

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی

ایران

Educational Gap: The Break between the Intended and Learned Curriculum in Iran's Higher Education System

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۹/۱۶، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۶/۱۱/۸، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۵

Mobina Ghoraba, Dr. Hamid Rahimi,
Akram Dehbashi

مبینا غربا^۱، دکتر حمید رحیمی^۲، اکرم دهباشی^۳

Abstract: Curriculum creates the main context for the formation of the most important process of the academic system, learning, Education, research and the provision of specialized services by higher education institutions largely depend on the dynamics of curricula. The curriculum offered is currently not equipped with skilled graduates and does not fit the needs and necessities of the community and the market. Consequently, the purpose of this research was examining the causes of the gap between intended and learned curriculums. The type of research was applied in terms of purpose, and phenomenological in terms of implementation. The statistical population of the study consisted of specialists in the field of curriculum, which according to the nature of the research, about eight individuals were selected as samples. The sampling method was purposive non-random. The research instrument was a structured interview with four open questions. The findings of the interview showed that lack of expertise in the curriculum, lack of (human, technical, material) resources, unwillingness of faculty members, lack of familiarity with curriculum applications, incomprehensible goals, lack of enthusiasm for the content of the program, the lack of proper training of professors about the importance of the correct implementation of curriculum, lack of supervision by academic directors, lack of sufficient facilities for some laboratory courses, lack of a proper system of assessing the performance of professors, the appointment of non-specialists in management positions related to the field of education, ideality of some curriculum and their mismatch with the realities in the community and university and the lack of motivation in students to obtain the intended curriculum are of the most significant reasons for the gap between the intended and learned curriculum.

Keywords: educational gap, intended curriculum, learned curriculum, higher education

چکیده: برنامه‌های درسی، بستر شکل‌گیری مهم‌ترین فرایند نظام آموزش دانشگاهی، یعنی یادگیری است. آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی توسط مؤسسات آموزش عالی تا حدود زیادی به پویایی برنامه‌های درسی وابسته هستند. برنامه‌های درسی موجود در نظام دانشگاهی، به تربیت دانش‌آموختگان ماهر که پس از فارغ‌التحصیل شدن بتوانند متناسب با نیازها و ضرورت‌های جامعه جذب بازار کار شوند، تجهیز نشده‌اند. از این رو پژوهش حاضر درصدد بررسی علل شکاف میان برنامه درسی قصد شده و کسب شده (موجود) می‌باشد. بنابراین نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا، پدیدارشناسانه بود. جامعه آماری پژوهش شامل متخصصان حوزه برنامه درسی و آموزش عالی بودند که با توجه به ماهیت پژوهش، حدود هشت نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری، روش غیر تصادفی هدفمند بود. ابزار پژوهش شامل مصاحبه ساختار یافته با چهار سؤال باز پاسخ بود. یافته‌های حاصل از مصاحبه نشان داد عدم تخصص افراد در تدوین برنامه درسی، کمبود منابع (انسانی، فنی، مادی)، عدم اعتقاد تربیتی راسخ اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها نسبت به نقش برنامه درسی، عدم آشنایی با کاربردهای برنامه درسی در محیط زندگی و کاری، عدم وضوح و شفافیت اهداف، عدم درک و فهم اهداف، عدم برانگیختن‌اندگی محتوای برنامه درسی، عدم آموزش صحیح استادان در خصوص اهمیت اجرای صحیح برنامه‌های درسی، نبود نظارت و ارزشیابی استاندارد از سوی مدیران دانشگاهی، عدم وجود امکانات کافی برای برخی دروس کارگاهی و آزمایشگاهی، نبود نظام صحیح ارزشیابی عملکرد استادان، انتصاب افراد غیر متخصص در پست‌های مدیریتی مربوط به حوزه آموزش، آرمانی دور از دسترس بودن برخی از برنامه‌های درسی و عدم تطابق آنها با واقعیت‌های موجود و ملموس در جامعه و دانشگاه و عدم شور و شوق و رغبت دانشجویان جهت کسب برنامه درسی قصد شده از مهمترین دلایل شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده می‌باشد.

کلمات کلیدی: گسست آموزشی، برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی کسب شده، آموزش عالی.

^۱ مدرس دانشگاه پیام نور

^۲ استادیار دانشگاه کاشان

^۳ کارشناس پژوهش وزارت کشور

مقدمه

در کشور ما نظام آموزشی در دو دهه گذشته با چالش های بسیاری مواجه شده است: تأسیس مراکز آموزش عالی متعدد با عناوین مختلف، فارغ التحصیلان فاقد تبحر و مهارت در حیطه تخصصی خودشان، بیکاری فارغ التحصیلان و رد شدن بسیاری از آنان در مصاحبه های علمی برای استخدام و غیره نمونه ای از این چالش ها و به بیان آسب های جامعه ی فارغ التحصیلان هستند. نظام آموزش عالی جهت مقابله با این چالش ها از توجه به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی بازمانده است. فراستخواه (۱۳۸۹) می گوید علت ناکارآمدی آموزش ها در دانشگاه ها بدین خاطر است که دانشگاه های ما از موقعیت مساعد و شانس لازم برای همراه ساختن مبتکرانه و خلاق خود با آهنگ تحولات پیشروی جهانی بازمانده اند؛ چرا که امروزه نه تنها وسایل نیل به اهداف، پی در پی تغییر می کنند، خود اهداف نیز به صورت مستمر «باز تعریف» می شوند. ولی ما همچنان به درک سطحی از اهداف و به شیوه های منسوخ، توسل می جوئیم.

برنامه های آموزشی و پژوهشی، مدام در حال تغییر و تحول هستند. دانشگاه ها، مراودات محیطی و قابلیت انعطاف مسأله گرایی خود را روز به روز بیشتر می کنند؛ نمونه اش فرا رشته ها و میان رشته هاست. نقش نهادهای غیردولتی در آموزش عالی افزایش می یابد. دانشگاه ها روز به روز احساس می کنند که باید بیش از پیش، برون گرا و پاسخگو به جامعه شوند. فرایندهای در حال رشد جهانی شدن و آزاد شدن و فناوری های اطلاعات و ارتباطات سبب شده است که دانشگاه ها به عنوان نهادهای تفکر و معنا، از قیمومت دولت ها بیرون بیایند و با جامعه و جهان اجتماعی ارتباط داشته باشند اما در ایران این در حالی است که چون مدیریت دانشگاه ها و فضای کاری آنها تحت تأثیر شرایط و وضعیت کلان کشور است کیفیت برنامه های درسی مطلوب ویا همان قصد شده در نظام آموزش عالی ایران دچار خدشه شده است و ایده آل مورد نظر جامعه و حکومت نشان می دهد که شکاف عظیمی بین "آنچه هست" و "آنچه باید باشد" وجود دارد. با نگاهی مجمل به آثار اندیشمندان و روشنفکران جامعه درمی یابیم که انتظار می رود دانشگاه موجب بسط روحیه ی تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مساله، تربیت مغزهای متفکر و واگرا، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف های انتفاعی، پرورش انسان های خلاق، درک ضرورت یادگیری مداوم و تقویت هویت علمی شود (شریعتمداری، ۱۳۸۱) اما آن چه هست خلاف این آراء را نشان می دهد. در حقیقت دانشگاه ایده آل، آن مکانی است که مطلوب دیدگاه همگان است که این محیط، علم و اخلاق را در دانشگاهیان پدیدار می کند و به عقیده یاسپرس، مردم می توانند در آن، تنها به قصد جستجوی حقیقت جمع شوند، زیرا این نوعی حق مسلم بشر است؛ حقی که که انسان ها بتوانند در جایی،

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

بدون هیچ قید و شرطی، حقیقت را فقط به خاطر خودش جستجو کنند یعنی دانشگاه "بما هو دانشگاه" مکانی سازنده باشد (یاسپرس، ۱۹۵۹، ترجمه پارسا و پارسا، ۱۳۹۴).

از عناصر یا خرده نظام های اصلی آموزش عالی که باید به صورت راهبردی و اثربخش به آن نگریده شود «برنامه های درسی» هستند که سیاستگذاران و برنامه ریزان مربوطه در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی با اتخاذ روش های گوناگون و انجام اقداماتی راهبردی در راستای توسعه برنامه های درسی، بایستی تغییراتی در جهت تطبیق تحولات محیطی و نیاز کنونی جوامع به وجود آورند زیرا تردیدی نیست که برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزش عالی که آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در آن منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل می شود در نظر گرفته می شود (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). مؤسسات آموزش عالی، به طور مداوم، نقش خود را در کمک به سعادت جامعه، از طریق بیان رسالت خود اذعان می دارند. بر طبق متون تخصصی در این زمینه، به منظور اینکه بیانیه رسالت، اثربخش باشد، باید به روشنی در کلیه فعالیت های دانشگاه «که دربرگیرنده برنامه درسی آن می باشد» انعکاس یابد (یوب^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). در حقیقت، برنامه درسی، ابزار اساسی برای آموزش عالی به عنوان یک سازمان، در جهت تحقق چشم اندازها و رسالت های خود است (راتکلیف^۲، ۱۹۹۶). براین اساس، برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یک برنامه درسی قصد شده، ضروری است که با روشی نظام مند و همزمان در مرحله اجرای سراسری، برنامه درسی قصد شده و کسب شده، ارزشیابی شوند. مسلماً یافته ها و اطلاعات به دست آمده از این ارزشیابی، علاوه بر شناسایی شکاف ها و مسائل و مشکلات مربوط به اجرای برنامه درسی قصد شده و کسب شده در آموزش عالی، اطلاعات ارزشمندی را برای دست اندرکاران برنامه ریزی درسی فراهم خواهد آورد، تا بتوانند برای اصلاح، بهبود و یا تغییر این برنامه در راستای نیازهای جامعه و فراگیران، گام های اساسی بردارند. با توجه به اهمیت این مسأله، هدف پژوهش حاضر، بررسی علل شکاف میان برنامه درسی قصد شده و کسب شده در آموزش عالی بود.

بیان مسأله

برنامه های درسی، بستر شکل گرفتن مهم ترین فرایندهای نظام دانشگاهی یعنی یادگیری است. آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی توسط مؤسسات آموزش عالی تا حدود زیادی به پویایی برنامه های درسی وابسته است (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). در برنامه ریزی درسی آموزش عالی، هدف و محتوا به عنوان دو عنصر اساسی، نقش مهمی را ایفا می کنند. از نظر استارک و لاتوکا^۳ (۱۹۹۷)، هدف، به دانش، مهارت ها و نگرش هایی که باید آموخته شوند

1Yob

2. Ratcliff

3. Stark & Lattuca

اشاره دارد و محتوا به مثابه موضوع درسی برای یادگیری، تعریف می‌گردد. تحقق هدف های آموزشی از طریق مطالعه موضوعات و عناوین مختلف امکان‌پذیر است (فتحنی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳).

تدوین برنامه درسی متناسب با سیاستگذاری آموزش عالی، ضامن موفقیت برنامه های درسی در جهت تحقق آرمان‌های آموزش عالی خواهد بود. این امر از ناهماهنگی های احتمالی که ممکن است در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی دارای هیات ممیزه و دارای اختیار بازنگری (پیرو آیین نامه واگذاری تفویض اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه ها، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹)، روی دهد پرهیز به عمل می‌آورد. زیرا ملاحظه و در نظر گرفتن سیاست‌های بیان شده از سوی سیاستگذاران آموزش عالی، به عنوان یک اصل و چارچوب کلی، عمل نموده و سبب می شود که کلیه برنامه های درسی دانشگاه ها در درون آن صورت پذیرند. بنابراین برنامه‌ریزان درسی آموزش عالی لازم است توجه ویژه‌ای به امر سیاستگذاری در تدوین برنامه درسی مبذول نمایند. زیرا برنامه های درسی به شدت با تغییرات جهانی‌بینی (ایدئولوژی)، مرتبط هستند (نادری و همکاران، ۱۳۹۵).

در اشاره به انواع برنامه درسی، ایستپ (۲۰۱۲) به نقل از آیزنر، سه نوع برنامه درسی را به تصویر می کشد. وی بر این باور است که در بین سه لایه برنامه درسی (آشکار، پنهان و پوچ) لایه های برنامه ی درسی که پوزنر هم به آن قائل است، کوچکترین لایه مربوط به برنامه درسی آشکار و بزرگترین لایه به برنامه درسی پوچ، اختصاص دارد. برنامه درسی آشکار یا صریح به برنامه های کلی اعلام شده برای مطالعه یعنی آنچه که مراکز آموزشی اعم از مدرسه و دانشگاه تبلیغ می کنند که برای ارائه، آماده کرده اند، اشاره دارد. برنامه درسی صریح، حاوی هدف ها، محتوا و روش های آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی است (ملکی، ۱۳۸۱). هنگامی که گروهی قصد دارند چیزهایی را در یک کلاس یا یک برنامه بیاموزند به آن برنامه درسی آشکار گفته می شود. دومین لایه برنامه درسی مربوط به برنامه درسی پنهان است، آنچه که ما از طریق تجربیات مان در یک کلاس یا یک برنامه یا یک گروه می آموزیم. برنامه درسی پنهان از طریق تجربیات آموزشی قبلی ساخته می شود. برنامه درسی پوچ به عنوان سومین و بزرگترین لایه برنامه درسی به موضوع ها، مباحث و فرایندهای حذف شده از برنامه درسی رسمی یا صریح می پردازد (ملکی، ۱۳۸۱). برخی از مطالب و مهارت ها، خواسته یا ناخواسته در برنامه درسی مورد غفلت واقع می شوند. به عنوان مثال آموزش در مورد ایدز یا مشارکت زنان در جامعه در طول تاریخ یک ملت ممکن است در برنامه درسی قرار نگیرد. اگر مفاهیم خاصی در برنامه درسی نباشد و دانش آموزان نتوانند آن مفاهیم را از طریق معلمان و برنامه درسی بیاموزند، این مفاهیم در دسته برنامه درسی پوچ قرار می گیرند. همچنین برنامه درسی زاید به کهنگی، عدم نوسازی و بهسازی و همچنین عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی دانشگاه

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

ها با نیازها و تحولات اجتماعی اشاره دارد. نگارندگان، برنامه درسی زاید را در واقع آن روی سکه برنامه درسی پوچ می دانند؛ یعنی آنچه که تدریس می شود و نباید تدریس بشود. بخش‌هایی از برنامه درسی آشکار و طراحی شده برای هر رشته که به دلایل مختلفی، ناکارآمد یا (زائد) باشد، در اصطلاح آن را برنامه درسی زائد می‌گویند (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۲).

برای انجام اصلاحات یا آنچه که برنامه درسی زائد به دنبال به تصویر کشیدن آن است، تغییر و کنار گذاشتن برنامه درسی ناکارآمد از طریق اصلاح و بازنگری برنامه های درسی موجود راهکاری مناسب اطلاق می گردد.

موسسات آموزش عالی برای مرتفع ساختن و از بین بردن ناکارآمدی برنامه های درسی، همیشه با دو چالش عمده روبرو هستند که شامل:

الف) چالش اول: مربوط است به اجرایی کردن و پیاده‌سازی اهداف و برنامه‌های تعیین شده بصورت عملی؛

ب) چالش دوم: مربوط می‌شود به توان و ظرفیت موسسات در حمایت و اعمال تغییرات پیشنهادی (فاهی^۱، ۲۰۱۲: ۷۰۷).

در حقیقت اهمیت پژوهش در خصوص مفهوم برنامه درسی زائد از آنجایی آغاز می شود که آموخته های یادگیرنده (فراگیر) پس از گذراندن یک دوره تحصیلی آموزشی، منطبق با نیازهای جامعه و بازار کار نیست. یعنی به نوعی بخش زیادی از آنچه را که دانشجویان در فرآیند تحصیل فرا گرفته اند یا آموخته اند، زاید یا دور ریختنی می باشد.

از نظر یانگ (۱۹۹۹) «برنامه درسی آینده» ایده ای است که از نظریه انتقادی تعلیم و تربیت و برنامه درسی شکل گرفته است و باید به عنوان مفهومی از تعلیم و تربیت در ارتباط با چشم انداز جامعه آینده در نظر گرفته شود. وی بیان می کند که چنین مفهومی باید با خود، تأمل برنامه ریزان درسی را به همراه داشته باشد به نحوی که با مسائل و مشکلات جامعه مدرن درگیر باشند. به همین منظور مادام باید در جهت بررسی برنامه درسی، سؤالاتی را از خود بپرسیم و بررسی نماییم که تا چه حد اهداف برنامه درسی تحقق یافته است؟ برنامه درسی آینده کشف شدنی نیست، بلکه بایستی تصور شود و ساخته شود. برنامه درسی آینده و اهداف آن صرفاً به عنوان یک عالم صغیر از دنیایی که هم اکنون وجود دارد نیست، بلکه یک عالم صغیر از آینده های متصور است که پیشاپیش بوده و بایستی عمل شود، یا عالم صغیر از آینده هایی است که هنوز باید ساخته شود (ویلیامسون، ۲۰۱۳).

پژوهش‌های صورت گرفته در ایران در طی سالیان اخیر نیز حامل خبرهای خوبی از وضعیت نهاد دانشگاه در کشور نیستند و حاکی از شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب

¹. Fahey
Young

شده هستند. منظور از برنامه درسي قصد شده، عبارتست از آنچه كه در اسناد رسمي منعكس مي شود و معمولاً دربرگيرنده مولفه هايي مانند محتوا، روش تدريس، زمان اختصاص يافته براي حصول به هدف هاي مورد نظر و آموزش محتوای تعيين شده است و برنامه درسي اجرا شده، به محتوای واقعي برنامه درسي اشاره مي كند كه فراگيران در كلاس درس با آن درگير مي شوند (فتحي و اجارگه، ۱۳۸۸: ۶۲). منظور از برنامه درسي كسب شده، در واقع، يادگيري هايي است كه از طريق به اجرا درآمدن برنامه درسي در مجموعه دانش ها، مهارت ها و نگرش هاي فراگيران بوجود مي آيد (ملكي، ۱۳۹۱). انتظار مي رود كه در اين مرحله، فراگيران بتوانند به بخش قابل توجهي از هدف هاي برنامه درسي قصد شده، نائل گردند. وجود شكاف و ناهماهنگي بين برنامه درسي قصد شده و كسب شده، به عنوان ضعف اساسي در هر نوع برنامه درسي اي قلمداد مي شود كه دست اندركاران فرايند برنامه ريزي درسي بايد در جهت مرتفع ساختن ويا به حداقل رساندن آن بكوشند.

اما آن چه موجب گرديده است كه بين برنامه درسي كه مدنظر صاحبان آموزش در كشور است (برنامه درسي قصد شده) با برنامه درسي موجود (برنامه درسي كسب شده)، فاصله ايجاد نمايد، كيفيت آموزش در مؤسسات آموزش عالي است. فراستخواه (۱۳۹۳) بيان مي دارد چند مشكل جدي در باب كيفيت آموزش عالي در ايران وجود دارد كه نتيجه مطلوب از برنامه درسي قصد شده، عائد و واصل نمي گردد من جمله: سايه عوامل سياسي - ايديئولوژيك بر نظام آكادميك و حرفه اي و علمي و تخصصي كشور، ميل سيستم دولت به مداخله گري در كار دانشگاه و كنترل بيروني و ديوانسالار آن، سايه دستگاه دولت بر ارزشيابي و فقدان نهادهاي واسط، غلبه رويكرد اداري بر رويكرد علمي در ارزشيابي، تمايل دولت به كنترل فرايندها تحت تأثير اقتصاد سياسي نفتي، فقدان نظام مدرن و كارآمد اطلاعات آموزش عالي با مشاركت خود دانشگاه ها، مشكلات موجود در زمينه هاي لازم براي «خود ارزيابي» و ارزيابي دروني دانشگاهيان، عدم امكان توسعه و مشاركت نهادهاي غيردولتي حرفه اي و تخصصي براي اعتبارسنجي و ارزيابي بيروني توسط همتاينان دانشگاهي و ساير ذي نفعان اجتماعي، تمرکزگرايي، تصدي گري و تعدد متوليان خود خوانده دولتي و موانع موجود بر سر راه استقلال دانشگاهي و خود حسابرسي آنها و آزادي آكادميك.

همچنين در راستاي تحقيق حاضر، پيرزاده (۱۳۹۱) در بررسي مقايسه برنامه درسي قصد شده و اجرا شده با برنامه درسي كسب شده دروس معارف اسلامي و شناسايي برنامه درسي مغفول در دانشگاه تهران، دريافت كه ميزان همخواني برنامه درسي كسب شده و قصد شده از ديده دانشگاه دانشجويان و اساتيد در وضعيت نامطلوبي است و برنامه درسي قصد شده با مهمترين مؤلفه هاي برنامه درسي اجرا شده همخواني ناچيزي دارد.

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

کرمی و فتاحی (۱۳۹۲) در پژوهش «تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)» به بررسی تغییر برنامه درسی آموزش عالی پرداختند. نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن بود که از دیدگاه اساتید، اهداف اصلی دوره، دارای مطلوبیت نسبی بوده و تغییر در این عنصر ضروری نمی‌باشد؛ در حالی که دانشجویان، خواستار تغییر اهداف اصلی دوره بودند.

مصلی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود تحت عنوان «تجربه دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان» تحقیقی بر روی دانشجویان پزشکی و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم انجام داده و به این نتیجه رسیدند که تجربه‌های ناخوشایند این دانشجویان در حوزه برنامه درسی پنهان منجر به یأس و ناامیدی در بین آنان شده است، رفتارهای اساتید را بیشتر ناعادلانه و تبعیض‌آمیز ادراک می‌کنند و سوگیری جنسیتی و نگرش مردسالارانه را تا حد زیادی در زندگی آکادمیک خود احساس کرده‌اند.

نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی)» به بررسی تحولات فزاینده در ابعاد گوناگون جامعه و گسترش علوم و دانش بشری پرداختند؛ که نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه‌های درسی را ضروری دانستند. در نهایت این پژوهش، عدم کارایی برنامه درسی کنونی در نظام آموزش عالی را به اثبات رسانید و بیان نمود که ضرورت تغییر این برنامه درسی، امری انکارناپذیر است.

رباطی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش «واکاوی برنامه درسی پنهان در دوره پژوهشی مقطع دکتری» به این نتیجه رسیدند که دانشگاه ایرانی در وظایف اصلی خود دچار قصور اساسی است، عدالت اجتماعی و اقتصادی در آن به سطح نازلی رسیده است، نگاه تبعیض‌آمیز بین موسسات مختلف آموزشی عالی ایجاد نموده است، در ایجاد امکانات برابر برای همه ناکام مانده است و در برقراری ارتباطات موثر برون مرزی ناموفق بوده است.

پردخته و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیق خود تحت عنوان «رابطه بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی در دانشجویان دانشگاه»، نهاد دانشگاه را به اشاعه نابرابری جنسیتی، شکل‌دهی به کلیشه‌های جنسیتی و توسعه ایدئولوژی مردسالارانه محکوم کردند.

میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) در بررسی اهداف و محتوای برنامه درسی اجرا شده و مقایسه آن با برنامه درسی قصد شده در مراکز پیش دبستانی شهر کرمان، دریافتند بیشترین هدفی را که مراکز پیش دبستانی دنبال می‌کنند پرورش مهارت‌های ذهنی و پرورش مهارت‌های زبان فارسی است. تمامی مراکز از عناوین محتوایی فعالیت‌های قرآنی، شعر و سرود، بحث و گفت‌وگو، نقاشی، بازی و کاردستی استفاده می‌کنند. همچنین، اهداف در برنامه درسی اجرا شده

تا حدود زيادي با برنامه درسي قصد شده مطابقت دارد اما در مورد محتوا بين برنامه درسي اجرا شده، با برنامه درسي قصد شده تفاوت وجود دارد.

حاجي تبار و همكاران (۱۳۹۶) در تحقيق خود با عنوان طراحي و اعتبارسنجي الكوي مفهومي کاهش فاصله برنامه درسي قصد شده، اجرا شده و كسب شده در نظام آموزش عمومي ايران، به اين نتيجه رسيدند كه با توجه به شناسايي عوامل اساسي شكاف، مي توان الكوي متناسب با شرايط نظام آموزشي كشور طراحي نمود.

لوئن^۱ (۲۰۰۸) دريافت بين برنامه درسي قصد، اجرا و تجربه شده هماهنگي وجود ندارد و ديده گاه هاي صنعتگران، كارفرمايان، مدرسان، اعضاي هيأت علمي و دانش آموختگان در خصوص شايستگي هاي دانش آموختگان متفاوت است.

جانسون - ماردونس^۲ (۲۰۱۵) در مقاله با عنوان " فهم برنامه درسي به عنوان يك پديده، رشته و طرح: يك مفهوم سازي چند بُعدي"، به دنبال درك برنامه درسي به عنوان يك پديده، رشته و فرآيند طراحي است. در اين مقاله نويسنده، چالش بسط مفهومي از برنامه درسي كه ممكن است در درك آن به عنوان يك پديده، فرآيند طراحي و يك رشته آكادميك كمك كند را مد نظر دارد. برنامه درسي پديده پيچيده اي است و ماهيت آكادميك بين رشته اي و فرآيندي دارد كه محتوای درسي فراگيران را تعيين مي كند. بنا بر اين، ماهيت چند بُعدي، بين رشته اي و چندگانه برنامه درسي، در عين پيچيدگي، يكي از مهمترين نقاط قوت آن محسوب مي شود.

سئوالي كه در اينجا پيش مي آيد اين است كه در حال حاضر، اين آسيب ها شناخته شده است و فارغ التحصيلان آموزش هاي دانشگاهي، چندان چيزي در چننه علمي خود ندارند. براي مقابله با اين موانع و آسيب ها چه تدبيري بايد در نظر گرفت؟ بورك (۲۰۱۰) بر اين باور است كه اصلاحات زيادي در حوزه آموزش عالي پيشنهاده و اجرا مي شود اما تعداد بسيار كمي از آنها به شيوه اي كه يك رابطه علي بين اصلاحات و دستيابي به امكانات آموزشي را مورد ارزيابي قرار دهد، انجام گرفته است. اما اصلاحات تنها در قالب تغيير رويكردها، اعمال سياست ها و برنامه هاي نوين نيست. گاهي لازم است تا با نگاهی دقيق و موشكافانه، برخي از ناکارآمدی های موجود را در قالب حذف شاخ و برگ های زائدي كه روند رو به جلوي سيستم هاي آموزشي را بشدت مختل کرده اند، دنبال كرد. جهت تشخيص و ترميم شكاف بين دو برنامه درسي قصد شده و كسب شده، بايد تعصب، جانبداري و گرايش هاي سياسي را كنار گذاشت چرا كه علم و علم آموزي، في نفسه داراي قدر و منزلت است، اما مفروضه هاي در نظر گرفته شده كه پيشتر ذكر آن رفت در خصوص بهينه سازي و كارآمدي و.. براي آموزش دانشگاه ها، كه بايد دانشجويان را به

1.Loenn

2. Johnson-Mardones

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

آن سرانجام برساند با مشاهده برخی کژرفتاری‌ها در میان کنش گران دانشگاه (دانشجویان) با تردید مواجه شده است. همچنین در این راستا، باید ایده مشارکت دانشجویان در ایجاد برنامه‌های درسی بشدت مورد توجه قرار گیرد. این بدان معناست که دانشجویان از این به بعد نه تنها باید به تجربه‌های خود از برنامه درسی، در قالب بیان دیدگاه‌ها و نظرات خود، واکنش نشان دهند، بلکه انتظار می‌رود تا خود نیز در خلق این تجارب مشارکت داشته باشند. مشارکت دانشجویان در فرآیند پیشنهاد و ایجاد برنامه‌های درسی نه تنها به بهبود برون داد آموزشی کمک می‌کند، بلکه کمک می‌کند تا نقاط ضعف و قوت برنامه درسی، بهتر مورد ارزیابی قرار گرفته و بتوان در آینده، برنامه‌های کارآمدتری را جهت توسعه هر چه بهتر آموزشی، اجتماعی و فرهنگی طراحی کرد.

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر، بررسی علل شکاف میان برنامه درسی قصد شده و کسب شده بود. بنابراین نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا، کیفی و پدیدارشناسانه بود. پدیدارشناسی روشی است که در آن به توصیف "چیستی" و "چگونگی" پدیده تجربه افراد، بر اساس تجارب آنها به توضیح، تجزیه و تحلیل و توصیف پدیده می‌پردازد (کالری و همکاران، ۲۰۱۵). بر همین اساس، چارچوب نظری و از قبل تعیین شده‌ای استفاده نشد تا مشخص گردد که علل گسست میان برنامه درسی قصد شده و کسب شده از دیدگاه متخصصان حوزه برنامه ریزی درسی چیست، بنابراین از سئوالات محوری زیر استفاده شد:

۱. علت شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران چیست؟
۲. آیا برنامه درسی رسمی در ایجاد شکاف بین دونوع برنامه درسی مطرح شده دخالت دارد؟ یا برنامه درسی پنهان؟
۳. به نظر شما الزامات مهم برنامه درسی قصد شده در نظام آموزش عالی ایران چیست؟
۴. چه راهکارهایی را برای رفع شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران پیشنهاد می‌کنید؟ به عبارتی چه راهکارهایی را برای افزایش کیفیت و کارایی نظام آموزش عالی ایران پیشنهاد می‌نمایید؟

جامعه آماری پژوهش شامل متخصصان رشته‌های برنامه ریزی درسی، مدیریت آموزشی و آموزش عالی بودند که با توجه به ماهیت پژوهش، حدود هشت نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری، روش غیر تصادفی هدفمند بود که مصاحبه با متخصصان حوزه برنامه ریزی درسی و آموزش عالی تا زمان دست‌یابی محقق به اشباع نظری به طول انجامید. در جدول (۱) مشخصات مصاحبه‌شوندگان آمده است.

جدول (1) مشخصات مصاحبه شوندهگان

مرتبه علمي	تحصيلات	جنسيت	سن	كد
استاديار	دكتورى برنامه ريزى درسى	زن	۳۴	۱
استاديار	دكتورى آموزش عالي	زن	۳۸	۲
دانشيار	دكتورى برنامه ريزى درسى	زن	۴۳	۳
دانشيار	دكتورى برنامه ريزى درسى	مرد	۴۸	۴
استاد	دكتورى برنامه ريزى درسى	مرد	۵۰	۵
دانشيار	دكتورى آموزش عالي	مرد	۵۵	۶
استاد	دكتورى مديريت آموزشى	مرد	۴۸	۷
استاديار	دكتورى برنامه ريزى درسى	مرد	۴۴	۸

ابزار پژوهش شامل يك مصاحبه ساختاريافته با چهار سوال باز پاسخ بود. مدت زمان هر مصاحبه بين ۴۰ تا ۶۰ دقيقه بنا بر فرصت و تمايل شركت كندگان، متغير بود. داده هاى اين پژوهش، داده هاى كيفى و مبتنى بر مصاحبه بود كه براى تحليل آنها از رويكرد توصيفى- تفسيرى استفاده شد. در تحقيقات كيفى، روايى داده ها، به ميزانى كه يافته هاى تحقيق بيانگر واقعيت باشد اطلاق مى گردد. محقق براى اطمينان از صحت مطالب، مفاهيم كلي مستخرج را به روايت شركت كندگان رساند كه از سوى آنها مورد تاييد قرار گرفت. براى تعيين پايايى نيز از آنجايى كه در تحقيقات كيفى، پايايى داده ها به روايى نزديك هستند، در اين پژوهش، محقق مصاحبه مجددى با سه نفر از همان متخصصان انجام داد و نتيجه نيز مانند قبل بدست آمد، يعنى هر سه نفر حدود ۹۰ درصد از نظرات خود را در مصاحبه قبلى مورد تاييد قرار دادند.

يافته ها

۱. دليل شكاف بين برنامه درسى قصد شده و كسب شده در نظام آموزش عالي

ايران چيست؟

مصاحبه شونده كد يك: سليقه اى عمل كردن اساتيد، استنباط ها و برداشت هاى شخصى از رئوس برنامه درسى، عدم تخصص افراد در برنامه درسى، كمبود منابع (انسانى، فنى، مادى و.....)، بعضى وقت ها همپوشانى برنامه درسى با يكدیگر، عدم اعتقاد تربيتى راسخ هيات علمى به برنامه درسى، عدم آشنايى با کاربردهاى برنامه درسى در محيط زندگى و كارى، واضح و قابل فهم نبودن هدف ها، شوق برانگيز نبودن محتواى برنامه، تغييرات ناشناخته آينده (نمى) دانند در آينده به درد مى خورد يا نه).

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

مصاحبه شونده کد دو: عدم آموزش صحیح استادان در خصوص اهمیت اجرای صحیح

برنامه های درسی، نبود نظارت از سوی مدیران گروه و در حالت کلی دانشگاه، عدم وجود امکانات کافی برای برخی دروس کارگاهی و آزمایشگاهی، نبود یک نظام صحیح ارزشیابی عملکرد استادان (یعنی فرقی بین مدرس خوب و بد وجود ندارد)، عملکرد ضعیف مدیران دانشگاه، انتصاب افراد غیر متخصص در پست های مدیریتی مربوط به حوزه آموزش، آرمانی بودن برخی از برنامه درسی و عدم تطابق آنها با واقعیت های موجود در جامعه و دانشگاه، بی ارزش شدن دانشگاه به دلیل رشد کمی موسسات بسیار ضعیف آموزشی و تاثیر منفی آنها بر انگیزش استاد و دانشجو (آزاد، پیام نور، علمی کاربردی، پردیس، غیرانتفاعی و...) و بی انگیزگی دانشجویان جهت کسب برنامه درسی قصد شده به دلایل بیرونی مانند اشتغال، ازدواج و...

مصاحبه شونده کد سه: شاید به این علت باشد که در برنامه درسی قصد شد، فرهنگ و

چارچوب واقعی جامعه در نظر گرفته نمی شود. کسانی که آموزش می دهند هم آموزش های لازم را کسب نکرده اند.

مصاحبه شونده کد چهار: عدم نظارت مدیران گروه ها بر اجرای برنامه های درسی و

منابع ارائه شده در کلاس.

مصاحبه شونده کد پنج: عدم تعهد و پایبندی عاملان سیستم آموزش به برنامه درسی و

عدم ارزیابی و نظارت دقیق سیستم

مصاحبه شونده کد شش: به عقیده بنده این مسئله به این دلیل شکل می گیرد که اغلب

برنامه های معرفی شده تنها روی کاغذ اجرایی شوند و متأسفانه ضمانت اجرایی ندارند. برای مثال برای فلان برنامه آموزشی مهارت های زندگی برنامه ریزی صورت می گیرد اما منابعی تخصیص داده نمی شود.

مصاحبه شونده کد هفت: علت اصلی این شکاف شاید نبود نیروی متخصص و با تجربه

به منظور اجرایی کردن برنامه های تدوین شده آموزش عالی باشد.

مصاحبه شونده کد هشت: طراحی برنامه درسی قصد شده بدون در نظر گرفتن امکانات

و منابع موجود، عدم هماهنگی میان تخصص مدرس با برنامه درسی قصد شده، طراحی برنامه درسی قصد شده بر مبنای معیارهای غیر واقع گرایانه، کمبود منابع موجود بر مبنای برنامه قصد شده و به روز نبودن برنامه های قصد شده.

جدول (۲) خلاصه دیدگاه های متخصصان برنامه ریزی درسی در مورد دلیل شکاف بین
برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران

کد	دلایل شکاف
۱	عدم تخصص افراد در برنامه درسی، کمبود منابع و عدم آشنایی با کاربردهای برنامه درسی در جامعه
۲	عدم آموزش صحیح استادان در خصوص اهمیت اجرای صحیح برنامه های درسی، عدم نظارت، عدم وجود امکانات کافی برای دروس کارگاهی و آزمایشگاهی، عملکرد ضعیف مدیران دانشگاه، آرمانی بودن برخی از برنامه درسی و عدم تطابق آنها با واقعیت های موجود و بی ارزش شدن دانشگاه به دلیل رشد کمی موسسات آموزشی
۳	عدم تخصص افراد در اجرای برنامه درسی
۴	عدم نظارت مدیران بر اجرای برنامه های درسی و منابع
۵	عدم تعهد و پایبندی عاملان سیستم آموزش به برنامه درسی و عدم ارزیابی و نظارت دقیق سیستم
۶	عدم ضمانت اجرایی برنامه ها
۷	نبود نیروی متخصص و با تجربه به منظور اجرایی کردن برنامه های تدوین شده آموزش عالی
۸	عدم هماهنگی میان تخصص مدرس با برنامه درسی قصد شده، طراحی برنامه درسی قصد شده بر مبنای معیارهای غیر واقع گرایانه، کمبود منابع موجود بر مبنای برنامه قصد شده

۲. آیا برنامه درسی رسمی در آن دخالت دارد؟ یا برنامه درسی پنهان؟

مصاحبه شونده کد یک: البته برنامه درسی رسمی همان قصد شده است. ولی برنامه درسی پنهان می تواند در آن تاثیر داشته باشد. چون طرز تلقی و برداشت های افراد در تصمیم گیری ها و یادگیری ها موثر است.

مصاحبه شونده کد دو: به باور من هر دو. شاید نقش برنامه درسی پنهان پر رنگ تر هم باشد در بالا به مواردی اشاره کردم که دال بر اهمیت برنامه درسی پنهان است.

مصاحبه شونده کد سه: برنامه درسی پنهان مهمترین نقش را دارد.

مصاحبه شونده کد چهار: ترکیبی از هر دو برنامه دخالت دارند.

مصاحبه شونده کد پنج: برنامه درسی رسمی، دخالت و حضور بسیار کمی دارد.

مصاحبه شونده کد شش: بیشتر برنامه درسی پنهان است به دلیلی که در بالا ذکر شد. البته برنامه درسی رسمی نیز خالی از اشکال نیست و معمولا دروس کاربردی، تدریس نمی شود.

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

مصاحبه شونده کد هفت: تاثیرات برنامه درسی پنهان را نمی توان نادیده گرفت ولی برنامه درسی رسمی دخالت دارد.

مصاحبه شونده کد هشت: هر دو موثر هستند اما به دلیل ناهماهنگی منابع و برنامه های قصد شده، هم در برنامه رسمی تفاوت هایی وجود دارد و هم هر مدرسی بر مبنای صلاحدید خویش، برنامه درسی پنهان دارد.

جدول (۳) خلاصه دیدگاه های متخصصان برنامه ریزی درسی در مورد دخالت برنامه ریزی

درسی رسمی یا پنهان در ایجاد شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده

کد	نقش برنامه ریزی درسی رسمی یا پنهان
۱	برنامه درسی پنهان
۲	هم برنامه درسی پنهان و هم برنامه درسی رسمی
۳	برنامه درسی پنهان
۴	هم برنامه درسی پنهان و هم برنامه درسی رسمی
۵	برنامه درسی پنهان
۶	برنامه درسی پنهان
۷	هم برنامه درسی پنهان و هم برنامه درسی رسمی
۸	هم برنامه درسی پنهان و هم برنامه درسی رسمی

۳. به نظر شما الزامات مهم برنامه درسی قصد شده در نظام آموزش عالی چیست؟

مصاحبه شونده کد یک: چون در آموزش عالی، تنوع و پیچیدگی محیط های آموزش عالی زیاد است، بنابراین یکی از الزامات، تهیه الگو یا یک چهارچوب کاربردی برای عمل است. باورها و دانسته های اعضای هیات علمی، نیازهای آموزشی جامعه، فرایندهای آموزشی (فنون تربیتی، فناوری آموزشی و مواد آموزشی و...)، ترجیحات رشته های مورد نظر، بازشناسی رسالت و ماموریت آموزش عالی، نوآوری در برنامه های درسی آموزش عالی، مشارکت اعضای هیات علمی در طراحی برنامه درسی، توجه به منابع انسانی، فنی، اقتصادی و اجتماعی در تهیه برنامه ها.

مصاحبه شونده کد دو: باید همسو با واقعیت های جامعه باشد، افراد متخصص طراح این برنامه باشند و سلیقه ای و سیاسی با این برنامه ها برخورد نشود، بهتر است تا حدودی به فکر بومی سازی برنامه های درسی خود باشیم البته به معنای علمی نه آن چه که در جامعه تصور می شود، به نیازهای متفاوت افراد و مناطق مختلف باید بیشتر توجه شود، برنامه های درسی تلفیقی باید در آموزش عالی گستره وسیعی داشته باشند و توسعه پیدا کنند، برنامه های درسی باید علاوه بر حوزه شناخت، بر تقویت عواطف و احساسات دانشجویان نیز تاکید داشته باشند،

ادبیات برنامه درسی شاد باید هم در ذهن طراحان برنامه درسی قرار گیرد و هم به یک خواست عمومی در سطح جامعه بدل گردد.

مصاحبه شونده کد سه: باید متناسب با چارچوب و فرهنگ و انتظارات واقعی جامعه باشد.

مصاحبه شونده کد چهار: توجه به مرزهای دانش و نیازهای پیش روی جامعه.

مصاحبه شونده کد پنج: الزام به ترکیب مهارت و دانش به نظرم مهمترین الزامات است که مغفول مانده است.

مصاحبه شونده کد شش: برنامه درسی قصد شده باید ضمانت اجرایی داشته باشد و دارای هدف باشد. گاهی اوقات در برنامه های درسی، آرزوهای خود را وارد آن برنامه می کنیم بی آنکه هدفی از آن برنامه به طور مشخص باشد.

مصاحبه شونده کد هفت: باید متناسب با شرایط باشد و توان اجرایی داشته باشد و نیازهای جامعه در حال حاضر را مدنظر قرار داده و با فلسفه حاکم بر جامعه همخوان باشد. ضمناً بکارگیری اصول روانشناسی تربیتی هم از ضروریات است.

مصاحبه شونده کد هشت: در نظر گرفتن منابع، هماهنگی با برنامه های به روز در سطح بین المللی، انتخاب مدرس مناسب، انتخاب معیارهای واقع بینانه با توجه به امکانات و درگیر نمودن دانشجویان در برنامه درسی به صورت عملی

جدول (۴) خلاصه دیدگاه های متخصصان برنامه ریزی درسی در مورد الزامات اجرای برنامه درسی قصد شده

کد	الزامات
۱	تهیه الگو یا یک چهارچوب کاربردی برای عمل، بازشناسی رسالت و ماموریت آموزش عالی، نوآوری در برنامه های درسی آموزش عالی، مشارکت اعضای هیات علمی در طراحی برنامه درسی و توجه به منابع انسانی، فنی، اقتصادی و اجتماعی در تهیه برنامه ها
۲	سلیقه ای عمل نکردن، بومی سازی برنامه های درسی، توسعه برنامه های درسی تلفیقی، توجه برنامه های درسی هم بر حوزه شناخت و هم بر تقویت عواطف و احساسات دانشجویان
۳	تناسب برنامه درسی قصد شده با چارچوب و فرهنگ و انتظارات واقعی جامعه
۴	توجه به مرزهای دانش و نیازهای پیش روی جامعه
۵	ترکیب مهارت و دانش نظری
۶	ضمانت اجرایی برنامه درسی قصد شده
۷	متناسب با شرایط و فرهنگ جامعه، داشتن ضمانت اجرایی و بکارگیری اصول روانشناسی تربیتی

کد	الزامات
۸	در نظر گرفتن منابع، هماهنگی با برنامه های به روز در سطح بین المللی و انتخاب مدرس مناسب

۴. چه راهکارهایی را برای رفع شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران پیشنهاد می کنید؟ به عبارتی چه راهکارهایی را برای افزایش کیفیت و کارایی نظام آموزش عالی ایران پیشنهاد می نمایید؟

مصاحبه شونده کد یک: کم کردن فاصله نظر و عمل در برنامه درسی آموزش عالی، کاربردی نمودن رشته ها، نیازسنجی منطقه ای برای تاسیس رشته های دانشگاهی با توجه به نیاز بومی و محلی، توجه به نیازهای بازار کار، مشارکت اعضای هیات علمی دانشکده ها در طراحی برنامه های درسی، اختیارات بیشتر به اساتید و روز آمد شدن برنامه های درسی با توجه به تحولات علمی و تکنولوژی های جدید.

مصاحبه شونده کد دو: بازگشت به رویکرد های علمی در طراحی برنامه های درسی، افزایش نقش دانشگاه های سراسر کشور در فرایند برنامه ریزی، استفاده صحیح از تجارب سایر دانشگاه های موفق دنیا، نیازسنجی واقعی جهت طراحی و تولید برنامه های درسی، توجه به فلسفه حاکم بر نظام آموزشی کشور در فرایند طراحی برنامه های درسی، توجه به کیفیت دانشگاه ها (نظام رتبه بندی)، استقرار سیستم نظارتی و البته حرکت به سمت خود کنترلی، تحلیل مداوم وضعیت آموزش در دانشگاه ها و رفع موانع موجود.

مصاحبه شونده کد سه: توجه به فرهنگ و نیازهای واقعی جامعه باید در نظر گرفته شوند.

مصاحبه شونده کد چهار: پذیرش دانشجویان مستعد واجد تفکر انتقادی و تحلیلی که با روش موجود پذیرش دانشجو از طریق آزمون ورودی چهار جوابی، امکان پذیر نیست.

مصاحبه شونده کد پنج: نظارت دقیق و وافر در مورد اجرای امور

مصاحبه شونده کد شش: کنار گذاشتن تفکر آرزومندانه و پیگیری برنامه ای که با اهداف مشخص به روشن شدن مشخص وظایف و زمان بندی دقیق برنامه همراه باشد. تخصیص بودجه در خور به نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش، تهیه امکانات مناسب آموزشی (کتابخانه، آزمایشگاه و ...) و داشتن تفکر کیفی و کمی توأمان به این صورت که تمام هدف، افزایش کمی دوره ها نباشد بلکه یکی از مهمترین اولویت ها، افزایش کیفیت دوره ها باشد.

مصاحبه شونده کد هفت: به منظور افزایش کیفیت نظام آموزش عالی نیازمند افرادی هستیم که در آموزش های ابتدایی خود، بنیادی آموخته باشند و پایه لازم را داشته باشند. یعنی

آموزش از ابتدا باید مورد تجدید نظر قرار گیرد و با به کارگیری نیروی انسانی ماهر و آموزش دیده می توان روند اجرایی برنامه را افزایش داد و همچنین با اختصاص بودجه کافی از تمامی پتانسیل ها استفاده نمود.

مصاحبه شونده کد هشت: برنامه های درسی بر مبنای الگوهای به روز در سطح بین المللی انتخاب شوند و منابع لازم تهیه شود، امکانات آموزشی متناسب با برنامه های درسی فراهم شود به ویژه برای دروسی که واحد عملی ندارند. در واحدهای عملی، نقش دانشجویان پررنگ تر شود و مسئولیت شما به عهده مدرس نباشد.

جدول (۵) خلاصه دیدگاه های متخصصان برنامه ریزی درسی در مورد راهکاری

پیشنهادی اجرای برنامه درسی قصد شده

کد	راهکارها
۱	کاربردی نمودن رشته ها و نیازسنجی منطقه ای برای تاسیس رشته های دانشگاهی با توجه به نیاز بومی و محلی
۲	افزایش نقش دانشگاه های سراسر کشور در فرایند برنامه ریزی، استفاده صحیح از تجارب سایر دانشگاه های موفق دنیا، نیازسنجی واقعی جهت طراحی و تولید برنامه های درسی، توجه به فلسفه حاکم بر نظام آموزشی کشور در فرایند طراحی برنامه های درسی
۳	توجه به فرهنگ و نیازهای واقعی جامعه
۴	پذیرش دانشجویان مستعد واجد تفکر انتقادی و تحلیلی
۵	نظارت دقیق در مورد اجرای امور
۶	داشتن تفکر کیفی و کمی توأمان به این صورت که تمام هدف، افزایش کمی دوره ها نباشد بلکه یکی از مهمترین اولویت ها، افزایش کیفیت دوره ها باشد.
۷	بهسازی آموزش ابتدایی
۸	انتخاب برنامه های درسی بر مبنای الگوهای به روز در سطح بین المللی و پررنگ نمودن واحدهای عملی

نتیجه گیری

با وجود اینکه تلقی برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب و قصد شده، با انتقادات بسیار زیادی مواجه بوده است، اما با نگاهی گذرا به نظام آموزشی بسیاری از کشورهای دنیا به این نتیجه می رسیم که هنوز برنامه درسی قصد شده، محور اصلی برنامه ریزی ها و توجهات می باشد. اما هنگامی که بحث از سطوح برنامه درسی می شود، هدف جلب توجه به این نکته است که درک، فهم و آموخته های یادگیرندگان صرفاً به آنچه یک نظام آموزشی قصد می کند محدود

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

نمی شود، بلکه برنامه درسی، پدیده ای چند لایه و پیچیده است که می تواند بین سطوح قصد شده و کسب شده آن، تفاوت گسترده ای وجود داشته باشد. آن گونه که جان دیویی می گوید، بزرگترین مغالطه تربیتی این است که فکر کنیم فراگیران صرفاً آنچه که ما قصد می کنیم را فرا می گیرند. از سوی دیگر، نظریه پردازان انتقادی، توجهات را به این نکته مهم جلب کرده اند که برنامه درسی قصد شده، صرفاً یک سند مکتوب و تکنیکی ساده نیست، بلکه در ماورا ظاهر ساده آن، نزاع ها و درگیری های بزرگی بین نیروهای اجتماعی و سیاسی مختلف نهفته است که غالباً باعث غلبه یکی بر دیگری و رانده شدن طبقات نابرخوردار و ضعیف اجتماعی و سیاسی می شوند. وظیفه پژوهش گران برنامه درسی این است که با نگاهی نقادانه، محتوای کتاب های درسی را تحلیل کرده و نابرابری های نهفته در پس ظاهر ساده آن را آشکار سازند، زیرا هنوز هم برنامه درسی رسمی و قصد شده، قلب تپنده نظام آموزشی است و مهمترین پیام های مربوط به اینکه "چه چیزی مهم است؟" و " چگونه باید زندگی کرد؟" از طریق آن منتقل می شود.

یافته های حاصل از سوال اول مصاحبه نشان داد عدم تخصص افراد در برنامه درسی، کمبود منابع (انسانی، فنی، مادی)، عدم اعتقاد تربیتی راسخ هیات علمی به برنامه درسی، عدم آشنایی با کاربردهای برنامه درسی در محیط زندگی و کاری، واضح و قابل فهم نبودن هدف ها، شوق برانگیز نبودن محتوای برنامه، عدم آموزش صحیح استادان در خصوص اهمیت اجرای صحیح برنامه های درسی، نبود نظارت از سوی مدیران دانشگاهی، عدم وجود امکانات کافی برای برخی دروس کارگاهی و آزمایشگاهی، نبود نظام صحیح ارزشیابی عملکرد استادان، انتصاب افراد غیر متخصص در پست های مدیریتی مربوط به حوزه آموزش، آرمانی بودن برخی از برنامه درسی و عدم تطابق آنها با واقعیت های موجود در جامعه و دانشگاه و بی انگیزگی دانشجویان جهت کسب برنامه درسی قصد شده از مهمترین دلایل شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده می باشد. در راستای نتایج تحقیق حاضر، نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی، عدم کارایی برنامه درسی کنونی در نظام آموزش عالی را به اثبات رسانیدند و بیان نمودند که ضرورت تغییر برنامه درسی در رشته مدیریت آموزشی، امری انکار ناپذیر است. رباطی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانشگاه های ایران در وظایف اصلی خود دچار قصور اساسی هستند، عدالت اجتماعی و اقتصادی در آن روبه اضمحلال است، نگاه تبعیض آمیز بین موسسات مختلف آموزشی عالی به وضوح نمایان است و این همه در ایجاد امکانات برابر برای همگان ناکام مانده اند و در برقراری ارتباطات موثر برون مرزی ناموفق بوده اند. میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) در بررسی اهداف و محتوای برنامه درسی اجرا شده و مقایسه آن با برنامه درسی قصد شده در مراکز پیش دبستانی شهر کرمان، دریافتند، اهداف در برنامه درسی اجرا

شده تا حدود زيادي با برنامه درسي قصد شده مطابقت دارد اما در مورد محتوا بين برنامه درسي اجرا شده، با برنامه درسي قصد شده تفاوت وجود دارد.

يافته هاي حاصل از سوال دوم مصاحبه نشان داد كه به اعتقاد برخي از متخصصان حوزه برنامه ريزي درسي، برنامه درسي پنهان مهمترين نقش را دارد و برخي ديگر ترقيقي از هر دو برنامه رسمي و پنهان را در بروز گسست موثر مي دانند. در راستاي اين نتيجه، مصلي نژاد و همكاران (۱۳۹۲) در تحقيق خود به اين نتيجه رسيدند كه تجربه هاي ناخوشايند دانشجويان در حوزه برنامه درسي پنهان منجر به ياس و نااميدي در بين آنان شده است، دانشجويان رفتارهاي اساتيد را بيشتر ناعادلانه و تبعيض آميز ادراك مي كنند و سوگيري جنسيتي و نگرش مردسالارانه را تا حد زيادي در زندگي آكادميك خود احساس كرده اند.

يافته هاي حاصل از سوال سوم مصاحبه نشان داد از ديدگاه متخصصان حوزه برنامه ريزي درسي، تهيه الگو يا يك چهارچوب کاربردي براي عمل، باورها و دانسته هاي اعضاي هيات علمي، نيازهاي آموزشي جامعه، فرايندهاي آموزشي (فنون تربيتي، فناوري آموزشي و مواد آموزشي و...)، ترجيحات رشته هاي مورد نظر، بازشناسي رسالت و ماموريت آموزش عالي، نوآوري در برنامه هاي درسي آموزش عالي، مشاركت اعضاي هيات علمي در طراحي برنامه درسي، توجه به منابع انساني، فني، اقتصادي و اجتماعي در تهيه برنامه ها، توجه به جنبه هاي شناختي، عاطفي و مهارتي برنامه هاي درسي، توجه به مرزهاي دانش و نيازهاي پيش روي جامعه، تركيب مهارت و دانش، انتخاب مدرس مناسب، انتخاب معيارهاي واقع بينانه با توجه به امكانات و درگير نمودن دانشجويان در برنامه درسي به صورت عملي از مهمترين الزامات مهم برنامه درسي قصد شده در نظام آموزش عالي مي باشد.

يافته هاي حاصل از سوال چهارم مصاحبه نشان داد كم كردن فاصله نظر و عمل در برنامه درسي آموزش عالي، کاربردي نمودن رشته ها، نيازسنجي منطقه اي براي تاسيس رشته هاي دانشگاهي با توجه به نياز بومي و محلي، توجه به نيازهاي بازار كار، مشاركت اعضاي هيات علمي دانشكده ها در طراحي برنامه هاي درسي، اختيارات بيشر به اساتيد و روز آمد شدن برنامه هاي درسي با توجه به تحولات علمي و تكنولوژي هاي جديد، بازگشت به رويكرد هاي علمي در طراحي برنامه هاي درسي، افزايش نقش دانشگاه هاي سراسر كشور در فرايند برنامه ريزي، استفاده صحيح از تجارب ساير دانشگاه هاي موفق دنيا، نيازسنجي واقعي جهت طراحي و توليد برنامه هاي درسي، توجه به فلسفه حاكم بر نظام آموزشي كشور در فرايند طراحي برنامه هاي درسي، توجه به كيفيت دانشگاه ها (نظام رتبه بندي)، استقرار سيستم نظارتي و البته حركت به

گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در...

سمت خود کنترلی، تحلیل مداوم وضعیت آموزش در دانشگاه ها و رفع موانع موجود، توجه به فرهنگ و نیازهای واقعی جامعه، پذیرش دانشجویان مستعد واجد تفکر انتقادی و تحلیلی و تخصیص بودجه در خور به نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش، مهمترین راهکارها برای رفع شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه متخصصان حوزه برنامه درسی است. همچنین حاجی تبار و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیق خود با عنوان طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران، به این نتیجه رسیدند که با توجه به شناسایی عوامل اساسی شکاف، می توان الگوی متناسب با شرایط نظام آموزشی کشور طراحی نمود.

در پایان بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود:

۱. تغییر برنامه درسی چه به صورت متمرکز در سطح کلان و چه به صورت غیر متمرکز در سطح خرد ایجاد شود، این نوع تغییر، فرایندی گروهی می باشد که مشارکت ذی نفعان مختلف از جمله سیاست گذران، اعضاء هیئت علمی، متخصصین برنامه درسی، متخصصین آموزش عالی، نمایندگان کارفرما و دانشجویان را می طلبد. ایجاد ساختار مناسب تصمیم گیری و سیستم های آموزشی و انگیزشی مناسب جهت مشارکت حداکثری گروه های مختلف ذی نفع، ضروری به نظر می رسد.

۲. مشارکت ذی نفعان در مهندسی برنامه ی درسی (طراحی و تدوین برنامه ریزی درسی، خصوصاً طراحی و تولید مواد آموزشی) بیشتر باشد و بین ذی نفعان و مؤلفه های دخیل در طراحی و تدوین برنامه ریزی درسی، هماهنگی و تعامل بیشتری صورت گیرد.

۳. تمرکززدایی و تفویض اختیارات به دانشگاه ها به ویژه دانشگاه های دارای هیات ممیزه و جامع در زمینه تدوین برنامه درسی بر اساس شرایط و مقتضیات علمی و امکانات خود به عنوان امری ضروری در تحقق چشم اندازها و رسالت ها، ضرورت دارد.

منابع:

- پردخته، فرهاد، کاظم پور، اسماعیل، شکیبایی، زهره. (۱۳۹۴). رابطه بین برنامه درسی پنهان و نابرابری های جنسیتی در دانشجویان دانشگاه، **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، ۲ (۲۰): ۱۶-۲۷.
- پیرزاده، اعظم. (۱۳۹۱). مقایسه برنامه درسی قصد شده و اجرا شده با برنامه درسی کسب شده دروس معارف اسلامی و شناسایی برنامه درسی مغفول، **پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران**.
- حاجی تبار، محسن، ملکی، حسن، احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۶). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی

کاهش فاصله برنامه‌دستی قصدشده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران، **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**، ۴ (۷): ۳۰-۵.

-حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ زر افشانی، کیومرث. (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی یادگیری زائد و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی، **مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**، ۵ (۹): ۳۳-۹.

-رباطی، فاطمه السادات، محمد باقری، محمد، حسنی، فاطمه. (۱۳۹۳). واکاوی برنامه درسی پنهان در دوره پژوهشی مقطع دکتری، **گام‌های توسعه در آموزش پزشکی**، ۱۲ (۱): ۷۵-۶۴.

- شریعتمداری، علی (۱۳۸۱). **چگونگی ارتقاء سطح علمی کشور**، تهران: انتشارات فراسناختی اندیشه. فتحی واجارگاه، کوروش، موسی پور، نعمت اله، یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۹۳). **برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی: مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها**، چاپ اول، تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.

-فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). **آموزش شهروندی در مدارس**، تهران: نشر آیین.

-فراسخواه، مقصود. (۱۳۸۹). **دانشگاه و آموزش عالی**، تهران: نشر نی.

-فراسخواه، مقصود. (۱۳۹۳). چارچوبی مفهومی برای برنامه ریزی مبتنی بر آینده اندیشی در دانشگاه، **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۶۹: ۲۶-۱.

-کریمی، مرتضی؛ فتاحی، هدی. (۱۳۹۲). تغییر برنامه درسی آموزش عالی: مورد مطالعه برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، **مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، ۳ (۷): ۱۱۱-۱۳۸.

- مصلی‌نژاد، لیلی، پرندآور، نحل، رضایی، الهه. (۱۳۹۲). تجربه دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان: یک مطالعه کیفی، **مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان**، ۱۳ (۲): ۱۲۴-۱۱۱.

-ملکی، حسن. (۱۳۹۱). بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان، **روان‌شناسی تربیتی**، ۸ (۲۶): ۱۴۶-۱۰۶.

ملکی، حسن. (۱۳۸۱). **برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)**، تهران: انتشارات مدرسه.

-میرزایی، ملیحه، احمدی، پروین، نراقی زاده، افسانه. (۱۳۹۵). مقایسه اهداف و محتوای برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده در مراکز پیش دبستانی شهر کرمان، **اندیشه های نوین تربیتی**، ۱۲ (۴): ۸۰-۶۳.

-نورآبادی، سولماز؛ احمدی، پروین؛ دبیری اصفهانی، عذرا؛ فراسخواه، مقصود. (۱۳۹۳). ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی)، **آموزش و ارزشیابی**، ۲۵ (۷): ۳۵-۵۱.

-نادری، ناهید، نوروزی، رضاعلی، سیادت، علی. (۱۳۹۵). **سیاستگذاری در آموزش و پرورش**، نشر آموخته.

-یاسپرس، کارل. (۱۳۹۴). **ایده دانشگاه**. ترجمه مهدی پارسا و مهرداد پارسا. تهران: انتشارات ققنوس.

- Burke, J.C. (2010). *Achieving accountability in higher education: balancing public, academic, and market demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Callary, C., Rathwell, S. & Young, B. (2015). Insights on the process of using interpretive phenomenological analysis in a sport coaching research project. *The Qualitative Report*, 20 (2): 63-75.
- Fahey, S. (2012). Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 703-722.
- Johnson-Mardones, D. (2015). Understating curriculum as phenomenon, field and design: A multidimensional conceptualization. *Conference: Conference: Symposium: Educational Innovations in Countries Around the World.*, at Center for Global Curriculum Studies, Seattle Pacific University.
- Luen, Wong Kee. (2008). Curriculum gaps in business education: a case study of stakeholders' perceptions. *Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester*.
- Ratcliff, J. L. (1996). *What is a curriculum and what should it be?* Handbook of the undergraduate curriculum: a comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change, Jossey Boss Publisher, first edition, 9-10.
- Stark, J. & Lattuca, L. (1997). *Shaping the College Curriculum Academic Plans in Action*, London: Allyn and Bacon.
- Williamson, B. (2013). *The future of the curriculum: school knowledge in the digital age*, London: Cambridge.
- Yob, I. M., Danver, S. L., Kristensen, Sh., Schulz, W., Simmons, K., Brashen, H. M., Krysiak, R. S., Kiltz, L., Gatlin, L., Wesson, S., & Penland, D. R. (2016). Curriculum alignment with a mission of social change in Higher Education, *Innov High Educ* , 41: 203-219.

-Young, M. (1999). *The curriculum of the future*. London: Routledge/Falmer.

