در مسیر حرکت خود از اتفاقات درس بگیریم و مسیر را براساس فرصت‌ها پیش ببریم(نویخت، ۱۳۹۰). راه حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی: راه حل‌های هیوریستیک در برنامه درسی آموزش عالی راه حل‌های بدیل برای حل مسائل پیچیده برنامه درسی آموزش عالی هستند که به منظور بهبود و بهسازی برنامه درسی آموزش عالی توسط استادان برخوردار از عمل تاملی^۲ به وجود می‌آیند و قابلیت شناسایی و قابلیت انتقال به دیگران را دارند.

۴. عمل فکر و فکر و فکر است که معلم فکر ضمن تأمل و بررسی مسائل عملی برنامه درسی طی می‌نماید و این فرایند به تصمیم‌گیری عمل منجر می‌گردد که بهترین راه حل را برای مسئله مبتلا به ارائه می‌دهد. این فرایند تأمل برخوردار از هنرهایی است که شواب به آن هنرهاهی عملی می‌گوید (شواب، ۱۹۷۱).

۴. Fiester, R. H.

۵. Heuristic knowledge

مبتنی بر وب (WBI)^۱ یک کار پیچیده‌ی شناختی است و طراحان آموزشی با مسائل غیرساختمند^۲ درگیر هستند، هیوریستیک‌های زیادی جهت انجام این طراحی‌ها به کار می‌رود. پیچیدگی این طراحی آموزشی مانع از این است که طراحان بر اساس یک الگوی مشخص یا الگوهای معین از پیش تعیین شده قادر به انجام آن باشند. این پیچیدگی‌ها طراحان را به سوی یافتن راه حل‌های بدیل و تصمیمات تازه‌ای سوق می‌دهند که بر طراحی‌های آنان تأثیر دارد. فیستر به شناسایی این هیوریستیک‌ها اقدام نموده است. یافته‌های پژوهش فیستر علاوه بر شناسایی هیوریستیک‌های این طراحان شامل معرفی روش تحلیل شغل هیوریستیک نیز می‌شود (فیستر، ۲۰۱۰). یورک^۳ و همکارانش نیز در پژوهشی به وسیله‌ی مصاحبه با متخصصان طراحی آموزشی موفق به دریافت هیوریستیک‌های طراحی آموزشی شده‌اند. آنان این هیوریستیک‌ها را در هشت دسته ارتباطات، مدیریت، فرآگیران، راه حل‌ها، اهداف، گروه طراحی، مشکلات طراحی و مشتریان قرار داده‌اند (یورک و همکاران ۲۰۰۹).

چنانچه برخی از هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی کشف شوند، اعضای هیئت علمی دانشگاه، می‌توانند از این دانش در جریان تأملات خود در عمل برنامه درسی بهره‌مند شوند. معلم به عنوان کنشگر فکور لازم است دائمًا میان "دانش موجود" و "موقعیت عمل" در حرکت باشد (کانلی^۴، ۲۰۰۹). آنچا که برخی از اعضای هیئت علمی موفق به ارائه‌ی برنامه‌های درسی برتری شده‌اند، دانش عملی مربوط به برنامه‌ی درسی آموزش عالی در تجربه‌های آنان وجود دارد. البته این دانش، نوعی دانش ضمنی است. آشکارسازی آن، سایر اعضای هیئت علمی دانشگاه را در فرایند تأملاتشان در باب برنامه درسی یاری می‌رساند و بخشی از خلاصه مربوط به کمبود دانش برنامه درسی دانشگاهی و آثار منفی ناشی از آن را پر کرده و آن را به دانش آشکار^۵ مبدل می‌سازد.

در بسیاری از رشته‌های علمی آنچا که "انتخاب و تصمیم‌گیری" در عمل کنشگران فکور فعالیتی مهم و قابل توجه می‌باشد و نقش تعیین‌کننده‌ای در فعالیت‌های حرفه‌ای‌های آن رشته ایفا می‌نماید، هیوریستیک‌ها مورد توجه و بررسی قرار گرفته‌اند. در رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی نیز هر یک از عناصر برنامه نیاز به انتخاب‌های متنوع و بسیار دارد که انجام آنها در سطح آموزش و توسط اعضای هیئت علمی اجتناب‌ناپذیر است. بررسی چگونگی این انتخاب‌ها، نحوه‌ی

۱. Web Based Instruction

۲. Ill structur

۳. York, C.

۴. Connelly, F. M.

۵. دانش آشکار قسمتی از دانش است که می‌تواند به عنوان اطلاعات به راحتی با دیگران مراوده شود

رویارویی برنامه درسی آموزش عالی و کنشگران فکور آن با پیچیدگی‌های فوق العاده‌ی این برنامه را روشن می‌سازد. این پیچیدگی‌ها پیامد تحولات عظیمی است که زمانه‌ی ما با آن روبروست و انتخاب‌های برنامه درسی و تصمیم‌گیری‌های مربوط به آن را مشکل‌تر نموده است و از این جهت اهمیت بررسی کیفیات این انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را افزایش داده است. کشف هیوریستیک‌ها در برنامه درسی آموزش عالی و شناسایی چگونگی رویارویی کنشگران فکور، با مسائل پیچیده‌ی برنامه درسی آموزش عالی، دانشی را در اختیار فعالان رشته و نیز اعضای هیئت علمی می‌گذارد که این رویارویی را آگاهانه‌تر، عالمانه‌تر و مؤثرتر می‌سازد.

هرچند بسیاری از متخصصان برنامه درسی مانند آیرز^۱ معتقدند تدریس ماهیتی خلاقانه و غیرمشخص دارد (آیرز، ۲۰۰۱). در عین حال آیرز، شوبرت^۲ و نیز بسیاری از متخصصان برنامه درسی فهم تدریس معلم و تجربه زیسته‌ی او تحت برنامه درسی را بخشی از مطالعات رشته‌ی برنامه درسی معرفی می‌کنند (آیرز و شوبرت، ۱۹۹۴). زیرا این راهی است برای دستیابی به دانش برنامه درسی که دست‌مایه‌ی تأملات معلم است و به اعتقاد برخی متخصصان برنامه درسی این رشته با کمبود این دانش مواجه است. به‌منظور پر شدن شکافی که میان وضعیت مطلوب و وضعیت موجود دانش برنامه درسی وجود دارد و این شکاف در برنامه درسی آموزش عالی نیز وجود دارد. در این پژوهش تجربه‌های حرفه‌ای اعضای برجسته‌ی دانشگاه در کارپوشه‌های حرفه‌ای آنان مورد کاوش قرار گرفته است تا راه حل‌های هیوریستیک آنان در فرایند تأمل و عمل در برنامه درسی آموزش عالی دریافت شوند. روش انجام پژوهش و نیز یافته‌های حاصل از آن و چارچوب مفهومی استخراج شده از یافته‌ها در این مقاله ارائه شده است.

پیشینه‌ی پژوهش

یورک^۳ و همکارانش در مطالعه‌ی خود به عنوان "استخراج هیوریستیک‌ها از متخصصان طراحی آموزشی"، با هدف کشف هیوریستیک‌های تجربی طراحان آموزشی، موفق به کشف هیوریستیک‌های طراحان آموزشی با تجربه در زمانی که درگیر طراحی بودند، شدند. آنان هیوریستیک‌های طراحان برنامه درسی را در هشت طبقه دسته‌بندی کردند که شامل روابط، مدیریت، فرآگیران، راه حل‌ها، فرایند طراحی، تیم طراحی، مشکلات طراحی و درخواست‌کنندگان می‌باشد. این هشت طبقه هر کدام شامل چند هیوریستیک هستند که از طراحان آموزشی استخراج شده‌اند.

۱. Ayers, W.

۲. Schubert, W. H.

۳. York, C S

هیوریستیک‌ها و کار پژوهش‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی...)

وبود او پاسمور^۱ (۲۰۱۰) نیز به کاربرد هیوریستیک‌ها در بررسی برنامه درسی دانشجویان دوره‌ی کارشناسی زیست‌شناسی پرداخته‌اند. آنان نشان داده‌اند که در این برنامه درسی سه هیوریستیک یادگیری‌های دانشجویان را مورد حمایت قرار داده است. این هیوریستیک‌ها شامل: الگو‌سازی، نگه داشتن دانشجویان در هنجارهای علمی و ارائه‌ی فرصت‌هایی به دانشجویان جهت تمرين هنجارهای علمی می‌باشد. نتایج این پژوهش نشان داده است به کار گرفتن هیوریستیک‌ها در برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی زیست‌شناسی، یادگیری‌های دانشجویان این دوره را بهبود بخشیده است.

رساله‌ی دکتری فیستر^۲ (۲۰۱۰) به شناسایی دانش هیوریستیک^۳ طراحان آموزشی که برای آموزش‌های مبتنی بر وب طراحی می‌کنند، پرداخته است. او ضمن شناسایی هیوریستیک‌های طراحان به معرفی تحلیل شغل هیوریستیک نیز اقدام نموده است. وی روی سه نمونه‌ی پژوهشی کار کرده و به تحلیل فرایند عمل سه طراح که مشغول انجام طراحی "آموزش مبتنی بر وب" بوده‌اند اقدام کرده است. او دانش هیوریستیک این طراحان را شامل: ایجاد اصول، الگوهای ذهنی و رهنمودهای علمی که متخصصان طراحی در طی انجام طراحی به کار برده‌اند، تعریف می‌کند و هیوریستیک‌ها را در مورد این سه بعد دانش طراحان معرفی می‌نماید. او معتقد است که چون طراحی آموزش‌های مبتنی بر وب (WBI)^۴ یک کار پیچیده‌ی شناختی است و طراحان آموزشی با مسائل غیر ساختمند^۵ درگیر هستند، هیوریستیک‌های زیادی جهت انجام این طراحی‌ها به کار می‌روند (فیستر، ۲۰۱۰).

روش پژوهش

این مطالعه با روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی به منظور درک تجربه‌ی زیسته‌ی اعضای هیئت علمی و شناسایی هیوریستیک‌های برنامه‌ی درسی آموزش عالی انجام شده است. مصاحبه‌های ساختنایافته‌ی این پژوهش در دفتر کار استادان دانشگاه در دانشکده‌ها و یا پژوهشکده‌ها انجام شده است.

یافته‌های این رساله توسط پژوهشگری که از دوازده سال تجربه‌ی زیسته در دانشگاه فردوسی مشهد برخوردار می‌باشد، گردآوری شده است. پژوهشگر برای تفسیر و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها

۱. Svoboda, J and Passmore, C

۲. Fiester, R H

۳. Heuristic knowledge

۴. Web Based Instruction

۵. Ill structur

علاوه بر تجربه‌ی تخصصی، از تجربه‌ی شخصی حضور در متن برنامه درسی آموزش عالی، هم به عنوان دانشجو و هم به عنوان مدرس برخوردار بوده است؛ بنابراین در فرایند جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها و ارائه‌ی یافته‌ها هم از دیدگاه همدلانه^۱ (عضوی از جامعه‌ی پژوهش) و هم از دیدگاه غیر همدلانه^۲ (از نگاه یک پژوهشگر) استفاده شده است.

به منظور کاوش تجربه‌ی زیسته‌ی اعضای هیئت علمی، در این پژوهش از روش کیفی پدیدارشناسی توصیفی^۳ استفاده شده است. پدیدارشناسی یا نمود پدیده در آگاهی افراد، در حوزه‌ی تربیت به معنای مطالعه‌ی ابعاد یادگیری و تدریس است؛ آنگونه که افراد در فرایند تربیت آن را تجربه می‌کنند. مطالعه‌ی این تجربیات دریافت شده در هشیاری یا دنیای زیست شده‌ی افراد می‌تواند به شکل توصیفی و یا تفسیری باشد. برای انجام پدیدارشناسی توصیفی سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف مذکور قرار گرفته است. در مرحله‌ی نخست پژوهشگران ضمن اجتناب از هرگونه نقد، و اظهار نظر شخصی، پدیده مورد نظر را آن‌گونه که مشارکت‌کنندگان توصیف کرده‌اند، شناسایی کردند. در مرحله‌ی تجزیه و تحلیل، تشخیص جوهره‌ی پدیده مورد توجه قرار گرفت و به تدریج عناصر و اجزای پدیده، مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌های مربوط به آنها نشان داده شد. سپس اجزای اصلی پدیده به هم متصل شده، روابط میان آنها روشن و پدیده مورد توصیف واقع شد. بنابراین پژوهش حاضر بر تجربه‌ی زیست‌شده‌ی استادان برجسته‌ی دانشگاه در موقعیت‌های آموزشی متتمرکز است.

در این پژوهش این‌گونه عمل شده است: پس از اینکه مصاحبه‌شونده‌ها چند تن از استادان برجسته را معرفی می‌کردند، در مورد آنها با کارشناسان دفتر ارزیابی اعضای هیئت علمی و معاون پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد که یکی از اعضای تیم پژوهش بوده‌اند، مشورت می‌شد. سپس اهداف و روش پژوهش به استادان نمونه توضیح داده می‌شد و از آنها دعوت به همکاری به عمل می‌آمد. به استثنای دو نفر، همه‌ی کسانی که با آنها تماس گرفته شد، تقاضای همکاری را پذیرفتند. البته برخی از آنان خیلی سریع برای شروع همکاری و انجام مصاحبه‌ها وقت می‌دادند و بقیه زمان زیادی برای شروع مصاحبه‌ها وقت می‌گرفتند. نمونه‌گیری تا آنجا ادامه پیدا کرد که روشن شد در فرایند گردآوری داده‌ها، داده‌های تکراری به دست می‌آید و به مرحله‌ی اشباع^۴ رسیده است. بنابراین تصمیم به کفایت مصاحبه‌ها گرفته شد.

۱. Emic

۲. Etic

۳. Descriptive phenomenology

۴. Saturation point

هیوریستیک‌ها و کار پوشش‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی ...

در این پژوهش دانشگاه فردوسی مشهد به عنوان میدان پژوهش انتخاب شده است. احصاء کارپوشه‌های اعضاي هيئت علمي دانشگاه جهت استخراج راه حل‌های هیوریستیک در برنامه درسي آموزش عالي، ميدان مطالعه‌اي را مي طلبд که امكان بروز هیوریستیک‌ها در آن فراهم باشد. از طرف ديگر برای پژوهشگر نيز امكان مصاحبه‌های مكرر و کاوش در تجربه‌های پژوهيدگان را فراهم سازد. بر اين اساس دانشگاه فردوسی مشهد به دلایل زير انتخاب شده است:

- يكى از ده دانشگاه برتر كشور ايران است.

- بزرگترین دانشگاه در شمال شرق كشور می باشد.

- دانشگاهی جامع است.

- داراي نظام ارزیابی دقیق از عملکرد اعضاي هيئت علمي می باشد.

- امکان دسترسی به اعضاي هيئت علمي شاغل و بازنشسته و بازنشسته و انجام مصاحبه‌ها و مراجعه‌های مكرر وجود دارد.

- برخی اعضاي هيئت علمي شاغل و بازنشسته دانشگاه فردوسی مشهد جزء مفاخر كشور محسوب می شوند.

احصاء کارپوشه‌های اعضاي هيئت علمي دانشگاه جهت استخراج راه حل‌های هیوریستیک در برنامه درسي آموزش عالي، در مورد افرادي که در رشته‌های مختلف علمي به عنوان استادان برجسته و تأثیرگذار شناخته شده‌اند، انجام شده است. پس از انجام مصاحبه‌ها فایل صوتي مصاحبه‌ها و متن تايپ شده‌ی آنها به همراه مقوله‌های استخراج شده و ارجاع داده شده به هر منبع به پژوهيدگان ارائه شده و از ايشان رضایت‌نامه‌ای مبني بر استفاده از مطالب درج شده در مصاحبه‌ها با ذكر نام ايشان در رساله و در مقاله‌های مستخرج از آن، دریافت شده است.

جدول ۱- ویزگی‌های جمعیت‌شناختی پژوهیدگان

نام	نام گروه	مرتبه‌ی علمی	رشته‌ی تحصیلی تخصصی	جنسیت	دانشکده
دکتر امین علیزاده	آبیاری	استاد	منابع آب	مرد	کشاورزی
دکتر ابوالقاسم بزرگ نیا	آمار	استاد	آمار اجتماعی	مرد	علوم ریاضی
دکتر سیدحسن علم الهدایی	ریاضی کاربردی	استاد	آموزش ریاضی	مرد	علوم ریاضی
دکتر بهنام معتمد ایمانی	مهندسی مکانیک	استاد	مکانیک	مرد	مهندسی
دکتر ناصر تجیر	فیزیک	استاد	فیزیک حالت جامد	مرد	علوم پایه
دکتر حبیب رجی منشه‌دی	برق	استاد	برق	مرد	مهندسی
دکتر رحمت الله فتاحی	کتابداری	استاد	کتابداری	مرد	علوم تربیتی
دکتر غلام حسین رونقی	شیمی	استاد	شیمی تجزیه	مرد	علوم پایه
دکتر شمس الدین ناظمی	مدیریت	استاد	مدیریت	مرد	علوم اداری و اقتصاد
دکتر علی حائزیان اردکانی	متالوژی	استاد	مهندسی متالوژی	مرد	مهندسی
دکتر علی مقیمی	دانشیار	دانشیار	فیزیولوژی	مرد	علوم پایه
دکتر علیرضا کوچکی	زراعت	استاد	بوم‌شناسی زراعی	مرد	کشاورزی
دکتر مجید میرزا وزیری	ریاضی محض	استاد	ریاضی محض	مرد	علوم ریاضی
دکتر محسن کاهانی کامپیوتر	مهندسی کامپیوتر	استاد	نرم‌افزار	مرد	مهندسی
دکتر محمد حسن کریم پور	زمین‌شناسی	استاد	زمین‌شناسی اقتصادی	مرد	علوم پایه
دکتر محمد صالح مصلحیان	ریاضی محض	استاد	ریاضی محض	مرد	علوم ریاضی
دکتر سعید مرتضوی	مدیریت	استاد	مدیریت	مرد	علوم اداری و اقتصاد

هیوریستیک‌ها و کار پوشیده‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی...

ادبیات و علوم انسانی	مرد	زبان‌شناسی	استاد	علوم انسانی	دکتر مهدی مشکوه‌الدینی
علوم ریاضی	مرد	آمار	استاد	آمار	دکتر ناصر رضا ارقامی
	زن	جامعه‌شناسی	دانشیار	علوم اجتماعی	دکتر هما زنجانی زاده

مصاحبه‌ها حول محورهای اساسی تاریخچه‌ی زندگی استاد، تجربه زیسته‌ی استاد تحت عنوان معلم، تأمل‌های استاد در معنا و راه حل‌های ویژه‌ای که برای حل مسائل برنامه درسی اندیشیده، انجام شده است. تمایل پژوهیدگان برای صحبت در مورد هر یک از این محورها متفاوت بود. به این دلیل در مصاحبه با استادان برجسته‌ی دانشگاه زمان مساوی صرف هر یک از این محورها نشده است. برخی مایل بودند در مورد تأمل‌ها و ویژگی‌های خاص تدریس خود بیشتر توضیح دهنده و زمان زیادی صرف این محور شده است. برخی از پژوهیدگان در مورد تجربه‌های شخصی خود بیشتر صحبت می‌کردند، بنابراین وزن بیشتری به این قسمت داده شده است. البته پژوهشگر سعی می‌کرده است در طول انجام مصاحبه‌ها به تمام محورهای تعیین شده بپردازد. اما به دلیل اهمیت تمایل استاد به صحبت در مورد هر محور، میزان اختصاص زمان مصاحبه‌ها به هر محور یکسان نمی‌باشد. پژوهشگر ضمن انجام مصاحبه اجازه انحراف مصاحبه از مسیر اصلی را نمی‌داده است اما در طول مصاحبه اگر احساس می‌کرده است که مصاحبه‌شونده مشغول صحبت حول یکی از محورهای اصلی تعیین شده است، اجازه می‌داده است مصاحبه روند طبیعی خود را طی کند. قبل از شروع مصاحبه‌های اصلی و پس از چند جلسه آموزش نحوه‌ی انجام مصاحبه توسط استاد راهنمای رساله، چند مصاحبه پایلوت نیز انجام گرفت تا پژوهشگر چگونگی مدیریت جریان مصاحبه و کیفیت ورود به آن را تمرین نماید. هر یک از مصاحبه‌ها با توجه به بحث‌های مطرح شده طی دو یا سه جلسه و به مدت صد و بیست تا دویست و پنجاه دقیقه صورت پذیرفته است. اغلب مصاحبه‌شونده‌ها پس از اتمام جلسه زمان ثابتی را که همواره در دفترشان حضور دارند تعیین می‌کردند و به پژوهشگر اجازه می‌دادند در صورت لزوم برای پرسش سوالات یا روشن شدن پاره‌ای از بحث‌ها به مصاحبه‌شوندگان دسترسی داشته باشد. در جریان مصاحبه‌ها این‌گونه دریافت شد که بسیاری از پژوهیدگان به وجود هیوریستیک‌ها در برنامه درسی آموزش عالی باور دارند و شناسایی آن‌ها را امری لازم و مفید قلمداد می‌نمایند. به همین دلیل از هر نوع همکاری دریغ نمی‌کردند. این باور پژوهیدگان موجب می‌شد از طرفی وقت کافی به مصاحبه‌ها اختصاص دهند و از طرفی کمک کنند تا فضای مناسبی برای انجام مصاحبه فراهم شود. یعنی سعی می‌کردند هر نوع مزاحمتی را در خلال انجام مصاحبه از بین

ببرند و همین باور بر کیفیت انجام مصاحبه‌ها تأثیر مثبت می‌گذاشت. بسیاری از پژوهیدگان پس از مدتی و با ورود اولین مزاحمت حضوری یا تلفنی به جریان مصاحبه یک برگه حاکی از اینکه در دفتر کار ایشان جلسه است، روی درب نصب می‌نمودند، این کار باعث می‌شد در فرایند انجام مصاحبه خلی ایجاد نشود. اکثر قریب به اتفاق پژوهیدگان گوشی تلفن همراهشان در خلال مصاحبه‌ها خاموش بود و یا فقط پاسخ کوتاهی مبنی بر اینکه مشغول انجام مصاحبه هستند، می‌دادند.

محورهای اساسی مصاحبه‌ها همواره مد نظر پژوهشگر بوده‌اند و تا زمانی که پژوهیدگان از حول این محورها خارج نمی‌شدند تقریباً مداخله‌ای صورت نمی‌گرفت. مگر اینکه به نکته‌ی مهمی اشاره می‌شد که توضیح بیشتر در مورد آن ضروری می‌نمود.

شروع مصاحبه‌ها همواره با توضیح پژوهشگر در مورد موضوع و عنوان و هدف انجام رساله بوده است. برخی از مصاحبه‌شونده‌ها با پژوهشگر آشنایی قبلی داشتند. پژوهشگر از پژوهیدگان درخواست می‌نمود جریان مصاحبه را بهنحوی پیش ببرند که هدف اجرای مصاحبه و اهداف رساله محقق گردد. یعنی بهنوعی تعهدی ایجاد می‌شد که پژوهیدگان از محورهای اصلی مصاحبه خارج نشوند. یکی از محورهای مصاحبه شیوه‌ی تدریس استاد و آنچه به‌نظر خودش تدریس او را خاص می‌نماید بود. از مصاحبه‌شونده خواسته می‌شد که کلاس درس خود را و تأمل‌هایی که قبل و بعد از آن انجام می‌دهد، وصف نماید و مشکلات و مسائلی که مشاهده نموده و راه حل‌هایی که اندیشیده است را توضیح دهد. اگر استاد در جایی سخن خود را قطع می‌کرد و منتظر سؤال بود، سعی می‌شد در مورد یکی از عناصر برنامه درسی از وی سؤال شود تا جریان مصاحبه از حول این محور خارج نشود. تاریخچه‌ی زندگی استاد و تجربه‌های او از ابتدای دوران تحصیل و از ابتدای دوران تدریس نیز یکی دیگر از محورهای اصلی مصاحبه بوده است. تأمل‌های استاد در مورد مسائل کلان برنامه درسی آموزش عالی و نیز در مورد مسائل خردتر تدریس در دانشگاه و راه حل‌هایی که استاد در این موارد اندیشیده‌اند و راه حل‌هایی که یافته‌اند و به آن عمل کرده‌اند، یکی دیگر از محورهای اصلی مصاحبه‌ها بوده است که پژوهشگر سعی داشته زمان بیشتری را در مصاحبه‌ها به این محور اختصاص دهد. همواره در مورد کیفیت مصاحبه‌ها و نیز مصاحبه‌شونده‌ها یادداشت‌های شخصی^۱ به کمک نرم‌افزار NVIVO ثبت می‌شد.

شیوه‌ی تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از شیوه‌ی نظامدار اشتراوس و کوربن(۱۹۹۲) استفاده شده است.

۱.memo

دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۵، شماره ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۳

با در نظر گرفتن شیوه‌ی نظامدار، تحلیل‌ها در چند سطح انجام گرفت.

در سطح اول دریافت‌های پژوهشگران از آنچه در قبل و حین مصاحبه و یا بعد از آن رخداده و ثبت شده مورد بازخوانی قرار گرفت. شیوه‌ی برخورد و تمایل پژوهیه برای دست‌یابی پژوهشگران به هدف انجام رساله و نیز باور او به علوم انسانی و بهخصوص اینکه او چه دریافتی از برنامه درسی آموزش عالی و هیوریستیک‌ها در برنامه درسی آموزش عالی دارد، مورد تحلیل قرار گرفت. همچنین در این سطح برداشت کلی پژوهشگران از متن کامل صوتی و تایپ شده‌ی مصاحبه به رشته‌ی تحریر درمی‌آمد. این دستنوشته‌ها در سطح اول تحلیل مورد بازخوانی قرار گرفت. با خواندن متن مکتوب مصاحبه‌ها و یادداشت‌های ذکر شده نوعی شناخت و تسلط اولیه بر داده‌ها به دست می‌آمد که در فرایند تحلیل بسیار راه‌گشا بود. شاید این همان حساسیت نظری^۱ باشد که کار با داده‌ها را ساده‌تر می‌نماید. پس از انجام هر مصاحبه پژوهشگران یادداشت‌هایی در مورد مصاحبه‌شونده، چگونگی انجام مصاحبه و نیز تحلیل‌های اولیه نوشه‌اند.

در سطح دوم با مطالعه‌ی سطر به سطر به سطح اول تایپ شده‌ی مصاحبه‌ها سعی می‌شد در بازخوانی دقیق هرجا مصاحبه‌شونده به مفهوم خاصی توجه داشته است آن مفهوم یادداشت شود. این کار در ابتدا در سطحی بسیار عینی انجام گرفت بهطوری که مفاهیم دقیقاً همان کلماتی بودند که مصاحبه‌شونده به کار برد بود. پس از مطالعه‌ی مفاهیم استخراج شده، پژوهشگران آنها را در سطحی انتزاعی‌تر ثبت نمودند، بهطوری که از تعداد مفاهیم کاسته شد. پس از انجام این کار فهرستی از مفاهیم در سطح انتزاع بیشتر به دست آمد. این مفاهیم به تدریج دسته‌بندی شدند تا در مصاحبه‌های بعدی بتوان متن مصاحبه‌ها را به آنها مربوط ساخت.

در سطح سوم تحلیل بر اساس هر دسته از مفاهیم به دست آمده یک مقوله ایجاد شد که در نرم‌افزار NVivo به عنوان نود^۲ شناخته می‌شود. با ورود متن کامل مصاحبه‌ها و نودهای شکل گرفته به نرم‌افزار NVivo، داده‌ها انسجام مطلوبی یافتند. هر یک از نودهای اصلی که در نرم-افزار عنوان والدین را دارند، می‌توانند دارای چندین فرزند یا زیرمقوله باشند و این روند والد/فرزندی می‌تواند تا جایی که لازم باشد ادامه یابد که در این صورت ترین نودها یا نودهای درختی ایجاد می‌شوند. با ایجاد نودهای درختی ورود مصاحبه‌های بعدی و تحلیل آنها بسیار منسجم‌تر انجام گرفت. در جریان ورود هر مصاحبه به فرایند تحلیل، گاهی نودها تغییر می‌کردند، اضافه می‌شدند و یا در هم ادغام می‌شدند. چون کار با نرم‌افزار انجام می‌گرفت به نسبت زمانی که همین کار به صورت دستی انجام می‌شد چند حسن داشت؛ اول اینکه هیچ‌یک

۱. Theoretical sensitivity

۲. Node

از داده‌ها از دست نمی‌رفت. دوم اینکه با یک سطح وسیع اشباع شده از یادداشت‌های گوناگون مواجه نبودیم که موجب سردرگمی شود. سوم اینکه قرار دادن هر مفهوم ذکر شده توسط مصاحبه‌شونده در نودهای اصلی و فرعی بهدلیل دستری سریع و آسان به نودهای طبقه‌بندی شده، دقیق‌تر انجام می‌گرفت. امتیاز مهم نرم‌افزار NVivo این است که می‌توان در هر زمان به راحتی هر مقوله را با متن‌هایی که به آن ارجاع داده شده است مشاهده نمود. می‌توان دریافت که به هر نوی‌نود چندبار ارجاع داده شده است و توسط چند مصاحبه‌شونده این ارجاعات انجام شده است.

انجام مصاحبه‌ها و ورود آنها به نرم افزار و نوی‌نودگذاری‌ها تا مصاحبه‌ی هجدهم ادامه یافت. با ورود مصاحبه‌های پژوهیدگان هدفهم و هجدهم چنین دریافت شد که نوی‌نودها دیگر تغییر چندانی نمی‌کنند و مفاهیم تازه‌ای به دست نمی‌آید. در حالی که قبل از آن گاهی نوی‌نودها آنقدر افزایش می‌یافتدند که موجب نگرانی می‌شد. اما با ثابت ماندن نوی‌نودها این دریافت به دست آمد که اشباع نظری حاصل شده است. دریافت به اشباع نظری دست یافته است. با وجود این جهت آزمون اشباع اطلاعاتی با سه تن دیگر از استادان نیز مصاحبه انجام گرفت و داده‌ها وارد نرم‌افزار شدند. ملاحظه شد با ورود این سه مصاحبه‌ی جدید مقوله‌ها یا به عبارتی نوی‌نودها تغییری نکردند. در سطح چهارم تحلیل سعی شد با وارسی‌های مکرر در میان نوی‌نودهای والدینی و نوی‌نودهای فرزندی به دست آمده هیوریستیک‌ها یا آن دسته از نوی‌نودها یا مقوله‌هایی که بهنوعی خاص هستند و استادان برجسته به عنوان شیوه‌های بدیل رویارویی با مسائل برنامه درسی آموزش عالی کشف نموده‌اند و به کار می‌برند، شناسایی شوند. در فرایند انجام این کار نوی‌نودها به کمک تقسیم‌بندی امین خندقی و سیفی(۱۳۹۲) به بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی و هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی تقسیم شدند. بنیادهای هیوریستیک‌ها شامل آن دسته از نوی‌نودهایی است که به جهان‌بینی استاد و شخصیت وی مربوط می‌شود. هیوریستیک‌های استادان برجسته یا هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی شامل آن دسته از نوی‌نودهایی است که به عناصر برنامه درسی و راهبردهایی که استاد در رابطه با عمل تدریس در دانشگاه کشف و اجرا نموده است، مربوط می‌شود. سپس این دریافت حاصل شد که می‌توان یک طبقه‌بندی مفهومی از یافته‌های پژوهش ارائه داد.

به کمک تقسیم‌بندی امین خندقی و سیفی(۱۳۹۲) داده‌ها به بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی و هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی تقسیم شدند. سپس هر یک از آنها به زیرمجموعه‌های مربوط به خودشان دسته‌بندی شدند. این کار باعث شد داده‌ها طبقه‌بندی شده و تحلیل آنها با دقت بیشتری انجام شود. جمع این دو دسته شامل صد و بیست

و نه مقوله‌ی اصلی و فرعی شده است که پس از مفهوم‌سازی در دوازده دسته جای گرفته‌اند و در قالب دوازده جدول ارائه شده‌اند.

اعتبار یافته‌ها

با توجه به ملاک‌های تعیین اعتبار توصیه‌شده توسط گوبا^۱ و لینکلن (۱۹۹۴) در پژوهش‌های کیفی که عبارت‌اند از: باورپذیری^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تأییدپذیری^۵، سعی شده است آنچه آنان به عنوان قابلیت اعتماد^۶ از آن یاد می‌کنند به دست آید. باورپذیری به همسویی داده‌ها و عدم پراکندگی و تناقض میان آنها برمی‌گردد. انتقال‌پذیری به کاربرد یافته‌های پژوهش ربط دارد و شبیه به مفهوم اعتبار بیرونی است. اطمینان‌پذیری به چگونگی گردآوری داده‌ها و قابلیت شناسایی آنها برمی‌گردد. تأییدپذیری به عینیت گزارش پژوهش ارتباط دارد. تأییدپذیری را می‌توان با نشان دادن اینکه یافته‌ها در واقع مبنی بر داده‌ها هستند به دست آورد (گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴).

در پژوهش حاضر جهت تأمین قابلیت اعتماد از تکنیک‌های گوناگونی که توسط گوبا و لینکلن (۱۹۹۴) توصیه شده استفاده شده است. با توجه به ملاک‌های تعیین قابلیت اعتماد پژوهش‌های کیفی، برای تأمین قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش، از تکنیک تأیید توسط مشارکت‌کنندگان^۷ استفاده شد. پس از اتمام هر مصاحبه یادداشت‌ها و محتوای ضبط شده به دقت مطالعه شده و به کمک نرم‌افزار NVivo مصاحبه‌ها کدگذاری و مقوله‌بندی شدند. محتوای کامل تایپ شده و نیز فایل صوتی مصاحبه به همراه کدها و مقوله‌های استخراج شده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته، به کمک آنان بررسی و اصلاح شده‌اند. این عمل به کمک نرم‌افزار NVivo انجام گرفته است. با استفاده از قابلیت‌های نرم‌افزار کلیه مقوله‌های مربوط به هر

۱ . Guba, E. and Lincoln,Y.

۲ . Credibility

۳ . Transferability

۴ . Dependability

۵ . Confirmability

۶ . Trustworthiness

۷ . Member check

مورد^۱ (هر یک از پژوهیدگان به عنوان یک مورد وارد نرم افزار می‌شوند) در یک صفحه نشان داده می‌شود و از آن عکس گرفته می‌شود. این عکس به استاد نشان می‌دهد که چه مقوله‌هایی از مصاحبه با ایشان استخراج شده است. همچنین نرم افزار قابلیت این را دارد که به استاد نشان دهد هر مقوله‌ی استخراج شده به کدام قسمت از متن مصاحبه‌ی ایشان لینک شده است. همچنین پس از مطالعه‌ی استاد از ایشان خواسته می‌شد در صورت موافقت رضایت‌نامه‌ای را که در پیوست آمده است امضا نمایند. این رضایت‌نامه به اعضای تیم پژوهشی اجازه می‌دهد از بیانات استاد و مقوله‌های استخراج شده و منسوب شده به سخنان ایشان در حین مصاحبه‌ها، به نام خود استاد در رساله و نیز در مقالات مستخرج از آن استفاده نمایند. این امر خود ملاک معتبری برای یافته‌های پژوهش است چون علاوه بر اینکه بررسی توسط مشارکت‌کنندگان را در بر دارد، می‌توان به نقل قول‌های مستقیم به نام خود ایشان استناد نمود. علاوه بر آن نرم افزار این امکان را دارد که هر مقوله، با کلیه‌ی ارجاعات و منابع مربوط به آن نشان داده شود.

تکنیک توصیف توسط همتایان^۲ نیز به این صورت تأمین شد که یکی از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی که دفاع از رساله خود را انجام داده و از این روش استفاده نموده است متن مصاحبه‌ها و مقوله‌گذاری‌ها را مطالعه نموده و به کمک ایشان تغییراتی در مقوله‌ها صورت پذیرفته است. همچنین پس از کدگذاری چند مصاحبه، کدهای استخراج شده به کمک استاد راهنمای رساله تصحیح شده‌اند.

تکنیک نمونه‌گیری هدفمند^۳ به تأمین ملاک انتقال‌پذیری این رساله کمک کرده است. پس از اینکه به روش گلوله برفی با یک استاد برجسته آشنایی صورت می‌گرفت، برای اطمینان از اینکه آن استاد معرفی شده حائز ملاک‌های موردنظر این رساله برای انتخاب نمونه هستند، علاوه بر کارشناسان دفتر ارزیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، با معاون پژوهشی این دانشگاه نیز مشورت می‌شد.

برای تأمین اطمینان‌پذیری از تکنیک کفایت اجماعی^۴ به این شکل استفاده شد که با حضور استاد راهنمای و مشاور و نیز داوران رساله درباره‌ی روند انجام رساله بازخوردهای دریافت شد. تکنیک نگارش یادداشت‌های تأملی^۵ جهت تأمین تأیید‌پذیری مورد استفاده قرار گرفته است. این یادداشت‌ها که توسط پژوهشگر در مقیاس بسیار زیادی نوشته شده‌اند، تحریر،

۸. Case

۹. Peer debriefing

۱۰. Durposive sampeling

۱۱. Consensual adequacy

۱۲. Reflective journal

هیوریستیک‌ها و کار پوشش‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی...

بازخوانی و نیز بازنویسی آنها علاوه بر کمک به پژوهشگر جهت تحلیل داده‌ها موجب آگاهی پژوهشگر از سوگیری‌های شخصی خود شده و احتمال تأثیر این سوگیری‌ها بر تحلیل‌های انجام شده را کاهش می‌دهد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل مصاحبه‌های ساختنایافته‌ی انجام شده در این رساله در مجموع به شکل‌گیری صد و بیست و نه مقوله‌ی اصلی و فرعی که در نرمافزار NVivo به صورت نودهای والدینی و نودهای فرزندی نشان داده می‌شوند، منجر شده است. در نرمافزار مورد استفاده‌ی این پژوهش امکان قرار گرفتن و نشان دادن مقوله‌های فرعی زیرمجموعه‌ی هر مقوله‌ی اصلی وجود دارد. مقوله‌های اصلی با عنوان نودهای والدینی و مقوله‌های فرعی با عنوان نودهای فرزندی نشان داده می‌شوند. به جهت مفهوم‌سازی داده‌ها دو دسته‌ی کلی "بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی" و "هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی" شکل گرفتند.

در جریان تحلیل مصاحبه‌ها پس از تعداد صد و نوصد مقوله که شامل مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌های مربوط به آن‌ها می‌شود، به مفهوم‌سازی بر اساس این یافته‌ها اقدام شد. نتیجه فرایند مفهوم‌سازی دوازده دسته هیوریستیک برنامه درسی آموزش عالی و بنیادهای آن است که در این مقاله بهمراه چارچوب مفهومی شکل گرفته بر اساس یافته‌های پژوهش، ارائه می‌گردد.

هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

بخش عمده‌ای از فعالیت استادان برجسته در برنامه درسی مربوط به زمانی است که آنها در مورد مسائل گوناگون برنامه درسی به تأمل مشغول هستند. برای حرفه‌ای بودن در یک رشته علمی یا هنری، شناخت نسبت به دانش گردآوری شده در آن رشته شرط لازم است اما کافی نیست. تسلط بر نظریه‌ها، لزوماً موجب کنش مطلوب در موقعیت عمل نمی‌شود. عمل کنشگر زمانی می‌تواند پاسخگوی مسائل نو شونده باشد که عمل کننده‌ی خبره به پاری تأملات خود از عهده‌ی خلق ترکیبی متناسب و بدیل از "نظریه‌ها و موقعیت عمل" برآید. شواب معتقد است زمانی که تجربه بر تأمل استوار می‌شود، رشد حاصل می‌گردد و دانش عملی تولید می‌شود (شواب، ۱۹۷۱). در برنامه درسی، کانالی^۱ به پیروی از شواب بهترین موقعیت برای تولید دانش برنامه درسی را کلاس درسی معرفی می‌کند که در آن معلم با تأمل در نظریه‌ها و موقعیتی که

۱. Connelly, M.

در آن به تدریس می‌پردازد، با هنرمندی دانش عملی برنامه درسی را خلق می‌کند (کانلی، ۲۰۰۹).

تأملات استاد

مفهومی تأمل در مورد تدریس در مصاحبه با استادان ارقامی، علم‌الهی، بزرگ‌نیا، حائریان، رجبی، رونقی، صالح مصلحیان، کاهانی، کریم‌پور مرتضوی مشکاتی، میرزا وزیری، ناظمی و خانم دکتر زنجانی‌زاده مورد توجه قرار گرفته است. این استادان بر جسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد چهل و چهار مرتبه در طول مصاحبه‌ها در مورد این زیرمقوله صحبت کرده‌اند. برای مثال دکتر ارقامی چنین می‌گوید:

"قبل از رفتن به کلاس بلکه شب قبل از رفتن به کلاس، حتماً مطالبی رو که قراره بگم تیتروار برای خودم مشخص می‌کنم. حتی اگر این درس رو چندین بار داده باشم حتی اگر این درس رو چندین بار دادم نیازی به تغییرش هم نداشته باشم."

همچنین دکتر حائریان می‌گوید:

"به خصوص متوجه شده بودم، کموکسری‌های یک دانشجو وقتی که چیزی رو نمی‌فهمه از کجاشه که نمی‌فهمه و این خیلی کمک کرد که طرح درسم رو که می‌ریزم، بر مبنای اون چیزی که فکر می‌کنم دانشجو نمی‌دونه بریزم".

محققان بسیاری در جهان امروز به این باور رسیده‌اند که کنشگران اهل تأمل در هر زمینه‌ای از عمل، این ظرفیت را دارند که هیوریستیک‌هایی را به کار برند تا مسائلی را که کنشگران با آن درگیر هستند کاوش دهند. برای مثال مک کرایا و بلاندا^۱ که در مورد هیوریستیک‌های مراقبت از بیماران پژوهش می‌کردند چنین ابراز می‌دارند که هرچند عناصر اولیه‌ی مراقبت از بیماران به‌طور معمول توسط مدیران حفظ می‌شوند (یکسان هستند)، اما در مورد هرکدام از مدیران، هیوریستیک‌های مراقبت، رهنمودهایی برای مدیریت مراقبت بیماران بستره است که توسط هر یک از آنان به شکل ویژه‌ای حاصل می‌شود. برای مثال تأکید بر غم‌خواری و دلسوزی و ایجاد روابط حمایت‌کننده، از هیوریستیک‌های مراقبت از بیماران شناخته شد. هیوریستیک دیگر این بود که تجربیات خود بیمار به‌عنوان همیار در روند بهبود بیماری، سلامتی بیمار را افزایش می‌دهد و به این ترتیب گروهی تشکیل می‌شود که در آن سطح سلامت ارتقا می‌یابد و منابع تأمین سلامتی روانی و جسمانی تأمین می‌شود (مک کرایا و بلاندا، ۲۰۱۰). چنانچه به مفروضه‌های زیربنایی چنین پژوهش‌هایی توجه کنیم درمی‌یابیم که راه حل‌های

۱ . McCrea, K. T. and Bulanda, J. J.

هیوریستیک‌ها و کار پوشیده‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی... .

هیوریستیک حین عمل و با توجه به موقعیت ایجاد می‌شوند و نیازمند دانش و تأمل کشگر می‌باشند.

دکتر رونقی چنین می‌گوید:

"حقیقت من خیلی حساس هستم خدا نکنه یه جلسه‌ای برم سر کلاس و خودم ناراحت برگردم یعنی بدونم که درسی که دادم کافی نبوده. بایستی معلم وقتی از کلاس میاد از خودش راضی برگردد. اگر راضی برگشت اون موقفه. باید حتماً راضی برگردد؛ رضایت کامل."

تأمل استاد پس از هر جلسه‌ی تدریس جهت دریافت این مهم که آیا این جلسه برای خود او رضایت‌بخش بوده است، می‌تواند روشی برای خود ارزشیابی استاد و ارتقاء کیفیت تدریس وی باشد. عدم رضایت استاد از تدریس خودش می‌تواند مقدمه‌ی تأمل‌های بعدی، دست‌یابی به نقاط ضعف، یافتن راه حل‌های بدیل یا هیوریستیک‌های مؤثری باشد که رضایت استاد را از تدریس خود تأمین نماید. در جدول ۱ هیوریستیک‌های مربوط به تأملات استادان در برنامه درسی آموزش عالی نشان داده شده‌اند.

جدول ۱ هیوریستیک‌های تأملات برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های تأملات برنامه درسی آموزش عالی

استاد در مورد جملات و کلمات خاصی که فهم مباحث مشکل را آسان سازد، به تأمل می‌پردازد.

استاد با تأمل بر تدبیر خودش برای فراگیری مباحث مشکل، دانشجویان را در یادگیری این‌گونه مباحث راهنمایی می‌کند. استاد از خودش سؤال می‌کند، من چگونه این مطلب را یاد گرفتم؟

استاد به طرح درس می‌اندیشد تا از تدریس خود رضایت کامل حاصل کند.

استاد در اندیشه‌ی سوالات خاص و بی‌سابقه‌ای است که نشان‌دهنده‌ی افتراق دانشجویان باشد.

ارزشیابی مؤثر

یکی دیگر از مقوله‌های اصلی که تحت عنوان عناصر برنامه درسی می‌تواند مورد بحث قرار گیرد ارزشیابی است. این مقوله‌ی اصلی در این پژوهش دارای شش زیرمقوله می‌باشد. تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها در میان استادان برجسته یکسان نیست. شیوه‌های ارزشیابی نیز در میان استادان متفاوت است. تفاوت در شیوه‌های ارزشیابی به نوع نگاه استاد دانشگاه به یادگیری و یاددهی مرتبط است. مهر محمدی معتقد است، رفتار گرایان به مشاهده‌ی رفتار فرآگیران در محیط می‌پردازند و از این طریق آن‌ها را ارزشیابی می‌کنند. این در حالی است که شناخت‌گرایان

سعی می‌کنند آن پروسه‌ی ذهنی که فرآگیران برای حل یک مسئله انجام می‌دهند را ارزشیابی کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۸).^۱

در میان استادان نمونه‌ی این رساله تعداد شانزده نفر در مورد ارزشیابی فرایندهای که در برنامه درسی اجرا می‌کنند توضیح داده‌اند. این مقوله توسط این شانزده نفر تعداد سی و هشت مرتبه ارجاع دریافت کرده است. این یافته‌ی پژوهش نشان می‌دهد استادان برجسته‌ی دانشگاه ارزشیابی فرایندهای در طول ترم انجام می‌دهند و سعی می‌کنند تنها به ارزشیابی پایانی اکتفا نکنند.

نکته‌ی دیگری که در این مقوله قابل بحث است. دیدگاه دکتر مشکاتی در ارزشیابی کارهای پژوهشی دانشجویان است.

دکتر مشکاتی می‌گوید: "اگر پژوهش صرفاً گردآوری و جمع‌بندی مطالب گذشته باشد به هیچ وجه نمی‌تواند تحقیق محسوب شود باید از دانشجویان خواست که مطالب پیشین را به عنوان موضوعاتی که دانشمندان و پژوهشگران پیشین مطرح کرده‌اند مرور بکنند. نه اینکه دوباره در تحقیقشون فقط اشاره بکنند. لاقل در هر تحقیق یک نکته‌ی نو ارائه بدهند. یک نکته‌ی نو حتی اگر بسیار کوچک باشد ارائه بدهند. همین نکات کوچک است که موجب می‌شود دانش و مزه‌های علمی گسترش پیدا کند. ازشون هم می‌خواه پژوهششون کوچک باشد ولی الزاماً نکته‌ی نویی داشته باشد. فقط اون نکته‌ی نو مهم است."

جدول ۲- هیوریستیک‌های ارزشیابی در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های ارزشیابی در برنامه درسی آموزش عالی

استاد در طول نیم سال تحصیلی و در طول دوره دانشجویان را ارزشیابی می‌کند.

استاد مشارکت دانشجویان را در ارزشیابی تکالیف یکدیگر جلب می‌نماید.

استاد به وجود یک مطلب تاره در پژوهش‌های دانشجویان امتیاز ویژه می‌دهد.

استاد ارزشیابی را به منزله‌ی بازخوردی برای یادگیری بهتر تلقی می‌کند.

استاد از ارزشیابی به منظور اصلاح عملکرد خودش استفاده می‌کند.

استادِ الگو

استاد همواره برای دانشجویان به عنوان یک الگو مطرح است. استادان دانشگاه‌ها مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت در دانشگاه هستند. این اهمیت به این دلیل است که شخصیت استاد به-

۱. درسنامه کلاس دانشجویان دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد (۱۳۸۸)

هیوریستیک‌ها و کار پوشش‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی...

عنوان یک الگوی پذیرفته شده و مورد آرزوی دانشجویان است. بنابراین هرگونه رفتار و منش استادان مورد تقلید دانشجویان قرار می‌گیرد و از این جهت استادان نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در تربیت دارند. این تأثیر اغلب ناخودآگاه صورت می‌گیرد و به صورت غیرمستقیم استادان الگوهای مطلوب را به دانشجویان القا می‌کنند. استادان بر جسته‌ی دانشگاه فردوسی مشهد به این مهم توجه داشته‌اند و در ضمن انجام مصاحبه‌ها بازها به آن اشاره کرده‌اند به‌طوری که مقوله‌ای با همین نام با پنج مقوله‌ی فرعی شکل گرفته است. تعداد دوازده نفر از استادان بر جسته‌ی نمونه‌ی این رساله چهل و هشت مرتبه ضمن مصاحبه‌های ساخت‌نایافته به این موضوع اشاره کرده‌اند و یا از صحبت‌های ایشان این‌گونه برداشت شده است که شخصیت استاد می‌تواند به عنوان الگوی عملی رفتار صحیح انسانی و اخلاقی باشد.

در این زمینه دکتر علم‌الهایی چنین می‌گوید:

"اصولاً من اعتقادم بر اینه که باید با دانشجو بتوانم ارتباط پدر/ فرزندی ایجاد کنم این هم از منظر علمی تأثیر داره رو دانشجو و هم از منظر اخلاقی. اینو دیدم که دانشجوها بیش از اونکه تأثیرپذیر از والدینشون باشن یا حتی از کسان دیگه‌ای، از استادشون تأثیر می‌پذیرن این باعث شده که من با دانشجوها روابط خیلی دوستانه و صمیمی ایجاد کنم."

دکتر بزرگ‌نیا نیز در همین رابطه می‌گوید: "طرز تدریس استادان، رفتارشون با دانشجو، رفتارشون با همکارا اینا هم‌شون غیرمستقیم اثر می‌ذاره؛ اینه که من نمی‌تونم بگم کدومشون چون غیرمستقیم این اثر رو گذاشه. چیزی که می‌شه گفت روش تدریسه، بیانشونه و رفتارهای خارجی که ما می‌بینیم ولی مطالب دیگری هم هست که بدون توجه ما اثر می‌ذاره."

دکتر زنجانی‌زاده در این رابطه می‌گوید: یادت باشه نه فقط درس دادنت بلکه نشستنت، خشمت، تنبیه‌ت، هر کار تو باید آموزشی باشد.

جدول ۳- هیوریستیک‌های الگو بودن استاد در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های الگو بودن استاد در برنامه درسی آموزش عالی

استاد آگاه است که شخصیت او الگوی دانشجویان است.

استاد واقف است که پرسشگری و پویایی او الگوی دانشجویان است.

استاد توجه دارد نظم، مدیریت و شیوه‌ی تعاملات او الگوی دانشجویان است.

استاد معتقد است کلیه‌ی رفتارهای او ممکن است الگوی دانشجویان قرار گیرد.

انتخاب منابع و رسانه‌های مناسب یادگیری

انتخاب منابع و رسانه‌های یادگیری یکی دیگر از مقوله‌های مورد توجه است. انتخاب شاید از فعالیت‌هایی باشد که معلم در کلیه‌ی مراحل تدوین و اجرای برنامه درسی با آن روبروست. کانلی انتخاب‌های معلم را "هنر به‌گزینی" می‌نامد (کانلی، ۲۰۰۹).

دکتر ارقامی، دکتر صال مصلحیان، دکتر علیزاده، دکتر کاهانی، دکتر کریمپور، دکتر مقیمی و دکتر میرزا وزیری ایده‌های جالب و نو در مورد مواد و منابع آموزشی داشته‌اند. این واقعیت که فقط هشت نفر از بیست استاد نمونه‌ی پژوهش دارای ایده‌های جالب و نو در مورد مواد و منابع آموزشی هستند نشان می‌دهد که استادان دانشگاه در مورد مواد و منابع آموزشی دارای ایده‌های خلاقانه‌ی فراوانی نیستند. با توجه به اینکه صرفاً داشتن ایده و نه لزوماً اجرای آن، موضوع این مقوله بوده است انتظار می‌رود استادان دانشگاه در مورد مواد و منابع آموزشی تأملات بیشتری داشته باشند تا به ایده‌ای خلاقانه‌ای منجر شود.

در این رابطه دکتر صال مصلحیان ابتکار مفیدی دارند. ایشان می‌گویند:

"من یک قلم دارم و یک تبلت که خیلی به نظر خودم خوبه و فیدبک خوبی هم ازش گرفتم از دانشجویان. به من اجازه میده که با یک سیم وصلش کنم به کامپیوترا. من با این قلم میام و عین صفحه تخته سیاه میشه و به این ترتیب شروع می‌کنم به نوشتن. هر چیزی که روی این تبلت می‌نویسم می‌دانم روی پرده‌ی PC over head دانشجوی من دیگه جزو نمی‌نویسه اما چه فایده‌ای داره جزو نوشتن؟ یکی اینکه درس رو گوش می‌کنه. دوم اینکه اشتباه نمی‌نویسه. اون اشتباه می‌نویسه و اشتباه می‌خونه و اشتباه هم توی امتحانش جواب میده. سوم اینکه من امکان رنگی دارم. از پنج شش رنگ استفاده می‌کنم و می‌نویسم. نکات مهمش رو رنگی می‌کنم. دانشجو دیگه نگران عقب موندن نیست و سرا پا گوشه. در پایان هم من همه رو تمام و کمال بهش می‌دم."

جدول ۴ - هیوریستیک‌های منابع و رسانه‌های برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های منابع و رسانه‌های برنامه درسی آموزش عالی

استاد علاوه بر منابع اصلی، کتاب‌های تالیف یا ترجمه خود را به عنوان منبع درسی معرفی می‌نماید.

استاد به دنبال منابعی مربوط به موضوعاتی است که تازه وارد رشته شده است.

استاد در پی هر نوع ابزاری است که یادگیری را تسهیل نماید.

استاد به کمک دانشجویان ابزارهایی می‌سازد که یادگیری را مؤثرer نماید.

تحلیل مسائل برنامه درسی آموزش عالی و توجه به مسائل دانشجویان

دیدن مسئله، خود توانایی ویژه‌ای است که همه‌ی افراد به یک اندازه از آن برخوردار نیستند. آنچه کیفیت دیدن مسائل برنامه درسی را توسط استاد دانشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد علاوه بر توانایی‌های شناختی نوع نگاه استاد به برنامه درسی نیز می‌شود. این مقوله تحت تأثیر آرمان‌های تربیتی و اهداف استاد از تربیت و از برنامه درسی قرار دارد. تلقی نسبت به یادگیرنده و همچنین نسبت به فرایند یادگیری و اینکه استاد یادگیری انسان را چگونه تعریف می‌کند، نگاه استاد به مسائل برنامه درسی آموزش عالی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از استادان فرایند آموزش را دقیقاً از قبل مشخص شده می‌پندراند. در این دیدگاه استاد صرفاً نقش یک مجری را دارد. ولی برخی استادان فرایند آموزشی را به صورت خطمشی کلی می‌بینند که در اختیار استاد قرار داده شده است و استاد در گام‌هایی که برمری دارد استقلال دارد. تلقی نسبت به محیط یادگیری نیز بر چگونگی نگاه استاد به برنامه و مسائل آن تأثیرگذار است. برخی از استادان چنین می‌اندیشند که محیط یادگیری همواره از قبل آماده است. بر این اساس نقش زیادی برای خود در شکل‌گیری این محیط قائل نیستند و شکل دادن به محیط یادگیری را بیشتر به دانشگاه سپرده‌اند تا اینکه خودشان در مناسبسازی آن با فرایند یادگیری دانشجویان نقش ایفا نمایند. اما برخی از استادان به شدت در شکل‌گیری محیط یادگیری دانشجویان نقش فعال ایفا می‌کنند و حتی به ساختن فضاهای تحقیقاتی بزرگ اقدام نموده‌اند.

مقوله‌ی تحلیل مسائل برنامه درسی از نُه نفر از استادان بر جسته ارجاع دریافت نموده است. بهخصوص متن مصاحبه‌ی دکتر کاهانی بیست و هفت مرتبه به این مقوله مربوط شده است. در فرایند انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگر به این موضوع دست یافته است که استادان بر جسته در مورد مسائل مبتلا به برنامه به تحلیل و بررسی می‌پردازن. بی‌تفاوت از کنار مسائل عبور نمی‌کنند. مسائلی را می‌بینند که دیگران به آن‌ها بی‌توجه هستند. راه حل‌هایی را نیز جستجو کرده و یافته‌اند. آنان با تأسف و ناراحتی تحلیل‌های خود را در مورد مسائل برنامه درسی با پژوهشگر مطرح نموده و راه حل‌های پیشنهادی خود را ارائه می‌کردند.

برای مثال دکتر کاهانی می‌گوید:

"احساس می‌کنم که فقط آب در هاون می‌کوبم می‌بینم الان اتفاقی که افتاده این هست که دانشجویی که توی دانشگاه‌های غیرانتفاعی فوق‌دیپلم و بعد ناپیوسته کارشناسی گرفته، ارشد فردوسی قبول میشه ولی دانشجوی ما قبول نمی‌شه. دانشجویی که نمی‌دونه الفبای موضوع رو، پژوهش رو قبول میشه. اون دانشگاه مدل کنکوری درس داده. بعد دانشجویی که این طوری اومده اصلاً باهاش نمی‌شه کار کرد."

استادان بر جسته‌ی دانشگاه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، شرایط روانی، اقتصادی، خانوادگی و تحصیلی آنان نیز توجه دارند. آنها از دانشجویان آنقدر فاصله نمی‌گیرند که قادر به دیدن این‌گونه مسائل نباشند. استادان بر جسته خود را با مسائل گوناگون دانشجویان در گیر می‌کنند. نگاه آنان به برنامه درسی، محدود به عناصر برنامه درسی نمی‌شود. استادان بر جسته راهنمایی دانشجویان را تنها در مسائلی که مستقیماً به برنامه درسی مربوط می‌شود نمی‌بینند. دانشجویان با آنان در همه‌ی ابعاد زندگی‌شان به مشورت می‌پردازند. استادان بر جسته سعی می‌کنند با مسائل زندگی دانشجویان آشنا شوند و آنان را در مواجهه با آن مسائل یاری نمایند. در فرایند مصاحبه‌ها استادان بر جسته به نمونه‌های بسیار زیادی از این‌گونه رابطه‌ها اشاره نموده‌اند. در این گزارش کوتاه نمی‌توان به تمامی آنها اشاره کرد هر چند برخی از این نمونه‌ها بسیار جالب و آموزنده هستند.

دکتر علم‌الهایی در این رابطه می‌گوید:

"دانشجویی به دلیل ترس از ریاضی دچار مشکل شده بود. خانومی بود. بچه‌ی نیشاپور هم بود. ایشون ازدواج کرده بود. مجبور بود خیلی به خودش فشار بیاره. من سعی کردم با مشاوره‌هایی که به ایشون می‌دم و اطمینان‌هایی که بهش می‌دم و تکالیف اضافی که بهش می‌دم، فارغ از کلاس موفق بشه و همین باعث شد که الحمد لله کارشناسیش رو تموم بکنه."

دکتر بزرگ‌نیا می‌گوید:

"دختر خانم‌ها البته جدیت بیشتر دارن در درس خوندن چون نگران کار بیرون نیستند بیشتر خانواده تأمینشون می‌کنه. پسرا که میان نگرانی یا اغلب نیمه‌وقت کار گرفتن بیرون، وقت اضافی‌شون رو میان سر کلاس. اگرم تمام وقت میان فکرشون همه اینه که بعد چیکار کنن. آینده‌شون چیه. چون فارغ‌التحصیل می‌بینی بیکاره. دیگه این نگرانی استادا هست. نگرانی استاد، شاگرد، دانشجوها، خانواده‌ها، همه هست."

دکتر فتاحی چنین می‌گوید:

"شاید به این توجه نکنیم که دانشجوها با هم تفاوت فردی دارند. وقتی میان سر کلاس می‌نشینند مثل شانه‌ی تخم مرغ نیستند که همه شکل هم باشند. اینا تفاوت‌های فردی دارند."

جدول ۵- هیوریستیک‌های توجه به مسائل دانشجویان در برنامه درسی آموزش

عالی

هیوریستیک‌های توجه به مسائل دانشجویان در برنامه درسی آموزش عالی

استاد به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه دارد.

روابط صمیمانه‌ی استاد با دانشجویان کمک می‌کند تا مشکلات آنان را شناسایی کند.

استاد برای حل مشکلات فردی و شخصی دانشجویان می‌کوشد.

تربیت متفکر مسئول و خلاق هدف است

اهداف تربیتی استاد متأثر از جهان‌بینی او و نیز دیدگاه او در برنامه درسی است. نوع اهدافی که استاد از برنامه درسی در نظر دارد تنها شامل هدف درس نمی‌شود بلکه اهداف تربیت را نیز در بر می‌گیرد. بارت و کوت (۲۰۰۰) علاوه بر آموختن علم و عمل به آن، به بعد سومی در برنامه درسی آموزش عالی اشاره می‌کنند که نام آن را بعد "بودن" گذاشتند. آنان می‌نویسند، ما بعد "بودن" را معرفی می‌کنیم و توسعه می‌دهیم. زیرا ما اعتقاد داریم که یک تمایل هستی-شناسی، مصراحت در انتظار برنامه‌های درسی در آموزش عالی است. دانش و عمل به تنها بی نمی‌توانند کافی باشند. جهان در حال تغییر، نه فقط از دانش و عمل صحیح چالش‌هایی را پیش روی ما قرار می‌دهد بلکه بنیادی‌تر از آن همواره ما را به عنوان "بودن"‌ها در جهان به چالش می‌کشد (بارت، ۲۰۰۰). چگونه من خودم را درک کنم؟ چگونه به خودشکوفایی برسم؟ چگونه در ارتباط با جهان قرار بگیرم؟ این‌ها سؤالاتی هستند که خودشان را در یک دنیای در حال تغییر و نامطمئن تحمیل می‌کنند. بنابراین برنامه‌های درسی در آموزش عالی این چالش را دارد که چگونه ممکن است وجود انسان این‌گونه پرورش یابد که برای تغییر دادن و زندگی در جهان نامطمئن شایسته و مؤثر باشد. در همین رابطه شعبانی و جاویدی نیز معتقدند برنامه درسی آموزش عالی با چالش‌های معرفت‌شناختی، ارزشی و تربیتی زیادی مواجه شده است (شعبانی و جاویدی، ۱۳۹۰).

بسیاری از استادان برجسته‌ی دانشگاه نه تنها در برنامه درسی به اهداف دانش و نیز توانایی عمل به دانش توجه دارند، بلکه به پرورش بُعد بودن نیز اهتمام می‌ورزند. برای آنان مهم است که دانشجو در آینده که وارد جهان واقعی کار می‌شود چگونه با آن برخورد می‌کند و با شرایط متغیر چگونه مواجه می‌شود. شعبانی معتقد است، دانش فی‌نفسه فاقد ارزش تربیتی است و آنچه مهم است این است که دانش‌آموخته‌ی دانشگاه توان مواجهه‌ی هدفمند با جهان دائم در حال تغییر را احراز کند (شعبانی و جاویدی، ۱۳۹۰). شایستگی در جهان نامطمئن، متغیر و نیازمند تغییر به عنوان یک هدف برنامه، مورد توجه برخی از استادان برجسته‌ی دانشگاه بوده است. برای مثال مقوله‌ی تقویت تفکر انتقادی و بینش جامعه‌شناختی از شش نفر از استادان برجسته‌ی دانشگاه تعداد بیست و شش رفرنس دریافت کرده است که نشان می‌دهد آنان در برنامه‌ی تربیتی خود به

این گونه اهداف توجه داشته‌اند. بارت نیز معتقد است، تعامل و درگیری دانشجویان با دانش از طریق تفکر انتقادی و تجزیه و تحلیل دانش، باید مد نظر قرار گیرد (بارنت، ۲۰۰۰). برای مثال دکتر صال مصلحیان می‌گوید:

"چون فکر می‌کنم استدلال ریاضی چارچوب‌هایی داره و دانشجو حداقل این چهارچوب‌ها رو باید یاد بگیره و رعایت بکنه فقط به عنوان ابزار. من ابزار رو به دستش میدم، راه رو مشخص می‌کنم ولی باید خودش کار رو پی‌گیری بکنه. این وظیفه‌ی من نیست که اون رو از نظر سیاسی، اجتماعی شکل بدم. من فقط به او باید توان درست فکر کردن و با دقت فکر کردن و اینکه الکی چیزی رو نپذیره رو باید بدم."

ایشان در ادامه می‌گویند: "بنابراین فکر می‌کنم وظیفه‌ی من استاد بیش از اینکه او رو بخواهم شکل بدم، اینه که بهش ابزار و توانی بدم که خودش راهش رو انتخاب کنه."

جدول ۶- هیوریستیک‌های اهداف استادان برجسته در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های اهداف برنامه درسی آموزش عالی

هدف برنامه‌ی استاد برانگیختن دانشجویان به تفکر است.

باور دانشجویان به ارزش علم و رشته‌ی علمی خود هدف برنامه‌ی استاد است.
افزایش شوق یادگیری هدف برنامه است.

تقویت حس مسئولیت در دانشجویان هدف استاد است.

رسیدن دانشجویان مستعد به درجات عالی علمی هدف برنامه‌ی استاد است.

هدف استاد ایجاد زمینه بروز خلاقیت است.

هدف استاد آموزش راه دست‌یابی به علم است.

محتوای تدریس

مفهومی دیگری که مورد بررسی واقع شده است، انتخاب محتوای برنامه درسی است. متون مورد مطالعه‌ی دانشجویان در فضای یادگیری دانشگاهی می‌تواند شامل طیف بسیار گسترده‌ای باشد. انتخاب‌های استاد می‌تواند در این عنصر برنامه بسیار تأثیرگذار باشد. استاد بر اساس موضوع مورد مطالعه می‌تواند هر متن مناسبی را به دانشجویان معرفی نماید. چون ارزشیابی دانشجویان بر اساس منابع معرفی شده از سوی استاد انجام می‌گیرد، معمولاً دانشجویان به همان

منابع معرفی شده مراجعه می‌کنند. محتوای یادگیری دانشجویان می‌تواند متون متنوعی باشد. علاوه بر کتاب‌ها و مقالات، رویدادها، وقایع، نوشه‌ها، تصورات، مصنوعات، علامت‌ها، نشانه‌ها، مشاهدات، تجربه‌ها، نتایج و عملکردها و هر متن دیگری که درگیری برای فهم ایجاد نماید، می‌تواند به عنوان محتوای یادگیری معرفی شود. استاد با انتخاب و در دسترس قرار دادن متون مناسب با اهداف برنامه، دانشجویان را به سمت محتوای برنامه درسی سوق می‌دهد. ملاک‌های انتخاب و معرفی هر یک از انواع محتوا و منابع آموزشی بستگی به عوامل گوناگونی از جمله اهداف یادگیری و به خصوص اهداف خاص استاد از هر درس دارد. شعبانی و جاویدی معتقدند ما با مجموعه‌ای از سوالات فلسفی و عملی مواجه هستیم، مبنی بر اینکه چه دانشی در دانشگاه، هم از منظر یادگیرنده‌گان و استادان، و هم از دیدگاه معرفت‌شناختی، ارائه و سازماندهی شود (شعبانی و جاویدی، ۱۳۹۰). متون انتخاب شده باید اجازه و امکان درگیری برای فهم را به فرآگیران هدیه نماید. به اعتقاد جاناسن (۱۹۹۸) یک مسئله، سؤال یا پروژه را به عنوان نقطه‌ی کانونی برنامه می‌توان در نظر گرفت (جاناسن، ۱۹۹۸ به نقل از فردانش، ۱۳۸۲، ص ۱۶۰). این سؤال، مسئله یا پروژه می‌تواند در مورد هر یک از انواع متون ذکر شده باشد. یک موضوع بالهمیت در مورد محتوای انتخاب شده از سوی استادان بر جسته این است که آنان موضوع درس را به سمت مسائل روز سوق می‌دهند. استادان بر جسته سعی می‌کنند محتوای برنامه را به زندگی واقعی دانشجویان روشن کنند تا موضوعات مختلف برای آنان به صورتی معنادار مطرح شود. سازنده‌گرایان برنامه درسی معتقدند یادگیری زمانی محقق می‌شود که دانش به صورت فعال توسط فرآگیر و در ذهن او ساخته شود. سازنده‌گرایان فعالیت فرآگیر را از آن جهت ارج می‌نهند که یادگیرنده مالک آنچه که یاد گرفته است، شده و قادر خواهد بود میان یادگیری‌های خود پیوند برقرار کند که این موجب معنی‌دار شدن یادگیری‌های گوناگون شده و در نتیجه فهم و کاربست آنها را در موقعیت‌های تازه در زندگی امکان‌پذیر می‌سازد.

جیک و هالیک^۱ معتقدند زمینه و بستر ساختن دانش باید تا آنجا که مقدور است متنوع باشد (جیک و هالیک، ۱۹۸۳). این تنوع، امکان انتقال دانش به موقعیت‌های تازه توسط فرآگیران را افزایش می‌دهد. استادان بر جسته دانشگاه سعی می‌کنند با ایجاد این تنوع در محتوای آموزشی امکان انتقال دانش به موقعیت‌های جدید را برای دانشجویان فراهم سازند. دکتر بزرگ‌نیا در رابطه با محتوا چنین می‌گوید:

دکتر نرگس آهنچیان - دکتر بختیار شعبانی ورکی - دکتر محمود مهر محمدی - دکتر مقصود امین خندقی

"می دونم باید چی بگم. تا کجا باید بگم. چه مطالبی رو از گذشته تکرار کنم. آیندهش رو بگم بعدش چیه. بعد از این درس چه درسی است." دکتر مرتضوی در مورد ایجاد پیوند میان موضوعات گوناگون چنین می‌گوید:

"درس‌های سایر رشته‌ها رو که گرایش مدیریت دارد تدریس می‌کنم. چون میخواهم از رشته‌های اینا یک شناخت نسبی پیدا بکنم بعد به تناسب رشته‌های اون‌ها مطلبیم رو بگم که اون‌ها احساس بکنند که اون چیزی هم که اون‌ها خوندند چطوری می‌تونه با مبحثی مثل تئوری مدیریت یا مثلاً رفتار سازمانی پیوند ایجاد کنه."

دانشگاه برای اینکه در عرصه‌ی رقابت حضور داشته باشد باید علاوه بر تولید دانش بنیادی و دانش محض به تولید دانش کاربردی که برای بخش صنعت و اقتصاد کاربرد داشته باشد نیز پیردادز (بارنت ۲۰۰۰).

یکی از بحث‌های بالهیمت در مورد محتوای برنامه درسی مبحث تسلط استاد بر دامنه و بعد مختلف دانش موجود در رشته‌ی علمی مربوطه است. استادان برجسته‌ی دانشگاه معتقدند استاد دانشگاه علاوه بر تسلط بر بعد نظری دانش، لازم است بر بعد کاربردی آن و همچنین دانش بومی‌شده تسلط داشته باشند. به اعتقاد آنان دانشجویان، خیلی خوب درمی‌یابند که استاد چقدر در این رشته کار می‌کند و بر آن تسلط دارد و آنان از استادی که از این دانش و توانایی برخوردار باشد بیشتر تأثیر می‌پذیرند. مقوله‌ی تسلط استاد به دانش موجود در رشته از شش نفر از استادان تعداد پانزده ارجاع دریافت کرده است.

دکتر علیزاده در این رابطه چنین می‌گوید:

"رشته‌اش هم با غبانی هست مثلاً، ولی اگر شما بگید که چند رقم انار ما در خراسان داریم نمی‌دونه. حالا اگه بگی بجستان رو دیدی که اصلاً نمی‌دونه. یا اگه بگی کدوم انار ایران بهترین اناره شاید اسمش رو شنیده باشه ساوه ولی نخورده باشه ندونه چی هست. خب چنین شخصی به نظر من نمی‌تونه به دانشجو نفوذ کنه."

جدول ۷- هیوریستیک‌های محتوای برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های محتوای برنامه درسی آموزش عالی

استاد محتوای درس را به موضوعات و مسائل زندگی دانشجویان ربط می‌دهد.

استاد پیوند میان موضوعات و مفاهیم گوناگون را روش می‌سازد.

استاد محتوایی مناسب با سطح علمی دانشجویان ارائه می‌دهد.

استاد به محتوا، شیوه‌های پژوهش و کاربرد دانش موجود در رشته‌ی خود مسلط است.

زمان‌بندی مناسب

اهمیت زمان در هر برنامه‌ای و نیز در برنامه درسی کاملاً روشن است. استادان برجسته دانشگاه نیز در برنامه درسی خود به این عنصر بالاهمیت برنامه درسی توجه دارند. رابطه‌ی بین میزان زمان اختصاص یافته و کیفیت یادگیری، معنادار است (آیزنر، ۲۰۰۲). به هر میزان استاد دانشگاه بتواند زمان اختصاص یافته به یادگیری را به لحاظ کمیت و کیفیت افزایش دهد، به کیفیت فرایند یاددهی / یادگیری افزوده است.

یکی از مقوله‌های اصلی که تحت عنوان عناصر برنامه درسی می‌تواند مورد بحث قرار گیرد بحث زمان‌بندی است. استاد ترجیح می‌دهد در چه زمانی تدریس کند و اینکه چگونه زمان را مدیریت می‌کند جزء مقوله زمان به حساب آمده است. استاد برجسته دانشگاه به شکلی هوشمندانه و واقع‌بینانه زمان را به نحوی مدیریت می‌کند که یادگیری اثربخش محقق گردد. استاد شرایط یادگیری را به گونه‌ای فراهم می‌نماید که زمان کافی برای سخنرانی، ارائه‌ی دانشجویان و مباحثه فراهم گردد. ضمن این تعاملات وی توجه دارد که تا چه مدت زمانی دانشجویان درس را با علاقه دنبال می‌کنند. او همچنین دانشجویان را یاری می‌کند تا زمان را برای یادگیری مدیریت نمایند.

جدول -۸- هیوریستیک‌های زمان‌بندی برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های زمان‌بندی برنامه درسی آموزش عالی

استاد زمان معینی را به مباحثه دانشجویان در کلاس اختصاص می‌دهد.

استاد زمان معینی را به ارائه دانشجویان تخصیص می‌دهد.

استاد سخنرانی خود را تا زمانی ادامه می‌دهد که توجه دانشجویان جلب شده باشد.

استاد بخشی از زمان را به ایجاد تنوع در کلاس و افزایش شوق یادگیری اختصاص می‌دهد.

استاد دانشجویان را در مدیریت زمان یاری می‌کند.

فعالیت‌های یادگیری دانشجویان در کلاس

یکی از عناصر برنامه که اعضای برجسته هیئت علمی به آن توجه زیادی داشته‌اند فعالیت‌های دانشجویان است. در برنامه درسی استادان برجسته به نقش فعال فرآگیران در تمامی مراحل یادگیری توجه شده است. گالینا زاکرمن معتقد است زمانی که دست‌اندرکاران آموزشی یادگیری فعال را در کلاس درس بنا نهادند، افق‌های جدید رشد را به روی فرآگیران گشودند. او می‌نویسد، به دنبال هر فعالیتی یادگیری وجود خواهد داشت و در واقع یادگیری جزء جدایی-نапذیر هر فعالیت می‌باشد هر آنچه که فرد انجام می‌دهد و یا تجربه می‌کند با یادگیری همراه

است. در نتیجه‌ی فعالیت است که فرد نگرش‌ها، ادراکات، مفاهیم، معانی، اطلاعات، لغات، مهارت‌ها و توانایی‌ها و طرح‌واره‌های تازه ذهنی را به دست می‌آورد (زاکرمن^۱ و دیگران، ۱۹۹۸). یکی دیگر از ویژگی‌های مهم برنامه درسی استادان برجسته‌ی دانشگاه این است که آنان به یاد دادن شیوه‌های یادگیری توجه می‌کنند. آنان سعی می‌کنند راه دست‌یابی به دانش را به دانشجویان آموزش دهند. یادگیری چگونه یاد گرفتن همان‌گونه که با رشته‌های علمی گوناگون رابطه دارد از طرفی هم با بعد فردی در ارتباط است و به مهارت‌های گوناگون فردی که به شکل-گیری مفاهیم و ادراکات شخصی دانشجویان کمک می‌کند مربوط است. عمل کردن بر بعد بودن (شخصیت) دانشجویان تأثیر می‌گذارد. وقتی دانشجویی آزمایشی را انجام می‌دهد انجام عمل آزمایش و ارائه‌ی گزارش در مورد آن به اعتماد به نفس و خوداتکایی و خودارزیابی و واکاوی خودش کمک می‌کند (بارنت و کوت، ۲۰۰۵، فصل هفت).

یافته‌های این رساله نشان می‌دهد در برنامه درسی استادان برجسته به نقش برنامه درسی دانشگاهی در تربیت شهروندانی که توانایی کاربرد دانش در موقعیت‌های گوناگون را داشته باشند توجه شده است. در برنامه درسی برخی از استادان برجسته در آموزش عالی مانند دکتر معتکف، به یادگیری در عمل یا آموزش‌های عملی توجه زیادی می‌شود. این استادان تلاش زیادی انجام می‌دهند تا این مهم محقق گردد. دکتر معتکف معتقد است دانشجویان باید "دست به آچار" باشند و این محقق نمی‌شود مگر اینکه خود استاد "دست به آچار" باشد.

جدول ۹- هیوریستیک‌های فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی آموزش عالی

استاد با طراحی فعالیت‌های یادگیری، تعاملات دانشجویان را به جهت یادگیری بیشتر افزایش می‌دهد.

استاد از سوالات و بحث‌هایی که دانشجویان برنامه را به آن سوق می‌دهند، استقبال می‌کند.

استاد به سوالات عالمانه‌ی دانشجویان اهمیت می‌دهد.

استاد به کمک دانشجویان سوالات مطرح شده را پاسخ می‌دهد.

استاد فعالیت‌هایی تدوین می‌نماید که به افزایش اعتماد به نفس دانشجویان منجر شود.

استاد در فعالیت‌های عملی کاربرد دانش را آموزش می‌دهد.

گروه‌بندی برای یادگیری بهتر

۱.Zuckerman, G.

هیوریستیک‌ها و کار پوشیده‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی...

یکی از مقوله‌های اصلی مورد بررسی، گروه‌بندی فرآگیران است. از مصاحبه‌های انجام شده با استادان برجسته‌ی دانشگاه می‌توان دریافت که آنان در برنامه درسی خود به این عنصر توجه دارند، اما ایده‌های آنان در مورد گروه‌بندی فرآگیران و تشکیل گروه‌های یادگیری دارای تفاوت‌هایی است. برخی دانشجویان را برای انجام کارهای تحقیقاتی در گروه‌هایی قرار می‌دهند که بارگیری در آن‌ها توسط خود دانشجویان انجام می‌شود. برخی از استادان معتقدند برای موفقیت بیشتر باید استاد بر اساس شناختی که از دانشجویان و نقاط قوت و ضعف آنان دارد، به گروه‌بندی آنان اقدام نماید. برخی از استادان هم به یادگیری انفرادی معتقد هستند و معتقدند هر دانشجویی باید خودش به صورت انفرادی تکالیفی را انجام دهد. این تفاوت ایده‌ها در مورد گروه‌بندی دانشجویان شاید به تفاوت ذاتی که در میان دیسیپلین‌های مختلف وجود دارد مربوط باشد یا به تجربه‌هایی که استاد از گروه‌بندی دانشجویان داشته است.

جدول ۱۰- هیوریستیک‌های گروه‌بندی در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های گروه‌بندی در برنامه درسی آموزش عالی

- استاد قبل از گروه‌بندی دانشجویان نقاط ضعف و قوت آنان را شناسایی می‌کند.
استاد به کمک گروه‌بندی، تعاملات دانشجویان را برای یادگیری بهتر هدایت می‌کند.
استاد به اهمیت یادگیری انفرادی واقف است.

هنرهای تدریس استادان برجسته

هنرهای تدریس یکی از مقوله‌های بالاهمیت در این پژوهش بوده است. شواب محقق، برنامه درسی را به سوی کشف هنرهای عملی معلم سوق می‌دهد. او هنرهای عملی و دانش نظری، علم به نظریه‌ها را مکمل یکدیگر می‌داند. آنچه به اعتقاد او معلم را به عامل فکور^۱ و هنرمند تبدیل می‌کند این است که معلم بتواند تفاوت‌های میان واقعیت‌های برنامه را که خود و فرآگیران با آن مواجه هستند، با چشم‌اندازی که نظریه‌ها برایش فراهم می‌سازند، درک کند و با توجه و تأملی که نسبت به این تفاوت‌ها ابراز می‌نماید، نظریه‌ها را مناسب با موقعیت، انتخاب و ترکیب و منطبق سازد (شواب، ۱۹۷۱). بر این اساس یکی از مقوله‌های اصلی استخراج شده از مصاحبه‌ها هنرهای تدریس استادان برجسته بود که دارای چهارده مقوله‌ی فرعی است. بسیاری از این

۱. Reflective practitioner

مقوله‌ها به کمک دانش و تجربه‌ی پژوهشگران از متن مصاحبه‌ها به عنوان "هنرهای تدریس استاد" استخراج شده‌اند. این هنرها دامنه‌ی وسیعی را از ایجاد امید تا ایجاد هیجان و ارائه‌ی رهنمود به دانشجویان در بر می‌گیرد.

شوبرت برای تدریس ماهیتی خلاقانه و نامشخص قائل است (آیرز، ۱۹۹۳). بسیاری از متخصصان برنامه درسی مانند آیرز و شوبرت فهم تدریس معلم و تجربه زیسته‌ی او تحت برنامه درسی را بخشی از مطالعات رشته‌ی برنامه درسی معرفی می‌کنند (شوبرت، ۱۹۹۹). این نوع نگاه که به سرعت در رشته‌ی مطالعات برنامه درسی در حال گسترش است، بررسی راه حل‌های هیوریستیک استادان بر جسته‌ی دانشگاه و هنرهای تدریس آنان را مورد حمایت قرار می‌دهد.

یکی از هنرهایی که به نظر می‌رسد استادان دانشگاه در زمان ما لازم است به آن مجهز باشند توانایی ایجاد امید در دانشجویان است. این امر هم به افزایش انگیزه برای یادگیری منجر می‌شود و هم پاسخی به مسئله‌ی بی‌علاقة بودن دانشجویان به فراغیری دانش و علم است، که از سوی استادان دانشگاه مطرح شده است. مقوله‌ی "علمی هنر ایجاد امید است" توسط استادان دکتر رونقی، دکتر کریم‌پور، دکتر کوچکی، دکتر مشکاتی و دکتر فتاحی مورد توجه بوده است. ایشان دوازده مرتبه در مصاحبه‌های ساخت‌نایافته به این مهم اشاره کرده‌اند.

دکتر کوچکی در این باره چنین می‌گوید:

"علمی هم قبل از اینکه فن باشه یک هنر هست. یعنی هنری که شما بتوانید خودتان را بروز دهید. هنری که بتوانی دیگران را به سمت خودت جلب کنی. هنری که بتوانی دیگران را حرکت دهی؛ یعنی علمی همیشه آموزش کلاسیک مطالب علمی نیست بلکه ایجاد شوق، ایجاد رغبت، ایجاد امید، ایجاد اعتماد به نفس، حرکت داشتن، نظم و حساب و کتاب و غیره و غیره این‌ها بخش عمدی علمی هست."

دکتر رونقی در این باره چنین می‌گوید:

"ایجاد امید. من فکر می‌کنم بزرگ‌ترین پارامتری که می‌تواند فرصت‌ها رو از دانشجو بگیره نالامیدی است. این‌ها ورود پیدا کردند به نالامیدی. این درس‌ها که داری می‌خونی توی جامعه می‌تونی از این دانش این طوری استفاده بکنی؛ یعنی تشویق بشه که بیاد و توی مسیری قرار بگیره که توی این مسیر امید هست."

اگر برنامه درسی آموزش عالی را پاسخ‌گویی عضو هیئت علمی به عوامل بیرونی نظیر انتظارات جامعه و تغییرات دانش و همچنین عوامل درونی مانند نیازهای دانشجویان (تمام و ترنی^۱، ۱۹۹۱) بدانیم، از آنجا که بر اساس دیدگاه دکتر رونقی دانشجویان امروزه دچار نالامیدی

۱ . Toombs, W. and W. G. Tierney

هیوریستیک‌ها و کار پوشش‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی ...

شده‌اند، یکی از نیازهای امروز آنها ایجاد امید است. بنابراین لازم است استادان دانشگاه هنر ایجاد امید در میان دانشجویان را کسب نمایند و آن را ارتقا بخشنند.

جدول ۱۱- هیوریستیک‌های مربوط به هنرهای تدریس در برنامه درسی آموزش عالی

هیوریستیک‌های مربوط به هنرهای تدریس در برنامه درسی آموزش عالی

استاد هیجانات خود را نسبت به موضوعی که تدریس می‌کند، پنهان نمی‌کند.

رهنمودهای استاد به گونه‌ای ارائه می‌شود که بر زندگی دانشجویان تأثیر مثبت دارد.

استاد از هنرهای نمایشی به گونه‌ای استفاده می‌کند که به فرایند تدریس-یادگیری کمک کند.

استاد به شکلی هنرمندانه، به کمک دانشجویان تحصیلات تكمیلی نوعی حافظه در فرایند آموزش ایجاد می‌نماید.

استاد با یک مثال جالب یا یک اشتباه عمده یا مطلبی که دانشجویان به آن اهمیت می‌دهند، توجه کلاس را جلب می‌نماید.

استاد در کلاس درس ذهنی را از مسائل شخصی رها می‌کند.

استاد به تأثیر مثبت افراد دعوت شده به کلاس بر فرایند یادگیری واقف است.

استاد جسارت ابتکار در تدریس را حفظ کرده است.

استاد نکات مهم درس را به شکلی برجسته می‌کند تا همه‌ی کلاس به خوبی متوجه شوند.

بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

بنیادها خصیصه‌ها و ویژگی‌هایی هستند که اساس راه حل‌های هیوریستیک بوده و آنها را شکل می‌دهند. این پیش‌بایستها یا شروط لازم جهت ایجاد راه حل‌های هیوریستیک در پژوهش حاضر به سه دسته تقسیم شده‌اند. بسیاری از مقوله‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها در این پژوهش در مرحله‌ی مفهوم‌سازی تحت عنوان بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی دسته-بندی شده‌اند. بیان‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و زیبایی‌شناسی و ویژگی‌های شخصیتی استاد و همچنین یادگیری‌ها و دانش استاد در جدولی تحت عنوان بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی قرار گرفته‌اند. تعداد زیادی از استادان برجسته که نمونه‌های این پژوهش بوده‌اند، در مورد مقوله‌های مربوط به بنیادها صحبت کرده‌اند و ارجاعات فراوانی به آنها داده شده است. به دلیل اینکه در این مقاله امکان ارائه همه‌ی آنها وجود ندارد به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود و جدول مربوط به بنیادهای هیوریستیک برنامه درسی آموزش عالی ارائه می‌گردد.

جدول ۱۲- بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

بنیادهای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی

جهان‌بینی و باورهای استاد

ویژگی‌های فردی و شخصیتی استاد

خصیصه‌های شخصیتی استاد

علایق استاد

تعاملات استاد

جسارت‌های استاد

ویژگی‌های معرفتی استاد

دانش استاد

یادگیری‌های استاد

نگاه استاد به یادگیری

در جدول شماره ۱۲ جهان‌بینی و باورهای استادان برجسته‌ی دانشگاه، به عنوان بنیادی برای هیوریستیک‌های برنامه درسی آموزش عالی نشان داده شده است. مقوله‌های مربوط به نوع نگرش ایشان به هستی، به زیبایی و نیز باورهایی که در ایجاد هیوریستیک‌ها نقش دارند زیرمجموعه‌ی جهان‌بینی و باورهای استادان قرار گرفته است.

تعداد زیادی از مقوله‌ها مربوط به خصیصه‌های شخصیتی، علایق، تعاملات و جسارت‌های استادان برجسته بوده است که در جدول ۱۲ دسته‌بندی و مفهوم‌سازی شده‌اند. جسارت استاد شرط لازم و اولیه‌ی دست‌یابی وی به هیوریستیک‌ها است و استاد هنرمندانه در حفظ آن کوشیده است. بنابراین علاوه بر اینکه یکی از مقوله‌های مربوط به بنیادها است، به عنوان یکی از هنرهای تدریس نیز در نظر گرفته شده است. پژوهشگر در جریان جلسات مصاحبه با استادان برجسته دریافته است که داشتن جسارت یکی از ویژگی‌های استادان برجسته‌ی دانشگاه است. شاید یکی از ویژگی‌هایی که آنان را از دیگران متمایز می‌سازد جسور بودن آنان است. این ویژگی هم به عنوان مبنا یا شرط لازم دست‌یابی به هیوریستیک‌ها معرفی شده است و هم به عنوان یکی از هنرهای استاد در حفظ این ویژگی در تدریس، تا توان بروز ابتکار در تدریس حفظ شود. توان طرح ایده‌های تازه و انجام کارهای نو از نه نفر از استادان و جسارت کاربرد تئوری‌ها در عمل از هفت نفر و کاربرد تئوری‌ها در صنعت به اتکای دانشجویان نیز از چهار نفر از استادان ارجاع دریافت کرده است. چنین به نظر می‌رسد که می‌توانیم مدعی شویم استادان برجسته‌ی دانشگاه انسان‌هایی دارای ویژگی جسور بودن، هستند.

هیوریستیک‌ها و کار پوشیده‌های حرفه‌ای استادان دانشگاه: بدیلی...

کیفیت تعاملات استادان دانشگاه با دانشجویان و با همکارانشان در داخل یا خارج از دانشگاه و نیز تعاملات آنان با محیط‌های صنعتی و غیرصنعتی در خارج از دانشگاه و همچنین تعاملات آنان با دانشمندان رشته در داخل و خارج از کشور، بر کیفیت برنامه درسی که ایشان ارائه می‌دهند مؤثر است. عوامل فراوانی نیز وجود دارند که بر چگونگی این تعاملات تأثیر می‌گذارند. جهان‌بینی و باورها و نیز ویژگی‌های شخصیتی استاد بر نحوه‌ی این تعاملات مؤثر است. مامچر^۱ معتقد است درون گرایی-برون گرایی افراد بر نحوه‌ی تعاملات آنان تأثیر می‌گذارد (ماچر، ۱۹۹۶).

آنچه در مقوله‌ی تعاملات استاد به عنوان یکی از بنیادهای هیوریستیک‌ها مد نظر بوده، این است که چه نوع تعاملاتی بر کیفیت برنامه درسی استاد تأثیر می‌گذارد. علاوه بر کمیت تعاملات، کیفیت برخی از تعاملات استاد نیز بسیار اهمیت دارد. مانند سعی در متعدد کردن گروه آموزشی که استاد کوچکی در مورد آن صحبت کرده‌اند. پژوهشگر در فرایند مصاحبه‌ها چنین دریافته است که از نظر استادان بر جسته‌ی دانشگاه، تعاملات و مشارکت سازنده و واقعی بین دانشمندان و پژوهشگران علاقه‌مند در هر رشته‌ی علمی می‌تواند بر برنامه درسی استادان مشارکت کننده تأثیر داشته باشد؛ به این دلیل مقوله‌ی اصلی تعاملات مؤثر استاد ارجاعات زیادی از سوی استادان دریافت کرده است. سیزده نفر از استادان بر جسته‌ی دانشگاه چهل و پنج مرتبه در مورد داشتن روابط صمیمانه با دانشجویان و همکاران صحبت کرده‌اند. این نشان می‌دهد استادان بر جسته‌ی دانشگاه اهمیت زیادی برای این نوع رابطه قائل‌اند.

دکتر علم‌الهایی چنین می‌گوید:

"ترم گذشت. سال گذشت. استاد باید بترسه از اون درسی که موفقیتی نداشت. یک استاد موفق استادیست که با شاخصه‌های مختلف و مؤلفه‌های مختلف موفق باشد. در اقتدار اخلاقی بتونه ارتباط تعریف شده و مناسبی با دانشجویان برقرار کنه و اثرگذاری شخصیتی و اخلاقی داشته باشد. اینه که می‌تونه دانشجو رو به کار و دار بکنه، دانشجو دوستش داشته باشد. خیلی از دانشجوها هستند می‌گن که ما به خاطر شخصیت استادمون این درس رو بهش بیشتر تمایل داریم علاقه داریم."

دکتر کوچکی در مورد تعاملات خود چنین می‌گوید:

"با دانشجو و همکاران تعامل مثبت داشتن، از منافع شخصی خودت اول صرف‌نظر کردن و اول نگاه به منافع جمع کردن و بهر حال به این مملکت یک نگاهی کردن."

۱. Mamchur, c.