

Explaining the Consequences of Promoting the Culture of Curriculum Development in Universities and Higher Education Institutions

Hosein Mohsenpour Kebriyai, Korosh Fathi Vajargah, Mahboobeh Arefi, Abasalt Khorasani

¹ Correspondence Author: Ph.D. Student of Schedule of Curriculum of Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

² Professor of Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

³ Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

⁴ Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

This paper aims to explain the consequences of promoting curriculum development culture at universities and Institutions of Higher Education. The participants in this research consisted of higher education authorities, policy makers and curriculum development experts, all of whom were directly or indirectly involved in higher education curriculum programs. Making use of qualitative research design and selective sampling, an in-depth interview was conducted with 29 higher education authorities and experts. Then analyzing the qualitative content, the collected data were initially classified and then relevant categories were identified. To establish the validity of the qualitative data, the method of participants checking was deployed. The results of the research indicate that the most important consequences of promoting the curriculum design culture would be found in more efficient curriculum programs, better management of financial and time resources, expansion of team work, promotion of efficiency and performance of faculty members.

Keywords: higher education; the culture of curriculum development; consequences

تبیین پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران

حسین محسن‌پور کبریای^{۱*}، کوروش فتحی واجارگاه، محبوبه عارفی، اباصلت خراسانی

^۱ دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

^۲ استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

^۴ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف تبیین پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی انجام شد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، متخصصان در حوزه سیاست‌گذاری و یا دارای سوابق اجرایی در آموزش عالی و متخصصان برنامه درسی آموزش عالی بودند. با استفاده از طرح کیفی داده بنیاد و از طریق نمونه‌گیری هدفمند، اقدام به مصاحبه عمیق با ۲۹ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی گردید. در تحقیق حاضر، با تحلیل محتوای کیفی، اطلاعات گردآوری شده ابتدا دسته‌بندی و سپس به شیوه مقوله‌بندی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور تعیین روایی داده‌های کیفی از روش چک کردن اعضا استفاده شده است. یافته‌ها نشان داده است که مهم‌ترین پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی دربرگیرنده کارآمدی برنامه‌ریزی درسی، جلوگیری از اتلاف منابع مالی و زمانی، گسترش کار تیمی و ارتقای بهره‌وری و رشد اثربخشی عملکرد اساتید است. **واژه‌های کلیدی:** آموزش عالی، فرهنگ برنامه‌ریزی درسی، پیامدها

مقدمه

رفع و حل عواملی از این دست، مستلزم توسعه فرهنگ برنامه‌ریزی درسی و خلق فرصت و دامن زدن به گفتگو و مباحثات بین مدرسان و نیز متخصصان و مشاوران برنامه درسی در سطح دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. آنچه که در کارآمدی و اثربخشی برنامه درسی دانشگاهی از نقش حیاتی برخوردار است، مشارکت ذینفعان و به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی در تدوین آن است. اعضای هیئت‌علمی به علت آشنایی با مسائل و نیازهای دانشجویان و دانشگاه و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه درسی می‌باشند. در حقیقت می‌توان گفت آموزشگران آموزش عالی، توسعه‌دهندگان فرهنگ عالی جامعه هستند و این امر را با آموزش خود انجام می‌دهند. لذا آموزش، روشی برای مخابره فرهنگ جامعه به اعضای مختلف آن است. مشارکت و استقبال در پذیرش وظایف در زمینه برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، ملازم با ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی است که این امر سبب پویایی و کارآمدی نظام آموزش عالی می‌گردد. وقتی که سخن از ارتقای فرهنگ در برنامه‌ریزی درسی می‌شود، مشارکت و استقبال از همکاری در فرایند تدوین برنامه درسی به ذهن متبادر می‌شود. بسیاری از تحقیقات، مشارکت اعضای هیئت‌علمی را در برنامه‌ریزی درسی امر مهمی می‌دانند، چراکه آن‌ها نزدیک‌ترین افراد به دانشجویان هستند و همچنین معلومات جامع دربارهٔ تدریس و یادگیری به دانشجویان دارند. ضعف آموزه‌های برنامه‌ریزی درسی برای عضو هیئت‌علمی، پیامدهای منفی را در پی خواهد داشت؛ اما در مقابل، چنانچه این آموزه‌ها به‌صورت یک فرهنگ وجود داشته باشد، شاهد یک نظام آموزش عالی پویا و بالنده خواهیم بود. گاف (Gaff, 1975) آموزش هیئت‌علمی را در سه حیطة؛ توسعه مهارت‌های آموزش، طراحی بهتر برنامه‌های درسی و تقویت فرهنگ سازمانی معنا می‌کند. همگام با پیشرفت‌های تئوری‌های یادگیری، تعاریف جدیدتری از این مفهوم ارائه شده است که به‌کارگیری

نظام‌های آموزشی بنا به ضرورت اجتماعی، یکی از نظام‌های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می‌شوند و با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، پیوندی ناگسستنی دارند و به تدریج از یک حالت ساده به یک حالت پیچیده در آمده‌اند. همچنین به دلیل گسترش علوم و تجارب بشری و توسعه فناوری و پیشرفت‌های صنعتی و گرایش به تغییرات گسترده در این حوزه، امری فراگیر و جهانی شده است، به حدی که یکی از شاخص‌های مورد توجه در هر نظام آموزشی را وسعت تغییراتی می‌دانند که در آن نظام آموزشی اتفاق می‌افتد (Hall & Hord, 2006).

با توجه به گسترش سریع آموزش عالی در جهان و ایران، برنامه درسی نیز به‌عنوان یک رشته مطالعاتی و دانشگاهی دچار تحول شده است و به مانند کودکی خردسال به تدریج رشد یافته و امروز به بلوغ رسیده است و در آینده نیز مطمئناً موفقیت‌های بیشتری در انتظار این قلمرو معرفتی مهم خواهد بود (Marsh & Willis, 2007). نفوذ و گستردگی برنامه‌های درسی حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته و فرآیند غیررسمی را نیز در بر گرفته است و به‌منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته می‌شود که کارکردهای چندگانه پیدا کرده است و درصدد برآمده تا همه اتفاق‌های پیرامون را در قالب آشکار و پنهان در خود جای دهد. همچنین برنامه درسی به‌منزله مسیری است که از آغاز تا پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد (Eskandari, 2008).

مراکز آموزش عالی متعددی در دنیا به دلیل تغییرات گسترده در محیط پیرامون خود، شروع به معرفی و اجرای نوآوری در برنامه درسی خود کرده‌اند. شواهد و تجربیات واقعی نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی بسیار کمی توانسته‌اند در اجرای مؤثر این نوآوری‌ها موفق عمل کنند (Khosravi, 2012). عامل اصلی در عدم موفقیت دانشگاه‌ها در اجرای نوآوری‌های برنامه درسی، استقبال اندک دانشگاهیان از این اقدامات نوآورانه است.

نقطه‌نظرات افراد به یکدیگر نزدیک‌تر شود و به واسطه این امر نوعی تعهد در جهت تحقق اهداف برنامه‌درسی و اجرای اثربخش آن در نزد متولیان و متصدیان و ذی‌نفعان آموزش عالی شکل گیرد. این امر از بسیاری از اختلاف نظرهای سلیقه‌ای و موانع تدوین و اجرای برنامه درسی که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بروز و نمود می‌یابد جلوگیری به عمل می‌آورد.

استارک (Stark, 1997) در پژوهش خود با عنوان «برنامه‌ریزی درسی در سطح برنامه» به بررسی نقش مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی پرداخت. وی دریافت که عوامل علمی از نقش به‌سزایی در درگیری و مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی برخوردارند. هیلتون (Helton, 2000) به بررسی عوامل مؤثر بر درگیری اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی پرداخت. پژوهش وی به این نتیجه انجامید که عوامل سازمانی که شامل عوامل درون سازمانی و برون سازمانی است بر نحوه و میزان درگیری اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی تأثیر دارند.

ساکتی (Saketi, 2001) در پژوهشی با عنوان «چالش‌های نوین برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی» دریافت که عوامل حرفه‌ای و عوامل سازمانی از عوامل تأثیرگذار بر درگیری اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی به‌شمار می‌روند. در این راستا، آراسته (Arasteh, 2002) در پژوهش خود با عنوان «نقش آموزش عالی در چشم‌انداز توسعه ایران در افق ۱۴۰۴» نشان داد که عوامل انگیزشی از عوامل تأثیرگذار بر درگیری اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی است.

ولف (Wolf, 2007) پژوهشی را با عنوان "مدلی برای تسهیل برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی: یک رویکرد برگرفته از اعضای هیئت‌علمی، تحت حمایت برنامه ریزان درسی و بر مبنای داده‌ها" انجام داده است. وی دریافت که اصطلاح تولید برنامه درسی و رشته‌های درسی،

این روش‌ها و تئوری‌های یادگیری در آموزش و تدریس، نیازمند مشارکت و همکاری‌های دانشگاهیان به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی است.

با توجه به گونه‌های نظری مشارکت و کاربرد عملی آن در ارتقاء فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها و سطوح مشارکت افراد در فرایند برنامه‌ریزی درسی، چگونه باید انگیزه اعضای هیئت‌علمی، مدیران و کارشناسان آموزش عالی را برای درگیر شدن در فرایند برنامه‌ریزی درسی افزایش داد؛ بنابراین نظر به اهمیت و جایگاه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی و همچنین اهمیت داشتن روحیه مشارکت دانشگاهیان (اعضای هیئت‌علمی، مدیران، کارشناسان و حتی دانشجویان) در فرایند تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی در برنامه‌ریزی درسی، ضروری است که در کنار آموزش‌های تخصصی افراد که موجب کسب دانش و مهارت و توانایی‌های مورد نیاز برای انجام مناسب یک شغل می‌شود به موضوع مهم بالندگی و آماده‌سازی منابع انسانی آموزش عالی برای مشارکت در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری نیز توجه خاصی شود (Belting & Belting, 2011).

اهمیت طراحی و بهبود دقیق یک برنامه علمی دانشگاهی، بسیار واضح است اما تا زمانی که اساتید دانشگاه‌ها درک و باور عمیقی از مشارکت در تدوین برنامه درسی، نقش و جایگاه آن و نحوه طراحی علمی برنامه درسی نداشته باشند نمی‌توان انتظار داشت تا این برنامه‌ها را به‌درستی و در چارچوب انتظارات و توقعات به اجرا درآورند. مشارکت، گفتگوها و مطالبه علمی دوطرفه اساتید و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها، پویایی مهمی را نوید می‌دهد که با خود ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی را در مؤسسات آموزش عالی به همراه خواهد داشت.

ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، پیامدهای مثبتی را به همراه خواهد داشت که کارآمدی نظام آموزش عالی را تضمین می‌نماید. مشارکت در تدوین برنامه‌درسی دانشگاهی سبب می‌گردد که دیدگاه‌ها و

طریق نماینده دانشجویان و دانش‌آموختگان برجسته را دنبال می‌کنند و خواستار مشارکت حداکثری تک‌تک دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی نیستند.

محمود و برتاگ (Mahmud and Bretag, 2013) در پژوهش خود نشان دادند که افزایش آگاهی و درک دانشجویان و اساتید در مورد فعالیت‌های پژوهشی زمینه‌ساز ارتقای مهارت‌های عملی آنان است و بالعکس و همچنین افزایش مهارت‌های پژوهشی دانشجویان و اساتید می‌تواند باعث ارتقای مهارت‌های ادراکی آن‌ها در حوزه پژوهش گردد و در نتیجه به بهبود و غنای فرهنگ برنامه‌های درسی یاری می‌رساند.

شریفیان و همکاران (Sharifian and et al, 2014) در تحقیقی دیگر به مشارکت مدیران و کارفرمایان در تدوین برنامه درسی پرداختند به این نتیجه رسیدند که در وضع موجود هر دو گروه حاضر در این پژوهش معتقدند که مدیران و کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی، مشارکت سازمان یافته و اثرگذاری ندارند. در وضع مطلوب، صاحب‌نظران برنامه درسی معتقدند که مدیران و کارفرمایان می‌توانند در برخی گام‌های برنامه‌ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی به‌ویژه گام‌های اجرا، ارزشیابی و تغییر برنامه درسی مشارکت داشته باشند. تأکید آنان بر این مشارکت در گام‌های مربوط به طراحی برنامه درسی کم‌رنگ‌تر شده است.

در راستای مشارکت دانشگاهیان در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، آبودا (Abudu, 2015) در پژوهش خود نشان داده است که فقدان سواد تخصصی برنامه‌های درسی، کمبود بودجه و حجم کاری سنگین به مثابه مهم‌ترین موانع مشارکت در برنامه‌ریزی درسی هستند.

پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج ایران نشان می‌دهد که عوامل متعددی در مشارکت و درگیر شدن ذی‌نفعان از قبیل اساتید، دانشجویان، مدیران و کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی نقش دارند. پژوهش‌ها همچنین حکایت از آن دارد که نحوه و میزان درگیری ذی‌نفعان در فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی متفاوت است.

متضمن این است که برنامه‌های درسی با یک فرآیند مداوم و پیوسته تولید شوند. بسیاری از ابتکارهای تولید برنامه درسی از اعضای هیئت‌علمی برمی‌خیزد که علاقه‌مند به بهبود بخشیدن به برنامه درسی خود به نفع یادگیری دانشجویان هستند. همچنین پژوهش وی نشان داد که مهم ایجاد بستر فرهنگی است که بر دانش و داده‌های خاصی برای تصمیم‌گیری تکیه داشته باشد تا هیئت‌علمی را به فرایند پیشبرد و بهبود مداوم در برنامه درسی، جذب نماید.

فتحی، واجارگاه و مؤمنی مهمویی (Fathi-vajargah and Momeni Mahmoie, 2008) در پژوهشی به بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی پرداختند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عوامل علمی، حرفه‌ای درون‌سازمانی، بیرون‌سازمانی، انگیزشی بیرونی، انگیزشی درونی بر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی تأثیر دارند.

خسروی، فتحی واجارگاه، ملکی و نوروزی (Norouzi, Khosravi, 2013, Maleki, Fathi vajargah &) در پژوهش خود در زمینه استقبال و باور به مشارکت در برنامه‌ریزی درسی نشان دادند که عوامل فرهنگی اجتماعی، سیاسی و اقتصادی بر پذیرش و تغییرات برنامه‌های درسی تأثیر دارند.

شریفیان، میرشاه جعفری، شریف و موسی‌پور (Sharifian, Mirshah Jafari; Sharif and Mosapour, 2013) در راستای مشارکت و استقبال از مشارکت در برنامه‌ریزی درسی به بررسی مشارکت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در فرایند تدوین برنامه درسی پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود دریافتند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی معتقدند در وضعیت موجود در برنامه‌ریزی درسی مشارکت حداکثری ندارند و برای برخی از آنان تنها مشارکت حداقلی آگاه شدن از تصمیم‌های اتخاذ شده، مطرح است. در وضعیت مطلوب دانشجویان به مشارکت خود در برنامه‌ریزی درسی معتقدند. با وجود این، آنان ایده مشارکت غیرمستقیم از

ولی در اجرا و سیاست‌گذاری آموزش عالی به‌عنوان مدیران ارشد در سطح وزیر، معاون وزیر و یا مدیران میانی درگیر بودند. درنهایت گروه چهارم، کارشناسان زبده و باتجربه‌ای بودند که در اجرای برنامه درسی آموزش عالی و ارزیابی درونی گروه‌ها علاقه‌مند به فرهنگ برنامه‌ریزی درسی بوده‌اند. در این تحقیق، از طریق نمونه‌گیری هدفمند به مصاحبه با شرکت‌کنندگان پرداخته شد و با مصاحبه با نفر بیست و نهم، اشباع نظری در مقوله‌ها حاصل گردید.

در پژوهش حاضر از مصاحبه عمیق استفاده گردید و محقق با در نظر داشتن یک موضوع و سؤال کلی به جمع‌آوری داده‌ها اقدام ورزید. به‌منظور تعیین روایی داده‌های کیفی از روش چک کردن اعضا (Members check) استفاده شده است. در تحقیق حاضر، از روش تحلیل محتوای کیفی برای تحلیل داده‌های مصاحبه استفاده شده است. در این راستا، ابتدا جملات معنی‌دار در تک‌تک مصاحبه‌ها مشخص شد و پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره‌های به دست آمده، مقوله‌ها و محورهای اصلی شناسایی گردید.

یافته‌ها

پس از پیاده‌سازی متن ۲۹ مصاحبه، جملات معنی‌دار در تک‌تک مصاحبه‌ها مشخص گردید و ۸۷ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره‌های به دست آمده، در مرحله دوم ۵۹ و در مرحله سوم ۳۷ گزاره حاصل شد و بر این اساس، چهار مقوله و محور اصلی به‌عنوان پیامد ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی شناسایی گردید. در جدول ذیل، مقوله‌ها و برخی از مهم‌ترین شواهد گفتاری مربوط به هر یک از مقوله‌ها ارائه شده است و سپس به تشریح هر مقوله به‌طور جداگانه پرداخته شده است:

با احتساب نقش بااهمیتی که ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در زمینه ارتقای کیفیت آموزش عالی ایفا می‌نماید، باید اذعان داشت که آموزش عالی کشور همواره از این امر مورد غفلت قرار گرفته است و تلاش مجدانه‌ای به‌منظور بسترسازی مناسب برای رشد و توسعه فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی صورت نگرفته است. در این راستا، پژوهش حاضر به بررسی پیامدها و نتایج ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی از دیدگاه صاحب‌نظران برنامه درسی، سیاست‌گذاران، متولیان و متصدیان آموزش عالی پرداخته است تا دیدی جامع و دقیق در این زمینه حاصل آید.

روش تحقیق

پژوهش حاضر، کیفی و از نوع داده بنیاد و مشارکت‌کنندگان در آن متخصصان در حوزه سیاست‌گذاری و یا دارای سوابق اجرایی در آموزش عالی و متخصصان برنامه درسی آموزش عالی بودند. در پژوهش حاضر، افرادی به‌عنوان نمونه پژوهش برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند که با برخورداری از تجربه اجرایی یا مشارکت در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی بتوانند ضمن تبیین نحوه شکل‌گیری فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، به معرفی و توصیف عوامل و مؤلفه‌های دخیل در آن بپردازند؛ بنابراین، در پژوهش حاضر، ملاک عضویت و شرکت افراد در پژوهش، برخورداری از چنین تجربه‌ای در زمان اجرای تحقیق است. به‌طور خاص، شرکت‌کنندگان در پژوهش از چهار گروه تشکیل شدند: گروه اول، متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی هستند. گروه دوم، متخصصانی هستند که رشته آن‌ها برنامه درسی نبوده ولی در رشته تخصصی خود عمل برنامه‌ریزی درسی را تجربه کرده بودند. گروه سوم، متخصصان علوم مختلفی از آموزش عالی هستند که رشته آن‌ها برنامه درسی نبوده

جدول ۱. مقوله‌ها و شواهد گفتاری در ارتباط با پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی

مقوله‌ها	شواهد گفتاری
کارآمدی برنامه‌ریزی درسی	برنامه‌ریزی درسی کارآمد و تجربه محور
	بازنگری کارآمد ساختار آموزش و برنامه درسی دانشگاهی
	علمی شدن فرایند برنامه‌ریزی درسی
	برنامه درسی مبتنی بر عمل
	تدوین هدف‌های برنامه‌های درسی به صورت جامع و انعطاف‌پذیر
	به‌روز بودن برنامه درسی
	به وجود آمدن برنامه درسی جدید
	نوآوری در برنامه درسی
	شکل‌گیری رشته‌های جدید
جلوگیری از اتلاف منابع مالی و زمانی	جلوگیری از اتلاف وقت و زمان فراگیران و اساتید
	پرهیز از هدر رفتن سرمایه‌های مالی و انسانی
	کاستن از هزینه‌های زمانی ناشی از اختلاف‌نظرهای بین ذی‌نفعان در برنامه‌ریزی درسی
	غنی‌تر شدن سیستم نظارتی آموزش عالی
گسترش کار تیمی	ملاحظه نظرات تمامی ذی‌نفعان در برنامه‌ریزی درسی
	داشتن نگاه بین‌رشته‌ای و چندگانه
ارتقای بهره‌وری و رشد اثربخشی عملکرد اساتید	بازنگری نمودن شیوه جذب و ارتقاء اعضای هیئت‌علمی
	توانمند شدن استاد
	افزایش انگیزه اساتید

۱. کارآمدی برنامه‌ریزی درسی

نیست که مدام بالای سرشان باشید و هدایتشان کنید. به این صورت، فراگیر خودش به شکلی کاملاً طبیعی، روند یادگیری را طی می‌کند. برنامه درسی مبتنی بر تجربه از طریق فعالیت‌هایی مثل فعالیت‌های ذهنی و مکاشفه، تقویت قدرت تخیل، تقویت خلاقیت در کارهای هنری، مشارکت، کشف طبیعت و محیط فرهنگی و اجتماعی فراگیر برایش فراهم می‌شود (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱). در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ که از مدیران ارشد و سیاست‌گذار در حوزه آموزش عالی کشور است، بیان نمود:

«برنامه‌ریزی درسی باید این‌گونه برنامه‌ریزی بکند که اگر دانشجو می‌داند فتوسنتز چیست، بتواند مطابق آن سیستمی را در ذهنش طراحی کند یا حداقل در نگرش و رفتار خود یک تغییری ایجاد کند.»

تدوین یک برنامه درسی کارآمد از جمله مهم‌ترین پیامدهایی بود که از سوی خبرگان به عنوان پیامد حاصل از شکل‌گیری و ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی بیان گردید. یکی از پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی درسی تجربه محور است و باعث می‌شود که فراگیران بتوانند از طریق کشف، تجربه، خلاقیت و هر آنچه آن‌ها را به تعامل با دنیای اطرافشان مربوط کند، چیزهای تازه‌ای یاد بگیرند. این نوع از یادگیری، قاعده و قانون خاصی ندارد و به همین دلیل، محدودیت به خصوصی هم شامل حالش نمی‌شود. در واقع یکی از مزیت‌های مهم برنامه درسی مبتنی بر تجربه برای فراگیران این است که راهنمایی مختصری از طرف اساتید برایشان کافی است و لازم

بهسازی و نوآوری برنامه‌های درسی به طور مستمر به این امر منجر خواهد شد که شاخص‌های آموزشی و پژوهشی مدرسان نیز بر اساس مبنای علمی غنی و به روز تدوین و تقویت گردد و در نهایت باعث خواهد شد رویکردی علمی بر فرهنگ برنامه‌های درسی به طور خاص و بر فرهنگ آموزش عالی به طور عام حاکم شود و منجر شود که از کژفهمی، تعصب، بدبینی و عملکرد سلیقه‌ای جلوگیری به عمل آورد (مصاحبه‌شونده شماره ۲۶).

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ که از متخصصان برنامه درسی کشور است، بیان نمود:

«بر اساس تجربه خودم می‌گویم: که اگر می‌خواهیم فرهنگ برنامه درسی جا بیفتد با *education College* داشته باشیم. هر شخصی که می‌خواهد استاد دانشگاه شود باید برود و دوره ببیند. دو سال هم نه شش ماه دوره ببیند. الکی که نیست. می‌دانید چرا اهمیت نمی‌دهد؟ چون با خودش می‌گوید: من که فیزیک را بلدم. درس می‌دهم و خلاص به حرفه‌ای‌گری هم می‌رسیم. ما اول باید به آدم‌ها یاد بدهیم بعد از آن‌ها بخواهیم. مثالی هست که می‌گوید: توجیه کن، بعد بخواب. ما اصلاً هنوز این آدم را توجیه نکرده‌ایم.»

برنامه درسی مبتنی بر عمل بیانگر تدوین و اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه و فرصت‌های یادگیری عملی و تجربی است که باعث تسهیل یادگیری فعال و عملی خواهد شد. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ که از متخصصان حوزه برنامه درسی کشور است، بیان داشت:

«یعنی اگر می‌خواهیم مهندس خودش تصمیم‌گیرنده باشد، باید خودش برود کشاورزی کند نه اینکه برود در سازمان‌ها و وزارتخانه و نهادها بنشیند. برود در دل کار. مثلاً کسی که در مطب کار می‌کند، باید آن دوره‌هایی که وزارت بهداشت برای اینکه او در مطب بماند را قرار داده، باید برود و انجام بدهد و باید امتیاز بگیرد. باید یک امتیاز بگیرد تا بماند.»

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۳ که وی نیز از

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۴ که وی نیز از مدیران ارشد و سیاست‌گذار در حوزه آموزش عالی کشور بود، بیان داشت:

«بیا بیا یک بازنگری در بحث عناوین درسی با توجه به بحث‌های همه‌جانبه که فرهنگ، اخلاق، بحث‌های ارزشی خودمان، بحث‌های اعتقادی خودمان را سرمایه‌گذاری کند و اگر لازم است حتی به استاد هم آموزش داده شود، تدوین شود که یک استاد باید... تدریس داشته باشد و برگه‌های ارزیابی طراحی کند»

بازنگری کارآمد ساختار آموزش و برنامه درسی دانشگاهی نیز به عنوان یکی از نتایج مهم ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی است. در وهله اول وظیفه متولی آموزش عالی است که کمیته‌هایی را برای این بازنگری داشته باشد. اعضای این کمیته هم مادام‌العمر انتخاب نشوند. افراد از کسانی باشند که هم خصلت پویایی را داشته باشند و هم افرادی باشند که دوره‌های آموزشی متعدد را ببینند.» (مصاحبه‌کننده شماره ۱).

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ که از مدیران ارشد و سیاست‌گذار در حوزه آموزش عالی کشور است، بیان داشت:

«هر چهار، پنج سال یا حتی زودتر، دو، سه سال یک بار، حتماً برنامه‌ها بازنگری شود. هم به وسیله متخصصان فنی که این برنامه را ریخته‌اند و هم متخصصان جوانی که در حال آموزش هستند یا در حال پیوستن به جرگه آموزش دیده‌ها هستند... مثلاً فرض کنید رشته فرد مدیریت بازرگانی است، ولی در اقتصاد هم درس می‌دهد. در رشته‌های هم‌جوار. این فرد از حالت تخصصی خود خارج می‌شود و این اثر خوبی را روی دانشجو و کارآموز ندارد. این مشکل اساسی است. این در بحث‌های درسی که واقعاً باید در آن بازنگری شود و برای هر کسی هم که یک واحد موظفی را در نظر می‌گیرند باید در راستای تخصص فرد باشد و هرچند سال یک بار بازنگری شود»

عالی، از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مالی جلوگیری می‌شود. در این راستا، به‌زعم مصاحبه‌شونده شماره ۱ با ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، شاهد جلوگیری از اتلاف وقت و زمان فراگیران و اساتید خواهیم بود. همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۵ به کاستن از هزینه‌های زمانی ناشی از اختلاف نظرهای بین ذی‌نفعان در برنامه‌ریزی درسی باور داشت.

مصاحبه‌شونده شماره ۷ از غنی‌تر شدن سیستم نظارتی آموزش عالی به‌منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه به‌عنوان پیامد ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی یاد نمود. وی بیان نمود:

نظارت آموزش عالی به‌عنوان بالندگی حرفه‌ای از این تشخیص ناشی شده است که هر نوع بهبود معنی‌دار و اساسی در آموزش عالی باید از معلم شروع شود و بهبود عملکرد آموزش عالی بر کیفیت برنامه‌های درسی و عملکرد حرفه‌ای اساتید تأثیری مستقیم دارد. بنابراین رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان آموزشی دقیقاً همان نظام نظارت آموزشی است، نه یک فعالیت جداگانه (مصاحبه‌شونده شماره ۷).

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ که از متخصصان برنامه‌ریزی درسی کشور است، بیان داشت:

«ما باید نظارت داشته باشیم و سیستم نظارتی را تقویت کنیم به‌گونه‌ای که حوزه برنامه‌ریزی درسی وزارت علوم، روی دروسی که در دانشگاه تدریس می‌شود، متمرکز شود. پس انعطاف‌پذیری و تنوع بخشی به محتوای برنامه‌های درسی، فقط در دانشگاه‌ها اتفاق نمی‌افتد. افراد خودشان انتخاب می‌کنند چه درس‌هایی را بگیرند. دقیقاً درس‌هایی را می‌گیرند که نقاط قوت خودشان است. زمانی که ما در حوزه برنامه‌ریزی درسی نظام اعتبارسنجی ملی و نظام اعتبارسنجی آموزش عالی نداریم، به نظر می‌آید که همه خوب کار انجام می‌دهند.»

۳. گسترش کار تیمی

رشد و گسترش کار تیمی و مشترک به‌عنوان یکی دیگر از پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی از سوی

متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی کشور است، اعتقاد داشت: «شما زمانی می‌توانید یک درس خوب بدهید که عملاً آن را لمس کرده باشید. روی آن کار انجام داده باشید؛ پروژه خوب انجام داده باشید؛ بتوانید درس را خوب تفهیم کنید»

هدف‌های برنامه‌های درسی باید انعطاف‌پذیر بوده و به استادان و فراگیران این فرصت را بدهد که متناسب با خصیصه‌های زمینه‌ای کاربرد داشته باشد. این هدف‌ها نباید یک‌بعدی باشند و برای اینکه دانش‌آموختگان کارآمدی را به جامعه تحویل دهند باید هدف‌های جامعی نیز تدوین کنند (مصاحبه‌شونده شماره ۵). در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ که از کارشناسان اعتبارسنجی در آموزش عالی بود و باور داشت:

«شما یک آدم را باید در سه بُعد پرورش بدهید؛ یک بعدش این است که در آن حوزه‌ای که دارد تحصیل می‌کند دانش تخصصی‌اش بالا برود، «بعد دانشی» است؛ یک بعدش هم این است که مهارت‌های حرفه‌ای‌اش را هم بیاموزد فقط حرف نزند، یعنی «مهارت آموزشی» هم در آن باید رخ بدهد. بعد سومش که بسیار مهم است در تحصیلات تکمیلی «بینش فرد» است. شما باید «بینش پروری» هم بکنید.» (مصاحبه‌کننده شماره ۵).

به‌روز بودن برنامه‌ریزی درسی (مصاحبه‌شونده شماره ۴)، ایجاد رشته‌های جدید (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱)، نوآوری در برنامه‌ریزی و ایجاد برنامه‌ریزی جدید (مصاحبه‌شونده شماره ۶) از جمله موارد مهم دیگری بود که در زمینه پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی از دیدگاه خبرگان مطرح گردید.

۲. جلوگیری از اتلاف منابع مالی و زمانی

جلوگیری از اتلاف منابع مالی و زمانی نیز از جمله پیامدهای دیگر ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی از سوی خبرگان بیان گردید. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۲۹ که متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی کشور بود، اعتقاد داشت که با شکل‌گیری و ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش

۴. ارتقای بهره‌وری و رشد اثربخشی عملکرد اساتید یکی از موارد دیگری که توسط خبرگان در زمینه پیامد ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی مطرح گردید، ارتقای بهره‌وری و رشد اثربخشی عملکرد اساتید است.

استاد نقش محوری و اساسی بر کیفیت برنامه‌ریزی درسی به خصوص در بعد اجرا دارد؛ بنابراین آموزش عالی برای این‌که بهسازی و ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی را تسهیل کند، می‌بایست نظام جذب اعضای هیئت‌علمی را مبتنی بر صلاحیت و دانش به‌روز اساتید قرار دهد (مصاحبه‌شونده شماره ۱۶).

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۳ که وی از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی کشور است، بیان نمود:

«می‌گویم: استادی که قرار است در دانشگاه جذب شود، بیش از این‌که به مقاله‌ها و نمره او در پایان‌نامه نگاه کنیم، باید ببینیم که چقدر به مسائل حوزه کاری خودش در جامعه آشنا است؟»

اساتید یکی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی و ایجاد تناسب بین نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان و اساتید با آخرین دستاوردهای علمی و نیاز بازار کار است. از این نظر، بازنگری در شیوه جذب و ارتقاء اعضای هیئت‌علمی و روزآمد کردن آن‌ها از جمله اهم وظایف آموزش عالی محسوب می‌شود. آموزش عالی باید شاخص‌های کیفی و عمقی را به‌عنوان ملاک استخدام و ترفیع و ارتقاء لحاظ کند و فقط بر تعداد مقاله بسنده نکند و ایده‌پردازی و مطالعه عمقی و نظریه‌پردازی به‌منزله شاخص در جذب و ارتقاء مدنظر قرار دهد (مصاحبه‌شونده شماره ۱۵).

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۲۷ که از متخصصان برنامه‌ریزی درسی کشور است، بیان نمود:

«نظر من این است که دانشگاه تربیت مدرس باید روی جذب هیئت‌علمی جدید خود یک بازنگری انجام بدهد مثلاً شیوه‌نامه را عوض کند و روی نیروهای جدید خود، برای ۱۰ سال دیگر، ۱۵ سال دیگر سرمایه‌گذاری

خبرگان مطرح گردید. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۲۹ معتقد بود که یکی از پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی این است که نظرات تمامی ذینفعان در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. به‌زعم مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ که از مدیران ارشد و سیاست‌گذار در حوزه آموزش عالی کشور بود، ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی، مشارکت در تدوین برنامه درسی را به همراه خواهد داشت و این روحیه مشارکت به شکل‌گیری جو مثبتی برای آموزش عالی خواهد انجامید.

در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۲۳ معتقد بود که مشارکت سبب نگاه چندرشته‌ای و بین‌رشته‌ای به برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی می‌گردد که این خود از نتایج ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی است. با توجه به پیشرفت سریع علم و فناوری در سال‌های اخیر، شاخه‌های مختلف علم بیش‌ازپیش از یکدیگر جدا شده‌اند. در نتیجه، ارتباط کمتری بین آن‌ها وجود دارد. از طرف دیگر، حل مسائل پیچیده در قلمرو علم و فناوری نیاز به دیدگاه‌های جامع‌تری دارد. در سال‌های اخیر توجه زیادی به مطالعات بین‌رشته‌ای شده است، با توجه به نیازهای مربوطه توسعه آموزش بین‌رشته‌ای باید مورد توجه قرار بگیرد (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰).

در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۸ که از متخصصان برنامه‌ریزی درسی بود، اعتقاد داشت:

درواقع، به‌منظور نیل به شکوفایی در جوامع دانش‌محور معاصر، یادگیرندگان نه‌تنها نیازمند شناخت و اندیشه‌ورزی‌های حاصل از رشته‌های گوناگون‌اند؛ بلکه می‌بایست این اشکال دانش را به نحوی مؤثر در هم آمیزند. بنابراین یکی از ضرورت‌های آموزش عالی در حال حاضر، پرورش مهارت‌های میان‌رشته‌ای در هر دو زمینه آموزشی و پژوهشی است که باید فراهم شود و راه‌های تازه‌ای برای بهبود زندگی ارائه شود و همگی در پرتو نگاه بین‌رشته‌ای اساتید در تدوین و اجرای برنامه‌ریزی درسی میسر خواهد شد.

آموزش عالی کارآمد باید به‌طور مداوم شاخص‌های کارآمدی علمی را تعریف و بازنویسی کند و بر این اساس به استخدام و ترفیع و ارتقاء اساتید بپردازد (مصاحبه‌شونده شماره ۲۳).

توانمندسازی و دانش‌افزایی اساتید فرایندی است پویا و خودجوش از متن بافت فرهنگی - اجتماعی یک جامعه که به اساتید افزایش قدرت و توانایی می‌دهد تا بتوانند برای بهبود وضعیت زندگی حرفه‌ای خویش اقدام نمایند. در این فرایند، افراد کلیدی و مدیران آموزشی نقش مهمی بازی می‌کنند و باید دانست که مهارت‌هایی از قبیل سازمان‌دهی اجتماعی و توسعه اجتماعی بسیار کلیدی هستند (مصاحبه‌شونده شماره ۴).

مصاحبه‌شونده شماره ۶ نیز که از متخصصان اعتبارسنجی در آموزش عالی کشور است، معتقد بود که یک استاد باید مدام خودش را آپدیت کند که بتواند کار را در کشور خودش، تحت عنوان بومی کردن برنامه‌ریزی درسی انجام بدهد.

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ که از متخصصان اعتبارسنجی در حوزه آموزش عالی کشور است، اشاره نمود:

«فکر می‌کنم اگر بخواهید از این دید نگاه کنید، باید روی اعضای هیئت‌علمی تازه‌کار و جوان سرمایه‌گذاری کنیم. شاکله ذهنی استادانی که در این فن، سابقه بیشتری دارند، قابل تغییر نیست یا به‌ندرت می‌توان تغییر داد. شخصی که وارد حوزه تعلیم و تربیت می‌شود و با این مسائل سروکار دارد، باید قدرت تحلیل داشته باشد؛ به‌عبارت‌دیگر باید سواد تربیتی داشته باشد.

انگیزه یکی از ابزارهای مهم در القای اساتید برای تولید نتیجه مؤثر و کارآمد و خلق محیط کاری مثبت و اجرای مهارت‌ها و انگیزه می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۳ که وی از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی کشور بود، اشاره نمود:

«مثلاً وقتی برنامه‌ریزی درسی را انجام می‌دهیم در نتیجه چیزهای جدیدی یاد می‌گیریم، همین یادگیری

کند چون به نظر من نردبان پیشرفت، توسعه، یا همان بالندگی استاد، بحث ارتقاء ترفیع اوست. یک مکانیسم شود. شما باید هر چقدر که می‌توانید، اینجا را از نظر آموزشی شفاف‌تر کنید.»

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۲۸ که از متخصصان اعتبارسنجی در حوزه آموزش عالی کشور است، باور داشت:

«متأسفانه سازوکار جذب استاد و معلم دانشگاه در کشور ما یک سازوکار معیوبی است که نه با استانداردهای دانش بین‌المللی سازگار است و نه با چیزهایی که خودمان برای آموزش عالی در نظر گرفتیم، سازگار است. لزوماً کسی که دکترا می‌گیرد را استاد دانشگاه می‌کنند. چرا کسانی که می‌خواهند معلم شوند باید دانشگاه تربیت معلم و دوره ببینند، ولی کسانی که می‌خواهند استاد بشوند، آموزشی نمی‌بینند؟ این همان چیزی است که قبلاً گفتم. استاد می‌آید و مستقیم سر کلاس می‌رود. معضلاتی که ما در این زمینه داریم شامل دو نگاه می‌شود. یک نگاه کاهش‌گرایانه و یک نگاه افزایش‌گرایانه.»

برنامه‌ریزی منابع انسانی، منابع انسانی لازم را برای فعالیت‌های آینده مشخص می‌کند و مدیران را یاری می‌دهد تا نوع و میزان نیروی انسانی مورد نیاز برای رسیدن به هدف‌ها و برنامه‌های آینده سازمانی را برگزینند و در صورت لزوم، نیروی انسانی موجود را برای ایجاد قابلیت‌های لازم در آنان آموزش دهند. برنامه‌ریزی نیروی انسانی در واقع، پایه‌هایی را برای تدوین سیاست‌های کلی جذب، گزینش، آموزش، جابجایی، ترفیعات و رفاه شکل می‌دهد و از استخدام عجولانه نیروهایی که به‌طور کامل با نیازهای سازمان تطبیق ندارند، آموزش‌های بی‌هدف، نقل انتقالات بی‌مورد و ترفیعات بی‌ضابطه جلوگیری می‌کند و باعث نظم در سازمان و تقویت نظام شایستگی می‌گردد؛ بنابراین سیاست آموزش عالی در راستای ملاک‌های استخدام و به‌کارگیری اساتید در تعیین کیفیت برنامه‌های درسی بسیار تعیین‌کننده است؛ بنابراین

پژوهشگران تأکید داشتند که رشد و بهسازی ابعاد فرهنگی برنامه‌های درسی باعث تسهیل کارآمدی و اثربخشی برنامه‌های درسی می‌شود. نتایج پژوهش کشتی آرای، فتحی و اجارگاه، زمیمیتات و فروغی (Keshtiaray, Fathi Vajargah, Zimitat and Foroughi, 2009) در تبیین برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه نشان داده است که سطوح الگوی طراحی شده عبارت بودند از: برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی تصویری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی (فعالیت پداگوژیک، روابط والدینی، برنامه درسی مستور شده) تأثیرات پداگوژیک و خودفکوری. در واقع نتایج این پژوهش نشان داد استفاده از الگوی برنامه درسی تجربه شده، با توجه به سطوح پیشنهادی آن، امکان تفکر و تأمل و خودارزیابی را در یادگیرنده فراهم می‌کند و با شناخت تجارب فردی دانشجویان و توجه به فرایند تدریس - یادگیری، تأثیر برنامه درسی را بیشتر می‌کند.

بنابراین برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه و عمل، یک روش آموزشی است که در آن از مسائل بدون ساختار و پیچیده، به عنوان ابزاری برای ایجاد انگیزش یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند. در این روش همه فعالیت‌های یادگیری بر روی مسائل واقعی که دانشجویان در دوره زندگی با آن مواجه می‌شوند، متمرکز می‌شود. برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه و عمل، استفاده از یک مسئله و تجربه را به عنوان نقطه شروع یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد. چراکه مسئله و تجربه یکی از مواردی است که فرد در زندگی واقعی با آن روبرو می‌شود. این روش یک روش یادگیرنده محور است. در این شیوه دانش مورد انتظار یادگیرندگان حول تجربه و عمل مورد نظر سازمان داده می‌شود و یادگیرندگان در یک پروژه گروهی کار می‌کنند. این تجربه و عمل آن‌ها را وادار به پذیرش مسئولیت در قبال آموزش و یادگیری می‌کند. یادگیرندگان در گروه‌های کوچک کار می‌کنند و تشویق می‌شوند تا عقاید، دانش و دیدگاه‌های خود را مورد بررسی قرار دهند و درک خود از این عقاید را توسعه

چیزهای جدید برای فرد انگیزاننده است. پس باید این موارد را در فرد ایجاد بکنیم؛ یعنی در واقع به افراد خودکنترلی بدهیم. به این معنا که افراد خودشان برنامه‌ریزی درسی را کنترل کنند و درسی که داده می‌شود، گروهی بیابند و آن را طراحی بکنند. در افراد خودکنترلی ایجاد بکنیم. در افراد خلاقیت را بالا ببریم. با آموزش‌های پشتیبانی خلاقیت را در افراد بالا ببریم که دنبال مسائل نو و خلاق باشند.»

روش تدریس پژوهش محور به عنوان یکی دیگر از پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی از سوی صاحب نظران شناخته شد که رشد اثربخشی اساتید را به همراه دارد. مصاحبه شونده شماره ۲۷ که از متخصصان حوزه برنامه درسی کشور بود، باور داشت:

«اساتید در دنیای امروز صرفاً نقش انتقال دانش را نباید بازی کنند. یک معلم باید مدام تحقیق و مطالعه بکند و با روش‌های علمی هم باید این کار را بکند تا بتواند با عنصری که به او تحویل داده‌اند، ارتباط برقرار بکند، استعداد‌هایش را کشف بکند و آن استعداد را پرورش بدهد و این امر با تشریک مساعی اساتید در تدوین برنامه درسی حاصل می‌آید تا نوع برنامه درسی متناسب با این موقعیت را طرح‌ریزی کنند.»

بحث و نتیجه‌گیری

از دید مصاحبه‌شوندگان یکی از پیامدهای ارتقا فرهنگ برنامه‌های درسی، کارآمدی فرایند برنامه‌ریزی درسی است که با توجه به بعد تجربی برنامه‌ریزی درسی، بازنگری ساختار آموزش و برنامه درسی، نگاه علمی به فرایند برنامه‌ریزی درسی، بازنگری تغییر و نوآوری‌های برنامه‌های درسی و توجه به رشته‌های جدید محقق می‌شود. یافته‌های پژوهش در این زمینه با یافته‌های گروودینگ، ووگت و پیترز (Gervedink, Voogt and Pieters, 2012)، چانتل، گروودینگ، پیترز و ووگت (Chantal, Gervedink Nijhuis PIETERS, & Voogt, 2017)، شاور (Shawer, 2017)، گائو، ژان، ون و چن (Gao, Zhang, Wen and Chen, 2017) همسو است. این

آموزش عالی به‌طور کلی و برنامه‌ریزی درسی به‌صورت خاص برای بهسازی، بهبود و پیشرفت حرکت می‌کنند. یافته‌های پژوهش در این زمینه با یافته‌های آزوبیکا و چریتی اوگوزور (Azubike & Charity, 2013), (Oguzor) همسو است. این پژوهشگران بر نقش ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی بر مدیریت مالی و سرمایه مالی تأکید داشتند.

در صورتی که اگر برنامه‌های درسی به‌صورت سنتی و بسته بدون توجه به شاخص‌های علمی حاکم بر حیطه برنامه‌ریزی درسی تدوین و اجرا شود و اساتید نیز به همان موازات تعهد و نوآوری و تخصص کافی را نداشته و به نوعی آموزش و مدیریت کلاس و اجرای برنامه‌ریزی درسی را صرفاً تکمیل وظیفه بدون توجه به ابعاد انسانی آن ببینند، در چنین شرایطی منابع مادی و انسانی آموزش عالی تک‌تک، به‌خصوص ظرفیت‌ها و توانمندی دانشجویان به مثابه شهروندان آتی جامعه به اتلاف می‌رود. در نتیجه ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی، مدیریت مالی، حمایت مالی دولت از آموزش عالی، تقویت ارگان‌های نظارتی و واحدهای نظارتی به‌صورت جدی در تمام فرایندهای برنامه‌ریزی درسی، استخدام و ارتقاء اساتید را تسهیل می‌کند.

گسترش کار تیمی از دیگر پیامدهای ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی است که در قالب گسترش کار تیمی و بسط رویکرد مشارکتی و گروهی در عرصه برنامه‌ریزی درسی و ترویج رویکرد و نگاه بین‌رشته‌ای و تلفیقی در عرصه برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شود. یافته‌های پژوهش در این زمینه با یافته‌های ناکپودیا (Nakpodia, 2010)، افورما (Offorma, 2016) همسو است. این پژوهشگران بر نقش رشد و ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی بر رشد نگاه‌های بین‌رشته‌ای و رویکردهای نوین برنامه‌ریزی درسی تأکید داشتند.

صاحب‌نظران متعددی بر ضرورت برنامه‌های درسی تلفیقی اذعان داشته‌اند (Evers & Nikitina, 2002; Wolstenholme

دهند. بالاخره این‌که هدف یادگیری مسئله محور کمک به یادگیرنده در کسب هدف‌های هر دو حیطه شناختی و عاطفی مانند حل مسئله، مهارت‌های تفکر انتقادی، یادگیری خودگردان، ارتباطات و مشارکت اجتماعی است. به این دلیل یادگیری مسئله محور با دیدگاه ساختن‌گرایی در آموزش سازگار است که بر نقش فعال یادگیرنده در جریان یادگیری تأکید می‌ورزد.

از جمله ضروریات جامعه همواره در حال رشد علمی این است که برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف همواره مورد بازنگری قرار گیرد تا دانش‌های جدید تولید شده را در برنامه‌های درسی خود بگنجانند. برای تحقق بازنگری دائمی باید مدرسان و مدیران گروه‌های آموزشی را به گونه‌ای ترغیب نمود تا بازنگری مستمر را جزء وظایف اصلی خود بدانند و همواره به آن توجه کنند.

بنابراین با رشد سریع دانش و کاربردهای آن در زمینه‌های مختلف، مؤسسه‌های علمی به‌ویژه دانشگاه‌ها باید کوشش کنند تا دانش‌های جدید تولید شده را در قالب درس‌های جدید، اصلاحات و نوآوری‌های برنامه‌های درسی اعمال کنند. این کار موجب می‌شود تا دانشگاه‌ها، علوم جدید را به مخاطبان خود و جامعه منتقل سازند. علاوه بر آن، نوآوری و اصلاح مداوم برنامه‌های درسی موجب بکار بستن هرچه بیشتر علوم جدید و توسعه و تعمیق آن می‌شود و فرهنگ برنامه‌های درسی نیز به‌طور مداوم بسط و ارتقاء می‌یابد.

جلوگیری از اتلاف منابع مالی و زمانی از دیگر پیامدهای ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی است. وقتی عناصر برنامه‌های درسی مدام مورد بازنگری و اصلاح قرار بگیرند و اساتید و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در دوره‌های آموزشی به‌روز و با محتوا شرکت کنند و برنامه‌های درسی به‌طور مداوم با هدف بهبود و ارتقاء علمی و فنی مورد ارزیابی قرار بگیرند، در چنین شرایطی منابع مادی و زمانی به‌صورت کارآمدتری به کار بسته می‌شود و همه عناصر برنامه‌های درسی با رویکردی کارآمد و هدفمند به کار گرفته می‌شوند و همه فرایندهای

برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای را به‌منظور رهایی از بند و محدودیت و سطحی‌نگری برنامه‌های درسی سنتی لازم دانسته‌اند.

سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای برنامه‌های درسی از جمله شیوه‌های برنامه درسی درهم‌تنیده یا تلفیقی است که به‌عنوان راهکاری برای برون‌رفت از قالب برنامه‌های درسی ساختاری محض و بسته است. سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای می‌تواند به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده و تنها کوشش ممکن در تمام برنامه‌ریزی درسی برای تحقق علائق تلفیقی (یکپارچه، درهم‌تنیده) مورد توجه واقع شود؛ بنابراین زمانی که فرهنگ برنامه‌های درسی ارتقاء می‌یابد، مرزهای سنتی و از پیش تعیین شده رشته‌ها و حوزه‌های مختلف کمرنگ می‌شود و هر حیطة توأمأ با حفظ مرز و مسیر شخصی و حرفه‌اش، همکاری و هم‌افزایی با سایر حیطة‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد تا درنهایت برنامه‌های درسی کارآمدتر، کاربردی‌تر و نوآورتر محقق شوند و فرهنگ شکل‌دهنده این برنامه‌های درسی بسط و غنی شود. یافته‌های پژوهش در این زمینه با یافته‌های ناکپودیا (Nakpodia, 2010)، نالت (Nault, 2006) همسو است.

ارتقای بهره‌وری و رشد اثربخشی عملکرد اساتید از دیگر پیامدهای ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی است. با وجود این، سعیدی (Saidi, 2005) برخلاف دیدگاه لاوتن عوامل دیگری را در شکل‌گیری برنامه درسی دانشگاه‌ها اثرگذار می‌داند که شامل رسالت‌های دانشگاه، اساتدان دانشگاه، علائق و تخصص آن‌ها، جایگاه اساتدان در محیط دانشکده، دانشکده‌های موجود در دانشگاه، یادگیری تجربی و مسائل اجتماعی می‌شود.

بنابراین، اساتدان به‌منزله یکی از ارکان اساسی آموزش عالی محسوب می‌شوند، در نتیجه نوع و کیفیت حاکم بر فرایند جذب، استخدام و ارتقاء در کیفیت و ماهیت برنامه‌های درسی اجرا شده تأثیرگذار است. آموزش عالی می‌بایست شاخص‌های کیفی و به‌روزی در جذب و استخدام اساتید به کار گمارد تا هم‌انگیزش اساتید و یادگیری سازمانی بین آن‌ها ارتقاء یابد و هم کیفیت

عملکرد آموزش عالی و برنامه‌های درسی بهبود یابد؛ بنابراین با اینکه اساتید در اکثر موارد مهارت دارند، ولی نیازمند آموزش بیشتر هستند؛ زیرا شاخص‌های بهسازی و بهبود مهارت‌های استاد روز به روز در حال تغییر است.

اثربخشی برنامه‌های درسی به توانایی و مهارت اساتید در ایجاد محیط یادگیری حمایتی، تدریس در گروه‌های کوچک و بزرگ، کار با منابع یادگیری، الگوهای نقشی مناسب، فرایند برنامه‌ریزی درسی، بازخورد سازنده، ارزیابی و سنجش فراگیران، ارزشیابی برنامه‌های درسی، مهارت‌های کلاس‌داری و نوآوری‌های آموزشی بستگی دارد؛ بنابراین ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی باعث بهبود و ارتقاء شاخص‌های تدوین، اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی و فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر برنامه‌های درسی در تمام سطوح و مراحل خواهد شد. در نتیجه در چنین بستر و فرهنگی اساتدان نیز باید به شاخص‌های نوین‌تر و به‌روزتری مسلط باشند؛ بنابراین بهبود و غنای فرهنگ برنامه‌های درسی باعث تسهیل آموزش و یادگیری مداوم و بازنگری در شیوه‌های جذب و ارتقا با توجه به شاخص‌های نوین علمی و مهارت‌های اخلاقی خواهد شد.

نکته دیگر توجه به انگیزه اساتید استخدام شده است. انگیزش یکی از ابزارهای مهم در القای افراد برای تولید نتیجه مؤثر و کارآمد و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های پیش‌بینی شده است. ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی همان‌طور که در سؤال‌های قبلی مورد تأکید قرار گرفت، مستلزم حمایت‌های سازمانی، قانونی، مادی و... است و همه این شرایط باعث تحریک و جلب توجه اساتید به‌خصوص اساتید خلاق و نوآور می‌شود و بر انگیزش آن‌ها تأثیر مثبتی دارد و فرایند ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی را تسریع می‌بخشد، چون اینجا ارتباطی متقابل نیز دیده می‌شود؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توجه به عوامل انگیزشی اساتید و نیازهای آن‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی هر یک از اساتید، یکی از مهم‌ترین عوامل در بهره‌وری نیروی انسانی است. یکی از شرایط مهم و اساسی برای رسیدن به هدف در هر کاری، برانگیختن و

منابع

- Abudu, A. M. (2015). Basic School, Teachers' perceptions about curriculum design in Ghana. *Int. J. Educ. Stud*, 02 (02), pp 59-69.
- Arasteh, H. (2003). *The Role of Higher Education in Iran Prospect 2026*. *Rahyaf Journal*, 31: 33-42. [Persian].
- Azubuiké, O. C&, Charity Oguzor, U. (2013). Consideration of Culture in the Development of Homeeconomics Curriculum in Nigeria. *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy*, Vol. 3 No. 9, pp183-188.
- Belting P. E. & Belting N. B. (2011). *The Modern High school curriculum*, cosmo publication, NewDelhi- India.
- Chantal J. Gervedink Nijhuis, C. J., PIETERS, J. M. & Voogt, J. M . (2013). Influence of culture on curriculum development in Ghana: an undervalued factor?. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 45, 2013 - Issue 2, pp225-250.
- Darling-Hammond, L. (2005), Teaching as a profession: lessons in teacher preparation and professional development, *Phi Delta Kappan*, Vol. 87, No. 3, pp. 237-240.
- Eskandari, H. (2008). *Hidden Curriculum*, Tehran: Nasima Publishing. [Persian].
- Evers, F. & Wolstenholm, J. (2007). Integrating knowledge, skills and values into the curriculum development process at the University of Guelph- Humber, *New directions for teaching & learning*, 112, PP 83-91.
- Fathi-vajargah, K., and Momeni Mahmoie, H. (2008). Investigating the Role of Factors Affecting the Participation of Faculty Members in the Academic Planning, *Iranian Higher Education*, 1 (1): 139-165. [Persian].
- Foley, A. and Yildirim, N. (2011). The relationship between game design and instructional design. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal: Advances in faculty, instructional, an organizational development*. San Francisco, CA: Josse-Bass.
- Gao, Y., Zhang, P. P, Wen, S. F., Chen, Y. G. (2017). Challenge, opportunity and development: Influencing factors and tendencies of curriculum innovation on undergraduate nursing education in the mainland of China. *Chinese Nursing Research* 4, pp 113e116.

ایجاد انگیزه در افرادی است که آن کار را انجام می‌دهند. عوامل متعددی در پایین آمدن انگیزه کاری در دانشگاه نقش دارند و به همین دلیل مدیریت به دنبال راه‌ها و تکنیک‌هایی باید باشد که بتواند انگیزه‌های اساتید خود را افزایش دهد.

در پایان، پیشنهادهای ذیل می‌تواند مورد توجه قرار گیرد:

۱. دادن آزادی عمل و یا اختیار کافی به اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان و کارشناسان به منظور حمایت و تسهیل فکرهای جدید و تبدیل آن‌ها به عمل و خلاقیت و ابتکار.

۲. حمایت و تشویق اعضای هیئت‌علمی به یادگیری مستمر از سوی مدیران دانشگاهی و دعوت آنان به مشارکت در فرآیندها و پروژه‌های نوآوری دانشگاهی.

۳. گسترش ادبیات پژوهشی در زمینه فرهنگ برنامه‌های درسی.

۴. برگزاری دوره‌های آموزشی به منظور آشناسازی اساتید و مدیران با برنامه‌ریزی درسی و عوامل مرتبط با ارتقاء فرهنگ برنامه‌های درسی و نحوه ارزشیابی آن در آموزش عالی.

۵. طراحی و ایجاد نظام مدیریت ایده‌ها در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و بهره‌گیری از ایده‌های افراد در شناسایی فرصت‌ها و قابلیت‌های جدید و استفاده از آن به منظور توسعه چشم‌انداز دانشگاه.

۶. افزایش مهارت‌های یادگیری تیمی در کل دانشگاه و در گروه‌ها و بخش‌های آموزشی دانشگاه.

۷. تلاش برای کسب، انتقال و توزیع متوازن دانش فرایند یاددهی و یادگیری دانشگاهی و تسهیل ذخیره و بازیابی این دانش در بین اعضای هیئت‌علمی.

۸. تدارک مرکز مشاوره‌ای به‌عنوان "مشاوره برنامه‌ریزی درسی" برای تعامل لازم با اساتید و برنامه‌ریزان درسی به منظور نظارت بر تدوین، اجرا، ارزیابی و بازنگری برنامه‌های درسی.

- Nikitina, Svetlana (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, Conceptualizing and Problem- Centering. *Journal of curriculum studies*, 38(3), PP 251-271.
- Offorma, Ch, G. (2016). Integrating components of culture in curriculum Planning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1) pp 1–8
- Ratkulif, J (1997). *Curriculum: Bachelor's Degree, Translation by Babak Nasiri, Selected Articles*, Encyclopedia of Higher Education, First Counsel, Tehran: Institute of Research and Planning in Higher Education[Persian].
- Saidi, F. E. (2005); It Develop a Curriculum Model for the Education of Architects within the Needs of a Changing South Africa University of Pretoria etd
- Saketti, P. (2002). *New Challenges of Academic Planning, Roundtable on Challenges of Higher Education in Iran*, Shahid Beheshti University Press, Tehran [Persian].
- Sharifian, F., Mirshah Jafari; S. E., Sharif, S. M., and Mosapour, N. (2013). The viewpoints of curriculum and graduate students on how students participate in curriculum development, *new approaches to education*, V. 8, Issue 1(17): 47-88 [Persian].
- Sharifian, F., Mirshah Jafari, S. E., Sharif, S. M., and Mosapour, N. (2014). Investigating the Present Status of the Participation of Managers and Employers in Higher Education Curriculum, *Educational Planning Studies*, Volume 3, No. 6, pp. 83-113. [Persian].
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education* 63, pp 296-313
- Stark, J. (1997). Program level curriculum planning, *Journal Research in Higher Education*. 38(1).
- Toombs, W., Tierney, W. (1992). *Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum*, Eric Digest.
- Wolf, P. (2007). *Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices*. Jossey-Bass
- Gervedink Nijhuis, C. J., Voogt, J. M., Pieters, J. M. (2012). The cultural complexity of international collaboration: Conditions for sustainable curriculum development in Ghana. *International Journal of Intercultural Relations* 36, pp 647– 658.
- Hall, G. E. & Hord, S, M, (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Helton s. patricia (2000) *Factors that influence Higher Education Faculty involvement in curriculum and insruction*. in Partial FullFillment of The Requirements For The Degree Doctor of Philosophy. university of Virginia.
- Keshtiaray N, Fathi Vajargah K, Zimitat C, Foroughi A. (2009). Designing and Accrediting an Experiential Curriculum in Medical Groups Based on Phenomenological Approach, *Iranian Journal of Medical Education*; 9(1): 55-66 [Persian].
- Khosravi, M. (2012), *Designing and validating the pattern of acceptance of curriculum innovation in Iran's higher education system*, PhD thesis, Faculty of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University [Persian].
- Kontamara, P., Hallinger, Ph., & Jatiket, M. (2006). Scalling- up educational reform in Thailand: context, collaboration, networks and change. *Planning and changing*, 37 (1-2), PP5-23.
- Lawton, D. (1993). *Curriculum Studies and Educational Planning*; Hodder and Stought on London.
- Mahmud S, Bretag T. (2013). Postgraduate research students and academic integrity: 'It's about good research training'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35 (4), PP 432-43.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches*. Ongoing Issues. Pearson Education, Inc. 4th Ed. USA.
- Mazzoli j Andrew (2000) *Faculty perceptions of influence on the curriculum in higher Education*. Submitted in partial Fullfilment of requirements for the Degree of Doctor of philosophy. University of South Carolina.
- Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian schools. *African Journal of History and Culture (AJHC)* Vol. 2 (1), pp. 001-009
- Nault D. (2006) "Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts", *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 19, No. 3, pp22-32.