

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی

پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته ی علوم تربیتی - مدیریت آموزشی

بررسی رابطه ی بین مدل برنامه ریزی درسی مرجح اعضای هیأت
علمی دانشگاه شیراز با راهبردهای تدریس، روش های تدریس و
فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان در فرایند یاددهی - یادگیری

به وسیله ی

ندا ناظم نژاد

استاد راهنما

دکتر مهدی محمدی

آذر ۱۳۹۰

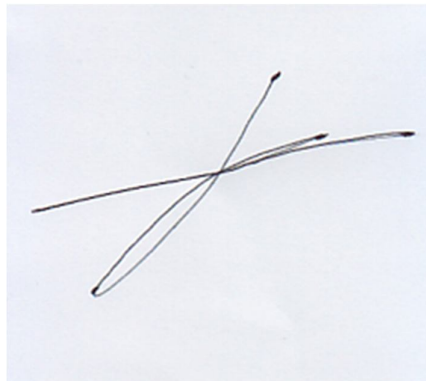
به نام خدا

اظہارنامہ

اینجانب ندا ناظم نژاد دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی اظہار می‌کنم که این پایان‌نامه حاصل پژوهش خودم بوده و در جاهایی که از منابع دیگران استفاده کرده‌ام، نشانی دقیق و مشخصات کامل آن را نوشته‌ام. همچنین اظہار می‌کنم که تحقیق و موضوع پایان‌نامه تکراری نیست و تعهد می‌نمایم که بدون مجوز دانشگاه دستاوردهای آن را منتشر ننموده و یا در اختیار غیر قرار ندهم. کلیه حقوق این اثر مطابق با آئین‌نامه مالکیت فکری و معنوی متعلق به دانشگاه شیراز است.

نام و نام خانوادگی: ندا ناظم نژاد

تاریخ و امضاء: ۱۳۹۱/۱/۲۸

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light blue background. The signature is cursive and appears to read 'ندا ناظم نژاد'.

به نام خدا

بررسی رابطه ی بین مدل برنامه ریزی درسی مرجح اعضای هیأت علمی دانشگاه
شیراز با راهبردهای تدریس، روش های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان
در فرایند یاددهی- یادگیری

به کوشش
ندا ناظم نژاد

پایان نامه
ارائه شده به تحصیلات تکمیلی دانشگاه به عنوان بخشی
از فعالیت های تحصیلات تکمیلی لازم برای اخذ درجه کارشناسی ارشد


در رشته ی
مدیریت آموزشی


از دانشگاه شیراز

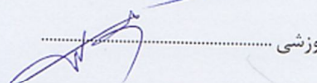
شیراز

جمهوری اسلامی ایران

ارزیابی شده توسط کمیته پایان نامه با درجه: **عالی**


دکتر مهدی محمدی، استادیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی (رئیس کمیته)


دکتر رحمت اله مرزوقی، دانشیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی


دکتر جعفر ترک زاده، استادیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی

آذر ۱۳۹۰

سپاسگزاری

سپاس خداوند یکتا و آفریدگار توانا را که همه خوبی ها از او و بزرگی سزاوار اوست.

صمیمانه ترین سپاس خود را به محضر استاد عزیزم، جناب آقای دکتر مهدی محمدی که این پژوهش مرهون راهنمایی های ارزشمند علمی و همراهی دلسوزانه ایشان است، تقدیم می دارم. همچنین مراتب امتنان و سپاس خود را به محضر استاد بزرگوار جناب آقای دکتر رحمت اله مرزوقی به جهت راهنمایی های بی شائبه و مستمرشان، تقدیم می کنم. از جناب آقای دکتر جعفر ترک زاده بخاطر مشاوره و رهنمود های سازنده شان در انجام این پروژه صمیمانه قدر دانی می نمایم.

در پایان از پدر و مادرم و همسرم که وجودشان برایم همه مهر است و امید از صمیم قلب تشکر و سپاسگزاری می نمایم.

چکیده

بررسی رابطه ی بین مدل برنامه ریزی درسی مرجح اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز با راهبردهای تدریس، روش های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان در فرایند یاددهی- یادگیری

به کوشش

ندا ناظم نژاد

هدف کلی پژوهش بررسی رابطه بین مدل برنامه ریزی درسی مرجح اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز (بر اساس میزان تمایل آنان به مشارکت در برنامه ریزی درسی) با راهبردهای تدریس، روش های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان در فرایند یاددهی- یادگیری بود. جامعه تحقیق شامل کلیه ی اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز در سال ۹۰-۸۹ بود که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای مرحله ای ۳۰٪ از بخش های دانشگاه شیراز در گروه های علوم انسانی، علوم پایه و کشاورزی، فنی و مهندسی و هنر و معماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش، شامل یک سیاهه محقق ساخته براساس سه مدل برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز، نیمه متمرکز و متمرکز (بن سلمان، ۲۰۰۱) و پرسشنامه ی بررسی عملکرد اعضای هیأت علمی در فرایند یاددهی و یادگیری (لستر و بیشاپ، ۲۰۰۰) بود که پس از محاسبه روایی و پایایی توزیع و جمع آوری شد. با استفاده از آزمون فریدمن و تحلیل واریانس چند متغیره داده ها مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که مدل برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز، مدل مرجح، راهبرد تدریس بازنگری رئوس محتوایی دروس در ابتدای هر نیمسال راهبرد تدریس غالب، روش تدریس سخنرانی روش تدریس غالب، روش ارزشیابی به شیوه آزمون کتبی روش ارزشیابی غالب اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز می باشد. یافته ها نشان داد که رابطه معناداری بین مدل برنامه ریزی درسی مرجح اعضای هیأت علمی با راهبردهای تدریس و روش های تدریس، وجود دارد. اما تعامل جنسیت و مدل برنامه ریزی درسی مرجح اعضای هیأت علمی رابطه معناداری با راهبردهای تدریس و روش های تدریس نشان نداد. تعامل مدل برنامه ریزی درسی و سابقه تدریس رابطه معناداری با روش های تدریس اساتید دارد اما رابطه معناداری با راهبردها و فنون ارزشیابی ندارد. تعامل مدل برنامه ریزی درسی مرجح با مرتبه علمی رابطه معنادار و با روش های تدریس، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی رابطه معناداری مشاهده نگردید.

کلید واژه ها: مدل برنامه ریزی درسی، اعضای هیأت علمی، راهبردهای تدریس، روش های تدریس، فنون ارزشیابی، دانشگاه شیراز.

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
فصل اول: مقدمه	
۱-۱- بیان مساله	۴
۱-۲- اهمیت و ضرورت پژوهش	۹
۱-۳- اهداف پژوهش	۱۲
۱-۴- پرسش های پژوهش	۱۲
۱-۵- تعاریف مفهومی	۱۳
۱-۵-۱- برنامه ریزی درسی	۱۳
۱-۵-۲- دیدگاه برنامه ریزی درسی	۱۳
۱-۵-۳- مدل های برنامه ریزی درسی	۱۴
۱-۵-۳-۱- برنامه ریزی درسی متمرکز	۱۴
۱-۵-۳-۲- برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز	۱۵
۱-۵-۳-۳- برنامه ریزی درسی غیر متمرکز	۱۵
۱-۵-۳-۴- فرایند یاددهی - یادگیری	۱۵
۱-۵-۴-۱- راهبردهای تدریس	۱۶
۱-۵-۴-۱-۱- راهبرد تدریس معلم محور	۱۶
۱-۵-۴-۱-۲- راهبرد تدریس فراگیر محور	۱۶
۱-۵-۴-۲- روش های تدریس	۱۷
۱-۵-۴-۳- فنون ارزشیابی	۱۸
۱-۶- تعاریف عملیاتی	۱۹
۱-۶-۱- مدل برنامه ریزی درسی مرجح	۱۹
۱-۶-۱-۱- مدل برنامه ریزی درسی متمرکز	۱۹
۱-۶-۱-۲- مدل برنامه ریزی درسی نیمه متمرکز	۱۹
۱-۶-۱-۳- مدل برنامه ریزی درسی غیر متمرکز	۱۹

۱۹	۱-۶-۲-۱-۶-۲ فرایند یاددهی - یادگیری
۲۰	۱-۶-۲-۱-۶-۲ راهبردهای تدریس معلم محور
۲۰	۱-۶-۲-۲-۱-۶-۲ راهبردهای تدریس فراگیر محور
۲۰	۱-۶-۲-۳-۱-۶-۲ روش های تدریس مستقیم
۲۰	۱-۶-۲-۴-۱-۶-۲ روش های تدریس غیر مستقیم
۲۱	۱-۶-۲-۵-۱-۶-۲ فنون ارزشیابی سنتی
۲۱	۱-۶-۲-۶-۱-۶-۲ فنون ارزشیابی جدید

فصل دوم: پیشینه‌ی پژوهش

۲۳	۲-۱-۲-۱ مبانی نظری پژوهش
۳۱	۲-۱-۱-۱ تمرکزگرایی و تمرکززدایی در حوزه برنامه‌ریزی درسی
۳۱	۲-۱-۱-۱-۱ تمرکزگرایی
۳۲	۲-۱-۱-۱-۲ تمرکززدایی
۳۷	۲-۱-۱-۱-۳ بررسی وضع موجود نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران
۳۸	۲-۱-۱-۱-۴ نقد و تحلیل تمرکزگرایی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران
۳۹	۲-۱-۱-۱-۵ ویژگی‌های گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران
۴۴	۲-۱-۱-۲ راهبردهای تدریس
۴۷	۲-۱-۲-۱ راهبردهای تدریس معلم محور
۴۸	۲-۱-۲-۲ راهبردهای تدریس فراگیر محور
۵۲	۲-۱-۲-۳ راهبرد تدریس موضوع محور
۵۳	۲-۱-۳-۱ روش های تدریس
۵۶	۲-۱-۴-۱ فنون ارزشیابی
۶۰	۲-۱-۵-۱ جمع بندی
۶۲	۲-۲-۲-۱ پیشینه پژوهشی
۶۲	۲-۲-۱-۲ پژوهش‌های خارجی و داخلی
	۲-۲-۱-۱ پژوهش‌های مرتبط با مشارکت اعضای هیأت علمی
۶۲	در برنامه‌ریزی درسی
	۲-۲-۱-۲ پژوهش‌های مرتبط با رابطه بین ویژگی‌های جمعیت شناختی
۶۴	با مدل برنامه‌ریزی درسی

۲-۲-۱-۳- پژوهشهای مرتبط با رابطه بین ویژگیهای جمعیت شناختی با روش های تدریس	۶۴
۲-۲-۱-۴- پژوهشهای مرتبط با رابطه بین ویژگیهای جمعیت شناختی با راهبردهای تدریس	۶۶
۲-۲-۱-۵- پژوهشهای مرتبط با رابطه بین ویژگیهای جمعیت شناختی با فنون ارزشیابی	۶۷
۲-۲-۱-۶- پژوهشهای مرتبط با رابطه بین مدل برنامه ریزی درسی مرجع با روش های تدریس، راهبردهای تدریس و فنون ارزشیابی	۶۷
۲-۲-۲- جمع بندی پژوهش های پیشین	۶۹

فصل سوم: روش شناسی

۳-۱- روش پژوهش	۷۱
۳-۲- جامعه آماری	۷۱
۳-۳- روش نمونه گیری	۷۱
۳-۴- حجم نمونه	۷۲
۳-۵- ابزار پژوهش	۷۲
۳-۵-۱- روایی و پایایی ابزار	۷۲
۳-۵-۱-۱- سیاهه محقق ساخته مدل برنامه ریزی درسی مرجع	۷۲
۳-۵-۱-۲- پرسشنامه ی بررسی عملکرد اعضای هیأت علمی در فرایند یاددهی و یادگیری (لستر و بیشاپ، ۲۰۰۰)	۷۳
۳-۵-۲- نحوه نمره گذاری سیاهه محقق ساخته مدل برنامه ریزی درسی مرجع	۷۴
۳-۵-۳- نحوه نمره گذاری پرسشنامه بررسی عملکرد اعضای هیأت علمی در فرایند یاددهی و یادگیری	۷۴
۳-۵-۴- روش جمع آوری اطلاعات	۷۵
۳-۶- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات	۷۵

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده ها

۴-۱- یافته های پژوهش	۷۷
۴-۲- خلاصه ی نتایج	۹۹

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۱-۵- بحث و نتیجه‌گیری	۱۰۳
۲-۵- نتیجه‌گیری نهایی	۱۱۰
۳-۵- محدودیت‌های پژوهش	۱۱۳
۱-۳-۵- محدودیت‌های اجرایی	۱۱۳
۲-۳-۵- محدودیت‌های پژوهشی	۱۱۳
۴-۵- پیشنهادات پژوهش	۱۱۳
۱-۴-۵- پیشنهادات کاربردی	۱۱۳
۲-۴-۵- پیشنهادات پژوهشی	۱۱۳

فهرست منابع و ماخذ

منابع فارسی	۱۱۴
منابع انگلیسی	۱۱۹

پیوست‌ها	۱۳۲
----------------	-----

فهرست جداول

عنوان	صفحه
جدول شماره ۱: مدل های متمرکز، نیمه متمرکز و غیر متمرکز	
برنامه ریزی درسی در مدارس	۳۶
جدول شماره ۲: فراوانی و درصد حجم نمونه پاسخگویان	۷۲
جدول شماره ۳: ضریب بازآزمایی سیاهه مدل برنامه ریزی درسی	
مرجح اعضای هیأت علمی	۷۳
جدول شماره ۴: تحلیل عامل تاییدی زیر مقیاس روش های تدریس	۷۳
جدول شماره ۵: تحلیل عامل تاییدی زیر مقیاس راهبردهای تدریس	۷۳
جدول شماره ۶: تحلیل عامل تاییدی زیر مقیاس روش های ارزشیابی	۷۳
جدول شماره ۷: ضریب بازآزمایی زیر مقیاس های پرسشنامه بررسی	
عملکرد اعضای هیأت علمی در فرایند یاددهی و یادگیری	۷۴
جدول شماره (۸): نمره‌گذاری زیر مقیاس مدل برنامه ریزی درسی	۷۴
جدول شماره (۹): نمره‌گذاری زیر مقیاس راهبردهای تدریس	۷۴
جدول شماره (۱۰): نمره‌گذاری زیر مقیاس روش های تدریس	۷۵
جدول شماره (۱۱): نمره‌گذاری زیر مقیاس فنون ارزشیابی	۷۵
جدول شماره ۱۲: مقایسه میانگین رتبه مدل‌های سه گانه برنامه ریزی درسی	۷۷
جدول شماره ۱۳: مقایسه میانگین رتبه روشهای تدریس	۷۸
جدول شماره ۱۴: مقایسه میانگین رتبه راهبردهای تدریس	۷۹
جدول شماره ۱۵: مقایسه میانگین رتبه روشهای ارزشیابی	۷۹
جدول شماره ۱۶: میانگین روشهای تدریس مختلف اعضای هیأت علمی	
بر اساس جنسیت و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان	۸۰
جدول شماره ۱۷: میانگین راهبردهای تدریس مختلف اعضای هیأت علمی	
بر اساس جنسیت و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان	۸۲

جدول شماره ۱۸: میانگین روشهای ارزشیابی مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس جنسیت و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۸۵	۸۵
جدول شماره ۱۹: میانگین روشهای تدریس مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس سوابق مختلف و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۸۶	۸۶
جدول شماره ۲۰: میانگین راهبردهای تدریس مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس سوابق مختلف و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۹۰	۹۰
جدول شماره ۲۱: میانگین روشهای ارزشیابی مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس سوابق مختلف و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۹۳	۹۳
جدول شماره ۲۲: میانگین روشهای تدریس مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس مرتبه علمی و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۹۵	۹۵
جدول شماره ۲۳: میانگین راهبردهای تدریس مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس مرتبه علمی و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۹۶	۹۶
جدول شماره ۲۴: میانگین روشهای ارزشیابی مختلف اعضای هیأت علمی بر اساس مرتبه علمی و مدل برنامه ریزی درسی مرجح آنان ۹۹	۹۹

فهرست شکل ها

صفحه	عنوان
۴۵.....	شکل شماره ۱: طبقه بندی راهبردهای یاددهی یادگیری پرایس و پرایس
۶۱.....	شکل شماره ۲: چارچوب نظری پژوهش

فصل اول

مقدمه

آموزش عالی نوع خاصی از آموزش است و یادگیری دانشجویان برای نیل به هدفهای مورد انتظار نیز یک نوع یادگیری ویژه تلقی می شود. نیومن^۱ (به نقل از شل^۲، ۲۰۰۲) معتقد است که آموزش عالی، ذهن دانشجویان را برای استدلال قوی در موضوعات مختلف آموزش می دهد تا به شناخت موضوع و در حقیقت نائل شوند. آموزش عالی باید با هدف برانگیختن رویکرد تحقیق، تحلیل و خلاقیت، قوه قضاوت مستقل و خودآگاهی انتقادی را رشد و ترغیب کند. انجمن ملی امور تحصیلی بریتانیا^۳ (۱۹۷۹) هدف آموزش عالی را رشد قدرت ذهنی خلاق دانشجویان، تقویت نیروی فهم و قضاوت، تقویت مهارت‌های حل مسأله، توانایی برقراری و درک ارتباط و به طور کلی، تربیت فراگیران مستقل و کارآمد تعریف می کند. از نظر بارنت^۴ (۱۹۹۰) یک فراگرد آموزشی زمانی می تواند آموزش عالی خوانده شود که دانشجو در پی آن به سطوح عالی از استدلال برسد و بتواند با دید انتقادی به ارزیابی تجارب خویش بپردازد.

آموزش عالی محور توسعه، موتور حرکت و تحول در جوامع مختلف است. چرا که کانون اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص و آموزش دیده است و می تواند با برخورداری از ایده‌ها و اندیشه‌های نو هر لحظه در شریان‌های حیاتی حرکت رو به رشد جامعه، بالقوه‌گی‌های نوینی را تزریق نماید. از این رو، نظام آموزشی عالی، دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی که متولی امر تربیت نیروی انسانی هستند، طراح اصلی و بنیان گذار چارچوب اساسی برنامه‌ریزی رشد و پیشرفت جامعه محسوب می‌شود.

یکی از مهمترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها، برنامه درسی است که نقش تعیین کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد. در واقع، برنامه های درسی به عنوان قلب آموزش در مراکز دانشگاهی (لاننبرگ و ارنستین^۵، ۲۰۰۴)، در توفیق یا شکست آنها نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای دارند. بر این اساس، برنامه های درسی نشان دهنده ی میزان پیشرفت و پاسخگو بودن دانشگاهها به نیازهای

¹ -Newman

² - Shale

³ -Council of National Academic Awards

⁴ -Barnet

⁵ - Lanenburg & Ornstein

در حال تغییر جوامع هستند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۲۰۰۷). به هر حال، برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش به شمار می‌آید. از این رو، شایسته توجه بسیار دقیق می‌باشند.

نهادینه کردن برنامه‌ریزی درسی کارآمد در دانشگاه‌ها، مطمئناً در گرو فراهم‌سازی بستر فرهنگی لازم در این خصوص می‌باشد و لذا دقت نظر خاصی را در زمینه توجه به عناصر و اجزای سیستم آموزشی و تأثیر یکایک آن‌ها بر برنامه‌ریزی مطلوب به شیوه غیرمتمرکز و مختص هر دانشگاه دارد (گرلاندر و سونی، ۲۰۰۷). در سیستم غیرمتمرکز دانشگاهی، لزوم مشارکت و فعالیت اعضای هیأت علمی در فرایند تولید برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی بیش از پیش احساس می‌شود. در این باره پرسش آن است که آیا اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها آمادگی و آگاهی کافی را نسبت به فرایند تدوین برنامه درسی دارند؟ آیا بدون توجه به سطح بینش و توان علمی اعضای هیأت علمی و حرکت به سمت عدم تمرکز می‌توان به موفقیت سیستم غیرمتمرکز در شرایط موجود امیدوار بود؟ گرچه دامنه و شرح وظایف اعضای هیأت علمی در سیستم‌های غیرمتمرکز دانشگاهی نیاز به شفاف‌سازی بهتر و علمی‌تر دارد و این نقصان، معضل اصلی در شرایط واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها می‌باشد (ساکتی، ۱۳۸۱؛ فتحی و اجارگاه و مومنی، ۱۳۸۷).

تمرکززدایی یکی از جلوه‌های بنیادین مدرن‌سازی تدریجی و مداوم و نیز اصلاح برنامه‌های آموزشی در بخش عمومی است (آقازاده، ۱۳۸۴). از این رو تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها گامی در جهت تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور است (آکر، ۲۰۰۳). البته امروزه، گسترش شدید دانش پایه در رشته‌های مختلف، سئوالات دشواری را درباره آنچه می‌توانیم در برنامه درسی بگنجانیم و آنچه باید گنجانده شود را پیش روی ما گذاشته است. آگاهی استادان از مرزهای علمی همیشه در حال توسعه رشته‌های خود، شاید رایج‌ترین هشدار در تدریس، برنامه‌ریزی درسی و روش‌های اختصاص یافته برای پوشش دادن به متون در دانشگاه باشد (شل^۱، ۲۰۰۲). درست یا غلط، موضوعات متنوع و متعددی را می‌توان در برنامه درسی یک دوره تحصیلی مانند دوره‌های کارشناسی در آموزش عالی گنجانید. اما این پرسش که آیا تمایل اعضاء هیات علمی به تمرکز یا عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی بر راهبردهای تدریس و روش‌های آزمون استادان از آموخته‌های فراگیران تأثیر می‌گذارد؟ فرا روی برنامه‌ریزان درسی و مجریان آن است.

¹ -Shale

۱-۱- بیان مساله

برنامه درسی، جوهره هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند (لامپرت، پارکر و نری^۱، ۲۰۰۷). از این رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازماندهی محتوا از جمله دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است (شریف، ۱۳۸۰). البته این موضوع مهم در آموزش عالی اهمیتی مضاعف می‌یابد، زیرا برنامه درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود (سرمد و وزیر، ۱۳۷۷).

با این همه، حتی در درون مؤسساتی که برنامه‌های درسی تجویز شده دارند نیز برنامه درسی آموزش عالی واحدی وجود ندارد (جف^۲، ۱۹۹۶). رادولف (۱۹۹۱) و پیترز (۱۹۹۴)، (به نقل از مازولی^۳، ۲۰۰۰)، در تعبیری، برنامه درسی را میدان جنگی در قلب آموزش معرفی کرده‌اند و خاطر نشان می‌سازند که توافق اندکی بین استادان، دانشجویان و سازمان‌های مربوطه درباره آن‌چه که بایستی به دانشجویان آموخته شود، وجود دارد.

برنامه درسی بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آن نمی‌تواند شناخته شود (کارلسن^۴، ۱۹۹۹). به همین دلیل جدا ساختن برنامه‌ی درسی از زمینه‌های چندوجهی و تعاملی آن امری بیهوده است. چرا که پدیده‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به هم وابسته‌اند و هر تغییری در یکی از ابعاد چهارگانه‌ی فوق، دیر یا زود تاثیر خود را بر ابعاد دیگر خواهد گذاشت (پاینار و دیگران^۵، ۱۹۹۶). برادی^۶ (۱۹۹۹) معتقد است که شدیدترین دستورالعمل‌های تدوین شده برای آموزشگاه‌ها نمی‌تواند مدرسان را از انطباق و اصلاح برنامه‌ها با نیازهای کلاسی خود باز دارد. به برنامه‌های درسی هر قدر هم که به شکل اصولی و بی‌کم و کاست طراحی شده باشند، نمی‌توانند از دخل و تصرف‌های مدرس تأثیر نپذیرند و مدرس چه در مقام معرف کننده و چه در مقام تدوین کننده‌ی برنامه‌های درسی، همیشه به عنوان برنامه‌ریز درسی محسوب می‌گردد (بن پرتز^۷، ۱۹۹۴).

مطالب فوق نشان می‌دهد که اگر چه مطابق نظرات برادی (۱۹۹۹) و بن پرتز (۱۹۹۴)، مشارکت مدرسان در برنامه‌ریزی درسی رعایت می‌شود، ولی باید در نظر داشت که این

¹ -Lambert, Parker & Neary

² - Gaff

³ -Mazzoli

⁴ -Karlsen

⁵ -Pinar at al

⁶ -Brady

⁷ -Ben Peretz

مشارکت بیشتر به اجرای برنامه های درسی مربوط می شود. به نحوی که برونر (به نقل از نصر اصفهانی، ۱۳۷۱)، منظور از دخل و تصرفهای مدرس را تصمیم گیری وی در توالی تدریس فصلهای کتاب و شیوه ی برخورد و وقت گذاری برای هر فصل عنوان می کند. کندی^۱ (۱۹۹۲) معتقد است که تصمیمات برنامه ی درسی مدرسان ، تصمیم درباره ی آن چیزی است که باید یاد داده و یادگرفته شود. این که مدرسان امکان و توانایی مشارکت در تدوین برنامه های درسی را دارند یا خیر ، یک سیاست و خط مشی کلان آموزشی است که به شدت متأثر از ساختار نظام برنامه ریزی درسی است و بنابراین، برای مدرسان در نظام های برنامه ریزی درسی مختلف، نقش های متفاوتی قابل ترسیم است. از سوی دیگر، مطالعات در حوزه برنامه ریزی درسی، نشان می دهد که از همه ی مدرسان انتظار نمی رود که یک برنامه ی درسی مشخص را به طور یکسان اجرا کنند(فولان^۲ ، ۱۹۸۲؛ فولان و مایلز^۳ ، ۱۹۹۲؛ کلاندینین^۴ ، ۱۹۹۹؛ گوتک^۵ ، ۱۹۹۵). الباز^۶ (۱۹۹۱)، چهار حالت زیر را برای مشارکت مدرسان در برنامه ریزی درسی قابل تصور می داند: ۱- عدم مشارکت، با حرکت به سمت برنامه های درسی مقاوم در برابر معلم. ۲- فقدان موقعیت برای مشارکت معلم در برنامه های درسی به دلیل ارایه ی برنامه های درسی مفصل و با تمام جزئیات به فراگیران. ۳- مشارکت فعال مدرسان در تدوین مواد آموزشی . ۴- مشارکت فعال مدرسان در برنامه ریزی درسی از طریق برنامه ریزی درسی مدرسه محور. همچنین با الهام از مباحث آیزنر(۱۹۹۴)، می توان ساختار توزیع قدرت یا نظام های تصمیم گیری را در حالت های زیر تصور کرد:

۱- تمرکز مطلق، که در آن، تصمیم گیریهای خرد و کلان، هر دو معطوف به زمان آینده هستند و در طی زمان(نا محدود)، برای کاربرد در محیط ها (آموزشگاه های) مختلف اعتبار دارند.

۲- عدم تمرکز مطلق، که در آن تصمیم گیری های کلان و خرد ، هر دو معطوف به زمان حال هستند و منحصراً برای کاربرد در موقعیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است ؛ یعنی ، حال ، اعتبار دارد.

۳- نیمه متمرکز که در آن تصمیم گیری های کلان معطوف به زمان آینده هستند و طی زمان نامحدود برای کاربرد در محیط های مختلف اعتبار دارند؛ و تصمیم گیری های خرد معطوف به زمان حال است و منحصراً برای کاربرد در موقعیت و محیطی که خاستگاه تصمیم است، اعتبار دارد(مهرمحمدی، ۱۳۶۹).

اما یافته ها حاکی از آن است که اساتید بر اساس میزان مشارکت خود در

¹ - Kennedy

² - Fullan

³ - Fullan & Milles

⁴ - Clandinin

⁵ - Gutek

⁶ -Elbaz

تصمیم گیری های برنامه درسی، فرایند یاددهی - یادگیری خود را مشخص می نمایند (گوتک، ۱۹۹۵؛ کانلی و الباز^۱، ۱۹۸۰). راهبردهای تدریس، روش های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده آنان می تواند بر اساس تمایل آنان به مشارکت در امر برنامه ریزی درسی تأثیر پذیرد.

با وجود آن که مقدمه ارتباط و عملکرد اثربخش اساتید، توانایی آنان جهت ایجاد جو پویایی کلاسی، کنترل رفتارهای فراگیران و در نهایت کنترل "فرایند تدریس و یادگیری" می باشد، اما تدریس همواره هدف اصلی جامعه ی دانشگاهی بوده است (هاردی و لانان^۲، ۲۰۰۶). راجرز^۳ (۱۹۸۳) تدریس را فعالیتی می داند که بیش از حد لازم درباره آن غلو شده است. به طور کلی هر فعالیتی که به قصد تحقق یادگیری انجام شود، به هر صورتی که انجام شود، می توان تدریس نامید (جارویس^۴، ۲۰۰۷). موهانن^۵ (۲۰۰۳) نیز بر این باور است که می توان فرایند تدریس را تحت عنوان سه مقوله تدریس به عنوان فعالیت ارائه ی درس، تدریس به عنوان فعالیت انتقال بخشی از دانش و تدریس به عنوان فعالیتی برای تسهیل یادگیری تقسیم بندی نمود. انتخاب روش تدریس از سوی استاد، توجه به عوامل عاطفی فراگیران و توفیق در ایجاد روابط انسانی و احترام متقابل به آنها می تواند نقش قابل توجهی را در ایجاد انگیزه در فراگیران ایفا نماید (هاردی و لانان، ۲۰۰۶). به طور کلی روش های تدریس اساتید را می توان به روش های تدریس مستقیم همچون روش توضیحی، روش سخنرانی، بحث و گفتگو و... (آزوبل؛ ۱۹۶۳؛ دی چکو، ۱۹۶۸؛ مولی، ۱۹۷۱) و روش های تدریس غیر مستقیم مانند روش اکتشافی، روش گردش علمی، فعالیت های گروهی و... (صفوی، ۱۳۸۴) تقسیم نمود.

از سوی دیگر نگرش های مختلفی درباره ی تدریس شکل گرفته است که یکی از این ابعاد، تاکید بر محوریت مدرس، فراگیر و یا تعامل آنان می باشد (فینک^۶، ۲۰۰۳؛ اسمیت، ۱۹۸۸) بر این اساس سه نگرش کلی در تدریس وجود دارد: در نگرش اول "منظور از تدریس عبارت از هر فعالیتی است که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می پذیرد" این نگرش معادل راهبرد تدریس معلم محور می باشد. نگرش دوم برگرفته از تمثیلی است که دیویی^۷ (۱۹۳۸)، از تدریس بیان کرده و آیزنر (۱۹۹۴)، آن را توضیح داده است. از دیدگاه وی تدریس مشابه عمل فروش است، همان گونه که بدون وجود خریدار نمی توان چیزی را فروخت، مؤسسات آموزشی نیز قادر به تدریس نیستند، مگر اینکه فرد یا افرادی برای یادگیری وجود داشته باشند. این نگرش معادل راهبرد تدریس فراگیر محور می باشد و در نگرش سوم تعامل

¹ - Connelly, F. M. & Elbaz

² - Hardy & Laanan

³ - Rogers

⁴ - Jarvis

⁵ - Mohanon

⁶ - Fink

⁷ - Dewey

بین مدرس و یادگیرنده مورد توجه قرار گرفته است. بر اساس این نگرش، تدریس شامل تعامل یا رفتار معلم و فراگیر بر اساس طراحی منظم و هدفدار، برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیر می باشد. (شعبانی، ۱۳۷۷). این نگرش نشان دهنده راهبرد تدریس مبتنی بر تعامل معلم - فراگیر می باشد.

با توجه به اینکه امروزه بر اصل تعامل و مشارکت دانشجویان در فرایند تدریس تأکید بسیاری وجود دارد، نگرش سوم از طرفداران زیادی برخوردار است. مدرسان طرفدار این راهبرد، تجارب فراگیری را طراحی، آسان و راهنمایی می کنند. تجاربی که بر نیازهای فراگیران تمرکز و فرایند فراگیری را تسهیل می کند (ویمر^۱، ۲۰۰۲). این مدرسان بر این باورند که اثربخش ترین راه برای فراگیران در یادگیری، به کار بردن اطلاعات یا آموزش برای ارزیابی و حل مشکلاتی است که همه ی دانش آموزان آنها را به طور معمول تجربه کرده اند (رابرتسون^۲، ۲۰۰۵). اگر اعضای هیأت علمی دانشجو را مشتری بپندارند در کاربرد روشهای متنوع برای بهبود فرایند یادگیری، صبورتر، علاقه مندتر، خوش برخوردتر و صمیمی تر خواهند بود (چیزمر^۳، ۱۹۹۴).

یکی دیگر از دغدغه های مهم ذهنی استاد و دانشجویان، ارزشیابی استادان از میزان یادگیری دانشجویان و مسئولیت نمره دهی آنان می باشد. مسئولیت نمره دهی، شکلی واقعی از قدرت است که مدرسان بر فراگیران اعمال می کنند. صرف نظر از میزان علمی بودن فرآیند نمره دهی، نمره ها در بهترین حالت فقط تخمینی از پیشرفت فراگیران هستند. هر نمره ای که توسط مدرسان داده می شود نشاندهنده ی قضاوت است که گاهی بر اساس شواهد محدودی صورت می گیرد. متأسفانه دادن بهای بیش از حد به نمره ها، باعث شده است که خود این نمادها مهمتر از میزان پیشرفتی باشند که نشانگر آن هستند (زیپ^۴، ۲۰۰۷). به علاوه، تمامی سیستم های نمره دهی مشکلات اصلی معینی دارند که برخی از آنها را می توان در مناقشه های میان مدرسان و همچنین بین مدرسان و دانشجویان جستجو کرد (رنود و مورای^۵، ۲۰۰۵). به اعتقاد بیگز^۶ (۲۰۰۱)، سه مفهوم از تدریس و یادگیری را می توان در نظر گرفت که بر اساس آن اعضای هیأت علمی فنون ارزشیابی خود از دانشجویان را تعیین می کنند. نخست مفهوم کمی که تدریس را انتقال دانش از یک منبع خارجی به دانشجویان می داند و برای یک استاد خوب، کافی است موضوع درس را بداند و آن را سلیس و روان منتقل کند و لذا اگر بعد از آن یادگیری در حد کافی نباشد، دانشجویان مقصرند. چرا که احتمالاً توانایی، آمادگی و یا

1- Weimer

2- Robertson

3- Chizmer

4- Zipp

5- Renaud & Murray

6- Biggs