

واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی بر اساس

رویکرد فراترکیب

Explore the Nature of the Elements of the Community-based Curriculum Pattern on the Higher Education System Based on Meta-Synthesis Approach

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۷/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۸/۱۲/۲۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۲/۱۵

Behrooz Rahimi, Dr. Marzieh Dehghani

Abstract: The aim of the present study is to analyze the nature of the elements of the curriculum model of the community-based on the higher education system. The data were collected based on a qualitative research project of the synthesis type using the Sandlowski and Barus (2006) weekly steps. Sample selection was performed using Inclusion and Exclusion criteria and Critical Appraisal Skills Program (CASP) program. Data were analyzed through the researcher's checklist and analyzed thematic content analysis (TCA). In order to evaluate the validity of the findings, the researcher's self-review criteria were used and in order to evaluate the reliability of the findings and the proposed model, the peer review method and the survey of experts were used. According to the research findings, the concepts of community-based curriculum in the higher education system can be classified into eight general categories and the nature of the elements can be displayed accordingly. Goals in community-based curriculum include: political, cultural, occupational, environmental, research, technology, and human and spiritual values. The content element is done in a meaningful and practical way, the element of teaching-learning methods is done experimentally and the problem of basis and evaluation in this model is done in a general and skillful way. The above-mentioned results were presented by the Subject Network as a conceptual model and guideline for action and practical suggestions for reviewing the curriculum of the higher education system for the community.

Keywords: community-based curriculum, Higher Education System, Meta-Synthesis approach

بهرروز رحیمی^۱، دکتر مرزیه دهقانی^{۲*}

چکیده: هدف پژوهش حاضر، واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی است. داده‌ها براساس یک طرح پژوهش کیفی از نوع سنتز پژوهی و با استفاده از گام‌های هفت‌گانه سندلوسکی و باروس (۲۰۰۶) جمع‌آوری شده‌اند. انتخاب نمونه با استفاده از معیارهای پذیرش و عدم پذیرش و برنامه‌ی مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP) صورت گرفت. داده‌ها از طریق فرم چک‌لیست محقق ساخته و روش تحلیل محتوای مضمونی (TCA) تحلیل شدند. جهت بررسی قابلیت اعتبار یافته‌ها از معیارهای خود‌بازبینی محقق و به‌منظور بررسی قابلیت اعتماد یافته‌ها و الگوی پیشنهادی از روش مرور هم‌تا و نظرسنجی متخصصان بهره‌گرفته شد. طبق یافته‌های پژوهش، مفاهیم برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی را می‌توان در هشت طبقه کلی دسته‌بندی و متناسب با آن ماهیت عناصر را نمایان کرد. اهداف در برنامه درسی جامعه‌محور شامل ابعاد: سیاسی، فرهنگی، شغلی، زیست‌محیطی، پژوهشی، فناوری و ارزش‌های انسانی و معنوی می‌گردد. عنصر محتوا به‌صورت مغنادار و کاربردی، عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری به‌صورت تجربی و مسئله‌مبنا و ارزشیابی در این الگو به‌صورت کلی و مهارتی صورت می‌گیرد. نتایج فراترکیب توسط شبکه مضامین به‌عنوان الگوی مفهومی و راهنمای عمل ترسیم و پیشنهادات کاربردی در راستای بازنگری الگوی برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی در راستای جامعه‌محوری ارائه گردید.

کلمات کلیدی: برنامه درسی جامعه‌محور- نظام آموزش عالی- رویکرد فراترکیب

^۱ دانشجوی دکتری دانشگاه تهران. rahimi.b@ut.ac.ir

^۲ استادیار دانشگاه تهران (نویسنده مسئول). dehghani_m33@ut.ac.ir

تربیت اجتماعی به‌عنوان یکی از اهداف اصلی نظام آموزشی هر کشور، فرآیندی است که با آن فرد دانش و مهارت لازم را برای مشارکت فعال و مؤثر در زندگی اجتماعی کسب می‌کند. اجتماعی شدن و ارائه رفتار مناسب، یک سیستم دوجانبه ارتباطی میان فرد و جامعه است (کارتلج و میلبرن^۱، ۱۳۸۵). در مطالعه کارکرد نظام آموزش عالی، دو فرض اساسی مطرح می‌شود. یکی اینکه این نهادها نظام‌های خود سازمان دهنده^۲ هستند که دانش‌ها و مهارت‌هایی را منتقل می‌کنند و دیگری ابرازی هستند که از طریق آن‌ها جامعه ساختارهای اجتماعی و اقتصادی را بازتولید می‌کند (رید^۳، ۲۰۱۶). نظام آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای به‌عنوان یک موضوع کلیدی در توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورها مورد توجه قرار گرفته است (بارو و لی^۴، ۲۰۱۳). به‌طور کلی امروزه نظام آموزش عالی، وسیله‌ای برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه‌حل‌های مناسب برای آن‌ها است (باکنفیوسو و همکاران^۵، ۲۰۱۵)؛ اما نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد بسیاری از دانشجویان در رویاروی با مسائل زندگی فاقد مهارت‌ها و توانایی‌های لازم است و نظام آموزش عالی نتوانسته آن‌ها را در مسائل زندگی یاری کند (گیلاک^۶، ۲۰۰۶). ادامه این روند و آموزش‌های ناکارآمد موجب شکل‌گیری پدیده‌ی یادگیری زائد^۷ شده است. «یعنی آنچه در نظام آموزشی هست، اما کارآمد نیست» (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۳).

ساختار سازمانی نظام‌ها به‌ویژه نظام‌های آموزش عالی عمدتاً انعکاس و بازتابی از عوامل و زمینه‌های تاریخی، جغرافیایی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است (بنجامین^۸، ۲۰۰۳). چنانکه پاسخگویی به نیازهای آموزشی جوامع مستلزم لحاظ کردن متغیرهای بومی و واقعیت‌های موجود در محیط است (فتیحی و اجارگاه و ملکی، ۱۳۹۱). به‌عبارت‌دیگر، هریک از مراحل نظام آموزش عالی، باید به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که بنا به گفته ی فیلیپ اچ. کومبز^۹ از جامعیت (توجه به نیازهای مختلف اجتماعی از جمله حرکت اقتصاد جامعه، مسائل جامعه و...) برخوردار بوده و موضعی (برنامه‌ریزی جداگانه و بدون ارتباط مناسب مراحل آموزشی رسمی با یکدیگر) نباشد؛ بنابراین می‌بایست همه آن‌ها به‌طور مداوم از یکسو در راستای شناسایی و تأثیرپذیری آگاهانه از

1-Kartlej & Mylbern

2-Self-organizing systems

3-Reid

4-Barro & Lee

5-Boccanfuso et al

6-Gilak

7-Scrap Learning

8-Benjamin

9-Philip H. Coombs

واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

تحولات و از سوی دیگر در راستای تأثیرگذاری آگاهانه بر روند حرکت جامعه قرار گیرند (عارفی، ۱۳۸۴). همان‌طور که بیان شد، پویایی‌ها و تحولات روزافزون محیطی، ضرورت برنامه‌ریزی برای رویارویی با این تحولات را بیش‌ازپیش برای نهادهای اجتماعی به‌ویژه مؤسسات نظام آموزش عالی نمایان ساخته است (ترکزاده و دیگران، ۱۳۹۵). در صورتی که نظام آموزش عالی بخواهد نقش خود را به‌عنوان عامل توسعه و تغییر اجتماعی به‌صورت معقول ایفا کند باید بر برنامه‌هایی تأکید کند که جوانان را برای فعالیت‌های اجتماعی و کسب معرفت و مهارت‌های لازم برای زندگی آماده کنند. آنچه برای به وجود آوردن دانستنی‌های جدید نیاز است، آگاهی‌های اجتماعی و درک عملی پیامدهای تعمیم‌های جامعه‌شناختی در برنامه‌ریزی درسی و میدان عمل است (ولی الهی و سلیمی، ۱۳۹۶). دانشگاه از مهم‌ترین و سازنده‌ترین نهادهای اجتماعی است که باید به اعتلای خلاقیت، توانمندی و توسعه همه‌جانبه در جامعه منجر شود، زیرا منشأ دانش‌های جدید و دریافت دانش‌های روز دنیا و کاربرد آن در مسائل مختلف از طریق دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد (بوید و همکاران^۱، ۲۰۰۷). به‌عبارت‌دیگر، دانشگاه‌ها باید در همه دوران پاسخگوی نیاز جامعه باشند (داو^۲، ۲۰۰۲)؛ بنابراین موفقیت نظام آموزش عالی در ایفای نقش و رسالت شایسته خود مستلزم جهت‌گیری اساسی مناسب دانشگاه و هریک از زیر نظام‌های آن متناسب با شرایط و اقتضائات محیطی است (ترکزاده، ۱۳۸۷).

از جمله مهم‌ترین عناصر آموزش عالی، برنامه‌های درسی هستند. از برنامه‌های درسی به‌عنوان زیربنای نظام آموزش عالی و نقطه تمرکز بحث‌ها در طبقه‌بندی فرصت‌ها و نقاط ضعف مؤسسات آموزش عالی یاد می‌گردد (هامیلتون، مک فارلند و مایرچاندنی^۳، ۲۰۰۰؛ اسکات^۴، ۲۰۱۶) بدون تردید، برنامه درسی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در توفیق یا شکست این مؤسسات نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای دارند؛ به‌عبارت‌دیگر، برنامه درسی آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و بازتابی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

توسعه برنامه‌های درسی به‌عنوان وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزش عالی (ربولو و ایوارس بیدال^۵، ۲۰۰۴) شامل فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی است که در قالب یک مدل یا الگوی برنامه درسی ارائه می‌شود. مدل‌ها، الگوهایی اساسی هستند که به‌عنوان راهنمای عمل در توسعه برنامه درسی ایفای نقش می‌کنند. به‌کارگیری الگوی برنامه درسی می‌تواند در توسعه برنامه درسی بسیار تأثیرگذار باشد (قاسم پور و موسوی، ۱۳۹۷). در خصوص تصمیم‌گیری در

1-Boyd et al

2-Dove

3- Hamilton , McFarland and Mirchandani

4-Scott

5-Rebollo & ,Ivars Baidal

رابطه با الگوهای برنامه درسی، تعیین دیدگاه برنامه درسی از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است که موجب می‌شود برنامه‌ی درسی مفهوم گردد. به‌طورکلی، با مشخص کردن دیدگاه‌های برنامه درسی، یک چارچوب اساسی نظری برای رجوع به برنامه‌ریزی درسی فراهم می‌شود که از فرصت‌های فلسفی-ارزشی، فرهنگی و اجتماعی موجود در یک جامعه، نگاه به ماهیت انسان یا نظر نسبت به فرایند یاددهی-یادگیری یا ماهیت دانش نشئت می‌گیرد (سلسیلی، ۱۳۸۰). به‌عبارت‌دیگر، عوامل متعددی در جهت‌گیری‌های برنامه درسی تأثیر می‌گذارند که یکی از عمده‌ترین آن‌ها منابع اطلاعاتی برنامه درسی است. منابع، بر روی ساختار یا الگو و تصمیماتی که بر روی عناصر برنامه درسی گرفته می‌شود، اثر می‌گذارند (دهقانی، ۱۳۹۴).

به عقیده صاحب‌نظران از جمله کلاین^۱ (۱۹۸۵) برنامه درسی دارای سه منبع اصلی دانش، جامعه و فرد بوده و اتخاذ تصمیم در مورد سهم مساوی یا ترجیح یکی از این منابع بر سایر منابع از جمله تصمیم‌گیری‌های سطح کلان یا عام برنامه درسی به شمار می‌رود که جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نماید. به‌عبارت‌دیگر مشخص می‌کند خط‌مشی برنامه درسی به‌طور هم‌زمان توسعه و نشر دانش، رشد فراگیران و پاسخ به نیازهای اجتماعی است یا در تدوین برنامه درسی یکی از این‌ها بر سایر مقاصد اولویت می‌یابد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷، ص. ۱۷۳). گرچه هریک از آن‌ها در جای خود از اهمیت خاصی برخوردارند، ولی نمی‌توان به‌طور کامل آن‌ها را از یکدیگر جدا نمود. فرد در داخل جامعه زندگی می‌کند و کم و کیف نیازها و شخصیت او تحت تأثیر آن است. فرد و جامعه رابطه‌ی پیچیده‌ای با یکدیگر دارند و می‌توان بیان نمود که هیچ‌کدام بدون دیگری وجود ندارند. به‌عبارت‌دیگر، فرد هم عامل اجتماعی و هم محصول اجتماعی است؛ بنابراین در آموزش و پرورش باید ضمن توجه به نیازهای اساسی فردی به نیازها و مسائل اجتماعی توجه نمود و فعالیت‌ها و مؤسسات و گرایش‌ها و مسائل اجتماعی مهم اعم از ملی، منطقه‌ای و جهانی را به‌عنوان معیارهای مهم در تدوین و بازسازی برنامه‌های درسی در نظر گرفت (عارفی، ۱۳۸۴). از جمله الگوهای طراحی برنامه درسی که توجه به جامعه در کانون توجه آن‌ها قرار می‌گیرد، الگوهای طراحی برنامه درسی مسئله محور^۲ هستند، از مبانی و مفروضات اساسی این الگوها، تحول در دانشگاه‌ها و نقش آن‌ها است. به‌عبارت‌دیگر، در دهه‌های اخیر از طرف دولت‌ها و مردم بر آموزش عالی فشارهای روزافزونی وارد می‌شود تا اهداف و نتایج یادگیری را بازنگری نمایند؛ بتواند به نیازهای در حال تغییر جوامع پاسخگو باشند و به‌سوی الگوی مشتری مداری حرکت کنند (ساوین-بادن^۳، ۲۰۰۰)، در نتیجه

1-Klein

2-Problem-based curriculum

3-Savin-Baden

واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

دانشگاه باید دانشجویان را بر اساس نیازهای جامعه و مهارت‌های مورد نیاز برای قرن حاضر پرورش دهد تا بتواند یک ارتباط تنگاتنگ با جامعه و صنعت و سازمان‌ها برقرار نماید (محمودی، ۱۳۹۵). به‌رحال امروزه برنامه درسی جامعه‌محور، به‌عنوان مجموعه راهبردهایی تعریف می‌شود که به دنبال ایجاد تعامل سطح بالا دانشجویان با یادگیری بوده و شامل الگوهای زیر می‌شود: خدمات اجتماعی آکادمیک^۱، آموزش شهروندی^۲، آموزش زیست‌محیطی^۳، یادگیری مبتنی بر محل^۴، یادگیری خدماتی^۵ و یادگیری محیط کار^۶. هر یک از این الگوها دارای مدافعان و متخصصانی بوده و همچنین هریک از آن‌ها منابع باارزشی برای آموزش و یادگیری به ارمغان می‌آورد و فرصتهایی برای دانشجویان فراهم می‌کنند تا با مسائل و موضوعات دنیای واقعی کار کنند. (املاویلی و همکاران^۷، ۲۰۰۶، ص. ۷؛ اسمیت^۸، ۱۹۷۳؛ دمارست^۹، ۲۰۱۴؛ تد و برینکمان^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ هنسان^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ کامینس و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ فیشر و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ فارسورت^{۱۴}، ۲۰۱۰؛ رید، ۲۰۱۶؛ گورد^{۱۵}، ۲۰۱۹).

از مدل‌های برنامه‌ریزی درسی دیگری که جامعه را به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان اصلی برنامه درسی در آموزش عالی مدنظر قرار می‌دهد، مدل برنامه‌ریزی درسی کیفی مبتنی بر مدل چند ذینفعی در آموزش عالی (MSQCM)^{۱۶} است. این مدل برنامه‌ریزی، جهت بهبود کیفیت برنامه درسی آموزش عالی توسط مایر^{۱۷} عضو هیئت‌علمی گروه مدیریت منابع انسانی دانشگاه ژوهانسبورگ و بوشنی^{۱۸} عضو هیئت‌علمی گروه مدیریت منابع انسانی دانشگاه آفریقای جنوبی در سال ۲۰۰۸ تدوین شده است (مایر و بوشنی، ۲۰۰۸). این مدل بر اساس این فرض تدوین شده که مدل‌ها و تلاش‌های قبلی برنامه درسی بر اساس مشارکت محدود ذی‌نفعان تدوین شده‌اند. در

1-academically based community service

2-civic education

3-environmental education

4-place-based learning

5-service learning

6-work-based learning

7-Melavill et al

8-Smith

9-Demarest

10-Todd and Brinkman

11-Hanson

12-Cummins et al

7-Fischer et al

14-Farnsworth

15-Gourd

16_ multi stakeholders quality curriculum model

17-Meyer

18-Bushney

این مدل هیجده ذی‌نفع برای برنامه های درسی نظام آموزش عالی شناسایی شده‌اند. این مدل بر اساس ارزشیابی هدف محور (OBE)^۱ و هماهنگی برنامه‌های یادگیری با خواست‌های چند ذینفعی طراحی شده که به برآورده شدن نیازهای همه‌ی آن‌ها امیدوار است. لازم به ذکر است مدل مذکور توسط نوزده استاد دانشگاه مورد بازنگری قرار گرفته است. در جدول زیر فهرست ذی‌نفعان متعددی از جمله جامعه که باید در برنامه‌ریزی درسی مورد توجه واقع شوند، آورده شده است. به عبارت دیگر، مشارکت آن‌ها میزان پاسخگویی برنامه های درسی را افزایش می‌دهد (یوسف زاده چوسری، صالح پور، کاظم پور، ۱۳۹۳).

جدول ۱: یک طرح کلی از ذی‌نفعان متعدد برای برنامه‌ریزی درسی (مایر و بوشنی، ۲۰۰۸)

ذینفعان	دلیل گنجاندن آن‌ها در برنامه درسی	منبع
یادگیرندگان	یادگیرندگان به‌عنوان کاربران محصولات و خدمات آموزش در مرکز برنامه‌ریزی درسی قرار دارند.	ون در مروی و جوبرت ^۲ ، ۲۰۰۵؛ کلادارسی و کورنفیلد ^۳ ، ۲۰۰۷؛ جاشیک ^۴ ، ۲۰۰۷
دانش‌آموختگان	یادگیرندگان دیروز که امروز شرایط واقعی زندگی شغلی و شخصی را تجربه می‌کنند می‌دانند که در برنامه‌ریزی به چه نکاتی باید توجه شود. چه چیزهایی ضروری‌اند و چه برنامه‌هایی ضرورت ندارند.	اونیسا، ۲۰۰۷
کارفرمایان و صاحبان مشاغل	صاحبان مشاغل و کارفرمایان می‌دانند که آیا یادگیرندگان به‌اندازه کافی برای انجام وظایف مربوط به شغل خاص آموزش دیده‌اند؟ صاحبان مشاغل دیدگاه و نظرات دست‌اندرکاران دنیای کار را ارائه می‌کنند.	پراهاد، ۱۹۹۲؛ بیر کین ، ۲۰۰۶؛ ولفسون ۲۰۰۷

^۱-Object based evaluation

^۲-Van der Merwe and Joubert

^۳-Coladarci and Kornfield

^۴-Jaschik

<p>بیترز ، ۲۰۰۶؛ راسول ، ۲۰۰۶؛ خانیلی ، ۲۰۰۷</p>	<p>برنامه‌های آموزش عالی در برخی موارد نیازهای گوناگون گروه‌ها و نهادهای رسمی را هدف قرار می‌دهند و ابعاد گوناگون رشد مثل رشد اقتصادی، خدمات عمومی و اصلاح بازار کار را مدنظر قرار می‌دهند.</p>	<p>گروه‌های نهادی و رسمی</p>
<p>بارنت ، ۲۰۰۲؛ مسیلا ، ۲۰۰۶</p>	<p>مشارکت فکری و عملی با سایر دانشگاه‌ها و تسهیم دانش و تعریف دروس و پروژه‌های تحقیقاتی مشترک موجبات غنی شدن برنامه درسی را فراهم می‌کند.</p>	<p>دانشگاه‌های محلی</p>
<p>بارنت، ۲۰۰۲؛ وان ویک و تدروف ، ۲۰۰۴</p>	<p>سازگاری و هماهنگی برنامه درسی با دانشگاه‌های بین‌المللی تضمین‌کننده این نکته است که اقدامات خوب بین‌المللی و یک برنامه درسی جهانی ایجاد و به کار گرفته شده است.</p>	<p>دانشگاه‌های بین‌المللی</p>
<p>ولفسون، ۲۰۰۷</p>	<p>متخصصان داخلی و خارجی و درون‌سازمانی و بیرون‌سازمانی واجد دانش حرفه‌ای و فنی و تخصصی به غنی شدن برنامه درسی کمک می‌کنند.</p>	<p>مشاوران و متخصصان</p>
<p>هرمان و ماندال ، ۲۰۰۶؛ ماهلاتسی وان توندرا ، ۲۰۰۶</p>	<p>مربیان و ارزیابان برنامه‌ی دانشگاهی، ناظران بیرونی وابسته به دنیای کار، می‌توانند دانش و معرفت خود را در برنامه‌ریزی درسی به اشتراک بگذارند و بدین‌سان در برنامه‌ریزی درسی مشارکت کنند.</p>	<p>مربیان و ارزیابان</p>
<p>لاتگان^۱، ۲۰۰۷؛ ولفسون، ۲۰۰۷</p>	<p>این معیارها و شاخص‌ها اطلاعات کمی و کیفی لازم را در ابعاد مختلف در اختیار برنامه‌ریزان قرار می‌دهند و بر اساس آن انواع مهارت‌ها و امکان اولویت‌بندی برنامه‌ها شکل می‌گیرند. این معیارها مبنای تحقق اهداف ارزیابی</p>	<p>معیارها و شاخص‌های</p>
<p>فعالیت‌ها را تعیین می‌کنند. جهت‌گیری عمده شاخص‌ها تضمین یادگیری کیفی و یادگیری مادام‌العمر است.</p>		

^۱-Latagan

لاتگان، ۲۰۰۷	ETQAs صرفاً معیارهای صریح و شفاف کیفی که می‌بایست	ETQAs ^۱
توسط مؤسسات آموزش عالی دنبال و اجرا شود را مشخص می‌سازند.		
کوی و بلوم ^۳ ، ۲۰۰۷؛ ولفسون، ۲۰۰۷	SAQA استانداردهای کلی کیفی در سطح ملی را تبیین می‌کنند و شرایط و صلاحیت‌هایی لازم جهت تحقق و برآورد نیازهای واقعی ملی را مورد توجه قرار می‌دهند.	SAQA ^۲
گودا و بانکس ، ۲۰۰۶	این نهادها می‌توانند مشاوره‌های حرفه‌ای و تخصصی در خصوص حرفه و شغل خاص، رشته‌ها و زمینه‌های کلی یا گرایش‌های خاص فراهم کنند.	نهادهای حرفه‌ای مرتبط با اشتغال
بارنس و فیلیپس ، ۲۰۰۰	نهادهای و اعضا مشورتی بیرونی، درون دادهای مستقلی فراهم می‌کنند که نقش مهمی در کسب اطمینان از تلفیق و گنجانند جدیدترین دانش و محتوا در برنامه‌های درسی ایفا می‌کند.	اعضاء مشورتی
ردی و لگرنا واقید ، بیترز، ۲۰۰۶؛ راسول، ۲۰۰۶	توجه به نیازهای جامعه و برنامه درسی جامعه‌محور یکی از رویکردهای برنامه درسی است. لذا شناخت دقیق جامعه در طراحی برنامه‌های درسی واقع‌بینانه نقش غیرقابل‌انکاری دارد. بعلاوه محیط واقعی اجرا و کاربست برنامه‌های جامعه و نهادهای مختلف آن است؛ بنابراین توجه به جامعه در برنامه‌ریزی درسی اجتناب‌ناپذیر است.	جامعه
بارنس و فیلیپس، ۲۰۰۰	سازمان‌های پژوهشی خصوصی و دولتی با ارائه نتایج تحقیقات جدید می‌توانند ما را با مسائل و چالش‌های مربوط به برنامه‌های درسی آموزش عالی آشنا سازند و بنیست‌های فراروی آموزش عالی را مرتفع سازند.	مؤسسات پژوهشی

¹-excellence in total quality assurance

²-south Africa qualifications and Australian system

³-Keevy and Blom

ون روین ، ۲۰۰۷	بهره‌مند از حمایت‌های گوناگون مالی و انسانی حامیان خصوصی و جلب همکاری آن‌ها یک سرمایه اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود.	حامیان خصوصی
بوشنی، ۲۰۰۵؛ رامورکا، ۲۰۰۷؛ ولفسون، ۲۰۰۷	ارزیابان و تعدیل‌گران که اقدام به ارزیابی مستمر می‌کنند، با ارائه بازخوردهای مستمر از سطوح و عناصر مختلف برنامه درسی می‌توانند در جهت بهبود برنامه درسی و بهینه‌سازی شیوه‌های ارزیابی مؤثر واقع شوند.	ارزیابان مستمر و بهبود‌گرا
دانشگاهیان	دانشگاهیان (و همه کسانی که به نحوی دیدگاه علمی دارند) نقش مهمی در تضمین کیفیت و به‌روزرسانی مداوم برنامه‌های درسی و به تعبیر دیگر در بهسازی و به پویایی برنامه‌های درسی ایفا می‌کنند.	دانشگاهیان

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد، برای اینکه برنامه‌های درسی آموزش عالی اثربخشی و کارایی لازم را داشته باشند، باید به نیازهای ذینفعان متعددی توجه کنند. هر چند جامعه خود به‌صورت مجزا به‌عنوان یکی از ذینفعان این مدل لحاظ می‌گردد، اما دقت در ماهیت سایر ذینفعان حاکی از این نکته خواهد بود که آن‌ها خود به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از جامعه تلقی می‌شوند؛ به‌عنوان مثال، پاسخگویی به نیازهای دانشجویان، کارفرمایان و صاحبان مشاغل یا گروه‌ها و نهادها رسمی و خصوصی به معنای توجه به نیازهای اجتماع خواهد بود زیرا این ذینفعان در کنار یکدیگر و در نگاه کلیتی به‌عنوان اعضای مختلف جامعه تلقی خواهند شد و رفع نیازهای هر یک از این اعضا بر کل جامعه اثرات خود را خواهد داشت؛ بنابراین قرار دادن جامعه در قلب برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی به‌عنوان ذینفع اصلی باعث خواهد شد به کل اعضا یا به‌عبارت‌دیگر، به رفع کل نیازهای ذینفعان زیرمجموعه جامعه تمرکز لازم و کافی مبدول گردد.

در دهه اخیر، علاوه بر پژوهش‌هایی که در رابطه با تحولات و چالش‌های محیطی نظام آموزش عالی صورت گرفته (کرفت^۱، ۲۰۰۳؛ آلتباخ و نایت^۲، ۲۰۰۷؛ ادین و مانیکاس^۳، ۲۰۰۴؛

1-Craft

2-Altbach & Knight

3-Odin & Manicas

ویلیامز و لی^۱، ۲۰۱۵؛ آنان داکریشنان^۲، ۲۰۰۶؛ ترو^۳، ۲۰۰۷؛ یوسفی و دهمنی، ۲۰۰۸). در راستای اهمیت و ضرورت توجه به اجتماع و نیازهای جامعه ملی در برنامه‌های درسی، سیاست‌گذاران حوزه آموزش، طراحان برنامه درسی و پژوهشگران مختلف سعی نموده‌اند به شناسایی یا ارائه‌ی الگویی در زمینه برنامه‌های درسی بپردازند. از جمله می‌توان به محوریت اصلی چهارمین همایش ملی آموزش عالی ایران (دانشگاه صنعتی شریف، ۱۳۹۸) اشاره کرد. محور اصلی این همایش «دانشگاه جامعه‌محور» انتخاب‌شده و محورهای فرعی آن شامل موضوعاتی از قبیل: مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها و تنوع‌بخشی به مأموریت آن‌ها، هم‌افزایی آموزش و پژوهش در دانشگاه جامعه‌محور بوده که حاکی از اهمیت دوچندان این موضوع در امر سیاست‌گذاری‌های نظام آموزش عالی است. علاوه بر این، می‌توان به پژوهش‌های که در این زمینه صورت گرفته اشاره نمود؛ (مک درموت و همکاران^۴، ۲۰۱۱؛ نیکارسون و ریساک^۵، ۲۰۱۰؛ اسمیت و سوبل^۶، ۲۰۱۴). هر یک از این پژوهش‌ها، با تمرکز بر ابعاد مختلف نیازهای جامعه، جهت‌گیری خاصی را برای برنامه‌های درسی پیشنهاد نموده‌اند. با توجه به اینکه تاکنون، پژوهشی به‌صورت هدفمند و جامع به ماهیت عناصر برنامه‌های درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی نپرداخته است، در این پژوهش بر اساس ترکیب الگوهای مختلف و متنوع گزارش‌شده در مبانی نظری و پژوهشی که با محوریت توجه به نیازهای جامعه صورت گرفته‌اند، سعی شده است شمایی کلی از الگوی برنامه درسی جامعه‌محور را ترسیم و ماهیت عناصر آن را در نظام آموزش عالی تبیین نماییم. نتایج این فراترکیب، به‌عنوان راهنما و الگویی برای سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی که دغدغه‌ی جامعه‌محوری دارند و همچنین، به طراحان برنامه درسی که به دنبال طراحی الگویی هستند که بتواند به نیازهای جامعه پاسخ مناسب بدهد، کمک شایانی خواهد نمود. به‌طور کلی هدف این پژوهش واکاوی الگوهای برنامه درسی جامعه‌محور بر اساس رویکرد فرا ترکیب است که از رهگذر پاسخگویی به سؤال زیر به دنبال تحقق آن هستیم:

۱- برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی بر اساس پیشینه‌ی نظری و پژوهشی توسط چه مفاهیمی تبیین می‌گردد؟

۲- عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی بر اساس فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی چه ماهیتی دارند؟

1-Williams & Lee

2-Anandakrishnan

3-Trow

4-McDermott et al

5-Nickerson and Resick

6-Smith and Sobel

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش فرا ترکیب^۱ (سنتز پژوهی) استفاده شده است. در این روش کیفی به ترکیب مطالعات جاری و اجرا شده پرداخته می‌شود و ضمن انتخاب تمامی مطالعات انجام شده درباره موضوعی خاص، آن‌ها را یک‌به‌یک مرور و به نحوی سازمان‌دهی می‌شود که بتوان برحسب سؤالات مختلف پژوهش و درعین حال مرتبط به تحلیل و ترسیم ابعاد موضوع پژوهش پرداخت (سی.شورت^۲، ۱۳۸۷، ص. ۳۵۳)؛ بنابراین در این پژوهش با جستجو و جمع‌آوری پیشینه‌ی نظری و پژوهشی حول موضوع الگوهای برنامه درسی جامعه‌محور، سعی گردید ضمن شناسایی و بازنمایی مفاهیم مورد مرکز در این الگوها، از طریق ترکیب آن‌ها ماهیت عناصر این الگو در نظام آموزش عالی را ترسیم نماییم. فرایند اجرای پژوهش مطابق شکل زیر، با استفاده از مراحل پیشنهادی سندلوسکی و باروس^۳ (۲۰۰۶) طی هفت گام انجام شد.



شکل ۱: مراحل اجرای پژوهش

گام اول: تنظیم سؤالات پژوهش

در گام اول، جهت تنظیم سؤالات پژوهش از معیارهای، جامعه مورد مطالعه، چه چیزی، چه موقع و چگونگی روش استفاده می‌شود؛ بنابراین با توجه به این معیارها، در این پژوهش، سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفت:

¹ -Meta-Synthesis

² -C.short

³ - Sandelowski & Barros

جدول ۲: سؤالات پژوهش

معیارها	سؤالات پژوهش
اصلی	چه چیزی (What) \neq عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی بر اساس فراترکیب مفاهیم مبانی نظری و پژوهشی چه ماهیتی دارند؟
فرعی	جامعه مورد مطالعه (Who) \neq چه موقع (when) \neq بر اساس پیشینه‌ی نظری و پژوهشی (بدون بازه‌ی زمانی) برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی توسط چه مفاهیمی تبیین می‌گردد؟

گام دوم: بررسی نظام‌مند پژوهش

در این مرحله، متناسب با جامعه آماری این پژوهش که شامل مبانی نظری و پژوهشی داخلی و خارجی بود، پس از گزینش کلمات کلیدی به جستجوی سیستماتیک مبانی نظری و پژوهشی منتشرشده، پرداخته شد. به‌منظور جستجوی دقیق و بازیابی تمامی مبانی نظری و پژوهشی مرتبط، در سرتاسر پژوهش تعاریف واژه‌های جستجو یا چهارچوب زمانی به‌طور مستمر دوباره ارزیابی گردید. در این پژوهش، مقالات و کتاب‌های حوزه موضوع مدنظر، بدون در نظر گرفتن بازه‌ی زمانی خاصی^۱ از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و پایگاه‌های اطلاعاتی و انتشاراتی داخلی (پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۲، پایگاه مجلات تخصصی نور^۳، بانک اطلاعات نشریات کشور^۴، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^۵ و خارجی (اریک^۶، ساینس دایرکت^۷، اسکوپس^۸، داج^۹، اشپرنگر^{۱۰}، گوگل اسکالار^{۱۱}) و با استفاده از کلیدواژه‌های (آموزش جامعه‌محور^{۱۲}، یادگیری جامعه‌محور^۱، برنامه درسی جامعه‌محور^۲، برنامه درسی پاسخگو^۳، خدمات

^۱ - با توجه به اینکه محدود کردن بازه زمانی ممکن است باعث از دست رفتن مبانی نظری و پژوهشی ای که در چارچوب- زمانی موردنظر قرار نمی‌گیرند، می‌شود، بنابراین، در جستجوی اولیه محدودیت زمانی در نظر گرفته نشد و پس گردآوری مبانی، چارچوب زمانی آن‌ها مشخص می‌گردد.

2-SID

3-Noormag

4-Magiran

5-Magiran

6-Eric

7-Science Direct

8-Scopus

9-Doaj

10-Springer

11-google scholar

12-Community-based education

واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

خدمات اجتماعی آموزش^۴، برنامه درسی اجتماعی^۵، یادگیری محلی^۶ جستجو و بازیابی شدند. پس از بازیابی مبانی، برای هر مقاله و کتاب مشخص، نسخه‌ای از متن کامل مقاله و کتاب، جهت بررسی و تحلیل تهیه گردید. درنهایت، هم‌زمان با تحلیل مبانی یافت شده، منابع منتخب دیگری با استفاده از واژه‌های جستجوی جدید برای جستجو در اینترنت شناسایی شد.

گام سوم: جستجو و گزینش مبانی نظری و پژوهشی

در گام سوم و در ابتدای فرایند جستجو مشخص گردید که آیا مبانی‌ای که از طریق کلیدواژه‌ها یافت شده‌اند، متناسب با سؤالات پژوهش هستند یا خیر. بدین منظور مقالات و کتب منتخب چندین بار مورد بازبینی قرار گرفت. در این گام، در هر بازبینی تعدادی از مقالات و کتب رد شد. در نتیجه جستجو، تعداد ۲۷۴ مبانی (۲۷ کتاب و ۲۴۷ مقاله) بازیابی شدند که بازه‌ی زمانی این منابع در بخش داخلی بین سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۷ و در بخش خارجی بین سال‌های ۱۹۸۹ تا ۲۰۱۸ را شامل می‌شد. در ادامه با استفاده از دو معیار به انتخاب یا حذف مبانی پرداخته شد. با توجه به ماهیت پژوهش، معیارهای پذیرش^۷ و عدم پذیرش^۸ (عنوان، چکیده، محتوا) به‌منظور تعیین محدوده پژوهش از طریق انتخاب یا حذف مبانی اولیه در نظر گرفته شدند. سپس، جهت ارزیابی و انتخاب نهایی مبانی، از برنامه‌ی مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP)^۹ بهره گرفته شد. این برنامه، شاخصی است که به پژوهشگر کمک می‌کند دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه‌های کیفی پژوهش را مشخص کند. بر اساس این شاخص، اهداف پژوهش، منطق پژوهش، طرح پژوهش، نمونه‌برداری، جمع‌آوری داده‌ها، انعکاس‌پذیری، ملاحظات اخلاقی، دقت در تجزیه و تحلیل، بیان روش یافته‌ها و ارزش پژوهش، بررسی می‌شود (سندلوسکی و باروس، ۲۰۰۶). منطق گزینش مبانی نهایی بدین ترتیب بود که به هریک از شاخص‌های ده گانه از ضعیف (۱) تا عالی (۵) امتیازی داده شد. سپس هر یک از مبانی بر اساس مجموع امتیاز کسب‌شده در پنج طبقه؛ عالی (۴۱-۵۰)، خیلی خوب (۳۱-۴۰)، خوب (۲۱-۳۰)، متوسط (۱۰-۲۰) ضعیف (۰-۱۰)، دسته‌بندی شدند؛ بنابراین امتیاز مقالات و کتاب‌های که زیر ۲۰ بود از چرخه‌ی پژوهش خارج و باقی مبانی که حداقل میانگین امتیاز آن‌ها ۲۲ و بیشترین امتیاز ۴۶ بود، وارد گام بعدی یعنی استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها شدند. در نهایت از میان ۲۷۴ مبانی،

1-Community-based learning

2-Community-based curriculum

3- Responsive curriculum

4-Social Services education

5-Social curriculum

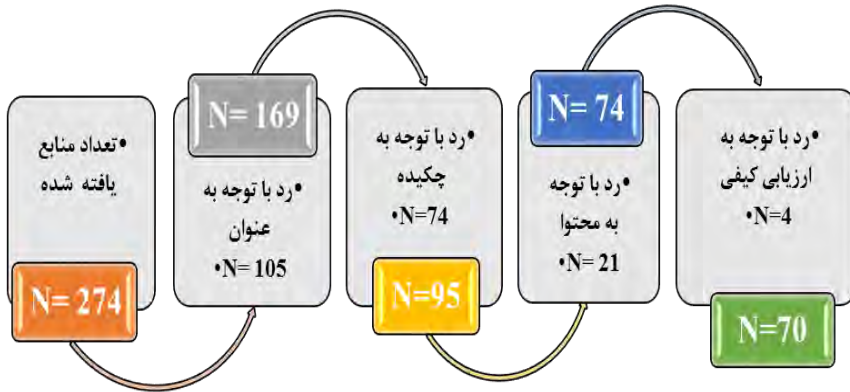
6-Local learning

7-Inclusion

8-Exclusion

9-Critical Appraisal Skills Program

۲۰۴ مورد حذف و ۷۰ مورد (۵۳ مقاله «داخلی»: ۹، خارجی: ۴۴) «۱۷ کتاب «داخلی»: ۲، خارجی: ۱۵» به‌عنوان نمونه آماری وارد فرایند تحلیل گردیدند. در شکل (۲)، خلاصه نتایج جستجو و فرایند طی شده برای غربال مبانی، همراه با نتایج هر مرحله غربالگری نشان داده شده است.



شکل ۲: نتایج جستجو و فرایند انتخاب مبانی نظری و پژوهشی

گام چهارم: استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها

در گام چهارم، به‌منظور دستیابی به یافته‌های درون محتوای مجزایی که در آن‌ها مطالعه‌های اصلی و اولیه انجام می‌شوند، پس از گردآوری و گزینش ۷۰ مبانی نهایی، به‌طور پیوسته مقالات و کتب نهایی شده چند بار مرور گردید؛ به‌منظور تحلیل داده‌ها از فرم چک‌لیست محقق ساخته که متناسب با اطلاعات موردنیاز طراحی شده بود، استفاده گردید. همچنین به‌منظور تحلیل مطالعات، از تحلیل محتوای مضمونی (TCA)^۱ در جهت تحلیل نظریه‌ها و الگوها بهره گرفته شد؛ بنابراین محتوای تمامی مطالعات بررسی و کدهایی که ارتباط با واژه‌های کلیدی داشتند، انتخاب و بر اساس آن‌ها مفاهیم شکل گرفت. لازم به ذکر است، استخراج کدها از مبانی نظری و پژوهشی به دو صورت زیر انجام شد:

۱- استخراج کدها با توجه به اشارات مستقیم: در بررسی هر یک از مبانی، کلمات، جملات و عباراتی وجود داشت که مستقیماً به مفاهیم برنامه‌های درسی جامعه‌محور اشاره داشتند.

۲- استخراج کدها با توجه به اشارات غیرمستقیم (موارد استنباطی): معیارهایی برای استخراج کدها از مبانی، با توجه به اشارات غیرمستقیم در نظر گرفته شد که عبارت‌اند از:

^۱ -Thematic Content Analysis (TCA)

واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

≠ عبارت یا جملاتی که خواسته معینی را در ارتباط با مفاهیم برنامه درسی جامعه‌محور مطرح می‌کنند.

≠ عبارت یا جملاتی که انتظارات جامعه از نظام آموزش عالی را مطرح می‌کنند.

≠ عبارت یا جملاتی که دانش و مهارت‌های موردنیاز جامعه از فارغ‌التحصیلان نظام آموزش عالی را مطرح می‌کنند.

گام پنجم: تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

در گام پنجم پژوهش، به ایجاد تفسیر یکپارچه و جدیدی از یافته‌ها پرداخته شد؛ بنابراین در طول تجزیه و تحلیل، موضوعاتی مورد جستجو قرار گرفت که در میان مطالعه‌های موجود در فراترکیب پدیدار شده‌اند. این مورد به‌عنوان «بررسی موضوعی» شناخته می‌شود (سندلوسکی و باروس، ۲۰۰۷). به‌محض اینکه موضوع‌ها شناسایی و مشخص شدند، یک طبقه‌بندی شکل گرفت و طبقه‌بندی‌های مشابه و مربوط در موضوعی قرار گرفت که آن را به بهترین گونه توصیف کند.

گام ششم: کنترل کیفیت

در گام ششم که مربوط به کنترل و ارزیابی کیفیت یافته‌ها است، جهت بررسی «قابلیت اعتبار یافته‌ها» از معیارهای خود‌بازبینی محقق^۱ در طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده گردید. به عبارت دیگر، ضمن فراهم نمودن توضیحات روشن و واضح در کل فرایند و گام‌های طی شده به بازبینی مجدد کل فرایند جمع‌آوری، تحلیل داده‌ها و استخراج یافته‌ها توسط محققان پرداخته شد و همچنین برای ترکیب مطالعات نهایی، از ابزار برنامه‌ی مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP) جهت ارزیابی فراترکیب استفاده گردید. در نهایت به‌منظور بررسی «قابلیت اعتماد یافته‌ها» و برای کنترل ابعاد و مفاهیم استخراجی، از روش مرور همتا^۲ (توافق بین دو کدگذار) استفاده شد، به عبارت دیگر، در این روش علاوه بر محققان که به کدگذاری اقدام کرده‌اند، محقق دیگری نیز همان متنی که خود محققان کدگذاری کرده‌اند را بدون اطلاع از کدهای او و به‌صورت جداگانه کدگذاری کرد؛ بنابراین بیست عدد از منابع در اختیار محقق دیگری برای کدگذاری قرار گرفت. محققان از این تعداد منابع ۲۵ کد استخراج کرده بودند و محقق همتا ۲۱ کد را از درون این منابع استخراج نمود. کدهای نزدیک به هم دو محقق، نشان‌دهنده‌ی توافق بالا بین دو کدگذار و بیانگر پایایی است. ضریب توافق دو کدگذار یا پایایی ارزیابی‌ها از طریق رابطه زیر محاسبه می‌گردد (سلکاینند، ۱۳۸۵، ۲۴۸):

تعداد توافق امکان‌پذیر / تعداد توافق = پایایی ارزیابی‌ها

^۱- self-monitoring

^۲- peer-review

نتایج مقایسه فرم‌های کدگذاری شده نشان داد، بین دو کدگذار ۲۱ بار توافق و ۴ بار عدم توافق صورت گرفته است؛ بنابراین زمانی که اعداد را در فرمول شماره (۱) قرار می‌دهیم، ضریب پایایی ارزیابی‌ها ۰/۸۴ می‌گردد. با توجه به اینکه مقدار ضریب پایایی ارزیابی‌ها از ۰/۶۰ بیشتر است، می‌توان ادعا کرد که نتایج و کدهای استخراجی از پایایی قابل توجهی برخوردار بوده است.

گام هفتم: ارائه فراترکیب

در گام هفتم، با توجه به فرایند سنتزپژوهی در یک نمای کلی با مرور داده‌ها و کدگذاری‌ها، در بخش فراورده‌های سنتزپژوهی، یافته‌های حاصل از مراحل قبل ارائه شدند و به‌منظور ارائه‌ی فراترکیب یافته‌ها از شبکه مضامین^۱ (شکل ۳) بهره گرفته شد. لازم به ذکر است جهت اعتباریابی الگوی پژوهش، از روش نظرسنجی استفاده شد که بدین ترتیب پیش‌نویس الگوی پیشنهادی در اختیار دو تن از اساتید متخصص حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی قرار گرفت که درنهایت بعد از جمع‌آوری فرم پیش‌نویس نظرسنجی مشخص گردید متخصصان ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی را مثبت ارزیابی کردند.

یافته‌ها

همان‌طور که در قسمت روش‌شناسی بیان گردید، به‌منظور ارائه یافته‌ها از چارچوب مراحل هفت‌گانه سندلوسکی و بروس استفاده گردید؛ بنابراین در ادامه به نتایج حاصل از اجرای گام‌های هفت‌گانه متناسب با هریک از سؤالات پژوهش پرداخته می‌شود؛

۱- برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی بر اساس پیشینه‌ی نظری و پژوهشی توسط چه مفاهیمی تبیین می‌گردد؟

با توجه به معیارهایی که در گام چهارم پژوهش مطرح گردید، با تحلیل منابع نظری و پژوهشی مفاهیم برنامه درسی جامعه‌محور در قالب کدهای اولیه استخراج و کدگذاری شدند. در ادامه کدهای مشابه دسته‌بندی و در ۸ طبقه به‌عنوان مفاهیم برنامه درسی جامعه‌محور قرار گرفتند. در جدول (۳)، نتایج استخراج یافته‌های مربوط به این گام با توجه به سؤال اول نشان داده شده است. بدین‌صورت که در ستون اول کدهای استخراج‌شده و در ستون دوم مرجع استخراج کدهای مربوط به هر طبقه ذکر شد.

^۱ -Thematic Network

جدول ۳: مفاهیم برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی

ردیف	کدهای اولیه	منابع استخراج کدها
۱	مشارکت فعالانه در زندگی دموکراتیک/ آموزش متناسب با عوامل فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جامعه/ مشارکت سیاسی/ مسئولیت‌پذیری/ قانون مداری/ انتقادپذیری/ وطن‌پرستی/ ارزش‌ها و اصول اخلاقی/ چند فرهنگی/ ارزش‌های بنیادی مشترک/ توجه به نیازهای فرهنگی جامعه/ پاسخگویی به نیاز معرفتی و اجتماعی و پرهیز از یکسنگری به مفهوم چند فرهنگی از طریق برنامه درسی چند فرهنگی/ توجه به شناخت بیشتر نسبت به فرهنگ، رسوم و آداب/ کسب مهارت زندگی با اقوام دیگر/ فراگیری شیوه‌های خدمت‌رسانی عمومی/ برنامه‌های حمایتی در زمینه فعالیت‌های فرهنگی و هنری/ تناسب برنامه‌های درسی در افزایش آگاهی دانشجویان نسبت به توسعه و نشر ارزش‌ها در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی/ زمینه‌سازی برای توسعه مهارت‌ها و توانایی سیاسی دانشجویان/ اهداف متناسب با جهت‌گیری سیاسی جامعه در عرصه ملی/ ارائه آموزش و دانش‌هایی در زمینه ارتقای بصیرت سیاسی/	مک درموت و همکاران (۲۰۱۱)، معزی و همکاران (۱۳۹۶)، اسمیت و سوبل (۲۰۱۴)، عارفی (۱۳۸۴)، مای ^۱ (۱۹۹۹)، هارتفیلد ماندز ^۲ (۲۰۱۳)
۲	تصمیم‌گیری هوشمند و آگاهانه در مورد چگونگی مراقبت از محیط‌زیست/ آشنایی با فرصت‌ها و تهدیدات زیست‌محیطی/ پژوهش زیست‌محیطی/ آموزش دانش، نگرش و رفتار زیست‌محیطی/ ایجاد حساسیت زیست‌محیطی/ مهارت‌های تجزیه و تحلیل بررسی موضوعات زیست‌محیطی/ تدوین برنامه درسی در راستای دانش عمیق زیست‌محیطی/ هدفمندسازی برنامه‌های درسی با رویکرد زیست‌محیطی و گسترش آن در رشته‌های تحصیلی آموزش عالی/ تدوین برنامه درسی که سبب دانش عمیق موضوعات زیست‌محیطی گردد/ تناسب دروس ارائه‌شده در رشته‌های زیست‌محیطی با رشد تحولی دانشجویان در مقاطع گوناگون	فیشر و همکاران ^۳ (۲۰۰۷)، ایوانس و همکاران ^۴ (۲۰۰۹)، عارفی (۱۳۸۴)، کامینز و همکاران ^۵ (۲۰۰۶)، مونک و همکاران ^۶ (۲۰۱۴)

¹-May

²-Hartfield-Méndez

⁷-Fischer et al

⁴-Evans et al

⁵-Cummins et al

⁶-Munck et al

منابع استخراج کدها	کدهای اولیه	ردیف
الیس (۱۳۹۵)، اسندن و مووات (۱۹۹۵)، فتحی واجارگاه (۱۳۸۷)، نیکارسون و ریساک (۲۰۱۰)، شریفزاده (۱۳۹۰)	فضای آموزشی/ محیط یادگیری مؤثر/ محیط فعال/ تجربه حسی/ فضای درونی و بیرونی مدارس/ یادگیری اکتشافی/ فرصت بازی و یادگیری/ افزایش مهارت‌های تحلیلی/ آگاهی از محیط اطراف/ محیط یادگیری شاد و سرزنده/ ارتقای تعامل اجتماعی/	۳
سپه پناه و همکاران (۱۳۹۳)، فیشر و همکاران (۲۰۰۷)، نجاری و همکاران (۱۳۹۶)، اسمیت و سوئل (۲۰۱۴)، عبدی و همکاران (۱۳۹۶)، آستین و همکاران (۲۰۰۰)	نوعی استراتژی تدریس و یادگیری/ مسائل خدمات اجتماعی/ آموزش و تفکر/ غنی‌سازی تجربه یادگیری/ تقویت مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان/ شرکت در فعالیت‌های اجتماعی/ مسئولیت‌پذیری اجتماعی/ نظم و انضباط در کار/ غنی‌سازی برنامه‌های درسی و اطلاعات یادگیرندگان/ تسهیل تدریس دروس تئوری/ بهبود روابط اجتماعی/ کسب تجربه بر روی انتخاب شغل/	۴
نیلی و همکاران (۱۳۸۹)، فیشر و همکاران (۲۰۰۷)	فراهم‌سازی فرصت یادگیری اخلاق حرفه‌ای و شغلی/ تدوین برنامه‌های درسی بر اساس چرخه تناوبی دانش-کار/ پرورش حرفه‌ای از طریق دوره‌های کارورزی و عملی/ فراهم ساختن فرصت آموختن از طریق کار و فعالیت/ سازمان‌دهی برنامه درسی بر اساس نظم شغلی/ پرورش نوآوری در عرصه شغلی یادگیری منعطف کارفرما محور/ آموزش چگونگی به روسازی دانش تخصصی در حین اشتغال/	۵
قارون (۱۳۸۹)، ریلین ^۱ و مک درموت (۲۰۰۸)، همکاران (۲۰۱۱)، مهدی (۱۳۹۴)	ضرورت توجه به مسئله گرایبی و زمینه کاربرد دانش/ ارزیابی کیفیت آموزش بر اساس میزان برآورده کردن نیاز صنایع/ ملموس سازی مباحث درسی با ارائه مثال‌های کاربردی/	۶

^۱-Raelin

منابع استخراج کدها	کدهای اولیه	ردیف
اینیستا و همکاران ^۱ عارفی (۲۰۱۳)، (۱۳۸۴)، فیشر و همکاران (۲۰۰۷)، نیکارسون و ریساک (۲۰۱۰)، عبدی و همکاران (۱۳۹۶)، فرج اللهی و ظریف صناعی (۱۳۸۸)	توانایی کسب، به‌کارگیری، تغییر و خلق فناوری/ یادگیری از طریق تعامل/ یادگیری از طریق جستجو/ یادگیری مادام‌العمر/ منسوخ شدن دانش و مهارت‌های سنتی متناسب با فضای یادگیری/ توسعه کاربری فناوری اطلاعات و ارتباطات در کارکردهای دانشگاه/ قابلیت انعطاف فرایند یاددهی یادگیری (برنامه - آموزشی، زمان و مکان، ارتباطی و دسترسی اطلاعاتی، کتابخانه‌های مجازی)/ تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها و مهارت‌های ICT از جمله: تشخیص نیاز اطلاعات، مکان‌یابی اطلاعات، به‌کارگیری مؤثر و کارند اطلاعات، استفاده قانون‌مدار و اخلاق مداران از اطلاعات/ برنامه‌ریزی درسی بر مبنای ICT در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی/ استفاده از روش‌های تدریس نوگرایانه، مبتنی بر سواد فناوری، تعاملی	۷
عارفی (۱۳۸۴)، مای (۱۹۹۹)، بکر و همکاران ^۲ (۲۰۰۱)، استند و همکاران ^۳ (۲۰۰۳)، یولبریچ ^۴ (۲۰۰۵)، مک درموت و همکاران (۲۰۱۱)، مهدی (۱۳۹۴)	تدوین اهداف برنامه‌های درسی بر مبنای نیاز محور بودن، انسجام داشتن، نوآورانه بودن/ تدوین محتوا بر مبنای جذابیت داشتن، جامعیت داشتن، برانگیزاننده بودن/ کاربردی نمودن آموزش‌ها به‌واسطه بین‌رشته‌ای شدن و ارتباط دروس نظری و عملی/ توجه به اهمیت یادگرفتن چگونه یادگرفتن (فرانشاخت در یادگیری) و روش‌های یاددهی-یادگیری/ جایگزینی محتوای یکسان با محتوایی متنوع و منعطف/ ایجاد تناسب میان محتوا و نیازهای جامعه	۸
اسمیت و سوبل (۲۰۱۴)، عبدی و همکاران (۱۳۹۶)، استرند و همکاران ^۵ (۲۰۰۳)	ارتقا بخشی و نهادینه‌سازی پژوهش و فناوری در افراد و سازمان‌ها/ توسعه پژوهش‌های بنیادین و نظریه‌پردازی/ تجاری‌سازی پژوهش و فناوری/ حمایت از پژوهش‌های مسئله محور و در راستای رفع نیازهای کشور/ تولید علم و فناوری در خدمت نیازهای جامعه/ پیشرفت پژوهش‌های مربوط به جامعه	۹

¹-Iniest et al

²-Becker et al

³-Strand et al

⁴-Ulbricht

⁵-Strand et al

ردیف	کدهای اولیه	منابع استخراج کدها
۱۰	مجهز کردن دانشگاه به منابع موردنیاز پژوهش‌های فرهنگی/ تحکیم پیوند میان نظام آموزش عالی با تحقیقات کاربردی و توسعه‌ای/ ضرورت توجه به مسئله گرابی و زمینه کاربرد دانش/ حساسیت پژوهش با برنامه‌های توسعه اقتصادی و اجتماعی	اسرائیل و همکاران ^۱ (۱۹۹۸)، ماینکلر ^۲ (۲۰۰۵)، گرین و همکاران ^۳ (۲۰۰۱)، هورو وایتز ^۴ (۲۰۰۹)، نیکارسون و ریساک ^۵ (۲۰۱۰)، شریف‌زاده (۱۳۹۰)

۲- عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی بر اساس فراترکیب مفاهیم مبانی نظری و پژوهشی چه ماهیتی دارند؟

پس از استخراج کدهای اولیه از مبانی نظری و پژوهشی، هم‌زمان با ترکیب این کدها به‌منظور پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش (ماهیت عناصر) مجدداً به تحلیل محتوای منابع پرداخته شد و پس استخراج کدهای نهایی، کدگذاری دیگری صورت گرفت که مفاهیم (ماهیت) را شکل داد. مبنای دسته‌بندی این کدها برحسب میزان تشابه کدهای مختلف با یکدیگر است. در جدول (۴)، نتایج استخراج یافته‌های مربوط به این گام (تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی) با توجه به سؤال اصلی پژوهش نشان داده شده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹-Israel et al

²-Minkler

³-Green et al

⁴-Horowitz et al

⁵-Nickerson and Resick

جدول ۴: ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی

منابع	نمونه کدهای نهایی	مفاهیم (ماهیت)	مقوله‌ها (عناصر)
بوئن ^۱ (۲۰۱۸)، جاکوبی ^۲ (۲۰۰۹)	پاسخگویی به نیاز معرفتی و اجتماعی و پرهیز از یکسونگری به مفهوم چند فرهنگی/ تناسب برنامه‌های درسی در افزایش آگاهی دانشجویان نسبت به توسعه و نشر ارزش‌ها در سطوح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی/ شناخت بیشتر نسبت به فرهنگ، رسوم و آداب	فرهنگی	
جانگبلود و همکاران ^۳ (۲۰۰۸)، اسوکیس ^۴ (۱۹۹۳)	زمینه‌سازی برای توسعه مهارت‌ها و توانایی سیاسی دانشجویان/ اهداف متناسب با جهت‌گیری سیاسی جامعه در عرصه ملی/ ارائه آموزش و دانش‌هایی در زمینه ارتقای بصیرت سیاسی	سیاسی	اهداف
برینگل و هتچر ^۵ (۱۹۹۶)، وارد ^۶ (۱۹۹۸)، جانگبلود و همکاران ^۷ (۲۰۰۸)	فرصت یادگیری اخلاق حرفه‌ای و شغلی/ نوآوری در عرصه شغلی/ یادگیری منعطف کارفرما محور/ چگونگی به روزسازی دانش تخصصی در حین اشتغال/ مهارت‌های مسئله‌یابی و حل مسئله در محیط شغلی	شغلی	
نیوبای ^۷ (۱۹۹۹)، کن ورثی ^۸ (۱۹۹۶)	آموزش دانش، نگرش و رفتار زیست‌محیطی/ ایجاد حساسیت زیست‌محیطی/ مهارت‌های تجزیه و تحلیل بررسی موضوعات زیست‌محیطی/ دانش عمیق زیست‌محیطی	زیست محیطی	

¹-Bowen

²-Jacoby

³-Jongbloed et al

⁴-Soskice

⁵-Bringle & Hatcher

⁶-Ward

⁷-Newby

⁸-Kenworthy

منابع	نمونه کدهای نهایی	مفاهیم (ماهیت)	مقوله‌ها (عناصر)
	توسعه پژوهش‌های بنیادین و نظریه‌پردازی/ تجاری‌سازی پژوهش و فناوری/ حمایت از پژوهش‌های مسئله محور و در راستای رفع نیازهای کشور/ تولید علم و فناوری در خدمت نیازهای جامعه/ پیشرفت پژوهش‌های مربوط به جامعه/ تحکیم پیوند میان نظام آموزش عالی با تحقیقات کاربردی و توسعه‌ای	پژوهشی	
استرنند و همکاران (۲۰۰۳)، اسرائیل و همکاران (۱۹۹۸)، ماینکلر (۲۰۰۵)، گرین و همکاران (۲۰۰۱)، هورو وایتز (۲۰۰۹)، عارفی (۱۳۸۴)	توانایی کسب، به‌کارگیری، تغییر و خلق فناوری/ آموزش شایستگی‌ها و مهارت‌های ICT از جمله: تشخیص نیاز اطلاعات، مکان‌یابی اطلاعات، به‌کارگیری مؤثر و کارند اطلاعات، استفاده قانون‌مدار و اخلاق مداران از اطلاعات	فناوری	
	ترویج ارزش‌های اخلاقی، رشد برابری و عدالت اجتماعی/ ارتقای مردم‌سالاری دینی/ آموزش اخلاقی/ معنا بخشی و هدف دهی به زندگی/ ارتقای خودآگاهی/ رابطه باوجود متعالی/ خود گذشتگی و ایثار/ پرورش منش و عادت‌های ممتاز فکری	ارزش‌های انسانی و معنوی	
سرکار ^۱ (۲۰۱۲)، اولیور ^۲ (۲۰۰۲)، استن ساکر و همکاران ^۳ (۲۰۰۷)، لوکیر و همکاران ^۴ (۲۰۰۱)، کوگان (۱۹۹۴)، کارتر و همکاران (۱۹۸۹)، دیلی (۱۹۹۷)	ایجاد تناسب میان محتوا و نیازهای جامعه (فرهنگی، شغلی، فناوری و غیره)، تدوین محتوا بر مبنای جذابیت داشتن، جامعیت داشتن، برانگیزاننده بودن/ موضوعات مدون مربوط به مسائل در دست مطالعه یادگیرندگان/ رشد ارزش‌های معنوی به‌واسطه پیوند محتوا با غایت و فلسفه آفرینش/ دانش در زمینه یادگیری چگونه یادگیری و یادگیری مداوم/ ضرورت بازنگری مداوم محتوا بر اساس آخرین دستاوردهای علمی هر رشته در سطح جهان/ کاستن از موضوعات درسی به‌صورت مجزا و ادغام موضوعات و رشته‌ها با یکدیگر/ تناسب محتوا با تحولات سریع فناوری/ جایگزینی محتوای یکسان با محتوایی متنوع و منعطف/ تدوین محتوا با توجه به کثرت‌گرایی فرهنگی/	محتوا	معنادار

¹-Sarkar

²-Oliver

³-Stensaker et al

⁴-Lockyer et al

منابع	نمونه کدهای نهایی	مفاهیم (ماهیت)	مقوله‌ها (عناصر)
	<p>کاربردی نمودن محتوا از طریق ارتباط آن با مسائل محیط واقعی/کاربردی نمودن آموزش‌ها به واسطه بین‌رشته‌ای شدن و ارتباط دروس نظری و عملی/ پرورش مهارت‌های استخدامی و کارآفرینی/ ضرورت توجه به مسئله‌گرایی و زمینه کاربرد دانش/ ملموس سازی مباحث درسی با ارائه مثال‌های کاربردی/ تدوین محتوا بر اساس چرخه تناوبی دانش-کار/دانش و مهارت‌های مربوط به شهروندی، خلاقیت، تفکر انتقادی، ارتباطی، کارگروهی/ ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی از طریق پودمانی کردن محتوا/ تدوین محتوا بر اساس نیازسنجی به‌منظور شناسایی اطلاعات، دانش و مهارت‌های موردنیاز افراد برای زندگی فردی، اجتماعی و شغلی/ انعطاف در زمان و مکان جهت ارائه محتوا/ تدوین محتوا مطابق با شایستگی‌های تعریف‌شده برای دانشجویان</p>	کاربردی	
<p>تیلبری^۱ (۲۰۰۴)، استرلینگ^۲ (۲۰۰۱)، (۱۳۹۲)</p>	<p>مبتنی بر فلسفه سازنده‌گرایی/ روش یاددهی-یادگیری تجربی/ غنی‌سازی تجربه یادگیری/ کسب تجربه بر روی انتخاب شغل/ ارتقاء و بهبود کاربرد عملیاتی اهداف آموخته‌شده تئوری/ فراهم آوری فرصت‌های مختلف جهت یادگیری/ تأکید آموزش بر تجارب در دسترس افراد به‌منظور پرداختن به موضوعات و مسائل جهان واقعی به‌عنوان شاهرایی برای رشد و توسعه و تکامل آموزشی/</p>	تجربی	<p>روش یاددهی - یادگیری</p>
<p>کامپف و دینکلو^۳ (۲۰۱۳)، صالحی و پازوکی نژاد (۱۳۹۲)، کامپف و</p>	<p>برقراری مشارکت بین جامعه و دانشگاه/ تسهیل تدریس دروس تئوری/ توجه با درگیری فعال دانشجویان با محتوا/ تدریس به‌عنوان فراهم ساختن امکان یادگیری عمیق و کاربردی/ فراهم ساختن فرصت آموختن از طریق کار و فعالیت</p>		

¹-Tilbury

²-Sterling

³-Kompf & Denicolo

منابع	نمونه کدهای نهایی	مفاهیم (ماهیت)	مقوله‌ها (عناصر)
دینکلو ^۱ (۲۰۱۳)، شبیری و شمسی (۱۳۹۴) گرن والدر ^۲ (۲۰۱۴)، اسمیت ^۳ (۲۰۰۲)، جانسون ^۴ (۲۰۱۲)، رسور ^۵ (۲۰۱۰)	تشویق تفکر انعکاسی و تقویت و مرتفع شدن نیازها، چالش‌ها و مشکلات جامعه در ابعاد گوناگون/ انجام اهداف چندگانه مأموریت آموزشی در یک اقدام هماهنگ (مدیریتی، شخصیتی، اجتماعی-شهروندی و ...)/ کاهش دلسردی‌ها و افزایش علائق دانشجویان به تأمین بهترین و بالاترین کیفیت اهداف درسی / هدف‌دار و تعاملی/ آموزش مسئولیت فردی خانوادگی اجتماعی-شهروندی/ تشویق تفکر خلاق/ تدریس به‌عنوان سازمان دادن به یادگیری دانشجو/ پرورش یادگیری متقابل، تفکر و تعامل انتقادی/ بهبود مهارت‌های سطوح بالاتر تفکر دانشجویان/ توسعه مهارت‌های چهارگانه درون فردی (نوع ارتباط انسان با خویشتن خویش)، میان فردی (فرآیند تفهیم، تفاهم و تسهیم معنا بین یک فرد با دیگر انسان‌ها)، برون فردی (ارتباط فرد با محیط طبیعی و سازمانی به‌منظور تأمین نیازهای فیزیولوژیک) و فرا فردی (نوع ارتباط یک فرد با خدا یا نیروی برتر)/ توجه بیشتر به روش‌های آموزش و تدریس همچون کاوشگری، پرسشگری و حل مسئله		
بوتین ^۶ (۲۰۱۶)، ایلر و گیلز ^۷ (۱۹۹۹)، زلوت کاواسکی ^۸	تدارک سازوکارهای لازم برای ارزشیابی حیطه‌های مختلف یادگیری/ ارزشیابی متناسب با اهداف کلی یا عمومی (پرورش تفکر انتقادی، حل مسئله و غیره)، اهداف خاص مقاطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری)، اهداف خاص رشته‌های تحصیلی و در نهایت اهداف ویژه درس/	عمومی	ارزشیابی

1-Kompf & Denicolo

2-Gruenewald

3-Smith

4-Johnson

5-Resor

6-Butin

7-Eyler & Giles

8-Zlotkowski

منابع	نمونه کدهای نهایی	مفاهیم (ماهیت)	مقوله‌ها (عناصر)
<p>(۱۹۹۸)، بوید و سولمون (۲۰۰۱)، بایلی و همکاران^۱ (۲۰۰۳)، لستر و کاستلی^۲ (۲۰۱۰)، لیتل و برنان^۳ (۱۹۹۶)، مومنی مهمونی (۱۳۸۸)، لاین و لاک^۴ (۲۰۱۴)، بکر و همکاران (۲۰۰۱)، استند و همکاران (۲۰۰۳)، یولبریج (۲۰۰۵)، شامر^۵ (۱۹۹۴)</p>	<p>درگیری فعال دانشجویان در فرایند ارزشیابی‌شان با استفاده از رویکردهایی همچون «خود ارزشیابی» و یا ارزشیابی توسط گروه هم‌تراز یا هم‌تا در جهت کسب استقلال و انگیزه بیشتر در یادگیری/تناسب روش‌های ارزشیابی با شرایط و تفاوت‌های فردی دانشجویان/استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع (آزمون‌های کتبی، کارپوشه، مشاهده، یادداشت‌ها) // توجه به معیارهای چندگانه از جمله انجام کارهای گروهی، بیان و تفهیم نظرات، تجزیه و تحلیل مسائل و ارائه راه‌حل، خلاقیت و نوآوری، حافظه میزان به خاطر سپاری معلومات/ارزیابی یک موضوع از زوایای مختلف با به کارگیری راهبردهای مختلف اندازه‌گیری برای استفاده از نقاط برتر هر یک/ارزشیابی مداوم و مکرر ارزشیابی کیفی (جمع‌آوری اطلاعات از آنچه که در جایگاه‌های واقعی بر اساس به کارگیری دانش، مهارت و نگرش کاربردی به اجرا درمی‌آید) // ارزیابی واقعی از توانمندی‌های دانشجویان/ارزشیابی مبتنی بر محل کار/انتخاب روش‌های سنجش بر اساس پیامدهای یادگیری/ارزشیابی بر اساس مهارت‌های آکادمیک (دانش تخصصی در حوزه‌ای مشخص، توانایی به کارگیری دانش، حل مسئله، سواد رایانه)، مهارت‌های توسعه فردی (توانایی انجام دادن تمام و کمال یک وظیفه، توانایی استقلال عمل یا خوداتکایی، توانایی واکنش دادن به محیط و داشتن صداقت)، مهارت‌های کسب و کار (مهارت‌های کارآفرینی، مهارت‌های میان فردی، آگاهی تجاری، توانایی اولویت‌بندی وظایف) // ارزیابی کیفیت آموزش بر اساس میزان برآورده کردن نیاز جامعه (صنایع، فرهنگ و غیره) //</p>	مهارتی	

در مرحله آخر فراترکیب، یافته‌های حاصل از مراحل قبل ارائه می‌شوند. در مراحل قبل از تحلیل مبانی نظری و پژوهشی، کدهای اولیه به‌عنوان مفاهیم الگوی برنامه درسی جامعه‌محور به دست

¹-Bailey et al
²-Lester & Costley
³-Little & Brennan
⁴-Layne & Lake
⁵-Shumer

آمد که در ادامه با استفاده از این مفاهیم، کدهای نهایی از مبانی استخراج و پس از کدگذاری، ماهیت عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، روش یاددهی - یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی با ۱۳ مفهوم: فرهنگی، سیاسی، شغلی، زیست‌محیطی، پژوهشی، فناوری، ارزش‌های انسانی و معنوی، معنادار، کاربردی، تجربی، مسئله مبنا، کلی و مهارتی نمایان شدند. در نهایت نتایج حاصل از فراترکیب توسط شبکه مضامین (شکل ۳) ترسیم شده است. این الگو می‌تواند به‌عنوان الگوی مفهومی در تدوین و تشخیص ماهیت عناصر برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی جامعه‌محور و همچنین به‌عنوان راهنمای عمل در ترسیم مسیر پژوهش‌های آتی مورد استفاده قرار گیرد.



شکل ۳: شبکه مضامین ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش عالی سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد و در تعیین‌کنندگی وضعیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (زارع صفت و همکاران، ۱۳۹۷). طی سال‌های اخیر عوامل و پیشران‌های بسیاری به عرصه فعالیت دانشگاه‌ها وارد شده‌اند که به افزایش انتظارات جامعه از خدمات دانشگاه انجامیده‌اند، این عوامل که نشئت گرفته از تحولات جامعه و انتظاراتی که متناسب با آن‌ها از نظام آموزش عالی می‌رود شامل مواردی از قبیل؛ اقتصاد دانش‌بنیان، نیروی انسانی با کارایی بالا، بحران‌های زیست‌محیطی، تحولات فناورانه، نیازهای صنعتی و صنایع و غیره می‌شود؛ بنابراین این تغییر و تحولات و تقاضاهای جدید، نیاز جامعه به خروجی مناسب و با کیفیت دانشگاه‌ها را که پاسخگوی

واکاوای ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

این دگرگونی‌ها و تقاضاها باشد را دوجندان کرده است. در نظام آموزش عالی جامعه‌محور، دیدگاه ابزاری نسبت به اهداف و رسالت‌های آموزش عالی که در منابع مختلف به صورت‌های گوناگون از جمله، رویکرد بازسازی گرا، رویکرد تجاری، رویکرد مبتنی بر بازار و ملاحظات سیاسی و رویکرد پراگماتیک بیان می‌گردد، بر این نظر کلی مبتنی است که دانشگاه‌ها بایستی در خدمت نیازهای جامعه قرار گیرند و ارزش دانش نه در ارزش ذاتی بلکه در میزان سودمندی و به‌عبارت‌دیگر، کاربرد آن است (عارفی، ۱۳۸۴). در این رویکرد، معیار درست بودن آموزش‌ها سودمندی و کار آمدن یا کاربرد عملی و مدلل بودن آنان است و در نتیجه درستی و نادرستی آن‌ها وابسته به شرایط و زمان است. به همین دلیل برخی از افراد همچون گولد^۱ اصطلاح «کامیونیورسیتی^۲» را به جای «یونیورسیتی^۳» در جهت تأکید بر رابطه جامعه و محیط دانشگاهی به کار می‌برند (ماسکل و رابینسون^۴، ۲۰۱۲). جامعه‌محوری نظام آموزش عالی را در مبانی و مفروضات نسل چهارم دانشگاهی نیز می‌توان مشاهده کرد. در نسل چهارم دانشگاه‌ها، ارزش برمبنای مشارکت راهبردی، پرورش کارآفرین و میزان جذب سهم درآمد از منابع خارجی و هدایت و رهبری و همچنین میزان تأثیرگذاری بر سایر عوامل در جوامع تعریف می‌شوند. آموزش بر اساس نیاز جامعه و دانشجو انجام می‌شود و حل چالش‌های جامعه به‌عنوان اساس تحقیق در نظر گرفته می‌شود (گودرزوند چگینی، ۱۳۹۷). در این نوع نگاه به نظام آموزش عالی، به‌منظور پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌ها به رسالت و مأموریت‌های فوق‌الذکر، لازم است ماهیت عناصر الگوی برنامه‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین و اثرگذارترین عنصر دانشگاه‌ها، متناسب با اهداف جامعه‌محوری بازنگری و بازطراحی شوند. ازاین‌رو، هدف این پژوهش، واکاوی ماهیت عناصر برنامه درسی در نظام آموزش عالی جامعه‌محور بود. به همین منظور از آنجایی که در پژوهش‌های مختلف به‌صورت مجزا به ابعاد یا یک جنبه از رویکرد جامعه‌محوری در نظام آموزش عالی پرداخته شده بود (از جمله: آموزش زیست محیطی «فیشر و همکاران (۲۰۰۷)، ایوانس و همکاران (۲۰۰۹)»، مهارت‌های شغلی و بازار کار «بوئن (۲۰۱۸)، جاکوبی (۲۰۰۹)»، صلاحیت‌های اجتماعی و فرهنگی «نیوبای (۱۹۹۹)، کن ورثی (۱۹۹۶)»، در این پژوهش با یک نگاه جامع و بهره‌گیری از رویکرد فراترکیب به استخراج مهم‌ترین مصادیق و ماهیت عناصر رویکرد جامعه‌محوری پرداخته و از طریق تجمیع آن‌ها الگو برنامه درسی جامعه‌محور در نظام آموزش عالی ارائه گردید؛ لذا ابتدا مفاهیم مبانی نظری و پژوهشی مرتبط با رویکرد جامعه‌محوری در نظام آموزش عالی جمع‌آوری و بررسی شد. تحلیل این مبانی نشان داد، پاسخگویی به نیازهای مختلف جامعه در مرکز توجه الگوهای برنامه‌های درسی جامعه‌محور قرار داشته و این نیازها را

1-Gould

2-Communiversity

3-University

4- Maskell & Robinson

می‌توان در قالب هشت طبقه کلی قرار داد که ماهیت عناصر برنامه درسی جامعه‌محور را تبیین می‌نمایند. مفاهیم هر یک از این طبقات به گروهی از نیازها می‌پردازد به‌عنوان نمونه در طبقه اول برنامه‌های درسی باید پاسخگوی نیازهای اجتماعی در ابعاد مختلف فرهنگی، سیاسی و غیره باشد. متناسب با این ابعاد تقاضاهایی در قالب پرورش دانشجویانی با دانش و شایستگی‌های خاص از جمله: توجه به شناخت بیشتر نسبت به فرهنگ، رسوم و آداب، کسب مهارت زندگی با اقوام دیگر، فراگیری شیوه‌های خدمت‌رسانی عمومی و برنامه‌های حمایتی در زمینه فعالیت‌های فرهنگی و هنری مطرح گردید. در طبقات دیگر تحلیل هر یک از مبانی نظری و پژوهشی نیازهای دیگری را از برنامه درسی جامعه‌محور مطالبه داشتند که برخی از نیازها با توجه به اهمیت موضوع و نقش مهم نظام آموزش عالی در رفع این نیازها مورد تأکید بیشتری بوده و برخی دیگر فراوانی کمتری داشتند. به‌رحال، آنچه در هر یک از این طبقات و مفاهیم آن‌ها مهم است همان بحث تمرکز بر ابعاد و خواسته‌های جامعه از نظام آموزش عالی که جهت تحقق مناسب این نیازها ماهیت هر یک از عناصر برنامه درسی در این رویکرد مشخص گردید. تایلر (۲۰۱۳) معتقد بود یکی از منابع عمده در هدف‌گزینی برنامه درسی، توجه به جامعه و نیازهای آن و در نظر گرفتن تغییر و تحولاتی است که در جامعه در حال صورت گرفتن است. بنابراین، قدم ابتدایی طرح‌ریزی برنامه درسی جامعه‌محور در نظر گرفتن نیازها و مسائل جامعه به‌عنوان اهداف و مقاصد نظام آموزش عالی است. با توجه به طبقه‌بندی نیازها که شرح آن گذشت، در این الگو برنامه ریزان درسی نظام آموزش عالی باید برحسب نیازهای جامعه به تعیین اهدافی از جمله فرهنگی، سیاسی، شغلی، زیست‌محیطی، پژوهشی، فناوری، ارزش‌های انسانی و معنوی بپردازند و محتوا را بر اساس آن تدوین کنند. متناسب با این اهداف، محتوا مطابق با آنچه الیور^۱ (۲۰۰۲) بیان می‌دارد باید به ارتقای صلاحیت و عملکرد دانشجویان پرداخته و معنادار و کاربردی باشد. به‌عبارت‌دیگر، محتوا باید متناسب با اهداف که برخاسته از نیازهای جامعه هستند دارای ویژگی‌هایی از جمله: تناسب با تحولات سریع فناوری، جذابیت داشتن، جامعیت داشتن، برانگیزاننده بودن، مربوط به مسائل در دست مطالعه یادگیرندگان، تدوین محتوا بر اساس چرخه تناوبی دانش-کار، دانش و مهارت‌های مربوط به شهروندی، خلاقیت، تفکر انتقادی، ارتباطی، کارگروهی و غیره باشد و همچنین آموزشی‌هایی در خصوص ارزش‌های فرهنگی، کثرت فرهنگی در جامعه، فرهنگ استفاده از تکنولوژی‌های جدید، فرهنگ رفتار با طبیعت و محیط‌زیست و نظایر آن باید در قالب محتوای برنامه درسی آموزش عالی به دانشجویان ارائه گردد. در رابطه با عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری نتایج تحلیل منابع نشان داد، در رویکرد جامعه‌محوری همانند عنصر محتوا، استراتژی‌های آموزش از جنس تجربی و مسئله مبنای هستند. به‌عبارت‌دیگر،

^۱-Oliver

واکاوای ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

روش‌های آموزش باید متناسب با اهدافی همچون غنی‌سازی تجربه یادگیری، ارتقاء و بهبود کاربرد عملیاتی اهداف آموخته‌شده تئوری، فراهم آوری فرصت‌های مختلف جهت یادگیری، تأکید آموزش بر تجارب در دسترس افراد به‌منظور پرداختن به موضوعات و مسائل جهان واقعی به‌کاررفته و دانشجویان را با مسائل و نیازهای واقعی جامعه درگیر نموده و باعث شکل‌گیری تفکر خلاق، بهبود مهارت‌های سطوح بالاتر تفکر دانشجویان، یادگیری عمیق و کاربردی، فراهم ساختن فرصت آموختن از طریق کار و فعالیت گردد. به‌طورکلی، روش‌های یاددهی - یادگیری در الگوی برنامه درسی جامعه‌محور ضمن برقراری مشارکت بین جامعه و دانشگاه از طریق در نظر گرفتن نیازها، چالش‌ها و مشکلات جامعه در قالب پروژه‌های مختلف، باعث کاهش دلسردی‌ها و افزایش علائق دانشجویان به تأمین بهترین و بالاترین کیفیت اهداف درسی شده و به‌صورت هدفمند و تعاملی به‌عنوان عنصر سازماندهی یادگیری دانشجویان قلمداد می‌گردد. ازجمله مباحث اساسی در مورد تغییرات به وجود آمده در چگونگی یادگیری در رویکرد جامعه‌محور، توجه به مقوله ساخت دانش است. همان‌طور که در رابطه با محتوا و روش‌های یاددهی - یادگیری مطرح شد، ماهیت یادگیری در این رویکرد، بر اصول ساخت و سازگرایی مبتنی هستند و در روش‌های جدید ارزشیابی، روش‌ها و ابزارهای سنجش به‌گونه‌ای تهیه و به کار بسته می‌شوند که درک و فهم، حل مسئله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط زندگی واقعی را بسنجد. این امر نیازمند ابزارهایی است که تکالیف پیچیده و واقعی را در اختیار یادگیرندگان بگذارند و به آنان فرصت‌های بیشتری برای انجام تکالیف و حل مسائل بدهد و استانداردهای جدیدی برای ارزیابی محیط‌های یادگیری و برنامه‌های درسی آموزش عالی به کار روند از جمله: ارزشیابی مبتنی بر محل کار و انتخاب روش‌های سنجش بر اساس پیامدهای یادگیری. علاوه بر این، عنصر ارزشیابی در الگوی برنامه درسی جامعه‌محور، باید با توجه به معیارهایی همچون تناسب با اهداف متنوع، توجه به معیارهای چندگانه، تناسب روش‌های ارزشیابی با شرایط و تفاوت‌های فردی و استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع صورت بگیرد تا بتواند تصویری روشن از میزان تحقق اهداف و به‌طورکلی موفقیت برنامه‌های درسی در رابطه با برطرف نمودن نیازهای جامعه را نشان دهد.

به‌طور خلاصه، رسالت عمده نظام آموزش عالی و به‌تبع آن مأموریت برنامه‌های درسی در الگوی جامعه‌محور توجه به نیازهای جامعه و خدمت به آن است و بدین ترتیب کلیه کارکردها از جمله انتقال دانش، پژوهش و انجام خدمات نیز زمانی سودمند به نظر می‌رسند که در راستای حل مسائل و چالش‌های جامعه باشند. همچنین تمامی عناصر برنامه درسی با تمرکز بر جامعه، ماهیتی جامعه‌نگر پیدا نموده و آنچه در آن‌ها مورد تأکید قرار می‌گیرد، مناسبت و التزام اجتماعی برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی است. به‌عبارت‌دیگر، کلیدواژه اصلی و سرفصل تمامی عناصر برنامه درسی جامعه‌محور، در سازگاری نهاد دانشگاه با جامعه است و منظور از

جامعه کلیت محیط و جامعه در ابعاد سیاسی، اقتصادی، زیست‌محیطی، اجتماعی، فناوری و فرهنگی است. در پایان بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادات کاربردی در راستای بازنگری الگوی برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی در راستای جامعه‌محوری به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

≠ نیازسنجی جامع نگرانه دقیق و مستمر به منظور شناسایی و تشخیص به‌روز نیازهای تمام ذی‌نفعان دانشگاه و طراحی برنامه‌های درسی بر اساس آن‌ها.

≠ تدوین اهداف برنامه‌های درسی دانشگاه بر اساس رویکرد متوازن و متعادل نسبت به پاسخگویی به همه ابعاد و نیازهای جامعه (سیاسی، فرهنگی، آموزشی، زیست‌محیطی و...).

≠ به‌روزرسانی محتوای برنامه‌های درسی با توجه به میزان کارایی و اثربخشی حداکثری در راستای رفع نیازهای متنوع ذینفعان جامعه (استفاده از رویکردهای مختلف طراحی محتوا از جمله؛ شایستگی محور، مسئله محور، محیط کار و...).

≠ توجه به ضرورت و اهمیت بهره‌گیری از روش‌های یاددهی-یادگیری متکثر و نوین متناسب با اهداف و محتوای متنوع برنامه درسی جامعه‌محور (روش‌های فعال، تجربی، وارونه و...)، به‌منظور توجه به این موضوع برگزاری کارگاه‌های متعدد در زمینه روش‌های تدریس برای اساتید دانشگاهی پیشنهاد می‌گردد.

≠ بازنگری و اصلاح روش‌های ارزشیابی و بازخورد گیری بر اساس رویکرد سنجش اثربخشی و پیامد برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی در رفع نیازهای ذینفعان جامعه.

≠ تغییرات ساختاری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی متناسب با رسالت، مأموریت، چشم‌اندازها برنامه‌های درسی جامعه‌محور.

≠ بسترسازی و تأمین زیرساخت‌های لازم برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی جامعه‌محور.

≠ برگزاری جلسات و سمینارهای هم‌اندیشی با توجه به حضور سیاست‌گذاران، روسای دانشگاه‌ها، دست‌اندرکاران و متخصصان عملی در رشته‌های مختلف تحصیلی و نمایندگان ذی‌نفعان اجتماعی جهت تبیین جایگاه و فلسفه علمی برنامه‌های درسی جامعه‌محور نظام آموزش عالی در کشور و درک اهمیت و ضرورت جایگاه آن در پاسخگویی به نیازهای جامعه.

منابع

- الیس، آرتور. کی. (۲۰۱۴). سرمشق‌های نظریه برنامه درسی. (ترجمه: غلامرضا یادگارزاده، جمال سلیمی). (۱۳۹۵). تهران: نور علم.
- ترک زاده، جعفر. (۱۳۸۷). کارگاه جهت‌گیری راهبردی آموزش دانشگاه شیراز. معاونت آموزشی دانشگاه شیراز، دفتر برنامه ریزی و توسعه آموزشی.
- ترک زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ محمدی، مهدی؛ سلیمی، قاسم؛ کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۵). تدوین چهارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی آموزش عالی براساس رویکرد راهبردی. پژوهش. پژوهش‌های برنامه درسی. ۶(۲). ۴۱-۶۴.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتاحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ زرافشانی، کیومرث. (۱۳۹۳). طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۸(۲۷). ۱۴۹-۱۷۴.
- دانشگاه صنعتی شریف. (۱۳۹۸). چهارمین همایش ملی آموزش عالی ایران: دانشگاه جامعه محور. نهم اردیبهشت ماه ۱۳۹۸.
- دهقانی، مرضیه. (۱۳۹۴). برنامه درسی تربیت اجتماعی: طراحی و تدوین. تهران: کیکاووس.
- زارع صفت، صادق؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم زاده، رضوان؛ کرمی، مرتضی؛ صالحی، کیوان. برنامه‌های درسی مغفول توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران: دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۳(۱۷). ۱۸۳-۲۱۶.
- سپه پناه، مرجان؛ حیدری، حسین؛ میرک زاده، علی اصغر؛ زرافشانی، کیومرث. (۱۳۹۳). دیدگاه دانشجویان رشته کشاورزی نسبت به یادگیری خدماتی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۱۱(۱۵). ۱۳۶-۱۴۶.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۰). ارائه یک الگوی راهنما برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۸. ۷-۴۳.
- سلکاینده، نیل جی. (۱۳۸۵). کاربرد آمار و SPSS در پژوهش‌های علوم انسانی. ترجمه خلیل میزرایبی و علی بقایی سرابی. تهران: انتشارات حفیظ.
- سی‌شرت، ادموند. (۱۹۳۱). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه: محمود مهرمحمدی و همکاران. (۱۳۸۷). تهران: سمت.
- شیرینی، سید محمد. شمسی، سیده زهرا. (۱۳۹۴). تحلیلی بر برنامه درسی میان رشته‌ای آموزش محیط زیست در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۷(۳)، ۱۴۵-۱۲۷.
- شریف زاده، ابوالقاسم؛ عبدالله زاده، غلام حسین. (۱۳۹۰). بررسی رضایت دانشجویان کشاورزی از کیفیت آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ۶۱. ۵۱-۷۴.
- صالحی، صادق. پاژکی نژاد، زهرا. (۱۳۹۲). محیط زیست در آموزش عالی: ارزیابی دانش زیست محیطی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی مازندران. دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی. ۲(۴). ۲۲۰-۱۹۹.

- فتیحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- فتیحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). بررسی مبانی جامعه شناختی برنامه درسی جهت تعیین مهارت ها و نگرش های اساسی موردنظر در برنامه درسی ملی. طرح پژوهشی مصوب سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- فتیحی واجارگاه، کوروش؛ ملکی، حمید. (۱۳۹۱). مفهوم پردازی نسبت میان دو نظام آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی در کشورهای منتخب جهان: رویکردی تطبیقی. دوفصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی. ۵ (۹). ۳۳-۹.
- فرج اللهی، مهران. ظریف، صناعی. (۱۳۸۸). آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی. دوماننامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۲(۴)، ۱۷۱-۱۶۷.
- قارون، معصومه. (۱۳۸۹). متوازن نمودن تحصیلات دانشگاهی با نیازهای کشور: مسائل و راهکارهای معطوف به آموزش عالی. نامه آموزش عالی. ۳(۹). ۶۳-۸۸.
- قاسم پور، علی؛ موسوی، ستاره. (۱۳۹۷). بررسی دیدگاه های اعضای هیئت علمی در خصوصی رویکرد بین المللی سازی برنامه های درسی آموزش عالی. نامه آموزش عالی. ۱۱(۴۴). ۷-۳۲.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی - واحد دانشگاه شهید بهشتی.
- عبدی، حمید؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ نیلی، محمدرضا؛ رجایی پور، سعید. (۱۳۹۶). تبیین برنامه درسی آینده در راستای تحقق چشم اندازها و رسالت های آموزش عالی ایران در افق ۱۴۰۴. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۸(۱۶). ۵۹-۸۸.
- کارتلیج، جی. میلبرن، اف. (۲۰۰۶). آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان. ترجمه : محمد حسین نظری نژاد. (۱۳۸۵). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- گودرزوند چگینی، مهرداد. (۱۳۹۷). رویکرد دانشگاه های نسل چهارم کار و عمل (مورد مطالعه : دانشگاه های کمبریج، استنفورد و هاروارد). آموزش مهندسی ایران. ۲۰(۷۸). ۱-۱۶.
- محمودی، فیروز. (۱۳۹۵). الگوهای طراحی مسئله محور. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- معزی، معصومه؛ شیرانی، مجید؛ مجیدی، فیروزه؛ صابریزاده، مهرداد. (۱۳۹۶). طراحی و اجرای برنامه آموزشی جامعه محور و پاسخ گو: گزارش تجربه مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۷(۱۱). ۱۲۰-۱۲۴.
- مومنی مهموئی، محسن. (۱۳۸۸). به سازی برنامه های درسی آموزش عالی؛ گامی در جهت پرورش دانش آموختگان خلاق. مجله راهبردهای آموزش. ۲(۳). ۱۲۶-۱۲۱.
- مهدی، رضا. (۱۳۹۴). آینده شناسی آموزش عالی: راهبردها و پیامدهای سازگاری دانشگاه با محیط و جامعه. فرایند مدیریت و توسعه. ۲۸ (۱). ۳۱-۵۴.
- مهرمحمدی. محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت،

واکاوی ماهیت عناصر الگوی برنامه درسی جامعه‌محور در...

نجاری، مهدی؛ هدایت زاده، سید حسام الدین؛ روشنی علی بنه سی، حسن؛ مختاریان؛ فرانک. (۱۳۹۶). شناسایی عوامل مؤثر بر میزان رضایت مشتریان تحصیلات تکمیلی در نظام آموزش عالی با استفاده از مدل کانو. نامه آموزش عالی. ۱۰ (۴۰). ۷۳-۵۱.

نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، مصطفی؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). الزام ها و پیامدهای برنامه درسی پاسخگو در آموزش عالی مطالعه موردی: دانشگاه های دولتی اصفهان. جامعه شناسی کاربردی. ۲۱ (۲). ۷۶-۵۷.

ولی الهی، حمید؛ سلیمی، لادن. (۱۳۹۶). مبانی جامعه شناختی برنامه ریزی آموزشی و درسی. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی. ۳ (۱/۳). ۲۰-۱۲.

یوسف زاده چوسری، محمدرضا؛ صالح پور، رضا؛ کاظم پور، صدیقه. (۱۳۹۳). واکاوی برنامه درسی کیفی مبتنی بر مدل چند ذی نفعی (MSQCM) در آموزش عالی. آموزش در علوم انتظامی. ۲ (۳). ۱۷۶-۱۵۷.

Anandakrishnan, M. (2006). Privatization of higher education: Opportunities and anomalies. "Privatization and commercialization of higher education" organized by NIEPA.

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students.

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.

Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2003). *Working knowledge: Work-based learning and education reform*. Routledge.

Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of development economics*, 104, 184-198.

Becker, K. J., Fruin, M. S., Gooding, T. D., Tirschwell, D. L., Love, P. J., & Mankowski, T. M. (2001). Community-based education improves stroke knowledge. *Cerebrovascular Diseases*, 11(1), 34-43.

Benjamin, R. (2003). The environment of American higher education: A constellation of changes. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585(1), 8-30.

Boccanfuso, D., Larouche, A., & Trandafir, M. (2015). Quality of higher education and the labor market in developing countries: Evidence from an education reform in Senegal. *World development*, 74, 412-424.

Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: a new higher education?* McGraw-Hill Education (UK).

Bowen, H. (2018). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education*. Routledge.

Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *The Future of children*, 45-68.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.

Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The review of higher education*, 29(4), 473-498.

Carter, D. L., Sapp, A. D., & Stephens, D. W. (1989). *The state of police education: Policy direction for the 21st century*. Washington, DC: Police Executive Research Forum.

Craft, A. (2003). *Quality assurance in higher education*. Routledge.

Cummins, J., Chow, P., & Schechter, S. R. (2006). Community as curriculum. *Language Arts*, 83(4), 297.

Demarest, A. B. (2014). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. Routledge.

Dill, D. D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher education policy*, 10(3-4), 167-185.

Dove, R. (2002). *Response ability: the language, structure, and culture of the agile enterprise*. John Wiley & Sons.

Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

Evans, S. Y., Taylor, C. M., Dunlap, M. R., & Miller, D. S. (Eds.). (2009). *African Americans and community engagement in higher education: Community service, service-learning, and community-based research*. SUNY Press.

Fischer, G., Rohde, M., & Wulf, V. (2007). Community-based learning: The core competency of residential, research-based universities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 9-40.

Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1481-1489.

Gilak M. (2006). Life skills teaching through extracurricular activities, *Journal of psychology and pedagogical sciences*, Peyvand, No. p 318.

Green, L., Daniel, M., & Novick, L. (2001). Partnerships and coalitions for community-based research. *Public health reports*, 116(Suppl 1), 20.

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.). (2014). *Place-based education in the global age: Local diversity*. Routledge.

Gourd, K. M. (2019). Learning to Teach Through Community-Based Learning. *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*, 201.

Hartfield-Méndez, V. (2013). Community-based learning, internationalization of the curriculum, and university engagement with Latino communities. *Hispania*, 355-368.

Hamilton, D., McFarland, D., & Mirchandani, D. (2000). A decision model for integration across the business curriculum in the 21st century. *Journal of Management Education*, 24(1), 102-126.

Hanson, C. (2008). Putting community back in the community college: The case for a localized and problem-based curriculum. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(12), 999-1007.

Horowitz, C. R., Robinson, M., & Seifer, S. (2009). Community-based participatory research from the margin to the mainstream: are researchers prepared? *Circulation*, 119(19), 2633-2642.

Iniesta-Bonillo, M. A., Sánchez-Fernández, R., & Schlesinger, W. (2013). Investigating factors that influence on ICT usage in higher education: a descriptive analysis. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 10(2), 163-174.

Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual review of public health*, 19(1), 173-202.

Jacoby, B. (2009). Civic engagement in higher education. *San Francisco, CA: Jossey*.

Johnson, J. T. (2012). Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal*, 77(6), 829-836.

Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher education*, 56(3), 303-324.

Kenworthy, A. L. (1996). Linking business education, campus culture and community: The Bentley service-learning project. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 121-131.

Kogan, M. (1994). *Staffing Higher Education: Meeting New Challenges. Report of the IMHE Project on Policies for Academic Staffing in Higher Education. Higher Education Policy Series 27*. Jessica Kingsley Publishers, Ltd., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007.

Kompf, M., & Denicolo, P. M. (Eds.). (2013). *Critical issues in higher education* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.

Layne, P. C., & Lake, P. (Eds.). (2014). *Global innovation of teaching and learning in higher education: transgressing boundaries* (Vol. 11). Springer.

Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.

Little, B., & Brennan, J. (1996). A review of work based learning in higher education.

Lockyer, L., Patterson, J., & Harper, B. (2001). ICT in higher education: Evaluating outcomes for health education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(3), 275-283.

- Maskell, D., & Robinson, I. (2012). *The new idea of a university*. Andrews UK Limited.
- May, S. (Ed.). (1999). *Indigenous community-based education*. Multilingual Matters.
- Meyer, M. H., & Bushney, M. J. (2008). Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development. *South African Journal of Higher Education*, 22(6), 1229-1240.
- McDermott, A., Phan, L., Queeley, M., & Ryan, C. (2011). Community-Based Education: The Effects of TCCBE and U-links Projects on Host Organizations and Communities.
- Melaville, A., Berg, A. C., & Blank, M. J. (2006). Community-based learning: Engaging students for success and citizenship.
- Minkler, M. (2005). Community-based research partnerships: challenges and opportunities. *Journal of Urban Health*, 82(2), ii3-ii12.
- Munck, R., McIlrath, L., Hall, B., & Tandon, R. (2014). *Higher Education and Community-Based Research*. London: Palgrave MacMillan.
- Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher education policy*, 12(3), 261-275.
- Nickerson, C., & Resick, L. K. (2010). Comparing student role perceptions: traditional to community-based curriculum. *International journal of nursing education scholarship*, 7(1).
- Odin, J. K., & Manicas, P. T. (2004). *Globalization and higher education*. University of Hawaii Press.
- Oliver, R. (2002). The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. Retrieved April, 14, 2007.
- Rebollo, F. V. & Ivars Baidal, J. A. (2004). Sustainability indicators in Spanish tourism, Plicy, University of Alicante.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. John Wiley & Sons.
- Reid, H. (2016). Ecosystem-and community-based adaptation: learning from community-based natural resource management. *Climate and development*, 8(1), 4-9.
- Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185-188.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sarkar, S. (2012). The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century. *Science*, 1(1), 30-41.
- Scott, D. (2016). *New perspectives on curriculum, learning and assessment*. Springer International Publishing Switzerland.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: Untold stories: Untold stories*. McGraw-Hill Education (UK).

Shumer, R. (1994). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of adolescence*, 17(4), 357-367.

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi delta kappan*, 83(8), 584-594.

Smith, G. A., & Sobel, D. (2014). *Place-and community-based education in schools*. Routledge.

Smith, R. A. (1973). The arts, cultural services, and career education: Recommendations for curriculum work. *Journal of Aesthetic Education*, 7(4), 97-108.

Snadden, D., & Mowat, D. (1995). Community-based curriculum development: what does it really mean? *Medical Teacher*, 17(3), 297-306.

Soskice, D. W. (1993). Social skills from mass higher education: rethinking the company-based initial training paradigm. *Oxford review of economic policy*, 9(3), 101-113.

Stensaker, B., Maassen, P., Borgan, M., Oftebro, M., & Karseth, B. (2007). Use, updating and integration of ICT in higher education: Linking purpose, people and pedagogy. *Higher Education*, 54(3), 417-433.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings. Schumacher UK, CREATE Environment Centre, Seaton Road, Bristol, BS1 6XN, England (6 pounds).

Strand, K. J., Cutforth, N., Stoecker, R., Marullo, S., & Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education: Principles and practices*. John Wiley & Sons.

Todd, R. H., & Brinkman, S. G. (2007, October). Service learning in a social studies methods course: Experience and place-based curriculum. In *The Educational Forum* (Vol. 72, No. 1, pp. 79-91). Taylor & Francis Group.

Tilbury, D. (2004). Environmental education for sustainability: A force for change in higher education. In *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 97-112). Springer, Dordrecht.

Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer Netherlands.

Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60-68). Routledge.

Ulbricht, J. (2005). What is community-based art education?

Williams, R. D., & Lee, A. (Eds.). (2015). *Internationalizing higher education: Critical collaborations across the curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.

Youssef, A. B., & Dahmani, M. (2008). The impact of ICT on student performance in higher education: Direct effects, indirect effects and organisational change. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1).

بهرز رحیمی ، دکتر مرضیه دهقانی

Zlotkowski, Edward. *Successful Service-Learning Programs. New Models of Excellence in Higher Education*. Anker Publishing Company, Inc. 176 Ballville Road, PO Box 249, Bolton, MA 01740-0249, 1998.

