پیکره
دوره ۱۵، شماره۴۴، تابستان۱۴۰۵ صفحه ۱ تا۱۵

مقاله پژوهشی

تحلیل سرفصل‌های دروس کارگاهی دوره کارشناسی گرافیک در آموزش عالی بر پایه رویکرد یادگیری اصیل

فاطمه شه‌کلاهی[۱]

۱. استادیار گروه هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
Email: Fatemeh.shahkolahi@saadi.shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴،۱۱،۳۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵،۲،۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵،۳،۲۱

چکیده

مقدمه: هم‌راستایی میان آموزش دانشگاهی گرافیک و الزامات حرفه‌ای، یکی از معیارهای کلیدی در اثربخشی برنامه‌های درسی دانشگاهی است. آموزش کارگاهی، به‌عنوان بستر اصلی یادگیری تجربی در رشته گرافیک، می‌بایست واجد ویژگی‌هایی همچون ارتباط با مسائل واقعی، یادگیری مشارکتی، بازخورد چندمنبعی و ارزیابی حرفه‌ای باشد. نظریهٔ یادگیری اصیل، با ارائه نُه مؤلفه کلیدی توسط هرینگتون و اولیور، چارچوبی برای سنجش اصالت آموزشی فراهم می‌آورد. این پژوهش باهدف تحلیل محتوای سرفصل‌های مصوب دروس کارگاهی کارشناسی گرافیک در ایران بر پایهٔ مؤلفه‌های یادگیری اصیل، درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که محتوای سرفصل‌های رسمی دروس کارگاهی کارشناسی گرافیک در دانشگاه‌های ایران تا چه میزان با مؤلفه‌های یادگیری اصیل همخوانی دارد؟

روش پژوهش: این پژوهش به‌صورت توصیفی- تحلیلی و با رویکرد ترکیبی انجام شد. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار مبتنی بر مدل نُه‌گانه هرینگتون بود. در گام نخست، مؤلفه‌های یادگیری اصیل در بستر آموزش گرافیک مصداق‌یابی شدند. سپس ۴۲ عنوان درس کارگاهی مصوب وزارت علوم، به‌عنوان جامعه پژوهش انتخاب شد و متن سرفصل‌های رسمی آن‌ها، شامل اهداف، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مورد تحلیل قرار گرفت. در ادامه، داده‌های حاصل با بهره‌گیری از تحلیل توصیفی تفسیر شدند.

یافته‌ها: بر اساس تحلیل محتوای سرفصل‌های مصوب، مؤلفه «حمایت آموزشی» در تمامی دروس حضور دارد و «بازتاب‌گری» نیز در بخش قابل‌توجهی از سرفصل‌ها مشاهده می‌شود. در مقابل، مؤلفه‌هایی همچون «زمینهٔ اصیل»، «ارزیابی اصیل»، «بازخورد چندمنبعی» و «یادگیری مشارکتی» حضوری محدود دارند یا به‌صورت ساختاری در برنامه‌ها پیش‌بینی نشده‌اند. این توزیع نامتوازن، نشان‌دهندهٔ تمرکز بیشتر برنامه‌های درسی بر هدایت آموزشی، در مقایسه با بازآفرینی شرایط حرفه‌ای و تعاملات چندسویه در سطح برنامه درسی مصوب است.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان می‌دهد در سرفصل‌های رسمی دروس کارگاهی کارشناسی گرافیک، تنها بخشی از مؤلفه‌های یادگیری اصیل در ساختار برنامه بازتاب یافته‌اند و پیش‌بینی آن‌ها به‌صورت نظام‌مند صورت نگرفته است. این وضعیت بیانگر آن است که در سطح برنامهٔ درسی مصوب، پیوندی ساختاری و کامل میان آموزش کارگاهی و زیست‌بوم حرفه‌ای طراحی گرافیک برقرار نشده و میزان انطباق با الگوی یادگیری اصیل نسبی و محدود است.

کلیدواژه

یادگیری اصیل، آموزش گرافیک، طراحی گرافیک، کارگاه گرافیک، اصالت آموزشی، برنامه درسی

ارجاع به این مقاله: شه‌کلاهی، فاطمه. (۱۴۰۵). تحلیل سرفصل‌های دروس کارگاهی دوره کارشناسی گرافیک در آموزش عالی بر پایه رویکرد یادگیری اصیل. پیکره، ۱۵(۴۴)، ۱-۱۵.
DOI: https://doi.org/10.22055/pyk.2026.51868.1945

©2026 by the Authours.This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

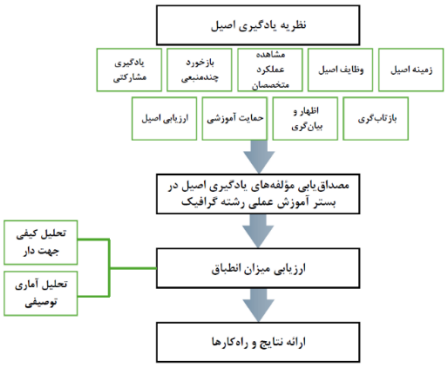
مقدمه و بیان مسئله

در بسیاری از نظام‌های آموزشی، توانایی طراحی دروس کارگاهی متناسب با بافت حرفه‌ای، به یکی از شاخص‌های مهم کیفیت آموزش هنر تبدیل شده است. در نظام‌های آموزشی پیشرو، آموزش طراحی گرافیک صرفاً به انتقال مهارت‌های فنی محدود نمی‌شود، بلکه به‌سوی پرورش طراحانی خلاق، مسئله‌محور و آماده ورود به عرصهٔ حرفه‌ای و واقعی سوق یافته است. یکی از رویکردهای مؤثر در پاسخ به این نیاز، یادگیری اصیل[۱] است که با تأکید بر بستر واقعی، فعالیت‌های حرفه‌ای، بازخورد چندمنبعی، همکاری، بازتاب‌گری و ارزیابی در موقعیت واقعی، می‌کوشد آموزش را با زندگی واقعی و زمینه‌های شغلی پیوند دهد. در آموزش طراحی گرافیک در ایران، دروس کارگاهی همواره جایگاهی محوری داشته‌اند؛ با این حال، به‌نظر می‌رسد در سطح برنامهٔ درسی رسمی و مصوب، نبود هم‌سویی ساختاری و محتوایی این دروس با نیازهای واقعی بازار کار و مؤلفه‌های کلیدی یادگیری اصیل، سبب شده است بسیاری از دانش‌آموختگان در مواجهه با دنیای حرفه‌ای دچار ناتوانی‌های عملکردی شوند؛ با این ملاحظه که این گزاره ناظر بر «پیش‌بینی‌ها و تأکیدهای مندرج در سرفصل‌ها» است، نه ارزیابی نحوهٔ اجرای واقعی کلاس‌ها. این در حالی است که انتظار می‌رود آموزش کارگاهی، فرصتی برای تجربه پروژه‌های واقعی، یادگیری در بستر تعاملی، دریافت بازخورد چندمنبعی و پرورش مهارت‌های بین‌رشته‌ای فراهم آورد. با توجه به اهمیت دروس کارگاهی به‌عنوان حلقهٔ پیوند میان آموزش دانشگاهی و حرفهٔ طراحی گرافیک، هدف پژوهش حاضر، واکاوی و تحلیل تطبیقی محتوای سرفصل‌های مصوب دروس کارگاهی مقطع کارشناسی رشته گرافیک در ایران، با محوریت مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل است. این پژوهش به‌دنبال پاسخ به این سؤال است که سرفصل‌های رسمی دروس کارگاهی رشته گرافیک در دانشگاه‌های ایران تا چه میزان با مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل همخوانی دارند؟ پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار، بر مبنای مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل هرینگتون و اولیور[۲]، ابتدا به بررسی نظام‌مند سرفصل‌های مصوب ۴۲ عنوان کارگاهی در مقطع کارشناسی رشتهٔ گرافیک وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پرداخته است. در ادامه، با اتکا به تحلیل آماری توصیفی، میزان تحقق یا فقدان این مؤلفه‌ها در متن سرفصل‌ها ترسیم شده است. در نهایت تلاش شده پیشنهادهایی کاربردی برای بازنگری در برنامهٔ درسی رسمی کارگاهی گرافیک ارائه شود تا زمینهٔ شکل‌گیری پیوندی مؤثرتر میان آموزش دانشگاهی و نیازهای واقعی دنیای حرفه‌ای فراهم آید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و رویکرد، کیفی- کمی (ترکیبی) است و با هدف بررسی میزان انطباق سرفصل دروس کارگاهی رشته گرافیک در مقطع کارشناسی با مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل انجام شده است. این مطالعه در سه مرحلهٔ اصلی انجام شد: ۱. مصداق‌یابی مؤلفه‌ها؛ ۲. تحلیل کیفی جهت‌دار[۳]؛ ۳. تحلیل آماری توصیفی. در گام نخست، به‌منظور افزایش دقت در انطباق مدل نظری با محتوای تخصصی رشتهٔ گرافیک، مصداق‌یابی مفهومی مؤلفه‌های یادگیری اصیل برای محیط‌های آموزشی کارگاهی انجام شد. بر پایهٔ مبانی نظری هرینگتون و اولیور، هر مؤلفه از منظر اهداف، شیوهٔ تدریس، نوع وظایف عملی، تعاملات آموزشی و شیوه‌های ارزیابی در دروس کارگاهی گرافیک تفسیر شد. این مرحله با مشارکت دو متخصص حوزهٔ طراحی گرافیک و آموزش هنر انجام گرفت. برای مثال، «زمینهٔ اصیل» به‌معنای تعریف پروژه‌های واقعی با کارفرمای حرفه‌ای و «اظهار و بیان‌گری» به‌معنای توانایی دفاع حرفه‌ای از آثار تبیین شد. این صورت‌بندی مفهومی، مبنای کدگذاری

در مرحلهٔ بعد قرار گرفت. در مرحلهٔ دوم، از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار استفاده شد؛ روشی که در آن داده‌ها بر اساس چارچوب نظری از پیش تعیین شده تحلیل می‌شوند. چارچوب پژوهش شامل مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل بود که به هر یک کدی از A1 تا A9 اختصاص یافت. جامعهٔ پژوهش شامل تمامی سرفصل‌های رسمی دروس کارگاهی کارشناسی گرافیک بود که از پایگاه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری استخراج شد. واحد تحلیل، محتوای مکتوب سرفصل‌ها شامل اهداف، شرح درس، مهارت‌ها و روش‌های پیشنهادی تدریس بود. برای هر درس، جدولی تحلیلی طراحی شد و میزان انطباق آن با مؤلفه‌ها در سه سطح «حضور کامل (✓)»، «حضور ناقص (±)» و «غیبت (✗)» تعیین گردید. کدگذاری توسط پژوهشگر اصلی انجام شد و به‌منظور تقویت اعتبار محتوایی تحلیل، نتایج در قالب جدول‌های تطبیقی در اختیار دو متخصص آموزش هنر قرار گرفت تا تناسب مفهومی و دقت طبقه‌بندی را ارزیابی کنند؛ سپس بازخوردهای آنان در بازبینی نهایی اعمال شد. در مرحلهٔ سوم، داده‌های حاصل از کدگذاری با استفاده از آمار توصیفی تحلیل شد و برای هر مؤلفه، میزان تحقق آن در ۴۲ درس کارگاهی، به تفکیک سطوح حضور، محاسبه و در قالب جدول‌های فراوانی و نمودارهای میله‌ای ارائه گردید. همچنین، در راستای تبیین مراحل اجرا، مدلی مفهومی طراحی شد که روند پژوهش را از تدوین مؤلفه‌های نظری تا تحلیل کیفی و آماری و استخراج یافته‌ها، به‌صورت مرحله‌بندی شده نشان می‌دهد (تصویر ۱).



تصویر ۱. مدل مفهومی مراحل اجرای پژوهش. منبع: نگارنده.

پیشینه پژوهش

مطالعات متعددی به ضعف پیوند میان نظام آموزش عالی و نیازهای واقعی بازار کار در رشته‌های هنر و طراحی پرداخته‌اند. پژوهش «خورشیدی و حمدی» (۱۳۹۵) نشان داد که انطباق آموزش با نیازهای بازار، به‌ویژه در رشته‌های تقاضامحور، تأثیر مستقیمی بر موفقیت شغلی فارغ‌التحصیلان دارد. همچنین، مطالعهٔ «پاکزاد و عبدالهی تبریزی» (۱۴۰۳) در بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان گرافیک نشان داد که با وجود نقش مؤثر دروس کارگاهی، همچنان فاصله‌ای قابل‌توجه میان محتوای آموزشی و الزامات حرفه‌ای وجود دارد. این مسئله با یافته‌های «رحیمی و همکاران» (۱۴۰۱) نیز همسو است، آنان در مدل اشتغال‌پذیری خود، برنامهٔ درسی و مهارت‌آموزی را از عوامل کلیدی ورود به بازار کار معرفی کرده‌اند. در سطح جهانی نیز «Taneja» (2021) با بررسی دیدگاه‌های کارفرمایان حوزهٔ گرافیک به این نتیجه رسید که فارغ‌التحصیلان این رشته در مهارت‌های کلیدی همچون تفکر انتقادی، برنامه‌ریزی پروژه، کار گروهی و حل مسئله با کاستی‌هایی مواجه‌اند. این ضعف تا حد زیادی ناشی از ساختار سنتی و مهارت‌محور آموزش گرافیک است که همچنان با پارادایم «یادگیری در عمل» فاصله دارد. بررسی

سرفصل‌های دروس رشتهٔ گرافیک نیز نشان‌دهندهٔ فقدان انسجام در طراحی برنامه‌های آموزشی است. «حسن‌زاده» (۱۳۹۴) در تحلیل تطبیقی میان سرفصل‌های دانشگاه‌های ایران و جهان به این نتیجه رسید که دروس کارگاهی گرافیک در ایران سهم اندکی در برنامه درسی دارند و تمرکز بیش از حد بر دروس نظری، امکان تربیت یک طراح گرافیک حرفه‌ای را تضعیف کرده است. یافته‌های او با پژوهش «نصیری و خاکسار» (۱۴۰۰) نیز همسو است. در این مطالعه تأکید شده است که آموزش طراحی گرافیک بدون آشنایی با مدیریت تبلیغات و روندهای بازار، ناقص خواهد بود. این ضعف ساختاری، منجر به شکل‌گیری شکاف میان قابلیت‌های مهارتی مورد نیاز بازار و آنچه در دانشگاه آموزش داده می‌شود، شده است. در حوزهٔ نظری، چارچوب نُه‌گانه «یادگیری اصیل» که توسط «Herrington & Oliver» (2000) ارائه شده و بر مفاهیمی همچون زمینهٔ واقعی، وظیفهٔ اصیل، بازتاب‌گری، یادگیری مشارکتی و ارزیابی حرفه‌ای تأکید دارد، در سال‌های اخیر به یکی از مبانی بازنگری در شیوه‌های آموزش طراحی تبدیل شده است. این چارچوب ریشه در نظریهٔ «شناخت موقعیتی[۴]» دارد که توسط « Brown, Collins & Duguid» (1989) ارائه شد و تأکید دارد که یادگیری تنها در بسترهای واقعی قابل درک است. مطالعه «Zhang» (2023) نیز با تمرکز بر یادگیری مبتنی بر طراحی[۵]، بر اهمیت بازتاب‌گری حین عمل تأکید کرده و ابزارهای چندرسانه‌ای را به‌عنوان راهی برای ارتقای این بازتاب‌گری معرفی می‌کند. همچنین «Stoltenberg & Sjaastad» (2014) نشان داده‌اند که استفاده از ویدئو و رسانه‌های تصویری برای مستندسازی، نقش مؤثری در تقویت بیان بصری اندیشه‌ها و خودارزیابی دانشجویان طراحی دارد. پژوهش حاضر با استفاده از چارچوب نظری یادگیری اصیل و تحلیل تطبیقی ۴۲ درس کارگاهی، به ارزیابی میزان هم‌پوشانی محتوای سرفصل‌های مصوب دروس کارگاهی کارشناسی گرافیک در ایران با مؤلفه‌های یادگیری اصیل می‌پردازد. نوآوری این مطالعه در آن است که نه‌تنها به سطح محتوایی سرفصل‌ها توجه دارد، بلکه این محتوا را از منظر طراحی آموزشی و بر اساس یک چارچوب نظری معتبر نیز ارزیابی می‌کند. برخلاف پژوهش‌های پیشین که عمدتاً بر پیامدهای شغلی یا توصیف وضعیت اشتغال متمرکز بوده‌اند، این پژوهش می‌کوشد علل ساختاری این شکاف را در بطن برنامهٔ درسی شناسایی کند و راهبردهای اصلاحی آن را بر پایهٔ الگوهای معتبر یادگیری ارائه دهد.

مبانی نظری

۱. نظریهٔ یادگیری اصیل: تحولات عمیق در نظریه‌های یادگیری طی سه دههٔ گذشته، به شکل‌گیری رویکردهایی انجامیده که بر تجربهٔ عملی، تعامل اجتماعی و ساخت معنا در بسترهای واقعی تأکید دارند. یکی از این رویکردهای بنیادین که در سال‌های اخیر، به‌ویژه در آموزش عالی مورد توجه قرارگرفته، یادگیری اصیل است. این رویکرد، به‌جای تکیه صرف بر انتقال مفاهیم نظری و آموزش مبتنی بر محتوا، بر طراحی فعالیت‌هایی تمرکز دارد که از نظر ماهیت، زمینه و فرآیند، به موقعیت‌های واقعی دنیای حرفه‌ای و اجتماعی شباهت دارند (Lombardi, 2007). یادگیری اصیل ریشه در نظریهٔ شناخت موقعیتی دارد؛ مدلی که نخستین‌بار توسط (Brown, Collins & Duguid, 1989) مطرح شد. بر اساس این نظریه، یادگیری زمانی عمیق و ماندگار خواهد بود که در بستری مشابهٔ با زمینهٔ واقعی کاربرد دانش رخ دهد. این نگرش، برخلاف دیدگاه سنتی آموزش است که محتوا را از زمینه جدا می‌کند و یادگیرنده را در فضای انتزاعی قرار می‌دهد. در این مدل، تعامل با ابزارها، فرهنگ و فعالیت‌های واقعی، پیش‌نیاز درونی‌سازی مؤثر دانش به‌شمار می‌رود. یادگیری اصیل به مجموعه‌ای از تجربه‌های آموزشی گفته می‌شود که در آن یادگیرنده با مسائل واقعی و معنادار مواجه شده، از ابزارها و روش‌های حرفه‌ای استفاده می‌کند و در بسترهای

اجتماعی- فرهنگی مشابه محیط کار واقعی به‌فعالیت می‌پردازد. این نوع یادگیری موجب ارتقای توانمندی‌های شناختی سطح بالا، ازجمله تفکر انتقادی، حل مسئله و سازگاری با موقعیت‌های جدید می‌شود (Herrington & Oliver, 2000). در ادامه، Herrington, Oliver & Reeves (2003) در پژوهش‌های بنیادین خود، چارچوبی نُه‌مؤلفه‌ای برای طراحی محیط‌های یادگیری اصیل ارائه کردند. این چارچوب یکی از پر استنادترین مدل‌ها در حوزۀ یادگیری اصیل به‌شمار می‌رود و به‌ویژه در طراحی دوره‌های کاربردی و حرفه‌گرا مورد استفاده قرار گرفته است. مؤلفه‌های این مدل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول۱. مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل بر اساس نظرات هرینگتون و اولیور. منبع: نگارنده.

ردیف	مؤلفه یادگیری اصیل	تعریف علمی
۱	زمینۀ اصیل[۶]	محیط یادگیری باید شبیه‌سازی شده یا برگرفته از موقعیت‌های واقعی حرفه‌ای باشد تا دانشجو بتواند در بستری مشابه واقعیت تجربه کسب کند.
۲	وظایف اصیل[۷]	تکالیف آموزشی باید پیچیده، واقعی، چندمرحله‌ای، معنادار، غیرساختارمند و امکان راه‌حل‌های گوناگون داشته باشند تا تفکر حل مسئله در دانشجو تقویت شود.
۳	مشاهده عملکرد متخصصان[۸]	دانشجویان باید الگوهای واقعی از متخصصان حرفه‌ای را مشاهده کنند و با شیوه‌های واقعی حل مسئله و تصمیم‌گیری در صنعت و حرفه آشنا شوند.
۴	بازخورد چندمنبعی[۹]	آموزش باید امکان دسترسی به دیدگاه‌ها و تجارب متنوع از متخصصان حرفه‌ای و بازخوردهای حرفه‌ای را فراهم سازد.
۵	یادگیری مشارکتی[۱۰]	یادگیرندگان باید بتوانند از طریق همکاری، مذاکره، گفت‌وگو و کار گروهی به تولید و اشتراک دانش بپردازند.
۶	بازتاب‌گری[۱۱]	یادگیرندگان باید بتوانند آنچه آموخته‌اند یا انجام داده‌اند را به‌صورت ساختاریافته (مثلاً در قالب گزارش فرآیند) بازتاب دهند.
۷	اظهار و بیان‌گری[۱۲]	دانشجویان باید توانایی بیان صریح ایده‌ها، تصمیم‌ها و دفاع از آن‌ها را در موقعیت‌های حرفه‌ای کسب کنند.
۸	حمایت آموزشی[۱۳]	نقش مدرس در ارائه راهنمایی مرحله به مرحله و تنظیم سطح چالش با سطح توانمندی یادگیرنده ضروری است.
۹	ارزیابی اصیل[۱۴]	ارزشیابی باید به‌صورت عملکردمحور، مبتنی بر محصول واقعی و در بافت واقعی انجام شود.

۲. تفسیر کاربردی چارچوب نظری یادگیری اصیل در آموزش گرافیک: در رشته‌هایی مانند گرافیک که ماهیتی حرفه‌ای و کاربردی دارند، یادگیری اصیل می‌تواند چارچوبی ایدئال برای طراحی آموزشی فراهم آورد. برخلاف رویکردهای سنتی یادگیری که در آن‌ها پروژه‌ها به‌صورت فرضی، ایزوله و بدون بافت واقعی طراحی می‌شوند، یادگیری اصیل اقتضا می‌کند دانشجو با پروژه‌ای مواجه شود که دارای کارفرمای واقعی، محدودیت‌های زمانی، مالی و اجرایی، هدف‌گذاری برای مخاطب واقعی، امکان دریافت بازخورد از منابع گوناگون (استاد، هم‌کلاسی و کارفرما) و نیز فرصت دفاع، مستندسازی و ارائه کار باشد. چارچوب نظری این پژوهش بر مدل نُه‌مؤلفه‌ای یادگیری اصیل، ارائه شده از سوی Herrington & Oliver (2000) و توسعه‌یافته توسط Herrington, Oliver & Reeves (2003) استوار است. با این حال، به‌منظور تحلیل محتوای سرفصل‌های کارگاهی رشتۀ گرافیک، این مؤلفه‌های اصلی به‌صورت عملیاتی و اجرایی بازتعریف شده‌اند تا امکان تحلیل نظام‌مند سرفصل‌ها فراهم شود. برای نمونه، «زمینۀ اصیل» به‌وجود پروژه‌هایی با کارفرما یا نیاز واقعی؛ «وظیفۀ اصیل» به پروژه‌های چندمرحله‌ای

و چالش‌برانگیز؛ و «بازتاب‌گری» به مستندسازی فرآیند طراحی تعبیر شده است (جدول ۲). این تطبیق، امکان کدگذاری و سطح‌بندی سرفصل‌ها را برای سنجش میزان تحقق یادگیری اصیل فراهم می‌سازد.

جدول ۲. مصداق‌های کاربردی مؤلفه‌های یادگیری اصیل در محتوای سرفصل دروس کارگاهی رشته گرافیک. منبع: نگارنده.

ردیف	مؤلفه یادگیری اصیل	مصداق کاربردی در آموزش کارگاهی گرافیک
۱	زمینهٔ اصیل	تعریف پروژه‌هایی با موضوعات واقعی در ارتباط با جامعه، صنعت یا فرهنگ در قالب پروژه‌های کلاسی. مثلاً طراحی بسته‌بندی برای یک برند واقعی داخل.
۲	وظایف اصیل	انجام پروژه‌ها به‌صورت چندمرحله‌ای (طراحی، اجرا و اخذ تأییدیه) و بدون محدودیت‌های حرفه‌ای (اعمال سلیقه شخصی مدرس، دانشجو و دیگر افراد)، به‌منظور امکان ارزیابی راه‌حل‌های گوناگون.
۳	مشاهده عملکرد متخصصان	دعوت از طراحان حرفه‌ای برای ارائه نمونه‌کار، تحلیل و اجرای زنده فرآیند طراحی در محیط کلاس یا محیط حرفه‌ای.
۴	بازخورد چند منبعی	امکان دریافت بازخورد طیفی از افراد متخصص (نه فقط استاد درس) و منابع مرتبط در طول انجام پروژه.
۵	یادگیری مشارکتی	پروژه‌های گروهی با نقش‌های مشخص در گروه طراحی (مثل گروه ایده‌پرداز، مدیر هنری و تصویرگر).
۶	بازتاب‌گری	مستندسازی مراحل طراحی و نگارش گزارش تحلیلی روند اجرا توسط دانشجو.
۷	اظهار و بیان‌گری	ارائه شفاهی پروژه‌ها، نقد جمعی و گفت‌وگوی تحلیلی پیرامون آثار در کلاس.
۸	حمایت آموزشی	هدایت هدفمند، مرحله به مرحله و ارائه بازخورد مناسب استاد در نقاط تصمیم‌گیری پروژه.
۹	ارزیابی اصیل	ارزشیابی بر مبنای ارائه به کارفرما یا شبیه‌سازی جلسه ارائه به کارفرما با داوران خارج از دانشگاه.

تطبیق مؤلفه‌های یادگیری اصیل با محتوای سرفصل دروس کارگاهی گرافیک

بخش یافته‌های این پژوهش در دو سطح تحلیل کیفی (در سطح درس منفرد) و تحلیل توصیفی (در سطح مجموعه دروس) تنظیم شده و به تبیین میزان هم‌پوشانی محتوای سرفصل دروس کارگاهی رشتهٔ گرافیک با مؤلفه‌های یادگیری اصیل می‌پردازد. بر اساس آنچه در بخش روش‌شناسی بیان شد، محتوای سرفصل تمامی دروس کارگاهی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در مقطع کارشناسی رشته گرافیک (شامل ۴۲ عنوان) به‌صورت کیفی و بر مبنای مدل نُه‌گانه یادگیری اصیل هرینگتون و الیور تحلیل محتوایی شد. برای هر درس، جدولی مستقل به‌منظور تحلیل کیفی تنظیم شد که وضعیت تحقق مؤلفه‌های یادگیری اصیل را در سه سطح «حضور کامل»، «حضور ناقص» و «غیبت» مشخص می‌کرد. از آنجا که ارائه تحلیل همهٔ ۴۲ درس در چارچوب یک مقاله امکان‌پذیر نیست، به‌عنوان نمونه، جدول تحلیل درس «کارگاه طراحی نشانه» در این بخش ارائه شده است. تحلیل این نمونه نشان داد که با وجود همراهی مناسب استاد (در مؤلفه حمایت آموزشی) و نیز تلاش نسبی برای ایجاد «وظایف اصیل»، «بازتاب‌گری» و امکان «اظهار و بیان‌گری دانشجو»، بسیاری از مؤلفه‌های کلیدی یادگیری اصیل، ازجمله «زمینهٔ اصیل»، «مشاهدهٔ عملکرد متخصصان»، «بازخورد چندمنبعی»، «یادگیری

مشارکتی» و «ارزیابی اصیل» در این درس حضور چندانی ندارند. این الگو در تحلیل سایر دروس نیز به‌صورت تقریباً یکسان مشاهده شد (جدول ۳).

جدول ۳. تحلیل کیفی مؤلفه‌های یادگیری اصیل با محتوای سرفصل درس «کارگاه طراحی نشانه». منبع: نگارنده.

کد	مؤلفه یادگیری اصیل	وضعیت تحقق در درس طراحی لوگو	توضیح و تحلیل
A1	زمینهٔ اصیل	✗	پروژه درس ممکن است به طراحی نشانه برای نهادهای فرضی یا موضوعات فرهنگی بپردازد و کمتر با کارفرمای واقعی یا محیط حرفه‌ای پیوند دارد.
A2	وظایف اصیل	±	پروژه‌ها عموماً به‌صورت چندمرحله‌ای (طراحی، اجرا و اخذ تأییدیه) انجام می‌شود، ولی به‌دلیل نبود کارفرمای واقعی گاهی امکان تأثیرپذیری از سلایق مدرس یا دانشجو وجود دارد.
A3	مشاهدهٔ عملکرد متخصصان	✗	در سرفصل نشانه‌ای از حضور طراحان حرفه‌ای یا نمایش فرآیندهای واقعی طراحی مشاهده نمی‌شود؛ اما احتمال دارد که مدرس خود از متخصصان حرفه‌ای بازار کار باشد.
A4	بازخورد چند منبعی	✗	با نبود پروژه‌های واقعی، امکان بهره‌گیری از نظرات و بازخوردهای کارفرمای واقعی در طول پروژه وجود ندارد.
A5	یادگیری مشارکتی	✗	بیشتر فعالیت‌ها فردی است و یادگیری گروهی یا مشارکتی در سرفصل پیش‌بینی نشده است، مگر اینکه مدرس تدابیری در این زمینه اندیشیده باشد.
A6	بازتاب‌گری	±	مستندسازی فرآیند در سرفصل به‌صورت الزام‌آور نیامده است.
A7	اظهار و بیان‌گری	±	معمولاً در قالب ارائه پایانی پروژه، دانشجو دربارهٔ اثر خود توضیح دهد؛ اما آموزش رسمی مهارت‌های بیان و دفاع علمی در سرفصل ارائه نشده است.
A8	حمایت آموزشی	✓	مدرس به‌صورت مرحله به مرحله از ایده تا اجرا با دانشجو همراهی داشته باشد که با مؤلفه حمایت آموزشی هم‌راستا است.
A9	ارزیابی اصیل	✗	پروژه نهایی مبنای ارزشیابی است، اما در قالب ارائه به کارفرما یا نهاد واقعی یا ارزیابی بیرونی تعریف نشده است.

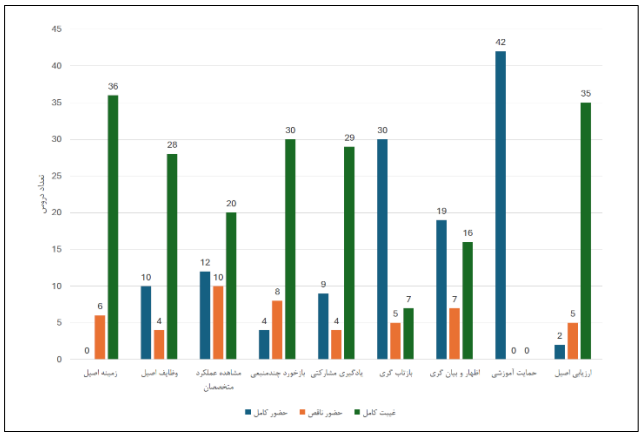
در مرحلهٔ دوم، داده‌های حاصل از ۴۲ جدول تحلیل کیفی، بر اساس فراوانی تحقق مؤلفه‌ها دسته‌بندی و در قالب یک جدول تنظیم شدند (جدول ۴). یافته‌ها نشان داد که تنها مؤلفه‌ای که در تمامی دروس کارگاهی به‌صورت کامل محقق شده، «حمایت آموزشی (A8)» است که به‌همراهی مستمر استاد در فرآیند اجرا اشاره دارد. مؤلفه‌های «بازتاب‌گری (A6)» با ۸۶ درصد تحقق و «اظهار و بیان‌گری (A7)» با ۶۱ درصد تحقق، در رتبه‌های بعدی قرار دارند که نشان‌دهندهٔ حضور نسبی تأمل و ارائه در محتوای سرفصل‌های آموزشی است. در مقابل، مؤلفه‌هایی نظیر «زمینه اصیل (A1)»، «بازخورد چندمنبعی (A4)» و «ارزیابی اصیل (A9)» کمترین تحقق را داشته‌اند و گویای شکاف عمیق میان آموزش دانشگاهی و نیازهای واقعی حرفه‌ای هستند. همچنین، مؤلفه «یادگیری مشارکتی (A5)» نیز به‌ندرت در برنامهٔ درسی مشاهده می‌شود و اغلب فعالیت‌ها به‌صورت انفرادی طراحی شده‌اند. این الگوها

نشان می‌دهد که اگرچه دروس کارگاهی از نظر ساختار صوری، پروژه‌محور به‌نظر می‌رسند، اما به احتمال زیاد فاقد پیوند مؤثر با محیط واقعی، کارفرمای حرفه‌ای و شبکه‌ای متنوع از بازخوردها هستند. بنابراین، می‌توان گفت سرفصل دروس کارگاهی آموزش گرافیک در دانشگاه‌های ایران همچنان با اصول یادگیری اصیل فاصله دارد و نیازمند بازطراحی عمیق در سطح اهداف، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی است.

جدول ۴. تحلیل توصیفی تحقق مؤلفه‌های یادگیری اصیل با سرفصل‌های رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در مقطع کارشناسی رشته گرافیک. منبع: نگارنده.

ردیف	مؤلفه یادگیری اصیل	حضور کامل	حضور ناقص	غیبت کامل	درصد تحقق	توضیح تحلیلی
A1	زمینهٔ اصیل	۰ درس	۶ درس	۳۶ درس	۱۴.۲ درصد	دروس محدودی در ارتباط مستقیم با مسائل واقعی جامعه یا بازار کار طراحی شده‌اند و اکثر پروژه‌ها فرضی‌اند.
A2	وظایف اصیل	۱۰ درس	۴ درس	۲۸ درس	۳۳.۳ درصد	گرچه بیشتر دروس پروژه‌محور هستند، اما فقدان مواجهه با مسئله واقعی موجب شده وظایف کمتر اصیل باشند.
A3	مشاهده عملکرد متخصصان	۱۲ درس	۱۰ درس	۲۰ درس	۵۲.۳ درصد	نبود ساختار مشخص برای دعوت از طراحان حرفه‌ای یا تحلیل فرآیند واقعی طراحی مشهود است.
A4	بازخورد چند منبعی	۴ درس	۸ درس	۳۰ درس	۲۸.۵ درصد	با توجه به عدم‌حضور کارفرمای واقعی، بیشتر بازخوردها از طرف استاد درس خواهد بود و دانشجو با بازخوردهای چالش‌برانگیز و گاهی منفی بازار آشنا نمی‌شود.
A5	یادگیری مشارکتی	۹ درس	۴ درس	۲۹ درس	۳۰.۹ درصد	یادگیری گروهی در بیشتر دروس تعریف نشده و نادیده گرفته شده است.
A6	بازتاب‌گری	۳۰ درس	۵ درس	۷ درس	۸۶.۳ درصد	برخی دروس به مستندسازی یا تحلیل روند طراحی می‌پردازند، ولی این موضوع در سرفصل به‌صورت فراگیر و الزامی نیست.
A7	اظهار و بیان‌گری	۱۹ درس	۷ درس	۱۶ درس	۶۱.۹ درصد	ارائه نهایی رایج است؛ اما در سرفصل، آموزش مهارت بیان، دفاع و گفت‌وگو تخصصی به‌صورت ساختارمند نیامده است.
A8	حمایت آموزشی	۴۲ درس	۰ درس	۰ درس	۱۰۰ درصد	در تمامی دروس کارگاهی، استاد از مرحله ایده تا اجرا همراه دانشجو تعریف شده است.
A9	ارزیابی اصیل	۲ درس	۵ درس	۳۵ درس	۱۶.۶ درصد	اغلب ارزشیابی‌ها درون‌کلاسی و توسط استاد انجام می‌شوند؛ ارزیابی‌های حرفه‌ای توسط استادکاران خارج از دانشگاه ارائه نشده است.

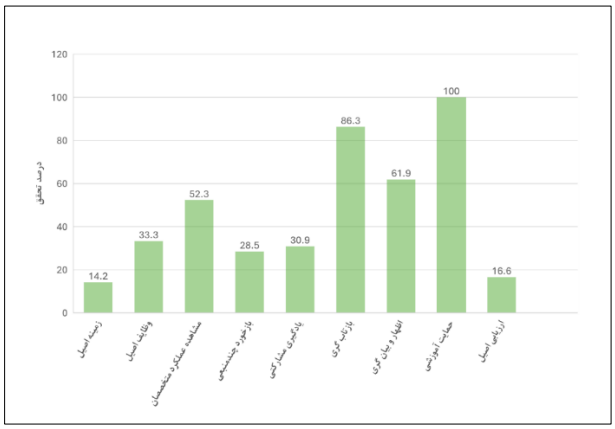
نمودار ۱، به‌صورت بصری میزان تحقق مؤلفه‌های یادگیری اصیل در ۴۲ درس کارگاهی رشتهٔ گرافیک را نشان می‌دهد. این نمودار سه سطح تحقق (حضور کامل، حضور ناقص و غیبت کامل) را برای هر مؤلفه نشان داده تا درک دقیق‌تری از وضعیت کیفی آموزش در این رشته ارائه شود.



نمودار ۱. میزان انطباق محتوای سرفصل دروس کارگاهی رشته گرافیک با مؤلفه‌های یادگیری اصیل در سه سطح تحقق (حضور کامل، حضور ناقص و غیبت کامل). منبع: نگارنده.

واکاوی انتقادی شکاف میان آموزش کارگاهی و یادگیری اصیل در آموزش گرافیک

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه ساختار آموزشی دروس کارگاهی رشتهٔ گرافیک در مقطع کارشناسی تا حدودی به‌صورت پروژه‌محور طراحی شده است، اما در بیشتر موارد با معیارهای یادگیری اصیل فاصله دارد. از میان نُه مؤلفه پیشنهادی در چارچوب نظری یادگیری اصیل، تنها مؤلفه «حمایت آموزشی» با تحقق صددرصدی در تمامی دروس مشاهده شد، در حالی که مؤلفه‌هایی مانند «زمینهٔ اصیل» (۱۴.۲ درصد)، «ارزیابی اصیل» (۱۶.۶ درصد)، «بازخورد چندمنبعی» (۲۸.۵ درصد) و «یادگیری مشارکتی» (۳۰.۹ درصد) کمترین میزان تحقق را نشان دادند (نمودار ۲). این الگو، تصویری از برنامه‌ای رسمی به‌دست می‌دهد که از نظر فرم، پروژه‌محور است، اما از نظر محتوا و بافت، تنها بخشی از منطق یادگیری اصیل را محقق می‌سازد.



نمودار ۲. میزان انطباق سرفصل دروس کارگاهی رشته گرافیک با مؤلفه‌های یادگیری اصیل. منبع: نگارنده.

این یافته‌ها با مطالعات بین‌المللی متعددی هم‌راستا هستند. برای مثال، پژوهش «Petrova» (2021) در زمینهٔ یادگیری در استودیوهای طراحی دیجیتال نشان می‌دهد که بدون پیوند مؤثر میان پروژه‌های دانشجویی و مسائل واقعی جامعه یا صنعت، یادگیری اغلب سطحی محدود باقی می‌ماند و مهارت‌های حرفه‌ای مورد انتظار شکل نمی‌گیرد. همچنین، در مطالعه‌ای که توسط «Rule» (2006) انجام شد، تأکید می‌شود که یادگیری پروژه‌محور صرفاً در صورتی می‌تواند به یادگیری اصیل بینجامد که زمینه و مخاطب واقعی درگیر پروژه باشند؛ در غیر این صورت، تمرین‌ها صرفاً تمرین‌های مهارتی در سطح کلاس خواهند بود. در سطحی بالاتر، همکاری و مشارکت دانشجویان در پروژه‌های واقعی بین‌المللی، موجب تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری و حل مسئله می‌شود. مقاله «Polina et al» (2022) نیز مزایای همکاری دانشجویان با مؤسسات خارجی واقعی و تأثیر مثبت آن بر مهارت‌های حرفه‌ای را تبیین می‌کند. در سطح داخلی، پژوهش «پاکباز و عبداللهی تبریزی» (۱۴۰۳) نیز بر شکاف موجود میان آموزش دانشگاهی و نیازهای واقعی حرفه‌ای در آموزش گرافیک تأکید کرده‌اند. آن‌ها نشان می‌دهند که اگرچه دانشجویان از توانایی فنی در طراحی برخوردارند، اما به‌دلیل ناآشنایی با خواسته‌های کارفرما، بازار هدف و فضای واقعی سفارش، نمی‌توانند آثار خود را در فضای رقابتی صنعت به‌طور مؤثر عرضه کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نیز به‌صورت معناداری این نتیجه را تأیید می‌کند. از طرف دیگر، مطالعات موفق بین‌المللی مانند Westholm (2021)، Taneja (2021) و Barron and Darling-Hammond (2008) نشان داده‌اند که در نمونه‌هایی که آموزش طراحی در بستر پروژه‌های واقعی و با مشارکت نهادهای خارج از دانشگاه سازمان‌دهی می‌شود، دانشجویان توانایی بیشتری در تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری و حل مسئله از خود نشان می‌دهند. با تکیه بر این بدنه پژوهشی، می‌توان تحلیل انتقادی شکاف موجود میان آموزش کارگاهی و یادگیری اصیل در برنامهٔ رسمی گرافیک ایران را در چند محور بسط داد.

۱. شکاف زمینهٔ اصیل و منطق پروژه‌های فرضی: یافته‌های این پژوهش نشان داد که در ساختار رسمی سرفصل‌های کارگاهی گرافیک در ایران، هرچند بر انجام پروژه تأکید شده است، اما این پروژه‌ها به‌ندرت در پیوند صریح با موقعیت‌های واقعی حرفه‌ای یا نیازهای واقعی کارفرمایان و کاربران تعریف شده‌اند. این وضعیت با آنچه در ادبیات یادگیری مبتنی بر پروژه و یادگیری اصیل گزارش شده، همخوانی ندارد. در مطالعات طراحی گرافیک، تأکید می‌شود که یادگیری اصیل زمانی می‌تواند به آمادگی حرفه‌ای منجر شود که دانشجویان درگیر پروژه‌هایی «واقعی» یا «اصیل» شوند؛ پروژه‌هایی که در بسترهای حرفه‌ای ریشه دارند و مسائل یا شکاف‌های واقعی را هدف قرار می‌دهند (Jones, 2019; Taneja, 2025). پژوهش‌ها در حوزهٔ یادگیری موقعیت‌مند نیز نشان می‌دهند که یادگیری زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که بافت یادگیری با بافت استفاده واقعی کاربرد دانش هم‌پوشانی داشته باشد؛ در مقابل، در بافت‌های ناآشنا یا گسسته، میزان اثربخشی یادگیری کاهش می‌یابد (Brown, Collins & Duguid, 1989). اتکای گزارش‌شده Taneja به پروژه‌های فرضی فاقد کارفرما و کاربر واقعی در برخی برنامه‌های طراحی گرافیک، وضعیتی را توصیف می‌کند که در آن پروژه‌ها اگرچه در پرتفولیوی دانشجویان جذاب به‌نظر می‌رسند، اما به‌ندرت به اجرا در جهان واقعی می‌رسند. در این پروژه‌ها، کاربر، کارفرما و زمینهٔ واقعی غایب است، بسیاری از تصمیم‌ها بر پایهٔ حدس و فرض اتخاذ می‌شوند و چرخهٔ کامل تولید تا استقرار در بستر واقعی طی نمی‌شود (Taneja, 2025). تحلیل حاضر نشان می‌دهد که در سطح برنامهٔ رسمی گرافیک در ایران نیز، فقدان تصریح به بافت‌های واقعی، نقش کارفرما یا کاربر و چرخهٔ کامل تحقق پروژه، زمینه را برای بازتولید همین الگو فراهم می‌کند؛ الگویی که در آن، پروژه به سطح تمرین صرف در کلاس فرو کاسته می‌شود و از مؤلفه «زمینهٔ

اصیل» در چارچوب یادگیری اصیل فاصله می‌گیرد. در همین راستا می‌توان گفت که پروژه‌محور بودن صوری سرفصل‌ها، بدون اتصال ساختاری به مسائل واقعی جامعه و صنعت، به خودی خود تضمینی برای تحقق یادگیری اصیل فراهم نمی‌کند. سطح بسیار پایین تحقق «زمینهٔ اصیل» (۱۴.۲ درصد) در این پژوهش نیز شاخصی کمی از همین شکاف ساختاری است.

۲. شکاف همکاری و مهارت‌های نرم: نتایج مطالعه حاضر حاکی از آن است که مؤلفه «یادگیری مشارکتی» در سرفصل‌های کارگاهی گرافیک، عمدتاً یا به اشاره‌های کلی به‌کار گروهی محدود شده یا فاقد ساز و کارهای مشخص برای طراحی و ارزشیابی تجربه‌های همکاری است. این در حالی است که ادبیات آموزش طراحی و اشتغال‌پذیری، پیوسته بر نقش مهارت‌هایی چون همکاری، کار گروهی، روابط بین‌فردی، ارتباطات و حل مسئله در موفقیت حرفه‌ای طراحان گرافیک تأکید می‌کند (Donnelly & Fitzmaurice, 2005; Wang, 2006; Taneja, 2022). همچنین، این مطالعات نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی سطح بالا -ازجمله تفکر انتقادی، حل مسئله، خودمدیریتی و همکاری- در حال تبدیل شدن به هستهٔ اصلی شایستگی‌های مورد نیاز بازار کار هستند. مطالعات یادگیری پروژه‌محور، همکاری را نه یک افزوده اختیاری، بلکه یکی از مؤلفه‌های کلیدی محیط‌های یادگیری معنادار می‌دانند؛ زیرا کار گروهی فرصت‌هایی برای گفت‌وگو، مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت و توسعهٔ فعالیت‌های شناختی پیچیده فراهم می‌کند (Ellis & Hafner, 2007; Race, 2007, 126; Jones, 2019). به‌عبارت دیگر، دانشجویان ضمن بهره‌گیری از نقاط قوت فردی خود، مهارت‌هایی مانند بردباری، احترام و مدیریت اختلاف را نیز پرورش می‌دهند؛ مهارت‌هایی که در حیات اجتماعی و جامعه‌محور ضروری‌اند (Taneja, 2022). در سرفصل‌های رسمی بررسی شده، اگرچه اشاره‌هایی به‌کار گروهی دیده می‌شود، اما فقدان اهداف صریح در حوزهٔ مهارت‌های نرم و نبود ساختار برای پایش و ارزشیابی مشارکت، نشان می‌دهد که همکاری بیش از آنکه به‌مثابه مؤلفه‌ای اصیل از یادگیری با پیامدهای شناختی و اجتماعی مشخص در نظر گرفته شود، بیشتر به‌عنوان روشی برای سازمان‌دهی کار تلقی شده است. میزان نسبتاً پایین تحقق «یادگیری مشارکتی» (۳۰.۹ درصد) در این پژوهش نیز این برداشت را از منظر کمی تقویت می‌کند. در نتیجه، می‌توان گفت بخشی از فاصلهٔ میان برنامه رسمی و منطق یادگیری اصیل، به نادیده گرفتن نظام‌مند نقش همکاری و مهارت‌های نرم در طراحی و ارزشیابی دروس کارگاهی بازمی‌گردد؛ شکافی که با یافته‌های «Wang» دربارهٔ اهمیت مهارت‌های نرم در اشتغال‌پذیری طراحان گرافیک نیز همخوان است (Wang, 2006).

۳. غلبهٔ «حمایت آموزشی» در کنار فقدان سایر مؤلفه‌های اصالت: برخلاف کم‌رنگ بودن «زمینهٔ اصیل»، «ارزیابی اصیل» و «همکاری ساختاریافته»، مؤلفه «حمایت آموزشی» در سرفصل‌های کارگاهی گرافیک حضوری بسیار پررنگ دارد و در تمامی دروس به‌طور کامل (۱۰۰ درصد) مشاهده شده است. در توصیف سرفصل‌ها، تأکید مکرر بر نقش استاد در راهنمایی، نظارت و هدایت فرآیند پروژه دیده می‌شود؛ امری که می‌توان آن را نشانه‌ای از حضور یک الگوی قویِ پله‌چینی[۱۵] در سطح برنامه رسمی تلقی کرد. ادبیات یادگیری اصیل، پله‌چینی را یکی از عناصر حیاتی برای حرکت تدریجی دانشجویان به‌سوی فهم عمیق‌تر و استقلال بیشتر در یادگیری می‌داند (Great Schools Partnership, 2015; Taneja, 2022). در این رویکرد، مدرسان با خُرد کردن تکالیف به بخش‌های کوچک‌تر، ارائه مدل‌ها و نمونه‌ها و استفاده از تذکر و مربی‌گری، به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا به اهداف یادگیری دست یابند. با این حال، در چارچوب هرینگتون، حمایت آموزشی زمانی می‌تواند به یادگیری اصیل منجر شود که در کنار زمینه‌های واقعی، وظایف باز و پیچیده، همکاری و ارزیابی اصیل قرار گیرد. تحلیل حاضر نشان

می‌دهد که در سرفصل‌های رسمی، حمایت آموزشی در بافتی تعریف شده است که سایر مؤلفه‌های اصالت یا غایب‌اند یا حضوری حداقلی حضور دارند. به بیان دیگر، برنامهٔ رسمی بیش از آنکه بر توانمندسازی دانشجو برای عمل مستقل در موقعیت‌های واقعی تمرکز داشته باشد، بر کنترل و هدایت فرآیند درون کلاس تأکید دارد. این ناهمخوانی، یکی از سازوکارهای ساختاری‌ای است که می‌تواند تداوم شکاف میان برنامه رسمی و تجربه یادگیری اصیل را تبیین کند. در این میان، یافته قابل‌توجه دیگر، سطح نسبتاً بالای تحقق «بازتاب‌گری» (۸۶.۳ درصد) است. در برخی کلاس‌ها، مستندسازی فرآیند طراحی و تحلیل روند اجرای پروژه به‌صورت نظام‌مند انجام می‌شود که می‌تواند نقطهٔ قوتی در آموزش کارگاهی گرافیک تلقی شود. این یافته با نتایج Rosli (2018) هم‌سو است که بازتاب‌گری را یکی از مؤلفه‌های کلیدی در شکل‌گیری یادگیرنده مستقل و مسئول می‌داند و نشان می‌دهد که تمرین‌های بازتابی به‌طور عمیق به دانشجویان طراحی کمک می‌کنند. همچنین پژوهش‌هایی مانند Zhang (2023) دربارهٔ «طراحی برای حمایت از بازتاب‌گری در یادگیری مبتنی بر طراحی»، بازتاب‌گری را به‌عنوان عنصر اصلی یادگیری اصیل و خودگردان در رشته‌های طراحی برجسته می‌کنند. بنابراین، می‌توان استدلال کرد که اگر ساز و کارهای موجود برای بازتاب‌گری و حمایت آموزشی با «زمینهٔ اصیل»، «ارزیابی اصیل» و «همکاری» ترکیب شوند، ظرفیت بالقوه قابل‌توجهی برای حرکت به‌سوی یادگیری اصیل، در همین ساختارهای موجود نهفته است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان انطباق ساختار دروس کارگاهی کارشناسی گرافیک با مؤلفه‌های نُه‌گانه یادگیری اصیل انجام شد. تحلیل ۴۲ عنوان درس نشان داد که تحقق این مؤلفه‌ها در سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، الگویی نسبتاً نامتوازن دارد. در پاسخ به سؤال پژوهش، روشن شد که تنها بخشی از ظرفیت نظری یادگیری اصیل در سطح برنامهٔ رسمی بالفعل شده و میان مؤلفه‌ها ناهمگونی چشمگیری وجود دارد. سه مؤلفه «حمایت آموزشی» (۱۰۰ درصد)، «بازتاب‌گری» (۸۶٫۳ درصد) و «اظهار و بیان‌گری» (۶۱ درصد) بیشترین حضور را در سرفصل‌ها دارند، در حالی که «زمینهٔ اصیل» (۱۴٫۲ درصد)، «بازخورد چندمنبعی» (۲۸٫۵ درصد) و «ارزیابی اصیل» (۱۶٫۶ درصد) حضوری ضعیف دارند یا اساساً غایب‌اند. بر این اساس، می‌توان گفت حدود ۴۰ تا ۴۵ درصد از ظرفیت یادگیری اصیل در برنامهٔ رسمی بالفعل شده است. اگرچه ساختار کارگاه‌ها از نظر صوری پروژه‌محور است، اما پروژه‌ها عمدتاً در سطح تمرین‌های کلاس‌محور باقی می‌مانند و پیوند اندکی با زمینه‌های واقعی و حرفه‌ای دارند. این وضعیت بیانگر شکافی ساختاری میان برنامهٔ رسمی و منطق یادگیری اصیل است؛ شکافی که ازجمله می‌توان آن را ناشی از فقدان ارتباط سازمان‌یافته دانشگاه با صنعت و نیز تمرکز بیش از حد بر مهارت‌های فنی و فردی دانست. درنتیجه، هدف‌گذاری برای همکاری، حل مسئله واقعی و دریافت بازخوردهای چندمنبعی، غالباً در حد توصیه‌های کلی باقی مانده است. بنابراین، نظام آموزشی کارگاهی گرافیک همچنان با منطق یادگیری اصیل -در معنای درگیر شدن دانشجو با موقعیت واقعی، تعامل حرفه‌ای و دریافت بازخورد متنوع- فاصله دارد. باید تأکید شود که دامنهٔ استنباط‌های این پژوهش آگاهانه به سطح «سرفصل‌ها و اسناد رسمی» محدود شده است. این مطالعه مدعی آن نیست که آنچه در سند سرفصل آمده، به‌صورت عین به عین در کلاس‌ها اجرا می‌شود؛ بدیهی است برخی مدرسان ممکن است فراتر از متن سرفصل عمل کرده و با شدت و کیفیت‌های متفاوت، مؤلفه‌های یادگیری اصیل را در عمل محقق سازند و برخی دیگر حتی در سطحی پایین‌تر از آنچه در سرفصل پیش‌بینی شده نیز عمل کنند. با این حال، مطابق هدف اعلام شده مقاله، تمرکز این پژوهش بر ارزیابی ظرفیت و

جهت‌گیری برنامهٔ رسمی است؛ یعنی بر این پرسش که سرفصل‌های مصوب، در سطح طراحی ساختاری تا چه اندازه امکان و الزام تحقق یادگیری اصیل را در اختیار مدرسان قرار می‌دهند. از این منظر، یافته‌ها نشان می‌دهد که محدودیت‌های مشاهده شده، پیش از آنکه صرفاً محصول سلیقهٔ فردی مدرسان یا کاستی‌های اجرایی باشند، ریشه در طراحی برنامه رسمی دارد. بر این اساس، چند دلالت برنامه‌ای و سیاستی قابل طرح است: ۱. تصریح مؤلفه‌های اصالت در سرفصل‌ها ازجمله تعریف زمینه‌های واقعی، حضور کارفرمایان و ارزیابی مبتنی بر مصنوعات واقعی؛ ۲. نهادینه‌سازی همکاری و مهارت‌های نرم، همراه با سنجه‌های مشخص برای ارزشیابی گروهی؛ ۳. بهره‌گیری هدفمند از ظرفیت «حمایت آموزشی» و «بازتاب‌گری» برای پیوند دادن پروژه‌های درون‌دانشگاهی با موقعیت‌های واقعی. از منظر پژوهشی، این مطالعه را می‌توان گام نخست در یک برنامهٔ پژوهشی دوسطحی دانست که در سطح نخست به تحلیل ساختاری سرفصل‌ها و شکاف میان برنامهٔ رسمی و یادگیری اصیل می‌پردازد و در سطح دوم، می‌تواند با پژوهش‌های میدانی تکمیل شود. برای آینده، انجام مطالعات کیفی و ترکیبی پیشنهاد می‌شود که تجربهٔ زیستهٔ دانشجویان و مدرسان در کارگاه‌های گرافیک را در ارتباط با همین مؤلفه‌های نُه‌گانه واکاوی کنند؛ ازجمله مشاهدهٔ کلاس‌های استودیویی، تحلیل پورتفولیوها و انجام مصاحبه‌های عمیق با ذی‌نفعان. همچنین، پژوهش‌های مداخله‌ای که به طراحی و آزمون واحدهای کارگاهی بازطراحی شده بر پایهٔ یادگیری اصیل می‌پردازند، می‌توانند پیوند میان اصلاح برنامهٔ رسمی و تغییر در عمل آموزشی را به‌صورت تجربی بررسی کنند. چنین مطالعاتی، در کنار تحلیل حاضر، می‌تواند به شکل‌گیری تصویری جامع‌تر از مسیر گذار آموزش گرافیک در ایران به‌سوی یادگیری اصیل و نیز تقویت پیوند پایدار میان دانشگاه و میدان عمل حرفه‌ای یاری رساند.

مشارکت‌های نویسنده

این پژوهش فاقد مشارکت است.

تقدیر و تشکر

فاقد قدردانی است.

تضاد منافع

نویسنده (نویسندگان) هیچ تضاد منافع احتمالی پیرامون تحقیق، تألیف و انتشار این مقاله را اعلام نکردند.

منابع مالی

نویسنده (نویسندگان) هیچ گونه حمایت مالی برای تحقیق، تألیف و انتشار این مقاله دریافت نکردند.

پی‌نوشت

1. Authentic Learning
2. Herrington, J., & Oliver, R.
3. Directed Content Analysis
4. Situated Cognition
5. Design-based learning (DBL)
6. Authentic Context

7. Authentic Tasks
8. Access to Expert Performance
9. Multi-source
10. Collaborative Learning
11. Reflection
12. Expression
13. Scaffolding
14. Authentic Assessment
15.Coaching

منابع

- پاکزاد، ناهید و عبدالهی تبریزی، فاطمه. (۱۴۰۳). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته گرافیک آموزشکده‌های دانشگاه فنی و حرفه‌ای استان مازندران. *نامه آموزش عالی*، ۱۷(۶۵)، ۷-۲۳.
https://doi.org/10.22034/HEL.2024.713270

- حسن‌زاده، حسام. (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی سرفصل دروس دوره کارشناسی طراحی گرافیک در ایران و منتخبی از دانشگاه‌های جهان. *مطالعات تطبیقی هنر*، ۵(۹)، ۳۵-۴۵.

- خورشیدی، افشین و حمدی، پیمان. (۱۳۹۵). آموزش بر اساس نیاز بازار و شناخت موانع موجود. *چهارمین همایش بین‌المللی مهارت‌آموزی و اشتغال*. سازمان فنی و حرفه‌ای کشور، تهران. https://sid.ir/paper/834591/fa

- رحیمی، فرجاله، درزیان عزیزی، عبدالهادی، مهرعلی‌زاده، یداله و مالکی، عالیه. (۱۴۰۱). طراحی مدل اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان دانشگاه. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۷(۲)، ۸۷-۱۱۴. https://doi.org/10.22108/NEA.2023.135875.1850

- نصیری، مهدی و خاکسار، علی. (۱۴۰۰). واکاوی نقش مدیریت تبلیغات بر آینده شغلی فارغ‌التحصیلان رشته طراحی گرافیک. *دومین کنفرانس ملی مدیریت و صنعت گردشگری*. تهران: مؤسسه پژوهشی مدیریت مدبر.
https://doi.org/10.5281/zenodo.10951559

- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning* (book excerpt). George Lucas Educational Foundation.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032

- Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student role in learner-focused strategies. In G. O'Neill, S. M. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 87-98). AISHE/HEA.

- Ellis, T. J., & Hafner, W. (2007). Assessing collaborative, project-based learning experiences: Drawing from three data sources. In *2007 37th annual Frontiers in Education conference - Global engineering: Knowledge without borders, opportunities without passports* (pp. T2G-13–T2G-17). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE.2007.4418028

- Great Schools Partnership. (2015) *Scaffolding.* The Glossary of Education Reform. Available from: https://www.edglossary.org/scaffolding/

- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. https://doi.org/10.1007/BF02319856

- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1). https://doi.org/10.14742/ajet.1701

- Jones, B. (2019). Good practice: Scaffolded, collaborative project-based learning. *Journal of Education, Humanities and Communication*, 3(2), 1-16. https://doi.org/10.31378/jehc.85

- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An overview* (ELI Paper No. 1). EDUCAUSE Learning Initiative.

- Petrova, M. N. (2021). The design studio as a network–application of connectivism in the planning of an online learning space. In *DS 110: Proceedings of the 23rd International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2021), VIA Design, VIA University in Herning, Denmark*. https://doi.org/10.35199/EPDE.2021.84

- Polina, L., Vlada, K., Bohemia, E., Semichevskaya, T., & Solovyova, A. (2022). Student experience of online international design studio participation. In *DS 117: Proceedings of the 24th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2022), London South Bank University, London, UK*.

- Race, P. (2007). *The lecturer's toolkit: A practical guide to learning, teaching & assessment* (3rd ed.). Routledge.
- Rosli, H. (2018). The element of poster design: Content visual analysis of Malaysian's health campaign poster. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 7(3), 305-316.
- Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Stoltenberg, E., & Sjaastad, V. (2014). Reflection in design education using visual technology. In *DS 78: Proceedings of the 16th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE14), Design Education and Human Technology Relations, University of Twente, The Netherlands*.
- Taneja, K. (2021). Bridging the gap between graphic design education and profession in India. *IDA: International Design and Art Journal*, 3(2), 198-209.
- Taneja, K. (2022). Employing project-based learning to foster essential professional skills in students of graphic design. *IDA: International Design and Art Journal*, 4(2), 173-184.
- Taneja, K. (2025). A framework of project-based learning (PBL) pedagogy for graphic design education. *Journal of Graphic Engineering and Design*, 16(4), 25-36. https://doi.org/10.24867/JGED-2025-4-025
- Wang, S.-Y. S. (2006). *Identification of the significant competencies in graphic design* (Doctoral dissertation).University of Missouri, Columbia.
- Westholm, S. (2021). *Bridging the gap: A guide to help design students become design professionals* (Honors Program thesis). University of Northern Iowa.
- Zhang, Z. (2023). *Design for supporting reflection in design-based learning* (Doctoral dissertation). Eindhoven University of Technology.