

«فصلنامه آموزش و ارزشیابی»
سال هفتم - شماره ۲۵ - بهار ۱۳۹۳
ص. ص. ۱۰۱-۱۲۲

ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی)

دکتر سولماز نورآبادی^۱
دکتر پروین احمدی^۲
دکتر عذرا دبیری اصفهانی^۳
مقصود فراستخواه^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۶/۱۵
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۱۰

چکیده:

تحولات فزاینده در ابعاد گوناگون جامعه و گسترش علوم و دانش بشری؛ نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه‌های درسی را ضروری می‌نماید. این ضرورت بیش از پیش در نظام آموزش عالی احساس می‌شود. این پژوهش در پی آن است که ضرورت و امکان استفاده از برنامه درسی تلفیقی در نظام آموزش عالی بخصوص رشته علوم تربیتی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی) را با استفاده از روش توصیفی-پیمایشی مورد بررسی قرار دهد. جامعه آماری انتخاب شده شامل استادان و دانشجویان مقطع کارشناسی گرایش مدیریت آموزشی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران می‌باشد. یافته‌های بدست آمده، با ضریب اطمینان ۹۹٪ نشان‌دهنده نارضایتی استادان و دانشجویان گرایش مدیریت آموزشی از برنامه درسی فعلی از یک‌سو و حمایت ایشان از برنامه درسی تلفیقی، از سوی دیگر می‌باشد. در نهایت با استناد به یافته‌های تحقیق چنین نتیجه‌گیری می‌شود که: عدم کارایی برنامه درسی کنونی در نظام آموزش عالی اثبات و ضرورت تغییر این برنامه درسی احساس شده و در نهایت امکان این تغییر و تحول در برنامه درسی و حرکت به سمت تلفیق وجود دارد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، آموزش عالی، برنامه درسی تلفیقی، تلفیق در نظام آموزش عالی، مدیریت آموزشی.

۱. دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم تهران). نویسنده مسئول، Email:solnorr@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه الزهرا (س).

۳. دانشیار دانشگاه الزهرا (س).

۴. عضو هیئت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

مقدمه:

مطالعه روند تحولات زندگی بشر حاکی از جریان فرایند پیچیدگی در عرصه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و علمی و فناوری است. این پیچیدگی را می‌توان در پرتو دو رویکرد کمی و کیفی تحلیل و تبیین نمود. در بعد کمی، افزایش عناصر و مؤلفه‌های دخیل در پدیده‌ها و افزایش روابط آنها با یکدیگر و در بعد کیفی اثرات تعاملی و تکاملی سازوکارهای حاکم بر نهادها و ساختارهای جوامع انسانی قابل طرح و بحث هستند (قهرمانی، ۱۳۸۹). این تحولات در دهه‌های اخیر موجب شده تا پژوهش‌های مشارکتی از سوی مؤسسه‌های پژوهشی و همچنین نهادها و جوامعی که در پژوهش‌ها سرمایه‌گذاری می‌کنند، مورد حمایت قرار گیرد. به واسطه ضرورت جامع‌نگری در حل مسائل و درک پیچیدگی و چندبعدی بودن مسائل پیش روی جوامع بشری، این تفکر شکل گرفته که اگر پژوهشگران یک رشته علمی درگیر بررسی مسئله‌های مهم بر بنیاد بینش تخصصی خود و بدون یاری جستن از متخصصان سایر رشته‌های علمی به ارایه طریق اقدام کنند، ممکن است بدون ملاحظه و مذاقه در تمام وجوه و ابعاد مسائل به عرضه راه‌حلهایی متعدد ولی ناکارآمد، برای آنها اقدام کنند (اعتمادی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰).

آموزش عالی همچون سایر نظام‌های اجتماعی از پیچیدگی‌ها و مسائل خاص خود برخوردار است. یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین حیطه‌های تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی، حیطه برنامه‌های آموزشی و درسی است (عارفی، ۱۳۸۹). نقش آموزش عالی و دانشگاه‌ها در رشد و شکوفایی استعداد‌های جوانان به عنوان آینده‌سازان جامعه غیر قابل انکار است. «آموزش عالی، بخش مهم و حائز اهمیت است که دارای حوزه اثرگذاری بسیار وسیعی در بخش‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه می‌باشد. این نظام با تربیت تخصصی افراد، مدیران و رهبران جامعه و با رشد توانایی‌ها، نبوغ و پتانسیل فکری انسان در توسعه‌ی مرزهای دانش بشری، نقش بسیاری داشته است. همچنین با تقویت نیروی اکتشاف و نوآوری، خلاقیت و ابداع و گسترش روحیه‌ی انتقادی در میان تحصیل‌کردگان به حل چالش‌های مختلف جوامع و اصلاح نارسایی‌های موجود در آن‌ها کمک می‌کند» (عزیزی، ۱۳۸۷: ۲). از طرفی «نظام‌های رشته‌ای در آموزش عالی، همواره با دو گرایش پویا و ظاهراً متضاد روبرو هستند. از یک‌سو؛ دانش محض، خود به علت رشد سریع و فزاینده، دچار انشعاب‌های متوالی شده است و مرتباً به پیدایش تخصص‌های ظریف می‌انجامد. از سوی دیگر؛ تحولات عظیم اجتماعی، سیاسی، جمعیتی و اقتصادی، گسترش روزافزون تکنولوژی و دگرگونی‌های متوالی در مشاغل و نیازهای حرفه‌ای، به پیدایش آفاق جدیدی از مشارکت‌های میان‌رشته‌ای و درهم تنیدن نظام‌های رشته‌ای و ظهور آن‌ها به گونه‌های جدید منجر می‌شود» (خلخالی، ۱۳۷۳: ۱۱۷).

یکی از راه‌حل‌های اصولی و ممکن برای غلبه بر این مشکلات، استفاده از برنامه درسی تلفیقی^۱ در نظام آموزش عالی است. از جمله مفروضات این برنامه درسی؛ کاهش و حذف رشته‌های درسی مجزا و ارایه‌ی

دروس تلفیقی و ایجاد درگیری محیطی به مفهوم ارتباط دروس با مسائل و موضوعات زندگی دانش‌آموزان و دانشجویان است (شیخ‌زاده، ۱۳۸۵). «تلفیق^۱ به طور کلی یعنی درهم آمیختن حوزه‌های محتوایی یا موضوع‌های درسی که در سنت آموزشی به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه درسی تدریس می‌شود» (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۲۵۶). از طرفی «تجربه‌های موفقیت‌آمیز اجرای برنامه درسی تلفیقی، این نظریه را مورد تأیید قرار داده است که این رویکرد، یادگیرنده را برای یادگیری بهتر و مداوم برمی‌انگیزد و قابلیت‌های لازم برای زندگی در قرن بیست و یکم را در وی پرورش می‌دهد» (احمدی، ۱۳۸۲: ۳). منطق تلفیق در دوره آموزش عالی، تکوین حوزه‌های تخصصی، معرفتی، یا دانش و تکنولوژی جدید، تغییر یا تحول نقشه/ حوزه کنونی دانش و تکنولوژی^۲، رسیدن به دانش وحدت یافته^۳ با عنایت به ارتباط^۴ میان دو یا تعداد بیشتری از رشته‌های تثبیت شده دانش است (چرچ لند، ۱۹۸۶؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

از سویی؛ یکی از عوامل مهم در نظام آموزشی، مدیریت صحیح و شایسته - و متکی بر اصول و ارزش‌های اسلامی - می‌باشد که به واسطه آن می‌توان به اهداف مورد نظر نظام آموزشی دست یافت، ولی در جوامع آموزشی کنونی به ندرت شاهد چنین مدیریت‌هایی هستیم. در نظام آموزش عالی باید به آموزش مدیرانی پرداخت که بتوانند در جهت تسهیل انجام امور گام بردارند، آشنا به مسائل روز دنیا باشند، و یک سیستم آموزشی را به نحو مطلوب، مدیریت نمایند. در راستای نیل به این هدف و به دلیل وجود پاره‌ای از مشکلات ناشی از اجرای برنامه درسی سنتی در نظام آموزش عالی، مشکلات ناشی از عدم کارایی شایسته فارغ‌التحصیلان گرایش مدیریت آموزشی در پست‌های مدیریتی و آموزشی و نیز مشاهده همپوشی میان برخی از دروس و مضامین رشته علوم تربیتی؛ این پژوهش به بررسی ضرورت و امکان برنامه درسی تلفیقی در رشته علوم تربیتی و گرایش مدیریت آموزشی می‌پردازد. قابل ذکر است که انتخاب این رشته و مطالعه موردی گرایش مدیریت آموزشی بنا بر علاقه شخصی، زمینه تحصیلی و اهمیت این گرایش در تربیت نیروی انسانی کاردان و متعهد در سطوح مختلف آموزش و پرورش می‌باشد. بر اساس مطالعات انجام شده، با سابقه‌ترین شکل سازماندهی برنامه درسی، حول محور موضوع‌های درسی و رشته‌های علمی دور می‌زند. دیدگاه موضوعی بر آن دسته از موضوع‌ها یا مواد درسی تمرکز دارد که به طور سنتی در محیط‌های آموزشی عرضه می‌شود. روش‌های تدریس در این دیدگاه، سخنرانی و ازبرخواندن می‌باشد و تصمیم‌گیری قبلی درباره محتوای دروس ارایه شده از دیگر ویژگی‌های برنامه درسی موضوع محور است (میلر^۵، ۱۹۸۳). شایان ذکر است که موضوعات درسی مجزا، مهارت‌ها،

1. Integration
2. Manipulating current knowledge and technology map/territory
3. Unified Science
4. Interface
5. Miller

اطلاعات و حقایق بی‌ارتباط و نامنسجمی را ارایه می‌کند که پاسخگوی مسائل موجود در موقعیت‌های مبهم زندگی نبوده و کانون توجه این دیدگاه بر یادآوری دانش و مهارت‌های پایه و توجه بسیار اندک بر مهارت‌های سطوح تحلیلی و مفهومی است و به حیطة عاطفی نیز توجه چندانی ندارد. این دیدگاه میراث انسان‌گرایی کلاسیک به سبک غربی است که دنیا را به بخش‌ها و قسمت‌های جداگانه تقسیم می‌نمود. با مجزا و مرزبندی نمودن دانش، یادگیری به دامنه محدودی از مطالب و موضوعات محدود شده و پژوهش محوری که نیازمند نگاهی فراتر به مسئله پژوهشی است در یادگیرنده از بین می‌رود. بر خود نظام‌های رشته‌ای و برنامه درسی موضوع محور نیز بیهودگی بخش‌بخش شدن دانش، آشکار شده است و نیاز به برنامه درسی جامع و یکپارچه را بیش از پیش محسوس می‌نماید (احمدی، ۱۳۸۰). چهارچوب علم^۱ یا درخت دانش^۲ مفهوم جدیدی است که به جای تلاش برای دسته‌بندی علوم به روش‌های کتابخانه‌ای سعی در قرار دادن تمامی علوم در ارتباط با یکدیگر دارد. این مفهوم تلاش می‌کند تا با ایجاد هسته‌ای یکپارچه از مفاهیم جزئی اولیه علوم طبیعی در ارتباط با یکدیگر علوم را بر اساس این هسته گسترش داده، سعی در نشان دادن ارتباط هر جزء از دانش بشری و تأثیر آن در شناخت جزء دیگر داشته و به شناخت بهتر هر جزء با استفاده از اجزاء دیگر کمک می‌کند. به عبارت دیگر، چهارچوب علم یا درخت دانش تلاشی است برای ایجاد ساختاری یکپارچه و قابل توسعه در علوم با استفاده از فناوری اطلاعات و تکنولوژی‌های روز کامپیوتری که در آن ارتباط هر جزء با سایر اجزاء آن کاملاً مشخص؛ و تأثیر پیشرفت در هر قسمت در سایر علوم نشان داده شده و تمامی علوم طبیعی حال و آینده در آن قابل سازماندهی هستند. در این سامانه که با تمامی مراکز تولید علم و دانشگاه‌ها به صورت مستقیم و غیرمستقیم در ارتباط است، گروهی متشکل از دانشمندان به صورت رسمی با همکاری دانشگاه‌هایی در سراسر جهان مسئول سامان‌دهی یافته‌های علمی در این چهارچوب و گسترش آن بصورت صحیح می‌باشند و یافته‌های علمی جدید مراکز تولید علم در آن قرار می‌گیرد. چهارچوب علم با ایجاد ساختاری منسجم درصدد رفع نواقص امروز ارایه تحقیقات علمی و کاستی‌های آن در همپوشانی رشته‌های مختلف علمی و جزء جزء دانسته‌های بشری با استفاده از قدرت روزافزون شبکه اینترنت و فناوری اطلاعات است. ایجاد چنین ساختاری نیازمند تحقیقات اولیه و زمان بسیار برای هماهنگی و ایجاد مفاهیم جدید در تولید علم می‌باشد. اما اگر بشر بتواند به چنین دیدگاهی از علم دست یابد قادر است سرعت توسعه علم را بیش از پیش افزایش دهد و دریچه‌های جدید از روش شناخت جهان خود بدست آورد. علاوه بر این، اگر از زاویه‌ای دیگر به علوم مختلف نگاه کنیم، می‌توان تمایز علوم را به موضوعات دانست. هر علمی متشکل از مجموعه‌ای از مسائل است که محمولات آنها از عوارض ذاتیه موضوع علم هستند. موضوع علم، موضوع مسائل آن علم را نیز تشکیل می‌دهد، ولو به این که کلی باشد که بر انواع تحت‌خویش،

-
1. Science framework
 2. Science tree

صادق است. براساس این نظریه، گرد آمدن عده‌ای از مسائل تحت‌یک موضوع واحد، اختیاری و قراردادی نیست و به اهداف مدون هم کاری ندارد. بلکه برخاسته از یک رابطه تکوینی و طبیعی بین محمولات مسائل و موضوعات آنها و در نهایت موضوع علم است (وب سایت فراستخواه، ۱۳۹۰).

از سویی با توجه به اهمیت آموزش عالی در تربیت سرمایه‌های ملی، باید مطالب و محتوایی در برنامه‌های درسی گنجانده شود که نیازهای عمومی و تخصصی قشر جوان را برای ساختن فردایی روشن برآورده سازد. همچنین محتوای انتخاب شده باید با چنان کیفیتی سازماندهی شود که اثربخشی محتوا و تحقق اهداف را تضمین نماید. اهداف این نظام آموزشی باید از انتقال صرف معلومات به سمت رشد توانایی‌های مختلف دانشجو برای زندگی بهتر در جامعه حرکت نموده، باعث پرورش قدرت خلاقیت و نوآوری، توسعه فرصت‌های یادگیری، هماهنگی با دنیای ارتباطات، اطلاعات و تکنولوژی روز دنیا، ورود به شغل مورد علاقه و مناسب با رشته تحصیلی و در نهایت باعث رشد همه جانبه در ابعاد فردی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و اقتصادی شود (احمدی، ۱۳۸۰). ولی چنانچه شاهدیم، از مشکلات موجود در نظام آموزش عالی، عدم وجود رابطه منسجم و متناسب بین برنامه‌های درسی و واحدهای گذرانده شده در طول دوره تحصیلی با نیازها و مقتضیات بازار کار می‌باشد که باعث ایجاد نگرانی‌هایی هم برای دانشجویان و هم برای مسئولین دانشگاه و جامعه شده است. به تبع این نگرانی، انگیزه و تلاش دانشجویان برای ادامه تحصیل و یافتن شغلی مناسب با رشته تحصیلی کاهش یافته است. نیز نظام آموزش عالی باید به پرورش قدرت خلاقیت و نوآوری در قشر جوان و دانشجو بپردازد. ولی با وجود برنامه درسی موضوع محور، میزان دستیابی به این هدف کاهش یافته است. زیرا دانشجو موظف است مطالب و محتوایی از قبل تعیین شده را مطالعه و در نهایت در جلسه امتحان پاسخگوی سؤالات مشخص باشد. در این بین دیگر زمینه‌ای برای بروز و ظهور خلاقیت وجود ندارد و صرفاً مطالبی بصورت طوطی‌وار حفظ شده و پس از جلسه امتحان از یاد می‌رود. از دیگر عواقب برنامه درسی موضوع محوری، عدم علاقه دانشجو به پژوهش و مطالعه خارج از کتاب درسی است. این عدم علاقه کم‌کم تبدیل به بی‌انگیزگی نسبت به تحصیل شده و در نهایت فرد خواهان اتمام هرچه سریع‌تر دوره دانشگاهی است (احمدی، ۱۳۸۰). با توجه به مشکل پراکندگی و عدم انسجام در تعلیم و تربیت - به دلیل حضور رشته‌های مختلف در آن - نیل به چنان برنامه‌های درسی که بتواند راه‌گشای عمل باشد با اشکالی جدی مواجه می‌شود و برنامه درسی را تنها مجموعه‌ای از نظریه‌هایی می‌سازد که فاقد ربط منطقی با یکدیگر و با نیازهای عملی تعلیم و تربیت است، باید برای رفع چندوجهی بودن و چندپارگی بودن در تعلیم و تربیت چاره‌ای اندیشید. لازمه چنین راه حلی درآوردن نظریه‌ها به زبان خاص تعلیم و تربیت و سازماندهی مجدد آنها بر اساس نیاز آن در عملی شدن نظریه‌ها و تبدیل نظریه‌های یک‌بعدی و محدود به نظریه‌ای جامع است که برنامه درسی به واسطه چندوجهی بودن در عمل به آن نیاز دارد (ایروانی، ۱۳۸۸).

در نقطه مقابل برنامه درسی موضوع محور؛ تلفیق برنامه‌های درسی مدت‌هاست که به عنوان راه و روشی برای کسب یادگیری واقعی و عمیق از مطالب درسی از طریق حذف مرزهای ساختگی و مصنوعی بین موضوعات درسی مورد توجه قرار گرفته است. در این نوع برنامه درسی بین مفاهیم و مطالب درسی به شیوه‌ای معنی‌دار رابطه برقرار می‌شود که فرد می‌تواند مطالب درسی را در حالت کلی و یکپارچه فراگرفته و در زندگی آتی و آینده خود به کار برد (هاشمیان‌نژاد، ۱۳۸۳). رپکو در پاسخ به اینکه درهم تنیده‌سازی بر چه چیزهایی تمرکز بیشتری دارد، بر این باور است که برداشت‌های رشته‌های گوناگون که تلفیق در نظر دارند آن‌ها را یکپارچه سازند، به منظور ارزیابی آن‌ها و پیدا کردن زمینه مشترک، به درک نظریه‌ها، روش‌ها، پدیده‌ها و چشم‌اندازهای کلی رشته‌ای نیاز دارد که در آن برداشت‌ها به هم آمیخته‌اند. مثلاً برخی ممکن است به بررسی نقاط قوت و ضعف روش‌ها و نظریه‌ها بپردازند. از این گذشته، اولویت‌های رشته‌ای با توجه به پدیده‌ها، نظریه‌ها و روش‌ها، از جمله مؤلفه‌های مهم در چشم‌انداز تلفیق محسوب می‌شود (جاودانی و توفیقی، ۱۳۸۸). علاوه بر این، از دیگر ضرورت‌های اتخاذ برنامه درسی تلفیقی، رشد روزافزون دانش بشری است. از سوی دیگر؛ کثرت مواد درسی آرایه شده مجزا در کلاس‌های درسی باعث تکه تکه شدن افراطی مدت زمان آموزش شده است. مطالب و محتوای درسی گنجانده شده در برنامه درسی موضوع محور در مدت زمان مشخص شده برای تدریس و یادگیری کافی نمی‌باشد. نیز به دلیل عدم وجود رابطه معنی‌دار بین محتوای دروس با زندگی و موقعیت‌های خارج از محیط آموزشی، نیاز به برنامه درسی تلفیقی را محسوس‌تر می‌نماید (احمدی، ۱۳۸۰؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۳)، زیرا به دانشجویان این امکان را می‌دهد که بین تجربه‌های آموزشی دانشگاه و محیط واقعی ارتباط برقرار نمایند تا در نهایت منجر به افزایش انگیزه یادگیری، رشد مهارت‌های میان فردی، پرورش تفکر سطوح بالا و پژوهش محوری شود (کاسکی^۱، ۲۰۰۲-۲۰۰۱). با افزایش تفکر در سطوح بالاتر یادگیری همچون تجزیه و تحلیل و ارزشیابی، فرایند خلاقیت نیز رشد یافته و در نهایت به یکی از اهداف آموزش عالی که پرورش تفکر خلاق و انتقادی است می‌توان دست یافت (برور^۲، ۲۰۰۲). در تأیید مطالب فوق، اورس و ولستنهم^۳ در تحقیقی که در سال ۲۰۰۷ انجام دادند به بررسی تلفیق در دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها در دانشگاه گلف هامر^۴ پرداخته و به نتایج مثبتی دست یافته‌اند. همچنین تلفیق واحدهای نظری و عملی در دوره‌های تحصیلی دانشگاه را مورد بررسی قرار داده و نتیجه آن را در دانشجویان فارغ‌التحصیل از این دانشگاه بسیار رضایت بخش اعلام نمودند، به طوری که با توجه به آموخته‌های خود در دانشگاه توانستند به موفقیت‌هایی در زمینه‌های فردی و اجتماعی دست یابند. نیز در برنامه درسی تلفیقی تأکید بر تلفیق همزمان تدریس استادان با تحقیقات انجام شده توسط دانشجویان است. چنان‌چه در تحقیقی که در

1. Caskey
2. Brewer
3. Evers & Wolstenholme
4. Guelph-Humer

دانشگاه آلبرتا^۱ در کشور کانادا انجام شده است این تلفیق را در افزایش تجارب یادگیری دانشجویان دوره لیسانس بسیار با ارزش دانسته و معتقدند که دانشجوی، تنها با درک و فهم حاصل از یک یا چند رشته و موضوع فارغ التحصیل نشده بلکه با مجموعه‌ای از مطالب و محتواهایی که آنان را برای کار و زندگی آینده مجهز می‌کند فارغ التحصیل می‌شوند (هودینت و وتریچ^۲، ۲۰۰۶-۲۰۰۵). در همین راستا، مور^۳ تحقیقی در سال ۲۰۰۵ به انجام رسانده و به بررسی پیشنهادهای جمع‌آوری شده از داده‌های ۳۰ مصاحبه با شرکت کنندگان در کارگاه آموزشی دانشگاه کلمبیا (که در جهت تغییر برنامه درسی در دانشگاه کلمبیا، ونکور و کانادا تشکیل شده بود) می‌پردازد. برخی از پیشنهادات ارایه شده شامل تلفیق برنامه‌های درسی دانشگاه، ساختار تصمیم‌گیری و ارزیابی، تلفیق نظریه و عمل و تلفیق تحقیق و تدریس می‌باشد که در نهایت نتایج حاصل، این پیشنهادات را در هر چه بهتر کردن کیفیت این دانشگاه‌ها، موفقیت‌آمیز می‌داند. دورل^۴ نیز در پایان‌نامه خود در سال ۱۹۹۹ به بررسی ابعاد مختلفی چون وضعیت اشتغال دانشجویان فارغ التحصیل از بیست دانشگاه مثل کلمبیا، هاروارد، واشنگتون، ویرجینیا، النویز، تگزاس، استنفورد و مدیسون پرداخته است. طبق نتایج و آمارهای بدست آمده، شغل ۸۲٪ فارغ التحصیلان مقطع لیسانس مرتبط با رشته تحصیلی دانشگاهی‌شان بوده است و از کیفیت آموخته‌هایشان در دانشگاه محل تحصیل ابراز رضایت نموده‌اند به طوری که ۹۰٪ این افراد مشتاقانه خواستار ادامه تحصیل فرزندان‌شان در این دانشگاه‌ها می‌باشند. از دلایل موفقیت این دانشگاه‌ها می‌توان به تلفیق موضوعات ارایه شده، تقویت مهارت‌های تفکر تحلیلی، توسعه دید جهانی، رشد مهارت‌هایی چون پشتکار و حفظ تعادل روحی در موقعیت‌های استرس‌زا اشاره نمود. همچنین در تحقیقی که واترز^۵ در سال ۲۰۰۸ انجام داده است به معلمان دبیرستان اروینگتون^۶ در فرمونت کالیفرنیا اشاره می‌کند که در جستجوی ارتباطات مناسب و با معنی بین آموخته‌های دانش‌آموزان در کلاس درس با مهارت‌های کاری موردنیاز جامعه در سال‌های آتی با دانشکده‌ای در فرمونت و نیویورک در کالیفرنیا پرداخته است که در نهایت به وجود ارتباط منسجم و هماهنگ میان دبیرستان، دانشگاه و موقعیت‌های کاری موردنیاز جامعه تأکید فراوان دارند که با برنامه درسی تلفیقی می‌توان به این هماهنگی‌ها دست یافت.

رویکرد تلفیق به مفهوم گروه‌بندی موضوعات درسی نزدیک به یکدیگر یا تلفیق کامل آنها، متضمن این معنی نیست که باید نظام‌های رشته‌ای را نادیده گرفت. برعکس آن‌گونه نظام‌هایی را که دارای روش‌ها و معرفت‌شناسی خاص و همچنین، ویژگی‌های خاص خود هستند، باید از موضوعات مجزا و تلفیقی هر دو دیدگاه در آموزش و درک مناسب جهان پیرامون ما ضروری است، بهره برد (خنجرخانی و دیگران،

1. Alberta
2. Hoddinott & Wuetherich
3. Moor
4. Dverel
5. Waters
6. Irvington

۱۳۸۸). امتیاز اصلی رویکرد تلفیقی کمک به انتقال مفاهیم است، طوری که امکان تحلیل مسائل مطرح شده را فراهم کند. در واقع این رویکرد دید وسیع به یادگیرنده می‌دهد و از نگرستن به حوزه‌های محدود جلوگیری می‌کند و از گرایش به جزم‌اندیشی می‌کاهد (خنجرخانی و دیگران، ۱۳۸۸).

به دلیل فرهنگ‌های متمایز رشته‌های علمی یا قومیت‌مداری آنها، مطالعات تلفیقی و اصل همکاری ایجاب می‌کنند که هر کدام از رشته‌های علمی خود را از وابستگی به قلمروی رشته‌ای که در آن قرار دارد رها سازند. بنابراین نمایندگان مختلف رشته‌های علمی که در جهت اقدام برای حل مشکل گردهم آمده‌اند باید تلاش لازم را به عمل آورند تا به موضوع یا مشکلی که حول آن برای همکاری بسیج شده‌اند از زاویه‌های متفاوت و با رویکرد خاص خود بنگرند. کار تلفیق بازسازی نقشه شناختی رشته‌های علمی تشکیل شده است. منظور از نقشه‌شناسی رشته‌های علمی، شناخت مفاهیم، روش‌ها، شیوه تنظیم یک مسأله، انواع مشاهده، فنون بازنمایی و طرح مطالب و مدل‌های توضیحی است که فرهنگ یک رشته علمی را تشکیل می‌دهند. بدین ترتیب کار تلفیق متضمن بخشی از مذاکره و جستجوی دستیابی به اجماع حول تعریف یک نقشه جدید شناختی از رشته‌های علمی است. اما بسیار محتمل است که موفقیت اقدامات تلفیقی به میزانی یکسان به کیفیت مبادلات بین اعضاء و نیز به فعالیت مربوط به شکل‌بندی دوباره شناختی بستگی داشته باشد. در این صورت، موفقیت طرح میان‌رشته‌ای بیشتر به ظرفیت تحقق بخشیدن به اصل همکاری بستگی خواهد داشت، تا به ظرفیت جامه عمل پوشاندن به اصل تعامل میان رشته‌های علمی (کوله، دهشیری، ۱۳۸۸). در دهه‌های اخیر، قلمروهای آموزشی و پژوهشی در حوزه علوم انسانی، به ویژه مطالعات یکپارچه‌سازی از رشد و گسترش قابل ملاحظه‌ای برخوردار شده است؛ به‌گونه‌ای که امروزه در تمامی دانشگاه‌های دنیا اولویت تحقیقات بر پایه پژوهش‌های تلفیقی است. مواجه شدن پژوهشگران و محققان با زمینه‌های تخصصی متنوع و فراوان و نیز فقدان دیدگاه جامع در بین پژوهشگران به علت تخصص‌گرایی، این مسأله را روشن ساخت که گرچه نگاه تخصصی و مستقل به زمینه‌های مطالعاتی، موجبات پیشرفت سریع در آن حوزه‌ها را فراهم آورده و عدم وجود حائل یا دیوارهایی از قبل تعیین شده یا به اصطلاح معقول و منطقی بین زمینه‌های تخصصی علمی به عنوان یک اصل اساسی در آن حوزه‌های علمی در آمده است؛ ولی این استقلال حوزه‌های علمی و تخصصی می‌تواند پیامدهای سوء نیز در پی داشته باشد که از آن جمله می‌توان به فاصله بین تئوری‌های علمی با عمل و کاربرد آن نظریه‌ها اشاره نمود (سجادی و نورآبادی، ۱۳۸۹).

در این بین نقش معلمان و استادان در اجرای صحیح برنامه درسی تلفیقی بسیار مهم و اساسی می‌باشد. به‌طوری که براساس تحقیقات به عمل آمده فقدان چارچوب تئوریک و عملی معلمان برای تلفیق برنامه درسی، مانع اجرای موفقیت آمیز آن در کشور کره شد (پارک^۱، ۲۰۰۸). تحقیقات یونگ^۲ و همکاران

1. Park

2. Yeung & et al.

(۲۰۰۷) نیز به نقش حیاتی معلمان اشاره نموده، محافظه کاری و وفادار بودن معلمان به شیوه‌های سنتی و رشته محور و نیز عدم ادراک صحیح و کامل آنان از برنامه درسی تلفیقی را از عوامل عدم اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه در هنگ کنگ می‌داند.

می‌توان از تحقیقات متعدد انجام شده در این زمینه چنین نتیجه‌گیری کرد که: مباحث مربوط به نظام آموزش عالی و نقاط قوت و ضعف آن؛ برنامه درسی موضوع‌محوری و عدم کارایی آن در قرن حاضر؛ برنامه درسی تلفیقی و مزایا و به تبع، تقاضای رو به افزایش آن جهت گنجاندن به جای برنامه درسی فعلی؛ برنامه درسی گرایش مدیریت آموزشی و نیاز به روز کردن مطالب درسی در آن در کنار اهمیت شایان توجه این گرایش، مورد مطالعه و کنکاش قرار گرفته است. از میان تحقیقات بدست آمده، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد؛ مطالعات متعددی توسط مهرمحمدی درباره حرکت نظام آموزشی از متمرکز به نیمه متمرکز و استفاده از برنامه درسی تلفیقی انجام شده است. نیز رساله جامع و کاملی در زمینه گرایش مدیریت آموزشی و مشکلات موجود در برنامه درسی آن، توسط عارفی (۱۳۸۳) انجام شده؛ و یا تحقیق و طراحی نویی در زمینه برنامه درسی تلفیقی در دوره ابتدایی توسط احمدی صورت گرفته است. همچنین پژوهش در خور توجهی توسط دورل (۱۹۹۹) انجام شده که استفاده از برنامه درسی تلفیقی را در دو نسل مورد بررسی قرار داده و نتایج به‌دست آمده حاکی از مورد تأیید و حمایت قرار دادن این برنامه درسی است. در کنار این موارد، از نتایج تحقیقاتی که باید در تمامی مراحل طراحی تا اجرا در نظر گرفته شود عبارت است از مطالعاتی که بر نقش حیاتی مجریان برنامه درسی یعنی معلمان و استادان اشاره نموده و ثابت می‌کنند که بهترین برنامه‌های طراحی شده به دلیل عدم آشنایی و آگاهی مجریان با شکست مواجه شده است.

با این وجود تحقیقی در راستای برنامه درسی تلفیقی در نظام آموزش عالی و گرایش مدیریت آموزشی صورت نگرفته است که به‌طور همه جانبه به برنامه درسی فعلی یا موضوع‌محوری پرداخته، نقاط ضعف و قوت آن را بیان؛ و برنامه درسی تلفیقی را به جهت تناسب آن با تحولات عصر حاضر، در برنامه درسی نظام آموزش عالی پیشنهاد و مورد بررسی قرار دهد. لذا به دلیل این نیاز محسوس، تحقیق فوق انجام شده است. به‌طور کلی می‌توان گفت: در این پژوهش به بررسی ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی کنونی نظام آموزش عالی به برنامه درسی تلفیقی پرداخته می‌شود. به این صورت که برنامه درسی فعلی در نظام آموزش عالی و نیز ابعاد گوناگون آن مورد بررسی قرار می‌گیرد و به این سؤال که آیا این برنامه درسی با تغییر و تحولات قرن بیستم و نیازهای جامعه و دانشجویان سازگار است یا خیر، پاسخ داده می‌شود. سپس به بررسی ضرورت و امکان استفاده از برنامه درسی تلفیقی در برنامه درسی نظام آموزش عالی پرداخته و در نهایت پیشنهادات و راهکارهایی جهت اجرای صحیح آن ارائه می‌شود. شایان ذکر است در راستای دستیابی به اهداف پژوهش و به دلیل اهمیت گرایش مدیریت آموزشی (که قبلاً اشاره

شد)، به بررسی موارد بیان شده در رشته علوم تربیتی و به صورت موردی گرایش مدیریت آموزشی پرداخته می‌شود.

پرسش‌های پژوهش

- آیا برنامه درسی موضوع محور کنونی گرایش مدیریت آموزشی پاسخگوی نیازهای دانشجویان این گرایش است؟

- آیا ضرورت تلفیق در برنامه درسی آموزش عالی (گرایش مدیریت آموزشی) وجود دارد؟

- آیا ضرورت و امکان استفاده از تلفیق در برنامه درسی آموزش عالی (گرایش مدیریت آموزشی) از نظر استادان و دانشجویان متفاوت است؟

روش تحقیق

در این تحقیق از روش توصیفی-پیمایشی^۱ به عنوان روش پژوهش استفاده شد. باید گفت از نظر هدف، تحقیق حاضر از نوع پژوهش‌های کاربردی^۲ محسوب می‌شود. همچنین از مطالعات نظری و اسنادی^۳ و بررسی میدانی^۴ جهت مستندسازی تحقیق بهره گرفته شده است.

جامعه آماری این پژوهش شامل: کل دانشجویان رشته علوم تربیتی با گرایش مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران - شامل دانشگاه تهران، الزهراء، تربیت مدرس، شهید بهشتی، تربیت معلم و علامه طباطبایی- می‌باشد که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی؛ نمونه آماری متشکل از دانشجویان سال آخر رشته علوم تربیتی با گرایش مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌های بیان شده؛ انتخاب گردید. البته استادان و صاحب‌نظران در زمینه‌های مورد بررسی این دانشگاه‌ها نیز جزء جامعه آماری ما می‌باشند.

در پیمایش حاضر از تکنیک پرسشنامه با دو هدف توصیف و تبیین استفاده شده است. پرسشنامه طراحی و اجرا شده دارای ۲۶ سؤال (۲۵ سؤال بسته‌پاسخ و ۱ سؤال بازپاسخ) می‌باشد. البته در ۴ سؤال از سوالات بسته پاسخ، از سایر نظرات افراد نیز استفاده شده است. جهت بررسی اعتبار و روایی ابزار اندازه‌گیری؛ در آزمون مقدماتی^۵، پرسشنامه و نیز طیف‌ها، ۱۵ نفر مورد آزمون پایایی قرار گرفتند. به این منظور از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی کل طیف را مشخص می‌کند و گویه‌های نامناسب که سبب کاهش روایی طیف می‌شدند حذف و گویه‌های نهایی پایایی قابل قبول را نشان دادند و پرسشنامه در مرحله نهایی مورد آزمون قرار گرفت. میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۹ برآورد شد که نشان می‌دهد پرسشنامه از پایایی درونی مناسبی برخوردار است.

1. Descriptive Research
2. Applied Research
3. Documentary Study
4. Field Study Research
5. Pretest

اطلاعات به دست آمده در این تحقیق، پس از تکمیل پرسشنامه‌ها به شیوه حضوری و گردآوری داده‌ها و انجام مراحل استخراج، کدگذاری و ورود اطلاعات به کامپیوتر با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی؛ از فراوانی، درصد و نمودار ستونی جهت متغیرهای جمعیت‌شناختی؛ برای بررسی نظرات استادان و دانشجویان در گزینه‌های مختلف از میانگین، میانه، انحراف معیار، کجی و کشیدگی؛ برای سنجش بهنجار بودن جامعه، از کمترین و بیشترین نمره؛ و همچنین از نمودار هیستوگرام برای شفافیت بخشیدن به مطالب استفاده شده است. فرضیه‌های این پژوهش در قسمت آمار استنباطی از آزمون t مستقل جهت سنجش تفاوت نظرات استادان و دانشجویان و t تک گروهی برای مقایسه‌ی نظرات افراد نمونه با نمره‌ی ملاک استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

الف) آمار توصیفی:

جدول شماره ۱: تعداد کل دانشجویان سال آخر مقطع کارشناسی گرایش مدیریت آموزشی (جامعه و نمونه آماری)

| دانشگاه | تهران | الزهر | تربیت معلم | شهید بهشتی | علامه طباطبایی | جمع کل |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------|--------|
| دانشجویان | (علوم تربیتی) | (علوم تربیتی) | (علوم تربیتی) | (علوم تربیتی) | (دانشکده علوم تربیتی) | |
| جامعه آماری دانشجویان گرایش مدیریت آموزشی نمونه آماری | ۸۱ | ۱۶۰ | ۲۶۱ | ۹۸ | ۱۶۴ | ۷۶۴ |
| دانشجویان سال آخر گرایش مدیریت آموزشی | ۲۷ | ۳۳ | ۳۴ | ۲۴ | ۲۹ | ۱۵۲ |

جدول شماره ۲: تعداد کل استادان گرایش مدیریت آموزشی و برنامه درسی (جامعه و نمونه آماری)

| دانشگاه | تهران | الزهر | تربیت مدرس | شهید بهشتی | علامه طباطبایی | جمع کل |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------|--------|
| استادان | (علوم تربیتی) | (علوم تربیتی) | (علوم تربیتی) | (علوم تربیتی) | (دانشکده علوم تربیتی) | |
| جامعه و نمونه آماری استادان و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی و برنامه‌درسی | ۷ | ۹ | ۵ | ۱۰ | ۷ | ۴۸ |

انتخاب گروه‌های بالا با استفاده از روش "انتخاب معرف" ^{۱۱} بوده و به دلایل زیر در نظر گرفته شده‌اند:

- سابقه و تجربه علمی بیشتر دانشکده‌های مورد بررسی در گرایش مدیریت آموزشی؛
- با توجه به مورد قبلی، دانشکده‌های بیان شده در این گرایش به عنوان الگو، مرجعی برای سایر دانشکده‌های علوم تربیتی ایران محسوب می‌شوند؛
- دلیل انتخاب دانشجویان سال آخر کارشناسی این است که آنان تعداد بیشتری از واحدهای درسی خود را گذرانیده و به نقاط قوت و ضعف این گرایش پی برده‌اند؛

1. Typical- Selection

- دلیل دیگر انتخاب این دو گروه، سهولت دسترسی پژوهشگر به جامعه آماری گفته شده است؛
- دلیل انتخاب استادان دانشگاه‌های مورد نظر، این است که بیشتر این استادان در زمینه برنامه درسی، آموزش عالی و گرایش مدیریت آموزشی صاحب نظر می‌باشند.

جدول ۳: فراوانی و درصد گروه نمونه پاسخگو

| گروه | فراوانی | درصد |
|--------|---------|------|
| دانشجو | ۱۳۹ | ۸۴/۲ |
| استاد | ۲۶ | ۱۵/۸ |

جدول بالا نشان می‌دهد درصد دانشجویان پاسخگو ۸۴/۲ و درصد استادان پاسخگو ۱۵/۸ بوده است.

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی نظرات استادان و دانشجویان در مورد مؤلفه‌های مورد بررسی

| شاخص‌ها | میانگین | انحراف معیار | کجی | کشیدگی | کمترین | بیشترین |
|---|---------|--------------|-------|--------|--------|---------|
| پاسخگو بودن نظام آموزشی موضوع محور | ۱۵,۵۹ | ۴,۱۷ | ۰,۰۶ | ۰,۱۹ | ۶ | ۲۹ |
| تقویت مهارت‌های مدیریتی با استفاده از نظام آموزشی موضوع محور | ۱۸,۶۵ | ۴,۸۵ | -۰,۱ | -۰,۰۴ | ۷ | ۳۲ |
| محقق شدن اهداف شناختی-عاطفی-رفتاری با استفاده از نظام آموزشی موضوع محور | ۷,۴۹ | ۲,۴ | ۰,۳۳ | -۰,۰۱ | ۳ | ۱۵ |
| ضرورت تغییر برنامه درسی موضوع محور به تلفیقی | ۱۶,۸۷ | ۲,۵۶ | -۱,۳۸ | ۳,۴۲ | ۴ | ۲۰ |
| مورد اعمال برنامه درسی تلفیقی در انواع واحدهای درسی | ۱۵,۵۸ | ۶,۶۴ | ۱,۲ | ۱,۵ | ۰ | ۴۱ |
| گنجانیدن مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی | ۲۳,۰۴ | ۱۲,۸۳ | ۱,۹ | ۳,۱۶ | ۱۱ | ۷۱ |

همان‌طور که در جدول بالا نشان داده شده است، میانگین نظر استادان و دانشجویان در مورد پاسخگو بودن نظام آموزشی موضوع محور ۱۵/۵۹ با انحراف معیار ۴/۱۷ است. میزان کجی ۰/۰۶ و میزان کشیدگی ۰/۱۹ است که نشان دهنده‌ی بهنجار بودن جامعه است. کمترین میزان ۶ و بیشترین آن ۲۹ است. در مورد میزان تقویت مهارت‌های مدیریتی با استفاده از نظام آموزشی موضوع محور ۱۸/۶۵ با انحراف معیار ۴/۸۵ است. میزان کجی ۰/۱- و میزان کشیدگی ۰/۰۴- است که نشان دهنده‌ی بهنجار بودن جامعه است. کمترین میزان ۷ و بیشترین آن ۳۲ است. میانگین نظر استادان و دانشجویان در مورد میزان محقق شدن اهداف شناختی-عاطفی-رفتاری با استفاده از نظام آموزشی موضوع محور ۷/۴۹ با انحراف معیار ۲/۴ است. میزان کجی ۰/۳۳ و میزان کشیدگی ۰/۰۱- است که نشان دهنده‌ی بهنجار بودن جامعه است. کمترین میزان ۳ و بیشترین آن ۱۵ است. در مورد ضرورت تغییر برنامه درسی موضوع محور به تلفیقی ۱۶/۸۷ با انحراف معیار ۲/۵۶ است. میزان کجی ۱/۳۸- و میزان کشیدگی ۳/۴۲ است که نشان می‌دهد منحنی جامعه بهنجار نبوده و کمی کشیدگی دارد. کمترین میزان ۴ و بیشترین آن ۲۰ است. میانگین نظر استادان و دانشجویان در مورد اعمال برنامه درسی تلفیقی در انواع واحدهای درسی، میانگین نظر استادان و دانشجویان ۱۵/۵۸ با انحراف معیار ۶/۶۴ است. میزان کجی ۱/۲ و میزان کشیدگی ۱/۵ است که نشان می‌دهد منحنی جامعه بهنجار است. کمترین میزان ۰ و بیشترین آن ۴۱ است. در مورد گنجانیدن مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی ۲۳/۰۴ با انحراف معیار

۱۲/۸۳ است. میزان کجی ۱/۹ و میزان کشیدگی ۳/۱۶ است که نشان می‌دهد منحنی جامعه بهنجار نبوده و کمی کشیدگی دارد. کمترین میزان ۱۱ و بیشترین آن ۷۱ است.

ب) آمار استنباطی:

سه فرضیه اول جهت پاسخگویی به سؤال اول و سه فرضیه دیگر جهت پاسخگویی به سؤال دوم و سوم پیشنهاد شده است و نتایج بدست آمده به شرح زیر می‌باشد:

فرضیه شماره ۱- از نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور در نظام آموزش عالی، دیگر پاسخگوی نیازهای جوانان نمی‌باشد.

جدول ۵: آزمون t تک گروهی برای سنجش نمره بدست آمده با نمره ملاک

| T تک گروهی | فراوانی | میانگین | نمره ملاک | T | سطح معنی داری | میزان اختلاف با نمره ملاک |
|------------|---------|---------|-----------|------|---------------|---------------------------|
| ۱۶۵ | ۱۵/۵۹ | ۱۸ | ۱۸ | ۷/۳۹ | ۰/۰۰ | -۲/۴ |

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، میانگین نظر استادان و دانشجویان در خصوص پاسخگو بودن برنامه درسی موضوع محور به نیازهای جوانان ۱۵/۵۹ است. نمره ملاک تعیین شده برای سنجش این فرضیه، حد وسط یعنی نمره ۱۸ است. میزان t بدست آمده در آزمون t تک گروهی، ۷/۳۹ با سطح معنی داری $sig=0/00$ و میزان اختلاف با نمره ملاک -۲/۴ است که نشان می‌دهد میانگین بدست آمده از نمره ملاک پایین‌تر است و این فرضیه با اطمینان $p > 0/99$ مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین معنی که از دیدگاه استادان و دانشجویان مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور در نظام آموزش عالی دیگر پاسخگوی نیازهای جوانان نیست.

فرضیه شماره ۲- به نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور باعث تقویت مهارت‌های مدیریتی نمی‌شود.

جدول ۹: آزمون t تک گروهی برای سنجش نمره بدست آمده با نمره ملاک

| فراوانی | میانگین | نمره ملاک | T | سطح معنی داری | میزان اختلاف با نمره ملاک |
|---------|---------|-----------|-----|---------------|---------------------------|
| ۱۶۵ | ۱۸/۶۵ | ۲۱ | ۶/۲ | ۰/۰۰ | -۲/۳۴ |

این جدول نشان می‌دهد میانگین نظر استادان و دانشجویان در خصوص میزان تقویت مهارت‌های مدیریتی با استفاده از برنامه درسی موضوع محور ۱۸/۶۵ است. نمره ملاک تعیین شده برای سنجش این فرضیه، حد وسط یعنی نمره ۲۱ است. میزان t بدست آمده در آزمون t تک گروهی، ۶/۲ با سطح معنی داری $sig=0/00$ و میزان اختلاف با نمره ملاک -۲/۳۴ است که نشان می‌دهد میانگین بدست آمده از نمره ملاک پایین‌تر است و این فرضیه با اطمینان $p > 0/99$ مورد تأیید قرار می‌گیرد بدین معنی که از دیدگاه استادان و دانشجویان مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور باعث تقویت مهارت‌های مدیریتی نمی‌شود.

فرضیه شماره ۳- از نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور فعلی، اهداف شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی را محقق نمی‌سازد.

جدول ۶: آزمون t تک گروهی برای سنجش نمره‌ی بدست آمده با نمره‌ی ملاک

| میانگین | نمره ملاک | T | سطح معنی داری | میزان اختلاف با نمره ملاک |
|---------|-----------|------|---------------|---------------------------|
| ۷/۴۹ | ۹ | ۸/۰۴ | ۰/۰۰ | -۱/۵ |

جدول شماره ۱۰ نشان می‌دهد میانگین نظر استادان و دانشجویان در خصوص میزان تحقق ساختن اهداف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی با استفاده از برنامه‌ی درسی موضوع محور ۷/۴۹ است. نمره‌ی ملاک تعیین شده برای سنجش این فرضیه، حد وسط یعنی نمره‌ی ۹ می‌باشد. میزان t بدست آمده در آزمون t تک گروهی، ۸/۰۴ با سطح معنی داری $\text{sig}=0/00$ و میزان اختلاف با نمره‌ی ملاک ۱/۵- است که نشان می‌دهد میانگین بدست آمده از نمره‌ی ملاک پایین‌تر است و این فرضیه با اطمینان $p>0/99$ مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین معنی که از دیدگاه استادان و دانشجویان مدیریت آموزشی، برنامه‌ی درسی موضوع محور باعث محقق شدن اهداف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی نمی‌شود. فرضیه شماره ۴- نظرات استادان بیشتر از نظرات دانشجویان نشان‌دهنده ضرورت تغییر برنامه درسی موضوع محور به تلفیقی می‌باشد.

جدول ۷: آزمون t مستقل برای سنجش تفاوت نظرات استادان و دانشجویان

| فراروانی | میانگین | F لون | sig | T | سطح معنی داری | میزان اختلاف میانگین |
|----------|---------|-------|------|------|---------------|----------------------|
| ۱۳۹ | ۱۶/۸۴ | ۴/۹۶ | ۰/۰۲ | ۰/۵۸ | ۰/۵۶ | ۰/۲۳ |
| ۲۶ | ۱۷/۰۷ | | | | | |

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، میانگین نظرات دانشجویان در مورد ضرورت تغییر برنامه‌ی درسی موضوع محور به تلفیقی ۱۶/۸۴ و میانگین نظر استادان ۱۷/۰۷ است. برای سنجش همگونی واریانس‌ها جهت انجام آزمون t مستقل از آزمون f لون استفاده شد. میزان f، ۴/۹۶ با سطح معنی داری ۰/۰۲ نشان‌دهنده‌ی این مطلب است که همگونی واریانس‌ها در این گروه نمونه وجود ندارد. از این رو نمی‌توان از آزمون پارامتریک t برای مقایسه‌ی دو گروه استفاده کرد و لازم است از معادل ناپارامتریک آن استفاده نمود. میزان t، ۰/۵۸ و سطح معنی داری آن $\text{sig}=0/56$ به دست آمده است. میزان اختلاف میانگین ۰/۲۳ است که نشان می‌دهد اختلاف میان نظرات استادان و دانشجویان بسیار ناچیز بوده و معنی‌دار نمی‌باشد. به عبارت دیگر این فرضیه را نمی‌توان مورد تأیید قرار داد. فرضیه شماره ۵- نظر استادان رشته مدیریت آموزشی، درباره اعمال برنامه درسی تلفیقی در انواع واحدهای درسی، متفاوت از نظر دانشجویان می‌باشد.

جدول ۸: آزمون t مستقل برای سنجش تفاوت نظرات استادان و دانشجویان

| فراروانی | میانگین | F لون | sig | T | سطح معنی داری | میزان اختلاف میانگین |
|----------|---------|-------|------|------|---------------|----------------------|
| ۱۳۹ | ۱۵/۶۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۸ | ۰/۲۶ | ۰/۷۹ | ۰/۳۷ |
| ۲۶ | ۱۵/۲۶ | | | | | |

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود میانگین نظرات استادان در مورد اعمال برنامه‌ی درسی تلفیقی در انواع واحدهای درسی، ۱۵/۲۶ و میانگین نظر دانشجویان ۱۵/۶۴ است. میزان f لون، ۰/۰۰۱ با

سطح معنی‌داری ۰/۹۸ ، نشان دهنده‌ی همگونی واریانس‌هاست. میزان t ، ۰/۲۶ و سطح معنی‌داری آن $sig=0/79$ به‌دست آمده است. میزان اختلاف میانگین ۰/۳۷ است که نشان می‌دهد اختلاف میان نظرات استادان و دانشجویان بسیار ناچیز بوده و معنی‌دار نمی‌باشد. در نهایت این فرضیه را نمی‌توان مورد تأیید قرار داد.

فرضیه شماره ۶- از نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، در راستای تحقق اهداف این رشته باید مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی گنجانده شود.

جدول ۹: آزمون t تک گروهی برای سنجش نمره ی بدست آمده با نمره‌ی ملاک

| میانگین | نمره ملاک | T | سطح معنی داری | میزان اختلاف با نمره ملاک | فراوانی |
|---------|-----------|-------|---------------|---------------------------|---------|
| ۲۳/۰۴ | ۴۵ | ۲۱/۹۶ | ۰/۰۰ | -۲۱/۹۵ | ۱۶۵ |

این جدول نشان می‌دهد میانگین نظر استادان و دانشجویان در خصوص گنجاندن مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی، ۲۳/۰۴ است. نمره‌ی ملاک تعیین شده برای سنجش این فرضیه، حد وسط یعنی نمره‌ی ۴۵ می‌باشد. میزان t بدست آمده در آزمون t تک گروهی، ۲۳/۰۴ با سطح معنی‌داری $sig=0/00$ و میزان اختلاف با نمره‌ی ملاک -۲۱/۹۵ است که نشان می‌دهد میانگین بدست آمده از نمره‌ی ملاک پایین‌تر است. از آنجایی که نمرات پایین‌تر نشان دهنده‌ی اولویت‌های مهم‌ترند؛ این فرضیه با اطمینان $p>0/99$ مورد تأیید قرار می‌گیرد؛ بدین معنی که از دیدگاه استادان و دانشجویان مدیریت آموزشی، در راستای تحقق اهداف این رشته باید مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی گنجانده شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف عمده این تحقیق "بررسی ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی)" می‌باشد؛ که جهت دستیابی به آن، علاوه بر مطالعات و تحلیل‌های نظری، به نظرات استادان و دانشجویان این گرایش - به عنوان یکی از ارکان عمده برنامه درسی - توجه شده است. بررسی این نظرات می‌تواند نقش بسزایی در شناسایی مشکلات برنامه درسی کنونی و به دنبال آن، ارائه راه‌حل‌ها (از جمله استفاده از برنامه درسی تلفیقی) داشته باشد.

نتایج بدست آمده از هر یک از سؤال‌ها به شرح زیر می‌باشد:

سؤال ۱: آیا برنامه درسی موضوع محور کنونی گرایش مدیریت آموزشی پاسخگوی نیازهای دانشجویان این گرایش است؟

سه فرضیه جهت بررسی این سؤال به قرار زیر مطرح شده است.

فرضیه اول: از نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور در نظام آموزش عالی به‌خصوص در این رشته، پاسخگوی نیازهای جوانان نمی‌باشد.

در راستای فرضیه‌آزمایی یا به عبارت دیگر تأیید یا رد این فرضیه، سؤال‌های شماره ۱، ۳، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ در پرسشنامه مربوط به استادان و دانشجویان (که نمونه آن در انتهای مقاله، ارائه شده است) طراحی و اجرا شده است.

با توجه به تغییرات گسترده ایجاد شده در ابعاد گوناگون اجتماعی، اقتصادی، آموزشی، فرهنگی و نیز پیشرفت‌های بدست آمده در زمینه تکنولوژی و فناوری اطلاعات، برنامه درسی فعلی (موضوع محوری) دیگر پاسخگوی نیازهای جوانان به‌طور کلی و نیازهای دانشجویان این گرایش به‌طور جزئی نمی‌باشد. از طرف دیگر، علوم مختلف بشری چنان از جهات کمی و کیفی توسعه یافته‌اند که نمی‌توان صرفاً در قالب چند موضوع گنجانده و به یادگیرنده آموزش داد. این علوم با توجه به تغییرات ایجاد شده در ابعاد گوناگون ذکر شده، باید به نحوی در برنامه درسی آورده شوند که یادگیرنده بتواند بطور همزمان اطلاعات مورد نیاز را کسب و در جهت برطرف کردن نیازها موفق شود. این قشر جوان به عنوان آینده‌سازان جامعه و سرمایه‌های ملی محسوب می‌شوند. بنابراین لازم است توجه جدی در خصوص برنامه درسی اعمال شود تا جوانان به بهترین صورت در عرصه‌های گوناگون، بازدهی لازم و مناسب را داشته باشند.

با توجه به اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه، فرضیه اول پژوهش با ضریب اطمینان ۹۹٪ تأیید شد. به این معنا که برنامه درسی موضوع محور کنونی دیگر پاسخگوی نیازهای جوانان نبوده و آنان را برای روبه‌رو شدن با آینده مبهم و ایفای نقش مدیریتی آماده نمی‌سازد. نکته‌ی شایان ذکر عبارت است از نارضایتی که در دانشجویان نسبت به برنامه درسی فعلی وجود دارد و این نارضایتی عمومی در اکثر مواقع، حتی به زبان نیز آورده می‌شود. عدم به‌روز بودن برنامه درسی و محتوای آن، یکی از مواردی است که سبب این نارضایتی شده است. تحقیقی که توسط مهرمحمدی و احمدی (۱۳۸۰) انجام شده این نتیجه مبنی بر عدم کارایی برنامه درسی سنتی یا موضوع محوری را مورد تأیید قرار می‌دهد. بنابراین تحولات گوناگون در علوم و فناوری باید به نحوی در برنامه درسی گنجانده شود که یادگیرنده با رشد سریع دانش همگام باشد.

با برنامه درسی تلفیقی می‌توان مطالب علمی روز را در عین حفظ چارچوب و مبانی دروس، به محتوای برنامه درسی افزوده و حتی بین مطالب درسی گوناگون نیز رابطه برقرار نمود. همچنین آموزش عالی باید دانشجویان را از نظر مدیریتی چنان آماده کند که به بهترین نحو در جامعه، نقش مدیریتی خود را ایفا نمایند، زیرا یکی از رسالت‌های نظام آموزش عالی، تربیت نیروی کار مورد نیاز برای بخش‌های مختلف جامعه است. همان‌طور که تحقیق برور (۱۰۰۲) و کاسکی (۲ و ۲۰۰۱) نشان‌دهنده مزایای فراوانی است که در نتیجه استفاده از برنامه درسی تلفیقی حاصل می‌شود.

نیازهای رو به تغییر جامعه در این عصر سبب می‌شود که متقاضیان آموزش عالی، خواسته‌های متفاوتی از این نظام نسبت به زمان‌های قبل داشته باشند. می‌توان گفت نیاز به برنامه درسی و آموزش متفاوت، برای زندگی در این قرن پیچیده و چندبعدی، نیازی است که در صورت برطرف شدن اکثر خواسته‌های

جوانان محقق می‌شود. همان‌طور که وزیری (۱۳۷۸) در رساله دکتری خود بر نقاط قوت و ضعف نظام برنامه درسی در آموزش عالی پرداخته و بیان می‌دارد که نقاط ضعف بر نقاط قوت غلبه داشته و اهداف این نظام تحقق نمی‌یابد.

سؤالی که در ذهن شکل می‌گیرد این است که: با وجود این نارضایتی، چرا هر ساله همین برنامه درسی بدون اعمال تغییراتی محسوس در ابعاد گوناگون آن، اجرا می‌شود؟ آیا برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران در فکر تغییر نیستند یا نیاز به تغییر را احساس نمی‌کنند؟ مسأله بالفعل نمودن استعدادها بالقوه چه می‌شود؟ مگر نه این است که استعدادهای یادگیرندگان باید به بهترین نحو بارور شود تا بعدها در عرصه جامعه و زندگی واقعی بیرون از محیط آموزشی بروز و ظهور یابد؟ با مشاهده این نگرانی‌ها نیاز به تغییر برنامه درسی بیش از پیش احساس می‌شود.

فرضیه دوم: به نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور باعث تقویت مهارت‌های مدیریتی نمی‌شود.

در ادامه توضیحات برای عدم کارایی نظام آموزش عالی، به این نکته نیز باید توجه داشت که برنامه درسی کنونی، مهارت‌های مدیریتی را - یکی از اهداف رشته مدیریت آموزشی - محقق نمی‌سازد. چنانچه نتایج بدست آمده از سؤالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۲۴، و ۲۵ در پرسشنامه نیز این گفته را با اطمینان ۹۹٪ تأیید می‌کند. مهارت‌هایی چون مهارت برنامه‌ریزی که از اساسی‌ترین مهارت‌ها در مدیریت محسوب می‌شود، مهارت برقراری روابط انسانی که از کلیدی‌ترین مهارت‌های مدیریت موفق می‌باشد، مهارت تصمیم‌گیری خردمندانه به‌ویژه در مواقع حساس و بحرانی، مهارت تفکر انتقادی که سبب در نظر گرفتن تمام ابعاد مسأله و در ادامه منجر به تفکر خلاق شده و پرورش مهارت خلاق که سبب نوآوری می‌شود، همچنین مهارت سازماندهی، هماهنگی، کنترل و ارزشیابی که از ضروری‌ترین مهارت‌های مورد نیاز یک مدیر در این عصر می‌باشد؛ این‌ها همگی از مهارت‌هایی هستند که سبب کارایی بالا و مدیریت موفق می‌شود. نتایج بدست آمده در مورد میزان تحقق این نیازها بسیار ناامید کننده بوده و حاکی از عدم تحقق آن‌ها در برنامه درسی کنونی است.

به دنبال این امر، عدم کارایی فرد فارغ‌التحصیل سبب معضلی به نام بیکاری نیز می‌شود. زیرا از سویی این فرد به اندازه کافی مجهز به مهارت‌های لازم نشده و از طرف دیگر، در این نظام آموزشی، کمیت بیشتر از کیفیت اهمیت داشته است. همان‌طور که در تحقیق انجام شده توسط دفتر هماهنگی و تلفیق طرح‌ها و برنامه‌های معاونت برنامه‌ریزی و منابع انسانی (۱۳۷۹)، بین مدیران با رشته تحصیلی‌شان ارتباط چندانی وجود ندارد. به عبارت دیگر؛ اولاً بسیاری از فارغ‌التحصیلان گرایش مدیریت آموزشی از تخصص چندانی برخوردار نیستند و ثانياً مدیران منصوب در این مقام، فارغ‌التحصیلان سایر رشته‌ها هستند که این مسأله وخامت اوضاع را دو چندان می‌کند. همچنین تأکیدی که بر به روز بودن اطلاعات فرد، توانایی بهره‌گیری از تکنولوژی جدید، داشتن طرح‌های نوآورانه در عرصه کاری و توانایی برقراری

روابط با جوامع و فرهنگ‌های مختلف سراسر دنیا می‌شود عدم کارایی و پاسخ‌دهی در این زمینه را روشن‌تر می‌نماید. نتایج تحقیق عارفی (۱۳۸۳) نیز عدم تحقق اهداف گرایش مدیریت آموزشی را هم از نظر دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری، هم از نظر استادان و صاحب‌نظران امر و در نهایت کارفرمایان، تأیید می‌نماید.

فرضیه سوم: از نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، برنامه درسی موضوع محور فعلی؛ اهداف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی را محقق نمی‌سازد.

جهت این فرضیه آزمایی، سولات ۱۴، ۱۵، و ۱۶ در پرسشنامه استادان و دانشجویان طراحی و اجرا شد که نتایج حاکی از تأیید این فرضیه با ضریب اطمینان ۹۹٪ می‌باشد. به عبارت دیگر، دستیابی به اهداف شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی که جزء رسالت‌های نظام آموزش عالی به‌طور عام و برنامه درسی به‌طور خاص است مورد غفلت واقع شده و محقق نمی‌شود. زیرا اولاً: از بعد شناختی یا دانشی، یادگیرنده با یکسری اطلاعات و مطالب روبرو می‌شود که ارتباط چندانی با مسائل و مشکلات دنیای واقعی نداشته و مصداق عینی پیدا نمی‌کند. به عبارت دیگر، دانشجو به فراگیری مطالبی می‌پردازد که صوری و ذهنی بوده و به حل مشکلات وی در عرصه زندگی واقعی (چه در بعد فردی، چه بعد جمعی و چه در عرصه کار) کمکی نمی‌کند. همچنین مطالب و محتوای درسی و حقایق و اطلاعات؛ به صورت غیرمنسجم و بی‌ارتباط با یکدیگر ارائه می‌شود که گاهی یافتن ارتباط بین آن‌ها کار دشواری است. دوماً: از بعد عاطفی یا نگرشی، در دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به یادگیری وجود ندارد، انگیزه کم دانشجویان برای یادگیری و انگیزه کم استادان برای تدریس طبق اظهارات جامعه آماری تحقیق و مشاهدات محقق کاملاً مشهود است. از طرف دیگر؛ علاقه‌ای به خودرهبی و یا میل به کارگروهی در دانشجویان دیده نمی‌شود. سوم این که: از بعد روانی - حرکتی یا مهارتی نیز شاهد عدم کارایی نظام آموزش عالی با برنامه درسی فعلی هستیم. چنان‌چه در زمینه کسب مهارت‌های سطوح بالاتر، ارتقای مهارت‌های مورد نیاز شغلی و یا حتی بکارگیری نمایشی و آزمایشی مهارت‌های مدیریتی؛ نوعی بی‌رغبتی و بی‌علاقگی در فراگیران مشاهده می‌شود.

باید گفت چهار سال از بهترین سال‌های یک جوان در دانشگاه و نظام آموزش عالی صرف می‌شود بدون این که بازدهی و کارایی لازم را کسب کرده باشد. هزینه زمان صرف شده، هزینه آموزشی صرف شده توسط دولت و هزینه‌های بسیار دیگر؛ تأیید این امر است.

سؤال ۲: آیا ضرورت تلفیق در برنامه درسی آموزش عالی (گرایش مدیریت آموزشی) وجود دارد؟

سؤال ۳: آیا ضرورت و امکان استفاده از تلفیق در برنامه درسی آموزش عالی (گرایش مدیریت آموزشی) از نظر استادان و دانشجویان متفاوت است؟

به دلیل همسو بودن سؤالات پژوهشی ۲ و ۳، فرضیه‌آزمایی و تفسیر نتایج بدست آمده هر دو سؤال یکجا ارائه می‌شود. سه فرضیه، پاسخ احتمالی محقق به این دو سؤال پژوهشی است.

فرضیه چهارم: نظرات استادان بیشتر از نظرات دانشجویان نشان‌دهنده ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی موضوع محور به تلفیقی می‌باشد.

برای آزمایش این فرضیه و در نتیجه صدور حکم تأیید یا رد، سوالات ۱۷، ۱۸، ۱۹، و ۲۰ در پرسشنامه طراحی و اجرا شده است. نکته‌ای که باید به آن اشاره شود این است که امکان تغییر برنامه درسی از طریق سؤال ۱۹ سنجیده شده است که در اکثر موارد گزینه خیلی زیاد و زیاد را انتخاب نموده‌اند. نیز نتایج حاکی از وجود اختلاف بسیار ناچیز بین نظرات استادان و دانشجویان می‌باشد، تا حدی که این اختلاف نظر، معنی‌دار نبوده و این فرضیه را نمی‌توان تأیید کرد. به عبارت دیگر، بین احساس نیاز به برنامه درسی تلفیقی در نظام آموزش عالی، از نظر استادان و دانشجویان تفاوتی وجود ندارد و این نکته جالبی بود که اصلاً انتظار آن نمی‌رفت. این وضوح در نیاز به برنامه درسی تلفیقی، نارضایتی نسبت به برنامه فعلی را هر چه بیشتر روشن می‌کند. برنامه درسی تلفیقی علاوه بر ارایه اطلاعات و مفاهیم درسی به شکل منسجم و یکپارچه، سبب پرورش تفکر خلاق و انتقادی در یادگیرنده شده و یادگیری مداوم و پژوهش‌محوری تحقق می‌یابد. زیرا علاقه درونی به یادگیری و میل به دانستن را در یادگیرنده پرورش می‌دهد. همچنین سبب رشد همه جانبه فرد در ابعاد گوناگون اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، آموزشی و اخلاقی شده و اطلاعات فرد را به روز می‌نماید. فارغ‌التحصیلان بهره‌مند از این برنامه درسی، به مدیران و رهبران موفق تبدیل می‌شوند که بهترین تصمیمات را در شرایط متغیر می‌گیرند. قابل ذکر است که به دلیل آموزش چند بعدی، تقویت مهارت‌های گوناگون، و به‌روز نمودن آگاهی‌های فرد؛ تهدیدی برای فرد فارغ‌التحصیل از نظر عدم اشتغال به کار وجود ندارد. همان‌طور که تحقیقات الفسون و دیگران (۲۰۰۷) نمایانگر افزایش رشد حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان با بازنگری در برنامه درسی و حرکت به سمت تلفیق می‌باشد. نیز نتایج بررسی‌های اردندو و راسنسکی (۱۹۹۸) افزایش یادگیری معنی‌دار، بالفعل شدن استعدادها و در نتیجه افزایش میزان دسترسی به اهداف نظام آموزشی را بیان می‌دارند. نکته مهمی که باید ضمن اجرای این برنامه درسی در نظر داشت، به‌وجود آوردن فضای مناسب آموزشی مانند روش تدریس متناسب با موقعیت آموزشی، توجه به شرایط فیزیکی کلاس درس و توجه به کارهای تیمی؛ در اولویت‌های کاری قرار گیرد (این نکات به تفصیل در فصل دوم بررسی شده است).

فرضیه پنجم: نظرات استادان رشته مدیریت آموزشی درباره اعمال برنامه درسی تلفیقی در انواع واحدهای درسی، متفاوت از نظر دانشجویان می‌باشد.

در راستای رد یا عدم رد این فرضیه، سوالات ۲۲ و ۲۳ در پرسشنامه تدوین و اجرا شده است. بنابر نتایج بدست آمده، اختلاف میان نظرات استادان و دانشجویان ناچیز بوده و تفاوت معنی‌دار نیست. بنابراین این فرضیه رد می‌شود. به این معنی که بین نظر استادان و دانشجویان درباره استفاده از برنامه درسی تلفیقی در انواع واحدهای درسی (عمومی، اصلی، تخصصی الزامی و تخصصی اختیاری) تفاوتی وجود ندارد. لازم است مجدداً بر اهمیت انتخاب محتوا و روش تدریس مناسب تأکید شود. همچنین نحوه تفکر، نحوه

یادگیری، چگونگی برخورد با مسأله و به دنبال آن ارایه راه حل صحیح باید در یادگیرنده پرورش داده شود تا در جهت بهره‌مندی هر چه بیشتر از علوم روز بوده و به سمت تولید دانش رهنمون شود. تحقیق دیوول (۱۹۹۱) نیز نشان‌دهنده افزایش تقاضای دانشجویان جهت طراحی و اجرای این برنامه درسی است. حتی فارغ‌التحصیلان برنامه درسی تلفیقی خواستار ادامه تحصیل فرزندان خود در مراکز آموزشی هستند که در آن‌ها این برنامه درسی اجرا می‌شود.

فرضیه ششم: از نظر استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، در راستای تحقق اهداف این رشته، باید مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی گنجانده شود.

سؤال ۲۱ پرسشنامه جهت بررسی این فرضیه طراحی و اجرا شده است و نتایج حاکی از آن است که استادان و دانشجویان گرایش مدیریت آموزشی، در راستای تحقق اهداف این رشته، نیاز به گنجاندن مباحث روز مدیریت در طراحی برنامه درسی تلفیقی را لازم می‌دانند. این فرضیه با ضریب اطمینان ۹۹٪ تأیید شده است.

گنجاندن مباحثی مانند: مدیریت اقتضایی، مدیریت بحران، مدیریت مسأله‌گشایی، مدیریت دانش و مدیریت پژوهشی در اهداف این برنامه درسی از ضرورت‌های تحقق موفقیت‌آمیز این برنامه درسی می‌باشد. این که یک مدیر برای موفق شدن باید مهارت‌های موردنیاز در مباحث مطروحه را نیز کسب کند غیرقابل انکار است. همچنین، کسب مهارت‌های میان‌فردی و مدیریت فردی نیز توسط خود دانشجویان پیشنهاد شده بودند. دانشجوی مدیریت آموزشی با کسب این مهارت‌ها به مدیری تبدیل می‌شود که بهترین عملکرد را حتی در دشوارترین موقعیت‌ها خواهد داشت. لازم به ذکر است که مطالب و مباحث مطرح شده باید به نحوی در برنامه درسی قرار گیرد که انسجام محتوایی داشته و به یادگیری معنی‌دار منجر شود.

در پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه شده از جمله: - محدود نمودن جامعه مورد مطالعه به دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. - محدود شدن روش پژوهشی به توصیفی - پیمایشی علیرغم تمایل به استفاده از روش مثلث‌سازی و تشکیل پنل

با توجه مطالعات به عمل آمده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود از آن جایی که بین برنامه طراحی شده و برنامه اجرایی نباید تفاوتی وجود داشته باشد؛ لازم است اساتید (مجریان برنامه درسی) با متخصصان و برنامه‌ریزان درسی (طراحان برنامه درسی) همکاری نزدیکی داشته باشند. هم‌چنین بر اساس یافته‌های حاصل از این تحقیق و بنا به اهمیت دوره‌های تربیت معلم در اجرای موفق برنامه درسی، پیشنهاد می‌شود که تغییرات لازم در دوره‌های آموزش ضمن خدمت دانشگاهی و آماده‌سازی علمی و عملی اساتید اعمال شود. مطالعات گسترده در زمینه برنامه درسی تلفیقی در رشته‌ها، گرایش‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف در نظام آموزش عالی انجام گیرد. در کشورهایی که برنامه درسی تلفیقی طراحی و اجرا شده است، مطالعات تطبیقی صورت گیرد.

شایان ذکر است تأکید بر استفاده از برنامه درسی تلفیقی به معنای کنار گذاشتن کامل برنامه درسی موضوع محور، یا نگاه صفر و یکی به آنها نیست. بلکه باید با توجه به موقعیت آموزشی و نیز محتوای درسی بهترین مورد را انتخاب نموده و یا حتی از هر دو بهره‌مند شد. زیرا صرفاً استفاده از یکی بدون دیگری بی‌نتیجه و بی‌معنی خواهد بود. طبق نتایج تحقیقات انجام شده توسط مهرمحمدی (۸۸ و ۱۳۸۷) یک برنامه درسی تحت عنوان موضوع‌محوری یا تلفیقی موفقیت‌آمیز نبوده و باید در کنار هم و بنا بر مقتضیات مورد استفاده قرار گیرند. لازمه این امر کاهش تمرکز و حرکت به سمت تمرکززدایی از نظام آموزشی است. همچنین جهت بهره‌مندی مطلوب از برنامه درسی تلفیقی در طراحی برنامه درسی نظام آموزش عالی، باید به شناخت همه‌جانبه انواع برنامه درسی پرداخته و بهترین رویکردی که مناسب با شرایط مختلف جامعه است؛ انتخاب، طراحی و اجرا شود. قابل ذکر است که برنامه درسی طراحی شده باید قابلیت انعطاف را داشته باشد تا در موقعیت‌های مختلف بتوان رویکرد مناسب (حتی رویکرد موضوعی یا دیسیپلینی) را انتخاب نمود. نیز باید زمینه‌سازی‌های لازم مانند آماده‌سازی استادان از نظر علمی و اجرایی، در کنار آماده نمودن اذهان عمومی جهت اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه درسی انجام گیرد.

منابع

- احمدی، پروین (۱۳۸۰). **طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه‌های درسی موجود دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران**. رساله دکتری. راهنما: دکتر محمود مهرمحمدی. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی.
- احمدی، پروین (۱۳۸۲). **تحلیلی بر کثرت و تنوع مفهوم تلفیق در حوزه برنامه درسی**. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال نهم. شماره ۳. ص ۸۷-۱۲۴.
- اعتمادی‌زاده، هدایت‌الله؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ نصر، احمدرضا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۰). **تأملی بر پژوهش میان‌رشته‌ای در آموزش عالی**. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. سال دوم. شماره ۹. ص ۵۰-۱۵.
- ایروانی، شهین (۱۳۸۸). **رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت**. چاپ اول. تهران: انتشارت علمی و فرهنگی.
- خلجالی، مرتضی (۱۳۷۳). **درهم تنیدن برنامه‌های درسی در آموزش عالی**. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال دوم. شماره ۶. ص ۱۱۸-۱۰۹.
- خنجرخانی، ذبیح‌الله؛ نصرآبادی، حسنعلی؛ ابراهیمی دینانی، آرزو (۱۳۸۸). **درآمدی بر ضرورت، جایگاه و انواع مطالعات میان‌رشته‌ای در آموزش عالی**. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. سال دوم. شماره ۱.
- جاودانی، حمید؛ جعفر توفیقی (۱۳۸۸). **ساختارها، فرایندها و عوامل موثر بر توسعه میان‌رشته‌ای‌ها**. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. سال دوم. شماره ۵. ص ۳۷-۵۶.
- سجادی، سید مهدی؛ نورآبادی، سولماز (۱۳۸۹). **تبیین و تحلیل ماهیت و کارکرد میان‌رشته‌ای فلسفه تعلیم و تربیت**. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. سال دوم. شماره ۶. ص ۴۱-۱۹.

- شیخزاده، مصطفی (۱۳۸۵). رویکرد تلفیق در برنامه درسی دوره ابتدایی با تأکید بر تفکر انتقادی. **چکیده مقالات ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران**. چاپ اول. تهران: سروش هدایت.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۳). **بررسی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهایی برای بهبود آن**. رساله دکتری مدیریت آموزشی. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۹). مباحثی در مهندسی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی. **فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. سال دوم. شماره ۸. ص ۹۴-۶۹.
- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه‌های علوم انسانی، تعاملات بر نظرات دانشجویان. **مجله آموزش عالی ایران**. سال اول. شماره ۲. ص ۲۹-۱.
- قهرمانی، محمد (۱۳۸۹). ملاک‌های سنجش و ارزشیابی فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی در برنامه درسی بین-رشته‌ای. **فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. سال دوم. شماره ۸. ص ۱۳۶-۱۲۳.
- کوله، نیکول رژ (۱۳۸۸). **آموزش دانشگاهی و مطالعات میان‌رشته‌ای**. ترجمه محمدرضا دهشیری. چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). تلفیق در برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. در کتاب **برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها**، به کوشش محمود مهرمحمدی. چاپ دوم. تهران: به نشر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین. **فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. سال اول. شماره ۳. ص ۱۸-۱.
- هاشمیان‌نژاد، فریده (۱۳۸۲). طراحی برنامه درسی با رویکرد تلفیقی، با ارایه‌ی یک نمونه. در کتاب **رویکرد تلفیقی به برنامه درسی**. به کوشش حسن ملکی. چاپ اول. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- Brewer, T. M. (2002). "Integrated curriculum: what benefit?" **Arts education policy review**. 103. (4). P: 31-36.
- Caskey, M. (2001/2002). "A lingering question for middle school: what is the fate of integrated curriculum?" **Childhood Education**. 78, (2). P: 97-99.
- Dverel, L. M. (1999). "The international Baccalaureate experience: university perseverance, attainment and perspectives on the process". Ph. D. Purdue University.
- Evers, F- Wolstenholme, J (2007). "Integrating knowledge, skills and values into the curriculum development process at the University of Guelph – Humber". **New directions for teaching and learning**. (112). P: 83-91.
- Hoddinott, John; Wuetherich, Brad (2005-2006). "The teaching- Research Nexus". **Education Canada**. 46. (1). P: 32- 35.
- Miller, J, P (1993). **The education of spectrum: orientation to curriculum**. New York: London.
- Moor, J (2005). "Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents". **International journal of Sustainability in Higher Education**. 6. (4). P: 326- 339.
- Park, M (2008). "Implementation curriculum integration the experiences of Korean elementary teachers". **Asia pacific education review**. 9. (3). P: 308- 319.
- Waters, J (2008). "A pathway to achievement". **T. H. E. journal**. 35. (9). P: 32-36.
- Young, Sh. S Ze. Yin - Chiching. L (2007). "Teacher conception of curriculum Integration: A problem hindering its implementation in Hong Kong". **Educational journal**. 35. (2). P: 109-144.