



نقش محتوای برنامه درسی در بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها

مرتضی فرنگ

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

Morteza.farang@yahoo.com

ابوالفضل قاسم زاده علیشاهی

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

ghasemzadee@yahoo.com

چکیده

برنامه درسی و ارزیابی‌های مرتبط با آن به‌عنوان قلب نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به شمار می‌روند. برنامه‌های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به‌ویژه در آموزش عالی به شمار می‌روند که می‌توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثمر ثمر باشند. هدف کلی این پژوهش، بررسی نقش محتوای برنامه درسی در بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها می‌باشد. روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش، توصیفی- کتابخانه‌ای می‌باشد. بدین ترتیب که به‌منظور جمع‌آوری پیشینه و مبانی نظری پژوهش، شامل محتوای برنامه درسی و مسئله بهبود کیفیت در آموزش عالی از روش کتابخانه‌ای با مراجعه به کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، نشریات و کتابخانه‌های دانشگاه و مراکز اطلاع‌رسانی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی علمی Emerald, Elsevier, Irandoc و موتورهای جستجوگر Google, Wikipedia, جهت دستیابی به آخرین دستاوردهای مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده و تکمیل ادبیات تحقیق و بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع استفاده شد. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند. چشم‌انداز آموزش عالی به‌طور چشم‌گیری در دهه‌ی اخیر تغییر یافته و به‌موازات آن محتوا و استانداردهای برنامه درسی نیز دستخوش تغییراتی گردیده است. در طراحی برنامه درسی و آموزشی، پس از تشخیص نیازها و تعیین هدف‌های آموزشی لازم است به تعیین محتوا و سازمان‌دهی آن پرداخته شود. محتوا یکی از عناصر عمده‌ای است که هدف‌های برنامه، یعنی یادگیری موردنظر، از طریق آن تحقق می‌یابد. تقریباً اکثر صاحب‌نظران در مورد عناصر برنامه درسی، که شامل هدف، محتوا، روش (اجرا)، ارزیابی می‌باشد، اتفاق نظر دارند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که محتوای برنامه درسی به‌عنوان یکی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی و ایجاد تناسب بین نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان با آخرین دستاوردهای علمی و نیاز بازار کار محسوب می‌شود.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، کیفیت آموزشی، آموزش عالی



مقدمه

دانشگاه‌ها در سراسر جهان با چالش‌هایی مانند پاسخگویی به تعداد فزاینده‌ای از دانشجویان، حمایت از یادگیری مستمر برای بخش اعظم جمعیت و برخورد با رشد ناهمگونی دانشجو روبرو هستند. در کنار این چالش‌ها، دانشگاه‌ها ملزم به ارائه و حفظ کیفیت برای محیط آموزشی بر اساس یک استاندارد معیارهای کیفیت آموزش عالی (HEQC)^۱ می‌باشند (نوآمان، رجب، مدبولی، خدرا و فایومی، ۲۰۱۷). همچنین، استانداردهای کیفیت ممکن است توسط افراد حرفه‌ای و متخصص تأیید شود و یا ممکن است از سوی سازمان‌های حرفه‌ای رسمی شده و مورد حفاظت و حراست قرار گیرد (هارتوگ^۲، ۲۰۱۶). آموزش عالی مفهوم نوینی در جامعه بشری نیست اما به دلیل تأثیر عمیق و همه‌جانبه‌ای که بر رشد و توسعه جوامع بشری داشته است مورد توجه بسیار قرار گرفته است. برنامه‌های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به‌ویژه در آموزش عالی به شمار می‌روند که می‌توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثرتر باشند. حقیقت قابل توجه در متون آموزش عالی آن است که علی‌رغم سابقه نه‌چندان طولانی واژه "برنامه درسی در آموزش عالی" حیات و تداوم دانشگاه‌ها با مؤلفه طراحی برنامه‌درسی گره‌خورده است (هیکس^۳، ۲۰۰۷، به نقل از سلیمی، کشتی‌آرای و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۳). مراکز آموزش عالی امروزه مهم‌ترین منبع آموزشی محسوب می‌شوند و یکی از مهم‌ترین عناصر آن‌ها، برنامه‌های-درسی است. برنامه‌های درسی دانشگاهی اشاره به فرایند برنامه‌ریزی عمدی دارد که بر ملاحظات آموزشی مهمی متمرکز هستند و بایستی مطابق با نیازها و تحولات جامعه بشری، تغییر کند تا از طریق آن مهارت‌ها و دانش‌های لازم برای ایفای نقش در دنیای پیچیده امروزه را برای دانشجویان فراهم سازد (خاکباز، مهرمحمدی و موسی‌پور، ۱۳۸۹). برنامه‌درسی، به‌عنوان مسئله موردعلاقه بشر، تازگی نداشته و عمر آن به قدمت عمر انسان می‌رسد. پی‌ریزی پایه‌های علمی برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه مستقل و تخصصی و یک‌رشته تحصیلی به سال ۱۹۱۸ بازمی‌گردد (طالبی، مظلومیان و صیف، ۱۳۸۹، ص ۳-۴). برنامه‌های درسی یکی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی و ایجاد تناسب بین نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان با آخرین دستاوردهای علمی و نیاز بازار کار است (نامخواه، ۱۳۹۰). بدیهی است کتاب-درسی زمانی می‌تواند به تحقق اهداف تعلیم و تربیت کمک کند که دارای محتوای غنی و پربار باشد و در پاسخگویی به نیازهای بازار کار با موفقیت عمل نماید (زولجناحی، ۲۰۰۸). دانشگاه‌ها باید به تقاضای روبه افزایش برای ارتقای کیفیت و برنامه‌های درسی جدید، منعطف و خلاق پاسخ دهند (کریمی، ۱۳۹۱). بعضی از صاحب‌نظران معتقدند برنامه درسی مهم‌ترین عنصر راهبردی بین‌المللی شدن آموزش عالی است (عارفی، حجازی و قاهری، ۱۳۸۵). با توجه به این‌که برنامه‌های درسی دانشگاهی ابزاری برای فراهم ساختن فرصت‌های لازم برای توسعه و تقویت آگاهی‌ها و مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای متعدد به شمار می‌رود و از مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی است، باید تغییرات لازم در آن صورت گیرد. رایترز و همکاران^۴ (۲۰۰۲) پیشنهاد کردند که برای تقویت انسجام برنامه‌های درسی در آموزش عالی باید به‌طور اساسی برنامه‌های درسی را ارزیابی و در صورت لزوم تغییراتی را در آن‌ها ایجاد کرد (شادفر، لیاقتدار و شریف، ۱۳۹۰). افزون بر این، دانشگاه‌ها باید به ارزیابی درونی و بیرونی وضعیت آموزشی خود بپردازند و نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کنند و راهکارهای مناسبی برای ارتقای کیفیت آموزش ارائه دهند (کارشکی، جعفری ثانی و ارفع بلوچی، ۱۳۹۲).

ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده است که آموزش عالی در قرن بیست و یکم بیش از هر چیزی خود را با این تغییرات همگام سازد. برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند (کریمی و فتاحی، ۱۳۹۱). چشم‌انداز آموزش عالی به‌طور چشم‌گیری در دهه‌ی اخیر تغییر یافته و به‌موازات آن محتوا و استانداردهای برنامه‌درسی نیز دستخوش تغییراتی گردیده است. از این‌رو، تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، از جمله دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است (قربانی، نیلی و دلبری، ۱۳۹۳).

1. High Education Quality Criteria

2. Hartog

3. Hicks

4. Wright et al



همان گونه که ملاحظه می شود در قالب پژوهش ها، با تأکید بیشتر بر مسائل مربوط به کمیت، مسائل با مربوط به کیفیت و لزوم توجه به ارزیابی کیفی محتوای برنامه درسی در آموزش عالی تا حدودی مورد غفلت واقع شده است؛ بنابراین، نیاز به مطالعات علمی و پژوهشی بسیاری در زمینه تولید محتوای باکیفیت در برنامه درسی و ارزیابی صحیح و منطبق بر استانداردهای آموزشی احساس می شود (کاظمی قره چه، امین خندقی و جعفری ثانی، ۱۳۹۲).

مفاهیم محتوای برنامه درسی و انواع آن

برنامه درسی را می توان به عنوان یک حوزه تخصصی یا علمی در نظر گرفت که این شامل موضوعات یا اجزاء و ابعادی مختلف است که متخصصان برنامه درسی برای آن برشمرده اند. در طراحی برنامه درسی و آموزشی، پس از تشخیص نیازها و تعیین هدف های آموزشی لازم است به تعیین محتوا و سازمان دهی آن پرداخته شود. محتوا یکی از عناصر عمده ای است که هدف های برنامه، یعنی یادگیری مورد نظر، از طریق آن تحقق می یابد. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود و یا آنچه می خواهیم یاد گرفته شود (میرزا بیگی، ۱۳۸۰، ص ۱۶۰). مبنای تهیه محتوای برنامه درسی باید شناختی باشد که از ماهیت یادگیرنده کسب می شود و فعالیت های معلم نیز لازم است متناسب با یادگیرنده و نوع محتوا باشد. با چنین نگرشی برنامه درسی عبارت است از «قواعد و ضوابطی که به مجموعه عوامل و عناصر مرتبط با یادگیری منطق و سازمان می دهد» (کرامتی، ۱۳۹۲، ص ۲۲). لوین، تومبز، فایرودر، امی و چن بیان می کنند که برنامه های درسی دانشگاهی معمولاً از سه یا چهار عنصر تشکیل شده است که عبارت اند از دروس کلی یا آزاد، دروس دانشگاهی تخصصی، دروس دانشگاهی نیمه تخصصی و دروس اختیاری. عناصر برنامه درسی طبق دیدگاه های صاحب نظران از یک تا نه عنصر متغیر است اما تقریباً اکثر صاحب نظران در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا)، ارزشیابی اتفاق نظر دارند (مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸).
از لحاظ عملی حداقل دو نوع محتوا در هر ماده درسی قابل شناسایی است:

- الف) محتوای مکتوب:** محتوای مکتوب به صورت متون درسی تدوین می شود و رایج ترین شکل آن، کتاب های درسی است. کتاب های درسی در سطوح مختلف تدریس می شوند، ابزار اصلی و مورد توجه در همه مدارس می باشند (وست باری^۵، ۱۹۹۱).
- ب) محتوای شفاهی:** محتوای شفاهی، به تدریس و توضیحات معلم در کلاس درس اشاره می کند و به طور کلی هر آنچه به صورت مکتوب و نوشته شده نباشد، محتوای شفاهی می نامند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴، ص ۱۱۸).

محتوای کتاب درسی را می توان به دو بخش محتوای علمی یا موضوع درسی و محتوای اجتماعی تقسیم کرد.

الف) محتوای علمی: منظور از محتوای علمی مجموعه اطلاعات، آگاهی ها و مهارت هایی است که فراگیر باید آن را در یک دوره خاص در زمینه^۶ یک موضوع خاص به دست آورد که علاوه بر دانش و اطلاعات در یک موضوع مهارت هایی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی و دیگر مهارت های کلی را شامل می شود.

ب) محتوای اجتماعی: مجموعه ارزش ها، نگرش هایی است که از طریق محتوا انتقال می یابد و شامل این موارد است: ۱- نگرش ها و ارزش های متنوع جامعه (مذهب، نژاد، مسائل اقتصادی - اجتماعی). ۲- در نظر گرفتن ارزش هایی مانند شهروندی، احترام به قانون و تساوی همه نهادها، گروه های مذهبی و جنسیتی. ۳- تأکید بر تقویت ارزش های معاصر جامعه محلی و ملی. ۴- داشتن رفتاری غیر سوگیرانه و برابر برای همه گروه های جامعه، شامل گروه های نژادی، مذهبی، نژادی، ... (جمالی زواره، نصر، آرمند و نیلی، ۱۳۸۸).

معیارهای انتخاب محتوای برنامه درسی

معیارهای انتخاب محتوای برنامه درسی را می توان در این طبقات کلی که درباره آن توافق نسبی وجود دارد قرارداد:

الف) معیارهای فلسفی: این معیارها بر مبانی روش شناختی، ارزشی و نظری استوار است که نمونه های آن به شرح زیر است:

- محتوا به خودی خود هدف نیست، بلکه وسیله دستیابی به رشد فکری دانشجویان است.
- محتوایی که فقط به مواد درسی تخصصی مربوط باشد، جایی در آموزش دانشگاهی ندارد، محتوا باید متضمن ملاحظه های اخلاقی و معنوی هم باشد.
- محتوا باید موجب درک عمیق و نه درک سطحی - از دانش شود.

⁵. Westbury



ب) معیارهای حرفه‌ای: این معیارها بیانگر این است که دروس مربوط به حرفه‌های مختلف، باید مقررات حرفه‌ای و قانونی لازم را قبل از ورود افراد به حرفه، به‌طور روشن منعکس کنند. معیارهای حرفه‌ای عبارت‌اند از:

- محتوا باید فراهم‌کننده انواع تجربه‌های نظری و عملی لازم برای کسب مجوز ورود به حرفه و تداوم حضور در آن باشد.
- محتوا باید به اخلاق حرفه‌ای توجه داشته باشد.

ج) معیارهای روان‌شناختی: این معیارها که مربوط به کاربرد اصول روان‌شناختی، به‌ویژه نظریه‌های یادگیری در تدریس است. معیارهای روان‌شناختی به شرح ذیل می‌باشد:

- محتوا باید دارای پیوستگی دقیق باشد تا مانع پراکنده‌کاری شود که در غیر این صورت امکان یادگیری عمیق برای دانشجویان از دست خواهد رفت.
- انتخاب محتوا باید فرصت‌هایی را فراهم کند تا ضمن تأکید بر مهارت‌های عقلانی سطح بالا، مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، ...
- محتوا باید فرصت‌هایی را برای رشد نگرش‌ها و ارزش‌ها فراهم کند.
- محتوا باید به رشد دانشجویان به‌عنوان فراگیران مستقل و مادام‌العمر کمک کند.

د) معیارهای مربوط به اجرا: این معیارها به قابل‌اجرا بودن تدریس موضوع مربوط است که عبارت‌اند از:

- محتوا ممکن است به دلیل کمبود مواد درسی مناسب، از یک یا دو متن درسی اقتباس شود.
- محتوا باید بلاملاحظه منابع درسی مهم قابل‌دسترس، مانند آنچه در کتابخانه موجود است، منابع اطلاع‌رسانی الکترونیکی، افراد، پژوهش‌های موردی و محیط فیزیکی تدارک دیده شود.

ه) معیارهای دانشجویی: معیارهای دانشجویی مربوط به ویژگی‌های دانشجویان است که به آن‌ها آموزش می‌دهید. این معیارها به شرح ذیل می‌باشد:

- محتوا باید به‌گونه‌ای انتخاب شود که منعکس‌کننده سوابق علمی، تجربی، نیازها و علایق همه دانشجویان باشد.
 - محتوا باید با توجه به سطح بلوغ فکری و ذهنی دانشجویان تهیه شود.
 - محتوا باید تجربه‌های متنوع زندگی دانشجویان را به حساب آورد.
- لحاظ کردن ویژگی‌های دانشجویان، نیازها، علایق آن‌ها در برنامه‌ریزی درسی مشکل‌ترین مرحله به حساب می‌آید چراکه مدرسان دانشگاهی با گروه‌های نامتجانس دانشجویان (دانشجویان زن، دانشجویان بزرگسال، دانشجویان کم‌توان، جدیدالورود، بومی و غیربومی) مواجه‌اند و مقررات قانونی و فرصت‌های برابر شغلی را باید در نظر گرفته شود.
- چگونگی انتخاب محتوا تا حدودی به خود شما، دیدگاهتان درباره اهمیت نقش خود به‌عنوان مدرس و نقش دانشجو در محتوا و هنجارها و روش‌های تدریس علمی و تقاضاهای آموزشی بستگی دارد (کنن و نیویل، ۱۳۸۸، ص ۱۶۴-۱۷۰).

در دسته دیگر معیارها می‌توان این‌گونه بیان کرد:

- ملاک‌ها و معیارهایی که به تناسب محتوا با مجموعه‌ای از عوامل و ارزش‌های اجتماعی و منابعی که محتوای برنامه درسی از آن‌ها استخراج می‌شود توجه دارند.
- ملاک‌ها و معیارهایی که به تناسب محتوای برنامه درسی با ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر، استعدادها و توانایی‌ها توجه دارد.
- ملاک‌ها و معیارهایی که به تناسب محتوا با قانونمندی‌های برنامه درسی توجه دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۱۲۲).

چگونگی سازمان دادن محتوای برنامه درسی

در انتخاب و سازمان‌دهی محتوا نباید لزوماً ساختار محتوا و سازمان‌دهی آن را با ساختار منطقی دانش انطباق دهیم، بلکه ساختار منطقی دانش یکی از عوامل مؤثر بر انتخاب و سازمان‌دهی محتواست و وسیله‌ای است که در تحقق رشد و تربیت یادگیرنده ایفای نقش می‌کند (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۶۶ - ۷۱). در برنامه درسی عناصری که به‌نوعی در شکل‌گیری برنامه دخالت دارد، مجموعه منسجمی را تشکیل



می‌دهد که این سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی بر طرق اصولی انجام می‌گیرد که برخی از آن‌ها مهم‌تر است و به کلیه فعالیت‌های سازمان‌دهی جهت می‌دهد. تجارب و فعالیت‌های یادگیری نیز روی هم رفته تغییرات چشم‌گیری در یادگیرنده ایجاد می‌کنند. بدین منظور باید فعالیت‌های یادگیری را به نحوی تنظیم کرد و سازمان داد که هر کدام دیگری را تقویت کنند. در سازمان‌دهی محتوا پنج اصل زیر مورد تأکید قرار گرفته است:

- (۱) ترتیب محتوای آموزش باید از مطالب ساده به سوی مطالب مشکل و پیچیده باشد.
- (۲) در سازمان‌دهی از کل به جزء حرکت کند.
- (۳) از یک طرف روش سازمان‌دهی رایج استفاده کند.
- (۴) سیر حرکت از معلوم به طرف مجهول باشد.
- (۵) استفاده از ترتیب عملکرد شغلی (ترتیب آموزش طبق روال عادی انجام وظایف شغلی تنظیم شود)

الف) برقرار کردن توالی: اسمیت، استانلی و شورش چهار نوع نمونه برای توالی ذکر کرده‌اند: اولی این است که از آسان شروع می‌شود و به سوی مشکل پیش می‌رود. دومی این است که ترتیب عرضه داشت مبتنی بر یادگیری پیش‌نیازهاست. سوم ترتیب عرضه داشت این است که از کل به جزء می‌رسد. چهارم عرضه داشت ترتیب زمانی است. با توجه به مطالب غرض از توالی، تکرار رفتارهای اکتسابی - یعنی یادگیری نیست، بلکه تنظیم محتوا و تجارب یادگیری به نوعی از ترتیب است که امر یادگیری را با توجه به رشد و تکامل یادگیرنده، به‌ویژه رشد ذهنی و شناختی وی تسهیل کند و پایه‌ای باشد برای یادگیری‌های بعدی.

ب) استمرار: این اصل به اصل توالی مربوط می‌شود و چگونگی ادامه فعالیت‌های یادگیری را در طول دوره تعیین می‌کند. استمرار ممکن است عمودی یا افقی باشد. استمرار عمودی تعیین‌کننده تجارب یادگیری در طول دوره‌های تحصیلی است. استمرار افقی تجربه‌ای را که در یک روز تحصیلی در ارتباط با مواد درسی مختلف بیان می‌کند.

ج) وسعت: وسعت با توجه به هدف‌های اساسی تعیین‌شده معنا پیدا می‌کند و به معنی شامل بودن محتوا است. وجود وسعت در محتوای برنامه درسی مستلزم آن است که مدرسان نسبت به برنامه‌های درسی دید وسیع داشته باشند.

د) تعادل: با توجه به این که نیازهای فراگیران متفاوت است و شامل نیازهای فردی مختلف و نیازهای اجتماعی که بین فراگیران مشترک است، برنامه درسی باید بین نیازها تعادل ایجاد کند. سازمان‌دهی محتوا برای یادگیری تراکمی یا مداومت شامل پیش‌بینی محتوا و فعالیت‌های یادگیری به منظور ایجاد حرکت از یک سطح از پیچیدگی به سطح بالاتر، از افکار ساده‌تر به افکار پیچیده‌تر و عمیق‌تر و از مفاهیم ساده‌تر به مفاهیم پیچیده‌تر به‌طور فزاینده است.

بنابراین در الگوی برنامه درسی مبتنی بر موضوع‌های درسی، متخصصان و برنامه‌ریزان، محتوا را قبل از اجرای برنامه انتخاب و سازمان‌دهی می‌کنند. در سازمان‌دهی محتوای برنامه دو موضوع اهمیت فوق‌العاده دارد: وسعت و توالی منطقی موضوع‌ها. وسعت محتوا باید به‌دقت تعریف و تبیین شود تا موضوع‌های تشکیل‌دهنده محتوا معنادار باشد و از همبستگی لازم برخوردار و قابل پیاده شدن و فراگیری در زمان اختصاص داده‌شده به موضوع باشد. در الگوی مبتنی بر یادگیرنده نیازها و علایق، توانایی‌ها و تجربه‌های گذشته به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می‌شود؛ و یادگیرنده مورد مطالعه و مشاوره قرار می‌گیرد و به‌جای یادگیری از اولویت برخوردار است. در الگوی مبتنی بر جامعه منبع اطلاعاتی محتوای برنامه درسی از زندگی، جامعه و یا جوامع بشری برگرفته می‌شود. این محتوا ممکن است بر رسالت‌های این جوامع تأکید داشته باشد و یا بر فعالیت‌های اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی یا بر مسائل فراگیر تکیه کند (مهر محمدی، ۱۳۸۸، ص ۸-۱۷۶).

الگوهای سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی

شوبرت^۶ صاحب‌نظر حوزه برنامه درسی، پنج الگوی سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی را پیشنهاد می‌کند که به شرح ذیل می‌باشد:

6. Schubert



(۱) **موضوع‌های مجزا:** قدیمی‌ترین و پرتعدادترین الگوی سازمان‌دهی برنامه درسی، الگوی موضوع‌های مجزا است. این الگو، مبین سازمان‌دهی سنتی است که معرفت‌های بشری را به صورت رشته‌های مختلف مثل فیزیک، شیمی، تاریخ و ... در برنامه درسی مدارس می‌گنجاند.

(۲) **حوزه‌های گسترده^۷:** برای رفع اشکالات الگوی موضوعات مجزا برخی از مربیان پیشنهاد کرده‌اند که در برنامه مدارس، موضوعات مربوط به هم تحت یک عنوان درسی در برنامه گنجانده شود و وقت بیش‌تری در برنامه روزانه به آن اختصاص یابد. مثلاً دروسی از قبیل تاریخ، جغرافی و تعلیمات مدنی تحت عنوان مطالعات اجتماعی در برنامه قرار گیرد. در این برنامه دانش‌آموزان بهتر ارتباط موضوعات مربوط به هم را درک می‌کنند. در واقع هدف از ارتباط دادن رشته‌های مختلف باهم این است که دانش‌آموزان، بهتر به عمق مطالب پی ببرند و مبانی و اصول کلی را که در بعضی از رشته‌ها مشترک هستند را به خوبی درک نمایند.

(۳) **سازمان‌دهی پروژه‌ای^۸:** در این روش، دانش‌آموزان را با موضوعی فراگیر به نام پروژه روبه‌رو می‌کنند و یادگیری حول آن مستلزم برقراری ارتباط میان حوزه‌های گوناگون محتوایی است. این روش سازمان‌دهی به کیلپاتریک منتسب است و به لحاظ تاریخی عمدتاً در دوره ابتدایی کاربرد داشته است. به‌عنوان مثال پروژه یا موضوع می‌تواند باغ‌وحش باشد و مطالعه حول این محور می‌تواند ابعاد دیگری نظیر ریاضی و زیست‌شناسی را نیز دربر گیرد و محتوای این حوزه‌ها را باهم درآمیزد.

(۴) **هسته اصلی^۹:** با توجه به نفوذ ایده آل‌های اجتماعی، استفاده از تحقیقات روان‌شناسی در زمینه یادگیری و با در نظر گرفتن نقشی که فرد در حل مسائل زندگی فردی و اجتماعی بر عهده دارد، برنامه‌ای که آن را برنامه مسائل اجتماعی یا هسته اصلی می‌گویند در آمریکا پا به عرصه وجود گذاشت. در برنامه هسته اصلی یک یا چند مسئله که اغلب جنبه اجتماعی دارند اساس کار را تشکیل می‌دهند. هسته اصلی مسائل مربوط به امور فرهنگی یا اجتماعی را پایه فعالیت‌های تربیتی قرار می‌دهد و جنبه عمومی دارد، یعنی برای همه اجباری است و محدودیت وقت در این برنامه مطرح نیست.

(۵) **تلفیق^{۱۰}:** تلفیق برنامه درسی، اغلب در مقابل تقسیم‌بندی دانش قرار می‌گیرد؛ مثلاً برنامه درسی موضوع مدار، پژوهش را محدود می‌کند، مرزها را جدا می‌کند و مطالعه را به دامنه محدودی از اطلاعات منحصر می‌سازد؛ بنابراین برای این که دانش‌آموزان، تصور وسیعی از واقعیت به دست آورند، تلفیق دروس یک ضرورت اساسی است. پیروان نظریه‌های یادگیری، تأکید می‌کنند که تدریس به صورت تلفیقی، انتقال یادگیری را تقویت می‌کند، زیرا یادگیری تشابهات، اصول و استراتژی‌ها در تدریس به صورت تلفیقی، بهتر از حالتی که رشته‌ها به صورت جدا تدریس می‌شوند.

(۶) **تلفیق تصادفی (اتفاقی)^{۱۱}:** تلفیق تصادفی زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز در حین یادگیری محتوای یک ماده درسی، با موضوعی دیگر روبه‌رو می‌شود که قبلاً توسط معلم برای درک بهتر فعالیت‌های یادگیری پیش‌بینی شده است. این شیوه تلفیق باهدف درک و فهم بهتر محتوای ماده درسی انجام می‌شود و فرصتی ایجاد می‌کند که حوزه‌های گوناگون محتوایی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.

(۷) **تلفیق از طریق تقویت و تمرین^{۱۲}:** به‌کارگیری دانش و مهارت‌های آموخته‌شده یک حوزه محتوایی در حوزه‌های محتوایی دیگر را تلفیق از طریق تقویت و تمرین می‌گویند. این کاربرد موجب تقویت و تحکیم دانش و مهارت‌های آموخته‌شده می‌شود.

(۸) **تلفیق از طریق محاط کردن^{۱۳}:** معرف قرار دادن یک ماده درسی در ماده درسی دیگر است. فعالیت‌های یادگیری حوزه محتوایی محاط شده، دارای کارکردی دوگانه است:

الف) تقویت یادگیری مباحث مربوط به ماده درسی محیط، ب) فراگیری مهارت‌ها یا مطالبی حوزه یادگیری محاط شده.

(۹) **تلفیق از طریق هماهنگی^{۱۴}:** زمانی اتفاق می‌افتد که بخشی از محتوای مواد درسی مجزا، آگاهانه به یکدیگر ارتباط می‌یابند و به‌طور هم‌زمان یا در مقاطع زمانی نزدیک به یکدیگر آموزش داده می‌شوند.

7. Broad Fields

8. Projects

9. Core

10. Integration

11. Incident

12. Reinforcement and Practice

13. Embedding

14. Coordination

ISC
دارنده مجور
۹۶۱۷۰-۱۲۸۰۲

- (۱۰) تلفیق از طریق فرایندها^{۱۵}: این تلفیق زمانی اتفاق می‌افتد که انجام فعالیت‌های یادگیری، در حوزه‌های محتوایی گوناگون مثلاً ریاضی، علوم اجتماعی، ادبیات و علوم اجتماعی، منجر به رشد قابلیت‌های فرایندی خاص؛ مثلاً پرورش تفکر انتقادی می‌شود.
- (۱۱) تلفیق از طریق موضوع^{۱۶}: زمانی اتفاق می‌افتد که موضوعات موردعلاقه دانش آموزان، محور سازمان‌دهی برنامه درسی قرار می‌گیرد و زمینه استفاده از حوزه‌های محتوایی گوناگون مانند علوم تجربی، ریاضی، ادبیات و ... در مطالعه موضوعات موردعلاقه دانش آموزان به‌طور طبیعی فراهم می‌شود (طالبی، مظلومیان و صیف، ۱۳۸۹، ص ۷۵-۸۰).

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری اطلاعات، توصیفی- کتابخانه‌ای می‌باشد. بدین ترتیب که به‌منظور جمع‌آوری پیشینه و مبانی نظری پژوهش، شامل محتوای برنامه درسی و مسئله بهبود کیفیت در آموزش عالی از روش کتابخانه‌ای با مراجعه به کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، نشریات و کتابخانه‌های دانشگاه و مراکز اطلاع‌رسانی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی علمی Emerald, Elsevier, Irandoc و موتورهای جستجوگر Google, Wikipedia, جهت دستیابی به آخرین دستاوردهای مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده و تکمیل ادبیات تحقیق و بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع استفاده شد.

خلاصه یافته‌ها و نتیجه‌گیری

اصطلاح برنامه‌درسی نسبتاً جدید است و تعاریف مختلفی از آن ارائه شده است که به اعتقاد برنامه‌ریزان معاصر، برنامه‌درسی به‌عنوان طرح و نقشه، جامع‌ترین مفهومی است که تاکنون ارائه شده است. به‌زعم برخی از متخصصان حوزه برنامه‌درسی، این برداشت از برنامه‌درسی، متضمن پیش‌بینی اهداف و غایات با تدارک تجربیات و فرصت‌های یادگیری و نیز مسائلی نظیر ارزشیابی از برنامه است. برنامه‌ریزان درسی با توجه به نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه‌درسی دارند در مورد عناصر اصلی برنامه‌درسی تصمیم‌گیری می‌کنند و عناصر برنامه‌درسی را در سه محور خلاصه می‌کنند. الف) برنامه‌درسی موضوع محور: در برنامه‌درسی موضوع محور، یادگیری مکانیکی است، بنابراین هدف‌ها و محتوا از قبل تعیین و سازمان‌دهی می‌گردد هم‌چنین بر حجم مطالب بیش از فرایند یادگیری تأکید می‌شود. ب) برنامه‌درسی دانش آموز محور: برنامه‌درسی دانش آموز محور بر ویژگی‌ها و نیازهای دانش آموز تأکید می‌کند و آموزش بنا به ویژگی‌های دانش آموز حالتی انفرادی به خود می‌گیرد. ج) برنامه درسی جامعه‌محور: در برنامه‌درسی جامعه‌محور، اصلاح و توسعه جامعه هدفی اساسی به‌حساب می‌آید؛ بنابراین محتوای برنامه‌درسی از زندگی اجتماعی نشأت می‌گیرد و بر به‌کارگیری روش حل مسئله در فرایند یادگیری تأکید می‌شود (ملکی، ۱۳۸۲، ص ۱۸-۱۹).

برنامه‌ی درسی و محتوای آن، یکی از بهترین ابزارها جهت تحقق رسیدن دانشجویان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه‌ی مدنی و اجتماعی شدن آن‌ها می‌باشد. در این میان دروس تعلیمات اجتماعی، نقش مؤثر و مهم‌تری را دارند (دهقانی و امین خندقی، ۱۳۹۰). محتوای کتاب‌درسی را می‌توان به دو بخش محتوای علمی یا موضوع‌درسی و محتوای اجتماعی تقسیم کرد. الف) محتوای علمی: منظور از محتوای علمی مجموعه اطلاعات، آگاهی‌ها و مهارت‌هایی است که فراگیر باید آن را در یک دوره خاص درزمینه‌ی یک موضوع خاص به دست آورد که علاوه بر دانش و اطلاعات در یک موضوع مهارت‌هایی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی و دیگر مهارت‌های کلی را شامل می‌شود. ب) محتوای اجتماعی: مجموعه ارزش‌ها، نگرش‌هایی است که از طریق محتوا انتقال می‌یابد و شامل این موارد است: ۱- نگرش‌ها و ارزش‌های متنوع جامعه (مذهب، نژاد، مسائل اقتصادی - اجتماعی). ۲- در نظر گرفتن ارزش‌هایی مانند شهروندی، احترام به قانون و تساوی همه نهادها، گروه‌های مذهبی و جنسیتی. ۳- تأکید بر تقویت ارزش‌های معاصر جامعه محلی و ملی. ۴- داشتن رفتاری غیر سوگیرانه و برابر برای همه گروه‌های جامعه، شامل گروه‌های نژادی، مذهبی، نژادی، ...). اهمیت محتوا، مستلزم آشنا بودن مدرسان نسبت به معیارهای انتخاب محتوا است و کاربرد مناسب معیارها را می‌طلبد.

15. Processes

16. Topic or Thematic Organization



در نظام آموزشی ایران، مواد و محتوای برنامه‌ی درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی معمولاً به شیوه‌ی سنتی و رایج مانند شیوه‌ی موضوعات مجزا یا رشته‌های علمی، در چارچوب کتاب‌های درسی مختلف، سازمان‌دهی می‌شود و محتوای این رشته‌های علمی و کتاب‌های درسی غالباً با یکدیگر ارتباط محتوایی و هم پوششی لازم را ندارند (شکاری و خدادادی، ۱۳۹۰).
بنابراین، بررسی وضعیت موجود کتاب‌های درسی از این جهت مهم است که تصویر دقیقی از کم و کیف توجه به این مضامین به دست می‌دهد و در حکم بررسی وضعیت موجود، بینش‌های لازم را برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران طراحی برنامه‌های درسی جهت تدوین برنامه‌های درسی و پوشش دادن حیطه‌ها و برنامه‌های درسی مغفول فراهم می‌آورد (حکیم زاده، کیامنش و عطاران، ۱۳۸۶).

منابع فارسی

- آقایی فیشایی، تیمور. (۱۳۷۷). **خلاقیت و نوآوری در انسان‌ها و سازمان‌ها**. تهران: انتشارات مه.
- جمالی زواره، بتول، نصر، احمدرضا، آرمند، محمد و نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۸). تبیین معیارهای محتوایی تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روانشناسی. *سخن سمت*، ۲۱، ۳۱-۴۹.
- حکیم زاده، رضوان، کیامنش، علیرضا و عطاران، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه‌ی برنامه‌های درسی. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵)، ۲۷-۵۴.
- خاکباز، عظیمه سادات، مهرمحمدی، محمود و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر چگونگی تغییر آن در سطوح مختلف برنامه درسی (مورد مطالعه: برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته آموزش ریاضی). دو *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱ (۲)، ۲۷-۵۶.
- دهقانی، مرضیه و امین خندقی، مقصود. (۱۳۹۰). تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه‌ی درسی. *مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی»* *انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران*، ۱ (۲)، ۱۳۱-۱۷۶.
- سلیمی، لادن، کشتی آرای، نرگس و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی در ایران. دو *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۵ (۹)، ۵۲-۷۳.
- شادفر، حوریه، لیاقتدار، محمدجواد و شریف، مصطفی. (۱۳۹۰). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای دانشجویان. *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۲، ۱۲۳-۱۴۶.
- شکاری، عباس و خدادادی، مهدی. (۱۳۹۰). کاربرست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه. *مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی»* *انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران*، ۱ (۲)، ۵۷-۸۰.
- طالبی، سعید، مظلومیان، سعید و صیف، محمدحسن. (۱۳۸۹). **اصول برنامه‌ریزی درسی**. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- عارفی، محبوبه، حجازی، باقر و قاهر، رضیه. (۱۳۸۵). تأثیرات ارتباطات بین‌المللی شدن آموزش عالی در برنامه‌های درسی آموزش عالی. دو *فصل‌نامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱ (۱)، ۸-۲۰.



- فتحي واجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). برنامه درسی دورریختنی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱ (۴)، ۶-۷.
- قربانی، سمیه، نیلی، محمدرضا و دلبری، سمیرا. (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی ارزیابی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵ (۹)، ۹۰-۱۰۶.
- کریمی، مرتضی و فتاحی، هدی. (۱۳۹۱). تغییر برنامه درسی آموزش عالی (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی). دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷)، ۱۱۰-۱۳۶.
- کارشکی، حسین، جعفری ثانی، حسین و ارفع بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۲). ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (پیاپی ۳۸)، ۱۰۳-۱۱۵.
- کاظمی قره چه، مهوش، امین خندقی، مقصود و جعفری ثانی، حسین. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت مراحل تولید محتوای الکترونیکی در برنامه درسی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال ۱۳۹۰. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۳ (۳)، ۷۱-۹۹.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۹۲). ارزیابی برنامه درسی (با نگاه راهبردی). تهران: نشر رشد.
- کریمی، صدیقه. (۱۳۹۱). بررسی چالش‌های فرآیند برنامه‌ریزی درسی برای توسعه فرصت‌های یادگیری دانشگاه با رویکرد جامعه یادگیری. پایان‌نامه دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان.
- کنن، رابرت و نیویل، دیوید. (۱۳۸۸). راهنمای بهبود روش‌های تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. ترجمه احمدرضا نصر، حسین زارع، محمدجعفر پاک‌سرشت، اصفهان: انتشارات سمت.
- مؤمنی مهموئی، محسن. (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزش، ۲ (۲)، ۲۹-۳۵.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۸). برنامه درسی (نظرسنجی‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها). تهران: سمت و انتشارات آستان قدس رضوی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). نشر پیام اندیشه.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل. مشهد: نشر پیام اندیشه.
- میرزا بیگی، علی. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس. تهران: انتشارات یسطرون.
- نامخواه، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی میزان شمول برنامه درسی تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی بر اساس ابعاد معرفتی حوزه برنامه درسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

منابع لاتین

Hartog, J. (2016). Safeguarding Quality of Higher Education in the Netherlands. Closing the Gap between Policy and Research.



Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.

Westbury, I. (1991). **Text book** , in: A. Lewy(Ed). The International Encyclopedia of curriculum , Oxford. Pergamon.

Zoljanahi, F. (2008). A Study of the extent of Adaptation of Documentation of Text Book References with their Content. *Journal of Technical and Vocational Education (Roshd Amouzesh Fanni va Herfeie)*, 4(2), 12-16.