دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال دهم، شمارهٔ ۱۹، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۱۶۲-۱۱۹

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.19 (10); 2022, 119-162

عناصر الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمل در آموزش عالی (مطالعه موردی رشتهٔ علوم تربیتی)[۱]

Elements of Practice-based Curriculum Model in Higher Education (Case study of Educational Sciences)

محسن تقی‌زاده[۲]، دکترمحمدرضا نیستانی[۳]، فریدون شریفیان[٤]

چکیده : هدف مقالهٔ حاضر تدوین عناصر برنامه درسی مبتنی بر عمل در آموزش عالی ایران از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت بپردازد. رویکرد مورد استفاده این پژوهش کیفی بوده است. جامعه آماری شامل کلیه افراد صاحب‌نظر، متخصص و استادانی بود که در مورد برنامه درسی مبتنی بر عمل در رشتهٔ علوم تربیتی اطلاعاتی داشتند. که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و نظری، مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با ۲۱ نفر از کنش‌گران دانشگاهی انجام شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها براساس رویکرد پژوهشی نظریهٔ زمینه‌ای در قالب سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. ماحصل آن تعیین عناصر الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمل در هفت عنصر: هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی – یادگیری، مواد و منابع، فرصت‌های یاددهی – یادگیری، شرایط محیط یادگیری و ارزشیابی بوده است. هرکدام از این عناصر دارای مولفه‌هایی است. اعتبارسنجی در حین مراحل کدگذاری داده‌ها انجام شد. به این صورت که محققان به طور مستمر میان داده‌ها و مراحل مختلف کدگذاری در رفت و برگشت بودند. علاوه بر این یک استاد خبره و آگاه به روش نظریهٔ زمینه‌ای مراحل مختلف کدگذاری محققان را مورد بررسی قرار داده و اصطلاحات و تغییرات لازم را اعمال کرد تا کدهای استخراجی در نظمی منطقی مطابق با داده‌ها و نزدیک به موقعیت ذهنی مصاحبه‌شونده‌ها استخراج شوند. بهره‌گیری از عناصر استخراج شده در الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمل می‌تواند به ارتقای کیفیت، پاسخگویی به نیازهای جامعه و اثربخشی بیشتر برنامه‌های درسی در آموزش عالی منجر گردد.

واژگان کلیدی برنامه درسی مبتنی بر عمل، آموزش عالی ایران، متخصصان تعلیم و تربیت، تجربهٔ زیسته، علوم تربیتی .

M.Taghizade, M. Neyestani , F. Sharifian

Abstract: The purpose of this article is to develop elements of practice -based curriculum in Iranian higher education from the perspective of education professionals. The approach used in this research has been qualitative. The statistical population included all experts, specialists and professors who had information about practice -based curriculum in the field of educational sciences. Through purposeful and theoretical sampling, semi-structured interviews were conducted with 21 academic actors. The data obtained from the interviews have been analyzed based on the research approach of the ground theory in the form of three stages of open coding, axial coding and selective coding. The product has been to determine the elements of practice -based curriculum model in seven elements: purpose, content, teaching-learning strategies, materials and resources, teaching-learning opportunities, learning environment conditions, and evaluation. Validation was performed during the data coding process. In this way, the researchers were constantly tossing and turning between the data and the various coding steps. In addition, an expert and knowledgeable professor of grounded theory examined the various stages of researchers' coding and applied the necessary terms and changes to extract the codes in a logical order in accordance with the data and close to the mental position of the interviewees. Utilizing the extracted elements practice -based curriculum model can lead to quality improvement, meeting the needs of society and increasing the effectiveness of curricula in higher education.

.**Keywords**: practice-based curriculum, Iranian higher education, education specialists, lived experience, educational sciences

۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۱۰

۱ دکتری رشته‌ی مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان ، ایران. رایانامه: mohsentaghizadeh339@gmail.com
۳ استادیار گروه علوم تربیتی(نویسنده مسئول)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان ، ایران. رایانامه: m.neyestani@edu.ui.ac.ir
٤ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان ، ایران. رایانامه: f.sharifian@edu.ui.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت، ارتقای توانمندی علمی و عملی فراگیران از طریق شرکت در فعالیت‌های عملی خلاقانه توسط رویکردهای نوین آموزش است، اما دستیابی به این هدف تنها از طریق آموزش و اکتساب دانش نظری امکان‌پذیر نیست. گذار از پارادایم تغییر و نومفهوم‌پردازی برنامه درسی به عنوان یک رویداد این فرصت را فراهم آورده است که در مورد اموری که تاکنون انجام داده‌ایم، جایی که اکنون ایستاده‌ایم و آن‌چه باید برای آینده برنامه‌ریزی کنیم، فکر کنیم. با این نگرش، مفهوم برنامه درسی در آموزش عالی از دو منظر مورد توجه قرار می‌گیرد: الف) مفهوم‌پردازی برنامه درسی در آموزش عالی در بسترها و گفتمان‌های مختلفی چون؛ انتقادی، جنسیتی، پدیدارشناختی، هنری، بین‌المللی و پست‌مدرن (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۵) و ب) برنامه درسی یکپارچه در محیط کار که به مثابه پلی است بین آن‌چه فراگیران در نظام آموزشی فرا می‌گیرند با آینده حرفه‌ای و اجتماعی آن‌ها (دوستی حاجی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۶). در رویکرد برنامه درسی یکپارچه و مبتنی بر آینده حرفه‌ای و اجتماعی فراگیران، توجه اساسی در آموزش عالی بر رویکردهای یادگیری فعال و مبتنی بر فعالیت‌های فردی و گروهی است. در این رویکرد کوشش اصلی نظام آموزش عالی در برنامه‌های درسی، خلق محیط‌های تربیتی است که یادگیری دانشجومحور و فعال، خودراهبر و یادگیری مادام‌العمر را تسهیل و ترغیب کند (هانگ[1] و همکاران، ۲۰۰۷).

بر مبنای نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی، دانش به عنوان یک ویژگی اجتماعی و نه یک ویژگی فردی مفهوم‌سازی می‌شود و یادگیری در مجموعه‌ای از روابط اجتماعی تعبیه شده است و به صورت انفرادی ساخته نمی‌شود. این رویکرد بر تئوری رشد ویگوتسکی[2] متمرکز است که استدلال می‌کند یادگیری در انزوا رخ نمی‌دهد؛ بلکه از طریق تعامل با محیط اجتماعی انجام می‌شود. براساس نظریه ویگوتسکی نیروهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی توسعه فردی را شکل می‌دهند و به عنوان عوامل فعال در

1 - Hang
2 - Vygotsky

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

توسعه افراد عمل می‌کنند که تحت تاثیر بستر اجتماعی قرار دارد و در تفسیرشان از دانش موثر است. بر اساس نظریهٔ سازنده‌گرایی اجتماعی، آموزش علوم انسانی نه صرفاً در بستر نظری بلکه در حیطهٔ عمل و کنش‌گری اجتماعی رُخ می‌دهد(ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

آموزش مبتنی بر عمل، آموزش به عنوان پیش‌زمینه‌ای برای آمادگی دانشجویان در انجام وظایف شغلی‌شان محسوب می‌شود(بود[1]،۲۰۱۲). در آموزش مبتنی بر عمل تلاش می‌شود دانشجویان را برای درگیری در حوزه‌ی عمل آماده کنند. در واقع، آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد و رفتار اجتماعی دانش‌آموختگان بعد از دوره‌ی دانشگاهی تاکید دارد. در این نوع آموزش، فقط حیطه نظری و دوره‌ی آکادمیک مطرح نیست؛ بلکه عملکرد اجتماعی و شغلی نیز مدنظر است. به عنوان مثال در انگلستان به اهمیت کار برای دانشجویان در دوره‌ی کارشناسی زیاد تاکید می‌شود و همه دانشجویان باید قبل از فارغ‌التحصیلی تجربه کاری داشته باشند(کمیته ملی تحقیق در زمینه آموزش عالی[2]،۱۹۹۷).

مفهوم آموزش مبتنی بر عمل، نخستین بار از طریق دوره‌ی تکمیلی و تخصصی[3] تدریس توسط شورای تدریس و یادگیری استرالیا مطرح شد و از چهار مفهوم کلیدی تشکیل شده که در نگاه اول همپوشانی زیادی با هم دارند. این مفاهیم عبارتند از: آموزش، برنامه درسی، پداگوژی و عمل. آموزش مبتنی بر عمل به عملکرد اجتماعی و شغلی مطلوب برای دانشجویان و فارغ‌التحصیلان تاکید دارد و برای رسیدن به این مهم از آموزش، برنامه‌درسی و پداگوژی استفاده می‌کند. آموزش، دانشجویان را برای اشتغال و عملکرد مطلوب که یکی از وظایف اصلی آن است آماده می‌کند. برای رسیدن به این مهم به طراحی فعالیت‌های آموزشی و یادگیری (برنامه درسی) می‌پردازد که این طراحی پیرامون نظریه یا دیدگاه‌هایی شکل می‌گیرد (پداگوژی). که از آن جمله می‌توان به

1 - Boud
2 - National Committee of Inquiry into Higher Education
3 - Fellowship

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

یادگیری تجربی، یادگیری موقعیتی، یادگیری محل‌کار و یادگیری از طریق اجتماعات کاری اشاره کرد(تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

آموزش مبتنی بر عمل یک واژه‌ی وسیع در آموزش عالی است که به آماده‌سازی دانش‌آموختگان برای کار، نقش‌ها، هویت‌ها و دنیای مشاغل می‌پردازد. برنامه درسی مبتنی برعمل چارچوبی از اهداف، راهبردها و ارزیابی است که در آن یادگیری برای عمل، یادگیری در عمل و زمینه‌های شغلی را بسیار ارزشمند می‌داند. راهبردهای تدریس و یادگیری آموزش مبتنی بر عمل شامل فعالیت‌های صریحی مانند یادگیری در محل‌کار، کلاس‌های عملی و شبیه‌سازی است. در آموزش مبتنی بر عمل، دانشجویان مهارت‌های شغلی را یاد می‌گیرند، به سوی نقش‌های شغلی‌شان متمایل می‌شوند، از طریق مشارکت در کنفرانس‌ها و انجام تکالیف و فعالیت‌های یادگیری برخط با مسائل عملی که در نقش‌های شغلی آینده با آن‌ها مواجه می‌شوند، آشنا می‌شوند. این راهبردها به اهدافی مانند رشد هویت حرفه‌ای تازه‌کاران و مبتدیان، ویژگی‌های حرفه‌ای اساسی آن‌ها و همچنین قابلیت‌های عمومی که در مشاغل آینده آن‌ها موردنیاز است منجر می‌شود. آموزش مبتنی بر عمل باکیفیت، مطلوب و موثر در آموزش عالی باید : الف) دانش‌آموختگان دانشگاهی باکیفیت برای جامعه آماده کند، ب) مرتبط با واقعیت‌های شغلی باشد، ج) در زمینه درسی و سرنوشت کاری دانش‌آموختگان (به صورت محلی و و در صورت لزوم جهانی) موثر واقع شود، د) در ارتباط با زمینه و در تعامل با اجتماعات کاری باشد، و نهایتاً نیازها، علائق و انتظارات ذینفعان را برآورده کند. یک از عوامل کلیدی برای تسهیل یادگیری مبتنی بر عمل، ایجاد فرصت‌هایی برای فراگیران است تا از تجربه در موقعیت‌های واقعی به ویژه محل کار با واقعیت‌های عملی و شغلی آینده مواجه شوند و از این طریق به یادگیری بپردازند (شیهان و هیگز[1]، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش‌های انجام شده (عبداللهیان و همکاران، ۱۳۸۵؛ چراغی،۱۳۸۹؛ آهنچیان و همکاران،۱۳۹۰؛ استادحسنلو و همکاران، ۱۳۹۱؛ ایروانی و همکاران، ۱۳۹٤؛ صالحی عمران و همکاران،۱۳۹۱؛ الهی و همکاران،۱۳۹۱؛ تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷)

1 - Sheehan & Higgs

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نشان داده است که یکی از چالش‌های اصلی برنامه‌های درسی علوم انسانی در نظام آموزش عالی ایران، توسعه بیش از اندازه و بی‌توجهی به اشتغال فارغ‌التحصیلان و به عبارتی، عملیاتی نبودن و عدم‌کاربرد این علوم در عمل است؛ که این خود از دلایل اصلی ضعف فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها و عدم مقبولیت و پذیرش آن‌ها در بازارکار است. دانشجویان در تمامی حوزه‌های علوم انسانی، به ویژه در رشتهٔ علوم تربیتی که با واقعیت‌های نظام آموزش و پرورش مواجه هستند؛ فقط از طریق درگیر شدن در موقعیت‌های واقعی تعلیم و تربیت و در فعالیت‌های عملی است که خواهند توانست برای ورود به جامعه آماده شوند. بیشتر برنامه‌های درسی، بر کتاب درسی متمرکزند و برای ایجاد تجربه‌ای در دنیای واقعی برای دانشجویان عمل نمی‌کنند. در واقع، هنوز رویکرد برنامه درسی مبتنی بر عمل در نظام آموزش عالی ما نهادینه‌سازی نشده است. بررسی در تمامی حوزه‌های آموزش عالی نیز نشان می‌دهد که توجه به آموزش مبتنی بر عمل فقط در حوزه‌های مهندسی و پزشکی غالب بوده است و نسبت به آن در زمینه-های فلسفه، تاریخ، جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش و سایر جنبه‌های علوم‌انسانی کم توجهی شده است (آبرو و گرینویچ[1]، ۲۰۱٤؛ والانس[2]، ۲۰۱۷؛ پیلگارد، موروز و نیرگاد[3]،۲۰۱۰، آکرلیند و کایروز[4]،۲۰۰۳ به نقل از خوشنویسان ۱۳۹۹). همان‌طور که بیلّت[5] و همکاران (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند مدت طولانی است که در قسمتی از برنامه‌های آماده‌سازی فارغ‌التحصیلان به عنوان دکتر، وکلا و مهندسان، و اخیرا پرستاران، فیزیوتراپیست‌ها، روزنامه‌نگاران و مهم‌تر از همه معلمان که برخی از نمونه‌ها هستند هیچ چیز به خصوص و جدیدی در مورد توجه به کار یا تجربیات مبتنی بر عمل به عنوان قسمتی از برنامه‌های آموزش عالی وجود ندارد. این در حالی است که براساس گزارش یونسکو، بیش از سه دهه قرار بوده علوم‌انسانی، جایگاه ویژه‌ای را در دنیا و در تحقیقات و پژوهش به خود اختصاص دهد. در واقع، با گسترش سریع تکنولوژی در

1 - Abreu and Grinevich
2 - Vallance
3 - Pilgard, Moroz and Nirgad
4 - Akerlind & Kayrooz
5 - Billett

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کشورهای پیشرفته، محققان به این نتیجه رسیدند که توسعه تکنولوژی بدون پرداختن به ساختارهای فکری، اجتماعی، تربیتی و رفتاری جامعه امکان پذیر نیست. در واقع، توسعه تکنولوژی و صنعت به‌همراه تربیت نیروهایی که بتوانند پذیرای تغییرات حاصله از توسعه صنعتی باشند و از فرصت‌های پیش‌رو استفاده کنند رمز پیشرفت است (جعفری و همکاران، ۱۳۹۷).

دانشگاه‌های کشور ما، به ویژه در حوزه علوم انسانی و علوم تربیتی به این نیاز در برنامه‌های درسی خود کمتر توجه کرده‌اند و معمولاً فارغ‌التحصیلان دانشگاهی ما از مهارت‌ها و تجربیات لازم برای انجام وظایف خود در مشاغل خود ناتوان هستند و جای تجربیات مبتنی بر عمل در برنامه‌های درسی واقعاً خالی است. برنامه‌های درسی عمدتاً مقاوم در برابر معلم و اساتید بوده و اساتید اختیار کافی برای تعیین عناصر برنامه درسی کلاس خود را ندارند. دانش‌آموختگان با حفظ طوطی‌وار دروس، اصلی‌ترین مهارت‌های لازم برای زندگی در عصر جدید از جمله مهارت حل مسئله را از دست می‌دهند. مربیان به‌جای آنکه مفاهیم انسانی و اجتماعی را از نزدیک به دانشجویان یاد دهند، از آن‌ها طوطی‌وار می‌خواهند تا با تکرار صرف مبانی نظری، مطالب را به ذهن بسپارند. دانشجویان، فرصت آن را ندارند تا با مفاهیم زندگی کنند. بلکه آن‌ها فقط واژه‌ها و مفاهیم دروس را در خلوت و آشکار، برای یادسپاری، بلندبلند تکرار می‌کنند. از این رو، خیلی از آموخته‌های دانشجویان در نظام تعلیم و تربیت رسمی در عمل کارآیی چندانی ندارند و شکاف عمیقی بین نظر و عمل تربیتی مشاهده می‌شود.

از این رو، نهادینه شدن برنامه درسی مبتنی بر عمل امروزه باید در نظام آموزش عالی ایران به یک مأموریت خاص تبدیل گردد. برنامه درسی مبتنی بر عمل می‌تواند خیلی از مسائل و مشکلات پیش‌روی نظام آموزش عالی ما بخصوص مشکلات ذکر-شده را مرتفع کند. با توجه به مسائل ذکر شده این پژوهش به دنبال تدوین عناصر و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمل در نظام آموزش عالی ایران است که از طریق مصاحبه با کنش‌گران دانشگاهی و متخصصان آموزش و برنامه درسی تدوین شده است. این برنامه درسی خواهد توانست در ارائه راه‌حل‌های منطقی و دقیق برای رفع

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مسائل برنامه درسی آموزش عالی کشور از جمله: اهمیت بیش از اندازه قائل شدن به مطالب نظری و محتوای کتاب‌ها، ضعف دانش‌آموختگان دانشگاهی در حوزه‌ی عمل و وظایف شغلی، ضعف در حل مسائل و مشکلات کاری، ناتوانی در حل مسائل زندگی، به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی ما کمک نماید.

روش پژوهش

این پژوهش فرایند تدوین عناصر برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل در آموزش عالی ایران را مورد بررسی قرار داده است. در این تحقیق از روش نظریهٔ زمینه‌ای (داده بنیاد)[1] برای تدوین، توضیح و تبیین مسأله استفاده شده است. با بهره‌گیری از این روش، محققان تلاش کردند که ضمن فائق آمدن بر فقر ادبیات پژوهشی در مورد برنامه درسی مبتنی بر عمل، از طریق مصاحبهٔ عمیق و فعال و اکتشافی با آگاهان کلیدی به تدوین ابعاد و زوایای تازه و کشف نشدهٔ از برنامه درسی مبتنی بر عمل در آموزش عالی دست یابند. در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه‌ساخت‌مند / نیمه باز استفاده شد؛ زیرا این نوع مصاحبه برای تحلیل داده‌ها سازگار است.

جامعه این پژوهش شامل کلیه افراد صاحب‌نظر، متخصص و استادانی بودند که می‌توانستند اطلاعاتی را در مورد برنامه درسی مبتنی بر عمل در رشته‌ی علوم تربیتی ارائه دهند. در بررسی‌های کیفی و در مرحلهٔ اول مطالعهٔ کنونی از نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری نظری به طور همزمان استفاده شد. از نمونه‌گیری هدفمند برای گزینش افراد مورد مصاحبه استفاده گردید. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، محققان با افرادی که در زمینهٔ موضوع تحت مطالعه یا جنبه‌هایی از آن دارای اطلاعات و شناخت مناسب و نسبتاً کافی داشتند یعنی آگاهان و خبرگان کلیدی و به روش گلوله برفی، گفتگو کردند. براساس راهبرد نمونه‌گیری گلوله برفی از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد تا افراد دیگری را برای مصاحبه معرفی نمایند. نمونهٔ پژوهش حاضر شامل ۲۱ نفر از مطّلعین و متخصصان حوزه برنامه درسی و آموزش بود. در این پژوهش، با رجوع به مطّلعین

1 - Grounded Theory

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کلیدی و یا تماس تلفنی با ایشان، در صورت تمایل به همکاری، زمانی را برای انجام مصاحبه تعیین و مصاحبه‌ها در مکان و زمان مقرر انجام شد. در عین حال به طور همزمان به نمونه‌گیری نظری در مورد داده‌ها نیز پرداخته شد. بدین صورت که محققان به طور پیوسته اطلاعات گردآوری شده را تحلیل کرده و بر مبنای آن‌ها به دنبال اطلاعات جدید رفته‌اند تا جایی که فرایند تجزیه و تحلیل و اکتشاف به اشباع نظری رسید. از مصاحبه هیجدهم به بعد احساس شد که کنش‌گران به موارد مشابه قبلی اشاره می‌کنند و پژوهش به اشباع نظری نزدیک می‌شود، امّا مصاحبه‌های بیشتری صورت گرفت تا علاوه بر تقویت مقولات و مفاهیم قبلی، چنان‌چه حرف تازه‌ای مطرح شده است، مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد و فرایند تدوین برنامه درسی با اطمینان بیشتری صورت گیرد.

روش تجزیه وتحلیل در پژوهش حاضر نیز بر اساس رویکرد نظریه‌ی زمینه‌ای صورت پذیرفت. در فرایند ساخت نظریهٔ زمینه‌ای، داده‌ها گردآوری شده در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری گزینشی یا انتخابی به هم متصل شده و فرایند تفسیر داده‌ها، مرحله به مرحله از سطح داده‌های خام به سطح مفاهیم انتزاعی و در نهایت رسیدن به یک نظریهٔ منطقی صورت گرفت. افزون بر این اعتبارسنجی در حین مراحل کدگذاری داده‌ها انجام شد، به این صورت که محققان به طور مستمر میان داده‌ها و مراحل مختلف کدگذاری در رفت و برگشت بودند و مفاهیم انتزاعی استخراج شده در هر مرحله را با اصل داده‌ها تطبیق و از هم‌خوانی آن‌ها اطمینان حاصل می‌کردند. علاوه بر این، یک استاد خبره و آگاه به روش نظریهٔ زمینه‌ای، مراحل مختلف کدگذاری محققان را مورد بررسی قرار داده و اصلاحات و تغییرات لازم را اعمال کرد تا کدهای استخراجی در نظمی منطقی مطابق با داده‌ها و نزدیک به موقعیت ذهنی مصاحبه‌شونده‌ها استخراج شوند.

یافته‌های پژوهش

هدف این پژوهش تدوین عناصر و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمل بوده است. برنامه درسی از نظر صاحب‌نظران مختلف دارای عناصر مختلفی است. فرانسیس

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کلاین[1] برنامه درسی را شامل ۹ عنصر: اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یاددهی – یادگیری، گروه‌بندی، زمان، فضا و ارزشیابی می‌داند. جان ون دن اکر[2] برنامه درسی را شامل ۱۰ عنصر: منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی – یادگیری، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی و ارزشیابی می‌داند. در پژوهش حاضر پس از انجام مصاحبه، هفت عنصر برای برنامه درسی مبتنی بر عمل شناسایی شد: اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، فعالیت‌های یاددهی – یادگیری، مواد و منابع، شرایط محیط یادگیری و ارزشیابی. که این عناصر و مولفه‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. عناصر برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل و مولفه‌های آن

عناصر برنامه درسی	مولفه‌ها
هدف	- آماده‌سازی دانشجویان برای برخورداری از عملکرد مطلوب در حرفه خود - آموزش مهارت‌های حرفه‌ای در خصوص درس به دانشجویان - تلفیق مباحث نظری با عمل و واقعیت‌های شغلی - ارائه دانش و توانایی کار در چارچوب قوانین کار - بهبود زندگی دانشجو تحت تاثیرمطالب عرضه شده از سوی استاد - کوشش برای تربیت دانش‌آموختگان دارای قابلیت ایفای نقش فعال‌تر در جامعه - آماده‌سازی دانشجویان برای خدمت‌رسانی در جامعه - آموزش مبتنی بر کسب مهارت‌ها
	- تدوین محتوای درسی در راستای آشناسازی دانشجویان

1 - Francis Klein
2 - John van den Acker

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

عناصر برنامه درسی	مولفه‌ها
محتوا	با واقعیت‌های شغلی رشته خود - تدوین محتوا در راستای قابلیت نشان دادن چگونگی انجام یک کار - گنجاندن تمرین‌های کافی برای یادگیری محتوای ارائه شده - استفاده از محتوای تلفیقی در کلاس
راهبردهای یاددهی – یادگیری	- استفاده از مدل کاوشگری در سطح جامعه برای ارائهٔ مطالب درسی - روش آموزش مبتنی بر کار گروهی و مشارکتی - استفاده از مسئله‌های محیط یادگیری و آموزش در فرایند یادگیری - تشویق گفت‌وگوی فکورانه دانشجویان برای فهم نحوهٔ کاربست موضوعات درسی
مواد و منابع (انسانی و تجهیزاتی)	- استفاده از مدل‌ها و موارد شبیه‌سازی برای ارائه موضوعات درسی - استفاده ازکارشناسان و همکاران باتجربه برای ارائه موضوعات عملی در کلاس - استفاده از نیروی انسانی متخصص و کاردان - استفاده از پروژه‌های تحقیقاتی برای دانشجویان - ارائه مطالب توسط مدرس دارای تجربیات عملی - استفاده از ابزار و رسانه‌های آموزشی برای نزدیک کردن مطالب درس با محیط کار - فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری برای دانشجویان در راستای یادگیری تجربی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

عناصر برنامه درسی	مولفه‌ها
فرصت‌های یاددهی – یادگیری	- فراهم‌سازی امکان کار مستقل در خصوص موضوعات درسی - فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری از طریق کارگاه‌های آموزشی - تشویق دانشجویان به کارورزی و کار در محیط کار - ایجاد فرصت یادگیری از طریق تلفیق دانش نظری و عملی
شرایط محیط یادگیری	- فراهم‌سازی امکانات و تجهیزات کاربردی برای یادگیری - فراهم‌سازی فضای یادگیری فراتر ازکلاس درس - ایجاد فضای یادگیری پویا و تعاملی - ایجاد فضای یادگیری کلینیکی در کلاس درس - ایجاد انعطاف در زمان کلاس‌ها
ارزشیابی	- تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزشیابی دانشجویان - تاکید برارزیابی از شایستگی‌ها - استفاده از ارزشیابی سیستمی - ایجاد فضایی برای ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر - استفاده از ارزشیابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس

۱. اهداف برنامه درسی مبتنی بر عمل

برنامه درسی مبتنی بر عمل دارای اهداف مختلفی است که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۱-۱. آماده‌سازی دانشجویان برای برخورداری از عملکرد مطلوب در حرفه خود

یکی از هدف‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل این است که دانشجویان را برای عملکرد مطلوب در حرفه خود آماده کنند. اما این آماده‌سازی در رشتهٔ علوم تربیتی به واسطه سروکار داشتن با انسان مسئله را کمی پیچیده می‌کند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها این موقعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

مهم‌ترین هدفی که می‌توان برای این برنامه درسی به صورت خیلی ساده متصور بود «آماده سازی افراد برای انجام وظایف شغلی آینده-شان» است. فقط مساله‌ای که این‌جا به وجود می‌آید این است که ما در رشته‌های علوم تربیتی با آموزش انسان سروکار داریم. انسان مثل فرمول ریاضی نیست که همیشه این فرمول را به کار بریم تا چیزی ساخته شود. انسان در محیط‌های مختلف متفاوت است و در برههٔ زمان مسائل مختلفی داردکه ممکن است ما برای آن‌ها آموزش ندیده باشیم و این کار را کمی سخت می‌کنه(مصاحبه‌شونده کد ۵).

۱-۲. آموزش مهارت‌های حرفه‌ای در خصوص درس به دانشجویان

آماده‌سازی فراگیران برای عملکرد مطلوب در حرفهٔ آینده خود نیاز به آموزش مهارت-های حرفه‌ای دانشجویان دارد تا دانشجو بتواند از عهدهٔ انجام وظایف خود در آینده برآید. مصاحبه‌شونده‌ای این موقعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

مهمترین هدف این برنامه درسی این است که یک کسی که کارشناسی خونده بتونه از عهدهٔ یک سری مهارت‌های مشخص بر بیاید و به همین خاطر این برنامهٔ باید فهرستی از مهارت‌ها توش لحاظ بشه نه معلومات. یعنی بالاخره این ۵ الی ٦ تا مهارت را فارغ-التحصیلان باید بلد باشند. این کار باید قشنگ تعریف بشه. این برنامه درسی باید مهارت بنیاد باشه،یا ترکیبی از مهارت‌ها باشه. بنابراین مهمترین هدفش مهارت‌های حرفه‌ای توی رشته‌ی علوم تربیتی است(مصاحبه‌شونده کد ۱۰).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۱-۳. تلفیق مباحث نظری با عمل و واقعیت‌های شغلی

تلفیق مفاهیم و مسائل درسی با واقعیت‌های شغلی یکی از مسائلی است که باید در آماده‌سازی دانشجویان برای عملکرد مطلوب در آینده مدنظر قرار گیرد که این امر می‌تواند از طریق تلفیق مفاهیم درسی با مسائل شغلی انجام گیرد. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها آن را این‌گونه توصیف می‌کند:

و به لحاظ سنتی، مباحث نظری همیشه مرجح بوده یعنی تصور این است که اگر ما می‌خواهیم به کسی چیزی یاد بدهیم ابتدا باید یک عالمه چیزهای نظری بهش بدهیم و بعد عملی. یعنی به عبارتی اول نظر می‌آید و بعد عمل. یعنی باور اینه که آموزش‌های نظری یا لیبرال به اصطلاح آن‌چه که افلاطون می‌گفت مرجح‌اند بر آموزش‌های دست‌ورزانه و کاری و عملی. در برنامه درسی مبتنی بر عمل باید این ملاحظات را داشته باشیم که مباحث نظری و عملی تلفیق بشه(مصاحبه‌شونده کد ۱۷).

۱-٤. ارائه دانش و توانایی کار در چارچوب قوانین کار

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند به آماده‌سازی دانشجویان برای عملکرد مطلوب شغلی کمک کند، آشنایی آنها با قوانین و مقررات محیط کار است تا بتوانند در آینده در چارچوب این قوانین و مقررات به وظایف خود در جامعه عمل کنند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها این وضعیت را این‌گونه تشریح می‌کند:

به نظر من یکی از اهداف مهم برای برنامه درسی این است که ما قوانین و مقررات رسمی شغلی را برای دانشجویان بگیم و با توجه به آن‌ها سعی کنیم دانشجویان را به سوی کار عملی سوق دهیم، تا دانشجویان ما بتوانند در چارچوب مقررات، وظایف شغلی و حرفه‌ای خود را به انجام برسانند. تا هم بتوانند به قوانین و مقررات عمل کنند هم وظایف‌شان را انجام دهند(مصاحبه‌شونده کد ٤).

۱-۵. بهبود زندگی دانشجو تحت تاثیرمطالب عرضه شده از سوی استاد

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

آموزش ارائه شده در محیط یادگیری و دانشگاه باید در بهبود زندگی دانشجویان موثر باشد و او را در انجام وظایف شغلی و خدمت‌رسانی به جامعه کمک کند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این وضعیت را این گونه تشریح می‌کند:

امروزه، متاسفانه آموزش‌ها مبتنی بر واقعیت‌های زندگی، کار و عمل نیست. برنامه درسی مبتنی باید افرادی را تربیت کند که مهارت‌های اشتغال‌زایی را داشته باشند؛ مهارت‌ها و توانمندی‌های برای کار را داشته باشند و پرتوهای آن را در زندگی و جامعه ببینند. مثلاً وقتی کسی میگه من مدیریت خوانده‌ام باید وقتی وارد یک کارخانه تولیدی شد، بتواند یک درصد از ضایعات کارخانه را کم کند؛ از طریق علم مدیریت می‌تواند تنش‌های کارکنان را به پایین‌ترین وضعیت برسوند. در مدیریت آموزشی وقتی کسی مدیر می‌شود و در یک مدرسه دولتی یا در یک مدرسه خصوصی باید بتواند سطح کیفیت را پنج درصد بالا ببرد و بعد براش شاخص‌های بهبود کیفیت داشته باشه. یعنی کاربلد باشه، یعنی کاری که بتواند آن را در عمل پیاده کند(مصاحبه‌شونده کد ۱).

۱-٦. کوشش برای تربیت دانش‌آموختگان دارای قابلیت ایفای نقش فعال‌تر در جامعه

آموزش دانشگاهی باید دانش‌آموختگانی تربیت بکند که بتوانند در جامعه نقش فعالی داشته باشند وبرای جامعه موثر باشند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این وضعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

می‌دانیم که ما در نظام آموزشی سه نمونه محصول یا برون‌داد داریم که این‌ها از هم جدا میشه: محصول، برونداد و پیامد. محصول همان دانش‌آموختگانی هستند که ما داریم. برون‌داد اینه که آیا متناسب با شغل‌شون کار پیدا کرده‌اند آیا با شغل‌شون دارند خدمت‌رسانی می‌کنند. اما پیامد آن‌چنان مشخص نیست اما پیامدها می‌توانند خیلی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

عملی باشند ما نمی‌توانیم از قبل تعیین کنیم که پیامد چه خواهد شد. فقط ما می‌توانیم انسان‌هایی تربیت کنیم که خلاقانه آماده بشوند که برای یک روز موعد که ممکنه کی برسه نقش‌های اصلاح‌گری خودشون را بازی بکنند این بی‌تاثیر با برنامه درسی مبتنی بر عمل نیست. اما خوب این ادبیات بیشتر در رشته‌های علوم انسانی خودش را نشون میده. ممکنه یک برنامه درسی مبتنی بر عمل خوب، انسانی را تربیت کنه که خیلی فراتر از اون چیزی باشه که تصور می‌کردی. اینجاست که در اصل خلق یک محیطی است که انسانی را تربیت کنه که خلاقانه بیندیشد و فعالانه در جامعه ایفای نقش بکند(مصاحبه‌شونده کد ۱).

۱-۷. آماده‌سازی دانشجویان برای خدمت‌رسانی در جامعه

یکی دیگر از هدف‌های آماده‌سازی دانشجویان برای عملکرد مطلوب در آینده این است که فراگیران حال بتوانند در آینده به جامعه خدمت‌رسانی کنند. یکی از اساتید آن را به صورت زیر تشریح می‌کنند:

به نظر من برنامه درسی مبتنی بر عمل برای دوره‌های آموزشی طراحی می‌شودکه هدف اون تربیت دانش‌آموختگانی است که بتوانند در عمل کاری را انجام بدهند و به جامعه خدمت‌رسانی کنند. اینجاست که می‌گوییم خیلی از رشته‌های علوم تربیتی از این جنس رشته‌ها هستند(مصاحبه‌شونده کد ۱۸).

۱-۸. آموزش مبتنی بر کسب مهارت‌ها

آموزش دانشگاهی باید فراگیران را برای برخورد با مسائل زندگی حرفه‌ای آماده کند تا بتوانند وظایف خود را در محیط کاری به بهترین نحو ممکن انجام دهند. بنابراین، یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش دانشگاهی باید ایجاد مهارت‌هایی باشد که به دانشجویان در انجام وظایف شغلی‌شان کمک کنند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این موقعیت را به صورت زیر توصیف می‌کند:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

یک دورهٔ آموزشی را در نظر بگیرید که می‌خواهد پزشک تربیت کند؛ پزشکی که می‌خواهد کار کلینکی انجام بدهد می‌تواند پانسمان کند می‌تواند بیماری را شناسایی کند و تشخیص بدهد. در علوم پزشکی وقتی شما دقت می‌کنید آموزش پزشکی هدفش دانش پزشکی نیست. هدف آموزش این است بعد از ٦ الی ٧ سال دانش-آموخته بتواند عملیات کلینکی را انجام بده، بتونه در حوزه پزشکی خدمت کنه یعنی کار بلد باشد. برای همین مجموع عناصر برنامه درسی اون به نحوی چیده شده است که او بعد از فارغ‌التحصیلی می‌تواند درمان کند. در سطح عمومی و در سطح تخصصی این یک گام جلوتر می‌رود. در رشتهٔ مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، فرض برنامه‌ریز این بوده است که انسان‌هایی را تربیت کند که بتوانند در مدارس مدیر شوند بتوانند کارشناس آموزش یک سازمان بشوند. این هدف نبوده است که کارشناسی که دانش دارد تربیت کند هدف این بود که کسی را تربیت کنند که بتونه در عمل دانش را به کار بگیرد. هدفش ایجاد مهارت بوده است و برای ایجاد مهارت، یک سری مهارت‌هایی را باید یاد بدهد(مصاحبه‌شونده کد ١٦).

۲. ویژگی‌های محتوا برنامه درسی مبتنی بر عمل

مصاحبه‌شونده‌ها محتوای برنامه درسی مبتنی بر عمل را دارای مولفه‌های مختلفی دانستند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود:

۲-۱. تدوین محتوای درسی در راستای آشناسازی دانشجویان با واقعیت‌های شغلی رشته

محتوایی که می‌خواهد دانشجو را برای عملکرد مطلوب شغلی در آینده آماده کند، باید طوری تدوین شود که فقط دانش صرف را در بر نگیرد، بلکه شامل کارهای عملی و مهارت‌ها باشد. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها این موضوع را این‌گونه توصیف می‌کند:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

برنامه درسی مبتنی بر عمل وقتی ازش حرف میزنیم، محتوایی باشه که فرد دانش‌آموخته را به مرحله‌ای برساند که در عمل بتواند کاری را انجام بده. خوب اولین نکته‌ای که ما بهش می‌رسیم یکی اون محتوا صرفاً محتوای دانشی نیست یعنی یک محتوای کارگاهیه. یک محتوایی است که داره یاد میده دانشی که الان داری می‌خونی در گام بعدی وارد عمل همین می‌شوی(مصاحبه‌شونده کد ۱۳).

۲-۲. تدوین محتوای درسی در راستای نشان دادن چگونگی انجام یک کار

یکی دیگر از ویژگی‌های برنامه درسی که می‌خواهد دانشجویان را برای عملکرد شغلی مطلوب آماده کند، این است که چگونگی انجام وظایف شغلی در چارچوب قوانین را توضیح دهد. یکی از اساتید این موضوع را این‌گونه توصیف می‌کند:

محتوای مبتنی برعمل، چگونگی عمل را توضیح می‌دهد. یعنی در کنار دانش، چگونگی عمل را توضیح می‌دهد. مثلاً وقتی از دانش ارزیابی حرف می‌زند، علاوه بر تعریف ارزیابی، انواع الگوهای ارزیابی و دانش در مورد ارزیابی، چگونه ارزیابی کردن را هم به دانشجویان نشان می‌دهد(مصاحبه‌شونده کد ۱۵).

۲-۳. گنجاندن تمرین‌های کافی برای یادگیری محتوای ارائه شده

کسی که دارای تجربه عملی است، فراگیران را به سوی کار عملی سوق می‌دهد و تمرین‌هایی را برای فراگیرانش در نظر می‌گیرد تا فراگیران ضمن انجام آن تمرین‌ها، مهارت پیدا کنند. یکی از اساتید این موضوع را این‌گونه توصیف می‌کند:

محتوا این برنامه درسی باید مهارتی باشد. من معتقدم شما همون رأس‌های محتوا را پیش‌بینی بکنید، کافی است ولی بیشتر اون محتوایی که شما طراحی می‌کنید، باید تمرین‌محور باشد؛ یعنی پُر از تمرین، بچه‌ها توش تمرین بکنند، محتوای این برنامه درسی باید بر بنیاد مهارت و تمرین باشد و به تناسب اون دانش موردنیاز پیش‌بینی بشه(مصاحبه‌شونده کد ۱۲).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۲-٤. استفاده از محتوای تلفیقی در کلاس

برای این که فراگیران بتوانند چگونگی انجام وظایف حرفه‌ای خود را یاد بگیرند و تمرین‌های لازم را انجام دهند، باید از محتوای تلفیقی در کلاس درس استفاده کنند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این وضعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

خاستگاه برنامه درسی مبتنی بر عمل، حوزه‌های وسیعی نظری است یعنی شما باید رویکردتون بین‌رشته‌ای باشه، رویکردتون تلفیقی باشه. رویکرد تلفیقی نباشه، خواهی نخواهی اسیر آن حصار مفهومی یک رشته خواهید شد وقتی که دچار اون حصار شوید، دیگر اون حصار شما را نگه‌تون می‌دارد. دیگه نمی‌گذارد شما اندیشه کنید برای عمل و مهارت و امثال این مسائل(مصاحبه‌شونده کد ۲۱).

۳. راهبردهای یاددهی - یادگیری مناسب برنامه درسی مبتنی بر عمل

مصاحبه‌شونده‌ها به راهبردهای یاددهی – یادگیری مختلفی برای برنامه درسی مبتنی بر عمل اشاره کردند که در ذیل به آن‌ها اشاره شده است.

۳-۱. استفاده از مدل کاوشگری در سطح جامعه برای ارائهٔ مطالب درسی

برای آماده‌سازی دانشجویان برای انجام وظایف حرفه‌ای از راهبردهایی استفاده می‌شود که دانشجویان را به کار مشارکتی ترغیب می‌کند تا مشارکت برای انجام وظایف شغلی را فرابگیرند. یکی از اساتید این‌گونه آن را توصیف می‌کند:

مدلی که من می‌خواهم به شما پیشنهاد بدهم؛ در واقع همین مدل کاوشگری است در اجتماع کلاس درس. یعنی روش تدریس باید به گونه‌ای باشد که کل شرکت‌کنندگان در کلاس، همه یاور یادگیری یکدیگر باشند و گرنه عمل اتفاق نمی‌افتد. یعنی همه اعضای یک کلاس باید در کار و تمرین یک اجتماع پژوهشی باشند. یک عده آدم در کنار هم با همدیگر کاوشگری دسته‌جمعی کنند؛ چون این مهارت-ها عمومی و انسانی‌اند امکان این‌که تو تنها یادش بگیری، نیست. ببین مثلاً شما یک تیم را در نظر بگیرید یک نفر را تنهایی بگذارند تنها

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

تمرین کند فردا اگر به او بگویند بیا برو توی یک تیم بازی کن، نمیشه(مصاحبه‌شونده کد ۲).

۳-۲. روش آموزش مبتنی بر کار گروهی و مشارکتی

کار گروهی و مشارکتی می‌تواند دانشجویان را به بحث و گفت و گو در مورد مسائل حرفه‌ای عادت بدهد تا در صورت مشارکت با یکدیگر مسائل محیط کار را به بهترین صورت انجام دهند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی آن را این‌گونه توصیف می‌کند:

برای این که آموزش، یک آموزش آزادانه، خلاقانه و مبتنی بر تفکر انتقادی باشد، باید مبتنی بر کار مشارکتی و گروهی باشد. دانشجویان باید با یکدیگر بر سر موضوعات مختلف بحث و گفت‌وگو کنند و بتوانند کارهای خود را با مشارکت انجام بدهند تا به کارگروهی عادت کنند و بتوانند در آینده از این روش‌های گروهی و با مشارکت همکاران خود بر مسائل محیط کار فایق آیند(مصاحبه‌شونده کد ١٤).

۳-۳. استفاده از مسئله‌های محیط یادگیری و آموزش دانشجویان در فرایند یادگیری

مواجه کردن دانشجویان با مسائل واقعی زندگی می‌تواند فراگیران را درگیر کند و چالش‌هایی برای آن‌ها ایجاد کند که در آماده‌سازی آن‌ها برای زندگی و شغل آینده کمک‌کننده است. یکی از اساتید این مورد را به صورت زیر روایت می‌کند:

بستر برنامه‌های درسی باید مسئله‌مند باشد. مسئله‌هایی که الان معلمان و مدارس ما درگیر آن‌ها هستند، باید در برنامه درسی مطرح بشه روی آن‌ها کار بشه، راه‌حل‌هایی ارائه بشه. این جوری نباشد که فقط محتوای نظری باشد؛ خوانده بشه و مدتی بعد فراموش بشه. محتوای برنامه‌های درسی باید چالشی باشد و فرد را درگیر در عمل کند. یا تلفیق بین نظر و عمل باشد. مثلاً یک فرد که مدیریت آموزشی می‌خواند باید بتواند آئین‌نامه‌ها را بخواند و تحلیل بکند. در این صورت است که آن فرد وقتی در صحنه عمل وارد می‌شود با این کار بیگانه

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نیست و دیگر آئین‌نامه‌ها برای آن غریبه نیستند و می‌داند که مدیریت در مدرسه را چگونه باید انجام دهد(مصاحبه‌شونده کد ۱۹).

۳-٤. تشویق گفت‌وگوی فکورانه دانشجویان برای فهم نحوهٔ کاربست موضوعات درسی

گفت‌وگوی دانشجویان بر روی مسائل و موضوعات درسی و چگونگی به‌کارگیری این موضوعات برای حل مسائل محیط عملی می‌تواند به آماده‌سازی دانشجویان برای انجام وظایف حرفه‌ای بسیار کمک‌کننده باشد. یکی از اساتید این وضعیت را به صورت زیر روایت می‌کند:

به نظر من یکی از راهبردهای خوبی که می تواند توی این برنامهٔ درسی کمک کننده باشه اینه که ما و دانشجوان‌مان برای به‌کارگیری موضوعات درسی و این که چگونه می‌توانیم این موضوعات درسی را در شغل آینده‌مان به کار بگیریم، گفت‌وگو کنیم. به فرض مسائل اگر من برنامه‌ریزی آموزشی درس می‌دهم، باید دانشجویان را به بحث در مورد این موضوع تشویق کنم که چطور می‌شود یک برنامه برای آموزش ضمن خدمت فلان سازمان تدارک دید دیگر موضوعات مطرح در کلاس را هم می‌توان به همین منوال در موردش بحث و گفت‌وگو کرد(مصاحبه‌شونده کد ۳).

٤. مواد و منابع در برنامه درسی مبتنی بر عمل

مصاحبه‌شونده‌ها موارد زیر را از منابع و مواد برنامه درسی مبتنی بر عمل دانستند:

٤-۱. استفاده از مدل‌ها و موارد شبیه‌سازی برای ارائه موضوعات درسی

نشان دادن مدل‌های مختلف و شبیه‌سازی محیط عملی می‌تواند منبع مهمی برای یادگیری دانشجویان باشد و به آماده‌سازی آن‌ها کمک شایانی بکند. یکی از اساتید این‌وضعیت را به صورت زیرتوصیف می‌کند:

مدل‌سازی خیلی مهم است. مدل‌سازی یعنی یک نمونه‌ای از کار را که دیگران انجام داده و تمام شده را به فرد بدهیم. مثلاً من در بحث

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

آموزش ضمن خدمت، من یک نمونه کار بنیاد شهیدی به دانشجویانم می‌دادم این یک نمونه‌ی عینی بود. ممکنه من درس روایت‌پژوهی می‌دهم یک مدل روایت‌پژوهی را نشان می‌دم، ۵ مدل روایت‌پژوهی دیگر را به کتاب فلانی ارجاع می‌دم، این‌ها نمونه‌هایی از روایت-پژوهی‌اند. این‌ها مدل‌اند که من عرضه می‌کنم. این خیلی نکته مهمی است که ما روی مدل‌سازی برنامه باید خیلی کار کنیم. این شاید بزرگترین ضعف ماست که مثلا من مدیریت آموزشی خونده‌ام خوب من نظریه‌ها را می‌خونم، اما به من یک مدل نمی‌دهد که من وقتی وارد مدرسه شدم از کجا شروع کنم، این‌جا چکار کنم، اونجا چکار کنم. مدل‌ها در بحث علوم فنی خیلی وجود دارند ولی در علوم انسانی مدل وجود ندارد. چرا؟ چون استادامون در عمل بلد نیستند. چون خودشون درگیر کار نیستند. این شاید بزرگترین ضعف آموزش عالی ماست که من دیگه به جرأت می‌تونم بگم که بیش از ۹۰٪ استاد این رشته کاربلد نیستند. این را دیگه نمیشه اصلاً فهمید. وقتی کاربلد نیستند؛ مدل هم نمی‌توانند ارائه بدهند(مصاحبه‌شونده کد ٦).

استاد دیگر وضعیت شبیه‌سازی موضوعات درسی را این‌گونه توصیف می‌کند:

ما از طریق شبیه‌سازی کردن می‌توانیم بسترهای کاری را فراهم کنیم. مثلاً فرض کنید دانش‌آموزان می‌توانند از طریق ایفای نقش، یک عده نقش والدین، یک عده از دانش‌آموزان نقش فراگیر و یک فرد نیز نقش مدیر را برعهده بگیرند. مثلاً یکی با فرزندش بیاید مدرسه و بگوید می‌خواهم بچه‌ام را ثبت‌نام کنم مراحلش چیست؟(مصاحبه-شونده کد ۹).

٤-۲. استفاده ازکارشناسان و همکاران باتجربه برای ارائه موضوعات عملی در کلاس

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

استفاده از کسانی که کار عملی انجام دادند و با مسائل و مشکلات محیط‌های حرفه‌ای آشنایی دارند، می‌تواند دانشجویان را با مسائل محیط عملی آشنا کرده و منبع غنی برای یادگیری و آماده‌سازی آن‌ها باشد.یکی از اساتید این موقعیت را به صورت زیر روایت می‌کند:

منابع می‌تواند خیلی غنی باشند. یکی از این منابع غنی می‌تواند دعوت کردن از افراد باتجربه برای ارائه موضوعات محیط کاری باشد. مثلاً من استاد، مدیریت آموزشی درس می‌دهم می‌توانم به راحتی دو نفر مدیر مدرسه را در کلاس درس بیاورم. از خداشون هم هست بیان به بچه‌ها بگویند در مدرسه‌شون با چه چالش‌هایی روبرواند و ایده‌ها و راه‌حل‌های دانشجویان را بگیرند(مصاحبه‌شونده کد ۲۰).

۴-۳. استفاده از نیروی انسانی متخصص و کاردان

یکی از امکانات موردنیاز برای این که دانشجویان برای انجام وظایف حرفه‌ای آماده شوند، استفاده از نیروی انسانی متخصص و کاردان است تا بتواند با استفاده از راهبردها و فرصت‌های مختلف دانشجویان را به چالش و مسائل واقعی روبه‌رو سازد و فراگیران بتوانند تجربه کار در محیط واقعی را به دست آورند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این‌گونه این وضعیت را توصیف می‌کند:

به نظر من همه عناصر نظام آموزشی و برنامه درسی در هم تأثیر و تأثر دارد. معلم یا استاد، دانشجو، محتوا، هدف، سیستم و تجهیزات. هر کدام از این‌ها اشکال داشته باشند، کار بقیه عناصر را هم مختل می‌کنند. شما اگر بهترین برنامهٔ درسی را هم داشته باشید؛ اگر نیروی انسانی متخصص و کاربلد نداشته باشید؛ به درد نمی‌خورد. به نظر من در برنامه درسی معلم و استاد خیلی مهم است. یک استاد خوب می‌تواند جبران یک محتوای بد را بکند؛ ولی معلم بد حتماً محتوای خوب را بد ارائه خواهد داد. ما باید صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی را در نظام

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

دانشگاهی‌مان را به طور جدی مورد توجه قرار بدهیم. یک فرد باید شئونات معلمی و استادی را داشته باشد. (مصاحبه‌شونده کد ٦).

٤-٤. استفاده از پروژه‌های تحقیقاتی توسط دانشجویان

انجام پروژه‌های تحقیقاتی که بتوانند مسائل واقعی زندگی کاری و واقعی دانشجویان را مورد بررسی قرار دهند، علاوه بر علاقه‌مند کردن دانشجویان، به آمادگی آن‌ها در انجام وظایف حرفه‌ای هم کمک می‌کند. این موقعیت را یکی از کنش‌گران دانشگاهی این‌گونه توصیف می‌کند:

به نظرم ما استادها می‌توانیم دانشجویان را به پرژه‌های تحقیقاتی علاقه‌مند کنیم. فقط کافیه که کتاب‌های درسی و این حفظیات را دور بریزیم و مسائل واقعی زندگی خود دانشجویان را مورد واکاوی قرار بدهیم. مثلاً اگر در یک کلاس، من به دانشجویانم بگم جلسه بعد درس‌مون در مورد چهارشنبه‌سوری است و می‌خواهم بدانم چرا چهارشنبه‌سوری برای جوانان و نوجوانان هیجان داره به نظرتون، خود دانشجویان چقدر برای تحقیق در مورد این موضوع و صحبت در بارهٔ این موضوع مشتاقند؟ من سر یکی از کلاس‌هام در دانشگاه این کار را کردم. باورتون نمیشه که دانشجویان با انبوهی از اطلاعات و ایده‌ها وارد کلاس شدند و چندین جلسه به این موضوع اختصاص داده شد و اصلاً دوست نداشتند کلاس تموم بشه. البته موضوعات می‌تونه در تشویق دانشجویان به انجام پروژه خیلی مهم باشه(مصاحبه‌شونده کد ٨).

٤-٥. ارائه مطالب توسط مدرس دارای تجربیات عملی

برای این که چگونگی انجام وظایف شغلی به دانشجو نشان داده شود، لازم است کسی که خودش دارای تجربهٔ انجام آن وظایف است به دانشجو آموزش دهد. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این وضعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نکته مهمی که باید در نظر داشت این است که مولفان محتوای برنامه درسی مبتنی بر عمل آدم‌هایی هستند که خودشان سال‌ها تجربه عینی آن کار را دارند؛ اما این بار می‌خواهند محتوایی را تهیه کنند که به دانشجویان یاد بدهند که چگونه و چه فرایندهایی را پی بگیرید تا به عمل نزدیک بشوند و متخصصان برنامه درسی که محتوای علوم تربیتی را می‌نویسند؛ باید خودشان تجربه کار و عملی که می‌خواهند بنویسند را داشته باشند(مصاحبه‌شونده کد ۱۱).

٤-٦. استفاده از ابزار و رسانه‌های آموزشی برای نزدیک کردن مطالب درس با محیط کار

استفاده از ابزارها و رسانه‌هایی که بتواند مسائل محیط عملی را به دانشجویان نشان دهد می‌تواند به آماده‌سازی بهتر آن‌ها کمک کند. یکی از اساتید این‌گونه آن را توصیف می‌کند:

به نظر من یکی از راهبردهای مهم یادگیری در این برنامه درسی می‌تواند استفاده از رسانه‌های آموزشی و یا حتی استفاده از روش‌های شبیه‌سازی باشد. مثلاً من به عنوان یک استاد می‌توانم فیلمی از یک مدرسه را برای دانشجویان بگذارم و در مورد مسائل مختلف اون مدرسه با هم گفت‌وگو کنیم. یا مسائلی که در آن مدرسه اتفاق می‌افتد را برای‌شان راه‌حل ارائه بدهیم(مصاحبه‌شونده کد ۷).

٤-٧. فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری برای دانشجویان در راستای یادگیری تجربی

رویارویی با مسائل واقعی زندگی حرفه‌ای می‌تواند منبع مهمی و باارزشی را برای دانشجویان فراهم کند. دانشجویان با تجربه کردن این موقعیت‌ها می‌توانند برای انجام وظایف شغلی‌شان در آینده آماده شوند. یکی از اساتید این موقعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

ما می‌توانیم کارهایی انجام بدهیم تا دانشجویان ضمن تجربه کردن از آن‌ها در یادگیری هم استفاده کنند. مثالی می‌زنم براتون، من درسی با

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

دانشجویان کارشناسی به نام آموزش بزرگسالان داشته‌ام که این‌ها باید به روستایی می‌رفتند و برای توسعه آن روستا برنامه‌ریزی می‌کردند. من یادمه، اینها می‌رفتند روستا، نیازسنجی و طراحی برنامهٔ بهبود کیفیت و توسعه روستایی را انجام می‌دادند. این‌ها این‌قدر می‌رفتند و می‌اومدند و بعد در درون این، این‌ها عملاً می‌فهمیدند آموزش بزرگسالان یعنی چه. و این تجربه کردن به یادگیری آموزش بزرگسالان و برنامه‌ریزی توسعه روستایی آن‌ها کمک زیادی می‌کرد(مصاحبه‌شونده کد ۱).

۵. فرصت‌های یاددهی-یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر عمل

مصاحبه‌شونده‌ها موارد ذیل را از فرصت‌های یادهی - یادگیری برنامه درسی مبتنی بر عمل دانستند:

۵-۱. فراهم‌سازی امکان کار مستقل در خصوص موضوعات درسی

فراگیران در رویارویی با مسائل محیط کاری می‌توانند این مسائل را تجربه کنند و این تجربه کردن با کار مستقل و تحت نظارت به دست می‌آید. یکی از اساتید این موقعیت را بدین‌سان توصیف می‌کند:

من به جرأت می‌توانم بگوییم که اکثریت دانشجویان و دانش‌آموختگان ما فرصت کار کردن در خصوص و مباحث درسی‌شان را پیدا نکردند. حالا به هر دلایلی، چون توان کار کردن به صورت عملی را ندارند. چون آموزشی برای کار کردن در بیرون از دانشگاه ندیدند. مثلاً در رشتهٔ خودمون اکثراً کارورزی انجام دادند، اما چه کارورزی‌هایی، کارورزی‌های صوری. تازه اگر صوری نبوده باشه، زمان‌شون کافی نبوده است(مصاحبه‌شونده کد ۱۸).

۵-۲. فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری از طریق کارگاه‌های آموزشی

ارائه درس به صورت کارگاهی می‌تواند فراگیران را با مسائل و مشکلاتی روبرو کند که منبع مهمی برای تجربه کردن است. از طریق آموزش کارگاهی دانشجویان می-

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

توانند برای انجام وظایف شغلی‌شان آماده شوند. یکی از اساتید این موقعیت را این‌گونه روایت می‌کند:

تدریس در اینجا بیشتر حالت کارگاهی است. تدریس کارگاهی یعنی چه؟ یعنی روشی که در آن معلم نقش هادی و هدایت‌کننده است و خود فراگیران در گروه‌های کاری، کار می‌کنند(مصاحبه‌شونده کد ٤).

۵-۳. تشویق دانشجویان به کارورزی و کار در محیط کار

کارورزی و کار در محیط کار یکی دیگر از مهم‌ترین فرصت‌هایی است که می‌تواند فرصت‌های مهمی برای تجربه کردن و رویارویی با مسائل و چالش‌های زندگی کاری فراهم کند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی آن را این‌گونه توصیف می‌کند:

به نظرم میاد که بهترین فرصت برای برنامه درسی مبتنی بر عمل می‌تونه کارورزی و کار در محیط کار تحت نظارت باشه. چون در محیط کار و کارورزی است که دانشجویان با مسائلی مواجه می‌شوند که هیچ کتاب درسی به آن‌ها نپرداخته است. مثالی براتون بزنم. مثلاً ما برای دانشجو توضیح می‌دهیم که مدارس چندپایه چه مدارسی هستند، چه روش تدریس‌هایی در این مدارس بیشتر کاربرد دارند و موضوعات از این قبیل، اما تا وارد کلاس چندپایه نشی نمی‌توانی بفهمی این مدارس چه مسائلی دارند(مصاحبه‌شونده کد ۱۱).

۵-٤. ایجاد فرصت یادگیری از طریق تلفیق دانش نظری و عملی

کارورزی و کار در محیط کار می‌تواند به فراگیران کمک کنند تا دانش خود را در عمل به کار بگیرند. این کار به یادگیری عمیق‌تر منجر می‌شود. یکی از اساتید این مطلب را به صورت زیر روایت می‌کند:

ما باید وقتی دانش نظری را ارائه می‌دیم، طوری آن را ارائه بدهیم که بشود آن را در عمل به کار برد. مثلاً من میگم در برنامه درسی اول باید نیاز سنجی بکنی، بعد اهداف را تعیین کنی و باید گام به گام بگم که چطوری باید نیازسنجی کنی که اگر کسی فردا خواست نیازسنجی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کنی به ترتیب اون گام را اجرا کند تا بتواند به درستی نیازسنجی کند. باید بگم از کجا باید شروع کنی و چه گام‌هایی را باید طی کنی (مصاحبه‌شونده کد ۱۳).

٦. شرایط محیط یادگیری برنامه درسی مبتنی بر عمل

از دید مصاحبه‌شونده‌ها، موارد ذیل از جمله شرایط محیط یادگیری برنامه درسی مبتنی بر عمل می‌باشند:

٦-١. فراهم‌سازی امکانات و تجهیزات کاربردی برای یادگیری

آماده‌سازی دانشجویان برای انجام وظایف حرفه‌ای نیاز به تجهیزات و امکاناتی دارد. این امکانات و تجهیزات محیط غنی‌ای را برای یادگیری فراهم می‌کند. یکی از اساتید این حالت را این‌گونه روایت می‌کند:

محیط یادگیری باید پُر از امکانات و تجهیزات باشه. محیط یادگیری تجهیزات و امکاناتی می‌خواهد که در اونجا فرصت تمرین و ممارست فعالیت‌ها وجود داشته باشه. یعنی برای من این امکان کار و یادگیری فراهم باشه. مثلاً در رشتهٔ تکنولوژی در یکی از دانشکده‌های علوم تربیتی، دانشجویان تکنولوژی که من باهاشون درس داشتم. دانشجویان تکنولوژی پاورپوینت هم نمی‌تونستند درست کنند. یه پاورپونیت ساده، چه برسد به این‌که این‌ها بعداً بیایند فیلمنامه بنویسند. چون اونجا دنیای خیلی روشنی داره، یعنی دنیا خیلی فنی است. باید دانشجویان بیایند فیلمنامه بنویسند، بیایند فیلم آموزشی بنویسند، در عمل عکاسی آموزشی کنند. عکاسی می‌خوانند اما عکاسی نمی‌کنند. محیط یادگیری که می‌خواهد به آن‌ها فیلمنامه‌نویسی یاد بدهد عکاسی یاد بده. فیلم آموزشی تدوین بکنه باید امکانات داشته باشد(مصاحبه‌شونده کد ۱۸).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۶-۲. فراهم‌سازی فضای یادگیری فراتر ازکلاس درس

یادگیری عمیق و پایدار به فضایی فراتر از کلاس درس نیازمند است. فضایی که بتواند فراگیران را با مسائل و چالش‌های واقعی زندگی روبه‌رو کند. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این موقعیت را این‌گونه توصیف می‌کند:

فضای یادگیری باید فضای باز باشه و با همچین فرمتی که ما توی دانشگاه‌ها داریم، تفاوت داره. فضای باز به این معنا که دانشجویان نباید حتماً در کلاس درس مرسوم جمع بشند. کلاس‌های درس شما ممکنه جاهای مختلفی برگزار بشه. شما ممکنه یک روز در مدرسه کلاس درس تشکیل بدهید. یک روز در طبیعت، روزی در حومه شهر. به نظرم فضای یادگیری باید فضای کلی جامعه باشه(مصاحبه-شونده کد ۱۵).

۶-۳. ایجاد فضای یادگیری پویا و تعاملی

فضایی فراتر از کلاس درس می‌تواند فراگیران را در فرایند آموزش درگیر نگه دارد و اجتماعی وسیعی را فراهم کند تا فراگیران از یکدیگر بیاموزند. یکی از اساتید این موضوع را بدین‌گونه شرح می‌دهد:

به نظرم محیطی که سرشار از بحث، گفت‌وگو، نقد و تعامل است می-تواند اجتماع یادگیری وسیعی را ایجاد کند که هر فراگیر یا یادگیرنده‌ای به سهم خود می‌تواند از آن بهره‌مند شود. اصلاً یکی از فلسفه تشکیل کلاس همین است که یادگیرندگان با کمک هم و از همدیگر بیاموزند. بنابراین فضای که چنین تعاملی در آن حکمفرماست، تعداد یادگیرندگان و میزان یادگیری بیشتر است(مصاحبه‌شونده کد ۳).

۶-۴. ایجاد فضای یادگیری کلینیکی در کلاس درس

آماده‌سازی فراگیران برای انجام وظایف حرفه‌ای به فضایی نیاز دارد که به محیط عملی و کاری شبیه باشد. چون این محیط می‌تواند در یادگیری بیشتر و بهتر، بسیار کمک‌کننده باشد یکی از کنش‌گران دانشگاهی در این باره می‌گوید:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

در برنامه درسی ما می‌توانیم از رویکرد کارگاهی و کلینکال استفاده کنیم. مثلاً شما در برنامه درسی تکنیک تحلیل محتوا را می‌خوانید، اما هیچ کس به شما نمی‌گوید که یک کتاب را براساس این رویکرد تحلیل کنید. اما می‌شود کلاس‌ها را به چند گروه تقسیم کرد و عملاً شروع به تحلیل محتوا کرد؛ اگرچه ممکن است کمی زمان‌بر باشد؛ اما با یادگیری موثرتر و کاربردی‌تری همراه است(مصاحبه‌شونده کد ۵).

٦-۵. ایجاد انعطاف در زمان کلاس‌ها

فضایی فراتر از کلاس درس که بتواند دانشجویان را با مسائلی روبه رو کند تا به تجربه کردن بپردازند باید به وقت و زمان نگاه متفاوتی داشته باشد. یکی از اساتید این طرز دیدگاه را به صورت زیر شرح می‌دهد:

در این برنامه درسی مبتنی بر عمل، زمان یادگیری قطعاً بسیار تعیین کننده است. طبیعتاً هر مقدار زمان محدود باشه به طور طبیعی فرصت برای کارهای عملی، فرصت برای برنامه درسی مبتنی بر عمل فراهم نیست. به نظر من، ما باید یک نگاه دیگری از زمان داشته باشیم. زمانی که دانشجو از دانشگاه بیرون از محیط رسمی یادگیری است؛ هم به نوعی به دنبال یادگیری است و این سیر یادگیری محیط دانشگاه و محیط بیرون را دربرمی‌گیرد.مثلاً در تدریس‌مان مشخص می‌کنیم که فردا فلان کار را باید انجام بده، فردا می‌خواهد بره به فلان موسسه برای فلان تحقیق، اون هم باید ادامه همون زمان یادگیری باید تلقی بشه. زمان در برنامه درسی مبتنی بر عمل به منزلهٔ هر زمانی است که فرد می‌تواد عملی را در راستای برنامه درسی انجام بدهد. یعنی در واقع گستره زمان باید به اندازه گسترهٔ زندگیش باشه(مصاحبه‌شونده کد ۲۰).

۷. شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر عمل

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

ارزشیابی برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل بر کار عملی و پروژه در ارزشیابی دانشجویان، ارزیابی از شایستگی‌ها، ارزشیابی سیستمی، ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر، ارزشیابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس تأکید دارد:

۷-۱. تأکید بر کار عملی و پروژه در ارزشیابی دانشجویان

کارهای عملی و پروژهایی که دانشجو در آن به دنبال حل مسئله‌ای است که در دنیای واقعی با آن‌ها روبه‌رو است، می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های ارزشیابی از یادگیری فراگیران باشد. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این گونه آن را شرح می‌دهد:

ارزیابی در این برنامه درسی می‌تواند تدوین یک گزارش باشه؛ گزارش از یک مدرسه، حتی می‌تونه یک پروژه باشه؛ اما نه پروژه-هایی که ما الان به دانشحویان می‌دهیم. الان ما پروژه به دانشجو می-دهیم؛ دانشجو میره از اینترنت میاره؛ این دیگه پروژه نیست. ما حل مسائل می‌دهیم؛ دانشجو میره از اینترنت میاره، از روی کتاب میاره، پروژه‌ها باید مسئله‌ای را حل یا برطرف کنند، مسئله‌ای که الان ما درگیر آنیم و پاسخی برای آن نداریم(مصاحبه‌شونده کد ۲).

۷-۲. ارزیابی از شایستگی‌ها

ارزیابی در محیط عملی، باز و آزاد است و هدفش ارزیابی دانش نیست، بلکه ارزیابی صلاحیت و شایستگی فرد در انجام کاری است. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها این-گونه آن را توصیف می‌کند:

ارزیابی در این برنامه درسی، ارزیابی آزاد و بازی است و می‌تونه شامل چک‌لیست، کاربرگ و هر آن چیزی که می‌تواند ما را در عمل کمک کند. به عبارت یگر اصلاً دیگر هدفش ارزیابی دانش نیست. ارزیابی شایستگی است، ارزیابی صلاحیت فرد در عمله. ارزیابی اینه که چه‌قدر دانشجو در فرایند آموزش درگیر بوده است؛ چه‌قدر در فرایند آموزش مشارکت کرده، چه‌قدر انگیزه لازم را برای این تلاش

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

داشته و چه‌قدر تونسته مسائلی را که باهاش مواجه بوده را برطرف کنه(مصاحبه‌شونده کد ۱۲).

۳-۷. ارزشیابی سیستمی

ارزشیابی در فضای فراتر از کلاس درس باید عنوان یک سیستم در نظر گرفته شود که دارای عناصر اصلی و فرعی است. مصاحبه‌شونده‌ای این گونه این ارزشیابی سیستمی را توصیف می‌کند:

در ارزشیابی ما به یک سیستم یا نظام معتقدیم که این نظام شامل عنصر اصلی و فرعی است. عناصر اصلی شامل: ارزشیابی از درون‌داد، ارزشیابی از فرایند، ارزشیابی از برونداد و ارزشیابی از بازخورد، ارزشیابی و پیامد می‌باشد که این عناصر اصلی از عناصر فرعی نیز تشکیل شده‌اند و حتی این عناصر فرعی نیز شاخص‌هایی را در برمی-گیرند. اولین عنصری اصلی این سیستم ارزشیابی، ارزشیابی از درون‌داد، که تمام عواملی در خدمت اجرا و عمل است را فرامی‌گیره. که برخی از این عوامل ممکن است پردازش شده باشند(مانند محتوا و معلمان) و برخی دیگر ممکن است به صورت خام باشند(مانند شاگردان). عنصر بعدی ، بررسی فرایندهای نظام ارزشیابیه. منظور از فرایندها کلیه فعالیت‌ها و اقداماتی است که مواد خام(شاگردان آموزش ندیده) را به شاگردان فیلسوف و یا فلسفه‌ورز تبدیل می‌کنه. عنصر سومی ارزشیابی برون‌داد است که هرگونه ارزشیابی پس از تمام فعالیت‌ها را شامل میشه و شامل دو جنبه است یکی میزان دستیابی به اهداف و دومی ارزشیابی فرایند کار پس از اتمام است. که می‌تواند از طریق تجزیه و تحلیل شواهد، ضبط کردن جلسات روی نوار ویدئویی و ... انجام بشه. عنصر آخری شامل ارزشیابی از بازخورد، ارزشیابی از ارزشیابی و ارزشیابی از پیامد است که شامل عنصر فرعی ارزشیابی از بازخورد است که شاخص‌های ارزشیابی از بازخورد در مرحله درون‌داد، ارزشیابی از

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بازخورد در مرحله فرایند، ارزشیابی از بازخورد در مرحله برون‌داد، ارزشیابی از ارزشیابی و ارزشیابی از پیامد را در بر می‌گیره(مصاحبه-شونده کد ۸).

۷-٤. ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر

ارزیابی در محیط عملی و واقعی می‌تواند به صورت گروهی باشد یا می‌تواند ارزیابی کارهای دانشجویان توسط همدیگر باشد. یکی از کنش‌گران دانشگاهی این وضعیت را این‌گونه توضیح می‌دهد:

ارزیابی می‌تواند ارزیابی گروهی باشه؛ یعنی یک گروه سه نفره همدیگر را ارزیابی کنند یا دانشجویان پروژه‌ها و کارهای عملی یکدیگر را ارزیابی کنند؛ اما آن‌چه که داره ارزیابی میشه ارزیابی آن‌چه من یاد گرفته‌ام یعنی من بلدم نه ارزیابی حفظیات یا دانش نظری(مصاحبه-شونده کد ۱۶).

۷-۵. ارزشیابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس

یکی دیگر از روش‌های ارزشیابی در این برنامه درسی ارزشیابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از کارهایی است که انجام می‌دهند. استادی این وضعیت را این گونه توصیف می‌کند:

من به عنوان یک استاد، وقتی مراحل برنامهٔ درسی یا آموزشی را دارم درس می‌دم، باید بتوانم ارزشیابی کنم که دانشجوانم می‌توانند اون مرحله را طراحی و اجرا کنند. در هر مرحله‌ای که من درس می‌دم باید این کار را بکنم که ببینم دانشجوانم توی کدوم مرحله ضعف دارند و اون را برطرف کنم(مصاحبه‌شونده کد ۱۹).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر تدوین برنامه درسی مبتنی بر عمل از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت و پاسخگویی به این سوال بوده است که چگونه می‌توان یک برنامه مبتنی بر عمل در رشتهٔ علوم تربیتی داشت؟ عناصر و مؤلفه‌های آن چیست؟ نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر عمل دارای عناصر مختلفی است. یکی از این عناصر، اهداف است که شامل مولفه‌هایی همچون: آماده‌سازی دانشجویان برای عملکرد مطلوب در حرفه خود، آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، تلفیق مباحث نظری درس با عمل و واقعیت‌های شغلی، توانایی کار در چارچوب قوانین کار، بهبود زندگی دانشجویان، تربیت دانش‌آموختگان دارای قابلیت ایفای نقش فعال‌تر در جامعه و خدمت رسانی در جامعه است.

مدل توصیفی آماده‌سازی عمل حرفه‌ای شامل تلاش‌هایی است که آمادگی حرفه‌ای همه حرفه‌ها را در سه استعاره– عادات ذهن (فکر کردن)، عادات دست (عمل کردن) و عادات هنری (انجام دادن به شیوه‌ی ماهرانه) ارائه می‌دهد. استعاره عادات ذهنی برای یادگیری شناختی، تفکر و دیگر فعالیت‌های فکری است. استعاره عادات دستی برای مهارت‌ها یا مجموعه‌ای از مهارت‌های منحصر به فرد و مشترک در یک حرفه است. عادات دستی شامل چرخه‌ی عمل و تأمل فکورانه است که دانش ضمنی مبتدیان(تازه–کاران) را در طول زمان به دانش تخصصی تبدیل می‌کند. استعاره عادات هنری برای انجام شغل در بالاترین سطح عملی آن است که ارزش‌ها و آداب و رسوم را هم در برمی‌گیرد. این فعالیت‌ها در راستای اهداف برنامه درسی مبتنی بر عمل است (سالون[1] و روزن[2]، ۲۰۰۸).

در مواجهه با فوق‌پیچیدگی‌ها و عدم‌قطعیت‌های جامعه نوظهور یک پداگوژی موردنیاز است که اهدافی فراتر از دانش، مهارت و نگرش داشته باشد و بتواند فرد را برای زندگی در جامعه آماده کند. از این منظر، فرد، اجتماع و زمینهٔ ساختاری به عنوان یک

1 - Sullivan
2 - Rosin

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کل درهم‌آمیخته و ناگشودنی در نظر گرفته می‌شوند که از طریق تجربیات زندگی درون یک جهان مشترک و بین‌الاذهانی معنادار می‌شوند. در تجربیات زندگی، ما شکل می‌گیریم و از طریق تعامل با دیگران در خانواده، دانشگاه، محل کار و دیگر جوامع به شکلی درمی‌آییم. بنابراین برنامه درسی مبتنی بر عمل دارای اهدافی است که می‌توان به این مهم جامه عمل بپوشاند. یافته‌های این پژوهش در مورد اهداف برنامه درسی همسو با پژوهش‌های: پورتیلو[1]، جنسون[2]، روین[3] (۲۰۰۵)؛ واکر[4] (۲۰۰۶)؛ سالون و روزن (۲۰۰۸)؛ گاردنر[5] و شولمن[6](۲۰۰۵)، بارنت[7] (۲۰۰۴)؛ سن[8] (۱۹۹۹)، ناسبام[9] (۲۰۱۱)، دال‌آلبا [10](۲۰۰۹)، بود و هاگر[11](۲۰۱۱) هیگز، لوفتوس و ترد[12](۲۰۱۰) و برنت[13] (۱۹۹۴) است.

نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر عمل دارای راهبردهایی همچون: استفاده از مدل کاوشگری در سطح جامعه، روش آموزش مبتنی بر کار گروهی و مشارکتی، استفاده از ابزار و رسانه‌های آموزشی، تشویق گفت‌وگوی فکورانه دانشجویان است. فرصت‌های یاددهی - یادگیری این برنامه درسی نیز شامل فراهم‌سازی امکان کار مستقل، اداره درس به صورت کارگاهی، تشویق دانشجویان به کارورزی و کار در محیط کار و به کارگیری دانش نظری در عمل است.

برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل، طیف وسیعی از تجربیات مختلف را در برمی‌گیرد. هدف تجربیات یادگیری، فراهم آوردن فرصت‌هایی است که دانشجویان را با دنیای واقعی کار از طریق شبیه‌سازی و ایفای نقش آشنا می‌کند. این تجربیات یادگیری به آن‌ها کمک

1 - Purtilo
2 - Jensen
3 - Royeen
4 - Walker
5 - Gardner
6 - Shulman
7 - Barnett
8 - Sen
9 - Nussbaum
10 - Dall'Alba
11 - Hager
12 - Loftus &Trede
13 - Brint

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌کند تا بتوانند با مسائل و چالش‌های کار در محیط واقعی مواجه شوند. در این زمینه تلاش می‌شود دانشجویان با ابزارها و راهبردهای مواجهه با موقعیت کاری آشنا شوند و برای حل مشکلات واقعی، به مطالعه و تأمل فکورانه مجهز شوند. همچنین برای آن- که آن‌ها محیط کار واقعی را به‌خوبی تجربه کنند و موقعیت‌های مختلف کاری را از نزدیک ببینند، این فرصت به آن‌ها داده می‌شود تا به‌طور مشارکت‌جویانه در طراحی و توسعه ابزارها و راهبردهای عملی، همکاری کنند. به آن‌ها همچنین فرصت داده می‌شود تا به اصلاح ابزارهایی بپردازند که برای موقعیت‌های پیچیده و چالش‌برانگیز تهیه شده‌اند. هیگز (۲۰۱۳) به راهبردهای مختلفی برای آموزش مبتنی بر عمل اشاره کرده است. یادگیری در محل کار تحت نظارت یکی از این راهبردهایی است که فرصت‌های یادگیری در محیط واقعی کار را برای فراگیران ایجاد می‌کند، تجربیات و یادگیری در محیط کار مستقل راهبرد دیگری است که فرصت یادگیری و کسب تجربیات در دنیای واقعی کار را برای فراگیران ایجاد می‌کند، محل کار شبیه‌سازی شده و شبیه‌سازی یادگیری یکی دیگر از راهبردهای یادگیری مبتنی بر عمل است که می‌تواند فرصت برخورد با مسائل واقعی محیط کار که شبیه‌سازی شده‌اند را برای فراگیران فراهم کند. انعطاف‌پذیری آموزش مبتنی بر عمل می‌تواند یادگیری را در همه جا برای فراگیران فراهم کند. راهبرد دیگر ، آموزش همتایان است که از طریق مشارکت فراگیران در یادگیری و کاهش اقتدار اساتید منجر به کشف هویت‌های شغلی، قابلیت‌ها و دانش جدید در فراگیران می‌شود. یادگیری مستقل، راهبرد دیگری است که می‌تواند یادگیری خودهدایتی یا خودراهبری را در فراگیران تقویت و به خودارزیابی، تفکر فکورانه و خودشکوفایی دانشجویان منجر شود. یادگیری آمیخته یا تلفیقی راهبرد دیگری است که می‌تواند بیانگر چالش‌ها و ارتباط بین پداگوژی‌های سنتی و نوآوری، یادگیری در دانشگاه و بیرون از دانشگاه، یادگیری گروهی و فردی، موقعیت‌های یادگیری واقعی و شبیه‌سازی شده باشد. یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش هیگز (۲۰۱۳) است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر عمل دارای منابعی همچون: مدل‌سازی و شبیه‌سازی، استفاده ازکارشناسان و همکاران باتجربه برای ارائه موضوعات عملی، انجام پروژه‌های تحقیقی، توانایی حل مسأله، استفاده از تجربه و آموزش مبتنی بر کسب مهارت‌ها است. آموزش مبتنی بر عمل شامل فعالیت‌های صریحی مانند یادگیری در محل‌کار، کلاس‌های عملی و شبیه‌سازی است. در آموزش مبتنی بر عمل، دانشجویان مهارت‌های شغلی را یاد می‌گیرند، به سوی نقش‌های شغلی‌شان متمایل می‌شوند، از طریق مشارکت در کنفرانس‌ها و انجام تکالیف و فعالیت‌های یادگیری برخط با مسائل عملی که در نقش‌های شغلی آینده با آن‌ها مواجه می‌شوند، آشنا می‌شوند. کار با دیگران، بخش اصلی آموزش مبتنی بر عمل است. یادگیری با دیگران و از طریق دیگران، هنجاری است که از طریق عمل کردن با دیگران فراگیر می‌شود. در واقع، برنامه درسی مبتنی بر عمل، به‌جای اتکا به آموزش مبتنی بر مونولوگ و سخنرانی به کار گروهی متکی است. اروت[1] (۲۰۰۰) چنین استدلال می‌کند که بهتر است دانش نظری به‌عنوان یک ویژگی اجتماعی و نه یک ویژگی فردی مفهوم‌سازی شود. استدلال او بر مبنای تجربه‌ای است که از کار با کسانی به‌دست‌آمده که دانش خود را در موقعیت‌های عملی به دست آورده‌اند. طراحی فعالیت‌های آموزشی و یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر عمل پیرامون نظریه یا دیدگاه‌هایی شکل می‌گیرد که از آن جمله می‌توان به یادگیری تجربی، یادگیری موقعیتی، یادگیری محل‌کار و یادگیری از طریق اجتماعات کاری اشاره کرد. بنابراین یافته‌های این پژوهش در مورد منابع برنامه درسی مبتنی بر عمل همسو با پژوهش‌های: شون[2] (۱۹۸۳، ۱۹۸۷)، کلب[3] (۱۹۸٤)، لِو و ونگر[4](۱۹۹۱) بود و گریچ[5] (۱۹۹۹) اروت(۲۰۰۰)، بیلّت[6](۲۰۰۱)، کِمس[7](۲۰۰۵)، هیگز(۲۰۱۳) و شیهان و هیگز(۲۰۱۳) است.

1 - Eraut
2 - Schön
3 - Kolb
4 - Lave &Wenger
5 - Garrick
6 - Billett
7 - Kemmis

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر عمل به شرایط محیطی برای یادگیری همچون: فراهم‌سازی امکانات و تجهیزات کاربردی برای یادگیری، فراهم‌سازی فضای یادگیری فراتر ازکلاس درس، ایجاد فضای یادگیری پویا و تعاملی، ایجاد فضای یادگیری کلینیکی، ایجاد انعطاف در زمان کلاس‌ها نیاز دارد. بسیاری از دانش و توانایی‌هایی که نیاز به یادگیری دارند در محیط‌های کاری قرار دارند، این محیط‌ها باید فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم کنند و از آن‌ها برای شرکت در فعالیت‌ها و تجربیات پشتیبانی‌کنند تا آن‌ها قادر به توسعه توانایی‌های مورد نیاز خود باشند. محیط کاری نقش کلیدی در کمک به توسعه نوآموزان ایفا می‌کند. بهترین کار، زمانی رخ می‌دهد که محل کار، نوآموز را برای شرکت، تعامل و یادگیری به عنوان بخشی از کار حرفه‌ای روزمره خود دعوت کند. بیلّت(۲۰۰۱) متوجه شد که یادگیری در محل کار با دسترسی به متخصصان، توانایی تعامل عملی و مشارکتی با همتایان باتجربه را تسهیل می‌کند. این عمل می‌تواند با راهنمایی نوآموزان انجام شود که دانش آن‌ها را از طریق درگیری با فعالیت‌ها گسترش می‌دهد. با این حال، به علت دسترسی متنوع و مشارکت در محل کار، فرصت‌هایی برای لذت بردن از این حمایت در محل کار به وجود می‌آید؛ هر چند که به طور مساوی توزیع نمی‌شود.

برنامه درسی مبتنی بر عمل به دنبال آن است که فراگیران در محیط عملی و در اجتماعات کاری به تجربه کردن بپردازند. در محیط عملی و اجتماعات کاری است که دانشجویان/ تازه‌کاران در کنار سایر متخصصان باتجربه کار می‌کنند و از آن‌ها در مورد عملکرد خود بازخورد و راهنمایی دریافت می‌کنند. در بیشتر حرفه‌ها، دانشجویان این تجارب را به‌عنوان آموزش واقعی می‌بینند؛ جایی که آن‌ها عملاً یاد می‌گیرند. این تعجب‌آور نیست؛ زیرا حرفه‌ها شامل عمل‌هایی است که در آن حرفه انجام می‌شود. بسیاری از حرفه‌ها دارای برخی عمل‌ها هستند که در محیط کلینیکی و یا زمینه خاصی تحت نظارت قرار دارند. در حرفه‌های سلامت و بهداشت، دانشجویان در این محیط‌ها راهنمایی و هدایت می‌شوند که همین عامل باعث پیشرفت در فعالیت مراقبت از بیماران می‌شود. در محیط‌های کلینیکی و کاربردی از دانشجویان خواسته می‌شود تا

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

آنچه را که در دانشگاه به‌طور نظری آموخته‌اند، به محیط عملی انتقال دهند. انطباق دانش‌آموخته شده در دانشگاه با واقعیت‌های محیط کار باعث شکل‌گیری دانش کلینیکی می‌شود. دانشی که دانشجویان برای کار در دنیای واقعی، سخت به آن محتاج‌اند. این‌گونه یادگیری نیازمند تجربه و درگیری با شغل و اجتماعات کاری است. چنین تجربه‌هایی همچنین به دانشجویان نحوهٔ تعامل و ارتباط با محیط کار را می‌آموزاند. در محیط‌های عملی است که نظریه‌های یادگیری فرهنگی اجتماعی و یادگیری موقعیتی، معنا می‌یابد. بنابراین یافته‌های این پژوهش در این عنصر همسو با پژوهش‌های: بیلّت، بارکر و هرنون – تینینگ[1](۲۰۰٤) گراسمن[2](۲۰۰۵)، فاستر[3] و همکاران(۲۰۰۵)، بنر[4] و همکاران(۲۰۰۹)،کوک[5] و همکاران(۲۰۱۰) و اوبراین[6](۲۰۱۱) است.

نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر عمل به شیوه‌های ارزشیابی همچون: تأکید بر کار عملی و پروژه، ارزیابی از شایستگی‌ها، استفاده از ارزشیابی سیستمی، ارزیابی پروژه‌های کاری دانشجویان توسط همدیگر و ارزشیابی فعالیت‌های دانشجویان در هر مرحله از تدریس است. ارزیابی برنامه‌های درسی مبتنی بر عمل بسیار پیچیده است؛ زیرا این نوع ارزیابی‌ها، دیگر ارزیابی فردی نیستند، بلکه ارزیابی فرد در موقعیت اجتماعی و عملی است. درواقع، ارزیابی‌های برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل، به دنبال پیش‌بینی عملکرد موفق دانشجویان در بازار کار هستند. آموزش مبتنی بر عمل و یادگیری محل کار به‌عنوان یکی از اجزاء آموزش مبتنی بر عمل، زمانی می‌توانند موثق باشند که توانایی‌های بالقوه دانشجویان را در محیط کار مورد ارزیابی قرار دهند(کروسلی و جولی[7]، ۲۱۰۲). ازاین‌رو، باید به ارزیاب‌ها اجازه داده شود تا به قضاوت در مورد «دست‌یابی به یادگیری» دانشجویان در عمل بپردازند. بنابراین، ارزیابی برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل، نیاز به روش‌های پیچیده دانستن، انجام دادن، بیان کردن و

1 - Barker & Hernon-Tinning
2 - Grossman
3 - Foster
4 - Benner
5 - Cooke
6 - O’Brien
7 - Crossley & Jolly

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

ارتباط و سنجش روایی و پایایی آن‌ها دارد(فِش و کولز[1]، ۵۰۰۲). امروزه، آموزش مبتنی بر عمل موجب تغییر پاردایم ارزیابی در آموزش عالی شده است و حتی می‌تواند انگیزه ای برای چنین تغییراتی نیز باشد(یورک[2]، ۱۱۰۲). برخی از نمونه‌های ارزیابی که در آموزش مبتنی بر عمل مورداستفاده قرار می‌گیرند عبارتند از: آزمون کتبی از دانش نظری زیربنای عمل، آزمون‌های کلینیکی ساخت‌یافته عینی، عملکردی، زبانی، سناریوهای شبیه‌سازی‌شده عمل، گزارش عملکرد در محیط کار، کارپوشه فکورانه، گزارش پروژه-ها، سخنرانی و نگارش مقاله. بنابراین یافته‌های این پژوهش در این عنصر همسو با پژوهش‌های: کروسلی و جولی(۲۱۰۲)، فِش و کولز(۵۰۰۲) و یورک (۱۱۰۲) است.

نتایج این پژوهش نشان داد که محتوای برنامه درسی مبتنی بر عمل دارای ویژگی‌هایی همچون: ارائه محتوای درسی برای آماده‌سازی دانشجویان با واقعیت‌های شغلی رشته خود، ارائه محتوای دارای قابلیت برای نشان دادن، چگونگی انجام یک کار، ارائه مطالبی توسط مدرس دارای تجربیات عملی، در نظر گرفتن تمرین‌های کافی برای یادگیری محتوای ارائه شده، استفاده از محتوای تلفیقی در کلاس است. هر چند محقق، پژوهشی را که به طور صریح به محتوای برنامه درسی بپردازد، مشاهده نکرده است. اما می‌توان اذعان کرد که بعضی از ویژگی‌های محتوایی که از دل داده‌ها پدیدار شدند تا حدودی با پژوهش‌های گذشته در مورد برنامه درسی مبتنی بر عمل همخوانی دارد. مثلاً یکی از ویژگی‌های محتوا، استفاده از محتوای تلفیقی است که می‌توان آن را از پیشینه پژوهش‌های قبلی استنباط کرد که دانشجویان علاوه بر محتوای نظری با کارهای عملی در محیط‌های شبیه‌سازی نیز به یادگیری می‌پردازند. بنابراین، ویژگی‌های محتوای برنامه درسی مبتنی بر عمل مختص این پژوهش است.

1 - Fish & Coles
2 - Yorke

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

منابع

استادحسنلو، ح. فرجی‌خیاوی، ز. شکرالهی، رقیه. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی چهارم و پنجم براساس اهداف آموزشی مریل. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. ٦، ١١٦- ١٣٠.

آهنچیان، م. محمدزاده‌قصر، ا. گراوند، ه. حسینی، ع. (۱۳۹۰). سبک‌های یادگیری غالب دانشجویان پرستاری و مامایی و ارتباط آن با کارکرد سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۸، ۵۷۷- ۵۸۹.

ایروانی، ش. مرجانی، ب. (١٣٩٤). جایگاه دانش در مهارت‌آموزی. راهبرد فرهنگ. ۳۰، ٦٨- ۹۰.

الهی، ن. الحانی، ف. احمدی، ف. (۱۳۹۱). چالش های آموزش اثربخش، تأملی بر تجارب درک شده مدرسان پرستاری :آنالیز محتوا. *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*. ۳، ۲۲۹-۲۳۹.

تقی‌زاده، م. نیستانی، م. شریفیان، ف.(۱۳۹۷). واکاوی پداگوژی مبتنی بر عمل و تعیین چهارچوب برنامه درسی آن در آموزش عالی. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۸(۱)،١١٦- ١٣٥.

جعفری سپیده، رحیمیان حمید، عباس پور عباس، غیاثی ندوشن سعید، خورسندی طاسکوه علی. (۱۳۹۷). الگویی برای بین المللی شدن دانشگاه ها در حوزه علوم انسانی و اجتماعی. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۹، ۱۷.

چراغی، م. (۱۳۸۹). نظریه‌پردازی بر فرایند انتقال دانش نظری به حوزه عمل در پرستاری: رویکرد گراندد تئوری. *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*. ۱و۲، ٢٤- ٣٤.

خوشنویسان و همکاران (۱۳۹۷) الزامات و چالش‌های علوم انسانی کارآفرین: تحلیلی پدیدارشناسانه از وضعیت علوم انسانی در نظام دانشگاهی، جامعه پژوهی فرهنگی، *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*/ ایران، سال ۹ شماره ۳٤.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

خوشنویسان، ف. (۱٤۰۰) *جایگاه علوم انسانی در نسل سوم دانشگاه: تحلیلی پدیدارشناسانه بر کارآفرینی دانشگاهی در ایران*، رسالهٔ دکترای مدیریت آموزش عالی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

دوستی‌حاجی‌آبادی، ه. فتحی‌واجارگاه، ک. خراسانی، ا. صفایی موحد، س.(۱۳۹٦). مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول؟ *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۵(پیاپی ۵۲)، ۳٤-۲۸.

صالحی‌عمران، ا. رحمانی‌قهدریجانی، ا. (۱۳۹۱). مساله اشتغال دانش‌آموختگان آموزش عالی و ضرورت توجه به مهارت‌های اشتغال‌زای بازار کار در طرح آمایش آموزش عالی. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*. ۳، ۲۷- ۵۸.

عبداللهیان، ح. توکلی، ا. (۱۳۸۵). از خودواقعی تا واقعیت: کوششی معرفت-شناسانه برای فهم تولید دانش نظری. *نامه‌ی صادق*. ۳۰، ٤۷- ٦۷.

فتحی‌واجارگاه، ک.(۱۳۹۵). *هویت‌های جدید در برنامه درسی*. تهران، انتشارات آییژ.

مرندی حیدرلو، م. ادیب، ی. فتحی‌آذر، ا. محمودی، ف.(۱۳۹۷). یادگیری خدمات‌رسانی: کاربست نظریه تربیتی در عمل. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۲ (پیاپی ۵۹)،۱- ۱۷.

Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 247-260.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2009). *Educating nurses: A call for radical transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Billett, S., Barker, M., & Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy and Culture*, 12(2), 233-258.

Billett, S.R. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney: Allen and Unwin.

Boud, D. (2012). *Problematising practice-based education*. In Practice-Based Education (pp. 55-68). SensePublishers.

Boud, D., & Garrick, J. (Eds.) (1999*). Understanding learning at work*. New York: Routledge.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Boud, D., & Hager, P. (2011). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, iFirst. doi:10.1080/0158037X.2011.608656.

Brint, S. (1994). *In the age of experts: The changing role of professionals in politics and public life.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Cooke, M., Irby, D., & O'Brien, B. (2010). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Crossley, J., & Jolly, B. (2012). Making sense of work-based assessment: Ask the right questions, in the right way, about the right things, of the right people, *Medical Education*, 46, 28-37.

Dall'Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

Fish, D., & Coles, C. (2005). *Medical education: Developing a curriculum for practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Foster, C., Dahill, L., Goleman, L., & Tolentino, B. (2005). *Educating clergy: Teaching practices and the pastoral imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gardner, H., & Shulman, L. S. (2005). The professions in America today: Crucial but fragile. *Daedalus*, 134(3), 13-18.

Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran- Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teaching education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Higgs, J. (2013). Practice-based education pedagogy. *In Practice-Based Education* (pp. 71-80). SensePublishers, Rotterdam.

Higgs, J., Loftus, S., & Trede, F. (2010). Education for future practice. In J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J.-A. Reid & F. Trede (Eds.*), Education for future practice* (pp. 3-13). Rotterdam: Sense.

Kemmis, S. (2005). Knowing practice: Search for saliences. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 391- 426.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participatio*n. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

NCIHE. (1997). Higher education in the learning society. *Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. [Dearing Report], London: HMSO.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach. Cambridge*, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

O'Brien, B. (2011). Envisioning the future. In J. Hafler (Ed.), *Extraordinary learning in the workplace* (pp. 165-194). New York, NY: Springer.

Purtilo, R., Jensen, G. M., & Royeen, C. B. (Eds.) (2005). *Educating for moral action: A sourcebook in health and rehabilitation ethics*. Philadelphia: F.A. Davis.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sen, A. K. (1999). *Commodities and capabilities*. Delhi; New York: Oxford University Press.

Sheehan, D., & Higgs, J. (2013). Practice-based education: theoretical underpinnings. *In Realising Exemplary Practice-Based Education* (pp. 13-24). Brill Sense.

Sullivan, W. M., & Rosin, M. S. (2008). *A new agenda for higher education: Shaping a life of the mind for practice.* San Francisco: Jossey-Bass; Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. London, UK: Open University Press.

Yorke, M. (2011). Work-engaged learning: Towards a paradigm shift in assessment. *Quality in Higher Education*, 17(1), 117-130.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]