طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبارسنجی آن در گروه‌های پزشکی

نرگس کشتی‌آرای *، کوروش فتحی واجارگاه، کرایگ زیمیتات، احمدعلی فروغی

چکیده

مقدمه: تقاضا برای برنامه‌های درسی که دربرگیرنده بازتاب‌های اجتماعی و مشارکت افراد در شکل‌دهی مستمر اجتماع است، رو به افزایش گذاشته است. این مطالعه، به طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده با تأکید بر دیدگاه‌های اندیشمندان پدیدارشناس می‌پردازد.

روش‌ها: پژوهش حاضر در دو سطح انجام شد. در سطح اول با استفاده از روش مطالعه نظری و تأکید بر دیدگاه‌های ون منن (van Manen) و تد آئوکی (Ted Aoki) به طراحی الگو اقدام گردید. در سطح دوم یک پژوهش کیفی از نوع تجربه زیست‌شده- پدیدارشناختی انجام شد. دانشجویان رشته تحصیلی دندان‌پزشکی و کارشناسی ارشد پرستاری در دانشگاه‌های آزاد خوراسگان اصفهان و علوم پزشکی اصفهان مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند و نتایج به دست آمده با استفاده از الگوی ون منن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: سطوح الگوی طراحی شده عبارت بودند از: برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی تصوّری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی (فعالیت پداگوژیک، روابط والدینی، برنامه درسی مستورشده) تأثیرات پداگوژیک و خودفکوری.

نتیجه‌گیری: استفاده از الگوی برنامه درسی تجربه‌شده، با توجه به سطوح پیشنهادی آن، امکان تفکر و تأمل و خودارزیابی را در یادگیرنده فراهم، و با شناخت تجارب فردی دانشجویان و توجه به فرایند تدریس- یادگیری، تأثیر برنامه درسی را بیشتر می‌کند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی تجربه شده، پدیدارشناختی، تجربه زیست‌شده روابط والدینی، تأثیرات پداگوژیک، خودفکوری.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / بهار ۱۳۸۸؛ ۹(۱): ۵۵ تا ۶۷.

مقدمه

رشد روزافزون تکنولوژی و تغییرات سریع جامعه، تقاضاهای مختلفی از برنامه درسی به همراه داشته است. مربیان در صورتی که این مسأله را نادیده انگارند و به پویایی اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند توجهی ننمایند، خود و برنامه‌هایشان را به خطر انداخته‌اند. امروزه تقاضا برای برنامه‌هایی است که نه تنها در برگیرنده بازتاب‌های اجتماعی باشند، بلکه مجوزی برای مشارکت افراد را در شکل‌دهی مستمر اجتماع فراهم آورند(۱).

از این رو، توجه به انگیزه‌ها، علائق، نیازها، نگرش‌ها و تجارب دانشجویان، به عنوان عاملی اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی ضروری است. این عامل که تسهیل- کننده جریان یاددهی- یادگیری است، از وظائف اصلی نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی محسوب می‌شود. توجه به تفاوت‌های فردی و تجارب فراگیران با رویکرد غالب در حوزه برنامه درسی، یعنی رویکرد سنتی،

* **آدرس مکاتبه:** دکتر نرگس کشتی‌آرای (هیأت علمی)، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ارغوانیه، اصفهان. n_keshtiara@khuisf.ac.ir
دکتر کورش فتحی واجارگاه، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (kouroshfathi@hotmail.com)؛ دکتر کرایگ زیمیتات، دانشیار گروه آموزش پزشکی دانشگاه تاسمانیا استرالیا (craig.zimitat@utas.edu.au)؛ و دکتر احمدعلی فروغی ابری، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (aforoughi@khuisf.ac.ir).

این مقاله در تاریخ ۸۷/۹/۱۸ به دفتر مجله رسیده، در تاریخ ۸۷/۱۱/۱۰ اصلاح شده و در تاریخ ۸۸/۲/۱۰ پذیرش گردیده است.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

مغایر است. این رویکرد که برنامه درسی را به عنوان یک سند (Document) مکتوب و به مثابه یک جریان فنی یا تکنولوژیک می‌داند، سعی دارد تمام اجزا و مراحل تدریس را به صورت مجموعه تصمیمات از پیش تعیین شده به مورد اجرا گذارد. همچنین به جای آن که به درک و فهم بهتر عناصر پیچیده در تعلیم و تربیت بپردازد و در جهت به حداکثر رساندن اثربخشی آن تلاش نماید، به افزایش حوزه‌های نظارت و کنترل بر یادگیرنده و جریان تعلیم و تربیت اقدام نموده است(۱تا۴). ناگفته نماند که اکثر معلمان و دانش‌آموزان، با این رویکرد به برنامه درسی نظر دارند(۵).

رویکرد دیگر به برنامه درسی، رویکرد نو مفهوم‌گرایی است که چالش و انتقادی جدید را متوجه فرضیه‌های بنیادین موجود در حوزه نظریه‌پردازی برنامه درسی نموده است. نظریه‌پردازانی چون هیوبنر (Hubner)، گرین (Greene) و پاینار (Pinar) نقش مهمی در نوسازی مفهومی، موضوع‌ها و روش‌های تحقیق در آموزش ایفا کردند(۳). از این دیدگاه، برنامه درسی تنها با اهداف از پیش تعیین شده در ارتباط نیست، بلکه با نتایج یادگیری نیز سروکار دارد، زیرا نتایج در مقام ارزشیابی می‌تواند در برگیرنده مواردی به جز هدف‌ها یا نتایج قصد شده باشد(۳). این رویکرد، با نظریه‌پردازی با ماهیت اثبات گرایانه و محافظه‌گرایانه، که در حوزه نظر و عمل برنامه درسی رواج دارد، مخالف است، و فاعل انسانی را به عنوان مهم‌ترین عنصر، کانون توجه خود قرارداده، به بررسی تجربه درونی انسان علاقمند است. در این دیدگاه، بجای مطالعه تغییر در رفتار و نحوه تصمیم‌گیری در کلاس درس، فهم ماهیت تجربه آموزشی، در کانون توجه قرار می‌گیرد(۶).

این مطالعه که یک پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است، به مطالعه و جستجوی آموزه‌های پدیدارشناسی، که با تجربه زیست شده مرتبط هستند، پرداخته و سپس با محور قرار دادن آنها به طراحی الگوی برنامه درسی تجربه‌شده، و در نهایت، اعتباربخشی آن اقدام نموده است. به عبارت دیگر، هدف این پژوهش، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه‌شده بود تا از طریق پی‌گیری فرایندهای تدریس از دیدگاه دانشجویان به الگویی که ضریب نفوذپذیری برنامه درسی را افزایش دهد، دست یابد.

روش‌ها

پژوهش حاضر دارای دو سطح طراحی و اعتباربخشی می‌باشد. برای طراحی از مباحث نظری و تئوریک موجود در منابع کتابخانه‌ای استفاده می‌شود و سطح دوم، یک پژوهش کیفی (Qualitative research) از نوع پدیدارشناسی است. پژوهش پدیدارشناسی، مطالعه تجربه زیست‌شده (زیسته) و مطالعه دنیای فردی است، اینکه هر فردی دنیا را قبل از اینکه در مورد آن بیندیشد و مفهوم‌سازی کند، چگونه تجربه می‌نماید. یعنی، تجربه بلاواسطه و فوری دنیا بدون آن که از طریق پیش‌داوری‌ها و ایده‌های نظری به تصویر کشیده شود(۷). در این پژوهش، پژوهشگر با پدیده‌های مورد پژوهش، ارتباط نزدیک برقرار کرده و می‌خواهد خود را در جریان تجربه این پدیده‌ها بشناسد(۸).

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند بوده که در مطالعات پدیدارشناسی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد و تا زمان اشباع شدن اطلاعات، ادامه داشت. نمونه مورد مطالعه ۳۱ نفر از دانشجویان دکترای حرفه‌ای دندان‌پزشکی و کارشناسی ارشد پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان) و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بودند. در هر رشته دو درس انتخاب گردید. دانشجویان در طول یک ترم از زمان انتخاب واحد تا تشکیل کلاس‌های درس و در جریان برگزاری کلاس و امتحانات پایان ترم همراهی شدند.

روش‌های گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارت بودند از: استفاده از منابع کتابخانه‌ای و تحلیل محتوای آنها برای پی بردن به معانی و پیام‌های نهفته در متن، و مصاحبه عمیق پدیدارشناسی که بدون هدایت و راهنمایی، به مصاحبه‌شونده کمک شد به توصیف تجارب مورد نظر خود بپردازد. در تحقیقات کیفی، روایی داده‌ها به میزانی که یافته‌های تحقیق بیانگر واقعیت باشد، اطلاق می‌گردد. در این پژوهش، برای تعیین روایی یافته‌ها، از روایی بازسازی واقعیت استفاده شد. در این روش یافته‌ها به شرکت‌کنندگان ارائه شده و از نظر صحت و کامل بودن مورد تأیید قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، تحلیل انعکاسی (Reflective analysis) یا تأملی با استفاده از روش شش مرحله‌ای ون منن می‌باشد. این روش فرایندی است که در آن محقق از ابتدا بر درک مستقیم و قضاوت شخصی خود تکیه دارد تا بتواند پدیده مورد مطالعه را به تصویرکشد یا مورد ارزشیابی قرار دهد(۸).

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

در این مطالعه، ضمن توجه و تعیین پدیده مورد پژوهش که از علائق و دل مشغولی‌های پژوهشگر بوده است، به تشخیص و شناسایی آن، یعنی جهت‌گیری به سمت پدیده، مبادرت شد. سپس به تنظیم سؤالات پدیدارشناسی و تشریح پیش‌فرض‌ها و فرضیات در مورد برنامه درسی تجربه شده، قبل از آن که معناداری آن توسط دانشجویان، آن گونه که هست، درک شود، اقدام گردید. تجربه شخصی پژوهشگر به عنوان نقطه شروع پژوهش در نظر گرفته شد و به مصاحبه با دانشجویان مبادرت گردید. در مرحله بعد، نتایج به دست آمده از راه مصاحبه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پژوهشگر تلاش کرد ماهیت پدیده مورد پژوهش را، آن گونه که دانشجویان تجربه کرده‌اند و برای خود معنادار ساخته‌اند، به دور از تعصبات، پیش‌داوری‌ها و قضاوت‌های شخصی خود درک کند. سپس برای بررسی و کاویدن تجربه زیست‌شده دانشجویان، به جستجوی عبارت‌های مصطلح در داده‌های به دست آمده از طریق مصاحبه‌ها، بررسی خاطرات گذشته و توصیف‌های تجربی آنها اقدام گردید. در مرحله بعدی، با اندیشیدن در موضوعات اصلی، به عریان‌سازی جنبه‌های مرتبط با پدیده و جداسازی بیانات مرتبط با موضوع اصلی اقدام شد و در نهایت، با توجه به تحلیل محتوای متون و استباط پیام‌های نهفته در آنها و انجام مصاحبه‌های عمیق، مقاهیم اصلی مشخص شد.

نتایج

یافته‌های به دست آمده در قالب سه بخش ارائه می‌گردد:

یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای متون که زمینه‌ساز طراحی الگو بوده است؛

طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده؛

و اعتبارسنجی الگوی طراحی شده.

یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای متون

فرانسیس کلاین (Frances Klein) برای اولین بار مدلی را برای برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان الگوی نظام آموزش مدرسه‌ای (Study of Schooling-SOS) معرفی کرد که به عنوان مبنایی برای سنجش سازگاری تصمیمات گرفته شده در خصوص عوامل مختلف یک برنامه، مورد استفاده برنامه‌ریزان درسی قرار گرفت(۹). گودلد (Goodlad) نیز سطوح برنامه درسی را برای تصمیم‌گیری درباره آن مطرح ساخت(۳). پوزنر (Posner) ضمن بیان مفهوم برنامه درسی در کتاب «تجزیه و تحلیل برنامه درسی» (Analyzing the curriculum)، پنج نوع برنامه درسی را توضیح داد(۱۰) (شکل ۱).

پوزنر	گودلد	کلاین
برنامه درسی رسمی Official curriculum	برنامه درسی آکادمیک Academic curriculum	برنامه درسی ایده‌آل Ideal curriculum
برنامه درسی اجرایی Operational curriculum	برنامه درسی اجتماعی Social curriculum	برنامه درسی رسمی Formal curriculum
برنامه درسی پنهان Hidden curriculum	برنامه درسی رسمی Formal curriculum	برنامه درسی آموزشی Instructional curriculum
برنامه درسی پوچ Null curriculum	برنامه درسی نهادی Institutional curriculum	برنامه درسی اجرایی Operational curriculum
برنامه درسی فوق‌برنامه Extra curriculum	برنامه درسی آموزشی Instructional curriculum	برنامه درسی تجربی Experiential curriculum
	برنامه درسی تجربه‌شده Experienced curriculum	

شکل ۱: سطوح برنامه درسی از دیدگاه کلاین، گودلد و پوزنر

برنامه درسی به عنوان تجربه زیست‌شده خاستگاه پدیدارشناسی برنامه درسی

پدیدارشناسی در عرصه مطالعات برنامه‌درسی مرزهای نوینی را گشوده و زمینه‌هایی قابل تأمل برای پژوهش را فراهم کرده است. پدیدارشناسی عبارت از مطالعه پدیده‌ها (Phenomena) و نیز تجلی و نمود آنها در تجربه آگاهانه ما می‌باشد. ادموند هوسرل اولین کسی بود که پدیدارشناسی

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

را به عنوان یک روش توصیف مطرح کرد. او پدیدار-شناسی را روشی برای تحلیل پدیدارها، یعنی تحلیل شناخت آگاهانه ما در این خصوص که اشیاء و رویدادها چگونه در تجربه ما جلوه‌گر می‌شوند، می‌داند(۱۱). هوسرل (به نقل از گوتک) واژه معنای زیست‌شده (Lived meaning) را مطرح کرد. او از این واژه به عنوان دنیای تجربه فوری و بی‌واسطه، و دنیایی که به صورت طبیعی تجربه می‌شود، یعنی همان زندگی طبیعی اصیل نام می‌برد(۱۲). در این رابطه، مفهوم معنای زیست‌شده عبارت است از اینکه فرد چگونه دنیای خود را به عنوان دنیای واقعی و معنی‌دار تجربه و درک می‌کند. پژوهش پدیدارشناسی نوعی از پژوهش تفسیری (Interpretative inquiry) است که کانون اصلی توجه و تمرکز آن، برداشت و تجربه انسان است. در این نوع پژوهش، برداشت‌های انسانی افراد مختلف بطور مجزا مورد توجه قرار می‌گیرد و نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها، همان گونه که در تجربه افراد بطور مستقیم ظاهر می‌شود، بررسی می‌گردد(۱۳).

ویلیس (Willis) پدیدارشناسی را یک تلاش منظم و دقیق برای درک و فهم عمیق و صحیح تجربه می‌داند. این پژوهش اگر چه ریشه در جهان واقعی دارد، اما نوعی فعالیت شاعرانه، یعنی نوعی بیان و عرضه زیباشناسانه تجربه می‌باشد(۱۴). تد آئوکی (Ted Aoki) میان برنامه درسی به عنوان طرح، با برنامه درسی به عنوان تجربه زیست‌شده، تفاوت قائل می‌شود. او خاستگاه برنامه درسی به عنوان طرح را خارج از کلاس درس و در دپارتمان‌ها و مناطق آموزشی می‌داند که به وسیله گروهی از معلمان و تحت سرپرستی راهنمایان برنامه درسی انجام می‌شود. برنامه درسی به عنوان طرح، دنیای مدیران آموزشی و طراحان برنامه درسی است و خاستگاهش بیرون از کلاس درس، و معلم تنها کارمند و نصاب برنامه درسی است. این امر مستلزم کنار گذاشتن فردیت و عدم حضور زنده و با نشاط افراد در فرایند برنامه درسی می‌باشد.

در حقیقت، برنامه درسی به عنوان طرح، بیانیه‌ای رسمی است که منابعی را برای مربیان و فراگیران پیشنهاد می‌کند. این بیانیه به صورت تلویحی مربوط به نیت‌ها و علائق (Intends and Interests)، آنچه باید انجام دهند، و بیانیه‌ای برای ارزشیابی از فراگیران است. در مقابل، برنامه درسی به عنوان تجربه زیست‌شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی به عنوان آنچه زیست‌شده و دانش‌آموزان و معلمان آن را تجربه کرده‌اند. یعنی، زندگی کردن و تماس رو در رو با تک تک دانش‌آموزان، که دارای علائق، توانمندی‌ها و ویژگی‌های منحصر بفرد و ویژه‌ای هستند. در واقع، این همان چیزی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است(۱۵).

کانون اصلی تجربه درون‌گرایانه، علاقه و توجه فرد و درک این امر که افراد درون یک موقعیت چه برداشت‌ها و معانی را تجربه کرده‌اند می‌باشد. در دیدگاه تد آئوکی، اساس برنامه درسی فرد و تجربه اوست. به عبارت روشن‌تر، فاعل شناسایی و تجربه‌ای که وی از امور دارد محور فعالیت‌ها است(۱۶).

در ارتباط با برنامه درسی به عنوان طرح، زیاد سخن گفته شده است ولی برنامه درسی به عنوان تجربه زیست‌شده مورد غفلت قرار گرفته و این همان نکته‌ای است که در این پژوهش دنبال می‌شود.

برنامه درسی تجربه‌شده

کلاین این برنامه را به صورت آنچه که توسط فراگیران در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود، تعریف می‌کند(۹). فراگیران بر مبنای علائق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به ایشان ارائه می‌شود، انتخاب می‌کنند و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌ای منحصر بفرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانشجویان می‌شود که برنامه درسی تجربی نامیده می‌شود(۱۷).

گودلد (به نقل از مهرمحمدی) این برنامه را معرف برداشت‌ها و ادراک‌های فراگیران به هنگام قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و همچنین پیشرفت‌های حاصل توسط آنان می‌داند. اهمیت این سطح از این روست که در تحلیل نهایی، فراگیران از طریق نوع واکنش‌های

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

مثبت یا منفی که نسبت به برنامه درسی انجام می‌دهند، تصمیم‌گیرنده نهایی برنامه می‌باشند(۳).

الگوی اولیه

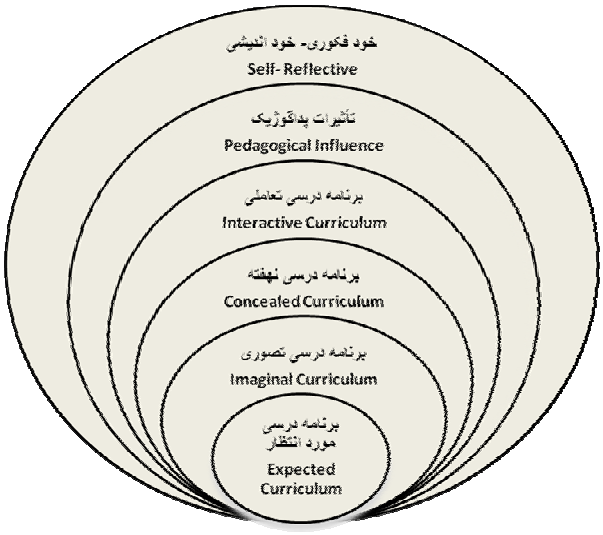
در این پژوهش، از الگوی برنامه درسی تجربه‌شده ارائه شده توسط فتحی واجارگاه و زیمیتات به عنوان الگوی پایه استفاده شده است. براساس این الگو، برنامه درسی تجربه‌شده دارای سطوح زیر است(۱۸):

برنامه درسی مورد انتظار (Expected curriculum)
برنامه درسی نهفته (Concealed curriculum)
برنامه درسی تعاملی (Interactive curriculum)
برنامه درسی یاد گرفته شده (Learned curriculum)
برنامه درسی نهادینه شده (Transformative Institutionalized curriculum)

طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی

پدیدارشناسان برنامه درسی، خصوصاً ون منن، در معنای رایج پداگوژی تغییراتی ایجاد کرده‌اند. تغییراتی که باعث تغییر در کاربرد و استعمال آن شده است. او پداگوژی را یک رشته عملی و کنش واکنشی می‌داند که مربیان از یک سو در جهت سعادت و خوشبختی بچه‌ها تلاش می‌کنند و از سویی دیگر، فعالیتی خوداندیشمندانه و فکورانه محسوب می‌شود. ون منن از بکارگیری معنی معمول آن جلوگیری می‌کند و دو خطر را در بحث‌های رایج در حوزه تعلیم و تربیت خاطر نشان می‌نماید: فراموشی و غفلت از ارتباط بین بزرگسالان و بچه‌ها؛ و انتقال مسائلی به حوزه‌های تعلیم و تربیت که ممانعتی برای اندیشیدن به سوی «شدن» را فراهم می‌آورند. پداگوژی توجه ما را به این نکته معطوف می‌کند که در زندگی تربیتی، به چه بنیادهای متعالی تکیه کنیم(۱۹). پداگوژی تنها به آن نوع فعالیت‌ها و تعاملات هدفمندی اشاره دارد که در ارتباط یک بزرگسال و فراگیر در جهت موجودیت و هستی او و با هدف تغییرات مثبت و سازنده در او جهت‌گیری می‌شود.

با عنایت به دیدگاه‌های پدیدارشناسان برنامه درسی، خصوصاً تدآئوکی و ون منن، و تحلیل محتوای دیدگاه‌ها و نظریات آنها برای پی بردن به معانی و پیام‌های نهفته در متن، الگوی برنامه درسی تجربه‌شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی به صورت زیر طراحی شد (شکل ۲). سطوح این الگو عبارتند از:



شکل ۲: الگوی برنامه درسی تجربه‌شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی

برنامه درسی مورد انتظار (Expected curriculum)

این سطح از برنامه، پیش‌بینی مخاطبان از برنامه درسی و انتظار و امید آنها از اینکه چه مطالبی را خواهند آموخت، بیان می‌کند. معمولاً عنوان هر درس برای فراگیران دارای بار معنایی خاصی است که این بار معنایی سازنده برنامه درسی مورد انتظار برای هر یک از دانشجویان خواهد بود.

برنامه درسی تصوّری (Imaginal curriculum)

این سطح از برنامه شامل تصویری است که قبل از ورود به کلاس درس، تحت تأثیر تجارب گذشته دانشجو با استاد مربوطه یا اساتید دیگری که دروس مشابه را ارائه کرده‌اند، قضاوت‌های سایر دانشجویان در مورد استاد درس، ویژگی‌های اخلاقی و علمی استاد و ساختار فرهنگی، اجتماعی جامعه ایجاد می‌شود. این تصویر از برنامه بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های فراگیران تأثیر می‌گذارد و یادگیری‌های بعدی آنها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

سیف بیان می‌کند تصورات و برداشت‌های کلی

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

دانشجویان از استاد تحت تأثیر مسائلی مثل شهرت استاد، ویژگی‌های آسان‌گیری و سخت‌گیری و نوع برخوردها، صفات و ویژگی‌های شخصیتی و محیطی قرار دارد، که می‌تواند در فرایند آموزش مؤثر باشد(۲۰). مارش نیز معتقد است روابط قبلی استاد با دانشجو و یا شهرت و محبوبیت او ممکن است سازگاری دانشجویان در طول ترم را تحت تأثیر قرار داده، نگرش آنها را نسبت به درس تغییر دهد(۲۱). نتایج تحقیقات راشتن (Rushton) و پنن (Pounene) (به نقل از معروفی) نشان‌دهنده آن است که اساتیدی که متخصص، صمیمی، برون‌گرا و علاقمندتر هستند، از سوی دانشجویان مورد استقبال بیشتری قرار می‌گیرند(۲۰).

برنامه درسی نهفته (Concealed curriculum)

این سطح از برنامه شامل: یادگیری‌های قبلی، پیش-دانسته‌ها، تجربیات، سبک‌های یادگیری دانشجو و هر آنچه با خود به کلاس درس می‌آورد و در یادگیری بعدی او تأثیرگذار است، می‌شود.

برنامه درسی تعاملی (Interactive curriculum)

محتوای این سطح از برنامه شامل سه سطح فعالیت پداگوژیک، روابط والدینی و برنامه درسی مستور می‌شود (شکل ۳):

فعالیت پداگوژیک (Pedagogical action)

فعالیت پداگوژیک تنها به عنوان اصول رفتاری محض و به عنوان تکنیک‌ها یا روش‌های مختلف تدریس که بتوان آنها را آموزش داد، نیست. بلکه باید توجه داشت که جنبه‌هایی از تدریس را نمی‌توان به عنوان تکنیک‌ها و روش‌های آموزشی ویژه یادگرفت. برخی از مهارت‌ها مثل چگونگی گفتن یک داستان خوب، چگونگی هدایت بحث‌های کلاس، یا مهارت‌های سازمان‌دهی مثل چگونگی طراحی کردن یک درس و یا چگونگی ارزیابی توانایی‌های شناختی دانشجویان و... را می‌توان آموزش داد.

ولی در جریان تدریس و در رویارویی با دانشجویان، تنها مجهز بودن به مهارت‌های تدریس و هر آنچه جنبه تکنیکی و حرفه‌ای این فعالیت است، کافی نمی‌باشد. به بیان دقیق‌تر، محتوای پداگوژیک نیاز به برخورداری از کیفیتی الهام‌بخش با ساختاری که دربرگیرنده تفکر انتقادی و امکانی برای بصیرت باشد، دارد. فعالیت پداگوژیک فعالیتی هنجاری و وابسته به معیار و ضابطه است که دانشجویان را مهیای زندگی می‌کند. جهت‌گیری فعالیت‌های پداگوژیک به سوی مقاصد و اهداف پداگوژیک می‌باشد. این مقصد و هدف همان امکان احتمالی دانشجویان، برای بودن و «شدن» است.

روابط والدینی (In loco parentis)

اندیشه و باور تعلیم و تربیت، به عنوان یک فرایند و جریان زندگی، زمانی ادراک می‌شود که از درگیری و اشتغال شخصی یک استاد یا والد بزرگسال با یک پسر یا دختر جوان دانشجو ایجاد شود. این اندیشه و باور تربیتی ممکن است در یک محیط به شدت ریاست‌مأبانه و خشک از بین برود. این چشم‌انداز و رویکرد به ظاهر غیر معمول، در یک ارتباط دوستانه والدینی در فرایند تربیت به دست می‌آید. این ارتباط به عنوان یک منبع برای کشف و استنباط تربیتی، بینش‌هایی را که معتقد به یک نگاه کل‌نگرانه در زندگی است، فراهم می‌آورد.

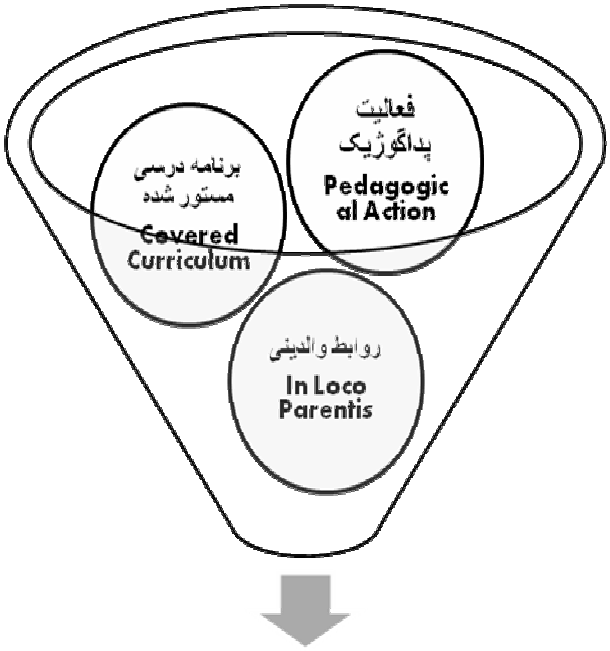
برنامه درسی مستور (Covered curriculum)

حقایقی که اساتید و دانشجویان از تجارب آموزشی معنی‌دار خود بیان می‌کنند، که به نظر می‌آید اغلب در حاشیه یا خارج از تجارب برنامه‌ریزی شده روزانه در یک کلاس درس اتفاق افتاده را برنامه درسی مستور می‌نامند. در مرکز تعاملات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید، در جریان آموزش و در حاشیه و یا خارج از کلاس درس، تجاربی شکل می‌گیرد که از قبل برنامه‌ریزی نشده ولی بر دانشجویان تأثیرگذار بوده و یادگیری در آن اتفاق افتاده است. در حقیقت، این برنامه درسی در مورد بسیاری از کارهای روزانه و رفتارهای عجولانه و شتاب‌زده که ممکن است بر فراگیران تأثیر خوب یا بد داشته باشد و اغلب در نظر گرفته نشده یا قصد نشده است، صحبت می‌کند.

تأثیر و تأثر پداگولوژیک (Pedagogical influence)

تأثیر پداگوژیک، موقعیتی عملکردی، واقع‌بینانه، هنجاری و ارتباطی است که پیامدش خودفکوری می‌باشد. معنای نفوذ و تأثیر پداگوژیک تنها مسئولیت‌پذیری نیست، بلکه توانایی در پاسخ نیز است. این اقدامات، مسؤولیت‌پذیری،

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]



شکل ۳: سطوح برنامه درسی تعاملی

پاسخ‌گویی اخلاقی و توجیه‌پذیری را در برخی از چشم اندازهای پداگوژیک بیان می‌کند. «تأثیر» در قلب و مرکز تعاملات و ارتباط بین استاد و دانشجو قرار دارد. البته همیشه «تأثیر» بین مردم در ماهیت، پداگوژیک نیست. فقط یک نوع از «تأثیر» بین استاد و دانشجو، با یک جهت‌گیری مناسب، الهام‌بخش است و آن جهت‌گیری، به سوی مقاصد و اهداف پداگوژیک می‌باشد. این مقصد و هدف همان امکانات احتمالی برای بودن و «شدن» آنها است.

خودفکوری و خوداندیشی (Self reflection)

خودفکوری عبارت است از فعالیتی پداگوژیک که در برانگیختن دائمی ما برای تفکر کردن و اندیشیدن به سوی بهترین راه ممکن، نقشی اساسی دارد. بین یک فعالیت و تفکر (Reflection) و تأمل تفاوت وجود دارد. همچنین بین درگیری فعالانه دانشجویان در تدریس و تأمل کردن در موقعیت‌های گذشته، حال و آینده آنها نیز تفاوت هست. تفکر یا تأمل (ژرف‌اندیشی)، مفهومی بنیادی در تئوری‌های تربیتی است که در حوزه تعلیم و تربیت، معانی ضمنی دیگری را با خود همراه دارد. این معانی در برگیرنده ژرف‌اندیشی (Deliration) پیرامون علت و دلائل انتخاب‌ها، و تصمیم‌گیری در مورد راه‌ها و روش‌های جایگزین یک فعالیت می‌باشد که در گزاره‌هایی مثل عمل فکورانه (Reflective practice)، و تفکر در عمل (Reflection in action) بیان می‌گردد. خودفکوری در حقیقت گفتگوی فکورانه با موقعیت (Reflective conversation with the situation) است. تفکر و ژرف‌اندیشی، فعالیتی به یادآورنده است. پداگوژی مستلزم جهت‌دهی و سوگیری فکورانه به زندگی و حیات است.

اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه‌شده

برنامه درسی تجربه‌شده، برنامه درسی است که دانشجویان در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم‌شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌کنند. دانشجویان بر مبنای علائق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به ایشان ارائه می‌شود، دست به انتخاب برده و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌ای منحصر بفرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانشجویان می‌شود که آن را برنامه‌درسی تجربی می‌نامیم.

آئوکی کانون اصلی تجربه درون‌گرایانه را علاقه و توجه فرد و این که افراد درون یک موقعیت چه برداشت‌ها و معانی را درک کرده‌اند، می‌داند(۱۶). اهمیت این سطح از این روست که در تحلیل نهایی، دانشجویان از طریق نوع واکنش‌های مثبت یا منفی که نسبت به برنامه درسی نشان می دهند، تصمیم‌گیرنده نهایی برنامه هستند.

با عنایت به نتایج حاصل از تحلیل محتوای متون، به منظور استنباط پیام‌های نهفته در آن و انجام مصاحبه‌های عمیق، شش موضوع اصلی: برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی تصوّری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی، تأثیرات پداگوژیک و خودفکوری و سه موضوع فرعی: فعالیت‌های پداگوژیک، برنامه درسی مستورشده و روابط والدینی استخراج شد که در قالب نتایج حاصل از مصاحبه‌های انجام شده بیان می‌شود.

برنامه درسی مورد انتظار

دانشجوی دختر رشته دندان‌پزشکی انتظار خود را از

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

درس رادیولوژی به صورت زیر بیان می‌کند:

«*فکر می‌کنم درس رادیولوژی درس جالب و پر تنوعی نباشد، بیشتر درسی خشک و یک‌نواخت به نظر می‌آید. ما تنها با یک سری موردهایی برخورد می‌کنیم که چند نوع رادیوگرافی از آنها می‌گیریم. به هر حال، این کلاس را تحمل می‌کنم، فقط این را مطمئن هستم که برای تخصص این رشته را انتخاب نخواهم کرد*».

دانشجوی دختر دندان‌پزشکی معتقد است:

«*درس رادیولوژی احتمالاً ترکیب فیزیک و آناتومی است. می‌تواند کلاس سنگینی باشد، ولی جذابیت و تنوع در آن موج خواهد زد*»

ون منن معتقد است که مربیان و معلمان با بچه‌هایی سروکار دارند که دارای تجارب گوناگون و متنوع و سابقه و وضعیت متفاوتی هستند و بزودی این علائق و مطلوبیت‌ها خودشان را در فعالیت‌ها نشان می‌دهند(۱۹).

برنامه درسی تصوّری

این سطح از برنامه شامل تصویری است که قبل از ورود به کلاس درس تحت تأثیر تجارب گذشته دانشجو با استاد مربوطه یا اساتید دیگری که دروس مشابه را ارائه کرده‌اند و قضاوت‌های سایر دانشجویان در مورد استاد درس ایجاد می‌شود. اهم نکاتی که دانشجویان به آن اشاره دارند عبارتند از: آیا استاد به تمام جنبه‌های کلاس توجه دارد؟ آیا سخت‌گیر است و به تمام جزییات توجه دارد و به اصطلاح می‌خواهد مو را از ماست بیرون کشد؟ آیا منصفانه نمره می‌دهد یا در راستای انتقام‌جویی و تضعیف دانشجو، گام بر می‌دارد؟ چگونه آزمون برگزار می‌کند؟ سابقه کاری و رتبه دانشگاهی او چگونه است؟ آیا تسلط علمی بر مطلب مورد تدریس دارد؟ آیا دانشجوو مشکلات وی را درک می‌کند، به تفاوت‌های فردی او توجه می‌نماید، و با او همدلی و یک‌دلی دارد؟ آیا قادر است ارتباط اخلاقی و عاطفی با دانشجو برقرار کند؟ آیا کلاس او خشک و بی‌روح است یا فعال و پویا؟ آیا برخورد محترمانه و با متانت و مناسب با دانشجویان دارد؟ آیا پاسخ‌گویی به سؤالات دانشجویان، برخورد مناسب و به دور از استهزاء دارد؟ آیا در مقابل حضور و غیاب دانشجویان حساس است؟ تمام این سؤالات در ساختن تصویر ذهنی دانشجو از برنامه درسی، قبل از ورود به کلاس درس نقش بسزایی دارند. یکی از دانشجویان دختر رشته دندان‌پزشکی بیان می‌کند:

«*یک استاد خوب، ابتدا باید روان‌شناس خوبی باشد. من استادی را ترجیح می‌دهم که بتوانم با او ارتباط خوبی برقرار کنم، من از درسی لذت می‌برم که اول با استاد ارتباط مناسبی برقرار کنم، یک استاد خوب باید بتواند به دانشجو روحیه و اعتماد به نفس بدهد. اخلاق خوبی داشته باشد، سعی در ریختن آبرو و گفتن اشتباهات ما در مقابل سایر دانشجویان نداشته باشد و به ما به دید بچه‌ای کوچک و نادان نگاه نکند*».

دانشجویی دیگر تصور خود را از درس ... بیان می‌کند:

«*استاد باید خوش برخورد باشد، بین دانشجویان تفاوت قائل نشود و تبعیض در نگاه نداشته باشد، شوخ طبع باشد و کلاس خشک و کسل‌کننده نداشته باشد. در نمره دادن غرض‌ورزی نکند و کینه‌جو نباشد. دانشجویان را در فشار و استرس نمره قرار ندهد، طوری رفتار کند که دانشجو از سؤال کردن نترسد و بداند روزی هم خودش دانشجو بوده است*».

هیوبنر معتقد است که زبان حاضر برنامه درسی برای پرداختن و حل و فصل مسائل و نیز پیچیدگی‌های مربوط به زبان و معانی کلاس درس بسیار محدود است. مربی باید از این طرح‌های محدودکننده خلاصی یابد، بتواند به دنیایی که برای برطرف کردن و حذف موانع فکری موجود تلاش می‌کند، مجدداً و از نو گوش فرا دهد. روش‌های فعلی که تفکر برنامه‌درسی را اداره می‌کنند و بر آن غلبه دارند باید راه را برای این نگرش تازه باز کنند(۲۲).

برنامه درسی نهفته

این برنامه درسی شامل هر آنچه دانشجو با خود به کلاس درس می‌آورد، می‌باشد و نیز شامل یادگیری‌های قبلی، پیش‌دانسته‌ها، تجربیات وسبک‌های یادگیری می‌گردد. دانشجوی دختر رشته دندان‌پزشکی دیدگاه خود را به این صورت بیان می‌کند:

«*با توجه به عنوان درس «پریو» و اندک مطالعاتی که در این زمینه داشتم، بحث کلاس مربوط به لثه است. تا*

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

کنون درسی در این زمینه نداشته‌ام. تصور می‌کنم درس سخت و سنگینی باشد ولی چون درسی تخصصی است، با علاقه‌مندی پی‌گیری خواهم کرد».

برنامه درسی تعاملی

این سطح از برنامه درسی شامل فعالیت‌های پداگوژیک، برنامه درسی مستور و روابط والدینی می‌باشد. آیزنر زمانی که از فرایند تدریس سخن به میان می‌آورد، به دو دیدگاه اشاره دارد: تدریس به عنوان وظیفه و تکلیف، یعنی شناخت و توصیف مجموعه اعمالی که فرد باید انجام دهد؛ و تدریس به عنوان فرایندی که به وسیله اثراتش مورد شناسایی قرار می‌گیرد. او به این نکته اشاره می‌کند که در حالت اول، تنها توجه به مجموعه رفتارهایی است که معلمان باید انجام دهند و توجهی به اثرات ناشی از اجرای تدریس نمی‌شود. معلم مسؤول یادگیری فراگیران نیست و تنها نیت و عمل شرکت در این فرایند بدون توجه به نتایج آن مهم است در صورتی که در حالت دوم، معلم مسؤول یادگیری فراگیران می‌باشد. یعنی، اگر تدریس منجر به یادگیری نشود، معلم در کار خود موفق نبوده و تدریسی انجام نشده است. در این حالت، تدریس توسط اثراتش یعنی یادگیری شناخته می‌شود(۲۳).

در صورتی که به تدریس با دید تکلیفی نگاه کنیم و استاد را مسؤول یادگیری دانشجویان ندانیم، ظرافت‌های فرایند یاددهی- یادگیری را تنزل داده‌ایم و این خطر بزرگی است که تعلیم و تربیت را تهدید می‌کند. در این مطالعه، تعدادی از پاسخ‌گویان معتقد بودند که برخی از اساتید به تدریس، تنها رویکردی وظیفه‌ای دارند. دانشجوی دختر رشته دندان‌پزشکی مطرح می‌کند:

«نحوه تدریس استاد این درس را اصلاً دوست ندارم، زیرا دانشجو را در جبهه مخالف خود می‌داند یعنی فردی که اصلاً نمی‌داند در مقابل فردی با سواد است».

دانشجوی پسر دندان‌پزشکی بیان می‌کند:

«استاد باید قادر به ارائه مطلب مورد تدریس به دانشجویان باشد، کم‌ادعا و باسواد باشد، صبر و حوصله لازم جهت پاسخ‌گویی به سؤالات ما را داشته باشد و بتواند خودش را جای ما بگذارد، ملاک او جهت نمره‌گذاری تنها امتحانات پایانی نباشد، بلکه فعالیت در طول ترم هم مورد نظر باشد. در دروس عملی، از توضیحات لازم دریغ نکند و در صورت وجود اشکال در کار دانشجو، مشکل وی را دقیقاً، بدون کنایه و بدخلقی بیان کند نه اینکه با تندخویی روح اعتماد به نفس را از دانشجو بگیرد و فقط بگوید کار تو مشکل دارد».

دانشجوی دختر دندان‌پزشکی دیدگاه خود را به این صورت اظهار می‌دارد:

«من دوست دارم استاد با ما مثل یک دوست و همکلاسی که فقط اطلاعات بیشتری نسبت به ما دارد برخورد کند نه آن که از بالا به دانشجویان نگاه کند، طوری به ما درس بدهد که دوست دارد به خودش درس بدهند. درس را فهمیده باشد نه فقط حفظ کرده باشد».

ون منن فرایند تدریس را غمخواری، مراقبت و تقسیم هستی و وجود معلم با فردی که به آن عشق می‌ورزد می‌داند. تعبیر بسیار زیبایی که عمق نگاه ون منن را از این ارتباط بیان می‌کند(۱۹). روابط والدینی سطحی از برنامه درسی تعاملی است که در حوزه آموزش عالی مورد غفلت قرار گرفته است.

دانشجوی پسر دندان‌پزشکی بیان می‌کند:

«محیط کلاس باید فضایی صمیمی و گرم داشته باشد. استاد با ما، نه به عنوان دانشجوی خود، بلکه به عنوان فرزند خود نگاه کند و مانند فرزندش که نحوه زندگی، شغل، و آینده او برایش مهم است و نگران اوست، از حمایت‌های غیر آشکار دریغ نکند، و رابطه‌ای دلسوزانه با ما داشته باشد».

تأثیرات پداگوژیک

ون منن تأثیر را یک تصور و مفهوم برانگیزاننده می‌داند. «تأثیر» در قلب و مرکز تعاملات و موقعیت‌های ویژه، و در ارتباط بین مربی و دانش‌آموز، والدین و کودک وجود دارد(۱۹).

دانشجوی کارشناسی ارشد پرستاری بیان می‌کند:

«در محیط بیمارستان با بیماری روبرو شدیم که نیاز به مراقبت شدید داشت و کمتر کسی حاضر بود از او مراقبت نماید. او در شرایط بسیار نا مناسبی بسر می‌برد. اما استاد درس که همیشه با خوشرویی با دانشجویان و بیماران رفتار می‌کرد، به محض دیدن این بیمار، بدون آن

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

که از رسیدگی به بیمار اظهار ناراحتی کند و کار را به دیگر پرسنل واگذار کند، خود شروع به مراقبت از بیمار کرد و در نهایت دقت به نیازهای او رسیدگی کرد. این اقدام استاد تأثیر زیادی در دانشجویان گذاشت. زیرا هر آنچه در کلاس گفته شده بود را در عمل نشان داد».

خودفکوری

این سطح از برنامه درسی تجربه شده، که نهایی‌ترین سطح است، شامل دو بخش است: پیامدهای کوتاه‌مدت (Short-term outcomes) که در بستر دانشگاه و در رابطه با اساتید، دانشجویان، خانواده و جامعه محلی بروز می‌نماید و پیامدهای بلندمدت (Long-term outcomes) که در بستر جامعه و در رابطه با زندگی خانوادگی و حرفه‌ای فرد بعد از دانش‌آموختگی به وقوع می‌پیوندد، که در این پژوهش مجال پرداختن به آن نیست و از طریق پی‌گیری دانشجویان بعد از دانش‌آموختگی و مشاهده و بررسی رفتار آنها در بستر جامعه می‌توان به اعتبارسنجی این سطح اقدام کرد.

بحث

وقتی که از تجربه زیست‌شده صحبت می‌شود، قصد آن نیست که بگوییم یگانه منبع تعیین‌کننده واقعیت تجربه فردی است و به جای تأکید و توجه بنیادین به مسائل مختلف، صرفاً برنقش تجربه فردی تأکید کرده به آن اعتبار مطلق بخشیم. هدف آن است که با شناخت تجارب فردی دانشجویان و توجه به فرایند تدریس و یادگیری، از دریچه چشم آنان به نکاتی دست یابیم که با عنایت به آنها بتوان نفوذ و تأثیر برنامه درسی را در فراگیران افزایش داد، و به یادگیری‌های عمیق‌تر و نهادینه‌تر دست یافت و در نهایت، خودفکوری را برای آنان به ارمغان آورد. این مهم خود گامی اساسی در ارتقای فرایند پداگوژیک است.

آئوکی معتقد است برنامه درسی به عنوان تجربه زیست‌شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی، به عنوان آنچه زیست‌شده و فراگیران و معلمان آن را تجربه کرده‌اند. یعنی، زندگی کردن و تماس رو در رو با تک تک دانشجویانی که دارای علائق، توانمندی‌ها و ویژگی‌های منحصر بفرد و ویژه‌ای هستند. در واقع، این همان چیزی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است(۱۵).

توییید (Tweed) و دانن (Donen) در پژوهشی تحت عنوان برنامه درسی تجربه شده، جایگزینی برای آموزش به دستیاران بیهوشی بیان می‌کنند:

«برنامه درسی تجربه شده شایستگی‌های لازم تصمیم-گیری بالینی، قدرت درون‌یابی، قضاوت و مهارت‌های بالینی را در دوره‌های تخصصی در پزشکی بهبود می‌بخشد. در این رویکرد، یادگیری فرایند و پیامدی گسترده، مرتبط با آنچه یادگیرنده انجام می‌دهد، است و شرایطی برای تفکر و تأمل (Reflection) و خودارزیابی (Self-evaluation) را در یادگیرنده فراهم می‌کند(۲۴و۲۵). هالند (Holland) معتقد است که برنامه درسی تجربه شده امکانی را برای توسعه تفکر ژرف‌اندیشانه و بصیرت شخصی در آموزش عالی فراهم می‌کند(۲۶).

برنامه درسی تجربه شده بر این نکته تأکید دارد که یادگیری چیزی بیش از جمع‌آوری اطلاعات و واقعیت‌ها است، یادگیری در رفتار فرد و مسیر حرکتی که در آینده بر می‌گزیند، تأثیرگذار است. همچنین در نگرش‌ها و شخصیت فرد رسوخ می‌کند و در ضمن تجربه، درونی‌سازی می‌شود(۲۷).

همیشه سؤال اصلی در فرایند تعلیم و تربیت این بوده است که: چگونه تربیت می‌تواند عملکرد یک انسان را تحت تأثیر قرار دهد و عملکرد فرهنگی ارزشمندی را به جای گذارد؟ دانشجویان در کلاس‌های درس چه تجاربی را می‌آموزند؟ برنامه درسی منحصر بفرد تک تک آنها که در نتیجه تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس‌های درس شکل گرفته مبتنی بر چه تجاربی است؟ چگونه برنامه درسی می‌تواند در آنها تأثیرگذار باشد؟ و تحت چه شرایطی یادگیری‌های آنها نهادینه می‌شود؟

در پاسخ به این سؤالات، تمامی اقدامات معطوف به آن شده است که معلمان در جریان تدریس و رویارویی با فراگیران، مجهز به مهارت‌های طراحی تدریس، مهارت‌های مدیریت و کنترل کلاس درس، مهارت‌های ارزشیابی و سنجش یادگیری دانشجویان، مهارت‌های ارائه درس و هر آنچه جنبه تکنیکی و حرفه‌ای دارد، شوند. ولی این

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

کافی نیست، به بیان دقیق‌تر، فعالیت‌های آموزشی نیازمند ساختاری است که تفکر انتقادی و امکانی برای بصیرت و خودفکوری را در بین دانشجویان فراهم کند. برای این منظور، لازم است برنامه درسی را از دیدگاه دانشجویانی که برنامه برای آنها اجرا می‌شود و جامعه هدف برنامه،و در نهایت، تصمیم‌گیرندگان اصلی برنامه درسی هستند، بازبینی کنیم و تصویری را که از برنامه درسی آموزش عالی برای خود ساخته و به نوعی یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بیابیم.

ون منن پداگوژی را فرایند مراقبت، غمخواری و تقسیم هستی و وجودمان با کسی که به آن عشق می‌ورزیم می‌داند. یکی از نیازهای اساسی مؤسسات آموزش عالی آن است که بطور فزاینده‌ای با معیارها، هنجارها و روابط والدینی که به نظر می‌آید خود والدین، آنها را در جریان زندگی فراموش کرده‌اند، همساز شوند. این مسأله ضرورت یک ارتباط عمیق بین ماهیت تدریس و والدبودن را مطرح می‌کند، ارتباطی که به ندرت مورد توجه قرار گرفته است(۲۰).

در الگوی پیشنهادی، روابط والدینی به عنوان یکی از سطوح برنامه درسی تعاملی مطرح شده است. این سطح دعوت آشکاری به توجه دقیق و عمیق تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی به این موضوع است. موضوعی که مورد غفلت قرار گرفته و یا به عمد از دستور کار نظام آموزش عالی حذف شده و محرومیت ناشی از آن بر فرایند یادگیری دانشحویان و حصول خودفکوری تأثیر زیادی دارد. در الگوی پیشنهادی این سطح به منزله برنامه درسی مغفول (Null curriculum) می‌باشد.

نتیجه‌گیری

الگوی برنامه درسی تجربه‌شده به عنوان الگوی پایه مطرح، و الگوی حاصل از این مطالعه، دارای سطوح شش‌گانه برنامه‌های درسی مورد انتظار، تصوری، نهفته، تعاملی، پداگوژیک و خودفکوری ارائه شد. برنامه‌ریزان آموزشی در صورت بکارگیری این رویکرد، امکان تفکر و تأمل و خودارزیابی را در یادگیرنده فراهم و شایستگی‌های لازم برای تصمیم‌گیری بالینی را بهبود می‌بخشند زیرا با شناخت تجارب فردی دانشجویان و توجه به تمام جنبه‌های فرایند تدریس- یادگیری، نفوذ و تأثیر برنامه درسی بیشتر می‌شود.

منابع

1. Ornesten AC, Hunkins FP. Curriculum foundation principles and issue. 5th ed. A viacom company, United State of America. 2008.
2. Fathi Vajargah K. [Curriculum planning]. Iran, Zamin. 2001. [Persian]
3. Mehrmohammadi M. [Curriculum theories, approaches and perspectives]. 1st ed. Mashhad: Astane Ghodse Razavi. 2001. [Persian]
4. Fathi Vajargah K. [Curriculum issues]. Ayeeje Publisher. 2002. [Persian]
5. Sears JT, Marshall JD. Teaching and thinking about curriculum: critical inquiries. New York: Educators Intl Pr Inc. 2001.
6. Pinar W. Curriculum theorizing: the reconceptualists. Berkeley: McCutchan. 1975.
7. Manen MV. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. 2nd ed. New York: State University of New York Press. 1990.
8. Nasr A, Oraizi HR, Abulghsemi M, Bagheri KH, Alamatsaz MH, Pakseresht J (Translators). [Educational research]. Gall MD, Borgwr Gall JP (Authors). 1st ed. Tehran: Samt. 2004. [Persian]
9. Klein MF. Improving curricula by identifying discrepancies and agreements in curricula. [cited 2009 May 1]. Available from: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ253182&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ253182
10. Posner G. Analyzing the curriculum. 3rd ed. New York: McGraw-Hill Humanities. 2003.
11. Pakseresht M. (Translator). [Philosophical and ideological perspectives on education]. Gutek G. (Author). Tehran: Samt. 2001.[Persian]

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

12. Fathi Vajargah K. [Curriculum toward new identities]. Tehran: Ayeeje. 2007. [Persian]
13. Pinar WF, Reynolds WM, Slattery P, Taubman PM. Understanding curriculum. New York: Peter Lang Publishing. 2004.
14. Willis G. Phenomenologhica inquiry: life-world perceptions. In: Short EC. Forms of curriculum inquiry. New York: State University of Press. 1991.
15. Aoki TT. Curriculum in a new key. 1st ed. New York: Lawrence Erlbaum. 2004.
16. Aoki TT. Towards dialectic between the conceptual word and the lived world: transcending instrumentalism in curriculum orientation. In: Pinar WF. Contemporary curriculum discourses. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick Publishers. 1988.
17. Klein F. [Using of researching model as guidance curriculum process]. Educational Journal 1990; 6(21): 19-32. [Persian]
18. Fathi-Vajargah K. [Kalbodshekafiye barnameye darsi dar Iran: Modeli dar hozeye pajohesh dar iran]. In: The Iranian curriculum development assocciation. The curriculum field in Iran (The current state and the future perspective). 2nd ed. Tehran. 2006: 82-105.
19. van Manen, Max the tact of teaching. Ontaria: Althous Press. 1992.
20. Marofi Y, Kiamanesh A, Mehrmohammadi M, Aliasgari M. [Teaching assessment in higher education: an investigation of current approaches]. Journal of Curriculum Studies (JCS) 2007; 2(5): 81-113. [Persian]
21. Marsh HW. Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. Journal of Educational Psychology 1983; 75(1): 66-155.
22. Huebner D. Curricular language and classroom meanings. In: Pinar W. Curriculum theorizing: the reconceptualists. Berkeley: McCutchan. 1975.
23. Eisner EW. The educational imagination: on the design and evaluation of school programs. New York: McMillan. 1994.
24. Tweed WA, Donen N. The experiential curriculum: an alternate model for anaesthesia education. Can J Anaesth 1994 Dec; 41(12): 1227-33.
25. Kokotailo PK, Langhough R, Neary EJ, Matson SC, Fleming MF. Improving pediatric residents' alcohol and other drug use clinical skills: use of an experiential curriculum. Pediatrics 1995 Jul; 96(1 Pt 1): 99-104.
26. Holland D. Contemplative education in unexpected places: teaching mindfulness in Arkansas and Austria. Teachers College Record 2006; 108(9): 1842-61.
27. Ghazi GH (Translatour). [Becoming person]. Ragers C (author). 1st ed. Tehran. Azad Publishing. 1990. [Persian]

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]

Designing and Accrediting an Experiential Curriculum in Medical Groups Based on Phenomenological Approach

Keshtiaray N, Fathi Vajargah K, Zimitat C, Foroughi A.

Abstract

Introduction: *This study tries to design and validate the experiential curriculum model putting emphasis on phenomenological scientists' viewpoints.*
Method: *This study was conducted in two phases. In the first phase, the model was designed based on a theoretical study emphasizing the perspectives of Van Manen and Ted Aoki. In the second phase, a phenomenological study was conducted. Students of dentistry and master of nursing in Khorasgan Azad University and Isfahan University of Medical Sciences were deep interviewed and the results were analyzed using Van Manen model.*
Results: *The levels of the designed model included Expected Curriculum, Imaginal Curriculum, Concealed Curriculum, Interactive Curriculum (pedagogical action, in loco parentis, covered curriculum), Pedagogical Influences and Self-reflection.*
Conclusion: *One of the basic needs of educational institutions is to increasingly adapt to the parenting criteria, norms and relations which parents themselves seem to have forgotten. This issue poses the need for a profound relation between the essence of teaching and parenting, one that seldom receives attention. The "influence" has to be on the heart and the center of interactions and specific situations as well as on the communications between the instructor and student that are aimed at students' self-reflection.*

Keyword: Experiential curriculum, Phenomenology, Lived experience, Parental relationships, Pedagogical influences, Self-reflection.

Addresses
Corresponding Author: Narguess Keshtiaray, Faculty Member, Department of Educational Sciences, Khorasgan Islamic Azad Univesrity, Daneshgah Blvd, Arghavanieh St, Isfahan, Iran.
E-mail: n_keshtiara@khuisf.ac.ir
Kourosh Fathi Vajargah, Associate Professor, Department of Education, Shahid Beheshti Univesrity, Tehran, Iran. E-mail: kouroshfathi@hotmail.com
Craig Zimitat, Associate Professor, Department of Medical Education, University of Tasmania, Tasmania, Australia. E-mail: Craig.Zimitat@utas.edu.au
Ahmad Ali Forughi, Assistant Professor, Department of Education, Khorasgan Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: aforoughi@khuisf.ac.ir

Source: Iranian Journal of Medical Education 2009 Spr; 9(1): 55-66.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-12]