

## رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای مشارکت در فرایند

### برنامه‌ریزی درسی\*

زهرا کریمی<sup>۱</sup>

یحیی معروفی<sup>۲</sup>

#### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. روش تحقیق کیفی و راهبرد آن تئوری زمینه‌ای است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را اساتید دانشگاه بوعلی سینا و دانشجویان همان استادان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی در نیم‌سال دوم سال ۱۳۹۲ تشکیل می‌دهد. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد ویژه، یازده عضو هیئت علمی دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، اقتصاد و علوم اجتماعی و دانشجویان همان اساتید انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختمند با استادان، مشاهده‌ی کلاس درس و مصاحبه‌ی گروه کانونی با دانشجویان منتخب جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها بر اساس تئوری زمینه‌ای و طی سه مرحله‌ی کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. بدین ترتیب که ابتدا داده‌ها مفهوم‌پردازی و در طبقات عمده کدگذاری شده و سپس مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان برای مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی از مجری محض برنامه درسی به برنامه‌ساز درسی محدود در نوسان است. بدین صورت که رویکردهای مورد استفاده‌ی آنان شامل مجری محض برنامه درسی، انتقال برنامه درسی با حداقل تغییرات، برنامه‌ریزی درسی با انطباق محدود، برنامه‌ریزی درسی با حداکثر تغییرات و برنامه‌ساز درسی محدود می‌باشد. همچنین رویکرد برنامه درسی غالب بین استادان مشارکت‌کننده در پژوهش، رویکرد برنامه‌ریزی درسی با انطباق محدود است.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، اساتید، رویکردهای برنامه درسی، راهبردهای برنامه درسی.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۴/۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۲۶

\* این مقاله مستخرج شده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بوعلی همدان است.

zahra\_karami220@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهراء

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا

## مقدمه

آموزش عالی بالاترین و آخرین مرحله‌ی نظام آموزشی در هر کشور است. اهداف و نقش آموزش عالی تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش و پژوهش، فراهم نمودن زمینه‌ی مساعد برای توسعه‌ی کشور و همچنین تحقق آزادی علمی و استقلال دانشگاه‌ها می‌باشد. نظام برنامه‌ریزی درسی، یکی از زیرنظام‌های نظام آموزش عالی است. این زیرنظام که بوشامپ<sup>۱</sup> (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۱) از آن تحت عنوان «مهندسی برنامه درسی» یاد کرده است، شامل مراحل سه‌گانه‌ی تولید یا تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه است.<sup>۲</sup> در واقع، نظام برنامه‌ریزی درسی یک زیرمجموعه از نظام آموزش عالی است که در آن تصمیم‌های ناظر به ابعاد سه‌گانه‌ی برنامه درسی اتخاذ می‌شود.

نقش استادان در نظام برنامه‌ریزی درسی، بر اساس رویکردهای<sup>۳</sup> آنان برای مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشخص می‌شود (اسنایدر<sup>۴</sup>، بولین<sup>۵</sup> و زاموالت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲: ۴۲۰). رویکرد، اشاره به نوعی دیدگاه یا نگاه به یک موضوع و مسئله دارد که بر مبنای آن، شیوه‌ی تصمیم‌گیری، عمل و روش‌های برخورد با مسئله تحت تأثیر قرار می‌گیرد. مدرسان در هنگام تدریس در کلاس‌های درس و برای مدیریت محیط‌های یاددهی-یادگیری ناگزیر از اتخاذ تصمیم‌های گوناگونی هستند که این تصمیم‌گیری‌ها از یک سو متأثر از دیدگاه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی آنان و از سوی دیگر تابعی از واقعیت‌ها و متغیرهای محیطی حاکم بر فرایند تدریس و یادگیری است.

## 1..Beauchamp

۲. غیر از نظام برنامه‌ریزی درسی یا مهندسی برنامه درسی، معانی دیگری نیز برای واژه‌ی برنامه درسی وجود دارد. برخی از این معانی عبارت‌اند از: ۱- برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب که در آن مجموعه تصمیماتی درباره‌ی عناصر و اجزاء برنامه درسی (هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی) برای یک درس خاص، یک پایه‌ی تحصیلی و یا یک دوره‌ی تحصیلی اتخاذ می‌شود. ۲- برنامه درسی به عنوان یک رشته یا قلمرو علمی که مانند هر قلمرو علمی دیگر، دارای ابعاد، موضوعات، وسعت مفهومی خاص و یا ساختار محتوایی است. در مطالعه‌ی حاضر، عمدتاً معنای «نظام برنامه‌ریزی درسی» در کانون توجه قرار گرفته است.

## 3. Approach

## 4. Snyder

## 5. Bolin

## 6. Zumwalt

رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای ..... ۶۳

با این توضیح، رویکرد برنامه درسی<sup>۱</sup>، موضع‌گیری اساسی مدرس درباره‌ی مراحل نظام برنامه‌ریزی درسی (شامل تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی) و ابعاد و عناصر گوناگون نظری و عملی این فرایند را در بر می‌گیرد. برخی از این عناصر و ابعاد عبارت‌اند از: اهداف و آرمان‌های تربیتی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فضا یا محیط یادگیری، ارزشیابی از آموخته‌های مخاطبان (میلر<sup>۲</sup> به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۶)، محتوا، مواد و منابع یادگیری، و فرصت‌ها یا فعالیت‌های یادگیری. فهم رویکردهای برنامه درسی بیانگر نحوه‌ی سلوک و رفتار مدرسان در ارتباط با عناصر دخیل در فرایند تولید، اجرا، و ارزشیابی از برنامه‌های درسی است. نقش مدرسان و دانشجویان در طراحی، تکمیل، تعدیل، اجرا و تغییر برنامه درسی، از موضوعات مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد (ارنستاین<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷).

در مطالعات نظری و تخصصی برنامه درسی آموزش عالی، بر اساس نقش اعضای هیئت علمی در تولید، تعدیل و تکمیل، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، از رویکردهای گوناگونی بحث شده است. یکی از این رویکردها، رویکرد مدرس به عنوان انتقال-دهنده‌ی برنامه درسی<sup>۴</sup> است. این رویکرد که از آن به عنوان رویکرد مدرس در نقش مجری محض برنامه درسی یا رویکرد برنامه درسی وفادارانه<sup>۵</sup> نیز یاد شده است، نقش استاد را تنها به اجرای وفادارانه‌ی برنامه درسی خلاصه کرده و برنامه درسی را تنها به موضوع درسی یا مجموعه‌ای از سرفصل‌ها، موضوعات و مواد برنامه درسی از قبل آماده شده و تجویز شده، منحصر می‌داند (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۲). در این رویکرد، متخصصان بیرونی، دانش برنامه درسی را به وسیله‌ی تعیین آنچه که بایستی تدریس شود، تعریف می‌کنند. به تبع آن تغییر برنامه درسی، از مرکز به پیرامون و بر اساس مراحل منظم و خطی، بدون در نظر گرفتن نقشی برای مدرسان به جز دریافت و اجرای کامل برنامه درسی، صورت می‌گیرد (همان). از این رو، مدرسان به عنوان منتقل-

---

1. Curriculum approach  
 2. Miller  
 3. Ornstein  
 4. Teacher as curriculum-transmitter  
 5. Fidelity curriculum

کنندگان هستند که با پیروی از انسان‌گرایی سنتی در جهت تحویل اطلاعات ایستا، پیوند بین گذشته و حال و استانداردهای ساده‌ی پیشرفت تحصیلی، عمل می‌کنند (شاور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). رویکرد مدرس در نقش مجری محض برنامه‌درسی، منعکس‌کننده‌ی الگوی سنتی تایلر (۱۹۴۹) است که در آن اهداف، محتوا و ابزارهای سنجش پیشرفت و ارزیابی پیامدهای یادگیری از پیش تعیین شده هستند. تغییر برنامه‌درسی از راهبردهای بالا به پایین تدوین و اشاعه‌ی مواد برنامه‌درسی پیروی می‌کند (کیلی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). برنامه‌درسی از بالا به پایین، با وجود فراهم کردن فرصت‌ها و استانداردهای برابر، به جای تأکید بر نیازهای محلی بر نیازهای سازمانی متمرکز است (برادی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵)، در ترغیب رشد معلم و یادگیری فعال دانشجو ناموفق است (کریگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ فیشمن، مارکس، بست و تال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳؛ ناولز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹) و نه فقط باعث تعامل دانش جدید و قدیم نمی‌شود، بلکه ابزارهای لازم برای درونی شدن و فهم عمیق دانش را نیز فراهم نمی‌کند (ریچاردسون<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷: ۳). رویکرد انتقال برنامه‌درسی، رفتارگرایی را از طریق تکرار محتوای از قبل تعیین شده مورد تأکید قرار می‌دهد (تابا<sup>۸</sup>، ۱۹۶۲).

رویکرد دیگر، رویکرد سازگاری<sup>۹</sup> برنامه‌درسی است. در این رویکرد، برخلاف رویکرد انتقال برنامه‌درسی، نقش استاد اجرای وفادارانه‌ی برنامه نیست، بلکه با عهده‌دار شدن، نقش مجری فعال، به عنوان کارگزار فکور برنامه‌درسی، به ایجاد سازگاری متقابل بین برنامه‌درسی تجویز شده و شرایط، امکانات و نیازهای فراگیران می‌پردازد. در این رویکرد که برای مدرس نقش توسعه‌دهنده‌ی برنامه‌درسی<sup>۱۰</sup> قائل است، برنامه‌درسی با مشارکت برنامه‌ریزان درسی (تدوین‌کنندگان برنامه) و کسانی که آن را در کلاس درس به کار می‌برند، تعدیل یا تکمیل می‌شود (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۲: ۴۱۰).

- 
1. Shower
  2. Kelly
  3. Brady
  4. Craig
  5. Fishman, Marx, Best & Tal
  6. Knowles
  7. Richardson
  8. Taba
  9. Adaptation approach
  10. Teacher as curriculum-developer

این تعدیل‌ها، شامل پیشنهاد و تجویز کلیات و چارچوب‌های برنامه در بالا و ایجاد تغییرات متناسب با ویژگی‌ها، نیازها و اقتضائات محلی در پایین است. برای سازگاری برنامه درسی با زمینه‌های محلی بین مدرسان و تهیه‌کنندگان بیرونی همکاری می‌شود. با این وجود، رویکرد سازگاری دانش برنامه درسی تفاوت قابل ملاحظه‌ای با رویکرد وفادارانه ندارد، ولی برنامه درسی از طریق سازگاری دوجانبه انعطاف‌پذیر می‌شود و مدرسان در تطبیق برنامه درسی با شرایط کلاس درس نقش فعالی دارند. در رویکرد سازگاری برنامه درسی، از ترکیب برنامه‌ی رسمی، پنهان و مغفول، نسخه‌ی مدرس از برنامه درسی شکل می‌گیرد (بن پریتز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). برنامه درسی رسمی، موضوع درسی مدون است که اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی را دیکته می‌کند. در حالی که برنامه درسی پنهان پیامدهای یادگیری برنامه‌ریزی نشده در برنامه درسی رسمی است (پولارد و تریگز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، برنامه درسی مغفول شامل مفاهیم، اصول، مهارت‌ها، ارزش‌ها و دانش‌هایی است که معلم آن‌ها را ضروری می‌داند ولی در برنامه درسی رسمی، از آن‌ها غفلت شده است. تعامل بین مدرس و دانشجویان پیرامون مواد آموزشی، عرصه‌ای را به وجود می‌آورد که در آن نسخه‌ی مدرس از برنامه درسی شکل می‌گیرد. مدرسان ممکن است هنگام استفاده از برنامه درسی، با موادی مواجه شوند که از نظر آنان نامربوط باشد، لذا برای خلق روایت بهتری از برنامه، با خود مواد آموزشی تکمیلی را به کلاس درس می‌برند که حاصل تجربیات آن‌ها و رهنمودهای برنامه درسی است و روایت شخصی آن‌ها را برای تکمیل برنامه درسی ناقص شامل می‌شود (شاور، ۲۰۱۰).

رویکرد سوم، رویکرد مدرس در نقش سازنده و آفریننده‌ی برنامه درسی<sup>۳</sup> است. در این رویکرد، دانش برنامه درسی یک محصول نیست، بلکه به طور مداوم بر اساس تجربه‌های زیسته‌ی فردی و مشارکت مدرس و دانشجویان خلق می‌شود. دانش بیرونی منبعی است که مدرس با کمک آن برنامه درسی را با درگیر شدن مداوم در فرایند

---

1. Ben-Peretz  
2. Pollard & Triggs  
3. Teacher as curriculum-maker

تدریس و یادگیری در کلاس درس خلق می‌کند. مدرس به جای دریافت اولیه دانش برنامه درسی، آفریننده آن است. تغییر برنامه درسی، اجرا و سازگاری برنامه درسی نیست، بلکه فرایند رشد و تغییر در تفکر و عمل مدرس و دانشجویان است. رویکرد ساخت برنامه درسی مبتنی بر فرایندی است که فرصت‌هایی را برای ساخت برنامه - درسی از فعالیت‌های دانشجویان تحت راهنمایی مدرس فراهم می‌سازد. بنابراین در عمل، از راهبرد پیرامون به مرکز (پایین به بالا) برای اجرای رویکرد استفاده می‌شود (کیلی، ۱۹۹۹). ساخت برنامه درسی شرایطی فراهم می‌کند که رشد حرفه‌ای معلم و بهبود برنامه‌ریزی درسی به هم وابسته می‌شوند (شاور، ۲۰۱۰). مدرسان مجرب‌تر و باکیفیت‌تر، بیشتر توانایی برنامه‌ریزی درسی خواهند داشت (اوریک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴، پارکر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷) و همچنین مدرسانی که در فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی بیشتر درگیر می‌شوند، رشد حرفه‌ای مداومی کسب خواهند کرد. رویکرد ساخت برنامه درسی منعکس‌کننده‌ی سازنده‌گرایی اجتماعی است (ویلز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹)، چون در یادگیری فعال، ساخت اجتماعی و مداوم طرحواره‌های شناختی پیچیده‌تر شده و علایق و نیازهای دانش‌آموزان نیز درگیر می‌شود (ترول<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵).

در مجموع می‌توان گفت، برخی از مدرسان با تأکید انحصاری روی انتقال محتوا از رویکرد وفادارانه<sup>۵</sup> پیروی می‌کنند، در حالی که برخی دیگر، با اتخاذ برنامه درسی سازگارانه از رویکرد انطباقی<sup>۶</sup> پیروی می‌کنند. گروه سوم آن‌ها، از طریق خلق یک برنامه‌درسی متشکل از تجربیات دانشجویان و استادان، رویکرد روئیدنی یا برآمدنی<sup>۷</sup> را اتخاذ می‌کنند. استفاده از هر یک از این رویکردها، دلالت‌های متفاوتی برای برنامه درسی، خود مدرس و دانشجویان خواهد داشت. با توجه به آنچه ذکر شد، شناسایی رویکردهای استادان دانشگاه برای مواجهه با فرایند برنامه‌ریزی درسی در کلاس درس

- 
1. Oreck
  2. Parker
  3. Wells
  4. Terwel
  5. Fidelity approach
  6. Adaptation approach
  7. Enactment approach

رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای ..... ۶۷

و راهبردهای<sup>۱</sup> مورد استفاده‌ی آنان در این فرایند، هدف اصلی پژوهش حاضر است. در نظام آموزش عالی ایران همانند بسیاری از نظام‌های آموزش عالی جهان، کشمکش بین تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، به امری متداول تبدیل شده است؛ به گونه‌ای که نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور از سال ۱۲۹۰ تا ۱۳۲۰ شمسی به صورت متمرکز، از سال ۱۳۲۰ تا ۱۳۴۶ به صورت غیرمتمرکز، از سال ۱۳۴۶ تا ۱۳۵۹ به صورت نیمه‌متمرکز، از سال ۱۳۵۹ تا ۱۳۷۸ مجدداً به صورت متمرکز و در سال ۱۳۷۸ به دنبال تحولات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و ایجاد ثبات در اداره‌ی دانشگاه‌ها، حرکت به سوی واگذاری برخی اختیارات به دانشگاه‌ها و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی آغاز شده است (فتحی و اجارگاه و مؤمنی مهمویی، ۱۳۸۷: ۱۳۵). در دوره‌ی اخیر، همانند سال‌های قبل، سرفصل‌های دروس (برنامه درسی تجویز شده) در اختیار اساتید قرار می‌گیرد. با این وجود، برای کاستن از معایب نظام متمرکز آموزشی، نهادهای مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکززدایی و ارتقای کیفیت آموزش عالی اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری واگذار شده است. هدف از واگذاری این اختیارات انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه، نهادهای برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها، روزآمد شدن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری، تناسب بیشتر برنامه‌های درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه‌ها عنوان شده است. این آیین‌نامه در ۱۳ ماده و ۴ تبصره در تاریخ ۷۹/۲/۱۰ به تصویب وزیر علوم، تحقیقات و فناوری رسید و از آن تاریخ قابل اجرا است (آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها، ۱۳۷۹: ۱).

توضیح بیشتر این‌که در نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز، مدرسان عمدتاً به عنوان دریافت‌کنندگان برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شوند و برنامه درسی توسط متخصصان در جای دیگری تدوین می‌شود و عملکرد برنامه درسی مدرس به اجرای آن‌چه توسط این متخصصان تدوین شده است، محدود می‌گردد. در نظام برنامه‌ریزی درسی

۱. راهبردها شامل مجموعه اقدامات و فعالیت‌هایی است که اساتید با هدف اصلاح، تغییر و تعدیل برنامه درسی انجام می‌دهند.

غیرمتمرکز، مدرسان در فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی نقش اساسی دارند و به آنان فرصت داده می‌شود تا صدای‌شان قبل از اجرای واقعی برنامه درسی شنیده شود (کارل، ۲۰۰۵).<sup>۱</sup> در این راستا، مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی یکی از نقش‌های اصلی و کلیدی استادان در دانشگاه‌ها محسوب می‌شود. گرچه ممکن است خود آنان تحت تأثیر عرف معمول در دوره‌های قبل از دانشگاه بر این نقش واقف نباشند و یا اصول علمی حاکم بر این حوزه‌ی تخصصی را مدنظر قرار ندهند، ولی خواه ناخواه به این حوزه وارد می‌شوند (زین‌الدینی میمند، موسی‌پور و جوادی، ۱۳۸۴). سیاست تمرکزگرایی در کنار پیامدهای مثبتی چون وجود هماهنگی بین فعالیت‌ها، ایجاد فرصت‌های برابر، برقراری عدالت آموزشی و ...، عوارض و پیامدهای منفی بسیاری از جمله کاهش نوآوری و ابتکار در فعالیت‌های آموزشی، عدم انطباق برنامه‌ها با نیازهای مخاطبین، جلوگیری از رقابت سالم بین دانشگاه‌ها، تنزل کیفیت آموزش و ... را به دنبال دارد (اقدسی، ۱۳۸۱).

البته سیاست کاهش تمرکز یا آزادسازی تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه درسی وقتی موفقیت‌آمیز است که مجریان این سیاست‌ها درک و دریافت درستی از تفویض اختیارات داشته باشند و البته بستر و زمینه‌ی این نوع دریافت هم مهیا باشد. در این خصوص، تجربه نشان می‌دهد که در نظام آموزش عالی ایران با وجود واگذاری اختیارات لازم در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، به خاطر فراهم نبودن ظرفیت‌ها و بسترهای لازم، بسیاری از اعضای هیئت علمی و دانشگاه‌ها از این اختیارات استفاده‌ی مطلوب نکرده و مطابق عادت معمول به استفاده از برنامه درسی تجویز شده اکتفاء می‌کنند. علاوه بر این، می‌توان گفت در نظام آموزش عالی ایران اعضای هیئت علمی تلاش جدی برای بازنگری در سرفصل‌ها، اهداف و دیگر مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پیشین که عمدتاً متعلق به دهه‌ی اول ۱۳۶۰ هجری شمسی و اوایل پیروزی انقلاب اسلامی با شرایط خاص و نیازهای ویژه‌ی آن دوره است، انجام نداده‌اند. پژوهش‌ها، حاکی از آن است که دانشگاه‌ها به طور عام و اعضای هیئت علمی

---

1. Carl



به طور خاص در استفاده از اختیارات واگذار شده برای بازنگری برنامه‌های درسی با مسائل و مشکلات مختلفی چون نبود زیرساخت‌های مناسب در دانشگاه‌ها متناسب با اختیارات تفویض شده، کمبود منابع مالی برای بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی، نبود الگوی برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، قرائت حداقلی از برنامه‌های درسی، مقاومت در مقابل تغییر، فقدان انگیزه‌ی لازم در اعضای هیئت علمی برای مشارکت در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی و ... مواجه بوده‌اند (نوروز زاده، محمودی، فتحی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵).

در پیشینه‌ی پژوهش‌ها، با وجود بررسی ارتباط متقابل مدرسان و سبک استفاده‌ی آنان از کتاب‌های درسی (بوش<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶، کلمنته، رامیرز، و دومینگز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ فریمن و پورتر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹؛ سوسنیک و استودولسکی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳)، کمتر رویکرد برنامه درسی آن‌ها مورد توجه قرار گرفته است. شاور (۲۰۱۰) در مطالعه‌ی نشان داد مدرسان از سه رویکرد توسعه‌ی برنامه درسی، ساخت برنامه درسی و انتقال برنامه درسی پیروی کرده‌اند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، رویکرد برنامه درسی مدرس، توسعه‌ی حرفه‌ای وی و یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. زین‌الدینی میمند، موسی‌پور و جوادی (۱۳۸۴)، نقش مدرس در تولید برنامه درسی را در قالب یک طیف که در یک‌سوی آن مدرس در نقش مجری، در میانه‌ی این طیف دو نقش برنامه‌ریز محدود و برنامه‌ریز گسترده و در سوی دیگر طیف، مدرس در نقش برنامه‌ریز اقتضایی قرار دارد، ترسیم کرده‌اند. کرمی، بهمن‌آبادی و اسماعیلی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که استادان دانشگاه‌ها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مؤلفه‌های محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضای برنامه درسی، وضعیت نیمه‌متمرکز را ترجیح داده‌اند. مؤمنی مهموئی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) نشان داده‌اند که از میان پنج عامل نظام برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه و انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان، در کاهش فاصله میان سطوح سه‌گانه‌ی برنامه درسی تأثیر دارند. مؤمنی

- 
1. Bush
  2. Clemente, Ramirez, & Domingue
  3. Freeman & Porter
  4. Sosniak & Stodolsky

مهمونی و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) نقش عوامل انگیزشی درونی و بیرونی، درون-سازمانی، حرفه‌ای برون‌سازمانی و علمی را در مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مؤثر دانسته‌اند. گویا و ایزدی (۱۳۸۱) دریافتند که در سطح کلاس درس، نقش مشارکتی مدرسان در طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی یک نقش محوری است و به ارتقاء قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب‌گری، احساس تعلق به برنامه درسی و افزایش مسئولیت‌پذیری آنان منتهی می‌شود. بر اساس آنچه مطرح شد تاکنون در پژوهش‌های برنامه درسی به‌ویژه پژوهش‌های داخلی، رویکردهای استادان دانشگاه برای مشارکت در فرایند تولید و تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در کلاس درس کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، این مهم مورد مطالعه قرار می‌گیرد. از این رو مسئله‌ی پژوهش حاضر این است که استادان دانشگاه از چه رویکردهایی برای مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی (اعم از تولید، تدوین، اجرا و ارزشیابی) در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند. همچنین این‌که آن‌ها برای هر رویکرد برنامه درسی چه نوع راهبردهایی را مورد استفاده قرار می‌دهند.

### روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی انجام شده است. پژوهش کیفی را پژوهشی استقرایی و در راستای کشف ویژگی‌هایی می‌دانند که یا پیش‌تر بدان پرداخته نشده و یا در یک بافت بومی بررسی نشده است. راهبرد به کار گرفته شده در این پژوهش تئوری زمینه‌ای<sup>۱</sup> است. تئوری زمینه‌ای فرایندساخت یک نظریه‌ی مدون از طریق گردآوری سازمان‌یافته‌ی داده‌ها و تحلیل استقرایی آن‌ها برای پاسخگویی به پرسش‌های نوین در آن دسته از پژوهش‌هایی است که فاقد مبانی نظری کافی در زمینه‌ی موضوع مورد مطالعه هستند (منصوریان، ۱۳۸۶). برای احصاء دیدگاه‌های مدرسان و دانشجویان، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد ویژه، یازده عضو هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی آنان انتخاب شدند. از نظر جمعیت‌شناختی میانگین سنی استادان چهل و دو سال بود و سطح تحصیلات تمامی آن‌ها دکترای تخصصی و مرتبه‌ی علمی -

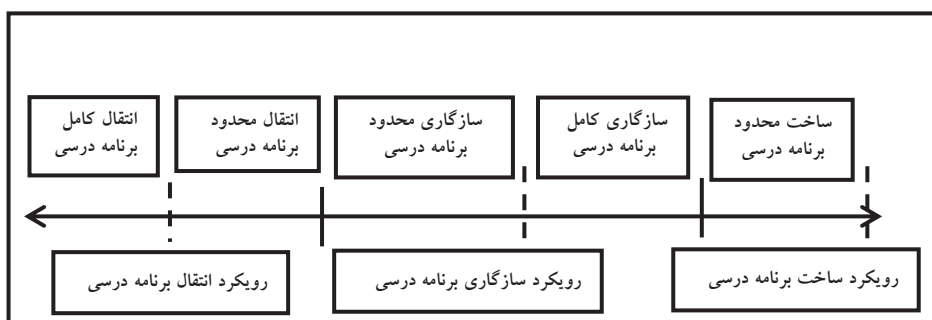
1. Grounded theory

رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای ..... ۷۱

شان از دانشیاری تا استادی متغیر بود. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت‌مند با استادان، مشاهده‌ی کلاس درس و مصاحبه‌ی گروهی متمرکز با دانشجویان منتخب جمع‌آوری شد و بر اساس تئوری زمینه‌ای و طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل و مفهوم‌پردازی گردید. کدگذاری باز شامل تحلیل خط به خط، کل پاراگراف و کل سند است که به نام‌گذاری مفاهیم، اختصاص دسته‌ها و تعیین ویژگی‌ها می‌پردازد (کوربین و استراوس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). بیشتر مصاحبه‌ها بیش از یک ساعت به طول انجامید. مشاهده‌ی کلاس طی یک جلسه‌ی آموزشی صورت گرفت و مصاحبه‌ی گروه کانونی با دانشجویان نیز ۳۰ دقیقه به طول انجامید. اعتبار داده‌های حاصل از مصاحبه، از طریق مشاهده‌ی تدریس مدرس در کلاس و مصاحبه‌ی گروهی با دانشجویان تعیین می‌شد. علاوه بر آن، متن مصاحبه پس از پیاده شدن به مشارکت‌کنندگان برگردانده شد تا دیدگاه خود را تأیید یا اصلاح کنند.

#### یافته‌ها

یافته‌های پژوهش نشان داد مشارکت‌کنندگان پژوهش در رفتار حرفه‌ای و در کلاس درس خود از پنج رویکرد برنامه درسی همراه با راهبردهای کلی و جزئی پیروی می‌کنند. این رویکردها عبارت‌اند از: ۱) رویکرد انتقال کامل برنامه درسی یا مدرس به عنوان مجری محض برنامه درسی تجویز شده؛ ۲) رویکرد انتقال برنامه درسی با حداقل تغییرات در راهبردها؛ ۳) رویکرد سازگاری محدود برنامه درسی؛ ۴) رویکرد سازگاری کامل برنامه درسی؛ ۵) رویکرد ساخت محدود برنامه درسی. رویکردهای مورد استفاده‌ی مشارکت‌کنندگان پژوهش را می‌توان به صورت نمودار شماره ۱ نشان داد.



1. Strauss & corbin

### الف) رویکرد انتقال کامل برنامه درسی

در رویکرد انتقال کامل برنامه درسی، برنامه درسی دقیقاً مطابق سرفصل‌ها و منابع پیشنهاد شده از سوی شورای برنامه‌ریزی وزارت علوم تحقیقات و فناوری و یا با الگوبرداری از تجربیات سایر همکاران و منابع مرسوم و موجود پیرامون موضوع، بدون کمترین تغییر و تبدیل اجرا می‌شود. استاد در نقش مجری محض، به اجرای برنامه - درسی در قالب موضوع درسی یا مجموعه‌ای از سرفصل‌ها، موضوعات و مواد برنامه - درسی از قبل آماده شده، می‌پردازد. به عبارت دیگر در این رویکرد، مدرس محتوا و منابعی را که قبلاً توسط متخصصان بیرونی، نویسندگان و متخصصان موضوعی، تدوین و تألیف شده است به عنوان منبع اصلی به دانشجویان معرفی کرده و بدون کمترین تغییر و تعدیل آن‌ها را تدریس می‌کند. اهداف، محتوا و روش‌های سنجش و ارزیابی یادگیری از پیش مشخص و معرفی می‌شود. در این رویکرد، تدریس طی مراحل منظم، خطی و بر اساس نظم و توالی پیش‌بینی شده در محتوای منتخب بدون کمترین تعدیل و تغییری انجام می‌شود. پرسش‌ها و مباحث کلاسی متکی بر توضیح و تفسیر منبع اصلی بوده و ارزشیابی مرحله‌ای و پایانی به محتوای معرفی شده، محدود می‌شود. آموزش‌ها مدرس محور بوده و دانشجویان کمترین نقش را در فرایند آموزش دارند. یادگیری غالباً سطحی و مبتنی بر محفوظات است و ارزشیابی پایانی نقش اساسی در یادگیری ایفاء می‌کند.

### ب) رویکرد انتقال محدود برنامه درسی

رویکرد انتقال محدود برنامه درسی یا رویکرد انتقال با تغییرات اندک، در واقع دارای ویژگی‌های مشابه رویکرد انتقال کامل برنامه درسی است، ولی با تغییرات اندکی که در محتوا و دیگر عناصر برنامه درسی ایجاد می‌شود، از رویکرد فوق متمایز می‌شود. با این حال این تغییرات به گونه‌ای نیست که بتواند به تعدیل یا سازگاری برنامه درسی با نیازها، شرایط و علایق یادگیرندگان منجر شود. بسیاری از راهبردهای مورد استفاده در این رویکرد، همان راهبردهایی هستند که در رویکرد انتقال کامل برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند. مثلاً، برنامه درسی از قبل تدوین و آماده شده است و طی یک

رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای ..... ۷۳

فرایند خطی و با کمترین مشارکت دانشجویان در طراحی و سازماندهی به اجرا درمی‌آید. تصمیم‌گیری درباره‌ی چگونگی اجرا و ارزشیابی برنامه‌ی تجویز شده کاملاً بر عهده‌ی مدرس می‌باشد. با این حال دارای ویژگی‌هایی است که آن را از رویکرد اخیر متفاوت می‌سازد. برای مثال، با ایجاد تنوع در منابع، به جای معرفی یک منبع و تدریس کامل آن چند منبع معرفی شده و با انتخاب بخش‌های خاصی از هر کدام، تمامی برنامه‌ی پیش‌بینی شده به دانشجویان انتقال پیدا می‌کند. تفاوت اساسی این دو رویکرد در این است که در رویکرد دوم، برنامه بیشتر با علایق و توانایی‌های مدرس به جای نیازهای دانشجویان هماهنگ می‌شود. اگرچه، در مواردی نیز ممکن است مدرس با تعریف برخی تکالیف و تجربیات یادگیری برای دانشجویان، آن‌ها را در فرایند یادگیری درگیر کند.

### ج) رویکرد سازگاری محدود برنامه درسی

رویکرد سازگاری برنامه درسی، معرف رویکردی است که در آن برنامه درسی نه صرفاً توسط استاد در کلاس درس طراحی، سازماندهی، اجرا و ارزشیابی می‌شود و نه مانند رویکرد انتقال برنامه درسی، به طور کامل توسط تهیه‌کنندگان بیرونی آماده می‌شود. بلکه در طراحی و اجرای برنامه درسی نوعی تقسیم وظیفه بین تدوین‌کنندگان بیرونی و استادان دیده می‌شود. به عبارت دیگر، برنامه درسی نه کاملاً دارای خاستگاه بیرونی و نه کاملاً دارای خاستگاه محلی و خاص است. بلکه در این رویکرد با در نظر گرفتن سرفصل‌ها و رهنمودهای ارائه شده در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ابتدا برنامه درسی از بین برنامه‌های مختلف انتخاب می‌شود و سپس بر اساس شرایط، نیازها و توانایی‌های مخاطبین و بر مبنای شناخت و علاقه‌ی مدرس، و سپس با ایجاد تغییرات و افزودن برنامه درسی پنهان و مغفول، برنامه درسی مورد نظر تبدیل به نسخه‌ی منحصربه‌فرد مدرس از برنامه درسی می‌شود. مدرسان در سازگاری برنامه درسی با شرایط کلاس درس نقش فعالی دارند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که علی‌رغم وجود بسیاری از ویژگی‌های مذکور، به‌کارگیری برخی راهبردها امکان تشخیص دو نوع متفاوت برنامه درسی را در قالب رویکرد کلی سازگاری برنامه درسی میسر ساخته

است که یکی از آن‌ها رویکرد سازگاری محدود است. در رویکرد سازگاری محدود، اگرچه برنامه درسی تجویز شده مبنای اصلی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است ولی مدرس با تلفیق و ترکیب مطالعات و پژوهش‌های خود در برنامه‌درسی، قسمت‌هایی از برنامه را تغییر داده و تعدیل می‌کند. برخی از عناوین و سرفصل‌ها را حذف می‌کند. تا حد زیادی منابع خود را به‌روز می‌کند. به مشارکت دانشجویان نه در طراحی، بلکه در اجرای برنامه درسی از طریق تعریف فعالیت‌های کلاسی اهمیت می‌دهد. الگوهای ارزشیابی برنامه درسی تجویزی را کاملاً رعایت می‌کند. با همهی این تفاسیر هنوز وزن برنامه درسی تهیه شده توسط متخصصان بیرونی بیشتر از تغییراتی است که در محل (سطح کلاس) داده شده است.

#### د) رویکرد سازگاری کامل برنامه درسی

در رویکرد سازگاری کامل برنامه درسی همان‌گونه که اشاره شد، برنامه با شرایط و نیازهای دانشجویان سازگار می‌شود و برنامه درسی جدیدی شکل می‌گیرد. به عبارتی بهتر، استادان هنگام استفاده از مواد آموزشی از پیش تدوین شده، با موادی مواجه می‌شوند که از نظر آنان نامربوط، ناقص، در مواردی فاقد اعتبار و نامتناسب با نیازها و علایق یادگیرندگان هستند. برای خلق یک برنامه درسی بهتر، مواد آموزشی اضافی را با خود به کلاس درس می‌آورند که حاصل تجربیات آن‌ها و رهنمودهای برنامه درسی است و روایت شخصی آن‌ها را برای تکمیل برنامه درسی ناقص شامل می‌شود. بر اساس این رویکرد برنامه درسی، صدای مدرس کاملاً شنیده می‌شود، مباحث و مطالب درسی به حقایق نظری محدود نشده و تلاش می‌شود میان آنچه در کلاس درس می‌گذرد با مسائل روز و آنچه در جامعه جریان دارد پیوند برقرار شود. در این رویکرد تأکید زیادی بر روی برنامه درسی مغفول و پنهان صورت می‌گیرد. نقش مدرس به-مراتب بیشتر و پررنگ‌تر از رویکردهای انتقال برنامه درسی و رویکرد سازگاری محدود است.

### ه) رویکرد ساخت برنامه درسی

رویکرد ساخت برنامه درسی، فرایند خلق برنامه درسی به شیوه‌ی مشارکتی و بر اساس تجربیات فردی و جمعی دانشجویان و مدرس است. به عبارتی، برنامه‌ی از قبل تهیه شده و مکتوب وجود ندارد، بلکه برنامه درسی در کلاس درس و با راهنمایی و هدایت مدرس و با کمک دانشجویان تهیه می‌شود. در واقع خاستگاه یا محل تهیه، تولید و به-کارگیری برنامه درسی، کلاس درس است. در این رویکرد دانش برنامه درسی یک محصول از قبل تولید شده نیست، بلکه به طور مداوم از تجربه‌های دانشجویان و مدرس خلق و ساخته می‌شود. از مهم‌ترین راهبردهای مورد استفاده در این رویکرد، معرفی حوزه‌های مطالعاتی مختلف به دانشجویان از طرف مدرس، تعیین مسائل اساسی، دانش‌ها و مهارت‌های ضروری پیرامون موضوع درسی با دیدی جامع و با بهره‌گیری از منابع چندگانه است. در پایان هر جلسه بخشی از برنامه درسی با مشارکت و همکاری فعال دانشجویان و مدرس شکل می‌گیرد. در این رویکرد عمدتاً نقش استاد راهنمایی، مشاوره و نظارت در خلق برنامه درسی جدید توسط دانشجویان ایفا می‌شود. محتوای برنامه از جامعیت خاصی برخوردار است و نقش دانشجو در بهره‌گیری از منابع مختلف و پذیرش مسئولیت طراحی، سازماندهی و اجرای بخش-هایی از محتوا چشمگیر است. ارزشیابی یادگیری غالباً مبتنی بر فعالیت‌های کلاسی و بر اساس نقش دانشجو در طراحی، ارائه و یا انجام فعالیت‌هایی چون تهیه‌ی مقاله، کنفرانس و ... صورت می‌گیرد. در این رویکرد ارزیابی از آموخته‌های دانشجویان بیشتر در فرایند برنامه صورت می‌گیرد و ارزیابی پایانی برخلاف سایر رویکردها نقش محوری ندارد.

جدول شماره ۱. نتایج کدگذاری باز

مفاهیم (کدگذاری باز سطح ۲)	مفاهیم (کدگذاری باز سطح ۱)
مبنا قرار دادن سرفصل‌های وزارت علوم	جستجو کردن در راستای سرفصل‌های درسی
	الگو قرار دادن سرفصل‌ها برای تدوین محتوا
	عدول نکردن از سرفصل‌ها
	تدریس کتاب مطابق با سرفصل‌ها
مبنا قرار دادن دیدگاه اساتید برجسته‌ی یک حوزه در انتخاب محتوا	مشورت با اساتید دیگر در زمینه‌ی معرفی منابع یادگیری (کتاب)
	نظرخواهی از اساتید برجسته درباره‌ی تدوین محتوا
	اولویت دادن به نظر اساتید دیگر دانشگاه‌ها در تدریس منابع یادگیری (کتاب)
عدم تنوع منابع	معرفی حداکثر ۳ کتاب مختلف
	یک کتاب به عنوان منبع یادگیری اصلی
مباحث کلاس پیرامون منبع اصلی	تبیین بیشتر مسائل با استفاده از شواهد و مثال
تدریس کل منابع یادگیری (کتاب)	پیشروی بر اساس ترتیب منطقی کتاب
	تدریس کل کتاب در صورت داشتن زمان
	اعتماد به ترتیب و توالی کتاب
پیروی نسبتاً زیاد از سرفصل‌ها	ملاک بودن سرفصل وزارت
	پیشروی عمدتاً بر اساس سرفصل‌ها
	تنظیم اهداف بر اساس سرفصل‌ها
انجام تغییراتی اندک در سرفصل‌های نامناسب	معرفی منابع یادگیری مطابق سرفصل‌ها
	عدم اعتماد کامل به تهیه‌کنندگان سرفصل‌ها
	تغییر دادن سرفصل قدیمی و نامناسب
توجه به سیر علمی در دیگر دانشگاه‌ها	توجه به تدریس دروس در دانشگاه‌های دیگر
	استفاده از تجارب آموزشی خود در تولید و تدوین برنامه درسی
بهره‌گیری از تجارب و ارزیابی خود استاد در تهیه بخشی از محتوا	مطالعه و ارزیابی خود برای بخشی از محتوا
	ارائه‌ی منابع یادگیری پیشنهادی توسط استاد
عدم استفاده از یک منبع یادگیری	عدم پوشش سرفصل با یک منبع یادگیری (کتاب)
	تهیه‌ی جزوه‌ی کلاسی با استفاده از منابع یادگیری متعدد
	معرفی ۳ الی ۵ منبع
توجه به توالی و ترتیب محتوای معین شده	ترکیبی از منابع یادگیری (کتاب‌های) لاتین و فارسی
	تدریس کامل کتاب و یا قسمت زیادی از کتاب
	تدریس همه‌ی سرفصل‌های از قبل مشخص شده
	تدریس مطابق روال خود درس و کتاب
استفاده از سرفصل‌ها در طرح درس	بهره‌گیری از سرفصل وزارت
تعدیل سرفصل‌های وزارتی	انطباق یک‌سری از مطالب با سرفصل وزارت
	استفاده از سرفصل وزارت و سرفصل دانشگاه‌های دیگر در بخشی از طرح درس
ارزیابی و تشخیص استاد در تهیه‌ی بخشی از محتوا	انتخاب یک‌سری از مطالب به تشخیص خود مدرس
	استفاده‌ی مدرس از تجربه و مطالعه‌ی خود
	احساس نیاز به آن مطلب
	تهیه‌ی برخی از مطالب توسط خود مدرس



رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای .....۷۷

پیوند مباحث کلاس با مسائل روز	پیوند مباحث نظری و تجربی بخشی از محتوا (واقعیات جامعه)
	پیوند و تطبیق سرفصل‌ها با مسائل روز
	پوشش دادن مسائل روز و جدید به عنوان مبنای انتخاب منابع یادگیری
	تمایل به انطباق مطالب با بحث روز
	متغیر بودن منابع یادگیری در دوره‌ی کارشناسی ارشد و دکتری بین ۴ تا ۸ منبع یادگیری شامل کتاب و مقاله
حذف و اضافه مطالب منابع یادگیری (کتاب)	دنبال کردن توالی محتوا و گاهی عبور از آن (بیان مطالب دشوار با تأخیر)
	رعایت ترتیب کتاب در عین حذف و اضافه از آن به فراخور شرایط
	جایگزین کردن مقاله یا مطلب جدید برای حذفیات
	استفاده از راهبرد حذف و اضافه در صورت وجود مغایرت فرهنگی
عدم مشارکت دانشجو در فرایند تهیه و تولید محتوا	ارزیابی نیازها به تشخیص خود مدرس
	تهیه‌ی مطالب پیشنهادی توسط خود مدرس
	تشخیص نیاز دانشجو توسط خود مدرس
استفاده از تجارب و منابع یادگیری در دسترس خود	استفاده از تجارب شخصی در مواردی که سیلابس وجود ندارد
	استفاده از منابع یادگیری‌ای که به زبان انگلیسی تهیه شده است
منابع یادگیری متعدد و گسترده در تحصیلات تکمیلی	منابع یادگیری متعدد و گسترده در تحصیلات تکمیلی
	استفاده از جزوه‌ی کلاسی شامل منابع متعدد در صورت عدم وجود منبع یادگیری کامل
	استفاده از منبع انگلیسی اصلی و بقیه‌ی منابع فرعی برای فعالیت کلاسی
عدم رعایت توالی کتاب / تدریس به تناسب شرایط	عدم رضایت از توالی و ترتیب همه‌ی کتاب‌ها
داشتن منابع یادگیری تکمیلی	عدم استفاده‌ی کامل از یک منبع یادگیری
	حذف قسمت‌هایی از کتاب به خاطر تکراری بودن
	استفاده متناسب از کتاب
	عدم ضرورت تدریس کامل یک کتاب
	حایز اهمیت بودن هر منبع یادگیری (کتاب) در یک حوزه‌ی خاص
	عدم وجود کتابی که تمام موارد را پوشش دهد
	استفاده از منابع یادگیری کمکی در کنار منبع یادگیری اصلی
	تهیه‌ی مقاله از منابع یادگیری متعدد برای فعالیت کلاسی
	در نظر گرفتن سرفصل‌ها به عنوان یکی از محورهای تدریس
توجه به شرایط حاکم بر جامعه در تدریس	
تنوع در منابع یادگیری	توجه به سیر علمی در دیگر دانشگاه‌ها
	معرفی یک منبع یادگیری (کتاب) در هر جلسه
	معرفی حدود ۳۰ کتاب در طول دوره‌ی تدریس یک درس خاص
مشارکت دانشجویان در مرحله‌ی اجرای برنامه درسی	معرفی حداقل ۱۰ منبع ثابت
	معرفی و نقد کتاب با دانشجویان در هر جلسه
جامعیت محتوای برنامه درسی	جستجوی مقالات و تهیه و ترجمه برخی از مقالات با دانشجویان
	معرفی کتاب‌ها در حوزه‌های مختلف
رعایت نکردن توالی در کتابی خاص	نداشتن نگاه تک‌بعدی به یک موضوع
	تدریس نکردن کامل یک کتاب

	کامل کردن طرح، پازل و یا نقشه‌ی درس با تدریس چندین کتاب و از هر کدام یک بخش
ارزیابی نیازها از دیدگاه خود	انتخاب فصول و مطالب منبع یادگیری (کتاب) به تشخیص و ارزیابی خود استاد
محتوای به‌روز	جدید و به‌روز بودن محتوا
	معتبر بودن و به‌روز بودن ناشر و کتاب

بعد از اینکه مفاهیم در کدگذاری باز، شناسایی شدند برای دستیابی به مؤلفه‌ها، کدگذاری محوری صورت گرفت که نتایج آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

#### جدول شماره ۲. نتایج کدگذاری محوری

مؤلفه‌ها	مفاهیم
پیروی محض از برنامه درسی تجویز شده	مینا قرار دادن سرفصل‌های وزارت علوم
	انتخاب محتوا بر مبنای دیدگاه اساتید برجسته‌ی هر حوزه‌ی یادگیری
منابع یادگیری محدود	عدم تنوع منابع یادگیری
	اتکاء مباحث کلاس بر منبع یادگیری اصلی
رعایت توالی محتوا	تدریس کل کتاب
سازگاری با برنامه درسی تجویز شده و تغییرات اندک در آن	پیروی نسبتاً زیاد از سرفصل‌ها
	انجام تغییراتی اندک در سرفصل‌های نامتناسب
	توجه به سیر علمی در دیگر دانشگاه‌ها
استفاده از تجارب خود در طراحی در کنار سرفصل‌های وزارت	بهره‌گیری از تجارب و ارزیابی خود استاد در تهیه‌ی قسمتی از محتوا
تنوع در منابع یادگیری و رعایت توالی محتوا	عدم استفاده از یک منبع یادگیری
	توجه به توالی و ترتیب محتوای معین شده
توجه به برنامه درسی تجویز شده و پایبندی به سرفصل‌ها همراه با دخالت دادن ارزیابی‌های خود	استفاده از سرفصل‌ها در طرح درس
	ارزیابی و تشخیص استاد به عنوان بخشی از محتوا
پیوند مباحث کلاس با مسائل روز (توجه به برنامه درسی مغفول و پنهان)	پیوند مباحث کلاس با مسائل روز
	عدم استفاده از منابع یادگیری متعدد
منابع یادگیری متعدد و عدم رعایت توالی در اکثر فصول کاهش و گسترش/حذف و اضافه	توجه به توالی محتوا و تغییرات اندک در آن
	حذف و اضافه مطالب
	توجه به سرفصل‌ها
رعایت برنامه درسی تجویز شده در کنار تجارب علمی خود	استفاده از تجارب شخصی و منابع یادگیری در دسترس خود
	منابع متعدد و متنوع
منابع یادگیری متعدد و عدم رعایت توالی در اکثر فصول	عدم رعایت توالی کتاب/تدریس به تناسب
	داشتن منابع یادگیری تکمیلی
دید جامع در تولید و تدوین محتوا	توجه به سرفصل‌ها به عنوان یکی از محورها نه به عنوان تنها محور
منابع یادگیری متعدد و متنوع به‌روز بودن محتوا	تنوع در منابع یادگیری
	محتوای به‌روز
فعال بودن دانشجو	مشارکت فعال دانشجویان در مرحله‌ی اجرای برنامه
جامعیت محتوا عدم رعایت توالی	جامعیت محتوا
	عدم رعایت توالی در کتابی خاص

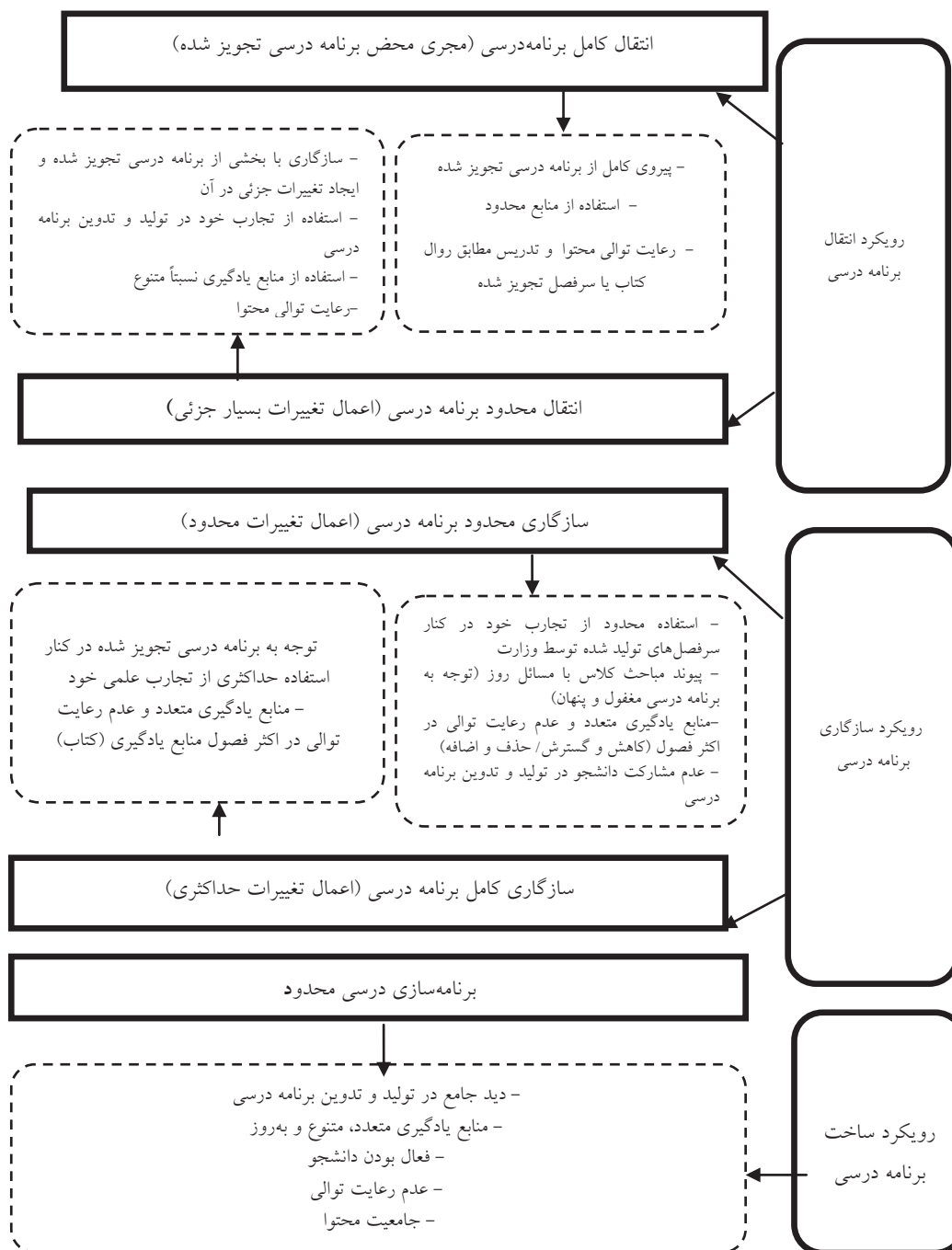
رویکردهای مورد استفاده‌ی استادان دانشگاه برای ..... ۷۹

در پایان کدگذاری انتخابی صورت گرفت و ابعاد کلی شناسایی شدند که در جدول شماره ۳ به آن‌ها اشاره شده است.

جدول شماره ۳. نتایج کدگذاری انتخابی

	ابعاد	راهبردها
رویکردهای برنامه درسی	رویکرد انتقال کامل برنامه درسی	پیروی محض از برنامه درسی تجویز شده
		الگوپردازی از نظرات اساتید دیگر
		منابع یادگیری محدود
		رعایت توالی محتوا
	رویکرد انتقال محدود برنامه درسی	سازگاری با بخشی از برنامه درسی تجویز شده و ایجاد تغییرات بسیار جزئی در آن
		استفاده‌ی محدود از تجارب خود در تولید و تدوین برنامه درسی
		منابع یادگیری نسبتاً متنوع
		رعایت توالی محتوا
	رویکرد سازگاری محدود برنامه درسی	استفاده‌ی محدود از تجارب خود در طراحی در کنار سرفصل‌های وزارت
		پیوند مباحث کلاس با مسائل روز (توجه به برنامه درسی مغفول و پنهان)
		استفاده از منابع یادگیری متعدد و عدم رعایت توالی در اکثر فصول کاهش و گسترش/ حذف و اضافه
		مشارکت نداشتن دانشجو در طراحی
رویکرد سازگاری کامل برنامه درسی	توجه به برنامه درسی تجویز شده در کنار استفاده‌ی حداکثری از تجارب علمی خود	
	استفاده از منابع یادگیری متعدد و عدم رعایت توالی در اکثر فصول	
رویکرد ساخت برنامه درسی	داشتن دید جامع در تولید و تدوین برنامه درسی	
	منابع یادگیری متعدد و متنوع و به‌روز بودن آن‌ها	
	فعال بودن دانشجو	
	جامعیت محتوای تولید شده در تعاملات استاد و دانشجو عدم رعایت توالی در محتوا	

بر اساس یافته‌های حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی، رویکردهای برنامه درسی اساتید و راهبردهای مورد استفاده‌ی هر رویکرد در مدل زیر نشان داده شده است:



### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر نقش اساتید در برنامه درسی در قالب پنج رویکرد به دست آمد که می‌توان آن را به صورت سه رویکرد اصلی شامل رویکرد مدرس در نقش انتقال‌دهنده-ی برنامه درسی، مدرس در نقش برنامه‌ریز درسی و مدرس در نقش برنامه‌ساز درسی جمع کرد. رویکرد مدرس به عنوان انتقال‌دهنده‌ی برنامه درسی شامل دو رویکرد فرعی (مجریان محض برنامه درسی و انتقال‌دهندگان برنامه درسی با حداقل تغییرات) و رویکرد مدرس به عنوان برنامه‌ریز درسی شامل دو رویکرد فرعی (مدرس در نقش برنامه‌ریز درسی با انطباق محدود (حداقل سازگاری) و مدرس در نقش برنامه‌ریز درسی با انطباق کامل (حداکثر تغییرات) می‌باشد.

یافته‌ها نشان داد که در رویکرد کلی انتقال برنامه درسی، استادان در نقش مجریان محض برنامه درسی و انتقال‌دهندگان برنامه درسی با حداقل تغییرات، از راهبردهای کم‌وبیش مشابهی استفاده می‌کنند. این رویکرد در مطالعات برنامه درسی دارای ویژگی-هایی است که به نوعی یافته‌های پژوهش حاضر را تأیید می‌کند. رویکرد انتقال برنامه درسی معرف رویکردی است که در آن انتقال برنامه درسی تجویز شده یا پیروی از سرفصل‌های تعیین شده محور کار استاد قرار می‌گیرد. در این رویکرد نقش مدرس اجرای برنامه درسی از پیش آماده شده یا برنامه درسی تجویز شده است. به همین دلیل در پیشینه‌ی تخصصی برنامه درسی از آن به عنوان مدرس در نقش مجری برنامه درسی<sup>۱</sup> یاد شده است. شورت (۱۹۸۲، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۱) درباره‌ی میزان انعطاف در برنامه درسی سه نقش برای مدرس قائل شده است، که نقش اجرای وفادارانه‌ی برنامه درسی توسط مدرس مطابق با این رویکرد می‌باشد. در این رویکرد بر اساس میزان پایبندی و استفاده‌ی استاد از برنامه درسی تجویز شده، راهبردهای گوناگونی مورد استفاده قرار می‌گیرد، البته میزان پیروی اساتید از برنامه‌ی قصد شده یکسان نیست، به گونه‌ای که برخی از آن‌ها به شیوه‌ی کاملاً وفادارانه<sup>۲</sup> و در نقش مجری محض بدون کم‌ترین دخل و تصرف در برنامه درسی آن را به دانشجویان انتقال می-

1. Teacher as implementer

2. Fidelity

دهند. در حالی که برخی دیگر تغییرات اندکی در محتوا و یا دیگر عناصر برنامه درسی به وجود می‌آورند، اما این تغییرات به گونه‌ای نیست که بتواند به تعدیل یا سازگاری برنامه درسی با نیازها، شرایط و علایق یادگیرندگان منجر شود. اساتید پیرو رویکرد انتقال برنامه درسی، از راهبردهای خاصی برای اجرای برنامه درسی در کلاس‌های خود بهره می‌گیرند. همچنین آن‌ها در نوع راهبردهای مورد استفاده و میزان دخل و تصرف در برنامه درسی تجویز شده، از یکدیگر متمایز می‌شوند و موجب شکل‌گیری نقش‌های مدرس به عنوان مجری محض و مدرس به عنوان انتقال‌دهنده با حداقل تغییرات می‌شوند.

علاوه بر آنچه ذکر شد، یافته‌ها نشان داد که در رویکرد سازگاری برنامه درسی، استادان در نقش برنامه‌ریز درسی با انطباق محدود (حداقل سازگاری) و استادان در نقش برنامه‌ریز درسی با انطباق کامل (حداکثر تغییرات) از راهبردهای کم‌وبیش مشابهی استفاده می‌کنند. در این رویکرد، در حقیقت مدرس در نقش برنامه‌ریز درسی ظاهر می‌شود. این رویکرد نیز در پیشینه‌ی برنامه درسی دارای ویژگی‌هایی است که یافته‌های پژوهش را تأیید می‌کند. برای مثال، شورت (۱۹۸۲)، به نقل از مهرمحمدی، (۱۳۹۱) از این رویکرد تحت عنوان رویکرد «مجری فعال» یاد می‌کند. بدین ترتیب، رویکرد مدرس به عنوان برنامه‌ریز درسی معرف رویکردی است که در آن محتوا نه صرفاً توسط استاد و دانشجو و نه به‌طور کامل توسط برنامه‌ریز درسی بیرونی تدوین می‌شود، بلکه نشانه‌هایی از هر دو رویکرد در طراحی و اجرای برنامه درسی توسط اساتید در کلاس درس دیده می‌شود. تغییر برنامه درسی از طریق توافق دوجانبه کاملاً انعطاف‌پذیر می‌شود. مدرسان در تطبیق برنامه درسی با شرایط کلاس درس نقش فعالی دارند. بن پریتز<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) و ریمیلارد<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) از این تعامل به عنوان مدرس در نقش برنامه‌ریز درسی که در دو سطح اتفاق می‌افتد، یاد کرده‌اند. در سطح اول، متخصصان برنامه درسی مهارت‌ها، دانش، مفاهیم، ارزش‌ها را در مواد برنامه درسی تفسیر می‌کنند و از آن به عنوان برنامه درسی مکتوب، قصد شده و برنامه درسی اداری یاد شده است. در

---

1. Ben-Peretz

2. Remillard

سطح دوم مدرسان برنامه درسی مکتوب را از طریق تدارک و تهیه‌ی مواد آموزشی تدوین می‌کنند که به عنوان برنامه درسی در حال استفاده<sup>۱</sup> و برنامه درسی مصوب<sup>۲</sup> نامیده می‌شود. هنگام استفاده‌ی اساتید از مواد آموزشی، ممکن است با موادی مواجه شوند که از نظر آنان نامربوط باشد. آن‌ها برای خلق یک برنامه درسی بهتر، با خود مواد آموزشی اضافی را به کلاس درس می‌آورند که حاصل تجربیات خودشان و رهنمودهای برنامه درسی است که روایت شخصی آن‌ها را برای تکمیل برنامه درسی ناقص شامل می‌شود.

نکته‌ای که در میان رویکردهای برنامه درسی اساتید مشاهده می‌شود مشارکت دانشجویان در مرحله‌ی اجرا و نه تولید و تهیه‌ی برنامه درسی در طول دوره‌ی تحصیلات تکمیلی است. فعال بودن در کلاس برای بسیاری از اساتید پذیرفته شده و مورد تأکید آن‌ها می‌باشد اما نکته‌ای که حائز اهمیت است مشارکت نداشتن دانشجویان در مرحله‌ی تولید و مدون کردن برنامه درسی است. در طی مصاحبه‌ها و انجام مشاهدات، شواهدی از مشارکت و دخیل بودن دانشجویان در تولید محتوا و موضوعات مطرح شده در کلاس درس یافت نشد. محدود شدن این رویکرد (رویکرد ساخت برنامه درسی) به دلیل همین عامل مهم است که اجازه و فرصت مشارکت را از دانشجویان سلب می‌کند. این در حالی است که آنچه در پیشینه‌ی برنامه درسی تحت عنوان خلق یا ساخت برنامه درسی شناخته می‌شود با راهبرد مشارکت فعال دانشجو در تولید و تدوین برنامه معنا پیدا می‌کند. طبق تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه و مشاهدات، هیچ‌کدام از اساتید مورد مطالعه، به طور کامل با رویکرد برنامه‌ساز درسی انطباق نداشتند و به همین خاطر در پژوهش حاضر آن‌ها برنامه‌ساز درسی محدود نامیده شدند. رویکرد برنامه‌ساز درسی در پیشینه‌ی برنامه درسی دارای ویژگی‌هایی است که با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی دارد. به طور کلی رویکرد برنامه‌ساز درسی در میان رویکردهای مورد استفاده‌ی اساتید در فرایند برنامه‌ریزی درسی، رویکردی متفاوت است. این رویکرد فرایند خلق برنامه درسی را از طریق بهره‌گیری از

---

1. Curriculum-in-use

2. Curriculum enactment

تجارب فردی و مشارکتی دانشجویان و استادان مورد توجه قرار می‌دهد. دانش برنامه درسی یک محصول نیست، بلکه به طور مداوم از تجربه‌هایی که دانشجویان و استادان خلق می‌کنند، ساخته می‌شود (شاور، ۲۰۱۰). مطابق با رویکرد ساخت برنامه درسی، ماهیت دقیق اجرای برنامه درسی نمی‌تواند و نباید از قبل توسط برنامه‌ریزان تعیین و تصریح شود. بلکه این کار باید بر مبنای تصمیمات گروه‌های اجراکننده‌ی برنامه (نظیر مدرسان) در خصوص این‌که چه چیزی برای کلاس درس آن‌ها مفیدتر و بهتر است، صورت پذیرد. در اینجا ممکن است مدرسان هم تدوین‌کنندگان برنامه درسی باشند و هم استفاده‌کنندگان و مجریان برنامه درسی (فتحی، ۱۳۸۵: ۲۶۱).

نتایج کلی به دست آمده از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش شاور (۲۰۱۰) که به یک طبقه‌بندی از رویکرد برنامه درسی مدرس شامل انتقال برنامه درسی، برنامه‌ریز درسی و ساخت برنامه درسی دست یافت، در تناظر است. همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش زین‌الدینی میمند و دیگران (۱۳۸۴)، که در آن ایفای نقش مدرس در تولید برنامه درسی به صورت پیوستاری نشان داده شده که در یک سوی آن مجری برنامه درسی و در سوی دیگر آن برنامه‌ریز اقتضایی قرار دارد، همخوان است. نکته‌ی قابل ذکر نهایی این‌که به نظر می‌رسد رویکرد مدرس به عنوان برنامه‌ساز درسی غالباً در سیستم‌های آموزشی غیرمتمرکز دیده می‌شود. با این حال، در نظام آموزش عالی کنونی کشور نیز استنادی وجود دارند که از راهبردهای برنامه‌ریز و برنامه‌ساز درسی بهره گرفته و کلاس خود را با آن راهبردها پیش می‌برند. این راهبردها به وضوح بیان می‌دارند که یک برنامه درسی تجویز شده و استناددار در کلاس درس، هرچند که در سیستم متمرکز باشد نمی‌تواند از دیدگاه‌ها و باورهای اساتید و توانایی‌های آن‌ها تأثیر نپذیرد.



## منابع

- اقدسی، مریم. (۱۳۸۱). بررسی راهکارهای مشارکت اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی تهران در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- زین‌الدینی میمند، ز؛ موسی‌پور، ن؛ جوادی، ی. (۱۳۸۴). آمادگی اعضای هیئت علمی برای پذیرش برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز در آموزش عالی ایران. کرمان: همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، ۳۷۵ - ۳۵۵.
- فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۵). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.
- کرمی، م؛ بهمن‌آبادی، س؛ اسماعیلی، آ. (۱۳۹۱). ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیئت علمی و متخصصان برنامه درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره هفتم، ۹۲-۱۰۴.
- گویا، ز؛ ایزدی، ص. (۱۳۸۱). جایگاه مدرسان در سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال دوازدهم، شماره چهل و دوم، ۱۷۳-۱۴۷.
- منصوریان، یزدان. (۱۳۸۶). درآمدی بر روش تحقیق کیفی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). برنامه درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مؤمنی مهموثی، ح؛ فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۴). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی گامی در جهت تمرکززدایی. کرمان: همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، ۴۴۴-۴۳۲.
- مؤمنی مهموثی، ح؛ کرمی، م؛ مشهدی، ع. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش‌دهنده‌ی فاصله‌ی بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده‌ی آموزش عالی. دوفصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال یکم، شماره دوم، ۱۱۰-۹۰.
- میلر، ج. پ. (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.
- نوروززاده، ر؛ محمودی، ر؛ فتحی واجارگاه، ک؛ نوه ابراهیم، ع. (۱۳۸۴). تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، گامی در جهت تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور. کرمان: همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، ۵۹۷-۵۷۰.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۷۹). آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. New York: State University of New York Press.
- Brady, L. (1995). School-based curriculum development and national curriculum: can they coexist? *Curriculum and Teaching*, 10(1), 47-53.
- Bush, W. (1986). Pre-service teachers' sources of decision in teaching secondary mathematics *Journal for Research in Mathematics Education*. 17 (1), 21-30.
- Carl, A. (2005). *The "voice of the teacher" in curriculum development: a voice crying in the wilderness?* *South African Journal of Education*. Vol, 25(4), 223-228.

- Clemente, M. , Ramirez, E., & Dominguez, B. (2000). The selection of contents in school projects in Spain. *Curriculum Inquiry*, 30, 295–317.
- Corbin, J. , & Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Craig, C. J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43(2), 257–293.
- Education, 55(1), 55–69.
- Fishman, B. J. , Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643–658.
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403–421.
- Kelly, A. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman.
- Knowles, J. G. (1999). Pre-service teachers' professional development: researching the first years of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 99–105.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: a study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*.
- Ornstein, A.C. (1987). *the field of curriculum: what approach? what definition ?* The high school Journal. *The High School Journal*, 208-216.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the post-modern world: A manifesto for education in post modernity*. Buckingham, England: Open University Press.
- Pollard, A., & Triggs, P. (1997). *Reflective teaching in secondary education: A handbook for schools and colleges*. London: Cassell.
- Remillard, J. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: a framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29, 315–342.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. n/a). London: Falmer.
- Shawer, S.(2010). *Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers,curriculum-makers and curriculum-transmitters*. *Teaching and Teacher Education*, 26 ,173–184.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). *Curriculum implementation*. In P.W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*, 402–435. New York: Macmillan.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249–275.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 26(4), 653–670.
- The Southern African Development Community.(2000).*Curriculum Theory, Design and Assessment*. the commonwealth of learning.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.