



تاریخ دریافت: ۹۲/۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۳

طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران

- * سیده مریم حسینی لرگانی *
- ** کوروش فتحی واجارگاه **
- *** محبوبه عارفی ***
- **** کیومرث زرافشانی ****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین الگویی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی، به منظور سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران است. جامعه مورد مطالعه تمامی دانشجویان و استادان ۱۱ دانشگاه دولتی شهر تهران است که، به منظور تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد؛ در نهایت تعداد نمونه با استناد به جدول کرجسی و مورگان در بین دانشجویان ۳۳۱ نفر و در بین استادان ۵۶ نفر به دست آمد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که گویه‌های آن از نتایج مصاحبه با ۲۱ نفر صاحب‌نظر نظام آموزش عالی ایران تدوین شده است. میزان پایایی ابزار طراحی شده به وسیله الفای کرونباخ سنجش و با مقدار ۰.۸۶ تایید شد. به منظور سنجش روایی نیز از نظر صاحب‌نظران و استادان برنامه ریزی درسی بهره گرفته شد. همچنین به منظور اطمینان از بخش مدل اندازه‌گیری از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و LISREL انجام شد. نتایج پژوهش، ۹ سازه اثرگذار بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید را از دیدگاه استادان و دانشجویان تایید نمود. در صورتی که هریک از این سازه‌های شناسایی شده و نشانگرها (گویه، سوالات) در جهت عکس رسالت‌های تعیین شده خود در نظام، عمل نمایند و یا به عبارت دیگر در صورتی که در بطن خود ماهیتی غیر اثربخش داشته باشند از آن به عنوان سازه اثرگذار بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید می‌توان نام برد. ۹ سازه شناسایی شده به ترتیب شامل "محتوا" "دانشگاه" "بازنگری"، "نیازسنجی و ارزشیابی"، "استاد"، "سیاست‌های کلان آموزشی"، "طراحان"، "دانشجو"، و در نهایت "ضعف پویایی بازار" است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی زاید، نظام آموزش عالی، یادگیری زاید

* دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی. (نویسنده مسئول)، smhlargani@gmail.com

** استاد برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی

*** دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی

**** دانشیار دانشکده کشاورزی و عضو مرکز توسعه اقتصادی و اجتماعی رازی

مقدمه

توجه به انسان با در نظر گرفتن ابعاد سلامت، دانش، آموزش و کیفیت زندگی او همراه با زندگی طولانی و سالم با امید به زندگی انداز ه گیری می شود. چتری که بر تمامی سازه های فوق در جهت تحقق آن ها سایه انداخته است آموزش است. از این رو هدف اساسی آموزش بالا بردن سطح دانش، بینش، افزایش مسئولیت پذیری در جامعه و .. در بین افراد جامعه است (مکنون و طاهر شمس، ۱۳۸۳). از این رو آموزش باید حول چهار نوع یادگیری «یادگیری برای دانستن»، «یادگیری برای انجام دادن»، «یادگیری برای زندگی کردن با یکدیگر و» یادگیری برای شدن «سازماندهی شود» (انتظاری ۱۳۹۴). لذا نظام آموزشی کارآ و اثربخش، نظامی است که با اهداف نهایی و نیازهای واقعی جامعه تناسب داشته و توانایی آماده سازی نسل جوان را برای نیل به اهداف را دارا باشد. بر کسی پوشیده نیست که برنامه های درسی، جوهره هر نظام آموزشی است و تا حد زیادی کارآمدی، کیفیت و اثربخشی نظام را تضمین می کند. این موضوع در آموزش عالی اهمیتی دو چندان می یابد زیرا برنامه های درسی در آموزش عالی، ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی هستند که ضمن ترسیم حدود انتقال دانش و مهارت ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویمان محسوب می شوند (وزیری ۱۳۸۳)، فدایی و همکاران (۱۳۹۳). از این رو برنامه درسی یکی از مباحث مهم و چالش برانگیز دانش بشری است و زمینه های فراوانی برای توسعه و گسترش مطالعات در این حیطه وجود دارد فتحی و اجارگاه (۱۳۸۰). آنچه که برای اولین بار از دیدگاه آسیب شناسی، در نظام آموزش عالی کشور در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است، مفهوم برنامه درسی زاید و ارائه الگویی برای سنجش آن در نظام آموزش عالی ایران است. مفهوم یادگیری زاید در مباحث مربوط به مدیریت سازمانی و سازمان های یادگیرنده مطرح است، که می توان از این مفهوم در حوزه تعلیم و تربیت به ویژه در مطالعات برنامه درسی وام گرفت و با عنوان مفهوم « برنامه درسی زاید» آن را در نظام آموزش عالی معرفی نمود. با مروری بر مبانی نظری برنامه درسی از یک سو آیزنر در سال (۱۹۸۵)، از برنامه درسی پوچ با عنوان آنچه که باید بدان در

نظام آموزشی پرداخته شود و مورد غفلت قرار گرفته اشاره نموده است، از سویی دیگر (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰) با معرفی مفهومی با عنوان "آنچه که در نظام آموزشی هست، اما کارآمد نیست"، را تحت عنوان پدیده ایی به نام برنامه درسی زاید معرفی نمود. بنابراین ضرورت دارد برنامه های درسی دانشگاه ها پس از طراحی و اجرای مکرر در طی زمان می بایست بصورت ادواری مورد تجدید نظر قرار گیرند، در غیر اینصورت پدیده ای تحت عنوان «رو به زوال رفتن برنامه درسی» اتفاق می افتد، به عبارت دیگر پدیده برنامه درسی منسوخ عبارت است از کهنگی و عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی دانشگاه ها با نیازها و تحولات اجتماعی و کهنگی برنامه های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آنها بتدریج اثربخشی دوره ها و رشته های دانشگاهی را در هاله ای از ابهام قرار می دهد و پدیده ای تحت عنوان «برنامه درسی بی فایده یا قراضه (Scrap Curriculum)» را در کنار سایر دستاوردهای مفهومی برنامه درسی که شایسته توجه و تبیین است، مطرح می سازد. این مفهوم نخستین بار در سال ۱۳۹۰ از سوی فتحی و اجارگاه مطرح شد. در مجموع می توان گفت که، مفهوم برنامه درسی بی فایده یا قراضه از یک سو به وضعیتی اشاره می کند که دوره ها و رشته های دانشگاهی دروس و برنامه هایی را ارائه می دهند که عملاً منسوخ، قدیمی و یا از رده خارج، و در برخی موارد غیر متناسب با نیاز بازار کار و دنیای اقتصاد هستند، از این رو ضرورت دارد دستاوردهای جدیدی جایگزین آن شوند فتحی و اجارگاه (۱۳۹۲). بر اساس پاره ای از آمارهای ارائه شده بیش از ۶۰٪ آنچه "به اصطلاح" آموخته می شود، به صورت یادگیری زاید هدر می رود کینگ^۱ (۲۰۱۱). در چنین شرایطی، خروجی نظام آموزشی همانطور که اشاره شد آنطور که باید و شاید، بهره‌وری ایده آلی در محیط در حال تغییر جامعه را در پی نخواهد داشت و در نتیجه اشتغال پذیری فارغ التحصیلان مورد چالش قرار خواهد گرفت. با عنایت به مطالب اشاره شده و میزان اهمیت برنامه های درسی اثربخش و بحث کیفیت در نظام آموزش عالی، هدف از پژوهش حاضر تعیین الگویی برای سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران است. نتایج این مطالعه می تواند دستاوردهایی در سطوح خرد و کلان برای نظام آموزشی کشور به ویژه نظام آموزش عالی در پی داشته باشد

روش

پاراادایم حاکم بر پژوهش حاضر کمی، از نظر هدف کاربردی و از روش توصیفی پیمایشی جهت گرد آوری داده‌ها استفاده شد. با توجه به ماهیت پژوهش، جامعه مورد مطالعه دو گروه از استادان و دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی بر اساس الگوی بارنت و کوآته در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران است. ابتدا از بین تمامی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران (۱۱ دانشگاه)^۱ به طور هدفمند ۵ دانشگاه جامع (تهران، شهید بهشتی، تربیت مدرس، شاهد و الزهرا) انتخاب شدند. با استناد به دسته بندی الگوی بارنت و کوآته^۲ (۲۰۰۴) که تمامی رشته‌های تحصیلی در ۳ طبقه مجزا^۳ دسته بندی شده است، این ۳ طبقه شامل (رشته‌های حرفه‌ای، رشته‌های علوم انسانی و هنر و رشته‌های علوم و فناوری) است. با عنایت به این دسته بندی محقق به صورت هدفمند از بین ۱۱ دانشگاه، دانشگاه‌هایی را انتخاب نموده که بر اساس این الگو تمامی رشته‌های تحصیلی را مورد پوشش قرار می‌دهد. بر اساس الگوی بارنت و کوآته^۴ (۲۰۰۴) رشته‌های علوم انسانی^۵ شامل "فلسفه، الهیات و ادیان، زبان، هنر، تاریخ و ..." رشته‌های علوم و فناوری‌ها^۶ شامل "مهندسی کشاورزی، شیمی، عمران، کامپیوتر، برق، صنایع و ..." رشته‌های حرفه‌ای^۷ شامل "علوم تربیتی، روانشناسی، اقتصاد، حسابداری، مدیریت، علوم اجتماعی، حقوق و ..." هستند. بر این اساس، تخمین حجم نمونه در بین دانشجویان پس از شناسایی ۵ دانشگاه مورد بررسی، تعداد کل دانشجویان هر دانشگاه به تفکیک محاسبه شد، سپس با در نظر گرفتن مجموع دانشجویان در همه مقاطع و رشته‌های تحصیلی ۵ دانشگاه منتخب ($N=57331$)

۱. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه صنعتی امیر کبیر، دانشگاه صنعتی شریف، دانشگاه امام صادق، دانشگاه الزهرا، دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی
2. kowateh

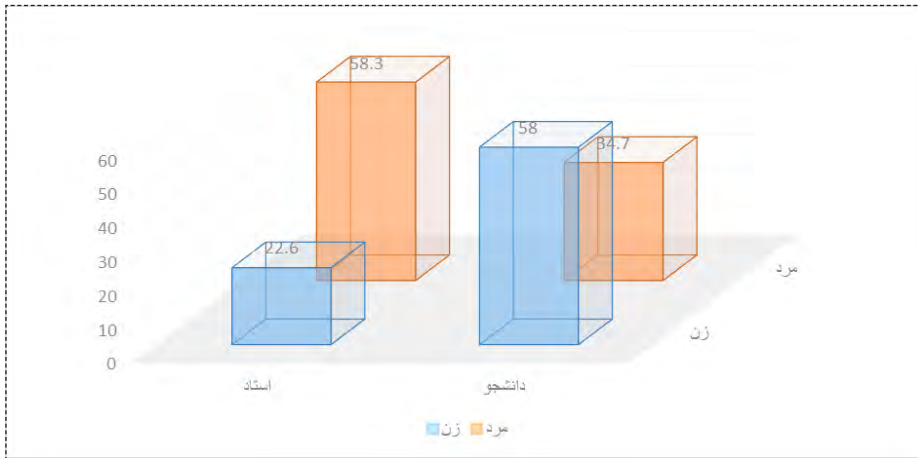
۳. طبقه بندی رشته‌های تحصیلی در نظام آموزش عالی ایران ۵ طبقه می‌باشد که شامل: گروه‌های علوم انسانی، فنی مهندسی، کشاورزی و دامپزشکی، هنر و پزشکی می‌باشد.

4. Barnett & Coate
5. Humanities and arts
6. Sciences and technologies
7. Professional fields

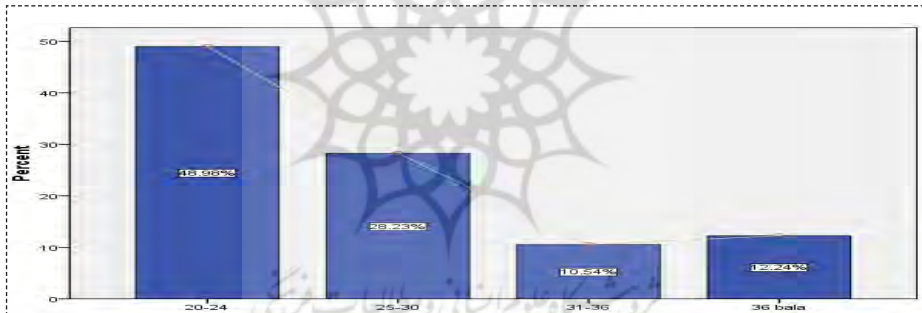
حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۳۱ نفر تخمین زده شد. در ادامه از تکنیک انتساب متناسب به ترتیب سهم هر دانشگاه، بر اساس طبقه بندی بارت و کواته و رشته های مد نظر به منظور دستیابی به حجم نمونه بهره گرفته شد. لازم به ذکر است که روش نمونه گیری در این قسمت چندمرحله ای، طبقه ای متناسب است. به منظور تخمین حجم نمونه در بین استادان، ۵ دانشگاه منتخب با مراجعه به گروه های تحصیلی رشته های مد نظر در نمونه گیری دانشجویان؛ تعداد کل استادان هر رشته تحصیلی به تفکیک هر دانشگاه شناسایی شد در این مرحله با استناد به مطالعات کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، زمانی که محقق به علت غیبت و یا به هر دلیل دیگری امکان دسترسی به نمونه مورد نظر را ندارد، می تواند از روش نمونه گیری در دسترس استفاده نماید، در نهایت با استناد به این روش ۵۶ پرسشنامه در بین استادان توزیع و جمع آوری شد. میزان پایایی ابزار طراحی شده به وسیله الفای کرونباخ سنجش و با مقدار $0/86$ تایید شد. به منظور سنجش روایی نیز از نظر صاحب نظران و استادان برنامه ریزی درسی بهره گرفته شد. همچنین به منظور اطمینان از بخش مدل اندازه گیری از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS و LISREL انجام شد.

یافته ها

نتایج تحلیل داده ها در زمینه آمار توصیفی نشان می دهد که در بین دانشجویان $34,7\%$ از پاسخگویان مرد؛ $58,0\%$ آنان زن هستند. در بین استادان نیز بیشترین تعداد را مردان با $58,3\%$ درصد و زنان با $22,6\%$ به خود اختصاص داده اند (نمودار شماره ۱). بیشترین تعداد دانشجویان در رده سنی ۲۰-۲۴ و کمترین آن ها در رده سنی ۳۱-۳۶ قرار دارند (نمودار شماره ۲). مقطع کارشناسی با $45,4\%$ درصد و مقطع دکتری با $14,5\%$ درصد به ترتیب بیشترین و کمترین تعداد پاسخگویان را به خود اختصاص داده اند. در رده سنی ۳۰-۴۰ بیشترین تعداد پاسخگویان و رده سنی ۶۰ به بالا کمترین تعداد پاسخگویان در بین اساتید را به خود اختصاص داده اند.



▲ نمودار شماره (۱): توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر اساس جنسیت و مقطع علمی



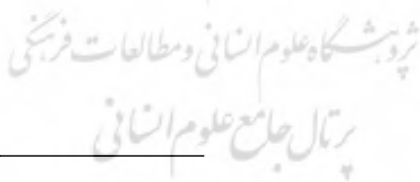
▲ نمودار شماره (۲): توزیع فراوانی سن دانشجویان بر اساس درصد

ارزیابی مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر برنامه درسی زاید

به منظور بررسی قدرت نشانگرهای صفت مکنون عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید از مدل تحلیل عاملی تاییدی استفاده شده است. پس از انجام مصاحبه‌های عمیق با صاحب‌نظران و شناسایی مهم‌ترین مفاهیم اشاره شده از دیدگاه آنان محقق اقدام به تبیین الگوی مفهومی مهم‌ترین عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی در نظام آموزشی ایران نمود. به منظور اعتبار سنجی مدل مفهومی پس از بررسی وضعیت هر یک از سازه‌ها به

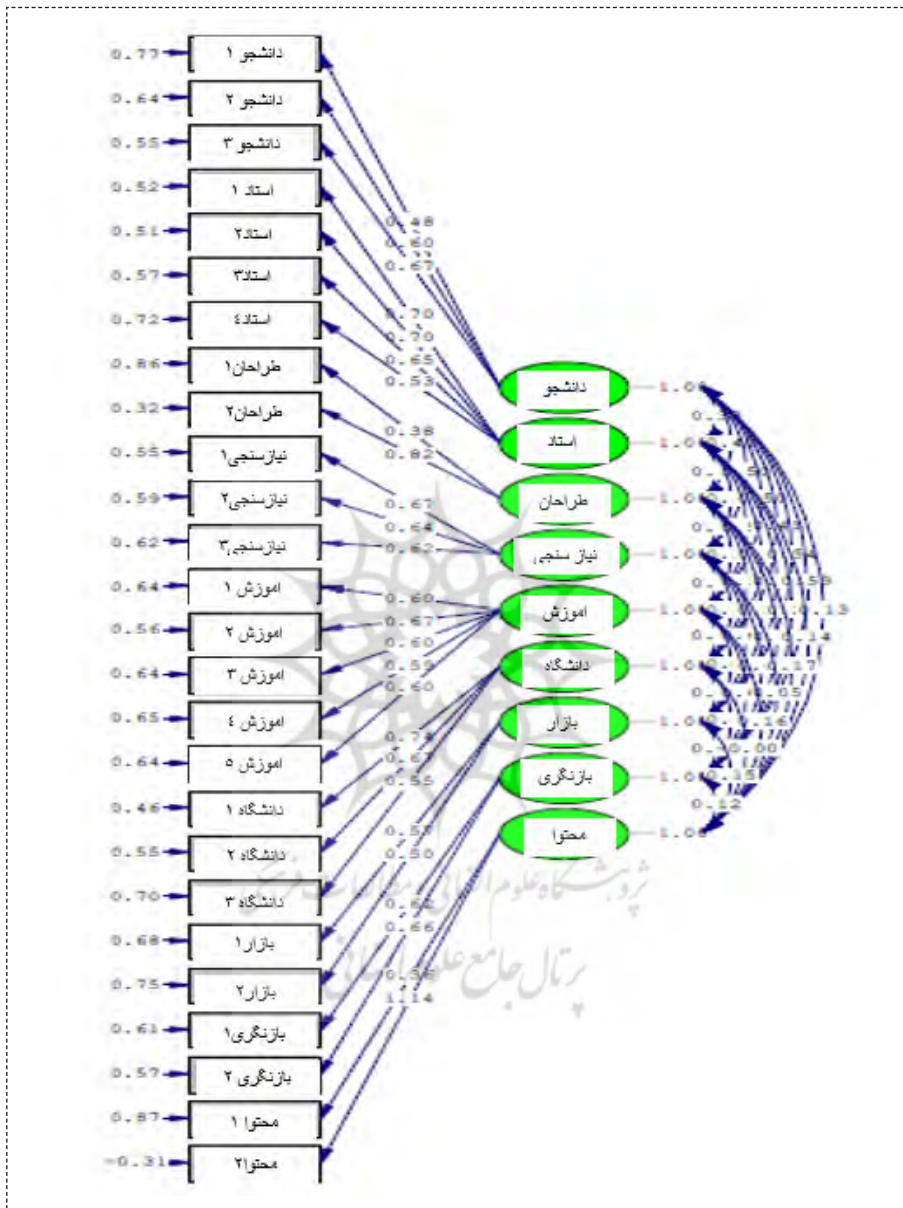
صورت مجزا چند گویه به هریک از سازه‌ها اختصاص داده شد. در نهایت ۳۲ متغیر شناسایی و در قالب ۹ مؤلفه طبقه‌بندی شدند. این ۳۲ متغیر در قالب نه مؤلفه (دانشجو^۱، استاد^۲، طراحان^۳، نیازسنجی و ارزشیابی^۴، سیاست‌های کلان آموزشی^۵، دانشگاه^۶، ضعف پویایی بازار^۷، بازنگری^۸ و محتوا^۹ وارد تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول شد. پس از اجرای مراحل ارزیابی مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید با ۲۶ متغیر در قالب نه مؤلفه ی فوق تأیید شد.

مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید با نمایش بارهای عاملی استاندارد شده (پس از اعمال اصلاحات) (نگاره ۱)، شاخص‌های برازندگی (جدول ۳) و مقدار t ، ضرایب مسیر استاندارد شده و خطاهای اندازه‌گیری مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر برنامه درسی زاید (جدول ۴) در ادامه نمایش داده شده است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Student
2. Professor
3. Designer
4. Needs Assessment
5. Education
6. University
7. Market
8. Reform
9. Content



▲ نگاره ۱- مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید با نمایش بارهای عاملی استاندارد شده

با توجه به مقدار گزارش شده شاخص‌های برآزندگی (جدول ۳)، مشاهده می‌شود که داده‌ها از لحاظ آماری با ساختار عاملی مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید سازگاری دارند. بنابراین، مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید پژوهش برآزش مناسبی دارند؛ بنابراین، می‌توان اظهار کرد که مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید در قالب نه مؤلفه و ۲۶ متغیر به درستی تدوین شده است.

▼ جدول ۲- خلاصه اطلاعات مدل اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید

سازه	ضریب مسیر سازه	نشانه‌ها	ضریب مسیر استاندارد شده	خطای استاندارد	T
دانشجو (Stu)	۰,۵۸	دانشجو ۱	۰/۴۸	۰/۰۷	۷/۳۴**
		دانشجو ۲	۰/۶۰	۰/۰۶	۹/۲۷**
		دانشجو ۳	۰/۶۷	۰/۰۶	۱۰/۳۲**
استاد (Pro)	۰,۶۴	استاد ۱	۰/۷۰	۰/۰۶	۱۲/۴۱**
		استاد ۲	۰/۷۰	۰/۰۵	۱۲/۵۹**
		استاد ۳	۰/۶۵	۰/۰۶	۱۱/۴۹**
		استاد ۴	۰/۵۳	۰/۰۶	۸/۹۳**
طراحان (Des)	۰,۶۰	طراحان ۱	۰/۳۸	۰/۰۶	۵/۶۱**
		طراحان ۲	۰/۸۲	۰/۱۰	۸/۲۶**
نیازسنجی و ارزشیابی (Nee)	۰,۶۴	نیازسنجی ۱	۰/۶۷	۰/۰۵	۱۱/۵۶**
		نیازسنجی ۲	۰/۶۴	۰/۰۵	۱۰/۹۶**
		نیازسنجی ۳	۰/۶۲	۰/۰۵	۱۰/۵۵**

T	خطای استاندارد	ضریب مسیر استاندارد شده	نشانه‌گرها	ضریب مسیر سازه	سازه
۱۰/۸۴**	۰/۰۵	۰/۶۰	آموزش ۱		سیاست‌های کلان آموزشی (Edu)
۱۲/۲۴**	۰/۰۵	۰/۶۷	آموزش ۲		
۱۰/۶۸**	۰/۰۵	۰/۶۰	آموزش ۳	۰/۶۱	
۱۰/۵۷**	۰/۰۵	۰/۵۹	آموزش ۴		
۱۰/۷۸**	۰/۰۴	۰/۶۰	آموزش ۵		
۱۲/۷۱**	۰/۰۶	۰/۷۴	دانشگاه ۱	۰/۶۵	دانشگاه (Uni)
۱۱/۵۵**	۰/۰۶	۰/۶۷	دانشگاه ۲		
۹/۱۷**	۰/۰۶	۰/۵۵	دانشگاه ۳		
۸/۱۳**	۰/۰۶	۰/۵۷	بازار ۱	۰/۲۶	ضعف پویایی بازار (Mar)
۷/۴۳**	۰/۰۶	۰/۵۰	بازار ۲		
۹/۷۲**	۰/۰۷	۰/۶۲	بازنگری ۱	۰/۶۴	بازنگری (Red)
۱۰/۱۱**	۰/۰۶	۰/۶۶	بازنگری ۲		
۲/۸۶**	۰/۱۴	۰/۳۶	محتوا ۱		محتوا (Con)
۳/۱۵**	۰/۳۶	۱/۱۴	محتوا ۲	۰/۷۵	

** معنی داری در سطح خطای یک درصد

▼ جدول ۳- مقدار معیار و گزارش شده شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری برنامه درسی زاید

RMR	RMSEA	CFI	IFI	NNFI	GFI	df/X2	شاخص‌ها
۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۳	مقدار معیار
۰/۰۵۹	۰/۰۵۰	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۰	۱/۷۸	مقدار گزارش شده

▼ جدول ۴- خلاصه اطلاعات مدل اندازه‌گیری نشانگرهای شکل‌گیری برنامه درسی زاید

T	خطای استاندارد	ضریب مسیر استاندارد شده	نشانگرها	ضریب مسیر سازه	سازه
۷/۳۴**	۰/۰۷	۰/۴۸	آگاهی کم دانشجویان از سبک‌های یادگیری	۰,۵۸	دانشجو (Stu)
۹/۲۷**	۰/۰۶	۰/۶۰	سرزندگی و نشاط کم دانشجو		
۱۰/۳۲**	۰/۰۶	۰/۶۷	انگیزه پایین دانشجویان در یادگیری		
۱۲/۴۱**	۰/۰۶	۰/۷۰	پایین بودن انگیزه استادان	۰,۶۴	استاد (Pro)
۱۲/۵۹**	۰/۰۵	۰/۷۰	چند شغله بودن و مشکلات معیشتی برخی از استادان		
۱۱/۴۹**	۰/۰۶	۰/۶۵	مقاومت استادان در برابر تغییر سرفصل دروس		
۸/۹۲**	۰/۰۶	۰/۵۳	ضعف اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی		
۵/۶۱**	۰/۰۶	۰/۳۸	سلیقه‌ای عمل کردن طراحان و برنامه ریزان آموزشی در تدوین سرفصل‌ها	۰,۶۰	طراحان (Des)
۸/۲۶**	۰/۱۰	۰/۸۲	به روز نبودن طراحان و برنامه ریزان از دانش روز، تجارب و تحولات بین المللی		
۱۱/۵۶**	۰/۰۵	۰/۶۷	نیازسنجی ناکارآمد از استادان دانشگاه در خصوص تدوین برنامه‌های درسی	۰,۶۴	نیازسنجی و ارزشیابی (Nee)
۱۰/۹۶**	۰/۰۵	۰/۶۴	عدم نیازسنجی از دانشجو برای طراحی دوره و تدوین سرفصل‌ها		
۱۰/۵۵**	۰/۰۵	۰/۶۲	مشخص نبودن نیاز صنعت و بازارکار		

T	خطای استاندارد	ضریب مسیر استاندارد شده	نشانه‌ها	ضریب مسیر سازه	سازه
۱۰/۸۴**	۰/۰۵	۰/۶۰	عدم استقلال دانشگاه‌ها جهت جذب هیات علمی و دانشجو	۰/۶۱	سیاست‌های کلان آموزشی (Edu)
۱۲/۲۴**	۰/۰۵	۰/۶۷	عرضه محور بودن آموزش عالی		
۱۰/۶۸**	۰/۰۵	۰/۶۰	تمرکز گرایی در آموزش عالی		
۱۰/۵۷**	۰/۰۵	۰/۵۹	تعدد مراکز تصمیم‌گیری در خصوص بخش آموزش عالی کشور		
۱۰/۷۸**	۰/۰۴	۰/۶۰	بالا رفتن روحیه مدرک‌گرایی در جامعه		
۱۲/۷۱**	۰/۰۶	۰/۷۴	فروکاستن بخش آموزش نسبت به پژوهش در دانشگاه‌ها	۰/۶۵	دانشگاه (Uni)
۱۱/۵۵**	۰/۰۶	۰/۶۷	کم‌توجهی به توانمندسازی و بهسازی اعضای هیات علمی		
۹/۱۷**	۰/۰۶	۰/۵۵	ارتباط ضعیف بین دانشگاه و بازار کار(صنعت)		
۸/۱۳**	۰/۰۶	۰/۵۷	دانش محور نبودن اقتصاد کشور	۰/۲۶	ضعف پویایی بازار (Mar)
۷/۴۳**	۰/۰۶	۰/۵۰	عقب بودن نظام بازارکار از نظام آموزشی دانشگاه		
۹/۷۲**	۰/۰۷	۰/۶۲	طولانی شدن فرآیند بازنگری و تصویب و ابلاغ آن‌ها در دانشگاه	۰/۶۴	بازنگری (Red)
۱۰/۱۱**	۰/۰۶	۰/۶۶	عدم اصلاح و بازنگری برخی رشته‌ها و دروس		
۲/۸۶**	۰/۱۴	۰/۳۶	افزایش حجم دروس تئوری به دروس کاربردی در دانشگاه‌ها	۰/۷۵	محتوا (Con)
۳/۱۵**	۰/۳۶	۱/۱۴	مساله محور نبودن محتوای دروس		

** معنی‌داری در سطح خطای یک درصد

علاوه بر این، با توجه به نگاره ۱ و نتایج ارایه شده در جدول (۴) و (۲) مشاهده می‌شود که مقدار t همه ضریب‌های مسیر بین نشانگرها و متغیر مکنون بالاتر از $1/96$ هستند. بنابراین، می‌توان اظهار کرد که تمامی نشانگرهای مورد استفاده برای سنجش عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه ریزی درسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی مورد مطالعه، به درستی شناسایی و انتخاب شده‌اند.

بحث و نتیجه گیری

در حال حاضر یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش عالی در بسیاری از کشورهای جهان تدوین، تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها است؛ به گونه‌ای که بتوانند فارغ‌التحصیلانی را تربیت کنند که نسبت به نیازهای جامعه و مؤسسات موجود در آن پاسخگو باشند و در عین حال از تحولات علمی و فناوریانه بهره‌شایسته‌ای برده باشند کرمی و فتاحی (۱۳۹۱)؛ عارفی، (۱۳۸۴) و لونبرگ و اورنستین (۲۰۰۴). از آنجایی که برنامه‌ی درسی یکی از موضوعات بنیادی مورد توجه در آموزش عالی است، لزوم توجه ویژه به آن در طراحی و تدوین مناسب با شرایط اقتضایی را صدچندان می‌کند. در این راستا در پژوهش حاضر برای اولین بار مفهومی به نام برنامه درسی زاید مطرح شد و سعی بر آن بود با دیدگاهی جامع از سوی صاحب‌نظران و متخصصان نظام آموزش عالی ایران سازه‌های اثرگذار بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید شناسایی شود. در این فرآیند مصاحبه‌های بسیار عمیق با ابعاد و حیطه گسترده پیرامون عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید از صاحب‌نظران نظام آموزش عالی انجام شد. با توجه به ماهیت اکتشافی این مطالعه در این بخش به دلیل عدم وجود مبانی نظری، اعتبار بیرونی، با استناد به مطالعاتی که به طور غیر مستقیم تا حدودی به این مفهوم اشاره داشته‌اند؛ استفاده شد. نتیجه این پژوهش، ۹ سازه اثرگذار بر شکل‌گیری مفهوم برنامه درسی زاید را شناسایی و تایید نمود. این نه سازه بر اساس بیشترین اثر (با توجه به بار عاملی اثرگذار) شامل "محتوا"، "دانشگاه"، و سازه‌های "بازنگری"، "نیازسنجی و ارزشیابی"، "استاد" با بار عاملی یکسان، "سیاست‌های کلان آموزشی"، "طراحان"، "دانشجو"، و در نهایت "ضعف پویایی بازار" از دیدگاه استادان و دانشجویان به عنوان

مهم‌ترین عوامل موثر بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید‌شناسایی شدند. اولین سازه با بیشترین بار عاملی محتوا و با دو نشانگر با عناوین "تئوری محور بودن آموزش عالی (تاکید بیشتر بر محفوظات)" و "افزایش حجم دروس تئوری به نسبت دروس کاربردی در دانشگاه‌ها" بر بروز پدیده برنامه درسی زاید بسیار تاثیر دارد. در این پژوهش مراد محقق از برنامه درسی، برنامه درسی است که طرحی برای یادگیری است از این رو برنامه درسی هم به عنوان محتوا و هم به عنوان تجارب یادگیری مد نظر است. در یادگیری عملی، یادگیری محل تعامل مداوم این دو است و محتوا بدون تجربه یادگیری نمی‌تواند شکل بگیرد. بر اساس نظر تابا ممکن است محتوای خوب در فرایند تدریس بد، تجربه مفیدی به بار نیاورد و تجربه یادگیری خوب هم بدون محتوا نمی‌تواند شکل بگیرد. از این رو زمانی که از یادگیری اثر بخش بحث می‌شود، بایستی به محتوا و فرایند یادگیری توجه کافی نمود» لونبرگ (۲۰۱۱). علی‌رغم اهمیت تجربه و لزوم کاربردی کردن دروس شاهد اجرای نه چندان مناسب واحد‌های عملی در نظام دانشگاهی هستیم نیلی احمدآبادی (۱۳۹۳). این امر از گستردگی اتخاذ سیاست‌های حجم دروس تئوری بر عملی ناشی شده است. مواردی از قبیل کمبود بودجه، امکانات و فضای نامناسب برای تدریس دروس کاربردی به تدریج سیاست‌های نظام را در جهت تفوق برنامه‌های درسی تئوری و برنامه‌های درسی کاربردی محور شده است. در این راستا باید بیان نمود که یک برنامه آموزشی مناسب باید تعادل بین مهارت و آموزش تئوری را به گونه‌ای برقرار نماید که مهارت‌ها نیز تجربه شود، تا قابلیت پایداری داشته باشد فدایی و همکاران (۱۳۹۳). دومین سازه اثر گذار از نگاه استادان و دانشجویان در شکل‌گیری برنامه درسی زاید، دانشگاه است. سازه دانشگاه با ۳ نشانگر شامل "کم توجهی به توانمندسازی و بهسازی اعضای هیات علمی"، «فروکاستن بخش آموزش نسبت به پژوهش در دانشگاه‌ها»، «ارتباط ضعیف بین دانشگاه و بازار کار (صنعت)» مورد سنجش قرار گرفت. از یک سو مهم‌ترین سرمایه نظام آموزش عالی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی هستند و سرمایه‌گذاری در برنامه‌های آموزشی و بهسازی این افراد بسیار حائز اهمیت است (اجتهادی و همکاران ۱۳۹۱).

براون و همکاران^۱ (۱۹۹۶). استول و گراس^۲ (۱۹۹۴) و از سوی دیگر از نگاه استادان و دانشجویان ضعف ارتباط بین صنعت و دانشگاه به عنوان عاملی مهم نیز مطرح شد. دانشگاه با برخورداری از اندیشه‌ها و ایده‌های نو می‌تواند هر لحظه در شریان‌های حیاتی جامعه که حرکت روبه‌رشد دارد نیروی نوینی را تزریق کند و صنعت نیز با به‌کار بستن ایده‌های نو ظهور دانشگاهیان می‌تواند اندیشه توسعه اقتصادی و پیشرفت جامعه را محقق سازد شفیعی (۱۳۸۰)، ازکیا (۱۳۸۴). اساساً، ضرورت ارتباط دانشگاه با صنعت، ناشی از نیازهای متقابل بین آن دو است که در نهایت به فرایند توسعه سرعت می‌بخشد (مهدوی ۱۳۸۴). در این راستا ارتباط صحیح و موثر دانشگاه و صنعت می‌تواند موجب افزایش نوآوری و انتقال دانش و تکنولوژی گردد و مهم‌تر از همه ترکیب این دو مولفه می‌تواند بسترهای رشد و بالندگی همه‌جانبه در کشور فراهم سازد شفیعی (۱۳۹۰)، رسی^۳ (۲۰۱۰) و تنها در صورت تعامل پایدار بین این دو نهاد، توسعه صنعتی و متعاقب آن توسعه اقتصادی و اجتماعی را می‌توان انتظار داشت. لیکن برخلاف کشورهای توسعه‌یافته، ارتباط دانشگاه و صنعت در ایران موضوع جدیدی محسوب می‌شود شفیعی (۱۳۸۴). کم‌توجهی به ارتباط صنعت و دانشگاه سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها در سطح کلان به گونه‌ای نبوده است که دانشگاه و صنعت نقش واقعی خود را در اجرای برنامه‌های توسعه ملی ایفا کنند. دانشگاه فقط انتظار تربیت نیروی متخصص و از صنعت نیز انتظار می‌رود تا به تولید بپردازد و در صورت وجود هرگونه همکاری، محور این همکاریها نیز الزاماً انتفاع مادی کوتاه مدت بوده است.

سومین سازه اثر گذار در شکل‌گیری برنامه درسی زاید با ۲ نشانگر، سازه مربوط به بازنگری است، که با سوالات «عدم اصلاح و بازنگری برخی رشته‌ها و دروس»، «طولانی شدن فرآیند بازنگری و تصویب و ابلاغ آن به دانشگاه» مورد سنجش قرار گرفت. فشار فزاینده برای بهبود کیفیت سبب شده است تا بسیاری از کشورها، فرایند بهسازی و تغییر مؤلفه‌های مختلف نظام آموزشی خود به ویژه برنامه‌های درسی دانشگاهی را مورد توجه قرار دهند و

1. Brown et al
2. Stovall & Gross
3. Rossi

اقدامات متعددی برای تسهیل این جریان از جمله مصوب سازی زمان برنامه های درسی توهی^۱ (۱۹۹۹) تبیین فرایند عملیاتی تغییر و بهسازی برنامه های درسی استارک و همکاران^۲ (۲۰۰۷)، بازتعریف صلاحیت های فارغ التحصیلان و بازبینی برنامه های درسی را انجام دهند بارنت و همکاران^۳ (۲۰۰۴). به دلیل نبود صلاحیت لازم در خروجی های آموزش عالی برای رفع نیازهای جامعه و ناکارآمدی دانشگاه ها باعث شد تا متولیان امر آموزش عالی در بسیاری از کشورها مانند ایران بازنگری برنامه های درسی را آغاز نمایند و با سیاست تمرکز زدایی، اختیارات لازم را برای اصلاح برنامه به دانشگاه ها تفویض نمایند (نیلی احمد آبادی ۱۳۹۳). این امر خود متضمن صرف هزینه و زمان بسیاری است بگونه ای که در مطالعه ژان موتن^۴ (۱۹۹۳)، به نقل از عارفی (۱۳۸۳) به شناسایی عوامل موثر در تدوین برنامه درسی از جمله بازار کار و توسعه سازمانی پرداخته شده و درنهایت به این نتیجه رسیده است که اجرای تغییرات و نوآوری های مربوط به بازنگری برنامه های درسی در یک سازمان حرفه ای و تخصصی بسیار مشکل و نیازمند وجود شرایط متعدد می باشد از این رو بازنگری برنامه های درسی و اصلاح روش های تدریس در آموزش عالی امری است که پیوسته می باید آن را مورد توجه قرار داد مازولی^۵ (۲۰۰۰)؛ ام لونیبرگ^۶ (۱۹۹۵). سازه نیازسنجی و ارزشیابی چهارمین سازه ای بود که نقش بسزایی در شکل گیری برنامه درسی زاید از دیدگاه استادان و دانشجویان دارد. نشانگرهای مورد سنجش در این سازه عبارت است از « مشخص نبودن نیاز صنعت و بازارکار »، « عدم نیاز سنجی از دانشجویان برای طراحی دوره و تدوین سرفصل ها »، « نیاز سنجی ناکارآمد از استادان دانشگاه در خصوص تدوین برنامه های درسی » بر اساس یافته های ایمانی طالب آزاد (۱۳۸۲) در تحقیق خود راجع به کم توجهی به نیاز سنجی از بخش های جامعه در تهیه و تدوین برنامه های درسی، عدم تطابق رشته های دانشگاهی با بازار کار، کاربردی

1. Tohhi
2. Starck et al
3. Barnet et al
4. Jan-motten
5. Mazoli
6. Mlonenberg

نبودن محتوای رشته‌های تحصیلی موجود، عدم مشارکت اساتید در برنامه‌ی درسی و عدم توجه به نظارت کارفرمایان و صاحبان صنایع برای گروه‌های آموزشی در طرح برنامه‌ها را، مهم‌ترین چالش‌های نظام برنامه درسی موجود بیان می‌کند. بنابراین در موقعیت کنونی که جهان به طور مداوم در حال پیشرفت، تغییر و تحول است دیگر جایی برای برنامه‌های درسی با سرفصل‌های از پیش تعیین شده و محتوایی که به روز نیست، وجود ندارد. پس دانشگاه‌ها باید در تدوین برنامه‌های درسی خود نیازهای دانشجویان، جوانان، جامعه و حتی دنیا را مد نظر قرار دهند و همواره در حال اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی باشند. جهت شناسایی نیازهای آموزشی در فرایند تدوین برنامه درسی مبتنی بر نیازهای جامعه استفاده از نظرات افرادی که به مشکلات شغلی و حرفه‌ای آگاهی دارند ضروری است نورمن^۱ (۲۰۱۰) در این راستا نیازسنجی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی و ضروری فرایند برنامه ریزی در نظر گرفته می‌شود و هر جا که مسأله تدوین طرح‌ها و اتخاذ مجموعه‌ای از تدابیر آموزشی مطرح باشد، از نیازسنجی به طور مکرر یاد می‌شود فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶). سازه استاد پنجمین سازه اثر گذار شناسایی شد، نشانگرهای «حضور کمرنگ اساتدان در دانشگاه» «چند شغله بودن و مشکلات معیشتی برخی از اساتدان»، «مقاومت اساتدان در برابر تغییر سرفصل دروس»، «ضعف اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی» در این سازه مورد ارزیابی قرار گرفته شد. هنگامی که سخن از آموزش عالی به میان می‌آید مفاهیمی همچون استاد و تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مورد اشاره نمایان می‌شود تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش عنوان کرده‌اند (اکبری و کشتی آرای ۱۳۹۳). استاد خلق‌کننده فضایی است که در آن دانشجو بصیرت پیدا می‌کند، استعداد های بالقوه خود را شناخته و رشد می‌دهد و در جهت توانایی‌های حرفه‌ای و شخصی خود به بهترین شیوه قدم بر می‌دارد این تغییرات با اتکا به ویژگی‌های مطلوب استاد صورت خواهد پذیرفت (شریفیان و همکاران ۱۳۹۳)، (شفیعا، ۱۳۸۰) اساتدان دانشگاه با عنایت به تفاوت‌های فردی در یادگیری دانشجویان و در نظر گرفتن این تفاوت‌ها در تدریس و همچنین

توجه به چگونگی انجام دادن وظیفه مهم تدریس خود می‌توانند نیل به این هدف را تسهیل کنند. در سال‌های اخیر ویژگی‌های استادان دانشگاه و ارتباط آن با عملکرد یادگیری دانشجویان نظر بسیاری از متخصصان را به خود جلب کرده است. دلیل (۲۰۰۵) در پژوهشی تحت عنوان تحلیل ادراکات دانشجویان از تدریس اثر بخش به این نتیجه دست یافت که دانشجویان استادانی را اثر بخش می‌دانند که آماده‌اند به آن‌ها گوش فرا دهند، در موضوع تخصصی خود دانشمند هستند، احساساتی هستند، یاری‌دهنده‌اند، می‌فهمند و می‌فهمانند (اورمان، ۲۰۰۶). این رویکرد از سوی استادان را می‌توان نوعی اخلاق حرفه‌ای در فضای کار عنوان نمود. اخلاق حرفه‌ای مجموعه استانداردها و قواعدی است که بر نحوه‌ی رفتار تمام اعضای یک حرفه اعمال می‌شود تیمو (۲۰۱۰)، کاظم پور و همکاران (۲۰۱۲). در پژوهش حاضر نیز استادان و دانش‌آموزان عدم حضور آن‌را به عنوان عاملی اثر گذار بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید عنوان نمودند. در این راستا تسلط استاد بر درس مورد تدریس، نحوه سامان‌دهی و تنظیم درس و علاقه‌مندی به تدریس از خصوصیات یک استاد توانمند معرفی شده است. قربانی (۲۰۰۹). ششمین سازه اثر گذار سیاست‌های کلان آموزشی با پنج نشانگر «بالا رفتن روحیه مدرک‌گرایی در جامعه»، «عدم استقلال دانشگاه‌ها جهت جذب هیات علمی و دانشجو»، «عرضه محور بودن آموزش عالی»، «تمرکز گرایی در آموزش عالی»، «تعدد مراکز تصمیم‌گیری در خصوص بخش آموزش عالی کشور» شناسایی شد. از منظر مفهومی و در یک تعریف کلی می‌توان استقلال نهادها و موسسات آموزشی، از جمله دانشگاه‌ها را به معنای عدم وابستگی آنها به دولت و تاثیرناپذیری فعالیت‌های متعارف آنها از انواع فشارهای مدیریتی، سیاسی یا مالی بیرونی دانست؛ منظور از استقلال موسسات آموزشی فقدان سانسور ساختاری یا محتوایی در برنامه‌های آموزشی و پژوهشی آنهاست (گرچی ۱۳۹۲). با استناد به تعریف ارائه شده دانشگاه مستقل را می‌توان دانشگاهی نامید که در آن به حقوق تمامی افرادی که در آن محیط با هم در تماس هستند را به رسمیت بشناسد (پاگون ۲۰۱۵). در صورتی که هرچه بیشتر به سمت باز پس گرفتن استقلال دانشگاه‌ها در تمامی حیطه‌ها باشیم، بیشترین شاهد بروز برنامه درسی زاید در دانشگاه‌ها خواهیم بود. سازه‌های با تاثیر گذاری کمتر عبارت است از: طراحان برنامه درسی هفتمین سازه موثر در این پژوهش

است که با ۲ نشانگر با عناوین « سلیقه ای عمل کردن طراحان و برنامه ریزان آموزشی در تدوین سرفصل ها »، « به روز نبودن طراحان و برنامه ریزان از دانش روز، تجارب و تحولات بین المللی » مطرح شد. هشتمین سازه دانشجو با نشانگرهای « سرزندگی و نشاط کم دانشجو »، « انگیزه پایین دانشجویان در یادگیری »، « آگاهی کم دانشجویان از سبک های یادگیری » ارزیابی شد. در این راستا انگیزش یکی از عوامل اصلی بروز رفتار است و در تمام رفتارها از جمله یادگیری، عملکرد ادراک، دقت، یادآوری، فراموشی، تفکر، خلاقیت، و هیجان اثرگذار است خدیوی و مفاخری (۱۳۹۰) لذا توجه به این مقوله می تواند نقش اساسی در افزایش اثربخشی یادگیری دانشجویان داشته باشد. یکی دیگر از نشانگرهای ارائه شده توجه به سبک یادگیری دانشجویان است. از این روی افراد به تناسب تفاوت های فردی خود سبک های یادگیری متفاوتی را برای یادگیری انتخاب می کنند. احدی و همکاران (۱۳۸۸)؛ دراگو و اگنر (۲۰۰۴). نتایج مطالعات مارتین (۲۰۱۰)؛ آژمن (۲۰۰۹)؛ رضایی و همکاران (۱۳۸۸)؛ معینی کیا و بابلان (۲۰۰۹)؛ صالحی و اسکندری (۱۳۸۵)؛ اووشی (۲۰۰۹) نیز اثر بخشی یادگیری منتج از تطابق بین سطوح سبک های تدریس و سطوح سبک های یادگیری را تایید نمود. نشانگر دیگر توجه به نشاط و سرزندگی دانشجویان است، نشاط یک هیجان مثبت است که حاوی سه عنصر اساسی لذت، خرسندی و رضایت از زندگی است الیاسی، (۱۳۸۲). به تعبیر دقیق تر آدم با نشاط و شاد کسی است که اولاً تقریباً از تمام فعالیت های خود لذت می برد، ثانیاً در اکثر اوقات راضی و خرسند به نظر می رسد و ثالثاً از فرآیند زندگی خویش راضی است بی شک وجود چنین سازه های اولیه ای می تواند نقش مهمی در جلوگیری از زاید شدن برنامه های درسی داشته باشد. در نهایت آخرین سازه اثر گذار ضعف پویایی بازار با دو نشانگر « عقب بودن نظام بازار کار از نظام آموزشی دانشگاه »، « دانش محور نبودن اقتصاد کشور » یکی از عوامل بروز برنامه درسی زاید عدم تطابق نظام آموزشی بانظام اقتصادی موجود در کشور است. اقتصاد در کشور ما مبتنی بر دانایی و دانش محور نیست. اقتصاد دانایی محور، اقتصادی است که مستقیماً براساس تولید، توزیع و مصرف دانایی و اطلاعات قرار گرفته باشد به عبارت دیگر دانایی زمانی به ظرفیت کامل خود می رسد که بتواند ارزش اقتصادی ایجاد کند و این زمانی است که در محصولات، رویه های سازمانی و

فرآیندها وارد شده و درونی شود. اقتصاد دانش محور نیز از طریق آموزش در افراد ایجاد می‌گردد. بدین لحاظ سرمایه انسانی عنصری بسیار اساسی و ارزشمند در اقتصاد دانایی محور محسوب می‌شود. (ویسی و نازک تبار ۱۳۹۳). برآیند مصاحبه با صاحب‌نظران آموزش عالی و استادان و دانشجویان می‌توان چنین نتیجه گرفت که نظام اقتصادی و آموزشی کشور وضعیتی متناقض دارند به گونه‌ای که نظام آموزشی را بسیار جلوتر از بازار می‌دانستند، حتی افزایش نرخ بیکاری به ویژه در بین دانش‌آموختگان آموزش عالی را پایین بودن ظرفیت بازار و کاهش رشد اقتصادی دانسته‌اند. برخی بر این باور بودند یکی از دلایل عقب بودن نظام اقتصادی و بازار کار از نظام آموزشی را موفقیت فارغ‌التحصیلان آموزش عالی در دانشگاه‌ها، صنعت و بازار کار سایر کشورها می‌دانستند.

نتیجه‌گیری

آنچه که از نظر گذشت توصیفی بر چگونگی تأیید مهم‌ترین مولفه‌های اثر گذار بر شکل‌گیری برنامه درسی زاید از دیدگاه دو ذینفع اصلی نظام آموزش عالی (دانشجویان و استادان) بود. نتایج نشان داد که از دیدگاه پاسخ‌دهندگان محتوا یکی از مهم‌ترین عواملی است که محتوای بی‌کیفیت نقش کلیدی در شکل‌گیری برنامه درسی زاید خواهد داشت و در واقع کمی و کاستی‌های موجود در این مهم را به عنوان اولین و مهم‌ترین عامل اثر گذار در شکل‌گیری برنامه درسی زاید تأیید نموده‌اند. مولفه‌های بعدی به ترتیب دانشگاه و بازنگری در برنامه‌های درسی مطرح شد. از دیدگاه پاسخ‌دهندگان با توجه به گسترش فناوری‌ها و تحولات همه‌جانبه در ابعاد گوناگون زندگی کم‌توجهی از سوی مسئولین امر در مولفه بازنگری منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی خواهد شد که برآیند آن هیچ اثر مثبتی در جهت اعتلای دانشجویان و افزایش توانمندی‌های آنان در پی نخواهد داشت. در ادامه مولفه‌های «نیازسنجی و ارزشیابی»، «استاد»، «سیاست‌های کلان آموزشی»، «طراحان»، «دانشجو»، «ضعف پویایی بازار» به عنوان مهم‌ترین عوامل از سوی استادان و دانشجویان تأیید شد. لازم به ذکر است که در فرآیند شکل‌گیری برنامه درسی عوامل بسیاری در جهت مثبت و افزایش کیفیت برنامه درسی تدوین شده اثر گذارند، همین عوامل در صورتی که

در جهت مثبت و با هدف بهبود وضع موجود در فرآیند تدوین برنامه درسی عمل ننمایند، منجر به تدوین برنامه درسی زاید خواهند شد. برنامه درسی ایی که محتوایی نا کارآمد و غیر اثربخش را با خود به همراه خواهد داشت و پیامد آموزش چنین برنامه درسی ای، چیزی جز دانش آموختگان غیر ماهر و کم کیفیت و در نهایت بیکاری نخواهد بود. در صورتی که مولفه های شناسایی شده در این پژوهش در جهت مثبت در فرآیند تدوین برنامه درسی اثر گذار باشند؛ به تبع شاهد کاهش بروز برنامه های درسی زاید در نظام آموزش عالی کشور خواهیم بود. در این راستا پیشنهادات زیر می تواند راهکارهای مناسبی به منظور کاهش این پدیده در نظام آموزش عالی از سوی مسولین در پی داشته باشد.

- ۱- توسعه و ارتقای مداوم سطح دانش، بینش، و مهارت های اعضای هیئت علمی با توجه به سیاست های تربیت حرفه ای
- ۲- زدودن تفکر غلط مدرک گرایی در جامعه با اجرای قوانین جدید
- ۳- بازنگری و ارزیابی مستمر برنامه های درسی، محتوای دروس و رشته ها با همکاری متخصصان و خبرگان و صاحبان صنایع و بهره برداران
- ۴- ارزیابی مداوم نظام آموزشی به عنوان یک سیستم (درونداد، فرایند، برونداد و بازخورد).
- ۵- ایجاد انگیزه در اساتید به منظور به روز نمودن علم و دانش خود
- ۶- توجه ویژه به محتوای طراحی شده در برنامه های درسی در جهت تخصصی تر و عمیق تر شدن مطالب بجای گستردگی و سطحی بودن محتوا
- ۷- توجه ویژه به رابطه طولی و عرضی مطالب ارائه شده در برنامه های درسی در مقاطع گوناگون تحصیلی
- ۸- اختصاص درسی جدید در تمامی رشته ها به منظور آموزش سبک های یادگیری و روش های مطالعه به دانشجویان
- ۹- ایدئولوژی زدایی از آموزش و تنظیم درست رابطه دانش با قدرت یا سیاست
- ۱۰- تعیین ظرفیت پذیرش دانشجو در دانشگاه بر اساس استعداد، نیاز بازار کار و امکانات آموزشی موجود

منابع

ویسی، رضا و نازک تبار، حسین (۱۳۹۳)، تحلیلی بر جایگاه اقتصاد دانش محور در آموزش عالی و اشتغال (چالش‌ها، فرصت‌ها و چشم اندازها). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، علوم انسانی، روش شناسی علوم انسانی و طبیعی، روش شناسی های حوزه علوم انسانی در مقایسه با دیگر منابع تولید داده .

شفیعی، مسعود (۱۳۸۴)، ارتباط صنعت و دانشگاه : آینده ای تابناک ، پیشینه ای تاریک؛ انتشارات دانشگاه صنعتی امیر کبیر.

شفیعی، مسعود (۱۳۸۰)، راهبرد توسعه ملی با نگاهی به تجربه انگلستان، انتشارات کتابخانه صدر. ازکیا، مصطفی (۱۳۸۴)، جامعه شناسی توسعه : انتشارات کیهان .

یزدانیان، وحید (۱۳۸۶)، توسعه مفهومی ارتباط بین صنعت و دانشگاه : از رهیافت های عملگرا تا رهیافت های نهاد گرا ، فصلنامه آموزش مهندسی ایران ، شماره ۳۶، سال نهم ، ص ۱۱۰-۸۱. مهدوی، نقی (۱۳۸۴)، نقش دانشگاه در توسعه صنعتی، اهمیت کارآموزی در زمینه ارتباط دانشگاه و صنعت ، مقالات ویژه، شماره دهم.

خدیوی ، اسدالله ؛ مفاخری، افسانه (۱۳۹۰)، رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج گانه تبریز، فصلنامه علوم تربیتی، سال چهارم شماره ۱۳ - ص ۴۵-۶۶.

اکبری منجرمویی، فاطمه ؛ کشتی آرای، نرگس (۱۳۹۳)، رابطه بین ابعاد استاد اثربخش از دیدگاه دانشجویان با سبک های یادگیری آنها- پژوهش در برنامه ریزی درسی ، سال دوازدهم، دوره دوم، صفحات ۸۱-۹۲.

نیلی احمد آبادی، احمد (۱۳۹۰)، بررسی کاربردی بودن رشته تکنولوژی آموزشی از نظر دانشجویان و محتوای برنامه درسی مصوب . محمدرضا نیلی احمد آبادی - فصلنامه روانشناسی تربیتیف سال پنجم شماره ۱۴ ص ۱۷.

الیاسی، محمد(۱۳۸۲)، روان شناسی شادی و نشاط. نشریه پیام مشاور. دانشگاه امام حسین .
عبدالمجید فدایی، مهین غفاری، مسعود امیری، کبری شاکری(۱۳۹۳)، دیدگاه دانش آموختگان

- رشته کارشناسی مهندسی بهداشت محیط در مورد میزان انطباق سرفصل های دوره با نیازهای شغلی آنان در استان چهارمحال و بختیاری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی
- وزیری، محمد (۱۳۸۳)، نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی : ویژگی ها و جهت گیری ها ، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس تهران
- کرمی ، مرتضی و فتاحی ، هدی (۱۳۹۱). تغییر برنامه ی درسی آموزش عالی (مورد : برنامه ی درسی دوره ی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی) ، فصلنامه ی مطالعات برنامه ی درسی.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۳) . برنامه ریزی درسی راهبردهای در آموزش عالی، چاپ اول، مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فتیحی واجارگاه، کورش(۱۳۸۰)، طراحی الگوی نیازسنجی برنامه درسی، تهران- دانشگاه تربیت مدرس
- فتیحی واجارگاه، کورش(۱۳۹۳)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی ، چاپ اول ، انتشارات بال.
- فتیحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید، نشر آیپژ، زمستان ۱۳۸۶.
- شفیعی، مسعود ؛ رحمانپوری، محمد ؛ بهادری، مرتضی (۱۳۹۱)، بررسی موانع و راهکارهای ارتباط صنعت و دانشگاه، (مورد مطالعه: شرکت توزیع نیروی برق تهران بزرگ). فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، سال اول، شماره ۹، پاییز و زمستان
- رضایی، علی (۱۳۸۸)، تجربیات حاصله در زمینه همکاری های صنعت و دانشگاه: بررسی مشکلات و تنگناها" تهران، چهارمین کنگره سراسری همکاری های دولت، دانشگاه و صنعت برای توسعه ملی.
- انتظاری، یعقوب (۱۳۹۴)، اقتصاد خرد آموزش عالی، نظریه و سیاست، چاپ اول، انتشارات موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- شفیعا ، محمد علی (۱۳۹۰)، جهش از سکوی مشترک در صنعت، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شغیعا، محمد علی (۱۳۸۰)، شاخص‌های مناسب برای ارزیابی کیفیت عملکرد در آموزش عالی ایران - طرح پژوهشی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران. شماره ۴۰

ایمانی طالب آزاد، لیدا (۱۳۸۲)؛ بررسی چگونگی اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه ...؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

Ghorbani, R. Haji Aghajani, S. Heidarifar, M. Andade, F. Shams Abadi, M. (2009). Viewpoints of nursing and para-medical students about the features of a good university lecturer. *Journal of Semnan University of Medical Sciences* . 10(2): 77-83.

Barnett, R.(2004), realizing the university (London . Institute of education University of London).

King, K. (2011). *Moving the Needle: How SkillSoft Learning Impacts Performance of Individuals and Organizations*, SkillSoft Ireland, p.3.

Miller W R, Miller Marry .(2007). *A guide to the teaching in the context of university* . Translation by vida miri , 4th Edition. Tehran : SAMT (organization for study and codification of universities humanities books.333-p.

Timo, Airaksinen (2010). "Professional ethics, encyclopedia of applied ethics". Vol. 3, PP: 671-681

Deal, S.R(2005). Graduate students perceptions of teachers effectiveness, Ph.D dissertation. DAI-A66/03,,P .875..

Toohy S. *Designing Courses For Higher Education* (Society for Research into Higher Education). First edition. Buckingham SRHE: Open University Press; 1999.

Stark JS, Lowther MA, Sharp S, Arnold GL. *Program Level Curriculum Planning: An Exploration for Faculty Perspectives on Tow Different*

Campuses. Journal of Research in Higher Education. 1997. 38(1). Available from: <http://www.jstor.org/pss/40196236>

Barnett R, Coate K. Engaging the Curriculum in Higher Education (Society for Research

into Higher Education). Buckingham SRHE: Open University Press; 2004..

Abdi A, Mobini M. Triple analysis of needs assessment. Tadbir 2009; 206:28-32.

Norman GR, Shannon SI, Marrin ML. The need for needs assessment in continuing medical education. BMJ. 2004; 328(7446): 999-1001.

dr-gorji.com

Kazempour Z, Ashrafi Rh, Taheri B. [The Attention Rate Of Librarians In Isfahan University Of Medical Sciences And Isfahan University To Professional Ethics Based On Ethical Codes Of Iranian University Librarians.]. Health Information Management. 2012; 8(6): 795-806.

Martin, M. J., J. A. Fritzsche & A. L. Balla (2010), "Delphi Study of Teachers' and Professionalism' Perceptions Regarding The Impact of The No Child Left Behind Legislation on Secondary Agricultural Education Programs, Journal of Agricultural Education, 47(1): 100-109.

Mazzoli, j. A. (۲۰۰۰); Faculty Perceptions and Their Influence on the Curriculum in Higher Education; Doctoral Dissertation in University of South Carolina, P. ۱۳۵.

Oshiei -Farargy.N (2009). The views, attitudes and learning style preferences of Higher National Chemical Engineering students, education for chemical engineers, 5, 55-71. Ismail.A, Hussein.R, Jamaluddina.S (2010). Assessment of students' learning style

Oreman.S (2006). Teachers using learning styles: Torn between research and accountability?, Teaching and Teacher Education, 26, 1583-1591.

Noremane.K,I, 2010, Determinants of Entry Modes Choice in Developing Countries: Bargaining between Host States and MNC, University of Navarra, School of

Economics and Business.

Zhan moten1993.,Cultural Distance and Entry Mode Choice: Evidence from the North-Adriatic Area, proceedings of 12th International Conference of the Society for

Global Business & Economic Development, Vol. 3, 2011.

