

ارزشیابی برنامه درسی حمایت شده: چگونه فرایند یادگیری و آموزش را در دوره

کارشناسی تسهیل کنیم؟

حسن ملکی^۱

سید علی خالقی نژاد^۲

مقصود فراستخواه^۳

عباس عباس پور^۴

تاریخ دریافت: 7/24

94/

از صفحه 123 تا

چکیده

برنامه درسی حمایت شده به عنوان یکی از انواع برنامه‌های درسی که نقش کلیدی در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری ایفاء می‌کند، تا کنون به صورت جامع در پیشینه برنامه درسی آموزش عالی مورد بررسی قرار نگرفته است. مطالعه حاضر با هدف ارائه چارچوبی مفهومی برای ارزشیابی برنامه درسی حمایت شده در دوره کارشناسی صورت گرفته است. بر این اساس، از رویکرد پژوهش کیفی توصیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و سی یک مصاحبه از دانشجویان از دانشجویان دوره کارشناسی (12 مورد)، اعضای هیئت علمی (17 مورد)، و کارشناسان دفتر برنامه ریزی و وزارت علوم (2 مورد) انجام گردید. داده‌های به دست آمده با استفاده از کد گذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل گردید. نتایج نشان داد که چارچوب مفهومی ارزشیابی از برنامه درسی حمایت شده از سه مقوله اصلی انتخاب نیروی انسانی؛ محیط آموزشی؛ و برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی و دوازده زیرمقوله انتخاب اساتید با کیفیت، انتخاب دانشجویان با کیفیت، نسبت دانشجویان به استاد، فضای فیزیکی آموزش، موقعیت فضای آموزش، امکانات فضای آموزشی، دسترسی سریع به منابع یادگیری، برنامه‌ریزی دوره‌های حین آموزش و برنامه‌ریزی ایجاد گروه‌های علمی تشکیل شده است. در مجموع، یافته‌های به دست آمده از این چارچوب مفهومی می‌تواند به عنوان ابزار مناسبی برای ارزشیابی از برنامه درسی حمایت شده در رشته‌های دانشگاهی مختلف مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی

چارچوب مفهومی، ارزشیابی، برنامه درسی حمایت شده، دوره کارشناسی

1. (نویسنده مسئول). استاد تمام برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، دپارتمان برنامه‌ریزی درسی

malak_cu@yahoo.com

2. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی، دپارتمان برنامه‌ریزی درسی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی» است.

3. دانشیار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.

4. عضو هیئت علمی، دانشگاه علامه طباطبایی، دپارتمان مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

مقدمه

برنامه درسی حلقه‌ی ارتباطی میان دانشجوی، استاد، دانشگاه و جامعه به شمار می‌آید. در حقیقت، برنامه‌های درسی در آموزش عالی بسته پیشنهادی برای انتقال دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز به دانشجویان به شمار می‌روند. استارک ولاتوکا^۱ (2011) از این بسته به عنوان یک «طرحی علمی»^۲ نام می‌برند و معتقدند که برنامه درسی دانشگاهی بر فرایندهای آموزشی و برنامه‌ریزی برای تصمیم‌گیری در باره هشت عنصر هدف، محتوا، توالی، یادگیرنده، منابع آموزشی، فرایندهای آموزشی، ارزشیابی و سازگاری متمرکز است. همچنین، فاستر^۳ (2015) معتقد است که برنامه درسی همه جنبه‌های یادگیری و تدریس را در بر گرفته و در سطوح رسمی، غیررسمی و پنهان در حال فعالیت است.

با در نظر گرفتن دامنه گسترده برنامه‌های درسی طبیعی است که عاملان، فعالیت‌ها و عناصر زیادی در آن مشارکت داشته باشند. این مسئله به ویژه در باره برنامه درسی دوره کارشناسی موضوعیت بیشتری دارد. چرا که برنامه درسی دوره کارشناسی چندبعدی و پیچیده است و از عوامل زیادی از قبیل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، سازمانی، فرهنگی و شخصی تأثیر می‌پذیرد و افراد زیادی را در سطوح مختلف سازمانی در حوزه تدریس و یادگیری (برای مثال، مدیران، اعضای کمیته برنامه ریزی درسی و تیم پشتیبانی، مربیان و دانشجویان) درگیر می‌کند (گرین و کروتز^۴، 1999؛ ویلز و باندی^۵، 2002؛ به نقل از هوبل و گلد^۶، 2007). این موضوع از قابلیت تعمیم به دوره کارشناسی نظام آموزش عالی ایران نیز برخوردار می‌باشد زیرا حجم فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده در این دوره به ویژه در موضوع برنامه‌های درسی از دیگر دوره‌های دانشگاهی (دوره کاردانی، کارشناس ارشد، دکتری) بیشتر است. همچنین، برخلاف دوره‌های تحصیلات تکمیلی در ایران که بیشتر جهت‌گیری پژوهش‌محوری دارند، دوره کارشناسی در ایران بیشتر بر آماده شدن دانشجویان برای آموختن مهارت‌های پایه متمرکز است و واحدهای درسی آن نیز به صورت متمرکز از طرف

1. Stark, Lattuca
2. Academic plan
3. Foster
4. Green and Kreuter,
5. Wiles and Bondi,
6. Hubball, & Gold,

دفتر برنامه ریزی وزارت علوم تعیین می‌شوند.

با توجه به تحولات عظیم در حوزه فناوری اطلاعات در دهه‌های اخیر، رشد مداوم آن و سیال شدن و تنوع نیازهای بازار کار، تربیت کردن نیروی انسانی توانمندی که همگام با این تغییرات گام‌های بلندی بردارد، رسالت برنامه‌های درسی را سنگین‌تر کرده است. اما، آیا برنامه‌های درسی دانشگاهی در ایران (به ویژه دوره کارشناسی) هنوز از کیفیت لازم برخوردارند؟ واکاوی پیشینه پژوهش تلاش‌های صورت گرفته در کشورهای مختلف برای بهبود کیفیت تدریس و یادگیری را به خوبی گوشزد می‌کند، اگر چه هنوز شکاف‌های زیادی وجود دارد. برای مثال، در سال 2005 همه موسسات آموزش عالی در ترکیه ملزم به تأسیس کمیته بهبود کیفیت و ارزشیابی تحصیلی برای نظارت بر فعالیت‌های پژوهشی و تدریس-یادگیری شدند (زینلدین، آگداغ، و وسیشوا^۱، 2011). در سال 2003 انجمن ارزشیابی و سنجش دانشگاه‌ها، در تایوان^۲ تأسیس گردید (هو^۳، 2011). در پرتغال نهادی برای سنجش و اعتبارسنجی آموزش عالی برای ارزشیابی و اعتبارسنجی دوره‌های مطالعاتی تأسیس شده است (مارکوس و مانو^۴، 2011). در کانادا در سال‌های اخیر دانشگاهها توجه خاصی به کیفیت دوره کارشناسی و ویژگی‌های مطلوب فاغ التحصیلان در این مقطع پرداخته‌اند. همچنین، در آمریکا نیز هفت نهاد مسئول برای دانشگاه‌های و کالج‌های محلی به وسیله شورای کمیسیون اعتباربخشی منطقه‌ای برای تدوین و نظارت بر انتظارات از پیامدهای یادگیری مشخص و سنجش سیاست‌های برنامه‌های درسی دوره کارشناسی شکل گرفته است (هوبل و گلد، 2007). در ایران همانند کشورهای دیگر نیز دوره کارشناسی در رشته‌های مختلف با چالش‌هایی روبرو است. برای مثال، معماریان (1390) معتقد است در کشور ما با وجود رشد فزاینده مراکز آموزشی و تنوع برنامه‌های درسی در دو دهه گذشته توجه مشابهی به ارزشیابی برنامه‌های آموزشی و محصولات آنها صورت نگرفته است. ثقفی و محمدزاده‌نوین (1371) به نقل از نوروش، مهرآذین، و عصاریان، (1391) بیان کرده‌اند که برنامه درسی دوره کارشناسی حسابداری با بافت اهداف آموزشی و

1. Zineldin, Akdag & Vasicheva
2. Taiwan Assessment and Evaluation Association (TWAEA)
3. Hou
4. Marques, & Mano

شرایط اجتماعی و اقتصادی کشور ایران همخوانی ندارد. جعفری مقدم و بینش‌پور (1390) توجه به خلاقیت، تشخیص فرصت‌های کارآفرینانه، کار تیمی، آشنایی با مراحل کسب و کار، و شناخت چالش‌های موسسات فعال در عرصه کتابداری و علوم اطلاع‌رسانی دوره کارشناسی دانش رشته کتابداری را حیاتی می‌دانند. آزادی تبار و هاشمی زاده (1390) نیز از نبود دروس دانش مدیریت و اقتصاد در سرفصل رشته مهندسی نفت و نیز فاصله داشتن سرفصل‌ها و محتوای برخی دروس با نیازهای صنعتی را مورد دیگری از نقاط ضعف دانشگاه‌های کشور در مقایسه با دانشگاه‌های خارجی سخن گفته‌اند.

اما چگونه باید کیفیت برنامه‌های درسی را افزایش داد؟ یکی از راه‌هایی که می‌تواند در به‌دست آوردن نگاهی جامع به برنامه‌های درسی و بهبود آنها تاثیرگذار باشد، باور به وجود انواع برنامه‌های درسی است (پردیکس^۱، 2003؛ کروز، الیوت، و بی، و اسمیتسون^۲، 2010). پژوهش‌های اخیر (وان دن اکر، فاسگلیو، مالدر^۳ (2010) نیز حاکی از این است که چنین باوری به فرایند آموزش کمک می‌کند و بررسی سودمندی تلاش‌های صورت گرفته برای تغییر برنامه درسی و همین‌طور بیان شکاف عمده بین ایده‌ها و پیامدها را امکان‌پذیر می‌کند. از مسائل مرتبط با انواع برنامه‌های درسی نبود اشتراک نظر در باره انواع برنامه درسی در میان متخصصان است. برای مثال، لیسک^۴ (2009) انواع برنامه‌های درسی در دو دسته برنامه درسی رسمی و غیررسمی قرار می‌دهد. کویان^۵ (1993: 182-223) برنامه درسی را در چهار طبقه قرار دارد که عبارتند از: برنامه درسی رسمی، برنامه درسی تدریس شده، برنامه درسی یادگرفته شده، برنامه درسی سنجش شده. مارزانو^۶ (2003) سه نوع از برنامه درسی را توصیف می‌کند که شامل برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، و برنامه درسی کسب شده است. وودز و هاووزر^۷ (2013) از سه نوع برنامه درسی قصد شده، اجرا شده، و سنجش شده سخن به میان آورده است. پورتر^۸ (2006) معتقد است

1. Prideaux
2. Kurz, Elliott, Wehby, & Smithson
3. van den Akker, Fasoglio, & Mulder, H.
4. Betty Leask
5. Cuban,
6. Marzano,
7. Woods, & Hauser.
8. Porter

برنامه درسی می‌تواند به برنامه‌های قصد شده، تصویب شده، اجرا شده، سنجش شده، و یادگرفته شده تقسیم شود.

تأملی بر انواع برنامه‌های درسی نشان می‌دهد یکی از انواع برنامه‌های درسی که تا کنون به صورت جامع مورد بررسی قرار نگرفته است و در عین حال می‌تواند نقش کلیدی در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری بازی می‌کند، «برنامه درسی حمایت شده» است. گلاتهورن^۱ (2000) معتقد است برنامه درسی حمایت شده مشتمل بر منابعی است که برنامه درسی را حمایت می‌کند و این منابع را به کتاب‌ها، نرم افزارها، و دیگر رسانه‌ها محدود کرده است. اما، آیا می‌توان دامنه منابع حمایتی برنامه درسی را می‌توان به موارد بالا، به ویژه در دوره کارشناسی که شرایط و امکانات مناسب برای رسیدن به پیامدهای یادگیری مورد انتظار بسیار حیاتی است، محدود کرد؟ یا به طور کلی مولفه‌های برنامه درسی حمایت شده چیست؟ علاوه بر پرسش‌های بالا که هنوز پاسخ قاطعی برای در پیشینه برنامه‌درسی وجود ندارد، داشتن چارچوبی مفهومی برای ارزشیابی برنامه درسی حمایت شده بعد از زایش مولفه‌های آن در این پژوهش برای فهم و افزایش اثربخشی آن ضرورت دیگری است. چرا که ارزشیابی برنامه درسی با لحاظ کردن ارزش زمان، انرژی، و دیگر منابعی که صرف برنامه‌های آموزشی شده است، می‌تواند اطلاعات ضروری را برای دانشجویان، اساتید دانشگاه و برنامه‌ریزان و سیاستگذاران برنامه‌های درسی آموزش عالی فراهم کند و به‌طورکلی برنامه‌ریزی درسی اساساً فرایند تصمیم‌گیری است و این تصمیم‌ها باید بر اساس فرایند ارزشیابی و اصلاح صورت گیرد (کوک^۲، 2010؛ پل‌فری و پل‌فری^۳، 2009). در مجموع با در نظر گرفتن فقدان دانش نظری و تجربی کافی در باره برنامه درسی حمایت شده نه تنها در ایران بلکه در سطح جهانی مطالعه حاضر با هدف شناسایی مولفه‌های برنامه درسی حمایت شده و تدوین چارچوبی مفهومی برای ارزشیابی از برنامه درسی حمایت شده با تمرکز دوره کارشناسی صورت گرفته است.

روش

1. Glatthorn,
2. Cook
3. Pelfrey, W. V., Pelfrey, W. J.

در این مطالعه بر اساس ویژگی‌های پژوهش و نوع داده‌های مورد بررسی، به منظور شناسایی دیدگاه‌های آگاهی دهندگان از «توصیف کیفی»^۱ به عنوان رویکرد کیفی پژوهش استفاده شده است. توصیف کیفی با هدف توصیف یک پدیده خاص یا بخشی از جامعه صورت می‌گیرد (گیلیس و جکسون^۲، 2002).

بر اساس دیدگاه ساندلوسکی^۳ (2000: 336)، هدف از این رویکرد کیفی پژوهش توصیف یک پدیده به زبان مشترک آگاهی‌دهندگان با تکیه بر جزئیات کافی و توصیف کامل پیچیدگی‌های یک پدیده بدون تاثیرپذیری از چارچوب نظری پدیده است. این دیدگاه با هدف از انجام این پژوهش همسو است.

نمونه پژوهش

در این مطالعه از سه گروه از ذینفعان در هفت حوزه متفاوت مشتمل بر دانشجوی، استاد، و کارشناس مشارکت داشتند. انتخاب نمونه، با استفاده از نمونه گیری هدفمند صورت گرفت. ویژگی‌های نمونه پژوهش به شرح زیر است:

1) استاد: از میان اساتید دانشگاه‌های تهران، دانشگاه خوارزمی و علامه طباطبایی در رشته‌های مختلف (تکنولوژی آموزشی؛ مهندسی عمران؛ زیست‌شناسی؛ طراحی صنعتی؛ مهندسی کشاورزی - آب؛ آموزش زبان انگلیسی؛ متخصصین ارزشیابی برنامه درسی)، 17 آگاهی‌دهنده انتخاب گردید.

2) دانشجوی: از میان دانشجویان کارشناسی نیمسال آخر و فارغ‌التحصیل در رشته‌های دانشجوی فارغ‌التحصیل در رشته مورد نظر (تکنولوژی آموزشی؛ مهندسی عمران؛ زیست‌شناسی سلولی و مولکولی؛ طراحی صنعتی؛ مهندسی کشاورزی؛ مترجمی زبان انگلیسی) در دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، و خوارزمی 12 آگاهی‌دهنده مشارکت داشتند.

3) کارشناس: در این پژوهش از دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی نیز 2 کارشناس شرکت داشتند.

-
1. Qualitative Description (QD) as a qualitative research approach
 2. Gillis, & Jackson,
 3. Sandelowski

جمع‌آوری داده

در پژوهش حاضر از مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان تنها منبع برای دریافت اطلاعات آگاهی‌دهندگان استفاده گردید. پس از انتخاب افراد قبل از اجرای مصاحبه از طریق تماس تلفنی، ایمیل یا مراجعه حضوری اطلاعات کلی در باره هدف پژوهش و پرسش‌های پژوهش داده شد. مصاحبه با اساتید در اتاق آنها و مصاحبه با دانشجویان در اتاق انجمن علمی دانشجویان کارشناسی صورت گرفت. قبل از انجام هر مصاحبه از آنها برای ضبط مصاحبه نیز اجازه گرفته شد و به آنها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات ثبت‌شده به‌صورت محرمانه نزد پژوهشگر نگهداری خواهد شد و بعد از اتمام پژوهش، امحاء خواهد شد. مصاحبه نیمه ساختار با دو پرسش چه شرایط و امکاناتی برای اجرای برنامه‌های درسی لازم است؟ و چگونه باید مورد ارزشیابی قرار گیرند؟ شروع گردید و در هنگام پاسخ آگاهی‌دهندگان بر مبنای پاسخ‌های آنها پرسش‌های دیگری نیز مطرح شد و از آنها اطلاعات بیشتری درخواست گردید. سپس، هر مصاحبه پس از تبدیل به متن چندین بار مرور می‌شد تا اطمینان حاصل شود که متن مصاحبه‌ها عیناً ثبت شده است. در مرحله بعد، همزمان با گردآوری داده‌ها تحلیل داده‌ها و استخراج مفاهیم انجام می‌شد. نمونه‌گیری در مرحله اشباع داده که پژوهشگر به این نتیجه رسید که اطلاعات جدید همان تکرار اطلاعات قبلی است، پایان یافت.

تحلیل داده‌ها

رویکرد پژوهش کیفی توصیفی، فرایند خاصی بر جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تحمیل نمی‌کند و پذیرای همه روش‌های نمونه‌گیری، جمع‌آوری داده، تکنیک‌های تحلیل داده کیفی است که ابزاری مناسب برای استخراج توصیف واقعی از داده‌های پدیده مورد مطالعه هستند (لاراوارپیو و میلوپولس^۱، 2015). در این مطالعه با در نظر گرفتن این موضوع تحلیل داده‌ها کیفی بر اساس شیوه سیستماتیک اشتراوس و کوربین^۲ (1990) صورت گرفت که در آن طی سه مرحله کدگذاری باز^۳ که این در مرحله کدهای مفهومی متون به وسیله پژوهشگر

1. Lara Varpio and Mylopoulos
2. Strauss and Corbin
3. open coding

استخراج گردید. سپس، نام‌گذاری، طبقه‌بندی، و توصیف کدها انجام گرفت؛ کدگذاری محوری^۱ که در این مرحله مقایسه مداوم مفاهیم و مقولات به دست آمده صورت می‌گرفت. در نهایت کدگذاری انتخابی^۲ که در این مرحله مقوله‌های اصلی شناسایی شد.

اعتبار یافته‌های پژوهش

جنس اعتبار یافته‌های پژوهش‌های کیفی به دلیل نوع نگاه به واقعیت و معرفت با پژوهش‌های کمی که بر آنها رویکرد اثبات‌گرایی حاکمیت دارد، متفاوت است. در این مطالعه، بر اساس دیدگاه لینکن و گوبا^۳ (1984) اعتبار داده‌ها از طریق «اعتمادپذیری^۴»، «انتقال‌پذیری^۵» و «تأییدپذیری^۶» حاصل گردید. اعتمادپذیری داده‌های پژوهش از طریق بررسی به وسیله اعضا، گفتگو با همگان و حضور طولانی مدت در میدان پژوهش حاصل شده است. انتقال‌پذیری پژوهش در این مطالعه از طریق توصیف پژوهش، مشارکت‌کنندگان، نتایج تفسیرشده حاصل شده است. در نهایت، تأییدپذیری یافته‌های پژوهش از طریق تأیید ارزیاب پژوهش و استخراج یافته براساس دیدگاه آگاهی‌دهندگان نه بر اساس سوگیری و مفروضه‌های خود پژوهشگر حاصل شده است.

یافته‌های پژوهش

از مجموع مصاحبه‌های انجام شده تعداد 69 گزاره مفهومی اولیه در مرحله کدگذاری باز، 9 زیرمقوله در مرحله کدگذاری محوری به دست آمد و در نهایت تعداد 3 مقوله اصلی استخراج گردید که بیانگر تجربه و ادراک آگاهی‌دهندگان ایرانی از نحوه ارزشیابی برنامه درسی حمایت شده دوره کارشناسی و عناصر آن است (جدول، 1). در ادامه مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌ها همراه با توصیف دیدگاه آگاهی‌دهندگان تشریح شده است.

1. axial coding
2. selective coding
- 3 Denzin, & Lincoln
- 4 credibility
- 5 transformability
- 6 Conformability

1. انتخاب نیروی انسانی

نخستین مولفه برنامه درسی حمایت از دیدگاه آگاهی دهندگان، انتخاب نیروی انسانی است که بر سه زیر مقوله انتخاب اساتید با کیفیت، انتخاب دانشجوی با کیفیت، و نسبت دانشجو به استاد متمرکز است (جدول، 1). از دیدگاه آگاهی دهندگان، استادی دارای صلاحیت مناسب برای اجرای برنامه درسی قصد شده است که آگاه از نظرات تربیتی و سنجش و ارزشیابی باشد، در حوزه ای که تدریس می‌کند، متخصص باشد، بر مهارت‌های بین فرهنگی مسلط باشد، دارای اطلاعات به روز، و در نهایت استاد با صنعت باشد. در نهایت، آنها معتقدند که باید از این صلاحیت‌ها، ارزشیابی صورت گیرد. در ادامه خلاصه‌ای از دیدگاه آگاهی دهندگان دو مورد از آگاهی دهندگان مهدی¹، دانشجوی فارغ‌التحصیل رشته آموزش زبان انگلیسی، و محمدرضا، مدرس‌های دوره کارشناسی رشته تکنولوژی، به ترتیب آورده شده است.

«نیروی انسانی در محیط آموزشی حرف اول و آخر را می‌زند یک استاد خوب باید خود را یک معلم بداند و دوره‌ها و نظرات تربیتی را بداند، سنجش و ارزشیابی را گذارنده باشد، یک معلم می‌خواهد از جنس معلم از جنس آموزش. نه همین که کسی از دوره دکتری فارغ التحصیل گردید از صلاحیت کافی برای تدریس برخوردار است» (آگاهی‌دهنده، 14). «ارزشیابی از صلاحیت‌ها و توانمندی‌های خود مدرس، برای اجرای برنامه‌های درسی نیز می‌تواند در تسهیل اجرای برنامه‌های درسی و کیفیت اجرای آن نقش خوبی را ایفاء نماید» (آگاهی‌دهنده، 4).

زیرمقوله دیگر شیوه پذیرش دانشجو برای رشته‌های مختلف است، آگاهی‌دهندگان معتقدند که دانشجویان ورودی از کیفیت لازم برای موفقیت در یک رشته برخوردار نیستند چرا که آزمون ورودی ابزار توانمندی برای غربال کردن دانشجویان نمی‌باشد. بنابراین، وجود دانشجویان فاقد کیفیت می‌تواند موفقیت اجرای برنامه‌های درسی را با چالش روبرو کند. مریم، متخصص برنامه درسی، و محمدرضا دیدگاه خود را در باره این زیر مقوله به ترتیب به شرح زیر مطرح کرده‌اند.

«در کشور ما این مسئله که دانشجو از کیفیت لازم برخوردار هست یا نیست دیده

1. در این پژوهش در راستای حفظ حریم شخصی افراد، برای تمامی آگاهی‌دهندگان اسم مستعار انتخاب شده است.

نمی‌شود و استاد نیز اصلاً نگران این که مسئله که آیا دانشجو مهارت‌های پایه را یاد گرفته است یا نه، نمی‌باشد» (آگاهی‌دهنده، 30). «اگر درونداد ما از پتانسیل لازم برای تبدیل به برون داد برخوردار نباشد در اجرای برنامه درسی و رسیدن به اهداف مدنظر اختلال ایجاد می‌کند و باعث به هدر رفتن منابع انسانی و مادی خواهد شد. وردی‌های ما از نظر توانایی متفاوت هستند آنها باید حداقل صلاحیت‌های لازم را داشته باشند. ما در رشته «تکنولوژی آموزشی» مهارت‌های بالای حل مسئله را نیاز داریم، برای مثال دانشجویان ما برای اینکه بتوانند یک مسئله را طراحی کنند، ولی بسیاری از دانشجویان ورودی از چنین ویژگی‌ای بی‌بهره هستند» (آگاهی‌دهنده، 4).

و در نهایت نسبت دانشجو به استاد از دیگر زیرمقوله‌های انتخاب نیروی انسانی است که از دیدگاه آگاهی‌دهندگان یک چالش مهم برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری که هسته برنامه‌های درسی است به شمار می‌آید. در نظر گرفتن تناسب بین دانشجو و استاد از دیدگاه آگاهی‌دهندگان منجر به افزایش ساعات کاری اساتید محدود کردن انتخاب روش تدریس خواهد شد. در ادامه به دیدگاه آگاهی‌دهندگان در این باره پرداخته شده است. در اینبار مولا، فارغ التحصیل دوره کارشناسی آموزش زبان انگلیسی، و سهیلا، کارشناس آموزش، به ترتیب در ادامه به نقد عدم تناسب بین تعداد استاد و دانشجو پرداخته‌اند.

«در یک کلاس پنجاه نفره جایی برای پرورش خلاق ذهنی وجود ندارد، چرا که معلم تنها باید حرف بزنند و دانشجویان تنها باید گوش کنند» (آگاهی‌دهنده، 13). «تعداد زیاد دانشجویان ورودی دوره کارشناسی و از طرفی دیگر تعداد کم اساتید، گرفتن مشاوره و یا تعامل با اساتید برای یادگیری بیشتر را دچار مشکل کرده است» (آگاهی‌دهنده، 27).

2. محیط آموزشی

از دیگر زیرمقوله‌های مهم دیگر برنامه درسی حمایت شده محیط آموزشی است که از سه زیرمقوله فضای فیزیکی آموزش، موقعیت فضای آموزش، امکانات فضای آموزشی و سرعت دسترسی به منابع یادگیری تشکیل شده است (جدول 1). شکی وجود ندارد که اجرای برنامه‌های درسی در خلاء اتفاق نمی‌افتد و از لوازم مهم اجرای آن، محیط آموزشی است. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان وجود فضای کافی در دانشگاه شامل تناسب شرایط فیزیکی

کلاس‌ها با تعداد دانشجوی پذیرش شده، وجود آزمایشگاههای مجهز، کتابخانه مناسب، و سایت کامپیوتری مجهز است که البته فراهم کردن چنین امکاناتی بستگی زیادی به جنس رشته‌های دانشگاهی هم دارد. در ادامه به دیدگاههای آگاهی‌دهندگان در این باره پرداخته شده است. کامران، دانشجوی فارغ التحصیل رشته طراحی صنعتی، و مولا معتقدند که:

«فضایی که در آن اساتید باید مطالعه کنند و مشاوره دهند نامطلوب است به طوری که در یک پارتیشن 6 تا 7 استاد باید مشاوره بدهند، اول این که استاد اول که می‌خواهد مشاوره بدهد به دانشجوی اول، چهارتای دیگه باید بیکار بشینند چون امکان تمرکز نیست یعنی به قدری امکانات وحشتناکه من این را اغراق نمیکنم با واقع بینی کامل میگم که هیچ وقت در این سیستم کاری از دست اساتید دانشگاه تو این مقطع بر نخواهد آمد» (آگاهی‌دهنده، 17). «متأسفانه وضعیت موجود نمی‌تواند ما را به اهداف رشته آموزش زبان انگلیسی برساند و این موضوع به سیاست‌ها بر می‌گردد و خارج از حوزه دانشگاهها است. از لحاظ شرایط فیزیکی با توجه به این کلاس‌های 30 نفره در دوره کارشناسی را به 50 نفره ارتقا دادیم این تعداد با فضای فیزیکی موجود همخوانی نداشت حتی همان فضای موجود گذشته نیز از کیفیت لازم برخوردار نبود (آگاهی‌دهنده، 13)».

موقعیت مناسب فضای آموزشی نیز از دیگر مسائلی بود که آگاهی‌دهندگان معتقد بودند لازم است انتخاب آنها براساس برنامه‌ریزی مناسب صورت گیرد. برای مثال، فاصله زیاد بین کارگاهها، می‌تواند منجر به تلف شدن وقت یا منابع مالی دانشجویان و اساتید گردد. علاوه بر این، راه‌اندازی رشته دانشگاهی در مکانی که محل کار آینده دانشجوی به شمار می‌آید، از دیگر مسائل مهم است. چالش موقعیت فضای آموزشی به وسیله محمود، دانشجوی کارشناسی سلولی و ملکولی، و حمید، دانشجوی فارغ التحصیل دوره کارشناسی مهندسی عمران، را به ترتیب به صورت زیر روایت کرده‌اند:

«امکانات کارگاهی بسیار مهم است و ما باید همه کارگاهها از قبیل شیشه، چوب و فلز را باید یک جا داشته باشیم. ما کارگاه چوب مان پردیس مرکزی است، فلزمان امیرآباد است که فقط در یک ترم خاص می‌توانیم استفاده کنیم. در همین کارگاه چوب خیلی نمی‌توانیم استفاده کنیم و محدودیت وجود دارد. یک سری چیزهای جدید مانند رپیت پورتوتایپ و لیزرکات نیز جدیداً به تجهیزات کنونی افزوده شده، که اتفاق خوبی است» (آگاهی‌دهنده، 9).

«پیشنهاد بر این است که هر رشته‌ای متناسب با مکان آن انتخاب شود که در آینده می‌خواهند روی آن تمرکز کنند. برای مثال، اگر بحث نفت است نباید رشته نفت را در تهران راه‌اندازی کرد چرا که تهران هیچ سنخیتی با نفت ندارد کسی که می‌خواهد نفت بخواند باید در جنوب ایران تحصیل کند» (آگاهی دهنده، 5).

زیرمقوله دیگر محیط آموزشی، امکانات فضای آموزشی است که در واقع بار معنایی زیادی را با خود حمل می‌کند و نشانگر اهمیتی است که مدیران و سیاستگذاران آموزشی برای آموزش و یادگیری قائل می‌شوند، می‌باشد. آگاهی‌دهندگان عقیده دارند که در نظر گرفتن تسهیلات و امکانات برای دانشجویان و اساتید، و ایجاد فضای مفرح و آرامش‌بخش در کلاس‌های باید در نظر گرفته شود. در ادامه به تعدادی از دیدگاه‌های آگاهی‌دهندگان در این باره پرداخته شده است. می‌تواند، دانشجوی ترم آخر رشته تکنولوژی آموزشی، و مهشید، متخصص زیست‌شناسی سلولی و ملکولی، در این باره به ترتیب معتقدند که:

«در رشته تکنولوژی آموزشی به دروربین فیلم برداری و به یک استودیو به برای ساخت فیلم نیاز است، وسایلی که در تکنولوژی امروز جهان حداقل، مرسوم است. این وسایل حتی برای دستگرمی نیز وجود ندارد. در واقع ما از نبود امکانات رنج می‌بریم، دوربین‌ها اکثراً قدیمی و یا خراب بودن. مثلاً دوربین دیجیتال بسیار قدیمی بود، با وجود این که ما سه واحد درباره عکاسی داشتیم اما اصلاً نمی‌شد با دوربین‌ها عکس گرفت» (آگاهی دهنده، 1). «مسئله دیگر ویدیو پروژکتورها است که به خوبی کار نمی‌کنند، گاهی پیش آمده که نیم ساعت از وقت کلاس وقت صرف آماده سازی ویدیو پروژکتور شده است» (آگاهی دهنده، 11).

دسترسی سریع به منابع یادگیری از دیگر زیرمقوله‌های یک محیط آموزشی است که به نظر می‌رسد با وجود فقر امکانات آموزشی، عدم دسترسی سریع به آنها اختلال و بی‌انگیزی زیادی در بین دانشجویان و حتی اساتید ایجاد کرده است. وا کاوی دیدگاه آگاهی‌دهندگان گویای این موضوع است. برای مثال، مونا، دانشجوی کارشناسی رشته زیست‌شناسی سلولی و ملکولی، و مهشید به ترتیب به موارد زیر اشاره داشته‌اند:

«سرعت اینترنت گاهی آنقدر پایینه که ما مجبور می شویم کارهایمان را در خانه انجام دهیم. در این باره چندین بار به دانشگاه تهران نامه نوشتیم که اگر بخواهیم یک صفحه را لود کنیم، اونقدر طول می کشد، که استاد می گوید این صفحه را ببندید تا به صورت تئوری

آن را برای شما انجام دهم» (آگاهی‌دهنده، 10). «در دانشگاه تهران به عنوان دانشگاه دولتی و مادر در کشور نیز امکانات را به صورت مجانی در اختیار ما قرار نمی‌دهن و هزینه خیلی بالایی داره، استاده‌ها می‌گویند به ما بودجه خاصی نمی‌دهند تا در اختیار شما بگذاریم، شما خودتون باید هزینه را بپردازید، شاید اون اندازه توان مالی نداشته باشید، چون که هزینه آزمایشگاهها خیلی بالاست یا باید منظر بومونی تا هزینه اون فراهم شود، که ممکن است ماهها وقت برای این صرف شود، تا اون هزینه فراهم شود» (آگاهی‌دهنده، 11).

3. برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی

سومین مقوله اصلی از دیدگاه آگاهی‌دهندگان در این پژوهش برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی است که شامل زیرمقوله‌های برنامه‌ریزی دوره‌های حین آموزش و برنامه‌ریزی ایجاد گروه‌های علمی است. با توجه به اینکه بخش زیادی از جریان یادگیری به صورت غیررسمی در محیط دانشگاه اتفاق می‌افتد، برنامه‌ریزی برای رخ دادن فرصت‌های مطلوب و تأثیرگذار برای دانشجویان و اساتید یک ضرورت اساسی است، که از دیدگاه آگاهی‌دهندگان می‌تواند با تأکید بر طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای اساتید، فراهم نمودن دوره‌های فرصت مطالعاتی برای اساتید، سازماندهی تبادل دانشجو در سطح بین الملل، تعامل دانشگاه با سایر سازمان‌ها، آموزش استفاده از امکانات و گردش‌های علمی صورت گیرد. برای مثال، کاظم، مدرس دوره کارشناسی تکنولوژی آموزشی، و گلنار،

مدرس دوره کارشناسی طراحی صنعتی، که سال‌ها تجربه تدریس در دوره کارشناسی دارند به ترتیب به شرح زیر به توضیح این زیرمقوله پرداخته‌اند:

«استفاده از آموزش ضمن خدمت و فرصت‌های مطالعاتی برای تقویت و تغییر دانش اساتید یک ضرورت است. البته بهتر است کشورهای پیشرفته برای فرصت مطالعاتی انتخاب شوند؛ اگر مدرس در معرض تغییر تحولات قرار نگیرد استاد رویکرد گذشته خود را حفظ خواهد کرد و به نوعی استاد تغییر را تهدید می‌کند» (آگاهی‌دهنده، 3). «قبل از این که شخصی بخواهد نقش آموزش دهنده را به عهده بگیرد پیش از ورود دوره‌های آموزشی برای آماده‌سازی در نظر گرفته می‌شود در عین حال در طول فرایند اشتغال نیز دوره‌های

ضمن خدمت با عناوین مختلف برای این افراد در نظر گرفته می شود. چنین سیستمی برای آماده سازی اساتید و به روز رسانی آنها در ایران وجود ندارد. کسی جذب سیستم آموزشی می شود و هیچ دوره آموزشی را نگذرانده باشد روش های آموزش را با صحیح و خطا یاد می گیرد. با این حال انتخاب مواد آموزشی مناسب که استاد بتواند به سرعت و راحتی کمک کند نیز شایسته است مورد استفاده قرار گیرد» (آگاهی دهنده، 19).

آگاهی دهندگان در ارتباط با برنامه ریزی ایجاد گروه های علمی به موضوع های مختلفی از قبیل تشکیل انجمن های علمی دانشجویی و ایجاد گروه های علمی که به برگزاری کارگاه مبادرت ورزند، اشاره داشته اند. ایجاد چنین گروه هایی مهارت های بین فردی دانشجویان را تقویت خواهد کرد. در این باره، سعید، دانشجوی طراحی صنعتی، و میترا به ترتیب به شرح زیر به اهمیت این زیرمقوله اشاره کرده اند.

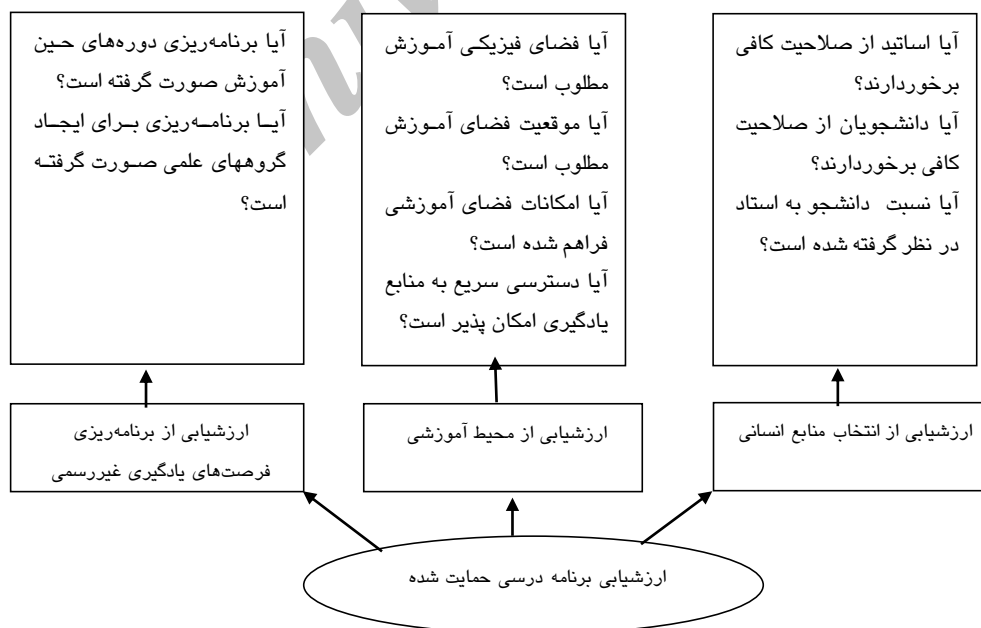
«یکی از جاهایی که خیلی از چیزها در باره طراحی صنعتی یاد گرفتم، انجمن علمی بود، و تجربه بسیار خوبی در تقویت ارتباطات من داشت، به نظر من مدیریت کارها از مسئله های مهمی است که در این انجمن ها یاد گرفته می شود» (آگاهی دهنده، 18). ما می توانیم کارگاه هایی را تشکیل دهیم، البته بودجه کافی وجود ندارد و اساتید نیز با ما همکاری نمی کردند (آگاهی دهنده، 1).

جدول (1) مؤلفه‌های برنامه‌های حمایت شده حاصل از کد گذاری باز، محور و انتخابی

کدهای باز	کدهای محوری	کدگذاری انتخابی
	انتخاب اساتید با کیفیت	انتخاب منابع انسانی
اساتید دارای صلاحیت علمی کافی؛ ارزشیابی از کیفیت اساتید؛ آگاهی استاد از نظرات تربیتی و سنجش و ارزشیابی؛ تناسب بین متخصص استاد و واحد درسی؛ تسلط استاد بر مهارت‌های بین فرهنگی؛ به روز نبودن اطلاعات اساتید؛ استاد با صنعت.	انتخاب دانشجویان با کیفیت	
ارزشیابی از صلاحیت‌های و دانشجویان دوره کارشناسی؛ لزوم ارزشیابی از درون‌دادها؛ تدوین آزمون‌های ورودی با کیفیت برای دانشجو؛ ضعف آزمون‌های ورودی کنونی؛ انتخاب دانشجویان ورودی دارای شایستگی‌های مناسب.	نسبت دانشجو به استاد	
حجم بالای ساعات کاری اساتید؛ تاثیر تعداد زیاد دانشجو بر انتخاب روش تدریس؛ نسبت استاد به دانشجو	فضای فیزیکی آموزش	
عدم تناسب شرایط فیزیکی کلاس‌ها با تعداد دانشجو پذیرش شده؛ نبود آزمایشگاه‌های مجهز؛ فضای ناکافی کتابخانه؛ سایت کامپیوتری مجهز؛ فضای شخصی مناسب برای اساتید، فراهم نمودن امکانات سرمایشی و گرمایشی	موقعیت فضای آموزش	
انتخاب مکان آموزشی براساس ویژگی‌های اساسی در یک رشته؛ انتخاب مکان مناسب برای کارگاه‌ها.	امکانات فضای آموزشی	محیط آموزشی
امکانات رفاهی برای دانشجو و اساتید؛ وجود صندلی و میزهای با کیفیت ضعیف؛ فضای خسته‌کننده کلاس درس، نبود دوربین فیلم‌برداری؛ فرسوده بودن تجهیزات آموزشی؛ تجهیزات نامناسب سایت کامپیوتر؛ کمبود امکانات کارگاهی؛ لزوم افزودن تجهیزات نوین؛ مناسب نبودن ویدیوپروژکتورها؛ به روز نبودن تجهیزات آزمایشگاهی؛ به روز نبودن کتاب‌های موجود در کتابخانه‌ها؛ ناکافی بودن منابع آموزشی	دسترسی سریع به منابع یادگیری	
سرعت پایین اینترنت؛ عدم خریداری ژورنال‌ها و کتاب‌های علمی به وسیله دانشگاه؛ هزینه بر استفاده از امکانات برای دانشجو؛ کمبود برنامه‌های کامپیوتری؛ نسخه‌های محدود کتاب‌های انگلیسی.	برنامه‌ریزی دوره‌های حین فعالیت	برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی
طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای اساتید؛ فراهم نمودن دوره‌های فرصت مطالعاتی برای اساتید؛ انتخاب کشورهای صاحب دانش و تکنولوژی به عنوان محل بازدید؛ سازماندهی تبادل دانشجو در سطح بین الملل؛ آموزش استفاده بهینه از امکانات آزمایشگاهی؛ تعیین برنامه زمانی گردش‌های علمی؛ تعیین برنامه زمانی برای استفاده از امکانات؛ تعامل دانشگاه با سایر سازمان‌ها		

برنامه‌ریزی ایجاد گروه‌های علمی	عدم همکاری استاداها برای برگزاری کارگاه؛ ایجاد انجمن علمی؛ برگزاری ژورنال کلاب؛ تقویت انجمن‌ها علمی
---------------------------------	---

از نگاه آگاهی‌دهندگان که ارزشیابی برنامه درسی حمایت باید بر تکیه بر مفاهیمی که آنها مطرح کرده‌اند، صورت گیرد. در واقع که چارچوب ارزشیابی ارائه شده در مطالعه، محصول ادراکات و مفاهیم ارائه شده همه آگاهی‌دهندگان است. همان طور که در شکل (1) مشاهده می‌شود این چارچوب از سه مولفه انتخاب نیروی انسانی، محیط آموزشی، برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی و زیر مقوله‌های انتخاب اساتید با کیفیت، انتخاب دانشجویان با کیفیت، نسبت دانشجو به استاد، فضای فیزیکی آموزش، موقعیت فضای آموزش، امکانات فضای آموزشی، سرعت دسترسی به منابع یادگیری، برنامه‌ریزی دوره‌های حین آموزش و برنامه‌ریزی ایجاد گروه‌های علمی تشکیل شده است. این چارچوب می‌تواند به دو شکل برای ارزشیابی از برنامه درسی دوره کارشناسی مورد استفاده قرار گیرد. نخست با رویکردهای کیفی (برای مثال مصاحبه با ذینفعان برنامه درسی) مولفه‌های کشف شده مورد ارزشیابی قرار گیرد و نقاط ضعف و قوت شناسایی گردد. دوم، با تکیه بر کدهای مفهومی به دست آمده در مرحله کدگذاری باز و مقوله‌های فرعی و اصلی ارائه شده به تدوین و اعتباریابی یک ابزار (پرسشنامه یا چک لیست) اقدام کرد و در نهایت کیفیت برنامه درسی حمایت شده با رویکردهای کمی مورد ارزشیابی قرار داد.



شکل (1) چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه درسی حمایت شده دوره کارشناسی از دیدگاه آگاهی دهندگان

Archive of SID

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه چارچوب مفهومی برای ارزشیابی برنامه‌درسی حمایت شده در دوره کارشناسی صورت گرفته است. براین اساس، با در نظر گرفتن این موضوع که برنامه‌های درسی اساساً از بی‌افتی که در آن شکل می‌گیرند متأثر می‌شوند، دیدگاه آگاهی‌دهندگان ایرانی با رویکردی کیفی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان دارد که برنامه درسی حمایت شده از سه مولفه انتخاب نیروی انسانی، محیط آموزشی، برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی تشکیل شده است. مولفه نیروی انسانی برنامه درسی حمایت‌شده بر انتخاب اساتید، و نسبت دانشجو-استاد متمرکز بوده است. با در نظر گرفتن تجربیات زیسته آگاهی‌دهندگان تغییر در شیوه‌های کنونی در ارتباط با هر کدام از این زیرمقوله‌های برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در دوره کارشناسی بسیار حیاتی است. چرا که این نیروی انسانی است که به برنامه‌های معنا می‌دهند و چنانچه حتی بهترین برنامه‌های درسی قصد شده طراحی شود ولی نیروی انسانی لازم برای اجرای مطلوب آنها در نظر گرفته نشود، یا از کیفیت لازم برخوردار نباشند، منجر به تحمیل هزینه‌های زیادی بر نظام آموزشی خواهد شد و رسالت آنها در ایجاد بروندادی کارآمد را مخدوش خواهد شد. بنابراین، لازم است سرمایه‌گذاری‌های بیشتر و برنامه‌های بهتری برای انتخاب اساتید شایسته و در نهایت طراحی شکلی از سنجش که تنها دانش‌محور نباشد و ابعاد مختلف توانمندیهای دانش‌آموزان دبیرستانی برای ورود به یک رشته دانشگاهی را در برگیرد، آغاز گردد. این یافته با دیدگاه‌های (فام، هیگز، استاتهام، و کی شلیتر، 2008؛ دیاموند، 2008؛ استارک و لاتوکا، 2011؛ استنسکر و هاروی، 2006) که معتقدند کیفیت منابع انسانی از مولفه‌های برنامه درسی به شمار می‌آید و تجارب و تخصص اساتید، نسبت استاد به دانشجو از عوامل مهم بر بهبود یادگیری و آموزش به شمار می‌آیند، همسو است.

دیگر مولفه برنامه‌درسی حمایت شده محیط آموزش است که از چهار زیرمقوله‌های فضای فیزیکی آموزش، موقعیت فضای آموزش، امکانات فضای آموزشی و دسترسی سریع به منابع یادگیری تشکیل شده است. واکاوی دیدگاه آگاهی‌دهندگان در باره این مقوله نشان

1. Pham, Higgs, Statham, & Schleiter,
2. Diamond,
3. Stensaker, and Harvey,

می‌دهد که محیط آموزشی دوره کارشناسی با مشکلات زیادی دست و پنجه نرم می‌کند، این مشکلات دامنه گسترده‌ای از قدیمی بودن ساختمان‌ها، موقعیت نامناسب کارگاهها، نبود تجهیزات کافی برای آموزش به اندازه کافی؛ عدم کیفیت امکانات و تسهیلات آموزشی و سرعت پایین دسترسی به منابع یادگیری را در بر می‌گیرد. چنین محدودیت‌هایی فضای یادگیری را دچار اختلال نموده است. در حقیقت، به جای این که ذهن دانشجویان و اساتید با تمام توان بر حل مسئله‌های بومی و پیگیری تحولات صورت گرفته در حوزه تخصصی متمرکز باشد، آنها زمان زیادی از فرایند یادگیری خود را از دست می‌دهند. علاوه بر این، هزینه‌های زیادی را از ابعاد روانی و مادی بر آنها تحمیل می‌کند. این یافته‌ها تا حدودی تأییدکننده‌های دیدگاه هاردن (2001) که معتقد است که اشاره می‌کند منابع یادگیری شامل کتاب، مقالات ژورنال، برنامه‌های کامپیوتری و غیره برای حمایت از یادگیری دانشجویان ضروری است. دیدگاه کامرول (2004؛ به نقل از مومنی مهموئی، کرمی، و مشهدی، 1389) که معتقد است امکانات رفاهی و اداری برای اجرای برنامه درسی ضروری است. چرا که در دسترس نبودن مواد آموزشی یکی از دلایل ناکامی در دستیابی به اهداف و استانداردهای تعیین شده در برنامه درسی به شمار می‌آید. بالاخره، دیدگاه دیاموند (2008) که معتقد است که وجود موقعیت و تجهیزات آزمایشگاهی در هر دوره علمی و استفاده خلاقانه از فضاهای موجود را برای بهبود برنامه‌های درسی ضروری می‌داند، همسو است.

در نهایت آخرین مولفه برنامه درسی حمایت شده از دیدگاه آگاهی‌دهندگان برنامه‌ریزی فرصت‌های یادگیری غیررسمی که زیرمقوله‌های برنامه‌ریزی دوره‌های حین آموزش و برنامه‌ریزی ایجاد گروه‌های علمی را در بر می‌گیرد. واکاوی کدهای باز مرتبط به مربوط به زیرمقوله‌ها نیاز دانشجویان و اساتید دوره کارشناسی به یادگیری غیررسمی را به خوبی منعکس می‌کند. برای مثال، برگزاری کارگاهها، آموزش‌های ضمن خدمت، برنامه‌های تبادل دانشجو و نیاز به فرصت‌های مطالعاتی می‌توانند تکمیل‌کننده یادگیری رسمی در کلاس درسی باشد و از طرفی فهم آنها از جامعه جهانی پیرامون دانشکاران ایرانی را افزایش دهد. درواقع، این موضوع بیانگر این است که آگاهی‌دهندگان اهمیت یادگیری غیررسمی را به خوبی درک کرده‌اند و به عنوان جزئی از برنامه‌های درسی پذیرفته‌اند. به هر حال، فراهم

کردن فضای یادگیری غیررسمی، برنامه می‌خواهد. بدیهی است که چنانچه جنبه‌های غیررسمی یادگیری را در دانشکده‌ها و دانشگاهها فراموش گردد، بعد مهمی از فرایند یادگیری دانشجویان را در نظر نگرفته‌ایم. این یافته با یکی از مهم‌ترین سیاست‌های دانشگاه هاروارد در سال‌های اخیر که بین المللی شدن را به عنوان یکی از پایه‌های توسعه برنامه‌های درسی اجرا کرده است (وان هو و وربیتن¹، 2005)، همسو است. علاوه براین، دیدگاه لینگ² (2014) که معتقد است آموزش ضمن خدمت مدرسان و انجمن‌های یادگیری حرفه‌ای که به صورت رسمی توسط دانشگاهها یا به صورت غیررسمی توسط انجمن‌ها صورت می‌گیرد، می‌تواند تجربیات مدرسان در ابعاد مختلف از قبیل دانش موضوعی، دانش در باره روش‌های پداگوژیکی، دانش در باره سیاست‌ها و اصلاحات افزایش دهد، را تأیید می‌کند.

این پژوهش مولفه‌های برنامه درسی حمایت شده دوره کارشناسی و نحوه ارزشیابی از آنها در قالب یک چارچوب مفهومی ارائه داد. اگر چه پیشنهاد می‌شود جریئات بیشتر درباره هر کدام از این مولفه‌ها در هر یک رشته‌های دانشگاهی به صورت خاص در پژوهش‌های تجربی مورد موشکافی قرار گیرد، نگارنده‌گان معتقدند که همین چارچوب کلی نیز می‌تواند به عنوان یک مبنا کلی مورد استفاده ارزیابان برنامه‌های درسی قرار گیرد. از دیگر مسائلی که لازم است در پژوهش‌های آینده در این باره مورد نظر قرار گیرد، ساخت و اعتباریابی پرسشنامه برنامه‌درسی حمایت شده است که لازم است با نگاهی جامع به ساختار هر رشته دانشگاهی تدوین گردد.

سپاسگذاری

پژوهشگران از آگاهی‌دهندگان و آقای اکبر هدایتی دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبایی که در فرایند انجام، تحلیل و تفسیر یافته‌های پژوهش مساعدت نمودند، کمال تشکر را دارند.

1. Hubert B. Van Hoof Marja J. Verbeeten

2. Ling

منابع

- آزادی تبار، محمد، هاشمی زاده، عباس (1390) بررسی وضعیت آموزش رشته مهندسی نفت و زمینه‌های پژوهشی آن در برخی از دانشگاه‌های آسیا و استرالیا و مقایسه آن با برنامه آموزش مهندسی نفت در ایران. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. شماره 60، ص 49-69.
- جعفری مقدم، سعید، بینش پور، سوگل. (1390) بازنگری محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته کتابداری و علوم اطلاع رسانی با هدف توسعه نگرش کارآفرینانه. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره 5، ص 49-68.
- معماریان، حسین (1390) ساز و کار ارزشیابی برنامه های آموزش مهندسی، از آرمان تا واقعیت. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. دانشگاه تهران.
- مومنی مهموئی، حسین، کرمی، مرتضی، مشهدی، علی. (1389) بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده آموزش عالی، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره 2، 110-90.
- نوروش، ایرج، مهرآزین، علی رضا، عصاریان، محمد. (1391) اختلاف نظرات میان مدرسان، حسابرسان مستقل، حسابداران شاغل و فارغ التحصیلان اخیر رشته حسابداری در رابطه با برنامه درسی مطلوب دوره کارشناسی حسابداری. فصلنامه تحقیقات حسابداری و حسابرسی. شماره 15، ص 5-31.
- Cleland, J., & Durning, S. J. (2015). *Researching Medical Education*. John Wiley & Sons.
- Cook, D. A. (2010). Twelve tips for evaluating educational programs. *Medical teacher*, 32(4), 296-301.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *The Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.
- DaCosta- Marques, M.D., & Mano, M. (2012). The process of evaluation and accreditation of higher education courses in Portugal: Analysis of the impacts arising from the preliminary accreditation. *J. US-China Public Admin*, 9, 303- 315.
- Diamond, R. M. (2008). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Foster, M. (2015). Editorial: Exploring Internationalization of the Curriculum to Enhance the Student Experience. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(3).
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research for nurses: Methods and interpretation*. FA Davis Company.

- Glatthorn, Allan A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press,
- Glatthorn, Allan A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press,
- Hall, J. C. (2004). One surgeon's philosophy of surgical education. *The American journal of surgical*. 187(4), 486-490.
- Harden, R.M.(2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123-137.
- Harden, R.M.(2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical teacher*, 23(2), 123-137.
- Hou, A.Y.(2011). Quality assurance at a distance : international accreditation in Taiwan higher education. *High Educ*, (510), 179–191. Doi: 10.1007/s10734-010-9331-9
- Hubball, H., & Gold, N. (2007). The scholarship of curriculum practice and undergraduate program reform: Integrating theory into practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 5-14.
- Kurz, A., Elliott, S. N., Wehby, J. H., & Smithson, J. L. (2010). Alignment of the intended, planned, and enacted curriculum in general and special education and its relation to student achievement. *Journal of Special Education*, 44, 131–145. doi: 10.1177/0022466909341196.
- Lara Varpio, M.A.T.M. and Mylopoulos, M., 2015. 21 Qualitative research methodologies: embracing methodological borrowing, shifting and importing. *Researching Medical Education*, p.245.
- Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2011). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. John Wiley & Sons.
- Leask, B. (2009). *Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students*. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
- Ling, T. A. (2014). *In-Service Teacher Education*.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pelfrey, W. V., Pelfrey, W. J. (2009). Curriculum Evaluation and Revision in a Nascent Field The Utility of the Retrospective Pretest—Posttest Model in a Homeland Security Program of Study. *Evaluation review*, 33(1), 54-82.
- Pham, D.Q.D., Higgs, D.C., Statham, A., & Schleiter, M.K. (2008). Implementation and assessment of a molecular biology and bioinformatics undergraduate degree program. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 36(2), 106- 115.
- Porter, A.C.(2006). Curriculum assessment. *Handbook of complementary methods in education research*, 141-159.

- Prideaux, D.(2003). Curriculum design. *British Medical Journal*, 326(7383), 268.
- Sandelowski, M.(2000). Focus on research methods-whatever happened to qualitative description? *Research in nursing and health*, 23(4), 334-340.
- Stensaker, B., & Harvey, L. (2006). Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19(1), 65-85.
- Van den Akker, J. (2004). *Curriculum perspectives: An introduction* (pp. 1-10). Springer Netherlands.
- van den Akker, J. J. H., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). A curriculum perspective on plurilingual education. Council of Europe.
- Woods, R., & Hauser, L. (2013). University Preparation of K- 12 Social Justice Leaders: Examination of Intended, Implemented, and Assessed Curriculum. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24, 16- 34.
- Zineldin, M., Akdag, H. C., & Vasicheva, V. (2011). Quality in Higher Education Assessing quality in higher education : new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 37- 41. doi: 10. b1080/13538322.2011. 582796.

Archive of SID