

دو فصلنامه علمی دانشجویی

# پدیده های نوین در مطالعات برنامه درسی

انجمن علمی مطالعات برنامه درسی دانشگاه شیراز  
شماره سوم، پاییز و زمستان ۱۴۰۴  
محور این شماره: برنامه درسی آموزش عالی



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# پدیده‌های نوین در مطالعات تابرنامه‌درسی

شماره سوم، پاییز و زمستان ۱۴۰۴

شماره مجوز: ۷۶۵ / ک ن ش

“

• دسته‌بندی موضوعی: علوم تربیتی

- صاحب امتیاز: انجمن علمی مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه شیراز
- محتوا: نشریه پس‌ارزیابی اعضای محترم کمیته نشریه، برای چاپ در این شماره از نشریه‌گزینش شده‌اند؛ با این حال، مسئولیت محتوای مقالات بر عهده نویسندگان است. همچنین، استفاده از مطالب با ذکر منبع بلامانع است.
- ناشر: معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه شیراز
- دوره انتشار: دو فصلنامه
- استاد مشاور: سرکار خانم دکتر فهیمه کشاورزی
- مدیر مسئول: امیرحسین احمدشاهی
- سردبیر: فاطمه نوروزی

• دبیر اجرایی: مرضیه روحانی سروستانی

- هیئت تحریریه: امیرحسین احمدشاهی؛ مرضیه روحانی سروستانی؛ مرجان باقرنجاج؛ حنا به‌بخشی‌زاده؛ مرضیه قوهستانی؛ امیرمحمد عباسی شوکت‌آباد؛ سارا تقی‌زاده
- نویسندگان این شماره: حامد اخلاقی؛ بنیامین محمد دوست؛ حسین فاریابی؛ عارفه معنوی؛ امیرحسین احمدشاهی؛ مرضیه روحانی سروستانی؛ محمدرضا همافر؛ حوریا حلیمی؛ نرگس امامی‌زاده
- از همراهی‌های علمی و حمایت‌های ارزشمند اعضای محترم هیئت علمی بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز در مسیر شکل‌گیری و ارتقای نشریه «اندیشه‌های نوین در مطالعات برنامه‌درسی» صمیمانه سپاسگزار می‌نماییم.

• ویراستار فارسی و طراح نشریه: سیده مریم حقایقی

- ضمن تشکر و قدردانی از تمامی بزرگوارانی که در تهیه، تدوین و تنظیم نشریه، ما را یاری رساندند؛ شماره جدید، به تمامی علاقه‌مندان و دانشجویان، به ویژه فرهیختگان حوزه مطالعات برنامه‌درسی، تقدیم می‌گردد.
- فـراخوان: آبان ۱۴۰۴
- انتشار: اردیبهشت ۱۴۰۵
- محور این شماره: برنامه‌درسی آموزش عالی
- آدرس اینترنتی: <https://edp.shirazu.ac.ir/aacs>
- پست الکترونیک: [aacs.shirazu@gmail.com](mailto:aacs.shirazu@gmail.com)

## سخن استاد مشاور

به نام خدا

در جهان پرشتاب امروز، آموزش عالی بیش از هر زمان دیگری در کانون تحولات علمی، فرهنگی و اجتماعی قرار گرفته است. در این میان، «برنامه‌های درسی آموزش عالی» نه صرفاً مجموعه‌ای از سرفصل‌ها و واحدهای آموزشی، بلکه به‌عنوان نقشه راه تربیت نسل آینده‌اندیشمندان، متخصصان و کنشگران جامعه، نقشی بنیادین و سرنوشت‌ساز ایفا می‌کنند. بازنندیشی، به‌روزرسانی و انطباق این برنامه‌ها با نیازهای واقعی جامعه، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و غفلت از آن می‌تواند فاصله میان دانشگاه و واقعیت‌های اجتماعی را افزایش دهد. از سوی دیگر، دانشجویان به‌عنوان محور اصلی نظام آموزش عالی، صرفاً دریافت‌کنندگان دانش نیستند، بلکه در فرآیند یاددهی - یادگیری، نقش‌آفرینانی فعال، اثرگذار و تحول‌ساز به شمار می‌آیند. مشارکت آگاهانه دانشجویان در نقد، ارزیابی و بازخورد نسبت به برنامه‌های درسی، می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت آموزشی و پویایی هرچه بیشتر نظام دانشگاهی شود. بی‌تردید، دانشگاهی پویا است که صدای دانشجویان را بشنود و آن را در مسیر اصلاح و تعالی خود به کار گیرد. در این میان، انتشار این مجله مرهون تلاش جمعی و هم‌افزایی ارزشمند گروهی از دانشجویان فرهیخته است. بر خود لازم می‌دانم صمیمانه از سردبیر و مدیرمسئول محترم مجله که با نگاه راهبردی و حمایت‌های مستمر خود زمینه شکل‌گیری و استمرار این حرکت علمی را فراهم ساختند، قدردانی نمایم. همچنین از نویسندگان گرامی که با ارائه مقالات علمی و اندیشه‌های نو، غنای محتوایی این شماره‌ها را رقم زدند، سپاسگزارم. بی‌تردید نقش استادان فرهیخته و داوران ارجمند نیز در ارتقای کیفیت علمی مقالات و هدایت مسیر انتشار، بسیار اثرگذار و تعیین‌کننده بوده است. از تمامی این بزرگواران که با دقت نظر علمی و تعهد حرفه‌ای خود به اعتلای این مجله کمک کرده‌اند، صمیمانه تشکر می‌کنم. همچنین از تمامی همکاران اجرایی و دست‌اندرکاران که با تلاش‌های بی‌وقفه خود در مراحل مختلف آماده‌سازی و انتشار مجله نقش‌آفرین بوده‌اند، قدردانی ویژه دارم.

امید است این مجله بتواند گامی مؤثر در جهت ارتقای ادبیات علمی برنامه‌های درسی آموزش عالی و بستری برای گفت‌وگو، نقد و نوآوری در حوزه دانشجویی فراهم آورد.

با احترام

دکتر فهیمه کشاورزی

## روند انتشار نشریه

١. برنامه ریزی، چینش تیم و عوامل؛ و انتخاب رویکرد و چشم انداز شماره جدید نشریه توسط مدیرمسئول
٢. اعلامیه و انتشار فراخوان برای دریافت مطالب و مقالات دانشجویان و پژوهشگران
٣. پیگیری و دریافت مطالب از نویسندگان و بررسی های اولیه ساختاری توسط دبیران اجرایی (و بازگرداندن به نویسندگان در صورت نیاز به اصلاحات ساختاری)
٤. بررسی محتوایی توسط سردبیر (و بازگرداندن به نویسندگان در صورت نیاز به اصلاحات محتوایی)
٥. بازبینی مطالب توسط ویراستاران
٦. تایید مطالب توسط مدیرمسئول نشریه
٧. ارجاع مطالب به طراح جهت درج در نشریه، صفحه آرایی و طراحی جلد
٨. تایید نسخه نهایی نشریه توسط استاد مشاور
٩. ورود به فرایند انتشار و طی کردن مراحل پیش از چاپ
١٠. چاپ و انتشار نشریه

# فهرست مطالب

## بخش علمی - پژوهشی

۸

گزارش علمی؛ نگاهی به برنامه درسی آموزش عالی

۹

گزارش علمی؛ مباحثی پیرامون برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور:  
تحلیل نظری، ساختاری و کاربردی در آموزش عالی

۱۳

گزارش علمی؛ دانشگاه کارآفرین:  
الگوی نوین آموزش عالی برای توسعه اقتصادی و اجتماعی

۲۴

نقشه نگاری مفهومی پیوندهای بین رشته‌ای در برنامه‌های درسی مصوب  
رشته‌های نوظهور آموزش عالی ایران: مطالعه تحلیل اسناد کیفی

۲۸

## بخش آموزشی

۳۵

گزارش آموزشی؛ برنامه درسی شخصی‌سازی شده:  
آیا هوش مصنوعی می‌تواند مسیر یادگیری هر دانشجو را جداگانه طراحی کند؟

۳۶

تجربه ای از تغییر رویکرد ارزشیابی و مدیریت کلاسی

۴۳

## بخش فرهنگی - اجتماعی

۴۶

تأملی بر شکاف میان برنامه درسی رشته علوم تربیتی  
دانشگاه شیراز و تجربه زیسته دانش‌آموختگان

۴۷

دانشگاه در پناه صفحه‌های روشن  
روایتی از آموزش مجازی، فرسایش زیست دانشگاهی و بازتعریف فرهنگ یادگیری در روزهای بحران

۵۲

## ارتباط با ما

۵۶



بخش  
اول

علمی  
پژوهشی

# گزارش علمی؛ نگاهی به برنامه درسی آموزش عالی

## حامد اخلاقی

دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی،  
دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

به وجود آمدن یا شکل گرفتن اطلاق می شود. البته در استفاده امروزی در معنای سطح یادگیری و یا فرهنگ و سطح اجتماعی استفاده می شود. (البته مفهوم **Bildung** بسیار عمیق است و محدود به این توصیف نمی شود!)

در توصیف برنامه درسی / تربیتی می توان از مفهوم **کورر** نیز استفاده کرد که توسط پاینار پیشنهاد شده و به مفهوم مسیری است که توسط یادگیرنده طی می شود تا یادگیری صورت پذیرد. این مفهوم شباهت های بسیاری با **Bildung** دارد اما در باطن نظام مند تر و روش مند تر است، به این مفهوم که چهار مرحله را معرفی می کند:

- **Regressive** بازگشت به گذشته
- **Progressive** تصور آینده
- **Analytical** تحلیل فواصل گذشته و آینده
- **Synthetical** ادغام و فهم

برنامه درسی یک پدیده پویا و تغییر پذیر است که در موقعیت های<sup>۱</sup> متفاوت معنای متفاوتی خواهد داشت. معنی برنامه تربیتی با توجه به زمان، مکان، فرهنگ، نظام سیاسی، نیازهای جامعه، باورهای شکل گرفته، تکنولوژی و بسیاری عوامل دیگر می تواند تعاریف متنوعی داشته باشد. پس می توان گفت برنامه درسی یا تربیتی غیر قابل تعریف اما قابل توصیف است! در توصیف برنامه درسی / تربیتی می توان از دو مفهوم **بیلدونگ**<sup>۲</sup> و **کورر**<sup>۳</sup> استفاده کرد. واژه ی نخست که مفهومی عمیقاً فلسفی است به خودپروری<sup>۴</sup> از طریق تعامل فرد با فرهنگ، تاریخ و جهان یا همان برنامه درسی / تربیتی تاکید دارد. در معنای لغوی **بیلدونگ** از ترکیب **Bild** به معنای تصویر یا شکل و **ung**- که به فرآیند یا نتیجه عمل اشاره دارد، تشکیل شده است. به عبارتی می توان گفت **بیلدونگ** به معنای فرآیند

۱- Contexts  
۲- Bildung  
۳- Currere  
۴- Self-formation

میان رشته‌ای و تعامل با جامعه. بارنت و کوت در تعریف برنامه درسی آموزش عالی سه بعد اصلی را معرفی می‌کنند:

- دانستن – دانش<sup>۵</sup>
- عمل و مهارت<sup>۶</sup>
- بودن – هویت آکادمیک<sup>۷</sup>

پس به عبارتی می‌توان برنامه درسی آموزش عالی را به عنوان یک سازه‌ی به هم پیوسته در نظر گرفت که از طریق آن می‌توان روند تولید و گسترش علم را در یک جامعه با توجه به نیازهای متنوع آن تضمین کرد.

### برنامه درسی آموزش عالی از نگاه مشترک بیلدونگ و کورر

در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، دو مفهوم بیلدونگ و کورر دو نگاه مکمل اما متمایز را ارائه می‌دهند که با هم می‌توانند تصویری جامع‌تر از چیستی و چگونگی برنامه درسی آموزش عالی ترسیم کنند. بیلدونگ، با ریشه‌ای فلسفی، بر فرایند خودپروری از طریق تعامل عمیق فرد با فرهنگ، تاریخ، هنر و جهان تأکید دارد. در این دیدگاه، برنامه درسی آموزش عالی صرفاً یک سند آموزشی یا فهرست دروس نیست، بلکه «مسیری وجودی» برای شکل‌گیری هویت آکادمیک و انسانی دانشجو محسوب می‌شود. از منظر بیلدونگ، ارزش یک برنامه درسی نه در انباشت اطلاعات، بلکه در ظرفیت‌سازی برای تأمل انتقادی، زیست اخلاقی و پیوند دانش با پرسش‌های بنیادین انسان و جامعه است. به همین دلیل، برنامه درسی باید فرصت مواجهه دانشجو با روایت‌های گوناگون فرهنگی، آثار هنری،

۵- Knowing

۶- Acting

۷- Being

البته شاید بتوان گفت Currere برداشتی مدرن از Bildung است اما با این حال تفاوت‌هایی بین آنها همچنان پابرجاست. مثلاً در مفهوم اول تأکید بر فرهنگ، هنر، زبان و تاریخ بسیار زیاد است. اما کورر نگاهی پویا نسبت به روند دارد. به مفهوم اینکه یادگیری حلقه‌های بسیار در هم پیچیده را شامل می‌شود که الزام‌تربیت‌مند نیستند و می‌تواند مداماً در حال تغییر باشند. با در نظر گرفتن توصیفات از برنامه درسی که مبتنی بر تجربیات فردی در طول مسیری نه چندان مشخص است می‌توان مفهوم عمیق‌تری از آن در تعریف پینار از ماهیت برنامه درسی یافت: «ماهیت حوزه مطالعات برنامه درسی به طور همزمان اجتماعی و ذهنی است؛ حوزه‌ای که هم بر قدرت و روان، و هم بر امر اجتماعی و امر فردی تمرکز دارد و در عین حال بازسازی اجتماعی ذهنیت و استعمارزدایی را در کانون توجه قرار می‌دهد.» (Pinar, xiv)

### برنامه درسی آموزش عالی چیست؟

برنامه درسی آموزش عالی (Higher Education Curriculum) به مجموعه‌ای نظام‌مند از اهداف یادگیری، محتوا، تجارب آموزشی، روش‌های تدریس، و شیوه‌های ارزشیابی گفته می‌شود که برای هدایت یادگیری دانشجویان در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی طراحی و سازمان‌دهی می‌شود. در رویکردهای معاصر، این مفهوم فقط به فهرست دروس محدود نیست، بلکه شامل کل تجربه یادگیری دانشگاهی دانشجو (academic learning experience) نیز می‌شود؛ از جمله فعالیت‌های پژوهشی، کارآموزی، یادگیری

منتقد کمک کند. چنین برنامه‌ای نه محفوظات محض است و نه آموزش شغلی صرف، بلکه فضایی برای تحقق همزمان بیلدونگ (خودفرمایی فرهنگی) و کورر (خودپویایی روشمند) در نظام دانشگاهی خواهد بود.

برنامه درسی آموزش عالی در دیدگاه مکمل «بیلدونگ» و «کورر»، فرآیندی دوجهی است که خودسازی فرهنگی و تاریخی دانشجویان از طریق مواجهه با فرهنگ، هنر و پرسش‌های بنیادین (بیلدونگ) را با سفری روشمند و چهارمرحله‌ای شامل بازاندیشی گذشته، تصور آینده، تحلیل فاصله

### نتیجه‌گیری نهایی

و در نهایت ادغام برای دستیابی به خودآگاهی و عاملیت (کورر) تلفیق می‌کند. هدف نهایی این برنامه، فراتر از انباشت دانش و مهارت، کمک به «شدن» دانشجویان به عنوان انسانی منتقد، مسئول و صاحب‌هویت است.

برنامه درسی، فراتر از یک سند آموزشی یا فهرست دروس، یک سیستم اجتماعی زنده، پویا و چندلایه است که در بستر فرهنگ، تاریخ، قدرت و تعاملات انسانی معنا می‌یابد. همان‌طور که پاینار تأکید می‌کند، ماهیت مطالعات برنامه درسی «به‌طور همزمان اجتماعی و ذهنی است» و بازسازی اجتماعی و استعمارزدایی را در کانون توجه قرار می‌دهد. مفاهیم دوقلوی «بیلدونگ» (خودپروری از طریق مواجهه با فرهنگ و تاریخ) و «کورر» (سفر روشمند چهارمرحله‌ای یادگیرنده) به ما یادآوری می‌کنند

متون کلاسیک و مسائل تاریخی را فراهم آورد تا او بتواند به تدریج تصویر<sup>۸</sup> منحصربه‌فردی از خود و جایگاهش در جهان بسازد (Pinar, 2011).

در سوی دیگر، مفهوم «کورر» که پاینار پیشنهاد کرده، نگاهی پویاتر و روش‌مندتر به تجربه زیسته یادگیرنده دارد. این مفهوم برنامه درسی را به مثابه سفری چهارمرحله‌ای در نظر می‌گیرد: بازگشت به گذشته (Regressive)، تصور آینده (Progressive)، تحلیل فاصله میان گذشته و آینده (Analytical)، و سرانجام ادغام و فهم (Synthetical). در آموزش عالی، نگاه مشترک بیلدونگ و کورر به این معناست که برنامه درسی نه تنها باید زمینه‌های خودسازی فرهنگی و تاریخی را فراهم کند (بیلدونگ)، بلکه باید ابزارهای مشخصی برای بازاندیشی پیوسته دانشجویان درباره مسیر یادگیری خود در اختیارش بگذارد (کورر). به عبارت دیگر، برنامه درسی آموزش عالی از این منظر دو کارکرد همزمان دارد: الف) از یک سو، دانشجویان را به گفت‌وگو با سنت و فرهنگ فرا می‌خواند و از سوی دیگر، ب) او را قادر می‌سازد تا با طی مراحل چهارگانه کورر، به عاملیت و خودآگاهی برسد. بارنت و کوت (Barnett & Coate, 2005) نیز با ارائه سه بعد Being, Acting, Knowing، همین پیوند را تأیید می‌کنند: برنامه درسی آموزش عالی باید فراتر از دانش و مهارت، به «شدن» (Being) دانشجویان به عنوان انسانی مسئول و

خروج از بحران کنونی آموزش عالی و آماده‌سازی نسل آینده برای رویارویی با چالش‌های پیچیده جهان امروز خواهد بود.

## منابع

- Barnett, R., & Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education. Routledge.
- Pinar, W. F. (2011). The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject. Palgrave Macmillan.

که برنامه درسی آموزش عالی نه فقط انتقال دانش، بلکه «شدن» (Being) دانشجو به عنوان انسانی مسئول، منتقد و دارای هویت آکادمیک است. از این منظر، ارزش یک برنامه درسی به میزان تأمل‌پذیری، گفت‌وگو با سنت و توانایی بازاندیشی مستمر آن سنجیده می‌شود، نه صرفاً به حجم محفوظات یا نمرات کسب‌شده.

در عین حال، این نظام اجتماعی با چالش‌های ساختاری، اجرایی و محیطی عمده‌ای روبه‌رو است: انتظارات غیرواقعی، شکاف میان گفتار و عمل، ناهمترازی عناصر، مقاومت معرفت‌شناختی اساتید، کمبود منابع، مشارکت صوری ذی‌نفعان، سیاسی‌شدن، وابستگی به الگوهای وارداتی، فاصله با نیازهای بازار و نابرابری دسترسی. اگر آموزش عالی نتواند با این دشواری‌ها به شیوه‌ای نظام‌مند و مشارکتی برخورد کند، پویایی‌های مثبت آن به شکاف بیشتر میان «دانشگاه آرمانی» و «واقعیت موجود» خواهد انجامید.

در نهایت، اصلاح برنامه درسی در آموزش عالی تنها با تغییر سرفصل‌ها یا آیین‌نامه‌ها تحقق نمی‌یابد؛ نیازمند دگرگونی در الگوهای تعامل، توزیع قدرت و ارزش‌های اجتماعی حاکم بر دانشگاه است. برنامه درسی زمانی به یک نظام اجتماعی بالنده تبدیل می‌شود که نه فقط به عنوان یک سند، بلکه به عنوان عرصه‌ای برای گفت‌وگوی مستمر میان فرهنگ، دانش، قدرت و عاملیت انسانی دیده شود. چنین تحولی، اگرچه دشوار و زمان‌بر است، تنها مسیر ممکن برای

# گزارش علمی؛ مباحثی پیرامون برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور: تحلیلی نظری، ساختاری و کاربردی در آموزش عالی

بنیامین محمد دوست

دانشجو کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

b\_mohammaddost@atu.ac.ir

## چکیده

سخنرانی فاصله گرفته و به سمت الگوهای فعال چون یادگیری مبتنی بر پروژه (PBL)، کارورزی، شبیه‌سازی و پروژه‌های عملی سوق پیدا می‌کنند. در نهایت، ارزشیابی از حالت آزمون‌محور و بازتولیدکننده دانش، به سمت سنجش عملکردی و مبتنی بر شواهد (مانند روبریک‌ها، پورتفولیو و ارزشیابی ۳۶۰ درجه) تغییر جهت می‌دهد. این گزارش ضمن تشریح مبانی نظری و عناصر ساختاری برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور، به بررسی مدل‌های طراحی، شواهد پژوهشی بین‌المللی و تحلیل وضعیت موجود در ایران می‌پردازد. همچنین، چالش‌ها و نقدهای وارده بر این رویکرد مورد بحث قرار گرفته و در نهایت، یک چارچوب پیشنهادی برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مهارت‌محور در آموزش عالی ایران ارائه می‌گردد. هدف اصلی این پژوهش، تبیین ضرورت، چارچوب نظری و عملیاتی گذار به برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور به منظور ارتقاء کیفیت آموزش عالی و پاسخگویی مؤثرتر به نیازهای جامعه و بازار کار است.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، شایستگی، آموزش مبتنی بر پیامد، ارزشیابی عملکردی، آموزش عالی

گذار از برنامه‌های درسی محتواگرا به برنامه‌های درسی مهارت‌محور، ضرورتی انکارناپذیر در پرتو تحولات شتابان قرن بیست و یکم محسوب می‌شود. این تحولات که با ظهور اقتصاد دانش‌بنیان، تغییر ماهیت مشاغل و گسترش شکاف مهارتی میان خروجی‌های نظام آموزش عالی و الزامات بازار کار برجسته شده است، ایجاب می‌کند تا رویکردهای سنتی برنامه‌ریزی درسی مورد بازنگری اساسی قرار گیرند. برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور، با تمرکز بر آنچه دانشجو باید بتواند انجام دهد (پیامدها و شایستگی‌ها) به جای صرفاً آنچه باید بداند، پاسخی سازنده به این چالش‌ها ارائه می‌دهد. این رویکرد بر مبانی نظری چون پراگماتیسم دیویی، سازه‌گرایی شناختی و اجتماعی، و رویکرد آموزش مبتنی بر پیامد (OBE) استوار است. در این برنامه درسی، عناصر سنتی مانند اهداف، محتوا، راهبردها و ارزشیابی، با نگاهی نو و هم‌راستا با محوریت توسعه شایستگی‌ها بازتعریف می‌شوند. اهداف آموزشی به جای تمرکز بر دانش انتزاعی، بر قابلیت‌های عملی و قابل مشاهده (عملکردها) متمرکز می‌شوند. محتوا به صورت ماژولار و مسئله‌محور سازماندهی شده تا یادگیری فعال و کاربردی را تسهیل کند. راهبردهای یاددهی-یادگیری از روش‌های سنتی

## ۱. شرح مسئله: شکاف میان خروجی‌های آموزش

### عالی و نیازهای بازار کار

در دنیای امروز که با سرعت فزاینده‌ای در حال دگرگونی است، نظام‌های آموزش عالی با چالشی بنیادین روبرو هستند: شکاف میان آنچه دانشجویان در دانشگاه‌ها می‌آموزند و آنچه بازار کار از فارغ‌التحصیلان انتظار دارد. این شکاف، که به نام «شکاف مهارتی» شناخته می‌شود، نه تنها بر اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه کارایی و اثربخشی کلی نظام آموزش عالی را نیز زیر سوال می‌برد.

در مقابل، سازه‌گرایی اجتماعی، که لوویگوتسکی از طرفداران آن بود، بر نقش تعاملات اجتماعی، زبان و فرهنگ در فرآیند ساخت معنا تأکید می‌کند. در برنامه‌های درسی مهارت‌محور، سازه‌گرایی با تشویق دانشجویان به درگیر شدن در فعالیت‌های عملی، همکاری با همسالان، و ساختن دانش و مهارت‌های خود از طریق تجربه، بازتاب می‌یابد.

### ۲. آموزش مبتنی بر پیامد (OBE)

آموزش مبتنی بر پیامد (Outcome-Based Education - OBE) یک پارادایم برنامه‌ریزی درسی است که با تمرکز بر «آنچه دانشجویان باید پس از اتمام یک دوره یا برنامه قادر به انجام آن باشند»، طراحی می‌شود. در این رویکرد، اهداف یادگیری در ابتدا به صورت پیامدهای قابل مشاهده و قابل سنجش (شایستگی‌ها) تعریف می‌شوند و سپس کل برنامه درسی، از محتوا تا روش‌های تدریس و ارزشیابی، حول محور دستیابی به این پیامدها سازماندهی می‌گردد. OBE به جای تمرکز بر «آنچه تدریس می‌شود»، بر «آنچه آموخته می‌شود» تأکید دارد و این امر آن را به رویکردی طبیعی

برای برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور تبدیل می‌کند.

### ۳. اصل هم‌راستایی سازنده (Biggs)

جان بیگز (Biggs, 1996) اصل هم‌راستایی سازنده (Constructive Alignment) را به عنوان یک چارچوب کلیدی برای طراحی یادگیری مؤثر معرفی کرد. این اصل بیان می‌کند که برای دستیابی به یادگیری عمیق و معنادار، باید بین اهداف یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی، هم‌راستایی کامل وجود داشته باشد. به عبارت دیگر، اهداف یادگیری باید به وضوح مشخص شوند، فعالیت‌های یادگیری باید دانشجویان را درگیر انجام کارهایی کنند که به دستیابی به آن اهداف کمک می‌کند، و روش‌های ارزشیابی باید بتوانند نشان دهند که آیا دانشجویان به اهداف تعیین شده دست یافته‌اند یا خیر. در برنامه‌های درسی مهارت‌محور، این اصل به معنای طراحی دقیق ارتباط میان شایستگی‌های مورد نظر، فعالیت‌های عملی و پروژه‌ها، و ارزشیابی‌های عملکردی است.

### ۴. تحلیل تطبیقی رویکرد سنتی و مهارت‌محور

معیار رویکرد سنتی (محتوای محور) رویکرد مهارت‌محور (پیامدگرا) تمرکز دانش، اطلاعات، محتوای درسی شایستگی‌ها، مهارت‌ها، قابلیت‌های عملی، اهداف یادگیری اطلاعات و مفاهیم توانایی انجام وظایف و حل مسائل محتوای تمرکز بر سرفصل‌های جامع، عمدتاً نظریه‌محور، مسئله‌محور، مبتنی بر نیازهای کاربردی تدریس عمدتاً سخنرانی، انتقال اطلاعات، معلم محور یادگیری فعال، پروژه محور، کارورزی، تعاملی، دانشجو محور ارزشیابی امتحانات پایان ترم، بازتولید دانش (کتبی، تشریحی) ارزشیابی عملکردی، پروژه‌ها، پورتفولیو، شبیه‌سازی، قضاوت مبتنی بر شواهد نقش دانشجو منفعل، دریافت‌کننده

این فرمول نشان می‌دهد که شایستگی حاصل جمع جبری ساده این عناصر نیست، بلکه تعامل و هم‌افزایی پیچیده‌ای میان آن‌هاست. برای داشتن یک شایستگی کامل، فرد باید هم دانش مرتبط را داشته باشد، هم مهارت لازم برای به کارگیری آن را، هم نگرش مثبت به انجام وظیفه، هم ارزش‌های اخلاقی متناسب، و هم انگیزه کافی برای اقدام.

### ۳,۵. ویژگی‌های شایستگی

شایستگی‌ها دارای ویژگی‌های کلیدی هستند که آن‌ها را از مفاهیم صرفاً نظری متمایز می‌کند: بسیاری از برنامه‌های درسی، همچنان بر انتقال حجم انبوهی از اطلاعات و دانش نظری تکیه دارند، در حالی که کارفرمایان به طور فزاینده‌ای به دنبال افرادی با مهارت‌های عملی، توانایی حل مسئله، تفکر انتقادی، خلاقیت، و مهارت‌های ارتباطی و همکاری هستند. این وضعیت، ضرورت بازنگری اساسی در فلسفه، اهداف، ساختار و روش‌های برنامه‌ریزی درسی را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

### ۴,۵. طبقه‌بندی شایستگی‌ها

شایستگی‌ها را می‌توان بر اساس معیارهای مختلفی طبقه‌بندی کرد. در آموزش عالی، برخی از دسته‌بندی‌های رایج عبارتند از:

شایستگی‌های پایه (Foundation Competencies): مهارت‌های اساسی و عمومی که برای ادامه تحصیل و زندگی لازم هستند، مانند سواد خواندن و نوشتن، سواد دیجیتال اولیه، و مهارت‌های ارتباطی پایه.

• شایستگی‌های حرفه‌ای (Professional Competencies): دانش، مهارت و

اطلاعات فعال، سازنده دانش، مشارکت‌کننده در فرآیند یادگیری فلسفه‌انتقال میراث فرهنگی و دانش موجود آماده‌سازی فرد برای مواجهه با چالش‌های متغیر و ایجاد آینده.

### ۵. مفهوم‌شناسی شایستگی

#### ۱,۵. تعریف جامع شایستگی

شایستگی (Competency) مجموعه‌ای از دانش، مهارت، نگرش، ارزش‌ها و انگیزش است که فرد را قادر می‌سازد تا وظایف و مسئولیت‌های مشخصی را در یک زمینه یا موقعیت خاص، به صورت موفقیت‌آمیز و با اثربخشی بالا انجام دهد. برخلاف صرف دانش که به «دانستن» اشاره دارد، شایستگی به «توانستن» و «عمل کردن» مربوط می‌شود. شایستگی‌ها نه تنها شامل توانایی اجرای یک مهارت فیزیکی یا ذهنی خاص هستند، بلکه همچنین شامل درک عمیق از چرایی و چگونگی انجام آن، و همچنین داشتن انگیزه و نگرش مناسب برای انجام موفقیت‌آمیز آن در موقعیت‌های مختلف می‌باشند.

#### ۲,۵. فرمول مفهومی شایستگی:

$$C = K + S + A + V + M$$

برای درک بهتر ماهیت شایستگی، می‌توان آن را به صورت یک فرمول مفهومی نمایش داد:

که در آن:

(C (Competency): شایستگی

(K (Knowledge): دانش (دانسته‌های نظری، مفهومی، واقعی)

(S (Skills): مهارت‌ها (توانایی‌های عملی، شناختی، فنی)

(A (Attitudes): نگرش‌ها (رویکردها، باورها، تمایلات)

(V (Values): ارزش‌ها (اصول اخلاقی، اعتقادات بنیادین)

(M (Motivation): انگیزش (میل و اشتیاق به انجام دادن)

## ۶. مفهوم پردازی شکاف مهارتی

شکاف مهارتی را می‌توان به صورت یک فاصله بین «دانش و مهارت‌های اکتسابی» (Output) توسط نظام آموزشی و «نیازهای مهارتی» (Input) مورد انتظار در محیط‌های شغلی و اجتماعی تعریف کرد. این شکاف در دنیای پیچیده و متغیر کنونی، ابعاد مختلفی یافته است. از یک سو، پیشرفت‌های تکنولوژیکی و ظهور صنایع جدید، نیازمند مهارت‌های نوظهور و به‌روزرسانی مداوم دانش و توانایی‌هاست. از سوی دیگر، ماهیت مشاغل نیز در حال تغییر است؛ وظایف روتین و قابل تکرار به طور فزاینده‌ای توسط اتوماسیون و هوش مصنوعی جایگزین می‌شوند، و در نتیجه، تقاضا برای مهارت‌های سطح بالاتر مانند تفکر تحلیلی، حل خلاقانه مسائل، مدیریت، و مهارت‌های بین فردی افزایش می‌یابد. برنامه‌های درسی سنتی که غالباً بر «چه دانستن» تمرکز دارند، قادر به تأمین این نیازهای متغیر و پیچیده نیستند.

## ۷. عناصر برنامه درسی مهارت محور

### ۱.۷. اهداف یادگیری مبتنی بر عملکرد

در برنامه‌های درسی مهارت محور، اهداف یادگیری به جای تمرکز بر «آنچه دانشجو باید بداند»، بر «آنچه دانشجو باید بتواند انجام دهد» متمرکز هستند. این اهداف که به عنوان «پیامدها» یا «نتایج یادگیری» (Learning Outcomes) شناخته می‌شوند، باید واضح، قابل مشاهده و قابل سنجش باشند. استفاده از افعال رفتاری مشاهده و قابل سنجش باشند. استفاده از افعال رفتاری (Action Verbs) برای توصیف این اهداف ضروری است. به عنوان مثال، به جای هدف «دانشجو با نظریه X آشنا شود»، هدف «دانشجو بتواند نظریه X را با استفاده از مثال‌های مشخص توضیح دهد» یا «دانشجو قادر باشد یافته‌های تحقیق Y را بر اساس نظریه X تحلیل کند»

نگرش‌های تخصصی مورد نیاز برای ورود و فعالیت در یک حوزه شغلی خاص. این شایستگی‌ها غالباً از طریق برنامه‌های درسی تخصصی توسعه می‌یابند.

- شایستگی‌های انتقال‌پذیر (Transferable Competencies): مهارت‌هایی که قابل استفاده در طیف وسیعی از شغل‌ها و موقعیت‌های مختلف هستند. این‌ها شامل مهارت‌هایی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، کار تیمی، رهبری، مدیریت زمان، و خلاقیت می‌شوند. این شایستگی‌ها از اهمیت ویژه‌ای در بازار کار متغیر امروز برخوردارند.

- شایستگی‌های دیجیتال (Digital Competencies): مهارت‌ها و دانش مرتبط با استفاده مؤثر و ایمن از فناوری‌های دیجیتال، مانند استفاده از نرم‌افزارهای تخصصی، تحلیل داده‌های دیجیتال، و سواد رسانه‌ای.

- شایستگی‌های فراشناختی (Metacognitive Competencies): توانایی تفکر درباره فرآیندهای فکری خود، خودتنظیمی یادگیری، و برنامه‌ریزی و ارزیابی استراتژی‌های یادگیری. این شایستگی‌ها به فرد کمک می‌کنند تا یادگیرنده مادام‌العمر باشد.

در طراحی برنامه‌های درسی مهارت محور، معمولاً ترکیبی از این انواع شایستگی‌ها مد نظر قرار می‌گیرد تا فارغ‌التحصیلان قادر باشند هم در حرفه خود موفق باشند و هم به عنوان شهروندانی توانمند در جامعه نقش ایفا کنند.

کارورزی (Internship/Apprenticeship):  
قرارگیری دانشجویان در محیط‌های شغلی واقعی  
برای کسب تجربه عملی، آشنایی با فرهنگ سازمانی  
و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای.

شبیه‌سازی (Simulation): ایجاد محیط‌های  
شبیه‌سازی شده (مانند کلینیک‌های حقوقی،  
آزمایشگاه‌های مجازی، یا شبیه‌سازهای پرواز) که  
به دانشجویان اجازه می‌دهد مهارت‌های خود را در  
شرایط کنترل شده و ایمن تمرین کنند.

مطالعات موردی (Case Studies): تحلیل  
موقعیت‌های واقعی یا فرضی برای شناسایی مشکلات،  
ارزیابی گزینه‌ها و ارائه راه‌حل‌های مناسب.

یادگیری همکارانه (Collaborative Learning):  
تشویق دانشجویان به کار گروهی و یادگیری از یکدیگر.  
این راهبردها، دانشجویان را از حالت منفعل شنونده به  
حالت فعال یادگیرنده و حل‌کننده مسئله تغییر می‌دهند.

#### ۴,۷. ارزشیابی عملکردی

ارزشیابی در برنامه‌های مهارت‌محور، به جای تمرکز  
بر حافظه و بازتولید دانش، بر ارزیابی عملکرد و شواهد  
یادگیری متمرکز است. ابزارهای رایج عبارتند از:

روبریک (Rubrics): معیارهای مشخص و  
مقیاس‌بندی شده‌ای که برای ارزیابی کیفیت اجرای  
یک وظیفه یا یک پروژه طراحی می‌شوند. روبریک‌ها  
به دانشجو کمک می‌کنند تا انتظارات را بشناسد و به  
معلم امکان می‌دهند تا ارزیابی عینی‌تر و منصفانه‌تری  
انجام دهد.

پورتفولیو (Portfolio): مجموعه‌ای سازمان‌یافته  
از کارهای دانشجو که در طول یک دوره یا برنامه

تعریف می‌شود. این رویکرد، جهت‌گیری روشنی را  
برای کل فرآیند آموزش و ارزشیابی فراهم می‌کند.

#### ۲,۷. سازماندهی محتوا (ماژولار و مسئله‌محور)

محتوای درسی در برنامه‌های مهارت‌محور، غالباً  
به صورت «ماژولار» (Modular) و «مسئله‌محور»  
(Problem-Oriented) سازماندهی می‌شود.

ماژولار بودن: محتوا به واحدهای یادگیری  
کوچک‌تر و خودکفا تقسیم می‌شود که هر کدام بر  
توسعه یک یا چند شایستگی خاص تمرکز دارند.  
این رویکرد امکان انعطاف‌پذیری بیشتر در طراحی  
برنامه درسی و همچنین یادگیری متناسب با سرعت  
فردی دانشجویان را فراهم می‌آورد.

مسئله‌محور بودن: موضوعات درسی از طریق  
مسائل و چالش‌های واقعی یا شبیه‌سازی شده ارائه  
می‌شوند. دانشجو تشویق می‌شود تا برای حل این  
مسائل، دانش و مهارت‌های لازم را کسب کند و  
به کار گیرد. این رویکرد، یادگیری را معنادارتر و  
کاربردی‌تر می‌سازد و دانشجویان را برای مواجهه با  
مشکلات دنیای واقعی آماده می‌کند.

#### ۳,۷. راهبردهای یاددهی-یادگیری (PBL، کارورزی، شبیه‌سازی، پروژه)

راهبردهای یاددهی-یادگیری در برنامه‌های  
مهارت‌محور، به شدت بر فعال‌سازی دانشجو و  
تجربه عملی تأکید دارند. برخی از این راهبردها  
عبارتند از:

یادگیری مبتنی بر پروژه  
(Project-Based Learning - PBL): دانشجویان درگیر  
انجام پروژه‌های پیچیده و چندوجهی می‌شوند که  
نیازمند به‌کارگیری دانش، مهارت و تفکر انتقادی  
است.

## ۸. مدل‌های طراحی برنامه درسی مهارت محور

### ۱.۸. طراحی معکوس (Wiggins & McTighe)

مدل طراحی معکوس (Backward Design) که توسط ویگینز و مک تیگ (Wiggins & McTighe, ۲۰۰۵) معرفی شد، یکی از رویکردهای کلیدی در طراحی برنامه‌های درسی مهارت محور است. این مدل در سه مرحله اصلی عمل می‌کند:

تعیین اهداف (Identify Desired Results): در این مرحله، ابتدا پیامدهای مطلوب یادگیری، یعنی شایستگی‌ها و اهداف بلندمدت، به وضوح تعریف می‌شوند. این شامل پرسیدن این سوال است که «دانشجو در پایان دوره یا برنامه باید چه چیزهایی را بداند، درک کند و قادر به انجام چه کارهایی باشد؟»

تعیین شواهد پذیرفتنی (Determine Acceptable Evidence): پس از مشخص شدن اهداف، باید تعیین شود که چگونه موفقیت در دستیابی به این اهداف ارزیابی خواهد شد. این مرحله شامل طراحی ابزارهای ارزشیابی (مانند پروژه‌ها، آزمون‌های عملکردی، پورتفولیو) است که بتوانند شواهد معتبری از یادگیری دانشجو ارائه دهند.

طراحی فعالیت‌های یادگیری (Plan Learning Experiences and Instruction): در نهایت، با در نظر گرفتن اهداف و روش‌های ارزشیابی، فعالیت‌های یادگیری و راهبردهای تدریس طراحی می‌شوند. این فعالیت‌ها باید به گونه‌ای باشند که دانشجویان را در مسیر کسب دانش و مهارت‌های لازم برای موفقیت در ارزشیابی‌ها قرار دهند.

تحصیلی جمع‌آوری شده و نشان‌دهنده رشد، مهارت‌ها و دستاوردهای اوست. این می‌تواند شامل پروژه‌ها، گزارش‌ها، آثار خلاقانه، و شواهد یادگیری باشد.

ارزشیابی ۳۶۰ درجه (۳۶۰-Degree Feedback): جمع‌آوری بازخورد در مورد عملکرد دانشجو از منابع مختلف، از جمله خود دانشجو، همسالان، اساتید، مربیان کارورزی، و حتی کارفرمایان (در صورت امکان). این رویکرد، دیدگاهی جامع از شایستگی‌های فرد ارائه می‌دهد.

مشاهده مستقیم عملکرد: ارزیابی دانشجو حین انجام وظایف یا فعالیت‌های عملی.

آزمون‌های عملکردی: آزمون‌هایی که از دانشجو می‌خواهند تا یک مهارت یا مجموعه مهارت را در عمل به نمایش بگذارد.

### ۵.۷. هم‌راستایی اهداف، تدریس و ارزشیابی

همانطور که در اصل هم‌راستایی سازنده (Biggs) اشاره شد، کلید موفقیت یک برنامه درسی مهارت محور، در هم‌راستایی کامل بین اهداف یادگیری (شایستگی‌ها)، راهبردهای تدریس-یادگیری، و روش‌های ارزشیابی است. اهداف باید به وضوح بیانگر شایستگی‌های مورد انتظار باشند. راهبردهای تدریس باید دانشجویان را به گونه‌ای درگیر کنند که برای کسب این شایستگی‌ها آمادگی پیدا کنند. و ارزشیابی باید قادر باشد به طور دقیق و قابل اعتماد نشان دهد که آیا دانشجویان به آن شایستگی‌ها دست یافته‌اند یا خیر. این هم‌راستایی، یک سیستم یاددهی-یادگیری منسجم و اثربخش را تضمین می‌کند.

استفاده از مدل CIPP در طول چرخه حیات برنامه درسی مهارت محور، امکان ارزیابی مستمر و بهبود اثربخشی آن را فراهم می آورد.

### ۳.۸ الگوی CBME و EPAs

الگوی آموزش مبتنی بر شایستگی (Competency-Based Medical Education - CBME): اگرچه این الگو در ابتدا در حوزه پزشکی توسعه یافته است، اما اصول آن به طور فزاینده‌ای در سایر رشته‌ها نیز کاربرد یافته است. CBME بر اساس مفهوم «فارغ التحصیل شایسته» طراحی می شود و به جای تمرکز بر زمان صرف شده در کلاس یا تعداد واحدها، بر اثبات دستیابی دانشجو به شایستگی های تعریف شده تمرکز دارد. زمان یادگیری انعطاف پذیر است، اما استاندارد اثبات شایستگی بالا باقی می ماند.

شایستگی های حرفه ای قابل اعتماد (Entrustable Professional Activities - EPAs): EPAs فعالیت های کاری خاصی هستند که در یک حرفه انجام می شوند و دانشجو یا فرد کارآموز باید برای انجام آنها، در سطوح مختلف، صلاحیت خود را اثبات کند. به عنوان مثال، در پزشکی، «انجام یک تاریخچه پزشکی کامل و معاینه فیزیکی» یا «تجویز یک داروی رایج» می تواند یک EPA باشد. EPAs نشان دهنده قابلیت فرد برای انجام یک وظیفه کاری واقعی است و برای ارزشیابی عملکردی بسیار مفیدند.

این الگوها، تمرکز را از «مدت زمان» آموزش به «کیفیت و اثربخشی یادگیری» و «قابلیت انجام وظایف حرفه ای» تغییر می دهند.

طراحی معکوس، با تأکید بر پیامدهای نهایی، تضمین می کند که تمام اجزای برنامه درسی (محتوا، تدریس، ارزشیابی) حول محور دستیابی به شایستگی های مورد نظر سازماندهی شده اند.

### ۲.۸ مدل CIPP در ارزیابی برنامه

مدل CIPP (Context, Input, Process, Product) که توسط استافلیم (Stufflebeam) توسعه یافته است، یک چارچوب جامع برای ارزیابی برنامه های آموزشی است. اگرچه این مدل در وهله اول یک مدل ارزیابی است، اما در طراحی و بهبود برنامه های درسی مهارت محور نیز کاربرد دارد:

**Context** (زمینه): ارزیابی نیازها، اهداف و شرایط موجود که برنامه درسی باید به آنها پاسخ دهد. این مرحله برای شناسایی شکاف مهارتی و تعیین شایستگی های مورد نیاز بسیار حیاتی است.

**Input** (ورودی): ارزیابی منابع موجود، راهبردها، و طرح های برنامه درسی. این شامل بررسی ساختار، محتوا، و رویکردهای پیشنهادی برای توسعه شایستگی هاست.

**Process** (فرآیند): نظارت بر اجرای برنامه درسی، شناسایی موانع و اثربخشی فعالیت های یاددهی - یادگیری. این مرحله به طور مداوم عملکرد برنامه را در طول اجرا رصد می کند.

**Product** (خروجی): ارزیابی نتایج و پیامدهای برنامه، یعنی میزان دستیابی دانشجویان به شایستگی های تعریف شده. این شامل سنجش اثربخشی کلی برنامه در تحقق اهداف خود است.

### ۴.۸. تحلیل کاربرد مدل‌ها در آموزش عالی

هر یک از این مدل‌ها، جنبه‌های مهمی از طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مهارت‌محور را پوشش می‌دهند:

طراحی معکوس ابزاری قدرتمند برای اطمینان از هم‌راستایی اهداف، تدریس و ارزشیابی است و به مدرسان کمک می‌کند تا با در نظر گرفتن پیامدهای نهایی، برنامه خود را سازماندهی کنند.

مدل CIPP چارچوبی جامع برای ارزیابی جامع برنامه درسی در تمام مراحل آن فراهم می‌کند و به بهبود مستمر کمک می‌نماید.

الگوهایمانند CBME و EPAs رویکردی عملی و مبتنی بر شواهد از توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای ارائه می‌دهند که مستقیماً با نیازهای بازار کار مرتبط است.

ترکیب این مدل‌ها می‌تواند به ایجاد برنامه‌های درسی مهارت‌محور قوی، اثربخش و پاسخگو در آموزش عالی منجر شود.

### ۹. شواهد پژوهشی بین‌المللی

#### ۱.۹. مطالعات OECD

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) به طور مستمر بر اهمیت مهارت‌ها در اقتصادهای دانش‌بنیان تأکید کرده است. گزارش‌های OECD، مانند مجموعه گزارش‌های «Profile of Adult PIAAC» (Skills)، نشان‌دهنده شکاف‌های مهارتی قابل توجه در کشورهای مختلف و ارتباط مستقیم بین سطح سواد، مهارت‌های حل مسئله، و بهره‌وری اقتصادی است. OECD همچنین در مورد

اهمیت مهارت‌های دیجیتال، تفکر انتقادی، و توانایی یادگیری مادام‌العمر در دنیای کار در حال تغییر تحقیق کرده و برنامه‌هایی را برای ترویج آموزش مبتنی بر شایستگی در کشورهای عضو خود پیشنهاد داده است. این مطالعات، ضرورت گذار به رویکردهای مهارت‌محور را با ارائه شواهد کمی و تحلیلی تقویت می‌کنند.

### ۲.۹. پژوهش‌های World Bank

بانک جهانی نیز در پژوهش‌های خود به موضوع اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان و نقش آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عالی در توسعه اقتصادی پرداخته است. گزارش‌های این سازمان نشان می‌دهند که سرمایه‌گذاری بر آموزش مهارت‌محور، به ویژه آن‌هایی که با نیازهای بازار کار هم‌راستا هستند، می‌تواند منجر به افزایش فرصت‌های شغلی، بهبود سطح درآمد، و کاهش فقر شود. بانک جهانی بر لزوم همکاری نزدیک میان دانشگاه‌ها و صنعت برای طراحی برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای بخش خصوصی تأکید دارد و از مدل‌های آموزش مبتنی بر شایستگی به عنوان راهکاری برای بهبود کیفیت و اثربخشی آموزش عالی حمایت می‌کند.

### ۳.۹. یافته‌های آموزش عالی

پژوهش‌های متعددی در حوزه آموزش عالی، اثربخشی رویکردهای مهارت‌محور را در ابعاد مختلف مورد تأیید قرار داده‌اند:

افزایش آمادگی شغلی: مطالعات نشان می‌دهند دانشجویانی که در برنامه‌های درسی مهارت‌محور شرکت می‌کنند، در مقایسه با هم‌تایان خود در برنامه‌های سنتی، دارای آمادگی شغلی بالاتری هستند و راحت‌تر شغل پیدا می‌کنند.

یادگیری عمیق‌تر: تمرکز بر کاربرد دانش و حل مسئله، به

### ۲.۱۰. چالش آزمون محوری

یکی از بزرگترین موانع در مسیر پیاده‌سازی برنامه‌های درسی مهارت‌محور در ایران، فرهنگ «آزمون محوری» و «نمره‌گرایی» است. نظام آموزشی ما به شدت بر امتحانات پایان ترم و کسب نمرات بالا تمرکز دارد، که این امر باعث می‌شود دانشجویان به جای یادگیری عمیق و کسب مهارت، بر حفظ کردن مطالب برای موفقیت در آزمون تمرکز کنند. تغییر این فرهنگ، نیازمند رویکردی جامع و دربرگیرنده بازنگری در نظام ارزشیابی، آموزش مدرسان، و تغییر نگرش دانشجویان و خانواده‌هاست.

### ۳.۱۰. وضعیت کارورزی در دانشگاه‌ها

برنامه‌های کارورزی و کارآموزی در برخی از دانشگاه‌های ایران وجود دارند، اما اغلب از انسجام کافی برخوردار نیستند و گاهی صرفاً به عنوان یک واحد درسی اجباری تلقی می‌شوند. نیاز است که برنامه‌های کارورزی به صورت جدی‌تر و با همکاری مؤثرتر با صنایع و سازمان‌ها طراحی شوند. هدف کارورزی باید توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و آماده‌سازی دانشجو برای ورود به بازار کار باشد، نه صرفاً گذراندن یک دوره.

### ۴.۱۰. نقش مراکز رشد و پارک‌های علم و فناوری

مراکز رشد و پارک‌های علم و فناوری در دانشگاه‌ها، فرصت‌های خوبی برای ترویج فرهنگ کارآفرینی و توسعه مهارت‌های عملی و کسب‌وکار فراهم می‌آورند. این مراکز می‌توانند با ایجاد ارتباط نزدیک‌تر با برنامه‌های درسی، به دانشجویان در تبدیل ایده‌های نوآورانه به محصولات و خدمات واقعی کمک کنند و تجربه عملی ارزشمندی را در اختیار آن‌ها قرار دهند.

جای حفظ کردن اطلاعات، منجر به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر می‌شود. دانشجویان قادرند دانش خود را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند.

افزایش انگیزش و مشارکت: طراحی جذاب‌تر برنامه‌های درسی، با فعالیت‌های عملی و مرتبط با دنیای واقعی، انگیزه درونی دانشجویان را افزایش داده و مشارکت فعال آن‌ها را در فرآیند یادگیری تسهیل می‌کند.

توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله: رویکردهای مبتنی بر پروژه و مسئله، به طور خاص برای پرورش مهارت‌های سطح بالای شناختی مانند تفکر انتقادی، تحلیل، و حل خلاقانه مسائل طراحی شده‌اند.

این یافته‌های بین‌المللی، یک پشتوانه علمی قوی برای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی مهارت‌محور در آموزش عالی فراهم می‌آورند.

### ۱.۰ تحلیل وضعیت در ایران

#### ۱.۱۰. بررسی اسناد تحولی

سیاست‌گذاران آموزش عالی در ایران نیز در سال‌های اخیر، ضرورت تحول در نظام آموزشی و هم‌راستایی آن با نیازهای جامعه و بازار کار را مورد توجه قرار داده‌اند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و چشم‌اندازهای توسعه آموزش عالی، همگی بر تربیت نیروی انسانی ماهر، کارآفرین و پاسخگو تأکید دارند. همچنین، برنامه‌های درسی در برخی از رشته‌ها، به سمت تعریف شایستگی‌ها و استفاده از روش‌های فعال یادگیری سوق داده شده‌اند. با این حال، سرعت و عمق این تحولات نیازمند شتاب بیشتری است.

تقویت این نهادها و ادغام آن‌ها با فعالیت‌های آموزشی، می‌تواند به پیشبرد اهداف برنامه‌های درسی مهارت‌محور یاری رساند.

### ۱.۱ چالش‌ها و نقدهای نظری

#### ۱.۱.۱. چالش‌های ساختاری، فرهنگی، حرفه‌ای

پیااده‌سازی برنامه‌های درسی مهارت‌محور با چالش‌های متعددی روبرو است:

چالش ساختاری: نظام آموزشی سنتی، با ساختار خشک، سلسله‌مراتبی و تمرکز بر رویکردهای تدریس و ارزشیابی معلم‌محور، مانعی در برابر تغییرات بنیادین ایجاد می‌کند. نیاز به انعطاف‌پذیری در ساختار برنامه درسی، تخصیص منابع، و سازماندهی زمانی وجود دارد.

چالش فرهنگی: مقاومت در برابر تغییر، عادت به روش‌های سنتی، و عدم پذیرش کامل مفاهیم جدید، به ویژه در میان برخی مدرسان و حتی دانشجویان، یک مانع فرهنگی بزرگ است. فرهنگ «درس خواندن» برای آزمون، در برابر فرهنگ «یادگیری برای عمل» مقاومت می‌کند.

چالش حرفه‌ای: مدرسان نیازمند آموزش و توانمندسازی مستمر در زمینه طراحی برنامه‌های درسی مهارت‌محور، استفاده از راهبردهای یاددهی-یادگیری فعال، و ابزارهای ارزشیابی عملکردی هستند. همچنین، نیاز به بازنگری در ساختار ارتقاء هیئت علمی برای تشویق نوآوری در تدریس وجود دارد.

#### ۱.۱.۲. خطر تقلیل‌گرایی مهارتی

یکی از نقدهای مهم به رویکردهای مهارت‌محور، خطر «تقلیل‌گرایی مهارتی» (Skill Reductionism) است. در این رویکرد، ممکن است تمرکز بیش از حد

اگر مهارت‌ها به مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های قابل تکرار تقلیل یابند، بدون توجه به درک عمیق، خلاقیت و توانایی تفکر انتقادی، آموزش از هدف اصلی خود دور می‌شود. لذا، طراحی شایستگی‌ها باید به گونه‌ای باشد که شامل ابعاد شناختی، عاطفی و اخلاقی نیز باشد.

#### ۱.۱.۳. دشواری سنجش شایستگی‌های پیچیده

سنجش شایستگی‌های پیچیده، مانند تفکر انتقادی، خلاقیت، رهبری، یا هوش هیجانی، بسیار دشوارتر از سنجش دانش نظری است. ابزارهای ارزشیابی سنتی قادر به سنجش دقیق این ابعاد نیستند. استفاده از ابزارهای نوین مانند روبریک‌های دقیق، پورتفولیوهای معنادار، و ارزیابی‌های ۳۶۰ درجه، نیازمند زمان، تخصص، و منابع قابل توجهی است. همچنین، اطمینان از اعتبار و پایایی این ابزارها یک چالش اساسی محسوب می‌شود.

#### ۱.۲ جمع‌بندی تحلیلی

گذار به برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر در آموزش عالی معاصر است. تحولات سریع علمی، فناوری و اقتصادی جهان، مدل‌های سنتی آموزش را با چالش مواجه کرده و نیاز به تربیت افرادی توانمند، سازگار و خلاق را بیش از پیش برجسته ساخته است. این گزارش با تبیین مبانی نظری پراگماتیسم، سازه‌گرایی و آموزش مبتنی بر پیامد، نشان داد که برنامه‌ریزی درسی مهارت‌محور، رویکردی علمی و مبتنی بر یافته‌های آموزشی است که بر پرورش شایستگی‌های کاربردی، تفکر انتقادی، و توانایی حل مسئله تمرکز دارد.

- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundation, principles, and issues (7th ed.). Pearson.
- OECD. (2019). OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World. OECD Publishing.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- World Bank. (2019). World Development Report 2019: Changing Nature of Work. World Bank Publications.

عناصر کلیدی این رویکرد، شامل اهداف مبتنی بر عملکرد، محتوای ماژولار و مسئله محور، راهبردهای یاددهی-یادگیری فعال، و ارزشیابی عملکردی، همگی در راستای یک هدف واحد طراحی شده‌اند: آماده‌سازی دانشجویان برای موفقیت در زندگی حرفه‌ای و اجتماعی. مدل‌های طراحی مانند طراحی معکوس، و الگوهای چون CBME و EPAs، چارچوب‌های عملیاتی مؤثری را برای پیاده‌سازی این رویکرد ارائه می‌دهند. شواهد پژوهشی بین‌المللی نیز اثربخشی این برنامه‌ها را در افزایش اشتغال‌پذیری، یادگیری عمیق، و انگیزش دانشجویان تأیید می‌کنند.

در عین حال، چالش‌های ساختاری، فرهنگی و حرفه‌ای، از جمله مقاومت در برابر تغییر، غلبه فرهنگ آزمون‌محوری، و دشواری سنجش شایستگی‌های پیچیده، موانع قابل توجهی در مسیر پیاده‌سازی این تحول در ایران محسوب می‌شوند. خطر تقلیل‌گرایی مهارتی نیز نیازمند توجه دقیق به ابعاد نظری، اخلاقی و شناختی در کنار مهارت‌های فنی است.

## منابع

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347-364.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

# گزارش علمی؛ دانشگاه کارآفرین: الگوی نوین آموزش عالی برای توسعه اقتصادی و اجتماعی

## حسین فاریابی

دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

hosseinfaryabi81@gmail.com

### مقدمه

نظام دانشگاهی یا به عبارتی نظام آموزش عالی در دهه‌های اخیر دستخوش تحولاتی بنیادین شده است. ماموریت اصلی دانشگاه سنتی در محور آموزش و پژوهش است و گفتنی است که دیگر پاسخگوی نیازهای پیچیده و پرشتاب جامعه معاصر نیست (Etzkowitz, 2017). امروزه دانشگاه بعنوان نهادی کلیدی در نظام نوآوری، نقشی فراتر از تولید و انتقال دانش ایجاد می‌کند، دانشگاه‌ها باید به موتورهای محرک توسعه اقتصادی، کارآفرینی و حل مسئله تبدیل شوند، در این شکاف، مفهومی به نام دانشگاه کارآفرین مرکز توجه سیاستگذاران و مدیران آموزشی قرار گرفته است. مفهوم دانشگاه کارآفرین بعنوان یک راهبرد کلان برای گذار از دانشگاه سنتی به دانشگاه نسل سوم یعنی دانشگاه توسعه محور مطرح شده است.

در زمانه اقتصاد دانش بنیان، دانشگاه‌ها نقشی فراتر از آموزش و پژوهش را دارا می‌باشند و مفهوم «دانشگاه کارآفرین» به عنوان الگویی نوین در نظام آموزش عالی ظهور یافته است. دانشگاه کارآفرین، همانگونه که مشخص است، نهادی است که فرهنگ نوآوری، خلاقیت و تجاری‌سازی دانش را در تمام ارکان خود نهادینه می‌کند و از طریق تعامل مؤثر با صنعت، جامعه و دولت، به موتور محرک توسعه اقتصادی و اجتماعی تبدیل می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه کارآفرین بر سه محور اساسی استوار است: آموزش کارآفرینانه (تولید سرمایه انسانی کارآفرین)، پژوهش کارآفرینانه (تولید دانش کاربردی و تجاری‌سازی آن) و تعامل با محیط (ارتباط صنعت، دولت و جامعه). همچنین، تجارب موفق بین‌المللی (مانند دانشگاه استنفورد، MIT و دانشگاه آلتو) و تجارب داخلی (مانند دانشگاه صنعتی شریف و دانشگاه تهران) درس‌های ارزشمندی برای تحول نظام آموزش عالی ایران ارائه می‌دهند.

### نظریه‌های کلیدی

نظریه مارپیچ سه گانه: نظریه پردازان این حوزه بر این باورند که نوآوری در تعامل پویای سه نهاد «دانشگاه»، «صنعت» و «دولت» شکل می‌گیرد. در این مدل، دانشگاه دیگر به عنوان یک رأس عمل نمی‌کند، بلکه به صورت فعال در شکل‌گیری سیاست‌های نوآوری، ایجاد شرکت‌های زایشی و همکاری با صنعت به ایفای نقش می‌پردازد.

نظریه سرمایه انسانی کارآفرینانه: این نظریه بر اهمیت تربیت نیروی انسانی با مهارت‌های کارآفرینی (شناسایی فرصت، ارزیابی ریسک، خلاقیت، رهبری، مذاکره) تأکید دارد (Unger et al., 2011). در این دیدگاه، دانشگاه کارآفرین باید چنین سرمایه انسانی را بر اساس نیازهای بازار کار دانش‌بنیان تربیت کند.

نظریه اکوسیستم کارآفرینی دانشگاهی: این نظریه به مجموعه عوامل نهادی، فرهنگی، قانونی و مالی اشاره دارد که کارآفرینی دانشگاهی را تسهیل یا تضعیف می‌کنند (Spigel, 2017). از جمله این عوامل می‌توان به وجود اساتید کارآفرین، سیستم‌های تشویقی مناسب، قوانین حمایت از مالکیت فکری، دسترسی به سرمایه خطرپذیر و شبکه‌های فارغ‌التحصیلان کارآفرین اشاره کرد.

در خصوص این واژه باید گفت که اولیت بار توسط Burton Clark در سال ۱۹۹۸ در مطالعات تطبیقی دانشگاه‌های اروپایی مطرح شد، در نهایت دانشگاه کارآفرین را نهادی می‌نامند که به بطور نظام‌مند به دنبال نوآوری در ساختارها، رویه‌ها و فرهنگ خود جهت پاسخگویی متناسب به تغییرات محیطی و همین‌طور ایجاد کننده ارزش اجتماعی و اقتصادی باشد. به نقل از Etzkowitz (۲۰۱۷)، دانشگاه کارآفرین دانشگاهی است که در کنار مأموریت‌های سنتی آموزش و پژوهش، مأموریت سوم یعنی توسعه اقتصادی-اجتماعی از طریق تجاری‌سازی دانش، ایجاد شرکت‌های زایشی و تعامل با صنعت و دولت را نیز به عهده می‌گیرد. در تعریف عملیاتی که توسط Guerrero & Urbano (۲۰۱۹) بیان شده به این موضوع پرداخته می‌شود که دانشگاه کارآفرین دارای ویژگی‌هایی مانند نهادینه‌سازی فرهنگ نوآوری و ریسک‌پذیری در میان اساتید، دانشجویان و کارکنان، ایجاد ساختارهای حمایتی، توسعه برنامه‌های درسی کارآفرینانه در همه رشته‌ها، تشکیل شبکه‌های قوی با صنعت، دولت، سرمایه‌گذاران خطرپذیر و جامعه مدنی و تولید پژوهش‌های کاربردی و تجاری‌سازی دستاوردهای پژوهشی می‌باشد. در نهایت با توجه به آنچه گفته شد، نظریاتی کلیدی برای فهم ضرورت این مفهوم آورده شده.

## مؤلفه‌های کلیدی دانشگاه کارآفرین

بر اساس مرور پیشینه این تحقیق، می‌توان هفت مؤلفه کلیدی برای دانشگاه کارآفرین شناسایی کرد (Guerrero & Urbano, 2019; Secundo et al., 2019): آموزش کارآفرینانه، پژوهش کارآفرینانه و تجاری‌سازی دانش، ایجاد ساختارهای حمایت و زیرساخت‌های کارآفرینی، نهادینه‌سازی فرهنگ کارآفرینی در دانشگاه، رهبری و مدیریت کارآفرینانه، تعامل با نهادهای بیرونی و ارزیابی و بهبود مستمر.

آموزش کارآفرینانه بیش از ارائه بیشتر از ارائه دروس اختیاری است و نیازمند بازنگری اساسی در کل برنامه درسی می‌باشد، بعنوان نمونه باید مؤلفه‌هایی مانند ادغام کارآفرینی در تمام رشته‌ها، یادگیری تجربی و مبتنی بر پروژه، توسعه مهارت‌های نرم و دسترسی به کارآفرینان موفق را رعایت کرد. در خصوص پژوهش کارآفرینانه باید بیان کرد که دانشگاه کارآفرین، پژوهش را نه برای انباشت دانش محض، بلکه برای حل مسائل واقعی جامعه و ایجاد ارزش اقتصادی باید انجام می‌دهد. باید بیان کرد که بدون ساختارهای فیزیکی و نهادی مناسب، کارآفرینی دانشگاهی ممکن نیست که برخی از این ساختارها عبارتند از پارک علم و فناوری، مرکز رشد، کافه کارآفرینی و دیگر موارد. در خصوص نهادینه سازی فرهنگ کارآفرینی باید گفت فرهنگ سازمانی مهمترین عامل موثر بر رفتار اعضای دانشگاه است. آخرین مؤلفه، ایجاد

سیستم‌های ارزیابی شفاف و چندبعدی است که فراتر از تعداد مقالات و استنادها است و شاخص‌های کارآفرینی را نیز اندازه می‌گیرد.

### تجارب موفق بین‌المللی

#### دانشگاه استنفورد (ایالات متحده)

این دانشگاه بعنوان نماد دانشگاه کارآفرین شناخته می‌شود، سلیکون ولی قلب نوآوری جهان در کنار این دانشگاه قرار دارد.

#### موسسه فناوری ماساچوست (MIT)

در کنار استنفورد، این دانشگاه نیز الگوی دیگر دانشگاه کارآفرین است و تمایزی که دارد در این است که در این دانشگاه تاکید بر یادگیری با عمل می‌شود همچنین رقابت‌های سالانه شکل می‌گیرد، در نهایت نیز در این دانشگاه یک مرکز بودجه اولیه برای ایده‌های پرخطر اما پربازده تاسیس شده است.

#### دانشگاه تهران

این دانشگاه با راه‌اندازی دانشکده کارآفرینی بعنوان اولین دانشکده در حوزه خاورمیانه، از جمله اهدافی که این دانشکده دنبال می‌کند عبارتند از تربیت پژوهشگر کارآفرینی، تربیت کارآفرینی حرفه‌ای، تربیت مشاور و مربی کارآفرینی، ایجاد الگوی دانشگاه کارآفرین در کشور به منظور انطباق فعالیت‌های دانشگاه‌ها با نیازهای جامعه، انجام تحقیقات بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای در زمینه کارآفرینی و تولید و انتشار دانش بومی کارآفرینی.

## منابع

- Etzkowitz, H. (2017). \*The entrepreneurial university: From ivory tower to triple helix\*. Springer.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. \*Research Policy\*, 29(2), 109-123.
- Guerrero, M., & Urbano, D. (2019). The entrepreneurial university: A systematic literature review. \*International Entrepreneurship and Management Journal\*, 15(2), 429-455.
- Secundo, G., Ndou, V., Del Vecchio, P., & De Pascale, G. (2019). Sustainable development, intellectual capital and technology policies: A structured literature review and future research agenda. \*Technological Forecasting and Social Change\*, 153, 119917.
- Spigel, B. (2017). The relational organization of entrepreneurial ecosystems. \*Entrepreneurship Theory and Practice\*, 41(1), 49-72.
- Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M., & Rosenbusch, N. (2011). Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review. \*Journal of Business Venturing\*, 26(3), 341-358.

## نتیجه گیری

دانشگاه کارآفرین، با توجه به آنچه که گفته شد یک ضرورت اجتناب ناپذیر در عصر اقتصاد دانش بنیان است. دانشگاه‌هایی که نتوانند خود را با این الگوی نوین تطبیق دهند، یا منحل می‌شوند یا به حاشیه رانده خواهند شد. در مقابل، دانشگاه‌های کارآفرین به موتورهای محرک توسعه اقتصادی، حل کننده مسائل اجتماعی و ایجادکننده فرصت‌های شغلی برای فارغ التحصیلان تبدیل می‌شوند.

تحقق دانشگاه کارآفرین نیازمند رویکردی سیستمی و چندسطحی است: تحول در فرهنگ و نگرش، بازنگری در قوانین و آیین نامه‌ها، سرمایه گذاری در زیرساخت‌ها، و ایجاد شبکه‌های همکاری با صنعت، دولت و جامعه. در عین حال، هر دانشگاه بسته به مزیت‌های نسبی و زمینه تاریخی-فرهنگی خود، مسیر منحصر به فردی را برای کارآفرین شدن طی می‌کند. برای نظام آموزش عالی ایران، عبور موفق از این گذار می‌تواند کلید شکوفایی اقتصادی، کاهش بیکاری فارغ التحصیلان و حل مسائل مزمن اجتماعی باشد. زمان اقدام، اکنون است.

## نقشه نگاری مفهومی پیوندهای بین رشته‌ای در برنامه‌های درسی مصوب رشته‌های نوظهور آموزش عالی ایران: مطالعه تحلیلی اسناد کیفی

### عارفه معنوی

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

a.manavi222@gmail.com

### چکیده

ساختار نظام مند و هم افزا پیروی می کنند. این پیوندها نه به صورت پراکنده، بلکه در قالب سه محور کلیدی (تقریب روش شناختی)، (تلفیق محتوایی) و (هویت حرفه ای چندگانه) مفصل بندی شده اند. نتایج نشان داد که الگوی حاکم بر این برنامه ها، الگوی شبکه هم افزای دانش است. در این الگو، رشته های نوظهور نه به عنوان جزایری جداگانه، بلکه به عنوان نقاط تلاقی تخصص های مختلف تعریف شده اند.

**کلیدواژه‌ها:** رشته‌های نوظهور- آموزش عالی ایران- پیوندهای بین رشته‌ای

رشته های نوظهور در ایران، پیشران های توسعه علمی و فناوری کشور محسوب می شوند. شناخت دقیق ساختار پیوندهای بین رشته ای در اسناد مصوب این رشته ها، می تواند به غنای ادبیات برنامه ریزی درسی کمک کرده و راه را برای تدوین برنامه هایی منسجم تر و کارآمدتر در آینده هموار سازد. پژوهش حاضر با هدف نقشه نگاری مفهومی پیوندهای بین رشته ای در سرفصل های نوظهور انجام شد. پژوهش حاضر با روش تحلیل اسناد کیفی انجام شد و جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد (مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس) رشته های نوظهور و بین رشته ای مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بود. تحلیل اسناد نشان داد که پیوندهای بین رشته ای در آموزش عالی ایران از یک

زبانی مشترک ایجاد کرد و از تلاقی آنها به نتایجی دست یافت که در هیچ یک از رشته های مادر به تنهایی قابل دسترسی نبوده است (فتیحی و اجارگاه، ۱۴۰۱). واکاوی این نقشه ها به ما کمک می کند تا بفهمیم دانش در عصر جدید چگونه سازماندهی می شود و چه پیوندهای پنهانی میان شاخه های مختلف علم در حال شکل گیری است. نظام آموزش عالی ایران در دهه های اخیر، با درکی عمیق از این ضرورت، گام های بلندی در جهت توسعه رشته های بین رشته ای و نوظهور برداشته است. شورای عالی برنامه ریزی آموزشی با تصویب برنامه های درسی جدید، بستری را فراهم آورده تا دانشگاه ها بتوانند همگام با تحولات جهانی حرکت کرده و به نیازهای بازار کار متغیر پاسخ دهند. این برنامه ها که به عنوان (اسناد مصوب) شناخته می شوند، در واقع راهنمای عمل موسسات آموزش عالی برای تربیت نسل جدید متخصصان هستند. مطالعه این اسناد، فرصتی بی نظیر برای درک منطق برنامه ریزی درسی در ایران فراهم می آورد. با تحلیل این اسناد، می توان دریافت که چگونه مفاهیم سنتی با دانش های نوین پیوند خورده اند و چه الگوهایی برای هم گرایی علمی در ساختار آموزشی کشور وجود دارد (مهدی زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

با وجود پیشرفت های حاصله در تدوین سرفصل های جدید، همواره این پرسش برای پژوهشگران برنامه ریزی درسی مطرح است که پیوندهای بین رشته ای در این اسناد دقیقاً به چه شکلی بازنمایی شده اند؟ آیا این پیوندها صرفاً در لایه ظاهری و عناوین دروس هستند یا در لایه های عمیق تر روش

در هزاره سوم، پیچیدگی فزاینده مسائل جهانی، مرزهای سنتی میان رشته های علمی را بیش از هر زمان دیگری کمرنگ کرده است. جهان امروز با چالش هایی روبروست که ماهیتی چندبعدی دارند و حل آنها از عهده یک رشته علمی به تنهایی خارج است؛ از جمله این چالش ها می توان به بحران های زیست محیطی، اخلاق تکنولوژی، مدیریت کلان داده ها و هوش مصنوعی اشاره کرد. از این رو، بین رشته ای بودن نه تنها یک انتخاب آکادمیک، بلکه یک ضرورت راهبردی برای بقای نظام های آموزش عالی در عصر دانایی به شمار می رود. برنامه های درسی بین رشته ای، پاسخی هوشمندانه به نیاز جامعه برای تربیت متخصصانی است که توانایی ترکیب دانش، روش شناسی و ابزارهای حوزه های مختلف را برای خلق راه حل های نوآورانه دارا باشند (یونسکو، ۲۰۲۳). این رویکرد، فراتر از تجمیع ساده دروس است و بر ایجاد پیوندهای عمیق و هم افزا میان حوزه های معرفتی تاکید دارد که منجر به بازتعریف هویت های علمی جدید می شود (تیلور، ۲۰۲۰).

در قلب این تحولات پارادایمیک، رشته های نوظهور قرار دارند. این رشته ها که اغلب در لبه های دانش شکل می گیرند (مانند بیوانفورماتیک، نانو تکنولوژی، علوم شناختی و اقتصاد دیجیتال)، به طور ذاتی ماهیتی بین رشته ای دارند. برنامه ریزی درسی برای این رشته ها، به مثابه طراحی یک زیست بوم دانشی است که در آن، مفاهیم از قلمروهای مختلف وام گرفته شده و در یک قالب جدید مفصل بندی می شوند. در واقع، برنامه درسی در این حوزه ها، نقشه راهی است که نشان می دهد چگونه می توان میان تخصص های مختلف،

## پیشینه پژوهش

حشمتی، کدخداپور، و ملکی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اصلی ترین چالش های پژوهش و آموزش میان رشته ای در دانشگاه ها، ساختار سنتی و صلب دانشکده ای و تک رشته ای بودن موسسات آموزش عالی در ایران است. همچنین کمبود زیرساخت های نهادی، علمی و پژوهشی و همچنین عدم پایداری مالی و چالش های تامین بودجه برای پژوهش های مسئله محور و عمیق نیز از جمله مهم ترین چالش های پژوهش میان رشته ای است.

علیزاده و فیروزآبادی (۱۳۹۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دستیابی به اهداف سطوح عالی یادگیری، در برنامه های درسی متداول سنتی کمتر میسر است و این امکان، از طریق برنامه درسی میان رشته ای فراهم می شود. برنامه درسی میان رشته ای، نگرشی به دانش و رویکردی به برنامه درسی است که به طور آگاهانه روش شناسی و زبان گفتمانی بیش از یک رشته علمی را برای بررسی یک موضوع، مسئله، عنوان، مشکل یا تجربه محوری به کار می گیرد.

فتحی و اجارگاه (۱۴۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که چرخش مطالعات برنامه درسی در قرن جدید به سوی عرصه های کمتر متعارف و جدید بی تردید نقطه عطف در مطالعات برنامه درسی خواهد بود. چنین رویکردی ریشه در جنبشی خواهد داشت که آن را نو/چند بستر سازی می توان نامید و درصدد کشف اقلیم های جدید برای رشته برنامه درسی است. توفیق در تحقق چنین چشم

شناسی، اهداف و توانمندی های انتظار رفته نیز نفوذ کرده اند؟ پاسخ به این پرسش ها نیازمند ابزاری است که بتواند پیچیدگی های این روابط را به تصویر بکشد. نقشه نگاری مفهومی به عنوان یک رویکرد تحلیلی قدرتمند، امکان بصری سازی و تبیین ساختار ارتباطی میان مفاهیم را فراهم می آورد. این روش به پژوهشگر اجازه می دهد تا فراتر از کلمات، به کشف الگوهای انسجام در برنامه های درسی دست یابد و نشان دهد که چگونه حوزه های مختلف دانش در یک نقطه به نام (رشته نوظهور) با هم تلاقی کرده اند (لی و بیکر، ۲۰۱۹).

ضرورت انجام این پژوهش از آنجا ناشی می شود که رشته های نوظهور در ایران، پیشران های توسعه علمی و فناوری کشور محسوب می شوند. شناخت دقیق ساختار پیوندهای بین رشته ای در اسناد مصوب این رشته ها، می تواند به غنای ادبیات برنامه ریزی درسی کمک کرده و راه را برای تدوین برنامه هایی منسجم تر و کارآمدتر در آینده هموار سازد. این مطالعه به دنبال آن است که با نگاهی توصیفی و تحلیلی، ظرفیت های موجود در سرفصل های مصوب را شناسایی کرده و نشان دهد که آموزش عالی ایران چگونه توانسته است میان تخصص های گوناگون، هم گرایی ایجاد کند. در واقع این پژوهش به دنبال ترسیم نقشه ای است که پیوندهای میان رشته ای را در سرفصل های نوظهور بازنمایی کند. این نقشه نگاری نه تنها به درک وضعیت موجود کمک می کند، بلکه به عنوان یک الگوی مرجع برای برنامه ریزان درسی عمل می کند تا در بازنگری های آتی، پیوند میان ساحت های دانش را آگاهانه تر طراحی کنند.

بازنگری شده اند، به عنوان واحد تحلیل انتخاب شدند.

مراحل تحلیل داده ها به شرح زیر است:

۱- واحدبندی: استخراج جملات و عبارات از بخش های (ضرورت و اهمیت)، (نقش و توانایی) و (سرفصل دروس).

۲- کدگذاری باز: شناسایی مفاهیم اولیه و برچسب گذاری پیوندهای علمی.

۳- کدگذاری محوری: دسته بندی کدهای باز بر اساس قرابت معنایی در مقوله های فرعی.

۴- کدگذاری انتخابی: استخراج تم های اصلی که نقشه مفهومی پیوندهای بین رشته ای را تشکیل می دهند.

برای اطمینان از صحت یافته ها، از استراتژی خودبازبینی پژوهشگر و چک کردن کدها با یک متخصص برنامه ریزی درسی استفاده شد.

اندازی مستلزم کنار گذاردن باورها و رویه های مرسوم در مطالعات برنامه درسی و ساختار شکنی و ریسک پذیری برای جا به جایی مرزهای برنامه درسی و گسترش آن به همه عرصه های زندگی و نه فقط آموزش و پرورش است. همواره رها کردن حاشیه امن و روش های تعریف شده و ورود به حوزه ها و قلمروهای کمتر شناخته شده دشوار است؛ اما آینده رشته و نیز پاسخگویی آن به انتظارات و نیازهای جامعه، در ورای رویه های معمول و آزمایش و تلاش برای گسترش مطالعات برنامه درسی در زیست بوم های جدید نهفته است.

## روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل اسناد کیفی انجام شده است. دلیل انتخاب این روش، فراتر رفتن از شمارش واژگان و دستیابی به لایه های معنایی پنهان در متون رسمی است. استراتژی تحلیل بر اساس مدل سیستماتیک استراوس و کوربین (مراحل کدگذاری) استوار است.

جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد (مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس) رشته های نوظهور و بین رشته ای مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. نمونه گیری به صورت هدفمند انجام شد و تعداد ۱۰ سند از رشته های استراتژیک (از جمله: علوم شناختی، نانو تکنولوژی، بیوانفورماتیک، اقتصاد انرژی، مطالعات زنان و خانواده، و مدیریت تکنولوژی) که در ۵ سال اخیر تدوین یا

## یافته‌های پژوهش

تحلیل اسناد نشان داد که پیوندهای بین رشته ای در آموزش عالی ایران از یک ساختار نظام مند و هم افزا پیروی می کنند. این پیوندها نه به صورت پراکنده، بلکه در قالب سه محور کلیدی (تقریب روش شناختی)، (تلفیق محتوایی) و (هویت حرفه ای چندگانه) مفصل بندی شده اند.

در جدول ۱، فرآیند کدگذاری تحلیل اسناد برنامه های درسی نوظهور شرح داده شده است. در این جدول، از بین ۶۰ مثال پیدا شده در اسناد، ۶ مثال از عبارات موجود در سرفصل های مصوب رشته هایی مانند نانوتکنولوژی، علوم شناختی و ... استخراج و تحلیل شده است. به دلیل آنکه این ۶۰ مثال همگی حول یک مفهوم می چرخند و از طرفی به دلیل محدودیت تعداد صفحات در نوشتن این مقاله، از آوردن ۶۰ مثال در مقاله پرهیز شد.

شماره	داده خام (مثال از متن اسناد)	مفهوم اولیه (کدگذاری باز)	مقوله (کدگذاری محوری)	تم اصلی (کدگذاری انتخابی)
۱	استفاده از مدل های ریاضی برای تبیین رفتارهای بیولوژیک سلول	مدل سازی ریاضی در زیست شناسی	قرض گیری روش شناختی	تم ۱: تقریب و انسجام روش شناختی (Methodological Integration)
۲	کاربست مبانی فلسفی در تحلیل الگوریتم های هوش مصنوعی	پیوند فلسفه و تکنولوژی	کثرت گرایی ابزاری	
۳	بررسی تاثیر ساختارهای اقتصادی بر سلامت روان جامعه	تحلیل اقتصادی- روانشناختی پدیده ها	مفهوم سازی دو ساحتی	تم ۲: تلفیق و سنتز محتوایی (Conceptual Hybridity)
۴	ترکیب مبانی فقهی با حقوق بین الملل در مدیریت قراردادها	هم جوشی دانش دینی و دانش حقوقی	سنتز دانش تخصصی	
۵	تربیت دانش آموخته ای که همزمان نقش مهندس و تحلیل گر سیستم را ایفا کند	بازتعریف نقش های شغلی	توسعه شایستگی های مرکب	تم ۳: هویت حرفه ای چندگانه (Multiple Professional Identity)

جدول ۱: کدگذاری تحلیل اسناد برنامه های درسی نوظهور

همان طور که در شکل ۱ مشاهده می شود، نقشه نگاری مفهومی پیوندهای بین رشته ای در آموزش عالی ایران از یک ساختار بالارونده و تکاملی پیروی می کند. این مدل نشان می دهد که برنامه ریزی درسی در رشته های نوظهور، ابتدا با اشتراک گذاری ابزارهای روش شناختی شروع شده (قاعده مثلث)، سپس به سمت تلفیق عمیق محتوایی حرکت کرده (بدنه مثلث) و در نهایت به هدف اصلی خود یعنی بازتعریف هویت حرفه ای دانشجوی (قله مثلث) دست یافته است. این پیوستگی نشان دهنده رویکرد نظام مند و منسجم در تدوین سرفصل های جدید است که با تمرکز بر هم افزایی دانش، بستری مناسب برای تربیت متخصصان نسل چهارم فراهم آورده است.

این یافته ها تاکید می کنند که برنامه های درسی نوظهور در ایران، با درک ضرورت همکاری میان رشته ای، از تک بعدی بودن فاصله گرفته و به سمت یک الگوی شبکه ای از دانش حرکت کرده اند.

### بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان داد که برنامه های درسی رشته های نوظهور در آموزش عالی ایران، فراتر از یک تغییر نام ساده، به سمتی حرکت کرده اند که می توان آن را (در هم تنیدگی هدفمند دانش) نامید. نقشه نگاری مفهومی انجام شده، سه لایه حیاتی را در این پیوندها آشکار کرد که با نظریات نوین برنامه ریزی درسی در جهان همسو است. در لایه نخست (تقریب و انسجام روش شناختی)، مشاهده شد که سرفصل ها آگاهانه از ابزارهای یک رشته برای حل مسائل رشته دیگر استفاده می کنند. این یافته با دیدگاه تیلور (۲۰۲۰) همخوانی دارد که معتقد است در عصر جدید، ابزارها متعلق به یک قلمرو خاص نیستند، بلکه دارای مشترک جهان علم محسوب می شوند.

بر اساس یافته های حاصل از کدگذاری، نقشه مفهومی پیوندهای بین رشته ای در ایران دارای سه سطح است:

#### ۱- سطح زیرساختی (تقریب و انسجام روش شناختی):

در این سطح، اسناد نشان می دهند که رشته های نوظهور از روش های تحقیق یکدیگر استفاده می کنند. برای مثال، در رشته نانوتکنولوژی، روش های فیزیک برای حل مسائل پزشکی به کار گرفته شده است. این نشان دهنده رویکرد مثبت به اشتراک گذاری ابزار دانش است.

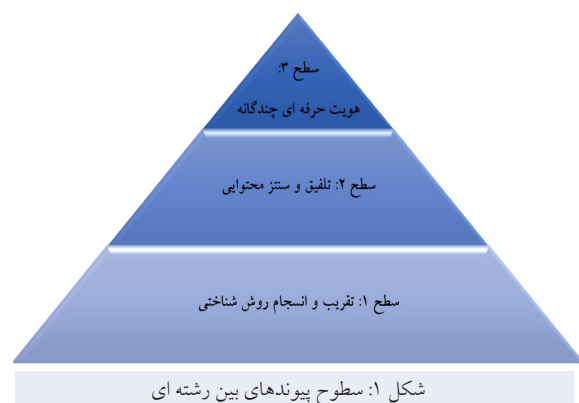
#### ۲- سطح میانی (تلفیق و سنتز محتوایی):

در اینجا مفاهیم جدیدی خلق شده اند که متعلق به هیچ کدام از رشته های مادری نیستند. یافته ها نشان می دهد که برنامه های درسی به سمت خلق دانش پیوندی حرکت کرده اند که در آن مرز دانش ها به نفع حل مسئله کمرنگ شده است.

#### ۳- سطح غایی (هویت حرفه ای چندگانه):

هدف نهایی این پیوندها در سرفصل ها، تربیت متخصصان چندوجهی است. یافته ها حاکی از آن است که آموزش عالی ایران به دنبال آن است که دانشجو خود را نه فقط یک متخصص صرف، بلکه یک حل کننده مسائل پیچیده بداند که از چندین پنجره علمی به جهان می نگرد.

در شکل ۱، به طور خلاصه این سه سطح شرح داده شده است:



حرفه ای چندگانه)، یافته ها حاکی از آن است که سرفصل ها به دنبال تربیت انسانی هستند که مرز نشین دانش باشد؛ کسی که می تواند میان زبان های مختلف علمی میانجی گری کند. این نوع تربیت، دقیقا همان چیزی است که جامعه امروز برای مدیریت بحران های پیچیده به آن نیاز دارد (یونسکو، ۲۰۲۳).

## منابع

- Alizadeh, A., and Firoozabadi, F. (2020). Examining the Elements of Interdisciplinary Curriculum and Explaining the Fundamental Principles Related to it. Quarterly Journal of Research in Educational Issues, New Series, Vol. 2, No. 46, pp. 57-92 [In Persian].
- Fathi Vajargah, K. (2022). Fundamental Principles and Concepts of Curriculum Planning in Higher Education (4th ed). Tehran: Nashre Elm [In Persian].
- Fathi Vajargah, K. (2022). The Re/Multicontextualization of Curriculum Studies in the New Century. Journal of Curriculum Studies, Vol. 17(65), pp. 7-26 [In Persian].
- Heshmati, A., Kadkhodapour, J., and Maleki, A. (2017). Challenges Facing Interdisciplinary Research and Education in Iran's Higher Education System. National Congress on Higher Education of Iran, SID [In Persian].
- Li, J., and Baker, P. (2019). The Routledge handbook of critical discourse studies. Routledge.
- Mehdizadeh, H., Fathi Vajargah, K., Arefnejad, M., and Fallahi, V. (2023). Representation of knowledge linkages in transformational documents and higher-education curricula. Research Journal of Foundation, 13(1), 150-175 [In Persian].
- Taylor, S. (2020). Critical policy analysis and education policy in the post-truth era. Journal of Education Policy, 35(4), 543-560.
- UNESCO. (2023). Higher education and the integration of interdisciplinary knowledge for sustainable development goals. UNESCO Publishing.

رویکرد مثبت اسناد مصوب ایران در استفاده از مدل های ریاضی در زیست شناسی یا فلسفه در هوش مصنوعی، نشان دهنده پویایی و انعطاف پذیری در تفکر برنامه ریزان درسی کشور است. در لایه دوم (تلفیق و سنتز محتوایی)، سنتز دانش به شکلی رخ داده که منجر به خلق یافته های این پژوهش نشان داد که برنامه های درسی رشته های نوظهور در آموزش عالی ایران، فراتر از یک تغییر نام ساده، به سمتی حرکت کرده اند که می توان آن را (در هم تنیدگی هدفمند دانش) نامید. نقشه نگاری مفهومی انجام شده، سه لایه حیاتی را در این پیوندها آشکار کرد که با نظریات نوین برنامه ریزی درسی در جهان همسو است. در لایه نخست (تقریب و انسجام روش شناختی)، مشاهده شد که سرفصل ها آگاهانه از ابزار های یک رشته برای حل مسائل رشته دیگر استفاده می کنند. این یافته با دیدگاه تیلور (۲۰۲۰) همخوانی دارد که معتقد است در عصر جدید، ابزارها متعلق به یک قلمرو خاص نیستند، بلکه دارای مشترک جهان علم محسوب می شوند. رویکرد مثبت اسناد مصوب ایران در استفاده از مدل های ریاضی در زیست شناسی یا فلسفه در هوش مصنوعی، نشان دهنده پویایی و انعطاف پذیری در تفکر برنامه ریزان درسی کشور است. در لایه دوم (تلفیق و سنتز محتوایی)، سنتز دانش به شکلی رخ داده که منجر به خلق مفاهیم پیوندی شده است. این موضوع نشان می دهد که برنامه ریزی درسی در ایران از حالت (چند رشته ای) که در آن رشته ها فقط در کنار هم قرار می گیرند، به سمت (بین رشته ای) واقعی حرکت کرده است. این هم جوشی دانش، به تعبیر فتحی و اجارگاه (۱۴۰۱)، باعث می شود که دانشجوی با یک نگاه کل نگر به مسائل نگریسته و از تک بعدی نگری رها شود. در نهایت در لایه سوم (هویت



بخش  
دوم

آموزشی

## گزارش آموزشی؛ برنامه درسی شخصی سازی شده: آیا هوش مصنوعی می تواند مسیر یادگیری در دانشجو را جداگانه طراحی کند؟

### مرضیه روحانی سروستانی

دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

Rohani.marzieh1380@gmail.com

### امیرحسین احمدشاهی

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

Ahmadshahi.edu@gmail.com

برای فراگیران در طراحی و مدیریت یادگیری شخصی سازی شده مبتنی بر هوش مصنوعی ارائه شده است.

کلیدواژه ها: هوش مصنوعی، یادگیری شخصی سازی شده، برنامه درسی تطبیقی، آموزش عالی

### مقدمه

امروزه، ورود و ادغام هوش مصنوعی در نظام های آموزشی، امکان توسعه برنامه های درسی شخصی سازی شده ای را فراهم ساخته است که بر اساس نیازها، ویژگی ها، سبک های یادگیری و میزان پیشرفت هر دانشجو تنظیم می شوند. یادگیری شخصی سازی شده به دانش آموزان اجازه می دهد تا با درگیر شدن در فعالیت های مورد علاقه، یادگیری را با رغبت بیشتری دنبال کنند (کرمی و معروفی،

### چکیده

گسترش فناوری های مبتنی بر هوش مصنوعی در نظام های آموزشی، زمینه را برای طراحی برنامه های درسی شخصی سازی شده فراهم کرده است. این رویکرد با تحلیل ویژگی ها، نیازها، سبک های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان، امکان طراحی مسیرهای یادگیری اختصاصی را برای هر فرد فراهم می کند. هدف گزارش پژوهشی حاضر، بررسی ظرفیت های هوش مصنوعی در طراحی مسیرهای یادگیری فردی و تحلیل مزایا، چالش ها و پیامدهای آن در آموزش عالی و سایر سطوح آموزشی است. شواهد پژوهشی نشان می دهد که هوش مصنوعی ظرفیت تحول آفرینی در آموزش شخصی سازی شده را دارد، اما تحقق این ظرفیت مستلزم توجه هم زمان به ملاحظات اخلاقی، آموزشی و فناورانه است. در پایان این گزارش، آموزش عملیاتی

## روش‌شناسی

مطالعه حاضر مبتنی بر مرور تحلیلی پژوهش‌های منتشرشده درباره طراحی برنامه‌های درسی شخصی‌سازی‌شده با استفاده از هوش مصنوعی است. برای تدوین این گزارش علمی، جست‌وجوی جامعی در میان مقاله علمی موجود در پایگاه‌های علمی انجام شد و پس از غربال‌گری مقالات واجد شرایط شناسایی گردید که از میان آن‌ها، مطالعات مرتبط‌تر برای گزارش‌دهی نهایی انتخاب شدند. راهبردهای جست‌وجو شامل مفاهیمی همچون یادگیری تطبیقی، آموزش فردمحور، تحلیل یادگیری، سامانه‌های هوشمند آموزشی و کاربردهای هوش مصنوعی در برنامه درسی بود.

## یافته‌ها

### شواهد تجربی درباره اثربخشی مسیرهای

### یادگیری شخصی‌سازی‌شده

مطالعات تجربی متعدد نشان داده‌اند که پلتفرم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند عملکرد تحصیلی دانشجویان را به‌طور معناداری بهبود دهند. برخی پژوهش‌ها افزایش نمرات و نتایج آزمون‌ها تا حدود ۲۵ درصد را در مقایسه با روش‌های سنتی گزارش کرده‌اند (نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ چو و اشرف، ۲۰۲۵). همچنین، این سامانه‌ها موجب افزایش مشارکت آموزشی، بهبود نرخ ماندگاری دانشجویان و ارتقای رضایت از فرایند یادگیری شده‌اند. افزون بر این، سامانه‌های تطبیقی از طریق تحلیل لحظه‌ای داده‌های عملکردی دانشجویان، محتوای آموزشی را متناسب با وضعیت یادگیرنده تنظیم می‌کنند. این فرایند موجب می‌شود که هر دانشجو مسیر آموزشی منحصر به فردی را

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد (۱۳۹۲). که سامانه‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند مسیرهای یادگیری اختصاصی طراحی کنند و در مقایسه با الگوهای سنتی «یک برنامه برای همه»، پیامدهای آموزشی مطلوب‌تری از جمله بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش مشارکت یادگیرندگان و ارتقای رضایت آموزشی را ایجاد می‌نمایند (نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ اجامی، ۲۰۲۴). مطالعات تجربی و مرورهای نظام‌مند نیز اثربخشی تکنیک‌های یادگیری عمیق، الگوریتم‌های تطبیقی و سازوکارهای بازخورد داده‌محور را در شخصی‌سازی محتوای آموزشی و ارزشیابی یادگیرندگان تأیید کرده‌اند (گلیگوریا و همکاران، ۲۰۲۳؛ استریلکوفسکی و همکاران، ۲۰۲۴). در چنین رویکردی، سامانه‌های هوشمند قادرند به‌صورت مستمر عملکرد یادگیرنده را تحلیل کرده و متناسب با نقاط قوت، ضعف و علایق او، محتوای آموزشی مناسب ارائه دهند. با وجود این مزایا، پیاده‌سازی گسترده این فناوری‌ها با چالش‌هایی همراه است. نگرانی‌های مرتبط با حریم خصوصی داده‌ها، سوگیری الگوریتمی، نابرابری در دسترسی به فناوری و کمبود مهارت‌های فناورانه در میان معلمان و استادان از جمله مهم‌ترین موانع موجود به‌شمار می‌رود (مقصودی و همکاران، ۲۰۲۱؛ عباسی و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، بررسی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های هوش مصنوعی در طراحی مسیرهای یادگیری شخصی‌سازی‌شده، ضرورتی اساسی برای آینده نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود.

تجربه کند که با توانایی‌ها و نیازهای او سازگار است.

## فناوری‌ها و رویکردهای کلیدی در

### شخصی سازی یادگیری

- **یادگیری عمیق:** مدل‌های یادگیری عمیق با تحلیل داده‌های رفتاری و آموزشی دانشجویان، محتوای متناسب با نیازهای فردی را پیشنهاد می‌کنند (نصیر و همکاران، ۲۰۲۴).
- **ارزشیابی تطبیقی:** ابزارهای ارزشیابی تطبیقی قادرند بازخوردهای بلادرنگ ارائه دهند و بر اساس عملکرد دانشجو، سطح دشواری فعالیت‌های آموزشی را تغییر دهند (اجامی، ۲۰۲۴).
- **الگوریتم‌های یادگیری ماشین:** الگوریتم‌های یادگیری ماشین نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان را شناسایی کرده و مسیرهای یادگیری اختصاصی طراحی می‌کنند (گلیگوریا و همکاران، ۲۰۲۳).
- **پردازش زبان طبیعی:** فناوری پردازش زبان طبیعی در توسعه سامانه‌های تدریس هوشمند نقش مهمی دارد و امکان تعامل هوشمند میان دانشجو و سامانه آموزشی را فراهم می‌سازد (کاتیار و همکاران، ۲۰۲۴).
- **تحلیل یادگیری:** تحلیل یادگیری از طریق رصد میزان مشارکت، عملکرد و الگوهای رفتاری دانشجویان، راهبردهای آموزشی بهینه را پیشنهاد می‌کند (نینگ و همکاران، ۲۰۲۵).

### مزایای برنامه‌های درسی شخصی سازی شده

• **بهبود عملکرد تحصیلی:** پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های شخصی سازی شده موجب ارتقای پیشرفت تحصیلی در آموزش عمومی و آموزش عالی می‌شوند (ژو و همکاران، ۲۰۲۳).

• **افزایش انگیزش و مشارکت:** تطبیق محتوای آموزشی با علایق و ترجیحات یادگیرندگان، انگیزش و مشارکت آنان را افزایش می‌دهد (استریلکوفسکی و همکاران، ۲۰۲۴).

• **حمایت از دانشجویان در معرض خطر:** سامانه‌های هوشمند می‌توانند دانشجویان دارای افت تحصیلی را شناسایی کرده و از طریق مداخلات هدفمند از آنان حمایت کنند.

• **ارتقای عدالت آموزشی:** شخصی سازی یادگیری امکان پاسخ‌گویی بهتر به تفاوت‌های فردی، فرهنگی و شناختی دانشجویان را فراهم می‌کند و در نتیجه به افزایش شمول آموزشی کمک می‌نماید (اجامی، ۲۰۲۴).

### چالش‌ها و محدودیت‌ها

• **حریم خصوصی داده‌ها:** شخصی سازی آموزشی مستلزم جمع‌آوری گسترده داده‌های فردی دانشجویان است که می‌تواند نگرانی‌های جدی درباره امنیت و محرمانگی اطلاعات ایجاد کند (مقصودی و همکاران، ۲۰۲۱).

• **س و گیری الگوریتمی:** در صورتی که الگوریتم‌ها بر داده‌های سوگیرانه آموزش ببینند، ممکن است نابرابری‌های آموزشی موجود را باز تولید کنند (عباسی و همکاران، ۲۰۲۴).

• **نیاز به آموزش معلمان و استادان:** استفاده مؤثر از فناوری‌های تطبیقی مستلزم توانمندسازی معلمان و اعضای هیئت علمی در حوزه فناوری‌های نوین آموزشی است (ورویوا و همکاران، ۲۰۲۵).

• **محدودیت‌های زیرساختی:** کمبود زیرساخت‌های فناورانه در برخی مناطق و مؤسسات آموزشی، مانع گسترش مقیاس‌پذیر این سامانه‌ها می‌شود (ژو، ۲۰۲۵).

## نتیجه‌گیری

هوش مصنوعی ظرفیت قابل توجهی برای طراحی مسیرهای یادگیری شخصی سازی شده دارد و شواهد پژوهشی موجود نیز این ظرفیت را تأیید می‌کند. برنامه‌های درسی مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند موجب بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش مشارکت یادگیرندگان، ارتقای انگیزش و بهبود کیفیت تجربه آموزشی شوند. در عین حال، تحقق کامل این ظرفیت مستلزم توجه به چالش‌هایی نظیر حریم خصوصی داده‌ها، سوگیری الگوریتمی، آمادگی زیرساختی و توانمندسازی معلمان و استادان است. در مجموع، آینده آموزش به سمت نظام‌های یادگیری هوشمند، تطبیقی و شخصی سازی شده در حال حرکت است و هوش مصنوعی می‌تواند نقش محوری در این تحول ایفا کند؛ مشروط بر آنکه استفاده از آن با رویکردی مسئولانه، اخلاق‌مدار و عدالت‌محور همراه باشد.

## بحث

یافته‌های پژوهش‌های بررسی شده نشان می‌دهد که هوش مصنوعی ظرفیت بالایی برای طراحی برنامه‌های درسی فردمحور دارد و می‌تواند تجربه یادگیری را متناسب با نیازهای هر دانشجو بازطراحی کند. مهم‌ترین مزیت این فناوری، عبور از الگوی سنتی آموزش یکسان برای همه دانشجویان و حرکت به سمت آموزش انعطاف‌پذیر و یادگیرنده‌محور است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که سامانه‌های تطبیقی مبتنی بر هوش مصنوعی نه تنها موجب ارتقای عملکرد تحصیلی می‌شوند، بلکه در افزایش انگیزش، تعامل آموزشی و رضایت دانشجویان نیز نقش مؤثری دارند. علاوه بر این، این فناوری‌ها می‌توانند از طریق تحلیل داده‌های یادگیری، دانشجویان در معرض افت تحصیلی را شناسایی کرده و مداخلات به موقع ارائه دهند. با این حال، موفقیت این رویکرد مستلزم توجه جدی به ملاحظات اخلاقی و اجتماعی است. مسئله شفافیت الگوریتم‌ها، رعایت عدالت آموزشی، جلوگیری از تبعیض داده‌محور و حفظ حریم خصوصی یادگیرندگان باید در مرکز سیاست‌گذاری‌های آموزشی قرار گیرد. همچنین، بدون توسعه زیرساخت‌های فناورانه و آموزش استادان، بهره‌گیری اثربخش از این فناوری‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود.

فراگیر، اهداف واقع بینانه و متناسب پیشنهاد دهد.

### مرحله سوم: طراحی مسیر یادگیری فردی

در این مرحله، فراگیر با کمک سامانه‌های هوشمند مسیر یادگیری خود را طراحی می‌کند. این مسیر شامل موارد زیر است:

- انتخاب محتوای آموزشی مناسب
- تعیین ترتیب یادگیری موضوعات
- تنظیم سرعت مطالعه
- انتخاب فعالیت‌های تمرینی
- تعیین زمان مرور و ارزیابی

فراگیر باید یاد بگیرد که چگونه پیشنهادهای سامانه هوشمند را ارزیابی کرده و متناسب با نیاز خود اصلاح کند.

### مرحله چهارم: استفاده از بازخورد هوشمند

یکی از مهم‌ترین قابلیت‌های سامانه‌های هوش مصنوعی، ارائه بازخورد لحظه‌ای و شخصی‌سازی شده است. فراگیر باید بتواند:

- بازخوردها را تحلیل کند
- اشتباهات خود را شناسایی نماید
- راهکارهای بهبود را اجرا کند
- الگوهای ضعف تکرارشونده را تشخیص دهد
- مسیر یادگیری خود را اصلاح کند

### مرحله پنجم: پایش و ارزیابی پیشرفت

فراگیر باید به صورت مستمر روند یادگیری خود را ارزیابی کند. برخی شاخص‌های مهم عبارت‌اند از:

- میزان پیشرفت در اهداف آموزشی
- کیفیت انجام تکالیف
- سطح مشارکت در فعالیت‌ها
- مدیریت زمان
- میزان یادگیری مفهومی

## پیوست

### آموزش و راهنمای عملیاتی برای فراگیران در طراحی و مدیریت یادگیری شخصی‌سازی شده

#### مبنتی بر هوش مصنوعی

#### مرحله اول: خودشناسی آموزشی

نخستین گام در یادگیری شخصی‌سازی شده، شناخت ویژگی‌های فردی است. فراگیر باید بتواند موارد زیر را شناسایی کند:

- نقاط قوت و ضعف آموزشی
- علایق یادگیری
- سبک یادگیری ترجیحی
- سرعت یادگیری
- اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت

ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند با تحلیل عملکرد و رفتار یادگیری، نمایه آموزشی هر فرد را تولید کنند و پیشنهادهای اختصاصی ارائه دهند.

#### مرحله دوم: تعیین اهداف یادگیری

فراگیر باید اهداف آموزشی خود را به صورت روشن، قابل اندازه‌گیری و زمان‌بندی شده مشخص کند. این اهداف می‌توانند شامل موارد زیر باشند:

- یادگیری یک مهارت تخصصی
- بهبود عملکرد تحصیلی
- تقویت مهارت حل مسئله
- توسعه توانایی پژوهش
- آمادگی برای ورود به بازار کار

هوش مصنوعی می‌تواند بر اساس سطح فعلی

- نگرانی‌های حریم خصوصی: جمع‌آوری داده‌های آموزشی و رفتاری می‌تواند نگرانی‌هایی درباره امنیت اطلاعات فردی ایجاد کند.

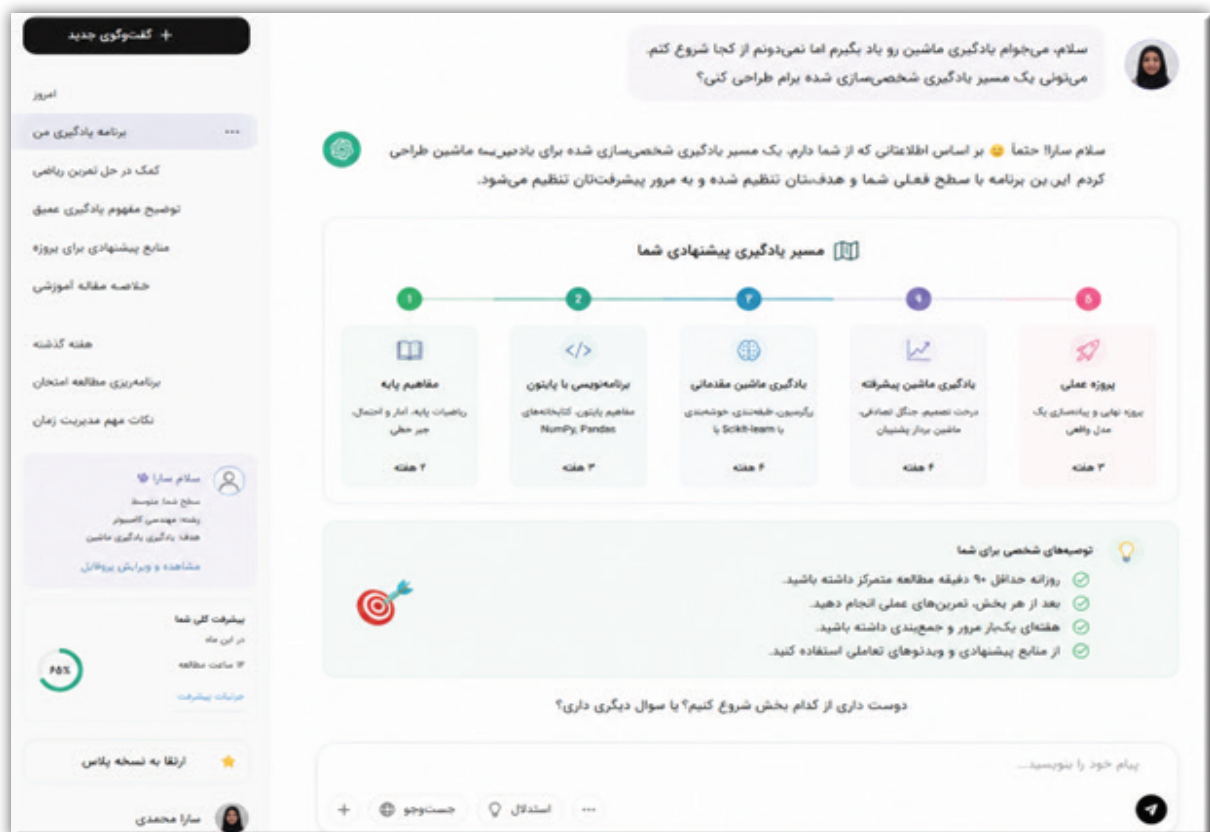
### راهکارهای پیشنهادی برای موفقیت فراگیران

- توسعه سواد دیجیتال و داده‌ای
- آموزش مدیریت زمان و برنامه‌ریزی
- استفاده تدریجی از ابزارهای هوش مصنوعی
- ترکیب یادگیری انسانی و فناوری
- دریافت مشاوره آموزشی در مراحل اولیه
- تمرین خودارزیابی و بازاندیشی مستمر

سامانه‌های هوشمند می‌توانند گزارش‌های تحلیلی و نمودارهای پیشرفت ارائه دهند تا فراگیر بتواند عملکرد خود را پایش کند.

### چالش‌های احتمالی فراگیران در یادگیری شخصی سازی شده

- وابستگی بیش از حد به فناوری: برخی فراگیران ممکن است تمام تصمیم‌های آموزشی خود را به سامانه‌های هوش مصنوعی واگذار کنند.
- ضعف در خودتنظیمی: یادگیری شخصی سازی شده نیازمند مسئولیت‌پذیری و نظم فردی بالاست و همه فراگیران در ابتدا این مهارت را ندارند.
- اضافه بار اطلاعاتی: دسترسی به حجم گسترده‌ای از منابع و پیشنهادها ممکن است موجب سردرگمی فراگیر شود.



The screenshot shows a mobile application interface for a course. At the top, there is a header with a user profile and a message: "سلام، می‌خواهم یادگیری ماشین رو یاد بگیرم اما نمی‌دونم از کجا شروع کنم. می‌تونم یک مسیر یادگیری شخصی‌سازی شده برام طراحی کنی؟". Below this, a progress bar shows the user is at step 2 of 5. The main content area displays a list of course modules with icons and titles: 1. مفاهیم پایه (2 هفته), 2. برنامه‌نویسی با پایتون (مفاهیم پایتون، کتابخانه‌های NumPy, Pandas) (2 هفته), 3. یادگیری ماشین مقدماتی (آلگوریتم‌های خطی، خوشه‌بندی با Scikit-learn) (2 هفته), 4. یادگیری ماشین پیشرفته (درخت تصمیم، جنگل تصادفی، ماشین بردار پشتیبان) (2 هفته), 5. پروژه عملی (پروژه نهایی و پیمایشی یک مدل واقعی) (3 هفته). Below the modules, there are recommendations for the user: "توصیه‌های شخصی برای شما" with a checklist: "روزانه حداقل ۹۰ دقیقه مطالعه متمرکز داشته باشید.", "بعد از هر بخش، تمرین‌های عملی انجام دهید.", "هفته‌ای یکبار مرور و جمع‌بندی داشته باشید.", "از منابع پیشنهادی و ویدئوهای تعاملی استفاده کنید.". At the bottom, there is a question: "دوست داری از کدام بخش شروع کنیم؟ یا سوال دیگری داری؟" and a "پیام خود را بنویسید..." input field.

## منابع

- Systems: Enhancing Educational Effectiveness. *Educational Administration Theory and Practices*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4961>
- Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J., & Van Der Schaar, M. (2021). Personalized Education in the Artificial Intelligence Era: What to Expect Next. *IEEE Signal Processing Magazine*, 38, 37–50. <https://doi.org/10.1109/MSP.2021.3055032>
  - Naseer, F., Khan, M., Tahir, M., Addas, A., & Aejaaz, S. (2024). Integrating deep learning techniques for personalized learning pathways in higher education. *Heliyon*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32628>
  - Ning, J., Yao, J., Wang, Q., & Zhang, B. (2025). Personalized learning supported by learning analytics: A systematic review of functions, pathways, and educational outcomes. *Interactive Learning Environments*, 33, 5042–5064. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2478437>
  - Strielkowski, W., Grebennikova, V., Lisovskiy, A., Rakhimova, G., & Vasileva, T. (2024). AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1002/sd.3221>
  - Vorobyeva, K., Belous, S., Savchenko, N., Smirnova, L., Nikitina, S., & Zhdanov, S. (2025). Personalized learning through AI: Pedagogical approaches and critical insights. *Contemporary Educational Technology*. <https://doi.org/10.30935/cedtech/16108>
  - Xu, X. (2025). AI optimization algorithms enhance higher education management and personalized teaching through empirical analysis. *Scientific Reports*, 15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-94481-5>
  - کرمی، زهره، و معروفی، یحیی. (۱۳۹۲). شخصی سازی یادگیری و تغییر در برنامه درسی. همایش ملی انجمن مطالعات درسی ایران (تغییر در برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش). <https://sid.ir/SID.paper/856255/fa>
  - Abbasi, B., Wu, Y., & Luo, Z. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence on curriculum development in global higher education institutions. *Education and Information Technologies*, 30, 547–581. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13113-z>
  - Chu, T., & Ashraf, M. (2025). Artificial Intelligence in Curriculum Design: A Data-Driven Approach to Higher Education Innovation. *Knowledge*. <https://doi.org/10.3390/knowledge5030014>
  - Ejjami, R. (2024). The Future of Learning: AI-Based Curriculum Development. *International Journal for Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24441>
  - Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
  - Katiyar, P., Awasthi, V., Pratap, R., Mishra, K., Shukla, N., Singh, R., & Tiwari, M. (2024). AI-Driven Personalized Learning

## گزارش آموزشی؛

## تجربه ای از تغییر رویکرد ارزشیابی و مدیریت کلاسی

محمد رضا همافر

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

homafar.mr66@gmail.com

اطلاعات فراتر رفت و دانشجو را با «تجربه زیسته» خود درگیر موضوع درسی کرد؟ در تجربه‌ای که موضوع این گزارش است، تصمیم گرفتم یکی از رایج‌ترین و در عین حال کلیشه‌ای‌ترین ابزارهای ارزشیابی یعنی ارائه‌های روتین دانشجویی و پاورپوینتی را کنار بگذارم و به جای آن، از دانشجویانم بخواهم با استفاده از ابزارهای در دسترس، روایت خودشان را از مواجهه با مفاهیم درسی، در قالب یک پادکست، فیلم کوتاه چند دقیقه‌ای یا یک فایل صوتی تولید کنند. این فعالیت‌ها مجزا از ارائه‌های نمایشی و کارگاهی در خود کلاس بود. انتخاب این قالب‌ها از آن رو بود که به دانشجو امکان خلاقیت بدهد، از **حصار متن مکتوب** و **اسلایدهای تکراری** رها شود، و مهارت‌های ارتباطی متنوع‌تری را در او فعال کند.

کامیابی هر نسل و ملت از این حقیقت ریشه می‌گیرد که ندانستن را بداند. بنابراین وظیفه هر سیستم علمی و نظام آموزشی در ایجاد سؤال خلاصه می‌شود و نه در پاسخ به سؤالات. شاید بتوان گفت این تأثیر زندگی در جهان در حال توسعه است که همگی به دنبال معلولیم نه علت؛ حال آنکه رستگاری، در چرایی سؤالات نهفته است.

در چنین رویکردی، کلاس درس دیگر صرفاً فضایی برای انتقال محفوظات و تکرار محتوا نیست، بلکه کارگاهی برای بیان تجربه، پرسشگری و بازتعریف «**آموختن**» به شمار می‌آید. در این رویکرد، دیگر دانشجو نه شنونده‌ای منفعل، بلکه کنشگری است که در فرآیند یادگیری، بخشی از نقش مولف بودن را بر عهده می‌گیرد. آنچه مرا به بازاندیشی در شیوه‌های ارزشیابی و تکلیف‌دهی در کلاس دانشگاهی سوق داد، دقیقاً همین دغدغه بود: در دانشگاه چگونه می‌توان از سطح انتقال

یک ارائه پاورپوینت بنشینم و بر اساس چک‌لیست‌های تکراری نمره بدهم، به شنونده و تماشاگر روایت‌های شخصی دانشجویان بدل شدم. فضای کلاس، بیش از آنکه صحنه اجرای متون رسمی باشد، به میدان گفت‌وگو، نقد و مشارکت تبدیل شد. نقد نقش، نقد تصویر و نقد متن.

بازخوردهای دانشجویان در کلاس اغلب نه بر «اشتباه گرفتن اسلاید» یا «حجم زیاد متن»، بلکه بر معنا، نقش‌ها، تأثیرگذاری روایت و نسبت آن با موضوع درس متمرکز بود. چنین فضایی، به تدریج، فرهنگ جدیدی در کلاس ایجاد کرد؛ فرهنگی که در آن، «پرسیدن»، «تردید کردن» و «روایت کردن» ارزشمندتر از تکرار پاسخ‌های آماده شد.

این فرایند، پیامد مهم دیگری نیز داشت: رابطه عمودی و یک‌سویه میان استاد و دانشجو، تا حدی به رابطه‌ای دوطرفه و مبتنی بر گفت‌وگو نزدیک شد. دانشجویان در حین تولید آثار خود، پرسش‌های

در طراحی نظری این شیوه، رویکرد یادگیری مبتنی بر روایت و سواد چند وجهی مورد نظر بود. استفاده از صوت و تصویر و الزام به روایت‌گری، مبتنی بر این پیش‌فرض بود که انسان مفاهیم پیچیده را در قالب داستان‌ها، روایت‌ها و توالی رخدادها بهتر درک و در حافظه بلندمدت تثبیت می‌کند. به تعبیر حافظ، «خوش تر از نقش تو در عالم تصویر نبود». تصویرگری توسط دانشجویان برای مفاهیم ملموس درسی، نقش هر مفهوم را در ذهن و نگاه مخاطبان ماندگار تر می‌کند.

از جهت دیگر رویکرد سواد چند وجهی تأکید می‌کند که سواد در عصر معاصر صرفاً خواندن و نوشتن متن مکتوب نیست، بلکه شامل توانایی تولید و تفسیر پیام در رسانه‌های متنوع (صوتی، تصویری، دیجیتال) است. طراحی تکلیف بر این مبنا، به دنبال تقویت انتقال اشکال متنوع سواد، فراتر از مهارت نوشتاری و ارائه‌های کلاسیک بود.

اجرای این طرح، ناگزیر نقش من مدرس را نیز دگرگون کرد. به جای آنکه در جایگاه ارزیاب رسمی

این تجربه، برای من به‌عنوان مدرس، تأیید دوباره این باور بود که «نظام آموزشی در ایجاد سؤال خلاصه می‌شود». وقتی تکلیف درسی از یک «وظیفه از پیش تعریف‌شده» به یک «فرصت برای خلق» تبدیل می‌شود، کلاس، بیش از آنکه محلی برای تولید پاسخ باشد، به کارگاه مشترکِ جست‌وجو بدل می‌گردد. چنین فضایی، هرچند کوچک و محدود، می‌تواند نشانه‌ای باشد از امکان تغییر؛ تغییری که از درون کلاس‌های ما آغاز می‌شود و شاید روزی، به بازاندیشی گسترده‌تر در نظام ارزشیابی و آموزشی بینجامد. نظام آموزشی ما نیازمند این بازاندیشیست.

تازه‌ای مطرح می‌کردند؛ حتی درباره تجربه‌های شخصی من به‌عنوان مدرس. در چنین زمینه‌ای، کلاس درس به معنای واقعی، به فضایی زنده و پویا تبدیل شد که در آن، «ندانستن» نه شرم، بلکه نقطه شروع یک جست‌وجوی مشترک بود.

در جمع‌بندی این تجربه، می‌توان گفت جایگزینی ارائه‌های پاورپوینتی با پادکست، فیلم کوتاه و فایل‌های صوتی شخصی، صرفاً یک تغییر در «فرم تکلیف» نبود؛ بلکه تلاشی بود برای تغییر در «منطق یادگیری». در این منطق، ارزش اصلی، نه در حفظ و بازگویی متن، بلکه در توانایی پیوند دادن دانش با زندگی، در جرأت پرسیدن و در شجاعت روایت کردن است. اگر کامیابی یک ملت در دانستن ندانستن هاست است، شاید یکی از گام‌های کوچک در این مسیر، همین باشد که در کلاس‌های درس، به دانشجویان مجال بدهیم تا صدای خودشان را بشنوند، تجربه خود را جدی بگیرند و از دل همین تجربه، پرسش‌های تازه‌ای برای خود و برای ما بسازند. تا بتوانند میزان دانش خود را بهتر بسنجند.



بخش  
سوم

فرهنگی  
اجتماعی

## تأملی بر شکاف میان برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شیراز و تجربه زیسته دانش‌آموختگان

### نرگس امامی زاده

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

nargesemmi@gmail.com

چنین شرایطی، دانشگاهی که همچنان بر انتقال یک‌سویه اطلاعات، حافظه‌محوری و آموزش منفصل از میدان عمل تکیه دارد، به تدریج از واقعیت جامعه عقب می‌ماند و به نهادی صرفاً مدرک‌محور تبدیل می‌شود؛ نهادی که در آن، فرایند یادگیری بیش از آنکه به فهم، مهارت و کنشگری منجر شود، به عبور مکانیکی از واحدهای درسی و بازتولید دانش انتزاعی محدود می‌شود.

این مسئله در رشته‌های علوم انسانی، و به‌ویژه علوم تربیتی، ابعاد پیچیده‌تری پیدا می‌کند. علوم تربیتی قرار است درباره آموزش، یادگیری، رشد انسان و بهبود نظام‌های تربیتی بیندیشد؛ بنابراین هرگونه ضعف در برنامه درسی این رشته، تنها یک مسئله دانشگاهی نیست، بلکه می‌تواند در بلندمدت بر کیفیت نظام آموزشی و شیوه مواجهه نسل‌های آینده با یادگیری اثر بگذارد. با این حال، تجربه زیسته بسیاری از دانشجویان علوم تربیتی نشان می‌دهد که میان اهداف اعلام‌شده برنامه درسی و واقعیت تجربه‌شده در کلاس‌های دانشگاه، فاصله‌ای جدی وجود دارد؛ فاصله‌ای که گاه

برنامه درسی در آموزش عالی را نمی‌توان صرفاً مجموعه‌ای از سرفصل‌ها، واحدهای آموزشی و آیین‌نامه‌های مصوب تلقی کرد. برنامه درسی، در بنیادی‌ترین معنای خود، بازتابی از نوع نگاه یک نظام آموزشی به انسان، دانش، یادگیری و آینده جامعه است. هر برنامه درسی، آگاهانه یا ناآگاهانه، مشخص می‌کند که دانشگاه قرار است چه نوع سوژه‌ای تربیت کند؛ نیرویی حافظه‌محور و مطیع، یا فردی تحلیل‌گر، خلاق و توانمند در مواجهه با مسائل واقعی. از همین رو، مسئله بازنگری و ارزشیابی برنامه‌های درسی، صرفاً دغدغه‌ای آموزشی نیست، بلکه بخشی از مواجهه دانشگاه با پرسش کارآمدی، هویت و نسبت خود با جهان معاصر است. در دهه‌های اخیر، تحولات گسترده اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، دانشگاه‌ها را با بحران‌هایی جدی مواجه کرده است. گسترش شتابان دانش، تغییر نیازهای بازار کار، ظهور نسل‌های جدید با سبک‌های متفاوت یادگیری و تغییر انتظارات جامعه از آموزش عالی، موجب شده است که الگوهای سنتی آموزش دانشگاهی بیش از گذشته با مسئله ناکارآمدی روبه‌رو شوند. در

به نظر می‌رسد؛ اما در سطح اجرا، این تنوع به پراکندگی، حافظه‌محوری و فقدان انسجام حرفه‌ای منجر می‌شود. دانشجو با طیفی گسترده از مفاهیم، نظریه‌ها و حوزه‌های آموزشی مواجه می‌شود، بی‌آنکه در پایان دوره، درکی روشن از جایگاه تخصصی خود یا آمادگی کافی برای ورود به میدان عمل داشته باشد. یکی از مسائل بنیادین برنامه درسی موجود، فقدان انسجام هویتی در ساختار دوره کارشناسی علوم تربیتی است. ادغام ناهمگون حوزه‌هایی چون آموزش پیش‌دبستان و دبستان، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه و تکنولوژی آموزشی، در عمل به شکل‌گیری برنامه‌ای انجامیده که بیش از آنکه به تربیت نیروی متخصص منجر شود، نوعی پراکندگی معرفتی تولید می‌کند به گونه‌ای که در هیچ‌کدام به عمق، مهارت یا هویت حرفه‌ای مشخصی دست پیدا نمی‌کند. نتیجه، تربیت دانش‌آموخته‌ای است که از همه‌چیز «اطلاعاتی کلی» دارد، اما در مواجهه با موقعیت واقعی آموزش، فاقد توانایی عملی و تحلیلی لازم است. به بیان دیگر، برنامه درسی موجود به جای آنکه امکان شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را فراهم کند، اغلب به تولید نوعی دانش عمومی و سطحی منجر می‌شود که میان حوزه‌های مختلف معلق مانده است.

این وضعیت زمانی مسئله‌سازتر می‌شود که بخش عمده آموزش‌ها دچار سلطه نوعی منطق حافظه‌محور بر کلیت فرایند آموزش شده است. غلبه این رویکرد نظری و حافظه‌محور، موجب شده است که دانشجو

به احساس بی‌هویتی حرفه‌ای، فرسودگی علمی و تردید نسبت به کارآمدی دانش دانشگاهی منجر می‌شود.

آنچه در ادامه می‌آید، نه ادعایی برای تعمیم وضعیت تمام دانشگاه‌های کشور، بلکه تلاشی برای بازخوانی انتقادی یک تجربه زیسته در بستر آموزش عالی است؛ تجربه‌ای که در خلال تحصیل در دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شیراز شکل گرفته و به تدریج، از سطح نارضیاتی‌های پراکنده دانشجویی فراتر رفته و به پرسش‌هایی جدی‌تر درباره کارکرد، انسجام و کارآمدی برنامه درسی این رشته منتهی شده است. تجربه زیسته دانشجو، اگرچه ماهیتی فردی دارد، اما در بسیاری موارد می‌تواند بازتابی از شکاف‌های عمیق‌تر در ساختار آموزش عالی باشد؛ شکاف‌هایی که در آمارها، آیین‌نامه‌ها و سرفصل‌های رسمی کمتر دیده می‌شوند، اما در متن کلاس درس، در کیفیت یادگیری، در نسبت دانشجو با آینده حرفه‌ای خود و در احساس فرسودگی یا بی‌انگیزگی آموزشی، به وضوح قابل مشاهده‌اند. از همین منظر، این یادداشت تلاشی است برای صورت‌بندی بخشی از مسائل برنامه درسی رشته علوم تربیتی، نه صرفاً از زاویه ارزیابی رسمی، بلکه از خلال تجربه زیستن این برنامه درسی.

در طول دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه شیراز، آنچه بیش از هر چیز به چشم می‌آمد، شکاف میان اهداف اعلام‌شده رشته و تجربه واقعی آموزش بود. در سطح رسمی، برنامه درسی این رشته واجد تنوع، جامعیت و غنای نظری

از سوی دیگر، بخشی از محتوای آموزشی نیز از منظر روزآمدی و ارتباط با مسائل معاصر با چالش مواجه است. در شرایطی که جهان آموزش به سمت موضوعاتی چون علوم شناختی، روان‌شناسی نسل جدید، آموزش مبتنی بر بازی، سواد رسانه‌ای، یادگیری تعاملی، آموزش خلاق و تفکر انتقادی حرکت کرده است، بخشی از محتوای درسی همچنان درگیر بازتولید منابع قدیمی و انتقال یک‌سویه اطلاعات باقی مانده و در طراحی و اجرای یک برنامه درسی برای برقراری ارتباطی زنده و پویا با مسائل کودک جهان معاصر و آموزش آن ناتوان است. این در حالی است که کودک نسل آلفا را نمی‌توان صرفاً با چارچوب‌هایی فهمید که متعلق به چند دهه پیش و مبتنی بر زمینه‌های فرهنگی متفاوت‌اند، بی‌آنکه بازخوانی و بومی‌سازی شوند.

در کنار محتوای رسمی برنامه درسی، مسئله شیوه تدریس نیز نقش مهمی در تجربه دانشجویان دارد. یکی از عجیب‌ترین تناقض‌های تجربه تحصیل در رشته علوم تربیتی در دانشگاه شیراز آن است که رشته‌ای که خود درباره خلاقیت آموزشی، یادگیری فعال و روش‌های نوین تدریس سخن می‌گوید، در عمل اغلب با سنتی‌ترین و منفعل‌کننده‌ترین شیوه‌های آموزش اداره می‌شود و بخش قابل توجهی از کلاس‌های دانشگاهی همچنان بر الگوی سنتی سخنرانی، ارائه‌های کلیشه‌ای و ارزشیابی‌های حافظه‌محور استوارند. در چنین فضایی، کلاس درس به جای آنکه به بستری برای گفت‌وگو،

بیش از آنکه درگیر تجربه، تحلیل، مشاهده و کنشگری تربیتی شود، به دریافت‌کننده منفعل مجموعه‌ای از مفاهیم انتزاعی تبدیل گردد. در بسیاری از موارد، دانشجوی علوم تربیتی می‌تواند نظریه‌های رشد، یادگیری یا مدیریت آموزشی را بازگو کند، اما در مواجهه واقعی با کودک، کلاس درس، موقعیت تربیتی یا حتی طراحی یک فعالیت آموزشی ساده، احساس ناتوانی و بی‌تجربگی دارد. این شکاف میان «دانش نظری» و «توانایی عملی»، صرفاً یک نقص آموزشی جزئی نیست، بلکه نشانه نوعی گسست ساختاری میان دانشگاه و میدان واقعی تعلیم و تربیت است. کارورزی نیز، که می‌توانست حلقه اتصال میان دانشگاه و میدان عمل باشد، در بسیاری موارد به تجربه‌ای حداقلی، صوری و فاقد اثربخشی تقلیل یافته است. البته مسئله صرفاً کمبود واحد‌های عملی مثل کارورزی نیست، بلکه فقدان یک سازوکار منسجم برای پیوند دادن تجربه میدانی با یادگیری دانشگاهی است. در غیاب ارتباط واقعی میان دانشگاه و نهادهای آموزشی، کارورزی بیشتر به حضوری کوتاه‌مدت و منفعلانه در محیط آموزشی شباهت پیدا می‌کند تا فرایندی برای رشد مهارت حرفه‌ای، بازاندیشی انتقادی و یادگیری تجربی. در نتیجه، دانشجویان سال‌ها درباره آموزش می‌آموزد، بی‌آنکه واقعاً «در موقعیت آموزش» قرار بگیرد. این همان پارادوکسی است که بخش مهمی از بحران علوم تربیتی در ایران را شکل می‌دهد.

تجربه‌های ارزشمند این مسیر نیز منصفانه نخواهد بود. در خلال سال‌های تحصیل، حضور برخی اساتید آگاه، دغدغه‌مند و برخوردار از نگاه انتقادی، نشان می‌داد که مسئله اصلی صرفاً به افراد بازمی‌گردد، بلکه ریشه‌ای ساختاری‌تر دارد. کلاس‌هایی وجود داشتند که در آن‌ها، آموزش از سطح انتقال اطلاعات فراتر می‌رفت و به فضایی برای اندیشیدن، گفت‌وگو، تردید و مواجهه جدی با مسائل تعلیم و تربیت تبدیل می‌شد. بخش مهمی از آنچه امروز از علوم تربیتی فهمیده‌ام، حاصل همین تجربه‌های محدود اما اثرگذار است. شاید همین تجربه‌هاست که امکان نقد را نیز فراهم می‌کند؛ زیرا نقد آموزش عالی، لزوماً از موضع نفی کامل آن شکل نمی‌گیرد، بلکه گاه دقیقاً از دلِ باور به ظرفیت‌های مغفول‌مانده دانشگاه و امید به امکان بهتر شدن آن برمی‌آید. در همین راستا، بازنگری در محتوای برنامه درسی نیز ضرورتی انکارناپذیر به نظر می‌رسد. گنجاندن دروسی مرتبط با علوم شناختی، روان‌شناسی شناختی، آموزش کودک نسل جدید، بازی‌درمانی، قصه‌گویی، تئاتر کودک، سواد رسانه‌ای و آموزش خلاق، می‌تواند رشته علوم تربیتی را بیش از پیش به مسائل واقعی کودک و آموزش امروز نزدیک کند. همچنین تقویت دروس تحلیلی و فلسفی و ایجاد فضایی برای بحث، گفت‌وگو و اندیشه‌ورزی، می‌تواند به رشد نگاه انتقادی دانشجویان کمک کند؛ مسئله‌ای که در وضعیت کنونی، بیش از هر زمان دیگری مورد نیاز است.

اندیشه‌ورزی، تردید، تحلیل و مشارکت فعال تبدیل شود، به فضایی برای انتقال خطی اطلاعات تقلیل می‌یابد. یعنی در رشته‌ای که خود درباره اصول یاددهی-یادگیری، خلاقیت آموزشی و روش‌های تدریس سخن می‌گوید، گاه خود فرایند آموزش گرفتار همان الگوهای فرسوده و غیرخلاق است که سال‌ها مورد نقد نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت قرار داشته‌اند. در چنین شرایطی، دانشگاه ناخواسته به بازتولید همان مناسبات آموزشی‌ای می‌پردازد که در سطح نظری در پی نقد آن‌هاست. بخش دیگری از مسئله، به نوع نگاه برنامه درسی به دانشجو بازمی‌گردد. گویی دانشجو نه به عنوان کنشگری فعال و دارای ظرفیت تفکر انتقادی، بلکه صرفاً به عنوان دریافت‌کننده محتوا در نظر گرفته می‌شود. در نتیجه، فضای آموزشی کمتر امکان پرسشگری، نقد، گفت‌وگو و مواجهه تحلیلی با مفاهیم را فراهم می‌کند. بسیاری از دانشجویان علوم تربیتی، علی‌رغم گذراندن واحدهای متعدد نظری، تجربه چندانی از «اندیشیدن» در معنای واقعی آن ندارند؛ زیرا ساختار غالب کلاس‌ها، بیشتر مبتنی بر بازتولید اطلاعات است تا تولید مسئله و تفکر. شاید به همین دلیل است که بخشی از دانشجویان، هرچه به سال‌های پایانی دوره نزدیک‌تر می‌شوند، به جای احساس رشد علمی و حرفه‌ای، نوعی فرسودگی و بی‌انگیزگی را تجربه می‌کنند؛ احساسی که ریشه آن را باید نه صرفاً در دشواری رشته، بلکه در فقدان پیوند معنا دار میان آموزش دانشگاهی و زیست واقعی جست‌وجو کرد.

با وجود نقد‌های مطرح شده نادیده گرفتن

نسبت به کارآمدی دانشی می‌شود که آموخته است. و این تردید، اگرچه در ظاهر فردی به نظر می‌رسد، در واقع بازتاب مسئله‌ای عمیق‌تر در ساختار آموزش عالی ماست؛ ساختاری که هنوز در بسیاری از موارد، میان «آموزش دیدن» و «آماده شدن برای مواجهه با جهان واقعی و بازار کار» تمایزی جدی قائل نیست.

## منابع

- فتحی واجارگاه، کوروش، اصول برنامه ریزی درسی، تهران: ایران زمین خانه فرهنگ، ۱۳۸۰.
- نصراللهی نیا و علم الهدی. (۱۳۹۹). (بازنگری و ارائه برنامه درسی پیشنهادی رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی ارشد. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی
- فتحی واجارگاه و شفیعی، (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)

با وجود تمام این نقدها، مسئله اصلی نفی کلیت رشته علوم تربیتی یا انکار ظرفیت‌های آن نیست. اتفاقاً بخش مهمی از بحران موجود، ناشی از فاصله میان ظرفیت بالقوه این رشته و وضعیت بالفعل آن است. علوم تربیتی می‌تواند یکی از زنده‌ترین، خلاق‌ترین و اثرگذارترین رشته‌های دانشگاهی باشد، مشروط بر آنکه از وضعیت حافظه‌محور، نظری‌زده و منفصل از میدان عمل فاصله بگیرد و به سمت تربیت نیروهایی تحلیل‌گر، خلاق، توانمند و آشنا با مسائل واقعی آموزش حرکت کند. تحقق چنین امری مستلزم بازنگری جدی در سرفصل‌ها، افزایش کیفیت و عمق واحدهای عملی، تقویت پیوند دانشگاه با مدارس و نهادهای آموزشی، روزآمدسازی منابع، توجه به تحولات نسلی و ایجاد فضای گفت‌وگو و تفکر انتقادی در کلاس‌های درس است.

در نهایت، بازنگری برنامه درسی بدون شنیدن صدای دانشجویان و دانش‌آموختگان، عملاً به فرایندی ناقص و از بالا به پایین تبدیل خواهد شد. تجربه زیسته دانشجوی، صرفاً یک روایت شخصی یا عاطفی نیست، بلکه بخشی از داده واقعی نظام آموزش عالی است؛ داده‌ای که می‌تواند شکاف میان برنامه درسی رسمی و واقعیت زیسته آموزش را آشکار کند. شاید یکی از مهم‌ترین نشانه‌های بحران در آموزش عالی ایران، همین باشد که دانشجوی پس از سال‌ها تحصیل، بیش از آنکه احساس توانمندی حرفه‌ای داشته باشد، دچار تردید

# دانشگاه در پناه صفحه‌های روشن

## روایتی از آموزش مجازی، فرسایش درست دانشگاهی و بازگشت فرهنگ یادگیری در روزهای بحران

### حوریا حلیمی

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

hooriahalimi2001@gmail.com

نحوه یادگیری، روابط انسانی، سلامت روان، فرهنگ دانشگاهی و حتی ادراک دانشجویان از خود دانشگاه اثر گذاشت. همه‌گیری کرونا نخستین شوک بزرگ را به نظام آموزش عالی وارد کرد. دانشگاه‌ها در سراسر جهان ناگهان تعطیل شدند و آموزش مجازی به تنه‌راه ادامه یادگیری تبدیل شد. در آن زمان، بسیاری تصور می‌کردند این وضعیت موقتی است؛ وقفه‌ای کوتاه که با پایان بحران به روال سابق باز خواهد گشت. اما اکنون، در شرایط بحرانی و ناپایدار کنونی، بازگشت دوباره دانشگاه‌ها به فضای مجازی نشان می‌دهد که آموزش عالی وارد دوره‌ای شده که بحران، دیگر یک استثنا نیست، بلکه بخشی از واقعیت آن است. در چنین شرایطی، پرسش اصلی دیگر این نیست که چگونه کلاس برگزار کنیم؟ بلکه این است که دانشگاه در وضعیت بحران چگونه می‌تواند همچنان دانشگاه باقی بماند؟ آنچه در دوران بحران رخ داد، آموزش آنلاین برنامه‌ریزی شده نبود، بلکه نوعی آموزش اضطراری از راه دور بود که تحت فشار شرایط بحرانی شکل گرفت (هاجز و همکاران، ۲۰۲۰).

روی گزینه ترک جلسه کلیک می‌کنید و با چشمانی تار و خسته پلک می‌زنید و از کلاس درس خارج می‌شوید. فقط یک ساعت طول کشید، درست مثل جلسات حضوری که هفته‌های گذشته برگزار می‌شد، اما جنس خستگی کلاس آنلاین متفاوت است و به مرور دچار کلافگی و سردرگمی می‌شوید. تا پیش از بحران‌های سال‌های اخیر، دانشگاه برای بسیاری از ما یک مکان بود؛ جغرافیایی آشنا با صندلی‌های کلاس، راهروهای شلوغ، کتابخانه‌ها، کافه‌های دانشجویی و گفت‌وگوهایی که گاهی بیرون از کلاس، عمیق‌تر از خود درس‌ها بودند. اما بحران‌های پی‌درپی، از همه‌گیری کرونا تا شرایط پرتنش و ناپایدار کنونی، دانشگاه را از یک مکان فیزیکی به یک وضعیت تبدیل کرد؛ وضعیتی که در آن، آموزش، ارتباط، اضطراب، تنهایی و تلاش برای ادامه دادن، همگی در قاب صفحه‌های روشن تلفن همراه و لپ‌تاپ فشرده شدند. در نگاه نخست، آموزش مجازی ممکن است صرفاً تغییری در شیوه برگزاری کلاس‌ها به نظر برسد؛ تغییری که با پیشرفت فناوری اجتناب‌ناپذیر بوده است. اما آنچه در سال‌های اخیر رخ داد، صرفاً دیجیتالی شدن آموزش نبود، بلکه نوعی دگرگونی در تجربه انسانی دانشگاه بود؛ دگرگونی‌ای که بر

آشکار، صدایی بلند ندارد؛ آرام، تدریجی و فرساینده عمل می‌کند. در فضای مجازی، مرز میان زندگی شخصی و دانشگاه از بین می‌رود. نتایج مطالعات بین‌المللی نشان داده است که بسیاری از دانشجویان در دوران آموزش مجازی، کاهش انگیزه تحصیلی و افت تعاملات اجتماعی را تجربه کرده‌اند (یونسکو، ۲۰۲۰). اتاق خواب به کلاس درس تبدیل می‌شود، زمان استراحت با پیام‌های آموزشی درمی‌آمیزد و فرد، عملاً هیچ فاصله‌ای میان زندگی و درس احساس نمی‌کند. این حذف مرزها، ذهن را در وضعیت آماده‌باش دائمی قرار می‌دهد؛ وضعیتی که در درازمدت به خستگی روانی، بی‌حوصلگی و کاهش انگیزه منجر می‌شود. اما مسئله فقط خستگی ناشی از کار با صفحه‌نمایش نیست. آنچه بسیاری از دانشجویان تجربه می‌کنند، نوعی تنهایی جمعی است؛ حضوری هم‌زمان در کلاس، اما بدون احساس ارتباط واقعی. دانشجویان ساعت‌ها در کلاس‌های آنلاین کنار هم هستند، بدون آنکه واقعاً کنار هم باشند. دوربین‌های خاموش، سکوت‌های طولانی و ارتباطات محدود به پیام‌های کوتاه، نوعی احساس گسست عاطفی ایجاد می‌کند؛ گویی افراد در یک فضای مشترک حضور دارند، اما تجربه‌ای مشترک نمی‌سازند. این وضعیت، به‌ویژه در شرایط بحرانی و امنیتی، تشدید می‌شود. ذهن دانشجو، هم‌زمان درگیر اخبار نگران‌کننده، اضطراب آینده، فشار اقتصادی و الزامات آموزشی است. در چنین شرایطی، آموزش دیگر صرفاً فعالیتی شناختی نیست؛ بلکه تلاشی برای حفظ تمرکز در میانه آشفتگی روانی است.

نجات آموزش یا تعلیق زیست دانشگاهی؟ بی‌تردید، آموزش مجازی در شرایط بحرانی مانع توقف کامل جریان آموزش شده است. اگر زیرساخت‌های دیجیتال وجود نداشت، میلیون‌ها دانشجو از آموزش محروم و دانشگاه‌ها عملاً فلج می‌شدند. از این منظر، فناوری نقش نجات‌بخش داشته است. اما مسئله‌ای که کمتر به آن توجه شده، این است که آموزش مجازی در عین نجات‌فرایند آموزش، بخشی از زیست دانشگاهی را به حالت تعلیق درآورده است. دانشگاه، صرفاً انتقال محتوای علمی نیست. بخش مهمی از یادگیری، در روابط انسانی، تعاملات غیررسمی، مشاهده، مشارکت اجتماعی و تجربه حضور شکل می‌گیرد. دانشجو فقط از استاد نمی‌آموزد؛ بلکه از فضای دانشگاه، از هم‌کلاسی‌ها، از بحث‌های راهروها و حتی از سکوت کتابخانه نیز یاد می‌گیرد. آموزش مجازی، اگرچه محتوا را منتقل می‌کند، اما بسیاری از این لایه‌های پنهان یادگیری را حذف یا تضعیف می‌کند. در واقع، بحران امروز تنها بحران آموزش نیست؛ بحران تجربه دانشگاه است. دانشجویی که سال‌ها دانشگاه را فقط از دریچه یک صفحه‌نمایش تجربه می‌کند، ممکن است مدرک دانشگاهی بگیرد، اما بخشی از تجربه اجتماعی و فرهنگی دانشگاه را هرگز لمس نکند. این مسئله، پیامدی خاموش اما عمیق دارد؛ شکل‌گیری نسلی که بیش از آنکه زیست دانشگاهی را تجربه کرده باشد، صرفاً مصرف‌کننده محتوای آموزشی بوده است.

یکی از عمیق‌ترین پیامدهای آموزش مجازی، فرسودگی روانی پنهانی است که به تدریج در میان دانشجویان، استادان و حتی کارکنان دانشگاه شکل گرفته است. این فرسودگی، برخلاف بحران‌های

یکی از نکاتی که کمتر درباره آن سخن گفته می‌شود، تغییر نقش استادان در دوران آموزش مجازی است. استاد، دیگر صرفاً انتقال‌دهنده محتوا نیست؛ بلکه ناخواسته به مدیر بحران، حامی روانی و حتی گاهی شنونده اضطراب‌های دانشجویان تبدیل شده است. در کلاس حضوری، استاد می‌تواند از چهره‌ها، نگاه‌ها و واکنش‌ها وضعیت دانشجویان را درک کند؛ اما در کلاس مجازی، بسیاری از این نشانه‌ها از بین می‌روند. استاد با صفحه‌هایی خاموش مواجه است و نمی‌داند پشت هر نام، چه میزان اضطراب، خستگی یا آشفتگی پنهان شده است. از سوی دیگر، خود استادان نیز تحت فشار روانی قرار دارند. آنان نیز اخبار بحران را دنبال می‌کنند، نگرانی‌های شخصی دارند و هم‌زمان باید نقش حرفه‌ای خود را حفظ کنند. همین مسئله باعث شده بخشی از فرسودگی دانشگاهی، در سکوت و بدون دیده شدن، در میان اعضای هیئت علمی شکل بگیرد.

شاید عمیق‌ترین آسیب آموزش مجازی، نه آموزشی و نه حتی روانی، بلکه فرهنگی باشد. دانشگاه، در ذات خود، یک فضای اجتماعی و فرهنگی است؛ جایی که افراد یاد می‌گیرند چگونه گفت‌وگو کنند، اختلاف نظر را تحمل کنند، مشارکت جمعی داشته باشند و هویت اجتماعی خود را شکل دهند. مطالعات انجام‌شده در دوران کرونا نشان داد که دانشجویان، بیش از مشکلات آموزشی، از کاهش ارتباطات انسانی و احساس تنهایی آسیب دیده‌اند (آریستونیک و همکاران، ۲۰۲۰). وقتی این تجربه به فضای مجازی محدود می‌شود، دانشگاه آرام‌آرام بخشی از کارکرد فرهنگی خود را از دست می‌دهد. دانشجویان کمتر در فعالیت‌های جمعی حضور پیدا می‌کنند، گفت‌وگوهای غیررسمی کاهش می‌یابد

یکی از مهم‌ترین واقعیت‌هایی که آموزش مجازی آشکار کرد، شکنندگی مفهوم عدالت آموزشی بود. پیش از این، تصور می‌شد آموزش آنلاین می‌تواند دسترسی به آموزش را گسترش دهد و فرصت‌های برابر ایجاد کند؛ اما در عمل، آموزش مجازی نشان داد که فناوری، بدون توجه به شرایط اجتماعی و اقتصادی، می‌تواند نابرابری‌ها را عمیق‌تر کند. بوزکورت و شارما معتقدند بحران کرونا نشان داد که آموزش مجازی، علاوه بر مزایای فناورانه، می‌تواند نابرابری‌های آموزشی و شکاف‌های اجتماعی موجود را نیز آشکارتر کند (بوزکورت و شارما، ۲۰۲۰). همه دانشجویان در شرایط یکسان درس نمی‌خوانند. برخی در خانه‌ای آرام، با اینترنت پرسرعت و تجهیزات کامل در کلاس حاضر می‌شوند و برخی دیگر، در محیط‌های شلوغ، با اینترنت ناپایدار یا حتی با تلفن همراهی که باید میان اعضای خانواده مشترک باشد. در چنین شرایطی، آموزش مجازی برای همه تجربه‌ای برابر نیست. اما نابرابری فقط اقتصادی نیست؛ نابرابری عاطفی و روانی نیز وجود دارد. برخی دانشجویان در فضای خانواده حمایت می‌شوند و برخی دیگر، در محیط‌هایی پرتنش یا ناپایدار زندگی می‌کنند. آموزش مجازی، این تفاوت‌ها را بیش از گذشته وارد فضای آموزشی کرده است. دانشگاه دیگر فضایی جدا از خانه نیست؛ بلکه کیفیت زندگی شخصی دانشجو مستقیماً بر کیفیت یادگیری او اثر می‌گذارد.

عدالت آموزشی و آینده فرهنگ دانشگاهی ایجاد کرده است. امروز، مسئله اصلی دانشگاه‌ها فقط تقویت اینترنت و سامانه‌های آموزشی نیست؛ بلکه بازاندیشی در معنای آموزش، ارتباط انسانی و نقش فرهنگی دانشگاه است. اگر دانشگاه نتواند حس تعلق، تعامل اجتماعی و حمایت روانی را حفظ کند، ممکن است آموزش ادامه یابد، اما زیست دانشگاهی به تدریج فرسوده شود. شاید مهم‌ترین درس این دوران آن باشد که دانشگاه، پیش از آنکه مجموعه‌ای از ساختمان‌ها یا سامانه‌های دیجیتال باشد، یک تجربه انسانی است؛ تجربه‌ای که حتی در روزهای بحران نیز، بیش از هر چیز به ارتباط، همدلی و حضور انسانی نیاز دارد.

## منابع

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- UNESCO (2020). Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue". *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 23(7), 437-438.

و تجربه باهم بودن تضعیف می‌شود. آموزش مجازی در کنار فرصت‌هایی مانند انعطاف‌پذیری و دسترسی گسترده‌تر به منابع آموزشی، موجب افزایش خستگی دیجیتال و فرسودگی ناشی از حضور مداوم در فضای آنلاین نیز شده است (ویدرهولد، ۲۰۲۰). در چنین شرایطی، خطر شکل‌گیری نوعی فردگرایی خاموش وجود دارد؛ وضعیتی که در آن، دانشجو دانشگاه را نه به‌عنوان یک جامعه، بلکه صرفاً به‌عنوان سامانه‌ای برای دریافت محتوا و مدرک تجربه می‌کند. این مسئله در بلندمدت می‌تواند بر سرمایه اجتماعی دانشگاه و حتی بر کیفیت مشارکت مدنی نسل جوان اثر بگذارد؛ زیرا بخشی از مهارت‌های اجتماعی، فرهنگی و ارتباطی، تنها در تجربه حضوری و زندگی جمعی شکل می‌گیرند.

در کنار تمام دشواری‌ها، آموزش مجازی فرصت‌هایی نیز به همراه داشته است. تقویت سواد دیجیتال، آشنایی بیشتر استادان و دانشجویان با فناوری‌های آموزشی، انعطاف‌پذیری زمانی، دسترسی آسان‌تر به منابع علمی و امکان استفاده از کلاس‌های ضبط‌شده، از جمله مزایای این شیوه آموزشی است. همچنین، تجربه بحران نشان داد که دانشگاه‌ها برای بقا و استمرار، نیازمند انعطاف‌پذیری و بازاندیشی در شیوه‌های سنتی آموزش هستند. بسیاری از دانشگاه‌ها در این دوره، به اهمیت سلامت روان، مشاوره دانشجویی، عدالت آموزشی و حمایت فرهنگی بیشتر توجه کردند. شاید یکی از مهم‌ترین درس‌های این دوران، آن باشد که آموزش تنها انتقال محتوا نیست؛ بلکه فرآیندی انسانی، اجتماعی و عاطفی است.

دانشگاه چگونه می‌تواند در بحران، همچنان دانشگاه بماند؟ بحران‌های سال‌های اخیر نشان دادند که فناوری می‌تواند آموزش را متوقف نکند، اما نمی‌تواند به‌تنهایی جایگزین تجربه انسانی دانشگاه شود. آموزش مجازی، اگرچه امکان استمرار کلاس‌ها را فراهم کرده، اما هم‌زمان پرسش‌های عمیقی درباره کیفیت یادگیری، سلامت روان،



آماده شنیدن  
نظرات و  
پیشنهادات  
ارزشمند مخاطبان  
هستیم.

<https://edp.shirazu.ac.ir/aacs>



[aacs.shirazu@gmail.com](mailto:aacs.shirazu@gmail.com)

[aacs\\_shirazuuniversity](#)



[aacs\\_shirazuuniversity](#)

[a a c s \\_ s h i r a z u](#)



# پندشده های نوین در مطالعات برنامه درسی

