

تبیین چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی: یک مطالعه کیفی

سیدعلی خالقی‌نژاد، حسن ملکی*، مقصود فراستخواه، عباس عباس‌پور

چکیده

مقدمه: برنامه درسی از عناصر کلیدی آموزش عالی برای انتقال دانش، نگرش و مهارت به دانشجویان به شمار می‌آید که نیازمند تحلیل و بازنگری مداوم هستند. مطالعه حاضر با هدف ارائه چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی صورت گرفت.

روش‌ها: این پژوهش توصیفی کیفی با مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران و خوارزمی، علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران (آجا) دانشجویان دوره کارشناسی و کارشناسان آموزشی برنامه‌ریزی آموزش عالی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵ صورت گرفت. نمونه پژوهش شامل ۳۱ نفر (۱۷ عضو هیأت علمی، ۱۲ دانشجوی دوره کارشناسی، ۲ کارشناس دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی) از رشته‌های دانشگاهی مختلف بود که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند صورت گرفت. تحلیل داده‌ها با تکیه بر رویکرد نظریه زمینه‌ای سیستماتیک و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد.

نتایج: یافته‌های به دست آمده منجر به شناسایی پنج مؤلفه برای چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده، گردید شامل: «ارزشیابی فلسفه آموزشی هر رشته»، «ارزشیابی صلاحیت‌های مورد انتظار»، «ارزشیابی پیامدهای یادگیری»، «ارزشیابی محتوای برنامه درسی»، «ارزشیابی سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی».

نتیجه‌گیری: در مجموع، چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده می‌تواند به عنوان مبنای برای ارزشیابی برنامه درسی قصد شده در دوره کارشناسی در رشته‌های مختلف مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: چارچوب مفهومی، ارزشیابی برنامه درسی، برنامه درسی، دوره کارشناسی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۵؛ ۱۶(۶۲): ۵۶۱ تا ۵۷۵

مقدمه

عالی به عنوان منبع بزرگی از مهارت‌ها و پتانسیل‌ها برای یادگیری، می‌تواند منجر به خلق نگاهی امیدوارانه با دستاوردهای اقتصادی بی‌شمار گردد (۱). امروزه، مراکز آموزش عالی با تحولات و چالش‌های زیادی از قبیل تغییرات تکنولوژیکی و ارتباطی، متعدد شدن نیازهای بازارکار و نیاز به وجود نیروی انسانی ماهر رویارو گردید. از جمله عناصر مهمی که می‌تواند نقش اساسی در ارتقای کیفیت مراکز آموزش عالی بازی کند، برنامه‌های درسی است، که از آن به عنوان اصلی‌ترین مؤلفه نظام آموزش عالی برای انتقال دانش، تجربه و مهارت به دانشجویان و عرضه خدمات به جامعه نام برده می‌شود (۲ و ۳).

همیت نظام آموزش عالی در هر جامعه‌ای به جایی Malcolm Gillis (Malcolm گیلیس) (Gillis) در قرن ۲۱ ثروتمند و فقیر بودن ملل بیش از گذشته به کیفیت آموزش عالی وابسته است. آموزش

* نویسنده مسؤول: سید علی خالقی‌نژاد، دانشجوی دکترا برنامه‌ریزی درسی، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
دکتر حسن ملکی، استاد گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (maleki@atu.ac.ir)
علی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، ایران.
(m_farasatkhah@irphe.ir)؛ دکتر عباس عباس‌پور (دانشیار)، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (abbaspour@atu.ac.ir)
تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۴/۵. تاریخ اصلاحیه: ۹۵/۵/۲۶. تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۲۳

انکارنایپذیر بوده و شناسایی مؤلفه‌های انواع برنامه‌های درسی می‌تواند، خلاصه موجود را به خوبی پر کند.

نظر به گستردگی بحث در این مطالعه، تنها به شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی و ارائه چارچوب مفهومی برای ارزشیابی آن در دوره کارشناسی پرداخته شد.

از آنجا که دوره کارشناسی نقش کلیدی در شکل دادن به توانایی‌های بالقوه دانشجویان دارد و کیفیت برنامه‌های دوره کارشناسی اساس آموزش عالی را تشکیل می‌دهد، این مقطع در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. در این خصوص، الکساندر (Alexander) هم می‌نویسد که امروزه کارگزاران آموزشی و پژوهشگران به نیاز مؤسسات آموزش عالی به رویکردهای جدید برای دوره کارشناسی پی‌برده‌اند و تحولات جهانی نیز باعث تغییر داشت مورد نیاز دانشجویان شده است(۱۸).

در نظام آموزش عالی ایران برنامه درسی دوره کارشناسی در کلیه رشته‌های دانشگاهی بین ۱۳۰ تا ۱۴۰ واحد درسی است و در اغلب موارد حالت متمرکز داشته و تقریباً همه دانشگاه‌های کشور موظف به اجرای آن هستند موارد استثنای آن تعدادی از دانشگاه‌های مادر است که در شرایطی قادر به اعمال تغییرات محدود در برنامه‌های درسی دوره کارشناسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشند. این شکل از برنامه درسی در ادبیات برنامه درسی از آن به عنوان برنامه درسی قصد شده نام برده شده است. شناخت چنین برنامه‌ای می‌تواند در کمک به ارزشیابی برنامه‌های درسی جدید و برنامه‌های درسی مورد بازنگری از طریق تطبیق دادن آنها با مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده سودمند باشد(۱۹).

به طور کلی، ضرورت اجرای این مطالعه به دو سبب است: نخست، یافته‌های این پژوهش می‌تواند خلاصه موجود در ادبیات برنامه درسی درباره چیستی و تعداد مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده را برطرف کند و راه را برای ارزشیابی دقیق‌تر و جامع‌تر از برنامه‌درسی فراهم کند. دوم، پژوهش‌های صورت گرفته در ایران، ضرورت اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی را عنوان کرده‌اند. برای مثال، جعفری مقدم و همکاران، به اهمیت توجه به خلاقیت، تشخیص

در توصیف برنامه درسی در بعضی منابع آمده است که برنامه درسی در آموزش عالی یک طرح علمی (Academic plan) است که شامل فرایندهای برنامه‌ریزی شده برای تصمیم‌گیری درباره هشت عنصر هدف، محتوا، توالی، یادگیرنده، منابع آموزشی، فرایندهای آموزشی، ارزشیابی و سازگاری است(۲۰). با در نظر گرفتن قلمرو و عناصر برنامه درسی به عنوان یک طرح علمی، لازم است که عناصر برنامه درسی قابلیت دستیابی به نیازهای دانشجویان و توانمند سازی آنها برای حل مشکلات خویش و جامعه را دارا باشد(۲۱). از عوامل مهمی که می‌تواند به تسهیل چنین نگاهی کمک کند، شناخت انواع برنامه‌های درسی از جمله، برنامه درسی قصد شده، حمایت شده، اجرا شده، سنجش شده، کسب شده می‌باشد که برای دست یابی به برنامه درسی منسجم در دهه‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است(۲۲).

در میان انواع برنامه‌های درسی، برنامه درسی قصد شده به جهت این که نقشه برنامه‌ریزان برای توانمندسازی دانشجویان به ویژه در آموزش عالی به شمار می‌آید، جایگاه ویژه‌ای دارد. برنامه درسی قصد شده در قالب عناوین مختلف از قبیل برنامه درسی رسمی(۲۳)، نوشته شده(۲۴)، طرح‌ریزی شده(۲۵)، برنامه‌ریزی شده(۲۶) و پیشنهاد شده(۲۷) در ادبیات برنامه درسی مطرح شده است. بررسی ابعاد برنامه درسی قصد شده در ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که این مفهوم به صورت محتوای رسمی یک واحد درسی یا استانداردهای محتوایی که هر یادگیرنده باید بداند و انجام دهد(۲۸)؛ همچنین تعیین آرمان‌ها، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری(۲۹) توصیف شده است. در واقع می‌توان گفت هنوز اتفاق نظری درباره مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده وجود ندارد. فهم این موضوع از این جهت مهم است که نتایج پژوهش‌های صورت گرفته شده نشان می‌دهد که شکاف زیادی بین برنامه‌های قصد شده، اجرا شده و کسب شده وجود دارد(۲۰ و ۲۱). علاوه براین، برای ارزشیابی از انواع برنامه‌های درسی، تعیین محتوای آنها ضروری است(۲۲). به نظر می‌رسد، برای پر کردن این شکاف، بازاندیشی درباره انواع برنامه‌های درسی یک ضرورت

بدون اثربازی از چارچوب نظری پدیده است(۲۴ و ۲۵). ساندولوفسکی (Sandelowski) و لراوارپیو (Lara Varpio) و همکاران از پژوهش کیفی توصیفی به عنوان یک روش پژوهشی سودمند برای پژوهشگرانی که به کاوش مطالعات کیفی توصیفی می‌پردازنند، نام بردند. البته پژوهشگران هنگام استفاده از این روش باید نزدیکی خود را به داده‌ها و واژه‌ها و رخدادها حفظ کنند(۲۵ و ۲۶). این روش پژوهش برای توصیفی مستقیم از یک پدیده مطلوب است؛ اما به معنی این نیست که این روش پژوهش از تفسیر بهره نمی‌گیرد، بلکه تنها در قیاس با پژوهش‌های تفسیری از تفسیر کمتری بهره می‌گیرد. در این راستا، این روش پژوهش می‌تواند برای فهم مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده از دیدگاه آگاهی‌دهندگان ایرانی به کار رود.

برای انتخاب نمونه پژوهش، کوشش شد که آگاهی‌دهندگان از رشته‌های دانشگاهی مختلف (علوم سخت و علوم نرم) گزینش شوند تا چارچوب مفهومی حاصل، از جامعیت و قابلیت کاربرد بیشتری برخوردار باشد. در روش پژوهش توصیفی کیفی هر نوع نمونه‌گیری هدفمندی می‌تواند به کار گرفته شود و نمونه‌های با حداقل تفاوت می‌توانند به کشف ویژگی‌های منحصر به فرد و کلی پدیده مورد کمک کنند(۲۵). براین اساس، از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند با

مصطفی‌الله رشتیه برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی (۵۷)، دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، خوارزمی و علوم پزشکی آجا (دانشکده پرستاری)؛ متخصصین موضوعی در رشته‌های تکنولوژی آموزشی، مهندسی عمران، زیست‌شناسی سلولی و مولکولی، طراحی صنعتی، مهندسی آب و آموزش زبان انگلیسی (۱۲ نفر، هر رشته دانشگاهی دو متخصص از دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی و خوارزمی)؛ دانشجوی نیمسال آخر و فارغ‌التحصیل مقطع کارشناسی در رشته‌های تکنولوژی آموزشی، مهندسی عمران، زیست‌شناسی سلولی و مولکولی، طراحی صنعتی، مهندسی آب و آموزش زبان

فرصت‌های کارآفرینانه، کارتیمی، آشنایی با مراحل کسب و کار و شناخت چالش‌های مؤسسات فعال در دوره کارشناسی کتابداری و علوم اطلاع رسانی پرداخته‌اند(۲۰). همچنین، شیرچنگ و همکاران، به شکاف بین محتوای دروس و برنامه‌های آموزشی مربوط به دوره کارشناسی رشتیه بهداشت عمومی با نیازهای شغلی دانشآموختگان آن رشتیه اشاره کرده‌اند(۲۱). شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده در سطح مقطع کارشناسی و ارائه چارچوبی مفهومی برای ارزشیابی آن براساس ساختار درونی نگرش‌ها و ادراکات مشترک دانشجویان، استادان و کارشناسان آموزشی می‌تواند فهم بهتری درباره دغدغه‌ها و مسائلهای طراحی و ارزشیابی برنامه‌های درسی در بستر آموزش عالی ایران ارائه دهد. از این رو، مطالعه حاضر با هدف یافتن پاسخ پرسش‌هایی مانند: از دیدگاه کارشناسان آموزشی، دانشجویان و استادی ایرانی مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی چیست. چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره برگرفته از دیدگاه کارشناسان آموزشی، دانشجویان و استادی ایرانی دوره کارشناسی چگونه است و تدوین چارچوب مفهومی برای ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی انجام شد.

روش‌ها

در این مطالعه، در راستای کشف تجربیات و نزدیک شدن به دنیای اجتماعی آگاهی‌دهندگان (Informers) در خصوص پدیده برنامه‌درسی قصد شده از رویکرد پژوهش کیفی استفاده گردید(۲۲). سپس، با ملاحظه پرسش‌های Qualitative پژوهش، روش پژوهش توصیفی کیفی (Description Research Methodology) برگزیده شد؛ به دلیل این که تنها بخشی از اجزاء نظریه‌ی زمینه‌ای از قبیل نمونه‌گیری هدفمند، اشباع نظری و تحلیل مقایسه‌ای مداوم داده‌ها و کدگذاری به کار رفته است(۲۲). هدف از پژوهش توصیفی کیفی، توصیف یک پدیده خاص به زبان مشترک آگاهی‌دهندگان با تکیه بر جزئیات کافی و

روش‌های نمونه گیری، جمع‌آوری داده و تکنیک‌های تحلیل داده‌های کیفی است(۲۶). در این مطالعه با در نظر گرفتن این موضوع، تحلیل داده‌ها از طریق روش‌شناسی رویکرد کیفی نظریه زمینه‌ای سیستماتیک با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. براین اساس، در مرحله کدگذاری باز کدهای مفهومی متن مصاحبه‌ها به وسیله پژوهشگر استخراج گردید. سپس، نامگذاری، طبقبندی، و توصیف کدها انجام شد. در مرحله کدگذاری محوری مقایسه مداوم مفاهیم و مقولات به دست آمده صورت می‌گرفت. در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی مقوله‌های اصلی شناسایی شد(۲۷) (Guba) این مطالعه، بر اساس دیدگاه گوبا و همکاران. اعتبار داده‌ها از طریق اعتمادپذیری (credibility)، باورپذیری (dependability)، انتقال‌پذیری (Conformability) و تأییدپذیری (transformability) حاصل گردید(۲۸). اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از طریق بررسی به وسیله اعضا، گفتگو با همگنان و حضور طولانی مدت در میدان پژوهش حاصل شد. باورپذیری از طریق تهیه شواهد و مدارک کافی در مورد پدیده مورد مطالعه و انتقال‌پذیری از طریق توصیف پژوهش، مشارکت‌کنندگان، نتایج تفسیر شده حاصل شد. در نهایت، تأییدپذیری یافته‌های پژوهش از طریق تأیید ارزیاب پژوهش و استخراج یافته براساس دیدگاه آگاهی‌دهندگان نه بر اساس سوگیری و مفروضه‌های خود پژوهشگر حاصل شد.

نتایج

از مجموع مصاحبه‌های انجام شده تعداد ۱۳۵ گزاره مفهومی اولیه در مرحله کدگذاری باز، ۱۲ زیر مقوله در مرحله کدگذاری محوری به دست آمد و در نهایت تعداد ۵ مقوله اصلی استخراج گردید (جدول ۱). این مؤلفه‌های در ادامه به ترتیب توضیح داده شده است.

انگلیسی (۱۲ نفر، هر رشته دانشگاهی دو دانشجو از دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی و خوارزمی؛ کارشناس آموزش (۲ نفر، دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی).

جمع‌آوری داده‌ها با استفاده مصاحبه نیمه‌ساختارمند صورت گرفت. قبل از جمع‌آوری داده‌ها پروتکل مصاحبه تنظیم گردید. این پروتکل با یک پرسش (مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی چیست؟) شروع گردید و پس از کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده با آگاهی‌دهندگان اولیه، پرسش‌هایی جدیدی در ارتباط با برنامه درسی قصد شده در دوره کارشناسی شکل گرفت که مبنای مصاحبه‌های بعدی قرار گرفت. برای مثال، انتظارات دانشی، نگرشی و مهارتی از فارغ‌التحصیلان در هر رشته دانشگاهی چیست و بهترین شیوه انتخاب این انتظارات چیست.

پیش از اجرای هر مصاحبه اطلاعات کلی در باره هدف و پرسش‌های پژوهش از طریق تماس تلفنی، ایمیل یا مراجعه حضوری به آگاهی‌دهندگان به ویژه دانشجویان، به دلیل ناآشنایی آنها با مفهوم برنامه درسی قصد شده داده شد. مصاحبه با اساتید در اتاق آنها و مصاحبه با دانشجویان در اتاق انجمن علمی دانشجویان کارشناسی انجام گردید. قبل از انجام هر مصاحبه، از هر آگاهی‌دهنده برای ضبط مصاحبه اجازه گرفته شد و به آنها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات ثبت شده به صورت محترمانه نزد پژوهشگر نگهداری و بعد از اتمام پژوهش، احماء خواهد شد. مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه بود. هر مصاحبه چندین بار مرور می‌شد تا اطمینان حاصل شود که متن مصاحبه‌ها کامل نوشته شده است. علاوه براین، همزمان با گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و استخراج مفاهیم انجام می‌شد. در نهایت، نمونه‌گیری در مرحله اشباع داده که در آن پژوهشگر دریافت، اطلاعات جدید همان تکرار اطلاعات قبلی است، پایان یافت.

روش توصیفی پژوهش کیفی، فرایند خاصی بر جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تحمیل نمی‌کند و پذیرای همه

جدول ۱: مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی

گذگاری انتخابی	کهای محوری	گزاره مفهومی
الف) تعین فلسفه آموزشی هر رشتہ	تعین چیستی یک رشتہ	تعین فلسفه وجودی هر رشتہ؛ تسهیل فهم یک رشتہ از طریق تعین فلسفه آن؛ تعین چیستی و ماهیت یک حوزه علمی؛ تعین تمایزات یک رشتہ نسبت به سایر رشتہها
آموزش هر رشتہ	تعین چراحتی یک رشتہ	وجود هر رشتہ مبتنی بر یک نیاز، تعین کارکردهای یک رشتہ با مکف فلسفه آن، نقش فلسفه در تعین چراحتی وجود یک رشتہ و بررسی فلسفه هر رشتہ براساس تحولات علمی
ب) بیان صلاحیت‌های مورد انتظار	شناسایی ذی‌نفعان	ضرورت مشارکت کارآفرین‌ها و شرکت‌های محل کار فارغ‌التحصیلان در نیازسنجی؛ مشارکت انجمن‌های تخصصی در تدوین برنامه‌های درسی؛ وزن دادن به مشارکت کنندگان در ارزشیابی برنامه درسی؛ داشتن معیارهای واضح برای انتخاب مشارکت کنندگان در برنامه درسی
انجام نیازسنجی و ارزشیابی آن	تعین مهارت‌ها در چهار بعد عمومی، تخصصی	ارزشیابی از مطلوبیت نیازسنجی، نیازسنجی به عنوان مبنای انتخاب صلاحیت‌های در یک رشتہ، عدم انجام نیازسنجی برای برنامه‌های درسی، عدم تناسب مهارت‌های فارغ‌التحصیلان با نیازهای بازار کار
تعین مهارت‌ها در چهار بعد عمومی، تخصصی	تعین رشتہ، بین رشتہ‌ای و بومی	تنظیم محتوای واحدهای عمومی متناسب با مهارت‌های عمومی، مهارت‌های تخصصی رشتہ، مهارت‌های بین رشتہ‌ای، توجه به کارگروهی، لازمه اضافه شدن مهارت‌های عمومی به واحدهای درسی، تعین مهارت‌های تخصصی، لزوم در نظر گرفتن مسائلهای بومی در تدوین مهارت‌ها، توجه به صنایع بومی
پ) بیان پیامدهای یادگیری مورد انتظار از فارغ‌التحصیل هر رشتہ	استخراج پیامدهای یادگیری	مهارت‌های یادگیری مبنای پیامدهای یادگیری، استخراج پیامدهای یادگیری از مهارت‌های بنیادی و تدوین پیامدهای یادگیری
ت) انتخاب محتوای برنامه‌های درسی	تعین وزن واحدهای درسی	واضح بودن پیامدهای یادگیری؛ پیامدهای یادگیری قابل‌اندازه گیری؛ تعین داشش، مهارت‌ها و نگرش در هر پیامدهای یادگیری
انتخاب واحدهای درسی با نگاهی جامع	انتخاب واحدهای درسی	تعداد زیاد واحدهای درسی، تعداد زیاد دروس تئوری و عدم تناسب بین وزن دروس عملی و نظری
سازمان‌دهی محتوا برای برنامه‌های درسی	اصفه کردن واحدهای درسی بر اساس پیامدهای یادگیری، مسئله محور بودن محتوا، حفظ بافت و محتوا در برنامه‌های درسی، تناسب محتوای برنامه‌های درسی با تواثیه‌های دانشجویان و رودی، تدوین واحدهایی با رویکرد بومی، در نظر گرفتن مهارت‌های سطوح بالای شناختی در انتخاب محتوا، انتخاب عنوانی واحدهای، تعین شناسنامه درس، شرح درس و سرفصل دروس، یادگیرنده در انتخاب واحدهای درسی، ارتباط محتوای برنامه‌های درسی با شغل‌های آینده، انتخاب پروژه کاربردی برای فعالیت دانشجو، ارتباط برنامه‌های درسی با مسائل اجتماعی، انتخاب محتوای کاربردی، نبود نگاه بین رشتہ‌ای در انتخاب دروس و تناسب واحدهای درسی با برنامه با تحولات جهانی	
چارچوب زمانی ارائه واحدهای درسی	به روزرسانی واحدهای درسی	اصفه کردن واحدهای درسی جدید، به روزرسانی واحدهای درسی تغییرات تکنولوژیک، حذف واحدهای درسی بدون کاربرد و کاهش محتوای درسی بعضی از واحدها
ث) سازمان‌دهی محتوا برای برنامه‌های درسی	سازمان‌دهی عمودی	رعایت ارتباط عمودی بین واحدهای درسی، حذف واحدهای درسی دارای همپوشانی در ترم‌های مختلف و انتخاب درست دروس پیش نیاز واحدهای درسی
سازمان‌دهی افقی محتوا	سازمان‌دهی افقی محتوا	تعین روابط مفهومی بین واحدهای درسی، تأثیر مناسب دروس نظری در دروس عملی و در نظر گرفتن رابطه افقی بین واحدهای درسی در هر ترم
آگاهی‌دهندگان ۲ و ۳ به ترتیب دانشجوی فارغ‌التحصیل و عضو هیأت‌علمی معتقدند:	الف) تعین فلسفه آموزشی هر رشتہ	این مقوله دارای ۲ زیرمقوله تعین چیستی یک رشتہ و تعین چراحتی یک رشتہ است. در واقع این مقوله بیانگر جایگاه وجود فلسفه در تعریف ماهیت یک رشتہ و چراحتی وجود آن به عنوان یک رشتہ دانشگاهی است که این مسئله را به خوبی می‌توان در دیدگاه آگاهی‌دهندگان پیدا کرد (جدول ۱). تعین چیستی یک رشتہ از بحث‌هایی است که آگاهی‌دهندگان معتقدند باید در گام نخست مشخص گردد. البته، برخی از آنها نیز وجود نگاه محدود به رشتہ خویش، و لزوم بیان چه چیزی رشتہ را گوشزد کردند. برای مثال،

آگاهی‌دهندگان ۲ و ۳ به ترتیب دانشجوی فارغ‌التحصیل و

عضو هیأت‌علمی معتقدند:

«.... رشتہ تکنولوژی آموزشی فقط انواع و اقسام چند رسانه‌ای است این حقیر کردن رشتہ تکنولوژی است...» (آگاهی‌دهندگان ۲). «تدوین فلسفه برنامه‌های درسی..... فهم ماهیت آن رشتہ از طریق فهم فلسفه آن رشتہ امکان‌پذیر است» (آگاهی‌دهندگان ۳).

چراحتی وجود هر رشتہ نیز از مسائلهایی است که بعضی از آگاهی‌دهندگان به عنوان یک چالش مطرح کردند. به راستی، آیا ضرورت دارد هر رشتہ‌ای وجود داشته باشد؟ برای

این مقوله دارای ۲ زیرمقوله تعین چیستی یک رشتہ و تعین چراحتی یک رشتہ است. در واقع این مقوله بیانگر جایگاه وجود فلسفه در تعریف ماهیت یک رشتہ و چراحتی وجود آن به عنوان یک رشتہ دانشگاهی است که این مسئله را به خوبی می‌توان در دیدگاه آگاهی‌دهندگان پیدا کرد (جدول ۱). تعین چیستی یک رشتہ از بحث‌هایی است که آگاهی‌دهندگان معتقدند باید در گام نخست مشخص گردد. البته، برخی از آنها نیز وجود نگاه محدود به رشتہ خویش، و لزوم بیان چه چیزی رشتہ را گوشزد کردند. برای مثال،

.... وزنی که به افراد داده می‌شود باید متفاوت باشد، اساتید به خاطر این که از لحظه شروع تا پایان ترم با دانشجو هستند، باید از نقش بیشتری در تدوین برنامه‌ها درسی برخوردار باشند.....» (آگاهی‌دهنده ۲۹). «ما برای چه کسانی تربیت می‌کنیم و می‌شویم؟ مراکز دولتی، خصوصی، کارآفرین‌ها، آنها باید در تعیین اهداف برنامه‌های درسی دخالت کنند؟..... در نهایت کسانی که در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تخصص راشته باشند، بایست مدیریت یک پروژه را به عهده بگیرد؟» (آگاهی‌دهنده ۳۰).

در ارتباط با زیرمقوله انجام نیازسنجدی و ارزشیابی از آن آگاهی‌دهنگان از ضعف در اجرای نیازسنجدی‌ها بر شناسایی مسأله‌هایی که رشتہ آنها باید حل کند، سخن گفته‌اند. برخی معتقد بودند که برای رشتہ آنها اصلاً بازار کار تعریف نشده و بعضی نیز به لزوم انجام نیازسنجدی همه جانبه و در نظر گرفتن نیازهای جامعه، و بازار کار اشاره کردند. برای نمونه، دو آگاهی‌دهنده (دانشجوی فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی) در این باره به ترتیب عقیده دارند:

«ارزیابی نیازها در رشتہ زیست‌شناسی سلوکی و مولکولی به خوبی صورت نگرفته است..... هیچ نیازی از جامعه را ما برطرف نمی‌کنیم» (آگاهی‌دهنده ۱۰). «ما باید اول مهارت‌هایی را برای هر رشتہ در نظر بگیریم که نیازهای کارفرمایان جامعه در آن حوزه تخصصی را در برگیرد و پاسخ‌گویی به این سؤال امکان‌پذیر نیست مگر این که یک نیازسنجدی کامل انجام دهیم.....» (آگاهی‌دهنده ۱۷).

در ارتباط با این که دانشجویان چه مهارت‌هایی را باید بگیرند، آگاهی‌دهنگان بر چهار بعد عمومی، تخصصی، بین رشتہ‌ای و مسأله‌های بومی تأکید کردند. ضعف در مهارت‌های پایه مشترک از قبیل روحیه کار تیمی، تقدیر انتقادی، اعتماد به نفس برای بیان خود از جمله مسأله‌های مهندی بود که آگاهی‌دهنگان در خصوص واحدهای عمومی کنونی به آنها اشاره داشتند. در این ارتباط، دانشجوی ترم آخر مهندسی عمران، و دانشجوی رشتہ زیست‌شناسی سلوکی مولکولی در باره واحدهای عمومی دیدگاه خود را به صورت زیر عنوان کرده‌اند:

«رس‌های عمومی را باید بهتر از این و به صورت کاربردی ارائه کرد. متناسب با هر رشتہ می‌توان واحدهای که ساختی

پاسخ به این پرسش باید از فلسفه آن رشتہ کمک گرفت تا به انتخاب مسیر هدفمند منجر گردد. در این ارتباط، نظر دو نفر از اعضای هیأت‌علمی تشریح در ادامه ذکر شده است:

«ما باید فلسفه هر رشتہ را نخست مشخص کنیم باید بپرسیم که هدف ما از ایجاد هر رشتہ‌ای چه چیزی است؟ چه می‌خواهیم به دست آوریم؟ چه کسی می‌خواهیم تربیت کنیم؟ ...» (آگاهی‌دهنده ۲۸). «برای یک ارزشیابی برنامه‌ریزی یک رشتہ باید بدانیم رشتہ را برای چه ایجاد کردیم؟ چه چیزی است؟ برای چه موقعیتی خاصی مناسب است؟» (آگاهی‌دهنده ۳۰).

ب) بیان صلاحیت‌های مورد انتظار

در درون این مقوله ۳ زیرمقوله شناسایی ذی‌نفعان، انجام نیازسنجدی و ارزشیابی آن، و تعیین مهارت‌ها در چهار بعد عمومی، تخصصی رشتہ، بین رشتہ‌ای و بومی وجود دارد. به نظر آگاهی‌دهنگان، انتظارات از فارغ‌التحصیلان باید در قالب صلاحیت‌ها بیان شود. البته برای رسیدن به این موضوع باید از مراحلی گذر کرد که با انتخاب و شناسایی ذی‌نفعان آگاه و علاقه‌مند شروع می‌شود و با انجام نیازسنجدی ادامه می‌باید. آگاهی‌دهنگان معتقد بودند که ارزشیابی از مطلوبیت نیازسنجدی نیز باید صورت گیرد تا محصول و دانشی که از نیازسنجدی خلق می‌شود از مطلوبیت برخوردار باشد. در نهایت، مهارت‌های شناختی، دانشی و نگرشی مورد نظر از فارغ‌التحصیلان در چهار بعد عمومی، تخصصی رشتہ، بین رشتہ‌ای، و بومی استخراج گردید (جدول ۱). در ارتباط با شناسایی ذی‌نفعان آگاهی‌دهنگان از لزوم انتخاب افراد تأثیرگذار، با تجربه و دانشمند، تنوع نهادها و افراد شرکت‌کننده و وزن‌دهی به مشارکت‌کنندگان در نیازسنجدی و در نهایت بیان صلاحیت‌ها در ابعاد مختلف سخن گفتند. در این رابطه دیدگاه‌های آگاهی‌دهنگان در ادامه ذکر شده است. در حقیقت، شناسایی ذی‌نفعان در هر رشتہ پرسشی است که قبل از نیازسنجدی باید به آن پاسخ داده شود. در این خصوص دو آگاهی‌دهنده به ترتیب متخصص سنجش و ارزشیابی آموزشی و تکنولوژی آموزشی به ترتیب به صورت زیر به بیان دیدگاه خود پرداخته‌اند:

نشده است و حتی از سیاست‌های کلان به عنوان یک مانع برای رسیدن به آن نام بردگاند. در این خصوص، دو آگاهی‌دهنده به ترتیب متخصص رشته مهندسی عمران و متخصص رشته طراحی صنعتی، به زیرمقوله مسأله‌های بومی پرداخته‌اند:

«در رشته من که مهندسی عمران با گرایش حمل و نقل است نیازها و مسائلی که ما در رشته در آن سر و کارداریم با دیگر کشور متفاوت است. آن چیزی که از طرف وزارت علوم بر ما دیکته شده است علم کشورهایی است که نیاز خود بر آنها را حل می‌کند. برای مثال، حمل و نقل در ایران با موتور مسأله مهمی است..... در ایران از موتور برای حمل و نقل بار و خانواره، مسافرکشی و غیره استفاده می‌شود» (آگاهی‌دهنده ۸). «نگاه بومی به صنایع بومی ایران از مسأله‌های فراموش شده..... در رشته طراحی صنعتی به آن توجه بیشتری به آن معطوف شود» (آگاهی‌دهنده ۱۹).

پ) بیان پیامدهای یادگیری مورد انتظار

این مقوله از دو زیرمقوله استخراج پیامدهای یادگیری از صلاحیت‌های مورد انتظار و تعیین ویژگی‌های پیامدهای یادگیری تشکیل شده است (جدول ۱). استخراج پیامدهای یادگیری از صلاحیت‌های مورد انتظار از دیدگاه آگاهی‌دهنگان ضروری است؛ چرا که صلاحیت‌های یادگیری در قالب عبارت‌های کلی بیان می‌شود و برای این که به عنوان مبنای انتخاب واحدهای درسی قرار گیرد باید به پیامدهای یادگیری که هم از نظر تعداد و هم از نظر مفهوم واضح تر است، تبدیل گردد (جدول ۱). در این باره، دو عضو هیأت‌علمی معتقدند:

«برای ارزشیابی برنامه‌های درسی باید مهارت‌های بنیادی دوره کارشناسی فارغ از جنس رشته را استخراج کنیم، از آن سکویی برای پیامدهای یادگیری مورد انتظار از یک فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی بسازیم.....» (آگاهی‌دهنده ۲۵). «من معتقدم نیازمندی باید مبنای تعیین صلاحیت‌ها یا مهارت‌ها قرار گیرد و از دل این مهارت‌های کلی پیامدهای یادگیری تدوین گردد» (آگاهی‌دهنده ۳).

تعیین ویژگی‌های پیامدهای یادگیری از دیدگاه آگاهی‌دهنده

بیشتری با آن رشتہ دارند، انتخاب کرد.....» (آگاهی‌دهنده ۵). «وقتی کسی وارد دانشگاه می‌شود باید کار گروهی را باید بگیرد، ولی عملاً کاری باید نمی‌گیرد و..... بوم باید تفکر انتقادی راشته باشد..... دانشجویانی که فارغ‌التحصیل می‌شوند عمدتاً بیان خوبی ندارن، و حتی دستاوردهای خویش را توانند بیان کنند..... از اعتماد به نفس لازم برخوردار نیستند.....» (آگاهی‌دهنده ۱۰). مهارت‌های تخصصی نیز از جمله انتظارات آگاهی‌دهنگان در این پژوهش بود که آنها بر آن تأکید داشتند. در این باره، یک آگاهی‌دهنده (دانشجوی فارغ‌التحصیل رشته آموزش زبان)، مدعی است:

«انتظار از دانشجوی آموزش زبان انگلیسی این است که در بعد مهارت‌های تخصصی نسبت به مسائل آموزشی، فلسفه آموزش زبان..... چه از لحاظ دانش زبان‌شناسی هم بهبود پیدا کرده باشد» (آگاهی‌دهنده ۱۲).

مهارت‌های بین رشتہ‌ای نیز مسأله‌ی مهم دیگر مورد نظر آگاهی‌دهنگان بود. بعضی از آگاهی‌دهنگان به ارتباط رشته خویش با دیگر رشتہ‌ها اشاره کردند و معتقد بودند که در عمل جایی حوزه علمی مورد مطالعه آنها با دیگر حوزه‌ها وجود ندارد و اساساً دستیابی به فهم کلی بدون فهم دیگر رشتہ‌ها امکان‌پذیر نیست. در این ارتباط، دو دانشجوی فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی به ترتیب عقیده داشتند:

«..... درس‌های پایه‌مان خیلی کم است و بچه‌های زیست‌شناسی ریاضی و فیزیک و شیمی خیلی کم می‌خوانند توجیه آنها این است که ما می‌خواهیم زیست‌شناس شویم، بنابراین نیازی به یادگیری این درس‌ها وجود ندارد. هیچ جای دنیا چنین مرزبندی بین زیست، شیمی و فیزیک وجود ندارد.....» (آگاهی‌دهنده ۱۰). «ارتباط بین رشتہ طراحی صنعتی با رشتہ‌های دیگر مرتبط با صنعت، که ما قرار است به عنوان همکار کنار هم کار کنیم باید بده شود..... البته تعامل می‌تواند از طریق تجربه نیز رخ دهد، طراح باید چیزی که شما نمی‌بینید را ببیند» (آگاهی‌دهنده ۱۷).

توجه به مسأله‌های بومی یا در واقع مهارت‌های بررسی، تحلیل و پیدا کردن پاسخ برای نیازهای بومی نیز موضوعی بود که به نظر هنوز در برنامه‌های درسی در عمل توجهی

دوره کارشناسی برخودار باشدند. برای مثال، دو دانشجوی فارغ‌التحصیل مقطع کارشناسی، به ترتیب معتقدند: «علاقه‌ای به واحد درسی آشناسی نداشتم چرا که اعتقاد داشتم در آینده به درد من نمی‌خورد؛ چرا که محتواي آموزش داده شده با نیازهای واقعی منطبق نیست» (آگاهی‌دهنده ۱۳). «ما در رشته تکنولوژی درسی تحت عنوان آموزش برنامه‌ای داشتیم که هیچگونه کاربری برای ما نداشت،» (آگاهی‌دهنده ۱).

به روز رسانی واحدهای درسی در هر رشته که با توجه به سرعت رشد و تولید علم مسأله بسیار مهمی است. از دیدگاه آگاهی‌دهنگان، در این زمینه ضعف‌های فراوانی وجود دارد که باید تدبیری برای آن اندیشیده شود؛ زیرا، به نظر می‌رسد حتی اساتید از ناکارآمدی بعضی از واحدها برای جامعه امروز آگاهی دارند. در این ارتباط، دو عضو هیأت‌علمی عقیده داشتند:

«بازار کار در رشته مهندسی آب الان بر نرم افزار مبتنی است. بنابراین، نرم افزارها باید آموزش داده شود.....» (آگاهی‌دهنده ۲۳). «... نرخ تولید علم هر پنج سال دو برابر می‌شود. بنابراین، ضرورت نگاهی جدید به برنامه درسی ای که خلاقیت محور باشد به شدت احساس می‌شود» (آگاهی‌دهنده ۴).

ث) سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی

سازماندهی برنامه‌های درسی مشتمل بر سازماندهی عمودی واحدهای درسی، سازماندهی افقی واحدهای درسی، و تنظیم برنامه زمانی ارائه واحدهای درسی است (جدول ۱). سازماندهی عمودی واحدهای درسی با این که از اصول اولیه برای برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود، هنوز از مشکلات برنامه‌های درسی دوره کارشناسی است. آگاهی‌دهنگان از تکرار مدام مطالب در طول ترم‌های دوره کارشناسی سخن گفته‌اند. از دیدگاه آگاهی‌دهنگان، انتخاب صحیح پیش‌نیازها باید همراه با دقت و آگاهانه صورت گیرد. البته، برخی از آگاهی‌دهنگان نیز از نحوه سازماندهی عمودی واحدهای درسی در رشته خویش ابراز رضایت کرده‌اند. برای مثال، دو دانشجوی فارغ‌التحصیل، به ترتیب تجربه خودرا به صورت زیر بیان کرده‌اند:

در تدوین برنامه‌های درسی مسأله مهمی است چرا که پیامدها باید شکلی بیان شود که از قابلیت اندازه‌گیری برخوردار باشدند. در این باره، دو آگاهی‌دهنده (اعضای هیأت‌علمی) زیر پیشنهاد داده‌اند:

«در تدوین برنامه‌های درسی هر رشته باید داشت، مهارت‌ها، و نگرش‌های را که در هر دیسیپلینی در دانشجوی دوره کارشناسی توسعه یابد تا به رشد شخصی و حرفه‌ای دست یابد، باید به وضوح مشخص کنیم» (آگاهی‌دهنده ۴). «از دیدگاه من باید پیامدهای یادگیری تدوین گردد که قابل اندازه‌گیری باشد.....» (آگاهی‌دهنده ۲۹).

ت) انتخاب محتوای برنامه‌های درسی

در درون این مقوله سه زیرمقوله تعیین وزن واحدهای درسی، انتخاب واحدهای درسی با نگاهی جامع و به روز رسانی واحدهای درسی وجود دارد (جدول ۱). از دیدگاه آگاهی‌دهنگان تعیین وزن به این اشاره دارد که چه تعداد از واحدهای درسی به موضوع‌های نظری و چه تعداد به موضوع‌های عملی اختصاص یابد. از دیدگاه آگاهی‌دهنگان، بسیاری از دروس جنبه نظری دارند، در حالی که انتظار از یک دانشجوی دوره کارشناسی این نیست که در حوزه علمی خود تئوری‌سین گردد، بلکه او باید برای ورود به یک شغل آماده شود. البته، آنها همچنین به این موضوع که باید دروس تئوری وجود داشته باشد، اشاره کرده‌اند. در این خصوص دو متخصص موضوعی به ترتیب پیشنهاد داده‌اند: «..... به نظر من وزن درس‌های نظری نسبت به درس‌های عملی در این دوره رعایت نشده است» (آگاهی‌دهنده ۱۲). «دانشجوی تکنولوژی آموزشی باید یک نرم افزار آموزشی را طراحی کند. لازمه آن چیست؟ دانشجو به اصول آموزش، روش‌های طراحی آموزشی، برنامه درسی آشنا باشد..... یعنی دانشجو باید بر مبانی نظری مسلط شده باشد» (آگاهی‌دهنده ۳).

انتخاب واحدهای درسی هر رشته با نگاهی جامع زیرمقوله دیگری است که آگاهی‌دهنگان انتخاب آگاهانه آن را خواستار بودند. از دیدگاه آنان واحدهای درسی باید برگرفته از پیامدهای یادگیری باشد و به نحوی انتخاب شوند که از قابلیت ایجاد تحولات مدنظر در دانشجویان

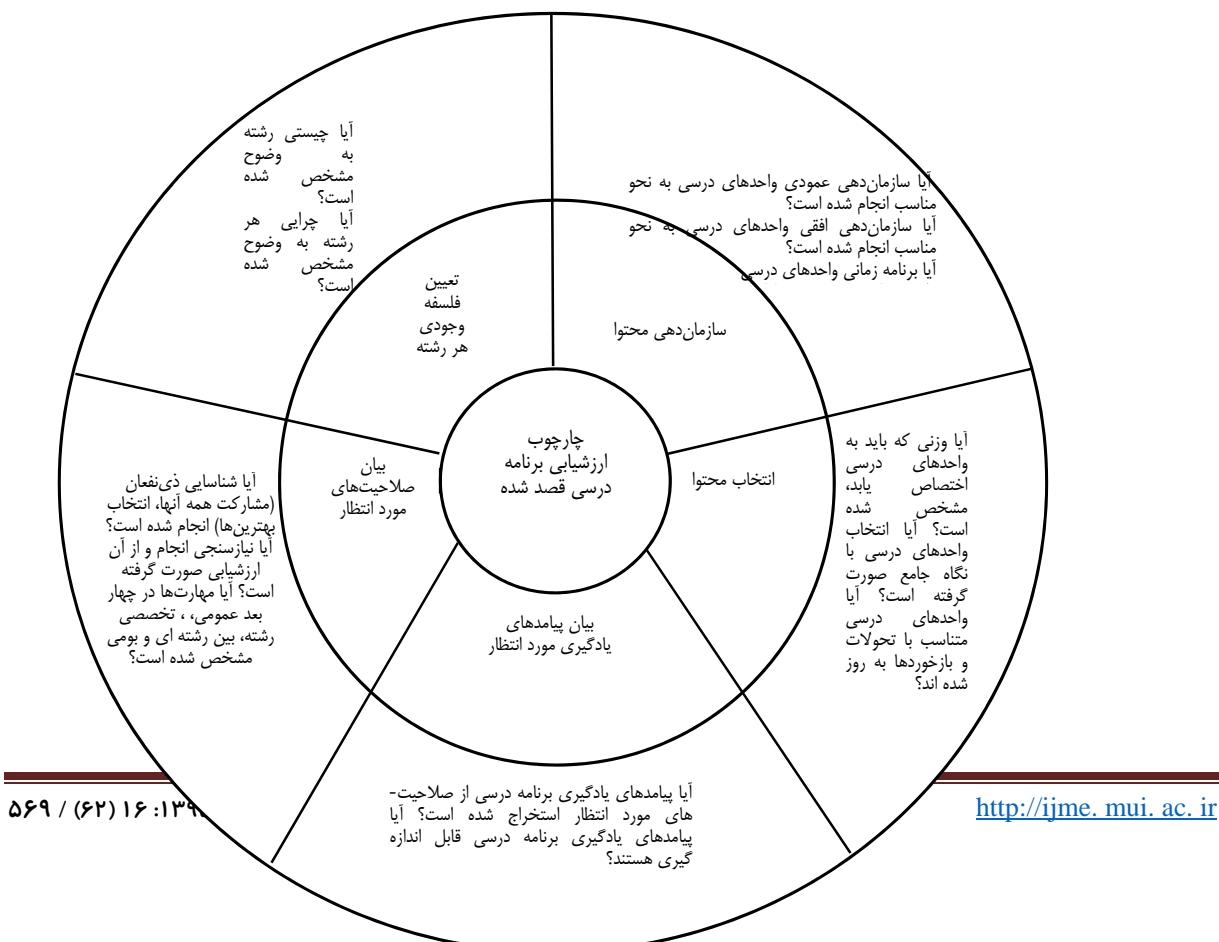
از دیدگاه آگاهی‌دهنگان، برنامه زمانی ارائه واحدهای درسی و تعداد ساعت‌هایی که به آنها اختصاص می‌یابد، از مسائل مهمی که باید مورد توجه برنامه‌ریزان قرار گیرد. در این باره دو آگاهی‌دهنده، به ترتیب کارشناس آموزشی و دانشجوی فارغ‌التحصیل کارشناسی، پیشنهاد داده‌اند:

«ساعات واحدهای درسی را (هر واحد نظری ۱۶ ساعت؛ عملی دو برابر؛ کارگاه سه برابر؛ و در نهايیت کارآوري ۴ برابر) باید دقیقاً مشخص کرد» (آگاهی‌دهنده، ۳۰). «در برنامه درسی کارشناسی مهندسی عمران پیش‌نیازها تا حدودی رعایت شده ولی از نظر زمانی از مناسبت لازم برخوردار نیستند.....» (آگاهی‌دهنده، ۶).

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصدشده دوره کارشناسی برگرفته از دیدگاه آگاهی‌دهندگان استخراج گردید (شكل ۱). در این چارچوب تنها به بیان مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌ها پرداخته شده است و برای اطلاعات بیشتر برای ارزشیابی از هر یک مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده می‌توان از گزاره‌های مفهومی اشاره شده در گذاری باز استفاده کرد.

(توالی دروس از نظر آسانی به سخت مناسب بود ولی از این منظر که تکرار مطالب بسیار زیاد است، مستعد نقد است.....
ما مطالبی که قبلاً پاس کرده بودیم، مجبور بودیم مجدد گوش رهیم» (آگاهی دهنده ۱). «در رشته طراحی صنعتی به نظر من درس های که ما پاس کرده ایم همیگر را تکمیل کردند..... البته همه این مراحل انگار ما نوک زده ایم، و یادگیری ما به صورت سطحی است» (آگاهی دهنده ۹).

سازمان دهی افقی واحدهای درسی بر نحوه تعامل واحدهای برنامه درسی استوار است. موضوعی که از دیدگاه آگاهی دهنده منجر به فهم کلی می گردد. در این خصوص، دو داشتجوی فارغ التحصیل به بیان باورهای خود پرداخته اند: «در رشته مهندسی عمران انتظار این است راجع به هر چیزی که در طول ترم یا به طور کلی همه ترم ها میخوانیم یک دید کلی را شتله باشیم، که اغلب نداریم..... در تنظیم ارتباط بین واحدهای درسی در هر ترم نیز باید دقت شود.....» (آگاهی دهنده، ۶). «بین دروس نظری و آزمایشگاهی هماهنگی وجود ندارد، و تلاشی هم برای آن نشده که بین دروس نظری و آزمایشگاهی ارتباطی رخ دهد.....» (آگاهی دهنده ۱۰).



شکل ۱. چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی

اهمیت فلسفه آموزش و ارزشیابی ابعاد مختلف آن در هر رشتہ دانشگاهی است.

مؤلفه دوم چارچوب ارزشیابی برنامه درسی قصد شده، بیان صلاحیت‌های مورد انتظار از فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی است که در آن زیر مقوله‌های شناسایی ذی‌نفعان، انجام نیازسنگی و ارزشیابی آن و تعیین مهارت‌ها در چهار بعد عمومی، تخصصی رشتہ، بین رشتہ‌ای و بومی باید مورد ارزشیابی قرار گیرد. در هنگام ارزشیابی ذی‌نفعان باید این مسئله که آیا همه ذی‌نفعان (دانشجو، استاد، انجمن‌های تخصصی، کارفرمایها و غیره) در تدوین صلاحیت‌هایی که از طریق نیازسنگی صورت می‌گیرد، مشارکت داشته‌اند؟ آیا ذی‌نفعان توانند و علاقه‌مند انتخاب شده‌اند؟ مورد بررسی قرار گیرد. در ارزشیابی از نیازسنگی باید اول انجام آن و دوم مطلوبیت انجام آن مورد بررسی قرار گیرد.

ارزشیابی از مهارت‌های یادگیری در چهار بعد عمومی، تخصصی، بین رشتہ‌ای و مسائله‌های بومی از دیدگاه آگاهی‌دهنگان موضوعی دیگری است که باید مورد ارزشیابی قرار گیرد. همسو با این یافته، هارتل (Hartel) و همکاران، از ضرورت وجود صلاحیت‌هایی با عبارات کلی مشتمل بر دانش و مهارت‌های مطلوبی که دانشجویان بعد از فارغ‌التحصیلی از یک دوره یا برنامه باید داشته باشند، سخن گفته‌اند (۳۲). دیاموند (Diamond) نیز معتقد است صلاحیت‌های مورد انتظار پس از فارغ‌التحصیلی در یک رشتہ می‌تواند در هر جامعه‌ای متفاوت باشد و حتی ممکن است در یک حوزه بر صلاحیت‌های پایه مشترک توافق جامعی وجود نداشته باشد (۳۳). در این مطالعه، نیز در نظر گرفتن صلاحیت‌هایی برای دانشجویان دوره کارشناسی برای توجه به مسائله‌های بومی از طرف آگاهی‌دهنگان مطرح گردید. علاوه بر این، لاتوکا (Lattuca) معتقد است با توجه با تحولات کنونی یک رشتہ دانشگاهی پاسخ‌گوی

بحث

مطالعه حاضر با هدف ارائه چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی قصد شده دوره کارشناسی انجام گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که برای ارزشیابی از برنامه درسی قصد شده باید پنج مؤلفه مورد بررسی قرار گیرد که عبارت است از: ارزشیابی صلاحیت‌های مورد انتظار، ارزشیابی پیامدهای یادگیری، ارزشیابی انتخاب محتوای برنامه درسی و ارزشیابی سازماندهی محتوای برنامه درسی. در مؤلفه ارزشیابی فلسفه آموزشی هر رشتہ باید دو زیرمقوله چیستی و چرایی آن بررسی شود. در ارزشیابی از چیستی یک رشتہ باید مشخص بودن ویژگی‌های رشتہ، قلمرو رشتہ، شناخت رشتہ‌های نزدیک به آن را کاوید. در باب ارزشیابی از مقوله چرایی، ضرورت ایجاد چنین رشتہ‌ای و کمبودی که انتظار می‌رود این رشتہ در یک بافت خاص (برای مثال، ایران) برطرف کند، باید مشخص گردد.

اهمیت، تحلیل و ضرورت وجود داشتن فلسفه آموزشی برای هر رشتہ در پژوهش‌های مختلفی مطرح شده است. هال (Hall) در باب اهمیت داشتن فلسفه وجود هر دیسپلین دانشگاهی معتقد است که نبود فلسفه در برنامه‌های آموزشی همانند تلاش برای ساختن خانه‌ای است بدون نقشه است یا اجرای درمان کلینیکی بدون اهداف مشخص است (۲۹). هال و همکاران، نیز جایگاه فلسفه را در آموزش جراحی یادآوری نموده است. به زعم وی، فلسفه می‌تواند برای تحلیل مضمون‌های اساسی که زیر برنامه‌های آموزشی قراردارند، به کار برد شود (۳۰). مکینتاش-فرانکلین (Mackintosh-Franklin) نیز عقیده دارد که تدوین فلسفه برای رشتہ پرستاری منجر به شکل‌گیری و تعریف این که کارکردهای خوب رشتہ پرستاری چیست، می‌شود (۳۱). این دیدگاه‌ها تأییدکننده

فرایندهای آموزشی اجازه بروزرسانی آن را فراهم کنند(۳۳)، هم‌سو است.

در نهایت، آخرین مؤلفه این چارچوب مفهومی سازمان‌دهی محتوای برنامه‌های درسی است که البته موضوع تازه‌ای نیست و از گذشته تاکنون همواره مطرح بوده است. با این حال، از دیدگاه آگاهی‌دهندگان هنوز از ضعف‌های برنامه‌های درسی دوره کارشناسی است. در ارزشیابی این مؤلفه واکاوی سازمان‌دهی عمودی و احدهای درسی، سازمان‌دهی افقی و احدهای درسی و تنظیم برنامه زمانی ارائه و احدهای درسی ضرورت دارد. سازمان‌دهی عمودی و احدهای درسی ارتباط و احدهای درسی از ترم اول تا ترم آخر را به صورت عمودی و سازمان‌دهی افقی به نحوه تعامل و احدهای درسی در یک ترم یا به عنوان یک کل را مورد بررسی قرار می‌دهند. تنظیم برنامه زمانی ارائه و احدهای درسی از نظر ساعتها مورد نیاز آموزش و زمان مناسب ارائه آنها موضوع دیگری است که باید در ارزشیابی از واحدهای درسی مورد بررسی قرار گیرد. این یافته، با نتایج پژوهش کالوین و همکاران. (Calvin) که معتقدند سازمان‌دهی افقی برنامه درسی اجازه نگاه گسترده‌تری به برنامه درسی با تاکید بر پیش نیازهایی که فهم یادگیرندگان از اطلاعات ارائه شده را افزایش می‌دهد، فراهم می‌کند(۲۶) و دیدگاه پوزنر که عقیده دارد سازمان‌دهی عمودی می‌تواند با هدف فهم همه جانبه به کار گرفته شود، فهمی که شامل ماهیت پیش رونده به سوی اکتساب دانش است(۸)، هم‌سو است. همچنین، لاتوکا و استارک (Lattuca&Stark)، استنسیکروهاروی Hubball (Harvey &Stensaker) و هابل و برت (Burt &Burt) نیز بیان کرده‌اند برای تشکیل یک برنامه درسی منسجم، تتفیق افقی و عمودی همه واحدهای درسی باید به درستی صورت گیرد(۴ و ۳۷ و ۳۸) که در راستای نتایج این پژوهش است.

به نظر پژوهشگران یافته‌های این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری، دارای نقاط ضعفی است: نخست، از آنجایی که آگاهی‌دهندگان تنها از چهار دانشگاه (علوم

همه پرسش‌ها نیست(۳۴). بنابراین، استفاده از رویکرد بین رشتہ‌ای برای فهم بهتر و جامع‌تر مسائل، ضروری است. تعیین پیامدهای یادگیری مؤلفه دیگری است که باید در ارزشیابی برنامه‌های درسی لحاظ گردد. ارزشیابی از پیامدهای یادگیری باید براساس دو زیر مقوله استخراج پیامدهای یادگیری و تعیین ویژگی‌های پیامدهای یادگیری رخ دهد. به عبارت دیگر، باید در ارزشیابی از پیامدهای یادگیری پرسید که آیا پیامدهای یادگیری برای برنامه درسی یک رشتہ برگرفته از صلاحیت‌های مورد انتظار از فارغ‌التحصیلان است؟ آیا پیامدهای یادگیری به نحوی بیان شده‌اند که قابل اندازه‌گیری و مشاهده باشند؟ این یافته با دیدگاه‌هارتل و همکاران. که معتقدند پیامدهای یادگیری باید شامل بیان عبارت‌های واضح محتوا، دانش، اصول، مفاهیم، و تئوری‌هایی از آنچه یادگیرندگان باید بداند و بفهمد؛ در قالب مهارت‌ها انجام دهد؛ در قالب نگرش‌ها و ارزش‌ها توسعه دهد (۳۲)، هم‌سو است.

مؤلفه دیگر چارچوب ارزشیابی برنامه درسی قصد شده، انتخاب محتوای برنامه‌های درسی است که مشتمل بر تعیین وزن و احدهای درسی، انتخاب و احدهای درسی با نگاهی جامع و به روز رسانی و احدهای درسی است. از این رو، در ارزشیابی از این مؤلفه باید دید آیا در هر رشتہ وزن اختصاص داده شده به واحدهای نظری و عملی مشخص شده است یا تنها به صورت سلیقه‌ای به انتخاب و احدهای درسی پرداخته شده است. آیا انتخاب و احدهای درسی با نگاه جامع یعنی با توجه به پیامدهای یادگیری صورت گرفته است؟ آیا بروزرسانی برنامه‌های درسی متناسب با بازخوردهای دریافت شده از اساتید، دانشجویان و سایر منابع (برای مثال بازار کار، تکنولوژی و فرهنگ) صورت گرفته است؟ آین یافته نیز با دیدگاه استیبل (Stabile) که معتقد است تصمیم‌گیری درباره محتوا، ارائه آن، سنجش و مدیریت برنامه درسی باید بر اساس پیامدهای یادگیری صورت گیرد(۳۵) و دیاموند که عقیده دارد، لازم است تضمین شود که محتوای هر برنامه آموزشی که طراحی می‌شود، برگرفته از تحولات کنونی و به صورت علمی دقیق باشد و

گیرد. از طرفی دیگر، با استفاده از چارچوب مفهومی ارائه شده می‌توان برنامه‌های درسی قصد شده کنونی در رشته‌های مختلف دوره کارشناسی را مورد ارزشیابی قرار داد. با توجه به این که در این مطالعه ما به دنبال یک چارچوب کلی برای دوره کارشناسی بوده ایم، بنابراین امکان واکاوی عمیق رشته‌های دانشگاهی به صورت مجزا میسر نبود؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده ویژگی‌های هر پنج مؤلفه برنامه درسی قصد شده در هر رشته دانشگاهی به صورت همه جانبه مورد بررسی قرار گیرد و سپس اقدام به اجرای ارزشیابی برنامه درسی قصد شده آن گردد. در واقع، این پژوهش می‌تواند به عنوان چارچوبی برای ارزشیابی از برنامه درسی قصد شده به کار برد و شود و راه را برای پژوهش‌های بیشتر در باره این نوع از برنامه درسی در آموزش عالی باز کند.

طباطبائی، دانشگاه تهران، خوارزمی، علوم پزشکی آجا) و دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی انتخاب شده‌اند، یافته‌های این پژوهش در بستر خاصی کشف شده است، برای اطمینان بیشتر ضرورت دارد چارچوب مفهومی در بسترهای دیگر آزمون و مورد کند و کاو قرار گیرد. دوم، در ایران تعداد محدودی متخصص حرفه‌ای ارزشیابی برنامه وجود دارد، بنابراین پیدا کردن افرادی که بتوانند تحلیل عمیقی از ارزشیابی برنامه درسی ارائه دهند، بسیار مشکل بود. البته، پژوهشگر تلاش کرد از طریق انتخاب افراد دارای تجربیات متوسط یا کوچک در این حوزه، بر این مشکل فائق آید. از نقاط قوت این کار نیز مشارکت آگاهی‌دهندگان با پیشینه تحصیلی مختلف بود که منجر گردید، یافته‌های این پژوهش قابلیت به کارگیری در رشته‌های دانشگاهی مختلف را داشته باشد.

قدرتانی

این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان «طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی» می‌باشد، که با حمایت مالی سازمان سنجش آموزش کشور و از محل اعتبارات پژوهشی این سازمان تأمین اعتبار شده است. پژوهشگران از آگاهی‌دهندگان و دکتر اکبر هدایتی که در فرایند انجام و تفسیر یافته‌های پژوهش مساعدت نمودند، کمال تشکر را دارند.

نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌ها در این پژوهش منجر به شناسایی پنج مؤلفه ارزشیابی فلسفه آموزشی هر رشته، ارزشیابی صلاحیت‌های مورد انتظار، ارزشیابی پیامدهای یادگیری، ارزشیابی انتخاب محتوای برنامه درسی و ارزشیابی سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی گردید. این مؤلفه‌ها به عنوان چارچوب مفهومی برای ارزشیابی برنامه درسی قصد شده در نظر گرفته شد. مؤلفه‌هایی به دست آمده می‌تواند به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه درسی قصد شده در حوزه‌های علمی نوپدید مورد استفاده قرار

منابع

- Wang X. Higher education as a field of study in China: Defining knowledge and curriculum structure. Plymouth (U. K.): Lexington Books; 2010.
- Nili MR, Nasr AR, Sharif M, Mehrmohammadi M. [Social prerequisites and outcomes of accountable Curriculum in higher education]. Journal of Applied Psychology. 2010; 21(2): 56-76. [Persian]
- VajariTatal D, YamaniDouziSorkhabi M, Arefi M, Fardanesh H. [Conceptualization of Curriculum Development Models in Higher Education]. Curriculum Planning Knowledge & Research In Educational Sciences. 2011; 2 (3): 48-62. [Persian]
- Lattuca LR, Stark JS. Shaping the college curriculum: Academic plans in context. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2011.
- Zekeri AA. College curriculum competencies and skills former students found essential to their careers. College Student Journal. 2004; 38(3): 412.

6. Bay E. Developing a scale on" factors regarding curriculum alignment. *Journal of Education and Training Studies*. 2016; 4(5): 8-17.
7. Van Den Akker JJ, Fasoglio D, Mulder H. A curriculum perspective on plurilingual education. Strasbourg: Council of Europe, Directorate of education and languages; 2010. [cited 2016 Dec 4]. available from: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf
8. Posner GJ. Analyzing the curriculum. New York: McGraw-Hill; 1995.
9. Herbel-Eisenmann, BA. From intended curriculum to written curriculum: Examining the" voice" of a mathematics textbook. *Journal for Research in Mathematics Education*. 2007; 38 (4): 344-369.
10. Squire KD, MaKinster JG, Barnett M, Luehmann AL, Barab SL. Designed curriculum and local culture: Acknowledging the primacy of classroom culture. *Science Education*. 2003; 87(4): 468-89.
11. Kurz A, Elliott SN, Wehby JH, Smithson JL. Alignment of the intended, planned, and enacted curriculum in general and special education and its relation to student achievement. *J Spec Educ*. 2010; 44(3): 131–145.
12. Marsh CJ, Willis G. Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. 3rd ed. Englewood Cliffs (New Jersey): Merrill; 2003.
13. Voet JG, Bell E, Boyer R, Boyle J, O'Leary M, Zimmerman JK. Recommended curriculum for a program in biochemistry and molecular biology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2003; 31(3): 161-2.
14. Porter AC. Curriculum assessment. In: Green JL, Camilli G, Elmore PB, editors. *Handbook of complementary methods in education research*. 2nd ed. American Educational Research Association: Washington, DC; 2006; 141-159.
15. Keshtiaray N, Fathi Vajargah K, Zimitat C, Foroughi AA. [Designing and accrediting an experiential curriculum in medical groups based on phenomenological approach]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2009; 9(1): 55-67. [Persian]
16. Khan MA, Law LS. An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework. *International Education Studies*. 2015; 8(3): 66-76.
17. Merritt BK, Blake AI, McIntyre AH, Packer TL. Curriculum evaluation: Linking curriculum objectives to essential competencies. *Can J Occup Ther*. 2012; 79(3): 175-80.
18. Alexander FK. The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education. *Journal of Higher Education*. 2000; 71(4): 411-431.
19. Huyghe S, Totté N, Verhagen A. Building the curriculum in Higher Education: a conceptual framework. *Proceedings of the Enhancement and Innovation in Higher Education Conference*, 2013 June 11-13; Glasgow, UK. [cited 2016 Dec 6]. available from: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/conference-files/parallel-session-1.pdf?sfvrsn=8>.
20. Jafari S, Binishpour S. [Revising the Curriculum of Bachelors Program in the Field of Library Science and Information Technology for Developing Entrepreneurial Attitude]. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*. 2012; 3(5): 49-68. [Persian]
21. Shirjang A, Alizadeh M, Mortazavi F, Asghari Jafarabadi M, Jeddi A. [Relevance of Public Health BSc Curriculum to Job Requirements and Health System Expectations: Views of Graduates on Courses Syllabi and Content]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2013; 12(10): 768-777. [Persian]
22. Hallberg LR. The "core category" of grounded theory: Making constant comparisons. *International journal of qualitative studies on health and well-being*. 2006; 1(3): 141-148.
24. Bahrami M. [A Critical Review of Qualitative Articles in Journals' Review Process: A Descriptive Exploratory Study]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014; 14(5):411-22. [Persian]
25. Gillis A, Jackson W. Research for nurses: Methods and interpretation. Philadelphia, PA: FA: Davis Company; 2002.
25. Sandelowski M. Focus on research methods-whatever happened to qualitative description?. *Res Nurs Health*. 2000; 23(4): 334-40.
26. Lara Varpio MA, Mylopoulos M. 21 Qualitative research methodologies: embracing methodological borrowing, shifting and importing. *Researching Medical Education*. 2015; 18: 245.
27. Corbin J, Strauss A. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd ed. California: Sage Publications, Inc; 1998.

28. Guba EG, Lincoln YS. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage;1989.
29. Hall JC. One surgeon's philosophy of surgical education. Am J Surg. 2004 ; 187(4): 486-90..
30. Hall JC, Crebbin W, Ellison A. Towards a hybrid philosophy of surgical education. ANZ J Surg. 2004; 74(10): 908-11.
31. Mackintosh-Franklin C. Nursing philosophy: A review of current preregistration curricula in the UK. Nurse Educ Today. 2016; 37:71-4.
30. Hartel RW, Foegeding EA. Learning: Objectives, Competencies, or Outcomes?. Journal of Food Science Education. 2004; 3(4): 69-70.
33. Diamond RM. Designing and assessing courses and curricula: A practical guide. 3rd ed. San Francisco: John Wiley & Sons; 2011
34. Lattuca LR. Creating interdisciplinary. Interdisciplinary research and teaching among college. Nashville, TN: Vanderbilt University Press; 2001.
35. Stabile I. Designing courses in anatomy. Eur J Anat. 2015; 19(1): 87-104.
36. Calvin LM, Rider NA. Not your parents' language class: Curriculum revision to support university language requirements. Foreign Language Annals. 2004; 37(1):11-25.
37. Stensaker B, Harvey L. Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. Higher Education Policy. 2006; 19(1): 65-85.
38. Hubball H, Burt H. An integrated approach to developing and implementing learning-centered curricula. International Journal for Academic Development. 2004; 9(1): 51-65.

Exploring a Conceptual Framework for Evaluation of the Undergraduate Intended Curriculum: A Qualitative Study

Seyed Ali Khaleghinezhad¹, Hassan Maleki², Maghsoud Farasatkah³, Abbas Abbaspour⁴

Abstract

Introduction: Curriculum is a key element of higher education for transforming knowledge, attitude and skills to students and needs to be analyzed and revised constantly. The purpose of this study was to provide a conceptual framework for evaluation of the undergraduate intended curriculum.

Methods: This descriptive qualitative research was performed on faculty members and undergraduate students in universities of Allameh Tabatabaei, Tehran, Kharazmi, and AJA University of Medical Sciences as well as educational experts of Planning in Higher Education Department in 2015-16 academic year. Research sample included 31 participants (17 faculty members, 12 undergraduate students, and 2 experts of Planning in Higher Education Department) from various disciplines who were selected through purposive sampling. Data were collected by means of semi-structured interviews. The collected data were analyzed using the systematic grounded theory and using open, axial and selective coding.

Results: Findings yielded five components for the conceptual framework for evaluation of the undergraduate intended curriculum: “evaluation of discipline-specific educational philosophy”, “evaluation of expected competencies”, “evaluation of learning outcomes”, “evaluation of curriculum content”, and “evaluation of the organization of curriculum content”.

Conclusion: In general, the conceptual framework for evaluation of the intended curriculum can be used as a basis for evaluating the undergraduate intended curriculum in various disciplines.

Keywords: Conceptual Framework, Intended Curriculum, Curriculum Evaluation, Undergraduate Education

Addresses:

1. PhD in Curriculum Development, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of AllamehTabataba'i, Tehran, Iran. E-mail: Sali_khaleghi@ut.ac.ir
2. (✉) Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Allameh Tabataba'i, Tehran, Iran. E-mail: maleki@atu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Planning in Higher Education, Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. Email: m_farasatkah@irphe.ir
4. Associate Professor, Department of educational Planning and Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Allameh Tabataba'i, Tehran, Iran. Email: abbaspour@atu.ac.ir