

ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی بر اساس بررسی میزان آگاهی اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه ریزی درسی

زهرا زین الدینی میمند^۱، عزت ا... نادری^۲، علی شریعتمداری، مریم سیف نراقی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی میزان آگاهی اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه ریزی درسی شکل انجام شد؛ تا بر اساس نقاط قوت و ضعف مشاهده شده، الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی، برای استفاده اعضای هیأت علمی طراحی گردد. پژوهش حاضر، پژوهشی زمینه‌ای می‌باشد که جامعه آماری آن را کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان به تعداد ۲۲۶ نفر تشکیل داده است. حجم نمونه ۱۴۴ نفر برآورد و به روش نمونه‌گیری تصادفی، انتخاب گردیدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود. در تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از جداول فراوانی و درصد و در بخش آمار استنباطی از آزمون مجذور کای استفاده گردید. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از عناصر مختلف نیازسنجی، شیوه انتخاب اهداف آموزشی، شیوه انتخاب محتوا، شیوه سازمان‌دهی محتوا، شیوه ارائه محتوا، بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی و نیز ارزشیابی آموزشی گرایش به سمت "متوسط" دارد؛ اما میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از فرآیند تدوین برنامه درسی بر اساس الگوها و نظریه‌های برنامه درسی در حد "نامطلوب و پایین" می‌باشد. لذا با هدف ارتقاء بینش و مهارت اعضای هیأت علمی نسبت به فرآیند تدوین برنامه درسی، با در نظر داشتن و تأکید بر عوامل مهم تأثیرگذار بر تصمیم‌گیریهای مختلف در این زمینه و نتایج به دست آمده از پژوهش الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی (فرآیند برنامه ریزی درسی) برای اعضای هیأت علمی، به صورت مراحل گام به گام ارائه گردیده است.

کلید واژه‌ها: الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی، عضو هیات علمی، برنامه ریزی درسی، آموزش عالی

۱- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (نویسنده مسئول) z_zeinaddiny@yahoo.com

۲- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

۳- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

۴- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

مقدمه

برنامه‌ریزی درسی فعالیت پاسخگویی به سه پرسش اصلی است: هدفها کدامند؟ روش رسیدن به هدف چیست؟ ارزشیابی چگونه انجام می‌شود؟ با توجه به سه مرحله اصلی و اساسی برنامه‌ریزی درسی، یعنی انتخاب هدفها، تعیین روش و طراحی ارزشیابی، عناصر یک برنامه درسی را می‌توان مشتمل بر هشت عنصر نیازسنجی، هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، شیوه ارائه، زمان، موقعیت و مکان (با توجه به بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس) و ارزشیابی دانست. در این راستا، محورها و موضوعاتی خاص مطرح می‌باشد که نیازمند مستندسازی و بررسی هستند؛ این موضوعات عبارتند از: شیوه‌ها و فنون نیازسنجی آموزشی، منابع انتخاب اهداف، منابع انتخاب محتوای برنامه، معیارها و اصول انتخاب محتوای برنامه، اصول سازماندهی محتوا، شیوه‌های ارائه محتوا سازماندهی محتوا براساس فعالیت‌های یادگیری، جامعه و موضوع درسی، شیوه‌های ارائه محتوا بصورت مکتوب و تدریس شفاهی، انتخاب روشهای تدریس مناسب و توجه به فواید و نقاط ضعف آنها، زمان ارائه از حیث زمان شروع، زمان محتوا و جایگاه درس و انتخاب بجا و مناسب از تکنولوژی آموزشی و بهره‌گیری از انواع ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی و تراکمی و روشها و فنون مناسب ارزشیابی. جایگاه مدرس در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی با توجه به محورهای یاد شده در تدوین برنامه درسی، از اهمیت خاصی برخوردار است. از جمله دلایل اصلی این اهمیت عبارت است از تجربه قابل توجه تدریس، استمرار ارتباط با کلاس درس، خلاقیت و نوآوری، داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی. مازولی^۵ (۲۰۰۰) یافته‌های پژوهشی خود را در زمینه ادراکات اعضای هیات علمی دانشگاهها و تاثیر آنها بر برنامه‌ریزی درسی، بدین ترتیب گزارش می‌کند: "اعضای هیات علمی تاثیر زیادی بر برنامه‌ریزیهای درسی و محتوای درسی در آموزش عالی دارند. تاثیر گروههای بیرونی بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در حد متوسط است و بیشترین تاثیر را اعضای هیات علمی دارند". گرانوالد و پترسون^۶ (۲۰۰۳) عضو هیات علمی را یکی از پایه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی می‌دانند، چراکه آنها نزدیکترین افراد به دانشجویان هستند و از نیازها و علائق آنها به خوبی آگاهند و همچنین دانش جامعی درباره تدریس و یادگیری و روشهای یاددهی و یادگیری دارند. براسکام

^۵ - Mazzoli

^۶ - Grnwald & Peterson

لاری^۷ (۱۹۹۴) بر این باور است که اعضای هیات علمی می توانند در تدوین و اصلاح برنامه های درسی، تدوین مواد آموزشی، تالیف کتاب های راهنما و تهیه نرم افزارهای آموزشی، تالیف کتب و متون درسی و ویرایش آن ها، سازماندهی و ارزشیابی دوره های مطالعاتی-تحقیقاتی و ارزشیابی فعالیت های تحقیقاتی دانشجویان و همچنین سرپرستی و هدایت فعالیت های تحقیقاتی دانشجویان، ایفای نقش نمایند. اعضای هیات علمی، به دلیل آشنایی شان به عوامل موثر بر برنامه های درسی، از جمله منابع مهم مشارکت کننده در جلسات برنامه ریزی درسی هستند و گاهی اوقات نیز خود به تنهایی طراحی و تدریس برنامه های درسی را به عهده می گیرند (گف^۸ و همکاران، ۱۹۹۶: ۶۶۲).

طراحی الگوهای تدوین برنامه درسی مفید و کارآمد در آموزش عالی در راستای تحقق اهداف ارزشمند آموزش عالی و کمک به اعضای هیات علمی در جهت توانمند سازی آنها در صلاحیت حرفه ای تدوین برنامه درسی از اهمیت خاصی برخوردار است. لونبرگ^۹ (۲۰۰۰) با مطالعه موردی "الگویی برای برنامه ریزی درسی موثر و تجدید نظر در برنامه های درسی" با بیان جهت گیریهای کلی صنعت و تجارت، نیاز روزافزون به بازسازی برنامه های درسی و اصلاح روشهای تدریس در آموزش عالی را مورد تاکید قرار داده است اعضای هیات علمی در ارتباط با کلاس و دانشجویان، بسیاری از نیازهای واقعی آنها را شناسایی و در انعکاس آن به شورای برنامه ریزی درسی، نقش مهمی ایفا می کنند. انعکاس نیازها و اطلاعات واقعی برای لحاظ کردن آنها در تهیه برنامه درسی، از اعضای هیات علمی یک عامل عمده مشارکت کننده در فرایند برنامه ریزی درسی ساخته است.

جاستیک و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان "یادگیری بر اساس تحقیق در آموزش عالی: نقطه نظرات مجریان در مورد تلفیق تحقیق در برنامه درسی" انجام داده اند. در این پژوهش یادگیری پژوهش محور، به عنوان رویکردی موثر در راستای ارتقاء سطح کیفی آموزش عالی معرفی گردید. یادگیر بر اساس پژوهش، رویکردی دانشجو مدار است که بر یادگیری چگونه

⁷ - Braskam A. Larry

⁸ - Gaff

⁹ - Langerbourg

¹⁰ - Christopher Justice. James Rice. Dale Roy. Bob Hudspith. Herb Jenkins.

یادگیری تمرکز دارد. از جمله نتایج تحقیق این است که استفاده از روش تحقیق در تولید برنامه درسی منتج به برنامه‌های درسی خواهد شد که به میزان زیادی برای مجریان، طراحان برنامه‌های درسی و اعضای هیات علمی مفید خواهد بود. آنها بر این باورند که تحقیق می‌تواند یادگیری دانشجو و عملکرد دانشجو در درس‌های دیگر را ارتقاء بخشد. این روش روابط بین استادان و دانشجویان و بین محتوا و فرایند را تغییر می‌دهد. در حرکت دانشجویان به سمت خودکار شدن و خود جهت دار شدن، اعضای هیات علمی باید از متخصصان دیسپلین‌ها (موضوعات درسی)، به تسهیل‌کنندگان اکتشافات دانشجویی تغییر موضع دهند.

پژوهش دیگری توسط کیرک‌گوز^{۱۱} (۲۰۰۹) با عنوان "چالش تولید و حفظ نوآوری برنامه درسی در آموزش عالی"، انجام پذیرفته است. از جمله دلایل اهمیت توجه به تجدید نظر مداوم در برنامه‌های درسی در آموزش عالی و توجه به نوآوری در این برنامه‌ها، پاسخگویی به نیازهای متنوع و متغیر دانشجویان و اعضای هیات علمی می‌باشد و از طرفی لزوم شرکت این دو گروه در تصمیم‌گیریهای مختلف در برنامه‌های آموزشی و درسی احساس می‌شود. برخی پیشنهادات این پژوهش برای پیشبرد نوآوری در برنامه درسی، بدین شرح می‌باشد: نوآوری تدریجاً به روشی سیستماتیک عرضه شود. لازم است تمام شرکت‌کنندگان در اجرا، در تصمیم‌گیری شرکت کنند و بیشترین قوانین برای پیشرفت توافق عمومی، تعهد و انگیزه وجود داشته باشد. شرکت و حمایت مجریان تاثیرگذار بر برنامه، برای تولید برنامه درسی، جهت دستیابی به انسجام میان اجزای آن، ضروری می‌باشد. لازم است مدرسان به عنوان نقش آفرینان کلیدی، حمایت اجرایی و اداری کافی را نه تنها در طی مراحل اولیه فرایند تجدید برنامه درسی، بلکه در سراسر دوره‌های تدریس دریافت کنند تا بتوانند اجازه دهند تغییرات در تدریس آنها رخ دهد.

اسپرونکن و هارلند^{۱۲} (۲۰۰۹) عقیده دارند تدریس بر مبنای یادگیری مساله محور ضوابطی را در خود دارد که همگرایی فعالیتهای تدریس و کیفیت شرایط برای دانشجویان را تضمین می‌کند و همچنین برای تسهیل آموزش حرفه‌ای مفید است. تدریس با استفاده از روش یادگیری مساله محور کمکی است برای مدرسان که از تدریس مدرس-مدار به تدریس دانشجو-مدار سوق داده می‌شوند.

^{۱۱} - yasemin kirkgoz

^{۱۲} - Rachel Spronken- Smith & tony harland

رین استین و لاندِر^{۱۳} (۲۰۰۹) در زمینه "توسعه تفکر انتقادی در برنامه‌های کالج‌ها"، اعلام می‌دارند: در پاسخ به نیازهای مختلف در جامعه، امروزه بسیاری از برنامه‌ها و رای دانش سنتی تدریس پیش می‌روند و روی تفکر انتقادی و دیگر مهارت‌های مهم تاکید می‌کنند تا به داشتن فارغ التحصیلان موفقتری، کمک نمایند. بحث مهم این است که چگونه برنامه کالج‌ها می‌توانند موثرتر و کارآمدتر این مهارت مهم را داشته باشند و اجرا نمایند. مهم این است که اعضای هیات علمی بتوانند از ایده‌های مناسب در جهت توسعه تفکر انتقادی بهره ببرند. اکنون دانشجویان نیازمند مهارت‌های تفکر انتقادی هستند؛ که این موضوع مستلزم این است که دانشجویان بیاموزند چگونه فکر کنند، مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر برای انتقادی فکر کردن داشته باشند؛ تا به معنای مفاهیم و اصول پیچیده دست یابند و در مورد این مفاهیم و اصول قضاوت کنند و آنها را در موضوعات خاص بکارگیرند. دانشکده‌ها باید اهمیت تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان را تشخیص دهند. نتایج پژوهش احمدزاده (۱۳۸۴) حاکی از این است که برنامه درسی رشته علوم تربیتی به پرورش مهارت‌های کارآفرینی توجه ندارند. ملامحمدی (۱۳۷۹) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که محتوای برنامه‌های درسی، پویایی لازم را برای دستیابی به دانش روز ندارد و با نیازهای بازار کار همخوانی ندارد.

پژوهش دیگری توسط لیمباچ، دورون و واگ^{۱۴} (۲۰۰۸) با موضوع "معلم بهتری شوید: پنج گام در جهت تفکر انتقادی"، انجام گرفته است. هدف این پژوهش ارائه یک برنامه و چهارچوب پنج مرحله‌ای است که می‌تواند در هر موقعیت تدریس یا تعلیم اجرا شود تا به گونه‌ای موثر محصلان را به سوی تفکر انتقادی سوق دهد. از جمله مباحث این تحقیق اینست که اجرای تفکر انتقادی از طریق این چهارچوب قطعاً نیاز به تعهدی به یادگیری فعال و دانشجو مدار دارد که حداقل در ابتدا ممکن است هم برای دانشجویان و هم برای مدرسان قدری نا آشنا و ناخوشایند باشد؛ در حالی که این مسئله می‌تواند مستلزم تغییر بنیادی در تکنیک آموزشی از شیوه سنتی سخنرانی باشد، نتایج چنین تلاش‌هایی احتمالاً منجر به یادگیری‌هایی می‌شوند که هم برای مدرسان و هم برای دانشجویان ارزشمند و مفرح هستند. پژوهش‌هایی که توسط پروین^{۱۵} و رابین^{۱۶}

¹³ - Alan Reinstein & Gerald H. Lander

¹⁴ - Limbach, Barbara & Duron, Robert & Waugh, Wendy

¹⁵ Parvin

¹⁶ Rubin

و در سر^{۱۷} انجام شده است، نشان می‌دهد که عدم توجه و حساسیت نسبت به علائق و زمینه‌های قبلی دانشجویان علت اصلی عدم رضایت دانشجویان از دروس و حتی ترک تحصیل از دانشگاه است. معمولاً این طور تصور می‌شود که دانشجویان دانش و مهارت‌های پیش‌نیاز دروس مختلف را دارا هستند (دیاموند، ترجمه فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵: ۴۸)

پیتر ولف^{۱۸} (۲۰۰۷) پژوهشی را با عنوان "مدلی برای تسهیل برنامه ریزی درسی در آموزش عالی: یک رویکرد برگرفته از اعضای هیات علمی، تحت حمایت برنامه ریزان درسی و بر مبنای داده‌ها" انجام داده است. در این پژوهش آمده است اصطلاح تولید برنامه درسی، متضمن این است که برنامه‌های درسی با یک فرآیند مداوم و پیوسته تولید می‌شوند. بسیاری از ابتکارهای تولید برنامه درسی از اعضای هیات علمی بر می‌خیزد که علاقمند به بهبود بخشیدن به برنامه درسی خود به نفع یادگیری دانشجویان هستند. مهم ایجاد بستر فرهنگی است که بر دانش و داده‌های خاصی برای تصمیم‌گیری تکیه داشته باشد تا هیات علمی را به فرایند پیشبرد و بهبود مداوم در برنامه درسی، جذب نماید. اغلب این قصد با ارزشیابی برنامه درسی شروع می‌شود. منابع جمع‌آوری داده‌ها عبارتند از: فارغ‌التحصیلان، دانشجویان در حال تحصیل، دانشجویان ورودی جدید و کارمندان و اعضای هیات علمی. در این خصوص یک جدول شامل نقطه قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها (SWOT) توسط هیات علمی که مسئولیت تولید برنامه درسی را به عهده گرفته است، تنظیم می‌گردد. نکته مهم ایجاد بستر فرهنگی می‌باشد که در آن هیات علمی به طور مداوم و مرتباً اهداف برنامه و نتایج و بازده‌های آنها را بررسی نمایند.

کنن و نیوبل^{۱۹} (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۶۶-۱۶۵) توجه به معیارهای دانشجویی را قبل از تدوین برنامه درسی ضروری می‌دانند و عقیده دارند لحاظ کردن ویژگیها، متغیرها و علایق دانشجویان، مشکل‌ترین بخش برنامه‌ریزی درسی است. دلیل آن این است که اکنون مدرسان دانشگاه، از سویی به طور فزاینده‌ای با گروه‌های نامتجانس دانشجویان مواجهند و از سوی دیگر، در عین حال باید مقررات قانونی را به منظور توجه به مسایلی همچون سلامت شغلی و فرصت‌های برابر، در نظر بگیرند

¹⁷ Dresser

¹⁸ - Peter Wolf

¹⁹ Cannon & Newble

مازولی (۲۰۰۰) در پژوهش خود با عنوان " ادراکات هیات علمی دانشکده ها و اثرات آن در برنامه ریزی درسی در آموزش عالی"، به این نتیجه دست یافته است که اعضای هیات علمی تاثیر زیادی بر برنامه ریزی های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی دارند. تاثیر گروه های بیرونی بر برنامه ریزی درسی آموزش عالی در حد متوسط است و بیشترین تاثیر را اعضای هیات علمی بر برنامه ریزی درسی دارند.

در نظام برنامه ریزی درسی کشور ایران، در حال حاضر، توجه اصلی یا انحصاری به تالیف کتابهای درسی و سرفصل دروس دانشگاهی معطوف است و چارچوب یا راهنمای برنامه درسی، پدیده ای ناشناخته، یا نسبتاً ناشناخته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۲: ۳۸۱)؛ حال آنکه مهارت تدوین برنامه درسی، یکی از مهارت های حرفه ای ضروری برای اعضای هیات علمی می باشد تا بتواند برنامه درسی آموزشی را بر اساس برنامه درسی آکادمیک و طراحی شده آموزش عالی، با توجه به ویژگیها و شرایط خاص محیط و جو آموزشی موجود (ویژگیهای دانشجویان، شرایط و نیازمندیهای جامعه پیرامون، دانش تخصصی روز و...) تعدیل یا تدوین نماید. در این راستا الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی اهمیتی خاص دارد. عباس زادگان (۱۳۸۰) عقیده دارد برنامه های درسی بایستی به طور مداوم مورد ارزشیابی قرار گیرد. فاضلی (۱۳۷۸) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که برنامه های درسی رشته روانشناسی با پیشرفتهای علمی، نیازهای جامعه و قابلیت های شغلی دانش آموختگان تطابق لازم و کافی را ندارد. کیرکگوز (۲۰۰۹) در پژوهش خود به دنبال ایجاد برنامه ای مؤثر و پویا بوده است که بر مبنای نیازهای دانشجویی و هیأت علمی است، به تحلیل نیازهای چند بعدی متعهد است و به ارزشیابی سیستماتیک پایبند است. در مدل طرح شده توسط پیترولف (۲۰۰۷) فرآیند تجدیدنظر و اصلاح برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی به طور مداوم و جدی صورت می گیرد؛ نکته مهم از نظر ولف ایجاد بستر فرهنگی مناسبی می باشد که در آن هیأت علمی به طور مداوم و مرتب اهداف برنامه و نتایج و بازده آنها را بررسی و مقایسه نماید.

در راهنمای تدریس و یادگیری در آموزش عالی یونسکو (۲۰۰۹) چنین آمده است: "تدابیری که در کنفرانس پالرمو اتخاذ شد تحلیل مفهومی اش را روی ارتباطات بین جهان کاری، به ویژه صنعت متمرکز کرد و اینکه در بازار نیروی کار که پویا و غیر یکنواخت است، مؤسسات آموزش

عالی بایستی جهت‌گیریهای بلند مدت خود را بر اساس نیاز اجتماعی پایه‌گذاری کند که این اصل نیازمند این است که دانشجویان مهارتهای جدیدی به دست آورند، مانند اینکه یاد بگیرند که کارآفرین و نوآور باشند. بیانیه‌هاوانا می‌گوید آموزش عالی باید یک هدف مهم را در نظر داشته باشد و آن این است که دانشجویان یاد بگیرند که چگونه یاد بگیرند و چگونه مسئولیت‌پذیر و متعهد شوند؛ بدین طریق آنها بهتر برای خلق مشاغل خود آماده خواهند شد. اسناد و شواهد تحقیقاتی آموزش عالی ایالات عربی هارمونی و هماهنگی متقابل و دو جانبه با دنیای کار را توصیه می‌کند و می‌گوید: آموزش عالی بایستی نقش هدایت‌کننده در تکامل دنیای کار را به عهده‌گیرد تا بتواند مقتضیات مستعد تولید و توسعه را بهتر برآورده سازد. در این راستا نقش اعضای هیات علمی به عنوان طراحان و نیز تعدیل‌کنندگان برنامه‌های درسی در سطح کلاس درس اهمیتی ویژه دارد.

سوالات پژوهش

- ۱) آگاهی اعضای هیأت علمی از نیاز سنجی آموزشی به چه میزان می‌باشد؟
- ۲) آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب اهداف به چه میزان می‌باشد؟
- ۳) آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب محتوای به چه میزان می‌باشد؟
- ۴) آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا، به چه میزان می‌باشد؟
- ۵) آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های ارائه محتوا^{۲۰}، به چه میزان می‌باشد؟
- ۶) آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه تنظیم زمان^{۲۱} به چه میزان می‌باشد؟
- ۷) آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس به چه میزان می‌باشد؟
- ۸) میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از روشهای ارزشیابی^{۲۲} چگونه است؟
- ۹) آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به فرآیند تدوین برنامه درسی^{۲۳} با توجه به الگوها و دیدگاههای برنامه‌ریزی درسی، به چه میزان می‌باشد؟

²⁰ - Method of presentation

²¹ - Time

²² - Evaluation

²³ - Curriculum Development

روش

روش انجام این پژوهش، زمینه ای^{۲۴} است. جامعه آماری را کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان به تعداد ۲۲۶ نفر تشکیل داده است. حجم نمونه بر اساس جدول^{۲۵} کرجسی و مورگان (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۸: ۲۱۶) ۱۴۴ نفر برآورد گردید. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته مشتمل بر عناصر برنامه درسی (نیازسنجی، هدف، انتخاب محتوا، سازماندهی محتوا، ارائه محتوا، زمان، تکنولوژی و ارزشیابی) و نیز فرایند برنامه ریزی درسی بر اساس الگوها و نظریه های برنامه درسی استفاده شده است. برای اطمینان از روایی پرسشنامه، از نظرات ۵ نفر از متخصصین برنامه ریزی درسی بهره گیری شده است. علاوه بر این ضریب روایی پرسشنامه با استفاده از روش امید ریاضی (سیگمای شمارشی) ۰/۹۱ بدست آمده است. میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ برابر ۰/۹۶ حاصل شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (درصد، فراوانی) و جهت تحلیل داده ها از آزمون آماری خی دو^{۲۶} استفاده شده است. لازم به ذکر است که میزان ریسک خطای این پژوهش (آلفا) به لحاظ شاخصهای دقتی که در تعیین حجم نمونه و نحوه گزینش آن، اعتباربخشی به ابزار جمع آوری داده ها و نیز روشهای آمار و محاسباتی صورت گرفت، ۵٪ در نظر گرفته شده است.

یافته ها

۱) آگاهی اعضای هیات علمی از نیازسنجی آموزشی^{۲۷} به چه میزان می باشد؟

نتایج جدول ۱ نشان می دهد، میزان آگاهی از نیازسنجی آموزشی در بین ۱۴۴ عضو هیات علمی مورد بررسی ۳۷/۵٪ (۵۴ نفر) در حد کم، ۵۸/۳۰٪ (۸۴ نفر) متوسط و ۴/۲٪ (۶ نفر) در حد زیاد است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خی دو، با توجه به اینکه مقدار p محاسبه شده (۰/۰۰۰) کمتر از سطح معنی دار ۰/۰۵ ($\alpha = ۰/۰۵$) است، لذا در این سطح H_0 رد می شود و نشانگر این است که بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیات علمی از نیازسنجی آموزشی

²⁴ -field research

²⁵ - Krejcie, R.V. and Morgan . D. W. Determining sample size for research activities ? Educational and psychological measurement , 1970,30.607-610 .

²⁶ -Chi_square

²⁷ - Need assesment

تفاوت معنی‌دار وجود دارد به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از نیازسنجی آموزشی گرایش به سطح «متوسط» دارد.

۲) آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب اهداف^{۲۸} آموزشی به چه میزان می‌باشد؟

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، میزان آگاهی از چگونگی انتخاب اهداف در بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی مورد بررسی ۴۰/۳٪ (۵۸ نفر) در حد کم، ۵۶/۹٪ (۸۲ نفر) متوسط و ۲/۸٪ (۴ نفر) در حد زیاد است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خی دو با توجه به اینکه مقدار p محاسبه شده (۰/۰۰۰) کمتر از سطح معنی‌دار ۰/۰۵ است، می‌توان گفت بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب اهداف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب اهداف گرایش به سطح «متوسط» دارد

۳) آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب محتوا^{۲۹} به چه میزان می‌باشد؟

در بررسی صورت گرفته در بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی از چگونگی انتخاب محتوا، ۰/۷٪ (۱ نفر) در حد خیلی کم، ۴۱/۷٪ (۶۰ نفر) کم و ۵۴/۲٪ (۷۸ نفر) متوسط و ۳/۵٪ (۵ نفر) زیاد است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خی دو بر اساس مقدار p محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی‌دار ۰/۰۵ است، می‌توان دریافت که بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب محتوا، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از چگونگی انتخاب محتوا گرایش به سطح «متوسط» دارد (جدول ۱).

۴) آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های سازمان‌دهی^{۳۰} محتوا، به چه میزان می‌باشد؟

بر اساس نتایج به دست آمده از بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی از شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا، در ۰/۷٪ (۱ نفر) از ایشان خیلی کم، ۲۹/۲٪ (۴۲ نفر) کم و ۶۸/۸٪ (۹۹ نفر)

²⁸ - Goals

²⁹ - Content

³⁰ - organization

متوسط و ۱/۴٪ (۲ نفر) زیاد بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خبی دو با توجه به مقدار P محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی دار ۰/۰۵ است، بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا گرایش به سطوح «متوسط» دارد (جدول ۱).

۵) آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های ارائه محتوا^{۳۱}، به چه میزان می‌باشد؟
نتایج پژوهش حاکی از این است که از بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی از شیوه‌های ارائه محتوا در ۰/۷٪ (۱ نفر) از ایشان خیلی کم، ۳۴٪ (۴۹ نفر) کم و ۶۳/۲٪ (۹۱ نفر) متوسط و ۲/۱٪ (۳ نفر) زیاد بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خبی دو بر اساس مقدار P محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی‌دار ۰/۰۵ است، بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های ارائه محتوا، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، و با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه‌های ارائه محتوا گرایش به سطح «متوسط» دارد (جدول ۱).

۶) آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه تنظیم زمان^{۳۲} به چه میزان می‌باشد؟
بر اساس نتایج پژوهش، از بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی از شیوه تنظیم زمان در ۲۱/۵٪ (۳۱ نفر) کم، ۷۰/۱٪ (۱۰۱ نفر) متوسط و ۸/۳٪ (۱۲ نفر) زیاد بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خبی دو بر اساس مقدار P محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی‌دار ۰/۰۵ است، بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه تنظیم زمان، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه تنظیم زمان گرایش به سطوح «متوسط» دارد (جدول ۱).

۷) آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس به چه میزان می‌باشد؟

نتایج پژوهش حاکی از این است که از بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی در خصوص بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس در ۳۲/۶٪ (۴۷ نفر) از موارد کم، ۵۵/۶٪ (۸۰ نفر) متوسط و

³¹ - Method of presentation

³² - Time

۱۱/۸٪ (۱۷ نفر) زیاد بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خنی دو با توجه به اینکه مقدار P محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی دار ۰/۰۵ است، چنین استنباط می شود که بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص بهره گیری از تکنولوژی در تدریس، تفاوت معنی داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص بهره گیری از تکنولوژی در تدریس گرایش به سطوح «متوسط» دارد (جدول ۱).

۸) میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از روشهای ارزشیابی^{۳۳} چگونه است؟

بر اساس نتایج پژوهش از بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی از روشهای ارزشیابی در ۰/۷٪ (۱ نفر) از موارد مذکور خیلی کم، ۴۰/۳٪ (۵۸ نفر) کم و ۵۹٪ (۸۵ نفر) متوسط بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خنی دو با توجه به مقدار P محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی دار ۰/۰۵ است، چنین استنباط می شود که بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص روشهای ارزشیابی، تفاوت معنی داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از روشهای ارزشیابی گرایش به سطوح «متوسط» دارد (جدول ۱).

۹) آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به فرآیند تدوین برنامه درسی^{۳۴} با توجه به

الگوها و دیدگاههای برنامه ریزی درسی، به چه میزان می باشد؟

نتایج پژوهش حاکی از این است که از بین ۱۴۴ عضو هیأت علمی، میزان آگاهی نسبت به فرآیند تدوین برنامه درسی در ۱/۴٪ (۲ نفر) خیلی کم، ۶۰/۴٪ (۸۷ نفر) متوسط و ۳۶/۸٪ (۵۳ نفر) متوسط و ۱/۴٪ (۲ نفر) زیاد بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از آزمون خنی دو با توجه به اینکه مقدار P محاسبه شده (۰/۰۰۰) که کمتر از سطح معنی دار ۰/۰۵ است، لذا بین سطوح مختلف میزان آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به فرآیند تدوین برنامه درسی با توجه به الگوها و دیدگاههای برنامه ریزی درسی، تفاوت معنی داری وجود دارد، به طوری که با توجه به توزیع فراوانی، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص فرآیند تدوین برنامه درسی، گرایش به سطوح "پایین و کم" دارد (جدول ۱).

³³ - Evaluation

³⁴ - Curriculum Development

در مجموع میزان آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در جدول زیر خلاصه کرد: بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان چنین استنباط نمود که بیشترین میزان آگاهی نسبت به تنظیم زمان ارائه محتوا (۷۰/۱٪ در حد متوسط) و کمترین میزان آگاهی نسبت به فرآیند تدوین برنامه درسی (۶۰/۴٪ از موارد میزان آگاهی کم) می‌باشد؛ که البته انتظار می‌رود میزان آگاهی اعضای هیأت علمی به عنوان دست اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان مهم در سطح کلاس درس نسبت به هر یک از محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی در حدی بالاتر از متوسط باشد (جدول ۱).

جدول ۱. میزان آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی

میزان آگاهی	محورهای (درصد)	عدم آگاهی	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	جمع	درجه آزادی	مقدار P- مقدار
نیازسنجی	۰	۰	۳۷/۵٪	۵۸/۳٪	۴/۲٪	۱۰۰٪	۴	۲۰۳/۵۰	۰/۰۰۰
انتخاب اهداف	۰	۰	۴۰/۳٪	۵۶/۹٪	۲/۸٪	۱۰۰٪	۴	۲۰۶/۸۳	۰/۰۰۰
انتخاب محتوا	۰	۰/۷٪	۴۱/۷٪	۵۴/۲٪	۳/۵٪	۱۰۰٪	۴	۱۹۳/۱۵	۰/۰۰۰
شیوه سازمان‌دهی محتوا	۰	۰/۷٪	۲۹/۲٪	۶۸/۸٪	۱/۴٪	۱۰۰٪	۴	۲۵۷/۷۴	۰/۰۰۰
شیوه ارائه محتوا	۰	۰/۷٪	۳۴٪	۶۳/۲٪	۲/۱٪	۱۰۰٪	۴	۲۲۷/۲۵	۰/۰۰۰
تنظیم زمان ارائه محتوا	۰	۰	۲۱/۵٪	۷۰/۱٪	۸/۳٪	۱۰۰٪	۴	۲۴۸/۵۷	۰/۰۰۰
بهره‌گیری از تکنولوژی	۰	۰	۳۲/۶٪	۵۵/۶٪	۱۱/۸٪	۱۰۰٪	۴	۱۶۴/۹۶	۰/۰۰۰
شیوه ارزشیابی	۰/۷٪	۰	۴۰/۳٪	۵۹/۰٪	۰٪	۱۰۰٪	۴	۲۲۳/۷۱	۰/۰۰۰
فرآیند تدوین برنامه درسی	۰	۱/۴٪	۶۰/۴٪	۳۶/۸٪	۱/۴٪	۱۰۰٪	۴	۲۱۶/۶۳	۰/۰۰۰

با توجه به اینکه برای بررسی میزان آگاهی نسبت به هر یک از محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی، چندین گویه فرعی، در نظر گرفته شده است. جهت جلوگیری از طولانی شدن بحث؛ تنها، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به تعدادی از گویه‌های فرعی در خصوص هر عنصر، که بحث و بررسی بیشتری را می‌طلبد، در ذیل آمده است (جدول ۲)

جدول ۲. میزان آگاهی اعضای هیات علمی از عناصر برنامه درسی

عناصر اصلی برنامه	گویه فرعی	عدم آگاهی	بسیار کم	آگاهی کم	آگاهی متوسط	آگاهی زیاد
نیازسنجی	- دانشجو	٪۴/۷	٪۱۶/۵	٪۲۳/۹	٪۴۹/۳	٪۵/۶
	- متخصصان رشته علمی	۰	۰	٪۴/۹	٪۵۰/۷	٪۴۴/۴
	- محققان اجتماعی	٪۱/۴	٪۸/۴	٪۴۰/۶	٪۳۸/۵	٪۱۱/۲
انتخاب اهداف	- دانش تخصصی روز	۰	٪۲/۱	٪۱۲/۱	٪۵۰/۴	٪۳۶/۲
	- مشتریان تجاری خدمات آموزشی	٪۲/۸	٪۱۰/۵	٪۴۶/۹	٪۲۸/۷	٪۱۱/۲
	- اهمیت حیطة عاطفی	۰	٪۱۷	٪۴۵/۵	٪۲۷/۳	٪۱۰/۵
	- اهمیت حیطة روانی - حرکتی	۰	٪۱۱	٪۴۹/۳	٪۲۲/۹	٪۱۶/۷
انتخاب محتوا	- تناسب محتوا با نیازها و علائق دانشجویان	٪۴/۹	٪۱۳/۴	٪۳۱/۷	٪۳۵/۲	٪۱۴/۸
	- همخوانی محتوا با مبانی فلسفی و دینی	٪۱/۴	٪۱۴/۳	٪۳۵/۶	٪۲۲/۱	٪۸/۶
	- دیرپایی در استفاده از محتوای آموزشی	٪۰/۷	٪۴/۳	٪۵۱/۱	٪۳۶/۷	٪۷/۲
	شیوه سازماندهی محتوا	- دیدگاهها و نظریات اعضای هیات علمی	۰	٪۳/۱	٪۱۰/۷	٪۵۶/۴
- دیدگاه متخصصین حوزه نظر		۰	٪۲/۹	٪۴۲/۶	٪۳۰/۷	٪۲۳/۸
- اصل مداومت		٪۲/۱	٪۳۸/۶	٪۳۰/۷	٪۲۵/۷	٪۲/۹
- اصل وحدت		٪۰/۷	٪۲۰/۴	٪۳۳/۱	٪۳۵/۹	٪۹/۹
شیوه ارائه محتوا	نقش مدرس و دانشجو در تدریس فعال	٪۲/۱	٪۲۳/۶	٪۴۳/۳	٪۲۷/۹	٪۱۲/۱
	انواع محتوای آموزش عالی (کتبی و شفاهی)	٪۳/۶	٪۵۰	٪۲۷/۱	٪۱۵/۷	٪۳/۶
تنظیم زمان	- اهمیت ماهیت درس	۰	٪۱/۷	٪۱۵/۸	٪۶۴/۷	٪۱۸/۷
	- اهمیت نیازها و علائق دانشجویان	٪۳/۶	٪۱۲/۹	٪۳۳/۶	٪۴۲/۱	٪۷/۹
بهره گیری از تکنولوژی آموزشی	- نیازها و علائق دانشجویان	٪۳/۸	٪۹/۲	٪۲۳/۴	٪۵۶/۷	٪۷/۸
	- نظر و تشخیص مدرس	۰	۰	٪۱۰/۶	٪۶۶/۷	٪۲۲/۷
تنظیم ارزشیابی	- نیازها و شرایط دانشجویان	٪۴/۳	٪۹/۳	٪۴۲/۱	٪۳۵	٪۹/۳
	- مراحل ارزشیابی آموزشی	٪۱۶/۹	٪۴۷/۹	٪۲۳/۹	٪۱۱/۳	۰

بحث و نتیجه گیری

اولین مؤلفه یا عنصر اساسی برنامه‌ریزی درسی، "نیازسنجی" می‌باشد. طبق نتایج حاصله میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از این مؤلفه در حد متوسط بوده است. در این راستا، آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به اهمیت دانشجویان به عنوان منبع جمع‌آوری اطلاعات در نیازسنجی آموزشی مناسب نمی‌باشد. بالاترین میزان آگاهی در زمینه جمع‌آوری اطلاعات در نیازسنجی آموزشی مربوط به متخصصان رشته‌های علمی و کمترین میزان آگاهی در زمینه منابع جمع‌آوری اطلاعات در نیازسنجی آموزشی مربوط به محققان اجتماعی بوده است (جدول ۲) این در حالی است که نتایج تحقیقات پروین، رایین و درسر (دیاموند، ترجمه فتحی واجارگاه، ۱۳۸۵) بر اهمیت توجه به نیازهای دانشجویان تاکید دارد. نگرشهایی که دانشجویان نسبت به یک درس خاص و یا رشته مطالعاتی دارند می‌تواند بر هر آن چه که می‌آموزند تأثیر بگذارد. از این رو در فرآیند برنامه‌ریزی درسی (خواه طراحی برنامه درسی جدید یا تغییر برنامه درسی موجود) ضروری است تا نگرشهای دانشجویان در انتخاب و یا تجدید نظر برنامه‌های درسی لحاظ شود. این که دانشجویان از هر یک از دروس چه انتظاری دارند و اولویتهای آنها در ارتباط با رشته تحصیلی‌شان چیست؟ را می‌توان بر اساس یک نیازسنجی منطقی و علمی مشخص نمود. در چنین شرایطی اولویتهای و انتظارات دانشجویان به دقت بررسی می‌شود و می‌توان در برنامه‌ریزی درسی دوره ذیربط تغییرات قابل ملاحظه‌ای هم در انتخاب دروس و محتوای آنها و هم در روشهای تدریس و... ایجاد نمود تا نیازهای آنها برآورده شود. کتن و نیوبل^{۳۵} (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۶۶-۱۶۵) نیز بر اهمیت توجه به معیارهای دانشجویی، قبل از تدوین برنامه درسی تاکید دارند. دیگر کافی نیست که یادآوری شود که برنامه‌ریزی درسی باید نیازهای دانشجویان را مورد توجه قرار دهد و بعد به گونه‌ای عمل شود که گویی دانشجویی وجود نداشته است، بلکه اکنون زمان آن فرا رسیده که نیازهای دانشجویان را واقعاً مورد توجه قرار دهیم. فرآیند توجه به نیاز دانشجویان ممکن است کاملاً رسمی حتی به صورت مذاکره بین دانشجویان و عضو هیأت علمی انجام شود.

از طرف دیگر فرآیند برنامه‌ریزی درسی به علت ارتباط داشتن با عوامل مختلف فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، یک فرآیند فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نیز می‌باشد (ملکی، ۱۳۸۸: ۱۰۲). در

³⁵ Cannon & Newble

راهنمای تدریس و یادگیری در آموزش عالی توسط یونسکو (۲۰۰۹: ۳-۲) چنین آمده است: ارزشهای فرهنگی هم در اروپا و هم در جهان باید به تمام برنامه‌های درسی آموزشی، نفوذ کند و انتقال آنها، به ویژه تا جایی که ملاحظات اخلاقی در نظر گرفته می‌شود، نباید به درسهای خاصی محدود شود. کنفرانس هاوایی در باره ارزشها درخواست می‌کند که مهمترین ارزشها در برنامه‌های درسی گنجانده شود، شامل آزادی، حقوق بشر، انسجام و مسئولیت اخلاقی و اجتماعی. در تحقیق صورت گرفته منابع تدوین اهداف آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند، که شامل تحلیل مدرس و همکاران هیأت علمی، دانش، مهارتها و نگرشها، تحقق تفکر و حل مسأله، علائق، نیازها و ویژگیهای دانشجویان، موضوع درس (دانش تخصصی روز)، نیازهای جامعه، مشتریان تجاری خدمات آموزشی و اهداف گروه یا دانشکده می‌باشند. بیشترین میزان آگاهی به منبع موضوع درسی و دانش تخصصی روز برمی‌گردد و کمترین میزان آگاهی نسبت به مشتریان تجاری خدمات آموزشی وجود دارد. در حالی که یکی از وظایف اصلی و اهداف اساسی برنامه‌های درسی آموزش عالی پاسخگویی به نیاز دنیای کار و صنعت می‌باشد. نتایج مورد بحث در راهنمای تدریس و یادگیری در آموزش عالی توسط یونسکو (۲۰۰۹) نیز بر این موضوع تاکید دارد و راه نیل به آینده مطلوب را پرورش افرادی لایق می‌داند که در خلق مشاغل خود آمادگی داشته و نوآور و فکور هستند. این هدف تنها با تدارک برنامه‌های درسی غنی با موریت پژوهش و یادگیری چگونه یادگیری میسر است. آموزش عالی بایستی مقتضیات مستعد تولید و توسعه جامعه را بهتر برآورده سازد. در پژوهش صورت گرفته در دانشگاه شهید باهنر کرمان (زین‌الدینی میمند، ۱۳۸۷: ۳۶۴) در وضعیت موجود و شرایط کنونی، بیشتر نقش اعضای هیأت علمی در تعیین هدفها بدین شرح می‌باشد که هدفهای مطرح شده در سرفصل درس را به طور کامل پیگیری می‌کنند؛ در حالی که در وضعیت مطلوب، انتظار بیشتر اعضای هیأت علمی از نقش خود در تعیین هدفها به عنوان وضعیت مطلوب این است که هدفهای درس را با توجه به پیشرفتهای علمی، نیازهای اجتماعی و وضعیت دانشجویان انتخاب و تنظیم نمایند.

نتایج دیگر پژوهش نشان می‌دهد بیش از نیمی از اعضای هیأت علمی نسبت به اهمیت حیطه عاطفی و تأثیر آن بر نیل به اهداف آموزشی آگاهی نداشته و یا آگاهی کمی دارند. همچنین بیشتر اعضای هیأت علمی در خصوص اهمیت حیطه مهارتهای روانی - حرکتی در تدوین اهداف

آموزشی، آگاهی نداشته و یا آگاهی آنها در حد کمی می‌باشد. این در حالی است که (میرزا بیگی، ۱۳۸۱: ۱۳۴) توجه برنامه‌ریزان و مدرسان دانشگاهی را به این نکته جلب می‌کنند که سه حیطه مهم شناختی، عاطفی و روانی حرکتی در اهداف کاملاً مستقل از یکدیگر نیستند و آموزش مناسب آموزشی است که به یک حیطه محدود نشود، بلکه حتی‌الامکان حیطه‌های دیگر را نیز شامل شود. البته با توجه به اولویت و ضرورت تأکید بر نوع حیطه یا حیطه‌ها.

براساس نتایج به دست آمده از پژوهش گرچه میزان آگاهی اعضای هیأت علمی از شیوه انتخاب محتوا در حد متوسطی بوده است، اما لازم به ذکر است، میزان آگاهی اعضای هیأت علمی نسبت به اهمیت توجه به تناسب محتوا با نیازها و علائق دانشجویان و نیز میزان آگاهی نسبت به اهمیت همخوانی محتوا با مبانی فلسفی و دینی و میزان آگاهی نسبت به دیرپایی در استفاده از محتوای آموزشی در حد مطلوب نیست و نشان از عدم آگاهی و یا آگاهی بسیار کم اعضای هیأت علمی در این خصوص می‌باشد. کزن و نیوبل (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۶۶-۱۶۳): از جمله معیارهای انتخاب محتوا را شامل معیارهای فلسفی، معیارهای حرفه‌ای، معیارهای روانشناختی، معیارهای مربوط به اجرا و معیارهای دانشجویی می‌دانند. بیشترین میزان آگاهی نسبت به اهمیت دیدگاهها و نظریات اعضای هیأت علمی وجود داشت و کمترین میزان آگاهی نسبت به اهمیت دیدگاه متخصصین حوزه نظر. این در حالی است که دیدگاههای متخصصین حوزه‌های علمی در تنظیم و سازمان‌دهی محتوای آموزشی و درسی از اهمیتی خاص برخوردار است (کزن و نیوبل، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶). کنفرانس تدریس و یادگیری برگزار شده توسط یونسکو در توکیو (۲۰۰۹: ۳-۳) بر این نکته تأکید دارد که مؤسسات آموزش عالی بایستی اصول و مبانی فلسفی، تاریخی، روانشناسی و انسان‌شناسی علمی را با توجه به نوع انسان و محیطش و جوامع مختلف، به دانشجویان معرفی کرده و بشناساند. از طرف دیگر محتوای آموزشی که مهارتهایی برای تسهیل دستیابی به اکتشافات علمی و تکنولوژی مدرن فراهم می‌آورند باید مورد حمایت قرار گیرند. نتایج پژوهش احمدزاده (۱۳۸۴) و ملامحمدی (۱۳۷۹) بر ضعف برنامه‌های درسی در تحقق مهارتهای کارآفرینی و رفع نیاز بازار کار اشاره داشتند.

در پژوهش حاضر بیشتر اعضاء هیأت علمی آگاهی مناسبی از اصل مداومت ندارند، در حالی که یکی از اصول مهم سازمان‌دهی محتوای آموزشی و درسی اصل مداومت می‌باشد. از دیگر

اصول مهم حاکم بر سازمان‌دهی محتوای برنامه‌های درسی اصل وحدت و یکپارچگی است (موسی پور، ۱۳۸۴). در پژوهش کنونی حدود نیمی از اعضاء هیأت علمی آگاهی مناسبی از این اصل ندارند. هدف از این اصل این است که آموخته‌های فرد در ذهنش واجد ساختار شوند چرا که اطلاعات بدون یکپارچگی و وحدت لازم، به طور مناسب در ذهن سازمان‌دهی نخواهند شد و فراموشی خیلی سریع اتفاق خواهد افتاد. رعایت وحدت در سازمان‌دهی دروس، به کارآیی و اثر بخشی علوم مختلف می‌افزاید و با توجه به تحولات دنیای کنونی و پیچیدگی‌های عصر کنونی، تأثیر بهینه‌ای در حل مسائل چند بعدی و پیچیده انسانها خواهد داشت. بنابراین توجه به ارتباط افقی فعالیت‌های برنامه درسی یا همان اصل وحدت و یکپارچگی اهمیت خاصی دارد. با توجه به اصل یاد شده (مداومت، وحدت و توالی) انواع متنوعی از شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا را می‌توان در نظر گرفت و پیاده نمود. همچون شیوه سازمان‌دهی به صورت موضوعات مجزا، بین موضوعی، چند موضوعی و موضوعات عام که لزوم توجه به نقاط قوت و ضعف هر یک و استفاده به جا و مناسب از انواع شیوه‌های مذکور جهت نیل به اهداف ارزشمند آموزش عالی را می‌طلبد.

بیشترین میزان آگاهی در این خصوص مربوط به اهمیت نقش مدرس و کمترین میزان آگاهی نسبت به اهمیت مقوله عملکرد اجتماعی بوده است در حالی که یکی اصول حاکم بر انتخاب روش تدریس، بایستی مبتنی بر عملکردهای اجتماعی باشد؛ روش بایستی به نحوی باشد که در طراحی، اجرا و ارزشیابی مدرس و دانشجو نقش داشته باشند؛ روش باید بین راهنمایی مدرس و آزادی دانشجو، تعادل به وجود آورد؛ همچنین بایستی امکان لازم را برای مشارکت دانشجویان در حل مسائل زندگی در دانشگاه فراهم سازد؛ روش بایستی فرصتهای توسعه فرآیندهای گروهی را برای دانشجویان فراهم سازد؛ روش بایستی برای کوششهای فردی از طریق استفاده از هنجارهای گروهی انگیزه به وجود آورد و بایستی برای تصمیم‌گیری و قبول مسئولیتها، فرصتهایی را فراهم سازد؛ همچنین باید با رشد تدریجی توانایی هدایت خود، برای فراگیران فرصتهایی را به وجود آورد.

از دیدگاه کتن و نیوبل (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۷۶) چندین عامل بر انتخاب روشهای تدریس مؤثرند که مهمترین آنها عبارتند از: "حصول اطمینان از اینکه دانشجویان در فعالتهای یادگیری مناسب شرکت دارند، تخصص مدرس در به کار بردن روشهای مختلف، منابع مالی و

فنی که از روش مدرس حمایت می‌کنند. توجه به ارائه تدریسی فعال که دانشجو به اندازه مناسب فعالیت داشته باشد، بسیار مهم می‌باشد در تدریس فعال نقش محوری بر عهده دانشجو است نه مدرس. در حالی که بیش از نیمی از اعضای هیأت علمی در پژوهش کنونی آگاهی مناسبی در این خصوص ندارند. از طرفی ارائه محتوای درسی تنها به صورت شفاهی نیست بلکه می‌تواند به صورت مکتوب و نوشتاری نیز باشد در حالی که بیشتر اعضای هیأت علمی آگاهی مناسبی در این خصوص ندارند. در تدریس، مناسب مدرس وظیفه دارد دانشجویان را به استفاده از فرآیندهای یادگیری در سطح بالا تشویق نماید. با استفاده از تدریس مناسب و فعال می‌توان تفاوت سطح هوشی و انگیزشی دانشجویان و متعاقب آن تفاوت در سطح یادگیری را در آنها کاهش داد و یا رفع کرد... تدریس عملی خلاقانه مبتنی بر علم نظری است که برای هر مدرس، با توجه به موضوع درسی و نوع خاصی از دانشجویان متفاوت خواهد بود (بیگز، ۲۰۰۳: ۱). اما در این میان ضروری است مهارت‌های مطالعه مؤثر را به دانشجویان آموزش داد تا خود به عنوان یادگیرنده‌ای فعال در جستجوی حل مسائل علمی بوده و ایفاگر نقشی فعالتر در سیستم آموزشی باشند. مهارت‌هایی چون استراتژی QOOQRRR^{۳۶} می‌تواند کمکی مناسب جهت مطالعه فعال بوده و درک دانشجویان را افزایش دهد (برنز^{۳۷} و سینفیلد، ۲۰۰۳: ۸۰). در حقیقت مدرسان بر اساس تحقیقات خود به عنوان میانبری جهت دستیابی به اطلاعات علمی محسوب می‌گردند در عین حال همه اطلاعات مورد نیاز دانشجویان که مورد نیاز آنهاست را نمی‌توانند به دانشجو ارائه نمایند، بلکه بذر تحقیقات شخصی را در ذهن دانشجویان می‌پراکنند. توجه به اهمیت راهکارهایی چون فراشناخت که خود تنظیمی آگاهانه دانشجویان را در پی دارد می‌تواند در حل مسائل دانشجویان بسیار کارساز باشد (میجز^{۳۸} و رینولدز، ۲۰۰۲: ۸۸).

یکی دیگر از عناصر و مؤلفه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی، تصمیم‌گیری در خصوص "عناصر زمان" می‌باشد. بر اساس نتایج به دست آمده بیشترین آگاهی در خصوص اهمیت ماهیت درس و کمترین میزان آگاهی در خصوص اهمیت نیازها و علائق دانشجویان در تشخیص و تخصیص زمان مناسب در برنامه‌ریزیهای درسی مشاهده شد. به طوری که نیمی از اعضای هیأت علمی در

³⁶ Question, over view, over view, question, Read, Re-Read, Review

³⁷ Tom Burns & sandra sinfield

³⁸ Daniel Muijs & David Reynolds

این خصوص آگاهی مناسبی ندارند (جدول ۲). زمان ارائه محتوا دارای سه بعد متفاوت است که توجه به آنها از ضروریات کار مدرس دانشگاه می‌باشد. این سه بعد عبارتند از: زمان شروع، زمان محتوا (مدت ارائه محتوا) و جایگاه درس (موسی‌پور، ۱۳۸۴: ۱۲۳).

از دیگر عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی تصمیم‌گیری در خصوص "تکنولوژی آموزشی" می‌باشد. حدود یک سوم از اعضاء هیأت علمی آگاهی مناسبی از اهمیت توجه به نیازها و علائق دانشجویان نداشتند و بیشترین آگاهی مربوط به اهمیت نظر و تشخیص مدرس در تعیین چگونگی بهره‌گیری از تکنولوژی در تدریس می‌باشد. مدرس به عنوان یک طراح آموزشی بایستی از همه جوانب فرآیند برنامه‌ریزی درسی آگاه باشد که بدیهی است این آگاهی به روشهای مناسب ارزشیابی سیستماتیک برمی‌گردد؛ گر چه مدرس به طور کاملاً شخصی مسئول تمام عملکردهای سیستم آموزشی نیست، اما لازم است با فرآیندهای مختلف آموزشی آشنا باشد و عوامل مؤثر بر این فرآیندها را بشناسد، زیرا عملکرد مدرس و نقش او بر دیگر موارد سیستم اثر گذاشته و از دیگر موارد هم تأثیر خواهد پذیرفت (گان و کاوالاری^{۳۹}، ۲۰۰۷: ۱۲۷). مکدونالد و مایز^{۴۰} (۲۰۰۷) عقیده دارند "به ندرت در آموزش عالی یک راهنمای درسی یافت می‌شود که حداقل در نظر داشته باشد که آیا می‌توان توسط عرضه تکنولوژی، سیستم و محیط آموزشی را ارتقاء بخشید...". یک جنبه مهم کاربرد تکنولوژی آموزشی مورد غفلت واقع شده است و آن کاربرد تکنولوژی در یادگیری و تدریس می‌باشد که جنبه بسیار حیاتی است و بایستی در طراحی آموزشی و درسی مورد توجه جدی قرار گیرد. بنکس^{۴۱} (۲۰۰۷) روشی خاص را معرفی می‌کند که از تکنولوژی آموزشی در راستای مشارکت فعال دانشجویان، تشویق ایجاد و توسعه مهارتهای تحلیلی انتقادی دانشجویان و تسهیل مذاکرات سطح بالا درون کلاسهای درس، استفاده می‌شود. هرדר و کارلوس^{۴۲} (۲۰۰۶) عقیده دارند تکنولوژیهای اطلاعاتی و ارتباطی، فرصتها و احتمالات جدیدی را برای بهبود روشی که استادان کارشان را توسعه دهند، پیشنهاد می‌نمایند و به دانشجویان فرصتهای جدیدی می‌دهند که با اساتید و دیگر افراد مورد نظر در فرآیند یادگیری رابطه برقرار کنند... هرדר و کارلوس (۲۰۰۶) عقیده دارند استاد درس در کلاسهای تلفیقی (حضور) به اضافه

³⁹ Cathy Gunn & Beth Cavallari

⁴⁰ Jacqueline McDonald & Terry Mayes

⁴¹ David A. Banks

⁴² Carmen de Pablos Heredero & Rey Juan Carillos

Online) نیازمند یاری و همکاری افراد متخصص دیگر است یکی از این افراد متخصص الکترونیک در زمینه Online است، جایگاه این افراد بسیار مهم و نقش آنها تسهیل کننده سیستم در راستای یادگیری بهتر است. کاراتزا و تزیکوپولوس^{۴۳} (۲۰۰۷ : ۲۹۲) به بررسی تأثیرات و اهمیت یادگیری مادام‌العمر و آموزش Online بر روی نقش یک مدرس پرداخته‌اند. یادگیری مادام‌العمر و آموزش و تحصیل مادام‌العمر و نیز یادگیری Online و تحصیل آموزش Online از دید ایشان اصطلاحاتی هستند که در ماهیت و صورتی جدید، واقع شده‌اند که در آن «انعطاف‌پذیری تبدیل به یک تقاضای اصلی شده است و فرصتهای جدیدی را برای برقراری ارتباط و یادگیری مادام‌العمر ایجاد نموده است؛ که در این میان نقش و جایگاه خطیر حساس مدرسان دانشگاه، اهمیتی خاص دارد.

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی، تصمیم‌گیری در خصوص "شیوه ارزشیابی" می‌باشد. که کمترین آگاهی نسبت به اهمیت نیازها و علائق دانشجویان در تعیین شیوه ارزشیابی نشان داده شد. بیشترین میزان آگاهی نسبت به همکاران هیأت علمی و کمترین میزان آگاهی نسبت به کارفرمایان به عنوان منبع اطلاعاتی در ارزشیابی برنامه‌های درسی وجود داشت. در کنفرانس جهانی یونسکو در زمینه آموزش عالی (۲۰۰۹: ۵-۳) با موضوع ارزشیابی کیفی در آموزش عالی آمده است: با انفجار علم و دانش و افزایش مهارت در تکنولوژی، لازم است برنامه‌های آموزش عالی مرتباً بازنگری و تولید شوند تا با نیازهای جامعه و دانشجویان همگام باشند و تغییرات در جامعه مستلزم تغییراتی مناسب در برنامه درسی مؤسسات آموزش عالی می‌باشد، زیرا دوره آموزش عالی آخرین فرصت برای ورود به دنیای کار است، بنابراین آموزش عالی بایستی به گونه‌ای سازمان یابد و تجدید گردد تا کارآیی درونی و بیرونی خود را در حد مناسب حفظ نماید. ارزشیابی آموزشی و درسی به مدرسین و مجریان برنامه درسی اجازه می‌دهد تأثیرگذاری برنامه درسی را تعیین کنند و سپس اصلاحات و تغییرات را انجام دهند، بنابراین این مرحله زمینه‌ای برای شروع فعالیتهای تولید برنامه درسی در برنامه‌ریزی آتی فراهم می‌آورد (کنفرانس جهانی یونسکو، ۲۰۰۹: ۱۵-۳). ارزشیابی تشخیصی، در راستای تعیین نیازهای یادگیرنده یکی از مباحث مهم در برنامه‌ریزی درسی است. مبحث نیاز یادگیرنده از این جهت اهمیتی خاص دارد که مدرسان باید

⁴³ Marianthi Karatza & Argiris Tzkopoulos

به دانشجو کمک کند تا از نیازهایی که خود دانشجو آگاهی ندارد، اما از جمله نیازهای مهم و ضروری محسوب می‌شوند، آگاهی یابد و نیز شناسایی نیازهای خاصی که با برنامه درسی موجود برآورده نمی‌شوند. اجرای ارزشیابی یک عمل محدود به یک زمان محدود نیست، بلکه یک فعالیت دوره‌ای و مداوم است.

کنفرانس جهانی یونسکو با موضوع تدریس و یادگیری در آموزش عالی (۲۰۰۹: ۱۶-۳) بیان می‌کند در راستای بهبود تناسب دانشجو با محیط پیرامونش لازم است نیازهای دانشجویان امروزی که با دانشجویان دهه‌های قبل متفاوت هستند، به عنوان یک مقدمه برای تولید برنامه درسی، مشخص و ارزشیابی شود؛ اگر چنین امری رخ ندهد ممکن است به جایی رسید که از ابزارها و راهکارهای منسوخ گذشته برای حل مشکلات جدید امروز استفاده شود.

نیاز به تجدید نظر و ارزشیابی مداوم برنامه های درسی و در نتیجه تدوین برنامه های درسی مفید و کارآمد بر مبنای نیاز های متغیر جامعه، دانشجویان و دانش تخصصی روز، بر اساس نتایج پژوهش کنونی احساس می شود چنانکه نتایج تحقیقات عباس زادگان (۱۳۸۰)، فاضلی (۱۳۷۸) و کیر کگوز (۲۰۰۹) و پیتر ولف (۲۰۰۷) بر این موضوع تاکید دارد.

در پژوهش کنونی مشخص گردید که میزان آگاهی اعضای هیات علمی، نسبت به گامها و مراحل تدوین برنامه درسی در حد مطلوب و مناسب نبوده است؛ این در حالی است که یکی از مهمترین وظائف اعضای هیات علمی تدوین برنامه درسی یا همان برنامه ریزی درسی جهت اجرا می باشد. گر چه فهرست موضوعی دروس مختلف یا همان سرفصل دروس از سوی شورای عالی برنامه ریزی پیشنهاد شده است، اما این سرفصل یک برنامه کامل درسی نمی باشد و اعضای هیات علمی جهت اجرای مناسب و مفید برنامه درسی ناگزیر از طراحی و تدوین یک برنامه درسی مطلوب و کامل می باشند که عناصر مختلف برنامه درسی را در خود داشته باشد. مراحل اجرای برنامه نیز مشخص و روشن باشد. در کنفرانس جهانی یونسکو در زمینه برنامه ریزی درسی در آموزش عالی و در سطح کلاسهای درس بدین شرح بیان می کند: "بهبود متون و محتوای آموزشی که در دانشگاهها تدریس می شود، بومی کردن دانش، پر کردن خلأهای موجود در برنامه های آموزش عالی، پاسخگویی به نیازهای متنوع و متغیر جامعه، پاسخگویی به شواهد تحقیقاتی مطالعات داخلی

و خارجی، نیازها و علائق متنوع دانشجویان، توجه به نیازها و علائق دانشجویان در طراحی برنامه درسی. کنفرانس یونسکو پیشنهاد می‌کند مدرسان به عنوان طراحان برنامه درسی آموزش عالی باید روشها و یا استراتژی‌هایی که توسط آنها دانشجویان در محتوای درس درگیر می‌شوند را انتخاب کنند. نتایج پژوهش کنونی بر روی اعضای هیأت علمی حاکی از این است که گرچه اعضای هیأت علمی آگاهی متوسطی از عناصر و مؤلفه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی دارند؛ اما آگاهی ایشان از فرآیند تدوین برنامه درسی یا همان فرآیند برنامه‌ریزی درسی (مهندسی برنامه درسی) که در واقع گامها و مراحل برنامه‌ریزی درسی را شامل می‌شود، در سطح کم و نامناسب است که این موضوع نیازمند اتخاذ تدابیر مناسب جهت ارتقاء سطح دانش برنامه‌ریزی درسی اعضای هیأت علمی می‌باشد. دلیل این امر به اهمیت جایگاه اعضای هیأت علمی در تدوین برنامه درسی و نقش این گروه در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی بر می‌گردد.

در الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی سعی شده است بر اساس نقاط قوت و ضعف مشاهده شده در نتایج پژوهش در خصوص هر یک از محورهای اساسی برنامه ریزی درسی و استفاده از تجارب ارزشمند محققان و طراحان مختلف و با توجه به مباحث مطرح شده در این قسمت، الگویی شفاف، کاربردی و کارآمد در عرصه عمل برای اعضای هیأت علمی با گرایش‌ها و تخصص‌های مختلف فراهم آید (زین الدینی میمند، ۱۳۸۹).

الگوی پیشنهادی راهنمای تدوین برنامه درسی

هدف الگو: هدف اساسی این الگو، ارائه یک راهنمای عملی مناسب برای اعضای هیأت علمی با تخصصهای مختلف، جهت طراحی و تدوین برنامه درسی می‌باشد تا با عنایت به اصول حاکم بر برنامه‌ریزی درسی و در نظر داشتن عوامل مهم تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی آموزش عالی برنامه درسی اجرا شده بتواند کمترین اختلاف را با برنامه درسی ایده‌آل و رسمی داشته باشد و دانشجویان و مدرسان بالاترین بهره را از اجرای برنامه برده و تأثیر مناسبی بر کل سیستم آموزشی و نیز اجتماعی داشته باشد.

مبانی نظری الگو: در این الگو سعی می‌شود مجموعه مؤلفه‌ها و عناصر مهم طراحی و تدوین برنامه درسی که حاصل تجارب ارزشمند صاحب‌نظران قلمرو برنامه درسی باشد، مورد توجه قرار گیرد. از طرفی سیر تکوینی علم برنامه‌ریزی درسی مورد توجه جدی قرار می‌گیرد که بر اساس

نظریه‌های ارزشمند برنامه‌های درسی مبتنی بر مبانی مختلف بستر ساز برنامه‌های درسی (فلسفی، جامعه‌شناسی، روانشناختی، دانشی) شکل گرفته‌اند. در این الگو نکات برجسته و نقاط قوت هر یک از رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی از رفتارگرایی گرفته تا دیدگاه ماوراء فردی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

-خاستگاه برنامه: در این الگو، هدف، طراحی برنامه درسی توسط هیأت علمی یا مدرس دانشگاهی در سطح کلاس درس است.

-اقشار تصمیم‌گیرنده یا دست‌اندرکار: مشارکت متوازن مدرس به عنوان متخصص دانشگاهی و سایر متخصصان و همکاران -هیأت علمی، دانشجویان و نیز خبرگان آشنا به محیط و شرایط اجتماعی، فرهنگی و...

-میزان انعطاف برنامه: مدرس به عنوان برنامه‌ریز درسی (برنامه‌ریزی نیمه متمرکز و غیر متمرکز)

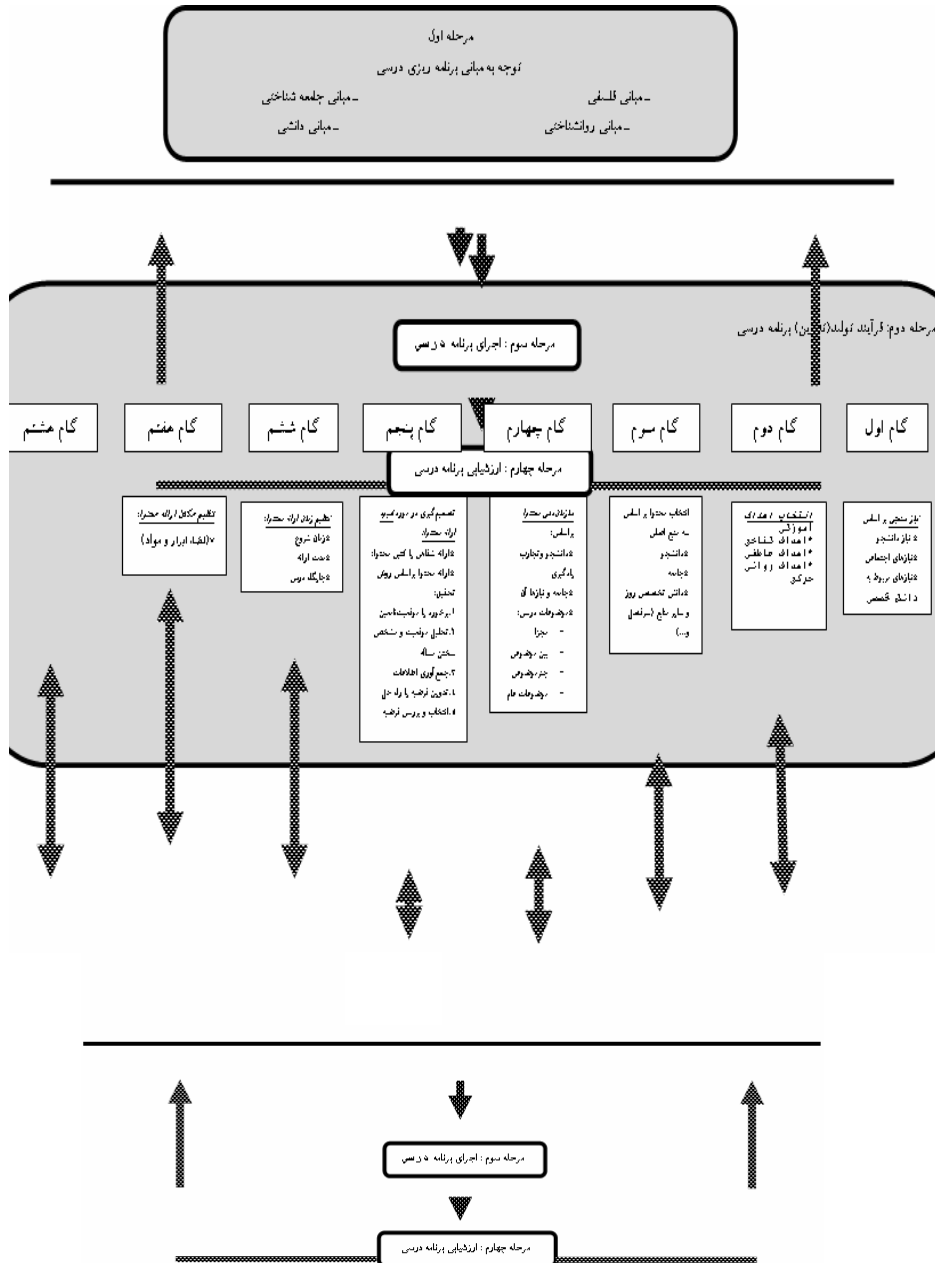
ضرورت الگو: علیرغم وجود الگوهای متنوع عمومی برنامه‌ریزی درسی و طرح آنها در متون علوم تربیتی، تا کنون تلاش جدی و مناسبی جهت طراحی و تدوین الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی برای اعضای هیأت علمی که نیازمند راهنمایی در خصوص چگونگی تدوین برنامه درسی اجرا و ارزشیابی برنامه‌های دروس مختلف تخصصی خود می‌باشند، صورت نگرفته است. ارائه الگوی راهنمای عملی تدوین برنامه درسی به عنوان یک راهکار مناسب محاسن زیر را به دنبال دارد:

- آموزش و راهنمایی گام به گام اعضای هیأت علمی و مدرسان دانشگاهی رشته‌های مختلف که آشنایی مناسبی با مقوله برنامه‌ریزی درسی و یا علوم تربیتی ندارند؛
- توجه اهمیت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی قبل از اجرا در سیستم آموزشی؛
- توجه به نقش مهم عوامل تأثیرگذار بر اجرای مناسب برنامه‌های درسی در سطح کلاس درس و پرهیز از نگاه تک بعدی به سیستم آموزشی عاری از نگاه سیستماتیک و همه جانبه؛
- پاسخگویی بیشتر و مناسبتر به نیازهای متنوع دانشجویان مختلف؛
- سعی در بهبود و تعدیل برنامه‌های درسی موجود؛
- کاهش اعمال سلاتق غیر کارشناسی شخصی در برنامه‌ریزیهای آموزشی و درسی؛

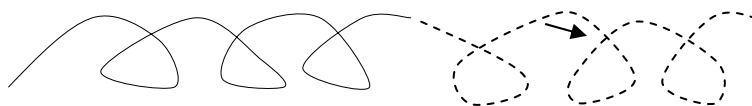
- تعلق خاطر در اعضای هیأت علمی و مدرسان دانشگاهی به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری و اجرای بهتر برنامه‌های آموزشی و درسی؛
- مشارکت فعال دانشجویان در مراحل مختلف برنامه‌ریزی و پاسخگویی بهتر به نیازها و علائق دانشجویان؛
- پاسخگویی بیشتر برنامه‌های درسی به نیازهای اجتماعی و نیز بازار کار؛
- تأثیرپذیری بیشتر برنامه‌های درسی از دانش تخصصی روز،
- به روز بودن برنامه‌های درسی؛

تبیین الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی:

مبحث مهندسی برنامه درسی، سه قسمت مهم تولید برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی را شامل می‌گردد (شکل ۱). در این قسمت سعی بر این است تا مراحل تولید برنامه درسی، از طریق معرفی الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی برای استفاده اعضای هیأت علمی، معرفی گردد. (نمودار ۱). فرایند تدوین برنامه درسی بر مبنای مبانی مهم و تاثیرگذار بر برنامه درسی انجام می‌پذیرد. این فرایند طی هشت گام پیشنهادی و توجه به نکات مهم برخاسته از نتایج پژوهش و دیدگاه‌های سایر صاحب‌نظران، که در بحث به طور مبسوط بدانها اشاره شد، صورت می‌گیرد.



نمودار ۱ - الگوی مهندسی برنامه درسی و راهنمای فرآیند تدوین برنامه درسی برای اعضای هیأت علمی و مدرسین دانشگاهی (زین الدینی میمند، ۱۳۸۹)



شکل ۱: فرآیند مهندسی برنامه درسی (نظام برنامه درسی)

بر اساس مراحل و گامهای مهم و تاثیر گذار در فرایند برنامه ریزی درسی، می توان مقوله تدوین برنامه درسی (برنامه ریزی درسی) را به صورت فهرست خلاصه زیر در نظر گرفت:

- ۱- نیازسنجی آموزشی (توجه به نیاز دانشجوی، جامعه و دانش تخصصی روز)؛
- ۲- انتخاب هدفهای آموزشی (توجه ویژه به منابع انتخاب اهداف، اصول و معیارهای انتخاب)؛
- ۳- انتخاب محتوای مناسب (توجه به منابع انتخاب محتوا و اصول و معیارهای انتخاب محتوا)؛
- ۴- انتخاب شیوه سازمان دهی محتوا (تاکید بر جایگاه دانشجو، نیاز جامعه و دانش تخصصی)؛
- ۵- انتخاب روش ارائه محتوا (با هدف ارتقاء سطح تفکر با محوریت پژوهش و توجه به مراحل حل مساله)؛

۶- انتخاب و تنظیم زمان ارائه محتوا (زمان شروع، مدت ارائه و جایگاه درس)؛

۷- تصمیم گیری در خصوص مکان ارائه محتوا؛

۸- انتخاب شیوه مناسب ارزشیابی (توجه به انواع ارزشیابی تشخیصی، تکوینی، تراکمی و نیز مراحل و معیارهای مهم).

• توجه به چند نکته در سرتاسر الگوی تدوین برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی و مدرسان دانشگاهی و مراحل آن ضروری است:

- توجه به مبانی برنامه ریزی درسی (مبانی فلسفی، مبانی روانشناختی، مبانی دانشی و مبانی جامعه شناسی) قبل از تدوین برنامه درسی و نیز حین تدوین؛

- ارتباطات درونی در بین عناصر برنامه درسی (عناصر این الگو عبارتند از نیازسنجی، اهداف، انتخاب محتوا، شیوه سازمان دهی محتوا، شیوه ارائه محتوا، زمان و مکان ارائه محتوا و ارزشیابی)؛

- حساسیت نسبت به پیچیدگی و اهمیت ذاتی هر یک از عناصر برنامه درسی؛

- توجه به رویکرد سیستماتیک در برنامه ریزی درسی و اهمیت دادن به کلیه عوامل تأثیرگذار بر سیستم آموزشی؛

- سیالی در سرتاسر جریان برنامه‌ریزی درسی به طوری که تمامی عناصر برنامه درسی از یک سری ارتباطات درونی با یکدیگر برخوردارند؛ به طوری که به شدت بر یکدیگر تأثیرگذار و از هم تأثیرپذیرند؛ و بر اساس فرآیند ارزشیابی مرحله‌ای، در هر مرحله و هر تصمیم‌گیری بایستی نگاهی به مراحل قبل داشت و در صورت نیاز اصلاح یا تغییری چه در مراحل قبلی و چه در موقعیت کنونی در برنامه‌ریزی اعمال نمود.

منابع

- احمدزاده، نسرين (۱۳۸۴). بررسی میزان توجه برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی به پرورش مهارت‌های کارآفرینی از دیدگاه فارغ التحصیلان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- احمدی، پروین (۱۳۸۱): "تحلیلی بر کثرت و تنوع مفهوم تلفیق در حوزه برنامه درسی". فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ش م، سال نهم، ش ۳، صص ۱۲۴-۸۷.
- دیاموند، رابرت ام (۱۳۸۵): برنامه ریزی درسی و تدوین طرح درس در آموزش عالی. ترجمه کورش فتحی و اجارگاه. تهران کورش چاپ.
- زین الدینی میمند، زهرا؛ موسی پور، نعمت...؛ جوادی، یدا... (۱۳۸۷). آمادگی اعضای هیات علمی برای پذیرش برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز در نظام آموزش عالی ایران. در: تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عباس زادگان، محمد (۱۳۸۰). نقد و بررسی برنامه آموزش پزشکی عمومی در ایران. رساله دکتری برنامه ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- فاضلی، عصمت (۱۳۷۸). بررسی برنامه درسی رشته روانشناسی و میزان تحقق اهداف آن از نظر مدرسان و دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی، تهران: مؤسسه پژوهش در برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- کنن، رابرت؛ نیوبل، دیوید (۱۳۸۶). راهنمای بهبود تدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی. (ترجمه احمد رضا نصر و همکاران) تهران انتشارات سمت.
- ملامحمدی، آمنه (۱۳۷۹). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

- ملکی، حسن. (۱۳۸۸). **برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)**. تهران: پیام اندیشه.
- موسی پور، نعمت ا... (۱۳۸۴): **مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه**. مشهد: آستان مقدس رضوی.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). **برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها**. مشهد: آستان قدس رضوی.
- میرزا بیگی، علی. (۱۳۸۱). **برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی**. تهران: یسپرون.
- نادری، عزت ا...: سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۸). **روشهای تحقیق در علوم انسانی، با تاکید بر علوم تربیتی**. تهران: ارسباران. چاپ چهارم.
- Banks David . A .(2007) .**Using Audience Response system to develop critical thinking skills . in higher education- applications and cases**. Information science publishing .
 - Biggs, john(2003): **Teaching for quality learning at university**. Open university press(openup).
 - Braskamp. A. Larry، ory. C. John (1994): **Enhancing individual and istitutional performance**.
 - Burnse, tom; sinfield, Sandra(2003): **Essential study skills-the complete guide to success @university**. Sage publication.
 - Curriculum development in: **Guid to teaching and learning in higher education** in: [http://www. Hararre. Unesco.org/](http://www.Hararre.Unesco.org/) here source/guide to teaching. Html 2009-11-16.
 - Gaff، G، Jerry، ratcliff. I. james and Associates. (1996): **Handbook of undergraduate curriculum**.
 - Grunwald. Heidi، Peterson، w. marvin (2003): **“Factors that promotor faculty involment in and satisfaction with istitutional and culussroom student assessment”**. *Research in higher education*. Vol. 44. no.2. Aprill 2003.
 - **Guide to teaching and learning in higher education** in http://www.harare.unesco.org/heresource/guide_to_teacheng.html.2009-11-16
 - Gunn, cathy; cavallari; Beth(2007): **Instructional design, development, and context expertise: amodel for cross cultural; collaboration**. In : Michael J. keppell(ed) instructional design.
 - Haredero, carmende pablos; carlos, rey juan(2006): **A model to measure the jmpeot of web-based technologies in different teaching styles**. In Antonio cartelli(ed) *teaching in the knowledye society-new skills and instrument for teaching*. Information science publishing (infoscl).P:89.

- Justice, Christopher; Rice, James; Roy, Dale; Hudspeth, Bob; Jenkins, Herb (2009): **Inquiry-Based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum.** In www.google.com : high educjournal. (2009-11-16)
- Karatza, marianthi; tzikopoulos, Argiris; Phillips, niki(2007): **A new framework for the competence of tomorrow, s education.** In yukiko inoue(ed) online education for life long learning and online education. Information science publishing. P.292-309.
- Kirkgoz, yasemin(2009): **challenge of developing and maintaining curriculum Innovation at higher education.** in www.sciencedirect.com. (2009-10-19)
- Langerbourg, T. (2000) : curriculum Development in south Africa universities , pretorial , Pretoria university publication .
- Limbach, Barbara ; Duron, Robert ; Waugh, Wendy . (2008) : **Becom a better teacher : five steps in the direction of critical thinking .** In <http://www.aabri.com/rhej.html>. research in higher education journal.vol.3-November. (2009-10-19) .
- McDonald, Jacqueline; Mayes terry; Caledonian, Glasgow (2007): **The changing role of an instructional designer in the implementation of blended learning at an astralian university.** In Michael j. keppell(ed) instructional design-case studies in communities of practice. Information science publishing (Infoscl).P176.
- Mazzoli j, andrew. (2000): **Faculty perceptions of influence on the curriculum in higher Education.** Submitted in partial full filment of requirement for the Degree of Doctor of philosophy. University of south carolina.
- Muijs, Daniel, Reynolds, david(2002): **Effective teaching-evidence and practice.** Paul chapman publishing (p.c.p). p88.
- Reinstein, Alun; Lander, Gerald H.(2009):**Developing critical thinking in college programs.** In <http://www.uabri.com/rhej.html>-Researchin higher education journal,vol 3-may . (2009-11-16)
- Spronken, Rachel; Harland, smith & tony(2009): **Learning too teach with problem-based learning.** in <http://alh.sagepub.com>: active learning in higher education.(2009-11-16) .
- Wolf, peter(2007): **A model for facilitating curriculum development in higher education:a faculty-driven, data-informed, and educational developer- supported approach.** In www.interscience.wiley.com. (2009-11-16)