طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی[1]

محبوبه السادات کدخدایی[2]
مهناز اخوان تفتی[3]
غلامحسین رضایت[4]
پروین احمدی[5]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/٤/۱۱

چکیده

اهمیت علوم انسانی در پیشرفت و ارتقای سطح کیفی جامعه از یک‌سو و رشد نایافتگی و بی‌توجهی به این علوم از سوی دیگر موجب آسیب جدی به بعد انسانی و اجتماعی جامعه شده است. این آسیب تا حد زیادی پیامد ناکارآمدی نیروی انسانی متخصص در این حوزه از علوم است. مهم‌ترین راهکار برای رویارویی چنین وضعیتی اصلاح و بهبود آموزش دانشگاهی است. در این پژوهش به طراحی الگوی آموزش دانشگاهی در حوزه علوم انسانی پرداخته شد. به این منظور از پژوهش کیفی، روش نظریه‌پردازی دانه‌بنیاد و مصاحبه عمیق استفاده شد. مشارکت‌کنندگان ۲۲ نفر از خبرگان علمی در زمینه آموزش و یادگیری، طراحان آموزشی و مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی بودند. متن مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی با استفاده از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی تحلیل شد. نتایجتحلیل داده‌ها قالب مدل پارادایمی عبارت‌اند از:شرایط زمینه‌ای (بررسی

---

[1]. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری تحت عنوان «طراحی الگوی آموزش مبتنی بر شایستگی دانشگاهی برای رشته‌های علوم انسانی» رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا می‌باشد که در سال ۱۳۹٦ به اتمام رسیده است.

[2]. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران، مسئول مکاتبه، پست الکترونیک: Mahbobeh_kadkhodaie@yahoo.com

[3]. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران، پست الکترونیک: Makhavan@alzahra.ac.ir

[4]. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)، تهران، ایران، پست الکترونیک: Gh_rezayat@yahoo.com

[5]. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران، پست الکترونیک: Pahmadi@alzahra.ac.ir

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

بنیاد نظری، بافت و یادگیرندگان)، شرایط علی (تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی)، شرایط مداخله‌گر (درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سهولت در تغییر)، راهبردها (شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه، طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی، کاربست برنامه آموزشی، ارزشیابی، بازنگری و اصلاح برنامه آموزشی)، پیامدها (دستیابی به شایستگی شناختی، اجتماعی و عاطفی).در کدگذاری گزینشی نیز «الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی» به‌عنوان مقوله هسته‌ای در نظر گرفته شد. درنهایت الگوی طراحی‌شده با استفاده از تکنیک توافقمحور دلفی و پرسشنامه محقق‌ساخته اعتباریابی شد.

کلیدواژگان: طراحی آموزشی، آموزش دانشگاهی، آموزش مبتنی بر شایستگی، علوم انسانی، نظریه‌پردازی داده‌بنیاد.

مقدمه و بیان مسئله

علوم انسانی به دلیل نقش مهمی که در پیشرفت و حفظ و ارتقای ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی جامعه دارد، از جایگاه ویژه‌ای بین علوم دیگر برخوردار است؛ به‌طوری‌که از زمان ظهور در مغرب زمین، همواره در کانون توجه اندیشمندان قرار داشته و در کشور ما نیز مدت‌هاست که به اهمیت آن توجه شده است، هرچند در این خصوص که آیا این توجه با شناخت و معرفت نیز همراه بوده یا نه باید قدری تأمل نمود (پایا، ۱۳۸۵).نه‌تنها در زمینه اجتماعی و فرهنگی، بلکه در زمینه توسعه دانش و فناوری نیز علوم انسانی نقشی راهبردی دارد (خورشیدی و پیشگاهی، ۱۳۹۱)؛ به‌طوری‌که نقطه شروع صنعت در کشورهای صنعتی در حوزه علوم انسانی و درگرو اطلاعاتی است که متخصصان علوم انسانی آن را گردآوری کرده و در اختیار صنعت‌گران قرار داده‌اند (شمشیری، ۱۳۸۵). ازاین‌رو پرداختن به علوم انسانی و توجه به توسعه دانش در این زمینه، پایه‌ای برای توسعه جوامع در عرصه‌های گوناگون است و این به‌ویژه در جامعه در حال تحول ایران نیازمند تأمل بیشتری است (ساکی، ۱۳۸۵).

باوجود چنین اهمیت و جایگاهی برای علوم انسانی، در ایران نه‌تنها در سطح جهانی بلکه در سطح داخلی نیز علوم انسانی در قیاس با سایر حوزه‌های دانش از اعتبار، جایگاه و وضعیت مناسبی برخوردار نیست (خرسندی طاسکوه، ۱۳۸۵؛ بختیاری، ۱۳۸۵). درزمینهٔرشد علمی، مقایسه آمار ایران با سایر کشورها نشان می‌دهد علیرغم افزایش تولیدات علمی در سال ۲۰۱۳ هنوز ایران با کشورهای رقیب فاصله دارد و این شکاف در حوزه علوم اجتماعی و انسانی عمیق‌تر است (پایگاه تحلیلی و تبیینی برهان، ۱۳۹۲). واقعیت این است که وضعیت موجود علوم انسانی در دانشگاه‌ها چه ازنظر پژوهش و رشد علمی و چه ازنظر آموزش، مطلوب و رضایت‌بخش نیست (لطف‌آبادی، ۱۳۸۲؛ فاضلی، ۱۳۹۳) و ضعف انگیزش و نبود روحیه همکاری برخی از عوامل ایجادکننده چنین وضعیتی هستند (تقی‌زاده، حسینقلی‌زاده و جاویدی،۱۳۹٤).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

وجود چنین ضعف‌هایی در حوزه علوم انسانی، لزوم تربیت و پرورش دانش‌آموختگانی که بتوانند جایگاه علوم انسانی را بهبود داده و هویت و حیثیت درخور این علوم را به آن ببخشند احساس می‌شود. درواقع بخش عظیمی از آسیب‌های وارده به این حوزه نبودن نیروهای انسانی شایسته در مقام اندیشمند، پژوهشگر و تولیدکننده دانش است و دانشگاه به‌عنوان اصلی‌ترین و مهم‌ترین مرکز تولید و نشر علوم و پرورش اندیشمندان و پژوهشگران علوم انسانی در این زمینه نقش اساسی دارد. در مورد تربیت دانش‌آموختگان شایسته نیز پیش از هر چیز باید دانست چه دانش‌آموختگانی با چه ویژگی‌هایی شایسته تلقی شده و می‌توانند به بهبود چنین وضعیتی کمک کنند. برای این منظور لازم است با تعریف علوم انسانی و شناسایی ماهیت و ویژگی‌های آن مشخص شود چه شایستگی‌هایی لازمه موفقیت در این حوزه است.

از علوم انسانی تعاریف متعددی به عمل آمده است؛ برای مثال استینبرگ[۱] (۲۰۱۳) علوم انسانی را به‌عنوان علومی که در تمامی آن‌ها موضوع و فعالیت‌های کلیدی درباره انسان است تعریف کرده است. باقری (۱۳۸۷) نیز در تعریفی مشابه علوم انسانی را مجموعه علوم و فنون مربوط به مطالعه و شناخت جامع انسان در ابعاد مختلف تعریف نموده و به دلیل پیچیدگی شناخت انسان و کشف لایه‌های درونی مسائل انسانی، رسالت علوم انسانی را در قیاس با سایر علوم سنگین‌تر دانسته است. موضوع اصلی در علوم انسانی، شناخت رفتار انسان در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف است و انسان موجودی است که از سویی هوشمند و صاحب اراده و آگاهی است و از سوی دیگر وابسته به موقعیت و بافتی است که در آن قرار دارد؛ این موجب می‌شود این دسته از علوم ویژگی‌های خاصی داشته باشند که مهم‌ترین آن‌هاعبارت‌اند از پیچیدگی و چند علتی بودن پدیده‌های انسانی، وابستگی به بافت فرهنگی (برزگر، ۱۳۸۹؛ سیدمظهری، ۱۳۹۰)، وابستگی به جهان‌بینی پژوهشگر یا نویسنده (حسنی، ایمان و ماجدی، ۱۳۹۳)، اهمیت نقش آگاهی و اراده، همدلی پژوهشگر با موضوع پژوهش (شریفی، ۱۳۹۳).

این ویژگی‌ها علوم انسانی را در جایگاهی قرار می‌دهد که موفقیت در آن وابسته به سه دسته شایستگی ویژه است؛ دسته اول شایستگی‌های شناختی یا کارکردهای اجرایی مانند تصمیم‌گیری[۲]، استدلال، استنتاج[۳]، کاربرد (پاسکارلا و ترنزینی[۴]، ۲۰۰۵)، پردازش اطلاعات[۵] (نجاتی، ۲۰۱٤) تعیین هدف، برنامه‌ریزی و خودتنظیمی[۶]

۱. Steinberg
۲. Decision making
۳. Making inferences
٤. Pascarella & Terenzini
٥. Information processing
٦. self-regulation

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

(هلبر، زوک و ایمرگات[۱]، ۲۰۱۲)، انعطاف‌پذیری شناختی، حفظ و دست‌کاری اطلاعات در حافظه کوتاه‌مدت یا حافظه کاری (ملتزر[۲]، ۲۰۱۰)، تفکر انتقادی و تفکر خلاق[۳] (سان و هوی[٤]، ۲۰۱۲). دسته دوم و سوم شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی که به‌واسطه آن می‌توان در بافت فرهنگی – اجتماعی، کارکردهای دسته اول را به کار گرفت. درواقع شایستگی‌های دسته دوم آن‌هایی هستند که وجودشان برای رشد و ارائه شایستگی‌های شناختی ضروری است مانند خودآگاهی[٥]، مدیریت خود[٦]، آگاهی اجتماعی[۷]، مهارت‌های ارتباطی[۸] و تصمیم‌گیری مسئولانه[۹] (دیمنیکی و همکاران، ۲۰۱۳؛ برنامه کسل، ۲۰۱۵).

پیچیدگی و منعطف بودن موضوعات علوم انسانی به دلیل اهمیت نقش باورها، ارزش‌ها، آگاهی و اراده انسانی از یک‌سو و تأثیر پارادایم‌های حاکم از سوی دیگر، نیاز به شایستگی‌های شناختی (ازجمله استدلال، استنتاج، پردازش اطلاعات، انعطاف‌پذیری شناختی و تفکر انتقادی) و شایستگی‌های اجتماعی- عاطفی را ضروری می‌نماید تا دانشجویان در مقام اندیشمندان و پژوهشگران فعلی یا آتی علوم انسانی بهتر بتوانند با موضوعات چالش‌برانگیز رشته تحصیلی خود درگیر شوند. اهمیت نقش آگاهی و اراده در این علوم نیاز به شایستگی‌های شناختی (ازجمله تصمیم‌گیری، تعیین هدف، برنامه‌ریزی، خودتنظیمی، حفظ و دست‌کاری اطلاعات حافظه) و شایستگی‌های اجتماعی–عاطفی (ازجمله خودآگاهی، مدیریت خود و تصمیم‌گیری مسئولانه) دارد. وابستگی به زمان و مکان و نیز بافت فرهنگی نیاز به بومی‌سازی علوم انسانی را ضروری می‌کند و این به شایستگی‌های شناختی (ازجمله استدلال، استنتاج، کاربرد، پردازش اطلاعات، انعطاف‌پذیری شناختی، تفکر انتقادی و خلاق) و شایستگی‌های اجتماعی- عاطفی (ازجمله آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه) نیاز دارد. وابستگی علوم انسانی به جهان‌بینی پژوهشگر و نویسنده به شایستگی‌های شناختی (ازجمله تصمیم‌گیری، استدلال، استنتاج، پردازش اطلاعات) و شایستگی‌های اجتماعی- عاطفی (ازجمله خودآگاهی، مدیریت خود و تصمیم‌گیری مسئولانه) نیاز دارد تا پژوهشگر بتواند در سایه این مهارت‌ها بر اساس جهان‌بینی و ارزش‌های خود به موضوعات موردنظر بپردازد. ویژگی دیگر علوم انسانی، همدلی پژوهشگر با موضوع پژوهش است. ازآنجایی‌که این ویژگی بیشتر جنبه عاطفی دارد و به معنی برقراری رابطه عاطفی بین پژوهشگر و موضوع یا شرکت‌کنندگان

۱. Helber, Zook & Immergut
۲. Meltzer
۳. Critical thinking and creative thinking
٤. Sun & Hui
٥. Self-awareness
٦. Self-management
۷. Social awareness
۸. Relationship skills
۹. Responsible decision-making

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

موردمطالعه است، بیش از آنکه به شایستگی‌های شناختی نیاز داشته باشد، شایستگی‌های اجتماعی- عاطفی را می‌طلبد تا به پژوهشگر این امکان را بدهد که بدون سوگیری به گردآوری داده‌ها و تحلیل یافته‌های پژوهشی خود بپردازد.

بر اساس آنچه بدان اشاره شد بهبود جایگاه علوم انسانی تا حد زیادی درگرو شایستگی دانش‌آموختگان علوم انسانی در ابعاد سه‌گانه شناختی، اجتماعی و عاطفی است و چنین امری در محیط دانشگاه به‌عنوان اصلی‌ترین و مهم‌ترین نهاد تولیدکننده دانش علوم انسانی و با استفاده از آموزش، به‌عنوان مهم‌ترین رسالت دانشگاه (بتوریت و توماس[۱]، ۲۰۰۳) امکان‌پذیر است.

بااین‌وجود آنچه در آموزش دانشگاهی می‌گذرد، نشان‌دهنده تأکید بیش‌ازاندازه بر بعد شناختی و نادیده انگاشتن یا کم‌اهمیت دانستن ابعاد دیگر شایستگی است؛ به‌گونه‌ای که بخش اعظم فعالیت‌های آموزشی یادگیرندگان، در رابطه با وظایف آن‌ها در دوران مختلف تحصیل، به حوزه شناختی ارتباط دارد (ویات و بلومکر[۲]، ۲۰۱۳؛ سیف، سیف، ۱۳۹۵؛ شریفی درآمدی، ۱۳۸٦)و این موجب تک‌بعدی شدن یا رشدنیافته بودن برونداد نظام آموزشی و نیروی انسانی جامعه است؛ برونداد‌ی که اگرچه ممکن است در بعد شناختی، سرآمد باشد ولی با ضعف در ابعاد دیگر رشدی، به‌ویژه رشد اجتماعی و عاطفی، نخواهد توانست به‌درستی و به‌خوبی از شایستگی‌های شناختی خود بهره لازم را ببرد.

این مسئله در حوزه علوم انسانی بیشتر به چشم می‌آید زیرا باوجود اهمیت‌های علوم انسانی که به آن اشاره شد و نقش برجسته‌ای که این علوم در سیاست‌گذاری‌ها و تعیین خط‌مشی‌های اصلی جامعه دارد، پژوهش‌ها نشان می‌دهند رشته‌های علوم انسانی مورد بی‌توجهیواقع‌شده‌اند و بخشی از آسیب‌های وارده به این حوزه از دانش، ناشی از کاربرد روش‌های آموزشی نامناسب، غیرمسئولانه و نادرست،(قاسمی، رضایی، جلیلیان، علی‌مدد و سیدی، ۱۳۹۱؛ مهرمحمدی، فراست‌خواه باقری، فاضلی، عطاران و حاتمی، ۱۳۹۰؛ عزیزی، ۱۳۸٦)، مسئله محور نبودن این علوم، غیربومی و وارداتی بودن دانش موجود و کمبود پژوهش‌های واقعی (سفار صفت، قاسمی، زینالی و نجفی، ۱۳۸۷) است. نتیجه چنین وضعیتی کاهش شاخص‌های کیفی در آموزش رشته‌های علوم انسانی (عزیزی، ۱۳۸٦) و تربیت دانش‌آموختگانی است که به دلیل دانش و مهارت ناکافی، توانمندی لازم را برای پرداختن به موضوعات علوم انسانی آن‌طور که شایسته جایگاه این علوم است ندارند؛ و نیز در جایگاه استادان، پژوهشگران و صاحب‌نظران آتی رشته‌های علوم انسانی به چنین روندی ادامه داده و به دشواری‌ها و چالش‌های علوم انسانی دامن می‌زنند.

۱. Betoret & Tomas
۲. Wyatt & Bloemker

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

این در حالی است که حوزه علوم انسانی از یک‌سو به دلیل تنوع اهداف یادگیری نیازمند تنوع بیشتری در استفاده از الگوهای آموزشی و راهبردهای تدریس است و از سوی دیگر، آموزش در این رشته‌ها در مقیاس وسیع‌تری به روش‌های تدریس سنتی انجام می‌شود، زیرا بیشتر استادان رشته‌های علوم انسانی، طراحی آموزشی نمی‌دانند و بدتر از آن از الگوهای آموزشی مناسب استفاده نمی‌کنند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰).

درمجموع می‌توان گفت آنچه بیش از هر چیز حوزه علوم انسانی و جایگاه این رشته‌ها را تهدید و تضعیف می‌کند ضعف در طراحی و استفاده از الگوهای آموزشی مناسب و نارسایی فعالیت آموزشی استادان در تربیت دانش‌آموختگانی است که بتوانند ضمن محافظت از ارزش‌های این علوم، شایستگی لازم را برای پرداختن به فعالیت‌های حرفه‌ای در این حوزه داشته باشند و در یک‌کلام به شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی مجهز باشند؛بنابراین مسئله اصلی این پژوهش، ناکارآمدی الگوهای آموزشی مورداستفاده استادان در رشته‌های علوم انسانی برای پرورش دانش‌آموختگان شایسته است و به‌تبع طرح چنین مسئله‌ای، سؤال پژوهش این است که الگوی آموزشی که بتوان با استفاده از آن به توسعه و بهبود شایستگی در دانشجویان علوم انسانی پرداخت، چگونه الگویی است؟

پژوهش حاضر به‌منظور پاسخ به این سؤال پژوهشی و طراحی الگوی آموزشی مناسب در این زمینه انجام شده است؛ اما آنچه پیش از ورود به مراحل طراحی آموزشی برای ظهور یک الگوی آموزشی ضرورت دارد این است که طراح آموزشی رویکرد معرفت‌شناسانه خود را مشخص کند؛ زیرا هر الگوی آموزشی ریشه در رویکرد ویژه‌ای دارد که هویت و خاستگاه آن الگو را نمایانمی‌سازد. انتخاب رویکرد پژوهشی برای طراحی الگو نیز بیش از هر چیز وابسته به هدفی است که طراح آموزشی در پی آن است.

با توجه آنچه در مورد ویژگی‌های علوم انسانی و نیازمندی‌های دانشجویان این علوم بدان پرداخته شد، الگوهای آموزشی برآمده از رویکرد سازندهگرایی اجتماعی برای استفاده در رشته‌های علوم انسانی سودمندتر به نظر می‌رسند؛ زیرا این رویکرد مفروضه‌هایی دارد که آن را همسو و سازگار با ویژگی علوم انسانی و نیازمندی‌های دانشجویان و پژوهشگران علوم انسانی قرار می‌دهد.

سازندهگرایی اجتماعی رویکردی است که در آن اهداف شناختی، اجتماعی و عاطفی به یک‌میزان مورد تأکید هستند و تحقق آن‌هاهم‌زمانباهم صورت می‌گیرد؛ زیرا بر اساس مفروضه‌های این رویکرد، رشد شناختی در بافت اجتماعی- فرهنگی و با استفاده از راهبردهای آموزش و یادگیری مشارکتی مانند گفتگو، پرسش دوجانبه، مباحثات ساختاریافته که مناسب رشته‌های علوم انسانی است ایجاد می‌شود (وولفولک[1]، ۲۰۱۳) و این خود زمینه رشد چند سویه یادگیرندگان را فراهم می‌آورد و موجب می‌شود دانشجویان ضمن دستیابی به

۱. Woolfolk

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

شایستگی‌های شناختی، شایستگی‌های اجتماعی- عاطفی را نیز در خود بهبود دهند.

علاوه بر این در پژوهش حاضر با استفاده از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد به طراحی الگوی آموزشی پرداخته شده است و این نوع روش نیز ازآنجایی‌که بر باور مشترک میان افراد تأکید دارد، با رویکرد سازندهگرایی اجتماعی همخوانی دارد (چارماز[۱]، ۲۰۰۶؛ اندروز[۲]، ۲۰۱۲)؛بنابراین در پژوهش حاضر، رویکرد سازندهگرایی اجتماعی،به‌عنوان چارچوبیبرای طراحی الگوی آموزشی در نظر گرفته شد.

سازنده‌گرایان اجتماعی، روش‌های آموزشی مشارکتی و مبتنی بر تعامل گروهی را برای یادگیری مؤثر می‌دانند و بر این باور هستند که دانش در جریان گفتگو و ایجاد فهم مشترک بین افراد در مورد پدیده‌ها شکل می‌گیرد (جعفری و دواتگری، ۲۰۱۵). چنین تمایلی را می‌توان در الگوهای آموزشی وابسته به رویکرد سازنده‌گرایانه اجتماعی مشاهده نمود؛ برای مثال در الگوی لایه‌های مذاکره سینامو (۲۰۰۳)، الگوی بازگشتی- بازتابی ویلیز (۲۰۰۹). الگوی یادگیری اجتماع‌محور اسمیت (۲۰۱۳) و الگوی آموزش سازنده‌گرایانه رافی ۲۰۱۵. در تمامی الگوی نام‌بردهبه‌عنوان بخشی از پیشینه پژوهشی، طراحان آموزشی با اعتقاد به سازندهگرایی اجتماعی روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی را به‌گونه‌ای طراحی کرده‌اند که بر اساس آن مشارکت و تعامل یادگیرندگان در جریان کسب دانش مهم‌ترین عامل ارزشمند در توسعه دانش و مهارت‌های فردی محسوب می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی است که در آن با استفاده از رویکرد نظریه‌پردازیداده‌بنیاد- طرح نظام‌مند به طراحی الگوی آموزش دانشگاهی برای رشته‌های علوم انسانی پرداخته شد. رویکرد نظریه‌پردازیدانه‌بنیاد نوعی روش پژوهش کیفی است که به شیوه استقرایی و بر اساس یک فرایند نظام‌مند با استفاده از گردآوری و تحلیل داده‌ها در مورد پدیده موردمطالعه نظریه‌ای ارائه می‌دهد (استراس و کوربین[۳]، ۲۰۰۸؛ هالتون[٤]، ۲۰۱۰).جامعه پژوهش به‌منظور انجام مصاحبه و گردآوری داده‌ها، اعضای هیئت‌علمی متخصص در رشته‌های علوم تربیتی (مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تکنولوژی آموزشی) و روان‌شناسی تربیتی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد که دو ویژگی مهم آن هدفمند بودن و اشباع نظری است؛ به این معنا که در این روش نمونه‌گیری، پژوهشگر سراغ افراد یا رویدادهایی می‌رود که امکان کشف گوناگونی‌ها را به حداکثر برسانند و مقوله‌ها را ازنظر ویژگی‌ها و ابعاد غنی‌تر سازند و این فرایند تا جایی ادامه می‌یابد که مقوله‌ها ازلحاظ ویژگی‌ها

۱. Charmaz
۲. Andrews
۳. Strauss &Corbin
٤. Holton

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

و ابعاد پرورده شده و به حد اشباع برسند. علاوه بر این هر چه پژوهش پیش‌تر می‌رود نمونه‌گیری هدفمندتر و متمرکزتر می‌شود (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸؛ گال و همکاران[۱]، ۲۰۰٦؛ کرسول[۲]، ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر به‌منظور یافتن نمونه هدفمندی که بتوانند اطلاعات سودمندی در اختیار پژوهشگر قرار دهند معیارهایی در نظر گرفته شد؛ ازجمله ۱(صاحب تألیف یا پژوهش بودن در زمینه‌های آموزش، تدریس، برنامه‌ریزی آموزشی و آموزش عالی، ۲) داشتن تجربه در زمینه طراحی الگوی آموزشی، ۳ داشتن سمت مدیریتی یا برنامه‌ریزی در زمینه آموزش عالی. ازاین‌رو در پژوهش حاضر از سه گروه نمونه استفاده شد که عبارت‌اند از: گروه خبرگان علمی، گروه طراحان آموزشی و گروه مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی.

ازآنجایی‌که مشارکت‌کنندگان در پژوهش از سه گروه همگن انتخاب شدند و حجم نمونه در پژوهش‌های کیفی برای گروه‌های همگن، ٦ تا ۸ نفر پیشنهاد می‌شود (هومن، ۱۳۹٤)، تعداد مشارکت‌کنندگان هر گروه نیز به همین میزان در نظر گرفته شد. بر این اساس و نیز بر اساس گردآوری اطلاعات تا رسیدن به حد اشباع مجموع مصاحبه‌شوندگان ۲۲ نفر بود؛ شامل خبرگان علمی (۸ نفر)، طراحان آموزشی (۸ نفر)، مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی (٦ نفر).

در پژوهش حاضر از مصاحبه عمیق برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. مصاحبه عمیق روش شناخته‌شده‌ای است که در گردآوری داده‌های پژوهش کیفی به‌طور فزاینده‌ای مورداستفاده قرار می‌گیرد و شکلی از مصاحبه بدون ساختار است که غنی‌ترین داده‌ها را به دست می‌دهد. این نوع مصاحبه به‌صورت گفتگوی هدفمند و دوسویه بین یک مصاحبه‌کننده آموزش‌یافته و یک مصاحبه‌شونده انجام می‌شود و هدف آن استنباط عمیق جزئیات غنی و مواد مهمی است که بتوان از آن‌ها در تجزیه‌وتحلیل استفاده کرد (هومن، ۱۳۹٤).

در پژوهش حاضر به‌منظور به دست آمدن نتایج پایا، فرایند مصاحبه و چگونگی کدگذاری توسط استادان راهنما و مشاور به‌عنوان اعضای کمیته راهنما بررسی شد تا در مورد چگونگی انجام مصاحبه‌ها و روند کدگذاری توافق جمعی وجود داشته باشد. علاوه بر این از روش تکرارپذیری در فرایند کدگذاری استفاده شد؛ به این منظور علاوه بر پژوهشگر از فرد دیگری که در زمینه انجام پژوهش کیفی و کدگذاری باتجربه بود و با ادبیات پژوهش نیز آشنایی داشت خواسته شد تا فرایند کدگذاری را انجام دهد. بر اساس مقایسه یافته‌های به‌دست‌آمده، همخوانی بالایی بین دو کدگذار وجود داشت که نشانه تکرارپذیری کدگذاری است.

به‌منظور بررسی روایی یا اعتبار الگوی طراحی‌شده در این پژوهش از تکنیک دلفی[۳] استفاده شد که یکی از روش‌های توافقمحور مبتنی بر دیدگاه متخصصان و خبرگان است. تکنیک دلفی بر این باور استوار است که

۱. Gall et al
۲. Cresswell
۳. Delphi Technique

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

استفاده از دانش و دیدگاه تخصصی گروهی از خبرگان در تصمیم‌گیری پیرامون مسائلی که ماهیت کیفی دارند بسیار راهگشا است؛ بنابراین در پژوهش‌های کیفی که جنبه اکتشافی دارند و شناسایی ماهیت و عناصر بنیادین یک پدیده، محور مطالعه است می‌توان از این تکنیک استفاده کرد (حبیبی، سرافرازی و ایزدیار[۱]، ۲۰۱٤).

یافته‌ها

داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها با استفاده از فرایند کدگذاری مبتنی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد تحلیل شدند. فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها در چهار مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری گزینشی و سرانجام طراحی الگوی پارادایمی انجام شد. یافته‌های حاصل از فرایند کدگذاری باز و محوری در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱:شناسایی مقوله‌های اصلی و کدگذاری محوری

کدهای باز (مقوله‌های فرعی)	مقوله‌های اصلی	کدهای محوری
بررسی مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، تاریخی، آموزش‌وپرورش تطبیقی، بررسی شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، نیازسنجی اجتماعی، استخراج و تدوین اصول آموزشی از مبانی نظری	بررسی بنیاد نظری و بافت جامعه	زمینه‌سازی فرایند آموزش
شناسایی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های حاکم بر علوم انسانی، در نظر گرفتن سیاست‌ها و خط‌مشی‌های دانشگاه موردنظر، تحلیل وضعیت و امکانات موجود، نیازسنجی اجتماعی، تحلیل یادگیرندگان، آشنایی کلی با پیشینه شناختی و عاطفی یادگیرندگان	تحلیل بافت آموزشی و یادگیرندگان	
فرهنگ‌سازی برای تغییر دیدگاه استادان به آموزش، اولویت آموزش برپژوهش، توجه به پرورش در کنار آموزش	تغییر دیدگاه سنتی به آموزش	تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر نیازهای رشدی و شایستگی
توجه به نیازهای رشدی دانشجویان، توجه به شایستگی‌های تحصیلی و حرفه‌ای موردنیاز دانشجویان، پرورش احساس تعهد و مسئولیت‌پذیری، پرورش تفکر تحلیلی و استدلال، مهارت‌های ارتباطی	در نظر گرفتن شایستگی‌های موردنیاز دانشجویان	
برگزاری نشست‌های درون‌گروهی برای آشنایی بااهمیت رشته و دانش تخصصی، آشنایی با تاریخ و داستان رشته تخصصی،	تهیه و تدوین راهبردهای فرهنگ‌پذیری دانشگاهی	

۱. Habibi, Sarafrazi & Izadyar

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

قدردانی از استادان برجسته و شایسته در زمینه آموزش، معماری فرهنگی دانشگاه و کلاس درس، معرفی اسطوره‌های رشته‌ها در فضای نمادین دانشگاه، الگوسازی واقعی و نمادین، تربیت انسان دانشگاهی		درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سهولت در تغییر رویکرد
بازنگری در آیین‌نامه گزینش، ارزشیابی و ترفیع استادان، توجه به نقش استادان به‌عنوان الگوی رفتاری، نگرشی و منشی متناسب با رشته، تهیه بسته‌های آموزش مهارت‌های تدریس، کرسی‌های مطالعاتی و نظریه‌پردازی، درس‌پژوهی	برنامه فرهنگ‌پذیری دانشگاهی استادان	
حمایت مالی دانشگاه برای شرکت دانشجویان در همایش‌ها، تجربه کردن زندگی دانشگاهی در ابعاد سه‌گانه، –طراحی برنامه‌های اجتماعی– فرهنگی با مشارکت دانشجویان، گردهمایی‌های صمیمانه دانشجویی	برنامه فرهنگ پذیری دانشگاهی دانشجویان	

ادامه جدول ۱: شناسایی مقوله‌های اصلی و کدگذاری محوری

کدهای باز (مقوله‌های فرعی)	مقوله‌های اصلی	کدهای محوری
دسته‌بندی علوم انسانی به دو بخش محض و کاربردی، بررسی زمینه‌های کاربردی رشته‌های علوم انسانی،تعریف نظام شایستگی‌های حرفه‌ای سه‌گانه بر اساس نظرخواهی ازمتخصصان هر رشته	تعیین مؤلفه‌های شایستگی‌ها	شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه (شناختی، اجتماعی، عاطفی)
تفکیک نوع شایستگی‌ها، دسته‌بندی شایستگی‌ها برای هر رشته تحصیلی	دسته‌بندی شایستگی‌ها	
تعیین سطح شایستگی‌ها به تفکیک دوره تحصیلی	سطح‌بندی شایستگی‌ها	
تعیین اهداف آموزشی، تعیین شاخص‌های رفتاری برای شایستگی‌ها، تعیین سنجه برای شایستگی‌ها	تعریف اهداف آموزشی	طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی
تعیین سرفصل‌ها و محتوا بر اساس شایستگی‌های سه‌گانه و نیازهای جامعه، تعریف دروس عمومی مناسب برای دانشجویان علوم انسانی، محتوای اجتماعی و فرهنگی، محتوای آمیخته بااخلاق و ارزش‌های انسانی	تعیین و تهیه محتوا	
پیش‌بینی زمان و مکان یادگیری، تعیین ابزار آموزش، تعیین روش و چگونگی ارزشیابی، تعیین نوع مدیریت کلاس، تعریف فعالیت‌های	تعیین فعالیت‌های آموزشی	

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

استاد و دانشجو، طراحی کارگاه‌های مبتنی بر شایستگی		
سیاست‌گذاری دانشگاه برای ارتباط با سازمان‌های مربوطه برای کارورزی، تعیین مواد و رسانه‌های آموزشی بر اساس امکانات موجود، تعیین نیروی انسانی موردنیاز، سازمان‌دهی فضای فیزیکی و چیدمان کلاس	پیش‌نگری و پشتیبانی	
سنجش آغازین مبتنی بر شایستگی‌های سه‌گانه، شناخت متقابل استاد و دانشجو از یکدیگر، تحلیل یادگیرندگان (شناختی، اجتماعی عاطفی)،بررسی انتظارات دانشجویان، تدوین قوانین کلاس، نظرخواهی از دانشجویان در مورد نوع تکالیف	فعالیت‌های پیش از تدریس	کاربست برنامه آموزشی
روش‌های مشارکتی و تعاملی واقعی و مجازی، اجرای راه‌حل در محیط واقعی، تعامل با خبرگان، حل مسئله گروهی، طرح مسائل چالش‌برانگیز و معنادار، سخنرانی تعاملی، مناظره‌های ساختارمند و سازنده، روش اکتشافی، استفاده از فناوری آموزشی، شبیه‌سازی و ایفای نقش، داربست زنی، کارورزی، کارگاه توسعه شایستگی‌ها، خدمات اجتماعی و تخصصی دانشجویان در محیط واقعی،بازنگری محتوا بر اساس نتایج سنجش آغازین، ارائه مطالب مکمل در شبکه‌هایمجازی	تدریس و استفاده از راهبردهای آموزشی	

ادامه جدول ۱: شناسایی مقوله‌های اصلی و کدگذاری محوری

کدهای باز (مقوله‌های فرعی)	مقوله‌های اصلی	کدهای محوری
تهیه ابزار ارزشیابی برای انواع شایستگی‌ها، تعیین نوع ارزشیابی توسط دانشجو، تهیه چک‌لیست شایستگی‌ها بر اساس ادبیات موجود، ساخت فرم نظرسنجی از دانشجویان برای ارزشیابی از الگو	تهیه ابزار ارزشیابی	ارزشیابی
خودارزیابی، ارزیابی توسط همتایان، ارزیابی توسط استاد، ارزیابی از کار گروهی، ارزیابی عملکردی، سنجش شایستگی‌ها، ارزیابی با کارپوشه، آزمون‌های تحلیلی	ارزشیابی از میزان دستیابی به شایستگی‌ها	
ارزشیابی مبتنی بر نظرسنجی از دانشجویان، ارزشیابی توسط همکاران	ارزشیابی از استاد	
ارزشیابی برنامه آموزشی توسط استاد، نظرسنجی و نظرخواهی از دانشجویان درباره فرایند آموزش، نوشتن در مورد تجربه زیسته در فرایند آموزش توسط دانشجویان	ارزشیابی ازفرایند آموزش	

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

بررسی نتایج ارزشیابی پایانی، تشخیص مشکلات و کاستی‌ها، تصمیم‌گیری درباره اصلاحات لازم در برنامه	بررسی و تحلیل بازخوردها	بازنگری و اصلاح الگوی آموزشی
اصلاح محتوای برنامه آموزشی، جایگزینی فعالیت‌های آموزشی مناسب‌تر، حذف یا اصلاح فعالیت‌های ناکارآمد، غنی‌سازی برنامه آموزشی	طراحی برنامه ترمیمی	

سومین مرحله در نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، کدگذاری گزینشی است که به معنای یکپارچه کردن و پالایش نظریه است. مهم‌ترین گام در یکپارچه‌سازی، تعیین مقوله مرکزی یا هسته‌ای است. این مقوله مرکزی از درون پژوهش بیرون می‌آید و مفهومی انتزاعی است که حاصل همه تحلیل پژوهشگر را در قالب چند کلمه بیان می‌کند. درواقع مقوله مرکزی عنوانی است که پژوهشگر برای معرفی نظریه یا الگوی طراحی‌شده خود برمی‌گزیند و در قالب چند کلمهمی‌گوید که کل پژوهش در مورد چیست (استراس و کوربین، ۲۰۰۸؛ ترجمه افشار، ۱۳۹۵). معیارهای یک مقوله هسته‌ای عبارت‌اند از اینکه مرکزی باشد؛ به این معنی که سایر مقوله‌های عمده را بتوان به آن ربط داد، در داده‌ها به‌طور مکرر پدیدار شود، به‌طور منطقی به‌کل فرایند پژوهش مربوط باشد، باید به‌اندازه کافی تجریدی باشد تا بتوان از آن در سایر پژوهش‌ها استفاده نمود تا منجر به پرورده شدن مقوله کلی‌تر گردد (ایمان و محمدیان، ۱۳۸۷).

بر اساس چنین تحلیلی نتیجه‌گیری شد که الگوی طراحی‌شده از نوع آموزشی است که فرایند تفصیلی آموزش (شرایط زمینه‌ای، شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) را در برمی‌گیرد؛ بنابراین می‌توان آن را به‌درستی «الگوی آموزشی» نامید. علاوه بر این ازآنجایی‌که الگوی آموزشی طراحی‌شده مربوط به آموزش دانشگاهی است و مخاطبان آن دانشجویان هستند، الگوی آموزشی طراحی‌شده، «الگوی آموزش دانشگاهی» نام‌گذاری شد تا نشان‌دهنده تأکید آن بر دوره آموزش عالی باشد. فراتر از تحلیل‌های فوق آنچه بیش از هر چیز در فرایند گردآوری، تحلیل و کدگذاری داده‌ها خودنمایی می‌کند و نیز هدف اصلی پژوهش حاضر است، توجه به ابعاد شایستگی‌های سه‌گانه شناختی، اجتماعی و عاطفی در دانشجویان علوم انسانی و تلاش برای زمینه‌سازی به‌منظور توسعه این دسته از شایستگی‌ها است؛ ازاین‌رو الگوی طراحی‌شدهدرنهایت «الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی» نام‌گذاری شد.

مرحله پایانی در نظریه‌پردازیداده‌بنیاد طراحی الگوی پارادایمی است. در فرایند تحلیل داده‌ها و کدگذاری روابط میان پدیده‌ها و رویدادها همواره آشکار نیست؛ زیرا روابط میان مقوله‌ها ممکن است ضمنی یا تلویحی باشد؛ ازاین‌رو ترسیم طرحی برای مرتب کردن و سامان دادن به روابط میان مقوله‌ها ضروری است. چنین طرحی در

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

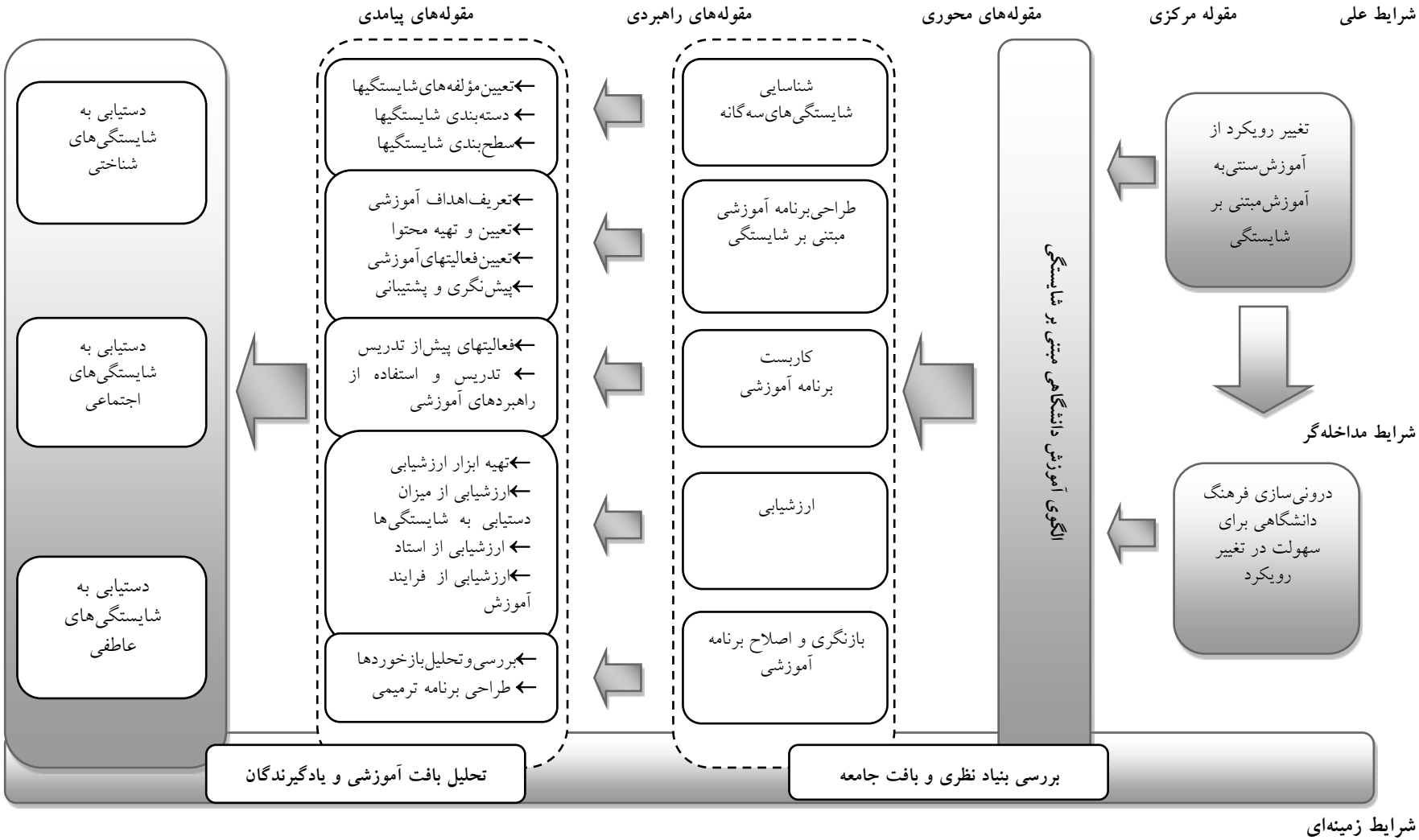
[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

فرایند نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، الگوی پارادایمی نامیده می‌شود؛ به این معنا که مفاهیم و مقوله‌ها با استفاده از یک پارادایم به هم وصل می‌شوند.

الگوها در مرحله کدگذاری محوری آغاز به شکل‌گیری می‌کنند. پژوهشگر ممکن است بخواهد نمودار یکپارچه بسازد و روابط اولیه میان یک مقوله و زیر مقوله‌های آن و یا میان چند مقوله را توصیف کند. این الگوهای اولیه چندان پرداخته نیستند و با پیش رفتن پژوهشگر در تحلیل روابط پیچیده‌تر می‌شوند (استراوس و کربین، ۲۰۰۸؛ ترجمه افشار، ۱۳۹۵). اجزای الگوی پارادایمی است که عبارت‌اند از شرایط زمینه‌ای، شرایط علی، شرایط مداخله گر (میانجی)، راهبردها و پیامدها (رضایت و بهشتی، ۱۳۹٤).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]



نمودار۱: الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

شرایط زمینه‌ای

منظور از شرایط زمینه‌ای در الگوی طراحی‌شده، بسترسازی و آماده‌سازی شرایط برای ورود به فرایند آموزش است. درواقع پیش از پرداختن به فعالیت‌های اصلی آموزش ازجمله طراحی برنامه آموزشی و اجرای آن لازم است اقداماتی به‌منظور پیش‌نگری و سهولت ادامه فرایند انجام شود. نخستین مرحله از الگوی طراحی‌شده با عنوان «زمینه‌سازی فرایند آموزش» به این بخش مربوط است.

مرحله اول الگو: زمینه‌سازی فرایند آموزش

اولین کد محوری شناسایی‌شده در الگوی موردنظر و یا اولین مرحله الگو، «زمینه‌سازی فرایند آموزش» نام‌گذاری شد. در این مرحله،زیربنای فرایند آموزش پایه‌ریزی شده و زمینه مناسب برای اجرای مراحل بعدی فراهم می‌گردد. این مرحله از الگوی آموزشی شامل دو گام است که عبارت‌اند از «بررسی بنیاد نظری و بافت جامعه» و «تحلیل بافت آموزشی و یادگیرندگان».

مصاحبه‌شونده شماره دو (گروه خبرگان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

وقتی کسی بخواهد الگویی طراحی کند، در درجه اول به بررسی مبانی نظری نیاز دارد؛ یعنی شما باید مبانی الگو را در نظر داشته باشید [مبانی نظری] حالا این مبانی می‌تواند مبانی جامعه‌شناسی باشد، [مبانی جامعه‌شناختی] مبانی روان‌شناختی باشد، [مبانی روان‌شناختی] مبانی تاریخی باشد، [مبانی تاریخی]...

مصاحبه‌شونده شماره پنج (گروه خبرگان علمی) نیز معتقد بود:

مهم‌ترین نکته این است که الگوی آموزشی باید باسیاست‌های دانشگاه موردنظر پیوند داشته باشد [توجه به سیاست‌ها و خط‌مشی‌های دانشگاه] یعنی برنامه درسی هر دانشگاه باید با استراتژی دانشگاه در ارتباط باشد. هر محیط آموزشی ویژگی‌های خاص خود را دارد که باید بررسی شود [تحلیل بافت آموزشی].

شرایط علی

شرایط علی یا سبب‌ساز به آن دسته از عوامل، رویدادهایاوقایعی اطلاق می‌شود که بر پدیده‌ها اثر گذاشته و موجبوقوعیاگسترشآن پدیده می‌گردد. در این پژوهش، یک کد محوری در این زمینه شناسایی شد که عبارت است از «تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی» و مرحله دوم الگوی طراحی‌شده را پوشش می‌دهد.

مرحله دوم الگو: تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی

در الگوی طراحی‌شده منظور از شرایط علی چیزی است که بر مقوله مرکزی که درواقع پدیده موردنظر در الگو است تأثیرگذار باشد. ازآنجایی‌که هدف اصلی الگوی حاضر توجه به پرورش شایستگی‌های دانشجویان است؛ آنچه بیش از هر چیز می‌تواند علت تحقق یافتن چنین امری شود، تغییر رویکرد آموزشی است. ازاین‌رو دومین

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

مرحله از الگوی آموزشی طراحی‌شده و یا شرایط علی الگوی حاضر به «تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی» اختصاص یافت. این مرحله دربرگیرنده دو گام است؛ گام نخست «تغییر دیدگاه سنتی به آموزش» است و گام دوم «در نظر گرفتن شایستگی‌های موردنیاز دانشجویان» نامیده شده است.

مصاحبه‌شونده شماره هجده (گروه مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی) دراین‌باره معتقد بود:

اگر قرار باشد مدیریت دانشگاهی تغییری در فرایند یاددهی- یادگیری ایجاد کند باید پرورش را در کنار آموزش مهم بداند [توجه به پرورش در کنار آموزش] و این نیاز به فرهنگ‌سازی دارد؛ یعنی باید این نگرش تغییر کند که استاد فقط باید دانش تخصصی را با خود به کلاس درس ببرد [فرهنگ‌سازی برای تغییر دیدگاه استادان به آموزش].

مصاحبه‌شونده شماره هشت (گروه خبرگان علمی) نیز معتقد بود:

در کنار آموزش نیازهای دانشجویان هم باید موردتوجه قرار گیرد [توجه به نیازهای دانشجویان]. برای مثال آن‌ها باید یاد بگیرند مسئولیت‌پذیر باشند [پرورش حس مسئولیت‌پذیری]. باید به مهارت‌های موردنیاز مجهز شوند تا بتوانند در جامعه واقعی خوب و سالم زندگی کنند [پرورش شایستگی‌های موردنیاز].

شرایط مداخله‌گر (میانجی)

شرایط مداخله‌گر به عواملی اطلاق می‌شود که به همراه شرایط علی، موجب وقوع و گسترش پدیده یا مقوله مرکزی می‌شود. در این زمینه یک کد محوری شناسایی شد که «درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سهولت در تغییر رویکرد» نام‌گذاری شد و به‌عنوان سومین مرحله الگوی طراحی‌شده در نظر گرفته شد.

مرحله سوم الگو: درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سهولت در تغییر رویکرد

آنچه در کنار تغییر رویکرد سنتی به آموزش، می‌تواند بر توسعه شایستگی‌های دانشجویان تأثیرگذار باشد فرهنگ دانشگاهی است. ازاین‌رو «درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سهولت در تغییر رویکرد» به‌عنوان شرایط مداخله‌گر در نظر گرفته شد. این مرحله سه‌گام را در برمی‌گیرد. گام نخست «تهیه و تدوین راهبردهای فرهنگ‌پذیری دانشگاهی»، گام دوم «برنامه فرهنگ‌پذیری دانشگاهی استادان» و گام سوم «برنامه فرهنگ‌پذیری دانشگاهی دانشجویان» نام‌گذاری شد.

مصاحبه‌شونده شماره پانزده (گروه طراحان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

استاد عامل مهمی در ایجاد شایستگی‌ها در دانشجویان است. خود استادان باید رفتار آکادمیک داشته باشند، رفتار و گفتار مناسب داشته باشند [فرهنگ‌پذیری دانشگاهی استادان]. استاد باید عامل به عمل باشد چون الگوی مهمی برای دانشجویان است [استادان به‌عنوان الگوی رفتاری].

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

مصاحبه‌شونده شماره هجده (گروه مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی) نیز معتقد بود:

باید شهروند دانشگاهی تربیت کنیم [تربیت شهروند دانشگاهی] طوری که باعث شود دانشجو در ابعاد مختلف به‌گونه‌ای شایسته رفتار کند ... فضای دانشگاه، معماری دانشگاه باید یک فضای نمادین باشد [توجه به معماری و فضای نمادین دانشگاه]، فضایی که در آن اسطوره‌های هر رشته معرفی شوند [معرفی اسطوره‌های هر رشته در فضای نمادین دانشگاه].

راهبردها

منظور از راهبردها، راه‌های پیاده‌سازی و استقرار پدیده مرکزی تحت شرایط موردنظر است و ازآنجایی‌که اصلی‌ترین بخش الگو را به‌منظور تحقق اهداف موردنظر در برمی‌گیرد گسترده‌تر از بخش‌های دیگر است. در این پژوهش پنج مقوله محوری به‌عنوان راهبرد شناسایی شد که عبارت‌اند از «شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه»، «طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی»، «کاربست برنامه آموزشی»، «ارزشیابی» و «بازنگری و اصلاح برنامه آموزشی».در ادامه به توضیح هر یک از این مراحلپرداخته‌شده است.

مرحله چهارم الگو: شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه (شناختی، اجتماعی، عاطفی)

چهارمین کد محوری شناسایی‌شده در الگوی موردنظر و یا چهارمین مرحله الگو، «شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه» نام‌گذاری شد. در این مرحله شایستگی‌های موردنظر به تفکیک رشته و دوره تحصیلی شناسایی و دسته‌بندی شده و مبنای تدوین اهداف آموزشی قرار می‌گیرند. این مرحله شامل سه‌گام است. گام نخست «تعیین مؤلفه‌های شایستگی‌ها»، گام دوم «دسته‌بندی شایستگی‌ها» و گام سوم «سطح‌بندی شایستگی‌ها» است.

مصاحبه‌شونده شماره نه (گروه طراحان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

در مرحله اول باید شایستگی‌های موردنیاز برای مقاطع تحصیلی را مشخص کنید [شناسایی شایستگی‌ها بر اساس دوره تحصیلی]... یک مرحله هم دسته‌بندی شایستگی‌ها [دسته‌بندی شایستگی‌ها] و سطح‌بندی آن‌ها است [سطح‌بندی شایستگی‌ها] ...بعد متخصصان هر رشته باید بر اساس الگو در حوزه‌های تخصصی خودشان شایستگی‌ها را احصا کند [شناسایی شایستگی‌ها بر اساس رشته تحصیلی].

مرحله پنجم الگو: طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی

مرحله پنجم الگوی آموزشی طراحی‌شده، مربوط به «طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی» است که چهار گام را در برمی‌گیرد که به ترتیب عبارت‌اند از «تعریف اهداف آموزشی»، «تعیین و تهیه محتوا»، «تعیین فعالیت‌های آموزشی» و «پیش‌نگری و پشتیبانی».

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

مصاحبه‌شونده شماره یازده (گروه طراحان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

من با بررسی اطلاعاتی که از یادگیرندگان به دست آورده‌ام، برنامه می‌سازم [طراحی برنامه آموزشی] و البته در طراحی این برنامه توانمندی‌ها یا همان شایستگی‌های موردنظرم را می‌گنجانم [طراحی برنامه آموزشی بر اساس شایستگی‌ها]. برای مثال در انتخاب نوع محتوا مطالبی را در نظر می‌گیرم که بر اساس آن بتوانم در زمینه‌های موردنظر در دانشجو توانایی ایجاد کنم [تعیین و تهیه محتوا].

مصاحبه‌شونده شماره پانزده (گروه طراحان آموزشی) نیز دراین‌باره معتقد بود:

اهداف را باید بعد از تعیین شایستگی‌ها تدوین کنیم [تعریف اهداف آموزشی]... آنچه مهم است این است که پیش از اجرا به منابع حمایت‌کننده فکر کنیم تا بتوانیم فرایند اجرا را مدیریت کرده و آن را در مسیر درست هدایت کنیم [مدیریت و پشتیبانی]برای این منظور به حمایت دانشگاه و برخی سازمان‌ها نیاز داریم.

مرحله ششم الگو: کاربست برنامه آموزشی

در مرحله ششم یا «کاربست برنامه آموزشی» برنامه آموزشی طراحی‌شده در مرحله پیشین به اجرا درمی‌آید که البته خود شامل دو گام است؛ «فعالیت‌های پیش از تدریس»، «تدریس و استفاده از راهبردهای آموزشی».

مصاحبه‌شونده شماره یک (گروه خبرگان علمی) دراین‌باره معتقد بود:

حتماً استاد باید در جلسه اول یک معرفی کامل از خودش داشته باشد مثلاً در مورد سابقه تحصیلی و شغلی تا بتواند یک رابطه اولیه با بچه‌ها برقرار کند [برقراری رابطه اولیه استاد با دانشجویان]. من خودم این کار را انجام می‌دهم. بعد از بچه‌ها می‌خواهم خودشان را معرفی کنند و تجاربشان یا وضعیتشان را بگویند؛ این آشنایی‌های اولیه زمینه‌ای می‌شود برای رابطه عاطفی بین خود بچه‌ها [برقراری رابطه عاطفی بین دانشجویان] ... بعدازاین نوبت به اجرای برنامه آموزشی می‌رسد [اجرای برنامه آموزشی] که عنصر اصلی آن روش تدریس است [تعیین روش تدریس] و البته اقداماتی هم پیش از تدریس باید انجام شوند [تعیین فعالیت‌های پیش از تدریس].

مرحله هفتم الگو: ارزشیابی

در مرحله هفتم به‌عنوان بخشی از راهبردهای الگو به «ارزشیابی» پرداخته می‌شود. در این مرحله با استفاده از ابزارهای مناسب، استاد، دانشجویان و برنامه آموزشی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند؛بنابراین این مرحله شامل چهار گام است که عبارت‌اند از «تهیه ابزار ارزشیابی»، «ارزشیابی از میزان دستیابی به شایستگی‌ها»، «ارزشیابی از استاد» و «ارزشیابی از فرایند آموزش».

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

مصاحبه‌شونده شماره دوازده (گروه طراحان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

مرحله آخر مرحله ارزشیابی است [ارزشیابی] چند مدل ارزیابی می‌توانیم داشته باشیم [ارزشیابی چندگانه]. یک بخش از آن ارزیابی فرد از خودش است [خودارزیابی] یکی هم اعضای گروه و بقیه افرادی که در طول دوره با دانشجوی موردنظر در تعامل هستند؛ آن‌ها هم می‌توانند در ارزیابی فرد نقش داشته باشند [ارزشیابی توسط همتایان].

مصاحبه‌شونده شماره پانزده (گروه طراحان آموزشی) نیز دراین‌باره معتقد است:

به نظرم الگوی آموزشی بدون ارزشیابی اصلاً هویت ندارد [ارزشیابی از الگوی آموزشی] چون ارزشیابی مشخص می‌کند که تا چه میزان اهداف موردنظرتحقق‌یافته است... البته که این ارزشیابی باید در مورد استاد باشد [ارزشیابی از استاد]، از دانشجو هم باشد [ارزشیابی از دانشجویان] که می‌تواند به اشکال مختلف صورت گیرد مثلاً ارزشیابی همتایان [ارزشیابی همتایان] یا در مورد استادان ارزشیابی همکاران می‌تواند کمک‌کننده باشد [ارزشیابی توسط همکاران].

مرحله هشتم الگو: بازنگری و اصلاح برنامه آموزشی

پس از اجرای برنامه اصلی و ارزشیابی فرایندی نوبت به «بازنگری و اصلاح برنامه آموزشی» می‌رسد که مرحله هشتم الگوی طراحی‌شده است. هدف این مرحله، اصلاح برنامه آموزشی بر اساس بازخوردهای حاصل از ارزشیابی فرایندی و طراحی برنامه ترمیمی است؛بنابراین این مرحله دو گام را در بر می گیرد. گام نخست «بررسی و تحلیل بازخوردها» و گام دوم «طراحی برنامه ترمیمی».

مصاحبه‌شونده شماره سیزده (گروه طراحان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

باید فرایند اجرا را همارزشیابی کنید تا بدانید کارها چطور پیش رفته‌اند[ارزشیابی فرایندی]؛ بعد ببینید چه بازخوردهایی دریافت می‌کنید. مهم این است که بر اساس بازخوردهای حاصل‌شده روند آموزشی را ادامه دهید [بررسی بازخوردهای حاصل از ارزشیابی فرایندی]... بعد لازم است به طراحی برنامه اصلاحی بپردازید [طراحی برنامه ترمیمی].

پیامدها

تمامی اقدامات و راهبردهایی که به‌منظور ایجاد و توسعه پدیده مرکزی صورت می‌گیرد، دارای نتایجی است که به آن‌ها مقوله‌های پیامدی اطلاق می‌شود. در این پژوهش همان‌گونه که بر اساس هدف پژوهش از قبل نیز پیش‌بینی می‌شد، ابعاد مختلف شایستگی‌های سه‌گانه به‌عنوان «پیامد» شناخته شدند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

مرحله نهم الگو: دستیابی به شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی

در آخرین مرحله الگوی آموزشی طراحی‌شده، پیامدهای طراحی الگوی آموزشی و اجرای برنامه آموزشی نمایان خواهد شد و آن «دستیابی به شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی» است. اگرچه مؤلفه‌های زیرمجموعه این شایستگی‌ها بر اساس رشته و دوره تحصیلی و متناسب با اهداف آموزشی تعیین‌شده در مرحله پنجم الگو برای دانشجویان رشته‌ها و دوره‌های مختلف، متفاوت خواهد بود.

مصاحبه‌شونده شماره دوازده (گروه طراحان آموزشی) دراین‌باره معتقد بود:

باید نگرش دانشجویان را تغییر دهیم [تغییر نگرش دانشجویان]. همه یادگیرندگان وقتی وارد آموزش عالی می‌شوند، چارچوب‌هایی در ذهنشان هست که باید شکسته شود تا زمینه خلاقیت در ذهن آن‌ها ایجاد شود [پرورش خلاقیت] ... در آموزش عالی انتظار داریم که فرد دانشجو باشد؛ یعنیفقط به اطلاعاتی که به او داده می‌شود بسنده نکند و حتی آن‌ها را به چالش بکشد [پرورش تفکر انتقادی].

مصاحبه‌شونده شماره هفده (گروه مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی) نیز معتقد بود:

به نظر من مهارت‌های اجتماعی و عاطفی لازمه موفقیت هر دانشجویی است [شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی] و البته که باید برای آن برنامه داشت. باید محیط آموزشی به‌گونه‌ای باشد که امکان ایجاد این مهارت‌ها در دانشجویان فراهم شود [برنامه‌ریزی برای دستیابی به شایستگی‌ها]... این شایستگی‌ها بیش از هر چیز باید در رفتار و نگرش دانشجویان انعکاس یابد [دستیابی به شایستگی‌ها].

اعتبار یابی الگوی طراحی‌شده

به‌منظور بررسی اعتبار الگوی آموزشی طراحی‌شده با تکنیک دلفی، نخست پرسشنامه محقق‌ساخته تهیه شد. این پرسشنامه بر اساس مراحل و گام‌های الگوی آموزشی و مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت ساخته شد؛ به این صورت که مراحل الگوی آموزشی به‌عنوان ابعاد پرسشنامه و گام‌های هر مرحله به‌عنوان گویه‌ها در نظر گرفته شدند و از پاسخ‌دهندگان خواسته شد میزان موافقت خود را با هر یک از گویه‌های مطرح‌شده روی طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از بسیار زیاد تا بسیار کم) ثبت کنند.

نمونه شرکت‌کننده در این بخش از پژوهش، ۱۵ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران در زمینه آموزش و طراحی آموزشی بودند که برخی از آن‌ها در مرحله مصاحبه نیز به‌عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش حضور داشتند. همچنین ازآنجایی‌که بهتر است گروه پاسخ‌دهنده، ناهمگن باشند و در مرحله مصاحبه از سه گروه خبرگان علمی، طراحان آموزشی و مدیران و برنامه ریزان آموزشی استفاده شد؛ در این مرحله نیز پرسشنامه‌ها به‌گونه‌ای توزیع شد که از هر سه گروه در نظرسنجی شرکت داشته باشند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

پس از گردآوری داده‌ها از آزمون دوجمله‌ای برای تحلیل داده‌ها و تعیین اعتبار الگوی طراحی‌شده استفاده شد. آزمون دوجمله‌ای یکی از آزمون‌های ناپارامتریک برای داده‌های اسمی است و زمانی از آن استفاده می‌شود که توزیع جامعه مشخص نباشد، مشاهدات به‌صورتدوحالتی (تأیید/رد) باشند و نیز مشاهدات از یکدیگر مستقل باشند یعنی پاسخ یک نمونه بر پاسخ نمونه دیگر تأثیرگذار نباشد (هومن، ۱۳۹٤).

با توجه به اینکه مقیاس مورداستفاده در پرسشنامه یک مقیاس پنج‌درجه‌ای با طیف لیکرت (بسیار زیاد= ۵، زیاد= ٤، متوسط= ۳، کم= ۲، خیلی کم= ۱) بود؛ لذا نقطه ۳ به‌عنوان میانگین پاسخ‌ها قرار گرفت. در این حالت دو محدوده تأیید (بالای میانگین) و رد (پایین میانگین) در نظر گرفته شد و مجموع پاسخ‌هایی که بالاتر از میانگین بودند به‌عنوان حالت تأیید و مجموع پاسخ‌هایی که مساوی یا پایین‌تر از میانگین بودند به‌عنوان حالت رد تعریف شدند. فراوانی پاسخ‌ها در این دو حالت در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: آزمون دوجمله‌ای برای اعتباریابی الگوی آموزشی طراحی‌شده

ابعاد	ردیف	گویه‌ها	مجموع فراوانی‌های بسیار زیاد و زیاد	مجموع فراوانی‌های متوسط، کم و بسیار کم	p	روایی (نتیجه آزمون دوجمله‌ای)
زمینه‌سازهای فرایند آموزش	۱.	بررسی بنیاد نظری و بافت جامعه	۱۳	۲	/۰۳۵ ۰	تأیید
	۲.	تحلیل بافت آموزشی و یادگیرندگان	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه (شناختی، اجتماعی، عاطفی)	۳.	تعیین مؤلفه‌های شایستگی‌ها	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
	٤.	دسته‌بندی شایستگی‌ها	۱۲	۳		تأیید
	۵.	سطح‌بندی شایستگی‌ها	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر	٦.	تعریف اهداف آموزشی	۱٤	۱	/۰۰۱	تأیید

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

شایستگی					۰	
	۷.	تعیین و تهیه محتوا	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
	۸.	تعیین فعالیت‌های آموزشی	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
	۹.	پیش‌نگری و پشتیبانی	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
کاربست برنامه آموزشی	۱۰.	فعالیت‌های پیش از تدریس	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
	۱۱.	تدریس و استفاده از راهبردهای آموزشی	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
ارزشیابی	۱۲.	تهیه ابزار ارزشیابی	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
	۱۳.	ارزشیابی از میزان دستیابی به شایستگی‌ها	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
	۱٤.	ارزشیابی از استاد	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
	۱۵.	ارزشیابی از فرایند آموزش	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
بازنگری و اصلاح برنامه آموزشی	۱٦.	بررسی و تحلیل بازخوردها	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
	۱۷.	طراحی برنامه ترمیمی	۱٤	۱	/۰۰۱ ۰	تأیید
شرایط علی	۱۸.	تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی	۱۵	۰	/۰۰۰ ۰	تأیید
شرایط مداخله‌گر	۱۹.	درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی	۱۲	۳	/۰۳۵ ۰	تأیید

P<۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود نتیجه آزمون دوجمله‌ای برای تمامی ابعاد و گوی‌های پرسشنامه (مراحل و گام‌های الگوی آموزشی) معنادار بود (P<۰/۰۵) و این نشان‌دهنده تأیید روایی هر یک از گویه‌ها و نیز کل الگوی آموزشی طراحی شده است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

بحث و نتیجه‌گیری

علوم انسانی به دلیل موضوعیت قرار دادن ابعاد مختلف وجودی انسان، جایگاه ویژه و پهنای گسترده‌ای بین علوم دیگر دارد؛ به‌گونه‌ای که حتی در حوزه‌های صنعت، تجارت، پزشکی و مانند آن‌که به نظر بی‌ارتباط با علوم انسانی هستند نیز ورود پیدا کرده است. افزایش روزافزون مطالعات و پژوهش‌های بین‌رشته‌ای که بخش بزرگی از آن‌ها در حوزه علوم انسانی ریشه دارند مصداقی از این گستردگی پیش‌رونده است. ازاین‌رو به نظر می‌رسد نگاه جدی نسبت به علوم انسانی و درک جایگاه و موقعیت آن، راه رسیدن به پیشرفت را هموار کرده و دررسیدنکشور به توسعه پایدار نقش مهمی خواهد داشت؛ این مسئله در کشور درحال‌توسعه‌ای مانند ایران اهمیت بیشتری دارد.

این در حالی است که دانشگاه‌های ما در زمینه آموزش و پژوهش علوم انسانی کاستی‌های فراوانی دارند و در زمینه تولیدات علمی در مقایسه با سایر کشورهای جهان رتبه‌های پایینی را به خود اختصاص داده‌اند. ازآنجایی‌که عامل اصلی در آموزش و پژوهش هر حوزه‌ای، نیروی انسانی متخصص در آن حوزه است؛ در علوم انسانی نیز ضعف عاملیت انسانی و ناکارآمدی نیروی متخصص در این زمینه را می‌توان علت اصلی رشدنیافتگی این دسته از علوم دانست. پرورش نیروی انسانی نیز بیش از هر چیز نیاز به آموزش اثربخش دارد؛ آموزشی که برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند باشد و با نگاه به آینده، محور فعالیت‌های آموزشی و یادگیری خود را شایسته‌سالاری و شایسته پروری قرار دهد.

آموزش اثربخش مانند هر فعالیت هدفمند دیگر، نیاز به طرح و نقشه دارد که با عنوان الگوی آموزشی شناخته می‌شود. الگوهای آموزشی نیز بر پایه پژوهش و بر مبنای رویکرد معرفت‌شناسانه خاصی طراحی می‌شوند. پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌هایی است که با شناسایی کاستی‌های موجود در زمینه آموزش علوم انسانی و بر مبنای رویکرد سازنده گرایی اجتماعی به طراحی الگوی آموزشی پرداخته و توسعه شایستگی‌های دانشجویان علوم انسانی را مدنظر قرار داده است.

شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی سه نوع شایستگی هستند که اگرچه برای تربیت یک شهروند دانشگاهی و فرهیخته در هر رشته تخصصی ضروری هستند؛ لیکن برای دانشجویان رشته‌های علوم انسانی اهمیت بیشتری دارند. در حوزه علوم انسانی به دلیل بحث‌برانگیز بودن، ارزشی بودن و وابسته به فرهنگ بودن موضوعات انسانی، نیاز به تربیت دانش‌آموختگانی است که علاوه بر توانمند بودن در زمینه مهارت‌های شناختی، در بعد اجتماعی و عاطفی نیز توانایی لازم را داشته باشند تا بهتر بتوانند از عهده نقش‌های حرفه‌ای مربوط به تخصص خود برآیند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.1.5.1]

الگوی آموزشی طراحی‌شده در این پژوهش که با روش کیفی و با ابزار مصاحبه عمیق طراحی شد، الگویی شامل نه مرحله و بیست‌ودو گام است؛ به این صورت که هر مرحله چندین گام را در برمی‌گیرد.مرحله اول (زمینه‌سازی فرایند آموزش) مربوط به شرایط زمینه‌ای الگو است؛ مرحله دوم (تغییر رویکرد از آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی) مربوط به شرایط علی الگو است؛ مرحله سوم (درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سهولت در تغییر رویکرد) به‌عنوان شرایط مداخله‌گر الگو در نظر گرفته شد. مراحل چهارم تا هشتم (شناسایی شایستگی‌های سه‌گانه، طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی، کاربست برنامه آموزشی، ارزشیابی، بازنگری و اصلاح برنامه) راهبردها را شامل می‌شوند و مرحله نهم (دستیابی به شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی) نیز پیامد الگوی حاضر محسوب می‌شوند.

ازآنجایی‌که الگوی طراحی‌شده از نوع الگوهای سازنده‌گرایانه اجتماعی است، با الگوهای دیگری که ریشه در این رویکرد دارند شباهت‌هایی دارد. برجسته‌ترین شباهت الگوی حاضر با الگوهای موجود در روش‌های تدریس و راهبردهای آموزشی است؛ به‌طوری‌که در این دسته از الگوها از روش‌های آموزشی جمع‌گرایانه، مشارکتی و وابسته به بافت اجتماعی استفاده می‌شود. البته الگوی طراحی‌شده در این پژوهش دو وجه تمایز اصلی نیز با الگوهای موجود دارد؛ اولین تفاوت، توجه به توسعه شایستگی‌ها است که در تمامی مراحل و گام‌ها خودنمایی می‌کند و جنبه محوری دارد و دومین تفاوت نیز مربوط به فرهنگ‌پذیری دانشگاهی به‌عنوان عامل مداخله‌گر در توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های فردی است که خود تلویحاتی را در پی دارد.

فرهنگ‌پذیری دانشگاهی یا درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی عامل مهمی در شکل دادن و توسعه شایستگی‌های فردی دانشجویان است؛ زیرا هر دانشگاهی را می‌توان مینیاتور جامعه واقعی دانست که در آن گروهی از افراد برای مدتی مشخص در کنار یکدیگر زندگی دانشگاهی را تجربه می‌کنند و این زندگی مانند زندگی در جامعه واقعی ارزش‌ها، آداب‌ورسوم و آیین و در یک‌کلام فرهنگ ویژه خود را دارد. ازاین‌رو لازم است شرایطی فراهم شود که دانشگاهیان به‌ویژه استادان به‌عنوان مهم‌ترین الگوی انسان دانشگاهی و دانشجویان به‌عنوان شکل‌پذیرترین شهروندان دانشگاهی، این فرهنگ ویژه را در رفتار و نگرش خود منعکس نمایند.

با افزوده شدن عنصر فرهنگ‌پذیری به الگوی آموزشی حاضر، علاوه بر استادان به‌عنوان مجریان اصلی الگوهای آموزشی، مدیران دانشگاهی در سطح گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه نیز از مخاطبان این الگو هستند. درواقع الگوی طراحی‌شده ابزاری است برای برنامه‌ریزی مدیران و استادان دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تا با به‌کارگیری آن بتوانند فرایند و فضای آموزشی را به‌گونه‌ایسازمان‌دهی و برنامه‌ریزی کنند که تحقق شایستگی‌های سه‌گانه شناختی، اجتماعی و عاطفی را در دانشجویان تسهیل نماید.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر به مدیران گروه‌های آموزشی، مدیران دانشکده‌ها و دانشگاه‌های حوزه علوم انسانی و نیز استادان پیشنهاد می‌شود با تأکید بر توسعه و پرورش شایستگی‌هایحرفه‌ایموردنیاز و تغییر در روش‌های آموزشی و یادگیری امکان شایسته محوری و شایسته پروری را در آموزش دانشگاهی علوم انسانی فراهم آوردند؛ همچنین با توسعه و ترویج فرهنگ دانشگاهی و تأکید بر انسان دانشگاهی بودن برای استادان و دانشجویان فرایند توسعه شایستگی‌های فردی را سهولت بخشند.

منابع

_باقری، شهلا (۱۳۸۷). علوم انسانی- اجتماعی از بحران تا بومی‌سازی: انتقادات و راهکارها. فصلنامه حوزه و دانشگاه، ۱٤(٥٤)، ٦٦-٤٧.

_یختیاری، آمنه (۱۳۸۵). راهکارهای ارتقای علوم انسانی، ترویج تفکر انتقادی و خلاق، کنگره علوم انسانی، تهران.

_برزگر، ابراهیم (۱۳۸۹). رهیافت بومی‌سازی علوم انسانی. فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، ۱٦(٦۳)، ۵۳-۲۹.

_پایا، علی (۱۳۸۵). آینده علوم انسانی در ایران. فصلنامه حوزه و دانشگاه، ۱۲(٤۹)، ۲٤-۹.

_حسنی، سید حمیدرضا؛ ایمان، محمدتقی و ماجدی، سید مسعود (۱۳۹۳). پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

_خرسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۵). علوم انسانی در ایران و راهه‌ای ارتقای آن. کنگره ملی علوم انسانی، تهران.

_خورشیدی، غلامحسین و پیشگاهی، شیوا (۱۳۹۱). پیش‌نیازها و موانع تحقیق توسعه علوم انسانی میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ٤(۲)، ۱٦-۱.

_رضایت، غلامحسین و بهشتی، صمد (۱۳۹٤). تحلیل داده‌های کیفی با نرم‌افزار NVivo ۱۰، تهران: اانتشارات سخنوران.

_ساکی، رضا (۱۳۸۵). تفکر نظام گرا، پیش‌نیاز توسعه پژوهش در حوزه علوم انسانی. کنگره ملی علوم انسانی، تهران.

_سفارصفت، آزاده؛ قاسمی، فاطمه؛ زینالی، محدثه و نجفی، فاطمه سادات (۱۳۸۷). عدم گرایش جوانان به علوم انسانی. کنگره ملی علوم انسانی، تهران.

_سیدمظهری، منیره (۱۳۹۰). علوم انسانی در تقاطع فرهنگی. فصلنامه دانش‌شناسی، ۲۰(۱٦۲)، ۹٤-۸۷.

_سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: انتشارات دوران.

_شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸٦).آموزش‌وپرورش عاطفی- اجتماعی و نقش هوش هیجانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۳(۲)، ۳۰-۷.

_شریفی، احمدحسین (۱۳۹۵). مبانی علوم انسانی اسلامی، تهران: انتشارات آفتاب توسعه.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

_شمشیری، بابک (۱۳۸۵). آگاهی بخشی و نقادی: بنیادی‌ترین کارکردهای علوم انسانی. کنگره ملی علوم انسانی، تهران.

_عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸٦). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران با تأکید بر علوم انسانی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

_قاسمی، نعمت؛ رضایی، اعظم؛ جلیلیان، داراب؛ علی‌مدد، زهرا؛ سیدی، مهدی (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی نظام آموزش علوم انسانی اسلامی در ایران. اولین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی، تهران.

_مهرمحمدی، محمود؛ فراست‌خواه مقصود؛ باقری، خسرو؛ فاضلی، نعمت‌الله؛ عطاران، محمد و حاتمی، جواد (۱۳۹۰). راهبردهای مطلوب برای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های کشور. دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ٤(۱)، ۱۲۸-۸۵.

_هومن، حیدرعلی (۱۳۹٤). راهنمای عملی پژوهش کیفی، تهران: انتشارات سمت.

_Andrews, T.(۲۰۱۲). Whatis Social Constructionism? The Grounded Theory Review, ۱۱(۱), ۳۹-٤٥.

_Betoret, F.D & Tomas, A.D. (۲۰۰۳).Evaluation of the University Teaching/learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education.Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education. ۲۸ (۲), ۱٦٥-۱۷۸.

_Borhan data base.(۲۰۱۳). http://borhan.ir/NSite/FullStory/News/?Id=٥٦٥۱.

_CASEL Guide.(۲۰۱٥). Effective Social and Emotional Learning Programs, Collaborative for Academic, Social, and Emoional Learning, Middle and High School Edition.

_Cennamo, K.S. (۲۰۰۳). Design as Knowledge Construction: Constructing Knowledge of Design. Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, ۲۰(٤), ۱۳-۳٥.

_Charmaz, K. (۲۰۰٦). Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

_Dymnicki, A. Sambolt, M. & Kidron, Y. (۲۰۱۳). Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning, American Institutes for Research.

_Eman, M.T. Mohammadian, M. (۲۰۰۸).Methodology ofGrounded Theory, Journal of Social Science and Humanities, ۱٤(٥٦), ۳۱-٥٤.[In Persian].

_Gall, M.D. Joyce, P.G. Borg, W. (۲۰۰٦).Educational Research: An Introduction (۸th Edition), Sage Publication: London.

_Helber,C. Zook, N.& Immergut, M. (۲۰۱۲). Meditation in Higher Education: Does it EnhanceCognition? Innovative Higher Education, ۳۷(٥), ۳٤۹-۳٥۸.

_Holton, J.A. (۲۰۱۰). The Grounded Theory Review: An international journal. The Grounded Theory Review, ۲۰(۹), ٤۷-٦۱.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]

_Jafari, R.& Davatgari asl.H. (۲۰۱۵).Review of Constructivism and Social Constructivism. Journal of Social Sciences, Literature and Languages, ۱(۱), ۹-۱٦.

_Krathwohl, D.A. (۲۰۰۷). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, ٤۱(٤), ۲۱۲-۲۱۸.

Meltzer, L.(۲۰۱۰). Promoting Executive Function in the Classroom, New York: Guilford Press.

_Nejati, V. (۲۰۱٤).Correlation between Students' Educational Status and Brains' Cognitive Abilities. Quarterly of Education Strategies in Medical Sciences, ٦(٤): ۲۱۷-۲۲۱.

_Pascarella,E. Terenzini, P. (۲۰۰٥).How college affects students:Athird decade ofresearch. San Francisco: Jossey -Bass.

_Rufii, R. (۲۰۱٥).Developing Module on Constructivist Learning Strategies to Promote Students' Independence and Performance. International Journal of Education, ۷(۱), ۱۸-۲۸.

_Smith, B.L. (۲۰۱۳).Challenge of Learning Communities as a Growing National Movement.Peer Review, ٤(۱), ۲٥-٤۰.

_Steinberg, T.L. (۲۰۱۳).Literature, the Humanities, and Humanity.Open Textbooks, State University of New York.

_Strauss, A. Corbin, J. (۲۰۰۸). Basics of Qualitative Research:Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage.

_Sun, R.C.F.& Hui E.K.P. (۲۰۱۲). Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review.The Scientific World Journal, ۷(۲), ۲۰-۳٥.

_Willis, J. (۲۰۰۹). Basic Principles of a Recursive, Reflective Instructional Design Model: R۲D۲. Foundations, Models, and Examples, ٦(۱), ۲۸۳-۳۱۲.

_Woolfolk, A. (۲۰۱۳). Educational psychology (۱۲th ed). Columbus: Pearson/Allyn & Bacon.

_Wyatt, J.B. Bloemker, G.A. (۲۰۱۳).Social and Emotional Learning in a Freshman Seminar.Higher Education Studies, ۳(۱), ۱۰٦-۱۱٤.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.1.5.1]