

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی^۱

اکبر هدایتی^{۲*}، حسن ملکی^۳، علیرضا صادقی^۴، اسماعیل سعدی پور^۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۱/۲۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی بود. در این پژوهش، روش‌های تحلیل محتوای کیفی، روش اسنادی و روش توصیفی - استنتاجی مورد استفاده قرار گرفت. نمونه مورد نظر جهت گردآوری داده‌ها عبارت از ۹ متخصص رشته برنامه درسی و ۴۵ منبع در رابطه با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. فنون گردآوری داده‌ها عبارت از مصاحبه نیمه ساختاریافته فردی با متخصصان برنامه درسی و تحلیل کیفی متون بود. داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها با روش کدگذار قیاسی تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های این پژوهش، ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را به ترتیب برای هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی بدست داد و الگوی اولیه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی طراحی شد. همچنین فرایند، مراحل و چگونگی ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، منتج از پژوهش‌های پیشین در رابطه با موضوع بود. الگوی مذکور پس از اعتباریابی توسط متخصصان و صاحب‌نظران و اعمال تعدیل‌ها، مورد تأیید قرار گرفت. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی مورد استفاده قرار گیرد. واژه‌های کلیدی: الگو، برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، دوره کارشناسی ارشد

۱. این پژوهش مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول مقاله است.

۲. * دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، ایمیل: Hedayati.a@ut.ac.ir

۳. استاد گروه برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، ایمیل: Maleki_cu@yahoo.com

۴. استادیار گروه برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، ایمیل: Sadeghi.edu@gmail.com

۵. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، ایمیل: Ebiabangard@yahoo.com

مقدمه و بیان مسأله

آماده‌سازی جوانان برای اشتغال، همواره یکی از اهداف نظام آموزش عالی بوده است که در عصر کنونی شاید بتوان گفت مهم‌ترین هدف آن نیز محسوب می‌شود. گسترش چشم‌گیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و همچنین برون‌داد آن یعنی حجم عظیم دانش‌آموختگان، مؤسسات آموزش عالی را در دهه‌های اخیر به سمت مفهوم سازی و سنجش ابعاد مختلف کیفیت در آموزش عالی متمرکز کرده است (یوسفی افراشته و همکاران، ۱۳۹۳). از سوی دیگر در چند دهه گذشته، با افزایش نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها، انتقادات به عمل آمده از نظام آموزشی فزونی یافته است. در این راستا، برخی از مسئولان و متخصصان کوشیده‌اند با اتخاذ تدابیری، برنامه‌های درسی را با مقتضیات جامعه و دنیای کار پیوند دهند تا از این طریق ضمن ممانعت از بیکاری دانش‌آموختگان، به تقاضای بخش‌های مختلف اقتصادی کشور به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ دهند (بینقی و سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰). در شرایط مذکور، یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی نظام آموزش عالی، شکاف بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی دانش‌آموختگان است (ویلسون^۱، ۲۰۰۸). برای مقابله با این چالش، یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر در جهت ایجاد پیوند بین آموخته‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و نیازهای جامعه مورد توجه برنامه‌ریزان بوده، رویکرد شایستگی‌ها^۲ است (گارسیا-الگریا^۳، ۲۰۱۲).

در مورد تاریخ دقیق رویکرد شایستگی هرچند بین صاحب‌نظران اتفاق نظر اندکی وجود دارد، اما روی این امر که ظهور رویکرد شایستگی مربوط به دهه‌های آخر قرن بیستم می‌باشد، همه صاحب‌نظران متفق‌القول هستند (کرمی، ۱۳۸۹). با بررسی ادبیات شایستگی، اولین چیزی که به خوبی مشخص می‌شود، فقدان تعریف واحد در مورد شایستگی و مفهوم آن است (وسلینک^۴، ۲۰۱۰). با این حال، با مقایسه مجموعه‌ای از این تعاریف که بوسیله صاحب‌نظران و محققان مختلف ارائه شده است، می‌توان پنج گروه از تعاریف را مشخص

-
1. Wilson
 2. Competencies approaches
 3. García-Alegria
 4. Wesselink

کرد: ۱- شایستگی به عنوان توانایی عمل کردن در سطحی مطلوب یا در جهت یک استاندارد معین (فیلد و دریس‌دیل^۱، ۱۹۹۱). ۲- شایستگی به عنوان توانایی در انتخاب و استفاده از ویژگی‌ها (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها) که مستلزم عملکرد در سطحی مطلوب است (کرسنر و همکاران^۲، ۱۹۹۷). ۳- شایستگی به معنای تسلط پیدا کردن بر ویژگی‌های معین (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها). (AAPA، ۱۹۹۶). ۴- شایستگی به عنوان توصیفی محض از آنچه که یک فرد می‌تواند انجام دهد (گاراوان و مک گویر^۳، ۲۰۰۱). ۵- تعریفی از شایستگی که عناصر چهار گروه از تعاریف بالا (عمل کردن در سطحی مطلوب یا در جهت یک استاندارد، توانایی در انتخاب و استفاده از ویژگی‌ها، تسلط یافتن بر ویژگی‌ها، توصیفی محض از آنچه که یک فرد می‌تواند انجام دهد) را در بر می‌گیرد. با توجه به تعاریف گروه‌های مذکور می‌توان شایستگی را مجموعه منسجمی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها دانست که ویژگی‌های شخصیتی^۴ و جنبه‌هایی از عملکرد حرفه‌ای که بر رشد شایستگی‌ها تاثیر می‌گذارد را نیز در بر می‌گیرد (کوئنن و همکاران^۵، ۲۰۱۵).

برنامه درسی مبتنی بر شایستگی از حیث ویژگی‌های منحصر به فرد خود، در سال‌های اخیر مورد توجه خاص اغلب نظام‌های آموزشی جهان، به ویژه در حوزه آموزش عالی قرار گرفته است. به زعم صاحب‌نظران، نقاط قوت این رویکرد موجب شده است که میزان استفاده از آن رو به افزایش باشد (دیل‌مور و همکاران، ۲۰۱۱). این نوع برنامه درسی اغلب در مقابل برنامه درسی سنتی یا برنامه درسی محتوا محور مورد توجه قرار می‌گیرد. در برنامه درسی محتوا محور که دیدگاهی سنتی به آموزش دارد بر کسب دانش موضوعی (هیل و هاگتن^۶، ۲۰۰۱)؛ مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی (لوبانوا و شونین^۷، ۲۰۰۸)، و اولویت دانش بر کاربرد (سردنکیچک^۸، ۲۰۱۳) تاکید می‌شود. در مقابل، برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر

-
1. Field & Drysdale
 2. Kirschner *et al*
 3. Garavan & McGuire
 4. Personal traits
 5. Koenen *et al*
 6. Hill & Houghton
 7. Lobanova & Shunin
 8. Serdenciuc

رشد شایستگی‌های اساسی مورد نیاز در زندگی اجتماعی تاکید دارد (لوبانوا و شونین، ۲۰۰۸). به بیان بویاتزیس و همکاران^۱ (۱۹۹۶). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در خصوص عملکرد حرفه‌ای فارغ التحصیلان نظام آموزشی می‌باشد. در این منظر برنامه درسی مجموعه‌ای منسجم است که یادگیری حرفه، در مرکز آن قرار دارد. فیلد و درسدیل (۱۹۹۱) اشاره دارند که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، یادگیرنده محور بوده و فرایند یادگیری در هسته آن قرار دارد که در آن مواد آموزشی فردی، زمان یادگیری منعطف و بازخورد مداوم به یادگیرندگان از ویژگی‌های بارز به شمار می‌روند. همچنین در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی معلم نقش راهنمای شناختی دارد. معلم یادگیرندگان را ترغیب می‌کند تا فعالانه به کسب دانش بپردازند (کرکا^۲، ۱۹۹۷). محیط یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر رشد شایستگی تاکید دارد. محتوای دیسپلینی به تنهایی برای سازمان دادن به برنامه درسی کافی نیست، بلکه شایستگی‌های ضروری، باید مورد توجه خاص باشند (کرشنر و همکاران^۳، ۱۹۹۷). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر مبنای تشخیص و تعیین شایستگی‌ها صورت می‌گیرد. دانش و مهارت‌های مورد نیاز نیز با توجه به شایستگی‌های تعیین شده مشخص می‌شوند (داچی و نیکمنز^۴، ۲۰۰۵) و ارزشیابی در این رویکرد با تاکید به ارزشیابی تکوینی انجام می‌شود. اورویواینج و همکاران^۵ (۱۹۹۳) بیان می‌کنند که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی سه هدف عمده را دنبال می‌کند: اول، یادگیری دیسپلین‌ها و موضوعات درسی؛ دوم، رشد مهارت‌های عمومی و تخصصی و سوم، رشد ظرفیت یادگیری برای یادگیری.

در ادبیات موضوع شایستگی چه در داخل کشور و چه در سطح جهانی، پژوهش‌های انگشت شماری در زمینه طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های مختلف صورت گرفته است و قریب به اتفاق این پژوهش‌ها در رابطه با طراحی الگوی شایستگی بوده است. اندرانیک و همکاران^۶ (۲۰۱۵) در پژوهشی به طراحی الگویی نظام مند

1. Boyatzis *et al*
2. Kerka
3. Kirschner *et al*
4. Dochy & Nickmans
5. Everwinj *et al*
6. Andronache *et al*

جهت طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی پرداخته‌اند. ایشان در این زمینه الگویی ارائه کرده‌اند که عناصر اصلی آن را رسالت‌ها، شایستگی‌ها، محتوا (محتوای شناختی، محتوای عملی و محتوای نگرشی)، راهبردهای آموزشی و ارزشیابی و بازخورد تشکیل می‌دهد. به زعم این پژوهشگران، شایستگی‌ها از رسالت‌ها استخراج شده و به شایستگی‌های جزئی تقسیم می‌شوند. شایستگی‌های جزئی نیز در بردارنده سه بعد مهارت، دانش و نگرش است. این شایستگی‌ها به واسطه سه نوع محتوای مذکور و از طریق راهبردهای آموزشی ارائه شده و در نهایت فرایند طراحی با ارزشیابی و ارائه بازخورد شکل می‌گیرد.

کوئن و همکاران (۲۰۱۵) در تحلیل پدیدارشناختی اجرای آموزش مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی، یافته‌هایی در زمینه نقش یادگیرنده، نقش معلم، روش‌های تدریس و ارزشیابی به دست آورده‌اند. یافته این پژوهش بر مبنای میزان تلفیق مهارت، دانش و نگرش در برنامه درسی است که در قالب یک پیوستار ویژگی‌های عناصر برنامه درسی را ارائه می‌دهد. در یک طرف پیوستار، برنامه درسی قرار دارد که ابعاد شایستگی در آن کاملاً مجزا بوده و در سوی دیگر پیوستار، برنامه درسی مبتنی بر شایستگی قرار دارد. در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، در عنصر یادگیرنده، معلم به نفع فعالیت یادگیرندگان از نقش تعیین‌گری خود می‌کاهد. در عنصر روش‌های تدریس اغلب از سخنرانی، روش سمینار، پروژه و موقعیت‌های شبیه‌سازی شده استفاده می‌شود. ارزشیابی نیز اغلب ناظر بر مشارکت یادگیرندگان بوده و از روش‌های سنجش مداوم و ارزشیابی همگنان، استفاده از مطالعه موردی و خود-ارزشیابی استفاده می‌شود. زلر و همکاران^۱ (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی جهت طراحی و اجرای برنامه آموزش پزشکی در جهت انتقال شایستگی‌ها، عناصر و مولفه‌های اهداف، محتوا، ابزار سنجش، زمان‌بندی سنجش، استانداردهای ارزشیابی و زمان اتمام برنامه را در پژوهش مورد توجه قرار داده‌اند. آن‌ها در بعد اهداف به دانش کاربردی، در بعد محتوا به همکاری مدرس و یادگیرنده، در بعد ابزارهای سنجش به مقیاس‌های چندمنظوره، در بعد

1. Zeller et al

زمان‌بندی سنجش به سنجش تکوینی، در بعد استانداردهای ارزشیابی به آزمون‌های معیارمحور و در زمان اتمام برنامه، به متغیر بودن زمان اشاره و تاکید دارند.

ریان (۲۰۱۱) عناصر برنامه درسی در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را عبارت از شایستگی‌های کلی (هدف)، دستاوردهای یا شایستگی‌های خاص (هدف‌های قابل مشاهده و اندازه‌گیری)، تدریس و ارزشیابی می‌داند. لنبورگ و همکاران^۱ (۲۰۰۹) در طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی به عناصر شایستگی‌ها، دستاوردهای یادگیری (هدف)، راهبردهای تدریس-یادگیری و ارزشیابی اشاره می‌کنند. دیلمور و همکاران (۲۰۱۱) فلسفه، اهداف، استانداردها، آموزش و ارزشیابی و چادها (۲۰۰۶) عناصر هدف، تجارب و فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی را به عنوان مهم‌ترین عناصر برنامه درسی در رویکرد شایستگی معرفی می‌کنند. همچنین از منظر لنبورگ (۱۹۹۹) مهمترین عناصر برنامه درسی در رویکرد شایستگی عبارتند از شایستگی‌ها و پیامدهای یادگیری (هدف‌ها)، بیانیه‌های شایستگی (اهداف قابل مشاهده و اندازه‌گیری)، روش‌های تدریس-یادگیری و ارزشیابی. در نهایت آرگولس (۲۰۰۰) و گونچزی (۱۹۹۶) مهمترین عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را عبارت از شایستگی‌ها و دستاوردهای یادگیری (هدف)، محتوا، تدریس، یادگیری و ارزشیابی معرفی می‌کنند.

در رابطه با پژوهش‌های داخلی که مطابق با موضوع پژوهش حاضر باشد، در جستجوی کامل از پایگاه‌های اطلاعاتی تنها یک پژوهش به زبان فارسی یافت شد که توسط مؤمنی مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۷) انجام شده است. ایشان پژوهشی در زمینه الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی انجام داده‌اند. محققان در این پژوهش شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی را شناسایی و طبقه‌بندی کرده‌اند و براساس آن عناصر هدف، محتوا و ماده درسی، روش (راهبردهای تدریس) و ارزشیابی را در الگوی خود مورد توجه قرار داده‌اند. در ادامه به اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر می‌پردازیم.

1. Lenburg et al

با این که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی از دهه‌های آخر قرن بیستم در سطح جهانی مورد توجه صاحب‌نظران عرصه آموزش عالی بوده است، اما تکوین ادبیات مربوط به این رویکرد در ایران هنوز در مراحل ابتدایی خود است؛ گواه این ادعا محدود بودن مطالعات مربوط به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در داخل کشور می‌باشد (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۵) که این موضوع در رشته برنامه درسی، که هدف اصلی آن تربیت متخصصانی است که با قلب نظام آموزشی، یعنی برنامه درسی (قاسم پور دهاقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۱) سروکار دارند، ضرورت بیشتری می‌یابد. در اغلب کشورها، به ویژه کشورهای در حال توسعه، بیشتر مؤسسات آموزش عالی، شکاف رو به رشدی بین برنامه‌های درسی و تقاضاهای جامعه تجربه می‌کنند که برنامه‌های درسی مناسب، می‌توانند تا حد زیادی موجب کاهش این شکاف شوند (کونهنون^۱، ۲۰۰۹). در حال حاضر نه تنها آموزش، شکاف بین تئوری و عمل را کاهش نمی‌دهد، بلکه خود بر این شکاف دامن می‌زند (مک کیم^۲، ۲۰۱۰). در ایران نیز امروزه مشکلاتی در مورد عدم سازگاری برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه‌های درسی در کمک به دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارت‌های لازم جهت ایفای نقش موثر در دنیای کار متحول امروزی مشاهده می‌شود (عارفی، ۱۳۸۴)؛ که برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی نیز از این امر مستثنی نیست. تعداد دروس، جدایی آن‌ها از یکدیگر، عدم انعطاف در برنامه و جزمی بودن آن همگی با روح برنامه درسی و نظریه‌های جدید آن منافات دارد. دانشجویان کارشناسی ارشد این رشته به عنوان یک هنگ^۳ وارد دوره می‌شوند و تقریباً بدون هیچ انعطافی همگی محکوم به گذراندن درس‌های یکنواخت هستند. بی توجهی به این امر، موجب تولید دانش‌آموختگان بدون تخصص در این رشته می‌شود. در بیشتر دانشگاه‌ها تعداد زیادی مفاهیم مجرد بدون داشتن پشتوانه تجربی و ملموس در مدت کوتاهی بصورت یک‌طرفه به دانشجو منتقل می‌شود. به عبارت دیگر در مباحث برنامه‌ریزی درسی، به

1. Kouwenhoven
2. McKimm
3. cohort

اخباری گری بسنده می‌شود و دانشجویان در استفاده از آموخته‌هایی که در این دوره به حافظه خود سپرده اند، با مشکل مواجه می‌شوند (انجمن برنامه ریزی درسی ایران، ۱۳۸۸). در مواجهه با این چالش، یکی از مهم‌ترین فعالیت‌هایی که در جهت بهبود وضعیت رشته برنامه ریزی و همچنین روزآمد کردن آن با توجه به شرایط و نیازهای جامعه صورت گرفته است، بازنگری سرفصل دروس این رشته (۱۳۹۳) می‌باشد. در این سند، اهداف اصلی رشته برنامه‌ریزی درسی عبارتند از تربیت افراد متخصص در حوزه برنامه ریزی درسی و کسب آمادگی برای ورود به دوره دکتری. همچنین پاسخگو بودن رشته برنامه‌ریزی درسی به نیازهای جامعه یکی از اصول مهم در سند بازنگری شده رشته برنامه ریزی درسی عنوان شده است. بنابراین، با توجه به اینکه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی به عنوان یکی از سودمندترین رویکردها در جهت ایجاد پیوند بین آموزه‌های دانشگاهی و نیازهای جامعه مطرح است، در این پژوهش در صدد آن هستیم که در راستای ایجاد پیوند بین برنامه درسی و نیازهای جامعه و پوشش دادن به اصل تربیت افراد متخصص در حوزه برنامه درسی، به طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی‌ارشد رشته برنامه درسی پردازیم.

روش پژوهش

این پژوهش با روش کیفی و با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی‌ارشد رشته برنامه درسی در سال ۱۳۹۵ انجام شد. متناسب با هدف‌های این پژوهش از روش پژوهش اسنادی و تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی و روش توصیفی-استنتاجی استفاده شده است. داده‌های مورد نیاز از طریق تحلیل کیفی متون و مصاحبه نیمه ساختاریافته فردی، جمع‌آوری شد. نمونه‌گیری در هر دو روش، بصورت هدفمند بود. در بخش اول، معیارهای انتخاب منابع در روش اسنادی عبارت بود از «به روز بودن» و «سودمندی در پاسخگویی به سؤال اول پژوهش». بر این اساس منابع منتشر شده بین سال‌های ۱۹۷۲ تا ۲۰۱۶ جستجو و گردآوری شد و با مرور عناوین و چکیده‌های آن‌ها، ۴۵ منبع انتخاب شد. منابع منتخب، در دو مرحله مورد مرور و بررسی قرار گرفت. در مرحله اول که با هدف شناسایی مهمترین عناصر برنامه درسی در رویکرد شایستگی انجام شد، عناصر

هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش تدریس (روش) و ارزشیابی، شناسایی شد. همچنین در این مرحله با توجه به منابع مذکور، ماتریس مفهومی کدگذاری تدوین شد. در مرحله دوم منابع بطور عمیق مورد مطالعه قرار گرفته و ویژگی‌های هر یک از عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی (مضامین) شناسایی شده و بر اساس ماتریس مفهومی، طبقه‌بندی شد. در بخش دوم، برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، مصاحبه فردی نیمه ساختاریافته تا رسیدن به حد اشباع نظری، با متخصصان و صاحب‌نظران رشته برنامه درسی انجام شد. نمونه مورد نظر برای این بخش نیز ۹ نفر بودند. زمان هر مصاحبه ۶۰-۲۰ دقیقه در نظر گرفته شد. مصاحبه‌ها ضبط و یا در صورت حساسیت مشارکت‌کننده یادداشت برداری می‌شد. برای تجزیه و تحلیل جمله‌های ثبت شده از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی استفاده شد. در بخش سوم، یافته‌های حاصل از بررسی متون و مصاحبه‌ها با توجه به ماتریس مفهومی کدگذاری، با هم جمع شده و پس از حذف مضامین تکراری جهت اعتباریابی در اختیار متخصصان و صاحب‌نظران قرار گرفت. برای اعتباریابی یافته‌های پژوهش فعالیت‌های زیر صورت گرفت: ۱- پس از انجام هر مصاحبه و کدگذاری داده‌های حاصل از آن، مضامین استخراج شده در جدولی ذیل عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی) قرار گرفته و برای مصاحبه شونده ارسال می‌شد تا مصاحبه شونده‌گان، داده‌های بدست آمده توسط پژوهش‌گر را مورد بازبینی و تأیید قرار دهد. از این روش به عنوان اعتباریابی مخاطب (ریچ و همکاران^۱، ۲۰۱۳) یاد می‌شود. در این مرحله، ۵ متخصص برنامه درسی مشارکت داشتند که کلیه آن‌ها یافته‌های این مرحله از اعتباریابی را مورد تأیید قرار دادند. ۲- پس از طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، الگوی پیشنهادی به همراه مختصات و ویژگی‌های آن در اختیار ۷ نفر از متخصصان (متخصصانی که سابقه فعالیت اجرایی یا پژوهشی در حوزه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی داشتند، در اولویت قرار داشتند) قرار گرفته و دیدگاه آن‌ها در رابطه با الگو، با عنایت به سؤال‌های طراحی شده حول محورهای الگو، مورد توجه قرار گرفت. از بین متخصصانی که در اعتباریابی مشارکت

داشتند، ۵ نفر از گروه مصاحبه شونده و ۲ نفر خارج از این گروه بودند. انتخاب متخصصان خارج از گروه مصاحبه شونده، در جهت اعمال معیار انتقال پذیری (محمدپور، ۱۳۸۸، یوسفی افرشته و همکاران، ۱۳۹۳) یافته‌ها صورت گرفت. در نهایت با توجه به نظر متخصصان، الگوی پیشنهادی در برخی محورها تعدیل شده و برای بار دوم در اختیار متخصصان (متخصصانی که نظرات اصلاحی ارائه کرده بودند) قرار گرفته و مورد تأیید آن‌ها واقع شد. بطور خلاصه، برای بدست آوردن چشم‌اندازی در زمینه فرایند، مراحل و چگونگی طراحی الگو (الگوی شماتیک^۱) از روش استنتاجی با بهره‌گیری از تجارب پژوهشگران پیشین، و در محتوای الگو از روش اسنادی و تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

اشاره به این نکته ضروری است که طراحی برنامه درسی در دو سطح عام و خاص انجام می‌گیرد. در سطح عام شناسایی عوامل موثر بر برنامه مورد تأکید بوده و در طراحی برنامه درسی در سطح خاص، عناصر برنامه درسی مورد تأکید است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در این پژوهش با در نظر داشتن سطح خاص در طراحی برنامه درسی، منظور از الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، الگویی است که عناصر (هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی) برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی را ارائه کرده و به مختصات و ویژگی‌های هر یک از عناصر می‌پردازد. پژوهش حاضر با عنایت به سؤالی زیر انجام شده است:

۱- الگوی مطلوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی کدام است؟

۲- اعتبار الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی چگونه است؟

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: الگوی مطلوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی کدام است؟

در جهت پاسخگویی به این سؤال، از منابع و متون و همچنین داده‌های حاصل از مصاحبه استفاده شده است. در ادامه ابتدا نتایج حاصل از بررسی متون و نتایج حاصل از مصاحبه‌ها بطور جداگانه ارائه شده و در نهایت الگوی مورد نظر ارائه می‌شود. نتایج بدست آمده از مرور مبانی نظری و متون، ویژگی‌های عناصر برنامه درسی را در چهار درون مایه هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی به قرار جدول (۱) بدست داد.

جدول ۱. عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی و ویژگی‌های آن (مستخرج از مبانی نظری و پیشینه)

عناصر برنامه درسی	ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی
هدف‌ها	<p>قابل اندازه گیری باشد - بیانگر کیفیت عملکرد یادگیرنده باشد - بطور ویژه بیان شده باشد - قابل دستیابی باشد - بیان شرایط عملکرد - محدوده زمانی نیل به آنها مشخص شده باشد - استانداردهای یادگیری و سطوح عملکرد در آنها اعمال شده باشد (فוגدینگ ۲۰۰۴، چنگ، ۲۰۱۲، گبی، ۲۰۰۴، میلر ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۱؛ یوسفی افراشته و همکاران، ۱۳۹۳؛ شارانی، ۲۰۰۸؛ گونچزی و همکاران، ۱۹۹۰؛ جساپ، ۱۹۹۱؛ ارتل، ۲۰۰۰؛ سنگلا و همکاران، ۲۰۰۵؛ مؤمنی مهموئی و شریعتمداری، ۱۳۸۸؛ زلر و همکاران، ۲۰۱۶)</p>
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	<p>محتوا: - مطابق با شایستگی‌ها و اهداف مستخرج از آن‌ها باشد - جذاب باشد - قابل اندازه گیری باشد - متناسب با توانایی‌ها، نیازها و علایق یادگیرندگان - مطابق با اصول اهمیت، سودمندی، اعتبار، قابلیت یادگیری و انعطاف پذیری باشد - با توجه به ساختار دانش و پایه بودن برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی باشد - استفاده از مواد یادگیری مختلف در آن پیش بینی شده باشد - در ارتباط کار و مسائل جامعه باشد - برای فعالیت‌های مهارت‌های چندگانه ایجاد فرصت کند - با توجه به رشد همه جانبه ی ابعاد شایستگی باشد - از ساده به پیچیده سازملندهی شود - برقرار کننده تعادل میان سهل و مشکل، فراهم کننده فرصت تقویت تخیل فراگیر در ارتباط با هدف‌های عینی باشد - با توجه به منابع قابل دسترس باشد (داجی و نیکمنز، ۲۰۰۵؛ لونبرگ، ۲۰۱۱؛ بنیاد ملی آموزش جوانان امریکا، ۱۹۹۰؛ الیوت، ۲۰۰۴؛ سلیمان پور، ۱۳۸۳؛ فرانکل، ۱۹۹۲؛ وارس، ۱۹۹۷؛ کاسمین، ۲۰۱۳؛ پوروانتو و آندریاتی، ۲۰۱۳؛ اسلاترلی و کارلسون، ۲۰۰۵).</p> <p>فعالیت‌های یادگیری: - مشارکتی و گروهی بودن - تلفیقی باشد - ارتباط با دنیای کار را تشویق و تسهیل کند - تمرین (با تاکید بر مهارت‌ها) جایگاه ویژه ای در آن داشته باشد، باید تسهیل گر پیوند بین نظر و عمل باشد، درگیری با محتوا و مواد یادگیری را افزایش دهد (جونز، ۲۰۰۱؛ DDI، ۲۰۰۴؛ ورهیس، ۲۰۰۱؛ هانمن و گرادنر، ۲۰۱۰؛ بروم و همکاران، ۲۰۰۶؛ فولانتلی و اپری، ۲۰۱۱؛ کنفرانس آموزش عالی جهانی، ۱۹۹۸؛ سانچز و رویز، ۲۰۰۸؛ فورد، ۲۰۱۴؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵؛ بارمان و کنوار، ۲۰۱۱؛ سانچز و رویز، ۲۰۰۸).</p>

روش	روش‌های تدریس خطی و برنامه‌ریزی شده- مبتنی بر مسائل واقعی- تاکید بر روش‌های یادگیرنده محور - فعال و بیشتر تلفیقی-انعطاف پذیری (COTVET, ۲۰۰۹؛ انا، ۲۰۱۳؛ زلز و همکاران، ۲۰۱۶؛ مؤمنی مهمویی و شریعتمداری، ۱۳۸۸؛ کیلن، ۲۰۰۰؛ ویکری، ۱۹۸۸؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵؛ شارانی، ۲۰۰۸؛ گونچزی و همکاران، ۱۹۹۹).
ارزشیابی	هدف ارزشیابی بطور دقیق مشخص شده باشد-توجه ویژه به استانداردهای عملکرد- توجه به انواع ارزشیابی (آزمون‌های ملاک مرجع- انواع آزمون‌های مداد-کاغذی-آزمون‌های شفاهی و مشاهده، ارزیابی فرایند محور از طریق تعبیه چک لیست‌ها، بویژه ارزشیابی عملکردی (کتبی، تشخیصی)، شمول دانش و مهارت‌ها در ارزشیابی- تنوع در زمان سنجش و ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی و تراکمی)- جامعیت (مبتنی بر دانش، مهارت و نگرش) معتبر بودن، پایایی داشتن، منعطف بودن، منصفانه بودن، مقرون به صرفه بودن. (سازمان آموزش ملی استرالیا، ۲۰۰۴؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویویان، ۲۰۰۵؛ رینهارت و گراف، ۲۰۰۲؛ دیبینگر و هلونینگ، ۲۰۱۱؛ برادی، ۱۹۹۵؛ زلز و همکاران، ۲۰۱۶؛ برادی، ۱۹۹۵؛ سایمون و فروگتی گیروکس، ۲۰۰۰؛ لینچ و مورانکا، ۲۰۰۲؛ میلر ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۱؛ مؤسسه سیدنی غربی، ۲۰۰۱؛ دیبینگر و هلونینگ، ۲۰۱۱).

نتایج بدست آمده از انجام مصاحبه‌ها نیز یافته‌های زیر (جدول ۲) را بدست داد:

جدول ۲. عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی و ویژگی‌های آن (مستخرج از مصاحبه‌ها)

عناصر برنامه درسی	ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی
هدف‌ها	هدف‌ها باید بطور واضح بیان شود، استانداردها و سطوح در آنها مشخص شود، شامل کلیه ابعاد شایستگی (دانش، مهارت و نگرش) باشد، قابل اندازه‌گیری باشد، واقع بینانه بوده و قابل دستیابی باشد.
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	محتوا: محتوا باید جامعیت داشته باشد (شمول دانش، مهارت و نگرش)، معتبر باشد، بر اساس فناوری روز باشد، از سازماندهی افقی و عمودی مناسب برخوردار باشد، سودمند باشد، قابلیت یادگیری داشته باشد، جذابیت و انعطاف پذیری داشته باشد، تسهیل‌گر یادگیری مستمر باشد، متناسب با نیازهای جامعه باشد، تسهیل‌گر یادگیری معنادار باشد- بر اساس سطوح و استانداردهای شایستگی باشد، بر انتقال پذیری تاکید داشته باشد، بین ابعاد مختلف شایستگی تعادل ایجاد کند، امکان تغییر و اصلاح مداوم داشته باشد، به مقتضیات بازار کار توجه داشته باشد، به بخش پدیدار شونده توجه داشته باشد.
	فعالیت‌های یادگیری: فعال بودن دانشجو، فعالیت‌های یادگیری حداقل امکان تلفیقی (تلفیق دانش، مهارت، نگرش) باشد، به فعالیت‌های گروهی و فردی توجه شود، ارتباط با دنیای کار را تشویق کند، تمرین (با تاکید بر مهارت‌ها) جایگاه ویژه‌ای در آن داشته باشد، باید

تسهیل‌گر پیوند بین نظر و عمل باشد، تسهیل‌گر تفکر انتقادی و خلاق و سیستمی باشد. درگیری با محتوا و مواد یادگیری را افزایش دهد، مشارکتی باشد.

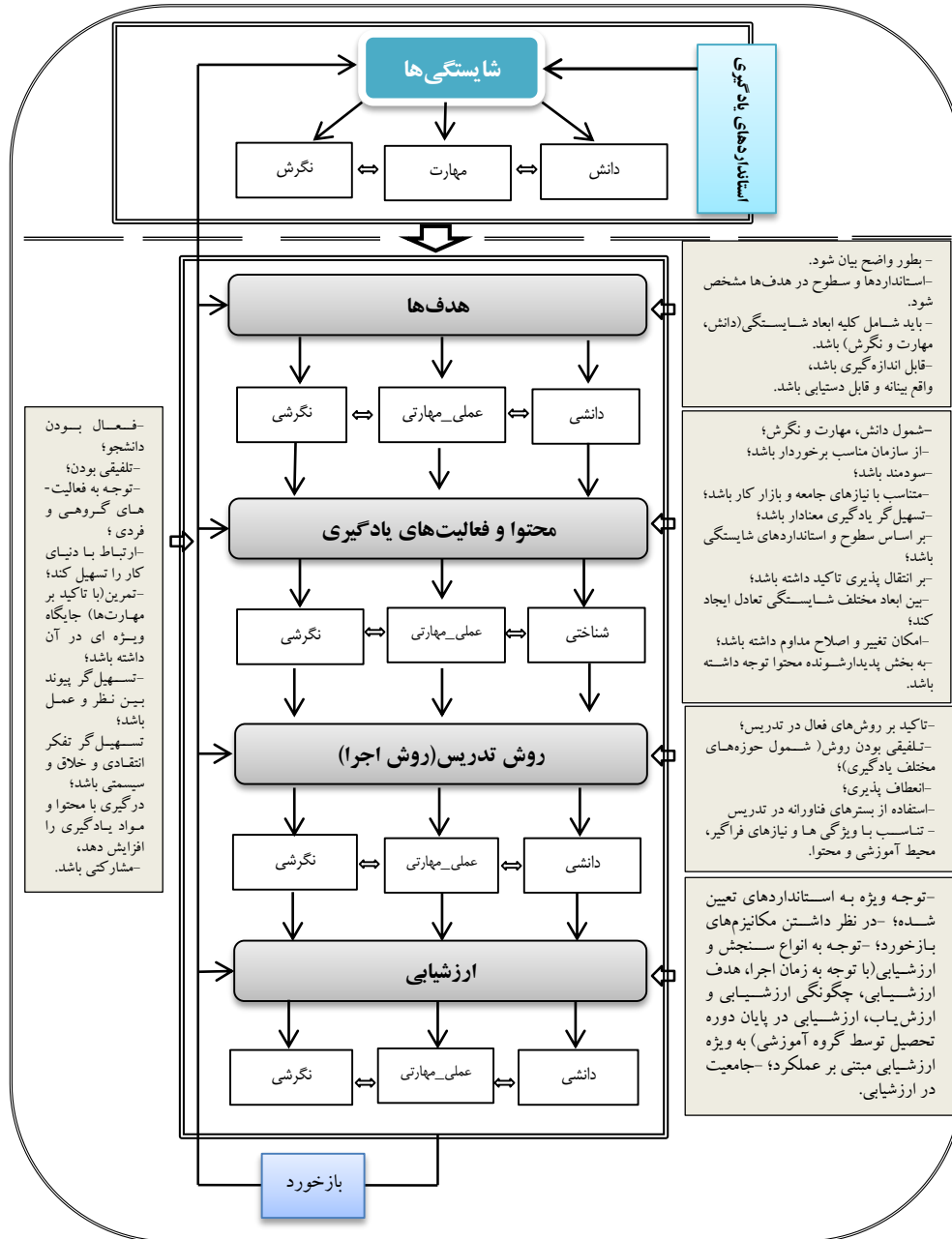
تاکید بر روش‌های یادگیرنده محور - فعال و بیشتر تلفیقی-انعطاف‌پذیری- روش‌های تدریس خطی و برنامه ریزی شده- استفاده از بسترهای فناورانه- روش‌های غیرخطی و پدیدارشنونده- مبتنی بر مسائل واقعی- مبتنی بر مسئله واقعی- متناسب با موقعیت خاص تربیت و ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر و شرایط محیط آموزشی.

روش

بیان دقیق هدف ارزشیابی-توجه ویژه به استانداردهای عملکرد- در نظر داشتن مکانیزم‌های بازخورد سریع و شفاف- توجه به انواع ارزشیابی(آزمون‌های ملاک مرجع- انواع آزمون‌های مداد-کاغذی-آزمون‌های شفاهی و مشاهده، ارزیابی فرایند محور از طریق تعبیه چک‌لیست‌ها، بویژه ارزشیابی عملکردی(کتابی، تشخیصی)، شمول دانش و مهارت‌ها در ارزشیابی)- تنوع ارزیاب(ارزشیابی فردی یادگیرندگان مدرس، ارزشیابی گروهی یادگیرندگان توسط مدرس، ارزشیابی گروهی یادگیرندگان توسط مدرس، سنجش درون گروهی توسط یادگیرندگان)، تنوع در زمان سنجش و ارزشیابی(تشخیصی، تکوینی و تراکمی)- ارزشیابی در قالب آزمون جامع گسترده پاسخ در پایان دوره تحصیل- جامعیت (مبتنی بر دانش، مهارت و نگرش).

ارزشیابی

در ادامه، نتایج حاصل از بررسی مبانی نظری و متون و مصاحبه‌ها پس از جمع‌بندی و حذف مؤلفه‌های مشابه، جهت اعتباریابی در اختیار متخصصان قرار گرفت. پس از اعتباریابی توسط متخصصان و اعمال تعدیل‌ها، الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی به قرار شکل (۱) بدست آمد.



شکل ۱. الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی

شرح مختصات الگوی پیشنهادی

با نظر به یافته‌های پژوهش در طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، مختصات الگوی پیشنهادی به قرار زیر است:

۱- مبنای روانشناختی در طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، رفتارگرایی و آموزش و پرورش قابلیت مدار بوده و فرایند طراحی غالباً از رویکرد خطی تبعیت می‌کند. این ویژگی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، چگونگی تعیین بیانیه‌های شایستگی و هدف‌های رفتاری را مشخص کرده و دیگر عناصر برنامه درسی به ویژه ارزشیابی را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

۲- فرایند طراحی با شناسایی شایستگی‌ها آغاز شده و پس از آن تصمیم‌گیری در مورد اهداف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی صورت می‌گیرد.

۳- پرورش شایستگی‌ها در الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بیشتر ناظر بر شایستگی‌هایی است که بتوان آن‌ها را با توجه به ویژگی‌های هدف، تحلیل کرد.

۴- مرحله شناسایی شایستگی‌ها هم می‌تواند به عنوان بخشی از طراحی برنامه درسی مطرح شده و هم خارج از این فرایند فرض شود. به این معنا که ممکن است شایستگی از پیش شناسایی شده و یا از قبل موجود باشند. (این وضعیت در الگوی پیشنهادی با خطوط منقطع بین هدف و شایستگی‌ها مشخص شده است).

۵- شناسایی شایستگی‌ها در سه بعد دانش، مهارت و نگرش مورد توجه قرار می‌گیرد.

۶- شایستگی‌های شناسایی شده به نتایج رفتاری یا هدف‌های مبتنی بر معیار منتهی می‌شود. در تحلیل شایستگی‌های شناختی و مهارتی می‌توان از این روش استفاده کرد اما اغلب تحلیل شایستگی‌های عاطفی و نگرشی به نتایج رفتاری با سهولت انجام نمی‌پذیرد و شایستگی‌های این حوزه اغلب بدون تحلیل مورد توجه هستند.

۷- استانداردهای یادگیری که پس از مرحله شناسایی شایستگی‌ها و در تدوین اهداف مورد توجه قرار می‌گیرند، می‌توانند در فرایند طراحی برنامه درسی تدوین شده یا خارج از این فرایند بوده و یا از پیش موجود باشند.

۸- دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها، در کلیه مراحل و عناصر برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۹- هر چند عنصر ارزشیابی، دستاوردهای یادگیری و همچنین کلیه عناصر برنامه درسی را شامل می‌شود اما در الگوی پیشنهادی بیشتر ناظر بر دستاوردهای یادگیری است.

۱۰- حلقه بازخورد در الگوی پیشنهادی پیش‌بینی شده است.

۱۱- در الگوی پیشنهادی، بر اساس مبانی نظری و نظر متخصصان، عنصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری از هم تفکیک نشده و به عنوان یک عنصر در الگوی برنامه درسی ارائه شده است.

۱۲- عنصر روش تدریس، با توجه به مبانی نظری و نظر متخصصان با واژه جامع تر «روش» مترادف در نظر گرفته شده است.

در این قسمت به شرح هر یک از عناصر الگوی پیشنهادی پرداخته می‌شود. اما نظر به اینکه پرداختن به کلیه ویژگی‌های مذکور در این مقاله نمی‌گنجد، تنها به تشریح ویژگی‌هایی پرداخته می‌شود که در مصاحبه‌های صورت گرفته بیشتر مورد توجه متخصصان و صاحب‌نظران بوده و اغلب ایشان بر ویژگی‌های مذکور تاکید داشتند.

هدف: با توجه به یافته‌های پژوهش در زمینه مختصات و ویژگی‌های عنصر هدف، مهمترین ویژگی‌ها به قرار زیر شناسایی شد:

- هدف‌ها باید بطور واضح بیان شود؛ استانداردها و سطوح در هدف‌ها مشخص شود؛ هدف‌ها باید شامل کلیه ابعاد شایستگی (دانش، مهارت و نگرش) باشد؛ قابل اندازه‌گیری باشد؛ واقع بینانه و قابل دستیابی باشد.

در ادامه به تشریح برخی از این ویژگی‌ها پرداخته شده است:

مقصود از وضوح در بیان هدف‌ها، این است که دستاوردهای یادگیری و آنچه که انتظار می‌رود دانشجو در برنامه درسی به آن نایل شود بطور صریح بیان شود. برای مثال درباره این ویژگی متخصص کد (۲) می‌گوید: «در تدوین هدف‌های برنامه درسی، الزاماتی وجود دارد که بسته به رویکرد اتخاذ شده در برنامه درسی به آنها توجه می‌شود. مثلاً در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی که رویکردی قابلیت‌مدار به آموزش دارد، باید هدف‌ها کاملاً صریح بیان شود. باید در ابتدای کار به یادگیرنده بگوییم که چه انتظاری از شما داریم». در این

راستا متخصص کد (۵) با تاکید بر ویژگی صراحت در بیان هدف‌ها می‌گوید «ما اگر در یک برنامه، اگر ندونیم دقیقا دنبال چی هستیم، حتی اگر برنامه بخوبی هم اجرا بشه، نمیتونیم ادعا کنیم که به هدفای برنامه مون رسیده ایم». ویژگی دیگر در تعیین هدف‌ها، قابل اندازه‌گیری بودن آن‌هاست. متخصصی (کد ۹) در این زمینه می‌گوید: «هرچند که اندازه‌گیری هدف‌های عاطفی سخت و گاهی خیلی سخته اما با این حال نباید از این هدف‌ها غافل شد. توی برنامه درسی، فارغ از نوع و رویکردی که اتخاذ میشه، باید به انواع حیطه‌های یادگیری توجه بشه. در مورد هدف‌های دانشی و مهارتی مشکل چندانی تو اندازه‌گیری وجود نداره؛ هدف‌های نگرشی رو هم میشه مثلا با مشاهده و پیگیری کار دانشجوها تا حدی ارزیابی کرد. مثلا میشه علاقه دانشجوها رو به مباحث کلاسی و فعالیت‌های تخصصی، با سنجش مشاهده‌ای تا حدی ارزیابی کرد». متخصص کد (۳) ضمن اشاره به ویژگی قابل اندازه‌گیری بودن هدف‌ها، می‌گوید: «اهمیت این ویژگی تا اونجاست که میتونم بگم اگه هدف‌ها قابل اندازه‌گیری نباشند، نمیتونیم پیامدهای یادگیری رو مستقیما نتیجه‌ی دوره‌ای بدونیم که دانشجو گذرونده».

در هدف‌های برنامه درسی باید استانداردها و سطوح مشخص شود. به گفته متخصص (کد ۸): «در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، استانداردها نقش حیاتی دارن؛ چون استانداردها از تعیین اهداف تا ارزشیابی باید مورد توجه قرار بگیره. بویژه تو تدوین هدف‌ها. همین استانداردها کیفیت ارزشیابی رو هم تعیین می‌کنن». متخصص دیگری (کد ۱) علاوه با تاکید بر اهمیت استانداردها در اهداف، به سطوح هدف‌ها اشاره کرده و اظهار داشت که: «در تعیین اهداف برنامه درسی باید سطوح یادگیری نیز مشخص شود، یعنی می‌تونیم با عنایت به طبقه بندی بلوم از اهداف آموزشی، برای هدف‌ها سطح تعریف کرده و برای هر یک از سطوح استاندارد مورد نظر رو اعمال کنیم».

ویژگی دیگر در تعیین اهداف برنامه درسی از منظر متخصصان، شمول کلیه ابعاد شایستگی بود. به این معنا که در تعیین هدف‌ها باید ابعاد دانش، مهارت و نگرش توجه شود. در این رابطه متخصص کد (۴) می‌گوید: «ادعای صاحب نظران در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی این است که تمام حیطه‌های یادگیری را پوشش می‌دهد. به همین خاطر توجه به

هر سه حیطه یادگیری (شناختی، روانی-حرکتی و عاطفی) از ویژگی‌های اصلی این رویکرد برنامه درسی است. البته در این رویکرد هر چند که عبارات دانش، مهارت و نگرش رایج است اما محتوا و فعالیت‌ها طوری باید انتخاب بشن که بشه در پایان کار ادعا کرد که ما به هر سه حیطه یادگیری توجه کردیم». متخصص دیگری (کد ۹) در این باره می‌گوید «هرچند که شایستگی رو گاهی با مهارت داشتن و ماهر بودن مترادف می‌دونن اما من معتقدم که هیچ نوع یادگیری اتفاق نمی‌افته مگر اینکه دانشی پشت اون باشه و نگرشی باعث صورت گرفتنش بشه. البته ناگفته نمونه که این سه حوزه از نظر زمانی و تقدم و تأخر میتونه حالت‌های دیگه ای داشته باشن اما نکته اصلی اینه که باید همراه هم باشن تا شایستگی اتفاق بافته».

محتوا و فعالیت‌های یادگیری. یافته‌های پژوهش در زمینه ویژگی‌های محتوا و فعالیت‌های یادگیری عبارتند از اینکه:

محتوا: محتوا باید جامعیت داشته باشد (شمول دانش، مهارت و نگرش)؛ معتبر باشد؛ به روز باشد؛ از سازمان افقی و عمودی مناسب برخوردار باشد؛ سودمند باشد؛ قابلیت یادگیری داشته باشد؛ جذابیت و انعطاف پذیری داشته باشد؛ تسهیل‌گر یادگیری مستمر باشد؛ متناسب با نیازهای جامعه و بازار کار باشد؛ تسهیل‌گر یادگیری معنادار باشد؛ بر اساس سطوح و استانداردهای شایستگی باشد؛ بر انتقال پذیری تاکید داشته باشد؛ بین ابعاد مختلف شایستگی تعادل ایجاد کند؛

- امکان تغییر و اصلاح مداوم داشته باشد؛ به بخش پدیدار شونده محتوا توجه داشته باشد.

فعالیت‌های یادگیری: فعال بودن دانشجو؛ حدالامکان تلفیقی (تلفیق دانش، مهارت، نگرش) باشد؛ به فعالیت‌های گروهی و فردی با توجه شود؛ ارتباط با دنیای کار را تسهیل کند؛ تمرین (با تاکید بر مهارت‌ها) جایگاه ویژه ای در آن داشته باشد؛ تسهیل‌گر پیوند بین نظر و عمل باشد؛ تسهیل‌گر تفکر انتقادی و خلاق و سیستمی باشد؛ درگیری با محتوا و مواد یادگیری را افزایش دهد، مشارکتی باشد.

از منظر متخصصان برنامه درسی، یکی از مهمترین ویژگی‌های محتوا در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، جامعیت محتوا است. مقصود از جامعیت این است که محتوا همزمان هدف‌های بعد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها را پوشش دهد. متخصص کد (۴) با تاکید بر این

ویژگی، می گوید: «محتوایی در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی می تواند مطلوب باشد که هر سه بعد شایستگی ها را در بر بگیرد. اینطور نباشد که مانند برنامه های موضوع محور تاکید اصلی بر دانش باشد و حوزه های دیگر کمتر مورد توجه قرار گرفته یا مغفول واقع شود». متخصص دیگری (کد ۷) در مورد این ویژگی محتوا می گوید: «همونطور که ما در اهداف برنامه درسی، هدف ها رو در سه بعد دانش و مهارت و نگرش، تدوین می کنیم، باید برای محتوای هر یک از این ابعاد هم تصمیماتی بگیریم... هر چند شاید در اجرای برنامه درسی به راحتی نتونیم همه ابعاد رو همونطور که طراحی کردیم پیش ببریم اما من معتقدم که اگر بخواهیم دانش آموخته شایسته تربیت کنیم، باید در مرحله طراحی جامعیت محتوا رو مد نظر قرار بدیم».

ویژگی دیگر در عنصر محتوا، تناسب آن با نیازهای جامعه است که مورد توجه اغلب مشارکت کنندگان بوده و در مبانی نظری هم یکی از ویژگی های بارز برنامه درسی مبتنی بر شایستگی است. متخصص کد (۶) در این باره می گوید: «هر نوع برنامه درسی، در نهایت دنبال این است که به نیازی پاسخ بدهد. من معتقدم در دنیای امروز و بویژه در کشور ما هر روز به شکاف بین اونچه که در دانشگاه ها آموزش می دیم و اونچه که واقعا مورد نیاز جامعه س، اضافه میشه؛ پس جامعه و نیازهاش - همونطور که یکی از منابع اصلی توی طراحی هدف ها هم هست - باید یکی از محورهای انتخاب و طراحی محتوا باشه». متخصص دیگری (کد ۹) در زمینه اهمیت این ویژگی می گوید: «...ما اگر نیازهای جامعه رو توی برنامه درسی لحاظ نکنیم، دیگه نیازی به برنامه ریزی نداریم اصلا. من معتقدم جایی اگه توی برنامه درسی بتونه بخوبی این ویژگی رو منعکس کنه، محتوای برنامه درسی. البته به این موضوع، باید از همون ابتدای طراحی برنامه توجه بشه.. یعنی هدف ها، محتوا، فعالیت های یادگیری و... در راستای نیازهای جامعه باشه».

انتقال پذیری ویژگی دیگر محتواست که اغلب متخصصان به آن اشاره داشتند. این ویژگی، استفاده از آموخته ها را در زمینه های متفاوت تسهیل می کند. متخصص کد (۵) در این باره می گوید: محتوای در برنامه درسی، بطور کلی و در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بطور ویژه باید انتقال پذیری را تسهیل کند. البته این ویژگی باید با عناصر دیگر برنامه درسی

حمایت شود. یعنی ما محتوایی برای برنامه درسی در نظر بگیریم که بیشتر به کاربرد آن در زمینه واقعی شغلی و تخصصی فکر کرده باشیم و بوسیله روش‌های مناسب آموزش بدهیم و غیره...». متخصص کد(۱) در تصریح اهمیت این ویژگی بر زمینه شغلی تاکید داشته و می‌گوید: «در این برنامه درسی که مد نظر شماست [برنامه درسی مبتنی بر شایستگی] ما باید اول بینیم الزامات شغلی‌ای که باید در رشته برنامه درسی گنجانده شود چه چیزهایی هستند، بعد بر اساس اونها بیاییم محتوا رو تعیین کنیم. بیاییم بینیم یک دانش آموخته باید در شغلی که بدست می‌آورد چه چیزهایی بلد باشد، بعد بر همون اساس بخش قابل توجهی از محتوا رو بهش اختصاص بدیم».

از جمله ویژگی‌هایی فعالیت‌های یادگیری که مورد توجه ویژه متخصصان قرار می‌گرفت، تلفیقی بودن فعالیت‌های یادگیری بود. به این معنا که فعالیت‌های یادگیری حداقل امکان در بردارنده دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها باشد. متخصصان (کد ۵، ۹، ۲) ضمن تاکید کردن بر این ویژگی، فعالیت‌های از قبیل انجام پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های مشارکتی را برای اعمال این ویژگی تسهیل‌کننده می‌دانستند. همچنین متخصص (کد ۵) در رابطه با این ویژگی می‌گوید:

«همانطور که در یادگیری نمی‌توان حیطه‌های مختلف را براحتی از هم جدا کرد، بر همین اساس باید فعالیت‌های یادگیری نیز طوری طراحی شوند که تلفیق، حداقل‌مقدور در آنها پیش‌بینی شده باشد».

ویژگی دیگری که در زمینه فعالیت‌های یادگیری مورد توجه متخصصان قرار می‌گرفت، تسهیل‌گر بودن فعالیت‌های یادگیری در پیوند بین نظر و عمل بود. متخصص کد(۴) در این رابطه می‌گوید: «به نظر من فعالیت‌ها باید طوری طراحی شوند که دانشجو براحتی بتواند بین آنچه که می‌آموزد و آنچه که قرار است در آینده انجام دهد، رابطه برقرار کند. مثلاً ما می‌توانیم در روش تدریس از دانشجو بخواهیم که کنفرانس‌های خود را با طرح درس ارائه بدهد و از دیگر دانشجویان بخواهیم که کلیه فعالیت‌هایی که دانشجو برای کنفرانسش انجام داده است را مورد نقد قرار بدهند. هم روش تدریسش، هم طرح درسش، هم نوع

برقراری ارتباطش. با این کار می‌توانیم چند مهارتی که دانشجو در عرصه عمل به آنها نیاز خواهد داشت را ایجاد کرده یا پرورش دهیم».

مشارکتی بودن فعالیت‌های یادگیری، یکی از ویژگی‌ها بود که مورد توجه کلیه متخصصان قرار می‌گرفت. متخصص (کد ۳) در این باره می‌گوید: «اگر پیش‌بینی‌هایی برای فعالیت‌هایی که بصورت مشارکتی در کلاس درس صورت می‌گیرند داشته باشیم، با این کار می‌توانیم هم دانش، هم برخی مهارت‌ها و هم برخی نگرش‌ها را بواسطه آن، در فرایند یادگیری داشته باشیم». متخصص دیگری (کد ۸) می‌گوید: «تحقیقات بسیاری هست که نشان می‌دهد، مشارکت یادگیرنده در فرایند یادگیری یکی از اساسی‌ترین فعالیت‌هاست. حالا اگر ما بتوانیم تمهیداتی برای اجرایی کردن آن در برنامه داشته باشیم، با احتمال بیشتری می‌توانیم موفقیت برنامه را تضمین کنیم».

روش تدریس (روش). یافته‌های پژوهش در زمینه عنصر روش تدریس (روش اجرا) ویژگی‌های زیر را بدست داد:

تاکید بر روش‌های فعال در تدریس؛ تلفیقی بودن روش (شمول حوزه‌های مختلف یادگیری)؛ انعطاف‌پذیری؛ استفاده از بسترهای فناورانه در تدریس؛ تناسب با ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر، محیط آموزشی و محتوا.

تاکید بر روش‌های فعال در تدریس، یکی از پرفراوانی‌ترین ویژگی‌ها بود. مقصود از فعال بودن روش تدریس، تاکید بر نقش یادگیرنده در فرایند تدریس-یادگیری است. نظر متخصص (کد ۹) در این باره چنین بود که: «هرچقدر یادگیرنده در فرایند یادگیری فعال‌تر باشد، انتظار بیشتری می‌توان داشت که یادگیری اش عمیق‌تر شود. یکی از این زمینه‌هایی که فعالیت یادگیرنده در اون خیلی مهم است، همین روش تدریس است». متخصص دیگری (کد ۲) عقیده داشت که:

«من معتقدم باید در روش تدریس محوریت معلم یا استاد به نفع دانش آموز یا دانشجو تغییر کند. یعنی عمده وظیفه و فعالیت‌هایی که منجر به یادگیری می‌شود، باید بر عهده دانشجو باشد. نه اینکه استاد کاری انجام ندهد و صرفاً مشاهده‌گر باشد، خیر؛ استاد باید نظارت داشته باشد و هر جا که نیاز بود وارد بحث شود».

تلفیقی بودن، ویژگی دیگر عنصر روش تدریس بوده و از دیدگاه متخصصان اهمیت بالایی داشت. منظور از تلفیق در اینجا اتخاذ و ترکیب روش‌هایی بود که همزمان حوزه مختلف یادگیری (شناختی، مهارتی و نگرشی) را پوشش دهد. متخصص (کد ۴) در این باره می‌گوید: «به نظر من این ویژگی [تلفیقی بودن روش] خیلی مهم است و نه تنها در بحث روش‌های تدریس، بلکه در تمام عناصر برنامه درسی باید به اون توجه بشود. اما معتقدم که در روش تدریس، این کار ظرافت بیشتری می‌طلبد... باید روش‌هایی را بکار ببریم که پاسخگوی همه حیطه‌های یادگیری باشد. این نباشد که ما فقط با روش سخنرانی فقط بعد دانش رو ترتیب اثر بدیم و از مهارت‌ها و نگرش‌ها غافل بمونیم». متخصصان (کد ۷، ۲ و ۵) نیز ضمن تاکید بر ویژگی تلفیقی بودن در عنصر روش، راهبردهایی از قبیل، یادگیری مشارکتی، بحث گروهی، حل مسأله را برای تسهیل تلفیق در روش تدریس پیشنهاد دادند. متخصص (کد ۷) در زمینه اهمیت روش بحث گروهی می‌گوید: «روش بحث گروهی یکی از روش‌های خوب توی آموزش عالی، به خصوص تو رشته‌هایی مثل برنامه درسیه. آگه این روش خوب اجرا بشه، می‌تونه هم هدف‌های یادگیری رو تو بعد شناختی، هم مهارتی و هم نگرشی پوشش بده».

متخصص (کد ۵) نیز ضمن تاکید بر روش بحث گروهی می‌گوید: «چون در مبحث هدف‌های نگرشی، سه جزء عاطفی و رفتاری و شناختی داریم، این روش می‌تونه باعث تغییر نگرش‌ها هم بشه».

انعطاف‌پذیری ویژگی دیگر عنصر روش تدریس بود که مورد توجه اغلب متخصصان قرار می‌گرفت. مقصود از انعطاف‌پذیری، قابلیت تغییر روش تدریس با توجه به هدف‌ها، محتوا، شرایط محیط آموزشی و... است. متخصص (کد ۱) در این باره معتقد بود: «ما نمیتوانیم بگوییم که فلان روش تدریس خوب است و فلان روش بد است. هر موقعیت خاص روش تدریس خاص خودش را می‌طلبد. گاهی روش تدریس مشارکتی برای یک موقعیت بسیار مناسب است و گاهی مثلا روش تدریس بحث گروهی. در نتیجه به باور من، این موقعیت‌ها هستند که تعیین می‌کنند چه روشی مناسب تر است». متخصص دیگری (کد ۶) می‌گوید: «استاد یا مدرس باید موقع تدریس، حتما به روش‌های جایگزین فکر کند. مثلا فرض کنید

قرار است با استفاده از نمایش اسلاید رو روش سخنرانی تدریس صورت بگیرد... در این موقعیت اگر محدودیتی در استفاده از این روش ها ایجاد شود، مدرس باید با توجه به شرایط، روش تدریس مناسب دیگری جایگزین روش پیش بینی شده کند».

ارزشیابی. یافته‌های پژوهش در زمینه عنصر ارزشیابی موارد زیر را بدست داد:

توجه ویژه به استانداردهای تعیین شده؛ در نظر داشتن مکانیزم‌های بازخورد؛ توجه به انواع سنجش و ارزشیابی (با توجه به زمان اجرا، هدف ارزشیابی، چگونگی ارزشیابی و ارزیاب، ارزشیابی در پایان دوره تحصیل توسط گروه آموزشی) به ویژه ارزشیابی مبتنی بر عملکرد؛ جامعیت در ارزشیابی.

قابل ذکر است که در بحث حاضر، عنصر ارزشیابی بیشتر ناظر بر عملکرد یادگیرندگان

و به عبارت دیگر میزان تحقق هدف‌های یادگیری است:

توجه به استانداردها یکی از مهمترین ویژگی‌ها در عنصر ارزشیابی بود که مورد توجه متخصصان قرار داشت. مقصود از استاندارد، بیان شرایطی است که باید برای دستیابی به یک شایستگی یا هدف معین رعایت شود. یکی از متخصصان (کد ۴) در این باره می‌گوید: «یکی از ویژگی‌های مهم این رویکرد برنامه درسی [مبتنی بر شایستگی] این است که در ارزشیابی باید به استانداردهای وضع شده توجه شود. این استانداردهای یا از قبل مشخص است یا باید برای آنها هم تصمیماتی گرفته شود... به باور من استانداردها یا سطوح مختلف در نیل به اهداف باید در ارزشیابی مشخص شده باشد». متخصص دیگری ضمن اشاره به اهمیت استانداردها به سطوح یادگیری که باید در ارزشیابی لحاظ شود توجه کرده و می‌گوید: «در ارزشیابی، باید سطوح شایستگی‌ها هم تعریف شود. مثلا باید دقیقا اشاره کنیم که دانشجو باید تا چه سطحی به اهداف دست یافته باشد. مثلا دانشجو باید در بعد مهارت‌های تخصصی برنامه درسی باید به سطح عالی برسد اما در برخی هدف‌ها صرفا در حد شناخت و آگاهی برای او در این رشته کفایت می‌کند. مثلا خیلی از شایستگی‌هایی که جنبه عمومی دارند، از این قبیل اند».

در نظر داشتن مکانیزم‌های بازخورد، یکی دیگر ویژگی‌هایی بود که از منظر متخصصان

از اهمیت بسزایی برخوردار بود. متخصص کد (۷) در باره این ویژگی می‌گوید: «در فرایند

ارزشیابی، کارهایی صورت می‌گیرد که اغلب رو میزان دستیابی هدف‌ها تکیه دارد و بخش مهم ارزشیابی، یعنی دادن بازخورد فراموش می‌شود. این بازخورد هم یادگیری رو در بر می‌گیرد، هم کل برنامه درسی رو. منظورم کل عناصر برنامه درسی^۱. متخصص دیگری (کد ۱) در تایید نقش بازخورد در برنامه درسی می‌گوید: «وقتی برنامه اجرا شد و نتیجه‌ها و پیامدها واری شد، باید بر اساس اطلاعات بدست اومده برگردیم و ببینیم توی مراحل قبلی برنامه کیفیت کارمون چطور بوده که به این نتایج ختم شده... هدف هامون، محتوا، روشمون. حتی روش‌های ارزشیابیمون هم باید بررسی بشه».

ویژگی دیگر عنصر ارزشیابی در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، جامعیت است. مقصود از این ویژگی، توجه همزمان به ابعاد دانش، مهارت و نگرش است. متخصص (کد ۹) ضمن تاکید بر اهمیت این ویژگی در ارزشیابی اظهار می‌دارد که: «برای ارزشیابی هر سه بعد شایستگی، ناگزیر باید در آزمون‌ها هم دانش، هم مهارت و هم نگرش رو بسنجیم. حذف کردن هر یک از این ابعاد، به این فرایند لطمه می‌زنه». توجه به انواع سنجش و ارزشیابی ویژگی دیگر این عنصر است. مقصود از این ویژگی، توجه به انواع ارزشیابی با توجه به زمان اجرا، محتوا و چگونگی ارزشیابی و ارزیاب است. متخصصی (کد ۱) در این زمینه می‌گوید: «در ارزشیابی به اقتضای شرایط باید از انواع ارزشیابی استفاده کرد، می‌تونیم بر اساس زمان ارزشیابی، ارزشیابی تشخیصی، و تکوینی و تراکمی داشته باشیم. می‌تونیم با توجه به هدف‌های برنامه، انواع آزمون‌های بسته پاسخ و کوتاه پاسخ و بازپاسخ استفاده کنیم. البته باید توجه داشته باشیم که در رویکرد شایستگی، آزمون‌ها همه معیار محور [ملاک مرجع]^۱ هستند».

متخصص دیگری (کد ۶) در باب توجه به انواع ارزشیابی می‌گوید: «اینکه معلم یا استاد همیشه به عنوان ارزیاب شناخته بشود، خصیصه‌ی برنامه‌های سنتی مثل برنامه‌های موضوع محور. در چنین برنامه‌هایی که مد نظر شماست [برنامه درسی مبتنی بر شایستگی] همونطور که خارج از روال طراحی برنامه درسی، هدف‌ها رو از منبعی مثل کارفرمایان جو یا میشن و

1. criterion referenced

نظر اون‌ها را هم در هدف‌ها دخیل می‌کنن، به نظرم باید این موضوع رو در ارزشیابی هم بازتاب بدهند». متخصص دیگری (۳) ضمن توجه به انواع ارزشیابی، ارزشیابی مبتنی بر عملکرد را در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بسیار حایض اهمیت خوانده و می‌گوید: «استفاده از ارزشیابی مبتنی بر عملکرد، به واسطه آزمون‌های عملکردی، کمک زیادی به یادگیری مهارت‌ها و سطوح بالای شناختی می‌کنه. این نوع ارزشیابی چند نوع داره که توی آموزش عالی و برای این رشته [برنامه درسی] می‌تونیم مثلا از آزمون‌های عملکردی کتبی یا آزمون‌های عملکردی شناسایی استفاده کنیم. مثلا در آزمون عملکردی کتبی می‌تونیم روش نوشتن مقاله علمی رو از دانشجو بخوایم. با آزمون عملکردی شناسایی هم می‌تونیم مثلا تلفظ صحیح لغات تخصصی رشته رو از دانشجو پرسیم یا به مقاله تخصصی بهش بدیم تا از جهات مختلف ایراداتشو پیدا کنه». توجه به ارزشیابی جامع در پایان دوره تحصیل توسط گروه آموزشی، ویژگی دیگری بود که مورد توجه متخصصان قرار می‌گرفت. منظور از این ویژگی، برگزاری آزمونی در پایان دوره کارشناسی ارشد و از دورس اصلی این دوره بود. متخصصین (کد ۵ و ۱) در این باره نظر مشابهی داشته و معتقد بودند که برگزاری چنین آزمونی به تعمیق آموخته‌های دانشجویان کمک شایانی می‌کند. متخصص (کد ۸) در قالب مولفه "توجه به انواع سنجش و ارزشیابی" بیان می‌کند که: «به عقیده بنده، ارزش یک برنامه درسی با ارزش هر یک از عناصر تشکیل دهنده‌ی اون، یعنی هدف‌ها و محتوا و روش و... باید سنجیده شه. ما در حین برنامه و در پایان برنامه می‌تونیم این کار رو بکنیم. مثلا اگر در حین برنامه متوجه بشیم که فلان هدف مناسب نبوده یا فلان محتوا برای به درس خاص مطلوب نبوده و ما در حال اجرای اون هستیم، می‌تونیم اونها رو مورد بازبینی قرار بدیم». متخصص دیگری (کد ۲) ارزشیابی هدف‌های بعد نگرشی و عاطفی را مدنظر قرار داده و می‌گوید: «در هر برنامه درسی، معمولا به همه ابعاد یا حیطه‌های یادگیری توجه میشه، مثلا در هدف بهشون اشاره میشه؛ محتوایی برای این دست هدف‌ها در نظر گرفته میشه و فعالیت‌هایی هم گاهی انجام می‌گیره، اما برای ارزشیابی هدف‌های این حوزه پژوهشگرها کمتر توجه و علاقه نشون میدن، شاید دلیلش هم این باشه که ارزشیابی عاطفی و نگرشی دانشجو یا یادگیرنده خیلی سخته و معمولا هم میسر نیست. اما باز هم میشه تا حدودی این

هدف‌ها رو هم مورد ارزشیابی قرار داد. مثلاً ما می‌تونیم از ابزارهای نگرش سنج استفاده کنیم یا می‌تونیم تاثیری رو که یک دستاورد عاطفی و نگرشی روی دانشجو داشته رو در رفتارش مشاهده کنیم و ارزشیابی مشاهده‌ای انجام بدیم... هرچند ممکنه این نوع ارزشیابی‌ها سوگیری داشته باشن اما بهتر از اینه که کلاً به ارزشیابی این حوزه بی‌اعتنا باشیم».

سؤال دوم: اعتبار الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی چگونه است؟

همانطور که پیشتر اشاره شد، در فرایند طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی فعالیت‌هایی جهت ارتقاء اعتبار یافته‌ها صورت گرفت. در مرحله اول یافته‌های حاصل از مصاحبه با متخصصان در اختیار ایشان قرار می‌گرفت تا مورد بازبینی و تأیید قرار گیرد (مرور مخاطب). در مرحله دوم الگوی طراحی شده به همراه سؤالاتی که در رابطه با محورهای الگو طراحی شده بود، جهت اعتباریابی برای متخصصان ارسال شد. این مرحله در دو بخش صورت گرفت. بخش اول اعتباریابی از منظر متخصصانی که در پژوهش مشارکت داشتند و بخش دوم اعتباریابی از منظر متخصصانی بود که خارج از گروه مصاحبه شونده بودند (جهت بررسی معیار انتقال پذیری). یافته‌های این بخش از پژوهش به تفکیک سؤال‌های مطرح شده در زیر آمده است:

۱- آیا ویژگی‌های شناسایی شده برای عنصر هدف در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آنها افزوده یا از آنها کاست؟

در پاسخ به این سؤال، شش نفر از مشارکت‌کنندگان، ویژگی‌های شناسایی شده برای هدف‌ها را مناسب و مکفی دانسته و یک نفر از آنها اشاره داشت که: «برخی ویژگی‌ها بهتر است جمع شده و در قالب یک ویژگی بیان شود. به عنوان مثال، ویژگی‌های واقع بینانه بودن و قابل دستیابی بودن، به دلیل هم‌پوشانی داشتن در معانی، به عنوان یک ویژگی آورده شود».

۲- آیا ویژگی‌های شناسایی شده برای عناصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟

در پاسخ به این سؤال، ضمن تأیید کلیه ویژگی‌ها، ۴ نفر از متخصصان اشاره داشتند که عنصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری در قالب یک عنصر جمع شود.

۳- آیا ویژگی‌های شناسایی شده برای عنصر روش در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟

در پاسخ به این سؤال، دو نفر از متخصصان بطور ویژه به روش‌های تدریس اشاره کرده بودند؛ اما از آنجا که الگوی برنامه درسی در پژوهش حاضر ناظر بر ویژگی‌های عناصر برنامه درسی بود، از دخیل کردن نظر ایشان در الگوی نهایی اجتناب شد و به موارد مورد نظر ایشان در تشریح ویژگی‌های عناصر، اشاره شد. متخصصان دیگر کلیه ویژگی‌ها را مکفی و مناسب ارزیابی کردند. همچنین سه نفر از متخصصان پیشنهاد دادند که واژه جامع‌تر «روش» جایگزین واژه «روش تدریس» شود.

۴- آیا ویژگی‌های شناسایی شده برای عنصر ارزشیابی در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن کاست؟

در پاسخ به این سؤال ویژگی‌های شناسایی شده مکفی و مناسب ارزشیابی شد. شایان ذکر است که در پاسخ به این سؤال نیز برخی متخصصان بطور ویژه به روش‌های ارزشیابی اشاره کرده بودند که به این موارد تنها در بخش تشریح عناصر برنامه درسی اشاره شد.

۵- آیا عناصر برنامه درسی در الگوی پیشنهادی از ارتباط و هماهنگی مطلوبی برخوردار هستند؟

کلیه متخصصان با در نظر داشتن مختصات الگوی پیشنهادی، ارتباط و هماهنگی عناصر الگو را مطلوب ارزیابی کردند.

۶- آیا الگوی پیشنهادی بر اساس مختصات ذکر شده، از وضوح کافی برخوردار است یا در جهت شفاف سازی آن می‌توان تغییراتی در آن اعمال کرد؟

در پاسخ به این سؤال، چهار نفر از متخصصان وضوح الگوی پیشنهادی را مورد تایید قرار دادند. سه نفر از متخصصان نیز در جهت شفاف‌سازی الگو، افزودن برخی ویژگی‌ها را به بخش مختصات الگو پیشنهاد کردند که دیدگاه ایشان در بخش مختصات الگو منعکس شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی بود. برای دستیابی به این هدف سه فعالیت عمده در قالب سه گام، صورت گرفت. فعالیت اول در راستای شناسایی مهمترین عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی و ویژگی‌های آن عناصر از متون و منابع علمی با عنایت به روش اسنادی بود. فعالیت دوم انجام مصاحبه با متخصصان رشته برنامه درسی جهت شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بود. فعالیت سوم نیز پس از جمع‌یافته‌ها، حذف موارد تکراری و طبقه‌بندی آنها، در راستای اعتباریابی الگوی برنامه درسی انجام شد.

در این پژوهش، عناصر هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی به عنوان مهمترین عناصر برنامه درسی در رویکرد شایستگی شناسایی شد. این یافته با بخشی از یافته‌های (مؤمنی مهمویی و شریعتمداری، ۱۳۸۸؛ ریان، ۲۰۱۱؛ لنبورگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ دیلمور و همکاران، ۲۰۱۱؛ مک کیم، ۲۰۰۷؛ پاور و کوهن، ۲۰۰۵؛ ویل، ۲۰۱۵؛ آرگولس، ۲۰۰۰ و گونچزی) حمایت می‌شود. همچنین در پژوهش حاضر برای عنصر هدف، ویژگی‌هایی از قبیل وضوح در بیان هدف‌ها، مشخص بودن استاندارد‌ها و سطوح اهداف، جامعیت از لحاظ شمول ابعاد دانش، مهارت و نگرش، قابل اندازه‌گیری بودن و واقع بینانه بودن بدست آمد. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی از جمله پژوهش‌های (چنگ، ۲۰۱۲؛ فوگدینگ، ۲۰۰۴؛ گبی، ۲۰۰۴؛ سنگلا و همکاران، ۲۰۰۵) هماهنگی دارد.

یافته‌ها در زمینه عنصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری در الگوی پیشنهادی، ویژگی‌هایی از قبیل جامعیت، اعتبار، به روز بودن، استفاده از سازماندهی افقی و عمودی مناسب، تناسب با نیازهای جامعه، تاکید بر انتقال پذیری و غیره را بدست داد. این بخش از یافته‌ها با نتایج

پژوهش‌های (پورواتنو و آندریاتی ۲۰۱۳؛ بنیاد ملی آموزش جوانان امریکا، ۱۹۹۰؛ الیوت، ۲۰۰۴؛ سلیمان پور، ۱۳۸۳؛ فرانکل، ۱۹۹۲؛ وارس، ۱۹۹۷؛ داچی و نیکمنز، ۲۰۰۵؛ لونبرگ، ۲۰۱۱؛ کاسمین، ۲۰۱۳؛ اسلاترلی و کارلسون، ۲۰۰۵) حمایت می‌شود. همچنین در زمینه فعالیت‌های یادگیری در برنامه مبتنی بر شایستگی نیز ویژگی‌هایی نظیر فعال بودن دانشجوی، تلفیقی بودن فعالیت‌ها، توجه به فعالیت‌های فردی و گروهی، ارتباط با دنیای کار، تسهیل‌گر بودن در پیوند بین نظر و عمل و مشارکتی بودن فعالیت‌ها بدست آمد که این یافته با نتایج پژوهش‌های (هانمن و گرادنر، ۲۰۱۰؛ بروم و همکاران، ۲۰۰۶؛ فولانتلی و اپری، ۲۰۱۱؛ فورد، ۲۰۱۴؛ بارمان و کنوار، ۲۰۱۱؛ و کوئن و همکاران، ۲۰۱۵) هماهنگی دارد.

در زمینه عنصر روش بر خلاف دیگر عناصر، کثرت چندانی در ویژگی‌ها مشاهده نمی‌شود. در این زمینه نتایج بدست آمده، ویژگی‌های توجه به روش‌های فعال در تدریس، تلفیقی بودن روش (شمول حوزه‌های مختلف یادگیری)، انعطاف پذیری، استفاده از بسترهای فناورانه در تدریس و تناسب با ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر، محیط آموزشی و محتوا را برای این عنصر نشان می‌دهد. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (انان، ۲۰۱۳؛ شارانی، ۲۰۰۸؛ بیرن و همکاران، ۲۰۱۳ و کوئن و همکاران، ۲۰۱۵) حمایت می‌شود.

در نهایت برای عنصر ارزشیابی در پژوهش حاضر، ویژگی‌هایی از قبیل توجه ویژه به استانداردهای تعیین شده، در نظر داشتن مکانیزم‌های بازخورد، توجه به انواع سنجش و ارزشیابی و جامعیت در ارزشیابی شناسایی شد. این بخش از یافته‌ها نیز با نتایج پژوهش‌های (دیبینگر و هلونینگ، ۲۰۱۱؛ ویویان، ۲۰۰۵؛ شارانی، ۲۰۰۸؛ دیبینگر و هلونینگ، ۲۰۰۵، زلر و همکاران، ۲۰۱۶ و کوئن و همکاران، ۲۰۱۵) هماهنگ بود.

الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی که ماحصل پژوهش حاضر بود، دارای ویژگی‌هایی است که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود:

- این الگو برای اولین بار در سطح کشور طراحی شده است. پژوهش‌های انگشت شماری در زمینه طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در رشته‌های مختلف در ایران صورت گرفته و در رشته برنامه درسی، الگوی حاضر اولین الگوی طراحی شده می‌باشد. همچنین این فقدان، در جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی در سطح جهانی نیز احساس می‌شود.

البته شایان ذکر است که این نتیجه‌گیری تنها بر اساس تجارب بین‌المللی در دسترس و منابع پژوهشی منتشر شده و موجود صورت گرفته و چنانچه پژوهش‌هایی در ارتباط با موضوع رساله، در داخل یا خارج از کشور صورت گرفته باشد، حداقل پژوهش‌گر به آن‌ها دسترسی نداشته است.

- الگوی پیشنهادی یک الگوی اختصاصی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی است. از آنجا که در شناسایی کلیه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در این الگو، علاوه بر مبانی نظری مرتبط با رویکرد شایستگی، بطور ویژه از دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران رشته برنامه درسی استفاده شده است، ماهیت اختصاصی بودن بومی بودن آن مشهود می‌گردد.

- در الگوی پیشنهادی، می‌توان با توجه به ویژگی‌های عناصر برنامه درسی، شاخص‌هایی در جهت ارزیابی کیفیت اجرای برنامه درسی تدوین کرد. بنابراین الگوی حاضر بطور ضمنی این امکان را فراهم می‌آورد.

- الگوی طراحی شده در این پژوهش می‌تواند راهنمای فرایندهای تعیین هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش‌ها و فرایند ارزشیابی در برنامه درسی باشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش به استادان و مدرسان گرامی پیشنهاد می‌شود که در جهت سوق برنامه درسی به سوی پرورش شایستگی‌ها، ویژگی‌های شناسایی شده برای هر یک از عناصر هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی را در فرایند آموزش اعمال کنند. همچنین، از آنجا که رشته برنامه درسی مطابق با برنامه مصوب رشته برنامه درسی (۱۳۹۳) پس از سه سال اجرا، مورد ارزشیابی قرار خواهد گرفت و پنج سال پس از اجرا، قابل بازنگری خواهد بود، و با توجه به اینکه پژوهش حاضر به طور ویژه به دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی اختصاص دارد، به دست‌اندرکاران ارزشیابی برنامه درسی پیشنهاد می‌شود که با عنایت به اصل «پاسخگویی برنامه به نیازهای جامعه^۱»، در ارزشیابی از عناصر برنامه درسی این رشته، به یافته‌های این پژوهش در جهت تدوین معیارهای ارزشیابی توجه فرمایند. همچنین به طراحان برنامه درسی پیشنهاد می‌شود که در راستای پرورش

۱. این اصل یکی از اصول مورد تاکید در سند بازنگری شده رشته برنامه درسی (۱۳۹۳) است.

شایستگی‌های دانش‌آموختگان، در تعیین اهداف، انتخاب محتوا و روش‌های تدریس و اتخاذ روش‌های ارزشیابی دستاوردهای یادگیری به یافته‌های این پژوهش توجه نمایند. علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش می‌تواند در بررسی میزان شایستگی محور بودن برنامه درسی مصوب دوره کارشناسی‌ارشد رشته برنامه درسی کارگشا باشد.

منابع

- انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران. (۱۳۸۸). قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزشیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب. تهران: سمت
- بینقی، تقی؛ سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). طراحی برنامه درسی علوم کاربردی در دوره های آموزش عالی: ارائه یک الگوی مناسب، کنفرانس ملی تکنولوژی در آموزش عالی.
- سلیمان پور جواد (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی با تاکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا. تهران: انتشارات احسن.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- قاسم پور دهاقانی، علی؛ نصر اصفهانی، احمد رضا. (۱۳۹۱). رویکرد معنوی و برنامه ریزی درسی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹ (۱۳): ۷۱-۹۲.
- کریمی، مرتضی. (۱۳۸۹). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رویکردی فروگذارنده در تدوین برنامه درسی ملی. همایش برنامه درسی ملی: نقد و نظر، دانشگاه تربیت معلم (خوارزمی) تهران.
- محمدپور، احمد. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و تعمیم پذیری. فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۴۸: ۱۰۶-۷۴
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

مومنی مهموئی، حسین؛ شریعتمداری، علی. (۱۳۸۷). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، *دوفصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی*، دوره ۱، شماره ۱۴۹: ۲-۱۲۸.

میلر، جی، پی. (۱۹۴۳). *نظریه های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۹۱)، تهران:

سمت

هدایتی، اکبر؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا؛ سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). تأملی بر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش پزشکی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۱۰): ۹۴-۱۰۳.

یوسفی افراشته، مجید؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ غروی، محمدجواد؛ بازرگان، عباس، شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۳). دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش آموختگان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی از نظر کارفرمایان: یک پژوهش کیفی. *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*؛ (۲): ۲۱۵-۲۰۲.

American academy of physician assistants (AAPA). (1997). Professional competence- A position paper prepared by Educational Council of the American academy of physician assistants.

Andronache, D., Bocoş, M., & Neculau, B. C. (2015). A Systemic-interactionist Model to Design a Competency-based Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 715-721.

Argüelles, A. (2000). *Competency based education and training: a world perspective*. Editorial Limusa.

Boyatzis, R., Leonard, D.C., Rhee, K.S., Wheeler, J.V. (1996). Competencies can be developed, but not in the way we thought. *Capability* 2, 25-41.

Brumm, T., Hanneman, L., & Mickelson, S. (2006). Assessing and developing program outcomes through workplace competencies. *International Journal of Engineering Education*, 22(6), 123-129.

Byrne, J., Downey, C., & Souza, A. (2013). Teaching and learning in a competence-based curriculum: the case of four secondary schools in England. *The Curriculum Journal*, 24(3), 351-368.

Chadha, Deesha. (2006). A curriculum model for transferable skills development, *Engineering Education: Journal of the Higher Education Academy Engineering Subject Centre*, Vol. 1, No 1, pp 19-24.

Cheng, Michael S. (2012). A competency model for Culinary graduates: Evaluation of the Research Chefs Association's Bachelor of Science in

- Culinology core competencies. Graduate Theses and Dissertations, Iowa State University
- Cosmin, A. D. (2013). Designing A Competency-Based curriculum For Pedagogy Subjects at High School Level, Doctoral Thesis Summary, University of CLUJ-NAPOCA.
- COTVET (2009). Report of the Technical Committee on the Harmonization of Competency-Based Training (CBT) in Ghana. Ghana: COTVET.
- Development Dimensions International (DDI). (2004). Retrieved on January 30, 2012, from www.ddiworld.com.
- Dilmore, T; Moore, D; Bjork, Z. (2011). *Implementing Competency-Based Education: A Process Workbook*, University of Pittsburgh Press.
- Dochy, P. & Nickmans, G. (2005). *Competence-based education and assessment. Theory and practice of flexible learning*. Utrecht: Lemma.
- Elliott, Seif . (2004). *Criteria for Selecting Understanding Based Curriculum Materials*, Neshaminy School District, Langhorne, Pennsylvania.
- Field, L., & Drysdale, D. (1991). *Training for competence: A handbook for trainers and teachers*. London: Kogan Page.
- Ford, Kate. (2014). *Competency-Based Education: History, Opportunities, and Challenges*. Published by UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS).
- Fraenkel, Jack .R (1992). Hilda Tabas Contributions to Social Studies Education, *Social Education* 53(3):172-178.
- Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13, 4, 144-163.
- García-Alegría J. (2012). Core competencies in Internal Medicine. *Eur. J. Intern. Med.*; 23(4):338-41.
- Gonczi, Andrew. (1996). *Conceptualizing Competency-based Education and Training: with particular reference to education for occupations in Australia*. Thesis of doctor of philosophy degree, university of technology, Sidney.
- Hanneman, L., & Gardner, P. (2010). CERI research brief 1-2010: Under the economic turmoil a skills gap simmers. Collegiate Employment Research Institute, Michigan State University. Retrieved August 1, 2011, from <http://www.ceri.msu.edu>.
- Hill, J., Houghton, P. (2001). A Reflection on Competency-based Education: Comments from Europe. *Journal of Management Education*, vol. 25, no. 2, 146-166.
- Kerka, S. (1997). *Constructivism, Workplace learning, and Vocational Education*. Eric Digest No. 181. Columbus, OH: Eric Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.

- Kirschner, P., Van Vilteren, P., Hummel, H. & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 151-171.
- Kirschner, P., Van Vilteren, P., Hummel, H. & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 151-171.
- Koene, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A Phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based curriculum development in higher education: a globalised concept?, *Journal of Technology, Education and Development*, AleksanderLazinica and Carlos Calafate(Ed).1-22.
- Kouwenhoven, W. (2010), *Competence-based curriculum development in higher education:some African experiences*. In Cantrell, M., Kool, M., W. Kouwenhoven (Eds.)
- Lenburg, C. (1999). The framework, concepts and methods of the competency outcomes and performance assessment (COPA) model. *Online Journal of Issues in Nursing*, 4, (2).
- Lenburg, C., Klein, C., Abdur-Rahman, V., Spencer, T., & Boyer, S. (2009). The COPA Model: A comprehensive framework designed to promote quality care and competence for patient safety. *Nursing Education Perspectives* 30(5). 312-317.
- Lobanova, T., Shunin, Yu. (2008). Competence- Based Education – A Common European Strategy, *Computer Modelling and New Technologies*, vol. 12, no.2, 45-65, Available at: http://tsi.lv/RSR/vol12_2-6.
- McKimm, Judy. (2007). Curriculum design and development, Head of Curriculum Development, School of Medicine Imperial College Centre for Educational Development.us.
- National Association for the Education of Young Children. (1990). Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8. *Young Children*, 1-22.
- Purwanto, S., & Ardriyati, W. (2013). Redesigning a Competence-based Syllabus of English for Information Technoligy: A Case Study at Unisbank. *Jurnal Ilmiah Dinamika Bahasa dan Budaya*, 8(1), 66-76.
- Rahman, Azmanirah; Nurfirdawatibinti, MuhamadHanafi; Ibrahim Mukhtar, Marina; bin Ahmad, Jamil. (2014). Assessment Practices for Competency Based Education and Training in Vocational College, Malaysia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112: 1070 – 1076.

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Ryan, Sharon L. (2011). Development of a competency-based curriculum in the active management of the third stage of labor for skilled birth attendants. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Nursing Practice in the Graduate School of The Ohio State University.
- Serdenciuc, Nadia L.(2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers’ Training, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76: 754 – 758.
- Slattery, J. M., & Carlson, J. F. (2005). Preparing an effective syllabus: Current best practices. *College Teaching*, 53(4), 159-164.
- Soare, E. (2015). Using the Complex Learning Situation Model in the Evaluation of Competences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1-6.
- Vars, G. F. (1997). Integrated curriculum in historical perspective . *Educational Leadership*.49, 2:14-15.
- Vivian, Wai Yan. (2005). Impact of competency based assessment on teaching and learning of business subjects, thesis The University of Hong Kong (Pokfulam, Hong Kong).
- Wesselink, R. (2010). Comprehensive competence-based vocational education: the development and use of a curriculum analysis and improvement mode. Wageningen: Wageningen University and Research center.
- Wilson J. (2008). Bridging the theory practice gap. *Australian Nursing Journal*. 2008;16(4): 45-56.
- Zeller, M. P., Sherbino, J., Whitman, L., Skeate, R., & Arnold, D. M. (2016). Design and Implementation of a Competency-Based Transfusion Medicine Training Program in Canada. *Transfusion medicine reviews*, 30(1), 30-36.