

کاربست مؤلفه‌های کاربردی، ملی، جهانی، نظری و ساخت برنامه‌درسی در برنامه‌های درسی علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیات علمی (مورد: دانشگاه شهید باهنر کرمان)

نعیمه مهدی‌پور**

اصغر سلطانی*

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی میزان کاربرد مؤلفه‌های کاربردی، ملی، جهانی، نظری و ساخت برنامه‌درسی در برنامه‌های درسی علوم انسانی است. بر این اساس با استفاده از یک پرسش‌نامه محقق ساخته که پایایی آن ۰/۹۲ برآورد گردید، نظرات ۱۰۰ نفر از اعضای هیات علمی مربوط به گروه‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان در مورد میزان توجه به هر یک از این مؤلفه‌ها در برنامه‌های درسی موجود علوم انسانی سنجیده شد. نتایج نشان دادند که از نظر اعضای هیات علمی، میزان توجه به همه مؤلفه‌ها کمتر از حد میانگین است. در این بین بیشترین توجه به مؤلفه نظری و تخصصی و کمترین توجه به مؤلفه جهانی و بین‌المللی و با اختلاف کمی مؤلفه کاربردی و عملی است. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که در طرح‌های بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی در دانشگاه‌ها، توجه بیشتری به مؤلفه‌های جهانی و بین‌المللی و کاربردی و عملی شود، جایگاه عنصر کارآفرینی در برنامه‌های درسی بازشناسی گردد، برنامه‌ریزان درسی با شناسایی ظرفیت‌های بومی کشور، مؤلفه‌های بومی را هم در محتوا و هم در شکل ارائه برنامه‌های درسی علوم انسانی مورد استفاده قرار دهند، در بازنگری‌های آتی این برنامه‌ها به فلسفه و تاریخ علوم مختلف توجه ویژه‌ای گردد و برنامه‌ریزان درسی ضمن توجه به خواست دانشجویان و همچنین نهادهای بیرونی، تا حد امکان برنامه‌های درسی را به شکل مشارکتی طراحی و تولید نمایند.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌درسی، علوم انسانی، آموزش عالی، دانشگاه کرمان، هیات علمی، مؤلفه‌های کاربردی، جهانی، ملی.

* استادیار برنامه‌درسی، بخش علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان (نویسنده مسؤل)
a.soltani.edu@uk.ac.ir

** کارشناس ارشد شورای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان

مقدمه

اگرچه برنامه‌درسی واژه‌ای نسبتاً فراموش شده در مباحث عمومی و سیاست‌گذاری و حتی تا اندازه‌ای اصطلاحی مغفول در متون آموزشی در جامعه دانشگاهی است (شی،^۱ ۲۰۱۱)، و برداشت‌های متفاوتی نیز از آن در میان اعضای هیات علمی وجود دارد (فریزر^۲ و بوسانکیت^۳، ۲۰۰۶)، با این حال جایگاه و نقش این برنامه‌ها که فراهم آورنده اصلی فرصت‌های یادگیری مناسب در دانشگاه‌ها هستند، در آموزش عالی به‌ویژه در بعد آموزش و همچنین سایر فعالیت‌های آکادمیک مانند پژوهش و ارائه خدمت به جامعه غیرقابل انکار است. یکی از ویژگی‌های برنامه‌درسی، تغییرپذیری و تحول مداوم آن با توجه به شرایط متغیر دنیای مدرن می‌باشد و بنابراین میان برنامه‌های درسی و تحولات علمی در آموزش عالی و محیط‌های ملی و بین‌المللی پیرامونی، تعامل زیادی وجود دارد. برنامه‌های درسی همچنین از علوم مختلف تأثیر می‌پذیرند و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند (سلطانی، شریف و رکنی زاده، ۱۳۸۹). در واقع برنامه‌های درسی بخشی از درون‌داد نظام آموزش عالی به شمار می‌روند و در صورتی که به‌طور مداوم بررسی شده و متناسب با تحولات بیرونی و درونی سیستم تغییر یابند، می‌توانند در بهبود کارایی نظام آموزشی مؤثر باشند (بازرگان، ۱۳۸۳).

آموزش عالی همیشه این‌گونه توصیف شده که نسبت به تحولات بیرونی ایستا و محافظه‌کار است، به گونه‌ای که برخی معتقدند از نوعی تصلب نهادی^۴ رنج می‌برد (لوول^۵، ۲۰۱۳)، با این حال افزایش روزافزون دانش تولیدی بشر و لزوم انتخاب بهترین محتوا برای آموزش، ضرورت همگامی برنامه‌های درسی دانشگاهی با تحولات بیرونی آموزش عالی و بازنگری این برنامه‌ها را در بازه‌های زمانی مختلف ضروری ساخته است. علوی (۱۳۹۱)، با اشاره به سخن امام علی (ع) در مورد وسیع بودن دانش، عدم توانایی انسان در دستیابی به تمامی علوم و لزوم توجه به انتخاب بهترین‌ها در هر علمی، بر اهمیت توجه به انتخاب محتوای مناسب و درست در برنامه‌ریزی‌ها تأکید می‌کند. با توجه به گونه‌گون شدن سریع دانش علمی، به‌منظور گزینش بهترین محتوا به‌عنوان برنامه‌درسی دانشگاهی، گریزی جز بازنگری مداوم برنامه‌های درسی آموزش عالی وجود ندارد. در این ارتباط، تدوین آئین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه (وزارت

1. Shay
4. institutional sclerosis

2. Fraser
5. Louvel

3. Bosanquet

علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹)، در راستای تسهیل فرآیند بازنگری مرتب و همچنین افزایش مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی بوده که می‌تواند منجر به تهیه برنامه‌هایی با کیفیت و متناسب با نیازهای جامعه، دانش و دانشجویان و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش عالی گردد.

در این میان شناسایی عوامل و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی به‌منظور هدایت مناسب این برنامه‌ها و تولید برنامه‌های درسی با کیفیت، مورد توجه برنامه‌ریزان برنامه‌درسی و پژوهش‌های آموزشی در حوزه آموزش عالی است. سایوان و همکاران^۱ (۱۹۹۷)، با تأکید بر ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی به مواردی از جمله اصول عمومی دانشگاه، محدودیت‌های فرهنگی، سیاسی، ساختاری و اقتصادی اشاره می‌کنند و آن‌ها را به‌عنوان عناصر بالقوه تأثیرگذار در تغییر برنامه‌های درسی مطرح می‌نمایند. آنان به تأثیر شرایط اقتصادی محیط‌های درونی و بیرونی بر دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها اشاره دارند و هدایت بخش خط‌مشی و راهبردی تغییرات برنامه‌درسی را امری خطیر می‌دانند.

مبانی نظری و سؤال‌های پژوهش

برنامه‌های درسی از مهم‌ترین بخش‌های نظام آموزش عالی و ساختار آموزشی دانشگاه‌ها می‌باشند. از نظر آیزنر^۲ (به نقل از سلطانی و همکاران، ۱۳۸۹: ۴)، برنامه‌درسی قلب هر رشته علمی است. برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب برنامه‌ها و رشته‌های تحصیلی در دانشگاه مطرح هستند و از عوامل مؤثر در توسعه برنامه‌های دانشگاه‌ها از بعد ساختاری می‌باشند (کیدوری، یمنی دوزی سرخابی، مهرمحمدی و ابوالقاسمی، ۱۳۹۱). محمودی و مهرمحمدی (۱۳۹۱)، برنامه‌درسی را به منزله آئینه‌ای می‌دانند که میزان موفقیت و شکست نظام آموزش عالی را نشان می‌دهد. از نظر آنان برنامه‌های درسی قلب تپنده نظام آموزش عالی هستند. دیباواجاری، یمنی، عارفی و فردانش (۱۳۹۰)، با اشاره به اهمیت و جایگاه برنامه‌درسی در آموزش عالی، تحقق هدف اصلی دانشگاه‌ها را وابسته به برنامه‌های درسی می‌دانند. اگر برنامه‌های درسی دانشگاهی با دقت و با آگاهی کافی طراحی شوند، آن‌گاه نظام آموزش عالی می‌تواند دانش‌آموختگانی متخصص و کارآمد را تربیت نماید.

اگرچه توجه به ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی امری است ضروری، با این حال افزایش کیفیت برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها بدون شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی آموزش عالی امکان‌پذیر نمی‌باشد. پژوهشگران برنامه‌های درسی دانشگاهی با توجه به ویژگی‌های خاص این برنامه‌ها، مؤلفه‌های چندی را در این خصوص برجسته ساخته و در مورد آن‌ها صحبت کرده‌اند. این مؤلفه‌ها زمینه‌ها و انواع متفاوتی را در بر می‌گیرند. از یک طرف برنامه‌های درسی دانشگاهی را می‌توان ابزاری برای دستیابی به اهدافی چون انتقال دانش و مهارت-های تخصصی یک رشته تحصیلی در ابعاد نظری و کاربردی به دانش‌آموختگان، ایجاد مهارت‌های مورد نیاز برای توسعه پایدار در دانش‌آموختگان و تقویت ارزش‌های انسانی در آنان در نظر گرفت (عارفی، ۱۳۸۴ الف). از این منظر از جمله مؤلفه‌های طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی، مؤلفه‌های نظری و تخصصی و همچنین کاربردی و عملی می‌باشند. از دید مایلا^۱ (۲۰۱۰)، برنامه‌درسی مانند یک سؤال بازپاسخ است. به نظر او برنامه‌های درسی مجموعه‌ای از دانش (مؤلفه نظری و تخصصی) برای پیشرفت بشر هستند و باید با واقعیت مرتبط باشند (مؤلفه کاربردی و عملی). بروک^۲ (۲۰۱۱)، نهاد دانشگاه را همانند کالایی نفیس و پرارزش و در عین حال آسیب‌پذیر و شکننده قلمداد می‌کند که متعهد به انتقال «بهترین دانش انباشته بشر» به دانشجویان است (نظری و تخصصی). از نظر واکر^۳ (۲۰۱۲)، دانشگاه به‌طور منحصربه‌فردی در جامعه، کارکردهای متعددی را با یکدیگر ترکیب می‌کند - دانشوران و دانشمندان، آموزش افراد متخصص، آموزش عمومی^۴ و تربیت شهروندانی آگاه و با افکاری روشن. با این حال دانشگاه و برنامه‌های درسی آن با چالش‌های عمده دیگری از جمله نابرابری‌های جهانی (مؤلفه بومی و ملی)، حفظ و پایداری محیط زیست (بومی و ملی)، تعارضات فرهنگی و سیاسی و تفاوت‌ها و اختلافات در دنیای مدرن (مؤلفه جهانی و بین‌المللی) مواجه هستند. دانشگاه‌ها همچنین عوامل اساسی تغییر اجتماعی می‌باشند. از جمله زمینه‌های این تغییر تلاش در جهت توسعه پایدار در قالب برنامه‌های درسی است. این زمینه‌ها در چهار رویکرد مستقل و یا ترکیبی در برنامه‌های درسی آموزش عالی نمایان می‌شوند: موضوعات زیست‌محیطی در دوره‌ها و برنامه‌ها (بومی و ملی)، موضوعات ویژه توسعه پایدار، توسعه پایدار به‌عنوان مفهومی تلفیق‌شده در دروس تخصصی معمول دانشگاه و یا نگاه تخصصی به آن در

1. Maila

2. Brook

3. Walker

4. General education

چارچوب هر دانشکده (لوزانو^۱، ۲۰۱۰).

تجارب و دانش میان‌فرهنگی^۲ (جهانی و بین‌المللی) در کنار ساختار آموزشی و تربیتی مناسب برای ارائه آن در برنامه‌های درسی دانشگاه (مؤلفه ساخت برنامه‌درسی)، زمینه مناسبی برای آگاهی‌های جهانی و بین‌المللی و همچنین توانمندی‌ها و قابلیت‌های شهروندی بین‌المللی هستند. علاوه بر این بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در جامعه‌ای رخ می‌دهد که از فرایندهای اجتماعی و اقتصادی جهانی شدن تأثیر می‌پذیرد. تدوین زمینه‌های نظری این مسأله یکی از چالش‌های برنامه‌های درسی دانشگاهی در قرن بیست و یکم و نیازمند تغییرات ساختاری در برنامه‌درسی است. در این بین توجه به محیط یادگیری، زمینه یادگیری و زبان به‌عنوان عامل ارتباط و زمینه‌ای برای یادگیری، و همچنین پیوند میان دانش تخصصی و دانش میان‌فرهنگی از اهمیت زیادی برخوردار است (اسونسن^۳ و ویلبورگ^۴، ۲۰۱۰؛ مک^۵ و کندی^۶، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر، تمایل به برنامه‌های درسی مبتنی بر یادگیری کار - محور در دانشگاه‌ها رو به افزایش است (کاربردی و عملی). این نوع یادگیری نوعی راهبرد برنامه‌درسی است که مستلزم تجارب اصیل دنیای واقعی در برنامه است (اسمیت^۷ و ورسفولد^۸، ۲۰۱۴؛ ۲۰۱۵). علاوه بر این، توجه به تغییرات آب و هوایی (بومی و ملی) در قالب برنامه‌های درسی دانشگاهی به شیوه‌های مختلفی از جمله تقویت برنامه‌های فعلی برای گنجاندن موضوعاتی در مورد تغییرات آب و هوایی و همچنین طراحی دوره‌های پودمانی هدفمند برای این مسأله مورد توجه است. به عقیده پجم و همکاران^۹ (۲۰۱۳)، در این نوع برنامه‌درسی، طراحی پروژه‌های عملی برای دانشجویان به‌منظور دستیابی به مهارت‌های مرتبط با این موضوع در برنامه‌های درسی دانشگاه ضروری است (کاربردی و عملی).

علاوه بر این مؤلفه‌ها، توجه به ساخت برنامه‌درسی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه و به منظور اثربخشی آن امری ضروری و از الزامات یک برنامه‌درسی منطبق با معیارهای علمی و آکادمیک است. طرح‌ریزی مناسب اهداف برنامه، استلزامات تدوین محتوای مناسب با در نظر گرفتن استلزامات برنامه‌درسی جامع، منسجم و تلفیقی، فرارشته‌ای، میان‌رشته‌ای و

1. Lozano
4. Wihlborg
7. Smith

2. Intercultural
5. Mak
8. Worsfold

3. Svensson
6. Kenndy
9. Padgham et al.

چندرشته‌ای (مور^۱، ۲۰۰۳)، راهبردهای مناسب برای اجرای محتوا و همچنین پیش‌بینی یک نظام ارزشیابی پاسخ‌گو و کامل (ساخت برنامه‌درسی)، در ادبیات نظری مربوط به برنامه‌درسی مورد توجه فراوان است (الیوا^۲، ۲۰۰۵)؛ ارنشتاین^۳ و هانکینز^۴ (۲۰۰۴)؛ آیزنر^۵ (۲۰۰۲)؛ کلاین^۶ (۱۹۸۵)؛ تایلر^۷ (۱۹۶۲)؛ تابا^۸ (۱۹۶۹)). در واقع تبدیل دانش ناشی از پژوهش به دانش در قالب برنامه‌های درسی دانشگاهی و در نهایت فهم و کاربرد آن توسط دانشجو (آشوین^۹، ۲۰۱۴)، فرایندی است که نیازمند توجه و به کارگیری عناصر ساخت برنامه‌درسی در طراحی و تولید این برنامه‌ها در دانشگاه است. در این بین تعیین اهداف، تعیین و سازماندهی محتوا بر اساس اهداف مشخص شده، پیش‌بینی فرایندهای یاددهی یادگیری در چارچوب محتوا و همچنین طراحی نظام ارزشیابی موثر در راستای سنجش دستیابی به اهداف برنامه، از مهم‌ترین عناصر ساخت برنامه‌درسی است. از نظر گلسن^{۱۰} (۲۰۱۳)، آنچه جایگاه کلیدی و مهمی در طراحی و ساخت برنامه‌درسی دانشگاهی دارد، توجه به نتایج یا برونداد یادگیری دانشجویان است. این موضوع به‌ویژه باید در تعیین هدف‌ها و محتوای انتخاب شده مد نظر باشد.

در این پژوهش، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه‌درسی دانشگاه را در پنج گروه کاربردی، ملی، جهانی، نظری و ساخت برنامه‌درسی طبقه‌بندی کرده و میزان کاربست هر یک از این مؤلفه‌ها را در برنامه‌های درسی علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیات علمی بررسی کرده‌ایم. بر این اساس سؤال‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱- از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست هر یک از مؤلفه‌های پنجگانه در برنامه‌های

درسی علوم انسانی چگونه است؟

۲- از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین کاربردی و عملی در برنامه‌های درسی

چگونه است؟

۳- از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین ملی و بومی در برنامه‌های درسی

چگونه است؟

۴- از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین جهانی و بین‌المللی در برنامه‌های

1. Moore
4. Hunkins
7. Tyler
10. Gleeson

2. Olive
5. Eisner
8. Taba

3. Ornstein
6. Klein
9. Ashwin

درسی چگونه است؟

۵- از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین نظری و تخصصی در برنامه‌های درسی

چگونه است؟

۶- از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین ساخت برنامه‌درسی در برنامه‌های

درسی چگونه است؟

پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه پژوهش، به نتایج حاصل از پژوهش‌هایی می‌پردازیم که موضوع تغییر و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی و مؤلفه‌های پنج‌گانه مورد بررسی در این مقاله را در نظر داشته‌اند.

بیریز^۱ (۲۰۰۰)، در پژوهش خود تغییرات چشمگیر آموزش عالی در سال‌های اخیر را بررسی کرد. نتایج تحقیق او نشان داد که این تغییرات، هویت زمان، مکان، علم و ارتباطات دانشجویان را متحول کرده است. تحولات مذکور سبب شده است که در قرن حاضر آموزش عالی نیز تحت تأثیر این شرایط متغیر، به گونه‌ای جدید عمل نماید. به این ترتیب تجارب دانشجو و برنامه‌درسی غیر رسمی در آموزش عالی جدید مطرح می‌شوند که با گذشته تفاوت دارد و این تغییرات روز به روز بیشتر می‌شوند. وی موضوع را در شکل‌گیری برنامه‌درسی رسمی دوره کارشناسی در آموزش عالی قرن بیست و یکم موثر می‌داند. همچنین بارنت^۲ (۲۰۰۹)، در پژوهش خود چالش‌های عمیقی را در دنیای کنونی برای برنامه‌درسی دانشگاه‌ها مطرح می‌کند. از نظر وی لازم است که در برنامه‌درسی دانشگاه و اصول برنامه‌ریزی درسی، علاوه بر دانش تخصصی و مهارت‌های مورد نیاز رشته تحصیلی دانشجویان، به کیفیت برنامه و همچنین تقاضای محیط بیرونی دانشگاه نیز توجه شود.

ونده^۳ (۱۹۹۶)، ویژگی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی را از جمله تغییرات عمده مطرح در برنامه‌های درسی دانشگاه دانسته و با هدف ایجاد درک عمیق از ویژگی‌های این نوع برنامه‌درسی، مواردی مانند چگونگی توسعه برنامه‌درسی بین‌المللی و عوامل موثر بر تغییر برنامه‌درسی بین‌المللی و نتایج و تأثیرات این نوع برنامه‌درسی را بررسی کرد. به زعم او بین‌المللی‌کردن برنامه‌درسی یکی از

فرآیندهای تغییر آموزشی است و همان ویژگی‌های نوآوری‌های آموزشی را داراست. برادلی^۱ (۲۰۰۷)، نیز در بحث تجارب یادگیری دانشجویان در برنامه‌درسی دانشگاه، تجزیه و تحلیل و توانایی استدلال آنان را مقدم بر سایر موارد می‌داند. از نظر وی، یادگیری عملی در گروه‌های چندرشته‌ای، تفکر کل‌نگر و توانایی کنار آمدن با تغییر، از جمله مهارت‌هایی هستند که لازم است در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاه مد نظر قرار گیرند. فرآیند و اجرای برنامه‌درسی نیز باید بر اساس یافتن، دسترسی پیدا کردن و به کاربردن دانش برای حل مشکلات به ویژه در جوامع محلی استوار باشد. همچنین دانشجویان باید در قالب برنامه‌های درسی، درحالی‌که غنا و منحصر به فرد بودن خویش را حفظ می‌کنند، به ارزش‌های اصیل وفادار بوده تا بتوانند به‌عنوان شهروندانی مسؤول در جوامع پیچیده چندفرهنگی زندگی کنند.

آراسته (۱۳۸۵)، در پژوهش خود با اشاره به واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی را مورد توجه قرارداد. او معتقد است که بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی می‌تواند به پرورش مهارت‌های دانشجویان و اعضای هیات علمی در ابعاد تخصصی و شناختی کمک کند. به زعم وی در عصر حاضر و با توجه به موضوع جهانی‌شدن، لازم است دانشجویان با فرهنگ‌ها، مذاهب و سنن جوامع مختلف و همچنین با اوضاع سایر کشورها در ابعاد سیاسی، اقتصادی و اجتماعی آشنا شوند. صالحی عمران و یغموری (۱۳۸۹)، نیز با انجام پژوهشی با عنوان «بررسی مهارت‌های اشتغال‌زای بازار کار با توجه به اقتصاد جهانی در برنامه‌های درسی آموزش عالی»، نتیجه گرفتند که در حال حاضر و با اجرای برنامه‌های درسی فعلی در دانشگاه‌ها، میزان برخورداری دانشجویان از مهارت‌های اشتغال‌زای بازار کار در سطح متوسط و رو به پایین است. آن‌ها مهارت‌هایی مانند دانش نظری، دانش کاربردی، فرهنگ کار، توانایی کار گروهی، ارتباطات، مدیریت، یادگیری چگونگی یادگیری (مهارت‌های فراشناخت) و تفکر را به‌عنوان این مهارت‌های شغلی مورد نیاز دانشجویان مطرح نمودند که لازم است در برنامه‌های درسی دانشگاه به آن‌ها توجه شود.

فراهانی، گودرزی، عزیزیان کهن و احمدی (۱۳۸۸)، با بررسی نقش برنامه‌درسی تربیت‌بدنی در کارآفرینی دانش‌آموختگان این رشته به این نتیجه رسیدند که بیشتر آنان توانایی لازم در ارائه خدمات موثر در بازار کار، جلب رضایت کارفرما و پاسخ‌گویی به نیازهای محیط‌های ورزشی حیطة

تخصصی خود را ندارند. آنان آموزش کارآفرینی به دانشجویان در قالب برنامه‌درسی، ایجاد محیط میانه بین محیط‌های یادگیری و اجرا، تغییر سرفصل و محتوای آموزش و توجه عملیاتی‌تر به درخواست‌های محیط‌های کاری و مدیریت کارآفرینانه دانشگاه‌ها را ضروری می‌دانند. همچنین نوروززاده و کوثری (۱۳۸۸)، در پژوهشی تحت عنوان تبیین ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه‌درسی مقطع کارشناسی، با تاکید بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی به این نتیجه رسیدند که توجه به پرورش مهارت‌های کارآفرینی از طریق برنامه‌های درسی می‌تواند زمینه تحقق رسالت آموزش عالی را فراهم کند و منجر به تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآفرین در جامعه خواهد شد. رضایی‌زاده، انصاری، عارفی و مورفی^۱ (۱۳۹۱)، نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که اعتماد به نفس مهم‌ترین ویژگی کارآفرینی است و بر تمامی ویژگی‌های منتخب دیگر به صورت مستقیم یا غیرمستقیم تأثیر دارد. آنان در زمینه طراحی برنامه‌درسی موثر در این زمینه مواردی را مطرح کرده‌اند.

عارفی (۱۳۸۴ ب)، پژوهشی تحت عنوان ارزیابی برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان انجام داد. یافته‌های او نشان داد که وضع موجود برنامه‌های درسی در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری پاسخ‌گوی شرایط و نیازهای فعلی نیست. به باور او ضرورت تجدید نظر و بهبود برنامه‌درسی دوره کارشناسی بیش از دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری است. رضایی‌زاده، عارفی و قهرمانی (۱۳۸۸) نیز با بررسی ضرورت و راهکارهای بهبود برنامه‌درسی دروس عمومی دوره‌ی کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی نشان دادند که وجود برنامه‌درسی عمومی آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و استادان ضروری است و راهکارهای موضوعی - محتوایی نسبت به انگیزشی - ساختاری برای بهبود برنامه‌درسی عمومی آموزش عالی از اولویت بیشتری برخوردارند.

روش‌شناسی

روش، نمونه و ابزار پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری را اعضای هیات علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان تشکیل می‌دهند که ۲۱۳ نفر می‌باشند. بر اساس جدول

1. Murphy

مورگان حداقل حجم نمونه ۱۰۰ نفر تعیین گردید. از این تعداد ۷۶ نفر مرد و بقیه زن بودند. همچنین از این نمونه ۱۰۰ نفره، ۸۹ نفر با مرتبه علمی مربی و استادیار، ۹ نفر دانشیار و ۲ نفر استاد بودند.

ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق‌ساخته شامل ۴۷ گویه بود که در پنج دسته مؤلفه‌ی کاربردی و عملی (۶ گویه)، ملی و بومی (۱۲ گویه)، جهانی و بین‌المللی (۶ گویه)، نظری و تخصصی (۱۰ گویه) و ساخت برنامه‌درسی (۱۳ گویه) قرار گرفتند. در تدوین پرسش‌نامه پژوهش از شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه‌درسی معاونت آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و پشتیبانی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۰) و همچنین منابع تخصصی مربوط به برنامه‌درسی آموزش عالی استفاده شده است.

روایی و پایایی ابزار

برای بررسی روایی ابزار، از نظرات ۵ نفر از استادان و متخصصان رشته برنامه‌درسی و علوم تربیتی را در مورد پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد. برای محاسبه ضریب پایایی ابزار نیز از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که برای این پژوهش ۰/۹۲ محاسبه گردید. پس از اجرای پرسش‌نامه، داده‌های حاصل از آن در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار SPSS نسل نوزده تجزیه و تحلیل شدند. در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف معیار و فراوانی مربوط به هر یک از گویه‌ها و در سطح آمار استنباطی از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده گردید.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست هر یک از مؤلفه‌های

پنج‌گانه در برنامه‌های درسی علوم انسانی چگونه است؟

جدول شماره ۱، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای را در مورد هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی در برنامه‌های درسی علوم انسانی نشان می‌دهد. بر اساس نتایج این جدول، اعضای هیات علمی تمامی مؤلفه‌های مورد بررسی در برنامه‌های درسی علوم انسانی را پایین‌تر از حد میانگین ($M=3$) می‌دانند. در این میان بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه نظری و تخصصی ($M=2/67$) و کمترین میانگین را نیز مؤلفه جهانی و بین‌المللی ($M=2/58$) و با اختلاف کمی مؤلفه کاربردی و عملی

($M=2/59$) دارا می‌باشند. بنابراین اگرچه اعضای هیات علمی معتقدند که در تدوین برنامه‌های درسی علوم انسانی به مؤلفه‌های مورد بررسی در پژوهش توجه کافی نشده است، ولی بیشترین توجه به دانش تخصصی و نظری موجود در رشته‌ها و حوزه‌های انضباطی علوم انسانی می‌باشد. درواقع از نظر اعضای هیات علمی ویژگی بین‌المللی بودن و همچنین کاربردی و عملی بودن برنامه‌های درسی علوم انسانی در سطح پایینی قرار دارد و از این حیث نیازمند توجه بیشتر است.

جدول ۱: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد هر یک از مؤلفه‌های پنجگانه مورد بررسی

۹۵ درصد فاصله اطمینان		میانگین	Sig.	t	df	تعداد سوالات	مؤلفه‌ها
پایین‌تر	بالا‌تر						
۲/۷۳	۲/۴۶	۲/۵۹	۰۰/۰۰	۳۷/۹۲	۹۹	۶	کاربردی و عملی
۲/۷۳	۲/۴۸	۲/۶۰	۰۰/۰۰	۴۱/۷۴	۹۹	۱۲	ملی و بومی
۲/۷۱	۲/۴۶	۲/۵۸	۰۰/۰۰	۴۱/۲۷	۹۹	۶	جهانی و بین‌المللی
۲/۷۸	۲/۵۶	۲/۶۷	۰۰/۰۰	۴۹/۳۲	۹۹	۱۰	نظری و تخصصی
۲/۷۲	۲/۵۰	۲/۶۱	۰۰/۰۰	۴۷/۲۹	۹۹	۱۳	ساخت برنامه‌درسی

سؤال دوم پژوهش: از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین کاربردی و عملی

در برنامه‌های درسی چگونه است؟

نتایج مربوط به مؤلفه‌های کاربردی و عملی در برنامه‌های درسی در جدول ۲ ارائه شده‌اند. بر اساس یافته‌های این جدول، بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۷ (مطابقت سرفصل با جنسیت آموزش‌پذیر)، با میانگین (۲/۶۷) و کمترین میانگین هم مربوط به گویه شماره ۳۸ (توجه به عنصر کارآفرینی در برنامه‌درسی)، با میانگین (۲/۴۶) می‌باشد. میانگین کل این حیطه در تمامی گروه‌ها ۲/۵۹ است (جدول ۲). از آن‌جا که t مشاهده شده در سطح خطای ۵ صدم بزرگتر از مقدار بحرانی جدول است، اعضای هیات علمی وجود مؤلفه‌های کاربردی و عملی را در برنامه‌های درسی پایین‌تر از حد میانگین می‌دانند. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهند که تمامی گویه‌های مورد مطالعه در این مؤلفه پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند.

جدول ۲: میزان کاربست مضامین کاربردی و عملی در برنامه‌های درسی از نظر اعضای هیات علمی

شماره	گویه	میانگین	انحراف معیار	t	Sig.
۳۷	توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی رشته	۲/۶۲	۰/۸۹	۲۹/۰۷	۰۰/۰۰
۱۵	توجه به آفرینندگی در تدوین سرفصل‌ها	۲/۵۵	۰/۸۸	۲۸/۷۹	۰۰/۰۰
۳۴	توجه به مهارت‌های تفکر در آموزش‌پذیر	۲/۵۵	۰/۹۴	۲۶/۸۹	۰۰/۰۰
۱۴	نقد نظریه و آموزش نقادی به آموزش‌پذیر	۲/۶۱	۰/۹۲	۲۸/۲۱	۰۰/۰۰
۳۸	توجه به عنصر کارآفرینی در برنامه‌درسی	۲/۴۶	۰/۹۷	۲۵/۲۲	۰۰/۰۰
۷	مطابقت سرفصل با جنسیت آموزش‌پذیر	۲/۷۴	۰/۸۲	۳۳/۱۳	۰۰/۰۰

سؤال سوم پژوهش: از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین ملی و بومی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های ملی و بومی برنامه‌های درسی ۱۲ مورد است که در جدول شماره ۳ ارائه شده‌اند. بر اساس یافته‌های این جدول، بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۶ می‌باشد (توجه به اندیشه‌های ملی و دینی در سرفصل‌ها)، با میانگین (۲/۹۴) و کمترین میانگین هم مربوط به گویه شماره ۲۰ (توجه به مسائل زیست‌محیطی در تدوین محتوا)، با میانگین (۲/۴۸) اختصاص دارد. میانگین کل این حیطة در تمامی گروه‌ها ۲/۶۰ است (جدول شماره ۳). از آن جا که t مشاهده شده در سطح خطای ۵ صدم بزرگتر از مقدار بحرانی جدول است، اعضای هیات علمی وجود مؤلفه‌های ملی و بومی در برنامه‌های درسی را پایین‌تر از حد میانگین می‌دانند. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهند که از نظر اعضای هیات علمی تمامی گویه‌های مورد مطالعه در این مؤلفه پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند.

جدول ۳: میزان کاربست مضامین بومی و ملی در برنامه‌های درسی از نظر اعضای هیات علمی

شماره	گویه	میانگین	انحراف معیار	t	Sig.
۴	تدوین آزادانه سرفصل دروس از منابع خارجی	۲/۵۰	۰/۸۴	۲۹/۳۳	۰۰/۰۰
۵	تدوین سرفصل‌ها بر اساس نیاز کشور و منطقه	۲/۶۰	۰/۸۶	۲۹/۹۱	۰۰/۰۰
۶	توجه به اندیشه‌های ملی و دینی در سرفصل‌ها	۲/۹۴	۰/۹۰	۳۲/۳۳	۰۰/۰۰
۱۲	معرفی پیشینه علمی بومی در زمینه مربوط	۲/۶۳	۰/۸۸	۲۹/۶۱	۰۰/۰۰
۱۷	تقویت معارف دینی و ملی آموزش‌پذیر	۲/۶۱	۰/۹۱	۲۸/۵۵	۰۰/۰۰
۱۸	تناسب محتوا با مرکز علمی ارائه دهنده آن	۲/۵۱	۰/۹۱	۳۲/۸۹	۰۰/۰۰
۲۰	توجه به مسائل زیست‌محیطی در تدوین محتوا	۲/۴۸	۰/۹۴	۲۶/۲۸	۰۰/۰۰
۲۵	توجه برنامه‌درسی به نیازهای فرهنگی	۲/۵۹	۰/۸۹	۲۸/۹۸	۰۰/۰۰
۲۶	میزان توجه برنامه به نیازهای علمی کشور	۲/۵۹	۰/۸۹	۲۸/۹۸	۰۰/۰۰
۲۷	تجلی ارزش‌های اسلامی و ملی در پرتو برنامه	۲/۷۰	۰/۹۳	۲۸/۶۶	۰۰/۰۰
۲۸	توجه به فرصت‌ها و مزیت‌های کشور در برنامه	۲/۵۷	۰/۷۵	۳۳/۸۴	۰۰/۰۰
۳۳	میزان توجه به مؤلفه‌های بومی در برنامه‌درسی	۲/۵۲	۰/۸۱	۳۰/۹۲	۰۰/۰۰

سؤال چهارم پژوهش: از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین جهانی و بین‌المللی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های جهانی و بین‌المللی برنامه‌های درسی ۶ مورد است که در جدول ۴ ارائه شده‌اند. بر اساس یافته‌های این جدول، بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۴۴ می‌باشد (توجه به دانش نوین در طرح‌ریزی محتوا)، با میانگین (۲/۵۸) و کمترین میانگین هم مربوط به گویه شماره ۳۱ (توجه به مؤلفه‌های جهانی شدن در برنامه‌درسی)، با میانگین (۲/۴۰) می‌باشد. میانگین کل این حیطه در تمامی گروه‌ها ۲/۵۸ است (جدول ۴). از آن جا که t مشاهده شده در سطح خطای ۵ صدم بزرگتر از مقدار بحرانی جدول است، اعضای هیات علمی وجود مؤلفه‌های ملی و بومی را در برنامه‌های درسی پایین‌تر از حد میانگین می‌دانند. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهند که از نظر اعضای هیات علمی تمامی گویه‌های مورد مطالعه در این مؤلفه پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند.

جدول ۴: میزان کاربست مضامین جهانی و بین‌المللی در برنامه‌های درسی از نظر اعضای هیات علمی

شماره	گویه	میانگین	انحراف معیار	t	Sig.
۳	مطابقت محتوا با دستاوردهای روز دنیا	۲/۵۱	۰/۸۲	۲۶/۸۶	۰۰/۰۰
۲۲	مطابقت برنامه با برنامه‌های درسی مشابه خارجی	۲/۵۷	۰/۸۹	۲۸/۶۹	۰۰/۰۰
۳۱	توجه به مؤلفه‌های جهانی شدن در برنامه‌درسی	۲/۴۰	۰/۹۰	۲۶/۵۰	۰۰/۰۰
۳۲	توجه به مؤلفه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی	۲/۵۰	۰/۸۶	۲۸/۹۲	۰۰/۰۰
۴۴	توجه به دانش نوین در طرح‌ریزی محتوا	۲/۵۸	۰/۸۹	۲۸/۸۳	۰۰/۰۰
۲۳	مطابقت برنامه با برنامه مشابه داخلی	۲/۵۶	۰/۶۹	۳۷/۰۸	۰۰/۰۰

سؤال پنجم پژوهش: از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین نظری و تخصصی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های نظری و تخصصی برنامه‌های درسی ۱۰ مورد است که در جدول ۵ ارائه شده‌اند. براساس یافته‌های این جدول، بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۳۶ (میزان توجه به جنبه‌های نظری رشته)، با میانگین (۳/۰۷) و کمترین میانگین هم مربوط به گویه شماره ۱۱ (تطبیق فلسفه علم مورد بحث در اسلام و غرب)، با میانگین (۲/۴۹) می‌باشد. میانگین کل این حیطة در تمامی گروه‌ها ۲/۶۷ است (جدول شماره ۵). از آنجا که t مشاهده شده در سطح خطای ۵ صدم بزرگتر از مقدار بحرانی جدول است، اعضای هیات علمی وجود مؤلفه‌های ملی و بومی را در برنامه‌های درسی پایین‌تر از حد میانگین می‌دانند. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهند که از نظر اعضای هیات علمی تمامی گویه‌های مورد مطالعه در این مؤلفه پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند.

جدول ۵: میزان کاربست مضامین نظری و تخصصی در برنامه‌های درسی از نظر اعضای هیات علمی

شماره	گویه	میانگین	انحراف معیار	t	Sig.
۴۵	توجه به تاریخ علم در سرفصل‌های برنامه‌درسی	۲/۵۷	۰/۹۰	۲۸/۳۳	۰۰/۰۰
۸	تبیین روش‌شناسی‌های حوزه علم مزبور	۲/۷۳	۰/۸۵	۳۱/۹۶	۰۰/۰۰
۹	تبیین فلسفه علم مورد بحث از دیدگاه غربی	۲/۵۹	۰/۸۱	۳۱/۵۱	۰۰/۰۰
۱۱	تطبیق فلسفه علم مورد بحث در اسلام و غرب	۲/۴۹	۰/۸۶	۲۸/۸۱	۰۰/۰۰
۱۳	ارائه دیدگاه‌های متفاوت از هر موضوع	۲/۸۱	۰/۷۴	۳۷/۵۲	۰۰/۰۰
۲۱	میزان اعتبارسنجی منابع	۲/۶۰	۰/۸۴	۳۰/۷۶	۰۰/۰۰
۲۴	وجود تخصص پیش‌نیاز برای ورود به دوره	۲/۷۳	۱/۰۱	۲۶/۸۰	۰۰/۰۰
۳۵	چالش‌برانگیز بودن سرفصل‌ها و محتوا	۲/۶۰	۰/۸۹	۲۹/۱۳	۰۰/۰۰
۱۰	تبیین فلسفه علم مورد بحث از دیدگاه اسلام	۲/۵۲	۰/۸۳	۳۰/۰۱	۰۰/۰۰
۳۶	میزان توجه به جنبه‌های نظری رشته	۳/۰۷	۰/۸۴	۳۶/۰۲	۰۰/۰۰

سؤال ششم پژوهش: از نظر اعضای هیات علمی میزان کاربست مضامین ساخت برنامه‌درسی در برنامه‌های درسی چگونه است؟

گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های ساخت برنامه‌درسی برنامه‌های درسی ۱۳ مورد است که در جدول ۶ ارائه شده‌اند. بر اساس یافته‌های این جدول، بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۴۳ (میزان پوشش حجم دانش موجود در رشته)، با میانگین (۲/۸۶) و کمترین میانگین هم مربوط به گویه شماره ۴۱ (میزان استفاده از نظر دانشجو در تغییر برنامه)، با میانگین (۲/۰۷) اختصاص دارد. میانگین کل این حیطة در تمامی گروه‌ها ۲/۶۱ است (جدول ۶). از آنجا که t مشاهده شده در سطح خطای ۵ صدم بزرگتر از مقدار بحرانی جدول است، اعضای هیات علمی وجود مؤلفه‌های ساخت برنامه‌درسی را در برنامه‌های درسی را پایین‌تر از حد میانگین می‌دانند. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهند که از نظر اعضای هیات علمی تمامی گویه‌های مورد مطالعه در این مؤلفه پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند.

جدول ۶: میزان کاربست مضامین ساخت برنامه‌درسی در برنامه‌های درسی از نظر اعضای هیات علمی

شماره	گویه	میانگین	انحراف معیار	t	Sig.
۴۶	وحدت موضوعات در دروس و سنوات مختلف	۲/۷۹	۰/۸۹	۳۱/۲۱	۰۰/۰۰
۴۷	توجه به ارزشیابی در طراحی برنامه‌درسی	۲/۷۰	۰/۸۱	۳۳/۲۰	۰۰/۰۰
۴۸	توجه به عناصر برنامه‌درسی نظام‌مند	۲/۶۵	۰/۷۸	۳۳/۶۹	۰۰/۰۰
۱	تبیین جامع اهداف آموزشی برنامه‌درسی	۲/۶۷	۰/۶۸	۳۹/۰۲	۰۰/۰۰
۱۹	دقت در سطح‌سنجی و عدم تکرار در مقاطع	۲/۳۸	۰/۹۱	۲۶/۰۲	۰۰/۰۰
۲۹	توجه به زمینه‌های بین‌رشته‌ای در برنامه‌درسی	۲/۵۹	۰/۸۵	۳۰/۱۶	۰۰/۰۰
۳۰	تلفیق موضوعات در هر یک از سرفصل‌ها	۲/۶۵	۰/۸۸	۲۹/۹۵	۰۰/۰۰
۴۰	میزان مشارکتی بودن تدوین برنامه‌درسی	۲/۴۷	۰/۸۴	۲۸/۹۹	۰۰/۰۰
۴۱	میزان استفاده از نظر دانشجو در تغییر برنامه	۲/۰۷	۰/۷۹	۲۵/۷۹	۰۰/۰۰
۴۲	توجه به نظر نهادهای بیرون دانشگاه در برنامه	۲/۵۰	۰/۹۹	۲۵/۰۸	۰۰/۰۰
۴۳	میزان پوشش حجم دانش موجود در رشته	۲/۸۶	۰/۸۷	۳۲/۵۶	۰۰/۰۰
۳۹	توجه به مؤلفه‌های فرد، جامعه و دانش در برنامه	۲/۶۶	۰/۷۲	۳۶/۴۲	۰۰/۰۰
۲	جامع‌نگری در تدوین سرفصل‌ها و محتوا	۲/۹۴	۰/۷۶	۳۸/۵۶	۰۰/۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش عالی و به تبع آن برنامه‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین ابزارهای آموزش در دانشگاه، نیازمند تحول و تغییر مداوم هستند. واگذاری مسؤلیت بازنگری و تغییر این برنامه‌ها و همچنین دامنه و عمق این تغییرات به دانشگاه‌ها، در جهت در نظر گرفتن ویژگی‌های متفاوت هر دانشگاه (برینت و دیگران^۱، ۲۰۱۱) و همچنین همگامی مناسب با تغییرات بیرونی نظام آموزش عالی، از جمله تغییرات سیاسی، مدیریتی و راهبردی (فیوماسولی^۲ و لپوری^۳، ۲۰۱۱) است. با این‌حال مؤلفه‌ها و معیارهای تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه چه باید باشند تا تغییرات ایجاد شده در برنامه بیشترین همگونی و هم‌راستایی را با تحولات خارج از نظام آموزشی داشته باشند،

1. Brint et al.

2. Fumasoli

3. Lepori

نیازهای جامعه پیرامون خود را برآورده سازند و از کارایی و اثربخشی لازم نیز برخوردار باشند؟ بررسی ادبیات تخصصی در این موضوع و همچنین توصیه‌های مطرح در شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه‌درسی در آموزش عالی کشور نشان داد که حداقل پنج مؤلفه کاربردی، ملی، جهانی، نظری و ساخت برنامه‌درسی وجود دارند که لازم است در تولید و یا تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه به آن‌ها توجه شود. بنابراین بررسی میزان کاربست این پنج مؤلفه در برنامه‌های درسی موجود آموزش عالی در حوزه‌های علوم انسانی پررشتی اساسی بود که طی این پژوهش مورد کاوش قرار گرفت.

نتیجه کلی پژوهش این‌که از نظر اعضای هیات علمی توجه به تمامی مؤلفه‌های پنج‌گانه مورد بررسی در برنامه‌های درسی علوم انسانی پایین‌تر از حد میانگین است. در واقع از نظر آنان برنامه‌های درسی موجود در حوزه علوم انسانی توجه چندانی به مؤلفه‌های کاربردی و عملی، ملی و بومی، جهانی و بین‌المللی، نظری و تخصصی و ساخت برنامه‌درسی نداشته‌اند و از این رو نیازمند بازنگری و توجه بیشتری هستند. اگرچه مؤلفه نظری و تخصصی، بیشتر از سایر مؤلفه‌ها در تولید و طراحی برنامه‌های درسی علوم انسانی مورد توجه بوده است، با این حال مؤلفه جهانی و بین‌المللی و همچنین مؤلفه کاربردی و عملی کمترین جایگاه را در برنامه‌های فعلی علوم انسانی دارا می‌باشند. همچنین بررسی گویه‌های مربوط به هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی، بازگوکننده نتایج مهم و قابل تأملی هستند که دلالت‌های مهمی برای برنامه‌ریزان درسی دانشگاهی در خود دارند. در مورد مؤلفه اول یعنی مؤلفه کاربردی و عملی، کمترین توجه مربوط به عنصر کارآفرینی در برنامه‌درسی است. اگرچه رشته‌های علوم انسانی ماهیتاً قابلیت عملی و کاربردی کمتری نسبت به سایر حوزه‌های دانشگاهی دارند، با این حال نمی‌توان نقش این عنصر را حتی در این نوع رشته‌ها نادیده گرفت. در مؤلفه بومی و ملی، کمترین توجه مربوط به گویه‌هایی مانند توجه به مسایل زیست محیطی در محتوا و همچنین توجه به مؤلفه‌های بومی در تدوین محتوای برنامه‌درسی علوم انسانی است. در مورد گویه اخیر با توجه به تمایل روزافزون بومی‌سازی علوم انسانی، جایگاه ضعیف عناصر بومی در برنامه‌های درسی جای سؤال دارد. در مؤلفه جهانی و بین‌المللی نیز توجه کم به مؤلفه جهانی شدن از جایگاه ضعیفی در برنامه‌های درسی فعلی علوم انسانی برخوردار است. در مؤلفه چهارم یعنی مؤلفه نظری و تخصصی که از نظر اعضای هیات علمی سهم بیشتری نسبت به سایر مؤلفه‌ها در برنامه‌های کنونی دارد، تطبیق فلسفه علم مورد بحث در اسلام و غرب از کمترین

جایگاه برخوردار است. تبیین فلسفه علم مورد بحث از دیدگاه اسلام، توجه به تاریخ علم در سرفصل‌های برنامه‌درسی و تبیین فلسفه علم مورد بحث از دیدگاه غربی نیز در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. گویه‌های اخیر این واقعیت را آشکار می‌سازند که اساساً پرداختن به فلسفه و تاریخ علم چه از نظر اسلام و چه از دیدگاه غربی، از جایگاه ضعیفی در برنامه‌های فعلی برخوردار است. و اما در مؤلفه مهم ساخت برنامه‌درسی، کمترین توجه مربوط به گویه میزان استفاده از نظر دانشجو در تغییر برنامه است. این مسأله نشان‌دهنده‌ی توجه نامناسب به ندای دانشجو^۱ در طراحی برنامه‌های درسی و مشارکتی نبودن فرایند تدوین و طراحی این برنامه‌هاست. پایین بودن میانگین گویه‌هایی چون توجه به نظر نهادهای بیرون دانشگاه در برنامه و میزان مشارکتی بودن تدوین برنامه‌درسی، تایید کننده این دیدگاه است.

اگرچه پژوهش کاملاً مشابهی در موضوع مقاله حاضر انجام نشده است، با این حال یافته‌های پژوهش همسویی‌هایی را با نتایج برخی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهند. نتایج مربوط به مؤلفه‌های کاربردی و عملی در برنامه‌های درسی، یافته‌های رضایی، صفایی مقدم و پارسا (۱۳۸۹) و همچنین نوروززاده و کوثری (۱۳۸۸)، ضرورت توجه به پرورش تفکر، خلاقیت و مهارت‌های عملی و کارآفرینی در دانشجویان را تایید می‌کنند. همچنین نتایج این پژوهش در مورد مؤلفه‌های ملی و بومی، با نتایج رضایی‌زاده، عارفی و قهرمانی (۱۳۸۸)، هم‌سوست. این یافته‌ها اهمیت افزایش آگاهی دانشجویان در مورد مسائل مربوط به فرهنگ بومی، قانون اساسی و حقوق بشر در بهبود برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار داده‌اند.

نتایج این پژوهش در مورد مؤلفه‌های جهانی و بین‌المللی در برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که توجه به مواردی مانند پرورش شهروند جهانی، ارتقای درک میان‌فرهنگی، آشنایی با فناوری و دانش روز و شناخت محیط داخلی و جهانی از طریق ارائه آموزش‌های تطبیقی اهمیت زیادی دارد. پژوهش‌های مهرمحمدی (۲۰۱۳)، گویا (۱۳۸۹)، آراسته (۱۳۸۵)، و ونده (۱۹۹۶)، نیز این موارد را تأیید می‌کنند. مهرمحمدی بر ضرورت توجه به آموزش فناوری در کشورهای جهان اسلام، تأکید کرده و تدابیر خاصی را مطرح می‌سازد. گویا (۱۳۸۹)، بین‌المللی بودن را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های ممتاز دانشگاه جندی‌شاپور مطرح می‌نماید. به زعم او جهانی‌شدن و بومی ماندن باعث شد ایرانیان در آن دوران طلایی پس از ورود اسلام به ایران پیشرفت‌های بسیاری را کسب کنند.

آراسته (۱۳۸۵)، با تاکید بر موضوع جهانی‌شدن، لازم دانست که دانشجویان با فرهنگ‌ها، مذاهب و سنن جوامع مختلف و همچنین با اوضاع سایر کشورها در ابعاد سیاسی، اقتصادی و اجتماعی آشنا شوند.

نتایج این پژوهش در مورد مؤلفه‌های ساخت برنامه‌درسی، در تحقیقات متعدد در این زمینه مورد توجه بوده است. مشارکتی نبودن طراحی برنامه‌های درسی و توجه کم به نیازهای دانشجویان به عنوان مهم‌ترین محور آموزش دانشگاهی، از جمله موضوعاتی بودند که در این پژوهش نمایان شد. این در حالی است که توجه به این نکات در طراحی برنامه‌های درسی از مسائل مورد تاکید صاحب‌نظران برنامه‌درسی است. به عنوان مثال فریزر و بوسانکیت (۲۰۰۶)، برنامه‌درسی را فرآیند همیاری بین دانشجویان و استادان می‌دانند. اوچياما^۱ و رادین^۲ (۲۰۰۸)، نیز افزایش همکاری و یادگیری بین اعضای را نتیجه‌ی مشارکت در تهیه برنامه‌های درسی می‌دانند. از نگاه آنان تعامل بین اعضای شرکت‌کننده در تولید برنامه‌درسی موجب انتقال دانش و عقاید آنان در مورد آموزش و یادگیری به یکدیگر و در نتیجه بهبود وضعیت سازمان یادگیرنده می‌شود.

پیشنهاد‌های کاربردی

با نظر داشت یافته‌های پژوهش و نتیجه‌گیری حاصل از آن، پیشنهاد‌های کاربردی زیر در جهت به کارگیری آن‌ها در بازنگری و بهبود برنامه‌های درسی علوم انسانی دانشگاهی ارائه می‌گردند.

۱- با توجه با جایگاه ضعیف‌تر مؤلفه‌های کاربردی و عملی و همچنین جهانی و بین‌المللی در برنامه‌درسی موجود و در حال اجرای دانشگاه‌ها، به برنامه‌ریزان درسی و مسؤولان بازنگری برنامه‌ها در حوزه علوم انسانی پیشنهاد می‌گردد که در طراحی برنامه‌های آتی، این مؤلفه‌ها و مضامین و مصادیق مربوط به هر یک را در نظر داشته باشند.

۲- به برنامه‌ریزان درسی دانشگاهی پیشنهاد می‌شود که جایگاه عنصر کارآفرینی در برنامه‌های درسی را مورد بازشناسی قرار داده و راهکارهایی برای افزایش ماهیت کارآفرین بودن این برنامه‌ها ارائه کنند. شناسایی ظرفیت‌های کارآفرینی هر رشته با توجه به ویژگی‌های اقتصادی و اجتماعی کشور می‌تواند در این خصوص راهگشا باشد.

۳- با توجه به ضعیف بودن جایگاه مؤلفه‌های بومی در برنامه‌های فعلی و در عین حال سابقه طولانی و موفق رشته‌های علوم انسانی در کشور، به خصوص در دوره پس از ورود اسلام به ایران، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان درسی با شناسایی این ظرفیت‌ها، مؤلفه‌های بومی را هم در محتوا و هم در شکل ارائه برنامه‌های درسی علوم انسانی مورد استفاده قرار دهند.

۴- با توجه ضعف توجه به فلسفه و تاریخ علم رشته‌های مختلف علوم انسانی از دو دیدگاه اسلامی و غربی در برنامه‌های درسی دانشگاه، پیشنهاد می‌گردد که در بازنگری‌های آتی این برنامه‌ها به این موضوع توجه ویژه‌ای گردد. آشنایی دانشجویان با فلسفه و تاریخ هر علمی گام برداشتن در جهت آموزش مبنایی و عمیق دانش به آنان است.

۵- نظر به پایین بودن ماهیت مشارکتی تدوین برنامه‌های درسی، پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزان درسی ضمن توجه به خواست دانشجویان و همچنین نهادهای بیرونی، تا حد امکان برنامه‌های درسی را به شکل مشارکتی تولید کنند. این مسأله فواید بسیاری به دنبال دارد که همگی در راستای افزایش کیفیت در برنامه‌ها می‌باشند. در این راه باید بین کلیه گروه‌های مرتبط با آموزش، یادگیری و اشتغال، مشارکت و تعامل وجود داشته باشد.

۶- پیشنهاد می‌گردد محتوای نظری و تخصصی برنامه‌های درسی همسو با نیازهای کاربردی، ملی، بومی و جهانی، روزآمد و غنی شوند.

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱- بررسی راه‌کارهای افزایش توجه به هر یک از مؤلفه‌های پنج‌گانه مورد بررسی در این مقاله، از پیشنهاد‌های نویسندگان برای پژوهش‌گران بعدی است.

۲- انجام پژوهش‌های پیمایشی بیشتر در گستره ملی و همچنین پژوهش‌هایی از نوع علی - مقایسه‌ای در موضوع این پژوهش نیز سودمند خواهد بود.

منابع

الف. فارسی

۱. آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵). همکاری‌های بین‌المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۹، ۱۱۵-۹۹.

۲. بازرگان، عباس (۱۳۸۳). **ارزشیابی آموزشی (چاپ چهارم)**. تهران: سمت.
۳. دیباواجاری، طلعت؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ فردانش، هاشم (۱۳۹۰). مفهوم پردازی الگوهای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها). **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۳۰، ۶۲-۴۸.
۴. رضایی‌زاده، مرتضی؛ انصاری محسن؛ عارفی، محبوبه؛ مورفی، ایمون (۱۳۹۱). تعیین محدوده و ترتیب ارائه برنامه‌درسی برای ارتقای قابلیت‌های دانشجویان با استفاده از روش مدل‌یابی ساختاری، تفسیری. **توسعه کارآفرینی**، ۱۵، ۱۸۴-۱۶۵.
۵. رضایی‌زاده، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ قهرمانی، محمد (۱۳۸۸). ضرورت و راه‌کارهای بهبود برنامه‌درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی. **مطالعات برنامه‌درسی**، ۱۰، ۱۲۹-۹۴.
۶. رضایی‌زاده، مرتضی؛ صفایی مقدم، مسعود؛ پارسا، عبدالله (۱۳۸۹). آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی توانسته است مهارت تفکر انتقادی دانشجویان را رشد دهد؟ (مطالعه موردی دوره‌های کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز). **علوم تربیتی و روان‌شناسی شهید چمران اهواز**، ۹۱، ۱۰۰-۷۷.
۷. سلطانی، اصغر؛ شریف، مصطفی؛ رکنی زاده، رسول (۱۳۸۹). بررسی دیدگاه اعضای هیات علمی در خصوص برنامه‌درسی آموزش علوم مبتنی بر ویژگی‌های ماهیت علم. **پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۵۶، ۱۷-۱.
۸. صالحی عمران، ابراهیم؛ یغموری، سعید (۱۳۸۹). مهارت‌های اشتغال‌زای بازار کار با توجه به اقتصاد جهانی در برنامه‌های درسی آموزش عالی. **مطالعات برنامه‌درسی**، ۱۶، ۱۸۸-۱۶۵.
۹. عارفی، محبوبه (۱۳۸۴ الف). **برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی**. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۱۰. عارفی، محبوبه (۱۳۸۴ ب). ارزیابی برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. **مطالعات برنامه‌درسی**، ۱، ۷۴-۴۳.

۱۱. علوی، سید حمیدرضا (۱۳۹۱). طبیعت‌شناسی، مبانی و لوازم تربیتی آن در قرآن کریم و نهج البلاغه. **معرفت**، ۱۷۶، ۲۱، ۳۱-۱۵.
۱۲. فراهانی، ابوالفضل؛ گودرزی، محمود؛ عزیزیان کهن، نسرین؛ احمدی، علی اکبر (۱۳۸۸). بررسی نقش سرفصل‌ها و محتوای دروس تربیت بدنی در کارآفرینی دانش‌آموختگان این رشته، **مدیریت ورزشی**، ۱، ۲۲۳-۲۰۳.
۱۳. کیدوری، امیرحسین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ مهرمحمدی، محمود؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۱). مفهوم‌پردازی توسعه برنامه‌های میان‌رشته‌ای از منظر پیچیدگی سیستم دانشگاهی. **مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی**، ۱، ۱۵۹-۱۳۱.
۱۴. گویا، زهرا (۱۳۸۹). سنت آموزش ریاضی در دوران طلایی ایرانی/اسلامی: تمثیلی برای جهانی شدن و بومی ماندن. **مطالعات برنامه‌درسی**، ۱۷، ۱۲۸-۱۱۵.
۱۵. محمودی، فیروز؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه-درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تاکید بر علوم تربیتی). **مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی**، ۶، ۱۷۷-۱۴۱.
۱۶. معاونت آموزشی - دفتر برنامه‌ریزی و پشتیبانی آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۰). **شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه‌درسی**. چاپ اول، تهران: مولف.
۱۷. نوروززاده، رضا؛ کوثری، مریم (۱۳۸۸). تبیین ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه‌درسی مقطع کارشناسی با تاکید بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی. **پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۵۴، ۱۸-۱.
۱۸. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۷۹). **آئین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی**.

ب. انگلیسی

19. Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. **Higher Education**, 67, 123-126.
20. Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. **Studies in Higher Education**, 34(4), 429-440.
21. Bradley, F. (2007). Discovery and innovation in the undergraduate learning experience. **Irish Educational Studies**, 26(3), 301-313.

22. Bridges, D. (2000). Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century. **Cambridge Journal of Education**, 30(1), 37- 54.
23. Brint, S., Proctor, K., Hanneman, R. A., Mulligan, K., Rotondi, M. B., & Murphy, S. P. (2011). Who are the early adopters of new academic fields? Comparing four perspectives on the institutionalization of degree granting programs in US four-year colleges and Universities, 1970–2005. **Higher Education**, 61(5), 563–585.
24. Brooks, P. (2011). Our universities: how bad? How good? *New York Review of Books*, 24 March.
25. Civan, J. T., Arnold, G., Gamson, Z. F., Kanter, S., London, H. B. (1997). Implementing Change. In: J. G. Gaff & J. Ratcliff (eds.), **Handbook of the Undergraduate Curriculum** (pp 647-652). Jossey-Bass publishers.
26. Eisner, E. W. (2002). **The educational imagination: on the design and evaluation of school programs**. New Jersey: Prentice-Hall.
27. Evers, F. & Wolstenholme, J. (2007). Integrating knowledge, skills and values into the curriculum development process at the University of Guelph- Humber. **New Directions for Teaching and Learning**, 112, 83-91.
28. Fraser, S.P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? **Studies in Higher Education**, 31(3), 269-284.
29. Fumasoli, T., & Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*, 61(2), 157–178.
30. Gleeson, J. (2013). The European Credit Transfer System and curriculum design: product before process? **Studies in Higher Education**, 38(6), 921–938.
31. Klein, M. F. (1985). Curriculum Design. In T. Husen and T. N. Probst (Eds.), **International Encyclopedia of Education** (pp. 1163 – 1170). New York: Pergamon Press.
32. Knowlton, D. S. (2003). Preparing students for educated living: virtues of problem- based learning across the higher education curriculum. **New Directions for Teaching and Learning**, 95, 5-12.
33. Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. **Higher**

- Education**, 66, 669–691.
34. Lozano, R. (2010). Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. **Journal of Cleaner Production**, 18, 637–644.
 35. Maila, M. (2010). Curriculum as open- ended inquiry in higher education. **Africa Education Review**, 7(2), 263-282.
 36. Mak, A. S. & Kennedy, M. (2012). Internationalizing the student experience: preparing instructors to embed intercultural skills in the curriculum. **Innovative Higher Education**, 37, 323–334.
 37. Mehrmohammadi, M. (2013). Recognition of technology education as a null aspect of school curriculum and an exigency in the Islamic world. **Iranian Curriculum Studies**, 7(28), 117-138.
 38. Moore, R. (2003). Curriculum restructuring in South African higher education: academic identities and policy implementation. **Studies in Higher Education**, 28(3), 303-319.
 39. Oliva, P. F. (2005). **Developing the curriculum** (6nd ed.). New York: Pearson Education, Inc.
 40. Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (4nd ed.). New York: Pearson Education, Inc.
 41. Padgham, J., Virji, H. & Seipt, C. (2013). Promoting climate change curricula development in African universities. **Environmental Development**, 5, 169–171.
 42. Shay, S. (2011). Curriculum formation: a case study from history. **Studies in Higher Education**, 36(3), 315-329.
 43. Smith, C. & Worsfold, K. (2015). Unpacking the learning–work nexus: ‘priming’ as lever for high-quality learning outcomes in work-integrated learning curricula. **Studies in Higher Education**, 40(1), 22-42.
 44. Smith, C. & Worsfold, K. (2014). WIL curriculum design and student learning: a structural model of their effects on student satisfaction. **Studies in Higher Education**, 39(6), 1070-1048.
 45. Svensson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalizing the content of higher education: the need for a curriculum perspective. **Higher Education**, 60, 595–613.
 46. Uchiyama, p. k. & Radin, L. J. (2009). Curriculum mapping in higher

- education: A vehicle for collaboration. **Innovative Higher Education**, 33, 271-280.
47. Taba, H. (1962). **Curriculum development: Theory and practice**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
48. Tyler, R. (1969). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press.
49. Walker, M. (2012). Universities and a human development ethics: a capabilities approach to curriculum. **European Journal of Education**, 47(3), 448-461.
50. Wende, M. V. D. (1996). Internationalizing the curriculum in higher education, report on A OECD/CERI study. **Tertiary Education and Management**, 2(2), 186-195.