

Connoisseur Instructor

مدرس خبره، به شخصی گفته می‌شود که در حرفه‌ای خاص دارای تجربه، مهارت و تسلط کافی بوده، توانایی انتقال تجربه و تخصص خود به صورت تدریس در دروس عملی، آزمایشگاهی کارگاهی و یا تخصصی علمی-کاربردی را داشته و چهره‌ای شاخص در زمینه تخصصی خود باشد.

مفاهیم و اصطلاحات مرتبط

از نظر مولد (2010)، خبرگی توجه دقیق به اشیاء است که در مقابل توجه سطحی و گذرا قرار دارد. گروسونوور (2015) معتقد است، خبرگی نوعی توانایی تجربی است که به هیچ وجه قابل دستیابی و تحصیل در کلاس و محیط‌های دانشگاهی نیست. در واقع، حالتی است که از درون شخص و براساس تحلیل‌های تجربی وی به دست می‌آید (احمدی و همکاران، 1395). خبرگی می‌تواند، در هر حوزه که ویژگی، اهمیت یا ارزش اشیا، موقعیت‌ها و عملکرد متنوع و متغیر باشد، مانند فعالیت‌های آموزشی جلوه‌گر شود (Dale Southard, 2017; Eisner, 1998). این امر نیازمند توانمندی حس و درک پدیده‌ها، تمیز و تشخیص ظرافت‌ها و فهم تجربه‌هاست (نوری، 1393).

خبرگی آموزشی و انتقاد تربیتی واژه‌هایی هستند که آیزنر (1998) مطرح کرده است و برپایه به‌کارگیری از دیدگاه‌های هنری در تعلیم و تربیت است. آیزنر مفهوم خبرگی را از ریشه لاتین کلمه «cognoscere» به معنای دانش، برگرفته است؛ که بیان می‌دارد فهم هنرهای دیداری نیازمند توانایی دیدن و نه فقط «نگاه کردن» است (احمدی و همکاران، 1395). از نظر آیزنر تدریس هنر است. در قلمرو هنرهای زیبا به کسی خبره گفته می‌شود که در موضوع خاص هنری بتواند ویژگی‌ها، مسائل و تفاوت‌های اساسی را درک کند و با آن بتواند، آنچه که می‌بیند و درک می‌کند، در قالب طرح و متنی قابل درک قرار دهد (عاشوری و همکاران، 1397). هنر بیان کردن آنچه را که فرد خبره در مسائل تعلیم و تربیت درک می‌کند، انتقاد تربیتی می‌نامند (فتحی و اجارگاه، 1388؛ عاشوری و همکاران، 1397).

مدرسان از مهم‌ترین عوامل در تحقق یافتن هدف‌های آموزشی هستند. براساس آیین‌نامه شیوه تشکیل و وظایف کمیته‌های علمی تخصصی مدرسان خبره/تجربی، دانشگاه جامع علمی-کاربردی (1394)، مدرس خبره علمی-کاربردی به فردی گفته می‌شود؛ که ضمن احراز شرایط علمی و عمومی در حرفه‌ای خاص، دارای تجربه، مهارت و تسلط کافی بوده؛ توانایی انتقال تجربه و تخصص خود با تدریس را داشته؛ و چهره‌ای شاخص در زمینه تخصصی خود باشد؛ و برای تدریس دروس عملی، آزمایشگاهی، کارگاهی و یا تخصصی علمی-کاربردی، مجوز کمیسیون تخصصی ذیربط و هیئت ممیزه را دریافت کرده باشد. مدرس تجربی به فردی گفته می‌شود که ضمن احراز شرایط علمی و عمومی در زمینه یا حرفه خاص دارای تجربه، مهارت و تسلط کافی بوده، توانایی انتقال تجربه و تخصص خود از طریق تدریس را داشته و حداقل دارای ده سال سابقه عملی برای تدریس دروس عملی، آزمایشگاهی و کارگاهی را، به تشخیص کمیسیون‌های تخصصی هیئت ممیزه، داشته باشد (دانشگاه جامع علمی-کاربردی، 1394ب).

تاریخچه

اصطلاح خبرگی از دوران فرانسه کهن، به معنی شناختن کسی یا چیزی یا آشنا و آگاه بودن نسبت به چیزی است. در آن عصر، خبره به کسی گفته می‌شد که اطلاعات جامعی در موضوعاتی چون هنرهای زیبا، موسیقی و حتی قضاوت درباره طعم غذاها داشته باشد. اروین پانوفسکی در سال 1955 م از خبرگی با عنوان «مورخ کم‌سخن هنری» و از مورخ هنری به عنوان «خبره پرحرف» یاد کرده است. وی اعتقاد دارد خبرگی و تعمق به معنای گزیده‌گویی و با فکر سخن گفتن است. در سال 1760 م اولیور گلداسمیت این واژه را در حوزه هنر به کار برد (احمدی و همکاران، 1395). الگوی خبرگی و نقد (نقادی) تربیتی را نخستین بار الیوت آیزنر (1976) در مجله تربیت زیبایی‌شناختی مطرح کرد. آیزنر در نوشته‌های خود و به‌ویژه در کتاب چشم بصیر (1991) تلاش کرد تا مبانی و مفروضه‌ها، فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و معیارهای مؤید اعتبار و اعتماد یافته‌های

مطالعه نقد تربیتی را مطرح کند (نوری، 1393).

آیزنر خبرگی را مجموعه‌ای از رفتارها می‌داند که انتظار می‌رود از فرد خبره سر بزنند. او روش خبرگی و نقادی را دارای چهار مرحله توصیفی، تفسیری، ارزشیابی، و مضمون‌یابی می‌داند. مرحله توصیف، تلاشی است برای شناسایی و به تصویر کشیدن آنچه موجود است. در مرحله تفسیر نقاد آموزشی با به‌کارگیری مفهوم پردازش راهگشا از نظریات علوم اجتماعی بهره می‌گیرد و آن را به‌مثابه ابزاری برای توضیح به‌کار می‌برد. در مرحله ارزشیابی، نقاد شرایط را ارزشیابی کرده و در انتها با مرحله مضمون‌یابی به روایت آنچه دیده است؛ می‌پردازد (میرشمشیری و مهرمحمدی، 1388).

تدریس اثربخش و صلاحیت‌های مدرس

در میان همه وظایفی که آموزش عالی برعهده دارد، می‌توان تدریس را یکی از وظایف اساسی دانست که با سایر وظایف رابطه‌ای تعاملی دارد و در واقع، می‌تواند به‌منزله زیربنای سایر وظایف دانشگاه‌ها به‌شمار آید (محمدی خانقاهی و حسین‌زاده، 1394). به سخن دیگر، مهم‌ترین عامل که در پیشرفت یاددهی و یادگیری و موفقیت تحصیلی فراگیران مطرح است، مدرس و شیوه فعالیت‌های اوست، اگر سایر اجزاء نظام آموزشی، وسایل و برنامه‌ها به‌طور مرتب تدوین شده باشند، ولی مدرس از کم و کیف آنها به درستی اطلاع نداشته باشد و روشی متناسب با موضوع تدریس خود انتخاب نکند، برنامه کیفیت چندانی نخواهد داشت (محمودی صاحبی و همکاران، 1392).

از نظر فن‌ساز و سولتیس (2004)، تدریس پنج عنصر اساسی دارد، که عبارت‌اند از: 1. روش: اشاره به مهارت‌ها و تکنیک‌هایی دارد که مدرس برای تقویت یادگیری فراگیران به‌کار می‌برد. 2. آگاهی: اشاره به این موضوع دارد که مدرس تا چه اندازه از توانایی‌ها، علایق و پیشینه تربیتی فراگیران خبر دارد. 3. دانش: اشاره به میزان تسلط مدرس بر مفاهیم، روش‌ها و موضوعاتی دارد که در کلاس تدریس می‌کند. 4. غایت‌ها: که نشان‌دهنده ایده‌آل‌های تربیتی و آموزشی است که مدرس برای رشد

فراگیران در نظر دارد. 5. ارتباط: به این موضوع می‌پردازد که چه نوع رابطه‌ای میان مدرس و فراگیران باید وجود داشته باشد (غلامی، 1393). آیزنر بر این باور است که نظریه‌های تدریس و یادگیری در جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی بسیار کارساز است. وی نظریه‌های موجود تدریس در حوزه آموزش عالی را به سه دسته تقسیم کرده است: الف، تدریس به‌معنی بازگویی و انتقال اطلاعات. ب، تدریس به‌معنی سازماندهی فعالیت. ج، تدریس به‌معنی ایجاد امکان یادگیری (ستاری، 1392).

تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آنهاست. برای رسیدن به این هدف دو اصل اساسی اهمیت دارد: نخست، تدریس نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌ها و رویه‌های ویژه‌ای است که با پژوهش‌ها شناسایی شده‌اند و دوم، تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه ویژه توجه داشته باشد (دولین و سمرویکرما، 2010؛ به‌نقل از غلامی و اسدی، 1392). تدریس اثربخش باید منظم و برانگیزاننده باشد و موجب افزایش کارایی استاد و دانشجو شود (بهادری و همکاران، 1393). تدریس اثربخش ساختاری پیچیده و چندجانبه دارد که چشم‌اندازهای متفاوتی را دربر می‌گیرد و بیشتر مدرسانی آن را به‌کار می‌گیرند که توانایی‌های گوناگونی دارند. مدرسان نه‌تنها باید نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی، بلکه باید در ارتقاء و بهبود آنها نیز تلاش کنند و همه این فرایندها سرانجام تغییری مطلوب در یادگیری فراگیران ایجاد می‌کند (سامری، 1397). از دیدگاه گالبرایت (2004)، تدریس اثربخش مستلزم پنج حیطه دانش است، از جمله: دانش اصول تدریس، دانش درباره خود، دانش درباره فراگیران، دانش محتوا، و دانش روش.

صلاحیت، به‌منزله مجموعه‌ای از دانش، مهارت، توانایی و نگرش لازم برای انجام کاری مشخص، تعریف می‌شود (Baum et al., 2001). صلاحیت مدرسان به‌صورت توانایی اثبات شده در به‌کارگیری دانش و مهارتشان تعریف شده است. این واژه، بر مسئولیت و استقلال آنان نیز اشاره دارد (Grün et al., 2009). مدرسان، یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزشی هستند که با ویژگی‌های ویژه خود می‌توانند،

2012؛ به نقل از سلیمی و عبدی، 1396). گزیده‌ای از صلاحیت‌های مدرسان در جدول (1) عرضه شده است.

جدول 1. گزیده‌ای از صلاحیت‌های مدرسان دانشگاه

گالبرایست (2004)	مدرسان باید دارای خصوصیات شخصیتی، مهارت‌های بین‌فردی و رفتارهای مطلوب باشند.
وانگیسی و همکاران (2006)	به روز رسانی دانش، تعامل مؤثر، روابط میان‌فردی، خلاقیت و نوآوری، مسئولیت پذیری
تیال (2006)	مدرسان باید مهارت‌های ویژه‌ای داشته باشند، از جمله: طراحی آموزشی، عرضه آموزش، ارزیابی آموزشی، فناوری اطلاعات، مدیریت دروس، سبک‌های ارتباطی، شناخت‌شناسی، توسعه منابع انسانی، مدیریت تعارض، و مدیریت منابع.
هیئت و ویلیامز (2011)	تدریس، پژوهش، همکاری با سایر اعضای هیئت علمی، مشاوره، عرضه خدمات
سوگوومار (2009)	صلاحیت فردی (هوش هیجانی و مهارت ارتباطی) و صلاحیت علمی (سواد رایانه‌ای و اطلاعاتی و حرفه‌ای)
ژانگ و ما (2006)	صلاحیت حرفه‌ای (دانش و مهارت‌های حرفه‌ای)، صلاحیت روان‌شناختی (جهت‌گیری پیشرفت، ابتکار، سازگاری، همکاری، اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت پذیری و وفاداری سازمانی) و صلاحیت الگوی عملکرد (تأثیر، مشاوره، روابط شخصی)

مدرسان دانشگاه علمی-کاربردی، از ارکان اصلی تحقق ماموریت‌ها و اهداف این دانشگاه هستند. ویژگی‌های فعالیت‌های مدرسان دانشگاه علمی-کاربردی در چند حوزه ذیل بررسی می‌شود: الف. تنوع نقش‌ها؛ ب. پیچیدگی مسئولیت؛ ج. دانش چندبعدی و؛ د. شخصیت فردی حرفه‌ای.

الف. تنوع نقش‌ها: نقشی که مدرسان دانشگاه علمی

نیازهای فراگیران را پاسخ و خلاقیت و نوآوری آنان را پرورش دهند (حاتمی و رئیس، 1391؛ به نقل از سلیمی و عبدی، 1396). مدرس، آفریننده فضایی است که فراگیر در آن بصیرت می‌یابد، استعدادهای بالقوه خود را شناخته و رشد می‌دهد و در جهت توانایی‌های حرفه‌ای و شخصی خود به‌بهرترین شیوه گام بر می‌دارد؛ این تغییرات با تکیه بر ویژگی‌های مطلوب مدرس صورت می‌پذیرد (درگاهی و همکاران، 1389). مهم‌ترین مؤلفه‌های تدریس اثربخش مدرسان دانشگاه، ناظر بر طراحی تدریس، اجرای تدریس، مدیریت کلاس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی است و عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیئت علمی بر پایه میزان کاربست این مؤلفه‌ها در فرایند تدریس و یادگیری تعیین می‌شود (اسلامیان و همکاران، 1396). به سخن دیگر، مدرس اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین‌شده در کلاس حضور یافته و به عرضه آموزش مؤثر براساس آن بپردازد؛ با این هدف، تسلط بر موضوع درس و تخصص در آن، تنوع در روش‌های تدریس، شرکت دادن دانشجویان در فرایند تدریس از راه تعیین زمان برای سخنرانی، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و موارد مشابه را مدنظر قرار دهد (سلیمی و رضانی، 1393). گلدور و برونینگ، بر این باورند که مدرس خوب، الگو و نمونه برای دانشجویان خود در اجرای نقش‌ها به‌شمار می‌رود و مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر نظام آموزشی هستند (بهادری و همکاران، 1393). از نظر میلر و میلر (1383؛ به نقل از سلیمی و رضانی، 1393) حیطه‌های مهارتی که اثربخشی کار هر مدرس را تعیین می‌کند، عبارت‌اند از: 1. صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت در درس و آموزش)؛ 2. صلاحیت و توانایی شخصی (ویژگی‌های شخصی و رفتاری مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت)؛ 3. صلاحیت و توانایی حرفه‌ای (آگاهی از برنامه‌ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی). افزون‌بر این، برخورداری از دانش موضوعی در سطح عالی، شأن و وقار، مهارت در برقراری ارتباط، شخصیت جذاب و توانایی عرضه موضوع از ویژگی‌های اساتید ایده‌آل بیان شده است (هامر و همکاران،

فراگیران، دینداری، صلاحیت‌های شخصی، و تسلط به زبان خارجی است (Wagiran et al., 2019).

به‌طور کلی صلاحیت‌های مدرسان علمی-کاربردی را می‌توان به چهار حوزه فعالیت آموزشی، اداری، توسعه و تضمین کیفیت و شبکه‌سازی تقسیم کرد. حوزه‌های فعالیت آموزشی و اداری را می‌توان بعد عملیاتی مدرسان علمی-کاربردی دانست و حوزه‌های توسعه و تضمین کیفیت، و شبکه‌سازی را می‌توان بعد استراتژیک کار آنان دانست (Volmari et al, 2009). فعالیت‌های هر حوزه و گزیده‌ای از صلاحیت‌های موردنیاز در جدول (2) عرضه شده است.

آموزش‌های علمی - کاربردی، مدرس و مدرس خبره

براساس ماده یک آیین‌نامه تشکیل شورای عالی آموزش‌های علمی-کاربردی مصوب جلسات 234 و 237 مورخ 69/10/11 و 69/11/9 ش شورای عالی انقلاب فرهنگی، آموزش‌های علمی-کاربردی به آموزش‌هایی گفته می‌شود که با هدف ارتقاء دانش افراد و ایجاد مهارت‌های لازم و به‌فعولیت درآوردن استعدادها نهفته در افراد تعلیم داده می‌شود و دانش‌آموختگان را برای احراز شغل، حرفه و کسب کار، در مشاغل گوناگون آماده می‌کند و توانایی آنان را برای انجام کاری که به آنان محول شده است تا سطح مطلوب افزایش می‌دهد (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، 1370).

براساس آیین‌نامه به‌کارگیری مدرسان در مراکز آموزش علمی-کاربردی وابسته یا تحت نظارت دانشگاه جامع علمی-کاربردی، مدرس علمی کاربردی به شخصی گفته می‌شود، که توانایی تدریس و تحقیق در دروس دوره‌های علمی کاربردی را دارا باشد و حائز شرایط ماده 3 و 4 این آیین‌نامه باشد؛ به شرحی که در ادامه می‌آید:

ماده 3: شرایط عمومی مدرسان: شرایط عمومی مدرسان تابع شرایط عمومی استخدام اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، بر اساس آیین‌نامه هیئت عالی جذب مورخ 86/4/19 و 87/2/10 ش شورای عالی انقلاب فرهنگی است.

کاربردی ایفاء می‌کنند، از عرضه سنتی دانش و شایستگی، به توسعه‌دهنده حرفه‌ای فراگیران؛ از مدیریت کلاس سنتی، به برانگیزاننده فراگیران تغییر کرده است. مدرسان دانشگاه علمی-کاربردی نه تنها دانش را عرضه می‌کنند، بلکه آفریننده و توزیع‌کننده دانش نیز هستند.

ب. پیچیدگی مسئولیت: فعالیت اصلی مدرس انجام دادن فعالیت‌های تدریس و یادگیری است. هم‌زمان که انتخاب روش‌های تدریس پیچیده می‌شود، مدرس باید به‌صورت خلاقانه فعالیت‌های آموزشی را با توجه به هدف آموزش، محتوا، محیط، و تغییرات تکنولوژیکی سازگار کند. افزون‌بر فعالیت‌های آموزشی، مدرس باید مسئولیت انجام دادن پژوهش‌های دانشگاهی کاربردی، توسعه برنامه درسی، ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای، آموزش شرکت‌های تعاونی، عرضه خدمات اجتماعی، و سایر فعالیت‌ها را نیز برعهده بگیرد.

ج. دانش چندبعدی: ساختار دانش مدرسان دانشگاه علمی-کاربردی باید شامل دانش چندبعدی از دانش حرفه‌ای و در سطوح نظری و عملی، فلسفه و روش‌های نوین آموزشی، و اخلاق حرفه‌ای باشد. مدرسان باید تجربیات کاری در صنعت و یا گواهی‌نامه حرفه‌ای داشته باشند. ساختار صلاحیت مدرسان دانشگاه علمی-کاربردی متشکل از عناصر شایستگی‌های گوناگون آموزشی، پردازش اطلاعات، پژوهش دانشگاهی، خدمات اجتماعی، نوآوری، خودسازی و توسعه فردی است.

د. شخصیت فردی حرفه‌ای: شخصیت فردی مدرس به‌صورت اراده و احساس عالی، فلسفه معقول، آگاهی اخلاقی و عملکرد پایدار تعریف می‌شود. برای نفوذ و تحت تأثیر قراردادن دانشجویان، مدرس باید فردی صادق، سالم، دارای توسعه همه‌جانبه، مثبت، با قدرت تحمل زیاد، و سرشار از علاقه حرفه‌ای باشد (Qiuyan and Qin, 2009).

از جمله مهم‌ترین صلاحیت‌های کلیدی مدرسان علمی-کاربردی عبارت‌اند از: صلاحیت آموزشی، صلاحیت محتوا، صلاحیت کار با فناوری اطلاعات و ارتباطات، خلاقیت، نوآوری، ارتباط کلامی و نوشتاری، درک ویژگی‌های

جدول 2. گزیده‌ای از صلاحیت‌های مورد نیاز مدرسان علمی-کاربردی در هریک از حوزه‌های فعالیت (Volmari et al., 2009)

اداری	سازماندهی و برنامه‌ریزی	دانش مبانی مدیریت منابع انسانی مهارت مذاکره/ ثبت یادگیری شیوه‌های ثبت پیشرفت فراگیران مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات مهارت کار تیمی و برقراری ارتباطات
مدیریت پروژه	مدیریت پروژه	آگاهی از منابع توسعه ملی و بین‌المللی دارا بودن دانش و مهارت مدیریت پروژه دارا بودن دانش و مهارت بودجه‌بندی دارا بودن مهارت‌های میان‌فرهنگی
برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی	دانش برنامه درسی از جمله اهداف و نتایج یادگیری آگاهی از ابزارها و منابع برای تحلیل نیازهای یادگیری آگاهی از سیاست‌های آموزشی ملی و بین‌المللی آگاهی از نظریه‌های یادگیری و استراتژی‌های تدریس
آموزش	تسهیل یادگیری	دانش نظریه‌های تدریس و یادگیری مهارت عرضه محتوای آموزش به صورت شفاف و اثربخش مهارت عرضه مطالب به صورت متنوع و انعطاف‌پذیر آگاهی از پیشرفت‌ها در حوزه فعالیت حرفه‌ای خود در سطح ملی و بین‌المللی دانش نظریه و تکنیک‌های مشاوره و راهنمایی مهارت ایجاد و مدیریت محیط یادگیری ایمن مهارت‌های بین‌فردی
ارزیابی	ارزیابی	دانش نظریه‌ها، تکنیک‌ها و ابزارهای ارزیابی ادراک گسترده درباره آموزش‌های شغلی
توسعه فردی	توسعه فردی	آگاهی از اهمیت توسعه فردی توانایی تلفیق یافته‌های پژوهشی در تدریس توانایی انتقال پیشرفت‌های حوزه شغلی به آموزش
توسعه و تضمین کیفیت	پیشرفت مؤسسه	دانش نظریه‌های سازمان یادگیرنده آگاهی از اهمیت رویکرد مؤسسه برای پیشرفت آگاهی از اهداف بین‌المللی، اولویت‌ها و ابزار مهارت کار تیمی و رهبری پروژه
تضمین کیفیت	تضمین کیفیت	دانش نظری، اصول و ابزارهای تضمین کیفیت توانایی ثبت و تحلیل بازخوردها مهارت استفاده از بازخوردها برای بهبود فعالیت‌های آموزشی
شبکه‌سازی	شبکه‌سازی درونی	آگاهی از کار تیمی اثربخش آشنایی با مدیریت تغییر توانمندی همکاری با همکاران
شبکه‌سازی	شبکه‌سازی بیرونی	آگاهی از فرصت‌های شبکه‌سازی بین‌المللی آگاهی از سیاست‌های ملی و بین‌المللی آگاهی از چگونگی تلفیق چشم‌اندازهای بین‌المللی در برنامه درسی و آموزشی

دانشنامه آموزش‌های علمی-کاربردی

و تأیید هیئت ممیزه هستند.

دارا بودن توانایی تدریس و انتقال تجارب و تخصص.

اخذ گواهی مهارت عمومی از مراکز تربیت مدرس دانشگاه.

تبصره: مدرسان خبره/ تجربی باید طی پنج سال نسبت به

ترفیع و ارتقاء خود اقدام کنند. بدیهی است در صورت

عدم دارا بودن شرایط ترفیع و ارتقاء پس از مدت مقرر،

مجوز تدریس مدرس لغو می‌شود.

دارا بودن شرایط سنی حداکثر 70 سال.

تبصره: کلیه موارد خاص خارج از موارد مندرج در این

آیین‌نامه با رای هیئت ممیزه قابل بررسی خواهد بود

(دانشگاه جامع علمی کاربردی، 1394 ب).

یکی از کمیته‌هایی که در دانشگاه علمی کاربردی وجود

دارد، کمیته مدرسان خبره/تجربی است. وظایف کمیته‌های

مدرسان خبره/تجربی به شرح زیر است:

1. بررسی و تأیید صلاحیت‌های علمی، تجربی و مهارتی

متقاضیان تدریس

تبصره 1. در صورت لزوم کمیته می‌تواند از متقاضی برای

انجام مصاحبه دعوت به عمل آورد.

2. تعیین دروس مرتبط و متناسب با زمینه تخصصی

متقاضیان

3. بررسی درخواست‌های ترفیع، همترازی، مدرس نمونه و

ارزشیابی مدرسان خبره/تجربی علمی-کاربردی به

پیشنهاد رییس مرکز ذیربط

تبصره 2. رسیدگی به درخواست‌های ترفیع و ارتقاء مدرسان

هر 5 سال یکبار، از تاریخ اخذ مجوز تدریس مدرس

انجام می‌شود (دانشگاه جامع علمی کاربردی، 1394 ب).

پرونده متقاضیان خبره/تجربی به درخواست رئیس مرکز

آموزش ذی‌ربط نخست در دبیرخانه هیئت اجرایی جذب

استانی بررسی و پس از تأیید به دبیرخانه هیئت ممیزه ارسال

می‌شود. پس از بررسی و احراز شرایط اولیه و تطبیق مدارک

با مواد آیین‌نامه و مصوبات هیئت ممیزه در دبیرخانه هیئت

ممیزه، پرونده متقاضی برای بررسی نهایی به کمیته مدرسان

خبره/تجربی ارسال می‌شود (دانشگاه جامع علمی-

کاربردی، 1394 ب).

ماده 4: شرایط اختصاصی مدرسان: مدرسان باید دارای

یکی از شرایط ذیل باشند: 1. مدرک دکتری در رشته مرتبط؛

2. مدرک کارشناسی ارشد در رشته مرتبط و حداقل سه سال

تجربه کاری مرتبط در محیط کار و تدریس؛ 3. مدرک

کارشناسی با 7 سال سابقه کار و تجربه مرتبط و مستند که

حداقل سه سال آن بعد از فارغ التحصیلی باشد. (تبصره 1)

مدرسان دارای مدرک کارشناسی صرفاً مجاز به تدریس

دروس نظری به این دسته از متقاضیان همانند مدرسان

تجربی با رای هیئت ممیزه خواهد بود. (تبصره 2) دارا بودن

شرایط سنی حداقل 28 سال؛ 4. دارا بودن تأییدیه

خبرگی/تجربی - براساس آیین‌نامه مصوب 1394/3/3 ش

هیئت ممیزه دانشگاه (دانشگاه علمی کاربردی، 1394 الف).

خبرگان بدون مدرک دارای ویژگی‌هایی هستند. از جمله:

دانش و آگاهی در زمینه موردنظر خود را دارند، که در غیر

این صورت جامعه آنها را خبره و توانمند نخواهد دانست.

همچنین، در کساکش زمان تجربیاتی به تجربیات ایشان از

راه تجربه فردی افزوده شده است که می‌تواند در نوع خود

کاملاً منحصر به فرد باشد (شمس، 1383).

شرایط اختصاصی مدرسان خبره دانشگاه جامع

علمی - کاربردی، کمیته مدرسان خبره، و شیوه

بررسی پرونده متقاضیان

کلیه متقاضیان با مدرک تحصیلی پایین‌تر از کارشناسی و نیز

متقاضیان با مدرک تحصیلی کارشناسی و بالاتر که متقاضی

تدریس در زمینه‌های تخصصی غیرمرتبط با مدرک تحصیلی

خود هستند، در صورت دارا بودن شرایط زیر به تشخیص

کمیسیون تخصصی و رای نهایی هیئت ممیزه مجاز به

تدریس می‌شوند:

دارا بودن حداقل 10 سال سابقه کار مرتبط و مستند

برای تدریس در دروس عملی، آزمایشگاهی، کارگاهی و

کارورزی و حداقل 15 سال برای تدریس در دروس نظری

تخصصی به تشخیص کمیته ذیربط و تأیید هیئت ممیزه.

تبصره: مدرسان خبره/تجربی حداکثر مجاز به تدریس

سه‌عنوان درس به تشخیص کمیسیون تخصصی ذی‌ربط

عاشوری، ه.، سیف نراقی، م.، نادری، ع. و علی عسگری، م. (1397).
 عرضه الگوی مناسب تدوین و تألیف کتب فارسی دوره اول
 متوسطه براساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی. پژوهش در
 نظام‌های آموزشی، 12(40)، 175-194.

غلامی، خ. (1393). تعریف آموزش/ تدریس. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
 قابلیت دسترسی در: [http:// daneshnamehicsa. ir/ userfiles](http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/6/Dr_%20Gholami_%2027_10_93--6-3-1.pdf)
[file/ article/6/Dr_%20Gholami_%2027_10_93--6-3-1.pdf](http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/6/Dr_%20Gholami_%2027_10_93--6-3-1.pdf)
 غلامی، خ. و اسدی، م. (1392). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با
 پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. دوفصلنامه نظریه و عمل در
 برنامه درسی، 1(2)، 5-26.

فتحی واجارگاه، ک. (1388). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول.
 تهران: نشر دانشگاهی بال.

محمدی خانقاهی، م. و حسین‌زاده، ا.ع. (1394). تدوین و اعتباریابی
 مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز. نشریه علمی-
 پژوهشی آموزش و ارزشیابی، 8(31)، 77-91.

محمودی صاحبی، م.، نصری، ص. و قلی‌نیا قلم، ح. (1392). شناسایی
 معیارهای ارزیابی عملکرد تدریس استادان با تأکید بر آموزش
 مهندسی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، 4(7)، 283-292.

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (1370). آیین‌نامه تشکیل شورای
 عالی آموزش‌های علمی- کاربردی. مرجع تصویب: مصوبات شورای
 عالی انقلاب فرهنگی. قابلیت دسترسی در: [https://rc. majlis. ir /](https://rc.majlis.ir/fa/law/show/100110)
[fa/law/show/100110](https://rc.majlis.ir/fa/law/show/100110)

میرشمشیری، م. و مهرمحمدی، م. (1388). افسانه تعلیم و تربیت:
 مطالعه موردی یک مدرسه به روش خبرگی و نقادی تربیتی.
 نوآوری‌های آموزشی، 8(30)، 7-30.

نوری، ع. (1393). الگوی خبرگی و نقد تربیتی. دانشنامه ایرانی برنامه
 درسی. قابلیت دسترسی در: [http://www. daneshnamehicsa. ir/](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/7/EDITED%20Dr_%20Alinoori_%207.pdf)
[userfiles/file/article/7/EDITED%20Dr_%20Alinoori_%207.pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/7/EDITED%20Dr_%20Alinoori_%207.pdf)
 Baum, J.R., Locke, E.A. & Smith, K.G. (2001). A
 multidimensional model of venture growth, *Academy of*
Management Journal, 44(2), 292-303.

Dale Southard, R. (2017). Connoisseurship of Teaching in
 Higher Education. *PhD thesis*. Auburn University, Auburn,
 Alabama.

Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of
 effective teaching in a changing higher education context.
Higher Education Research & Development, 29(2), 111-
 124.

Eisner, E.W. (1976). Educational connoisseurship and
 criticism: Their form and function in educational
 evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-
 150.

Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry*
and the enhancement of educational practice. Upper
 Saddle River, N.J.: Merrill.

Fenstermacher, G.D., & Soltis, J.F. (2004). *Approaches to*
Teaching (Thinking about education series). Teachers
 College press.

Galbraith, M. (2004). *The teacher of adults*. In M. Galbraith

احمدی، غ.، امینی زرین، ع. و مهدیزاد تهرانی، ا. (1395). بازنگری انواع
 دانش معلمی (دیدگاه لی شولمن) از منظر نظریه خبرگی (دیدگاه
 الیوت آیزنر) و ارتباط آن با فناوری آموزشی. نمونه‌ای از یک
 پژوهش توصیفی-تحلیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، 15(60)،
 6-28.

اسلامیان، ح.، میرشاه جعفری، ا. و نیستانی، م.ر. (1396). بررسی
 عملکرد تدریس اثربخش اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان
 براساس رویکرد ارزشیابی دانشجویان. نما، 6(2)، 11-23.

بهادری، م.ک.، رجبی واسوکلایی، ق.، رعده‌آبادی م. و یعقوبی، م.
 (1393). تحلیل روابط سیستماتیک بین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر
 تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد با استفاده از
 تئوری گراف. فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی،
 15(1)، 28-35.

دانشگاه جامع علمی- کاربردی (1394الف). آیین‌نامه بکارگیری مدرسان در
 مراکز آموزش علمی کاربردی وابسته یا تحت نظارت دانشگاه جامع علمی
 کاربردی. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ دانشگاه جامع علمی
 کاربردی.

دانشگاه جامع علمی- کاربردی (1394ب). آیین‌نامه نحوه تشکیل و وظایف
 کمیته های علمی تخصصی مدرسان خبره/تجربی دانشگاه علمی کاربردی.
 وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ دانشگاه جامع علمی کاربردی.

درگاهی، ح.، حموزاده، پ.، صادقی فر، ج.، رعده‌آبادی، م.، روشنی، م.،
 سلیمی، م. و سلطانزاده، پ. (1389). ارزیابی معیارهای یک استاد
 توانمند برای تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان پیراپزشکی
 دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم
 پزشکی تهران (پی‌اورد سلامت)، 4(3 و 4)، 91-98.

سامری، م. (1397). ارائه مدل تدریس اثربخش اساتید دانشگاه بر پایه
 تحلیل شبکه عصبی مصنوعی. نشریه علمی- پژوهشی آموزش و
 ارزشیابی، 11(44)، 79-102.

ستاری، ص. (1392). ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه
 دانشجویان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، 10(2)، 134-146.

سلیمی، ج. و رمضانی، ق. (1393). شناسایی مؤلفه‌های تدریس
 اثربخش و ارزیابی وضعیت تدریس (مطالعه موردی دانشگاه علمی
 کاربردی استان کردستان). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی
 آموزشی، 4(8)، 33-61.

سلیمی، ج. و عبادی، ا. (1396). پدیدارشناسی ادراک دانشجویان از
 عناصر آموزشی در دانشگاه: مطالعه موردی مفهوم صلاحیت های
 آموزشی مدرسان. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، 12، 30-64.

شمس، د. (1383). خبرگان بدون مدرک (مدرسین کاربردی). مجموعه
 مقالات سومین کنگره آموزش های عالی علمی- کاربردی (26 و 27
 آذرماه). تهران، دانشگاه جامع علمی- کاربردی.

معادل‌ها

Eisner	آیزنر
Erwin Panofsky	اروین پانوفسکی
Educational criticism	انتقاد تربیتی
The Enlightened Eye	چشم بصیر
Educational connoisseurship	خبرگی آموزشی
Soltis	سولتیس
Fenstermacher	فنسترماتر
Galbraith	گالبرایت
Bendor Grosvenor	گروسونوور
Mould	مولد

(Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (3rd ed., pp. 3-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grün, G., Tritscher-Archan, S. & Weiß, S. (2009). *Guidelines for the Description of Learning Outcomes*. Part of the project "Building up mutual trust: Zooming in on EQF-level six with regard to the engineering sector" (147848-LLP-2008-AT-KA1EQF). European Commission and the Austrian Federal Ministry of Education, Arts and Culture (BMUKK).

Hyatt, L., & Williams, P. (2011). 21st century competences for doctoral leadership faculty. *Innovations in Higher Education*, 36(1), 53-66.

Mould, P. (2010). *The Art Detective: Fakes, Frauds, and Finds and the Search for Lost Treasures*. Tantor Media Inc.

Panofsky, E. (1955). *Meaning in the Visual Arts*. Garden City, N.Y: Doubleday Anchor Books.

Qiuyan, T. & Qin, H. (2009). Analysis on the Competency Model of the Lecturers in the Application Oriented University, 997-1002. Retrieved from: <http://www.Seidat-collection.com/upload/product/200909/2009jyhy04a51.pdf>.

Sugumar, V. (2009). Competency mapping of teachers in tertiary education. *MSC Thesis*. Faculty of Management Studies, ANNA University.

Theall, M. (2006). The meta-profession of teaching. *Thriving in Academe*, 22(5), 5-8.

Volmari, K., Helakorpi, S., & Frimodt, R. (2009). *Competence Framework for VET Professions, Handbook for practitioners*. European Center for the development of Vocational Training. Finnish National Board of Education.

Wagiran, W., Pardjono, P., Suyanto, W., et al., (2019). Competencies of Future Vocational Teachers: Perspective of In-Service Teachers and Educational Experts. *Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 387-397.

Wangyi, Dai Liangtie, & Xiong Ke. (2006). The Structure Dimensions of the Competency of the College Teachers. *Exploration of the Higher education*, 4(1), 89-92.

Zhang, Y. & Ma, J. (2006). Researches on the Competency of the Teachers in the Higher Vocational Colleges. *China Market*, 9, 66-68.

مهتاب پورآتشی

(عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)